

ISSN 1348-4222

Annual Report of Teacher & Curator Training Course

of

Kogakuin University

工学院大学

教職課程 学芸員課程 年報

第 27 号

Tokyo Japan, 2024

はじめに

本年報には、年度の教職課程・学芸員課程の教育研究活動を「情報公開」の目的も含めて、特に教師会シンポジウムのような主催行事や、また課程での各担当分野に関わる教員の研究論文・報告を中心に掲載してきております。活動報告自体は、年度末の講師会会議での報告でも教職課程・学芸員課程全般に行い、参加教員からご意見を頂き貴重な情報交換の場ともなっておりますし、教職課程に関しては教職課程運営委員会での報告・審議を実施するとともに、3年目に入りました教職課程自己点検・評価報告書を教授会に報告致します。また、課程の年度の担当者のみならず、時に学外の研究者・教育者からご執筆頂くことも多く、今期の年報にもご寄稿を賜りました。

昨年12月下旬に開催されました今年度の工学院大学教師会シンポジウムは、いわばコロナ明け後の本格始動と位置付けていたわけですが盛況にて感謝致しております。シンポジウムの講師の先生はじめご参加頂いた先生方に御礼申し上げます。また学生の積極性も評価したいと思います。

今年度より、高岡麻美先生に「学校経営論」を、上野裕之先生に「理科教育の理論と方法」をご担当頂きご指導頂いております。

今年度もご指導いただきました諸先生方、ご尽力頂きました関係教職員の皆様には心より御礼申し上げます。

さて、教育心理学をご担当下さいました岩田泉先生は今年度末をもって定年にてご退職になります。先生には課程認定に伴うご相談をはじめ、本学教職課程の運営に関わって長きにわたって多大なご尽力を賜りました。ここに長い間のご指導に深く感謝を申し上げます。

教職課程科の今年度の専任教員体制として、内山、尾高進教授、安部芳絵教授に、機械工学科の瀬尾和哉教授に兼務を頂き加わって頂きました。「教職実践演習」、「技術教育の理論と方法」の担当の他、教職関連の会議や行事に加わって頂いております。なお本年報にも執筆頂きました。

最後に私事ではありますが、教職課程科長としては最後の年度になります。次年度よりは尾高進教授に教職課程科長(学芸員課程兼務)を交代致します。今まで大変ありがとうございました。厚く御礼を申し上げます。未だ定年には少しくありますので出来ることを致したく存じます。今後とも課程へのお力添えを何卒宜しくお願い申し上げます。

(教職課程科長(学芸員課程兼務) 内山 宗昭)

目次

はじめに

…内山 宗昭 1

—2024 年度教師会報告—

…安部 芳絵 3

岩崎 賢司 山岸 和樹 森田 賢
大月 理央 荒川 冬樹 堀内 宏基
富永 和馬 松田 悠 水野 雅之

Python 学習用教材の授業実践

…瀬尾 和哉 栗田 剛 有友 愛子 金澤 彰裕 15

日本における「文化祭」の始まりに関する覚書

…丸山 剛史 27

学校教育の近代化と『小学生徒心得』からみた徳育

…浜野 兼一 31

東京都立工業高等学校定時制課程の教育実践

…竹谷 尚人 39

「主体的・対話的で深い学び」による「理科教育の探究」を目指した理科教育 法の実践記録

…上野 裕之 47

児童館における子どもの意見表明・参加の学習 —正統的周辺参加論の視点から—

…安部 芳絵 59

道德教育の理論に関する思想史からのアプローチに関して

—日本教育思想史からの再考察—

…内山 宗昭 71

「総合的な学習の時間」「道德教育」の理論と方法をめぐって

—両者の比較からの一考察—

…内山 宗昭 79

教職課程・学芸員課程ニュース第 71 号・第 72 号	85
教職課程・学芸員課程行事日誌（2024 年度）	109
教職課程・学芸員課程データ	110

2024 年度教師会報告

安部芳絵(教職課程科幹事)

2024 年 12 月 26 日(木) 15:00 から 17:15 まで、工学院大学新宿キャンパス 0715 教室



ほか 7 階フロアを使って工学院大学教師会を開催した。今年度からは学外へも広報を行った結果、メ切より早く 100 名の定員に達した。

教師会では、副学長の渡部隆史先生、教職課程科の尾高進先生からの挨拶のあと、9 名のゲストスピーカーの先生方を中心に教職ワールドカフェを実施した。ワールドカフェのファシリテーター・タイムキーパーは学部 4 年生である。各グループの話

し合い後は、いったん 0715 教室に集まり、まとめのセッションにて全体の共有を行った。締めは、本学卒業生でもある三浦登先生からの閉会の挨拶である。

当日は、学部 1 年生から院生、卒業生の参加があり、会が終わってからも各所で話し合いが続いていた。教師会終了後は、7 階食堂にて懇親会を実施した。学生からは、「1 年生です。参加する前は不安でした。参加してみて、先輩たちや先生のお話を聴くことができ、安心しました。」「卒業生です。現在転職を考えています。教員になるにあたってこれまでの経験をどのように活かせるかヒントをいただきました。」といった声があった。ゲストとして参加された先生方からは「自分を見つめ直す良い機会となりました。」「毎年 1 回、初心に戻れる大切な時間です。」「目をキラキラさせながら話を聞いてくれる学生さんたちと交流することができ、とても有意義な時間となりました。」「私自身、現役生の時には教員という職業に大きな不安を感じており、教職特別課程の先輩方にその不安に寄り添っていただけて安心できた記憶があるので、今回登壇者としてお話することができ、非常にうれしく思います。」といった言葉をいただいた。次年度以降も教師会と懇親会を実施予定である。「また来年!」と言ってくれる先生方・卒業生がいることは、教職課程にとって大変心度強いことである。



工学院大学教職課程は学科を超えたヨコのつながりと、学部 1 年生から卒業生までのタテのつながりを大切にしてきた。教師会は、「教師になりたい、でも不安」という学生にとっては背中を押してくれる先輩と出会える場、卒業生にとっては同期や在学生から元気をもらえる場となっている。ひとりでは大変だけれど、仲間と共に教師をめざすことで乗り越えていける、そんな教職課程をめざしていきたい。

年末の大変お忙しい中、ゲストスピーカーとして参加して下さった諸先生方、卒業生のみならず、在校生のみなさんに改めて感謝するとともに、2024 年度工学院大学教師会の報告としたい。

なお、当日のプログラム及びレジュメ、ファシリテーター&タイムキーパー用のマニュアルを次ページより掲載する。

2024年度工学院大学教師会

日時:2024年12月26日(木)15:00-17:15 0715 教室ほか

14:30 受付開始

15:00 開会

あいさつ 副学長 渡部隆史先生／教職課程科 尾高進先生

本日の趣旨説明<ワールドカフェの方法>

参加者は4グループになって①～④の教室をまわります。

各グループでファシリテーターとタイムキーパーを決めてください。

ファシリテーターは、各グループの進行をお願いします。

タイムキーパーは、30分たったら、次の数字のゲストのところへ移動を促します。

例) グループ①→②→③ ④→①→②

参加者は、ゲストスピーカーの先生方にたくさん質問してみてください。

気づいたことは適宜メモしておいてください。最後にまとめのセッションがあります。

15:15-16:55 教職ワールドカフェ 30分×3グループ(途中5分休憩)

15:15-15:45 セッション1

16:50-16:20 セッション2

16:25-16:55 セッション3

- | | |
|------------------------------|--------|
| ① 岩崎賢司先生(横浜市立浦島丘中学校・数学) | 0712教室 |
| 山岸和樹先生(神奈川県立川崎工科高等学校・工業) | |
| 森田賢先生(東京都立青山高等学校・情報) | |
| ② 大月理央先生(私立千葉英和高等学校・理科) | 0715教室 |
| 荒川冬樹先生(私立三浦学苑高等学校・理科) | |
| ③ 堀内宏基先生(神奈川県立横浜修悠館高等学校・情報科) | 0762教室 |
| 富永和馬先生(静岡県袋井市立袋井中学校・数学) | |
| ④ 松田悠先生(中央区立晴海中学校・理科) | 0765教室 |
| 水野雅之先生(練馬区立石神井西中学校・技術) | |

17:00-17:15 まとめのセッション

*0715教室に戻ってきてください。

あいさつ 三浦登先生

閉会

17:20 懇親会(7階食堂へ移動)

*飲み物・食べ物を片手に、まだ話せていない先生や卒業生、お話ししたい人とじっくりお話ししてください。

教職課程関連行事

1月24日(金)14-16時 教員採用試験キックオフ講座 新宿0712教室

1月31日(金) 少年院見学

【プロフィール】

氏名:岩崎 賢司(いわさき けんじ)

経歴:工学院大学 工学部 電気システム工学科 卒業

工学院大学大学院 工学研究科 電気電子工学専攻 修了

桐光学園中学校高等学校 勤務(2019.4~2021.3)

横浜市立浦島丘中学校 勤務(2021.4~)

趣味:筋トレ(大学4年生の頃から継続しています)

ツーリング(CBRに乗っています)

※昨年の秋に、息子が生まれました。毎日できることが増えていく姿を見られるのが今一番幸せです。

【勤務校の様子】

〇ここ数年、毎年新任者が配属されている比較的若い先生が多い学校です。生徒の気持ちを第一に考え、生徒と共にがんばれる先生たちです。

〇学級数は1年6クラス、2年6クラス、3年5クラスの計17クラス

〇グラウンドが広く、体育館、武道場、オムニコート有する学校。練習試合や大会の会場に利用されています。

【生徒の様子】

素直で優しい生徒が多いです。

たくさん話を生徒から先生へしてくれます。毎日話の話題が尽きない楽しい時間を過ごせています。

学習面では、苦手とする分野にも粘り強く取り組む姿が見られます。わからない問題は先生や周りの友人に聞くことのできる生徒たちです。

【1日の流れ】

💡起床5:50→学校到着7:30→退勤19:00→帰宅 or ジム20:00→就寝23:30💡

〇学校に着いたら…窓開け(最近は学年主任が早く、窓がすでに開いています…)、クラスの清掃、その日の確認、準備

〇8:30… 打ち合わせ、生徒の受け入れ

〇日中… 授業、巡回

〇放課後… 部活動、生徒会本部、諸対応等

〇完全下校後… 次の日の準備、学級通信(現在65号)、残務処理等

【教職について】

日本の未来を担う、生徒の成長を見守り、支えることのできる素敵で責任のある仕事です。

時には悩み、嫌になるときも正直あります。時間外労働、部活動での土日出勤、世の中のニュースや記事で言われている通りの世界。それでも、部活の引退の瞬間、最後の授業での瞬間、卒業式の合唱の瞬間、代えがたい想いになります。

自分自身まだまだ至らないところばかりです。たくさんの人に支えられ、職務を全うできています。本日、安部教授をはじめ、大学でお世話になった先生方、現役の先生方、先生を目指すみなさんとお話しができることがとても楽しみです。

【メッセージ】

教師という仕事には、正解はないと思っていますが、それぞれの最適解は見つけられると思います。その最適解をみなさんと探していきたいです。

横浜でまっています!!

教師会資料

【プロフィール】

2014 年 4 月～2017 年 3 月（卒業） 神奈川県立神奈川工業高等学校 電気科
 2017 年 4 月～2021 年 3 月（卒業） 工学院大学 工学部 電気電子工学科
 2021 年 4 月～2022 年 3 月 神奈川県立神奈川工業高等学校（臨時任用）
 2022 年 4 月～現在 神奈川県立川崎工科高等学校（正規採用）

今は川崎工科に配属されて 3 年目！
2 年の担任です。



【勤務校の様子】

▶勤務校の情報

私が勤務しているのは神奈川県立川崎工科高等学校です。
 興味のある方はインスタと HP をご覧ください。広報の教員が頑張っています。



▶生徒の様子

学年によって生徒の色が違う/退学・転学をする生徒もいる/生徒によって勉強ができるできないがはっきり分かれる
 ヤンキーは全然いない！どっちかという支援が必要な生徒？/ただ単に勉強を教えればよいだけではない！

▶一日の流れ

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日	土曜日	日曜日
7:40~	出勤(日によって時間は変わる/定時は8:30)					基本は休み！ 部活・大会 資格指導・学校説明会など で出勤している日もある	
8:30~	朝の打ち合わせ						
8:40~	朝のSHR						
1時間目				情報実習			
2時間目			ハードウェア技術	情報実習	ハードウェア技術		
3時間目		電気実習		情報実習			
4時間目		電気実習		情報実習	課題研究		
昼休み	巡回や立ち番など						
5時間目		電気実習			課題研究		
6時間目	電子計測制御	電気実習	電子計測制御		課題研究		
15:15~	帰りのSHR						
放課後	生徒対応/部活動(卓球)/資格指導/授業準備など 最近の退勤時間は平均して18:30くらい(定時は17:00)						

//授業時間以外の時間//

学校管理 G に所属しているので、ICT・奨学金・防災・清掃・式典などの業務を行っています。それ以外は授業準備。

//部活動//

卓球部を運営しています。生徒に予定表を作らせたり、コーチとの連絡や土曜日は一緒に卓球をやったりします。

【教職について】（働いて感じたこと）

チュートリアルがほぼない！/大卒 1 年目で正規採用は少ない(臨任は経験して損はない)/授業 6 割：その他 4 割
 こんなに自由度の高い職業はない(生徒とポケポケができる！)/生徒より保護者のほうが難しい場合がある！

//最近の出来事から話せること//

①生成 AI について ②オンライン授業について（不登校について） ③自分で作っている HP について

【学生へのメッセージ】

私が教員になったのは楽しそうだったからです。実際、やっていて毎日 1 度は大声で笑うタイミングがあります。こんなに個人に裁量権の与えられる仕事はあまりないとも思いますし、それだけ責任も発生するとも思います。そこを上手いことやりくりできれば最高の仕事だと思うのでぜひ目指してほしいです。私のできることならば何でも協力しますのでぜひ声をかけてください。授業でも給料でもなんでも見せます！周りの先輩を存分に使ってください！

■プロフィール

森田 賢（もりた けん）

前職は通信事業者のエンジニアとして民間企業に従事。専門は情報セキュリティ、ネットワーク、システム開発。

教員採用試験を経て教員に転身。都立の定時制高校に勤務後、現在は進学指導重点校である青山高校の教員として勤務。

■勤務校の様子

東京都教育委員会から、進学指導重点校（日比谷・西・国立・戸山・青山・立川・八王子東）および英語教育推進校に指定されている。進学指導重点校の継続指定には、難関国立大学（東京一工）と国立医学部に、一定数の現役合格が毎年必要となるため、進路指導には特に力を入れている。英語教育では、ネイティブの英語講師とのオンライン英会話の時間が設定されていて、在学中に英検準一級を取得している生徒も多い。勤務校の教員の多くは、公募（書類・模擬授業・面接）による選考を経て採用されているため、教員のモチベーションは非常に高い。

独自の教育活動・部活動としては、神宮球場グラウンドを利用したマラソン大会、つば九郎 Day での演奏会、国立競技場での運営ボランティア、全国春高バレー決勝戦の線審（東京体育館）、明治公園祭ステージイベント（ダンス部・管弦楽団）、秩父宮ラグビー場トップリーグでのボールボーイ等、外苑地域との連携活動が多い。文化祭も盛んで全てのクラスがミュージカルを行い、コロナ禍前は2日間で約1万人の入場者を迎えていた。

今年度より、文部科学省からDXハイスクールに指定され、先進的な情報教育やICTを活用した教科教育、校務のDX化を推進している。

■生徒の様子

「学習・学校行事・部活動の3兎を追う」をスローガンに、全ての教育活動に全力で取り組む生徒が多い。服装は自由（式典のみ標準服着用）、都心にある立地も含めて、自由な校風を求めて入学してくる生徒が多い。校内の規定により17時完全下校であるが、20時まで自習室での学習は許可されているため、全校生徒の半数以上は部活動終了後、自習室等で学習し20時に下校している。2学年までの通塾率は約2割程度、基本的には生徒同士で教え合い、わからない部分を教員やチューター（難関大学に進学したOB・OGが自習室に常駐）から学び、理解を深める習慣が身についている。夏休み等の長期休業期間も、講習・部活動・文化祭準備で登校しているため、学校が好きで愛校心が高い生徒が多い。

■一日の流れ

情報Ⅰの持ち時数は「14」、都立高校情報科教員の平均持ち時数は「16～18」のため勤務校での持ち時数はやや少ない。

今年度から共通テストに情報Ⅰが追加されたことに伴い、夏期講習やオンライン授業で共通テスト対策講座を行っている。探究活動も追加され、持ち時数が1増となった。

DXハイスクール事業の一環として、民間企業や一橋大学の講師と連携し水曜日と木曜日の夜間に、情報デザイン演習（動画編集）とプログラミング演習の授業を行っている。また、日曜不定期でデータサイエンスの集中講座も行っている。

	月曜	火曜	水曜	木曜	金曜	土曜	日曜
1限							部活 練習試合 公式戦 or DXハイ スクール 関連
2限	情報Ⅰ	情報Ⅰ	授業準備	DXハイ スクール 関連	授業準備	情報Ⅰ	
3限	情報Ⅰ	分掌対応	探究準備		情報Ⅰ	分掌対応	
4限	部活調整	情報Ⅰ	情報Ⅰ		情報Ⅰ	部活 ※学校説明会	
5限	情報Ⅰ	情報Ⅰ	情報Ⅰ		授業準備		
6限	情報Ⅰ	情報Ⅰ	探究活動	情報Ⅰ			
放課後	企画調整会議 ⇒終了後部活	中学生向け 個別説明会	職員会議 ⇒終了後部活	部活	部活		
夜間			情報デザ イン演習	プログラミ ング演習			

授業終了後の時間は、会議・広報行事・部活動等が入っている。分掌主任は、企画調整会議への参加が必須であるため、会議資料の作成・分掌部会の運営・教員間の調整等で多くの稼働がかかる。広報部の仕事としては、火曜日の放課後は中学生向けに個別説明会、土曜日は不定期で学校説明会や学校公開等の広報行事がある。対外向けの広報活動としては、青山高校の公式 YouTube チャンネル（青高チャンネル）の運営も行っている。動画作成・編集は生徒の興味関心が高く、生徒が作成した学校紹介動画や部活動紹介動画を教員がチェックし不定期にアップしている。

硬式野球部の部活動は火曜日のみ OFF、他の曜日は練習または遠征試合が入っている。日曜日に遠征試合がある場合は、朝6時前に起床し相手校でダブルヘッターを行い17時前後に終わるケースが多い。今年度は水曜日のみ部活動支援員が配置されていたが、それ以外の曜日は私が部活動指導を行っている。平均的な勤務終了時刻は、18時～20時前後になる。

※東京都の教職員は、時差勤務を取得できるようになったため、1限は空きでこの時間に出勤している。

教職課程の皆さんへ ⇒この資料に書ききれないことも沢山あります。教師会・懇親会で遠慮なく質問してください！

【学校概況】

- キリスト教
- 単独私立高校(付属大学等なし)
- 普通科(総進文理/ 特進文理/ 特進選抜コース) + 英語科
- 一学年 40 人×10-12 クラス
- 野球、ソフトボール、女子バスケに推薦枠有
- 軽音、アーチェリー、将棋がインターハイ常連
- 大学への指定校推薦が多い
- 建学の精神『真に平和な世界』
- 最近の指針『教えるから学ぶ へ』

【生徒概況】

第一志望(公立)落ちが多く、“学力コンプレックス”を抱えて入学してくる生徒が多い印象。
事件が全くないわけではないが、やんちゃすぎる生徒は少ない…気はする。コース特性はあまり感じない。英語科はよりオープンな空気感。
“指定校推薦をとること”が目的化している生徒・保護者が多いのが課題。。

【教員概況】

割とのはほんとした雰囲気。でも派閥がないわけではない。風通しはいいと思う。若手増殖中なのでベテランの先生方をピリつかせる時もある。ご年配の先生も「若手にまかせるよ」という感じですが、個人的には一緒に働いていない感じがして寂しい！ネイティブの先生も常勤講師として勤務。
『対話』を大切に文化を形成中。自主勉強会を多数開催。居心地がいいときも悪いときも…多分この職場も一緒？



プロフィール

2015	工学部応用化学科卒
➤ 2017	大学院化学応用学専攻卒
➤ 2017-2018	千葉日本大学第一中学校高等学校非常勤講師
➤ 2018-2021	同校 常勤講師
➤ 2021-2022	千葉英和高等学校常勤講師
➤ 2022-	同校教諭 (2 年担→3 年担→現在 1 年担)



『生徒が愛を実感する学校生活』が目標。現在は 1 年担任、茶道部顧問(昨年まではバド部)、生徒会顧問(生徒会指導部)です。
化学科チーフ(not 理科主任)のような仕事も回ってきますが、公式に学校から任命されているわけではない(年齢的にちょうどいいだけ)ので、あまり責任感を持ってないです。

1 日の過ごし方

自宅から徒歩 30 分で通勤。8:27 出勤の 8:30 朝礼。
授業は 8:50-15:35 まで、45分×7 コマ。(私は週 19 コマ、1 日 2-6 コマ)
週 2 で選抜クラスの補講があるので、↑からさらに 17:30 まで授業。
その後は大抵生徒会、水曜日だけ部活で 19 時に生徒完全下校。
土日休みですが、平日の生徒がいる時間は生徒と過ごしたいので大抵土曜日は出勤、平日やる気にならない仕事をやっています。あとたまに生徒会の活動や学校説明会があるときも。
空き時間は授業準備以外に教科打ち合わせとか勉強会とか。疲れたときは同僚と自販機までお散歩したり、悩んだら先輩に相談して喫煙所に駆け込んだり。
長時間学校に居ることは別に苦ではないので、結構だらだらとマイペースに仕事してしまいます…。せかせかせ仕事するのが苦手…。

教科のお仕事

学校の方針:『教員が教えるから、自ら学ぶへ』

➤ まず『学びとは??』からスタートして、現在も日々授業を模索中…。

(個人的な意見で賛否分かれると思いますが、教科の勉強はあくまで『夢を叶えるための手段』の要素が大きいと思っているので、あまり「化学の楽しさを伝えよう!」と思って授業していないです。思ってもらえるに越したことはないけど、くらい。楽しいと思うやつは勝手に思う勉強でよいように考えています。)

学習結果に向き合ったとき、理想に近づけているのか、近づぐために学習態度や内容は妥当なのかなど、**学習姿勢へのフィードバックと、生徒自身が何かを感じる時間(機会)づくり**を大切にしています。

【今年度やってみたこと】

カードゲーム開発、授業ノートの廃止

部活動

週に 1 度、お稽古をしているのを眺めに行ったり行けなかったり…。生徒会の方で手が離せないことが多く、鍵とお金のやりとりがメインになってしまっています。お稽古はコーチ。ただこれも『茶道』はあくまで手段で、目的は礼を尽くすとか、誰かをおもてなしするとか、そういうところにあると考えているので、これまでの慣習とか気にせず生徒の目的を達成する機会を積極的に設けようと、部活に行けるタイミングで生徒と計画を練り練りしています。半歩ですが…。
自由な部活なのでたまに気を抜くと人狼ゲーム部になっています。

分掌のお仕事

生徒 8 名、顧問 6 名。私の配属 1 年目はただの『活動は週 2 日、学校行事の時に教員をお手伝いする雑用集団』という位置づけでしたが、そこから 3 年かけて活動軸が生徒に戻ってつあるところ。昨年度は 1 年かけて、生徒会の存在意義を見つめなおし。今年は各種行事の運営委員を発足したり校則を見直ししたり、めまぐるしい速度で学校生活の『例年通り』を破いています。たまに生徒間で喧嘩したり、顧問 vs 生徒で喧嘩したり。同じ目的を持つ『同志』として、相手への敬意を持ちつつ対等な関係で活動しています。行事関係で職員室、特にベテランの先生方や生徒から鋭いご意見をいただく機会も多く、顧問生徒共に傷つくこともありますが、日々真剣に学校に向き合っています。とても楽しい!でもそろそろ私の任期が終わりそう…。
先日、「冬休みの活動どうする?」って生徒に聞いたら「元日以外、毎朝 7 時からオンラインミーティングします!時代は朝活!」って言われてまじかよってなってます。

やっておいてよかったなあとと思うこと

教職の授業!!安部先生との出会い!!

教職の授業で色んな年代、色んな環境、色んな学部の人と意見交換できた経験は確実に今の私の一要素を担っているなあと感じます。



今、学校で働いていて楽しいこと

クラスと生徒会と勉強会!!

人の想い(願い)に触れる瞬間や、誰かと一緒に何か 1 つのものを大切にする、みたいな時間がとても幸せです。
学校が大切にしていることと私が大切にしたいものが重なっているの、基本的に学校に対する安心感はともあるし、学校の方針を大切にしたい!頑張ろう!!という活力を持ちながら過ごすことができています。

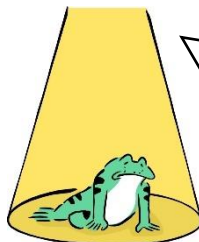
やっておけばよかったなあとと思うこと

自分の『好き』をもっと探究すればよかった!

大学院まで行たくせに【こだわって勉強したもの】がないので、勉強の楽しさ、みたいなのは伝えられている気がしないです…。だって必要だからやってただけで、勉強楽しくないんだもの…。

今、学校で働いていてしんどいこと
自分に強みがないこと。

負い目を感じることは多いです。部活とか。あとは人の目や評価を異様に気にしてしまう性分なので、信頼のおける上司や同僚との関係性ができるまでは毎日結構しんどかったです。あと書類仕事や締め切りのある仕事。勤怠管理システムの打刻。生徒会の会計作業。



正直 1 日のうち、悩む時間、辛い思いをしている時間の方が多いです。
…が、止めるべき時には止めてくれる、意見が食い違ったときも徹底的にやり合ってくれる、という信頼のもと、背中を預け切れる同僚・上司がいること、何かに真剣に向き合っている生徒の姿があると、トータルして楽しい!が勝ちます。

今日お話を聞いてくださった皆様へ

何かのテレビ番組で、割と権威あるお医者さんが【まずは試しに 30 年】のようなことを言っていたのを心に留めながら働いていました。教員生活、長い人でこれから約 40 年? スタートの 1,2 年で結果が出なくても当然です!私も担任を持つまで 5 年かかりました。あっという間でした。今、教員 8 年目です。まだまだ毎日つまづきます。日々、学びです。時々立ち止まることがあっても、【なりたい自分】だけは手放さずに持ち続けてください!

【荒川冬樹のプロフィール】

2012 年化学応用学専攻修了→東京都内私立中高一貫校に勤務(1 年)→横浜市の私立高校に勤務(3 年)
→現在三浦学苑高等学校に勤務(7 年目) ※特進コース 3 年生の担任

【勤務校の様子】

- ・職員約 120 人。3 学期制。1 クラス 35 名ほどがベース。在校生徒数約 1,400 人。全 43 クラス。
- ・普通科 4 コース(特進・IB・進学・総合)、工業技術科 2 コース(ものづくり・デザイン)
- ・校務分掌は 1 人約 2 つ、部活動顧問は基本 1 つ。
- ・第一志望で入学する生徒が 3/5 以上 を占める。全員がタブレットを購入している。
- ・特進コースは土曜日授業がある。

【生徒の様子】

- ・近隣の中学生からは「校則が厳しい学校」として知られている。部活動を目的に入学する生徒が多く、素直な生徒が目立つ。また、ボランティア活動などの課外活動を積極的に推奨しており、多くの生徒が参加している。進学については、一般選抜よりも総合型選抜や公募制・指定校推薦を利用する生徒が多数派。学年の約 1 割は就職を選び、進路決定率は 95%以上を誇る。
- ※特進コースは、指定校推薦を使用できない。

【一日の流れ】 7 時 30 分頃出勤—18 時頃退勤 赤：3 学年 緑：2 学年 青：1 学年

	月	火	水	木	金
朝 SHR(8:35~8:45)	SHR	SHR	SHR	SHR	SHR
1 時間目(8:50~9:40)	化学特講			化学	化学
2 時間目(9:50~10:40)		入試広報会議			
3 時間目(10:50~11:40)			コース会議	学年会議	
4 時間目(11:50~12:40)		化学特講		化学	化学特講
5 時間目(13:20~14:10)	化学	特別活動会議		化学基礎	化学
6 時間目(14:20~15:10)	教科会議	化学		LHR	
7 時間目(15:20~16:10)	化学		化学特講		化学基礎
放課後	生徒会執行部 指導	生徒会執行部 指導	受験生向けの 講習	生徒会執行部 指導	生徒会執行部 指導

【教職について】

- ・雇用形態：主に 3 つ「非常勤講師」「常勤講師」「専任」。非常勤講師：授業準備に専念可能。生活する分に大きく困ることはない。ただし、「専任」になるには、数年を費やす可能性がある。
- ・仕事：利益を追求せずに働きたい人におすすめ。年功序列で給与が毎年上昇。そのため、仕事をするにあたり「やりがい」は重要な要素。
- ・改革：働き方改革により、働き方改革で勤務時間の改善あり。ただし、業務については「やらないよりやった方がよい」という方針で、本校では業務量はそこまで減っていると感じない。

【メッセージ】

ほとんどの仕事に言えることですが、周りの人に頼ったり助けてもらったりすれば大丈夫です。教師の仕事について、あまり不安を感じすぎないでください。

【プロフィール】〔 堀内宏基 C3-03089、EM-08018、K3-15032、K3-16022、ED-22001 〕

経歴：院卒（修士）→ 料金システムSE5年 → 科目等履修2年 → 全日制高校5年 → 通信制高校3年目&博士課程3年目

【勤務校の様子】〔 神奈川県立横浜修悠館高等学校 単位制による通信制の課程・普通科 〕

- 授業は全日の4分の1だがレポート採点が代わりに入る。特別対応（結構重め）が随時発生する。
- [New!] 「指導2回で進路変更」ができなくなり、教職員の不安が増加。
- [New!] 文部科学省委託事業第6期開始とともに、これまでの「普通」も含めて見直し。

【生徒の様子】〔 すべてが個別の案件。「普通」とは何か 〕

- 平日生、日曜生に分かれる。担任は1クラス60人個別案件をもつと同義。
- 3年間で卒業とは限らない。転入・編入・非活動に加えて、社会人・退職者もいる。
- 手帳案件含め、生徒の特性を理解・考慮して言葉選び・振る舞いを考慮して対応すべき生徒が多数。

【一日の流れ】〔 裁量労働に近い自律業務。計画的なレポート採点、突発的な生徒案件、全日より時間感覚が必要 〕

- 情報の授業は2週間に1回（≒全日制の4分の1）。（但し、今年は情報科としての仕事をしていない気が・・・）
- レポート完成講座と科目総合は「自習支援」。自習サポート用の動画収録も仕事の一つ。
- HRは昼。HRに生徒不在を前提で連絡事項はデータ配信。

左A週 右B週	日A	月A	火A	水A	木A	日B	月B	火B	水B	木B
①08:30~08:35	打合せ	打合せ	打合せ	打合せ	打合せ	打合せ	打合せ	打合せ	打合せ	打合せ
②09:00~09:50	キャリア ガイダンス	キャリア ガイダンス		キャリア ガイダンス	キャリア ガイダンス	(教材作成)	(教材作成)	(教材作成)	(教材作成)	(教材作成)
③10:05~10:55	情報Ⅰ (TT)	情報Ⅰ (TT)	くらしと 情報		情報Ⅰ (TT)	(教材作成)	(教材作成)	(教材作成)	(教材作成)	(教材作成)
④11:10~12:00		立ち番								
HR12:00~12:25	HR	HR	HR	HR	HR	HR	HR	HR	HR	HR
⑤13:10~14:00	科目総合		情報Ⅰ (TT)		くらしと 情報	(レポート 採点)	(レポート 採点)	(レポート 採点)	(レポート 採点)	
⑥14:10~15:00	くらしと 情報			総探	レポート 完成講座	(レポート 採点)	(レポート 採点)	(レポート 採点)	(レポート 採点)	レポート 完成講座
⑦15:10~16:00				写真部		情報Ⅰ (TT)				
⑧16:10~17:00				写真部						

A週：奇数週（授業あり）

B週：偶数週（授業なし）

【教職について】

一次試験は実力オンリー。教育実習開始までに完結させましょう。二次試験はどんな人を採用するか逆算しましょう。
時代の変革期・教育の変革期。手法は変われど、教育を行う人が人間であることは変わりません。
各自治体の課題をともに解決に向けて動ける姿勢・ビジョンを見つけてみましょう。

【メッセージ】

知識・経験の獲得は何歳になっても「遅い」はありません。しかし、体力にはピークがあるようです(´;ω;`)
「今」やるべきこと、「今」しかできないこと、希望の10~20年計画を立ててみましょう！

【おまけ ~2次試験までに半分以上にチェックがつくと強みになります~】

- | | |
|---|---|
| ☐ 極めた単元・分野がある | ☐ 自分の学問が社会でどう活用されているか語れる |
| ☐ 年間の授業予定ができています | ☐ どの項目(観点)で成績をつけるか予定がある |
| ☐ 部活・委員会等で伝えたいことがある | ☐ 学問以外で語れる趣味・分野がある |
| ☐ 自分・他者の生き様から伝えたいことがある | ☐ 学校に協力してくれる外部機関を3つ以上言える |

プロフィール 〔 富永和馬 〕 B5-14077(だったと思います…)

経歴：工学部環境エネルギー化学科卒（現在の先進工学部環境科学科）→静岡県 袋井市立袋井中学校（5年目）

勤務校の様子 〔 静岡県 袋井市立袋井中学校 一般的な（？）公立中学校 〕

- 静岡県で2番目に在籍生徒数の多いマンモス校。政令市を除くと県下1位で、857人在籍（年度当初）。
- 生徒指導困難校として名を馳せていた。
- 袋井あやぐも学園という枠組で、幼保小中施設分離型一貫教育を推進している。

生徒の様子 〔 生徒指導困難校の名残を感じさせる生徒たち 〕

- 多動・アスペルガーなど、障害（自覚有り無し混在）を抱える生徒が多数在籍している。特別支援学級が来年度、8クラスから10クラスに増える予定。
- 学力が低い。家庭から、学習への熱意はあまり感じられない。 ●市民の9割は祭りに命を懸けている。

一日の流れ 〔 多くの生徒指導と教科指導、数学科は普通だが、理科は欠員補充が間に合っていない。 〕

- 数学が週4回×4クラス＝16時間、支援級が2時間、学習室が1時間、T2が2時間、担任が3時間
計24時間/28時間
- 空き時間に予定帳のコメントを返したり、事務仕事をしたりする。
- 諸事情により、空き時間は全て学級に張り付くことになっている。
- 部活の時間は年々減少している。学校によっては1年間を通して常に16時30分までとしているところもある。



曜日	月	火	水	木	金
	朝の会	朝の会	朝の会	朝の会	朝の会
1時間目	数学（1－8）	数学（1－1）	支援級（数学）	数学（1－1）	数学（1－1）
2時間目		数学（3－4）	数学（3－5）	数学（3－5）	数学（3－4）
3時間目	道徳（1－1）			数学（1－8）	数学（3－5）
4時間目	T2（1－6）	支援級（数学）	数学（1－8）	数学（3－4）	数学（1－8）
	給食・昼休み	給食・昼休み	給食・昼休み	給食・昼休み	給食・昼休み
5時間目	数学（3－4）	数学（1－8）	学活（1－1）		T2（1－3）
6時間目		数学（3－5）		学習室	総合（1－1）
	帰りの会	帰りの会	帰りの会	帰りの会	帰りの会
放課後	フリーor研修	部活（剣道部）	会議・研修	部活（剣道部）	部活（剣道部）

教職について

- ・授業を大切に。私のように雑に受けていると、初任者研修で痛い目を見ます。真剣に授業を受けたほうがいいよ。
- ・仲間を大切に。工学院の中で、教員を目指そうという想いを持つ人はかなり少数だと思います。貴重な仲間を大事にし、共に高め合ってください。教育に関する熱い議論をするのもとても良いことだと思います。
- ・自主性を大切に。私は採用試験受験者で毎週のように仲間と集まって面接練習しました。大学の先生が設けてくださる練習日はとても貴重で質の高いものですが、自分たちで準備して臨むからこそ意味のある練習だと思います。

メッセージ

- ・教師という仕事は、良くも悪くも皆さんの想像の何倍も振り切っている仕事だと思います。理不尽な仕事量、意味不明な保護者からのクレーム、子供への本当に必要なのか分からない支援など、嫌なこともたくさんあります。しかし、その全てを吹き飛ばしてしまうような楽しさもあります。例えば、卒業式。3年間成長を見守ってきた子供たちの立派な姿はとてつもない感動を与えます。こんな気持ちを味わえるのは教員だけでしょうね。「やりがい」を大事にしたい人にはこの上ない仕事だと思います。
- ・自分の学科の勉強も大事にしてください。子供たちが一番目をキラキラさせて話を聞く内容は、話している教員が熱中したものについてです。自分の世界を広げて、こんな世界があるんだ、と語れるようになります。

【プロフィール】

まつだ はるか
松田 悠

2021年3月 先進工学部応用物理学卒業

2021年4月～北区・中野区の中学校で非常勤講師
(計週16時間)

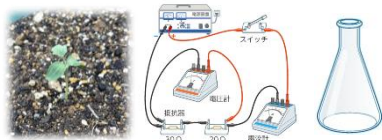
2022年4月～ 中央区立晴海中学校

1年目:1学年副担任

2年目:2学年副担任、3学期から担任

3年目:1学年担任(現在)

「誠心誠意真っ向勝負で日々向き合う」を自分の軸に、
毎日過ごしています♪



【学校での役割】

○教務部・・・

学籍や時間割、保護者会、三者面談、公開授業の
お知らせなどを作成する分掌。

私は、転出入があったときの処理、学校のチャイム
設定、土曜公開日や面談のお知らせなどを作成す
る役割が与えられています！

○女子バレーボール部顧問・・・

3年目です。夏には千葉県で3泊4日の合宿をして
います。部活としての主な仕事は、毎月の練習日程
を組んで知らせるくらいで、あとは一緒にバレーを
することが1番大きな仕事です・・・！

○教科指導(理科)・・・

1年生の3クラス×週2時間

3年生の5クラス×週2時間

1週間で、計16時間もっています！

実験準備が忙しいです・・・、最近は個別最適化の実
現を目指した授業スタイルを考えています。

○担任・・・

これが1番楽しいです！

運動会は優勝、合唱コンは賞とれず・・・行事の前は、
いつでもどこでも勝ちたい気持ちでいっぱい。

1人1人の変化に気づくために1日1回は全員と話す
ようにしています。「担任が鬼なんです！」と、学年
主任の先生に告げ口されたりしながらやっています。

保護者との連絡は大変なことも多々ありますが、
「ありがとうございます」と「お子さんがかわいいで
す」という気持ちを全力で伝えて、そして周りの先生
方からのサポートを受けて、頑張るしかないことか
なと思っています。

毎日一緒にクラスの子と関わることで、「昨日の指
導を意識して今日は改善できているな！」とか、「1
学期はできなかったのに2学期ではこんなにできる
ようになったな」など、まるで家族のように成長を
見守ることができるのは最大の特権です！

【1日の流れ】

7:50	出勤
8:10	職員打ち合わせ
8:20	出欠確認(朝読書開始)
8:30	朝学活
8:40	<授業> 1校時 8:40～ 9:30 2校時 9:40～10:30 3校時 10:40～11:30 4校時 11:40～12:30 給食準備 12:30～ 給食終了 13:00 昼休み 13:00～13:20 5校時 13:25～14:15 6校時 14:25～15:15 授業に何コマ入るかは曜日ごとにバラバラ で、フルコマのときもあれば、1日に2時間しか 授業がない日もあります！時間割担当の先生 が組んでくださったものに従って動きます！
15:15	
15:20	終学活
15:30	掃除終了・下校指導
16:00	部活開始
18:00	生徒最終下校

【勤務校の様子】

1学年3クラス、2学年4クラス、3学年5クラスで、
近くにある選手村の跡地に、新しく中学校ができ
たので生徒数がかかなり減りました！

老人ホームと保育園の複合施設になっています。

【教職について】

子どもが好きな人、人と協力して何かをしたい人
には最高だと思います。真面目で正義感のある人
に向いている職業のように感じますが、それだけ
でなく、学生時代に反省がある人や、教職に就きた
いと強い気持ちをもっている人も、生徒にとって
は必要なポジションなのだと、この数年間で学びま
した！

【教師を目指す皆さんへ】

工学院の授業で学んだことは、教科の指導だけで
なく、生徒指導にも大きく活かしています。

生徒との関わりで困ったとき、「生徒の行動にはい
つも SOS が隠れている」と必ず思うようにしてい
ます。これは工学院での学びからです。

楽しい毎日をごさせているのは工学院の先生方・
先輩方のおかげだと思っていますので、私にもで
きることがあれば、いつでも質問や相談、お待ちし
ております！

s417055@g.kogakuin.jp

教師会資料

【プロフィール】

水野 雅之 みずの まさゆき 1999年6月21日生まれ。教師歴 3 年目。出身地は福島県大熊町です。

2021年10月 東京都教師採用試験に合格しました(倍率は1.4倍でした)。

2022年3月 工学院大学 工学部 機械工学科を卒業しました。

2022年4月 練馬区立石神井西中学校に勤務しています。

2年副担任、3年副担任を務めたのち、現在は1年の担任をしています。

【勤務校の様子】

1学年5クラス、2学年7クラス、3学年6クラスで、生徒数は約650人と都内屈指の大規模校です。

「自由と自治」を重んじ、「叡智・健康・自治・共生」を校訓にしています。制服を採用しておらず、生徒は私服で生活しています。しかし、入学式や卒業式、講演会などでは式服(フォーマルな服装)を着用します。

【生徒の様子】

落ち着いている、かつ、あいさつがしっかりできる生徒が多いです。また、成績や進路への関心が、保護者も含め高いです。

【一日の流れ】

勤務時間は8:15～16:45(休憩45分含む)と定められています。

5:30	起床	13:30～	午後授業(2 時間) 5～6 時間目
6:00	ジムに行ってトレーニング	15:20～	終学活
出勤	出勤(普段は7:30頃。朝練のある日は7:20頃。)	15:45	掃除終了・下校指導
8:15	職員打ち合わせ(全体→学年)	15:45	部活開始
8:25	出欠確認・提出物確認(朝読書開始)	18:30	生徒最終下校
8:35	朝学活(連絡事項の伝達)	退勤	普段は 20:00～21:00 に退勤しています。
8:45～	午前授業(4 時間) 1～4 時間目	22:00～ 23:00	就寝
12:35～ 13:25	給食は教室で生徒と一緒に食べます。昼休みは教室にいて、生徒と話したり、遊んだりしています。		

【授業以外の時間】

連絡帳や自習学習ノートの確認、分掌会議(週 1)などの業務があります。それ以外は、教材研究や担任クラスの授業見学をしています。

【部活動】

女子バレーボール部を担当しています。活動日は、月・火・木・土日(どちらか)です。水曜日には、朝練もあります。

【教職について】

教師のあらゆる仕事は、子供たちのために行うものです。教師になる理由として、授業を通して教科の魅力を伝えたい、集団で行事に取り組む楽しさを伝えたいなど、どんなものでも構わないと思います。ただ、どんな理由であっても、目の前にいる子供たちをどうしたいかという気持ちを忘れてはいけません。子供たちのために、授業改善、生徒指導の改善に取り組める人でなければいけないと思います。

【教師を目指す皆さんへ】

教師の仕事は授業や生徒指導だけでなく、分掌や行事の運営など多岐に渡るからこそ、多くの魅力が詰まっています。正直なところ、楽しいことだけでなく、辛いこともたくさんあります。それは、子供の人生を左右させ、大きな責任が伴う仕事だからです。「子供のために」何かしたいという方には是非お勧めです。同じ職業として働けることを楽しみにしています。



2024 年度工学院大学教師会

ファシリテーターのみなさんへ

- ・名札にあるシールの色が同じ人同士でグループをつくります。最初のセッションは、同じ色の先生のところへ移動します。①水色 0712 教室、②黄色 0715 教室、③ピンク 0762 教室、④シルバー 0765 教室です。
- ・移動したら、ファシリテーター→グループメンバー全員のかんたんな自己紹介をお願いします。
- ・自己紹介が終わったら、スピーカーの先生に 5 分程度、学校のことやご自身のことをお話ししてもらってください。
- ・それが終わったら自由に質疑応答をします。1、2 年生もいるので、質問しやすいようにサポートしてもらえると嬉しいです。
- ・想定される質問は「教師になって一番つかったこと」「一番うれしかったこと」「やりがい」などです。「お給料は?」「ブラックですか?」などを聴いてもたぶん答えてくれます。最後に「学生へのメッセージ」を質問してみてください。
- ・時間になったらスピーカーの先生にお礼を言って次のグループに移動します。(休憩時間は 5 分間あるので、個人的に相談したいことがあればそこでお願いします)
- ・16:55 になったら 0715 教室に戻ってください。

タイムキーパーのみなさんへ

- ・30 分、時間をはかってください。
- ・30 分たったら、次のグループに移動します。①→②、②→③、③→④、④→①です。
- ・①0712 教室、②0715 教室、③0762 教室、④0762 教室になります。
- ・16:55 になったら、0715 教室に戻ってください。

／以上



Python 学習用教材の授業実践

工学院大学工学部機械工学科 瀬尾和哉，栗田剛

お茶の水女子大学附属中学校技術家庭科 有友愛子

山形大学附属中学校技術家庭科 金澤彰裕

1. はじめに

元来，技術科の目的は，「ものづくり」そのものである¹⁾．最近では，様々な創造作業に対して，「ものづくり」，という言葉を使う．例えば，舞台や TV 番組の製作に対しても「ものづくり」と表現する．技術科でいう「ものづくり」は，狭義の「ものづくり」である．

中学校技術科では，4つの内容が設定されている²⁾．A 材料と加工に関する技術，B エネルギー変換に関する技術，C 生物育成に関する技術，D 情報に関する技術である．例えば，A 材料と加工に関する技術では，木材を加工し本棚を製作，或いは，金属を板金し，塵取り等を製作する．C 生物育成に関する技術では，野菜やお米等を育て，収穫したもち米を使い，餅つきをすることもある．納豆餅やずんだ餅等，郷土料理を知る機会にもなる．以上，A と C では，狭義の「ものづくり」を行うことが多い．一方，B エネルギー変換に関する技術や D 情報に関する技術では，「ものづくり」を行うこともあるが，最近ではメカトロニクス教材を使った機械，制御，プログラミングの融合教材を用いて授業が行われることが多い．例えば，文部科学省：中学校プログラミング教育授業実践研修会等で共有されている，東松島市立成瀬未来中学校では，計測制御の単元で，センサ，アクチュエータを備えたマイコンボード：micro:bit を使用している³⁾．マウスやタッチ操作等のスクラッチ操作でプログラムを構築する．江戸川区立松江第二中学校は日本語プログラミング言語：なでしこを採用している⁴⁾．なでしこは，テキスト型プログラミング言語である．これは，スクラッチ型（ブロック型，パズル型）プログラミングよりもエキスパート向きであるが，命令の多彩さ，カスタマイズのし易さがある．これらの教材では，制御用ツールとしてプログラミングを学習するが，「ものづくり」とは直接関係はしない．

日本政府は，2019 年にまとめた AI 戦略⁵⁾で，2025 年までに全ての大学生・高専生が初級レベルの知識を身につけ，その半数の 25 万人を応用レベルに習熟させる，との目標を示した．このため，「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度」が整備された⁶⁾．2017 年度，データサイエンスに係る教育強化の拠点校として北海道大学ほか 6 大学が選定され，2019 年度には山形大学ほか 20 校が協力校として参画した．リテラシーレベル，応用基礎レベル，エキスパートレベルがあり，本学でも 2020 年度入学生からリテラシーレベル，2021 年度入学生から応用基礎レベルの教育プログラムが認定されている．一方，2023 年 7 月の「初等中等教育段階における生成 AI の利用に関する暫定的なガイドライン」

⁷⁾によると、中学校でも生成 AI に関する学習は考えられる。しかし、技術科元来の「ものづくり」と AI に関しては学習する機会はない。

我々は、技術科元来の「ものづくり」と AI の橋渡しをしたいと考えている。一般に AI といえば、ビッグデータに立脚している。ビッグデータには、入力データと出力データの組が必要である。データ組数が多くあればあるほど、より正確な入出力関係を予測可能になる。インターネットの普及と共に音声データ、文字データ、画像データ等は世の中に多数あふれている。スクレーピングやデータ拡張により、音声、文字、画像等に対しては、ビッグデータを準備できるようになった。

一方、「ものづくり」では、一般的にビッグデータを利用できない。例えば、新型の飛行機を設計する際に、試作機（パイロットモデル）を製作し、空力係数、燃費、騒音等々、飛行機の性能指標（出力）と気体寸法等の設計変数（入力）の関係をビッグデータで準備することは難しい⁸⁾。理由は、実験をするにも計算をするにも性能指標を得るまでに時間もコストもかかる（高コスト関数という）ためである。このような課題は、しばしば現実にかかる⁹⁾。高コスト関数の場合、ビッグデータとは異なり、少数データ（スパースデータ）しか準備できない。ものづくりのエキスパートならば、経験に基づき創造的洞察力を発揮し、新製品を設計できるであろう。「ものづくり」における AI とは、エキスパートの創造作業を機械にそれに置換すること、つまり、スパースデータを基に正確な入出力関係を予測可能な学習モデルを作ることになり、これが難しい。

以上をまとめると、狭義の「ものづくり」ではパイロットモデルは少数しか準備できない。このスパースデータを基に最適な設計方針を見出し、創造的洞察をすることが必要である。この点に切り込むことが、技術科元来の「ものづくり」と AI の橋渡しである。

本報告で紹介する開発教材は、その第一歩である。スパースデータに立脚した「ものづくり」志向の教材の端緒の位置づけである。教材を単体で見ると、単に、中学生向け Python 学習用教材になっている。この教材を用いて、授業実践した結果を報告する。今回、Python を採用した理由は、「ものづくり」と AI の橋渡しを考えたためである。Python は、AI との親和性が高く、導入コストが安価で、かつ高校情報科への準備にもなる。

2. 教材の開発と改良の方法

今回、4 工程：教材開発、授業実践、アンケート分析、教材の改良を実行した。以下、それぞれ説明する。

本研究で作成した教材は、技術・家庭「技術分野」の「D(1)生活や社会を支える情報の技術」の内容に該当する。開隆堂の教科書：技術・家庭「技術分野」（お茶の水女子大学附属中学校採用）が提示している令和 3 年度用の指導計画例 5)に基づいて 8 時間の授業にした。各回の内容は、3 章（更新前）と 5 章（更新後）で示す。教材は、各回に対して、Word 製の配布資料、PowerPoint 製のプレゼンテーション資料を 1 セットとした。プログラミングをする回は、テキストファイルでプログラムも準備した。1 回分を 50 分のボリュームとした。

授業実践は、2023 年 10 月から 12 月にかけて、お茶の水女子大学附属中学校の 2 年生 4

クラス分，約 100 人に対して行った．各クラスに 8 回分の同じ授業を行った．

アンケートは，授業に対する生徒からの評価・フィードバックである．教材の達成度を確認する目的で 2 種類実施した．1 つは各授業後の振り返りシート，もう 1 つは全授業後のアンケートである．アンケート結果を分析する際には，テキストマイニング¹⁰⁾を適応した．なお，アンケートは，国立大学法人お茶の水女子大学附属中学校の倫理審査委員会の了承を経て，本人と保護者の同意のもと行った．

最後に，生徒からのフィードバックを基に，教材の改善：バージョンアップを行った．具体的には，「易しい」とフィードバックを受けた授業内容は短時間で教授するように変更し，一方，「難しい」とフィードバックを受けた内容は時間をかけて教授するよう，構成を変更した．

3. 授業実践で用いた教材

授業実践前に教材を開発した．その構成は以下の通りである．

- 0 時間目：Python の環境構築
- 1 時間目：Python とは・四則演算
- 2 時間目：変数と代入・関数の呼び出し
- 3 時間目：リスト・辞書
- 4 時間目：モジュール・if 文
- 5 時間目：for 文・while 文
- 6 時間目：機械に学習させよう
- 7 時間目：ゲームを作ろう
- 8 時間目：AI と社会・生活

0 時間目は，Python を使用するための準備である．具体的には，各生徒が Google アカウントを取得するのみである．今回は Google Colaboratory を使用した．Google アカウントがあれば，特別な追加設定なく，無料で使用可能であるためである．お茶の水女子大学附属中学校では，既に Chromebook を用いた様々な授業が行われていたため，0 時間目は実践しなかった．

1 時間目は，Python を学習する動機付けと実際に動かす体験をした．前者は Python と機械学習の親和性の具体例，後者は四則演算の練習をした．

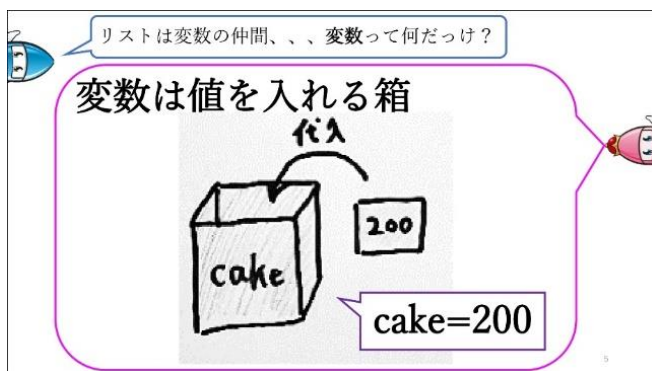


図 1 プレゼンテーション資料の例：

2 時間目 変数とは？



図 2 プレゼンテーション資料の例：

3 時間目の授業で使用する特殊キー

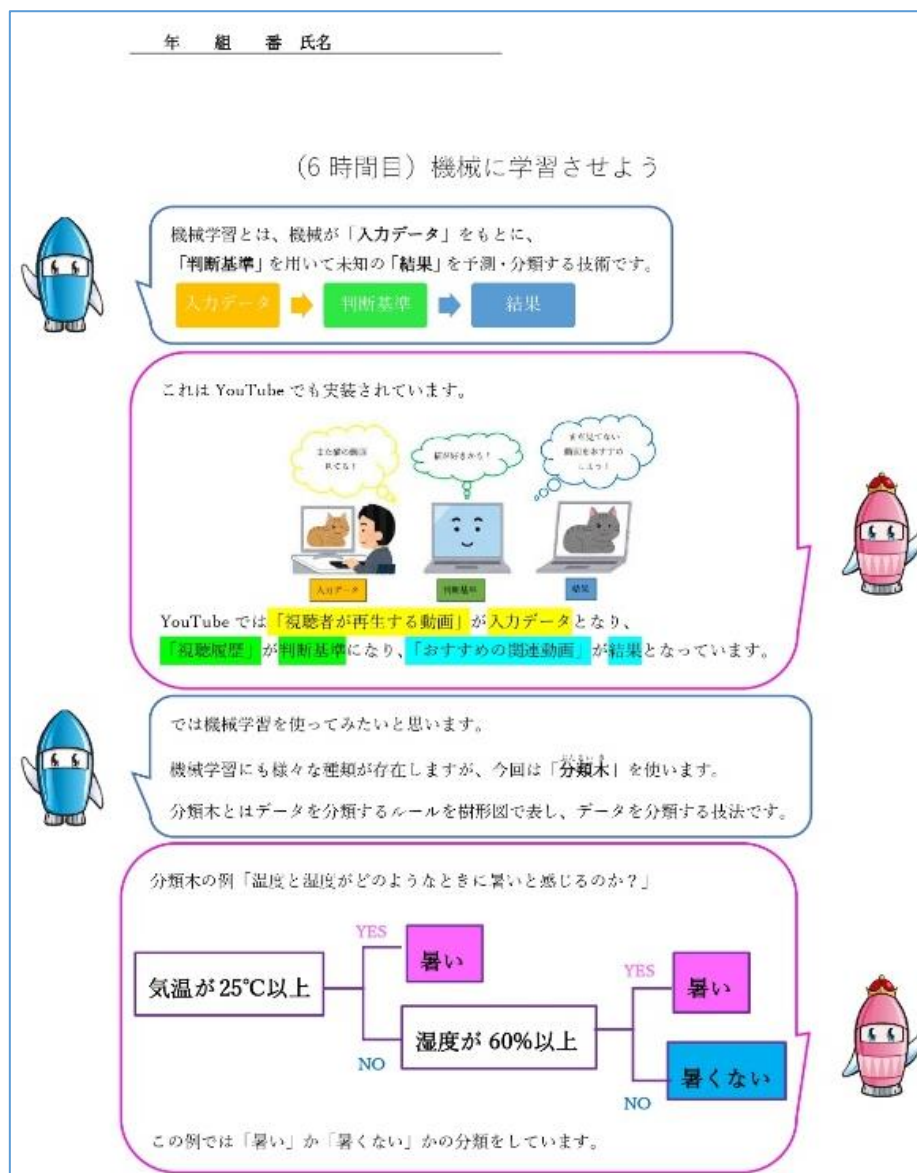


図 3 配布資料の例：6 時間目 機械に学習させよう

2 時間目から 5 時間目は、6 時間目以降で必要となる Python の知識の教授である。例えば、図 1 は、2 時間目の PowerPoint 製のプレゼンテーション資料の一部である。変数の説明資料である。工学院大学のゆるキャラである、コーガ君（左）とクィーンちゃん（右）の掛け合いで、説明が進む。同じく、図 2 は 3 時間目の授業で使用する特殊キーの位置を明示するためのプレゼンテーション資料である。図 2 は、1 時間目の授業実践後にこのスライドの必要性を感じ、準備した。この導入意図は、生徒のキー入力時間を短くするためである。また、図 3 は 6 時間目に生徒に配布した資料の 1 頁目（全 3 頁）である。配布資料は、スクリーンに投映する資料よりも詳しい内容を記述してある。この回では、機械学習の分類木を用い、気温 vs アイスcream の収支がプラスになるか、マイナスになるか、を判断するプログラムの演習を実施した。

7 時間目は、If 文や while 文を使用し、ウサギとカメが競争するゲームを製作した。プログラミングではしばしば利用される、一様乱数を紹介し、偶然性で勝負が決まるゲームを製作する回とした。

8 時間目は、AI と社会の関わりを考える回である。機械学習の種類と実生活の応用例を配布資料で示し、普段の生活と AI 技術の関わりを話し合う回とした。

4. 授業評価

毎授業の最後に行った、振り返りシートは、「できたこと」、「できなかったこと」、「もっと詳しく知りたいこと」、「その他」の 4 項目中、最低 2 項目を自由記述で記入するアンケートである。

図 4 と 5 は、6 時間目の最後に行った振り返りシートの結果である。図 4 は、6 時間目の内容：機械に学習させよう、の難易度を問う質問である。

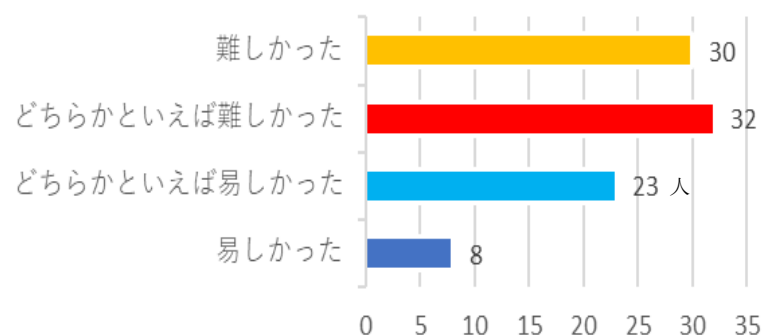


図 4 難易度：6 時間目 機械に学習させよう

5. 教材の改良

生徒達のフィードバックを受けて、教材を改訂した。具体的には、3章で示した実践教材（旧版）の授業の順番を入れ替える、または統合する、または分割した。改訂版の構成は以下の通りである。

0 時間目：Python の環境構築

1 時間目：AI と生活

2 時間目：Python の箱（変数，リスト，辞書）

3 時間目：Python の便利ツール（関数の呼び出し，モジュール）

4 時間目：Python で判断する（IF 文）

5 時間目：Python で繰り返し作業をする（for 文）

6 時間目：Python で繰り返し作業をする（while 文）

7 時間目：Python でゲームを作ろう

8 時間目：Python で機械に学習させよう

実践した教材では、AI と社会の関わりを考える（8 時間目：AI と社会・生活）回をまとめとして、最終回に設定した。しかし、振り返りアンケートの結果より、各回の難易度を判断した結果、改訂版では機械学習の回を最難関で、最終回とした。その最終回までに必要なプログラミングスキルを身に着ける構成に修正した。旧版で難易度が低いと評価された回は時間数を少なくし、一方、難易度が高いと評価された回はじっくり時間をかける構成に変更した。

0 時間目は、旧版と同じである。

1 時間目「AI と生活」は、旧版の 8 時間目の内容：AI と社会の関わりを考える回である。機械学習の種類と実生活の応用例を配布資料で示し、普段の生活と AI の関わりを話し合う回とした。例えば、図 9 は配布資料の 7 頁で、まとめのページである。改訂版で、この回を初回にした意図は、今後の AI 学習のモチベーションを高めること、グループワークによりプログラミング作業時の生徒間での協力を促す関係を構築するためである。

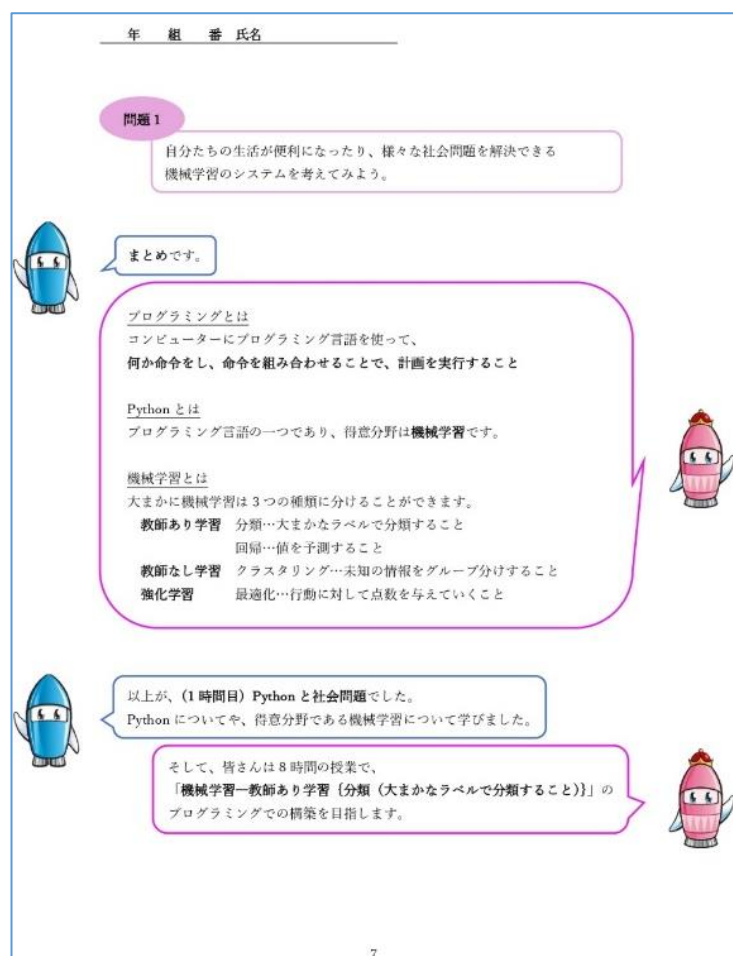


図 9 配布資料の例：1 時間目 機械学習の分類

2 時間目「Python の箱(変数, リスト, 辞書)」では, 旧版の 2 時間目: 変数と代入, 3 時間目: リスト・辞書を 1 回にまとめた。これは, 関連度が高いテーマをまとめて学習する意図である。図 4 と同様の難易度に関するフィードバックを受けた結果, 旧版の 2 時間目は 8 割以上の生徒が易しかった, と回答した。同様に, 3 時間目は 7 割以上の生徒が易しかった, と回答した。以上より, 改訂版ではこれらをまとめて 2 時間目に教授しても問題ないと判断した。

3 時間目「Python の便利ツール(関数の呼び出し, モジュール)」は, 関連する内容である旧版の 2 時間目の関数の呼び出し, 4 時間目のモジュールを 1 回にまとめた。旧版の 4 時間目はモジュールと If 文を教授していたが, 振り返りアンケートで難易度が高いとの評価を受けた。そこで改訂版では, モジュールと If 文を分割し, モジュールのみに時間をかけて教授することにした。

4 時間目「Python で判断する(IF 文)」は, 旧版の 1 時間目の四則演算, 4 時間目の If 文を 1 回にまとめた。

5 時間目「Python で繰り返し作業をする(for 文)」, 及び 6 時間目「Python で繰り返し作業をする(while 文)」は, 旧版の 5 時間目: for 文・while 文を 2 回に分割した回である。旧版の 5 時間目は, 6 割以上の生徒が難しいと感じた結果を受けて, 時間をかけて教授するように変更した。

7 時間目は「Python でゲームを作ろう」，である．旧版の 7 時間目の内容である．振り返りアンケートの頻出ワードは，できる，面白い，楽しい等であり，改訂版でも楽しみながらプログラミングスキルを磨く回とした．

8 時間目は，「機械に学習させよう」，である．旧版の 7 時間目の内容，図 3 の気温とアイスクリームの収支予測である．

6. まとめ

Python による機械学習用教材を開発した．工程は 4 段階あり，それぞれ教材開発，授業実践，アンケート分析，教材の改良，である．

教材は，一度実践した後，生徒アンケートによるフィードバックを受け，簡単な内容から難しい内容へ教授するよう改訂した．初回に，身の回りには AI（機械学習）の応用例が多数にあることを示し，学習のモチベーションを高めた後，Python の文法基礎から機械学習を体験する最終回につなげた．

謝辞

本研究の一部は，公益財団法人日本教育公務員弘済会より令和 6 年度日教弘本部奨励金の助成を受け，実行した．

参考文献

- 1) 瀬尾和哉，河合康則：技術科教育の現状，*可視化情報学会誌* 30 (117), 27-27 (2010), doi.org/10.3154/jvs.30.27
- 2) 文部科学省，学習指導要領「生きる力」－第 2 章 各教科 第 8 節 技術・家庭－，https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/gika.htm（2025 年 1 月 18 日参照）
- 3) 文部科学省：中学校プログラミング教育授業実践研修会，実践 2：D 情報の技術 (3) 計測制御のプログラミングによる問題解決，<https://www.youtube.com/watch?v=1CRL1FIGvrM>（2024 年 10 月 13 日参照）．
- 4) 文部科学省：中学校プログラミング教育授業実践研修会，実践 3：テキスト型プログラミング言語を使った実践について ～日本語プログラミング言語「なでしこ」を利用して～，<https://www.youtube.com/watch?v=eol7CrK9m1k>（2024 年 10 月 13 日参照）．
- 5) AI 戦略等を踏まえた AI 人材の育成について，https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/reform/wg7/20191101/shiryou2_1.pdf#:~:text=9.Society5.，（2024 年 11 月 24 日参照）．
- 6) 文部科学省，数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度，https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/suuri_datascience_ai/00001.htm#01，（2024 年 11 月

24 日参照)。

- 7) 文部科学省, 初等中等教育段階における生成 AI の利用に関する暫定的なガイドライン, https://www.mext.go.jp/content/20230710-mxt_shuukyo02-000030823_003.pdf, (2024 年 1 月 31 日参照)
- 8) 科学雑誌ニュートン 2008 年 12 月号, 機械が“突然変異”するとき, 旅客機や新幹線にも利用された, 形を「進化させる技術」にせまる, 協力大林 茂/下山幸治/熊野孝保/JR 東海
- 9) 瀬尾和哉: スキージャンプとものづくりークラレ蔵王シャンツェー(<小特集>勝利・記録に挑むスポーツ工学ーリオからピョンチャンそして 2020 東京へー), 日本機械学会誌, 119 (1172), 396-399 (2016), doi.org/10.1299/jsmemag.119.1172_396
- 10) T. Yamaguchi, K. Hara and I. Suzuki, "Robust Method to Convert HIRAGANA Sequences into Japanese Text," *2021 IEEE International Conference on Big Data (Big Data)*, Orlando, FL, USA, 2021, pp. 6058-6060, doi: 10.1109/BigData52589.2021.9671804.

日本における「文化祭」の始まりに関する覚書

丸山 剛史

【1】

本稿では、日本における「文化祭」の始まりに関して、文献調査を行い、その結果について述べ、若干の特徴を明らかにする。

筆者は、工学院大学等において「教育課程論」を担当しているが、本務先（宇都宮大学）等で「特別活動の指導法」の授業科目「特別活動論」も担当してきた。同科目において教科外活動の歴史及び「学校行事」の一つ「文化的行事」に関して、「文化祭」を取り上げて説明する際、曖昧な点があり、以前から気になっていた。

教育学事典では、「文化祭」とは、主として高等学校や中学校において「学校行事」の一つとして「平素の学習の成果を総合的に発表する」ものであり、生徒の自主性、主体的な参加を重視した活動であるとされる。同様の活動は大学でも「大学祭」等として行われているが、学習指導要領に基づくか否かという点で区別されてきた（『新教育学大事典』、『現代学校教育大事典』の「文化祭」解説より）。ただ、「文化祭」は学校外でも行われており、学校を中心に考えてしまってよいか、事典解説では「文化祭」の始まりが「戦後」と考えられているがそれは事実か、など疑問を感じてきた。これらの疑問について少しずつ調査を重ねてきた。今回機会を得て「文化祭」の歴史、特に「文化祭」の始まりに関して覚書を記しておくこととした。本稿は文献調査の結果、明らかになったことを書き留めたものであり、今後の本格的な検討のための予備的検討であることをお断りしておく。

【2】

『新教育学大事典』の「文化祭」の事典項目には、「文化祭」の始まりについて、次のように記されている。

「洋の東西を問わず、昔から秋は収穫の季節であり、何らかの形での収穫祭、秋祭りが行われてきた。わが国でも昔から秋は祭りの季節であり、宮中で行われる 10 月 17 日の「神嘗祭」や 11 月 23 日が「勤労感謝の日」と定められてからは、それらの日を中心として文化的な行事が各地で行われるようになった。その中に「文化祭」と称する行事が現れ、その名称が高校や中学校でも使われるようになったものと思われる。」（第一法規出版、1990 年、155 ページ、執筆者は伊藤裕之）

『現代学校教育大事典』の「文化祭」の事典項目では、「文化祭」は、「主として高等学校や中学校などで行われている「学校行事」の中の「学芸的行事」の一つである」とされつつ、その歴史については、『新教育学大事典』と同様に、次のように記されている。

「戦後 11 月 3 日が「文化の日」、11 月 23 日が「勤労感謝の日」と定められてから、それらの日を中心に各地で文化的な行事が行われるようになり、その中に文化祭と称する行事があった。その名称を、文化創造を目指す祭典といった意味を含めて、中学校や高等学校でも使うようになったと言われる。」(ぎょうせい、2002 年、48 ページ。執筆者は讃岐幸治)

上記のように、1) 戦後の祝日制定以後に「文化祭」が登場したということ、2) 学校外で始まり、その後、高等学校・中学校を中心に学校でも「文化祭」が行われるようになったとすることは共通している。しかし、これらの出典や根拠は明示されていない。講義等でも詳細に説明することができず、少々苦しく思っていた。

なお、『世界大百科事典』等の百科事典では「文化祭」項目は設けられていない。

【3】

「文化の日」、「勤労感謝の日」はいずれも「国民の祝日に関する法律」(以下、祝日法と略記)により規定されている。同法は、1948 年 7 月 20 日に法律第 178 号として制定された(『官報』第 6453 号、1948 年 7 月 20 日、117 ページ)。

「文化の日」は、「自由と平和を愛し、文化をすすめる」ために、「勤労感謝の日」は、「勤労をたつとび、生産を祝い、国民たがいに感謝しあう」ために設定された。

ここでは、祝日法制定が 1948 年 7 月 20 日であり、「文化祭」実施がこの時期よりも早いかな否かが論点になる。

【4】

文献調査として国立国会図書館 NDL-OPAC、デジタルコレクション、CiNii リサーチ等を用いて検索をおこなったところ、国立国会図書館デジタルコレクションで「文化祭」と入力すると、第二次世界大戦敗戦前の記事にも多数の「文化祭」記事が見つかる(最終確認は 2025 年 1 月 30 日)。国立国会図書館デジタルコレクションは拡張されつつあるので、今後ともさらに増える可能性がある。ここでは、次の記事を紹介しておきたい。

(1)『トルストイ全集』の和訳文に「文化祭」(「一月二十四日の文化祭」)が登場しており、1919 年ころには使用されていた。『トルストイ全集』では「文化祭」において「宴会」が催されるとともに、「露西亜文化の祭日」、「文化の花が祭典を祝福する」日として記述されている(『トルストイ全集 第 8 巻』春秋社、1919 年、311-317 ページ)。

(2) 1930 年には、岩手県盛岡市において「文化祭」が行われたことが記録されている。文章の内容からは学校外における文化交流という意味があったと考えられる。

「十月四五六の三日には文化祭なるものが当市(岩手県盛岡市:引用者)に開かれました。日報社の希望によつて岩手県全部より珍品を蒐集したのでありますが、当カトリック教会より出品しましたミサ聖祭の祭服や、降福祭の祭服とカリス、聖体顕示台、携帯用の祭壇等、いずれも人々の目を驚かせました。」(「盛岡だより」『公教雑誌 聲』第 659 号、

1930 年、58 ページ)

(3) 1934 年には、大谷大学で「文化祭」が開催されたという記録も残されている。学校における「文化祭」開催に関する初期の記事である。

「十月三十日から三日間大谷大学で文化祭を挙行了しました。当日のプログラムは次の如し。△卅日、美術と音楽の夕。講演「現代日本洋画の動向に就いて」京大教授須田國太郎氏、「仏教音楽について」京都女專教授藤井制心氏、演奏、マンドリンオーケストラ、声楽部出演、△卅一日、文芸の夕、宗教映画映写、講演、「ホイットマンに就いて」、谷大教授、萬造寺齋氏、レーゼドラマ、イプセン作ブランド、△十一月一日、映画の夕、十六ミリ並ニ廿五ミリ映画数種。」(「大谷大学の文化祭」『仏教年鑑 昭和九年版』仏教年鑑社、1934 年、239 ページ)

このほか、官立山口高等学校では 1932 年から「文化祭」が開催されていたとも記されている(『全国上級学校大観』旺文社、1938 年、96 ページ)。

(4) 1948 年 7 月以前、新学制の中学校においても「文化祭」が行われていたとみられ、次のような記述がある。この時期は、「特別教育活動」等が学習指導要領において規定されていない時期である。にもかかわらず「文化祭」は開催されていた。野口彰著(東京・愛宕中学校長)『中学校の新経営』(明治図書、1948 年 5 月発行、180-181 ページ)には、すでに「文化祭」等が開催されていたことが次のように記されている。

「一、文化活動の重視

日本が今後、平和の中に文化国家を建設し、延いては人類文化のために貢献して行くべきことは当然の道であり、わが愛宕中学でも、その文化の一端である音楽・演劇・美術などを重視し、既に数回にわたって文化祭・音楽会・研究発表会・展覧会などを開催している。いうまでもなくこれらの文化活動にあっては、

- 1、生徒中心の自主的・自発的な活動を主体とし、／2、個性の徹底的な伸張に努め、／
- 3、個性の開発を計り、／4、社会性の促進に留意されているのである。」

(5) 新制高等学校に関しては、中等教育研究集会報告のなかで、「問題五 学校と社会及び社会教育とのよい連絡はどうすればよいか」という問題の解決方策の一つに「レクリエーションの開放」があげられ、その具体策の一つとして「文化祭」が例示されていた(『新教育の基本問題：中等教育研究集会報告書』中外出版、1949 年、72 ページ)。「文化祭」にレクリエーションの要素と学校－社会交流の要素を見出していたと考えられる。

【5】

戦後になると、学校以外場で、しかも自治体レベルで「文化祭」が継続して実施され、それを記録する動きが現れるようになる。確認できた限りで古いものとして、高知県高知市の「文化祭」がある。高知市文化祭に関しては、『文化祭二十年』(高知市文化祭執行委員会、1969 年)、『文化祭三十年』(同、1980 年)、『高知市文化祭四十年』(同、1989 年)、『市民文化のいま：高知市文化祭 50 周年記念誌』(同、1999 年)等が刊行されており、半世紀以

上にわたって継続して実施され、それが記録されていた。

『文化祭二十年』によると、第1回高知市文化祭は、1948年5月5日に開会式が行われたとされる。『高知市議会史』によると、その準備は同年4月19日に市議会文化委員会で開始されたとされる（『高知市議会史 中巻』、1970年、124-127ページ）。したがって、高知市文化祭も祝日法制定以前から計画されていたことがわかる。

第1回高知市文化祭で副委員長を務めた、医師の町田昌直は、『文化祭二十年』で次のように当時を振り返っている。

「高知市が空襲をうけたのが昭和二十年七月四日であって、中心街の約六割が潰滅してさしまった。……ともかくも、空襲直後の街のさまはまことに心細い様相であった。……空襲の翌年十二月二十一日には、南海大震災があり、いよいよ復興は難事のように感じられたが、それは思い過ごしであった。復興の足取りは意外に早かった。バラック風な粗末なものであったが、官庁が建ち、民間の商店や住宅も建ち並んだ。これは四国の他の都市に比べても早い方であつたらしく、さすが木材県だ、という歓声が県外人から出たようであった。／市民は漸く息を吹き返した。同時に高知新聞社の起こした高知県展、あるいは文芸の領域におけるグループ活動、機関誌発刊等と、いっせいに活動を起こした時期といえよう。この文化活動の盛り上がりは、平素から県市民の抱いていた高知県の地理的な意味における後進性というコンプレックスに対する反発とも見られる。こんな気運の中で、高知市文化祭がいよいよ生まれ出た。」（22-25ページ）

周知のように、高知は自由民権運動と所縁の深い土地であり、高知では「民会」設置が主張されるだけでなく、「自主的に土佐集会」が開かれ、「自分たちの手で議会をつくってしまう」ような動きも生まれた土地であった（宮本憲一『日本の地方自治 その歴史と未来 増補版』自治体研究社、2016年、31ページ）。

高知市文化祭以外に桐生市「文化祭」などの記念誌が編纂されている。戦後はこうした自治体をあげての「文化祭」が行われるようになり、記念誌が作成されるほど、記録され経験が蓄積されるようになった。

【6】

このように、「文化祭」は戦前から各地で行われており、まず学校外で行われ、その後、学校で行われるようになっていた。それは当初から数日間があてられていた。また、文化交流という要素が当初からもたれていたと考えられる。

中学校・高等学校に関しては、中学校「文化祭」の記述がみつきり、祝日法制定以前、しかも「特別教育活動」設置以前から行われていたと考えられる。新制高校の「文化祭」ではレクリエーション的な要素と学校－社会交流の要素も含まれていた。

戦後に盛り上がりをもせたということはいえそうであるが、「文化の日」等の祝日制定を契機とするか否か、「文化祭」の始まりに関しては丁寧に検討してみる必要があるように思われる。

学校教育の近代化と『小学生徒心得』¹からみた徳育

浜野兼一

はじめに

明治期を迎えると、我が国は時代の要請からそれまでとは異なる国づくりを志向することとなった。新しい国づくりに向けて掲げられたスローガンは「近代化」である。このため、明治新政府は様々な分野、領域において従来の制度を根本から変革する必要に迫られた。こうして、新政府主導により国家の近代化を達成するため大改革を断行したのである。

教育の分野に目を向けると、我が国では、江戸期において独自の教育機関が発達し複線型の体系（藩校、私塾、郷校、寺子屋²）によって教育が行われていた。「近代化」を推し進めるためには、それを担う人材が必要となる。明治新政府は欧米列強に伍する国家の建設を実現するため、教育制度についても近代化をはかることとした。そして、教育制度の近代化を進めるにあたっては、欧米先進国の制度に範を求め、国民皆学の早期実現を目指したのである。

1872（明治5）年には、文部省が近代学校教育の確立に向けて『学制』を頒布し、小学校への就学の必要性を庶民に明示した。『学制』の頒布と並行して、同年には最初の師範学校が東京に創設され教員養成の制度も整えられていった。

ところで、福沢諭吉は新時代の学校教育について、自身の書である『学問のすゝめ』のなかで、知育・徳育・体育の三育を紹介し、この三育が近代学校教育の基本理念になると述べている。本稿では、知徳体の三育のうち徳育に着目し、学校教育の近代化をふまえながら、明治期初期につくられた『小学生徒心得』の内容の分析を行う。なお、『小学生徒心得』という名称の書は、「学制」頒布の3か月前に大阪府で発行されている³が、本稿では「学制」頒布後（明治6年）に発行された『小学生徒心得』（文部省）⁴を検討の対象とする。

1 教育の近代化の背景

明治政府が掲げた国民皆学は、欧米の教育制度をモデルとしてつくられた小学校への就学に対する考え方である。「皆学」であるから、すべての子どもが教育を受けることを想定して小学校がつくられたのである。小学校は初等教育であるが、日本では近世江戸期に寺子

¹文部省正定『小学生徒心得』明治6年6月 師範学校。

²『日本教育史資料』の調査（明治一六年調査）によると、全国で開設年代が判明している寺子屋や手習塾は、「一万一二七二校」としている。ただこの数字は、開設年代が判明している寺子屋であるため、開設年不明のものを含めると、さらに多くの寺子屋やそれに類する教育施設が存在していたと推測される。

³1872（明治5）年5月大阪府で11条で構成された『小学生徒心得』が発行されている。

⁴明治5（1872）年、文部省直轄として最初の師範学校が創設された。翌1873年に大阪と仙台にも官立の師範学校が設立されたことを受けて、同校は東京師範学校と改称された。

屋や手習塾や手習所、筆学所といったところが初等レベルの教育をつかさどっていた。しかし、こうした教育機関は、読み書き（及び算）を教えることが中心であったため、国の近代化をはかるための教育という点からは、得られる知識の量が限られており、欧米列強の初等教育に比べて不十分な状況であった。

確かに、寺子屋は庶民に求められる基礎的かつ実用的な内容を中心に教育を施し、一定の成果をあげていた。しかし、寺子屋は私的教育施設であったため、教育の内容や指導の方法は、師匠に委ねられていた。また、『学制』頒布によって誕生する小学校のように、就学開始の年齢も定められていなかった。当然、教育計画なども各々の寺子屋が独自に定めていたのである。そして、教育活動は、様々な面で学習者の個人の状況（能力や進度）にあわせて進められたため、修学期間や修了時期も定められていない状況であった。

一方で、明治政府には学校教育の状況が近代化という目標に近づいていけば、国家の発展につながるという見通しがあった。これと同時に、近代化が頓挫して不成功に終われば、国の存亡に関わる事態に陥るという懸念もあった。このため、明治期において近代化していく日本を支える人材養成が急務となれば、新しい時代が求める学校教育の制度や枠組みの確立が必須であったといえよう。

しかし、近代国家を支える人材の育てる教育を実現するためには、教育を行う場を確立すると同時に、計画性と、統一された運営システムを導入する必要があった。当時の日本にはこの要求に応えるだけの知識は無く、また小学校という教育施設に対するイメージも持ち合わせていなかったため、欧米先進国にそのモデルを求めたのである。

図1 寺子屋と小学校の比較

	寺子屋	小学校
就学年齢	特に定めない	満6歳～ ⁵
学習内容	地域により様々	全国統一
時間割	特に定めない	教則をもとに作成
指導体制	個別	一斉
教師の資格	特になし	必要

ここで、徳育に目を向けると、寺子屋では、学習者が備えるべきものとして、礼儀や作法を重んじたところも少なくなかった。しかし、その取り扱いには寺子屋の師匠によって差があった。この「差」を放置すれば、政府が構想する人材の育成の妨げになると考えられたため、近代学校教育の構想においては、徳育をつかさどる科目⁶の開設が必要であった。このよう

⁵ 小学校令（明治19年）第三条 「児童六年ヨリ十四年ニ至ル八箇年ヲ以テ学齡トシ…」。

⁶ 学制期の道德教育は、「修身：小学の教科」「修身学：中学の教科」によって行われた。なお、修身の授業は「修身口授（ぎょうぎのさとし）」として実施され、授業においては近代道德に関する欧米の書籍を翻訳したものが多く使われた。

な背景から学制期の徳育は、修身口授がそれを担ったのである。

2 『小学生徒心得』の全体像

『小学生徒心得』は、『学制』と同様、欧米の学校の規範や規則などを参考にして、これに日本の事情を考慮して作成されたものである。しかし、同心得が作成された学制期の初期は、小学校への就学率が低迷していた。また学校教育を西欧化するにあたって、知識の獲得が重視されたことから、徳育軽視の傾向がみられた⁷。

確かに、時代は福澤諭吉がいうところの「今日の文明は道德の文明にあらずして智恵の文明なる⁸」であったかもしれない。それでも、(それまで存在しなかった) 小学校というものがつくられれば、そこに通う生徒に規範を示す必要があった。なぜなら、規範が無ければ教育が成立しない懸念もあったからである。こうして、『小学生徒心得』は 1873 (明治 6) 年に教育規範として定められた。

(1) 条文の概要

『小学生徒心得』は全 17 条で構成されている。ここでは、各条文に含まれる言葉に着目し検討する。条文に記されている「場所」(家庭、学校)を手がかりにして分類したのが図 1 である。

図 1

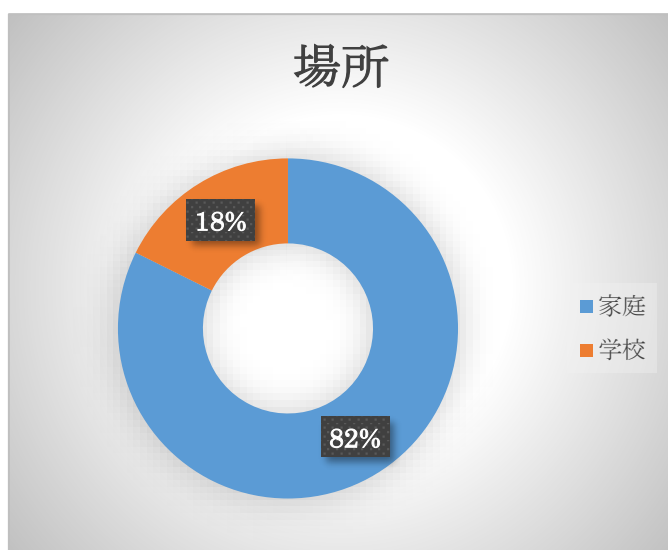


図 1 では、「学校 18%」「家庭 82%」という比率になっているが、該当する条文は、「学校」が第 1 条、第 9 条、第 17 条で、これら以外の条文はすべて「家庭」に分類される。

次に、条文の内容に記されている「対人」関係の言葉(親、教師、友人、自分自身)を手

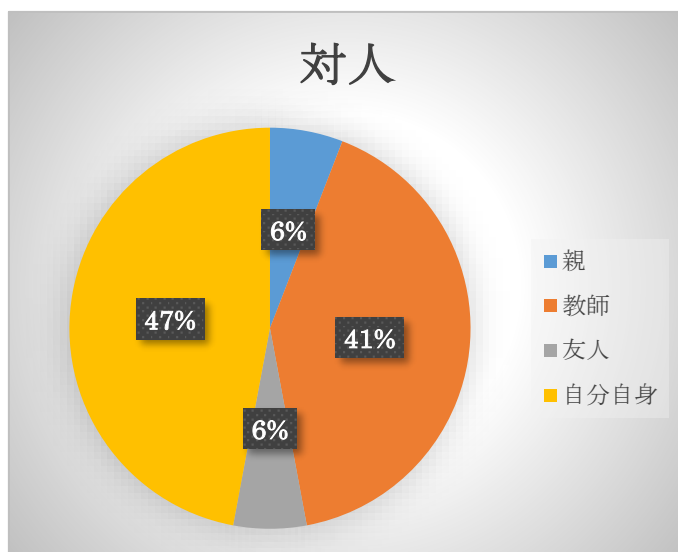
⁷このため、学制期は知育偏重の傾向がみられた。

⁸福澤諭吉「文明教育論」。

がかりにして分類したのが図2である。

ここでは、「親 6%」「教師 41%」「友人 6%」「自分自身 47%」という比率になっている。該当する条文は、「親」が第1条、「教師」が第3条、4条、5条、6条、7条、10条、11条、「友人」が第12条、そして「自分自身」が第2条、8条、9条、13条、14条、15条、16条、17条となっている。

図2



(2) 条文の内容 —第1条および第2条を中心に—

前節では、『小学生徒心得』の「概要」について、条文に記されている言葉を手がかりに検討した。本節では、前節の内容をふまえて、徳育にも目を向けつつ第1条および第2条の条文を中心に内容をみていく。

次に示すのは、第1条および第2条の条文である。

第一条 一 毎朝早く起き顔ト手ヲ洗ヒロヲ漱キ髪ヲ搔キ父母ニ礼ヲ述ヘ朝食事終レバ学校へ出ル用意ヲ為シ先ツ筆紙書物等ヲ取揃ヘ置キテ取落シナキ様致ス可シ

第二条 一 毎日参校ハ授業時限十分前タルベシ

第1条では、学校に向かう前の朝の準備に関して、所作や振る舞いの細かい点を指摘している。第2条では、学校で授業を受ける際の時間厳守について定めている。これらの条文の内容からは、学校の集団生活をおくるための基本的な心がまえや態度を生徒に伝えようとしていることがうかがえる。登校する準備の段階から自己を律することを求めている点は、徳育につながるものといえよう。

第1条と第2条の内容からは、生徒に対して規律の遵守や時間厳守を求めていることが確認できる。では、なぜ学校側が心得のはじめの条文で、規律と時間厳守の重視を明示したのであろうか。

留意すべきは、明治期における生活時間の大変革である。江戸時代は、いわゆる「不定時法」⁹が用いられていた。不定時法は明治期初期も使われていたが、明治5（1872）年11月に明治政府が太陰太陽暦から太陽暦への改暦を公布したため、これを受けて廃止されたのである¹⁰。

今般改暦ノ儀別紙 詔書ノ通被 仰出候條此旨相達候事

（中略）

一 今般太陰暦ヲ廢シ太陽暦御頒行相成候ニ付來ル十二月三日ヲ以テ明治六年一月一日ト被定候事

但新曆鑲板出來次第頒布候事

一 一ヶ年三百六十五日十二ヶ月二分チ四年毎ニ一日ノ閏ヲ置候事

一 時刻ノ儀是迄晝夜長短ニ隨ヒ十二時ニ相分チ候處今後改テ時辰儀時刻晝夜平分二十四時ニ定メ子刻ヨリ午刻迄ヲ十二時二分チ午前幾時ト稱シ午刻ヨリ子刻迄ヲ十二時二分チ午後幾時ト稱候事

一 時鐘ノ儀來ル一月一日ヨリ右時刻ニ可改事

但是迄時辰儀時刻ヲ何字ト唱來候處以後何時ト可稱事

一 諸祭典等舊曆月日ヲ新曆月日ニ相當シ施行可致事¹¹

（以下略）

上記の通り、明治政府は太陰暦(旧暦)を廃止し太陽暦(新暦)を採用する旨の詔書を布告した（11月9日）。この布告を経て、同年の12月2日の翌日が明治6年1月1日とされたのである。

こうした生活時間の変革は、国家の近代化を象徴するものであり、近代化を目指す学校教育でも時間に対するとらえかた（変革）を受け入れなければならなかった。つまり、近代化していく日本において、太陽暦に則った時間管理は、近代社会に生きる市民としての基礎的な資質と認識されていたため、小學校生徒にも時間厳守の心得を求めたのである。そして、規則の遵守については、小學校の生徒としての正しい生活習慣を身につけさせるために時間の厳守とともに不可欠なものと考えてられていたのであろう。

⁹「不定時法」とは、「明け方から夕暮れまで＝昼」「夕暮れから翌日の明け方まで＝夜」として、「昼」と「夜」をそれぞれ6等分するというもの。具体的には、昼間を卯・辰・巳・午・未・申・酉に、夜を酉・戌・亥・子・丑・寅・卯に分けて、さらに季節によって、昼夜の時間が変化するため、それに伴って時刻も変化した。

¹⁰江戸期には、「貞享の改暦」＝貞享2年（1685）、「宝暦の改暦」（1755）、「寛政の改暦」（1798）、「天保の改暦」（1844）など改暦が4回実施されている。

¹¹内閣官報局『法令全書』明治5年 pp.230-231。

3 “心得”における道徳的価値観

記述の通り、小學校生徒心得の第1条と第2条の規定内容からは、時間を守り規律を重視する点が確認された。ここでは、“心得”の内容全体からみた道徳的価値観について述べる。

まず注目したいのは、第3条から第11条までのところで教師の指示に対する従順さや礼儀が多く見られる点である。

第3条 …教師ニ礼ヲ致ス可シ

第4条 …教師ノ教ヘ方ヲ伺ヒ居テ仮リニモ外見雑談等ヲ為ス可カラズ

第5条 …教師ノ許シナクシテ猥リニ教場ヘ入ル可カラズ

第6条 …銘々ノ席ニ着キ教師ノ指図ヲ待ツ可キ事

第7条 …遅刻ノ事情ヲ述ベテ教師ノ指図ヲ待ツ可キ事

第8条 …出入ノ時障子襖等ノ開閉ヲ静カニス可シ

第9条 …毎日ヨク顔手衣服等ヲ清潔ニシテ参校スベシ

第10条 …生徒タル者ハ教師ノ意ヲ奉戴シー々指揮ヲ受クベシ

第11条 …受業中自己ノ意ヲ述ベント欲スル時ハ…教師ノ許可ヲ得テ後ニ言フ可シ

上記のうち、第8条と第9条については、「教師」という言葉は書かれていないが、その内容から“教師への配慮”という点がみえてくる。また、第3条、第4条さらには第10条の内容からは、生徒が教師に示すべき敬意がうかがえるのではないだろうか。“心得”のなかに教師への敬意が示された背景については、たとえば江戸期の寺子屋教育にみられた師匠と寺子の師弟関係がなんらかの影響を与えていると思われる。

すでに述べたように、明治政府が「学制」を頒布し、それに伴って「小學校生徒心得」がつくられる過程で、そのモデルとなったのは欧米の学校の規範や規則であった。しかし、“心得”をつくる過程で日本の教育事情を考慮した内容を盛り込むことも検討された。

もちろん、“心得”のモデルとなった欧米の学校の規範や規則にも教師に対する敬意は示されていたであろう。しかしその敬意は、日本における教師への敬意とは背景が違うものであったということである。

寺子屋教育には「師弟は三世の契り」という言葉がある。これは、寺子屋の師匠と寺子の強いつながりを意味する言葉である。寺子屋で師匠から教を受けた寺子は、師匠を敬う心情を抱くことで、師匠とのあいだに信頼や尊敬によって成り立つ人間関係を築いていったのである。これは人格的關係とも言えるものであった。このような人間関係を象徴するのが筆子塚¹²である。

以上をふまえて、“心得”における道徳的価値観を表1に示す。

¹²寺子屋で教を受けた寺子たちは、師匠が亡くなると師匠のために筆子塚を記念碑として建立した。筆子塚は全国各地に現存している。

表 1

条	条文の内容	道徳的価値観
1	一 毎朝早く起き顔ト手ヲ洗ヒ口ヲ漱キ髪ヲ搔キ父母ニ礼ヲ述ヘ朝食事終レバ学校へ出ル用意ヲ為シ先ツ筆紙書物等ヲ取揃ヘ置キテ取落シナキ様致ス可シ	・ 整理整頓 ・ 清潔さ ・ 礼儀
2	一 毎日参校ハ受業時限十分前タルベシ	・ 時間厳守
3	一 校ニ入り席ニ就カントスル時教師ニ礼ヲ致ス可シ	・ 礼儀
4	一 席ニ着キテハ他念ナク教師ノ教ヘ方ヲ伺ヒ居テ仮リニモ外見雑談等ヲ為ス可カラズ	・ 集中力
5	一 教師ノ許シナクシテ猥リニ教場へ入ル可カラズ	・ 規律
6	一 受業ノ時刻至レバ扣席ニ於テ銘々ノ席ニ着キ教師ノ指図ヲ待ツ可キ事	・ 勤勉さ
7	一 若シ受業ノ時限ニ後レ参校スル時ハ猥リニ教場ニ至ル可カラズ遅刻ノ事情ヲ述ベテ教師ノ指図ヲ待ツ可キ事	・ 時間厳守
8	一 出入ノ時障子襖等ノ開閉ヲ静カニス可シ書物ノ取扱方ハ成丈ケ丁寧ニシテ破損セザル様ニス可シ書物ヲ開クニ爪ニテ紙ヲ傷メ又ハ指ニ唾シテ開クル事無カルベシ	・ 規律 ・ 秩序
9	一 毎日ヨク顔手衣服等ヲ清潔ニシテ参校スベシ	・ 清潔さ
10	一 生徒タル者ハ教師ノ意ヲ奉戴シー々指揮ヲ受クベシ教師ノ定ムル所ノ法ハ一切論ズ可カラズ我意我慢ヲバ出ス可カラズ	・ 規律
11	一 受業中自己ノ意ヲ述ベント欲スル時ハ手ヲ上ケテ之ヲ知ラシメ教師ノ許可ヲ得テ後ニ言フ可シ	・ 秩序
12	一 人ヲ誹議シ或ハ朋友ト無益ノ争論致ス可カラズ 但シ文学問答ノ儀ハ苦シカラズ然レ共語ヲ敬ミ礼儀ヲ失ハズ喧シク語ル可カラズ傲慢不遜ノ語ヲ出ス可カラズ	・ 謙遜 ・ 協調性
13	一 師友又ハ其他知リタル人ニ逢ヒタランニハ礼儀ヲ尽シテ挨拶ス可シ帽アルトキハ之ヲ脱ス可シ	・ 礼儀
14	一 便所ニ行キタラバヨク心ヲ用キテ便所又ハ衣服ヲ汚サヌ様ニス可シ	・ 清潔さ
15	一 人ノ部屋ニハ案内ヲ乞テ後ニ入ル可シ	・ 規律
16	一 校内ハ勿論他所タリ共相互ヒノ交リハ親切ニ為シ挨拶応接等謙遜ヲ旨トシ決シテ不敬不遜ノ振舞アル可カラズ	・ 協調性
17	一 途中ニテ遊ビ無用ノ場所ニ立ツ可カラズ無益ノ物ヲ見ル可カラズ疾ク走ル可カラズ若シ馬車等ニ逢フコトアラバ早く傍ニ避ケテ馬車等ノ妨ニナラズ自身モ怪我ナキ様ニス可シ	・ 安全意識

おわりに

以上、本稿では、近代の学校教育に求められた知育・徳育・体育の三育のうち徳育に着目し、我が国の学校教育の近代化の経緯に目を向けながら明治期初期につくられた『小学生徒心得』の内容の分析を中心に検討した。

教育をつかさどる機関は、すでに江戸期において十分な機能をはたしていたが、西欧に伍する新しい国づくりをしていくためには、学校体系も含めて根本的な改革が必要であった。このような背景から、明治政府は近代的な学校教育の導入に際して西欧の制度をモデルとして取り組んだ。

徳育については、学制期に知育偏重の様相を呈していたことから、“徳育軽視”の状況に置かれた。しかし、本稿で検討した『小学生徒心得』の内容には、徳育の観点が示されていた。ただ、その内容は伝統的な儒教道徳という点からは、不十分であったかもしれない。

確かに、『小学生徒心得』は欧米の学校の規範や規則をモデルとして作成された。しかし、その内容の作成にあたっては、近代化を目指す日本の教育事情も考慮されている。そして、本論で述べた通り『小学生徒心得』の内容には、生徒に求める道徳的価値観も多く含まれていたのである。

なお、本稿で検討した『小学生徒心得』は、学制期の小学校の「心得」のモデルにもなっているが、この点については稿を改めて述べることにする。

1. はじめに

筆者は東京都立工業高等学校¹定時制²に勤務する現職教員であり、本学の非常勤講師である。本学では「工業教育の理論と方法A,B」を担当している。この授業は、免許法施行規則に定める科目区分等では「各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）」にあたる。高等学校工業科の指導に関することを広く扱い、履修した学生が工業高校の魅力に触れることで、学生が卒業後教職に就く・就かないに関わらず、工業高校の価値を理解し、それを社会に広めていくことを目的の1つとしている。

工業高校にはたくさんの魅力がある。そこで学ぶ生徒はその魅力に触れ、成長し卒業する。工業高校にはいろいろな困難もあるが、ものづくりを基盤として生徒の成長を支えており、なくてはならない存在である。

ただ先日、工業高校の維持・存続に関して残念な発表があった。東京都教育委員会は2024年8月に「都立高校におけるチャレンジサポートプラン」(案)³を発表した。このプランが出された目的は、「困難を抱える生徒に対する支援の取組を総合的に進め、都立高校における多様な生徒たちの学びや成長を支える学習・教育環境の充実を図ること」である。この目的達成のため、困難を抱える生徒の受入環境の充実のために新設校を開設することも示されているが、反面、極端な小規模校化した一部の夜間定時制の閉課程も示されている。

このプランでは、筆者の勤務校も閉課程の対象となることが示された。プラン発表の少し前に勤務校の校長からこのプランについての説明があったが、説明を受けたときは筆者も本当に驚いたし、それと同時にショックを受けた。

その後、およそ2か月間の意見聴取の期間を経て、2024年10月24日に「都立高校におけるチャレンジサポートプラン」⁴が正式に策定され、筆者の勤務校は令和7年度（2025年度）入学者選抜をもって募集を停止することが決定した。

¹ すべての東京都立工業高校は、2023年4月1日に工科高校へ名称変更したが、本稿では教科「工業」を主として学ぶ高等学校という意味合いを明確にするために「工業」と表記することとした。

² 筆者が本稿執筆時点で勤務していることと閉課程となることに鑑み、実名とすることは避けた。

³ 東京都教育委員会発出「《御意見募集》 「都立高校におけるチャレンジサポートプラン」(案) について」
(2024年8月22日)

https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/press/press_release/2024/release20240822_04.html (最終確認日：2025年1月22日)

⁴ 東京都教育委員会発出「「都立高校におけるチャレンジサポートプラン」の策定について」(2024年10月24日) https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/press/press_release/2024/release20241024_02.html (最終確認日：2025年1月23日)

都立学校は東京都の税金で費用が賄われている。工業高等学校定時制課程は工業の実習設備の維持などにも費用が掛かり、生徒数も少ないので確かにコストパフォーマンスはよくない。都立学校に在籍する生徒間の公平性という観点からは閉課程はやむを得ないと思われるし、1人の教職員として閉課程することに関して申し上げることは特にない。

ただ、工業高等学校定時制課程が少なくなっていく中で、現場で勤務する者として、何らかの形で教育実践を残し、この価値を後世へと伝えてくべきだと考えた。そこで本稿では、筆者が現在勤務している東京都立工業高等学校定時制課程の教育実践について報告し、子どもたちの輝く様子を通して工業高等学校定時制課程の価値について考えていきたい。

2. 勤務校概要

本章では令和6年度学校要覧や記念誌をもとに、勤務校の概要について記す⁵。

① 定時制課程設立までの沿革

勤務校は1920年（大正9年）に、東京都北部地域（現在の北区）に商工学校として設置された。当時は商業科と工業科（機械・電気）を置いていた。同年9月には附設補習夜学校が開設された。

現在の設置場所である東京都板橋区には、1935年（昭和10年）に移転したが、その翌年である1936年（昭和11年）に、第二本科の設置が認可された。これが現在の定時制課程のルーツである。なお、この第二本科も商業科と工業科（機械・電気）を置いていた。

第2次世界大戦後の1953年（昭和28年）に、定時制課程に電気通信課程が増設された。電気通信課程は、1958年（昭和33年）に電気通信科と改称、さらに1963年（昭和38年）には電子科と改称された。ここから長らく定時制課程は、機械科、電気科、電子科の3科が設置され続けてきた。しかし、電気科と電子科は1993年（平成5年）に募集が停止され、その後定時制課程は機械科のみの募集となった。

そして前述の通り、令和7年度入学者選抜を最後に機械科も募集を停止するため、2029年（令和11年）3月31日に定時制課程は閉課程となる。第二本科が設置されてからおよそ93年、附設補習夜学校が設置されてからおよそ109年で、夜間の学びは終了することになる。

② 生徒概況

上記の通り、現在は機械科のみとなっているために各学年1クラスである。定時制課程のため第1学年から第4学年までであるので、合計で4クラスである。生徒は1年生1名、2年生8名、3年生3名、4年生7名の合計19名である。生徒数が非常に少ないため授業やHRなどで、きめ細やかな指導ができる反面、全校行事や文化祭、スポーツ大会などでは少し寂しさを感じるこ

⁵ 勤務校の概要については令和6年度学校要覧、創立90周年記念誌、創立100年誌を参考にした。実名を挙げることを控えたため、参考文献として挙げることも控えることをお許しいただきたい。

ともある。

年齢構成は15～19歳の生徒がほとんどで、20代の生徒が1人いる。出身中学校別では板橋区立中学校がもっとも多く11名で、練馬区立中学校3名、北区立中学校3名、豊島区立中学校2名、その他1名である。

就業状況としては、アルバイトに従事しているものが9名、職に就いていないものが10名とおおよそ半々となっている。なお、正社員として雇用されているものはいない。

夜間定時制課程は、就業している生徒が多い、年齢層もまちまちで60代以上の方が在籍しているなどのイメージを持たれることがある。確かにかつてはその傾向が強かったかもしれないが、勤務校では地元の生徒らを中心として、いわゆる学齢期の生徒が、それぞれの目的や事情の中で夜間定時制課程を選択し、卒業を目指している。

3. 授業実践について

本章では勤務校で行われている授業について記す。特に高等学校学習指導要領に示されている教科「工業」の原則履修科目である、工業技術基礎と課題研究を取り上げる。

①工業技術基礎

工業技術基礎は教科「工業」の専門科目で、上述の通り原則履修科目である。勤務校では1年次に置かれており、機械実習の基礎的なテーマをまんべんなく扱っている。2024年度は1年生が1名である。そこに教員2名で指導するという非常に手厚い体制での指導となっている。

実習内容（ショップ名）は、手仕上げ加工、板金加工、簡易鋳造、旋盤加工、ガス溶接、アーク溶接を1年間で行っている。本稿ではそのいくつかを報告する。

手仕上げ加工ではカラビナの制作を行った。カラビナとは固定具の1種であり、開閉できるゲートがついている。登山ではロープを回したり、荷物を引っ掛けたりするのに活用されている。金属板を切断して材料を切り出し、金属の切断や、やすりがけを行い、塗装した後、開閉部を取り付けて完成となる。

まずは切断機を用いて大きな金属板から必要な材料を取り出すという作業を行った。金属板の厚さは3.2mmであり、数値だけ見るとそこまで厚みはないようにも感じるが、自動車のドアに使われている鋼板が厚いものでも1.2mm程度であるということを考えると、3.2mmの金属板は非常に厚みがある板ということができよう。

金属板を切断機で切り出すときには、かなり大きな音がする。勤務校の切断機は3.5mm程度が切断の限界なのでフルパワーで切断するが、音と同時に多少の振動もある。金属を切断することはものすごくエネルギーを使うことで大変な作業である。時には危険もともなうため、細心の注意を払って作業を進めなければならない。ものづくりの迫力と緊張が伝わる瞬間であり、これは経験しないとなかなか身につかないことである。こういった経験ができるのは工業高校の魅力であり、定時制課程のように少人数であるからこそ、安全に配慮しつつ一人ひとりに十分な作業

の時間を取ることができるのである。



図1 カラビナの材料と完成品

必要な材料を切り取り、カラビナの外形に切り取ったら、次は仕上げ加工となる。仕上げ加工は主に金やすりを用いて仕上げていくのであるが、わずか1mmの厚みを削り取るだけでも、かなり削っていかなければならず、材料が摩擦で熱くなるくらい真剣に削っていかないと完成しないので、生徒も本当に真剣に取り組んでいた。熱心な生徒の姿が非常に印象的であった。

次に簡易鑄造について記す。簡易鑄造とは、比較的低融点の金属をガスコンロで溶かし、オイルサンドで作った砂型に流し込み、目的の作品（部品）を作る加工法である。実際の工業製品は鑄鉄を溶かす鑄造という加工方法を用いることが多いが、鑄鉄を溶かすためには相当大掛かりな設備が必要になるため、勤務校では低融点金属を用いた簡易鑄造を行っている。

簡易鑄造には、砂型に埋め込むための型が必要であるが、今回はろう型を採用した。最終的にはろう型で作った形の通りの作品が出来上がるわけであるから、ろう型作りをしっかりと行う必要がある。ろう型については、生徒の考えたものを自由に作らせているが、今回取り組んだ生徒は、アニメのキャラクターが手にしている剣を作りたいと申し出てきた。翌週の授業には、生徒がアニメのフィギュアを持参してきた。そのフィギュアの剣を見ながら、ろう型を彫っていった。

ろう型ができれば、金型の中に埋め込んで、その上からオイルサンドをかぶせていく。これには決まった手順があり、本稿では省略するが、その手順の通り生徒が砂型を組んでいった。

砂型が組みあがると、いよいよ溶かした金属を流し込む手順となる。今回は低融点金属を用いているが、融点は300℃以上である。天ぷら油よりもさらに100℃以上も熱いものを扱うので、生徒も緊張している。また今回用いた低融点金属は比重がおおよそ7.3程度であり、それを片手鍋で溶かしているのであるが、持った時に片手鍋が非常に重く感じられる。片手鍋の重量を手に感

じながら，熱い低融点金属を流し込むのは，かなり大変であり，緊張感をもって行わなければならない。このような体験ができるのも，工業高校の魅力の一つであり，夜間定時制課程のような少人数の環境であるから，安全指導について十分な体制が取れることも事実であろう。

以下に完成した作品を示す。砂型特有の肌合いがしっかりと見られ，大型の工業製品のような迫力には欠けるかもしれないが，生徒にとっては大切なものが完成したことは，この授業の成果とっていいだろう。



図2 砂型



図3 簡易鋳造における作品

最後にアーク溶接について記す。アーク溶接とは空気中の放電現象（アーク放電）を利用して，金属同士を溶かして接合する加工法である。アーク溶接機を用いて，電極と母材の間にアークを発生させ，その熱で金属を溶かして接合する。アーク溶接の用途は広く，自動車や船舶，航空機，建築物など，さまざまな金属構造物の接合に用いられている。

アーク溶接については，まずビードと呼ばれる溶接部分の盛り上がり成形する練習から始めた。ビードをしっかりと作ることは接合には重要であり，しっかりとビードを作ることができなければ次に進むことが難しい。生徒は始め，アーク溶接を怖がるような様子も見せたが，慣れてくるとしっかりとしたビードを作ることができるようになり，金属板の突合せ溶接を習得することができた。

突合せ溶接を習得した後は，2枚の板を直角に接合する角溶接もできるようになり，いよいよ作品づくりに取り組むこととした。今年度はL字鋼を用いた簡易的なイスを作ることとした。

簡易的といっても，しっかりと人間が腰をかけることができるものにしなければならず，強度が要求されることに加えて，設置したときにガタガタしないなどの精度も要求される。精度のよいイスを作るためには材料のカットが重要である。フレームや脚が同じ長さになるように高速切断機を用いて慎重に切断した。

切断した材料は軽くやすりをかけてバリを取ったのち，アーク溶接によって組み立てていくことになるのであるが，まずは仮付け作業を行った。仮付け作業とはアーク棒からアーク炎を出し

たら、材料同士の一部だけをつける作業である。アーク炎を出したらすぐに母材の一部だけを溶かすということが結構難しく、手際のよい作業が要求される。生徒は、始めは戸惑っていた様子であったが、慣れてくるとスムーズにできるようになり、次から次へと仮付け作業を行っていった。

仮付け作業が終わったら、本付け作業に進んだ。すべての接合部を溶接していくのであるが、イスは立体のために、溶接しては角度や向きを変えてまた溶接するという作業になり、やや煩雑で大変そうであったが、何とか終わることができた。本稿の締め切りの都合でイスの完成まで記すことができずに恐縮であるが、座面以外は完成しており、しっかりした仕上がり作品となりそうである。



図 4 溶接後の研磨作業



図 5 溶接によるイスの制作（途中）

②課題研究

勤務校では課題研究は 4 年次に配当されている。2024 年度の 4 年生は 7 名であるが、そこに担当教員が 4 名ついており、1 テーマあたり生徒が 1 名ないし 2 名という手厚い指導ができる体制となっている。筆者は課題研究も担当しており、生徒 1 名と木材加工によるイスの制作に取り組んだ。

テーマは基本的には生徒自身が考える。木材加工によるイスの制作も生徒の発案である。筆者は、生徒がなぜイスを作りたいと申し出たのか、当初はその理由を知らなかったが、課題研究が進んでいくうちにその理由が分かった。生徒が小学校 3 年生の時、夏休みの自由研究で祖父とイスを制作しており、それよりもよいものを作りたいというのがきっかけだそうだ。小学校の時のものづくり体験が、現在につながって、またものづくりをしてみたいと思わせたということに注目したい。勤務校は工業高校であるので、ものづくりに取り組める環境が一応は用意されている。しかし、普通科高校の多くはものづくりに取り組める環境が十分とは言えない。すべての高

等学校にもものづくりに取り組める環境が必要なのではないだろうか。ものづくり教育をしっかりと普通教育として位置づけられることが重要だと筆者はかねてから考えており、今回の課題研究に取り組む中で、このような生徒のエピソードを聞き、ものづくり教育の重要性をますますしっかりと伝えていかなければならないと改めて決心した次第である。

前置きは長くなったが、こうして木材加工によるイス作りはスタートしたのであるが、困難もいくつかあった。生徒は当初、大型のベンチのようなものを構想し、材料も購入したが、いざ材料が運ばれてくると、その大きさや重さに圧倒され、小型のイスに設計変更をした。現物に触れることで、実現できるものへと変更することも学びである。こうしたことも実際に材料に触れてみたからこそだといえよう。

小型のイスに変更したことにより、当初の材料が使用できなくなったため、木工室にある余っている材料を再利用することにした。理科室にあった実験台が廃棄されて残っていたので、それを解体して再利用した。理科の実験台はかなりしっかりしたものであり、イスも頑丈で重厚感のあるものとなった。

材料がしっかりしたものであるので、加工はやや大変であった。座面は直径 30cm の円形にカットし、やすりで形を整えたのであるが、想定よりも時間を費やしてしまった。イスの脚についても、4本で支えるものを設計したが、座面との接続方法の検討や加工に時間がかかり、工程に遅れが生じた。ただ、生徒が居残り作業をしたり、ピッチを上げて作業したりするなど努力をしたため、作業の遅れは解消に向かっていった。

いざ組み立ててみると、横方向の強度が不足していることがわかった。このまま使っていると破損の懸念もあったために、補強材を追加することにした。補強材をたくさん入れれば頑丈にはなるが、見た目が悪くなるし重量も増える。どのようにしたら効果的に補強材を入れることができるかを考えながら補強を行った。仕上げとして、表面を研磨したのち、保護材を塗布して完成となった。



図 6 かなな作業



図 7 組立の様子

完成したイスを図8に示す。細かい反省点はあるものの、生徒が年間を通してイスを完成させることに悪戦苦闘したことは大きな成果といっていいただろう。勤務校は生徒が非常に少なく、課題研究は生徒1～2名に対して教員1名がつくという極めて手厚い状況である。生徒がものづくりに集中できるように手厚い体制で導いたことが、作品の完成に大きく影響したことは間違いないだろう。工業高等学校定時制課程だからこそ得られた成果であることは強調しておきたい。



図8 完成したイス

4 おわりに

以上、これまで東京都立工業高等学校定時制課程の教育実践について述べてきた。勤務校の閉課程が決定し、できる限り勤務校の様子を残したいと考え、本稿を執筆したが、校名を匿名とさせていただいたため、お伝えできる内容がやや抽象的であったことをお詫びしたい。東京都に限らず工業高等学校定時制課程はこれからも厳しい状況に置かれることが予想されるなかで、本稿が工業高等学校定時制課程の様子がわかる資料の1つとしてお役に立てば幸いである。

定時制課程の高校、工業高校には多額の経費がかかる。定時制課程であり、かつ工業高校であれば、その運営に多額の経費を要していることは間違いない。こうした学校を整理して、新たな教育課題に対応した学校を新設していこうという動きは筆者も理解できる。

ただ、主張したいのは、勤務校のような学校が不要というわけではないということである。工業高等学校定時制課程は、今まで多様な生徒を受け入れてきており、卒業に導いてきた。少人数の落ち着いた環境だからこそ能力を発揮できた生徒、1対1で粘り強く対応することで心を開いてくれて学校に適應していった生徒、集団では授業の内容が理解できなかったが工業高等学校定時制課程で学びなおして学習習慣を定着させた生徒など、輝きを取り戻した生徒は少なくない。

本稿ではその細部を述べるができなかったが、機会がいただければ、生徒らの輝く様子をもう少し詳しく述べていきたい。工業高等学校定時制課程の減少に歯止めがかかることを願ってやまないし、筆者としてもできることは何でも取り組み、これからも工業高等学校定時制課程の魅力を高めていきたいと考える。

「主体的・対話的で深い学び」による「理科教育の探究」を目指した理科教育法の実践記録

非常勤講師 上野 裕之

1. はじめに

長年にわたって工学院大学の「理科教育の理論と方法 A・B」の授業を担当されてきた高城英子先生の後任として、今年度より同授業を受け持つことになった。高城氏は、昨年度の年報で「教師教え込み型の教育」の中で育ってきた大学生は「学習者が探究し、自分の考えを持つことができる能動的な生徒像」を描けずにいる傾向が強いことを指摘している¹⁾。そして、その対策として、高城氏は、理科教育法の授業自体を「探究的な学びの場」とし、「振り返り」を共有して進めていく実践をされてきた。筆者も高城氏の指摘と取り組みに賛同するところであり、高城氏が教員養成で大切にされてきたことを継承しつつ、現役の中学校・高等学校の教諭として自身の経験を活かし、試行錯誤しながらこの1年間、工学院大学での理科教育法の授業を自分なりに設計してきた。今回、年報へ寄稿する機会をいただいたので、筆者自身の「理科教育の理論と方法 A・B」の初年度の実践を記録として残したいと思う。

2. 2024 年度の「理科教育の理論と方法 A・B」の目的と内容

本年度は、通年授業として「理科教育の理論と方法 A(基礎編)」および夏期集中講義として「理科教育の理論と方法 B(応用編)」(いずれも 4 単位)を実施した(以下 各講座を A(基礎編)と B(応用編)と表記する)。A(基礎編)と B(応用編)の通年授業/夏期集中授業の振り分けは隔年で変わるが、本年度は A(基礎編)の前期が終わった後に B(応用編)が組み込まれる形となり、今年度中に両授業を受講した学生にとっては、理解が円滑に進んだと思われる。A(基礎編)では学習指導要領の理解および理科授業の実践に必要な技術や考え方の習得を目的にしたのに対し、B(応用編)では理科の教科授業に留まらず、学校現場での理科教師の役割を理解し、理科教育を通じて、社会に出た際に必要となる資質・能力を育成することについて考えることを目的とした。

A(基礎編)では、学習指導要領の理解、特に「探究」的な素養の育成に不可欠な「主体的・対話的で深い学び」への理解を深めることに重点を置き、その実践に必要な技術や授業デザインについて取り扱った。一方、B(応用編)では、教科横断的な授業や「総合的/探究的な学習の時間」における理科的なアプローチの在り方について考えながら、VUCA (Volatility(変動性)、Uncertainty(不確実性)、Complexity(複雑性)、Ambiguity(曖昧性))の時代を生き抜くために必要なコンピテンシーの育成を目指した理科授業のデザインに重点を置いた。

A(基礎編)と B(応用編)の講義目的と主な実施内容は、表 1 の通りである。

表 1 2024 年度「理科教育の理論と方法 A・B」の目的と主な内容

	A(基礎編) ※通年 4 単位	B(応用編) ※夏期集中 4 単位
目的	学習指導要領の理解と、理科の授業を実践するための技術や考え方の習得 “理科「を」教える”視点を育てる	学校現場における理科教師の役割の理解と、これからの社会を生きる人材を育成するための技術や考え方の習得 “理科「で」学ぶ”視点を育てる
主な内容	<前期：4 月～7 月> ・学習指導要領の変遷と現行学習指導要領について ・理科の授業における探究的な学び ・理科の授業における主体的・対話的で深い学び ・理科教育における博物館の活用 ・授業のデザインと実践のためのツール ・評価の在り方と方法 ・中学理科の学習指導案の作成 ・中学理科の模擬授業(25 分)と相互評価	<前半：1 週目> ・IB 教育から学びの本質を考える(第 1 回) ・教科横断型授業の在り方と作り方(第 2 回) ・総合的な学習/探究の時間における理科教員の関わり方(第 3 回) ・科学部・課題研究指導における理科教員の関わり方(第 4 回) ・科学コミュニケーションの視点から理科教育を考える(第 5 回) ・対話型模擬授業検討会と ALACT モデルについて学ぶ(第 6 回) ・中学理科の学習指導案の作成

<後期：9月～1月> ・教育現場の最新事情とAIの活用 ・オンライン授業の実施方法と実践 ・科学的な視点と理科実験 ・フィールドワークの実践と検討 ・理科の授業や活動における安全管理 ・アクティブラーニングの様々な手法の実践 ・大学入試の現在と高大接続 ・高校理科(基礎)の模擬授業(6分)と相互評価	<後半：2週目> ・中学理科の模擬授業(45分)と対話型授業検討会の実践
--	---

3. 2024年度の「理科教育の理論と方法 A・B」の授業形式

A(基礎編)、B(応用編)ともに、筆者が中学校・高等学校（以下 中・高）の教育現場にいる現役の教員であることを活かし、受講生にはできるだけ現場の生の様子が伝えるようにした。例えば、筆者自身が「主体的・対話的で深い学び」を目指して実践している授業の様子を撮影した動画や、Web上で公開されている全国のアクティブラーニング実践者の授業動画などを見せることで、「一方向的な知識伝達型」の講義ではない授業形式のイメージを受講生に掴んでもらうようにした。また、筆者が中・高で担当している生徒の製作物（提出物の名前を伏せたもの）や具体的なケーススタディを紹介することで、そのような授業実践における効果や課題を実感してもらえるよう工夫した。

各授業では、「前回の振り返りに対するフィードバック」→「その回の授業テーマに関する講義」→「講義内容を深めるグループワーク」→「まとめと振り返り」という流れを基本とした。毎授業後に課した「まとめと振り返り」では、Google フォームを用い、「本時の講義の理解度とその理由」「本時の講義で重要だと思ったキーワード Best 3」「本時の講義で重要だと思ったこと・印象に残ったこととその理由」「本日の講義に関して生じた疑問、創った『問い』」について学生に記入してもらい、次の授業で取り上げて補足説明することで、学生の声を活かしながら講義内容の理解を深められるようにした。これは筆者が中・高の現場で実践している授業スタイルを踏襲したもので、特に筆者は毎授業で『問い』を創ることを重要視している。多くの学生にとって、中・高の授業では「一方向的な知識伝達型」の講義を受けてきており、そのような受動的な学びの連続によって「問い」を生み出す習慣が失われがちだと筆者は考えている。一方で、「問い」を生むことは探究の原点であり、主体的に学ぶための原動力でもある。あわせて、鋭い指摘を含む「問い」や本質的な「問い」は、講義内容を十分に理解していなければ生まれにくい。したがって、毎授業で「問い」を“創らせる”（受動的な学習姿勢の学生にとって、初めのうちは「問い」が自然に生まれにくいいため、トレーニング的に「問い」を“創る”ことを課している）ことは、学生の探究的な姿勢を涵養するとともに、学生たちの講義内容の理解度を教員側が見取る機会にもなる。そして、学生から生み出された・創られた「問い」に対してフィードバックしていく(図1)ことで、教員-学生間の「対話的な学び」の機会となる。

さらに、全講義の最後には、毎授業で書き溜めた振り返りの内容を一覧にまとめ、紙に出力したものを OPPA (One Page Portfolio Assessment ; 一枚ポートフォリオ評価) シートのような形式(図2)で返却し、授業全体を俯瞰する振り返りのレポートを課した。OPPAによって期待される効果²⁾についてはここでは割愛するが、「問い」創りと振り返りを軸に授業展開をしていくことで、学生と教員の双方にメタ認知が促され、共に学びながら教育効果を高めることに寄与すると考えている。

このような授業体験の効果を認識した受講生が将来、中・高の教員となった際、「一方向的な知識伝達型」から脱却し「主体的・対話的で深い学び」を促す授業を実践してくれることを期待している。

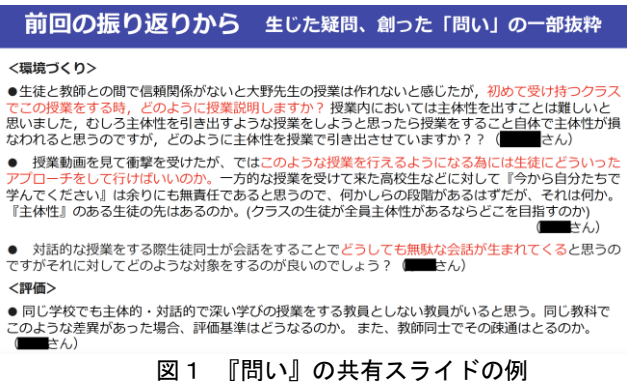


図1 『問い』の共有スライドの例

学習日	本日の授業で学んだことと疑問・創った問い	本日の授業で学んだことと疑問・創った問い
2024.9.16	1. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)	2. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)
2024.9.17	3. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)	4. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)
2024.9.18	5. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)	6. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)
2024.9.19	7. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)	8. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)
2024.9.20	9. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)	10. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)
2024.9.21	11. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)	12. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)
2024.9.22	13. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)	14. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)
2024.9.23	15. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)	16. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)
2024.9.24	17. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)	18. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)
2024.9.25	19. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)	20. 授業動画を見て衝撃を受けたが、ではこのような授業を行えるようになる為に生徒にどういったアプローチをして行きたいのか。一方的な授業を受けて来た高校生などに対して『今から自分たちで学んでください』は余りにも無責任であると思うので、何かしらの段階があるはずだが、それは何か。『主体性』のある生徒の先はあるのか。(クラスの生徒が全員主体性があるならどこを目指すのか) (●●●さん)

図2 振り返りを一覧化したシートの例

4. 独自性ある取り組みの紹介

基本的な授業形態は3.で示したが、教室での単調な授業に陥らないよう、いくつかの独自の工夫を施した取り組みを行ったので、ここで紹介する。

4.1 ロイロノート・スクールの活用

受講生に聞いたところ、多くの学生は中・高時代に一人一台の端末を所持した経験がなかった。しかし、2019年以降のGIGAスクール構想の実現に向けた動きにより、義務教育段階での一人一台端末の整備率は2022年度末に99.9%に達し、高等学校でも2024年度末までに全ての自治体での整備が完了するとされている³⁾。したがって、受講生が将来中・高の教員となる際には、一人一台の端末を有効に活用したICT教育を実践できる必要がある。

そこで、本授業では、全国約10,000校以上で導入されている(2024年10月現在)「ロイロノート・スクール(株式会社LoiLo)」(以下 ロイロノート)⁴⁾を活用した。ロイロノートは、直感的な操作で授業支援や生徒の発表・共同学習をスムーズに行えるクラウド型学習支援アプリで、生徒の端末を介して資料共有や双方向型授業を実現するツールである。実際の中・高の現場で行われているように、ロイロノートを用いて学生の意見を集約・共有したり、ロイロのシンキングツールを用いたグループワークを行ったりして、一人一台の端末によって「対話的な学び」が効率的・効果的に実現できることを体験してもらった(図3)。

なお、ロイロノートは大学の教職課程向けには無償で提供されており、本授業での使用にあたって申請を行い、学生ごとにアカウントを発行して配布することで、ロイロノートの導入を実現している。



図3 ロイロノートの共有ノート機能でシンキングツールを用いて協働作業をする様子(フィッシュボーンチャートの利用)

4.2 国立科学博物館を活用した実習課題

現行学習指導要領では中・高ともに総則「教育課程の実施と学習評価」において、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善として「地域の図書館や博物館、美術館、劇場、音楽堂等の施設の活用を積極的に図り、資料を活用した情報の収集や鑑賞等の学習活動を充実すること」、また、中学理科における「指導計画の作成と内容の取扱い」で「博物館や科学学習センターなどと積極的に連携、協力を図るようにすること」が記載されている⁵⁾⁶⁾。これらの博物館などの外部施設の活用についての記載は前学習指導要領には見られず、その積極的な活用は現行学習指導要領の特色と言える。

そこで基礎編(A)では、国立科学博物館(以下 科博)を例として取り上げ、オンデマンド授業において、科博のデジタルアーカイブを教室内の授業で活用する事例を紹介するとともに、オンデマンド授業の課題として、科博の展示を用いたワークシートの作成を課した。この課題は東京都中学校理科教育研究会(都中理)が「博物館連携プロジェクト」として公開している科博の展示に対応した約50種類のワークシート⁷⁾に基づくものである。同ワークシートの中から任意のものをを選び、実際に展示を見学しながら取り組み、ワークシートの解説と照らし合わせることで、博物館の展示をどのように中高生の教材として活かしているかを学んでもらう。さらに、受講生自身が任意の展示を選び、その展示に関するワークシートを作成する課題も設けた(図4)。

これにより、受講生は中学校または高校の学習指導要領の内容に



図4 受講生が作成した科博の展示を用いたワークシートと解説の例

沿って、科博の展示と連動した教材の作成を経験した。この課題に取り組ませるにあたり、ゴールデンウィークを挟んだ3週間の期間を設け、さらに受講生の諸事情を配慮し、科博の展示をWeb上で閲覧することのできる「かはくVR」を用いることも許可した。結果として、受講生22名中、実際に科博を訪れた者が18名、「かはくVR」を用いた者が4名となり、予想以上に多くの受講生が現地を訪問し、この課題が実際の博物館現場を見るきっかけとなったことが確認された。一方、「かはくVR」を用いた受講生からも、現地を訪れた受講生と同等の内容のレポートが提出されており、博物館のデジタルアーカイブが有効に活用できることも示せた。

なお、受講生へ科博（上野本館）への来訪歴に関するアンケート(回答数16)を取ったところ、来館経験がないと回答した者が43.8%(7名)と最多であり、2～3回が25%(4名)、1回が18.8%(3名)、4回以上が12.6%(2名)であった。科博は国内有数の規模を誇る科学館であり、理科教員を志す者にとって必ず訪れておくべき場所であるが、この課題が科博を初めて訪れるきっかけとなった学生も一定数いたことは有意義であったと考えている。なお、工学院大学は科博の大学パートナーシップ入会校であり、学生は常設展の入場料が無料となるため、今後も本授業で積極的に活用していきたい。

4.3 新宿中央公園での野外実習

現行学習指導要領では中・高ともに理科の「指導計画の作成と内容の取扱い」において観察、実験のほか、野外観察の学習活動を充実させることが記載されている。中・高の現場では、理科教師は理科の授業だけでなく、「総合的な学習/探究の時間」や、学校行事などで野外観察の企画や指導を求められることが多い。そこで、受講生には野外観察の意義を理解するとともに、生徒に野外観察を行わせる際に教師が注意すべき点を把握させることを目的として、基礎編(A)の1コマを用いて工学院大学新宿キャンパスから徒歩7分の場所に位置する新宿中央公園で実際の野外観察実習を行った。

実習前の授業で、筆者が用意した複数の樹木の葉のスケッチを描かせ(図5)、次の授業でそのスケッチをもとに現地の公園内でその葉に該当する樹木を探し当てる(図6)という実習であり、この内容は、東京都生物教育研究会で報告がなされた実践⁸⁾をアレンジしたものである。この実習を通じて、スケッチの意義、そして公園内で理科的な視点を発揮して野外観察を行なう意義や、それを実施する際の指導上の注意点を、受講生自身から見出すことを目指した。

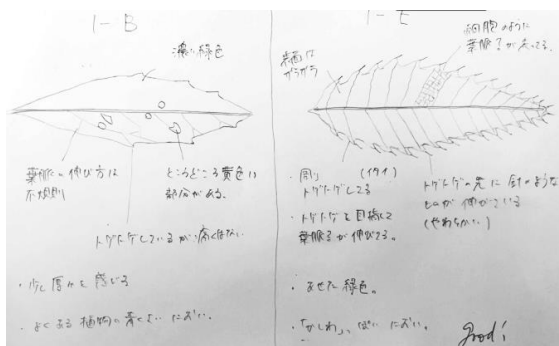


図5 受講生が描いた葉のスケッチの例



図6 新宿中央公園での野外実習の様子

野外実習後の受講生のレポートの内容からは、以下のような要素が見出されていた（以下は、提出された全レポートの記述内容を Chat GPT o1 によって要約したものである）。

<受講生のレポート内容の要約>

○ スケッチの意義

1. 観察力・注意深さの向上

- ・写真で見るだけではなく、自分の手で描くことで細部まで目が行き届く。
- ・色や形、質感などをじっくり「見る」習慣が育まれ、わずかな違いにも気づきやすくなる。

2. 必要な情報の取捨選択・表現

- ・全部を写實的に描くのではなく、特徴を捉えて情報を整理することで、ものの本質を捉える力が育つ。
- ・スケッチに直接メモ書きすることで、自分だけの“分かりやすい”資料を作ることができる。

3. 記憶や理解の定着

- ・「描く」という能動的な作業を通じて、対象物の形・構造・特徴が記憶に残りやすい。
- ・後から見返して比較・振り返りをする際にも、スケッチが視覚的な手がかりとなる。

○ 野外観察の意義

1. 体験による学びの深化

- ・教室内の座学では得られない“実物への触れ合い”が理解を深める。
- ・五感を使うことで、知識がより具体的・実感的に身につく、生徒の関心や意欲が高まる。

2. 主体的・探究的な学習姿勢の育成

- ・自分の足で動き、観察・比較・検討を繰り返すことで、自然と「問いを立てる力」が育つ。
- ・コミュニケーションを取りながら課題を解決する過程が、協働性や問題解決力を養う。

3. 自然・社会とのつながりを実感

- ・身近な公園や野外に出ることで、学校の外にも学びのフィールドがあることを実感する。

○ 教員として野外観察を実施する際に気をつけるべきこと

1. 安全管理と行動範囲の設定

- ・事前に現地の下見を行い、危険箇所・緊急時の避難経路を把握する。
- ・季節や天候によるリスク（熱中症・寒さ・虫刺されなど）への対策を講じ、適切な指示を講じる。

2. 学習目標の明確化と活動の進め方

- ・野外観察の趣旨（何を観察し、どんなことを学ぶのか）を事前に生徒へ明確に示す。
- ・探索や観察に使える時間をはっきり設定し、適宜集合・進捗確認のタイミングを設ける。

3. 周囲への配慮と事後の振り返り

- ・公園や施設では他の来園者の邪魔にならないよう行動し、観察場所や通路の使い方に注意する。
- ・植物をむやみに摘み取らない、ゴミを捨てないなど、ルールを守るよう事前に説明する。

以上のように、受講生に講義で一方的に伝えなくとも、実際に野外観察を経験させることで、受講生自身がその意義や指導上の注意点を見出していることがわかる。そして、実体験に基づく気づきをまとめたレポートを受講生同士で共有することで、互いに学び合う姿勢が養われるのである。受講生がこのような経験を積むことで、「教え込む」のではなく、「実体験から学ぶ」という教育観が育まれることを期待している。

なお、新宿中央公園は区立公園のルールとして植物の採集は禁止されている。そのため、本実習では事前に受講生に注意を促すとともに、スケッチで用いた葉は、本公園以外の管理されていない樹木から採集したものであることを付記しておく。

4.4 IB校に勤める外部講師の招聘

前述のとおり、B(応用編)では、単に理科の教科内容を教えるだけでなく、理科的な教育活動を通じて、社会で活かせる資質・能力の育成に必要な考え方を身につけることに重点を置いている。こうした教育を行うためのマインドセットとして、B(応用編)の初回授業では国際バカロレア教育（以下IB教育）を取り上げ、IB認定校である英数学館中学高等学校の国語科教諭 野上 耀介 氏をゲスト講師として招き、IB教育（特にディプロマプログラム：DP）の概要や生徒育成の理念に関する講義、並びに TOK（Theory of Knowledge：知の理論）について学ぶワークショップを実施していただいた。TOKはDPの必修コア科目の一つであり、学際的な学びを促進するとともに、批判的思考や内省を深め、探究的な学び方の基盤を形成する上で重要な役割を果たすものである⁹⁾。授業の最後に、野上氏から受講生に、「学習者像を中心に置くこと」「概念を捉えて探究すること」「『知る』ことの本質を考えること」の3点がIB教育から学ぶべき重要な要素であると伝えていただいた。

受講生の振り返りの記述からは、初学の受講生にとってTOKの理解が難しかった様子が伺えるが、初回にTOKという考え方やIB教育の理念に触れておいたことが、B(応用編)の授業内容を理解するための礎となったと思われる。

<受講生の振り返り 一部抜粋>

- 知るとは何なのか、実際に教員になるにあたって分かっていると当たり前に思っていた言葉が実際に言語化してみると自分の中からは漠然とした言葉しか出てこないことに愕然とした。
- 見方が固定化されているからこそ、概念や考え方そのものから疑うことが大切だと感じた。
- 一見難しい問いでも、キーワードと重要概念から考えることで議論が進んだ。また、概念となったことで別の議論にも繋がりそうな方向に話が進んだ。

- 問題文の一つひとつに対してこの言葉はどのようなものなのかそしてどういった意味があるのかを考えることによって科学の問題だけではなくその他の科目において横断的な考え方ができた。また一般化の難しさを実感し概念とは何か考えるきっかけとなった。

5. 模擬授業について

前任の高城氏は理科教育法の授業における「模擬授業」の重要性を説いており、「自分の指導姿勢を示す『学習指導案』と、指導方法を探究していく『模擬授業』を中心に『学び合う』積極的な『理科教育法』の授業を進めたい」と述べている¹⁰⁾。その意志を引き継ぎ、今年度の筆者の授業においてもA(基礎編)で2回、B(応用編)で1回の模擬授業を、指導案等の作成も含めて重点的に実施した。

5.1 A(基礎編)前期

前期の最後の3コマ分の授業時間を用いて、25分間の模擬授業(50分授業の導入～展開の途中までを実施)と15分間の振り返りを合わせて各受講生に40分の時間を提供した。扱う内容は中学理科の中から自由に選択させた。受講生にとって初めての模擬授業となるため、指導案作成の指導を丁寧に行った。特に、一度提出された指導案に対して細かに添削・コメント入れを行い、4つの観点で評価(図7)したものを返却した。そして、受講生には指導案を修正した上で模擬授業をするよう求めた(この添削指導と指導案の修正をオンデマンド授業1回分とした)。その結果、ほぼ全ての受講生が助言をもとに改良を加えて模擬授業に臨んでくれた。

模擬授業では方法は基本的に自由としたが、前期の授業において「主体的・対話的で深い学び」や「探究的な学び」について重点的に扱っていたため、多くの受講生が、実験・観察(単なる演示に留まらず、生徒役に取り組みさせる小スケールの実験や観察を準備した受講生もいた:図8)や、グループワークを取り入れており、一方向の講義に終始する者は少なかった。また、ICTの活用としてスライドを主体または併用する学生が大半であった。中には授業内容に関するチャットボットを作成し、生徒役にコンピュータとの対話を通じて学ばせるという独創的な授業を実施する者もいた。一方、受講生にはロイロノートの使用も認めたが、一部の受講生が課題・振り返りの提出に使用したものの、協働的な学習として活用した者はおらず、一人一台の端末の有効な利用については課題が残った。

生徒役は授業を受けながら、赤付箋に良かった点、青付箋に改善点を記入し、模擬授業後の振り返りの際に教師役にフィードバックする形式を採用した。しかし、生徒役にとって、生徒としての活動と同時に教師役の評価を行う両立は難しく、フィードバックのための記録は別に時間を用意する必要があった。なお、指導案だけでなく模擬授業についてもループリックを提示したが、25分間の模擬授業は4人同時に実施されたため、筆者が十分に評価をする余裕はなく、受講生に対して到達目標を示す役割に留めた。

生徒役は授業を受けながら、赤付箋に良かった点、青付箋に改善点を記入し、模擬授業後の振り返りの際に教師役にフィードバックする形式を採用した。しかし、生徒役にとって、生徒としての活動と同時に教師役の評価を行う両立は難しく、フィードバックのための記録は別に時間を用意する必要があった。なお、指導案だけでなく模擬授業についてもループリックを提示したが、25分間の模擬授業は4人同時に実施されたため、筆者が十分に評価をする余裕はなく、受講生に対して到達目標を示す役割に留めた。

生徒役は授業を受けながら、赤付箋に良かった点、青付箋に改善点を記入し、模擬授業後の振り返りの際に教師役にフィードバックする形式を採用した。しかし、生徒役にとって、生徒としての活動と同時に教師役の評価を行う両立は難しく、フィードバックのための記録は別に時間を用意する必要があった。なお、指導案だけでなく模擬授業についてもループリックを提示したが、25分間の模擬授業は4人同時に実施されたため、筆者が十分に評価をする余裕はなく、受講生に対して到達目標を示す役割に留めた。

学習指導案

	A	B	C
目標と評価の設定	学習指導要領に則した目標が設定され、その習熟度や到達度を測る評価の方法が十分に検討されている。	学習指導要領に則した目標が設定されているが、その習熟度や到達度を測る評価の方法の検討が不十分である。	学習指導要領に則した目標が設定されておらず、評価の方法の検討も不十分である。
授業展開や教材の妥当性	本時のねらい(目標)とその評価のために適切な授業展開・教材が十分に検討されている。	本時のねらい(目標)とその評価に対して、その授業展開・教材を採用する妥当性にやや欠ける。	その授業展開や教材を採用する理由や妥当性が見えない。
授業の実現性	展開・方法・内容の実現性が高く、生徒の反応や行動、必要な指導・支援などを想像力をもって十分に検討されている。	展開・方法・内容、生徒の反応や行動、必要な指導・支援について検討されているが、より現実的な考慮が必要である。	展開・方法・内容や、生徒の反応や行動、必要な指導・支援について検討が不十分である。
指導案の体裁	学習指導案(略案)で記載すべきことが十分に満たされている。	学習指導案(略案)の記載事項に不備な点が見られる。	学習指導案(略案)の記載事項が体裁を満たしていなかったり、不十分な箇所が多かったりする。

模擬授業

	A	B	C
指導案との整合性	指導案に則して授業をしようとしており、実際の授業で起こる事象に対して柔軟に適切な対応がされている。	指導案に則して授業をしようとしているが、実際の授業で起こる事象に対して対応がやや不十分である。	指導案に則して授業ができていない。実際の授業で起こる事象に対して対応ができていない。
生徒との双方向性授業	生徒役に対して対話を伴いながら適切に指示を出し、双方向的な授業がなされている。	生徒役に対して対話が乏しかったり、指示が不的確で、双方向性にやや欠ける。	生徒役と関わろうとする姿勢が見られず、一方向の授業になっている。
模擬授業の振り返り	自身の模擬授業について、良かった点・改善点を適切に振り返り、他者の意見をふまえて、授業案をより良いものにしたようとしている。	自身の模擬授業について、良かった点・改善点の振り返りが甘かったり、他者の意見をふまえた授業改善が十分でなかったりする。	自身の模擬授業について振り返りができておらず、他者の意見を聞き入れる姿勢が見えない。

図7 A(基礎編)前期 模擬授業の指導案と授業のループリック



図8 模擬授業で実験を取り入れている様子

5.2 A(基礎編)後期

前期の模擬授業から、受講生達は実験・観察やグループワークを取り入れているものの、生徒役に何かを「見出させる」ことなく教員が結論を一方向的に伝える形に終わるケースが多く、その流れで結局は一方向の講義に収束してしまう、すなわち「教えすぎ」の傾向が現れていた。教師役が、その単元を中心となる要点を明確にしないまま、些末な事項まで網羅的に教え込んでしまう結果、生徒役にとって理解すべき本質が曖昧になり、思考する機会が失われるという問題が生じていた。

そこで、A(基礎編)の後期の模擬授業では、東京大学総合教育センター 栗田 佳代子 教授によって考案された「6分間模擬授業」を取り入れることにした。「6分間模擬授業」は、6分間で1つのテーマについて導入・展開・まとめの1授業を実施するものである。栗田氏は、6分間が「1つのトピックを学習する最小単位」であり、「目標と内容の対応をつけやすく」、「無駄なものを削ぎ落とす練習」になる¹¹⁾としており、授業の本質に焦点を絞った模擬授業を実践するのに適していると考えた。

さらに、前期では指導案の修正を課したのに対し、後期では1回目の模擬授業の振り返りを踏まえて模擬授業自体の改善を図るため、2回目の模擬授業を実施する機会を設けた。すなわち、各受講生が2回の模擬授業を行うための時間配分として、1人あたり6分間の模擬授業が適していた。また、前期では25分間の模擬授業に対して筆者からの細かなフィードバックを行うことは難しかったが、今回は6分間という短い模擬授業であったため、受講生に各自の端末で授業の録画を撮ってもらい、筆者がその映像を確認し、ループリックに基づく評価とフィードバックを行うことが可能となった。これらの授業動画はGoogleドライブ上で共有することで、受講生は自分や他者の模擬授業の様子を確認できるようになった。なお、今回のループリックは栗田氏がWeb上で公開しているもの¹¹⁾を使用しているため、詳細はそちらを参照されたい。

栗田氏は「6分間模擬授業」においてADDIEモデル、すなわちAnalysis(分析)、Design(設計)、Development(開発)、Implementation(実施)、Evaluation(評価)の各段階を順に実施し、評価をもとに各段階の改善を図ることを提唱している。今回、栗田氏がWeb上で公開しているクラスデザインシート(指導案の書式を簡略化したもの)¹¹⁾を活用して段階的に授業設計を進め、1回目の模擬授業に対する生徒役および筆者からのフィードバックをもとに授業の再設計の機会を設けることができた。例えば、図9に示すある受講生の模擬授業では、6分間という短時間で効率的に授業内容を取り扱うためにKP法(紙芝居プレゼンテーション法;川嶋直氏による考案)¹²⁾が採用されたが、1回目は扱う内容が十分に精練されず、KPシートの掲示の仕方も乱雑であった。その後、生徒役からのフィードバックを反映し、2回目では内容を絞り、KPシートの掲示も整理され、6分間で十分な内容理解が得られるよう改善された。このように、模擬授業が「やりっぱなし」ではなく、授業改善のプロセスを実体験させることで、前期の模擬授業とは異なる効果が得られたと感じている。

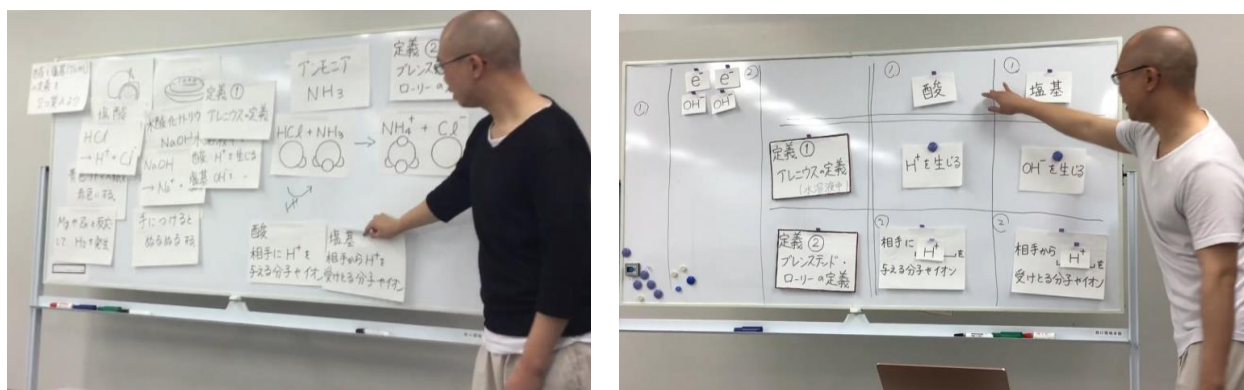


図9 KP法を用いた6分間模擬授業の実践の様子(左:1回目 右:2回目)

なお、後期の模擬授業では、高校理科の基礎科目を取り上げ、受講生に科目および単元を自由に選ばせた。高校理科の模擬授業を経験させる狙いに加え、高校理科は中学理科よりも内容が高度かつ複雑であるため、各単元の本質を的確に捉えた精練された授業が求められることから、6分間模擬授業が、高校理科授業の本質を探究する上で有意義であると考えたのである。実際、多くの受講生は高校理科の内容を簡潔に扱うことに苦慮する様子が見られたが、2回目の模擬授業で工夫や改善がなされており、中学理科以上に「教え込み」が顕著となりがちな高校理科の授業の、本来あるべき姿を再考してもらう機会になったと考えている。

5.3 B(応用編)

B(応用編)は毎日約4時間の授業が2週間続く、夏期集中授業での実施のため、模擬授業を行うのに十分な時間が取れる。そこで、45分間の模擬授業(導入～展開～まとめのフル授業を実施)と30分間の振り返りを合わせて各受講生に75分の時間を提供した。内容は中1～中3の物理・化学・生物・地学の4分野、計12単元をくじで割り振って決めた。毎日の集中授業のため準備時間を授業外に受講生に課すのは厳しいことから、前半1週間の毎授業で1時間程度を指導案および教材作成の準備時間に充てた。このとき、模擬授業の担当学年ごとにグループを作らせ、協働的に授業準備が行われるようにした。

また、集中授業という制約上、A(基礎編)のように筆者から個々に丁寧な指導案の添削や模擬授業のフィードバックを行うことが難しかった。さらに、B(応用編)では、A(基礎編)のように発問や板書の仕方といった技術的側面よりも、「授業で学ぶことはどういうことか」という本質的で唯一解のない問いに対し、筆者が介入せず、受講者同士で考察してもらうことを重視したかった。

そこで、模擬授業後の振り返りの時間を30分と多く設け、受講生同士で授業の形を探究するべく、東京学芸大学 渡辺 貴裕 准教授により考案された「対話型模擬授業検討会」を採用した。対話型模擬授業検討会では、従来型の模擬授業のように「評価される—評価する」という教師役と生徒役の関係性とは異なり、互いがフラットな協働的な探究者となってそれぞれの立場から授業中に感じたこと、考えたことなどを出し合って対話することで、授業実践に関する問いを浮かび上がらせて探究し合うことを目的とすると渡辺氏は述べている¹³⁾。模擬授業後、教師役と生徒役はその授業において、それぞれの立場で望んだこと(Want)、行ったこと(Do)、考えたこと(Think)、感じたこと(Feel)をホワイトボードに書き出し、そこに見られるズレに注目しながら対話を深めていくのである(図10)。

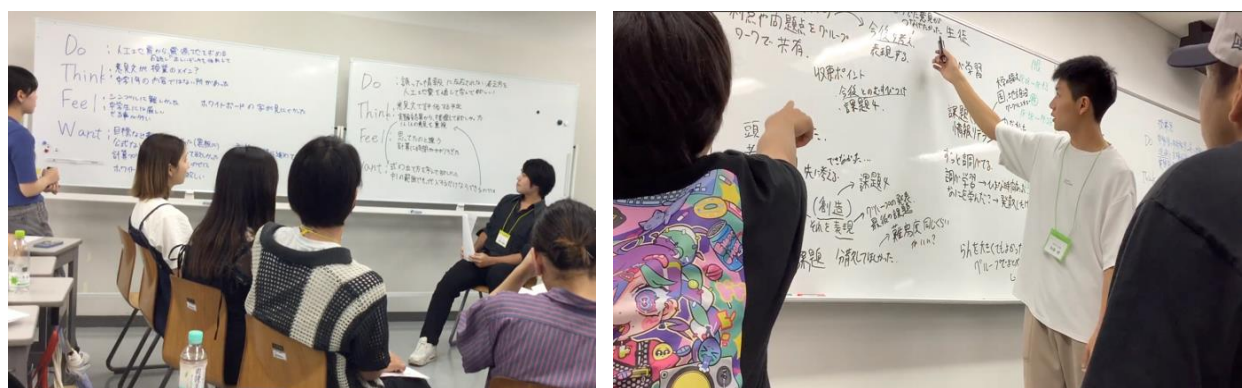


図10 対話型模擬授業検討会を行っている様子

あらかじめ受講生には、渡辺氏がWeb上で公開している対話型模擬授業検討会の資料や実践動画¹⁴⁾を用いて、その狙いと方法について理解させた上で実施した。模擬授業と検討会は1週間にわたって行われたが、受講生の様子を見ると、初めの頃は生徒役が教師役の授業展開や指導技術について指摘するような「評価する—評価される」という従来型の攻守関係に陥っていたが、検討会自体の在り方について振り返りをさせながら回数を重ねるごとに、徐々に「授業はどうあるべきか」という本質的な問いについて教師役—生徒役という立場に関係なく議論が行われるようになっていった。たった1週間での受講生達の変容は目まぐるしいもので、対話型模擬授業検討会による「対話的で深い学び」の効果に筆者自身が驚かされた。

<受講生の振り返り 一部抜粋>

- 授業をデザインした意図と、生徒役との「ズレ」が顕著だった点は問いをどう扱うかという点が大事であると考えた。(中略) 対話型模擬授業検討会の中で生徒と教師の考えのすり合わせから、解決策が見えてくるということを学んだ。
- 教師が想定してる生徒の受け取り方と実際に授業を受けた生徒の受け取り方は違うということを学んだ。(中略)これは授業を実際に行ううえでも多発的に起こりうることであるため、そのずれを埋めていくうえでも生徒とのコミュニケーションは欠かせないと感じた。

- 人によって考えていることが違い、ずれが生じてしまう。考えを共有することでそのずれに気づき問題の解決ができる。また、問題解決だけでなく、そこから別の問題や改善点を見つけることができる。さらに、1つ1つをどうしてそう感じたのかを深く整理していくとほかの事例にも当てはまるような「一般化」が出来ることを学んだ。
- 最初の対話型検討会ではあまり意見が思いつかないことやその授業にしか当てはまらないような改善策の話をしていることが多かった。しかし、後半になるにつれて「一般化」に向けて考えることができ、話す内容もどの授業にも当てはまるような内容になっていった。
- 最初のほうは生徒 vs 教師という風に雰囲気が悪く、あまり心地いい感じがせずにもやもやしていましたが、最後のほうはしっかりと授業について対等な関係で話し合うことができ、これをもっと続けたいと思いました。これを続けることで授業を省察する正しい視点が持てるようになり、教員としても役立つスキルになりうると考えます。
- 対話型授業検討会でははじめ授業の内容を批判するだけの検討会になっていたため一方的な検討会であり、対話の要素を感じるができなかったが、段々理解してくるとお互いに批判しあい何を感じたか、感じたことのずれはどこかを話し合うことができ、ずれを知ることで授業の改善に至るため、この検討会のようなものを学校でも取り入れることで何を学んでいるのかわからない生徒も、先生が何を目標とし生徒自身はどう学べばいいのか、生徒がちゃんと理解し授業に参加しているのかをも把握することができるため有効な手段であると感じた。

6. 受講生のアンケート・振り返りの分析

本授業の実践の効果や課題を見出すため、受講生へのアンケートや振り返りの内容について分析・検証を行った。

6.1 A(基礎編)に関して

A(基礎編)の最終授業において実施したアンケート結果(n=17)を以下の図 11 に示す。

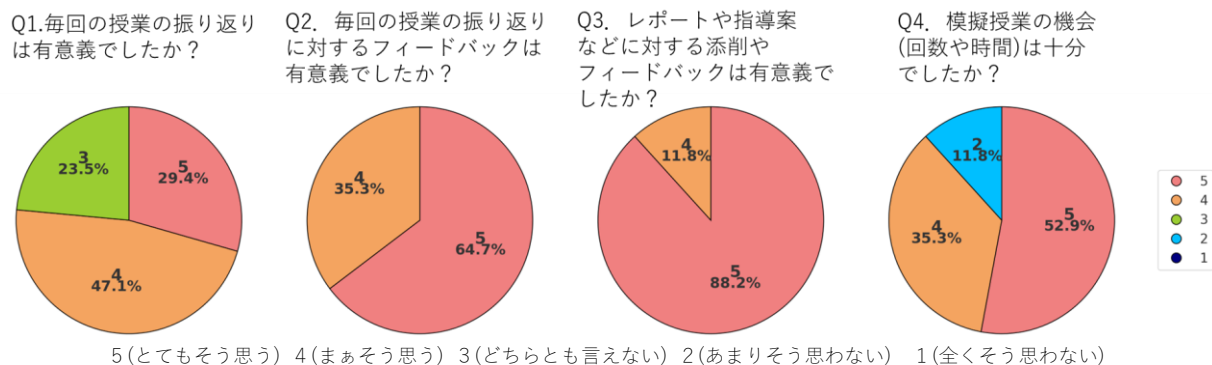


図 11 A(基礎編)の授業アンケート結果

上記結果より、筆者が本授業で大切にしたい「振り返りとフィードバック」および「模擬授業」は受講生にとって概ね有意義であったと評価されていることが確認できる。なお、Q1で「どちらとも言えない」と回答した者の理由として、以下に示す自由記述のとおり「フィードバックの時間が長い」という指摘があった。フィードバックに対して好意的な評価がある一方で、フィードバックで取り上げる内容が多すぎたことが、アンケートで指摘された模擬授業やワークショップの時間が十分に確保できなかったことの原因となっていると考えられ、時間配分の見直しが課題であると示唆された。

<アンケート自由記述 一部抜粋>

- 授業後の振り返りを次の授業でフィードバックしてもらえるところが、学びを深めることにつながってとても良かったです。
- 教員を目指している人にとっては、私たちが今まで見ていた先生がどんなことをしていたのか、細かい所まで分かりとてもためになりました。レポートの中で必ず問いを出すというのが、授業をよく振り返れたと思いますし、問の答えが返ってきた時に、嬉しさを感じ、より深い理解に繋がりました。

- 授業中にワークをやる際、このワークの時間が少ないような気がしました。もう少しワークの時間を長めにとってもらえると嬉しいです。
- もう少し模擬授業の時間が欲しかった。
- フィードバックの時間が長いと感じる日がありました。疑問解消にはなりますが、一部抜粋でその他はスライドに示すことでさらにお話が頭に入ると感じました。

6.2 B(応用編)に関して

B(応用編)では、台風による休講の影響でアンケート実施の機会が得られなかった。そのため、受講生の意見は直接聞くことはできなかったが、B(応用編)の授業をしていて筆者が気になっていたことがある。それは、今年度、A(基礎編)を受講していない学生（B(応用編)から受講した学生、または昨年度の夏期集中授業でA(基礎編)を受講した学生）の授業理解度や取り組み姿勢が、今年度にA(基礎編)を受講している学生と比べて十分でないように見受けられたことである。これに関して、学生の各回の振り返りにおいて受講者に理解度を1～5の尺度で自己評価させた結果を分析したところ、全6回分のA(基礎編)受講者と非受講者との理解度の数値比較において、非受講者の値が受講者よりも有意に低いことが確認された(表2)。

表2 B(応用編)の振り返りにおける理解度の統計

	第1回 平均	第2回 平均	第3回 平均	第4回 平均	第5回 平均	第6回 平均	全講義		
							平均	SD	p値
今年度A(基礎編)受講生 (n=18)	2.72	3.18	3.20	3.39	3.29	3.36	3.18	0.73	0.0098**
今年度A(基礎編)非受講生 (n=6)	2.67	2.80	2.80	2.67	2.67	2.50	2.68	1.01	

※ 数値は、理解度を受講生自身に 5(よく理解できた) ↔ 1(全く理解できなかった) で回答させた値である。

※ 検定には Mann-Whitney U 検定を用いた($\alpha=0.05$, * $p<0.05$ ** $p<0.01$)。

※ 受講生の n 数は名簿上のもので、各回のデータ数は出席や提出の状況により、この値より少ない場合がある。

※ 第1回～第6回の講義内容は表1を参照のこと。

A(基礎編)の前期で現行学習指導要領の“軸”である「主体的・対話的で深い学び」や「探究的な学び」の意義や手法について重点的に扱っていたため、A(基礎編)の受講者は B(応用編)の内容をスムーズに理解できた一方、非受講者はその基盤が不十分なため、B(応用編)の内容理解に苦慮した可能性が考えられる。このことから、B(応用編)でも、前提となる学習指導要領の理解を深める場面を用意する必要があることと、次年度は通年で B(応用編)、夏期集中授業で A(基礎編)が開講される形となることから、シラバスの再構築を検討する必要があるだろう。

一方で、現行学習指導要領について理解が進んでいる受講生にとっては、概念的な理解によって、教科横断的な学びや探究的な学びが促進される効果を認識し、それが社会に出て活かされる資質・能力の育成に寄与することを実感している様子が総括レポートの記述内容から伺えた。おそらく、受講生は、B(応用編)の2週間の授業を終えたところで、初回の野上氏から示された IB 教育の本質を理解し始めたのではないかと推察される。

<総括レポート 感想の記述 一部抜粋>

- 概念的な学びは教科横断型の学びと深く関わっていると感じ、今の教育に必要で重要だと感じた。
- 概念とは、物事と物事を繋ぐ本質であり、物事を体系立てていく思考の枠組みである。教員になるのであれば、事実を伝えることよりも、それがどのように作用したか、概念的に理解させることが求められていると感じた。
- 私がこの授業で学んだことは生徒の適応能力を高めることだ。具体的には VUCA の時代を生き残るために重要なコミュニケーション能力と柔軟性だ。それを伸ばすために探究の授業が重要だと感じた。探究の授業ではいままでの知識を生かすとともに生徒の可能性を広げることができる。そして探究の授業をやるうえで重要なのは教師の存在だ。教師が関わりすぎると教師の考え方によってしまい自由な発想が生まれない。適度な距離感を保ちあくまで生徒主体の研究をさせる。そうすることで柔軟な思考力とコミュニケーション能力が伸びていくと考えられる。教員になるにあたって多数派という見方ではなく個人個人の個性を伸ばし、生かせる場を作っていきたい。

7. 終わりに

初めて1年間の大学の教科教育法の授業を担当することとなり、正直なところ自分に務まるのか不安になったり、中・高教師としての本職との両立に苦労したりすることもあったが、中・高の現場で培った経験と考えを率直に受講生に伝え、中高生と接するのと同様に対話を重視して受講生と向き合ってきたことで、筆者なりの大学での授業の形を見出すことができた。

近年、教員の多忙化や、生徒・家庭の多様な事情、学力格差や教育格差といった問題に関してネガティブなニュースが多いなか、教師という仕事は就職するには敬遠されがちかもしれない。しかし、子供たち一人一人の人生や将来の社会のあり方をより良くするうえで、教師ほど影響力があり、やりがいのある職業はない。筆者の中・高の現場での経験や考えが、教師を志望する学生の助けとなり、将来の社会を担う人材育成に活かされるならば、筆者にとってこの上ない喜びである。

受講生には、教師になるともならずとも、これからの社会で必要とされる資質・能力がどのようなものであり、その育成のために教育がどうあるべきかを考え、学んでほしいと伝えてきた。初年度の受講生が本授業での学びを活かし、これから社会に出て活躍してくれることを期待するとともに、筆者自身も受講生達から学んだことを振り返り、次年度以降の授業改善に繋げていきたい。最後に、受講者から寄せられた嬉しい声を紹介し、本稿を締めたいと思う。

＜アンケート自由記述 一部抜粋＞

- 自分にとってとても大きな転機となる授業でした。理科教育に対する考え方だけでなく、やりがいや生徒との向き合い方も学べました。
- この授業がなければ教員としての考え方が身につかなかったと思う。自分がこれまで受けてきた授業を振り返ってみるとどうしても一方向な授業が多く、それが普通だと思っていた。しかし、この社会は常に変化していてそれに対応できる生徒を育成しなければならない理由がよくわかった。
- 生徒の気持ちや才能の見つけ方など、今までは考えてこなかった捉え方を学ぶことができた。教師とは勉強を教える存在なのでなく、めまぐるしく変化する社会の中で、自立できるための力を身に着けることにある。だからこそ、今回の理科教育ではそういった考え方に対する学びを得ることができた。

引用・参考文献

- 1) 高城英子(2023)「『探究の視点』をもった学生の育成に向けて～探究的な学びを探究的に学ぶ～」工学院大学教職課程学芸員課程年報(26), 25-35
- 2) 山田将也・中島雅子(2022)「理科教育における『主体的な学び』に関する研究－OPPA 論を活用した教職大学院生の力量形成を中心として」埼玉大学紀要 教育学部 71(2), 305-317
- 3) 文部科学省初等中等教育局修学支援・教材課(2023)「義務教育段階における1人1台端末の整備状況(令和4年度末時点)」
https://www.mext.go.jp/content/20230711-mxt_shuukyo01-000009827_01.pdf
- 4) 株式会社 Loilo「ロイロノート・スクール導入校一覧」
<https://help.loilonote.app/-65a4f2420bb0aa002393e72b>
- 5) 文部科学省(2017)「中学校 学習指導要領(平成29年公示)」
- 6) 文部科学省(2018)「高等学校 学習指導要領(平成30年公示)」
- 7) 東京都中学校理科教育研究会「博物館連携プロジェクトワークシート」
<http://www.tochuri.net/museum/pj/>
- 8) 中澤啓一(2023)「葉の比較観察を通して理科の見方・考え方を働かせる」都生研会誌 No.59
- 9) 国際バカロレア機構(2015)「ディプロマプログラム(DP) 知の理論(TOK) 指導の手引き」
- 10) 高城英子(2022)「『授業創り』を通して学んだ理科教育の理論と方法」工学院大学教職課程学芸員課程年報(25), 43-50
- 11) 栗田佳代子(2024)「6分間模擬授業で学ぶ授業づくり」Coursera
<https://www.coursera.org/learn/6min-micro-teaching>
- 12) 川嶋 直(2023)「対話を生みだす KP 法 -アナログプレゼンテーションのすすめ-」みくに出版
- 13) 渡辺貴裕・岩瀬直樹(2017)「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」日本教師教育学会年報 第26号
- 14) 渡辺貴裕「対話型検討会ネットワーク」<https://note.com/nabetaka>

児童館における子どもの意見表明・参加の学習 —正統的周辺参加論の視点から—

安部芳絵

1. 序論

ある場が居場所になるかどうかは、子ども本人が決めることである。一方で、子どもの居場所づくりは、主としておとなが誰かの居場所となることを願って取り組む。それゆえ、両者にはジレンマが生じることがある。2023 年 12 月 22 日に閣議決定された「こどもの居場所づくりに関する指針」では、「こどもの声を聴き、こどもの視点に立ち、こどもとともにつくる居場所」が居場所づくりの基本的な視点に共通する事項として示された。おとなの「よかれ」ではなく、こどもの声を聴くこと、そしてその声を反映することが居場所づくりに求められている。とはいえ、意見を言っていないといわれても、すぐに言える子どもばかりではない。意見を言い慣れていない子どもたちに対し、こどもの居場所のひとつである児童館では、遊びを通して子どもの声を聴く取り組みなどが行われてきた。

教育心理学における学習とは、特定の経験によって知識や技能を獲得することによって生じる心理的・行動的变化を指す。居場所における子どもの意見反映を考えたとき、子どもの側に目を転じてみると、どのように意見表明・参加の主体へと変容していくのかという問いが浮上する。

本稿では、児童館の指定管理者選定への子ども参加を事例として取り上げる。児童館は、児童福祉法第 40 条に規定される児童厚生施設の 1 つであり、児童福祉施設としては保育所、認定こども園に次ぐ多さである。児童館では、児童館ガイドライン(2018)に基づき、日常の活動に子どもが意見を述べる場が提供されており、2025 年 4 月から適用される改正児童館ガイドラインでは、より踏み込んで運営にも子どもの意見を反映していくことが期待されている¹⁾。そこで本研究では、2017 年、2022 年の石巻市子どもセンターの指定管理者選定で設置されたこども委員に着目した。このうち2022年の選定に関わった 4 者(石巻市役所職員、公益社団法人セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン(SCJ)職員、子ども委員、申請者)へのインタビューと、指定管理者選定委員会当日の参与観察を通して、子ども自身がどのように意見表明・参加の主体として変容していったのかを、正統的周辺参加の視点から検討する。

写真 1 事前 WS (石巻市役所提供)



写真 2 委員会当日 (石巻市役所提供)



2. 本研究の方法

2-1. 正統的周辺参加における学習の考え方

正統的周辺参加 (LPP: Legitimate Peripheral Participation) では、学習を「人が実践の共同体に参加することによってその共同体の成員としてアイデンティティを形成すること」とみなす (レイヴ&ウェンガー、1993)。レイヴとウェンガーは、知識や技能の修得には、新参加者が共同体の社会文化的実践の十全参加 (full participation) へと移行していくことが必要であり、「子どもたちは大人の現実社会におけるまがうことなき正統的周辺参加者」とであると指摘する。

実践共同体においては「非正統的周辺参加」や「中心的参加」といったものは存在しない。「周辺性」が示唆するのは、「共同体によって限定された参加の場における存在には複数の、多様な、多くあるいは少なく関わったりつつみ混んだりする」仕方があり、「変わりつづける参加の一と見方こそが、行為者の学習の軌道 (trajectories) であり、発達するアイデンティティであり、また、成員性の形態」でもある。周辺参加が向かっていくところを、十全参加と呼び、共同体の成員性の多様に異なる形態に含まれる多様な関係を正当に扱おうと意図したものである。周辺性は、「それが生かされるときは、ことのはじまりを意味しており、しだいにのめり込んでいくことにより理解の資源へのアクセスを増やしていくこと」である (レイヴ&ウェンガー、1993:10-12)。

学習を正統的周辺参加とみなすことは何を意味するだろうか。このことは、「学習がたんに成員性の条件であるだけでなく、それ自体、成員性の発展的形態であること」を意味するという。すなわち、アイデンティティというものを、「人間と、実践共同体における場所およびそれへの参加との、長期的にわたる生きた関係である」と考える (レイヴ&ウェンガー、1993:30)。

なお、いかなる実践的共同体でも、時間を通しての正統的周辺参加の個別の形態を理解するためには、「共同体の再生産過程—実践者間の活動と関係の、歴史的に構成され、常に進行し、コンフリクトをはらみ、しかも共働的 (synergetic) な構造化—が読み取られなければならない」と指摘する (レイヴ&ウェンガー、1993:33)。そこで本研究では、まず、子どもセンターの指定管理者選定における4者の関係性のうち、共同体の再生産過程に着目する。

2-2. 正統的周辺参加における学習論の限界と二人称的かわり

佐伯は、正統的周辺参加における学習論の特徴を、学習を共同体への参加と捉えることで、「学習が本質的に「学びあい」(協働的学習)であって、個人の営みではない」としたこと、「実践」(なんらかの「よきもの」、「よきこと」を算出するという人びとの社会的な営み)への参加」としたことでありと指摘する (佐伯、2014:46)。

その上で、正統的周辺参加論が人類学的アプローチによる学習論であることの限界を指摘する。人類学は、調査対象の世界がどのようなものかを「見る」学問であり、対象世界を「操作しよう」「変えよう」ということは本来的に「含まれていない」。そのような「変革」がどのように生じ、どのように変容していくかを人類学的に分析・考察することはできるが、「人々(あるいは、一人一人の個人が))がそのような変革・変容に「参加」しようとする「動機づけ」については、人類学は一切語らないのである。よって、正統的周辺参加論では「そもそも「人がなぜ学ぶのか」についての根源的問いが問われていない」と述べる (佐伯、2014:47)。

このことに関して佐伯は、イリイチによる” Tools for Conviviality”（邦訳『コンヴィヴィアリティのための道具』）を引き「学びたい人が、学びたいときに、学びたいところで、学びたいことを」学ぶという共愉的学習共同体が広がりつつあることを指摘する。そして、心理学に限らず現代人間科学のほとんどが、三人称的にかかわることで「理解」しようとしているが、それは根本的な誤りであり、本当に「かかわる」ということは「二人称的にかかわること」であると述べる。

二人称的にかかわりとは、①対象を情動的存在（よろこんだり、笑ったり、悲しんだり、怒ったりする存在）とみなす（いわゆる「知的」側面だけをみるのではなく、情感あふれる姿を見る）、②対象はかかわる人のかかわりに「応える」存在とみなす（つまり、こちらのかかわり次第で、まったく違った反応を示す存在）、③対象は基本的にたのしい、うれしい、面白い、「応答的関係」を求めている存在とみなす、である（佐伯、2014:48）。このような二人称的にかかわりこそが、人間を共愉的（紺ヴィヴァルな存在）とみなし、共愉的関係をつくろうとしているのであり、「学ぶ」とは他者と共愉的関係を生み出すことであるとする（佐伯、2014:48）。

以上のことから、本研究では、「二人称的なかわり」を参照項として設定する。

2-3. 研究の方法

本研究では、石巻市子どもセンターらいつの指定管理者選定に関わった4者への半構造化インタビュー調査から事例の分析を行う。インタビューの対象と実施日は以下の通りである。

表1 インタビュー概要

対象	実施日
石巻市保健福祉部子育て支援課子育て支援係主査 三條由佳さん	2023年3月16日
SCJ 国内事業部プログラマネージャー 田代光恵さん	2023年3月24日
NPO 法人ベビースマイル石巻（ベビスマ）代表理事 荒木裕美さん	2023年5月1日
子ども委員／高校生 しずさん（仮名）	2023年7月27日

インタビューはZoomもしくは対面で、ひとりあたり60～90分程度で実施した。ICレコーダーに録音したものをテキストデータとしたのちに、本人確認の上で研究への活用への承諾を得た。石巻市役所とSCJは上長の決裁も得ている。テキストデータは基本的な要素に分解し、見出しを割り振って分類整理した。

参与観察は、2022年の選定委員会当日に実施したものである。選定委員会全体のスケジュールは表2、当日の流れは表3の通りであった。さらに、参与観察を補完するものとして、「石巻市子どもセンター指定管理者選定子ども委員の活動報告」（石巻市 b、2022）を参照する。インタビュー等の分析に当たっては、指定管理者選定をめぐる共同体の再生産過程、そして子どもと他者の「二人称的なかわり」を参照項として検討した。

表2 選定のスケジュール

2022 年
7 月 第1回指定管理者選定委員会開催 募集要項等決定 子ども向け申請書の作成決定 指定管理者募集要項の告示 現地説明会の開催
8 月 申請締め切り(1 団体から申請)
9 月 子ども委員事前ワークショップ 第2回指定管理者選定委員会開催 候補者の選定

表3 委員会当日の流れ

2022 年 9 月 25 (日) 14:00-16:45
大人委員・子ども委員顔合わせ 子ども委員いったん退出(別室でワークショップ) 大人委員による議事→子ども委員合流 申請者によるプレゼンテーション 大人委員からの質問 子ども委員からの質問 申請者の退場、傍聴者退場 子ども委員は別室で意見をまとめる→合流 子ども委員からの意見発表 審査・選定

3. 結果の考察

3-1. 4 者の語りから

4 者の語りのうち、共同体の再生産過程および子どもと他者の「二人称的かわり」に着目する。ひとつめは正統的周辺参加のはじまりとしての子ども委員の募集にかかわるエピソードである。つぎに、集まった子どもたちのうち最年少の小学4年生によるイレギュラーな事態が生じた際のおとなのかかわりに注目する。最後に、子どもが安心して自由に発言できる場に関する語りである。

3-1-1. 正統的周辺参加のはじまり

選定委員会当日が部活動の大会と重なってしまったことから、中学生世代が集まらなかった。そこで、石巻市保健福祉部子育て支援課は、7月4日から22日までであった募集期間を、8月5日まで延長し、学校を経由した声かけを行った。また、子どもセンターへ出向いて直接こどもへの声かけを行った。子ども委員のしずさんは、子育て支援課の三條がらいつに来て声をかけてくれたことを覚えていた。

市役所の三條さんっていつもらいつに来てくれる人にこういうのあるよって紙をもらったタイミングでちょっと興味を持ってたのと、らいつで仲良くしてくれた先輩と一緒に参加してたのもあったかな。大好きならいつのことだし。(子ども委員、しずさん)

子育て支援課の努力の甲斐があって、6名定員のところ7名が集まった。その後、選定委員会の決定により7名全員を子ども委員とすることとなった。子ども委員7名の内訳は、小学4年生2名、中学2年生1名、中学3年生2名、高校2年生1名、高校3年生1名であった。なお大人の委員は6名(学識経験者2名、子ども・子育て支援に関わる者1名、市長が特に必要と認める者1名、児童福祉行政に関わる者2名)であった。

このように、すでに決まっていたスケジュールや委員の人数を、子どもの状況に合わせて柔軟に変えた点、すなわち、子ども委員を設置することで行政の側の姿勢に変化があることに注目したい。

3-1-2. イレギュラーを受け入れる

子ども向けの事前ワークショップから当日まで、高校生のしずさんが気がかりだったのは、最年少の小学生2人である。小学4年生のXは、子どもセンターで行われた事前ワークショップの最中に遊びに行ってしまった。残った小学4年生のYも「これ、いつ終わるの?」と何回も確認する。指定管理者制度の説明など、小学4年生には難しいことも多かった。ただ、選定の公平性の観点から、どうしても説明しなくてはならないこともあったため致し方ない点でもあった。また、選定委員会当日には、あらかじめ考えてきた意見を子ども委員が述べる場面があった。大人が多くいる会議の場で緊張したのであろう、小学4年生のYが自分では言いたくない、誰かに意見を読んでもらいたいと言い出した。Yの書いた意見を代読したのがしずさんである。

途中で、4年生の子が、ちょっと緊張しちゃった時も、その、怒るとかじゃなくて、本当に優しく、「大丈夫?」みたいな感じでサポートしてくれたのは、自分にやられたんじゃないけど、すごい良かったなって。私はこういうの結構好きだからいいけど。小学生だと、「参加はしたけど、やっぱり難しい」って子もいるから、ああいうのはすごい大事だなって。(しずさん)

参加したいと自ら手を挙げたのは小学生2人である。しかし、「小学生だと「参加はしたけど、やっぱり難しい」って子もいる」と、しずさんは指摘する。子どもセンターの日常のなかで、自分からやるといったのにいざ参加してみると難しかった例を見てきたからこそその言葉である。

あの子たちとは結構色々、「らいつ」の会議でも一緒になるから、「大丈夫かな」って心配はしてたんですけど。そういう対応もあって、すごい安心、なんだろう、安心っていうか。「あ、よかった。ちゃんと対応してもらえた」みたいな。(しずさん)

急に遊びに行ってしまったXや、自分では言いたくないと代読をお願いするYを叱るでもなく、子どものことをサポートする方向で大人が動いたことに対し、しずさんは「よかった。ちゃんと対応してもらえた」と安心した。このサポートのベクトルは、小学生2人に対するものであり、直接しずさんに向けられたものではないが、その様子を間近に見て安心したのである。

このときのことを、SCJの田代は以下のように述べた。

選定のプロセスを成功させるために子どもたちがいるのではなく、そのなかで子どもたちが意見をちゃんとと言えることを保障する、どんな意見でも担保しようっていうのを、全員が一致して持っていたというのが大きい。指定管理のための子ども委員になってしまうと、絶対意見を言わなきゃいけないとか、こういう好ましい意見を言わなきゃいけないっていうのも出てきてしまうかもしれないんですけども、そうじゃない形の雰囲気だったのは、すごくやりやすかったなと。(SCJ、田代)

選定委員会当日に、自分で意見を言わずに代読をお願いすることは、「一般的な」指定管理者選定委員会ではあまり見られないことである。このような「イレギュラー」を受け入れた行政の存在が大きかったと田代は述べる。

行政の人が受け入れてくれたっていうのもすごいと思います。全体的にその強制はない、会場自体はちょっと堅苦しい場だったかもしれないですけど、「強制が絶対」みたいなのは行政の方もなかったのもので、その辺すごくありがたかったなと。(略) そういうイレギュラーの体制を、受け入れてくださったっていうのも大きかったと思います。(SCJ、田代)

選定のプロセス全体を通して、大人のやり方に子どもを合わせるのではなく、イレギュラーな事も含めて子どもの状況に合わせて大人のかかわりを変えていくありようが見て取れる。

3-1-3. 安心して自由に発言できる場を何段階かでつくる

選定委員会では、申請者からのプレゼンテーションを受け、大人委員からの質問のあと、子ども委員から質問の時間がある。子ども委員は、最初はあらかじめ考えてきた質問をするが、途中からはそのときどきで考えたこと、思いついたことを問いとして発する。そのときのようすを、申請者であるベビースマイル石巻の荒木は以下のように述べた。

あのタイムがめっちゃ怖いんですけど。すごい質問するかもしれないっていう。前回はどうだったんだろう。その最善の利益をどう考えますかっていう質問がありましたよね。それが、初回で最も大きい質問だなって思って。最善の利益は、本当にその子たちに聞かないから、聞きながら折り合わせながらやるんだよみたいな答えは多分したと思うんですけど、今回は「生きる」って使ってるけど、「生きるってどういう意味で使ってますか」って言われて。本当に、また大切な問いをされたと思いました。「ありのままでいられるっていうことが、生きるっていうことにつながると思うよ」って答えをしたと思います。すごいですよね。ああいう質問が「自由に言っていーよ」って言われて、ポンと出てくるのって、安心してたりとか言っていーんだなって(子どもたちが)思っているからだと思うので。(ベビスマ、荒木)

ここで荒木が指摘している前回の「最善の利益をどう考えますか」というやりとりは、下記のようなものであった²。子ども委員は中3女子である。

表4 第1回選定委員会における子どもの最善の利益に関する質疑応答

子ども委員: 理念や子どもの権利に対する考え方には「子どもの最善の利益」の記載がありますが、利用者である子どもたちに対して、最善の利益をどのように考えていますか？
申請者: 「子どもの最善の利益」をそのまま利用者に伝えても、それはなんだろうとなっ

てしまうので「子どもにとって一番いいことはなにか」と考えることが子どもの最善の利益であると思っています。その中で職員がこの子にとって一番よいと決めつけて行うのではなく、本人の声を聴きながら一番よいことを考えていくことが最善の利益だと思います。

子ども委員：……。

委員長：（子ども委員に対し）言いたいことがあったら遠慮なく言っていていいですよ。

子ども委員：……具体的に、どのようにしてその人にとっての最善の利益を引き出すんですか。

申請者：職員と利用者がコミュニケーションをとっていく中で一緒に考えていくしかないと思っています。そのために、安心して話してくれるような関係性を大事に築いていきたい。

委員長：こんな大人だったら話しやすいというのはありますか？

子ども委員：子どもに寄り添って自分の意見を聴いてくれる人、ただし全部を認めるのではなく言うところは言ってくれる人がいいです。

自由質疑の時間に行われる子ども委員と申請者のやりとりは、通り一遍の回答では終わらず、「二人称的なかわり」が求められる場面のひとつである。今回は、申請者がプレゼンテーションで用いた、子どもが「生きる」という言葉について、子ども委員からの問いがあり、申請者とのやりとりが行われた。選定委員会全体とふりかえって荒木は以下のように述べている。

子どもたちが安心して参加していけたよ、みたいなのが、活動報告からも見えて初めのワークショップみたいなどころから、当日もサポートがあつて。当日の雰囲気がみんなこう、優しい雰囲気で話しやすかったとか。私服でとかっていうのもあつたので、そこなのかなって。安心して、子どもたちが参加できるっていう場なんだよっていうのがすごい大事かなって思いますね。ただ子どもたち連れてきました、とか、そういうんじゃなくて。当日に子どもたちが安心して発言できる。その状態をちゃんと何段階かで作っていくっていうのが、大事だから。（略）選定される側としても、子どもたちが堂々と発言してるなっていう感覚がすごくあつたし、自由さがあつたなって思うんですね。（ベビースマイル石巻、荒木）

「ただ子どもたちを連れてきました」ではなく、「当日の子どもたちが安心して発言できる」「その状態を何段階かで作っていく」ことが大事であり、申請者にとっても「子どもが堂々と発言している」という感覚があつたという指摘は、興味深い。

3-2. 参与観察と子ども委員の報告から

荒木が指摘した、「当日に子どもたちが安心して発言できる」状態を「何段階かで作っていく」とは、具体的にどのようなものであつたのか。ここからは、当日の参与観察と子ども委員の報告から見

ていく。最初に注目するのは、子ども委員が参加しやすい環境整備であり、次に小学生委員のアイデンティティの変容に着目する。

3-2-1. 子ども委員が参加しやすい環境整備

2022年度の指定管理者選定で新たに導入されたこととして子ども委員用申請書がある。これは、子ども委員が見ることをあらかじめ知らせた上で、申請者が記入するものである。子どもにわかりやすい書き方が求められた。

さらに、子どもが選定委員会当日に意見を言いやすくなる工夫としては事前ワークショップが挙げられる。SCJがファシリテーターとなり、2022年9月4日(日)に事前ワークショップを子どもセンターらいつにて開催した。アイスブレイキングからはじまり、「らいつってどんなところ?」「指定管理者制度って何?」「子ども委員って何をするの?」「応募団体の発表を聴くポイント」などを全員で確認した。より多くの子どもの意見が反映されるように、らいつ利用者へ事前に実施した「らいつアンケート」の集計結果も子ども委員と共有された。そのときのようすは、子育て支援課から「おたより」として保護者へ伝えられている。

選定委員会当日の服装にも注目したい。選定委員会の委員および石巻市市役所職員には、スーツではなくカジュアルな服装の着用が求められた。大人の服装について、選定委員会で特に言及することはなかったが、子どもたちはこのことに気づいていたようである。「石巻市子どもセンター指定管理者選定子ども委員の活動報告」では、子ども委員が当日の活動を以下のようにふりかえている(石巻市保健福祉部子育て支援課、2022)。

会議本番は、減多にいくことができない市役所の会議室ということもあり、とても緊張しました。しかし、委員の皆さんが私服だったり、やさしい表情で見守ってくださったりしていて、少し気持ちが楽になりました。そのおかげで、事前に考えていた質問や意見を堂々と発表することができました。(中3)

子ども委員として参加した2日間はとても楽しかったです。また当日のときにも、服装がカジュアルで安心して参加することができました。事務局の方々、大人委員の方々、ありがとうございました。(高3)

このような環境整備を行ったものの、最年少の小学生2名は途中で抜け出して遊んだり、当日代読をお願いしたりしている。彼らにとって、選定委員会のようすはどう映ったのだろうか。

3-2-2. 小学生委員のアイデンティティの変容

活動報告によれば、最年少の小学生2名 Xと Y が、当日言いたかったことは、下記の通りである(石巻市保健福祉部子育て支援課、2022)。

X:怪我をしたところを大丈夫と言いつぎないようにしてほしい。次に、どんぐり拾いや海に

行くイベントなど、知らない間に行っているイベントが多かったので、きちんとお知らせしてほしい。(小4)

Y:小学生や乳幼児も、水やお茶だけでなく、中高生と同じようにジュースを飲めるようにしてほしい。(小4)

Yについては、高校生の委員が代読を行った内容である。この2人にとって、選定委員会はどう映ったのだろうか。以下は、選定委員会終了後、子ども委員の控え室に移動したあとの小学生委員2名の会話である。選定委員会のときの静かさとはうって変わって、はしゃぎながら部屋中を走り回っていた。

X&Y:ねえ、次はいつ?

SCJ ファシリテーター:次は5年後だよ

X&Y:そっか。

じゃあ(自分たちは)中学生だね。

次も(子ども委員を)やりたい!

大人委員や市役所職員にしてみれば、事前ワークショップに飽きて遊びに行ってしまったたり、当日会場の雰囲気や飲まれて代読をお願いしたようすから、やはり小学4年生が子ども委員をするのは難しかったのではないかと、本人達が嫌な気持ちになっていないかと心配していたのである。確かに、大人がたくさんいる場での会議ということもあり、最初は緊張が感じられた。ところが、会が進むにつれて、堂々と自分の意見を伝える中学生や代読してくれた高校生を目の当たりにし、小学生2人は「かっこいい」と感じたようである。お互いで顔を見合わせながら、自分達もお兄さんお姉さんのようになれるかな、とつぶやいていた。

小学生2人は、活動のふりかえりとして活動報告に下記のように書いている(石巻市保健福祉部子育て支援課、2022)。

ままといっしょにしゃくしょにいて、しゃくしょでおはなしをしました。そこでは、大人の人たちがいっぱいいました。きんちょうしたり、むずかしかったりしました。話がよくわからないところもありました。さいしょは、いやだと思っていたけどさいごはたのしかったです。(小4、X)

子ども委員では大人の人といっしょに話の会ぎをしました。発表はあまりできなかったけど、すこしは発表をしました。たいへんでした。けっこうきんちょうしました。やることもおおくて時間がかかりました。また中学生になって、できたら、子ども委員で、発表します。(小4、Y)

Xは、大人がたくさんいる会議で「きんちょうした」こと、「話がわからなかったり」最初はいやだと思っていたけど「さいごはたのしかった」ことを記述している。高校生に代読してもらったYは、「発

表はあまりできなかったし、「たいへん」で「けっこうきんちょう」したこと、「やることもおおくて時間が」かかったことをふりかえったが、また「中学生になって、できたら、子ども委員で、発表します」としめくくっている。

4. 結論

以上、共同体の再生産過程と「二人称的かかわり」に着目して、石巻市子どもセンター指定管理者選定を見てきた。しずさんと荒木の語りにあるように、子ども委員に合わせて自由に発言しやすい環境をつくっていったことは子ども委員にアイデンティティの変容をもたらした。小学4年生二人は、最初は「きんちょう」し、「いや」で遊びに行ったり、代読してもらったものの、委員としてその場にいたことで中高生の姿を目の当たりにし、最後は「楽しかった」「中学生になって、できたら、子ども委員で、発表します」と変容していった。

この様子を、石巻市保健福祉部子育て支援課の三條は以下のように語っている。

子どもたちを1番最初の事前のワークショップで見ているんですけど、はじめ緊張気味だった子どもたちも、9月25日の意見発表ではあんなにもこう堂々と発表していたんですけど、会議の中でどんどん成長していく様子がとても印象的でした。だからこそ、子どもならではの視点もこう多く出されて、新たな指定管理者に伝えることもできましたし、全体として大変ですが、意味のある取り組みだな、というのを改めて思っているところです。（石巻市役所、三條）

三條は、「子どもに寄り添う」という言葉をよく耳にするものの、その実態が何を意味するのかがはじめはわからなかったという。そこで、SCJのチャイルド・ファシリテーターの子どもへのかかわりを観察したり、子ども委員の様子をよくみて、自分のかかわりを変えた。すると、事前準備から選定委員会まで、「会議の中でどんどん成長」していく様子を目の当たりすることとなった。

本研究では、石巻市子どもセンター指定管理者選定に焦点を当て、子ども委員がどのように意見表明・参加の主体として変容していったのかを、正統的周辺参加の視点から検討した。

こどもの居場所づくりにあたっては、子どもの声を聴き、その声を反映することが求められている。だからといって子どもの意見反映だけを推し進めることは、田代が指摘した「選定のプロセスを成功させるために子どもたちがいる」ことになってしまいかねない。そのため、ある場において「子どもたちが意見をちゃんと言えることを保障する、どんな意見でも担保しようっていうのを、全員が一致して」持ち、子どもに合わせて大人の側も変容していく実践共同体が求められる³。

参考文献

- 石巻市子どもセンターらいつ 各年次(2015-2022)「ANNUAL REPORT」
- 石巻市保健福祉部子育て支援課(2017)「石巻市子どもセンター指定管理者募集要項」
- (2022a)「石巻市子どもセンター指定管理者募集要項」

— (2022b)「石巻市子どもセンター指定管理者選定子ども委員の活動報告」
 岩堀拓弥・宮本匠・矢守克也・城下英行 2015「正統的周辺参加理論に基づく防災学習の実態」
 『自然災害科学』34-2 pp.113-128
 佐伯胖 2014「そもそも「学ぶ」とはどういうことか：正統的周辺参加論の前と後」『組織科学』
 Vol.48,No.2 pp.38-49
 高木光太郎 1999「正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張—実践共同体
 間移動を視野に入れた学習論のために—」東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要 10
 pp.1-14
 レイヴ&ウェンガー 1993『状況に埋め込まれた学習』産業図書

¹ 改正児童館ガイドライン(2025)では、「第4章児童館の活動内容」「3 こどもの権利や意見を尊重した活動の実施(5)」として「こどもの自発的活動を継続的に支援し、こどもの視点や意見が児童館の運営や地域の活動に生かせるように努めること。」とある。

² 安部芳絵 2019「児童館の指定管理者選定における子ども参加—石巻市子どもセンターを事例として—」工学院大学研究論叢第57号-(1)pp.65-78より。

³ なお、この実践共同体をめぐっては、石巻市子どもの権利に関する条例を基盤とした子どもの参加の権利を軸とする取組みが挙げられるが、稿を改める。

道徳教育の理論に関する思想史からのアプローチに関して —日本教育思想史からの再考察—

内山 宗昭

(はじめに)

道徳教育の「理論」面に関して、近年では「道徳科」授業に活用する方法論を取り上げることが増えている傾向にある。一方で、伝統的な倫理思想史や教育史から導かれる道徳教育における「理論」とは何かを改めて考察する意味もあると考える。筆者は元々日本教育思想史の研究から入って当該科目を担当するに至ったという経緯からも試みたいところである。既に戦後道徳教育の変遷史と理論をめぐる動向についてと、筆者の教職課程での当該「理論」面に関して「文化」をキーワードにアプローチする試論を拙稿で行った。¹⁾ そこでは「文化・思想史面からのアプローチを方法論として再評価」するという点を目的としたが、主に「文化」的アプローチについてを取り上げたので、本稿では「思想史」からのアプローチについて考えたい。

1. 教師教育「道徳教育の理論と方法」について

1-1 理論面についての現状

教職課程での教師教育のテキストにあっても近年は「理論」に関して、授業方法に活用を想定した「理論」が中心になる傾向にある。その意味での方法論のリストアップを図っているものもみられる。²⁾ 体系的に理論を導く試みでは、学習指導要領の変遷での枠組、西洋哲学からの示唆、道徳教育に関わる方法論、関連するテーマ学習からの適用、近代から現代にいたる日本の学校の道徳教育史についてから構成されることが一般的である。³⁾ この中で道徳教育に関わる方法論について相対的に増加がみられる。哲学を視野に入れたアプローチも一方ではあり、哲学対話、そしてシティズンシップ教育・情報リテラシー教育・クリティカルシンキングからの道徳教育への活用を取り上げている例がみられる。⁴⁾

道徳教育学の体系的・理論的なアプローチを目的に著された道徳教育学フロンティア研究会編『道徳教育はいかにあるべきか—歴史・理論・実践』⁵⁾でも、後記するような日本教育思想史からのアプローチは少ない。ただし、「道徳」の系譜として近代における西周(1829-1897)の儒学批判と受容に関してその解釈について触れているのを見ることができる。⁶⁾

本書では、「理論」をめぐる根本的な問題として、道徳教育学が成立し難い特殊性について触れられている。他の教科教育研究と異なるのは、道徳科・道徳教育の特殊性に起因するとして、第1に、戦後一貫して全面主義を採ってきたことで、2018年度から実施された道徳科も全面主義を土台とした上にあるため、道徳教育全体の体制と道徳科の区分が明確ではなく、一部を占める位置にある道徳科(ないしは道徳の時間)の授業開発研究に終始してきたこと。第2は、他教科の多くが学問系統に従って成立してきた歴史的な経緯を有するのに対して、道徳科(ないしは道徳の時間)は特定の学問系統に依拠して構想された教科では

ないという点があげられる。基礎学の不在と、そのことに十分自覚的でなかったゆえに、政策的に「国民」の育成に期待する資質がその捉え方によってその都度現れ、例えば国家(主義)的な観点、子どもの生活に規律をもたらす生徒指導的な観点、子どもの権利を保障する福祉的な観点等というように流入してくるという特殊な性格を有することになり、つねに価値をめぐる議論に終わり、道德教育の目標や内容、方法について科学的に検討する共通の基盤を担保し難くしてきたという指摘である。⁷⁾

1-2 「道德教育の理論と方法」の講義において

筆者の教職課程での「道德教育の理論と方法」の講義においても、課程認定や「教職コアカリキュラム」の影響以前より自身の判断として徐々に講義内容を変化させてきており、総じて、「理論」面の変化と後退があり、現在講義の中では、15回のうち、半数が指導案作成と模擬授業、半数が講義となり、1.「道德とは何か」、2.「道德教育の体制」、3.「道德性の発達」、4.「道德教育の方法」、5.「道德教育の歴史」を主たる内容としているが、指導案作成と併行させているので「理論」面の実数はより少なくなっている。

1.「道德とは何か」は導入的講義に相当するものの、日本の道德教育観の「前提」的な傾向性、文化特性に類するところを紹介しており本題に関わっている。2.「道德教育の体制」は、学習指導要領の枠組みが題材となり、3.「道德性の発達」がコールバーグの道德性の発達理論等、理論でも方法論に関わるところであるが、ただし「文化」の問題とともに取り上げている。⁸⁾ 4.「道德教育の方法」は評価方法の問題も含めて方法論としての理論を2回に分けて取り上げている。5.「道德教育の歴史」は2回連続で戦前篇・戦後篇と通史的に日本の学校での道德教育史を取り上げて現在における体制までを紹介している。なお、最終評価は指導計画案の完成版と論述レポートを課しているが、後者はその「理論」面に該当する想定である。本稿で取り上げる「理論」の思想史的な箇所とは主に、1.「道德とは何か」と5.「道德教育の歴史」においてである。

全面主義と特設主義ならびに道德科の位置関係や学習指導要領での内容項目にみる道德観の説明に前後して、歴史的経緯や日本の道德観の特色を比較文化的に講義することに発達理論や方法論を絡めている体裁であり、道德科の指導計画案作成を中心とすることでは実践案の学校教育の中での位置関係を知った上で作成に進むという道德科の授業に特化したところに焦点化したステップとしている。長く担当してしてきた経過の中では、総じて指導案作成と模擬授業の割合を増やしてきた。これは単位時間内での相対的な分量からくる割合で、考え方として決して「理論」を授業の一部方法論に特化したり、一貫して扱ってきた思想史面での「理論」を等閑視したり縮小の意図があったわけではなく、相対的に分量が減少したということである。

すなわち筆者の講義の構成では、1.「道德とは何か」で、現在の日本の学校における道德教育の枠組みについて、法的な学習指導要領の枠組みや歴史的経緯に先行する理念的な前提・通念・道德観に関して、「知育・徳育・体育・美育」の関係論、宗教教育との関係につ

いて、諸外国との比較も踏まえて東アジア的な特性特にここでは日本の儒教解釈と適用に起因する知と徳との二元論や非宗教性について取り上げている。また 5.「道德教育の歴史」では、学校教育史に加えて、儒学の問題に絡めて近世から近代にかけての日本教育思想史を加えているところが特徴である。

実際、いままでの講義実践の中では、「同調文化」というアプローチとともに、「教化性とその緩和」は思想史的なアプローチとしてポイントとなってきたと考えている。なお、方法のための「理論」への筆者の対応は拙稿でも述べているが、方法的な理論適用の限界を感じていることも一言しておきたい。⁹⁾

2. 理論面で思想史が貢献できること

2-1 理論面で実施している内容・素材

前節で取り上げた「道德とは何か」で導入の素材としている「道德観の前提となる通念」では諸外国の宗教教育と道德教育の関係の日本との違いについて、日本での儒学解釈と社会教化政策との思想史的な関連性を紹介している。¹⁰⁾ 例えば全面主義に特設主義を加えなければならない道德観には、その「前提的な通念」というところに、まさに系譜としての暗黙の「儒学的道德観」が横たわっているとみる。このことは狭義に「儒学的影響」と言えば首肯し難いが、それはイデオロギー以前の暗黙の道德解釈の傾向性のことを指している。この「社会通念」あるいは「文化」の「前提」の分析に関してはそれ自体議論があるところであるが、「前提」に関わるのは、「道德の多義性」すなわち相対的でありながら一定の共有性を要請する思惟構造の存在であり、それについてはさらに道德の社会化モデルを示し、個人がどのように社会規範を受容するかモデルを提供して学生に考えてもらっている。

そして「道德教育の歴史」では、学校教育史に加えて思想史として中世から近世への移行に関わって、中世の宗教や芸道思想において顕著な「道」概念に対して、近世の儒学の「人倫」(後述)としての世俗的な道德概念への変化がみられたことを題材としている。儒学の問題に絡めて近世から近代にかけての日本教育思想史を追うのだが、そこでは近世から近代にかけて「公的」な規範として儒学が受容され基盤となってきた様相をみる。すなわち、近世初期に幕藩体制の政治的社会教化政策の理念として儒学が使われ浸透してゆく中で、学校・社会の「公」は、前述「道」から「人倫」へ質を変えた。幕末から近代の政治的改革期に儒学批判の動向を持ちながらも、再び近代公教育の教育理念に修身科を中心に、近世から連続する儒学観を用い、戦後にその意味での代替となる社会規範となる思想はありえなかった。強制的な教化政策を離れたからである。近代における道德観の連続の問題、戦後における全面主義的な道德観がどこまで理解され受容されたかという評価に関わる問題でもある。戦後の状況としては、特定のイデオロギーか、個に還元するところ以外に選択肢はなく、「公」的な標準はたいへん曖昧なものとならざるをえなかったわけで、それはむしろ全面主義では健全なことと捉えられてきたわけである。現代でも「道德教育」に力を入れる動機は、

社会規範不在へのある種の危機感か、国家的な規範を重視するイデオロギーを有する考え方か、特定の問題例えば「いじめ」問題などを道德教育で解決するという文脈での思考か(後述する「道德教育の手段化」と関連する)、という思惟構造こそがここで問題にしている道德観の性格なのである。オーソドックスな日本近世・近代の道德をめぐる思想史の素描ではあるが、その内実には「道德」をどのように社会に教化浸透させるかという企図について窺うことができる。

この意味では思想史面から考えても前述の道德教育学の形成のためには、儒学的な教化観が潜在するところに基礎・基盤は求めえず、それに代替する普遍的な科学が価値教育を導く期待も未だ距離のある問題かもしれない。

これらの問題に抵触する意味でも、潜在する「儒学的な道德観の性格」を見出すことは鍵になるところと考えてきた。その特色を1.「人倫」、2.政治的教化、3.道德の標準化、4.徳目主義、5.非宗教とした。すなわち、1.上下関係にせよ横の関係にせよ人間関係の倫理規範という性格である。2.政治の手段としての社会教化政策の原理であるということ、3.道德観はそれゆえ社会規範の標準であって、多様性を認めるわけではない。4.目標化・指標化可能な道德として扱われる、5.宗教教育とは別の公的なものとして成立しようという考え方。これらには近代以降への暗黙的な連続性をみることができる。

また、儒学やその学派に伴う解釈にみる道德観の相違を、ここでは素材の中心としている。解釈のニュアンスは現代の道德観とも交差する観点を含むゆえ、議論が可能な素材であると考えているからである。儒学史の概略から日本近世儒学の特色と各学派の解釈を、特に「形主心従」か「心主形従」かの捉え方、また情念をどうみるかという見解の相違として紹介している。道德の実現が「形」から入るのが先か、「内容」が優先か、すなわち姿形を整えれば自ずと精神内容も整うとする主張か、対して姿形は心の内容の充実度によってこそ現れてくるという主張なのかという議論に相当する。また、人間の欲や感情等の情念に対してどのような許容度をもっているか。人間の情念をどうとらえるかは、道德思想のテーマとなってきた。人間の情念には欲望、欲求、感情、心情、感性等があり、それに道德がどう関わるのか、禁止か、制御か、調整か、昇華か、儒学の中でもそのとらえ方は千差万別で、禁欲主義的な規範を超えて人間の情念の存在を本質的な部分において如何に認めるかが枠組みである。学派によって、例えば朱子学派でもとりわけ厳格な「敬」を強調した山崎闇斎(1619-1682)学派に対して、古学派では「誠」が強調されるが、そこには人間の欲求に対する肯定が顕著にみられるというような相違である。幕末に向かつての改革期の思想には、形式的な道德遵守について批判し、人間の内部の欲求や心情について高く評価する朱子学批判が古学派、陽明学派、国学に現れる。¹¹⁾

これらの素材には道德教育観に関わるやや普遍的な枠組みが潜在していて、現代の議論にも十分なりうる要素がある。

2-2 教育思想史からのアプローチ:道徳教育の理論に関連する事例として

日本近世教育思想史から道徳教育観の考察に資することの可能な素材をみてきたが、日本近世教育史・思想史からの取り上げ方に関しては、例えば人物顕彰という視点で取り上げることはここでの趣旨ではない。¹²⁾ また、近世の庶民教育普及が教育の歴史的な基盤と過大評価することにも慎重でありたい。¹³⁾ 道徳学の根拠をそのように直接的に求めるアプローチとは違うものと考えている。ここで措定しているのは例えば前記した国学の儒学批判にみる人間観・人間形成観の根本的な相違などのような題材であり、¹⁴⁾ 国学の儒学一般に対する外在的規範への批判は、儒家解釈における変容の幅を認めた上でなお規範の捉え方の根底に関わる問題を提起している。公教育が外在的規範を前提とし、内在的規範が個人の中で形骸化し希薄化し共有化されないところで扱われることは、教育思想史としても、道徳教育としても重要なファクターであろう。

教育思想史からのアプローチはしかし多くの研究課題を含んでいる。習合思想との関係は研究課題というべき深部であり、また中世宗教領国、キリスト教弾圧、廃仏毀釈、戦中にかけての国家主義体制等、一方での一神教的事態をどうみるか等、教育・教化に関わる思想史研究には難しい問題が少なからずある。儒学解釈の中でも『中庸』の解釈はとりわけ多様で、「調和」感覚で判断をする曖昧性や「同調文化」の種々相との関係でも「文化」のアプローチ面にまでつながってくる。ここは日本教育思想史としても大きなテーマが横たわっていると考えている。

道徳の規範を体現するかに印象付けられる近世日本の儒学一般の教師像も実は単一とはいえない。「当時の実態としての教師を如何に評価し運用するかという論脈での教師像」も存在する。学び手の思想としての教師論、学習方法論としての教師論も存在した。¹⁵⁾

教化政策と離れた「学校の教養教育」の意味のルーツがある。¹⁶⁾ 近世に先立つ庶民に対象を拡大してゆく教育活動の淵源に関わる諸相には、芸道思想の存在と転換がみられ、その中では学術としての方向と、地方化の中での階層を拡大した教育活動への方向、「道」としての秘伝性と同時に一般化への動因が存在している。そこからみれば、「教養教育」の中に倫理性を見出すことに急ぐ教化政策としての上からの強い関与が抑圧を生じてきた様相が明らかである。価値教育の規範的性格をどこまで受容できるかは個人差があるはずだが、教化政策というコントロールが倫理の枠組みを固定化して支配しようとする。

逆にそれからの解放を意識するところから独自の現象もあらわれてきたとみている。すなわち、儒学に淵源を持つような枠組みを潜在的に残存する道徳学・倫理思想全般からの解放である。思想史の上では、学制期や第二次大戦後の動向は「封建体制」や「戦前教育」への批判以前に前述の固定化した教化的道徳観からの解放にあったと考えられる。今日では、それとは距離があるとする「心理的なアプローチ」の求めやすさにつながっているのではないだろうか。儒学からの道徳学は「教学」であって「学問科学」ではないゆえ基礎学には相応しくないとの認識につながる。

例えば、特定の倫理教育を行う私立学校にある種の違和感を抱くような場合、そうした

「中立」感覚はその点では多文化的ではないことになる。これも翻って「標準化」の所産である。道德教育において「考える道德」が複数のあるいは多面的な視点・観点を用意することであるとするならば、少なくとも「標準化」を志向する考え方はその点では相応しくないはずである。思想史研究はそれを相対化するものである。横の多文化としての相対化に対して、思想史の多文化化は推移・変遷の過程として示され活用できるはずである。一人の人物でも変遷があり、かつ複数の側面がある。

こうした背景にある思想からのアプローチの重要性は否定できない。学生にも先ず「道德」の諸側面を再考察してもらっており、哲学することは敷居が高いが、思想少なからず理念についてを考えるのは入りやすい。「考える道德」は他者との道德観の違いを浮き彫りにする契機を重要とみるが、それには、共有性の中にも個別性を表出する「思想」にこそ考える素材やアプローチの手段が導かれるものと思う。前述の規範の内在・外在、情念論などは、道德教育場面で表出しやすい恰好の「考える材料」とみる。

特設主義道德期よりその意義として示されてきた学習指導要領での「補充」「深化」「統合」に照らしてみても、目の前の教材間の中だけで構築することに先立つ基礎力が「教養教育—倫理学—教育思想史における倫理の適用」の往還を学ぶことから期待できる。「教育」のためだけでない「教養」を土台にする開放制教員養成の意義からも厚みを導く機会でありたい。教科や他領域にない要素を「関連」の中に見出す力も同様である。

社会規範を教育しなければならないという信念体系あるいは通念とは何か。全面主義と特設主義の対比で、後者の延長に「特別の教科道德」を設定するという考え方は、少なくとも社会教化ではないとしても、「教育を手段化する」ことを含むものといえよう。その設定観は前述の「儒学的道德観の変容形としての道德観」に起因していると筆者は考えている。一方、「多様な価値観」という場合にも、共有化された信念体系が相克する環境での捉え方と、「同調文化」的な環境での捉え方とは異なると思われる。地域性や学校の特色など濃淡はあり、「共有化された価値観」が置かれている環境・状況を注視したい。

最後に道德教育学形成の難しさについてだが、教師教育科目である「教育原論」の意図と教育学一般との関係について拙稿でも検討したが、限られた制約・条件・場の中での実践の援用の視点と確かに開放制教員養成のメリットと考えられる学校制度を外側からも見ることのできる教師の育成の視点の両者は道德教育においても大いに関わっていると考える。

¹⁷⁾ 特に、道德教育の「手段化」のリスクの問題が浮上する。道德教育の方法論に哲学を採用する先行事例について前述したが、哲学の手段化について、「道德教育の道具化」とすると哲学本来の意義が失われ狭隘化するとの指摘がある。¹⁸⁾ 教育に伴う手段化の問題、教育行為自体の手段化の問題が横たわっている。

結局価値教育は客観化・中立化に未だ距離を残している。「普遍性」ということの相対性も取り上げてきた。導入講義での「道德の多義性」の問題は、一方では「文化」のアプローチにつなげ、一方では「思想史」を取り上げつつ、現代に通底する多様な道德観の側面に照応すると考えている。考察の原点はつねに、価値教育の場合はとりわけ、「現在」われわれ

が求めている視点とは何か、「われわれ」という共通認識が成り立つのか、何がテーマか等であり輻輳している。

(結び)

本稿では、道德教育の「理論」に関わるその思想史のアプローチという極めてオーソドックスな領域としてきたところに関して、近年減少の傾向にあるところを、特に日本近世教育思想史の場から再検討を試みた。道德教育学の形成の難しさに照らしながら、その課題の所在を探ることにつながっていると考えた。今後もなお、習合思想の思想史等、なお深部と表現した素材について、何某かのヒントを探りたいと考えている。

(註)

- 1) 拙稿「道德教育の理論と指導法に関する考察—教師教育に関わって:方法論としての「文化」—」工学院大学教職課程学芸員課程年報第19号・2017年3月・pp.78~86。
- 2) 例えば、『道德教育 道德の学習過程大全—伝統的理論から哲学対話まで—』(道德教育No.798・2024年12月)は方法論の特集であり総覧を企図している。浅沼茂『思考力を育む道德教育の理論と実践:コールバーグからハーバーマスへ』黎明書房・2018年3月も方法論の総覧を意図している。
- 3) 石村秀登・末次弘幸編著『道德教育の理論と実践(第2版)』大学教育出版・2024年10月他参照。
- 4) 立花幸司『徳の教育と哲学』東洋館出版・2023年10月参照。
- 5) 道德教育学フロンティア研究会編『道德教育はいかにあるべきか—歴史・理論・実践』ミネルヴァ書房・2021年4月、同『続・道德教育はいかにあるべきか』ミネルヴァ書房・2022年11月。
- 6) 水野雄司『道德教育はいかにあるべきか—歴史・理論・実践』(前掲)pp.22-30参照。
- 7) 走井洋一「道德科・道德教育の特殊性とそれに起因する学形成の困難」『続・道德教育はいかにあるべきか』(前掲)pp.4-5参照。
- 8) 「道德教育の理論と指導法に関する考察—教師教育に関わって:方法論としての「文化」—」(前掲)参照。
- 9) 同前参照。
- 10) 小池孝範「戦後道德教育における宗教と「畏敬の念」」(『続・道德教育はいかにあるべきか』(前掲)所収 pp.22-30)でも宗教教育との関係の問題に触れている。
- 11) 内山宗昭・栗栖淳編著『道德教育の理論と方法』(第2版)2021年3月 pp.77-102。
- 12) 林敦司『道德教育と江戸の人物学:伝記資料の開発と授業づくりの方法』金子書房・2014年6月は、江戸期儒学の方法・精神の継承に類する教材開発の例として参照できる。日本近世の私塾教育には革新的機能を持ち近代を制度内で先取りし影響を与えたという面で、人物顕彰的な方向を見出そうとする傾向もみられる(拙稿「教育思想史における「日本近世教

育思想」—教師教育の観点から—」工学院大学教職課程学芸員課程年報第 26 号・2024 年 3 月・pp. 73～78)。

13) 『江戸時代の教育を現代に生かす』(地域創造研究叢書 No. 16) 愛知東邦大学地域創造研究所・2012 年 1 月では、寺子屋・私塾の基盤について指摘。大石学『今に息づく江戸時代 首都・官僚・教育』吉川弘文館・2021 年 7 月・pp. 129-130 では、享保年間の庶民教育の本格化への転換を中心に指摘がある等、日本近世史研究で、近世が基盤となることの再評価は示唆的で多くある啓蒙的視点ではあるが、本稿での趣旨は異なるという意味である。

14) 子安宣邦『鬼神論:神と祭祀のディスクール』白澤社・2002 年 11 月・pp. 36-39。平田篤胤(1776-1843)の儒家批判が「幽冥」の実在性をめぐって根本的な人間観・世界観の相違を示していることを指摘する。儒学の「人倫」としての非宗教性は「鬼神を語らず」の解釈にあることに照らして対比的に考えられる。山本正身『江戸教育思想史』ミネルヴァ書房・2024 年 9 月・pp. 305-306 では、本居宣長(1730-1801)の教育不要論に触れ、人為的な「儒仏」の「教」は必要なく、発達によりおのずからの方向があり、道あるところ特段の「教」は不要とみる見方に国学の一特色を指摘されている。

15) 拙稿「教育思想史としての「教師像」に関する一考察—近世教師像の検討を中心に—」工学院大学教職課程学芸員課程年報第 24-2 号・2022 年 6 月・pp. 63～71。

16) 大戸安弘「万里集九の教育活動—15 世紀後期における地方武士との交渉を通してみた—」教育学研究第 50 巻第 2 号・1983 年 6 月参照。万里集九(1428-?)の近世に先行する教育活動にみる諸側面を参照した。

17) 拙稿「「教育原論」の教師教育からの諸考察—教育制度と思想を学ぶこと再考—」工学院大学教職課程学芸員課程年報第 24-1 号・2022 年 2 月・pp. 29～36。

18) 土屋陽介・pp. 148-151 参照(立花幸司『徳の教育と哲学』(前掲)所収)。

(参考文献)

清水有子『近世日本の形成とキリシタン』吉川弘文館・2024 年 9 月

『儒教の歴史』山川出版社 2017 年 5 月

高埜利彦『日本近世史研究と歴史教育』吉川弘文館・2018 年 4 月

「総合的な学習の時間」「道德教育」の理論と方法をめぐって —両者の比較からの一考察—

内山 宗昭

(はじめに)

本稿では、「総合的な学習(探究)の時間」ならびに「道德教育」各々の「理論と方法」として教職課程で行っている講義担当者の立場から、両領域に関して気づかれる幾つかの点について若干の考察を試みたい。現在筆者は「総合的な学習の時間の理論と方法」ならびに「道德教育の理論と方法」を担当している。前者はクォーター制の1単位相当を、対面授業とオンライン授業双方について実施している。後者は前期・後期各々2単位をオンライン授業で担当している。以前は、対面授業のみで実施してきた科目である。各々の指導法に関する考察は拙稿でも触れてきたが、ここでは両者を担当している経緯から比較の観点で考察したい。¹⁾ なお、本文中、領域として「総合」「道德」の簡易な表記、また「総合的な学習の時間の理論と方法」ならびに「道德教育の理論と方法」に関しても簡明な表記のため「総合」「道德」と記す場合があることをおことわりする。

1. 「総合的な学習の時間」「道德教育」の「理論と方法」での取り組み

本学教職課程科目としての「総合的な学習の時間の理論と方法」ならびに「道德教育の理論と方法」は、前者では、中学と高校の「総合的な学習の時間」「総合的な探究の時間」に対応する必修科目、後者では、中学での「特別の教科道德」を核とした道德教育を対象とする必修、また高校での全面主義にも対応するべく選択科目として実施している。同様「教科教育の理論と方法」「特別活動の理論と方法」との名称で各領域に対応する指導法の基礎を学ぶ設定の一環である。学校教育の領域に関わっては、領域間にクロスする方針や道德教育では特に全面主義の趣旨がベースにあることになるが、そのことでいえば例えば「特別活動」領域との間の問題も取り上げるべきであろうが、ここでは限定して比較をする。

単位数が「総合」は1単位であり、「道德」の「理論と方法」2単位に比して半分ゆえに比較すると基礎的理論の講義と演習の機会の時間数相当が少ないことと模擬授業の分がない。「教職コアカリキュラム」の枠組や学習指導要領での各々の位置づけ、各々に活用される方法論以外に意図したのは、「総合」では特色的に展開している学社連携・探究学習・キャリア教育・テーマ学習²⁾・クロスカリキュラム・主体的な学び・課題解決学習等のキー概念から領域の特性を説明すること、「道德」は教職課程カリキュラムとしても長い経緯があるので、思想史・文化論・発達理論に時間を使って「理論」的な部分を説明していることでアプローチ自体が異なる。双方の学習指導要領での設定以上に、「総合学習」の前史や「道德」の前史を意識した結果だが、「道德」の方がその方法を提示する前提の考え・思想とは何かをより重視しているところがある。テーマ学習のところからみれば必ずしも当たらない観があるかもしれないが、それは学習指導計画案作成の通りの各テーマの掘り下げというところに任せている。

同じく筆者の担当科目の中では理論的な性格を強く感じている「教育原論」「教育史」などとは異なり、学生には実践に向けての基礎というスタンスから実施しているつもりであるが、経緯としても長年の「道德教育の理論と方法」が先行していて、そこで筆者の採ってきた方法を「総合的な学習の時間の理論と方法」に援用している向きもある。むしろ単に領域を変えて同一の方法を適用しているのではなく、両者の違いをそれゆえ意識的に設定してきたところでもある。ともに指導計画案概要の発表のやり方については半ば同一形式であって、「道德」では後半に模擬授業の発表が加わっている。概要発表の同一形式は、学生には、両者の区別をどうするかという比較検討する視点を必然的に促すことにつながっている。特に両クラスとも筆者担当クラスであれば、ほぼ同じ土俵で相違を理解する観があるようで、同種の質問も寄せられるのである。指導計画案も当然「総合」では中1～高3までのいずれかの設定、「道德」は中1～中3のいずれかの設定で行う。「総合」を高校で設定する場合は、学校段階の違いから高校での探究学習の展開や高大連携プラン等を企図することもありえるが、中学で両者とも設定することになった学生は同じ中学段階であくまで領域の特色の違いを掘り下げる必要があることになる。

もっとも、学生が意識するモデルは生徒時代のものであることが多い。生徒時代の「総合」「道德」のふりかえりを初回にしてもらっているが、決して経験したモデルを推奨しているのではなく各人の新たな案を期待しているのであるが、経験したモデルの影響は大きいようである。「総合」では前述のキーワードによる理念の理解と学習指導要領解説の後、参考になるプランをひたすら参照しながら各自のプランを設定することに努めてもらう。「教職コアカリキュラム」では参考プランに接する水準が求められているが、あえて各自がプラン化に踏み込むことで参考プランの見方もより広く深いものになるのがねらいである。実際は生徒時代に経験したモデルが参考もしくは素地になっている傾向が顕著にある。工科系ゆえ自分の関心分野や専門領域への結び付けも奨励しているが、初学年が多い履修者の傾向として生徒時代のモデルの影響は大きく実際にそのことを自身で表明している。なかには地域色の強いモデルもあって、それを一般化し別の地域に適用させることの質疑もなされるが、印象深いあるいは愛着のあるモデルには参考にしてあまりある文脈相当が確かにあるようである。この点「道德」は教科としては中学時代であり高校時代の空白があるためかモデルとしての印象の強さは比較しては若干薄いようだが、それもケースバイケースである。こういう題材を扱ったというテーマへの印象よりも、その場面で各自が懸命に考えたこと、特色のある授業の方法に惹きつけられているようである。

両者の区別を考えるにおいて、「総合」は自由テーマとするが、「道德」については教科書に資料を求めた教材研究とすれば明瞭なのかもしれないが、その方途は採らないで来ている。「道德」も副教材としての活用が出来る意味、また広く道德を考えてゆく視座も養うという意味から自由性を持たしている。「総合」のテーマは客観性・中立性に富むが、「道德」は価値教育をあくまで志向するという理解もある。「生命問題」「環境問題」「情報問題」と「生命倫理」「環境倫理」「情報倫理」との違いである。また「総合」は生徒主体、「道德」は教

師中心に展開することを基本形としているとの認識もある。もちろん「道徳」も授業展開として生徒主体にディスカッション等を進めることも多く、「総合」も教師のテーマ設定に主眼が置かれる場合も少なくない。「総合」で多用するテーマ学習はその点では各テーマの目的性が明確でその目的性をそのまま活用することが出来るが、「道徳」では同様のテーマであったとしてもその倫理性への方向からの読み直し・再設定が求められている感がある。生徒が「考える」学習場面で、したがって「総合」よりも「道徳」の方がその幅が限定される感があるかもしれない。倫理性に「道徳」が縛られすぎないことという但し書きをつけたとしてもである。

「総合的な学習の時間と理論と方法」に関しては、筆者は対面授業のクラスとオンライン授業のクラスとを当該年度内において担当していることから、両クラスでの違いの一つに発表の場における臨場感の違いがみてとれる。³⁾ 学生には同一授業での比較の機会はないが、筆者担当の範囲内でも「道徳」でオンライン、「総合」では対面ということで双方の方式を対比する経験を持つ学生は存在する。発表の場における対面授業での臨場感の高さは、各発表への反応への情報量の多さであろう。テーマが存外平板であったか、特色が出しきれていないか、逆も然りである。教員が指摘する以上に、反応が切々と返ってくる。発表に対してのその場での指定質問と教員コメント、そして全員から書いてもらうコメント記述と翌回での資料としてのその提供についてはクラス共通で、同様のことをオンラインが続いている「道徳教育の理論と方法」でも実施している。このフィードバックの仕方はオンラインでも可能である。設定テーマへの反応という点は共通して大事な要素であり判断を磨くところでもあろう。「総合」「道徳」両者共通のもっとも重要な基礎教育のステップであると考えている。

2. 「総合」「道徳」で出来ることへ向けての教師教育

前節で述べた経緯から感じている幾点かの課題と展望を記しておきたい。

「総合的な学習の時間の理論と方法」「道徳教育の理論と方法」とも、その各領域の広がりに対応するという観点からは、「総合」ではクロスカリキュラムや学社連携という広がりに対応する必要があり、「道徳」では、その全面主義をベースとした特設主義という構造に対応するべく狭義の教科道徳指導法以上のものを用意する必要がある。

深化への観点からは、「総合」ではテーマを探究学習として掘り下げることへ向けた準備、「道徳」では「生命倫理」「環境倫理」「情報倫理」「〇〇倫理」に相当する様々な分野・場面での倫理の在り様として、また文化・価値の相対性と共通性という多文化的視点と思想的視点での掘り下げを中心に深化してゆく必要があるとみている。

ともに学習指導要領の設定以前の背景にある理念の考察を「理論」として大事にしている。また次のような要素も改めて発展させたい。1. ともに生徒時代の経験について、改めてその意義や方法を検証し各自の中で発展させるような回路を確保しておきたい。2. 位置づけは異なるものの、学習指導計画試案作成を通して、自由度の高い教材設定の選択の中で各自の

意義づけや方法への視野をもつことは共通のねらいとして重要とみている。テーマ・主題設定への反応に敏感になることは意味が大きい。3.「道徳」には狭隘にならないところでやはり直接的な倫理教育が期待されているわけだが、そこで道徳をどう考えるか・道徳観の検証というベースをどう生かせるかは課題である。4.「総合」は現代社会が要請しているテーマ学習に牽引される傾向にあり、であれば、各テーマについての理解を深めてゆくことは課題の大きなところである。5.領域として「総合」は場・受け皿としての性格が強く、その点「道徳」は教科の方法・原理であるとともに、全面主義がベースであるならば、場・受け皿というより道徳教育を全体に如何に展開させるかという方法・理論に比重がある。

総合的学習と道徳科とに跨ったテーマあるいは方法の提案も先行研究で述べられてきたが、どの場かで展開が可能であればというテーマ学習の内容に関心の優位がみられる。⁴⁾ すなわち「防災学習」なり「情報リテラシー教育」なりを如何にそれぞれの領域で有効に展開可能かという視点である。

価値教育は「中立性」が問われる。現在はSDGsに基づくテーマ学習のような社会的要請から再構成が求められてきている。「総合」ではかなり思想性の強い問題でも比較文化的アプローチから考える方向で扱いやすいが、「道徳」では「倫理性」から深化が可能であると同時に、議論・批判の条件をどこに設定するかが課題となる。

最後に、本学の理数工系の教師教育にあつては、理論的な基礎学問につながる学習と、社会的課題に関わる応用的な学問に向かう学習の両面があることに照らして、後者の知見を豊富に展開しうる可能性が高い。このことはテーマ学習に高いコミットメントがありうるということでもあり、そこにつなげたいと考えている。

(結び)

小稿では、「総合的な学習の時間の理論と方法」「道徳教育の理論と方法」両者の担当を通して感じてきた相違と共通性に触れながら、両者の教職課程教育としての在り方をふりかえってきた。また、見出された展望と課題を取り上げた。教職課程での基礎教育で出来ることは限りがあるが、視点や展望を示すことは大事にしたいところである。

(註)

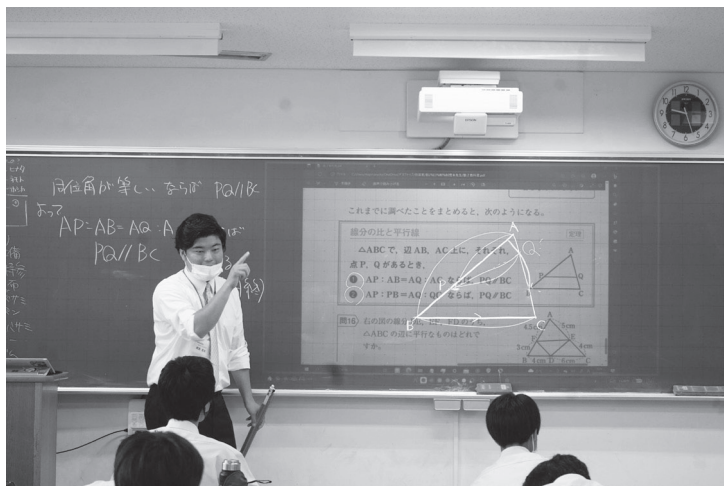
1) 拙稿「総合的な学習の時間の理論と方法」の実施—教師教育としての2年目の振り返り：「遠隔授業」対応を踏まえて— 工学院大学教職課程学芸員課程年報第23号・2021年3月・pp.107～115。同「総合的な学習・探究の時間」の原理と方法に関する考察—領域の変遷史からみた特性と課題— 工学院大学研究論叢第57-2号・2020年2月・pp.35～48。同「総合的な学習(探究)の時間」の指導計画に関する考察—単元指導計画作成を中心に— 工学院大学教職課程学芸員課程年報第21号・2019年3月・pp.95～104。同「道徳教育の指導法に関する考察—指導計画の作成と今後の実践的課題を中心に—」 工学院大学教職課程学芸員課程年報第20号・2018年2月・pp.40～48 他参照。

- 2) ここで記したテーマ学習とは、例えば防災・環境保全・エネルギー問題等、社会的要請と蓄積のある特定の目的をもった各々の学習活動を指している。
- 3) 拙稿「「教育原論」の教師教育からの諸考察—教育制度と思想を学ぶこと再考—」工学院大学教職課程学芸員課程年報第 24-1 号・2022 年 2 月・pp. 29～36 参照。ここでは、対面とオンラインの教職教育としての対比について触れた。
- 4) 藤井基貴・生澤繁樹「「防災道德」の授業開発に関する研究—「道德教育」と「防災教育」をつなぐ授業理論と実践—」静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 No. 21・2013 年・pp. 91-101。佐藤典子・佐久間邦友・田中真秀・山中信幸「情報モラル教育の現状と課題に関する一考察—「道德」と「総合的な学習の時間」の事例をもとに—」川崎医療福祉学会誌 Vol. 31 No. 1・2021 年・pp. 251—260。

教職課程・学芸員課程ニュース

発行 工学院大学教職課程・学芸員課程

2024.3.19 第71号



平行線と線分の比(2023年度教育実習<中学数学>より) 撮影: 宮本八太郎(成城中学校・成城高等学校教諭)

特集 教育実習・介護等体験・博物館実習

教育実習

学校教育における事前予測・予防の必要性	塩崎浩人	2
生徒と授業への向き合い方	中村彩那	3
母校での実習を乗り越えて	間島亮太	4
積極的に学ぶ姿勢	越塚稚葉	5

介護等体験(特別支援学校)

障がいに向き合う気持ちの変化	佐藤那央	6
介護等体験を通じた気づき	細井真希	7

介護等体験(社会福祉施設)

表情の変化を見逃さない	矢野桃子	8
作業所での介護等体験を通して	正村こむぎ	9

博物館実習

さいたま市青少年宇宙科学館	木村舞衣	10
国立科学博物館	大山莉央	11

教育実習

学校教育における事前予測・予防の必要性

塩 崎 浩 人

1. 事前準備

実習中の授業準備をスムーズに進める事と、生徒からの質問にスマートに答えられるようにする為に、事前打ち合わせから本番までの一週間で、使用教材の該当する単元に記載されている演習問題を全て解く事と、その単元の入試問題をできるだけ多く解く事を準備として行った。結果として、授業準備にかかる時間を短縮し、より多くの時間を生徒と関わるために使う事が出来た。また、授業前後の質問にもスマートに答え、生徒を満足させる事ができた。

2. 学級運営

教育者としての生徒との関わり方は、実習以前から大学の授業などを通じて知識として蓄えてきたが、実際に体験することの難しさと重要度を実習が始まってすぐに実感した。生徒たちの人生に大きく関わる仕事であるが故に、生徒には大きな愛情を注ぎ信頼関係を築きながら、ときには嫌われ役に転じる必要があることを理解し、生徒とは丁度良い距離感を保ちつつ指導することを意識した3週間だった。実習初日と今を比べて、約40人の生徒の様子を観察し、状況を判断して行動に移す能力が上がったと感じている。具体的には、HR中や授業中の体の向きや姿勢・顔色を意識せずとも観察する癖がついたことと、必要に応じて注意することや行動を促すことに躊躇しなくなったことが挙げられる。

また、良い学級づくりの為に、教室美化の徹底を生徒に促すことが「割れ窓理論」を基に考

えて効果的であることを担当教諭から教わり、行動に移したところ、生徒一人ひとりの行動がクラスメイトを思いやる物に少し変化した。この事から、一人ひとりの心遣いを日常の中で促す事が良い学級づくりに繋がり、いじめの予防にもなることを学んだ。

3. 研究授業

研究授業にて実験を行う為の準備を進める中で、座学で知識を伝えることに比べて、実験を通じて生徒に学びを与えることは、想像の倍難しいものだと痛感した。実習の合間を縫って指導案作成や模擬実験、当日の場所確保をしつつ、指導教諭と入念に予行練習を行い、準備万端と思われた研究授業であっても、当日は予想外の展開（実験データをグラフにプロットする事で出来た直線の傾きを、手計算で求める事ができない生徒が沢山いたこと）が起こった。この対応に時間を取られてしまった事から自分の未熟さを自覚した。

4. まとめ

科目に対する深い理解を持つ事、良い集団作りの為の行動を日頃から生徒に促す事、アクシデントに対応するための十分な授業準備、これらすべてが必要不可欠であることに実習を通して気づいた。実習から得た学びを、教諭として学校に勤める際に、教育指針の一部として活かしたいと考えている。

(先進工学部応用物理学科4年)

生徒と授業への向き合い方

中 村 彩 那

私が教育実習で得た学びは大きく二つある。まず一つはどのような生徒でも「できるようになりたい」という気持ちを持っているということである。

私が教科担当をしたクラスは高校一年生の三クラスで、そのうちの一つに、学力的に困難な生徒がいた。特に「絶対値」の分野では、その性質をなかなか理解できずに困っていた。そのことを指導教員に相談しながら、どのようにアプローチをすればよいのかをたくさん考えた。その結果、絶対値を教える際に言葉や定義だけでなく、数直線を用いて原点からどのくらい離れているのかを視覚的に捉えられるようにするのが効果的だということがわかった。次の授業の初めに前回の授業の振り返りの時間を設け、そこで数直線を用いた考え方を生徒全員に共有した。するとその生徒だけでなく、前回はわかっているように見えていた生徒からも「この考え方の方がわかりやすい」、「前回はわかったつもりだったけど今回の説明でよく理解できた」という意見を授業後に多くもらうことができた。指導のポイントが分かったことがうれしかったのと共に、教えることの楽しさややりがい、充実感を覚えた。そして、絶対値の分野で困っていた生徒が、自らの力で問題を解くことができたととてもうれしそうにしていた姿が印象的で、こうした出来事から私は苦手なことでも「できるようになりたい」という生徒の気持ちを叶えられる教師を目指したいと思った。

もう一つは、生徒からのフィードバックが

とても重要だということである。私は教育実習中その日の授業の自分にとっての難易度やわからなかった部分、疑問に思ったこと、またそれ以外の授業には直接関係ないことも聞けるようなフリースペースを設けた振り返りシートを毎授業の初めに生徒に配布し、授業が終わった時に提出してもらっていた。振り返りシートを通して生徒から授業のフィードバックをもらうことによって、自分では気づくことのできなかった生徒のつまづいている部分を把握することができたり、個別に質問された部分についてその振り返りシートに解説を記載して返却することによって生徒一人ひとりに対して丁寧な指導を行ったりすることができた。また、フリースペースでは直接だとなかなか人と話すことが苦手だという生徒ともコミュニケーションをとることができた。どれだけ気を付けて授業をしても、一度に四十人を相手にして授業をしているため生徒全員の理解度を細かく把握することは難しい。そこで、生徒一人一人の状況を細かく把握できるような手段があることは、誰一人取り残さない授業を行う教員側にとっても有効であり、生徒にとっても自分自身の理解度を把握できるため有効である。このことから、実際に教員になった際も振り返りシートは積極的に取り入れていきたい。

三週間の教育実習で、多くのことを学び、充実した時間を過ごすことができた。

(工学部電気電子工学科4年)

母校での実習を乗り越えて

間 島 亮 太

私は、1日目から教壇実習をやらせていただいた。できる限りの準備をしてきたつもりだったが、全く授業としてはダメだった。これは、自分が授業を行う前に数2の授業を見学させていただいた時に、先生の進め方、クラスの雰囲気、そこから分かる生徒の理解度が私の行った授業とは全く異なったためである。生徒からすれば、急に来た知らない先生の授業なので緊張していたこともあると思うが、それでも先生の授業とは大きな違いを実感した。

このことは数1の授業でも同様であった。最初の1週間は先生と私との間にある、この大きな差に非常に苦しめられた。もちろん、教育実習生と現役の先生なので、追いつけるとは思ってはいいないし、自分にそこまで自信があったわけでもないが、こんなにも差があるのかと感じた。どうすれば、先生のような授業をできるようになるのか、3週間で先生の授業に近づくことを目標に頑張った。教壇での実践を繰り返し、フィードバックを毎回いただき、反省して修正を繰り返した。それに伴い、教材研究や授業準備の質も向上した。

最初と最後ではどのように授業準備が変化したか。それは生徒目線に立って、どこが疑問点になりうるか、どんなところでつまずきやすいか、どんなミスをするだろうかということが最初に比べ、準備の段階から考えられるようになった。また、どの内容がその授業の中で最も大事であるかを考えられるようになったことである。1週目にご指導いただいたことでもあるが、自分の説明で生徒が「どんな？」を持ったかを常に考える、ということは授業を準備するうえで非常に大事であることを実感した。最初の私の授

業準備は、今日はこの単元に関する授業なので、これくらいの時間でこれを説明して、これくらいの時間で問題を解かせて答え合わせして、という流れしか考えておらず、そこまで生徒のことは考えられていなかった。

また、もう一つ、印象に残っている言葉がある。それは「10準備して5くらいで説明する」という事である。これは妥協して教えるという意味ではなく、しっかりと準備をしたうえで、生徒からどんな質問がきても答えられるような準備と説明を心掛けるという意味である。私は、指導案と板書計画の作成で精一杯で該当範囲の予習しか行えていなかった。なので、今学習していることが、この先のどんなところで役に立つのか、どこで使うのかという事まで説明できていなかった。しかし、この言葉をいただいてから、これを意識することで授業後の生徒からの質問にも答えることができたし、授業内でこの先の展望についても触れながら進めることができた。「自分が時間をかけて予習した部分が必ずしも生徒にとっても重要であるかどうかは分からない」という言葉も印象に残っている。

教壇実習を繰り返し、回数を重ね、フィードバックを頂き、反省し修正することで準備の質も上がり、授業の質も向上し、少しずつ余裕が生まれ、生徒とのコミュニケーションも徐々に取れるようになっていったように感じる。その結果、初週に感じていたような差を少し縮めることができたように思う。改めて、3週間、たくさんのご迷惑をおかけしましたが、最後まで熱心に指導していただき、ありがとうございました。

(情報学部システム数理学科4年)

積極的に学ぶ姿勢

越 塚 稚 葉

私は、都立駒場高等学校で3週間の実習を行いました。振り返ると、良かったこと、楽しかったことはたくさんありましたが、反省すべき点が多かったように感じます。ですが、その分多くの学びを得ることが出来たことも実感しています。このレポートでは、特に楽しかったこと、反省点、最も学んだことの3つのことを以下に示します。

まず、実習中特に楽しかったことについてです。私にとっての1番のことは授業です。教育実習にて、私は1つのクラスでのみ授業を行い、そのクラスは担当 HR のクラスでもなければ普通学級のクラスではない、高校特有の運動に特化した子が集まるクラスでした。実習を行った時期がIHと被っていたために、1回目、2回目、3回目の授業とも公欠の生徒が多く、全員がそろった授業を行えたのは最終日のみです。初めて全員がそろって授業で、初めて授業をする範囲で、研究授業。その日はとても緊張したのを覚えています。第1回目の授業の時、あまり関わることがなく、どのような雰囲気なのか分からない生徒たちに向かってどのように授業をしたらよいか、どんな配慮が必要なのか、教えるべき内容を理解してもらえるかなど様々な不安が私にはありました。どのクラスよりも1番授業見学に行き、授業ごとの生徒の雰囲気を確認し、

その雰囲気からどんな授業であつたら生徒たちが最後まで楽しく授業を受けることが出来るのか。指導教員にもたくさん相談をし、授業に臨みました。その事前準備と、生徒たちのたくさんの協力もあり、授業は毎回盛り上がる部分があり、楽しく行うことが出来ました。授業中に生徒たちが笑っていてくれるのが何よりもうれしく、教育実習での、1番の思い出です。

次に反省点です。反省点は授業以外での積極性があまりなかったことです。生徒との授業外での会話、課外活動への参加など、やろうと思えばできたことを、「疲れているから」という理由でやらず、教育実習が終了してしまいました。そのせいで、授業以外での生徒の顔をたくさん見ることが叶わず、生徒とたくさん関わると教育実習の前に決めた目標を達成することは出来ませんでした。生徒ともっと話しておけばよかった、部活にもたくさん参加しておけばよかったという反省は今でも引きずっています。

以上の2点から学んだことは、積極的に自分から学びに行こうとしたこと以外は教育実習では学べないということです。このことは、社会に出た際にも大切なことだと思います。ですので、今後今回学んだことを生かし、何事にも積極的に行動していきたいと思っています。

(先進工学部生命化学科4年)

介護等体験(特別支援学校)

障がいに向き合う気持ちの変化

佐藤 那央

特別支援学校での2日間の体験を終えて、私の中で最も変わったことは障がいに向き合う気持ちであった。これまで実生活で障がいのある人を見る機会がほとんどなく、情報源はネットやテレビであった。そのため、インクルーシブ教育や特別支援教育にあまり現実味がなく、駅での音声案内や点字ブロックにも必要性を感じることが出来なかった。

しかしこの2日間の体験を通して、障がいのある人は確かに存在していて、障がいのある子どもが学習していけるように工夫していく必要性を感じた。さらに、自分の中にあった「障がいのある人への特別視」に違和感を覚えた。

これまで、障がいがあることはかわいそうなことであり、不幸なことであるという考えだった。この考えがいかに不十分で失礼なことであったかを、特別支援学校での体験を通して気付いた。

まず1つ目に感じたことは「障がいがある＝不幸である」という評価が現実から乖離しているということである。特別支援学校では、障が

いの有無にかかわらず笑顔が頻繁に見られ、障がいがあっても幸せそうに見えた。

そして2つ目に障がいがある人を普通ではないと考えること自体が正しくないと感じた。介護等体験前の私が障がいに対して抱いていたイメージは、障がいと感動が密接にかかわっていた。それは、障がいのある人が障がいのない人よりも劣っているという考えを隠すかのように、きれいに都合良く解釈していたことにほかならない。我々が障がいのある人の行動に対し、感動して涙を流すことは果たして敬意の表れと言えるのだろうか。障がいのある人を勝手に弱者と決めつけ、がんばったことを利用して、障がいのある人の努力をひとつの物語に作りかえて本人の気持ちをないがしろにしているのではないか。

特別支援学校での介護等体験を通して、障がいのある子どもに対しても質の高い教育を提供する必要性を強く感じた。将来、特別支援学校の教諭になりたい。

(情報学部システム数理学科3年)

介護等体験を通じた気づき

細 井 真 希

この2日間を通して、肢体不自由の生徒との関わりや教員の安全管理について理解することができた。

校長講話では、ここにいる生徒はみんな「一生、人の手を借りて生きていく」とおっしゃっていたことが心に残った。生徒たちは普段から車椅子や歩行器を利用し生活していることから、必ず日常生活で人の手を借りる瞬間がくるということだ。そのためこの学校では、自分の意志をしっかりと伝えることができるような授業や生活を行っている。やりたいことややりたくないことを伝えられるように教えていると学んだ。

担当していた生徒は、車椅子を利用しており、手足の緊張が強かった。また、上手に話すことができない部分もあった。しかし、先生に「どっちがいい？」と聞かれるとしっかりと自分の考えを伝えていた。1日目はどう対応していいかわからず見ているだけだったが、2日目は車椅子を押したり、一緒に授業を受けたりした。担当の先生が、生徒の緊張のようすや調子の変化を前もって教えてくださったので少しずつ対応を覚えていくことができた。他の生徒からは、タブレットで遊んでいるところを見せてもらったり、ポケモンの本を見て教えてもらったりした。自分で好きなゲームを選び、タブレットで遊んでいて楽しそうに笑いながら教えてくれた。読み聞かせをした生徒は上手く話せるわけではないが、好きな本を読んでもらってとても嬉しそうだった。私は感情を読み取ることが難しく、これで合っているのかと不安になっていたが、周りの先生方が「いいね～。その本、大好きだね！」とおっしゃっていて嬉しいのだなと感じた。2日間では生徒一人一人の感情表現を理解すること

が難しかったが、先生方がその都度「あ、喜んで」「よかったね～」などと声かけをしてくださり、少しだけ理解することができた。

先生方は非常に忙しく動いている印象だった。生徒1人に対し、先生1人の形だったので休む時間もほとんどなく、授業の後にはご飯を食べさせたりしていた。自分たちがご飯を食べるのは、その後の休み時間で生徒がタブレットなどで遊んでいるうちに急いで食べるという感じだった。その間も常に見守ることのできる位置にいるのが印象的だった。自宅では難しいトイレトレーニングも行っていて、本当に休みがないように感じた。生徒が帰宅した後も、生徒のための教材作成や近隣の中学との交流会の準備などをしていた。車椅子から歩行器への移動、運動中、普段の生活中でも常に気をつけているようだった。

生徒それぞれ障がいの違いがあるなかで、クラスとしてまとまっていると感じた。みんなで一緒に交流会の練習としてポッチャをやったり、体育をしたりするときにまとまりを感じた。全員で盛り上げて楽しい体育にできるようにしていたり、生徒同士でサポートし合ったりする瞬間もあった。普通の学校と変わらないように感じた。

障がいのある生徒との関わり方や車椅子のことを学び、普段からヘルプマークや障がいのある方に気づくことが多くなった。今回の経験から、関わり方や生活のことなど多くのことを学ぶことができた。この気づきを活かして今後も生活していきたい。

(情報学部情報通信工学科4年)

介護等体験(社会福祉施設)

表情の変化を見逃さない

矢野 桃子

初日は、施設の決まりや流れが全くわからず、何をしたらいいのかキョロキョロしてばかりいましたが、最終日には自分から声をかけたり、サポートする回数が増えました。利用者みなさんはとても優しく、たくさんほめてくれたり、昔話をしてくださったり、東京について教えてくださいました。普段聴くことが出来ないお話をたくさん知ることが出来て貴重な体験となりました。

特に戦争についてのお話をしてくださる方が多く、学校では教科書に載っていることからしか知ることが出来ないのも、実際の体験談を聞くことができ、とても勉強になりました。なかにはとてもつらいお話もあり、経験していない私まで心が痛むようなこともありました。戦争の怖さ、二度と起きてほしくないという体験者の声から、私たちの今のせいのかのありがたみを実感することができました。今回うかがったお話をわたしも次の世代に語り継いでいきたいです。

このような介護等体験を通して一番大切だと感じたのは、コミュニケーションをとるときに相手の表情の変化を見逃さないことです。利用者のなかには、自分の感情を表に出したり、言語化するのが難しい方もいました。リハビリなどでつらかったり、痛かったりしても、我慢している人もいました。そのような人々の変化を見逃さずに何をしたらいいのかを考えることが

重要だと考えました。これは私が教師になったときにも、役に立つと思います。たとえば、はじめがあったとき、教師に助けを求めることが出来ない生徒もいます。そのような生徒の変化により早く気付くことが大切です。

介護等体験で一番驚いたのは、リハビリ用機械の多さです。大学では情報について学んでいるため、さまざまな機械のシステムを知る場面があります。一方でできあがったものに触れることがないため、さまざまな機械を体験することができうれしかったです。とくに利用者ひとりひとりの情報をPCで管理できたり、身体の使い方や傾きなどを知ることができるシステムをみることができ、とても勉強になりました。介護をする人の負担を減らし、かつ介護される人を効率よくサポートするにはまだまだ機械が足りていないという現場の頃を生で聴くことができ、何か自分にもできることがないのかを考えるきっかけとなりました。私の身近にも高齢者がいるので、今回学んだことを活かしてサポートしていきたいです。

利用者みなさんが「若い頃は〇〇できなかった」「今やりたくてもできない」といっているのをよく耳にしました。今だからできること、やりたいことは後回しにせず、どんどん挑戦していこうと思いました。運動をしっかりと、身体を大切にしながら生活することを心がけていきます。(情報学部コンピュータ科学科3年)

作業所での介護等体験を通して

正村 こむぎ

私は、障害を持つ方が通う作業所で介護等体験を実施した。体験前の利用者さんのイメージは、生活を一人で送ることが厳しく、スタッフが生活のほとんどをサポートしなくてはならない人たちだと考えていた。しかし、バスや電車で片道1時間以上をひとりで通っていたり、トイレや食事などの日常生活も誰かの手を借りることなく一人で行うことが出来る利用者さんばかりだった。

初日にキャップ作業を見学させて頂いた。内容は、醤油皿にキャップを10個入れ、それが10セット出来ると紙コップに移し、さらにその紙コップを10セット作り、合計1000個のキャップを販売用の袋に詰めるという作業だった。様々な数え方をしている利用者さんがいたが、多くの利用者さんはキャップを1つずつ丁寧に並べて数えるため、1時間に1袋完成させることがやっとだった。私もやらせていただいたが、1袋つくるのに10分程度しかかからなかった。日常生活をこなすことはできても、指先を動かすことや数を数えるといったことは難しいのだと知った。

初日では、1日中キャップ作業の見学や体験をするだけで、利用者さんとの関わりも少なく、5日間も実習は必要ないのではないかと感じた。

しかし、2日目は1日目と比べていろいろな利用者さんが話しかけてくださり、初日には見えなかった姿を見ることができた。利用者さんのなかには記憶力が優れた方がいたり、乱暴な口調ではあるが本当は思いやりがあり他の利用者さんを心配する方、働きながら資格試験を受けいくつかの資格を持っている利用者さんもいた。また全体的にコミュニケーション能力が高くすぐに仲良くなることが出来た。

また、朝廊下ですれ違うと、たくさんの利用者さんが話しかけてくださり、「おはようござい

ます」「今日もがんばりましょうね」「朝ご飯はちゃんと食べましたか」と声をかけていただいた。帰りも必ず「おつかれさまでした」と声をかけて頂き、素敵だと思った。ただ、急に発作が起きたり、感情的になったり、他の人にあたってしまったたり、暴力的になって周りが見えなくなってしまう利用者さんがいた。

週に1度あるクラブ活動を通じて仲良くなることができた。私は和太鼓クラブに参加させていただき、一緒に活動したり、休憩時間中にお話をしたりした。話の中で、利用者さん同士が週末に遊びに行く話をしていて驚いた。また、会話を通してひとりひとりの個性が感じられた。

3日目に、利用者さんの一人から相談を受けた。相談内容は、10年近く前に他の利用者さんと喧嘩をしてしまい、それからうまく話することができないとのことだった。それを聞いて、昔のことを引きずってしまうのだと知った。話をしていく中で、ポジティブな声かけや、ちがう話題にそらすことが大事なのだと思う。

4日目あたりから、利用者さんに「帰らないでほしい」と言われるようになった。帰りのバスを待っている間も、「いなくなってしまうのが寂しい」と話しかけに来てくださる方が多くいた。最終日には、お別れが悲しくて作業も出来ず、ずっと泣いてくださる利用者さんもいた。バスを待っている間、代わる代わる利用者さんが話しかけてくれて、「別れが悲しい」「ありがとう」と言う言葉をいただき、とてもうれしかった。

この体験がなければ、障がいをもって、様々なことが一人でできない人達だと思ってしまっていた。しかし、5日間の介護等体験で様々な方と関わることで、自分が思っていた印象と大きく異なり、利用者さんの個性や素敵などろを見つけることができた。

(先進工学部生命化学科4年)

博物館実習

さいたま市青少年宇宙科学館

木村 舞衣

実習先：さいたま市青少年宇宙科学館
(2023年7月19～23、27、29、30日
8月13、16、19、20日12日間)
所属：先進工学部 応用科学科
学籍番号：S2-20022
氏名：木村 舞衣

私は、さいたま市青少年宇宙科学館で実習に行ってきました。さいたま市青少年宇宙科学館は、自然、科学、宇宙の面白さを伝える施設であり、科学の原理や仕組みについて触れる機会、場を提供している博物館です。

実習を通して、来館者の視点や立場で考えることの重要性を学びました。来館者のメインが未就学児から小学生であるため、相手が自分に置き換えて理解ができるよう、わかりやすい表現、デザインを心掛けました。

また、実習中全体を通して、情報共有の重要性を感じました。事前準備や想定をすることで、足りていないところを優先的に効率的に進めるためにも一人ひとりが大枠をしっかりと把握し、具体的に示すことが必要でした。

ワークショップでは、UV というテーマのもと UV を当てることでビーズの色が変化するという UV ビーズプレスレットを作成し、色が変わる仕

組みについて興味をもってもらう説明をしました。その他、会場レイアウトや掲示物、お土産プリントも科学館での学びを活かすことができるように工夫しました。子どもたちの自分で作ったという経験の場になる大切な機会であるため、実際に作ったという学びの刺激になればいいなと考えていました。

また、他の班の方々とも一緒に活動する機会がありましたが、意見や疑問を出し合い、スムーズな運営のために、様々な視点からの意見を聞くことができ、自分にはない観点でのものの見方をすることができました。

サイエンスショーでは、「浮く飛ぶ秘密」をテーマに空気の流れや飛ぶ種、最後には宇宙科学館らしくロケットの飛ぶ仕組みの実験をしました。

様々な科学の現象が目の前で起こることなど、来館者が多くの科学の不思議に触れ、この体験で得た疑問をきっかけに学びを深めたいということに興味を示すことにつながると感じました。

実際に来館者とふれあうことで、目の前で起きている科学的な変化を見ることで感情が動き、好奇心が刺激され興味関心につながる瞬間に立ち会い、生涯学習の場として、自由に学習機会を選択し、成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られていると感じました。



国立科学博物館

大 山 莉 央

実 習 先：独立行政法人 国立科学博物館
(2023年5月26日、6月28日～7月
6日10日間)

所 属：先進工学部 生命化学科

学籍番号：S1-20024

氏 名：大山 莉央

1. 実習館の概要

国立科学博物館（科博）は、1877（明治10）年に創立された、日本で最も歴史のある博物館の一つであり、自然史・科学技術史に関する国立の唯一の総合科学博物館です。

科博は、日本及びアジアにおける科学系博物館の中核施設であり、主要な三つの活動（調査・研究、標本・資料の収集・保管・活用、展示・学習支援）を推進しています。

これらの活動を上野本館（日本館（重要文化財指定）・地球館）、筑波地区の実験植物園や研究棟、標本棟、さらに港区白金台地区の附属自然教育園（天然記念物及び史跡指定）の三地区で展開しています。

2. 実習内容

全体を通して「かはくモノ語りワゴンの企画制作」というグループ課題があり、空き時間を利用して取り組んだ。

5/26(金)：全体実習〔講義〕科博の概要・博物館で「伝える」、展示見学（VR）

6/28(水)：班別課題準備、附属自然教育園の自然林維持管理実習、低木伐採体験実習

6/29(木)：標本資料センターと動物研究部における講義・実習、自然史標本棟の見学

6/30(金)：筑波実験植物園と植物研究部における講義・実習、植物園と標本室の見学

7/1（土）：自主研修

7/2（日）：自主研修

7/3（月）：人類研究部と地学研究部における講義・実習、古生物標本室の見学

7/4（火）：理工学研究部における講義・実習、課題制作、中間発表及び意見交換

7/5（水）：自主研修

7/6（木）：課題準備及び館内見学、発表本番、〔講義〕博物館の今とこれから

3. 実習を終えて

上野本館と筑波の研究施設・実験植物園、附属自然教育園での体験・見学や職員・研究者の方々からの講義など、大変貴重な経験をさせて頂いた。かはくモノ語りワゴンの企画制作では、年齢や背景などが様々な来館者に「伝える」ことの難しさを思い知った。実際に企画・発表・討論をすることで、新たな視点や興味を持ち帰ってもらうためには「一方的にではなく、互いに歩み寄りコミュニケーションを取ること」「伝えたい情報を絞ること」が重要だと学ぶことができた。

実習を通して「博物館＝学びや交流の場」を当たり前に出てくるのは、来館者目線では見えない裏側の想いや努力、苦労のおかげであると改めて感じた。資料の「変わらぬ価値」や人々の交流の場を残し伝えるためには何をすればいいのか、学芸員・博物館の在り方を考えるきっかけとなった。

編集後記

ご卒業おめでとうございます。入学前に、突然始まったコロナ禍のなか、教職課程・学芸員課程での実習や体験を本当によくがんばりました。これからは、大学で得た多くのことと人とのつながりを大切にしながら、自分なりの人生を切り拓いていくことでしょう。けれど、ちょっと疲れたり、とてもうれしいことがあったり、誰かと話したくなったりしたら、いつでも大学に立ち寄ってください。工学院大学はいつもみなさんのことを応援しています。(A)

教職課程・学芸員課程ニュース 第71号

2024年3月19日発行

発行 工学院大学教職課程・学芸員課程

〒163-8677 新宿区西新宿1-24-2

27階 2733教職課程研究室

e-mail: abeyoshie@cc.kogakuin.ac.jp

教職課程・学芸員課程ニュース

発行 工学院大学教職課程・学芸員課程

2024.4.1 第72号



(撮影：尾高進)

特集 教職課程・学芸員課程への招待—新入生のみなさんへ—

教職課程・学芸員課程への招待—新入生のみなさんへ—

教員免許と学芸員資格の取得—教育的な視点をふくらませる—	内山宗昭	2
勉強とそうでないものに境目はあるか	尾高進	3
学びで得た“人生の指針”～真の最善とは～	小平真裕	4
教職課程で得られたもの	中村彩那	5
充実した4年間のためにできること	塩崎浩人	6
教職課程・学芸員課程のすすめ	石垣達也	7
充実した大学生活を送るために	野田茉莉子	8
未来は自分の手で切り拓く	二反田遥	9
教員にならないとしても教職課程で得られるもの	山田琴乃	10
不確かな世界を俯瞰する力	安部芳絵	11

教職課程・学芸員課程への招待—新入生のみなさんへ—

教員免許と学芸員資格の取得—教育的な視点をふくらませる—

内 山 宗 昭

入学おめでとうございます。教職課程・学芸員課程では、大学4年間に、教員免許また博物館学芸員資格の取得が可能です。もし4年間で取り切れない場合も、その後、科目等履修生として聴講をすることで補い取得することも出来ます。大学院に進学の場合も同じですが、教員免許の場合は院でさらに上位の免許である専修免許を取得することも可能です。詳しくは、『教職課程学芸員課程の手引き』やオリエンテーションを参考にしてください。

大学の修学をもとに資格取得できることは、皆さんにとって有利さがあるといえましょう。教員免許の更新制も廃止になり、生涯にわたって通用する資格として復活しました。大学の間に、このように修学することプラス何単位かという形で資格が取れること、つまり卒業単位プラス教職単位科目、卒業単位プラス学芸員単位科目という方法で取得ができることは、最初からゼロ出発の資格取得とは違って大変やりやすいと思います。

また一方で、4年間を経て取得に至るということは、それだけ時間をかけて継続的な修得をしてゆくということでもあって、皆さんにとっての有利さというのは、兼ね合いで取得に便利という意味には留まりません。むしろ、相当の経験や知識を蓄積してゆく過程があるわけで、そ

れは大変興味深い成長・発展のプロセスとしてとらえることが出来ます。大学の卒業が資格の基礎条件になっているということは、大学での学び全般を総合した基盤が資格の前提になっているということでもあります。最初の教職・学芸員学修のスタートからさっそく、いままで生徒や来館者の側からは気がつかなかった、いわば舞台裏を知ることで新たな発見があるに違いありません。そのような「教育的視点」を持ちながら、各自の日々の学習や体験をさらに意味づけしてゆく過程であるということになります。もちろん塾やボランティアで教育活動に関わることなどは直接的な経験ですが、日常で他人に何かを伝える場面で生きてくることなども含めて、教育的な見方を持っていることで、あらゆる体験が意味を増し、いろいろと応用も効いてくることでしょう。

教育についての経験の面白さは、各々の実習時に、マックスで感じ取ることが出来るかもしれませんが。あるいはそれを経た後で振り返りをする中で深く感じ取ることが出来るかもしれません。4年間に様々な学習を経てゆきますが、皆さんの知識・経験は、課程で学んだことを元に見方も広がることで、その分豊かなものとなって相乗効果があると期待しています。

(教職課程・学芸員課程、本学教授)

勉強とそうでないものに境目はあるか？

尾 高 進

新入生みなさん、入学おめでとうございます。工学院大学へようこそ。

さて、私の家庭では『毎日小学生新聞』を購読しています。現在高校生の長男が小学生のときに取り始めました。長男はもう読みませんが、大人である私（と妻）が読んでも面白い記事も多く、購読を続けています。蛇足ですが小4の次男はほとんど読んでいません。

毎週木曜日に「てつがくカフェ」という記事があります。子どもからの質問に対して、3人の回答者が答える、というものです。最近「どうして大人は勉強しないのか」という質問がありました。質問者は小4と出ていました。

回答者の一人であるマツカワさんは、自身の父親がゲームを作る仕事をしていることを引き合いに出しながら「新しい知識や技能を身につける努力、それが勉強だとしたら、何が勉強で何が勉強じゃないかは人によって異なる」と書いていました。マツカワさんのお父さんは時々「勉強しなきゃ」といって新しいゲームを始めるのだそうです。子どもがこのゲームをしたら遊んでいる、といわれることは間違いないでしょうが、マツカワさんのお父さんの場合、これは遊びといえるのでしょうか？

ここで、子どもか大人かによって、学ぶ（勉強する）内容に本質的な違いはない、と仮定してみましょう。もちろん、子どもと大人とでまったく同じことを学ぶということは少ないでしょうが、少なくとも、子どもと大人とでは、学ぶ内容に連続性がある、と考えるということです。

この仮定が成り立つなら、マツカワさんの回

答は、小学校や中学校でも（もちろん高校や特別支援学校でも）成り立つはずです。

現在の多くの学校では、学ぶ、といえ、それは多くの場合、教科の時間に学ぶことを指すでしょう。しかし、マツカワさんの回答を手がかりに考えると、国語や数学等々（という時間）だけが勉強ではない、ということもできそうです。実際に、現在ある学校の中には、例えば「秘密基地を作ろう」というようなプロジェクトを立てて、それにみんなで取り組むことが学習活動の重要な構成要素となっているところもあります（現実には、教科の時間がまったくない、ということはありません）。これはあまりないように思えます。

教科を例に出しましたが、これが例えば幼稚園だったらどうなるのでしょうか（幼稚園は法律上は「学校」です。驚きましたか？）。あるいは、博物館の企画はある種の学びといえそうですが、これはどうでしょう？（博物館は学校ではありませんが）。このようなこと、考えたことがありますか。いや、こうしたことをしょっちゅう考えている私も、時々分からなくなります。でも、こういう風に考えてみるのがとても大切だと思うのです。

教職課程・学芸員課程は、大きくいえば、学ぶ（正確には自分以外の子ども・青年等が学ぶ）ことについて学ぶところです。そして教職課程・学芸員課程は、本学ではオプションです。少しでも興味があるなら、学んでみませんか。教師や学芸員を目指していなくても一向に構わないのです、学びたい気持ちがあれば。お待ちしています！（教職課程・学芸員課程、本学教授）

／ 学びで得た “ 人生の指針 ” ～真の最善とは～

小 平 真 裕

新入生のみなさん、ご入学おめでとうございます。

これから始まる大学生活において、たくさんの夢や希望を抱いていると思います。一方、理系大学なので実験やレポートなど学業における不安もあるかと思っています。そのため、教職課程を履修することに迷いが生じることもあるかと思っています。実は私も入学当初、多数の授業数とレポートに不安を感じ、教職課程を履修し始めたのは二年生からでした。その後、教員免許を取得して四月から川崎市の中学校で理科教員として勤務しています。

当時を振り返ると一年生では学科の授業だけを履修していたので、二年生の進級時になって何とかやれそうだと思い教職課程の受講を決めました。その際、一年間の遅れを考えると前年とは異なる不安がありましたが、私の背中を押して下さったのは相談した教職課程の先生でした。確かに、一年間の遅れから集中講義や一週間の授業数が多く、実験レポートと教職課程のレポートが重なると大変でしたが、教職課程を受講する同期や先生方に支えられて諦めずに進むことができました。また、レポートに対する先生の評価が励みとなりさらなる学びへと繋がりました。皆さんも、分からないことは先生の手厚いサポートで解決できるので一人で抱え込まず先生方に相談してください。

四年間の学びの中で、理屈上の正解が必ずし

も“子どもの最善”になるとは限らないということが一番心に響きました。環境や特性により異なるからです。今現在、一クラス約40人の学校で理科を教えています、“子どもの最善”は40通りあることを実感しています。加えて、授業における“最善”に限りがないことも痛感しています。多くの先生方の授業から十人十色の授業内容や展開など学ぶことばかりで、私なりの授業における“最善”と“子ども一人ひとりの最善”を見つけ、子どもと共に実践していこうと考えています。

大学での学びにおいて、今でも私の人生で指針となっていることは“最善”です。正解だけが最善ではないということです。

みなさんも大学で得るものは、今後の人生の礎になるかと思っています。特に、人間を対象とした教職課程での学びは琴線に触れる内容が多く、人として厚みのある考え方ができるようになると思います。一年生で教職課程を履修しなくても二年生に進級する際、どうしようかと少しでも思ったら迷わず履修してください。多くの仲間と先生方が力になってくれます。実際に教壇に立たなくても教職課程を履修することは、大学四年間の学びとその後の人生をさらに豊かにしてくれるでしょう。

(先進工学部生命化学科 2022 年度卒業生、
2024 年 4 月より川崎市中学校教諭<理科>)

教職課程で得られたもの

中 村 彩 那

私が教職課程で得たものは大きく分けて二つある。一つ目は人としてたくさんの部分で成長できた点である。教職課程の授業は、もちろん教員になるために必要な知識をたくさん学んでいくが、一人の人間として学びになると感じる場面がとても多かった。特に私は教職の授業を受けて、人の行動にはそれぞれの人の考えや正義感が裏にあるということを学んだ。これは当たり前のことのように見えるが、教職の授業を受けなければなかなか難しかった考え方だと思う。このように一見当たり前のことだが、教職の授業の中で改めて考えてみると今まで見えなかった視点からのものの見方や考え方ができるようになったと感じることは多くある。このような経験は教職課程をとったからこそできたものであり、ここから私は人として少し成長できたと感じる。

二つ目は、たくさんの素敵な仲間と出会えた点である。大学生活では、高校のように学年全体で交流を深めるようなイベントがないため、サークルなどの課題活動に積極的に参加するなど自ら積極的に行動しないとなかなか交友関係が広がりづらい。私が入学したときは新型コロナウイルスが流行し始めたばかりだったので、授業はすべてオンラインでサークル等の課外活動もすべて自粛されていたため交友関係は全く広がらなかった。しかし、教職課程の授業では他の学生の授業の感想や考えたことが共有され、

オンラインであっても「一緒に授業を受けている」という感覚があってとても心強かった。さらにコロナが明けて三年生になった際に初めて教職の仲間たちと顔を合わせたが、みんなとても気さくに話しかけてくれ、授業の話し合いの時間に自分と異なる意見が出て否定せずに受け止めあいながら話し合いを進めることができた。また、実習で辛いことがあっても励ましあい、アドバイスをしあったりすることができて、信頼、尊敬できる本当に素敵な仲間を見つけることができたと思うことができた。

以上のように、私は教職課程を経てたくさんの力や仲間、楽しい時間を得ることができた。しかし、教職課程をとるということは大変なことでもある。通常の学科の履修に加えて授業を受けなければならないため忙しく、教職をとっていない他の学生と比較して自由に使える時間も少なくなってしまう。また、学科の人たちとは異なる「教職をとる」という選択をするのは勇気のいることかもしれない。しかしきっと、教職課程をとれば素敵な仲間に出会うことができ、とても充実し、様々な面で成長できる四年間になると思う。この文章がその一歩を踏み出す勇気の一部になり、新入生のみんなが教職課程を経て楽しく実りある四年間を過ごせることを願いながらこの文章を終わりとしたい。

(工学部電気電子工学科 2023 年度卒業生、
2024 年 4 月より私立高等学校常勤講師<数学>)

充実した 4 年間のためにできること

塩 崎 浩 人

新入生の皆様、御入学おめでとうございます。2023 年度先進工学部応用物理学科卒業生の塩崎浩人と申します。新しい環境にまだ慣れない事ばかりだと思いますが、新入生の皆様が明るい学生生活を迎えられることを心から願っております。

教職課程の履修を迷っている新入生には、是非教職へチャレンジして頂くことをお勧めします。将来教職に就くことを考えていない方に対しても、教育に関する知識を深められることや、現職の方との対話を通じて自身の価値観をブラッシュアップできること、実習を通じて物事を教える技術が習得できること等、教職課程には様々な利点があります。私は大学入学以前から教員を目指していた為、迷うことなく教職課程を履修しました。教職の授業・実習・ボランティア活動を通じて、物事の分かり易い伝え方や教育における専門的な知識を身につけるだけでなく、教員として子供たちを育てるときに生じる責任を理解し、自覚のある行動を心掛けられるようになったと感じています。また、教育に関するボランティアに参加する機会を頂きやすいところも、教職課程の利点だと思います。教職課程の活動を通じて、素敵な仲間とも出会う事が出来ました。同じ目標に向かって、仲間と切磋琢磨する事が出来る環境は、どの分野においても必要不可欠だと思います。教職課程を履修する事によって、一般の学生と比べて自由な時

間が少なくなってしまうことが、新入生の皆様にとって一つの懸念点だと思います。しかし、常日頃からやるべき事とやりたい事のバランスを考えながら行動し続けることで、充実した学生生活を送れると思います。私の場合は硬式テニス部（体育会）とテニスコーチ、塾講師のアルバイトも両立する事が出来ました。毎日のスケジュール管理を習慣にしたことで、無理なくマルチな活動がこなせたのだと思います。このようにスケジュール管理をしながらマルチに活動する経験が出来ることも、「大学生」の良さではないでしょうか。教職課程に限った事ではありませんが、自らの成長を促す環境に身を置くことは、学生生活を実りあるものにするために必要だと私は考えています。

私は来年度から横浜市の理科教諭として勤める予定です。社会人としての素養、人との関わり方、指導力について日々学び続ける教員を目指して、今後の自己研鑽の質を向上させていきたいと考えています。「先生のお蔭で理科の勉強が楽しくなった!」と子供たちから言って貰えるようになることが、今年度の目標です。挑戦して得する事はあっても損をする事はありません。全ての経験に自ら価値を見出すことが最も重要です。皆様の挑戦を期待しています。

(2024 年 3 月先進工学部応用物理学科卒業、
2024 年 4 月より横浜市高校教諭<理科>)

教職課程・学芸員課程のすすめ

石 垣 達 也

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。これからの工学院大学での生活には不安や緊張があるかもしれませんが、大学生活を楽しんで様々な挑戦に取り組みこと。自分で考え行動すること、そして人との出会いを大切にしてください。最後まで読んでいただくと幸いです。

さて、私は4月から東京都の高等学校で工業科・電気系の教員として勤務する予定です。大学とは違う新たな環境下で様々なことを学んでいきたいと感じています。私からは皆さんに「教職課程・学芸員課程」への履修に挑戦してほしいということについてお話します。しかしながら、自身は学芸員課程については詳しくありませんので、教職課程について中心にお話しさせていただきます。

ご存じかもしれませんが、教職課程とは、一言で言えば教員になるための授業です。本学の場合、教職課程を履修するには、各学部・学科の授業に加えて教職課程の授業を取る必要があります。これには、学科の講義に加えて毎週実験レポートを仕上げたり、教職を取っていない人は履修しない教職の授業を受けたり、多くの場合は教育実習や介護等体験に行く必要があります。夏休みも少なくなりますし、学費に加えて追加費用がかかります。その反面、教職課程だからこそ得ることができる新たな学びがあります。教職の授業では、ディスカッションが多く、お互いの意見を知り、議論することで自分の力

になる面もありました。教職の授業では子どもの権利や声を聴くことの大切さについて印象に残っています。

また、教職課程は、在籍する学科の人や委員会・サークル等で関わったことがない人と関わることができる、学部学科を超えた新たなコミュニティを増やせるという特徴もあります。取得希望の免許が違う仲間でも、楽しく話したり放課後ごはんに行ったり、教職に関して意見を交わしたり、各々のことで相談しあったりしていたことが記憶に残っています。学部学科を超えたコミュニティについては学芸員課程でも同様だと感じます。

ここまで教職課程の特徴についてお話ししました。最後に、時間的に厳しくなりますが、皆さんには教職課程を取ってほしいと思います。しかしながら、教職課程を履修したからといって必ずしも教員になる必要はないと思っています。大学の4年間はあっという間に過ぎ去ります。挑戦には様々なあると思いますが、自身の進路の選択肢を増やすことだけでなく、教員免許状を取得するというのも一つの挑戦の形だと思います。短い大学生活の中で、教育の本質や子どもたちが抱える問題など、学科では得られない新たな学びを得てみませんか？

皆さんが、充実した大学生活を送れることをお祈りします。

(工学部電気電子工学科 2023 年度卒業生、
2024 年 4 月より東京都高校教諭<工業>)



未来は自分の手で切り拓く

二反田 遥

はじめまして、2023年度卒業しました、先進工学部生命化学科の二反田遥です。皆さんにとって、先生の実在はどんな印象でしょうか。勉強を教えてくれる人、部活の顧問、叱ってくれる人、寄り添ってくれる人…。さまざまだと思います。さまざまでいいと思います。

私のなかでは正解を教えてくれる人、ではなく私たち自身に自分の背中を押させてくれる人だと思っています。

私たちが、中学生や高校生だった時、家族以外の身近な大人は教員だったと思います。私自身、中学で理科の楽しさを教えてくれた先生がいて、高校ですずと応援してくれた先生がいて、私もあなりたいと思い、子供たちが平等に幸せになってほしいとおもうようになり、教員をめざし、4年間をかけて無事教員免許状を習得しました。身近に教師という存在を知ることが多かった私たちには、多様性が認められつつあるこの現代、たくさんの職業や選択肢があります。

私は、たくさんの選択肢の中で教職課程ぜひ取る選択肢をしてみたいと心から思います。理系にとって、教職課程を学科科目にプラスしてとめることは容易ではないです。でも、数値や理科の現象だけではないものが知れる貴重な機会だと感じます。私は、この教職課程で人の考えを知れて、自分の固定概念がいい意味で崩されて、より子どもたちのために仲間と考え合い、行動していくのが好きになりました。今、あまり教員への志望度が高くない方でも、教員という社会人を知れるいい機会場ぐらいに思っているでもいいと思っています。そのくらい、

だれもが教職課程を選んだ先であなた自身で背中を押して、正解を作り出すことができる。私はこの教職課程が単に講義とは思えなくて、たくさんの素敵な仲間に出会えて、たくさんの考えに触れて、落ち着く居場所のような大きな存在でした。

そして、もしあなたが、教職課程を選んだら、その選択の先でもっと羽ばたいてみてください。この工学院大学で留まらないでください。悩みを打ち解けていい仲間たちが絶対にできます、この大学には心強い先生たちばかりです、引き出してくれるし、自然と伝えられるようになります。私は3年生の時、ずっと東京に住んでいた身として、どこの区域で教員採用試験を受けようか迷ったいたときに安部先生に東北のNPO法人を紹介していただき、今現在でもそのNPO法人主催の研究室（東北ターンLab.）に所属し、そこで出会ったいろんなバックグラウンドの仲間たちとウェルビーイングを学ぶ日々です。

大学という場は、自由に責任は伴いますが、だからこそたくさん挑戦して羽ばたいていい場です。私も、この先学生的身で教育をより学びたいと思い、教職大学院に院進します。工学院大学の教職の授業にもいつか参加させていただきたいと思っているので、みんな！！ディスカッションしようね！！

授業で、そしていつかは現場でお会いできることを楽しみに私も頑張ります。

（先進工学部生命化学科 2023年度卒業生、
2024年4月より東京学芸大学大学院
教育学研究科修士課程1年）

充実した大学生活を送るために

野田 茉莉子

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。

私は先進工学部応用化学科に所属しており、今年の春から茨城県の公立中学校で理科の教員として勤務します。初めに理科の教員を目指したのは高校一年生の冬でした。そして、自分が好きな化学を専門的に学びながら教員になることを目標に、工学院大学に入学してきました。そんな私も四年間の教職課程を振り返ると決して楽ではありませんでした。なぜなら、通常の授業に加えて30以上の単位を必要とするためです。皆さんの想像する大学生活よりもはるかに忙しくなるかと思います。ですが、教職課程にはそれ以上の価値があると考えています。それは大きく次の二つです。

一つ目は教員についてのイメージが明確になったことです。大学に入るまでは、教員になりたいとは思っていたものの、自分自身が教員になった姿を想像することができませんでした。また、どうしたら教員になれるのか、教育現場ではどのような課題がありどのように対応すればよいのか分からず不安でいっぱいでした。しかし、授業を受けることで知識や考えが具体的になり、教育実習や生徒支援のボランティア活動を通して実際に生徒と関わることで、教員としての自分の姿をイメージすることができるようになっていきました。そして、それにつれて不安が少しずつ小さくなっていき、教員になって学びを活かしたいという気持ちが強くなっていきました。

二つ目は人との出会いです。教職課程を選ぶことで、学科の授業を受けているだけでは出会

えなかったであろう他の学科や学部の仲間、先生方や年の離れた先輩方と出会うことができました。先生方は皆さんが教員になることをサポートしてくださるだけでなく、不安や喜びを受け止め、背中を押してくださいました。先輩方には貴重な体験談を聞かせていただいたり、活動に参加させていただいたりしました。時には厳しく指導していただくこともありましたが、いつも励まし、暖かく声をかけていただいたおかげで、最後まで気を引き締めて頑張ることができました。共に学ぶ仲間とは悩みを共有し、励まし合ってきました。大学の授業以外での活動を頑張っている仲間も多く、エネルギーをもらっていました。採用試験では仲間がライバルとなり、彼らの頑張りが刺激となって試験を乗り越えることができました。これからも関わっていきたいと思う人と出会うことができ、教職課程を履修してよかったと感じています。

教育課程を履修することは非常に大変なことだと思います。皆さんの想像する大学生活とは違っているかもしれません。ですが、教職課程を終えたとき、頑張ってきたよかったと感じることができると思います。教員免許を取ったからといって、必ずしも教員になる必要はありません。教育について少しでも興味を持っている方、共に頑張ることができる仲間に出会いたいと思った方、ぜひ挑戦してみてください。皆さんの大学生活がより充実したものになることを願っています！

(先進工学部応用化学科 2023 年度卒業生、
2024 年 4 月より茨城県中学教諭<理科>)

教員にならないとしても教職課程で得られること

山 田 琴 乃

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。これから始まる大学生活に期待と不安を抱いていることでしょう。さて、この冊子を手にした皆さんは、教職課程や学芸員課程に少しでも興味がある人だと思います。私は5年前、教員になることが夢でこの冊子を手に取り、教職課程を履修しました。しかし、2年生の頃に教員にはならないことに決め、現在は大学院生として日々を過ごしています。皆さんの中には教員になりたくて履修を決めている人も、履修するかどうか迷っている人もいます。そのような皆さんが教職課程を履修するきっかけの1つになったらいいなと思っています。

教職課程で学べることは、教員になるための学びだけではありません。将来子どもができた、地域に子どもがいたり子どもと接する際に役立つ学びもあれば、サークルや研究室などで後輩指導を行う時に役立つ学び、先生方との関わり方など、子ども達だけでなく人との関わり方を学ぶことができます。私は、教員にならないに関わらず、一般企業に就職しても、学生のうちでも学んでいてよかったと思う時が来るとしています。また、教職課程の授業は学部学科の授業とは異なり、一緒に学ぶ仲間たちと対話しながら、物事に対して深く考える授業が多くあります。悩み、迷い、話し合いながら、

共に学び成長することができます。さらに、教職課程に限らず困ったら助けてくれる先生方や先輩方に会うことができます。私は、その先生方や先輩方に何でもない小さな悩みから、大きな悩みまでたくさん聞いてもらい、たくさん助けてもらいました。

今教職課程を履修すべきかどうか迷っている皆さん。私は少しでも迷っているのであれば、履修すべきだと思います。皆さんが迷う理由は何でしょうか。学部学科の授業とは別に履修する大変さでしょうか。夏休みや土曜日に授業があることでしょうか。大変だと聞くからでしょうか。確かに教職課程は大変です。周りの人よりもたくさん授業を受けている分、自分の時間は減るかもしれません。しかし、そこで学んだことは将来に大きく影響すると思います。私は、大変な中で最後まで頑張ってきて本当に良かったと思っていますし、教職課程での学びも出会いも一生ものだなと思っています。

最後になりますが、周りの人から聞いた大変だからという言葉に惑わされず、少しでも興味があったら、教職課程を履修してみてください。皆さんの大学生活が充実した日々になることを願っています。

(本学大学院工学研究科電気・電子工学専攻
修士2年)



不確かな世界を俯瞰する力

安部 芳 絵

2024年1月1日16:10頃、石川県能登半島地方で最大震度7、M7.6を観測する地震が発生しました。その後も、日本各地で起こる地震に不安を感じている人もいるでしょう。教職課程・学芸員課程は、災害とどのような関わりがあるのでしょうか。

大規模災害が発生したのち、子ども支援にかかわって最優先に進められるのは、子どものこのころのケアと就学保障です。学校をいち早く再開することは、子どもが回復するに当たっても重要なことです。しかし、大きな災害は子どもと教師いずれにも大きな影響を与えます。たとえば、災害後の子どもはふだんとは異なる反応を示すことが知られています。ふだんは落ち着いている中高生世代の子どもが、過度に心配したり、反抗的になったり、将来を悲観し自滅的な行動、攻撃行動をすることもあります。このようなとき、いつもと同じ関わりではうまくいきません。

一方、災害時には教師も被災します。石川県教育委員会によれば、2月8日の時点で時自宅から出勤できない教職員が150人にのぼることがわかっています。自らも被災しながら、被災して多くのことを失った子どもたちにはせめて笑顔で接しようと、普段以上にがんばる先生方が多くいます。被災した教職員への支援も課題です。

能登半島地震では、多くの博物館が被害を受けつつ、さまざまな活動を展開しています。石川県七尾市の「のと里山海山ミュージアム」は、歴史資料や美術品などの保全を呼びかけ、協力

しています。富山市科学博物館主査学芸員の増渕佳子さんは、「報道に至らない小さな被害も記録として残すべきだ」と考え、被害者の被災状況を収集する取組みとして「被害調査プロジェクト」を企画・実施しました（「毎日新聞」2024年3月7日付）。ひとりひとりの被災の記憶は、それがアーカイブされることで記録として伝承していくことが可能となるのです。

災害で将来が見えない、不確かな時代に合って、子どもと向き合う教師がよって立つ軸を確立するのが教職課程の役割です。災害時、どう接すれば子どもの回復を促すことができるのでしょうか。被災した教職員が多い中で、現場の努力には限界があります。そんなとき、どのような制度的改善が望まれるのでしょうか。そして、これらに根底する共通理念はなんであるのかを、教職課程では実践に即して学ぶことができます。

一方、混乱する人々を癒し、なぐさめ、元気づけ、そしてこの状況を記録に残すことで世界を相対化していくことができるのが博物館です。自らも被災しながら、歴史資料や美術品、そして人々の小さな被災体験を記録にしていくのは、文化を後生につなぐ重要な役割を果たします。現職の学芸員の先生方から、そのあり方を学ぶのが学芸員課程です。

新入生のみなさん、ご入学おめでとうございます。教職・学芸員課程の学びを通して、混迷を深める世界の状況をちょっと俯瞰して考えてみませんか。

（教職課程・学芸員課程、本学教授）

編集後記

ご入学おめでとうございます。教職課程・学芸員課程の学びを通して、仲間と共に学んでみませんか。学科だけでは経験できない、あなたの人生を豊かにする出会いが待っていますよ。(A)

教職課程・学芸員課程ニュース 第72号

2024年4月1日発行

発行 工学院大学教職課程・学芸員課程

〒163-8677 新宿区西新宿1-24-2

27階 2733教職課程研究室

e-mail: abeyoshie@cc.kogakuin.ac.jp

教職課程・学芸員課程行事日誌（2024 年度）

2024. 4. 1 教職・学芸員課程登録案内
4. 1-30 教育実習オリエンテーション＜3年度生対象＞（オンデマンド形式）
4. 4 教育実習説明会＜4年度生対象＞
4. 3, 5 履修面談指導
4. 3-5 教職・学芸員課程登録
4. 8 授業開始
6. 24 教職課程運営委員会第1回
8. 1 介護等体験オリエンテーション
8. 5-8. 31 教職・学芸員課程夏期集中授業
8. 10 教員採用試験直前講座
9. 12-20 教育職員免許状一括申請案内（オンデマンド形式）
12. 7 学芸員課程 2024 年度博物館実習報告会第1回
12. 9 教職課程運営委員会第2回
12. 21 教員採用試験合格者体験談
12. 26 工学院大学教師会シンポジウム
-
2025. 1. 14 学芸員課程 2024 年度博物館実習報告会第2回 及び
2025 年度博物館実習（学外実習）オリエンテーション
1. 24 教員採用試験キックオフ講座
1. 31 少年院見学
2. 15-28 介護等体験登録オリエンテーション（オンデマンド形式）
3. 19 学位授与式 教員免許状・学芸員資格証明書交付
3. 24 教職・学芸員課程講師会

■教職課程新規登録者数

年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度	2023年度	2024年度
学部	152	115	110	143	108	75	96	89	99	98	98
※	(11)	(0)	(1)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
大学院	4	3	4	6	6	6	4	3	5	5	3
教職特別課程	32	27	26	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	188	145	140	149	114	81	100	92	104	103	101

※…()は第2部学生数。学部の内数。

■教育実習者数

年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度	2023年度	2024年度
人数	88	67	70	59	54	52	61	48	46	48	52

■教員免許申請件数(延べ数)

年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度	2023年度	2024年度
人数	120	95	99	101	92	101	130	98	93	108	110

※2024年度は予定

■教員就職者数(卒業年度)

年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度	2023年度	2024年度
学部	6	1	4	3	4	7	2	4	1	8	未定
大学院	0	0	3	0	1	1	1	1	0	0	未定
教職特別課程	13	11	4	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	19	12	11	3	5	8	3	5	1	8	未定

■学芸員課程新規登録者数

年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度	2023年度	2024年度
人数	25	35	39	36	48	35	20	10	21	14	15

■博物館実習者数

年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度	2023年度	2024年度
人数	17	8	17	7	10	12	13	18	9	8	7

■学芸員資格取得者数

年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度	2022年度	2023年度	2024年度
人数	18	8	17	7	10	11	14	16	8	7	8

編集後記

27号発刊に至りました。ご多忙の中をご寄稿賜りましたこと誠にありがとうございました。これも例年のことですが、御担当の専門領域に関してご執筆を頂いておりますが、その掲載順につきましては本学のカリキュラム他の事由による編集の都合によりますこと何卒ご了承お願い申し上げます。年度毎の論文集と報告という体裁をとっておりますが、冊子体の部数を減らし、PDF版を中心に公開させて頂いております。(U)

執筆者

内山 宗昭	教職課程科教授 教職課程科長(学芸員課程兼務)
安部 芳絵	教職課程科教授 教職課程・学芸員課程幹事
瀬尾 和哉	機械工学科教授 教職課程兼担
栗田 剛	機械工学科
有友 愛子	お茶の水女子大学附属中学校
金澤 彰裕	山形大学附属中学校
丸山 剛史	教職課程非常勤講師
浜野 兼一	教職課程非常勤講師
竹谷 尚人	教職課程非常勤講師
上野 裕之	教職課程非常勤講師
岩崎 賢司	横浜市立浦島丘中学校
山岸 和樹	神奈川県立川崎工科高等学校
森田 賢	東京都立青山高等学校
大月 理央	私立千葉英和高等学校
荒川 冬樹	私立三浦学苑高等学校
堀内 宏基	神奈川県立横浜修悠館高等学校
富永 和馬	静岡県袋井市立袋井中学校
松田 悠	中央区立晴海中学校
水野 雅之	練馬区立石神井西中学校

工学院大学教職課程学芸員課程年報 第27号
2025年 3月 15日 発行

発行 工学院大学教職課程学芸員課程
〒163-8677 新宿区西新宿 1-24-2
(安部芳絵研究室)
e-mail: abeyoshie@cc.kogakuin.ac.jp

