

◆第四部 教職を目指す学生へ

◇授業づくりと世界づくりを結ぶ

—ブリッジとしての教師を生きる ……………菅間 正道 …… 114

◇教採の準備と本番はこんなふうに

—2014年度「教員採用試験合格者の体験を聞く会」の記録— …………… 125

第一部

法政大学教職課程・ 教職課程センターの報告

2014年度教職課程の報告

はじめに

(1) 今日の日本社会において、教育は、人々が安心して生きていくために欠かせない公共的な営みとして、その重要さ、切実性をいっそう高めている。そのような性格を持った教育の第一の担い手となる教師の養成は、大学教育にとっても大きな責務となっている。同時に、今日の就職の不安定な状況において、大学の教師養成が、学生にとっての教師への道を大きく拓く質を持つこともまた切実な課題となっている。これらのことを踏まえるとき、法政大学における教師養成が持つべき質については、以下の点を踏まえることが求められている。

第一に、今社会が求めている公教育への期待をしっかりと把握することが重要である。その内容は、確かに学力を高める教育への期待という内容を含んでいる。しかし格差・貧困が日本社会に深く組み込まれ、自己責任で生きていかなければならない競争社会の仕組みが強まっていくなれば、人々は、この競争にサバイバルする方略として学力競争に勝ち抜くことを求めざるを得ない。とするならば、教育はただその競争に勝ち抜く要求に従っていれば良いということにはならない。権利としての教育の原点に立ち返るならば、教育はすべての子どもの発達を保障し、すべての子どもの未来への希望をともに探究する営みでなければならない。すべての子どもが、知識を学び、考える力を獲得し、自分への信頼と自信を得て、自分の未来を切り拓いていく方法を獲得することこそが教育の課題となり、教師の責務となる。何よりも重要なことは、すべての子どもに、その権利を保障することが課題となるのである。そういう学力観、教育の内容、知識や技術、人間観・子ども観の形成こそが、教師養成の最も核心の目標と理念にならなければならない。

第二に、子どもの発達と成長は、社会のありように大きく左右される。その点で、今日は、子どもの貧困が大きな社会問題になっている時代であることを忘れてはならない。正規雇用の場合に生涯賃金は二億数千万円であるのに対して、非正規雇用（全労働者の4割近く）だと一億円前後になる。特に母子家庭の子どもの貧困率は6-7割に及ぶという厳しい状況にある。また子どもの虐待、子育てにおけるネグレクトも大きな社会問題になっている。子育てが家庭の自己責任に任されているならば、もう子どもは学校に入学する以前から、ケア格差、文化格差にさらされ、発達格差を背負わされてしまうことになる。その格差は、知的発達に止まらず、対人関係力や体力や情緒の発達など、まさに人格の全側面に及ぶ可能性がある。さらにまた、塾などの私費による教育格差が存在し、大学教育を受けるための高学費もまた教育機会を格差化している。とするならば、教師は、このような日本社会の構造的な歪みをしっかりと把握し、自己責任としての子育て・教育ではなく、まさに社会的公共的な仕事としての子どもの育成と支援を目指さなければならない。格差・貧困の克服、福祉の充実、安心して働くことの出来る社会の形成など、広く社会問題を視野において、そのなかに教育の仕事を位置づける構えを持たなければならない。

第三に、今日の教育の専門家としての力量には、単なる知識を教える専門性に止まらず、子どもと交わり、子どもを理解し、子どもの苦悩に寄り添い、子どもの主体性を引き出し、子どもが主体的に他者と関わり、その中で子どもが今を安心して生きられる場を保障するという役

割が求められている。従来の教師の専門性よりももっと広い、カウンセリングやケアの技法を含んだ専門性を求められている。特別支援教育の基礎的な知識や技法も、通常のクラスを担当する場合にも不可欠となってきている。虐待やネグレクトなどについても、把握できる力が求められている。いじめは多くの子どもの中に心的外傷（トラウマ）を生み出す。現代の教育にもとめられる人間理解、子ども理解の深さに対応した深く広い視野と専門性が求められている。もちろん、そのすべてを高いレベルで獲得することは学生時代だけでは困難であり、それは教育現場に入ってからの獲得課題でもある。しかしそういう視野と人間把握の基本的観点については、しっかりと身につけさせる必要がある。

そういう教師の専門性、教育の視点についてしっかりと獲得させることが、教師養成にとって、重要な課題となっている。

(2) 日本社会、いやさらに世界が、今大きな転換点にある。しかも先の見通しが立たない困難を抱えて、模索している状態にあると言ってよい。

グローバル資本の世界支配ともいべき様相が展開し、その中での格差と貧困が周辺世界に広がり、「イスラム国」問題を初めとして、テロや戦争が展開している。日本社会を見ても格差・貧困が広がり、ワーキングプアも拡大し続けている。ブラック企業が問題となり、社会排除におかれた若者が、生きる希望を失うという事態も深刻である。2011年3月11日の東日本大震災による被災からの復興も、遅々として進まない状況にある。グローバルな経済競争の基盤へと東北地域を改造していく構想が進行しつつあるが、被災地の人々が再び地域に生き、地域で仕事に就き、地域で暮らしていけるようにする地域の復興、人間生活の回復が大きな困難におかれたままに止まっている。福島原発事故は一向に収束のめどが立たない状況にあり、12万人が、放射能汚染によって避難活動を続けている状態にある（2014年末時点）。さらにまた、貧困や子育ての重さや不安から、日本社会の少子化は一向にストップがかからない状態にある。地方の過疎を一挙に進める政府の政策が、自治体統廃合や学校統廃合、さらには農業切り捨てなどとして展開し、「限界集落」「自治体消滅」などの言辭が飛び交う状況がある。

教育は、これらの社会状況と深く関わっている。学生の学びは、これらの社会問題に深く関心を持ち、明日の日本社会を担っていく社会主体への成長を目的とする。教職を目指す学生にとっては、そういう力量は基礎的な教養として、不可欠となっている。そもそも、教育は情熱を持つ教師にとっては、社会改革の方法としてもとらえられていた。もちろん教育だけで社会改革が可能であるなどということではできない。しかし社会改革の視野と情熱を伴わない教育であってはならないだろう。

明日の社会に希望を拓こうとする青年の情熱を育て、その情熱を教育という専門職において具体化しようとする教師を社会に送り出す仕事を、大学はいつそう力を入れて展開していかなければならない。

(3) そのような課題に応える法政大学としての教職課程のあり方を実現するために、多くの課題が存在している。

2012年度に教職課程センターを立ち上げ、3つのキャンパスに教職課程の教職相談指導員を配置して、学生への日常的な指導、援助体制を整備してきたことは、大きな前進であった。

また、教員養成制度の全国的な改変の中で、2013年度からは、教職実践演習（4年次秋学期

2 単位開講) が開始され、3 年次の教育実習事前指導とセットにした継続的かつ教員と学生の“顔の見える”指導と援助の仕組みを整えてきた。

それらの前進を踏まえつつ、さらに今後のより充実した教員養成と、学生のより意識的な教職課程履習への主体性を引き出すための課題は、次のような点にある。

第一に、法政大学では、3 つのキャンパスで教員養成が行われているが、教員養成を主要な職務とする専任教員の配置や、教職課程センター活動の充実などを含んで、3 キャンパスで同じような教職課程のサービスが受けられるように、さらなる改善を進めていく必要がある。3 キャンパスでの教職課程センター、各相談室の教職相談指導活動も、未だ開発途上であり、それぞれのキャンパスの学生のニーズに合ったものへと高めていく必要がある。

第二に、この間の度重なる学部新設、それに伴う教員養成課程の新設によって、教員免許取得への要望が高まり、教員養成のための体制、スタッフの配置にも一段の工夫が加えられてきた。多摩地区のスポーツ健康学部の新設(2009 年度)、小金井地区の理工学部創生科学科の創設(2011 年度)などを含んで、多様な教員免許取得に応えられる体制へと拡充されてきた。これらの新しい教職課程履修要求、教職希望に対して、しっかり対応できる体制整備と指導内容の充実が大きな課題となっている。

第三には、教育職員免許法の改変も加わって、教職課程の履修と学生への指導のあり方を、いっそう系統的なものへと改善していくとともに、教育実習や介護等体験実習などに見られる個別の必要に対応して、ていねいに指導と援助をしていく体制を整えることが課題となっている。教育実習で実習校から C や D 評価を与えられたり、介護等体験でも実習中止になるケースなど、従来にない問題ケースが増加していることもあり、事前指導の強化と共に、学生の努力を喚起し、加えて、いっそうきめ細かい個別的指導も実施していく必要がある。

第四には、教員採用試験への学生の意識的な取り組みを励まし、教員採用合格者数を増やしていくことも大きな課題である。そのためには、教員採用試験に対する学生の意識的、系統的な取り組みと、その努力に寄り添って援助する大学の支援体制が不可欠である。各キャンパスにおける教職相談指導活動の一つの力点はそこにある。そのため、教員採用試験(二次試験)対策講座、教員採用試験合格者の体験を聞く会、さらには教員採用試験をめざしての共同学習会の組織化などに取り組んできたが、今後いっそうの充実を図りたい。またそのためにも、法政出身の現職教員の支援ネットワークを豊かに組織していくことが大きな課題である。

第五に、今後に予想される教員養成制度の改変に対処するうえで、現在の法政大学の教員養成体制の改革をめぐる学内合意を形成していく必要がある。現在中央教育審議会で議論されている教員養成制度改革では、大学院レベルの教員養成や、インターンシップ制度の検討などが具体化される可能性がある。しかし安倍政権主導の教育改革の動向の中で、未だその方向は流動的である。今後の政府レベルの教員養成制度改革方針の展開に対応しつつ、法政大学としてどう対処するのか、その議論が大きな課題となるだろう。2015 年度は、教員の免許更新講習を再開することを決定した。それもまた、法政大学の教員養成における今後の展開への一歩となるだろう。

以上のような新しい課題に取り組むため、教職課程委員会等での議論を重ねていきたい。

(4) 学校教育をどのように改革していくのかは、現代日本のあり様をめぐる一つの論争的焦点となっている。それだけに、しっかりした現状認識と確かな信念がこれから教師になろうと

するものには求められる。また子育てに多くの家庭が苦勞し、子どもたちに自信喪失や未来への諦めにも似た挫折が広まっているなかで、今こそ学校教育が子どもたちのなかに希望を広げるものとして働かなければならない。日本社会が直面する危機ともいべき状況に対して、それと格闘するフロンティアの一つが、教育の現場であるといえるかもしれない。そしてそういう課題に 대응できたと感じるができる時、教師という仕事の素晴らしさは、他に代えがたいものとなるだろう。

そのための力を獲得するには、実は現代の学生がその成長の過程で経験してきた教育と学習のあり様、いじめや学校生活の体験を深く振り返ることが不可欠になっている。現代の学生は、いじめやいじめられ体験を持ち、あるいは身近に見聞きしてきた経験を持っている世代である。体罰を経験してきた学生も多く存在している。貧困に襲われつつ苦學してきた経験を持つ学生もいる。受験勉強のなかで、いったい学ぶのは何のためなのだろうかと問い続けてきた者もいるだろう。また学校教育の現状に大きな疑問や無念を感じてきた学生も少なからずいるのではないか。もっと興味の持てる学習や授業に出会えなかったことを残念に思っている学生も多数いるだろう。これらの体験は、これから育とうとしている子どもたちの苦悩を教師としてともに生きる上で、貴重な体験であり、子どもへの共感力、理解力へと転化しうるものである。また本当に面白く、子どもの意識性を切り拓くような教育内容や文化を教師として生み出していく力につながるものでもある。

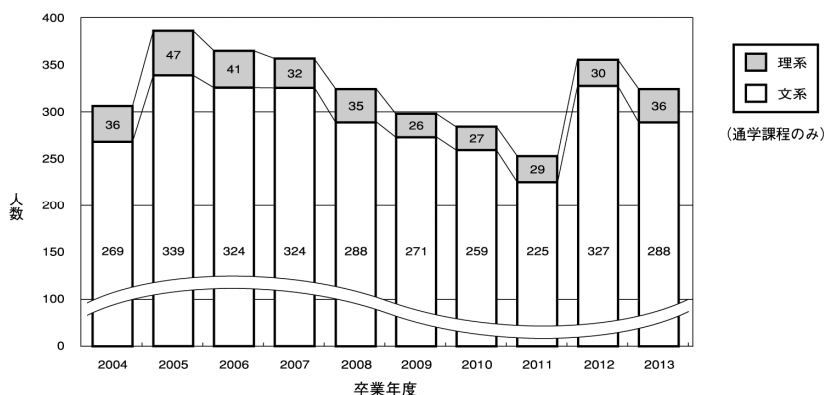
現代の学生が経験してきた人間として生きる上での多くの苦しみ、疑問、孤立、不安、等々は、現代を生き抜く上での人間としての深い内面を築くひとつの歴史的経験としての意味を持ちつつあるのではないか。そして現代の日本社会で、人間が人間らしく生きていくための共同をどう広げていくかという学生としての生き方の発見と、教師をめざす決意とが深く結びつくような仕方で、学生としての学びと成長を実現していくことができるならば、明日の教育を担う新しい教師の出現が期待できるのではないか。そこに希望を見いだしたい。

1. 教職課程履修者および免許取得者の現状

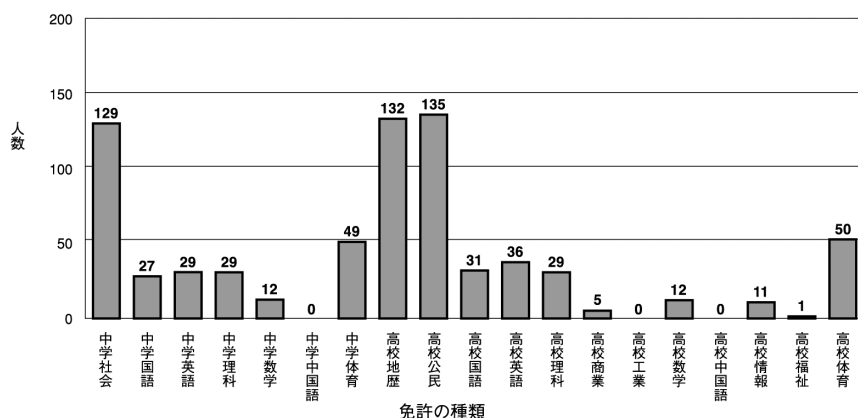
1) 免許取得者数の変化

法政大学の教職課程は、2013年度卒業生で免許を取得した学部生 324 名、科目等履修生 11 名、大学院生 12 名である（2012年度は学部生 357 名、科目等履修生 7 名、大学院生 16 名）。免許取得者数で見るとこれは全学部の卒業生数の約 5.0%に当たる（図表 3 参照）。免許取得者数のここ数年の変化は、下記のグラフのとおりである（図表 1 参照）。免許取得者区分の詳細は、<図表 2>に示した。法政大学の教職課程の増加（図表 8, 9 参照）などもあり、教員免許取得者数は 2005 年をピークに 300 人を超える状況が恒常的に続いていたが、その後は減少傾向で推移した。しかし、2009 年度に新設されたスポーツ健康学部の免許取得を目指す学生数は 100 名近くに上り、2012 年度免許取得者数は大きく増加した。

<図表 1> 教員免許取得者数の経年変化（大学院、科目等履修生、通信教育生含まず）



<図表 2> 2013 年度の教員免許の種類別内訳（専修免許は省略、通教は含まず）



2) 教育実習の状況

2014年度の教育実習実施者数及び実習先内訳は、以下のとおりである（図表4参照）。また実習者数の経年変化は、＜図表5＞に示した。2013年度の397名に対して、2014年度は419名となっている。2012年度を転換的として教育実習実施者数は400人を超える状況にある。その背景には全体としての教員採用数の増加や、現代日本における労働一般の不安定性が広まるなかで教職の相対的な安定性が魅力となってきている面があると思われる。

教育実習においては、問題が増加している点に注意しておく必要がある。教育実習で、実習校から不合格の評価をもらったり、C評価をもらったりするケースが増加している。直前の中止ないし辞退20件、実習評価がCとなったもの15件であった。

もちろん、大多数の学生は、実習校にも高く評価され、貴重な経験をしているが、上記のような問題ケースは確実に増加傾向にある。その問題となった特徴は以下のようなものである。

(1) 実習の規律、特に時間規律や指定されたオリエンテーションなどへの対処がルーズであったり、時には指導教員や実習校の指示を忘れていたりするケースである。最初の実習校のガイダンスに無断欠席し、実習中止になるケースもある。時間の約束を守ることは、スムーズな学校の運営にとって欠かせないものであり、その点の自覚が足りないものは、実習校にも多大な迷惑をかけることとなる。この点でのルーズさ、社会人としての規律に対処できないものは、教育実習を受け入れていただく資格がないものといわざるを得ない。

(2) 教科の指導力量が不足しているケースである。そのため指導案がきちんと書けない状況になり、ほとんど教壇実習をさせてもらえないままに終了したケースもある。教師を目指すうえで、そもそも基礎的な学力不足というべきものである。この様なケースのなかには、体育系の部活などを中学や高校でやりたいという意欲だけは鮮明でも、最初から教科の力量をしっかり身につけることをおろそかにしているケースがある。自分の教科の力量についてのきちんとした自己評価ができない状態で教育実習を受けることは許されないと心得るべきである。板書の字があまりに汚い、漢字の間違が多いなど、しっかり事前に克服しておくことも重要である。

(3) 近年多くなっているのが、就職活動との調整がうまくできずに、実習を欠席したりするケースである。教育実習は、全日程参加が原則であり、例外がないものと心得るべきである。就職のための面接などと競合するときは、教育実習を優先して、就職活動の日程の方を変更することで対応しなければならない。就職活動のため教育実習の欠席を相談しただけで、実習態度を疑われて実習が中止となるケースも生じている。教育実習を行うということはそれだけの決意を必要とすることであり、困難ななか教育実習を引き受けてくれる学校や先生方、教壇実習を受けてくれる生徒に対する責任という点からも、その点をあいまいにしてはならない。

(4) もう一つのケースは、対人関係力において、誠実さや熱意を疑われるケースである。もちろんコミュニケーション力が不足していて失敗をすることは多く見られることである。しかしそれは、誠実に対処することで、自らも成長していく機会とすることができる。最も問題を引き起こすのは、当然の指導の課題に誠実に取り組まないようなケースである。定められた課題や業務をこなさないままにする、正当な指導や注意に誠実に対処しない、きちんとした意思表示をしないで、指導を受け止めているかどうかよく分からないなどは、実習校にとって最も困ったものである。さらに、明らかに生徒へ間違った対応をして、実習が中止になるケースもある。個人情報や漏らさない、学外での個人的な接触は避ける、人権や人間の尊厳に関わる重

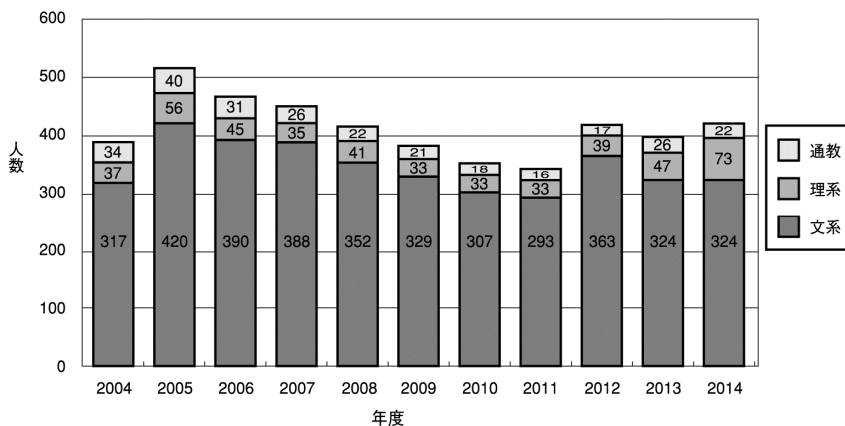
大な間違いを犯さないなど、基本的なことであるが、重要である。言うまでもなく、教師という仕事は、自分の言葉、体、表情など体を含む人格全体を使ってコミュニケーションをとり、他者に働きかけていく職業である。誠実に他者とコミュニケートする心と体を豊かに作り出しておくことが、教師になるために重要であることを、忘れないでほしい。

また教育実習を取り囲む環境が年々変化し、厳しくなっている点も留意しておく必要がある。学校現場の困難もあって、教育実習生の受け入れ枠は、むしろ縮小傾向にある。学生自身の出身校であっても、実習生の受け入れ限度（東京都内の公立校の場合、東京都教育委員会が各学校毎の実習生受入数を教師の数などで判断し、振り分ける）を超える場合、拒否されるケースも見られるようになってきた。そのため、実習を1年延期せざるを得ないという事態も起こりうることを念頭に置いて、できるだけ早い段階で、出身校などに打診をし、確実な承諾をもらえるように準備をする必要がある。更に、教育現場の困難に対応して、教育実習生にも高い能力と努力が求められてきている。そのため、教育実習の評価が厳しくなっている面もある。教育実習に挑戦しようとする学生は、これらの状況をしっかりと踏まえ、全力でその準備をする必要がある。

<図表 4> 2014 年度教育実習者及びその内訳、2013 年度との比較

実習校	文系	理系	通教	計	2013 年度合計数
都内公立学校	26	8	2	36	41
法政大学付属校	42	7	2	51	45
委託校	256	58	18	332	311
計	324	73	22	419	397

<図表 5> 教育実習実施者数の経年変化



3) 介護等体験の実施状況

1998 年 4 月入学生より中学校の教員免許取得のためには、7 日間の介護等体験が必要となっている。そのうち 2 日間は特別支援学校、残りの 5 日間は社会福祉施設での体験となる。介護等体験実施者数は、以下のとおりである（図表 6 参照）。

介護等体験でも、実習態度が問題とされるケースが生じている。遅刻、体験に求められる準備の忘れ、なかには体験中の指示に対する対応が問題となり、最悪の場合は体験中止となった学生もいる。体験規律を守ること、誠実かつ全力を傾けて体験に臨むことが求められている。

＜図表 6＞法政大学の介護等体験実施者数

年度	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
人数	333	393	343	374	293	292	266	539	411	499	385

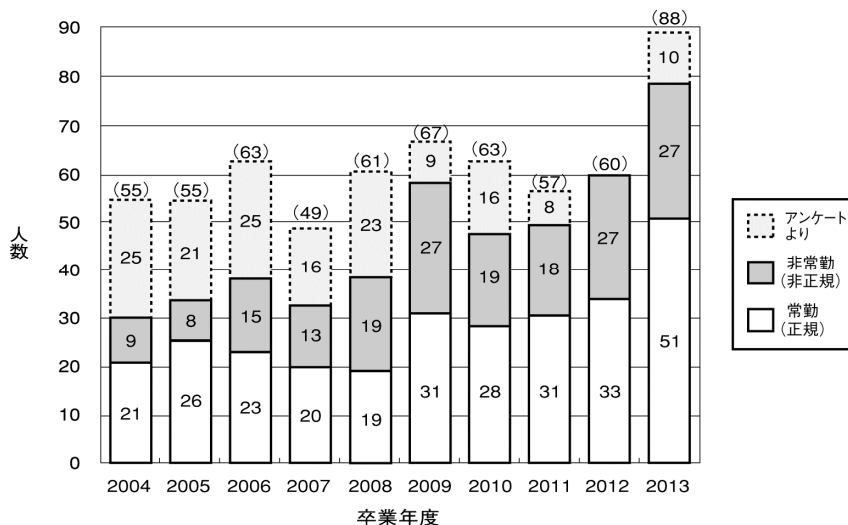
4) インフルエンザ及びはしか（麻疹）等の対策について

2007年度は、はしか（麻疹）の感染による教育実習の中止や延期が全国的にも大問題となった。法政大学としては2008年度から、教育実習生および介護等体験生全員に、はしかの抗体を保持しているかどうかの検査を実施し、免疫保持者および予防接種をして抗体が獲得されたと判断する者以外は実習を受けさせないという厳しい措置を実施した。現在もその措置は継続されている。各自慎重に予防接種などの対策を講じて、実習に差し支えがないように健康管理に注意する必要がある。

2. 教師への採用状況

教職への就職は、未だ非常に厳しい現状にある。ここ数年の教職への就職者及びその経年変化は、大学で把握できている人数としては、以下のとおりである（図表 7 参照）。

＜図表 7＞法政大学卒業生の教職への就職の経年変化



グラフに示されているように、2013年度卒業生で、教職に就いたものは88名である。教職就職者のグラフのうちの実際部分は、その卒業時の大学としての把握数であり、グラフの点線

部分は、その後1年間のうちに新たに教職に就いた者の数——卒業後のアンケート調査によって把握——を加えたものである。アンケート調査は隔年に実施しており、次回は2016年10月に実施予定である。

いわゆる団塊世代の大量退職という動きが始まり、東京都の採用状況を見ると、小学校段階では、採用数が急増し、採用試験の倍率も下がってきている。中学や高校でも一定の採用数の増加がある。このチャンスを生かすためにも、教員採用へ向けて一層意識的な対策が求められている状況にある。なお、小学校教員の採用が顕著に増加しており、本学卒業生のなかにも小学校教員として採用される学生がいる。一つは、小学校教員資格認定試験に合格した者、もう一つは、小学校教員免許状を取得できる他大学の通信教育課程などにおいて、単位を修得したものである。教職に就きたいという熱い思いを実現する一つの有力なルートとしてこれに挑戦する道もある。

また、東京都の各区などで、「学習指導講師」を教員免許を持つものから採用する計画があるとか、教職を目指す学生から学校現場での学習支援ボランティアを募集する動きが多くある。更には、新規採用のなかで、非常勤講師経験者からの採用の比率が高まっているという実態があり、教職に就く一つのとっかかりとしてこれらに挑戦してみることも勧めたい。なお学習支援ボランティアなどの募集情報は、教職課程センターなどでも紹介しているので、利用してほしい。

3. 法政大学教職課程の拡充の動向

学部、学科の変更と増設により、ここ数年で多くの教員免許取得課程の申請を行い、受理された。2014年度および2015年度の増設は以下のとおりである。なお、法政大学全体の教員免許取得課程の現状は、<図表9>（法政大学教員免許取得課程一覧表）を参照してほしい。

<図表8>法政大学の教員免許取得課程の増設

2014年度から課程認定

学部/研究科	学科/専攻	中学免許	高校免許
生命科学部	生命機能学科	理科	理科
	応用植物科学科	理科	理科

2015年度課程認定

なし

4. 教員免許更新講習

2009年度、教育職員免許法改定により、教員の免許更新制が実施され、法政大学も教員免許更新講習を実施した。しかし、その後政権交代が起こり、この免許更新制を廃止する方向が打ち出されたこともあり、2010年度から2014年度は法政大学としては教員免許更新講習を休講とした。

しかし今後免許更新講習が継続の方向にあることから、2015年度は、免許更新講習を再開することとなった。

<図表 9>法政大学教員免許取得課程一覧表

大学の課程〔2015年度入学者用〕

学部	学科	中学校一種	高校一種
法学部	法律学科	社会	地理歴史・公民
	政治学科	社会	地理歴史・公民
	国際政治学科	社会	地理歴史・公民
文学部	哲学科	社会	地理歴史・公民
	日本文学科	国語	国語
	英文学科	英語	英語
	史学科	社会	地理歴史・公民
	地理学科	社会・理科	地理歴史・公民・理科
	心理学科	社会	公民
経済学部	経済学科	社会	地理歴史・公民・情報
	国際経済学科	社会	地理歴史・公民
	現代ビジネス学科	社会	地理歴史・公民
社会学部	社会政策科学科	社会	地理歴史・公民
	社会学科	社会	地理歴史・公民・情報
	メディア社会学科	社会	地理歴史・公民・情報
経営学部	経営学科	社会	公民・情報・商業
	経営戦略学科	社会	地理歴史・公民・情報・商業
	市場経営学科	社会	公民・情報・商業
国際文化学部	国際文化学科	英語・中国語	英語・中国語・情報
人間環境学部	人間環境学科	社会	地理歴史・公民
現代福祉学部	福祉コミュニティ学科	社会	福祉
	臨床心理学科		公民
情報科学部	コンピュータ科学科		情報
	デジタルメディア学科		情報
キャリアデザイン学部	キャリアデザイン学科	社会	地理歴史・公民・商業
デザイン工学部	システムデザイン学科		情報

理工学部	機械工学科	数学	数学
	電気電子工学科	数学	数学
	応用情報工学科	数学	数学・情報
	経営システム工学科	数学	数学
	創生科学科	数学・理科	数学・理科
生命科学部	生命機能学科	理科	理科
	応用植物科学科	理科	理科
	環境応用化学科	理科	理科
グローバル教養学部	グローバル教養学科	英語	英語
スポーツ健康学部	スポーツ健康学科	保健体育	保健体育

大学の課程（通信教育課程）〔2015年度入学者用〕

学部	学科	中学校一種	高校一種
法学部	法律学科	社会	地理歴史・公民
文学部	日本文学科	国語	国語
	史学科	社会	地理歴史・公民
	地理学科	社会	地理歴史・公民
経済学部	経済学科	社会	地理歴史・公民
	商業学科	社会	公民・商業

大学院の課程〔2015年度入学者用〕

研究科	専攻	中学校専修	高校専修
人文科学研究科	哲学専攻	社会	公民
	日本文学専攻	国語	国語
	英文学専攻	英語	英語
	史学専攻	社会	地理歴史
	地理学専攻	社会	地理歴史
	心理学専攻	社会	公民
国際文化研究科	国際文化専攻	英語	英語
経済学研究科	経済学専攻	社会	公民
法学研究科	法律学専攻	社会	公民
政治学研究科	政治学専攻	社会	公民
	国際政治学専攻	社会	公民
社会学研究科	社会学専攻	社会	公民
経営学研究科	経営学専攻	社会	公民・商業
人間社会研究科	福祉社会専攻	社会	公民
情報科学研究科	情報科学専攻		情報
デザイン工学研究科	建築学専攻		工業
	都市環境デザイン工学専攻		工業
	システムデザイン専攻		情報
公共政策研究科	公共政策学専攻	社会	公民
理工学研究科	応用情報工学専攻		情報
	システム工学専攻	数学	数学
	応用化学専攻	理科	理科
	生命機能学専攻	理科	理科

2014年度教職課程センターの報告

1. 法政大学教職課程センター三年目の活動

法政大学の教職課程教育の体制が抱えていた困難を克服し、教員免許を取得し、教員採用試験に挑戦する学生への系統的な指導を実施する目的を持って、2012年4月より、教職課程センターが発足した。2014年度は三年目の活動となった。

センター発足時における課題は以下のようなものであった。

第一に、現在法政大学は3キャンパスで教職課程教育を展開しているが、多摩キャンパス、小金井キャンパスにおける教員養成が、市ヶ谷キャンパスと比べても、体制的に見て大きな弱さを抱えており、各キャンパスに教職課程センターを設置し、相談指導員を配置することで、改善していくこと。

第二に、全学の教員養成のための教職専門教育についてはキャリアデザイン学部が責任を持つシステムを取っているが、全学の教職課程教育について、統一的な方針の下に日常的な指導を展開していく仕組みが不十分であり、教職課程センターを中心にして、全学的な改善、充実を図っていくこと。

第三に、近年の教員採用においては、教員免許取得に至る教員養成の全過程に対する大学としての意識的、日常的な指導、加えて個別的な指導が不可欠になってきており、教育実習や介護等体験を含めて、日常的な相談指導体制を整えること。

第四に、教員採用試験に合格し教職に就くには、学生自身の意識的な努力、系統的な準備が不可欠であるが、教職課程センターの援助によって、学生の採用試験に向けての意識的な構えを作り、学習会を組織するなど、共同で支え合う仕組みを作り出すこと。

2014年度もセンター長に尾木直樹教授(教職課程センター)、副センター長に佐貫浩教授(キャリアデザイン学部)、そしてセンター運営委員にこの両名の他、児美川孝一郎教授(キャリアデザイン学部)、平塚真樹教授(社会学部)、高野良一教授(キャリアデザイン学部)、左巻健男教授(教職課程センター)、筒井美紀准教授(キャリアデザイン学部)、遠藤野ゆり准教授(キャリアデザイン学部)、永木耕介教授(スポーツ健康学部)、林園子助教(スポーツ健康学部)が任じられ、運営に当たった。

また日常的な教職課程を履修する学生への教職相談指導活動を担当する教職相談指導員体制が、2014年度は、市ヶ谷地区は週4日体制、多摩地区週3日体制、小金井地区週3日体制で展開された。合わせて各センターに事務体制が取られており、センター(相談室)の開室日は市ヶ谷地区週5日、多摩地区週5日、小金井地区週5日となった。

2. 教職課程センターの基本性格

教職課程センターは、教職課程委員会が決定する基本方針に沿って、法政大学における教職課程教育のセンターとしての職務を遂行する機関である。具体的には以下のような仕事を担っている。

- ① 本学における教職課程教育の基本方針に沿ってその全体的かつ具体的な内容を計画し、その円滑な日常的推進を担う。
- ② 非常勤講師を含む教職課程教育の全体の統一の実施のための連絡調整の役割を担う。
- ③ 教育実習、介護等体験、その他の教職課程教育を遂行するために必要な企画や教育行事、ガイダンス等についての具体的な内容を決定し、学生への指導を実施する。
- ④ 教職課程履修生が記録する「履修カルテ」の管理と指導を担当する。
- ⑤ 教職課程に関する発行物（教職課程年報、教育実習の手引き等）の編集・発行を行う。
- ⑥ 教職を目指す学生への日常的な教職相談指導活動、系統的な援助（特別講座や採用試験対策講座などの開設）の実施。
- ⑦ 現職教員の研修への対応（免許更新制度への対応を含んで）。
- ⑧ 教職課程教育、学生の教員免許取得のための学習・研究に必要な書籍、資料などを蓄積し、学生の利用に供すること（教職資料および教職課程実習室の管理、運営）。
- ⑨ 本学学生の教職への就職等を支援する教育関係同窓生等を含んだネットワークの形成。
- ⑩ 本学の教職課程教育などに関する研究、調査。

3. 2014 年度の教職課程センターの活動

1) 2014 年度センター・相談室利用者数

(1) 市ヶ谷教職課程センター利用者数

利用目的	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
教職関連の書籍利用	107	156	118	95	39	52	166	129	95	96	40
教職関連の相談・問い合わせ	①教職課程に関する学習相談	7	1	1			1				
	②特に教育実習・同事前指導に関する相談	3	3	2					1		1
	③進路に関する相談	5	2	3			6	2	2		2
	④教員採用試験に関する相談	3		3		2	2	1	3		3
	⑤その他（教育関連ボランティア活動、卒業生・教員訪問、機関授業・学習グループづくりその他）	37	49	15	19	28	7	36	15	16	15
	⑥教育相談受付 ※窓口対応	35	35	47	60	30	33	25	24	19	26
履修カルテ関連	321	211	10	3		144	261	14	6	19	
イベント申込み受付・問い合わせ（講座・模試・見学・シンポジウムなど）	40	4	5	18	12	10	17	12	33	28	
TEL・E-mail など問い合わせ	15	25	15	31	24	16	43	22	13	7	
その他	218	77	91	165	88	92	122	186	138	89	
教職相談指導件数	90	50	70	79	103	42	56	112	131	68	
合計	881	613	380	470	326	405	729	519	452	353	
開室日数	22	18	23	23	16	20	22	19	19	16	

(2) 教職課程センター多摩相談室利用者数

利用目的	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
教職関連の書籍利用	5	6	10	18		8	6	5	6	6	3
教職関連の相談・問い合わせ	①教職課程に関する学習相談	4				1					
	②特に教育実習・同事前指導に関する相談		1	2	1	1					
	③進路に関する相談					1					
	④教員採用試験に関する相談	2	2		3						1
	⑤その他(教育関連ボランティア活動、卒業生・教員訪問、模擬授業・学習グループづくり その他)	18	8	12		13	5	2	2	2	3
	⑥教育相談受付 ※窓口対応	11	4	5	3		1	2			3
履修カルテ関連	159	105	4			117	204	4	5	47	5
イベント申込み受付・問い合わせ (講座・模試・見学・シンポジウムなど)	7		3	10	14	1	5	27	3	13	
TEL・E-mail など問い合わせ										5	1
その他	60	22	30	14		6	15	11	11	12	5
教職相談指導件数	43	35	37	53	11	16	13	29	33	6	25
合計	309	183	103	102	38	157	247	78	60	95	40

開室日数	21	17	21	21	6	16	20	16	16	15	14
------	----	----	----	----	---	----	----	----	----	----	----

(3) 教職課程センター小金井相談室利用者数

利用目的	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
教職関連の書籍利用	7		2							1	1
教職関連の相談・問い合わせ	①教職課程に関する学習相談	4									
	②特に教育実習・同事前指導に関する相談	1				1					
	③進路に関する相談	2		1							
	④教員採用試験に関する相談	1									
	⑤その他(教育関連ボランティア活動、卒業生・教員訪問、模擬授業・学習グループづくり その他)			1				2		1	
	⑥教育相談受付 ※窓口対応	7	4	2	4	2	1		1	2	
履修カルテ関連	143	101	6	1		21	51	52	38	12	17
イベント申込み受付・問い合わせ (講座・模試・見学・シンポジウムなど)	4		6	9	1		7	5	6	6	5
TEL・E-mail など問い合わせ	2		2		1						
その他	25	4	11	1	1	5	9	12	13	11	
教職相談指導件数	75	47	38	41	42	16	31	25	36	26	27
合計	271	156	69	56	47	44	100	95	96	56	52

開室日数	21	18	21	21	9	13	21	18	16	14	17
------	----	----	----	----	---	----	----	----	----	----	----

2) 学生に対する教職相談指導活動

(1) 2014 年度センター・相談室別教職相談指導実施件数

相談員・相談実施日	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	合計
<市ヶ谷> 相談実施日：月～水・金曜日	90	50	70	79	10.3	42	56	112	131	68	145	946
<多摩> 相談実施日： 月～水曜日（4月～9月）／ 火・水（10月～2015年3月）	43	35	37	53	11	16	13	29	33	6	25	301
<小金井> 相談実施日： 月・水・土曜日（4月～8月）／ 月・水・金曜日（9月～3月）	75	47	38	41	42	16	31	25	36	26	27	404

(2) 市ヶ谷教職課程センターの活動概況

◆教職課程センター相談活動（市ヶ谷） 週4日実施

1) 概況

本センターは、教職課程準備室を経て2012年度に発足し、丸3年を経過した。センターの日常業務は教職相談指導員1名と事務職員3名により運営されている。また、附属施設として主に教職を目指す学生が自由に利用できる「教職課程実習室」と教育関係及び教職に関する書籍を収納する「ライブラリー」がある。週5日間開室され、まさに教職を目指す学生のセンター的役割を担っている。（ただし、教職相談指導員による相談は週4日）

2) センターの利用内容

[1] 主な教職相談の内容

- ①進路相談（公立・私立校）
- ②教員採用試験対策（面接・論文・模擬授業対策等）
- ③模擬授業実習（教育実習事前指導及び教科指導法等の授業準備）
- ④学習指導案の作成

[2] ライブラリーで利用できる主な書籍類

- ①教育関係研究図書・雑誌
- ②学習指導要領及び教科書（中学校・高等学校全教科）
- ③教員採用試験関係雑誌
- ④教員採用試験問題集・参考書
- ⑤教職関係ビデオ・DVD
- ⑥教育関係新聞

[3] 各自治体及び私立校の教員採用試験や学習支援ボランティア等の情報提供

[4] 教職に関する学習スペース（主に教職課程実習室）

3) 主な企画事業

[1] 自治体ごとの教員採用説明会

各自治体からの申し出により、これまで埼玉県・千葉県・神奈川県・川崎市・相模原市の担当者が来室し、教員採用試験の概要についての説明が行われている。

[2] 「合格者の体験を聞く会」

毎年2月に自治体や校種・教科などに則して、教員採用試験合格者の体験報告会を行っている。2014年度は、公立・私立中学校・高等学校の国語・社会・英語、公立小学校全科合格者6名によるプレゼンテーション及び各テーブルに分かれての質問コーナーを設けての懇談会を行った。

[3] 学校見学会

最近の学校現場の教育事情を知るために、希望者を対象とする「学校見学会」を2回行った。見学会では、各教科の授業参観、当該校の校長による学校紹介、学生による質疑などを行った。

[4] 教員採用二次試験対策講座

各自自治体の一次試験終了後、外部から面接官を招へいし、本番と同様の形式で「個人面接」を実施した。本年度は24名が参加した。

[5] 教員採用試験対策模擬試験

教職相談指導員の作成による公立校の教員採用試験を想定した「教職教養」「小論文」の試験を年間3回実施した。

[6] 自主学习グループによる教員採用試験対策のための勉強会

昨年度から本年度にかけて相談室に来室する学生が増加したことに伴い、3年生を中心に教科ごとの「自主学习グループ」が発足した。国語・社会・英語ごとに定例会を開催し、教職相談指導員の支援による「面接練習」や「模擬授業」などを行っている。2015年3月現在、30名を超える学生が登録し、熱心な活動が展開されている。

4) 取り組みの成果と課題

[1] 教職を目指す学生の「学ぶ空間」としての教職課程センターの役割の明確化

教職課程センターが設立される前は、教職を目指す学生が集う場所がなく、それぞれ個別に組み組んでいたが、設置されてからの3年間において教職課程センターの「認知度」が飛躍的に高まり、利用者数も年々増加している。集う場所としての「教職課程実習室」はもとより、センター内にある「ライブラリー」は、収納している書籍数が増加したこともあり、「学習情報センター」的な役割を果たしている。特に、教育実習事前準備のための模擬授業を行う学生や教員採用試験受験者にとっては不可欠の場所になりつつあると言っても過言ではない。

[2] 組織的・計画的な教員採用試験対策が功を奏した合格者の増加

本年度教員採用試験合格を目指して「自主学习グループ」に登録した学生の約8割がそれぞれの目標を達成することができた。特に、一次試験合格者で二次試験に失敗した受験者は2割を切る人数であった。この要因として「自主学习グループ」による組織的な取り組みがあげられる。受験者が個別ではなく、こころざしを同じくする者同士の切磋琢磨や励まし合いの中で、計画的に共に学ぶ体験をしたのである。

[3] 卒業生との連携を充実し、「教職を学ぶセンター」への取り組みの充実

東京都をはじめ現在、教員として活躍している卒業生も多いが、未だ大学との十分な連携は図られていない。教職を学んでいく上で今日の学校現場の状況を知ることが極めて重要である。卒業生の時代にはなかった教職課程センターの存在を知らせるとともに、卒業生の経験を伝えていただきながら、「これからの教職の在り方」などについて学べるセンターとしての役割を果たすための取り組みの充実を図ることが今後の課題である。

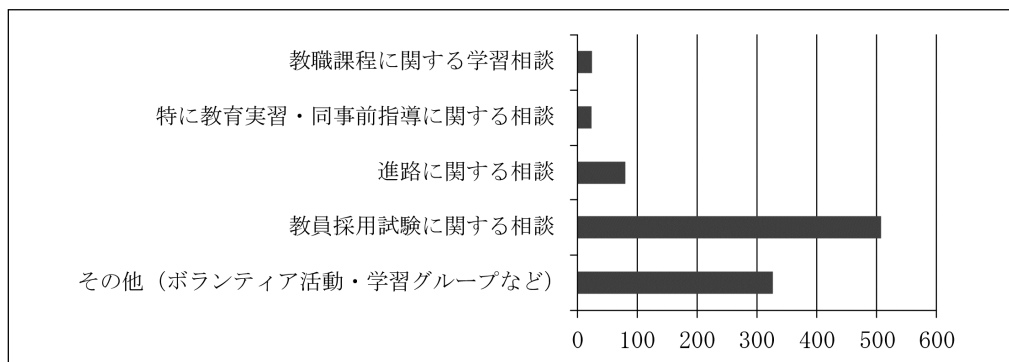
①学部・性別相談件数（2015年2月現在）

○法学部	83人	○文学部	513人	○経済学部	20人
○社会学部	4人	○経営学部	24人	○国際文化学部	22人
○人間環境学部	14人	○キャリアデザイン学部	77人	○理工学部	12人
○グローバル教養学部	7人	○スポーツ健康学部	44人	○大学院	10人
○通信教育学部*	67人	○卒業生	49人		

男子 550人 女子 396人 計 946人

※本学卒業生で通信教育学部在籍者を含む

②相談指導の内容別の統計から（2015年2月現在）



※2015年2月現在の集計

※教授試験相談は、試験に関する相談（学習重点、面接・論述・二次の模擬授業対策など）。

進路相談は、受験自治体の選択・私立と公立の選択・併願、免許取得の相談など。

(3) 多摩相談室の活動概況

◆教職課程センター相談活動（多摩） 2014年9月まで週3日実施、10月より週2日実施

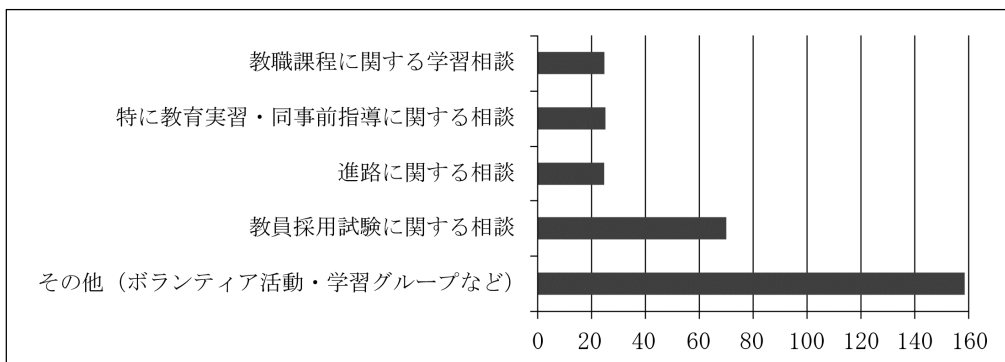
本年度は体育科、社会科（2名）の担当の相談員が勤務し、活動を行った。日常的な相談業務に加え、採用試験対策（体育科・社会科）の二つの自主学習グループを立ち上げ、学生たちが互いに課題を持ち寄り、教職に関する理解を深める場をつくった。また、学校・授業を見学するため社会・体育・特別支援の各授業に学生達を連れて行った。教員採用試験に向けた対策だけでなく、将来、教職に就いてから役立つ知識やスキルを身につけ、教育に対する自分の考えや意見を持てるようになることを重視して指導活動を展開した。意欲的な学生が増えつつあり、学生利用のさらなる増加が期待できる。また、「多摩だより」を18号まで発行し、学生への支援と相談室の広報につとめている。

①学部・性別相談件数（2015年2月現在）

○経済学部	92人	○社会学部	92人	○現代福祉学部	12人
○スポーツ健康学部	95人	○卒業生	7人	○科目等履修生	3人

男子 216人 女子 85人 計 301人

②相談指導の内容別の統計から（2015年2月現在）



※2015年2月現在の集計

※教採試験相談は、試験に関する相談（学習重点、面接・論述・二次の模擬授業対策など）。

進路相談は、受験自治体の選択・私立と公立の選択・併願、免許取得の相談など。

(4) 小金井相談室の活動概況

◆教職課程センター相談活動（小金井） 週3日実施

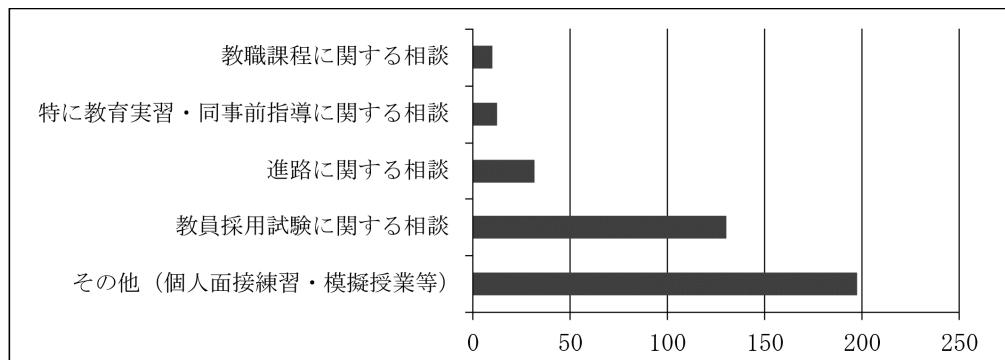
2014年度の相談来室者数は404人で前年度からでは131人の増（1.5倍）である。これは、4年生の利用者が圧倒的に多く、教員採用試験対策で「学生のニーズに応える相談室」・「相談室からの情報発信」を今年度の方針としたことが大きい。また、図書を揃え、閲覧場所などを設置するなど相談室の機能を改善してきた。今年度は卒業生からの相談もあった。その結果、教員採用試験の合格者が増加している。

ここで、今年度の活動状況を振りかえることで、次年度への改善に結びつけていきたい。

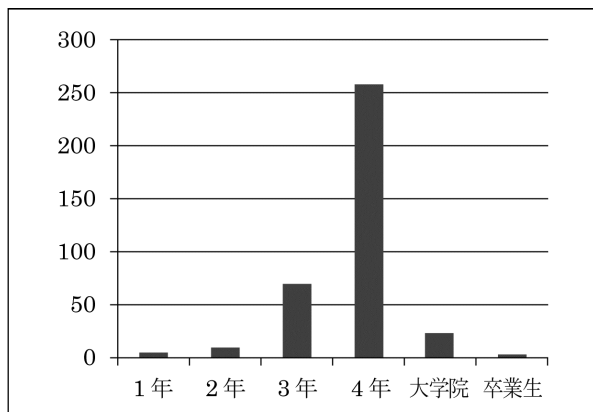
①学部・性別相談件数（2015年2月現在）

○理工学部 306人 ○生命科学部 71人 ○大学院 26人 ○卒業生 1人
 男子 327人 女子 77人 計 404人

②相談指導の内容別の統計から（2015年2月現在）



③学年別来室者数から（2015年2月現在）



延べで404人の学生が相談等に来室した。4年生が260人であり、直近にある教員採用試験における情報収集・面接練習・小論文指導等の相談指導が多い。3年生は、10月以降から利用者が増えているが、少数にとどまっている。講座等を後期に開催することで、意識化を図り、計画的で継続的な学習と対策を試みている。

今年度の開室方針で、相談室から教員志望の学生を把握し、採用試験に計画的・継続的に支援することを目指した。「教員採用試験対策講座」を7回開催し、前年よりも多くの学生の参加があった。この教員採用試験の対策が相談活動の中核となっている。

今年度は、4年生で模擬授業の自主学習グループ、3年生で東京都や神奈川県・埼玉県の受験希望者の自主学習グループがゆるやかに活動を始めている。このグループへの支援も今年度の相談活動の新たな特徴である。

※（2）の報告については木村俊二教職相談指導員、（3）の報告については重田博および本山明教職相談指導員、（4）の報告については小早川行雄教職相談指導員がそれぞれ担当した。

3) 教職課程センター各種イベント

(1) 法政大学教職課程センターシンポジウム

＜市ヶ谷地区＞

いじめ問題を考える2 ―予防のための教育のありかた―

日時：2015年3月25日（水） 18:00～20:30

場所：法政大学市ヶ谷キャンパス 外濠校舎2階 S205教室

○講演「子ども主体のいじめ防止教育」

尾木直樹（法政大学教職課程センター長）

○報告「いじめ防止につながる子どもの理解と支援」

渡辺弥生（法政大学文学部心理学科教授）

○報告「わが校のいじめ事前防止教育」

仲野繁（足立区立辰沼小学校長）

＜多摩地区＞

多摩でかたらう 2014～地域で学ぶ・ボランティア～

日 時：2014年11月26日（水）17:30～20:00

場 所：法政大学多摩キャンパス 総合棟 4F 第3会議室 AB

○プログラム

①「館ヶ丘団地での学生ボランティア活動（八王子市）」

②「その他の地域活動・地域づくりをする学生から（会場から）」

③尾木直樹先生からのお話～「地域で学ぶ・ボランティア」

*パネリスト：今泉靖徳（八王子シルバーふらっと相談室 館ヶ丘室長）

尾木直樹（法政大学教職課程センター長）

多摩でボランティアをしている学生

参加者数 55名

（2）教員採用試験二次対策（個人・集団面接）講座

市ヶ谷・多摩・小金井各キャンパスで教員採用試験二次対策講座を開催した。採用試験面接官経験者が講師となり、集団協議・面接対策を中心に実施した。

	実施日	延べ参加人数
市ヶ谷キャンパス	7月24日・7月25日	24
多摩キャンパス	8月5日・8月6日	18
小金井キャンパス	7月19日・8月1日・8月4日	55

市ヶ谷・多摩に関しては外部講師（面接官経験者）を講師に招いて実施した。小金井に関しては外部講師および小早川教職相談指導員が講師として実施した。

（3）教員採用試験合格者の体験を聞く会

市ヶ谷キャンパス 参加学生：33名	2015年2月20日（金） 15:00～17:00
多摩キャンパス 参加学生：15名	2015年1月30日（金） 15:00～16:20 ※自治体採用担当者の説明会も開催
小金井キャンパス 参加学生：7名	2014年11月14日（金） 16:50～18:20

（4）その他の活動

市ヶ谷キャンパス

①教員採用試験ガイダンス

主に1年生を対象とし、教員になるための心構えや教員採用試験についての説明をした。

第1回 2014年4月9日（水）実施 参加学生：51名（午前と午後の2回実施）

第2回 2014年5月13日(火)実施 参加学生:2名(午前のみ実施)

②都内公立中高等学校見学会

国語・社会・英語の授業参観を行った。

第1回 2014年11月22日(土)実施 参加学生:13名

第2回 2014年12月26日(金)実施 参加学生:2名

③教員採用試験学内模試

教職教養・小論文の模試を行った。

第1回 2014年4月23日(水)実施 参加学生:15名

第2回 2014年12月26日(金)実施 参加学生:13名

多摩キャンパス

都内公立中学校・埼玉県特別支援学校見学会

社会・特別支援学校(主に高等部)の授業参観を行った。

第1回 2014年9月5日(金)実施 参加学生:8名

第2回 2014年12月1日(月)実施 参加学生:3名

小金井キャンパス

「教員採用試験」対策講座(教職教養・小論文等)

第1回 2014年4月19日(土)実施 参加学生:15名

第2回 2014年5月17日(土)実施 参加学生:11名

第3回 2014年10月29日(水)実施 参加学生:5名

第4回 2014年11月28日(金)実施 参加学生:5名

第5回 2015年2月18日(水)実施 参加学生:5名

第6回 2015年2月28日(土)実施 参加学生:9名

第7回 2015年3月6日(金)実施 参加学生:8名

4. 2015年度に向けて

教職課程センターの活動を通して、法政大学の教職課程教育のいっそうの充実を図っていきたい。

第一に、各学年400人を超える教職課程履修生に対する日常的、系統的な指導と援助の体制をさらに充実していきたい。それは、教職課程を履修し、教員採用試験の合格を目指す学生にとって、大きな支えともなり、また意識的計画的に、かつ友人や教職相談指導員の支援を得て日々の取り組みを進めていくうえでも大きな励ましとなるだろう。特に、学生がグループやサークルを作り、日常的に学びあい、励ましあう関係を組織していくことが重要であり、この点での援助を強めていきたい。

第二に、法政大学の従来の教職課程履修の支援が、市ヶ谷地区に比して多摩地区・小金井地区でどうしても弱くなっていた状況があるが、教職課程センターの三キャンパス展開は、各キャンパスにおいて同じようなサービスを受けることができる方向への第一歩である。さらなる充実を実現していきたい。そのためにも、学生の積極的な利用を期待する。

第三に、本学の教員採用試験合格者は、従来 60 名程度（うち正規採用は 30 名程度）であったが、採用数の増加や教職課程センターによる就職支援活動の成果などによって、2013 年度は 88 名（うち正規採用は 51 名）へと向上している。教職関係就職者数は、系統的な援助体制を組むことでさらに増加の可能性がある。教職への道をより確実にする取り組みをさらに展開していきたい。

第四に、法政大学の教員養成の向上のためには、法政大学が歴史的に蓄積してきた教育界における様々なネットワークを最大限活用することが非常に重要となっている。教員養成への様々な援助の人材の把握や、就職に関係した情報の把握など、センターが中心となって、新たな支援ネットワークの形成を進めていきたい。

第五に、現在の教職課程教育にとっては、教育現場との連携を深めることが不可欠になっている。学校現場や施設などからの教育関係のボランティア募集なども多数始まっており、それらと教職を目指す学生との橋渡しをするなどして、各種のボランティア参加やインターンシップのセンターとしても機能させていきたい。

教員養成制度の大きな改変の時期を前にして、それに主体的に対応していくことが不可欠となっているが、教職課程センターの活動の経験の蓄積を踏まえて、今後への対応の方向を検討していきたい。

5. 2015 年度の教職課程センター・相談室のサービス

1) 教職課程センター 市ヶ谷 利用内容

●教職関連の書籍／DVD／ビデオの貸出・閲覧

※一部貸出不可の書籍などもあります。

○中学・高校 教科書／指導書

○教員採用試験雑誌「教員養成セミナー」「教職課程」

○教員採用試験問題集／参考書

○教育関係新聞「教育新聞」「日本教育新聞」

○教育関係書籍／ビデオ／DVD など

●学習支援ボランティア（学生ボランティア）情報の提供

●勉強会・学習スペースとしての利用

※教職課程実習室の利用に関しては予約が必要です。

●教職相談指導の実施

※事前申込みを優先いたします。

実施日：月～水および金曜日 10：00～17：00

申込み方法：kkc@ml.hosei.ac.jp 宛にメール、または教職課程センターに直接来室

<相談内容>

- ・就職相談・情報（公立・私立）
- ・教員採用試験対策（面接・論文・模擬授業対策）
- ・模擬授業実習（教育実習事前指導）
- ・教育実習指導案作成 など

●履修カルテの提出

2) 教職課程センター 多摩相談室 利用内容

●教職関連資料・書籍の閲覧

- 教員採用試験参考書・問題集
- 教育関連書籍
- 教員採用試験関連雑誌・新聞
- 中学・高校 教科書／指導書 など

●教職関連の相談指導

※事前申込みを優先いたします。

実施日：火・水・木曜日 10：00～18：00

教科関連の相談の場合、社会科は水・木曜日、保健体育科は火曜日に実施。

申込み方法：kyoshokutama1@ml.hosei.ac.jp 宛にメール、または多摩相談室に直接来室

<相談内容>

- ・教員免許取得、教職関連の進路相談
- ・教育実習準備に関する相談
- ・教員採用試験向け学習・準備に関する相談
- ・教員採用情報（公立・私立）
- ・学習支援ボランティア（学校・教育）ボランティア関連の相談
- ・スタディグループ（自主的学習活動）づくりに関する相談 など

●履修カルテの提出

3) 教職課程センター 小金井相談室 利用内容

●教職関連の書籍利用

- 教員採用試験の月刊誌（教員養成セミナー）
- 中学・高校 教科書／指導書
- 教員採用試験問題集
- 教育関連書籍・新聞
- 介護等体験、教育実習関連書籍

●教職相談指導の実施

※事前申込みを優先いたします。

実施日：月・水・土曜日 9：00～17：00

申込み方法：kkck@ml.hosei.ac.jp 宛にメール、または小金井相談室に直接来室

<相談内容>

- ・教員採用試験対策（論文・面接・模擬授業対策）
- ・教員採用情報（公立・私立）
- ・教育実習指導案作成
- ・教育ボランティア など

●履修カルテの提出

教職課程センター・相談室の利用および教職相談指導の申込みについては、原則として法政大学教職課程を履修している在学生の方（大学院生・通信教育部生含む）および卒業生の方の

みの利用とさせていただきます。一般の方のご利用はできませんので、ご了承ください。
 ※利用内容については、2015年4月現在の予定となります。

4) 教職課程センター・相談室開室日

教職課程センター・相談室	電話番号	開室日時
教職課程センター 〒102-8160 東京都千代田区富士見 2-17-1 富士見坂校舎 3階	03-3264-5562	月～金 10:00～18:00
教職課程センター 多摩相談室 〒194-0298 東京都町田市相原町 4342 総合棟 2階	042-783-2087	月～金(土・日・祝除く) 10:00～18:00
教職課程センター 小金井相談室 〒184-8584 東京都小金井市梶野町 3-7-2 西館 1階	042-387-6359	月～土(金除く) 9:00～17:00 (11:30～12:30 除く)

※夏季・冬季休業などで閉室の場合は事前にお知らせします。

※2015年度の開室日時の予定となります。最新の開室日時につきましてはホームページ等で確認してください。

(第一部文責・教職課程担当 佐貫浩。なお、法政大学の教職課程履修学生に関するデータ等は全て、学務部学部事務課の教職担当者及び教職課程センターの事務担当者によって処理・提供頂いたものである。)

第二部

法政大学教職課程センター シンポジウムの報告

多摩でかたらう 2014

～地域で学ぶ・ボランティア～

日 時：2014年11月26日（水） 17：30～20：00

会 場：法政大学多摩キャンパス 総合棟4階 第3会議室 AB

シンポジウムの趣旨

法政大学の学生が多摩地域で参加しているボランティア活動に焦点をあて、どのような活動をし、何を学び、喜びとしているかを語り合う場とする。

年報収録の内容

中心点な報告であった館ヶ丘団地での学生ボランティア活動について、今泉靖徳さん（八王子シルバーふらっと相談室館ヶ丘室長）による紹介の抜粋と、尾木直樹先生による「大学生のボランティア活動にどのような学びの意味を見い出すのか」についてのお話を年報に収録する。

<プログラム>

開会挨拶

①館ヶ丘団地での学生ボランティア活動（八王子市）

- I) 法政大学「たまぼら」所属学生
- II) 今泉靖徳さん（八王子シルバーふらっと相談室館ヶ丘室長）

②その他の地域活動・地域づくりをする学生から（会場から）

- I) 町田市立ゆくのき学園（公立小中一貫校）での活動（町田市）
（スポーツ健康学部4年）
- II) 中3勉強会（相模原市）
（経済学部3年）
- III) 会場発言

③尾木直樹先生からのお話～「地域で学ぶ・ボランティア」～

質疑応答

〈講演〉

館ヶ丘団地での学生ボランティア活動（八王子市）

八王子シルバーふらっと相談室館ヶ丘室長 今泉 靖徳

（※一部パワーポイントを用いて説明している部分があります、ご了承ください）

『館ヶ丘団地の中に』

八王子市シルバーふらっと相談室館ヶ丘とふらっとカフェということでございまして、実は先ほどからシルバーふらっと相談室という名前で呼んでいただいているのですが、この事業は東京都の補助金で賄われておりまして、ふらっと相談室とふらっとカフェというのは実はそれぞれ別々の事業なのですけれども、同じ団地の空き店舗の中で行われている事業であるということですので、（パワーポイントの映像を示して）あの真ん中にあるこの丸いふらっと相談室のまさにマークなんですけれども、これは平成 24 年に大学生のみなさんが、何か考えたい、ということでシンボルを作ってくれたんです。高齢者の相談窓口なのですが、お年寄りから子どもまで、赤ちゃんも中に入っているのですが、みんなが手をつないで楽しそうな顔をしている、これはまさに私達が目指すところですので、そこを大学生のみなさんも活動の中で理解してくれたんだということであって凄く嬉しかったのを覚えています。

シルバー交番について簡単に話をしたいのですけれども、シルバー交番設置事業というのは少子高齢時代にふさわしい、新たな住まい実現プロジェクトというのが東京都の中で立ち上げられまして始まった事業です。このデータの中でとりわけ特徴的なのは、大規模な団地等における急速な高齢化、コミュニティの活力低下の発生ということでした。

『進む高齢化に対して』

そして館ヶ丘団地の現状です。館ヶ丘団地は昭和 50 年にできました。高齢化率を示したものですけれども、これはちょっと昨年のデータなので古いのですが、八王子市は 56 万 4200 人に対して高齢化率が 22%です。じゃあ館ヶ丘団地はどんななんだろうということ、今人口が 3800 名ちょっといるのですけれども 44.2%、という非常に高齢化率が高いところです。実はこの 44.2%というのは今年平成 26 年度の 9 月末時点ではさらに上がっております、47.29%というような状況になっているのですね。

シルバー交番の実施主体は区市町村です。目的としてなのですが、高齢者の総合相談窓口、よろず相談窓口ですね。それから高齢者の実態把握、これは例えば高齢者おひとりおひとりの実態を把握というのもしますけれども、館ヶ丘団地の中に男性がどれぐらいいて、女性がどれぐらいいて、一人暮らしの人がどれぐらいいてとか、糖尿病という病気が非常に多いのですね、男性の一人暮らしの方、そういった病気をお持ちの方がどれぐらいいてなんていうような地域実態把握というの我々のところではやっています。

あと高齢者の見守りネットワークの構築ということで、地域の自治会や老人会、また民生員さんや学校といったようなところのみなさんと協力をしながら、高齢者の見守りネットワークづくりなども行っております。

『ふらっとカフェで』

そしてふらっと相談室を紹介したいと思うのですが、入り口のガラスの向こう右側が相談室、左側がふらっとカフェというようなスペースになっていて、ひとつのお部屋の中に共存しているのです。もう本当に毎日みなさんがこう笑顔で明るくお話しされている様子が非常に見慣れた光景になっているのですが、認知症の方であるとか、あと今まで引きこもりであったよ、といった方なんかもカフェを利用してくださっています。

今年の8月29日に開設して2年10ヵ月目でお客様3万人超えちゃったんですね。だいたい今年間で1万2000人ぐらいのペースでお客さんが来ているのですけども、3万人の時がちょうどおむすび計画をやっていた時で子どももいっぱいいたので、子どもがブラカード持ってお祝いしてくれて、お祝いされている3万人目のお客さんは93歳のおばあちゃん。そしてこの93歳のおばあちゃん、私が帰りに送っていった時にこう言ったんです。「私は長生きして来年も4万人目を目指す」と。

ふらっとカフェと今一口に言ってますけども機能が2つありまして、今学生が立ち上げてくれた手話サークルであるとか、ちぎり絵ですとか、あと例えば編み物ですとか、そういったサークル活動もあの中で行われております。

それから機能の2番目として通常にあるような喫茶店と同じ、喫茶スペースがあるんです。それで同じ部屋の中にこのピンク色のシルバーふらっと相談室というのがあるので、さながらカフェの中というのは地域の情報の縮図みたいな場所なんですよ。ちょっと前の時期だとこたつをいつ出すかという話でおばあちゃんたちが盛り上がっているのです。そしてもう少し前になりますと9月に八王子市ではシルバーパスとってバスに乗り放題、

70歳以上の方が乗り放題のパスを配布するんで、それをどこでももらえるのかという話で持ち切りになっている。まあ高齢者のトレンドがわかるんですけども、それだけではなくて1番大きいのは情報収集とか仲間づくりではなくて、相談室ってなかなかみなさん多分入りづらいんですよね。でもカフェがあることによって自然に足を運びやすくなる。

『おむすび計画とは』

ここの活動、先ほども発表していただきましたけども、館ヶ丘団地おむすび計画というものを8月1日から31日まで毎年、今年で3回目になりますが行っています。このおむすびというのは意味がありまして、地域の方にお米を寄付してもらうんです。なぜかというに参加する学生さんや子どもたち、高齢者も参加するのでみなさんのためにお米を集めておむすびをお母さんたちが作ってくれるんですね。そしてそのおむすびを食べて活動するのでおむすび計画という意味があるのと同時に、地域にいる人たちがこう結ばれるというそんな意味も込めています。あと1ヵ月の活動を通じて秋には大きな実を結ぶ、というような想いを込めてつけました。

これは1年目の様子で、おむすびの重要な前身となった熱中症予防事業というのが震災があった年に行われたのですけども、館ヶ丘団地の地域事情というものが非常によくわかりました。

それでおむすび計画の毎朝一番目の活動はラジオ体操なんですね。このラジオ体操、実はおむすび計画が終わったあと未だに続いておりまして、このラジオ体操に来ない人がいるとその人を心配で安否確認するんですね。見かけないとどうしているのかなと電話かけたり訪問したりするような安否確認活動にもつながっています。

お母さんたちが作っている様子ですけども、

これが実は個別訪問の様子で二人一組ですね、お年寄りのお宅をまわって熱中症の注意喚起をしながら、朝何時に起きて夜何時ぐらいに寝ますかとか、色々なことを聞くんです。

あのおむすび計画というのは実は訪問して一軒一軒熱中症の注意を呼びかけるのですが、その時アンケートを持っていくのですが、そのアンケートをとるとというのは実は実態把握なんです。

団地は山坂が多いのです、ベロタクシーが走るぐらいなので。その中で給水所というところを設けて冷たい水を配っているのですが、今年なんと翔陽高校という隣の都立高校から 55 名もの学生が活動に参加してくれたのです。その子たちが給水のコップにマジックで絵を書き始めたんですね。熱い中、気をつけてくださいとか頑張ってくださいとか、それで最近ではそのコップを捨てられなくて困っているというようなお年寄りもいたりするんです。

お昼ご飯の様子です。団地の中は一人暮らしが多いので高齢者の孤食というのが実は非常に問題で、そういった孤食を団地のアーケードの人でみんなで楽しくわいわい食べることによって、こうやってみんなで食事が楽しいよ、というようなメッセージを投げかけているつもりも実はあるんです。お昼休みの様子ですけどもね、子どもたちが多いです、凄く。

『学生さん達の手で盛り上がる夏まつり』

これは学生さんたちの力で復活したお神輿です。夏祭りのお手伝いなんか、夏祭りは商店街が主催ですけども子どももいなくて店主も高齢者化してお店も減っているのですね、こうやって学生が盛り上げてくれて、お神輿も 20 何年ぶりに復活させちゃったんですけども、やっているうちに子どもがいろんところから湧いてくるように集まって、こうや

ってお神輿に参加している様子ですね。こういう手伝いも非常に助かっているようです。

うちの活動は、いつも大きな活動をやったあとはお疲れ様会をやるのですが、料理は全部住民の持ち寄りなんです。手ぶらで持ち寄りカフェ、居酒屋アットホームってやりましたけども、うちでもこれは何年前から地域のお母さんたちがやっていて、また今度は 12 月にふらっと感謝祭っていうのをやるんですけども、クリスマスのケーキの横に切干大根が並んだりしてね。なかなか家庭的で最適な活動です。

それでこんなことをしていると地域の中で子どもからお年寄りまでが一緒に関わるんですね。そうすると卒業式のコサージュをふらっとカフェによく遊びに来るお母さんたちが作り始めたんです。卒業式にお母さんたちが作ってくれたコサージュを胸に卒業生が卒業していくというような素敵な出来事がありました。学校の配慮でお母さんたちも招待されて、地域の子もたちを地域の大人たちがお祝いして将来を見送るというような素敵な機会が設けられました。

館ヶ丘サンドというのも高齢者の課題に取り組む上で、ふらっと相談室が商店街に向けて始めた活動です。私たちが 1 番大事に思っていることは、豊かな土壌づくりです。地域コミュニティを豊かにすることが大事だと思っています。介護保険制度や高齢者スタッフも大事なんですけども、住民同士のつながりづくりや顔が見える関係を通じて高齢者が安心できる地域というのがつくれるんじゃないかなというふうに信じています。

実際にここに来てくれている学生のみなさんの一部のみなさんがそれをもう何年かかけて証明してくれているというのが館ヶ丘なんです。こんな笑顔がたくさん溢れてくれたらいいなと思っているんです。

『学生へのメッセージ「この学びを生かして役割を担う立場へ」』

最後に、私から今回の話をさせていただく機会をいただいたのでみなさんにお話ししたいことがあるのですが、将来みなさんも就職して社会人になりますよね。社会人という就職をすること、というふうに捉えられがちです、なんとなく僕の感じとしては、でも就職するというのは多分経済的に自立することなのかなというふうに思うのですけれども、社会人というのは社会の中の構成員として自立することはそうですけども、役割を担う立場になるということだと考えると、みなさん大学生であるうちに是非学校教育の中で学問を学ぶことも大事だと思うのですけれども、社会の場に出て、社会教育の場でしっかりと社会を勉強していただきたいなと思っています。

この3年間、今4年目ですけれどもこのふらっと相談室の活動の中で学生さんたちを見て僕はそれをすごく強く感じていますし、これからたくさんの学生のみなさんからいろいろ私も学ばせていただきながら、みなさんにも社会教育の場であるふらっと相談室というものをしっかりと生かしていただければなというふうに思っています。

今日はどうもありがとうございました。(拍手)

〈講演〉

「地域で学ぶ・ボランティア」

法政大学教職課程センター長 尾木 直樹

話を聞いていて希望が湧いてきた

今日の僕の話はですね、地域でのボランティア活動っていう大きなテーマをいただいたんですけども、地域っていうのはすごい重要だなんて思いました。ボランティアっていうのは色々な種類がありますよね。地域でのボランティアもあるし、国際ボランティアもあるし、それから趣味を生かしたボランティアもあるしね。あるいは仕事を生かしたボランティア、いくつかありますけれども、その中で今日のテーマは地域を生かしたボランティアという、地域に入っていくということが一つのテーマで、僕が非常に面白いなと思ったのが、少子化の中で、地域の方もいっぱいボランティアで入ってきたりすると、色々な大人との関係ができて、そういう中で成長していくんだなっていうことです。

一般論で言うと、これを斜めの関係って言いますよね。親子の関係、それから学校の先生と子どもの関係っていうのは常に縦の関係ですけども、地域の方っていうのは斜めです。真横は友達関係ですよ。そういうのを直に掴んでくるわけですよ。そしてやっぱり地域を欠くことはできないっていうわけですよ。一步突っ込んで言うんですね、今市町村によっては学校選択の自由っていうのをやっているんですよ。学校を選べると。ある区なんか数十校ある小学校から好きなところを選んでやっているわけですよ。そうするとこれは、地域が完全に解体されることになるんですよ。

30 所帯のマンションの中に、6 人の小学生がいるとするでしょ。6 通りの小学校に行っ

ていたら、その子どもたちを地域で守ることができない。分かります？例えば今日、ふらふらしてるから、「何遊んでるの？」って聞いたら「創立記念日です」って言うかもわからないでしょ。地震が起きたら助けに行こうかと思っただけ居場所がなかなか分からない。地元の小学校にひよっとしたら、誰も行ってないかもしれない。評判が悪いからとか、荒れてるからっていう噂で。こういう現象が今ものすごく起きていて、地域の空洞化が起きているんです。それで下町のある区なんか、怒っちゃってですね、町内会なんかをまた取り戻していこうっていう動きが次々と出始めています。

そういうことを、政策的には大失敗をしながら学んでいるわけですけども、ボランティアしている皆さんは、もう先取りして掴むわけですよ。そしたらそういう政策が出そうになってきたときに、これおかしいんじゃないかって判断できますよね。だから、僕はやっぱりボランティアに行かれて、先程から報告してくれている皆さんを見てると、地に足をつこうとしているなという感覚、すでに地に足をついている感じで、非常に嬉しいというか、こりゃ頼りにできるなって、希望が湧いてきました。

それから、やっぱりボランティアに行かれて皆さん元気をもらってますよね。ボランティアっていうのは人に奉仕するためでは全然なくて、そういうふうに思われてる時代もあったんですけども、今はそうじゃなくて、自分にまともに役に立って、自分が生きる方向が見えてくるし、専門性が見えてくるし、視

野も広がる。大きな成果があるなと思いました。

今の若者たちはどうなってるかっていうことで、実は内閣が、2013年の11月から12月、ちょうど昨年の今頃です。13歳から29歳にアンケート調査を大規模にやったんですけども、その結果7か国、国の名前で言いますと、スウェーデン、フランス、ドイツ、イギリス、アメリカ、韓国、日本っていう7か国の国際比較調査なんです。それで日本の、特に若者たちの特徴が非常にシャープに出てきたんですけども、日本の若者、この世代、10代、20代のところはですね、自分に自信がないけども人の役に立ちたいと思っている、この人間像というのがくっきりとしてきました。これは素晴らしいと思います。自信はないけどっていうところは問題だけでも、人の役に立ちたいっていう人がすごい増えてきて、一言でいうとですね、日本の若者は自己評価は低いと。だけでも社会貢献への意欲は持っている。こういう風に一言で言えるかなと思うんです。それで、アンケートの項目でいくつか説明しますと、例えば「自分自身に満足していますか？」っていう。これは専門的な用語でいうと「自己肯定感」って言いますよね。

自己肯定感の低さをどう捉えるのか

教育関係者が多いから一言言っておきますと、自己肯定感っていうと、文科省から東京都の教育委員会まで、みんな自己肯定感って言います。あるいは自尊感情っていうのをですね、特に強調してるんですよ。でもみんなね、それにしておかしいじゃないかと思わない？教育委員会の締め付け。これはね、なんでそうなってるのかっていうのを、理論的に深めてみてほしいと思うの。みんな悪気があるわけではないんですよ。一人一人はいい人。でも束ねると教育委員会はおかしいと思

います。

それで、どういうことかって言うと、自己肯定感っていうのはもうしょっちゅう聞くと思うの。これは二通りあるんですよ。一つは社会的自己肯定感。それからもう一つは基本的自己肯定感。社会的自己肯定感っていうのを、教育行政は盛んに言ってるわけ。それは人から認められることによって、自分が肯定されてるんだ、認められてるんだっていう思いを強くしていくんだっていう、こういうアプローチの方法。

これに対して、心理の専門で言う自己肯定感っていうのは、基本的信頼感なの。基本的自己肯定感っていうやつ。あるがままを、今を、自分を、愛することができるか。「アナと雪の女王」と同じです。流行語ノミネートされていますよね。つまりありのまま、ありのままの自分を肯定できる。人様の前に出たらなかなか緊張して喋れない自分がいると。だけれどもそれは、自分はこれでいいんだって認めていける。これが大事なんです。あるがままですよ。寝坊して遅刻を何回もする子がいたら、まずはその子のありのままを愛することが大事なんです。教師は。分かりますか？「君は先週は3回も遅刻したけども、今週は1回で終わった。君頑張ってるよ」っていう、そういう肯定ではないんです。それは他者からそうされるもんじゃなくて、自分自身が自分を認めたときに、自己決定の力で脱出するわけですよ。ここに到達できてないの、日本の教育界っていうのは。だから日本の子どもたちは青年も大人も含めて、どの世代をとっても自己肯定感が低いんだと思います。それから2つ目はですね、「自分の将来に希望を持っているか？」っていう問いに対して、日本で自分の将来に肯定的、希望を持ってるって答えたのは、61.6%。それから「40歳になったときに幸せになっていると思うか？」っていう人はですね、66.2%なんです。6割なんですよ、いずれも。これはね、7

か国の中で最下位です。一番低い。幸せになっているだろうってなかなか思えない。これはかなりピンチですよ。4割がですね、自分の将来に希望が持てないわけです。

それから3つ目。これが僕は引かかるんですけれども、中心的なテーマでないから、あんまり深くは分析しませんけども、「自分の国のために役立つことをしたい」という若者がですね、日本は54.5%とダントツ1位なんです。自分の国のために役に立つこと。皆さん、今さっき出てきたのは地域だとかでしょ。あるいは高齢者とか。けれどこれ、10代、20代、突出してるわけ。どの調査見てもね。

それで、ここにあるものはなんだろうって。日常生活の中でボランティア活動とか、あるいはインターンシップでも良いんですけど、色々なことの中で自分を見つめられないと、抽象化して国家に結びついてしまうっていうか、だから若者の右傾化っていうのが今問題になってますよね。そういう子どもたち、青年たちに、どのようにして希望を持ってもらって、自分を愛することができるかっていう。やっぱりそこはね、ボランティアなんです。あるいはインターンシップであってもいい。ここがきちんと位置づかないからだっていうふうに思います。

ボランティアで広がる学びの世界

このボランティアのこと、ちょっと歴史的に振り返ってみますと、元々日本でいうボランティアっていうのが、流行してきたっていうか、着目されたのは何年ぐらいからだと思えます？あるいは何をきっかけにでも良いけれども。どうですか？ちょっと聞いてみようか？

学生A：阪神淡路大震災です。

尾木先生：おー、やっぱり違う、4年生だったよね。

学生A：いえ、3年生です。

尾木先生：3年生。すごいわ、3年生で。ね、阪神淡路大震災ですよ。あれは1995年でした。あの震災の時にですね、僕はちょうど成蹊大学で非常勤講師をしていました。そのときに僕の学生が、地震が起きた3日後か4日後ぐらいに、バイクで東京からボランティアに入って、1週間ぐらいいたのかな。それで帰ってきました。それから僕の授業で報告してもらったの。どうだったって。すごい感動的だったんです。彼は大きな企業に就職したんですけども、大活躍してます。知ってますか？今ボランティア休暇を制度化しているのは大企業ですよ。

それで、大企業の常務の方、人事のトップの人と会った時にですね、なんでボランティア休暇を制度化しているのか聞いたんです。そうしたら、爆発的な人気商品を開発するのは、ボランティアにすぐ駆けつけようみたいな、そういうタイプの人だって言うの。つまり、ボランティアって人々との生活に密着したところで動くし、感性も豊かになるでしょ。だから、この電気掃除機こうした方がいいな、とかね。そういうふうに関心を持っていくことができるんですよ。

ボランティア元年って言われてるのが阪神淡路大震災で、1995年のことでしたよね。ところがですね、例えばアメリカなんかで言うと、ボランティアのことが随分話題になっていたのは、1960年代の話なの。1980年代になると、大学が続々とですね、ボランティアを単位化したんです。単位化して、これをサービスマーケティングと言うんですけども、単位を認めていくと。例えば授業が15コマあって、そのうちに3回ぐらい大学の先生の講義が入ってきて、あとは現場でのボランティア、学びとボランティアの実際の現場との橋渡しをやっていくようなことが80年代には盛んになったんです。じゃあ、法政大学が

ボランティアセンター立ち上げたのはいつだ
と思います？多摩も3カ所とも同時ですけれ
ども。2009年なんです。何年遅れてると思
う？凄まじい遅れでしょ。大体オランダの教
育に比べて、日本は30年遅れていると言わ
れるのね。アメリカと比べたってすごいです。
30年間遅れてきているっていうことで、皆さ
んはそういう意味で日本での先頭を走ってい
るランナーよ。

それで、今年の新卒の人たちへの企業のアン
ケートで、ボランティア経験が大学時代に
あるかどうかという調査をしてるんですよ。
それによると、なんと結構やってるの。26.2%
が大学時代にボランティアをやりましたと答
えるんですよ。ところがじゃあ、就活の面接
のときなんか、さっき発表してくれた人みた
いにね、私はボランティアでこんなことを
学んだ、地域の大事さを学んだとかね、相手
の心を受け止めることが大事なんだとかね。
上から目線の押しつけではだめなんだなっ
ていうことを学びました、だからそれを生か
した仕事をしてみたいと言ってる人ってい
うのはあまりいないんですよ。なんと、そのこ
とは伏せておいたと。ボランティアをせっかく
やっていたのに、伏せておいたっていうのが
60%に達しています。理由はなんでかと言
うと、例えばこれから銀行に勤めようとしたら、
その業務と全然関係がないボランティアを
やったから、意味がないと思ったとかね。
あるいはそんなこと言うと、なんか卑しい、
厭らしいというの？自分がそうやって人のた
めに奉仕した人間ですよ、みたいなのをアピ
ールしてるみたいで、厭らしく思われると嫌
だからっていうので、言わなかったとか。こ
ういう偏見に満ちた自己評価も実は多くのボ
ランティアをやっている学生さんの中でもあ
るんです。

皆さんどうかっていうのはちょっと分かり
ませんが、これは全然違って、だから
今日のこの集まりっていうのは、そういう意

味でも良いきっかけになったかと思うの。自
分がボランティアでやってきたことをもう一
回総括して、みんなに伝えようと思うでしょ。
こんなことを学びました。3点あります。1
つある、2つある、3つあると。そこにある
のは、ボランティア活動そのものが生きるっ
ていうことではなくて、そこで掴んだ、見抜
く力とか、あるいはですね、共感能力、そう
いうものが身に付いて、問題解決や協調性と
かリーダーシップとか、そういうのが身に付
いたから自信持って仕事できますとか。全然
おかしくないんです。だからそういう意味で
理論化を皆さんもして欲しいなと思います。
振り返って、「あ、僕はこんなことを学んだな」
っていうね、そしてそれは自分だけではなか
なか難しいから、サークルの中とか、こうい
う集まりを機会にして、発表し合えるとすぐ
く深まってくる、というように思いますね。

阪神大震災のもっと前からボランティアっ
ていうのをやっている人たちがいるんですけ
れども、NPOで立ち上がったとか。そのこ
の人たちはね、ポイントは4つだってよく言
われていたの。自発性とか、無償性。やたら日
本は無償性っていうのを強調するんですよ。
ヨーロッパ行ったらそんなこと全然ないです
よ。ちゃんと報酬もらってますよ。交通費程
度か分かりませんが、それから公共性。
先駆性と。この4つが重要だっていうこと、
よく大人たちのNPOなんかは言ってきたん
ですよ。でもそれにこだわる必要は全然ない
なっていう風に思ってます。

それでね、大人たちのことと言うと、定年
退職して、それまでは何々銀行の課長とかね、
あるいは部長とか、頭取って言われたら自分
のことだって、「はいよー」って返事できたわ
け。あるいは学校の先生だったら、先生って
言われたら「はい！」ってわかるわけでしょ。
ところが今度は定年退職して、60歳過ぎてで
すね、地域に入っちゃったら、単なる田中さ
ん、斎藤さんなんですよ。なにもないわけ。

そのときにやっぱり、17時過ぎには普通の、民間の労働者もボランティアをやるかと、何々電機会社の課長の田中さんではあるけれども、17時過ぎは地域の、例えば少年野球のコーチをしている田中さん、あるいは高齢者の生活をお手伝いしている田中さんとかね。もう一つの顔を持つていうことを言う人がいます。そういう定年退職後の地域での生き方みたいなものも、もっと考えていく必要があると思いますね。

大学生が現場に入りボランティアをする意義とは何か

それですね、もうちょっと理論化を強めていこうと思うんですけども、大学生とボランティアとの関わりをいくつか整理してみようと思うんですけど、1つはですね、ボランティアがいかに重要かっていうことで、今日の発表で両足を地について動き始めようとして、歩き始めようとしてる姿っていうのを最初に評価しましたけれども、これを、もっときちんと調査した研究があるんですよ。例えば学生時代にボランティアをやった人、やってない人を比べてみると、やってない人は自分で学習をするとか、読書をする時間だとか、そういう時間が少ないです、明らかに。有意差も出てくるんです。ボランティアやってる人は自分で勉強したり、自分で読書をどんどんしたり、これは皆さんの中でも気が付かれて、そういうアプローチの仕方を読書をしたり、学んだりとか、あるいは卒論のテーマにしたりとかいう人は珍しくないと思うんです。それからですね、充実感がやってる人とやってない人では全然違うと。やってない人は充実感が低いんです、比較すると。知識とか技能の力量も低い。やっぱりボランティアをやってる人の方が高い。ボランティアやってる人の方が将来に見通しを持ってるとか。こういう学生時代のボランティア

経験の意義が明らかになっています。

さらに、そのことをもうちょっと詳しく見てみたいということで、じゃあ高校時代から、あるいは中学時代から、大学入学前からですね、ボランティアをやってる人とやってない人との違いでいうと、やってた人の特徴でね、一番大きいのは、大学での授業の学び方にすごく習熟してるっていうことです。大学での学び方っていうのは、例えば皆さん大学に入ったときに、ノートテイキングから聞き方から、プレゼンの仕方とか、あるいはパソコンの操作の仕方とか、基礎ゼミでやりませんでした？入門ゼミ的なこと。やりますよね。そういうものは、すでに高校とか中学からボランティアやってたり、インターンシップやってる人はもう自動的にっていうか、そういうのせざるを得ないところに追い込まれてますから、既にできているっていうことですね。それからね、もう1つは先程の報告にもありましたけれども、授業外でのボランティアの学びと、授業での学びを統一させていこうと。お互いを引き寄せてこようという意識、そういう指向性が非常に強いっていうことですね。さっきの報告で2人ほどははっきり表現しておられましたけれども。面白かったのは例えば、スポーツ健康学部で、子どもの発達論のサークルでしたっけ？現場に入って見たときに、やっぱり違うってことが分かるわけですよ。本当に理論どおりだったなど。さらにじゃあもっと深めていこうと。発達段階に合わせて成長させたり、付き合うっていうかしたら、コミュニケーションを取るのはどう深めればいいのかっていうのは、関連の文献を読んだりとか、あるいは先生に聞いたりとか、そんなふうにしてかなきやいけないっていうようなことを、掴んでるわけですよ。それから、人前で話すことが苦手だったけれども、ボランティアをやってるとやっぱり人前で話しますし、子どもたちの前でリーダーシップ発揮しなきゃいけないっていうので、随分慣れ

てきた、できるようになりましたっていう報告もありましたよね。そんなふうにして、授業の中での学びとボランティアが統一してくる、そういうことが非常に顕著になっているっていうことが1つ分かります。

それをもうちょっと理屈っぽく言うと、こういう言い方するんですよ。さっきはサービ斯拉ーニングっていうことを言いましたけれども、今度はね、ラーニングブリッジング。つまり、実際にボランティアで学んでること、教室の中で講義室で授業として学んでるものを、ブリッジする、つなぐっていう役割ですね。そういう学びを高校時代からやっていたりすると、継続期間が長いでしょ。大学の3年間とか4年間っていうより、高校時代からやってる、あるいは中学時代からやってるっていうと、もう全然変わってきます。

僕が中学校の教師のときに、ボランティア活動を全員に夏休みの課題でやってもらったことがあるんです。僕のクラスにね、すごくおしゃべりな子がいたの。1時間に2,3回注意しなきゃいけないような女の子がいたんですよ。そのグループの子が三鷹のボランティアセンターへ行ってね、なんと研修で手話を習得した。中学生ってものすごい吸収力早い。中2っていうのは、知ってます？頭の回転スピードがそれまでとは100倍上がるんです、知ってる？100倍ですよ、処理能力が。脳科学でつい最近発見されたんですけども、ティーンズ脳っていうんですよ。そしてそのボランティアがきっかけになって、彼女たちは授業も集中して取り組めるようになったんです。

ラーニングブリッジングの話に戻りますが、例えば中学生であんまり集中してない子がいたら、「あなた今脳がね、ティーンズ脳って言って凄い時期なんだよ」って。「11歳までの小学校5,6年のときの脳と、全然別の脳になってるんだから勿体ない」とか言うと子どもたちは本気になります。そういう専門性を強めていって、例えば現場で、「え、そうなん

だ先生！」って言って、目の色を変えて子どもたちがやり始めたりしたら、また深まってくるわけですよ。だから、ボランティアは極めて臨床的です。そんなふうにしてですね、学びとボランティアとが一体になって、ブリッジを架けるっていうね。

地域のボランティアの特性っていうところで、さっき話を聞きながらちょっとメモしてみたんですけども、地域っていうのはやっぱり、小中学生も赤ちゃんもお年寄りも、色々な人がいるわけですよ。色々な人がいて、年中行事があつて、ハロウィンをやったりとか。色々な人を巻き込みながら、盛り上げていけると良いですよ。ボランティアってお祭りみたいな要素も多いですから。

あとはね、生活のサポート、ベロタクシーと言いましたっけ？見てて思ったけれど、あれを対面にした方が面白いんじゃないかしら？ベビーカーもそうだけれども、対面の方が良いんですよ。コミュニケーション能力豊かな子に育つんですよ。顔を見ながら喋れるから。ちょっと改造してみたら？と思いました。

それから、学習サポートも重要ですよ。熱中症のことなんかもありましたけれども、そういう医療的なところでね、ケアをしていけることとか。地域っていうのは色々な人が住んでいて、そこがいきいきと活性化されたらそこにある学校もいきいきとしてくるに決まってるわけ。だからそこを解体するのは冒頭に言ったように愚策中の愚策なわけですよ。そういうのをしっかり見てほしいと思います。ボランティアで入ると見えてくるから。皆さん現場に入って見てほしいと思うんです。

そうすると、例えばまちづくりっていうのはこうしなきゃいけないというのも学べますよね。40年前は館ヶ丘団地は凄かったんですよ。僕40年前は皆さんと同じぐらいの年だから、もう憧れでしたよ。テレビなんか映るわけ。すごいなって。抽選なんか当たらな

い。買えないし。それがさっき高齢率 40 何%とか、こういう状況になるわけでしょ。こんなことは誰もあの時予測しなかったし、建築家でそれ言った人、まちづくりのプランナーで言った人、ほとんどいないんだから。僕はズーッと栄えていくまちだと思っていたからすごくショックです。地域に入ればこうして高齢者医療の問題だって見えてきますし、それから地域とは一体何なんだろうとか、地域論としても面白いし、お互いに住み寄って力かって何だろうっていうようなこととかですね、体験的に分かりますよね。

それから、先ほどの報告で僕がすごく感動したのは、「お風呂入ってますか？」っていうように聞かれていたら、学生が「それは入ってなくて臭いがしてるんじゃないかって思わ

れたりするから、良くないんじゃないですか？」っていうものすごい想像力と共感能力でしょ。こんなのだって、ボランティアに行っていなかったら、思わないわけですよ。そして学生の皆さんとね、超ベテランのプロと一緒にやってくださってるから、へえーなるほどなと思って、取り入れてくださるわけでしょ。僕たちは、学び合いながら、僕も今こうやってお喋りしてますけど、皆さんの表情とか、皆さんがさっき発表してくれた中からいっぱい盗んじやって、もうメモびっしりなんです。こういうもんだと思うの。僕たちが生きるっていうことも、学ぶっていうことも、そして実践したり、何かをお話するっていうこともね。(拍手)

シンポジウムを終えて

学生の報告では、ボランティアによる沢山の体験と貴重な学びがあったことが語られていた。以下は、このシンポジウムに参加した方々からの感想である。

(当日配布アンケートより)

- 自分もボランティア経験があるが、多摩キャン近くの団地は詳しく知らなかったもので、その近くの団地と関わりを持つボランティアもすごく重要だし、大切だと思う。学生が地域と関わっていく事で、地域活動活性化につながるという事を実感した。
- 私の地元にも団地があり、高齢化が問題になっているということをよく聞きます。今回お話を聞いて、高齢化対策を多摩の法政の学生がやっていることを知り、身近で社会問題に取り組んでいることについて個人的に喚起された部分もあり、少し安心した気持ちになりました。また、高齢者が地域参加、若者と交流しているという事でしたが、この活動がその地域に合った形で他の地域にも広まると良いと思い、その方法は何かないか考えようと思いました。
- ボランティアは誰かのためにするのではなく、むしろ自分が成長するという事をどの人も感じていると思った。自分自身も感じたけれど、自分がそれまで関わったことのないところに行って、受ける側ではなく与える側に立つことでの成長は大きいと思う。
- 共通して自己の成長のために、ボランティア活動をしていることが分かった。
- 地域での学びを教育の視点から分析して頂き、とても勉強になりました。日本ももっとボランティアと講義をつないでいくような仕組みを作っていけたら・・・と感じました。

第三部

研究論文

学習指導案作成・さらに5つの勘違い

——「つままない」社会科の授業をしないために——

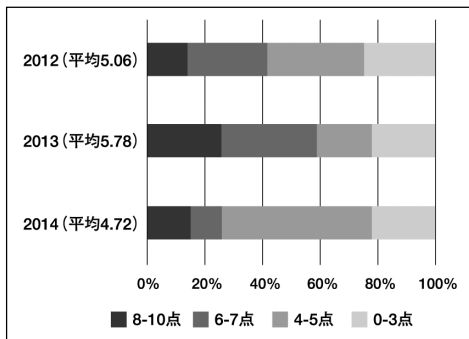
法政大学キャリアデザイン学部准教授 筒井 美紀

はじめに：「なんと手がかかることよ……」

「教育実習事前指導」を担当して3年が経つなかで、筆者は「学習指導案作成・7つの勘違い——「教育実習事前指導」受講生への添削指導から——」という、教育実習予定者向け論文を執筆した(筒井 2011)。だが、今年度クラス25人を指導して、この指摘だけでは足りないと感じた。そこで本稿は、さらに5つの勘違いについて解説する。教育実習予定者は、学年・クラス問わず、本稿も熟読して、より良い指導案を作成してほしい。

筆者のクラスの内容は、本年報の論文 pp.52-57 に示すとおりで、マイナーチェンジはあるものの、基本的に3ヵ年、同じである。それゆえ、履修者の実力を比較することが可能だ。図1を見てほしい。これは、2012～2014年度履修生が作成した中間指導案(第7回の授業冒頭に提出、10点満点)の得点結果を示したグラフである。

図1 中間指導案の得点分布：2014～2012年度比較



今年度履修生の実力は一番低い。平均点は、

4.72<5.06<5.78、分布は、6～7点層が激減、4～5点層が激増している(合格点は6点)。

筆者は、今年度の添削と以上の分析を終えて、正直、疲労を覚えた。この広い世界で人びとが、どんな社会を築きどんなふう生きてきたのかに興味がない、つまり、時事問題、歴史、地理に知的な関心がない(瞬間的な興味しかないか、暗記が好きでテストの点数が良かっただけ)ことが、その指導案から「バレバレ」だからだ。「これでどうやって社会科を教えるというのだ? まったく、なんと手がかかることよ……」と嘆息する。だが、「これを指摘すれば、きっとわかってもらえる、そして改善される」との確信(希望?)と、「今年も昨年も一昨年も、より早めの段階で、ここまで指摘しておけば良かったかもしれない」との反省とをもって、本稿を書いている。

1 社会科の教科書は無味乾燥である ——「謎解き物語」に変えよ

社会科の教科書を読んで、「うわあ、ワクワクしてきた!」「マジでドキドキした!」なんていう学生は、ほとんどいない。なぜなら、社会科の教科書の記述は、まずもって無味乾燥だからである。なぜか。それは、事実が羅列されているだけのことが大半だからだ。

たとえば東京書籍『現代社会』122～123頁の「4 新しい人権と人権の国際的広がり」は、「社会権がそうであったように、人権は歴史のなかで発展する。現代においてもいくつかの新しい人権がとなえられるようになった」と始まる。ここを読んで知的な刺激を受ける

生徒は、よほどである。たいていの生徒は、そのあとに続く「環境権」「プライバシーの権利」「知る権利」の語句説明を読んでも、「ふーん、あっそ。これ、暗記しなくちゃいけないの？」と思うだけである。

それゆえ、授業者は、この無味乾燥な事実の羅列を、「謎解き物語」へと変えねばならない。これが、指導案作成のキモである。本年报 Vol.11 の拙論「あとわずか…教育実習までどう学ぶ？——「量より質」の準備はこんなふうには——」で指摘したように、テーマとは、授業全体を包み込む大きな問い（謎）であり、個々の発問とは異なる（筒井 2014a, p.72）。個々の発問と解説とが連なって、最終的に全体の謎解きがなされる。こうした、物語としての組み立てをするのだ。それができなければ、生徒たちは寝るか、つまらなそうにプリントの穴埋めをして終わりだ。

2 「謎解き物語」が創れない——教材研究で教科書と資料集しか見ていない

ところが、社会科の授業すなわち謎解き物語を創ることができない学生が多い。授業全体を包み込む大きな問い（謎）が浮かばないのである。なぜか。それは、教科書のどこがどのように無味乾燥なのかを、知的に認識できていないからである。「つまらない」「無味乾燥だ」というフィーリングを言うだけで、それを論理的に説明できないのだ。

なぜできないのか。それは、教材研究として教科書と資料集しか見ていないからである。教科書と資料集の無味乾燥さを認識するには、「知的に刺激のあるもの」を読まなくてはならない。それは何か。新書など大学教養レベルの書籍であり、毎日の新聞である。

「現代社会」で労働問題を扱う学生の指導案は、労働問題の深刻さがわかっていないものが多い。たとえば指導案には、「OECD の労働時間を比較した棒グラフを見せ、『日本人

の労働時間は国際的に見て長いです。その原因は、残業が多いからです』と口頭説明をする。そのあと、残業を減らすにはどうしたらいいか、班で考えさせる」などとある。

「へえ、なかなかうまく展開できてるじゃん」と思ったあなた。あなたは、上記の作成者と同様、労働問題の深刻さを知らずに、その表面をなぞっているだけである。たしかに、日本人の労働時間は国際的に見て長く、その原因は残業なのである。だが、なんと血肉の通っていない記述であろうか。

新聞を開いてみよ。過労死裁判のことが常々載っている。たとえば朝日新聞 2014 年 11 月 6 日朝刊の 34 面には、「自宅残業で自殺労災認定」「自作教材から作業量推定」という見出しで、金沢地裁が、大手予備校講師だった 22 歳女性の自殺を労災認定した、という記事が掲載されている。1 ヶ月の持ち帰り残業は 82 時間。友人や同僚に宛てた「家帰っても全力で仕事せないかんの辛い…」というメール。彼女が自宅で作成したレッスン教材の写真——これらと比べたら、教科書の記述は、なんと無味乾燥であることか。これらを読んだら、「教科書には、生徒たちの心にも響く、こんな大事なことが、まるで書かれていない」と気づくだろう。残業を減らす方途を考えさせるにしても、本質的な情報を与えることができる。だが、教科書と資料集しか見ていないとすれば、そういう工夫は無理である。

3 教科書の記述はときに間違っている

教科書に書いてあることは全て正しい、と信じている者がいる。だが、それは違う。教科書の記述は、ときに間違っている。たとえば清水書院『現代社会』の 68 頁には、「日本では、1980 年代ごろまで、(中略)勤続年数に応じて給料が上がる年功序列型賃金制が維持され…」とある。この小単元を担当する班

の指導案は、誰もが例外なく、この説明をそのままプリントに載せてくる。

だが、「年功」という言葉に注意してほしい。「年」と「功」、つまり、「勤続年数」と「功績(=実績)」である。勤続年数のみならず功績も人事評価の対象であり、ただし、勤続年数の方が(ずっと)比重が大きいのが「年功序列型賃金制」なのである。「勤続年数に応じて給料が上がる」だけなら、「勤続年数序列型賃金制」という術語になるはずだ。

このように、教科書の記述は全て正しいわけではない。そう認識していたら、「年功」という言葉を「スルー」せず、「あれ？」と疑問に思っただけで他の文献を手取るはずである。教材研究では、教科書の記述の一語一語にもっと気を配って読み込まなければならない。

4 抽象概念を用いて分からせた気にならない

抽象概念というと、「なんだか小難しい、意味のよく分からない言葉」を思い浮かべる人が多いだろう。もちろん、そういう言葉もある。だが、抽象概念が嫌いな人でも、しょっちゅう抽象概念を用いている。抽象概念なくしては、比較的簡単な内容であってもそれを考えたり伝えたりすることができない。

「地理」で「国際化する米国のアグリビジネス」を扱った指導案を見てみよう。プリントに、「アグリビジネス=()に関する幅広い経済活動を総称するもの」とある。()には、「農業」と記入させるのだという。

だが、この説明を読んで生徒はアグリビジネスについて理解できるだろうか。「幅広い」とはどういう意味か。具体的には、何から何までを指すのか。その説明が、板書にもプリントにも、また口頭説明でも、全然ない。つまりこの指導案は、「幅広い」という抽象概念を用いることによって、生徒に分からせた気になっているのである。

「幅広い」という抽象概念を用いてはいけないわけではない。そうではなく、この抽象概念は、何から何までを指すのかという具体的説明とセットにすべきなのである。生徒には、抽象概念と具体的概念を往復させる力、つまり、抽象概念を具体的概念に、また逆に、具体的概念を抽象概念に言い換える力をつけさせねばならない(筒井 2014b, pp.178-179)。それにはまず、教える側がその手本を示すべきである。

5 資料は「読ませる」のではなくて「読み取り方を教える」

筆者は前出「7つの勘違い」論文で、第6番目として「資料を活用すれば良いわけではない——読んで考えさせるには時間がかかる」と指摘した。これを理解した指導案は、たしかに、読んで考えさせる時間を確保しているのだが、どういう指示や発問をすれば生徒は読んで考えるのか、その工夫がないのである。具体例を2つ挙げて説明しよう。

1つめは、「世界史」で、産業革命が工場制機械工業と、資本家/労働者という階層分化を進展させたという箇所である。Aさんの指導案には、次のように記されている。

「いま配った紙に描いてある絵を見てください。これは、当時の労働現場の様子です。この絵を見て気づいたことを何でもいいから下の欄に書いて下さい。書き終わったかな? じゃあ、発表してくれる人。→生徒からの反応。そうだね、子どもなのに働いていたりしているね。こういった酷い生活をしているのは労働者なのです。」

「いま配った紙に描いてある絵」とは、世界史資料集から切り貼りした、織物工場のイラストである(図2)。絵を見て、当時の工場

の様子と社会階層について考えさせるのは良い工夫である。だが、これでは生徒は考えない。なぜなら、この絵のなかにはすでに「女性」「少年」「監督」「工場経営者（資本家）」と「答え」が書いてあるからである。

筆者はこの絵を見たとき、「えっ、これが少年？ なんだか老けてるじゃん。で、何歳？」「監督が持っているのは何？ ひん曲がった鉄パイプ？ それともムチ？」「監督の右側の女は監督の奥さん？ それとも少年を助けようとしている同じ労働者？」などなど、いっぱい疑問が湧いてきた。もっとずっと感性豊かな高校生なら、もっとあれこれと、疑問や意見が出てくるだろう。

それらをどうやって、本時の目標に結びつけるか。これを練ると同時に、絵を読み取らせる仕掛けを入念に創り上げておかねばならないのである。

2 つめの例も同じく産業革命で、イギリスが「世界の工場」と呼ばれた所以を理解させる箇所である。Bさんの指導案には、次のように記されている。

「当時イギリスは、『世界の工場』と呼ばれていました。この資料を見て、その理由を考えてみましょう。→加工貿易を行なうことによって、『世界の工場』という地位を築いたことに気づかせる。」

「この資料」とは、世界史資料集から切り貼りした、イギリスの輸出入金額の経年変化のグラフである(図3)。このグラフの下には、Bさんが自ら1行、「1850年の世界輸出総額3億6100万ポンドのうち、19.8%を占める」と解説を付している。

さてあなたに質問。この指導案には、何が足りないか？ 次の段落を読み進める前に、ここでストップして考えてみよう。足りないものは少なくとも4点ある。

第1に、縦軸に関する解説がない。生徒は「£」を読めない。しかも単位が1,000ポンドだから、150,000とは $150,000 \times 1,000 = 1$ 億5000ポンドである、と計算してみせて解説しなければ、生徒は理解できない。

第2に、横軸について考えさせていない。このままでは、単に西暦が(だいたい)10年おきで並んでいるだけである。スティーヴンソンが蒸気機関を実用化したのはいつか。マンチェスターとリヴァプール間で鉄道が開通したのはいつか。それぞれ、1825年、1830年のところにその旨を記入させれば、1844年前後から完成品の輸出が急増した理由が「なるほど!」と理解できるはずだ。

第3に、グラフの変化に注意を向けさせる指示や問いかけがない。「輸出のグラフで、傾きが急激になったのは何年ごろかな?」「そうだね、1844年ごろだね。でもなぜだろう? これに影響を与えた原因を、年表で探してみようか」といった発問をすれば、生徒はグラフを読むことの面白さを味わえるだろう。

第4に、「1850年の世界輸出総額3億6100万ポンドのうち、19.8%を占める」と解説してしまっただけでは、生徒が考える余地がない。そうではなく、「1850年の世界輸出総額は3億6100万ポンドでした。イギリスの輸出額は、これ、7100万ポンドなんだけど、何%をしめるだろう?」と問いを出すべきである。

以上の2つの例とその解説からわかるように、資料は単に「読ませる」だけでは生徒は読めないのであって、「読み取り方を教え」なければならないのである。

おわりに：Cさんの虚心坦懐さとガッツ

以上5点の「洗礼」を浴びた、Cさんのことを書いておく。Cさんは、就職者7割の専門高校2年生という想定で、「現代社会」「日本の雇用情勢」の模擬授業を行なった。

筆者の講評は、「私はね、最初の5分しか

興味を持てなかった。残りの 40 分は、つまんなくてつまんなくて、聴く気を全くなくしたね」という言葉で始まった。「高度成長期の後がバブル崩壊？ 石油ショックと低成長はどこに行ったのさ？」「年功序列って、漢字をよく見て。『年』と『功』、功績＝実績だよ？」「非正規雇用率のグラフが昭和 59 年から出ているけど、高校生たちはまだ生まれていないよ？『君たちが生まれた年を書き込んでみよう』とか工夫しないと、グラフなんか読まない」「非正規雇用率は現在 1/3 にまで達しています、その事実を専門高校の生徒たちはどう受けとめる？ いまの専門高校生は、正社員で就職するのはすっごく難しいんだよ。彼らにとって、非正規雇用率＝1/3 という数字は、単なる数字じゃない」「非正社員を雇うデメリットは『正社員より責任感が薄い』だって？よくそんな無責任なことが言えたものだ。専門高校生の保護者には、非正規で身体張って働いている人がたくさんいる。『僕の父ちゃん・母ちゃんを否定すんのか？』って、そういう彼らと向き合えるの？」などなど。要するに、本稿で指摘した 5 つの勘違いを地で行くような模擬授業だったのだ。

C さん（とクラス全体）に向き合って、以上の指摘をする筆者は真剣なのだが、実はある面で一杯一杯でもある。C さんの瞳に浮かんだ苦悩と羞恥心とを見るのはしんどいのだ。ああ、言葉が強すぎたかな、これで折れたらどうしよう、でもフォローは 4 年生のコーチ（教職実践演習履修生の 3 人がやってくれている）に任せよう・・・教育とは賭である。

さて、このクラスの最終日は期末指導案の提出があり、C さんの指導案は「十字軍とイスラム世界」がテーマだった。「知識のもう一歩奥で生徒を揺さぶりたい」（筒井 2013）という狙いが明確な意欲的な指導案で、大変面白く、最後にコメントが付されていた。

「今回の期末指導案を作成するにあたり、

事前学習を約 20 時間行なった。今回は宗教に関連したテーマを主に取り扱いたかったので、同志社大学神学部教授の小原克博氏の「聖戦論」の授業の動画や同氏の著書を何冊か読んだ。[中略] 私自身が強く感じたこと [は]、1 つ目は、教科書に載っている内容がいかに中味が薄く、簡素であるかということ。2 つ目は、いかに自分が中間指導案及び模擬授業において教材研究をしていなかったかということである。

期末指導案にも盛り込んだが、世界史の内容は西洋の価値観が優先して取り上げられやすい。それに気付けたのは、自分が教材研究をしっかりと行ない、もう片方の価値観が欠如していることに気付けたからである。逆を言えば、中間指導案では教材研究が足りなかったために「教科書のウソ」に気付かず、教科書の内容をなぞるような授業を行なってしまった。筒井先生が常々言っていた、「教科書の内容を疑え」ということに全く気付けていなかったのも結局は中間指導案・模擬授業を怠っていたことに他ならない。

もし筒井先生の言う「教科書を疑え」の本当の意味に気付かず、そのまま教育実習に行っていたら、生徒の貴重な学びを奪うだけでなく、誤った知識まで与えていたかもしれない。それは本当に罪なことであつたはずだ。」

この体験は、身体の底から喜びが湧いてくる体験であつたろう。世界が広がる感覚、ホンモノの勉強とはこれだという確信、この調子で勉強していけば良いんだという自信。できない自分に向き合う恐怖に打ち克って、やり抜いた者だけが味わえる境地である。

「ダメ出し」されるのは辛く切ない。だが、自分のちっちゃなプライドと、「つまんない」社会科の授業をしないことのどちらが大切な

のか。もちろん後者だ。教科書と資料集を超えて教養書を読むべし。新聞を読むべし。生徒に新たな気づきを与えられる授業をするには、それしかない。

引用文献

筒井美紀 (2013) 「学習指導案作成・7 つの勘違い——「教育実習事前指導」受講生へ

の添削指導から——」『法政大学教職課程年報』VOL.10, pp.88-97.

筒井美紀 (2014a) 「あとわずか…教育実習までにどう学ぶ? ——「量より質」の準備はこんなふうに——」『法政大学教職課程年報』VOL.11, pp.60-69.

筒井美紀 (2014b) 『大学選びより 100 倍大切なこと』 ジャパンマシニスト社.

図 2 Aさんの学習指導案に添付された配布プリントの一部 (当時の労働現場の様子)

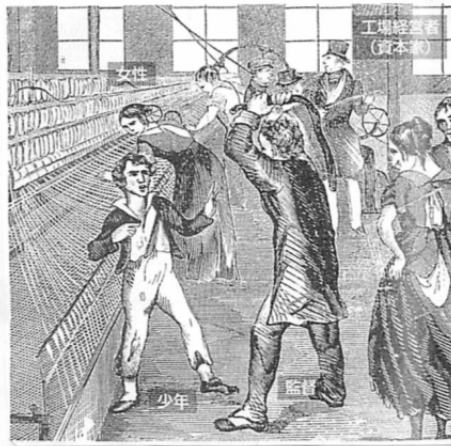
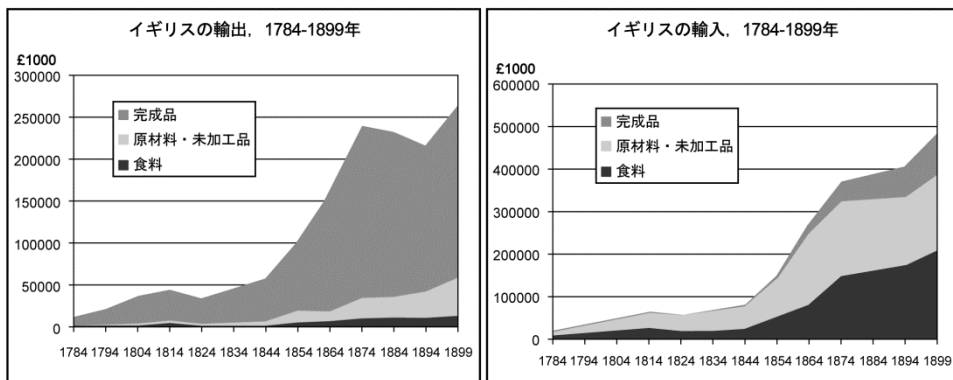


図 3 Bさんの学習指導案に添付された配布プリントの一部 (イギリスの輸出入額の推移)



1850年の世界輸出総額 3 億 6100 万ポンドのうち、19.8%を占める

指導案作成力を育てる事前指導のために

—— 2 クラスの授業実践の検証と考察 ——

法政大学キャリアデザイン学部准教授 遠藤 野ゆり
法政大学キャリアデザイン学部准教授 筒井 美紀

1 本稿の目的

本学では「教育実習事前指導」を、通常授業として 15 コマ展開している。この授業では、実習先での立ち居振る舞い方から授業の指導案作成まで、教育実習に行く以前に学生に身につけさせたい力を育成している。とりわけ授業（学習）指導案作成力は、一朝一夕で身につくものではなく、15 回の授業をとおして丁寧に育成するべき力として想定し、カリキュラムを組んでいる。

事前指導が通常授業化しておよそ 20 年の現在、その効果の検証が求められる。そこで本稿では、2013 年度の事前指導のうち、社会科学・商業科の A クラス（受講者 28 人）と B クラス（同 22 人）における、指導案作成力向上に向けた実践とその成果を、またそこから、教育実習事前指導の通常授業化の利点と課題とを分析したい。

2 三年秋学期にできること

2-1 A クラスのとりくみ

クラス規模や学生の教職志望度・知力、学部・専攻の如何を問わず、半期 15 回でなすべき、かつ可能な実習準備とは、(1) 教師として振る舞える、(2) きちんと授業ができる、の 2 点をおさえたものである。それを意図した授業（本節執筆者が担当）のシラバスを表 1 に示す。

(1) は、第 2～3 回で実施している。第 2 回で「～せよ／～するな」の「徳目注入」方

式ではなく、運動会のクラス写真を SNS に載せた、納得いくまで指導案を書き指導教諭への提出が遅れたなど、よくある問題の 7 事例で議論する。そのうえで、教育実習への心構えがいかにかいかに認識させる課題論文①（筒井 2011）を第 3 回冒頭に提出する。

(2) については、指導案作成と模擬授業・相互検討を繰り返す、これに尽きる。その前に、学習指導案作成でよくある 7 つの勘違いについて解説した筒井（2013）を課題論文②として第 4 回冒頭に提出する：「自分に該当した勘違いをすべて指摘し、なぜそう勘違いしていたのか、これからどうすべきか、原因と対策について最低 2000 字で述べよ」。学生たちに、ボタンを掛け違えたままの無駄な努力を重ねさせないためである。

学生たちはどんな勘違いをしており、上記論文を読んでどう自省したのか。これらを表 2 に一覧で示す。受講生 28 人のうち最も該当が多かった項目は、「指導案はエゴセントリックに書かない」の 19 人、続いて「教師の発問、何のため？」と「知識習得のもう一歩奥で生徒をどう揺さぶりたいのか？」の 18 人であった。

最初の 4 回で、あるべき構えを意識させ、習得すべき技能に関する勘違いを解除する。そのあとは、班での準備と模擬授業とを重ねていく。そこでは、表 3 に示す、B クラスでは指導案採点項目となっているポイント、つまり確かな構造をもった授業（案）に不可欠なポイントを、授業者が適宜指摘する。もちろんこの指摘は、それに気づけなかった自己のふりかえりをも促すものである。

表1 2013年度Aクラス・教育実習事前指導（中学社会、高校地歴公民、商業）

#	各回のタイトル	授業内容	次回までの予習課題
1	イントロダクション	班と模擬授業の担当単元決め	「こんなとき…」予習
2	こんなとき実習先でどうするか？	よくある問題事例を議論	課題論文①執筆
3	実習生はどう評価されるか？—「教育実習成績報告書」の成績分布と指導教諭所見	課題論文①提出。筒井（2011）を元に議論。	課題論文②執筆「指導案作り基礎」予習
4	学習指導案づくりの基礎	課題論文②提出。左記を議論	指導案例予習
5	指導案例の検討	「イマイチ」指導案をめぐり議論	各自指導案づくり
6	各自指導案づくり	左記の通り。適宜質問。	班での説明の準備
7	各班で模擬授業者（代表2人）決定	冒頭に指導案提出→左記	以下を同時並行
8	4年生との合同授業	4年生の模擬授業と検討	・授業外に班で集まり 模擬授業に向けて準備（リハーサル含む） ・各自の期末指導案提出に向けての作業（班でのリハ含む）
9	模擬授業（地理①）「多民族国家USAの文化」	模擬授業と相互検討	
10	模擬授業（地理②）「アグリビジネスの国際化」	模擬授業と相互検討	
11	模擬授業（世界史①）「産業革命の起こり」	模擬授業と相互検討	
12	模擬授業（世界史②）「産革の社会的影響」	模擬授業と相互検討	
13	模擬授業（公民①）「日本の雇用情勢」	模擬授業と相互検討	
14	模擬授業（公民②）「労働問題と労働組合」	模擬授業と相互検討	
15	総括	総括と期末指導案提出	Nothing! ☺☺☺

表2 「学習指導案作成・7つの勘違い」論文の概要とAクラスの学生（28人）の自省

内 容	学生の自省の例	該当者数
1 エゴセントリックに書かない ：授業準備には、多くの人びとの助言が不可欠。だから、人様が読んでわかるように書くべし。	指導案が、他者に読んでもらい、アドバイスをもらう契機となるとは思っていなかった。	19
2 一筆書きではかけない ：ver.1とver.2の間、ver.2とver.3の間…には、あなたは「独りリハ」や誰かを前にしての「リハ」をしなければならない。	リハーサルは一切行わずに紙の上だけで考え書き直しをしたことが、〇〇教育法の授業での模擬授業の失敗につながった。	9
3 抽象概念でごまかさない ：指導案は、あなたと生徒の動作や発言が、具体的レベルに落とし込まれて初めて機能する。「主体的参加」「興味の喚起」「理解の促進」といった抽象概念ではダメである。	2年時の〇〇教育法で作った指導案に、「イメージしてもらおう」「フィードバックする」という言葉は盛り込まれていたが、実に内容の乏しいものであった。生徒にどう問いかければ理解の助けにつながるのかという思いが足りなかった。	14
4 教師の発問、何のため？ ：教師の発問→生徒のリプライ（→教師のリプライ→…）を、その授業で習得すべき内容の理解にどう上手くつなげていくのかが大切。	生徒の発言のチャンスがある＝生徒の主体的な参加になっている、と考えていた。安直すぎた。	18
5 想定外を想像せよ ：生徒たちは、あなたの準備の苦労を無視して、全く頓珍漢な感想、「わかりません」や無言、あなたが予想だにしなかった素晴らしい意見…を返してくるものである。	私は意図的な質問を用意して、その答えが返ってくると考えていた。しかし、自由な発想力を持つ生徒に対しては、この方法だけでは対応できないのではないかと考えさせられた。	13
6 資料を使えばいいのではない ：授業者は指導案作成中に使用予定の資料を何度も読むから、初めてそれを見る他者には、読み解きの時間が相当必要なことを忘れがちだ。	一方的な講義形式ではつまらないので、資料を使って考える授業をしなければならない、ということだけ、考えていた。	14
7 知識習得のもう一歩奥で生徒をどう揺さぶりたいのか？ ：学生たちは、「知識を飲み込ませやすく整理した授業が良い授業」と信じたまま指導案を書いている。だが、これでは不十分だ。	中学高校をとおして、「知識を整理した授業」が好きだったから、それが良い授業だという「勘違い」をしていた。	18

班づくりは第1回で行なう。5～6人の各班は、担当する模擬授業が1つずつ割り当てられる。たとえば世界史②を担当する班のメンバーなら、全員が「産業革命の社会的影響」の指導案をそれぞれ作成する。第7回で班員を前に発表し、うち2人を模擬授業代表者として選ぶ。この日は優劣がはっきりする。「口惜しかった」「負けられないと思った」「甘い考えをもって過ごしてきた自分に腹立ちを覚えた」。他者との逃げようのない比較において自分の実力を思い知るの、不可欠の良い経験だと筆者は考える。

2-2 Bクラスのとりのくみ

Bクラスも、Aクラスと同様、第2～4回の授業を「実習生はどう評価されるか?」、「学習指導案作成・7つの勘違い」の講読、第8回～14回を模擬授業にあてた。受講生は、免許状種別に7つの班に分かれて指導案を作成した(平均3.1人、最多6人、最少1人。図2も参照)。指導案は班ごとに第6回に提出させ、採点結果(20点満点)と改善ポイントを指示し返却した。その際に評価項目と配点を明示し、各項目の評価点ならびにその評価の理由を示した(表3参照)。

これらの評価項目設定は、教室の後ろまで届く声で話す、生徒のこまかな反応に丁寧に対応する、といった授業その場の実践力以外の力を、指導案作成の作業をとおして身につけさせたいという意図による。その力とは、発問や板書、資料読解などの諸要素を貫く、授業全体の構造をしっかりと組み立てる力である。授業その場の実践力は、いうまでもなく重要であり、模擬授業の練習を積むことがその獲得のための一番の近道である。他方で、たしかな構造をもった指導案を作成するためには、当該授業の解明課題や解明の道筋を適切にかつ魅力的に提示するための仕掛けづくりが重要であり、単なる反復練習だけでなく、組み立てた構造をふりかえり分析する力が必

要になる。

最初に提出された指導案は、いずれの班も12点(=6割)の合格基準を満たさなかったため、再提出となった。再提出させた指導案はさらに添削し返却した(図2)。合格基準を再度満たさなかった班はさらなる修正をし、その後、合格点に達したかどうかにかかわらず、クラス全体の前で班ごとに模擬授業を行なった。

模擬授業前には各班で3回以上のリハーサルを行ない、模擬授業実施者は当日その場で教員からランダムに指定される形式をとった。これは、全員の受講生に模擬授業を実施させるのが困難なクラス規模を考慮し、練習だけでも全員が真剣に取り組むことを意図したものである。

模擬授業の様子はビデオに撮影し、各班には、模擬授業実施後2週間以内に、ビデオ映像の視聴、文字起こし、両者に基づいた反省点を発表させた。これは、自らの実践を客観視することで、指導案や授業実践の課題を自ら発見、改善する力を身につけるためだ。さらに、模擬授業終了後に、個人が指導案を作成し、これを本授業の評価対象とした(個人指導案は得点5割以上が合格、不合格者は再提出)。

映像分析から得られた反省点として、各班より以下の点が出された。①生徒役の学生の私語や居眠り、あるいは発問に対する小さな声での返答に気づけなかった、②時間配分が予定とずれた、③言い間違いや曖昧な表現など教師の言い回しが原因で授業がうまく進まなかった、④導入から展開へのつなげ方、キーとなる発問までの流れが悪かったために授業がうまく進まなかった。

①、②の反省点はすべての班から出されたが、③は簿記と倫理の班、④は世界史の班のみから出された。その他の班からは、こうした視点での授業分析ができなかった、と考えられる。

表3 Bクラス指導案採点評価項目と配点

評価項目	配点 (20点満点)
時間どおりに終わりそうである (分量の適切さ)	2点
生徒との対話のなかで授業が進められる	2点
発問の内容が明確である	2点
発問の意図が明確である	2点
生徒の作業が明確である	2点
生徒の興味をぐぐっと引き寄せる工夫がある	2点
生徒の思考を適切に流れさせている	4点
「これが生徒の中に残ってほしい」というメッセージが明確である	4点

3 学生たちはどれくらい伸びるのか

3-1 Aクラスの場合

以上のような授業を経て、学生たちは学期終了時にはいかなるレベルに達するのか。図1に、Aクラス26人(未提出1人・履修辞退1人)の中間/期末提出指導案の得点を示す。中間提出指導案は10点満点、期末提出指導案は30点満点。既述のように前者は、教科・単元を選べない。後者は本人が自由に教科・単元を選べる。

図1からわかることは、第1に、中間/期末指導案の得点の相関は高い。第2に、中間指導案と同じ/それ以上の得点となった者(45°線より左上)は7割である。なお、図は省略するが、得点のクラス平均値を2012年度と2013年度とで比較すると、中間指導案は5.06と5.78、期末指導案は18.3と17.6である。期末指導案は2013年度の方が若干低い、4割(12点)未満の低得点層の割合は半減している。

中間/期末得点の高い相関は、基本的知性存在のうかがわせる。知的なベースが脆弱だと、どれほど懇切丁寧に指導しても、内容をまともに消化できない。これは大変悩ましい。然るべき水準を超えている学生らは、「もっと高いレベルで、班での練習や議論がしたい」と言う。

さて、2013年度の方が、全体的に得点が改

善されているのはなぜだろうか。2013年度終了時には、次のように考えていた。「7つの勘違い」論文が未刊行だった2012年度では、その内容を授業中に説明していた。2013年度は、早期に同論文を課題レポートとしたことで、自己分析と授業構造の理解とを深化させ、得点の伸びをもたらした、と。ただし、これは知的なベースがあつてこそ、である。というのも、2013年度と同様の課題にした2014年度は、中間の平均点4.72、期末は16.8と、2012年度水準以下へと下がったのだ。2013年度受講生の石井かれんは、2014年度教職実践演習で3年生のコーチングを担当し、期末論文で「筒井(2011)自体を読み取る大学レベルの教養」があれば、それが「言っていたことももっと享受できたはずだ」と指摘する。

3-2 Bクラスの場合

各班の指導案ならびに個人指導案の採点結果は図2のとおりとなった。個人指導案は初提出段階の得点(50点満点で採点したものを20点満点に換算)を示したが、合格点に達さなかったものは再提出となり、最終的に21名が合格に達した(1人は提出せず)。

班の指導案の得点は、再提出時にはいずれの班も伸びたが、中でも、簿記、倫理、日本史、中学(地理)の班は飛躍的であった。これらは簿記を除いていずれも、2回目の指導案提出前に、評価基準について質問に来た班

である。なお現代社会の班は、2 回目の提出後に班の1人が評価基準の意図や満たし方を質問に来た。個人指導案はその受講生のみが合格した(10.8点)。

個人指導案で評価を伸ばしたのは、簿記、世界史の班である。これらは映像分析をした際に、2-2の③あるいは④の反省点を出せた班に限定される。③を指摘した倫理班(3人)の個人指導案は、高得点だが必ずしも伸びていない。これは、17点という高得点の班指導案が構成員1人の主導のもと作成され、他の2人の個人指導案は伸び悩んだためと考えられる(班内での作業負担の偏りは、班ごとに指導案を作成する際の大きな課題であり、今後改善を試みたい)。

以上の結果からは、次の2点が明らかになる。1つめ、評価基準と改善点の明示は得点を伸ばすが、それらが採点者の意図と結びついて理解されると、得点の伸びは著しくなる。2つめ、模擬授業の映像分析では、生徒の様子は捉えやすく、授業中の教師の振る舞いの改善には役立てやすい一方で、教師の発する言葉一つひとつが生徒に及ぼす影響や、授業構造そのものを見抜く力は、そうした視点をもてない受講者には捉えにくい。しかし、授業の構造をたしかなものにするためには、この視点が不可欠であろう。そこで、授業の構造を振り返るための視点を育てることが、今後求められることになる。

図1 2013年度Aクラス・中間指導案と期末指導案スコアの散布図

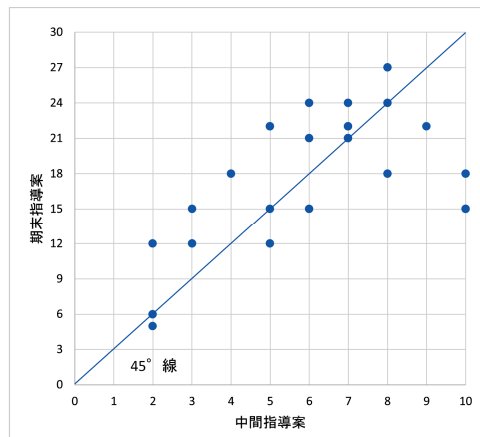
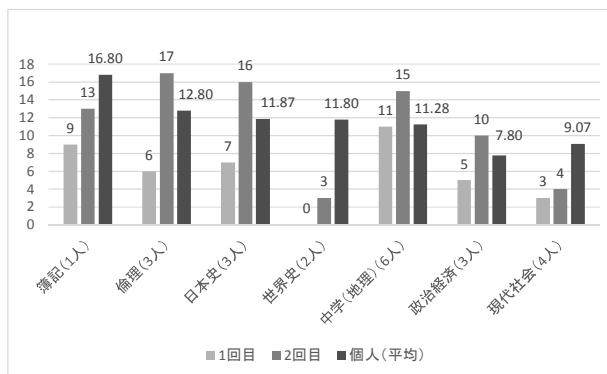


図2 Bクラス・各班の指導案と個人指導案の採点結果



4 まとめにかえて

2つのクラスの授業内容とその成果の分析からは、事前指導を15回の授業形式で行なうことにより、指導案作成能力を高められる学生がかなり出ることが明らかになった。これらの授業には、2つのポイントがある。1つめは、指導案作成の際の勘違いしやすい点にせよ、模擬授業分析にせよ、具体的な例や映像に即している点。2つめは、いずれも、「自分自身の課題はなにか」というかたちで本人自身をふりかえらせる作業をしている点である。

しかし同時に、すべての受講生が一律に力を伸ばせてはいないという結果も明らかになった。おそらくその理由は、そもそもの自己分析能力、授業構造の読み取り力といった知性が、指導案作成力に大きな影響を及ぼすからであろう。こうした知性を育てる試みがさらに事前指導ではとられなければならない。とはいえこの力は、15回の授業だけで容易に身につくものではない。したがって、具体的に即して自らをふりかえるたしかな分析力を伸ばす取り組みを一年次から行なうことが、今後の実習生の能力向上に欠かせない、といえる。

引用文献

- 筒井美紀(2011)「実習生はどう見られたか? ——「教育実習成績報告書」の初歩的統計分析から——」『法政大学教職課程年報』VOL.8, pp.73-81.
- 筒井美紀(2013)「学習指導案作成・7つの勘違い——「教育実習事前指導」受講生への添削指導から——」『法政大学教職課程年報』VOL.10, pp.88-97.

大学生のいじめ体験を考える

——心とからだに刻みこまれた理不尽な体験をどう意味化するか——

法政大学キャリアデザイン学部教授 佐貫 浩

(一) いじめ・いじめられ体験の思想化の授業への試み

(1) いじめ体験の分類

いじめの体験は、今や国民的体験となりつつある。今の大学生にとっては、ほとんどの学生が何らかのいじめ・いじめられ体験を持っていると言ってよい。あとで触れるいじめの4層構造論で指摘されているような傍観者、観衆という位置まで含むと、ほとんどすべてが体験者と言ってよい。この傍観や、観衆体験を持つ者も、以下の手記に見るように、決して軽いものではない。その本質を知れば知るほど、重い悔恨を含んだ体験となる。そしてこのように深いいじめの体験を刻み込んだ若い世代の成長体験、学校体験は、日本人の国民性やその人権意識、民主主義感覚をも大きく歪め、あるいは特徴付けるほどのものになっている。いやそれに止まらず、学びの空間にこのようないじめの構造が組み込まれることによって、学びの性格自体が大きく特徴付けられ、歪められていると言わなければならない。

これから紹介するのは、2014年度秋期に私が担当した「教育原理」の授業で、参加した学生が書いてくれた「いじめ・いじめられ体験記」の内容である。この授業を履修し、手記を寄せてくれたのは38名である。

授業ではいじめ問題は四回扱った。講義としては、①いじめの性格・現状についての講義—1時間、②森田洋司「いじめの4層構造論」—1時間、③土井隆義の『個性を煽られる子どもたち』(岩波ブックレット)とネット

いじめ—1時間を扱い、④学性の手記を素材に議論を行い—1時間、最終的ないじめ・いじめられ体験を提出してもらった。体験記は各自約2000字程度のものである。

その手記の全体的特徴について触れておくと、いじめ・いじめられ体験の状況は、①いじめられた被害体験14名、②いじめ加害体験9名、③傍観者・観衆体験12名、④身の回りで体験10名、⑤体験なし4名、という状況であった(重複あり)。

(2) いじめ体験の思想化を

参加者のほとんどが大学1年生ということもあってか、いじめについての一定の論理をこの講義ではじめて学んだという者が多く、それまで心に刻み込まれた切実な、しかし漠然とした整理のつかない体験を、論理的にとらえ直し意味化していく学習体験であったように思われる。そして自分が味わってきたいじめ・いじめられ体験が、非常に多くの学生の共通体験であることにあらためて気づき、またその体験が持っている深刻さ、意味の大きさ、日本社会の性格に深く関わる本質的なものであることを、一定の驚きをも含んで学んでくれたように思う。

そのことを踏まえて言えば、私は、今、この学生のいじめ・いじめられ体験を、どうやって本格的な人間理解や教育理解、日本社会の構造理解に結びつけるかが、まさに国民の思想形成にとっての不可欠な課題になっているように思う。

第一に、日本社会における他者関係の作り方が、子ども時代から大学生に至るまでの間

に、これほどにも重い課題となり、そこで失敗しないための戦略が高度の緊張感と戦略的思考に基づいて、必死に行使されている様相を伺うことが出来る。そしてその戦略的なサバイバルのためのたたかいは、子どもの人格のありよう、民主主義や平等観、人間の尊厳などという憲法的価値の継承に大きな歪みを創り出していることが見えてくる。他者の人権を侵し、尊厳を貶める戦略をうまく行使することによって自分の安全と居場所を確保する戦略が、生き残るために不可欠になるという空間が、子どもたちの成長の場の基本性格となってきたという、恐ろしい状況が見えてくる。

第二に、しかし、多くの学生が、そのことを、いじめの本質を学ぶ中で、批判的に、悔恨を含んで、とらえるという状況があることである。そしてその悔恨や理不尽への批判の意識は、確かに今になって明確に呼び出された面もあるが、多くの学生が、そのことを当時の現実の中で、子どもの感覚において、矛盾や理不尽として感じてもいることを記している。しかしその理不尽、無惨、非人間性を意識化する指導、理論的学習——あえて理論的と呼ぶべきだと感じている——が決定的に、しかもいじめが起っているその真中において、不足しているということを感じる。それは、当時の子どもという段階においても、もし、そこで感じている理不尽や矛盾の感覚が、意識化され、意味が解明されていったならば、子どもたち自身の学習と勇気によって、もっと主体的にその困難が解決されていったのではないかとも思うのである。そしてそこからは、単なるいじめの取り締まりではない、子どもの意識のつくりかえによる新しい友だち関係、関係性の創造を通したいじめ克服の方向がはっきりと見えてくるように思うのである。

第三に、なぜそのような事態が生まれたのかについてのひとつの大きな理由は、実はその場にともに生きている教師が、そのいじめ

やいじめられの意味、深刻さ、事態の本質的な意味について、自覚していないことが大きな原因ではないかと思うのである。確かにいじめを起こしてはいけない、自殺に至るような事態を何とか止めなければならない、というような自分の教育の失敗を犯さないというための課題としていじめ問題を意識しているという点では、今日の教師は非常に自覚的になってきているといつてよいだろう。しかし、ここに掲げたような事態が、子どもたちの間に深く浸透し、それがいわば国民的体験として、ゆがんだ人格形成やゆがんだ人間観、生き抜くためのやむを得ざる戦略を身につけていることの深刻な意味について、どれだけ自覚的に把握し得ているのだろうか。あえて、そのことをここでは強調したいと思うのである。そして、だからこそ、今、学生の中にあるいわば第一次のいじめ・いじめられ体験を、第二次のいじめいじめられ体験、ある意味でいじめ・いじめられ体験を本格的な思想へと高め、意識化し、教師の根底的な指導力、人間観へと発展させていくことが不可欠ではないかと思うのである。

そのような思いを込めて、学生がいじめ・いじめられ体験を紹介していこう。生の声を読んでいただくことにひとつの意味があると思うので、少し長くなるがお許し願いたい。

(二) いじめ・いじめられ体験手記

学生が書きたいじめ・いじめられ体験の中のいくつかを、いくつかの柱を立てて部分的に紹介しつつ、学生たちがどのように自己の体験を意味づけていったか、またいじめの本質をどう把握していったかについて紹介してみよう。

(1) 残酷な日常——このような場で日本の多くの子どもが成長している

まず、とにかく多様な体験が記録されてい

る。そしてそれは、要するに、学生たちが成長してきたごくありふれた日常として、いじめを体験し、見聞し、一定の心を動かされ、あるいはごく普通の風景としてやり過ごしてきたものだったということが言える。しかしなんと残酷な風景ではないか。そしてそれが学校の日常となっている事態をどう考えれば良いのだろうか。残酷さから言えばもっとすごいものもあるだろう。しかしこのような状況が平均的水準となっていることの方が、ある意味で恐ろしい。

◇私が小学校3年生のとき、クラスでいろいろな子の物が無くなるという事件が起きた。色鉛筆や三角定規、体操着などが無くなり、毎日のように帰りのホームルームの時間にみんなで教室中を探していた。それらは本棚やストーブの後ろに隠されていたり、ゴミ箱に捨てられていたりした。幸いなことに、私の物はなにも無くなることはなかったが、当時の私は逆に自分のものが無くならないことを不安に思っていた。なぜならば、物が無くなってしまった子は被害者になり、無くなっていない子は必然的に犯人として疑われると思ったからである。今思うとなぜそんな事を思っていたのかと恥ずかしく思う。しかし、当時は自分がいじめられていないことへの安心と、犯人だと疑われて次は私がいじめられてしまうのではないかという不安でいっぱいだった。また、4年生のときには、更にいじめが発展していた。当時私のクラスは、勉強もできてスポーツも得意な男の子がクラスを仕切っていた。その男の子が主犯となって、いじめが行われていた。いじめのターゲットになったのは、家が貧しくて少し見目が汚らしく、勉強も苦手な女の子だった。いじめっ子たちは、ターゲットとなったその女の子の机の中に虫のおもちゃを入れたり、給食の盛りつけを極端に多くしたり少なくしたり、給食の中に消しゴムのかすを入れたり、その子に対して嫌がらせをしていた。いじめられていた女の子以外のクラスの全員は、いじめっ子の男の子に対して服従的態度で、

周りでおもしろがったり、はやしたてたり、見て見ぬふりをしていた。その女の子へのいじめは続き、とうとうその子は学校に来なくなった。不登校になってしまったのである。その時、初めて私たちは自分達のしたことの大きさに気づいた。(1年S・O)

◇私の記憶では、小学校の低学年の頃から始まったいじめがあった。それは、中学3年の卒業まで続いていたと思う。仮にいじめられていた子をAさんとする。その子は、今思えば、明るくて話しやすい、普通の女の子であったと思う。Aさんは、小学校のころに本当かはわからないが、「鼻をほじり、鼻くそを食べている」と言われており、そこから「空気」と呼ばれていた。汚い存在として、学年の人は扱っていた。私はAさんと同じクラスになったことは、小学5年生の時のみだったため、始まった経緯や詳しいことはわからないが、空気といわれてみんなが寄り付かないのは、小学3年生からは確実であると思う。そうであれば、6年間も続いていたのだ。私は、あまり同じクラスになったこともないのに、この事実を知っている。もはや、クラスだけでのいじめではなく、学年全体でのいじめであった。それは、実に恐ろしいことだ。そんなくならない理由で小中と長い間続いていたのだ。その子とは、そのクラスの子も学年の子も「空気」として扱い、関わらなくなっていった。Aさんは、やはり学年に友達はほとんどいなかった。だが、Aさんはとても面倒見が良く、少し小学校で障害を持っている子や不登校気味な子、下級生と仲が良かった。今思えば、そうせざるを得なかったのではないかとも思う。Aさんは、そんな中でも不登校になったり、助けを求めたりするところは見たことはなく、休まず元気に卒業まで学校に通っていた。当時は何も思っていなかったが、今思えばとても勇気のいることですよと思う。自分がそんな空気のように学年全体からいじめられていたら、学校に通う事を拒否するか、違う中学校に行っていたら。中学卒業後は、小中の子が一人もいない高校へ進学していた。(1年N・K)

◇いったい「いじめ」とはなんなのだろうか？ 私は今まで……「いじめ」など、なんだか遠い世界のことだと思っていた。しかし、私はこの授業を受け、「いじめ」について学んでいくにつれて、私は本当に「いじめ」をしたことはなかったのか？ と思うようになった。……まず真っ先に出てきたのは、中学2、3年生の時である。その頃は大体いつも6~7人くらいのグループでいつも一緒にいた。そのグループの中に1人少し太っている、いじめられキャラの子がいて、何かあるたびにいつもいじられていた。そいつは部活でもいじられていたもので、みんな当たり前のようにいじめていた。いつもしていた「いじり」というのは、基本的に言葉だったりだったが、何人かは殴ったりなどの暴力行為も行っていた。そいつは殴られても怒らないので、例えばそいつが面白いことを言ったりしたら殴っていた。結構強く殴られていたので、肩のところにあざができていたのを覚えている。そのような事が日常的に行われていたが、私たちは別にいじているという感覚はなかった。なぜなら「いじめ」と違って、みんなそいつが好きだったから、よく一緒に遊んでいた仲間はずれとかそういうことはしなかったからである。だから、私たちは「いじり」をやっているのだと思っていたのだろう。(1年S・Y)

◇初めていじめというものを目撃したのは小学校の高学年になった頃だ。パキスタン人の男の子(A君)が入ってきた。その男の子は親の都合で日本に来たようで、もちろん日本語もろくには話すことができない。ある日の掃除の時間にAにクラスの男子が話しかけているのを目にした。その男子(仮にBとする)が日本語を教えていたようだ。しかし、BはAに間違った日本語を教えていた。例をだすと「肩」のことを指さしてこれは「足」というものだよと教えていたりした。私はその時ただのいたずらかと考えて一緒に笑っていた。しかし、ここからかどうかは不明だがその日からAに対する嫌がらせは増えていった。クラスの男子数人で押し合っ

てその菌(実際には見えないもの)を仲間同士で付け合ったりしていた。自分はまたバカなことをやっているなあとその菌の付け合いを愚かだなど考えながらも一緒に笑っていた。だがある日突然Aは学校に来なくなってしまった。私はその理由が一瞬で分かった。そのあといじめを行ったBを含めクラスの数人が担任に呼ばれた。結局私が学校を卒業するまでの間にAが学校に再び現れることはなかった。(1年M・Y)

(2) いじめられることの苦悩

いじめの被害者となったものは、一体どういう精神状況でその時を生き、やり過ごしてきたのか。これらを書いた学生は程度の差はあれ、そこからのサバイバーである。その時どういう精神状況を体験したのだろうか。深刻ないじめによるトラウマ(心的外傷)を抱えさせられたものは、人格のありよう、そして世界と他者に対して取り結ぶその方法に、いじめの影響が刻印されているように思われる。それは人間不信であったり、他者への過度の警戒心であったり、自己の表現への抑制であったり、内面世界を開いて他者と関わることへのシュリンクであったり、多様な現れをしているように思われる。時には押さえたい攻撃性を生み出すことすらある。

もちろんすべてがマイナスの体験としてのみ刻み込まれているわけではない。その苦しい体験を乗り越えることでより深く他者を理解し、他者の心の傷への共感力へと組み替えられていることもあるだろう。しかし背負わされた傷を自分のアイデンティティに統合するという事は、そう簡単なことではない。

手記を読みつつひとつ気づいたことは、積極的な性格を持ってリーダーシップに挑戦しようとしていた多くの勇気ある子どもたち——部活のリーダーたちや学級委員など——を引きずり降ろし、孤立させ、正義の勇気あるイニシアティブを押しつぶしていく作用——しらみつぶしにその勇気あるイニシアティブを

とらえ摘み取っていく作用——をいじめ空間が果たしているのではないかということである。人間としての成長への挑戦を断念させる空間が学校の日常だとすると、それは大きな社会的損失と言ってよい。

◇B君のいじめは理由もわからず突然に始まった。B君は冷笑しながら私を殴り始め、バイキンのような扱いもした。私はなぜこのような扱いを受けなければならなかったのか、どうしてもわからなかった。常に冷たく笑い、人を蔑んだ目をしながら。私は、それをすごく恐ろしいことだと考えていた。怖いことをされるのが嫌で、親や先生に相談することもできなかった。相手からの、自分を軽蔑する態度に、私は自分の存在が否定された気がして、長い間相当のコンプレックスに悩まされた。このいじめは今では笑って話せることであるが、私の人格形成に大きな影響を与えたと思う。それからの私は、周りを気にしすぎてしまい何もできない人間になってしまった。さらに、目立つことを嫌うようになってしまった。中学を卒業するあたりまで、その呪縛から逃れられず、非常に辛い思いをしたのを覚えている。また、暴力などではなくとも、仲間はずれや、陰口、変な噂などで小学校の時に辛い思いをしている人が身近にいた。私と彼は、もちろんお互い自殺することも考えたし、相手を殺したいと考えたこともあった。それらを通して、思ったことは、やはり「いじめの問題」というものは、いじめを受けたことがある人でなければその本質はわからないと思う。いじめを受けた人は、心に深い傷を負う。その傷で性格が本当に変わってしまうのである。幸い私は悪循環から脱出できたものの、心に深い傷を負ったままの人間は、とにかく人の目を気にし、被害妄想にとりつかれ、普通の人と普通の人付き合いをすることすら辛くなるのである。私ももちろん、誰かに裏切られたりしたらどうしようなどと考えてしまい、頭がおかしくなりそうになったこともあった。(4年 K・O)

◇高校二年生になる時のクラス替え。学年でも有名な奇抜な二人組と、私は同じクラスになってしまった。一年生の頃はその奇抜な二人は別々のクラスだったのだが、二人揃ったことでクラスとしてまとめることが難しくなることはみんなが予想していた。その二人組は「この学校の生徒は地味でセンスがなく、同じ高校だと思われるのが恥ずかしい」と考えていたようで、学校にいる自分たち以外の人全員のことを見下し、馬鹿にしていた。そんな中、クラスの中心にいて部長や委員長をしていた私は、調子に乗っている・いきがっていると思われたのだろう。目をつけられてしまった。そしてもう一人のクラスの男の子も。彼はクラスの中心という訳ではないがうるさく、そういった面で私と同様に調子に乗っていると思われたことが原因だろう。しんどい日々が始まった。内容は至ってシンプル。直接何か害を加えられるのではなく、仲間を増やすのでもなく、ただ大きい声で私や彼の特徴を挙げ、(名前は言わないが、絶対的に私や彼の事だと断定できる)悪口を言う。また、こっちを向いて指をさしながら普通の声で悪口を言われる時もしばしばあった。例えば、学校に新しい鞆を持っていけば、教室のドアを入った瞬間に、「え、鞆見た？ ダサすぎない？ あんなのどこに売ってんの？」と教室中に聞こえる声で言われる。髪を切れば、「絶対 1000 円カットじゃん！ 1000 円カットって高校生で行くやついるんだ」と言われ、何も無い日でも「今日も一段とダサイよね、どこがいつもよりダサイか探そう」「筆箱？ いや筆箱はいつも通りきもい。靴下？ いや靴下もいつも通りダサイよ！」と言われる。休み時間だけにとどまらず、授業中にも容赦はない。初めは、クラスみんなに私が言われていることを気づかれないように、二人の声が聞こえないよう話しかけたり、できるだけ新しいものは持っていかないようにしていた。しかし、すぐにみんなに気付かれてしまった。隠すのは困難なくらいに毎日大きい声で私の特徴をダサイと言いながら列挙するのだ。みんな気付かないわけがなかった。……やめてと声をあげれば何がとシラを切られるのは目に見え

ていたし、どうしたらいいかわからない。今日は何を言われるのかと、学校に行くのが苦痛で、教室に居づらい。友達に気を遣わせているのが申し訳ない。そんなことばかり頭の中をぐるぐるして、一人でたくさん泣いていた。(1年H・M)

◇(いじめからA子を庇ったことで)A子へのいじめは終わった。ターゲットが私になった。庇った私が気に入らなかつたらしい。部活内だけでなく、普段の学校生活の域にまでいじめが達した。いつも一緒にいて信頼をおいていた他の部活の友だちまでも私から離れていった。きっと耳打ちしたのだらうと思った。誰の仕業とか考えるまでもなかった。しかし、私はイジメなどどうでもよかった。自分が間違っただけをしたとは思わないし、庇ったことに関して後悔はしなかった。とはいえ、信頼していた友だちを失ってしまったのは私の中で最大のショックだった。メールをしても返事はこず、学校では無視をつらぬく。とても寂しくて、帰り道で毎日泣いた。親には変な心配されたくなくて、帰り道で泣いて、家に着くまでに泣き終えて、何事もなかったかのように帰宅するのが日課だった。……あの半年間、今思えばあつという間だった。自分は何を考えていたのだらうと今は思う。自分以外のもの、人、すべてにおいて関心がなかった。正確に言えば、関心をむける余裕が私にはなかったのだと思う。私の感情は、“無”か“悲”かしかなくて、それ以外のことにはある意味では動じなかった。三年生になって、新しい環境になったとき、自分のまわりには友だちがいた。友だちと笑っている自分に気づいたとき、私は感情の感覚を失っていたことに初めて気がついた。(1年Y・S)

◇理性の範囲で「いじめでない」といい誤魔化していても、本能の範囲では相当に心穏やかではなかった。何度も復讐(盗られるシャーペンのノック部分に針状の細工をする程度の些細で卑小なもの)をしようと思ったし、犯罪推理物のトリックに執心していた。今思えば、かなり危険であった

と思う。しかし、ある時クラスでいじめっ子たちが間接的に関わってしまったような形で事故が起きることとなる。その事故の影響で、いじめっ子たちは大分丸くなり、また事故の衝撃により自分自身の怒りも鎮静化された。これが、一つの転機といえる。(1年N・H)

(3) いじめの入れ替わり

現代のいじめの特徴のひとつに、いじめが次々とターゲットを変えて、まるで生け贄を求めるとして、異質者、同調しない異端者を嗅ぎ出して行くことがある。だから子どもたちは、異端者であると指さされないために、強迫的に同調を強いられていく。そしてその同調強制力に拗って、いじめは次第に権力性を強め、専制的な力を獲得していく。いじめの権力は関係性の力学として成立し、その関係性が次々と伝染していくことによって、瞬く間に教室全体、子どもたちの全体を巻き込み、この権力に服従させようとする。

ともすると、いじめはいじめをしてはいけないという「規範」の不足から起こることであるとして、規範強化によって対処すれば解決できると主張されることが多いが、いじめは、この関係性に組み込まれた権力によって恫喝された子どもたちが、次々にいじめの力学にとらえられていくことで生まれ、広がる。いじめ対策は、この力学そのものどう対決するかをこそ、考えなければならない。しかも子どもとともにそのことを考えなければならない。

◇いじめの立場の入れ替わりは現代いじめを複雑にしているもっとも大きな原因の一つである。ある部活では、一年間のうちにいじめのターゲットが次々と変わり一年後には誰もがターゲットにされた経験を持っていた。いじめられっ子はいつまでもいじめられっ子ではない。そのターゲットにされた時の恐怖からか、自分が標的とされなくなったあとも部員たちは積極的にいじめる側にかか

わり、自分を守るために必死のようだった。また、その部活に友達がいた私ですら今誰がターゲットなのかわからないことがあったのに、教師、親の立場からしたらなおさらだろう。表面上、真面目な生徒がいじめっ子であったり、つい昨日までいじめの中心的立場だった子がいじめられっ子になったりというようなことはよくあることだった。(1年S・K)

◇女の子の中では仲の良い子たちでグループができ、「強いグループ」「弱いグループ」のようなものが作られていった。「強いグループ」には女の子たちにとってボスのような存在の子とその子と仲の良い子たちが属している。いわゆる「いじめっ子」たちのグループだ。その「強いグループ」の子たちは毎日のように誰かターゲットを決めていじめるということを続けていた。いじめの対象になる子は特に何か理由があるわけではなく、いじめ側の子たちがなんとなくターゲットを決めて、ただただ理由もなくいじめることが多かった。したがって、私も自分がそのターゲットにならないように「強いグループ」の子たちにはすごく気を使っていた。しかし私もいじめの対象になった。ある日、私は突然みんなから無視されるようになった。何をしても省かれて、私の存在などないかのようにみんな私を相手にしてくれなかった。また、私の聞こえる距離でわざと悪口を言ったり、舌打ちされたり、様々だった。もちろん私と元々仲が良かった友達は私の側についてくれたが、それ以上に周りからの仕打ちがひどかった。よくよく考えてみると、私がターゲットにされた理由は私がいじめられる前にいじめられていた子と話をしていたことがきっかけだったようだ。いじめられていた時は周りの目や反応がとても怖くて精神的に追い込まれていた。その当時は本当に学校に行くのが嫌で毎日の生活が苦痛でしかなかった。しかしいつの間にか私はターゲットから外され、また違う子がいじめのターゲットになっていた。私はその時は自分がいじめられなくなったことに安心して良かったと思っていたが、他の子がいじ

められているのを見ると何とも言えない感情が込み上げてきた。しかし、そのいじめを止めることなど出来ず、見て見ぬふりをしていた。(1年S・I)

(4) いじめの力学による学びと人格形成空間の歪み

いじめは単に被害者を犠牲にするだけでなく、子どもたちが生きる空間の性格を組み替える。その結果、学びと共同の空間としての教室の性格が組み替えられる。

第一に、学びの性格が変わる。そもそも、日本の学校の教室空間は、一方的な「正解」伝達空間という特徴を持ち、そのことが暗記主義的な学びを生み出し、自分の意見を出して議論するという性格が奪われているが、いじめの圧力は、さらに強力な同調圧力を及ぼし、表現の自由を奪い、「発言」を封殺する。それらの複合的な作用——受験学力といじめによる表現の自由の剥奪との相乗的な作用——の結果、普通の中学、さらには高校では、生徒が自分の意見を出し、討論するという性格がほとんど奪われている。授業に参加するということは、自分の意見や疑問をその場に出し、その場に自分の頭脳を参加させ、一緒に考えることである。その表現が抑圧されるとき、学習に必要な自由な思考が困難となる。

第二に、「異質性」への抑圧である(異なることを個性と呼び習わす習慣があるが、個性概念と異質性とは異なっている)。異質な面——能力、性格、考え、容姿、積極性、等々——を徹底的に抑圧しその表出、表現を押さえる作用を果たす。しかしその異質性とは、より本質的に言えば、最も自主的な自分自身からにじみ出てくる真性の自己そのものに他ならない。だからそれは本当の個性の抑圧でもある。自分らしさを自ら抑圧し、押し隠さなければ生きていけない空間で、子どもたちが成長しなければならないということは、なんとことだろう。

第三に、やがていじめの力学、いじめの権

力が教師の指導力を上回るとき、学級は一挙に崩壊へと向かう。いじめは、人権や平等や人間の尊厳の対極にあるが、その論理が学級の支配秩序として公然化する。

◇「小学校低、中学年では授業には積極的に手をあげる風潮があったが、高学年になると……「手を挙げることは恥ずかしい」と考えるようになり、中学生になるとその考えはエスカレートし「授業中に手を挙げないことは当たり前、挙げている人は皆から疎まれる」というような考えが当然のように受け入れられていた。私自身も、勉強は割と好きなほうであり先生に褒められたいと意識するような子供であったため、小学校三年生ぐらいまでは積極的に手を挙げ発言し、間違っても周りも自分も笑い飛ばして授業は続行される、というような授業風景であった。しかし、四年生あたりになってから発言をして間違うと後ろのほうでくすくすと笑う声が気になるようになり、また目立つ友達などから「授業中に必死に発言して真面目だね、ださい」と言われてしまったことによって、授業中に手を挙げ発言することは格好悪いことで真面目ぶった行為なのだと認識し、高学年になるにつれ次第に授業中に手を挙げる生徒は一部の活発で人気のある男子を除き、私を含め段々といなくなってしまったのだった。」(2年 N・N)

◇「(表現の自由を行使しなくなっていく理由は)一つ目は、授業中に挙手や発言をしなくなったこと。先生が答えや発言を求めても、声をあげることはなくなった。教室の雰囲気は「目立ってはいけない」「イコではいけない」と言っているようで、息苦しかった。音楽の授業では全く歌わず、発言もしない。単なる「座学」になってしまっていた。二つ目は、小学校高学年の時にクラス内でいじめに遭ったこと。教室に行けなくなるくらい辛い思いをし、それ以来教室ではかなり気を張るようになった。「友達地獄」のような経験もした。トイレに行くとき、職員室に行くとき、教室移動をするときには、必ず友達と一緒に。大して気が合

うわけでもない子と毎日行動を共にすることはラクではなかった。高校生になってからは気が合う友達、上辺だけではない付き合いができる友達が増え、学校が再び楽しくなったが、学校という場所には必ずある「スクールカースト(上下関係)」や「グループ化」にはずっと違和感を抱いていた。三つ目は、暗記中心の学習である。定期試験ではほぼ暗記力が求められるようになり、短期的な暗記力ばかりが身についた。中高大一貫校だったため高校受験と大学受験がないのにも関わらず、プロセスよりも結果が評価されるシステムに嫌気がさした。」(1年 Y・T)

◇人と外れたことをしないように、なるべく目立たないようにすることで、いじめられることをまぬがれてきた。又この様な行動は、授業中においても同様であるから、1人の発言に同調したり、積極的行動をとらず、考えるという授業の受け方をしてこなかったことの一つの要因であるように思う。いじめられないようにするが故に、自己を隠し個性がなくなり皆が同じような考えを持つようになってしまう負のスパイラルに陥ってしまっていることに気づいた今、恐ろしく思う。(1年 K・O)

◇では、そもそもいじめの原因とはなんなのだろうか。それは多くの場合、少し違う意見を言ったり、流行のものを持っていなかったりと、とても些細なことである。いじめっ子は周りを味方につけるためにみんなとの違いが分かりやすい人を対象にする。みんなと違うターゲットが悪いのだといじめを正当化するためである。このような現状の中で、現代の子供たちは特に、違いをもつことを恐れるあまり安全地帯の多数派に流れ、個性を出せなくなっている。そのことがまた、生徒の中からいじめを止める存在をもなくしている。……学校では今までのように「いじめは悪いことです」と誰もがわかっていることを表面的に伝えるだけではない。これからの教育は、生徒たちのいじめに対する問題意識を意識化し、個性を認め自己表現を促進するようなものであるべきだ。(1年 S・K)

◇中学に入るといじめは更にひどくなっていた。私の通っていた中学では生徒同士だけでなく、先生に対するいじめもあった。乱暴な生徒は最初のうちは、先生に注意されると「うざったい」というような態度をとっていた。だんだんとエスカレートして、先生に対して暴言を吐くようになった。周りの生徒たちもそれを聞いて先生を小馬鹿にするような態度を取るようになり、学級崩壊のような状態が続いた。配られた紙を丸めて床に捨てたり、音楽をスピーカーで大音量で流したり、ペランダでたばこを吸う生徒がいたり、すごい状態だったのを覚えている。先生も生徒をまとめられなくなって、まともに授業を受けてる生徒はほとんどいなかった。中学一年生の時は、そのようなフワフワした気持ちの中で過ごし、周りに流されて私も全然勉強ができなかった。うつ病になって学校を去ってしまう先生もいたから、いじめとは本当に恐ろしいと思う。最近では、すぐに「きもい」「うざい」「死ぬ」という言葉を発する生徒がたくさんいる。言った本人は本気で思っていない「ふざけ」であったとしても、言われた方はずっと心に残っていて、本当に自殺してしまうニュースも良く聞く。いじめが原因で自殺する人の気持ちを考えると、とても苦しくなる。(1年 K・S)

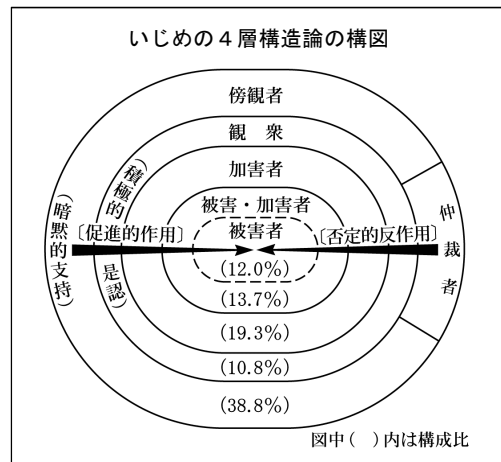
(5) いじめへの負担・傍観・観衆

——いじめの4層構造論の学習によって拓かれる新しい視野

この授業では、いじめの4層構造論を、その提唱者である森田洋司氏の論文をテキストにして学んだ。そしてその学習に支えられて、多くの学生が、自分がいじめ・いじめられ体験の最中にあるときに、まさにその四層構造にとらえられていたことに気づいていったように感じた。

いじめの4層構造論とは、以下のような構図で示されるいじめ空間の性格を把握した理論である。ここではその内容の解説はしない。

ここで注目しておきたいことは、この理論を学ぶことで、すでに傍観者や観衆という位



森田洋司、清水賢二『いじめ—教室の病い』(新訂版) 金子書房、1994年、51頁

置にいることで、自分はいじめに関与し、いじめを支えている役割を果たしていたのだという気づきが得られることである。そしてその気づきとともに、当時感じていた何らかの違和感や困惑や恐れ 성격のはっきりと理解できるようになるということである。そしてもしその時にこの4層構造論という意識化が出来ていたならば、もう少し違ったスタンスを取り得たかもしれないとも感じているのではないかということである。

そのことから私が指摘したいことは、今こそ、このいじめの構造論を、子ども世界をしっかりと生き抜く教養として、人間の尊厳を自分たちで守り実現する子どもとして成長するための不可欠の知識として、子どもに教え、伝えるべきではないかということである。それは高邁な知識としてではなく、自分たちの苦悩や戸惑いや違和感を解明し、勇気呼び起こす意識化の力として、子どもたちに染み入るように理解されうるのではないかと思うのである。

◇中学校時代の女子バスケット部では、部員間でのいじめがとても激しかった。……部員内で1番バスケットが上手で、運動神経が良く、見た目も可愛い子

が私たち同学年を仕切っていた。そして徐々に、そのリーダー的存在の子を中心に……何かと理由をつけて目につく子を見つけ、みんなでその子を無視して仲間外れにするといういじめが起き始めた。目につく子というのは、部活をさぼる、走るのが遅い、発言が周りの空気を読めていない、見た目が可愛くないなどで、ターゲットはどんどん入れ替わっていった。おそらくいじめっ子だったリーダー的存在の子以外ほぼ全員の（バスケットボールの）経験者グループの子が被害者を経験しつつ、加害者も経験している。私たち初心者グループは、経験者グループの子があからさまに本人に聞こえるように大きな声で目につく子の悪口を言っている時、何も反論することが出来ず、その悪口を聞いて一緒に笑っているだけだった。経験者グループで仲間外れにされた子は決まってみんな、私たち初心者グループに交じっていた。私たちはその子と仲良くしていたら目をつけられてしまうのではないかとびくびくしながらも、毎日一緒に行動をしていた。しかし、私たちの不安は的中した。いじめの標的が私たち初心者グループにまで広がってきたのである。バスケが下手くそだから、練習や試合でミスばかりするからなどの理由であった。私は目をつけられないように出来るだけ目立った行動、発言はしないようにした。そしていじめっ子に好かれようと、その子が望んでいる発言や行動を考えてするようになり、いつの間にかその子ととても仲良くなり、いつも一緒にいるようになった。それどころか、私はその子と一緒にあって、目につく子を無視して仲間外れにするようになった。つまり、私はいじめの被害者になることを避け、傍観者から加害者になったのである。今だからいじめは反対だと正面切って言えるが、当時の私にはその考えも言葉も通用しなかったと思う。私は、いじめられるよりはいじめる方がいいと思っていた。(1年S・O)

◇基本的ないじめの構造には加害者、被害者、傍観者、観衆の4つの立場がある。私はよく傍観者の立場にいた。私の中学はとくに大小さまざまな

いじめがあったが、私はいじめに深くかわからないよう、かといって地味だとは思われないような立ち位置が私にとって都合がいいかいつも考えて動いていた記憶がある。今考えれば馬鹿らしいと思えるが、当時の私、またはおおくの中学生にとっては、学校がすべての世界のように感じるのである。その学校、クラスという集団生活からあぶれることはこの世の終わりのようにも感じていた。いじめはよくないこと、いじめられている子がかわいそうとは思いつつも、もし自分だったら……と姿を重ねつつも、本気でいじめを止めようとしたことはなかった。いじめられている子にも同じように接したり、声をかけたりはしていたが、いじめられている子が私のグループまで入ってこないように予防線を張っていた。私のような立場の傍観者は悪役になることすらひきうけない、もっともずるい立ち位置だったと思う。いじめの加害者や嚇し立てる観衆はもちろんいけない。しかし傍観者の行動も同じようにいじめを正当化しているのである。(1年S・K)

◇また、小学校高学年の時も、いじめを見たことがある。ある一人の子をターゲットにして、その子とすれ違うと息を止めるしぐさをしたり、掃除のときにその子の机を運ぶ時は人差し指だけで持つてなるべく触れないようにしたりしていた。最初にやっていたのは男子のうるさい人たちだけだったが、だんだんとクラス全体でそれをやるようになっていた。そして私もそのうちの一人となっていた。本当は関わりたくないし、このようなことをするのは良くないと分かっていたが、自分がターゲットになるのも嫌だし、悪いことだからやめようと、声に出して言うことはできなかったから、同じように行動してしまった。その時は、結局クラス全体でやっていたから担任の先生にもばれて、主体的にいじめをしていた人だけが怒られたようだった。しかし、私は先生に怒られた記憶がない。怒られていないのだ。確かに無視などはしていないけど、私も一緒になって加わっていたのに、先生は一部の人には怒らなかつた。今思

うと、その指導の仕方は間違っていたと言える。クラスの全員がいじめの雰囲気を作っていたし、実際にいじめていたから、クラス全体で話し合うべきである。この前講義で習った「いじめ集団の構造」の図から考えると、この時私は傍観者というずい立場にいたと言える。多数派にいた方が楽し、安全と考えるのはふつうである。しかし、実は傍観者の人数はもっとも多いのだから、傍観者皆がいじめられている側の味方につけば、大きな力となって、助けることができる。すなわち勇気を持って行動することはとても大事であると言える。(1年 K・S)

(6) 教師へ

いじめの本質が見えてくるとき、そして自らもまたその構造にとらえられていたことが反省や悔恨を含んでとらえられていくときに、その経験は、教師の仕事への決意や情熱へとも転化していくことができる。

教師になろうとする学生は、多くの場合——全員と言いたいのだが——、人権や民主主義、人間の尊厳を伝え、子どもの中に実現していきたいと考えているのではないか。しかし今必要なことは、子どもたちが生きる教室空間は、まさに今、この人権や人間の尊厳を巡る激しい攻防戦の最中に——そしてその最前線で敗北しいじめの権力に攻め込まれてきている状況に——あるという現実をしっかりと認識することである。あえて誇張するならば、教師は、その人権を巡る子どもたちのたたかいの場に赴き、そのたたかいを勝利に導く同士として、子どもたちとともに生きる決意を求められているのである。そしてこれほど多くの学生に共有されているいじめ・いじめられ体験の思想化こそが、そういう資質をこれから教師になろうとする学生に獲得させることができるのではないかと考える。

◇将来教員を目指し、学校という「集団社会」に行こうとしている私にとって「いじめ問題」は切

っても切れないものであり、教師が「傍観者」になってしまったら被害者のよりどころは学校から無くなってしまおうと考える。だから学校が、教師が「いじめ」にどれだけ正面から向き合おうとできるか、「いじめ」の発見・解決に努めるかが重要になるだろう。教師に必要なのは勉強を上手に教えること以上に周りを見渡す広い視野と問題に真っ向から立ち向かう「勇気」なのだと「いじめ問題」を介して理解できた。しかし教師や学校だけでなく社会全体、我々個人それぞれの意識が「いじめ」の抑止をしなければ一向に「いじめ」は減らない。私を含め一人でも多くの人が「傍観者」から脱却しなくてはならない。「いじめ」をするのは社会ではなく人だ。だから人が変わらない限り「いじめ問題」の解決はないだろう。(1年 T・M)

◇「いじめ」の加害者の心理はどんなものなのだろうか。そこには「優位に立ちたい」、「いじめなきやいじめられる」、「なんとなく気に食わない」、「自己の確立」があるだろう。四つ目の「自己の確立」とは「いじめ」をすることで自らの存在を意義付けることだ。いじめることで得られる「優越感」に浸り自らの存在の大きさ、強さを確かめるのだ。四つの理由すべてがいじめる側の自己中心的考えであり、いじめられる側にたとえ落ち度があってもそれは「いじめ」の「要因」になるが「原因」にはならない。こういったことからわかるのは「いじめ」を減らすことができるのは我々「傍観者」なのだ。それは友達なのか親なのか、先生なのか立場はいろいろあるが「いじめ」を制止できるのは「傍観者」であり、それができなければ被害者は追い込まれ続け自殺という惨事が起きる。しかしそれは簡単ではなく、先ほども述べたように「いじめを止めることで自分がいじめのターゲットにされるかもしれない」という想いがある限り困難だ。(1年 T・M)

◇子どもたちの中で、いじめが広がっているということは、自分を表現する表現の自由や創造性、人格の自律性が成長過程で抑圧されているという

ことを意味している。いじめによる不登校や引きこもりなどの悪影響が日本社会に広がっているという事の深刻さを、私たちはしっかり捉える必要がある。そして今、教育はいじめと正面からしっかり向き合う必要がある。私たち大学生は、なんらかのかたちでほとんどの人が、いじめ・いじめられた経験をし、表現の自由を抑圧されてきたという経験を持っている。だからこそ、いじめ問題は、人間が人間として成長していく上で、解決すべき最も深刻な共通問題である。そして、いじめ・いじめられ体験をくぐってきた今日の私たち大学生こそ、その経験を意味化し、現代のいじめの中にある子どもたちの本当の苦しみをしっかり理解し、支える大人として、新たな教育を生みだせるよう努力していかなければならない。そして、私は苦しんでいる子どもたちを救ってあげられる教師になりたい。(1年 S・O)

◇私にとってのいじめは今の自分を形成している大切な要素であると認識している。もちろん、いじめはあるよりない方がいいに決まっているし、簡単に許されることではない。しかし、私はイジメの経験があったからこそ痛みを知っている。人の痛みを知れたことでわたしはひとまわり大きい人間になれたと思っている。しかし、この経験を実際に生かさないことには全く意味がない。あの頃、私は大人を信頼できなかった。だから未来の生徒達が私と同じ思いをしないためにも、私は生徒の気持ちを察することができ、生徒の声に耳をしっかりと傾けられるような教師になりたいと思っている。(1年 Y・S)

おわりに

学生たちとの対話を通して、いじめ・いじめられ体験が、学生自身の人間観や生き方にとっての大きな、そしてある意味でこの社会に対する安心と信頼を打ち砕く否定的なものであることをあらためて感じた。もしそのままの形で、この体験が心の中に滞留し続けて

いくならば、それは人が生きることへの大きな、あるいは漠然とした心の重しのようなものに止まり続けるかもしれない。あるいは無意識の世界に存在し続け、人への信頼が決定的に問われる心の危機の瞬間において、トラウマとして噴出するかもしれない。

とするならば、このいじめ現象を、他者と共にしか生きられない人間という社会的動物が、他者と共に生きる空間(居場所、生活の場)を求めて苦闘する様として解釈し直し、その社会的な共同性の実現に人間的な筋道を与えることが出来なくなっている現代社会そのものが持っている病理現象として、すなわち社会の側にある人間を破壊する作用の結果として、あらためてとらえ直す必要がある。そして自分や周りの人間の中にあるともに生きることへの人間的願いにあらためて共感し、信頼し、それをともに実現していく方法と技を獲得することに、再挑戦していくあらためての勇気をとりもどさなければならない。

そのような意味において、教師を目指す学生にとどまらず、すべての若い世代にとって、いじめ・いじめられ体験の意味化、思想化が、課題となっている。

大学生に対する道徳教育指導における 「ふりかえり」と対話についての考察

法政大学キャリアデザイン学部非常勤講師 阿比留 久美

1. はじめに

第二次安倍内閣で立ち上げられた教育再生実行会議の提言をもとに、2014年10月に中教審答申「道徳に係る教育課程の改善等について」が出され、小学校では2018年度から、中学校では2019年度から実際に「特別の教科」としての道徳の授業が開始される見通しになった。

1958年に道徳の全面主義が掲げられつつも「道徳の時間」が特設されてから、様々な批判・議論・実践が繰り返されてきた。学校生活の多忙化の進む中でしばしば「道徳の時間」が行事の練習や教科の授業に振り替えられてきたし、道徳教育を授業としては実施しないという教師の判断により「道徳の時間」が実施されていないこともあった。その一方で「道徳の時間」を教科学習や生活指導、特別活動と関連づけておこない、学校生活全体で道徳教育の展開を試みる取り組みが積み重ねられてきたりもした。ともすれば徳目の教え込み・伝達に陥る危険性をはらんだ「道徳の時間」に対して、「道徳の時間」を実施しないという消極的抵抗、学校生活全面を通じた道徳教育の場として「道徳の時間」を実現するという積極的抵抗の両方が現場ではなされてきたといえよう。しかし、「特別の教科」として道徳がおこなわれる2019年度以降は、検定教科書が導入され、否応なくより自由度の狭まる中で道徳の授業が実施されることとなる。

さて、道徳教育に関する教職の科目としては現在半期2単位分の学習が定められており、

その授業は法政大学では「道徳教育指導論」という講義名で設定されている。(専門科目に対してはその数十倍の労力を割き、教育実習に行っただけで実際に「教師」として教えることになるにもかかわらず) 学生たちはたった2単位分の学習で、教職に就いた後は年間35時間の道徳の授業を生徒たちに教えなければならないということになる。

しかも、道徳で掲げられる徳目は、文言としては「正しい」からこそ、正面から批判することが難しいため、ともすれば教師が徳目を無批判に受け入れ、生徒に伝える授業になりかねない危うさをはらんでいる。たとえば、「友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合う」¹⁾ ことは一見「正しい」ように見え、否定することは難しい。しかし、実際の学級運営ではなかなか友達ができない生徒もいるであろうし、そもそも「信頼できる友達」とはどのような友達をさすのか、友達は高め合わなければならない存在なのか、などの疑問点がいくつもあげられ、単純にこの理念にもとづいて道徳教育をおこなっていくことには難しさがあるだろうし、暴力的でもある。そのような暴力性を自覚せずにおこなわれる道徳の授業や道徳教育は生徒にとって意味のあるものであるどころか、害をなすものにもなりかねない。そのため、道徳とはどのようなもので、どのように伝えることができるのか、そもそも道徳は「教える」ことができるものなのか、などの点について丁寧な省察をおこなった上で道徳教育への取り組みはなされるべきものであろう。

しかし、実際には専門の教科の授業準備や生徒指導に忙しい教師が、専門ではない道德の授業を実施しなければならない中では、その暴力性をうっすらと感じつつも、十分な省察なしに、副読本（2019年度からは検定教科書）を用いてとりあえず道德の授業をおこなうという事態は容易に想像できる。したがって、教員を目指す学生は、時間的・精神的余裕をもっている学生時代にこそ、道德教育への理解を深め、自分なりの理解と価値をもった上で、どのように／どのような道德教育や道德の授業を実施していくかを構想する時間をとることが必要であろうし、それが可能になるような大学の授業のあり方が問われている。

2. 本論文の目的と方法

(1) 本論文の目的

学生が、道德教育への理解を深め、道德教育や道德の授業のあり方について構想できるようになるためには、学生自身が抽象的な徳目としてではなく、道德について自分なりの理解と価値を深めていく必要がある。そのためには、学生が自身の道德についての捉え方をふりかえり、意識化し、再構築していくことが求められる。本論文では、コメントペーパーに書かれた学生のふりかえりをもとにしながら、学生の道德についての理解の深まりと認識の構築のプロセスを明らかにすることを目的とする。

(2) 方法

松下良平は、道德原理は「伝達する側とされる側が共通の実践に従事したり、同じ実践共同体に参加することによって、伝達される側が自らの諸意味の網目を時間をかけて編み直したり新しく紡ぎだしたりしていくこと」によって伝達されると述べている²⁾。そして、プラグマティズム的—解釈学的な存在論＝認

識論に依拠しながら、「対話」や「会話」を通じてその時点での最良の調和（＝「反照的均衡」）を追求しつつ、相互批判を続けていくことの重要性を説いている³⁾。ここでは、「対話」や「会話」の対象は自己と他者の双方を含むものであると考え、毎回の授業でコメントペーパーを配布し、コメントの内容を次の授業で学生と共有することによって、「道德教育指導論」の授業の場をD.ショーンの説く「行為の中の省察」⁴⁾をおこなう場にし、そのふりかえり／省察から、学生のなかでどのような道德についての理解の深まりと認識の構築がなされているのかを考察していく。

そのために、本論文では2014年度後期「道德教育指導論」（履修者82名、うち最終課題提出者72名）で学生が書いたコメントペーパーの分析をおこなっていく。

(3) 授業の概要

筆者の担当した「道德教育指導論」では、以下の4つの目的をベースとして授業を構成

表「道德教育指導論」の授業スケジュール

回	テーマ
1	ガイダンス
2	道德とはなにか
3	道德は人／時代によって違うのか—道德的相対主義の視点
4	道德の指導法①—価値明確化
5	道德教育の歴史
6	学習指導要領における道德
7	道德の指導法②—コールバーグの道德性の発達理論とモラルジレンマ授業
8	道德は文脈を離れて存在しうるか—「ケア」の倫理
9	道德の指導法③—構成的グループ・エンカウンター
10	学習指導案の作り方
11	道德の指導法④—ゲスト講師を招いて「いのちの授業」を考える
12	道德の授業案を練る
13	現代における道德教育のあり方を構想する
14	道德の授業案の発表と合評
15	まとめ—学生による模擬授業の実施

し、各回の授業では表に示した内容を取りあげた。そして、最終課題として道徳の授業の指導案の提出を義務づけた。

【目的】

- ①そもそも道徳とはなにか、道徳教育における現代的課題とはなにかということを考えて道徳教育の基本的視点を学習する：該当回 第1、2、5、6回
- ②その上で、道徳を理論的に考える視点を用いながら、現実の道徳的課題を考えていく：該当回 第3、8、12回
- ③実際の道徳教育の授業方法を実践しながら習得する：該当回 第4、7、9、11回
- ④授業で学習したことをいかして、道徳教育実践を実際にデザインする：該当回 第10、13、14、15回

【授業の特徴】

14回分の授業のコメントを記入できるコメントペーパーを作成し、半期の間、一人の学生が1枚のコメントペーパーに授業の感想や考察を記していく方法をとることによって、コメントペーパーが学生一人ひとりの道徳的思索の記録の役割を果たしうるように設計した。そして、教員は毎回学生のコメントに対して、返信を記した上でコメントペーパーを返却した。

また、多様な考え方にふれ、自己を相対化していくことは、自分の考えを深め、明確化させていくことに大きな役割を果たすと考えた。そのため、本授業では、話し合いやグループワークの時間を意識的に設けることにより多様な考えに触れる機会をつくるとともに、各授業の開始時に前回の授業でのコメントをパソコンで打ち直したものを配布し、フィードバックをおこなうことによって、学生の間の意見の交換と交流をはかった。

なお、コメントペーパーは、学習と道徳的思索の記録として、授業の最終回に学生に返却した⁵⁾。

3. 授業を通じた学生のふりかえり／省察を通じた認識の変化

(1) 自分の考え・価値観の明確化

道徳／道徳教育について日常的に考える機会はそう多くはないためか、授業開始当初は明確な考えをもたない学生が相当数いた。「今までずっと道徳教育は良いものだと考えていたが、他の人の意見も聞き、また違った視点の考え方も学べた。この授業を通して確立していきたいです。(第1回コメント)」という意見が書かれており、「道徳＝良いこと」⇔「道徳教育＝良いこと」というような図式をもっている学生もいたことがわかる。そして、道徳とはなにか根本的に問いなおしたり、教師として道徳をとらえなおそうとする学生のスタンスが示されていく。

道徳について考えているだけのときと、それを実際教えるとなると、そこには大きな差があって、明らかに後者の方がハードルが上がったような気がした。個人的には実生活で道徳を学ぶことが一番だと思っているが、どうやれば頭で『分かる』と『腑に落ちる』のかい離をなくせるかも考えたい。(第1回コメント)

「道徳教育」では具体的に何を教えるべきなのか、どんなことを行うべきなのか、そもそも必要なのか、不要なのか、そのことを考えながらこの授業を受けていきたいと思う。(第1回コメント)

みずからの道徳に対する考えを意識化することから、学生の道徳に対する探求がはじまっていくことがみてとれる。

(2) 多様な価値観・考え方の獲得

その後、講義では校則や友人の万引き、弟・妹のぐずりへの対応方法といった学生生活で出会う具体的な出来事や、テロ行為や婚外子相続裁判、児童虐待、人種差別といった社会的課題を例として挙げ、それらの出来事・課題

を道徳的に捉えなおしていった。具体的事例を道徳の視点で考えてみることによって、学生は自らの道徳観をあらためて見つめなおすこととなる。

考え方は多様であり、私自身はそれに対して寛容にしているつもりでいた。けれども、それよりも多様な考え方の背景にはどのようなことがあり、どのような境遇に陥っていたのか、という根を見なければいけないと思った。今まで、道徳的価値と行為の道徳性を一緒に考えていたのではないかと反省しました。(第3回コメント)

大事なものは(略)、現在の道徳規範となるものを話し合ってつくっていくことではないか。一人で考えていて多面的な見方をするのには限界がある。善/悪で物事を判断してしまうこともあるが、それでは道徳的とは言えないということに気づくことができた。(第3回コメント)

自分の価値観や考え方の一面性を理解することによって、多角的・多面的に現実をとらえるためには何が必要なのか学生は検討していこうとする姿勢を示している。

4. 授業を通じて明確化された「道徳教育」に対する学生の知見や認識

(1) 道徳の授業方法についての考察

本講義では、講義の中盤から後半で、具体的な道徳教育のミニ授業を学生に体験してもらい、その上で方法論や意義を解説するという方法をとることによって、それぞれの授業方法の特徴や意義・課題を理解して、活用できるようにするような機会をつくっていった。同時に、それらの授業では、副読本を用いる授業に終始しないよう、独自教材を意識的に用いた。実施した授業方法は、価値明確化、モラルジレンマ授業、構成的グループエンカウンター、ゲスト講師の招聘の4つであるが、

本論文では価値明確化とモラルジレンマ授業を取り上げて考察を加えていく。

① 価値明確化

価値明確化(第4回)のミニ授業では、エゴグラムを教材として用いて、①自己の客観視、②自己開示、③相互理解を通じて、「自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求する」ことを目的としたグループワークを実施した。

価値明確化の授業方法のもつ意味を体感した学生からは、「どうしても点数が低い(高い)項目に目がいきがちだけど、どの項目も自分の一部なので、一つ一つ見つめ直せるきっかけになりました。」「今日実際に他人の意見を聞いてみて、授業を受ける前と受けた後で道徳というものの感じ方が変わってきていることを実感しました。価値の明確化の授業の展開プロセスは私の高校などでも実際に応用されており、それもわかり、すごく発見にとんだ一日であったと感じました。」「エゴグラムの結果を見ると、相反する結果のものが2つくらいありました。というよりも、二面性のどちらも持っているといった方が正確です。話し合いの中ではそれを自覚しているか、他者はどのように感じているのか、という話になりました。これを通じて、本当の自分とはなにかということ全体を共有で述べている方がいましたが、考えるきっかけになったと思います。」などの意見が示された。

この回のコメントシートでは、価値明確化の授業方法よりも、エゴグラムという教材についてのふりかえりが多くなされていた。「エゴグラムを道徳で教材として使うなら、複数回行い、結果の比較をするとよいと思った。」「エゴグラムの結果を知らない人に行って自分はこういう人ですと紹介するのも楽しかったけど知り合いに結果を分析されると自分の知らない一面を知れたのが良かった。エゴグラムは授業でも使えるし、クラス替えのときにもつかえるのではないかと考えます。」など、

授業を体験することによって教材の意義やよりよい活用方法についての考察を深めていていた。そして、そのような教材理解は価値明確化という授業方法に対する理解と一致するものであったといえよう。

②モラルジレンマ授業

モラルジレンマ授業（第8回）では、「優子のジレンマ」⁶⁾という資料を用いてミニ授業を実施した。これは、大学の水泳部のエースで、将来特別支援学校の教員を目指している優子が、夏休みに部活の強化合宿と身体障害児を対象とした水泳指導のコーチのどちらに参加するか葛藤するという内容のモラルジレンマ資料である。このジレンマに対しては、大多数の学生が部活の強化合宿のほうを選択し、水泳指導のコーチを選ぼうとした学生は非常に少なかった。本講義では、筆者の意見に賛同する必要はないし、自由に意見を述べるよう繰り返し働きかけてきたが、そのことが影響したのか、ミニ授業の中で「優子は自分がやりたいほうを選ぶべき」で「やりたいことは水泳指導よりも部活の強化合宿である」という意見が多く、多くの学生から表明されたことが非常に印象的であった。

ただ、学生も「優子は自分のやりたいこと（＝強化合宿）への参加を選ぶべき」だという選択について、なにも考えずにその選択に至ったわけではないことは、次の2人のコメントからもみてとれる。

「優子のジレンマ」のようなどちらかを取捨選択はどちらとも本気であったり大切なもの程難しいと思います。だからこそどんな視点で取捨選択するのを見ていくのかということが重要であり、それによって答えが変わってくるのかと思いましたが。その例が優子はほんとうはどちらに参加したいと思っているのか？という問いに、やりたいほうを選ぶもしくはしなければならない方を選ぶといった意見が出てきて、それによって答えが変わ

ると思ったからです。

「優子のジレンマ」について、自分は“練習する側”でしたが、これは理想であって。(略) 現実に自分が優子のような立場となった時、仕方なく水泳指導しなくてはと思うんじゃないかと感じます。

「やりたいこと」と「しなければならないこと」という区別が学生の中にあり、強化合宿への参加が「やりたいこと」であるものの、多くの子どもが夏休みの水泳指導を楽しみにしておりその実現が優子の肩にかかっている状況下で「しなければならないこと」は水泳指導のほうなのではないかという葛藤が学生のコメントからうかがえ、モラルジレンマ授業が企図する葛藤を学生自身がミニ授業の中で体感している様子が伝わってきた。

ミニ授業実施後の講義では、強化合宿あるいは水泳指導を選択する理由について、モラルジレンマ授業の理論的枠組みとなっているコールバーグの道徳性の発達理論の各段階それぞれに対応する具体的回答例を紹介した。その結果、学生のひとは、授業後のふりかえりで「今までの自分は、自分がこうしたらどうなるか、という自分の結果、自分自身の今後についての結果しか考えていなかった。今回は自分がこうすることで他人はどうなるかという、他者の結果について考えるきっかけになった。」という気づきを書いていた。ミニ授業の体験とその後の解説によって、授業方法の特徴や意義の理解だけでなく、自分自身の道徳認識についての理解が深まっているようであった。

筆者自身、「自分のやりたいことを優先させるべきだから、部活の強化合宿を選ぶ」という意見が（道徳にかかわる授業内で）多数を占めるという状態に戸惑いを感じ、第9回の授業の最初のコメントシートの共有とフィードバックの時間にその戸惑いを学生に投げかけた。そのうえで、コールバーグの道徳性の発達段階論を批判して登場したギリガンのケ

アの倫理を紹介した。すると、授業内の一連のふりかえりと対話を通じて、ミニ授業での議論の展開や他の学生のふりかえりに対してかなり根本的かつ批判的な意見が投げかけられた。

前回の授業コメントのふりかえりの時間の中から。「道徳」は「規範」であることを見失っている感じがした。道徳が「自分の価値観に基づく希望」にとどまるなら、只の自己中に過ぎない。「優子のジレンマ」で大多数が水泳大会を選択したのも、自己投影した際の欲求が反映された結果だと思う。恩師の立場を自分の都合ではねのけてしまった。

…今回のケア・ケアリングを踏まえたいうえで、もう一度「優子のジレンマ」を考えた時、さらには自己の問題として日常に立ちかえった時の変化はみられるだろうか。

ミニ授業の体験→授業方法の解説→ふりかえり→意見共有のプロセスの中で、それぞれの学生の中で道徳に対する考えが明確化していくとともに、そこで自らが他者の意見にさらされる中でまたあらたなふりかえりや気づきが生まれてくる可能性がここからは示されている。

(2) 道徳教育／道徳の授業に対するスタンス

道徳教育がいつ成立しうるのかというと、それは必ずしも道徳の「授業」がうまくいった時ではなく、教師が生徒に自分自身の生き方や考えを伝えることを通じて、生徒自身が自分のあり方を考える機会ができた時であろう。単なる道徳の授業方法の伝達にとどまることなく、学生自身の道徳的価値や考え方の再考を迫ることにより、学生からは道徳教育の視点から考えた時に自らがどのような教師になりたいのか、道徳教育としてどのようなアプローチをしていきたいのか、どのような授業をしていきたいのか、ということが意識

化されていった。

道徳教育において重要なのは、「現実が多面的である」と生徒に気づかせる点にあると思う。(略) 生徒と同時に先生も参加することが重要だと思う。(第2回)

振り返れば、今まで出会った先生の多くは自身の人生(半生)を一度は明かしてくれた。それは、道徳の授業でのことではなかった。設けられた枠のなかではないからこそ、自然に生徒は聞き入れたし、きつとめいめいの受け取り方があったに違いない。道徳が具体的行為の規定なら、ともすれば教師は自ら恥を晒さなければならぬだろう。その恥の経験に含まれる教師自身のメッセージを生徒が受け取った時が道徳的教育かもしれない。(第3回)

子どもたちにとって、教師自身の具体的な経験というのは興味があると思います。自分がそうでした。この考え方が正解だという押しつけではなく、教師が一人の人間としてこんな考え方をするんだというのを生徒に伝えるのは道徳教育に効果があると思います。(第4回)

自分が専攻している分野で学んだことや経験をもとに指導案をつくるのがやりやすいと感じました。また、ターゲットをしぼるということが授業をするうえでとても重要だということがわかった。(第12回)

これらのふりかえりからは、道徳教育が単なる徳目の伝達でもなければ、「道徳の時間」ととどまるものではないということを学生が意識化していくプロセスがみとれる。道徳教育を副読本や教科書を利用した「道徳の時間」に矮小化することなく、その枠組みを組み換え、もっと多様な道徳教育のあり方がありうることに気づくことが、道徳教育のあり方を更新していく可能性を開いていくと考えられる。

また、授業の後半では、自分の道徳の授業の構想をグループで検討し（第12回）、その検討をもとに作成した指導案を報告し（第14回）、最後に名乗りでくれた学生による模擬授業を実施（第15回）した。第12回と第14回の授業のあとには、他の学生の意見やアイデアから受けた刺激について書かれたコメントが多くみられた。

自分の考えに深みの出た授業でした。

現場の授業づくりもこのように他の先生と相談しながらやれたら自分には考えもつかなかった授業ができて大変有意義なものになるなあと思うのですが、実際むずかしそうですよね…。(第12回)

あたりまえですが全員扱うテーマが違い、資料もバリエーション豊富で、とてもおもしろかったです。(略)一方で自分が中学生の時はどうしてこんなに楽しそうな授業がなかったのかなーと残念に思いました。(第14回)

他の学生の指導案の報告を聞き、自身の指導案に対するアドバイスをもらうことを通じて、学生が多様な道徳の授業のあり方に触れることができたことは、教員になってからの道徳教育の実践の取り組み方に変化を与えるものとなりうるだろう。第14回の授業後には「自分の人生を充実させたものにしなければいけない」というふりかえりも複数の学生からだされており、道徳教育が単なる生徒指導や徳目の伝達ではなく、教師自身のあり方をも問うものであることを講義を通じて学生が学んでいることがわかる。

5. まとめと課題

本研究では、学生のコメントシートの分析を通じて、道徳教育における学生の認識の足跡を追っていった。

道徳的価値や道徳的判断は、社会規範（外的道徳）の影響を受けつつも、自分自身のも

つ価値判断（内的道徳）によって支えられている。しかし、その道徳的判断が反省的道徳に基づかずになされる時、その判断は独善的なものになりかねない。授業のふりかえりを毎時間おこない、共有することにより、学生が自分自身のあるいは教室全体の道徳認識について省察することにより、自分の価値観や考え方が相対化され、批判的認識が育っていくことがうかがえた。

しかし、道徳教育はそもそも道徳の授業で完結するものではないし、教師が自身の価値観を盲信し、生徒に押しつけることで実現されるものでもない。特別活動や生徒指導、教科指導など、学校生活全体の中でどのように道徳教育をとらえていくかという視点が重要であり、その点については1コマの講義の中では十分に扱いきることはできなかった。他の講義との連絡・調整・すりあわせについては、小・中・高校の学校運営だけでなく、大学のカリキュラム運営のなかでも今後の課題であるように思われる。

また、今年度の授業では、コメントシートでの記述で他の学生の発言やコメントについて書くときに、「他の人」「他者」という単語ではなく、「他人」という単語がしばしば散見された。同じ教室にいて、言葉を直接交わした相手を表象する言葉として「他人」という単語を選択する学生の他者認識が非常に印象に残ったが、この違和感については今回は触れることができなかったため、別稿にゆずりたい。

注

- 1) 「学習指導要領」（2008年改訂）に記された、「道徳教育の内容」の「主として他の人とかかわりに関すること」の一項目。
- 2) 松下良平『道徳の伝達ーモダンとポストモダンを超えて』日本図書センター、2003年、pp.474-475

- 3) 同前、pp.506-507
- 4) ドナルド・A・ショーン『省察的实践とは何かープロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪建二監訳、鳳書房、2007年
- 5) 初回ガイダンス時に、①授業時のコメントは、自由に書いてほしいこと、②コメントは、パソコンでうちなおしたものを授業でのフィードバックのため配布したり、研究で引用することがあること、③いずれの場合も匿名で引用し、個人が特定される情報は載せないようにするが、載せてほしくない個所がある場合は、その旨コメントにはっきりと示してほしいこと、を伝えている。
- 6) 荒木紀幸監修『モラルジレンマ教材でする白熱討論の道徳授業＝中学校・高等学校編』（明治図書出版、2013年）から転用した読み物資料。

評論文「『安楽』への全体主義」及び「現代における人間と政治」の 教材的価値とそれらを用いた授業の実践報告

法政大学キャリアデザイン学部非常勤講師 福田 淑子

(1) 評論文の授業の記憶と教材選び

毎年、国語科教育法を学ぶ学生たちに、高等学校の国語の授業で記憶にある評論教材を挙げてほしいと呼びかけると、多数の学生が「記憶にない」と答える。それではよほどの不勉強か、記憶喪失か、もしくはそれほど実のない授業を受けていたのかと思わざるをえない。私の高校時代の話だが、現代文の時間に岩波新書『日本の思想』（丸山真男）を1ページ目から一冊丸ごと授業をした教師がいた。今でも所有する茶色に変色したその本にはページごとに大量の書き込みと傍線が施されている。この授業で何を学び、何を考えたのかはすでに記憶にないが、授業の初めに「この評論文は大変クリアで無駄な説明のない文章の典型だ」といった教師の言葉が大変印象に残っている。今でもこの本を手にとると、何か大切なことを学び、読んでいるのだという、当時抱いていた誇らしい思いが蘇ってくる。

評論文が優れていても、操作的な演習と筆者の考え方を押し付けるだけの授業となってしまうと、単に消費される試験対策演習テキストとしての役割を果たすだけではないのか。それでは「読む」ということからほど遠い。教材は対象の生徒たちが、自分の拠って立つ世界に新たなホライズン（視野）を拓くことのできる力を持つものを選びたい。生徒がしかつめらしい論考に手もなくひれ伏すのではなく（狐につままれるのでもなく）、あれこれと思いを巡らし自由に議論を交わせる評論文の授業を展開したい。そのためには今日の時代性に対して感性が鋭敏に動くような教材を

掘り起こさなければならないだろう。

かつて、高校の現代文の授業で用いたいくつかの評論教材の中から、そのような手ごたえのあった作品を二つほど紹介する。これらは今年度の国語科教育法の授業で実際に取り上げたので、学生からの反応を含めて報告したい。

(2) 評論の読み方指導について

—例えば「『安楽』への全体主義」の指導の留意点を挙げる

*一般的に評論文の読みは、読み手がそれを評論するところまで行って成立する。独自の概念用語を用いて抽象的かつ論理的に展開される主張を、自分の住む世界の卑近な状況と照らし合わせ、個別の経験や想像力を通して提起された問題を検証する。それによって、生徒が新たな状況への視点を切り拓き、個別性を超えて他者に結びつく時代性を読み取れることを目指す。

*読解が状況についての情報を与えるだけに終わってはいけない。また、例えば、「SNSに依存している自分は安楽への能動的ニヒリズムにはまっているのだからむなしのだ」というような自己反省を強いるような読みで終わらせても不十分である。主観的な辛さや自己批判に留まらず、自分のおかれている状況や自己の感情を言語化することによって、それらを客観的にまた構造的に眺め直せるような読みをさせたい。それによって、自己と社会（他者）が結びつく可能性が出てくる。限りなく人間を孤立さ

せていくのは、個々の状況を自己批判させるような読みである。つまり自己責任のような気分を強要される文章の読解に導くことは避けたい。

*気を付けたいのは、本文の言葉にこだわりすぎると「道徳読み」になってしまうことだ。例えば、「何らかの意識的努力」を考えさせると、生徒はきわめて道徳的に反応して「自己反省」して終わる可能性もある。ゆえに「何か」を問うのではなく「可能性」を問うという形に変えてみる。そのことによって、自分のおかれている状況の「知的検証」に入れるのではないか。

(3) 教材：『安楽』への全体主義 (藤田省三)

(出典) 初出は、雑誌「思想の科学」(1985年)。
『全体主義の時代経験』(みすず書房)又は『ちくま評論選』(筑摩書房)

<教材について>

この作品は最近教科書に取り上げられていない。すでに時代遅れだからであろうか。だが、授業の後に学生がどのようなことを考えたかを振り返るシートを読むとそのようなは感じない。むしろ今こそ取り上げたい教材である。また、この文章は評論というよりは、「詩的な文章」(自我と自我が対話している)のような、それこそ「リズム」のある文章である。人間の精神生活にとって「リズム」が大切と語る4章は重要である。教科書に掲載された時には3章までしか掲載していなかったのだが、実際に授業をする際に、4章は切り離してよいかどうかも検討する必要がある。

<教材の論旨>

ここで用いられている「全体主義」とは、人々の価値観が一元化し、それ以外を排除しようとする現象(心の動き)のことである。本教材は、人々が追求する日常生活の「安楽」

が、全体主義となって社会を脅かし、人々から成就の「喜び」の感情を奪い取っていると論じる。

本論は安楽という概念を二項対立で提示している。一方は、「何らかの忍耐を内に秘めた安らぎとしての安楽(括弧なし)」、もう一方は、それは「私たちに少しでも不愉快な感情を起こさせたり苦痛の感覚を与えたりするのはすべて一掃してしまいたいという心の動き=「安楽(括弧つき)」と規定し、前者は自然な態度による安楽への追求、後者は「安楽への隷属」と捉える。今日、人々はこのぞって「高度技術社会が作り出す完結の装置や最新製品による『安楽』の歯止めのない追求をしている。そして、「高度技術社会」を支えているのは、「安楽」を求めるこのような心の動きである。

これまで、人間は生活の知恵や工夫などによる「苦痛や不愉快を避ける自然な態度」によって直面する不快なことを避けてきた。それに対して、今日では高度技術によって作り出される製品によって「不快の源そのものを根こそぎ追放しようとする精神」状態に追い込まれている。つまり、不快なものを世の中から一掃殲滅して、不快な体験をしない商品の追求に興じている。今や「安楽」を第一義的な追求目標とする能動的な「安楽の隷属状態」に人々が陥っているのだが、これは、人々に、成就の「喜び」という感情の消滅という代償を払わせ、「安らぎを失った安楽」という「能動的ニヒリズム」を生み出している。この「喜び」を失った一回的享受の反復がめまぐるしく繰り返されていく傾向は、現代人が、何らかの意識的努力をしない限りとどまるところを知らないはずである。

私たちの「身体の生活」もまた脈拍の繰り返しの中で進行している。リズムは全自然の全生活を貫く生の印である。一切の不快の元を根こそぎにしようとする「安楽への隷属」は人生からリズムを奪う。試練を含んだ道のり

を進んで乗り切ろうとする意志は、抑制の心と昂揚の心と組み合わせられ、山や谷の起伏の先にあるものを視る心の視力から生まれるのだ。

1) 高校での授業実践の一コマ紹介

次のような課題を出して、それぞれ現代社会の状況にあてはめて考えてもらう。

(課題プリント設問)

A 『安楽』への全体主義の「能動的ニヒリズム」とは、〈「安楽」喪失の不安から逃れるために「安楽」追求に狂い、むなしさを増幅させること〉です。現代の具体的な事象をひとつ例にとって具体的にはどんな気持ちや行動をすることか説明しなさい。

B 作者は「何らかの意識的努力」とはどういう経験をするかだと提案しているのか、文章の全体を通して答えなさい。また、あなたは現代の生活環境の中でそれが可能だと思うかどうか考察しなさい。

Aの課題の解答例

- ①自分たちを覆う「孤立」や「寂しさ」を埋め合わせるためにメールやブログを多用することによって、「過剰なまでに多くの他人とのつながりを求めること」=能動的 「それは豊かな人間関係や経験にならず、むなしく同じことを繰り返してしまう」=ニヒリズム（「能動的なニヒリズム」と読みかえた例
- ②受験で「安楽」を得たいがために業者の作った試験対策プログラムに沿って「合格するためだけのむなし学習」を繰り返しているが、自分の失敗から生み出した工夫や知恵による苦難の克服がないと、人間としての自信につながらないと読み替えた例

③本文の読み替え例

能動的ニヒリズム → 過剰適応のニヒリズム

消費する側は『安楽』にしてくれるものをせわしなく追い求める」というより、すでに「次々に与えられる商品に過剰に適応していくことを強いられる」という状態で「むなしさを増幅」させているのではないか。若者の社会状況や会社への過剰適応はすでに飽和状態まできている。

Bの課題解答例

- ①企業や商品開発者は、儲かることだけを目標として商品を開発し、売りさばくという競争経済に何らかの歯止めをかけなければならぬだろう。また、消費者の側の人々は、欲望を即商品にするという製品開発に振り回されない価値観を持つことも課題だ。
- ②シンプルで、且つ、いかようにも活用できるわずかな「物」だけで生きていける知恵を育てたい。

2) 学生のフィードバック(振り返りシート)より抜粋(受講者 23名)

本校での国語科教育法の授業の後、意見や感想を書く時間がある。授業内での討論を仕組む時間がないので紙面で討論してもらおうというわけだ。以下、『安楽』への全体主義を教材として用いた際の学生のフィードバックを抜粋してみる。実際は記名であるゆえ学生は誰の考えかが分かる仕組みである。

法政大学国語科教育法 24(11/25) 『安楽』への全体主義 一回目：読み始めの感想抜粋

* この日の反応には、筆者から問題提起されている「とどまるところを知らない高度技術社会」というのは、実は手放して喜べないのか、では何が問題なのだろうかという自分への問いかけとして受け止めようとする態度が見られるものを挙げる。

- ①『安楽』への全体主義が50年くらい前に書かれた評論だというのは驚き。この頃から既に人間は利便性ばかりを追い求めて肝心なところは進歩していないのだ。

- ②高校のときに既に『安楽』への全体主義を
読んだのだが、そのときよりも便利になっ
ている今読むと、さらに心に迫るものがある。
- ③「lineの一斉連絡網などで短縮できた時間
を、それぞれ何に使っているの？有意義な
ものに回せているのか」という先生の質問
で、老子の「無用の用」を思い出した。
- ④今の子どもたちが苦痛を伴う快樂を避けて
いるという本文の内容に共感した。私も昔
は電話をかけるときに、相手の都合を考え
たりして気遣いや思いやりを養っていたも
のだ。電話をかける時は、相手の生活を想
像するという言葉が印象深かった。
- ⑤今の人には「苦痛」の存在は知っているのだ。
でもどんなものか具体的に知らない。ゆえ
に降りかかってくるかもしれない苦痛にお
びえて、その恐れから苦痛を全面排除しよ
うとするのではないか。そして、人々は時
短、時短と頑張っているが、それによって
手に入れた時間を結局スマホなどに取られ
ているだけだ。
- ⑥自分たちで選択して自由に生きているつも
りでも、多くの方は今日、SNSの中の情報
に従って生きている。人は、昔は王様や将
軍に従属し、今は機械に従属している。

* また、以下のような戸惑いや反論もある

- ⑦どんどんハイテク化していく社会を良しと
するか、悪しとするかは難しい問題だ。生
まれたときから便利なものに囲まれそれが
当たり前になっている私たちは、もっと便
利なものをという欲求がありそれがない
暮らしは想像できにくい。ハイテク化が悪
いのではなく、それらをどう利用してい
くか考えて、上手く付き合っていくことが重
要なのではないか。
- ⑧「苦勞からの解放の中で、人は快樂を感じ
る」というのは、確かに言えることだと思っ
た。しかし、そうなると「不快」を経験し
ない今の世代より、昔の人のほうが安楽や

幸福を実感していたということになるのか。

- ⑨技術の向上による弊害はあるが、それなら
ばなぜ技術の進化は止まらないのか。
- ⑩そういえば全自動掃除ロボット「ルンバ」
が掃除をしてきれいになった部屋を見ても
余り嬉しくない。汗水たらしてきれいにな
った部屋を見ると嬉しくなる。こう考えて
みると「安楽への隷属状態」の例は回りに
ごろごろ転がっているのに、それに気が付
かないのはなぜか。
- ⑪Line など眼に見えるものだけに頼ってし
まう現代は、むしろ人との繋がりが浅くて
薄っぺらなものなのだろうか。

法政大学国語科教育法 25(12/2)2 回目：学
生の反応（・状況分析・自己分析・解決策
の模索）

* この日は、筆者から提起された問題を学生
たちが状況分析し、その解決策を模索し始
める。

- ⑫高度経済成長がもたらす「快」を得るまで
のスパンが、例えばマンモスを倒して食料
を得た時代の「快」より短いということが
「経験」を生むアクシデントに遭遇する余
地を奪い、本来の「快」を奪っていくとい
うことではないか。こう考えると高度技術
社会の悪とはそのような経験を生むアクシ
デントを奪ったことということになる。
- ⑬資本主義ゆえに高度技術社会の進化が止ま
らないというのは納得した。やめれば誰か
が必ず損をする。だから止められない。止
めるためには別の「もの」が必要になるが、
それもまた害をなせば、イタチごっこで、
変えようと思っても一人ではどうにもなら
ない社会は怖い。
- ⑭時代は変わり行くものだが、その流れを止
めることも、上手く付き合っていくことも
なかなか難しい。流れに歯止めをかける方
法は考えなければと思う。
- ⑮苦痛や経験を伴った「喜び」をこの社会の

中で享受するにはどうしたらいいのかをわれわれが考えていかなければならないと強く思ったが、さて、資本主義とハイテク、ゆとり教育に染まった我々がこの現状をどう打破できるかという問題に関しては世代間・専門の壁を崩して共に考えていくしかない。

- ⑩『安楽』への全体主義の「即座の効用を誇る完結製品」「即効製品」が今の時代にあふれている。確かに新しい製品は「こんなものがあつたらいいな」という感情からの出発が殆どだと思う。それを開発するのが理系の技術者なら、それによって引き起こる弊害やリスクを考えて対処するのは文系の人間の役目だろう。
- ⑪商品価値とはそのものの価値ではなく表象としての価値を買わされているのだというのは納得。
- ⑫今回の授業によって現代社会のスピード感について考えさせられた。現代人はすぐに返事や結果が出ないとイライラし、その相手に対して傷つける行為をする。「待つ」という感覚が薄れているのではないか。つまり、社会が発展していくにつれて人の感覚がより加速しているのではないか。いかに「待つ」ことができるか、そして、加速し何もかもが軽薄になっていく社会に疑問を持つことが出来るかが重要なのではないか。
- ⑬状況の奴隷になりがちな人間が、奴隷を脱することは難しい。スマホを手放すことは不可能だろう。苦勞する喜びを教えるしかない。子どもがこれを享受することしかない人間になるかどうかは教師次第ではないか。
- ⑭アップル社のスティーブ・ジョブズは自分の子にスマホを与えない教育をしているという話を思い出した。

* このテキストを授業に活用したいという積極的な意見も出てくる。また、他の学生が

どう考えているのかという、他者への興味関心が広がっていく。

- ⑮近年の教育は、資本主義社会下での有能な駒を作ることが目的だと誤解されている。「『安楽』への全体主義」はそういうことをもう一度見直させてくれる素晴らしいテキストだと思った。
- ⑯『安楽』への全体主義は是非教材として使いたい。先生の「性急に結論を出さず、保留せよ。それが思索に耐えうる頭を作る。」という言葉はこれで何度目だろうと思うくらい聞いたが、それだけ大事だということか。
- ⑰振り返りシートを読み、他の人の意見を読むことで自分なりの考えも、より広がった気がする。
- ⑱振り返りシートを読むことで他の人が何を考えているか分かって面白かった。これだけ考えを膨らませられるなら評論文の授業を終えた後、討論会のような時間を取っても面白そうだ。
- ⑲前回の皆の振り返りの感想を読んで、それぞれの立場が見えてきたように思った。

法政大学国語科教育法 26(12/9)3 回目：反論(太字) / 技術革新を肯定したいという意見を取り上げる

- * 筆者の論考を鵜呑みにせず、反論することも読みを深める重要な試行錯誤になる。
- ⑳この授業を聞いていると、どの情報を信じていいのかわからなくなる。
- ㉑『安楽』への全体主義について先生が価値観をひっくり返して双方の立場に立って話しているのが印象的だった。どちらの世界からも、物が言えるのは、どちら側の世界のことにもよく知っているからだと思う。片方の世界のみを知り、別の世界のことを知らないで、その価値観を否定するのは良くないと思った。
- ㉒「なるようになれ」ではないが、快も苦痛

も時代や世の中のありようによって変わるので、比較しても仕方ない。革命やら技術革新で苦痛に修正を入れてきて、現在がある。人の手に及ばない苦痛にまでも修正の手が及んだということに対して、**科学技術の進歩は評価されるべきである。**

- ⑳ 評論はあくまでも筆者の考えであり、それを無条件で飲み込むことは、それこそ「安楽」になってしまう。**反対意見が出て、討論をして、最終的にそれぞれがそれぞれの意見を持つ形になればいいと思った。**
- ㉑ 私たちが新しい文明の利器を手に入ればそれに付随して新たな苦悩を抱えるわけだが、時代ごとにそうあっていいのではと感じるようになってきた。その時代の課題なのだから。
- ㉒ 自分は斜に構えてなんでも否定したがる傾向があるのだが、皆の意見は案外一致しているのだと思った。

法政大学国語科教育法 27(12/16)4 回目：
この評論でどんな学習指導案を作るかという課題を指示する

- * 授業者の立場からこの教材を用いてどのような授業を展開するのか、学生が思索している様子を紹介
- ㉓ 事実でないことを事実だと思わせるような働きが言葉にあること、言葉の影響や役割を考えさせられた授業だった。また、指導案を作っていく中で、どこに教材の価値を置いていくかが大切で、私たちは型に捉われない指導案作りを求められていると思った。
- ㉔ 言葉の意味解釈は本当に不安定なのだと思う。概念規定を確認するための必殺技が**対立概念を捜すこと**なのだと納得。確かに対立概念を変えることで、一つの言葉の意味が何種類にも変わる。
- ㉕ 自分には少し「批判する」能力が不足している。「『安楽』への全体主義」を読んでも

批判的には読めなかった。これでは押し付けの授業をしてしまう。これは何とかしなければならぬ能力だ。

- ㉖ この「振り返りシート」を記名式にすると、皆の意見に説得力が増す。無記名、匿名ではなく、それぞれ自分の考えを発表し、**お互いに異なる意見を闘わせるような授業を仕組みたい。**
- ㉗ 『『安楽』への全体主義』で、この間、自分はずっと筆者に否定的な立場をとっていたが、実際の高校での授業では生徒の意見をひとつに固めさせる授業をしないようにできればと思った。以前、先生が事故の件で警察に異議申し立てをしたという話があったが、**安心して異議を唱える環境を作るのも国語の教師の仕事としての役割である**と思った。
- ㉘ 機械にただ依存しているだけの人間は、元から備わっている人間の諸能力が育つことはないだろう。思想にただ依存している人間も同じで何かに依存する人間はそれによって失うものを考えなければならない。それでは**科学技術や思想の奴隷になるだけだと教えたい。**
- ㉙ 教育とは価値観を与えるもの。だから、子どもの可能性を信じるのなら任せておく、一歩引いて見るということも必要だ。『『安楽』への全体主義』で言いたいのは、**科学を批判することではなく、新たな情報を手に入れることに躍起になっているだけで、自分で考えることを放棄することへの批判ではないか**と思う。そこまで読ませる授業をしたい。

(4) 教材「現代における人間と政治」 (丸山真男)

(出典)『現代政治の思想と行動』未来社(1964年)又は『現代の文章』(筑摩書房)

人は、自らが置かれている状況に対して客

観的な視野を持たなければ、生の営みによる「喜び」を喪失する。破滅的な『安楽』への全体主義に巻き込まれて、人間の本来の幸福を追求する自由を奪われてはならない。前の評論作品ではこのような「高度技術社会の代償として、今我々に何が起きているのか」を読み取ることの重要性に気づかされた。しかし、人は、意識的にさえなれば本当に状況に巻き込まれず、他者を排除せず、己を見失わないでいられるのか。実は、それがどれだけ困難なことであるかを、過去の歴史から洞察した評論文を次に紹介する。

<教材について>

本作品は1964年に出版された政治学者丸山真男の『現代政治の思想と行動』（未来社）に所収されている「現代における人間と政治」全5章の内の1章と2章である。高校生用に脚注を付して『現代の文章』（筑摩書房）にも取り上げられている。筆者はチャップリンの『独裁者』のシーンのセリフを導入に用いて、この映画作品を解説していく。さらにあの恐ろしく価値の倒錯したナチス政権下で、普通のドイツ市民であった人々がなぜ疑問も持たず、不安にも思わず、反対もせず、平気で生活することが出来たのかを、アメリカのジャーナリストであるミルトン・メイヤーの『彼らは自由だと思っていた』の中に登場する一人の言語学者の「告白」を引用して検証していく。それは、国家統制下で普通の国民がどのように存在し、感じ、考え、行動するのかわかるということ、過去を振り返る形で語られるのだが、十分に我々の意表を突くものである。

<教材の要約>

チャップリンの映画『独裁者』の中のチャップリンのセリフ“**What time is it?**”とは「今何時か」ではなく、実は「現代とはいかなる時代か」を問うているものである。答えは「逆さの時代」だということである。これ

は、人間と社会の関係そのものが根本的に倒錯している時代、倒錯が社会関係のなかにいけば構造化されているような時代のことである。しかし、この問いのシンボリックな意味は「逆さの世界」の住人にとっては、逆さの世界が逆さとして意識されないという点である。逆さであることが日常化した人間にとっては、正常なイメージが倒錯しているのだ。価値の倒錯した世界では、非常識は常識として、正気は狂気として扱われる。だが、映画『独裁者』における倒錯は遥かに複雑である。転倒しているのは国全体であり、まっすぐに立っているのはほんのひと握りの人間に過ぎない。ナチスの突撃隊員にユダヤ人の床屋のチャップリンがささやかな抵抗する滑稽さを笑いながら、私たちはどちらの日常性の側から、どちらの倒錯を笑っているのか問われる。

さて、ナチス統制下のドイツ国民は、ナチ支配の12年間をどのような気持ちで過ごしてきたのだろうか。次々と起こった度外れた出来事をどう受け止めたのだろうか。戦後初めて知らされた出来事があったにしても、知っていたはずの出来事もあまりにも多い。普通の仕事を持った普通の市民の生活と感覚が、制服を着たSS隊員のそれと完全に同化することはありえない。確かに彼らの一人一人がナチ党員と思想や性格が同じになったのではなかった。ただ、彼らの住む世界がナチになったのだ。なぜ容易く多くのドイツ国民が順応したのか。その疑問を解く糸口として、一人のドイツ人の言語学者の告白を次に紹介する。

「・・・けれども、何十人、何百人、何千人という人が自分と一緒に立ち上がるというようなショッキングな事件は決して来ない。まさにそこが難点なのです。もしナチ全体の体制の最後の最悪の行為が、一番初めの、一番小さな行為のすぐ後に続いたとしたならば一そうだ、そのときこそは何百万人の人が我慢のならぬほどのショックを受けたに違いな

い。・・しかしもちろん、事態はこんな風な起り方はしないのです。」「気が付いてみると、自分の住んでいる世界は、かつて自分が生まれた世界とは似ても似つかぬものとなっている。いろいろな形はそっくりそのままあるんです。(略)けれども、精神はすっかり変わっている。にもかかわらず精神を形と同一視する誤りをずっと続けてきているから、それは気づかない。いまや自分の住んでいるのは憎悪と恐怖の世界だ。しかも憎悪し恐怖する国民は、自分では憎悪し恐怖していることさえ知らないのです。誰も彼もが変わっていく場合には誰も変わっていないのです。」(略) 少なくとも聴き手のメイヤーは、この長い告白に対して、「一言も発せず、言うべき言葉を感じ取らなかった」ほどの衝撃を受けた。

<教材としての価値と授業のねらい>—以下のロジックを読み取らせたい

- ①状況に飲み込まれない人間はまれである。状況から自由に生きることは難しい。
- ②どんな時代もある種の「特殊な状況」をばらんでいる。狂気(ファシズム)は特殊な人間にのみ生じる精神現象ではない。
- ③また、狂気はどちらの側のものか当事者にはわかりにくい。ファシストになるのは特殊な人間ではない。
- ④早急に白黒(善悪の二項対立)をつけたがるのは一つの精神の脆弱さである。
- ⑤繰り返される宣伝の効果によって、人は簡単に価値を転倒させる。
- ⑥コンフォーミズム(順応主義)は台頭してくるファシズムを支える。

1) 学生のフィードバック(振り返りシート)より抜粋(受講者 23 名)

前作品の講義の最後の方に次のような感想があった。

*『『安楽』への全体主義』がまるで丸山真男の文章に似ているなどと思ったら、藤田

省三が丸山真男の弟子だと聞いて納得した。

この学生の勘は当たっている。文体は異質だが、確かに切り口の異なる評論ではなく、一続きのまとまった作品の一部・二部というような形で読める。

法政大学国語科教育法 26・27・28『現代における人間と政治』:「振り返りシート」より

* 事なかれ主義や無関心の態度は、結果的に差別感情や偏見を支持する。それが、ファシズムを生み出す温床にもなるのだが、起きている危険な社会現象に関心を持つことが、現実にはいかに至難の業であるかも読み取っている。

- ①下のレベルに合わせるのが所謂「平等主義」という話が面白かった。もっと上へという競争主義とは逆のようであるのに共存しているのがなんだか不気味だ。共存している時点で競争原理の抑止力にはなっていないのだろう。人としては下に合せ、経済の流れは上を目指すということが続けば、人が作ったものが人を無用化してしまうという部分で、ハンナ・アーレントの論文と通じるものがある。我々にとって、ナチスやファシズムは決して遠い問題ではない。
- ②宣伝によって価値が作られ、われわれもそれに誘導されているというのは、先に「いじめ」の問題として出された「誰かが嫌いだと思ったら、なんとなく自分も嫌いになる」ことに繋がる。子ども達は(大人も)、誰かが言ったことを、いとも簡単に価値ある意見として素直に受け取ってしまうのかと思う。なにげない言葉が人を誘導するということが恐ろしい。
- ③誰でもファシズムの中にいるときに、「これがそうだ」と「気づく」というのはとても難しい。
- ④「狂気は特殊な人間にのみ生じる精神現象

ではない」という部分で先生が「いじめをただ見ている人はファシストになりうる」と言っていたのが印象に残った。自分のすぐ近くで何か事件が起きると「止めなければ」という気持ちよりも「自分に害がないように」と思って、思考停止してしまう気がする。その中において、自分の立ち位置を適切に俯瞰するというのは至難の業だ。

* 自分の住む世界の「当たり前」や「普通」は多文化社会では通用しない。そのことを考察した感想。

- ⑤自分が持っている価値観で普通に生活できているとつい全く異なる価値観を持った国があるということを忘れがちになる。反対の立場に立ってみるということは、とても重要なことだと思った。所属している共同体に順応していくことでその共同体がどう変化しているのかは、その中にいる人々には分からない。第三者の視点から見るのが出来て初めて、人は違和感を覚えるのだろう。
- ⑥「逆さまの世界」について、具体的に聞くとどれだけ大きい事なのか実感できた。東洋と西洋は良く比較されるが、日本は明らかに西洋側に変化しているのだと思う。そうして考えると先の『安楽』への全体主義は世界の変化に対して、それが決して「普通」ではないことに気付いた評論であると思う。世界も精神も変化する不確実なものであると理解し、自分を保ちたい。
- ⑦「ただ彼らの住む世界がナチになったのだ。」という個所やイスラム国の話を聞くにつけ、改めて「価値」というものは社会の雰囲気を作るものだと思った。自分の周りの意見に何の疑問も持たず、そのまま受け入れてしまう。そのような中で価値が作られてくるように感じた。

* 昨日の常識が今日も当然のことかどうかは

「その世界の住人」には分からない。この事実を受け止めたとしても、そのなかで人はどのように考え、生きていけばいいのかは今後の課題である。

- ⑧「錯誤」のようなものは今も起ころうとしているのではないか。「秘密保護法」のことが頭をよぎった。日本が戦争をする国になるとネットでも騒がれたが、今もデモをしている人はいるというが世間の目は冷たい。「正しさ」「正義」というのは流動的だなど強く思う。
- ⑨「彼らは自由だと思っていた」におけるドイツ言語学者の言葉がとても恐ろしく印象的だった。気づいたら自分もナチの一員として過ごしていたのだという考えが、我々社会にも通じるなと思った。周りの流れに敏感に、そして少しズレているくらいがいいのかなと思った。「斜めの視線」から物事を捉えることも必要だと考えた。
- ⑩「誰もかれもが変わって行く場合には誰も変わっていない」という言葉に、はっとさせられた。絶対的な変化が目の前で起きていようとも、それを認識している己も変化していたならば、相対的には結局変化していないように見えるということだろうか。外から見たら確実に変わっているのに、当事者が一番それに気づけないというのは怖いことだ。
- ⑪「一人一人がナチスの考えになったのではなく、住む世界がナチスになった」というのは、いつ、どこで「そういう状態」になってもおかしくないし、「そうなった」ということに気付けないというよりむしろほとんどの人が気付こうとしないと思うので、非常に嫌な状態で、怖い心理だと思った。
- ⑫政治思想は良く分からないけど、人間性は良く分からないけど、アベノミクスは良く分からないけど・・・などで、丸山真男の文章を読むと、「何かやってくれそう」という大衆の空気感に呑まれて、政治家を

選んでいるような現象があるなら、恐ろしい。

(5) まとめ

人間は長い時間をかけて共同体を形成して生き延びてきた。それ故、共存するための知恵を必要とする。そして私たちには、過去に起きた不幸な出来事を再現させないための見識と人間力を持つ義務と責任がある。過去から学ぶことは沢山ある。さらに、時代の行く末に関心を持ち、不幸な時代に逆戻りしないよう、その動きを不断に警戒し、監視し、少しの流れの変化にも繊細で敏感な目を持つこと。そして大状況を検証し批判すること。それは民主主義社会の人々の義務である。利潤の追求が第一義的になっている社会の価値観に巻き込まれず、小さな個人主義や利己主義に閉じこもらず、しかし、ニヒリズムにもラディカリズムにも逃げ込まずに、さまざまな人々が共存できる世界を成り立たせるためにはどうすればいいのか。今回取り上げたふたつの評論文は、それらにヒントを与える知的遺産となるものである。今日の高校生の教材としての価値は十分にある。国語の教師として、是非、授業者は一読して欲しい。そして、それらを優れた教材として生かすための方法をさらに研究・検討していきたい。

教科書を科学し、時代（現実）を見つめる授業を

法政大学キャリアデザイン学部非常勤講師 幡野 龍一

1. 始めに～「社会科地歴科教育法」の授業

三つの柱で授業を行っている。第一は教育の理念・教育行政・教育現場などに触れ、教育について考察する。第二は教育実践を紹介し、社会科地歴科教育の課題・方法についての認識を深める。第三は教材研究から模擬授業の実施までの授業作りに具体的に取り組む。

第三の柱を通年の軸にして、第一・第二の柱を織り込みながら進めている。第三の柱「授業作り」の取り組み過程は、4つのステップをたどっている。第一段階（Step I）；教材研究。4月当初、学生は「授業作り対象（教材研究のテーマ）」を設定し、それについての教材研究を行っていく。第二段階（Step II）；「授業構成案」の作成。「教材研究」に基づき、授業計画（授業プラン）を作成する。具体的に中学生・高校生像を思い描いての授業計画作成である。前期後半は、学生の「授業構成案」発表と討論（演習）を実施している。後期は、第三段階（Step III）；「学習指導案（授業指導案）」作成。1時間の授業を作っていく作業。そして第四段階（Step IV）；「模擬授業」。模擬授業と討論（演習）を数回行っている。

この論稿は、それぞれの段階での学生たちの取り組み内容を紹介し分析、教師を目指す学生たちの課題を考え、併せて次年度以降の授業の改善を図っていくことを目指している。

2. 社会科授業とその目標

社会科の学習対象

「中学校学習指導要領（2008年3月）」⁽¹⁾

にもあるが、社会科の学習対象は、生活・社会・政治などあらゆる分野に広がっており、戦争・平和・貧困・差別・憲法・国際紛争・原発などの現代の諸課題に大きく関わっている。

社会科学習の特徴（＝「楽しさ」）！

第一は、「学習方法」の多種多様さ。新聞・テレビ・書籍・映画・音楽などどんな教材教具でも使え、調べる・観察する・話し合う・見る・表現する・作る・使うなど、学び方がたくさんあることだ。第二に、身近で具体的なもので学習が出来ることだ。地域・生活・自分の視点で、世の中・日本・世界、歴史などを分析し、人物や日常の出来事に触れながら、人間の生き様・社会問題、物の見方・捉え方を学ぶことができる。第三に、「点数」に関わりない多様な学習集団構成と共同学習で全ての生徒が参加する「平等な」学習ができるということだ。松・竹・梅などと習熟度別にクラスを分けずに、雑木林のような空間で学習が可能なのである。こうした社会科学習の特徴を生かせば「楽しい授業」が構想できる。

目指すもの

「高等学校学習指導要領（2009年3月）」⁽²⁾にもあるが、平和で民主的な国家・社会を形成する主体を育むことである。

そのためには、「時代（現実）」に対する関心・認識を第一に高めていくことが欠かせない。政治や経済の動向・貧困と格差・民主主義・共生・原発・核問題・温暖化防止など「時代（現実）」の諸課題と対峙していく姿勢を育んでいくことである。「時代（現実）」への関心とその分析を不断の学びと時代像の再構築のなかで鍛え、「社会科教育」を構想・創造し

ていつてもらいたいと考える。

3. 学生たちの取り組みから考えること

こんな授業を作りたい

前年度に《良い授業・悪い授業》というアンケートを行った⁽³⁾。《悪い授業》の経験として「教科書の用語を暗記する」「プリントの穴埋め」「板書だけ」「説明の間違いや曖昧さ」「生徒を理解しようとせず、生徒置き去りの授業」などが挙げられた。一方《良い授業》では「文献をみんなで解説」「様々な国地域の写真映像をもとに、世界の文化を考えた」「図書館で調べ班で発表」「現代との関連も教えてくれる」「事柄の背景について話してくれた」「コミュニケーションを通じて授業が展開」などの指摘がされていた。学生たちが願う授業像は、①教師の豊かな知識と判り易い教え方②生徒掌握③生徒主体となって展開される授業④話し合いと学び合い⑤考える授業である。

社会科学学習の現状

上記アンケートからも判るが、学生の間には、社会科は「暗記科目」で「知識量」重視の教科であるとの認識が広がっている。「なぜ」「どうして」と考えることや、他者との意見交換などとは無縁であり、「面白くない教科」とされ、社会科嫌いを広げている。一方で教科書も生徒の興味を引くことがない平板な記述で、正解の羅列・結果のみの記述〔=受験的事柄〕となっている。加えて、学習対象は、常に政治問題化していることだ。ために現実とは関わりのない無難な内容記述も多くなってきており、授業者（教師）もその話題には深入りしない傾向もある。考えず、時代（現実）と関わらない学習は「社会科の獲得目標」とは対極のものである。そこでは、主観（自己中心）主義と現状肯定（追認）主義が広がり、（現実に対して）無批判な人間が輩出されていってしまう。このような社会科学学習の現

状を克服すべく、毎年スタートしている。

2年生中心、模擬授業希望者も多い

近年の受講生の変化について述べたい。4年前（2011年度）の受講は31名で大部分が3年生であった。全員の模擬授業体験を願うが、無理なので希望者を募るが希望は少ないため私が指名して行ってきた。しかし近年は様子が変わってきた。今年度（2014年度）の受講は46名〔火曜・水曜〕で、7割近くの31名が2年生である。残り15名が3、4年生・科目履修生である。模擬授業も半数の23名が希望してきた。「履修可能であれば、早くに済ませたい」などの学生たちの思いの変化や厳しい就職状況などの要因もあると考えるが、ここでは触れない。ただ、学問研究・経験の1年間の差を感じる時もあることは事実だ。

教材研究のテーマ

今年度、学生たちが選んだ「授業作り対象（教材研究のテーマ）」は、地理分野7名・公民分野6名・歴史分野33名であった。内容は、地理・歴史とも多岐にわたっている（地理；欧米・中東・日本・オーストラリア・アフリカ。歴史；古代から現代まで広い分野）。東日本大震災に関わって「日本列島の地震・火山」「資源エネルギー問題（原発問題）」、集団的自衛権に関わって「戦後の日米関係」など時代（現実）と葛藤しようとするテーマもみられた。学生の学問研究対象と時代（現実）への問題関心が反映しているのであろう。

4年前は「文化〔5名〕」をテーマにしたものが多くみられた、学習指導要領とそれによる教科書の変化【構造的合理的の把握から、文化学習、伝統と文化理解へ】⁽⁴⁾も影響しているのであろう。

教育実習では実習校の設定したテーマ（単元）に従って教壇実習が行われていく。大学の「教科教育法」での授業研究のテーマは自由に学生が決められる。もっと積極果敢に「教材研究テーマ」を設定し、挑んでいくことを

期待している。

教材研究の取り組み

学生たちの教材研究の取り組み内容は「授業構成案」を提出させることによって、判断している。しかし今年も用語説明の羅列のみのレポートが多く見られた。歴史分野で多かった「第一次世界大戦・第二次世界大戦〔5名〕」で例示してみると、バルカン問題・サラエボ事件・総力戦と大量破壊兵器・ヴェルサイユ体制、ファシズム・ナチスの進撃・日独伊三国同盟・アジア太平洋戦争などの用語解説に、全員が終始している。織豊政権〔2名〕についても、天下統一過程を語りながら、天下布武・楽市楽座、刀狩り・太閤検地・朝鮮出兵などを箇条書きに説明している内容で、ここ数年の織豊政権テーマのレポート内容は変わっていない。「3.11」後の2011年には「環境問題」というテーマに集中した〔4名〕。その内容に期待したが、出されたレポートは、地球温暖化・オゾン層破壊・酸性雨・砂漠化・熱帯雨林減少・有機廃棄物の越境移動と「地球環境破壊」を一般的に従来通り説明するのみで、時代（現実）の急迫している原発・地球環境破壊防止にまで言及したものはなかったことが記憶に新しい。

「用語集」「辞典」「ネット」などからの引用によるものであろうか。労力には感心するが、「時代（現実）」と関わらず、「個々人の視点（思い）」の気迫が伝わって来ないものであるため、寂しい。「深耕浅植え」の如き、教材研究の深化を期待したい。

気にかかることがある。（生徒たちが使用する）教科書を十分に読み込んでいない（見てもいない?!）ことだ。「授業構成案」の提出とは、生徒たちとどんな学習を行うかという構想を述べることだ。そこで、教科書分析をせず（＝生徒たちを考えず）に、もっぱら学生自身のレポートを報告しているのである。教科書の学問的・科学的な分析こそ、格好の教材研究の導入になると考えており、講義で

もその点を強調しているのであるが…。

一般的な学生・市民向けの書籍や学問的な研究書までの教材研究には及んでいないレポートが多いが、研究書を読んだ上で更に地理教育研究会・歴史教育者協議会など教育研究団体関係の「教育実践書」にふれたり、『未来をひらく歴史』（2005年高文研）・『新しい東アジアの近現代史』（2012年日本評論社）といった最新の日中韓共同研究書を発掘してくれる学生も少なからず存在していることは喜びである。

「授業構成案」の作成と提出

6月に、「（教材研究を反映した詳細な）授業構成案」を提出させている。ここで教材研究を土台にしながら、かつ具体的に中学生・高校生像を描いての授業計画作成を行うのである。（学生たちの教材研究の取り組みは、前項で述べた。）導入の工夫や教材の発掘など検討を重ねたものも出てくるが、学生の「授業のねらい」「授業者の視点（思い）」が未消化である。この段階では授業を作っていくという差し迫った実感が無いのであろうと理解している。後期「学習指導案」作成段階になって、初めてぶつかる課題なのであろう。

学習指導案作成と模擬授業

1時間の授業を作る作業だ。授業の構想のベースとなるのは、前述の学生自身の思い（＝「こんな授業を作りたい」）である。しかし、作られた授業の多くは、教材教具の準備もなく、学生のレポート発表然となっているものが多々ある。学生たちが一番嫌っていたはずの「一方的な教え込み」の授業となってしまっている。

毎年感じることであるが、授業内容と展開が私の受けた学校教育時代からほとんど変わっていないものが見られることだ。学生たちの教材研究は、自身の教育体験・授業体験がベースになっている。高校時代のノートをみて、当時の授業を振り返って授業構想を練っている。「被教育体験」が変わらずに引き継が

れ、長らく同じような社会科授業が現出してしまっているのであろう。以下は 30 年以上経っても変わっていないものの例示である。

◆源平合戦〔一の谷・屋島・壇ノ浦など合戦の進行を日本地図と絵図で説明〕 ◆〔前述の織豊政権〕 ◆江戸の三大改革（足高制・定免法・目安箱・倭約令・上米制・寛政異学の禁・旧里帰農令・人返しの法・上知令などを羅列。田沼政治など「三大」以外は軽視） ◆明治維新〔五箇条の誓文・版籍奉還・廃藩置県・地租改正・学制・徴兵令など明治新政府の諸政策を平板に説明するのみ。転換期に生きた当時の民衆の状況には多くは触れない〕などである。

更に、時代（現実）との関わりが判然としない。「授業のねらい」「学ぶ意味」が不明であり、現代（の政治課題）とは全く関わりない知識だけを刷り込んでいる。

◆日本国憲法の三大原理〔9 条の現代的問題にふれず〕 ◆基本的人権〔生存権を朝日訴訟などで紹介するが、現代世界で起こっている人権侵害にはふれず〕 ◆三権分立〔行政権の圧倒的優位の現状は語らず〕 ◆日本の高度経済成長〔四大公害病を扱うが、水俣病などを解決済みのように捉え、過去のものとしている〕 などである。

また知識のみを問う「一問一答」式の授業展開がまだまだ多い。ただ、この段階になると、導入・教材教具の準備・授業展開（コミュニケーション・意見発表）などの工夫に、いくつか格闘が見られる。以下数例あげる。過去記憶に残るものも【 】にあげてみたい。

導入の工夫

- ①日本の気候；「コシヒカリ」「ひとめぼれ」「あきたこまち」など風土や気候に応じたコメの銘柄を使って、東北・北海道でも地域毎の気候の差・特徴があることを喚起。
- ②ケッペンの気候区分；気象学で有名なケッペンが植物学者であることなどを疑問も交えながら紹介。

【平安遷都；甲府の高校で授業という設定。甲府盆地に平安京城を重ね、生徒に実感を持たせようとした。】

教材・教具の発掘

- ①日本列島の地震・火山；発掘した明治期の高等小学校第 4 学年の『小學日本地理補習』（國光社編纂 明治 29 年文部省検定済）を読みながら、日本の地勢の特徴（火山列島）を学び、プレート・地震発生のメカニズム・防災へつなげていった授業。
- ②鎌倉政権；甲斐善光寺「源頼朝木像」を紹介しながら、教科書挿入の神護寺「伝 源頼朝像」を考える。
- ③元寇；教科書挿入の「（竹崎季長のみ描かれた）蒙古襲来絵詞」を『『蒙古襲来絵詞』から読み取れること（＝戦法・混成軍など）』『『蒙古襲来絵詞』を描いた意味（＝竹崎季長が自身の活躍を描かせ幕府に恩賞を求めた）』の視点で、教科書を科学的に批判した。
- ④元寇；長崎県松浦市鷹島の「開田の七人塚」を紹介し最激戦地「壱岐・対馬が受けた惨害」を学びながら元寇の実像に迫った。（学生の父親が壱岐出身というのが、教材発掘のきっかけ）
- ⑤司法（裁判制度）；刑事裁判の有罪率の国際比較から、日本の裁判を考えた。（「袴田事件」など冤罪の報道も影響している）

【「模擬授業（日本の朝鮮支配）；日本統治下の朝鮮の詩人尹東柱（ユン ドンジュン）の一生をたどり日本の朝鮮支配などを学ぶ…皇民化教育・創氏改名・治安維持法・拷問。】

授業展開

- ① 4 人くらいでグループ・ワークを行った後発表させて、全体で認識を共有していく学習スタイル。今年は講義式以外の問答式授業も増えてきた。
- ② 撰閣政治；幾人かの藤原氏の撰政就任時の天皇の年齢を調べ、記入させる作業プリントを使用＝撰政という職掌と外戚関係（外祖父を中学生に具体的に理解させようとし

た。

〔例〕藤原良房～娘明子の子どもの清和天皇（9歳）の摂政となる。

【都市問題；高度成長期以前と以後の東京・渋谷駅周辺の地図を比べながら、その大変貌から現在の都市問題を考える。】

4. 課題とその克服に向けて

前述の通り、学生たちの授業構想は、自身の教育体験・授業体験がベースになっており、作成される授業は、授業者が明確で意識的な視点（想い）を持たないかぎり創造的な授業とはならない。「(高校大学) 受験」に対応した知識偏重・暗記物授業が再生産されてくるのである。

その変革を目指すために2つの意見を述べたい。

教科書を科学する

教材研究の始まりは生徒たちが使う教科書である。教科書については後述の通り様々な問題を内包しているが、その教科書を十分に分析・検討して授業に向かっていくことは、非常に重要なことであり、教科書そのものに対する正確な認識を持つことが必要である。

以下、教科書についてのいくつかの問題点をあげる。

①学問的な分析が不可欠

過去にもあったが今年も「ABCD 包囲陣」に触れた模擬授業があった。アジア太平洋戦争開始直前の記述で、生徒使用教科書（山川出版社「詳説 世界史」）は「アメリカは…日本の南方進出を牽制して日本への石油供給を停止した。また、イギリス・中国・オランダと共に、ABCD ラインを形成して対抗した」としている。山川版世界史では「改訂版 高校世界史」「新世界史」も同じだ。この記述は「経済封鎖でおいつめられた日本」としている育鵬社など「新しい歴史教科書をつくる会」系の中学校歴史教科書と同じ立場である。更に

授業者（学生）は、東南アジアの白地図上にABCDの国々名を記入させるプリントを配布して授業を進めていった。加えてそのプリントにはマレー半島からシンガポール・フィリピンなどを「陥落」させていった日本軍の「快進撃」ぶりを日数入りで紹介している。どのような教材研究がなされ、生徒たちに何を学ばせていくつもりなのであろうか。

同じ山川出版社の「詳説 日本史」には「危機感を募らせた軍部は、ABCD 包囲陣による圧迫をはね返すには戦争に訴える以外に道はないと主張した」とある。また東京書籍「新訂 日本史」は「マスコミはABCD 包囲陣の脅威を報道し、国民の開戦熱をあおった」としている。三省堂「日本史 B」や多くの中学校歴史教科書には記載すらない。ちなみに山川出版社版『日本史広辞典』は「日本の南進阻止のための対日経済封鎖を日本側からよんだ呼称。日本の政府・軍部は対日包囲網が着々と進展しつつあると強調し、国民の敵愾心をあおった。」と記している。教科書記述に関しての学問的な研究と分析は欠かせないことの一例である。十分な教材研究の上で「学ぶ意味」「学習の狙い」が検討・構築されて、授業は作られていかなければならない。

②文科省による検定の実際を把握する

上記部分のほとんどの教科書項目名は「太平洋戦争」とされ、開戦（1941年12月8日）についての部分で「ハワイ真珠湾攻撃」は唯一太字で記述されている（「ハワイ真珠湾攻撃」の1時間前に実行された「マレー半島上陸」は太字ではない）。更に、真珠湾で炎上している米艦船の写真がある当時の新聞も併せて載せている。アメリカとの戦争は知っていても、アジアとの戦争は知らない日本人が作られているのだ。文科省も「アジア太平洋戦争」の記述を容認せず、検定では「太平洋戦争」に修正している⁽⁵⁾。また検定の影響であろうか、各社同じような記述が他の部分でもみられる。律令国家の「東北地方の開拓」図・日

付入の「日清戦争展開」図・日付入の「日露戦争展開」図などは全く同じ図柄なのである。

今後、政府文科省の教科書規制は更に強められていく。昨年（2014年）には「教科書に“政府見解を書かせる”」（1/17「教科用図書の検定基準」改定）、「教科書の記述を“審査”」（4/4「教科用図書の検定審査要項」改定）とされた。改定教育基本法・新学習指導要領及び政府見解に忠実な教科書がこれからも出現してくることが予想される。授業者は一層の教科書の科学的な分析と検討を進めていかなければならない。

③見えないものが多くある。

教科書に書かれていないものはたくさんあるという認識も必要だ。以下教例をあげる。

教科書・副教材で、遺物・出土品・絵画彫刻などの「実寸」「出典・所在」などの記載がなかったり、部分記載であるものが多く見られる。「モエンジョ＝ダロ出土の『印章』」「志賀島出土の『金印』」「（顔だけの）伝源頼朝像」などである。

「金印」が、辺 2.3cm・重さ 109g であり「伝源頼朝像」が縦 143cm 横 112.8cm ということを生徒たちが実感することは授業の豊富化にとって大切なことである。また掲載された「資料」は一部分のみであるという認識も欠かせない。高校世界史に頻出する「アメリカ独立宣言」は冒頭部分だけである。その後半に「先住民敵視、黒人奴隷無視」の姿勢が見て取れるのである。市民革命の自由・平等を享受できるのは「白人の大人の男だけ」なのである。昨年夏アメリカのミズーリ州ファーガソンで起きた白人警官による黒人少年射殺事件は以降も各地で続発した。今に至る黒人差別問題として、アメリカの負の遺産が考察できよう。日本史教科書と資料集には、植木枝盛「東洋大日本国国憲按」が掲載されているが、71条（抵抗権）・72条（革命権）が大書評価されている。しかし植木の資料の全貌（連邦制構想・人権規定・死刑制度否定・

土地国有など）を学び掴んでいくことは植木や私擬憲法を生徒たちが再評価・再認識していく機会ともなっていくと考える。

授業者が「資料」「出典」に直接あたって教材研究を深めていくことは、歴史（学問）そのものに迫っていくことも可能にしていく。日清戦争の挿絵としてジョルジュ・ビゴの『トバエ』1号（1887年2月）掲載の「魚釣り遊び」は中高教科書に多く使われているが、教科書の表題は「漁夫の利」と解説されているものが多い。教科書執筆者がビゴの絵で日清戦争の本質を語ろうとしているということでもある。他の挿絵では、京都清水寺『北天の雄 阿弔流爲・母禮頭彰之碑』（なぜ清水寺に建っているのか？）や蠣崎波響『夷酋列像』（なぜ仏・ブザンソン美術館に所蔵されているのか？）などが挙げられる。それらの検証は、歴史を学ぶ（学問する）ことの意味も考察していくことにつながっていくものである。

④考えさせない教科書＝考えない授業

「1086（応徳3）年白河天皇は突然幼少の堀河天皇に譲位し院政を開いた」と教科書は記述するのであるが、なぜ天皇を辞めて上皇（法皇）となって政治の実権を握るのかは判らない。白河は天皇として15年、上皇（法皇）としてはその3倍の44年君臨している。「なぜ？」を発想し院政の本質に迫っていく授業を作っていきたい。日清戦争も開戦理由が判らない教科書がほとんどだ。山川出版社『詳説 日本史』などによる開戦経過の記載は「①減税と排日を要求する農民反乱⇨②要請を受け清出兵⇨③対抗して日本出兵⇨④内政改革をめぐり対立⇨⑤8月日本宣戦布告」と平板な記述が並ぶだけで、なぜ日清開戦に至るのかが判らない。その点などを生徒たちで考え合う授業にしていきたい。教科書を学問の視点から分析して生徒たちと授業を作っていくことを期待する。

時代（現実）と関わり、時代（現実）を見つ

める授業を！

「なぜそれを学ぶのか」が判らない授業が続いている。少しも現実や生活とは関わらない内容だ。とりわけ政治経済的分野・近現代史・地理などで、その様な授業ばかりが展開されていると、社会科のつまらなさは一層増大していく。今の若者たちは、社会・政治・世界にあまり興味関心を示さないが、その一因にこうした社会科教育の実情が影響していると考え。授業で「憲法・国会・裁判所」「労働基本権」「北方領土」「中東問題」「地球環境」の知識は語るが、今に関わる「集団的自衛権」「尖閣問題」「イラク・シリア・イスラム国」「改憲」「就職難・労働環境」「気候変動枠組条約締約国会議（COP）」「再生可能エネルギー・原発」には触れない。学生自身が知らない・興味がないのであろうが、政治・教育政策・マスコミも含めた今の時代状況も反映して生起しているのであろう。

学生たちが政治・社会の情報をどのように入手しているかをアンケートで集めてみた⁽⁶⁾。それによると、自宅・下宿で新聞を取っていない；48%〔38人／79人〕、新聞をほとんど読まない・全く読まない；58%〔46人／79人〕、社会や政治などの情報入手手段【複数回答可】インターネットなど；86%、テレビ・ラジオ；63%、新聞；26%、その他【大学図書館・セミナー・現地・友人との会話など】となっている。今の学生の凡その状況が判る。インターネット、テレビ・ラジオが圧倒的で、新聞・雑誌・書籍など分析や考察を経た情報は遠ざけられている。「思考（考えること）」なしの、瞬時の「思い（思うこと）」で考え方・行動が決められていってしまう危険を強く感じる⁽⁷⁾。そうした状況に対して、学生自身も「多様な媒体から情報を得て分析していかないと、正確な情報が掴めない」「ネット普及で多くの情報にも接触できるが、大事なことは真実の情報を掴んでいくこと」など、情報獲得やメディアリテラシー育成の必要性をコ

メントしている。

学問研究自体も時代の要請・時代の課題と葛藤しているものとなっているのかも検証される必要がある。

私は授業ごとに、時事的な話題を「社会科通信（No1～30）」として学生に発信している。2014年5/6『新聞各社の憲法記念日社説』・6/3『大飯原発 再稼働認めず 福井地裁』・9/23『昭和天皇実録 公表』・10/14『朝日新聞の3つの訂正とお詫び』・1/20『あれから20年が過ぎた』などである。

時代（現実）と関わって思考を深化させていくことを大学の各種授業・学生たちの行動の場で追求していくことが大きな課題となっている。

5. 結び

社会科学習で目指すものは、「市民として生活する」「市民として社会を創る」力である。そのためにも科学的な認識と現代社会認識の構築は欠かせない。学問研究と時代（現実）への関わりは大事にしていきたい。

「教科教育法」での学習は、自己の学問研究の姿勢と内容が検証される場であり、大学での学習・研究の全てが試され見つめ直され、自己の成長につなげていくことができるものである。そんな授業を目指している。

「教室のドアを開ける時までが教材研究である」と学生たちに日常的な研究の姿勢と重要性を語ってきた。毎年模擬授業者が何回も推敲を重ねて授業を検討し、何度も資料を作り直している姿に出会う。真摯な姿勢にいつも感動をもらって、教育というものの姿を改めて振り返る機会ともなっている。学生諸君に感謝している。

註

- (1) 中学校学習指導要領 第2章 各教科 第2節 社会 第1目標

- (2) 高等学校学習指導要領 第 2 節 地理歴史 第 1 款 目標、第 3 節 公民第 1 款 目標
- (3) 2013 年度に法政大学、首都大学東京、工学院大学の受講生 100 余人から回答を得た。
- (4) 1951（昭和 26）年学習指導要領〔第 1 次改訂〕日本史の特殊目標「1」
1960（昭和 35）年〔高等学校学習指導要領第 3 次改訂〕日本史目標「1」
1989（平成元）年〔高等学校学習指導要領第 6 次改訂〕地歴科日本史 B 目標
- (5) 2014 年 4 月 4 日、出版労連「2013 年度教科書検定結果についての見解」
- (6) 2014 年度に法政大学、工学院大学の受講生 79 人から回答を得た。
- (7) 2013 年 1 月 8 日池澤夏樹 朝日新聞夕刊「終わりと始まり」
「今、気になっているのは、みんなが『考える』より『思う』でことを決めるようになったことだ。五分間の論理的な思考より一秒の好悪の判断」「『思い』に自信が付き、『考え』を排除する。時には多くの人が手近に敵を見つけて叩くというゲームに熱中する。」

教員免許状取得を志望する学生の 進路選択動向に関する考察

法政大学キャリアデザイン学部非常勤講師 三浦 智子

本稿では、2014年度春学期及び秋学期において、教職課程のうち「教職に関する専門教育科目」のひとつに設定される「教育の制度・経営」を受講した学生を対象に実施したアンケート調査結果に基づき、受講学生の進路選択動向、教員を志望する学生の職業選択の動機、さらに、近年の教員の勤務実態や教職をめぐる制度改革が学生の職業選択にいかなる影響をもたらしているのかという点について検証を試みるとともに、授業における取組みについてその課題を探る。

1. 授業のねらいと受講学生の構成

「教育の制度・経営」の授業では、我が国

における初等中等教育の制度と経営について、基本的な仕組みと実態を広く理解するとともに、これらが抱える今日的課題について考えを深めることをねらいとする。具体的には、我が国の初等中等教育制度の成り立ちと変遷、教員の職務や人事管理をめぐる制度改革あるいは学校経営改革の動向などについて理解を深め、その課題について論じることができるようになることを目標に取り組んでいる。

まず、2014年度の春学期、秋学期ともに授業の最終回に実施したアンケートに回答した学生（以下「受講学生」という。）は、春学期73名、秋学期63名の合計136名であり、受講学生の所属学部・学科及び学年については次の表1、表2のような分布となっている。

表 1

学部・学科	回答者数	%
法・法律	8	5.9
法・政治	7	5.1
法・国際政治	5	3.7
文・哲	5	3.7
文・日文	13	9.6
文・英文	15	11.0
文・史	25	18.4
文・地理	6	4.4
経営・経営	2	1.5
経営・経営戦略	6	4.4
国際文化・国際文化	21	15.4
人間環境・人間環境	8	5.9
キャリアデザイン・キャリアデザイン	14	10.3
グローバル教養・グローバル教養	1	0.7
合計	136	100.0

表 2

学年	回答者数	%
学部1年	111	81.6
学部2年	16	11.8
学部3年	4	2.9
学部4年	4	2.9
修士課程1年	0	0.0
修士課程2年	1	0.7
合計	136	100.0

なお、本授業は、博物館学芸員や社会教育
主事といった資格の取得に必要な科目のひとつでもあり、これらの資格取得を目指して受

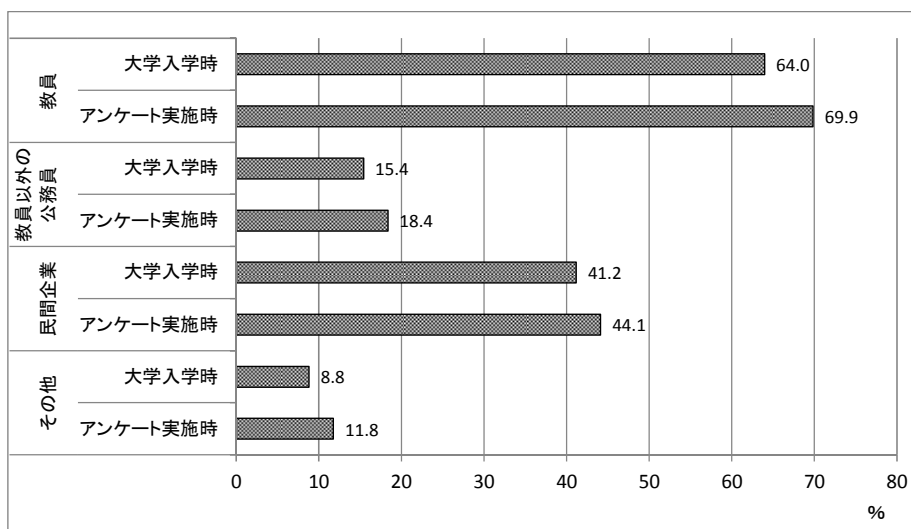
講する者も含まれる。アンケート実施時点で
教員免許状の取得予定がない者は、136名中
5名（未定及び無回答者を含む）であった。

2. 受講学生の職業選択

大学入学時点で希望していた卒業後の進路と、アンケート実施時（授業最終回）に希望する卒業後の進路（未定の場合、考えていた

もの、可能性のあるものについて複数回答可）について、①教員、②教員以外の公務員、③民間企業、④その他、の中から回答を得た。受講学生 136 名に占めるそれぞれの回答の割合は図 1 のとおりである。

図 1



まず、大学入学時において教職を目指していたと回答する学生が 6 割を超えることは注目に値する。また、いずれの職業についても、大学入学時よりもアンケート実施時のほうが回答数が増加しており、時間の経過とともに学生の進路が明確になっていることが窺える。なかでも、進路選択肢に「教員」を含める学生の増加程度は最も大きく、大学入学時における進路選択肢に「教員」を挙げた学生は受講学生全体の 64.0%であったが、授業最終回のアンケート実施時における進路選択肢に「教員」を挙げた学生は 5.9 ポイント多く、69.9%にまで増加している。一方で、大学入学時における進路選択肢に「教員」を挙げながら、アンケート実施時における進路選択肢に「教員」を挙げなかった学生も 3 名 (2.2%) いることがわかった。

このような職業選択の変化の背景には、就

職率や民間企業等の採用動向を含めた社会経済の変化や、学生自身の大学生としての生活経験、教職課程における授業での経験など多様な要因があるものと考えられるが、進路選択を大きく左右する学生自身の職業観のうち、特に「教員」に対する職業観については、小学校から高等学校まで 12 年間の学校生活の中で「教員」とどのような関係性を築いてきたか、あるいは、教職に就く親族の影響など、大学入学時以前の生活経験によって規定されるところも大きいように感じられる。

そこで、本アンケートにおいては、すべての受講学生に対し、教職に就いている（あるいは過去に就いていた）親族がいるかという点について、また、アンケート実施時の職業選択肢に「教員」を挙げた受講学生に対し、教員になりたいと思うようになった時期について尋ねることとした。

アンケート結果について、まず、教職に就いている（あるいは過去に就いていた）親族がいるかという点に関して、「いる」と回答したのは受講学生 136 名中 41 名（30.1%）であった。父母が多く（父 19 名、母 20 名）、

次いで祖父母（祖父 10 名、祖母 4 名）、きょうだい（1 名）、おじ（4 名）、おば（3 名）となっている。また、教職志望と教職に就く親族の有無との関係性については、表 3 のクロス集計のとおりである。

表 3

		教職に就く親族		合計
		無	有	
教職志望	無	31 22.8%	10 7.4%	41 30.1%
	有	64 47.1%	31 22.8%	95 69.9%
合計		95 69.9%	41 30.1%	136 100.0%

これによると、教職に就く親族がいないと回答する学生より、いると回答する学生のほうが、教職を志望する割合が高いことがわかる。しかし、これら 2 つの変数間における相関係数を求めると 0.082 であり、教職に就く親族の有無と、教職を志望するか否かという学生の進路選択動向との間に強い相関関係があると判断することは難しい。

続いて、教員になりたいと思うようになった時期と教職に就く親族の有無との関係性について。まず、教員になりたいと思うようになった時期に関しては、アンケート実施時の職業選択肢に「教員」を挙げた学生 95 名のうち 86 名から回答が得られたが、「中学生以前」と回答した学生は 44 名と回答者数の半数以上（51.2%）を占め、次いで、「高等学校在学時」と回答した学生は 36 名（41.9%）、「大学入学時以降」と回答した学生は 6 名（7.0%）であった。小学校や中学校段階での生活経験が、教職への動機付けになっているものと想像されるケースと、割合としてはそれよりも若干少ないものの、高等学校での生活経験を通して、あるいは卒業後の進路を決定する段階で教職を考えるようになったものと思われるケースとに分かれる様子が観

察された。

そして、表 4 のクロス集計の結果を参照すると、教職に就く親族が「いる」と回答する学生では、「中学生以前」の時期に教職に就くことを考え始める割合が大きいものの、「中学生以前」の時期に教職に就くことを考え始めた学生のうち、教職に就く親族が「いる」と回答する割合は少ない。また、これら 2 つの変数間における相関係数は -0.033 であり、教職に就く親族の有無と、教員を目指すようになった時期との間に強い相関関係があるとは判断できない。

以上の集計結果からは、少なくとも、教職に就く親族の有無それ自体が教職を目指すことへの動機付けになる可能性、あるいは職業選択において、教職の選択時期の早期化を促す可能性は低いものと言える。無論、教職に就く親族の勤務の態様が学生自身にどのように映っていたのか、あるいは、教職に就く親族からどのような情報を得ていたのか等の状況の違いによって、学生自身の職業選択にもたらされる影響は変化し得るわけであり、その点の解明が待たれるところでもある。本アンケートは教職課程履修者の一部を対象にしたものであり、ごく限られた収集データに基

表 4

		教職に就く親族		合計
		無	有	
教職の志望時期	中学生以前	26	18	44
		30.2%	20.9%	51.2%
	高校在籍時	26	10	36
		30.2%	11.6%	41.9%
	大学入学以降	4	2	6
		4.7%	2.3%	7.0%
合計		56	30	86
		65.1%	34.9%	100.0%

づく分析であるため、得られた結論については今後さらなる検証が必要であるが、職業選択を大きく左右すると思われる学生自身の職業観のうち、特に「教員」に対する職業観がどのように形成されるのかという点については、教職に就く親族の影響を考慮しつつ、学生自身の小学校から高等学校までの学校生活の態様や社会経済の変化等に着目した分析が必要となるものと考えられよう。

3. 教職の実態や教職をめぐる制度改革に対する受講学生の認識と進路選択

ところで、「教育の制度・経営」の授業においては、教員の勤務実態や教員の人事制度、その改革動向について必ず取り上げるようにしているが、こうした事項に関する知識は、学生の職業選択にどの程度影響をもたらしているのだろうか。

「教育の制度・経営」の授業において、担当教員として重視しているのは、まず、教育制度の詳細や改革の動向について、受講学生が、「客観的」な事実を知ることができるということである。授業の目的は、断じて、“ポジティブ”な情報をもって教職に対するイメージの改善を促したり、また“ネガティブ”な情報をもって教職を志望する意思の強固さを試したりすることにあるのではない。学生自身が、高等学校までの学校生活経験や、身近な教員の話などから得た学校現場の情報や教

職のイメージについて、真に今日の学校現場や教員の実態を示すものであるのか、今日における学校・教員の実態が、いかなる制度のもと、いかなる経緯で生じたものであるのか、理解を深めた上で、自らの職業選択を行うことが望ましいのではないかと考えている。その上で、我が国の学校・教員の実態について、諸外国の学校制度や教員、あるいは他の職業の実態との比較等を通して相対的に捉える作業を行い、教員の職務環境の整備や学校改善の実現に向けて、何が今後の課題となるのかを考察を行うことが本授業の最終的な目標であり、この点は、教員としての資質能力の向上に留まらず、学校を取り巻く社会の一員として教育の在り方を考える素地の養成につながるものと考えている。

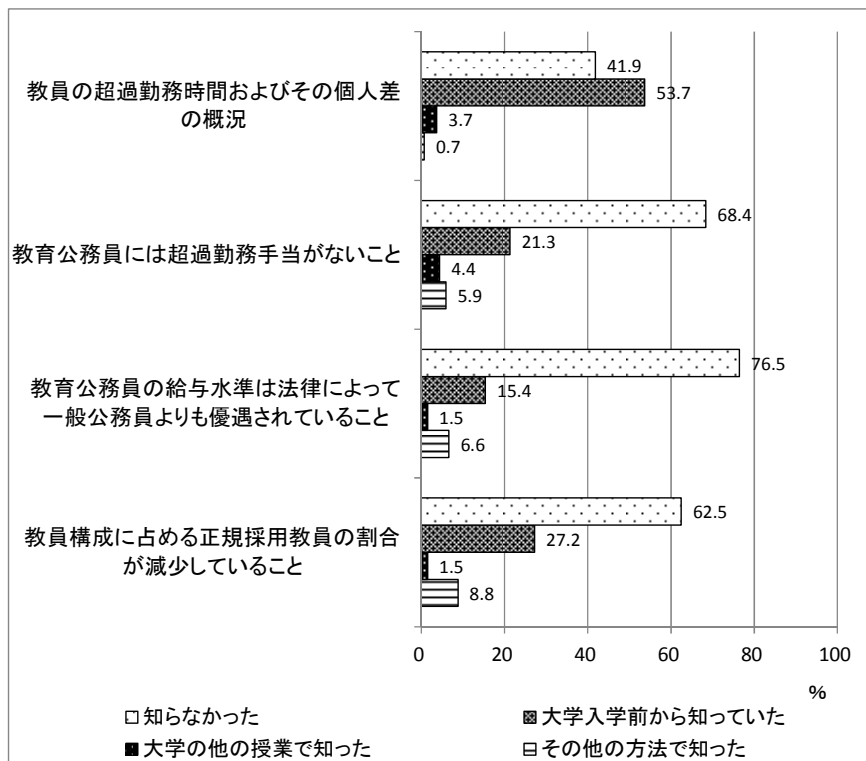
以上のような取組みの中で、教員の勤務実態や教員の人事制度について取り上げてきたが、本アンケートでは、次の4点—①教員の超過勤務時間およびその個人差の概況、②教育公務員には超過勤務手当（時間外勤務時間数に応じた給与支払い）がないこと、③教育公務員の給与水準は法律によって一般公務員（都道府県一般行政職）よりも優遇されていること、④教員構成に占める正規採用教員の割合が減少している（今後も減少する可能性が高い）こと—について、本授業で取り上げる前から知っていたか、知っていた場合いつ頃どのような手段で知ったのか、また、①～④の事項に関する情報が受講学生自身の進路

選択に影響を与えたか（あるいは今後影響を与えるか）、という点について尋ねた。

まず、①～④の事項について本授業で取り上げる前から知っていたか、「知らなかった」、

「大学入学前から知っていた」、「大学の他の授業で知った」、「その他の方法で知った」のいずれに該当するか回答を得た。全受講学生 136 名の回答の分布は図 2 のとおりである。

図 2

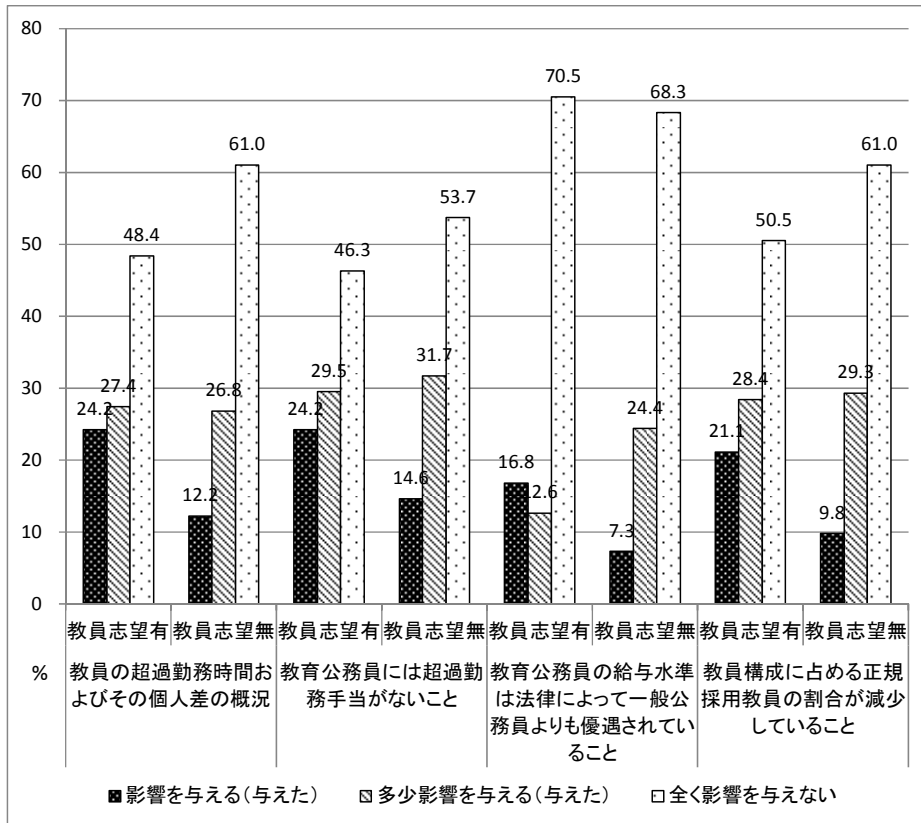


①～④の事項のうち、「教員の超過勤務時間およびその個人差の概況」については「知らなかった」という回答が最も少なく、「大学入学前から知っていた」受講学生が半数以上を占めている。比較的若い時期から、「教員は忙しい」というイメージが定着しているということのあらわれとも理解できる。次いで、「教員構成に占める正規教員の割合が減少していること」については 3 割弱の学生が「大学入学前から知っていた」と回答しており、「その他の方法で知った」学生が 4 項目の中で最も多いことも特徴的である。なお、「大学入学前から知っていた」との回答については、中学

校・高等学校の教員、部活の顧問から聞いたというものが多く、「その他の方法で知った」との回答については、各種報道やインターネット、教職に就く親族から聞いた、といった内容が散見された。

これら①～④の事項に関する情報は、受講学生の進路選択にどの程度の影響を与えているのだろうか。受講学生の回答を、アンケート実施時点での教員志望の有無に分けて集計し、その割合を示したものが図 3 である。なお、受講学生 136 名のうち、教員志望のある学生は 95 名、教員志望のない学生は 41 名である。

図 3



まず、教員志望の有無によらず、「教育公務員には超過勤務手当がないこと」が進路を考える上で「影響を与える」あるいは「多少影響を与える」と回答する学生が最も多く、次いで、「教員の超過勤務時間およびその個人差の概況」、「教員構成に占める正規採用教員の割合が減少していること」が「影響を与える」あるいは「多少影響を与える」とした回答が多くなっている。この3つの項目は、我が国における教員の職務環境の特徴であると同時に、その課題でもあると言えようが、特に、アンケート実施時点で教員志望のある学生の方が、教員志望のない学生よりも、これらの事項が自らの進路選択に与える影響を大きいものと捉えているようである。一方、「教育公務員の給与水準が一般公務員よりも優遇され

ていること」については、教員志望のある学生の16.8%が進路を考える上で「影響を与える」と回答しており、他の項目と異なり、「多少影響を与える」と回答する学生の割合(12.6%)を上回っている。また、この項目については、教員志望のある学生が「影響を与える」あるいは「多少影響を与える」と回答する割合が合わせて29.4%に留まるのに対し、教員志望のない学生が、「影響を与える」(7.3%)あるいは「多少影響を与える」(24.4%)と回答する割合は合わせて31.7%と、教員志望のある学生よりも多くなっていることも特徴的である。

4. 考察

本稿では、教職課程における「教育の制度・

経営」の授業を受講した学生を対象に実施したアンケートの結果に基づき、学生の進路選択が、教職に就く親族の有無などの学生自身の生活環境に左右される可能性、また、教員の勤務実態や教員の職務を支える制度的環境に関する知識がもたらす影響の程度について検討を行ってきた。教職に就く親族のいる学生ほど、教職に関する情報に多く接しているため、教職を早い時期から志望するのではないかと考えられたが、本アンケートの結果からはその限りではないことが明らかとなった。また、教員の勤務実態や教員の職務を支える制度の仕組みに関する情報に関しては、教員の超過勤務の実態のように、大学入学以前から把握している学生の割合が高い情報もある一方で、教員の職務を支える制度に関する情報については大学入学後に知るケースが多いことが明らかとなった。大学入学以前のより早い時期から教職を志望する者が受講学生の6割を超える一方で、教員の職務を支える制度に関する情報について大学入学以前から把握している受講学生が少ないことから、教員の職務環境に関する情報が少ない状態のまま、教職を志望するケースが多いと言わざるを得ない。

こうした状況下にあつて、教職課程における授業等で新たに得られる教職に関する情報が“ネガティブ”な内容であった場合に、それは学生の教職への動機付けを損なうものとなるのだろうか。

第3章において行ったデータの検討結果を踏まえると、「教育公務員には超過勤務手当がないこと」、あるいは「教員の超過勤務時間およびその個人差の概況」、「教員構成に占める正規採用教員の割合が減少していること」などの情報が学生の進路選択動向に影響をもたらしているならば、それは、現時点で教職を志望している学生に対し、今後において教職以外の職業選択を促進する可能性を示唆するものでもあることは否定できない。しかし、

教員の勤務の態様や教員の職務を取り巻く制度的環境など、現状を詳しく知ることなく教職を目指すことは決して望ましいことではない。また、教員を目指す一人一人が教職をめぐる現状を把握した上で、教員の職務の在り方やこれを取り巻く制度的環境が抱える課題について検討し、その解決策について自ら考察できるようになることにより、将来における教育制度改革や学校改善への貢献が期待できるものと考えられる。

他方で、現時点で教職を志望していない学生が、教員給与の優遇措置に関する情報がその進路選択に影響をもたらすと認識するケースは比較的多く、こうした情報が今後教職に就くことへの動機付けとなる可能性をも窺うことができる。ただ、教員の職務にかかる法制度に関する情報が、学生の進路選択に大きな影響をもたらし得るとすればなお、授業においては法制度の存在を把握することに留まるのでは不十分であると考えられる。例えば、この教員給与における優遇措置は、1974年の「学校教育の水準の維持向上のための義務教育諸学校の教育職員の人材確保に関する特別措置法」の成立によって講じられることとなったものであるが、当時なぜこうした優遇措置が講じられることとなったのか、あるいは、こうした優遇措置が講じられたことがその後学校現場にどのような影響をもたらしてきたのかなど、教員の職務を取り巻く法制度がつけられた経緯やその影響に関する追究こそが、教員養成の充実を図る上でより一層重要性を増すものと考えている。

参考文献

山崎準二(2002)『教師のライフコース研究』
創風社

教職課程履修学生の科目選択動機とニーズに関する一考察

法政大学キャリアデザイン学部非常勤講師 小湊 真衣

はじめに

「出川・生熊（2003）」によると、教員志望動機や教職課程履修動機など、学習意欲に関わる問題は教職課程研究における新たな研究テーマの一つである。実際、教員養成課程の学生や教職課程履修生を対象とした意識調査や研究は、各大学の教育実習指導室や教職課程を担当する教員の手によってこれまでも多数行われてきた（広瀬・久保田，2009）。

こうした研究調査が行われる目的は、各大学の教職課程教育の充実や改善であったり、教職履修生を対象として各大学が独自に設置している相談室もしくは特別講座の評価であったりすることが多い。したがって、「履修生の教職や教員に対するイメージ」や「履修生が教員を志した理由（動機・きっかけ・プロセス）」に代表されるような履修生の意識全般や、またそれらが教育実習や年次、時代の変化によってどのように変化していくのかに主に焦点が当てられてきた。

まず、「履修生の教職や教員に対するイメージ」や「履修生が教員を志した理由（動機・きっかけ・プロセス）」に焦点を当てた研究としては、例えば広瀬・久保田（2009）は富山大学人間発達科学部にて「教職と教育」の授業を履修している大学1年生153名を対象とし、特に教員志望の学生に対して「教員になろうと思った時期」、「教員になろうと思った理由」などについてアンケート調査を実施している。その結果、教員を志した時期に関しては約半数の調査対象者が「高校生のとき」と回答したことや、教員になりたいと思った理由に関しては「やりがいのある仕事だから」、

という回答が最多であったことなどを報告している。また、教員を志望するにあたって影響を受けた要因としては「高校時代の教員」という答えが多く、ついで「子どもとかかわる活動・体験」と回答した学生が多かった。また、学生が所属している学科によって、教員に対するイメージが異なることを見出している。そして、大学への進学理由に関して「親などがすすめるから」といった消極的な理由を挙げる学生に対しては、明確な目的意識を持たせることで、学習に対するモチベーションを高めるとともにそれを維持していくことが必要であり、それが学部で課せられた重大な課題であると考察している。こうした目的意識の大切さに関して、例えば大前・角谷・喜多（2011）は教職科目の受講による意欲の変化と視野の広がりについて、2007年から2009年にかけて行われた調査をもとに分析を行い、教職課程の履修理由における目的の違いが、教員を志望する意欲の変化および採用試験の受験意思に影響を及ぼしている可能性を指摘している。

その他にも、教育系以外の学部の学生と教育系の学部もしくは学科における学部生を対象として、教職課程履修の理由に差異が見られるかを検討した研究（出川・生熊，2003）や、所属大学における学生の意識に焦点化して分析を行った研究（曾我・河野・村島，1982；本橋，1985；小山，2008；宇佐見，2014）、所属大学の学生のニーズに焦点を当てた研究（武田・村瀬，2009）、大学在学の4年間における意識の変化を追った研究（川村・中村・長谷川・紅林，2014）など、実に多くの研究が存在している。

また、学年や時代の推移によって履修生の意識がどのように変化するかに関する研究としては、例えば渡津（2013a, 2013b）は、はじめは教職への期待をもって教職課程科目を履修していた学生も、履修そのものを辞める者、履修を続ける者、採用試験にむけて準備をする者、準備をしない者、また採用試験そのものを受けない者などにしだいに分かれていくことに注目し、こうした取り組みの変化は何が契機となって生じるのかを、愛知大学の「教職入門」、「教育制度論」を履修している大学生を対象としたアンケート調査をもとに考察している。そして、高等学校在学中は教職についての知識を得る機会が少ない上に、大学入学後も教職について理解するタイミングが無いままに教職課程の科目を受講し始める事が多いということ。また、履修しはじめると講義や介護体験、教育実習が大きな負担となり、教職課程を履修したとしても直接採用には結びつかないことや厳しい雇用条件の存在を知るようになることを明らかにした。つまり、高校時代に漠然と思い描き憧れていた教師という仕事の厳しい面を知ることによって、学生は現実と向き合い、教職への取り組みや進路を次第に変化させていくのだと考えられる。こうした実情に対して渡津（2013a）は、現在の教員養成のあり方自体を早期に改変しなくてはならないとしつつ、履修する前の学生に対しては科目登録以前の指導を充実させる事、履修を始めた学生に対しては早期に正確な情報を提供することによって現実や実情を理解させ、適切な判断ができるようにサポートして行く事が、当面の対処として大学ができることであると結論づけている。また、教職に対する取り組みが慎重かつ曖昧さを残したままの学生に対しては、同じく適切な判断が早期にできるようにすることが必要であると論じている（渡津, 2013b）。同じく学年が経過することによって学生の意識がどのように変化するかに着目した研究

として、和田・佐藤・藤田（2002）は教職課程の勉強を始めたばかりの大学2年生150名と、大学4年生のうち4週間の教育実習を終えた学生103名を調査対象として、その意識構造の比較を行っている。その結果、教職課程の履修動機に関しては学年による有意な差は見受けられなかったものの、「教師になりたい」等の積極的な理由は4年生に多く、「取れる資格は取っておきたい」等の比較的漠然とした理由は2年生に多くみられたこと、また、教育実習終了後の学生は、自分自身の興味や適性から教職課程の履修動機をもつ傾向が強く、また教員採用試験の受験目的も明確にしている割合が多かったと報告している。

また、伊藤（2004, 2005）は1998年から2002年にわたって行われた調査の結果から、学生の教育実習指導室利用の有無や頻度、教員採用試験の受験意思、5年以内に教職に就く意思を分析し、実習指導室を利用する割合は学部によってばらつきがあること、教員採用試験の受験意思は学部によって大きな差が見受けられること、また全体として教職に就く意思を持つ学生の割合が年々減少していることなどを明らかにした。そして教職に就く意思が形成されにくい学部があるとすれば、それを踏まえたサポートのあり方を検討していく必要がある、そのためにも指導室をはじめとした「教職リソース」の利用の実態とその教育効果について明らかにする必要があると論じている。

更に大きなスパンで教職志望学生の意識の変化について調査した研究としては、例えば林（1992）は竹中（1983）の調査を追跡調査することで、その量的変化および質的变化に注目した。その結果、教職課程履修学生に関して、家族に学校や塾の教師が「兄弟姉妹やその他身近なところにいる」と答えた学生は1982年の調査では52.9%であるのに対して、1991年では26.5%と、大幅に減少していた。これに関して林（1992）は、「親や兄弟に教

師がいるかどうか」が教職課程履修の動機に影響を与えなくなったということではなく、親や兄弟から採用の困難度や現場の実情などを聞く事によって、志望を断念した学生がいるのではないかと推測している。ただ全体として、1982年と1991年では履修学生の意識に大幅な変化は認められず、実習を経験する事によって教職に就きたいという意欲がより高まる点でも両年で共通していた。確認された細かな違いは生活背景の変化が影響したと考えられ、これに関しては現状を考慮に入れた独自の教員養成カリキュラムを構築する必要性や、履修学生の意識や心構えを正しく把握した上での授業運営の必要性を指摘している。

このように、教職課程履修生の履修動機や意識を対象とした調査報告は、これまでも多数行われており、授業を履修する学生が何時何故教師を志したのか、どのくらいの熱い思いを持って教師を目指しているのか、そしてそれらは時間経過とともにどのように変化するのかといったことが明らかにされてきた。

中山(2007)が、教職課程を履修した学生のうち卒業後も教職に対して強い志望意識を形成していた学生の事例を検討する中で、大学の教職課程が学生に対して培わせるべき「教師としての資質能力」の中核には教職への志望意識があり、教職への志望意識がどのように形成されてきたかを分析することは、教職課程教育の核心において重要な事は何かという探求にもつながると論じているように、確かに学生達の意欲や動機およびその推移を知る事は、教職課程を担当する教師にとって有益な情報となりえるだろう。

しかし、学生には教職を目指すか否か、教職課程を履修するか否かの選択の先に、もう一つ別の、より現実的ともいえる選択が存在している。それは、教職課程において履修が必要とされている各科目を、何曜日の何時限目に履修していくかという選択である。例え

ば2014年度の法政大学では、「教育心理学」の授業は年間で合計6講座開講されており、筆者を含めて計5名の先生が講義を担当されている。他にも年間で6講座開講されている授業は「教育の制度・経営」、「教育課程論」、「教育原理」、「教育相談」、「教育方法論」、「教職入門」、「社会・公民科教育法」、「生徒・進路指導法」、「特別活動論」などがあり、学期や曜日、時限によって異なる先生が講義を担当されている。各授業を担当されている先生が作成されたシラバスを拝見してみると、どれも教職課程の授業に求められる基準を満たしているという点では共通しているものの、先生ごとに多様な工夫が凝らされ、それぞれ異なった魅力をもつシラバスとなっている。

教職課程の科目は、卒業に必要な単位数には算入されない場合が多いため、各学生は自分の卒業に必要な単位を修得しつつ、その空き時間に教職課程の授業を履修していくことが求められる。そのため、各学生においては「各科目を、何曜日の何時限目に履修していくかという選択」自体が不可能であることも多いと考えられる。しかし、もし同じ科目において「何曜日の何時限目に履修していくかという選択」が可能であるとしたら、学生はどのような基準に基づきその授業を選択するのであろうか。また、そのような基準に基づいて授業を履修した場合、学生がその授業に求めていることとはどのようなことであらうか。

しかしこれまでの教職課程履修学生を対象とした調査において、このような学生の動機やニーズに焦点を当てた研究は数が少ない。したがって本報告では、「何故教師を志したのか」という大きな目的とは別に、「教職課程を履修した学生達は、履修した授業に対して何を期待し、求めているのか」、「なぜ、複数ある同じ科目の授業の中から、その時間の授業を選択したのか」という、より卑近な動機に焦点を当てることで、学生のニーズにスモー

ルステップで対応して行くための方法について検討を行った。

調査の目的

教職課程の授業を履修している学生が、授業を選択した理由および、授業に対して期待していることについて調査する。また、教職課程を履修した感想について調査を行う。

調査方法

調査対象者 法政大学にて教職課程科目「教育心理学」を履修している学生 91 名を対象にアンケート調査を実施し、49 名（平均年齢 19.48 歳）の学生から回答を得た。今回調査対象となったのは男性 28 名、女性 20 名で、半数以上が 1 年生であった（表 1）。その他 1 名は性別、年齢、学年の質問に対して無回答であった。

表1. アンケート回答者の学年および性別

	1年生	2年生	3年生	4年生
男性	22	2	3	1
女性	16	0	4	0

手続き 2014 年 12 月に、教職課程における学生の意識に関する調査の名目でアンケート調査を実施した。質問紙は無記名式とし、回答の有無やその内容は一切成績に反映されないことを口頭および文面にて説明した。

調査内容 質問内容は大きく分けて 2 部構成とした。前半は、3 つの質問からなり、学生の教職課程科目に対する履修動機とニーズについて、それぞれ選択式で回答を求めた。内容としては①教職課程の科目を履修する際の学生の意識について「教職課程をとるのに必要なので、特に何も考えず履修した」、「教職をとるのに必要なので、嫌々履修した」、「教職をとるかどうかはわからないが、内容に興

味があったので履修した」、「その他」の 4 つのうち一番自分の気持ちに近い答えを 1 つ選択するよう求めた。また「その他」を選択した場合にはその内容について自由記述を求めた。②同じ科目が違う曜日の違う時限で開講されている場合、重視するポイントについて「他の授業と、時間や曜日がかぶっていないこと」、「単位のとりやすさ」、「シラバスの内容」、「友人と一緒に履修できるかどうか」、「その他」の 5 件法で尋ね、複数回答可とした。「その他」を選択した場合にはその内容について記述を求めた。③教職課程の授業に期待することについて複数選択可の 5 件法で回答を求めた。回答項目は「教職に関する基本的知識を身につけたい」、「今の時代の学校教育に関する最新の情報を手に入れたい」、「教育の現場で働く人達の声を聞いてみたい」、「単位取得以外は特に何も期待していない」、「その他」で、「その他」を選択した場合はその内容について記述するよう求めた。後半は 3 つの質問からなり、実際に教職課程を履修した上で感じた良かった点、悪かった点および、教職課程に対する期待について自由記述式で回答を求めた。

結果

教職課程科目を履修する際の意識について 集計の結果、教職課程の科目を履修する前の意識として最も頻繁に選択されたのは「教職をとるのに必要なので、特に何も考えず履修した」であり、全体の半数以上がこの回答を選択していた（表 2）。その他に関しては「教職をとるのに必要で、興味があるので履修した」と、「学部の選択必修として履修した」という回答が寄せられた。「教職をとるのに必要なので嫌々履修した」という学生が若干名存在したものの、今回の結果から、教職課程科目履修生の多くは、「教職をとるため」という動機に基づき、いわば受け入れるべきハードルの

一つとして各科目の履修を決定しており、その動機は少なくとも「嫌々」という言葉に代表されるような否定的な感情を伴うものでは必ずしもない可能性が示唆された。

科目選択に影響を与える要因について 同じ科目が違う曜日の違う時限で開講されていた場合、その履修を決定する際に重視するポイントとして最も多く選択されたのは「他の授業と、時間や曜日がかぶっていないこと」であった(表3)。このことから、教職課程の科目は主に学生自身の所属学科における必修授業等の隙間を埋めるような形で選択される場合が多く、そうした際には選択の自由自体がそもそも存在していない可能性が示唆された。これは、教職課程の科目は卒業に必要な単位数に算入されないという性質上、やむをえない結果であるともいえる。しかし一方で「シラバスの内容」や「単位の取りやすさ」を履

修の際に重視するという意見も存在していた。

教職課程の授業に対する期待 教職課程の授業に期待することとして最も多く選択されたのは「教職に関する基本的知識を身につけたい」であった(表4)。ただし比較的少数ではあるものの、「単位取得以外は特に何も期待していない」という意見も存在していたことから、このような低いモチベーションをもつ学生を、いかに動機づけていくかが今後の課題であると考えられる。

教職課程科目を履修して良かった点・悪かった点 教職課程の科目を履修した感想に関しては、「良かった点」に対して36人から、「悪かった点」に対して20人から意見が寄せられた。

「良かった点」に関しては、「教員になるために必要なことだけでなく人間としての知識も高められた」、「教員にならなかったとし

表2. 教職課程を履修する前の気持ちとして一番近いのは

質問項目	N	(%)
教職をとるのに必要なので、特に何も考えず履修した	36	73
教職をとるかどうかはわからないが、内容に興味があったので履修した	10	20
教職をとるのに必要なので、嫌々履修した	2	4
その他	2	4

表3. 同じ科目が違う曜日の違う時限で開講されている場合、重視するのはどのようなポイントか

質問項目	N	(%)
他の授業と、時間や曜日がかぶっていないこと	32	65
シラバスの内容	13	27
単位の取りやすさ	10	20
友人と一緒に履修できるかどうか	4	8
その他	1	2

表4. 教職課程の授業に期待することは、どのようなことか

質問項目	N	(%)
教職に関する基本的知識を身につけたい	34	69
教育の現場で働く人達の声を聞いてみたい	11	22
今の時代の学校教育に関する最新の情報を手に入れたい	10	20
単位取得以外は特に何も期待していない	5	10
その他	2	4

ても、大学卒業後にいかせるような知識や人との接し方が身についたこと」、「教育について考えることを通して、社会や経済などの様々な分野に知見を広げることができた」、「教師になる上でもそうだが、それ以外でも役に立ちそうな知識を得ることができた」、「学校の先生になるためだけでなく教育の“本質”について学べた。これは将来親になった際にも非常に参考になるものである」など、教職課程の授業を通して、教師という枠内にとどまらず、多角的な知識を身につけられたのが良かったという意見が多く寄せられた。また、「教職とはどのような職業なのか、何が求められているのかイメージが湧いた」、「教師へのイメージがより強くなった」、「将来を考えるきっかけになる」、「教員になる自分の姿がイメージできた」、「中学・高校では教えてくれない学校運営の仕組みや『教師』とはどういうものか分かって、自分が持っている『教育』の概念を訂正してよりよい方向へ持っていってくれる」など、教職に対するイメージが固まったという意見も同じく多く寄せられた。その他、「テーマに関するグループディスカッションや他の生徒の感想を聞いたこと」、「教職を目指し同志とのつながりができた」など、同じ科目を履修している仲間との交流やつながりに注目した意見があったことも、今後注目すべきポイントであると考えられる。こうした学生同士の意見交換やディスカッションの必要性に関しては学生同士のつながりの構築や強化という側面のほか、倉本・長谷川(2006)が述べるように「明確な論理的思考の促進とそれを通した普遍化能力の育成」のためにも有効であると考えられる。

「悪かった点」に関しては、「単位修得外であるため、授業数が多く、大変である」、「他の友だちよりも一週間の授業が多く、毎日大変であった点」、「卒業単位に含まれないところ。教職の履修を組むと割とハードスケジュールになる」、「もっと簡単に単位を取得した

い」、「単位が卒業に反映されない」、「遊ぶ時間が減る」など、先行研究でも履修動機を低減させる要因として注目されていた点と一致する意見が寄せられた。また「時間が遅い」、「取りたい授業が5限に多かったので、空きコマが増えてしまった」、「開講数が少ない」、「しょうがないとは思いますが、もう少し教職の授業を2,3限ぐらいの時間帯に増やして欲しいです」など、授業の開講数や開講時間に関する意見も寄せられた。

今回寄せられた意見を全体としてみると、「良かった点」として挙げられているのは主にその授業内容に関するものであったのに対し、「悪かった点」として挙げられたのは開講時間や単位取得の大変さなど、制度上ある程度やむを得ない、システム的な側面に関するものがほとんどであったのが特徴的であった。

同じ科目が違う曜日の違う時限において違う担当教員によって実施されていることに関しては、「良かった点」として「先生によって授業に特色があり、様々なことが学べる」、「教授がたくさんおり、沢山の授業からえらべる所」といった意見が寄せられた一方、「悪かった点」として「担当者によって授業内容の差が大きい」という意見が寄せられていたことから、同じ科目を複数の教員が教えているという状況をマイナスとするのではなく、むしろプラスとして学生が認識できるよう、授業運営のあり方を工夫していく必要があると考えられる。

考察

今回の調査は対象者が少数かつ限定的であったことから、統計的な分析は行わなかった。したがって、今回の結果のみによって教職課程履修生全体の傾向を語ることはできない。また、各質問に対する回答にも改良の余地が残されていることから、今後は調査対象を広げつつ、より精度の高い質問項目および回答

項目を作成し、その結果を統計的に分析した上で、今後のあり方について検討していく必要がある。しかし、今回の結果から、注目すべき点もいくつか見出されたように思われる。

すなわち第一の点としては、現在教職課程履修生は教師になりたいという意思のもと、ベルトコンベア式に肅々と教職課程の各科目を履修している可能性があるという点である。「教職をとるのに必要だから履修する」という理由は、先行研究でも示されている通り、確かに授業を受講する動機として十分ではある。しかし、「教職をとるのに必要であるし、授業内容に興味もある」もしくは「授業内容に興味がある科目が、教職をとるのにも必要な科目であった」という場合の方が、より授業への積極的な参加が見込めるのではないだろうか。同じ事をするにしても、「自ら選択した」という意識をもって行うのと、「単位のために仕方なく」という意識をもって行うのでは、長期的な結果や満足感に大きな違いが生じてくる可能性がある（Ryan & Deci, 2002）。したがって、授業開始時に「やむなく受講する」という意識を抱いていた学生がいたとすれば、授業の進行とともに彼らをいかにして「楽しいから受講する」「楽しみに受講する」という意識に変化させていくかが大切であり、ここに教職課程科目を担当させている教師の工夫や努力が必要とされるのではないかと考えられる。

また第二の点としては、教職課程においては、同じ科目が様々な時限に開講されているものの、学生においてはそれらを選択する自由が与えられていない可能性があるという点である。これについては、教職課程科目が卒業に必要な単位数に含まれないという性質を持つ以上、仕方がないことであるし、どの時限を担当されている先生も、どの時限の授業を選択したかによって有利不利が生じないよう、等しく質の高い授業を、熱意を持っておこなっておられるのは自明である。しかし、

そうはいってもシラバスの内容が先生によってある程度異なっている以上、その授業内容を一言一句全く同一にするというわけにはいかない。例えば授業形態であれば、講義をメインとして授業を進められる先生もいれば、ディスカッションやグループワークを重視される先生もおられる。また、学生に対する情報の伝え方についても、板書をメインに授業を進められる先生もいれば、パワーポイントを活用したり、独自にプリントを作成される先生もおられる。そして最終的な評価基準に関しても、期末テストやレポート、授業毎の課題や授業への積極的な参加等、何をどのような割合で評価対象とするかは各先生の裁量にかかっているのが現状である。

したがって、選択の余地無く選択した科目が、たまたま自分の得意な授業形態もしくは評価基準を採用しているのであれば良いが、グループワークやディスカッションが苦手な学生もいれば、自分の考えをレポートにまとめるのが苦手な学生もいるように、学生によっては、選択せざるを得なかった科目が、たまたま自分の苦手な分野の克服を強いるものになる可能性もある。その学生が将来教師を目指している以上、こうした機会に自分の苦手分野を克服することは決して悪い事ではなく、むしろ推奨されるべきことではあるかもしれないが、こうした場合、状況によっては教職課程を履修する学生達の間で、不公平感が生じてしまう可能性が懸念される。したがって、カリキュラム上のやむを得ない事情によって生じうる可能性がある学生の不公平感を最小限にするために、自分が担当させている科目と同じ科目を担当されている先生のシラバスをよく拝見し、その内容が他の先生と比べて著しく逸脱しないようにすること、また、他の先生方の授業の進め方や授業内容、評価方法を参考にさせていただきながら、自分の授業を組み立てていく必要があると感じている。

おわりに

ここまで、先行研究や調査の結果を概観しつつ、学生が教職課程科目を選択する際の理由や教職課程科目に対するニーズを中心として考察を行ってきた。教師というのは、とても重要かつ大切な仕事である以上、その教師を養成する教職課程科目を担当させていただく責任も同じく重大であり、毎授業ごと、誠意を持って学生に相對し、廉直に授業を行わせていただくべきであると肝に命じている。そのためには授業に臨む学生のモチベーションを高め、また他の授業との不公平感が生じないような工夫を行って行く必要がある。また、その時々々の学生のニーズや要望に耳を傾け、学生が必要としている情報を適切に提供すると同時に、学生の知的好奇心を刺激し、自主的に授業に参加する姿勢を引き出して行く必要があると感じている。

学生のニーズに応え、モチベーションを高めて行く必要性について考察してきたが、当然そればかりを追求することが教員の役割の全てではない。授業に対して寄せられる要望やニーズというのは「これが足りない」「これがもっと欲しい」等、個々の学生の想像の範疇におさまるものである場合が多い。しかし、私は学生のニーズの更に一歩先を提供していくことが、教職課程の授業においても求められているのではないかと考えている。

私が目標としている授業とは、学生に未知の圧倒的知的興奮を学生に体感してもらうことであり、「学びとは新たな世界を知る事」、「新たなことを学ぶことは楽しさ」であることを心に刻んでもらうことである。私は大学時代の授業において、幸いにして多くのすばらしい先生方から知的興奮とそれに伴う幸福感を経験させていただいた。今までの世界が違って見えるような感覚や、体の中から知的好奇心がわき上がってきて、今にも走り出したくなるような感覚は、えも言われぬ快感を

伴うものであり、それが毎日の授業を履修する強い動機となっていた。あの頃の自分は毎回の授業を聴くのが楽しみで仕方なく、授業開始前は「今日はどんな話が聞けるのだろう」とワクワクし、講義の後は「ああ、今日も楽しかった。来週も楽しみだ」と感慨に耽っていた。そのような学生時代を過ごしていたため、「授業がだるい」「つまらない」という人や、授業中に居眠りをしたり内職をしたりして過ごしている人の気持ちがわからず、「こんなに面白い講義なのに、何故ちゃんと聞かないのだろう」と不思議に思っていた。自分がかつて経験させてもらったような知的興奮や楽しさを、目の前の学生達にも体験してもらいたい、というのが、私が授業を行う際に目指している目標の一つである。人生において1コマの90分間というのはとても貴重な時間である。ましてや学生時代の90分となれば尚更であろう。その大切な90分間を退屈なつまらないものにするのではなく、少しでも充実した楽しい時間としてもらえるようにしたいというのが、私の切なる願いである。

ただし、学生には楽しく充実した授業時間を過ごして欲しいとは考えているが、それは学生にとって耳に心地よいことばかりを一方的に伝えていきたいということではない。知らなかったことを伝えるのはもちろんであるが、今までの自分の考えや常識が覆されるような事実にも触れてもらうこと、また、自分が今まで考えていたことがいかに限定的であり、自分の考えはいかに他者に伝わりにくく、また曲解されやすいか、ということも、授業中の講師との対話や学生同士のグループワークを通じて、学生一人一人に体験してもらいたいと考えている。

そして、我々はこの世界を、自分の見たいように見ているということ、そして、自分が色眼鏡をかけて世界を見ていることに気づいたとしても、それでもなおその偏ったものの見方から完全に自由になることは難しいこと

などを、心理学的な実験や理論を用いて体感してもらうよう心がけている。

Weber (1919) は、教師たるものがその任務の第一とするべきものは、学生達に都合の悪い事実を承認することを教えることであり、もし大学で教鞭をとるものがその聴講者を導いてこうした習慣を獲得させられたとしたら、それは「教師としてはまったく当たりまえのこと」であるが、知育上の功績を超えた「徳育上の功績」となると述べた。また、学生達は課程を修了するために講義に出席しなければならず、また教室内では学生は教師に対して批判ができないことから、大学で教鞭をとる者は予言者や煽動家であってはならず、彼に求められるのは知的廉直であるとした。私はこうした任務や求められる資質を、自分に課せられたものとして日々心に留めつつ授業をさせていただくと同時に、将来教員を目指す学生にも、是非こうした視点をもって、将来生徒と接する存在になって欲しいと願っている。

教職課程で心理学を学ぶ意味について、教員採用試験の問題とその対策を通して考察を行った杉浦 (2012) は、心理学が提供するものの見方は、単に教員採用試験合格のためだけでなく、教員になってからも必ず必要になってくると論じた。このように、広い視野と柔軟性を身につけることは、将来学生が教師として活躍する上で役に立つだけでなく、夫や妻、親や保護者等、学生が教師以外の役割を持って他者と接し、人生を歩んで行く際にも、必ずや役に立つものであると考えられる。今まで想像もし得なかったような知的楽しさを経験してもらえそうな授業ができるよう工夫していく事、そして自分の常識や価値観が打ち破られたとしても、それ自体を自分に対する脅威としてではなく、新たな世界が開けた喜びとして受け取れるような視野の広さを身につけてもらえるような経験をしてもらうことを、今後も授業内で目指していきたい

と考えている。

引用文献

- 出川聖尚子・生熊謙二 (2003). 教職課程履修動機分析 (1) 湘南工科大学紀要, 37(1), 91-101.
- 林陸雄 (1992) 教職課程履修学生の意識変化 桃山学院大学人間科学, 3, 159-189.
- 広瀬 信・久保田真功 (2009). 教職課程履修学生の教職意識調査—本学部学科間比較を中心に— 富山大学人間発達科学部紀要, 3(2), 9-18.
- 伊藤直樹 (2004). 明治大学における教職課程履修学生の教職への意識—2002 年度教育実習指導室アンケートの再分析から— 明治大学教職課程年報, 26, 1-12
- 伊藤直樹 (2005). 明治大学における教職課程履修学生の教職への意識 (2) —1999～2003 年度教育実習指導室アンケートの再分析から— 明治大学教職課程年報, 27, 25-35.
- 川村 光・中村瑛仁・長谷川哲也・紅林伸幸 (2014). 教職志望学生の学びの諸相 (1) —初年次生を対象とした 2012 年質問紙調査の結果から— 教育総合研究叢書, 7, 129-141.
- 小山茂喜 (2008). 教職課程履修学生に対するアンケート調査からみた学生の教職観に関する考察 教職研究, 創刊号, 51-63.
- 倉本 香・長谷川精一 (2006). 教職課程における学生相互の討論を用いた授業形態に関する一考察—「教育原理」、「教育行政学」、「道德教育の研究」、「倫理学」の場合— 大阪教育大学紀要, 55(1), 125-135.
- Max Weber (1919). *Wissenschaft als beruf.* (マックス・ウェーバー, 尾高邦雄 (訳) (1980). 職業としての学問 改訳版 岩波書店)
- 本橋富美子 (1985). 教職課程履修に関する意識調査 大阪城南女子短期大学研究紀要,

- 19/20, 175-191.
- 中山博夫 (2007). 教職課程履修学生の志望意識の変容に関する事例研究—教職課程受講と教育実習での体験に着目して— 目白大学総合科学研究, 3, 83-93.
- 大前哲彦・角谷史孝・喜多忠政 (2011). 教職課程履修生の意欲の高まりと視野の広がりについての考察—教職に関する意識調査 III— 大阪音楽大学研究紀要, 49, 97-120.
- Ryan, R. & Deci, E. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci, & R.M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- 曾我雅比兒・河野昌晴・村島義彦 (1982). 教職課程履修学生の意識と実態に関する比較考察—本学学生の調査事例の報告を中心に— 岡山理科大学紀, 18, 31-51.
- 杉浦 健 (2012). 教職課程で教育心理学を学ぶ意味—教員採用試験問題とその対策から考える— 近畿大学教育論叢, 23(2), 43-57.
- 武田明典・村瀬公胤 (2009). 教職課程充実のためのアクション・リサーチ—学生の要望と支援体制についての調査— 日本教育心理学会総会発表論文集, 51, 476.
- 竹中暉雄 (1983). 教育実習による教職課程履修学生の意識変化 桃山学園大学総合研究所報, 9(1), 21-44.
- 宇佐見忠雄 (2014). 教職課程履修学生の意識を探る 実践女子大学文学部紀要, 56, 42-54.
- 和田美知子・佐藤嘉晃・藤田主一 (2002). 教職課程履修学生の教育観に関する研究—特に、「履修動機」と「教育実習」について— 城西大学女子短期大学部紀要, 19(1), 45-51.
- 渡津英一郎 (2013a). 教職課程を履修する学生の受講動機とその後の選択—教職課程受講登録から採用試験合否まで— 愛知大学教職課程研究年報, 3, 71-84.
- 渡津英一郎 (2013b). 受講登録前後における学生の教職への期待と取り組み—平成 25 年度春学期教職課程受講者の意識調査から— 愛知大学教職課程研究年報, 3, 85-95.

第四部

教職を目指す学生へ

授業づくりと世界づくりを結ぶ

——ブリッジとしての教師を生きる

自由の森学園 菅間 正道

みなさん、こんにちは。私は、自由の森学園（埼玉・飯能市）で 20 年ぐらい社会科の教員をしています。

（1）イマドキの高校生をどうみるか

まず「イマドキの高校生をどうみるか」ということから話をしたいと思います。

僕は 18 年間中学・高校の担任を続けてきましたが、今年は徐々に副担任になり、若い新人の先生について高 1 学年に所属しています。今日は教育実習生の方々に話す場なのですが、職業柄いろいろなところで、例えば友人とか、あるいは教育と関係ない人に「高校生ってどういう人なのか」とか、「イマドキの高校生って何を考えているのか」などと聞かれることがあります。しかし、今まで冴えた答えができたことがない。つまり、高校生とは「こうである」とは到底言えないというか、目の前で見ている高校生は本当に多様、いろいろな高校生がいる。小学校 3～4 年生ぐらいじゃないかという幼稚な高校生もいる一方、保護者より老成しているような高校生もいる。つまり「一律に語れない／一概に言えない」のです。

みなさんが実習へ出かけていく地域、学校も進学校、課題山積校、中堅校、男子校、女子校、公立、私立、いろいろでしょう。ですから、高校生というのを一括りに語れないというところをまず前提にしたいと思うんです。

とはいえ、僕の理解で言えば、高校生理解

や把握の一つの視角として、二つのキーワードがあると思っています。

一つは、中西新太郎さんという社会哲学の研究者がずっと昔から言っていることですが、「高度消費社会化・個体化」という問題です。僕は持っていませんが、おそらく多くのみなさんは持っているだろうスマートフォン、iPad など、僕みたいなハイテク機器音痴のおじさんが扱えない、さまざまな機器を巧みに操って、1 人の世界に引きこもることができる。スマホからのぞく世界は底なし沼の宇宙みたいなものでしょう。そういう機器に象徴される「高度消費社会化・個体化」の世界に彼らは生きているわけです。

さすがに、今この瞬間に教室でスマホをいじっている人はいないようですが、現在高校現場で大変なのはスマホをどうするかです。徹底的に鎮圧しようと思っても、持ち込んでくる。教師の話よりスマホの世界のほうが何倍も切実なわけです。教師にはちょっと怒られて、悪くても一日取り上げられればいけれど、スマホの世界で、SNS だ、既読だ、即レスだと、そっちのほうがはるかに切実で大変。少なくとも、僕の高校時代には全くみられなかったものです。

「高度消費社会化・個体化」の文脈で言うと、僕の高校時代はウォークマンが出た頃の頃でした。外界と遮断したかったらイヤホンをして、スイッチオンで音楽を聞いて、自分の好きな世界に入り込めた。あるいはまた漫画を読むぐらいが教室の風景でした。

もう一つは「貧困化」という問題です。詳しくはお話できませんが、『ドキュメント 高校中退』（ちくま新書）という本を、青砥恭さんという元埼玉の県立高校の先生が書いています。想像を超えた貧困にあえぐ高校生の姿が描かれています。例えば高校生になるまで1人で電車に乗ったことがないひとがいる。うそだろう、そんな人、いるはずがないって思うでしょう。でもそれも事実なのです。あるいは、やっとの思いで高校へ行ったけれど、学費が払えなく、どんどん生徒が辞めていくとか、そういう世界に生きているのもまた高校生ということです。

スマホを巧みに操って、消費世界、ネット情報をあたかもサーフィンしているかのように見える高校生も、高校生になるまで電車に1人で乗ったことがない、人と目を合わせて話したことがない、そういう高校生もいたりするわけです。だから「イマドキの高校生は…」とひとくくりに語れない。

みなさんが実習に行かれる高校は、高校中退とか貧困とは無縁だよ、という方もいるかもしれません。しかし、少なくともそういう世界があるということ、生徒の成長環境、生活背景として、そういう補助線をひいてみる必要がある、ということは頭の片隅に置いておいてください。

（2）「共通言語」は容易につくれない

この「高度消費社会化・個体化」ゆえに教室内に容易に「共通言語」がづくりにくい、つくられにくい状況があります。

自由の森学園は3年間持ち上がりです。去年まで担任していた僕のクラスの様子を頭の中に描いてみます。わりとクラスの中心的な生徒、Mという女の子は、中国舞踊部の部長で踊りとクラブをどうまとめて率いていくかに一生懸命。その隣に座っている生徒、Rは60年代のリズム&ブルースが大好き。サム&

デイヴとか、Booker T & the MG'sとか、そういうのをそれこそスマホでノリノリで聴いている。

「菅間さん、サム&デイヴ、いいよね」と言われます。僕もわりとポップ音楽には詳しいので、「いいよね。カッコ良いよね」と応える。けれど、じつはそんなに詳しいわけではない。風景の描写を続けると、中国舞踊部の隣にはサム&デイヴを聴いている子がいて、その隣ではカードゲームをやっている子がいて、その隣に演劇に夢中な子がいて、その隣には難しい分厚い生物学か何かの本を読んでいる子がいる。それは大学生もそんなに大差ないのかなあ。それを否定しているわけではないんです。言いたいことは、自分の持っている（サブカルチャー的）世界があまりにも個別バラバラ、細分化されているんだ、ということなのです。だから、サム&デイヴが好きな子と中国舞踊に夢中な子との間では、容易に会話は成り立ちません。「これ、いいよね」と言っても、「なに、この古臭い音楽」という感じ。簡単に、高校生同士話題が合うというわけではない。つまり「共通言語」が成立し難いのです。

逆に僕は、教師という仕事の一つおもしろいところは、そういう「個別」「一人ひとり」いろいろな世界がある、ということ。「社会勉強」できることにあると思います。僕は昨日、高校1年の歴史の授業で幕府派、反幕府派とか明治維新に入る幕末の頃の話をしていました。で、攘夷派の説明をしていたら、「あっ、銀魂」だと言うんです。みなさん、「銀魂」って知っていますか。知っている人？ すごい手が挙がっている。そうなんだ。僕は知らなかったんです。攘夷派と説明したら、「銀魂」と言われたので、「銀魂って何？」と訊き返しました。そう、だから、そういうのはいちいち訊けばいいんです。授業に関係ある脱線だったら付き合ったら良いんじゃない。「銀魂って何？」と。そうすると、得々と語る高校生

が教室に何人かいる。いい加減なところで、わかった、ありがとうと言わないと、延々話されても困りますが。知らないことは知ったかぶりをするより生徒に訊く。そういうコミュニケーションのとり方も面白いですよ。

消費社会やネット情報の世界を教師が把握するなんて絶対不可能だと思います。だから適当に付き合っ、いい距離を取ればいいですね。みなさんは年齢も近いしね。

(3) 標準的授業は3S、チョーク&トーク

さて、みなさんが実習で高校生と向き合う大半の時間は授業でしょう。その時間こそが「メインイベント」「真剣勝負」の時間です。巷間言われる、標準的な授業シーンは次のようなシーンです。

一つは“3S”です。教師が一生懸命しゃべっているけれど、生徒は寝ている、Sleep。次に、あんまり教師ばかりしゃべっているのもさびしいから、「山田君」とか言って指すけれど「わかりません」って言って苦笑いをされる、Smile。最後に、やり取りをつくろうと思って生徒にいろいろ質問をぶつけるけど、誰も反応してくれない、シーンのSilent。

チョーク&トークも、同じことを指しています。

授業のイメージというのは、自分が受けてきたものを良くも悪くも土台にして組み立てざるをえません。自分が受けてきた授業、「あれはいい授業だな」「全部つまらなかったな」など、授業についていろんな記憶があるはず。それとも、あまり印象に残っていないのかな。僕は中学、高校時代から教師になりましたので、どちらかという好きな授業には向き合っているほうでしたが、大半の授業は正直言っておもしろくなかったです。

若いうちは生意気ですから、偉そうに「おれがやったほうがうまくできる」みたいな感

じでした。大体高校生の頃の先生の仕事のイメージは、教師の頭の中にある引き出しを適当に開けてしゃべっているっていうもんです。授業準備や教材研究という言葉も知らないし、たくさんの準備をして授業に臨んでいるなんて夢にも思わない。ところが、何事もそうですが、見るのとやるのでは大違いです。人の批判は簡単にできます。この授業、あの先生、つまらない。じゃあ、オマエやってみろって自分にブーメランが返ってきて。その自縄自縛の20年間だったような気がします。「今日はいまよくいったな」「合格点だな」という授業が中々できないなと思いながら日々試行錯誤、悪戦苦闘をくり返しています。

みなさんが教育実習に行って、やったぜ！とか、会心の授業ができた！というのは、かなり難しいと思います。今この時代に授業が成立したり、結構いい授業ができたというのは、容易なことではない。だから、仕方がない、じゃなくて「お互いに頑張ろう！」ということが言いたいんです。みなさんが現場に行けば「先生」と呼ばれるから、同じ土俵に立つわけ。共に頑張ろうというエールを送りたい。

チョーク&トークのことを少し付け加えると、この言葉を最初に教えてくれたのは、今は日大の先生になりましたが、昔、ICU高校で教員をしていた渡部淳さんという人です。教材研究を一生懸命やって高校生に——ICUはわりと帰国生が多いので——授業をしていたら、「先生はなんで1人で授業をしているんですか。全然おもしろくないです。そういう授業を何と言うか知っていますか。チョーク&トークと言うんです。バーツと黒板に書いて、それを初めからバーツと説明して、で、キンコンカンと終わりの鐘が鳴る。私たちはどこに参加すればいいんですか！」と突き上げを食らう。淳さんはこれを「帰国生ショック」と言っています。先生は教材研究をして一生懸命しゃべったけれど、生徒はただ、そ

れをそのまま、黒板を写しているだけ。

では、チョーク&トークを超える授業とはどういう授業か。淳さんは、そこから彼なりの努力と挑戦が始まるのですが、それはそれで大変難しい。チョーク&トークを全否定はしません。部分的には仕方がない。けれど、自由の森学園の授業は90分ですから、チョーク&トーク一辺倒だけでは絶対にもたない。チョーク&トークと揶揄されることの本質は、「考えていない、参加していない授業である」ということです。生徒の声が発せられたり、お互いの意見を聞き合ったり、思考が紡がれることがない。そういう授業の典型・象徴として、日本の3Sやチョーク&トークが批判されているんだと思います。

ではこの背景には何があるのか。東アジア全体の文化状況もあるのですが、一つは「学力狂騒・狂走」です。両方ともに「競争」の字を使っていませんが。それと「正解（暗記）主義」です。こういう授業がメインストリームを占拠するとなると、お互いの声を聴き取ったり、議論したり、思考を紡いだりというのは極めて難しい。生徒は生徒で「それで答えは何なの？ 点数を取れるの？ 大学へ行けるの？」という批判を受ける。逆にチョーク&トークや3Sを超えようと思った授業を！と思って勢よく教室に乗り込んだとしても、「先生、そんなのいいから早く答えを教えてください」「人の意見を聞くなんて時間の無駄です」というふうに批判にさらされている僕の仲間もたくさんいます。そこで闘っています。

ですから、自分はどんな授業をしたいのか。何を大事にして、どんな哲学で授業をつくらうとしているのか、が問われる。ちょっと批判されたらすぐ変えるのか。「生徒のニーズ」という言葉もあって、もちろんニーズは大事ですが、みなさんはどんな授業をしたくて現場に行くのか。教師になりたい人、できればなりたい人、いろいろな人がいるのかもしれない。

ません。すぐにできなくてもいいから、理想の、憧れの授業を胸に描いて現場にいて欲しいと思います。理想があるから妥協があるのです。理想がなければ挫折もありません。ある願いがあって、現実が伴わないからギャップが生まれるし、そこを埋めようとする。大事なものは「どんな授業をしたいのか」ということです。

おれは一級のトークでいくぜ！ それもいいでしょう。たくさんの知識を散りばめながら、時に笑いを織り込んで喋ってください。僕は「こういう授業が絶対に正解だ、というのではない」と思っています。授業も教師もいろいろな個性があるので、とつとつとしゃべるのも一つの個性です。現場にはいろいろな教師がいていいと思います。

僕の場合は、先ほども触れたように、中学・高校で受けてきた授業は本当につまらないと思ってきたので、それを「反面教師」に、必ず生徒との対話を入れよう、やり取りを入れよう、ディスカッションのある授業をしようと思って、それを目指してやってきました。しかし、同僚の教師たちは、必ずしもそのようにやっているわけではありません。「菅間さんみたいにできないし」と。それはそれでいいんですよ。競争や比較ではありませんので。みなさんが実習校に行くと、いろんな授業のパターンがあると思います。実習生の特権はいろいろな人の授業を覗かれることです。だから、どうかたくさんの人の授業を参観してください。教材研究は、事前にできること、机上でできることは全部、現場に行く前に済ませてしまう。現場に行ってもできることはたくさん先生の教室に入り、多くの教師や生徒と対話することです。本とのにらめっこは、現場に行く前にできますから。

教材研究なんて、どこまでやってもキリがありません。どんなに細かい授業案を作ってもそのとおりに決まらないうまい。また授業案どおりが良い授業だということもない。だ

ったら参加することです。そして、実習生同士、お互いの授業を批判するのはいいけれど、批判より、こうしたらいいよと言える関係ができるといいですね。僕も実習担当として心がけていることがあります。「今日の授業ダメだったね」という、ダメ出しは簡単です。じゃあ「どうしたら良いのか」を言ってあげないといけない。実習生同士でそんな支え合いができればいいですよ。

「学力狂騒・狂走」や「正解（暗記）主義」が広く日本の高校教育を覆う中で、学ぶという意欲が他者との比較の中でつくられていきます。あいつに勝ちたいとか、あの人に負けたとか、優越感と劣等感で勉強する動機がつけられていきます。本来、何かを知る、世界が広がるというのは人との比較ではないと思うんです。そういう勉強動機だけで追い立てるといえるのはどうなのか。現場では、「競争化、管理化、効率化、孤立化」の4K化が進んでいます。生徒同士も競争させられ、教員同士も競争させられています。

埼玉の私学は48校。この中で埼玉の私学に行く人もいるかな。多くの私学では、東大、有名大学に入ることが高校の存在証明なのです。やれGMARCHだ、やれ大東亜帝国だ、と。ある私学のスローガンは「考えるな、覚えよ」です。そういう文脈の中で今僕が言ったような、「みなさん、ちょっと工夫して楽しい場をつくってみよう」なんて煽られてやったら、おまえのせいで痛い目に遭ったと後で恨まれるかもしれません。「考える授業なんてやめてくれ」、「とにかく効率よく知識を伝えるんだ」、そんなふうにする実習担当教師もいるかもしれません。そうしたら、そこと上手く付き合いながらみなさんがどうゲリラ戦を展開するかです。もし、議論の授業をしたいなら、知識を伝えるところは穴埋めなどのプリントでやって、5分でも10分でも、みんな、この点について隣の人と話してみない？で、全体で議論してみない？とか。そのぐらいの

自由度、裁量はあるのではないのでしょうか。

これから現場で生きる教師は、したたかでないダメですよ。「清く、正しく、美しく」だけでは立ちいかない。現場はしんどい。けれど、そのしんどさにそのまま巻き込まれてはいけない。したたかに、ときには「ずる賢く」いかないとダメです。これは実習生も同じ。自分はどんな授業をしたいかというめあてが大事です。そのための攻防です。厳しいと思いますが、みなさんにとって1回でも10分でも、やってよかったな、楽しかったなと思える時間、授業があることを願っています。

（4）論点を定め、議論をつくる

次に交わりとか関係性の問題です。

よく言われるように、今の若者たちは、やさしい。過剰に気遣いと配慮をする。いつのころからでしょうか、「地雷を踏む」という表現が教室で使われるようになりました。

日本の近現代史では、10年に1回戦争をしてきたのですが、授業は戦争の歴史に到達しないで終わってしまうことが多いようです。また戦争の授業も自分たちのリアリティから遠いし、今の高校生からしたら大昔のように聞こえるのかもしれませんが。しかし「地雷を踏む」というリアリティはあるわけです。だから、「遠い戦争」の一方、「足元の戦場」感には若者にはある。それを証明するようなさまざまな名付けや言葉がある。

KY（空気を読めない）、友だち地獄、友だち幻想、スクールカースト、便所飯など、さまざまあります。状況が言葉をつくり、言葉が状況をつくります。みなさんの高校時代にすでにあった言葉もあるかもしれませんが、教室で「地雷」を踏むという表現が出てきたり、友だち関係が地獄だと言われる。

この状況に、一つの論点について自由に意見を言ってみようと言ったらどうなるか。「学力狂騒・狂走」「正解（暗記）主義」空間であ

り、かつまた、「過剰配慮」空間で、「自由に議論しよう」と提起したらどうなるか。他者にどう思われるか、変なことを言う人と思われるのか。ただでさえ日本人は自分の意見を言えない、言わないという状況があるのに、それに輪をかけて、議論を組織するなど可能なのか。今日は実践報告そのものはできませんが、僕なりに試行錯誤して、議論のある授業をつくっています。

ちなみに、今年の僕の日本近現代史の1回目の授業開きはこんな感じでした。「みんな、去年、宮崎駿のジブリ映画『風立ちぬ』観た？」すると7人ぐらい手が挙がる。「それじゃ、『風立ちぬ』の主人公の堀越二郎について考えよう」と。これだったら日本の近現代史の細かい知識がなくてもいけるでしょう。堀越二郎、彼は小さいころから格好いい飛行機を作りたいかった。ときは戦争の真っただ中。彼は三菱重工業に入って零戦の設計図を描いた、製造に携わった。零戦は緒戦においては中国で「活躍」し、敵機を落したけれど、後半は特攻に使われた。彼の生立ちをざっと説明して「堀越二郎は零戦の設計士です。この堀越二郎に戦争責任はあるのか、どうか。」この論点でいこう！と。そうしたら、これは結構議論になります。堀越二郎に戦争責任はあるかと板書して、戦争責任がある、ない、それともう一つ、NA（ノー・アンサー）と書く。何でもかんでも議論で二者択一はよくないけれど、二者択一にしたほうが言いやすいこともあります。堀越に戦争責任があると思う人、3分の1。ないと思う人、3分の1。NAの人、3分の1。見事に3分割に意見が分かれました。じゃあ、お互いに意見を聞いてみようって。高校1年生のクラスは新生で、まだ固い雰囲気だけれど、こういうテーマだったら議論できそうというのをポーンと投げ込んでみる。すると、隣の人、クラスの人が何を考えているか見えてくる。お互いに何を考えているのか、共感や差異が浮かび上がる。わからない

って人がいていいんです。意見がみんな違ったら、KYにはならないのですから。また、こういう論点は簡単な「正解」はない。

いじめやKYが発生するのは、ある多数派、主流派がいるからです。そうでない差異や少数派に向かって、いじめや迫害というかたちで囲い込んでいくわけです。各々が違った意見を言っていたら、みんな違うので、その人個人を特定に継続していじめたりとはならないはずでしょう。いじめの問題も簡単ではないので、「はず」と言っておきますが。簡単にいじめがなくなるとは僕も思っていない。ただ少なくとも、いじめや迫害の教室空間で「地雷を踏む」という経験をしている人がいたら、そういう人の苦しさや辛さを1ミリでも1グラムでも取り除いてあげたい。教師の力なんて微力だけど、何とかしてあげたいと思う時、教師のできることは、「世の中にはいろいろな意見が存在しているんだ」ということを示すことです。「人間というのはいろいろな人がいて、考え方や意見はいろいろあるんだ」ということを教室で可視化する。それがほんの少し、いじめや迫害の雰囲気をやわらげるのに寄与できるかもしれない。そんな思いも込めながら授業をしています。

（5）教室は「戦場」というリアリティ

雨宮処凜さんという、作家でプレカリアート運動という反貧困運動にコミットしている方の本の中に、印象的なエピソードがありました。彼女はアトピーが激しくて、家庭でもお母さんが勉強しろ、勉強しろと言って、居場所がなかった。学校でもアトピーなど容姿のことを含めてすごいいじめられていて、リストカット、オーバードーズ、パンクバンドの追っかけ、いろいろな経験をくぐってきた壮絶な生きざまをしてきた人です。彼女は一時期、右翼団体に入りました。その時に、戦後の民主主義を勉強したわけです。その中で

こういうことを習った。1950年代初頭、朝鮮戦争が起こって「教え子を戦場に送るな！」と日教組が言ったと。で、これを聞いて雨宮さんは「はあ？ この先生たち、何言ってるの。教え子を再び戦場に送るな？ 私は毎日戦場に行っている。私を含め被害者もたくさん出ている」と思ったというのです。

率直に言って、僕は毎日学校の教室に通うこと＝「戦場に行く」というリアリティを持っていません。授業がつまらないとか、いやなヤツがいるとか、そういうことはあったけれど、教室は戦場である、という認識はなかった。雨宮さんは僕より10歳ぐらい下じゃないかな。でも、30代半ば以降くらいの人には確実にそういうリアリティがあったわけです。そういう人たちに向かって、教室、このよきもの、学校、この素晴らしいもの、と語るのは相当ずれている。だけど、僕たちが主に生徒たちと関わるのは教室や学校です。そこで子どもたちと向き合うわけですから、ここのジレンマがすごくあります。かといって、みんながみんな雨宮さんほどしんどかったわけではないとも思うけれど、実際問題、残念ながらいじめや迫害はかなり広範に広がっていますので、そういう空間に向き合うという大変さは結構あるということです。

過剰な気遣いと配慮、地雷が埋め込まれた空間で、安心や安全とほど遠い状況下、子どもたちは日々戦場を辛うじて生き延びている、また生き凌いでサバイバルしている。そのように見る視角も必要だということです。自戒を込めて言えば、自分が経験した教室空間や学校空間を今の高校生にあてはめてはいけません。それはあなたが経験しただけの話です。教育は自分が被教育経験を持っているぶん、何か知ったつもり、わかったつもりになるけれど、そうでない人たちや、そうでない空間がそこにあるかもしれない。だから、「わからないけれど、わかりたい」。今を生きる高校生をわかりたいという気持ちは大切です。それ

を持ち続けていきたい。だから僕は生徒にすぐ「わかる」とは言いません。個人面談などをした時、「いろいろ大変だな。そうか、辛かったな。だけどもし良かったら教えてくれ」と。これも聞き取るしかないわけです。年ももうだいぶ離れてしまったし、そう簡単に「わかる、わかる」とは言えません。簡単にわかるわけじゃないですよ。

(6) <解なき会の快>を楽しむ

今の高校生にどう向き合ったらいいのか、どんなスキルがいるのか。ハウツーやノウハウは軽々しく言えません。あったら僕が聞きたいぐらいです。そこで少し抽象的なことになるかもしれませんが、大事だなと思えることについていくつかお話しします。

一つ目、教育実習にいくみなさんには酷な要求かもしれませんが、みなさん1人の力でできるとは思わないけれど、今言ってきたような、かなりしんどい空間に高校生が生きているとすると、どうやったら教室や学校を安心・安全、そこにいていい、あなたと同じでなくていい、いやなことはいやと言える空間にしていけるか、ということです。少なくともこれから実習に行こうとしているみなさんは、教科は違えど、明日の市民をつくりたいと思っているんじゃないですか。細かいことはさておき、この社会の担い手であったり、この社会の一員であったり、もうちょっと人間らしい社会をつくる市民であってほしい。この世は生きるに値するし、その人の人生が幸せになってほしいと願って教壇に立とうとしているんだと思います。

しかし、それはとっても大変だということ。今日は繰り返して言ってきましたね。いわんや教育実習という2週間か3週間のレベルで、安心・安全の空間が簡単に立ち上がるとは思っていません。しかし、絶対にそれができないかということ、先ほど言ったように5分とか

10分でもその芽を、今日の授業、ちょっとおもしろかったという切り口から、彼らに他者の認識と出会わせたり、教室の認識を少し変えていくことができるかもしれない。

そこを諦めないでほしい。先ほど『風立ちぬ』をめぐる授業開きをしたと言いました。それは、映画の評判や批評を見た段階から、早く高1の授業でやりたい！ってずっと思っていたんです。1回目でやろうって。やりたくて、やりたくて、しょうがない。そういう教材を持って教室に行けたら、教室に行くのが楽しいよ。今日、これに対して子どもたちはどういう反応・応答をするだろうって。

でも、毎回そんなことはないですよ。授業の準備があまりできてない時ほど、こっちは饒舌になるし、ダラダラ説明を繰り返すことになります。だから毎回というわけではないけれど、教材研究をやって、これを生徒にぶつけたら何と言ってくれるだろう。どんな議論になるだろ…そういうワクワク、ドキドキで教室に行ける回数を多くしたいと思っています。そんなことを考える場をつくるのが、教室を「戦場」から「民主主義空間」に切り換えていく、その糸口があるような気がしています。

これは私の言葉ですが、あらかじめ決まりきった「正解」はないが、「何でもアリ」ではない。「解なき会の快」。簡単に答えがないから、人が会って、いろいろな人の意見を聴くのは楽しいねって。これを「解なき会の快」と言ったわけです。他教科からみたらどういふことを言っているのかということがあるかもしれないけれど、教室にはいろいろな人がいるので、もし声で言うのがなかなか難しかったら、書かせて、それを紙面で交流するか、やり方はいろいろあると思います。学びを通じて学校を安心・安全な空間にすることに、みなさん、ちょっと意識を向けていただけたらうれしい。

(7) ふたつの「あい」

もうひとつ、高校という、アイデンティティ形成のただなかにある学びにとって、二つの「あい」がとても重要な要素をもっていると思います。高校時代はどういう時代か。一つは自分をつくっていくという時間です。自分はどういう人間なんだろう、どうなりたんだろう。中学時代の何でもかんでも反発する時代はちょっと過ぎて、生き方も含めて高校時代は自分をつくる時代だと考えると、その時期に二つの「あい」がすごく大事ではないかと僕は思っています。

「あい」とは、人を愛しているの「あい」ではなくて、一つは学びあい、支えあい、聴きあい、かかわりあい、活かしあいの「あい」です。HR やクラブや授業のどこかでもいいから、今の高校生の厳しい状況を受けている彼らの中に「あい」はあるのか。どうしても教室でつくれなかったら、クラブでもいい。休み時間でもいい。どこかに「あい」があるか。その「あい」が確かにあったとするならば、そこを補強したり手助けしたり、そういう役割を教師ができたらいいなと。難しくいうと相互交渉と互惠です。お互いにとってすごく心地よい時間や空間になっている。

もう一つの「あい」は、一人称の「I」です。関わり合いの「あい」の中で、その関係性や大勢に埋め込まれない、透明な存在でなくて、私はここにいる。あなたと違うけれど、違うあなたも認めるけれど、私は確かにここにいる。自己確認というか、自分はここにいる、ここにいていい。そういう実感みたいなものを高校生活のどこかの時間でつくれたらいいなと思います。べつに教室のみんなが友だちにならなくていいし、教室や学校が現状からいってパラダイスになることもなかなか難しい。でも繰り返し言いますが、人間ってそう捨てたものではない。私は学校に来てちょっとよかったと思っているというか、そう

いうことを味わえる時間と空間をつくり出すことができたらいい。

みなさんは基本的に授業をしにいくと思っているかもしれませんが、教育実習はホームルーム担任もやります。朝、出席をとって、帰りにホームルームをやって、一緒に掃除をしてという時間の中で、生徒同士の相互交渉とか、関係の中に「あい」はあるのか。埋もれている人はいないか。教室の隅のほうで透明化してしまっている人はいないか。そういう人に対して働きかける、そういう人にこそ目を配るといって教育実習生であってほしいのです。

教師の職業病かもしれませんが、パーティーとか集まりがあるでしょう。そうすると気になるのは、1人でポツンとしている人です。人と話したくないからそうしていることもあるけれど、声をかけられたら言うけれども、自分から声をかけていくのがなかなか難しいという生徒もいます。そういう生徒には教師から「どうしたの」と声をかけていく。そういうコミュニケーションのとり方があるのではないかと思います。

今の話とも通じますが、HR、教科外活動で、何気ない時間に教育実習生に求めるもの、それは「ナナメ」の関係です。実習生というのは僕たちと同じフィールドに立ったら先生だよ、と先ほど言いましたが、とはいえ高校生から見たら、本物の先生と同じというわけでもない、たぶん「ナナメ」の関係になると思います。「タテ」の関係は担任教師とか教師。「ヨコ」の関係が生徒。この「タテ」でも「ヨコ」でもない、「ナナメ」の関係だからこそ子どもたちと紡げる時間や関係性があるのではないかと。もしくは、みなさんはフラッと学校にやってきたく教員志望の寅さんみたいなものです。寅さんというたとえが今の若い人には通じないかもしれませんが。みなさんはフラッと学校にやってきて、フラッといなくなるわけです。その期間だからこそ

できることがある。「担任の教師はああ言っているけどとか、そううまくはいかないよね」とか、生徒の気持ちもわかるし、教師の立場も両方わかる。その「ナナメ」の関係を背負って語ってもらっていいと思います。一時滞在者、通りすがりの者だから言える、できることがあるみたいな感じ。ずっといる人には言えないけれど、ふらっと学校に来た人だから話せるみたいなこともあるかもしれません。

高校生との向き合い方は、対面型ではなくて、これは決してテクニックで言っているわけではなくて、横並びで対象に向かって語るみたいなベンチシート型が良いと思います。冒頭、消費文化の話をしました。放課後、漫画を読んでいる、音楽を聴いている。そうしたら掃除をしている時なんか、横並びで音楽の話をする。「どんな音楽聴いてるの?」。ギターを背負っている子がいたら、「今度バンドでライブをやるの?」って。

やさしい高校生はそういう話に付き合う人もいるかもしれません。忙しいからあんたたちになんか付き合ってもらえないと言う高校生もいるでしょう。実習生の豊かな時間のために、おれのバンドの練習時間を割けない、って。でも、いろいろな人に声をかけていって、ふっとこたえが返って来ることあります。返ってこないこともあります。みなさん、めげる必要はありません。みなさんも高校時代、実習生が来た時にそんなにやさしく丁寧にしていましたか。高校生ともなると、そっけなくなりましたか?彼らは教育実習生について、それほど、深く考えてはいません。けれども、誰も俺の授業なんか聴いていない、誰も私の言うことを聞いてくれない、って思うかもしれませんが、意外と見たり、聴いたりする。で、自分の授業うまくいった!見てくれていると思ったら意外とすぐ忘れてたりする…そんなものです。たかが教師、されど教師、たかが教育実習、されど教育実習です。

教師は「語ること」よりも「聴きとること」を。語ることも大事ですが、聴きとることです。恋愛のこと、進路のこと、何気ない日常のこと、周囲や友人との関係。「よし、実習ガイダンスで聞いたから、子どもたちから聴きとってみよう、生徒から聴きとってみよう」と、現場に行つて「何？ 何か困っていることない？」と言われても、そんなに簡単に語れるものでもありません。何気ない時間の中で、適度な距離を保ちながら、高校生とはいえ半分大人であり、半分子どもみたいなものなので、あんまり上から視線でもだめだし、かといって、こいつは何考えてるんだ、モンスターだみたいなまなざしを持つのもダメです。朝、夕の HR で、みんなにちょっと語ったり、一人ひとりに語ったり、そういう時間の積み重ねが大事なかなと思っています。

(8) ブリッジとしての教師を生きる

最後です。「ブリッジとしての教師」について話します。これは自分自身に言い聞かせていることでもありますが、他者性と対等性を軸に生徒と向き合う、ということです。あたりまえのことですが、生徒は教師にとって他者だということです。そう簡単に思いどおりにならない。かといって、どうでもいいと思ったら教師はできません。そこに葛藤が生まれます。授業など聴いていなくたっていい。教室なんか入ってこなくたっていい。そういうふうになったらどれだけ気が楽かと思うけれど、そう思ったら願いも想いもなくなってしまいます。やはり賢くなってほしい、人の意見を聞ける人になってほしい、自分の意見を言える人になってほしい。この人生は、この世界は生きるに値するって一瞬でも思っただけいい。そういう願いがあるけれども、そうならない現実があって、この「理想」と「現実」の間に葛藤が生まれるわけです。

逆に、子どもたち、生徒たちをすべてコン

トロールできると思っている人はいないと思いますが、もしいたとしたらそれは傲慢です。そんなはずはない。かといって、他者なのでどうにもならないから、何の願いも生まれまいといったら、それも違うような気がします。その間の細い道を生きる。願いはある。願いどおりにならない。その願いはみなさんの目の前にいる生徒それぞれ違うのではないのでしょうか。進学校の生徒、底辺校、課題山積校と言われてるところの生徒、授業に積極的に参加するクラスの生徒、そうでない生徒、目の前の生徒の現実から課題が浮かび上がってきますから、僕は今ここでこれ以上具体的には言えないわけです。

みなさんが目の前に見た生徒は、どういうふうに生きていて、どこでつまずいたり、どこで喜びを感じているか。その現実から出発して、どういう授業を組もう、どういうかわりあいをつくろうとなっていくのだと思います。ですから、もし時間が許せば、ぜひ実習に行く前の教室や学校の空気を吸って、雰囲気味わっておいていただきたい。打ち合わせで1~2回行くと思いますが、教室を見せてください、実習生が所属していくクラスの様子を見せてくださいと。それができるとはわかりませんが、もし自由の森学園に実習生が来たら、「どうぞどうぞ、見てごらん」って言います。「午後の体育の後の数学は悲惨だよ、半分ぐらい寝てるよ、あなただったらどうする？」「えっ！」みたいな感じで。できれば足しげく通うことをオススメします。教材研究は、家でできることは家でやって、現場に行ったら現場でしかできない時間をたくさん過ごすといいかなと思います。

「ブリッジとしての教師」。この意味をまだ言っていませんでした。生徒と生徒をつないだり、生徒と社会・世界をつなぐ。僕はそういうブリッジ、いろんなものの中に橋を架ける教師でありたいと思っています。みなさんは「ナナメ」の関係を生かしながら、生徒と

生徒をつなぐ。時には、消費社会を生きてま
ったくの異言語をしゃべっているかに見える、
その生徒をどうつなぐか。それは他者をどう
発見させるかということです。あわせて、僕
は社会科ですから、社会・世界と生徒を、学
びを媒介にしてつないだり、というブリッジ
としての教師でありたいと思っています。な
かなかできていませんが。

教育実習期間は2週間ないし3週間。その
なかで、今日お話しした話の何か一つでもみ
なさんのお役に立てることがあれば嬉しく思
います。良い教育実習になることを願って
います。(拍手)

教採の準備と本番はこんなふうに

— 2014 年度「教員採用試験合格者の経験を聴く会」の記録—

合格するためには戦略家たれ！

辺田 洋文（法学部政治学科 4 年）

「理想を失わない現実主義」。合格者体験談の執筆を依頼され何を書こうか考えている時、ふとこの言葉が頭に浮かんだ。あるラジオ番組でスタジオジブリの鈴木敏夫プロデューサーが、宮崎駿監督は映画を作るときに「現実的に観客が受け入れてくれるもの」を考えながら制作していたためその言葉を好んで使っていた、と話していた。

翻って教師という職業はどうだろうか。私の周りを見ていると教師を目指す人の多くは、中学・高校時代にかけてえのない人生経験をしていたり、子供に対する愛着を強く持っていて、直ぐにでも教壇に立って欲しい魅力を持っている。しかし、そうした優れた理想を持つ人すべてが直ぐに教師になれるわけではない。それは大学受験が希望通りにいかないように、教師になるためにも採用試験という「壁」があるからだ。

その壁を越えるためには、私たちは心を鬼にして現実的になり、綿密な「戦略」を立てなければならない。私は埼玉県教員になるために 3 つの戦略を立てた。その戦略とは、希望する自治体の情報を集めること、基礎基本を徹底的に理解すること、面接・論文・討論の練習を早いうちから行うことである。

まず試験対策を始める前に、希望する自治体の情報を集めることは欠かせない。なぜなら自治体によって教育方針や出題される傾向が異なるため、情報収集を怠ると見当違いな試験対策になってしまうからだ。例えば私の受験した埼玉県の高橋公民は、一次試験にセンター試験レベルより少し上の 4 択問題、二

次試験に語句の説明や板書案を中心とした筆答が行われる。こうした埼玉県の特徴は他県と著しく異なるため、所謂参考書に書かれている勉強法ではあまり効果がないと思われた。

そこで私は学校で使われている教科書を何度も読み返し、基礎基本を徹底した。冒頭で基礎基本の理解を「徹底的に」と強調したのは、教科書に使われている基本的な語句を覚えるだけでなく、具体的に説明できるようにするということだ。例えば「公定歩合の操作はなぜ行われなくなったのか」「エロースとアガペーとフィリアの違いは何か」という問題が、実際に埼玉県の一次試験と二次試験の筆答にそれぞれ出題された。この問題に答えるためには、用語を覚えるだけでなく、言葉の背景を理解し具体的に説明できる力が必要なのだ。問題集に沿ってただ闇雲に記憶の定着を図っていても、こうした問題には対応できない。出題者の意図は、覚えることよりも理解していることに重点を置いているからだ。そのため参考書に頼るより教科書に載っている基本的な語句を時間をかけて理解していくことが、最も現実的な方法であった。

一方で、試験勉強に忙しくなるあまり見落とされがちな点がある。それは二次試験には面接や論文、討論も含まれているということだ。もしも「論文や討論は直前でなんとかなる」「一次を突破してから面接の練習」と高を括っている人がいるなら、二次では痛い目を見るだろう。なぜなら一次試験を突破しても二次試験の面接や討論である程度のスコアを出さなければ、教師にはなれないからだ。「一次に受かって二次に落ちたら何の意味もない」。この先輩の言葉は去年の合格者体験談を聞いた時に、私に強い印象を与えた。目の前

のことにとらわれず、先を見通して戦略を考える。そうした緻密な思考が可否を分けるのかもしれない。

以上のように教員採用試験に合格するためには「現実的な戦略」を練っていく必要がある。そして戦略を描く上で一番大切なことは、出題者の意図を理解し先を見通す力である。どんなに高い理想を持っていても、この部分を誤ると失敗する。教員を目指す多くの人は高い理想を持っている。その理想を失わずに現実的に何をすべきかを試行錯誤しながら、自分なりの戦略を立てて欲しい。頑張ってください。

教採、もし公立に落ちたら！？

長江 詩門（法学部政治学科4年）

1. 私の経験

教員を志望している方、初めまして。私は今春から私立高校の教員として働きます。少しでも皆さんの参考になればと思い、私の経験と対策法を述べたいと思います。

私は東京都の採用試験を受けましたが、一次で落ちました。教職教養・専門教養で8割5分取ったものの、論作文で最低の評価を食らいました。その後、東京を中心に私立中高を受け始めました。受けたのは合計約10校、多分少ない方だと思います。ある研修会に参加していたのですが、その研修会場の学校から内定を頂きました。

以下では前半に私立の採用試験の仕組み、後半にその対策について記しています。

2. 私立の採用試験の仕組み：ほぼ“就活”！！

私立の採用試験は、就活をイメージして頂ければ分かりやすいと思います。各学校に募集が出て、書類を出して、筆記を受けて、面接して…違うことと言えば、模擬授業があることくらいでしょうか。

求人にも時期によって多少の差があります。募集の山は3つ。

①6～7月（専任教諭…いわゆる「フルタイム教員」の募集が多い）

②9～11月（常勤講師…いわゆる「契約社員教員」）

③12月以降（非常勤講師…いわゆる「アルバイト教員」）

おそらく公立に採られる前に優秀な先生を採りたい、ということなのでしょう。実際、6～7月に公立の対策をしながら私立を受けるのはなかなかハードです。学生であれば教育実習がある場合が多いので、尚更です。

また、「私立は新卒を取りたがらない」傾向があります。そのため、一旦講師として学校に入り、数年後に専任教員となるケースも多いようです。

3. スケジュール

①情報収集期（9～12月）：教員採用試験の内容や対策、どんな参考書を使うか等の情報収集。勉強は1日2時間くらい。

②インプット期（1～3月）：とにかく参考書の読み込み。インプット重視。1日7時間くらい。面接練習・模擬授業も少しずつ開始。

③アウトプット期（4月以降）：問題集をこなす→復習の繰り返し。1日5時間くらい。面接練習・模擬授業を増やす。求人を探し始める。

こんな感じでした。筆記試験については多くの方は中高大で受験の経験があると思うので、各々のやり方でいいと思います。

4. 選考のコツ

当然ですが、受ける学校のことはよく調べましょう。ネットや本でもいいですが、実際に生徒と会える、学校に入れるのであれば、それをオススメします。これは個人的な見解ですが、自らの経験を元に話した方が説得力は増すと思います。

それから、面接中は笑顔でいた方が良いと思います。良い印象を与えられる他、自分もリラックスできます。なんでもかんでも笑つ

たりニヤニヤするのは良くありませんが、普段の「4割増笑顔」で大丈夫です。

面接練習については、たくさんやっておいた方が良いと思います。勉強会等で見知らぬ人と面接練習をして、気付いたところを指摘してもらおう。そうすることで自分の気付かなかったところに気付く他、度胸もつきます。

模擬授業については、前もってテーマを知らせるものと、当日その場で言われるものどちらもあります。時間は大体20分程度です。私は地理で地形図の授業で、地形図をA1サイズに超拡大コピーして使いました。道具持込OKの場合も多いので、事前に確認の上、使ってみると良いでしょう。

5. 終わりに

選考に受かる為には、「なるべく少ない手数」で行動しましょう。頑張りすぎると疲れてしまいます。抜くべきところは抜いて、必要なことは全力でやりましょう。また、なるべく可能性を広げて下さい。色々なところを受けて、色々な勉強会に行って、色々な人と知り合いしましょう。特に私立の求人紹介も多いです。

近い将来、皆さんと同じ仕事ができることを楽しみにしています！

「自分」を見つめれば道は拓かれる

榊原 信乃（文学部日本文学科4年）

大学3年生の4月から教採対策の参考書や問題集を読み始め、その後約1年半、試験勉強をした。非常に長い期間だったため、集中力が切れそうになることもあったが、適度な息抜きや、友人と遊びに行くことも忘れず自分のペースで進めることができた。その中で、「これはやってよかった」と思える勉強方法が3つあるので以下に紹介したい。

①自己分析をして自分を徹底的に見つめ直す！

自己分析は、就職活動をする学生がよくやっているイメージがあるが、教員を目指す者

にとっても非常に大事なことだ。自分のことさえ分からなければ、他人のことなんて、なおさら分からないからだ。教職教養、専門教養の勉強は3月までに100%仕上げる。それと同時に自己分析を進め、下の「人間性を高める」項目とも関わるが、4月以降はひたすら教師としての素質を高められるようにした。

具体的に、私が作ったノートは2冊ある。1冊は自由帳の要領で、そのとき思いついたことや、自分について、言葉、日記など、何を書いてもいいものにする。もう1冊は、面接練習専用のものである。自分だけでなく他人の面接練習も見、質問と答えを書き溜めていく。頭に浮かんだことや、人から言われたことは、全て覚えていることはできないので、とにかくどんなことでも書き出すことを意識した。

これらのノートを見返し、今の「自分」が全て分かるというくらいまでできると、紙を見ながら読み上げたような面接ではなく、本当の自分の思いや考察がスラスラ出てくるようになる。これはぜひ受験生にやってもらいたいと思う。

②勉強だけにこだわらない！人間性を高める！

前述したように、教職教養、専門教養は3月までにはほぼ完璧にできるようにしたい。4月からは、教育実習の準備や面接練習に時間を割けるようにするためだ。私の場合、4月からは上記の自己分析に加えて、自分の周囲にいる色々な人たちと会話をたくさんするようにした。友達、先生、バイト先の知り合い。また、千葉県で実施されている「教職たまごプロジェクト」にも参加していたので、実際の学校現場で、生徒たちや教員の方々と話す機会もあった。色々な世代の人とコミュニケーションを取ることで、会話術や表情、聴く力が鍛えられ、自分の人間性が高められるのではないだろうか。

また、勉強しかできない教師にはなりたくないと思っているので、友人と遊ぶことも忘

れず、月に何回かは全く勉強をしない日も作っていた。試験が迫るにつれて、それくらいの気持ちの余裕が持てればいいと思う。

③教採までの緻密なスケジュールを立てる！

これは受験生として当たり前のことだとは思いますが、改めて強く言いたいことである。試験までの日数から逆算し、自分が今のどの状況にいるのかしっかりと把握していることが大事だ。そこからまた、何をしていくべきなのか、きちんと目に見える状態にする。スケジュール帳を有効活用して、その月の目標を書いたり、決めた時間や、その日やるべき問題集を細かく書きこんでいく。やることリストを作る。など、やり方は自分次第でたくさんある。勉強の方法も人それぞれだとは思いますが、私が一番強調したいことは、「書いて現状を把握する」ことだ。

以上のようなやり方で私は勉強を進めてきた。勉強といっても、ただ参考書に書かれている内容を暗記したり、問題集をやりこむだけではない。将来もし教師になったら、子どもや保護者と顔と顔を合わせて、コミュニケーションを取っていかなければならない。それら全てを含めて、教員採用試験までに人として成長できるよう頑張ってもらいたい。

教採に向けた私の足取り

渡辺 麻衣（文学部英文学科4年）

2014年度の教員採用試験で、私は神奈川県英語科の高校教諭への採用が決まりました。本日は教採に向け行ってきた準備内容について、時系列にお伝えします。

本格的に教採の勉強に取り組み始めたのは、3年の夏でした。それまでは、チアリーディングサークルに打ち込んだり、ボランティアをしたり、短期留学に行ったり…。試験勉強には直接的には関係ないことをしていた時間の方が長かったように思います。しかし、興味を持ったことに対して真剣に取り組んだ経

験は、教採の二次試験の際、アピールポイントとなりました。

加えて、1～2年のうちに沢山情報を収集できたことが、功を奏しました。教職課程センターの先生や先輩に相談に乗ってもらい、教採の情報誌に目を通す、志望する自治体の教採のHPを調べるなどの方法で収集しました。できれば、前年度に同じ自治体の、同じ科目を合格した人に、話を聞くことをお勧めします。もし私が、神奈川県英語科の前年度の教採合格者に会えてなかったら、合格できなかったに違いありません。

神奈川の英語科は、二次試験に英語の実技試験があります。初めは「試験内容がHPを見ても載ってないし、対策の仕様がないうや～」と、生ぬるい考えを持っていました。が、対策はどの試験でも必須です。試験当日は、待合室の受験者ほぼ全員が、ノートやプリントを見ていました。しっかりと対策をしてきていたのです。

3年になり、サークルを一足先に引退し、飲食店のアルバイトを辞めました。代わりに始めたのが、塾講師のアルバイトとスクールボランティア、そして教採の勉強です。塾講師の集団授業のアルバイトは、模擬授業対策になりました。大変ですが、大いにお勧めします。

教採の一次試験対策は、参考書を使って独学で行いました。3年の夏休みのうちに、『合格のLEC これだけ覚える教員採用試験 教職教養』（成美堂出版）を一巡しました。教職教養の参考書は他に、『教職教養ランナー』（東京教友会）も使用しました。夏休み明けに、『教員採用試験過去問シリーズ』（共同出版）の一般教養・教職教養・専門教養を解き始めました。その時に、専門教養が予想以上に難易度が高く驚愕しました。専門教養で求められるレベルは、英語は英検準一級、TOEIC800点程度です。英語の資格を持っていても、そのくらいのレベルでないと履歴書に書いては

ならないそうです。3年の秋からは、英検準1級や1級の単語帳、『DUO3.0』（株式会社アイシーピー）などを使って英語の勉強もするようになりました。

4年になる前の春休みに、教職課程センターの勉強会に参加しました。小論文対策は教職課程センターで行っただけです。ここまできめ細やかに指導してもらえる場所は、中々ないでしょう。

模試も2回だけ受けました。受けるとしたら、受験者数の多い「東京アカデミー」や、小論文の添削が丁寧な「共同出版」の模試が良いと思います。

4年になって、面接ノートを作成し始めました。『教員採用試験 攻略サポートシリーズ 合格面接攻略法』（時事教育出版）に記載されている質問内容に対する答えを、一日3つ考えノートに記入していきました。

教育実習前には一次試験の勉強が完成するようにしました。実習の期間は勉強できませんし、実習が終了してしまうと1ヵ月しか残っていません。

一次試験の合格発表から二次試験までは、2～3週間でした。時間が足りないと嘆く日々でした。二次試験の個人面接前半では、「自己アピール書」に書いた内容に沿った質問がされました。自己アピールは考えるのに労力を要しますが、しっかり考えておくべきです。個人面接後半は、「問題行動」に関する質問が殆どでした。神奈川県は「問題行動」に関する質問への対策が必要です。

以上が私の足取りですが、少しでも同じ道を歩もうという人の力になれば幸いです。同じ教員として、生徒の未来、社会の未来の為に頑張っていきましょう！

経験、行動力が命

熊瀬 亮（文学部史学科4年）

私は2015年度教員採用試験で、神奈川県

の小学校教諭に合格しました。もともとは東京都の中学社会を目指していたのですが、ボランティアの経験から神奈川県の小学校を目指すようになりました。小学校教諭の免許は、通信制の大学とダブルスクールで取得しました。今日は、私が試験対策に行っていたことを3点、話をさせていただきます。

まず、現場に足を運んで自分の気持ちを確認してほしいということです。この話を聞いている方の中には、教師を目指そうか迷っている方もいると思います。教育実習に行くだけでは現場のことは、ほんの一部しか、わかりません。実際に子どもたちの前に立ってみてください。私は、大学1年の時に小学校でボランティアをしたことをきっかけに小学校教諭を目指しました。小学校では、宿泊行事の引率、放課後学習の指導、学童、水泳指導、発達障害を持つ児童に対する支援など幅広く活動させてもらいました。訪れた学校は10校以上、ほとんど毎日子どもたちといました。上手く指導できず、苦しい思いもしましたが、やっぱり子どもが好きだということに気付かされました。それと同時に、経験と知識が噛み合っていくにつれて、上手い指導ができるようになっていくと実感しました。この経験は、教員採用試験を受けるにあたって、大きな武器であり、自信になりました。経験を積むことが一番の試験勉強になりました。

第二に、試験対策は、予備校などには頼らずに行いました。自治体のホームページや教職雑誌で情報を集めていました。一次試験に関しては、かながわティーチャーズカレッジという教師塾に通っていたので専門教養のみの試験でした。塾講師の経験から過去問を分析して、勉強していきました。東京アカデミーや時事通信の模試なども受けましたが、試験の傾向が違い、時間も足らず、あまり参考にはなりませんでした。二次試験に関しては、法政大学の教職課程センターの木村俊二先生と教採仲間、かながわティーチャーズカレッ

ジの仲間たちと勉強しました。4月から、毎週木村先生に論作文と面接、模擬授業の指導をしていただけていました。木村先生は厳しいですが、本当に力の付く指導をしていただきました。苦手な論作文も毎週出すうちにだんだんと良くなりました。面接も模擬授業も誰かに見てもらってやること、映像にして残して反省できるようにすることを大切に行いました。また、仲間たちと行うことで、意識を高く持てました。教育実習などで時間が少ないので、そこまで計算して勉強を始めるといいと思います。

第三に、当日の試験についてです。二次試験は10人くらいのグループになって、模擬授業、協議、個人面接の順番で行われました。私のグループは、臨時任用や非常勤経験者の方が多くて、とても緊張しました。しかし、しっかり受験対策をしたおかげで堂々と自信をもって行うことができました。面接は30分程度でしたが、あっという間に感じました。私はほとんど内容を練っていないタイプだったので頭の中が真っ白になりましたが、受け答えだけしっかりしていたので大丈夫でした。試験官の方は優しい方ばかりで圧迫面接はありませんでした。

最後になりますが、私は一般企業との就活は並行して行いませんでした。4年間現場にいて、通信制の大学まで通ったのもう迷いはありませんでした。それに、余裕がありませんでした。試験勉強をしている際も4月から教壇に立っている自分を想像しながら勉強に励んでいました。何年かかってでも教員になろうという強い思いがなければ教員採用試験はお勧めできません。少しでも教職への興味があるのであれば現場を見てほしいです。気持ちが定まっていないと勉強も捗らないと思います。私も昨年は皆さんと同じ目線で話を聞いていました。来年は皆さんが後輩に合格体験を話してあげてください。応援しています。

覚悟を決めれば合格に近づく！

戸田 翔大（人間環境学部4年）

はじめに

自分は、企業に就職するか、教職に就くかについてずっと迷っていました。しかし、「死にものぐるいでやって勝ち取った職は一生続けられる仕事だろう」と思い、覚悟を決めました。皆さんにも、覚悟を決めて勉強してほしいです。そのためのコツを以下で伝えていきます。

1. 筆記試験についてのポイント

——教職教養：専門教養＝8：2

Point1 受験自治体の傾向を読む：過去5年の過去問を解いて出題分野ごとにメモする。その後参考書に出題された箇所をメモしていく。そうすることにより傾向が明確になり、どこを重点的に勉強すればいいかわかる。

Point2 1カ月・1週間の計画を立てる：1カ月の目標を立てて、到達点を決める。その到達点から逆算して今週の予定を立てる。計画を立てればやる気が起きなくても行動できる。

Point3 1日のサイクルを確定させる：何時にどこで何時間勉強して、休憩をどれくらいとって…ということをサイクルとして体にしみこませれば効率も上がる。

Point4 アウトプットで自信をつける：知識がある程度定着してきたら（4～6月）、他の都道府県の過去問を解くことがおすすめ。特に埼玉・千葉・東京・神奈川は出題傾向が似ている。1冊のノートに過去問だけをやると、達成感と自信もつく。

2. 面接のポイント

- ・自己分析をするなら、過去の分岐点から探る。過去の経験・分岐点に立った時の行動が自分の人格を形成している。その過去を探れば自分がどういう人間なのか、どこが強みなのかを知ることができる。
- ・教育問題においては、関連法・現状・解決

策を一つ一つ持つべき。

→解決策は人それぞれだが、外してはならない部分は多々ある。解決する際に状況を想定して、順序をしっかりと明確にしなが
ら取るべき行動を考えていく。

- ・ユニークさ、熱意も大切。
- ・最後は本音でしか話せない。

3. 模擬授業のポイント

- ・学習指導要領から授業テーマを複数作成。
- ・「授業は料理と同じ」…ネタが良くても調理する腕がわるかったら良い授業にはならないし、いくら調理する腕が良くてもネタが良くないといい授業にはならない。
- ・授業力は数をこなすことで成長する。
- ・良い授業をしなければという気持ちから、なかなか人前でやろうとしないだろう。しかし、友達同士で肩の力を抜いてやることによって how to の力がついたり、思わぬネタが生まれやすくなる。そのための仲間だと思っ
て一緒に練習するべきである。
- ・社会：考えさせる発問をいれる。生徒から複数の意見が出てくるような発問であり、かつ知識を活用して考えさせるもの。
- ・数学：日常において活用できるような題材を選ぶ。
- ・国語：千葉県の場合、6分の授業なので現代文などは時間が足りない。そのため、ことわざ、俳句、古文がやりやすそうだった。

教員採用試験に向けて

林 純平（経済学部経済学科4年）

私は、神奈川県高等学校・地理歴史科の教員採用試験を受験し、合格しました。一次試験、二次試験に分けて私の体験を話させていただきます。

一次試験について

一次試験（筆記）に向け、私が本格的に勉強を始めたのは3年生の11月中旬からです。公務員予備校である東京アカデミーに通い、

教職教養と一般教養を勉強し、専門教科である地歴は自分で勉強しました。教職教養と一般教養のテキストは東京アカデミーに通っていない人でも買える東京アカデミーから出版されているオープンセサミシリーズです。他の参考書以上に内容が載っているからお勧めです。また、専門教科の世界史は、大学受験で取り組んだ参考書を使い、日本史と地理もセンター試験レベルの参考書を新しく買いました。

これから教採試験を受験される方に気を付けていただきたいのは、受験する自治体の特色です。私が受験した神奈川県は教職教養・一般教養では参考書には載っているが過去に一度も試験に出たことがないという問題もありました。専門教科については他の都道府県より難しい分、合格の最低点が低いようでした。また、神奈川では教職教養・一般教養、専門教科、全体の合計点の3つそれぞれに合格最低点があるため受ける自治体を必ずチェックして下さい。

私は、11月の中旬から勉強を始めましたが、大学の講義を受けながら12月には民間企業の就職説明会に参加し、3月までアルバイトを続けました。これから教採を受ける方に大切にいただきたいことは時間の使い方です。私は「1日〇時間勉強する」という目標を立てると、どうしても時間を気にしてしまい勉強が進まないの
で、1日でやること、1か月でやること、3か月でやることという目標を設定しました。例えば、1日の目標は参考書の教育法規のページを10ページ分と問題演習、一般教養の英語の問題を解く、1か月では教育原理の問題を終わらせる、3か月では専門科目の日本史の問題集を2周はするなどです。1日の目標が終われば自分の好きなことをするなど時間にメリハリをつけるようにしました。また、大学に向かう電車内、大学の講義前などの少ない時間に教育史の人物をフラッシュカードにして勉強をしました。

前期に教育実習のある方はその期間は教採の勉強ができないのでそれを考えて時間の使い方を決めてください。

二次試験について

神奈川では二次試験は模擬授業、集団討議、個人面接、小論文がありました。私は模擬授業と個人面接の準備について話をしたいと思います。まず、模擬授業は私自身が教育実習で担当した授業をアレンジし、授業をしました。1回授業をしている分、反省点も入れられ、また、落ち着いて授業ができるので良かったです。個人面接についてはとにかく沢山の回数をこなし、沢山の質問に触れることだと思います。また、一次試験が終わってから大学で何回も練習をしました。そして教職課程センターが主催する二次試験対策講座にも参加させていただきました。

その中で答えられなかった質問やよくある質問はどんどんと Word にまとめ、事あるごとに見直し、試験当日にはプリントして試験会場に持っていきました。個人面接は自分自身の内面にあるものをしっかりと出すことが必要だと思います。また、面接練習をしていく中で早口やうつむいて話すなど相手からの印象も知ることができます。ぜひ、色々な人と何回も練習してください。

最後に

教職課程センターでは小論文や二次試験で提出する自己 PR 書の添削、集団討議の練習など様々なことをしていただきました。また、教育実習中には実習先の先生に教採の話をしていただきました。教採を受けるにあたり最も大切なことはたくさんの人から情報とアドバイスをいただくことだと思います。自分との戦いだと思いますが、教員になるのを楽しみに頑張ってください。

教員採用試験を頑張るみなさんへ

中野 衣代那 (社会学部社会学科 4 年)

Q1：試験勉強開始はいつ頃から？

私が勉強をし始めたのは 3 年の 10 月からです。3 年の就活を目前にして、自分の進路について考えた時に教員の道を選びました。予備校と教職課程センターを利用して勉強や二次試験対策をしていましたね。

Q2：大学の仲間との採用試験への取り組みは？

私は、教職課程センターに来ていたスポーツ健康学部の学生 4 人と勉強をしていました。去年の「合格者の体験を聞く会」がきっかけで集まるようになりました。

仲間がいると、悩みが共有できたりするので私は教職課程センターの仲間と出会えて良かったと思っています。みなさんも、こういう出会いを大切にしてくださいね。

Q3：一次試験及び二次試験の取り組みは？

[一次試験：筆記]

推薦の為、未受験

[一次試験：論文]

相模原市の論文は少し特殊なので論文の練習に苦勞しましたが、自分で論題を作ったり、教育新聞などを読み知識を深めながら対策をしました。書いた論文は色々な先生に見ただき、自分の力にしていきました。

[二次試験：模擬授業]

模擬授業は事前に準備が出来るので、一次試験前からガッツリ教材を準備していました。内容にはご当地のネタを仕込み、練習も何回もしました。模擬授業は授業というより、パフォーマンスのような感覚でした。ただ授業を作るのではなく、如何に食いついてもらうか。そこを押さえておくといいと思います。

[二次試験：集団協議]

自分にはどのような役割が向いているのかというのを知っておくのも良いと思います。集団協議と言うと「司会を取らなければ」と思いがちですが、他にも話がずれた時の「修

正役」、話し合いが詰まった時に新たな視点を発言をする「切り替え役」などの大事なポジションがあります。自分が司会以外にどういったポジションを取れるのか、知っておくと当日司会を取られても焦らないと思いますよ。

[二次試験：面接]

まずは面接の事前の取り組みについて話したいと思います。面接は、“軸”みたいなものをしっかり用意しておくとうまいと思います。軸を1本持っておくと、試験官からの質問に対して一貫した答えが言えますし、気持ちがかもった返答が出来ると思います。

自分の試験当日、思いもよらぬ質問もありましたが、自分の中にこうした軸があったことで、落ち着いて答えることが出来ましたし、自分らしい返答が出来たと感じています。ですから、面接の練習をする前に「自分がどんな先生でいたいのか」ということを考えておくとうまいのではないのでしょうか。

これから受験を考えている学生へのアドバイス
・大学の勉強も大切に！

私は一次試験の筆記試験を“大学推薦枠”でパスしました（一次にはもうひとつ論文があるので、これは試験会場で受けました）。教員採用試験を受けるにあたり私の1番の不安要素は筆記試験だったので、この推薦枠は私には大きかったです。

大学推薦は、大学での成績などの規定もあるのでそれに達していないと推薦はもらえません。成績は毎学期の積み重ねです。こういう話が来ないとも限らないので、大学での勉強も頑張っておくといいですよ。

最後に

教員採用試験の勉強をしていると、不安になることがあると思います。いろいろと考えてしまい、勉強が手につかないということもあるかもしれません。ですが「もうやるしかないっ…！」と言い聞かせるしかないんですよ。弱音を吐きながらも、泣きながらも良いんです。食いついていくことがまずは

大事だと思います。やるべきことをやっていたら、結果は自ずとついてきます。ですから、試験当日まで後悔のないようにみなさん頑張ってください。

体育教員を目指して

阿部 雅人（スポーツ健康学部4年）

私が教員として来年からスタートできるのはスポーツ健康学部や教職課程センターの先生方、教師を志す仲間たちが支えてくれたおかげです。自分を支えてくれる人たちに感謝し、その人たちと切磋琢磨していくことが採用試験を突破するだけではなく、教員としても社会人としてもとても大切なことだと思います。

私は3年生の10月ごろスポーツ健康学部の東京アカデミー（予備校）講座の受講と共に、教職教養から勉強を始めました。主に講義で配られたレジュメと共に東京アカデミーの参考書（オープンセサミ）などを読み返して各章に付いている確認問題を復習していくというやり方で勉強し、12月までは教職教養しか勉強することができませんでした。年明けぐらいに論文に手を付け始め、自分は論文が苦手であることをこの時期に確認できたことがとても良かったと思っています。

春休みに教職教養は東京都の過去問を解き、専門教養は講座の進行と共に東京アカデミー（オープンセサミ・ステップアップ問題集）を中心に勉強し、論文については教職課程センターで先生方や仲間と添削して意見交換を行いました。教職課程センターに置いてある『教員養成セミナー』（時事通信社）や『教職課程』（協同出版）で採用試験の情報を入手して、教養・専門の問題を解くことや実際の教職論文を読むことがとても役に立ちました。

4年になった4月からは教養も専門も過去問を中心に言い、東京都の問題をコピーしてノートに貼り付け、そこに自分で色々知識を

書き込んでいくという勉強をしました。東京都は選択問題が多いので正解の選択肢だけではなく、不正解の問題もどこが違うのかを調べて書いておくことで知識が増え、自分専用ノートが後々役に立ちました。論文についてはとにかく書いたら教職課程センターの先生方や仲間と添削しあうことが重要なので、週に1回くらいのペースで取り組んでいました。

私は5月末から約1ヵ月教育実習で全く勉強できなかったため教育実習までに教養と専門は終わらせておく方が良いかもしれません。実習後はほぼ論文を中心に教養と専門は知識の確認に徹していました。市ヶ谷キャンパスに行くと論文の添削や授業を受けて教育問題の社会的背景などを考えるようになり、一次試験だけではなく二次試験にも生きてくる内容であったことがとても良かったと思います。

二次試験は東京都の保健体育の場合は集団討論・個人面接・実技という内容で面接試験の配点の割合が高いという情報を知り、7月13日に一次試験が終わり、一次試験の結果を待たずして教職課程センターの先生方や仲間とお互いに練習していました。志望理由や面接回答をノートに書き起こすことや人から言われたことをノートに書き残すことで、面接ノートを作っていました。

集団討論については、内容をすぐにノートに残して他人の意見も自分の知識として役に立てるように意識していました。また、スポーツ健康学部の教室で自分たちだけで集団討論や個人面接をして、お互いに受験者と面接官を経験することで、立ち居振る舞いや言葉遣いを学ぶことができました。とにかく二次試験対策はたくさん回数をこなすことで、自信はもちろん色々な人の意見を聞くことでとてもいい勉強になりました。

私は多摩・小金井・市ヶ谷と3キャンパスすべて面接講座等を利用したことで、様々な先生方の指摘や意見を聞くことができたことが自分を成長させることに繋がりました。自

分で情報に対してアンテナを張り、行動に移そうと考えていたことが成功の秘訣だと思います。時には臨機応変に対応するところ、自分の核を持って譲れないところ等出てくると思いますが、それはこれから教員になってからも直面する問題だと思います。すべて自分が教師になるための勉強だと信じて前向きに取り組んでいけば必ず道は開けてくると思います。

夢への軌跡

長瀬 友香（スポーツ健康学部4年）

試験勉強は3年生の後期に、大学で開講された東京アカデミー（以下：東アカ）の教員採用試験対策講座を受講したところから始めました。しかし3年生の間はなかなか実感を持たず、試験勉強への憂鬱さから「本当に教師になりたいのか」と迷うこともあり、まったく勉強に身が入っていませんでした。それでも東アカの講師の方の教え方はわかりやすく、授業でやったことをほとんど覚えていなかった私にとって、基礎の構築には役立ちました。また、講師の方が進める勉強法を素直に実践し後々の効率化につながったように感じます。3年生の間は講座で基礎を学ぶことしかほぼ行っていませんでした。

進路を改めて自分で考え教師になるという意思が固まり、積極的に勉強を始めたのは3年の春休みの最後、3月頃からでした。一次まで4か月しかなかったため、とにかく効率の良さを求めて勉強しました。東アカでいわれた通り教育史及び暗記事項は単語帳を作成し、通学時間などの移動時間で覚えました。その他教職教養・専門教養は、過去問を5年分解き、2周ほどしました。初めは全然解けませんが、間違えた部分や理解していないと感じた部分をB6サイズのノートにまとめ、こちらも移動時間や空き時間に覚えていきました。過去問と並行して、参考書の復

習も教職・専門ともに1周ずつ行いました。過去問に出題されたけれど参考書に載っていない内容は、大きめの付箋に書いて貼り付けていき、自分だけのオリジナルの参考書を作りました。さらに、自宅の部屋やトイレのドアなどに暗記事項を書いた付箋を貼って覚えました。

6月からは1日1枚と決めひたすらに論文を書きました。東京は論文の配点が高いという噂があり、時間がない中で論文には力を入れました。教職課程センターで論文添削を何度もしてもらったり、学校サポーターとして通っている中学校の副校長先生に見て頂いたりしました。1つの題目に対する論文が完成するまで、同じ題目を何度も書き直しました。同時に論文の「ネタ」をまとめカードにしました。教育の具体策は、現職の中学の先生にお話を聞いたり、実際の教育現場から盗んだりしてリアリティを追求しました。導入やまとめの書き方は教職課程センターの先生に教えてもらいながら、もとなる骨組みをある程度考えておきました。一次試験において、教養の点数はさほど良くなかったと思いますが、論文には自信があるので論文のおかげで一次突破をできたかなと感じています。

二次対策はとことん教職課程センターにお世話になりました。集団討論と個人面接は、教職課程センターの先生方のご指導の下、何度も大学の仲間とともに実践を重ね、自信をつけていきました。また、仲間と意見を交えながら自分の考えをまとめたり、お互いに改善点を指摘し合ったりしました。実技も林先生が練習する場を設けてくださるなど大学にはお世話になりました。また私の母校の高校が実技の試験会場ということもあり、高校の同級生の受験生とともに母校でも実技の練習をしました。二次対策において受験生の仲間の存在は重要だと強く感じました。

さらに実際の教育現場とのつながりがあるとなお心強いと思います。私は3年生の1月

から学校サポーターを始めましたが、一次の論文でも二次試験でも「現場の目」が説得力につながります。私の場合、副校長先生が面接練習を下さったり、体育の先生が合格論文を下さったりと、現場の先生方が大変バックアップして下さいました。そして自分の考えと志をしっかりと持つことが重要であると考えます。それらが固まっていれば、私のようにスタートで足踏みすることもなく、着実に合格へ近づいていけるのではないのでしょうか。これを読んでいる皆さんといつか教育現場で出会えたら最高です。

教員採用試験合格体験談

土谷 侑平（理工学部創生科学科4年）

私は北海道と川崎市の教員採用試験に合格しました。教科は数学です。北海道は一般受験、川崎市は大学推薦を利用しました。これから私の勉強方法や対策の仕方について話したいと思います。

私が教員採用試験の勉強を始めたのは、3年生の夏休みからでした。夏休みの勉強で最初にやったのは過去問研究です。書店に行って過去問を購入し、問題の傾向を整理しました。その自治体によって出題傾向が違うので、自分の受験する自治体の過去問研究を必ずやるようにしてください。

教職教養は参考書を購入し、要点を整理することから始めました。参考書を何度も読み、まとめノートを作成する等、暗記するようにしました。一通り参考書を読み終わったら、まとめノートの作成と並行して、問題演習に取りかかりました。3月まではこれの繰り返しで、過去問演習を始めたのは4月からでした。過去問は過去5年分を本番までに3周やりました。

一般教養は参考書と問題集を購入し、社会等の暗記科目を中心にやりました。一般教養は出題範囲が広く、対策が難しかったので、

教養試験は教職教養を中心に勉強していました。

専門教養は問題集を購入し、同じ問題集を3~4周繰り返しやりました。できるまで何度も解くことで専門性に自信がつかます。高等学校の教科書も必要に応じて使用し、基礎を確実なものにしていきました。自治体によっては、学習指導要領からの出題もあるので、学習指導要領にも目を通しておくといでしょう。

次に二次試験の話をする。二次試験対策は、小論文は4年生の4月、面接や場面指導は6月から始めました。

小論文は4月から過去問に取り組み、添削は教職課程センターにお願いしました。基本的に1週間に1回、試験前は1週間に2回書き、添削していただきました。最初は論旨がテーマに沿っていなかったり、説得力が弱い論文でしたが、何度か練習していくうちにコツをつかむことができました。本番までに、5本以上練習したほうがいいと思います。

面接は教育実習が終わった6月から始めました。面接も教職課程センターで練習しました。面接の対策として、面接ノートを作成することをおすすめします。Q&A方式で自分の考えをまとめて、その答えに対してどんどん掘り下げていきます。面接は配点が高いので、しっかりと準備をして本番に臨むようにしてください。

ここからは実際の試験のことを話そうと思います。面接試験は面接官が4人いました。質問の内容は様々ですが、4人とも共通して、教員に対する熱意を見ているという感じでした。なぜ教員を志望するのか、目指し始めたきっかけや教員の魅力についても聞かれました。限られた時間の中で面接官も判断しなければならないので、圧迫してくる面接官もいました。そのような状況でも、自分の考えを相手に伝えなければならないので、しっかりとした対策が必要であると感じました。

場面指導も面接と同時期の6月から始めました。場面指導は参考書を読みながら時間内に指導法を考える練習をしました。場面指導も教職課程センターで指導していただきました。場面指導は慣れるしかないので、自分からどんどん練習するようにしてください。

外部のイベントもおすすめです。私は教育に関する講演会等に参加し、自分の教育観を整理していました。これは面接試験で必ず生きてきます。なお、有料ですが模擬試験もあるので、積極的に受験するのも良いと思います。

教員採用試験の倍率は非常に高く、合格するためには十分な対策が必要です。本番で後悔しないためにも、早めの準備をしてください。遅くとも2月から一次試験の勉強を始めてください。一般に二次試験が難しいと言われるますが、一次試験を通過しなければ、二次試験を受験することができません。ですので、しっかりと対策をして本番で自分の持てる力を十分に発揮できるように、今できることから準備を進めてください。応援しています。

MEMO

MEMO

MEMO

法政大学教職課程年報 Vol. 12 2014 年度

発行日 2015年3月31日

発行者 法政大学教職課程委員会
法政大学教職課程センター

所在地 〒102-8160 東京都千代田区富士見 2-17-1

電話 03-3264-5562