

教職教育センタージャーナル

第 10 号

(立田慶裕教授退職記念号)

2024. 3

●目 次●

経 歴		1
研究業績		2
生涯学習研究の回想と展開	立田 慶裕	28
立田慶裕先生のご退職にあたって	井上 豊久	45
立田慶裕教授を送る	水谷 勇	46
立田慶裕先生 —— 好奇心駆動型の教育研究者 ——	松宮 慎治	47
立田先生のご退職に寄せて	梶山 健	51
立田先生のご退職にあたって	柴田 峻介	53
立田先生との思い出	坂元 錬	54
立田先生との思い出	宝来 大樹	55
立田先生との思い出	吉井 夏央	56

〈論 文〉

言語教育の学習目標とは何か —— 初級ドイツ語授業に関する教師の主観的な理論 ——	森田 昌美	57
江戸時代の古文書史料を活用した日本史探究の授業試案	山下 恭	73

〈実践研究〉

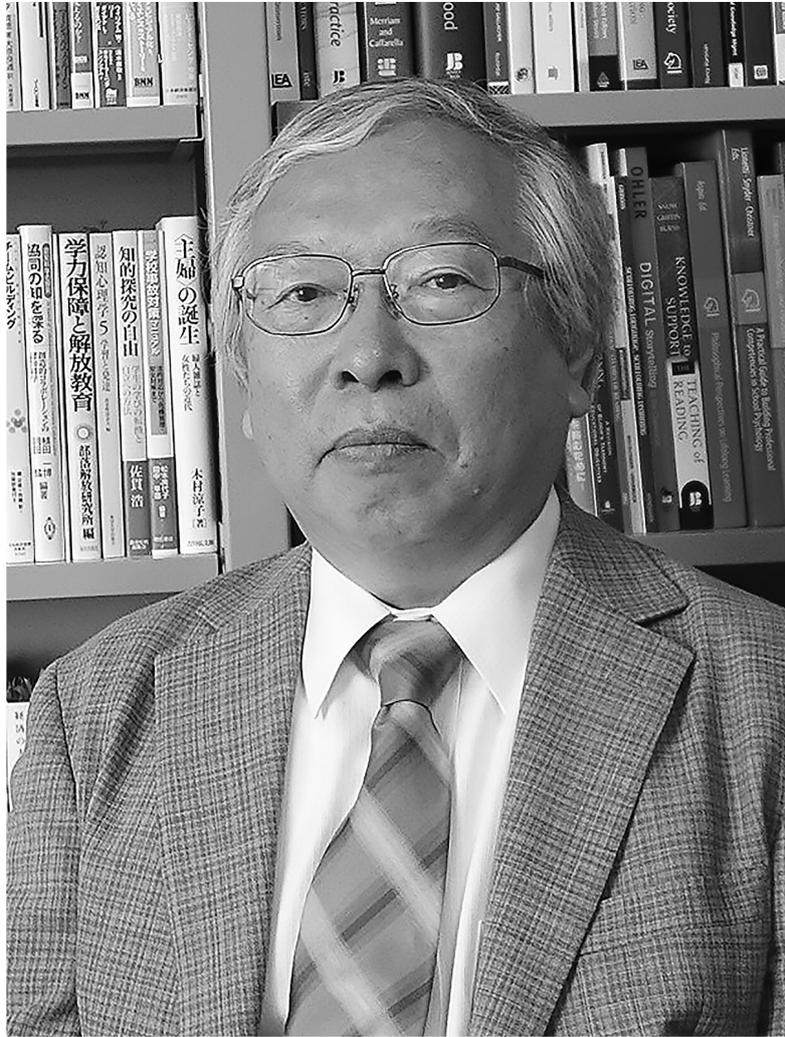
中学校国語科 ICT を使った「枠組み作文」の授業構想 —— 教職課程国語科教育法の授業において ——	小嵯 麻由	91
--	-------	----

〈そ の 他〉

私の夢が叶うまで	橋本 未来	109
後悔と報い	高田 優太	111
教員という仕事の魅力	松井 惇樹	114
夢を見つけ、追いかけた4年間の体験記	新稲 陸	116
教員採用試験までの道のり	石井 咲良	118

「教職教育センタージャーナル」投稿規程

「教職教育センタージャーナル」執筆要領



立 田 慶 裕 教 授

経 歴

【学 歴】

- 1972年3月 私立甲陽学院高校卒業
1972年4月 大阪大学人間科学部入学
1976年3月 大阪大学人間科学部卒業（社会学士）
1979年3月 大阪大学大学院人間科学研究科前期（修士）課程修了（教育学修士）
1980年3月 大阪大学大学院人間科学研究科後期（博士）課程単位取得退学

【職 歴】

- 1980年4月 大阪大学人間科学部社会教育論講座助手
1985年4月 東海大学文明研究所専任講師
1988年4月 東海大学文明研究所助教授
1991年10月 国立教育研究所生涯学習研究部主任研究官（～1994年3月）
1993年4月 文部省生涯学習局生涯学習調査官（～1997年3月）兼務
1994年1月 ドイツ・ユネスコ教育研究所理事代理（～1997年12月）兼務
1994年4月 国立教育研究所生涯学習研究部生涯学習開発・評価研究室 室長
1998年1月 ドイツ・ユネスコ教育研究所理事（～2002年12月）兼務
2000年4月 国立教育政策研究所生涯学習政策研究部 総括研究官（～2014年3月）
2014年4月 神戸学院大学人文学部教授
2018年4月 放送大学客員教授（兼務）（～2022年9月）
2018年4月 神戸学院大学教職教育センター副センター長（～2023年3月）
2024年3月 神戸学院大学定年退職

【非常勤】

- 大阪大学（人間科学研究科） 1998年4月～1999年3月
神奈川大学（教職課程 生涯学習論） 1999年4月～2003年3月
東京大学（大学院教育行政コース） 2000年4月～2001年3月
大阪大学（人間科学研究科） 2000年4月～2001年3月
上智大学（文学研究科教育学専攻） 2001年4月～2006年3月
青山学院大学（文学部教育学専攻） 2001年4月～2007年3月
鳴門教育大学（学校教育学部 生涯学習論担当） 2001年4月～2024年3月（隔年）
大阪大学（人間科学研究科） 2002年4月～2003年3月
東京大学（大学院教育行政コース） 2004年4月～2005年3月
大阪大学（人間科学研究科） 2004年4月～2005年3月
法政大学キャリアデザイン学部 2005年4月～2006年3月
東京大学（教育学部社会教育学基礎理論） 2005年4月～2008年3月
徳島大学（教職課程 生涯学習論） 2009年4月～2010年3月
法政大学大学院キャリアデザイン研究科 2009年4月～2010年3月
京都学園大学（集中講義 教育方法論） 2015年～2018年
京都先端科学技術大学（集中講義 教育方法論） 2019年～2020年

研究業績

【主な著作】

(単著)

- 『社会教育調査の技術 I』 国立教育会館社会教育研修所、1988年
『キー・コンピテンシーの実践』 明石書店、2014年 3月
『生涯学習の新しい動向と課題』 放送大学教育振興会、2018年 3月
『世界の大学図書館』 明石書店、2024年 4月刊行予定

(編著)

1. 『ライフロング・ソシオロジー』. 元田州彦と共編. 東海大学出版会. pp.79-115担当. 1991年
2. 『拓きゆく生涯学習』. 西野仁、田中雅文と共編. 学文社. pp.112-159担当. 1995年
3. 『生涯学習の現代的課題』. 全日本社会教育連合会. pp.127-166担当. 1996年
4. 『学びのスタイル』. 赤尾勝己と共編. 玉川大学出版部. pp.15-26、pp.92-106、pp.213-231担当. 1996年
5. 『学びのデザイン』. 赤尾勝己と共編. 玉川大学出版部. pp.12-29、pp.140-159担当. 1998年
6. 『生涯学習論』. 川野辺敏と共編. 福村出版. pp.128-140担当. 1999年
7. 『メディアと生涯学習』. 笹井宏益と共編. 玉川大学出版部. pp.1-8、pp.17-82担当. 2000年
8. 『公民館事業Q & A』. 坂井知志と共編. ぎょうせい. pp.8-13、pp.16-23、pp.72-79、pp.162-175、pp.240-242担当. 2000年
9. 『勉強せえ』. 鍋島祥郎と共編. 日常出版. pp.67-84担当. 2003年
10. 『人生を変える生涯学習の力』. 小宮山博仁と共編. 新評論. pp. i ~viii、pp.162-187担当. 2004年
11. 『参加して学ぶボランティア』. 玉川大学出版部. pp.3-5、pp.11-23、pp.24-49、pp.169-181担当. 2004年
12. 『教育研究ハンドブック』. 世界思想社. pp.iii ~vi、pp.28-39、pp.229-257担当. 2005年
13. 『家庭・学校・地域を育む発達資産—新しい視点の生涯学習』. 岩槻知也と共編. 北大路書房. pp.148-164担当. 2007年
14. 『学校教員の現代的課題』. 今西幸蔵と共編. 法律文化社. pp.2-17、pp.40-48担当. 2010年
15. 『教師のための防災教育ハンドブック』. 学文社. pp.1-7、pp.149-162、pp.173-182担当. 2013年
16. 『読書教育の方法—学校図書館の活用に向けて』. 学文社. pp. i ~iv、pp.3~18、pp.223-225担当. 2015年

17. 『読書教育のすすめ—学校図書館と人間形成』. pp. i -ix、pp.3-18、pp.217-232. 学文社.
2023年10月

(共著)

1. 『公民館の活性化への途』. 岡本包治他編. pp.133-142担当. 日常出版. 1988年
2. 『高齢化社会の諸問題』. 立山龍彦編. pp.213-232担当. 東海大学出版会. 1991年
3. 『生涯学習概論』. 香川正弘編. pp.69-87担当. 東洋館出版社. 1992年
4. 『地方自治体と生涯学習』. 日本社会教育学会編. pp.53-68担当. 日本の社会教育第38集. 東洋館出版社. 1994年
5. 『変化の時代の学校像』. 菱村幸彦編著. pp.14-17担当. 教育開発研究所. 1995年
6. 『新学力観に立つ5日制学校経営』. 教職研修編集部. 「地域に開かれた学校づくり」担当. 教育開発研究所. 1996年
7. 『教職「大変な時代」』. 牧昌見編著. pp.214-219担当. 教育開発研究所. 1997年
8. 『広がる学び開かれる大学—生涯学習時代の新しい試み—』. 小野元之・香川正弘編著. pp.20-33担当. ミネルヴァ書房. 1998年
9. 『フロンティア人間科学』. 中島義章他と共著. pp.66-77担当. 放送大学教育振興会. 1998年
10. 『事例に学ぶ学校と地域のネットワーク』. 今野雅裕らと共著. pp.17-19、pp.246-248担当. ぎょうせい. 1998年
11. 『柔軟な教育課程の編成』. 新井郁男編. pp.92-98担当. 教育開発研究所. 1999年
12. 『「総合的な学習の時間」で基礎的素養を育む』. 山極隆編著. pp.250-253担当. 教育開発研究所. 1999年
13. 『中学校「総合的な学習の時間」』. 高階怜治編. pp.67-69担当. 教育開発研究所. 1999年
14. 『社会教育委員のための生涯学習』. 伊藤俊夫. pp.63-68、pp.81-86担当. 全日本社会教育連合会. 1999年
15. 『科学的方法論の近代と教養教育研究』 東海大学文明研究所編、「大学教育の変容と課題—探求型学習の可能性」 pp.2-30担当. 2000年3月
16. 『私らしい生きかたを求めて—女性の生涯学習』. 岩崎久美子他編著. pp.174-198担当. 玉川大学出版部. 2002年
17. 『生涯学習社会の学習論』. 鈴木眞理・永井建夫編. pp.113-132担当. 学文社. 2003年
18. 『メディア・リテラシーへの招待』. 国立教育政策研究所編. pp.7-13、pp.157-169担当. 東洋館出版社. 2004年
19. 『生涯学習理論を学ぶ人のために』. 赤尾勝己編. pp.227-259担当. 世界思想社. 2004年
20. 『教育改革の論争点』. 市川昭午編. pp.164-165担当. 教育開発研究所. 2004年
21. 『講座現代社会教育の理論①現代教育改革と社会教育』. 日本社会教育学会編. pp.67-84担当. 東洋館出版社. 2004年

22. 『新社会教育委員手帳』. 坂本登編. pp.251-261担当. 日常出版. 2005年
23. 『生涯学習概論』. 伊藤俊夫編著. pp.20-25担当. 文憲堂. 2006年
24. 『大学生活ナビ』. 玉川大学コア FYE 教育センター編. pp.278-291担当. 玉川大学出版部. 2006年
25. 『現代のエスプリ生涯学習社会の諸相』. 赤尾勝己編. pp.68~81、pp.156~168担当. 至文堂. 2006年
26. 『キャリア教育への招待』. 国立教育政策研究所編. pp.95-103担当. 東洋館出版社. 2007年
27. 『教師のための防災教育ハンドブック』. 山田兼尚編著. pp.144-157担当. 学文社. 2007年
28. 『よくわかる生涯学習』. 鈴木真理他編. pp.200-203担当. ミネルヴァ書房. 2008年
29. 『健康教育への招待』. 国立教育政策研究所編. pp.5-20、pp.149-168、pp.281-293担当. 東洋館出版社. 2008年
30. 『改訂実践教育評価事典』. 梶田叡一他編. pp.162-163担当. 文溪堂. 2010年
31. 『読書教育への招待』. 国立教育政策研究所編. pp.5-11、pp.204-226担当. 東洋館出版社. 2010年
32. 『生涯学習の理論—新たなパースペクティブ』井上豊久他と共著. pp.7-13、pp.48-68、pp.180-202担当. 福村出版. 2011年
33. 『成人力とは何か』. 国立教育政策研究所編. pp.25-51、pp.71-103、pp.167-183担当. 明石書店. 2012年
34. 『よくわかる教育学原論』. 安彦忠彦他編. pp.236-237、pp.238-239担当. ミネルヴァ書房. 2012年
35. 『ながお先生と考える学校安全36のナラティブ』. 長尾彰夫編著. pp.142-147担当. 教育出版. 2013年
36. 『PISA 型学力を育てる』. 日本人間教育学会編. 教育フォーラム Vol.57. pp.6-17担当、2016年2月
37. 『図書館と学校が地域をつくる』公益財団法人図書館振興財団. 「第10章 地域コンクールに取り組むきっかけとその成果」担当、学文社. 2016年11月
38. 『新版よくわかる教育学原論』安彦忠彦他と共著. pp.244-247. ミネルヴァ書房. 2020年5月

【翻訳】

1. Cummings. W. K. (1980)、“Education and Equality in Japan”、『ニッポンの学校』友田泰正監訳、サイマル出版会、pp.56-99、pp.100-131担当、1981年
2. Almond. B. & Wilson. B. (1988)、“Values”、『価値』玉井治・山本慶裕訳、東海大学出版会、pp.111-171担当、1994年
3. Federighi. P. Edit.(1998)、“Glossary of Adult Learning In Europe”、『国際生涯学習キーワード事典』佐藤一子・三輪健二監訳、東洋館出版社、p.23、pp.37-38、pp.42-43、p.64、

- pp.112-113、p.131、p.178、p.180、pp.183-184担当、2001年
4. Merriam. S. B. & Caffarella. R. S. (1998)、“Learning in Adulthood”『成人期の学習』立田慶裕・三輪建二監訳、鳳出版、pp.229-261、pp.483-492、pp.317-319担当、2005年
 5. OECD (2004)、“Lessons in Danger”、『学校の安全と危機管理』監訳 (安藤友紀と共訳)、明石書店、pp.3-180担当、2005年
 6. OECD 教育研究革新センター (2006)、“Think Scenarios. Rethink Education”、『OECD 未来の教育改革 教育のシナリオ—未来思考による新たな学校像』監訳 (伊藤素江他と共訳)、pp.3-85担当、明石書店、2006年
 7. Rychen. D. S. & Salganik. L. H. (2003)、“Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning society”、『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』監訳、明石書店、pp.3-33、pp.193-228担当、2006年
 8. OECD 教育研究革新センター (2008)、“Trend Shaping Education”、『教育のトレンド』監訳、座波圭美と共訳、pp.49-56、pp.71-80担当、明石書店、2009年
 9. OECD 教育研究革新センター (2007)、“Human Capital: How What You Know Shapes Your Life”、『よくわかるヒューマン・キャピタル—知ることがいかに人生を形作るか』、明石書店、2010年
 10. OECD (2005)、“Promoting Adult Learning”、『世界の生涯学習—成人学習の促進に向けて』監訳、長岡智寿子他と共訳、pp.13-23担当、明石書店、pp.5-23、pp.163-164担当、2010年
 11. Merriam. S. B. edit. (2008)、“Third Update on Adult Learning Theory”、『成人学習理論の新しい動向』岩崎久美子他と共訳、福村出版、pp.7-8、pp.12-16、pp.46-59、pp.105-118、pp.140-141担当、2010年
 12. Fields. J. (2005)、“Social Capital and Lifelong Learning”、『ソーシャルキャピタルと生涯学習』矢野裕俊監訳、東信堂、pp.47-98担当、2011年
 13. OECD 教育研究革新センター (2010)、“Trend Shaping Education 2010”、『教育のトレンド2』監訳、宮田緑と共訳、明石書店、2011年
 14. OECD 教育研究革新センター (2010)、“Improving Health and Social Cohesion Through Education”、『教育と健康・社会的関与—学習の社会的成果を検証する』矢野裕敏他と共訳、明石書店、pp.221-245担当、2011年
 15. OECD 教育研究革新センター (2000)、“Knowledge Management in the Learning Society”、『知識の創造・普及・活用—学習社会のナレッジ・マネジメント』監訳、織田泰幸他と共訳、明石書店、pp.3-194、pp.495-501担当、2012年
 16. Rossiter. M. & Clark M. C. (2010)、“Narrative Perspectives on Adult Education”、『成人のナラティブ学習—人生の可能性を拓くアプローチ』岩崎久美子他と共訳、福村出版、pp.66-84、pp.145-148担当、2012年
 17. OECD 教育研究革新センター (2010)、“The Nature of Learning”、『学習の本質—研究の活用から実践へ』立田慶裕・平沢安政監訳、明石書店、pp.3-24、pp.363-405、pp.410-414担当、2013年

18. Lawrence. R. L. (2012)、“Bodies of Knowledge: Embodied Learning in Adult education”、『身体知—成人教育における身体化された学習』岩崎久美子他と共訳. pp. 3-8. pp.17-28担当. 福村出版. 2016年3月
19. OECD 教育研究革新センター (2013)、“Innovative Learning Environment”、『学習の環境—イノベーティブな実践に向けて』監訳. pp.3-17. pp.243-291. pp.317-355担当、2023年3月

【事典】

1. 『生涯学習事典』日本生涯教育学会編、東京書籍刊、「民間教育事業」担当1990年
2. 『国際生涯学習キーワード事典』パオロ・フェリーギ編佐藤一子・三輪健二監訳、p.23, pp.37-38, pp.42-43, p.84, pp.112-113, p.131, p.178, p.180, p.183-184, 2001年9月
3. 『新版現代学校教育大事典』安彦忠彦他編、ぎょうせい刊、「社会体育」「社会体育施設」「巡回相談」「生涯設計」「人材バンク」、「モデル・コミュニティ」担当、2002年
4. 『生涯学習・社会教育実践用語解説』伊藤俊夫編著、全日本社会教育連合会刊、「男女共同参画社会」「生活設計」「高齢者教育」「少子化社会」担当、2002年
5. 『新版学校教育事典』新井郁男編著、教育出版刊、「公開講座」「学校外教育」「公民館」「ボーイスカウト・ガールスカウト」「生涯学習審議会」「専門学校」「朝の読書運動」「音楽文化振興法」「高校開放講座」「高齢者教育」「生涯学習フェスティバル」「成人学校」「世代間交流」「まなびネット」「ジェルピ」「ラングラン」担当、2002年刊
6. 『生涯学習 e 事典』日本生涯教育学会編、「知識社会と生涯学習」(2006年)、「学習する組織」(2006年)、「キー・コンピテンシーと生涯学習」(2008年)担当、(<http://ejiten.javea.or.jp/> 2024/02/09取得)
7. 『改訂実践教育評価事典』梶田叡一他編、文溪堂刊、「キー・コンピテンシーとリテラシー」担当、2010年

【報告書】

1. 『子ども文庫に関する調査報告—大阪府茨木市における事例研究』、「第3章 茨木市における文庫活動の背景」担当、大阪大学人間科学部社会教育論講座、1981年2月
2. 『民間教育文化事業（第一次報告）—大阪朝日カルチャーセンターに関する調査研究—』、pp.71-90担当、大阪大学人間科学部社会教育論講座、1981年9月
3. 『大阪市における市民の学習と余暇—都心部住民を対象として—』、pp.3-18、pp.21-36、pp.63-84担当、大阪大学人間科学部社会教育論講座、1982年3月
4. 『ニュータウンの中の図書館—吹田市立千里図書館利用者調査—』、pp.83-92担当、大阪大学人間科学部社会教育論講座刊、1982年、月
5. 『生涯教育に関する基本調査報告書—尼崎市—』、pp.66-86、pp.161-168担当、大阪大学人間科学部社会教育論講座、1983年3月
6. 『民間教育文化事業（第2次報告）総合文化教室に関する調査研究』、pp.57-89担当、大阪大学人間科学部社会教育論講座、1984年11月

7. 『松原の市民図書館—こども文庫から図書館システムへ—』大阪大学人間科学部社会教育論講座、pp.139-209担当、日本図書館研究会、1984年11月
8. 『地域における民間教育関連事業の実施状況に関する事例研究—郊外都市型のカルチャーセンターを中心として—』山本慶裕、総頁担当、東海大学、1988年3月
9. 『自由時間教育(余暇学習)に関する理論的解明』日本余暇文化振興会、pp.102-109担当、日本余暇文化振興会、1991年3月
10. 『生涯学習の事業内容と問題点』国立教育研究所、pp.4-152、pp.265-274担当、ぎょうせい、1992年3月
11. 『生涯学習事業の提供に関する調査研究』全国民間カルチャー協議会、pp.72-79担当、産業研究所、1992年5月
12. 『生涯学習の研究—その理論・現状と展望・調査資料—(上)』国立教育研究所生涯学習研究会、pp.10-18、pp.107-125担当、エムティ出版、1993年3月
13. 『生涯学習の研究—その理論・現状と展望・調査資料—(下)』国立教育研究所生涯学習研究会、pp.269-291担当、エムティ出版、1993年3月
14. 『生涯学習の成果の評価方法に関する実証的研究』、総108頁担当、国立教育研究所(科学研究費報告書)、1993年3月
15. 『生涯学習の知識ネットワーク』山田達雄編、pp.9-26担当、大学経理研究会、1993年5月
16. 『民間カルチャーセンター受講者の学習意識に関する調査研究』全国民間カルチャー事業協議会、pp.46-64担当、産業研究所、1993年6月
17. 『高齢化社会における生涯学習の現状と課題』「高齢化社会に対応した生涯学習政策・プログラムの開発に関する総合的研究」中間報告、生涯学習研究部、共同執筆、国立教育研究所(科学研究費報告書)、1994年3月
18. 'Lifelong learning in Japan' "Lifelong Education in selected Industrialised countries" 所収、川野辺敏他と共著、ユネスコ IIEP、1994年、
19. 『公民館活動の活発化に関する調査研究』全国公民館連合会、pp.3-12、pp.22-28担当、社団法人全国公民館連合会、1994年、
20. 『複合型カルチャーサービス事業の今後の方向に関する調査報告書』全国民間カルチャー協議会、「経営基盤の改善」担当、全国民間カルチャー協議会、1994年、
21. 『生涯学習：日本と世界(下)』川野辺敏編著、pp.287-304担当、エムティ出版、1995年3月
22. 『世代間交流による高齢者の社会参加促進に関する基礎研究論文・資料集』青井和夫他編、pp.95-122担当、長寿社会開発センター、1995年3月
23. 『生涯学習のボランティア・バンクに関する調査研究』山本慶裕編、総頁担当、国立教育研究所(科学研究費報告書)、1996年3月
24. 『高齢化社会に対応した生涯学習の政策・プログラムの開発に関する総合的研究』、総357頁担当、国立教育研究所、1996年3月
25. 『生涯学習社会における民間外国語教育施設の在り方に関する調査研究』、総210頁担

- 当、全国外国語教育振興協会、1996年3月
26. 『Comparative Studies on Lifelong Learning Policies』、pp. 42-49 担当、National institute for Educational Research of Japan and UNESCO Insitute for Education、1997年3月
 27. 『市区町村における生涯学習ボランティアバンクの活性化に関する実証的研究』、総頁担当、国立教育研究所（科学研究費報告書）、1997年3月
 28. 『Research Bulletin of the National institute for Educational Research of Japan』、pp.76-97担当、国立教育研究所、1997年、月
 29. 『生涯学習音楽指導員養成制度への課題』、pp.17-21、pp.22-25担当、財団法人音楽文化創造、1998年3月
 30. 『OECD 国際成人リテラシー調査に対応した成人学習調査に関する研究』文部省科学研究費研究成果報告書（平成8 - 9年度基盤研究A1）、pp.76-85担当、国立教育研究所生涯学習研究部（科学研究費報告書）、1998年3月
 31. 『専門学校における教育改善と18歳人口急減期への対応に関する調査研究』倉内史郎編、pp.86-95、pp.112-128担当、文部省科学研究費研究成果報告書（平成7 - 9年度基盤研究A1）、1998年3月
 32. 『課題別学習プログラムの展開』、pp.3-4、pp.18-23、pp.52-59担当、東京都教育庁生涯学習部、1998年3月
 33. 『マルチメディアと成人を対象とした情報教育の在り方に関する調査研究報告書』水越敏行他と共著、pp.31~74、pp.104~110担当、日本放送教育協会、1998年3月
 34. 『ヨーロッパにおける各国の民間非営利団体（NPO）による生涯学習施策の現状と21世紀への展望』、pp.49-61担当、日本余暇文化振興会、1998年3月
 35. 『事例に学ぶ学校と地域のネットワーク』今野雅裕らと共著、pp.17-19、pp.246-248担当、ぎょうせい、1998年9月
 36. 『学びを創る—参加型講座の開発—』東京都教育庁編、pp.44-51、pp.70-75担当、東京都教育庁生涯学習局生涯学習振興課、1999年3月
 37. 『教育の役割構造の変容に伴う学社連携のパラダイム展開に関する研究』澤野由紀子編、pp.62-105担当、国立教育研究所、1999年3月
 38. 『生涯学習スタッフの養成プログラムの実態に関する国際比較研究』山本慶裕編、pp.99-110、pp.119-124担当、国立教育研究所（科学研究費報告書）、1999年3月
 39. 『現代的課題に対応した公民館の事業企画用ソフトウェアの開発研究』山本慶裕著、総13頁担当、国立教育研究所（科学研究費報告書）、1999年3月
 40. 『生涯学習社会におけるメディア・リテラシーに関する総合的研究—社会教育編—』、pp.72-79、pp.127-140担当、国立教育研究所、1999年10月
 41. 『高等教育機関相互の学習支援ネットワークの形成過程とその制度化に関する総合的研究』鬼頭尚子編、pp.1-16担当、国立教育研究所（科学研究費報告書）、2000年3月
 42. 『高等学校の学校開放講座に関する実証的研究』、pp.29-50、pp.75-82、83-98、pp.111-116担当、国立教育研究所（科学研究費報告書）、2000年3月

43. 『福祉教育・ボランティア学習の構造と実践に関する総合的研究』、pp.114-129担当、国立教育研究所、2001年3月
44. 『男女共同参画の視点に立った家庭教育推進方策に関する調査研究報告書』、pp.193-203担当、国立女性教育会館、2001年3月
45. 『生涯学習社会におけるメディア・リテラシーに関する総合的研究—社会教育編第2次報告書』、pp.107-166担当、国立教育政策研究所、2001年9月
46. 『生涯学習社会におけるメディア・リテラシーに関する総合的研究—社会教育編最終報告書』、pp.76-106担当、国立教育政策研究所、2002年3月
47. 『生涯学習社会におけるメディア・リテラシーに関する総合的研究—学校教育編最終報告書』、pp.113-137担当、国立教育政策研究所、2002年3月
48. 『生涯学習社会における知識創造型学習に関する総合的研究』立田慶裕編、pp.1-38担当、国立教育政策研究所、2002年3月
49. 『生涯学習の学習需要の変化に関する縦断的研究』山田兼尚編、pp.71-84担当、国立教育政策研究所(科学研究費報告書)、2002年3月
50. 『生涯学習社会におけるメディア・リテラシーに関する総合的研究—比較教育編最終報告書』、pp.155-159、pp.161-162担当、国立教育政策研究所、2002年11月
51. 『平成14年度社会教育事業の開発・展開に関する調査研究事業 生涯学習センター等の連携方策に関する調査研究報告書』国立教育政策研究所社会教育実践研究センター編、pp.32-34、pp.35-40担当、国立教育政策研究所社会教育実践研究センター、2003年3月
52. 『平成15年度社会教育事業の開発・展開に関する調査研究事業 生涯学習センター等の連携方策に関する調査研究報告書』国立教育政策研究所社会教育実践研究センター編、pp.3-21担当、国立教育政策研究所社会教育実践研究センター、2004年3月
53. 『生涯にわたるキャリア発達の形成過程に関する総合的研究報告書(1)』山田兼尚編、pp.187-206担当、国立教育政策研究所、2005年3月
54. 『成人技能に関する調査研究』平成16年度生涯学習施策に関する調査研究報告書、立田慶裕編、総207頁担当、国立教育政策研究所、2005年3月
55. 『生涯にわたる読書能力の形成に関する総合的研究』立田慶裕編、pp.1-11、pp.43-49担当、科学研究費報告書平成16～18年度基盤研究B、2006年3月
56. 『基礎体力の向上をめざす生涯にわたる健康教育の総合的研究』中間報告書、「健康教育政策に関する主要資料」担当、国立教育政策研究所、2006年3月
57. 『生涯にわたるキャリア発達の形成過程に関する総合的研究報告書Ⅲ』山田兼尚編、pp.66-75担当、国立教育政策研究所、2006年3月
58. 『International Conference on Education toward Social Capital Formation』、Korean Educational Development Institute Ed.、pp. 31-47 担当、Korean Educational Development Institute、2008年10月
59. 『知識基盤社会を生きる力「キー・コンピテンシー」をめぐる国際的動向』国立教育政策研究所編、pp.61-66担当、国立教育政策研究所、2009年1月

60. 『子どもの読書活動と人材育成に関する調査研究【教員調査ワーキンググループ】報告書』国立青少年教育振興機構、総218頁、リーダーとして監修・執筆、2013年3月
61. 『「子どもの読書活動と人材育成に関する調査研究」【外国調査ワーキンググループ】報告書』第1章を荻野亮吾と共筆、2013年3月
62. 『地域における体力づくりと生涯にわたる健康学習に関する研究報告書—地域力再発見をめざす大学と地域との連携・協働による実践的研究—』神戸学院大学地域研究センター、pp.64-83担当。2014年3月
63. 『PBL学習及び教職課程「履修カルテ」作成のための教育方法論の開発研究』2014年度神戸学院大学教育改革助成金研究成果報告書、総50頁担当、2015年3月
64. 国立教育政策研究所編『多様なパートナーシップによるイノベティブな生涯学習環境の形成に関する研究報告書（国内及び海外の先進的事例調査）』共著。pp.84-90。pp.289-316担当。2016年3月
65. 国立教育政策研究所編『多様なパートナーシップによるイノベティブな生涯学習環境の形成に関する研究報告書（総論）』共著。pp.55-64担当。2016年3月
64. 『eポートフォリオを活用した教育方法論の開発研究』2018年度神戸学院大学教育改革助成金研究成果報告書。単著。全52頁。2019年3月

【学会発表】

1. 「中小企業経営者—その学歴と補充類型」関西教育社会学研究会（神戸女学院大学）、1979年
2. 「中小企業経営者層の形成に関する実証的研究」日本教育社会学大会第31回大会（文教大学）、1979年
3. 「民間教育文化事業に関する調査研究—大阪朝日カルチャーセンターを事例として—」（堀薫夫他と共同発表）日本社会教育学会第28回大会（秋田大学）、1981年
4. 「都心施設における学習者の階層分析」（堀薫夫と共同発表）日本社会教育学会関西6月集会（芦屋市民ホール）、1982年
5. 「都心部住民の学習要求と学習活動に関する階層別分析」（森実他と共同発表）日本教育社会学第34回大会（広島大学）、1982年
6. 「民間教育文化事業の動向と課題」日本社会教育学会第30回大会（大阪大学）、1983年
7. 「公共図書館システムに関する実証的研究—松原市民図書館を事例として—」（永井和子と共同発表）日本社会教育学会第31回大会（東京学芸大学）、1984年
8. 「大企業経営者のキャリア形成について」（高瀬武典と共同発表）日本社会学会第58回大会（横浜市立大学）、1985年
9. 「大企業経営者のキャリア形成について」東海大学現代法研究会（東海大学湘南校舎）、1986年
10. 「民間教育文化事業の現状と課題」日本社会教育学会第33回大会（早稲田大学）1986年
「カルチャーセンターの文化的役割について」東海大学日本文明研究会（東海大学湘南校舎）、1987年

11. 「自治体および民間における生涯教育事業の動向—文部省『生涯教育事業調査』の再考察—」手打明敏、田中雅文他と共同発表、日本生涯教育学会第8回大会(国立教育会館社会教育研修所) 1987年11月
12. 「高度情報化社会における民間教育文化事業の役割」日本社会教育学会第35回大会(九州大学)、1988年10月
13. 「郊外都市型カルチャーセンターの事例研究—受講者の学習経験を中心に—」日本生涯教育学会第9回大会(国立教育会館社会教育研修所)、1988年11月
14. 「有職者の生涯生活設計に関する実証的考察—教職員の生涯生活設計調査結果より—」日本教育社会学会第46回大会(相山学院大学)、1994年10月
15. 「学校教員の生涯学習」北海道教育大学国際シンポジウム「教育系大学における生涯学習と大学開放」、1995年9月
16. 「学社連携・融合事業の社会的効果に関する実証的研究」日本社会教育学会第46回大会(早稲田大学)、加藤かおりと共同発表、1998年
17. 「生涯学習研究の課題を問う」日本生涯教育学会第20回大会(安田女子大学)沖吉和祐・有本章とのシンポジウム、1998年
18. 「生涯学習社会におけるメディアリテラシーに関する総合的研究」日本教育社会学会第53回大会(上智大学)加藤かおり、阿形健司と共同発表、2001年
19. 「生涯学習社会におけるメディアリテラシーに関する総合的研究(1)」日本生涯教育学会第22回大会(国立教育政策研究所)、岩崎久美子、井上豊久と共同発表、2001年
20. 「生涯学習社会におけるメディア・リテラシーに関する総合的研究(2)—ITは職場をどう変えたか—」日本生涯教育学会第23回大会(国立教育政策研究所)岩崎久美子、井上豊久と共同発表、2002年
21. 「知識社会を開く教育経営の可能性—知識社会の教育システム」日本教育経営学会第45回大会(横浜国立大学)シンポジスト、2005年
22. 「大学の教育支援コミュニティの創造に向けて—知識経営モデルの活用—」大学教育学会第2005年度課題研究集会(新潟大学)シンポジスト、2005年
23. 「生涯にわたる読書活動に関する実証的研究」日本教育社会学会第58回大会(大阪教育大学)岩槻知也と共同発表、2006年
24. 「生涯にわたる健康教育に関する調査研究」日本教育社会学会第59回大会(茨城大学)今西幸蔵と共同発表、2007年
25. 「国際成人教育会議の経緯」日本社会教育学会6月集会(日本社会福祉事業大学) 2008年
26. 「キー・コンピテンシーとは」日本看護学教育学会 第18回学術集会(筑波大学)講演、2008年
27. 「言語力の向上をめざす生涯にわたる読書教育の実証的研究」日本生涯教育学会第30回大会(国立教育政策研究所)今西幸蔵、井上豊久、赤尾勝巳と共同発表、2009年
28. 「教育のナレッジマネジメント」日本教育社会学会第62回大会(関西大学)岩崎久美子、初井圭子と共同発表、2010年

【主な学術論文（査読有）】

1. 「中小企業経営者層の学歴と補充類型」大阪大学人間科学部紀要. 第8巻. pp.61-82. 1982年
2. 「民間教育文化事業と公的社会教育の受講者に関する調査研究」『行政改革と社会教育』日本の社会教育第27集、島田修一編、堀薫夫と共著、pp.74-86. 東洋館出版社、1983年
3. 「公共図書館のアクセシビリティに関する実証的研究」大阪大学人間科学部紀要第11号. pp.217-245. 1985年
4. 「カルチャーセンターの地域的特性に関する調査研究」東海大学文明研究所紀要第6号. pp.13-33. 1986年
5. 「生涯教育機関としてのカルチャーセンター—その教育的特性に関する考察—」東海大学文明研究所紀要第7号. pp.1-15. 1987年
6. 「ビジネスエリートの地位達成過程—大企業経営者の出身と経歴に関する調査より—」日本労働協会. 日本労働協会雑誌8月号337号. 高瀬武典と共著、pp.21-32. 1987年
7. 「大企業経営者の地位達成過程に及ぼす準拠人の影響に関する考察」東海大学文明研究所紀要第8号. pp.1-9. 1988年
8. 「高度情報化社会における民間教育文化事業の役割」日本社会教育学会紀要、pp.7-10. 1989年
9. 「民間の生涯学習事業の可能性と問題点」日本生涯教育学会年報第10号. pp.145-162. 1989年
10. 「生涯教育機関としてのカルチャーセンター(2)—『社会教育事業における公共と民間の役割分担論』再考—」東海大学文明研究所紀要第10号. pp.7-22. 1990年
11. 「学校教育と社会教育の連携事業の可能性に関する考察」国立教育研究所研究集録第25号. pp.69-88. 1992年
12. 「市町村における生涯学習体系の制度化に関する実証的考察」『生涯学習体系化と社会教育』日本の社会教育第36集、東洋館出版社、梶田美春と共著、pp.116-124. 1992年10月
13. 「生涯学習支援政策の機能的考察」『地方自治体と生涯学習』日本の社会教育第38集、東洋館出版社、pp.53-68、1994年
14. 「単位取得が可能な学習形態の多様化と生涯学習」日本生涯教育学会年報第16号. pp.65-77. 1995年
15. 「生涯学習社会への移行に関する国際比較研究」澤野由紀子らと共著、日本生涯教育学会論集19. pp.101-108. 1998年
16. 「調査枠組みの構築手法について—分析カテゴリーの工夫—」日本生涯教育学会年報. 20号. pp.87-98. 1999年
17. 「成人の学習能力についての考察—生涯学習社会の文脈から—」日本生涯教育学会年報. 23号. pp.17-37. 2002年
18. 「終章 高度化するメディアリテラシー」国立教育政策研究所紀要第132集. pp.153-168. 2003年

19. 「大学の教育支援コミュニティの創造に向けて—知識経営モデルの活用」大学教育学会誌第28巻第1号. pp.20-23. 2006年
20. 「知識社会の教育システム—教育の工夫と知識の共有化」日本教育経営学会紀要第48号. pp.170-174. 2006年
21. 「共に生きる社会を形成する—学力国際リテラシー調査とキー・コンピテンシー」部落解放研究第170号. pp.2-17. 2006年6月
22. 「成人学習のマタイ効果に関する考察」部落解放研究第175号. pp.62-75. 2007年4月
23. 「生涯学習のためのキー・コンピテンシー」生涯学習・社会教育研究ジャーナル第1号. pp.157-198. 2007年
24. 「知識基盤社会の生涯学習—教育と学習のナレッジ・マネジメントの課題—」日本生涯教育学会年報第31号. pp.97-113. 2010年
25. 「キー・コンピテンシーとしてのリテラシー—各国のナショナルレポートの考察から」日本社会教育学会紀要. No46. pp.147-149. 2010年
26. 「ニュージーランドの教育カリキュラムと学力問題」日本国際教育学会紀要. 第17号. pp.15-29. 2011年
27. 「防災教育の新しい視点—科学的思考力と協同する力、そして物語る力の形成—」九州教育学会研究紀要. 第39巻. pp.7-16. 2012年
28. 「読書活動の成人リテラシーへの影響に関する実証的考察」生涯学習・社会教育研究ジャーナル. 第5号. pp.115-142. 2012年
29. 「文化的コンピテンシーを育てる高校の特別活動と部活動に関する実証的考察」生涯学習・社会教育研究ジャーナル. 第6号. pp.103-118. 2013年
30. 「家庭内読書の教育効果に関する実証的考察」生涯学習・社会教育研究ジャーナル. 第9号. pp.121-139. 2016年
31. 「スマートペンを用いたノートテイキングによる学習効果」福島あずさと共著、神戸学院大学教育開発センタージャーナル第七号、pp.21-33、2016年3月
32. 「読解力の発達を図る学校図書館利用のループリック」. 情報科学技術協会. 情報の科学と技術. No.688. pp.400-405. 2018年
33. 「教員の指導力の自己評価ループリックに関する実験的考察」. 神戸学院大学教職教育センター. 教職教育センタージャーナル. 第6号. pp.37-55. 2020年
34. 「オンライン学習の教育効果に関する考察」『私立大学研究の到達点』. pp.62-65私学高等教育研究所. 2021年3月
35. 「ウェルビーイングの国際的動向と生涯学習」日本生涯教育学会年報第44号. pp.1-19. 2023年

【主な学術論文 (査読なし)】

1. 「郊外都市型カルチャーセンターの事例研究」『社会教育』Vol.44(1)、全日本社会教育連合会、pp.41-53、1989年1月
2. 「カルチャーセンターの動向と課題」『教育と医学』4月号、慶応通信、pp.40-47、1993

年 4 月

3. 「生涯学習時代における資格」『社会教育』通巻579号、全日本社会教育連合会、pp.6-8、1994年
4. 「生涯学習のための都市戦略—OECD 報告の概要」社会教育通巻579号、全日本社会教育連合会、pp.21-25、1995年 2 月
5. 「ボランティア・バンクの活性化に向けて」『社会教育』 9 月号、全日本社会教育連合会、pp.8-12、1995年 9 月
6. 「生涯にわたる発達と家庭の学習」『家庭科』 46巻536-537号、全国家庭科教育協会、pp.9-16、1996年 8 月
7. 「ボランティア活動の教育的意義」教育研究10月号第111号、鹿児島県総合教育センター、pp.10-15、1996年10月
8. 「生涯学習における社会的評価と自己評価」月刊社会教育10月号第40巻10号、国土社、pp.35-44、1996年10月
9. 「成人男性学習者の地域社会参加」『月刊公民館』 484号、全国公民館連合会、pp.5-10、1997年 9 月
10. 「調査枠組みの構築手法について—分析カテゴリーの工夫」『生涯学習研究の課題を問う』 20号、日本生涯教育学会、pp.87-98、1999年11月
11. 「公民館図書室の現状と役割」『月刊公民館』 518号、第一法規、pp.4-9、2000年 7 月
12. 「社会教育スタッフの情報活用能力」『社会教育』 653号、全日本社会教育連合会、pp.10-13、2000年11月
13. 「生涯学習のための新情報技術—情報リテラシーの学習プログラム」『社会教育』654号、全日本社会教育連合会、pp.10-13、2000年12月
14. 「映像の教育的効果」『学校運営』 No474、全国公立学校教頭会、pp.14-17、2001年 1 月
15. 「情報技術を公民館に活かす」『月刊公民館』 528号、第一法規、pp.4-10、2001年 5 月
16. 「学習の可能性—自分の価値を引き出す」『更生保護』 第52巻第 8 号、日本更生保護協会、pp.6-11、2001年 8 月
17. 「発達段階に応じた体験学習」『兵庫教育』 No608、兵庫県立教育研修所、pp.24-29、2001年10月
18. 「学びのプロセス—創造的学習の方法」『全人』 No642、玉川大学出版部、pp.14-19、2001年12月
19. 「生涯学習社会の可能性と課題」『夢耕場』 No13、大阪生涯職業教育振興協会、pp.12-17、2001年12月
20. 「教科を越えた人生の『鍵となる能力』の学習」『教育展望』 第51巻55号、教育調査研究所、pp.30-35、2005年 6 月
21. 「生涯にわたる国語教育と国語学習」月刊国語教育12月号、教育法令、pp.16-19、2006年12月
22. 「『考える力』の定義の国際比較—知識基盤社会の中で」『児童心理』 No869、pp.39-44、2007年12月

23. 「諸外国における学習活動支援の制度的工夫」『社会教育』Vol.65(11)、全日本社会教育連合会、pp.18-23、2010年11月
24. 「OECD 国際成人力調査の意義」社会教育68(11). pp.16-19. 2013年11月
25. 「PIAAC (OECD 国際成人力調査) の概要と期待」部落解放 No.686、解放出版社、pp.46-53、2013年12月
26. 「地域社会と学校の文化の共有について：地域文化の継承と学校行事の考察」社会教育69(1). pp.40-44. 2014年1月
27. 「国際成人力調査の結果に見る日本の教育水準の課題と対策」教育展望60(7). pp.46-50. 2014年
28. 「成人力と生涯学習振興：国際的潮流のなかで」社会教育70(6). pp.26-32. 2015年6月
29. 「青年の読書活動—生涯学習の視点から」『社会教育』Vol.71(11). 26-34. 2016年11月
30. 「読解力の系統的発達を図る学校図書館活用プログラムに関する研究」人文学部紀要(40).. pp.49-62. 2020年3月
31. 「生涯学習のためのリテラシー」『社会教育』No.766. pp.12-23. 全日本社会教育連合会. 2021年6月
32. 「大学図書館のイノベーション5つの戦略」『私学経営』No.559. pp.32-42. 私学経営研究会. 2021年9月
33. 「大学図書館のマネジメント世界の大学に学ぶ 第1回変貌する世界の大学図書館ネットワーク」『私学経営』No.563. pp.49-58. 私学経営研究会. 2022年1月
34. 「大学図書館のマネジメント世界の大学に学ぶ 第2回オックスフォード大学の図書館」『私学経営』No.564. pp.60-67. 私学経営研究会. 2022年2月
35. 「大学図書館のマネジメント世界の大学に学ぶ 第3回ケンブリッジ大学図書館」『私学経営』No.566. pp.46-55. 私学経営研究会. 2022年4月
36. 「大学図書館のマネジメント世界の大学に学ぶ 第4回マンチェスター大学の図書館」『私学経営』No.567. pp.38-46. 私学経営研究会. 2022年5月
37. 「大学図書館のマネジメント世界の大学に学ぶ 第5回ソルボンヌ大学の図書館—オープンサイエンスへの挑戦」『私学経営』No.568. pp.28-35. 私学経営研究会. 2022年6月
38. 「大学図書館のマネジメント世界の大学に学ぶ 第6回MITの大学図書館—学士課程の研究を支える専門司書」『私学経営』No.570. pp.40-48. 私学経営研究会. 2022年8月
39. 「大学図書館のマネジメント世界の大学に学ぶ 第7回ブリティッシュ大学の図書館—変容的学習の実践」『私学経営』No.571. pp.43-50. 私学経営研究会. 2022年9月
40. 「大学図書館のマネジメント世界の大学に学ぶ 第8回図書館のデジタルシフト—ユニバーシティカレッジロンドン」『私学経営』No.572. pp.54-61. 私学経営研究会. 2022年10月
41. 「大学図書館のマネジメント世界の大学に学ぶ 第9回スタンフォード大学の図書館—

- 図書館の物語』『私学経営』 No.573. pp.45-53. 私学経営研究会. 2022年11月
42. 「大学図書館のマネジメント世界の大学に学ぶ 第10回シェフィールド大学の図書館—総合的なコンテンツ戦略」『私学経営』 No.574. pp.21-28. 私学経営研究会. 2022年12月
43. 「大学図書館のマネジメント世界の大学に学ぶ 第11回ハーバード大学の図書館—知のコミュニティ」『私学経営』 No.575. pp.33-41. 私学経営研究会. 2023年1月
44. 「大学図書館のマネジメント世界の大学に学ぶ 第12回ワシントン大学の図書館—図書館とキャリアサービス」『私学経営』 No.576. pp.33-39. 私学経営研究会. 2023年2月
45. 「大学図書館のマネジメント世界の大学に学ぶ 第13回世界の大学図書館—知識の保存から創造と普及へ—」『私学経営』 No.577. pp.24-32. 私学経営研究会. 2023年3月

【雑誌論文その他】

1. 図書紹介 フェルナン・ブローデル「物質文明・経済・資本主義15～18世紀—日常性の構造（1、2）」『文明』47号、東海大学文明研究所、pp.99-106、1986年3月
2. 図書紹介 ピエール・ブルデュー「ディスタクシオン—趣味判断の社会的批判」『文明』58号、東海大学文明研究所、pp.62-67、1990年3月
3. 図書紹介「ワープロが社会を変える」『文明』66号、東海大学文明研究所、pp.7-102、1993年3月
4. 「公民館の事業企画のための調査方法」『月刊公民館』422号、第一法規、pp.14-17、1992年7月
5. 「地域の市民への学校開放」『悠』第9巻第10号、ぎょうせい、pp.90-91、1992年9月
6. 「市町村の生涯学習事業」『進ゼミエコール』12月号、日本ドリコム、pp.72-75、1992年12月
7. 「エデュケーティング・シティ—第2回教育都市国際会議の報告①—」『週刊教育資料』No.337、教育公論社、pp.28-29、1993年3月
8. 「エデュケーティング・シティ—第2回教育都市国際会議の報告②—」『週刊教育資料』No.338、教育公論社、pp.28-29、1993年3月
9. 「公民館とカルチャーセンターの相違点」『月刊公民館』5月号、第一法規、pp.38-39、1993年5月
10. 「生涯学習と国際理解」『自治体国際化フォーラム』49巻11月号、自治体国際化協会、pp.6-9、1993年7月
11. 「生涯学習の場としての家庭」家庭科学第6巻第3号、家庭科学研究所、pp.31-36、1994年
12. 「公民館活動の活発化の諸条件」月刊公民館通巻446号、第一法規、pp.5-31、1994年
13. 「生涯学習の概念と施設」公共建築第37巻第143号、公共建築協会、pp.11-14、1994年
14. 「地域の学習センターとしての機能(2)どんなプログラムがあるか」『悠』第11巻第1号、ぎょうせい、pp.82-83、1994年

15. 「高齢化社会における生涯学習と生きがい」『教職員の生涯設計』第11号、教職員生涯福祉財団、1995年1月
16. 「新しい学校像に対応する新指導力とは」学校運営研究 No.433、明治図書、pp.22-25、1995年
17. 「企画書を創る」『月刊公民館』467号、全国公民館連合会、pp.30-34、1996年4月
18. 「生涯学習プラン(1)学習の習慣」月刊シニアプラン6巻3号58号、財団法人シニアプラン開発機構、pp.12-15、1996年6月
19. 「イメージによる効果的プレゼンテーション」『社会教育』601号、全日本社会教育連合会、pp.14-19、1996年7月
20. 「生涯学習プラン(2)必要は学習の母」月刊シニアプラン6巻4号59号、財団法人シニアプラン開発機構、pp.8-11、1996年7月
21. 「生涯学習プラン(3)旅の教育力」月刊シニアプラン6巻5号60号、財団法人シニアプラン開発機構、pp.10-13、1996年9月
22. 「第5回国際成人教育会議」『月刊公民館』473号、全国公民館連合会、pp.40-41、1996年10月
23. 「生涯学習プラン(4)博識と見識」月刊シニアプラン10月号6巻6号61号、財団法人シニアプラン開発機構、pp.4-7、1996年10月
24. 「ライフスタイル」『月刊公民館』474号、全国公民館連合会、pp.32-35、1996年11月
25. 「生涯学習プラン(5)流行の力」月刊シニアプラン6巻7号62号、財団法人シニアプラン開発機構、pp.4-7、1996年11月
26. 「生涯学習プラン(6)人生のテーマ」月刊シニアプラン6巻8号63号、財団法人シニアプラン開発機構、pp.8-11、1996年12月
27. 「生涯学習プラン(7)時間の感覚」月刊シニアプラン6巻9号64号、財団法人シニアプラン開発機構、pp.10-13、1997年1月
28. 「生涯学習プラン(8)白鳥の歌」月刊シニアプラン6巻10号65号、財団法人シニアプラン開発機構、pp.8-11、1997年3月
29. 「生涯学習プラン(9)大地の音」月刊シニアプラン7巻1号66号、財団法人シニアプラン開発機構、pp.8-11、1997年4月
30. 「生涯学習プラン(10)心の声」月刊シニアプラン7巻2号67号、財団法人シニアプラン開発機構、pp.12-15、1997年5月
31. 「生涯学習プラン(11)自尊心について」月刊シニアプラン7巻3号68号、財団法人シニアプラン開発機構、pp.8-11、1997年6月
32. 「生涯学習プラン(12)スタイルに学ぶ」月刊シニアプラン7巻4号69号、財団法人シニアプラン開発機構、pp.8-11、1997年7月
33. 「生涯学習社会と男女共同参画」『社会教育』614号、全日本社会教育連合会、pp.18-19、1997年8月
34. 「感動を呼ぶ」『月刊公民館』485号、全国公民館連合会、pp.29-31、1997年10月
35. 「マネージメント」『月刊公民館』486号、全国公民館連合会、pp.28-31、1997年11月

36. 「メディア環境の進化と教育」『週間教育資料』570号4月、日本教育新聞社、pp.42-43、1998年4月
37. 「生涯にわたるメディア・リテラシー（上）」『週間教育資料』575号5月、日本教育新聞社、pp.30-31、1998年5月
38. 「生涯にわたるメディア・リテラシー（下）」『週間教育資料』577号5月、日本教育新聞社、pp.34-35、1998年5月
39. 「生涯学習スタッフの養成プログラムの実態に関する国際比較研究」国立教育研究所広報115号、国立教育研究所、pp.2-3、1998年7月
40. 「グローバルな視点からのメディア教育」『週間教育資料』582号7月、日本教育新聞社、pp.34-35、1998年7月
41. 「メディアを支える社会的基盤」『週間教育資料』586号8月、日本教育新聞社、pp.34-35、1998年8月
42. 「コンピュータ導入の賛否両論」『週間教育資料』590号9月、日本教育新聞社、pp.34-35、1998年9月
43. 「パネルディスカッション：心豊かな生涯学習の実現を目指して—これからの視聴覚教育のありかたを考える—」（共著）『視聴覚教育』1998年10月号 vol52、日本視聴覚協会、pp.12-19、1998年10月
44. 「子どもの創造力を育てる学習環境（上）」『週間教育資料』594号10月、日本教育新聞社、pp.34-35、1998年10月
45. 「学習の文化を育てる」『月刊公民館』1998年11月号第498号、第一法規、pp.30-31、1998年11月
46. 「子どもの創造力を育てる学習環境（下）」『週間教育資料』598号11月、日本教育新聞社、pp.34-35、1998年11月
47. 「学習の経験」『放送教育』1998年12月号53巻9号、日本放送教育協会、pp.38-41、1998年12月
48. 「職業生活と学習スタイルの変容（上）」『週間教育資料』602号12月、日本教育新聞社、pp.34-35、1998年12月
49. 「人間の関係」『放送教育』53巻10号、日本放送教育協会、pp.44-47、1999年1月
50. 「職業生活と学習スタイルの変容（下）」『週間教育資料』606号1月、日本教育新聞社、pp.34-35、1999年1月
51. 「ユネスコの生涯学習」『社会教育』632号、全日本社会教育連合会、pp.6-10、1999年2月
52. 「成人学習と変化する労働の世界」『社会教育』632号、全日本社会教育連合会、pp.20、1999年2月
53. 「成人学習の経済学」『社会教育』632号、全日本社会教育連合会、pp.30、1999年2月
54. 「座談会地域の教育—こんな公民館を作ってほしい—」（共著）『月刊公民館』第501号、第一法規、pp.4-27、1999年2月
55. 「男女共同参画のためのメディア教育」『週間教育資料』610号2月、日本教育新聞社、

pp.34-35、1999年2月

56. 「新時代の参画学習へ」『月刊公民館』第502号、第一法規、pp.26-27、1999年3月
57. 「ビデオサークル考」『視聴覚教育』vo53、日本視聴覚協会、pp.5-7、1999年3月
58. 「成人のための環境教育」『週間教育資料』616号3月、日本教育新聞社、pp.27-29、1999年3月
59. 「人間の限界とメディア活用」『週間教育資料』614号3月、日本教育新聞社、pp.34-35、1999年3月
60. 「公民館のホームページを作ろう」『月刊公民館』510号、第一法規、pp.30-31、1999年11月
61. 「生涯学習社会におけるメディア・リテラシー」『教育と情報』No.502、第一法規、pp.48-51、2000年1月
62. 「『ケルン憲章—生涯学習の目的と希望』を読む」『社会教育』643号、全日本社会教育連合会、pp.12-14、2000年1月
63. 「ミュージーズ—音楽の心と生涯学習の原則」『音楽文化の創造』第16号、音楽文化創造、pp.66-69、2000年3月
64. 「感情のテクノロジー (上)」『放送教育』No.627、日本放送教育協会、pp.48-51、2000年6月
65. 「感情のテクノロジー (下)」『放送教育』No.628、日本放送教育協会、pp.40-43、2000年7月
66. 「自己表現の工夫」『学びの広場』第7号、長崎県民大学、pp.1-2、2000年12月
67. 「エンパワーメント—女性への支援」『月刊公民館』527号、第一法規、pp.28-29、2001年4月
68. 「ITに挑戦」『月刊公民館』530号、第一法規、pp.25-28、2001年7月
69. 「生涯学習の動向」『人文学と情報処理』vol.36、勉誠出版、pp.113-115、2001年9月
70. 「生涯学習音楽指導員に期待されるもの—指導者のスタンスについて」『音楽文化の創造』第24号、音楽文化創造、pp.26-27、2002年3月
71. 「学びの扉 『まねる』は自然の本能」日本経済新聞夕刊、2002年11月1日
72. 「学びの扉 誰でもともせる心の灯」日本経済新聞夕刊、2002年11月29日
73. 「学びの扉 自分史語る冒険いかが」日本経済新聞夕刊10面、2002年12月27日
74. 「学びの扉 相手に関心、深まる理解」日本経済新聞夕刊14面、2003年1月31日
75. 「学びの扉 マイペースで丁寧な人生」日本経済新聞夕刊14面、2003年2月28日
76. 「学びの扉 音楽の喜び分かち合う」日本経済新聞夕刊10面、2003年4月4日
77. 「学びの扉 学び続ける秘訣」日本経済新聞夕刊10面、2003年5月2日
78. 「学びの扉 最善の選択とは」日本経済新聞夕刊14面、2003年5月30日
79. 「学びの扉 地図のない世界」日本経済新聞夕刊14面、2003年6月27日
80. 「学びの扉 虎ファンの忸怩たる思い」日本経済新聞夕刊10面、2003年7月25日
81. 「学びの扉 ちょっとした工夫」日本経済新聞夕刊10面、2003年8月22日
82. 「学びの扉 学びを支える人のぬくもり」日本経済新聞夕刊10面、2003年9月19日

83. 「社会教育専門ゼミナール①生涯学習の意義」『社会教育』第58巻4月号、全日本社会教育連合会、pp.38-39、2003年4月
84. 「生涯学習センターへの提言」『社会教育』、全日本社会教育連合会、pp.10-13、2003年9月
85. 「社会教育専門ゼミナール⑨プレゼンテーション」『社会教育』第59巻10月号、全日本社会教育連合会、pp.76-77、2004年10月
86. 「生涯にわたる読書の楽しみ」『社会教育』710号、全日本社会教育連合会、pp.56-57、2005年8月
87. 「生涯にわたる健康な習慣づくりのために」社会教育、全日本社会教育連合会、pp.28-31、2006年6月
88. 「「キー・コンピテンシーからの教員評価」」学校マネジメント、明治図書、pp.10-12、2008年12月
89. 「社会の形成者に必要なキー・コンピテンシー」社会科教育46巻1号、明治図書、pp.98、2009年1月
90. 「キー・コンピテンシーの国際的動向(1)」文部科学教育通信 No214、ジヤース教育新社、pp.28-29、2009年
91. 「キー・コンピテンシーの国際的動向(2)」文部科学教育通信 No215、ジヤース教育新社、pp.26-27、2009年
92. 「キー・コンピテンシーの国際的動向(3)」文部科学教育通信 No216、ジヤース教育新社、pp.20-21、2009年
93. 「キー・コンピテンシーの国際的動向(4)」文部科学教育通信 No217、ジヤース教育新社、pp.20-21、2009年
94. 「知識基盤社会」月刊『指導と評価』Vol.56、pp.2-3、2010年9月
95. 「生涯にわたる読書活動—読書への関わり」文部科学教育通信 No256、ジヤース教育新社、pp.18-19、2010年11月
96. 「科学的根拠に基づく思考力(教師の人間力—キー・コンピテンシーを考える)」『学校マネジメント』Vol.49(1)、明治図書、pp.64-67、2010年1月
97. 「教育技術の向上をめざして(教師の人間力—キー・コンピテンシーを考える)」『学校マネジメント』Vol.49(2)、明治図書、pp.64-67、2010年2月
98. 「熟練教師の人間力(教師の人間力—キー・コンピテンシーを考える)」『学校マネジメント』Vol.49(3)、明治図書、pp.64-67、2010年3月
99. 「新『社会教育論者の群像』—社会教育を支えた人たち(第8回)駒田錦一(1907~2002)—青年教育の実践と研究、国際比較研究の先達者」社会教育66(4)、pp.42-45、2011年4月
100. 「新『社会教育論者の群像』—社会教育を支えた人たち(第11回)原田種雄(1912~2007)—国際比較研究と教科書研究の先駆者」社会教育66(10)、pp.90-93、2011年10月
101. 「音楽文化活動を通じた地域社会の「きずな」作り」季刊 CMCvol.60、(財)音楽文化創造、pp.45-46、2011年4月

102. 「eポートフォリオの可能性」文部科学教育通信 No274、ジアース教育新社、pp.22-23、2011年8月
103. 「eポートフォリオの目的と種類」文部科学教育通信 No275、ジアース教育新社、pp.22-23、2011年9月
104. 「多様なデザインの可能性」文部科学教育通信 No276、ジアース教育新社、pp.22-23、2011年9月
105. 「ウィスコンシン大学のEPCS」文部科学教育通信 No277、ジアース教育新社、pp.22-23、2011年10月
106. 「教員スタンダード取得の仕組み」文部科学教育通信 No278、ジアース教育新社、pp.22-23、2011年10月
107. 「資質向上に効果的なeポートフォリオ」文部科学教育通信 No279、ジアース教育新社、pp.22-23、2011年11月
108. 「OECD『成人力調査の概要』(1)」社教情報68、全国社会教育委員連合、pp.57-59、2013年2月
109. 「eポートフォリオの定義再考」文部科学教育通信 No313、ジアース教育新社、pp.16-17、2013年4月
110. 「知識のフローツールとしてのeポートフォリオ」文部科学教育通信 No314、ジアース教育新社、pp.16-17、2013年4月
111. 「大学と社会の新たな学習環境の形成に向けて」文部科学教育通信 No315、ジアース教育新社、pp.16-17、2013年5月
112. 「大学と社会の新たな学習環境の形成に向けて」文部科学教育通信 No317、ジアース教育新社、pp.16-17、2013年6月
113. 「学習支援の7つの原理」文部科学教育通信 No.318、ジアース教育新社、pp.16-17、2013年6月
114. 「日本の学校外教育の役割と評価」教育展望 Vol.59(5)、教育調査研究所、pp.28-32、2013年6月
115. 「大学の広報・広聴事業」文部科学教育通信 No319、ジアース教育新社、pp.16-17、2013年7月
116. 「OECD『成人力』調査の概要(その1)」社教情報68、全国社会教育委員連合、pp.57-59、2013年2月
117. 「OECD『成人力』調査の概要(その2)」社教情報69、全国社会教育委員連合、pp.58-60、2013年9月
118. 「OECD『成人力』調査の概要(その3)」社教情報70、全国社会教育委員連合、pp.21-23、2014年2月
119. 「学習の習慣—学修支援の基本的前提」文部科学教育通信 No.348、ジアース教育新社、pp.16-17、2014年10月
120. 「学習の習慣—学修支援の基本的前提として」文部科学教育通信 No.348、pp.16-17、ジアース教育新社、2014年9月

121. 「学習支援の教育方法—ノートテイキング(1)」文部科学教育通信 No.349, pp.16-17, ジアース教育新社, 2014年10月
122. 「学習支援の教育方法—ノートテイキング(2)」文部科学教育通信 No.350, pp.16-17, ジアース教育新社, 2014年10月
123. 「教職課程へのeポートフォリオの導入実験」文部科学教育通信 No.364, pp.26-27, ジアース教育新社, 2015年5月
124. 「LMSとモード2への移行の中で」文部科学教育通信 No.365, pp.18-19, ジアース教育新社, 2015年6月
125. 「自然体験活動指導者の資格取得」文部科学教育通信 No.373, pp.18-19, ジアース教育新社, 2015年10月
126. 「コミュニティ・ラーニング・キャンパス(1)」文部科学教育通信 No.374, pp.18-19, ジアース教育新社, 2015年10月
127. 「コミュニティ・ラーニング・キャンパス(2)」文部科学教育通信 No.375, pp.32-33, ジアース教育新社, 2015年11月
128. 「コミュニティ・ラーニング・キャンパス(3)」文部科学教育通信 No.376, pp.18-19, ジアース教育新社, 2015年11月
129. 「コミュニティ・ラーニング・キャンパス(4)」文部科学教育通信 No.377, pp.28-29, ジアース教育新社, 2015年12月
130. 「学習支援の教育方法第71回 大学生の基礎力(1)」文部科学教育通信 No.393, pp.26-27, ジアース教育新社, 2016年8月
131. 「学習支援の教育方法第72回 大学生の基礎力(2)」文部科学教育通信 No.394, pp.24-25, ジアース教育新社, 2016年8月
132. 「学習支援の教育方法第74回 大学生の基礎力(4)」文部科学教育通信 No.396, pp.24-25, ジアース教育新社, 2016年9月
133. 「グローバル・コンピテンシーの育成—高大接続の視点から—」アルカディア学報599、教育学術新聞2662、2016年10月
134. 「学習支援の教育方法第84回 eポートフォリオによる学習マネジメント(1)」文部科学教育通信 No.407, pp.30-31, 2017年3月
135. 「学習支援の教育方法第85回 eポートフォリオによる学習マネジメント(2)」文部科学教育通信 No.408, pp.12-13, 2017年3月
136. 「学習支援の教育方法(第94回)教員のコンピテンシー向上に向けて」文部科学教育通信 No.419, pp.14-15, ジアース教育新社, 2017年9月
137. 「世界の大学に見る学習(第1回)学習支援の国際的展望に向けて」文部科学教育通信 No.437, pp.20-21, ジアース教育新社, 2018年5月
138. 「世界の大学に見る学習(第2回)大学の未来とシナリオ」文部科学教育通信 No.438, pp.20-21, ジアース教育新社, 2018年6月
139. 「世界の大学に見る学習(第3回)世界の大学ネットワーク」文部科学教育通信 No.439, pp.14-15, ジアース教育新社, 2018年7月

140. 「世界の大学に見る学習 (第4回) ミシガン大学のラーニング・アナリティクス」文部科学教育通信 No440, pp.14-15, ジアース教育新社, 2018年7月
141. 「世界の大学に見る学習 (第5回) 気候変動教育への取り組み」文部科学教育通信 No441, pp.14-15, ジアース教育新社, 2018年8月
142. 「世界の大学に見る学習 (第6回) オックスフォード大学の教育的伝統」文部科学教育通信 No442, pp.30-31, ジアース教育新社, 2018年8月
143. 「世界の大学に見る学習 (第7回) オックスフォード大学の図書館」文部科学教育通信 No443, pp.20-21, ジアース教育新社, 2018年9月
144. 「世界の大学に見る学習 (第8回) ケンブリッジ大学の科学的伝統」文部科学教育通信 No444, pp.20-21, ジアース教育新社, 2018年9月
145. 「世界の大学に見る学習 (第14回) 大学を越える社会的認定システム」文部科学教育通信 No450, pp.20-21, ジアース教育新社, 2018年12月
146. 「世界の大学に見る学習 (第23回) 大人教授業とアクティブラーニング」文部科学教育通信 No461, pp.24-25, ジアース教育新社, 2019年6月
147. 「世界の大学に見る学習 (第24回) 大人教授業とアクティブラーニング (続)」文部科学教育通信 No462, pp.34-35, ジアース教育新社, 2019年6月
148. 「世界の大学に見る学習 (第27回) ラーニング・スペース(1)」文部科学教育通信 No465, pp.32-33, ジアース教育新社, 2019年8月
149. 「世界の大学に見る学習 (第28回) ラーニング・スペース(2)」文部科学教育通信 No466, pp.24-25, ジアース教育新社, 2019年8月
150. 「離学率減少と修学・就労支援へ 神戸学院大で『学生の未来センター』開設」アルカディア学報664、教育学術新聞2796、2020年2月
151. 「世界の大学に見る学習第41回サウサンプトン大学のヘルス・リテラシー」文部科学教育通信 No.481, pp.20-22, ジアース教育新社, 2020年4月
152. 「世界の大学に見る学習第42回スタンフォード大学のdスクール」文部科学教育通信 No.482, pp.18-19, ジアース教育新社, 2020年4月
153. 「大学図書館のイノベーションー変わりゆく読書と学習の環境」教育学術新聞2806, pp.3, 2020年5月
154. 「世界の大学に見る学習第43回学習のユニバーサル・デザイン・スタジオ スタンフォード大学」文部科学教育通信 No.483, pp.38-39, ジアース教育新社, 2020年5月
155. 「世界の大学に見る学習第44回 UBC のオンラインコース」文部科学教育通信 No.485, pp.36-37, ジアース教育新社, 2020年6月
156. 「世界の大学に見る学習第45回ニューヨーク大学芸術学部」文部科学教育通信 No.486, pp.28-29, ジアース教育新社, 2020年6月
157. 「世界の大学に見る学習第46回ニューヨーク州立大学」文部科学教育通信 No.487, pp.22-23, ジアース教育新社, 2020年7月
158. 「世界の大学に見る学習第47回オンライン教育支援システム(1)」文部科学教育通信 No.488, pp.28-29, ジアース教育新社, 2020年7月

159. 「世界の大学に見る学習第48回オンライン教育支援システム(2)」文部科学教育通信 No. 489, pp.28-29, ジアース教育新社, 2020年 8 月
160. 「なぜ『学び直し』？」日本労働研究雑誌 No.721, pp.1, 2020年 8 月
161. 「世界の大学に見る学習第49回オンライン教育支援システム(3)」文部科学教育通信 No. 491, pp.24-25, ジアース教育新社, 2020年 9 月
162. 「世界の大学に見る学習第50回オンライン教育支援システム(4)」文部科学教育通信 No. 492, pp.24-25, ジアース教育新社, 2020年 9 月
163. 「世界の大学に見る学習第51回オンライン教育支援システム(5)」文部科学教育通信 No. 493, pp.26-27, ジアース教育新社, 2020年10月
164. 「世界の大学に見る学習第52回オンライン教育支援システム(6)オープン教育リソース」文部科学教育通信 No.494, pp.30-31, ジアース教育新社, 2020年10月
165. 「世界の大学に見る学習第53回ジョージア大学の経験学習」文部科学教育通信 No.496, pp.28-29, ジアース教育新社, 2020年11月
166. 「世界の大学に見る学習第54回グリニッジ大学のゲーミフィケーション」文部科学教育通信 No.497, pp.26-27, ジアース教育新社, 2020年12月
167. 「世界の大学に見る学習第55回オールボー大学の問題解決学習」文部科学教育通信 No. 498, pp.26-27, ジアース教育新社, 2020年12月
168. 「世界の大学に見る学習第56回問題解決学習を担うヨーロッパ大学コンソーシアム」文部科学教育通信 No.499, pp.30-31, ジアース教育新社, 2021年 1 月
169. 「大学図書館の挑戦—学術と地域つなぎ知と文化創出の場へ」アルカディア学報720, 教育学術新聞2835, pp.2, 2021年 3 月
170. 「世界の大学に見る学習第64回バルセロナ自治大学」文部科学教育通信 No.507, pp.20-21, ジアース教育新社, 2021年 5 月
171. 「世界の大学に見る学習第65回ヘルシンキ大学における持続可能性学習の必修化」文部科学教育通信 No.508, pp.18-19, ジアース教育新社, 2021年 5 月
172. 「世界の大学に見る学習第66回マッコーリー大学—教員のための AI 教育コース」文部科学教育通信 No.509, pp.18-19, ジアース教育新社, 2021年 6 月
173. 「世界の大学に見る学習第67回オークランド大学—大学内企業の発展」文部科学教育通信 No.510, pp.30-31, ジアース教育新社, 2021年 6 月
174. 「世界の大学に見る学習第68回トロント大学—多元的知性の学習」文部科学教育通信 No.511, pp.30-31, ジアース教育新社, 2021年 7 月
175. 「世界の大学に見る学習第69回アールト大学の創造的持続可能性プログラム」文部科学教育通信 No.512, pp.28-29, ジアース教育新社, 2021年 7 月
176. 「世界の大学に見る学習第70回イェール大学—情動的知性の学習」文部科学教育通信 No.513, pp.26-27, ジアース教育新社, 2021年 8 月
177. 「世界の大学に見る学習第71回イェール大学—情動的知性の学習(2)」文部科学教育通信 No.514, pp.26-27, ジアース教育新社, 2021年 8 月
178. 「世界の大学に見る学習第72回アリゾナ大学—学習イニシャティブ」文部科学教育通

- 信 No.516, pp.26-27, ジアース教育新社, 2021年9月
179. 「世界の大学に見る学習第73回アリゾナ大学—学習イニシヤティブ (続)」文部科学教育通信 No.517, pp.26-27, ジアース教育新社, 2021年10月
180. 「世界の大学に見る学習第82回海洋学を学ぶ—ノルウェー ベルゲン大学」文部科学教育通信 No.526, pp.36-37, ジアース教育新社, 2022年2月
181. 「世界の大学に見る学習第83回世界の大洋で学ぶ旅—ノルウェー ベルゲン大学」文部科学教育通信 No.527, pp.36-37, ジアース教育新社, 2022年3月
182. 「世界の大学に見る学習第84回星から学ぶ ハーバード大学天体物理学センター」文部科学教育通信 No.528, pp.42-44, ジアース教育新社, 2022年3月
183. 「世界の大学に見る学習第85回進化する繊維を学ぶ スウェーデン ボラス大学」文部科学教育通信 No.529, pp.24-25, ジアース教育新社, 2022年3月
184. 「世界の大学に見る学習第86回スイス チューリッヒ工科大学 (地理を学ぶ)」文部科学教育通信 No.530, pp.28-29, ジアース教育新社, 2022年4月
185. 「世界の大学に見る学習第87回コミュニケーションの未来 アムステルダム大学」文部科学教育通信 No.531, pp.28-29, ジアース教育新社, 2022年5月
186. 「世界の大学に見る学習第88回オープン・カリキュラム ブラウン大学」文部科学教育通信 No.532, pp.30-31, ジアース教育新社, 2022年5月
187. 「世界の大学に見る学習第89回持続可能な大学 サセックス大学」文部科学教育通信 No.533, pp.30-31, ジアース教育新社, 2022年6月
188. 「世界の大学に見る学習第90回生物多様性を学ぶ ワーヘニンゲン大学・研究センター」文部科学教育通信 No.534, pp.34-35, ジアース教育新社, 2022年6月
189. 「世界の大学に見る学習第91回高齢者に優しいダブリンシティ大学」文部科学教育通信 No.535, pp.22-23, ジアース教育新社, 2022年7月
190. 「世界の大学に見る学習第92回K Uルーヴェンの革新的戦略」文部科学教育通信 No.536, pp.24-25, ジアース教育新社, 2022年7月
191. 「世界の大学に見る学習第93回教育の質の文化 K Uルーヴェン」文部科学教育通信 No.537, pp.24-25, ジアース教育新社, 2022年8月
192. 「世界の大学に見る学習第94回フィードバックリテラシーの向上 K Uルーヴェン」文部科学教育通信 No.538, pp.24-25, ジアース教育新社, 2022年8月
193. 「世界の大学に見る学習第95回学術的教授・学習センター ユトレヒト大学」文部科学教育通信 No.539, pp.24-25, ジアース教育新社, 2022年9月
194. 「世界の大学に見る学習第96回起業家センター ユトレヒト大学」文部科学教育通信 No.540, pp.28-29, ジアース教育新社, 2022年9月
195. 「世界の大学に見る学習第97回量子コンピュータの教育 ベルフト大学」文部科学教育通信 No.541, pp.28-29, ジアース教育新社, 2022年10月
196. 「世界の大学に見る学習第98回国立ロボタリウム ヘリオットワット大学」文部科学教育通信 No.542, pp.28-29, ジアース教育新社, 2022年10月
197. 「世界の大学に見る学習第99回テクノロジーの未来へ エディンバラ大学」文部科学

- 教育通信 No.543, pp.30-31, ジアース教育新社, 2022年11月
198. 「世界の大学に見る学習第100回こころと手 マサチューセッツ工科大学」文部科学教育通信 No.544, pp.30-31, ジアース教育新社, 2022年11月
199. 「世界の大学に見る学習第101回地域社会から国際社会へ マサチューセッツ工科大学」文部科学教育通信 No.545, pp.24-25, ジアース教育新社, 2022年12月
200. 「世界の大学に見る学習第102回 MIT とハーバード大学」文部科学教育通信 No.546, pp.22-23, ジアース教育新社, 2022年12月
201. 「世界の大学に見る学習第103回シンガポール国立大学」文部科学教育通信 No.547, pp.24-25, ジアース教育新社, 2023年1月
202. 「世界の大学に見る学習第104回ウェルビーイングのための共感と回復」文部科学教育通信 No.548, pp.20-21, ジアース教育新社, 2023年1月
203. 「世界の大学に見る学習第109回広域学習システムの発展に向けて」文部科学教育通信 No.553, pp.18-19, ジアース教育新社, 2023年4月
204. 「世界の大学に見る学習第110回生涯学習の態度形成における教育者の役割」文部科学教育通信 No.554, pp.20-21, ジアース教育新社, 2024年4月
205. 「世界の教育リーダー第1回教育におけるリーダーシップ」文部科学教育通信 No.555, pp.18-19, ジアース教育新社, 2023年5月
206. 「世界の教育リーダー第2回ジェローム・ブルーナー(1)」文部科学教育通信 No.556, pp.14-15, ジアース教育新社, 2023年5月
207. 「世界の教育リーダー第3回ジェローム・ブルーナー(2)」文部科学教育通信 No.557, pp.12-13, ジアース教育新社, 2023年6月
208. 「世界の教育リーダー第4回ジェローム・ブルーナー(3)」文部科学教育通信 No.558, pp.14-15, ジアース教育新社, 2023年6月
209. 「世界の教育リーダー第8回学習する組織(1) ピーター・センゲ」文部科学教育通信 No.562, pp.12-13, ジアース教育新社, 2023年8月
210. 「世界の教育リーダー第9回学習する組織(2) ピーター・センゲ」文部科学教育通信 No.563, pp.10-11, ジアース教育新社, 2023年9月
211. 「世界の教育リーダー第10回学習する組織(3) ピーター・センゲ」文部科学教育通信 No.564, pp.10-11, ジアース教育新社, 2023年9月
212. 「世界の教育リーダー第11回生涯学習の先駆者—ポール・ラングラン(1)」文部科学教育通信 No.565, pp.10-11, ジアース教育新社, 2023年10月
213. 「世界の教育リーダー第12回生涯学習の先駆者—ポール・ラングラン(2)」文部科学教育通信 No.566, pp.12-13, ジアース教育新社, 2023年10月
214. 「世界の教育リーダー第13回生涯学習の先駆者—ポール・ラングラン(3)」文部科学教育通信 No.567, pp.10-11, ジアース教育新社, 2023年11月
215. 「大学図書館のキャリア学習支援—スムーズな学内支援に向けて」アルカディア学報 720, 教育学術新聞2946, pp.2, 2023年11月
216. 「新刊紹介 新居田久美子著『ライフソリューションをはじめよう わたしを育てる

- キャリアデザイン』『H & S 人間文化』、2023年12月
217. 「第3章地域社会活動・生涯学習 I 地域社会とのかかわり II 地域社会に関わるポイント」『教職員の生涯生活設計ガイドブック ライフマップー実りある明日を作るために』（令和5年版 pp.31-35, 一般財団法人教職員生涯福祉財団、2024年2月
218. 「地域社会では ①さまざまな地域社会活動 ②地域社会活動への参加のポイント」『教職員の生涯生活設計ガイドブック セカンドライフマップー豊かで明るい退職後のために』（令和5年版 pp.18-20, 一般財団法人教職員生涯福祉財団、2024年2月

生涯学習研究の回想と展開

立田 慶裕

私は、大阪大学が1972年に開設した人間科学部の第一期生として入学した。卒業後は大学院に進学し、助手を勤め、東海大学に講師、助教授として研究活動、教育活動に従事し、その後、国立教育研究所に新たに設置された生涯学習研究部に勤務、文部科学省の改組により国立教育政策研究所となった期間を経て、還暦を契機に神戸学院大学に就職した。ほぼ半世紀にわたる教育と研究活動の一貫したテーマが生涯学習であった。本稿では、その研究テーマを巡ってこれまでどのような問題を追求してきたかを、大学退職にあたって振り返ってみたい。

研究成果としてどのような評価を受けたかは別にして、私が非常に面白いと考えたテーマは、極めて多様である。もっとも効果的な学習と研究の方法は、集中と分散をくりかえすことだが、私の場合は集中というより分散的な傾向が強く、その点が最も反省すべき点である。ただ、自分自身としては、分散と統合を繰り返す中で、いろいろ新しい研究のアイデアが浮かんで取り組み、研究成果として刊行でき、大変楽しい研究生活であった。

1. 大阪大学人間科学部の学部・大学院時代（1972～1979年）

1972年、大阪大学に人間科学部が全国で初めて開設された。一期生として入学した私たちは人間科学研究会を結成し、教育学（形成系）、社会学（社会系）、心理学（行動系）の3つの領域にわたる学際的な学問自体について、フラットな姿勢で教授たちと議論する機会を得た。三年次までは石橋キャンパスの文学部に間借りしていたが、四年次には、万博の跡地に建てられた吹田キャンパスの新しい学部棟で学ぶことができた。三年次に三つの系のいずれかを選択することとなり、形成系を選択した。一学年百人のうち、形成系を選択した男性は十人に満たず、文学部の教育学研究室にいた大学院生の人々と急速に親しくなった。長尾彰、川上婦志子、池田寛、米川英樹さんらそのほとんどが研究者を目指し、実際にその後大阪大学、大阪教育大学や神奈川大学で研究職に就かれた。指導教官だった教育社会学の二関隆美教授や麻生誠助教授や名越清家助手からも教育史や統計学などの調査研究法を学び、学問の面白さに惹かれていった。

卒業論文には、麻生助教授のエリート論の文脈で中小企業経営者の補充類型をテーマとして取り上げたが、その統計的根拠として大阪府の中小企業経営者を対象とした調査データの分析・考察を行った。1970年代の社会調査、特に統計的な調査を行うためには、コンピュータの基礎知識が必要であり、収集した質問紙のデータをパンチカードに打ち込み、プログラムを作って大型計算機で処理するのが普通であった。SPSSという統計パッケージも大阪大学よりは京都大学の計算機の処理速度が速かったため、京都大学によく通った。中小企業経営者の歴史的な文脈を追うために、江戸時代から明治にかけての商家の歴史につ

いての文献は大学図書館で漁った。

指導教官の勧めもあり大学院を受験したが、最初の試験は卒業後の6月という変則的なもので、辞書なしでフランス語と英語の読解があったため落ちて一年間研究生として過ごし翌年大学院へ進学した。人間科学部研究科の大学院生は極めて少なかった。そのため、大学院では二年間主に社会学の専門を学んだが、『〈子供〉の誕生』で有名な杉山光信先生やブルデューの再生産論の統計的指導をしてくださった西田春彦先生からマンツーマン指導を受けた。杉山先生からは、生活文化の背景にある人間形成の深い意味、西田先生からは、簡単に思える「平均」の持つ意味や潜在構造分析、数量化理論による統計的データから読み取る社会構造の動態など統計的分析と考察の方法を指導していただいた。大学院では、大阪府に加えて石川県のデータを追加して、数量化分析を行うことで精一杯であったが、その成果は学部紀要にまとめることができた（山本慶裕、1982）。

2. 大阪大学人間科学部助手の時代（1980～1984年）

修士課程修了際に社会教育論講座の助手になる話をいただいたが、手続きが遅れたために一年間の博士課程を経ることとなった。しかし実際には、助手候補として、社会教育論講座に研究室をいただき、元木健教授、友田泰正助教授の下で翌年就職口を得た。助手として採用された理由は、私が十年以上ボーイスカウト活動を行い、社会教育に適していること、そして統計的分析のスキルをもつことから、講座で必要とされる多くの社会調査を担当できることにあったと推察される。実際、わずか五年間の勤務であったが、毎年の調査活動とともに、社会教育主事講習の準備や実施に明け暮れることとなった。

大阪大学が実施していた社会教育主事講習については、その準備から実施にいたるまでの仕事や演習を通じて、社会教育の現場をよく知る機会となった。関西の多くの社会教育主事補の方々と知り合いになれただけでなく、関西の社会教育研究者との交流も深まった。特に、京都大学教授であった上杉孝實先生には、そのお人柄も含めて国際的な視点から成人教育を見る眼を養わせていただいた。

助手時代に関わった主な調査は、カルチャーセンターという民間教育事業調査、図書館調査、そして市民意識調査である。カルチャーセンター調査では、大阪朝日カルチャーセンター、千里教室、京都、神戸の調査を行った。それぞれに受講者カードをデータ化し、アンケート調査を作成の上、実施、分析、報告書を作成した。図書館は、大阪府の松原市民図書館、千里図書館を調査した。市民意識調査では、大阪市、尼崎市を対象とした。友田助教授のもと、大学院生だった堀薫夫さんや森実さん、そして学部生の協力を得た調査チームとして、科研費の申請、予算の確保、組み方、使い方、会議、データ分析から報告書作成まで、この助手の経験でほぼ研究者としての知識やスキルを習得することができた。また、社会教育の行政の人たちへの協力も行った。大阪府の文化情報センター設立に関わり、大阪市の社会教育主事の研修にも協力した。

特に厳しかったのが友田助教授の指導である。友田助教授は広島大学で新堀道也の薫陶を受け、シカゴ大学帰りの英語に堪能な先生だったが、カミングスの『ニッポンの学校』の翻訳の指導や報告書の文章の書き方だけでなく、統計的な分析法についても多くの知見

をくださった。図書館や読書に関する問題意識は、ほぼこの先生から受け継いでいる。

毎年2冊以上の報告書を刊行する一方で、研究者としての業績を得るために学部紀要論文を2本書いた。そのうち、松原市民図書館のアクセシビリティに関する研究では、1973年に発表された赤池情報量基準（AIC）を用いた図書館利用モデルの分析と考察を行ったが、この研究からは図書館の市民利用の謎を深く残すことになってしまった（山本、1985）。

この助手時代にも、人間科学部の教育学、心理学、社会学、人類学と各分野で一流の研究者にお会いできた。特に教育学では隣の教育技術論研究室の扇谷尚先生、水越敏行先生、梶田叡一先生、寺西和子助手、教育心理学の中西信男先生、教育制度論の金子照基先生、安部彰先生など、今思い出せばそれぞれの先生からもっと多くのことを学ぶ機会があったのにと悔やまれる。人間科学部の先生方のご助力を得て、1985年東海大学文明研究所へ移った。

3. 東海大学文明研究所での教育と研究（1985～1991年）

神奈川県平塚市にある東海大学湘南校舎の文明研究所は、創立者の松前重義が肝いりで組織し「文明」の追求という理念のもとで学際的な分野の研究者・教育者が集められていた。教養学部にあたる科目とともに現代文明論を担当することになっていた。大学には講師として採用されたが、三年後には助教授に昇進した。その間、大学近くの職員宿舎から勤務していたので、通勤時間は徒歩5分という便利さであった。担当科目は社会学で、研究室は経済学、法学の専門家と相部屋だったが、その人たち以外にも生物学、心理学、芸術論、天文学など多くの同僚と公私にわたって交流できた。

大学には出版会もあり、編集者から社会学の教科書作成を依頼されて、初めての本作りに取り組むことができた。就任した年に、アナル学派のフェルナン・ブローデルの『日常性の構造1—物質文明・経済・資本主義—15—18世紀』について、雑誌『文明』の書評を依頼された。秋に刊行された第二巻を含めて総9百頁の大著であった。書評の書き方がわからなかったが、内容が非常に面白く、夏休みのほとんどはこの本の精読に費やしていた。

助手時代の研究関心をそのまま継続していたので、大阪大学の直井優先生からの依頼で大企業経営者の実証的研究を当時東京大学の大学院生だった高瀬武典さんと大企業経営者の地位達成過程の実証研究を行い、湘南地域の朝日カルチャーセンター調査やカルチャーセンター協議会の調査研究への協力などを東海大学時代には行った。また、メディア教育研究という点で、大阪大学の教育技術論教授だった水越敏行先生との共同研究の機会も得られるようになった。

研究所の同僚たちとの交際は非常に楽しく、テニスや釣りに勤しんだ。他方、当時の所長玉井治先生から、『価値』という哲学書の共同翻訳を依頼されたが、1991年の締め切り間際に先生が脳梗塞で倒られたことは、大変な衝撃だった。当時、松前総長が亡くなられ、その葬儀後のことであつたし、前年に同僚の一人であり、ジョイスをこよなく愛し、ジョン・ヒューストン監督のVHSを貸して下さっていた大村先生を失っていただけに、人の死に続けて直面した。幸い玉井先生の生命は無事だったが、記憶を失われてしまい、本当に生きることの価値を見直すこととなった。

1980年代後半、文部省が生涯学習政策を立ち上げるため、国立教育研究所に生涯学習研究部が設置されることとなった。私は、文部省の生涯学習関連の委員会にも参加しており、麻生先生や友田先生の推薦で大阪大学出身者として社会教育の研究者の候補となり、91年の秋に研究所へ移った。

4. 国立教育政策研究所の研究活動（1991～2013年）

2000年の省庁再編前まで、研究所は国立教育研究所として目黒にあった。東海大学周辺の自然環境が気に入っており、自宅を東海大学の宿舎から近くの家へ引っ越し、その後は2時間かけての通勤を小田急線東海大学前駅や秦野駅から20年以上続けることとなった。

1949年に教育研修所が廃止されて設置されたのが国立教育研究所である。研修所時代からの全国教育研究所連盟の設立案を受けて設置された側面もあるとされており、全国教育研究所連盟の事務局としての役割も受け持っていた。組織も庶務部、研究調査部とともに指導普及部、図書館も有する資料部の4部から構成されていた。

1960年代には4～5の研究部に分かれ、目黒に移転していた。また、すでに国際共同研究としてユネスコ教育研究所が主催するIEA（国際教育到達度評価国際学会）に参加し、数学教育や理科教育の国際調査に参加していた。ユネスコ本部の教育局長経験のあった平塚所長時代の1960～70年代にはさらに、科研費研究や国際共同研究を行う組織として発展し、OECDとの研究協力も行っていた。1989年の改組によって、生涯学習研究部が生まれ、生涯学習体系研究室と社会教育研究室が設置された。

私はこの二つの研究室にさらに新たに設置された生涯学習開発・評価研究室の主任研究官として採用された。最初の肩書きは、国立教育研究所生涯学習研究部生涯学習開発・評価研究室主任研究官という長い肩書きだった。研究室には室長がはず、ロシア教育の専門家、川野辺敏先生が部長であった。研究部として、他の研究部や研究所全体の協力を得ながら、現在の生涯学習の現状と課題を総括することから仕事が始まった。この二十年以上にわたる研究所時代に、研究専門職として多くの研究成果を出せたが、その背景には、国立教育研究所としての全国的研究組織、そして国際研究組織としての環境があった。

1993年4月からは、文部省生涯学習局生涯学習調査官（～1997年3月）を兼務したが、この任務はほぼ筑波大学の山本恒夫先生が代表してくださり、あまり大きな貢献はしていない。この頃の研究者や文部科学省の仕事については、生涯学習研究の先達、故岡本包治先生がいろいろとお世話してくださった。近藤真司氏が編集する月刊『社会教育』の編集委員会や全国公民館連合会の委員に推薦してくださり、本当に目をかけていただいた。近藤さんにはその後何度も論文依頼をいただき、発表の機会をいただいた。

この時代での主な研究を次に整理してみた。研究所の研究は、予算の上では所全体あるいは研究部単位のプロジェク研究か、科研費を中心とした個人研究で行われている。それ以外にも所全体で取り組まれている特別研究という研究活動がある。

(1) 特別研究「生涯学習化社会の教育計画に関する総合的研究」

就任前の東海大学在職中から、国立教育研究所の特別研究「生涯学習化社会の教育計画

に関する総合的研究」に招聘されて研究活動に関わっていた。生涯学習研究部そのものが生涯学習の現状と課題を把握し、生涯学習政策計画に資することが文部省からの研究課題として課されていたのである。

この研究は、改組後から組織化が図られ、研究所の他の研究部の協力を得て実施された。その成果は、国立教育研究所内生涯学習研究会編『生涯学習の研究—その理論・現状と展望・調査資料』（エムティ出版、1993）として刊行されている。同書は、第1部 生涯学習化社会の現状、第2部 生涯学習化社会の諸問題、第3部 生涯学習化社会の展望、第4部 部局所管学校の現状と課題、第5部 諸外国の生涯学習の5部構成となっており、さらに質問紙調査や事例調査、海外調査の詳しい資料が加えられた。

この報告書とは別に、私は全国の市区町村の社会教育事業をデータベース化して、その事業内容を分類整理する作業を行い、『生涯学習の事業内容と問題点：市区町村の社会教育事業に関する調査より』（1992）をまとめた。社会教育事業の分類は、その後関わった優良公民館事業の分類にも役立てて、データベースの活用から、新たな事業開発の方法を探ろうと試みていた。というのも、改組によって設置された「生涯学習開発・評価研究室」の責任者として、五年毎に研究成果の報告を行うことが義務づけられており、その評価によって研究室の継続が保証されていたからである。したがって、就任当初からできる限りの論文を執筆し、科研費を獲得して、報告書を毎年のように提出するという活動がほぼ十年間続いた。さらに、その研究内容が「開発と評価」であるため、生涯学習に関わる新しいアイデアを生むことが習慣づけられたかもしれない。

(2) ドイツ・ユネスコ教育研究所と各国研究者の交流

1994年4月には生涯学習開発・評価研究室の室長となったが、部下は誰もいないので実質主任研究官から肩書きが変わっただけのようなものだった。国際的な研究や活動の大きな展開が得られたのは、当時ドイツユネスコ研究所の理事だった牧昌美先生から頼まれた理事代理の任務であった。

ドイツのハンブルクにあるユネスコ教育研究所（UNESCO Institute of Education、UIE）は、1952年にドイツ、ハンブルクに設立された教育専門の研究所である。UIEの研究と活動は、特にリテラシーや成人教育に焦点が当てられ、国際成人教育会議を主催し、教育研究やリテラシー開発を中心に教育の国際的な発展に尽くしてきた。同研究所と国立教育研究所の関係は、1962年から開始された国際数学教育調査事業に始まる。その後ユネスコ本部や世界銀行、OECDとの関係も生まれ、1960年代後半からアジア地域の教育調査や研修にも関わり、国際活動は本格化していく。ユネスコ関係では1973年に「フォール報告書」（邦訳『未来への教育』）の翻訳が研究所の多くの研究者の手で行われた。

ユネスコの教育に関わる研究所は、1963年にパリに設立され、職業訓練の研究と研修を行う IIEP-UNESCO（International Institute for Educational Planning、ユネスコ国際教育計画研究所）、タイ、バンコックに1961年にユネスコアジア教育地域事務所として設立された UNESCO Bangkok があったが、成人教育を主たる研究テーマとしたのは、UIE である。

1993年まで、この UIE の理事を当時の教育経営研究部長牧昌美先生が勤めていたが、

1994年1月以降、私が理事代理として1997年12月まで兼務し、1998年1月以降は理事として2002年まで勤めた。その仕事は、理事会への参加と UIE の刊行誌の編集委員である。毎年4月に理事会がハンブルクで3～4日間にわたって開催されたので、8年間にわたって訪問の機会を得ると同時に、10人以上の理事から構成される委員会では各国の成人教育研究者と交流でき、またテーマによってはユネスコや OECD の国際機関の研究者との知己を得ることができた。

所の生涯学習研究部とパリの IIEP とは、1992年からの二年間にわたり「生涯学習の構造化に関する国際比較研究」を行った。さらに1994年から三年間にわたり、研究部と UIE との国際共同研究として、「生涯学習の基本政策の現状と動向に関する調査」を行い、それぞれの研究スタッフとの交流ができたことも大きかった。その当時研究者として交流したアダマ・ワンやデビッド・アチャアレナは、後に UIE が改組された生涯学習研究所 (UIL) の所長となっている。

UIE は、国際成人教育会議を第2回カナダ (1960)、第3回日本 (1972)、第4回フランス (1985) と主催していたが、私が関わった期間には、第5回会議 (1997) がハンブルクで開催され、その準備もまた理事会で行われていた。アジアでも分科会としての国際会議が韓国やタイで実施された。

国際会議への参加や生涯学習関連の国際調査として、研究所に勤務していた際には、多くの国を訪問できたが、UIE で生まれた各国の成人教育研究者とのつながりがその調査を容易なものとしてくれた。また、国立教育研究所の国際的な教育研究機関としての背景が、私に大きな力を与えてくれたようにも思える。

(3) OECD の国際調査研究

特に、1996年に OECD から依頼が来た調査研究、「OECD 国際成人リテラシー調査」は、これまでの成人のリテラシーの認識を大幅に変えるものであった。ここでは、リテラシーを単に識字、字を読めるか書けるか、といった測定法ではなく、各国の言語文化に関わりなく国際的な比較を行おうという意欲的な理論枠組を持つ調査研究が目指されていた。その方法と理論を理解するために、私は米国の ETS への訪問調査を行った。米国の ETS (Education Testing Service) では、リテラシー尺度を担当していたアーウィン・カーシュ氏、ヤマモト・ケンタロウ氏にお会いでき、IALS から、PISA、PIAAC にいたるリテラシー研究についての経緯を教えていただいた。

研究所では梶田美春部長が中心となったプロジェクト研究を行い、実験的な調査を日本で実施し、新たなテスト質問紙の翻訳も行うことができた。この試験的調査や理論的考察は、その後研究所が参加した「国際成人力調査」(PIAAC) の第1回調査の実施にも役立てることができた。「成人力」は、おとなのコンピテンシーであり、そこには新たなリテラシーの概念が含まれていた。

このような成人教育関連の国際会議に参加した時に、各国の研究者に共通していた問題の概念が「コンピテンシー」である。コンピテンシーという能力概念の研究は、もともと優れた外交官に共通する能力は何かという研究から始まったが、1990年代には、国内外の

企業で企業内教育において特に優秀な人材がもつ能力をコンピテンシーとして捉えてその力の定義をそれぞれの職業の中で定義しようとしていた。同様に、各国の教育において重視する共通の能力概念が何か、という問題から、OECD は、教育におけるコンピテンシーの国際フォーラムを開催した。

国際的共通理解を得るために21世紀にかけて行われた DeSeCo (コンピテンシーの定義と選択) フォーラムと呼ばれるこの会議の中心人物が、スイス統計局のドミニク・ライチェン氏やカナダ統計局のスコット・マレー氏、そして PISA をマネジメントしていたアンドレア・シュライヒャー氏らであり、そうした人々との知遇を通じて、「キー・コンピテンシー」がいかに重要な概念かということを教えていただき、会議の報告書の翻訳にとりかかって刊行した。

2000年代に入ってから、OECD の教育研究革新センターにも何度か訪問し、デビッド・イスタンス氏から研究プロジェクトを紹介していただいたことも大きな力となった。この教育研究革新センターの教育イノベーション研究の成果を翻訳する作業は、『学習の本質』、『学習の環境』とほぼ10年以上にわたって行っているが、まだ完成していない。

2001年に、国立教育研究所は国立教育政策研究所へと名称が変更され、改組が行われた。この頃妻の父が亡くなり養子となったため、筆者の姓も山本から立田へ改名している。その後、2008年に国立教育政策研究所は、目黒から虎ノ門の文部科学省新庁舎に移転した。この移転によって私の研究室は目黒時代の4分の1の面積となった。

(4) 科学研究費による研究

前述したように、研究所の研究予算は、チームによるプロジェクト研究と科学研究費を基礎としている。私も20年間にわたって、研究代表として取得した科研費は次のようなものがあり、ほぼ毎年申請が認められてきた。これ以外にも分担者として参加させていただいた研究があり、感謝している。研究計画書の書き方は、大阪大学、東海大学で培った経験があり、予算の獲得や会議の運営、調査実施など研究のマネジメントを学んだが、研究所時代には研究成果報告書を毎年のように刊行する必要があったことも自己の研究能力の向上につながった気がする。

- ①生涯学習の成果の評価方法に関する実証的研究 (1992-1993)
- ②高齢化社会に対応した生涯学習政策・プログラム開発に関する総合的研究 (1995)
- ③市区町村における生涯学習ボランティア・バンクの活性化に関する実証的研究
(1995-1996)
- ④生涯学習スタッフの養成プログラムの実態に関する国際比較研究 (1997-1998)
- ⑤現代的課題に対応した公民館の事業企画用ソフトウェアの開発研究 (1997-1998)
- ⑥高等学校の学校開放講座に関する実証的研究 (1998-1999)
- ⑦生涯学習社会における知識創造型学習法に関する総合的研究 (2000-2001)
- ⑧標準プロトコルによる教育学知識の国際的共有化の可能性に関する研究 (2003-2004)
- ⑨生涯にわたる読書能力の形成に関する総合的研究 (2003-2006)

- ⑩キー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究
(2007-2009)
- ⑪日本文化の教育的特質を活用したキー・コンピテンシーの国際化に関する調査研究
(2010-2012)
- ⑫成人教育におけるナラティブ学習プログラムの開発とその教育的効果の研究
(2012-2013)

ただ、各研究の中にはもっと十分な成果と深い研究へと発展させる可能性が残されたが、キー・コンピテンシーや読書教育、知識創造の研究は、持続的な発展を継続していったし、それぞれの研究が相互に結びついて、さらに統合的で深い関心や考え方をもたらしてくれたものも多い。

また、生涯学習研究部長の山田兼尚先生が代表者であった「防災学習の支援システム構築のための調査研究(2005~2006年度)」は、1995年阪神淡路大震災後展開された各地の防災学習支援システムの在り方を問う研究であり、当時の防災教育研究者や実践家の協力を得て、和歌山県、高知県、兵庫県を中心とした事例研究や全国への質問紙調査を実施した。その後実際に起こった2011年の東日本大震災では、霞ヶ関ビルに隣接する文部科学省ビルも大きく揺れ、関東地方の交通網が停止し、筆者も帰宅難民の一人となって東京で一夜を過ごした。この研究の成果をまとめた本(『教師のための防災教育ハンドブック』)を読むたびに、当時の記憶がフラッシュバックする。

(5) プロジェクト研究の展開

生涯学習研究部の設置早々に開始した特別研究では、全国の生涯学習に対する学習需要調査を行ったが、その継続的研究として、科研費で「生涯学習の学習需要の実態とその長期的変化に関する調査研究(2010~2012年度)」を研究部のプロジェクトとして行った。また、科研費の研究とは別に、研究所の予算としてプロジェクト研究計画を提出して認められたいくつもの大きな研究プロジェクトがある。そのうちの一つは、文部省と協力した「基礎体力の向上をめざす生涯にわたる健康教育の総合的研究(2006年度)」であるが、これは、『健康教育への招待』としてまとめた。それ以外にも研究部としては、生涯学習の現代的課題として、高齢化、情報化といった課題への対応が求められたため、次の二つのプロジェクト研究を続けて行った。

1) 高齢化社会の研究

この研究では、教育に関連した行政部署だけではなく、福祉や保健に関わる行政機関の調査も行い、まだそれほど進んでいなかった社会の高齢化に応じて、どのような生涯学習政策を展開していく必要があるかを問うものであった。国立教育研究所がどちらかといえば、教育的課題だけを中心としていた時代から、他の行政機関における学習システムを調査した特別研究の研究活動に加えて、多くの行政機関との関連の中で生涯学習政策を展開していく必要があることをこの研究を通じて学ぶことができた。

2) メディアリテラシーの研究

1970年代以降の高度情報化社会の進展に沿ってという意味も含めて、多様化、高度化するメディアに関する知識やスキルの学習ということだけでなく、メディアへの批判的な力の学習というものがカナダやメキシコ、そしてヨーロッパで展開されていた。そうした動向と、コンピュータの発展が生涯学習を大きく変えようとしていた。筆者自身も、大阪大学から東海大学に転職した頃にはワープロを用いていたが、研究所に移ってからはパーソナルコンピュータを日常的に使用するようになっていた。20世紀の末年に行った「生涯学習社会におけるメディア・リテラシーに関する総合的研究（1998～2001年度）」という研究では、国立教育政策研究所内外の36名の研究者により、山田兼尚部長のもとに「学校教育班」「社会教育班」「比較教育班」が組織され、それぞれの教育動向と課題を追求した。

3) 知識創造社会の研究

20世紀の高度情報化社会という政策表現から、20世紀後半には、知識基盤社会、あるいは知識創造社会、ナレッジマネジメントという概念が学習を巡って現れてきていた。OECDがこのナレッジマネジメントについては、何回かの国際会議を開催し、筆者もその一つに参加した。

その頃、OECDが一連の会議のまとめとして、「Knowledge Management in the Learning Society」という報告書を刊行した。同書は、病院から発生したナレッジマネジメントや企業、そして大学における知識の移転などの問題を総合的に取り扱ったものであり、学習や教育を知識の生産、普及、活用という観点から捉えたものであった。学習が知識の習得だけに終わるのではなく、知識の探求や活用のためにも行われる必要があり、それが学校や企業、大学などを通じてどのように展開されているかを総合的に扱った理論書である。この翻訳は、『知識の創造・普及・活用』という本として刊行したが、知識経営の観点からの学習理論としてなかなか類書がみられないものとなっており、自分自身の生涯学習理論の方向付けを与えてくれた本でもあった。

4) 読書教育の研究

研究所時代の後半に取り組んだ最も大きなプロジェクトが、「言語力の向上を目指す生涯にわたる読書教育に関する調査研究（2007～2009年度）」であった。日本におけるPISA学力の低下が問われていた頃、特に読解力の低下が問題視されていた頃に言語力の向上のための調査研究を行うよう文部科学省からの要請もあって、この研究でも多くの研究者の協力をえることができた。

特に、読解力の向上のためには、子どもの読書環境の改善が不可欠という点で、文字活字文化振興機構の肥田美代子元会長や読書教育に関わってこられた日本子どもの本研究会元理事長黒澤浩氏、五十嵐絹子さんのような多くの図書館司書や学校司書、図書館長の方々との出会いは、明治時代から現代日本にいたるまでいかに各地で子どもの読書活動が熱心に進められてきたかについて大変多くのことを学ぶ機会となった。

子どもの読書活動については、独立行政法人青少年教育振興機構もまた大きな関心を寄せており、東京大学の秋田喜代美先生が中心となって、「子どもの読書活動と人材育成に関

する調査研究」が、2011～2012年にわたって行われた。この調査では、質問紙による青少年調査、成人調査、教員調査とインタビューや事例研究による地域・学校調査と外国調査が行われ、特に筆者は教員調査チームの代表としてその調査結果をとりまとめた。また外国調査として台湾調査にも参加する機会を得た。研究所外の多くの研究者とチームを組んで行った研究だったので、非常に面白い結果も得たし、それぞれの研究者との交流もできた。

5) 生涯学習機関のパートナーシップに関する研究

研究所の最後の仕事として、研究代表としては関わらなかったが、「多様なパートナーシップによるイノベーティブな生涯学習環境の基盤形成に関する研究（2014～2015）」もまた、研究所から神戸学院大学に移ってから継続したプロジェクト研究だった。この研究の代表者は、岩崎久美子総括研究官であったが、氏の比較教育研究、NPO や企業にわたる広い人脈が活かされた研究でもあったし、また、NPO の全国や地方の組織、事例、インタビュー、質問紙を含めた総合的研究でもあったから、非常に面白かった。

(6) OECD 出版物の翻訳

研究所に在職中は、前述の研究に限らず、明石書店の安田伸氏のご協力のおかげで非常に多くの OECD 出版物の翻訳に関わる事ができた。防災教育、人的資本論、キー・コンピテンシー論、世界の生涯学習や教育の動向、成人力調査などであるが、これらの翻訳については、OECD の教育研究革新センター（CERI）とのつながりが大きかった。キー・コンピテンシー研究で知り合ったデビッド・イスタンス氏からは、新たな研究動向をいろいろと教えていただいたが、世界のいろんな大学研究者を招聘して CERI のプロジェクトを展開するマネジメントの力、世界の若手研究者の研究能力やアイデアには驚くばかりであった。

(7) 多様な生涯学習理論の翻訳と研究

研究所時代の翻訳活動において、東海大学の時からの知己であった三輪健二氏にもいろいろな支援をいただいた。その後お茶の水女子大学に勤務されたが、特に、ジョージア大学のシャロン・メリアム教授の『成人期の学習』の翻訳に加わって、出版社も紹介してくださった。

メリアム教授とは韓国やタイでの国際会議で知り合い、その後ジョージア大学にも訪問した。シャロン教授は米国の成人教育学会でも著名な方であり、「成人継続研究の新しい動向」のシリーズを100巻以上にわたって出版してきた。その一つ、『成人学習理論の新しい動向』を成人学習理論研究会の人々と訳し始め、その後『成人のナラティブ学習』、『身体知』などのトピックを翻訳・刊行してきた。各書は主に福村出版から刊行しており、当時編集者として担当していただいた宮下基幸氏は現在同社の代表取締役社長となっておられる。

東京大学とは、佐藤一子教授、鈴木眞理助教授とのつながりで大学院や学部の非常勤講

師を引き受けてきたので、東京大学の当時大学院生の方々に、研究所の仕事や研究会に参加していただいた。成人学習理論研究会のメンバーは、研究所の岩崎氏（現放送大学教授）に、常磐大学の金藤ふゆ子氏（現在は文教大学教授）、荻野亮吾氏（現日本女子大学准教授）、佐藤智子氏（現東北大学准教授）、青山（古屋）貴子氏（現山梨学院大学学長）、園部友里恵氏（現三重大学准教授）、中村由香氏（現生協総合研究所研究員）らであり、翻訳本や編書のテーマ毎に参加者は変化している。

研究所時代には、生涯学習の啓発本もいくつか刊行した。特別研究の比較研究班に参加しておられた赤尾勝己氏は、その後関西大学に移られたが、氏のご協力を得て、『学びのスタイル』、『学びのデザイン』の二つの学習方法論を玉川大学出版部から刊行した。その後も赤尾氏には研究所の研究にご協力いただいただけでなく、執筆の機会もいただいている。

前書では、研究所の高等教育研究部の部長であった故喜多村和之先生の弟子、森利枝氏（大学改革支援・学位授与機構教授）にも参加いただき、その後も国際的な研究や翻訳出版に協力していただいた。

2014年、22年間勤務した研究所を退職することにした。研究所時代にお世話になった今西幸蔵教授のお誘いにより、神戸学院大学で教職課程を担当する事となったからである。

2014年3月には記念講演会を持たせていただき、同僚の岩崎総括研究官や研究部のスタッフの人たちが計画して日比谷公園内のレストランで送別会を開催してくださった。当時の尾崎春樹所長も参加し大勢の研究者や職員と一緒にダンスまで披露していただき、およそ30名近い参加者に送別の辞を述べた。

国立教育政策研究所の時代を通じて、小生の研究活動を支えてくださった研究協力者に加えて、20年近くにわたり、事務員として山本邦子さん、三浦恵子さん、斉藤文子さんには大変お世話になった。この人たちの支援があつてこそ、上記の研究活動が実施できた。

5. 神戸学院大学人文学部での教育と研究（2014～2023年）

(1) 大学教育

研究所の主な仕事内容は、研究であったが、神戸学院大学での仕事としては、教育活動に非常に多くの時間を傾けた。

神戸学院大学の「學報.net」によると、1990年に創設された神戸学院大学の人文学部は、「今後の大学教育を考えるうえで、広い視野で物事を捉え、考える力を養うリベラルアーツ（教養教育）がより重要になるとの考え」から開設されている。その後1993年に教職課程が設置されている。筆者が就任したのが2014年度だから、まだ創設後20年少ししか経過していなかった。しかし、就任と同時にポートアイランドキャンパスに現代社会学部が設置され、人文学部の何人かの教員が移籍している。また、2019年には人文学部心理学科が心理学部へと改組され、約半数の教員が心理学部教員となっている。

就任と同時に担当した教科は、教育方法論、生涯学習論、人間形成入門、同演習、人文入門演習、特別演習とそれほど多くはなかったが、別に大学院の講義も担当した。その後2017年の今西先生の退官に伴って教職入門、教育制度論などを担当することとなった。私学の教員としてはそれほどコマ数が多くはないのだが、それまで大学の講義は非常勤を年

間に2から3コマしか担当していなかった身には、その準備が大変だった。また、3年度からのゼミを担当するとそれはそのまま卒論の研究指導の担当となり、12月の卒論提出時にはだいたい16人～19人のゼミ生の卒論指導に追われた。数年後には、これに修士の指導も加わったため、11月～1月は学生の卒論・修論指導に明け暮れる日々となった。

また、講義そのものは、学習方法論を中心としたため、メディアやICTが好きでそうした道具を活用した学習論そのものに取り組んできたから、LMS（学習マネジメントシステム）を導入するなど自分なりに工夫もでき、学生との対話も非常に楽しく、精神的には若返った気がしたものだ。

就任当初から担当したゼミ生には、教員になって活躍している人がいる。加藤亜衣さん、佐竹紗依さん、宝来大樹さん、吉井夏央さん、柴田俊介さん、そして法学部卒業生の梶山健さんである。また、大学職員の仲井真志織さんやタレントになった井上祐貴さんからはいつも元気をもらっている。

人文学部での教育や研究面では、就任当初から学部長であった寺嶋秀明先生、早木仁成先生、野田春美先生にいろいろと助言をいただいた。また、学部長秘書の鎌谷典代さんからは10年間にわたるご支援や助言をいただいた。慣れない学内委員の仕事については、同僚の先生方がいろいろと助けてくださった。

平日は大学近くに借家を借り、週末に神奈川に帰宅する日々が続いたため、研究や翻訳の時間が非常に限られることとなった。

(2) 成人教育

2016年に放送大学へ転職した岩崎久美子氏から連絡があり、2018年度からの放送大学のラジオ講座「生涯学習」を担当してほしいとの要請があった。そのために2016年度中に15回分の印刷教材を書き上げ、2017年度前半には放送講義を収録し、2018年度から4年間にわたって講義を流すこととなった。

ようやく大学の講義もこなせるようになった時期であったが、2016年度末までに、およそ教科書一冊分の原稿に必死に取り組んで、その時点で考えていたことやこれまでのデータを活用して、『生涯学習の新しい動向と課題』という原稿を完成した。

放送大学の講座の授業準備はこれだけで終わらず、各回の講義にはゲストを招待して、対論形式でラジオ講義の収録をする必要があった。そのため、各回の講義用のシナリオを収録日までに作成し、ゲスト宛に送付して了解を得なければならない。15回の講義に協力していただいた先生がたには大変感謝している。本来なら、この講義に即して、各地の放送大学にも指導に行くことができるということであったが、さすがに本務大学の講義があるため、遠慮した。

神戸学院大学の人文学部の先生の中に、小生の講義を聴いている方がおり、とても恐縮した覚えがある。こうした教育活動とともに、大学勤務中には、次のような研究に取り組んだ。

(3) ICT を活用した教育の研究

就任と同時に、教務係の教職担当者であった松宮慎治さんをお願いして、1990年代以降に取り組んでいたポートフォリオを活用した学習システムの導入を図った。朝日ネットのスタッフから、Learning Management System として「マナバ (manaba)」を進められていたが、米国では moodle が主流であったことやその他の LMS を比較検討して、利用のしやすさと日本の大学への導入状況を鑑みて、結局マナバを採用し、2014年度より利用を開始した。

教職課程をとった学生を登録するため、有瀬キャンパスとポーアイキャンパスの教職課程履修者が毎年約100名が利用できるようになった。また、教職課程科目には、その他の多くの科目が含まれており、それぞれの科目を担当する教員の利用も増えている。

特に、2019年度からは、教職教育サポート室の先生も利用できるようにしたため、サポート室関連の講座でもその利用が行われている。また、サポート室の先生は、教職科目を担当するためそれぞれの科目でも利用されるようになってきた。

ただ、このマナバの利点であるポートフォリオを各履修者が利用している事は間違いないと考えられるが、その利用の実態を正確に把握する研究をすることはできなかった。

しかし、ポートフォリオについては、全学教育推進機構の教育開発センターの研究資金を得て、他大学の状況を含めた調査を実施でき、調査報告書にまとめた。

教育開発センターの資金を活用した研究では、学研ホールディングスの取締役、古岡秀樹氏と ICT 教育の専門家である学研の研究者中島徹氏のおすすめもあって、「スマートペン」と呼ばれる電子ペンの実験研究も行った。この研究では福島あずさ先生が協力してくださった。1年次から4年次のゼミの学生を対象にして、スマートペンを配布し、ノートテイキングにどれほどの効果があるかを調べた。スマートペンとは、録音機能のついたペンであり、録音内容を電子的に文章に変換する機能を備えたものであった。私のゼミ生の中には、二年間にわたってずっと使い続けた学生が一人いたが、学習者の勤勉さがその効果に大きく影響していた。

(4) 読書教育の研究

国立教育政策研究所時代から継続した研究が、読書教育の研究である。この研究では、科研費として、「家庭内読書の普及をめざす『家読』事業の教育的効果に関する実証的研究」(2014-2015)と、「読解力の系統的発達を図る学校図書館利用教育のループリックモデルの開発研究」(2016-2019)の二つを行った。

前者は、研究所時代に十分行えなかった家庭内読書の実態を探るものである。特にその成果として、家族は、子どもの発達に応じて読書の形態を変えていく。親がどのような読書活動をするかということが、子どもの読書活動に影響することは、青少年教育振興機構の調査でも明らかにされていたが、子どもが幼児から青少年へと成長するにつれ、親の方は次第に独立した読書活動を行っている。もっとも親の職業や仕事内容によってその活動には大きな差異があり、国際的にみてどのような変化があるかは、2013年と2022年に行われた国際成人力調査のデータの分析からさらに明らかにできるのではないだろうか。

後者は、学校図書館利用教育として、公共図書館で提供している図書館利用マニュアルを参考にして、ルーブリックモデルの開発を行おうとしたものである。学校図書館活用のガイドは、学校段階や発達にそったおおまかなスキルが提供されているが、特に近年は、調べ学習や探究学習の発展の中で少しずつ定型的なものが提供され始める傾向にあった。探究学習が小学校から高校にいたるまでの学校カリキュラムの中で本格的に取り組まれ始めた現在、特に「深い学び」の方法がどう展開されていくかが興味深かった。そこで、この問題関心から取り組んだのが世界の大学図書館における学びのガイドの追求であった。

(5) 大学図書館の研究

大学着任後しばらくしてから、当時の岡田豊基学長から、私学高等教育研究所の연구원として仕事を紹介された。その後の佐藤雅美学長時代もこの仕事を引き継ぎ、2022年度からの中村恵学長でも引き継いでいる。

私学高等教育研究所は2004年に設立されて以来、日本私立大学協会を組織母体として、大学改革や経営・財務の改善に関わる情報提供や高等教育政策への提言を目的として、調査研究事業を行う組織である。日本私立大学協会の加盟校は、約400であり、全国にわたる組織となっている。私立大学の組織としては、日本私立大学連盟、日本私立大学連合会有り、それぞれに加盟大学が異なっている。

日本私立大学協会の事業に私学高等教育研究所と教育学術新聞がある。研究所には연구원と客員연구원がそれぞれ約20名おり、研究プロジェクト毎にチームが構成されている。これらの연구원は、高等教育の研究者が中心となっているが、国立教育政策研究所時代の高等教育研究部のメンバーも多く含まれており、懐かしい人々であった。私は、2015～2017年の「地方創生と大学」プロジェクトに加わり、濱名篤氏や沖清豪氏、塚原修一氏らと幾つかの大学の事例研究に参加した。その結果はフォーラムで発表した。

また、同協会の教育学術新聞（アルカディア学報）には、연구원が執筆する義務があり、専門的な研究の発表を行っていた。私は図書館研究として、大学図書館についていくつかの記事を執筆する機会を得た。その記事から『私学経営』という月刊誌からも依頼があり、日本の大学図書館の記事を書いたことをきっかけにして、世界の大学図書館についての執筆をお願いし、1年間にわたる連載の機会を得た。

(6) 推進研究費による研究活動

神戸学院大学の人文学部では、多くの研究費の助成をいただいた。その研究課題は次のとおりであり、非常に自分の関心のある研究について自由な研究をさせていただいた。

- 2014 学修支援の教育方法としてのeポートフォリオの教育的効果に関する実験研究
- 2015 人文学部学生を対象としたキー・コンピテンシーの向上に関する実証的研究
- 2016 eポートフォリオ活用によるコンピテンシー向上と形成的アセスメントの実験研究
- 2018 ラーニング・コモンズの活用可能性に関する調査研究
- 2019 教員の指導力の自己評価ルーブリックに関する実験的研究

2020 学びのユニバーサル・デザインに基づく大学の遠隔学習システムの開発研究

2022 大学図書館による学生のキャリア学習支援プログラムに関する調査研究

研究課題は、ICT 教育に関わる研究や教育法、そして大学図書館の研究が中心となった。ただ、ICT 教育の研究の問題は、テクノロジーが急速な進歩を遂げていくために、研究成果の内容がどんどん役に立たなくなる可能性があるという点である。その認識は、1990年代のメディアリテラシーの研究から持っていた。しかし、幸いにもインターネットを用いた LMS については、あまり大きな変化が生じていない。

ただし、リテラシーについては、メディアのテクノロジーの進歩によって、学ぶべきスキルやデジタルリテラシーが急速に向上している。また、リテラシーの拡大概念であるコンピテンシーについても、2000年代には、キー・コンピテンシーが主となっていたが、2010年代には OECD が21世紀スキルの重要性を強調するようになり、変化が生じている。

また、2019年以後に生じたコロナ禍の旋風が教育界に大きく影響し、文部科学省による教育のデジタル・トランスフォーメーション政策によって、一人一台端末が小学校から高校にまで配布され、教育の現場を大きく変えていくこととなった。大学教育は、この点でも大きな遅れをとっている。大学の経済的な基盤の格差が、学生の教育機会の格差を生み出し、その格差は私学だけでなく、国立大学にも及んでいる。少子化問題や文部科学省による研究費の配分と私学助成、国際化政策が大学に大きな影響を及ぼしていることは教育学術新聞で長年にわたって取り上げられており、大学による地方創生というよりも、大学の合併や大学自体の存続の問題が短期的、長期的な課題となっている。

(7) 大学の役職や委員活動

大学では、これまで学生委員、卒論委員を担当したが、2017年度からは、教職課程の教務委員を引き受け、今西先生が2017年度で退職されたので、2018年度よりは、教職教育センター主任、副センター長の役職を引き継いだ。それぞれの役職からは大学の教務や学生の実情など学ぶことが非常に多くあった。ただし、2020年度から2023年度前半のコロナ禍の中ではほとんど神奈川の自宅でリモート教育を行ったため、教務の仕事については、今西先生の後任の井上豊久先生や水谷勇先生が大変助けてくださった。2023年度よりは井上先生に副センター長を引き継いでいただいた。

2014年に就任した折から、教務課職員の松宮慎治氏と教職課程専用の LMS (manaba) の開設や2018年度からの心理学部開設、全学の教職課程認定審査に応じて、教職課程カリキュラムの問題解決に取り組んだことにより、大学カリキュラムについて多く学ぶことができた。松宮氏は、在職中から広島大学大学院で大学経営、とりわけ予算問題の研究にも取り組んでおられ、その後信州大学に転職された。その後も池田隆一氏や松本育子氏、吉本優太氏、酒本和樹氏ら優秀な職員スタッフが教職課程を支えてくださっている。

また、教職教育センターは、大学の教職課程履修者にとって非常に大きな役割を果たしている。その広報・研究事業として「教職教育センタージャーナル」が2015年より刊行され、論文と実践研究が毎年公開されるようになった。さらに、生田卓也先生がセンター長

を務められた折に、サポート室に専念する特任教員として、小嵯麻由、山下恭両先生が雇用された。お二人は、有瀬、ポーアイ両サポート室の相談教員のまとめ役を務められ、2020年度よりセンター広報誌も刊行し、教員採用試験対策講座やメンター制度が実施され、サポート室を効果的に運用されている。

大学外では、私学高等教育研究所の研究員を約10年間、国立教育政策研究所の客員研究員を3年間勤めた。また、教育委員会では、大阪市の社会教育委員、神戸市の図書館協議会委員として協力した。

2014年に学校図書館法が改正され、学校図書館職務に従事する職員（学校司書）を置くよう努めることやその研修の実施に努めることが各教育委員会の努力義務として制定された。そのため、各教育委員会では学校司書研修が盛んに行われるようになった。私も、神戸市の学校図書館司書研修講座に2015年度に協力し、その後2016年度からは学校図書館司書入門講座の講師として、一度を除いてほぼ毎年講演を続けた。神戸市の図書館司書の人たちは非常に研究熱心であり、学校図書館利用マニュアルを作成し、学校司書の全校配置に尽くされた。

2018年2月より西宮市社会教育委員を依頼され、2020年度からは生涯学習審議会議長を3期勤め、2024年5月で任期を終了する。その間、西宮市の生涯学習推進計画（令和3～12年度）の作成と生涯学習審議会答申を作成した。西宮市は私が中学・高校を過ごした地域であり想い入れも深い、教育委員会のスタッフも優秀で新たなアイデアをどんどん取り入れてくださる。

6. 研究の継続へ

長年にわたる研究と教育活動を、継続的に忍耐を持って一番支えてくれたのは妻であることはいうまでもない。義父が亡くなった折に、姓を山本から妻の家の姓立田に変えたが、大学や高校の時の知人からは未だに山本と呼ばれることが多い。研究所時代に変更したので同僚や講演の受講者になぜ変えたかと問われることもあったが、形が変わるだけで中身は変わっていませんと答えたことは覚えている。

研究活動においては、多くの研究者の方々にお世話になった。また、教育活動や研究活動において、研究所や大学の職員の方々にも大変お世話になった。

そして、原稿の執筆において大きな支えや助言をくださったのが、編集者の皆さんである。明石書店の安田伸氏、福村出版の宮下基幸氏、学文社の田中千津子氏、ジヤース教育新社の中村憲正氏、『社会教育』の近藤真司氏、時事通信の舟川修一氏といった人々は、いろいろなアイデアを提供して下さり続けている。新評論の武市一幸氏からは、「本当に良い本は売れます」という言葉をいただいたが、本当に満足のいく良い本や良い論文をできれば書き続けたい。

社会的活動として、研究所時代には、文部科学省の各種委員、(財)音楽文化創造の生涯音楽学習の振興、目黒区社会教育委員や杉並区の図書館委員、東京都の調査研究など多くの社会活動にも協力してきた。また、神戸学院大学では、関西の地域、大阪市、神戸市、西宮市の社会教育や生涯学習の委員としても協力した。

退職後は教育活動がなくなるが、研究活動や社会活動は継続する予定である。実際、出版社から依頼された翻訳の仕事もまだ3本残しており、研究会の活動もあと数年は継続する。雑誌の連載も現在継続しているものに加えて、新たな連載が4月より始まる。成人のリテラシーや学習など明らかにしていない研究課題が多く残っているからである。

現実的な研究リソースとして研究予算は全くなくなるが、研究に協力してくださる仲間はあるし、自分自身の研究スキルをさらに向上させていくことができる。インターネットと多様なデジタル機器がその可能性を生成系 AI の活用も含めて大幅に拡げてくれることは間違いない。これまでに執筆した原稿をさらにまとめながら、自分自身の知識の体系化作業をさらに進めていくことにしたい。

参考文献

- 山本慶裕、1982、「中小企業経営者の学歴と補充類型」大阪大学人間科学部紀要 Vol.8、pp.61-82
- 山本慶裕、1985、「公共図書館システムの Accessibility に関する一考察：松原市民図書館の事例」大阪大学人間科学部紀要 Vol.11、pp.217-246
- 山本慶裕、1986、「物質文明・経済・資本主義15～18世紀一日常性の構造（1、2）フェルナン・ブローデル著、村上光彦訳」『文明』（47）、pp.99-106、東海大学文明研究所
学報.net 2024/01/10 取得
(https://www.kobegakuin.ac.jp/gakuho-net/frontline/2009/200912/p_1.html)

立田慶裕先生のご退職にあたって

井上 豊久

2024年3月、昨年度まで教職課程の主任をされていた立田慶裕先生が退職される。2014年に本学に着任されており、日本の教育社会学者、社会教育学者として著名な方である。1980年代の半ば、私が大学院生の頃、先生は既に日本生涯教育学会等でご活躍されており、その当時は山本先生という苗字であったが、私も指導・助言をいただいた。東海大学を経て文部科学省国立教育政策研究所で働いておられた頃、共同研究者としていくつかのテーマに関わってご一緒させていただいた。2000年に国立教育政策研究所の総括研究者になられた。私が前任の福岡教育大学に勤めていたころ、先生にボランティアの役割とその意義についての講義をお願いした事があり、人生で重要なのはあいさつ、まず名前を覚えようなどと、現場で役に立つ幅広い見識とユーモアを交えたお話に学生が感動し、学びを充実させていただいたことが印象深い。以後今日にいたるまで、教職課程における学生の育成、教育学の研究者としての仕事をご一緒させていただいてきた。国立教育政策研究所(旧国立教育研究所)に1993年より勤務し、2014年に退職するまで生涯学習についての多くの研究テーマにかかわってこられた。精力的に毎年のように多くの著書を刊行され、『生涯学習の現代的課題』(1996年、全日本社会教育連合会)、『メディアと生涯学習』(2000年、玉川大学出版会)、『参加して学ぶボランティア』(2004年、玉川大学出版会)、『教師のための防災教育ハンドブック』(2013年、学文社)、『読書教育のすすめ—学校図書館と人間形成』(2023年、学文社)他、理論研究とともに現場にも有用な本を数多く出されている。メディア・リテラシー教育、成人教育、健康教育、防災教育、読書教育、学習需要などの研究所のプロジェクトを主導させていただきだけでなく、『キー・コンピテンシー —国際標準の学力をめざして—』(2006年、明石書店)、『知識の創造・普及・活用 —学習社会のナレッジ・マネジメント—』(2012年、明石書店)、『学習の環境—イノベティブな実践に向けて』(2023年、明石書店)、といった重要な国際的学術書の翻訳にも数多くかかわってこられた。また、生涯にわたる音楽文化の創造のために、生涯学習音楽指導員の研修にも専門家として携わられた。立田先生の研究テーマは、生涯学習一般はもちろんのこと、メディアや図書館についてなど生涯学習の現実の問題にも対応されたものも多く、幅広く高い見識から、いかに学術的に解決していくかということにもあったと考えられる。神戸学院大学人文学部教授・教職課程主任の立場で教員養成に真摯にかかわってこられた。教職を目指す多くの学生が先生のゼミを希望し学校現場に立っている。立田先生はICTの重要性をいち早く認識され教職課程ではパソコンを使った教育・学習システムであるmanabaを導入され、有用な活用を図ってこられた。常に先駆的に研究を進めるだけでなく図書館関係の委員をお勤めになるなど大学教員として地域へのご貢献も多い。私も先生のご指導を賜った一人として教職課程の充実に加え、社会や地域に貢献したい。

立田慶裕教授を送る

水谷 勇

国立教育政策研究所に永く勤められ、生涯教育・成人教育分野の重鎮第一人者のお一人である立田慶裕教授を2014年に本学にお迎えして早10年にならんとして、このたび、ご定年による退職を迎えられた。

旺盛な研究活動と意欲的な講演活動を展開されて本学に立田在りと、本学の名声を上げていただいた。とりわけ、読書活動、図書館の充実に力を入れられ、神戸市の教員育成指標にも本学教職課程の代表として参画されて一文入れるなど、先生の業績は大なるものがある。

教育学者として教育の自立性と主権者国民の形成を図ることに力を入れて、大学の自立性を大事にしながら本学の教職課程の発展に尽力してきた人間からは、ICT教育など時代の最先端を行かれて、本学の研究・教育と教職課程の運営の改革を図ろうとされてきた先生からは、歯がゆい思いを抱いてこられたことと思う。にもかかわらず、先生の豪腕もあって、先生が開発に助力された manaba の導入と活用の道筋をつけ、本学の研究・教育に大きく貢献された。

先生のこれらのご業績の足下にも及ばないが、先生のご業績を引き継ぎ発展させて、国民主権の堅持と大学の自治を守りながら、本学の教学を通しての有為な人材輩出に一層励むことを表明して、先生のご退職への贈る言葉としたい。

立田慶裕先生

—— 好奇心駆動型の教育研究者 ——

松宮 慎治

1. はじめに：サラリーマン化する大学教員

学部を卒業後、神戸学院大学には事務職員として15年間お世話になり、学外も含めて、大学という世界にどっぷり浸かることになった。その過程で、「大学教員がサラリーマン化している」¹⁾ という問題意識をもつようになった。事務をそつなくこなす、メールの返信が早い、会議には定刻に出席する、服装が折り目正しい、上位の職階には従い、立場をわきまえる……などなど。もちろん、いずれも悪いことではないのだろう。「社会人」として学生の見本にもなるのかもしれない。しかしいつのころからか、大学の教育研究者たるもの、本当にそれでよいのかという疑問から逃れられなくなった。社会をリードし、新たな価値観をもたらすどころか、むしろ既存の社会に隷属するような有様にもみえたからだ²⁾。ありのままに言えば、事務職員として組織運営を担うなかで、教員には自主性や自律性を重んじる立場から批判的であってほしい場面でも、逆に官僚的なマネジメントに加担され、がっかりすることもそれなりにあった。

このような問題意識にあてはまらない同僚のひとり、立田慶裕先生だった。私なりに解釈すれば、立田先生は〈好奇心駆動型の教育研究者〉と形容できる³⁾。以下、思い出の共有を兼ねて、いくつかのエピソードを挙げよう。

2. 思い出

(1) manaba の導入

コロナ禍を経た今でこそ、クラウド型の教育・学習支援サービス（いわゆる Learning Management System : LMS やポートフォリオ）は一般的になっている。そのかなり前、2014年に着任された当時、LMS やポートフォリオの利活用に取り組まれるという慧眼を立田先生はお持ちだった。きっかけは、当時の教育開発センター（(現) 全学教育推進機構）が創設した教育改革助成金の獲得だった。おそらく、それまでも外部資金の獲得に熱心であられた先生にしてみれば、学内の競争的資金にも、挑戦的な課題で申請することは当然というお考えをお持ちだったのだろう。先生が導入された manaba（株式会社朝日ネットによる）⁴⁾ は、のちに教職課程全体で導入することになった。そのさい、教育改革助成金による実績があったおかげで、「すでに実験的に運用を開始し、効果があがっている」という予算要求を行うことができた。2020年に突然訪れたコロナ禍で、manaba におおいに助けられたことはいうまでもない。

(2) 教員免許状更新講習における「ポケモンGO」の実演

(1)が好例だが、立田先生が新しい情報技術に関心を持ち、導入に積極的であることはわかっていた。さて、スマートフォン向け位置情報ゲームアプリである「ポケモンGO」がリリースされたのは、2016年7月のことである。現在ではプレイヤーの年齢層がかなり上がっている気がするが、リリース当時は10代がほとんどだった。ちょうど一か月後に教員免許状更新講習を控えていたので、私は先生に、「講習中に、ポケモンGOを実演してみませんか」と提案してみることにした。以前から、中等の学校現場で新しいサービスが一方的に忌避されがちである（しかも、教師よりも子どもの方がよく知っているケースが多い）ことに課題を感じていたからである。すると先生は、「せっかく我慢していたのに、また論文が書けなくなってしまう……」と仰りつつも、さっそくアプリケーションをダウンロードされた。講習当日、先生はiPhoneを講義室のプロジェクターにミラーリングし、リアルタイムでポケモンをゲットされた。会場が拍手に沸いたことを覚えている。

(3) 膨大な研究業績の量

立田先生をお迎えするとき、はじめて教育研究業績書を拝見し、その広範な研究関心に驚いた。研究業績の量は、多すぎて先生ご自身も把握しきれていないのではないだろうか。先生とご一緒した期間には、偶然、グローバル・コミュニケーション学部や心理学部の新設、再課程認定といった、法人の経営戦略にとって重要な局面が何度も訪れ、結果として教職課程認定申請の機会が5回もあった⁵⁾。課程認定の教員業績審査はときに厳しいが、どの担当科目・分野でも審査で落ちることはないうえに、別の科目でほかの教員が審査に落ちても、立田先生がいらっしゃるという安心感があった。「国研⁶⁾では、研究業績の評価は昔から当たり前だった」と仰っていたことを思い出す。私など、「量より質が重要」とうそぶいて、研究生産から逃げたくなることもある。量によって質が磨かれる側面があることを認め、見習わなければならない。結果にへこたれず、バッテリーボックスに立ち続けるには、知的な勇敢さが必要であり、誰にでもできることではない。

3. 教育と研究を統合する“余白”の価値

ところで、日本の大学では、教育重点型と研究重点型に、教員の役割をわけるべきではないかという議論が、しばしば生まれる。特に私立大学をめぐっては、研究は教員の趣味に過ぎないので、教育のみしていればよいという言説すら聞くことがある。ところがこれは、アメリカの大学モデルに依拠した考え方である。日本の大学は、教育と研究を統合的に考えるドイツモデル⁷⁾を参照して作られており、教育と研究を区別する歴史を歩んできていない。教育だけ、もしくは研究だけに従事する立田先生など、想像できるだろうか。

教育と研究を統合するモデルのもとでは、教員免許状更新講習でポケモンGOを実演したり、LINEで学生にバイマックス⁸⁾のスタンプを送れたりするくらいの自由や遊び、余白が必要だ。余白が削られれば、やがて好奇心も失われていく。新しい何か創造されるための源泉が、好奇心であるにもかかわらず。

かつて、「先生でもやろう」「先生にしかできない」という消極的な学校の教師を批判し

た「でもしか先生」という言葉があった。「大学教員がサラリーマン化している」という問題意識は、好奇心のような内発的モチベーション由来ではなく、職業選択の結果としてポジションに収まっているという意味で、「でもしか先生」批判と通底する。私がこうあってほしいと考える教育研究者像は、「でもしか」では決してない。たぶん“職業”ですらない。たとえるならその存在は、バンドマンや小説家に似た“生き方”に近い。

ここまで記してから、立田先生らが編著された『勉強せえ！—学びをめぐる12のエッセイ』（日常出版）をひもといてみた。先生とのお付き合いが始まる以前のことは、実はあまり詳しく存じ上げない。せっかくなので昔の著作を拝読したいと思い、今回を機に取り寄せたものだ。すると、立田先生ご自身が執筆された第4章に、奇遇にも次のような、余白の価値への言及をみつけた（立田 2003）。

生まれた時から忙しく、あわただしい毎日を過ごすうちに定年を迎える。自分がいったい何のために生まれてきたかもはっきりわからず、競争社会の中で生きるために一所懸命忙しく働き続け、いつのまにか疲れ果て、死んでいく。そんなウソだろうと思うような人生コースが現代では子ども時代から提供されている。

（執筆者により中略）

要は、あわてず、ゆっくり学ぶこと、である。

時間感覚を磨くためにも、今後の学習をとりあえずの学習から、丁寧（ていねい）な学習へと意識を変えていく。それはまた、とりあえずの人生から、丁寧な人生への変化でもあろう。

最後に、ゆとりをもって空白の時を過ごそう。

（空白の時）

4. おわりに：できるだけ長く、これからも

先の玉稿が編まれてから20年、残念ながら社会のゆとりは回復するどころか、むしろ失われ続けたように思う。もっとも、それらを「どう受け止め、対処するかは、個人的問題である」（立田 2003：71）ことは変わってはいまい。自由意志をもつ個人として、何のために生き、どう学ぶのか。余白の価値から目をそらして、いつの間にか忙しいだけの「とりあえずの人生」を送ってはいないか。長く生涯学習を追究してこられた先生から、改めて問われた気がしてならない。

先生は、今年度でたしかに定年を迎えられるのだろう。だが、“生き方”に定年は存在しない。お体をご自愛いただきながら、どうかできるだけ長い間、立田先生らしい自由な教育研究を続けてください。

◇注

- 1) ここでの「サラリーマン」は、既存の社会や所属組織の価値にのみ忠実な行動を選択する者のアナロジーであり、字義どおりの「サラリーマン」を揶揄する意図はない。また、ジェンダー平等に配慮すれば、「サラリーパーソン」「ビジネスパーソン」などと記すべきかもしれないが、左記をよりの確に表現する用語として、あえて「サラリーマン」を用いている。
- 2) このような問題には、ふだんは気づきにくいのが、危機になってはじめて前景化する性格があるだけに厄介である。同時に、これらは大学の教職員固有の問題というより、結局は現代日本のエスタブリッシュメント全体の問題ではないかということが、東日本大震災をめぐる羽田貴史のエッセイなどを読むとよくわかる。羽田 (2014) としてオープンアクセスなので、ぜひ参照されたい。
- 3) 好奇心駆動型 (curiosity-driven) と対置される態度が使命達成型 (mission-oriented) であるといわれることがある。あるとき、後者の基準で前者が評価される状況が、科学技術・学術審議会の分科会における「人文学分野」で批判的に議論された (科学技術・学術審議会学術分科会学術研究推進部会人文学及び社会科学の振興に関する委員会 2008)。その意味では、立田先生を「人文学部」にお迎えした事実には、「人文学とは何ぞや」という問いに対する示唆が含まれている気もしている。
- 4) manaba には、優れたユーザ・インターフェイス、開発も含む導入コストの相対的安さなどメリットが多い。なお、神戸学院大学では、現代社会学部でも導入されている。
- 5) 記憶の範囲で、申請機会は次のとおり。グローバル・コミュニケーション学部グローバル・コミュニケーション学科 (英語コース) (中一種免 (英語)、高一種免 (英語)、総合リハビリテーション学部社会リハビリテーション学科 (高一種免 (福祉)) 【以上2014年5月】、栄養学部栄養学科 (うち管理栄養学専攻) (栄教一種免) 【2015年3月】、心理学部心理学科 (高一種免 (公民)) 【2017年3月】、現在の心理学研究科をのぞく全学部全研究科 (再課程認定) 【2018年3月】、総合リハビリテーション学部社会リハビリテーション学科 (中一種免 (社会)、高一種免 (公民)) 【2020年3月】。
- 6) (現) 国立教育研究政策所。
- 7) このようなモデルは、一般に「フンボルト理念」と呼ばれてきた。「研究を通じての教育」「学ぶ者と教える者の共同体」などの概念の総称とされるが、日本を含めて世界の大学に「フンボルト理念」が伝播したという説自体が「神話」にすぎない (歴史的に証拠づけられていない) とする批判もある (潮木 2008)。なお、アメリカでは、カレッジの教師が当初研究者とみなされておらず、研究や学内行政などの役割が事後に付加されたことにより、「教育型」「研究型」「運営型」「学外活動型」への役割分化や、それによる対立・葛藤が生まれたとされている (潮木 1993)。
- 8) 2014年に公開された、ウォルト・ディズニー・アニメーション・スタジオ製作のアニメーション映画。このように、立田先生の関心の広さは、研究にとどまらない。映画やバードウォッチングなど、趣味も多彩でいらっしやるのである。

◇引用文献

- 羽田貴史, 2014, 「私の東日本大震災日誌—京都市・東京都・仙台市・南相馬市・東広島市」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第7号, 217-228.
- 科学技術・学術審議会学術分科会学術研究推進部会人文学及び社会科学の振興に関する委員会, 2008, 「序「学問」について」文部科学省ウェブサイト. (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/015/siryo/attach/1343350.htm, 2023.11.19.)
- 立田慶裕, 2003, 「時間のセンスを身につけろ—タイム・リテラシー入門」立田慶裕・鍋島祥郎編『勉強せえ!—学びをめぐる12のエッセイ』日常出版, 67-84.
- 潮木守一, 1993, 『アメリカの大学』講談社.
- 潮木守一, 2008, 『フンボルト理念の終焉?—現代大学の新たな次元』東信堂.

立田先生のご退職に寄せて

梶山 健

はじめに、『教職教育センタージャーナル 立田先生退職記念号』の執筆に携わる機会をいただくことができたため、立田先生との思い出を大学在学中と大学卒業後に分けて記す。

第一に、大学在学中のことである。私が立田先生と出会ったのは、2回生の頃である。かねてより今西先生から素敵な先生がいらっしゃるよ。とお聞きしていたので、とても楽しみであったことを今でも記憶している。立田先生には教職教育分野の『特別活動の研究』の講義をご担当いただいた。中学校・高等学校におけるいわゆる「総合」の時間やホームルーム活動における学習活動や探究活動を行う上で大切なことを多く学んだ。特に、印象に残っているのは立田先生ご自身が研究に携わってこられた3つのキー・コンピテンシーの紹介を受けながら、多様な集団の中で他者との人間関係を形成できるような学習活動・探究活動が大切であることを学んだ。今日、教育現場において「総合的な探究の時間」の内容を検討する際にも、立田先生の講義で学んだことを忘れずに計画・進行することを心がけており、財産となっている。このほかにも、図書を通じた学びの習得や、生涯学習の大切さを教わってきた。講義を受講してから立田先生の研究室へ質問しに訪ねたり、指導案の添削をしていただいたり、時にはご飯や映画鑑賞にお連れいただいたりなど、数えきれないほどお世話になった。3回生になり、法学部に在籍していた私は、キャンパス移転の兼ね合いによりポートアイランドで過ごすこととなった。立田先生が所属される有瀬キャンパスに行く機会が減ってしまい、なかなかお会いできない日が多くあったが、学内でお会いした際にはいつも気にかけてくださり大変心強かったことも鮮明に覚えている。4回生になり、教育実習で母校にて3週間実習をしていた際、非ゼミ生であったことから、立田先生が研究授業に来て下さった。中学3年生の社会（公民分野）の授業を担当し、母校の先生方とともに立田先生に授業を見ていただいたが、研究授業以前の授業の時よりも計画通りに進まず冷や汗をかきながら授業を行っていたことも印象に残っている。研究授業後の討議の際には、立田先生の優しく心に残る言葉で講評をくださったことや、先生の研究室で教育実習の話題になると、「あんなに緊張してる梶山さんの姿、初めて見たわ。」と笑って言われたことも思い出深い情景の一つである。

第二に、大学卒業後のことである。大学を無事に卒業すると同時に教員免許を取得することができ、前段にもあるように高校の教諭として教育現場に従事することができている。ある日、自らも受講した『教育実習事前指導』にパネラーとして登壇させていただける機会をいただいた。はじめの数期間は、教育実習の体験談をお話しするパネラーとして後輩となる学生に向けて発信をさせていただくことがメインであったが、教科に関する心得についても講義もさせていただける機会をいただけたことで、さらに教育現場で実践してい

ることを共有してみたり、大学生からの声を聞いてみるのができたりと、とても有意義な機会を与えてくださったことに感謝している。教員生活が始まって通算10年も経過していないが、そんな中でもさまざまな体験の機会、発見の機会、学びの機会を与えてくださった立田先生の存在は、この場を書ききれないほど偉大な存在である。私自身、立田先生が与えてくださった教えの実践ができていない点が多くあるが、教育に携わる者の一人としてこれからも頑張っていきたいと思う。

結びにあたって、教育に関する専門的な知識を丁寧に教えていただいたことや、多くの体験の機会を与えてくださったこと、かつ手厚くサポートしてくださった立田先生に改めてこの場を借りて御礼申し上げたい。本当にありがとうございました。退官後も関西にぜひお越しくださいね。

立田先生のご退職にあたって

柴田 峻介

私は、大学2年生から大学院修了までの約5年間立田先生の下で勉学に励んだ。学問とは何か、教育とは何かをたくさん教えていただいた。高校までろくに勉学に励まず、口だけは一丁前だった私を変えてくれたのは、立田先生との出会いのおかげであると言っても過言ではない。

立田先生との出会いは、教職を志す学生間の中で、「あの先生が一番ええで。」と噂になっていたところからだと記憶している。実際に話をすると、どんな学生であっても正面から向き合ってくれる人柄の良さが多くの学生に慕われる理由であることはすぐにわかった。

しかし、人柄の良さだけでは私を含む多くの学生がついてくるわけではない。なぜ、立田先生の周りにはこんなにも多くの学生が集まったのか。それは立田先生ご自身が誰よりも、日々新しいことを学び続けているからである。学生時代を含め、「生涯学習」という言葉を多く聞くことがあったが、このことを体現されているのが立田先生であった。どんなことでも学び、取り入れ、知識をアップデートされていくその姿が、私の勉強に対する姿勢にも大きな影響を与えた。

私が立田先生から伝えていただいた数多くの言葉の中でも、特に好きなのが「自律」である。自分を律するということだが、この言葉が全てを表していると感じる。もし、何かを成し遂げたいと思ったとき、世の中にはそれを邪魔するたくさんの誘惑がある。その誘惑に打ち勝ち、自分のやるべきことを実行するために必要な力こそが「自律」であると理解している。このことを学生時代に気づかせていただいたことは、私の人生を大きく変えた。

この「自律」という言葉を胸に、現在、私学の高校英語教員として働いている。国籍も異なる個性豊かな生徒たちがいる国際コースの担任、夢を追いかける生徒たちがいるサッカー部でのセカンドチームの監督として、まるであの頃の自分に似た子どもたちと日々関わっている。

教育現場に立って強く感じるのは、厳しく指導するということが難しくなっているということである。つまり、子どもたちに強制的に何かをやらせることが難しいということである。この現状から、自分を律することができる子どもと、そうでない子どもで学力だけでなく全ての面において大きな差が生まれてきている。そんな現代の教育現場だからこそ、自律した生徒を育てることが重要である。私が立田先生に教えていただいたことと同じように、自分の生徒たちにも伝えたいと日々取り組んでいる。

立田先生は、ご退職後も日々、いろいろなことを学び続けていくのだろうと容易に想像できる。ここ数年はお会いできていないが、ぜひご退職後も交流を持っていただき、いろいろな話をさせていただきたい。

立田先生との思い出

坂元 錬

いつもニコニコ笑顔で、その穏やかな雰囲気が好きでした。

立田先生は、生涯学習などの分野で授業をされており、教職課程を履修していた僕はその授業が大好きで前の方まで行ってお話を聞いていました。ICTに強い先生は、パソコンで動画や写真などの教材を活用し、授業を行っていました。その時、これほどまでにパソコンを使いながら授業をする先生はいなかったのが驚きでした。

そして、大学3年生の時からゼミで卒業論文指導をしていただきました。自分のテーマが音楽と社会的な影響についてであったので、先生の専門である教育とは違う分野でした。そのため、先生には迷惑をかけてしまったなと思います。それでも、僕が少しでも良い論文が書けるように、先生はいつも全力で指導してくださいました。ゼミの授業でたこ焼きパーティーをしたこともいい思い出です。

そんな中、大学4年生になり、新型コロナウイルスが流行しました。生活がガラッと変化し、もっとたくさん色んな人たちと交流をしたかったなと少し残念な気持ちでした。ゼミの卒業論文指導もリモートとなり、対面でない分、コミュニケーションを取ることが少し難しかったです。そんな中でも先生は笑顔で、指導をしてくださいました。

大学を卒業する少し前、教師の道を歩もうと考えていた自分に、先生は大学院へ推薦してくださいました。その時は自分が期待されているようでとても嬉しかったです。そして、大学を卒業後、そのまま神戸学院の大学院へ進みました。コロナによる規制が少しずつ緩和されていく中で、修士課程1年生の頃の授業は、ほとんどがリモートでした。修士論文を書くことは卒業論文を書くことよりも厳しいと感じながらも、一生懸命取り組みました。知らないことだらけで手探り状態でしたが、先生が付きっきりで指導してくださいましたため、不安も少しずつなくなり、自分なりに修士論文を書き進めていくことができました。修士論文作成のために学校現場へ行って、授業見学や現場の先生たちのお話を聞いたのも、立田先生が色々な場所にコンタクトを取ってくれたおかげです。大変感謝しております。

修士課程2年生になる頃には、先生と時々会ってご飯を食べました。今思い返すといつもお馳走になっていました、ありがとうございます。そして、修士論文は無事に完成し、口頭試問や修士論文発表会もなんとか終えることができました。人生の中で自分が修士論文を書くななんて思ってもいなかったのが、書き上げたことがなによりも驚きでした。ですが、完成することができたのは、自分が一生懸命取り組んだこと、また、それ以上に先生がいろいろなことを調べ、資料を集め、指導してくださいましたことが大きいと思います。人生の中で貴重な経験をさせていただきました。コロナによる厳しい状況の中、楽しく大学院生活を送ることができたのは、立田先生のおかげです。ありがとうございます。

立田先生、今までお疲れ様でした。ぜひ、これからも好きなものをたくさん食べてください！数年間ありがとうございました。

立田先生との思い出

宝来 大樹

「絶対に中学校教員になる」この思いを確固たるものにしてくれたのは、立田先生と過ごした神戸学院大学での生活です。

立田先生と出会ったのは、大学1年次の教職入門の授業でした。不安でいっぱいの中、優しく親身になって、ユーモアある授業をしてくださったのを今でも覚えています。また、立田先生には、授業を通して、大勢の前で発表する機会をたくさんいただきました。教職入門での研究発表、卒業研究発表会でのゼミ代表としての発表と、試行錯誤しながら発表した経験が、教師として勤務する中での基盤となっていることと確信しております。

2年次に入る前、新型コロナウイルスの感染が猛威を振るいました。それまで当たり前を送っていた学生生活が非日常となり、学校に行けず、オンラインで授業を受ける日々。友達とも会えず、「大学を辞めよう」と思ってしまったときもありました。そんなときでも、いつも画面の向こうでは笑顔の立田先生が授業をしてくださいました。

「みなさん元気〜？」と私たち学生を気遣ってくれる立田先生、ユーモアある面白い授業をしてくださる立田先生、そんな先生がいてくれたからこそ、私はオンラインでの学生生活を送ることができたと思っています。

そして、やっと学校に行けるようになった3年次、立田先生から「神戸市スクールサポーター」を勧めていただきました。それまでは教職の理論を学んでいただけでしたが、それが実践へとつながった瞬間でした。初めは「先生」と呼ばれることに慣れず、戸惑いもありましたが、「先生に教えてもらって分かった!」「先生が来てくれる日が楽しみ!」という子どもたちの言葉で、「絶対に中学校教員になる」という思いが確固たるものとなり、実際の学校現場で活動した1年半は、今の私の原点となっています。

3年次、4年次のゼミを立田先生と過ごし、教員採用試験の対策に力を注いだ時間は、私にとってかけがえのないものであり、教員採用試験現役合格をつかみ取れたのも、親身になってアドバイスをしてくださった立田先生のおかげです。

立田先生のような教員にはまだまだほど遠く、未熟な私ですが、いつか立田先生を越えられるくらい生徒から信頼される教員になれるよう、日々精進してまいります。

立田先生、今まで長い間本当にお疲れ様でした。これからもどうぞお身体に気をつけてお過ごしください。

立田先生との思い出

吉井 夏央

私が初めて立田先生に出会ったのは、大学1年生の教職の授業でした。私は、教員になりたいという夢を叶えるために神戸学院大学に進学しました。教職を取り、初めて立田先生の授業を受けたときに私はこの先生に4年間ついていきたいと思ったことを今でも覚えています。大学では、女子ラクロス部に所属し、週4～5日アルバイトもしていました。また、往復4時間かけて通学していたため、勉強との両立はとても大変でした。大学2年生のときにコロナウイルスが流行し、授業は全てオンラインになりました。このままで教員になれるのかなど不安に思い始めたのもこの頃でした。そんなときにも立田先生はオンライン授業のたびに「吉井さん、元気？」と声をかけてくれていました。私はその言葉にいつも助けられていました。何度も立田先生のゼミを選び、ゼミでもたくさんお世話になりました。その中でも特に私が思い出に残っているのは、卒業式の日です。卒業証書はゼミごとに各教室でゼミの先生から受け取ります。私は、4年間お世話になった立田先生から受け取ることができとても嬉しかったです。その際に私は立田先生から人文学部賞の証書もいただきました。今まで頑張ってきたと改めて思えた瞬間でした。立田先生に出会えてなかったらこんなに充実した大学生活を送ることはできなかったと思い、とても感謝をしています。

私は立田先生の、一人一人と大切に关わる姿をととても尊敬しています。今年の4月から私は大阪にある豊能地区で中学校の教員をしています。1年生の担任をし、5クラスの授業を担当しています。生徒数も多く大規模校ですが立田先生を思い出し、一人一人の生徒と大切に关わるようにしています。そうすることで信頼関係を築くことができていると実感しています。これもすべて立田先生のおかげです。

そんな立田先生に出会えて私は本当に良かったです。立田先生のおかげで私は、「人を思う優しさ」と「人と关わる大切さ」を学びました。これらのことはこれからの教員人生の中で特に私が大切にしたいものです。これから出会う様々な生徒と保護者、同僚の先生などとの関わりを大切にしていきたいです。そして自信を持って立田先生のように一人一人と大切に关われていると感じたときには、ぜひもう一度立田先生にお会いして色々なお話をしたいです。立田先生が退職してしまうのはとても寂しいですが、先生から教わったことを忘れず、次は私が立田先生のように「良い影響を与えることができる」教員になりたいです。

立田先生、本当にお世話になりました。これからもどうぞお体に気を付けてください。ありがとうございました。

● 論 文 ●

言語教育の学習目標とは何か

—— 初級ドイツ語授業に関する教師の主観的な理論 ——

Learning goals in language teaching

—— Teachers' beliefs in German classes for beginners ——

森田 昌美

Masami MORITA

(要旨)

筆者は90年代半ばから、コロナ禍の時期を除き毎年、全国各地の大学を訪れ、授業観察を行ってきた。本論では、2018年から2020年にかけて、9名の教師の授業を訪ね、観察後に聴き取り調査を行い、教師個々の持つ主観的な理論を明らかにしようとする試みを記している。教師9名の共通点は、コミュニケーションな教科書、すなわち学習者が語彙や文法規則を教師から教えられるのではなく、自分自身が推測・発見し、「話す、聴く、読む、書く」、言語運用能力を伸ばしつつ、異文化理解を深めることを目指す教科書を使用している点である。

インタビューの研究テーマは、授業観察を行った授業における4つのインターアクション、1) 学習者と教師間、2) 学習者間、3) 様々な教材・メディアと学習者間、4) 様々な教材・メディアと教師間のインターアクション (Funk et al. 2014: 48-49) に注視しながら、教師個々の言語学習観・言語教育観を明らかにすることである。本論では、9名のドイツ語教師たちの記した授業記録、彼らを対象とした授業観察、ならびにインタビューを通して、彼らが学習者にとって何を学ぶことが重要だと考え、授業内容・授業方法を決定するのか、教師個々の主観的な理論について考察する¹。

キーワード：学習目標、言語学習観、言語教育観、主観的な理論

Key Words : learning goals, views on language learning, views on language teaching, teachers'beliefs

1. 教師の目指す学習目標：ランデスクンデをめぐる諸相

ドイツ語の授業で、学習者は何を学ぶべきなのだろうか。日本独文学会が2012年11月から12月に行った大規模なアンケート調査では、大学・短期大学・高等専門学校・高等学校に所属する154名のドイツ語教師（そのうち日本語母語話者は85.1%）に、3つまでの複数回答を可としたうえで、「日本のドイツ語教育では、学習者に何を学ばせることが重要だと思いますか」と問いかけ、以下の回答を得ている。すなわち、教師の約2分の1（51.3%）が「ドイツ語圏の社会・文化に関する知識」と答え、それに「日常的な会話」、「文法についての知識」が、同率（40.3%）で続いている（日本独文学会 ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会 2015: 101）。

同調査では、学習者3947名を対象に、これも3つまでの複数回答を可としたうえで、「希望するドイツ語授業」について尋ね、「ドイツ語圏の文化や社会を知る授業」（46.9%）、「聞いたり話したりの会話中心の授業」（45.4%）、「『読む・書く・話す・聞く』の総合的授業」（45.3%）という3つの答えが僅差で並んでいる（同上 2015: 123）。

その後、ドイツ語教育研究者が行った調査としては、藤原（2020）が2018年前期1回、後期1回、14の大学で「初級ドイツ語」授業を担当する33名の教師の教育観と1062名の学習者の学習観についてアンケート調査を行っている。対象となる教師は、コミュニケーションな教科書を使っており、学習者が語彙の意味や文法規則を自ら発見しようと試み、「読む・書く・聞く・話す」4つの技能を伸ばしていく総合的な授業が行われていると考えられる。5件法で行われた前期の調査結果では、「ドイツ語学習内容に対する学習者と教師の希望」が以下のように比較されている（藤原 2020: 61）。先の日本独文学会の調査で高い数値を示していたドイツ語圏の「文化と社会」は、この調査でも教師側の希望は高く、学習者側の希望との間で開きが生じている。

図表1 ドイツ語学習内容に対する学習者と教師の希望「文化と社会」

学習者		教師	
M	SD	M	SD
3.86	1.016	4.39	.659

M 平均値 SD 標準偏差

次に、Bachmaier（2021）は、2018年7月から8月にかけて、オンラインによる5件法のアンケート調査を行い、59名の教師が各質問項目について回答を選ぶだけでなく、その選択理由についても記述を行っている。回答者の内訳は日本語母語話者が59%、ドイツ語母語話者が41%である。質問内容は、日本の大学の基礎課程におけるドイツ語授業で扱われるべき学習内容について問いかけ、さらにそれらの意見と自身の職業上の経験、また自身の専攻分野との関連性にも及んでいる。

この調査でも、先に挙げた2つのアンケート調査で上位を占めた「ドイツ語圏の文化と社会に関する知識」を授業で扱うかどうかかが問われ、その際に、下記のように「ランデスクンデ」という概念が用いられ、その具体例も挙げられている（Bachmaier 2021: 52）。

項目2：ランデスクンデの知識：「ドイツ語の授業についてあなたは個人的にドイツ語圏の地理、歴史、文化等の知識 (Landeskunde 例：ドイツ連邦州の数、祭りの起源等) を積極的に教えることはどの位必要だと思いますか」

この問いに対する下記の回答を見ると、日本語を母語とする教師がドイツ語を母語とする教師より、授業で「ランデスクンデ」を扱う必要があると考えていることがわかる (Bachmaier 2021: 53)。

図表2 項目2：ランデスクンデの知識を授業で扱う重要性

教師 (ドイツ語母語話者)		教師 (日本語母語話者)	
M	SD	M	SD
3.65	1.09	4.29	0.75

M 平均値 SD 標準偏差

上記の結果が示すように、ドイツ語母語話者は、日本語母語話者と比べて、授業でドイツ語圏事情を扱う重要性を感じていない。その理由としては、「時間が不足している、インターネットで調べられる、必ずしも授業で扱う必要はない。(筆者訳)」としている。一方、日本語を母語とするドイツ語教師はランデスクンデに高い価値を置いて、「ドイツ語圏について知れば知るほど、学生の興味と学習意欲が上がる。異文化理解には、言語と文化は切り離せない。(筆者訳)」としている。これは、ドイツ語母語話者が、様々な専攻科目を修めたうえで、日本でドイツ語授業を担当しているのに対して、日本語を母語とするドイツ語教師の大半はドイツ語学・ドイツ文学を専攻したゲルマニスティン・ゲルマニストであるからではないかとしている (Bachmaier 2021: 53)。

この「ランデスクンデ」という領域は、ドイツ語教育研究において、特異な位置を占めている。ランデスクンデとは、たとえば「(一領域の特色を総合的に記述する)地誌(学)」(富山 1987: 844)」と訳され、歴史的に見ても多角的な視点から論じられてきた。たとえば60年代にあってランデスクンデは、伝統的な教養主義に反旗を翻す学生運動に呼応して、高尚な歴史的・文化的遺産を崇め、学習対象とすることから距離を置き、日常生活に目を向けるようになった (森田 2001: 26)。

続いて、Shioji (2001: 5) によれば、70年代に議論されたのは、ランデスクンデと隣接する研究領域、文学、歴史学、社会学等との線引きが曖昧であり、果たして言語教育で扱うべき対象かどうかを疑問視する研究者も存在し、「不幸せなランデスクンデ」(unglückliche Landeskunde) とも言われていたという。やがて80年代に入ると、コミュニカティヴ・アプローチが提唱され、180度の転換が起こり、ランデスクンデは異文化間の架け橋として言語学習に欠かせないものとなる。

加えてランデスクンデは、社会の変化、世界情勢からも多大な影響を受ける領域であるため、その内容が変容していくことも見逃せない。90年代に入ると、ヨーロッパでは、移民が、さらに難民の流入が社会現象となっていく。ドイツ語、またドイツ語圏についての知識は乏しく、みずからの文化を保ちつつ、成人がドイツ語圏に住み、働くため、やって来たのである (Zabel/Simon 2022: 77)。彼らは定住許可を得るため、ドイツ語圏の文化、

歴史、政治について学ぶための「統合コース」(Integrationskurs)に参加することになり、そこで使用される教材が次々と世に出されていった。

さらに、ランデスクンデは、90年代以降に登場した教科書の革新的な発展とも深い関連性を持っている。異文化間で交流することを目指す教科書は、日常生活での言語運用能力の育成を主眼とし、教師主導の明示的な説明に頼らず、学習者による発見的な学習を促す。このような教科書を使用する際に、文化と社会への視点を組み合わせながら、授業を段階的に進め、一斉授業と単独作業、ペアワーク・グループワークといった複数の作業形態を取り入れて、正解が一つとは限らない練習問題・課題に学習者と共に取り組んでいく。

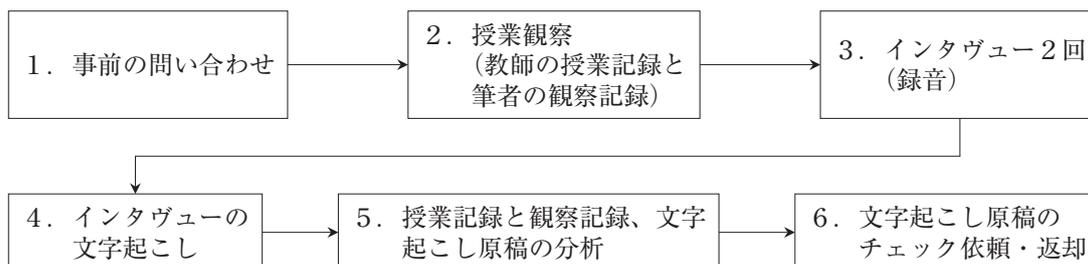
その具体例として、筆者が1999年から、2015年まで、医科大学で担当していた「ドイツ語圏文化研究」を挙げることができる。2年次前期、すなわち第3学期目に開講されていたこのクラスでは、最初はドイツ語圏で出版された教科書 *PingPong*、日本で出版された教科書『スツエーネン2』を使用し、またフライブルクの環境保護団体が運営していたエコステーションの配付資料を使いながら、(森田 2001: 46-47) プロジェクト授業を行っていた (Morita 2004)。21世紀に入ると、前述の「統合コース」で使われる教材、*45 Stunden, Deutschland* を取り寄せ、受講者と共にドイツ語圏の政治、経済、文化を学んだ。この教材には読解テキストのみならず、図表・グラフ、カラー写真が載っていて、練習問題も豊富で、学生が順に授業の進行も担当しながら、第3学期でドイツ語学習を終え、専門科目へ移って行った。この教材には、今では動画も付けられている²。当該の授業に関する筆者の基本的な理念は、学習者が言語学習と一体化した形でランデスクンデを学ぶことであり、作業形態としてはグループワークを中心としていた。

次章からは、教師9名が学習者にとって何を学ぶことを重要と考え、授業内容・授業方法を決定するのか、教師個々の主観的な理論について考察する。

2. 研究調査の概要

研究調査の手順は、以下の図表3の通りである。2018年度、2019年度の研究調査では、授業観察はすべて後期に実施し、聴き取り調査は、授業観察後と年度末に行った。教師からは1年間に前期2回、後期2回あるいは3回、「授業記録」を送ってもらい、前期から後期末までクラスの様子を知ることができた。インタビューは半構造化インタビューで行い、録音をしたデータの文字起こしをして、原稿を教師9名に送り、削除すべき箇所を指摘してもらった。

図表3 2018年度・2019年度の調査手順 (2018年4月～2020年3月)



9名の教師たちのプロフィールは、下記に挙げた図表4、5の通りである。情報をまとめると、まず図表4の5名の教師のうち4名は、ドイツ語圏で出版され、「ヨーロッパ言語共通参照枠」(CEFR) A1レベルに準拠した3種の教科書、すなわち *Menschen, prima plus*³, *Schritte plus Neu* を使用し、教師EはCEFRに準拠した日本の教科書 *Start frei! 1* を使っている。まず教授歴は教授経験の少ない教師Bを除き、4名は熟練した教師である。教師Eは大学の専任教員となってからは数年であるが、語学教育機関での教授歴がある。5名のうち教師A、B、C、Eは専任教員であるが、教師Dは非常勤講師として働いている。

教師B、D、Eは大学から指定された教科書を使い、教師A、Cは自身で教科書を選んでいる。授業回数に関しては、教師4名が「週2回」と答えているが、その内訳はまちまちである。教師Bが2回とも一人で同じ教科書で授業を行っているのに対して、教師C、Dの同僚は別の教科書で文法クラスを担当している。教師Eは、週2回の一方を自身が、同僚が1回、両者が連携をして授業を行っている。例外的とも言える「授業が週3回」と答えている教師Aの場合は、ペアクラスのパートナーも同じ教科書を使って、両者が連携して授業を行っている。5名の専門領域は、教師AとEがドイツ語教育を、教師B、C、Dは文学を研究している。

図表4 2018年度の調査：教師5名のプロフィール (2019年3月現在)

教師 職制	年齢	教歴	選定方法 教科書	授業回数 同僚との連携
教師A 専任	60～69	30～35	本人が選定 <i>Menschen A1</i>	週3回、もう一人の教師と連携
教師B 専任	30～39	1～5	大学が選定 <i>prima plus 1</i>	本人のみで週2回
教師C 専任	50～59	30～35	本人が選定 <i>Schritte plus Neu 1</i>	週2回、もう一つは文法クラス
教師D 非常勤	60～69	30～35	大学が選定 <i>prima plus 1</i>	週2回、もう一つは文法クラス
教師E 専任	50～59	1～5	大学が選定 <i>Start frei! Neu 1</i>	週2回、もう一人の教師と連携

次に、図表5の教師4名に移ると、教師Hがドイツ語圏で出版された教科書 *Schritte international* を使用しているのに対して、教師F、G、IはCEFRのA1レベルに準拠した日本の教科書 *Start frei! 1* を使っている。教師F、Hは同僚とのペアクラスで、同一の教科書を使い、教師G、Iの場合、学生はもう一つの授業で主に文法を学んでいる。教師F、Iはドイツ語教育に携わった年数は短い、教師Fは他の研究領域で、大学に勤めて久しい。教師Hはドイツ文学、教師Iはドイツ言語学専攻であるが、教師F、Gは社会学系統の研究者である。

図表5 2019年度の調査：教師4名のプロフィール（2020年3月現在）

教師 職制	年齢	教歴	選定方法 教科書	授業回数 同僚との連携
教師F 専任	40～49	1～5	大学が選定 <i>Start frei! 1</i>	週2回、もう一人の教師と連携
教師G 専任	50～59	5～10	本人が選定 <i>Start frei! 1</i>	週2回、もう一つは文法クラス
教師H 専任	50～59	25～30	本人が選定 <i>Schritte international A1</i>	週2回、もう一人の教師と連携
教師I 専任	30～35	1～5	本人が選定 <i>Start frei! 1</i>	週2回、もう一つは文法クラス

以上のように、9名の教師は年齢、専攻分野、教歴も様々で、学生たちの履修形態も異なる授業を担当している。彼らは、初級ドイツ語授業で、学生に何を学んでほしいと考え、授業内容・授業方法を決定しているのだろうか。次章では、彼らへの聴き取り調査について述べてみたい。

3. 教師の志向する学習目標

第3章では、本論の初めに扱ったドイツ語圏事情について教師たちがどのように捉えているか、また彼らが学習目標として志向しているものは何かについて、考察することとする。まず以下の3名の教師については、複数回、授業観察の経験があるが、毎回、ランデスクンデを紹介する時間を設け、今回観察した授業でも比較的長い時間を割いている。各テーマが扱われた時間、内容は以下の通りである。なお、テーマは当日の授業内容との直接的な関連性はなく、むしろ授業観察が行われた時期9月下旬、11月下旬に合わせており、教師たちは授業内でその点についても説明を行っていた。

図表6 教師C・教師G・教師Iが扱ったランデスクンデの時間、内容

教師	時間	テーマ
教師C	授業の中間に25分	クリスマス・マーケット (プライベートな動画映像)
教師G	授業の最初に11分	ドイツのシュタインマイヤー大統領のポーランドへの謝罪場面 (NHK BS『世界のニュース』ドイツ公共放送 ZDF より紹介)
教師I	試験の後に14分	待降節とクリスマス (NHK ニュース)

聴き取り調査では、3名の教師にランデスクンデの果たす役割について尋ねた。まず教師Cは、「文法の規則」を覚えるより、「状況に合わせて慣用句を使えることこそ重要だ」として、学生が実際に言葉を使用することのできる機会を提供する海外研修を企画し、自身で引率も行っている。ドイツへ出発する前にドイツ語圏事情もあらかじめ学び、学生たちが実際に異文化体験をすることを学習目標としているという。

教師C：「えーと、2年次生以上の選択科目では、なんかテーマを持ってやるので、僕はその、言語をやるだけじゃなくて、ドイツの文化とかなんとも、まあ、学生たちにも調べさせたりとかして、まあ、やるという。(中略)で、今年は、だから2月に…」

森田：「その人たちを連れて行かれた。」(中略)

教師C：「„Wie komme ich?“ とか、それから、まあ、例えば、その、お肉屋さんでハムとかソーセージ買う時に、えーと、Wie viel? ってきかれて、まあ、あの、ハムなんかカットしてるやつ。」

森田：「そうですね。」

教師C：「ぼくは、Scheibe という単語を教えて、たとえば、drei Scheiben とか言ってましたから…(中略) hundred Gramm とか zwei hundred Gramm とかいうふうに言っていたので。で、まあ、あと、値段はスーパーだから、こうパチッと。で、やっぱり „Sonst noch etwas?“ って言って、教科書通り言ってくれるんですよ、向うの人も。それは、学生が感動していました。」

上記のように、教師Cの大学では当該科目の履修者が海外研修に参加し、ドイツ語圏の日常生活を経験したり、留学制度もあり、継続的・発展的なドイツ語学習の道が用意されている。

同じ大学に勤務する教師Gは授業で定期的に映画や時事問題を扱う理由を、すでに最初の授業で伝えているという。ドイツ語教育は市民教育へと繋がるというのが、教師Gの主張である。

教師G：「春学期の最初は相当、あの、なんていうのかな、『第2外国語は、あの、もう、付け足しのあれじゃないよ』っていう。で、もう、すごくみなさんの可能性をね、割とポジティブな方に言う、みんなが思ってくれるようにと意識はしたんですけど、やっぱり言いました、それは。あの、で、CEFRの『市民が学ぶ多言語』っていうのを、コンセプトとか、あの、いろいろ、なんていうのかな、効用的なことは言いました。意義って言うか。『きっと、みんなを育ててくれるよ』ってことは言いました。」

上記のように、教師GはCEFRの複言語・複文化主義を高く評価し、毎回授業を通して学生にドイツ語圏の映画やニュースを積極的に紹介している。

一方、教師Iは、言語学習について、以下のような独自の主観的な理論を展開している。

教師I：「ドイツ語ができるような、あの、5年後とかは全然想像してないんですよ、うちの学生に関しては。○○○○学科の子は何人かはドイツに行ったりしたらいいなと思ってましたけど。今、やっぱり●●学部の子たちが5年後にドイツ語が出来てるかどうかなんて、わたしの関心にほぼなく、だけどやっぱり、人生で苦労

せず、なんかこう、上手くフィットする場所を見つけてほしいって思うのが強いんですよね。」

上記の言葉だけ聴くと、教師Iは専攻科目ではない、第2外国語としてのドイツ語学習に多くの期待を抱いていないように受け取れるが、教師Iの授業を実際に訪ねると、学習者が使うドイツ語の量も多く、質も高い。たとえば、学生たちが年度末の最終授業日に、各自ドイツ語でポスター発表を行って、学習者間でドイツ語で質疑応答したり、あるいはグループごとに、自分のお薦めをドイツ語で紹介し合うプロジェクト授業も行われている。教師Iの思い描く学生の現在と未来の間には、一見すると連続性がないように見えるが、彼らが経験した発信型の言語学習体験が、卒業後の行方に何らかの影響を及ぼす可能性があると思われる。

学生の未来を見据える志向は、他の教師にも見受けられ、それが学習目標と繋がるのは自然な流れである。教師Aは自律的な学習の重要性について学生に以下のように説くという。

教師A：「たとえば君たちが会社に入って、で、そこでドイツ語を使う人はまず、このクラスの中でほとんどいないだろう、と。でも、たとえば、もう、えーと、『2か月後にブラジルに行ってください』だとか、えー、『中国へ行ってください』だとか、そういったことは起こりうる。その時に、『社会人で物凄い忙しいやり繰りをしながら、少なくとも向こうの現場に行って生活をね、仕事は英語でやるとしても、生活に対応できるような言語の、その一番基礎の部分を自分で身に付けなきゃいけないっていう状況になることは、これは充分ありうる』と。その時に今回身に付けたような、なんていうかな、学習法、意識的に、あの、なってもらって学習方法を身に付けていけば、対応がしやすくなるんじゃないかっていうことは言えますね。」

確かに教師Aの言葉の通り、学生に魚自体を与えるのではなく魚の捕え方を伝えるという自律的な学習は言語学習の基本的理念であるが、その道が必ずしも平坦ではないことを、教師Hは筆者との対話のなかで次のように指摘している。

森田：「自律的にやってる人の、こう、学習の姿っていうのを目の当たりにするじゃないですか、本当に近くで。あれってかなり、やっぱり、その上手くないかない子たちにも影響があったような感じがするんですけど。そうでもないですか？」

教師H：「うん。それはちょっと、そうでもないような感じで。」

森田：「やっぱり、人間ってあれなんですね、going my way なんですね。」

教師H：「そうですね、変わろうとしない。うーん。あの、変えなきゃなと思ってるけど、うまく変えられないっていう子は、たぶんいたんだと思います。」

森田：「やっぱり、そういう点では根が深いんですね。そういう、その、自律性ってい

うのは。』

教師H：「やあ、うーん。うん。とてもそれは根が深いし、そこの部分でやっぱりなんとか成長してもらいたいなと強く… まあ、今年度の授業をやって、まあ、2019年度もですけど、より、もう強く感じるようになってきた点ですね。」

教師Hのクラスには、非常に積極的な学生が多いが、一方ではクラスのテンポに付いていけない学生も存在する。大学に入学するまでの学習経験はさまざまであり、全員が等しく成長できるわけではないことは、筆者の経験からも理解できる。教師Hには、先の3名のランデスクンデの取り組みについても話し、それについても、意見を訊いている。

教師H：「ああ、なんか今うかがっていて、すごくこう、刺激になりました。わたしの場合は、あの、言語素材が豊富なこともあって、これを消化するのに、こう、いっぱい、いっぱい、90分で。で、90分といっても、前の回の復習とかをやってると、まるまる使えるのは75分ぐらい、70分とかで。で、その中で新しいテーマを出して、で、ある程度理解してもらった後で、ペアワークとかやってると、あっという間に時間が終わってしまって、なかなかランデスクンデの時間が。まあ、ランデスクンデというか、うまく組み合わせて、うーん、ペアワークとかグループワークをやれるといいと思うし。で、あの、この教科書のテーマに沿った部分であれば、ペアワークとかグループワークにもランデスクンデの要素を少しずつは取り入れようとは思ってるんですけども。なかなか、その、うーん、学生の視野を広げたり、もうちょっと柔軟になってもらったりとか、あと、まあ、情報の経路をもっと広く持ってもらったりとかということまで考えると、うーん。もうちょっとやりたいなという気がしました。」

「ランデスクンデを扱う時間的な余裕がない」という教師Hの言葉は、第1章で挙げたBachmaierのアンケート調査でドイツ語母語話者の意見にも挙がっていたが、実は教師Hはクイズ形式でドイツ語圏事情のみならず、日本の文化・社会とも比較できる練習問題を作っている。時間をかけて動画を紹介する方法以外にも、数問の質問形式で異文化経験できる可能性も存在する。ランデスクンデの扱いについては、今後もいろいろ工夫の余地があるといえよう。

次に、教師BとEの共通点は、学生に注意を促す項目として、綴りのミスがある。まず教師Bとの対話は以下の通りである。

森田：「すごい気になったのは、『授業記録』で、Bさんが、なんか、『綴りが、綴りが』って書いてあって。割合と先生で綴りのこと、おっしゃることって、すごい少ない。まあ、直しているのは、ね、もちろん直しているんですけど。『綴りが』っていうのはあんまりないので。綴りは気になるんですか？」

教師B：「そうですね。」

森田 : 「ああ、それはどうしてですか？」

教師B : 「だからやっぱり、なんていう、あの、最終的に、だから、今の段階ではいいと思うんですけど、それがそのまま引き続いていったら、たとえば B1 のレベルで、そんな綴りの間違いしてたら、まずいではないですか。それをどこでどういうふうになっていうのは難しいなあと思って。あの、伝わるレベルだったらいいけれど。たとえば、zwischen が書けないとか。だから、なんか、その、あれが難しいなあと思って。今日もお見せした感じで、あんな感じで、だいたいやってるので、全然添削とかほとんどしないんですね、わたし。覚えて来る子はちゃんと覚えて来るんですけど。まあ、やっぱり同じ間違いを結構するので、なんか、それ言うの、どういうふうに、あの、やってっいたらいいのかなあと思います。なんかその意識の仕方とかいう。だから、今日も、たとえば、送る前に『一回確認してね』とか、そういうのはやっぱり、それ、学科の学生も同じなんですけど、書いたものをそのまま送っちゃうんじゃなくて、一回見たら自分で気付くので、そういう感じとか、のことですかね。すごく大事っていうわけではないけど、最終的にはできなきゃいけないからなあっていう感じですかね。」

上記のように、教師Bは、A1 レベルから B1 レベルの間で学生たちの言語学習の成長過程をイメージしながら、学生のミスに対応している。同じように息の長い見方は、教師Eにも見られる。教師Eは綴りのミスについて以下のような見解を述べている。

教師E : 「えーと、綴り、心配してますよ。」

森田 : 「ああ、そうなんだ、やっぱり。それは何故ですか？」

教師E : 「えーとね、あの、間違いが多い。」

森田 : 「ああ。」

教師E : 「もう、別に試験のときとか少々間違えてもいいんですけども、あのう、やっぱり目立つのと、えー、なかなか2年生、3年生見ても、1年生のときに付いてしまった癖がなかなか抜けなかったり。うん、で、やっぱり最初、で、ね、ある程度押さえておくのが大事かなと。」

森田 : 「いや、この間、その〇〇先生も、すごい、綴り、気にされてるんで、あんまり綴り、うん、気にされる方もいらっしゃるけど、それほど気にされない方もいるんで。もちろん試験になったらね、あの、どういうふうに採点されてるかは別なんですけど。そういう、こう、発言として出される方って、割合と少ないんで。あっ、じゃあEさんもそうなんだ。」

教師E : 「うん。あの、ね、SD1 とか受けても、ÖSD、たぶんそうやと思うんですけども、作文書いたりとかして、えー、まあ、そこであんまりミスって欲しくないなあというのと、まあ、あの、大概の子は1年生で学習終わるんですけども、あの、先、続けてやったとき、仮に将来留学したときに、まあ、どっちみち後で直さなあかん、ていうのが出て来ますし。」

森田：「そうなんだ。」

教師E：「あと、綴りと発音と一致させとくと言うのも、こう、物事を覚えるときの一つの手がかりになったりとかもするかなと。」

森田：「確かに。あのeiのアイとか、ね、ずっと自分のローマ字書きしてたら、やっぱりいつまで経っても、たぶんアイって読めないですよ。だから、そうか、そういう意味で、綴りと発音はやっぱり、あれなんだ、切っても切り離せない関係なんですね。」

教師Eも、教師Bと同じく、1年、2年、3年と長いスパンで学生の言語学習の過程を捉えている。彼らの勤務する2つの大学では海外研修、あるいは留学制度が導入され、またSD1（ゲート・インスティテュートのA1レベルのドイツ語検定試験）、あるいはÖSD（オーストリア政府公認ドイツ語能力試験）といった具体的な名前を挙げながら、たとえ少数とは言え、中級・上級クラスに残る、あるいは留学する学生への配慮を挙げている。

一方、教師Dは非常勤先の大学がドイツの複数の大学と提携して、海外研修の学生を募集していることに言及しているが、学生の反応は必ずしも活発とは言えないという。

森田：「語学研修っていうのは、専任の先生がなんかどこかへ連れて行かれるんですか。」

教師D：「大学で提携してて、●●大学、○○大学、△△大学と（中略）2週間か3週間の語学研修してて…（中略）学生さん自体があまり、そういうことに興味がないというか。」

森田：「そうですね。」

教師D：「まあ、何年か前から言われてますよね。で、あれだけ、なんかこう、いろんな、大学は『行きなさい！行きなさい！』って言うてるにもかかわらず、あんまり行きたがらないというのはありますよね。」

教師Dには、それ以上情報も届かないということで、学生の継続的なドイツ語学習を考えることは難しいという。

終わりに、9番目の教師Fは2019年の時点では、ドイツ語教師となってから、まだ日が浅く、コミュニカティブ・アプローチの教科書における文法学習の位置づけについて考える機会が多かったという。

教師F：「やっぱり自分の学習経験からしても、文法は、ある程度、枠組みを、ちゃんと押さえる必要があるんじゃないかっていうふうに、潜在的に思っていたところがあると思うんですよ。なので、なんていうか、なるほどなと思いつつも、自分の中で、は、本当はこうしないと自分は不安みたいなところとの乖離があった、けれども、まあ、こっちのコミュニカティブ・アプローチに立って、試してみようっていうところでずっとやって、2年間やってきて、でも、なんとなく自分の中でも不安、で、学生にシートを書かせると、「もっと文法やってほしい」とか、書い

てくる子も中にはいるが、文法学習だけでなく、彼らがコミュニケーション能力も高めていってほしいと望んでいます。」

教師Fは授業や試験について学生の声に耳を傾けることが多く、ミニッツ・ペーパーなどを使ってきめ細かい対応を行っている。自身の学習体験と共に、専門領域で培った研究方法も活かしながらドイツ語の教授経験を深めれば、より質の高い授業が実現するだろう。

以上のように、教師の置かれている状況はさまざまであり、彼らが志向する学習目標も個々で異なっている。それは、彼らが日々向き合っているドイツ語教育の現状のみならず、彼らのたどって来た言語学習歴や教授歴とも深く結び付いている（森田 2020）。今後も教師の声にさらに耳を傾けていきたい。

4. 岐路に立つ初修外国語教育

9名の教師の志向する学習目標は様々であるが、今後、大学は少子化の影響もあってますます様変わりし、初修外国語教育の未来は捉えがたい。終わりに、もう一度過去を振り返る共に、未来を展望したい。

筆者がランデスクンデについて3人の研究者と共に、日本独文学会秋期研究発表会でシンポジウム「ランデスクンデ再考、総合的言語学習に向けて—学習目標、教材、教授法」を開いたのは、2000年10月のことであった。当時、日本で出版されていた多くの初級教科書では、ドイツ語圏事情は一つのトピックとして、教科書の端に写真が貼られ、短い日本語テキストで紹介されることが一般的で、言語学習と乖離している印象が拭えなかった。その後、言語学習は日常的な場面・場面で交わされる会話が前面に出て、ドイツ語圏事情についても、一語一語、一文ごとの和訳にとらわれず、キーワードやキーセンテンスを見つけて、テキスト全体の内容を把握する読解方法が推奨され、初年次からでもドイツ語圏ですぐに使える表現を習得し、理解できる学習内容・学習方法へと転換して行った。

ランデスクンデが言語学習のなかに組み込まれたこと自体は、喜ばしい変化であるといえる。しかしながら、先のシンポジウムからほぼ四半世紀が経った今、ICTの進化で海外の日常生活の動画や、日々のニュースを伝える映像が連日連夜、インターネットに溢れ、ドイツ語の授業で扱う内容は、必ずしも目新しい情報ではなくなって来ている。第1章で挙げた Bachmaier の行ったアンケート調査でも、ドイツ語母語話者から、ランデスクンデは「インターネットで調べられる、必ずしも授業で扱う必要はない」という声も上がっている。果たして、初修外国語教育で、学習者は何を学ぶべきか、再検討する時期に来ているといえよう。

終わりに、Schramm (2020: 22) が、CEFR から『ヨーロッパ言語共通参照枠・補遺版』へと移行するなか、挙げている3つの「重点移動」について言及したい。

- a. 言語という産み出されたもの（プロダクト）から言語化の過程（プロセス）へ
- b. 個人からグループへ
- c. 狭義の外国語学習の目標から包括的な教育目標へ

まず「a. 言語という産み出されたものから言語化の過程へ」について言えば、確かに言語学習はプロセス重視となっている。たとえば、2022年秋に、教師Iのプロジェクト授業を観察する機会に恵まれたが、それは言語という生み出されたもの、結果ではなくグループ内での学生たちのプレゼンテーションは1回では終わらず、相手をどんどん変えていくことで、質疑応答も変化していき、その変化の過程を目の当たりにすることは、教師にとって「社会化」の過程を共有することでもあった。

次に「b. 個人からグループへ」に進めば、筆者が観察する授業は、グループ分けで始まることが圧倒的に多い。筆者自身の授業でもグループ内のインターアクションを目の当たりにする時、教師一人ではとても実現できない協働学習の可能性を確信することができる。

3つ目の「c. 狭義の外国語学習の目標から包括的な教育目標へ」は、教師Gが力説しているように、言語教育は市民教育の一環と考えられる。ドイツ語教師たちの担う課題として非常に重いものではあるが、初修外国語を学ぶことで、英語を通じてのみでは得られない世界との邂逅の可能性が広がっていくであろう。

終わりに、貴重な時間を割いて、筆者の研究調査にご協力くださった9名の先生方、そして筆者を受け入れてくださった学生の方々に心からお礼を申し上げます。ありがとうございました。

注

- 1 本論は、ゲーテ・インスティテュートが2021年10月21日にオンライン形式で開いた国際会議GETVICO 24において、ドイツ語で行った研究発表を元に、加筆修正したものである。ゲーテ・インスティテュートは、そのHPによれば、「ドイツ連邦共和国を代表する文化機関として、海外におけるドイツ語教育の推進と国際的な協力に支えられた文化活動を展開しています。」とある(2024年3月3日現在)
- 2 詳細は、<https://www.klett-sprachen.de/45-stunden-deutschland/t-1/9783126752466> を参照。
- 3 *prima plus* はドイツ語圏で作られた教科書であるが、日本語を母語とする学習者向けに、日本語版が作られている。

引用・参考文献 (日本語・ドイツ語)

- 笹島茂 (2014) : 日本の言語教師認知の現状, 笹島茂/西野孝子/江原美明/長嶺寿宣編著『言語教師認知の動向』, 開拓社, 3-15.
- 友田舜三 (1980) : 各国の言語教育・研究における Landeskunde の背景と実情, 『大阪外国語大学 中・北欧比較文化研究(1)』 71-185.
- 長嶺寿宣 (2014) : 言語教師認知研究の最近の動向, 『言語教師認知の動向』, 上掲書, 16-32.
- 日本独文学会 ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会 (2015) : ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査報告書. 日本独文学会のホームページ参照.
http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content_id=347
- 藤原三枝子 (2020) : コミュニケーション中心の初級ドイツ語授業における教師のドイツ語教育観—前期調査における学習者の学習観との比較に基づいて—, 『言語と文化』, 55-72.
- 森田昌美 (2001) : 能動的な言語学習を可能にするランデスクンデ—初級後半のドイツ語授業の具体例, 日本独文学会研究叢書第6号『ランデスクンデ再考, 総合的言語学習に向けて—学習目標, 教材, 教授法』, 26-45.

- 森田昌美 (2011): 教師の「主観的な理論」から見た文法学習— „Start frei!“ を使用したドイツ語授業についての聴き取り調査を中心に—, 『大学教育における学習への動機付け研究—甲南大学の教育効果を高めるための一つの試み—』, 甲南大学総合研究所叢書106, 99-119.
- 森田昌美 (2017a): 教師のビリーフと授業実践—コミュニケーションな教科書を使用したドイツ語授業を中心に—, 『神戸学院大学共通教育研究紀要』 第2号, 15-29.
- 森田昌美 (2017b): 教師のビリーフ (信念) と授業実践—コミュニケーションな教科書を使用するドイツ語教師の視点から—, 日本独文学会研究叢書第125号『日本の大学におけるコミュニケーションなドイツ語の教科書—教師・学習者・使用の実践から考える—』, 68-86.
- 森田昌美 (2018): コミュニカティブなドイツ語授業における作業形態—グループワークとペアワークに関する—考察—, 『神戸学院大学共通教育研究紀要』 第3号, 13-28.
- 森田昌美 (2019): ドイツ語教師のプロフェッショナルリティー育成をめぐる考察—授業参観の実効性と問題点—, 『神戸学院大学教職教育センタージャーナル』 第5号, 19-33.
- 森田昌美 (2020): ドイツ語教師のプロフェッショナルリティー育成をめぐる考察(2)—言語学習歴・教授歴から見た自己形成過程—, 『神戸学院大学教職教育センタージャーナル』 第6号, 21-36.
- 森田昌美 (2022): 職業人としてのドイツ語教師の資質と能力, 『ドイツ語教育』 26号, 20-29.
- Bachmaier, Elvira (2017): Lehrermeinungen zum Einsatz von im deutschsprachigen Raum erschienenen Lehrwerken im Unterricht: Schwierigkeiten und Lösungsansätze – Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse einer Umfrage unter DaF-Lehrenden in Japan, *Studienreihe der Japanischen Gesellschaft für Germanistik Nr. 125*, 18-34.
- Bachmaier, Elvira (2021): Was sollen die Studierenden im Grundstudium lernen? – Subjektive Theorien zu Unterrichtszielen von Deutschlehrenden an japanischen Universtitäten, *Deutschunterricht in Japan* 25, 45-63.
- Fujiwara, Mieko (2016): Entwicklung japanischer DaF-Lehrwerke mit kommunikativer Orientierung von 1990 bis zur Gegenwart – Analyse von drei Lehrwerken, *Sprache und Kultur* 20, 21-38.
- Funk, Hermann et al. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion, Deutsch Lehren Lernen* 4, München, Klett-Langenscheidt.
- Legutke, Michael / Schart, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Deutsch Lehren Lernen 1*, München, Klett-Langenscheidt.
- Legutke, Michael / Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, M. / Schart, M. (ed.) *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen, Narr Francke, 9-46.
- Morita, Masami (2004): Lernervorträge als Gestaltungskonzept und Ergebnis von lernerorientiertem Deutschunterricht, *Neue Beiträge zur Germanistik* 113, 167-181.
- Ohta, Tatsuya / Schart, Michael (2018a): Auf dem Weg zu einer beruflichen Identität – Entwicklungslinien für die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden in Japan, *Deutschunterricht in Japan*, 22, 43-64.
- Ohta, Tatsuya / Schart, Michael (2018b): Von den Lehrenden her denken – zur Konzeption von Fortbildungen am Beispiel eines Qualifizierungsangebots für Deutschlehrkräfte in Japan, *Info DaF* 2018, 45(5), 672-694.
- Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert (1998), Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (ed.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*, Tübingen, Gunther Narr, 12-32.
- Schramm, Karen (2020) Welche Wege weist der Begleitband des GeR für den DaF- Unterricht, *Neue Beiträge zur Germanistik* 162, Band 2 / Heft 2, 22.
- Shioji, Ursula (2001): „Welt ist immer im Kopf“ – die Auseinandersetzung mit fremden sprachlichen und kulturellen Phänomenen, *Studienreihe der Japanischen Gesellschaft für Germanistik Nr. 6*, 5-25.
- Zabel, Rebecca / Nina, Simon (2022), Kulturwissenschaftliche Perspektiven im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, *Deutsch als Fremdsprache* 2 / 2022; 59. Jahrgang, 77-87.

教科書

- Evans, Sandra et al. (2012), *Menschen A1. Kursbuch*. Ismaning, Hueber.
Kopp, Gabriele et al. (1993), *Ping Pong 2*, Ismaning, Max Hueber Verlag.
Niebisch, Daniela et. al. (2009), *Schritte international A1. Kurs- und Arbeitsbuch*. Ismaning, Hueber.
Niebisch, Daniela et. al. (2015), *Schritte plus Neu A1. Kurs- und Arbeitsbuch*. Ismaning, Hueber.
Waragai, Ikumi / Raindl Marco / Ohta, Tatsuya (2016), *prima plus. Deutsch für junge Leute in Japan*.
Bearbeitung für japanische Lernende, Asahi Verlag/Cornelsen.
Wortberg, Christoph et. al (2016): *Schritte internaional A1. Kurs- und Arbeitsbuch*, Hueber

- 佐藤修子／伊藤祐紀子 他 (2000) 『スツエーネン2 場面で学ぶドイツ語』, 三修社.
藤原三枝子 他 (2015) *Start frei!* 『スタート! ベーシック1 コミュニケーション活動で学ぶドイツ語』, 三修社.
藤原三枝子 他 (2019) *Start frei! 1* 『スタート! 1 コミュニケーション活動で学ぶドイツ語』, 三修社.

独和辞典

- 富山芳正 他 (1987) 独和辞典, 郁文堂.

江戸時代の古文書史料を活用した 日本史探究の授業試案

Lesson Drafts for Advanced Japanese History Using Ancient Documents of the Edo Period

山下 恭

Yasushi YAMASHITA

(要旨)

高等学校学習指導要領(平成30年告示)で示された新科目「日本史探究」は、高等学校一年生での「歴史総合」の学習を踏まえ、2023年度より選択必須科目として高等学校二年生で実施されている。また同指導要領「日本史探究」の1. 目標には「…諸資料から我が国の歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。…」とあり、授業での歴史資料の活用を強く求めている。今回実際の古文書史料(近世の土地売買証文)を使った「日本史探究」の授業試案を提示しようと思う。なお古文書史料を活用した授業は、かつてわたしが高等学校勤務時代に「日本史錬成」という学校設定科目の授業で、また本学で担当している社会科・地理歴史科教育法の歴史分野ですで行っており、今回その授業経験を活かして「日本史探究」の授業で高校生へ実施する場合の授業試案を提示した。

キーワード：学習指導要領、日本史探究、古文書史料、授業試案、主題学習

はじめに

(1) 研究の経過と目的

現在日本史探究に関する研究の多くが、学習指導要領に記載された日本史探究の科目としての性格や特徴、指導方法を解説することや大学入試科目との関連などに主眼が置かれている¹。また大学の教職課程では歴史総合・日本史探究の新科目へ対応できる人材を育成する試みとして史料の読解力を育成するための実践が報告されている²。その一方で、学年進行により探求科目が2023年度より高等学校で開始されたという事情もあり、日本史探究の教育実践に関する研究³は、まだ端緒についたばかりである。本稿では学習指導要領に記載され今回の改訂で強調されている歴史資料の活用に焦点を当てた日本史探究の授業実践例として、江戸時代の古文書史料そのものを生徒たちとともに解説し、歴史の面白さを生徒自身に体感してもらう授業試案を提示しようと思う。この試みは、本来大学あるいは大学院の史料解説の技法を周到な準備を行った上で、高校の日本史探究の授業に適用し実践しようとするもので、きわめて斬新な取り組みといえる。

(2) 高等学校日本史学習におけるこれまでの歴史資料の扱い

高等学校の日本史学習では、教科書とともに副教材として図説資料と史料集が併用されることが多い。前者の図説資料は考古学の遺物、歴史的建造物、仏像彫刻、芸術作品、人物写真、年表、統計資料などが時系列的に編集されており、授業者の解説とともに実際のものを写真などで確かめるさいに使用される。最近ではICT機器（パワーポイントなど）を活用し、こうした図説資料を補強する授業も展開されている。後者の史料集は重要な著作物からの引用、法令の紹介などから構成されている文字の史料である。例えば、8世紀前半の重要法令である「三世一身法」や「墾田永年私財法」などは『続日本紀』からの引用であり、11世紀の「寄進地系の荘園－鹿子木荘の例」などの引用は『東寺百合文書』からの引用である。江戸時代の享保の改革で出された「相對済し令」は『御触書寛保集成』から、寛政の改革の「寛政異学の禁」は『徳川禁令考』から引用されている。これらの重要史料は、高校生が学習しやすいように活字化され、かつ現代語訳されたものがセットになっている。教師は歴史事象の解説とともに、これらの史料集から重要法令などを紹介している。この種の図説資料や史料集はすでに市販されており、多くの高等学校では大学入試に備える形で、副教材として広く授業で使用している。しかしこうした従来の形ではない、歴史資料の活用法を今回改訂された学習指導要領では求めている。

(3) 高等学校学習指導要領（平成30年告示）日本史探究にみる歴史資料の取扱い

例えば、日本史探究科目における近世の歴史資料の活用について、身に付けさせたい技能として「近世の特色を示す適切な歴史資料を基に、資料から歴史に関わる情報を収集し、読み取る技能」をあげている⁴。また身に付けさせたい思考力、判断力、表現力として「歴史資料の特性を踏まえ、資料を通して読み取れる情報から、近世の特色について多面的・多角的に考察し、仮説を表現すること。」をあげている⁵。さらに高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説地理歴史編日本史探究には、取り上げる資料として「幕府や藩の法令、地

域に残る村方（^{じかた}地方）・町方文書、浮世絵などの絵画や出版物などの資料や、それらを基に作成された資料などから適切なもの」と具体例が示されている⁶。学習指導要領の求める歴史資料の活用法は、従来型の重要史料の紹介、入試に備えた史料問題に取り組む授業形態から大きく転換するものである。日本の歴史を学習する高校生に求められるのは「資料から歴史に関わる情報を収集し、読み取る技能」であり、「多面的・多角的に考察し、仮説を表現すること」である。そして授業で使用する歴史資料は「…地域に残る村方（^{じかた}地方）・町方文書…」などから精選したものであり、教師に求められるのは、このような歴史資料の発掘とそれを読み解く技能、さらに授業で活用する構成力である。指導する教師には古文書学の知識や古文書解読の能力などさらに深い専門性が求められている。

(4) 本稿で取り上げる歴史資料

上記の歴史資料の要件を満たすものとして、本稿で取り上げるのは19世紀初頭の古文書史料（田畑売買証文）である。兵庫県たつの市の民家から出た歴史資料⁷であり、所有者の方からそのコピーを頂いたものの一部である。この古文書史料が高等学校の授業で取り上げるのに最適だと判断したのは次の二点を満たしているからである。

- ①古文書史料を高校生が読み解くのに比較的平易な文章であり、古文書を読み解く楽しさを通じて、郷土の歴史を学ぶ面白さに気付くことのできる歴史資料であること。
- ②古文書史料の中に19世紀初頭の社会状況を示す情報があること。小作人・土地の等級・面積・収穫高・譲渡代銀・証人（立会人）の役職などの情報が詰まっており、江戸時代を通じての諸情報を学び検証することができること。

(5) 本論文の構成

本論文は大きく二つの章からなっている。第1章では授業で取り上げる19世紀初頭の古文書史料（土地売買証文）についてその性格を論ずるとともに実際の授業での活用法について提示する。

具体的には古文書の文字を一文字ずつ読み解くことを通じて、生の歴史資料に触れた達成感を生徒に味合わせること。また古文書に書かれている内容から、検地・石盛・銀遣い・村役人などこれまで学習した知識としての歴史用語が本当に当時の文書に記されていることを検証し、江戸時代の歴史を実感させることである。さらに『日本史探究』の教科書に記載されている内容との関連性について整理したい。また第2章ではこの古文書資料を活用した日本史探究の授業構成についてその試案を示したい。一般的には、今回活用するような一次史料は歴史系の大学・大学院での学習教材であり、高校生には難解すぎるのではないかという批判もあると思う。しかし諸準備のもとで古文書を教材として活用した場合の日本史探究の授業構成案を提示しようと思う。

第1章 江戸時代の古文書史料（土地売買証文）の性格と授業での活用法

第1節 江戸時代の古文書史料（土地売買証文）の性格

(1) 授業で使用する文書（資料－1）についての解説

江戸時代には御家流という書風が流行し、庶民の間にも広まった。農村でも名主・庄屋層は十分な読み書きの能力があり、日常の記録が残されている。そうした農民によって書かれた^{じかた}地方文書も御家流で書かれている。当時の土地売買証文は1枚の書面に契約内容が書かれており（一件文書）、この文書も当時一般に定着した形式をとっている。その形式とは以下のものである。

- ①最初に表題が書かれている。この文書では「譲渡申田地之事」とある。この表題から土地売買に関する史料であることがわかる。
- ②2行目に小作人の名前が記してある。譲渡する田地については、すでに耕作に従事している小作人がいることを示している。
- ③譲渡する田畑の等級・面積が示され、さらにその土地の収穫高が記載されている。これは石高制のもとで行われた石盛に必要な情報であり、土地の売買には必ず記載されるものである。
- ④本文は当時の売買証文の形式に従って書かれている。譲渡対象の土地の代銀（秤量貨幣である銀貨での支払い額）が示されている。ただし実際の証文では金額記載のところや受取という箇所を押印することが一般である。印影のない状況から証文の控えであろうと推定される。
- ⑤この文書が作成された時期は、文面からは文化11（1814）年戌11月であろうと推定される。実際の日付が書かれていないことからやはり譲渡する場合のひな形、あるいは譲渡後の控えであろうと推定される。
- ⑥譲り主の氏名と立会人（証人）の役職名と名前、印影、さらに買い主の名前が記されている。立会人として年寄・庄屋の役職が記されており、土地の売買に際して、証人として署名・押印したことがわかる。
- ⑦文書が「表題、小作人の有無、土地の等級・面積・収穫高、土地の売価、契約内容、



資料－1 「譲渡申田地之事」（土地売買証文）

取引年月日、譲り主の情報(村名・名前・押印)、立会人(証人)名(村名・役職・押印)、土地の買主名]の順で書かれており、この形式は当時の土地売買証文の形式をとったものである。

(2) 古文書史料(土地売買証文)を読解する前に身に付けておきたい知識・技能

この文書(資料-1)を授業で生徒に判読させる前に、あらかじめ習得しておくべき知識がある。

①江戸時代の度量衡(面積・容積・重さ・長さ・距離など)に関する知識の習得

授業で活用する古文書の中には、土地の等級・面積や米の収穫高(容積)、銀貨の秤量(重さ)が出てくる。生徒にはそれぞれ以下の度量衡についての基礎知識を習得させておきたい。

<p>【面積】 1 坪(歩) = 6 尺四方 = 約3.3平方メートル (1 尺 = 約30.3センチメートル) 1 畝^せ = 30坪(歩) = 約99平方メートル 1 反(段) = 10畝 = 300坪 = 約991.74平方メートル 1 町 = 10反 = 100畝 = 3000坪 = 約9917.35平方メートル</p>
<p>【容積】 1 勺^{しやく} = 約18ミリリットル 1 合 = 10勺 = 約180ミリリットル 1 升 = 10合 = 100勺 = 約1.8リットル 1 斗 = 10升 = 100合 = 1000勺 = 約18リットル 1 石 = 10斗 = 100升 = 1000合 = 10000勺 = 約180リットル</p>
<p>【重さ】 1 匁 = 約3.75グラム 1 斤 = 160匁 = 約600グラム 1 貫 = 6.25斤 = 1000匁 = 約3.75キログラム</p>

資料-2 江戸時代の度量衡(面積・容積・重さ)

②江戸時代の貨幣制度

貨幣制度と金融制度については、授業で事前に学習する。東日本ではおもに金貨が使用され(金遣い)、西日本ではおもに銀貨が使われた(銀遣い)が、この古文書史料には銀貨での決済が記されている。

③江戸時代に使われた難読・難解語句・慣用句例の解説

古文書には、現代の表記とはまったく違う特有の文字が使われている。これらの文字の内、授業で使用する古文書に記載されている表現法や熟語などについてあらかじめ一覧表を作成し、生徒たちに提示し、その意味を知らせておくことも必要である。以下その一部を示す。

難読語句・用例	読み方	現代語訳
御座候	ござそうろう	～でございます
此度	このたび	この度
相極	あいきめ	～と決めて
慥ニ	たしかに	確かに
実正	じっしょう	確かなこと。明白なこと。
然ル上ハ	しかるうえは	そうだから、そういうわけだから
迄	まで	～まで
違乱妨	いらんさまたげ	道理を乱し妨害する。非難し妨げる。
為後日	ごじつのため	後日の為に
仍而…如件	よって…くだんのごとし	慣例により以上の文面をしたためました。

資料－3 難読・難解語句・慣用句例⁸

第2節 古文書史料の活用法

(1) 古文書の判読作業

第1節で論述したように、生徒に予備知識として江戸時代の度量衡、貨幣制度、難読文字・用例・慣用句例などをあらかじめ習得させた上で、資料－1で提示した古文書の判読に入る。教師はあらかじめ古文書を解読しておき、古文書史料に便宜上、1行ごとにアルファベットをふって置く。また一文字ごとに数字を文字の横にふって置く。例えば、1行目の文章をAの行と位置付けて、その文章の横に数字を振る。資料－1でA行の1文字目にはA-①と番号を振る。以下次のようになる。「A譲渡申田地之事」、この場合A行は表題の「譲渡申田地之事」全体を指し、「譲」という文字はA-①となる。生徒には「A-③」は何という字だろう？」「…そうだね「^{もうす}申」という字だね。」のように尋ねていき、一文字ずつ判読し、それを黒板に書き、生徒たちはあらかじめ配布された原稿用紙に写しとっていく。生徒たちは、グループであるいはペアで教え合い、確認しながら、古文書の文字を1文字ずつ写していき、やがて意味を考えるようになっていく。生徒は謎解き、あるいはパズルを解いていく感覚が楽しく、真剣に文書の判読に取り組んでいく。最終的に資料－4のような翻刻文ができあがる。

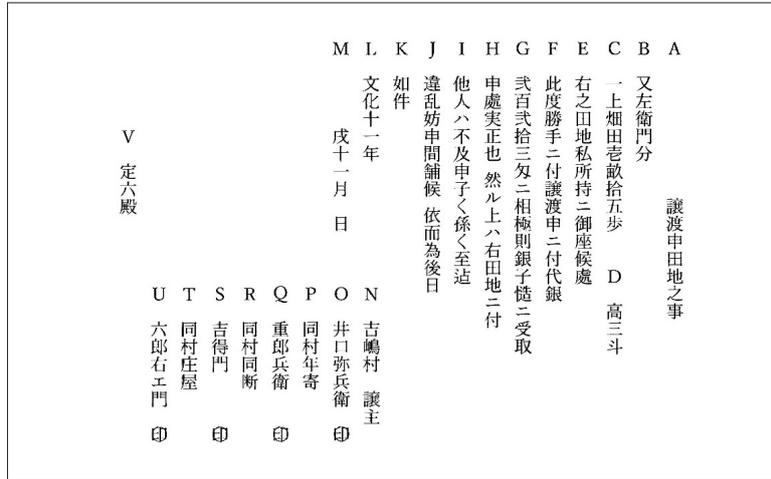
(2) 古文書翻刻文（資料－4）の読み方と解釈

生徒たちには、一文字ずつ写し取った文字の読み方とともに、その意味を考えさせる。生徒に答えさせながら、その上で解説を加えていく作業が必要になる。以下A行～V行まで、一行ごとに次のような解説をしていきたい。

A行 譲渡申田地之事（ゆずりわたしもうすでんちのこと、じょうともうすでんちのこと）
この表題からは、この古文書が土地の売買証文であることが分かるだろう。当然意味は「譲渡します田地のこと」となる。

- B行 又左衛門分 (またざえもんぶん)
又左衛門とはどういう人物だろうか。語尾に「分」と付いていることから、又左衛門が小作として入り、実際耕作をしている土地だということが推測される。
- C行 一上畑地壹畝拾五歩 (ひとつ じょうはただいっせじゅうごぶ)
譲渡する土地の等級は「上」の畑田であることがわかる。検地帳には土地の等級を記載しなければならない。一般に等級は上・中・下・下々の四つの等級に分けられるが、この譲渡予定の土地が収穫高の比較的多い「上級」の土地に分類されていることを知らせている。さらに面積が壹畝拾五歩と記載されているから、この土地の面積は現代の45坪に相当することが分かる。
- D行 高三斗 (たかさんと)
上記の壹畝拾五歩 (45坪) の土地からあがる収穫高が3斗であると示している。この場合、高は石高制の米の収穫高を示すものである。3斗とは約54リットル分の米である。
- E行 右之田地私所持=御座候處 (みぎのでんち わたくししよじにござそうろうところ)
「右に記載された田地は、わたくしが所持しているものでございます」と所有者を確定している。「御座候」という語は頻繁に現れる語で現代語訳に注目させる。
- F行 此度勝手=付譲渡申=付代銀 (このたびかってにつき ゆずりわたしもうすにつき だいぎん)
「このたびこちらの勝手な事情により、譲り渡すことになりました、代銀については」と訳することができる。「此度勝手=付」という表現は、土地の売買でよく使われる表現である。西日本では銀遣いなので、土地の売価は銀で支払うのが一般的である。
- G行 式百貳拾三匁=相極即銀子髓=受取 (にひやくにじゅうさんもんめにあいきめ すなわちぎんす たしかにうけとり)
この行では、土地の価格は銀貨で「223匁 (約836グラム) と決め、確かに銀子を受取りました」と書かれている。銀223匁とはどのくらいの価値があるのだろうか。金と銀との交換比率は日々変わるのであるが、金1両=銀60匁として金4両足らずのものであろう。
- H行 申處実正也然ル上ハ右田地=付 (もうすところじっしょうなり しかるうえは、みぎでんちにつき)
「申すところは明らかでございます。そういう訳で、右の田地につきましては」という意味であり、実正也という表現も一般的な定例の形式をとっている。
- I行 他人ハ不及申子、孫、至迄 (たにんはもうすにおよばず ししそんそんいたるまで)
「他人は申すまでもなく、わたくしの子どもや孫の世代までずーっと」という意味であり、この表現法も当時の一般的な形式にそったものである。

- J行 違乱妨申間舗候依而為後日（いらんさまたげもうすまじくそうろうよってごじつのため）
「非難し妨害することはありません、後日のために」という意味である。この表現も当時の証文の一般形式の典型である。（原文では「違」は「しんによう+麦」の異体字である）
- K行 如件（くだんのごとし）
J行の「依而為後日」と合わせて「依而為後日如件」（ごじつのためよってくだんのごとし）と読むのが通例である。「後日の為、慣例によりこの文面を作成しました」という意味であろう。
- L行 文化十一年（ぶんかじゅういちねん）
文化（西暦1804～1818）は江戸後期の和年号。文化11年（甲戌）は西暦1814年に当たる。
- M行 戌十一月 日（いぬ じゅういちがつ ひ）
「戌の年、11月 日」とある。
- N行 吉嶋村讓主（よしまむらゆずりぬし）
田地の譲り主の住む村が記載されている。吉嶋村は、現在のたつの市新宮町にある地域名。
- O行 井口弥兵衛 ㊦（いぐちやへい）
文面に書かれている土地の所有者で譲り主の名前。井口という苗字が書かれていることから、その土地の有力者だと思われる。
- P行 同村年寄（どうそんとしより）
「同じ村に在住の年寄役を務めている」という意味。土地の売買に証人として立会った人物の役職が書かれている。
- Q行 重郎兵衛 ㊦（じゅうろうべえ）
土地の売買につき、証人として立会った年寄の名前
- R行 同村同断（どうそんどうだん）
「同じ村同じ役職」の意味
- S行 吉得門 ㊦（きちえもん、よしえもん）
土地の売買につき、立ち会った年寄の署名と捺印
- T行 同村庄屋（どうそんしょうや）
「同じ村に在住の庄屋役を務めている」という意味。立会人の役職が書かれている。
- U行 六郎右衛門（ろくろううえもん）
土地の売買につき、証人として立ち会った庄屋の署名と捺印。立会人の序列から言うと、最後に書かれているから、年寄の方が上の役職であったと推定できる。
- V行 定六殿（さだろくどの）
この古文書の文面の宛先人。土地を譲られる人物名と思われる。吉嶋村の井口弥兵衛は、定六という人物に「上畑田壺畝拾五歩」を「銀貳百貳拾三匁」で譲ったことになる。



資料-4 「譲渡申田地之事」(土地売買証文)の翻刻文

(3) 古文書の内容把握と素読

現代語に訳された文書(資料-5)は、生徒の古文書判読の仕上げとしての意味を持つ。古文書史料を配布され、一文字ずつ漢字を判読し原稿用紙に写し取った生徒にとって、現代語訳された文章は整理のために必要である。古文書に書かれていた内容は、こういう意味だったのかと全体像を知ることが重要であろう。

譲り渡します田地のことについて

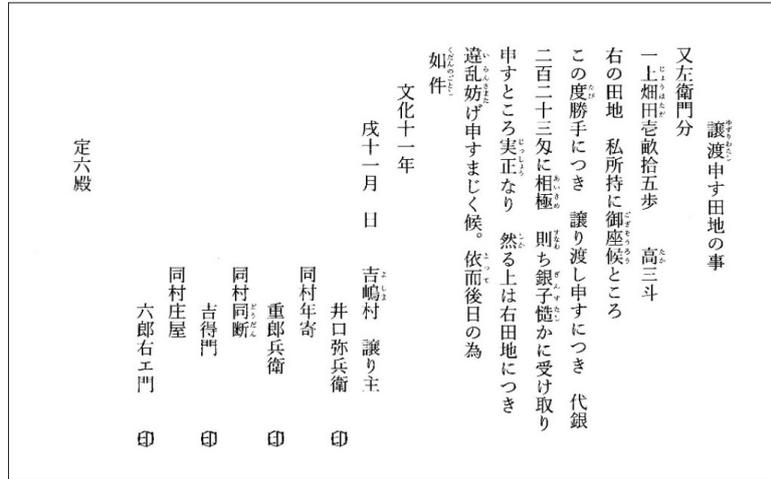
又左衛門(小作の)分
 一上畑田(面積)壹畝拾五歩 (収穫)高三斗
 右の田地は私が所持しておりますが、このたび、(こちらの)勝手な都合により譲り渡すことになりました。代銀を二百二十三匁と決めて、銀子を確かに受け取りましたことは事実でございます。この上は、右の田地について他人は申すまでもなく子々孫々に至るまで、(そちらの所有を)妨げることはございません。
 後日の為に、書類を作成いたします。
 文化十一年戌十一月 日

- 吉嶋村 讓主(田地を譲り渡す人物)
- 井口弥兵衛 ㊦
- 同村年寄(証人としての署名・押印)
- 重郎兵衛 ㊦
- 同村同断(証人としての署名・押印)
- 吉得門 ㊦
- 同村庄屋(証人としての署名・押印)
- 六郎右エ門 ㊦

定六殿(田地を譲り受ける人物)

資料-5 「譲渡申田地之事」(土地売買証文)の現代語訳

さらに、判読した文章を漢文と同様に書き下し文にしたのが、次の資料-6である。



資料-6 「譲渡申田地之事」(土地売買証文)の書き下し文

この書き下し文は、教師が声を出して、1行ずつ読み、それを生徒たちに復唱させることで、生徒の興味は一層増すであろう。それが一通り終わったところで、個々の生徒に読む練習をする時間を与え、その後幾人かの生徒を指名し、全文を読ませる。指名された生徒の読む後で、すぐに生徒たちが復唱する。さらに資料-1の生の古文書史料(符号を打っていないもの)を配布し同様のことをおこなう。生徒たちには、「今みんなで文書を読みましたね。これが当時の文章を学ぶ勉強法の一つです。」と教示すれば授業の質も高まるであろう。素読は19世紀初めに各地に数多く設けられた寺子屋での勉強法である。

(4) 古文書史料から得られる情報とその活用

この古文書史料から得られる情報と高等学校で使用されている日本史探究の教科書(本稿では「詳説 日本史探究」(山川出版社、2023年発行)から引用し、教科書名を山川と略記する。)との関連性を指摘したい。

1. 太閤検地との関連性

古文書に記されている「上畑田壺畝拾五歩」の箇所は、教科書の太閤検地についての項目と関連付けられる。教科書(山川143頁)には「秀吉は、惣村の伝統をふまえ、服属させた地域に、村を単位として新しい方法で検地を施行していった。これを太閤検地と呼ぶ。1段(反)を360歩から300歩に狭めて田畑・屋敷の面積を1区画ごとに測り、上・中・下・下々などの等級に応じて石高を定め、作人(百姓)を記載した検地帳を作成させて村に交付した。」と書かれている。この太閤検地で採用された石高制や石盛の方法は江戸幕府に引き継がれたが、古文書の記載には土地の等級や面積が記載されており、生徒は古文書史料により、実際に譲渡対象の等級や面積を確認できる。

2. 村と百姓

古文書には田畑売買の証人(立会人)の名前として「同村年寄 重郎兵衛」「同村同断 吉得門」「同村庄屋 六郎右エ門」の3名が記されている。教科書の「村と百姓」の項目(山川、168頁~169頁)には「村は、名主(庄屋・肝煎)や組頭・百姓代からなる村役人(村方

三役)を中心とする本百姓によって運営され、農業労働、入会地の利用、水路・溜池などの揚水や山野の管理、道の整備、治安や防災などの仕事を共同で自治的に担った。」とある。古文書史料には村方三役の一つとしての「庄屋」の役職を持った人物名が記されており、土地の売買時には庄屋クラスの村役人(本百姓)が証人として立ち会ったことを生徒に発見させたい。生徒からは「庄屋とともに併記されている年寄という役職は教科書の村役人には名前がないのでは？」という質問がなされる可能性はあるが、地域によっては村の指導者には年寄や大年寄、大庄屋などの名称もあることを指摘しておきたい。また古文書のなかの「又左衛門分」という記載であるが、同教科書(169頁)には「村内には田・畑をもたず、地主のもとで小作を営んだり、日用(日雇)仕事に従事したりする水呑(無高)や、有力な本百姓と主従制のような隷属関係のもとにある名子・被官・譜代なども存在した。」と書かれており、古文書史料に記載のある「又左衛門」は「井口弥兵衛」の土地を小作していた人物と考えられる。井口弥兵衛と又左衛門とは「有力地主-小作人」との関係ととらえるのが妥当であろうが、詳細な関係は古文書の史料からは分からない。

3. 1643年田畑永代売買の禁止令の発令とその目的

江戸時代の田畑売買について、教科書(山川、169頁~170頁)には「幕府は百姓の小経営をできるだけ安定させ、一方で貨幣経済にあまり巻き込まれないようにし、年貢・諸役を確実に徴収しようとした。このため、1643(寛永20)年に田畑永代売買の禁止令、1673(延宝元)年には分割相続による田畑の細分化を防ぐために分地制限令を出した。」と記述されている。1643年の法令は、1872(明治5)年2月に明治政府によって田畑永代売買の禁止令が解かれるまで続いた。この禁止令については、重要法令であり教科書(山川、170頁)に次のように記載されている。

史料-1 一六四三(寛永二十)年三月の田畑永代売買を禁ずる法令

- 一. 身上^{しんじょう}能^よき百姓は田地を買い取り、弥^{いよいよ}宜^{よろし}く成り、身体成らざる者は田畑^{こきやく}を沽^こ却^{きやく}せしめ、猶^{なほ}々^{おほ}身上成るべからざるの間、向^{きようこう}後^{ちようじ}田畑売^{ちようじ}停止^{ちゆうじ}たるべき事。

〔御触書寛保集成〕

【通釈⁹】

- 一. 資産のある百姓は、田地を買いとり、いよいよ豊かになり、家計の苦しい者は、田地を売却して、いよいよ家計が苦しくなるので、今後田畑の売買は禁止する。

教科書には上記の史料のみが掲載されているが、幕府が出したこの法令には、同時に厳しい処罰規定もつけられていた。

史料-2 田畑永代売買御仕置¹⁰

- 一. 売主^{ろうしや}牢^{らう}舎^{しゃ}の上追放。本人死候時は子同罪。
 一. 買主^{かたいろう}過^{かたいろう}怠^{たいろう}牢^{らう}。本人死候時は子同罪。但、買候^{かたいろう}田畑ハ売主の御代官又ハ地頭え之を取り上ぐ。

- 一、証人過怠牢。本人死候時ハ子ニ構^{かま}なし。(構の文字は、原文では 才 + 耨)
- 一、質に取り候者は作り取りニして、質に置き候者より年貢役相勤候得は、永代売同前の御仕置、但し、頼納買^{らいのう}といふ。
右の通り、田畑永代売買^{ちようじ}停止の旨仰せ出され候。
寛永二十年未三月
「御触書寛保集成」

【通釈¹¹】

- 一、売主は投獄の上、追放刑。本人が死んだ場合はその子を同罪とする。
- 一、買主は罰金刑。本人が死んだ場合はその子を同罪に処する。ただし、買った田畑は売主の代官または領主へこれを取り上げる。
- 一、証人となった者は罰金刑。本人が死んだ場合はその子は無罪。
- 一、田畑を質にとった者が、質地を耕作し、収穫し、その質地の年貢諸役を質入れ人が負担する場合は、永代売同様に処罰する。このような質入れを頼納買という。
右の通り田畑永代売買を禁止する旨、仰せ出された。
寛永二十年未三月

この法令には、親の罪を子に負わせるという親族連坐制も取り入れられており、幕府が田畑の売買を厳しく禁じていたことがわかる。農民の土地が質入れされ、さらに質流れし、最終的に売却されることを非常に警戒している。これは年貢負担者として幕藩体制を支えた本百姓層の分解を防ぐという意味が大きかった。法令は17世紀の中頃に出されたものであるが、その後18世紀に入ると貨幣経済が農村部にまで浸透し、農民層も生活には貨幣が必要不可欠のものになっていった。

貨幣経済と商品経済の発展の中で、農村部の人々にも貧富の差が生じ、18世紀の後半には貧困化する本百姓も出始めた。田畑は質流れの形で最終的に売買され、それを手に入れる地主層が現れた。

古文書の史料に戻って考えてみると、田畑永代売買禁止令に基づいて藩が処罰するとした場合、売り主の井口弥兵衛・買い主の定六・三人の証人（立会人）すべてが処罰の対象となる。藩は土地の売買を黙認していたのではないかと思われる。19世紀の初頭には本百姓の分解が顕著になっており、土地の売買が水面下で行われていたと考えられる。

4. 1814（文化11）年当時の日本社会

生徒に古文書が書かれた頃の日本の社会状況を調べさせることも重要である。この文書が作成された文化11年は、西暦で1814年にあたる。まず生徒に年表からこの時代の日本社会の状況について調べさせたい。生徒はこの時期に頻繁に外国船が日本近海に出没し、幕府がその対応に追われたことを指摘するであろう。1811年に発生したゴーロウニン事件はロシアと日本の関係を悪化させたが、1813年に高田屋嘉兵衛の尽力で解決に至っている。ロシアとの危機を乗り越えて、1814年10月に幕府は箱館・松前以外の蝦夷地守備兵を撤収させている。また伊能忠敬が幕命で全国の沿岸を測量し日本の地図を作成している時期でもある。文化の面を見ると、同年11月は後期読本の代表作である『南総里見八犬伝』の第

1 輯が刊行されている。翌1815年4月には杉田玄白の著書『蘭学事始』が刊行されている。目を世界の出来事に向けてみると、1814年はウイーン会議が開催され、新しいヨーロッパの国際秩序が模索されていた時期である。このような時期に作成された古文書として広い世界観を持たせたい。

5. 社会の変容

17世紀の中頃に発せられた田畑永代売買の禁令があるにも関わらず、19世紀には、こうした土地の売買はごく普通に行われたと指摘したが、そうした社会の変容は18世紀後半に顕著となってくる。教科書（山川、194頁～195頁）に「享保の改革のあと、18世紀後半は幕藩体制にとって大きな曲がり角となった。村々では地主手作をおこなう一部の有力な百姓が、名主・庄屋などをつとめ、手持ちの資金を困窮した百姓に利貸し、村やその周辺から質にとった田畑を集めて地主に成長し、これら田畑を小作人に貸して小作料を取り立てた。」と書かれている。本百姓が困窮し、所有する田畑を質に入れ、自身は小農民・小作人になっていく状況は、本百姓の分解としてとらえることができる。竹安繁治は河内国下小坂村の事例を取り上げて、百姓の中で0.5町未満の土地を持つ小百姓の割合が1728年34.8%、1753年60.7%、1795年62.3%、1815年68.1%と増加していることを指摘している¹²。17世紀の後半は村の6割以上が0.5町未満の土地しか持たない小農に転落している。その一方で土地を集積した大地主層（豪農層）が現れる。こうした本百姓の分解が進んだ結果、19世紀には田畑の売買が普通に行われていったと考えられる。

実際龍野藩の有力醤油醸造家の円尾家は、文政期に隣接する赤穂藩の前川浜開発に資本参加し、開発された塩田の一部を所有し産塩を醸造用として把握しようとした例がみられる¹³。また塩田開発者前川家の所有した三番浜は質に入れられ姫路藩領内の醤油醸造業者が買い取り所有者となる事例が見られる¹⁴ことから、19世の地方社会において、藩を越えての土地（塩田）の売買までもが行われており、その結果授業で取り上げるような土地の売買証文が民家に残されたと思われる。生徒には、「1643年に発令された田畑永代売買の禁令は、江戸時代を通じて本当に堅く守られたのだろうか？江戸時代もくだと、幕藩体制は動揺し、このような法令も徐々に効力を無くしていったのではないだろうか」と疑問を持たせ、仮説を設定し、授業の主題としたい。

第2章 江戸時代の古文書史料を活用した授業試案

第1章で詳述した古文書史料を授業で活用する場合の授業の構成について試案を提示したい。

第1節 学習指導計画

(1) 授業計画

1. 実施対象 「日本史探究」履修生徒（高校3年〇組 男女各20名、計40名を想定）
2. 実施時期 高等学校3年次の1学期
3. 実施場所 HR教室又は社会科教室（ICT機器が使用できる教室、電子黒板設置済）

4. 単元 江戸時代のテーマ学習

「幕府が1643年に発令した田畑永代売買の禁止令は本当に遵守されたのだろうか」

5. 教材・教具 教科書（『詳説 日本史探究』山川出版、2023）、図説資料、史料集、郷土の古文書史料、パワーポイント、電子黒板、タブレット端末

6. 指導上の留意点

①生徒観

本学級は、「日本史探究」を選択した生徒で構成されており、1年次の「歴史総合」の授業を経て日本の歴史に興味・関心を持つ生徒が多い。選択必修科目として、2年次に「日本史探究」を選び、現在3年生として受験を控え真剣に授業に取り組んでいる。

②教材観

日本史探究の教科書と副教材の図説資料・史料集を活用した授業を受けてきているので、史料について取り組む姿勢はできている。しかし今回のようにテーマを設定し、郷土の古文書を使用する授業は初めての体験であり、相当の準備が教師に求められる。事前に生徒に配布すべき資料としては度量衡の一覧表、難読文字の読み方と意味をまとめたものや異体字の一覧表が必要となる。古文書史料については、ただ提示するだけでなく、生徒が判読しやすいような仕組みが必要である。

③指導観

探究型の授業は、まず生徒に歴史上の事象に対して疑問を持たせることから始まる。しかし生徒から自然とそうした疑問が沸き上がるのを待つのは難しい。そこで教師はそうした疑問が出てくるようなヒントを与えることが必要になる。今回は教師側から「江戸時代に出された田畑永代売買の禁令は絶対的なもので、本当に庶民は守ったのだろうか。」と提示したい。

7. テーマ学習の目標

①仮説を設定し、それを検証するために、郷土の古文書史料を読み、その史料から得られる情報から仮説が正しいことを学ぶとともに、江戸時代の社会状況や特色を学び説明ができる。

②地域の古文書を判読し、その意味を知ること、郷土に対する親しみを持つとともに、生の歴史資料に触れることで歴史の面白さを体験することができる。

③古文書を教材として、素読をおこない、江戸時代後期の寺子屋でおこなわれていた教育法を体験する。

8. 評価の観点

○「知識・技能」

1643年の「田畑永代売買の禁令」（史料－1、史料－2）の内容を知り、なぜこの法令が出されたのか当時の社会状況を理解できる。

○「思考・判断・表現」

古文書史料の判読に際して、文字を予想し、当時の表現方法を知り、現代の表現法との違いに着目できる。学習主題を知り、仮説を検証すべく複数の視点から

考察できる。

○「主体的に学習に取り組む態度」

問題意識を持ち、協同学習を通じて、古文書史料の判読に意欲的に取り組み、多くの情報を読み取り当時の社会状況を知ろうとしている。

9. 主題学習指導計画 (全3時間)

	学習内容	学習活動	教員の指導・支援	評価規準・方法
1	江戸時代の土地制度を知ろう	検地帳記載内容：耕作人・土地の等級と面積	農村の自治・年貢の村請制について理解させる	知識・技能
2	江戸時代に書かれた歴史資料	歴史資料について知る ・様々な歴史資料を知る ・難読文字・語句を学ぶ	江戸時代の歴史資料の中で類出の十干十二支・時刻・難読文字や語句について触れる	知識・技能 思考・判断・表現
3 本時	1643年田畑永代売買の禁止令は守られたのだろうか	・法令の意味を知る ・古文書の内容から当時の社会を読み解く ・素読の体験をする	・主題学習の提示をおこない、仮説を設定する。古文書の解説から得た情報により、仮説の検証をさせる	主体的に学習に取り組む態度

10. 本時の目標 (全3時間のうちの3時間目)

- ・1643年に出された田畑永代売買の禁令は、18世紀後半の社会の変容を経て、その効力を逸していったことを古文書史料を読むことで知ることができる。
- ・古文書史料を読み解くことで、江戸時代の土地売買証文の形式を知り、度量衡・村役人の役目などを検証できる。
- ・古文書判読の体験を通して、郷土の歴史に触れ、歴史の面白さを体験することができる。

11. 本時の展開 (注：表中の資料－1、史料－1などは第1章の史・資料と同じものをさす)

	学習内容	学習活動	指導上の支援・留意点など	評価の実際
導入 (7分)	主題学習の説明と問題提起	1643年の「田畑永代売買の禁令」について内容を史料で確かめる。 ・解説を聴く ・問いかけに答える (予想される答え) ・地域によって違うのではないか。 ・幕領と藩領では違いがあるのではないか。 ・年代が下るにつれて統制が緩み法令は遵守されなくなっていたのではないか。 ・厳しい内容だが、違反者への処罰は本当に実行されたのだろうか。	・1643年の「田畑永代売買の禁令」(史料－1、史料－2)を紹介し、解説する。 【問い】 「この田畑永代売買の禁令は、江戸時代を通じて本当に堅く守られたのだろうか？みなさんはどう考えますか」 (複数の生徒からの意見を黒板に書き集約し、意見の共有をはかる) 【仮説の設定】 ・いろいろな意見が出される中で、「年代が下るにつれて統制が緩み法令は遵守されなくなっていたのではないか？」という意見を採用し、それを仮説として設定する。 ・ここに、兵庫県たつの市の民家に保管されていた土地に関する古文書(資料－1)があります。この古文書を解説していくことで、仮説の検証をおこしましょう。何がわかるでしょうか。	「知識・技能」 主題学習のテーマを知り、問題意識を持つ。

展開(1) (25分)	古文書の解読	<p>・清書用原稿用紙の使い方について説明を聞く。 【4人一組で班を作る】 ・配布された古文書に目を通し、判る文字に印を入れる。 ・班員で互いに判った文字について教え合い共有する。また判別できない文字や語句について印を入れる。 ・電子黒板に写し出された古文書の文字を一文字ごとに確認し、1行ごとの読み方や意味を理解する。 ・読み方の判からない文字については、板書された文字を写す。 ・黒板の翻刻文字を見て、古文書記載文の清書を完成する。</p>	<p>【清書用原稿用紙配布】 【資料-1の古文書を配布】(あらかじめ各行にアルファベットの大きな文字を、更に一文字ずつ順に①②…と数字を打っておく) 【班編成：協同学習の形をとる】 ・古文書(資料-1)はパワーポイント資料として、電子黒板(スクリーン)に写し出す。 ・判別できる文字とできない文字を班内で共有し確認させる。 ・A行の文字で判る文字を班ごとに答えさせる。判らない文字については、解答を黒板に書いていき、文意を説明する。 ・以後各行の文字と文章について同様のことを指示し、文章全体の翻刻を完成させる。 【適宜机間指導を実施】 ・翻刻文(資料-4)全体を電子黒板に映写し、原稿用紙への清書を促す。</p>	<p>「主体的に学習に取り組む態度」 班員が協力し合い文書を読んでいこうとしているか。</p> <p>「知識・技能」 古文書の判読の技能を身に付けてようとしている。</p>
展開(2) (10分)	古文書から分かること	<p>・配布された古文書の現代語訳と翻刻文から得られる情報をすべてあげる。 (予想される答え) ・小作人の名前がある ・土地の等級と面積・収穫高の記載がある ・証人として立ち会った村役人の役職(年寄・庄屋)の記載がある。年貢を納めるときと同じだ。 ・土地の価格が決められ銀貨で支払われている。</p>	<p>・古文書の現代語訳(資料-5)のプリントを配布し、電子黒板及びタブレット端末にも同時に映し出す。 古文書から得られる情報を班であげさせ代表者に発表させる。</p> <p>・石高制での石盛と検地帳に記載される内容を思い出させる。 ・村方三役とよばれた、村の指導者が土地の売買に証人として立ちあっているのはなぜか考えさせる。⇒村請制に言及する ・西日本は銀遣いであり、銀貨は秤量貨幣で重さを量って価値を決め支払われたことがわかる。 (貨幣・金融制度の復習)</p>	<p>「思考・判断・表現」これまで学習した江戸時代の知識と古文書から得られる情報を結びつけることができる。</p>
展開(3) (5分)	当時の社会状況	<p>(答え) ・禁令は守られておらず、土地の売買は行われていた。</p> <p>(予想される答え) ・本百姓が困窮化して持っている土地を質に入れ、結局売却したから。 ・所有する畑田を切り売りしたのではないから。 ・地主層と藩の役人が結託したから。 ・貨幣経済の農村部への浸透により、生活にお金が必要になったから。</p>	<p>【再度の問い】 この文書を読み終えて再度問う。「1643年に発令された田畑永代売買の禁止令は守られていたのだろうか。」(幾人か指名し答えさせる) ・19世紀の初期にはこの文書が示すように土地の売買は行われており、禁令は守られなかったと結論づける。 【問い】 ・ではなぜ禁令は守られず、土地の売買が行われていたのかその背景について各班で考えて、発表してください。 【仮説の検証】 ・古文書史料から、田畑の売買は行われていたことがわかる。田畑永代売買の禁止令は遵守されなくなっていた。</p>	<p>「思考・判断・表現」19世紀の日本の社会状況を考え、結論を導き出そうとしている。</p>

まとめ (3分)	古文書に親しむ 読む練習：素読 歴史の面白さを 知る	・書き下し文を各自読む ・教師のあとに続いて読 む。 ・当てられた生徒に続い て全員が声を出して読 む。 ・配布された生の古文書 史料を全員で読む。	・古文書の書き下し文を配布し、 各自意味を考えながら読む練習 をさせる。 ・素読とよばれる当時の寺子屋 で行われた方法で、文章になじ ませる。 ・記号を振っていない古文書を 配布し、最後に読ませる。	「主体的に学習 に取り組む態 度」 学習した古文書 史料に興味を示 し、意欲的に読 もうとしている。
-------------	-------------------------------------	---	--	--

おわりに

新科目日本史探究の授業とこれまでの日本史Bの授業では何が違うのであろうか。学校現場では探求型の授業に戸惑いが見られる。そのまま日本史Bの授業内容を継続している教師も多いのではないだろうか。2023年現在、高校2年生には日本史探究、3年生には日本史Bの授業が行われている。使用されている両者の教科書（山川出版社刊）を比較してみると、日本史探究の教科書には、より多くの史料が掲載され、また歴史資料の読み解き方に関する特集ページも組まれている。新学習指導要領に、歴史資料を十分に活用した授業をおこなうことと記載された対応とらえることができる。本稿ではこうした要請に応えて、近世の古文書史料を活用した授業の試案を提示した。試案のもとになったのは、かつて高校日本史の授業で古文書を使った授業を行った経験があること、また現在担当している社会科・地理歴史科教育法の講義の中で、「教材研究の意義と方法」という項目を設定し、歴史分野の教材研究の一環として古文書を読む時間を設けていることである。学生の古文書解読意欲は高く、真摯に学習に取り組む姿は、高等学校での生徒たちの姿と重なった。そして日本史探究の授業案作成へとつながった。最近ではAIを活用した古文書解読ツールも開発されており¹⁵、教師の負担も少なくなり、古文書史料の活用領域も拡大すると思われる。この試案が日本史探究の授業モデルとして、多くの高等学校の日本史探究授業実践のヒントになれば幸いである。

【注】

1. 戸川点「『日本史探究』をどう教えるか」（拓殖大学教職課程年報 No.2 2019年10月、48頁～51頁）「日本史探究」をめぐる研究状況で3人の論文を以下のように紹介している。
 - ・小川輝光「探求する日本史は何を語るか」（小川2019）：日本史探究の内容検討、歴史研究と歴史教育の対話の可能性を論じている。
 - ・西村嘉高「新しい高等学校学習指導要領について―『日本史探究』を中心に―」（西村2019）日本史探究の特徴を明らかにし、教育現場および大学へ意識改革を求めている。
 - ・中家健「学習指導要領の改訂―その背景と日本史探究の趣旨―」（中家2019）：「日本史探究」改訂の背景と影響を述べている
 戸川はこれまでの研究成果を整理し、「日本史探究」の授業の進め方、大学の教員養成課程は何を行なうべきかについて論じている。
2. 戸川点「史料読解力をどう育成するか」（拓殖大学教職課程年報 No.4 2021年10月、52頁～67頁）。戸川は歴史総合、さらに日本史探究の授業を見据えて、教職課程の学生にも史・資料の取扱い、特に史料批判や史料を分析する力が必要になると指摘している。そして教職課程の学生へ実践した記録を報告している。しかしあくまで高校の歴史担当の教員養成としての大学での試みであり、高等学校の生徒に直接古文書を解読させる授業は想定していない。
3. 中野光弘・松本浩之「新科目『日本史探究』の主題学習を想定した授業実践」（文教大学教育研究所紀

要29巻、2020.12、83頁～91頁）：現行の「日本史B」科目の中で「日本近現代史の探究」という単元を構想し、実践した報告である。日本史探究の授業を見据えた実践である。

4. 高等学校学習指導要領（平成30年告示）（文部科学省発行）65頁の(2)歴史資料と近世の展望 ア次のような技能を身に付けること の項目参照
5. 高等学校学習指導要領（平成30年告示）（文部科学省発行）65頁の(2)歴史資料と近世の展望 イ次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること の項目参照
6. 高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編（文部科学省発行）235頁(2)内容の取扱いのキの項目参照
7. 筆者が龍野市内の高等学校に勤務していた1993年の夏に、知人を介して自宅にある古文書を解読して欲しいとの地域住民からの依頼があった。古文書を拝見したところ、それらは文化から天保期にかけての土地売買証文であることが分った。後日その翻刻文書を持参した折に、この古文書（コピー）の一部を授業で使用させて欲しいと申し出たところ快諾をいただいた。
8. 『古文書を読んでみよう』（『NHK 趣味悠々』テキスト 日本放送協会編纂、2001、82頁～85頁）
9. 「田畑永代売買禁止令」（「詳録 新日本史史料集成」第一学習社編、216頁）
10. 注8に同じ
11. 注8に同じ
12. 『新詳日本史』（浜島書店、2018年、193頁）「本百姓の分解」の図表参照
13. 山下恭『近世後期瀬戸内塩業史の研究』（思文閣出版、2006年2月、94頁～95頁）
14. 山下恭『近世後期瀬戸内塩業史の研究』（思文閣出版、2006年2月、67頁）
15. 東京大学と奈良文化財研究所は2016年に出土木簡や古文書などに記された文字を読み解く機能「木簡・くずし字解読システム—MOJIZO—」を開発したと公開した。

【参考文献】

1. 『古文書用語事典』（荒俣英二他編、新人物往来社、1991）
2. 『古文書判読字典』（浅井潤子、藤木篤編、柏書房、1991）
3. 高橋碩一編『新編 古文書入門』（河出書房新社、昭和54年）
4. 木村礎、藤野保、村上直編『藩史大辞典』（第5巻 近畿編 雄山閣 平成元年）

● 実践研究 ●

中学校国語科 ICT を使った「枠組み作文」の授業構想

—— 教職課程国語科教育法の授業において ——

My Lesson Ideas of “Outline Writing” Using ICT in Junior High School Japanese Language Classes

—— In the Teacher Training Course,
Japanese Language Education Method Classes ——

小 寄 麻 由

Mayu OZAKI

(要旨)

中央教育審議会が2021年にまとめた『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)では、ICTを「学校教育の基盤的なツール」「必要不可欠なツール」としている。これまでの教育実践を生かしながら、具体的にどのようにICTを活用すればよいだろうか。2021年度国語科教育法「書くこと」についての講義において実施した「枠組み作文」という方法を、2022年度、2023年度は学習支援ツール「ロイロノート」を活用して大学生に体験させた。その内容を報告し考察する。

キーワード：国語科教育、国語科教育法、書くこと、ICTを活用した授業、枠組み作文

1. はじめに

中央教育審議会は2021年『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）をまとめた¹。そのなかで ICT の活用に関する基本的な考え方として、ICT を社会構造の変化に対応した教育の質の向上における「学校教育の基盤的なツール」「必要不可欠なツール」としている（p.30）。また今後教育における ICT の活用が特別なことではなく「当たり前」のこととなるようにし、児童生徒自身が ICT を「文房具」として自由な発想で活用できるような環境を整え、授業をデザインすることが重要だと述べ、「従来はなかなか伸ばせなかった資質・能力の育成」にも ICT は有効であるとしている（p.31）。一方で、ICT を活用すること自体が目的化してしまわないよう留意する必要性にも言及し、ICT をこれまでの実践と最適に組み合わせることで有効に活用する、という姿勢で臨むべきであるとしている。

このことについて今宮（2023）は「従来と比較して ICT 活用で行った方が効率的であるものと、今までは実現できなかった学びを模索するために ICT 活用が推進されていると解釈できる。従って従来のもを否定するだけではなく、従来からあるものを活かしながら、その良さを残して取り組むことが求められていると言っているだろう」（p.16）と述べている²。

これまで行われてきた多くの優れた教育実践を生かしつつ、今後は文房具として当たり前前に教室に存在する ICT を具体的にどのように活用するのか、国語科「書くこと」の実践から考察する。具体的には2021年度の国語科教育法の「書くこと」の講義で実施した「枠組み作文」という方法を、2022年度、2023年度は学習支援ツール「ロイロノート」を活用して大学生に体験させた³。この時学生は個人のスマートフォンやタブレットにロイロノートのアプリをダウンロードして授業に参加し作品を提出した。その取り組みを報告する。

2. 中等教育国語科における「書くこと」の指導

(1) 学習指導要領における国語科「書くこと」の指導

2017年告示の『中学校学習指導要領解説 国語編』における「書くこと」の指導事項には「題材の設定」「情報の収集」「内容の検討」「構成の検討」「考えの形成」「記述」「推敲」「共有」の8つの項目があげられている⁴。このうち特に「考えの形成」は、自分の考えを形成する学習過程を重視する狙いから、今回の改訂で「話すこと・聞くこと」「読むこと」を含めた、すべての国語科の指導領域に追加された項目である。具体的には、第1学年では「根拠という概念があることを理解した上で、根拠を明確にしながらか」、第2学年では「根拠が自分の考えを支える上で適切かどうかを考えながら説明や具体例を加えたり、表現の効果を考えたり描写したりするなど」、第3学年では「表現の仕方を考えたり資料を適切に引用したりするなどして記述すること」を示している。

一方、2021年6月に示された「国語科の指導における ICT の活用について」では、「ICT 活用はあくまで手段であり、活用に当たっては、育成を目指す資質・能力との関連を明確にすることが重要である」と述べ、上記の学習指導要領における指導項目に付記する形で活動場面が示されている⁵。ここで想定されている活動場面は「情報を収集して整理する

場面」「自分の考えを深める場面」「考えたことを表現・共有する場面」「知識・技能の習得を図る場面」「学習の見通しをもったり、学習した内容を蓄積したりする場面」以上の5つの場面である。

つまり、国語科「書くこと」の指導に置いて留意すべきなのは、あくまでも「書くこと」として育成したい資質・能力、指導事項を設定したうえで、ICTを活用することがより効果的であると判断できる場面では積極的にICTを活用していく、ということになる。ICTを活用することが目的ではなく、生徒に「書くこと」の力をつけるためにどう活用するのが効果的か、ということを考えていく、という点を見失わないようにしたい。

(2) 「書くこと」の学習経験

中学校国語科の教員免許取得を目指す3年次生に対して、「国語科教育法Ⅱ」という講座を通年で担当している。2021年度のこの講座で「書くこと」の指導項目について学習する際、自身の中学校および高等学校の国語の授業で「書くこと」の活動がどの程度あったかを尋ねた。回答は「頻繁にあった」「時々あった」「ほとんどなかった」の3件法で、履修生12名のうち2名は「頻繁にあった」、9名が「時々あった」、「ほとんどなかった」と答えたのは1名であった。したがって「書くこと」の活動を体験していると感じている学生が多い。しかしその後「書くこと」の指導内容や指導方法を紹介すると、以下のような感想がみられた。

- ・今までの中学、高校の授業を振り返ると、「書くこと」の活動が少なかったように感じます。一番印象に残っているのは、修学旅行での出来事について短歌を創作したことでした。他には、作品について鑑賞文を書くことぐらいしか記憶に残っていません。
- ・自身の経験を振り返ると、高校で「書くこと」の指導が少ないように感じた。文章の読解や作者の心情などを考える機会は多かったが、作文やレポートなどはほとんどなかった。バランスよく指導していくことが大切だと感じた。

例えばこれらの学生が過去に受けてきた中高の授業において「読むこと」「話すこと聞くこと」の学習に「書くこと」が内包され、学習者が意識せずに「書くこと」の力を養う授業がなされていた、ということも考えられる。しかし上記のような学生の感想を読むと、与えられたテーマの作品を書いて提出、という指導に留まり、「どのように書くか」という指導や、書いたものを共有したり評価し合ったりする活動は十分だったのか、大いに疑問である。同じように大学生を対象とした「書くこと」の指導に関しては、矢部（2022）が2021年に行った調査がある⁶。北海道文教大学に在学する大学生334人を対象にしたこの調査では、中学生時代に最も書いてきた文章は「行事作文」が54%、「読書感想文」が28%だったという。一方で大学生が学びたい文章は「自分の意見や主張を述べる」文章で、全体の82%がこの選択肢を支持したという。以上のような実態をふまえ、「書くこと」の指導方法の例として「枠組み作文」を学生に紹介し体験させた。

3. 「枠組み作文」とは

「枠組み作文」は澤田英史、田中宏幸が実践してきた指導法である⁷。既存の文章の「枠組み」を借りてきて、それを「型」として使い、原文の、ものの見方や論の進め方に倣いながらも自分のテーマで作文を書く方法である。学習者は与えられた文章をモデルとして、独自の論を展開できる。制約があるからこそ自由な発想で書くことができるのである。一見矛盾しているように思われる方法だが、実際にやってみると、非常に豊かな作品が生まれることに驚かされる。

表現の型の利用について田中は、「猿とした思いや考えがあってもうまく言語化できない時に『書き出し例』や『論の展開例』を教えてもらえると、それが誘い水となって、堰を切ったように言葉がでてくるということがある」(p.76)と述べ、「枠組み作文」の特徴について、「学習者自身の『思い』の言語化を促し、自己肯定感を育む学習」(p.78)だとしている⁸。

また「枠組み作文」は論理的な表現力の育成に繋がる指導法である。松崎史周は「論理的表現力の育成にあたっては、論理関係や思考・判断を表す『思考に係る語句』に着目して、説明的文章を読んだり書いたりしていくことが欠かせない」(p.6)と述べている⁹。「思考に係る語句」については『小学校学習指導要領解説国語編』に詳しい記述があるが、論理関係を示したり筆者の考えを表したりする語句や言い回しのことである¹⁰。これらは品詞の働きを中心に上げる学校文法の学習では指導しにくい。さらに説明的な文章の「読むこと」の指導において論理的な表現に注視させる指導は多いが、本当に論理関係を示す語句が理解でき自分のものになったかどうかは、書いてみて初めてわかるのではなからうか。筆者の論理的思考を示す語彙や文脈を借りて作文を行う「枠組み作文」は、まさに「思考に係る語句」の働きに着目した「書くこと」の力をつける指導法である。

先に挙げた中学校学習指導要領解説における1年生「書くこと」の事項の詳細には「構成の検討」として「書く内容の中心が明確になるように、段落の役割などを意識して文章の構成や展開を考えること」や「考えの形成、記述」として「根拠を明確にしながら、自分の考えが伝わる文章になるように工夫すること」などがあげられている。「枠組み作文」は新しい学習指導要領に挙げられている「書くこと」の指導事項を実現するに資する指導方法であり、今後教員を目指す学生が自分の授業にも生かすことができる方法である。

4. 「枠組み作文」でコロナ禍を説明する

(1) 講義の流れ

2021年度に「国語科教育法Ⅱ」(3年次生担当)の「書くこと」の指導の授業のなかで「枠組み作文」を行った。教材として使用したのは、三省堂中学校教科書『現代の国語1』説明文、上田一生の「ペンギンの防寒着」である。コロナ禍のため、遠隔会議システム Zoom によるリアルタイムで授業を実施した。当日の講義の流れは以下の通りで、()内はおよその使用時間である。

- ①「書くこと」の指導項目を学び、実践例を紹介する。(30分)
- ②「ペンギンの防寒着」を音読させる。(10分)

- ③この説明文の特徴は何か、「読むこと」として何を指導するかを考えさせる。(10分)
- ④「読むこと」を「書くこと」へと展開する方法として、「枠組み作文」を紹介する。(10分)
- ⑤「枠組み」と「例」を示し各自作文を書く。次時までにはネット上で課題提出。(20分)
- ⑥この講義の振り返りを記入する。(10分)
- ⑦次時の講義で互いの「枠組み作文」を鑑賞する。

(2) 学習材に対する考え方

三省堂教科書『現代の国語1』「ペンギンの防寒着」は、中学生になって初めての説明文の学習であり、短く平易でありながら、説明文としての基本的要素がふんだんに盛り込まれている文章である。またこの後の説明文「クジラの飲み水」の学習のための練習教材という位置づけになっている。全体は明確に「序論・本論・結論」に分かれており、序論と本論、本論と結論は、それぞれ一行の行間を設け、視覚的に示されている。この他、明確な問題提起の文、読者に想像を促す比喩による説明、順序立てた説明を行うためのナンバリング、数字など根拠を挙げた説明の方法、序論を受けた結論の提示など、説明文の典型的な「枠組み」を示す教材として活用できる点がいくつもある。

この説明文を使って、説明文の指導は大いにできるが、学習者にそれらが身に付いたかどうか、自分のものにできているかどうかを確認させるため、「書くこと」と学習へ展開したい。「思考に係る語句」として「～なのではないでしょうか」という問題提起の言い回しや「1つ目は～、2つ目は～」といった複数の情報を並べるナンバリング、「いわば～というわけです」という結論に係る語句がみられる。これらを使って「枠組み作文」という指導方法による短作文の実践を行った。

なお、「ペンギンの防寒着」には内容的にも「枠組み作文」を書くのにふさわしい点があった。受講していた学生は大学に入ってすぐコロナ禍による遠隔授業を強いられ、登学が制限されたという経験を持つ。「ペンギンの防寒着」は極寒という厳しい環境に住むペンギンが、いかに自ら環境に適応して暮らしているかを説明している。この説明文の学習の出口として、その型を借りた「枠組み作文」を書き、コロナ禍を説明する短作文を書いて共有することで、互いの文章に共感したり評価したりできるのではないかと考えた。

(3) 枠組みの提示と大学生の作品

「ペンギンの防寒着」の説明文としての特徴を学習し「読むこと」の指導の要点を捉えた後、学生には「ペンギンの防寒着」の枠組みを次のように示した。これは「ペンギンの防寒着」という説明文全体の構成を枠としてとらえている。(A)に入る言葉は各自で考えさせた。授業で発表することを伝え、読み手は学習者である学生同士であることを想定させた。

(A) は、() という厳しい中で暮らしています。
(A) は、どのようにこの厳しい暮らしをしのいでいるのでしょうか。
一つ目は()です。(説明) 二つ目は()です。(説明)
このように、(A) は
() という、いわば()で身を守っているというわけです。

授業での扱いが短時間であること、遠隔で行うということもあり、より明確に学習内容を伝えるため、創作例を先に示した。これにより、学習者は学習の到達点を容易に理解することができる一方で、自分の独自性を出しオリジナリティのある作品を考えるのではないかと予想した。

例

(2020年度、小学生) は、(コロナ禍で休校が3カ月に及ぶ) という厳しい中で暮らしていました。(小学生たち)は、どのようにこの厳しい暮らしをしのいでいたのでしょうか。
一つ目は(学校や塾からのオンラインによる教材の配信)です。(様々な教育機関からオンラインの動画配信などが行われ・・・)
二つ目は(「どうぶつの森」)です。(このゲームは・・・)
このように、(今、小学生)は(現実の世界からオンラインの世界へ)という、いわば(バーチャル生活元年を体験していた)というわけです。

この方法で学生が書いた短作文を3点紹介する。

私達は、新型コロナウイルスの流行という厳しい中で暮らしています。私達はどのようにこの厳しい暮らしをしのいでいるのでしょうか。
一つ目はマスクの着用です。他の人に移さないように、他の人から移されないように、私達は外出する時にマスクを着用します。今多くの企業がマスク製作に関わっています。熱中症対策をとって涼しく換気が効くマスクを開発している企業もあるそうです。
二つ目は情報収集です。今、ニュースやSNSでデマ情報が流れたり、詐欺が流行ったりしているそうです。デマに騙されないようにこのコロナ禍を過ごすには、情報を取捨選択する必要があります。
このように、私達は、マスクの着用や情報収集という、いわば自分自身でできることで身を守っているというわけです。

人々は、新型コロナウイルスによるアルバイト先の休業や、仕事の減少という厳しい中で暮らしています。人々は、どのようにこの厳しい暮らしをしのいでいるのでしょうか。

一つ目は、Uber Eats の利用です。コロナ禍により、家を出ずに飲食したいという人と、配達により生計維持したいという人のマッチングがおこり、双方にメリットがあるUber Eats を利用することで収入を得ています。

二つ目は、新型コロナにより求人が増えたり、シフトなどが減ったりしない業種への転職です。コロナ禍では、デリバリーなど持ち帰りを中心としたフードビジネスや運送業、医療福祉など、コロナによって需要が高まった業種も多くあります。コロナ禍を機に、アルバイト先の変更や転職をする人も多くいるそうです。

このように、人々はオンラインを活用したコンテンツやコロナ禍で需要が高まった企業に転職するという、いわば with コロナを受け入れた新しい生活様式で身を守っているというわけです。

僕は、食欲に打ち勝たなければならない、という厳しい中で暮らしています。僕はどのようにこの厳しい暮らしをしのいでいるのでしょうか。

一つ目は夜18時以降食わず早く寝ることです。18時までに夕食を食べ、早く寝ることによって空腹を感じる事が少なくなり、また睡眠時間も増えるので生活習慣がよくなり一石二鳥です。

二つ目は筋トレをすることです。腹筋や体幹トレーニングをすることによって、汗をかき、確実に痩せていくような気分になります。

このように、僕は、自粛期間ダイエットという、いわば健康的な生活を送ることで身を守っているというわけです。

(4) 授業後の感想

本実践終了後に学生が書いた感想のなかで、「枠組み作文」に関わる記述は次の通りである。

- ・枠組み作文はとても参考になりました。本文の内容を理解しておく必要があり、また文章の構成の仕方も自然に身につくので、私が学生の頃にやっておきたかった学習方法だと感じました。
- ・枠組み作文は説明文の構造が分かりやすく、理解させやすいというえ、独創性を見ることができる。また、何度もさせると説明文を書く力が付く。この方式を応用して説明文以外でも使えそうなので覚えておこうと思います。
- ・生徒が書いた作文は、生徒が書いて教師が読んで終わりではなく、良い作品は名前などを伏せた状態で紹介をするなどしてあげることで生徒のやる気も出すことができるのではないかと思います。「書く」ということの大切さを改めて感じる事ができました。

- ・「書く」ことは内容を本当に理解できているか、正しく読めているかということを確認できる学習活動であることがわかりました。インプットしたことを言語化し、書き残すことで頭の中が整理され、次のインプットに備えられているのだと思います。国語の指導では他の教科よりも、知識のインプットだけでなく、物語などを読むことで感情が動いたり、過去の自分を振り返ったりすることもあるので、それらを言語化できるシステムを授業に導入できればいいと思いました。なんとなく考えていることは上手く話すことはできません。言語化できて初めて話すことができるので、「書くこと」は「読むこと」と「話すこと」とセットになっていると思いました。

「枠組み作文」は概ね学生に好評であった。なお、「コロナ禍」というテーマで書けない場合は、別の話題でもよい、という指示を出した。コロナを話題にしたくない学生に対する配慮も必要ではないかと考えたし、他のテーマに発想を飛ばすことを妨げないようにもしたかった。その結果、学生の中には「赤毛のアン」や「新選組」「社会人のストレス」「地球」などといったテーマで「枠組み作文」を書いてきた者もいる。学生たちの書いた「枠組み作文」を次時の講義で紹介すると、大いに盛り上がった。同じ型でも発想が変わると全く違う説明文になることに皆驚いていた。学生の感想にもあったが、作品を紹介して学び合いを行うことは「書くこと」の指導で欠かせないものであることを指導者として実感した。

5. 学習支援ツール「ロイロノート」を使用した「枠組み作文」

(1) ICT を活用した「書くこと」

GIGA スクール構想の発表、コロナ禍、リモート授業経験を経て、学校現場で ICT を活用した「書くこと」の実践報告も散見されるようになった。例えば山岡 (2021) はエッセイを執筆する活動で、構想段階にロイロノートを使用するという高等学校の実践を報告している¹¹。その実践の一番の成果をとして山岡は「ICT を用いて構成を立てやすくしたことで、学習者自身に書くことに伴う情報の収集と整理の必要性を実感させることができたこと」としている。小学校で国語単元学習を実践する青山 (2022) は「1 人一台端末は国語単元学習を豊かにする」(p.2) と述べ、「1 人 1 台端末をもつことで、学習者はそれぞれの興味・関心に合った事柄や人を選んでアプローチしたり、情報を集めたりすることが容易にできる。また、収集した情報を試行錯誤しながら整理、精選する。気づきを他者と交流することで新たな考えを生み出す」(p.3) としている¹²。一方で初谷 (2022) は ICT を使って「書くこと」を指導することについて「手軽さや校正機能、コメント機能など、学習を促進する要因になる一方、学校現場からは『表現の吟味という点で手書きに比べて課題がある』といった声も聞かれる」(p.9) と述べ、そのような課題の要因が「学習者の『書くこと』の能力だけではなく、電子デバイスを用いて書くことのアフォーダンスによってもたらされる側面」(p.9) があるとし、検討が必要だとしている¹³。デバイス入力の手軽さがむしろ「書くこと」の課題を助長しているのではないか、という指摘である。

(2) ICT を活用した「ペンギンの防寒着」の「枠組み作文」

前項で述べたように、2021年度 Zoom で行った「枠組み作文」の実践は、「書くこと」の指導に有用だと感じる学生が多かった。ではこの「枠組み作文」を ICT を活用して実施できないだろうか。「枠組み」を示すことや、デジタル上で作文すること、書いた作文を共有することなど、「枠組み作文」は ICT を活用できる要素があるのではないかと考えた。これは2節(1)で示した国語科における ICT 活用場面の、「自分の考えを深める場面」や「考えたことを表現・共有する場面」にあたる。また逆に「書くこと」に ICT を活用した場合、どのようなデメリットが見えてくるのだろうか。

そこで2023年度の学生には、学習支援ツールロイロノートを使用した「枠組み作文」を実施した。ロイロノートは、シンキングツールという思考ツールのテンプレート23種類が画面上で使用できるようになっている。この中の KWL 表という思考ツールを使用した。ただし本来 KWL 表は「K：知っていること W：知りたいこと L：学んだこと」をまとめる思考ツールである。今回はその本来の使い方ではなく「序論・本論・結論」のまとまりを視覚的に示すために使用した。

教科書教材は2021年度と同様三省堂教科書『現代の国語1』掲載の「ペンギンの防寒着」である。2021年度は Zoom 上の Word 文書に枠組みを示し、宿題として作文を行ったが、2023年度は講義および学生の活動全てを対面でロイロノートを使用して行った。また「枠組み作文」の記入と提出もその講義時間内にロイロノート上で行ったうえ、その場でモニターに作品を投影し評価し合った。

(3) 講義の流れ

当日の講義の流れは以下の通りで、() 内はおよその使用時間である。

- ①「書くこと」の指導項目を学び、実践例を紹介する。(30分)
- ②「ペンギンの防寒着」を音読させる。(10分)
- ③この説明文の特徴は何か、「読むこと」として何を指導するかを考えさせる。(10分)
- ④「読むこと」を「書くこと」へと展開する方法として、「枠組み作文」を紹介する。(5分)
- ⑤「枠組み」と「例」を示し各自作文を書く。(15分)
- ⑥その場で学生の作品をモニターに投影して紹介し、評価する。(10分)
- ⑦この講義の振り返り (10分)

(4) 実際の画面

ロイロノートの思考ツールを使って示した「枠組み」の画面は以下の通りである。(図1)

結 論	本 論	序 論
このよつぱに、() A () は いわば () () という、 で身を守っているというわけです。	一つ目は () () です。 二つ目は () () です。	枠組み作文 (A) は、() という厳しい中で暮らして います。 (A) は、どのようにこの厳しい暮 らしをしのいでいるのでしょうか。

図1 ロイロノート上で提示した「ペンギンの防寒着」の枠組み

学生全員にこの思考ツールのテンプレートを指導者からその場で送信した。学生は送られてきたこのカードに直接入力し、「提出箱」に提出する。指導者のデバイスには学生の全作品が以下のようにマルチ画面の形で表示され、一度に閲覧できる。(図2) さらにこの画面を教室内のモニターに写し、全員で共有しながら評価することができる。



図2 ロイロノート上で全学生の作品を共有する画面

この中から学生の作品を2点紹介する(図3)(図4)。同じ枠組みでありながら、全く異なる話題を掲げ、自由な発想で論を展開していることがわかる。

結 論	本 論	序 論
<p>このように、（ドラえもん）は（秘密道具）だけでなく仲間（という、いわば（本当に大切なもの））の中で生活をしているというわけです。</p>	<p>一つ目は（様々な秘密道具）です。 二つ目は（のび太くんや仲間との強い信頼関係）です。</p>	<p>枠組み作文（ドラえもん）は、（のび太くんを良い未来に導かなければならない）という厳しい条件下で暮らしています。（ドラえもん）は、どのようにこの厳しい暮らしをしのいでいるのでしょうか。</p>

図3 「枠組み作文」の作品1

結 論	本 論	序 論
<p>このように、（私の地元）は（格安バスやセルフレジ）という、いわば（人々が生活しやすい工夫）で身を守っているというわけです。</p>	<p>一つ目は（電車が通っていないところ）です。バスも一時間に本数がないため、自動車の免許の取得は義務です。だから、六栗市は神姫バスの料金を20円に統一し、地域の人が乗りやすい環境を作っています。 二つ目は（スーパなどの買い物ができる場所がないこと）です。町に唯一のスーパも数年前に閉店し、買い物に行くために車で30分ほど出かけなくてはなりません。スーパの数が減ってしまったので、ひとつのスーパに多くの利用者があつまります。だから、スーパではセルフレジなどを利用して、スーパの回転率を上げる工夫をしています。</p>	<p>枠組み作文（私の地元）は、（六栗市で、不便な田舎）という厳しい中で暮らしています。（私の地元）は、どのようにこの厳しい暮らしをしのいでいるのでしょうか。</p>

図4 「枠組み作文」の作品2

(5) 説明文「情報社会を生きる ―メディア・リテラシー―」でICTを活用した「枠組み作文」の実践

2022年度は「ペンギンの防寒着」を使った「枠組み作文」を行う時間を確保できなかったため、学生による模擬授業の発展的な「書くこと」の学習として、短時間で「枠組み作文」を紹介した。使用した模擬授業教材は三省堂『現代の国語3』菅谷明子の説明文「情報社会を生きる ―メディア・リテラシー―」である。現在中学校国語科では、「知識・技能」の項に「情報の扱い方に関する事項」が新設され、「情報と情報との関係」「情報の整理」という2つの指導事項がある¹⁴。情報を読み書きする能力である、メディア・リテラシーに関する授業は積極的に扱いたい。菅谷明子の説明文には、主題である「メディア・リテラシー」について以下のように端的に説明している箇所がある。

メディア・リテラシーとは、メディアの特性や社会的な意味を理解し、メディアが送り出す情報を「構成されたもの」として建設的に「批判」する能力である。と同時に、自らの考えなどをメディアを使って表現し、社会に向けてコミュニケーションを図ることで、メディア社会と積極的につき合うための能力でもある。言い換えれば、メディアが形づくる「現実」を批判的に読み取るとともに、メディアを使って効果的に表現していく総合的な能力といってもよいだろう。

ここでは、「～とは～である。と同時に～でもある。」というテーマの2面性を表現する言い回しや、「言い換えれば、～とともに、～といってもいいだろう。」というように、言葉を置き換えてより分かりやすく伝える言い回しなどの「思考に係る語句」が使用されている。

この部分を使用して以下のような短作文用の枠組みを作り学生に提示した。

(テーマ)とは、(A)である。と同時に、(B)でもある。
言い換えれば、(a)とともに(b)といってもよいだろう。

実際の授業では、枠組みと例文を次のようなロイロノートの画面で提示した(図5)。

(テーマ)とは、
(A)である。と同時に、
(B)でもある。
言い換えれば、
(a)とともに、
(b)といってもよいだろう。

(教師にとって授業)とは、
(教えること)である。と同時に
(教えられること)でもある。
言い換えれば、
(授業は教師が生徒にとって新しい
ことを教授する場である)
とともに、
(教師もまた生徒から学び成長する
場でもある、)

といってもよいだろう。

図5 ロイロノート上で提示した「メディア・リテラシー」の枠組みと例文

この枠組みで学生に作文を書かせた。ロイロノートに提出された学生の作品を2点紹介する(図6)(図7)。

(趣味)とは、(娯楽)である。と同時に、(自分探し)でもある。言いかえれば、(日頃の息抜きをする)とともに(自分の好きなものを追求して、生きがいを見つけること)といってもよいだろう。

図6 「枠組み作文」の作品3

(記号化)とは、(一般化する)ことである。と同時に、(固定すること)でもある。言いかえれば、(事柄を普遍化し、世界をわかりやすく捉えることである)とともに(世界的な事柄を静的に捉え直し、あるひとつの固定的な見方に留まること)といってもよいだろう。

図7 「枠組み作文」の作品4

6. 事後アンケートの結果と考察

(1) 「枠組み作文」について

回答はロイロノートのアンケート機能を使用した(2022年12月13日実施 n=12)(表1)。

ほとんどの学生が「枠組み作文」に対してどの項目もよい評価をしている。しかし「書くにくかった」と答えた学生が1名いた。この学生は自由記述のなかで、枠にとらわれて難しく考えすぎてしまい、筆が進まなかったと書いていた。このようにデジタル入力による書く活動に違和感のある学習者が、一定数いることは念頭におかなければいけない。「書くこと」を促すために、この型で表現できることを丁寧に説明する、例を挙げる、友人の作品を参考にさせる、指導を重ねる、などの手立てを講じる必要がある。

次に「枠組み作文」についてどう感じたか自由記述で書かせたところ以下のような回答があった。全学生の、すべての記述について1文を1と数えてn=21の内容を以下のカテゴリで分類したところ、出現は次のような頻度となった(表2)。

表1 「枠組み作文」についての質問項目と結果

質問内容	1	2	3	4	平均値
「枠組み作文」という方法で「書くこと」の指導は積極的に取り組める、書きやすい方法だと思うか	1	0	7	4	3.2
「枠組み作文」を実施することで「書くこと」や「読むこと」の目標や課題が分かりやすくなると思うか	0	0	5	7	3.6
「枠組み作文」という方法で生徒は独創的な表現ができると思うか	0	0	7	5	3.4
「枠組み作文」という指導は生徒の「書くこと」の力をつけるのに有効だと思うか	0	0	4	8	3.7
「枠組み作文」を実施することで「書くこと」の指導はしやすくなると思うか	0	0	4	8	3.7

表2 「枠組み作文」についての感想の自由記述

カテゴリー	件数	頻度	主な内容
書きやすいというポジティブな意見	10	48%	<ul style="list-style-type: none"> ・型があることで書くことが苦手な生徒は書きやすい。 ・実体験を書けるので書きやすい。 ・自由度が高い。
指導しやすいというポジティブな意見	6	29%	<ul style="list-style-type: none"> ・さまざまな意見を並べて比較したり、人の意見を解釈したり容易にできる。 ・短時間で取り組ませやすい。 ・表現力の強化や試験対策に役立つ。
場合によっては書きにくいというネガティブな意見	4	19%	<ul style="list-style-type: none"> ・難しく考えてしまう。 ・高度な作品になりにくい。 ・思考の方向性が引張られる。
指導する場合には注意が必要という中庸な意見	2	9%	<ul style="list-style-type: none"> ・どこまでの制約を設けるかを指導者が見極めなければならない。 ・臨機応変に指導に使うべき。

学習者が書きやすい方法だとする意見に続き、指導者側が指導しやすいという意見が多いが、場合によっては書きにくい、実際指導する際には注意が必要、とする文も見られた。今回の「枠組み作文」の取り組みは、「書くこと」の指導をテーマにした90分の講義のなかの一部という短時間の実施であった。したがって扱った説明文の構造や言い回しのみを借りてくるといった程度の「枠組み作文」にとどまった。このため、出来上がった作品も深い内容のものにはなりにくかった。実際の国語科教育では、発達段階や学習経験によって、取り上げる説明文を変えたり、条件や制限を設けたりするなどして「枠組み作文」の難易度を変えて実施すべきである。

「枠組み作文」は兵庫県の高等学校における国語科「書くこと」の指導のなかで重ねられてきた指導法だが、今回の試みのように中学校教材でも実施することが可能である。また教材の選び方如何では小学校「書くこと」でも指導は可能ではないだろうか。ただし枠組みの元になる説明文の切り取り方、条件の付け方など指導者の見極めが必要になる。このことについて井上（2016）は『「枠組み作文」の成否は、学習者が意欲的に学び、自らの発見を可能にする枠組みを持った教材を開発する教師の力量にかかっている』（p.166）と述べている¹⁵。

なお、「枠組み作文」をロイロノートで書く活動を紹介した学生のなかに、2023年度後期

の自分の模擬授業に「枠組み作文」を取り入れた学生がいる。光村図書『国語1』『ダイコンは大きな根?』の指導において、本文の論理展開の要素、例えばテーマの提示や接続詞などを使って枠組みを作り、学習者が新しい説明文を書く活動を行った。このように指導経験の少ない学生でも、工夫次第で、「書くこと」の力を養うのに効果的な指導を実践することができる。

(2) ICTを使った「書くこと」の活動について

次にICTを使用した「書くこと」の活動について調査した。12名の受講学生に、自身の中学校・高等学校の時、どの程度ICTを活用した授業を受けて来たかを聞いたところ、「PCやタブレットを使用した授業はほとんどない」を選択したのは6名、「技術の授業でPCを使ったことがあるのみ」は4名、「デジタル教科書やプレゼンテーションソフトを使って資料提示の授業を受けたことがある」と回答したのは2名だった。半数の学生はPCやタブレットで授業をしたことがなく、授業で使ったことがある学生も、技術の授業、もしくは資料の提示としてデジタル教材を使用していただけで、今回のように「書くこと」の活動として、PCで作文や作品を入力したり、提出したり、共有したりした経験はないことがわかった。

さらに、ロイロノートで「書くこと」の授業についてどう思ったか、という質問については、「大変書きやすく、意欲的に取り組めた」が4名、「まあまあ書きやすかった」は7名、「あまり書きやすいとは言えない」は1名、「書きにくかった」を選択した学生はいなかった。平均値は3.3であった。学生は各自のスマートフォンかタブレットで作品を書き、提出したが、ICTで「書くこと」を「書きやすい」とする学生の方が多い。さらにICTを活用して「書くこと」のメリットとデメリットを自由に記述させたところ、学習者のメリットと指導者のメリットに分類できた(表3)。

表3 ICTを活用して「書くこと」のメリット

分類項目		記述内容の概略
学習者の メリット	①作業効率など	・意欲的に取り組める ・作業に取り掛かりやすい ・消す、改行する、文章を入れ替えるなどの作文作業が効率的にでき、推敲の回数を増やせる ・時間を短縮して他の人の意見を聞くことができる
	②思考内容など	・深く考えられる ・グラフなどの表現、ツールを使った思考方法などを知る機会になる ・授業だけではない汎用的な力の育成ができる
指導者の メリット	①作業効率など	・課題が提示しやすい ・授業の効率化が図れる ・生徒作品を一斉表示できるのがよい
	②指導や評価など	・比較しやすい ・評価しやすい ・共有やまとめがしやすい ・書くことを視覚的にサポートできる、考える力を促すことができる

学習者としても指導者としても、ICTならではの作業効率に関するメリットを指摘している。実際に、ICTを活用すると、非常に短時間で「枠組み作文」について説明すること

ができるうえ、書いた作文をその場で共有することも容易である。また学生が指摘するように、「書くこと」の活動が「思考」や「表現」といった力の育成に繋がる可能性を感じる。ただし、どの程度「思考力」「表現力」の育成につながるのかについて今回の調査では数値化できなかった。

デメリットに関する記述は以下の2点に分類できた（表4）。

表4 ICTを活用して「書くこと」のデメリット

分類項目	内 容
①作業上の誤作動	<ul style="list-style-type: none"> ・画面が小さく意図しない誤操作が多々あるので使い方には少しコツが必要。 ・紙より自由に使えない。
②文字の知識や技能の低下に対する懸念	<ul style="list-style-type: none"> ・ICTばかりを使うことになるのではないか。 ・鉛筆やペンで実際に手で書く事が少なくなることによる漢字の知識や技能の低迷、文字を書くことへの影響がある。 ・実際に書くという能力がつきにくいと思うが、今後実際にペンで書くということが減っていくようにも思うので、時代に合わせていく必要がある。

スマートフォンやタブレットといった小さな画面で指による操作では思うようにいかない場合があり、そこにストレスを感じる学生がいる。初等中等教育の「書くこと」にICTを取り入れる場合も、デバイスの確保や操作スキルに注意が必要である。多かったのは文字、特に漢字の知識や技能への影響である。学生が指摘するように、デジタル入力の際の自動漢字変換機能や、次の語の予測変換機能は「書くこと」の能力に少なからず影響するだろう。ICTを使った「書くこと」の指導が、国語科における「書くこと」や「知識・技能」のすべての学習内容を網羅するものではないということは間違いない。したがって従来行ってきた手書きの漢字練習や作文は行いつつも、「枠組み作文」のようにデジタルで作成することの方が、取組みやすく指導しやすい活動についてはICTを使って積極的に指導を行っていく、ということになる。

7. おわりに

高等学校国語科における「枠組み作文」の教育的効果はすでに言われているところであり、4章で述べた「コロナ禍」の「枠組み作文」のように中学校教材でも効果的だが、この方法の知名度はそれほど高くない。しかし「枠組み作文」を大学の国語科教育法の講義で紹介すると、自分の模擬授業や教育実習でやってみたい、と書く学生が少なくない。実際に取り入れた学生もいる。さらに今回はICTを活用することで、指導者としても学習者としても「書くこと」の活動に取り組むことに対して抵抗感が低くなる傾向がみられた。これまで行われてきた優れた教育実践にICTを活用する方法を探るべく、今回の授業を行ったが、ここで考察できることは、「枠組み作文」を使って「書くこと」の指導を行う際、ICTを活用できれば、より「書くこと」の指導が容易になるということである。おそらく「枠組み」を視覚的に示したり操作したりすることが、ICTと親和性があるのではないかとと思われる。これにより、国語の授業で「書くこと」を扱う教員が増えることは、学習者

の学習機会が増えるということにつながる。また大学の国語科教育法としては、自身に「書くこと」の学習経験が少ない学生でも、将来「書くこと」の指導を積極的に実践できる国語科教員として育成することができる。

一方で松崎正治 (2021) は「教育の EdTech 化は、ますます進行していく。その必要性が高いことも、私たちはコロナ禍の教育で実感した。しかし、何事にも光と影がある。私たちは、善意で光の部分を進めているつもりでも、知らないうちに影の部分を学習者に押しつけているかもしれない。」(p.31) と述べ、ICT による個別最適な学びが学習の格差を招く危険を指摘している¹⁶。ICT を活用した「枠組み作文」の指導についても、その影がどこにあるか、学生が挙げたデメリットなども参考にして丁寧に検証する必要がある。

注

- 1 文部科学省, 2021 『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学び、と協働的な学びの実現 (答申)』
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (最終閲覧2023年11月20日)
 5章 「令和の日本型学校教育」の構築に向けた ICT の活用に関する基本的な考え方 p.30
 「令和の日本型学校教育」を構築し、全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びを実現するためには、学校教育の基盤的なツールとして、ICT は必要不可欠なものである。我が国の学校教育における ICT の活用が国際的に大きく後れをとってきた中で、GIGA スクール構想を実現し、4. (3) で述べたようにこれまでの実践と ICT とを最適に組み合わせることで、これからの学校教育を大きく変化させ、様々な課題を解決し、教育の質の向上につなげていくことが必要である。
 5章 (1) 学校教育の質の向上に向けた ICT の活用 p.31
 ICT の活用により新学習指導要領を着実に実施し、学校教育の質の向上につなげるためには、カリキュラム・マネジメントを充実させつつ、各教科等において育成を目指す資質・能力等を把握した上で、特に「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に生かしていくことが重要である。また、従来はなかなか伸ばせなかった資質・能力の育成や、他の学校・地域や海外との交流など今までできなかった学習活動の実施、家庭など学校外での学びの充実などにも ICT の活用は有効である。その際、1人1台の端末環境を生かし、端末を日常的に活用することで、ICT の活用が特別なことではなく「当たり前」のこととなるようにするとともに、ICT により現実の社会で行われているような方法で児童生徒も学ぶなど、学校教育を現代化することが必要である。児童生徒自身が ICT を「文房具」として自由な発想で活用できるよう環境を整え、授業をデザインすることが重要である。
- 2 今宮信吾, 2023「国語科における ICT 活用の実際—小学校授業研究会を通しての一考察—」大阪大谷大学研究紀要47号 pp.15-24
- 3 開発元の LoiLo (株) の Web サイトによれば、ロイロノートは「思考力」、「プレゼン力」、「英語4技能」を育てる授業支援クラウドシステムで、学習者が主体的に学びあう双方向授業を実現できると紹介されている。プレゼンテーションアプリの機能、教材の配布、生徒の回答や成果物の回収、一覧確認などの機能を持つ。本学教職課程の授業にも利用している。
- 4 文部科学省, 2017 『中学校学習指導要領解説 国語編』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_002.pdf (最終閲覧2023年11月20日)
- 5 文部科学省, 2020 「国語科の指導における ICT の活用について」
https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt_jogai01-000009772_01.pdf (最終閲覧2023年11月20日)
- 6 矢田玲子, 2022「多面的な見方・考え方をそだてるための文章指導に向けて」月刊国語教育研究 No.603 pp.4-9
- 7 井上雅彦, 2016「論理的な文章 (意見文・小論文) を書く—高等学校—」『中学校・高等学校「書くこと」の学習指導 実践史をふまえて』(溪水社) pp.161-181
 この論文のなかで井上は、兵庫県の高等学校で実践を重ねた、澤田、田中両氏の「枠組み作文」につ

いて詳しく述べている。

- 8 田中宏幸, 2023「『国語表現』の授業作り—インタビュー・枠組み作文・評価と処理—」日本語学 vol. 42-1 pp.64-80
- 9 松崎史周, 2021「論理的表現力育成につながる語彙の指導」月刊国語教育研究 No592 pp.4-9
- 10 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』p.119
ここに「思考に係る語句」について以下のように示されている。
『しかし』のように情報と情報との関係を表す語句, 『要するに』のように情報全体の中でその情報がどのような位置付けにあるのかを示唆する語句, 『考える』, 『だろう』のように文の中の述部などとして表れる思考そのものに関わる語句などを指す。また, 『～は～より…』, 『～は～に比べて…』のように複数の情報を比べる場合や, 『～が～すると…』, 『～になった原因を考えてみると…』のように原因と結果の関係について述べる場合の言い方なども含まれる。これらの語句を, 話や文章の中で使うことができるようにすることが重要である。
- 11 山岡万里子, 2021「書くための情報収集と整理—ICTによる交流の可視化を用いて—」月刊国語教育研究 No594 pp.32-35
- 12 青山由紀, 2022「1人1台端末は国語単元学習を豊にする」月刊国語教育研究 No605 pp.2-3
- 13 初谷和行, 2022「電子デバイス・ICTを活用した『読むこと』学習の方向性」月刊国語教育研究 No605 pp.4-9
- 14 国語科教育におけるメディア・リテラシーの扱いについては、拙稿2023「中学校国語科「情報の扱い方に関する事項」に留意したメディア・リテラシー育成の授業構想—教職課程国語科教育法の授業において—」神戸学院大学教職教育センタージャーナル 第9号 pp.35-50を参照されたい。
- 15 前出7
- 16 松崎正治, 2021「〈個別最適な学び〉の社会的・歴史的文脈」月刊国語教育研究 No591 pp.28-31

● その他 ●

私の夢が叶うまで

橋本 未来

1. 教員を目指すきっかけ

私が教員を目指したきっかけは2つある。

1つ目は、私の中学時代の英語の先生への憧れである。私は当時英語に苦手意識があり、あまり好きではなかった。しかし、中学時代の英語の先生の授業を受けて英語に対して興味をもち、もっと英語を知りたいという意欲も高めることができた。その先生の授業は授業内活動の種類が豊富にあり、生徒を飽きさせず、かつ主体的に学べるものであった。授業をしている先生の姿を見て、その授業を受けて、私も英語の楽しさや面白さを中学生に教えていきたいと思うようになった。

2つ目は、高校時代に助けてもらった先生の存在である。私は高校時代に運動部に所属しており、平日も休日もほぼ休みなく部活動に励んでいた。しかし、周りとの人間関係やどんなプレーをしても正解がないことに悩み、精神的に苦しくなっていた。その時は、自分を傷つけたり、自分を自分自身で否定したりすることしかできず、自分自身の感情やメンタルを良い方向に持っていくことができなかつた。その時、私の異変に当時の担任の先生が気づいて、先生自身の仕事を後回しにしてまで私の話を聞いてくれた。そういう経験から、同じように悩んでいる生徒を助け、生徒が楽しく学校生活を送れるように支えてあげたいと思った。

このようなきっかけから、私は大学に入学して教職課程を履修し、教員免許状を取得できるように4年間励んできた。その4年間は私にとっても濃いものであり、とても充実したものであったと言える。

2. 教員採用試験までの経験や自身の変化

教員採用試験を意識し始めたのは大学3年生の時である。勉強方法や対策をどのようにしていくのかとても悩んだ。そして私自身スクールサポーターなどの学校現場に出たというような経験がなく、どのように自分をアピールすべきなのかという面にも悩んだ。その不安を解決してくれたのは、友人はもちろんのこと、教職教育サポート室が行う模擬授業練習会や、2次対策講座であった。私は最初正直あまり乗り気でなく、ただ課されたものをやればいいやというような気持ちでいて、かつ、あまり表に立って何かをするというのが苦手だったので避けていた。しかし、このような機会に参加するにつれて自信にもつながり、授業に対するやる気も出てきて教師になって教壇に立って英語を教えたいと思うようになった。

その中で、私自身の様々な変化があったように感じる。模擬授業練習や1次対策、2次対策を通して自分自身の教師という職業に対する意識や、本気で教員になりたいという気持ちが強くなるというような、様々な経験がプラスに動いており、それが教員採用試験にも活きた。そういう変化をぜひ多くの人に実感してほしいと思う。

3. 教員を目指しているみなさんに伝えたいこと

私は教員を目指す皆さんに伝えたいことが3つある。

1つ目は、自分を大切に、そして自分の力を信じてほしいことである。私は教員採用試験の期間に精神的に不安定になり、自信もなくなり「自分なんか・・・」という気持ちになっていた。そんな時に、自分の好きな言葉を思い出した。「やらない後悔より、やって後悔」という言葉である。やらずに後悔するくらいなら、がむしゃらにやって後悔した方が自分にとって学びに繋がり、次に活かしていけるという言葉である。私はその言葉を意識して自分を鼓舞し、乗り越えた。だから、自分の力を信じて、やりきってそれでもダメなら次へとつなげられるように頑張ってもらいたい。

2つ目は、一緒に頑張る仲間を大切にしてほしいことである。教員採用試験を受ける前は同じ学部の教職課程を履修している友人としか関わりがなかった。そのため、モチベーションを保つことができず、「自分は何のために勉強しているのだろう」と思う時が多々あった。しかし、模擬授業練習会や1次対策講座等で新たなメンバーと出会い、様々な価値観に触れる機会に参加したことによって、モチベーション向上にもつながり、そこでの経験が試験に活き、自分にとっていいことしかなかった。同じものに向かって一緒に戦った仲間とは今でもいろいろな話をしたり、今後のことについて語り合ったりしている。一緒に頑張っている人は絶対助けてくれる。そういう仲間を大切にしてほしい。

3つ目は、教職教育サポート室に行って先生方を頼ってほしいことである。

大学1年生、2年生の時は、サポート室は課題をこなすために訪問しインタビューしてすぐ帰ることが多かった。大学3年生の後期から教員採用試験を意識し始め、そこでサポート室に行ってみようと思った。そこで一般教養はもちろん、専門教養を解いたり、長文読解が苦手な私に文章理解を一緒にしていただいたりした。その学びは確実に試験に繋がったと言える。なので、本気で教員になりたいならサポート室へ行き、先生方から様々なことを学んでほしい。

教員採用試験を合格するのは簡単なことではないが、そこまでのプロセスを経験することが大切だと思うので、頑張ってもらいたいと思う。

後悔と報い

高田 優太

ここでは、兵庫県の教員採用試験合格を現役で掴んだ私が、後輩の皆さんにお伝えしたいことを執筆させて頂きました。少しでも教員を目指す皆さんの参考になれば幸いです。

1. 大学での5年間と教員採用試験の合格

教員採用試験に合格する1年半前、私は受け止めきれない現実と向き合おうとしていました。自分の進路について悩んでいた3回生の終わり頃。大学から来たのは留年しているため4回生には上がれないとの連絡でした。その連絡を聞いた瞬間色んな不安が次々と襲ってきて人生で一番気を落とし、後悔しました。しかし、自分の中で色々なことを整理し親に頭を下げた後は、吹っ切れたように自分の中で切り替えて過ごすことが出来ました。これまでで一番熱心に授業に参加して教員採用試験の勉強も進め、合格へと突き進みました。

私は留年が決まった後にもう一度、将来自分が何をしたいか考え直していました。そして、ある日部屋の掃除をしていると2分の1成人式(10歳)の時に、20歳になった自分へ宛てた手紙を見つけました。そこには、「今でも先生を目指していますか?」と書かれていました。自分が何か忘れかけていたことを思い出したような瞬間でした。まるでドラマのような展開ですが、こんな昔からの夢を簡単に諦めるわけにはいかないと思い、再度教員を目指し始めました。

合格後、小寄先生に合格の報告をした時に、「本当に良かった。この5年間が報われたね。」と声をかけてもらいました。もし教員を諦めて一般企業に就職していたら、ずっとわだかまりを抱えたままだったのではと思うと、あの時本当に踏みとどまって良かったなと思いました。きっとこれを読んでくださっている皆さんにも、大学生生活の4年間のどこかで人生の分岐点になるタイミングが来るかもしれません。その時に、親や友達など周りの人、昔の自分などを頼りにしてじっくり悩んで考え抜いて欲しいと思います。そうすれば、自分の本当の夢に近づけるかもしれません。

2. 学校現場で経験を積む大切さ

次に、大学生生活で様々なことを沢山経験して、教育実習や教員採用試験に役立てて欲しいということを伝えたいです。教育実習や教員採用試験は4回生に行うので、それまでにボランティアなどを経験する時間があります。ボランティアの具体例を挙げると、スクールサポーターや放課後運動遊び見守り支援ボランティアがあります。

私はずっと4年半の間、中学生を相手に集団塾でアルバイトをしていたので、スクールサポーターを経験できませんでしたが、周りの教職の同級生は半数以上が参加していました。塾のアルバイトでも授業感覚を養うことが出来ましたが、やはり感じるべきは本当の

学校現場の雰囲気です。教育実習の前にそれを体感しているか否かでは、実習の間の過ごし方や生徒との関わり方が非常に異なってきます。そして何より、教員採用試験の面接ではその経験が大きなアピールポイントになります。また、良くも悪くも自分が教員として向いているかどうかの判断材料にもなるはずです。スクールサポーターや放課後運動遊び見守り支援ボランティアはどちらも、交通費等の支給を頂けるため活動も続けやすいと思うので、是非学校ボランティアを経験されることをお勧めします。

3. 教員を目指す皆さんに伝えたいこと

ここまでは教職の先生方も仰っていたようなことも伝えてきましたが、ここからは私の個人的な経験から伝えたいことを述べていこうと思います。

まず、私が教職課程の授業を履修していて印象に残っている言葉があります。それは、中村健史先生の「少しでも合格する可能性を広げる努力をなさい。」という言葉です。これは様々なところで通じる言葉だと思いました。今からその具体的な例を3つ挙げたいと思います。

①教員採用試験の試験地を複数志望しておくこと

私は合格した兵庫県以外に、大阪府の豊能地区で大学推薦を頂き受験しました。一次試験では筆記試験が免除され、集団面接一本に絞って対策に集中することが出来ました。しかし結果は、推薦を頂いた豊能地区は一次試験で不合格となり、兵庫県は合格することが出来ました。この時、教員採用試験の難しさと何が起こるか分からない不安を感じました。対策の範囲が狭まるため1つの試験地で勝負することも出来ましたが、私は採用試験の雰囲気を掴み、場数を踏んで対策に活かす意味でも複数志願をしました。だから皆さんも、自分に合った自治体や受験方法を探して欲しいです。

②普段からの授業を怠らないこと

これは①の内容にも関係していますが、普段からの授業の単位を確実に取得することも非常に重要です。教育実習や教員採用試験、そして卒業論文などで忙しくなる4回生に単位をある程度取得していると非常に過ごしやすいためです。また、取得した単位の評定も単位と同じぐらい大切です。なぜなら、単位のS～Dの評定の割合などで大学推薦の対象に入るかどうか決まるからです。私は留年をしたものの、取得した単位の評定が良かったため豊能地区の推薦を頂くことが出来ました。だからこそ、大学推薦を少しでも考えている方は一つでも上の評定を目指しつつ、自分が気になる自治体の推薦基準を確認しておくことをお勧めします。

③教職教育サポート室に通うこと

私が最後に皆さんに伝えたいことは、積極的に教職教育サポート室に通ってほしいということです。サポート室には、教員採用試験に携わっていた先生や元小・中・高校教諭に元校長など、幅広い専門の先生方がいらっしゃいます。サポート室で私は、毎週月曜日の2限目の時間に古典の補習や、採用試験前は面接練習などをしていました。他にも、筆記

試験の対策としてプリントを度々頂くなど手厚くサポートして頂きました。教員を目指していると何かと不安要素が出てきがちになりますが、サポート室に行って少し相談するだけでも和らいだり解消したりします。

また、自分の力だけで勉強を進めていると、勉強のペースや内容を間違っていたり、友人から刺激も受けたりする機会も減ってしまいます。サポート室の企画にはポーアイキャンパスと合同の学力講座があり、他人の模擬授業から勉強になる所を盗んだり刺激を受けたりすることが出来ます。また、電子黒板を製作している企業の方から電子黒板のメリットデメリットを聞けたり、実際に使わせて頂いたりする機会や現場経験のある先輩方との座談会もありました。これらはすべて無料で受けることが出来たので本当に有難かったです。今まで一度も行ったことが無い人も、気軽に立ち寄って欲しいです。

これを読んでくださっている方のために、長々と伝えたいことを連ねてきましたが、これらがすべてではないので自分に合った勉強法などを見つけて、壁を乗り越えて行って欲しいです。正直、大変なことも多く心が折れそうになるタイミングもあるかもしれませんが、一人ではないのでそんな時こそ周りの人を頼って欲しいと思います。

教員という仕事は、子どもが成長する人生の大切な時期に関わることのできる素晴らしい仕事です。ふとした時に子どもたちの喜びや成長を感じられ励みになります。大学生活のどこかで自分の将来を左右する頑張り時が来ると思いますが、自分の夢に真っすぐと歩んでください。少しでもこの執筆が、皆さんの教職への気持ちを一押しできていれば嬉しいです。

最後まで読んでいただきありがとうございました。みなさんの大学生活が、充実し有意義なものになることを願っております。

教員という仕事の魅力

松井 惇樹

1. 教員を目指したきっかけ

私が教員を目指したきっかけは、大学2年生での数々の経験だ。

自分の従兄弟たちが全員年下であったことなどから子供を相手にすることが多く、子供と接することがなんとなく好きで、教育関係の仕事に興味はあったが、大学入学時には、自分が本当に教員になるとは思っていなかった。

漠然と大学一年生の頃に教職課程を履修し始めたのは、将来の選択肢を増やすために教員免許を取得しようと思った程度の些細なきっかけによるものだった。

2年生となり、少しずつ教職の授業も本格化し、教員という仕事に興味が湧いてきた。そんな中、学習塾でのアルバイトを始め、児童生徒たちが今の教育現場においてどのような状態なのかを知ろうとしたところ、児童生徒に指導することの難しさをいやというほど思い知った。しかし、自分が苦勞して問題を説明し、生徒が理解してくれた時の嬉しそうな顔を見られたことで「教えること」の楽しさも知れた。

これらの経験から3年時には神戸市スクールサポーター制度を利用し、学校現場というものをより深く知ろうと思い、実際に参加しながら様々な経験を得るうちに、自分の中で教員の魅力が大きくなり、気づいたら教員を目指していた。このような教員を目指す気かけがあやふやであった私だからこそ話せる、教員を目指す上での取り組みを述べさせて戴こうと思う。

2. 教員を目指す上で取り組んでほしいこと

教員を目指す上では教員採用試験を受けることは避けられない。教員採用試験は自治体によって異なるが、教職・一般教養、各々の専門教養、面接、小論文対策や集団活動といった様々な知識や対策が求められる。今回は筆記試験以外に役立つような2つの私がした取り組みを紹介するので、ぜひ取り組んでみてほしい。

1つ目は、学校ボランティア（自分の場合は神戸市スクールサポーター）に参加していただきたいと思う。私は大学3年生から4年生までスクールサポーターとして参加したが、この経験が無ければ教員を目指していなかったかもしれない。

大学の授業において、教育制度や教育方法などの学習理論や指導方法を学習することはできるが、学ぶ事と実際に教育現場を見て経験することは大きな違いがある。

実際の学校現場に行くと、行事の運営の裏方、クラスごとの特色、教材作り、具体的な学級経営といった紙やデータだけでは得られない経験を得ることができる。現場の先生と自分ならどのような授業をするか、見学した授業について議論したりすることもあり、授業製作にも大きなヒントを得ることができた。

教育現場でしか経験できないことを学生のうちから知れることは、教員採用試験において2次試験の面接や小論文などで非常に役立つと思う。また、私は教育実習が10月から始

まる予定だったため、1次試験の面接の対策としても有効だと考える。本来の学部の授業に加えて教職課程を履修することで時間割に空きがあるかは人によると思うが、自分のように時間割を調整してでも是非参加し、多くの経験を得て2次試験などに活かして欲しい。

2つ目は、教職教育サポート室を利用することである。神戸学院大学には両キャンパス共に教職教育サポート室があり、毎日いずれかの教科のスペシャリストの指導員の先生がいらっしゃる。そのため、授業の課題に困ったときや教育実習などの授業準備へのサポートなどはもちろん、教員採用試験合格に向けて様々な取り組みをしてくださっている。

私は2年生の後期の頃から通い始め、3年生の教員採用試験を受けると決意した時から、ほぼ毎日通うようにしていた。自分の専門科目である社会科はもちろん、教員採用試験における一般教養科目の分野で出題される英語や国語、教職教養科目についても様々な先生に助けていただいた。また、サポート室に行けば、同じ目標を持った友人と切磋琢磨しながら勉強できる雰囲気もあり、複数人いるからしかできない集団討議やグループワークの練習ができる。これはサポート室を利用しなければ中々練習することができず、かつ多くの自治体の1次試験において課される集団での試験対策に役立つため、ぜひ隙間時間にも積極的にサポート室を訪れてほしい。

3. 教員を目指す皆様へ

生徒の成長を間近で感じ、共に成長することができる教員という仕事は、何事にも変え難い魅力があると考えている。その魅力に糧に頑張った4年間だった。またここまで記した通り、スクールサポーターやサポート室の先生、教職課程の先生方、共に頑張ってきた友人たちの助けも大きいと思う。これだけの環境に恵まれながら、自分の夢を叶えることができたため、自分の経験を拙いながらも述べさせて頂いた。

ここまで読んで頂いた方に少しでも教員の魅力が伝わり、教員になるためにどのような取り組みをしたらいいか考える選択肢を与えられていれば嬉しい。

夢を見つけ、追いかけた4年間の体験記

新稲 陸

1. 教師という職業

「教師」と聞いてどんなことを想像するだろうか。過去の恩師を連想し、良い思い出が浮かぶだろうか。あるいは苦い思い出が浮かぶだろうか。この「教師」という職業は、この広い地球に住むほぼ全ての人に関わったことのあるもので、形を問わずとも、それは若かりし頃の思い出を伴って連想されるものではないだろうか。一度きりの人生において、長期間その記憶に留まる人になれるという特別感こそ、教師の魅力の一つであり、私がこの職を選んだ理由の一つだ。ここでは、このような印象を持つ教職に就くまでの道のりや葛藤を綴る。

2. 進路決定までの道のり～夢を見つける～

私は、大学入学時点では、この職に特別な思いを抱いていたわけではなく、教員免許状という資格そのものに若干の興味があった程度に過ぎなかった。当時の将来の夢は、役所や県庁で働く地方公務員の事務職だった。その後、教職課程の講義を受けていく中で、徐々に教職に興味を持つようになった。特に生徒・進路指導論、教育方法論、社会科教育法などの講義では、教員がどのように生徒と接していくのか、どのように教科の内容を指導していくのかを実践的に学んだ。こうしたことを学んでいく中で、教師という職業がいかに人間的で、やりがいを感じられる職業なのかが分かってきた。事務職を越えて教職を志すようになったのは、大学二年で経験した、神戸市の学生短期間雇用制度だった。神戸市では福祉局で勤務し、そこで業務を進めていく中で、私は、相手が目の前にいて、その人の役に立てるような職業の方が合っていると考えるようになった。こうして、その性格を持つ教職を目指そうと心に決め、教員採用試験の受験を考えるようになった。

3. 教員採用試験の突破に向けて～夢を追いかける～

私は、大学を卒業してすぐに「教諭」としていち早く教育現場で勤務したいという思いが強かった。これは、スクールサポーターの経験等から、教科教育や生徒指導は実際の現場で経験を積まなければ、熟することは難しいと考えたためだ。大学院への進学や故郷である兵庫県のみを受験することも検討したが、いち早く合格を獲得するために、兵庫県の一般選考と同時に福岡県の大学等推薦特別選考を受験することにした。出願時、兵庫県の教員採用試験は非常に難関と言われ、特に社会科は例年の倍率の高さも相まって合格するのは厳しいという認識だったため、後述する「どちらも合格」を想像することは出来ていなかった。福岡県は、推薦だからという安直な理由ではなく、実際にホームページを確認

神戸学院大学 現代社会学部 社会防災学科卒業（令和5年度）、兵庫県（中学校社会科）・福岡県（中学校社会科）合格

し、福岡の教育に興味を持つと同時に、福岡という右肩上がりに成長する都市で働くことへのあこがれから受験した。出願後は、とにかく憧れの教諭になりたいという一心で、勉学に励んだ。勉強の方法は別の機会で詳述したが、私の場合は、実際に教師になった時に役立つ知識を習得することを並行しなかったため、特に社会科の専門教養は、中高生が使う教科書を使用して授業の進め方もイメージしながら勉強した。兵庫県の集団面接については、サポート室の先生のご協力もいただき、何度も練習を重ねた。

一次試験の結果発表では、福岡県は試験が免除されたが、兵庫県では自分の力で合格することが出来た。この時点で、二つの県の二次試験を受験する必要があったため、両県の試験の特徴を踏まえた対策を急ピッチで進めた。面接や模擬授業は、目の前に実際に生徒がいるかのような臨場感を持ち、生き生きした表情で練習を重ねた。兵庫県の模擬授業ではICTツールの導入が求められたため、四年間で学んだことをすべて盛り込み、オリジナリティも持った授業を構成した。こうした練習は自分一人ではしにくいいため、友人や過去の先生など多くの人に協力いただいた。本番もトラブルなくいつも通りの力を発揮することができ、両県で合格を勝ち取ることが出来た。

4. 今後教師を志すあなたへ伝えたいこと

あなたは今、「教師になる」という熱い思いを持っているだろうか。そこに曇りがあれば、面接で見抜かれるだけでなく、一次試験の勉強にも本腰を入れられないだろう。知識を習得することが重要であるのは言うまでもないが、その前に自分の中で、確固たる意志を持つことが重要だと考える。こうした意思を持つためには、実際に自分の判断で行動し、様々なことに興味を持つことが重要だ。就職までの道のりは険しく、辛く、孤独なものかもしれないが、サポート室や教職課程の先生方や、私たち神戸学院大学の卒業生も、あなたのことを応援している。頼れる人には頼り、自分が動かなければならない時は動くことが大切だ。「心頭滅却すれば火もまた涼し」。私が教員採用試験を目指す上で大切にしたい言葉で、現在の私の座右の銘だ。どれだけ辛いことでも、心の持ち方次第で凌ぐことが出来る。一人でも多くの後輩が、それぞれの夢を叶えられることを心から願っている。

教員採用試験までの道のり

石井 咲良

1. 教員を目指すきっかけと理由

私が教師になりたいと思い始めたのは中学二年生の頃だが、この頃は漠然としていてやりたい教師像も全くなかった。

大学へ進む時期に私は大学で何を学びたいのか、将来はどうするのかと考えた時、「英語教員」が真っ先に思い浮かんだ。英語を使った職業に就きたいのであれば通訳者になったり旅行会社に勤めたりしてもいいのではないか、と思ったがこれらの職業に就く自分自身を想像することができなかった。そこでなぜ、私は英語教師になりたいのか過去を振り返りながら考えると自分自身納得のいく理由が沢山出てきた。

小学校は学校環境の面で助けられ、中学校は精神面、高校では人間関係で沢山の教師に助けられていた。私は小学生の頃をほとんど海外で過ごし、現地校で日本人の先生や現地の先生に言語だけでなく学校生活や規則についても教わった。中学生の頃はスクールカウンセラーや先生に悩み事を打ち明けたことで心の支えになってくれた。高校ではなかなかクラスに馴染めなかった私を気遣ってくれた担任が同じ悩みを持っていた先輩の話をしてくれ親身になって考えてくれた。これらの経験から私は助けられながら成長していたことに気付き、当時の私と同じような悩みを持つ生徒を助けてあげ、生徒の学校生活をより良くしたいと考えるようになった。

2. 教員採用試験の対策

教員採用試験に受かるためには様々な知識が必要である。私は神戸学院大学の第二キャンパスにある教職教育サポート室で多くの時間勉強した。教職教育サポート室に行くようになったのは二回生の春休みからである。二月になると対策講座があるので参加し、講義を受けたり模擬授業の練習をしたりしていた。

三回生になってから本格的に教員採用試験の対策を始めた。教材は「全国まるごと過去問題集」を使用し、教職教養や一般教養、専門教養の対策に取り組んだ。私は一人で勉強すると他の物に気を取られたりして集中力が短くなってしまうので教職仲間や友人と一緒に対策をしていた。問題を出し合ったり問題プリントを作成してもらいテスト形式で解いたりした。教材を借りて大学だけでなく、家でも勉強した。冬休みに入ると、友人と図書館や公民館などに行き一緒に勉強スペースで切磋琢磨していた。

面接練習と模擬授業の練習は先生方や教職仲間と一緒にいった。自身で受ける自治体の聞かれやすい質問を調べ、自分なりの答えを準備してから面接練習に挑んだ。質問に答えるときは自身の意見を簡潔に分かりやすく答えることを心掛けた。初めは緊張で自分の思う返答をすることができなかったが、練習を重ねていくうちに余裕ができ、はっきりと大きな声で受け答えができるようになった。

模擬授業練習では事前に出されたお題の内容を一週間ほど前から考え、練習に挑んだ。

私が受ける自治体は模擬授業ではなく場面指導だった。授業を考えるのではなく生徒指導の仕方を考える形であった。初めは場面指導をしたことがなく、どのようにしたらいいのかわからなかった。何度も練習して先生方からアドバイスをもらい、最終的には自分らしい場面指導をすることができた。

内容が複雑であったり覚えることが多かったりしてモチベーションの保ち方に戸惑ったが、同じ志を持った仲間と勉強することでお互い励まし合い最後までやり抜くことができた。

3. 後輩へのメッセージ

教員採用試験の対策は早めに始めることを勧める。神戸学院大学では四回生の五月、もしくは六月に教育実習に行くので対策する時間が全くない。実習が終わるとすぐに教員採用試験が始まるので二回生から、遅くとも三回生の前期から始めておくと精神面で楽になる。一人で対策に取り組むとモチベーションを保てなくなってしまうので教員採用試験に臨む友人と切磋琢磨して対策に取り組んでほしい。

「教職教育センタージャーナル」投稿規程

2014年10月16日制定

1. (目的)

神戸学院大学教職教育センターは、教職教育に関する研究成果や実践報告を収集・蓄積・発信することにより、組織的な教員養成に寄与することを目的として「教職教育センタージャーナル」(以下、本ジャーナルという)を発行する。

2. (受領原稿)

本ジャーナルが受領する原稿の種類は以下のとおりとし、(3)を除き他のメディアに未発表または現在投稿されていないものに限る。なお、投稿者は下記のどの区分での掲載を希望するかを、投稿申請時に明記すること。

- (1) 論文：教職教育に関する研究論文で、著者自身によるオリジナルな研究成果をまとめたもの
- (2) 実践研究：授業実践、教材・教具の開発等、教職教育に関する実践をまとめたもの
- (3) その他：教職教育センター・各学部等の活動報告、教職教育に関わる研究会・研修会・講演会などの参加報告、資料紹介、書評、学生の活動記録等

3. (刊行頻度)

本ジャーナルは、原則として年1回刊行する。

4. (ホームページでの公開)

本ジャーナルに掲載する論文等は、原則として教職教育センターのホームページ上で公開する。

5. (編集委員会及び編集委員長)

本ジャーナルの編集委員会は、教職教育センター委員会がこれを担当し、編集委員長は教職教育センター所長がこれを兼務する。

6. (編集委員会の権限)

編集委員会は、受領原稿を審査の上、ジャーナル掲載の採否を決定する。ただし、受領原稿(1)(2)の掲載に関する採否については、原則として2名以上の査読者による査読を経て、最終的に編集委員会の審査により決定する。なお、査読者については、編集委員長の判断に基づいて学内外の研究者に依頼し、その氏名の公表は行わないものとする。

7. (事務局)

本ジャーナルの編集委員会事務局を教務センター教務事務グループに置く。

8. (投稿資格)

本ジャーナルに投稿が認められる者は、原則として本学の教職員または学生とする。ただし、編集委員会が認めた場合はこの限りではない。

9. (掲載の順序)

論文の掲載の順序は、原則として原稿の種類ごとに受理の順とする。

10. (校正)

著者は原稿と照合して校正を行う。その際、原稿の書き換えは行わないものとする。

11. (執筆要領)

執筆要領は別に定める。

12. (著作権)

掲載された論文等の内容についての責任は著者が負うものとする。また、その著作権は著者に属し、編集出版権は神戸学院大学教職教育センターに属する。

13. (その他)

その他必要な事項は、編集委員会で定める。

14. (要項の取扱い)

本要項の取扱いは、教職教育センター委員会が行う。

「教職教育センタージャーナル」執筆要領

2014年10月16日制定

1. 原稿の種類

- (1) 論 文：教職教育に関する研究論文で、著者自身によるオリジナルな研究成果をまとめたもの
- (2) 実践研究：授業実践、教材・教具の開発等、教職教育に関する実践をまとめたもの
- (3) そ の 他：教職教育センター・各学部等の活動報告、教職教育に関わる研究会・研修会・講演会などの参加報告、資料紹介、書評、学生の活動記録等

2. 原稿の分量

掲載原稿1篇の分量は、本文・注・引用文献・参考文献・図表およびその簡単な見出しを含み、原則として以下を目安とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。

- (1) 論 文：14ページ以内
- (2) 実践研究：14ページ以内
- (3) そ の 他：5ページ以内

3. 投稿の手続き

次の3点を投稿期限までに、神戸学院大学教務センター教務事務グループ宛に提出する。

- (1) 投稿申請書（神戸学院大学教職教育センターウェブサイトから入手）
- (2) 原稿電子媒体
- (3) プリントアウトした原稿（2部）

4. 校正等

初校校正のみ投稿者が行い、以後は誤植等に限り編集委員会が行う。

5. 原稿作成上の留意点

(1) 原稿の書き方

- ①原稿は、本文、図、表、要旨、キーワードからなるものとする。また、可能な限り英文要旨と英文キーワードを含むものとする。
- ②本文は、原則としてMicrosoft Wordで読み取り可能な文書ファイルとし、A4版縦位置、1段組みで作成する。
- ③体裁は、上下に20mmと左右に30mmの余白、1行44文字、1ページ42行とし、書体は、和文を『MS明朝』、英文を『Times New Roman』とする。また、文字サイズは表題を『18pt』、それ以外を『10.5pt』もしくは『11pt』とする。
- ④原稿は、日本語表題・英文表題、日本語著者名・英著者名、日本語要旨、英文要旨、日本語キーワード、英文キーワード、本文、引用・参考文献の順で記載する。また、第1ページにおいて、最下行に線を引き脚注を挿入する等して、著者の所属と役職を記載する。

(2) 図・表について

- ①図・表は、原稿中の該当する箇所に挿入し、図表の番号およびキャプションを付記する。この場合、上下を本文から切り離して1行ずつあけるものとする。
- ②図・表は鮮明に描き、そのまま製版できるものを提出する。
- ③製版に際して縮小しても差し支えないよう、線や字の大きさ等全体の体裁を考えて作製する。
- ④図の大きさや地図の縮尺を示すときはスケールを図中に示す。
- ⑤写真は鮮明なものをを用いる。

(3) 引用・参考文献について

- ①本文中の文献の引用方法は、各学問分野の慣例に従うものとし、共通の規則は定めない。
- ②引用・参考文献は本文末に一括し、アルファベット順または50音順（同じ著者の場合は年代順）、あるいは引用順に記載する。

(4) 要旨・英文要旨・英文キーワードについて

- ①論文の内容を具体的に表す400字程度の要旨と、論文検索用キーワード（6語以内）を、それぞれ日本語で記載する。
- ②簡潔な英文要旨と英文キーワードを可能な限り付記する。

教職教育センタージャーナル第10号

2024年3月15日 発行

発行人 神戸学院大学教職教育センター
〒651-2180 神戸市西区伊川谷町有瀬518番
電話 078-974-1551(代)
FAX 078-974-2569

印刷所 株式会社 興正社
〒653-0022 神戸市長田区東尻池町2-9-17
電話 078-651-3272
FAX 078-651-1212
