

教職教育センタージャーナル

第 2 号

2016.3

●目 次●

〈論 文〉

カンボジアの学校教員養成の制度的考察 —— 教員養成センター政策を中心として ——	コン エン	1
--	-------	---

アナイマライ丘陵の茶栽培 —— 現地取材を人文学科教職教育に活かすには ——	赤井 敏夫	13
---	-------	----

〈実践研究〉

社会科・地理歴史科教育法の内容と受講者の意識	稲田 克二	27
------------------------	-------	----

〈そ の 他〉

仕事を選ぶこと	金子 直樹	41
---------	-------	----

「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

編集後記

カンボジアの学校教員養成の制度的考察

教員養成センター政策を中心として

コン エン

(要旨)

本稿の目的は、カンボジアの教員養成の状況を把握することである。ポルポト政権では、教員の数は非常に少なくなった。教員の不足状況の中、教育を立て直すカンボジアの現在の状況をみるには、教育省の報告書を中心とし、統計データ、教員の政策に基づいて、教員の変化を確認した。内戦が終わった頃には、わずかの読み書きができる人は教員に採用される時期があった。教育分野の向上に注目されている現在においては、教員の能力が徐々に高めさせ、グローバル基準に追いかけている。

したがって、カンボジアにおける教員養成の現状を理解することに当たって、外国の目からも確認する必要がある。そのため、関わっている文献が日本語やワールドバングのレポートを参考しながら、教員養成の今後の重要性をみる必要がある。

キーワード：カンボジア、ポルポト政権、教員政策、教員養成

1. はじめに—カンボジアの学校教員政策の背景

1975年から1979年まで（3年8ヶ月24日間）にわたる波尔・ポト政権のカンボジア支配により、わずか3年間でおよそ170万人のカンボジア人が殺害された。犠牲者は子ども、女性から僧侶など社会的に高い地位の人々など多様であった。当時の政権の下では、知的な職業人が政敵とされ、その後のカンボジアの教育史に大きな傷痕を残した。近年の政府の推測によると、教員の75%、大学生の96%、小学生・中学生の67%が犠牲となり、教育の人材だけではなく、教材をはじめ多くの学校設備も破壊された^{注1}。1975年の学校教員は21,000人いたが、1979年にはわずか3000人しか生き残っていないとされる^{注2}。こうした背景の中で、カンボジア政府は、1980年代になって急速な教育発展をめざし、多くの教員を確保する必要に迫られた。教員資格の有無にかかわらず、1979年に生き残ったわずかに読み書き程度ができる人々も学校教員として採用したのである。この影響は現在まで続き、十分な教員養成課程を経ていない教員が未だ教鞭をとる状況が残っている^{注3}。

本稿は、現在のカンボジアにおける学校教員養成の現状を教育省とワールドバンクの統計的資料を基に考察する。特に、ワールドバンクのレポートは、カンボジアの小学校教員と中学校教員の養成施設である教員養成センター（Teacher Training Center, TTC）について実証的な根拠に基づき詳述している。また高校教員については、カンボジア国立教育研究所（National Institute of Education, NIE）がその養成にあたっているが、本稿では小学校・中学校教員についての考察を行うため今後の課題とする。

本稿では、第1に統計からみた教員養成の現状、第2に教育省の教員養成政策、第3に教員養成の制度、第4教員の質の向上をめざして—ワールドバンクのレポートを中心に、教員養成の現状を考察する。

これまでカンボジアの初等教育、中等教育について筆者が考察した論文では、初等教育、中等教育において、教員には大きな課題があることを指摘してきた。特に、教員という職業はその重要性にもかかわらず、低い賃金しか提供されておらず、カンボジアでは一般に軽視される現状にある。しかし、カンダル州の中学生を対象とした職業選択に関わる調査結果によると、学校教員になりたいと考える生徒は多く、一般的な教員のイメージとは乖離している。そこでカンボジアの教育の実態を探る上で、教員問題についての考察は不可欠となってきた。

教員養成の考察を行うもう一つの理由は、国際的な教育の動向の中で OECD の各種のレポートでも指摘されているように、学校教育の発展にとって、教員の質の向上は非常に重要で不可欠な要件とされているからである。今後の教育の急速な発展をカンボジアが図るためには、教員の重要性の認識と、教員養成制度の問題は他国以上に重要な課題となってくる。

本稿はこの問題意識に基づき、カンボジアにおける現実の教員の状況はどのようになっているか、その養成が実際にはどのように制度の下で行われているかについて、基本的な文献資料から統計的、制度的な側面をまずは明らかにしようとするものである。

2. カンボジアの教員養成の現状

2. 1. 統計からみた教員養成の現状

教育省が2015年に発表した統計データの中、カンボジア全国の教員（事務教員を含む）が、107,395人、その中、幼・小・中・高校教員は89,151人（全国教員の83%）である。約9万人の教員の内訳は、4,839人が就学前教育、44,292人が小学校教員、27,793人が中学校教員、12,227人が高校教員である（図1）。

小学生数は2015年で約200万人、中学生数は約60万人であるから、教員一人あたりの生徒数は、小学校教員で約45人、中学校教員で約20人強となる。ただし、小学生の進学率が向上していく将来には、中学校教員の負担はもっと大きくなると予想される。

教員の学歴をみると、約9万人の教員の内、小学校卒の教員が1,550人（1.7%）、中学校卒が22,910人（25.7%）、高校卒が49,717人（55.8%）、大学卒が14,212人（15.9%）、修士課程卒が757人（0.8%）、博士号取得者が5人となっている（MoEYS, 2015）。教員の学歴に占める中学校卒業者、高校卒業者の割合は8割を占めており、今後の教育の高度化を考えた場合、まだまだ教員の高学歴化を図っていく必要がある。しかし、そのためにも職業としての教員の魅力が十分あるかといえ、それが不足しており、この点についても後述する。

カンボジアでは、教員数が不足している中で一時的に多くの非常勤教員（Contract Teacher）を導入する政策をとった。非常勤教員制度の導入以前に、まず「指名教員」（Appointed Teacher）制度が導入された。その背景として、2つの出来事がきっかけとなった。第1に、ポル・ポト時代に多数の教員が殺されたり、他国に移住したりという理由である。1979年頃多数の教員が失われ、教育が再開された1979年には教員不足の問題にカンボジアは直面した。この問題解決のため、政府は学歴を問わずにまずは読み書き程度ができる人々を学校教員として採用した。これらの教員は、「指名教員」と呼ばれる。その後、指名教員の学歴の低さが問題となり、政府はこの制度を停止した。だが、1990年代中頃に、児童・生徒人口の増加に応じて再び教員不足の問題に直面したカンボジアは、指名教員制度を再度導入した。この指名教員制度は、ユネスコによって「非常勤教員制度」として報告されている（R.Greeves et al, 2005）。2001年に非常勤教員は最大数となっ

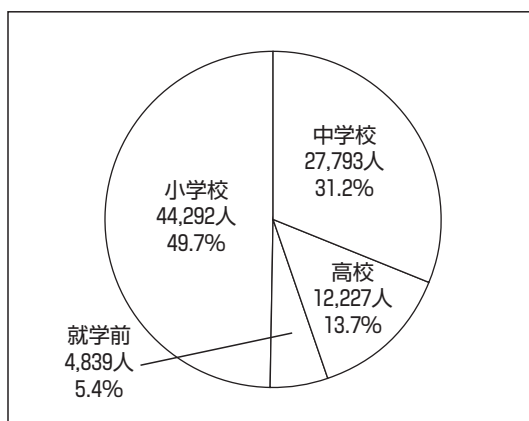


図1 各教育段階で教える教員数（2015年度）

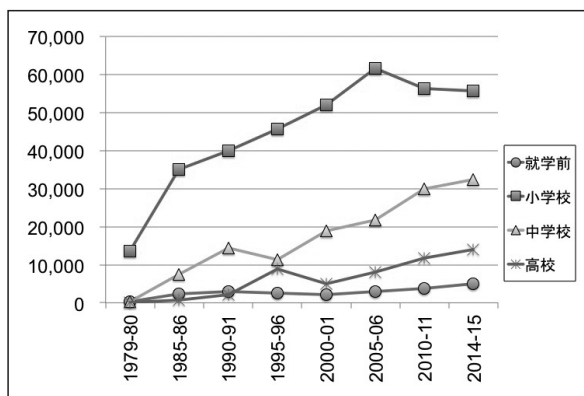


図2 5年毎の各教育段階における教員数の変化

た。その数は4,214人となり、全国の教員数の約一割を占めた^{注4}。しかし、非常勤教員は、教員研修の充実の中で短期研修を終えた教員数の増加に伴い、減少傾向にある。2003年の時点でその平均は10%を切ったが地域によりその雇用状況は異なっている^{注5}。

2. 2. 教育省の教員養成政策

教員は、国や地域の人材を育てるのに重要な役割を果たしている。このことに関しては国際社会でも認められつつある。カンボジア政府もまた、同国の発展のため人材育成を優先的に考えた。優秀な人材を作り出すには、優れた教員の養成が必要となる。したがって、2013年の教員政策は、こうした教員の価値観や資質の向上に向けておこなわれた。以下に、その概要を紹介する。

1) 教員養成のビジョン

教師という職業が社会に認められるようになるためには、優れた教員を養成するというビジョンが重要となる。このビジョンの達成のために、以下の目標を設定する。

2) 目標

教職の行動規範に沿って、教員の専門的な知識や職業に対する責任感を高めるために、教員養成を促進すること、を目標とする。

2015年における教員養成について、教育省は3つの目標を立てた（MoEYS, 2015）。

第1は、教育の改善という社会的課題に答えるために、優れた教員を社会に提供することである。この第1の目標を達成させるために、教員養成センター（TTC）の管理者、指導者、校長先生と教育省のスタッフ自身のスキルやコンピテンシーを高めながら、優れた教員を養成する。教員養成をおこなうスタッフ自体の養成である。

第2は、遠隔地域や不利益層が要求する教員を提供できるように、TTCとNIEに受け入れる新教員の人数を十分に確保する。養成後の受け皿の確保である。

第3は、教員の指導法を高めるため、現職研修の機会を提供することによって、教員のスキルやコンピテンシーを向上する。研修プログラムの開発である。

上記の目標を達成するための「教育の質の向上プロジェクト」（Enhancing Education Quality Project）の目標を、以下の3つとする。

1. 教育システムマネジメントとその発展
2. 教員の専門性の開発
3. 中等教員の強化

特に、第2の目標である「教員の専門性の開発」については、以下のような結果が期待される。そこで求められる結果とは、

1. 教員養成施設のマネジメント能力の向上
2. TTCのITを含めた設備の充実
3. 前期中等教育と後期中等教育における研修者における、女性や不利益層の優先的研修

4. 前段階としての教員養成者のスキルとコンピテンシーの改善
 5. 中等教員のスキルとコンピテンシーの向上
 6. 教員養成へのマルチメディア法の導入
- の6点である。

3) 目的

教員養成政策は、4つの目的を持っている。

1. 優れた教員人材を教職のために確保すること
2. 初任者研修の質的向上を図ること
3. 在職期間中に研修を受講すること
4. 教員に、教師という職業について、その効果と十分な成果を生み出すために必要な環境条件を確保すること

4) 新たな政策

まず、優れた教員人材が教職に就けるようにするためにも、教育省は、①教員の生活を高め、②教員のスキルや知識を向上させるように、継続的研修を受講させ、③教員の採用条件や判断となる基準を改善し、④国内のニーズや国際基準と競争できるように、教員養成カリキュラムを改善する政策を行うこととした。

そこで優れた教員人材の確保のため、特に教職への魅力を高めるため、教育省は、短期計画として高校3年目の国家試験でA、B、とCの成績を持つ生徒が教員養成校に入学できる制度の計画を立てた。実際、新しい教員の採用と研修に、毎年およそ5,000人が参加する。ところが、それと同時に毎年、平均的に2,000人の教員が、教職を完全に離れることが重要な課題となっている^{注6}。

3. 教員養成センターの制度

3. 1. 教員養成センター (TTC) の概要

1980年代はカンボジアが内戦を終えた時代であり、教育養成は短期間で行われており、就学前と初等教育の教員だけがその対象とされた。1982年に入ってから、州教員養成校 (Provincial Teacher Training Center, PTTC) が、より正式なカリキュラムを伴って開校された。教員養成の期間は、短期から1年間の初期研修に延長された。当時のPTTCはカンボジアの王立プノンペン大学内で、前期中等教員に向けて行われた。1990年では、1年間のコースが2年間にまで伸ばされた。

この教員養成校 (TTC) は、4つの段階で教員を養成している。①就学前レベルは就学前教員養成校 (Preschool Teacher Training Center, PSTTC)、②初等教育レベルは初等教員養成校 (PTTC)、③前期中等教育レベルは地域教員養成校 (Regional Teacher Training Center, RTTC) である。これらの段階に加えて、④後期中等教育レベルの教員養成は、国立教育施設 (National Institute of Education, NIE) で行われる。

現在、カンボジア全国には、26の教員養成校が存在する。2012年では、7,322人の受講生

が研修を受けた。研修料は無償で、さらに毎月受講生が9,000Riel¹の生活費を支給される(およそ2.25\$ “1 USドルは4,000Riel” 相当) (Prateek.&Tsuyoshi, 2015)。

教員養成校に入学する条件は、学校の教育修了段階によって異なる。

- ① PSTTC と PTTC への入学資格として、受験者は後期中等卒業生であることが求められる(12+2)。しかし、後期中等教育卒業生がいない地域の場合は、前期中等教育卒業生でも入学できる(9+2)。研修期間はPSTTCとPTTC、どちらも2年を必要とする。
- ② RTTC に入学するためには、受講生は必ず後期中等教育卒業が条件とされる。また、研修期間はPSTTCとPTTCと同じように、2年間を要する(12+2)。
- ③ NIE、つまり、高校教員養成の場合、受講生は大学卒業を必要要件とし、さらに1年間の研修が行われる(大学+1)。

こうした教員養成プログラムの質的向上のためには、明確な法的根拠が必要とされるが、それは未だにカンボジア教育の課題となっている。教育の戦略計画2014-2018によると、教員の研修要件が2020年までに12+2から12+4に改善することによって教員養成の質を向上し、ASEAN 国々の質と基準に合わせることを目標として掲げている。

3. 2. TTC の入学プロセス

それぞれの教員養成センターへの申し込み手続きであるが、PSTTC、PTTC、RTTC に入学したい中学校3年と高校3年生は、毎年7月の最終週に申込書を州教育局に申請する。TTC の入学試験は、10月の中旬に行われる。TTC の入学試験の前に、7月の上旬に国家試験がある。つまり、TTC に入学するには、2回の試験を受ける必要がある。合格した生徒は、11月1日からTTCでの授業に参加できる。

3. 3. TTC の教育内容と方法

カンボジアの教員スタンダードとしては、「優れた教員の条件とは何か」(What makes a good teacher)と題された書類があり、そこには、いっそう専門的な職業としての教授法を学ぶ段階が示されている(World Bank, 2015, p.47)。そこに示された4つの領域は、専門的知識、専門的実践、専門的学習、そして専門的倫理である。

平山(2010)によれば、たとえば、2006年に改訂された初等教員養成プログラムは、二年間で2584時間の講習が組まれ、教育学や心理学を中心とした「専門知識トレーニング」、英語やICTを中心とした「基礎知識トレーニング」、教科教授法を中心とした「知識・教授トレーニング」、実習504時間、卒業研究12時間が当てられる「教育実習」の4つから構成されている。

また、教育のためのTTCの設備として、図書館や実験室などが設置されている。TTCにもインターネット環境が設置されているが、その設置数は少なく、半分の教員志望生しか利用できない状況にある。RTTCでは、PTTCと同様に、パソコン、図書館、実験室が置かれている。しかし、TTCでは、テクノロジーの利用率が低い。TTCの教官採用の条件にはICT能力が62%しか含まれておらず、テクノロジーを教える力を持つ教官数が少

表1 TTCの人口

州	教員志望生数		教官数
	12 + 2 プログラム	9 + 2 プログラム	
PTTC	1,183	784	327
Banteay Meanchey	29	79	15
Battambang	50	145	33
Kampong Cham	58	100	30
Kampong Chhang	79	—	14
Kampong Speu	76	—	19
Kampong Thom	68	41	15
Kampot	90	—	19
Kandal	115	4	22
Kratie	74	—	12
Phnom Penh	27	40	31
Preah Vihear	—	84	10
Prey Veng	131	—	22
Pursat	58	—	21
Siem Reap	99	132	29
Sihanouk	50	—	10
Steung Treng	—	159	18
Svay Rieng	60	—	10
Takeo	119	—	17
RTTC	1,402	—	224
Battambang	343	—	41
Kampong Cham	232	—	41
Kandal	245	—	44
Phnom Penh	218	—	42
Prey Veng	178	—	27
Takeo	186	—	29

ない状況にある。RTTC では、PTTC よりテクノロジーを利用し、実験も行われる。

4. 教員の質の向上をめざして－ワールドバンクレポートを中心に

2015年、ワールドバンクは、「次世代への教育」“Educating the Next Generation”と題するレポートを刊行した。そこには、カンボジアにおける教員養成の問題が詳細に取り上げられている。この報告書の目的は、カンボジアにおける教員状況の改善にある。カンボジアの経済発展にとって教育の向上が重要であり、そのために教員の重要性を指摘しながら、何がカンボジアの教員の質の向上を妨げているかを明らかにしようとしている。そのため

に、約150人の校長、676人の教員、284の教室、534人の教育委員会代表へのインタビューに基づきながら、689人の教員対象の数学及び教育学の専門知識調査を行った結果から、エビデンスに基づく報告を行った。

調査研究の枠組みは、教員の魅力、養成、配置、評価の4つの教員キャリア段階を踏んで構成されている。したがって、第1章では、カンボジアの教職の魅力の課題、第2章では教育養成システムの課題、第3章では教員配置の課題、第4章では教員評価の課題が展開されている。

第1章で指摘される課題は、優れた生徒が教職に興味を持っていないことである。

カンボジアでは、中学校3年と高校3年の終わりに国家試験がある。国家試験に合格した中学生は、高校に進級する資格を得る。高校生は、大学の入学権利を得るために国家試験を受験する。国家試験の評価は、AからEまでに分かれる。Aが一番高い評価、そしてEが一番低い評価である。

ところが、TTCに入学する多くの生徒が、C～Dの間の評価の生徒である。また、TTCへの入学は、それほど難しくないと言う生徒が少なくない。

教職が、優秀な生徒にとって魅力がない職業となるもう一つの理由は、教員の給与にある。他の職業と比べて、教員の給与が低い。

教職とその他の職業の月額を比較してみれば、都市部の教員が60万Riel（およそ150USドル、1USドル=4,000Rielと計算した場合）であるに対して、他の職業の月額は75万Rielである。家庭を持つ教員は、他の職業と比べて、貧しい生活状況に置かれている。

同じ地域の国々であるタイとベトナムと比べた結果も示され、カンボジアの教員は、最も低い給与になっている（表2）。カンボジアの教員が他の職業の66%の収入しか得られないのに対して、ベトナムは88%、タイは144%となる。3ヶ国の中で、タイの教員が最も高い給与を得て、タイ国内でも教職の収入は他の職業より高い（World Bank, 2015, Annexより作成）。

学校の成績という教育的評価の低さに加え、給与という経済的要因においても、カンボジアは、教職に優れた人材を引っ張る魅力に乏しい状況に置かれていることが明らかであろう。

表2 教職とその他の職業の平均月額（単位：USドル）

年	カンボジア		タイ		ベトナム	
	教職	その他の職業	教職	その他の職業	教職	その他の職業
2007	75	139	485	340	—	—
2008	85	152	542	364	—	—
2009	83	139	518	358	148	151
2010	101	177	565	408	151	171
2011	110	184	632	440	167	190

では、そのような経済条件があるにも関わらず、なぜ教員を目指す生徒たちがいるのだろうか。アンケートの結果によれば、RTTCでもPTTCでも、第1位が仕事の重要性、第

2位が教えることが好きだから、第3位に仕事の安定性、第4位に社会的尊敬があげられ、給与はそれ以下の順位となっている。教員という仕事の安定性や教育の機会も教職の魅力となっているのである。

報告書の第2章では、教員養成システム、すなわち教育養成センターの課題が考察される。

TTCの教官の平均年齢は、36歳で既婚者。70%のTTC教官は、元教師であり、10%が元学校長、15%がその他の職業。また、多数のTTC教官は、高校以上の教育を受けている。RTTCの教官は、PTTCよりさらに高い教育を受けている。

TTCへの入学は、前述したように、中学校か、高校の修了のための国家試験の合格者を前提としている。さらに、民族的少数者や、地方の不利益者層には加点が与えられる。この教員養成センターにおける養成プログラムは、教員スタンダードが重要となっているにも関わらず、教員スタンダードについて、知らない教官も教員生徒も多い。教官を対象とした調査では、教員スタンダードについて気づいていると回答したものは、PTTCで53.3%、RTTCで33.3%となっている。また受講者の場合、RTTCでは10%未満、PTTCでは25%未満しか教員スタンダードについて知らない。

養成センターの授業時間（約1時間）では、講義の時間が半数を占め、グループワークは2割弱しか行われず、生徒主体の学習ではなく、どちらかといえば昔の指導法が未だに利用されている。ほとんどの教官は受講者がその内容を学んでいると説明するが、授業の質についての評価を問うことはないと言われている。そのため、いっそうの教員スタンダードの普及と浸透が求められている。

第3章の教員配置では、2年間の養成研修を終えた修了者をどの地域に配置するかが問われている。実際には、各州や各地域の教育委員会、そして個人的な学校との交渉の過程で半数の教員は決定していくが、国家試験の得点とセンターでの成績が配置の重要な決定因となっている。採用される教員の場合、自宅からの距離、居住区であるかどうかは自分の就職先を決める条件としている。

第4章及び第5章では、教員の評価としての給与の問題と教員能力の問題が検討されている。特にカンボジアでは、先行論文で指摘してきたように、教員の副業、アルバイトの問題がある。実際には、教員の半数が副業をもっているが、都市部では25%、農村部では7割弱の教員というように、地域によってその比率は異なっている。特に農村部の場合は、副業といっても8割の教員が農家を兼業としており、都市部の教員の場合は多様な職業についている。こうした教員の副業の状況は、教員同士のコミュニケーションの不足という問題をもたらしている。副業の多忙さのために、本業である教員同士の対話を毎日行う教員は10%に過ぎないからである。

本報告では、最初にカンボジアにおける教員の課題を3つにまとめている。第1に、教員の魅力の向上、第2に、学習者中心の教授法への移行、第3に、教員同士の共同学習による教室の現実を活用した教員能力の向上である。

5. まとめ

教職は国の発展にとって、重要な職業であるとされる。特に、ポル・ポト時代を経験したカンボジアは、優秀な教員の確保が重要な課題である。しかし、残念なことに、教職は、カンボジアにおいて優秀な人材にとって魅力的な職業とはいえない現状にある。特に、TTCに入学する多数の受講生は、後期中等教育の国家試験で低い成績しか納めないものが多く、優秀な教員人材の確保が難しい状況にある。

教員は、生徒にとって、家族という社会の外部で教育を与える重要な役割を担っている。生徒にとって、家庭とともに人生の長い時間を過ごす場所は学校であろう。その点はカンボジアでも例外ではなく、教員は、生徒の人間的な発達だけでなく、進学や進路の形成に影響を及ぼす重要な存在である。カンボジアのデータによれば、優秀な教員の下で習った生徒ほど、進級の確率が1.5倍になるという結果がある。

カンボジアでは、12年間の学校教育を受けた生徒であれば、教員になるために、教員養成校に入学する権利がある(1998年以降)。つまり、高校を卒業した生徒がその対象となる。しかし、地域によっては、中学校を卒業した生徒でも受け入れる場合がある。日本の教員養成制度では、大学に教職課程が置かれているが、そのような課程は大学にないという点が日本の制度と大きく違う。高校教員のようないっそう専門的な教員の場合は、NIEのような専門機関で養成されているが、小学校、中学校の教員の多くは、高校卒業者でもなれるという状況にある。

就学前教育の教員、小学校・中学校の教員を目指す生徒が、それぞれ PSTTC、PTTC、RTTC で2年間の研修を受ける。そこで、教員になるために必要な専門的知識と指導法を学ぶ。一方、高校教育の教員を目指す生徒の場合は、大学卒業が条件とされ、NIEで1年間の研修を受ける。要するに、カンボジアにおいて、教員になるためには、最低限の12年間の学校教育を受けた人であることと、1年か2年間の研修を受ければ、教員という資格を得ることができるのである。ただし、研修の終了時に、研修生は試験を受ける必要がある。その採点と評価は、教育省が担当する。研修後の派遣校に関しては、既述したように研修生は出身地の学校から選択できる権利を持つ⁷。

カンボジアにおける教員養成について、本稿では文献研究を中心とした考察を行ってきた。内戦が終わった頃と比べ、教員の質の向上は、TTCの現状改革を中心に改善が進められてきた。東南アジア地域の国々と比較すれば、その現状は、まったく満足できるものでは決してない。カンボジアの教育の質の向上のためには、今後さらに教員のコンピテンシーを高めていく必要がある。その方向を目指した政策を進めるためにも、教員のコンピテンシー向上を目指した実践と研究が今後の課題とされる。

注

1. Bevenist (2008) "Teaching in Cambodia" The World Bank and Ministry of Education, Youth and Sport, Royal Government of Cambodia
2. Sam Rany, (2012) "Cambodia's Higher Education Development in Historical Perspectives 1863-2012"
3. Chin Chankea (2014) "Challenges of Cambodian Teachers in Contributing to Human and Social Development: Are They Well-Trained?" International Journal of Social Science and Humanity, Vol.4,

No.5

4. R.Greeves, K.Bredenberg (2005) "Contract teachers in Cambodia" IIEP Paris, p.22
5. Ministry of Education, Youth and Sport, Cambodia. (2013) "Teacher Policy"
6. 注4と同様
7. 注4と同様 (p.63)

参考文献

1. Prateek Tandon and Tsuyoshi Fukao. (2015) "Educating the Next Generation, improving teacher quality in Cambodia"
 2. Ministry of Education, Youth and Sport, Cambodia. (2015) "Education Indicator & statistics 2014-2015"
 3. Ministry of Education Youth and Sports, Cambodia. (2014) "Education Strategic Plan 2014-2018"
 4. 平山 雄大 (2011) "カンボジアにおける初等教員養成 —初等教員養成機関(州教員養成校)の現状に着目して—"早稲田大学大学院教育学研究科紀要
 5. 平山 雄大 (2015) "カンボジアの初等教員養成カリキュラムの質的向上に関する考察 —教科指導法を巡る諸課題を中心に—" 早稲田大学教育・総合科学フロンティア院の学術等研究、第63号
 6. 山口 拓 (2012) "カンボジアにおける教育政策に関する一考察：体育科教育の普及課題"
 7. コン・エン (2015) "カンボジアの初等教育の現状と特色に関する考察 —ポル・ポト政権後の発展とライフスキル政策—"
-
- 1 Riel は、カンボジアの通貨である。大抵 1 USドル = 4,000Riel

アナイマライ丘陵の茶栽培

—— 現地取材を人文学科教職教育に活かすには ——

Tea Production in Anaimalai Hills, How to Apply Research Data to Humanities Teaching Course Education

赤井 敏夫

Toshio AKAI

(要旨)

本論文は筆者が2014年に南インドのタミルナードゥ州からケーララ州にまたがるアナイマライ丘陵で行った茶栽培に関する調査で得られた知見が、どのように本学人文学部人文学科の教職教育に活用できるのかを検証したものである。そこで明らかとなったのは、現地取材で得た資料は教育の過程で人文学科が教員養成の理念としている「人間行動およびその文化所産との有機的関連をそれぞれ理解」し「グローバルな視点を持ち、社会の変化に対応して、絶えず最善の教育を探究し、実践することができる」等の諸要件を充足するための能力を涵養するに相応しい素材となることである。本論文では茶に代表される商品作物を題材にすることによって、いかに地域の農産物が最終的にグローバルな経済流通に組み込まれてゆくか、またそれが成立するためには歴史的にどのような地政学的変化が生じたのか、といった点に関して受講生の理解が深化してゆく可能性を論じる。また現地取材で得られた映像を補助資料として用いた場合受講生の理解がいっそう促進されることも指摘する。

(Summary)

The purpose of this paper is to exemplify the application of the data, chiefly obtained by my 2014 research of tea production in Anaimalai Hills, the high land spread over the state border between Tamil Nadu and Kerala in South India, to the Humanities Teaching Course education of Kobe Gakuin University. My research data can be an appropriate substance to materialize the principles of Humanities Teaching Course education, in particular, to train a student profoundly aware of acute synchronization between human behaviors and his/her cultural products, and their connections with international changes and their impact on social transformation, and thus to make the student capable of adapting what he/she learned in the Course education to their own professional skills as a teacher. This paper examines how my research of agricultural products such as tea, coffee, rubber, coconuts, and pepper in Nelliampathy and Kodaikanal is eligible to make the students understand their historical significance, their involvement into global economics established overlapping with the network of British Empire, and cultural multi-layers consequently developed as a form of hybridization of indigenous and European cultures. The profit of the use of visual images and footages as a supplement material that enables the students to understand that this hybridization was accumulated by cross-cultural contacts between nativity and invading forces is also discussed.

キーワード：人文学部人文学科教職教育、茶栽培、インド、アナイマライ丘陵

Key Words : Humanities Teaching Course education, tea production, India, Anaimalai Hills

1. はじめに

筆者は2014年度神戸学院大学の学内研究助成金C「インド製茶業をめぐる自然環境と飲食文化の研究～北東州と南インドを中心として～」(福島あずさ人文学部講師との共同研究)を得てインドにおける製茶業の現状とその歴史的背景に関して現地調査を行った。本論文では共同研究における筆者担当分の南インドの製茶業、就中タミルナードゥ州からケーララ州にまたがるアナイマライ丘陵におけるそれを対象に行った調査から得られた知見をもとに、その成果が人文学部の教職教育にどのように活用しえるのかを考察してみた。

人文学部人文学科のアドミッションポリシーにおける教員養成の理念では幾つかの要件が定められているが、本研究の目的は現地取材の結果が以下のようなそれに反映されうるのかを探るものである¹。

- 一、人間行動およびその文化所産との有機的関連をそれぞれ理解し、幅広い知識および教養を身につけ、さまざまな問題に柔軟で的確に対応することができる教員
- 一、多様な学問領域を学んできたことを授業や生徒指導に生かして、生徒の個性や興味の伸長をはかることができる教員
- 一、グローバルな視点を持ち、社会の変化に対応して、絶えず最善の教育を探究し、実践することができる教員

したがってここで報告する知見は定性的調査で得られたものではあるものではあるが、筆者が以下に記すような期間に行ったものに基づいているため、長期にわたる参与調査の結果ではないこと、また学部生を対象とした教育への反映を考察することを第一義とするため、本論文における先行研究への参照は文化史研究の基本的業績に留めることを冒頭に述べておく。

2. 調査期間と地域

本研究の基礎となる知見は2015年1月23日～29日の間に、インドのケーララ州 Nelliampathy (以下、ネッリヤンパティ) の Chandramalai Tea Estate (以下、チャンドラマライ農園)、タミルナードゥ州 Kodaikanal (以下、コダイカナル) の Loyola Coffee Estate (以下、ロヨラ・コーヒー園) および Regional Coffee Research Station (以下、地域コーヒー研究所) において行った調査によって得られたものである。これらは行政区域上2つの異なった州に分かれてはいるが、地理的には Anaimalai Hills (以下、アナイマライ丘陵) と呼ばれる同一の高原地帯に属し、文化的にも多くを共有するものであることを最初に指摘しておく。また以上の知見は、先行して筆者が行った定性的調査である「アジアにおける製茶技術の広がりと発展に関する研究」(2011年度人文学部研究推進費による。大原良通人文学部教授との共同研究) および「インド映画に見られるヒルステーションの映像学的位置づけに関する研究」(2012年度人文学部研究推進費による) によって得られた知見と業績によって補強されていることも付言しておく。

3. 人文学部教育との関連

3-1. 対象となる科目群

本論文では人文学部人文学科において主に比較文化コースの学部生を対象に2015年度前期に開講した「地域文化研究C」を主たる対象として考察する。なお、同様の活用は同じ受講生を対象として2015年度後期に開講した「文化交流論B」にも適応されたことを事前に付言しておく。

3-2. 対象科目の目的と到達目標

2015年度の地域文化研究Cでは「ビバレージ（飲み物）の変遷からイギリス飲食文化の特性を読み取ること」に定めた²。具体的には「イギリスの飲料というただちにビールと紅茶が思い浮かぶが、これが国民的ビバレージとして定着するまでには長く複雑な歴史的経緯があった。本講義ではこの文化論的背景を主に酒税と茶税の変遷という観点から考え、身近な飲食物の背景に文化史的な大きな流れのあったことを理解する」ことを講義の主筋とした。これを学習することで受講生が理解すべき到達目標としては次の3点を掲げた。すなわち、「人間の生命維持に不可欠な飲料の摂取の仕方が特定の文化圏の食文化を決定する因子となり得ること」、「アルコール摂取に対する対応が文化圏ごとに差異があること」、そして最終的には「脱アルコール化の政策がプロテスタンティズム的近代化の発想と深く結びついていること」を理解することである。

3-3. 対象科目の教育上の問題点とその対応法

当該科目のみならず比較文化コース開講の多くの講義科目において、教育に際して共通して見出しうる次のような問題点がある。人文学科の他コースにおいては中等教育の科目との連続性が受講生には見え易い（例えば「日本史」「世界史」から歴史文化コースへ、「英語」から言語文化コースへというがごとき）のに対して、比較文化コースの持つ領域横断的統合性と既成学術分野の業績を応用した定性的調査及び分析法は受講生が学部専門課程に配属されてから初めて接するものであり、これらを理解するのにしばしば困難を覚えるものである。そこで筆者としては教育において次のような対応法をもって受講生の理解の混乱を解消するように臨むこととした。すなわち、受講生が日常的に接するコモディティを題材として、それが定着するに至った複雑な文化背景を徐々に開示しながら、異文化交差のダイナミズムを理解させる方法である。

地域文化研究Cから一例をあげれば、食中飲料として水を恒常的に確保できない文化圏がグローバルにどれほど広がっているかを人文地理学的資料を援用して示し、アルコール飲料がその代替物として成立したことを理解させることによって、飲食文化的に考えれば酒は本来的には酩酊を目的とするものではなかったことを認識させるのである。比較文化の教育にはこうした異化効果を持ちうることで受講生の認識の地平を拡大させてゆく方法がすぐれて効果的である。歴史的に見て「水と空気は無料」という日本のコモンセンスがグローバルスタンダードでは少数派に属するものであることを理解すれば、異文化の接触が交差する文化史的流れの中で日本文化の特異性を確認することができ、自らの生得的文

化を多様な異文化環境の中で相対的に位置づけることが可能となってくる。このことはまた、人文学科が教員養成の理念とする「グローバルな視点を持ち、社会の変化に対応して、絶えず最善の教育を探究し、実践することができる」という要件を満たすことに直結することも強調されてしかるべきだろう。

3-4. 個別的問題点

ここでは当該科目の教育の過程で、英国における喫茶習慣の受容を説明する際に生じる個別的問題点に焦点をしばって考えてみる。ここに至るまでの講義を経て受講生は以下の点を理解していると前提する。

- ①産業革命を経て政治権力が農業資本家から産業資本家へと徐々に移行をはじめ
- ②離農して都市に流入した細民が労働者として活用される。良質の労働力を維持するために「酩酊しない」食中飲料が必要とされる。
- ③上流階級の嗜好品的飲料であった茶が国民的飲料として労働者階級にまで浸透してゆく
- ④茶の価格を低位安定させる必要性が生じるが、茶は英国には自生しないため、生産地である中国からの大量安定輸入が不可欠となる
- ⑤大量の茶の輸入は英国の対中貿易赤字を増大させる

ここに至って英国は植民地インドでの茶生産に着手することとなるわけであるが、ここで受講生に問題をさらに深化して考察させるに際して幾つかの障害が生ずる。受講生は中等教育の過程でいわゆる「三角貿易」を知識として持っていたとしても、インドにおける茶生産に伴って発生した諸問題を比較文化的枠組みの中で理解するために、未だ次のような視点が欠けているためである。すなわちそれは(1)後世いわゆる「グレートゲーム」へと伸長してゆく西洋列強の地政学的視点、(2)茶が当初から地場の農業生産サイクルから分離した商品作物として耕作されたというグローバルな経済史的視点、そして(3)そうした「みずからの使用を禁じられた交換価値の生産」(臼井、1992、54)が既存の現地文化とどのように異文化衝突を起し最終的にハイブリッド化してゆくかという文化人類学的視点である。

上記2において説明した調査によって得られた知見は、これらの視点、就中(1)および(2)を受講生に理解させるために有効な資料をもたらした。それは最終的に人文学科が教員養成の理念とする「多様な学問領域を学んできたことを授業や生徒指導に生かして、生徒の個性や興味の伸長をはかることができる」との能力の涵養に適合するものである。そこで以下に調査の結果を簡潔に要約しながら、こうした資料がどのように教育に活用されうるかを論じてゆく。

4. 現地調査で得られた知見

4-1. 南インドにおける製茶業の導入

既存の研究(Ukers, 1935, Griffiths, 1967)から南インドへの製茶業の導入に関しては以下のように要約することが可能である。

- ①南インドの製茶業はインドへ茶生産が導入された直後の1830年代、つまり最適の産地

が発見できない時点で試験的に導入されたのがはじまりである。

- ②以降南インドの製茶業は順調に発展して一大産業となった。アッサムやダージリンのように世界的に知られた高品質茶の産地とはならなかったが、生産量に関しては北インドのそれに伍するものがある。
- ③南インドの製茶業は海拔千メートルを越える高地地域に限定して発展した。西ガーツ山脈のウータカマンドゥ（以下、通称に従ってウーティ）を中心とするニルギリ地方が主生産地であるが、他にも同様の海拔の高原に中・小規模生産地が点在している。
- ④それらでは旧来の住民の居住地であった平地とは地理的にだけではなく文化的にも一定の断絶がある。

4-2. 調査地の人文・自然地理学的特性

南インドでの製茶業は西ガーツ山脈の南端を中心にして展開された。ヒマラヤ山脈を北の底辺として大洋に突き出た逆三角形の形状をしたのがインド亜大陸であるが、中央にデカン高原があり、その両側で巨大なバットレスとなって高地と平原を隔てているのが東西のガーツ山脈である。南インドで最大の茶生産地ニルギリは西ガーツ山脈の南端にあり、ここ以外に何か所かで茶生産が試験的に導入された。

これを理解するにあたって19世紀の南インドの行政区分を認識しておくことは重要である。英領インドは植民地政府（インド政庁政府）が直接統治する地域と名目上の自治を許された土侯領（いわゆる藩王国）に分割されていた。前者が圧倒的多数で後者もインド政庁政府の厳格な管理下に置かれていたわけだが、南インドでは小規模ながら比較的有力な藩王国が存在しており、これが製茶業の成立に微妙な影響を与えている。直接統治領には管区制が敷かれていたが、前述のニルギリはマドラス管区とマイソール藩王国の境にあってマドラス管区側、その他の試験的栽培地はアラビア海に面した西ガーツ山脈の斜面地に点在しており、複数の藩王国領に接する地域が大半を占めた。こうした行政区をまたいだ地域に茶の植樹が行われたのは、ひとつには栽培に適した地理的要因に恵まれていたということもあるが、トライバルと呼ばれる未開の狩猟民が放浪する以外に定住民がなく、原生林に覆われて農耕地としては開発されておらず、租税収入の上では利用価値のない場所だったため、所有権問題がほとんど発生しなかったことも大いに関係している。

西ガーツ山脈は北緯11度線あたりで一旦途切れ、100キロばかりの平地が続いたあと（パーラッカド地峡）再び隆起して逆三角形の頂点、亜大陸南端のカーニャマリ（旧名コモリン岬）の手前まで数百キロにわたって連なっている。これがアナイマライ丘陵である。語源は古代タミル語で象の住む山々であるとされ、何千年にもわたって文明から切り離された未墾の密林であったことが分かる。地理的環境としては隣接する西ガーツ山脈と連続性が強い。

これら山脈とアラビア海にはさまれた細い海岸地域をマラバール地方と通称するが、ここは16世紀にポルトガル人が最初に到達したという経緯からインドではもっとも長い西洋文明との接触の歴史があり、時代の変遷とともにポルトガル人からオランダ人、そしてイギリス人へと支配的勢力が変わっていった。マラバールではそうした複雑な背景もあって

インド政府の直接統治が及ぶことなく、茶栽培の試験的導入が行われた18世紀中葉には北部のコーチンと中央部から南部にかけてのトラヴァンコールの二つの藩王国が治めるところとなっていた。第一の調査対象となったネッリヤンパティはパーラッカド地峡に面したアナイマライ丘陵の北端のプランテーションで、歴史的にはコーチン藩王国領内に収まる。そのため現在は行政管区上ケーララ州に属する。一方第二の調査対象としたコダイカナルは緯度的にはネッリヤンパティより僅かに赤道より、アナイマライ丘陵の東端、パーラッカド地峡がテーニからマドゥライへと延びる広大な沖積平野へと開いてゆく途上にある。こちらは高地のプランテーション開発がマドラス管区によってなされたため、現在はタミルナドゥ州の行政管区内にある。この二つのプランテーションに共通する特性は多いが、特徴的に相違点も見られる。それらを概括するには、熱帯・亜熱帯植民地に成立したヒルステーションと呼ばれる特殊な空間を手がかりに説明するのがもっとも望ましい。

4-2-1. ヒルステーション

ヒルステーションは英領マラヤや東アフリカ植民地、蘭領ボルネオにも存在したことが確認されているが、とりわけ多数にかつまた大規模なものが設置されたのは英領インドであり、その建設は1859年のインド大反乱終熄後に急速に進んだ。ヒルステーションの基本的な機能は避暑地であり、幾つかの大規模なものでは酷暑期の数ヶ月にわたって行政府の機能がそのまま移転されて第二の首都もしくは管区首府の役割を果たした。北インド（現ヒマチャルプラデーシュ州）のシムラーやニルギリのウーティなどがその例である。植民地研究におけるヒルステーションの重要性は近年徐々に着目されており（Crossette, 1999）別稿で論じたこともある（赤井, 2013）ためここでは詳述しないが、植民地において絶対的少数派であることを余儀なくされた白人コロニストが、閉鎖された空間の中で母国の文化や生活習慣を再現しようとした場所であることは指摘しておく必要がある。インドにおいて大反乱以降急速に建設が進んだのもそのためである。

本論文において重要なのは、ヒルステーションが例外なく平野部とは切り離された高地に設置され、その位置が茶やコーヒーなどのプランテーションと重複していたという点である。興味深いのはプランテーションは決してヒルステーションの同義語ではなく、プランテーション開発が行われてもヒルステーションとはならなかったものが南インドの高地に点在していることである。別名「貧者のウーティ」と呼ばれたネッリヤンパティはその代表である。以下、2015年の調査で得られた知見を中心に、この「未然のヒルステーション」を考察してみたい。

4-3. アナイマライ丘陵のプランテーション

4-3-1. ネッリヤンパティ

「貧者のウーティ」と称される高原リゾートは南インドではネッリヤンパティ以外にもかなりの数にのぼるが、按ずるにこの名の由来は、ヒルステーションとしての条件は満たしているものの白人コミュニティとしてまでは認知されなかった（そのため高級官僚や士官などが家族を連れて定期的に移動してくることがなく、二流のコロニストしか訪れるこ

とがなかった) ことから来ていると想像できる。そして部分的にせよヒルステーションとしての条件を満たしていたということは、当然そこでは茶に代表される商品作物の栽培に着手していたことを意味する。ではこの貧者のウーティにどのように製茶業が導入されたのかを考えてみよう。

英領インドでは最初の試験栽培で一定の目算が立った時点で、製茶業は官営から離れて徐々に民間資本の手に移っていった。政府による介入を必要最小限に抑えて産業の発展を金融市場で資本調達した民間に委ねるとするのはイギリスの伝統的なやりかたではあるが、却って英領インドでは投機性の高くリスクの大きいこの新興産業に乗り出そうという人材に事欠かなかったことは指摘しておいてよい。これにはイギリス特有の階級制の問題がかかわっている。長子相続が定着していたこの国では上流階級子弟のうち長男を除く次男三男は富の継承すなわち領地の相続に与ることができず、自らの手で生計を立てること(言い換えれば上流階級にふさわしい品格ある生活をおくれるだけの財産を獲得すること)を迫られた。

インドへ派遣されてきた軍人や東インド会社員(東インド会社解散後はインド高等文官と呼ばれるインド省派遣の植民地官僚となる)の大半はこの社会層から供給されることが伝統となっていた。当然在印期間も長く現地の事情にも通じているため、些少の投資リスクは覚悟の上で製茶業に乗り出すのには最も意欲的な階級層であったことは十分に考えられる。インド製茶業に関する基本的な文献とされるユーカーズの研究書には、密林を茶畑に変えるべく辺境で官営地の払い下げを受けたコロニストの名が幾つも記載されているが、その中でも興味深いことにインド軍勤務経験者がずば抜けて多い(Ukers, 1935)。これはそうした辺陬の地に軍の士官が臨時の行政官として派遣されていたことが明らかに関係している。かれらには軍務を全うして帰国しても恩給で品格ある生活をおくれる保証はなかったため、退役後インドに留まって製茶業に着手し、それによって蓄財を図ろうとの発想を抱いたとしてもさして不思議ではない。長年アッサムで茶木の移入に尽力し茶産業の礎を築いたスチュアート大尉はその成功例である。

ネッリヤンパティの開発は19世紀に始まるが、民族資本ではなく白人の手によって着手されたことは他地域と同様である。異なる点はこの地域がコーチン藩王国の領内にあったため、ディワンが積極的にかれらの入植を促したことにある³。チャンドラマライ農園で行った聞き取り調査によると最初にイギリス人資本が入ったのは1832年、当初はコーヒー栽培を目的に開拓に着手、遅れて茶が導入され、1863年には幾つもの農園が成立していた⁴。公文書から見ると18あった農園のうち14までもがヨーロッパ人によって経営されていたことが1908年に記録されている(*Imperial Gazette of India*, 1908)。

現在チャンドラマライ農園をふくめネッリヤンパティの全エステートは民族資本によって経営されている。土地の所有権じたいは国有となっており、エステートはこれを永代租借しているが、農園の拡張や新規の開拓には林野庁の許可が必要である。チャンドラマライ農園は約405haの面積を占めており、うち202haで茶、106haでコーヒーが栽培されている。茶の年間産出量はヘクタールあたり約3350kgである。その他の産品としてはオレンジ、コショウ他のスパイス、燃料用の木材がある。スパイス類は副次的産品として複合農

法によって得られるが、その重要性は後に論じる。

チャンドラマライ農園には約400名の労働者が雇用されており、うち60%はこの地域のトライバルから（うち80%が主要トライバルのカダル族）、残り40%は隣州タミルナードゥからの出稼ぎ労働者によって占められている。農園は労働者とその家族のために薬局、薬剤師、看護師、訪問医を具えた診療所を設けており、農園労働者とその家族からなる独立したコミュニティを形成している（写真1）。



写真1 チャンドラマライ農園付属の製茶工場
(2015年1月14日筆者撮影)

4-3-2. コダイカナル

タミルナードゥ州ディンディグル県に属するコダイカナルは1845年にマドゥライのアメリカ人宣教団によって開かれた（Crossette, 1999, 92-95）。以降、南インドではウーティに次ぐ大規模ヒルステーションとして知られ「ヒルステーションの王女」の異名を持つ。ネッリヤンパティと比較して、コダイカナルにはヒルステーションとしての要件を充足する次のような特徴がある。すなわち、3万5000を越える人口を抱えるだけでなく、その西洋風の都市景観がインド全国から新婚旅行客や観光客を多数誘引する高原リゾートであり、同時にアメリカン・スクールの通称で知られるコダイカナル・インターナショナル・スクールや名門女子校プレゼンテーション・コンヴェント等伝統ある寄宿制学校を擁する教育拠点としての役割も果たしてきたことである⁵。これらはすべて白人コロニストによって開発されたことに起因するヒルステーションの文化的特性といえる。

一方でコダイカナル周辺の商品作物栽培はほぼコーヒーとバナナを主とした果実に特化されており、茶栽培は州境を越えたケーララ州側のムンナールに集中している。インドがエチオピアに次ぐ世界第6位のコーヒー生産国で、2014年統計で34万トンを生産していることは余り知られていない。これは高級品種アラビカの産出量が少ないこと、および生産の大半が国内消費されることと関係している。インドのコーヒー栽培の文化史的背景、特に茶生産との関係については

別稿で論じたので（赤井、2013）ここでは詳述しないが、栽培地が南インドに集中しており、就中カルナータカ州のコダグ地域が一大産出地となっていることは指摘しておかねばならない（表1）。今回の取材でコダイカナル周辺のコーヒー栽培はコダグとの

表1 2013年南インドのコーヒー生産

（単位はトン、*The Report of The United Planters' Association of South India, 2014* より筆者作成）

	アラビカ種	ローバスタ種	合 計
カルナータカ州	77425	152800	230225
ケーララ州	2075	62125	64200
タミルナードゥ州	12800	4570	17370
その他	6300	105	6405
合 計	98600	219600	318200



写真2 ロヨラ・コーヒー園の内部
(2015年1月27日筆者撮影)



写真3 タンディグディの地域コーヒー研究所
(2015年1月27日筆者撮影)

差別化のためにアラビカ種の改良と増産に力点を置いていること判明した(写真2)⁶。インドのコーヒー生産は連邦政府農林省直轄のコーヒー部局によって指導されており、品質改善や増産を目的としたコーヒー研究所が全国の生産拠点に設置されているが、コダイカナル付近のタンディグディにもそのひとつがある(写真3)。この地域がコーヒー生産の拠点と認知されていることの証左といえる。

南インドのコーヒー生産に関しては本稿の直接の分析の対象とするものではないが、茶生産と文化史的重複があるという意味で、人文学部教育における現地取材の反映を論ずるにあたってこれを欠くことができない。以下に3-4で指摘したような問題点への対応を考察することになるが、その過程ではこの問題もふくめて検討してみる。

5. 取材から得た知見の教育への反映

5-1. 商品作物と大英帝国経済圏

受講生は近代インド史の適切な知識を欠いているため、独立前のインドの農業といえば地産地消でローカルに完結した中世的状況を連想し勝ちだが、茶栽培を比較文化的に認識するためには、マラバール地方の農業生産はヴィクトリア朝末期には完全に大英帝国経済圏に即した世界的流通に組み込まれていたことを理解しなければならない。なぜなら藩王国が国外資本の導入を図ったことの背景には、農園開発が地域的な消費のためではなく既に世界的流通の一環となっていた商品作物の生産を目的にしていたことが関係しているからである。トラヴァンコールとコーチンの藩王国が植民地統治下でも繁栄することができたのは、従来の地代による租税収入にだけ頼るのではなくそうした農業資本から得られる収益で国家財政を補完できたためであり、それを踏み台にして他地域に先駆けて近代化に踏み出すことができたのである。

この点に関して受講生の理解を促すためには、カシューナッツとココヤシを例として説明することが効果的である。この二つは元来、地元の飲食文化に密着した農産物であり、ヨーロッパ人の到来以前から地産地消を目的に栽培されてきたものである。特にココヤシは種子(コconaツツ)の胚乳が現地の基本的食品の原料として利用されてきたし、それ以外の液状胚乳(コconaツツウォーター)は日常飲料に、胚乳を乾燥させたコブラから得られる油は調理や灯明に、硬質の種子の外殻は容器や宗教儀礼に、また外皮からはコイアと

呼ばれる強靱な天然繊維が得られロープやマットなどに加工される等、地元の日常生活には欠かせない重要な産物であった。しかし英領インド時代に入ってこれらは大英帝国のグローバルな経済圏に組み込まれ、商品作物として大規模に栽培されるようになる。カシューナッツから得られる油は20世紀初頭に爆発的に需要が増大する。これは実はアメリカで映画産業が勃興し映画館が一般化するにつれポップコーンが普及す



写真4 ケーララ州パーラッカド付近のヤシ園
(2009年11月30日筆者撮影)

るが、コーンをフライするのにカシューナッツ・オイルが用いられたためである。またココヤシ由来のコイアから作るマットレスは19世紀中葉から需要が高まる一方だった。これは玄関マットに絨毯を用いる余裕のないイギリスのロワー・ミドル家庭がそろって耐久性に富み汚れ落ちに優れたインド産マットレスを買い求めたからである (Jeffrey, 1994, 73-74)。このように日常にある既存品との隠れた関係性を提示することは受講生の視野を拡大するのに役立つ。

トラヴァンコールとコーチンの藩王国ではこれを受けて水田をヤシ園に転換しはじめた。今日ケーララ州を旅行するとあらゆる平野部で目にする広大なヤシ園はこの頃に成立したものである (写真4)。この転換は第一次大戦まで持続して増大する。ひとつにはインド政府がビルマを版図におさめ、イワラジ川下流地域の穀倉地帯で生産される米がインドの国内市場に流入するようになったため、米価が低迷していたことも関係している。開戦でドイツ海軍がベンガル湾まで進出した結果、ビルマからインドへの米の輸送が滞りがちになって初めて、藩王国政府は主食確保のために水田保護に乗り出すのである。

これらの情報を提供することは3-4で指摘したような地政学的視点およびグローバルな経済史的視点を受講生に認識させることに役立つ。受講生がこうした文化的な「異化効果」による気づきを単なる一過性の知識ではなく比較文化の地平を拡大することに活かすならば、教職においても「多様な学問領域を学んできたことを授業や生徒指導に生かして、生徒の個性や興味の伸長をはかることができる」の能力を修得することが強く期待されるのである。

5-2. プランテーションの多層性と複合農法、および映像資料の活用

上記の教育効果を促すためには、この地域のプランテーションの多層性を紹介することもある有効な手段となる。マラバール地方へのプランテーションの導入は決して一律ではなく、人文地理学的にも自然地理学的にもデリケートな多層化を起こしていることが調査から判明する。ネッリヤンパティを例にして考察してみよう。

ネッリヤンパティへの商品作物栽培の導入はまずコーヒーに始まり、茶がそれに続いたことが取材から明らかとなっている。通常コーヒーと茶はその最適育成高度に微妙な差があり、ウーティのような大規模栽培地では茶栽培地域から若干海拔が下った山腹斜面で



写真5 ネッリヤンパティのコーヒー園と茶園の連続
(2012年8月24日筆者撮影)



写真6 アンナマライ丘陵のゴム園
(2015年1月14日筆者撮影)

コーヒーが栽培されている。他地域でも茶が主でコーヒーが従というかたちで両者とも栽培を行っている地域は少数ながら見受けられるが、この二つが重複することはあまりない。しかしネッリヤンパティでは両者が連続して、すなわちコーヒー栽培地が尽きたところに隣接して茶木の植樹がなされている例が見られた（写真5）。これは両者の連続性と区分を視覚的に認識するには格好の材料となる。

さらに海拔の下った山腹ではゴムの栽培が行われている（写真6）。ゴム栽培はコーヒーと茶に比べて高度差があるばかりではなく、時代的にも開始された時期が遅く、また開発のための資本が白人コロニストに依存するのではなく民族資本によって調達されたという点に特徴がある。現在ケーララ州は全インドのゴム産出量のうち9割以上を占めているが、ゴム栽培の本格的導入は1920年代に始まったもので、その背景にはアメリカにおける急激なモータリゼーションによってタイヤ用ゴムの需要が高まったことが関係している。第二次世界大戦中の日本軍のマラヤ植民地占領によって連合軍へのゴムの供給が途絶したことが、その代替地が必要とされたことがこれに拍車をかけた（Jeffrey, 1994, 80-81）。ゴム園開発に資金を投入したのは資本力を蓄えたインド人資本家だった。

このようにプランテーションは地理的には文化史的にも多層化された状態でアナイマライ丘陵に展開されているおり、この文化現象の一種の雛形をなしているのがネッリヤンパティであるといえる。これは人文学科の教職教育の理念である「人間行動およびその文化所産との有機的関連をそれぞれ理解」という要件を満たすのにすぐれて有効な題材となる。またここに、取材で得た映像資料を補助的に用いることは受講生の理解を深化させるのに役立つ。本論文では参考資料として添付しうるのは静止画に留まるが、実際の講義ではこれに動画をも加えて、現地の自然環境とそこに展開される文化所産としての商品作物栽培を三次元的に提示することは、教育の手法として有効である。高度差に準じて平地から高地へとココヤシ、ゴム、コーヒー、茶と農産品が徐々に変化してゆくことを視覚的に把握することが可能なためである。ことに上記で述べたような、コーヒーと茶の栽培が連続して展開されている状況は、他に類例が少ないという意味で教育的効果が大きい。ここでは最後に映像資料提示の実例として、プランテーションにおける複合農法を考えてみたい。

南インドはコショウやカルダモンなど一大産地として知られる。これらは現地の食文化



写真7 コダイカナルのコショウ栽培
(2015年1月27日筆者撮影)



写真8 カルナータカ州コダグ地方のコーヒー
とコショウの複合栽培
(2011年8月25日筆者撮影)

において不可欠なスパイスであると同時に世界的な需要も大きく重要な輸出産品にもなっている。これらのスパイスは日本の日常生活において親しいものであるが、しかし受講生にとってこれらが商品作物としてどのように栽培されているかを知る機会は少ない。例えばコショウは単独でも栽培されるが(写真7)、コーヒー園において複合農法で栽培されるケースが多い。コーヒーの生育に最適な熱帯雨林にはつる植物であるコショウの支え木となる高さの高木に事欠かないためである(写真8)。コーヒーとこれらのスパイスの複合農法はインドへコーヒーが導入されたと同時に開始された。というより、伝統的にスパイスの栽培が行われていた地域に重複してコーヒー園の開発が進められたと見た方が実情に近いだろう。したがってネッリヤンパティなどでこうした複合農法を大規模に展開している農園ではスパイス類を副次的産品と呼ぶのはためらわれるほどである。いずれにせよ本論文にサンプルとして添付した画像だけでも、こうした視覚的な保持資料が南インドの特定地域の持つグローバルな経済流通への強いむすびつきを理解するうえですぐれて有効的であることは理解できるだろう。

6. おわりに

以上のような考察から、2で示したような筆者による現地取材で得られた知見は、人文学部人文学科の教職教育に有効な題材となり得ることは明らかである。なぜなら、インドにおける茶に代表される商品作物栽培は、単なるローカルな地産地消のための農産品ではなくひとつの文化所産であり、これを理解することはそれを生み出した人間行動との有機的関係にまで深化して考察することにつながるからである。そうした人間行動は、集団化してゆく過程で地政学やグローバル経済といった地域の枠組みを超えた国際的なダイナミズムとなり、それが我々の暮らす現代日本の日常生活と関連してゆく。日常生活と世界をつなぐ見つけにくい回路を正確に把握することで、日本文化のもつ特殊性と異文化との関連性を自発的に意識できるようになるはずである。こうした知見をもって授業や生徒指導

に臨めば、人文学科の教職教育で修得した能力はじゅうぶんに活かされることになるだろう。

また、筆者による現地取材で得られた知見は、3-4で指摘した「異文化衝突によって生ずる文化のハイブリッド化」の実例を受講生に提示するにも有効であると考えられる。本論文では紙数の関係からこれに言及する余地がなかったが、これを認識することもまた教職教育では有効なディシプリンとなり、人文学科が教員養成の理念としている「グローバルな視点を持ち、社会の変化に対応して、絶えず最善の教育を探究し、実践する」との目標を実現することに役立つはずである。この点に関してはいずれ稿を改めて論じてみたい。

参考文献（抄）

赤井敏夫「インド人お茶に会う」『茶味』創刊第一号、2012年。

「ディグリーコーヒーの秘密」『茶味』第二号、2013年。

臼井隆一郎『コーヒーが廻り世界史が廻る～近代市民社会の黒い血液～』中央公論社、1992年。

Brown, Hamilton. *The Sahibs, the Life and Ways of the British in India as Recorded by Themselves*, 1948, William Hodge.

Crossette, Barbara. *The Great Hill Stations of Asia*, 1999, Basic Books.

Griffiths, Sir Percival. *The History of the Indian Tea Industry*, 1967, Weidenfeld and Nicolson.

Jeffrey, Robin. *Politics, Women and Well-Being*, 1994, Oxford University Press.

Khare, R. S. & Rao, M. S. A. ed. *Food, Society & Culture*, 1986, Carolina Academic Press.

Ukers, William H. *All About Tea*, 1935, The Tea and Coffee Trade Journal Company.

（本研究は2014年度神戸学院大学学内研究助成金C「インド製茶業をめぐる自然環境と飲食文化の研究～北東州と南インドを中心として～」を受けたものである）

（本研究は2012年度人文学部研究推進費「「インド映画に見られるヒルステーションの映像学的位置づけに関する研究」」を受けたものである）

（本研究は2011年度人文学部研究推進費「アジアにおける製茶技術の広がりと発展に関する研究」を受けたものである）

注

- 1 以下、人文学部人文学科の教員養成の理念に関する引用はすべて本学教職教育センターのウェブサイトに掲載されたものによる（<https://www.kobegakuin.ac.jp/facility/tec/ug/>）（2015年12月15日閲覧）
- 2 以下、本講義に関する引用はすべて本学シラバス・データベースに掲載されたものによる。
- 3 ディワンもしくはディーワーンはコーチン藩王国の宰相で藩王（マハラージャ）に代わって王国の実質的権力を握っていた。
- 4 以下、ネッリヤンパティにおける聞き取り調査はすべて2015年1月24日にヴィーカイ製茶株式会社チャンドラマライ農園支配人C・ハリダーサン氏（C. Haridasan, Manager, Chandramalai Estates, Veekay Tea Company (P) Ltd）に対して行われたものによる。
- 5 Presentation Convent はイエズス会の設立になる。コダイカナルへのキリスト教宣教団の進出に関してはアメリカン・ミッションに先駆けてイエズス会によるものがあつた（Crossette, 100）。
- 6 以下、コダイカナルのコーヒー園に関する聞き取り調査はすべて2015年1月27日にジョーゼフ・コーヒー製造会社ロヨラ・コーヒー園副支配人N・ピーター・ナレーシュ氏（N Peter Naresh, Sub Manager, Loyola Estate, Josef Coffee Curing Works）に対して行われたものによる。

社会科・地理歴史科教育法の内容と受講者の意識

A study of the course content of Teaching Methods in Social studies and Geography-History and the students' awareness

稲田 克二

Katuji INADA

(要旨)

筆者は神戸学院大学において、2012年から社会科・地理歴史科教育法を担当している。そこで実施した各年度4単位30回分の授業内容を示すとともに、受講生の意識を調査・分析した。

この授業では4単位30回の授業のうち、1/4を中学校社会科学習指導要領、高等学校地理歴史科学習指導要領の読解と解説、並びに各教科・科目の学習指導案の作成指導にあて、受講生が社会科・地理歴史科教師としての知識・技能を習得できるように指導している。また残りの3/4は、学生に自ら作成した学習指導案に基づいて模擬授業を行わせ、社会科・地理歴史科教師として実務が遂行できるように指導している。またこの模擬授業については、当該学生以外の学生は「生徒」としてその模擬授業を受講するとともに、模擬授業の評価もさせている。

最終回に1年間の授業に関してアンケートをとっており、それを通してこの授業に対する学生の意識を調査し、分析した。

(Summary)

The author has been in charge of the class of Teaching Methods of Social Studies and Geography-History at Kobe Gakuin University since 2012. He surveyed the 30 lessons of this class, investigated and analyzed what the students were able to take from this class.

One quarter of the 30 lessons are allotted to the study of school curriculum guidelines of junior high school as well as the guidance of learning how to make the teaching procedures of each subject, so that the students can acquire the knowledge and the skills of teaching as a teacher of social studies or geography-history. The remaining three-fourths of this class are allotted to mock lessons based on the teaching procedure of their own making. The students learn how to create practical class through these mock lessons. The students attend the mock lessons with their comments and evaluation about the simulated class in the role of a student. At the end of this class of the academic year, the students answer the questionnaires about this class. The study explored the result of the questionnaires and analyzed how they have changed their attitude towards being a teacher and what they were able to take this class.

キーワード：考える社会科、指導案作成、模擬授業、模擬授業の評価

Key Words : thinking social studies, teaching procedure, mock lesson, evaluation of mock lesson

はじめに

社会科・地理歴史科教育法に関する実践報告は多数なされている。たとえばシラバスに関するものでは、木下¹⁾ 渡辺²⁾ が、教職科目として履修している学生の意識に関するものでは藤波³⁾ 岩野⁴⁾ 戸田⁵⁾ が、学習指導案作りに関するものでは中村⁶⁾ が、授業の展開方法に関するものでは山岡⁷⁾ 小栗⁸⁾ 等、種々の分野から多くの研究がなされており、各々示唆に富んだ報告となっている。しかし、通期30回の授業に関して、その内容と、学生の活動や意識に関して記述されたものは多くない。

そこで、筆者は神戸学院大学で担当している社会科・地理歴史科教育法について、通期30回の授業内容を示すとともに、この授業の受講生の状況や意見・感想を報告し、今後の授業改善に向けた課題を検討することとした。

1. 社会科・地理歴史科教育法の開設状況

筆者は2012年から神戸学院大学で社会科・地理歴史科教育法を通年4単位で担当してきた。この授業では、法学部、経済学部、人文学部、経営学部にも所属する、社会科・地理歴史科の教員免許取得希望者が受講する形となっており、受講者数は毎年約60人程度で、2014年度の場合、学部別では法学部が18人、経済学部が15人、人文学部が26人、経営学部が4名で2年生が中心となっている。なお2015年度からは、学部の移転により、有瀬キャンパスで経済学部と人文学部の学生だけを担当することとなり、受講者数も経済学部11名、人文学部18名と昨年度に比べ半減した。このため過去3年間の授業内容と、2015年度の授業内容にはいくつかの相違点が出てきたため、今回は2012年度～2014年度の3年間で行った授業の報告を行い、2015年度の報告は別の機会に行う予定である。

2. 社会科・地理歴史科教育法受講者の状況

2012年～2014年の3年間に受講した学生の社会科・地理歴史科教員への意識等については、毎年第1回目の授業でアンケート調査を行っている。それによると、この授業を選択し、「社会科・地理歴史科教員を目指す理由は何か」という問いに対して、約50%の学生が、「小学校～高等学校での社会科の先生がよかったから、魅力的な授業をしていたから、授業が楽しかったから」と答えており、小学校～高等学校で良い社会科・地理歴史科教員にめぐり合い、感銘を受けて自分の将来の職業にしたいと考える学生が約半分いるのである。このことは、本学の学生が兵庫県はもとより、西日本各地から入学していることから考えると、わが国の多くの学校では、優れた教育実践を行っている社会科・地理歴史科教員が多数存在していることを示していると考えられる。そして、このことはわが国の小学校～高等学校での社会科・地理歴史科教育が、この教科・科目科が好きな児童生徒にとって学校卒業後、同教科・科目の教師になりたいという人生選択に大きな影響を与えていることも示している。このような良好な意識を持って社会科・地理歴史科教員を目指す学生を指導することに関して、大きな喜びと同時に責任を感じる次第である。

続いてに約30%が歴史・地理が好きである・興味がある・得意であると答え、「好きこそものの上手なれ」で子どもの頃から社会科が好きだから、社会科の先生になりたいと考え

ている学生が1/3程度いる。

その他所属学部で取得できる教員免許が社会科・地理歴史科であるという消極的理由や、運動部の部活動の指導者になりたいので、教科を問わず教員免許取得を目指す学生も数人いる。

次に、卒業後の就職希望先について調査したところ、この科目の受講者の多くは2年生であるため、未確定な部分が多々あるとは考えられるが、社会科・地理歴史科教員を第1志望に上げている学生の比率は約40%であり、残り約60%の学生は教員への就職を第1志望とはしていない。第1志望で教員を目指さない学生の就職希望先としては、公務員（地方公務員・警官）が約40%を示し、他の金融・鉄道・放送・IT関係などを大きく引き離し、特段の多さとなっており、いずれにしても教員・公務員への就職希望者が全体の約60%以上を占めている。これはこの科目を選択している学生の約69%が法学部と人文学部であることから考えれば、当然の結果であるとも考えられる。

3. 社会科・地理歴史科教育法の授業の目的・到達目標・授業計画・内容

ここでは、シラバスに示したこの授業の目的、到達目標、授業計画とその指導内容を示す。

○授業の目的

中学校社会科・高等学校地理歴史科の教員になるにあたって、その心構えを醸成し、指導内容を把握し、指導力を確立させる。『学習指導要領』を読解し、何をどのように教えるかを総合的に理解し、実践できる社会科・地理歴史科教師を育成する。特に暗記科目から脱却し、論理性・法則性や因果関係等を追及する「考える社会科」を目指した学習指導案の作成や、模擬授業演習などを通して、社会科・地理歴史科教師としての実践的能力の育成を目指すことを目標とする。

1. 社会科・地理歴史科の各科目の授業の目標を立て、内容を把握できる。
2. 社会科・地理歴史科の各科目の指導計画を立てることができる。
3. 社会科・地理歴史科の各科目の学習指導案を作成できる。
4. 社会科・地理歴史科の各科目の模擬授業ができる。
5. 副教材や教具を適切に使用できる。
6. 教材研究・授業のシュミレーションの重要性を理解する。
7. 他者の模擬授業や研究発表を見て、自らの視野を広め、教育技術を向上させる。
8. 社会科・地理歴史科の学習の楽しさを指導できる。
9. 研究と修養の重要性を理解する。

○到達目標

1. 中学校社会科・高等学校地理歴史科教員になるための、学習指導方法が理解できる。
2. 『学習指導要領』が理解できる。
3. 学習指導案を作成できる。
4. 模擬授業を行うことができる。
5. 他者の授業を評価できる

6. 「考える社会科」を实践できる。

○授業計画・内容

- 第1回 オリエンテーション 中学校社会科・高等学校地理歴史科を指導するにあたって
- ・社会科・地理歴史科教員としての意識・意欲を醸成し、職務の内容などを理解する。
 - また学校の教育活動の基準である『学習指導要領』を理解する。
- 第2回 中学校社会科地理的分野、歴史的分野、公民的分野の目標と内容（1）
- ・『中学校学習指導要領』に示された、社会科地理的分野、歴史的分野、公民的分野の目標を読解し、理解する。
- 第3回 中学校社会科地理的分野、歴史的分野、公民的分野の目標と内容（2）
- ・『中学校学習指導要領』に示された、社会科地理的分野、歴史的分野、公民的分野の内容を読解し、理解する。
- 第4回 中学校社会科地理的分野の学習指導案作成
- ・『中学校学習指導要領』の趣旨に基づいて、社会科地理的分野の学習指導案を作成する。
- 第5回 中学校社会科歴史的分野、公民的分野の学習指導案作成
- ・『中学校学習指導要領』の趣旨に基づいて、社会科歴史的分野・公民的分野の学習指導案を作成する。
- 第6回 高等学校世界史、日本史の性格と目標
- ・『高等学校学習指導要領』に示された、世界史、日本史の内容を読解し、理解する。
- 第7回 高等学校地理の性格と目標
- ・『高等学校学習指導要領』に示された、地理の内容を読解し、理解する。
- 第8回 高等学校世界史、日本史の学習指導案作成
- ・『高等学校学習指導要領』の趣旨に基づいて、世界史、日本史の学習指導案を作成する。
- 第9回 高等学校地理の学習指導案作成
- ・『高等学校学習指導要領』の趣旨に基づいて、地理の学習指導案を作成する。
- 第10回～第14回 模擬授業演習
- ・受講者が作成した学習指導案に基づき模擬授業を行い、他の受講者は「生徒」として参加し、その結果について合評する。
- 第15回 前期のまとめ
- ・前期に行った学習内容をまとめる。模擬授業の内容などについて討議する。
- 第16回～第29回 模擬授業演習
- ・受講者が作成した学習指導案に基づき模擬授業を行い、他の受講者は「生徒」として参加し、その結果について合評する。
- 第30回 後期のまとめ、1年間のまとめ
- ・後期に行った学習内容をまとめる。1年間の授業を通して、社会科・地理歴史科教員になるための決意を固める。
- 以上が2014年度の1年間の授業の計画・内容である。ただし受講者全員に必ず1回の模

模擬授業をさせることを第一義としていたため、予定では第10回から模擬授業を開始する予定であったが、受講者数を勘案して、学習指導要領の読解・理解の回数を整理し、模擬授業の回数を増やした。

この授業で特に重点を置いたことは、1.『学習指導要領』を理解できること。2. 学習指導案を適切に作成できること。3. 模擬授業を通じて、学習指導ができること。4. 他者が行った模擬授業を適切に評価できること。5. 社会科・地理歴史科を暗記科目としてではなく、社会科学として「考える社会科・地理歴史科」として認識できることの5点であった。

1.『学習指導要領』を理解できることについては、まず憲法・教育基本法・学校教育法・学校教育法施行規則の一連の教育に関する法体系の概略を示し、『学習指導要領』の趣旨の説明を行い、特にわが国の小学校～高等学校で指導されている教科・科目は、すべて『学習指導要領』に規定されていることを理解させる。その後、『学習指導要領』の読解・理解にすすんだ。

2. 学習指導案を適切に作成できることについては、学習指導案の構成を説明し、基本的な作成方法を理解させる。それに基づいて受講者全員にまず1回学習指導案を作成させ、提出させた学習指導案を1人ごとに添削指導して返却し、次に1回目とは異なる別の分野で学習指導案を作成させ、それを添削指導をした。また夏期休業中の課題として、さらにもう1回学習指導案を作成して提出させ、合計3回学習指導案を作成させた。

この指導については、学習指導案の雛形⁹⁾をもとに作成方法を説明し、各学生に学習指導案を作成させ、不十分なところを添削指導する方法であったため、一度学習指導案の作成方法を習得すれば、科目や分野が変わっても円滑に作成できるようになる学生がほとんどであった。

3. 模擬授業を通じて、学習指導ができることに関しては、本授業の最も重要かつ、重点を置いて指導を行った活動である。事前に授業についての言葉遣い、声の大きさ、板書の構成、板書の文字、発問の方法、顔の表情などの授業を行う上での「作法」や留意点、教材研究の重要性などを細かく説明しておき、各自が作成した学習指導案に基づいて模擬授業をさせた。

模擬授業の実施に関しては、受講者数が多いため1回の授業時間で3人、1人20分程度で模擬授業を行い、各人の模擬授業終了後受講者で5分程度合評をさせた。多くの学生は大変緊張して授業を行ったが、事前の練習成果を十分に発揮できなかった者や、逆に事前準備に十分な時間をかけ、堂々と授業ができた者など様々であるが、学生にとっては最も貴重な体験となっている。この体験についての感想は次章でまとめた。また他の学生は「生徒」になり、その模擬授業に参加するとともに、次に示した評価表を書かせる活動も同時に行った。

4. 他者が行った模擬授業を適切に評価できることについては、受講者が順番に行う模擬授業を、「生徒」の視点と「教師」の視点の両方から、別紙に示した評価表で評価をさせた。この評価表は、授業の目標、授業理解への工夫、学習への意欲づけ、生徒の状況、授業環境の整備、総合評価の6点をA～Cの3段階で評価し、さらに良かった点、改善すべ

善すればよくなる点の記述については、客観的かつ辛辣に記述されており、模擬授業実施者にとっては、うれしいこともあるが、反省点を見つけられるため特に好評であった。

5. 社会科・地理歴史科を暗記科目としてではなく、社会科学として「考える社会科・地理歴史科」として認識することについては、筆者が特に1年間を通じて強く指導し続けた項目である。多くの学生は「社会科・地理歴史科は暗記科目」であり、ただ丸暗記し暗記量の多寡で優劣が評価されると思って最初の授業に臨んでいる。また「入試に出るから」、「試験に出すからこの項目を暗記せよ」とも指導されてきており、社会科・地理歴史科が「暗記科目」である、と深く認識している。そのため、これこそが「社会科嫌い」生む最大の原因であることを強く指摘した。

そこで筆者はこの「社会科・地理歴史科は暗記科目である」という間違った認識を払拭し、「考える社会科」の視点を持たせるために、地理であれ、歴史であれ、その事象について、「なぜなんだろう」「こうではないか」という考え方に立ち、因果関係や法則性・論理性を考えることこそ社会科・地理歴史科の最も重要かつ根本的な学習の基本であることを、執拗に指導した。

その結果、模擬授業でも初期の段階では年号や地名を問う発問をする学生が多かったが、後期になると「なぜ」「どうして」という発問を工夫するようになってきた。この「考える社会科・地理歴史科」の視点に立つことが、社会科・地理歴史科の本旨であり、この教育を推進することにより、社会科嫌いの生徒を減らし、「社会科・地理歴史科＝暗記科目」の誤った認識を払拭できることを、学生も徐々に理解できてくるようになっている。

4. 授業終了後の学生の感想

1年間の授業の最終回に次の質問をしている。1. この授業を受けて、あなたはどんな力や技術を身につけることができましたか。2. あなたが身につけたかった力や技術で、この授業では得られなかったものにはどんなものがありましたか。3. 1年間社会科・地理歴史科教育法を受講して、あなたの「社会科教師になりたい」という意識や意欲に変化がありましたか。などである¹⁰⁾。ここでは最新の資料という観点から長大になるが、2014年に実施したアンケートを原文のまま示した。

1. この授業を受けて、あなたはどんな力や技術を身につけることができましたか？

「前に出て人前で話し教える力」・「どのようにしたら考える社会科の授業になるかということ」・「声の大きさ」・「板書の字の大きさと濃さ」・「まず「人前に出る」ということ」・「観察力により視野がひろがった」・「どんな授業が生徒にとって退屈な授業なのか、どんな授業が生徒にとって楽しく学べる授業なのかということ」・「良い点をたくさん」・「教師体験をすることによって、生徒の発言に対する反応のしかた」・「他の人の授業を見ることによって、人の良いところや悪いところを見抜く力」・「人の良いところを見る力」・「指導案をつくる力」・「人前で話す力」・「授業の構成を考える力」・「ノート、板書の構成を考える力」・「他人の技術を盗む力」・「洞察力」・「人前で話す時のふるまい」・「手持ちのプリントだけを見るのではなく、しっかりと生徒の方に目を向けること」・「メリハリ」・「授業をしていく

上で大事なことを、してはいけないことを考え、実践する力、それを見極める力」・「自分が知っていることを知らない人に教え、理解させること」・「他の人がする模擬授業を見たりして、どんなところが良かったか、悪かったかなど、授業を見る力がついた。これによりまとめる力もついた」・「他の人の授業の進め方などを盗む力」・「自分の力だけで一つの事をやり遂げる力」・「準備をそつなくする力」・「生徒である目線と教師からの目線を学んだ」・「他の模擬授業の良いところ、改善するところの見極め」・「生徒に対してどのように向き合えばよいか」・「知識や経験が現場でいかに重要かを知れた」・「声の大きさや色づかいなどの工夫の仕方もわかった」・「授業を準備していく上での計画を立てる技術」・「自分の授業をどうやって行っていくかということをしっかり考え、人の良いところを盗んでいく力」・「初歩的なスキルから発展的なものまで全て見ることができ、その失敗や成功を見ることができた」・「教師とは生徒を導くという立場にあり、もちろんその真価は生徒に対する教育への思いやりがその一端をしめる。この授業ではどのような授業が分かりやすい授業になるかがわかった」・「実際に授業を作っていく力、内容をまとめる力」・「特に授業をする際の表情、言葉づかいが勉強になった」・「自分で授業（プレゼン）する前の準備する力」・「どうやって人に理解してもらうか伝える力」・「人の授業を見て、自分の授業に取り入れていく力」・「仲間の良いところを見つけられることができる分析力」・「教材研究の大切さや授業を行うための知識や技術」・「何も知らないということを前提とした人に対する教科の教え方」・「学習指導案に関して様々な形式について触れることができ、それを踏まえて自己流のものがつくれたこと」・「友達の模擬授業を見て、どんな所が良くて、どんな所が足りていないかを見る目を養い、力がついた」・「実際に授業をやってみて、人前に立って、みんなが自分を見ている状況に少し慣れたような気がしたし、もちろん授業スキルも向上した」・「その時の授業だけでなく、復習しやすいようにはどういう板書をしたらいいかを考えるようになった」・「どういう言葉で語りかけたらいいかがわかった」・「とにかくその分野に熱いきもちでやることが大切だと思うようになった」・「実際に授業を行うことで、頭では理解できていても実行できないことがよくわかった」・「教授法については、国語科教育法などの他の授業でも様々に学んだが、初めて授業を行う生徒ならではの工夫が見られて新鮮であった。こんな方法もあるのかを知れたことが一番の収穫であった」・「他の人の授業を聴いて良い部分を見つけることができた」・「どうすれば理解が深まるのか、どのように生徒に対して授業を展開していくかといったことが、身をもって感じることもできた」・「自分が授業し、また他者の授業を聴き、授業を深めることができた」・「指導案の作成の仕方・授業を行うために必要な技術」・「人前で話す力やコミュニケーション能力」・「相手を思う力などを深く考えるようになった」・「本物の先生による授業のコツや小ネタ・相手に考えさせる力」・「人前に出て授業をするということがどんなことを実際にやって体感できた」・「授業を行う時の声の大きさ、字の大きさ、話をするスピード、授業展開の構成などを理解できた」・「事前の準備や十分な練習の重要性」・「話しながら考える力、何かをしながら考えたり、周囲の状況を把握する力」・「他人の授業からやってはいけない点や、良い点を見ることができたこと」・「みんなの前で授業をする度胸」・「授業をする上で最低限気を付けなければならないこと」・「生徒に考えさせる質問を心がけること」・「授業を通

して生徒に何を身につけさせたいかを考えることができるようになったし、模擬授業を通して、実際どういった感じで授業をしたら良いかなど、授業とはこういう感じなのか、ということをつかむことができた」・「やっぱり模擬授業が一番大きかって、これまで人の前で授業をしたことがなかったし、バカだったので教えてもらってきただけだったので、いざ自分が教えるってなって、教えるからには自分がわかっていないとだめだし、知っておかないとだめだし、知ってわかってでも実際教えるのはむずかしいし、でもだからどうしたら伝わるか、前に立つことの責任感を知れて、それをできるための方法を少しは得られたんじゃないかと思う」

これらについてまとめると、

- ・板書の構成や文字の大きさ、話し方、声の大きさ、表情などの基礎的・技術的なことが体得できた。
- ・学習指導案の書き方や、1時間の授業の構成方法が理解できた。
- ・教材研究の重要さが理解できた。
- ・人の授業を見ることで、自分の良いところや不十分な部分が理解できた。
- ・クラスの仲間が真剣に挑戦している姿を見て、自分自身の意欲が向上した。

など、非常に謙虚にかつ前向きに捉えている学生が大半であり、社会科・地理歴史科教育法の授業の目的は不十分ながらもある程度達成できたのではないかと考えている。

2. あなたが身につけたかった力や技術で、この授業では得られなかったものには、どんなものがありましたか？

「板書の字の綺麗さ」・「どのようにしたら、生徒に授業を聞いてもらえるかということ。たとえば、寝ている生徒はどのようにしたら、授業を聞いてもらえるか」・「模擬授業を行う機会が少なく、1度目に行った授業の反省点を生かした2度目の授業を行うことができなかったこと」・「先生の現場での経験の話をもっと聴きたかったこと」・「はやく書く力」・「教師としての授業体験があまりできなかった」・「板書力、授業を経営する力、指導力」・「板書の字を丁寧に書いて見やすいレイアウトにする力」・「元気に明るく授業をする力」・「全体を見なければいけないと感じた」・「無言の時間を減らす」・「黒板を使つての作業（板書の筆圧やスピード）」・「模擬授業をしていても、自分の中にまだまだ自信が得られなかったことで、そこを深めていきたい」・「人前に出て授業をしましたが、やはりうまくいかず一度だけでは技術はつかないですが、授業をする力というのが、まだ身につけていないと思います」・「授業の中でハプニングが起こった時にすばやく対応できるような応用力」・「メンタルの強さ（1回目で100%の力を出せなかったこと）」・「得るものしかありませんでした」・「板書の仕方や説明の仕方」・「もっと表情を豊かにしたり、声に抑揚をつけたかった。また時間配分ももっとしっかりしたかった」・「前回の復習からの発問ができなかった」・「実際の生徒への授業でないので、アクシデントのフォローがわからなかった」・「もう少し実際の教育現場の話が聞けたら参考になったと思う」・「副教材の活かし方」・「おおむね得ることができた」・「時間をもう少し長く模擬授業を試みたかった」・「字を丁寧に書くこと」・「特に思いつかない」・「コミュニケーション能力」・「授業を行う上で、生徒を引き付け

ることができる能力」・「うまい導入を行うにあつた技術」・「もっと話す力やたくみな言葉づかいなど経験的なもの」・「実践的な授業を行ううえでのコツ」・「大学生なので発問してもだいたい求めているような答えが出てしまうので、中学生相手に実際授業をすると、戸惑いそうである」・「特に板書の一点、自主練習するしかないのでしょうか」・「授業をする上で最低限度気をつけなければならないことが知識としてはわかったつもりであったが、いざ授業をすると声が小さかったり、板書がゆがんでいたりとできていない点が多かった。知識だけでなく、いろんな場での経験により慣れていかないと身につかない、得られないと考えられる」・「仲間意識や思いやり。やっぱり1年通しての授業だったので、顔見知りになってくのに、模擬授業の感想や見る態度がひどすぎたり、冷たい人がいて、もっと一緒に頑張っているメンバーの良いところを見つけあえるクラス的な授業であっても良かったんじゃないかと思った」

以上をまとめると、模擬授業経験は1人1回で、時間も20分しか与えられなかったため、思うように目標が達成できなかつたと示す学生が多い。この指摘は非常に重要で、社会科・地理歴史科教育法という科目はアカデミックな研究ではなく、教育技術を習得するための技術教育であり、繰り返し実習をすることにより教育法を体得するものであるので、できれば少人数で丁寧な指導ができるよう、1講座あたりの受講者数に関して検討すべきことがあると考える。

3. 1年間「社会科・地歴科教育法」を受講して、あなたの「社会科教師になりたい」という意識や意欲に変化がありましたか？

「模擬授業をおこなったことで、教師になるという実感を得た」・「変わらず社会科教師になりたいと思い、同時に社会科について様々なことを学んでいきたいと思った」・「本当に社会科教師になりたいという気持ちが増した」・「社会科教師を目指す気持ちは強まった。他人の授業を受けて自分だったら違った方法でわかりやすく説明するのに、と思うことが多々あり、授業をしたいという気持ちが強くなった」・「改善すべき点などが見つかって、もっとうまく上手になりたいと思った。結果高まった」・「とても高まった」・「授業をする楽しさや難しさを感じるとともに、さらに技術の向上を目指し、社会科教師になりたいという意欲が湧いてきました」・「模擬授業をしたことで、授業をする楽しさが味わえた。いままでよりもっと先生になりたいと思った」・「より日本史の事が好きになったので、教師になろうという意識は強くなった」・「ただ漠然としていた目標が明確になってきた。また不安や揺らぎもでてきた」・「みんなの授業を見る限りでは、そこまでにも考えなかったが、いざ自分も授業をしてみると、教師は大変なんだなと実感した。これからもっと鍛えていきたいと思えた」・「みんなの授業をみて、自分にあてはめて、自分を直す機会にもなったのでし、次にこんな授業をしたいというイメージも湧いてきた」・「前よりもより教師になろうと思った。他の人の模擬授業から、負けてられないと思った」・「さらに高まった。社会科教師になるために、さらに努力しようと思っている」・「自分の実力の不足さを実感して、もっとがんばろうと思った」・「意欲は増してきている。実際に授業するのは楽しかった。計画から実際にするまでの流れをしっかりとできるよう、これから勉強していきたい」・

「他の人のいい授業を見て、もっと勉強しないといけないと思った」・「より意欲が高まり、教え方を考えようと思った」・「実際の授業を通じて、授業をすることというイメージができたし、意識や意欲も上がった」・「色々な人がいる中で、自分はもっと本気になって勉強すべきであると思った」・「相変わらず高いです」・「意識の高い周りの生徒と過ごして、より明確に先生になりたいという意識が高まった」・「約1年前よりも圧倒的に教員になりたいという気持ちが強くなった」・「1年前よりもはるかになろうとする意思が強くなった」・「すごく高くなった」・「国語も取っているが、実際に授業をするにあたっての準備がとにかく大変な印象を感じた。研究すればするほど面白くなって詳しく話せる反面、精選が難しく教える範囲が半端になってしまう。今まで何となく先生だった部分が、先生とはどんなものか等多少つかめたと思う。意欲が高まった」・「社会科教師になろうとする意識や意欲はすごく上がった。実際に授業を行うことによって、もっと工夫してうまい授業をしたいと思うようになった」・「他の友達や仲間が多くて、理解してくれる人が多いので、意識が高まった」・「社会という言葉を意識するようになったし、向上心も皆に芽生えたと思う」・「模擬授業を通して、社会科の教師はどういった準備をして授業を行うか少しわかったので、より現実的に考えられるようになった」・「最初とあまり変わらない。ただまだまだ勉強不足だと感じた」・「授業をしてみて改めて教師という職業の大変さを身をもって痛感させられた。しかし意識や意欲は前と変わらず、いや前よりも強く出てきて、ある意味とても自分のためになる経験をさせてもらい、現実を知り、それに負けずいろんな経験を積み、社会科教師になりたいと、この講義を通して思えるようになれた」・「模擬授業の感想がさまざま、良く評価している人もいてくれれば、悪い評価をしてくれる人もいて、どうしたらいいのだとすごく悩んでやめようかと思ったことありましたが、でも全てが評価であっての今で、悔しい気持ちは改善して、嬉しい気持ちはもっとのばして増やして、良い先生になりたいって、今はすごく思っている」

・「この授業を通して、教師になる意識は低下し、教師にはなりにくいと感じた」・「難しい」・「人に教えるという点ではやりたい意識は上がったが、今は同じ年くらいの人で理解している人がいるが、子ども相手に同じようにできるのかという疑問が出た」・「ただ漠然としていた教師以外の目標が明確になってきた。また不安や揺らぎもでてきた」・「進路変更しようと考えている」・「何とも言えない」

この質問に対しては、最後に示した6人を除いて、それ以外の学生全員が社会科・地理歴史科の教師になりたいという意識・意欲が向上したと書いている。その記述も大変素直に書かれており、本学学生の最も良い点が示されていると考えられる。この結果から、授業の目的もおおむね達成できたと考えられる。

5. まとめと今後の課題

①2012年～2014年に行った社会科・地理歴史科教育法の授業の内容と、2014年に受講した学生の意見をまとめた。授業内容に関しては、社会科・地理歴史科教育の趣旨、『学習指導要領』の理解や解釈などのアカデミックな内容よりも、学習指導案の作成と模擬授業の

演習という実務的な技術教育に重点を置いて実施した。特に模擬授業に関しては全体の4/5の時間数を使い、受講者全員が必ず行うこととした。その際、他の学生が行う模擬授業に対して評価表を作成することを義務付け、それにより社会科・地理歴史科の授業を行うときに必要な知識・技術なども併せて習得できるようした。

ただし、受講者数が多いため、模擬授業は1人1回、時間も20分程度しかできなかったため、目標の達成には不十分な面も多々あった。この点に関して特に受講者の不満が多く、模擬授業の実施回数を1人2回以上、または実際の授業時間に近い45分程度やりたいという希望がたくさんあった。また使用教室が大教室であるため、中学校・高等学校で実際の授業が行われているような40人程度の小教室での実習を希望する意見も多かった。

②受講者の意識としては、この授業を選択し、「社会科・地理歴史科教師を目指す理由は何か」という問いに対して、約50%の学生が、「小学校～高等学校での社会科の先生がよかったから、魅力的な授業をしていたから、授業が楽しかったから」と答えており、学校教育での教師の役割の大きさを示している。

また卒業後の就職希望先については、受講生の大半が2年生であるため、職業に関する明確な意識や意欲、希望はまだ形成されておらず、社会科・地歴科教員を第1志望に上げている学生の比率は約40%とあまり高くはない。しかし、小学校～高等学校時代から持ち続けてきた、社会科・地理歴史科の教師になりたいという漠然とした希望をかなえるため、教員免許の取得を目指す学生が多いとも考えられる。

③1年間この授業を受講したことについての感想としては、

- ・板書の構成や文字の大きさ、話し方、声の大きさ、表情などの基礎的・技術的なことが体得できた。
- ・学習指導案の書き方や、1時間の授業の構成方法が理解できた。
- ・教材研究の重要性が理解できた。
- ・人の授業を見ることで、自分の良いところや不十分な部分が理解できた。
- ・クラスの仲間が真剣に挑戦している姿を見て、自分自身の意欲が向上した。

など、多くの学生が、社会科・地理歴史科の授業に関する技術や手法が習得できたと思っている。

また模擬授業を行ったことにより、自らの意識や意欲が高揚し、あらためて教職を目指す学生も出てきている。その結果、この授業を受講し、教員になろうとする意識や意欲に関しては、数人の例外を除いては、多くの学生が向上したと示している。

このような状況に対応するため、今後教員採用試験の受験を希望する学生への手厚い指導や体制の整備が重要になってくると考えられる。

④現在、各学校ではICT化が進んで、コンピューターをはじめ最新の教育機器を使用した教育実践が行われており、また2022年度から実施される学習指導要領でもICTの活用がうたわれており、これに対応できる学習指導法についても今後言及する必要があると考える。

⑤2015年度には学部の移転があり、有瀬キャンパスでのこの科目の受講者は半減したため、上述した改善すべき点の多くは解消され、学習指導案の丁寧な個人指導と前期・後期

に各1回、計1人2回の模擬授業をすることができるようになっている。

このように、教育条件・環境が改善されたことを生かし、さらにこの社会科・地理歴史科教育法の授業を進化させなければならないと考えている。

注

- 1) 木下百合子 (2012): 社会科教育法における模擬授業 教科教育学論集 9-12 pp9-12
- 2) 渡辺竜也他 (2010): わが国の初等・中等社会科教員養成の実態に関する基礎的研究 (Ⅱ) —「社会科教育法」シラバス分析及びアンケート調査を通じた仮説の検証— 東京学芸大学紀要 人文社会科学系 Ⅱ 61: 1-35 pp1-35
- 3) 藤波潔 (2006): 沖縄国際大学教職課程における中学校社会科教育法 —実践と考察— 沖縄国際大学総合学術研究紀要 10(1) pp65-86
- 4) 岩野清美 (2014): 教職科目において学生の居場所感が高まる要因に関する探索的研究 —2013年度「社会・地理歴史科教育法」を事例として— 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 24 pp131-139
- 5) 戸田靖久 (2015): アンケート調査から見た社会系教職科目受講生の意識と社会科教育法の課題 大阪産業大学論集 人文・社会学編 23 pp173-192
- 6) 中村清一 (2011): 社会科教育法を学ぶ学生の社会科学学習指導案に関する考察 研究紀要 (11) pp57-70
- 7) 山岡昭吉 (2008): 社会科教育法における地理教育 千葉経済論叢 38 pp49-69
- 8) 小栗正彦 (2005): 「社会科教育法」における授業の基本について (その1) 学び舎 (1) pp27-34
- 9) 学習指導案の雛型には、形式が種々有るが、ここでは大阪府教育センターで使用されているものを使った。
- 10) このアンケートについては、無記名で書かせたので、学生の本音が書かれていると推察される。

仕事を選ぶこと

金子 直樹

「現役では、なかなか受からない。」

何度、聞かされたか分かりません。この言葉を聞いて、いったいどのくらいの人が「現役で合格するぞ!」と思えるのでしょうか。

私は、教職課程を2年生から履修しました。教師を目指そうと思い始めたのは、3年生の終わり頃でした。当時、私は課外活動に取り組み、家に帰るのは夜の12時を過ぎることもありました。ある日、父は私に「お前、就活どないするねん。」と言いました。その頃に私には、就きたい仕事はなく、曖昧な返事しかできませんでした。

「教師になりたいと思うこと。」と「教師になろうと考えること。」には、大きな差があると私は思います。「教員免許は取れそうだし……。」「公務員だし……。」など、当時、教師という仕事は、教職課程を履修していた私にとって、あまり深く考えずに目指せる仕事であり、出来ればなりたいたいという程度でした。私のように、まず自分の興味がある仕事や、できそうかなと考えることは、ごく自然なことだと思います。私は、教職に限らず進路は考えているけれど、決定的な理由に悩んでいる人には「安心してください。大丈夫ですよ。」と言いたい。興味を持つことに、立派な理由は要らないと私は思います。

採用試験を受けるときにも、北海道から沖縄までの自治体の教育理念を見比べたりはしませんでした。特別な理由がない限り、自分が生まれ育った地域の子どもたちを教えたいと思うのが自然だと私は思います。では、私はいつ本気で教師になることを考えたのか。それは、自分はこんな教師になろう!と考えたときです。

私は大学に入って初めて勉強が楽しいものだと思えるようになりました。それまでの「勉強」は何かを丸覚えするような、言わば修行のようなものでした。「勉強とは、何か大切な経験をすることだ。」と恩師の先生は仰っていました。私は大学での授業だけでなく、課外活動やボランティアなどで多くの「勉強」をしてきました。大学での人と人との出会いが私を大きく変えました。しかし、大学で勉強の楽しさを知ったのは、遅すぎると感じました。そのため、中学生や高校生の子どもたちに勉強だけでなく、生活のあらゆる場で「楽しい」という心を伝えられる先生になろうと思いました。これが、私の教師を目指すきっかけのひとつです。

とにかく自分のベストを尽くして臨んだ採用試験。まさか、自分が1次試験を通過するとは思ってもみませんでした。それからは、2次試験に向けての論作文や模擬授業を対策しました。大学の教室を借り、ひとりでエアー授業をし、ビデオに撮った自分の授業を見返して対策しました。試験当日は練習の甲斐あって、試験官の先生に「学生にしては、堂々とした授業ですね。」と言ってもらえたことを覚えています。

そして、私は本当に運良く、神戸市の採用試験に合格することができました。合格通知

を母に見せると、私よりも喜んでくれました。母だけではなく、恩師の先生方や友人などたくさんの方々が「おめでとう。」と言ってくれました。私は自分の周りの人々がこんなにも喜んでくれる経験を他にしたことがありません。そのとき、私は生まれて初めて努力は自分だけのものではないと知りました。

今、私は勉強を続けています。教師として力不足であることや期待より不安が大きいと感じているからです。しかし、緊張ばかりしていても始まりません。これからも楽しく頑張っていきたいと思います。

「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、以後は誤植等に関し編集委員会が行う。

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。

編集後記

このたび、多くの方のご尽力で『教職教育センタージャーナル』の第2号を発行することができました。今号では論文・実践研究を大学院生のものを含めて3報、その他として採用試験現役合格者からのメッセージを2報掲載しています。前者ではカンボジア、インドといった国際色豊かなものから蓄積された指導法の実践知まで、幅広い論稿を掲載させていただきました。後者では、現役合格のために必要な、力強いエールが込められたメッセージを掲載させていただきました。神戸学院大学の教職課程では、2013年度に教職教育センターを設置し、同9月に教職教育サポート室を設ける等、ここ3年間に多くの種をまいてきました。本ジャーナルの発刊もそのうちの1つです。引き続き1年に1回、本ジャーナルを発刊することで、研究成果や実践報告を発信して参りたいと思います。