

教職教育センタージャーナル

第 4 号

(今西幸蔵教授退職記念号)

2018.3

●目 次●

経 歴	1
研究業績一覧	6
今西幸蔵先生のご退職にあたって	立田 慶裕 22
今西幸蔵教授を送る	水谷 勇 24
恩師への思い	北野 瑤子 26
今西先生との思い出	柴田 愛美 28
今西先生との思い出	渡邊 幸太 30
今西先生との思い出	保岡 拓摩 32
今西先生との思い出	梶山 健 34
今西幸蔵先生との出会いと協働	松宮 慎治 35
研究と実践のはざまに取り組んできたことの軌跡	今西 幸蔵 37

〈論 文〉

高校福祉科に期待される福祉教育としての意義 —— 教科「福祉」との関わりから ——	小坂 享子 51
--	----------

〈実践研究〉

教職教育としての和漢比較文学 —— 高校学習指導要領における古典の指導内容と関連づけて ——	中村 健史 59
社会科・地理歴史科教育法における模擬授業の状況	稲田 克二 65
小学生への食育経験による栄養教諭を目指す大学生の食育に対する意識変化	小林 麻貴、武井 綾子、三俣 夏弥、玉置 卓志 81
	桑野 順一、東本 誠、池田 清和、池田小夜子

〈そ の 他〉

上演がもつ教育効果をめぐる一考察	中山 文 91
ことばと愛顔（えがお）の力	佐竹 紗依 103
講師と教諭の壁	中崎 裕司 105

「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



今 西 幸 蔵 教授

経 歴

学 歴

昭和46年3月 関西学院大学文学部史学科卒業（文学士）

職 歴

昭和46年4月 大阪府堺市立金岡中学校教諭（社会科）～昭和49年3月迄
昭和49年4月 大阪府立交野高等学校教諭（社会科）～昭和55年3月迄
昭和55年4月 大阪府立泉北高等学校教諭（社会科）～昭和62年3月迄
昭和62年4月 大阪府教育委員会事務局指導主事兼社会教育主事補～昭和62年10月迄
昭和62年10月 大阪府教育委員会事務局社会教育主事～平成4年3月迄
平成4年4月 大阪府教育委員会事務局主任社会教育主事兼（財）大阪府文化振興財団主任専門員～平成6年3月迄
平成6年4月 大阪府教育委員会事務局主任社会教育主事兼（財）大阪府文化振興財団管理課参事～平成7年3月迄
平成7年4月 大阪府立富田林高等学校教頭（定時制の課程・大阪府立桃谷高等学校通信制の課程兼任）～平成10年3月迄
平成10年4月 京都文化短期大学経営学科助教授～平成11年3月迄
平成11年4月 京都文化短期大学経営学科教授～平成12年3月迄
平成11年4月 京都学園大学人間文化学部人間関係学科教授～平成17年3月迄
平成17年4月 天理大学人間学部人間関係学科生涯教育専攻教授～平成21年3月迄
平成21年4月 神戸学院大学人文学部人文学科教授～現在に至る
平成23年4月 神戸学院大学全学教職課程主任（教職課程・博物館学芸員課程委員長）～平成29年3月迄
平成25年4月 神戸学院大学教職教育センター副センター長～平成29年3月迄

学外活動等

（学会）

昭和51年4月 人権・部落解放研究所会員～現在に至る
平成6年4月 日本生涯教育学会会員（評議員・生涯学習研究所関西センター長）～現在に至る
平成9年1月 日本社会教育学会会員～平成28年3月迄
平成9年11月 日本ボランティア学習協会会員（理事・紀要査読編集委員）～現在に至る
平成10年8月 関西教育行政学会会員～現在に至る
平成12年3月 日本青少年育成学会会員～平成18年3月迄
平成15年11月 日本特別活動学会近畿支部会員～現在に至る
平成16年6月 日本学習社会学会会員～平成29年3月迄
平成19年4月 日本教育社会学会会員～平成28年3月迄

平成19年 9 月	生涯学習・社会教育推進機構会員～平成28年 3 月迄
平成21年 4 月	地域学習プラットフォーム研究会会員～現在に至る
平成25年 9 月	神戸学院大学生徒指導研究会会員～平成30年 3 月迄
平成25年 9 月	関西教職教育研究会会員～現在に至る

(社会における活動等)

昭和46年 4 月	大阪府堺市立中学校教育研究会学校図書館部会委員～昭和49年迄
昭和48年 4 月	堺市同和教育研究会運営委員～昭和49年迄
昭和51年 4 月	大阪府立高等学校北河内地区解放教育研究会事務局長～昭和55年迄
昭和57年 4 月	大阪府立高等学校同和教育研究会・生徒指導部会副部長～昭和58年迄
昭和58年 4 月	大阪府立高等学校同和教育研究会研究副部長・進路部会部長～昭和60年
昭和59年 4 月	大阪府立高等学校同和教育研究会障害児教育特別委員～昭和61年迄
昭和60年 4 月	大阪府科学教育センター研究協力委員～昭和61年迄
昭和60年 4 月	大阪府高等学校社会科研究会理事～昭和62年迄、平成 8 年～平成 9 年（再任）
平成 4 年 4 月	文部省生涯学習局社会教育課研修担当講師～平成13年迄
平成 4 年 4 月	全国文化・学習情報提供機関ネットワーク協議会事務局担当～平成 7 年迄
平成 5 年 4 月	大阪府立女子大学生涯学習研究教育センター学外研究員～平成14年迄
平成 5 年 4 月	文部省生涯学習局社会教育課所管エイズ教育指導資料作成小委員会委員 ～平成 6 年迄
平成 7 年 4 月	大阪府定時制通信制高等学校教頭協会連絡理事～平成 8 年迄
平成 8 年 4 月	大阪南ユネスコ協会理事～平成15年迄
平成 8 年 4 月	大阪府定時制通信制高等学校社会科研究会会長～平成 9 年迄
平成11年 3 月	大阪府広域学習サービス有識者会議委員座長～平成12年迄
平成11年 4 月	帝塚山学院大学国際理解研究所非常勤研究員～平成13年迄
平成11年 7 月	亀岡市新世紀生涯学習構想懇話会委員～平成12年迄
平成11年 9 月	全国生涯学習まちづくり研究会関西連合事務局長～平成15年迄
平成12年 1 月	国立教育研究所子どもの発達に関する調査研究委員～平成14年迄
平成12年 2 月	新居浜市生涯学習まちづくり懇話会委員長～平成13年迄
平成12年 5 月	東大阪市第 2 次生涯学習推進計画策定に係る専門アドバイザー～平成13年迄
平成12年 5 月	亀岡市教育研究所企画運営委員～平成16年迄
平成12年 6 月	京都府教育委員会南丹教育局父親の教育を考えるフォーラム企画委員委 員長～平成15年迄
平成12年 7 月	N P O 全国生涯学習まちづくり協会理事～平成15年迄、平成22年～24年 (再任)
平成12年11月	亀岡市生涯学習推進審議会委員～平成20年迄
平成12年12月	大阪狭山市非営利公益市民活動推進懇話会委員・副会長～平成13年迄
平成13年 2 月	読売新聞教育メール・教育相談回答者～平成15年迄
平成13年 3 月	八潮市生涯学習やしお大使～平成19年迄
平成13年 4 月	亀岡市立保津小学校研究開発学校運営指導委員座長～平成15年迄

平成13年7月	堺市博物館協議会委員～現在に至る
平成13年7月	日本ボランティア社会研究所理事～平成16年迄
平成13年11月	大阪府豊能郡豊能町人権問題審議会委員・副会長～平成20年迄
平成14年4月	神戸学院大学地域研究センター学外研究員～平成21年迄
平成14年4月	（公財）音楽文化創造生涯学習委員～現在に至る
平成14年7月	京都府亀岡市生涯学習まちづくり実行委員～平成17年迄
平成14年7月	大阪府大阪狭山市市民公益活動推進委員委員長～平成21年迄
平成14年7月	文部科学省全国体験活動ボランティア活動総合推進センターアドバイザー～現在に至る
平成15年4月	エリーニ・ユネスコ協会理事～平成19年迄
平成15年4月	与謝野晶子倶楽部理事～平成20年迄
平成15年4月	和歌山県西牟婁郡上富田町生馬小学校指定研究事業委員長～平成16年迄
平成15年6月	大阪府立泉北養護学校学校協議会委員～平成20年迄
平成15年7月	泉南市生涯学習まちづくり事業実行委員～平成16年迄
平成15年7月	滋賀県教育委員会学習情報提供システム検討委員・委員長～平成17年迄
平成15年9月	京都府教育委員会地域間交流プログラム開発委員・委員長～平成17年迄
平成15年10月	大阪狭山市人権文化をはぐくむまちづくり審議会委員・副会長～平成20年迄
平成16年4月	京都府生涯学習審議会委員～現在に至る
平成16年6月	国立教育政策研究所基礎体力の向上をめざす健康教育の総合的研究委員～平成19年迄
平成16年6月	大阪府立堺東高等学校学校協議会委員～平成17年迄
平成16年6月	国立教育政策研究所成人技能に関する調査研究委員～平成18年迄
平成16年7月	京都府南丹郡瑞穂町立小学校教育充実検討委員会アドバイザー～平成17年迄
平成17年4月	茨木市人権協会理事～現在に至る
平成17年7月	兵庫県生涯学習情報プラザ企画運営委員会委員～平成19年迄
平成17年10月	聖徳大学学術フロンティア推進事業外部評価委員～平成21年迄
平成17年12月	南あわじ市市民大学検討委員会アドバイザー～平成18年迄
平成18年6月	天理市教育委員会学力向上のための「二期制」検討委員・委員長～平成20年迄
平成18年7月	茨木市社会教育委員～現在に至る
平成19年4月	大阪市生涯学習ネットワーク事業審査委員～平成25年迄
平成19年5月	国立教育政策研究所「言語力の向上をめざす生涯にわたる読書教育」に関する調査研究委員～平成22年迄
平成19年6月	兵庫県生涯学習審議会委員～平成21年迄
平成19年7月	大東市生涯学習プラン策定委員・委員長～平成20年迄
平成19年8月	奈良県社会教育センター事業検討委員・委員長～平成20年迄
平成19年9月	文部科学省学校評価委員～平成20年迄

平成19年 9 月	奈良県「学びあい、支えあい」地域活性化推進事業運営協議会委員・会長～平成20年迄
平成20年 1 月	門真市文化芸術振興審議会委員・会長～平成22年迄
平成20年 4 月	大阪市放課後対策事業推進会議委員・会長～平成24年迄
平成20年 4 月	大阪市社会教育委員・副議長～平成22年迄
平成20年 4 月	(財)文字・活字文化推進機構調査研究委員～平成22年迄
平成20年 5 月	宇城市教育プラン会議委員～平成21年迄
平成20年 5 月	奈良市地域学校連携推進委員会委員～平成22年迄
平成20年 8 月	守口市教育委員会外部評価委員～平成22年迄
平成20年 8 月	奈良県生涯学習振興計画策定委員会委員～平成21年迄
平成20年 8 月	第4次大阪狭山市総合計画策定委員長～平成21年迄
平成20年 8 月	大阪市「学びあい、支えあい」地域活性化推進事業運営協議会委員～平成21年迄
平成21年 1 月	橿原市教育委員会外部評価委員～平成23年迄
平成21年 2 月	大阪狭山市教育委員会外部評価委員～平成29年迄
平成21年 4 月	東大阪市第3次生涯学習推進計画策定に係る専門アドバイザー～平成23年迄
平成21年 6 月	大阪市教育振興計画策定委員・副委員長～平成23年迄
平成21年 4 月	国立教育政策研究所生涯学習政策部客員研究員～平成23年迄、平成24～25年（再任）
平成22年 4 月	大阪市社会教育委員・議長～平成24年迄
平成23年 1 月	亀岡市教育振興計画策定委員・委員長～平成25年迄
平成23年 4 月	国立青少年機構子どもの読書活動と人材育成に関する調査研究WG委員～平成25年迄
平成24年 5 月	門真市新体育館・生涯学習複合施設建設基本構想・基本計画策定委員・副委員長～平成25年迄
平成24年 5 月	門真市生涯学習推進基本計画策定委員・委員長～平成26年迄
平成24年 8 月	文部科学省民間教育事業者の情報公開等の在り方に関する調査研究委員～平成24年迄
平成25年 4 月	大阪市NPO・市民活動企画助成事業有識者会議委員・議長～現在に至る
平成25年 5 月	兵庫県社会教育委員～現在に至る
平成25年 7 月	堺市博物館協議委員・副委員長～平成29年迄
平成25年 8 月	大阪狭山市教育振興基本計画策定委員・委員長～平成27年迄
平成25年12月	守口市生涯学習推進会議委員～平成27年迄
平成26年 6 月	茨木市総合計画審議会委員～平成26年迄
平成26年 7 月	茨木市人権尊重のまちづくり審議会委員・会長～平成27年迄
平成26年 7 月	大阪狭山市文化芸術振興ビジョン策定委員・委員長～平成27年迄
平成26年 8 月	亀岡市学校規模適正化検討会議委員・委員長～平成27年迄
平成26年 8 月	大阪市消費者保護審議会委員・消費者教育部会長～現在に至る

平成27年4月	芦屋市公民館運営審議会委員～現在に至る
平成27年5月	大阪狭山市社会教育委員・議長～現在に至る
平成27年5月	大阪市こども・夢・創造プロジェクト実行委員・委員長～現在に至る
平成27年5月	茨木市人権尊重のまちづくり策定計画委員・会長～現在に至る
平成27年6月	芦屋市教育振興基本計画策定委員～平成28年迄
平成27年8月	大阪狭山市総合計画審議会委員～平成28年迄
平成27年8月	大阪狭山市総合戦略策定委員～平成28年迄
平成27年8月	大阪狭山市青少年問題協議会委員～現在に至る
平成28年6月	大阪市東淀川区地域福祉計画策定委員・委員長～平成29年迄
平成29年4月	芦屋市社会教育委員・議長～現在に至る
平成29年7月	兵庫県阪神南地区社会教育委員協議会議議長～平成30年迄
平成29年7月	兵庫県社会教育委員協議会理事～現在に至る
平成29年8月	堺市博物館協議会委員・委員長～現在に至る

研究業績一覧

I. 著書

1. 『日本の青年・世界の青年』昭和60年度大阪府立科学教育センター委嘱研究報告書，大阪府立泉北高等学校社会科，昭和60年1月30日（単著）
2. 『金蘭 百年のあゆみ』大阪府立大手前高等学校同窓会設立百年記念誌，大阪府立大手前高等学校金蘭会，平成3年10月27日（共著）
3. 『エイズに関する学習のすすめ方』（文部省生涯学習局社会教育課・文部省体育局学校健康教育課監修）（財）日本学校保健会，平成6年3月31日（共著）
4. 『生涯学習情報ファイル』（文部省内生涯学習・社会教育行政研究会編）第一法規出版（株），平成7年8月（共著）
5. 『生涯学習都市亀岡はいま』（福留強編）教育新聞社，平成10年11月1日（共著）
6. 『映画“メゾン 風の丘”鑑賞の手引き』大阪府市長会，平成10年11月11日（単著）
7. 『映画“素顔の心で一えびす食堂 幸せばなし”鑑賞の手引き』大阪府市長会，平成12年10月24日（単著）
8. 『まちづくりボランティア』（福留強編）ブックハウスジャパン，平成13年9月1日（共著）
9. 『21世紀の宝生涯学習—市民社会へのパスポート—』濤標，平成13年11月15日（単著）
10. 『映画“夢の約束”鑑賞の手引き』大阪府市長会，平成14年12月2日（単著）
11. 『豊能町同和事業誌』豊能町同和事業促進協議会編，平成15年3月（共著）
12. 『まあるい地球のボランティア・キーワード145【ボランティア学習事典】』（日本ボランティア社会研究所編）春風社，平成15年11月25日（共著）
13. 『教職と人間形成』（長尾和英編）八千代出版，平成16年4月12日（共著）
14. 『人生を変える生涯学習の力』（立田慶裕・小宮山博仁編）新評論，平成16年5月15日（共著）
15. 『Q&A教育学・教育の原理』（林勲編）法律文化社，平成16年10月5日（共著）
16. 『社会教育計画ハンドブック』八千代出版，平成16年10月15日（単著）
17. 『青少年の体験活動ボランティア活動支援センターコーディネーターハンドブック』（国立教育政策研究所社会教育実践研究センター全国体験活動ボランティア活動総合推進センター編）国立教育政策研究所社会教育実践研究センター全国体験活動ボランティア活動総合推進センター，平成17年3月31日（共著）
18. 『新社会教育委員手帳』（坂本登編）日常出版，平成17年3月31日（共著）
19. 『社会教育主事のための社会教育計画「理論編」』（国立教育政策研究所社会教育実践研究センター編）国立教育政策研究所社会教育実践研究センター，平成17年3月（共著）
20. 『高校教育 20世紀から21世紀へ』（高校教育問題研究会／田原恭蔵・矢野裕俊編），日本教育総合研究所，平成17年4月23日（共著）
21. 『愛の子育て～子ども学のすすめ』（塩見慎朗・長尾和英編）昭和堂，平成17年4月

- 25日（共著）
22. 『キーワードで読みとく教育学』（田原恭蔵・林勲編）法律文化社，平成18年1月15日（共著）
 23. 『現代における社会教育の課題』（今西幸蔵・村井茂編）八千代出版，平成18年4月20日（共著）
 24. 『キー・コンピテンシー—人生と社会を豊かにする力—』（立田慶裕監訳，編著者：ドミニク・S・ライチェン，ローラ・H・サルガニク）明石書店，平成18年5月31日（共訳）
 25. 『日本古典への誘い100選Ⅰ』（諏訪春雄，山折哲雄，芳賀徹，小松和彦編），東京書籍，平成18年9月9日（共著）
 26. 『Q & A教育学・教育の原理〔第2版〕』（林勲編）法律文化社，平成20年4月15日（共著）
 27. 『健康教育への招待』（国立教育政策研究所編）東洋館出版社，平成20年6月30日（共著）
 28. 『新しい時代を創る社会教育—社会教育委員必携—』（伊藤俊夫編）（財）全日本社会教育連合会，平成20年9月1日（共著）
 29. 『キーワードで読みとく教育学〔第2版〕』（田原恭蔵・林勲編）法律文化社，平成20年10月20日（共著）
 30. 『教職と人間形成〔第2版〕』（長尾和英編）八千代出版，平成21年4月10日（共著）
 31. 『新訂 生涯学習概論 ハンドブック』国立教育政策研究所社会教育実践研究センター，平成21年7月（共著）
 32. 『Q & Aよくわかる社会教育行政の実務』（今野雅裕，馬場祐二郎，上田裕司編）ぎょうせい，平成21年10月30日（共著）
 33. 『社会教育計画 ハンドブック』国立教育政策研究所社会教育実践研究センター，平成21年12月（共著）
 34. 『新訂 生涯学習概論』（伊藤俊夫編）ぎょうせい，平成22年3月25日（共著）
 35. 『新版 21世紀の宝生涯学習—市民社会へのパスポート—』澁標，平成22年4月1日（単著）
 36. 『学校教員の現代的課題』（立田慶裕・今西幸蔵編）法律文化社，平成22年6月10日（共著）
 37. 『読書教育への招待』（国立教育政策研究所編）東洋館出版社，平成22年8月5日（共著）
 38. 『生涯学習論入門』法律文化社，平成23年7月30日（単著）
 39. 『知識の創造・普及・活用—学習社会のナレッジ・マネジメント』（立田慶裕監訳，編著者：OECD 教育研究革新センター）明石書店，平成24年3月30日（共訳）
 40. 『教職に関する基礎知識』（今西幸蔵・古川治・矢野裕俊 代表編著）八千代出版，平成25年4月25日（共著）
 41. 『Q & A教育学・教育の原理〔第3版〕』（林勲編）法律文化社，平成26年4月15日

(共著)

42. 『読書教育の方法—学校図書館の活用に向けて—』(立田慶裕編著) 学文社, 平成27年1月31日(共著)
43. 『生涯学習論入門(改訂版)』 法律文化社, 平成29年3月30日(単著)
44. 『協働型社会と地域生涯学習支援』 法律文化社, 平成30年1月(単著)
45. 『教師のための教育法規・教育行政入門』(古川治, 今西幸蔵, 五百住満編著) ミネルヴァ書房, 平成30年3月(共著)

II. 紀要・雑誌等の学術論文

1. 「自己教育の力を育てる教育実践の研究」(査読有)『昭和61年度府立学校教員等研究論文集』大阪府教育委員会, 15～25頁, 昭和62年3月31日(単著)
2. 「日本の青年・世界の青年—国際青年意識調査から—」(査読無)『青少年問題』第35巻第4号総理府編集・(財)青少年問題研究会, 44～47頁, 昭和63年3月(単著)
3. 「全国文化・学習情報提供機関ネットワーク協議会について」(査読無)『社会教育』第47巻8号(財)全日本社会教育連合会, 46～47頁, 平成4年8月1日(単著)
4. 「文化情報センターの10年」((財)国土地理協会編)(査読無)季刊『スコレー』Vol.18-4号, 全国余暇行政研究協議会, 4～8頁, 平成5年2月28日(単著)
5. 『民間における生涯学習情報提供の実態と課題』(査読無)平成4年度文部省民間社会教育活動振興費補助事業報告書, 全国文化・学習情報提供機関ネットワーク協議会研究代表: 小股憲明, 1～54頁, 平成5年3月25日(単著)
6. 『ニューメディアを活用した生涯学習情報提供のケーススタディ』(査読無)平成4年度文部省民間社会教育活動振興費補助事業報告書全国文化・学習情報提供機関ネットワーク協議会研究代表: 上田信行, 1～70頁, 平成5年3月25日(単著)
7. 『全国の生涯学習機関における学習情報データベースと情報提供の現状について』(査読無)平成5年度文部省民間社会教育活動振興費補助事業報告書, 全国文化・学習情報提供機関ネットワーク協議会研究代表: 麻生誠, 1～58頁, 平成6年3月29日(単著)
8. 『学習情報提供の実態と効果, 課題について』(査読無)平成5年度文部省民間社会教育活動振興費補助事業報告書, 全国文化・学習情報提供機関ネットワーク協議会研究代表: 友田泰正, 1～59頁, 平成6年3月29日(単著)
9. 『学習情報提供機関の連携・広域化の実態及び効果等についての調査・分析』(査読無)平成5年度(財)石橋財団補助事業報告書, 全国文化・学習情報提供機関ネットワーク協議会研究代表: 友田泰正, 1～52頁, 平成6年3月29日(単著)
10. 『各府県学習情報提供システムの相互利用の実状についての研究』(査読無)平成5年度(財)石橋財団補助事業報告書, 全国文化・学習情報提供機関ネットワーク協議会研究代表: 麻生誠, 1～56頁, 平成6年3月29日(単著)
11. 「生きた情報の発信基地をめざして—多重型の情報基地ネットワークの確立」(査読無)『社会教育』第49巻12号, (財)全日本社会教育連合会, 18～21頁, 平成6年

12月1日（単著）

12. 『学習相談事業と相談員養成の現状について』（査読無）平成6年度文部省民間社会教育活動振興費補助事業報告書，全国文化・学習情報提供機関ネットワーク協議会，研究代表：笠原克博，1～62頁，平成7年3月29日（単著）
13. 『生涯学習情報提供と図書館レファレンスの相互利用の実態について』（査読無）平成6年度文部省民間社会教育活動振興費補助事業報告書，全国文化・学習情報提供機関ネットワーク協議会，研究代表：塩見昇，1～64頁，平成7年3月29日（単著）
14. 「ワークショップで学ぶ識字問題」（査読無）『社会教育』第52巻第3号，（財）全日本社会教育連合会，56～58頁，平成9年3月1日（単著）
15. 「まちはいきいきイベントで元気まちおこし—大阪・住吉大社かがり火フェスティバル」（査読無）『社会教育』第52巻第9号，（財）全日本社会教育連合会，64～67頁，平成9年9月1日（単著）
16. 「第三の教育改革と高校教育」（査読無）『関学教職教育』第3号，関西学院大学教職課程室，57～66頁，平成10年3月31日（単著）
17. 『生涯学習社会における学校教育と学校外教育の役割と連携』（査読無）平成7・8年度文部省科学研究費補助金（基盤研究（B）（1））研究成果報告書，大阪女子大学生涯学習研究会，研究代表：谷村覚，126～155頁，平成10年12月20日（共著）
18. 「体験的参加型学習によりユネスコ活動を進める高校生」（査読無）『社会教育』第54巻2号，（財）全日本社会教育連合会，70～72頁，平成11年2月1日（単著）
19. 「子ども支援事業のプログラムから—地域・家庭・学校をどう繋ぐのか」（査読無）『社会教育』第54巻5号，（財）全日本社会教育連合会，11～15頁，平成11年5月1日（単著）
20. 「地方分権と生涯学習」（査読有）『人間文化研究』第1号，京都学園大学人間文化学会，1～32頁，平成11年12月20日（単著）
21. 「地方分権と生涯学習社会」（査読無）『社会教育』第55巻1号，（財）全日本社会教育連合会，32～35頁，平成12年1月1日（単著）
22. 「ネットワーク支援を求める学習情報提供・学習相談について」（査読有），『京都文化短期大学紀要』第31・32合併号，京都文化短期大学学会，19～36頁，平成12年3月15日（単著）
23. 「単位制高等学校の現状と課題に関する考察」（査読有）『人間文化研究』第3号，京都学園大学人間文化学会，45～80頁，平成12年7月20日（単著）
24. 「公民館企画 Q and A 青少年教育編 生き物を育てる」（査読無）『月刊公民館』第523号，第一法規出版，23～25頁，平成12年12月1日（単著）
25. 「平和の文化と生涯学習」（査読有）『人間文化研究』第5号，京都学園大学人間文化学会，65～76頁，平成13年3月30日（単著）
26. 「『平和の文化国際年』と21世紀の学習」（査読無）『社会教育』第56巻10号，（財）全日本社会教育連合会，68～74頁，平成13年10月1日（単著）

27. 『生涯学習の成果をボランティア活動に生かすための方策に関する研究』(査読無) 平成12・13年度日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書, 大阪女子大学生涯学習研究会, 研究代表: 柳父立一, 47～56頁(共著)
28. 『子どもの心身の発達に関する調査研究—最終報告書—』(査読無) 平成12・13・14年度文部科学省生涯学習活動の促進に関する研究開発調査研究報告書, 国立教育政策研究所子どもの発達研究会, 研究代表: 山田兼尚, 94～97頁, 平成14年3月31日(共著)
29. 「生涯学習ボランティアの育成と支援に関する考察」(査読有)『人間文化研究』第8号, 京都学園大学人間文化学会, 87～105頁, 平成14年7月31日(単著)
30. 「ボランティア活動における『学習』概念」(査読有)『ボランティア学習研究』第3号, 日本ボランティア学習協会, 1～9頁, 平成14年10月25日(単著)
31. 「社会教育の広報・広聴」(査読無)『社会教育』第58巻3号, (財)全日本社会教育連合会, 8～11頁, 平成15年3月1日(単著)
32. 「形成的評価を活用した授業モデルの研究—平和・参加・開発を学習主題として—」(査読有)『人間文化研究』第10号, 京都学園大学人間文化学会, 153～166頁, 平成15年3月20日(単著)
33. 『生涯学習社会における“地球市民”の育成と“共生のまちづくり”に関する実証的研究』(査読無) 平成11・12年度日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書, 帝塚山学院大学生涯学習研究会, 研究代表: 米田伸次, 47～56頁, 平成15年3月31日(共著)
34. 「市民大学での学習成果と生かし方」(査読無) 平成14年度文部科学省委嘱研究開発事業報告書『生涯学習推進のための地域政策調査研究報告書』全国生涯学習市町村協議会, 49～50頁, 平成15年3月31日(単著)
35. 「生涯学習と亀岡のまちづくり」(査読無) 文部科学省委託事業平成14年度生涯学習まちづくりモデル支援事業報告書『亀岡市生涯学習まちづくり事業』亀岡市生涯学習まちづくり実行委員会, 1～7頁, 平成15年3月(単著)
36. 「生涯学習支援としての学習相談事業の変遷」(査読有)『人間文化研究』第11号, 京都学園大学人間文化学会, 1～24頁, 平成15年7月31日(単著)
37. 「時代に即した情報提供・学習相談とは～学習サポートの工夫と実践」(査読無)『ネットワーク社会における生涯学習』Vol.3, (財)高度映像情報センター, 6～9頁, 平成15年10月16日(単著)
38. 「新たな公共を形成する『協働』概念に関する考察—市民公益活動に対する新しい補助金制度—」(査読有)『日本生涯教育学会年報』第24号, 日本生涯教育学会, 55～70頁, 平成15年11月29日(単著)
39. 「Web サイトにおける学習情報提供システムの研究」(査読有)『人間文化研究』第12号, 京都学園大学人間文化学会, 1～10頁, 平成15年11月30日(単著)
40. 「学習成果の活用—ボランティア・リーダーの育成」(査読無)『社会教育』第60巻2号, (財)全日本社会教育連合会, 36～37頁, 平成17年2月1日(単著)

41. 『阪神・淡路大震災後の地域社会との共生をめざした大学の新しい役割に関する実践的研究報告書第5号 生涯教育学分野中間報告書』（査読無）文部科学省学術フロンティア推進事業報告書，神戸学院大学地域研究センター，生涯教育分野研究代表：水谷勇，153～164頁，平成17年3月10日（共著）
42. 「地域形成に関わる生涯学習政策の課題」（査読有）『人間文化研究』第15号，京都学園大学人間文化学会，97～109頁，平成17年3月20日（単著）
43. 「生涯学習を支援するファンドのシステム化に関する考察」（査読有）『日本生涯教育学会論集』第26号，日本生涯教育学会，1～10頁，平成17年7月31日（単著）
44. 「人間関係の開発に関わるプログラムの一考察」（査読有）『青少年育成研究』第5号，日本青少年育成学会，29～38頁，平成17年11月30日（単著）
45. 「学社協働化の実証的研究」（査読無）『天理大学生涯教育研究』第10号，天理大学人間学部人間関係学科生涯教育専攻研究室，10～26頁，平成18年3月22日（単著）
46. 「社会教育施設と指定管理者制度」（査読無）『社会教育』第61巻5号，（財）全日本社会教育連合会，20～29頁，平成18年5月1日（単著）
47. 「社会教育・生涯学習の地域貢献と役割」（査読無）『ネットワーク社会における生涯学習』Vol.6，（財）高度映像情報センター，42～45頁，平成18年10月8日（単著）
48. 「大学における学習情報提供」（査読有）『日本生涯教育学会年報』第27号，日本生涯教育学会，109～116頁，平成18年10月31日（単著）
49. 『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 最終報告書』（査読無）文部科学省平成16・17・18年度政策研究課題リサーチ経費 研究報告書，国立教育政策研究所，研究代表：立田慶裕，251～261頁，平成19年3月22日（共著）
50. 「社会教育行政の新たな課題—学力と評価の視点から」（査読無）『天理大学生涯教育研究』第11号，天理大学人間学部人間関係学科生涯教育専攻研究室，9～24頁，平成19年3月22日（単著）
51. 『阪神・淡路大震災後の地域社会との共生をめざした大学の新しい役割に関する実践的研究報告書第23号 生涯学習広域ネットワーク構築の問題—大学，自治体，民間の役割と連携の可能性—（生涯教育学分野最終報告書）』（査読無）文部科学省学術フロンティア推進事業報告書，神戸学院大学地域研究センター，研究代表：清水寛之，153～164頁，平成19年3月28日（共著）
52. 「青少年の意欲を高める体験活動」（査読無）『平成18年度事業「青少年活動全国フォーラム」報告書』文部科学省・国立オリンピック記念青少年総合センター，1～7頁，平成19年3月31日（単著）
53. 「地域支援としての大学の学習情報センターの可能性」（査読有）『人間文化』第22号，神戸学院大学人文学会，85～90頁，平成19年7月25日（単著）
54. 『阪神・淡路大震災後の地域社会との共生をめざした大学の新しい役割に関する実践的研究報告書第28号「地域と共生する大学像」の確立へ—これまでの成果と今後の展望—』（査読無）文部科学省学術フロンティア推進事業報告書，神戸学院大学地域研究センター，研究代表：清水寛之，97～102頁，平成20年2月29日

(共著)

55. 「教育課程の特別活動における主要能力の育成に関わる研究」(査読無)『天理大学生涯教育研究』第12号, 天理大学人間学部人間関係学科生涯教育専攻研究室, 11～40頁, 平成20年3月31日(単著)
56. 「OECD とキー・コンピテンシー」(査読有)『学校教育研究』第23号, 日本学校教育学会, 21～33頁, 平成20年8月1日(単著)
57. 「キー・コンピテンシーと DeSeCo 計画」(査読有)『天理大学学報』第219輯, 天理大学, 79～107頁, 平成20年10月26日(単著)
58. 「市民協働の視点による社会教育行政の動向—大阪狭山市の事例」(査読有)『日本生涯教育学会年報』第29号, 日本生涯教育学会, 193～204頁, 平成20年11月7日(単著)
59. 「教育基本法改正後の法的 整備と地域生涯学習の振興」(査読無)『天理大学生涯教育研究』第13号, 天理大学人間学部人間関係学科生涯教育専攻研究室, 1～17頁, 平成21年3月22日(単著)
60. 『阪神・淡路大震災後の地域社会との共生をめざした大学の新しい役割に関する実践的研究報告書第45号』(査読無)文部科学省学術フロンティア推進事業報告書, 神戸学院大学地域研究センター, 研究代表: 水谷勇, 195～209頁, 平成22年3月31日(共著)
61. 『言語力の向上をめざす生涯にわたる読書教育の総合的研究』(査読無)平成19・20・21年度文部科学省政策研究課題リサーチ経費 研究報告書, 国立教育政策研究所, 研究代表: 立田慶裕, 302～315頁, 平成22年3月31日(共著)
62. 「不登校・問題行動生徒についての現状」(査読無)『心理臨床カウンセリングセンター紀要』第3号, 神戸学院大学心理臨床カウンセリングセンター, 71～86頁, 平成22年3月15日(単著)
63. 「青少年をどう理解し, 『人間力』をはぐくむのか」(査読無)『青少年育成のための地域連携推進事業(全国大会・中央研修会・ブロック研修会)報告書』(平成21年度), 内閣府政策統括官(共生社会政策担当), 117～127頁, 平成22年3月(単著)
64. 「指定管理者制度の効果と社会教育」(査読無)『社会教育』第65巻10号, (財)全日本社会教育連合会, 20～25頁, 平成22年10月1日(単著)
65. 「生涯学習振興ガイドラインの可能性」(査読有)『日本生涯教育学会年報』第31号, 日本生涯教育学会, 195～202頁, 平成22年11月(単著)
66. 『成人学力開発のための生涯学習事業についての研究—市民大学の実態から その1』(査読無)神戸学院大学人文学部研究推進費報告書, 今西幸蔵研究室 研究代表: 今西幸蔵, 1～55頁, 平成22年12月1日(共著)
67. 「平成22年度の地方社会教育・生涯学習行政の成果と問題点—社会教育への逆風の中で地域の核が生まれた—」(査読無)『社会教育』第66巻3号, (財)全日本社会教育連合会, 20～25頁, 平成23年3月1日(単著)
68. 「社会教育主事の今日的役割を考える」(査読無)『社会教育』第67巻1号, (財)全

日本社会教育連合会， 6～10頁， 平成24年1月1日（単著）

69. 「高等教育のグローバル化と質の保証」（査読有）『教育開発センタージャーナル』第3号， 神戸学院大学教育開発センター， 33～46頁， 平成24年3月18日（単著）
70. 『産官学民の生涯学習ネットワーク構築による地域形成の推進方策の研究』（査読無）神戸学院大学人文学部研究推進費報告書， 今西幸蔵研究室， 研究代表：今西幸蔵， 53～60頁， 平成24年3月31日（単著）
71. 「変わるべき社会教育と変わらざる社会教育」（査読無）『社教情報』第67号，（一般社法）全日本社会教育委員連合， 8～10頁， 平成24年9月1日（単著）
72. 『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』（査読無）平成22・23・24年度文部科学省政策研究課題リサーチ経費 研究報告書， 国立教育政策研究所， 研究代表：立田慶裕， 420～441頁， 平成25年3月31日（共著）
73. 「社会教育広報の工夫で社会教育をアピールする～『広報』の工夫と『後方支援』体制づくり～」（査読無）『社会教育』第68巻4号，（財）日本青年館， 30～34頁， 平成25年4月1日（単著）
74. 『子どもの読書活動と人材育成に関する調査研究』（査読無）平成23・24年度文部科学省政策研究課題リサーチ経費 研究報告書， 国立青少年教育振興機構 研究代表：秋田喜代美， 11～55頁， 平成25年6月（共著）
75. 「大学と教育委員会をつなぐ（連載第1回）」（査読無）月刊雑誌『シナプス』第24号， ジアース教育新社， 53頁～55頁， 平成25年8月25日（単著）
76. 「大学と教育委員会をつなぐ（連載第2回）」（査読無）月刊雑誌『シナプス』第25号， ジアース教育新社， 53頁～55頁， 平成25年9月25日（単著）
77. 「大学と教育委員会をつなぐ（連載第3回）」（査読無）月刊雑誌『シナプス』第26号， ジアース教育新社， 53頁～55頁， 平成25年10月25日（単著）
78. 「大学と教育委員会をつなぐ（連載第4回）」（査読無）月刊雑誌『シナプス』第27号， ジアース教育新社， 53頁～55頁， 平成25年11月25日（単著）
79. 「大学と教育委員会をつなぐ（連載第5回）」（査読無）月刊雑誌『シナプス』第28号， ジアース教育新社， 53頁～55頁， 平成25年12月25日（単著）
80. 「大学と教育委員会をつなぐ（連載第6回）」（査読無）月刊雑誌『シナプス』第29号， ジアース教育新社， 53頁～55頁， 平成26年1月25日（単著）
81. 「大学と教育委員会をつなぐ（連載第7回）」（査読無）月刊雑誌『シナプス』第30号， ジアース教育新社， 53頁～55頁， 平成26年2月25日（単著）
82. 「大学と教育委員会をつなぐ（連載第8回）」（査読無）月刊雑誌『シナプス』第31号， ジアース教育新社， 53頁～55頁， 平成26年3月25日（単著）
83. 『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—』（査読無）平成23・24・25年度文部科学省私立大学戦略的研究基盤形成支援事業報告書， 神戸学院大学地域研究センター， 研究代表：今西幸蔵， 35～57頁， 88～95頁， 平成26年3月31日（共著）
84. 『生涯学習事業の開発に関わる研究—生涯音楽学習における学習プログラム開

- 発一』（査読無）神戸学院大学人文学部研究推進費報告書，今西幸蔵研究室，研究代表：今西幸蔵，54～60頁，平成26年3月31日（共著）
85. 「大学と教育委員会をつなぐ（連載第9回）」（査読無）月刊雑誌『シナプス』第32号，ジアース教育新社，53頁～55頁，平成26年4月25日（単著）
86. 「識字教育という観点から見たスペインの生涯教育—バルセロナのラ・ヴェルネーダ・サン・マルティの教育—」（査読有）神戸学院大学人文学部紀要『人間文化H & S』第34号，神戸学院大学人文学部，1～11頁，平成26年4月30日（単著）
87. 「大学と教育委員会をつなぐ（連載第10回）」（査読無）月刊雑誌『シナプス』第33号，ジアース教育新社，53頁～55頁，平成26年5月25日（単著）
88. 「高齢者の学習活動と経費に関わる研究—今後の学習支援方策に向けての課題—」（査読有）『日本生涯教育学会論集』第35号，日本生涯教育学会，121～130頁，平成26年9月30日（単著）
89. 『地域形成への生涯学習的アプローチ—実践者の語りにみるまちづくりのプロセス—』（査読無）神戸学院大学人文学部研究推進費報告書，今西幸蔵研究室，研究代表：今西幸蔵，1～40頁，平成27年3月31日（単著）
90. 『教員の質の総合的向上と「地域連携」に関する考察』（査読有）『教職教育センタージャーナル』第1号，神戸学院大学教職教育センター，49～61頁，平成27年3月31日（単著）
91. 「自治体の未来づくり政策視点から社会教育政策の展開を考える—学習・労働・使命感で結ぶコミュニティづくりをめざして—」（査読無）『社会教育』第70巻4号，（財）日本青年館，18～23頁，平成27年4月1日（単著）
92. 「学習活動における財政的支援に関する提言」（査読有）『日本生涯教育学会年報』第36号，日本生涯教育学会，193～204頁，平成27年11月1日（単著）
93. 『地域形成への生涯学習的アプローチ—実践者の語りにみるまちづくりのプロセス2—』（査読無）神戸学院大学人文学部研究推進費報告書，今西幸蔵研究室，研究代表：今西幸蔵，1～40頁，平成28年3月31日（単著）
94. 「生涯学習社会で市民協働を促進するコーディネート機能」（査読有）文部科学省認定社会通信教育生涯学習コーディネーター研修テキスト『コミュニケーションの仕方の理解』（一財）社会通信教育協会，105～116頁，平成28年4月1日（単著）
95. 「高校生を主役とした多様な社会教育」（査読無）『社会教育』第71巻7号，（財）日本青年館，18～19頁，平成28年7月1日（単著）

Ⅲ. その他

1. 「授業研究報告“国際比較に見る世界の青年達の意識はどうか”」大阪府科学教育センター研修資料，1～25頁，昭和59年10月（単著）
2. 「泉北丘陵における須恵器について」大阪府立泉北高等学校図書館紀要『泉北文化講座』第3号，大阪府立泉北高等学校，3～21頁，昭和60年1月8日（単著）
3. 「東西交渉史を作業学習で学ぶ」大阪府高等学校社会科研究会研修資料，1～18頁，

昭和60年11月27日（単著）

4. 「泉北ニュータウン住民の意識傾向調査報告」大阪府立泉北高等学校図書館紀要『泉北文化講座』第4号，大阪府立泉北高等学校，41～72頁，昭和61年2月1日（単著）
5. 「作業学習により地域教材を学ぶ」『高校通信東書』第254号，東京書籍，6～7頁，昭和61年5月（単著）
6. 「『内陸アジアの諸民族の活動と東西交渉』の指導計画と指導方法」昭和61年度西日本地区高等学校教育課程運営改善講座資料，文部省，1～3頁，昭和61年6月3日（単著）
7. 「近現代史をどう教えるのか」大阪府高等学校社会科研究会研修資料，1～20頁，昭和61年11月（単著）
8. 「社会同和教育啓発映画における啓発の進め方について」大阪府教育委員会社会教育主事等研修会資料，1～12頁，平成2年11月（単著）
9. 「生涯学習と学習情報提供の考え方」大阪府生活文化部文化課研修資料，1～68頁，平成5年10月（単著）
10. 「学習相談のストラテジー」大阪府生活文化部文化課主催研修会資料，1～53頁，平成5年11月（単著）
11. 『演習Ⅰ 共通テキスト』京都学園大学人間文化学部，24頁，平成11年3月31日（共著）
12. 「社会体験活動の役割」『ユースネットワーク』大阪府青少年活動財団，3頁，平成11年4月1日（単著）
13. 「生涯学習ボランティアとまちづくり」門真市体育協会研修報告書『体育協会組織の強化について～ボランティアの有効活用を通じて』門真市体育協会，1～3頁，平成11年7月（単著）
14. 『新居浜市の生涯学習のまちづくり基本構想・基本計画』新居浜市生涯学習まちづくり懇話会報告書新居浜市生涯学習課，1～62頁，平成12年3月（共著）
15. 「男性の社会参加～地域とボランティア」『わかたけ 婦人特集号』第30号，福岡県福岡市，7頁，平成12年4月（単著）
16. 「生涯学習と地域コミュニティ」『東大阪市生涯学習情報ニュース』1頁，平成12年4月（単著）
17. 「地域と学校の連携による『総合的な学習の時間』」『あゆみ』第18号，仙台市嘱託社会教育主事研究協議会，29～36頁，平成13年3月（単著）
18. 「学社連携・融合の事例」文部科学省委嘱事業 平成12年度子どもの「心の教育」全国アクションプラン事業報告書『子どもの心を育てる全国研究集会』全国生涯学習まちづくり研究会，63～66頁，平成13年3月（単著）
19. 「大阪狭山市における市民公益活動促進に関する提言」大阪狭山市非営利公益市民活動推進懇話会，4～12頁，平成13年8月（単著）
20. 「生涯学習とボランティア活動」『教育新聞』第2265号より10回の連載記事，平成

14年 1 月～平成14年10月（単著）

21. 「生涯学習の推進と社会教育委員の活動」『社会教育』第313号，福島県教育委員会，2～3 頁，平成14年 3 月11日（単著）
22. 「豊能町における今後の同和行政のあり方について」豊能町人権問題審議会答申，豊能町人権問題審議会，1～12頁，平成14年 3 月（共著）
23. 「子ほめ条例と学び」『週刊教育資料』第752号，日本教育新聞社，34頁，平成14年 4 月 1 日（単著）
24. 「『学習』としての奉仕活動」『週刊教育資料』第771号，日本教育新聞社，38頁，平成14年 9 月 9 日（単著）
25. 「大学コンソーシアム京都と学習」『教育新聞』に 6 回の連載記事，平成15年 1 月～平成15年 8 月（単著）
26. 『第二次東大阪生涯学習推進計画』東大阪教育委員会，1～58頁，平成15年 3 月（共著）
27. 「市民公益活動における促進諸施策のあり方について」大阪狭山市市民公益活動促進委員会第一次答申，大阪狭山市市民公益活動促進委員会，1～17頁，平成15年 7 月（共著）
28. 「開かれた学校・家庭・地域社会」『週刊教育資料』第814号，日本教育新聞社，38 頁，平成15年 8 月25日（単著）
29. 『市民大学とまちづくりに関する調査研究』平成14年度文部科学省委託研究報告書，特定非営利活動法人・全国生涯学習まちづくり協会，32～33頁，平成15年 9 月（共著）
30. 「市と市民・市民公益活動団体の協働によるまちづくりの進め方～市民公益活動における促進諸施策のあり方について～」大阪狭山市市民公益活動促進委員会報告書，大阪狭山市市民公益活動促進委員会，1～28頁，平成15年10月（共著）
31. 「地域との交流を通じたコミュニケーション能力の育成～子どもの『生きる力』としての人間関係力の育成への試み～」『上富田町教育委員会指定研究集録』和歌山県西牟婁郡上富田町町立生馬小学校，1～3 頁，平成15年11月（単著）
32. 「石田梅岩と生涯学習」『時空を超えて今蘇る石門心学』亀岡市生涯学習まちづくり実行委員会，1～3 頁，平成16年 2 月28日（単著）
33. 「市と市民・市民公益活動団体の協働によるまちづくりの進め方」大阪狭山市市民活動促進委員会第二次中間答申，大阪狭山市市民公益活動促進委員会，1～32頁，平成16年 2 月（共著）
34. 『生涯学習組織論「広報活動」』生涯学習音楽指導員養成講習会資料，（社）音楽文化創造，1～8 頁，平成16年 3 月12日（単著）
35. 『生涯学習組織論「学習情報の提供と学習相談」』生涯学習音楽指導員養成講習会資料，（社）音楽文化創造，1～9 頁，平成16年 3 月19日（単著）
36. 「時代に則した学習情報提供・学習相談とは～学習サポートの工夫と実践」『生涯学習年報2004 Link』Vol.7，全国文化・学習情報提供機関ネットワーク協議会，

28～45頁，平成16年3月25日（単著）

37. 「生涯学習総合情報ネットワークシステムの構築に向けて」滋賀県学習情報提供システム検討委員会中間報告書，滋賀県学習情報提供システム検討委員会，1～9頁，平成16年3月（共著）
38. 「大阪狭山市人権行政の諸施策のあり方について」大阪狭山市人権文化をはぐくむ審議会第一次答申，大阪狭山市人権文化をはぐくむまちづくり審議会，1～19頁，平成16年8月（共著）
39. 「瑞穂町の小学校教育の充実を図る方策」瑞穂町小学校教育充実検討委員会答申，京都府船井郡瑞穂町立小学校教育充実検討委員会，1～6頁，平成16年11月（共著）
40. 『社会科・地歴科・公民科教育法ハンドブック』京都学園大学教職課程指導室編，1～24頁，37～39頁，43～46頁，平成17年2月10日（共著）
41. 「地域における子どもの体験活動の意義」『地域における子どもの体験活動推進フォーラム報告書』国立オリンピック記念青少年総合センター，2～16頁，平成17年3月（単著）
42. 「教育の国際基準と必要な学力」『週刊教育資料』第891号，日本教育新聞社，34頁，平成17年5月2・9日（単著）
43. 『生涯学習研究 e 事典』（日本生涯教育学会編），日本生涯教育学会，平成17年11月1日（共著）
44. 「人生を変える生涯学習の力の獲得と発展」『ネットワークフォーラム in 近畿』全国文化・学習情報提供機関ネットワーク協議会，ネットワークフォーラム in 近畿実行委員会，1頁，平成17年11月17日（単著）
45. 「指定管理者制度と今後の課題」『週刊教育資料』第916号，日本教育新聞社，38頁，平成17年11月28日（単著）
46. 「豊能町における今後の人権行政のあり方について」豊能町人権問題審議会答申，豊能町人権問題審議会，1～17頁，平成18年1月（共著）
47. 「新しい時代の社会教育委員に期待すること」『第45回福井県社会教育研究集会報告書』福井県社会教育委員連絡協議会，1～15頁，平成18年2月（単著）
48. 「市民公益活動団体への事業委託の推進について」大阪狭山市市民公益活動促進委員会第三次中間答申，大阪狭山市市民公益活動促進委員会，1～14頁，平成18年2月（共著）
49. 『生涯学習支援ハンドブック—基礎編—』兵庫県立神戸生活創造センター，5～10頁，平成18年3月31日（共著）
50. 「生涯学習社会における住民支援—学習情報提供と学習相談の意義—」兵庫県生涯学習支援者養成研修資料，1～9頁，平成18年3月（単著）
51. 「患者図書室・患者情報室と生涯学習」『週刊教育資料』第943号，日本教育新聞社，34頁，平成18年7月3日（単著）
52. 「国際標準の学力としてのコンピテンシー」『週刊教育資料』第952号，日本教育

- 新聞社, 34頁, 平成18年9月18日(単著)
53. 『生涯学習研究 e 事典』(日本生涯教育学会編) 日本生涯教育学会, 平成18年11月1日(共著)
 54. 「豊能町における今後の同和行政のあり方について」豊能町人権問題審議会答申, 豊能町人権問題審議会, 1～17頁, 平成18年11月8日(共著)
 55. 「社会教育・生涯学習の地域貢献と役割」『生涯学習年報2007 Link』Vol.10, 全国文化・学習情報提供機関ネットワーク協議会, 56～76頁, 平成19年3月25日(単著)
 56. 「泉北ニュータウン周辺における歴史・文化のパネルディスカッション」堺・南大阪地域学フォーラム設立大会報告書『堺・南大阪地域学の可能性』, 公立大学法人大阪府立大学, 48～50頁, 平成19年3月31日(単著)
 57. 「趣味を活かした地域活動」『地域デビュー虎の巻講座開催報告書』泉北ニュータウン学会, 41～44頁, 平成19年3月31日(単著)
 58. 「生駒市生涯学習推進基本方針」生駒市教育委員会, 1～23頁, 平成19年3月31日(単著)
 59. 「2nd ライフの生きがいづくり講座 生涯学習とはなにか」『堺市生涯学習交流サロン ほっと』生涯学習交流サロン企画運営委員会, 4頁, 平成19年4月1日(単著)
 60. 「生涯学習の理解を広げるために」『週刊教育資料』第985号, 日本教育新聞社, 38頁, 平成19年6月11日(単著)
 61. 『生涯学習研究 e 事典』(日本生涯教育学会編) 日本生涯教育学会, 平成19年11月1日(共著)
 62. 「全身で学ぶこと一体験活動の推進のために一」『週刊教育資料』第1005号, 日本教育新聞社, 34頁, 平成19年11月19日(単著)
 63. 「大東まなびの文化創造プラン」大東市・大東市教育委員会, 1～52頁, 平成20年3月31日(共著)
 64. 「若者をサポートする包括的なネットワークづくりをめざして～学習と変容の視点から～」『青少年相談機関に関するブロック連絡会議の結果概要』(平成19年度), 内閣府政策統括官(共生社会政策担当), 41～65頁, 平成20年3月(単著)
 65. 「地域デビュー学習—子どもインターンシップ事業を通して」『平成19年度文部科学省補助金事業「生涯学習分野におけるNPO支援事業」“子どもインターンシップを支援する退職者の地域デビュー学習プログラム”実施報告書』NPOすまいるセンター, 36頁, 平成20年3月(単著)
 66. 「三好町音楽セミナー」「西宮子ども音楽セミナー～わいわいアンサンブル」『平成19年度文部科学省補助金事業「放課後活動支援モデル事業」調査報告書』, (財)音楽文化創造, 29頁, 35頁, 平成20年4月23日(共著)
 67. 「国際標準の学力とは～OECDによるPISAプログラムなどについて」『平成19年度研究活動の記録』大阪府公立小中学校教頭会, 20～29頁, 平成20年5月28日(単著)

68. 「成人能力の開発と教育の役割」月刊『生涯学習』文部科学省，25頁，平成20年12月25日（単著）
69. 『生涯学習研究 e 事典』（日本生涯教育学会編）日本生涯教育学会，平成21年 1 月 1 日（共著）
70. 『社会教育活動方法論資料集』滋賀大学授業用テキスト，1～50頁，平成21年 8 月 20日（単著）
71. 『生涯学習研究 e 事典』（日本生涯教育学会編）日本生涯教育学会，平成22年 1 月 1 日（共著）
72. 『採用試験必須単語集』神戸学院大学今西幸蔵研究室，平成22年 4 月（単著）
73. 『教育実習のための手引き』神戸学院大学今西幸蔵研究室，平成22年 4 月（単著）
74. 『生涯学習研究 e 事典』（日本生涯教育学会編）日本生涯教育学会，平成23年 1 月 1 日（共著）
75. 「大阪市教育振興基本計画」大阪市教育振興基本計画策定懇話会答申，大阪市教育振興基本計画策定懇話会，平成23年 3 月（共著）
76. 「第 3 次東大阪市生涯学習推進計画」東大阪市生涯学習市民推進会議委員会答申，東大阪市生涯学習市民推進会議委員会，平成23年 3 月（共著）
77. 「これからの大阪市の生涯学習の推進に向けて～『生涯学習大阪計画』中間年にあたって」大阪市社会教育委員の会議答申，大阪市社会教育委員の会議，平成23年 9 月（共著）
78. 『生涯学習研究 e 事典』（日本生涯教育学会編）日本生涯教育学会，平成24年 1 月 1 日（共著）
79. 『生涯学習概論資料集 1』神戸学院大学授業用テキスト，1～45頁，平成24年 4 月 1 日（単著）
80. 『特別活動資料集』帝塚山学院大学授業用テキスト，1～39頁，平成24年 9 月14日（単著）
81. 『生涯学習概論資料集 2』神戸学院大学授業用テキスト，1～65頁，平成24年 9 月 21日（単著）
82. 『教育史・教育方法論資料集』神戸学院大学授業用テキスト，1～25頁，平成24年 9 月14日（単著）
83. 『生徒指導論資料集』神戸学院大学今西幸蔵研究室，1～20頁，平成24年12月（単著）
84. 『生涯学習研究 e 事典』（日本生涯教育学会編），日本生涯教育学会，平成25年 1 月 1 日（共著）
85. 「大阪市教育振興基本計画」大阪市教育振興基本計画策定懇話会答申，大阪市教育振興基本計画策定懇話会，平成25年 3 月31日（共著）
86. 「亀岡市教育振興基本計画～かめおか教育プラン～」亀岡市教育振興基本計画策定委員会答申，亀岡市教育振興基本計画策定委員会，平成25年 3 月31日（共著）
87. 『改訂 社会科・地歴科・公民科教育法ハンドブック』神戸学院大学今西幸蔵研究

- 室編 1～24頁, 37～39頁, 43～46頁, 平成25年 3月31日 (共著)
88. 『地域人材の育成と e パスポートによる地域人材活用ネットワーク形成事業実証的共同研究報告書』平成24年度文部科学省委託事業社会教育による地域の教育力強化プロジェクト―地域における効果的なネットワーク化・人材養成手法の開発―地域 e パスポート研究協議会, 研究代表者: 山西潤一, 44～46頁, 平成25年 3月31日 (共著)
 89. 「門真市生涯学習推進基本計画」門真市生涯学習推進基本計画, 門真市教育委員会, 平成26年 3月 (共著)
 90. 「問題事象となる生徒および保護者への対応について―その 1―」神戸学院大学生徒指導研究会編『神院大生徒指導研究』今西幸蔵研究室, 研究代表: 今西幸蔵, 1～5頁, 平成26年 4月30日 (単著)
 91. 「社会人基礎力と進路指導」神戸学院大学生徒指導研究会編『神院大生徒指導研究』今西幸蔵研究室, 研究代表: 今西幸蔵, 6～10頁, 平成26年 4月30日 (単著)
 92. 「日本生涯教育学会第35回大会を振り返って」日本生涯教育学会『学会だより』第122号, 2頁, 平成27年 2月13日 (単著)
 93. 「大阪狭山市教育振興基本計画」大阪狭山市教育振興基本計画策定委員会答申, 大阪狭山市教育振興基本計画策定委員会, 1～106頁, 平成27年 3月31日 (共著)
 94. 『教育実習事前・事後指導の手引』神戸学院大学授業用テキスト, 1～12頁, 平成27年 4月 (単著)
 95. 「非日常体験としての高等学校修学旅行の現状と効果指標」神戸学院大学生徒指導研究会編『神院大生徒指導研究』第2号, 今西幸蔵研究室, 研究代表: 今西幸蔵, 68～76頁, 平成27年 8月30日 (単著)
 96. 「健康な高齢者人生と生涯学習」季刊『生涯学習インストラクターコーディネーター機関紙』(一財)社会通信教育協会, 1頁, 平成27年11月1日 (単著)
 97. 「亀岡市学校規模適正化基本方針」亀岡市学校規模適正化基本方針検討委員会答申, 亀岡市学校規模適正化検討会議, 1～42頁, 平成28年 3月31日 (共著)
 98. 「平成27年度 大阪市こども夢・プロジェクト事業の評価」大阪市こども夢プロジェクト事業報告書, 大阪市こども夢プロジェクト実行委員会討会議, 51～201頁, 平成28年 5月31日 (単著)
 99. 『改訂 教育史・教育方法論資料集』神戸学院大学授業用テキスト, 1～31頁, 平成28年 9月1日 (単著)
 100. 「総合型地域スポーツクラブの現状と大学との地域連携の可能性に関わる実証的研究―兵庫県の事例から―」(査読無) 神戸学院大学人文学部今西幸蔵研究室研究成果報告書『生涯学習調査研究第6号』, 今西幸蔵研究室, 研究代表: 松浦真里奈, 1～102頁, 平成29年 3月 (共著)
 101. 『新版 社会科・地歴科・公民科教育法ハンドブック』神戸学院大学今西幸蔵研究室編, 1～24頁, 37～39頁, 43～46頁, 平成29年 4月1日 (共著)
 102. 「平成28年度 大阪市こども夢・プロジェクト事業の評価」大阪市こども夢プロ

- ジェクト事業報告書, 大阪市こども夢プロジェクト実行委員会討会議, 1～60頁,
平成29年5月31日（単著）
103. 「書評『ブルームと梶田理論に学ぶ』」『教育 PRO』第1838号, (株) ERP, 21頁,
平成29年6月6日（単著）
104. 「コンピテンシー形成に関わる教育方法の開発—I K Rを評価指標とした体験活動」神戸学院大学教職課程社会科教育研究会編, 今西幸蔵研究室, 1～16頁,
28～32頁, 平成29年9月1日（単著）
105. 『社会科等教育法の要点』神戸学院大学教職課程社会科教育研究会編, 今西幸蔵研究室, 1～16頁, 28～32頁, 平成29年9月1日（編著）
106. 「反転学習を支える Web 学習コンテンツによる教育方法の研究」神戸学院大学生徒指導研究会編『神院大生徒指導研究』第4号, 今西幸蔵研究室, 研究代表：今西幸蔵, 56～61頁, 平成29年12月20日（単著）
107. 「PISA における日本の生徒の学力課題—新しい教育課程編成に向けての視点—」関西教職教育研究会編『関西教職教育』第1号, 研究代表：今西幸蔵, 35～48頁,
平成30年1月30日（単著）

（学会等の口頭発表）

1. 「我が国の単位制高等学校の現状と課題」関西教育行政学会, 平成11年8月（単独）
2. 「大阪府立文化情報センター25年の総括—学習情報ネットワークのノードとしての役割と評価」日本社会教育学会第25回関西研究集会, 平成13年6月（単独）
3. 「亀岡の生涯学習政策と市民活動推進」平成15年度第3回京都生涯学習研究会, 平成15年7月（単独）
4. 「生涯学習を支援するファンドのシステム化に関する考察」日本生涯教育学会第25回大会, 平成16年11月（単独）
5. 「団塊世代を中心に泉北ニュータウンにおける生涯学習プラットフォームづくり」生活経済学会平成18年度第2回研究大会, 平成18年12月（単独）
6. 「生涯にわたる健康教育に関する調査研究」日本教育社会学会平成19年度全国研究大会, 平成19年9月22日（共同）
7. 「生徒指導において国際標準学力をどう育成するか—特別活動とキー・コンピテンシーの関係を考察する」日本特別活動学会近畿サークル平成19年度研修会, 平成20年3月1日（単独）
8. 「子どもの読書活動と人材育成に関する調査研究—学校基本調査」国立青少年教育振興機構研究成果報告会, 平成25年2月（単独）
9. 「大学開発事業としての公開講座の現状と課題」全国大学公開講座研究会全国大会, 平成25年11月（単独）
10. 「高齢者の学習活動と経費に関わる研究」日本生涯教育学会第36回大会, 平成26年11月30日（単独）
11. 「現代の高等学校における教育について」神戸学院大学共通教育機構FD研修会, 平成28年7月28日（単独）

今西幸蔵先生のご退職にあたって

立田 慶裕

2018年3月に、今西幸蔵先生がご退職されることとなった。1990年代の前半に、先生が大阪府教育委員会で社会教育主事として働いておられた頃、大阪府立文化情報センターの主任専門員として勤務されていた。小生は、大阪大学の学生を連れて同センターを訪問し、先生に文化情報センターの役割とその意義についての講義をお願いした事がある。そのことがご縁となり、以後今日にいたるまで、研究者としての仕事をご一緒させていただいてきた。

今西先生は、1998年まで堺市の中学教員、大阪府の高校教員や教頭としてご勤務されていたが、同年に京都文化短期大学に大学教員としての勤務を開始された。すでに学校教員時代から生涯学習や社会教育の研究へのご関心があったが、大学教員になられてからは、さらに研究活動が活発化していった。

小生自身も、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の研究についての多くの研究テーマを手がけてきた。その多くの研究テーマに、先生にはご協力いただいていた。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に参加していただいただけではなく、『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）、『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）といった重要な学術書の翻訳にも参加していただいた。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ご協力いただき、現在もその教育活動を継続しておられる。

今西先生の研究テーマは、生涯学習一般というよりも、むしろ先生ご自身のキャリアとなっていた学校教員と社会教育主事が抱える問題をいかに学術的に解決していくかということにあったと勝手に解釈している。そのことは、先生のご論文「社会教育行政の新たな課題—学力と評価の視点から」（天理大学生涯教育研究（11）、pp.9-24、2007）で、社会教育行政の課題として次の4点をあげておられることに示されているように考える。

その4点とは、(1) 社会教育としての学力観の形成と評価の実施、(2) 公教育に関わる社会的担保の確保、(3) 地域コミュニティ形成における社会教育の明確化、(4) 社会教育と学校教育の協働化、である。

この2018年に刊行された先生のご著書、『協働型社会と地域生涯学習支援』は、これまでの学校教育と社会教育、そしてより広い観点の生涯学習支援という視点からまとめられている。

先生は、別に『21世紀の宝：生涯学習』というご本を刊行されているが、今世紀が生涯学習の時代でありながら、いまなお、学校教育や社会教育といった行政の縄張り感覚で動く人がいることに大きな憤りを持っておられる。そこには、学者の立場というより、学習者

の立場に立って、優れた人権意識に基づく市民のための学習の場、協働型の社会の実現を望まれているご姿勢をみることができる。

小生が研究所を退職後、神戸学院大学に勤務するようになってからは、教職課程についての仕事を大変多く教えていただいた。時に今後の方向性についての意見の食い違いもあり、先生とは口論することさえあった。今に思えば大変無礼な振る舞いかと反省しているが、私が以前勤務していた東海大学では同僚の先生方と学問を巡って多くの口論をしたにも関わらず、そうした口論をした先生方との思い出は深く残っている。その意味では、本当は、今西先生と、教育について、生涯学習についてもっと多くの議論を交わしたかった。

かつて、関西大学の赤尾教授と今西先生と小生の3人で、琵琶湖のほとりで1泊の研究合宿をしたことがあった。その時、関西大学の先生が教育をめぐる関西の行政論議に入り、その方と今西先生は徹夜で議論をされたが、今西先生の関西教育行政に関わる知識がその方へ披露されるばかりで、小生の入る余地はなかった。残念な一時であった。

大学の教職課程については、学生の学力向上という大きな課題が残されており、その点については今後も努力していきたい。教職課程の充実と発展こそが、今西先生のご希望であったし、小生の義務と考えている。

先生のご母堂は小説家を目指しておられ、先生ご自身も文学への志望を持ちながら、歴史への関心を強く持っておられた。いつも歴史年表を携帯され、優れた記憶力に驚かされたことも多い。大学教員としての地域へのご貢献はあまりに数多い。それだけに多くの人や地域社会への貢献をされているということ自体が先生の人柄を表しているといっているのではないだろうか。小生は、そうした先生の恩恵に与った1人として、今後も社会に役立つことを少しでも心がけていきたい。

今西幸蔵教授を送る

水谷 勇

今西幸蔵教授が、10年弱に渡る神戸学院大学での教職生活を定年退職という形で終わられる。水谷自身、2003年に赴任したときには意欲ある担当職員に押されて、2年後に主任を引き受けて、神戸市のスクールサポーターへの参加はじめいくつかの取り組みをすることができた。ボーアイ移転に伴って空いた法・経営学部の院生研究室を活用しての教職支援室の設置と、いくつかの申請業務をこなしてきた。これらは今西先生の前任者である原早稲田大学教育学術院教授の小松茂久氏の協力と支援があって実現したものである。対外関係では、文科省・中教審の視察をこなし、聖徳大学、神戸親和女子大学との小学校教員免許取得での提携、兵庫教育大学との連携に取り組むことができた。

これらの取組みを別次元へと高めてくださったのは、その後に主任を引き受けてくださった今西教授の功績によるものである。今西教授は、教育委員会での経歴や高校での教員経験のみならず、それらを生かして活躍された京都学園大学や天理大学での経験をもとに、職員配置のある教職支援室の実現、『教職教育センタージャーナル』の発刊など数々の難事業を実現するという手腕を発揮されてきた。敬服するばかりである。今西教授は、水谷が赴任する前年から始まっていた地域研究センターの生涯教育分野の学外研究協力者として参画されており、本学との関わりにおいては1年先輩であったが、当時は京都学園大学教授であられ、京都学園大学やら、東京のユネスコや教育新聞社など、いろいろと案内いただきご指導いただいた。今西教授が本学の専任になられたのは、その後天理大学に移られ、その業績と人望から重責を担わされ活躍を期待されるところであったが、先に述べたように小松教授の早稲田への転任に伴って、人事が起り、縁あって本学の専任教員としてお迎えすることができたのである。大ベテランで有り、水谷よりもあらゆる面で知見に秀でた方であったが、9つ年下の水谷を先輩として良く立ててくださり、些細なことも相談されて進めてこられた。ここにも先生のお人柄がうかがわれる。

授業にも研究にも、緻密に取り組まれ、学生の評価は大であった。教職をめざす優秀な学生はこぞって今西教授の元を訪れ、多くの教員を輩出された。現役合格者を排出することを可能にし、その後も一定数の合格者（卒業生を含む）を毎年出すことができたのも先生のおかげと言っても過言ではない。

よく、授業やゼミで行ったことを授業計画書に書き留めておられる姿が頭に焼き付いている。それだけ学生指導に緻密かつ熱意を傾けて取り組まれておられた。

もちろん事務方の強力なサポートもあってのことであろうが、そうしたサポートを引き出せたのも、教職に使命を賭けて熱心に取り組まれた今西教授がいてのことである。大学として教職をより立てていく気風も定着してきた。エネルギーに組み込み、いろいろと学生のためご自身のために、精力的に取り組んでこられた。本学をお辞めになった後

もまだまだ新天地の別の大学でご活躍なさると聞く。健康にお気を付けて、一層のご活躍を祈念するものである。

退職された後も、本学をお気にかけくださり、引き続き叱咤激励してくだされば望外の喜びである。

（2018年1月31日記）

恩師への思い

北野 瑤子

『教師になりたい』、小学生の頃からそう考えていた私は、将来は高校の日本史の教師になるという思いと共に神戸学院大学に入学しました。入学後、迷わず教職課程を履修しました。そこで果たした恩師今西幸蔵先生との出会いは、今からおよそ10年近く前のことです。

先生のことは1年次から存じ上げていましたが、講義を受講する学生は大人数、そして直接お話する機会がないまま最初の1年を終えました。本命の大学に不合格だったことを引きずっていた当時の私を形容するならば、学業に対して不誠実な学生です。つまり、講義されている先生方に対しても、県外へと送り出してくれた両親・家族に対しても、学びの場を得て成長する可能性を秘めている自分自身に対しても、全てに対して不誠実だったのです。そのまま2年次、3年次へと進学していくに連れて、大学へと進学した理由さえもわからなくなりそうになっていることに気づいた頃、今西先生と出会ったのです。

大学の教授という、私にとって遠くの存在であったにも関わらず、気さくに声をかけてくださった先生は、すぐに私の名前を憶えてその後も声をかけてくださるようになりました。『先生が私をちゃんと見てくれている』と、まるで幼い頃に戻ったかのようにも思いましたが、何歳になっても他者が自分に対して関心を抱いてくれているということは嬉しく、ありがたいことなのだと思います。

3年次に行われる母校への教育実習の前には、先生に模擬授業を見ていただきました。その時は初めての人前での授業ということもあり、『失敗したらどうしよう』『恥ずかしい』という思いばかりで自信を持つことができずにいました。しかし授業後、今西先生が「良い先生になりますよ。このまま頑張りなさい。」と言ってくださったことは、大きな励みとなり、自信を育てるきっかけとなりました。このことは、私にとって「教師」としての初めての成功体験であるといえます。大学に入学して以降、見失っていた歩むべき道がまた見えるようになったかのようにでした。このことがなければ自信を持つことができずに、その後実際に教壇に立つこともなかったかもしれません。私にとってそのくらい大きな出来事だったのです。

4年次の秋には、大学院進学を勧めていただきました。同期・後輩といえども社会人を経験した方もおり、大学とはまた異なった多様な集団で形成されていたため、講義以外にも学び得ることは数え切れないほどありました。大学院に在学していた3年間で、さらに世界が広がり、物の見方や考え方の幅が広がったように思います。母と大学や大学院、就職のことについて話すことがあるのですが、今西先生の隠れファンである母は「今西先生に出会えてなかったら今のあなたはないね。本当にありがたい。先生に出会うために神戸

学院に進んだんわ。」と、何度も何度も言っていました。先生と出会ったからこそ、進学という選択肢が生まれ、私の人生がさらに広がったのです。先生があの時進めてくださったからこそ、この出会いや学びがあったのです。

大学院在学時に受検した教員採用試験に合格したことをお伝えしたときには、電話口で「良かった、本当に良かったね」と何度も何度も言って喜んでくださっていたのを、今でも鮮明に覚えています。大学を卒業して数年経ってもなお、気にかけていただいているのだと知った時は、さらに喜びが増しました。

現在私は教員という立場ではなくなり、日本を離れてカナダにて生活しています。カナダにて生活し、教師ではない職業に就いて感じたのが、どの産業・社会、また背景にもつ文化や習慣が変わっても必ず教育の場があり、教育者は求められている現実があるということです。私たちにとって最も身近、かつ小さな集団の単位である家庭においても、親－子間、兄弟－弟妹間、または子どもから親、弟妹から兄弟という、決して単一ではない関係性や方向性において教育・学びの場が存在しています。どんな形であれ、教育に関連した職業に、今後携わっていききたい、できれば、また教師になれば、と思いながら日々を過ごしています。大学・大学院での学びは、カナダにおいても大いに生かすことができると感じたこと、そして私は教育に魅力を感じていること、また、教えながら学ぶことができる教師という職業が好きだと実感したことが大きな理由です。そう考えるに至った背景にはやはり、教育の喜びや学びの楽しみを知るきっかけをくださった今西先生の存在があります。

その今西先生が御退職なさるということで、この度はこのような場を与えていただきました。先生との数少ない思い出ではありますが、どの場面を思い出しても先生は優しく、尊敬する師でありました。これまでノンストップで走ってこられたと思いますので、しっかりと休んでいただきたいと思います。この場をお借りして、拙い文章ではありますが、私を形成するにおいて欠くことのできない存在である今西幸蔵先生への、感謝の言葉を贈らせていただきます。本当にありがとうございました。

今西先生との思い出

柴田 愛美

「柴田さん、スクールサポーターとっても頑張っているらしいね！」

今西先生が最初に私に話しかけてくれた言葉です。とても嬉しい思いをしたことを今でも覚えています。

私が最初に今西先生と出会ったのは、大学1年生の教職の授業です。最初の印象は、少し怖い部分もあったのですが、今の印象は、何事もとても親身になって考えてくださる優しい先生だと思っています。そんな今西先生と直接授業以外でお話するようになったのは大学3年生の時です。大学で教職をとっている人はたくさんいるし、私は、今西ゼミに所属をしていなかったのに名前を覚えて、個人的な話題で話しかけて下さったので「私のことを覚えてくれているんだ、見てくれているんだ」と嬉しい気持ちになりました。

そこからスクールサポーターの話や教職の話など様々なお話をしました。今西先生は、いつもとても優しい笑顔で、うなずきながらどんなお話も聞いてくださいました。時には、悩んでいる私に前に進めるようなアドバイスをたくさんくださいました。特に、大学卒業後の進路について、教職を離れて就職するか、教職大学院に進学するか迷っているときに、今西先生に相談した際に、「私が子どもだったらあなたみたいな頑張る先生に出会いたい」と一言おっしゃってくださいました。迷っている理由のひとつに、「自分に自信がない」というのがあったので、その一言はとても背中を押してくれたように思います。本当に心の支えになりました。その言葉もあり、私は教職大学院に進学し、今は兵庫県で小学校の教員をしています。大学院の時や今でも自分に自信がなくなり、落ち込んでしまうこともあるのですが、その度に今西先生のあの言葉を思い出して毎日前を向いて頑張っています。あの言葉がなければ、今の自分はないと思います。そういう意味でも本当に今西先生には感謝しています。

私は、今西先生の誰に対しても優しく、また時には厳しく、一人一人と大切に関わっていく姿をととても尊敬しています。それは、教師としてだけではなく、一人の人間として人とかかわる際にとても大切なことではないかと思うからです。今西先生とかかわる中で私も今西先生のように人を大切にできる人間になりたいと強く思うようになりました。本当に私のことを一生懸命考えてくれていることが伝わるからこそ、厳しく叱られる時も私のことを思って言ってくれているんだと思って素直に受け止めることができるんだなと毎回感じます。その分、優しい笑顔で褒めてもらえると褒めてもらったということを友達に自慢したくなるほど嬉しいです。きっとそういう姿勢が多くの人からの信頼をたくさん集めているのだろうなと思います。

そんな素敵な今西先生に出会えて私は本当に良かったと思っています。それだけでも神

戸学院大学に進学して良かったです。今西先生のおかげで「自信」と「人を思いやる気持ち」をもつことができたと思います。ことの大切さを今西先生のような先生になるにはまだまだ手が届かず、時間と努力が必要だとは思いますが、いつか今西先生を越えられるくらい自分自身成長していきたいと思います。今西先生と過ごした大学生活は宝物であったと胸をはっていうことができます。今西先生が退職してしまうのはとても寂しいですが、またどこかでお会いしたときには、いい報告ができればいいなと思います。そして、今西先生から頂いた素敵な言葉や熱い姿勢を忘れず、これからは、私が目の前にいる子どもたちにいい影響を与えてあげられる教師になっていきたいと思います。

今西先生、本当にありがとうございました。これからもどうぞお体に気を付けてお過ごしください。

今西先生との思い出

渡邊 幸太

まず、『教職教育センタージャナル 今西先生退職記念号』の執筆に携わることができて、大変嬉しく光栄に思います。本当に感謝しています。今回の内容は、「今西先生との思い出」です。

大学1年生の時です。私は、ある授業で1番後ろの席に座り、友人と話し込んでいました。その時です。授業者の先生に物凄い勢いで怒られました。それが今西先生との出会いでした。「教員になろうとする人がそんな態度でよいのか。将来自分が先生になった時に、それで子どもや生徒を注意できるのか。」という意味合いだったと記憶しています。

大学2年生の時です。初めて、自分の意志でゼミを選びます。様々な分野に興味を持っていたため、どの先生に就くかかなり迷いました。ただ、教員を目指していたこともあり、第一希望は教職関係の今西先生でした。しかし、1年生の時のこともあり、かなり葛藤したことを今でも覚えています。ジレンマの中、勢いで今西先生を選びました。

ゼミの初日、今西先生はとても笑顔で優しくかったです。私は、1年生の時に授業で怒られたことを先生に話しました。そうすると、「その時は大勢の前でごめんな。ただ、教員を志す者があの授業態度はだめだ。教職を専攻している子でも、考えが甘い子が多いから。本気で最後まで頑張ろうと思う子には、最後まで応援するし付き合っていく。」との返事が返ってきました。最後まで今西先生に付いていこうと決めた瞬間でした。

大学3年生になると、卒業後の進路について考えます。もちろん小学校の教員になろうと決めていました。そんな時に、兵庫教育大学大学院の話が舞い込んできました。進学は全く考えていなかったため、すぐに今西先生と両親に相談しました。私の両親は、進学を反対しました。ただ、徐々に進学を意識し始めていた私の背中を押してくれたのは、今西先生でした。「時間やお金もかかる。両親にも迷惑をかけるだろう。ただ、あなたの人生はあなたが決めなさい。あなたはまだ自分のことを子どもと思っているが、もう二十歳を超えた立派な大人だよ。」と行っていただきました。その言葉で進学の決意を固め、親も説得しました。

4年生での教育実習最終日前夜。担当教員である今西先生は、私の研究授業の観察のため、香川県に来ていました。先生の宿泊先が私の実家の近くと知り、両親と挨拶に行きました。30分近く話しました。そこで最後に、両親に対して先生が、「渡邊君には大きな可能性がある。お父さん、お母さんも楽しみにしてください。私が期待している子ですよ。」と、言いました。私は涙がこぼれそうでした。

今西先生は、いつも優しく心に残る言葉を送ってくれる人です。その言葉に何度救われ

神戸学院大学 人文学部 人文学科卒業（平成25年度）
兵庫教育大学大学院連合学校 教育学研究科在学中
稲美町立天満小学校 教諭

たか分かりません。

大学院に入っても、今西先生との交流は続きました。大学卒業前に、執筆した卒業論文について、本に掲載するチャンスをいただきました。その後も、私が活躍できるように、論文投稿の機会があれば、すぐに話をくださいました。先生からの頼みやチャンスは絶対に逃すまいと食らいつきました。そして、2年間の修士課程を通して、6本の論文を執筆することができました。それもあり、今では博士課程まで進んでいます。

ただ優しいだけの先生ならたくさんいると思います。しかし今西先生は、卒業したからといって関係を絶たず、いつまでもつながりを持ってくれる本当に優しくて思いやりのある先生です。数少ない恩師の一人です。

ここからは、書き方を少し変えて、今西先生の人物について書いていきます。

①紳士

先生は何といっても紳士です。決して年齢や性別に関係なく、人と接している印象です。どこかに入る時は一番にドアを開けてくださり、帰る時にはこちらが見えなくなるまで、手を振って見送ってくださいます。大人としての服装やお店でのマナーもたくさん学びました。

②グルメ

各ジャンルにおける美味しいお店を知り尽くしています。先生に連れて行っていただいたお店で、間違いはありません。また、お店の人と気兼ねなく話している姿も格好よく、印象に残っています。

③たくさんの趣味

先生と話していて、飽きることはありません。その理由は、話題がたくさんあるからです。授業や研究、仕事の真面目な話だけでなく、趣味や遊びなどのお話もできます。それも多くの人を引き付ける、先生の魅力だと思います。

④休みがない

先生は、いつ休んでいるのだろうか、ゼミ生で話し合ったことがあるくらいです。休日もお仕事をしているという話を伺ったことがあります。先生の名刺をいただいた時、その役職の多さに驚きました。本当に毎日忙しい様子で、私はいつも栄養ドリンクを持って、研究室を訪れていました。

まだまだたくさんありますが、この四つは特に先生の人物を表していると思います。

このお話をいただいた時には、今西先生との思い出はたくさんあるから、どんどんペンが進むだろうと思っていました。しかし、先生との思い出をどのように書けばよいか分からず、書き始めるのに2週間近くかかりました。それだけ今西先生との思い出は深く、簡単に書けるものではなかったということです。間違いなく、私の人生に影響を与えてくださった人です。

今西先生、これまで本当にお疲れ様でした。たくさん働いた分、たくさんゆっくりしてください。ただ、研究者として研究は続けてほしいと願っています。先生の執筆物を読むのが、私の楽しみだからです。そして、またお会いしましょう。先生のゼミ生として、また、同じ研究者・教育者としてお話ができたらと願っています。

今西先生との思い出

保岡 拓摩

今回は縁があり、今西先生との思い出について書かせていただけることになったため、この場を借りて記述する。私は3年前に神戸学院大学を卒業し、現在では兵庫県立高等学校の非常勤講師として勤務している。今西先生には神戸学院大学の在学中から授業やゼミなどで指導していただいた。また、大学を卒業した後もお世話になっており、先生が作成している論文集に投稿させていただいている。

私は今西先生と、はじめて会った際のことをよく覚えている。それは大学に入学後、開催された教職課程のガイダンスであった。そこで先生は集まった学生に対し、教職課程を取ることは相当な覚悟がない限りやめた方がよいと話をされていた。当時の私は、まだ教員になるか迷っていた時期であったため、教職課程を履修することは非常に厳しいように感じられた。一方で、今西先生からの話により覚悟をもって教職課程を履修しなければならないと決意できた。その後、私は先生から授業などの場面で厳しく指導していただいた。授業では、私に質問をされることや模擬授業がある際は真っ先に指名していただけることが多かった。また、私がゼミの発表などで準備が十分でない時に、先生から厳しいご指摘を受けていた。私の不手際から先生から教員に向いていないと指摘をされたこともあった。私は先生からの指導を受けて、つらいと思うことがたくさんあった。しかし、現在では厳しく指導することが必要であったと考えている。実際に、私が教員として昨年度から働き始めた際に、指導していただいたことが生徒指導に役立っている。私は生徒たちと向き合う際に、当初は優しく接していたが、あまりうまくはいかなかった。それは生徒に対して優しく接することは優しさではなく、甘さではないかと思ったためである。私は本当の優しさについて、今西先生のように生徒のことを思ってこそ、はっきりと指摘することであると考えた。そこで、私は生徒に対して生徒のことを思いつつ、はっきりと指摘するようになると、少しずつ生徒の態度も変わってきたように感じている。私は今西先生の指導は厳しかったが、それは私が教員として生徒を指導する際に私の甘さが生徒に悪影響を与えたとの考えがあったと現在、考えている。同時に、私は先生の厳しさがあったために、仕事の中で辛いことがあっても乗り越えることができていた。一方で、今西先生は私のことを認めてくださることも多かった。在学中に、私は模擬授業を行う機会があり、模擬授業に対する周りの学生の評価は良くなかった。しかし、講義の後に先生は私によく頑張ったと励ましていただいた。私は大学に進学するまで、あまり周りの人から認められる経験がなかったため、素直にうれしかった。先生に認められた経験があったため、私は教員になってから生徒たちの頑張りを褒めることを忘れないようにしている。生徒たちの中には、他人にあまり認められる経験をしていない者も多くため、頑張りを褒めることで自信

をつけてもらいたいと思っている。先生から指導していただく過程で、私が生徒指導を行う際のもとになっていると考える。

今西先生には授業以外でもお世話になっていた。今西ゼミの際に近くの中学校に花壇の整備や授業の見学をさせていただいた。その機会を通して私は3回生から授業で支援活動をし、4回生でスクールサポーターとして1年間、活動させていただいた。その際、中学校での活動経験は現在の生徒指導の基礎になっている。また、私は今西先生が毎年発行している生徒指導研究に論文を神戸学院大学に在学中の4回生の際から投稿させていただいている。その際に、生徒指導がテーマに論文を作成している。昨年までは生徒指導について考える機会がほとんどなく、テーマを設定することが難しかった。しかし、学校で働いていると生徒指導に関する問題が多く存在すると実感した。実際に、今年は昨年度から募集が始まった給付型奨学金と現在行われている貸与型奨学金について、投稿させていただいた。そのテーマは生徒と関わる中で進学したいが、経済的に希望の学校へ行けない生徒を見た際に、生まれた疑問から構想したものである。つまり、生徒指導についての論文は教員として学校で働き始めると、生徒指導をテーマとした論文を書くことは自らの疑問について考え、整理する機会になるため、良い経験となっている。そして、私は生徒指導を深く考える機会になり、今後も生徒の問題を見逃さないように指導し、生徒たちの問題を少しでも解決していきたい。

今西先生との思い出は厳しい指導が印象に残っているが、それは先生の優しさがあったからこそだと今回の文章作成により思い返した。そして、先生の指導が現在の私の生徒指導につながっており、私は今西先生に非常に感謝している。また、私は論文の作成を通じて、生徒に関する問題について考えていくために今後も投稿を続けさせていただきたい。

今西先生との思い出

梶山 健

高校3年生の春が過ぎた頃、私は大学で教員免許を取って教職に就くか、あるいは高卒で鉄道職に就くかで迷っていた。小さなころから教職と鉄道職に憧れており、はじめは鉄道職に進もうとした。しかしながら、私の卒業した中等教育学校は開校して日が浅く、就職実績はなかったため、断念せざるを得なくなった。「だったら大学に行って教員を目指そう!」と考え、進路を変更した。ギリギリに始めた受験勉強では、第一志望に受かるはずもなく、第二志望であった神戸学院大学へ進んだ。うまくやっていけるのだろうかと不安な気持ちが立ち込めながらも新生活がスタートし、教職説明会の場で今西先生と出会った。

「教員免許が欲しいだけの人はただちに帰りなさい。そんな人は受講しなくてよろしい。本当に教員を目指す人だけ受講しなさい。」私は、説明会の場で今西先生がおっしゃった言葉を今でも忘れない。この後、数えきれない人たちが、冊子を壇上において去っていったが、私は寧ろやる気が沸き、必ず教員免許を取って教壇に立とうと決意した。

教職課程の登録を行い、最初に受講した教職科目が、今西先生担当の「教職入門」であった。たくさんの学生が受講する中、教職員の職務内容や教職員のあり方、学校を取り巻く環境の仕組みやそのヒミツ、生徒の頃には気づかなかった点など様々な内容を教えていただいた。頻繁に出題されたレポート課題に頭を悩ませたのもいい思い出である。初めての大学の定期試験を終え、成績発表の日に見てみると、お恥ずかしい話ではあるが「教職入門」だけD（不認定）評価となっていた。大変悔しかったが、なぜそうなったか思い返してみると、一度だけレポート課題を出さなかったことがあった。自分が教員になって登壇したとき、生徒に提出物を課しながらも自分自身は提出物を提出しないのは教員失格ではないかと痛感した。これを契機に氣を入れ替えて、今西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など、数えきれないほどご指導いただいた。他学部かつ他キャンパスに身を置く私であったが、講義や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。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、今日「高校の先生」として学校現場に従事することができている。現場で積み上げてこられたことや教育に関する専門的な知識を丁寧に教えてくださり、かつ手厚くサポートして下さった今西先生に改めて御礼申し上げます。本当にありがとうございました。

今西幸蔵先生との出会いと協働

松宮 慎治

今西幸蔵先生が今年定年を迎えられる。先生は2009年4月に、天理大学から神戸学院大学に赴任された。今西先生とのお付き合いは、私が2012年に有瀬キャンパスの教務センターに異動してからのことである。最初の出会いは、6号館の大教室で開催されていた教職課程の履修ガイダンスであった。教職課程主任のお立場で出席されていた今西先生から、「なぜ、大学院生がここにいるの？」とお声掛けいただいたことを記憶している。当時は20代中盤であったために、外見から大学院生と見間違えられたのだと思う。このエピソード一つとっても、今西先生が学生と接する際の暖かい眼差しが伺える。以来約6年間、事務職員として様々な形で一緒にしてきた。本稿では紙幅の制約もあって限られたことしかお伝えできないが、今西先生と一緒した仕事の一端を、御礼兼ねて3つご紹介したい。

第1に、2013年以来5学部9課程を申請し、そのすべてに成功を収めた教職課程認定申請を挙げる。とりわけ、2014年に現代社会学部、2015年にグローバル・コミュニケーション学部と、立て続けに新学部を設置したことに伴い行った申請は、今西先生のリーダーシップなしに成功しえなかった。新学部を設置するにあたり、教職課程の認定を受けることは本学の経営にとって至上命題であった。しかし同時に、当時の課程認定行政は、ちょうど「厳しくなってきた」と大学関係者に囁かれていた時期にあったため、教職課程認定申請の仕事はどの大学でもきわめてナーバスな環境下にあった。かかる状況にあって、阪神地区の教職課程の研究会¹への参加を皮切りに、他大学の懇意にされている同じ立場の職員をご紹介いただく等、責任重大、かつ寄る辺ない仕事に戸惑う私を誰よりも助けてくださった。初めて臨んだ2013年度の申請の手続きにおいて、提出前の2度目の事前相談でおおむね問題なさそうだという感触を得たとき、東京メトロに乗る手前で「よう頑張りはった」と肩を叩いて慰労いただいたことを、懐かしく思い出す。

第2に、教職教育サポート室の整備である。本学の教職課程は文部科学省の補助金事業²の助成受け、教職を志望する学生を支援する「教職教育サポート室」を整備した。このアイディアは、以前の勤務先である京都学園大学を参考にされた、今西先生によるものである。京都学園大学にお供し、見学させていただいて、一から本学の設備を設計した。数え上げればきりがなが、(1) 指導員（元学校教諭）の常駐 (2) 膨大な図書の購入（と貸し出しの仕組み）、(3) 模擬授業教室の整備 (4) 電子ピアノの設置 (5) ポートアイランドキャンパスへの拡大……等々、4年間かけて少しずつ盛り上げてくださった。盛り上げるといえば、場所がややわかりにくいので、教職入門等の講義で学生に「教職教育サポート室を訪問する」という課題を与え、場所を周知されていたことも存じ上げている。自身も何か貢献しなければと思い、どうすればこの部屋に学生が自然に滞留するのか、そして互いに学びあい始めるのかを考えた。そのための試みとして、学生が自主的に学びあ

う環境づくりに努めてきた³。これらはすべて、今西先生の学生を指導する情熱に押されてのことである。

第3に、学生のための謝罪である。大学で教職課程を担当する教職員ならば、介護等体験や教育実習で時に施設や学校にご迷惑をおかけし、謝罪に伺ったことがあるだろう。ところが、今西先生の場合はスピード感が違っていた。謝罪に伺わなければいけないケースが発生した時点で、躊躇なく行動を起こされていた。2人で電車や車で様々なところにお邪魔したが、ついには夜討ち朝駆けのような形で、急遽関東にまで謝罪に伺ったこともある。このような今西先生のスタイルを模倣し、自身も学生のために謝罪するときは、電話やメールではなく、極力現地に、しかもできるだけ躊躇なく、即時に赴くようにしている。考えてみれば、本学のように1万人規模の大学でありながら、個々の学生に対してここまで熱心なフォローを行う機関は、必ずしも多くないのではないか。規模の大きい大学では、得てして個々の学生の顔が見えにくくなるものであり、それは学生から見た教職員と同様である。しかしながら、本学の教職課程ではそうっていない。教職員も個々の学生を覚えているし、学生も個々の教職員を覚えている。この前向きな相互関係の一つの象徴が、「何かあれば、すぐに現地に謝罪に伺う」ということであるとすれば、それは今西先生が学生と接するときの、暖かい行動様式から生まれたものであるに違いない。

このように回顧してみると、自らの職業人としての基盤になりつつある教職課程の仕事が、実は今西先生との協働によって育まれたものであることに、改めて気づかされる。さらに言えば、自らの未熟さゆえに、その内実は協働のレベルには到底達しえない、指導－被指導の関係であったように思う。にもかかわらず、先生はあえて私を立ててくださり、陰に陽にご支援を賜ってきたのであるという事実を、今になって実感している。

今西先生は教職課程を離れば、生涯教育や社会教育の研究者でいらっしゃった。教育研究により多くの時間を割いていただけたよう尽力してきたつもりではあるが、十分であったかと問われると甚だ心許ない。教職課程に従事いただいたことで、ご自身の研究に時間を割けなかったことも多かったのではないかと、反省しきりである。退職されてからも、先生のことだから、今以上に忙しく過ごされるに違いないが、可能であれば、今後もご指導いただけるとありがたい。そしていずれ、自らを高めていくことで、真の意味での協働を別の形で果たしたいと、手前勝手に考えている。

注

- 1 阪神地区私立大学教職課程研究連絡協議会の2012年度第3回課題研究会であったと記憶している。
- 2 兵庫教育大学を代表校とする大学間連携共同教育推進事業「教員養成高度化システムモデルの構築・発信」である。この事業への参画とそれに伴う補助金獲得自体が、今西先生のご功績の一つである。
- 3 こうした試みは「教職サークル」の設立等、継続した学習グループの構築として結実し、教員採用試験の現役合格者を輩出する等して、一定の成果を挙げている。

研究と実践のはざまに取り組んできたことの軌跡

今西 幸蔵

このたび70歳に達したということで、神戸学院大学を定年退職することになった。本学において長い間、皆さん方にお世話になったことに対して、この文面をお借りして感謝の気持ちをお伝えしたい。つぎに、編集担当者から与えられた「回顧録」に近い文章を記させていただくが、求められている内容は、私のこれまでの研究と実践の振り返りである。研究者として、教員として、大した業績もなく辞めていくことに忸怩たる思いがあるが、折角の機会をいただいたので、「回顧録」のつもりで、私の拙い研究と実践のはざままで苦闘した取組についての文章を綴っていきたい。

1. 関西学院大学文学部学生頃の事

私が、大学（兵庫県西宮市の関西学院大学）に在籍したのは、昭和42年春から昭和46年春までの4年間であった。同校文学部史学科に入学したのであるが、2年生の履修届の段階で東洋史専攻を選んだ。もともとは某国立大学の文学部東洋史学科を志望していたのであるが、受験に失敗、次善の対応ということで、関学において東洋史を勉強しようと思って入学した。

高校生の頃からの私の希望で、大学入学当初は、研究領域として東西交渉史を設定していた。中国周辺の遊牧民族の歴史研究である。東洋史専攻のゼミに入ると、指導教官が村上嘉實教授という内藤虎次郎（湖南）先生のお弟子さんであった。村上先生は日本道德学会の理事をされておられ、滋賀大学から関学に迎えられた東洋史学の著名な研究者であった。偶然であるが、先生の奥様が私の祖父のお弟子さん（華道）という縁があったのか、とても可愛がっていただき、そのことから先生の研究領域に自分の研究領域を重ねた。卒業時には、魏晉南北朝における儒仏道教の三教抗争史を研究課題として研究した結果を卒業論文に書いている。

ただ時代が時代であった。現在の大学とは環境がまったく異なり、毎日が学園紛争で、どこかで何か起きていた。ドゴール大統領退陣を求めたフランス五月革命が端緒となり、ベトナム反戦といった運動も高まり、当時の日本の大学は混沌とした状態であった。

当初は学生活動家と呼ばれる人々だけでなく、ほとんどすべての学生が紛争に参加しており、関学では薬学部設置反対と学費値上げ阻止といった課題が掲げられていた。やがて機動隊導入という不幸な事態に至り、活動家は孤立し、多くの学生は紛争への参加から離反していった。大学の建物が破壊され、とうとう2年生から4年生までの1年半が休校になった。とてもつらい時期であったと記憶しているし、杳然として生きていたように思う。平和とは何か、人権とは何かについて、友人たちと考えてきた私らは、イデオロギーとは無縁であったにもかかわらず、いつの間にか反社会体制の側に立たされていた。私だけでなく、世代そのものがまるで鬼っ子のような扱いを受けることになった。そのとき、社会体制の恐ろしさを知った気がする。私の小学校の先輩である堺屋太一氏の「団塊の世代」

という言葉は、心に突き刺さる面を持っている。

紛争が終焉し、授業が再開されたが、私も4年生になっており、直ぐに教育実習に行くことになった。母校の高等学校が有名進学校であることに反発して、母校ではない大阪市立の中学校で教育実習をさせていただいた。その頃までは大学院進学も考えていたが、そんなことよりも学生運動の経過の中で大学そのものに対する不信感のような、一種のわだかまりを持つようになっていた。

そういう状態で迎えた教育実習だったので、人生の一つの分岐点であったような気がしている。大学院進学を捨てて、現場の教師をめざすようになっていた。これから教育実習に行かれる方々にとっては、教育実習は教員という職業の意味を知る機会になるに違いないだろう。非常に貴重な体験になることを申し上げておきたい。

私の場合は、強烈な体験になった。目の前にいるのが生徒である。教員として、自分は彼らに何ができるのかを自問し、迷う中で先生方の行動を観察しているうちに、自身の生き方を変えていくような2週間の実習であった。

公立中学校の実習で、まことの「教育」の姿に接した気がしている。先生方は身体を張って生徒指導に取り組んでおられた。学校が知識だけを与える場ではなく、ある意味では福祉・保育の場であることを痛烈に思い知らされた。私にとって教育実習は驚きの連続であった。

教職を一生の仕事に選んだのはこの時である。その後48年間も働くのであるが。免許だけもらえれば良いと考えていた自分に転機がやってきた。真剣に教員になりたいと考えたのである。

実習期間中のことであるが、大阪府教育委員会に教員採用試験の願書を提出しようと決心したが、提出先が高等学校か中学校か、選択に迷っていた。自分では、知識量の点では中学校社会科よりも高等学校歴史科の方が圧倒的に上だと考えていたので、当然高等学校を選ぶ方が受験としては有利であったが、公立中学校の生徒の実態、彼らの背後の生活実態を見てしまったときに、人間として共感できる仕事が中学校教員だったからである。その時に、実習の指導教官に言われた言葉である。「今西さん。貴方はいつでも高等学校に行けるから、まずは中学校に行ってください。そこで学校について考えてみて下さい。」ということであった。知識肥大型の大学生を見て、その先生は忠告して下さったのだろうと思う。そのお言葉が今でも耳に残っている。「教育」とは何なのか、「学校」とは何なのか、という問いかけだったと思うのである。公教育の在り方について考えさせられた。

学習塾講師をされて、自信を持って教員志望を考えている学生さんたちに申し上げたいことがある。ここで私が述べていることの意味を是非考えてみて欲しい。学校教員は教授者であると同時に本質的にはサポーター、ヘルパーなのだから。

2. 堺市立金岡中学校勤務の頃のこと

無事に採用試験に合格した私は、大学卒業後直ぐに地縁も血縁もない大阪府堺市という自治体の中学校教諭として赴任することになった。元来、今西の家は大阪市にあったので、大和川を越えた堺市というのはまったく未知の地域であった。それからの3年間は堺市立

金岡中学校という学校の社会科教員として勤務した。金岡は、古代日本史で有名な巨勢金岡の拠点地域であり、日本で二番目にできたとされる巨大「団地」である「新金岡団地」の中にある中学校であった。生徒数が4千人の日本一の生徒規模の中学校であった。

何故、長々と私が中学校教員を選んだ理由を前述したのか、さらに考えてみたいと思う。私は公立中学校で、教科指導以外の生徒指導、特別活動や道徳などの教科外活動、学校事務などについて中学校で実践的に学んだ。これらの教育活動は、大学の講義だけでは到底学び切れるものではなかったし、教科教育が優越する日本の高等学校でも到底学べる内容ではなかった。

そう考えたが故に、私は中学校で実践的に教職を学習することにしたのである。当時、フロムやハッチンズらの「人間主義」のもとに「全人教育」という言葉が提唱され、ペスタロッチ以来の知徳体のバランスの良い教育が望まれていた。この中学校教員としての経験こそが、現在の私の授業の基盤となっていると思う。全人的な「教育」は、残念ながら日本の高等学校では育ちにくく、小学校や中学校こそ「教育」が生きていると思っているし、多分、保育所や幼稚園もそうなのであろう。話が逸れるが、以前に何かの学会で、東京大学教育学部を出られた方で、小学校教員免許状取得試験で免許を取って小学校教諭経験を持っている大学の研究者と出会ったことがある。

私の話に戻るが、最初の勤務校が高等学校でなくて良かったというのが正直な気持ちである。もし機会があれば、東大卒の先生のように小学校経験をしておけば良かったと後悔している。

この当時、全国の教員が心を打たれた実践家であり、尼崎工業高校定時制などで実践的研究活動をされてこられた元宮城教育大学学長の林竹二先生は、沖縄県の小学校でも教えておられた。「教育」とは何かを学ぶ真の研究者の姿を見た気がする。

つぎに、直接に今の教職課程教育とは結びつかないのであるが、私の新任期の日本の教育事情について触れておきたいと思う。昭和40年に同和対策審議会が同和問題の解消を国民的課題とし、国会はその対策を特別措置法で取り組むことにし、教育においても同和問題の解決に取り組むことになった。戦前の融和教育に始まり、責善教育、福祉教育、民主教育や同和教育などが取り組まれてきていたが、地域差があり、内容も充分なものとは言えなかった。この問題の解決にあたっては、文部省と日本教職員組合（日教組）などがスクラムを組んでいた。学校では同和教育が推進され、問題の解決をめざした教育が進められた。私は中学校教員、高等学校教員の計16年間のほとんどにおいて同和教育委員をしていた。中学校では、特別活動、道徳や性教育とともに同和教育実施体制を組織し、カリキュラム化し、具体の授業実践にまで進めたことを記憶している。私の場合は、同和地区を持たない中学校での取組だったので、啓発に重点を置いていた。ここでは詳しいことは割愛するが、当時の大阪府教育委員会が作成した同和教育読本『にんげん』の学習指導研究に関わった。

3. 大阪府立交野高等学校勤務の頃のこと

堺市立の中学校で3年間を過ごし、3年生の担任を2回経験した後、大好きな歴史を教

えたいという希望から高等学校教員になった。新設校である交野高等学校教員に転じたのである。

その後、高等学校教員としては13年間を過ごし、専門の世界史の授業はもちろん、補講、学級活動、校務分掌や部活動などに取り組んだ。生徒と楽しく過ごす生活であった。

校務分掌としては、前述したように同和教育委員の仕事があり、実際、学校には同和地区出身の生徒さんもおられたので、ずっとその人たちへの支援を考えて過ごしていた。結局、何もできずに終わったのであるが。ところで、以前は教職課程の必須科目に「人権教育」「同和教育」が設定されていたのに、大学教員になった時には教育課程から消失していた。いくつかの良心的な大学では選択科目としてカリキュラムにあったが。これは明らかな後退だと思っている。

同和教育委員以外の仕事としては、生徒指導部、進路指導部に席を置いていた。特に進路指導部員としては頑張ったつもりで、神戸学院大学には数十人の生徒を送り込んだはずである。また私の担任のクラスからも数人が進学しており、神院大栄養学部や法学部で学んだと思う。皆さん、社会に出てからもご活躍であり、某自治体の部長さんもいる。

この頃に京都大学文学部史学科の新卒で、私の勤務校に赴任してこられたのが現在「教職入門」を教えておられる藤田敏和先生である。また同じ頃、「現代社会」が教育課程に取り込まれたので、数人の仲間の先生と教科書づくりに関与したことを覚えている。

4. 大阪府立泉北高等学校勤務の頃のこと

最初の高等学校勤務から6年後、大阪府立泉北高等学校に転勤し、その所在地の堺市と復縁することになった。堺市というのは偶然だったが、泉北ニュータウンという人口17万人の団地に住むことになった。この高等学校でお世話になった方のお一人が校長だった土岐一郎先生（元全国高体連ラグビー部会長）である。全国的に有名な方で、東奔西走されておられたし、高等学校教頭・校長としてご指導いただいた。この先生との出会いがなければ今の私はないと思っている。

その頃、教育委員会の研修会で知り合った方が梶田叡一先生である。当時、梶田先生は大阪大学におられたが、ブルーム、B.S.の研究を紹介して下さった。先生から学力が十分ではない高校生の学力指導に関わる衝撃的な言葉を与えられた。それは「頭の悪い子はいない。ただ理解が遅いだけ」というブルームの言葉であった。そして梶田先生から完全習得学習についての講義を受けた。

生徒の学力問題で悩んでいた私にとって、「これだ」という決定打を手に入れた気がした。また、この頃は「個に対応した教育」の在り方についての研究をしていたので、梶田先生から得た知見は極めて大きいものがあつた。その後の数年間はブルーム研究に努め、成果を研究論文としてまとめた。

昭和62年3月に、世界史における完全習得学習の実践研究論文が大阪府教育委員会から表彰されるまでになった。いわゆる形成的評価を活用した学習プログラムの作成であり、私にとってのブルーム研究は生涯の研究テーマになるはずだった。

ところが、人生というものはそううまくはいかない。私は、ブルーム研究を進めながら

一人の高等学校社会科教員として生きていくつもりだったし、府立科学教育センター（現在の大阪府教育センター）の社会科教育研究員としての活動を始めたばかりだったが、昭和62年4月には大阪府教育委員会事務局勤務を命じられ、指導主事、さらに8月からは同和教育担当の社会教育主事の辞令をいただき、ブルーム研究や社会科研究から完全に離れることになってしまった。

府立科学教育センター関連で面白い研究を試みたことがある。その内容については、『日本の青年・世界の青年』（1985年）という報告書で明らかにしているが、世界7か国の高校生に意識や行動に関わる質問用紙（言語別ではあるが同じ内容）を送り、回答をいただき、泉北高校生がまとめた。日本の高校生と外国の高校生の間にある意識や行動の差異を知ることが、高校生自身が実施するという実践的な授業研究であった。科学教育センターからの依頼研究であったが、当時、ほとんど資料がなかった（アメリカのスミス機関さえ実施していなかった）中国の高校生の意識を把握することができた。科学教育センターにおられた当時の指導主事の田原恭蔵先生（後に帝塚山大学教授）のご指導をいただき、また有名な天城勲先生の後を受けて日本国際理解教育学会会長になられた米田伸次先生（帝塚山学院大学教授）や日泰文化協会の吉岡みね子先生（後に天理大学助教授）のご協力があったが可能になったことである。この時、現在、雑誌『社会教育』を刊行している日本青年館にも訪問した。つぎにびっくりしたことが起きた。この報告書をご覧になられた総務庁参事官の吉岡征雄先生（後に最高検察庁次長検事）が、調査の聞き取りに泉北高等学校の生徒と私に会いに来阪されたということである。それほど社会的に関心の高い研究であった。実はこのことがきっかけとなって、当時の浩宮様（現皇太子殿下）が大阪のイベントにお見えになることになった。

泉北高校で特に印象に残っていることに須恵器づくりがある。現在、私は堺市博物館協議会会長をしているが、堺市の誇れる歴史遺跡には泉北の古窯があり、そこが須恵器生産の全国の拠点であったと言われている。泉北高等学校周辺からは、現在も、土を掘ればいっぱい須恵器が出現する。拙い報告書であるが「泉北丘陵における須恵器について」（1985年）という論文を執筆もした。

こうした地理・歴史的な環境にあったので、高等学校教員時代には地理歴史研究部を創設し、部活動顧問として頑張っていた。その時に、地歴部部長として須恵器の製作体験をしようとした高校生がいた。近隣の池の粘土に木伏粘土を加え、猛暑の夏休みに朝から晩まで、今西の自宅の庭で粘土をこね、やがて野焼きをして陶器づくりに励んだ人がいたということである。

部活動では2つの研究課題を示したのであるが、この高校生は須恵器研究とは違うもう一つ別の研究テーマである「ため池」研究にも関わり、やがて兵庫教育大学、同大学院、広島大学大学院博士課程で、「ため池」研究を見事に結実させている。この高校生とは、現在は兵庫教育大学教授としてご活躍の南埜猛先生である。先生の高校生時代からの真面目な学究態度や生き方には敬服あるのみである。

泉北高等学校在任中の同和教育については、学校外の実践的な活動が主となった。勤務時間後、夜の8時から12時近くまで、大阪市内の同和地区に出かけ、地域の高校生の学力

保障に取り組んでいた。当時の生徒さんらとは最近まで連絡があったのであるが、その後どうなさっておられるであろうか。

5. 大阪府教育委員会事務局勤務の頃のこと

つぎに、教育委員会事務局勤務の頃について述べたい。当時の日本の自治体の社会教育課は4つのセクションがあった。一般社会教育、社会体育、PTA担当、社会同和教育の4つで、私が所属したのは社会同和教育班であった。仕事の内容としては、社会同和教育啓発映画の製作、啓発や教育に関わる研修会の開催と啓発冊子の発行、社会同和教育指導員に対する支援、加えて識字問題への対応であった。

特にブラジルの教育学者パウロ・フレイレ氏を招く手配をしたことが記憶に残っている。先に紹介した米田伸次先生のお誘いでユネスコ協会の仕事をしていたので、日本ユネスコ協会連盟本部を訪ねたことがきっかけであった。丁度1990年は国連の主唱する「国際識字年」であり、ユネスコが識字問題に積極的に取り組んでいたという背景があった。識字教育の研究者である大阪教育大学の森実先生らのご協力をいただいて、フレイレの招聘に動いたことが昨日のここのようである。

仕事内容については省略するが、大阪府教育委員会社会教育主事の5年間、数冊の書籍を執筆・作成し、11本のドラマ映画を製作した。ただ、残念ながら研究業績としては残っていない。なぜならば、行政刊行物は著者を明記しないのである。

後に大学教員になる際に、行政職員であるために研究業績として数えられない業績が沢山あって、とても残念な思いをした。この問題は私だけでなく、学校教員全員に関わる不利だと思っている。大学はこうした不利にある人たちのことを考えるべきであり、「実務家教員」として大学教員の雇用を図るべきだと思うのである。どの大学の教職課程にも、最低一人以上の「実務家教員」を配置すべきであると考えている。教職課程を有する大学としての見識が問われる話である。

私のことに戻るが、そうこうするうちに40歳を過ぎていた。生涯学習という用語の理解が拡大し、首長部局の主任研究員、参事として府立の生涯学習推進センター（正式名は大阪府立文化情報センター）に勤務するようになった。ここで私の本格的な生涯学習研究が始まるのであるが、実は生涯学習と私には運命的？な結びつきがあるように感じている。私と生涯学習の関係を話すと、皆さん一様に運命的ですねと言われる。昭和61年の秋、教頭・指導主事試験を受けた私に与えられた問題は、臨時教育審議会第2次答申を要約せよというものであった。恐らく、受験生全員（もちろん教頭や指導主事の候補者）が腰を抜かしたと思う。てっきり学校教育に関わる複雑な問題が出されると思っていたからである。私も面食らったが、勤務校の油上良三という教頭先生（元大阪府教育委員会の社会教育主事）から生涯学習や社会教育についてのお話をうかがっていたし、さらに適切な資料を読んでいた。その資料についてなのであるが、岡山県で開かれた全国高等学校教育課程研修会の会場で、ふとした偶然から資料（文部省発行の臨教審第2次答申そのもの）をいただいていた。このことは拙著『生涯学習論入門』（法律文化社）で触れている。昇任試験に合格したのもそのせいだと考える。

6. 大阪府立文化情報センター勤務の頃のこと

社会同和教育の担当を終えた私が、年齢等の問題からつぎに就くべきポストがなく、前述したように首長部局に派遣されることになった。事務局があったのは全国的に有名な大阪府立文化情報センターという名称の生涯学習推進センターだった。昼間からビールやワインが飲めるという「府立公民館」（法制度上、府県立の公民館は存在しない）と称せられたセンターで、「おしゃれな知的オアシス」（日本経済新聞）と言われていた。同センターは年間310日の営業があり、うち210日で180事業を実施、事業予算は40万円という悲惨？な状態での勤務だった。金はなくても生涯学習事業はできるという秘策「便乗センター（大阪府立文化情報センターつまり文情センターという呼称からの連想）」が誕生している。つまり共催相手をみつけて協働で事業を実施するという方策である。

このセンターには通常では珍しいことがあり、全国的な組織の本部があったのである。「全国文化・学習情報提供機関ネットワーク協議会」という生涯学習に関わる全国組織の事務局がこのセンターにあり、私がその担当者になった。当時の文部省、自由民主政策調整担当者などの機関と相談しながら、全国の生涯学習機関の事業運営に関わるようになった。生涯学習に関わる国の補助金をいただいて、全国の自治体にお渡しするという事務を行い、研究調査を実施していた。私自身もこの協議会において8冊の研究報告書を執筆した。学習情報提供と学習相談に関わる調査研究の報告だった。とりわけ学習情報のIT化が大きな課題であった。

文化・学習情報という用語についてであるが、1970年代の日本の行政においては「生涯学習」という概念はなかった。しかし今で言う「生涯学習」という概念に近い概念が存在しており、それを「文化」と呼んでいたことが研究の結果判明した。「文化」という用語は漠然としているから、説明しにくい概念に「文化」という言葉を与えたのであろう。「文化・学習情報」という用語は、今日では「生涯学習」と呼ばれているということになる。また情報提供や相談というサービスは、アメリカやイギリスでは有料で実施されていたが、1980年当時の日本ではまったく考えられていなかった。

この役割を重視したのは群馬県前橋市中央公民館の職員だったことが分かっている。前橋市の公民館で始まった情報提供や相談を、組織的なものとして事業に高めたのは宮城県仙台市の中央公民館であった。こうした動向に着目した大阪府の職員が専門性を高めた施設として設置したのが大阪府立文化情報センターだった。詳しいことは拙著「生涯学習支援としての学習相談事業の変遷」（『京都学園大学人間文化研究』第11号、2003年）を参照して欲しい。

また学習相談員（ラーニング・カウンセラー）と呼ばれる職員が常駐し、生涯学習に関わる情報提供や相談に応じていたので、こうした活動の理論化を図った。特筆されることは、同センターの学習相談員に務川房子さんという方がおられ、学習情報の分類化の理論形成に尽力され、その結果を、文教大学の平沢茂先生らがメンバーであった国の学習情報提供・学習相談専門家会議が学習情報の分類化の国の基準にしたことがある。これは凄いことだったと思い返している。

7. 大阪府立富田林高等学校勤務の頃のこと

大阪府立文化情報センター勤務の後、高等学校教頭として学校現場に戻った。この頃と同僚が教職課程講師の北浦博美先生である。生徒指導については北浦先生から多くを教えていただいた。

教頭時代に、定時制の課程と通信制の課程の教員を経験したので、今も、定通教育研究を、ほそぼそと継続している。私が定通教育で関心が高いのは教育課程についてで、学力論ともからむのであるが、定通課程のカリキュラムの在り方について、教育改革の視点に立ってどう進めていくのかという研究課題を考えていきたいと思っている。当時の研究については、大阪女子大学の研究報告書に「多様化へ向かう定通高校」（『生涯学習社会における学校教育と学校外教育の役割と連携』大阪女子大学生涯学習研究会、1998年）において発表しているが、関連する内容を同時期に刊行された「第三の教育改革と高校教育」（『関学教職教育』第3号、関西学院大学教職課程室）において研究成果として示した。

また、論文ではないが、関西教育行政学会において「定通高校の教育課程」（1998年）についての調査研究を報告している。定通教育については、東京大学の藤田英典氏が執筆された『教育改革』（岩波新書）などの定時制・通信制の課程改革に対する批判的文献などがあるが、行財政改革の問題はともかく、定通教育の内容については的を得た論文に出会ったことがない。したがって、私は研究を辞めてはいけなと考えている。

ところで、私の主たる研究活動は生涯学習にあり、日本生涯教育学会や日本社会教育学会の会員として論文や発表を行っている。内容については、経歴書に記載しているが、基本的には「生涯学習とは何か」という基本的な命題の研究をしてきたことになる。「生涯学習とは何か」ということは、平成4年から3年間勤務した文化情報センターの職員から常に問われたことであったからである。職員の「生涯学習」って何かよく分からないという質問を受けて、明確に答えられなかった悔しさが今の研究テーマにつながっている。

教頭時代には、島根県の生涯学習情報提供システムの立ち上げに協力したりしたが、特に研究者として喰い指が働いたのはオールタナティブスクールの研究であった。富田林高等学校の教員をなさっておられた方の息子さんが寄宿されていた岡山県の私立学校「吉備高原のびのび小学校」を訪れたことが契機であった。その時の同校の教頭先生で、後に校長先生に赴任されたのが本校講師の井上昭三先生であった。凄い人と出会ったと思っている。人格者であるだけでなく、私には到底できない学校づくりを献身的になさっておられた。神戸学院大学学生は生徒指導論でお世話になっている。

次に「吉備高原のびのび小学校」の連想から、訪ねたのが「きのくに子どもの村学園」（和歌山県橋本市）である。園長をされておられた堀真一郎先生は、元大阪市立大学生活科学部教授であり、著名なアルフレッド・ニールの研究者である。訪問させていただいた時には上智大学の学生が調査研究に来ていた。

8. 京都文化短期大学・京都学園大学勤務の頃のこと

平成10年から、京都文化短期大学に助教授・教授として2年間、京都学園大学に教授として6年間、天理大学に教授（生涯学習専攻）として4年間、神戸学院大学に9年間勤め

ている。

大学教員になってからは、主に青少年教育、生涯学習地域形成、社会教育の政策研究などを研究領域としている。青少年教育については、子どもの体験活動の調査研究を継続しているし、生涯学習地域形成（生涯学習まちづくり）の研究については、この3月に『協働型社会と地域生涯学習支援』（法律文化社）という本にまとめを刊行した。社会教育政策研究については、学校と地域社会の協働化の研究に取り組んでいる。特に地域と学校の連携・融合から協働についての研究は、千葉県の実践事例研究に始まるが、千葉市における溜昭代氏、習志野市における宮崎稔氏や岸裕司氏らの実践の先駆性には凄いものがあると考えている。平成28年12月には、地域学校協働答申が出されているが、この答申に至るプロセスや今後の展開についての研究成果を示していくつもりである。

京都学園大学では、教職課程担当教員として勤務するとともに生涯学習論担当者でもあった。1999年春、ふとしたことから学生中心の活動組織として生涯学習研究会「遣唐使」を創設した。約30名の学生が加入したのであるが、生涯学習まちづくり活動を支える学生ボランティアとしての活動が展開された。この活動の様子については、雑誌『社会教育』（全日本社会教育連合会；現在は日本青年館）に適宜掲載していただき、わが国の大学生による生涯学習まちづくり活動のモデルになったように思う。この学生たちの活動については、論文「人間関係の開発に関わるプログラムの一考察」（『青少年育成研究』第5号、日本青少年育成学会、2005年）において紹介している。

この「遣唐使」の創設のヒントになったのが九州女子大学において活動していた「卑弥呼」の活動である。「卑弥呼」と「遣唐使」とでは活動内容に異なる面も多いが、いずれの団体も学生たちが生涯学習まちづくりについて学び、その実践につなげた点では同じである。「遣唐使」が「卑弥呼」から学んだことが多かったと思われる。この「卑弥呼」を指導しておられたのが、元文部省社会教育官であった福留強先生（NPO全国生涯学習まちづくり協会理事長）であり、福留先生の活動を支えておられたのは、九州女子大学・九州共立大学の古市勝也先生、大島まな先生たちであった。私は福留先生から生涯学習まちづくりについて多くを教えていただいたと感謝している。

学習情報と生涯学習施設経営しか知らなかった私に、生涯学習まちづくり、すなわち生涯学習による地域形成を最初に教えて下さったのは故人となられた元東洋大学教授の岡本包治先生である。日本生涯教育学会会長をなさっておられ、先生の講義を受講したり、書籍をとおして先生を存じ上げていたが、用件があったとはいうものの著名な先生から直接拙宅にお電話いただいたのには驚いた。すごく優しい先生であり、魅せられるお人柄であったが、残念ながら早くお亡くなりになった。とても悔しく思っている。

私は、京都文化短期・京都学園大学時代には計9本の論文を発表している。いずれも拙い内容ではあるが、研究者としての活動責任は果たしたと考えている。また、京都学園大学が縁で石田梅岩の研究を継続している。これはなかなか骨太の研究で、難儀しているというのが正直な気持ちであるが、やがては研究成果の発表につなげたい。

9. 天理大学勤務の頃のこと

私が京都学園大学を離れて天理大学に転籍した最大の理由は、天理大学人間学部が日本で唯一の生涯教育専攻があり、そこの教授として招聘されたからであった。NHK発行の『日本人の学習』の中心的な研究者であった大串兎紀夫先生から誘われた私は喜んで赴任した。天理大学在籍の4年間は、すべての授業は生涯学習論・生涯教育論だったので、教職課程から離れることになった。一方では専門性が高まったことも事実である。

1学年20名という小編成の学校で、専攻全体でも100名に満たない状態で、極めて家庭的な雰囲気があった。専攻の教員は4人だったが、元西武百貨店専務取締役の井戸和男先生のような著名人や現在天理大学副学長の岡田龍樹先生らがおられた。この大学ではゼミの運営方法や卒論指導について多くのことを教えていただいたので、大学教員としての力量を高めたと思っている。また、専攻の功績だと思われるのが、年間に最低一本は紀要に論文を出すという慣習があったことである。誰も義務だとは言わなかったが、論文を1作書くのが当たり前だという雰囲気があった。これは厳しいけれど、各方面で取り入れて欲しいものである。

そのためか、怠惰な私でさえも勤務4年間に4本の論文を書いている。『天理大学生涯教育研究』において、「学社協働化の実証的研究」(第10号、2006年)、「社会教育行政の新たな課題 ―学力と評価の視点から―」(第11号、2007年)、「教育課程の特別活動における主要能力の育成に関わる研究」(第12号、2008年)、「教育基本法改正後の法的整備と地域生涯学習の振興」(第12号、2009年)の4本である。「学社協働化の実証的研究」はその後さらに研究が進んでおり、近いうちに単行本として出版の予定である。「社会教育行政の新たな課題 ―学力と評価の観点から―」は、今年3月の新刊書に取り込んでいる。これらの『天理大学生涯教育研究』以外の研究として、大学全体の紀要に論文を1本発表した。教育領域におけるOECDやEUの取組と成果を論じたものである。これが「キー・コンピテンシーとDeSeCo計画」(『天理大学学報』第219輯、2008年)で、私の代表作だと考えている。

10. 神戸学院大学勤務の頃のこと

平成21年に、天理大学から神戸学院大学に転籍させていただいた。最初に、私と神戸学院大学との関係について記すことにする。実は元神戸学院大学人文学部教授の笠原克博先生という方との縁が背景にある。

笠原克博先生という方は、京都大学の鯨坂不二夫先生を中心とするデューイ研究者の中のお一人で、大阪府立女子大学の学長代行もされた教育学者である。大阪府立文化情報センター勤務の際にお会いして以来、ずっと私を支えて下さった恩人とも言うべき方のお一人である。笠原先生は神戸学院大学人文学部創設に加われ、その後数年間、神戸学院大学の教職課程の中心になって本校の教育にご尽力された方である。水谷勇先生の前任者でもある。私は、平成12年に神院大に非常勤講師として呼んでいただき、さらにフロンティア事業の生涯学習班のメンバーにさせていただいた。その後、水谷先生とも知り合い、さまざまな研究活動に参加させていただき、とても有意義であったと思っている。

こうしたご縁をいただいたことから、平成21年4月から専任教授として勤務することに

なった。天理大学を60歳定年で退職したのであったが、その後9年間本校で教職課程や生涯学習論の授業で教鞭を執ることになった。自宅から片道3時間、往復6時間を費やすというハンデはあったが、時間のやりくりをしながら通勤した。

（1）生涯学習研究から

研究活動については、自分の思うようにうまくいかず、忸怩たる思いをしているが、いくつかの論文や報告書等を発表している。先ず、人文学部紀要である『人間文化H&S』については平成26年に「識字教育という観点から見たスペインの生涯教育—バルセロナのラ・ヴェルネーダ・サン・マルティの教育」を発表した。論文というよりは研究報告書の部類に近いものであるが、スペイン・バルセロナ市にある成人学校を訪問し、その組織と教育課程を調査したものを成人教育・識字教育の観点から分析したものである。私なりに愛着の強い作品である。

人文学部にお世話になった研究と作品については計5本ある。学部の人文学会から年間50万円の資金をいただいて研究に取り組んだ。「成人学力開発のための生涯学習事業についての研究—市民大学の実態から その1」（2010年）、「産官学民の生涯学習ネットワーク構築による地域形成の推進方策の研究」（2012年）、「生涯学習事業の開発に関わる研究—生涯音楽学習における学習プログラム開発—」（2014年）、「地域形成への生涯学習的アプローチ—実践者の語りにみるまちづくりのプロセス—」（2015年）、「地域形成への生涯学習的アプローチ—実践者の語りにみるまちづくりのプロセス2—」（2016年）といった研究である。ここでお詫びに近いことを言うことになるが、初年度の「成人学力開発のための生涯学習事業についての研究—市民大学の実態から その1」（2010年）の研究が「その1」となっているように、継続した研究計画を準備していた。ところが最初の調査実施直後に東日本大震災が発生し、計画を取りやめるような事態が展開した。退職後、東北地方を訪ねて協力者であった方々とお会いしてお許しをいただこうと思っているし、収集したデータは自費ででも冊子にしたいと考える。

なお、上記5つの研究に加えて、今西ゼミの大学院博士課程前期に在籍していた松浦真里奈さんの修士論文「総合型スポーツクラブの現状と大学との地域連携の可能性に関わる実証的研究—兵庫県の事例から—」（2017年）を刊行している。前記5つの報告書と合わせて、今西幸蔵研究室研究成果報告書『生涯学習調査研究』第6号を刊行することができた。この『生涯学習調査研究』は人気があって、第2号に至っては在庫がなくなってしまったし、その他についても全国の大学等から寄贈の申し込みがある。また、人文学部人文学会から出版助成金をいただき、『協働型社会と地域生涯学習支援』を出版出来たことは嬉しく思っている。

（2）教職教育研究から

人文学部以外ではフロンティア事業での研究実績があるが、教育開発センター刊行の『教育開発センタージャーナル』第3号に「高等教育のグローバル化と質の保証」を掲載していただいた。OECDの取組や欧州教育大臣会議等の動向、AHELOの役割等について、形

成的評価の活用などから論じている。また本学教職課程における『教職教育センタージャーナル』第1号において拙著「教員の質の総合的向上と“地域連携”に関する考察」を掲載していただいた。この原稿執筆の背景には計10回にわたる雑誌『シナプス』第24号～33号における連載記事「大学と教育委員会をつなぐ」についての研究活動がある。

これまで述べてきた研究及び作品は学術的な内容をめざしたものであるが、実際の主な業務は教職課程学生の指導であることは言うまでもなく、そのための研究及び資料等の作成に心を配ってきたことも記しておきたい。加えて平成30年春に、文科省が全大学の教職課程の再課程申請を実施するということでもあるので、研究業績を整理する必要もあって、急いで研究成果をまとめたということも事実である。

まず『神院大生徒指導研究』（神戸学院大学生徒指導研究会）について触れておきたい。平成26年4月に創刊号を出し、その後4号を経ている。神戸学院大学生徒指導研究会の研究活動の報告書であるが、狭義の「生徒指導」ではなく、児童・生徒を指導するということを広義に捉えた実践活動のレポートが掲載されている。

執筆者には、本学教職員や学生及びOB学生、加えて近隣学校の教職員や学生がいる。いずれも各自の専門分野に立った研究であり、悪戦苦闘の中で研究成果をまとめられたものと言えよう。

私は、創刊号には2本の研究報告をした。一つは「問題事象となる生徒および保護者への対応について—その1—」を示した。継続的な臨床研究ということで連載を意図したのであるが、その後研究自体が進捗していないという反省がある。もう一つは「社会人基礎力と進路指導」である。OECD等の動向を進路指導の観点から捉え、商工会議所等の対応を調査したものである。『神院大生徒指導研究』第2号（2015年）では、「非日常体験としての高等学校修学旅行の現状と効果指標」という研究成果の報告をした。2つの大学の学生のアンケート調査の結果である。第3号（2017年8月）では「コンピテンシー形成に関わる教育方法の開発 — I K R を評価指標とした体験活動」を発表した。体験活動に参加した子どもがどのように変容したのかという点で問題を設定し、その改善策としての教育方法を案出しようとした作品である。第4号（2017年12月）では「反転学習を支える Web 学習コンテンツによる教育方法の研究」を発表した。アクティブラーニングの趣旨を踏まえて、反転学習を進めるためには I T の活用が不可欠であることから、新しい教育方法の開発に関わる試案を提示している。

さらに『関西教職教育研究』（関西教職教育研究会、2018年1月）において「PISA における日本の生徒の学力課題—新しい教育課程編成に向けての視点—」を発表するとともに、教育制度・行政論担当者の立場から『教師のための教育法規・教育行政』（編著、ミネルヴァ書房、2018年）を執筆、刊行した。

(3) 教職課程の資料の編纂

教職課程の学生の学習に寄与できる資料の作成、配付に努めてきた。授業支援はもちろんこと、採用試験対策につながる資料を示したのである。

まず授業関連であるが、社会科教育法や教育方法論に結びつく研究の成果として『社会

科・地歴科・公民科教育ハンドブック』を何度も改訂を加えながら、横山和子先生、北浦博美先生、藤田敏和先生らと刊行してきた。学習指導要領の改訂を見ながらの作業であり、平成29年9月には新しい学習指導要領研究の成果として『社会科等教育法の要点』を自費出版し、学生には無料で配付した。経費負担があつて苦しいのであるが、私たち自身が新しい学習指導要領（当時は中学校・小学校だけであるが）に接し、内容を分析したという点で報われていると思っている。

前記の『神院大生徒指導研究』にも、「いじめ」や「体罰問題」などの授業資料として使用されるものがある。学生諸君が適切に学習できるような資料づくりをめざしてきたつもりである。

教員採用試験対策という点で、毎年、改訂版を印刷、配付している冊子に『採用試験必須単語集』がある。これについては、前々任校の三觜宏孝先生のご協力をいただいでできている。近日中に単行本として市販する予定である。

次に資料集であるが、『生涯学習概論資料集』『特別活動の指導法資料集』『教育史・教育方法論資料集』『生徒指導論資料集』等があり、いずれも改訂を重ねて学生に無償配付している。役に立つことを願っているが、少なくとも授業理解には資するものといえるだろう。

11. まとめとして

以上が私の雑ばくな経歴と研究の軌跡と言えるものである。研究が場当たりので、ばらばらの内容で統一されていないという批判を受けるであろうが、それについては否定しない。必要にかられたからであるという弁解しかないし、ほとんどが仕事と結びついたものであり、私の意思以上のものが働いているように思っている。仕事に当たりながら、その時その時に必要とした課題を研究テーマとして温めてきたというのが事実であるから。

全体をまとめる必要があるのかどうか分からないが、それなりに研究成果を活用していただければ良いと思ったし、研究のための研究はしてこなかったつもりである。

最後になるが、これからしばらくは梶田叡一先生からご指導いただく機会が増える。高校教員時代の研究領域に戻っていくことになるのであろうが、生涯学習という視点を入れた研究を進めていきたい。このことは行政的に生涯学習が終焉する今日においても、重要なことだと考えている。可能な限り長く、研究を深めていく所存である。

最後になるが、なんとか無事に退職できることになったのは、人文学部をはじめとする先生方、加えて松宮慎治さんたち事務職員の方々のお陰であることを申し上げておきたい。

高校福祉科に期待される福祉教育としての意義

—— 教科「福祉」との関わりから ——

小坂 享子

Kyoko KOSAKA

（要旨）

本論は、教科「福祉」を教育課程に導入している高校福祉科に期待される福祉教育としての意義について取り上げたものである。高度経済成長期という時代背景のなかで福祉教育の重要性が認識されるようになったことに伴い全国で高校福祉科が設置されるようになった。さらに、1999年の教科「福祉」創設を機に、これを様々に導入した多様な高校福祉科が展開されるに至っている。そして、2009年の学習指導要領改訂では介護に関わる資格制度に連動した改訂が行われ、教科「福祉」の教育内容は資格取得を企図したものに移行した。その結果、福祉教育および教科「福祉」の教育目標でいうところの「社会福祉に関する諸問題を主体的に解決する力」、すなわち実践力の体得に向けた教育方法の構築が容易ではないという今日的課題があることを示した。その上で、資格教育において社会福祉問題の認識を促す教育方法の開発と、職業的教育実践校と教養として福祉を学ぶ実践校との融合の必要性を提言した。

キーワード：福祉教育、社会福祉問題、実践力、資格教育

はじめに

1999年の高等学校学習指導要領の改訂により教科「福祉」が新設され、高校において福祉科の設置が加速した。その後、2009年に学習指導要領が改訂され、新学習指導要領が告示されたことにより、高校福祉科は新たな局面を迎えることになる。

高校福祉科は設置当初から福祉教育との関わりで論じられることが多いが、本論では、まず高校福祉科を福祉教育を基軸にして整理する。そのうえで、高校福祉科に期待される福祉教育としての今日的意義を考察していく。

なお、福祉教育の領域は一般に、学校を中心とした児童・生徒への福祉教育、学校以外での市民教育としての福祉教育、福祉専門職養成としての福祉教育の三つに分類されるが、本論では、学校を主体として展開される福祉教育を取り上げる。

1. 福祉教育とは

1. 1 福祉教育の展開

福祉教育という用語が初めて用いられたのは、1968年に全国社会福祉協議会によって策定された「市町村社協当面の振興方策」においてである。そして、1970年代に入り本格的に福祉教育の理論研究や実践検討が始まり、それまでに行われてきた教育や福祉に関わる実践活動が福祉教育という用語で整理されるようになった¹⁾。

ここで、福祉教育が取り上げられるようになった1970年代という時代を概観しておきたい。この頃、1950年代半ばから始まった高度経済成長に伴う都市化や工業化、核家族化のひずみが様々な現象として顕在化した。それは、公害問題、地域住民の連帯感の喪失、家庭基盤の脆弱化、子どもの発達の歪み等である。さらに1970年は、65歳以上の高齢者が7%を超え日本が高齢化社会に入った年であり、まさに、それまで経験したことがない問題を国民が共有し始めた時代であるといえる。

このような時代背景を受けて、1977年に「学童・生徒のボランティア活動普及事業」が始まっている。これは、学童・生徒がボランティア活動を通して多様な社会体験をすることを企図した事業である。全国社会福祉協議会が厚生省の助成を受けて国庫補助事業として始めたもので、小・中・高等学校が社会福祉協力校として指定され、本格的に福祉教育実践が展開されるようになった。

1. 2 福祉教育の構成要件

では、福祉教育はどのように理論化されたのであろうか。1970年代以降、様々な定義がなされるようになり、1983年には、全国社会福祉協議会福祉教育研究員会（委員長：大橋謙策）が後に福祉教育の代表的定義と言われるようになる次のような定義をまとめた。それは、『憲法13条、25条等に規定された基本的人権を前提にして成りたつ平和と民主主義社会を作りあげるために、歴史的にも、社会的にも疎外されてきた社会福祉問題を素材として学習することであり、それらとの切り結びを通して社会福祉制度、活動への関心と理解をすすめる、自らの人間形成を図り社会福祉サービスを受給している人々を、社会から、地域から疎外することなく、ともに手をたずさえて豊かに生きていく力、社会福祉問題を解決

する実践力を身につけることを目的に行われる意図的な活動』というものである。

全国社会福祉協議会・全国ボランティア活動振興センターは、この定義以外の二つの代表的定義²⁾を加えた三つの定義の内容を整理し、福祉教育の構成要件を次の4点としている³⁾。それは、①憲法で規定された基本的人権を現実のものにするために、人権感覚および福祉意識を開発すること、②社会福祉問題の学習を通じて、それらを自らの課題および住民共通の課題として認識すること、③現行の社会福祉制度、活動の関心と理解を深め、それらを活用する主体として福祉問題を解決する実践力を身につけること、④以上の実践を通じて、自らの人間形成と、共に生きる力を養うこと、の4点である。

福祉教育は、社会福祉制度や支援のためのサービスを知識として学ぶという知識教育に留まらず、福祉問題を生活者の立場に立って自分の問題として把握し解決していくための実践力を体得することを目的としている。したがって、そのために体験学習を重視し、学習素材として社会福祉問題を取り上げるところに特徴があるといえる。

2. 高校福祉科と教科「福祉」

2. 1 設置経緯

(1) 「教科」福祉設置以前の高校福祉科

1970年代に福祉教育という用語に目が向けられるようになるに伴い、高等学校における福祉科の設置が進んだ。1980年代終わりには全国で13校の高等学校に「福祉」を科名称に含む科が置かれるようになった⁴⁾。全国に先駆けて1986年に静岡県立三島高等学校は家庭科福祉コース（1989年には福祉科として独立）を設置した。設置趣旨を田村は次のように説明している。「福祉従事者として実務を担う人々だけでは望ましい福祉社会は実現できず、彼らを支えていく人々の理解と協力が必要であるとの観点から、教員による研究プロジェクトチームを発足し、『福祉教育は人間教育である』と標榜する教育課程を作成した。資格取得とは別に生徒たちに福祉マインドを醸成すべく、先駆的な福祉教育実践が進められた」⁵⁾。福祉教育実践校が福祉教育に込めた思いを見て取ることができる。それは、福祉科設置は単に福祉マンパワーの養成ではなく、高校教育のなかで生徒たちに広く「福祉教養」の力を育てていくことを目指していたということである⁵⁾。

一方、時を同じくして1985年2月に、文部省の諮問を受けた理科教育及び産業教育審議会は「高等学校における今後の職業教育の在り方について」を答申している。これは産業社会の変化や先端技術に対応するために職業学科の改善充実を図ろうとするものである。そのなかで、福祉関連業務に従事する人材を育成するために高等学校に職業学科としての「福祉科」を設置する必要性が示され、同年6月には高校福祉科の教育内容についての報告書（「福祉科について―産業教育の改善に関する調査研究」）が出されている。

そして、その2年後の1987年6月に、文部省初等中等教育局から福祉科設置の具体的提言がなされた。この提言には、福祉科の意義・目標、教育内容、教育課程の編成例、生徒の進路等が含まれている。そのなかで、高等学校福祉科には、“専門的な職業人の養成を目指すタイプ”と“社会福祉への理解を深め、社会福祉関係の高等教育を目指すタイプ”の二つがあると示された。この具体的提言の内容から保住（2010）は、高等学校福祉科には、

すべての高校生が学ぶべき福祉教育を基底として、その上に緩やかな職業教育の在り方として、二つのタイプの教育課程が設置されたと説明している⁶⁾。すなわち、職業学科としての高等学校福祉科の意義は専門的な福祉人材を養成することであるが、実際には高等学校卒業後の可能性も視野に入れ、多様にある福祉系職業教育における通過点としてその学習内容は広く考えられていたのである。

(2) 「社会福祉士及び介護福祉士法」制定と高校福祉科

このような時代背景を受けて高校福祉科が設けられるようになったが、設置の流れを加速させたのが1987年に制定された「社会福祉士及び介護福祉士法」である。同法により社会福祉の専門職制度が法制化され、社会福祉士とともに介護福祉士が国家資格となった。そして、介護福祉士国家試験の受験資格取得が高等学校で可能になると、多くの高校が福祉科を設置するようになった。

(3) 教科「福祉」新設

この段階では、まだ教科「福祉」は設置されていない。その後、1998年10月の理科教育及び産業教育審議会答申で、「福祉関連業務に従事する者に必要な社会福祉に関する基礎的・基本的な知識と技術の習得、社会福祉の理念と意義の理解、社会福祉の増進に寄与する能力と態度の育成に関する教育体制を充実し、これらの人材育成を促進するため、専門教育に関する教科「福祉」を新たに設ける必要がある」と示された。これに基づき、1999年3月に高等学校学習指導要領が改訂され、教科「福祉」が創設された。高校福祉科設置の必要性が示されこれが設置され始めた後、教科「福祉」が創設されたのである。

2. 2 教育目標

次に、教科「福祉」の教育目標についてである。1999年の教科「福祉」創設から10年が経過した2009年に学習指導要領が改訂され、新学習指導要領が告示されたが、教科「福祉」の目標は改訂後も同一である。以下のとおりである。

『社会福祉に関する基礎的・基本的な知識と技術を総合的、体験的に習得させ、社会福祉の理念と意義を理解させるとともに、社会福祉に関する諸問題を主体的に解決し、社会福祉の増進に寄与する創造的な能力と実践的な態度を育てる。』

教科「福祉」は、社会福祉に関わる知識や技術を総合的、体験的に習得させつつ、社会福祉の理念と意義を理解していることをベースにして、社会福祉に関する問題を主体的に解決できる創造性と実践的態度を育成することを重視していることが見て取れる。

2. 3 教育内容

先に述べたように、教科「福祉」の教育内容は、2009年に新学習指導要領が告示され改訂されたが、ここでは、新旧カリキュラムの比較を通して、現行の教育課程の特徴を明確にしていく。

表に示されるように、教科「福祉」創設時の教科目は、「社会福祉基礎」、「社会福祉制度」、

「基礎介護」、「社会福祉援助技術」、「社会福祉演習」、「社会福祉実習」、「福祉情報処理」の7科目である。カリキュラム改訂後の教科目をみると、改訂前の「社会福祉基礎」と「社会福祉制度」の2科目は「社会福祉基礎」1科目に整理統合され、「生活支援技術」、「介護過程」、「こころとからだの理解」が新設され、改訂前の7科目から改定後は9科目に再構成された。

新設科目の「生活支援技術」の目標を学習指導要領にみると、『自立を尊重した生活を支援するための介護の役割を理解させ、基礎的な介護の知識と技術を習得させるとともに、様々な介護場面において適切かつ安全に支援できる能力と態度を育てる。』とあり、介護場面を想定していることが見て取れる。さらに、「社会福祉演習」は「介護総合演習」に、「社会福祉実習」は「介護実習」に名称変更されている。科目名に多く使われている語が、改訂前は「社会福祉」であり、改訂後は「介護」である。教科「福祉」の目標として明記されている『社会福祉に関する諸問題を主体的に解決し、社会福祉の増進に寄与する創造的な能力と実践的な態度を育てる』ために、広く生徒に「社会福祉」を学ばせるという意図から、介護専門職養成を企図する教育内容に再編成されたことがわかる。さらに、高等学校卒業後考えられるソーシャルワーク等の社会福祉系高等教育機関への進路選択の可能性を狭める教育内容となっていることは否めない。

この学習指導要領の改訂は、改訂2年前の2007年に社会福祉士及び介護福祉士法が改正されたことに対応したものである。介護福祉士国家試験受験資格に福祉系高校卒業がルートの一つとして位置付けられているため、この法律改正に教科「福祉」の教育内容も強く影響を受けることになる。高齢化の進展により後期高齢者が増加し、それに伴い多様な介護にニーズに対応できる高度な専門性を有した人材の養成が希求の課題となり、介護福祉

表1 教科「福祉」の科目構成⁷⁾

改 訂 後	改 訂 前	備 考
社会福祉基礎 (2～6単位)	社会福祉基礎 社会福祉制度	整理統合
介護福祉基礎 (2～6単位)	基礎介護	名称変更
コミュニケーション技術 (2～4単位)	社会福祉援助技術	名称変更
生活支援技術 (4～12単位)		新設
介護過程 (2～6単位)		新設
介護総合演習 (2～6単位)	社会福祉演習	名称変更
介護実習 (4～16単位)	社会福祉実習	名称変更
こころとからだの理解 (2～12単位)		新設
福祉情報活用 (2～4単位)	福祉情報処理	名称変更
9科目	7科目	

士の資格取得要件のハードルを高くするという社会福祉士及び介護福祉士法の改訂が行われた。教科「福祉」の教育内容は、このような社会背景や社会的要請に応じて再編されたのである。

2. 4 高校福祉科の多様性

これまで、高校福祉科設置の経緯と教科「福祉」の教育内容について概観してきたが、次に、現在9科目で構成される教科「福祉」をどのように教育課程に取り入れているかという観点で、高校福祉科の内実を整理しておきたい。

前述のように、教科「福祉」の教育内容及び科目構成は、社会福祉士及び介護福祉士法による介護福祉士の資格取得要件に影響を受けている。在学中に介護福祉士国家試験受験資格を得ることができる高校では、教科「福祉」9科目のうち「福祉情報活用」以外のすべての科目は置かれている。在学中に一定の職業教育を終えようとするものである。福祉科、あるいは総合福祉科というように科名に「福祉」を含む。また、訪問介護員初任者研修事業を受託し在学中に事業を修了しようとするところや、移動介護従事者及び外出介護従事者を養成する高校がある。これらの高校は、9科目のうち「社会福祉基礎」「介護福祉基礎」「こころとからだの理解」を初めとする5～6科目を導入していることが多い。

一方で、資格取得を伴わず、福祉への関心や理解を深める教養教育として教科「福祉」を導入している高校が多くみられる。総合学科に、福祉コース、生活福祉コース、健康福祉系列等、コースや系列名に「福祉」を含む、あるいは名称として「福祉」を使用しなくても、教科「福祉」科目を教育課程に取り入れ普通科の教育課程に特色を持たせようとする場合である。これらでは、教科「福祉」のうち「社会福祉基礎」や「コミュニケーション技術」等を置くことが多い。

このように、前者のような福祉の職業的専門的な教育実践校から、後者の教養として福祉を学ぶ実践校まで、高校福祉科は多様に展開されている。

3. 高校福祉科の福祉教育としての意義からの検討

3. 1 教育目標と方法

時代的な要請を受けて福祉教育の重要性が認識され始めると、全国に高校福祉科が設置されるようになり、その後、教科「福祉」の創設に伴いこれを様々に導入しつつ多様な高校福祉科が今日展開されているという経緯を整理してきた。

さて、福祉教育の教育目標と教科「福祉」のそれはすでに述べたが、その考え方はほぼ同じである。社会福祉の意義や理念、さらには社会福祉制度や支援のためのサービスを知識として抽象的に捉えるのではなく、福祉課題を生活者の立場に立って理解し把握し、それを解決していく実践力を養うことを目的としている。そのため体験的实践活動を重視する学習方法を採用するところに特徴がある。ワークショップやワークキャンプに教育実践を組み入れたり、アクティビティを用いた実践の試みなどはよくみられる学習方法の工夫である。それは、学習者自身が体験し考えることを通して、福祉問題を感知し、学び、実践力を模索することがいかに重要かを意識してのことである。

3. 2 「実践力」という観点からの検討

先にあげた定義において、福祉教育は、社会福祉問題を解決する実践力を身につけることを目的としている、と表現されているが、ここで言うところの実践力とは何のためのどのような実践なのであろうか。このことを曖昧にしておくと、教育方法を検討する場面において混乱が生じる。福祉教育の概念について掘り下げ福祉教育の実践力について確認する。

社会福祉の理論構築を先導した一番ヶ瀬は、福祉教育の意義を論ずるなかで、福祉の概念を福祉と幸福がもつ意味合いの違いを示しつつ次のように説明している。幸福は一時的に一瞬人の心をよぎる情感であるのに対して、福祉は幸福であるための日常的な生活上の努力、すなわち、人が幸福を自らの力でつかむための努力をしている状況をさす用語であるという。さらに、まったく孤立しているのであればこの状況の具現化は難しい。したがって、福祉の前提として連携を条件とし、福祉の展開には必然的に社会的関係や社会的努力が伴われるとしている⁸⁾。

言い換えれば、人びとが共生していくための個人的努力には限界があり、個人的努力が有効に行われるためには、施策や制度等の社会的努力、あるいは助け合いのしくみの整備が必要ということになろう。このような社会的努力を認識したところから、生活場面に現存する福祉問題を把握することになる。そして、共生のための社会的努力の不備や矛盾に憤りを持ち、その解決に向けての思いをどのように具体的なかたちにするかがここで言うところの実践化である。福祉教育はこのような行動をとる力をもつ力を発展させるための教育である。

無論、福祉教育実践において、批判的実践化がいつも全面的に打ち出されるのは現実的ではない。共生思想を醸成するための働きかけや、生活しづらさを克服するための具体的な工夫など、福祉教育実践には様々な側面がある。しかし、生活の場における問題意識から生じた矛盾への憤りという含意のない実践に社会福祉問題の解決は期待できない。福祉教育の目指すところの実践とは、行政にお膳立てされたマンパワー充足の場は無批判に参加することではない。

さて、教科「福祉」の教育目標は、「社会福祉に関する基礎的・基本的な知識と技術を総合的、体験的に習得させ、社会福祉の理念と意義を理解させるとともに、社会福祉に関する諸問題を主体的に解決し、社会福祉の増進に寄与する創造的な能力と実践的な態度を育てる」ことである。福祉教育の目標と同様に、社会福祉問題を解決する実践力を身につけることを目的としているのである。

しかしながら、その教育内容は、カリキュラム再編により、介護に特化した専門的職業人の養成が中心となっていることはすでに述べた。介護分野における福祉サービスを提供できる人材育成の色合いが強い。現在の教育内容を踏まえて、福祉教育と同様の教育目標を掲げる教科「福祉」がその教育目標を具現化することは容易ではないことは否めない。

今後の展望

本論では、高校福祉科設置から今日に至るまでの状況の変遷を整理してきた。福祉教育の流れを受けて高校福祉科が創設され始めたが、それは必ずしもマンパワー充足から始まったものではなかった。しかし、その後介護福祉士の資格制度に連動したカリキュラム改訂が行われ、新しい教育内容に移行したことを述べた。

教科「福祉」の教育内容を資格取得に狭く限定することなく、社会福祉問題を主体的に解決する実践的態度を育てる、という教育目標を達成するためにどうすればよいだろうか。生活者の側面からみたときに明らかになる生活上の困難が社会福祉問題である。介護を中心にしつつも、そこを出発点として福祉の学びにつながる授業方法の模索が急がれる。介護従事者を取り巻く状況や、介護に関わる市民意識と現実との乖離等を、社会福祉問題と把握するよう導く職業教育の展開が望まれる⁹⁾。

さらに、多様化する高校福祉科の様相を見渡すと、介護福祉士等の資格を取得し福祉の人材養成を目的とする福祉科と、資格取得をせず福祉マインドの養成と福祉関連領域への進学を目的とした福祉科の二極化が進んでいることが指摘されている¹⁰⁾。今後は、これら両者の融合を企図し、学校を超えて連携、協働する道を開くことが待たれる。

注・引用文献

- 1) わが国の福祉教育の源流を共同募金会の活動とし、さらに、徳島県の子供民生委員制度、神奈川県社会福祉事業研究普及校制度、大阪民生局の取り組みを福祉教育の萌芽とするのが一般的である。
- 2) 二つの定義とは、東京都社会福祉協議会福祉教育研究委員会（委員長：一番ヶ瀬康子，1971年）と、全国社会福祉協議会福祉教育研究委員会（委員長：重田信一，1971年）である。
- 3) 全国社会福祉協議会・全国ボランティア活動振興センター「学校における福祉教育ハンドブック」1994.
- 4) 伊藤篤・高橋智「高校福祉科の教育のあり方に関する研究 ―全国福祉科実態調査の分析―」日本福祉大学研究紀要91(1)，1994，pp.210-173. 科名称は、「福祉科」以外に、「社会福祉科」「生活福祉科」「医療福祉科」がみられる。
- 5) 田村真広「高校福祉科教育に関する研究の課題と展望」日本福祉教育・ボランティア学習学会年報 Vol.13，2008，pp.10-24.
- 6) 保住芳美『高等学校新学習指導要領の展開 福祉編』保住芳美編著，明治図書，2010，P19.
- 7) 保住，前掲書，P12.
- 8) 一番ヶ瀬康子「福祉教育の理論」一番ヶ瀬康子・小川利夫・木谷宜弘・大橋謙策編著『福祉教育の理論と展開』光生館，1987，P2.
- 9) 日本社会福祉教育学校連盟主催の「第18回福祉教育研修講座」（2016,1/7-8，東洋大学）で、高等学校における「社会福祉基礎」の模擬授業が行われている。そこで中川が、「支える人を支える～ヤングケアラーについて考える」をテーマにした模擬授業を紹介している。その内容は、潜在化しがちな支援の対象としてのヤングケアラー（介護を担う若者）に焦点をあて、介護ケアの担い手の問題を掘り下げるものである。
- 10) 加藤聖子「福祉科教員養成の現状と課題」家庭科・家政教育研究 8，2013，pp.15-23.

教職教育としての和漢比較文学

—— 高校学習指導要領における古典の指導内容と関連づけて ——

Wakan Comparative Literary as Teacher Education

With Reference to Teaching Contents for Classics
by Course of Study for Senior High Schools

中村 健史

Takeshi NAKAMURA

（要旨）

現行の『高等学校学習指導要領』は古典の指導事項として「我が国の文化と中国の文化との関係について理解すること」をかかげるが、実際の教職教育においてこれと対応する授業がひろく行われているとはいいがたい。そこで稿者は担当する「文学・文芸特別講義」において、蘇軾「赤壁賦」と、それをもとに詠まれた三条西実隆の和歌「知るやいかに水と月とはゆくゆくも尽きせぬものをあはれ世の中」（『再昌草』）を取りあげ、和漢比較文学の観点から論じることにした。「赤壁賦」が無常を乗り越えようとする積極的な意志を主題とするのに対し、実隆の歌は人の世のはかなさを慨嘆する。作者の個性や資質のみならず、文化の差が詩歌に大きく影響することを指摘し、受講者が「我が国の文化の特質を考え」「広い視野で我が国の文化について」とらえる機会を提供した。

（Abstract）

Under the present “Course of Study for Senior High Schools”, it is suggested that “Understanding the relationship between our culture and Chinese culture” as Classics Teaching Contents, but it’s difficult to assert such classes widely conducted as teacher education now. Then the author decided to focus on Chinese prose poetry “*Chì bì fù*” (*Sū shì*) and the Japanese poem, it means waka, which was composed on the basis of it, “知るやいかに水と月とはゆくゆくも尽きせぬものをあはれ世の中 (*Sanjonishi Sanetaka*) and these poems were actually conducted in his class, from the comparative literary point of view. The theme of “*Chì bì fù*” is the positive will to overcome the evanescence, but, the poem composed by Sanjonishi Sametaka bewails the transitory life. The author points out the cultural difference as well as poet’s personality and talent affects the poetry directly, and provide the opportunity to think over “Japanese cultural characteristic” (“Explanation for Course of Study for Senior High Schools Japanese”) for students.

キーワード：和漢比較文学、教職教育、赤壁賦、三条西実隆、悲哀の止揚、和歌の詩学

Key Words：Wakan Comparative Literary, Teacher Education, *Chì bì fù*,
Sanjonishi Sanetaka, Sublation of Sorrows, Poetics in Waka

—

現在の『高等学校学習指導要領』¹⁾では「古典A」「古典B」の指導内容として、

ウ 古典などを読んで、言語文化の特質や我が国の文化と中国の文化との関係について理解すること。

(「古典A」)

オ 古典を読んで、我が国の文化の特質や我が国の文化と中国の文化との関係について理解を深めること。

(「古典B」)

といった事項が掲げられている。和漢の古典をあわせ読むことで、文化の違いや共通点、影響関係を考えさせようという趣旨である。

当然、大学における教職教育でも、こうした手法が積極的に取りいれられるべきことは言うまでもない。しかし、その実践例はいまだ乏しいようである。いったい教科内容にかかわる科目は、国文学、漢文学それぞれの研究者が担当するため、おのずから説くところは専門とする分野にかたよりがちで、両者を横断し、比較するという発想が生まれにくい。

そこでひとつの試みとして、稿者の担当する「文学・文芸特別講義」のなかで以下のような講義を行った(2016年11月14日)。

二

題材としたのは、室町後期の歌人として知られる三条西実隆の

廿日、愚亭和漢会。「東坡が「前赤壁賦」を読む」といふことを
知るやいかに水と月とはゆくゆくも尽きせぬものをあはれ世の中

(『再昌草』卷三十五、天文四年条)

という和歌である。

はじめに、作者の略伝を紹介し、字句の注釈をおこなった。

詞書にある「愚亭」は実隆邸を指す。「和漢会」は、この場合、何人かで和歌と漢詩をつくる会であろう。「東坡」は蘇軾のこと。「前赤壁賦(赤壁賦)」はその代表作で、当時ひろく読まれた『古文真宝』後集巻一に収められる。

初句に見える「いかに」は、疑問「知るや」を強めるはたらき(「知っているのか、知らないのか、どうなのだ」)を担う。実隆には「知るやいかに人の立つ名を思ふにも我が身の外につつむ涙を」(『雪玉集』6940「忍涙恋」)、あなたがほかの人と結ばれたという噂を聞くにつけ、涙がこぼれそうになるのですが、それを隠そうとしているわたしの片恋をご存じでしょうか、という歌もある。また結句「あはれ世の中」は、『新古今集』に収められた蟬丸の「秋風になびく浅茅の末ごとに置く白露のあはれ世の中」(雑下1850)によって有名な言いまわしで、「ああ、はかないこの世の中よ」²⁾の意。

さて、実隆の歌は「東坡が「前赤壁賦」を読む」、つまり「赤壁賦」の読後感、という題で詠まれたものであった。なかんずく「水と月とはゆくゆくも尽きせぬ」は蘇軾の文章を踏まえた表現であり、これだけで内容を理解することはむずかしい。そこでさらに「赤壁賦」を読んでみる必要がある。

蘇軾は四十四歳のとき、国政誹謗の罪によって黄州に左遷され、五年にわたって苦難の生活を送った。このとき、『三国志』の古戦場として名高い赤壁に遊んでつくったのが「赤壁賦」である。ときに元豊五年七月十六日（1082年）、明月の夜のことであった。

賦は「蘇子」と「客」の対話によって構成される。まず、客がいう。

月明らかに星稀に、烏鵲南に飛ぶ。此れ曹孟徳の詩に非ずや。西のかた夏口を望み、東のかた武昌を望む。山川相繆うて、鬱乎として蒼々たり。此れ孟徳の周郎に困しめらるる者に非ずや。方に其の荊州を破り、江陵を下り、流れに順ひて東するなり。舳艫千里、旌旗空を蔽ふ。酒を釀みて江に臨み、槩を横たへて詩を賦す。固に一世の雄なり。而るに今安くにか在らんや。況んや吾と子と、江渚の上に漁樵して、魚蝦を侶とし麋鹿を友とす。一葉の輕舟に駕し、匏樽を挙げて以て相属す。蜉蝣を天地に寄せ、渺として滄海の一粟のごとし。吾が生の須臾なるを哀しみ、長江の窮り無きを羨む。飛仙を挟みて以て遨游し、明月を抱きて長へに終へんは、驟かに得べからざるを知る。³⁾

一世の英雄曹操も、彼を翻弄した名将周瑜も、もはやこの地上にはいない。どれほど権勢を誇り、偉大な人物であったとしても、死はまぬがれないのである。まして私とあなたは官職もなく、魚やえび、鹿とともに生きるような身の上。あたかも天地のあいだにただようかげろう、海にうかぶ粟粒のごとき存在ではないか。この長江が永遠であることをうらやみ、わが人生の短いことが悲しまれてならぬ。仙人となれば長生を得ようが、それも今すぐにはむずかしいことだ。

客が語るのは、人みないつかは滅びゆくという無常の悲哀である。これに対して、蘇子、すなわち作者自身が以下のように答える。

客も亦た夫の水と月とを知るか。逝く者は斯くのごときも、未だ嘗て往かざるなり。盈虚する者は彼のごとくなるも、卒に消長すること莫きなり。蓋し將た其の変ずる者よりして之を觀れば、則ち天地も曾て以て一瞬なる能はず。其の変ぜざる者よりして之を觀れば、則ち物と我と皆尽くること無きなり。而るに又何をか羨まんや。（下略）⁴⁾

客よ、あなたはあの水と月とを知っているか。長江の水は流れゆくが、いまだ流れさってなくなったことはない。月は満ち欠けするが、盛衰するわけではない。変化するという立場から見れば、天地すら刻々と移りかわってゆくし、変化しないという立場から見れば、私も、また世界の一切も、消滅することはないのだ。それなのに、このうえ何を求めると

いうのかね。

川は流れてやまず、ひとたび去った水がもどってくることはない。そこだけに目をやれば、世界は無常である。しかし「逝く者」のあとにはかならず来たる者がある。水は過ぎゆくとも、川そのものは永遠に尽きない。人の世もまた同様である。一人ひとりに与えられた時間は有限であるが、社会はより若い世代に引きつがれてゆく。

こうした発想は、蘇軾特有のものではない。『論語』子罕篇に「逝く者は斯くの如きか、昼夜を舍かず⁵⁾」という有名な言葉がある。これをたとえば六朝の注釈家は「歳月がまたたく間に過ぎさってもどらず、かつての私は今の私ではないと嘆いたもの⁶⁾」(皇侃『論語義疏』)と解釈したが、「赤壁賦」に後れること百年あまり、朱熹『論語集注』は

天地の化、往く者は過ぎ、来たる者は続き、一息の停まること無し。乃ち道体の本然なり。⁷⁾

「古きは去り、新しきは来たって、天地のうつろいは一瞬たりとも生成発展を止めることがない。それこそが世界を支配する「道」の本質なのである」と述べている。宋人にとって、世界の永続こそは信すべき「道体の本然」であって、もはやひたすら無常観に従うことなどできなかったのである。

実際に「赤壁賦」は、蘇子の言を聞いた客が「喜んで笑ひ、盞を洗ひて更に酌む。肴核既に尽きて、杯盤狼藉たり。相与に舟中に枕藉して、東方の既に白むを知らず⁸⁾」、二人とも気分よく酔って朝を迎えた、と記して一篇を終える。作者の意図するところは、明らかに「物と我と皆尽くこと無きなり」という永遠の思想にあった⁹⁾。

冒頭に示した「知るやいかに水と月とはゆくゆくも尽きせぬものをあはれ世の中」もまた、蘇子の言によって一首を成したものである。すなわち先の引用中、最初の施線部「水と月とを知るか(知夫水與月乎)」は初二句「知るやいかに水と月とは」に、二つ目の施線部「尽くこと無きなり(無盡也)」は第四句「尽きせぬものを」と対応する。

しかし、それでは第五句「あはれ世の中」についてはどうであろうか。これが「ああ、はかないこの世の中よ」の意であることはすでに触れた。だが「赤壁賦」において、世の無常に言及するのは客でなかったか。「吾が生の須臾なるを哀しみ、長江の窮り無きを羨む」といったその発言は「あはれ世の中」の嘆きに相通ずる。実隆は一首の大部分を蘇子の言葉に拠り、この世は空しくない、万物は将来にわたって「尽きせぬ」とうたいながら、結句ではむしろ逆の考えかたを示すのである。

これは一種の矛盾というべきではないだろうか。しかし、まさか歌人が「赤壁賦」を読みあやまったとは思えない。「あはれ世の中」は意図的な表現である。あえて無常の思いをうたおうとする背景には、しかるべき事情があった。

たとえば『古今集』仮名序は、歌に詠むべき題材を列举して次のように述べる。

春の朝に花の散るを見、秋の夕暮れに木の葉の落つるを聞き、あるは年ごとに鏡の影に見ゆる雪と波とを嘆き、草の露、水の泡を見て我が身を驚き、あるは昨日は榮え奢

りて時を失ひ世にわび、親しかりしも疎くなり、あるは松山の波を掛け、野中の水を汲み、秋萩の下葉を眺め、暁の鳴の羽搔きを数へ、あるは呉竹の憂き節を人に言ひ、吉野川を引きて世の中を恨みきつるに、今は富士の山も煙立たずなり、長柄の橋も尽くるなりと聞く人は、歌にのみぞ心を慰めける。

春の落花、秋の落葉、老いゆく身の嘆き、はかない人の命、没落や逼塞、親しい友の心うとくなりゆくさま。そういったものこそ敷島の道にふさわしい、と仮名序はいう。和歌は本来、うつろいゆく世の無常をうたうための詩である。「物と我と皆尽くること無きなり」といった永遠の思想は、歌人のあずかり知らぬものであった。

もとより実隆は和漢兼学の才人である。「赤壁賦」に込められた東坡の人生観については、十分に承知していたであろう。しかし、それでもなお美意識の伝統にそむくことはゆるされないのだった。——すくなくとも、和歌を詠もうとするかぎり。

ここにあるのは、ひとり蘇軾と実隆の差ではない。宋代の文学と、和歌の伝統がそれぞれに持つ人生観、社会観、自然観の差である。永遠を信じようとする文化と、はかなさに美を見出そうとする文化と。わが古典文学はしばしば中国の色濃い影響下にある。しかしそのかたちはかならずしも一様ではない。なかには単純な受容にとどまらず、意識的な、あるいは無意識的な変容によって作品を生み出す場合もあった。実隆歌はその好例である。そして、このような「変容」のさまを探ることで、われわれはわれわれ自身を、あるいは中国の文化を、よりよく知ることができるのである。

授業の内容は以上である。終了後、感想カードを書いてもらったが、そのなかには、

- ・人の一生をはかないものだというのは日本人はよく考えることだが、それが他の国でも同じだということではないのは意外に思った。確かに日本人の感覚では桜や蛍など短い生命のものをめでるということが多いし、それを題材にして歌をよく作っていたと思った。この独特の美意識は後世にも残していきたいことだと思った。
- ・蘇子の言う、「水は流れてもなくなることはない、月はみちかけしてもなくなるらない、人間ははかないものではない」という考えは納得できたが、私は「人間ははかない、さびしい」と言っている三条西実隆の方の考えが好きだ。結局は、人間は一人であるし、すごくちっぽけであると思う。だからこそ、家族や友達を作って限られた時間を幸せに生きようとする。
- ・率直に思ったのは日本は嘆き（＝個人の感情）を詠んだ物が多く、中国は希望（＝教訓に近いもの）を詠んだ物が多いということです。そう考えると、日本のものは楽しむ、味わいというイメージで、中国のものは学ぶというイメージが強いなと思いました。¹⁰⁾

自分の考えが蘇軾と実隆、どちらに近い比較、検討したもの、身近な例を挙げて美意識や人生観の差を説明しているもの、講義内では紹介しきれなかった差異や特徴について指摘しているものなどがあった。当初の目的は、おおむね達せられたといってよいのではな

いだろうか。

注

- 1) 以下は、第2章第1節第2款所収「第5 古典A」および「第6 古典B」の「2 内容」(1)よりの引用。
- 2) 久保田淳『新古今和歌集』(角川ソフィア文庫、2008年)。
- 3) 月明星稀、烏鵲南飛。此非曹孟德之詩乎。西望夏口、東望武昌、山川相繆、鬱乎蒼蒼。此非孟德之困於周郎者乎。方其破荊州、下江陵、順流而東也。舳艫千里、旌旗蔽空。酺酒臨江、橫槊賦詩。固一世之雄也。而今安在哉。況吾與子、漁樵於江渚之上、侶魚鰕而友麋鹿。駕一葉之輕舟、舉匏樽以相屬。寄蜉蝣於天地、渺滄海之一粟。吾生之須臾、羨長江之無窮。挾飛仙以遨遊、抱明月而長終、知不可乎驟得。
- 4) 客亦知夫水與月乎。逝者如斯、而未嘗往也。盈虛者如彼、而卒莫消長也。蓋將自其變者而觀之、則天地曾不能以一瞬。自其不變者而觀之、則物與我皆無盡也。而又何羨乎。
- 5) 逝者如斯夫。不舍晝夜。なおこれは「赤壁賦」の「逝く者は斯くのごときも」の典拠でもある。
- 6) 孔子在川水之上、見川流迅邁、未嘗停止。故歎人年往去亦復如此、向我非今我。故云逝者如斯夫者也。
- 7) 天地之化、往者過、來者續、無一息之停。乃道體之本然也。
- 8) 喜而笑、洗盞更酌。肴核既盡、杯盤狼藉。相與枕藉乎舟中、不知東方之既白。
- 9) むろん作者としての蘇軾は、客の説を一方的に批判したり、拒否するものではない。むしろあのような無常觀を心のどこかで感じ、人の世に絶望しそうになったからこそ、それを文章にあらわしたのである。「客」は動揺する蘇軾自身であり、作中の対話には彼の内的葛藤が投影されていよう。
- 10) ただし、後二者のように、「赤壁賦」と実隆歌の差をそのまま中国と日本全体に拡大して理解するのは、時代による変遷を考慮しないための誤りである。たとえば、本文中でも指摘したとおり、六朝時代には、中国の人々も流れる水を無常の象徴と考えていた。くわしくは吉川幸次郎『読書の学』(筑摩書房、1975年)を参照のこと。

[附記] 題目と要旨の英訳は小野崎可藍氏による。

社会科・地理歴史科教育法における模擬授業の状況

A study of the current situation of Simulated lessons under Teaching Methods of Social Studies and Geography-History

稲田 克二

Katsuji INADA

（要旨）

社会科・地理歴史科教員免許取得のための教職科目である社会科・地理歴史科教育法において、実際に授業を行うための知識・技術の習得は非常に重要である。その際広く用いられている指導方法の一つに模擬授業がある。この模擬授業に関しての研究・報告は多数あるが、本稿では筆者が行っている指導方法を示した。

まず、模擬授業を行う際に必要な「技術や作法」として習得しなければならない事項である、①授業の目的の明確化、②適切な授業内容の立案・実施、③生徒の授業理解への工夫、④生徒の学習への意欲付け、⑤生徒の状況把握、⑥授業環境の整備 の6点の指導を行い、次に1、「声は大きく、話し方には抑揚をつけて」などの実務的な注意事項を示し、学生に模擬授業のやり方を体得させている。

さらに、その模擬授業の評価表を作成させ、模擬授業実施者に対して客観的な評価を行うとともに、受講生が模擬授業を行う際に理解しなければならない技術や手法を習得させている。

キーワード：模擬授業、授業技術、評価方法

Key Words : simulated lesson, teaching skills, evaluation methods

はじめに

教員養成にかかわる教職科目の中で、実際に授業を行っていくために必要な知識・技能・意識等を習得させるための教科教育法において、指導方法として模擬授業の手法が取り入れられている場合が多い。そのため、この模擬授業の指導法に関する研究も多数なされている。例えば、服部¹⁾は国語科教育法で、長谷川²⁾は保健体育科教育法で、大前³⁾は英語科教育法でそれぞれ、模擬授業の位置づけや実施方法などを述べている。

社会科・地理歴史科教育法では、小松⁴⁾が世界遺産を教材とした指導法について、太田⁵⁾が模擬授業を行うための具体的指導法について、木下⁶⁾が社会科授業論の中での模擬授業の状況を、岩野⁷⁾がグループワークで模擬授業をさせる時の学生の「居場所感」について、それぞれ報告がなされている。特に小松と太田の報告は、模擬授業の具体的な手法や、やり方についての実践報告として示唆に富んだものとなっている。

筆者は、2012年度から神戸学院大学において社会科・地理歴史科教育法を担当しており、これに関して、この授業の開設状況、受講者の状況、授業内容の概略、受講生の意識、今後の課題などについて、教職教育センタージャナル第2号⁸⁾にまとめた。

しかし、同稿では、研究の目的を受講生の意識に置いていたため、この授業の最大の目標である受講生を社会科・地理歴史科教員として、授業が実施できるように指導・育成する模擬授業演習に関する詳細な記述はしなかった。

そこで今回はこの授業の大きな柱である模擬授業演習に焦点を当て、模擬授業の指導方法と実施状況、及びその課題を報告することとした。

1. 模擬授業の概要

1-1. 模擬授業の位置づけ

この授業の年間計画では、学習指導案の作成と模擬授業演習に重点を置き、特に模擬授業を行うことに多くの時間を配当している。これはこの授業の目的が、社会科・地理歴史科教員としての実践的能力を育成することを最大目標としており、受講生が社会科・地理歴史科教員として、適切で魅力的な授業ができるようになるための知識・技術・意識・意欲を指導・育成することが最終的な目標であるからである。そのため、授業では具体的・実践的な指導に重点を置き、授業を行うための「技術と作法」を受講生に習得させることを中心として指導している。そこで、本稿ではこの授業で行っている模擬授業演習について論及する。

1-2. 模擬授業のやり方の指導方法

受講生に模擬授業をさせる際、事前に指導をせずに自由にさせると、多くの場合次に示した2通りの模擬授業をする受講生がほとんどである。

まず第1は、教科書の解説・説明をすることが授業であると考え、生徒に教科書を読ませ、ただその文言の解説・説明をし、太字で示された用語が重要であるので暗記するようにと指導するだけの授業である。

次に多いのは解説・説明事項を列記し、「重要事項」を空白部にした「穴埋め作業」のワー

クシートを作成し、空白部に入る語句の説明だけに終始する授業である。この両者に共通して使われる台詞として、「ここが大学入試に出ます。ここを定期試験に出しますので暗記しましょう」である。つまり、ほとんどの受講生は、社会科・地理歴史科の科目を社会科学として認識することをせず、地理事象・歴史事象の事象間の因果関係や論理性を追及することなく、社会科・地理歴史科の科目は暗記科目であり、暗記量の多寡により優劣がつけられ、細かい事項までを丸暗記していることが重要であると考えて模擬授業を行っているのである。

この原因は、受講生だけにあるのではなく、現在わが国の多くの学校で行われている社会科・地理歴史科の学習指導が、このような形式で行われているからであると考えられる。そのため、受講生たちが実施する模擬授業も、教科書の文言解説と「穴埋め作業」プリントの重要語句の暗記の奨励だけで終わっているのである。この原因の一つとして、高校・大学の入学試験において、丸暗記した用語を効率よく解答することが求められているためであり、入試に対応するためにひたすら地理用語・歴史用語の説明と暗記を奨励する授業がすすめられているからであると考えられる。そのため、社会科・地理歴史科の科目が社会科学であるという認識がなかなか浸透せず、地理的・歴史的事象間の因果関係や、論理性を追求する授業が展開されず、「考える社会科・地理歴史科」の授業が行われにくい状況になっていると推察される。

このことは社会科・地理歴史科の授業をする上で特に重要な視点であるので、筆者は学習指導案の作成や模擬授業のやり方の指導をする前に、社会科・地理歴史科は暗記科目ではなく、社会科学であるという本来の趣旨を説明・解説し、「暗記科目の社会科・地理歴史科」「教科書解説の社会科・地理歴史科」「重要語句の丸暗記の社会科・地理歴史科」と言う表層的な社会科・地理歴史科の考えを払拭し、科学的視点を持って、「考える社会科・地理歴史科」「論理性を追求する社会科・地理歴史科」を目指さなければならないことを指導している。

この趣旨から「考える社会科・地理歴史科」の授業を実践するための簡便な方法として、生徒に「なぜなんだろう？」「こうではないか？」「本当は！」の3段階を踏むことにより、様々な地理事象や歴史事象について、そこに存在する事象の存在理由や事象間にある因果関係や論理性を考察・理解することができることを示し、「考える社会科・地理歴史科」に結びつけることが重要であるということを繰り返し、強く指導している。

この説明・指導の後に、学習指導案作成や模擬授業実施のための「技術や作法」の指導を行っている。

1-3. 模擬授業の「技術や作法」の指導

模擬授業を行う際に必要な「技術や作法」として習得しなければならない実務的事項として、以下の6項目を意識し実践するように指導している。

- ①授業の目的の明確化
- ②適切な授業内容の立案・実施
- ③生徒の授業理解への工夫

- ④生徒の学習への意欲付け
- ⑤生徒の状況把握
- ⑥授業環境の整備

①の授業の目的の明確化については、その授業が何を目的として行われるのか、生徒に何を理解させ、考えさせることを目的にしているかを明確にしなければならないということである。このことが授業実施にあたって最重要であることを受講生に理解させる。

②の適切な授業内容の立案・実施については、①の授業の目的に沿った授業内容を立案・組み立てることが、その授業の成否にかかわる最重要事項であることを理解させる。

③の生徒の授業理解への工夫については、

- (ア) 板書が見やすく書かれているか
- (イ) 声は大きく聞きやすく、言葉はわかりやすく話されているか
- (ウ) 副教材やプリントは工夫されているか
- (エ) 授業展開にメリハリがあるか

などの技術的な事項への配慮の必要性を理解させる。

④の生徒の学習への意欲づけについては、教師が一方的に授業をすすめるのではなく、生徒の態度や表情を見ながらすすめる事の重要性や、発問・発表などの生徒の参加を考慮することが重要であることを理解させる。

⑤の生徒の状況については、生徒が活き活きと授業に参加しているか、生徒が授業を理解しているかを把握することが重要であることを理解させる。

⑥の授業環境の整備については、まず教室内が授業を行える状況になっているか、机の配置、黒板の状況などの基本的事項や、パソコンやプロジェクターなどの視聴覚機材が整理・整備されているかが重要であることを理解させる。

このような事項を説明したのち、受講生による模擬授業を実施している。これらに加えて、さらに実践的な覚書メモとして、平易な表現で以下の指導を行っている。

- ①声は大きく、話し方には抑揚をつけて。
- ②言葉は明瞭に、丁寧に。
- ③表情は豊かに、明るく。
- ④板書の文字は丁寧に、大きさとレイアウトに注意して。
- ⑤資料や小道具に工夫をして。
- ⑥黒板と教壇をフルに使って。
- ⑦教材準備には十分な時間をかけて。
- ⑧この時間で何をどのように教えるかを考えて。
- ⑨詳細な学習指導案を作成して。
- ⑩その学習指導案を「丸暗記」して。
- ⑪授業の流れと、どこで何をしゃべるかを、何回もリハーサルをして。
- ⑫さらに、豆知識や時事ネタ、ギャグを用意して。

- ⑬学習指導案やメモを見ることなく。
- ⑭常に生徒の目と顔を見て。
- ⑮教科書を教えるのではなく、教科書で教えることを意識して。
- ⑯断片的な知識を問う質問は最低限にして。
- ⑰なぜなんだろう？ こうではないか？ 本当は！ の「考える社会科」をめざして。
- ⑱十分な教材研究（指導案作り）と「しゃべり」と動きと板書のリハーサルを繰り返す行い。
- ⑲毎時間全力投球で。
- ⑳入念な事前準備が余裕と笑顔を生み出し、それが生徒の満足感と達成感につながることを理解して。
- ㉑「暗記科目の社会科・地理歴史科」「教科書の解説だけの社会科・地理歴史科」「穴埋めプリントだけの社会科・地理歴史科」を脱却して、「考える社会科・地理歴史科」を実践することによって、社会科・地理歴史科好きの生徒が増える。

以上の項目を、模擬授業演習をする前はもちろん、各人の模擬授業終了後も繰り返し指導している。

2. 模擬授業の実施方法

2-1. 模擬授業演習の回数

模擬授業の実施にあたって、2012～2014年度までは、法学部・経済学部・人文学部・経営学部の合同の授業であったため受講生が50人以上いた。そこでこの50人全員が模擬授業を行うためには、年間20回程度の模擬授業演習の時間で、1回に2～3人が模擬授業を行う方法を取らざるを得ず、しかも年間を通して受講生は1回しか模擬授業を経験することができない状況であった。そのため2012～2014年度の最終の授業で受講生からとったアンケートでは、模擬授業を2回経験したかったという意見が多数あり、解決が困難な課題として存在していた。しかし、2015年度から法学部がポートアイランドに移転したことに伴い、授業の受講者数が半減したため、受講生が多いという課題もほぼ解決され、1年に1人が2回模擬授業を実施できるようになった。

2-2. 模擬授業演習の評価

模擬授業を実施するうえで重要な要素である評価に関しては、以下の方法をとっている。

評価の観点として先述した①授業の目的の明確化、②適切な授業内容の立案・実施、③生徒の授業理解への工夫、④生徒の学習への意欲付け、⑤生徒の状況、⑥授業環境の整備の6項目に関しA～Cの3段階の評価をつけ、「良かった点」「改善すればよくなる点」を文章で記述する評価表を用いて評価をしている。そしてこの評価表を「生徒役」の受講生にも記入させ、できるだけ多くの目で客観的な評価ができるようにしている。

模擬授業終了後に、筆者が「生徒役」の受講生にその模擬授業の良かった点、改善したらよくなる点や気がついたこと、感じたこと、考えたことなどを問い、筆者がそれらに加

えて寸評をおこなっている。そして、「生徒役」の受講生はその模擬授業に関して前述の評価表を記入して、授業終了後提出することとしている。

それらを筆者が点検し、次週に「生徒役」の受講生が書いた評価表のコピーに加えて、筆者が評価を記述した評価表を模擬授業実施者に渡す方法をとっている。そのため模擬授業実施者は、他の「生徒役」の受講生が作成した評価表と、筆者が作成した評価表を読むことにより、自分の授業がどうであったのか、どこが良くて、どこが悪かったが客観的に理解できるようにしている。

授 業 評 価 表

授業実施日 年 月 日 授業実施者 ()
 単元名 ()

評価の観点	評価の項目	評 価	備 考
授業の目的の明確化	授業の目標が生徒に明らかにされているか	A B C	
授業理解への工夫	板書が見やすく工夫されているか	A B C	
	板書や文書に誤字・脱字がないか	A B C	
	声は大きく聞きやすく、言葉はわかりやすいか	A B C	
	話のスピードや抑揚は適切か	A B C	
	副教材やプリントは工夫されているか	A B C	
	授業の展開にメリハリが利いているか	A B C	
	豆知識や補足説明が適切か	A B C	
学習への意欲づけ	生徒の態度や表情を見ているか	A B C	
	発問・発表など生徒の参加が考慮されているか	A B C	
生徒の状況	生徒が生き活きと授業に参加しているか	A B C	
	生徒が授業を理解できたか	A B C	
事前準備	教材研究が十分になされているか	A B C	
学習指導案	学習指導案が適切に作成されているか	A B C	
総合評価	総合的に評価して	A B C	

*良かった点（授業内容、指導案、副教材、進め方、態度、意欲など気がついたところ）

*改善すれば良くなる点（ここは、こうすればよくなった点、こんなやり方はどうだろうと思った点）

評価者 学籍番号() 氏名()

第 1 図 授業評価表

この方法は既述⁹⁾したように、受講生に大変好意的に受け取られ、他の学生の評価や筆者が指摘した点を参考にして、2回目の模擬授業では1回目に指摘された点を改善して実施することができるようになった。

具体的な実施方法は、毎回3人の模擬授業実施者が1人25分程度模擬授業を行う。模擬授業実施者は、学習指導案、ワークシート、地図、史料集などの資料を受講者数分作成して、授業開始前に最前列の机の上に置いておき、筆者が用意した評価表とあわせて、「生徒役」の受講生が各自それを取っていくという形を取った。

なおこの評価表は出席表も兼ね、さらに提出物として成績算出の材料にも使用することとしたため、受講生はまじめに記述したと考える。

また、本年度は後期に受講生が減少したため、1人35分程度の模擬授業をおこなうことができるようになった。

3. 評価表の状況

授業の根幹をなす模擬授業の評価表については、先述のように、受講生は「先生役」の受講生が行った模擬授業に対して、1-3で示した各項目についてA~Cで採点する評価と、「良かった点」「改善すればよくなる点」を文章で記述することとなっている。

ここでは、「生徒役」の受講生がどのように「先生役」の受講生の模擬授業を評価しているかを示す。例として、昨年度の模擬授業演習の中で行われた、中学校歴史的分野「外国船の出現と天保の改革」と、中学校地理的分野「資源と産業」をテーマに、2人の受講生が実施した模擬授業に対して、「生徒役」の受講生が評価表に記述した「良かった点」「改善すればよくなる点」を列記した。受講生により、記述量に差があるが、率直に、真摯に評価し記述していると考えられる。なお1-3で示した各項目についてA~Cで採点する評価についてはここでは省略する。

ここで取り上げた2人の模擬授業は、2016年度に行われた模擬授業の中でも最も良好な内容の模擬授業であった。学習指導案も適切に書かれ、模擬授業全体の内容も適切で、他の受講生たちが褒めた模擬授業であった。

以下にその評価文をまとめたが、文章は受講生が書いた原文のまま転記し、「生徒役」の受講生1人が書いた文章を「 」でまとめ番号をつけた。

○中学校歴史的分野「外国船の出現と天保の改革」の模擬授業に対して

*良かった点

- ①「板書の字が大きくて良かった。声が大きくて聞き取りやすかった。生徒への質問があつて良かった。間違いをすぐに訂正していたところが良かった。進め方が上手であつた。」
- ②「授業の冒頭で前回の復習があつたので、理解しやすかった。声が大きく、聞きやすく、明るい印象でした。生徒とコミュニケーションをとっていたのが良かった。板書について、色を使い分けているのはいい工夫だと思う。」
- ③「教科書を一緒に読んでいるときに、「はい」と言って、次の合図を出していたのが良かった。」

た。発問の答えを使って、その後の説明をしているのが良かった。誤字を指摘されたあと、横に大きく書いていたのが良かった。知識もしっかり持っていて、それを生徒に伝えていたのが良かった。日付や教科書のページが板書されていて、生徒が読み直したときに、思いだせるようにしていた。」

- ④「板書にページを記入することで、ペースが遅い生徒もついていけると思った。机間指導が丁寧に行えていたので、生徒が考える時間が取れており全員が参加できていたと思う。」
- ⑤「『教科書を開けてください』などの細かい指示があってわかりやすいと思う。教科書を読ませているときに、『はい』などの言葉があって、読みやすいと思った。『自分ならどう思うか』という自由な意見が認められる発問をしていたので、生徒は発言しやすいと思う。重要語句の色を変えて板書する配慮があった。指導案がとても綿密に作られていて、しっかり授業に反映されていた。補足説明が分かりやすく、教材研究をしっかりしていることがよくわかった」
- ⑥「間違った字をその場で訂正し、その横に大きい字で書いていたので、分かりやすかった。生徒が家に帰ってノートを見たときに、理解できる板書であった。」
- ⑦「教科書に書いてあること以外の知識もあった。板書も重要な点を色分けしてあり、分かりやすい。」
- ⑧「生徒への発問のとき、生徒が分からないような様子であることに気がつき、ヒントを与えていた。難しい漢字を大きく板書していた。板書や教科書に書いてあるところだけを説明するのではなく、関連がある人物や出来事について、豆知識のような説明があった。」
- ⑨「板書事項にルビがふってあり分かりやすい。明るい授業であった。」
- ⑩「最初に復習を少し入れていた。机間指導ができていた。話し合いをやめるときに、『顔を上げてください』と一言あった。」
- ⑪「声が大きく聞き取りやすかった。生徒への発問が良かった。生徒の意見を大切にしていた。机間指導ができていた。板書で、色チョークが適切に使われていた。机間指導や前で説明するときも、生徒の様子をよく見ていた。声量もよく、言葉もハキハキして聞き取りやすかった。資料も用意され、進行もスムーズであった。」
- ⑫「大きいはっきりした声で聞きやすかった。生徒の様子をしっかり見る机間指導があった。黒板の最上部に日付とページが書かれていたので、あとで生徒がノートを整理しやすい。詳しい指導案の書き方で、私でも授業ができると思った。説明が多く、たくさん調べられている。生徒への配慮がされている。」
- ⑬「生徒が後から復習するのに、教科書のページ数が分かりやすく書かれていた。『どういう気持ちか』と生徒に聞いていたので、生徒一人ひとりが考えられる発問であった。説明で難しい言葉があまり使われていなかった。」
- ⑭「今日、教科書のどこをやるかを黒板に明示していた。板書が色分けをされていて、分かりやすかった。生徒のノートの書き写しの状況を確認していた。指導案がよくできていた。」

- ⑮「導入が良かった。話しかけるような場面が多かった。ルビがふられていた。板書が色分けをされていた。元気があってよい授業だった。」
- ⑯「「考えさせる授業」が作られていた。適切な指示が出されていた。」
- ⑰「板書に教科書のページ数が分かりやすく書かれていた。グループワークの時、生徒とコミュニケーションが取れていた。自分が間違っただけを、大きく書いて訂正した。」
- ⑱「教科書を読ませるとき、生徒の横にしながら一緒に読んでいた。板書が工夫されていて、難しい漢字にフリガナもつけられていた。生徒に考えさせるときも、生徒と一緒にコミュニケーションをとっていた。豆知識も豊富であった。」
- ⑲「声が大きくハキハキ話していたので、聞きやすかった。漢字間違いをして訂正するときに、大きい字で書き直す対応ができた。親近感のある話し方ができた。生徒が答えたことに、きちっと反応できていた。机間指導がよくできており、その際生徒に話しかけることもできていた。」
- ⑳「生徒の名前を覚えていて、発問できていた。ノートがまとめやすい板書であり、生徒が家で復習しやすく書かれていた。」
- ㉑「話し方が丁寧であった。難しい漢字を大きく書いていた。説明がたいへん上手で分かりやすかった。きっとたくさん事前勉強がなされていたことが分かった。」
- ㉒「声がしっかり出ていて、覇気があった。机間指導のとき、グループに入れない生徒への対応ができていた。難しい漢字にルビがふられていた。説明がすごく丁寧であった。難しい漢字を大きく書いていた。」
- ㉓「教科書・資料集をどう開くか適切な指示があった。色チョークが適切に使われていた。ハキハキとはっきり話していた。机間指導がよくできていた。黒板がよく見えるよう、横切るときにかがんでいた。」
- ㉔「スムーズに授業がすすめられていた。板書が大きく、濃く書かれていた。教科書を読ませるとき、生徒のそばに立っていた。難しい漢字にルビがふられていた。いろんな場面で生徒への配慮があった。資料の準備もよくできていた。」
- ㉕「導入部で前時の復習から入ったので、展開が円滑になった。教科書を読ませるとき、生徒の側に立っていた。発問に対する生徒の答えへの対応が適切だった。全体にいろんな場面で生徒への配慮があった。」

***改善すればよくなる点**

- ①「説明の時にもっと明確にした方がよい。」
- ②「誤字があったので正確に書く必要がある。説明が不十分な所があったので、深い説明が必要だ。」
- ③「少し説明が不十分。板書をする際に、もう少し丁寧に書いた方がよい。色を使うと全体の板書がきれいになるので、もっと使ってもよいと思う。板書の内容が希薄だったので、生徒が板書をあとから見て復習できるぐらい内容のあるものにした方がよい。」
- ④「字の大きさを統一したり、題名は少し大きく書くなど、メリハリをつければもっと見やすい板書になる。」

- ⑤「一つずつもう少し細かい説明をすればさらによくなる。」
- ⑥「板書の文字のバランスをもう少しよくすると見やすくなる。漢字の書き順を正しく。」
- ⑦「気になるところはあまりなかった。」
- ⑧「誤字があった。板書で、行間をあけると読みやすくなる。」
- ⑨「生徒が答えてくれたことは、少し的外れであっても、元気よく復唱をし、相槌を打った方がよい。中学生には少し説明が多いかと思う。説明を整理しないと50分では終わらない。板書の文字の大きさを統一した方がよい。」
- ⑩「板書の表題と内容の境目が分かりづらい。」
- ⑪「発問が少ない。板書をもう少し丁寧に書けばよい。」
- ⑫「正しいチョークの持ち方を知った方がよい」
- ⑬「板書の文字が見づらい。」
- ⑭「フエートン号事件の説明が不十分」
- ⑮「誤字があった。説明の時、もう少し整理をしてから話をした方がよい。」
- ⑯「資料や地図をもっと使えばさらに良くなる。」
- ⑰「板書の行間をもう少しあけた方がよい。」
- ⑱「文字をもう少し丁寧に書く。板書に①②③やA B C、I IIなどを使えばよい。」
- ⑲「句読点の丸で区切って読ませることよりも、意味が繋がっている文は続けて読ませても良いのではないか。早口になるところがあった。」
- ⑳「生徒の答えに対して、もう少し突っ込んだリアクションをしてあげたらよい。声の強弱が若干ついていたが、もう少し大きな声で話したらよくなる。」
- ㉑「教科書の記述と板書は異なっていた。」

○中学校地理的分野「資源と産業」の模擬授業に対して

*良かった点

- ①「声がとても大きくて聞き取りやすかった。板書に工夫があって見やすかった。机間指導ができていた。」
- ②「声が大きく聞き取りやすかった。板書も丁寧に、色を使い工夫されていてよかった。授業の目的が明確で良かった。机間指導ができていた。生徒に考えさせる発問がよい。生徒の方を常に見ていた。色々な想定をして授業を進めていた。」
- ③「大きな声ではっきりと話せていたので、とても聞き取りやすかった。黒板の字のバランスがよかったので、読みやすかった。すごく楽しそうに授業をしていたので、退屈しなかった。」
- ④「声が大きく周りをよく見ていたので、聞きやすく、学ぼうという気持ちが高まった。問かけの仕方が自然で、生徒が答えやすかった。机間指導が丁寧にされていた。」
- ⑤「元気がいっぱいあった。黒板の使い方が上手だった。発問の答えが皆にわかるように、繰り返して大きな声で言っていた。説明が上手で分かりやすかった。授業の内容が頭に入っていて、スムーズに進められた。」
- ⑥「元気があってよかった。机間指導ができていて、生徒に駆け寄っている姿もよかった。」

生徒の様子を見ながら説明を始めており、生徒想いでいいと思った。生徒が考えているときに、コミュニケーションをとって良かった。」

- ⑦「声が大きくて良かった。一つ一つの説明が丁寧であった。問いかけが多くて良かった。」
- ⑧「発問もあり、生徒が積極的に授業に参加していた。授業を行っている本人が楽しく授業をしているのが伝わってきた。声が大きくて、メリハリがあった。机間指導時に、声掛けがしっかりできていた。」
- ⑨「声のトーンにメリハリがあった。話し方がきはきはきしていた。板書させるだけでなく、しっかり説明も付け加えられていた。生徒と積極的にコミュニケーションを取っていた。」
- ⑩「声の大きさがとてもよく、聞き取りやすかった。机間指導がしっかりできていて、注意などもおこなっていた。字が丁寧に書かれていた。しっかり生徒の方を見て授業が展開されていた。発問をして、参加型の授業がなされていた。重要な所は、色が使われていて、工夫が見えた。」
- ⑪「声が聞き取りやすく、声量も良かった。机間指導ができていて、生徒に呼びかけたり、様子を見たりできていた。発問もよくできていた。」
- ⑫「声が大きくてよい。音読の進め方を説明していたので、迷わなくて良かった。「句読点読み」で区切りごとに「はい」と言っていたので、読みやすく、きちんと教科書を追っていると思った。机間指導が、ただ周るだけでなく、声掛けもできていた。」
- ⑬「声のスイッチが入ると大きくて聞き取りやすかった。話すときに、ちょっとしたボディランゲージがあって良かった。生徒と一緒に授業を作ろうとする雰囲気があった。生徒への発問が多く、退屈にならない。」
- ⑭「声が大きくて良かった。説明が上手であった。発問が、知識を問うものではなく「考える問題」がされていた。」
- ⑮「声が大きくて良かった。考えさせることができていた。板書に、区切りがありよく理解できた。授業進行で、適切な指導ができていた。準備がよくできていた。生徒の表情を見ることができていた。」
- ⑯「声が大きく元気があって良かった。机間指導で生徒とコミュニケーションがあった。授業の展開で、区切りがあった。語りかけて授業に興味を引くようにできていた。」
- ⑰「大きい声で、ハキハキしていたのが良かった。楽しそうにしていたので、こちらも「授業を受けよう」という気持ちになった。板書の字も丁寧に見やすく、カラーも使っていたので良かった。机間指導も適切だった。話し方も良かった。説明もわかりやすかった。」
- ⑱「声が大きく、ハキハキ話していたので、とても聞き取りやすかった。字も丁寧に、色使いもよく、板書は見やすかった。発問が多くて良かった。発問以外での生徒とのコミュニケーションが取れていてよいと思った。」
- ⑲「声が大きくハキハキ話していて、聞き取りやすかった。板書の字の大きさも見やすかった。生徒に積極的に話しかけて参加する機会が多く取れていた。机間指導がしっかりな

されていた。生徒の方をしっかりと見ながら話すことができていた。」

- ⑳「声がハキハキして聞き取りやすかった。教科書を読みますとき、文と文との間で「はい」と言って区切りをつけていたのが良かった。何をポイントにするのかがわかりやすかった。」
- ㉑「本当に生徒に話しかけているみたいで、優しい感じも良かった。声が聞き取りやすく、話し方も丁寧だった。例が多くてわかりやすかった。話し合いの時、自ら生徒と話し合っていて、机間指導もしっかりできていた。」
- ㉒「声が大きく、生徒が気持ちの切り替えがしやすい声だと思った。発問がよくされていた。生徒皆が楽しく授業に取り組んでいた。個人の名前を呼ぶことで、きちんと聞いているかなどの確認ができていた。机間指導がしっかりとできていた。黒板の使い方が良かった。」
- ㉓「元気すぎるくらい、はきはきと授業ができていた。板書を強調しながら説明できていた。生徒の参加が促されていた。きちんと授業の構成や次回のつながりまでがよく考えられていた。」
- ㉔「声が大きくて聞き取りやすかった。強弱もついて、メリハリもあった。生徒への配慮がよくできていた。日付や教科書のページが板書されていて、わかりやすかった。キーワードを示すやり方が分かりやすくて良かった。机間指導がよくできていた。発問した際に、生徒のそばに近づいているのが良かった。」
- ㉕「声はとても通る大きさであったので良かった。板書の字はとても見やすかった。大きさも適度なサイズであった。抑揚、メリハリがあって、とても聞き取りやすかった。机間指導がとても丁寧だった。」
- ㉖「声がハキハキして聞き取りやすかった。生徒がノートを書いているか確認できていた。生徒を想定して、話す言葉も、です・ます調のときと、フランクなときを上手に使い分けてできていた。準備が前から十分してあったことが、ひしひしと伝わってきた。」
- ㉗「声がハキハキし、とても大きくて聞き取りやすかった。生徒への発問に対する返答に関する反応が気持ちよかった。机間指導の時、たくさんの生徒に声掛けができていた。発問が多くあった。」

***改善すればよくなる点**

- ①「板書の字を丁寧に書く。」
- ②「話し方を少し直す。」
- ③「地図があればわかりやすい。」
- ④「言葉遣いをもう少し丁寧にする。」
- ⑤「上から目線の場面があった。」
- ⑥「授業のスピードが速い。」
- ⑦「板書はシンプルで見やすいが、あとから見直した際には少しわかりにくい。」
- ⑧「個人の家庭の職業を尋ねることは、注意が必要である。」
- ⑨「板書で色チョークを使えばよい。」

- ⑩「もう少しゆっくり話せばわかりやすい。」
- ⑪「フレンドリーなのは良いが、話し方が碎けすぎてしまわないよう、注意が必要である。」
- ⑫「自然環境の制約がなぜグローバル化とつながるのか、わからなかった。」
- ⑬「板書が簡潔にまとまりすぎている。」

4. 受講生による評価表の記述部分について

2016年度に行った模擬授業の中で、受講生からの評価が高かった2つの模擬授業に関する評価文を上述したが、ここではこれらの評価文について検討を加える。

- ①ほとんどの受講生が他者の模擬授業について、良好な点と不十分な点を峻別し、的確に、客観的に評価できており、自らが習得しなければならない「技術と作法」を理解している。
- ②例に示した2つの模擬授業は完成度が高く、評価の高い活動がたくさんできたと多くの受講生が認識している。また模擬授業をするにあたって筆者が指導した数々の技術や注意事項などの「技術と作法」が、的確に生かされた模擬授業ができていることを多くの受講生が理解している。
- ③「暗記科目としての社会科」ではなく、「考える社会科」の視点に立った授業のやり方を、他の受講生の良好な模擬授業を見ることにより理解できたと評価している受講生が多い。
- ④模擬授業を見ることにより、授業全体を適切に構成する方法・手法を会得した受講生が多い。
- ⑤模範的な授業をするためには、綿密で周到な学習指導案を作成しなければならないことや、事前に十分に時間をかけた教材研究や練習がされなければならないことを、多くの受講生が自覚している。
- ⑥授業を行う上で最も基本的な活動である、生徒への学習への興味付けや、生徒参加型の授業を作ることが重要であることを理解した受講生が多い。
- ⑦実際に授業を行う上で必要な、「声の大きさ」、「言葉づかい」、「明るい表情」、「楽しそうに進める」、「元気一杯で進める」、「生徒の方を見る」、「見やすい板書」、「机間指導」、「教科書の読ませ方」、「ワークシートの作り方」、「授業のスピード」、「発問の内容と仕方」、「各活動の時間配分」などの細かい実践的・技術的な事項について、模擬授業を見ることにより、多くの受講生が詳細に認識し習得していると考えられる。

以上のように、受講生全員が「先生役」になり、模擬授業を実施し、他の受講生が「生徒役」になって、模擬授業演習に参加することにより、授業を進めていく上で必要とされる必須事項はもとより、諸々の細かい事項や技術や意識・意欲に関して、実践演習を通じてそれらを習得して、自らの授業に取り入れなければならないということをよく理解していると考えられる。

まとめと今後の課題

- ①筆者が社会科・地理歴史科教育法において行っている模擬授業演習について、その位置付け、やり方の指導方法、「技術や作法」の指導、実施方法等を示した。
- ②「先生役」の受講生が行う模擬授業を評価することにより、「生徒役」の受講生が、自らが授業を行っていく上で習得しなければならない種々の「技術や作法」を身につけることができていることを示した。
- ③特に受講生から評価の高かった模擬授業からは、多くの受講生が授業を行っていく上での種々の「技術や作法」をたくさん吸収し、自己の模擬授業に反映させようとする積極的な姿勢がよく見られる。
- ④上記の視点から、模擬授業演習に際して、受講生に評価表を作成させることが有効な指導方法であると考えられる。
- ⑤社会科・地理歴史科教育法では、教室で授業をする「技術と作法」を習得することが主たる目的であるため、模擬授業演習を重ねることにより、教育目標に近づくことができると思われる。
- ⑥年間の授業回数と受講者数の関係から、受講生が1年に2回模擬授業をするためには、1回に3人が25分程度の模擬授業しかできないため、50分の授業を行うための「技術や作法」の習得には対応できていない。
- ⑦⑥の問題点を解消するには、1講座の受講者数を現在の半分にすれば、1人が50分の模擬授業を実施することができると考えられる。筆者は本務校において担当している授業では、1講座の受講生数が10人以下であるため、1人45分の模擬授業演習を2回することができており、学習効果を上げるためには、受講生数の調整が望ましいと考えられる。
- ⑧今回は、社会科・地理歴史科教育法の指導方法の2つの柱である模擬授業演習と学習指導案の指導のうち、模擬授業演習だけに検討を加えたが、もう一つの柱である学習指導案の指導についても、模擬授業演習と密接な関係を持っているので、今後研究を進める必要がある。
- ⑨この模擬授業演習の指導法に対しては、受講生の満足度も高く、積極的に授業に参加している受講生が多く、また将来社会科・地理歴史科教員になろうとする意識・意欲の向上にもつながっていると考えられる¹⁰⁾。

註

- 1) 服部一枝 (2016) : 国語科教育法 ―実践的指導力の育成に向けて― 開智国際大学紀要15号 pp75-93
- 2) 長谷川望 (2016) : 模擬授業及び振り返り方法の検討 東邦学誌第5巻第2号 pp99-107
- 3) 大前暁政 (2015) : 教育方法と授業技術を意識化させ、習得させるための「教育方法論」の実践 京都文教大学 教師学研究16 pp1-16 京都文教大学
- 4) 小松伸之 (2016) : 社会科教育法における世界遺産の教材化と模擬授業の実践 東京成徳大学研究紀要 23 pp193-203
- 5) 太田正行 (2015) : 模擬授業を活用した「社会科・地理歴史科教育法」実践報告 教職研究第27号 (臨時増刊) pp37-43

- 6) 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
- 7) 岩野清美 (2014): 教職科目において学生の居場所感がたかまる要因に関する探究的研究 —2013年度「社会・地歴教育法」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
- 8) 拙稿 (2016): 社会科・地理歴史科教育法の内容と受講者の意識 神戸学院大学 教職教育センタージャーナル第2号 pp27-39
- 9) 拙稿 (2016): 前掲書8) pp38
- 10) 拙稿 (2016): 前掲書8) pp36

本稿を神戸学院大学で授業を行う機会を与えていただいた、今西幸蔵先生に謹呈させていただきます。

小学生への食育経験による 栄養教諭を目指す大学生の食育に対する意識変化

小林 麻貴¹ 武井 綾子² 三俣 夏弥³
玉置 卓志⁴ 桑野 順一⁴ 東本 誠⁴
池田 清和⁵ 池田 小夜子⁵

（要旨）

子供たちに適正な食行動について教育し、その学習成果を生涯にわたって活かせる知識技能へと導くことで「生きる力」を育むため、平成17年に栄養教諭制度が始まった。現在、栄養教諭免許取得を目指す大学生は、大学内で栄養教諭免許取得に必要な所定の単位を修得し、1週間の栄養教育実習において、児童を対象とした実践を通して理論と実際の融合を図っている。しかし、1週間という短い期間で栄養教諭としての職務内容を修得し、これまでの知識と技能を統合することは難しい。そのため、神戸学院大学栄養学部では栄養教諭としての資質向上を目指すため、4年生で履修する教職実践演習の一環で、大阪ガス株式会社が実施している小学生向けの食育活動に参加させて頂いている。本実践研究では、食育活動に参加後に本学学生が食育に対してどのような気づきがあったのかをまとめ、食育活動参加の意義について報告する。

キーワード：栄養教諭、小学生、食育、エコ・クッキング、和食だし体験講座

-
1. 神戸学院大学 栄養学部 助教
 2. 神戸学院大学 栄養学部 実験助手
 3. 神戸学院大学 栄養学部 実習助手
 4. 大阪ガス株式会社 近畿圏部地域共創室
 5. 神戸学院大学 栄養学部 教授

1. はじめに

食生活を取り巻く社会環境が大きく変化し、食生活の多様化が進む中で、朝食をとらないなど子供たちの食生活の乱れは顕著であり、生活習慣病と食生活の関係も指摘されている。子供の頃からの望ましい食習慣の形成を促すことが、生涯にわたって心身ともに健康に生活していけるようにするものであり、栄養や食事のとり方などについて正しい知識に基づいて自ら判断し、食をコントロールしていく「食の自己管理能力」や「望ましい食習慣」を子どもたちに身につけさせることが必要となっている。このため、食に関する指導の推進に中核的な役割を担う栄養教諭制度が平成17年に創設された。栄養教諭は、教育に関する資質と栄養に関する専門性を併せ持つ職員として、生きた教材である学校給食の管理と、それを活用した児童への個別指導や教科・特別活動等における教育指導を行うことが職務である。さらに、学校の内外において教職員や保護者、関係機関等との食に関する教育のコーディネーターとしての役割を果たすことが期待されている。

栄養教諭の養成は、文部科学省の栄養教諭養成機関として指定を受けた管理栄養士や栄養士を要請する施設において行われ、栄養教諭免許取得に必要な単位を取得することで、栄養教諭資格が得られる。栄養教諭免許取得希望は、大学内で管理栄養士、栄養士に必要な知識、業務や教職に関する知識や技術を修得した後、栄養教育実習において、実際に小学生の児童を対象とした実践を通して、理論と実際の融合をはかっている。しかし、これまで培った基礎的な知識や技能を応用する場である教育実習期間は、他の教科の教育実習期間が3～4週間なのに対し、栄養教諭の免許取得に必要な教育実習期間はわずか1週間である。この期間に栄養教諭としての職務内容を修得し、これまでの知識と技能を統合することは難しい。そのため、小学生の現状を把握し、栄養教諭としての資質向上を目指すため、本学では4年生で履修する教職実践演習の一環として、大阪ガス株式会社が実施している小学5～6年生を対象にした食育活動である「エコ・クッキング」、「和食だし体験講座」に参加させて頂いている。本実践研究では、食育活動に参加後に、本学学生が食育に対してどのような気づきがあったのかをまとめ、食育活動参加の意義について報告する。

2. 栄養教諭育成の状況

神戸学院大学栄養学部の栄養教諭免許取得希望者は、2年生から大学内で「教職の意義等に関する科目」、「教育の基礎理論に関する科目」、「教職課程に関する科目」、「生徒指導及び教育相談に関する科目」について所定の単位を修得し、3年生より教育実習事前指導を受け、4年生で母校を中心とした栄養教諭が配置されている小学校で一週間の栄養教育実習を行う。その後大学内で、教育実習事後指導、教職実践演習を履修する。4年生で履修する教職実践演習では、管理栄養士養成課程、教職課程を中心とするこれまでの学びによって、学生が身につけてきた知識技能を確認し、不足している知識や技能を補うとともに、これまでに得た資質能力を有機的に統合し、学校現場に適應できる実践的能力を身につけることをねらいとしている。そのため本学では、教職実践演習の一環として、大阪ガス株式会社が小学生向けに実施している食育活動の「エコ・クッキング」、「和食だし体験講座」メンバーとして参加し、小学生の現状把握、栄養教諭としての資質能力のアップを図って

いる。

3. 「エコ・クッキング」、「和食だし体験講座」の活動状況

大阪ガス株式会社は、食育活動として「エコ・クッキング」、「和風だし体験講座」を行っている。「エコ・クッキング」は、大阪ガス供給エリアの小学生5～6年生を対象に申し込みのあった小学校の家庭科調理室を使用して、家庭でのエコな調理について考える場とする取り組みである（Fig. 1）。「エコ・クッキング」は、「買い物～片づけに至る一連の行動と地球環境問題との関わり」について解説し、調理の説明後に調理実習を実施し、試食しながら「エコ・クッキング」の工夫について話し合い、水を汚さない片づけの方法やちらし等を使った生ゴミ入れを紹介することで、家庭での調理について考える場とする取り組みである。

「和食だし体験講座」も同様に、申し込みのあった小学校の家庭科調理室を使用して和食の魅力を伝えるものである。2013年にユネスコ無形文化遺産に登録された「和食」の特徴について、だしについて学び、だしの味覚体験をした後、調理の説明後に調理実習を実施し、試食をしながらだしの良さ、和食の良さを理解してもらう取り組みである。



Fig. 1. 大阪ガスの「エコ・クッキング」、「和風だし体験講座」に参加している神戸学院大学栄養学部4年生の栄養教諭を目指す学生の様子

4. 「エコ・クッキング」、「和食だし体験講座」に参加した栄養教諭を目指す学生の気づきと考察

「エコ・クッキング」もしくは「和食だし体験講座」に参加した栄養教諭免許取得を目指す学生には①「エコ・クッキング」もしくは「和食だし体験講座」の講義で学んだこと、気づいたこと、②調理補助に入って心がけたこと、③全体を通しての振り返りについて感想文（自由記述）の記入し、講座終了後1週間以内に各自で記入し、教職実践演習担当者へ提出を義務付けている。「エコ・クッキング」もしくは「和食だし体験講座」に参加した栄養学部4年生の延べ71名（実参加者31名、内訳 男性4名、女性27名）の感想から、食育に対する意識の変化について考察する。

4-1. 「エコ・クッキング」もしくは「和食だし体験講座」の講義で学んだこと、気づいたこと

「エコ・クッキング」、「和風だし体験講座」の講義で学んだこと、気づいたことについて（自由記述）回答の内容は類似したものが散見された。そのため、類似内容の感想を2名の研究者でまとめ、その内容が伝えたいことについて①～④のタイトルつけた（Table 1）。記述が目立ったのは、①目的を明確にする大切さ、②児童が参加できる授業スタイルの有用性、③児童全体が取り組めるように配慮する大切さ、④環境についての配慮の必要性についてであった。

①目的を明確にする大切さ

単に調理実習をするだけでなく、“エコ”というテーマを明確にして実習を行い、食材の廃棄率の少なさがエコにつながるということに児童たちが自ら気づき、それをもとに自身で考えて行動に移すことに意味があると感じていた。小学校での食育授業の際も、最初に今日のめあて（目的）を紹介する。講座や授業をする目的を明確にすることで、理解がより進むことを実感していることが推察された。

②児童が参加できる授業スタイルの有用性

授業スタイルは、一方的に話すのではなく、子供たちに問いかけるように話すこと、授業の中でクイズを取り入れることで、児童が楽しく、興味を惹かれる授業が展開されていたことを体験し、将来自分自身が授業する際の参考にしたいと考えていた。

③児童全体が取り組めるように配慮する大切さ

調理実習等の作業は、できる子だけではないのではなく、全員役割を交代しながら行うことが大切である。補助をする立場として参加することで、全体が見渡せ、児童全員がうまく関わられるような配慮の必要性を感じていた。また、児童一人一人によって関わり方、必

Table 1. 「エコ・クッキング」もしくは「和風だし講座」の講義で学んだこと、気づいたこと

①目的を明確にする大切さ
・単に調理実習をするだけでなく、“エコ”というテーマを明確にして実習を行い、食材の廃棄率の少なさがエコにつながるということに児童たちが自ら気づき、それをもとに考えて行動に移すことに意味があると感じた
②児童が参加できる授業スタイルの有用性
・子供たちに問いかけるように話すこと、授業の中でクイズを取り入れることで、児童たち自身が授業に参加し、楽しく児童たちの興味を引く授業が展開されていると感じた
③児童全体が取り組めるように配慮する大切さ
・調理実習をはじめとする作業は、できる子だけではないのではなく、全員役割を交代しながら行うことが大切だと感じた
・児童一人一人によって関わり方、必要な声かけが異なり、見極めることが大切だと感じた
④環境についての配慮の必要性
・ごみを減らすことだけがエコだと思っていたので、水を汚さない、無駄使いしないことも心がけたいと思った
・少し意識するだけで、食材の廃棄量を減らすことができることを知った
・自分の意識をしっかりと持てれば、周りの人の意識も変わると感じた

要な声かけが異なるため、見極めることが大切だと感じていた。また、児童と関わる際は一人の能力を伸ばすのではなく、全体を伸ばすことの大切さを感じており、栄養教諭としての資質向上にこの食育活動が有効であることが示唆された。

④環境についての配慮の必要性

栄養学部で4年間にわたり、栄養学を学んだ学生であるが、エコ・クッキングの授業を聴き、「1人1日1kgゴミを出していることを知って驚いた」、「普段、食材の食べられるところまで除去してしまっていることが多いと感じた」、「ゴミを減らすことだけがエコだと思っていたが、水を汚さない、無駄使いしないこともエコであるため心がけたいと思った」、「少し意識するだけで、食材の廃棄量を減らすことができることを知った」という意見が多数出た。適正な食行動について教育し、その学習成果をその後の一生にわたって活かせる定着した知識技能へと導き、「生きる力」を育むために設置されている栄養教諭であるが、栄養素のことばかり考え、彼方立てれば此方が立たぬではなく、幅広い視野を持って教育に臨む必要がある。学生自身が栄養学と調理と環境は密接につながっていることも踏まえて教育を行う必要性を感じていた。また、「自分の意識をしっかりと持つことができれば、周りの人の意識も変わると感じた」という意見も見られたことから、食育活動に参加することで教員になるための意識づけに良い影響があったと推察される。

4-2. 調理補助に入って心がけたこと

調理補助に入って学生が心がけたことについての回答内容も類似したものが散見された。そのため、類似内容の感想を2名の研究者でまとめ、その内容が伝えたいことについて①児童に考えさせる大切さ、②声かけをする大切さ、③安全面に配慮することの大切さとタイトルつけた（Table 2）。

Table 2. 調理補助に入って心がけたこと

①児童に考えさせる大切さ
・野菜の切り方であれば、「どこまでだったら食べられそうだと思う？」と問いかけて、みんなで話し合い決めるように促すよう心掛け、助言しすぎないようにした
・しっかりと自分たちで考えられる班の場合は、指示は出さないようにし、聞かれたことに答え、気が付いたことをアドバイスするようにした
・単に調理するのではなく、エコについて意見交換しながら作業を行うことでエコについて深く考えるきっかけ作りができるように心がけた
②声かけをする大切さ
・役割分担をしてスムーズに作業できている班と、そうでない班があったため、全体の完成時間に差が出ないようにやるべきことの声かけを意識した
・班の中で協力し合えるよう、介入しすぎないようにした
・児童の自主性を尊重し、ほめることを心がけた
・いけないことははっきりと伝えた
・「この作業は、こういうエコになるよね」と復習できるような声をかけた
③安全面に配慮することの大切さ
・包丁の使用方法、持ち方、火に対する注意について危険な行為があれば注意するように心がけた

①児童に考えさせる大切さ

野菜の切り方は、「どこまでだったら食べられそうだと思う？」と問いかけて、みんなで話し合い決めるように促すことを心掛け、助言しすぎないようにした。しっかりと自分たちで考えられる班の場合は、「指示は出さないようにして聞かれたことに答え、気が付いたことをアドバイスした」。一方、悩む子が多い班については「調理が進まなかったので、少しヒントを出して調理を促した」等、臨機応変に対応をした様子が伺えた。単に調理するのではなく、意見交換しながら作業を行うことで、エコについて深く考えるきっかけ作りができるように心がけ、答えを教えるのではなく、考えてもらうことが大切であることを感じていた。

②声かけをする大切さ

声かけについては、「役割分担をしてスムーズに作業できている班と、そうでない班があったため、全体の完成時間に差が出ないようにやるべきことの声かけを意識した」という意見が多くみられた。具体的には、手の空いている児童に声をかけて、できることを手分けすることにより、一人で作業を行うのではなく全員に役割ができるように声をかけていた。また、児童の自主性を尊重して作業を見守り、ほめることを心がけていた。また、「いけないことははっきりと伝えること」が大切だと感じたという意見も見られた。さらに、「この作業は、こういうエコになるよね」と復習するような声かけをするなど、限られた時間内で知識を統合できるように促す声かけをすることの大切さを感じていた。

③安全面には配慮することの大切さ

「手を出しすぎないように心がけながら、包丁の使用方法、持ち方、火に対する注意を心がけた」、「危険な行為があったら注意するように呼び掛けた」と多くの学生が記述をしていた。小学生の包丁に対する取り扱いの危なさを感じた学生は非常に多かったが、経験しなければ使えるようになるものではないため、できるだけ手を出さないように見守った様子が伺えた。また、慣れない包丁の使用だけでなく、火を使った調理も同時に行っているため、火に対する注意にも気を配った学生が非常に多かった。

4-3. 全体を通しての振り返り

全体を通した振り返りの感想も類似内容の感想を2名の研究者でまとめ、その内容が伝えたいことについて①、②のタイトルつけた (Table 3)。①授業の進め方について自分の意見、②自分自身の行動への振り返りについて書かれているものが多くみられた。

①授業の進め方について自分の意見

栄養教育実習の経験もあり、授業の進め方について自分の意見を書いている学生が多数見られた。具体的には、「子供たちは始めの講義で行っていた料理手順をあまり覚えていないようだった。ポイントとなるところは黒板に媒体を貼るなどして強調すると伝わりやすいように感じた」、「配布されたメニューは味噌汁の作り方が載っていなかったので、載

Table 3. 全体を通しての振り返り

①授業の進め方について自分の意見
・ 授業のポイントとなるところは黒板に媒体を貼るなどして強調すると伝わりやすいように感じた
・ 配布されたメニューは味噌汁の作り方が載っていなかったもので、載せて頂ければ生徒たちが手順に迷うことなく、自ら進めることができたと思った
・ 食育もちゃんとされている小学校だと伺ったので、もう少し踏み込んだ授業をしても大丈夫そうだと感じた。そのため、私たちが栄養の豆知識を教えるコーナーなどをさせて頂ければよいと思った
②自分自身の行動への振り返り
・ 子供たちと接することができたので、子供たちの反応を知るとても良い経験となった
・ 食材の豆知識を伝えることができればよかった。そのためにもっと知識を増やしたい
・ エコ・クッキングに参加することで、日ごろの料理方法を見直す良い機会となった
水の量や洗剤の量を減らすことは、今日からでも始められるため実践したい
・ 何事も学び、考える機会を設けることが大切であると感じた

せて頂ければ生徒たちが手順に迷うことなく、自ら進めることができた」と等の意見であった。「エコ・クッキング」、「和食だし体験講座」は完成された講座であるが、その対象者に応じた工夫の余地を感じることができており、食育授業に向上心を持って取り組んでいることが伺えた。

②自分自身の行動への振り返り

児童の様子について、「子供たちと接することができたので、子供たちの反応を知るとても良い経験となった」という意見が多く、中には「豆知識を伝えられたらもっとよかったと感じた、そのためにもっと知識を増やしたい」というような向上心溢れる意見もあった。また、「ねぎが嫌いと言っていた子供たちも、残したらごみが出るからと頑張って食べていて感心した」というような、児童と密にかかわらなければ知り得ない児童の心の変化も学んでいた。また「エコ・クッキングに参加することで、自身の生活に関しても、「日頃の料理方法を見直す良い機会となった」、「水の量や洗剤の量を減らすことは、今日からでも始められるため実践したい」という意見が見られ、自分の行動を振り返るきっかけとなっていた。また、「何事も学び、考える機会を設けることが大切であると感じた」という教員を目指す学生として自覚を持っていることが感じられる意見も見られた。

5. おわりに

大阪ガス株式会社の食育活動である「エコ・クッキング」、「和食だし体験講座」に参加させて頂き、神戸学院大学栄養学部の栄養教諭免許取得希望者に多くの意識の変化が見られた。「教育は人なり」と言われるように、学校教育の成否は、教員の資質能力に追うところが大きい。中央審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（平成24年8月28日）では、これからの教員に求められている資質能力は、i）教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力、ii）専門職としての高度な知識・技能、iii）総合的な人間力であるとされている（Table 4）。今回の食育授業に参加した学生が感じた食育授業を行う際のポイントは、大きく分けて5つあり、①食育授業の目的を明確にすると理解しやすいこと、②児童が参加できる授業スタイルの

Table 4. これからの教員に求められる資質能力

i)	教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）
ii)	専門職としての高度な知識・技能 ・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む） ・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力） ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
iii)	総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（中央審議会答申）（平成24年8月28日）より

教育効果が高いこと、③食育授業を行う際は児童全体が取り組めるように配慮し、声をかけることが大切であること、④答えをすぐに教えるのではなく、児童に考えさせることが大切であること、⑤安全面には配慮することであった。そのため、教職実践演習の一環として食育活動に参加させて頂くことは前述の答申にある i)「教職に対する責任感、探究力、教職全体を通じて自主的に学び続ける力」の向上に効果があったと考えられる。また、栄養教諭は栄養に関する専門性だけでなく、教育に関する資質が必要である。管理栄養士養成課程、教職課程もほぼ終了した学生にとって、栄養に関する専門性は十分に高まっているが、すぐに能力を発揮できる状況にはない。今回の取り組みで自分自身の行動を振り返るきっかけとなり「日ごろの料理方法を見直す良い機会となった」、「水の量や洗剤の量を減らすことは、今日からでも始められるため実践したい」というような意見や、「ごみを減らすことだけがエコだと思っていたので、水を汚さない、無駄使いしないことも心がけたいと思った」という意見もみられたことから、知識だけでなく自分自身の行動を変え、児童の見本となるような人物になる必要性を感じていることが明らかとなった。

また栄養教諭は、さまざまな教科・特別活動での教育指導を行う特性から考えても、栄養のことだけでなく、環境をはじめとする小学校で学習することに関して栄養とのつながりを考え、学校内の他の教職員と十分連携、協力して取り組むことができるようにし、食に関する教育のコーディネーターとしての役割を果たす必要がある。今回の食育活動への参加を通して、栄養のことだけでなく、他の教科・特別活動との関連を考えること、何事も学び、考える機会を設けることが大切であると感じており、前述の答申 ii) にある「専門職としての高度な知識・技能アップ」に食育体験講座が功を奏した可能性が高い（Table 4）。さらに、教職実践演習の一環で食育活動への参加させていただくことは、社会人としてのマナーの定着にも効果を発揮していると予想される。そのため、前述の答申 iii) にある「総合的な人間力の向上」にも一定の効果を発揮していると考えられる（Table 4）。そのため、教職実践演習の一環として大阪ガス株式会社が行っている食育活動への参加させて頂くことは本学学生の栄養教諭としての資質向上に一翼を担っていると推察された。

参考文献

- 1) 中央教育審議会 食に関する指導体制の整備について（答申）平成16年1月20日
- 2) 大富あきこ，大見奈緒子，大内山雅枝，花木秀子 栄養教諭制度の施行に伴う教育活動記録－Ⅱ－
―鹿児島県内学校栄養士を対象とした栄養教諭制度に関する意識調査―，鹿児島純心女子短期大学
研究紀要，37，69-77（2007）
- 3) 影山弘典 学校における食育の推進を担う栄養教諭の役割と養成 佛教大学教育学部学会紀要，13，
105-112（2014）
- 4) 青木秀雄 教職実践演習 磨きあい高めあう熱意のある教師に，明星大学出版部，2013年2月20日
- 5) 中央教育審議会 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）平成
24年8月28日

上演がもつ教育効果をめぐる一考察

On the educational effect a performance has:

中山 文

Fumi NAKAYAMA

（要旨）

2016年6月、中山ゼミ生（2、3、4年次計50人）は桂迎教授の指導する4週間の演劇ワークショップを受けたのち、「信頼」をテーマとした自作の演劇作品をマナビーホールで上演した。自分たちの作品に納得のいかなかった2、3年次生（33人）は新作を作り、7月に2度めの上演会を行った。拙論は2度の振り返りアンケートと1度の観客アンケートをもとに、「演劇作品の舞台上演」が学生に与える教育的効果について考察したものである。その結果、学生たちは作品作りと上演を通して団結力やチームワークを学んだ。またそれは「皆で協力してひとつの事を成し遂げ、達成感を得る」貴重な機会となり、それぞれが新しい自分や友人の一面を発見するきっかけとなった。さらに平常の学校教育に「出番のなさ」を感じている学生たちにとって、授業で主体的に作品を作り、舞台上で観客の視線にさらされることは自己表現の喜びに気づく機会ともなった。演劇上演という面倒な作業は、大学教育においても人間性の涵養に大きな効果を発揮するといえよう。

（Abstract）

This paper considers the educational benefit that students can acquire from the experience of staging a play. Through the process of creation, students are provided with a valuable opportunity to learn teamwork, cooperating with friends to achieve their common aim. Besides, these activities make them aware of the joy of self-expression. This suggests that the practice of staging at university contribute to enhance students' personality and their social skills.

キーワード：舞台上演、創作と演技、達成感、自己表現

Key Words : staging a play, creation and performance, a sense of achievement, self expression

はじめに

近年、演劇の表現手法を通してコミュニケーション能力を育成しようという試みを取り入れる学校が増加しているが、それは文科省の方針にも沿ったものである¹。筆者も過去2007年、2012年、2016年の3度にわたり、中国学生演劇指導の第一人者である桂迎元浙江大学教授を招聘し、教育現場における演劇ワークショップの効用について共同研究を行ってきた²。

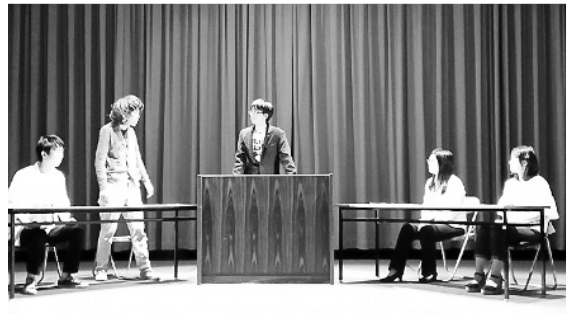
2016年度、中山ゼミ生（2、3、4年次計50人）は桂迎教授の指導する3週間の演劇ワークショップを受けたのち、「信頼」をテーマとした自作の演劇作品をマナビーホール³で上演した。ワークショップと第1回発表会内容及び学生たちが第2回の発表会を熱望した経緯については、すでに別稿で述べた⁴。拙論は2度の振り返りアンケートと1度の観客アンケートをもとに、「演劇作品の舞台上演」が学生に与える教育的効果について考察したものである。

Ⅰ. 第1回上演発表会（6月2日、3日）について

1. 第1回発表会振り返りアンケートから

第1回の上演終了後、各学年のゼミ授業で「第1回発表会振り返りアンケート」を行った。内容は、①作品に対して、振り返りと反省②自分に対して、振り返りと反省③メンバーに対して、振り返りと反省④再演したいですか？（3年次生のみ⁵）⑤上演を通して自分の変化⑥上演を終えての感想（すべて自由記述）である。紙面の都合により、以下に抜粋して示す。

①「作品に対して、振り返りと反省」では、2、3年次生の各班が台本・演出・スタッフワークのすべてに「練習不足・時間不足」と反省点を挙げたのに対して、4年次生は満足度が高い(写真①)。「(台本) 2週間で書き上げたため、深い話ではなかったが、ドラマティックなものになったのではないかな?」と思う。・シリ



写真① 6月3日 4年次生『信頼』

アスな状況の中に、コメディをぶち込んだ面白い内容だった。(演出)・裁判劇であったため、あまり激しい(大きい)動きではなく、細かい動きで観客に伝わるように努力した。・少ない人数ながら、意見を出し合って調整していきました。(俳優)・皆がだんだんと、乗り気になっていくのを見ていて面白かった。(スタッフ)・音響や暗転のタイミングがこの芝居をしっかりと支えてくれていたのだと思います」等である。就職活動や教育実習の合間を縫ってできるだけ授業に参加したことへの自己肯定感が強く感じられる。

②「自分に対して、振り返りと反省」でも4年次生とそれ以外では大きな差が見られた。2、3年次生は「一生懸命台詞の練習をしたのに、失敗してしまい悔しいです」(2年次生)、「台本をもっと読み込んでいれば良かった。アドリブの際、自然に出来れば良かったと思う。動きの反復練習、発声トレーニングなど、早めにやっておけば良かった」(3年次生)

のように、自分自身の演技での失敗を挙げている。だが、4年次生には「予定が合わず、練習に参加することがあまり出来なかった」という反省が最も多かった。多忙な中、少しでも参加しようとしてくれた4年次生メンバーの熱意を評価したい。

③「メンバーに対して、振り返りと反省」では、各学年の感想に大きな差はない。これまで知らないでいた友人の一面を見たという感想がいずれの学年でも多い。「メンバーの人柄がよくわかった」「それぞれが役割をしっかりと理解しており、勉強以外の面での真剣な表情が見られた」（2年次生）、「メンバーのアドバイスには本当に助けられました。また、ムードメイカー・努力家・責任感ある行動などなど、それぞれの良い面がたくさん垣間見られたのも良かったです」（3年次生）、「忙しい中、互いに意見を出し合い、それぞれが出来ることをしようと努力していたと思います」（4年次生）という感想である。

④「再演したいですか？」については、「次は音響・照明にもこだわり、小道具もきっちり準備しておきたいです。あと、もう少し人数も欲しいです」「もう少し練習時間と上演時間を長くとりたいです。」「今回は何もわからないところから始まり、他の班がどのような作品を、どのような練習で作っているのか見ている余裕が全くなかった。次は、他の班の良い点や、参考になりそうなところを吸収していきたい思う」という意欲的な感想が目についた。

⑤「上演を通しての変化」への回答には、いずれの学年でもゼミ内でコミュニケーションをはかる良いきっかけとなったというものが多い。「人前で話すことへの苦手意識が、少し、和らぎました」（2年次生）、「少し、恥ずかしさに打ち勝てたと思う」（3年次生）「今まであまり話したりしていなかった人とも、自然と話している自分がいた」（4年次生）というものだ。

⑥「上演を終えての感想」では、「楽しかった」「もの作りの難しさを改めて実感した」「達成感を味わった」というものが多かった。「今回の授業で、皆と力を合わせて1つのものを作る、という楽しさを知りました。集まって、相談して、時には口論して、その過程がとても楽しかったです。本番はとても緊張しましたが、終わった時の達成感は気持ちの良いものでした」（3年次生）という感想が代表している。

本来、ゼミ生の積極性を引き出すことを目的に始めた演劇ワークショップである。これだけでも、ゼミ教育を行う上で教育効果はあったと言えるだろう。だが演劇上演が学生に与えた影響はこれだけでは止まらず、さらに思いがけない展開が待っていたのである。

2. その後の展開

「演劇作品を舞台上で上演する」という魅力がゼミ生に与えた影響は、筆者の予想をはるかに越えていた。4年次生の上演録画を観た上で振り返りを行った2、3年次生たちは、演劇が総合芸術であるということを実感したようだ。照明や音響などのスタッフがいてこそ、キャストが生きる。それは1人で完結する文学作品と集団で作上げる演劇作品との大きな違いである。スタッフワークの重要性を深く意識した彼らは、再度自分たちで演劇作品を作り、第2回発表会を行うことを熱望した。3年次生は全員で1作品を、2年次生は2人の演出家による2作品を作りたいと言う。そこには4年次生の作品が大きく影響し

っていると筆者は考えている。この時の彼らは、4回生のような満足感、達成感をまだ得てはいなかったのだ。

前回の発表会は、教師の立てた計画に従う授業の一貫だった。だが今回、彼らは自分たちから「やりたい」と言い出した。桂迎教授の手を離れた後、演劇素人の自分たちだけでどこまでできるのか。それを試して実感させることも教育だろうと考えた筆者は、彼らの要求を受け入れることにした。教師の役割は稽古場を押さえ、照明や音響などの設備の使い方を専門の職員の方に教えてもらう日時を設定するだけに止め、現場の仕事はすべて学生に任せることにした。相談の末、前期の最終日に第2回上演発表会を行うことになった。

桂迎教授は学生の決断をたいへん喜び、浙江大学黒白劇社で育んできたノウハウを惜しげもなく教えて下さった。その第一が宣伝である。演劇が演劇として成立するためには観客が必要で、集客のためには宣伝が必要だという基本的なことも私たちは認識していなかったのである。手探りで準備を始めた。宣伝用のポスター（資料）、チラシ、パンフレット、アンケートを作成し、桂迎教授のアドバイスに従いご父兄にも案内状を出した。稽古場の予約、当日の受付、司会、アンケート用紙の準備、撮影班……やるべき仕事が続々と思いつき、「制作」という仕事が必要になった。これは上演までに次々と生まれてくる雑用を処理し、適宜仕事を振り分け、密接にキャストと連絡を取るたいへん面倒な役職だ。3年次生のTさんがすすんでこの役割を引き受けてくれ、2年次生は演出家2人がそれぞれのメンバーへの連絡係となった。

7月25日（月）の18：00から、マナビーホールで3年次生が1本、2年次生が2本の作品を上演した。

Ⅱ. 第2回上演発表会について

1. タイムテーブル

帰国された桂迎教授からは、今回の発表会を「イベントとして完成した形に仕上げるように」とのアドバイスを受け、以下のようなタイムテーブルを作った。

①主催者挨拶

17：15－17：20 中山

②上演

17：25－17：45 『いつまでも隣に』（2年次生）

17：50－18：10 『ぼくらの』（2年次生）

18：15－18：50 『信頼教室』（3年次生）

③アフタートーク

18：50－19：00 出演者感想

19：00－19：10 客席交流

④講評

19：10－19：15 伊藤茂先生

まず主催者の趣旨説明があり、上演が行われ、その後にアフタートークを行い、有識者の講評を行う。これは中国で行われている学生演劇フェスティバルと同じ構成である。

この会を滞りなく行うためには、開会・閉会の挨拶をする司会者が必要になるが、司会役を担った3年次生Wさんは堂々と上演会を進めた。自分が全体のために果たすべき役割を与えられた時、学生は大きく成長する。筆者はここでも長年桂迎教授が指導されてきた黒白劇社の経験が生かされていたことを知らされたのだった。

2. 上演作品について

上演作品は2年次生の『いつまでも隣に』（写真②）、『ぼくらの』（写真③）の2本と3年次生の『信頼学校』（写真④）の計3本である。『いつまでも隣に』は絵本『100万年次生きたねこ』からヒントを得たオマージュ作品。衣装係のK君が張り切って猫耳を手作りした。『ぼくらの』は過去から来た少女を過去に帰すために必要なパズルのピースを、力を合わせて集めようとする青春スクールラブコメディだった。いずれもそれぞれの演出家が脚本を書き、メンバーの意見を取り入れて作り上げた。

3年次生の『信頼学校』は前回の上演時から桂迎教授に「この台本を残し、もう一度全員で上演すればよい」と勧められたものだ。そのことを学生たちには伝えていなかったのだが、振り返りを行った時に学生たちの方から「この作品をみんなでやりたい」と意見がまとまったのである。

あらすじは「ここは“信頼”が将来を左右する世界。信頼度を上げるほど、より良い進学先・就職先に進めるのだ。そんな世界のある高校に、高い信頼度を誇るクラスがあった。彼らは3年間共に学び、自分たちの“信頼”はゆるぎないものだと思っていた、そう、坂本が来るまでは一。新任教師坂本が突然始めた「信頼ゲーム」によって、彼らの“信頼”が少しずつ崩れ始める。彼らが最後にたどりつくところとは？」（パンフレットより）である。作品のテーマにいじめ問題が絡み、前回の発表時よりも格段に重厚な作品に仕上がった。



写真② 7月25日 2年次生にゃんこ班『いつまでも隣に』



写真③ 7月25日 2年次生ペンギン班『ぼくらの』



写真④ 7月25日 3年次生『信頼教室』

3. 「中山ゼミ演劇発表会 観客アンケート」結果（資料①）

宣伝の効果があったのか、当日は120人以上の観客を集め、71人のアンケート回答を回収できた。アンケートでは観客の性別、年代、所属のほか、公演についての感想、一般学生がゼミで演劇作品を作る試みについて、このような試みに参加したいかどうか、公演の宣伝についてなどを尋ねた。

それによると、観客の男女比は男性33人、女性38人。年代割合は3年次生31人、2年次生24人、4年次生9人、その他7人。所属割合は人文学部65人、教職員4人、その他2人である。以下の結果は、ほぼ人文学部学生のこの催しへの感想だと考えてよからう。

Q4・Q5の上演作品については、「演劇部ではなくゼミでやっていることがすごいと思いました。3年次生の作品は最初から最後まで教室の場面なのにとっても惹きこまれました。」「ゼミ生とは思えない演劇で、とても面白かったです。」という嬉しいものが多く、学生たちの励みになった。

興味深いのは、Q6「一般学生が演劇作品を作ることにに対する」評価とQ8「演劇作品制作への参加意欲」評価の齟齬である。前者に対しては、「たいへん良いと思う」（52人）「良いと思う」（19人）とアンケート記入した全員が今回の試みを高く評価している。具体的には、「ゼミといっても全く話さない人もいるので、こういった機会は仲良くなれていいものだった。（3年次生男性）」「ゼミ内の仲が良くなる。今回は“信頼”をテーマにされていたので、信頼とは何かみんなで考えながらできるところ。（3年次生女性）」「団結して作るといい経験にもなるし、達成感を感じるからです。（3年次生女性）」という感想である。

だが、後者では「参加したい」（29人）「参加したくない」（29人）「どちらともいえない」（7人）である。回答しないということは、少なくとも意欲的ではないのだろう。されば、半数以上が参加を望んではいないことになる。「楽しそうだし、1人1人の個性が出ているから。また、同学年の人が頑張っている姿を見て、私も頑張ろうと思えるから。また、私もやってみたい！」と思えるから。（3年次生女性）」という感想もあったが、やはり見るのと演るのとでは大違いなのだ。

「その他の意見・感想」では教職員からは「学生が確実にのびると思いました。輝いていました。本当の輝きでした。」「成長・発達のよい機会になる。」「学生が強くなったから。」という評価をいただき、たいへん心を強くした。だが、ゼミ生全員で演劇上演を行うことの意味を徹底し、演劇ワークショップを重ねて体を動かすことをしていなければ、上演はできるものではないことを確認したアンケート結果であった。



資料① ポスター（高瀬智作）

中山ゼミ演劇発表会アンケート

◇お客様についてお聞かせください

- Q1. 性別 ☐ 男性 ☐ 女性
- Q2. 年代 ☐ 1回生 ☐ 2回生 ☐ 3回生 ☐ 4回生 ☐ その他（ ）
- Q3. 所属 ☐ 神戸学院大学・人文学部 ☐ 神戸学院大学・他学部
☐ 神戸学院大学・教職員 ☐ 神戸学院大学・父兄
☐ 他大学・専門学生 ☐ その他（ ）

◇本日の公演についてお聞かせください

- Q4. 本日の上演作品の中でどの作品が面白いと思われましたか？（複数回答可）
☐ 「いつまでも隣に」（2回生にゃんこ班） ☐ 「ぼくらの」（2回生ペンギン班）
☐ 「信頼教室」（3回生） ☐ 全ての上演作品

Q5. どのようなところが面白い、または改善したほうがよいと思われましたか？

[]

Q6. 一般の学生がゼミで演劇作品をつくるこのような試みをどう思われますか？

- ☐ 大変良いと思う ☐ 良いと思う ☐ あまり良いと思わない
☐ 良いと思わない

Q7. なぜそのように思われますか？

[]

Q8. 学生の皆さんにお聞きします。あなたも参加したいと思われましたか？

- ☐ 参加したいと思った ☐ 参加したいと思わない ☐ どちらともいえない

Q9. 本日の公演を何でお知りになりましたか？（複数回答可）

- ☐ 先生からの紹介 ☐ チラシ・ポスター ☐ 友人・知人からの紹介
☐ フェイスブック・ツイッター ☐ その他（ ）

Q10. ご来場いただいた理由を教えてください。

- ☐ タイトル ☐ 企画内容 ☐ チラシ・ポスター ☐ 友人・知人の勧め
☐ その他（ ）

◇その他 ご意見・ご感想があればご自由にお書きください

ご回答ありがとうございました

資料② 「中山ゼミ演劇発表会 観客アンケート」

4. 3年次生への「第2回発表会振り返りアンケート」

7月25日の上演後はすぐに試験期間に入ったため、2年次生にはアンケートを行う時間が取れなかった。そのため、3年次生のみを対象に自由回答のアンケートを行った。内容は、「1. これまでの舞台経験について 2. 演劇について①もともと演劇に興味がありましたか？劇場へ演劇を観に行きますか？②今はどうですか？ 3. ゼミで演劇作品を創ると知り、どう思いましたか？①1回目（4月）②2回目（6月） 4. 2回目の発表会についての反省です。①自分たちの作品について②自分の職務について③発表会の構成について④宣伝について（手紙、ポスター、チラシ、SNS、授業での動員など） 5. 演劇作品創作を2回やってみての感想です。①2回やってよかったですか？1回目と2回目で、どんな違いがありましたか？②自分の担当した職務について、思うことを書いてください。③担当職務を全うする上で、自分の出したアイデアを具体的に書いてください。④一番困ったことは、何ですか？⑤2回の作品創作を通して、あなたは何を学びましたか？⑥2回の作品創作を通して、あなたは何が変わりましたか？自分について発見したことはありますか？⑦またやりたいと思いますか？次はなにを担当したい？抱負をどうぞ。⑧演劇作品創作によって、どのような力がつくと思いますか？⑨桂先生に伝えたいこと。⑩その他、言い残したことを自由に書いてください。」紙面の都合により、以下に抜粋して示す。

1「これまでの舞台経験」については14人が何らかの経験あり、2人がなしだった。経験ありは全員小中学校の授業である。2「演劇への興味」については、もともと興味あり8人、興味なし・無回答8人だった。だが実際の観劇経験については年間2回～3回観劇する者は2人に過ぎず、あまり観ないが8人（今までの観劇経験 1回が1人、2回が4人、3回が1人、無回答が2人）、一度も劇場で演劇を観たことはない者は6人に及ぶ。中山ゼミ3年次生は、もともとけっして演劇に強い興味を持つ集団ではなかったと言えるだろう。そのため、3「ゼミで演劇作品を作ると知った時の反応」は、①1回目は「不安、緊張、面倒」という否定的な回答が12人で「楽しみ」という回答4人をはるかに越えている。だが②2回目は「・意外と面白い。全員でやればもっと凄いものが出来そう。」「みんなで何かを作ることが楽しくて、終始ワクワクしていた。」という積極的なコメントがずらりと並んだ。

4「2回目の発表会について」の①作品については「個人的にはそれなりの完成度の高い劇ができたのではないかと、思っています。暇な時間に集まって練習をして、声の出し方なども教えてもらって、自分たちの努力と精一杯の力で、できる限りの形にして作り上げた作品だったと思っています。」という意見が代表するように、達成感が高い。②自分の職務については、「みんなの協力のおかげで成し遂げられた。自分の意見が取り入れられ、素晴らしい形で前に出てきて嬉しかったし、楽しかった。」という感想に注目したい。話し合いの中で自分の仕事が明確になり、親密になっていく様子が目に浮かぶ。③構成については、自分たちが「とり」となったことへの緊張と誇らしさが感じられた。④宣伝についてはポスターの完成度とSNSによる宣伝効果に言及したものが多い。

筆者がもっとも知りたかったのは5-⑤「2回の作品創作を通して、あなたは何を学びましたか？」と5-⑥「2回の作品創作を通して、あなたは何が変わりましたか？」とい

う項目である。16人の自由回答は以下の通りだった。

5-⑤「2回の作品創作を通して、あなたは何を学びましたか？」について

・普段やることの無い演劇という違う世界のことを知り、その難しさや面白さを、身をもって学べたと思います。なかでも、ゼミのメンバーで行ったということが大きかったと思います。普段では感じることの出来ない団結力や結束力、チームワークなどといった、あまり深く感じることの出来ない大切なことをこの作品創作を通して学ぶことができたと考えています。・決められた中で自分の伝えたいことを表現する難しさと、良いものをつくるには妥協してはいけない、ということ。・ありきたりの言葉だが「団結力」・1つの作品を作るには、監督・脚本家・演出家・役者・照明・音響・黒子など、それぞれの支え協力があったこそだということが分かりました。また、時間が非常にかかるので、みんなという時間も長い分、以前より仲が良くなったように思います。・人の意見を受け入れつつも、自分の意見をしっかりと出していくことは大事。・本番は、気合で何とかなること。・表現することの難しさと楽しさを知った。また、全員で団結することの大切さ。・裏方はかなり大事だなと思いました。・みんな一生懸命にやって、成功したこと。意見を出し合って討論したこと。・一緒に作品を作る仲間のために何ができるのか、考えるようになった。・チームで動くことの重要性。・全員で1つのものを作り上げる大変さと楽しさ。作品創作はキャリアとは違い、自分の心の扉を開くということ、無意識にできると思った。・1つのものをつくるために個々が自分の役割を全うすることの大切さ。・協力・演じること・チームワーク。・台詞と動きで感情を表現することの難しさです。・みんな1つのことをすること。大変なことほど、楽しいし、できたら嬉しい。感動する。

5-⑥「2回の作品創作を通して、あなたは何が変わりましたか？」について

・自分は正直、目立つということはあまり好きではありません。そのため、こういったことでも裏方などといったほうがやりがいを感じていたのですが、いざ舞台に立つことになる、自分でも思っていた以上に真剣に取り組んでいたと思います。今でも、目立つことは好きではありませんし、何かあれば裏方のほうが良いと思いますが、それが絶対のことでもないのだ、と気付かされました。・思っていることをきちんと相手に主張できるようになった。また、主導権を握って物語をつくることは苦手だが、横から解決策や助け舟を出してサポートするのは得意なのではないか、と思った。・まだ自分が変わったところは分からないが、いつか分かる時が来ると思う。発見したことは、やはり3年次生はみんな、とにかく仲が良いということ。・1回目よりも2回目の方が、自分をさらけ出して演技ができたと思います。発見したところは、演技に対してまだ、恥ずかしさがあるので自分が残ってしまうことです。・自信がついた。1つの物語を形として、たくさん残していきたいと思った。・特に変わると気付いたことはない。演劇は苦手だけど、本番はある程度はできた。・声の出し方などの細かいことを知り、あまり好きではなかった演劇の楽しさを感じられた。・人と協力すること。・人前で何かをするのに良い緊張感を持って全力を出せたこと。・少しは協調性が身に付いたと思う。・チームを円滑に動かせるように立ち回るようになった。全体を見るようになった。・みんなに対して、本音というか本心を話すことができるようになった気がする。より、自然体で振る舞えるようになった。

た。・俺は変わらない！・小・中学校の時、役者になりたかったことを思い出しました。でも、やはり私にはその度胸が足りないな、と感じました。・間違っているとも良いから、まずは意見を言うよう努力した。自分についての発見は「何でもやりたがり」。

5-⑤では「団結力や結束力、チームワークの重要性を学んだ」という意見が多い。5-⑥では「新しい自分の発見」に言及したものが多い。どうやら舞台での演劇上演はコミュニケーション能力のほかにも、多くのものを彼らに与えてくれたようである。その勝因は、彼らが演劇上演には多くの煩雑な仕事に伴うこと、そしてそれぞれ自分の役割を遂行しなければ目標を達成できないことを学んだからであろう。桂迎教授からのアドバイスのおかげで、前回よりもはるかに教育効果の高いものとなったことを記しておきたい。

Ⅲ. 考察

今回の試みは「演劇作品の舞台上演」が学生に与える教育的効果を考える上で、以下の3点を筆者に教えてくれた。

①舞台上演のもつ教育的有効性

小中高校では60年代からすでに演劇教育に熱心に取り組む先生たちがおられた。近年、文科省からの追い風を得て、演劇ワークショップのあり方を模索する若い先生方の研究会が増加しているようである。その中には「上演は必要としない」という意見も見られる⁶。

だが筆者は今回の「上演＝人に見られること」によって、彼らが大きく成長することを目撃した。具体的には自信、達成感、追い詰められた時の思いがけない力、樂觀性、反省から生まれるアイデアなどである。さらに、その過程が生み出す多くの仕事は、「1人ではできない」ことを実感させた。またメンバーとの討論を通して作品を読み込み、自分の思考が深まった。そしてなによりも人間関係が親密になった。3年次生は夏休みに全員で花火大会、鳥取旅行を企画し、その後もゼミ内で人間関係を深めていった。それは後期が始まった時のゼミの雰囲気如実に表れた。このまま就職活動、卒業研究という4年次の最大の難関に積極的に、明るく向かってくれることを祈っている。

②機会の必要性

2度の上演会から、筆者は学生たちが「表現する機会を求めている」ことを強く感じた。彼らは「自分を変えたい」という思いを確かに抱いているのだ。だが自ら手を伸ばす意欲を見せたり、人より目立つ行動はしたくないのだろう。だから、「授業だから、しかたないなあ」という半強制的ムードの中で、何かに出会い、変化し、成長することがとても望ましいのである。そういう機会に出会ったとき、彼らはこれまで考えもしなかった積極的な一面を見せてくれる。教師にできるコミュニケーション能力を鍛える方法とは、彼らが積極的に動かざるを得ない場をもっとたくさんセッティングすることに尽きるのではないか。

③経験者のアドバイス

今回の試みは、大学生の教育演劇において豊富な経験を持つ桂迎教授の指導がなければありえないものだった。後日、第2回発表会の録画を観た桂迎教授から感想が届いた。その文章からも、指導者として学ぶべき点をいくつも感じ取ることができるので、以下に引

用したい。

「『信賴教室』観劇の感想」 桂 迎

神戸学院大学人文学部のキャンパス演劇『信賴教室』第2版を観たのは帰国後の事である。非常に驚いたのは、目の前で繰り広げられる作品の舞台全体がとても完成したものだったこと、そして学生たちの演技が格段にレベルアップしていたことだ。第1版と比較すると、台本のアイデアが大学生の精神世界に深く触れるものになり、学生たちが他者への信賴を心から渴望していることが良く伝わるものになっている。物語の起承転結は理にかなっており明確で、舞台場面の切り替えも自然に行われ、これがゲームなのか現実なのかという虚実がないまぜになり深い奥行きを見せた。

学生の演技については、自分たち大学生の役なので、素朴で自然な演技ができている。人物の性格は多彩で情感にあふれており、無理なく場面を動かしていく。事件の主要人物たちはキャラクターが立っており、周囲の人々の反応も正確でたいへんリアルである。

欲を言うなら、舞台表現をイメージする経験が不足しているために、リアリズム表現にとらわれ過ぎていたことである。ゲームの中で人物が突然消され、周囲が驚愕と恐怖に陥る場面では、もっと面白い演出も考えられたろう。

だが私を何より喜ばせのは、これが学生たちの選択であり、人生への内省を大胆に演劇化した初の体験であり、グループ創作の初の成功作だということだ。多くの人が心を合わせて協力し、一つの事柄を成し遂げた。これは彼らの大学生活にとって必ず最も忘れがたく美しい思い出になることを私は信じている。

中山文先生がこの意義深い教育実践を完成されたことに、お祝い申し上げます。また自分自身にも慶びの言葉を贈りたいと思います。教育演劇の理念を持ち、中山先生とともに、日本の学生たちに演劇世界という大きなドアを開くことができたこと、そして彼らが力を合わせて努力し成功した瞬間を目にすることができたことに。さらに学生たちにも。美しい大学時代に、全員で参加し、協力して作り上げた経験。この得難いキャンパス演劇の体験について心からお祝いを申し上げます。みなさん、本当におめでとう！

おわりに

平常の学校教育に「出番のなさ」を感じている学生にとって、今回の試みはたいへん有意義なものだったと考えている。だが、演劇活動が必ずしも常にすべての学生たちに歓迎されるとは限らない。現に、「第2回発表会振り返りアンケート」によると、あれほど達成感を味わった3年次生でさえ、「3度目の上演をやりたいか？」という質問には75%しかYesと答えていない。第1回発表会振り返りアンケートでは、100%の人間がYesと答えたにもかかわらず、である。今回の上演はそれだけの「しんどさ」を伴うものだったに違いない。しかしその「しんどさ」を知ったからこそ、彼らは達成感を得、自分の成長を信じることができたのであろう。

第2回上演発表会の講評で、伊藤茂教授は以下のように述べた。

「演劇ワークショップをして作品を創
るというのはたいへん手間のかかる、し
んどいことだ。……だが君たちがしんど
いけれど楽しかった、面白かった、すご
く役に立ったというふうに、肯定的にい
ろんな人に伝えて、こういう雰囲気が、
学部・学科全体に広まれば良いなあ、と
思っていますし、願っています」。



写真⑤ 7月25日 全員集合写真

「しんどいけれど楽しい」と感じる経験を、筆者は今後どれほど学生に与えることがで
きるだろうか。それこそが今後のゼミ運営の課題だと考えている。(写真⑤)

参考文献

- 中山文・伊藤茂・桂迎「心のコミュニケーションを創造する演劇教育空間について ―神戸学院大学及び
関西地区高校演劇部におけるワークショップの記録と思考―」人文学部紀要第28号 2008年
「芸術表現を通じたコミュニケーション教育の推進」―登録：平成22年05月―文科省HPによる。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/commu/1289958.htm
佐藤信『演劇教育とワークショップ ―学校という劇場から』論創社 2011年
渡辺淳＋獲得型教育研究会編『学びのウォーミングアップ70の技法』旬報社 2011年
中山文・桂迎「ゼミ教育における演劇ワークショップの実践と効果 ―黒白劇社指導者桂迎教授をお迎え
して―」教育開発センタージャーナル第4号 2013年
中山文・桂迎「ゼミ教育における教育演劇の実践と効果―演劇ワークショップからホールでの上演発表会
へ」『教育開発センタージャーナル』第8号 2017年3月

注

- 1 「芸術表現を通じたコミュニケーション教育の推進」―登録：平成22年05月―文科省HPによる。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/commu/1289958.htm
- 2 中山文・伊藤茂・桂迎「心のコミュニケーションを創造する演劇教育空間について ―神戸学院大学
及び関西地区高校演劇部におけるワークショップの記録と思考―」人文学部紀要第28号 2008年
中山文・桂迎「ゼミ教育における演劇ワークショップの実践と効果 ―黒白劇社指導者桂迎教授をお
迎えして―」教育開発センタージャーナル第4号 2013年
- 3 神戸学院大学有瀬キャンパス大学会館4階にある多目的ホール。収容数は可動式の客席377席。
- 4 中山文「ゼミ教育における教育演劇の実践と効果 ―桂迎先生の演劇ワークショップから発表会へ」
『教育開発センタージャーナル』第8号 2017年3月
- 5 この後4年次生は卒業、2年次生は新たなゼミ分けが行われるため、同メンバーでの再演の可能性の
あるのは3年次生だけだと考えた。
- 6 佐藤信『演劇教育とワークショップ ―学校という劇場から』論創社 2011年 p174－p195、高山昇
「演劇を学ぶ」ということ～創作脚本上演の授業」

謝辞

本論文は、JSPS 科学研究費 JP15K04268 の助成を受けた研究の一部である。

ことばと愛顔（えがお）の力

佐竹 紗依

「採用試験、頑張ろうな！」

この“ことば”と“愛顔（えがお）”に私は何度も助けられた。

私が教員採用試験の対策を真面目に行い始めたのは大学3年生の冬。所属団体の幹部交代式が終わってからである。「早めの対策を！」とよく言われるが、課外活動や資格勉強、アルバイトで忙しいことを理由にここまで逃げていた私にもようやく火がついた。

初めて模試を受けたのは4年生になる直前の3月。結果はC判定。「勉強しはじめたばかりなのにやるやん、私！」とポジティブに受け止めると同時に、わかっていない、理解できていない範囲の多さにとても焦った。

4月になって、私は毎日【教職サポート室】に通うようになった。教職サポート室には、私と同じように「教員採用試験」に向けて勉強している学生がいた。私たちは毎日教職サポート室が開いてから学校が閉まる時間まで勉強した。毎日「今日はここまでやる」と勉強内容の目標を決めると同時に、「Aくんの集中力に負けない！」、「Bくんより1問でも多く問題に取り組む！」、「同じ国語科のCくんに気持ちで負けない！」と思いながら勉強した。私にとってこのような競争・共闘相手がいることは、モチベーションの面でとても大きかった。

6月下旬。教員採用試験の火蓋が切られた。私は、教員採用試験の場に慣れるために【高知県】を、本命として【神戸市】、【愛媛県】を受験した。

【高知県】の試験では、時間配分がうまくいかず、専門教科（国語科）問題で解ききることができなかった。そのため、次にある【神戸市】、【愛媛県】では時間内に全ての問題に取り組めるように、時間を計りながら過去問に取り組んだ。

7月には【神戸市】、【愛媛県】の試験を受けた。どちらの試験も「できた！」と思うことができたため、そこまで心配してはいなかったが、やはり結果が出るまでは落ち着かなかった。

二次試験前（夏休み）には、サポート室の先生や友だちに手伝ってもらいながら対策を進めた。今まで模擬授業をほとんど行ったことがなく、特に自信のなかった「模擬授業」練習を中心に、「場面指導」練習、「小論文」練習にも力を入れた。

8月下旬から9月初旬、【神戸市】、【愛媛県】の二次試験を受けた。【神戸市】の試験では「模擬授業」、【愛媛県】の試験では「小論文」で練習の成果を出しきることができず、とても悔しく思った。また同時に、達成感があり、肩の荷が下りた気がした。

10月。最終合格者の発表があった。【神戸市】は任期付きの合格となり、最終合格とまではいかなかったが、【愛媛県】で最終合格をいただくことができた。ネットで自分の受験番

号を見つけたときは、思わず二度見してしまうぐらい信じられなかった。

当時を“今”振り返って思うことは、たくさんの人の支えによって合格できたということである。私自身が頑張るのは当たり前であるが、その“当たり前”を“当たり前”にさせてくれた両親をはじめ、事務職員さんやサポート室の先生方、教授からのサポート、そして一緒に頑張れる仲間がいたからこそ私は頑張ることができた。特に、「紗依ならできるよ」、「佐竹さんなら大丈夫」「採用試験、頑張ろうな!」という言葉と愛顔には、くじけそうなときに力をもらった。

これから「教員採用試験」を受ける人に私が伝えたいことが3つある。1つ目は、『諦めないでほしい』ということ。「【現役合格】は難しい」、この言葉で何人もの友だちが試験を受けること自体を諦めてしまった。受験の前から諦めてしまうことは、自分から扉を閉めてしまっているのと同じである。みなさんには、ぜひ1歩を踏み出してもらいたい。

2つ目は、『自分なりの勉強方法を見つけておく』ことである。私は要領があまりよくないため、他人よりも時間をかける必要があった。そのため、サポート室を遅くまでお借りしていたが、この方法は万人向けではない。ぜひ、高校受験、大学受験のときを思い出して、自分なりの勉強方法を見つけておいてください。

3つ目は、『教職サポート室を活用する』ことである。現在、サポート室には教職関連の先輩方のレポートや教員採用試験の過去問題、試験報告書などが置いてある。また、いつでも相談に乗ってくださる先生方がおられる。1人で採用試験対策に悩まず、先生方や先輩方の資料を参考にしてもらえたらと思う。

「教員になる!」という目標・夢が叶ったことで新たな「目標」、「夢」ができた。この目標や夢が叶うようにこれからも学び続けていきたい。

講師と教諭の壁

中崎 裕司

○講師時代

「3年ぐらい経験を積んで、常勤講師してから受かればいいや」という軽い気持ちのまま、大学を卒業し、ある高校に非常勤講師として赴任しました。もちろんそんな軽い気持ちのまま受験したこともあって2015年、2016年と結果は不合格。その後、ぼちぼち勉強を始めた頃、ある地歴科の先生が倒れ、自分が常勤講師としてその代わりを埋めるために初めて、学年団に入れさせてもらいました。授業以外での生徒との関わりが激増し、今まで非常勤講師で授業しかこなしてこなかった自分にとって、毎日が新鮮で教師という仕事のやりがいを感じることができました。また初めて部活動の顧問を経験しました。自分が顧問になった時から、部員同士や主顧問の先生との揉め事が絶えない部活でした。そのため、ほぼ初対面の生徒を相手にミーティングを行うなど、問題の解決に奔走した毎日でした。その結果かどうかはわかりませんが、揉め事もおさまり、少しではありますがチームを立て直すことができましたと思います。本当に良い経験ができた毎日でした。

しかし、その学校を年度末で出ることになりました。その時に抱いたのが「なんで自分がこの学校を出なければならぬのか」でした。答えは簡単で「講師」だからです。講師はどれだけ生徒から人気があり、部活動で功績をあげても、契約期間が終われば切られる。この時、初めて「講師と教諭の壁」というものを実感しました。（自分が教諭であれば来年度もこの生徒と関われたのに）そして、この経験が最初の軽い気持ちから「絶対今年（2017年）受かって教諭にならなければならない」という気持ちに自分を変えさせてくれました。この気持ちの変化が受験勉強のモチベーションにつながったと思います。

○受験勉強（9月～7月にかけて）

合格するために自分に足りないものは何か。それを徹底的に突き詰めて考えた受験勉強期間でした。前年度の試験では専門教養はまずまずでしたが、一般教養でまったく点を取ることができませんでした。中でも数学と理科は一間も正解できず、これが不合格の原因だと確信しました。正解するために、中学生向けの参考書を購入し関数、確率、生物、化学、地学、物理と基本的な問題を中心に勉強しました。勉強していると難しい問題が出てきて、なかなか正解できないのですが、兵庫県の場合は基本的な問題しか出題されないのので、不正解でも気にせず、基本問題に重点を置くことが重要であると感じました。

また、教職教養は一般教養の中で唯一、出題される範囲が決まっている分野なので絶対に満点を取ることを目指して勉強しました。多くの参考書に手を付けるのではなく、一冊の参考書を何度も何度も繰り返し勉強しました。

専門教養に関しては、日本史、世界史、地理の一間一答の問題集で基礎を固め、また世

界史、地理はセンター試験の赤本をひたすら解きました。（日本史は授業で教えていたこともあり、一問一答の問題集しかしませんでした。）中でも、地理の地形図の問題で他の受験生と差がつくところだと思うので、センターの赤本で慣れておくことが必要であると感じました。

二次試験（個人面接）では終始、和やかな雰囲気面接が進みました。大学時代のこと、教科指導、部活動、学級経営を中心に質問されました。その中で感じたことは、面接官の質問に対して、100点のことをしゃべろうとするのではなく、自分の思ったことを、自分の言葉で話すということでした。100点の答えを話そうとするから、なかなか言葉が出てこず、気まずい雰囲気になり不合格になるのではと感じました。やはり、面接は練習あるのみだと思います。早めに自分の苦手分野を把握し、その時期にあった対策を立てていくことが合格につながると感じました。