

ISSN2433-782X

2023

金沢学院大学 教職センター紀要

第7号

金沢学院大学教職センター編

巻 頭 言

本紀要の刊行は、2017 年の教職センター発足に遡る。記念すべき第 1 号には、研究論文 7 本、研究ノート 4 本、実践報告等が 9 本掲載されている。これまで、研究機能の一環として位置付けられてきたもの（本紀要第 3 号巻頭言より）であり、毎年継続して編纂されてきた意義は大きい。関係の皆様のご努力に大きな賛辞をおくりたい。

一方、本年度の紀要作成中に極めて大きな災害が起こってしまった。1 月 1 日に発生した「能登半島地震」である。石川県の被害は、死者 238 人（含災害関連死）、被災家屋 44,937 棟等（1 月末現在）であり、他県でも被害が見られ、現在も懸命な捜索・復旧作業が行われている。被災された皆様にお悔やみとお見舞いを申し上げるとともに、被災地に一刻も早く元の生活が戻ることを祈るばかりである。

本学の学生も 20 名程が被災した。そのうちの一人が、後期の課題が提出できないと相談に、私の研究室を訪れてくれた。地震の揺れで自宅 1 階が完全に潰れ、本人と母親が閉じ込められてしまったのだという。何が起こったかわからない中、頭をもたげて周りを見渡すと、人一人がやっと通れる位の四角い通り道が見え、四つん這いになってやっとの思いで進んで行くと玄関に辿り着き、何とか助かったとのことだった。母親も自分よりも 10 分程前に同じ空間から抜け出すことが出来たという。まさに生と死を分けた瞬間だった。生活必需品は全て瓦礫の中になってしまい資料等も手元にないため、課題が進まないとの事だった。話を聞いて、命があっただけでも良かったと共に涙した。（現在は金沢市内にある自分のアパートで母親と暮らしていると聞いて安堵した。）今回の地震でも、災害が極めて私たちの身近にあるということが改めて示された。

この度発刊された第 7 号については、所定の査読を踏まえて、共同研究 1 編、実践報告 1 編、個人研究 6 編、そして、在学中に教員採用試験に現役合格をした学生による教員採用試験合格体験記 3 編を掲載することができた。研究で得られたそれぞれの知見が、窮地で学生が見た四角い通り道と同じように、学校現場における「理論と実践の架橋」となり、明日の学校教育を照らす光として明るい未来へ導いてくれることを願ってやまない。

〈※被災学生のご理解を元に掲載〉

金沢学院大学教職センター 副センター長 山内 隆之

金沢学院大学教職センター紀要 第7号 目次

【巻頭言】 — 教職センター副センター長 山内隆之

＜第一部 研究論文＞

為替レートの理解を深める高校公民の授業提案

—ビッグマック指数の利用—

奥井めぐみ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・2

学生の読書活動に繋がる協働読解プログラムの考察

杉本亜由美・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・18

教員養成課程科目における生成系AIに関する授業の検討

向田識弘・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・38

若手教師に求められる資質能力について

—学校管理職へのアンケート調査から—

上田外史彦・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・50

日本語表現とビジュアルデザインを融合した授業プログラムの考察

杉本亜由美・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・75

分裂文を教える際の単純化

—日本語と英語の違いに対する意識化に向けて—

藤居真路・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・91

成績評価と学生の自己評価によるカリキュラムマップの整合性の検討（2）

—選択科目が多い場合における学習成果の検証—

鈴木賢男・児島慎太郎・平山雄大・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・110

＜第二部 実践報告＞

教員養成段階における模擬授業指導の在り方	
―古典作品を中心とした授業づくりを通して―	
菊池英慈	137

＜第三部 教員採用試験合格体験記＞

教員採用試験の合格と感謝	
伊崎裕一郎	155
教員採用試験に合格して	
遠田瑞歩	160
教員採用試験を終えて	
永澤 歩依	163

金沢学院大学教職センター紀要編集規程
金沢学院大学教職センター紀要執筆要領

第一部 研究論文

< 研究論文 >

為替レートの理解を深める高校公民の授業提案
：ビッグマック指数の利用

奥井 めぐみ*

High School Civic Class Proposal to Deepen Understanding of
Exchange Rates
： Using BigMac Index

Megumi OKUI*

概要：

本研究では、高校公民の政治・経済の授業で、為替レートについて学ぶ授業の提案を行った。授業のねらいは、「円安・円高が私たちの生活に与える影響を理解し、長期的な為替レートの決定要因は何かを理解する」である。先行研究によると、大学生にとって他の経済用語に比べ、外国為替市場の理解度が不十分であった。そのため、高校生では尚のこと、為替レートについて苦手意識のある生徒が多いという予想される。そこで、高校生の為替レートについての理解を深めるために、長期の為替レートの決定要因として知られる購買力平価の説明の際、高校生にとって身近な商品であるビッグマック指数を利用する。ハンバーガーを使った購買力平価は2022年度大学共通テストにも出題されている。高校2年生に対する模擬授業のアンケート調査結果より、難易度のわりには理解度が高く、高校生もビッグマック指数に興味を持ったことが示された。

キーワード：高校公民 政治・経済 為替レート ビッグマック指数

* 金沢学院大学 経済学部 教授

1. はじめに

2022年度大学入試共通テストでは、公民の政治・経済第8問目に日米のハンバーガー価格から購買力平価を求め、実際の為替レートが購買力平価と比べ円安か円高かについて考える問題が出題されている(1)。イギリスのエコノミスト誌は、毎年各国のビッグマックから購買力平価を求めたものをビッグマック指数とし、これを基に、実際の為替レートでは、各国通貨がアメリカドルに対して高く評価されているのか低く評価されているのかを示している。冒頭の問題は、このビッグマック指数から着想を得ていると考えられる。

購買力平価とは、同じ商品を異なる国で購入した場合の金額が同じになるように設定した為替レートであり、長期的に決まる為替レートである。実際の購買力平価は、様々な財の平均的な値で求められるが、高校生にとっては身近な商品で算出されたビッグマック指数の方が、理解度が高まることが期待される。また、購買力平価をしっかりと理解させることで、近年急速に進んでいる円安について、日本円は購買力平価とどれだけ乖離しているのか、またなぜ乖離しているのか、を考える、次の学びへつなげることができる。

購買力平価は「公民」のどこで登場するのか。平成30年改訂の高等学校学習指導要領により、公民では「現代社会」に代わる必修科目として「公共」が新設され、新科目「公共」は2022年4月からスタートした。「公共」は1年ないし2年で受講するのが一般的である。尚、従来通り、「倫理」「政治・経済」は選択科目である。そして、購買力平価は、「政治・経済」の国際貿易に関する章で扱われるテーマである。一方で「公共」テキストでも、為替レート、円安・円高についての説明があり、その延長に購買力平価の考え方がある。

2023年夏時点において、円安は、輸入材の高騰による物価上昇、エネルギー価格の高騰による電気料金値上げ、海外からの旅行客の増加など、高校生の日常に大きく影響を与えており、ホットイシューである。「政治・経済」を学ぶ高校生にとって為替レートは身近で重要なテーマといえる。図1に2000年以降の円ドルレートを示す。2022年に入ってから、急速に円安が進んでいることがわかる。



図 1 近年の円ドルレート

出所：日本銀行「時系列統計データ検索サイト」より

一方で、外国為替は生徒にとって決して得意な分野とはいえない。釜賀（2013）（2）は興味深いアンケート調査結果を示している。彼は大学 1 年生を対象に、高校時代の社会科及び「経済」に対するアンケート調査を行った。その中で、大学 1 年生 135 名に対して、30 の経済用語の理解度について「意味もわかり説明できる」「意味は分かるが説明できない」「言葉として知っている程度」「全くわからない」から 1 つ選んで回答させている。用語のうち「外国為替市場」は、「意味もわかり説明できる」が 18 名 (13.3%) で、他の用語の中でも「説明できる」の比率は低い。例えば、「意味もわかり説明できる」が高い用語は、「発展途上国（80 名）」「高度経済成長（72 名）」「インフレとデフレ（66 名）」などがある。一方、外国為替市場よりも「意味もわかり説明できる」人が少なかったものは、「外部不経済（4 名）」「国富（8 名）」「財政投融资（6 名）」「国際収支（9 名）」「WTO（17 名）」と 3 男用語中 5 用語にとどまる。また、同じ人数だったのが、「財政政策（18 名）」であった。このように、外交為替市場は毎日のニュースでも為替レートが取り上げられているにもかかわらず、大学 1 年生でもよくわからない用語であるといえる。

為替レートが何かということに止まらず、為替レートがどう決まるのか、この円安は妥当なのか、を考える力を養うことは、次の点で公民科の目的にかなうものであろう。文部科学省の「平成 30 年改訂の高等学校学習指導要領に関する Q&A」（3）によると、公民科

の学生指導要領を作成するにあたり配慮すべきこととして「現代の諸課題について、事実を基に概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、解決に向けて公正に判断したりする力や、合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力、よりよい社会の実現を視野に、現代の諸課題を主体的に解決しようとする態度などをバランスよく育成できるよう工夫する」とする記述がある。

ビッグマック指数を用いた授業は、為替レートに関心を持たせるきっかけになると期待される。高校生にとってはよく知ったビッグマックを用いた授業に親近感が湧くであろう。そこで、本研究では、ビッグマック指数を用いた高校公民の「政治・経済」の授業を提案し、高校生向けの模擬授業のアンケート調査結果から、高校生の理解度や改善点について検討することを目的とする。

2. 公民の授業における為替レートの扱いに関する先行研究

本節では、高校公民の購買力平価に関する先行研究を紹介する。裴（2010）（4）は、将来、中学社会科、高校公民科の教員となる学生が、為替レートについてしっかりと理解し、教えることができるようにするために、経済学部としてどのような講義を行うかについての提案を行っている。為替レートは、購買力平価説とアセット・アプローチ（外貨を資産として取引すること）とから説明されるとされているが、資産の取引以前に、購買力平価と為替レートが乖離しており、そもそも「貿易財と非貿易財の間に価格格差があり、それを反映して、為替レート（貿易財）と購買力平価（貿易財＋非貿易財＝一般物価）の乖離が起こる」（バラッサ＝サミュエルソン効果）（5）としている。また、円高は輸出に不利と一般的に言われているが、円高基調にあった時期にも日本からの輸出が続いていたことについて、貿易相手国の物価が変化しないとして、生産性の上昇率の方が名目為替レートの増価率よりも十分大きければ、自国から相手国への輸出が増えることを数値例で示している。

竹達（2022）（6）は、高大連携協定に基づく高校3年生向けの授業の中で、「主体的・対話的で深い学びの実現のための授業改善」を提案する。具体的には「授業内容はプレゼンテーションやポスターセッションといった生徒が主体となる学習スタイルで行なっ」ている。設定科目は「地理演習」であり、講義の流れは、生徒は、①4月から5月 興味のある国についてプレゼンテーションを行う、②6月から7月 ①で調べた国について「日本・東京都・生徒自身とのつながりをテーマ」としてポスターセッションを行う、③9月から10

月 ①②で調べた国について、「様々な物価を調べ、購買力平価を算出し為替相場の予測をする。予測した為替データを基に、その他のマクロ経済データとの相関関係を分析する」となっている。③では、生徒に為替相場の知識を与えるため、教師がビッグマック指数を用いて授業を行っている。生徒が実際に調査した物価事例でも、タイと日本について、ビッグマック指数から連想してか、ケンタッキー・セットなど他のファストフードの価格を比較している。このように、生徒に調べさせる時間を設けると、より購買力平価についての理解が深まることが期待される。

ただ、通常は為替レートや円高円安のメリット・デメリットを1回の授業の中で十分に理解させるのは難しく、上述したアンケート結果からもそれが窺える。本研究では、ビッグマック指数を使った為替レートに関する「政治・経済」の授業について、改めて提案したい。

3. 教科書での購買力平価の扱い

必修である「公共」のテキストでは、購買力平価にまでは触れられていない。国際収支と外国為替相場制の歴史について説明する部分で、円高、円安とは何か、貿易や私たちの生活にどのような影響があるのかの説明が中心である。外国為替についての記述がない公共のテキストもある一方(7)、為替相場の決まり方について説明しているテキストもある。第一学習社の「高等学校 公共」では、「円高、円安のしくみ」として、「為替相場の決まり方」について「為替相場は、外国為替市場における円と外国通貨（例えばドル）との間の需要と供給の関係によって決まる」、「一方、日本と外国の金利差も為替相場に影響を与える」(8)と説明している。この説明は、短期的な為替レートの変動の説明にはなるが、購買力平価の考え方までは含まれない。東京法令出版の「公共」は、「為替レートの変動の理由とは？」という図を示し、同様に、「外国為替市場での通貨に対する需要と供給の変化」と「資本移動」が原因と説明している(9)。

「政治・経済」のテキストでも、購買力平価を掲載しているものと掲載していないものがある。例えば、実教出版「最新政治・経済」では購買力平価説については言及されていないが、「こんにちの外国為替市場では、貿易取引に伴う外貨の売買よりも、金利や株価の変動によって生じる利益を目的とする金融取引による売買の方が圧倒的に多く、こうした資金の移動が為替レートに大きな影響を与えている」(10)との記述がある。また、清水書院「高等学校 政治・経済」では購買力平価説について「為替レートの短期的なうごき

は予測が困難であるが、長期的には国際的に取引が可能な財(貿易財)の価格が、どの通貨でも同一になるように決まると考えられている(購買力平価説)」(11)と記述されており、「たとえば、ある国で自動車をより効率的に生産できるようになり、その国の通貨での自動車価格が下がるとする。他国での変化がなければ、外貨での自動車価格が変化しないようその国の為替レートは上昇する」とある。さらに、短期的な為替レートは「投機と呼ばれる短期の為替レートの変動から利益を得ようとする取引の動向を反映している。外国為替市場では、貿易や海外旅行などに必要とされるよりもはるかに多くの通貨が交換されており、為替レートがファンダメンタルズの変動以上に大きく変動する原因となる」と続く。ファンダメンタルズとは、長期的に為替レートを決定する要因である。

高等学校公民科の学習指導要領第2款「第3 政治・経済」の「2 内容」では、「B グローバル化する国際社会の諸課題」の(1)ア(イ)「貿易の現状と意義、為替相場の変動、国民経済と国際収支、国際協調の必要性や国際経済機関の役割について、現実社会の諸事象を通して理解を求めること。」とあるので、為替相場の変動に触れる必要があるが、その決定要因についての内容は必須ではないことがわかる。為替相場の変動要因に触れている清水書院の「政治・経済」の教科書では、購買力平価説、バラッサ=サミュエルソン効果も踏まえて、長期的、短期的な為替相場決定要因について説明しているが、限られた授業時間を考慮してか、深入りした内容とはなっていない。

円安が進む現在において、長期、短期の為替相場の決定要因は何か、ということは、「為替相場の変動」の「現実社会の諸事情を通じての理解」のための有意義なテーマであり、一方で苦手意識のある分野であることもわかる。親しみやすく学んでもらうために、まずは購買力平価の理解のためにビッグマック指数を用いることは有益であろう。

4. 高校生への模擬授業

著者は、勤務先の大学に訪問した北陸の県立高等学校2年生36名に対する40分間の模擬授業を担当し、そこで、為替レートについて説明した。時期は6月下旬である。全員2年生であり、2022年度からスタートした「公共」について尋ねたところ、ほとんどの学生が「とっていた」と回答していることから、1年次に「公共」を履修したと考えられる(図2)。

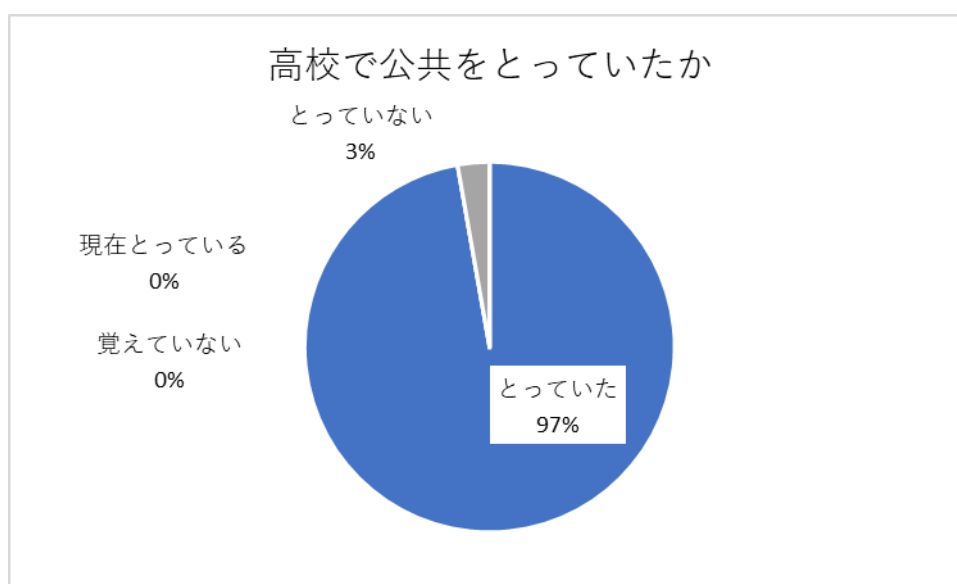


図2 「公共」の受講有無

この体験授業のねらいは、「円安・円高が私たちの生活に与える影響を理解し、為替レートの決定要因は何かを理解する」である。この授業をもとに、高校公民の政治・経済で、為替レートについて扱う授業の提案を行う。

授業の構成は表1の通りである。模擬授業は40分授業だったが、通常の50分授業にアレンジした。清水書院の「高等学校 政治・経済」の教科書に基づくと、対応する場所は「第2編 現代の国際政治・経済」「第2章 現代の国際社会と経済」の「2 国際収支と為替」である。教科書HPからダウンロードしたシラバス案より、この部分は、「1 国際経済のしくみ」とあわせて、目安として5時間が設定されている。2の「ねらい」は、「対外経済取引に伴い通貨間の売買が必要になることを理解する。その際、自国通貨と外国通貨の需給関係から為替レートが決まる変動相場制が採用されており、財やサービス、資本の出入りや物価水準、金利差など様々な要因が相場に影響を与えていることを理解する」である。この為替に影響を与える「様々な要因」より、模擬授業では、長期的な決定要因である購買力平価に時間を割き、短期的な決定要因である金利差等は最後に示すこととした。

表1 授業の展開

時間	学習内容	生徒の学習活動	教師の指導・留意点	評価規準 【観点】
導入 10分	テーマを示す 円高・円安とは何か知る	海外の旅行客が増えたことが、今日のテーマと関連することを 知る 円ドルレートからどちらが円高・円安か考える 近年の為替レートで円安が進んでいることを理解する。	観光地の写真を提示し、どこの写真か、どこからの観光客か尋ねる 円ドルレート推移のグラフを示す	
展開 30分	円安・円高のメリット・デメリットを示す 長期的な為替レートはどう決まるか(購買力平価説)	表を埋める形で、メリットとデメリットについて考える。 購買力平価とは何かを理解し、長期的には購買力平価に落ち着くことを理解する。 実際の為替レートと購買力平価が異なることについて気付かせる。 実際の為替レートと購買力平価との乖離から、短期的には為替レートを決定する別の要因があることを理解させる。	円ドルレート、 1ドル=100円:円高 1ドル=140円:円安 を示した上で、具体的に日本で買った場合と海外で買った場合いくらになるかを時間を使って説明。 購買力平価を測る例として、ビッグマック指数を紹介。円の価値が低い場合、同じものなのに、実際の為替レートでは日本で買った方が割安であり、円が買われて、為替レートは購買力平価に近づくことを一緒に考える。 様々な国のビッグマック指数も提示する。 金利差の影響、投機によって短期的な為替レートが影響を受けることを説明。	◆為替相場の変動について、現実社会の諸事象を通して知識を獲得、理解している。またそれらに関する諸資料から課題の解決に向けて考察、構想する際に必要な情報を適切かつ効果的に収集し、読み取る技能を身に付けている。(知技) ◆為替相場についてについて関心をもち、それぞれを理解しようという意欲をもって学習に臨もうとしている。(態度)
まとめ 10分	本時の内容のまとめ	本日の内容を整理する。	本日のまとめをパワーポイント等で提示し、確認する。	

※評価の観点の「知技」は「知識・技能」、「思判表」は「思考・判断・表現」、「態度」は「主体的に学習に取り組む態度」を表す。

模擬授業では、導入で金沢の観光地で海外からの観光客が多く歩いている写真を示したところ、高校生はよく興味を示してくれた。その後の円安、円高の理解もスムーズと見受けられたが、円安・円高のメリット・デメリットからは、やや専門的になっていくことから、時間をとってゆっくり説明する必要性を感じた。1ドル＝〇円、という為替レートの話は数字が入るので、苦手意識を持っている生徒も多い。実際、この時の模擬授業では、時間が十分でなく、生徒の顔付きから、消化不良のまま購買力平価の話に進んでしまったという印象を受けた。後日、同じ内容を大学のオープンキャンパスで行った際には、一度説明した後で、理解度を尋ね、再度、メリット・デメリットについてゆっくり繰り返したところ、多くの高校生の顔つきから、理解してもらえたという手応えを感じた。また、その後の購買力平価の話にも移りやすかった。

すなわち、

1ドル＝100円 円高

1ドル＝140円 円安

を提示しておいて、「海外旅行に行くことを考えてください。円高だったら、1ドルのものをを買うのに100円で済むけれども、円安だったら、1ドルのものをを買うのに140円払わなければなりませんね。海外旅行に行くなら、円高の方がいいですね。」「日本に来る観光客のことを考えてください。円高だったら、1ドルで100円分しか買物ができませんが、円安だったら、1ドルで140円分も買物できますね。円安だと海外から観光客が来るのが分かりますね。」ということ、生徒の顔を見ながら急がずに説明する。ここで、数字を100倍すると、高校生には為替レートの変動の影響がもっとイメージしやすくなる。例えば、「海外からの観光客が100ドルで買い物する際、円高なら10,000円分の買い物になりますが、円安なら14,000円も買物ができますね。円安だと断然お得で、日本で買い物したいと思いますね。」といった具合である。

長期的な為替レートの決定要因である購買力平価については、ビッグマック指数を使って説明する。2023年1月現在で、日本で410円のビッグマックは、アメリカでは5.36ドルである。購買力平価は、1ドル $\div$ 76.49円である。ところが、当時の実際の為替レートは1ドル＝130.1円であった。もし、ビッグマックが貿易財であれば、アメリカで買うと、5.36ドル＝130.1円 $\div$ ドル $\times$ 5.36ドル約697円と、700円近くなる。日本円で買うと410円なので、日本円で買った方が得である。そのため、円が買われて、円高になり、実際の為替レートは購買力平価に近づくはずである。

以上をしっかりと理解させた上で、生徒に実際の為替レートと購買力平価とが一致していないことにも注目させる。日本以外の国の通貨についても、ビッグマック指数と実際の為替レートとが乖離していることを示すとよい。なぜ実際の為替レートが購買力平価に一致しないのか、を考えるとところまでがこの授業のねらいである。

模擬授業は40分と短く、この点について十分に説明はできなかった。50分授業では、短期的な為替レート決定要因について示すことで、この時間のねらいが完結する。3節でとりあげた政治・経済の教科書では、短期の為替レートの決定要因として、金利、株価の変動、投機をあげているが、具体的にどう影響するのかまでは説明されていない。授業では金利差の影響を中心に具体的に説明する。

金利、株価変動、投機の要因の中でも、2023年度上半期の円安の主因は、日本と先進諸国との金利差である(12)。他国が物価上昇を抑えるために金利引き上げを行っているが、2023年上半期の日本では、景気が十分に回復していないとして政策的に国内金利を低く設定しており、そのため円建ての資産は投資家に魅力がないことが円安の主要な原因である。

株価についても、外国投資家の行動が影響する。外国人投資家にとって、円高になると円建て資産は有利になるため、日本株の購入が進む。そのため、円が買われることになる。ただ、そうすると、運用資産全体のうち円資産の占める割合が大きくなり、為替レート変動のリスクを受けやすくなるため、逆に円建て資産を売却するという行動につながるなどの指摘もある(13)。

投機とは、外国為替市場で通貨を安く買って高く売ることによって利益を得る行動である。例えば現在1ドル=140円であるが、将来1ドル=100円の円高になると予想すると、今、ドルを売って140円を得、将来1ドル=100円になったときにドルを買い戻すと、40円の儲けとなる。あるいは、将来円が安くなると予想されれば、現在1ドル=140円で円を売ってドルを買い、さらに将来、例えば1ドル=150円の円安になったときにドルを売って円を買い戻せば、10円の儲けとなる。投機的な通貨の売買は将来の為替レートの予測が影響する。また、投機は上で示したように反対売買（売ると買うという反対の行動をセットで行うこと）を伴う。2023年6月には、西村経済産業相がドル高・円安傾向について「過度な変動・投機的な動きはしっかりと注視しなければならない」という発言をしている(14)。投機では大きな金額が動く。例えば、投機で円売りが進めば、将来さらに円安になって、投機で儲けることができる。そのため、円の実際の価値とは関係なく、投機が原因で円安になるということも起こる。

50分授業も時間が限られているため、金利、株価、投機のすべてについて具体的に説明するのは難しく、現在の円安の主要な原因とされる金利差を中心に説明することで、為替レートについての理解を深めることを試みる。

5. アンケート調査結果から振り返る授業の在り方

本節では、授業後に生徒に回答してもらったアンケート調査より、難易度と理解度を示す。

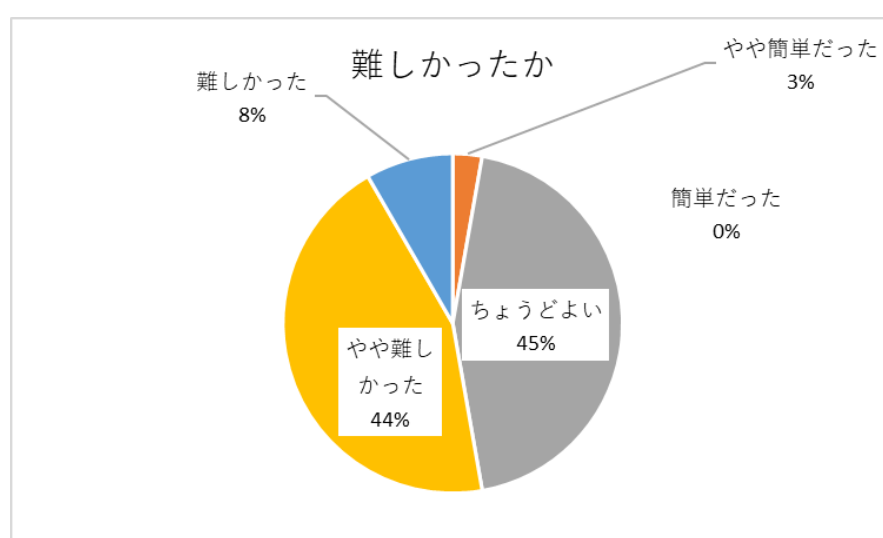


図3 難易度

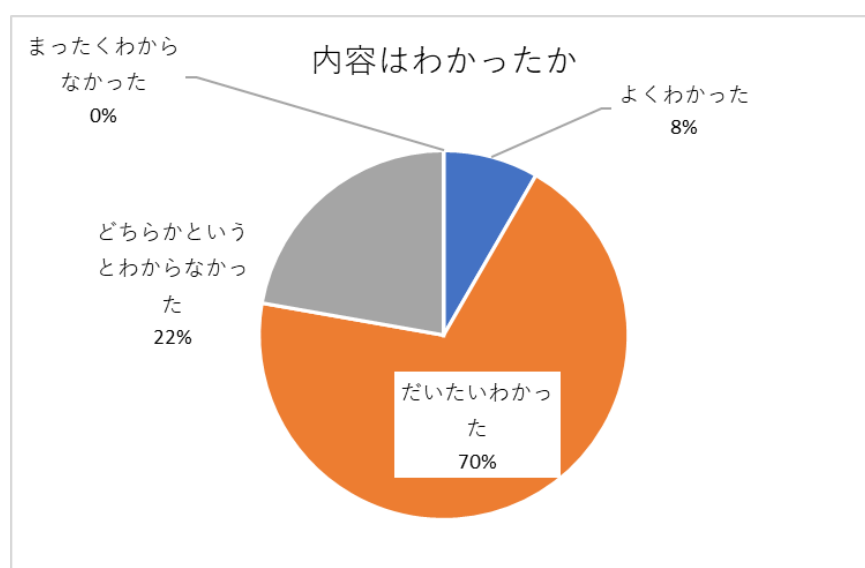


図4 理解度

図3より、「やや難しかった」「難しかった」を合わせると52%と半分を超え、ビッグマック指数を用いても、難易度が高かったことがわかる。しかし、理解度を見ると、「よくわかった」「だいたいわかった」が78%であり、「まったくわからなかった」は0%であったため、難易度のわりには、理解できたことがわかる。「どちらかというとならなかった」層の理解度を高めることが課題といえる。

難易度と理解度とのクロス表2に示す。難しいと感じるほど理解度も下がるという傾向はあるものの、難易度は「やや難しかった」と回答している生徒のうち「よくわかった」が1名、「だいたいわかった」が9名と、一定の理解を確保できた。

表2 難易度と理解度のクロス表

	難易度					
理解度	簡単だった	やや簡単だった	ちょうどよい	やや難しかった	難しかった	総計
よくわかった			2	1		3
だいたいわかった		1	14	9	1	25
どちらかというとならなかった				6	2	8
まったくわからなかった						
総計		1	16	16	3	36

今回はビッグマック指数を扱ったが、生徒にそもそもなぜビッグマックを長期的な為替を決定する指数としているのかにも注目してもらう必要がある。そこで、「購買力平価を測るのに、ビッグマックはふさわしいと思いますか、それはなぜですか。」という質問を設けた。それに対する回答についてまとめる。模擬授業では、どこの国にもあり、国によって質が変わらないものでないと、購買力平価を求める際に支障があることを説明している。購買力平価は「同じもの」を異なる国で購入した際に価格が同じになるように設定されているためだ。一般に、ビッグマック指数は、「①ほぼ全世界で同一品質のものが販売されている、②原材料費や店舗の光熱費・店員の労働賃金などさまざまな要因を元に単価が決定される——などの理由から総合的な購買力の比較に使いやすい」(15)と評価されている。

アンケートの結果、36人中32人がビッグマックは購買力平価を求める指標として「ふさわしい」と回答している。

- ・ ふさわしい。ほとんどの国で同じような質で売られていて、比較しやすいから。
- ・ ふさわしい。どの国にもあり、質がかわらないから。

というのが代表的な意見である。一方で、少数であるが、ふさわしくないとする意見は、次の通りである（1名は無回答）。

- ・ 食べ物ではない物がふさわしいと思った。
- ・ ビッグマックは食べたことが無い人もいると思うのであまりふさわしくないと思います。
- ・ 各国で材料の価格が違うので、ふさわしくないのでは？と思った。

食べ物ではない物がふさわしいと思った理由については書かれていないが、食べ物は国によって嗜好が異なることを指摘しているのではと考えられる。例えば、国によってはファストフードの嗜好は異なる。あるいはハンバーガーというものが、身近な食べ物でない国もあるだろう。「材料費が異なる」という指摘について、例えば、食材が安く入手できる農業国では、ビッグマックは安くなり、ビッグマック指数は増価するかもしれないが、工業製品についてはそうとは限らないので、その国の購買力平価を正確に表しているとは言えない可能性がある。模擬授業では紹介する機会がなかったが、生徒と情報共有することで、購買力平価の一層の理解につながると期待される。

授業全体に対する自由記述では

- ・ 大学の授業おもしろかったです。
- ・ この体験授業では、公共で学んだことなどをより詳しく知ることができました。ありがとうございました。
- ・ 円安・円高について学んだことはあるけれど、多少理解できていなかったなので学べてよかったです。
- ・ 円安について詳しく知れました。

との好意的な意見もあった一方で、やはり難しいという感想も見られた。以下では、難しかったという感想を全て抜き出したものである。

- ・ 購買力平価のところから急にわからなくなった。難しかった。
- ・ 細かくて難しい。
- ・ 難しかった。
- ・ 理解はできなかったですがありがとうございました。

以上、アンケート調査の結果より、苦手な分野と思われたものの、体験授業を受講した生徒の理解度は難易度のわりには高かったといえる。一方で、理解が不十分であった生徒もいることから、1時間ではなく2時間を使い、1時間目の内容を踏まえて、2時間目にはグループワークで、様々な国のビッグマック指数を比較し、実際の為替レートとの乖離を認識させるというような作業時間があってもよいかもしれない。その際、対象となる国の経済事情等を、各国大使館ホームページや外務省ホームページで調べ、発表してもらうことで、より能動的に学習させることもできる。

6. むすび

本研究では、高校公民の政治・経済の授業で、為替レートについて学ぶ授業の提案を行った。先行研究で大学1年生に対するアンケート調査で、他の経済用語に比べ、外国為替市場の理解度が不十分であったことから、為替レートについては苦手意識のある生徒が多いという予想される。そこで、ビッグマック指数という生徒にとっては身近な商品をもとにした購買力平価を紹介し、為替レートのしくみの理解を深め、さらに長期的、短期的な為替レートの決定要因について理解させることをねらいとした授業を提案する。提案した授業をもとに行った模擬授業のアンケート調査結果より、難易度のわりには、分かったと回答した学生が78%と理解度が高く、高校生もビッグマック指数を通じて為替レートの理解が深まったことがわかった。

一方で、模擬授業では、理解が不十分であった生徒もいた。模擬授業が通常の授業時間より短かったこともあるが、一度躓くとその後の理解に影響を与えてしまうことから、生徒の顔を見て、必要に応じて時間をとってゆっくり説明することの必要性を感じた。さらに理解度を高めるための授業の進行の工夫が今後の課題である。

グローバル化が進む現在において、為替レートの知識は社会人として不可欠な素養である。日々消費する商品や光熱費といったものにも為替レートの変動が直接影響を与えるし、

また、外貨建ての金融商品を金融機関から進められる場合にも、ある程度の知識がないと不利益を被りかねない。さらには、為替レートの変動要因を理解することで、国の政策に対する自分の考えを持つことも可能になる。そのきっかけとして、親しみやすいビッグマック指数にまずは興味を持ってもらうことは少なからず有効であることが、本研究で示された。

＜注および引用文献＞

- (1)「中日進学ナビ 2022 年度大学入学共通テスト 問題・解答速報」(URL：<https://edu.chunichi.co.jp/pages/kyotsu2022/>)
- (2)釜賀雅史「高大接続の観点から考える経済教育のあり方—高校「政治・経済」の分析と大学の教養科目「経済学」の展望—」,名古屋学芸大学教養・学際編・研究紀要第9号2013年2月, pp. 15-32, 2013.
- (3)文部科学省「平成30年改訂の高等学校学習指導要領に関するQ&A（公民に関すること）」(URL:https://www.mext.go.jp/content/1422372_001.pdf)
- (4)裴光雄「教員養成系大学・学部における経済学講義Ⅲ—外国為替レート決定理論をいかに教えるか—」The Journal of Economic Education, No. 29, September, pp. 127-132, 2010
- (5)バラッサ=サミュエルソン効果については、様々な用語集で説明がされているが、例えば、みずほ証券と一橋大学との共同ファイナンス用語集では、「貿易財部門の生産性上昇率の高い国では、一般物価水準が外国と比べて上昇すると同時に、実質為替相場が増価する効果を意味する」としている。すなわち、貿易財と非貿易財があり、貿易財の価格は小国にとって所与となる。その国の貿易財の生産性が上がると、貿易財の価格は変わらず生産性は上がるので、労働者の賃金が上昇する。労働移動が流動的であれば、非貿易財についても同じ賃金水準が求められるため、非貿易財の価格が上昇する。その結果、当該国で一般物価水準が上昇する。同じ為替レートであっても、海外の国にとって当該国で買えるものの量が減るので、当該国の実質為替相場は増価することになる。
- (6)竹達健顕「地域大学との高大連携協定に基づく共同授業実践」The Journal of Economic Education, No. 41, September, pp. 41-46, 2022
- (7)「高等学校 公共」教育図書出版, 2023
- (8)「高等学校 公共」第一学習社, pp. 231, 2023
- (9)「公共」東京法令出版, pp. 185, 2023

- (10) 「最新政治・経済」実教出版、pp.124, 2021
- (11) 「高等学校政治・経済 現代を見る力 あしたを拓く力」清水書院、pp.213, 2023
- (12) 「なぜ円安になるのか？野口悠紀雄さんコラム 第1回」保険市場 TIMES
(<https://www.hokende.com/news/blog/entry/noguchiyukio/004>)
- (13) 「金利や為替と株価の関係」SMBC日興証券 HP
(https://www.smbcnikko.co.jp/first/stock/kiso02/kiso02_3.html)
- (14) 「為替は安定が重要、過度な変動・投機的な動きは注視＝西村経産相」ロイター通信
2023年6月20日オンライン記事
(<https://jp.reuters.com/article/nishimura-forex-idJPKBN2Y604B>)
- (15) 「コラム1 購買力平価」労働政策研究・研修機構「データブック国際比較2008」
pp.47, 2008
(https://www.jil.go.jp/kokunai/statistics/databook/2008/01/046-050_c1.pdf)

< 研究論文 >

学生の読書活動に繋がる協働読解プログラムの考察

杉本 亜由美*

Consideration of a cooperative reading program leading to student reading activities

Ayumi SUGIMOTO*

1 か月に 1 冊も本を読まない「不読者」が増加傾向にあると言われている。本研究の対象学生も例外ではなく、2023 年 5 月の調査で 7 割以上の学生が、この 1 か月間、本を全く読んでいないということが明らかとなった。本来であれば、人生において最も勉学に励まなければならない時期の不読という事実と考えれば、これは由々しき問題であると言える。この先、何が起こるのか予測不能な時代を生き抜くために必要とされる、批判的思考力や PISA 型読解力（リーディング・リテラシー）を学生が身に付けるためには、多読することが必須であると言われており、読書の必要性に疑いの余地はない。これらを踏まえ、本研究は、高等教育機関に在籍する不読学生が不読を克服し、自主的な読書活動に取り組めるよう支援する協働読解プログラムの開発を目的にし、（杉本 2023⁽¹⁾）で提案した「協働読解シート」を用いた協働読解学修を実践し、その効果を検証した。調査の結果、受講学生は、既有知識の深化→既有知識の再構築→理解の深化→楽しさの共有→主体的・継続的読書活動というプロセスを経て、主体的に読書に取り組む態度が確認できた。

キーワード：PISA 型読解力、読書教育、協働学修、不読学生、協働読解シート

*金沢学院短期大学 現代教養学科 講師

1. 背景

大学生の「不読者」が増加傾向にある。平成30年度の文化庁国語に関する世論調査の結果によれば、「1か月に1冊も本を読まない」と回答した者は、47.3%であった。同様の調査を平成25年度と平成20年度にも実施しており、結果はそれぞれ、47.5%（平成25年度値）、46.1%（平成20年度値）と、約半数の「不読」が明らかとなっている。年齢別に見てみると、高校生から大学生にあたる、16歳～19歳の「不読者」が40.7%（平成30年度）、42.7%（平成25年度）、50.0%（平成20年度男性値）、44.4%（平成20年度女性値）と、年々低くなっているものの、依然として高い値を示している。本学の学生も例外ではなく、令和5年4月に予備調査をした結果、実に7割以上の学生が普段より本を全く読んでいないということが明らかとなった。この状況では既有知識を増やすこともままならず、まず、語彙力高めることができないと考えられる。特に不読学生は、そのほとんどが語彙力が低く、文章を書くことに苦手意識を持っており、自分の考えを文章で表現することができない傾向にあることが、事前調査で明らかになっている。また、不読学生が提出したレポート課題を採点していると、インターネットからの引用のみで自身の意見が全く記述されていないものが散見される。こうした問題を解決するためには、読書活動を促す対応が不可欠であると考えられる。

今後ますます複雑化、多様化し、先行き不透明な時代に求められる新しいリテラシーとして、批判的思考力（クリティカル・シンキング）や、PISA型読解力の獲得は急務の課題であり、その育成方法や評価方法の研究が求められている。本研究では、PISA2018世代が学ぶ高等教育機関の日本語科目において、批判的思考力やPISA型読解力の育成に結びつく、主体的・継続的な読書活動へ誘うべく、不読者を減らすための協働読解教育プログラムをデザイン、実践し、その効果を検証する。

2. 先行研究

これまでの大学生の「不読」に関する先行研究では、実態調査のみ、もしくは読書活動の取り組みの紹介までに留まっているものがほとんどで、実態を明らかにした上での読書教育プログラムにまで発展させている実証研究は、外国人留学生を対象としたもの（脇田2017⁽²⁾）があるものの、実証研究データの絶対的な不足が課題とされている（吉田2016⁽³⁾）。本研究では、この課題を解決するべく、高等教育機関（本学）に在籍する初年次学生の不読の実態を明らかにした上で、不読の克服から主体的な読書に繋がる協働学

修プログラムの開発、実証までを試みる。

関連する分野の研究動向については、大学生の不読率を明らかにする読書状況調査が多数占める（平山 2008⁽⁴⁾、平山 2015⁽⁵⁾、浜島 2019⁽⁶⁾ など）。他に「朝の読書」なる実践効果の報告（西谷 2010⁽⁷⁾）、「読書体験記」なる読書活動の実践報告（吉田 2016）等についても単発的な読書活動報告に留まる。また、読書教育カリキュラムの位置づけを提示する研究として、（藤井 2020⁽⁸⁾）が挙げられるものの、大学生の不読の実態を定性的・定量的データから明らかにした上で、主体的・継続的な読書に繋がる協働学修プログラムの開発、検証までの一連の流れを含んだ長期的な実証研究報告は、ほとんど見当たらない。ただし、外国人留学生を対象とした（脇田 2017）は、読書活動教育プログラムを実施し、検証にまで至っているが、これだけでは検証データが十分とは言えない状況である。本研究では、実証データの絶対的な不足という課題を解決するべく、高等教育機関（本学）に在籍する初年次学生の不読の実態を質的・量的の両側面から明らかにした上で、不読の克服から主体的な読書活動を支援する協働学修プログラムの開発、実証を試み、実証データの蓄積に貢献したいと考えている。

3. 本研究の目的

本研究の目的は、アンケートやインタビューより明らかになった初年次学生の不読の実態をもとに、不読を克服し、自主的な本を読む行為に繋げるべく、継続的読書活動を支援する協働学修モデルのデザイン構築とその検証とする。具体的には、初年次学生の主体性や自律性、協働性の育成を到達目標とした日本語科目における不読の克服、読書の習慣化に繋がる協働読解プログラムの設計、実践、その効果の検証までである。

また、本研究の独自性は、これまでの読書指導を含む日本語教育においては見られなかった、初年次学生を対象とした不読の克服、読書へ導く支援活動だけでなく、読書活動の継続性や定着性にまで着目した点である。読書活動を支援する協働学修モデルのデザイン構築とその検証により、初年次学生の事後行動を探究することで、批判的思考力を含むリーディング・リテラシーを身につけた学生の育成促進に繋がる可能性に結びつき、これからのグローバル社会で活躍できる人材育成に貢献しうるものと考えられ、ここに本研究の意義を見出すことができると考える。

4. 研究方法

4. 1. 対象科目

2023年度前期選択科目 日本語Ⅱ

4. 2. 対象学生

食物栄養学科2年生 58名（学科所属学生は63名、対象科目受講学生は92.1%）

4. 3. 実施時期

2023年5月～6月

4. 4. 事前調査内容

事前調査として、普段の読書について質問した。質問内容は以下のとおりである。

質問1：あなたは読書が好きですか。

上記の質問に「はい」、「いいえ」で回答することとした。

質問2：それはなぜですか。理由を述べてください。

質問1の理由について記述することとした。

質問3：読書は必要だと思いますか。

上記の質問に「思う」、「思わない」で回答することとした。

質問4：それはなぜですか。理由を述べてください。

質問3の理由について記述することとした。

質問5：1か月に読む本の冊数について教えてください。

上記の質問に「7冊以上」、「5-6冊」、「3-4冊」、「1-2冊」、「読まない」より回答することとした。

質問6：電子書籍（雑誌や漫画も含む）を利用していますか。

上記の質問に「よく利用する」、「たまに利用する」、「紙の本・雑誌・漫画しか読まない」、「紙の本・雑誌・漫画も電子書籍も読まない」より回答することとした。

質問7：本や電子書籍を読むと回答した方はどのような本を読むのか教えてください。

例：小説、自己啓発本、雑誌、漫画、新聞など

上記の質問に記述回答することとした。

4. 5. 授業内容

以下、対象とした協働読解に関する4回の授業内容を示す。使用した協働読解シートは表1となる。

第1回目の授業では、担当教員がこれからの時代を生き抜くために必要な力として、

コミュニケーション力（協働学修の必要性）や PISA 型読解力（読書の重要性）について概要を示し、具体的にはどのような能力を身につけなければならないのかを受講学生に意識させる。その後、他人の書いた文章を読んで深く理解し、批評できるようになる、という授業到達目標について説明し、世界的目標 SDGs に含まれる、「エシカル消費」に関連する 1,500 字程度の記事①を読み、その内容を 180 字から 200 字で要約することとした。その際、「協働読解シート」（表 1）を使用し、段落ごとの中心文を短文でまとめ、それらをもとに、キャッチーなタイトルをつけ、全文を要約する手順とした。

第 2 回目の授業では、3 人から 4 人のグループ毎に、前回の授業で記入した「協働読解シート」の内容を踏まえ、記事に関する自身の意見を互いに言い合い、それらを認め合う時間を設けた。その後、記事を読んでどうするのが良いと考えたか、グループで話し合うことによって得られた新しい気づきについて記入しながら、自身の学びを振り返る時間を設けた。

第 3 回目の授業では、授業到達目標を繰り返し伝え、受講学生に目標を再確認させた上で、第 1 回目の授業と同様に、世界的目標 SDGs に含まれる、「難民支援として日本の大学生が難民の子供達に日本語を教える活動」に関連する 1,500 字程度の記事②を読み、その内容を 100 字から 125 字で要約することとした。その際も、前回授業と同様に表 1 の「協働読解シート」を使用し、段落ごとの中心文を短文でまとめ、それらをもとに、キャッチーなタイトルをつけ、全文を要約する手順とした。

第 4 回目の授業では、第 2 回目の授業と同様に、3 人から 4 人で成るグループに別れて、前回の授業で記入した「協働読解シート」の内容を踏まえ、記事に関する自身の意見を互いに言い合い、それらを認め合う時間を設けた。その後、記事を読んでどうするのが良いと考えたか、グループで話し合うことによって得られた新しい気づきについて記入しながら、自身の学びを振り返る時間を設けた。

該当授業終了後に、これまでの学修の振り返りとして、事後アンケート、聞き取り調査を実施した。

4. 6. 授業実施における工夫

後述する事前調査結果により、不読率の高さが明らかとなり（73.9%）、7 割以上の受講学生は普段からほとんど本を読んでいないと理解できる。ゆえに、ほとんどの受講学生は他人の書いた文章を読むことに慣れていないと想定されるため、まずは、2,000 字以内と短く、比較的読み易いと思われる時事関連ニュースを深く読み解き批評することから始

めることとした。

また、第2回、第4回の授業でグループを形成する際は、既にある程度の人間関係が構築されている受講学生同士でまとまる様に配慮した。これは、(杉本 2019⁽⁹⁾)で述べられているように、限られた時間内で、それぞれの意見を言い合い、認め合うためには、ある程度、ラポールが構築されていないと上手く進められないということが実証されているためである。

表 1 協働読解シート

段落ごとの中心文を 20 字～30 字程度でまとめてください。 氏名【 】

第 1 段落

第 2 段落

第 3 段落

第 4 段落

記事全体にキャッチーなタイトルをつけ、100 字～125 字で要約してください。

タイトル【 】

記事を読んでどうするのが良いと考えましたか。自分自身の考えを述べてください。

グループで話し合っ、考えたことや気づいたことを記入してください。

杉本（2023）より引用

4. 7. 事後調査内容

事後調査の質問内容は以下のとおりである。

質問1：あなたは読書が好きですか。

上記の質問に「はい」、「いいえ」で回答することとした。

質問2：授業で文章を読む機会が増えて、読書が好きになりましたか。もしくは読書時間が増えましたか。

上記の質問に、「とても好きになった・とても増えた」、「好きになった・増えた」、「変わらない」、「嫌いになった・減った」、「分からない」より回答することとした。

質問3：それはなぜですか。理由を述べてください。

質問2の理由について記述することとした。

質問4：最近1か月に読んだ本の冊数について教えてください。

上記の質問に「7冊以上」、「5-6冊」、「3-4冊」、「1-2冊」、「読まない」より回答することとした。

質問5：最近1か月に利用した電子書籍（雑誌や漫画も含む）の冊数について教えてください。

上記の質問に「7冊以上」、「5-6冊」、「3-4冊」、「1-2冊」、「読まない」より回答することとした。

質問6：本や電子書籍を読むと回答した方はどのような本を読むのか教えてください。

例：小説、自己啓発本、雑誌、漫画、新聞など

上記の質問に記述回答することとした。

質問7：授業で使用した「協働読解シート」は役に立ちましたか。

上記の質問に「とても役に立った」、「役に立った」、「あまり役に立たなかった」、「まったく役に立たなかった」、「分からない」で回答することとした。

質問8：それはなぜですか。理由を述べてください。

質問7の理由について記述することとした。

質問9：授業で読んだ記事の内容についてグループで話し合っていたか。あなたの意見を述べてください。

上記の質問に記述回答することとした。

質問10：グループ学習で何を学ぶことができましたか。新しい気づきや学びの内容を具体的に述べてください。

上記の質問に記述回答することとした。

4. 8. 聞き取り調査内容

授業終了後、受講学生に授業内容について聞き取り調査を実施した。所要時間は一人当たり5～10分程度で、新聞記事の要約をしてみてどうだったか、協働読解シートを使用した感想、グループディスカッションに積極的に取り組めたかどうか等を聞いた。

5. 結果・考察

5. 1. 結果

事前調査、事後調査の結果は、以下のとおりである（表2、表3）。

表2 事前調査結果

(n=46)

質問1	あなたは読書が好きですか。 はい 13名 (28.3%) いいえ 33名 (71.7%)
質問2	質問1の理由： 【「はい」の理由】 ・物語が好きだ（話の展開が面白い）から。6名 ・絵がある本（漫画を含む）を読むのが好きだから。2名 ・文を読むことは面白いから。1名 ・色々な世界を知ることができるから。1名 ・言い回しが好きだから。1名 ・集中できるから。1名 ・本の多い環境で育ったからから。1名 【「いいえ」の理由】 ・嫌いだから。8名 ・読む機会が無いから。8名 ・時間が無いから。7名 ・途中で飽きてしまうから。5名 ・難しいから。3名 ・眠たくなるから。2名

質問 3	読書は必要だと思いますか。 はい 43 名 (93.5%) いいえ 3 名 (6.5%)
質問 4	質問 3 の理由： 【「はい」の理由】 ・語彙力が身に付くから。18 名 ・知識が身に付くから。6 名 ・読解力が身に付くから。6 名 ・文章力が身に付くから。3 名 ・想像力が上がるから。2 名 ・漢字が覚えられるから。2 名 ・本が好きだから。1 名 ・日本語力がアップするから。1 名 ・文字を覚えるため。1 名 ・色々な考え方が身に付くから。1 名 ・コミュニケーション力が身に付くから。1 名 ・話し上手になるから。1 名 【「いいえ」の理由】 ・読む必要があると、あまり思わないから。1 名 ・テレビやスマートフォンで情報を得られるから。1 名 ・読むことが好きではないから。1 名
質問 5	1 か月に読む本の冊数について教えてください。 7 冊以上：0 名（－） 5-6 冊：1 名（2.2%） 3-4 冊：0 名（－） 1-2 冊：11 名（23.9%） 読まない：34 名（73.9%）
質問 6	電子書籍（雑誌や漫画も含む）を利用していますか。 「よく利用する」10 名（21.7%） 「たまに利用する」13 名（28.3%） 「紙の本・雑誌・漫画しか読まない」13 名（28.3%） 「紙の本・雑誌・漫画も電子書籍も読まない」10 名（21.7%）
質問 7	本や電子書籍を読むと回答した方はどのような本を読むのか教えてください。（複数回答可）

	・ 漫画 29 名 (63.0%) ・ 小説 12 名 (26.1%) ・ 雑誌 5 名 (10.9%) ・ 古典 1 名 (2.2%)
--	---

表3 事後調査結果

(n=56)

質問 1	あなたは読書が好きですか。 はい 18 名 (32.1%) いいえ 38 名 (67.9%)
質問 2	授業で文章を読む機会が増えて、読書が好きになりましたか。もしくは読書時間が増えましたか。 とても好きになった・とても増えた：1 名 (1.8%) 好きになった・増えた：4 名 (7.1%) 変わらない：49 名 (87.5%) 嫌いになった・減った：2 名 (3.6%) 分からない：0 名 (—)
質問 3	質問 2 の理由： 【「とても好きになった・とても増えた」「好きになった・増えた」の理由】 ・ もともと読書が好きだったから。2 名 ・ 想像力がたくましくなるから。1 名 ・ 感性が磨かれるから。1 名 ・ 授業で文章を読んだり書いたりしたから。1 名 【「変わらない」の理由】 ・ 読む行為が好きではないから。18 名 ・ 時間が無いから。14 名 ・ 内容が難しいから。10 名 ・ 授業で扱う文章の内容と、好きな読み物のジャンルが異なるため。漫画の方が好きだから。5 名 ・ 途中で飽きてしまうから。2 名

	【「嫌いになった・減った」の理由】 ・長い文章や文字を読むのが嫌いだから。2名
質問4	1か月に読む本の冊数について教えてください。 7冊以上：1名（1.8%） 5-6冊：1名（1.8%） 3-4冊：6名（10.7%） 1-2冊：10名（17.9%） 読まない：38名（67.9%）
質問5	最近1か月に利用した電子書籍（雑誌や漫画も含む）の冊数について教えてください。 7冊以上：8名（14.3%） 5-6冊：5名（8.9%） 3-4冊：6名（10.7%） 1-2冊：9名（16.1%） 読まない：28名（50.0%）
質問6	本や電子書籍を読むと回答した方はどのような本を読むのか教えてください。（複数回答可） ・漫画 33名（58.9%） ・小説 11名（19.6%） ・雑誌 5名（8.9%） ・新聞 2名（3.6%）
質問7	授業で使用した「協働読解シート」は役に立ちましたか。 とても役に立った：6名（10.7%） 役に立った：32名（57.1%） あまり役に立たなかった：0名（－） まったく役に立たなかった：0名（－） 分からない：18名（32.1%）
質問8	質問7の理由： 【「とても役に立った」「役に立った」の理由】 ・分かりやすかった、要約しやすかったから。13名 ・協働読解シートの構成が分かりやすく良かったから。7名 ・読解力がついたと思うから。7名 ・文章を纏める力がついたから。6名 ・知識が身に付いたから。3名 ・作者の言いたい事や、流れ、道筋が理解できるようになったから。2名

	【「分からない」の理由】 ・まだ苦手意識があるから。13名 ・自分では分からないから。5名
質問 9	授業で読んだ記事の内容についてグループで話し合っていたか。あなたの意見を述べてください。 【グループワークについて肯定的な意見】 ・自分と違ったいろいろな意見を聞くことができて良かった。15名 ・新たな発見があり新鮮だった。驚いた。15名 ・様々な意見があって面白かった。10名 ・話し合うことで理解が深まったと思う。8名 ・同じ意見が多かった。2名 ・新たな視点からの意見を得られた。2名 ・他の人の考えから気づくことがあり自分の考えが深まった。1名 ・自分じゃ考えられなかったことを他の人が発言していて少し驚いた。1名 【グループワークについて否定的な意見】 ・難しかった。2名
質問 10	グループ学習で何を学ぶことができましたか。新しい気づきや学びの内容を具体的に述べてください。 ・他人の意見はとても参考になった。22名 ・違う考えがあるということを学んだ。16名 ・いろいろと気づかされた。10名 ・他者の考えに触れて、自己の考えを振り返ることができると学んだ。5名 ・他の人の考えを知るきっかけになった。2名 ・物事を多面的に見る事が大切だという事を学んだ。1名

5. 2. 考察

事前調査の結果、読書の好き嫌いについて、「好き」28.3%、「嫌い（好きではない）」71.7%と、7割以上の受講学生は読書を好まないということが分かった。その理由について見てみると、「好き」の理由は、「物語が好きだ（話の展開が面白い）から。」など、自らの想像力に関するものが述べられており、「嫌い（好きではない）」の理由は、単純に

「嫌いだから。」というものの他に、「読む機会が無いから。」、「時間が無いから。」等、本を読みたい気持ちがあってもタイミングや時間が無く、物理的に不可能だとするものが挙げられていた。

読書は必要だと思うかの問いには、「はい」93.5%、「いいえ」6.5%と、9割以上の受講学生は、読書は必要だと思っているということが分かった。「はい」の理由については、「語彙力が身に付くから」が最も多く、次いで、「知識・読解力が身に付くから」が挙げられていた。一方、少数派「いいえ」の理由については、単純に読むことが好きではないから、というものの他に、「読む必要性があると、あまり思わないから。」、「テレビやスマートフォンで情報を得られるから。」が挙げられていた。

1か月に読む本の冊数については、「読まない」が73.9%と最も多く、次いで、「1-2冊」23.9%が続いた。この結果により、7割以上の受講学生が1か月に1冊も本を読まない「不読者（不読学生）」であることが明らかとなった。

電子書籍の利用については、「よく利用する」、「たまに利用する」が計50.0%と、半数の利用が確認できた。また、どのような本や電子書籍を読んでいるのかという問い（複数回答可）には、「漫画」が63.0%と最も多く、次いで「小説」26.1%、「雑誌」10.9%と続いた。

以上より、事前調査の結果、7割以上の受講学生は本を読む行為が好きではなく、1か月に1冊も本を読まない「不読者（不読学生）」であるものの、9割以上の受講学生は読書の必要性を感じているということが分かった。これにより、当該授業においては、読書によって自らの想像力を駆り立てる行為の楽しさを体験させる読書実践、または、読書の楽しさを受講学生同士で共有できるような読書活動の必要性が示唆されたと考えられる。

次に、事後調査の結果について述べていく。4回の授業を受講することによって読書に対する考え方や向き合い方が変わったかについて見ていきたい。

読書の好き嫌いについて、「好き」28.3%、「嫌い（好きではない）」67.9%と、事前調査結果と比較して「好き」の微増（+3.8%）に留まった。授業で文章を読む機会が増えて、読書が好きになりましたか、もしくは読書時間が増えましたか、の問いについては、「とても好きになった・とても増えた」、「好きになった・増えた」の回答者が8.9%いたものの、8割以上は「変わらない」と回答していた。「とても好きになった・とても増えた」、「好きになった・増えた」の理由については、「もともと読書が好きだったから。」、「想像力がたくましくなるから。」、「感性が磨かれるから。」、「授業で文章を読んだり書い

たりしたから。」が挙げられており、「変わらない」の理由としては、「読む行為が好きではないから。」が最も多く挙げられ、次いで、「(読書をする) 時間が無いから。」が挙げられていた。この理由については、本を読みたいと思っても課題等に追われて読書時間が持てない可能性が考えられるため、教員間で課題量を調整するなど何らかの対応の必要性が示唆された。他に、「内容が難しいから。」、「授業で扱う文章の内容と、好きな読み物のジャンルが異なるため。漫画の方が好きだから。」、「途中で飽きてしまから。」という理由が挙げられていた。

1 か月に読む本の冊数について、事前調査と比較すると、「7 冊以上」が 0→1.8%、「5-6 冊」が 2.2%→1.8%、「3-4 冊」が 0→10.7%、「1-2 冊」が 23.9%→17.9%と、全体的に微増傾向にあり、「読まない」が 67.9%と、依然として 6 割以上が不読者であるものの、事前調査値 73.9%よりも 6.0 ポイント不読者が減少したと理解できる。

最近 1 か月の電子書籍の利用については、7 冊以上が 8 名 (14.3%)、5-6 冊が 5 名 (8.9%)、3-4 冊が 6 名 (10.7%)、1-2 冊が 9 名 (16.1%)、読まないが 28 名 (50.0%) と、紙の本による不読率 6 割以上と比べると、比較的高い利用率が確認できた。この結果より、紙の本は読まないが、電子書籍は読むという受講学生が存在することが分かった。ただし、読まれている電子書籍は、事前調査と同様に、漫画、小説、雑誌が多かった。

以上より、事後調査の結果、授業前後で受講学生の読書に対する嗜好性の僅かな上昇や、読書時間の微増、および不読学生の微減が確認できた。

具体的な授業内容の質問に関する調査結果について、授業で使用した「協働読解シート」を、67.8%が「とても役に立った」、もしくは「役に立った」と回答しており、その理由は、「分かりやすかった、要約しやすかったから。」が最も多く、次いで「協働読解シートの構成が分かりやすく良かったから。」、「読解力がついたと思うから。」、「文章を纏める力がついたから。」、「知識が身に付いたから。」等が挙げられ、受講学生は「協働読解シート」を好意的に捉えていることが示唆された。しかしながら、その一方で、「分からない」という回答が 3 割以上存在し、その理由として、「まだ苦手意識があるから。」、「自分では分からないから。」等を挙げていた。

授業内で実施したグループでの話し合いについては、「グループワークについて肯定的な意見」、「グループワークについて否定的な意見」と 2 つの意見に大別された。「グループワークについて肯定的な意見」として、「自分と違ったいろいろな意見を聞くことがで

きて良かった。」、「新たな発見があり新鮮だった。驚いた。」、「様々な意見があって面白かった。」、「話し合うことで理解が深まったと思う。」等、「グループワークについて否定的な意見」として、「難しかった。」等がそれぞれ挙げられていた。

グループ学習での学びや気づきに関しては、「他人の意見はとても参考になった。」、「違う考えがあるということを学んだ。」、「いろいろと気づかされた。」、「他者の考えに触れて、自己の考えを振り返ることができる」と学んだ。」、「他の人の考えを知るきっかけになった。」、「物事を多面的に見る事が大切だ」という事を学んだ。」等、協働学修の効果を認め、肯定的に捉える回答が挙げられていた。

さらに、ここからは授業終了後に実施した聞き取り調査の結果について述べていく。

事後調査で、授業を受けることによって、読書時間が増加した（「とても増えた」もしくは「増えた」）と回答した学生5名を対象として、以下の内容を質問し、回答を得ることとした。

質問1：授業内で協働読解シートを用いた協働読解学修を実施してみていかがでしたか。

質問2：授業を通じて自身の読書における意識の変化はありましたか。

これらの質問に対し、一人20分～30分程度の半構造化インタビューを行い、回答内容を文字化して分析した。分析の際、木下2020⁽¹⁰⁾にある、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた。修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチは人間同士が直接やり取りをする社会的相互作用に関わり、プロセス的性格を持つ現象の研究に適すと言われており、受講学生の変容を分析するのに適した手法だと考え採用した。①インタビュー（聞き取り調査）データの文字化、②キーワード設定、③キーワードを基とした概念化、④概念を基としたカテゴリー化、⑤カテゴリーを基としたコーディング、という手順を踏み、インタビュー内容から生成された計27の概念は5つのカテゴリーに分類できた。明らかになった5つのカテゴリーは、「既有知識の深化」→「既有知識の再構築」→「理解の深化」→「楽しさの共有」→「主体的・継続的読書活動」であった。インタビュー協力者の発言内容より、感じ方は様々で個人差があったものの、5つのカテゴリーは総じて時系列に、協働読解学修における作用過程として存在していることが確認できた（図1）。

ここからは、カテゴリー別に詳細を述べる。質問1：授業内で協働読解シートを用いた協働読解学修を実施してみていかがでしたか、という質問については、インタビュー協力

者全員が、「協働読解シートは文章を要約するのに役に立ちました。」と回答しており、その理由として、「シートに書き込むことによって、自分の考えを整理することができて、より理解が深まったと思う。」「協働読解シートに記入すると要約しやすい。」「自分の頭の中にある内容を文字にして可視化することによって、文章の内容をより深く理解できたと感じました。」等を挙げていた。これらの回答より、第1回目や第3回目の授業でセルフワーク（個人読解）として協働読解シートに書き込むことで、既有知識の深化（図1内①）が成されていた可能性が考えられる。

また、「他の人の記述内容を読ませていただくことによって、自分と考え方が違うところがあることに気付きました。この気付きで自分の視野が広がったように感じ、非常にためになりました。」「お互いに書いた協働読解シートを読み合い、意見交換することで、色々と勉強になりました。」「自分だけの意見だと視野が狭くなりがちですが、他人の意見を聞くことで視野が広がり、自分の理解もさらに深まるように思います。」という回答内容により、第2回目、第4回目の授業における、第1回目、第3回目の授業で記入した協働読解シートの内容を共有し合い、新たに考えたことや気づいたことを、再度、協働読解シートに記入するというグループワーク（協働読解）によって、既有知識が再構築されていた可能性が示唆された（図1内②）。

さらに、「最初は自分の意見を言いづらい感じがありましたが、だんだん慣れてきて、他の人の意見を聞きながら、自分の意見に照らし合わせて考えることができました。」「自分一人で考えるよりも、クラスメイトの意見を聞きながら考える方が、より一層考えが深まるように感じました。その方が勉強になると思います。」「グループメンバーの意見を聞くことで、その意見と自分の意見を比較しながら、より自分の意見が真実に近くなると思いました。」という回答内容により、第2回目、第4回目の授業でのグループワーク（協働読解）は、受講学生らのクリティカル・シンキングを作用させることによって、より理解が深まる過程（理解の深化）が確認できた（図1内③）。

次に、質問2：授業を通じて自身の読書における意識の変化はありましたか。という質問については、「他人と意見を交わすことは勉強になるし、楽しかったです。」「他の人の物の見方が理解できると、自分自身の意見も深まるし、それらを共有する行為は面白いということに気付きました。」「様々なSDGs関連記事に触れ、他の人の意見を聞き深く理解することは、とても面白い活動でした。」という回答内容により、他人が書いた文章を理解し、それを学修仲間と共有することは楽しい体験であると自覚する過程が確認できた。

(図1内④)。

そして、「この授業を通じてSDGsに興味を持ちました。今後は関連書籍を読んで勉強し、自分にできることは何かを考え、実践していきたいと思います。」「授業が楽しかったので、これからも新聞記事などを読んで勉強を続けたいと思います。」「勉強になりました。今度、時間のある時に、図書館で本を読みます。」「せっかくいろいろ勉強したので、忘れないように、これからもSDGsの本を読み続けます。」という回答内容により、これまでの授業体験がきっかけとなり、最終的に主体的・継続的な読書活動に繋がる可能性が確認できた(図1内⑤)。

一方、今後の読書活動については、読書をした方が良いのは分かっているものの、「課題が多くて忙しく、読書の時間が無い。」「日々課題作成に追われて、図書館に行くことができない。」「ゆっくり本を読む時間が無い。」等、述べる受講学生もいた。これにより、普段から課題作成等に追われ、読書をしたくても本を読む時間が持てない学生が存在するということが確認できた。これにより、不読学生を減少させるべく、学生の読書活動を支援するために、学内での教員間の課題量調整も必要ではないかということが示唆された。

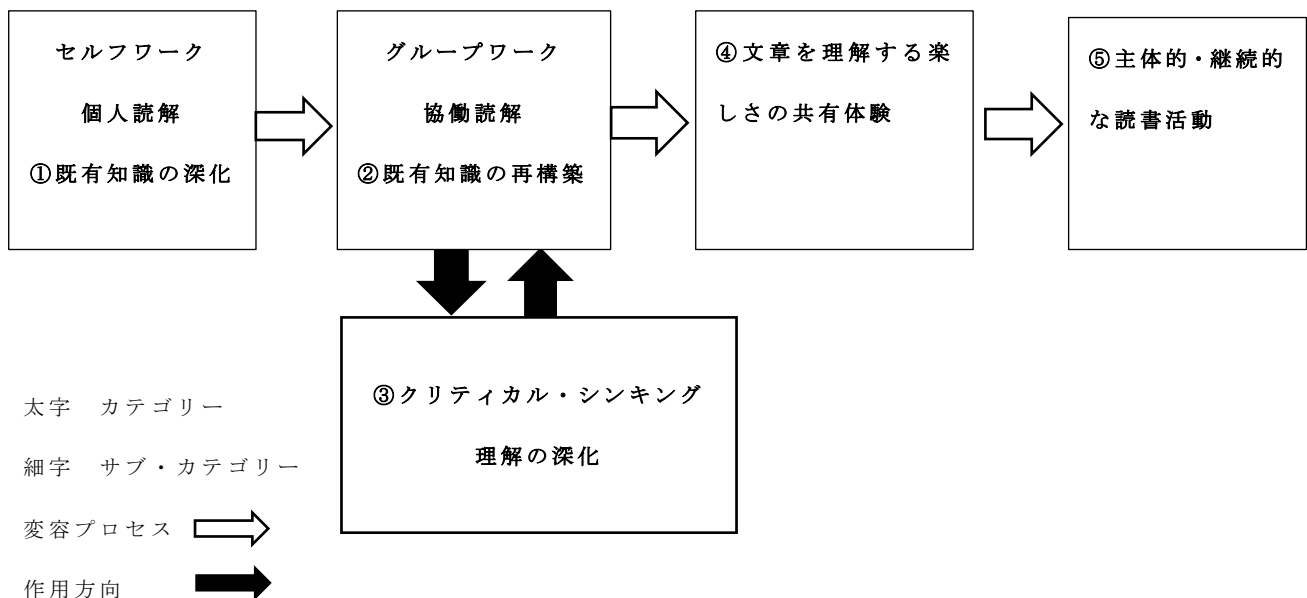


図1 授業における受講学生の変容過程

6. おわりに

本稿では、学生の読書活動を支援するべく、協働読解教育プログラムをデザイン、実践し、その効果を検証した。

新聞記事等を多読し、「協働読解シート」を使用しながら記事を要約するセルフワーク（個人読解）の後、記事のテーマに沿って「自分ならこうする」、「自分ならこう考える」等、グループワーク（協働読解）という流れの協働読解プログラムを実施したところ、授業後、受講学生の読書に対する嗜好性の僅かな上昇や、読書時間の微増、不読学生の微減を確認することができた。また、セルフワーク（個人読解）とグループワーク（協働読解）を交互に繰り返すことで、既有知識の深化→既有知識の再構築→理解の深化→楽しさの共有→主体的・継続的読書活動という、受講学生の変容過程が確認できた。今後も授業プログラムの改善、実践、検証を繰り返し、より効果的な協働読解教育プログラムの構築に繋がる研究に発展させたいと考えている。

<参考文献>

- (1) 杉本亜由美「日本語科目における PISA 型読解力を支援する協働読解教育の可能性」『金沢学院大学教職センター紀要』6、pp.137-161、2023
- (2) 脇田里子『思考ツールを利用した日本語ライティング』大阪大学出版会、2017
- (3) 吉田昭子「大学生と読書－大学1年生の読書体験記－」『文化学園大学紀要』47、pp.141-152、2016
- (4) 平山祐一郎「時間の利用状況からみた大学生読者の類型化の試み－V-4つの読書タイプの特徴づけその2－」『東京家政大学附属臨床相談センター紀要』8、pp.59-69、2008
- (5) 平山祐一郎「大学生の読書の変化－2006年調査と2012年調査の比較より－」『読書科学』56、pp.55-64、2015
- (6) 浜島幸司「読書習慣のない大学生の特性と傾向」『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』9、pp.77-88、2019
- (7) 西谷香奈「朝の読書の教育的意義」『同志社図書館情報学』21、pp.157-178、2010
- (8) 藤井知弘「読書教育の再考－教室における学びの構築の観点から－」『全国大学国

語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』、pp.6-9、2020

(9) 杉本亜由美「日本語発表練習におけるピア・レビューに関する調査報告－日本人学生を対象として－」『人間生活文化研究』29、pp.610-615、2019

(10) 木下康仁『定本 M-GTA 実践の理論化をめざす質的研究方法論』医学書院、2020

< 研究論文 >

教員養成課程科目における生成系 AI に関する授業の検討

向田 識弘*

Consideration of a Lesson on Generative AI in Subjects of Teacher Training Course

Norihiro MUKAIDA *

概要：

本研究は、小学校教員養成課程科目において生成系 AI を適切に理解し活用する基礎的な能力の育成を目的とした授業を検討し、学習者の意識変容を検証することが目的である。

高等教育においては、数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度が導入され、文系・理系を問わず全ての学生に対して「数理・データサイエンス・AI への関心を高め、適切に理解し活用する基礎的な能力」を育成するリテラシー教育が実施されつつある。そこで、小学校教員養成課程科目における 2 コマの授業を開発した。実践前後に実施した学習者への意識調査の結果から、授業によって学習者は生成系 AI に対する知識の習得や判断等に関する肯定的な意識を持つことができることがわかった。一方、今回は意識の定着に関する効果や AI を適切に理解し活用するスキルについて今後検証する必要がある。

キーワード：生成系 AI，意識変容，授業実践

* 金沢学院大学 教育学部 講師

1. はじめに

近年、人工知能（以下、AI）の急速な技術向上に伴い、精度が飛躍的に高まる中、生成系 AI は世界的に普及し、業務改善における活用や教育における活動など様々な形態および手法によって利活用されつつある。

内閣府(2018)は、「AI は、社会を良くするために使うことも可能であれば、望ましくない目的達成のために使われたり、無自覚に不適切に使われたりすることもありうる」として、AI の長所・短所を踏まえた「人」、「社会システム」、「産業構造」、「イノベーションシステム」、「ガバナンス」の在り方を整理し、人間中心の AI 社会原則を提唱している¹⁾。

この人間中心の社会原則では、人間の能力や創造性を拡大するための高度な道具として AI を利用すること、AI の利用に関する責任は問題の特性に応じて開発者・提供者・利用者が適切に分担して負うこと、開発者・提供者などが AI の恩恵を全ての人が享受できるよう配慮すべきことが求められている。AI が我々の産業構造を変える価値の高い技術であることから、AI の適切な利用に向けて社会の在り方が再定義されていることが伺える。

同原則では、教育・リテラシー原則が利用者側、開発者側の二つの立場で整理されている。

利用者側の立場では、「AI が従来のツールよりはるかに複雑な動きをするため、その概要を理解し、正しく利用できる素養を身につけていること」が求められている。例えば、文章生成系 AI に問い（質問）を入力すると、問いに応じて回答となる文章を自動生成することができる。このプロセスにおいて検索エンジンを用いた web 検索との大きな違いが生じる。Web 検索では、入力したキーワードに合致したウェブページが列挙され、ユーザはページを開いて求める情報にたどり着く必要がある。つまり、出力結果が複数表示される中で、ユーザ自身が最も答えに近いページを探し求める必要がある²⁾。対して、文章生成系 AI では、回答（と思わしきもの）が提示される。その際、質問に対する回答は一つに絞り込まれている場合があるため情報が限定される。したがって、これまでの Web 検索では情報の真偽や問いに対する Web ページ上の情報との整合性はユーザ自らが判断する“手間”があったが、文章生成系 AI ではそもそも人との会話のように答えとなる文章が提示されるため、ユーザが自ら判断する“手間”はない。この手間がないことによって、文章生成系 AI ではユーザが提示される情報を鵜呑みにするリスクが高いと考える。そのため、仕組みや特性を理解し、正しく利用するための判断力やスキルを身に着けることが必要不可欠である。

開発者側の立場では、「技術の基礎を習得していることが当然必要であるが、それに加えて、社会で役立つ AI の開発の観点から、AI が社会においてどのように使われるかに関するビジネスモデル及び規範意識を含む社会科学や倫理等、人文科学に関する素養を習得していること」が求められている。このことは、AI が普及することを目指した技術開発だけではなく、AI が普及した未来の社会における影響を規範意識や倫理の視点から予測しながら技術開発を行う必要があると捉えることができる。

このような状況において高等教育では、数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度³⁾が導入され、文系・理系を問わず全ての学生に対して「数理・データサイエンス・AI への関心を高め、適切に理解し活用する基礎的な能力」を育成するリテラシー教育が実施されつつある。文部科学省は「大学等の全ての学生が身に付けておくべき素養」として位置づけ、モデルカリキュラムを公開している⁴⁾。モデルカリキュラムには導入、基礎、心得の順で社会におけるデータ・AI 利活用、データリテラシー、データ・AI 利活用における留意事項の三つの項目が提示されている。数理・データサイエンス・AI リテラシーレベルの教育方法が取りまとめている。

しかし、モデルカリキュラムにはデータに関する実習は提示されているものの、AI に関する実習は具体的に提示されていない。これは、公開された 2020 年が Chat GPT や Bing AI 等文章生成系 AI の普及前であったことが要因として考えられる。そのため、生成系 AI が誰でも利用可能になった現在において、「生成系 AI を適切に理解し活用する基礎的な能力」の育成に向けたカリキュラム検討の必要があると考える。

乗添(2023)が 584 名の学生を対象とした調査報告⁵⁾によると、大学生の 62.7%は生成系 AI の利用経験を有しており、学業や研究、個人の制作活動等に活用している学生も全体の 26.9%を占めている。生成系 AI を期待している学生は 80%を超え、AI への抵抗感が「ない」「あまりない」と答えた学生は 60.7%にも上っている。このことから、大学生にとって生成系 AI は身近かつ魅力ある技術となっており、誰でも簡単に利用できる状況となったことで抵抗感が少ないと伺える。

森・橋口(2023)は学習を支援するツールとして生成系 AI を学生に提示して、授業における活用から学生の認識と活用の状況などを明らかにする試みを行っている⁶⁾。その中で生成系 AI について多くの学生が「知識を与える存在」として認識している、「学習のモチベーション管理などについて相談する学生が 3 割ほど存在した」の 2 点を成果として挙げた一方で、学習における認識の変容について明らかにすることの必要性を述べている。

このように、生成系 AI に関する授業実践は散見されるものの、教員養成課程科目における授業実践は管見の限りない。また、学生が授業で生成系 AI を用いたときの意識の変容を検証している研究結果についても同様に見当たらない。

2. 研究目的

本研究では、小学校教員養成課程科目における生成系 AI を適切に理解し活用する基礎的な能力の育成を目的とした授業を検討し、学生への事前事後調査の結果をもとに、学生が授業で生成系 AI を用いたときの意識の変容を検証することを目的とした。

3. 授業方法の検討

対象となる授業は教育学部1年次必修科目である「ICT活用教育概論」とした。ICT活用教育概論では、「教育に関する諸課題をICTの活用によって解決できるよう、各教科における学習指導の内容や場面に応じた活用及び指導方法を協働的に考え、専門的知見を深める」ことを到達目標の一つに挙げていることから、教育に関する諸課題について生成系AIを取り上げることが目標に合致していると判断した。ICT活用教育概論は2022年度からリテラシーレベルの数理・データサイエンス・AI教育プログラムに対応した科目として開講している。このことから、これまでのAIに関する教育実践と本研究で検討する生成系AIを適切に理解し活用することを志向した授業の検討との整合性を取ることができると判断した。

授業計画の立案に当たっては、東京大学数理・情報教育研究センターが公開している数理・データサイエンス・AI教材を参照した⁷⁾。表1にAIに関する内容との関連が強い「社会におけるデータ・AI利活用」のモデルカリキュラムを示す。社会におけるデータ・AI利活用では、データ・AIによって社会および日常生活が変化していること、データ・AI活用領域の広がりや活用する価値があること、AIで出来ることや出来ないことがあること、理解等が目標として挙げられている。なお、このモデルカリキュラムに“スキルセット”として例示されている知識・スキルのキーワードを確認し、本研究が着目した「生成系AI」というキーワードは挙げられていないことを確認した。

授業方法の検討に当たっては、向田(2022)が中学生を対象に行った画像認識AIを用いたAIとの向き合い方を考える授業の検討⁸⁾を参照した。この先行研究では、機械学習体験をもとにした学習方法について検討・評価を行っており、学習者が機械学習体験から「AI

表1 社会におけるデータ・AI 利活用のモデルカリキュラム

項目	学習内容
1-1.社会で起きている変化	社会で起きている変化を知り、数理・データサイエンス・AIを学ぶことの意義を理解する AIを活用した新しいビジネス/サービスを知る
1-2.社会で活用されているデータ	どんなデータが集められ、どう活用されているかを知る
1-3.データ・AI の活用領域	さまざまな領域でデータ・AI が活用されていることを知る
1-4.データ・AI 利活用のための技術	データ・AI を活用するために使われている技術の概要を知る
1-5.データ・AI 利活用の現場	データ・AI を活用することによって、どのような価値が生まれているかを知る
1-6.データ・AI 利活用の最新動向	データ・AI 利活用における最新動向（ビジネスモデル、テクノロジー）を知る

の長所、短所の考え方が深まること」、「AI の普及に向けて機械学習において？読み取るデータの注意点を考える」の2点が示唆された。この研究からは、体験的な学習を組み合わせることによって、概念の理解と利活用に向けた判断力を養うことができることが示唆されたため、この実践をもとに授業方法を検討することとした。

計画した授業を表2に示す。なお、1から4の活動を1コマ目、5から8の活動を2コマ目として2コマ（1コマは90分）の授業を計画した。

「1. 学校教育において児童生徒が生成系AIを利用することの是非を考える」では、中学校においてテーマに基づいたキャッチコピーを考える際に生成系AIを活用した授業実践に関するニュース映像を視聴し、学校教育においても生成系AIの利活用に向けた検討が進んでいることを確認する。その際、学生に対してその是非を考えさせ、生成系AIに関する関心を引き出すことをねらいとした。

「2. 生成系AIの特徴を知る」では、授業者が従来型AIと生成系AIとの違いを解説し、GPT（深層学習モデル）の仕組みを確認する。その際、授業者が「〇〇大学はどんな大学ですか」と質問し、生成系AIがその大学にない学部が設置されていると間違った情報を回答するやりとりを見せ、生成系AIの得意・不得意を考えさせることとした。

「3. 生成系AIを使ってやりとりを体験する」では、学生に生成系AIを紹介して、実際に演習を行わせる。生成系AIはアカウントやインストールが不要でかつ、無料で利用可能であることを理由にBing AIを用いることとした⁸⁾。学生には各自の情報端末からWebブラウザ(一部の機種ではアプリ)から利用させる。①から④の体験内容は、山崎(2023)が具体的な事例として紹介している質問集⁹⁾の中から、初学者である学生に対して生成系AIの特徴をつかませることを目的に選定した。

表2 社会におけるデータ・AI利活用のモデルカリキュラム

学習活動	モデルカリキュラムとの対応
1 ○学校教育において児童生徒が生成系 AI を利用することの是非を考える ・中学校を対象とした生成系 AI の授業実践に関するニュース映像を視聴する	1-1. 社会で起きている変化
2 ○生成系 AI の特徴を知る ・従来型 AI と生成系 AI との違いを確認する ・GPT（深層学習モデル）の仕組みを知る ・授業者が生成系 AI を使ったやりとりを実演し、生成系 AI の得意・不得意を考える	1-4. データ・AI 利活用のための技術
3 ○生成系 AI を使ってやりとりを体験する ・体験前に利用上の注意点や情報保護に関する事項を確認する 【体験内容】 ①テーマに関して自由に質問文を作成し、回答を検証する ②質問に関する回答文字数を指定した質問文を作成し、回答の変化を検証する ③再回答を指示して、生成系 AI との複数回のやりとりから回答の変化を検証する ④箇条書きや表など複雑な回答方法を指定した質問文を作成し、回答の変化を検証する	1-5. データ・AI 利活用の現場 ※ただし、体験についてはモデルカリキュラムに記載がない
4 ○活用方法の一例を知り、AI にスピーチ原稿を作成させる課題に取り組む	1-3. データ・AI の活用領域
5 ○生成系 AI が言語を習得する仕組みを知る ・技術者による微調整や情報過多・過少による AI のバイアスのリスクを確認する	1-2. 社会で活用されているデータ
6 ○生成系 AI が作った文章と人間が作った文章を読み比べる ・あるテーマに沿って書かれた2つの文章を読み比べ、どちらが人の書いた文章であるかを考える	1-5. データ・AI 利活用の現場 ※ただし、活用についてはモデルカリキュラムに記載がない
7 ○生成系 AI の倫理的な判断力を検証する ・道徳的なモラルジレンマの問題に対する判断を生成系 AI に質問し、回答をもとに生成系 AI の得意・不得意を考える	1-4. データ・AI 利活用のための技術
8 ○生成系 AI との向き合い方を考える ・これまでの学習を振り返り、学校教育において児童生徒が生成系 AI を利用することの考えを整理する	1-6. データ・AI 利活用の最新動向

「4. 活用方法の一例を知り、AI にスピーチ原稿を作成させる課題に取り組む」では、産業界でアイデア出しや文章の構成翻訳に活用されていることを紹介し、生成系 AI を用いて自己紹介をテーマとしたスピーチ原稿を考える課題に取り組ませる。なお、スピーチ原稿の作成の際には個人情報やプライバシーに留意することを確認した上で取り組ませる。

「5. 生成系 AI が言語を習得する仕組みを知る」では、生成系 AI の仕組みとして科学誌に解説されている Chat GPT の仕組みを紹介する¹⁰⁾。その際、学習データがインターネット上のあらゆる情報となることから、生成系 AI には偏見や差別的な表現も学習して

しまうリスクがあることを確認する。また、チューニングといった技術者による微調整が行われていることや学習データとなる情報の過多・過少による回答の偏りや誤答があることを確認する。

「6. 生成系 AI が作った文章と人間が作った文章を読み比べる」では、読書感想文をテーマとして2つの文章を提示し、学生にどちらが人間の書いた文章であるか考えさせる。一つは、読書感想文の基になる童話の本文と「800字以内で読書感想文を作ってください。なお、小学校2年生が書く文章で作ってください」といった質問を生成系 AI に投げかけ、得られた回答を生成系 AI が作成したことを伏せて提示する。もう一つは、小学2年生が同じ童話を読んで書いた読書感想文を人が作成したことを伏せて提示する。ここでは、活用にあたって人間の持つ創造力について再確認し、“人間らしさ”について考えさせることをねらいとした。

「7. 生成系 AI の倫理的な判断力を検証する」では、「友達が困っていて、嘘をつくことで助けられる場合、嘘をついてもいいでしょうか」や「運動会でみんなが勝てるようにするために、速い子がわざと遅く走るのはいいことでしょうか」等の道徳的なモラルジレンマの問題を学生に提示し、生成系 AI を用いて判断させる。例えば、「友達が困っていて、嘘をつくことで助けられる場合、嘘をついてもいいでしょうか」と質問した場合、「嘘をつくことは一般的には推奨されませんが、状況によります。」といった中立的な回答が得られる。つまり、生成系 AI は自らの判断を明示しない回答を生成する。そこで、「では、あなたはどちらの判断を行いますか」と再質問すると、生成系 AI からは「私の役割は、あなたが最善の選択をするための情報を提供することです。あなたがどのように行動すべきかを決定するのは、あなた自身です。」と回答が得られる。このように、生成系 AI は倫理的な判断は行わないといった技術者のチューニングが生じていることを読み取ることができる。学生がこのやりとりを体験することで生成系 AI が得意、不得意としていることや、どのような場面で活用されるべきであるか、一方でどのような場面では活用すべきではないのかを考えさせることをねらいとした。

「8. 生成系 AI との向き合い方を考える」では、人間が持つ価値と生成系 AI によって生み出される新たな価値をこれまでの学習から考えさせる。その際、学校教育において児童生徒が生成系 AI を利用することの是非を問いかけ、考えを整理することで生成系 AI を適切に理解し活用する態度に結び付けることをねらいとした。

3. 実践の結果

3.1 実践の対象と時期

計画した授業は、2023年11月にI県内の教員養成課程を履修する大学1年生2クラス計70名に実施した。なお、授業実践の効果を検証するため、授業前後に電子媒体によるアンケート調査を実施し、同一回答者の変容を分析した。学習者を対象とした事前調査は授業冒頭に実施し、事後調査は授業終了前に実施した。

前後比較を行う全15問の回答について、授業前と授業後の回答の変化を分析し、意識の変容を検証した。その際、授業前もしくは授業後いずれかの調査に回答できなかった学習者は分析対象から除外し、それ以外の回答（有効回答数 $n=49$ ）には不備がないことを確認した。

対象となる学生について、事前アンケート調査の結果から3つの特徴が得られた。

1. 理系であると肯定的に回答した学生は33.4%で、3人に2人は否定的に回答していることから、文系学生が多いと考えられる。
2. 生成系AIを使ったことがあると肯定的に回答した学生は27.8%であり、約4人に3人は使ったことがないと回答している。
3. コンピュータに興味があると肯定的に回答した学生は44.5%であり、否定的な学生との割合は拮抗している。

3.2 授業前後における意識調査の結果

事前事後のアンケート調査にて20項目の設問から、4件法によって得られた回答は、肯定的な回答である3, 4を「2」に、否定的な回答である1, 2を「1」に二値化し、表3に示すようにそれぞれの変容をクロス集計した。また、McNemar 検定を用いて事前と事後の回答の変容（表3下線部）が有意であることを検証した。

事前と事後の回答の変容について有意な差が得られたのは、「1. 生成系AIがどのようにネット上から情報を収集し、解釈して、伝えるかを理解している」、「2. 生成系AIがネット上の情報を収集し、解釈する能力は人間よりも低いと思う」、「9. 生成系AIがデータからパターンを探し出して学ぶプロセスであることを理解している」の計3問であった。そのうち、「1. 生成系AIがどのようにネット上から情報を収集し、解釈して、伝えるかを理解している」、「9. 生成系AIがデータからパターンを探し出して学ぶプロセス

表3 授業前後における意識変容の結果

	設問	否→否	肯→否	否→肯	肯→肯	
1	生成系 AI がどのようにネット上から情報を収集し、解釈して、伝えるかを理解している	6(12.2)	<u>1(2.0)</u>	<u>33(67.3)</u>	9(18.4)	**
2	生成系 AI がネット上の情報を収集し、解釈する能力は人間よりも低いと思う	20(40.8)	<u>3(6.1)</u>	<u>16(32.7)</u>	10(20.4)	*
3	生成系 AI がネット上の言葉や画像を理解し伝えるためには、幅広い知識と多くのデータが必要だと思う	1(2.0)	<u>2(4.1)</u>	<u>5(10.2)</u>	41(83.7)	
4	生成系 AI がネット上の情報を収集し、解釈する技術は、日常生活で広く使われていると思う	1(2.0)	<u>5(10.2)</u>	<u>6(12.2)</u>	37(75.5)	
5	生成系 AI が自律して問題を解く方法は、人間とは大きく異なると感じる。	2(4.1)	<u>4(8.2)</u>	<u>9(18.4)</u>	34(69.4)	
6	生成系 AI は複雑な問題について思考することができるが、人間のように思考できないと思う	4(8.2)	<u>5(10.2)</u>	<u>11(22.4)</u>	29(59.2)	
7	生成系 AI を用いた問題の解決では、人間と比べて直感的に考えることはできないと思う	4(8.2)	<u>4(8.2)</u>	<u>8(16.3)</u>	33(67.3)	
8	生成系 AI の思考力には限界があると思う	3(6.1)	<u>2(4.1)</u>	<u>10(20.4)</u>	34(69.4)	
9	生成系 AI がデータからパターンを探し出して学ぶプロセスであることを理解している	4(8.2)	<u>3(6.1)</u>	<u>19(38.8)</u>	23(46.9)	**
10	データを集める際には、公正で倫理的な方法を取るべきだと思う	1(2.0)	<u>7(14.3)</u>	<u>3(6.1)</u>	38(77.6)	
11	生成系 AI は使われるデータに含まれる偏りや先入観を学習してしまうことがあると思う	4(8.2)	<u>3(6.1)</u>	<u>9(18.4)</u>	33(67.3)	
12	生成系 AI はさまざまな分野で新しい発見や問題の改善（解決）をもたらしていると思う	0(0.0)	<u>7(14.3)</u>	<u>7(14.3)</u>	35(71.4)	
13	生成系 AI は人間の感情や意図を理解することは非常に難しいと思う。	2(4.1)	<u>7(14.3)</u>	<u>5(10.2)</u>	35(71.4)	
14	現時点で生成系 AI は、言葉を限定的にしか理解できないと思う	5(10.2)	<u>5(10.2)</u>	<u>10(20.4)</u>	29(59.2)	
15	自動化されたロボットや生成系 AI が人間と共存することは必要不可欠だと思う	3(6.1)	<u>8(16.3)</u>	<u>18(36.7)</u>	20(40.8)	
16	生成系 AI が人間との対話で自然に振る舞うことは重要な研究課題だと思う	3(6.1)	<u>5(10.2)</u>	<u>6(12.2)</u>	35(71.4)	
17	生成系 AI は社会に良いことと問題を起こすことの両方があると理解している	0(0.0)	<u>3(6.1)</u>	<u>4(8.2)</u>	42(85.7)	
18	生成系 AI を正しく使うことは難しいと思う	3(6.1)	<u>8(16.3)</u>	<u>6(12.2)</u>	32(65.3)	
19	生成系 AI が多くの仕事を人間の代わりにすることで、人々が職を失うかもしれないと思う	1(2.0)	<u>7(14.3)</u>	<u>3(6.1)</u>	38(77.6)	
20	生成系 AI を使うことで、私たちの個人情報を守られなくなったり、私たちの行動が監視されたりすると思う	3(6.1)	<u>8(16.3)</u>	<u>7(14.3)</u>	31(63.3)	

注：()内は割合

**: p<.001 *:p<.05

であることを理解している」については、生成系 AI の仕組みの知識に関する設問である。このことから、授業の実施により知識の習得に関する意識の肯定的な変化が有意 (p<.05 水準) に見られたと判断した。

また、「2. 生成系 AI がネット上の情報を収集し、解釈する能力は人間よりも低いと思う」の設問では、生成系 AI 活用の判断に関わる設問である。このことから、授業の実

施により判断の必要性に関する意識の肯定的な変化が有意 ($p<.05$ 水準) に見られた。学生が AI には間違った回答を生成するリスクがあることや情報に偏りが生じるリスクを意識することができるようになったことが示唆された。

授業後に学生が記述した振り返りからは、以下の3点が実践の結果としてまとめられた。

一点目は、「プログラムが人間に近づくというのは便利なようで怖いものだと感じた」、「生成系 AI と向き合っていくのは簡単なようで難しいと感じた。」等の記述から、生成系 AI の利用自体は容易に可能となったが、技術の長所・短所を理解したことで、気軽に利用することでのリスクを考えられたと言える。

二点目は、「最終的には人間自身が意見を持っていることが必要」、「AI が答えたことをすべて信じることはよくない」等の記述から、生成系 AI を実際に体験したことで、提供される情報の真偽を判断することの必要性を理解できたと言える。

三点目は、「共存することは難しいと考えていたが、AI を時と場合に応じて正しく使うことができれば、共存することが不可能ではなくなると感じた」、「これから生成系 AI との向き合い方を良い方向に変えていきたい」等の記述から、生成系 AI と人の関わりについて肯定的に意識を持つことができたことと示唆する。また、「人間にしかできないこと・伝え方っていうのは今後も必要」との記述も見られたことから、人間の持つ創造性や表現力を振り返ることができたことと示唆された。

これらのことから、授業実践を通して、生成系 AI の是非を考えるきっかけになったことが示唆され、生成系 AI の効果と影響や人と AI との違いについて理解を深められたと考える。

4. おわりに

本研究の目的は、小学校教員養成課程科目における生成系 AI を適切に理解し活用する基礎的な能力の育成を目的とした授業を検討し、学生への事前事後調査の結果をもとに、学生が授業で生成系 AI を用いたときの意識の変容を検証することであった。

生成系 AI を適切に理解し活用する基礎的な能力の育成を目的として、小学校教員養成課程科目である「ICT 活用教育概論」における数理・データサイエンス・AI 教育プログラムと整合性のある2コマの授業を計画した。

計画した授業では、数理・データサイエンス・AI 教育プログラムにある既存のモデルカリキュラムを参考にして、生成系 AI の仕組みの理解、生成系 AI の体験、人と生成系 AI

との創作物の違いの読み比べ等8項目の学習活動を設定した。

教員養成課程を履修する大学1年生を対象に実践した結果は、以下の3点に集約された。

- (1) 学習者は、生成系 AI 知識の習得に関する肯定的な意識を持つことができる。
- (2) 学習者は、生成系 AI の回答への判断に関する肯定的な意識を持つことができる。
- (3) 学習者にとって、生成系 AI の是非を考えるきっかけになったことが示唆され、生成系 AI の効果と影響や人と AI との違いについて理解を深められたと考えられる。

一方、意識の定着に関する効果や AI を適切に理解し活用するスキルについて今後検証する必要がある。高等教育における生成系 AI の授業事例が少ないことから、生成系 AI を適切に理解し活用する基礎的な能力を育む実践事例と実践の効果に関する多角的な検証が喫緊の課題である。

<注および引用文献>

- (1) 内閣府，2018，人間中心の AI 社会原則，<https://www8.cao.go.jp/cstp/aigensoku.pdf>
(最終閲覧日 2023 年 12 月 19 日)
- (2) 日経 PC21，2023，誰でも使える「生成 AI」に乗り遅れるな，2023 年 9 月号，pp.18-19
- (3) 内閣府，2023，AI 戦略 2019 と数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度について，<https://www8.cao.go.jp/cstp/stmain/pdf/230825sanko1.pdf> (最終閲覧日 2023 年 12 月 19 日)
- (4) 数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアム，2020，数理・データサイエンス・AI（リテラシーレベル）モデルカリキュラム，
http://www.mi.u-tokyo.ac.jp/consortium/pdf/model_literacy.pdf (最終閲覧日 2023 年 12 月 19 日)
- (5) 乗添 凌太郎，2023，大学生の生成系 AI 活用実態と今後の展望，国立情報学研究所，
https://www.nii.ac.jp/event/upload/20230707-06_Norizoe_Yi_Ikeda.pdf (最終閲覧日 2023 年 12 月 19 日)
- (6) 森 裕生，橋口 優衣，2023，大学共通教育科目受講生の生成系 AI の認識と活用に関する一検討，日本教育工学会研究報告集，2023 巻 4 号，pp.123-128，
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsetstudy/2023/4/2023_JSET2023-4-B6/_article

e/-char/ja/ (最終閲覧日 2023 年 12 月 19 日)

- (7) 東京大学数理・情報教育研究センター, 数理・データサイエンス・AI 教育強化拠点
コンソーシアム, http://www.mi.u-tokyo.ac.jp/6university_consortium.html (最終
閲覧日 2023 年 12 月 19 日)
- (8) 向田 識弘, 2022, AI リテラシー教育における AI との向き合い方を考える授業の検
討, AI 時代の教育学会誌, 5 巻, pp.9-15,
https://www.jstage.jst.go.jp/article/esae/5/0/5_9/_article/-char/ja/(最終閲覧日 2023
年 12 月 19 日)
- (9) Bing AI, Microsoft,
<https://www.bing.com/search?q=Bing+AI&showconv=1&FORM=hpcodx> (最終閲覧
日 2023 年 12 月 19 日)
- 10) 山崎 志津, 2023, ChatGPT は質問・指示が 9 割, 池田
書店, pp.32-55
- (10) Newton, 2023, Chat GPT の衝撃, 2023 年 7 月号, pp.22-25

< 研究論文 >

若手教師に求められる資質能力について
学校管理職へのアンケート調査から

上田 外史彦*

A Study of the Expected Competence and Ability of Young Teachers
From a Questionnaire Survey of School Managers

Toshihiko UEDA*

概要：

本研究は、新採用から3年目程度の経験を有する若手教師を受け入れ、指導する立場にある学校管理職が、彼らにどのような資質能力を求めているか、また教職課程での学修でどのような教育を求めているかについて、アンケートをもとに明らかにするものである。

まず、公立学校教員採用選考試験の実施状況、中央教育審議会答申等に見る教師の資質能力や『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について、また、各自治体が求める教師像を概観し、現状を把握した。さらに、公立学校14名の現職の学校管理職に対してアンケート調査を実施し、その考察を行った。今回のアンケート結果からは、「教科指導力」「児童生徒理解と生徒指導力」「知識や技能を活用する力」「心身の健康」などを重視し、採用前段階において十分に身に付けておくといよいと認識しているという傾向が見られた。

キーワード：公立学校教員採用選考試験，令和の日本型学校教育，教員の資質能力，求める教師像，アンケート調査

* 金沢学院大学 文学部 准教授

1. はじめに

職業選択に当たり、教師の人気低下に歯止めがかからない。文部科学省による「令和4年度（令和3年度実施）公立学校教員採用選考試験の実施状況について」⁽¹⁾によれば、その競争率は、全体で3.7倍となっており、令和3年度の結果と並び過去最低を記録している。校種や教科によっては、競争率が2倍を下回る自治体もある。本稿執筆段階で令和5年度の状況は未公表だが、おそらく急激な好転は望めないであろう。

こうした競争率の低下は、学校現場に直接的、間接的な影響を様々に及ぼすことが予想される。一般的に公立学校教員採用選考試験（以下、「採用試験」とする。）の不合格者の多くは、受験した自治体の「講師登録」をし、欠員等の補充要員としてリストに加えられるが、競争率の低下はこの登録数の低下にも直結するため、多くの自治体では、産前産後休暇や育児休暇、病気休暇等による補充に苦慮している。代替要員の配置がままならず、同僚で協力して埋め合わせをするために、それぞれの負担が大きくなった結果、疲弊した教師が休みを取るというドミノ倒しのような現象まで起きてしまうこともあると聞く。また、採用試験受験者の競争率が低い状態が長時間継続されるならば、あくまで一般論ではあるが、採用段階における教師人材の質の低下が懸念されることになるであろう。

上田(2023)⁽²⁾でも指摘したとおり、文部科学省は、「学校における働き方改革」「ICT活用の推進」「チームとしての学校」などの施策を講じることで持続可能な学校指導を行うための運営体制を整備するとともに、実現のために求められる教師の資質能力や職場改善、質量両面における人材確保に言及し、強くアピールしている。採用に当たる多くの自治体においても、「求める教師像」を発表したり、オンラインや対面で教師志望者に対する丁寧な説明会を実施したりしている。

教職課程において指導する一員として、未来の教育を担う教師という職業を目指す学生に対し自身の専門分野の指導を充実させることは当然であるが、即戦力として活躍できる人材育成のためにさらに貢献したい。そこで本研究では、実際に学校現場という教育の最前線において、新採用から3年目程度の経験を有する、いわゆる若手教師を受け入れ、指導・育成に当たっている学校管理職が、どのような人材を求めているか、大学在学中にどのような指導を求めているかということについて尋ねるアンケート調査を実施し、分析を行うことにした。

2. 採用試験の実態と教師となる人材確保に向けた取組み

本章では、アンケート調査を実施する前に、採用試験の実態と文部科学省や採用試験を実施する地方公共団体の取組み、また若手教師の資質能力に関する先行研究について概観する。

2. 1 採用試験の実態

文部科学省は、令和4年9月9日に令和3年度に全国で実施された採用試験の実施状況を取りまとめ公表した。小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、養護教諭、栄養教諭を全体とした採用倍率は3.7倍であり、これは令和3年度（実施は令和2年度）と並び過去最低であった。また、小学校においては、全体の採用倍率が過去最低の2.5倍であり、調査対象である都道府県・指定都市教育委員会及び大阪府豊能地区教職員人事協議会の計68団体のうち実に17もの団体、すなわち1/4の団体で2.0倍を下回る結果であった。

文部科学省は、この結果を全体としては、「大量退職等に伴う採用者数の増加と既卒の受験者数の減少によるところが大きい」としている。また、小学校の状況については、「臨時的任用教員や非常勤講師などを続けながら教員採用選考試験に再チャレンジしてきた層が正規採用されることにより、既卒の受験者が減ってきていることなどが理由である」と分析している。確かに、いわゆる団塊の世代がこぞって退職している状況の中で退職者数が増加することに伴い採用者数が増加したこと、さらに、既卒者が採用されることによってその倍率が低下したことが全体の採用倍率を押し下げたことは事実であろう。実際に、新卒者の受験者数は、全国で44,655人となっており、これは前年度の43,596人から微増している。

しかしながら、全体の採用倍率は平成12年度をピークに平成14年度まで激減した後、微増した年もあるものの、全体的にはなだらかに右肩下がりを続けている。これは、教師という仕事の魅力が失われていることの1つの証左であるとも言えるだろう。

「採用倍率の低下」は、一部で「採用された人材の質の低下」という懸念を生じさせる。もちろん教師を目指し採用試験を受験するすべてが採用前段階において十分な教師としての適性を備えている場合、この懸念には当たらない。既卒者が臨時的任用教員や非常勤講師などを続け、もしくは、他業種などの経験を経たり、仕事に就かずに採用試験に向けた努力を続け教師としての十分な資質能力を身に付けたりした上で採用試験に合格し晴れて

教師となることも多くある。しかしながら、実情は必ずしもそういったケースばかりだとは断言できないだろう。極論すれば、「再チャレンジした層」は「前年度以前に不合格だった層」だとも言え、仮にそうした層が上記に当てはまるような努力をせずに、一定数が倍率の低下に乗じて合格し続ける状況が続くとするならば、教師人材の質の低下という懸念は完全に払拭することはできないのだ。

したがって、「教師人材の質量両面の確保」のためには、ある程度の採用倍率の維持が急務である。事実、文部科学省は、様々な施策の中で採用倍率を上げる努力をしているので、次項で確認していくことにする。

2. 2 中教審答申に見る「教員の資質能力」と「人材確保に向けた取組み」

令和3年1月26日、中央教育審議会は、『『令和の日本型教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～』（中教審第228号）⁽³⁾を答申した。本答申では、まず急激に変化する時代の中で子供たちに育むべき資質・能力を示した上で、昭和、平成の日本型教育が残してきた成果と課題の整理がなされ、課題対応のためには「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実し、「主体的・対話的で深い学び」を実現すべきだと結論した。

また答申内では、課題として、「本来であれば家庭や地域がなすべきことまでが学校に委ねられることになり、結果として学校及び教師が担うべき業務の範囲が拡大され、その負担が増大」「教師の長時間勤務による疲弊や教員採用倍率の低下、教師不足の深刻化」など、これまでの教育の成果の代償とも言うべき事項を明記した。さらに、「教職員の姿」として、「学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出し、主体的な学びを支援する伴走者としての役割を果たしている」「多様な人材の確保や教師の資質・能力の向上により質の高い教職員集団が実現し、多様なスタッフ等とチームとなり、校長のリーダーシップの下、家庭や地域と連携しつつ学校が運営されている」「働き方改革の実現や教職の魅力発信、新時代の学びを支える環境整備により教師が創造的で魅力ある仕事であることが再認識され、志望者が増加し、教師自身も志気を高め、誇りを持って働くことができている」などを挙げ、各論として、幼児教育、義務教育、高等学校教育等、特別支援教育、外国人児童生徒等への教育のそれぞれに項目立てて教師の人材確保や資質能力、専門性、指導力の向上について具体的な目指すべき方向性を示した。特に、「9. Society5.0 時代における教師及び教職員組織

の在り方について」では、全体に渡って令和の日本型教育を実現するための教師の姿と、環境改善の方向性を示した。

上記答申を受ける形で、令和4年12月19日には、同じく中央教育審議会が『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～」（中教審第240号）⁽⁴⁾を答申した。

本答申ではまず、総論の中で「新たな教師の学びの姿の実現」「多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成」「教職志望者の多様化等を踏まえた育成・安定的確保」という3つの方向性を示し「教師の養成」「教員免許状」「採用」「研修」の現状を整理した。そして、各論では、この3つの方向性を踏まえ、養成段階から採用後の研修に至るまで柔軟できめ細やかな対応をするとともに、教師を支える環境整備をしていくという改革を実施するとした。

以上、本稿では2つの中央教育審議会答申を概観した。学習指導要領の実施に時をほぼ同じくして時代は平成から令和に移り、激動の時代に応じて教育も温故知新の精神を以て変化すべく「令和の日本型教育」を打ち出したこと、また、これが絵に描いた餅とならぬように、教育を担う「教師のあるべき姿」を再定義するとともに、令和の日本型教育の実現のために教師の「環境改善」と「人材確保」に努めていくという我が国の教育政策の流れが明確になったと言えよう。

2. 3 自治体が求める教師像

実際に教師を採用する自治体では、それぞれの実態に応じつつ「求める教師像」を端的にまとめ公表している。平成22年度に実施された教員採用選考試験の募集要領等に記載された教育委員会が求める教師像を文部科学省が調査し取りまとめた結果⁽⁵⁾によれば、当時、採用試験を実施したすべての自治体（平成24年度から政令指定都市となった熊本市と大阪府豊能地区教職員人事協議会を除く66団体）が求める教師像を定めている。

この取りまとめによれば、66自治体のうち61自治体が「教科等に関する優れた専門性と指導力、広く豊かな教養」などを求めていること、50団体が「教育者としての使命感・責任感・情熱、子どもに対する深い愛情」などを求めていること、また、44の自治体で「豊かな人間性や社会人として良識、保護者・地域からの信頼」などを求めていることがわかる。また、この他にも、「組織の一員としての責任感や協調性」「円滑な人間関係

が築けること」「社会の変化による課題や子どもの変化を把握し、解決できること」「心身ともに健康であること」「高い倫理観・積極性やチャレンジ精神」「郷土愛」などが求められているとされている。それぞれの自治体では、多少の違いがあるが概ね3～5つの箇条書き、もしくは文章で求める人物像を公表している。

2. 4 若手教師の資質能力に関する先行研究

若手教師の資質能力については、これまでにたくさんの研究がなされている。三浦・武田・鎌田・細川（2021）⁽⁶⁾は、各都道府県で策定された教員育成指標を、教員養成段階、特に教育実習の評価において活用する方向性を探るために、実習を受け入れる学校に対するアンケート調査を実施し、その結果を考察している。三浦ほか（2021）は、大学における養成段階の育成指標と、教育実習の評価項目、秋田県教員育成指標等の適切な連携、連動性が保たれることにより、教職課程での学修段階から大学教員、実習受入校での指導担当者等が共通認識をもって指導に当たれるとした。

一方、学校管理職を対象とし、アンケート調査を実施した研究には、松本（2023）⁽⁷⁾がある。松本（2023）は、静岡県教員育成指標に設定された6つの資質能力と4つのキャリアステージを踏まえ、高等学校管理職を対象としたアンケートを実施した。その結果から、学校現場から教職課程での指導に当たっては、「授業力」「教育業務遂行力」が特に求められていることがわかっている。

前項までに確認した内容に、これらの先行研究を踏まえ、アンケートで問う内容を吟味し、実際に学校管理職にアンケート調査を行うことにした。

3. アンケートについて

よりよい学校経営に当たり、児童生徒の指導を担う教師の質と量を確保することは、学校管理職としての職務のうちの最重要事項の1つである。管理職は、各校に配置された教師の実績、経験年数、時には教師同士の人間関係等までも考慮して、学年配置や校務分掌を決定していく。少人数による習熟度別指導やティーム・ティーチングなどの各種加配事業なども積極的に活用し、数の確保にも尽力している。また、多くの自治体において、教諭等の人事評価の評価者は各学校の校長および教頭であることが多い。適正な人事評価を行うためには、普段から教師一人一人の職務への取組を観察する必要がある。また、観察したことに基づき、適宜指導し育成していくことも重要な職務の一つである。したがって、

教師のことを最も理解し、その育成に主体的に関わっている存在は、各学校の管理職であることに異論の余地はないであろう。

そこで本研究では、現在学校に勤務している管理職を対象としたアンケート調査を実施し、文部科学省をはじめとする行政機関や教職課程をもつ高等教育機関とは違った視点からの意見を集約し、取りまとめることにした。

3. 1 アンケートの概要

アンケート調査に当たっては、Google フォームを利用し、先述のとおり、現在公立小学校、中学校および高等学校で管理職として勤務している14名を対象にすることにした。回答者の勤務する校種や職名、性別やおおよその年齢などの属性については、次の表1のとおりである。

なお、今回のアンケートは、サンプルサイズが14と非常に小さく、回答の信頼性という点で検討の余地があるが、本研究は今後の研究のパイロットスタディ的な位置付けとしており、質問の問い方、質問数などを改善した上で、適正な規模のアンケートを実施するための準備的な側面も持ち合わせていることを申し添えておく。

表1 回答者の属性

回答者	校種	職名	性別	年齢（代）
1	小学校	校長	男性	60代
2		教頭	男性	50代
3	中学校	校長	男性	60代
4			男性	50代
5			女性	50代
6			女性	50代
7			女性	50代
8		教頭	男性	50代
9			男性	50代
10			女性	50代
11			女性	50代

1 2			女性	50 代
1 3	高等学校	校長	男性	50 代
1 4		教頭	男性	50 代

3. 2 質問事項

アンケートの設計、質問項目の作成に当たっては、学習指導要領と第2章で取り上げた2つの答申、及び各地方自治体が示した「求める教師像」を参考にした。

また、現行学習指導要領の改訂の趣旨である「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱を念頭に置くことにした。これら3つの資質能力の育成は、なにも児童生徒に限ったことでなく、社会に出た後も求められる「生きる力」につながるものだからである。さらに、「知識及び技能」に関する項目を【Ⅰ群】、「思考力、判断力、表現力等」に関する項目を【Ⅱ群】、「学びに向かう力、人間性等」に関する項目を【Ⅲ群】として、各群の中で重要と思われるものを3つずつ選ぶ質問、群自体の順位を尋ねる質問とそれぞれを選択した理由を問うことにした。

その他の質問も含めた具体的なアンケートの内容は次のとおりである。なお、【Ⅲ群】②の項目は、実際のアンケートにおいては回答者の自治体名等を記載していたが、その特定を避けるため、本稿では〇〇と表記している。

問1 現在勤務されている校種を選んでください。

- ☐ 小学校（義務教育学校を含む）
- ☐ 中学校（義務教育学校・中高一貫校を含む）
- ☐ 高等学校（中高一貫校を含む）

問2 現在の職名を選んでください。

- ☐ 校長
- ☐ 教頭

問3 性別を選んでください。

- ☐ 男性
- ☐ 女性
- ☐ その他
- ☐ 回答しない

問4 年齢を選んでください。(回答時点)

- ☐ 40代
- ☐ 50代
- ☐ 60代
- ☐ 回答しない

問5 【I群】採用前に特に高めておくと思われる項目を3つを選んでください。

- ☐ ①「教科」の専門的な知識・技能（例：古典作品に対する深い造詣，各種コンクール・大会等での実績，英検1級など）
- ☐ ②「教科指導」の知識・技能（例：『わかりやすい教え方』『楽しく学ぶ方法』など）
- ☐ ③「児童生徒理解と生徒指導」に資する知識・技能
- ☐ ④「学級経営」に資する知識・技能
- ☐ ⑤「道徳」「特別活動」「総合的な学習の時間」の知識・技能
- ☐ ⑥「ICT」に関する知識・技能
- ☐ ⑦「主体的・対話的で深い学び」の実現に資する知識・技能
- ☐ ⑧「インクルーシブ教育システム」の構築に資する知識・技能
- ☐ ⑨「急速なグローバル化，価値観やライフスタイルの多様化」に対応できる知識・技能
- ☐ ⑩社会人としての基本的な常識をもち行動できる力

問6 問5で3つを選んだ理由をお答えください。(自由記述)

※選んだ項目（①～⑩）ごとに理由をお答えいただいても，3つをまとめてお答えいただいても構いません。

問7 【II群】採用前に特に高めておくと思われる項目を3つを選んでください。

- ☐ ①問5の【I群】で挙げた項目を活用し職務に生かす力
- ☐ ②卒業時や学年末などの児童生徒の姿を見据え，逆算して計画的に指導できる力
- ☐ ③児童生徒に対して適切な言葉遣いや態度で接し，その模範となるように行動できる力
- ☐ ④児童生徒の成長のために保護者や地域の人々から理解や協力，信頼を得ることができる力
- ☐ ⑤自他の経験等によって得た知見を蓄積し，未知の状況において活用できる力
- ☐ ⑥学校教育目標の実現に向け，教育課程を柔軟にデザインして実行できる力

- ☐⑦児童生徒の実態を正確に把握し、「個に応じた指導」ができる力
- ☐⑧指導事項を適切に評価し、その評価をもとに指導の改善・充実を図ることができる力
- ☐⑨自分や同僚、児童生徒や学校を取り巻くすべての人材や環境に誇りをもち、その魅力等を発信できる力
- ☐⑩探究心をもちつつ、自律的かつ継続的に学び続け、児童生徒の学びを引き出す力

問8 問7で3つを選んだ理由をお答えください。(自由記述)

※選んだ項目(①～⑩)ごとに理由をお答えいただいても、3つをまとめてお答えいただいても構いません。

問9 【Ⅲ群】採用前に特に高めておくとういと思われる項目を3つ選んでください。

- ☐①問7の【Ⅱ群】で挙げた10個の項目を「実現しようとする姿勢」
- ☐②「〇〇が求める教師像」の4つを大切にし、近づこうとする姿勢
- ☐③高次元でバランスの取れた「自主性」と「協調性」
- ☐④健康で強い「心」と「体」
- ☐⑤進んで困っている人を助け、自分が困った時には人に助けを求められる力
- ☐⑥適切な(他からみて妥当と思われる)「自己分析力」と「自己評価力」
- ☐⑦「情報収集能力」と「情報の取捨選択能力」の適切さ
- ☐⑧目標の達成や課題の解決に向けた手段やプロセスの「デザイン力・調整力」
- ☐⑨目標の達成や課題の解決に向けて継続して努力できる「粘り強さ」
- ☐⑩急激に変化する時代に対応し、持続可能な社会を実現に貢献できる「柔軟さ」

問10 問9で3つを選んだ理由をお答えください。(自由記述)

※選んだ項目(①～⑩)ごとに理由をお答えいただいても、3つをまとめてお答えいただいても構いません。

問11 【Ⅰ群】から【Ⅲ群】の項目を再掲します。改めてご覧いただき、これらの3つの群に対して優先順位をつけるとすると、次のどれに当てはまりますか。1つ選んでください。

- 【Ⅰ群】
- ①「教科」の専門的な知識・技能
 - ②「教科指導」の知識・技能
 - ③「児童生徒理解と生徒指導」に資する知識・技能
 - ④「学級経営」に資する知識・技能

- ⑤「道徳」「特別活動」「総合的な学習の時間」の知識・技能
- ⑥「ICT」に関する知識・技能
- ⑦「主体的・対話的で深い学び」の実現に資する知識・技能
- ⑧「インクルーシブ教育システム」の構築に資する知識・技能
- ⑨「急速なグローバル化、価値観やライフスタイルの多様化」に対応できる知識・技能
- ⑩社会人としての基本的な常識をもち行動できる力

【Ⅱ群】①問5の【Ⅰ群】で挙げた項目を活用し職務に生かす力

- ②卒業時や学年末などの児童生徒の姿を見据え、逆算して計画的に指導できる力
- ③児童生徒に対して適切な言葉遣いや態度で接し、その模範となるように行動できる力
- ④児童生徒の成長のために保護者や地域の人々から理解や協力、信頼を得ることができる力
- ⑤自他の経験等によって得た知見を蓄積し、未知の状況において活用できる力
- ⑥学校教育目標の実現に向け、教育課程を柔軟にデザインして実行できる力
- ⑦児童生徒の実態を正確に把握し、「個に応じた指導」ができる力
- ⑧指導事項を適切に評価し、その評価をもとに指導の改善・充実を図ることができる力
- ⑨自分や同僚、児童生徒や学校を取り巻くすべての人材や環境に誇りをもち、その魅力等を発信できる力
- ⑩探究心をもちつつ、自律的かつ継続的に学び続け、児童生徒の学びを引き出す力

【Ⅲ群】①問7の【Ⅱ群】で挙げた10個の項目を「実現しようとする姿勢」

- ②「〇〇（自治体名）が求める教師像」を大切にし、近づこうとする姿勢
- ③高次元でバランスの取れた「自主性」と「協調性」
- ④健康で強い「心」と「体」
- ⑤進んで困っている人を助け、自分が困った時には人に助けを求められる力
- ⑥適切な（他からみて妥当と思われる）「自己分析力」と「自己評価力」
- ⑦「情報収集能力」と「情報の取捨選択能力」の適切さ
- ⑧目標の達成や課題の解決に向けた手段やプロセスの「デザイン力・調整力」

⑨目標の達成や課題の解決に向けて継続して努力できる「粘り強さ」

⑩急激に変化する時代に対応し、持続可能な社会を実現に貢献できる「柔軟さ」

※左側が優先度のより高いものになります。

※各群の中でご自身が選択された3つの項目だけでなく、10個すべての項目を総合的に考慮いただいた上で群全体としての順位をお決めください。

○Ⅰ群→Ⅱ群→Ⅲ群

○Ⅰ群→Ⅲ群→Ⅱ群

○Ⅱ群→Ⅰ群→Ⅲ群

○Ⅱ群→Ⅲ群→Ⅰ群

○Ⅲ群→Ⅰ群→Ⅱ群

○Ⅲ群→Ⅱ群→Ⅰ群

問12 問11で選んだ優先順位とした理由をお答えください。(自由記述)

問13 問5～問12の回答に当たり、次のどの観点で臨まれましたか。最も近いものを1つ選んでください。

○1「経験のない(少ない)教員だから、初歩的な項目を重視して回答した」

○2「経験のない(少ない)教員だからこそ、長い教員人生を経て将来的に望ましい人材となるために必要な項目を重視して回答した」

○3「上記1と2の観点を総合的に考えて回答した」

○4 どれでもない

問14 本アンケートにご回答いただく中でお気づきになったこと、質問項目や選択項目で改善できるとお考えになったこと、率直なご感想などをお答えください。(自由記述)

※特にない場合は、「特記なし」とご回答ください。

3.3 倫理的配慮

回答者全員に対しては、事前に本研究の内容、目的、意義を説明した上で、個人名や所属が特定されることはないことを説明し、同意を得た上で実施した。

4. アンケートの結果と考察

質問1から質問4までは、回答者の属性を尋ねるものであり、すでに第3章の表1で一

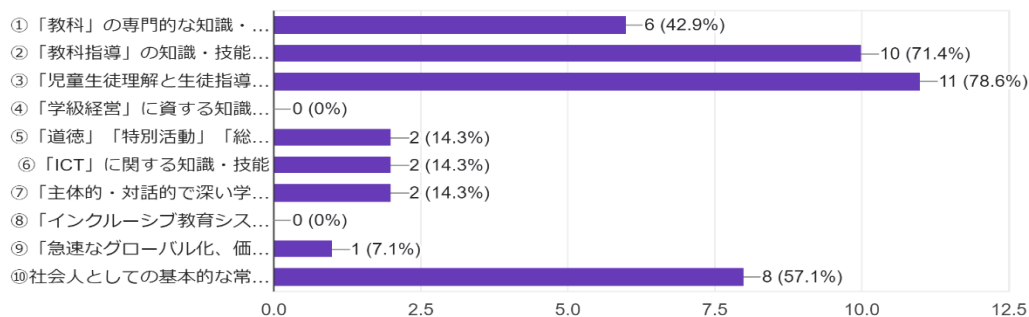
覧にしている。本章では、質問5から質問14までの結果を示し考察することにする。

4. 1 質問5及び6の結果と考察

質問5は、教師に求められる資質能力のうち、「知識及び技能」に関わるものを項目として挙げ、管理職が特に必要だと考えている内容を浮き彫りにするために尋ねたものである。結果は、次のグラフ1のとおりであった。

グラフ1 問5の結果

問5 【I群】採用前に特に高めておくとういと思われる項目を3つ選んでください。
14件の回答



今回の調査では、多くの回答者が②と③を選択した。この2つは、新採用として教壇に立った時に、その全員にもれなく、そして最低限に求められる項目だと考えられ多く選択されたのだろうと考える。もちろん、回答者がなかった④や⑧も教師として欠くことのできない資質能力であるが、おそらく「採用前に身に付けるというより、実際に教師として経験をしながら身に付けていく方がよい」「まずは、数の多い教科指導と児童生徒との関わりが大切」「すべての児童生徒に対して絶対に必要だという観点からは優先順位が下がる」等の理由があったのではないだろうか。

続いて、⑩が多く選択された。「教師としてという議論の以前に、そもそも学生という立場から卒業し、社会人として生活していくことができるか」ということを重視していることがわかった。果たして、回答者はどのような理由で選択したのか、問6の結果を表2にまとめた。

表2 問6の結果

回答者	回 答	理 由
1	①②③	人に教えるということはそれだけの専門的な知識が必要であり、それを伝えるための技術や人間性も必要である。
2	②③⑩	②③について：現任校を含め、これまで勤務してきた学校での児童・生徒の問題行動（暴力や不登校など）の主な原因に、「勉強が分からない」「自分のことを理解してもらえない」ということが挙げられるため。⑩について：学校で起きる問題の中には、あきらかに教員の対応が原因であることも多い。自己の勝手な判断ではなく、社会人として常識的な判断・対応ができるようになってほしい。
3	⑥⑨⑩	⑥ICTについては、これからの教育活動を進めるうえでは欠かせない、逃れられないスキルになることは間違いない。次に、⑨グローバル化、価値観、ライフスタイルについては、教員自身が時代の変化に対応できない職業種であることの反省に立ち、新時代に適応し変化することを厭わない感覚が必要であると考え。そのことの同義として、⑩教員では無く、社会人としての常識に敏感な力量が、これからの教員には必要不可欠であると考え。
4	①③⑩	⑩は教育公務員として当然。社会の目が一層厳しくなる昨今、保護者や地域との連携が求められる中、常識的行動がとれることは不可欠。知識・技能という点では一応①③を選んだが、他も大切と思う。
5	③⑤⑩	教員になって、すぐに必要であり、ないと困るなと考えられる力を挙げた。
6	②⑥⑦	未来を生きる生徒を育成する職責を果たすためにこの3つは必要だから。
7	①②③	③人格の形成という学校教育の目標を第一に達成するため。②授業で子供を引き付ける必要があるから。①どのような指導方法が求められようと、対応できる基本的な知識技能がある程度必要であるため。
8	②③⑩	細かいことは採用されてからOJTで身につけていけば良い。基本的な姿勢のみ鍛えておくことが大切と感じる。
9	②③⑦	優先するのであれば、生徒理解と授業の充実だと考える。
10	②③⑩	②教師を目指す以上、教科の知識は重要である。子ども達も教師に一目置くことになり、子ども達を引きつけるのに有効である。③子ども達は本当に色々な側面を持っている。時代とともにいろいろ変化もしている。そういったことを理解し、子ども達に接する視点を持つべきである。⑩どんな職業についても必要であるが、特に教員に関しては保護者や地域をはじめ世間の目が厳しい。
11	②③⑤	教師として必要な資質能力を身につけてほしい項目が特に上の3つであるから。採用前に学べることは、もちろん人としての常識面、道徳面も磨いてほしいと願う。
12	①③⑩	教員として最低限必要なもので、①③は教員養成課程なら必ず学ぶものだから。
13	①②③	児童生徒や保護者がいなくても高められると思われるから。それ以外は、教職の実際の経験や体験、必要性とともに育つと思われるから。
14	①②⑩	高校においては採用当初は、クラス経営よりも教科指導を主に力を入れて取り組むことになります。生徒理解や学級経営に関する知識・経験などは教科指導をしながら、担任の先生のサポートをしながら身につけていくことができると考えています。教科の専門知識も教えながら身につけていくことはできますが、学生のうちにじっくりと、しっかり身につけて欲しいと思います。

表2から、概ね筆者の予想どおりの理由が書かれていることがわかる。回答者5の「教員になって、すぐに必要であり、ないと困るなと考えられる力を挙げた。」、回答者9の「優先するのであれば、生徒理解と授業の充実かと」などの意見からは、即戦力として最低限身に付けておくべき資質能力という理由で選択されたことがわかる。また、大学時代に身

に付けておくべきことと、採用されてから身に付けていくべきことを分けて考えて回答されたことが、回答者8の「細かいことは採用されてからOJTで身につけていけば良い。基本的な姿勢のみ鍛えておくことが大切と感じる。」、回答者14の「生徒理解や学級経営に関する知識・経験などは教科指導をしながら、担任の先生のサポートをしながら身につけていくことができると考えています。教科の専門知識も教えながら身につけていくことはできますが、学生のうちにじっくりと、しっかり身につけて欲しいと思います。」という意見に裏付けられていると言えよう。

一方、多くの回答者がこうした理由から②や③、そして⑩を回答する中で、回答者3は、⑩は選択しているものの、残りの2つは⑥と⑨を選択した。⑥と⑨はいずれも、今回の調査においては、選択された割合の低いものであったが、回答者3が選択した理由は、「⑥ICTについては、これからの教育活動を進めるうえでは欠かせない、逃れられないスキルになることは間違いない。次に、⑨グローバル化、価値観、ライフスタイルについては、教員自体が時代の変化に対応できない職業種であることの反省に立ち、新時代に適応し変化することを厭わない感覚が必要であると考え。そのことと同義として、⑩教員では無く、社会人としての常識に敏感な力量が、これからの教員には必要不可欠であると考え。」というものであった。これまでの学校教育、教師の実態を踏まえ、採用されてから長時間を教師として過ごすこれからの人材に必要な項目という観点からの回答であったことがわかる。このような回答に当たっての観点については問13の考察で改めて触れることにするが、今後の教育の在り様を見通した上での意見はとても貴重であった。

4. 2 質問7及び8の結果と考察

質問7は、教師に求められる資質能力のうち、「思考力、判断力、表現力等」に関わるものを項目として挙げ、管理職が特に必要だと考えている内容を浮き彫りにするために尋ねたものである。項目の選定に当たっては、「知識及び技能を活用する力」や「実際の場面で適切に対応できる力」を念頭に置いた。次のとおり、問7の結果をグラフ2、問8の結果を表3にまとめた。

グラフ2 問7の結果

問7 【Ⅱ群】採用前に特に高めておくとよいと思われる項目を3つ選んでください。

14件の回答

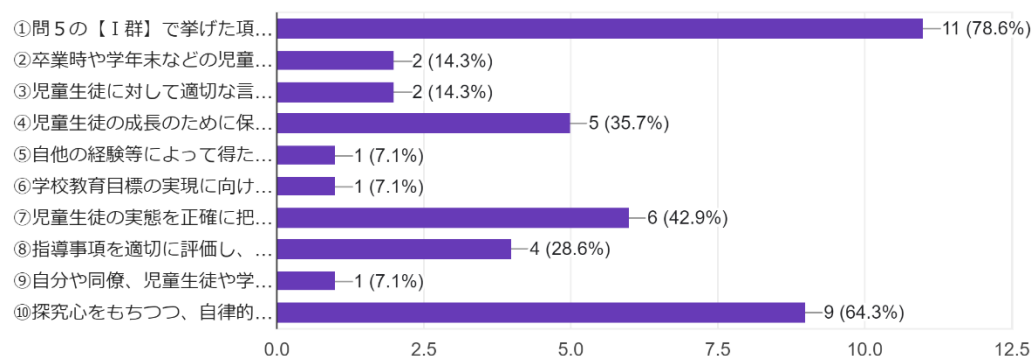


表3 問8の結果

回答者	回 答	理 由
1	①⑦⑩	現場では、一律の指導ではなく、それぞれの学級や個人に応じた指導が必要になる。個々の力をつけるためには、それなりの柔軟な指導力が必要である。
2	①④⑦	児童・保護者ともに、価値観が多様化しており、学校に求める対応も様々である。学校だけで、ましてや一教員だけで対応できる時代ではないため、保護者や地域と連携し対応できる力が必要であると考えます。
3	④⑦⑧	Ⅱ群の中で選択をした。まず、④保護者や地域の理解、信頼及び協力を得ることは、これまで以上に必要なことなので、それに関する意識力は必要である。次に、⑦児童生徒の実態把握をするための洞察力、推理力は経験を踏まなければ付けることは難しいと思われるので、採用前と言うよりも OJT 等を含めた採用後に期待できる要件であろう。また⑧自身の指導に関する評価、改善は、PDCA サイクルにも関連することで、これも採用後に満たされるべき要件だと考える。
4	④⑦⑩	①～⑩までどれも大切。個が置かれた状況に応じて求められる力は変化する。ただ、いずれも変化(進化)することのできる力だと思う。失敗を恐れず、新たなことに挑戦する心を持ち続けられるかだ。
5	①⑦⑩	生徒の力を高めるためには、自ら学び続け、子供の力を引き出す力が必要であると感じた。
6	①⑧⑩	授業で生徒を成長させればおのずと生徒や保護者、地域の信頼は得られるから。
7	①⑨⑩	学び続ける資質の重要性を感じるため。他者への他社への尊敬の念があれば、人間関係を構築できると思うので。
8	①④⑩	学びの専門家として、周りの人たちと協力して子どもたちに向かっていけることが大切だと感じている。
9	①⑦⑩	児童・生徒との関係が良好で、自ら学ぼうとする姿勢があればよい。
10	①③④	①知識だけでなく実践することが重要だから。③子ども達は教師の姿勢をよく見ている。模範となる行動を見せることで憧れにも繋がる。④子ども達の成長のために一生懸命に取り組む姿は保護者をはじめ、地域の人達からの信頼に必ず繋がり、教員生活を送りやすくなる。
11	①⑥⑧	これまで受けてきた授業観について、指導のみを授業と捉えるのではなく、今求められている子どもが主体的に学ぶ授業づくりを実践できる素地を育てると良いと実感しているから。

1 2	①⑧⑩	学生の間に高められそうなことから。なお、③は教員でなくても人として必要なことなので、選択しない。
1 3	②③⑤	採用前の社会体験（アルバイト等）や論文作成、資格試験の勉強などを経験する中で、試行錯誤を通して身につけられると思われるから。
1 4	①②⑩	どの項目もお互いに関係があると思いますが、まず生徒に直接関わるところが授業であることから、授業を計画に従ってしっかりと進めるだけの知識を持つこと、また目標を設定してそれに向かって指導を進めていくために、先を見通す力が必要だと思います。そして、教育は常に変わり進化していくので、常に学び教育力の向上を目指していくこと、生徒により指導・支援は変わるものなので、探究心を持って取り組むことが必要だと思います。

項目①を11名が選択した。多くの回答者が、教師として必要な知識・技能全般を実際の指導場面に活用できる力を重要視していることがわかった。また、誰も選択しなかった項目はなく、その意味では比較的分散した結果となったが、これはサンプル数が少ないことが原因であると考えられるため、適正なサンプル数のもとで再調査をする必要がある。

今回の結果は、①⑦⑩が上位3つであったが、回答者1、5及び9の3名がこの3つを選択していた。その中で、回答者1は、「現場では、一律の指導ではなく、それぞれの学級や個人に応じた指導が必要になる。個々の力をつけるためには、それなりの柔軟な指導力が必要である。」とし、回答者5は、「生徒の力を高めるためには、自ら学び続け、子供の力を引き出す力が必要であると感じた。」としており、両者が、身に付けた知識技能を思考力、判断力、表現力を以て「生徒に力を付けるため」に活用する力が重要だと考えていることがわかった。

4. 3 質問9及び10の結果と考察

質問9は、教師に求められる資質能力のうち、「学びに向かう力、人間性等」に関わるものを項目として挙げ、管理職が特に必要だと考えている内容を浮き彫りにするために尋ねたものである。項目の設定に当たっては、「自らの取組みを調整し、粘り強く取り組むことができる側面」や「教師としての望ましい人間性」を念頭に置いた。次のとおり、問9の結果をグラフ3に、問10の結果を表4にまとめた。

グラフ3 問9の結果

問9【Ⅲ群】採用前に特に高めておくといわれる項目を3つ選んでください。

14件の回答

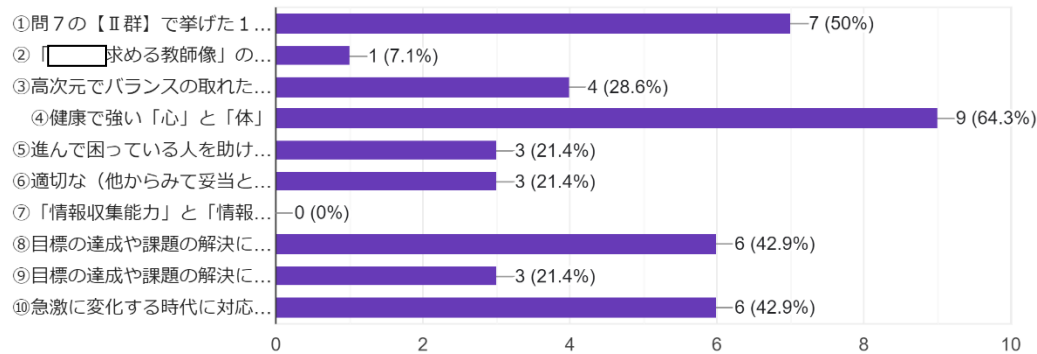


表4 問10の結果

回答者	回 答	理 由
1	③④⑨	現場では他の教員との協調性が必要であり、保護者や指導の困難な子どもとも向き合わなければならない。そのための人間としての強さが必要である。
2	①③⑥	これまでの項目、どれも大切なことであるが、特に③⑥が重要であると考えている。児童・保護者が多様化しているのと同様に、教職員の価値観・指導観も多様化しており、それが良い方向で働くこともあるが、上司や周囲からの意見を素直に受け入れず、結果として困ったことになることも多々あるため。
3	④⑧⑩	③～⑩全てがこれからの令和、そしてその後の新たな元号を迎える時代、そして22世紀を迎えるうえで、日本人にとって必要な要件だと考える。
4	①③④	最後は体力がものを言う。バランス感覚と新たな一歩を踏み出せる勇気。
5	①④⑨	心が病んでいる教員も多く、どれも大切に迷うが、まずは健康な心と体が必要であると感じる。
6	⑥⑧⑩	教職を選ぶ自分とは何か、学習指導要領は時代を反映した内容なので、不易と流行を理解する必要があるから。
7	①④⑩	心身の健康が第一。
8	④⑤⑩	現場では様々なことが起こる。その先生の良さを生かすためにも、レジリエンスが求められる。
9	①⑤⑧	⑤助け合うことの大切さ⑧目標も無くやり出すときりの無い仕事。
10	③④⑤	③～⑤ 教員に限らず若い人達を見ていると、よく言えば割り切ってスマートに生活している人が多いように思う。周りの人と無理に合わせなくても自分のペースで自分なりに生活する事を重要視している気がする。しかし、教員は子ども達だけでなく、色々な世代、地域の人たちに多種多様なことで関わる事が多い。よって周りの人の様子を見たり自分のことも開示したりすることが特に必要であると思うから。健康な「心」と「体」は職業人としては重要だと思う。
11	①⑧⑩	まずは、健康な身体と素直な心がベースにあり、予測困難な時代に対応できる力を身に付けていくことが大事であるから。
12	⑥⑧⑩	③④⑤⑦⑨は小中学校時代にも付けられそう。①は10個全てが当てはまるわけではない。②「(自治体名)の求める教師像」でなくてもよい。
13	④⑧⑨	心身共に健康であることはどのような仕事でも大切だから。問7までにあげた力は⑧⑨に関わっているから。
14	①②④	どれも大切です。④については、自身がタフであることは必須だと思います。

【Ⅲ群】の項目の中で最重要視されたのは9名が選択した④であった。回答者11及び12は④を選択しなかったが、それぞれ「まずは、健康な身体と素直な心がベース」「④は小中学校時代にも付けられそう」と記述していることから、重要でないと考えているのではなく、心身の健康は大前提であり、当然に必要な要素と考えているためだと推測される。回答者5の「心が病んでいる教員も多く、どれも大切に迷うが、まずは健康な心と体が必要であると感じる」という記述に代表されるように、管理職が職員の健康管理に心を砕いている様子や多忙化等による教師の心身の疲弊等がいかに切実な問題であるかを物語る結果となった。

その他の回答結果はどれかに偏ることなく比較的分散したものとなった。その中で、①の選択率が高いのは、問7の結果で①が多く選択されたのと同じく、教師として必要な知識・技能全般を実際の指導場面に活用しようとする姿勢を重要視している回答者が多かったということであろう。

本アンケートの質問項目は、第3章第2項で述べたとおり、現行学習指導要領とこれからの学校教育の在り様を想定した「令和の日本型学校教育」に係る2つの中央教育審議会答申の記述を参考にしたものである。そういった点では、普遍的な教師に求められる選択項目とこれからの学校教育に必要な項目とが混在している選択肢となっていた。回答者6は、「教職を選ぶ自分とは何か、学習指導要領は時代を反映した内容なので、不易と流行を理解する必要があるから」とし、④⑧⑩を選択した。質問のねらいを正しく捉えた上で、心身の健康を土台とし、不易と流行のバランスを考え、普遍的な面では⑧を、激動の時代への対応力という面では⑩をそれぞれ選択したことがわかる。なお、⑧と⑩の組み合わせを選択した回答者が回答者6を含め4名であった。おそらく他の回答者も、令和の日本型教育がこれまでの我が国の教育を総括した上で、今後の課題を整理したのと同じく、回答者6のような視点で回答をしたのだらうと推測している。

4. 4 質問11及び12の結果と考察

質問11は、学校管理職が若手教師の指導に当たり、「生きる力の3つの柱」とされているうち、優先しているのはどの要素なのかを明らかにすべく尋ねることにしたものである。結果は次のグラフ4と表5のとおりである。

グラフ4 問11の結果

問11 【Ⅰ群】から【Ⅲ群】の項目を再掲しま...いた上で群全体としての順位をお決めください。

14件の回答

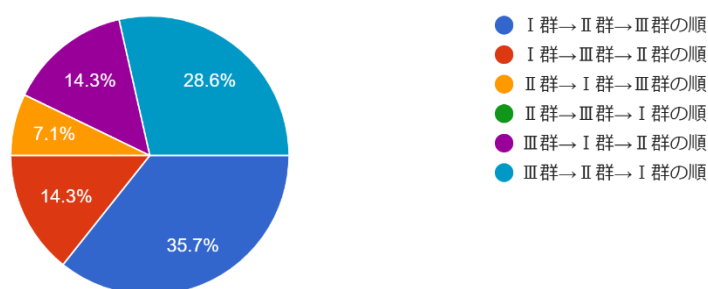


表5 問12の結果

回答者	回答	理由
1	Ⅰ→Ⅱ→Ⅲ	本人の資質によるもの、現場で培われる力を考慮すると、採用前につけておく力としては、その順位になる。
2	Ⅰ→Ⅲ→Ⅱ	教育者としての専門性や指導力も大事であるが、その根幹となる人間性こそが一番大事であると考えため。
3	Ⅲ→Ⅱ→Ⅰ	教員としての素養を大事にする事よりも、新時代を生き抜く人間として、大事なことが優先されるべきだと考えたから。
4	Ⅲ→Ⅱ→Ⅰ	知識や技能は身につけるもの。姿勢や力はそだてるもの。良い土壌にこそ大きな花や立派な実が育つ。育っていない態度や力に知識・技能をつけさせようとも成果は小さい。
5	Ⅰ→Ⅱ→Ⅲ	難しく選択であり、今感じているままに選んだ。
6	Ⅲ→Ⅱ→Ⅰ	即戦力としてはⅠ群だが、そもそも「人格の形成」のためにはⅢ群→Ⅱ群→Ⅰ群と考えるから。
7	Ⅲ→Ⅰ→Ⅱ	教師自身の人間力の重要性を感じるため。
8	Ⅲ→Ⅱ→Ⅰ	AIに代替できない資質・能力。
9	Ⅰ→Ⅱ→Ⅲ	大きな目標から最後に個人の目標へ？
10	Ⅱ→Ⅰ→Ⅲ	非常に迷いました。Ⅱ群Ⅲ群は教員としての資質に迫るものだと思いますが、その群の中でも内容の差が大きく感じたためです。私は教員としての知識や技能も重要ですが、人間力も重要な要素だと常に思っています。
11	Ⅰ→Ⅱ→Ⅲ	採用前の特に大学時代での学びについては、Ⅰ→Ⅱ→Ⅲ群の順位と考えるが、総合的につながりをもたせて学ぶ課程を実施できる方向性もあると考える。
12	Ⅰ→Ⅲ→Ⅱ	何に対する優先順位が分からなかったので、学生が何をすればよいかわかりやすい順にした。
13	Ⅲ→Ⅰ→Ⅱ	学びに向かう態度→知識・技能→思考力・判断力・表現力 教員としてはまずは学びに向かう姿勢が必要だと思ったから。
14	Ⅰ→Ⅱ→Ⅲ	教科が一番です。(最低限のコミュニケーション力があることが前提ですが…)

生きる力の3つの柱は、それぞれが不可分に結び付いているものであり、そもそも順位を付けるものではない。「どれが大切」ではなく「どれも大切」な要素であって、バランス

よく指導することが大切であるとされている。当然に、今回の結果も意見がどれかに偏ることなく分散したものとなった。但し、Ⅱ群として分類した「思考力、判断力、表現力等」を1位とした意見は、回答者10の「Ⅱ群→Ⅰ群→Ⅲ群」のみであった。理由を見ると、「非常に迷った」とされており、Ⅱ群とⅢ群に大きな差があるため、その間にⅠ群を入れた順位にしたことがわかる。「知識・技能を活用できる力」を重視したためにこの順位になったのだと推察される。

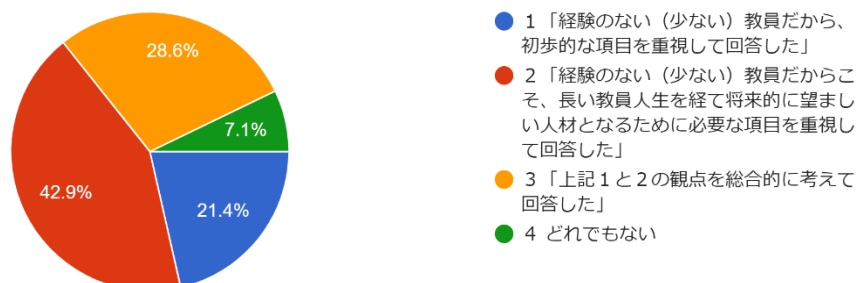
Ⅰ群を一位とするか、Ⅲ群を一位にするかはほぼ均等に分かれた。また、その間にⅡ群を挟む（二位とする）回答が若干多く見られるという結果となった。「採用前」という文言を重視したか、それとも、「求められる教員」という文言を重視したかによって、Ⅰ群を一位にするか三群を一位にするかが分かれたようだ。また、回答者10と同じくⅡ群の項目を「知識・技能を活用できる力」として重視したことが、Ⅱ群を「一位には位置付けないものの、三位ともしない」という結果に導いたのだと分析している。

4. 5 質問13及び14の結果と考察

質問13は、回答に当たり、回答者がどんな視点を重視したのかを明らかにするために設定した。結果は、「初歩的な項目を重視」した回答者が3名、「将来を見据えて必要な項目を重視」した回答者が6名、「総合的に考慮」した回答者が4名、「どれもでない」とした回答者が1名であった。グラフ5として次に示す。

グラフ5

問13 問5～問12の回答に当たり、次のどの観...れましたか。最も近いものを1つ選んでください。
14件の回答



質問項目の設定段階で、筆者は、「1を選択する回答者は、知識技能を重視するだろう」

「2を選択する回答者は、人間性を重視したり、時代の変化への対応力を重視したりするだろう」「3を選択する回答者が多いだろう」などと想定していたのだが、想定に沿った回答や顕著な差異は見られなかった。おそらく、選択肢の1と2の違いで示した筆者の意図が回答者に伝わらなかったのではないかと分析しており、事前の検討が不十分で改善すべき質問であったと考えている。

質問14では、今回のアンケートの質問項目の明瞭さや適切さ、答えやすさ（答えにくさ）などを、回答者の立場で率直に述べてもらい、今後の調査研究に生かすために尋ねたものである。また、全体的な感想も問うことにした。結果は次の表6のとおりである。

表6 問14の結果

回答者	理 由
1	特記なし。
2	特記なし。
3	特記なし。
4	始めに、質問の大流を示してもらえると良い。子どもたちにはテスト前にざっとテストを始めから終わりまで目を通すべしと言うが、なかなかできないものなので。
5	大学で学ぶべきことと、育った環境や社会生活の中で学んでいくべきものがあり、選択に迷った。
6	公立中学校の経験しかない立場で回答した。
7	求めるものが多いが、学ぶ時間は限られているなど実感しました。
8	採用以前に教師に必要な様々な力を考えると負担感を持つと思われる。今回の調査を通し、憧れをもって目指せる職場でありたいと切に思った。
9	お疲れ様です。この職業、なんで人気無くなってきたのか私自身も知りたいです。給料とか部活じゃないですね。
10	色々私自身が考えさせられました。もう教員人生も残りわずかとなってきましたがこれで良かったのだろうかとか残りの教員生活をどのようにしていこうかなど考える良いきっかけでした。教員は言葉は悪いですが「なまもの」を相手にしていると思っています。限られた期間（時間）の中で、子ども達に自分ができることを精一杯やって、子ども達の良さやいいところを見つけ、子ども達が新たな自分を発見できるようになればと思っています。そのためには、自分だけの力では絶対に教育はできないと感じています。失敗もあります。先生方や保護者、地域の人々、他有識者など色々な人たちのお力が必要です。もちろん自分の力を高めていくことも大事です。色々な人たちとコミュニケーションを取り、お互いに協力しながら多面的に関わることで教育は成り立っていくような気がします。こうやって考えると、知識だけの頭でっかちではいけないし、柔軟な心、人としての魅力を感じることが必要だと感じます。子ども達を愛する「心」が大事ですね。
11	大学で学べること、教育実習を含め現場で学べること、が実践を通して、採用前に経験、体験できて自信をもてる機会を大事にしたいと考える。
12	問13について：目の前またはこれまでに会った若手教員を浮かべ、困り感のあったものを意識して回答した。
13	教員としてはいずれも多かれ少なかれ必要な気がして、3つに限定して選ぶのが難しかったです。
14	回答欄を長文可能な設定に直した方が良いと思います。

回答者4からは、アンケートの初めにどのような質問の流れで本調査が進むのかを示すとよいという意見があった。筆者としては、質問項目や質問数、回答の流れなどを調査前に示しすぎると回答にバイアスがかかってしまうことを懸念し、アンケートの目的のみを簡潔に示したのだが、確かに回答者の立場とすれば、「なぜこのような質問をするのか」「どれだけ質問に答えるのだろう」といった疑問をもちながら回答に臨んだのかもしれない。

回答者5と13からは、「回答に迷った」という意見が出された。回答者5からは、項目に大学での学修に関するものと生育環境や社会生活で学ぶものが混在しているという指摘、回答者13からは、3つに限定して選択することの難しさがあったという指摘がそれぞれなされた。次回調査の参考としたい。

回答者8や10は、アンケートの回答に当たり考えたことが、自身の執務上の参考になったという主旨の回答をしている。回答者7が「求めるものが多いが、学ぶ時間は有限だと実感する。」という感想を述べているが、おそらく回答者8や10も、回答の際に教師に求められる多種多様な資質能力を目の当たりにし、取捨選択する作業の中で、管理職として何を大切に、今後の指導に当たるかを考える機会になったのだと思われる。

回答者8と9からは、教師の人気や採用前の負担感の増大に対する懸念が言及された。直接本人に尋ねることはできなかったが、勤務校で若手教師と接する中での実感が多分に含まれているのではないと思われる。

5. おわりに

おわりに、本研究全体を振り返り、成果と今後の方向性について述べることにする。

第2章では、採用試験の実態と「令和の日本型学校教育」に係る2つの中央教育審議会答申、自治体が求める教師像を確認することで、学校教育そのものを持続可能なものとするために、「目指す学校教育の明示」「これからの教育を担う教師像の明示」「教師の負担解消と採用前段階からの」を連動し「教師離れを解消し、教師人材の質と量の確保すること」につなげようとする文部科学省等の教育機関の方向性を確認した。

第3章では、アンケート調査の実施と回答結果とその考察を述べた。回答者12は、問14に「目の前またはこれまでに会った若手教員を浮かべ、困り感のあったものを意識して回答した」と回答した。この回答に代表されるように、本研究の成果の一つは、回答者から得られた意見の一つ一つが、「若手教師のリアルな実態」に基づくものであるという

ことである。回答に当たり、学校管理職である回答者が念頭に置いた若手教師像は一人一人別であるため、結果は様々で一見まとまりのないものとなった面がある。しかしながら、教育機関等が示す「目指す教育の方向性から逆算し、きれいにまとめられた教師像」ではなく「まとまりのない回答結果が得られた」ということ自体が一種の成果だと言えよう。

次に、今後の研究と教職課程における指導の方向性を述べる。

研究の方向性としては、今回のアンケートの問題点を改善し、より大規模なサイズで調査を行うことを計画している。また、インタビュー調査も加え、質的な調査を行うことで、より詳しく管理職の意見を聞くことも大切であろう。さらに、行政機関や教職課程を有する教育機関等に結果を広く公開することで、研修や採用事務等の資料として活用されるような働きかけができればと考えている。

教職課程における指導においては、専門分野の指導の充実により注力することが肝要であることがアンケートの結果から示唆されたが、同時に、一人の人間として社会で生活し、よりよい人生を送るために必要な教育、これからの教育の在り様を見通した教育が求められていることも十分留意して指導していく必要があることが鮮明になった。

さらに、高等教育機関と学校現場との連携や接続の必要性についても言及したい。幼保小中高大の連携や接続の重要性については、これまでも話題にされてきているところであるが、本研究を通して、改めて「教員養成機関と学校現場のスムーズな接続のための連携」が重要だということがわかった。回答者11からも、大学で学べること、教育実習や現場での経験で学ぶことを採用前から採用後を通して学び、自信をもって職務に臨むことが大切だという主旨の意見が出されたが、それぞれの立場での実態や課題を共有し、効果的な分担を行うことで、学校現場で真に求められる教師の育成が可能であろうし、若手人材が渦中であって心身共に疲弊し健康を損なうという事態も幾許かは防げるのではないかと考える。長期的には、教師という職業の人気回復に繋がり、優秀な教師人材の質や量の確保にも繋がっていくのではないだろうか。もちろん、現実的とはいえない面もあるが、例えば大学と学生が教師として採用された以降も連絡を取り合う中で、その学生や行政機関が仲介となって勤務校の管理職等と連絡できるような環境整備であったり、大学関係者が、定期的に学校現場が求める教職課程の在り様について意見聴取する機会があったりすれば、現状の改善が可能なのではないかと考える。

最後に、校務多用で本務に忙殺されているにも拘らず、また、非常に短納期で依頼した作業であったのにも拘らず、快く協力に応じていただき、かつ、非常に貴重な数々のご意

見をいただいた14名のアンケート回答者に衷心より感謝を申し上げるものである。

＜注および引用文献＞

(1) 文部科学省「令和4年度（令和3年度実施）公立学校教員採用選考試験の実施状況について」，2022。https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1416039_00006.html

（最終閲覧日 2023 年 12 月 20 日）

(2) 上田外史彦，2025 年 3 月発行予定，『『チームとしての学校』の議論を踏まえた働き方改革の考察』，『金沢学院大学紀要』，第 23 号。

(3) 文部科学省『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）』，2021。

https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf （最終閲覧日 2023 年 12 月 20 日）

(4) 文部科学省『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と，多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）』，2022。

https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf
（最終閲覧日 2023 年 12 月 20 日）

(5) 文部科学省「都道府県・指定都市教育委員会が求める教員像」，2011。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/001/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2011/09/26/1309293_04.pdf （最終閲覧日 2023 年 12 月 20 日）

(6) 三浦亨，武田篤，鎌田信，細川和仁，「求められる教員養成の新たな視点－教員養成段階における「秋田県教員育成指標」の活用－」，『秋田大学教育文化部教育実践研究紀要 第 43 号』，第 43 号，pp.143-152，2021。

(7) 松本直己，「教員養成段階での修得が期待される「資質能力」に関する考察～高等学校管理職へのアンケートを中心に～」，『静岡理工科大学紀要』vol.31，pp.106-113，2023。

< 研究論文 >

日本語表現とビジュアルデザインを融合した 授業プログラムの考察

杉本 亜由美*

A study of Classroom programs of combining Japanese expression and Visual design

Ayumi SUGIMOTO*

2023年9月に本研究対象者である、現代教養学科に所属する初年次学生33名に事前調査をしたところ、6割以上の学生が、この1か月間、本を全く読んでいない不読学生だということが明らかとなった。この先、何が起こるのか予測不能と言われているVUCA時代を生き抜くために必要な、批判的思考力をはじめとする、PISA型読解力（リーディング・リテラシー）を学生が身に付けるためには、読書活動が不可欠であり、読書促進に繋がる授業活動実践が急務である。これらを踏まえ、初年次学生を主体的な読書活動に導くべく、本研究では、日本語表現とビジュアルの融合授業の可能性を探ることを目的に、筆者の担当授業において、読書の楽しさを受講学生の視覚に訴える学生参加型の授業実践の効果を検証した。調査の結果、受講学生は、日本語表現とビジュアルの融合授業によって視覚を刺激し、その楽しさを受講学生同士で共有することによって、主体的に読書に取り組む態度に繋がる可能性が確認できた。

キーワード：日本語表現、ビジュアルデザイン、言語教育、視覚表現

*金沢学院短期大学 現代教養学科 講師

1. 背景

2023年3月、子どもの読書活動の推進に関する法律（平成13年法律第154号）第8条第3項において準用する同条第2項の規定に基づき、文部科学省より、第五次「子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画」について⁽¹⁾が国会に報告された。その冒頭には、「子どもの読書活動は、言葉を学び、感性を磨き、表現力を高め、創造力を豊かなものにし、人生をより深く生きる力を身に付けていく上で欠くことのできないものであり、社会全体で積極的にそのための環境の整備を推進していくことは極めて重要である。」と述べられ、継続した読書活動がいかに重要であるかが述べられている。しかしながら、不読者の増加が叫ばれて久しい。全国学校図書館協議会が実施した「第68回学校読書調査（2023年）」の結果⁽²⁾によれば、不読者（2023年5月の1か月間に読んだ本が0冊の児童生徒）の割合は、小学生は7.0%、中学生は13.1%、高校生は43.5%と、年齢を重ねるごとに本を読まなくなっている傾向にあることが明らかとなっている。

この先、何が起こるのか予測不能と言われているVUCA時代【Volatility（変動性）、Uncertainty（不確実性）、Complexity（複雑性）、Ambiguity（曖昧性）の頭文字を取った造語】を生き抜くために必要な、批判的思考力をはじめとする、PISA型読解力（リーディング・リテラシー）を学生が身に付けるためには、読書活動が不可欠であり、読書促進に繋がる授業活動実践が急務であると考えられる。これらを踏まえ、初年次学生を主体的な読書活動に導くべく、本研究では、日本語表現とビジュアルの融合授業の可能性を探ることを目的に、筆者の担当授業において、読書の楽しさを受講学生の視覚に訴え、それらを受講学生同士で共有する学生参加型の授業実践の効果を検証した。

2. 先行研究

日本語表現とビジュアルデザインを融合した高等教育機関における授業研究の実践例は数少ないものの、柴田ほか（2010）⁽³⁾が挙げられる。柴田ほか（2010）では、「ビジュアルと言語表現の融合におけるデザインの可能性」というテーマで、教材開発の研究に取り組んでおり、デザイン学部造形デザイン学科専門科目に、平成19年度から「言語表現に興味を持ち、積極的に俳句創作、キャッチコピー創作を行うことを通して、コピーライティング（広告宣伝文章を書くこと）の必要性を理解し、言語感覚を身に付ける」という目標を掲げた、「俳句とコピーライティング」という演習科目を実施している。平成19年度、20年度の授業で、「俳句作りと句集の装丁」という、言語表現とビジュアル表現を

融合させた課題を出したところ学生は熱心に取り組み、デザイン教育において、モノをよく見ること、視覚で捉えた内容を言葉で表現すること、また言語表現をビジュアル表現に変換する訓練は意義あるものだと主張している。本研究では、この先行研究を参考に、日本語表現とビジュアルデザインを融合した授業プログラムをデザインし、その効果を検証した。

3. 研究の目的

本研究の目的は、筆者が担当する日本語関連科目の授業内で、日本語表現とビジュアルデザインを融合した授業プログラムを複数回実施することで、受講学生の主体的な読書活動に繋がる可能性が導き出せるかを、事前事後のアンケート調査で明らかにすることである。

他に、表現意欲、観察力、イメージ力、文章表現力の向上など、受講学生の感性を磨くきっかけを与え、「文章のビジュアル化」「ビジュアルの文章化」という視点で、新たな教材研究の方向を見いだすことである。

4. 実践内容

4. 1. 概要

筆者が担当する日本語関連科目の授業内で、日本語表現とビジュアルデザインを融合した授業プログラムを複数回実施することで、受講学生の主体的な読書活動に繋がる可能性が導き出せるかを、事前事後のアンケート調査で明らかにする。

4. 2. 対象科目

2023年度後期初年次科目「日本語表現」

4. 3. 対象者

現代教養学科後期選択科目「日本語表現」受講学生（初年次学生） 38名

4. 4. 実施時期

2023年9月～12月

4. 5. 内容

事前アンケート

事前調査として、普段の読書について質問した。質問内容は、「普段、どのくらい本を読みますか。過去1か月に読んだ本の冊数を教えてください。」とし、どのようなジャン

ルの本を何冊読んだのかを、記述回答してもらった。

授業内容

全15回の授業のうち、第3回目の授業（2023年9月実施）と第7回目の授業（2023年11月実施）において、受講学生自身が皆にお薦めする本を共有する、日本語表現とビジュアル融合授業を実施した。

受講学生がお薦めの本を皆に紹介する際には、「本のタイトル、著者」「簡単なあらすじ」「おすすめポイント」「おすすめ本の内容をイラストで表すなら」が表記できる、以下のシートを使用した（表1）。セルフワークで表1のシートを記入した後、4～5人程度のグループを作り、グループワークでそれぞれのお薦めの本を発表し合い、情報を共有する時間を設けた。

表1 授業で使ったシート

日本語表現課題 読書のすすめ～私のおすすめの本～	
学籍番号：	氏名：
・おすすめ本のタイトル【	】
著者【	】
・簡単なあらすじ	
・おすすめポイント	
・おすすめ本の内容をイラストで表すなら	

事後アンケート

事後調査の質問内容は以下のとおりである。

質問 1：授業で文章に触れる機会が増えて、読書に興味を持つようになりましたか。

質問 2：質問 1 の理由を教えてください。

質問 3：最近 1 か月で読んだ本の冊数について教えてください。

質問 4：どのようなジャンルの本を読むのか教えてください。

質問 5：授業で紹介された「おすすめの本」に興味を持ちましたか。

質問 6：質問 5 の理由を教えてください。

質問 7：授業を終えて、今後、自ら本を読もうと思いましたか。

質問 8：質問 7 の理由を教えてください。

上記の質問に記述回答してもらった。

5. 結果

事前アンケート、事後アンケートの結果は以下である（表 2、表 3）。

表 2 事前アンケート結果

n=33

質問 1	普段、どのくらい本を読みますか。過去 1 か月に読んだ本の冊数を教えてください。 0 冊・・・20 名（60.6%） 1 冊・・・10 名（30.3%） 3 冊・・・3 名（9.1%）
質問 2	読んだ本のジャンルを教えてください（複数回答可）。 小説・・・13 名（39.4%） 雑誌・・・5 名（15.2%） 就職活動に関する本・・・1 名（3.0%）

表3 事後アンケート結果

n=33

質問 1	授業で文章に触れる機会が増えて、読書に興味を持つようになりましたか。 興味を持つようになった・・・22名（66.7%） 前よりは少し興味を持つようになった・・・2名（6.1%） 変わらない・・・2名（6.1%） あまり興味を持っていない・・・2名（6.1%） 興味を持っていない・・・5名（15.2%）
質問 2	質問 1 の理由を教えてください。 【興味を持つようになった（22名）】 ・語彙力を増やすことができるから。8名 ・本に触れる機会が増えたから。7名 ・本を読むのは楽しいから。3名 ・読書の面白さに気付いたから。1名 ・文章を読むのが苦じゃなくなってきたから。1名 ・本を読み終えると達成感を味わうことができるから。1名 ・他の人に本のあらすじを聞いて興味がわいたから。1名 【前よりは少し興味を持つようになった（2名）】 ・本を読んでみようかと思うようになったから。2名 【変わらない（2名）】 ・もともと本を読むのが好きだったから。2名 【あまり興味を持っていない（2名）】 ・本を読む時間が無いから。1名 ・本を読むのに時間がかかるから。1名

	【興味を持っていない（5名）】 ・本を読む気にならないから。3名 ・読書が嫌いだから。2名
質問 3	最近 1 か月で読んだ本の冊数について教えてください。 0 冊・・・8 名（24.2%） 1 冊・・・19 名（57.6%） 3 冊・・・5 名（15.2%） 4 冊・・・1 名（3.0%）
質問 4	どのようなジャンルの本を読むのか教えてください。（複数回答可）。 小説・・・20 名（60.6%） 雑誌・・・12 名（36.4%） 絵本・・・5 名（15.2%） 就職活動に関する本・・・1 名（3.0%）
質問 5	授業で紹介された「おすすめの本」に興味を持ちましたか。 ・興味を持った・・・23 名（69.7%） ・少し興味を持った・・・4 名（12.1%） ・読んでみようと思った・・・3 名（9.1%） ・あまり興味を持たなかった・・・3 名（9.1%）
質問 6	質問 5 の理由を教えてください。 【興味を持った、少し興味を持った、読んでみようと思った（30 名）】 ・グループ内でのプレゼンが分かりやすく、本の魅力が伝わったから。11 名 ・イラストを見て面白そうだったから。8 名 ・自分のためになると思ったから。5 名 ・必要な知識が身に付くと思うから。3 名 ・語彙力が身に付くと思ったから。2 名

	・グループメンバーの意見は信頼できるので、読めば自分も楽しめると思うから。1名 【あまり興味を持たなかった（3名）】 ・興味を持ってそうな内容ではなかったから。3名
質問 7	授業を終えて、今後、自ら本を読もうと思いましたか。 ・本を読もうと思った・・・24名（72.7%） ・少し思った・・・6名（18.2%） ・あまり思わなかった・・・2名（6.1%） ・思わなかった・・・1名（3.0%）
質問 8	質問 7 の理由を教えてください。 【本を読もうと思った、少し思った（30名）】 ・読書の面白さに気付いたから。15名 ・将来、役に立つと思うから。5名 ・知識が身に付くから。3名 ・語彙力を高めたいから。3名 ・読解力を身に付けたいから。2名 ・読書は全ての基本だと学んだから。2名 【あまり思わなかった、思わなかった（3名）】 ・本を読む時間が無いから。2名 ・本を読むのが得意でないから。1名

6. 考察

授業前の不読者は20名（60.6%）に対し、授業後の不読者は8名（24.2%）と、12名（36.4%）減少した。本を読む冊数の変化については、1冊10名→19名、3冊3名→5名、4冊0名→1名へと全体的に増えた。読んだ本のジャンルについては、小説が多数を占め、大きな変化はなかった。

授業で紹介された「おすすめの本」に興味を持ったか否かについて、9割以上の受講学生が、「興味を持った」もしくは、「少し興味を持った」、「読んでみようと思った」と回答し、その理由を、半数以上の受講学生が「グループ内でのプレゼンが分かりやすく、本の魅力が伝わったから。」、「イラストを見て面白そうだと思ったから。」等、視覚が刺激されたことによるものを挙げていた。この結果により、授業内で受講学生の視覚に訴える効果が確認できたといえる。その他、「自分のためになると思ったから。」、「必要な知識が身に付くと思うから。」、「語彙力が身に付くと思ったから。」等、読書の効果を理解したことによる向上心の現れに関する理由や、「グループメンバーの意見は信頼できるので、読めば自分も楽しめると思うから。」と、グループメンバーの人間関係に起因する理由が挙げられていた。

また、授業を終えて、今後、自ら本を読もうと思ったかどうかについては、「あまり思わなかった」もしくは、「思わなかった」という消極的な回答がわずかにあったものの、9割以上の受講学生が「本を読もうと思った」もしくは、「少し思った」と積極的な回答をしていた。その理由については、「読書の面白さに気付いたから。」というものが最も多く、ここに、本授業の可能性を見出すことができたといえる。次いで、「将来、役に立つと思うから。」、「知識が身に付くから。」、「語彙力を高めたいから。」、「読解力を身に付けたいから。」、「読書は全ての基本だと学んだから。」という、読書の効果に関連する理由が挙げられていた。

7. おわりに

以上、筆者が担当した「日本語表現」の受講学生（初年次学生）を対象に、日本語表現とビジュアルデザインを融合した授業プログラムを実施し、結果を考察した。

調査の結果、受講学生は、日本語表現とビジュアルの融合授業内で視覚を刺激し、その楽しさを受講学生同士で共有することによって、主体的に読書に取り組む態度に繋がる可能性が確認できた。今回の調査で明らかになったことは、今後の本学における日本語教育プログラムの設計、構築に、積極的に役立てていく所存である。

しかしながら、本調査の結果は、選択科目を受講した本学科初年次学生によるものであり、一般性を示すことはできない。また、今回の調査では該当授業を受講しなかった学生の読書量増減の調査や、受講学生と受講しなかった学生との比較ができておらず、今後の課題として挙げておく。

今後も関連調査を継続的に実施し、より多くの事例を集め、分析し、結果を一般化させ、本学のみならず、高等教育機関における言語教育開発の一助となることができればと考える。

引用・参考文献

- (1) 文部科学省：“子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画”、
(https://www.mext.go.jp/content/20230327mxt-chisui01-100316_01.pdf) .

2023.11.20 取得

- (2) 全国学校図書館協議会：“第68回学校読書調査（2023年）”、
(<https://www.j-sla.or.jp/material/research/dokusyotyousa.html>) .

2023.11.20 取得

- (3) 柴田奈美・桑野哲夫・木塚あゆみ：“ビジュアルと言語表現の融合におけるデザインの可能性ー俳句とコピーライティングの効果的な教育指導法を目指してー”、岡山県立大学デザイン学部紀要、16（1）、PP.53-56、（2010）

【参考資料】読書のすすめ～私のおすすめの本～例

阿佐田哲也『麻雀放浪記（一）青春編』

- ・おすすめ本のタイトル【再考放浪記 青谷彌】
著者名【阿佐田哲也】

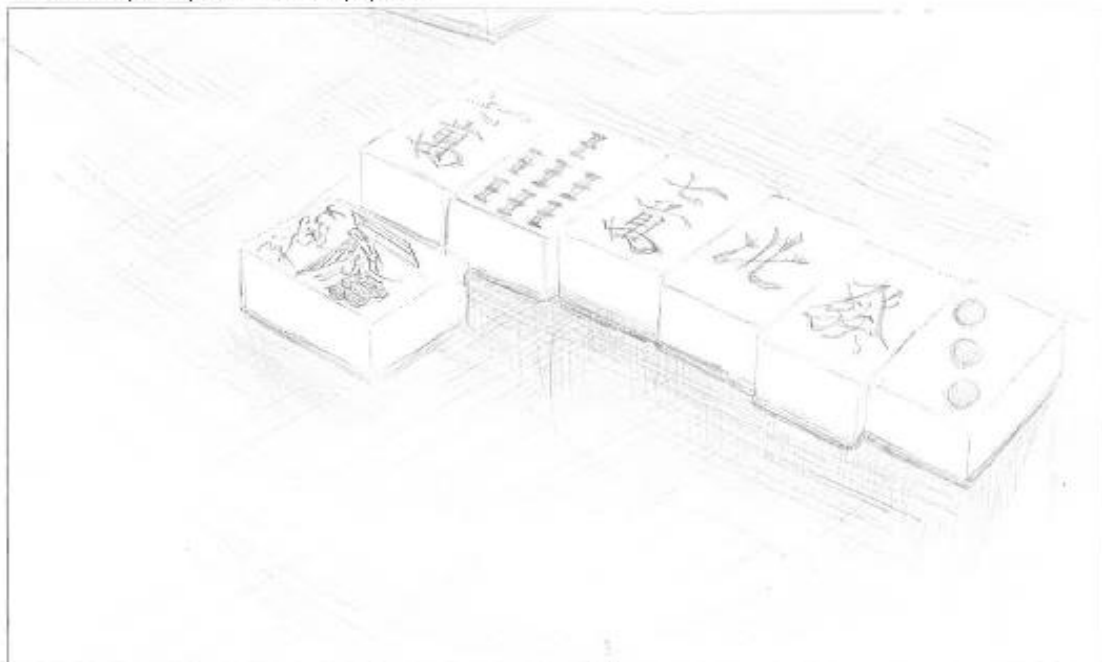
・簡単なあらすじ

[illegible]

・おすすめポイント

金銀に取替へて選取も捨て、博打で稼ぐのに、あらゆる技術を用ゐ、牌文に勝つる以外、時間を浪費する。そしてその時間と引き換えに、無難に職につく選択をした時では到底及ばない大金を手に入れることができる。が、もしも自ら命を落とすかもしれない。それでも博打で選取、人生を狂わせそれでも博打で儲けたら、何に代るべきか。それは、おぼろげにしか見えない世界があるからである。

・おすすめ本の内容をイラストで表すなら



町田そのこ『52 ヘルツのクジラたち』

・おすすめ本のタイトル【 *ユダヤ人の誇り* 】

著者名【 田中 幸三 】

1

I

・簡単なあらすじ

そこへハルカが「ア」といって、空の線を描いておぼろげに波浪数を描く。世界で一筋だけのカラダ。
 かくさかの山間にあるはずなのに何も風もない。何も届かないのに。
 それだから、世間で一番孤独なところにいる。

[illegible]

・おすすめポイント

[illegible]

- ・ おすすめ本の内容をイラストで表すなら



サイトウアカリ『犬と私の10の約束』

・おすすめ本のタイトル【 犬と私の10の約束 】

- 簡単なあらすじ

[illegible]

・おすすめポイント

[illegible]

・おすすめ本の内容をイラストで表すなら



東野圭吾『ブラック・ショーマンと名もなき町の殺人』

・おすすめ本のタイトル【 ブラック・ショーマンと名もなき町の殺人 】
 著者名【 東野圭吾 】

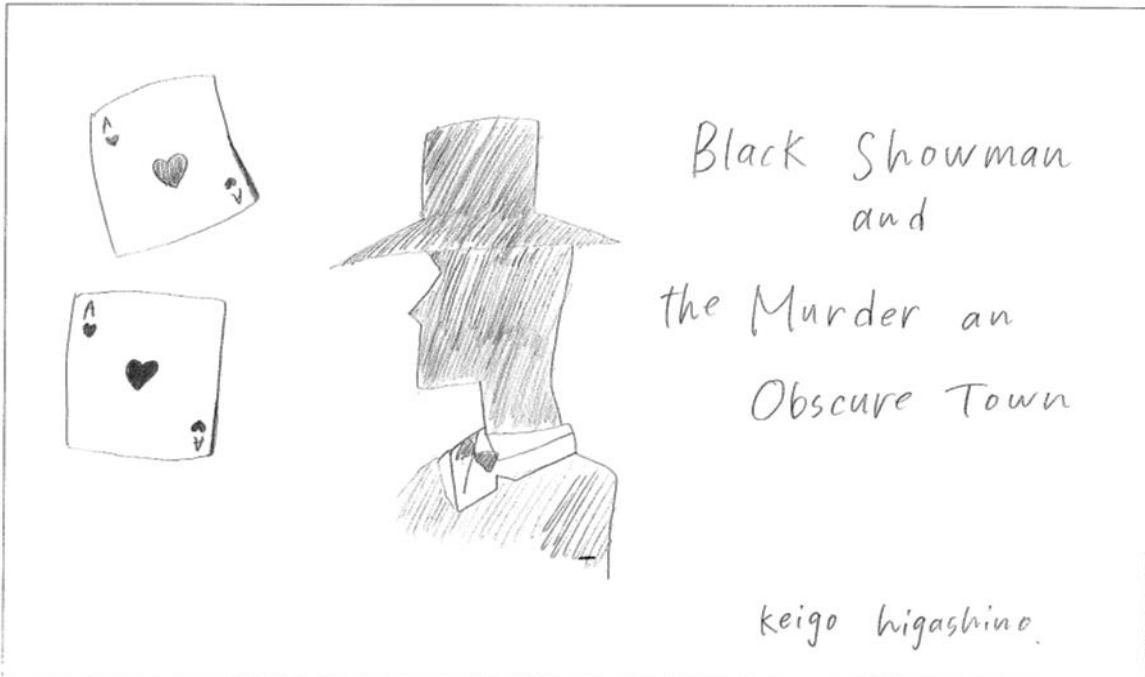
・簡単なあらすじ

謎を解くためなら、手段を選ばない。この時代に、とんでもないヒーローがあらわれた。
 警察とあらわれた「黒い魔術師」が人を喰ったユウヰ知恵とイナトリを駆使して、
 犯人と警察に挑む！

・おすすめポイント

ほとんどの人が諦めたい、名もなき町。観光地で人を呼ぶために華々しい計画が進行中
 ところがしかし、世界中を襲ったコロナウイルスによって、町は繁華を失う。
 そんなタイミングで殺人事件が発生。犯行の流石も謎で、いつにいつか謎の誰そ
 びから謎の。そんな中、あらわれた黒い魔術師が犯人と警察に挑むという物語で
 最後までハラハラドキドキで楽しめる。

・おすすめ本の内容をイラストで表すなら



古内一絵『マカン・マランー二十三時の夜食カフェ』

- ・おすすめ本のタイトル【 マカン・マラン 】
 著者名【 古内一絵 】

・簡単なあらすじ

昼間はドレスが並ぶ、ファッション店。しかし夜は夜食マカン・マランになる不思議なお店。そんなお店にやってくるのは様々な悩みを抱えたお客様たち。そのお客様たちに寄り添って温かくて美味しい手料理と温かい言葉を心と体を癒やしてくれるのはドラクワインの店主。奇妙な設定ではあるものの何か大切な事を教えてくれるお店でもあります。全4シリーズあり、毎回やってくるお客様は違うので、どのシリーズから読み進めてもおもしろいと思います。

・おすすめポイント

昼間はドレスが並ぶ、夜は夜食のマカンマランになるお店。また、その不思議なお店を営む店主は実はドレスが並ぶドラクワイン。その非現実的な要素満載のお店に集まる人々はどのようにハートが動かされ、前を向いていけるのかということが、本を読み進めていくと分かる点がオウスのポイントです。また、店主の言葉は1つ1つに響くものがたくさんある点もオウスのポイントです。

・おすすめ本の内容をイラストで表すなら



< 研究論文 >

分裂文を教える際の単純化
ー 日本語と英語の違いに対する意識化に向けてー

藤居 真路*

**Simplification in Teaching Cleft Sentences:
Toward Raising Awareness of Differences Between Japanese and English**

Shinji FUJII*

小学校で外国語活動・外国語科が始まり、英語教育の高度化を進めることが必要性となってきた。他方、英語教育では、学習者が分かり易く学び、学んでいる活動ができるようになるために、単純化して教えることがある。そうした単純化の中には、日本語と英語が同じ体系とみなして教えることがあり、そうすることで言語学習上の問題を生じさせることがある。本稿では、分裂文を取り上げ、次の2点の問題について検討する。1つは、日本語の助詞の「は」が主語をなすものではないことに関わる問題について検討する。もう1つは、日英の名詞に関わる格の違いの問題について検討する。これらを検討することを通して、今後の言語教育に関わる英語教育の方向性を探っていきたい。

キーワード：分裂文・格・名詞・松下文法・助詞

*金沢学院大学 教育学部 准教授 藤居 真路

1. はじめに

学校現場の英語教育では、教師は分かり易く教えて、学修者が「分かった」や「できた」と言えるように学習内容を単純化して教授することがある。教師は、教授を繰り返すにつれて単純化が習慣化してしまい、日本語と英語の違いといった問題を意識しなくなることがある。筆者は、英文和訳や和文英訳、文法説明等を行いながら、高い言語能力をもった生徒に対して、英語教師として英語や日本語の違いを意識させるべきか、ふと立ち止まって考えさせられることがあった。

筆者は、英語スピーチコンテストや英作文コンテスト等において、長年応募者のスピーチや英作文を評価する機会に恵まれ、高い英語能力を持った生徒が増えてきていると感じてきた。こうした変化を感じながらも、英語教師として、本来の言語的特徴を単純化して分かり易くしかもできるようになるように、教授法をさらに改善したいと努力してきた。他方、小学校英語教育の開始に伴い、英語教育の改革が進められている現状を考慮に入れ、意識的に単純化の問題を取り上げる必要があると考えるようになってきた。また、単純化の問題を考えるに当たり、単に高度化を目指すだけではなく、英語科の系統性や教科横断的な取組の観点から、効果的で、効率的、魅力的な取組を行い、新しい教材や指導法を開発する必要性があると感じるようになってきた。

こうしたことを感じて、本稿では、単純化の問題に取り組むための方向性を探るために、分裂文 (cleft sentence) を取り上げ、日本語と英語の関係について考えていく。分裂文は、英語の授業の中で、分かり易く教えるために、多くの教師が単純化して教える項目の1つである。実際、教育現場では、分裂文は強調構文として取り扱い、書き換えを中心として説明し、日本語と英語が1対1対応するかのように教えることがあるのではないだろうか。

こうした教育における単純化は、繰り返しになるが、初学者が分かり易く学べるように、英語教師が複雑な特徴を単純なものに変えて教えることであり、学習者の学習意欲や学習の効率性等を高めたりする上で実際に効果があり、役立つものである。こうした単純化による学びは、分裂文の基本を簡潔に理解して、実際ある程度分裂文が使えるようになるが、様々な誤解や実際の使用場面での誤りを引き起こすことにも繋がる。例えば、日本語と英語は、言語体系として大きな違いがあるにもかかわらず、同一の言語体系を持っているかのような印象を学習者に与えてしまうことがある。日本語の構造や意味に対して、英語の言語体系に基づいた文法用語の視点から考えるように仕向けてしまう可能性が出てくるこ

とも意味している。こうした学びは、英語はもちろんのこと、日本語の言語感覚を育む上で妨げになる可能性はないのだろうか。また、分裂文などを単純化して教えることが、日本語自体の感覚を狂わせることにも繋がっていく可能性はないと言えるのだろうか。

現在、英語教育法の1つの単元において、日本語と英語の類似点や相違点について考えさせる時間を設けている。学生たちの多くが、日本語と英語の違いを学ぶことを通して、日本語と英語の違いを一定程度中等教育の段階から明示的に説明した上で、英語を学ばせてほしかったという意見を持っていた。現在の学習指導要領では、基本的には、言語活動を中心として指導することになっている。たとえ日本語と英語の違いを明示的に教えるにしても、どのような事柄を取り上げて、いつどのように教えていけばよいのか、明確な理論や指導法は見当たらず、研究の必要性について考えるようになってきた。

本稿では、まずは分裂文を取り上げて、基本的な特徴を明らかにした上で、上記の問題について考えていきたい。日本の学校教育現場で分裂文を指導する場合、英語を理解し易くするために単純化を行う必要があり、日本語と英語の違いについて2つの無意識化が生じている。1つは、日本語の助詞「は」に関する問題であり、戦後再度三上文法において問題化された内容である。もう1つは、松下文法において指摘されている日本語の名詞の取り扱いの問題である。本稿においては、この2つの問題を中心にして取り上げ、今後の言語教育に関わる英語教育の方向性について検討したい。

2. 英語の分裂文の基本事項

2. 1 学校文法における強調構文

分裂文は、学校教育では強調構文として取り扱われている。ここでは、学校教育現場で利用されている代表的な2つの参考書を取り上げて、どのように解説されているかを見てみたい。

まず、綿貫ら（2000）は、強調構文（It is ～ that …）について、～の部分に語句や節を入れて強調する構文であると説明している。強調したい語句や節は、主語や目的語、補語などに置かれた名詞や代名詞、副詞（句・節）等である。強調したいものが名詞や代名詞である場合、人であれば that の代わりに who を用いたり、ものであれば that の代わりに which を用いたりすることもあるが、which の使用頻度は相対的には低い。強調したいものが副詞（句・節）の場合には that を用いるが、省略も可能である。一般的には、時制を一致させる。高校教育の現場では、強調構文は、書き換えによって理解を深めようと

する教え方がなされていた。また、形式主語構文との違いについて、*It is(was)* と *that(who, which)*を取り除いて、通常の語順に並び替えた時完全な文になれば強調構文であり、そのようにならない場合が形式主語構文であると説明されている。強調構文は、一般的には、「・・は、～である。」のように日本語に訳されている。

また、江川（1991）による強調構文の説明は、基本的に綿貫ら（2000）の説明と似ているが、分裂文とも呼ばれることを示し、より詳しい説明を加えている。その説明では、ことわざの例も取り上げるとともに、次の3つの説明を行っている。第1に、Quirkの例文を用いて、*It's I that am to blame.*を文法臭い文とし、口語的表現として *It's me who's to blame.*を挙げている。第2に、分裂文では、補語になる形容詞や様態を表す副詞を原則強調することができないと説明している。第3に、*It*に続く *be* 動詞については、*that* 以下が過去の場合 *is* も可能であるが、原則的には *was* になると説明している。

学校教育で、上記のような説明を行う場合、日本語と英語とが同じ言語体系であるかのように取り扱い、日本語と英語とを比較・対照して説明することが多い。具体的には、1つの英文を示し、その文の一部を焦点化する日本語表現を確認した後、書き換え問題として分裂文の構成方法を説明する。なお、日本語訳については、後程取り上げるが「が」分裂文において前景化する要素が限定されるために、「は」分裂文を用いることが多い。

しかし日本語では、「は」の部分が主語とは異なると考えることが少なくないが、英語教育の授業では、生徒たちにはその考え方を意識させないようにして説明している。こうした説明を行う場合、学習者は、日本語において「は」の部分が主語であるという認識を強化させることになる。このことは、「は」の部分が提示の助詞やとりたて助詞という認識を持たせないことになり、日本語自体の言語感覚を歪めていくことに繋がると考えているのである。また、英語の授業では、前景化された要素について、分裂文への書き換えを機械的に行わせているために、日本語の名詞の格に対しては、説明が複雑になるため、生徒に意識させないようにしていると考えているのである。

2. 2 分裂文の説明の変遷

学校教育現場では、分裂文等の文法事項についての説明は、先述のように、綿貫ら（2000）や江川（1991）の書籍を取り上げたが、デクラーク（1994）や安藤（2005）らの書籍も活用されることも少なくないであろう。分裂文に対する見方は、研究の推移とともにどのように変化しているのでしょうか。この点については、書籍の出版によって分裂文に対す

る見方を調べることも可能ではある。本稿では、一人の研究者が関わる書籍における説明の変化を調べて、分裂文に対する考え方がどのように変化してきているのか調べてみたい。本稿では、英文法研究において世界的に大きな影響力を持ってきた Quirk を取り上げ、分裂文に対する考え方がどのように変化してきているのか見てみたい。Quirk et al. (1989) は、分裂文と疑似分裂文を並べて記述していたが (p. 1383), Quirk が監修した著作において、Biber et al.(1999)は、分裂文には it-cleft と wh-cleft の2つのタイプがあり、等価ではないと説明している。また、Huddleston & Pullum(2002)は、分裂節 (cleft clause) として分裂文と疑似分裂文を統合し、it-分裂と wh-分裂文 (疑似分裂文) に分け、疑似分裂文は、基本型と反転型 (基本型の主部と述部を入れ替えたもの) に分けている。

- i I bought a red wool sweater. (non-cleft)
- ii It was a red wool sweater that I bought. (it-cleft)
- iii What I bought was a red wool sweater. (basic pseudo-cleft)
- iv A red wool sweater was what I bought. (reversed pseudo-cleft)

[Huddleston & Pullum(2002),p.1414]

Huddleston & Pullum(2002)は、分裂文は、形成される過程を表す用語であるとし、より基本的な節を2つの部分に分割することによって形成されるという考えが背景にあると述べている (p. 1414)。具体的には、上記の i~iv について、i の基本的な節を2つの部分に分割して、a red wool sweater を前景化 (foregrounding) し、I bought を背景化 (backgrounding) して、ii~iv が形成されていると説明している。ただし、Biber et al.(1999) は、コーパスの結果から疑似分裂文を3通りに分類し、一般的疑似分裂文、逆転疑似分裂文、指示疑似分裂文に分けている。指示疑似分裂文 (demonstrative wh-cleft) は、使用場面としては日常会話で最もよく用いられ、that is / was / etc. what や that is / was / etc. why などのパターンがある。このタイプの分裂文は、あまり一般的とはいえず、ニュースでもあまり見られず、学術文章では使用頻度がかなり少なくなっている。

2. 3 分裂文 (cleft sentence) の特徴

分裂文は、「まさに IT is x that の構文によって x の部分を明示的に新情報の焦点とする文法的なしくみである。」(安藤, 2005, p.269) と説明し、「that 節は旧情報あるいは前提 (presupposition) となつて」(p.270)おり、「主語, 目的語, 前置詞句, 副詞語句, 副詞節などの構成素を強調することができ、x の部分に文強勢が置き、新情報の焦点 (focus)

になっている」(p.439)と説明し、話し言葉では焦点にアクセントを置くと述べている。

2. 4 疑似分裂文 (pseudo-cleft sentence)

疑似分裂文は、「主語説が旧情報を担っており、be の直後の要素に核強勢が置かれ、そこが新情報の焦点となる」と述べられている(安藤, 2005, p. 270)。Quirk (1989) は、疑似分裂文は、典型的には、wh-節が主語となることが多いとしている。

2. 5 分裂文における主題化と題述化

分裂文の It is ～ that 等 と It was ～ that 等との違いについて、Quirk(1989) は、It is と現在になる場合は、関係する人物が存命であるか、関係する事物が経験のうちに見慣れたものであるかであると述べている。このことは、分裂文にすることにより、明示的に新情報への焦点化を図るだけではなく、言及される人物や事物に対する発話者の距離感を明示的に表明することができることを示していると考えられる。具体的には、現在形を使うことにより、自己にとって直接関係した事象であり、まだ、心理的にも現在と考えられることを表現しようとしているといえる。他方、過去形を使うことにより、現在の自分自身とは直接的には関係がなく、遮断された時間的な空間における出来事として表現しようとしている。分裂文は、このようにして自己との関係性を明示的に明らかにしながら、疑問文や感嘆文、従属節、否定文として、主観的な認識を含めてメッセージとして伝えているといえよう。

また、文の構成要素に関する移動方向の観点から、会話における情報伝達の機能効率を変更する観点から分類が試みられている(Huddleston & Pullum, 2002; 村田, 2005; 上山, 2016)。1つは、文の構成要素を部分的に左方向に移動させる変更であり、主題化(topicalization)と呼ばれている(Edmons, 1976)。もう1つは、文の構成要素を部分的に右方向に移動させる変更であり、題述(rheme)化と呼ばれている。この分類では、分裂文は主題化である。文の構成上の特徴として、本来は、旧情報から新情報の順番で伝達されるのが自然であるが、主題化によって意図的に逆方向に転換することによって、情報伝達を焦点化することを狙った構文であるといえる。

また、この主題化は、読みにおけるポーズとの関係について研究されている。小野(2015, p.169)は、話題化である「Mary(,) I saw」では、Maryの後でポーズが置かれることはなく、他方、左方転移である「Mary, I saw her.」では、Maryの後でポーズが置かれること

になる。こうした場合、分裂文は左方転移すると非文になる。

2. 6 分裂文の前景化される要素

分裂文の焦点となる要素は、普通、主語、目的語、名詞句である。また、副詞語句や副詞節、疑問詞の場合もある（安藤，2005, pp.773-774）。また，Quirk（1989）は，分裂文の焦点となる要素は，固有名詞や名詞句だけでなく節や前置詞句となる場合があると述べている。さらに，Huddleston & Pullum（2002）は，it 分裂文において前景化するものとして，①名詞句，②前置詞句，③内容節，④非定型節，⑤副詞句，⑥形容詞句を挙げている。Wh 分裂文（疑似分裂文）において前景化するものとして，①名詞句，②宣言及び疑問内容節，③非定型節，④形容詞句，⑤前置詞句を挙げている。さらにまた，Biber et al.（1999）は，it 分裂文において焦点化するものとして，①名詞句，②前置詞句，③副詞句，④副詞節を挙げ，wh-分裂文において焦点化するものとして，名詞句，不定詞節，定形名詞節を挙げ，reversed wh-分裂文において焦点化するものとして，名詞句，動詞句（ing 分詞）を挙げている。

3. 日本語における分裂文の基本的特徴

分裂文について，英語と日本語との比較研究がされてきたが，日本語には，英語の分裂文のように it に相当するものが用いられないことがない。また，日本語は，言語構造上，英語の疑似分裂文の特性を持ち得ると考えられるが，実際には，英語の分裂文と疑似分裂文の特徴を併せ持つことが指摘されてきた。

3. 1 述部の特徴

英語では，日本語の疑似分裂文では，述部に様々な形が来る。英語の疑似分裂文では，Huddleston & Pullum(2002)が分類したように，主語と述部の反転が可能であり，主語になるためには名詞（句，節）である必要がある。他方，日本語の疑似分裂文では，英語の分裂文のように様々な品詞が可能である。また，日本語の疑似分裂文では，主格の無断交代（主語の転換）が日常的にみられる。例えば，「あの時私が本当にうれしかったのは，あなたが優しい言葉をかけてくれ，しばらくの間私の隣に座って一緒にいてくれたことだ。」という文などである。

Declerck(1988)は，it-cleft と wh-cleft の述部の違いについて，it-cleft の方が wh-cleft

よりも多様性が高いことを指摘し、その理由として、wh-cleft は wh-の語(what, which, who, whose など)のもつ統語上又は意味上の属性により述部が限定化され、it-cleft はほぼどのような名詞節(句)や前置詞節(句)、副詞節(句)を述部としても取ることができるためであると説明されている。

3. 2 日本語教育から見た「は」の取り扱い

日本語の助詞「は」について、学校教育では、様々な形で取り扱われてきた。日本語と英語が同じ言語体系を持つものとして見なす立場がある。例えば、日本語と英語の語順の違いを説明する場合、英語が SVO の語順であり、日本語が SOV の語順となると論じられてきた(三原, 2013)。この立場では、日本語は、英語と同様に主語が存在すると考えているといえる。

他方、日本語と英語の違いを様々な学問分野から明確に捉えようとした試みも行われてきた。その中で、日本語の言語特徴の捉え方の違いに着目した説明も行われている。例えば、対照言語学的立場から、山中(1998)は、日本語が、中国語などよりも主語性が強く、ハンゲル語と同じように主題優勢言語であると説明している。また、英語では、後続文の主語がその先行文の主語との関連で照応的に省略されることはないが、日本語では、省略されると説明している。

認知言語学的立場から、山梨(2019)は、状況で指示される対象について、英語では、状況指示の代名詞 it で明示する一方、日本語では基本的に背景化すると説明し、日本語がプロ・ドロップ型の言語であると位置付けて説明が行われている。

このように学問的な専門分野の領域から日本語と英語の類似性や相違点が研究される一方で、日本語文法研究の立場からも数多くの議論がなされてきた。日本語と英語の違いを論ずる1つの観点として、主格と主題と主語の取り扱いの問題として捉えた研究がある。例えば、三上(2003)は、この問題について、次のように特徴的な言い回しを使って説明を行っている。主格は、国際的に通用する概念とし、動詞に対する論理的関係を表すものとして重視している。主題は、全ての言語に適用できる概念であり、言語心理を述べることができるかと述べている。その一方で、主語は、主格が特別な働きをする言語に用いられる概念であり、主格に認められる1つの資格として考えるべきものとして位置付けて説明している。三上は、こうした指摘を踏まえて、「日本語においては主格に何ら特別なはたらしきが見られない。従って主語というのは日本文法にとって無益有害な用語であるから、一

日も早く廃止しなければならぬ。」(p.74) と言い切っているのである。

こうした日本語の特徴は、日本語を母語としない人たちに日本語をどのようにして教えていのかを見ていくと、日本語を実用面から見た1つの特徴を捉えることができる可能性がある。これは、日本語教育において発展している分野である。日本語教育において、英語の文法と同じ考え方で日本語が説明されているとすれば、実用上、日本語と英語が同じ言語体系を持っている言語として一定程度説明できることを示唆していると考えられよう。もし日本語と英語が同じ言語体系を持たない言語として取り扱われているのであれば、日本語の言語は英語の言語体系で1対1対応的に説明することが難しいことを意味している。ここで、日本語教育において主語や主格等がどのように取り扱われているのか見てみたい。

まず、日本語教育のテキストとして、長年に亘り繰り返し増刷して使用されている益岡・田窪(1992)の「基礎日本語文法―改訂版―」を1例として取り上げてみていきたい。このテキストの説明では、提題の助詞や取り立ての助詞を説明しており、三上(2003)の考え方に基づいて日本語の言語体系を説明しているのである。

外国語を母語とする人たちに対する日本語教育は、外国語の主語と日本語の助詞「は」との違いが明確に意識される学問分野の1つである。松下(1974)は、「「は」は「我にはあらず」「遠くは見えぬ」などの様に使へる助辞であって主格の記号ではない。「は」の付いたものはその事物なり事柄なりを提示して題目にする語である。之を題目語といふ。主格とは別である。」(p.472)(漢字については旧字体を当用漢字体に変えている。)と述べている。また、益岡・田窪(1992)は、格助詞の「が」と区別し、「は」を提題助詞と取り立て助詞を区別して説明している。提題助詞の「は」は、主題を提示する働きをする助詞である。主題は、一般に名詞と提題助詞で構成される。主題になるためには、その名詞は、その名詞(句や節となることもある)が発せられる文脈や場面から、常識的な判断として特定できることが必要である。主題は、文脈により省略される場合がある。また、文脈において、場面が限定化されている状況において、追加的に状況の変化や説明、気づき等を述べる場合には主題は述べられない。さらに、接続節が文頭に來た場合は、接続節には主題を置かない。

提題の助詞は、「は」以外のものとして「なら、って、ったら」等がある。助詞は、基本的に他の格助詞とともに用いることができるが、提題の助詞の「は」は、格助詞の「が」「を」とはともに用いることができない。

次に、とりたて助詞は、「英語の focus particle に相当し、文中に現れる要素をとりたて

て、その要素に対照的な事物の数量についての限量を行う機能を持つ」ものである（野口・原田，1996，p.145）。また，とりたて助詞は，従来，係助詞や副助詞として分類されてきた助詞を，統語や意味の観点から共通の特徴を持つものとしてカテゴリー化されたものである。とりたて助詞は，例えば「も」であれば，他にも存在するものがあることを示しており，言外に暗示する助詞であるといえる。とりたて助詞の「は」は，ある事項をとりあげる助詞として機能している。「は」以外にも，とりたて助詞には，「さえ，でも，すら，だって，まで，だけ，ばかり，のみ，しか，こそ，など，なんか，なんて，くらい」がある。

4. 分裂文に関する日本語と英語の比較研究

分裂文に関する日本語と英語の比較において，機能的，意味的といった比較が行われてきた。また，郡司（2007）は，分裂文の述語は名詞句にコピュラの「だ」が付いた形と見なしている。この考えは，一般的には，主語と述語の関係で捉えられると解釈され得る。実際には，郡司（2007）は，談話表示理論に基づき，連結性の問題として捉え，「健が証明したのは（何かというと，それは）自分の理論だ。」（p. 26）のように談話として捉えている。

また，日本語の「は」分裂文と「が」分裂文について，郡司（2007）は，「主語は通常，主題化されて「～は」を伴う。」（p. 19）と述べ，「?健が食べたのがリンゴだ。」と不自然な日本語として取り扱っている。他方，茂木（2001）は，日本語の「は」分裂文と「が」分裂文とでは前景化するものが異なると述べている（茂木，2001）。例えば，「は」分裂文では名詞句だけではなく，格助詞を伴った名詞句や遊離数量語句，従属節等の要素が現れる。また，「が」分裂文では（裸の）名詞句は現れるのであるが，「だけ」「ばかり」まで「など」を含む句を取れるとする見解があることを取り上げている。

さらに，Inoue（1982）は，ニュース報道の前半，中間，後半を3つに分け，それぞれに典型と言えるスタイルを明らかにし，構造と意味機能がどのように分布するのか分析を行っている。その中で，分裂文や疑似分裂文も取り上げられており，日本語と英語が構造上にも意味的機能においても類似していると指摘している。

5. 名詞と格変化

教育現場で英語を教えていた時，文法説明する場合はもちろんのこと，英文和訳や和文英訳をする場合にも，文法的な説明をしながら，日本語と英語の格の違いについて意識さ

せられることがある。格は、「他の詞との関係の異なりを示すので、現代的に言えば syntagmatic relation に相当する。」（川田，2020，p.20）と簡単に説明されている。英語と日本語を比較するとすぐに意識させられるが、英語の単語には格変化があり、この観点から日本語の名詞等について格が存在しており、本来的には英語でいう名詞は、日本語の名詞に助詞を加えたものに相当するといえる。ここでは、日本語と英語を比較するため、表1に示したように、日本語文法を構造言語学に基づいて日本語文法を科学的に体系化しようとした松下文法の研究成果を取り上げる。

ここで取り上げている格の違いについて、基本的な知識として理解できているとはいえない。小学校や中学校で英語を教えようとする大学生の中にも、格に対する意識はかなり低いといえる状況にあるといえるのではないであろうか。繰り返しになるが、英語の名詞は格変化があり、日本語における名詞と助詞を合わせたものである。この格に関する知識は、後程取り上げて論じるが、分裂文と疑似分裂文の構成要素について考える上で必要となる知識の1つといえよう。

表1 松下文法の名詞表示態の格（松下(1974)，p.470）

名詞表示態の格			格名	文語	口語
特殊格	連用格	主格	主格	ナシ	□が
		客格	他動格	□を	□を
			依拠格	□に，へ	□に，へ
			出発格	□より	□から
			与同格	□と	□と
			比較格	□より	□より
	連体格		連体格	□の，が	□の
一般格	一般格		一般格	□	□

6. 分裂文の前景化するもの

日本語の分裂文は、「は」分裂文にしても「が」分裂文にしても、構造的には wh 分裂文に相当する。しかし前景化する対象は、日本語の場合、松下文法で分類された表1の全ての格について、「は」分裂文を作ることができる。ここでは、特殊格のみの例を挙げることにする。

（1） 5億円の財産を築いたのは、ろくでなしの悟（が）だ。

昨日弟が新聞に載ったのは、変な形のなすを育てたこと（が）だ。

(2) 私が雑煮に入れて食べたいのは、サツマイモ（を）だ。

心から君にやってもらいたいのは、聖書通読すること（を）だ。

(3) 太郎が行きたいのは、東京（に）だ。

私がいらだったのは、あなたが彼女のことを忘れられないこと（に）だ。

(4) 犯人が侵入したのは、あの窓（から）だ。

マラソン大会に優勝するには、まずは1キロを毎日3回走ること（から）だ。

(5) 香織が昨夜一緒にいたのは、あの男（と）だ。

香織が昨日彼に焼き魚と一緒に楽しんでほしかったのは、あの美しい景色を静かに眺めること（と）だ。

(6) ?ミカンが好きだといったのは、リンゴ（より）だ。

?私が京都に行きたいのは、東京に行くこと（より）だ。

(7) ?悟がノートを提出したのは、香織（の）だ。

?私が昨日ラーメンを食べたかったのは、あの店（の）だ。

このように、松下文法の名詞表示態の格は、「は」分裂文の前景化の要素となり得るのである。これは、英語においては、単に名詞句だけではなく前置詞句や内容節などを含むと考えることができるのである。これらの日本語を見れば分かるように、日本語では（ ）内の部分の有無で不自然さを覚える人もいるであろう。特に、(6)と(7)は（ ）内がなければ非文と言え、名詞の格の点についても日本語と英語は異なっているのである。また、その点は *it-cleft* と異なっているところでもある。Quirk (1989, p. 1385) が取り上げている例として、

?It's me (that) he gave the book.

It's me he gave the book to. / It's to me that he gave the book.

があり、先ほどの日本語の例と反対となっている。これらの英語の例は、英文として意味を理解し易いかどうかという基準によって判断がなされているといえよう。松下文法において日本語の場合は、格を含めて名詞と扱っている。そのため、これらの違いについて、日本語と英語を同列に扱うことはできないといえよう。

陳 (1997) は、分裂文を分類する基準の1つとして、格を取り上げている。陳は、述部

の構成要素数により2つに分けた上で、主題化以前の構造に基づいて細かい分類を試みている。一項目分裂文には、格成分分裂文、非格名詞分裂文、副詞分裂文、副詞節分裂文、形容詞分裂文、ノ格名詞分裂文、被修飾名詞分裂文、従属節要素分裂文であり、二項目分裂文は、Y+Z+X構文分裂文、ZノY+X構文分裂文、YがZでX構文分裂文である。

さて、熊本（2004）は、分裂文における名詞句を明示した倒置指定文の形として、「??地元の農民たちの前に聖母マリアが現れた時と場所は、一世紀前、ノックにおいてであった。」や「??ヒットラーが併合政策を決定した時と機会は、1936年、ベルリンオリンピックの、白熱した議論の中でであった。」（p.99）等を列挙して、不自然なものとなることを示している。これは、「は」の直前に「時と場所」や「時と機会」といった名詞を置いたために不自然に感じられるようになっているといえよう。これらの2つの日本文は、主語と述語の関係のごとくに感じられ、ぎこちない不自然な文と感じられるといえよう。実際、これら2つの日本文を、「地元の農民たちの前に聖母マリアが現れたのは、一世紀前、ノックにおいてであった。」や「ヒットラーが併合政策を決定したのは、1936年、ベルリンオリンピックの、白熱した議論の中でであった。」（p.99）とすれば、違和感はなくなる。後者の2つの日本文は、「提題の助詞」や「とりたて助詞」として解釈でき、不自然さがなくなると考えられるのである。

7. 「は」分裂文と it 分裂文

先述したように、Inoue（1982）は、分裂文や疑似分裂文について、日本語と英語が構造上にも意味的機能においても類似していると指摘している。しかし本当に意味は同じなのであろうか。

ここで英語の1つの例を考えてみたい。What did you read last week?という問いに対して I read *Health and Healing* by Andrew Weil last week.という答えが考えられる。この英文を疑似分裂文は、What I read last week was *Health and Healing* by Andrew Weil.となる。後者の疑似分裂文は、What I read last week という主部において前提が述べられており、*Health and Healing* by Andrew Weil という述部において焦点化がなされている。これは、前者の問とは、異なる構造と意味を有しているのである。

ここで対応する日本語を考えてみたい。「先週何を読みましたか。」という問いに対して「私は Andrew Weil の *Health and Healing* を先週読みました。」という答えが考えられる。この日本文の疑似分裂文は、「私が先週読んだのは、Andrew Weil の *Health and*

Healing でした。」となる。他方、後者の疑似分裂文は、「私が先週読んだのは」と述べられており、前提とすべき文脈が必要になるが、「は」は「とりたて助詞」として考えることも「提題の助詞」とも考えることができる。また、述部を変えて主題構文の文をいくつか考えれば、話が本筋から外れてしまうことになるため深堀はしないが、主部の「は」の特徴をよりよく理解できよう。

英語では、What I read last week という主部は、Health and Healing by Andrew Weil という述部と等しい関係(=)を表している。しかし、日本語では、「私が先週読んだのは」と述べて話題を提供し、論じていく言語体系となっているのである。三上(1969)が主張するように、主語を持たない日本語の言語体系を、日本語とは異なる言語体系を持つ英語と並列的に対象化して論じることになると考えられるのである。

そのことを説明するために、もう1つの英文を見ておきたい。その例は、「日本が大切にすべきものは、『あなたが子供の時から心の中に育ててきたはず』のものだ。」という文は、「日本は、『あなたが子供の時から心の中に育ててきたはず』のものを大切にすべきだ。」の疑似分裂文である。しかし実際の日本語では、この疑似分裂文は、「日本が大切にすべきものは、『あなたが子供の時から心の中に育ててきたはず』だ。」である。この日本語と類似したものとして、「日本が大切にすべきものは、『あなたが子供の時から心の中に育ててきたはず』ではないか。」などの文を作ることができるが、これは疑似分裂文ではない。「日本が大切にすべきものは、『あなたが子供の時から心の中に育ててきたはず』のものだ。」を疑問文にすると、「日本が大切にすべきものは、『あなたが子供の時から心の中に育ててきたはず』のものか。」となる。この文は、「日本が大切にすべきものは、『あなたが子供の時から心の中に育ててきたはず』ではないか。」と構文的には似ているように見えるが、説明するまでもなく、意味は大きく異なっているのである。

英語では、背景化した要素は wh 分裂文にいて主語と言えるが、日本語では背景化した要素は、日本語の助詞「は」の特徴として、「提題の助詞」や「とりたて助詞」の特徴が表れていると判断できると考えている。また、分裂文の前景化した要素は、日本語では名詞(句)といっても、松下文法を取り上げて示したように格について考慮に入れる必要があり、英語の名詞(句)と異なっているのであって、同一のものとはいえない。こうしたずれが、学習者に対して格等を単純化した理解で押しとどめ、まるで日本語と英語が同一言語体系を持っているという認識に陥らせてしまうことになるといえる。こうした誤解を避けるために、書き換えをできる限り避けて、語句や節で表現されている物事に焦点を当て

た場面を設定し、様々な分裂文の種類を提示して、コミュニケーション的な言語活動を通して学ばせることが大切になるであろう。日本の英語教育の高度化において、教師がこれまで理解しやすくなるように単純化して教えてきたことに対して、日本語教育とともに学びのプロセスをすり合わせ効率的で効果的な学びを作り出す時期となっているといえるのではないだろうか。

8. まとめ

教育現場では、日本語の文法を英語の文法の視点から考えることによって、単純化して文法事項を取り上げて説明している。このことが、学生にとっては、英語の分裂文のような構文理解を促進している側面がある。日本語は、三上（1969）らが主張したように、実際英語と異なる言語体系を持ち、外国人に対する日本語教育では三上らの発想（提題の助詞やとりたて助詞等）による指導が行われている現実がある。しかし、日本語では、助詞に対する格の理解について、分かり易いとされる名詞についてさえも十分な理解をしないままに、言語教育に携わる者も少なくないのではないだろうか。

日本語教育は、小学校から行われており、その後の英語教育を含む言語教育として統合的に教えられていく必要があると考える。日本語教育の文法書が示唆しているように、少なくとも言語学習の観点から考えると、日本語と英語の言語体系は異なっているといえよう。こうした立場で、日本語と英語の違いを対照言語学や社会言語学等の研究成果とともに、小学校から高校、大学にかけて体系的かつ発達的により効果的な学びを提供する必要があると考える。

本稿では、分裂文の特徴について大まかに見てきたが、そのような簡単な視点から見ても、提題の助詞やとりたて助詞等に対する言語理解は必要であるように思える。そのためには、主題構文等との関係性を意識させたりすることも可能であろう。実際、英文和訳や和文英訳、文法説明などに関連付けていくと、分裂文への指導は、英語の言語体系を日本語の言語体系に適合させて単純化させた理解でとどめておくことは難しいのではないかと考えている。

また、分裂文の中で、it-分裂文、wh-分裂文、reversed wh-分裂文について、焦点化や前景化を行う要素の特徴について理解をさせることは、高度化に向けた取組においては有効であると考えられる。特に、今日の英語教育では、コミュニケーション能力の育成に対する重視性は高くなっており、スピーチレベルを配慮した教育は必然的に行う必要があるといえよう。こうした中で、従来、英語教育は、学問的な研究成果を踏まえて、学びを作

っていくことが重要であり、Biber et al.(1999)の資料(表2)によると、it-cleft は学問分野で多用される表現であり、教育現場として扱う上で適切な用法であった。しかし、会話を重視した場合、指示的 wh-分裂文の方が明らかに使用頻度が高く、今後の高度化に伴う真正な学びにおいては学びの重要性を高めていく必要があるといえよう。

表2 分裂文の種類ごとの出現頻度 (Biber et al. (1999), p.961)

	会話	フィクション	ニュース	学術
it-分裂文	■■■■■	■■■■■	■■	■■■■■
一般的なwh-分裂文	■■■	■■	■	■
逆wh-分裂文	■	■	□	□
指示的wh-分裂文	■■■■■■■■■■	■■■	■	□

■ 100 / 100万人 □ 50未満 / 100万人

さらに、英語教育といった語教育に携わる教師を育成する場合には、実践的な教育方法という視点に重点を置く際に、日本語と英語の両者の類似点や相違点を文法的な知識はもちろんのこと、比較言語学や社会言語学等の視点から理解しておくことも、一定程度必要であるといえよう。日本語と英語の体系上の違いは、それぞれの言語を母語とする人たちの見方・考え方が異なることを示唆している。そのため、松畑（2002）が指摘しているように、言語表現方法の違いは視点・見方の違いに基づくのであり、英語教育において、国際理解教育や異文化理解教育を進めていくためには、大切にすべき点の1つであると考えられるのである。こうした教育を実現するためには、英語教育だけでは効率的で効果的な教育が完結できるとはいえないであろう。国語や地歴・公民等の異なる教科が、学ぶ内容や教育方法、実施時期等を相互に関連付け、効率的で効果的なカリキュラムを編成していくことが求められているといえよう。

教科横断的な学びは、教科間の連携としてSDGs等の取組とともに教科で取り上げる内容面についてすり合わせて取組が行われてきた。現在、学習指導要領の改訂とともに、資質・能力の観点から教科横断的な取組を行うことが求められている。こうした中で、小学校で英語教育が始まり、コミュニケーション能力について、言語教育や異文化理解といった専門的な観点から国語と英語とが教科横断的な取組を行えるように教材化していく必要があるといえるであろう。その一方で、コミュニケーション能力を一層工夫していくことを通して、日本語と英語との間の言語体系上の違いが引き起こす干渉は、かなり軽減することができるかと予測されるのである。

Society 5.0 において、グローバル化が進んだ VUCA で急速に変化する社会において、ウェルビーイングを高めたり基礎基本となる学力を固めたりするために、学習者が単純化した教材を理解し、自己効力感を高める教育は必要不可欠である。他方、社会が求めるより複雑な問題に向けて取り組めるように育てるための教育も必要である。外国語教育や情報教育等で教授内容が増えていく中で、より深い学びに向かうためには、国語教育と英語教育を統合的に考えた系統的な教材づくりが必要であるといえるのではないだろうか。特に、こうした取組は、文法事項や英語表現について語彙レベルを難しくして繰り返すのではなく、目的や場面にそった会話ができるようにスピーチレベル等を体系的、系統的に学べるような教材づくりを目指す時期にきているといえるであろう。こうした教材づくりは、Moore, et al.(2017)らが目指している複雑性を持ちながら自律的な学びへと繋げるためのよりよい教材づくりに繋がっていくのではないだろうか。

日本語と英語の違いに対する理解は、小学校教師の養成であっても、日本語を教えるためには必要な知識であると考えられる。少なくとも英語を教える場合には、日本語と英語の言語体系が異なっているという認識に立ち、言語上の類似点や相違点を一定程度説明できる力を身につけることが必要であるといえるのではないだろうか。

<引用文献>

- (1) 安藤貞雄 (2005).『現代英文法講義』東京：開拓社.
- (2) 陳訪澤 (1997).「日本語の分裂文とウナギ文の形成について」『世界の日本語教育』No.7, 251-267.
- (3) デクラーク, R. (安井稔 [訳]) (1994).『現代英文法総論』東京：開拓社. (Declerck, R. (1991). A comprehensive descriptive grammar. Tokyo: Kaitakusya.).
- (4) 江川泰一郎 (1991)『英文法解説－改訂三版』東京：金子書房.
- (5) 益岡隆志・田窪行則 (1992).『基礎日本語文法』東京：くろしお出版.
- (6) 郡司隆男 (2007).「日本語の分裂文と談話表示意味論」『トークス』No.10, 17-32.
- (7) 川田亮一 (2020).「松下文法の成立原理－詞の副性論（相と格）－」『熊本学園大学文学・言語論集』No.27, 17-51.
- (8) 熊本千明 (2004).「分裂文の特徴について」『研究論文集佐賀大学文化教育学部』No.8, . 95-104.
- (9) 松畑熙一 (2002).『英語教育人間学の展開[英語教育と国際理解教育の接点を求めて]』

東京：開隆堂.

- (10) 松下大三郎 (1974). 『改選標準日本文法』 東京：勉誠社.
- (11) 三原健一 (2013). 「統語論 生成文法」 三原健一・高見健一 (編), 『日英対照英語学の基礎』 (pp.61-88) 東京：くろしお出版.
- (12) 三上章 (1969). 『象は鼻が長い』 東京：くろしお出版.
- (13) 三上章 (2003). 『現代語法序説－シンタクスの試み－』 東京：くろしお出版.
- (14) 茂木俊伸 (2001). 「とりたて詞の区分をめぐって」 『言語学論叢』 No.20, 61-83.
- (15) 村田勇三郎(2005). 「現代英語の語彙的・構文的事象」 『立命館言語文化研究』 No.18, 95-125.
- (16) 野口直彦・原田康也 (1996). とりたて助詞の機能と解釈－量的解釈を中心に－」 郡司隆男 (編), 『制約に基づく日本語の構造の研究：国際日本文化研究センター共同研究報告』 (pp.145-166) 京都：国際日本文化研究センター.
- (17) 小野隆啓 (2015). 『英語の素朴な疑問から本質へ－文法を作る文法－』 東京：開拓社.
- (18) 上山恭男 (2016). 『機能・視点から考える英語のからくり』 東京：開拓社.
- (19) 山中桂一 (1998). 『日本語のかたち－対照言語学からのアプローチ』 東京：東京大学出版会.
- (20) 山梨正明 (2019). 『日・英語の発想と論理－認知モードの対象分析』 東京：開拓社.
- (21) 綿貫陽 (2000). 『ロイヤル英文法改訂新版』 東京：旺文社.
- (22) Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Longman.
- (23) Declerck, R.(1988). *Studies on copular sentences, pseudo-clefts*. Leuven: Leuven University Press.
- (24) Edmonds, J. E. (1976). *A transformational approach to English syntax: Root, structure-preserving, and local transformations*. New York: Academic Press.
- (25) Huddleston, R. & Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (26) Inoue, K. (1982). An interface of syntax, semantics, and discourse structures. *Lingua*, 57, 259-300.
- (27) Moore, C., Toth, M. D., Marzano, R. J. (2017). *The essentials for standards-driven Classrooms: A practical instructional model for every student to achieve rigor*.

West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.

- (28) Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1989). *A comprehensive grammar of the English language*. New York: Longman Group.

< 研究論文 >

成績評価と学生の自己評価による
カリキュラムマップの整合性の検討（2）
選択科目が多い場合における学習成果の検証

鈴木 賢男*・児島 慎太郎**・平山 雄大***

Consistency of the Curriculum Map Based on Grading and Student
Self-Assessment (2nd)

Verification of Learning Outcomes in the Case of Many Elective Subjects

Masao SUZUKI*・Shintaro KOJIMA**・Yudai HIRAYAMA***

概要

本稿は、金沢学院短期大学現代教養学科で編成されたカリキュラムマップが示している学習成果の評価指標の信頼性を検討するために、科目間の内的整合性調べることを目的とした。現代教養学科の教育課程は5コース制をとっており、かなりの科目が選択科目になっていた。必修科目のみ、多数が受講した科目、コース別の科目で構成される学習成果について、段階的に評価指標ごとのCronbachの α 係数を算出した。その結果、必修科目のみと多数が受講した科目において、他分野の科目で構成されていることが多い「自律性」「社会人基礎スキル」領域についての信頼性は、「専門性」領域よりも少なくなっていたが、科目数が増えることによって信頼性も増すことが窺えた。また、コース別の科目については、コースごとに信頼性の高い領域と比較的低い項目が異なることも見出された。

キーワード：カリキュラムマップ、学習成果、学修成果、認証評価、信頼性係数

* 金沢学院短期大学 幼児教育学科 教授

** 金沢学院短期大学 現代教養学科 准教授

*** 金沢学院短期大学 食物栄養学科 講師

1. はじめに

教育改善のシステム

第二次世界大戦後の高等教育機関の教育改善は、「学制改革」として始まり、1947年制定の教育基本法の施行によって新制大学が生まれるのに際し、「戦後における教育改革の一環として、学術研究、職業教育とともに、市民的教養と人間形成を行なうという理念」（文部科学省中央教育審議会, 1963）⁽¹⁾によって方向性が示されている。また、1947年に創立された自律的な大学団体である「大学基準協会」が策定した「大学基準」を、当時の文部省は大学設置審議会の審査基準として用いてきたが、1956年10月に「大学設置基準」を制定することで、以後の設置認可はこの基準に基づいて行われている。

その後、教育水準が向上し高学歴が志向されていく社会の中で、次第に、社会や個人のニーズから教育内容の特殊化、多様性もまた求められることとなり、「我が国の大学教育の枠組みを規定している大学設置基準を可能な限り大綱化し、個々の大学がそれぞれの理念・目的に基づき、自由かつ多様な形態で教育を実施し得るようにする」（文部科学省, 2022）⁽²⁾として、1991年に大学の設置基準を大綱化していくこととなった。

多様な学びを創出するための自由度の拡大は、高等教育機関の数の量的な拡充もまた可能とすることにつながっていくわけであるが、その後、「大学設置後の状況について当該大学以外の第三者が客観的な立場から継続的に評価を行う体制を整備する」こととなり、学校教育基本法に位置づけられた認証評価制度が2004年より始まることとなった。これらのことにより、大学の自主性・自律性を踏まえつつ、大学の教育研究の質の維持向上を図り、その一層の活性化が可能となるような教育改善の新たなシステムが構築されることになった。

これはつまり、設置基準における縛りを大きく緩めた上で、教育の質の向上をどのように図るかということの制度的な解答でもあったわけであるし、2000年代に入ると、大学への進学率が過半数を超えることになり、高等教育機関への進学率が70%台を超えていく状況にあったことから見ても、高等教育の改善が（多様な学びを創出し得る）量の確保から質の担保へと認識を新たにする必要性が求められていたことが窺われる。

教育の質保証に期待されるもの

かつては入学者選抜による振り分け機能のみで、高等教育機関での学びはあまり期待されずに、企業や現場で力を伸ばすものだとの社会的通念が比較的広範囲にあった。それが

近年は、高等教育機関で「何を身に付け、何ができるようになったか」を問うようになってきている（中央教育審議会, 2012）⁽³⁾。

つまり、抽象的で不明瞭な理念や理想ではなく、具体的で明確な内容を持ち、学習者一人一人の力の在り方を示すことが求められており、教育する側が必要なことを伝えたかどうかではなく、学習者自身にどのような力の形成が図られているかを、本人も含めて誰もがわかる方法で示されるものである。また、従来型の学力観はどちらかというと、知識・技能に偏重されているところがあるが、「知識や多様なスキルや態度などの結合体」あるいは総合的な能力として表されるものとなっている（松下, 2017）⁽⁴⁾。この2点は、世界的な潮流として議論されている「学習成果」（learning outcomes）の重要な論点になっており、日本では、2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて（中教審答申）」で、学士課程が分野を問わず共通に保証すべき知識・能力・態度等として「学士力」を学習成果として提言している。

その中で、2010年に日本の人口が減少に転じ始める前後以降、教育における質的な転換が必要との提言がされてきており、「社会の急速に進展するグローバル化、少子高齢化による人口構造の変化、エネルギーや資源、食料等の供給問題、地域間の格差の広がりなどの問題が急速に浮上している中で、社会の仕組みが大きく変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある（2012 中央審議会）。」⁽³⁾とし、このような状況が長期にわたり続くことが予想される中、今後求められる「能力」として、「このような時代に生き、社会に貢献していくには、想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められる」としている。

ここでは、高等教育機関が社会の生産性に寄与する人材としてのみ焦点をあてているのではなく、広く社会全体で必要とされる力を「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力」としている点に意義があると考えられ、この新たに焦点づけられた能力の育成をするためには、教育方法の質的転換を図る必要があることが唱えられた。それが能動的学習（アクティブ・ラーニング）である。「学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである（中央教育審議会, 2012, p.12）」⁽³⁾としている。ここで提言されているのは、教育内容とも関連するとはいえ、教育方法にも着眼することが、人材育成のための質の保証として重要であることが謳われていると考えてよい。

「学習成果」に基づくカリキュラムの体系性

2022年に改めて、設置基準改正が行われ、高等教育機関の内部質保証は3つのポリシー

に基づいて編成された学位プログラムを基礎とすること、また、内部質保証による教育研究活動の不断の見直しを行うことが、設置基準の規程上においても明確化されており、2017年に改正された学校教育基本法と矛盾なく、制度的により徹底させることになった。

それでは、「学習成果」と3つのポリシーの関連性についてはどのように説明されているのだろうか。これに関しては、「学習成果」と「学修成果」による表記の相違があることを承知しながら理解しておく必要がある。

「教学マネジメント指針」の用語解説(中央教育審議会大会分科会, 2020)⁽⁵⁾では、「学修成果」という用語について、「学修目標」と対応するものと考えられると説明をしており、「学習成果」が「一定の学習期間終了時に、学習者が知り、理解し、行い、実演できることを期待される内容を言明したもの」(中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」用語解説(2008))⁽⁶⁾と表しているのに対し、「学習成果」についての修業期間全般の到達点を「学修目標」として示し、それによる「学習成果」についての評価の方を「学修成果」として用いているようにも捉えることができる。意味が変異したわけではないが、「学習成果」が意味していることが分化している印象を受ける。また一方で、「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー)、「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー)及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン(中央教育審議会大学分科会大学教育部会, 2011)⁽⁷⁾において、実際に用語の使い分けがされており、ディプロマ・ポリシー(以降、DP)を説明する際には「学修成果の目標ともなるもの」、カリキュラム・ポリシー(以降、CP)を説明する際には「学修成果をどのように定めるかを示す基本的な方針」としているのに対し、アドミッション・ポリシー(以降、AP)には「受け入れる学生に求める学習成果(「学力の3要素」※についてどのような成果を求めるか)」としており、あたかも「学修成果」を高等教育機関における学習成果、「学習成果」を(狭義の意味で)高校(までの)教育における学習成果として表しているようにも窺える。

いずれにしても、上記の中央教育審議会大学分科会大学教育部会(2011)⁽⁷⁾において、DPでは、「学生が身に付けるべき資質・能力の目標を明確化すること」「何ができるようになるか」に力点を置き、「どのような学修成果を上げれば卒業を認定し、学位を授与するのか」という方針をできる限り具体的に示すこと。」と記しており、事前に期待される学習の到達状態をあらかじめ言明しておくという意味においては、「学習成果」の定義に合致するものであり、DPに「学習成果」(あるいは学修目標)について示すことの重要性が謳われている。

るのは間違いないであろう。

カリキュラムマップの役割と検証

3つのポリシーに基づいて編成された学位プログラムとなるためには、「学習成果」（あるいは学修目標）の内容を示した DP あるいは DP と対応づけられた「学習成果」と教育課程上の科目との全体的な関連性を示すことで、体系化されていることを示す必要がある。そのための方法が、カリキュラム・マップ（以降、CUM）になるわけである。

CUM は、科目ごとの教育目標がどの「学習成果」と関りがあるのかを確認しながら論理的に作成されていくものであるが、マトリックス上の表の行（もしくは列）に「学習成果」（あるいは学修目標）を示し、相対する、列（もしくは行）に「科目名」を示し、交差するセルに関連の度合いを示したものが一般的である。関連の度合いを、◎（重要度高）、○（重要度中）、△（重要度小）等で示す場合もある（保田・木村 他, 2023）⁽⁸⁾が、本研究においては、●印がついていれば関連がある、印がついていなければ関連がないとして2値で重みづけをした CUM を対象としている（付表1）。

この CUM で示す体系性が実質的なものであるかどうかは、予め保証されているものではない。理念と実際の相違について、客観性や論証性を高めて実証的に検証をしていく必要があり、検証過程には、概ね以下のことが考えられると思われる。①「学習成果」（あるいは学修目標）が明示的かどうか（DP との対応がどのように図られているか）、②「学習成果」（あるいは学修目標）としてあげられる項目が、これからの社会に必要な能力を捉えているかどうか（他の知見との照合が図られているかどうか）、③「学習成果」（あるいは学修目標）と各科目の教育目標との具体的関連が検討されているかどうか（論理的、実質的な関連を示した図表等があるか）、④学生や教職員全体に周知されているかどうか、⑤「学習成果」（あるいは学修目標）が外部の人が見ても、読み取りやすく示されているかどうか、⑥「学習成果」（あるいは学修目標）についての評価（成績、自己評価等）には妥当性があるか（身につけた力を測る別の検査や調査（例：ジェネリック・スキルテスト等）などと相関があるかどうか）、⑦「学習成果」の評価内容を構成している個々の科目には信頼性があるかどうか（評価の一貫性はあるのか）の7点である。

昨年度の第1報（鈴木・平山・児島, 2022）⁽⁹⁾では、金沢学院短期大学幼児教育学科の成績評価と科目別の「学習成果」ごとの到達度自己評価を用いて、⑦「学習成果」の評価について、クロンバックの α 係数を用いて信頼性を検討した。その結果、成績評価と自己評価の双方において、「専門性」の領域を示す6つの「学習成果」については信頼性が充

分に高い値を示していると考えられたが、「自律性」や「社会人基礎スキル」領域では、かなり低い値を示すものがあり、個々の「学習成果」を構成する科目の適切さ、非常勤講師を含む科目担当者との評価観点における意思疎通等の改善や運用上の問題を考える際に、信頼性係数に基づいた整合性の客観的確認が有益であることを示唆できた。

そこで、今回は、異なる学科である現代教養学科での検証ということになるが、幼児教育学科がほとんどすべての科目で「必修」科目であったのに対して、現代教養学科では、ほとんどの科目が「選択」科目であり、5コース制を取っているなど、学科の特性が異なることで、学科全体としての「学習成果」を構成する科目間の整合性をどのように示していくことが有効なのかという新たな課題に取り組むことを目的とした。

2. 方法

検証対象のカリキュラムマップ

本研究で検証対象とした CUM は、金沢学院短期大学現代教養学科において作成された 2021 年度の CUM になるが、それまでの「公務員・一般事務」「観光・ホテル・ブライダル」「ICT・簿記会計」の 3 コース制から、「スポーツ」「芸術」を加えた 5 コース制へと教育課程が変更され、新たに作成されたものである。金沢学院短期大学キャンパスガイド 2023 では、現代教養学科のカリキュラムは、学びを広げ、応用力を高める「総合科目」、ビジネスの現場で不可欠な日本語、英語、情報そしてビジネス基礎の 4 つの科目群からなる「基盤科目」、そして目標とする専門性を高める「コース科目」で構成されており、これら 3 要素の科目を組み合わせることで履修することにより、さまざまな職場で活躍できる人材を育成するとしている。

現代教養学科の DP は、1 つ目を「現代社会の諸相や人間、文化に対する深い見方ができ、課題に適切に対応することができる。」、2 つ目を「将来の進路を切り開く知と力を身につけ、社会に貢献することができる。」、3 つ目を「社会の一員として、多様な人々と共に生きるためのコミュニケーション能力と協働の姿勢を修得している。」、4 つ目を「地域の現状と将来に目を向け、地域社会の発展に寄与する意欲をもつ。」としている。次に、この DP で意味されている「学習成果」を、現代教養学科では、次の具体的な 15 の評価指標に結びつけている。まず、短期大学 3 学科に共通して達成すべき領域を「自律性」とし、自己の性格や特性を理解する「1. 自己理解」、自分自身を高める学習や行動を継続的に実

践できる「2. 自己管理」で構成している。次に、同じく共通して達成すべきもう一つの領域を「社会人基礎スキル」とし、他者の気持ちを理解し、積極的に関わり、協力して活動できる「3. 対人関係構築力」、チームの一員としての役割を理解し、責任を果たし、チーム全体に貢献することができる「4. チームワーク力」、状況を的確に判断し、改善のための方策を提案し、解決できる「5. 問題解決能力」、礼儀を身につけ、行動することができる「6. 社会的マナー」、社会人として必要な教養・常識を身につける「7. 教養・常識」、社会生活を営むために必要なルールを守る「8. 社会的モラル」とした。最後に、現代教養学科が目指す領域としては、専門分野の基本的な知識・技術を身につける「9. 専門的知識」、自分の思いや考えを表現するための方法を身につける「10. コミュニケーションスキル」、情報を収集し、有意義に利用できる能力を身につける「11. 情報活用力」、物事について客観的に筋道を立てて考え、わかりやすく伝えることができる「12. 論理的思考力」、専門的な知識・技術を自分の生活に活用し、生活の向上を図ることができる「13. 実践力」、地域等と連携して課題を見出し、解決に向けた活動を構想できる「14. 構想力」、自分にあった仕事を見つける能力をつける（資格や検定取得含む）「15. 就業力」とするものであった。

付表1のCUMでは、表側（縦）には学習成果を表す評価指標および到達目標が示され、表頭（横）には、学年順に前・後期の科目が配置されている。表側からたどれば、どの評価指標がどの科目によって達成されるべきかを「●」（黒丸）によって確認することができる。表頭からたどれば、一定の科目に対してどの評価指標が示す学習成果の獲得が期待されるのかを示している。評価指標と科目の関連は、1対1対応の関係として構成されているわけではなく必要に応じて構成数が変わっており、例えば、「14. 構想力」は3科目で構成されており最も少なく、「9. 専門的知識」は58科目で構成されていて最も多い。また、科目別に見てみると、1年前期「運動生理学」、2年前期の「スポーツ実技（陸上）」「芸術応用演習Ⅰ」「イラスト演習」と2年後期の「生理学」「美術史Ⅱ」「芸術応用演習Ⅱ」は1つの学習成果を表す評価指標と結びついており、1年前期「FSP講座」と2年後期「法学基礎」は5つの評価指標で構成されており最も多い。1つの科目と関連する評価指標の数の平均は2.5（ $SD=0.83$ ）となっており、構成されている指標間での重要度の違いによる重みづけは特に行われていない。

検証に用いたデータ

2021年度入学生50名（男性13名、女性37名）から、データ利用に同意をいただけなかった6名を除く44名（男性11名、女性33名）を分析対象者とする事となった。成

績に関しては、2021年度から2022年度までの全学期全科目の成績評価を用いた。成績評価は「秀（90点以上）」を4、「優（80点以上90点未満）」を3、「良（70点以上80点未満）」を2、「可（60点以上70点未満）」を1、「不可」および「放棄」を0として数値化を行った。

次に、各科目における評価指標ごとの到達度に関する学生自身の自己評価を、「学修成果点検アンケート」と称し、本学における学修支援システムである Moodle でアンケートが作成され、調査が実施された。科目名を明示した後、その科目を「履修しましたか」と聞き、科目別に関連付けられている評価指標ごとに「できるようになった」「ほぼできるようになった」「あまりできるようにならなかった」「できるようにならなかった」の4段階で評定してもらった。得点化は「できるようになった」を4点、「ほぼできるようになった」を3点、「あまりできるようにならなかった」を2点、「できるようにならなかった」を1点とした。2021年度入学生の自己評価に関しては、初年度の回答が得られておらず、2年次における自己評価のみ用いられることとなった。

分析手続き

現代教養学科のコース科目における必修と選択の割合を見てみると、「総合科目」では必修6科目で選択4科目(60.0%, 40.0%)、「基盤科目」では必修4科目で選択22科目(15.4%, 84.6%)、「コース科目」では必修1科目で選択65科目(1.5%, 98.5%)となっており、必ずしも、「総合科目」だけでコース間に共通した科目を設定しているわけではない。「総合科目」「基盤科目」「コース科目」の三層構造を保つ最小限の科目構成が必修科目として設定されているのであれば、現代教養学科の人材育成の中核はこれによって担われていると考えて良いだろう。従って、まず、必修科目のみで学習成果の評価指標における信頼性を、第1段階として確認することが妥当であると考えた。

次に、現代教養学科では、コース制をとってはいるが、学生の自由意思によって所属するコース外の科目を履修することも可能であり、「総合科目」「基盤科目」「コース科目」のそれぞれにおいて、實際上、履修者が多数いる科目もある。これらの科目も含めることによって、第1段階における必修科目のみにおける最小限での学科内の共通した人材育成よりも、2021年度生で達成されようとする実情としての大勢的な人材育成が担われていたと考えて良いだろう。従って、今回は、50人中30人以上(60%以上)の学生が履修した科目で構成される学習成果の評価指標における信頼性を第2段階の確認として分析することとした。

最後に、データ利用に同意してもらえた「公務員・一般事務」コース14名(他2名不同意)、「観光・ホテル・ブライダル」コース12名(他3名不同意)、「ICT・簿記会計」コース9名(1名)、「スポーツ」コース0名、「芸術」コース9名(他1名不同意)を対象者として、コース別に、学習成果の指標を構成する全ての科目を用いた信頼性を第3段階として確認することとした。これにより、コースごとの人材育成に叶う科目群の整合性として確認することができる考えた。

付表2には、学習成果の15の指標における必修となっている科目構成(第1段階)、30人以上受講した科目構成(第2段階)、コース別の科目構成(第3段階)を示した。

整合性の指標とした信頼性係数とは、測定値が真値と誤差の和であるとする古典的テスト理論に基づいて、測定値の分散に占める残差分散の割合を1から引いた値として理論的にモデル化されている(岡田, 2015)⁽¹⁰⁾。1に近づくほど測定値間に誤差が少ないこと、0に近づくほど誤差が大きいことを示す。従って、共通の要因に基づいた誤差の少ない測定値の集合であれば信頼性係数は高く、種々の要因に影響されていて誤差の大きい測定値の集合であれば信頼性係数は低くなる。信頼性の高い測定値を合計した場合は歪みの少ない共通した意味をもった値を示すことになるが、信頼性が低い場合には、測定値間の誤差が大きく、合計したとしても、一定の共通した意味が保たれた値になっているのかが疑わしくなってくる。今回は、信頼性係数を分析していくために、Cronbach の α 係数を用いることとした。分析に関しては、統計分析ソフト HAD を用いた(清水, 2016)⁽¹¹⁾。

倫理的配慮

成績評価および「学修成果点検アンケート」の回答については、学生指導の際には個人名が付されてデータが活用されるが、本研究を進めるにあたっては、学生指導用のファイルからは切り離し、本研究の分析者(執筆者)しか扱えない保存場所に置いた。その際、学籍番号と氏名をランダムに発生させたアルファベットと数字の組み合わせでコード化してコード順にソートを行うことで、個人の情報は特定できないようにした。また、学生には、研究におけるデータの活用に関して、研究目的、データの扱いについての順守事項、研究協力は任意であり成績や就職支援等に影響を与えないこと、同意した後でも協力を取り消すことができること等について説明を行い、記名式の Web フォームによる同意を求めた。その結果、50名中44名の協力を得ることができた。更に、本研究に関しては、短大における「認証評価検討委員会」にて計画を説明し、研究を進めていくうえでの倫理的問題はないか、成績評価を用いることなどによって、発表される分析結果から学生や短期大

学自体に不利益が生じないかの審議をいただき、本誌に発表することとした。なお、以上の手続きについては、金沢学院短期大学における「人を対象とする研究計画等倫理審査委員会」の承認を、2022年11月17日に得ることができた（申請番号：人研倫 R04018）。

3. 結果

成績評価についての評価指標ごとの信頼性係数

1) 必修科目で構成した場合の信頼性係数

現代教養学科 2021 年度入学生の必修科目における信頼性係数を、表 1 の左側に表した。評価指標を構成する科目が無かった場合と科目数が 1 つだった場合は信頼性係数を算出することができないので「—」で示した。信頼性係数 α が .80 を超えていたのは、専門性の領域である「9. 専門的知識」.81、「11. 情報活用力」.81 の 2 つの評価指標であった。また、.50 以下を示したのは、自律性の領域である「2. 自己管理」.21、社会人基礎スキルの領域である「4. チームワーク力」.39 の 2 つの評価指標であった。従って、.70 以上を基準として、一定の α 係数を示した評価指標の割合が、自律性領域では 50.0%(1 評価)、社会人基礎スキル領域では 40.0%(2 評価)、専門性領域では 80.0%(4 評価)となった。

表 1 現代教養学科 2021 年度入学生の成績評価を用いた評価指標ごとの信頼性係数

評価指標（到達目標）		必修科目による構成			30名以上が受講した科目による構成			公務員・一般事務コースによる構成			ICT・簿記会計コースによる構成			観光・ホテル・ブライダルコースの構成			芸術コースによる構成		
		α係数	科目	人数	α係数	科目	人数	α係数	科目	人数	α係数	科目	人数	α係数	科目	人数	α係数	科目	人数
3 学 科 共 通	自己理解	.76	(3)	42	.84	(5)	28	.82	(5)	12	.91	(5)	6	.81	(5)	9	.86	(9) ₁	7
	自己管理	.21	(2)	42	.65	(5)	21	.56	(5)	8	.49	(5)	5	.70	(5)	8	.86	(4) ₁	5
	対人関係構築力	—	(1)	42	—	(1)	42	.44	(4)	12	—	(1)	9	-.06	(2)	9	—	(1)	9
	チームワーク力	.39	(2)	42	.39	(2)	42	.59	(2)	13	.21	(2)	8	.27	(2)	12	.50	(2)	9
	問題解決能力	.75	(2)	44	.85	(6)	18	.84	(6)	8	.94	(6)	6	.22	(6)	4	.84	(2) ₄	9
	社会的マナー	.61	(2)	44	.68	(3)	30	.86	(6)	11	.61	(3)	9	.48	(4)	6	.55	(2) ₁	9
	教養・常識	.62	(3)	44	.90	(7)	21	.93	(11)	9	.90	(7)	5	.89	(8)	3	.55	(7) ₅	9
	社会的モラル	.78	(5)	44	.86	(6)	31	.84	(6)	14	.92	(6)	6	.81	(6)	7	.95	(6)	4
現代 教 養 学 科 固 有	専門的知識	.81	(2)	42	.92	(7)	15	.84	(6) ₂	6	.95	(13)	5	.91	(16)	2	.92	(18) ₅	7
	コミュニケーションスキル	.76	(4)	42	.90	(9)	17	.93	(9)	7	.97	(9)	4	.88	(11)	6	.74	(6) ₃	8
	情報活用力	.81	(2)	42	.88	(4)	22	.66	(4)	8	.96	(7)	6	.96	(4)	7	.94	(3) ₁	8
	論理的思考力	—	(1)	—	.93	(7)	10	.89	(7)	6	.98	(9)	4	.05	(6) ₁	4	.52	(3) ₄	6
	実践力	—	—	—	.82	(3)	20	.73	(3)	9	.91	(6)	5	.85	(6)	3	.86	(2) ₁	5
	構想力	.75	(2)	44	.75	(2)	44	.59	(2)	14	.72	(2)	9	.82	(2)	12	.84	(2)	9
	就業力	.63	(2)	44	.71	(3)	37	.76	(3)	12	.96	(3)	7	.61	(7)	7	.61	(3)	7

※表中の「—」は信頼性係数の分析ができなかったことを示す。該当科目が無い場合と科目数が(1)科目しかない場合となる。

※アンダーラインが引かれている箇所は、30名以上が受講した科目の中から除外されている科目があることを示し、右下に除外された科目数が示してある。

2) 30名以上が受講した科目で構成した場合の信頼性係数

表1の左から2番目に、30名以上が受講した科目における信頼性係数を示した。信頼性係数 α が.80を超えていたのは、自律性領域の「1. 自己理解」.84、社会人基礎スキル領域である「5. 問題解決能力」.85、「7. 教養・常識」.90、「8. 社会的モラル」.86、専門性の領域である「9. 専門的知識」.92、「10. コミュニケーションスキル」.90、「11.. 情報活用力」.88、「12. 論理的思考力」.93、「13. 実践力」.82の9つの評価指標であった。また、.50以下の比較的低い α 係数を示したのは、「4. チームワーク力」.39の1つとなった。従って、.70以上を一定の α 係数を示した有効な評価指標の割合としてみると、自律性領域では50.0%(1評価)、社会人基礎スキル領域では60.0%(3評価)、専門性評価では100.0%(7評価)となっていた。

3) コース別の受講科目で構成した場合の信頼性係数

表1の左手3番目から順番に「公務員・一般事務」コース、「ICT・簿記会計」コース、「観光・ホテル・ブライダル」コース、「芸術」コース別の受講科目における信頼性係数を示した。

「公務員・一般事務」コースで信頼性係数 α が.80を超えているのは、自律性領域では「1. 自己理解」.82、社会人基礎スキルの領域は「5. 問題解決能力」.84、「6. 社会的マナー」.86、「7. 教養・常識」.93、「8. 社会的モラル」.84の4つで、専門性領域では「9. 専門的知識」.84、「10. コミュニケーションスキル」.93、「12. 論理的思考力」.89の3つであった。一方、.50以下の比較的低い α 係数であったのは、社会人基礎スキル領域における「3. 対人関係構築力」.44の1つであった。従って、.70以上で一定の α 係数を示した有効な評価指標の割合は、自律性領域では50.0%(1評価)、社会人基礎スキルの領域では66.7%(4評価)、専門性の領域では71.4%(5評価)となっていた。

「ICT・簿記会計」コースで信頼性係数 α が.80を超えているのは、自律性領域では「1. 自己理解」.91の1つ、社会人基礎スキル領域では「5. 問題解決能力」.94、「7. 教養・常識」.90、「8. 社会的モラル」.92の3つで、専門性領域では「9. 専門的知識」.95、「10. コミュニケーションスキル」.97、「11. 情報活用力」.96、「12. 論理的思考力」.98、「13. 実践力」.91、「14. 就業力」.96の6つとなった。一方、.50以下の比較的低い α 係数であったのは、自律性領域の「2. 自己管理」.49、社会人基礎スキル領域では「4. チームワーク

力」.21、専門性領域には1つもなかった。従って、.70以上で一定の α 係数を示した有効な評価指標の割合は、自律性領域では50.0%(1評価)、社会人基礎スキル領域では60.0%(3評価)、専門性評価では100.0%(7評価)となっていた。

「観光・ホテル・ブライダル」コースで信頼性係数 α が.80を超えているのは、自律性領域では「1. 自己理解」.81の1つ、社会人基礎スキル領域では「7. 教養・常識」.89、「8. 社会的モラル」.81の2つで、専門性領域では「9. 専門的知識」.91、「10. コミュニケーションスキル」.88、「11. 情報活用力」.96、「13. 実践力」.85、「14. 構想力」.82の5つであった。一方、.50以下の比較的低い α 係数であったのは、自律性領域には1つもなく、社会人基礎領域で「3. 対人関係構築力」-.06、「4. チームワーク力」.27、「5. 問題解決能力」.22、「6. 社会的マナー」.48の4つで、専門性領域では「12. 論理的思考力」.05の1つとなっていた。従って、.70以上で一定の α 係数を示した有効な評価指標の割合は、自律性領域では100.0%(2評価)、社会人基礎スキル領域では33.3%(2評価)、専門性領域で71.4%(5評価)となっていた。

最後に、「芸術」コースで信頼性係数 α が.80を超えているのは、自律性領域では「1. 自己理解」.86、「2. 自己管理」.86の2つ、社会人基礎スキル領域では「5. 問題解決能力」.84、「8. 社会的モラル」.95の2つとなったおり、専門性領域では「9. 専門的知識」.92、「11. 情報活用力」.94、「13. 実践力」.86、「14. 構想力」.84の4つであった。一方、.50以下の比較的低い α 係数は、専門性領域の「4. チームワーク力」.50であった。従って、.50以上で一定の α 係数を示した有効な評価指標の割合は、自律性領域では100.0%(2評価)、社会性領域では40.0%(2評価)、専門性領域で71.4%(5評価)であった。

成績評価と学生の自己評価による評価指標ごとの相関関係

表2には、評価指標ごとに、構成している科目の成績評価による平均と学生自身の自己評価による平均との相関関係を示すために、ピアソンの積率相関係数を示した。但し、自己評価のためのアンケートは2021年には行われてはおらず、結果として、2021年度生については2年次の評定値しか得られていない。従って、成績評価では、評価指標を構成する科目についての1年次と2年次の科目を合成した変量となるが、自己評価では、2年次のみの科目を合成した変量となるので、同一科目群としての対応関係というわけではないが、少なくとも科目群に含まれる幾つかの科目の合成変量との相関を表してはいるので、参考値としての算出を試みることにした。

表2の左側から1番目は、必修科目の場合における相関係数を示している。それによると、「4. チームワーク力」.33、「5. 問題解決能力」.39、「12. 論理的思考力」.33が5%水準で有意な正の相関を示していることがわかった。逆に、「構想力」.24は相対的に相関係数が比較的低く、有意とはなっていなかった。また、表2の左側から2番目には、30名以上受講した科目における相関係数を示しているが、有意ではないものの相対的には、「11. 情報活用力」.35、「12. 論理的思考力」.44が比較的高い相関係数を示し、「5. 問題解決能力」.26、「7. 教養・常識」.07、「8. 社会的モラル」.10、「9. 専門的知識」.22、「10. コミュニケーションスキル」-.02が相対的に低い値を示しているものと考えることができた。従って、全ての評価指標についての相関係数が揃っているわけではないが、少なくとも、教員による成績評価と学生自身による到達度の自己評価について、無相関にほぼ等しい関係があることを認めることができた。

表2 分析段階ごとの成績評価による評価指標と自己評価による評価指標との相関係数

評価指標（到達目標）		必修科目	30名以上受講した科目	公務員・一般事務	ICT・簿記会計	観光・ホテル・ブライダル	芸術
3 学 科 共 通	自己理解						.54
	自己管理						
	対人関係構築力			-.50		.42	
	チームワーク力	.33 *					
	問題解決能力	.39 *	.26				
	社会的マナー			-.12		.73	
	教養・常識		.07	-.62 +			.41
	社会的モラル		.10				
現 代 教 養 学 科 固 有	専門的知識		.22	-.94 *	.35	.00	.15
	コミュニケーションスキル		-.02				
	情報活用力		.35		.75		
	論理的思考力	.33 *	.44				
	実践力	—			.78		
	構想力	.24					
	就業力					.28	

※表中の記号で、*は<.05で有意、+は<.10で有意傾向であることを示す。

表2の左側から3番目以降は順番に「公務員・一般事務」コース、「ICT・簿記会計」コース、「観光・ホテル・ブライダル」コース、「芸術」コース別の相関係数を表した。「9. 専門的知識」に関しては、「公務員・一般事務」コースを除いて、コース内で相対的に相関係

数の値が低くなっていることがわかった。一方、「公務員・一般事務」コースの相関係数は、有意でかなり強い負の相関係数 $-.94$ を示しており、教員による成績評価と学生による到達度の自己評価と逆転してしまっていることを示した。更に言えば、「公務員・一般事務」コースでは、算出可能だった相関係数の値で全ての負の値を示していることも認められた。

成績評価を用いた評価指標の主成分構造

表3には、成績評価をもとにして算出された評価指標ごとの合成変量（平均）について主成分分析を行った後の回転バリマックス解の主成分負荷量および h^2 （共通性）の値を表した。主成分分析によって、カイザー基準である固有値1.0以上の主成分を抽出し、その後、回転バリマックス解を得たが、3つの主成分に分解され、回転解の累積寄与率は88.8%であった。なお、表側では15の評価指標をCUM（付表1）で示されている順番通りに並べてあるが、主成分負荷量が、分解された他の主成分の中で最も高い値を示している数値を太字にすることで、各主成分を構成している評価指標の組み合わせが明示されるようにした。これにより、太字で示した数値がF1～F3までのどの主成分に分類されるのかが明らかとなった。

表3 成績評価による評価指標についての主成分分析回転解の主成分負荷量と共通性

評価指標（到達目標）の区分と項目			F1	F2	F3	h^2
学科共通	自律性	自己理解	.78	.53	.20	.93
		自己管理	.66	.23	.59	.84
	社会人基礎スキル	対人関係構築力	.05	.02	.97	.94
		チームワーク力	.39	.55	.66	.88
		問題解決能力	.38	.89	.19	.98
		社会的マナー	.86	.20	.20	.82
		教養・常識	.87	.14	.05	.78
		社会的モラル	.86	.43	.16	.95
学科固有	現代教養学科の専門性	専門的知識	.74	.51	.19	.83
		コミュニケーションスキル	.87	.39	.11	.92
		情報活用力	.74	.51	.19	.83
		論理的思考力	.23	.92	.00	.90
		実践力	—	—	—	—
		構想力	.38	.89	.19	.98
		就業力	.68	.59	.16	.84

※太字は、評価指標の項目毎のF1～F3の主成分負荷量の最も高い値を示す。

主成分 F1 は、自律性領域の「1. 自己理解」「2. 自己管理」、社会人基礎スキル領域の「6. 社会的マナー」「7. 教養・常識」「8. 社会的モラル」、専門性領域の「9. 専門的知識」「10. コミュニケーションスキル」「11. 情報活用力」「15. 就業力」の計 9 つの評価指標で構成されるものとなっていた。主成分 F2 は、社会人基礎スキル領域の「5. 問題解決能力」「12. 論理的思考能力」「14. 構想力」の計 3 つ、主成分 F3 は、社会人基礎力スキル領域の「3. 対人関係構築力」「4. チームワーク力」の計 2 つの評価指標で構成された。

その結果、成績評価による評価指標の主成分構造は、CUM 上で領域として区分していた「自律性」「社会人基礎スキル」「専門性」とする 3 領域の意味構造を示していないことが認められ、従って、教員による成績評価においては、評価指標間の関連性は、理念および理論上の 3 構造と一致していないことがわかった。

4. 考察

評価指標としての信頼性

1) 必修科目における信頼性の検討

「自律性」「社会人基礎スキル」「専門性」領域間の比較から、.70 以上の比較的十分な α 係数を示している評価指標の比率が最も高いのが 80%程度の「専門性」領域であり、次いで、50%程度で「自律性」領域、40%程度の「社会人基礎スキル」領域になっており、短大 3 学科で共通とした学習成果である「社会人基礎スキル」「自律性」のように、比較的汎用性が高く、基礎的ではあるが異なる分野を横断することになる領域では、「専門性」領域の半分程度に十分な評価指標の割合が落ち込んでいて、信頼性が保ちににくくなっていることが窺われた。

また、 α 係数が.80 を超えて高い信頼性を示した「9. 専門的知識」を構成する科目は基盤科目の「ビジネスソフト基礎」「ビジネスソフト応用」のビジネスソフトを内容とした基礎と応用というかなり関連の強い科目であり、「11. 情報活用力」も同一の科目構成になっていた（付表 2）。反対に、.50 以下の低い α 係数を示した「2. 自己管理」を構成する科目は総合科目の「キャリアデザイン」と「健康スポーツ I」で、科目間での評価における整合性が低くなっており、「4. チームワーク力」を構成する科目も総合科目の「健康スポーツ I」と「学修ゼミ II（地域課題）」で、同様に、科目間での整合性が低くなっていること

がわかった。他分野の科目で構成されており、確かに学習内容も異なるわけだが、教育目標に一致する、あるいは関連するところがあるからこそ同一の評価指標を構成する科目としてあげているわけであって、自己管理やチームワーク力として、それぞれの科目における教育目標に照らし、評価方法として、どのような知識・技術・態度を評価したのか、また、その視点の一貫性が科目間で保たれていたかどうかなどの疑問が生じるところとなっていた。

2) 30人以上が受講した科目における信頼性の検討

「自律性」「社会人基礎スキル」「専門性」領域間の比較において、.70以上の比較的充分な α 係数を示している評価指標の比率が最も高いのが「専門性」領域 100%、次に「社会人基礎スキル」領域 60%程度、次いで「自律性」領域 50%であった。必修科目と同様に、期待される能力としての学習成果が、短大3学科共通の「社会人基礎スキル」「自律性」領域は、「専門性」領域の半分程度の割合となっており、汎用性が高く基礎的ではあるが異なる分野を横断している領域は、信頼性が低くなることが示唆された。

また、 α 係数が.80を超えて高い信頼性を示した「1. 自己理解」を構成している科目は、必修科目の「キャリアデザイン」「キャリアプランニング」「学習ゼミⅠ（キャリア）」と「インターンシップ」「現代社会とキャリア」の2科目が追加されて計5科目となったこと、なおかつキャリア関係の科目として内容的な関連性の比較的強いことが考えられ、評価内容についても整合性が高かったことを窺わせるものとなった。

また、社会人基礎スキル領域である「5. 問題解決能力」を構成している科目は、必修科目「学修ゼミⅡ（地域課題）」「学習ゼミⅢ（卒業研究）」に、「ビジネス文書基礎」「ビジネス文書応用」「ファイナンシャルプランニング基礎」「ファイナンシャルプランニング応用」の4科目が追加されて計6科目となったことと、いずれも具体的な作業課題に取り組むことが想定される学習内容であること、しかも基礎と応用での関連性のある科目が2組含まれていることが、科目間の評価の一貫性が高いことに作用したのではないかと考えた。

同じく社会人基礎スキル領域の「7. 教養・常識」は必修の「日本語Ⅰ」「ビジネスマナー基礎」「ビジネス実務基礎」の3科目に、「ビジネス文書基礎」「現代社会とキャリア」「ビジネス文書応用」「ビジネス実務応用」の4科目が加わり計6科目となり、基礎と応用の対応が取れていること、「日本語Ⅰ」が「ビジネス文書」との内容的関連を見いだしやすいことなどから、評価内容における整合性が保たれていたのではないかと思われた。

「8. 社会的モラル」の場合は、必修の「キャリアデザイン」「ビジネスマナー基礎」「キャリアプランニング」「学修ゼミⅠ（キャリア）」「ビジネス実務基礎」の5科目に、「ビジネス実務応用」が加わり計6科目となっていて、必修だけの際の α 係数.78から.86へと信頼性を高め、近しい科目が1科目でも増えることで評価指標の整合性が高まってくことを示唆するものとなった。

専門性の領域である「9. 専門的知識」の場合では、必修の「ビジネスソフト基礎」「ビジネスソフト応用」の2科目に、「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」「情報処理Ⅱ」「ファイナンシャルプランニング基礎」「ファイナンシャルプランニング応用」の5科目が加わり計7科目となり、比較的異なる内容の科目を含んではいるものの、ビジネス一般での期待される能力として、「専門的知識」の評価内容、評価方法に共通するものがあり、結果として同一の評価指標を構成する科目としての整合性が保たれていたのではないかと考えた。

「10. コミュニケーションスキル」の場合では、必修の「日本語Ⅰ」「ビジネスソフト基礎」「ビジネスソフト応用」「ビジネス実務基礎」の4科目に、「英語Ⅰ」「プレゼンテーション」「日本語表現」「英語Ⅱ」「ビジネス実務応用」の5科目が加わり計9科目となり、対面する人を相手に言語やツールを用いて対応するという面での能力が期待され、評価内容が一貫していることで、科目間の整合性が保たれたのではないかと思われた。

「11.. 情報活用力」では、必修の「ビジネスソフト基礎」「ビジネスソフト応用」の2科目に加え、「プレゼンテーション」「情報処理Ⅱ」の2科目で計4科目となり、文字通り、情報関連のツール（主としてパソコン）に関する技能面で期待される能力として評価の整合性を保ちえたことは間違いないだろう。必修の2科目においては α 係数.81で、更に2科目が加わり α 係数.86になり、比較的上昇をしており、同系統の科目であれば必然的に評価の整合性が保たれやすいことを示しているとも言えよう。

「12. 論理的思考力」では、必修の「学習ゼミⅢ（卒業発表）」の1科目から、「プレゼンテーション」「ビジネス文書基礎」「日本語Ⅱ」「ビジネス文書応用」「ファイナンシャルプランニング基礎」「ファイナンシャルプランニング応用」の6科目が加わり計7科目となっていて、論理的思考力が計画を立てて要素を配置し言葉で説明するという意味での能力として期待されていることが窺われ、評価内容の共通性があることから、科目間の評価の整合性が得られていたと考えることができた。

「13. 実践力」では、必修の「インターンシップ」の1科目に加え、「現代社会とキャリア」「日本語Ⅱ」で計3科目となり、以上の3科目間で共通した今の社会に参加していく

ことへの姿勢等が評価内容としての共通性があり、科目間の整合性が図られていたと思われる。

3) コース別の科目における信頼性の検討

「自律性」「社会人基礎スキル」「専門性」領域間の十分な信頼性を示した評価指標の数の比較をコース別に行った。．70 以上の比較的十分な α 係数を示している評価指標の割合は、「公務員・一般事務」コースでは、自律性 50%程度、社会人基礎スキル 70%程度、専門性 70%程度、「ICT・簿記会計」コースは自律性 50%程度、社会人基礎スキル 60%程度、専門性 100%、「観光・ホテル・ブライダル」コースは自律性 100%、社会人基礎スキル 30%程度、専門性 70%程度、「芸術」コースは自律性 100%、社会人基礎スキル 40%程度、専門性 70%程度となっていた。

それぞれの領域で比率が最も高かったのは、「自律性」領域では「観光・ホテル・ブライダル」コースと「芸術」コースで共に 100%、「社会人基礎スキル」領域では「公務員・一般事務」コースの 70%程度、「専門性」領域では「ICT・簿記会計」コースの 100%となっていて、評価指標の信頼性に、コースの特性が現れているものと考えられた。コース別では、評価指標を構成する科目において、当該コース専用の科目が含まれてくことから、コースごとの人材像に応じて期待される知識・技術・態度に沿ったコース別科目の評価内容および評価方法が、総合科目や基盤科目とのズレを生じさせている可能性がある。その意味では、「自律性」が高かった「観光・ホテル・ブライダル」と「芸術」コースでは自主自律による個人の在り方そのものが重点的に評価に求められ、「社会人基礎スキル」が高かった「公務員・一般事務」コースでは汎用的で一般社会で必要な振る舞いが評価の焦点に充てられ、「専門性」が高かった「ICT・簿記会計」コースでは専門的な技能の錬磨が評価のポイントになっていることが窺え、コースごとの人材育成にとって重要な領域の信頼性が最も保たれていることを示唆することとなった。

成績評価と自己評価の関連性

教員による成績評価と学生による自己評価を用いた評価指標ごとの合成変量（平均値）の相関については、必修科目をみる限り有意な正の相関が得られており、学習成果の評価については両者での食い違いが少ないことが示唆された。但し、1 年次の自己評価については回答が得られていないことから、十分な根拠をもって考察されるはずはなく、現に「15.

就業力」は有意な相関を示していない。このことは、回答が得られず相関係数の算出ができなかったその他の評価指標においても、有意な相関が得られないものがあることを予見させるものであった。

必修科目で正の相関を示した「5. 問題解決能力」を構成する科目は「学修ゼミⅡ（地域課題）」「学修ゼミⅢ（卒業研究）」の2科目で、いずれも2年次の科目なので自己評価の回答も揃っていた。これらの科目はゼミ形式で行われるもので、教員が学生の活動を通して密接に関わり合うことが予見されるところであり、その意味では評価すべき活動が共有されていることが窺われ、評価に不一致は少ないのではないかと考えられた。また、「12. 論理的思考力」を構成する科目は「学修ゼミⅢ（卒業研究）」の1科目で、これも2年次の科目であった。この科目もゼミ形式であるので前記と同様のことが窺われた。ただし、「4. チームワーク力」を構成する科目は「健康スポーツⅠ」「学修ゼミⅡ（地域課題）」の2科目であって、教員による成績評価の信頼性においては、比較的低い値を示していたものだが、教員と学生による評価には食い違いが少なかったということになるのであろう。

成績評価における評価指標の捉え方

成績評価における評価指標の主成分構造を確認したところ、理念的、理論的に分類された「自律性」「社会人基礎スキル」「専門性」の3領域にはならず、現実的には、異なる構造であることがわかった。第1主成分（F1）を構成する評価指標は「1. 自己理解」「2. 自己管理」「6. 社会的マナー」「7. 教養・常識」「8. 社会的モラル」「9. 専門的知識」「10. コミュニケーションスキル」「11. 情報活用力」となっており、社会に出る個人が身につけているべき必要な知識・技能・態度としての性質を表しているものとして一般的な「社会性」と命名できると考えた。題2主成分（F2）を構成する評価指標は「5. 問題解決能力」「12. 論理的思考力」「14. 構想力」であり、仕事、学業等において直面する問題について良質なアイデアを出したり、より良い解決を図ろうとしたりする知識・技能・態度としての性質を表しているものとして「実効性」と命名ができるのではないかと思われた。最後に、第3主成分（F3）を構成する評価指標は「3. 対人関係構築力」「4. チームワーク力」となるが、仕事や学業において協力して物事に取り組むための知識・技能・態度としての性質を表しているものとして「協働性」と命名が可能かと考えることができた。これらの主成分を枠組みとして、実際上の成績評価では、「社会性」の高さが評価内容の中心に置かれ、「実効性」と「協働性」がそれに付随するような学習成果に関する判断がなされていたのでは

ないかと思われた。

CUM に表された学習成果としての評価指標の検証

本研究は、CUM の検証の一つの方法についての有効性を検討するために、2022 年の幼児教育学科における報告（鈴木・平山・児島，2022）に引き続き、現代教養学科における評価指標の信頼性について調べた。現代教養学科では、5 コース制を取ってはいるものの、最初から 5 コース別の分析に入らず、学生全員が受講した必修科目のみによる信頼性の検討を第 1 段階とし、比較的受講生が多かった科目による検討を第 2 段階、最後に、コース別による検討を第 3 段階として、学科全体で求められる中核的な学習成果からコースごとに分かれている際の全般的な学習成果の在り方を比較することで、選択科目の多い CUM における仮説的な信頼性の検証方法を組み立て、その有効性について検討してみた。

必修科目は総科目数も少なく、必然的に、評価指標を構成する科目数も少なくなっているが、選択科目も含めて学生の多数が受講していた科目を用いた場合は、「自律性」の領域を除いて、「社会人スキル」「専門性」の領域で、比較的多くの評価指標の信頼性係数が十分な値を示したことがわかり、構成する科目数が増えることで評価内容についての整合性が得られやすくなっていた。必修科目の延べ科目数は 33 科目（評価指標の数 14, 平均 2.36 科目）、30 人以上が履修した科目の延べ科目数は 70 科目（評価指標の数 15, 平均 4.67 科目）となり、2 倍程度の相違があった。従って、評価指標を構成する科目を考える場合は、4 科目程度で構成すれば整合性が保ちやすく、無理のない安全な科目構成ができると考えた。

ただし、必ずしも 2 科目程度の科目数が悪いというわけではなく、専門性領域の「11. 情報活用力」は必修科目 2 科目だけで十分な α 係数を得ることができている。しかしながら、「11. 情報活用力」はビジネスソフトの基礎と応用という科目の内容としても関連性が強いことは間違いがなく、評価内容や評価方法に相違は考えにくい。ある意味では、同一評価指標内の科目の多様さが失われているとも言える。反対に、社会人基礎スキル領域の「4. チームワーク力」は 2 科目で α 係数がかなり低くなっていて、「健康スポーツⅠ」と「学修ゼミⅡ（地域課題）」の評価内容や評価方法に相当の相違があることが考えられた。故に、信頼性係数で不十分な値を示した場合（特に 2 科目程度の少数の科目）は、科目間における評価内容や評価方法について、整合性が取れるよう十分な手続きや検討がなされているかを留意していく必要があると思われた。

学習成果の領域間について比較を行うと、必修科目および多数の学生が受講した科目で構成された評価指標においても、「自律性」や「社会人基礎スキル」の領域は、十分な信頼性を示す有効な評価指標の数が「専門性」領域についての概ね半数程度であることがわかり、「自律性」や「社会人基礎スキル」を構成する科目が他分野にまたがる可能性が高い領域であることが窺われ、その意味では、上記同様、科目間での評価内容や評価方法についての整合性を図る手続きや検討が「専門性」領域よりも望まれることを表しているものと言えよう。

しかし、このことは、コース別における検討をした際に、領域間の信頼性の良し悪しの比較に留まらず、コース別の特徴を把握することにもつながることが確かめられた。一概に、信頼性係数を上げることのみを追求することではなく、また、コース科目が追加されることで却って他の分野の科目との不整合が起きる場合もあると思われるので、コース別の科目で期待される能力については、種々の評価指標にどの科目を振り分けするかについては慎重になることが必要なのかもしれない。信頼性の高い領域が、コース別の特性をよく表していると考えれば、他の領域で一律に高い信頼係数を得るようにするのではなく、極めて低い信頼性係数を示した科目構成を見直すような改善の方が建設的だと言えるだろう。

今回の2021年度生の結果のみの検証で即座に変更との話にはならないが、特に、「観光・ホテル・ブライダル」コースの「社会人基礎スキル」領域にある「3. 対人関係構築力」「4. チームワーク力」「5. 問題解決能力」「6. 社会的マナー」と「専門性」領域の「12. 論理的思考力」、「芸術」コースの「社会人基礎スキル」領域にある「4. チームワーク力」「6. 社会的マナー」「7. 教養・常識」、「専門性領域の「12. 論理的思考力」は、信頼性係数が.50程度以下となっており、構成している科目等について、コース別担当者、学科全体での討議が望まれる。

教員の成績評価と学生の自己評価による評価指標の相関関係は、自己評価による回答が2年次のものしかないので、評価指標全てに対しては調べることはできなかった。その点からすると、十分な考察の対象となる結果を提示できなかったが、少なくとも、有意な正の相関が認められる場合とそうではない場合があることを見出したことには意義があり、有意な相関、もしくは相対的に高い相関係数を示している評価指標の科目群の授業形式がゼミ形式や実技を伴う演習形式で行われるものであり、教員と学生との授業を通した関わりが比較的密になることが想定される科目においては、学習の結果だけではなく、学習の活動を共有する機会が多くなることが予想され、双方の評価が合致しやすい可能性にある

のではないかと考えられた。

最後に、成績評価における評価指標についての主成分分析を通じて、CUM で表された理念的、理論的に分類された評価指標の「自律性」「社会人基礎スキル」「専門性」の領域は、実際上の成績評価の関連性からは見いだすことができず、「社会性」「実効性」「協働性」のような異なる構造によって説明されるものと考えることができた。このうち、「社会性」の構成要素として分類された評価指標が9つ（64.3%）に及ぶことから、社会人として身につけてほしい知識・技能・態度が総体的に評価されていて、それ以外の際立つ能力として「実効性」（いわゆる実力）や「協働性」が不随的に評価されていた様子を窺わせるところがあり、領域を意識した評価指標に基づいて評価内容、評価方法を行うことを学科全体でどのように志向していたのかについて、検討されていくことを期待したい。

謝辞

本研究は、金沢学院短期大学認証評価検討委員会にて、カリキュラムマップや学習成果等についての意見交換を経て、提案をさせていただきました。そして、研究の倫理的配慮等の確認においても委員会の先生方にはご協力をいただくことになりました。また、成績評価や学習成果点検アンケート等の検証用のデータでは、現代教養学科に関わる教職員、多くの学生のご同意をいただき、分析を進めていくことができました。ここに、本研究に関わっていただいた方々に対して、深く感謝の意を表します。

<注および引用文献>

- (1) 中央教育審議会「大学教育の改善について（答申）」『文部科学省』第19回答申（昭和38年1月28日），1963，https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/630101.htm（最終確認日：2023年12月25日）
- (2) 中央教育審議会大学分科会質保証システム部「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について（審議まとめ）」，p.14，2022
- (3) 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」，pp.1-26，2012
- (4) 松下佳代「学習成果とその可視化」『高等教育研究』第20集，pp.93-112，2017
- (5) 中央教育審議会大学分科会「「教学マネジメント指針」用語解説」『教学マネジメント指針（令和2年1月22日 大学分科会）』，pp.70-75，2020

- (6) 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）用語解説」, pp. 59-68, 2008
- (7) 中央教育審議会大学分科会大学教育部会「「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）, 「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン（平成28年3月31日）」 pp. 1-18, 2011
- (8) 保田洋・木村弘子・中野久美子・堀田浩之・永藤清子「カリキュラムマップをベースとした学習成果の可視化システムの構築」『甲子園短期大学紀要』41, pp. 37-42, 2023
- (9) 鈴木賢男・平山雄大・児島新太郎「成績評価と学生の自己評価によるカリキュラムマップの整合性の検討 ― 評価指標を構成している科目によって合成された得点に果たして信頼性はあるのか ―」『金沢学院短期大学紀要「学葉」』第21号（vol.64）, pp.37-52, 2022
- (10) 岡田謙介「心理学と心理測定における信頼性について」『教育心理学年報』第54集, pp. 71-83, 2015
- (11) 清水裕士「フリーの統計分析ソフト HAD：機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』59, p.59-73, 2016

付表1 現代教養学科 カリキュラムマップ：学習成果評価指標と到達目標（2021年度入学生）

[illegible]

付表2. 信頼性係数による分析に用いた評価指標を構成した実際の科目群：2021年度生の受講科目（2021～2022年）

評価指標	必修として開講されている科目	30名以上が受講した科目	公修第一・第二事務科コース学生が受講した科目	ICT・簿記会計コース学生が受講した科目	観光・ホテル・ブライダルコース学生が受講した科目
自己理解	「キャリアデザイン」 (後) 1前	「キャリアデザイン」 (後) 1前	「キャリアデザイン」 (後) 1前	「キャリアデザイン」 (後) 1前	「キャリアデザイン」 (後) 1前
	「キャリアプランニング」 (後) 1後	「キャリアプランニング」 (後) 1後	「キャリアプランニング」 (後) 1後	「キャリアプランニング」 (後) 1後	「キャリアプランニング」 (後) 1後
	「学修ゼミⅠ（キャリア）」 (後) 1後	「学修ゼミⅠ（キャリア）」 (後) 1後	「学修ゼミⅠ（キャリア）」 (後) 1後	「学修ゼミⅠ（キャリア）」 (後) 1後	「学修ゼミⅠ（キャリア）」 (後) 1後
		「インターンシップ」 (後) 1前	「インターンシップ」 (後) 1前	「インターンシップ」 (後) 1前	「インターンシップ」 (後) 1前
自己管理		「現代社会とキャリア」 (後) 1後	「現代社会とキャリア」 (後) 1後	「現代社会とキャリア」 (後) 1後	「現代社会とキャリア」 (後) 1後
対人関係構築力					
チームワーク力					
問題解決能力					
社会的マナー					
教養・常識					
社会的モラル					
専門的知識					

付表2. 信頼性係数による分析に用いた評価指標を構成した実際の科目群：2021年度生の受講科目（2021～2022年）

評価指標	必修として開講されている科目	30名以上が受講した科目	公務員・一般事務コース学生が受講した科目	ICT・簿記会計コース学生が受講した科目	観光・ホテル・ブライダルコース学生が受講した科目	芸術コース学生が受講した科目
コミュニケーションスキル	「日本語Ⅰ」 「ビジネスソフト基礎」 「ビジネスソフト応用」 「ビジネス実務基礎」	(基) 1前 (基) 1前 (基) 1後 (公) 1後	(基) 1前 「日本語Ⅰ」 「ビジネスソフト基礎」 「ビジネスソフト応用」 「ビジネス実務基礎」	(基) 1前 「日本語Ⅰ」 「ビジネスソフト基礎」 「ビジネスソフト応用」 (公) 1後	(基) 1前 「日本語Ⅰ」 「ビジネスソフト基礎」 (公) 1後	「映像基礎」 「CG演習」 「基礎造形論Ⅱ」 「美術史Ⅰ」 「芸術応用演習Ⅰ」 「イラスト演習」 「美術史Ⅱ」 「芸術応用演習Ⅱ」 「デザイン基礎」
情報活用能力	「ビジネスソフト基礎」 「ビジネスソフト応用」	(基) 1前 (基) 1後	「ビジネスソフト基礎」 「ビジネスソフト応用」 「プレゼンテーション」 (ICT) 2前	(基) 1前 「ビジネスソフト基礎」 「ビジネスソフト応用」 「プレゼンテーション」 (ICT) 2前	(基) 1前 「ビジネスソフト基礎」 「ビジネスソフト応用」 (ICT) 2前	「ビジネスソフト基礎」 「ビジネスソフト応用」 「プレゼンテーション」 — —
論理的思考力	「学修ゼミⅢ（卒業研究）」(後) 2後		「学修ゼミⅢ（卒業研究）」(後) 2後	「学修ゼミⅢ（卒業研究）」(後) 2後	「学修ゼミⅢ（卒業研究）」(後) 2後	「学修ゼミⅢ（卒業研究）」(後) 2後
実践力	—		「インターンシップ」(基) 1前	「インターンシップ」(基) 1前	「インターンシップ」(基) 1前	「インターンシップ」(基) 1前
創造力	「学修ゼミⅡ（地域課題）」(後) 2前 「学修ゼミⅢ（卒業研究）」(後) 2後 「キャリアアブラニング」(後) 1後 「学修ゼミⅠ（キャリア）」(後) 1後	(後) 2前 (後) 2後 (後) 1後 (後) 1後	「学修ゼミⅡ（地域課題）」(後) 2前 「学修ゼミⅢ（卒業研究）」(後) 2後 「キャリアアブラニング」(後) 1後 「学修ゼミⅠ（キャリア）」(後) 1後	「学修ゼミⅡ（地域課題）」(後) 2前 「学修ゼミⅢ（卒業研究）」(後) 2後 「キャリアアブラニング」(後) 1後 「学修ゼミⅠ（キャリア）」(後) 1後	「学修ゼミⅡ（地域課題）」(後) 2前 「学修ゼミⅢ（卒業研究）」(後) 2後 「キャリアアブラニング」(後) 1後 「学修ゼミⅠ（キャリア）」(後) 1後	「学修ゼミⅡ（地域課題）」(後) 2前 「学修ゼミⅢ（卒業研究）」(後) 2後 「キャリアアブラニング」(後) 1後 「学修ゼミⅠ（キャリア）」(後) 1後
就業力						

※表中、科目名の右側に示される（ ）で示される内容は、科目区分を示し、（公）は総合科目、（基）は基礎科目、また、コース科目については（公）が公務員・一般事務コース、（期）が観光・ホテル・プライダルコース、（IC）がICT・簿記会計コース、（芸）が芸術コースを要す。

※表中、科目区分の右側に示されたものは、開講時期を表しており、1前が1年前期、1後が1年後期、2前が2年前期、2後が2年後期の開講科目となっている。

現代教育資料紀要分析2023（掲載用）.xlsx

評価指標実際

第二部 実践報告

<実践報告>

教員養成段階における模擬授業指導の在り方 ー古典作品を中心とした授業づくりを通してー

菊池 英慈*

How to teach mock classes at the teacher training stage
Through creating classes centered on classical teaching materials

Eiji KIKUCHI*

概要：

本稿では、教員養成段階における模擬授業の指導の在り方に焦点を当てて、教員採用候補者選考試験で求められる授業構想力や授業展開力について、実際の指導を通して考察した。これは、各自治体で作成している教員としての学習指導の資質・能力の指標をより具現化したものである。授業の構想メモの作成、指導技術の理解、模擬授業の自己評価の活用により、教員採用試験対策講座を受講する学生に着実に授業力を向上させることができた。また、模擬授業の学習材を古典作品に限定したことで、古典への学習意欲が低い生徒に対してどのように授業改善していけばよいか、創意工夫を促す契機となっていた。

キーワード：模擬授業，授業構想力，授業展開力，指導技術，古典

* 金沢学院大学 文学部 准教授

1. 研究の背景と課題

令和5年7月、文部科学省は『令和4年度学校教員統計（中間報告）』⁽¹⁾（以下、「調査」という。）を公表した。本調査は、3年ごとに実施され、初等中等教育機関、専修学校、各種学校、大学、短期大学、高等専門学校における本務勤務（以下、「教員」という。）の平均年齢、採用者・離職者の状況を報告している。

この結果を見ると、教員の平均年齢は、公立小学校で42.1歳（前年調査より0.5歳低下）、公立中学校で43.0歳（前年調査より0.6歳低下）であった。この公立小中学校教員の平均年齢が低下は、1970年代前半の第2次ベビーブームによって、大量に採用された世代の教員の退職が進み、新規採用の教員が増加したためである。一方、公立高校は平均年齢が平成元年度から上昇し続け、令和4年度も46.2歳（前年調査より0.1歳上昇）であった。年齢構成も若手教員とベテラン教員の二極化が進み、40歳代のミドルリーダーが極めて少ないという状況である。若手教員にすれば、学校の中核となるミドルリーダーから、学習指導や生徒指導、保護者対応等について、日々直接的に学ぶ機会が少ない状況が続いている。こうした状況を踏まえ、近年、多くの都道府県の教員採用試験では、筆記試験、実技試験、面接試験に加え、模擬授業・場面指導・学習指導案の作成が行われている。

本学が所在している石川県においては、中学校教諭等及び高等学校教諭等の国語科教員採用候補者選考試験で、平成26年度から令和6年度まで古典作品を取り扱った模擬授業の課題が出題されている。これは、中学校や高等学校の国語科教師の採用に向けて、古典に対する知識をきちんと持ち合わせているかをみるばかりでなく、古典嫌いを引き起こしているこれまでの指導の在り方をいかに克服しようとしているのか、古典を学ぶ意義をどのように生徒たちに伝えようとしているのかを受験者の模擬授業から捉えようとしたものであると推察できる。古語や句法の知識の注入、品詞分解に特化した指導、大学受験に向けた指導等によって、依然として生徒たちの古典学習への意欲が低いことは否めない。

2. 研究の目的及び方法

小学校、中学校、高等学校の全ての校種で多くの自治体が教員採用候補者選考試験の試験内容に模擬授業を含めている。これは、大量退職が進んでいる学校現場において、即戦力となる授業力のある教師が求められていると考えられる。そこで、本稿では教員採用候補者選考試験受験予定者の4年生を対象に行っている教員採用対策講座における模擬授業の指導の在り方について、次の三つの視点から方向性を探る。

- (1) 教員採用候補者選考試験における模擬授業
- (2) 古典作品に関わる指導事項と言語活動
- (3) 模擬授業の構成と基礎的・基本的な指導技術

さらに、本稿では、本学の文学部日本文学専攻の学生が最も多く受験するのが石川県で

あることから、出題される古典作品に限定して研究を進めることとする。

研究の方法は、次の3点である。

- ① 教員採用候補者選考試験における模擬授業の現状分析
- ② 古典作品に関わる指導事項と言語活動の意識化
- ③ 模擬授業の構成と基礎的・基本的な指導技術の検討

3. 公立学校教員採用試験における模擬授業の現状分析

文部科学省では、67 都道府県・指定都市教育委員会及び大阪府豊能地区教職員人事協議会（計 68）が実施した公立学校教員採用選考試験を対象として、その実施方法（実技・面接・筆記等の試験内容、特定の資格や経歴等を持つ者を対象とした特別の選考、受験年齢制限等）について、調査を行い、その資料をホームページに公表している⁽²⁾。下の表 1 は、公立学校教員採用選考試験において模擬授業を実施している結果を示したものである。本稿では、現行学習指導要領が全面実施になった 4 年間の模擬授業の実施状況を抽出した。

表 1 公立学校教員採用試験における模擬授業の実施状況

区分 実施年度	小学校			中学校			高等学校		
	1 次	2 次	3 次	1 次	2 次	3 次	1 次	2 次	3 次
令和 5 年度 (令和 4 年度実施)	1	38	1	1	38	1	1	34	1
令和 4 年度 (令和 3 年度実施)	※令和 3 年度（令和 2 年度実施）以降、一部の表を除き 2 年に一度の調査に変更。								
令和 3 年度 (令和 2 年度実施)	2	38	1	2	38	1	1	32	1
令和 2 年度 (令和元年度実施)	2	45	1	2	46	2	1	37	2

この表 1 から分かるように、小学校、中学校、高等学校の全ての校種で多くの自治体が模擬授業を試験内容に含めている。2 次試験で模擬授業を課す自治体が多いが、本学の所在地である石川県においては、1 次試験に模擬授業を実施し、筆記試験、模擬授業及び個人面接を実施している。これは、1 次試験の段階で総合教養や専門教科の知識に加え、学校現場で即戦力として生徒を指導できるか、授業を担当する授業力はあるかなどを、総合的に捉えていると考えられる。近隣の福井県では模擬授業は平成 10 年からは取り止めに

なっており、富山県では令和5年から模擬授業から教科に関する質問に変更されている。

模擬授業の実施方法は、これまでの公立学校教員採用試験の採用選考内容を概観すると、表2のようにまとめられる。

表2 公立学校教員採用試験の採用選考内容

実施方法	A 学習指導案作成＋模擬授業＋面接（集団討論）	B 授業構想＋模擬授業＋面接	C 場面指導の構想＋模擬授業＋面接（集団討論）
実施内容	○指定された教科等の教材に基づき、学習指導案（単元名、目標、学習内容、評価等）を作成させ、提出する。 （事前または30～50分間程度） ○面接委員または数名の受験者が生徒役を行い、指定時間内で模擬授業する。 （10～15分間程度） ○授業後、その授業内容等について個人面接または集団討論を行う。	○与えられた課題や指導内容、教材について指定時間内に授業を構想する。 （30分間程度） ○生徒役はなく、指定時間内で模擬授業を行う。 （10～15分間程度） ○授業後、その授業内容等について個人面接を行う。	○与えられたテーマや教育活動の中で起こりうる場面設定について数名の受験者で授業を構想する。 （5～30分間程度） ○教師役と生徒役に分かれて、必ず板書を取り入れながら模擬授業を行う。（5～10分間程度） ○授業後、その授業内容等について集団討論を行う。

Aの実施方法の特徴は、学習指導案を作成するところである。学習指導案の作成に当たって基本的なことが身に付いているか、単元の目標と学習活動、学習評価に一貫性があるかなどについて、授業を企画し構想できるかを評価している。Bの実施方法は、生徒の実態を捉えて教員としての授業を構想する力や授業を展開する力があるかどうかを評価している。当然のことながら、いずれの実施方法も学習指導要領の指導事項を踏まえて授業展開できているか、生徒が主体的に学ぶように導入を工夫しているか、生徒との対話を重ね生徒の姿が見える授業展開になっているかなどについても評価している。

一方、Cの実施方法は学校の生活場面を取り上げ、朝の会における場面指導や特別の教科道徳や学級活動の模擬授業を想定している。その際、どのような授業展開をして生徒の成長につなげようとしているのかを評価している。

公立学校教員採用候補者選考試験の模擬授業は、Bの実施形態で行われている。教材文のみが提示され、25分間で授業構想をし、10分間の模擬授業を実施後、15分間の個人面談を行うという形式で行われている。

右の資料1は、令和5年度石川県公立学校教員採用候補者選考試験で行われている模擬授業の実施方法及び内容について、受験者が来年度受験する下級生のために、書き残したものである。自治体によって、生徒役や机間指導の有無や授業構想時間、授業後の面接や集団討論などは異なるものの、模擬授業の実施方法はおよそ似たような形態をとっている。このような模擬授業を通して、授業を構想する力と授業を展開する力を評価していると考ええる。授業構想メモは模擬授業後に提出することになっており、授業の構想力はそのメモからも評価されていると考ええる。授業を展開する力は、実際に行った模擬授業における教師の「指導態度」、

資料1 模擬授業の実施方法及び内容

- 1 面接官
 - ・面接官 男性1人、女性2人
- 2 模擬授業の実施方法
 - ・模擬授業の教材と授業構想メモが渡される。教材文には直接書き込めない。
 - ・25分間で授業構想を練る。
 - ・10分間の模擬授業を行う。模擬授業は、生徒役なし、机間指導なし。
 - ・模擬授業後、15分間の個人面接。
- 3 模擬授業に関する個人面接の内容

（自己PRや場面指導等を含めて、15分間）

○教材名「奥の細道 大垣」

 - ・模擬授業の構成で工夫した点は何か。
 - ・この模擬授業でどのような力を身に付けようとしたのか。
 - ・本時の導入後、どのように授業展開し、どのようなことを板書しようと考えていたのか。
 - ・単元全体の流れはどのようになるのか。
 - ・授業において、ICTをどのように活用したいと考えているのか。
 - ・模擬授業をしてみて、改善点はあるか。
- 4 模擬授業をして「気付いたこと」、「考えたこと」
 - ・当たり前だけど模擬授業の課題に出典や作者が明記されていないので、事前にそういった情報の少ない課題での練習があると心強いかもしれない。
 - ・授業構想用のメモ用紙に記入する際は一緒に置かれている鉛筆を使う。授業構想メモは課題と一緒に終了後回収されるので、丁寧に書いた方がいい。

「指導方法」、そして「教科指導における専門的な知識」を評価していると考ええる。

4. 模擬授業に関する受講者の実態

教員採用対策講座における国語科の模擬授業の受講者は、令和4年度は7名、令和5年度は2名であった。この受講者に対し、これまでの国語科教育法で行ってきた自分の模擬授業にはどのような点に課題があるのか、自分の模擬授業力の自己評価を行った。質問項

目は、授業構想力、授業展開力、指導技術に関する10項目を精選し、「よくできている」を4点、「おおむねできている」を3点、「やや不十分」を2点、「不十分」を1点とした。受講者全員の合計点数に対し、全員が自己評価を4点とした場合の割合が何パーセントであるかを示したものが次の表3である。

表3 模擬授業に関する自己評価

評価項目	番号	具体的な質問内容	自己評価の割合 (4月)
授業構想力	1	生徒にどのような力を身に付けさせたいのか明確にして、授業に臨んだか。	47%
	2	1単位時間の学習の流れを考えて、模擬授業を行ったか。	47%
	3	生徒の学習意欲を引き出すように工夫したか。	64%
	4	学習課題の提示や設定の仕方に工夫は見られたか。	44%
授業展開力	5	豊かな表情や態度で、明るく元気よく熱意をもって授業に臨んでいたか。(共感的・受容的な態度)	72%
	6	生徒の反応や、教師と生徒、生徒同士の対話を通して、授業を成立させようとしたか。(認める、褒める)	58%
	7	つまづきに対する生徒への助言や支援は、配慮していたか。	44%
指導技術	8	生徒がスムーズに活動に取り組めるよう、指示や説明が明確であったか。	53%
	9	発音、発声、声の大きさ、話し方(言葉遣い)などは適切であったか。(教室の後ろの生徒まで届いているか)	69%
	10	筆順、文字の大きさ、丁寧な文字に配慮し、工夫した板書であったか。	64%

(令和4年4月28日実施 令和4年度教員採用対策講座(模擬授業)受講者 7人、令和5年4月21日実施 令和5年度教員採用対策講座(模擬授業)受講者 2人)

その結果を見ると、5の項目については7割を超えており、模擬授業について意欲的に臨んでいることが分かる。一方、1、2、4、7の項目については5割に満たない状況であった。この4月の段階では受講者の4年生たちは教育実習の経験もなく、どのように授業展開すればよいのかという指導にばかり目が行き過ぎており、生徒一人一人に確かな学力を付けさせるために授業があるという意識が欠如していると考えられる。つまり、授業構想力や授業展開力に課題があるといえる。

模擬授業は、日頃行われている1単位時間の授業と違って、授業対象者が目の前にはいない状態で進めることとなる。また、模擬授業の時間も5～10分間と短く、発問中心の授業展開となることが多く、授業者の一方的な説明に陥りやすい傾向がある。そこで、模擬授業で身に付けさせたい力と照らし合わせて生徒たちの姿を想定させながら授業を構想し、展開できるようにすることが重要である。

5. 古典作品に関わる指導事項と言語活動の意識化

石川県公立学校教員採用候補者選考試験の中学校教諭及び高等学校教諭における模擬授業では、中学校・高等学校の古典作品を取り上げた模擬授業を課すことが多い。

そこで、模擬授業力の自己評価の結果を基に、まず第1回目の講座では、古典作品に関わる中学校学習指導要領国語と高等学校学習指導要領国語の指導事項と言語活動について理解させ、模擬授業を構想する際には生徒に育成すべき資質・能力を明確にすることの重要性を解説した。

5.1 「知識及び技能」に関する指導事項の意識化

平成20年度版中学校学習指導要領⁽³⁾、平成21年度版高等学校学習指導要領⁽⁴⁾から、国語では「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が新設され、その中に「伝統的な言語文化に関する事項」が示されるようになった⁽³⁾⁽⁴⁾。さらに、平成29年版中学校学習指導要領国語、平成30年版中学校学習指導要領国語では、「知識及び技能」の内容(3)「我が国の言語文化に関する事項」に示され⁽⁵⁾⁽⁶⁾、今回の改訂では、これに関わる内容を「伝統的な言語文化」、「言葉の由来や変化」、「書写」、「読書」に整理している。下の表4は、中学校及び高等学校の「伝統的な言語文化親しむことに関する事項」である。

表4 伝統的な言語文化に親しむことに関する事項

	(中) 第1学年	(中) 第2学年	(中) 第3学年	(高) 言語文化
伝統的な言語文化	ア 音読に必要な文語のきまりや訓読の仕方を知り、古文や漢文を音読し、古典特有のリズムを通して、古典の世界に親しむこと。 イ 古典には様々な種類の作品があることを知る。	ア 作品の特徴を生かして朗読するなどして、古典の世界に親しむこと。 イ 現代語訳や語注などを手掛かりに作品を読むことを通して、古典に表れたものの見方や考え方を知ること。	ア 歴史的背景などに注意して古典を読むことを通して、その世界に親しむこと。 イ 長く親しまれている言葉や古典の一節を引用するなどして使うこと。	ア 我が国の言語文化の特質や我が国の文化と外国の文化との関係について理解すること。 イ 古典の世界に親しむために、作品や文章の歴史的・文化的背景などを理解すること。 ウ 古典の世界に親しむために、古典を読むために必要な文語のきまりや訓読のきまり、古典特有の表現などについて理解すること。

また、中学校学習指導要領国語「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」には、「〔知識及び技能〕に示す事項について、〔思考力、判断力、表現力等〕に示す事項の指導を通して指導することを基本と」⁽⁷⁾ することが示され、平成20年度に引き続き、「伝統的な言語文化に親しむことに関する事項」は、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」と指導することになっている。これらのことから、古典作品をスピーチや討論と関連させたり、古典作品を基に随筆や小説を書くなどの創作活動を行ったりすることができるようになっている。

さらに、「伝統的な言語文化に親しむことに関する事項」は、「必要に応じて、特定の事項だけを取り上げて指導したり、それらをまとめて指導したりするなど、指導の効果を高めるよう工夫すること」⁽⁷⁾ とあり、古典単独の指導も可能であることが示されている。

続けて教材として取り上げる配慮には、中学校学習指導要領国語では「我が国の伝統と文化に対する関心や理解を深め、それらを尊重する態度を育てるのに役立つこと」、「古典に関する教材については、古典の原文に加え、古典の現代語訳、古典について解説した文章などを取り上げること」⁽⁸⁾ と示されている。同様に、高等学校学習指導要領国語でも、「古典の教材については、表記を工夫し、注釈、傍注、解説、現代語訳などを適切に用い、特に漢文については訓点を付け、必要に応じて書き下し文を用いるなど理解しやすいようにすること」⁽⁹⁾ と示されている。つまり、これからの古典の指導は、古典の原文ばかりでなく、分かりやすい現代語訳や古典を解説した文章などを適切に用いたりして、古典そのもののに対する興味・関心を広げていく配慮が必要である。

以上のことを踏まえ、模擬授業を行う際には、古典特有のリズムを体感できるように音読や朗読を取り入れること、提示された古典作品が成立した時代背景や他の作品との関係などに触れること、分かりやすい現代語訳や古典作品の解説した文章などを必要に応じて提示し作品や文章に表れているものの見方や考え方について生徒が考えられるよう授業を工夫することなどを指導した。

このような指導を通して、受講者には従来の古典教育にとらわれない、新しい古典教育の理念を十分理解できるようにしていった。

5.2 「読むこと」の指導事項と言語活動の意識化

前述したように、「伝統的な言語文化に親しむことに関する事項」は、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の3領域を通して、指導することを基本としている。本

講座の指導では、受験生がイメージしやすい「読むこと」の領域に絞り、その指導事項と言語活動を意識させた。模擬授業を行う場面は、およその単元の流れを考えさせ、単元の1時間目や2時間目では何を指導すべきなのかを考えさせた。つまり、「読むこと」の指導事項に照らし合わせていくと、「構造と内容の把握」、「精査・解釈」のいずれかを念頭に置いて授業を構想することになる。

「構造と内容の把握」の模擬授業であれば、「古典の文章の内容や構成、展開を捉えさせること」ができる授業展開を構想するよう指導した。また、「精査・解釈」の模擬授業であれば、構成や叙述に基づいて、文章の内容や形式に着目させ、意味付けしたり考えたりする授業展開を構想するよう指導した。具体的には、内容に関わることであれば、「場面と場面、場面と描写の結び付き」、「登場人物の言動の意味」、「文章に表れているものの見方や考え方」、「作品が成立した背景や他の作品との関係」を解釈したり、形式に関わることであれば、「文章の構成や展開、表現の特色」を評価したりについて解釈したり考えたりできるようにするよう助言した。

さらに、これらの指導事項を指導するには、どのような言語活動を通して指導するのか、出題される教材の特徴を踏まえて言語活動を設定させた。参考として、資料2のような言語活動を例示した。

資料2 古典作品を扱う場合に考えられる言語活動例

- | | |
|-----------------|--|
| ・小説 | ー平家物語を小説風に書き換える |
| ・本の帯, POP, ポスター | ー伊勢物語の本の帯やPOP, ポスターを作る |
| ・エッセイ, 脚本 | ー枕草子の「にくいもの」、「美しきもの」、「ありがたいもの」「うれしきもの」などを読み、古典に表れたものの見方や考え方に触れ、エッセイや脚本を書く。 |
| ・比べ読み | ー徒然草「堀池の僧正」と芥川龍之介「鼻」を比べ読みし、「人間というもの」について意見文を書く。 |
| ・インスタグラム | ー奥の細道のインスタグラムを作る |
| ・朗読劇, 群読劇 | ーシナリオ台本を作り、レコーディングする。 |

5.3 模擬授業構想メモの作成

模擬授業の課題となる古典作品を提示した後は、毎回受講者に対して模擬授業の構想メモを作成させた。構想メモには、「教材名」、「本時の目標」、「発問計画」、「板書計画」を記入するようにさせるようにし、毎回、簡単な略案を作成できるように指導した。模擬授業後、自己評価や相互評価を行い、最後に指導者からの指導助言をした。1度目の授業では思い通りに展開できないことも多く、再度模擬授業を実施したいという希望が多く出され

た。2回目の模擬授業で加筆修正された模擬授業構想メモが資料3である。

教師の発問に対して、生徒がどのように反応するのかを想定させ、生徒との対話の中で授業が展開できるように加筆修正させた。また、発問計画の後には、板書計画案を作成するように指導し、授業の流れが一目で分かるように工夫させた。こうすることで、授業の大きな展開だけは外さず、生徒の反応を想定しながら模擬授業ができるように配慮した。

資料3 書き直した模擬授業構想メモ（例）

1	教材 『沙石集』鷹使いの見た夢	
2	本時の目標 登場人物の心情を手紙やメールに書き換える活動を通して、作品に表れているものの見方、感じ方、考え方を捉え、内容を解釈することができる。（精査・解釈）	
3	発問計画と板書事項	
T	前回『鷹使いの見た夢』を読んで、どんなことを学習したかなあ。	鷹使いの見た夢 鎌倉 説話
C	すぐに、ノートを見直している人がいるのはいいね。	
C	すらすら音読できるように練習しました。	
C	分からない単語や文法について調べました。	
C	題名について考えました。	
C	成立時代や文種について学習しました。	
T	いつの時代に成立し、どんなジャンルの文章でしたか。	
C	鎌倉時代に成立し、説話という文章の種類でした。	
T	そうでしたね。人々の間に語り伝えられたもので、	
C	神話、伝説、昔話などのことでしたね。	
T	この説話は仏教説話と言われています。どの言葉からそれが分かるかな。	
C	・ ・ ・	
T	作品の中に「俗」という言葉があるよね。「俗」は「一般の人」を指し、仏教的なんでしたよね。	
C	よく見ると、作品内に仏教説話らしい表現がされているんだなあ。	
T	では、この作品を読んで皆さんはどんな感想をもったかな。読後の感想をタブレット端末に一言で書いてみよう。	
C	（タブレット端末に記入する。）	
T	「かわいそう」と書いた人が多いね。「不思議」と書いた人もいるね。どうして面白いと感じたのかな。	おもしろい 不思議
ー以下省略ー		

		【板書計画】	
		沙石集	仏教説話
		鷹使いの夢	鎌倉時代
		(読後感)	
		・ かわいそう	20人 ↓ 雄 雌
		・ 不思議	10人 ↓ 夢・現実
		・ 納得	2人 ↓ 男 出家
文章の展開を捉え、登場人物になりきって手紙を書こう。			
登場人物	・ 俗		
・ 女房	雌		
・ 夫	雄		
場所	・ 下野の国あそ沼		
時	・ ある時		

6. 模擬授業の授業展開と基礎的・基本的な指導技術の検討

6. 1 模擬授業の授業展開

実際に、模擬授業を展開する際には、1 単位時間の導入、展開、終末のどの部分を行うのか、この時間はどこまで進めようとしていたのか意識できるように、資料 4 の授業構成例を提示した。

模擬授業では、1 単位時間の導入部分を実施することが多いが、受講者は何を意識していけばよいのかあいまいであった。

そこで、導入では、「学習への動機付け」、「学習課題の把握」、「学習の見通し」の 3 点を意識して授業展開をするよう指導した。

まず、「学習の動機付け」である。生徒がその古典作品を読みたいと思えるように、身近な生活の中に古典が息づいていると実感したり、古典の面白さやすばらしさを味わったりできるような教材との出会いを工夫させるようにした。例えば、既習の指導事項やこれまで学習してきた古典作品を想起させたり、郷土の古典作品や石碑の写真や映像の提示をしたり、題名に関する発問を工夫したりするなどして、学習への意欲を喚起することが効果的であることを解説した。次に、「課題の把握」では教師が一方的に課題を提示するのではなく、生徒の気づきや疑問、感想をつないで「問い」を焦点化し、学習課題を設定するよう指導した。生徒の気づきや疑問、感想は、主体的な学びの原動力となるものであり、自ら学ぼうとする態度を育むことにつながる。最後に、「学習の見通し」では、どんな言語活動を通してどんな力（指導事項）を身に付けるのか、1 単位時間の流れや単元の流れが生徒たちにもイメージしやすいよう配慮することを指導した。これら三つのことを押さえて、10 分間の模擬授業ができるよう助言した。

こうした導入の仕方は、受講者の模擬授業の展開をスムーズにさせることになり、生徒一人一人の学習活動の確保につながっていく。

資料 4 1 単位時間の授業構成例

- | | |
|---|---|
| 1 | (導入) 5～10 分間
① 学習への動機付け
② 課題の把握
③ 学習の見通し |
| 2 | (展開 1) 15 分間
・自分の考えを書く (個別) |
| 3 | (展開 2) 20 分間
・～について、話し合う (比べ合う)
(グループ・全体) |
| 4 | (終末) 5 分間
・本時の学習を振り返る |

6. 2 基礎的・基本的な指導技術

授業の行方は開始3分で決まる、と言われる。チャイムが鳴ってもおしゃべりをしている生徒、授業の用意ができていない生徒、遅れて教室に入ってくる生徒などがある。全員が落ち着いてから、「今から授業を始めます」などとやっていれば、生徒の授業に対する緊張感もなくなってしまう。さらには、授業時刻を守って授業に臨んでいた生徒までも次第に授業の開始時刻を意識しなくなってしまう。チャイムと同時に教師が授業を始めることが基本である。

十分な教材研究をして、分かりやすい資料を用意し、考え抜いて授業を構成しても最初の第一声で空気が緩んでしまうことがある。第一声で生徒を集中させることは意外に難しい。

そこで、授業を展開する上で基礎的・基本的な指導技術として、「表情や態度」、「話し方・聞き方」、「発問や指示」、「板書」の4点に留意するよう指導した。

一つ目は、授業者の「表情や態度」についてである。益子行弘・齋藤美穂（2012）によれば、「教師の表情は、クラスの雰囲気強い影響を与えていることが明らかになり、教師の表出した表情は、児童の授業態度に影響を与える」⁽¹⁰⁾と示唆している。その上で、「笑顔が特徴的な教師のクラスは、統一感や親愛感がある雰囲気」と述べている。これからも分かるように、教師の表情は、生徒の学ぶ意欲や姿勢に大きな影響を与える。無表情であったり、気難しい表情や不快感をあらわにしていたりでは、生徒の学習意欲は高まらない。教師が楽しそうに笑顔で授業をしていたり、生徒の発言や反応に対していつも温かな表情で授業をしていたりしていけば、生徒も安心できる表情になり、生徒の思考を促し学習意欲を高めることにつながる。こうした豊かな表情や笑顔は、指導力の一つであることを自覚して練習するよう指導した。

また、教師の態度も重要である。教師は生徒の方を見ているつもりでも、意外に見ていないものである。板書しながらの発問や、指導書を見ながらの指示では、授業への緊張感も薄れ、集中力も減退していく。つまり、教師の生徒への目線が大切である。教室全体を見渡し右端から左端の生徒を見る練習をさせた。そこから目線をZ型に動かし、全員を見るように意識させるようにした。

教師の「表情や態度」に合わせて、身に付けさせたいことが、二つ目の教師の「話し方・聞き方」である。授業は、教師の発問や指示などによって展開していくため、聞き手を意識した「話し方」に留意する必要がある。それには、「発音の明瞭さ」、「話

す速さ」,「間の取り方」,「声の大きさ」,「抑揚」の五つが大切である。大きな声や小さな声を使い分けたり,話す速さを変えたりすると生徒たちの集中力も高まる。中でも,間の取り方が大切である。話の途中に間を入れることで,生徒は聞き取った情報を判断する。教師はその様子から理解度を図ることができる。さらには,身振り手振りを交えて話すことも効果的である。

「話し方」ばかりでなく,授業では教師の「聞き方」も重要である。生徒の発言に対して,視線を合わせていなかったり,最後まで耳を傾けずに途中で教師が要約してまとめたりしていると,生徒たちも発言しようとする意欲も減退していく。教師がうなずいたり,表情や言葉で生徒の発言に関心を示したりしていることが伝わるようにすることが大切である。生徒が言葉につまったり間違えたりしたとしても,生徒の思いを受け止めながら聞いていると感じるようにすることが大切である。また,模擬授業では,生徒役がいないため一部の発言者だけで進むことが多い。その際には,教師と一人の発言者だけのやり取りで終わるのではなく,他の生徒の発言を促したり関連付けたりすることにも留意するよう指導した。つまり,模擬授業の中で,生徒同士の対話が生まれてくるように指名の仕方を工夫することが大切である。

続いて,三つ目は「発問や指示」である。発問とは,授業中に教師が生徒の知らないことを意図的に問いかけ,生徒が自ら考えようとする力を起こさせるものである。その問いによって何らかの学習が成立しなければ,発問とは言えなくなる。自分が分からないこと,知りたいことを相手に尋ねる質問とは異なる。生徒の思考を促すためになされるのが発問の主な役目とすれば,国語科の場合,特に「読むこと」の授業において発問が重視される。この学習者の「読み」における心理過程において,井上尚美(2005)は,「読み」に関する発問を次の三つ分類した。

①知識に関する発問(用語・概念・事実関係などの情報収集にすることから)

……認知,記憶

a 特定の事実(時,出来事,人,場所など)や用語(術語,用法,分類やカテゴリーなど)についての知識を求める発問

b 特定のものを扱う手段・方法・順序などに関する知識を求める発問

②解釈に関する発問(表現されている内容の理解や解釈およびそれに基づく推論)

……分析ー総合,収束ー拡散

a 書かれていることを自身のことばで言い換えたり,まとめたり,説明したり

することを求める発問

- b 省略されている部分を補わせる発問。または枝葉の部分と重要な部分、事実と意見、序論・本論・結論などの区別を求める発問
- c 関係づけ（原因、理由、根拠、比較、意図や目的、ある部分が全体の中で占める位置づけ）を求める発問
- d 例示、比喩、自己の経験からの類推を求める発問
- e 言外の（隠された）意味を想像（推測、予測）したり説明したりすることを求める発問
- f 表現の意図や効果についての意見を求める発問

③評価・批判に関する発問（一定の基準に基づいて妥当性・真偽を判断すること。鑑賞も含む。）……評価

- a ある問題－内容、作者の意図（主題、構想、表現）、人物などについて一に對して自分の感想や意見を自分自身のことばで述べることを求める発問
- b ある考えや作品の価値判断を求める発問
- c ある問題に関するいろいろな解釈の仕方を判断するように求める発問（c d はメタ認知的な発問）
- d 内容を批判することを求める発問⁽¹¹⁾

井上が整理した発問が絶対ではないが、模擬授業を構想するにはどの段階の発問が中心となるのか、これらの発問をどのように組み合わせていくかを考えていくことは、授業づくりの大きな目安となると考える。

また、授業を構想する段階から、発問や指示の意図を明確に意識して、伝える言葉を具体的に考えておくよう助言した。さらに、効果的な発問や指示にするために、模擬授業では生徒たちに話し手に目を向けさせること、発問や指示を言い換えたりすり替えたりして生徒を混乱させないこと、発問や指示の途中で生徒からの質問を受けたり答えたりすることは避けることなどについて留意するよう指導した。

最後に、四つ目の「板書」についてである。板書は、1単位時間の流れを示すものであり、生徒の思考の足跡が見えるようなものでなければならない。生徒がその板書を書き写すことで、その時間の振り返ることができるように構成しなければならない。模擬授業では、10分間という短い時間ではあるが、「教材名」、「古典作品の成立時代」、「作者」、「学習課題」など必要と思えることは板書するよう指導した。また、生徒の

発言なども端的に板書するようにし、生徒との思考の流れが分かる板書を心がけることを助言した。なお、模擬授業では、板書する内容もさることながら、板書の文字そのもののものも重視される。国語科の授業では、書写指導の上でも教師が書く文字は生徒のお手本でなければならない。そのため、受講者には毎回一画一画丁寧に書くこと、文字の大きさや字配り、字形や筆順、色チョークの使い方に留意し、視覚的に捉えやすくするよう配慮させた。

6.3 模擬授業に関する自己評価の変容

教員採用対策講座における国語科の模擬授業は、令和4年度の受講者7名は述べ35回、令和5年度の受講者2名は述べ20回実施した。この模擬授業の受講者に対し、最終模擬授業日の7月に自分の模擬授業に対する意識がどのように変容したのか調査を行った。質問内容と換算プロセスは、年度始めに行ったものと同様である。

表5 模擬授業に関する自己評価

評価項目	番号	具体的な質問内容	自己評価の割合 (4月)	自己評価の割合 (7月)
授業構想力	1	生徒にどのような力を身に付けさせたいのか明確にして、授業に臨んだか。	47%	92% ↑
	2	1単位時間の学習の流れを考えて、模擬授業を行ったか。	47%	86% ↑
	3	生徒の学習意欲を引き出すように工夫したか。	64%	69% →
	4	学習課題の提示や設定の仕方に工夫は見られたか。	44%	67% ↑
授業展開力	5	豊かな表情や態度で、明るく元気よく熱意をもって授業に臨んでいたか。(共感的・受容的な態度)	72%	83% ↑
	6	生徒の反応や、教師と生徒、生徒同士の対話を通して、授業を成立させようとしたか。(認める、褒める)	58%	81% ↑
	7	つまずきに対する生徒への助言や支援は、配慮していたか。	44%	44% →
指導技術	8	生徒がスムーズに活動に取り組めるよう、指示や説明が明確であったか。	53%	67% ↑
	9	発音、発声、声の大きさ、話し方(言葉遣い)などは適切であったか。(教室の後ろの生徒まで届いているか)	69%	83% ↑
	10	筆順、文字の大きさ、丁寧な文字に配慮し、工夫した板書であったか。	64%	78% ↑

(令和4年7月15日実施 令和4年度教員採用対策講座(模擬授業)受講者 7人、令和5年7月27日実施 令和5年度教員採用対策講座(模擬授業)受講者 2人)

この結果を見ると、授業構想力の1、2の質問内容に対して大幅に上昇した。授業づく

りをする際には、指導事項の明確化と1単位時間の授業の流れが高く意識された結果と捉えられる。また、授業展開力では5,6の質問内容が上昇している。模擬授業では目の前に生徒の姿はないが、実際の授業では教師の発問に対して生徒は前の時間を想起したり、考えを巡らせたり、新たな発見をしたりするものである。こうした生徒の反応を想定し、受講者が楽しそうに笑顔で授業したり、生徒と生徒の発言をつないだりしていく姿が模擬授業で多く見られた結果、授業展開力の意識が上昇したと言える。しかし、質問内容3,7に関する学習意欲の喚起やつまずきに対する手立ての数値は、変化が見られなかった。これは、生徒たちがどのようなことに興味関心を示すのか、どのような点でつまづくのかということを想定することができなかったためである。そこで、動画で撮影した模擬授業を授業者や参観した学生、指導者と共に振り返り、生徒の反応やつまずく点を整理し、生徒たちの反応が見える授業展開ができるよう支援した。

7. 研究のまとめ

学習指導要領の指導事項と言語活動の意識化を図ったことにより、生徒にどんな言語活動を通して、どんな資質・能力を身に付けさせようとしているのかが明確な模擬授業になっていった。受講者自身も育成したい資質・能力に照らして模擬授業を振り返ることができ、受講者自身の指導改善につながっていた。

また、模擬授業構想メモを作成させたり加筆修正させたりしたことは、受講者自身の模擬授業の良かった点や不足している点を明らかにすることができ、継続的に自ら課題を持って授業改善を図ろうとしていた。こうした積み重ねにより、短時間で授業構想メモを効率的に作成できるようになっていった。

さらに、10分間の模擬授業展開や基礎的・基本的な指導技術を意識化させたことにより、授業にもリズムが生まれ、よりスムーズな授業展開ができるようになっていった。

模擬授業後、動画撮影した模擬授業について、自主的に受講者同士で学び合ったり助言し合ったりする姿が見られるようになったことは大きな成果である。

8. 今後の課題

本研究では、教員採用対策講座における模擬授業の指導の在り方を示したが、国語科教育法の授業における模擬授業の指導内容や指導方法について再検討し、系統的な指導ができるように改善していく必要がある。また、教育現場に一人1台端末の活用が急速に広

がった現在、国語科のあらゆる授業場面で ICT を活用できる受講者をどのように養成していくかが課題である。

＜注および引用文献＞

- (1) 文部科学省『令和4年度学校基本調査調査の公表について』2022
<https://www.mext.go.jp/content/20221221-mxt_chousa01-000024177_001.pdf>
(2024年1月12日閲覧)
- (2) 文部科学省『公立学校教員採用選考』
<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1243155.htm> (2024年1月12日閲覧)
- (3) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成20年3月告示）』p. 22,25,27, 2008
- (4) 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成21年3月告示）』p. 12,15,16, 2009
- (5) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年7月告示）』p. 30,33,36, 2017
- (6) 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年7月告示）』p. 12,15,16, 2018
- (7) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年7月告示）』p. 38, 2017
- (8) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年7月告示）』p. 40, 2017
- (9) 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年7月告示）』p. 38, 2018
- (10) 益子行弘・齋藤美穂「教師の表情とクラス雰囲気との関連性の検討」日本感性工学会論文誌 Vol.11 No.3 pp.483-490 2012
<https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjske/11/3/11_483/_pdf/-char/ja> (2024年1月12日閲覧)
- (11) 井上尚美『国語教師の力量を高める一発問・評価・文章分析の基礎一』明治図書 pp. 53-60, 2005

第三部 教員採用試験合格体験記

＜教員採用試験合格体験記＞

教員採用試験の合格と感謝

伊崎 裕一朗*

Yuichiro ISAKI*

*金沢学院大学 文学部文学科英米文学専攻

1. はじめに

私はこのたび、令和5年度名古屋市教員採用試験で合格をいただき、令和6年度の4月から中学校英語教員として勤務することになりました。私が合格できたのは、私を日頃支えてくださる全ての方々のおかげです。まずは、心より御礼を申し上げます。本当にありがとうございました。

この体験記は、教員を目指している皆さんに、少しでもお役に立てるよう、自分が受験生の頃知りたかったことを書くように心掛けました。読んでいただくことで、夢に向かって日々努力している皆さんの背中を押せるように、また、一人でも多くの仲間ができるように願っています。

2. 合格体験記

2.1 いつから教員を目指すようになったか

私が本気で教員を目指すようになったのは、大学3年の後期が始まる頃でした。教員になりたいと強く思うようになった理由は、教員という仕事がとても魅力にあふれた仕事であると感じるようになったからです。教職課程の学修をしていく中で、教員という仕事の本質は、「生徒を幸せにすること」だということを感じるようになりました。生徒たちが将来幸せな人生を歩めるように、真剣に生徒たちと向き合い日々悩みながら努力することは、とてもやりがいがあることだと思います。私はそこに大きな魅力を感じ、真剣に教員になることを目指すようになりました。

2.2 金沢学院大学へ進学した理由

私が金沢学院大学へ進学した理由は二つあります。

一つ目は、部活動の魅力です。金沢学院大学は部活動に力を入れており、本学に進学することで、全力で部活動に取り組むことができました。私は、中学生の頃からバドミントンをしており、バドミントンの実業団選手になることを目指して、本学に入学することを決めました。怪我のために、その夢は断念することになってしまい、入学当初思い描いていたものとは異なる結果となりましたが、素晴らしい環境で、素晴らしい仲間たちと全力でバドミントンに打ち込むことができて悔いはありません。

二つ目は、英語の教員免許が取得できるという点です。私は、部活動への取り組みと同時に、在学中に何か資格を取りたいとも考えていました。中学、高校時代から好きで特異な教科でもあった英語の教員免許取得も可能だと知り、部活動と英語教員免許の勉強の両立をしようと考えた時に、金沢学院大学はぴったりの場所だと考え、本学への進学を決めました。

たくさんの素敵な人たちと出会うことができ、部活動も勉強も、私が高校生だった頃からは想像できないくらい成長することができました。本学に進学して本当に良かったと思っています。

2.3 いつからどんな対策を始めたか

先述のとおり、大学3年の後期に教員を目指すようになり、それと同時に本格的な対策に取り組み始めました。それまでの間は、部活動にのみにすべての労力と時間を費やしていたと言っても過言ではなく、また、これまでの人生で一度も本格的な受験勉強をしたことがなかったので、学力がかなり低い状態でのスタートでした。そのため、意識的に勉強時間を多く取ることを心掛けました。部活動やアルバイトをしていたので両立は大変でしたが、長い時には一日あたり12時間、短い時でも一日に5時間は必ず机に向かって勉強しました。

私は、名古屋市と滋賀県の教員採用試験を受験しました。どちらも試験科目に「専門教養（英語）」「一般教養」「教職教養」「小論文」「個人面接」「集団面接」があり、名古屋市は「英語面接」、滋賀県は「模擬授業」がありました。滋賀県に関しては、一次試験で不合格となったので、二次試験の科目の「個人面接」と「模擬授業」の対策は行いませんでした。

た。どの試験科目についても、一度過去問を実践してみて、出題傾向や自分の実力を知ったうえで対策に取り組むようにしました。

「専門教養（英語）」の対策については、自身の英語力が低く、初めて問題を解いた時には2～3割ほどしか正答できませんでした。そのため、一度過去問から離れ、TOEICテストや、文法書や学校でもらうプリントを活用した基礎力の習得に時間をかけることにしました。TOEIC対策をはじめとするこれらの勉強は、一次試験の日の3か月前まで継続しました。毎日対策をした結果、TOEICのスコアをはじめて受験した時の385点から795点に点数をあげることができました。教員採用試験を受験するにあたっては、800点以上は必要だと聞いたので、本当にギリギリでしたが、我ながらよく頑張ったとも思います。試験日3か月前からは過去問演習を始め、過去問を解いて間違えた問題を復習するということを3回繰り返して行いました。専門教養は少しずつしか成長することができません。ですから、まず基礎の勉強をしっかりと行うことが一番良いと思います。私は、対策を始めるのがかなり遅かったのですが、これから受験をされる皆さんは少しでも早く専門教養の勉強に取り掛かれることをお勧めします。

「一般教養」と「教職教養」については、大学の対策講座でもらうプリントと過去問を活用しました。これらは、何度も勉強し知識を定着させなければならないと感じたので、試験勉強を始めた時から、間違えた問題にチェックをつけて何度も解きなおしました。一般教養については、出題される範囲が膨大すぎたので、得意な英語、国語、社会の分野で点数を稼ごうと考え、それらを中心に勉強しました。教職教養に関しては、自治体によって出題される内容が全く異なるので、自治体の出題傾向を把握してから、集中的に対策を行うのが良いと思います。もちろん、どちらに関しても全ての範囲を勉強しておくことが望ましいのですが、試験日から逆算して時間がない場合にはこのように勉強する範囲を絞って行うのが良いと思います。

「小論文」「個人面接」「集団面接」「英語面接」については、教職センターの先生方に大変お世話になりました。何度も練習していただくようお願いをし、実践練習をして、見つけた反省点を次の練習までに改善するように心掛けて取り組みました。また、面接の中で教職に関する知識がなければ答えられない質問が多くあったので、学習指導要領など、文部科学省や受験する自治体が発行している文書を読み漁りました。これらの試験項目の対策としては、実践練習が最も効果的だと感じます。しつこくお願いしたのにも関わらず、快く引き受けてくださった先生方に感謝しています。

オフ日を設けたことが一番効果的だったとも感じています。一週間のうち、月曜日から土曜日までは一日中勉強をし、日曜日だけは、午前中勉強をしたら午後からは遊ぶようにしました。そうすることで、気分転換ができ、毎日の長時間勉強も実現できました。スポーツと同じで、勉強にも戦略的に休養を取ることが重要だと感じました。

2.4 自分が考える「合格できた理由」

私が合格をいただくことができた理由は、まず、教師になりたいという強い意志の下、諦めずに粘り強く取り組んだことだと思っています。焦って不安になることや誘惑に負けそうなこと、挫けてしまいそうなことがたくさんありましたが、教師になった自分、生徒たちと充実した日々を過ごす自分を想像して、最後まで走りきることができました。受験を決めてからの自分の取り組みに対しては、合格点を与えてもよいと思えるほどに、よく頑張れたと思います。

それから、家族や仲間、大学の教職員の皆様など、周りの方々の応援や支援が合格への大きな力となりました。教員採用試験を受けるということは、もちろん不合格になるリスクを伴いますし、試験勉強に時間を費やすことでアルバイトもできず、金銭的にも厳しい状況になります。頑張りたいことを頑張ることができる環境は、決して当たり前ではありません。私は、私の周りにいる人には本当に感謝しています。感謝して試験に臨むことで、メンタルも安定し、不安な勉強期間も乗り越えることができました。

その他に、強いて合格できた理由を挙げるとすれば、複数自治体の受験をしたということでしょうか。日程的に滋賀県の一次試験のあとに、名古屋市という順番でしたが、残念ながら、滋賀県の結果は一次不合格でした。滋賀県の試験では、「絶対に合格したい」と硬くなってしまい、特に面接では、緊張のあまり自分が何を言っているのかわからなくなってしまいました。その失敗が良い経験となって、名古屋市の試験の時には、開き直って自分らしく落ち着いて試験に臨むことができました。

3. 自分が目指す教員像

私は、信頼される教員になることを目指します。誠実な態度で人と接し、また相手のことも信頼できる人でありたいと思っています。ただ若くて人気があるだけではなく、生徒たちや同僚、保護者の方々から心から信頼されるよう、誰に対しても誠実で公平に接し、深い信頼関係を築いていきたいです。

最後に、私の教員採用試験の受験に当たり、応援してくださった方々、指導して下さった先生方に改めて感謝を申し上げます。授業も、指導力もまだまだ未熟ですが、生徒たちのことを幸せにできる教員になれるよう、またみなさんのご厚意を無駄にしないよう、一生懸命努力していきます。それから、教員を目指す後輩の皆さん。受験日を迎えるまでの日々はとても長くつらい道のりですが、合格を手にした時の喜びは、とても言葉では言い表せないものです。ぜひ頑張って、夢をその手に掴んでください。そして、教職についていつの日か大いに語り合しましょう。心から応援しています。

< 教員採用試験合格体験記 >

教員採用試験に合格して

遠田 瑞歩*

Mizuho ENDA*

*金沢学院大学 文学部文学科日本文学専攻

1. はじめに

この度、私は石川県公立学校教員採用試験を受験し、中高の国語教員として合格しました。合格しなかったらどうしよう、という不安をかかえながらも、必死に試験勉強をしました。不安な時を乗り越えられたのは、一緒に勉強してきた仲間や熱心に指導してくださった先生方、毎日支えてくれた家族のおかげです。私の体験記が、これから教員を目指す方々に、少しでも役に立てば幸いです。

2. 合格体験記

(1) いつから教員を目指すようになったか

私は、小学生のころから国語という教科が大好きでした。だからこそ、漠然と「国語の教員」という仕事に就きたいと思っていました。はっきりと教員を目指すようになったのは、高校の時です。

学年が上がるにつれ、どんどん国語も難しくなり、私は国語が「好き」ではなくなってきました。国語を「苦手」な教科として意識し始めていたのです。そんな時、当時の国語を担当してくれた先生は、私に国語の面白さを思い出させてくださいました。古典の世界の面白さ、文学作品を読み、自分の考えを共有することの楽しさ、評論の読み方やそこから先人の考えを学ぶことの有意義さを教えてくださいました。この経験から、私も国語のおもしろさや楽しさを伝えられる教員になりたいと思いました。

（２）金沢学院大学へ進学した理由

金沢学院大学は、北陸の私立で唯一、日本文学を学ぶことができます。古典や漢文の専門的な知識や価値観を学ぶことができ、日本語学についても学ぶことができます。さらに、金沢三文豪をはじめ、金沢のまちの中でも日本文学と触れ合うことができます。国語に関する様々な知識だけでなく、実際に本物にも触れることができるのが、この大学の魅力であると思います。

また、本学は教員を目指す学生のための支援体制が充実しています。教職センターなどで、教職の先生方に不安や分からないことを相談でき、教員採用試験対策講座なども開かれております。私自身も、この対策講座の中で、同じ目標を目指す仲間やご指導して下さる先生方と出会いました。

以上のような、国語に関する様々な知識を得ることができ、教職に関するサポートも手厚い金沢学院大学だからこそ、採用試験合格につながったのだと思います。

（３）いつからどのような対策（勉強）を始めたか

私は一年生の頃から、本学の教員採用試験対策講座を受講していました。一・二年生のときは、主に授業を大切にしていたので、採用試験対策は講座のみで行っていました。本格的に対策（勉強）を始めたのは、三年生の夏になってからでした。

三年の夏休みから、講座で使用していた問題集や高校のセンター試験問題集などを繰り返し解いていました。古文や漢文の単語を覚え、ひたすら文章を読んで、専門教養の知識をたたきこんでいました。一般教養・教職教養の勉強はせず、専門の勉強だけをしていました。

三年の後期になって、学習指導要領や最新の教育事情などの知識もつけました。これらは面接や模擬授業のときに役立ちます。この時期から、石川県の過去問なども始め、傾向をつかんでいました。私は、過去問は傾向をつかむために使うもので、何度も解く問題集ではないと思っています。だからこそ、過去問を解くのはもっと早い時期にすべきだと感じました。

四年生になって、専門教科の勉強をしつつ、合間に一般・教職教養の勉強をしていました。一般・教職教養は、一問一答形式の本や勉強アプリで知識をつけていました。筆記試験と同時に、面接試験の対策も本格的に始めました。何度も先生方に模擬授業を見ていただき、面接も行っていました。その都度、友達と反省会をしたり、ノートでまとめ

たりしていました。

全体的に専門教養が8割、一般・教職教養が2割くらいの勉強量でした。石川県は、専門教養と面接に力を注いだ方がいいと感じました。私は使用する問題集なども、色々なものを使うというより、同じ問題集を何度も解いたほうが自分に合っていました。勉強方法は自分に合ったものだと思います。自分でやる気が出る方法や、集中できる勉強方法を探してみることが大切だと思います。

（４）自分が考える「合格できた理由」

やはり周りの仲間たちの存在が大きいと思います。勉強が嫌になって逃げだしたいと感じたときでも、同じ目標をもつ仲間がいたからこそ続けることができました。休日にも図書館や大学で集まって勉強していました。分からないことがあれば、いつでも質問し合っていました。面接練習では、互いの模擬授業や面接の受け答えをメモして、後で見返したりしていました。自分では分からないことや気づかないことを、とても客観的に指摘してくれる仲間や先生方がいたからこそ、合格できたのかと思います。

３．自分が目指す教員像（抱負として）

私は、生徒とともに成長できるような教師を目指します。生徒が学校生活の中で成長していくように、私自身も生徒を見て成長していけるような学校生活を送りたいです。

そのために、生徒との交流を大切に、授業や国語の研究を忘れずに、時代や生徒に合わせて変えていけるような授業にしていきたいです。来年度から、生徒とともに有意義な学校生活を送っていけるように、これからも勉強し続けていきます。

＜教員採用試験合格体験記＞

教員採用試験を終えて

永澤 歩依*

Ai NAGASAWA*

*金沢学院大学 文学部文学科日本文学専攻

1. はじめに

この度、私は、令和6年度石川県公立学校教員採用試験を受験し、中高の国語教員として、合格いたしました。採用試験に向けて勉強した期間は、人生で最も勉強をしたといっても過言ではないほど、真剣に国語と向き合った期間でした。何度も勉強をやめて、遊びたいと思うことがありましたが、負けたくないと思える友人や全力で応援してくださった先生方がおられたおかげで、最後まで諦めず、勉強し続けることができました。私の体験記が、これから教員を目指す方々に、少しでも役に立てば幸いです。

2. 合格体験記

(1) いつから教員を目指すようになったか

私は、高校生の段階では、何となく教師という職を視野に入れておこうと思っていたくらいで、絶対に教員になりたいとはまだ思っていませんでした。大学に入り、就職の話を講義などで聞くと、自分は企業に就職する方が向いているのかもしれないと思った時期もありました。しかし、3・4年生の頃から、私にとって、教職課程の授業がとても面白いものになっていきました。知れば知るほど国語の学習は奥深く、色んな学習方法や生徒のやる気を引き出す方法を学んでいくうちに、やっぱり教師になりたいという気持ちが強くなりました。こんなに自分が興味を持てるものを職にできることほど素敵なことはないと思い、3年生で教師になることを決めました。

(2) 金沢学院大学に進学した理由

高校の頃、センター試験の勉強に身が入らず、どうせ無理だと決めつけ、勉強を疎かにしていました。そのため、入れる大学が少なく、漠然と視野に入れていた教師にもなれないと思っていた時に、金沢学院大学を見つけました。金沢学院大学は、国語の教員免許が取るこ

とができると知り、最後の望みとして受けました。私はあの時、金沢学院大学を見つけることができ本当に良かったと思っています。

(3) いつからどのような対策(勉強)を始めたか

私が本格的に勉強を始めたのは、大学3年の夏休みからです。それまでも何となくは勉強していましたが、教師になろうとは思っていなかったのも、全く続いていませんでした。3年になり、自分の気持ちも固まったところで、勉強を本格的にし始めました。

3年の夏休みに、初歩的な古典文法から始めました。あの頃は、現役の高校生にも及ばないほどの学力だったと思います。高校時代の問題集を見ても、全くわからず、悲しくなった記憶があります。これを読めるようになるには、とにかく古典文法を頭にたたき込まなくていけないという気持ちで取り組んでいました。

そして、古典文法をある程度、わかるようになった私は勢いに任せて、全く読めなかった高校の問題集に手を付けるのですが、文法が分かったからといって、文章題が解けるわけもなく、挫折しました。

しかし一度、冷静に考え直し、1つの問題集を完璧に読み解けるまで解こうと決めました。結局、この問題集を3周し、何とか古典・漢文の文章題に慣れることができました。解きながら、解説に書かれているその時代の特色なども大切であると気付き、よく読んでいました。

次に、漢文法に取りかかりました。古典文法は、3年の夏休みである程度しましたが、漢文法には全く触れておらず、問題集を解いていても、かなり躓いていました。そこで、3年の秋に漢文法と向き合う時間を作り、漢文法の問題集に取り組みました。

そして、3年後期になり、教職講座に参加しました。主に古典文法をしていたので、夏に確認したことを復習することができるいい機会になっていました。また、講座では、文法のテストもしました。同じ目標を目指す友人と競い合い、高め合っていたことを思い出します。

漢文法を一通り終え、3年の秋から冬にかけては、高校時代の1～3年生までの模試を全部と解き直しました。勉強していなかった高校時代の自分より低い点数を取ると、悔しくなり、より頑張れました。

3年の冬休みは、前回3周した問題集より少しレベルの上だった問題集に取りかかりました。この時に、とても解き甲斐があり、ちゃんとわかるようになってきているのだと実感しました。大晦日も正月もこの問題集を解いて過ごしていた記憶があります。

4年になり、東京アカデミーの模試を受けました。結果はどうあれ、自分は何が解けていないのかを確認することが大切だと先生に教えていただき、模試に取り組みました。また、小論文は添削してもらえたので、ここぞとばかりに練習していました。

そして、高校時代に逃げたセンター試験の過去問も解き始めました。7割8割を目標にするように先生に言われていましたが、実際に解いてみると5割6割しか取れなかったことを覚えています。5割6割という現実から目を背けたいと思いましたが、あえてノートの上に大きく書くことで、悔しさをバネに頑張ろうと決めました。なぜ間違えたのか、自分は何が分かっているのかをひたすら探し、知らなかった知識を蓄え、何度も解き直しました。

センター試験の過去問を解いていると、自分が現代文に弱いということに気付くことができました。そこで早速、高校生が使う問題集を買い、自分のできない部分を補いました。現代文における言葉の意味には、背景があり、それを私は理解していなかったことに気付きました。重要な言葉を覚え、意味を理解しました。

実習に入る4年の春最後にしたのは、石川県教員採用試験の過去問です。自分が受ける筆記試験の形を知っておくために取り組みました。採用試験の過去問は傾向を知るために解いただけで、何度も解いてはいません。ここまでの、私が取り組んだ筆記試験に向けて取り組んだ勉強です。

2次試験の模擬授業の勉強はとても楽しかったです。自分では思いつかないような勉強法や国語の授業の奥深いところまで教えてもらうことができ、筆記試験の勉強よりも気持ちを楽にして取り組むことができました。もちろん、初めのうちはとても緊張しましたし、自分の伝えたいことをうまく言葉にできませんでした。それでも、私の可能性を信じて、面接や模擬授業の練習に付き合ってくださった先生方がいてくださったおかげで、自分の伝えたいことを言葉にすることができるようになりました。

私にとって、筆記試験の勉強は本当に逃げたくて仕方がないものでした。しかし、自分の知らなかったことや分からなかったことが分かるようになっていくのは、とても嬉しく、楽しかったです。自分の大好きな国語を全力で学ぶことができる時間だと思い、勉強しました。

(4) 自分が考える「合格できた理由」

私が合格できたのは、紛れもなく、私なら合格できると信じてくれた友人や先生方のおかげです。友人や先生方は、私が諦めずに最後まで勉強したからだと言ってくれますが、私が諦めずに最後まで勉強できたのは、私に可能性を見出して、競い合ってくれた友人や応援してくださった先生方のおかげです。

高校時代の大学受験では、一人で何のために頑張っているのかも分からず、とても疎外感を感じていました。ある意味、放置されていたような感覚でした。だから、大学に行って、教員を目指して勉強したとしても、疎外感や周りからおいていかれる感覚が強くなって、また逃げ出してしまうのだらうなと思っていました。しかし、大学に来て、教員を目指すと思ったとき、私の周りには、全力で競い合ってくれる友人や全力で応援してくれる先生方がいました。そのため、私は十分に頑張ることができました。

何よりも、友人や先生方が私なら教員になれると信じてくれていたことが一番の励みでした。勉強するだけならいくらでも一人でできますが、ずっと一人で勉強していたとしたら、私はきっと途中で折れてしまっていたと思います。同じ目標に向かうライバルでありながら、私に期待し、全力で競い合い、ぶつかってくれる友人はなかなかいませんし、遅くまで残って小論文を添削してくれる先生もなかなかいません。私が合格できたのは、私が全力で勉強できる環境を作ってくれた友人や先生方のおかげだと思っています。

3. 自分が目指す教員像（抱負として）

私は、この教員採用試験の勉強期間を通して、自分に可能性を見出してくれた人達のおかげで、ここまで頑張れたと実感しています。そのため、私自身も生徒一人一人に可能性を見出してあげられる教師になりたいと思いました。また、その可能性を引き出すことのできる教師になりたいと思っています。自分では、自分の可能性に気付けていない生徒もいると思います。そんな生徒の魅力を引き出し、生徒自身の視野を広げてあげられるような教師を目指していきたいと思っています。

その1【金沢学院大学教職センター紀要編集規定】

概要

本学の教職教育に関わる研究成果や実践報告を収集、蓄積、発信することにより、教員養成および教職教育の充実と、それに向けた取り組みを学内外に伝える。

- 機関誌は、原則として年1回、電子版による発行とする。ただし、編集委員会が必要と認めた場合は、追加の発行を行うものとする。
 - 機関誌の編集のために、編集委員会を置く。論文等の掲載については、編集委員会の審査によりこれを決定する。
 - 機関誌に論文の掲載を希望する者は、以下の条件を満たす者とする。
 - (1) 本学専任教職員、学生、卒業・修了生とする。
 - (2) 共著の場合、共著者のうち少なくとも1名が本学専任教職員、学生、卒業・修了生であることとするが、それ以外でも編集委員会が認めた場合には投稿することができる。
 - 査読は、原則一回とし、採用、条件付き採用、不採用の結果を投稿者に通知する。
 - 採択された論文の形式、内容について、編集委員会において軽微な変更を加えることがある。ただし、内容に関して重要な変更を加える場合は、執筆者との協議を経るものとする。
 - 論文等の印刷に関して、図版等で特に費用を要する場合、その費用の一部を執筆者の負担とすることがある。
- 附則：この規定は平成28年10月1日から施行する。

その2【金沢学院大学教職センター紀要執筆要領】

■論文原稿は、未発表のものに限る。（ただし口頭発表及びその配布資料はこの限りではない）

■原稿は、完成原稿とする。

■提出原稿は、編集委員会で特に認められた場合を除き、Word形式のフォーマットに入力（A4版打ち出し：横書き40字×30行）し、5万字を上限とする。この書式以外での投稿を希望する場合は、投稿申込み時に理由を添えて申請し、編集委員会の判断を仰ぐこととする。

■図表は、必要最小限で活用するものとし、本文枚数に含めて換算する。

■提出用原稿（Wordフォーマット）の1枚目には、①投稿区分、②論文題目、③著者名、④英文題目、⑤ローマ字著者名、⑥概要（400字まで）、⑦キーワード、⑧所属を記入し、2枚目以降に本文をまとめる。

■投稿区分は、①「研究論文」、②「研究ノート」、③「実践（活動）報告」、④その他（「教員採用試験合格体験記」「学生による教育実習報告」「教職に就いている卒業生からの報告」など）とし、いずれのジャンルへの掲載を希望するか明記するものとする。

■キーワードは、5語以内とし、日本語、英語のいずれかとする。

■投稿申込みは、原稿提出時に行うものとする。締切りおよび最終原稿提出期限は、当該年度の編集委員会が指定する期日とする。原稿の提出は、データを編集委員会まで添付ファイルで提出する。

■投稿論文数の上限は、筆頭論文は1編、共著を含めて3編までを原則とする。

■投稿者は、金沢学院大学機関リポジトリへの登録に同意したものとみなされる。

■執筆者による校正は原則として1回とする。校正は誤字脱字等の修正に留め、大幅な加筆・修正はしないことを原則とする。

■注および引用文献は、以下のいずれかの表記方法で統一する。

・方式①：注と引用文献はともに注記として示す。注記は、文中の該当部（１）、（２）…と表記し、論文末に一括して記載する。

なお、文献の記載方法は、次の様式を準用する。

[論文の場合]筆者、論文名、雑誌名、巻号、年、頁。

[単行本の場合]筆者、書名、発行所、年、頁。

・方式②：注記は、文中の該当部に（１）、（２）…と表記し、論文末に一括して記載する。また、引用文献は、文集に「・・・である（佐藤2003、15頁）。ところが、鈴木（2004、25頁）によれば、…」などのように示し、アルファベット順に並べた引用文献のリストを、注の後ろにまとめて記載する。

なお、引用文献の記載方法は次の様式を準用する。

[論文の場合]筆者、年、論文名、雑誌名、巻号、頁。

[単行本の場合]筆者、年、書名、発行所、頁。

附則：この要項は、平成30年8月10日から施行する。

金沢学院大学教職センター紀要第7号

■発行日 2024年3月15日

■編集者 金沢学院大学教職センター紀要編集委員会

■発行者 金沢学院大学教職センター

ISSN2433-782X