ISSN 2433-8397

同志社女子大学

教職課程年報

第９号

同志社女子大学　教職課程センター

2025

同志社女子大学　教職課程年報　第９号

同志社女子大学　教職課程センター　2025

目　　次

巻頭言

第 9 号発刊によせて

（教務部長・教職課程センター長）　前　川　京　子　　1

第 1 部　教職課程センター主催の講演会、研究会、説明会等の活動報告

1. 教職課程センター特別講演会　5

2. 人権・同和教育及び性教育講演会　6

3. 介護等体験オリエンテーション　7

4. 教職課程センター特別研究会（秋期）　9

5. 教職課程センター特別研究会（春期）　10

6. 教職課程オリエンテーション　11

7. 教職課程説明会　12

8. 教育実習説明会　13

9. 京都教育大学大学院連合教職実践研究科 **2026** 年度入試特別推薦説明会　14

10. その他支援施策等　15

11. 各学科ごとの取り組み　17

第 2 部　各学科教職担当者よりの特別寄稿

教育の学びを考える

——算数・数学教育における文脈・多様性・価値の視点から——

（現代社会学部現代こども学科教授）　椎　名　美穂子　　21

家庭科教育に携わった 30 年を振り返って

（生活科学部食物栄養科学科教授）　川　﨑　祐　子　　22

第３部　教職に関する研究報告、実践報告、論説、書評など

一自治体における公立小、中学校教員の業務実態認識
——質問紙調査の分析——
（教職課程センター特別任用教授）　水　本　徳　明　25
特別活動における生徒主体の「話し合い活動」についての一考察
（教職課程センター特別任用教授）　佐　藤　光　友　35
教職者にとっての「グローバル化」とは何か
——「教員に求められる資質能力」論における概念の変遷——
（教職課程センター特別任用教授）　小　林　元　気　39

第４部　在学生、卒業生からの寄稿

1. 教育実習、幼稚園・保育実習を終えて

教育実習を通して見えた教員の姿
（学芸学部音楽学科演奏専攻 4 年次）　55
教育実習を終えて
（学芸学部音楽学科演奏専攻 4 年次）　55
教育実習を経て
（学芸学部音楽学科音楽文化専攻 4 年次）　56
教員としての覚悟
（学芸学部音楽学科音楽文化専攻 4 年次）　57
「ポンコツ」実習生の二週間
（学芸学部メディア創造学科 4 年次）　57
教育実習を通して得た学びと成長
（学芸学部メディア創造学科 4 年次）　58
教育実習を終えて
（現代社会学部社会システム学科 4 年次）　59
学びに溢れた 3 週間
（現代社会学部社会システム学科 4 年次）　59
4 週間の教育実習から得た学び
（現代社会学部現代こども学科 3 年次）　60
4 週間の実習で学んだこと
（現代社会学部現代こども学科 3 年次）　61
興味を起点とした保育を学んで
（現代社会学部現代こども学科 3 年次）　62
施設実習を終えて
（現代社会学部現代こども学科 3 年次）　63
教育実習で学んだこと
（表象文化学部英語英文学科 4 年次）　63

教育実習を終えて
（表象文化学部英語英文学科 4 年次） 64
夢のような 3 週間
（表象文化学部英語英文学科 4 年次） 65
教育実習を終えて
（表象文化学部日本語日本文学科 4 年次） 65
教育実習を終えて
（表象文化学部日本語日本文学科 4 年次） 66
学びと気づきに満ちた教育実習
（生活科学部人間生活学科 4 年次） 67
教育実習にいかれる方々へ
（生活科学部食物栄養科学科食物科学専攻 4 年次） 67
創造力を引き出す授業をめざして
（生活科学部食物栄養科学科管理栄養士専攻 4 年次） 68

2. 教員採用試験合格体験記

教員採用試験合格体験記
（学芸学部音楽学科演奏専攻 4 年次） 70
教員採用試験を終えて
（学芸学部音楽学科演奏専攻 4 年次） 70
教員採用試験の対策
（学芸学部音楽学科音楽文化専攻 4 年次） 71
夢に向かって歩んだ大学生活
（現代社会学部社会システム学科 4 年次） 72
迷いと支えの中で見つけた、私の教員への一歩
（現代社会学部現代こども学科 4 年次） 73
教員採用試験合格体験記
（現代社会学部現代こども学科 4 年次） 73
こどもと共に成長できる仕事
（現代社会学部現代こども学科 4 年次） 74
夢をかなえた大学生活
（表象文化学部英語英文学科 4 年次） 75
教員採用試験合格体験記
（表象文化学部英語英文学科 4 年次） 75
教員採用試験合格体験記
（表象文化学部日本語日本文学科 4 年次） 76
教員採用試験合格体験記
（生活科学部食物栄養科学科食物科学専攻 4 年次） 77
3 年次生で教員採用試験を受験するにあたって
（学芸学部音楽学科音楽文化専攻 3 年次） 77

教員採用試験　3 年次 1 次試験合格体験記
（現代社会学部現代こども学科 3 年次） 78
私が教員をめざす理由
（表象文化学部日本語日本文学科 3 年次） 79

3. 学校ボランティア体験記
学校ボランティア体験記
（現代社会学部社会システム学科 2 年次） 81
学校ボランティア体験記
（表象文化学部英語英文学科 4 年次） 81
「はんなり」教員養成プログラムを通して
（生活科学部人間生活学科 1 年次） 82

4. 卒業生からの近況報告
海外で教員という選択
（学芸学部音楽学科音楽文化専攻 2024 年度卒業） 83
『好きだから』で何が悪い！
（生活科学部食物栄養科学科食物科学専攻 2023 年度卒業） 83
失敗から生まれる自分らしい授業
——なぜ私が 38 歳で大学院を受験したのか——
（大学院生活科学研究科生活デザイン専攻修士課程） 84

第５部　教職課程情報公開資料（各種統計データ・参考資料）

「同志社女子大学教職課程年報」要項
「同志社女子大学教職課程年報」投稿の手引き
「教職課程年報」 編集委員会委員
編集後記
WEB 公開のご案内

巻頭言

第９号発刊によせて

教務部長・教職課程センター長
前川　京子

2025 年 4 月より、教務部長・教職課程センター長を拝命した前川京子です。どうぞよろしくお願い申し上げます。私は、薬学部の教員で、専門は分析化学です。薬学部には教職課程がないため、これまでは当センターとは、あまりかかわりがありませんでした。しかし、この一年は、センター所属の先生方の活動報告や、免許・資格課の職員の業務報告を通して、教員免許取得をめざす学生を力強く支えるセンターの運営体制に関して多くを学ばせていただきました。教員養成に向けた教育に対する先生方の熱意を目の当たりにして、私自身、教職科目の学問を「改めて」学びたいと考えるようになりました。

なぜ、「改めて」なのかというと、実は今から 30 年以上前、大学生であった私は、薬剤師免許とともに、理科の中高教諭免許状の取得をめざしていました。父方および母方の祖父がそれぞれ数学と国語の高校教諭であったことから、幼い頃より教職に関心を抱いていました。また、高校時代に出会った生物の先生への憧れも、この志望を後押ししました。履修した教職科目は、「教育心理学」、「理科教育法」、「教育学」などです。その他、一般教養科目と薬学部の専門科目を履修して、教育実習を除くすべての単位を取得しました。しかし 4 年次に入り研究に没頭するようになり、さらに大学院入試を控える中で、地元香川の高校での教育実習への参加を断念しました。

大学時代に履修した教職科目の講義内容は、ほとんど記憶に残っていませんが、「教育学」は、藤本浩之輔先生の講義を受講しました。先生は、大学生の私にどのような講義をしてくださっていたのだろうか？という素朴な疑問から、先生のご業績をネットで検索していたとき、ある資料に出会いました[1)]。その資料には藤本先生の上司、蜂屋　慶先生が 1983 年 2 月の退官記念講演で述べられた内容が紹介されています。私は下記の蜂屋先生の述懐に深く心を惹かれました。

『教育学の研究の中心は対象認識ではないということ、教育学は教育行為を研究するのです。変な例ですが、教育を、電車……阪急電車とか新幹線でも結構です……に譬えてみます。そうすると、教育はまさに走っている電車、動いている電車だ、と私は考えるのです。先生は運転手、生徒は乗客です。しかし、この電車は先生と生徒が力を合わせて走らせている。ところが、走っている電車である教育を研究するためには電車を止めなければなりません。電車を止めて、安全に、早く、快適に走らせるにはどうするかを研究する。そこで、或いはモーター、或いは車体、或いは車輪・レール・シートと研究しなければならないことが色々あるでしょう。しかし、走っていない電車は電車ではないのです。止まっている電車は電車ではない。しかも、電車を研究するには電車を止めなければならない。そこで、教育学の諸分野が研究を

進めて、その研究が深くなればなるほど走っている電車からは遠くなっていく。ここに教育学という学問の難しさがあると私は思うのです。』[1)]

教育は一方通行ではなく、教師と生徒の相互作用によって成立する「行為」であるという蜂屋先生の見解は、現在でいうアクティブ・ラーニングにも通じるものです。また、先生が現場や実践を重視される中で、「教育学」という学問の難しさを強く実感されていたことがうかがえます。教室や学校で起きている課題の解決法を探る研究は、時代が変わっても価値を失わず、現在そして未来へと引き継がれていくと思います。私が、藤本先生から直接学んだ「教育学」の講義内容は記憶から薄れておりますが、教育の本質とは現場に身を置き、実証的・臨床的に分析・考察することの重要性にある、という精神は確かに受け継いだと感じています。

この考え方は、「教育学」に限らず、私の専門である「薬学」にも通じます。電車を病院や薬局での調剤行為、運転手を薬剤師、乗客を患者さんと捉えると、理論や座学だけでは補え切れない現場での実務体験が、薬剤師を真の患者さんに寄り添う薬剤師へと成長させると考えます。また、薬剤師には、薬局や病院での実務から課題を見いだし、分析・実践・検証する研究者としての資質・能力が重要視されています。巻頭言の執筆にあたり、にわか勉強であることは否めませんが、自分の大学時代を振り返り「教育学」について考える中で、「薬学」との共通点を見いだすことができました。

『教職課程年報』第 9 号で、一年間の集大成として、当センターの活動内容や研究成果のご報告、先生方ならびに学生・卒業生の寄稿をお届けできることを大変うれしく思います。教職を志す学生には、ぜひ現場に根ざした学びを大切にし、多様な経験を通して自らの教育観を深めていただきたいと思います。その積み重ねが、将来、こどもたちに寄り添う力となるはずです。

2026 年 5 月

注

1）鵜野祐介．もう一つの教育人間学を求めて：蜂屋慶から藤本浩之輔に手渡されたバトン．立命館文學＝The journal of cultural sciences/ 立命館大学人文学会　編．（670）：2021.1, p.457-442. https://ndlsearch.ndl.go.jp/books/R000000004-I031349913

第１部

教職課程センター主催の講演会、研究会、説明会等の活動報告

1. 教職課程センター特別講演会
2. 人権・同和教育及び性教育講演会
3. 介護等体験オリエンテーション
4. 教職課程センター特別研究会（秋期）
5. 教職課程センター特別研究会（春期）
6. 教職課程オリエンテーション
7. 教職課程説明会
8. 教育実習説明会
9. 京都教育大学大学院連合教職実践研究科
   2026 年度入試特別推薦説明会
10. その他支援施策等
11. 各学科ごとの取り組み

1. 教職課程センター特別講演会

担当：教職課程センター
大黒　孝文

〈激変する教員採用試験の現状をふまえ、教員志望学生に対して、教員採用試験の最新動向と対策についての講演会と、模擬試験を実施した。（教採チャレンジ模試を同時開催）〉

テ ー マ：教員採用試験の最新動向と対策・学習のポイント
開催日時：2025 年 11 月 5 日（水）15 : 00〜16 : 30
会　　場：今出川キャンパス　楽真館　R001 教室
　　京田辺キャンパス　聡恵館　T352 教室
参加対象：全学年次学生及び科目等履修生
参加者数：113 名（京田辺：77 名、今出川：36 名）
当日のプログラム：
①選考試験の最新動向（試験日程・選考方法の変更点・倍率）
②試験の内容と出題傾向、対策・学習のポイント（筆記試験対策・面接試験対策・その他と質疑応答）
③教採チャレンジ模試（教職教養＋一般教養）
講　　師：澤田　裕之 先生（中部大学　教職課程センター准教授）

〈企画の詳細、参加者の感想など〉

例年、教職への理解を深めることを目的に、さまざまな教育現場において実践しておられる先生方から体験をお話ししていただく講演会である。しかし、今年度は昨今の教員採用試験の早期化や 3 年生受験等の多様化が見られることから、教員採用試験の最新動向と対策について講演会を実施し、その後に教職教養と一般教養の模擬試験を無料で実施した。

講演会に参加した学生 78 名中、アンケートには 76 名からの回答が得られた。その中で 58 名が大変良かった、18 名が良かったと回答しており、100% 有意によかったと捉えられていたことが分かった。

また、自由記述欄にも 73 名が記述しており、教職教養をはじめ採用試験に対する対策の仕方や試験の内容と今後の傾向を具体的に知ることができて良かったというものが多く、参加した学生にとって教員採用試験に向けて意欲と展望が持てる講義であったものと捉えることができる。



2. 人権・同和教育及び性教育講演会

担当：教職課程センター
佐藤　光友

テ ー マ：3 名の論壇者による講演会を開催し、人権・同和教育および性教育の学習に取り組む。
開催日時：2025 年 10 月 4 日（土）9 : 15〜14 : 45（今出川キャンパス）
　　2025 年 11 月 15 日（土）9 : 15〜14 : 45（京田辺キャンパス）
会　　場：今出川キャンパス　楽真館　R401 教室
　　京田辺キャンパス　知徳館　C283 教室
参加対象：教職課程履修者のうち、2026 年度に教育実習を予定している者
参加者数：285 名
当日のプログラム：
① 9 : 15〜10 : 45「性教育」：布施　邦子 先生（大阪公立大学特任講師）
②11 : 00〜12 : 30「人権教育」：倉持　史朗 先生（本学教員）
③13 : 15〜14 : 45「同和教育」：佐藤　光友 先生（本学教員）

〈企画の詳細、参加者の感想など〉

今回は「性教育」、「人権教育」、「同和教育」について、それぞれの登壇者からお話ししていただいた。

学生たちは、各登壇者のお話に熱心に耳を傾け、人権・同和教育および性教育の学習に熱心に取り組むことができた時間になった。次年度も、人権・同和教育および性教育への意識を高めることのできる講演会の開催に向けて、教職課程センターの教員ならびに免許・資格課の職員との連携を強めて取り組んでいく。



3. 介護等体験オリエンテーション

担当：教職課程センター
中川美保子

〈介護等体験とは、「介護等体験特例法」（1997）に基づいて、小学校及び中学校の教諭の普通免許状取得希望者に対して、求められているものである。本学ではこの介護等体験を対象学生が適切かつ有意義に体験できるよう、事前にオリエンテーションを実施し、段階的に準備を進めるため、この事業を実施している。〉

テ ー マ：介護等体験を円滑に行うために
開催日時：2025 年 10 月 1 日（水）16 : 00〜17 : 30
会　　場：今出川キャンパス　純正館　S014 教室（対面実施）
　　京田辺キャンパス　知徳館　C131 教室（オンライン配信）
参加対象：教職課程を履修している 2・3 年次生
参加者数：183 名（今出川：60 名、京田辺：123 名）
当日のプログラム：
①介護等体験概要説明
②DVD による介護等体験の事前学習
③体験実習への心構えについて
④今後の手続きについて説明
＊使用 DVD：「実りある 5 日間へ　〜社会福祉施設での介護等体験〜」
　　企画：社会福祉法人東京都社会福祉協議会　東京ボランティア・市民活動センター
　　政策：東京シネ・ビデオ株式会社

〈企画の詳細、参加者の感想など〉

2026（令和 8）年度に実施される介護等体験の希望者対象のオリエンテーションとして、以下のように実施した。まず、教員免許取得の前提として、なぜこの体験が重要な意味を持つかについて、概要の説明のあと DVD 資料で理解を促した。さらに単なる施設見学ではなく自分事として「体験する」ための心構えを伝えた。そのうえで、体験実施までの事務的な手続きについて遺漏のないように説明した。

オリエンテーション参加者の感想として、「高齢者施設をまだ縁のない場所と考えず、真摯な気持ちで入所者と交流したい」、「しょうがいがあるこどもと日常を共有することで、こどもたちが求めている支援について知りたい」など、体験実習に臨む前向きな気持ちが多く述べられた。

なお、介護等体験実施者数は、2025 年度で 210 名、前年度からやや増加している。2026 年度についてもほぼ同数を想定している。

2025年度 教職課程センター
介護等体験オリエンテーション

実習前に考えること



教職課程センター

中川 美保子

介護等体験の目的

＊施設・学校での介護等体験によって
→さまざまな人の生き方や生活のありように気づくこと
→人と関わり、人を支援するうえで大切にすべき視点や姿勢を学ぶこと

＊義務教育を担う人として
→幅広い社会観・人生観が持てること
→視野を広げ、人間的に成長できるきっかけを得ること



4. 教職課程センター特別研究会（秋期）

担当：教職課程センター
佐藤　光友

テ ー マ：教職をめざす学生、教職に関心のある学生を対象として、研究会を行う
開催日時：2025 年 10 月 11 日（土）9 : 50〜15 : 20
会　　場：京田辺キャンパス　聡恵館　ラーニング・コモンズ　イベントエリア
参加対象：在学生
参加者数：13 名
当日のプログラム：
①講義「教員採用試験の動向と本学の支援制度の活用レクチャー」（10 : 00〜11 : 00）
②やってみよう面接演習（教採 2 次試験　模擬面接）（11 : 00〜12 : 30）
③連合教職大学院案内（13 : 30〜13 : 45）
④教員採用試験合格者、卒業生による座談会および質疑応答・交流会（13 : 45〜15 : 15）

〈企画の詳細、参加者の感想など〉

本研究会では、教員による指導のもと、正課だけでは学べない、教員採用試験に関する基礎知識や面接試験対策、先輩学生や卒業生との交流会等を行っている。まず講義形式にて教員採用試験について基礎的な理解をした後、教員採用試験において重要度の高い面接の演習に挑戦した。午後からは教員採用試験に合格された先輩、教員として活躍している卒業生を招いて、フリートーク形式で交流会を行った。

参加者からは「漠然としていた教員採用試験へのイメージがより具体化された」「面接で大切なことを知ることができ、自信もついた」「先輩方のアドバイスを生で聞くことができ、教員になる意欲が出た」といった声が寄せられ、教員をめざす参加者にとって、教員採用試験だけでなく、その先の「教員として働くこと」についても、理解を深める機会となった。





5. 教職課程センター特別研究会（春期）

担当：教職課程センター
佐藤　光友

テ ー マ：教職をめざす学生、教職に関心のある学生を対象として、研究会を行う
開催日時：2026 年 3 月 11 日（水）9 : 50〜15 : 30
会　　場：京田辺キャンパス　聡恵館　ラーニング・コモンズ　イベントエリア
参加対象：在学生
参加者数：29 名
当日のプログラム：
①講義「面接の方法と内容」「小論文対策／教員採用試験の動向」（10 : 00〜11 : 00）
②やってみよう面接演習（教採 2 次試験　模擬面接）（11 : 00〜12 : 30）
③連合教職大学院案内（13 : 30〜13 : 45）
④教員採用試験合格者、教職大学院進学者による座談会および質疑応答・交流会（13 : 45〜15 : 15）

〈企画の詳細、参加者の感想など〉

2025 年 10 月の秋期研究会に引き続き実施した。教員採用試験が本格化する直前期において、参加した学生は積極的に講義、演習に参加していた。午後から行った座談会および質疑応答・交流会では、教員採用試験合格者だけでなく、教職大学院へ進学する者を含めて実施することで、教職にかかわるさまざまなキャリア展望の在り方を在学生に意識づけることができた。

参加者からは以下のような感想が寄せられた。

「これから面接練習をしていく中で、気持ちを新たに、しっかり準備していきたいと感じた」「面接でも小論文でも当事者意識というものが必要不可欠だと理解した」「先輩が気さくに話してくださり、採用試験に対する不安が和らいだ」





6. 教職課程オリエンテーション

担当：教職課程センター
大黒　孝文・佐藤　光友

テ ー マ：入学して間もない 1 年次生を対象に、教職全般のイントロダクションという位置づけで、教員の仕事内容や教員採用試験等、本学の教職課程についての概要を説明することで教職に興味・関心を持たせる。
開催日時：2025 年 6 月 18 日（水）15 : 00〜16 : 30（京田辺キャンパス）
　　2025 年 6 月 25 日（水）15 : 00〜16 : 30（今出川キャンパス）
会　　場：京田辺キャンパス　知徳館　C132 教室（担当：佐藤光友）
　　今出川キャンパス　純正館　R001 教室（担当：大黒孝文）
参加対象：教職課程に興味のある 1 年次生
参加者数：154 名（京田辺：100 名、今出川：54 名）
当日のプログラム：
①教職課程履修の概要
②教職課程の支援体制
③教員採用試験の解説
④教員の仕事内容
⑤その他、各種制度の概要説明

〈企画の詳細、参加者の感想など〉

実際にこれから教職課程を履修するにあたって、学生たちへの丁寧かつ詳細な解説を心がけた。これから教職の仕事に携わりたい、資格を取りたい、といった 1 年次生のために、教師になるための心得などを説明し、教員採用試験について解説を行った。さらに、教職課程センターの利用などについて説明を行った。概ね、それらの話に熱心に耳を傾けていた受講生が多くみられ、教職全般の内容を概括的にも理解を促すことができたものと考える。



7. 教職課程説明会

担当：教職課程センター
大黒　孝文・佐藤　光友

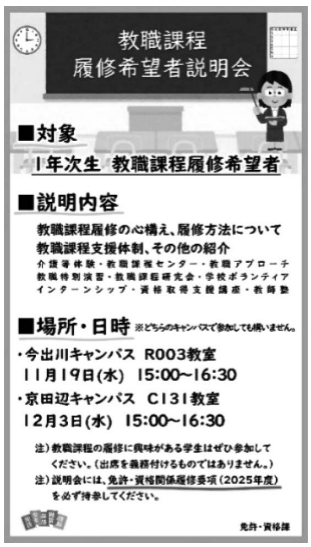
テ ー マ：教職課程の履修を希望する 1 年次生を対象として、教職課程の履修方法、受講の心構え、教職課程志望者への支援体制などについて詳しく説明を行う。
開催日時：2025 年 11 月 19 日（水）15 : 00〜16 : 30（今出川キャンパス）
　　2025 年 12 月 3 日（水）15 : 00〜16 : 30（京田辺キャンパス）
会　　場：今出川キャンパス　楽真館　R003 教室（担当：大黒孝文）
　　京田辺キャンパス　知徳館　C131 教室（担当：佐藤光友）
参加対象：教員免許取得を希望する 1 年次生
参加者数：57 名（今出川：25 名、京田辺：32 名）
当日のプログラム：
【教員】
　①教員免許状の取得の方法と注意点
　②教育実習と介護等体験の手続きと条件
　③教員採用試験の現状とサポート体制
【事務担当者】
　④教育実習の手続き（履修内容と方法）

〈企画の詳細、参加者の感想など〉

教職の全体像や教員採用試験の内容に触れながら、教員免許状取得に関する具体的な内容と方法について説明を行った。出席者の感想の大半は、説明内容は分かりやすいというもので、具体的には「今後何をすべきかよく分かった」や「今から教採の準備を始めようと思った」などの意見がみられた。







8. 教育実習説明会

担当：免許・資格課専任職員

テ ー マ：2026 年度に教育実習を行う学生を対象として、実習に関する諸手続き、注意事項の説明を事前に行う。
　　また、介護等体験についても説明を行う。
開催日時：2025 年 4 月 30 日（水）15 : 00〜16 : 00
会　　場：今出川キャンパス　純正館　S301 教室
　　京田辺キャンパス　知徳館　C283 教室
参加対象：2026 年度に教育実習を予定している学生（主に 3 年次生、現代こども学科生のみ 2 年次）
　　2025 年度に介護等体験を予定している学生

〈企画の詳細、参加者の感想など〉

教育実習および介護等体験の実施に向けて、実習生が各自で行うべき準備・手続きについて説明を行った。

いずれの実習も学外施設にて行うこと、また自身で行う手続きが多数あることから、丁寧かつ確実な行動が必要である。4 月の段階で詳細な説明を行うことで、これらの意識づけを行うことが目的である。

また、初めての学外実習に不安を感じる学生も多く、早い段階で説明を行うことで、不安解消を行っていく。



教育実習・介護等体験についての説明会

2026 年度に教育実習に行く学生
2025 年度に介護等体験に行く学生 を対象に、
今後の手続きについて説明します。それぞれに必要な書類等も配付しますので、必ず出席してください。

日時：　4 月 30 日(水) 15:00〜 1時間程度
場所：　今出川キャンパス･･･S301教室(純正館)
　　京田辺キャンパス･･･C283教室(知徳館)

<前半の部>
教育実習　説明会･･･15:00~15:30
対象 ： 2026 年度に教育実習に行く学生
（主に 3 年次生、現代こども学科は 2 年次生）

<後半の部>
介護等体験　説明会･･･15:30~16:00
対象 ： 2025 年度に介護等体験に行く学生
（主に 3 年次生、4 年次で体験予定の学生）

説明会の構成ですが、前半の部(約 30 分)が教育実習、後半の部(約 30 分)が介護等体験に分かれております。どちらかのみ対象の学生は前半の部、後半の部に合わせて参加するようにしてください。

2025 年 3 月 28 日　免許･資格課

9. 京都教育大学大学院連合教職実践研究科 2026 年度入試特別推薦説明会

担当：教職課程センター
水本　徳明

概　　要：京都教育大学大学院連合教職実践研究科の概要を説明するとともに、本学在学生および卒業生を対象に、特別推薦入試制度について説明する。

開催日時：2025 年 5 月 21 日（水）15 : 00～16 : 00

会　　場：オンライン形式

参加対象：在学生及び卒業生

参加者数：2 名

当日のプログラム：

京都教育大学大学院連合教職実践研究科の 2026 年度入試特別推薦に関する説明を行った。まず、連合教職実践研究科の目的、組織、教育課程、修了後の進路等について説明を行った。次いで、免許・資格課より、特別推薦制度の概要、手続き、日程等について説明を行った。



10. その他支援施策等

教職課程センターでは、研究会・講演会・説明会のほか、年間を通じて支援施策を行っている。
2025 年度に実施した支援施策は以下のとおりである。

〈教員採用試験スタートガイダンス（動画配信）〉
教員採用試験の対策を開始する学生を対象に、基本的知識および学習方法についての解説動画を配信した（2025 年 8 月）

〈教員採用試験直前対策セミナー（動画配信）〉
教員採用試験を目前に控えた学生に向けて、試験のポイント・重点部分をまとめた解説動画を配信した（2026 年 3 月）

〈教員採用試験対策オンライン教材〉
所定のテキスト購入者に対し、テキスト内容を解説するオンライン動画の無料提供を行った（2025 年 4 月）

〈教員採用試験対策　模擬試験（学内実施）〉
教員採用模擬試験（協同出版　全国公開模試）を、在学生を対象として行った。本制度は教職課程センターより費用補助を行っており、自己負担 1000 円のみで受験が可能である。受験者数はのべ 69 名であった（2025 年 5 月から 2026 年 3 月まで計 5 回実施）

また、上記とは別に無料の「チャレンジ模試」も実施した。公開模試の過去問を使用しており、受験を控えた 2、3 年次生だけでなく、1 年次生にも積極的に体験してもらうための機会として設定している。受験者数は 113 名であった（2025 年 11 月）

〈デジタル教科書（サンプル教材）のサンプル提供〉
教育現場での導入が進む「デジタル教科書」のサンプル教材（中学・英語）を導入し、教職課程センター内にて体験利用できるよう整備している。（2024 年 11 月～）

〈学生相談制度〉
教職課程センター教員による、学生からの教職関連の相談制度を設置している。相談件数はのべ 270 件であった（2025 年 4 月から 2026 年 3 月まで累計）

〈ミライティーチャーズコミュニティ〉
教職をめざす学生同士が年次を超えてつながり、相互に支え合う関係づくりのきっかけとして、「ミライテ

ィーチャーズコミュニティ」と名付けた企画を実施している。以下のテーマで開催し、19 名の参加があった。

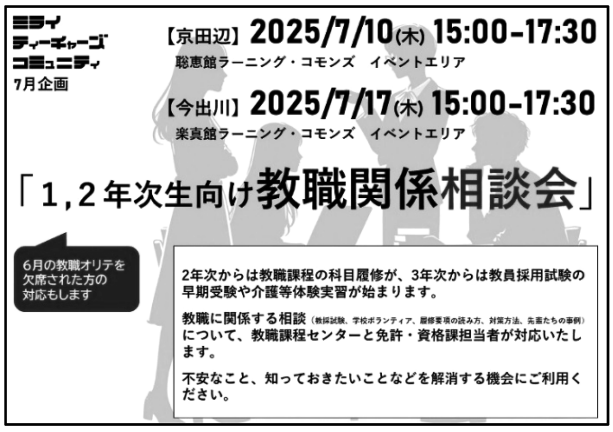
・1、2 年次生向け教職関係相談会（教職課程の履修方法をはじめとする、教職に関係する全般相談会）

〈教員採用試験の過去問提供〉

教員採用試験の過去問について、従来の出版テキストに加えて、時事通信出版局が収集・作成した過去問データの提供を開始した。自身の受験する都道府県について、二次試験以降の具体的な試験内容を参照できる（2025 年 4 月）









11. 各学科ごとの取り組み

【現代社会学部　現代こども学科】

●「教職演習」内での取り組み

現代こども学科では科目「教職演習」を実施。小学校教員をめざすクラスと、保育者をめざすクラスの 2 クラスを開講しています。

小学校教員をめざすクラスでは、教員採用試験の筆記試験に向けて、算数や理科の知識・実践力をつけるための取り組みや、模擬授業・小論文・面接対策を実施しています。

保育者をめざすクラスでは、公立幼稚園・保育園の採用試験合格に向けて、教養科目や専門科目対策に加えて、受験希望自治体に合わせた面接対策や模擬保育・ピアノ演奏や弾き歌い等の実践力を身につける対策も実施しています。





●教員による「教員採用試験対策講座」の実施

2025 年 2 月、3 月に、現代こども学科教員が小学校教員をめざす学生を対象に、数学、理科、英語、社会の一般教養や教職教養対策を実施しました。一部教科ではオンデマンド型の動画も作成し、何度も視聴できるようにしました。加えて、現代こども学科卒業生の受験自治体を中心に教採関係の情報を確認し、自治体ごとの過去問題分析を行ったうえで、頻出領域について演習を行いました。あわせて、エントリーシート作成の支援も行いました。3 年次生を中心に、2 年次生、1 年次生も受講しました。

4 月からは 4 年次生を対象に、ゼミでの指導を中心として集団面接、個別面接、模擬授業対策を行いました。夏期集中対策講座も設け、2 次試験、最終面接対策として、場面指導や面接、模擬授業対策を行いました。





【看護学部　看護学科】

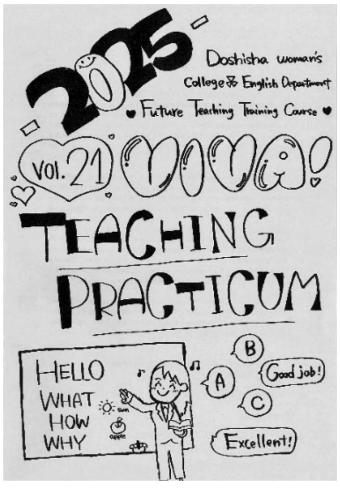
看護学部では、養護教諭として働く卒業生と、養護教諭をめざす在学生の交流会を実施。今後も養護教諭課程の在学生・卒業生・教職員がつながり合い、助け合える取り組みを継続したいと考えています。



【表象文化学部　英語英文学科】

英語英文学科では、教職課程履修者で冊子「VIVA！教育実習」を作成しています。

これは、教育実習を通じて学んだこと、うれしかったこと、辛かったこと、自分の甘さを痛感した経験などを生の声として記録し、これから教育実習に行く後輩たちに向けたアドバイスとして公開されています。





第 2 部

各学科教職担当者よりの特別寄稿

教育の学びを考える

――算数・数学教育における文脈・多様性・価値の視点から――

椎名　美穂子（現代社会学部現代こども学科教授）

家庭科教育に携わった 30 年を振り返って

川﨑　祐子（生活科学部食物栄養科学科教授）

特別寄稿①

教育の学びを考える
――算数・数学教育における文脈・多様性・価値の視点から――

現代社会学部現代こども学科教授
椎名　美穂子

人は与えられた知識をそのまま受け取るのではなく、自身の経験や価値観を手がかりに、学びを再構成して深めようとします。日々の授業から見えることの一つに、「学びは自分と世界の関係を編み直す営みである」ということがあります。つまり、学びは一方向的ではなく、状況や経験によって柔軟に変えていく必要があります。本学が掲げる「キリスト教主義に基づく良心教育」は、学生自身が自らの価値を見いだし、主体的に世界とかかわる姿勢を育むことを重視しています。こうした学びの多様性を尊重する視点は、本学の教育理念と方向性が整合します。生態学者 E. O. Wilson は、生物多様性の本質について次のように述べています。

> *"Biological diversity is the key to the maintenance of the world as we know it. Life in a local site struck down by a passing storm springs back quickly: opportunistic species rush in to fill the spaces. They entrain the succession that circles back to something resembling the original state of the environment."*
>
> （筆者訳：生物の多様性は、世界を維持する鍵である。嵐に襲われた地域の生物は、速やかに立ち直る。好機便乗的な生物はいち早くその空間に入り込み、満たしていく。そして元の環境に似た状態に回帰していく循環を巻き起こす。）

この言葉は、環境の回復力を語ったものですが、教育の学びにも通じるものがあります。課題に直面した際、学生はこれまでの経験や知識を手がかりにしながら思考を進めます。その過程に生じる多様な価値観や思考の揺れにこそ、本来の学びの豊かさが存在します。私自身、算数・数学教育の研究、授業を通して「文脈」が学びを変える場面を経験してきました。例えば、問題が生活経験など自身の文脈と結びついた途端、思考が動き出し、その人ならではのアイディアが多様に立ち上がる瞬間です。そこには単なる正答はありません。算数・数学という抽象性の高い領域だからこそ、文脈が与える意味づけの相違が浮き彫りになるのかもしれません。こうした「文脈による意味づけの変容」は、算数・数学教育の本質的な魅力の一つでもあります。私のゼミでは、測定活動を題材にした重さや長さなどの身近な量による体験的なワークを行っています。同じ課題でも、「さらに条件が変えられるのではないか」「自分ならこう測る」「ここに違和感がある」といった多様な視点と対話が生まれ、測定という一見単純な活動から思考が広がっていくことを実感します。

また、教員採用試験に向けた模擬授業の指導場面でも、自身を見つめ直す場面に出会います。今年度は、板書の構造化に課題意識をもつ学生が多く、教科書の一文をどう扱い、板書の一行をどう意味づけ、それをどう可視化するかが共通テーマに見えました。模擬授業は、単なる技術の習得ではなく、「自分自身を問い直す場」でもあると捉えています。学生が考える授業文脈と私の指導との違いを受け止め、自分（私）の「あたりまえ」を問い直す。この積み重ねが、学生と私との間にアラインメントを生み、互いに歩み寄りながら変容していく関係が育まれると捉えています。そして、学生が自身の価値観を言語化することにより、教育者としての成長を促します。

つまり、学びを「測る」存在としてではなく、「ひらく」存在として根本的に考えていく必要があります。そして、このようなことを自分なりに一つずつ積み重ねることが、本学の教育理念の体現に少しずつ近づいていく営みであると捉えています。

引用・参考文献

E. O. Wilson 1993 THE DIVERSITY OF LIFE Allen Lane

特別寄稿②

家庭科教育に携わった30年を振り返って

生活科学部食物栄養科学科教授
川﨑　祐子

定年が近づき振り返ると、教職科目を担当するという前提で本学での専任教員の職を得ることができたことに感謝しております。当時、教職課程の単位数増が決まり、食物科学専攻で教職を担当されていた仲佐先生だけでは持ちきれず、現場経験がある者を探すことになったということでした。候補者はいろいろあったのでしょうが、公立高校で産休・育休代理の常勤講師をしていた私に声がかかり、母校の研究助手として採用していただけたことは本当に光栄なことでした。修士課程修了後すぐに着任した1校目は京都府立の高校で、設立されて日が浅く、活気のある明るい学校でした。大学受験が目標の高校にあって、家庭科は体育や美術、書道などとともに周辺科目として扱われ、受験科目でないことの悲哀を思い知りました。生徒も教員も同じ感覚だったので、バカにされないようにと、専任でもないのに生意気な教員だったと思います。1学期で任期終了し、2校目は実家から通える広島県立の高校で10月後半から勤めました。教育委員会から紹介されたその高校は、いわゆる困難校で講師が見つからず、「しんどい学校ですが大丈夫ですか」と聞かれたのを覚えています。あまり深く考えずに大丈夫と答えたのですが、行ってみると1日目から大変でした。家庭環境が複雑で、問題行動を起こす生徒が多かったので、頻繁に学年団の会議や職員会議が招集され、私も1年生の副担任を担当しました。その高校では、どんなに悪いことをした生徒でも退学にならず停学処分で、日中保護者が家にいない生徒は高校の別室で勉強をさせていました。生徒たちにとって学校が最後のセーフティネットだから手放すわけにはいかないと聞き、いかに自分が恵まれた環境で育ってきたかを痛感しました。その高校は、普通科のほかに家庭科、商業科もあり、専門家庭科の授業が多くて授業ノートやプリント作成に追われて毎日残業していたおかげで、ベテランの熱心な先生方の教育談義に加えていただけました。若くてやる気のある先生が進学校に異動したいと言われていたのとは対照的に、自分はここに骨を埋める覚悟だという話を聞き、教育について考えさせられました。教育現場の厳しさを前に、教員採用試験を受けるべきか迷っていた矢先に母校である本学から連絡があり、京都に戻りました。専任講師に昇任してから教職科目を受け持って約30年、1年弱のつたない家庭科教員経験を基に教えてきましたが、今も私の教育の原点はあの高校に行き着きます。

高校家庭基礎への単位数減と教員数減で募集がなかった時期もあり、食物科学専攻で家庭科教員になった人は多くはありません。ようやく採用数が増えてくると、公立学校に採用された人はいわゆる困難校からスタートし、着任早々にうつ状態になったケース続出でした。卒業間際に覚悟するよう声掛けはしたものの、本人曰く「想像以上だった」とのことでした。それでも、彼女たちは今も辞めずに生徒と向き合っています。悪戦苦闘しながらも教員を続ける卒業生に心から敬意を表します。

実態として、教育実習は母校でされる方が多いため、学生の皆さんの実習先はゆき届いた環境なのかもしれません。創意工夫を凝らして、ぜひ全力で生徒たちにぶつかってきてほしいと願っています。一方、本気で教員をめざす人にとって、その先に待つ学校現場は必ずしも希望に満ちているとは限りません。でも先輩たちの話では、しんどい学校ほど教員の団結力が強くて助け合うそうです。たくましく優秀な先輩たちが全国で活躍していますので、恐れず前に進んでください。今、家庭科教員は空前の人材不足です。本学でも免許取得しやすいように必要単位数の見直しを行いました。頑張ってチャレンジすればきっと合格できますよ！

第３部

教職に関する研究報告、実践報告、論説、書評など

一自治体における公立小、中学校教員の業務実態認識
――質問紙調査の分析――
水本　徳明（教職課程センター特別任用教授）

特別活動における生徒主体の「話し合い活動」についての一考察
佐藤　光友（教職課程センター特別任用教授）

教職者にとっての「グローバル化」とは何か
――「教員に求められる資質能力」論における概念の変遷――
小林　元気（教職課程センター特別任用教授）

研究ノート

一自治体における公立小、中学校教員の業務実態認識
――質問紙調査の分析――

水本　徳明（教職課程センター特別任用教授）

The work situation of public primary and junior high school teachers in a Prefecture: An Analysis of Questionnaire Survey

Keywords: teacher work situation, teacher workload, public primary and junior high school teachers

要約：2024 年に都道府県レベルの一自治体の公立小学校、中学校、義務教育学校の教員を対象に実施した教員の勤務実態認識に関する調査の分析を行う。業務実態認識に関する質問項目は 46 項目である。ここではその単純集計、因子分析とそれに基づく業務実態認識の尺度構成、業務実態認識の記述統計量、業務実態認識の教職経験年数による差を分析する。最後に、そこで明らかになった教員の業務実態認識のうち、「業務混雑」について考察を加えた。

1. 調査の概要

ここでは、教員が業務の実態をどう認識しているのかを明らかにする目的で実施された質問紙調査の分析を行う。

調査は京都教育大学大学院連合教職実践研究科及び立命館大学大学院教職研究科に属する教員の共同研究として実施された。倫理的配慮として、京都教育大学研究倫理委員会の承認を得て行われた。

調査対象は都道府県レベルの一自治体（以下、A 自治体）内の公立小学校 50 校、公立中学校 24 校、義務教育学校 1 校の教員（正規教員のほか短時間勤務教員、再任用教員、臨時的／任期付教員、非常勤講師を含む）2026 人であり、1078 人から回答を得た（回収率 53.2％）。調査時期は 2024 年 9 月から 11 月である。学校あてに依頼状を送付し、オンラインで回答を得た。

調査全体の内容は、①属性等（職、雇用形態、勤務形態、学級担任の有無、教職経験年数など）、②業務実態に関する認識（46 項目）、③ワークエンゲージメント（日本語版ユトレヒト・ワークエンゲージメント尺度 9 項目）、④ストレス（K6 質問票日本語版 6 項目）、⑤自由記述（日ごろから困っていることや悩んでいること）から構成されている。ここでは、②の業務実態に関する認識のデータについて紹介する。この 46 項目は、教職大学院の現職院生への聞き取りを参考に原案を作成し、共同研究メンバーの実務家教員を中心に表現の検討などを行って設定した。

本稿では、業務実態認識の単純集計、因子分析とそれに基づく尺度構成、さらに業務実態認識の教職経験年数による差についての分析結果を紹介する。

2. 調査の特徴

分析に入る前に、文部科学省が実施している教員勤務実態調査との対比で本調査の特徴を述べておく。

文部科学省の教員勤務実態調査は 2006 年度、2016 年度、2021 年度に実施されている。それ以前の政府による包括的な教員勤務実態に関する調査と

しては、1966年度に実施された調査にまでさかのぼらなければならない（国立大学法人東京大学 2007: 22）。

2006年度の文部科学省の教員勤務実態調査では、時間軸を30分単位とし、「実際は複数の業務を30分のうちにこなすことがあり得るが、最も負荷が大きかった業務内容を選んで回答していただくようにした」とされている（同：43）。それはこの調査が「教員が1日の中でどのような業務に従事する割合が高いのかをおおまかにとらえられれば研究目的は達せられる」（同：43）ためであるし、実際に調査対象者にそれ以上詳細な回答を求めることは困難であると判断されたためでもある。結果として、文部科学省の教員勤務実態調査では、教員が30分単位で一つの種類の業務に従事しているという扱いになっている。

2006年度調査において主な関心となっていたのは、当時の中央教育審議会での議論を背景にした、人材確保法や給特法（教職調整額）など、教員給与に関わる問題であった（同：9-17）。しかし、現在では教員給与をめぐる政策論議がひと段落したこともあり、教員の勤務実態をめぐる関心は教員の働き方改革や心身の健康問題へと移ってきている。実際に2021年度の文部科学省の勤務実態調査では、教員の働き方改革、メンタルヘルス・ストレス、支援スタッフの配置効果などに関する分析がなされている（株式会社リベルタス・コンサルティング 2024）。ただし、教員の勤務実態の把握の方法については、基本的に2006年度調査を踏襲しており、教員が30分単位で一つの種類の業務に従事しているという扱いになっていることについては変更がない。

以上の文部科学省の教員勤務実態調査が全国の教員を対象としているのに対して、本調査はA自治体の教員を対象としている。公立学校の設置管理に責任を負っているのは教育委員会であり、教員の働き方改革や心身の健康の維持、それらへのサポートを提供するのも教育委員会である。教員の直面する困難も、地域特性や自治体の教育施策を反映して自治体による差があると思われる。本調査は、A自治体の教員が抱える困難の実態を把握し、教職大学院を中心とした大学と教育委員会、学校との共同研究により、学校における教職を支えるネットワークの開発に取り組み、そのモデルを構築する研究の一環である。そのために調査対象をA自治体内の公立小学校、中学校、義務教育学校の教員に限定した。

また、文部科学省の教員勤務実態調査のように、実際の時間軸で業務実態を捉えるのではなく、業務実態を教員がどう認識しているのかを問うこととした。文部科学省の教員勤務実態調査にも教員の認識を問う質問があるが、A自治体内の小、中学校の実態に即して、より詳細にそれを把握するために、教職大学院の現職院生や実務家教員の意見を基に、46項目という文部科学省の教員勤務実態調査よりも多くの項目を設定した。

3. 結果

3.1. 回答者の属性

表1は回答者の主な属性を示したものである。

表1　回答者の属性　　*N* = 1078

学校種	小学校（義務教育学校前期課程を含む）63.2%、中学校（義務教育学校後期課程を含む）36.8%
職種	主幹教諭0.6%、指導教諭0.6%、教諭80.0%、講師18.5%、無回答0.5%
雇用形態	正規任用（再任用除く）80.3%、再任用2.0%、臨時的／任期付き採用17.2%、無回答0.5%
勤務形態	常勤92.9%、非常勤3.2%、短時間勤務2.2%、無回答1.7%
教職経験年数	5年未満19.8%、5年から10年未満19.9%、10年から15年未満21.2%、15年から20年未満14.4%、20年から25年未満11.1%、25年から30年未満2.6%、30年以上10.9%、無回答0.1%
性別	男性44.2%、女性54.5%、答えない1.2%、無回答0.2%

3.2. 単純集計

表 2　業務実態認識の単純集計　　*N* = 1078

	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	よくあてはまる	無回答	合計	あてはまる
同僚を支援したいと思う	0.4%	2.5%	9.7%	46.5%	40.8%	0.1%	100.0%	87.3%
同僚に助けてもらっている	0.6%	3.8%	9.0%	32.9%	53.7%	0.0%	100.0%	86.6%
複数の業務を同時並行で処理している	1.6%	5.8%	9.2%	39.4%	43.7%	0.3%	100.0%	83.1%
管理職との関係は良好である	0.9%	2.7%	16.9%	44.9%	34.4%	0.2%	100.0%	79.3%
人手が足りていない	1.9%	8.3%	11.4%	29.5%	48.5%	0.4%	100.0%	78.0%
自分の成長のための機会がある	1.4%	5.8%	16.2%	47.8%	28.6%	0.3%	100.0%	76.3%
児童生徒に自分の思いが通じている	0.4%	3.7%	21.4%	61.8%	12.6%	0.1%	100.0%	74.4%
同僚に気軽に相談できる	1.7%	8.7%	16.0%	39.1%	34.4%	0.2%	100.0%	73.5%
仕事の途中で別の業務が割り込んでくる	1.8%	10.0%	14.7%	40.6%	32.8%	0.0%	100.0%	73.5%
同僚と足並みをそろえようとしている	1.5%	6.8%	18.5%	52.5%	20.7%	0.1%	100.0%	73.2%
校務支援員などの協力を得られている	3.2%	8.7%	15.5%	38.9%	33.6%	0.2%	100.0%	72.4%
管理職の支援がある	2.1%	8.6%	17.3%	42.3%	29.5%	0.2%	100.0%	71.8%
目前の業務で手一杯である	2.9%	10.9%	15.7%	31.7%	38.8%	0.0%	100.0%	70.5%
新しいことにチャレンジできる	2.8%	10.9%	20.4%	45.3%	20.6%	0.0%	100.0%	65.9%
スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの教員以外の専門家と協力している	3.7%	12.6%	19.6%	46.1%	17.7%	0.3%	100.0%	63.8%
自分の力不足を感じる	2.0%	9.8%	25.7%	39.9%	22.3%	0.3%	100.0%	62.2%
教材研究に取り組むゆとりがない	3.2%	16.6%	18.6%	34.5%	26.7%	0.3%	100.0%	61.2%
仕事に必要な物品がそろっている	3.2%	18.2%	17.9%	44.0%	16.7%	0.1%	100.0%	60.7%
校内の情報共有ができている	1.7%	14.9%	23.3%	50.5%	9.5%	0.2%	100.0%	59.9%
達成感や満足感を得られている	3.1%	12.8%	24.5%	48.1%	11.3%	0.2%	100.0%	59.5%
担当ではない学級や児童生徒の支援にかかわる	4.4%	16.9%	21.5%	38.8%	18.3%	0.2%	100.0%	57.1%
持ち帰り仕事が多い	12.9%	20.7%	16.0%	25.7%	24.6%	0.2%	100.0%	50.3%
能力が発揮できている	1.3%	9.9%	40.2%	43.2%	5.2%	0.2%	100.0%	48.4%
児童生徒間の関係の調整に手がかかる	4.9%	25.8%	22.3%	34.5%	12.3%	0.2%	100.0%	46.8%
不登校支援、別室指導、いじめ対応など児童生徒への個別のかかわりが負担になる	5.8%	25.8%	21.9%	33.8%	12.6%	0.1%	100.0%	46.4%
自分の仕事が適正に評価されている	2.4%	9.9%	43.2%	34.8%	9.5%	0.2%	100.0%	44.2%
ICT の取り扱いが難しい	8.3%	28.4%	20.4%	30.1%	12.8%	0.0%	100.0%	42.9%
保護者の目が気になる	6.0%	29.6%	23.0%	32.4%	9.0%	0.0%	100.0%	41.4%
自分の取り組みたいことが日々できている	5.3%	26.1%	26.8%	36.1%	5.1%	0.6%	100.0%	41.2%
会議が多い	5.8%	28.1%	24.7%	27.6%	13.5%	0.3%	100.0%	41.1%
子どもたちと向き合う時間が少ない	4.8%	33.1%	21.1%	28.8%	11.7%	0.5%	100.0%	40.5%
学校の方針に自分の意見を反映できる	4.6%	17.3%	38.6%	34.7%	4.5%	0.3%	100.0%	39.1%
校務分掌を問題なく処理できている	5.5%	22.0%	35.4%	32.3%	4.5%	0.4%	100.0%	36.7%
保護者対応に手がかかる	7.1%	31.7%	25.9%	24.7%	10.2%	0.4%	100.0%	34.9%
休暇制度に不満がある	13.7%	29.5%	27.2%	17.3%	12.3%	0.0%	100.0%	29.6%
管理職の目が気になる	13.6%	41.6%	20.4%	20.2%	3.9%	0.3%	100.0%	24.1%
同僚の目が気になる	14.2%	38.1%	24.2%	19.7%	3.8%	0.0%	100.0%	23.5%
自分の子どもの世話や親の介護などの負担が大きいため、仕事に支障が出ている	35.3%	21.7%	19.8%	16.8%	6.3%	0.2%	100.0%	23.1%
同僚とのインフォーマルな付き合いが多い	12.2%	25.9%	38.6%	18.8%	4.2%	0.4%	100.0%	23.0%
地域とのかかわりの負担が大きい	14.7%	35.6%	28.3%	14.9%	6.4%	0.1%	100.0%	21.3%
保護者との意思疎通が難しい	5.9%	42.2%	31.0%	17.7%	3.1%	0.1%	100.0%	20.8%
日常生活に困難を感じており、仕事に支障が出ている	23.0%	37.6%	21.9%	13.5%	3.8%	0.2%	100.0%	17.3%
同僚との意思疎通が難しい	18.2%	43.8%	23.7%	11.7%	2.5%	0.2%	100.0%	14.2%
児童生徒が理解できない	12.9%	54.8%	22.1%	8.9%	1.0%	0.3%	100.0%	9.9%
児童生徒との関係がうまくいかない	14.7%	58.1%	19.6%	6.3%	0.8%	0.5%	100.0%	7.1%
保護者との関係がうまくいかない	11.6%	52.0%	30.0%	5.3%	1.0%	0.1%	100.0%	6.3%

表 2 は、業務実態に関する質問に対する回答の単純集計結果を、「あてはまる」（「よくあてはまる」と「ややあてはまる」の合計）と回答した割合の高い順に並べたものである。

「同僚を支援したいと思う」「同僚に助けてもらっている」「管理職との関係は良好である」「同僚に気軽に相談できる」の 3 項目が上位にあり、「同僚との意思疎通が難しい」が下位にあることから、同僚関係は良好であることが分かる。また、「児童生徒に自分の思いが通じている」が 7 位で、「児童生徒が理解できない」「児童生徒との関係がうまくいかない」が下位から 3 番目と 2 番目であり、児童生徒との関係も良好である。さらに、「保護者との意思疎通が難しい」「保護者対応に手がかかる」も比較的下位にあるので、保護者関係に問題を抱えている割合も高くはない。ただし、これらは項目間の関係を相対的に見た全体的傾向であり、「保護者対応に手がかかる」に「あてはまる」と回答した割合が 34.9%、「保護者との意思疎通が難しい」に「あてはまる」と回答した割合が 20.8%、「同僚との意思疎通が難しい」に「あてはまる」と回答した割合が 14.2%、「同僚に気軽に相談できる」に「あてはまらない」（「まったくあてはまらない」と「あまりあてはまらない」の合計）と回答した割合が 10.4%、「児童生徒との関係がうまくいかない」に「あてはまる」と回答した割合が 9.9% であり、児童生徒との教育的関係や同僚との協力関係、保護者との連携に困難を感じている教員が一定の割合で存在している。

一方、「複数の業務を同時並行で処理している」「人手が足りていない」「仕事の途中で別の業務が割り込んでくる」「目前の業務で手一杯である」については、「あてはまる」との回答が 70% を超えている。教員の業務が単に量的に多いだけでなく、「複数の業務」や「別の業務」として把握される業務の種類の多さが認識されている。

「あてはまる」の割合が 40% 以上 70% 未満の項目には、「新しいことにチャレンジできる」「達成感や満足感を得られている」「能力を発揮できている」「自分の取り組みたいことが日々できている」という項目があり、全体的に見れば教員個人のモチベーションや達成感、満足感が極端に高いわけでも低いわけでもないことが分かる。

3.3. 因子分析

教員が業務実態をどのような構造で認識しているのかを明らかにするために、業務実態に関する質問 46 項目の回答に対して因子分析を行った。表 3 はその結果である。9 因子を抽出した。

第一因子は「管理職の支援がある」「管理職との関係は良好である」「学校の方針に自分の意見を反映できる」などの項目があり、「良好な職場環境」とした。

第二因子は「達成感や満足感を得られている」「能力が発揮できている」「新しいことにチャレンジできる」などの項目があり、「自己効力感」とした。

第三因子は「目前の業務で手一杯である」「教材研究に取り組むゆとりがない」などの横目があり、「多忙」とした。

第四因子は「保護者対応に手がかかる」「保護者との関係がうまくいかない」などの項目があり、「保護者対応困難」とした。

第五因子は「仕事の途中で別の業務が割り込んでくる」「複数の業務を同時並行で処理する」などの項目があり、「業務混雑」とした。

第六因子は「児童生徒との関係がうまくいかない」「児童生徒が理解できない」などの項目があり、「対児童生徒関係困難」とした。

第七因子は「同僚に気軽に相談できる」「同僚との意思疎通が難しい（R)」などの項目があり、「同僚性」とした。

第八因子は「同僚の目が気になる」と「管理職の目が気になる」の 2 項目があり、「他者評価指向性」とした。

第九因子は「日常生活に困難を感じており、仕事に支障が出ている」「自分の子どもの世話や親の介護のため、仕事に支障が出ている」の 2 項目があり、「私生活課題」とした。

表 3　業務実態認識の因子分析結果（主因子法、バリマックス回転）

	因子								
	良好な職場環境	自己効力感	多忙	保護者対応困難	業務混雑	対児童生徒関係困難	同僚性	同僚評価指向性	私生活課題
管理職の支援がある	0.753	0.129	−0.047	−0.017	−0.009	0.035	0.082	0.008	0.008
管理職との関係は良好である	0.688	0.145	−0.067	−0.112	−0.007	−0.049	0.148	−0.181	−0.023
学校の方針に自分の意見を反映できる	0.565	0.318	−0.055	0.016	0.034	−0.142	0.051	−0.156	0.025
校内の情報共有ができている	0.504	0.214	−0.012	0.006	−0.067	−0.115	0.197	−0.006	−0.016
自分の仕事が適正に評価されている	0.488	0.298	−0.052	−0.093	−0.106	−0.009	0.148	−0.054	−0.068
校務支援員などの協力を得られている	0.412	0.139	0.002	−0.009	−0.032	−0.052	0.101	0.040	−0.106
達成感や満足感を得られている	0.277	0.695	−0.040	−0.124	−0.024	−0.167	0.136	−0.046	−0.096
能力が発揮できている	0.230	0.638	−0.061	−0.036	0.001	−0.237	0.060	−0.153	−0.059
新しいことにチャレンジできる	0.323	0.619	−0.099	−0.101	0.036	−0.015	0.168	0.033	−0.044
自分の取り組みたいことが日々できている	0.221	0.596	−0.255	−0.050	−0.082	−0.117	0.047	−0.096	−0.121
自分の成長のための機会がある	0.301	0.578	0.021	−0.122	0.058	−0.053	0.193	0.079	−0.059
目前の業務で手一杯である	0.011	−0.108	0.743	0.136	0.174	0.057	0.007	0.120	0.035
教材研究に取り組むゆとりがない	−0.103	−0.100	0.697	0.095	0.175	0.074	0.047	0.073	0.136
持ち帰り仕事が多い	0.015	0.035	0.591	0.117	0.109	−0.028	−0.001	0.044	0.149
子どもたちと向き合う時間が少ない	−0.102	−0.160	0.496	0.156	0.164	0.229	0.026	−0.004	0.200
保護者対応に手がかかる	−0.051	−0.053	0.134	0.763	0.175	0.051	−0.043	0.050	0.090
保護者との意思疎通が難しい	−0.055	−0.083	0.044	0.601	0.045	0.269	−0.091	0.188	0.103
保護者との関係がうまくいかない	−0.079	−0.106	0.067	0.567	0.036	0.377	−0.089	0.184	0.136
不登校支援、別室指導、いじめ対応など児童生徒への個別のかかわりが負担になる	−0.039	−0.103	0.268	0.468	0.183	0.083	0.013	0.010	−0.039
児童生徒間の関係の調整に手がかかる	0.013	−0.081	0.288	0.458	0.144	0.236	−0.001	0.070	−0.006
仕事の途中で別の業務が割り込んでくる	0.011	−0.046	0.344	0.122	0.721	0.022	−0.018	0.050	0.003
複数の業務を同時並行で処理している	0.068	0.037	0.261	0.089	0.696	−0.024	0.008	0.022	−0.003
人手が足りていない	−0.115	−0.083	0.343	0.156	0.467	−0.024	0.028	−0.044	−0.020
担当ではない学級や児童生徒の支援にかかわる	−0.021	0.050	−0.083	0.051	0.465	−0.070	0.003	0.033	0.110
会議が多い	−0.163	−0.033	0.234	0.103	0.416	0.074	−0.030	0.027	0.176
児童生徒との関係がうまくいかない	−0.073	−0.092	0.092	0.271	−0.034	0.726	−0.083	0.144	0.048
児童生徒が理解できない	−0.062	−0.108	0.107	0.267	−0.030	0.632	−0.182	0.115	−0.016
児童生徒に自分の思いが通じている（R）	−0.121	−0.278	0.024	0.117	−0.053	0.548	−0.130	0.016	−0.021
同僚に気軽に相談できる	0.342	0.182	0.006	−0.023	0.001	−0.150	0.608	−0.110	−0.082
同僚との意思疎通が難しい（R）	0.257	0.152	0.024	−0.108	−0.115	−0.163	0.578	−0.169	−0.087
同僚を支援したいと思う	0.249	0.193	0.059	−0.042	0.095	−0.116	0.556	−0.021	−0.015
同僚の目が気になる	−0.070	−0.107	0.117	0.108	0.029	0.125	−0.159	0.722	0.034
管理職の目が気になる	−0.097	−0.002	0.075	0.175	0.051	0.100	−0.035	0.680	0.059
日常生活に困難を感じており、仕事に支障が出ている	−0.160	−0.160	0.296	0.142	0.104	0.118	−0.105	0.086	0.597
自分の子どもの世話や親の介護などの負担が大きいため、仕事に支障が出ている	−0.020	−0.091	0.158	0.049	0.103	−0.042	−0.042	0.031	0.513
クロンバックの α	0.785	0.834	0.776	0.770	0.723	0.749	0.727	0.715	0.567

各因子に関連する項目についてクロンバックのα係数を算出したのが表3の最終行である。「私生活課題」はα係数が0.567と低かったので、次項以下の分析では二つの項目を独立して扱い、「日常生活に困難を感じており、仕事に支障が出ている」を「日常生活困難」、「自分の子どもの世話や親の介護のため、仕事に支障が出ている」を「家族世話・介護負担」と呼ぶこととした。

この因子分析の結果から注目すべき点を指摘する。

第一に、教員にとって管理職との関係と同僚との関係は別に認識される。同僚との関係は「同僚性」への因子負荷量が高いが、「管理職の支援がある」「管理職との関係は良好である」の2項目は、「学校の方針に自分の意見を反映できる」「校内の情報共有ができている」などとともに「良好な職場環境」の因子負荷量が高い。

第二に、管理職や同僚との関係であっても、それぞれの「目が気になる」ことは「同僚評価指向性」という別の因子への負荷量が高い。

第三に、「不登校支援、別室指導、いじめ対応など児童生徒への個別のかかわりが負担になる」と「児童生徒間の関係の調整に手がかかる」は、直接には児童生徒に関する内容であるが、「保護者対応困難」への負荷量が高い。児童生徒のかかわりへのある種の困難が、保護者との関係の問題であると教員に認識されていることを示唆している。

第四に、「多忙」と「業務混雑」が別の因子として抽出される。単に仕事量が多いことと、一人の教員が種々の業務を担当し、細切れでの処理や同時並行での処理を余儀なくされていることは別の問題として認識されている。

3.4. 業務実態認識の尺度と記述統計量

表4　業務実態認識の尺度

良好な職場環境	「管理職の支援がある」「管理職との関係は良好である」「学校の方針に自分の意見を反映できる」「校内の情報共有ができている」「自分の仕事が適正に評価されている」「校務支援員などの協力を得られている」6項目
自己効力感	「達成感や満足感を得られている」「能力が発揮できている」「新しいことにチャレンジできる」「自分の取り組みたいことが日々できている」「自分の成長のための機会がある」5項目
多忙	「目前の業務で手一杯である」「教材研究に取り組むゆとりがない」「持ち帰り仕事が多い」「子どもたちと向き合う時間が少ない」4項目
保護者対応困難	「保護者対応に手がかかる」「保護者との意思疎通が難しい」「保護者との関係がうまくいかない」「不登校支援、別室指導、いじめ対応など児童生徒への個別のかかわりが負担になる」「児童生徒間の関係の調整に手がかかる」5項目
業務混雑	「仕事の途中で別の業務が割り込んでくる」「複数の業務を同時並行で処理している」「人手が足りていない」「担当ではない学級や児童生徒の支援にかかわる」「会議が多い」5項目
対児童生徒関係困難	「児童生徒との関係がうまくいかない」「児童生徒が理解できない」「児童生徒に自分の思いが通じている（R）」3項目
同僚性	「同僚に気軽に相談できる」「同僚との意思疎通が難しい（R）」「同僚を支援したいと思う」3項目
同僚評価指向性	「同僚の目が気になる」「管理職の目が気になる」2項目
家族世話・介護負担	「自分の子どもの世話や親の介護などの負担が大きいため、仕事に支障が出ている」
日常生活困難	「日常生活に困難を感じており、仕事に支障が出ている」

前項の因子分析から業務実態尺度を構成した（表4)。各項目について「まったくあてはまらない」を1、「あまりあてはまらない」を2、「どちらともいえない」を3、「ややあてはまる」を4、「よくあてはまる」を5として、各尺度に含まれる項目の平均を算出して得点とした。前項で述べたように「家族世話・介護負担」と「日常生活困難」はそれぞれ1項目の得点とした。

表5　業務実態認識の記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
良好な職場環境	1066	1.17	5.00	3.66	0.65
自己効力感	1065	1.00	5.00	3.53	0.73
多忙	1069	1.00	5.00	3.49	0.92
保護者対応困難	1069	1.00	5.00	2.89	0.74
業務混雑	1067	1.00	5.00	3.78	0.72
対児童生徒関係困難	1070	1.00	5.00	2.22	0.64
同僚性	1075	1.00	5.00	3.95	0.74
同僚評価指向性	1075	1.00	5.00	2.60	0.95
家族世話・介護負担	1076	1.00	5.00	2.37	1.29
日常生活困難	1076	1.00	5.00	2.37	1.09

表5はその記述統計量をまとめたものである。

最も平均値が高いのは「同僚性」であり、3.95であった。「良好な職場環境」の平均も3.66と比較的高く、校内の教職員関係は比較的良い状態として認識されている。

2番目に平均値が高いのは「業務混雑」である。「多忙」も平均3.49と高い。業務の種類の多さや絶対的な量の大きさと時間不足が最も課題と感じられている。

最も平均値が低いのは「対児童生徒関係困難」であり、標準偏差も0.64と最小であった。

私生活に関わる「家族世話・介護負担」と「日常生活困難」はいずれも平均値が2.37と比較的高くない。しかし、標準偏差がそれぞれ1.29と1.09であった。標準偏差が1.00を超えているのはこの2つのみである。私生活と関わって抱える困難にはばらつきが大きい。

3.5. 経験年数による差

業務実態認識が教職経験年数によって異なるかどうかを確認するために、一元配置分散分析を行った。「対児童生徒関係困難」以外について、教職経験年数の主効果が有意であった。表6は各尺度の経験年数別記述統計量を示している。表7は多重比較の結果をまとめたものである。特徴的な点をいくつか指摘する。

第一は、教職経験30年以上の教員の特徴である。このグループは「多忙」と「業務混雑」の双方について、それよりも教職経験の短いすべてのグループよりも得点が低い。「保護者対応困難」も、教職経験5年以上20年未満の教員よりも低い。今回の調査では管理職は対象になっていないため、このグループに含まれるのは教職経験が長く、管理職でない教員であり、再任用教員も含まれる。このことが要因になっていると思われる。

第二に、教職経験5年未満の教員は、「業務混雑」については教職経験30年以上を除く他のグループよりも得点が低い。しかし、「多忙」についてはそのような有意差は認められなかった。このことは、「多忙」と「業務混雑」が別の課題として認識されることを裏付けている。また、教職経験5年未満の教員の「業務混雑」の程度は低いけれども、「多忙」については教職経験30年以上のグループ以外との有意な差がみられない。教職経験5年未満の教員は、多様な業務に忙殺される程度は相対的に低いが、他のグループと同様に忙しさを感じていることが示唆されている。

第四に、教職経験5年未満の教員は、教職経験10年以上の教員よりも「同僚評価指向性」が高い。

第五に、教職経験5年未満の教員は、「家族世話・介護負担」と「日常生活困難」が、他のグループよりも低い傾向がある。

4. 考察

最後に、ここで紹介したデータから注目される「業務混雑」の問題について若干の考察を加えておきたい。

文部科学省の「令和3年度諸外国の教員給与及び学校における外部人材の活用等に関する調査」の報

表 6　業務実態認識の教職経験年数別記述統計量

	教職経験年数	度数	平均値	標準偏差		教職経験年数	度数	平均値	標準偏差
良好な職場環境	5 年未満	210	3.76	0.58	対児童生徒関係困難	5 年未満	210	2.31	0.61
	5 年から 10 年未満	212	3.60	0.68		5 年から 10 年未満	213	2.27	0.65
	10 年から 15 年未満	224	3.65	0.68		10 年から 15 年未満	229	2.18	0.61
	15 年から 20 年未満	155	3.75	0.65		15 年から 20 年未満	155	2.17	0.63
	20 年から 25 年未満	120	3.66	0.70		20 年から 25 年未満	118	2.19	0.69
	25 年から 30 年未満	28	3.67	0.71		25 年から 30 年未満	28	2.15	0.66
	30 年以上	116	3.51	0.58		30 年以上	116	2.16	0.63
	合計	1065	3.66	0.65		合計	1069	2.22	0.64
自己効力感	5 年未満	210	3.68	0.70	同僚性	5 年未満	212	4.08	0.69
	5 年から 10 年未満	212	3.57	0.72		5 年から 10 年未満	214	3.89	0.83
	10 年から 15 年未満	224	3.47	0.73		10 年から 15 年未満	227	3.94	0.69
	15 年から 20 年未満	155	3.48	0.74		15 年から 20 年未満	155	4.02	0.78
	20 年から 25 年未満	119	3.51	0.76		20 年から 25 年未満	120	3.87	0.78
	25 年から 30 年未満	28	3.58	0.67		25 年から 30 年未満	28	4.07	0.54
	30 年以上	116	3.44	0.70		30 年以上	118	3.80	0.69
	合計	1064	3.54	0.73		合計	1074	3.95	0.74
多忙	5 年未満	212	3.47	0.93	同僚評価指向性	5 年未満	211	2.86	1.02
	5 年から 10 年未満	212	3.53	0.96		5 年から 10 年未満	214	2.65	0.99
	10 年から 15 年未満	227	3.60	0.89		10 年から 15 年未満	229	2.57	0.96
	15 年から 20 年未満	152	3.59	0.83		15 年から 20 年未満	155	2.48	0.82
	20 年から 25 年未満	119	3.49	0.91		20 年から 25 年未満	119	2.51	0.79
	25 年から 30 年未満	28	3.48	0.83		25 年から 30 年未満	28	2.30	0.93
	30 年以上	118	3.12	0.96		30 年以上	118	2.38	0.91
	合計	1068	3.49	0.92		合計	1074	2.60	0.95
保護者対応困難	5 年未満	212	2.81	0.74	家族世話・介護負担	5 年未満	213	1.65	1.02
	5 年から 10 年未満	212	2.99	0.74		5 年から 10 年未満	214	2.12	1.26
	10 年から 15 年未満	227	2.93	0.71		10 年から 15 年未満	228	2.64	1.32
	15 年から 20 年未満	155	3.01	0.77		15 年から 20 年未満	155	2.85	1.23
	20 年から 25 年未満	119	2.93	0.75		20 年から 25 年未満	119	2.99	1.19
	25 年から 30 年未満	28	2.64	0.86		25 年から 30 年未満	28	2.82	1.19
	30 年以上	115	2.66	0.66		30 年以上	118	2.26	1.16
	合計	1068	2.89	0.74		合計	1075	2.37	1.29
業務混雑	5 年未満	209	3.58	0.68	日常生活困難	5 年未満	213	2.12	1.07
	5 年から 10 年未満	213	3.88	0.69		5 年から 10 年未満	212	2.45	1.14
	10 年から 15 年未満	227	3.99	0.61		10 年から 15 年未満	229	2.45	1.10
	15 年から 20 年未満	155	3.92	0.59		15 年から 20 年未満	155	2.33	1.02
	20 年から 25 年未満	117	3.94	0.69		20 年から 25 年未満	120	2.60	1.12
	25 年から 30 年未満	28	3.61	0.63		25 年から 30 年未満	28	2.54	1.10
	30 年以上	117	3.27	0.94		30 年以上	118	2.32	1.03
	合計	1066	3.78	0.72		合計	1075	2.37	1.09

表 7　業務実態認識の教職経験年数別多重比較（p.＜.05）

良好な職場環境	5 年未満，15 年から 20 年未満＞30 年以上
自己効力感	5 年未満＞10 年から 15 年未満
多忙	5 年未満，5 年から 10 年未満，10 年から 15 年未満，15 年から 20 年未満，20 年から 25 年未満＞30 年以上
保護者対応困難	5 年から 10 年未満，10 年から 15 年未満，15 年から 20 年未満＞30 年以上
業務混雑	30 年以上＜5 年未満＜5 年から 10 年未満，10 年から 15 年未満，15 年から 20 年未満，20 年から 30 年未満
対児童生徒関係困難	n.s.
同僚性	5 年未満＞30 年以上
同僚評価指向性	5 年未満＞10 年から 15 年未満，15 年から 20 年未満，20 年から 25 年未満，30 年以上
家族世話・介護負担	5 年未満＜5 年から 10 年未満，10 年から 15 年未満，15 年から 20 年未満，20 年から 25 年未満，25 年から 30 年未満，30 年以上 5 年から 10 年未満＜10 年から 15 年未満，15 年から 20 年未満 15 年から 20 年未満，20 年から 25 年未満＞30 年以上
日常生活困難	5 年未満＜5 年から 10 年未満，10 年から 15 年未満，20 年から 25 年未満

「業務混雑」「同僚評価指向性」「家族世話・介護負担」は不等分散のため Games-Howell 法による多重比較。それ以外は等分散のため Tukey 法による多重比較。

告書（PwC コンサルティング合同会社 2022）は、日本と諸外国の学校の役割、教員の役割、処遇などについて比較検討している。それが結論的に言うところでは「日本と諸外国との差異は、学校の役割よりも、教員の役割で大きい」（同：209）。学校の役割については、調査対象とされた 38 業務のうち何らか学校が関わっている業務の割合が「日本が 100％で最も多く、最も少ないのがフランス（小学校）の 79％ であった。その他の国を含め全体を見渡すと、日本との差異はおおよそ 20％ 以内に収まっている」（同：204）。それに対し、何らか教員が関わっている業務の割合は「日本が 92％ で最も多く、次いでドイツと韓国が 76％ であった。最も少ないのはフランス（小学校）の 37％ であった。その他の国においては割合にばらつきが確認された」（同：206）。同報告書は、支援スタッフ等の配置が「諸外国と比較すると最も低い水準である可能性があることが確認できた」（同：209）とし、学校への人材配置の課題を指摘している。

本調査でも、3.4 で紹介したように、教員が最も強く認識している業務上の困難は「業務混雑」であった。単純に時間が足りないという「多忙」よりも、種々の業務を細切れで処理したり、同時並行で処理したりせざるを得ない事態を解消する支援が求められる。PwC コンサルティング合同会社（2022）が指摘した支援スタッフの配置が依然として課題であるといえるだろう。

しかし、3.5 で紹介したデータが示すように、教職経験 5 年未満の教員は「業務混雑」をそれほど強く認識していない。教職経験 5 年未満の教員については、「業務混雑」よりも全般的な「多忙」を緩和する支援が効果的であると考えられる。

この点も含めて、ここで紹介してきたデータが示唆しているのは、教員の属性に合わせたきめ細かな支援の必要性である。例えば教職経験 5 年未満の教員は「同僚評価指向性」が高く、他者の評価を気にすることがストレスを高めている可能性がある。こうした点の詳細な分析は別稿に譲らざるを得ないが、教員の直面する困難をきめ細かに把握し、それに対応する支援の仕組みを構築することが課題である。

引用文献

株式会社リベルタス・コンサルティング 2024『令和 5 年度文部科学省委託研究「公立小学校・中学校等教員勤務実態調査研究」調査研究報告書』
https://www.mext.go.jp/content/20240701-mxt_zaimu01-

100003067-3.pdf
国立大学法人東京大学 2007『教員勤務実態調査（小・中学校）報告書（平成 18 年度文部科学省委託調査研究報告書）』国立大学法人東京大学
PwC コンサルティング合同会社 2022『令和 3 年度諸外国の教員給与及び学校における外部人材の活用等に関する調査』
https://www.mext.go.jp/content/20220830-mxt_zaimu-100003067_1.pdf

＊本調査に協力いただいた教育委員会、学校及び先生方に感謝いたします。
＊本研究ノートは、日本教師教育学会第 35 回大会（2025 年 9 月 21 日、宇都宮大学）の自由研究発表「小、中学校教師が認識する業務実態に関する質問紙調査研究－ワークエンゲージメント及びストレスとの関係を中心に－」の一部に手を加えたものである。
＊本研究は、JSPS 科研費 JP24K05714 の助成を受けたものである。

論文

特別活動における生徒主体の「話し合い活動」についての一考察

佐藤　光友（教職課程センター特別任用教授）

1. はじめに

本論稿においては、中学校における主体的な生徒同士の「話し合い活動」をどのように工夫すべきなのか、ということについて論じてみたい。そこで、国立教育政策研究所教育課程研究センターなどの知見[1)]を手掛かりに、生徒主体の「話し合い活動」を進めるためには、どのような指導の工夫が必要なのかを見ていくことにする。中学校における学級活動は、「共に生活や学習に取り組む同年齢の生徒で構成される集団である『学級』において行われる活動」とされている[2)]。このような中学生期の活動は、引き続き、高等学校での「互いのよさや可能性を発揮しながら」（高校／特活・15）集団活動を進めていく原動力となるものである。では、学級における生徒主体の「話し合い活動」には、どのような工夫が必要なのであろうか。そして、「話し合い活動」を進めていくためには、教師としてどのような指導が考えられるのであろうか。このような問いに対して、次のような三つの答えを挙げることができるであろう。

2. 課題や活動テーマを選定する。

一つ目は、「主体的に取り組める切実感のある議題や活動テーマを選定する」（特活・22）ということである。

生徒一人ひとりには、各人の関心のある課題とか活動テーマというものがあることが予想される。そのようなテーマに対しては、生徒自らが問題意識を持ち、改善する意欲を持つ（特活・22）ということが必要となる。当然、このような意欲を持たせるためには、日ごろからそのような問題意識を持つことができるような指導が教師に求められる。また、生徒が「課題や活動テーマを選定」（特活・22）しやすいように、日常の学校生活において、どのようなことが課題として挙げられるのかを、常日頃から意識して学級運営をする工夫が求められる。学級での話し合いを、具体的に実践していくためには、どうすればよいのか。例えば、生徒一人ひとりが、よりよい学級や学校生活をつくっていくための課題を提案できる議題箱を設置するということが挙げられるであろう。議題箱に提出された提案によって、「よりよい学級や学校づくりに関わる問題」（特活・22）として、「学級活動委員会の組織を生かして」（特活・22）話し合い活動ができるようになることが期待できるのであり、このことによって、学級全体にとって有益な話し合いの課題を挙げることが可能となるものと考えられる。

3. 活動の流れを検討し、役割分担を決める。

二つ目は、「生徒が自分たちの活動として考えることができるように、あらかじめ活動の流れを検討したり、役割分担を決めたりする」（特活・22）ということである。

では、学級活動委員会は何をすればよいのか。それは、まず、学級活動の計画を立てるということから始めなければならない。話し合いの実施に先立って、「司会や記録等の役割分担も決める」（特活・22）ということである。また、「生徒の活動状況によっては、教員の指導や助言もときには必要」（特活・22）であるということを、教師も自覚し、その際、大切なことは、「提案理由や活動テーマ設定の

理由など、なぜ話し合うのかを全員が理解してから話し合いに臨む」（特活・22）ことであり、そのことを生徒一人ひとりが自覚していることが前提となるということである。

また、必要に応じて、「話し合いを進める生徒のリーダーシップや話し合いに参加する生徒のフォロワーシップの育成」（特活・22）が不可欠なものとなり、教師はその育成のためのノウハウを習得しておく必要がある。生徒主体の話し合い活動によって、一定の課題解決の成果を上げるためにも、リーダー的存在としての学級活動委員会のメンバーを主体的に支えていくためのクラス運営が必要となる。その際、そのリーダー的存在の生徒が、自分の意見を他の生徒に押し付けることのないように、教師は、リーダー的存在の生徒に指導を促しておくことも大切である。

4. 話し合う内容や方法を明確にする。

三つ目として、「話し合う内容や方法を明確に示したり、自分の意見を発表しやすくしたりする」（特活・22）ということがいえる。

生徒主体の話し合い活動を進めるために必要なことは、「あらかじめ話し合う内容や方法を理解している」（特活・22）ということである。「本時の活動における生徒の思考の流れといったことを考えたときに、「分かりやすい板書の工夫や、ワークシートの工夫をする」（特活・22）ということは大切であるが、当然それは、ICT 教育が求められている今日においては、情報機器端末を使っての工夫も考えなければならない。話し合いのルールを決めて、話し合いのためのマニュアルを作成する。そして、生徒一人ひとりが分かりやすく話し合うことを意識するということである。

生徒一人ひとりが事前に話し合う議題を、ノートに書いてまとめる工夫も必要となる。また、生徒が意見を発表しやすいようにするためには、まずは、「学級の生徒を小グループに分けて、そこで意見交換をして、地ならしをする。帰りの会などを活用して、1 分間スピーチなどを実施」（特活・22）することも学級での話し合い活動を円滑にすすめていくためには必要であろう。そこで、「自分の意見を表現することの習慣が身に着くように指導する」（特活・22）といったことも考えられる。ある程度、発表できる自信がついてから、教師は学級において、「日頃から、意見が出やすい雰囲気をつくる」（特活・22）ことを心がけることも大切である。

5. 生徒主体の話し合い活動において、自己の生き方を考える。

では、次に、学級での話し合いの題材の一例として、「自分の夢や希望」について、その学級活動（話し合い）においての、中学生期での特性をまずはみておきたい。それは、例えば、「将来の自分の姿について真剣に考えられず、自己の将来における目標や見通しを持たずにいる生徒が見受けられる」（特活・66）こととか、「自己の将来に希望を持たず、生き方に対する考え方が不十分である」（特活・66）こと、さらに、「将来の夢が漠然としており、進路について安易に考え、自己の課題と向き合っていない生徒がいる」（特活・66）ことなどが中学生期の一つの特徴として挙げられている。自己の将来への不安、自らの希望を見いださずにいる状態、このような状態を、ハイデガーの考え方との関わりで、その考え方の人間学的な考察として捉えるならば、「本質上情状的なものとしては、そのつどすでに特定の諸可能性のうちへと落ち込んで」[3)]いる状態であり、「不断の自己の存在の諸可能性を放棄したり、それらをつかみ取ったり、つかみそこねたりしている」（SuZ.S.144/264-265 頁）状態だともいえよう。そのような生徒の状態を考慮しながら、では、どのような話し合い活動によって、少しでも、「自己の将来に夢や希望を持ち、生き方の多様性や今の自己の課題を理解する」（特活・66）ことが可能となり、「自らの意志と責任で行動できる」（特活・66）ようになり、学校生活を充実させることができるのであろうか。

そのことを、生徒主体の話し合い活動においては、「事前の指導と生徒の活動」、「本時の活動」、そ

れから「事後の指導と生徒の活動」という流れ（特活・66）で展開することが考えられる。「事前の指導と生徒の活動」においては、実際の生徒たちが希望している職業などについて班に分かれて調べ、調べたことをベースにして意見交換する。そして、帰りの会などで、「自己の将来に関するアンケート」（特活・66）を実施して、学級活動委員などが放課後にアンケート調査の集計を行い、「話し合いの進行方法や役割分担」（特活・66）などについて確認しておく。このような事前の活動があって、はじめて、生徒主体の話し合い活動を始めることができる。

「本時の活動」では、活動の開始として、「学級活動委員の紹介」→「アンケート結果の発表」→「問題の把握」→「題材（活動テーマ）の理解」、そして、活動の展開としては、「問題解決に向けた話し合い」を行い、例えば、「自己の将来について希望を持てずにいる」（特活・67）といった、それぞれの課題・問題の原因などを探究していく。話し合った内容についてそれぞれの生徒が今の自分と比較してどうなのかを検討する。そして、活動のまとめとしては、「自己の実践目標の決定」（特活・67）ができるような生徒自らのめざす職業あるいは職種についての適性（特活・67）を今一度考え直してみることが必要となる。

「事後の指導と生徒の活動」では、実践と振り返りが重要であり、実施した生徒主体の話し合い活動が、「生徒一人一人が夢や希望を持ち、自己の生き方（進路）に対して真剣に向き合い、日常の学校生活を有意義に過ごそうとする態度を身につけ、生活意欲を高められる」（特活・66）ものとなっているのかどうか、その成果を確認していくためにも、日々の話し合いの実践の繰り返しと振り返ることが必要であろう。実際に「日常の学校生活において、自己の実践目標に向けて行動する」（特活・67）、「夢の実現に向けて、将来設計を進路計画として立案する」（特活・67）などの、本時で決めた自己目標を、話し合い活動の振り返りと照らし合わせていくことが求められよう。このような生徒主体の話し合い活動を日々、実施していくことによって、ハイデガーの言葉を借りるならば、「現存在は、自己の最も固有な存在しうることに向かって自由であるという可能性」（SuZ.S.144/265 頁）が見いだせるのであろう。現存在としての生徒自身の固有な在り方というものが、生徒主体の話し合い活動によって顕現されてくる側面があるのであって、そのような自己の生き方について考えを深めていく話し合いの場というものが大切なのである。生徒一人ひとりの将来に向けての可能性、その生徒の「可能存在は、現存在自身には、さまざまな可能的な仕方と程度において見通しのきくものになっている」（SuZ.S.144/265 頁）のであり、さらなる学校生活における生徒主体の話し合い活動を展開していくことによって、生徒一人ひとりの存在の可能性が開かれるといえよう。

6. まとめ

以上のように、話し合い活動の具体的な実践例を参考に、生徒一人ひとりが自己の生き方を見つめ、深めることのできる生徒主体の話し合い活動についてわずかながら述べてきた。このような生徒主体の話し合い活動は、道徳教育における問題解決的学習に通じるものがある[4)]が、中学校での特別活動における学習指導要領が示されているように、「学級生活の充実と向上に向けて、生活上の問題を見つけ、その解決のために話し合い、合意形成したことに協働して実践したり、個々の生徒が当面する諸課題などについて自己を深く見つめ、意思決定をして実践したりする」（中学／特活・40）ことに結びつくものである。大切なことは、生徒主体の自主的かつ実践的な話し合い活動を、日々、取り組むことであり、そのためにも、さらなる教師の指導の充実が期待されるところである。

注

1）文部科学省　国立教育政策研究所　教育課程研究センター（2016）『学級・学校文化を創る特別活動　中学校編』東京書籍（株）。以下、本稿中では、特活と記し、その後に頁数を記す。

2）文部科学省（2022）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　特別活動編』東山書房、40 頁。以

下、本稿中では、中学／特活と記し、その後に頁数を記す。文部科学省（2019）『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説　特別活動編』東山書房。以下、本稿中では、高校／特活と記し、その後に頁数を記す。

3）Heidegger, M.（1927/1984）. *Sein und Zeit.* 15Auf.Tübingen. S.144/264-265 頁。なお、邦訳に関しては、ハイデガー（1984）原佑、渡邊二郎訳「存在と時間」『世界の名著 74　ハイデガー』中央公論社を引用・参照した。以下、本稿中では、SuZ と記し、その後に原書頁数ならびに翻訳頁数を記す。

4）拙論（2025）「道徳科内容項目『よりよく生きる喜び』についての存在論的考察－『被投された可能性』（geworfene Möglichkeit）としての在り方生き方から－」『道徳教育学論集第 21 号』大阪教育大学道徳教育学専修．31-46 頁。

論文

教職者にとっての「グローバル化」とは何か
――「教員に求められる資質能力」論における概念の変遷――

小林　元気（教職課程センター特別任用教授）

1. 問題の所在

日本の学校教育においては、こどもたちが将来グローバル化した社会を生きることを想定し、そのような急激な社会変動にキャッチアップすることがめざされてきた。その理念は、主に英語教育改革や留学促進に関する教育言説において表出している。例えば、グローバル化した空間における共通言語として英語4技能の運用能力が求められ、実践的な英語学習や異文化環境でのコミュニケーションスキルを獲得するための機会として海外留学が促進されてきた（小林 2019）。

しかし、このように学校教育が自明視してきた「グローバル化」というキーワードは非常に複雑かつ多義的な概念であり、社会科学領域を中心にその内実を解き明かそうとする膨大な研究が蓄積されてきた中で、それらの間で共通の了解が得られているわけではない（伊豫谷 2002; Steger 2009＝2010 など）。つまり、日本の教育政策における「グローバル化」の理解は、それらのうちの一つのとらえかたや立場に過ぎない。

したがって、今やさまざまな教育政策の枕詞として用いられている「グローバル化」という概念の複雑さや多義性を批判的に問い直すことは、未来の学校教育を担う教師を育てる教職課程において重要な課題である。それは、グローバル化への対応がめざされる21世紀の教育動向に加えて、とりわけ近年において世界各地で排外主義やナショナリズムが進行してきたこと[1]に鑑みると、むしろ急務であるといえる。なぜならば、グローバル化という概念は「単に今ある世界像というだけではなく、あるべき世界像でもある」（Steger 2009＝2010, p.113，傍点部は引用者）というスティーガーの指摘が示すように、教育の在り方をめぐる「イデオロギー」としての側面を内包しているからである。

以上の課題意識に基づく本論は、「教員に求められる資質能力」に関する教育行政の言説において、「グローバル化」に関連する概念がどのように表出しているのかを明らかにする。グローバリゼーション研究の視点から現在の教育政策が所与の前提としている「グローバル化」概念を批判的に検討し、教職課程を通じて教職者がどのように「グローバル化」をとらえるべきかについて考察することが、本論の目的である。

2. 分析枠組みの検討

本節では、「グローバル化」を多面的にとらえるための分析枠組みを検討する。

2.1.「グローバル化」観をめぐる3つの立場

先述のように「グローバル化」という社会状況を解明しようとする研究には膨大な蓄積がある中で、ヘルドらはそれらの命題を以下の4つに整理する。

1．グローバル化とは何か。グローバル化はどのように概念化するべきなのか。
2．現代グローバル化は今までにない新しい状況を示すものなのか。
3．グローバル化は主権国家の終焉、再生あるいは変容と結びついたものなのか。

4．現代グローバル化は一国単位の政治に新たな制約を課するものなのか。グローバル化はどのようにして「洗練したもの」にすることができ、民主化することができるのであろうか。

（Held et al. 1999＝2006, p.2）

これらの論点を議論の基礎に置きながら、ヘルドらは「グローバル化」という社会的現象の理解と説明の在り方において、次の3つの立場の間に本質的な相違点を見いだしている。

第一の立場は「ハイパーグローバリスト（hyper-globalizers）」である。ハイパーグローバリストは、グローバル化を「世界のいかなる場所にいる人間でも世界市場の原理・原則にますます従属させられていくようになる時代を規定するもの」（Held et al. 1999＝2006, p.3）とみなす。したがって、「グローバル化」の本質は、近年新たに発生し、かつ、不可逆的に進行する経済や労働環境、社会構造の変化として認識される傾向にある。

第二の立場は「懐疑論者（skeptics）」であり、ハイパーグローバリストのとらえるようなグローバル化の超国家的な力学を絶対視するのではなく、近年生じている各国の経済的相互依存関係は歴史的に見て前例のない新たな現象というわけではないとみなす。懐疑論者が主眼を置くのは、各国政府のコントロールの余地や世界経済における不平等な格差構造、さらにそれらがもたらすグローバルな分断についてである。

第三の立場である「転換主義者（transformationalist）」は、グローバル化が「近代社会と世界秩序を再編しつつある急速な社会・政治的変化の背後の駆動力」であり歴史的に前例のないものであることを認めつつ、それはハイパーグローバリストが見通すように市場原理に基づく一方向性の変化ではなく「矛盾に満ちた、本質的な偶発的な歴史過程」だと考える。グローバルな変化をもたらすメカニズムの複雑さに向き合おうとする立場である（Held et al. 1999＝2006, p.12）。

2.2. グローバルな教育の当為をめぐる葛藤

グローバル化をめぐるもう一つの論点として、「何を目指してグローバル化に適応的な教育を実践するべきか」という当為的な議論における葛藤が挙げられる（小林 2025）。

20世紀後半に西洋先進国において国際化・グローバル化した社会を念頭に置いた教育の必要性が強調された背景には、ヒトやモノ、資本や情報などの国境を越えた流動性が高まりさまざまな摩擦や衝突が顕在化する中で、「すべての人間はその民族的・国家的な帰属にかかわらず、何よりもまず、人類というひとつの共同体に属する市民であるという考え方」（河野 2015, p.1）である「コスモポリタニズム」が存在した。このようなコスモポリタニズムの理念は、多文化社会における異質な他者への寛容さを重視し、ネイションの枠組みにとらわれずに民主主義を問い直すような教育実践を支えるものである。

しかし、とりわけ1990年代以降において、このようなグローバルな教育理念が変容しつつあることをいくつかの研究が指摘してきた。欧米諸国の教育言説を分析したキャサリン・ミッチェルは、近年の多文化主義に基づく教育が、グローバルな連帯を支える「多文化的自己（multicultural self）」ではなく、グローバル化した労働市場において競争的優位に立つ「戦略的コスモポリタン（strategic cosmopolitan）」の育成をめざす傾向に転じたと批判する（Mitchell 2003）。また、リネット・シュルツは近年のグローバル市民性（global citizenship）の形成をめざす教育の在り方を「新自由主義的／急進的／転換主義者」の3つのアプローチに分類し、グローバル経済における個人的成功のための手段として国際教育に価値を置くような「新自由主義的」アプローチは、他の2つのアプローチと比較して「グローバル市民性の形成においては逆効果である」（Shultz 2007, p.256）と主張している。

2.3. 本論の分析枠組み：利他的／競争的なグローバリズム

「グローバル化」観とグローバル教育をめぐるこ

れらの議論を踏まえて、本論では表1のような「利他的／競争的グローバリズム」の分析枠組みを構築する。ここではグローバリズムを「グローバル化という現象の単なる事実認定を越えて、そのプロセスや帰結に何らかの価値判断を行うイデオロギーとしての側面」として定義し、「利他的／競争的」という2つの方向性に整理した。

表1　利他的／競争的なグローバリズム[2]

	利他的なグローバリズム	競争的なグローバリズム
「グローバル化」観	懐疑論者	ハイパーグローバリスト
グローバルな教育の目標	多文化的自己	戦略的コスモポリタン
グローバルな教育へのアプローチ	急進的アプローチ	新自由主義的アプローチ
グローバル化をめぐる価値規範	市民的連帯、社会的包摂、人権の保障	経済的便益の追求、労働生産性の向上
グローバル化をめぐる課題	不平等の解消、構造的弱者へのケア	利益の最大化、構造的強者の合理化

出典：Held et al.（1999＝2006）、Mitchell（2003）、Shultz（2007）に基づき筆者作成。

「利他的なグローバリズム」は、歴史的に形成されてきた地球規模のさまざまな格差や国家・民族間の軋轢といった社会背景を直視し、グローバル化が現存する権力構造や国際関係を維持もしくは複雑化させていく可能性に着目する。そのような状況で求められる教育は、国家という枠組みが流動化する中で人間がいかに異質な他者と連帯して民主主義を形成するための市民性を結び直すことができるかというコスモポリタニズムや、地球規模の社会的課題や南北間の巨大な格差をいかに解決することができるのかを問う「グローバルな正義論」[3]と共鳴する。

他方で「競争的グローバリズム」とは、グローバル化がもたらす国境を越えた経済競争の激化と、そこで新たに標準化された競争ルール――国際的なビジネス共通言語としての英語、世界規模で序列化される高等教育、知的基盤社会で汎用的価値をもつICTスキルなど――の隆盛にかつてない変化の契機を見いだし、そのような変化に合理的に対処しようとするイデオロギーである。

以降では、「教員に求められる資質能力」に言及した日本の教育言説に表出する「グローバル化」（およびその前段階の「国際化」）の概念が、これら2つのいずれのイデオロギーに立脚しているのかという視点から分析を行う。

3. 分析

本論が分析するのは、「教員に求められる資質能力」について提言を行ってきた中央教育審議会をはじめとする各種審議会等の答申のうち、国際化やグローバル化といった日本国外の社会状況に関する記述である。

長谷川（2013）が指摘するように、これらの答申が示してきたのは、学校教育に従事するすべての教員が身につけておくべき資質能力の標準――「ナショナル・スタンダード」――である。すなわち、本論が析出しようとする「グローバル化」概念とは、日本の「ナショナル」な枠組みに立脚した、「グローバル」な社会状況や変化に対するまなざしである。

以下では、「教員に求められる資質能力」の歴史的変遷を通時的に分析した頼（2025）の時期区分に沿って、分析を進めていく。

3.1. 戦後復興・高度経済成長期（1950年代～1970年代）

3.1.1. 中央教育審議会答申「教員養成制度の改善方策について」（1958（昭和33）年7月）

本答申は、戦後の教育改革によって日本の学校制度が複線型から単線型に大きく転換したことにより

表出したさまざまな課題を踏まえ、教員の資質向上のための制度改革を提言したものである。当時において国際化・グローバル化といった国外の社会変動に関する認識は弱く、国外（世界）に対する記述も以下の内容に限られる。

> 教師は教育に対する正しい使命感と児童生徒に対する深い教育的愛情とを基盤として、世界的視野に立った人間的国民的一般教養を備えるとともに、社会の進展に即した専門的知識と児童生徒の教育に即した教職教養を有しなければならない。
>
> （中央教育審議会 1958）
>
> ※下線部は引用者による、以下同様。

ここでは、グローバルな視野（世界的視野）が一人の人間／国民として備えておくべき一般教養に位置づけられている。他方で、そのような資質を育成するための具体的な制度改革が示されているわけではなく、積極的な課題意識は見られない。

3.1.2. 中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」（1971（昭和 46）年 6 月）

産業界の技術革新と急激な経済発展に伴う社会変化、義務教育の定着と高校進学率の上昇に特徴づけられる 1960 年代を背景として、学校教育の「総合的な拡充」を提言した答申である。

教職に求められる専門性については、「教育者としての基本的な資質のうえに、教育の理念および人間の成長と発達についての深い理解、教科の内容に関する専門的な学識、さらにそれらを教育効果として結実させる実践的な指導能力など、高度の資質と総合的な能力が要求される」（中央教育審議会 1971）と主張されており、ここに国外の動向に対する言及は見られない。

一方で着目しておくべきは、「第 1 章　今後の社会における学校教育の役割」における次のような社会認識である。

> 国際交流の高まりとマスメディアの発達によって、世界の出来事と異質な文化が日常生活にたえず新しい刺激をもたらし、価値観にも大きな動揺を与えている。しかもわが国では、敗戦に伴う国家観の混乱もあって、今日なお、生活と文化の基盤としての国家や民族の意義があいまいにされ、民主社会のあり方についてもしばしば意見の分裂と対立が生じている。

この記述からは、①日本に外在する事象（世界の出来事と異質な文化）が国内の社会生活に変化を及ぼす（日常生活に新しい刺激をもたらし価値観に動揺を与える）という変化の方向性、②ネイションやエスニシティを単位とした民主社会の在り方の 2 点に、当時の社会認識を読み取ることができる。とりわけ後者に関して、国外の社会変動に対する教育政策の課題意識が、労働市場を念頭に置いた人材育成ではなく民主的なシティズンシップの形成に端を発していたことは着目に値する。

3.1.3. 中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上について」（1978（昭和 53）年 6 月）

本答申の主眼は、1970 年代に表面化した学校の荒れを念頭に置いた教職の専門性の在り方とその養成方法にある。国民が教員に求める資質能力として、「広い教養、豊かな人間性、深い教育的愛情、教育者としての使命感、充実した指導力、児童・生徒との心の触れ合いなど」（中央教育審議会 1978）が挙げられているものの、ここに国際社会と関連づけた記述はまだ見られない[4]。

3.2. 臨時教育審議会発足後の教育改革期（1980 年代～1990 年代）

3.2.1. 教員養成審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」（1987（昭和 62）年）

1980 年代半ばに 4 回行われた臨時教育審議会の答申を受けて、教員の資質能力の向上について提言したものであり、教員に求められる資質能力として「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力」（教員養

成審議会 1987）が示されている。

これらの資質能力観もこれまで同様に総論的であるが、先立って公表された臨時教育審議会答申においては、日本の学校教育が「国際化」に対応する必要性が強調されている。第四次答申では、「我が国の教育を国際的に広く開放し、国際社会の中に生きるよき日本人、よき一人の人間の育成を期して、国際化に対応した教育の在り方を絶えず反すうしつつ、日常的な実践を積み重ねなければならない」（臨時教育審議会 1987）として、帰国子女や海外子女教育への対応、留学生の受け入れ体制の充実、英語教育の見直し等の方向性が示されている。

3.2.2. 教育職員養成審議会答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第 1 次答申）」（1997（平成 9）年）

国際化への対応に関する学校教育の課題意識が高まる中で、本答申ではそのような社会変化と関連づけて「教員に求められる資質能力」に関する具体的な言及がなされた。ここでは、1987 年の教員養成審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」において定められた資質能力を「いつの時代にあっても一般的に求められるもの」と位置づけたうえで、それとは区別した「今後特に教員に求められる具体的資質能力」のひとつに「地球的視野に立って行動するための資質能力」を挙げている。これは、①地球、国家、人間に関する適切な理解、②豊かな人間性、③国際社会で必要とされる基本的資質能力の 3 要素で構成されるものである（図 1）。

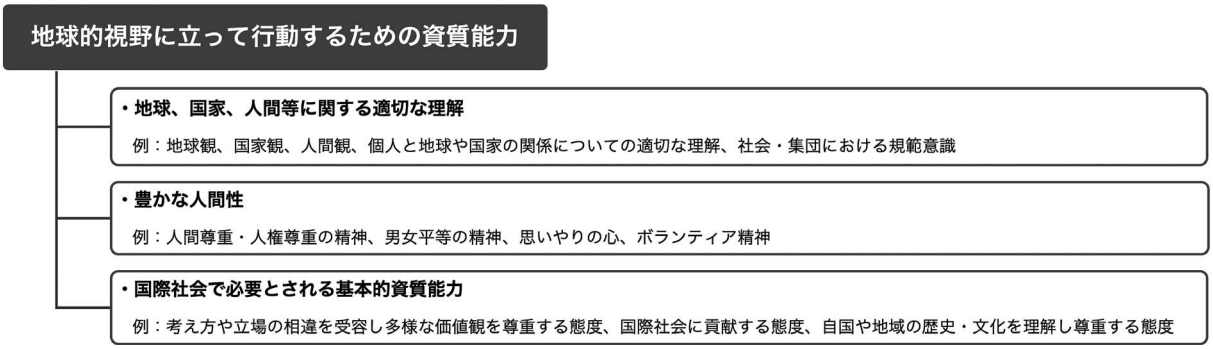


図 1　地球的視野に立って行動するための資質能力
出典：教育職員養成審議会（1997）

教師にこれらの資質能力が求められる趣旨は、「未来に生きる子どもたちを育てる教員には、まず、地球や人類の在り方を自ら考えるとともに、培った幅広い視野を教育活動に積極的に生かすことが求められる」と説明されている。

さらに改善に向けた視点として以下の内容が示されている。長文になるが、「地球的視野に立って行動するための資質能力」に関する全文を引用する。

> 今日は極めて変化の激しい時代であり、世界の人々の日々の営みは国境を越えて様々に影響を及ぼし合うようになってきている。21 世紀を生きる子どもたちには日本国民であるとともに「地球市民」であることが求められ、したがって、子どもたちの教育に直接当たる教員にもそれに相応しい資質能力が不可欠である。
>
> このような資質能力の基礎を教員を志願する者に適切に修得させる一つの方途として、人間尊重・人権尊重の精神はもとより、地球環境、異文化理解、民族対立・地域紛争と難民、人口と食糧、社会への男女の共同参画といった人類共通のテーマや、少子・高齢化と福祉、家庭の在り方など我が国社会全体に関わるテーマのうちのいくつかについて、ディスカッション等を中心に十分理解を深めさせるとともに、それらの内容を発達段階に応じてどのように教えたら

よいかについて教員を志願する者に自ら考えさせるような授業が、大学の教職課程において適切に工夫される必要がある。併せて、教職課程全体を通じ、国際化、情報化、地球環境等に関する内容について、それぞれの問題の全体像を念頭に置きつつ、随所で適切に取り扱う努力が大学に求められる。

また、教員が、公共の精神や道徳性を涵養しつつ子どもたちの豊かな人間性を育てる任に当たることにかんがみれば、教員を志願する者自身に思いやりの心やボランティア精神を適切に身に付けさせることが極めて大切である。このような内容を効果的に取り入れた授業を行うことはもとより、教員を志願する者が課外も含め広く各種のふれあい体験の機会を得ることが可能となるよう、大学は配慮する必要がある。

（教育職員養成審議会 1997）

これらの記述における要点は次の2点にまとめられる。

第一に、グローバルな流動性が高まる社会においてこどもたちや教師が求められる資質能力の筆頭に「地球市民であること」が挙げられ、それが「日本国民」のナショナリティと等置されていることである。「地球市民」という概念は、個人のシティズンシップをナショナルな範囲に留めるのではなく、グローバルな範囲――人類全体――にまで拡張することを企図している。このようなコスモポリタニズムが、こどもたちへの教育目標としてのみならず教員が備えるべき「不可欠の」資質能力として言及されたインパクトは大きい。

第二に、上述の資質能力の獲得をめざした教職課程の授業内容として、「地球環境、異文化理解、民族対立・地域紛争と難民、人口と食糧、社会への男女の共同参画」などの人権に関するグローバルイシューが例示された点である。これらはグローバル化によって生み出される社会的弱者や地球全体的な課題をまなざすテーマであり、直後に教職者の「公共の精神や道徳性」が謳われていることからも、「利他的なグローバリズム」に根差した教育観を読み取ることができる。

3.3. 教育改革国民会議発足後の制度改革期（2000年代～2010年代）

3.3.1 中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」（2005（平成17）年）・中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006（平成18）年）

2000年3月に発足した教育改革国民会議は内閣総理大臣の私的諮問機関として設置され、教育基本法の見直しや教育振興基本計画の策定、教員評価制度の導入、コミュニティ・スクールの創設などさまざまな提言を行い、21世紀以降の教育改革の理念的起点となった。これらの改革の特質は、「個人の自由な選択による市場原理を基礎として『小さな政府』を標榜する新自由主義の改革」と、「国家主義のイデオロギーと国家の官僚的統制を強化する新保守主義の改革」が「セット」になっている点に見いだされる（佐藤 2003）。

例えば2000年代半ばの中教審答申では、グローバル化に関連した社会背景が「変革」「混迷」「国際競争」「大きな変動期」などの言葉で形容され、教育に対する社会的要求として「人材育成」という経済的意義が強調され始めた。

変革の時代であり、混迷の時代であり、また、国際競争の時代でもある今日、人材育成の基盤である義務教育の根幹は、これまでのどの時代よりも強靭なものであることが求められる。

（中央教育審議会　2005）

「知識基盤社会」の到来や、グローバル化、情報化、少子化、高齢化、社会全体の高学歴化等を背景に、社会構造の大きな変動期を迎えており、変化のスピードもこれまでになく速くなっている。

（中央教育審議会 2006）

このような「グローバル化」観に基づく教育観は、「ハイパーグローバリスト」「戦略的コスモポリ

タン」「新自由主義的アプローチ」に特徴づけられる「競争的グローバリズム」と重なる。

では、「競争的グローバリズム」の前景化は、「教員に求められる資質能力」論にどのように影響したのだろうか。2006 年答申では、過去の答申における言及を踏まえて以下のように書かれている。

> （引用者注：過去の答申における資質能力について）これらの答申の文言や具体的な例示には若干の違いはあるものの、これからの社会の進展や、国民の学校教育に対する期待等を考えた時、これらの答申で示した基本的な考え方は、今後とも尊重していくことが適当である。
>
> （中央教育審議会 2006）

すなわち、「利他的なグローバリズム」に根差した 1997 年の教育職員養成審議会答申を含めて今後も踏襲していく方針が謳われている。

一方で、「競争的なグローバリズム」の主要な関心はグローバルな経済競争の主体にあるため、教育政策の論点は「いかに子どもたちにグローバルな資質能力を獲得させるか」という論点にシフトしてゆく（小林 2019）。結果的に、以後の中教審答申においてはグローバル化と教員の資質能力を関連づけた記述がほぼ見られなくなった。

3.3.2. 中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（2012（平成 24）年）

前項で確認した社会認識は本答申においても大きくは変化しておらず、「グローバル化」は「変化の激しさ」や「先行きの不透明さ」をもたらす一因として位置づけられている。

> グローバル化や情報通信技術の進展、少子高齢化など社会の急激な変化に伴い、高度化、複雑化する諸課題への対応が必要となっており、多様なベクトルが同時に存在・交錯する、変化が激しく先行きが不透明な社会に移行しつつある。
>
> （中央教育審議会 2012, p.1）

また、このような社会状況の中で、こどもたちは「幅広い知識と柔軟な思考力に基づいて、知識を活用し、付加価値を生み、イノベーションや新たな社会を創造していく人材」「国際的視野を持ち、個人や社会の多様性を尊重しつつ、他者と協働して課題解決を行う人材」となることが期待されている。後者はグローバル化に関連した記述であるが、「協働」「課題解決」といった抽象的なワーディングゆえに「利他的なグローバリズム／競争的なグローバリズム」のいずれの文脈としても解釈可能である。

本論の主な関心である「教員に求められる資質能力」に目を転じると、以下のような表現で詳細に説明されている。

> （ⅰ）教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）
> （ⅱ）専門職としての高度な知識・技能
> ・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
> ・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力）
> ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
> （ⅲ）総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）
>
> （中央教育審議会 2012, pp.2-3）

ここには、「グローバル化」に関連する教員の資質能力に関する重要な変化がある。1997 年の教育職員養成審議会答申では、こどもたちに「地球市民」としてのシティズンシップを身につけさせるために「子どもたちの教育に直接当たる教員にもそれ

に相応しい資質能力が不可欠」とされ、すべての教員が現代を生きる成熟した市民としての模範を示すべきだという〈教養知〉の位置づけがなされていた。一方で、本答申では明確な整理はなされていないものの、「教科や教職に関する高度な専門知識」の筆頭に「グローバル化（に対応できる知識・技能）」が挙げられ、英語科を念頭に置いた〈専門知〉としての位置づけへと変化している。

3.3.3. 中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」（2015（平成 27）年）

本答申は、山積する学校教育の諸課題を踏まえて、教員の資質能力向上を個人の研修課題ではなくさまざまな組織の連携により実現する方向性を強く打ち出した点に特徴がある。一方で、グローバル化をはじめとした社会変化への認識と教育観に関しては、2000 年代の答申からほとんど変化していない。

> 知識基盤社会の到来と情報通信技術の急速な発展、社会・経済のグローバル化や少子高齢化の進展など、我が国の社会は大きく変化してきた。特に近年は、人工知能の研究やビッグデータの活用等による様々な分野における調査研究手法の開発が進められており、将来、こうした新たな知識や技術の活用により、一層社会の進歩や変化のスピードは速まる可能性がある。
>
> このような変化の中、我が国が将来に向けて更に発展し、繁栄を維持していくためには、様々な分野で活躍できる質の高い人材育成が不可欠である。こうした人材育成の中核を担うのが学校教育であり、その充実こそが我が国の将来を左右すると言っても過言ではない。そのためには、学校における教育環境を充実させるとともに、学校が組織として力を発揮できる体制を充実させるなど、様々な対応が必要であるが、中でも教育の直接の担い手である教員の資質能力を向上させることが最も重要である。
>
> （中央教育審議会 2015, p.2）

また、教員に求められる資質能力については以下のように示されている。

> ◆これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力などが必要である。
>
> ◆アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICT の活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量を高めることが必要である。
>
> ◆「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の醸成が必要である。
>
> （中央教育審議会 2015, p.9）

「グローバル化」は学校教育の背景を論じる際の枕詞として定着する一方、「教員に求められる資質能力」に関して具体的な記述はほぼ見られない。関連する記述についても、「小学校における外国語教育の早期化・教科化」と示されるにとどまり、かつて色濃く見られた「利他的なグローバリズム」はますます影を薄めるようになった。

また、「変化の激しい社会を生き抜いていける人材を育成していくためには、（中略）教員は、常に探究心や学び続ける意識を持つこと」（中央教育審議会 2015, p.9）という記述に表れているように、「グローバル化」は未来の変化する社会環境として抽象化され、ゆえに「学び続ける教員」が必要だという論理を正当化する言語的資源へと変化したとも考えられる。

3.4.「令和の日本型学校教育」が提起された現代（2020 年代～現在）

3.4.1 中央審議会答申「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～」（2021（令和 3）年）

本答申における社会認識もまたこれまでの方向性を踏襲したものであるが、「Society5.0」の用語が特徴的に示すように、急激な社会変化の焦点は人工知能や情報技術の発展と、それにともなう社会の構造的変化に当てられている[5]。

> 人工知能（AI）、ビッグデータ、Internet of Things（IoT）、ロボティクス等の先端技術が高度化してあらゆる産業や社会生活に取り入れられた Society5.0 時代が到来しつつあり、社会の在り方そのものがこれまでとは「非連続」と言えるほど劇的に変わる状況が生じつつある。
>
> （中央教育審議会 2021, p.3）

このような議論において、これまで社会背景を論じる際の枕詞として用いられてきた「グローバル化」の存在感はさらに薄まった印象を受ける。現に、本答申において「グローバル化」の言葉はわずか 2 回しか登場せず、小学校における外国語教育や高校の職業教育の在り方の前提説明に用いられているのみである。

教育実現に向けた教職員像の説明においても、グローバル化を念頭に置いた表現はほとんど登場せず、総論としての社会変化への適応と学び続ける必要性については従来の方向性からほぼ変化していない。

> 教師が技術の発達や新たなニーズなど学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。
>
> （中央教育審議会 2021, p.22）

他方で、本答申の各論においては、グローバル化の帰結として生じた「増加する外国人児童生徒等への教育の在り方について」という課題に関して、1 章分を割いて提言が行われている。例えば、「基本的な考え方」として以下のような言及がなされている。

> ○外国人の子供たちが将来にわたって我が国に居住し、共生社会の一員として今後の日本を形成する存在であることを前提に、関連施策の制度設計を行うとともに、我が国の学校で学ぶ外国人の子供たちが急増している現状を踏まえた施策の充実を図る必要がある。
>
> ○また、日本語指導が必要な外国人児童生徒等が将来への現実的な展望が持てるよう、キャリア教育や相談支援などを包括的に提供することや、子供たちのアイデンティティの確立を支え、自己肯定感を育むとともに、家族関係の形成に資するよう、これまで以上に母語、母文化の学びに対する支援に取り組むことも必要である。
>
> ○加えて、日本人の子供を含め、多様な価値観や文化的背景に触れる機会を生かし、多様性は社会を豊かにするという価値観の醸成やグローバル人材の育成など、異文化理解・多文化共生の考え方に基づく教育に更に取り組むべきである。
>
> （中央教育審議会 2021, pp.69-70）

上記のうち、特に「多様な価値観や文化的背景に触れる機会」の教育的意義に関する言及に着目したい。「多様性は社会を豊かにするという価値観の醸成」という文言において、「豊かさ」の内実は詳細に説明されてはいないものの、社会が多文化的なアイデンティティを包摂しようとする考え方は「利他的なグローバリズム」と重なる。他方で、その直後に等置される「グローバル人材の育成」という教育目標は、グローバル化に適応的な教育が個人の人的資本を高めて社会や国家を経済的に豊かにするという「競争的なグローバリズム」に基づくものであ

る。

翻って、これらの教育活動の実現に向けた「教員の資質能力」に関する具体的な記述はなされておらず、以下のような言及があるのみである。

> 現在の大学における教員養成課程では、外国人児童生徒等に関する内容は各地域の実情に応じて取り扱われているが、今後、全国的に外国人児童生徒数の増加が予想されることから、教員養成課程における外国人児童生徒等に関する内容の位置付けについて検討を行う必要がある。
>
> （中央教育審議会 2022, p.72）

その他にも、教師の研修機会の充実や日本語教育の充実、障害への配慮、就学状況の把握と就学促進、進学・キャリア支援の充実などの必要性が謳われているものの、「教員に求められる資質能力」の具体的な構想には至っていない。

3.4.2. 中央教育審議会答申「『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（2022（令和 4）年）

本答申は、上記の 2021 年答申で示された「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修の在り方について検討されたものである。

本論の課題意識に対しては、特に第Ⅱ部で整理された「『令和の日本型学校教育』を担う教師に求められる資質能力」が重要になる。具体的な資質能力に関して、文部科学省が 2022 年 8 月 31 日に改正した指針を踏まえて、①教職に必要な素養、②学習指導、③生徒指導、④特別な配慮や支援を必要とする子供への対応、⑤ICT や情報・教育データの利活用の 5 項目が示された（図 2）。

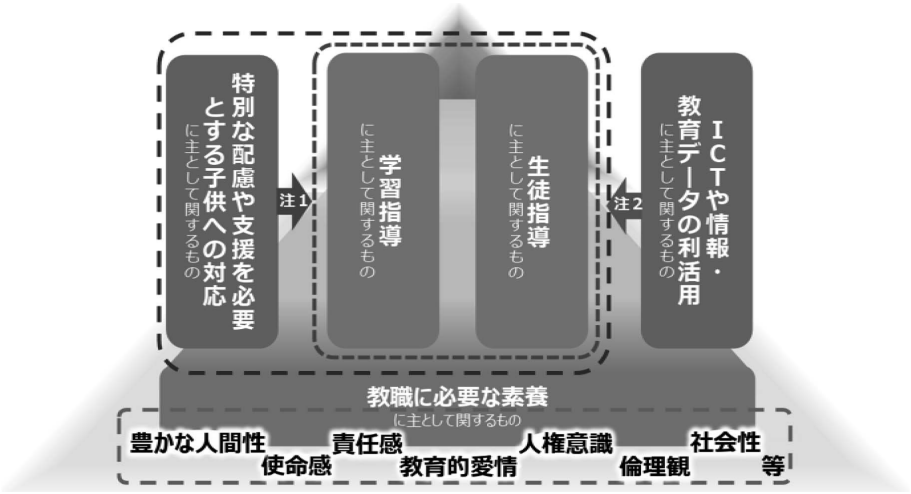


図 2　教師に共通的に求められる資質の具体的内容
出典：文部科学省（2022）

このうち、グローバル化と関連する記述について、本答申の元となる文部科学省（2022）の記述も含めて確認しよう。

まず、「教職に必要な素養」において、「国内外の変化に合わせて常に学び続けようとしている」という資質が示されている。これは先述の激しい社会変化をもたらす一因として抽象化された「グローバル化」概念（3.3.3）の残滓であり、グローバリズムと呼べるほどのイデオロギー性は見受けられない。

また、図 2 において「教職に必要な素養」と重なるように配置された破線内の文言のうち、「人権意識」「倫理観」の概念には、直接的な言及はないものの、「利他的なグローバリズム」に類する考え方――例えば国境を越えて人類全体に人権が保障されるべきだとみなす意識や、開発途上国の構造的不利の是正に向けて地球の一員として当事者意識を持つような倫理観など――を読み取ることも、98 年答申を踏まえれば不可能ではないだろう。

次に、2021 年答申で示された「増加する外国人児童生徒等への教育」に関しては具体的な記述は存

在しない。2021年答申が当該テーマを「(1) 学校教育の質と多様性、包摂性を高め、教育の機会均等を実現する」「(2) 連携・分担による学校マネジメントを実現する」という方向性に位置づけていることから、本答申では「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」や、その特性を踏まえた「学習指導」「生徒指導」として整理されたものと思われる。

4. 考察

本論では、「利他的な／競争的なグローバリズム」という分析枠組みを用いて、審議会答申の「教員の資質能力」に関する記述に表出した「グローバル化」観を通時的に分析してきた。

戦後から高度経済成長期にかけて、教師が「世界的視野」を持つことは「人間的国民的一般教養」に位置づけられていた。その後、1980年代の臨時教育審議会で「国際化に対応した教育の在り方」が強調され、その方向性が「教員に求められる資質能力」として具体化されたのは1997年の教育職員養成審議会答申での「地球的視野に立って行動するための資質能力」においてであった。ここに、日本の「教員に求められる資質能力」論における「利他的なグローバリズム」のピークが観察される。

21世紀に入ると、政策資料における「グローバル化」の文言は、学校教育の背景にある全世界的な経済競争と急激な社会変化を強調する枕詞として用いられるようになり、「競争的グローバリズム」が前景化し始めた。そこではグローバル化に対する学校教育の関心が「どうすれば子どもたちをグローバルな競争に適応させることができるか」という手段としての教育――例えば「使える」英語教育や留学など――へと傾斜し、「グローバル化」が「教員に求められる資質能力」と関連づけて言及されることはなくなっていった。

その後の2010年代以降の答申では、総論としての「グローバル化」そのものではなく、「グローバル化」の帰結として生じる各論的課題――急激な社会変化の中で教員が生涯学び続ける必要性、増加する外国につながるこどもたちへの対応――が取り上げられている。これらに関連した「教員に求められる資質能力」は、「特別な配慮」「人権意識」「倫理観」のような広い概念で抽象化され、グローバリズムとの関連性は見えづらくなりつつ現在に至っている。

以上の歴史的変遷における主要なターニングポイントをまとめると、①1990年代後半の「利他的なグローバリズム」の隆盛、②2000年代以降の「競争的なグローバリズム」の前景化と教育目標化、および「利他的なグローバリズム」の相対的後景化、③2010年代以降の「グローバル化」の各論化と「教員に求められる資質能力」論におけるグローバリズムの希薄化、の3つに整理できるだろう。

これらの分析結果に基づき、本論の冒頭に示した「教職課程を通じて教職者がどのように『グローバル化』をとらえるべきか」という問いに対して示唆を述べたい。

第一に、かつてはすべての教員に「不可欠」と明文化された「地球的視野に立って行動するための資質能力」の〈存在感の消失〉についてである。本論が分析してきたように、20世紀後半を通じて「地球市民」としての資質能力はこどもたちと教員が獲得するべき「人間的国民的一般教養」として位置づけられてきた。しかし21世紀以降の急激な「競争的グローバリズム」の隆盛は、「グローバル化」に関連する教職の課題意識を競争主体となるこどもたちのコンピテンシーの形成をめぐる問題（小林2024, p.17）へと移転させ、結果的に教員にとっての「地球的視野に立って行動するための資質能力」は現在存在感を失っている。もしくは、「増加する外国人児童生徒への教育」などに対応可能な専門性として構想されることで、総論（常に全員に必要なもの）から各論（状況に応じて一部の教師に必要なもの）へと変質した、とみなすこともできるかもしれない。

いずれにせよ、かつて教員に「利他的なグローバリズム」が求められた時期があり、それが21世紀以降に他の課題の影に潜んで見えづらくなっている現状とその歴史的経緯が存在する。本論はそれらの一端を明らかにした点で意義がある。

第二に、「地球的視野に立って行動するための資質能力」に表出するような「利他的なグローバリズム」が、教職の理念から忘却されることの危険性についてである。

教職者は、「競争的グローバリズム」のみに立脚して――例えば英語教育の低年齢化や4技能化、留学経験等の教育ニーズの高まりをもたらす〈外来の力学〉として――「グローバル化」をとらえるだけでは十分ではない。なぜなら、近年は欧米のみならず日本でも国政選挙で排外主義が堂々と主張されるようになり、「利他的なグローバリズム」が前提とする多文化共生の理念は、もはや社会通念として自明ではなくなりつつあるからである。

教職課程において「利他的なグローバリズム」の理論的前提が担保されない場合、どのような困難が生じるのか。以下に一例を示したい。

日本の教員による教育実践において、移民の児童生徒のマイノリティ文化を尊重する姿勢がかえってマイノリティを社会経済的成功から遠ざけてしまうという「多文化主義のジレンマ」が生じることが報告されている（髙橋 2021）。筆者が某大学の教職課程の講義でこのような現状と背景を解説した際、ある学生のコメントペーパーには「なぜ多忙な日本の教師が外国人のこどもの教育にまで労力を割かねばならないのでしょうか？」と書かれていた。教職をめざす学生のこの問いは、自身の将来のキャリアを真剣に考えたうえでなされた切実なものであろう。また同時に、この学生にとっての「グローバル化」とは、自身や将来自国のこどもたちが置かれる競争的環境として想起される（競争的グローバリズム）ことはあっても、社会的弱者の立場に置かれがちな外国につながる児童生徒を包摂する考え（利他的なグローバリズム）を伴うとは限らない。

したがって、教職課程において「グローバル化」の概念を扱いこの学生の問いに正面から向き合うためには、当為論としての「利他的なグローバリズム」に立ち戻り、改めてその理論的基盤を鍛え上げる必要があるのではないか。そのためには、「地球的視野に立って行動するための資質能力」の現代的意義について教育学的に再検討することが、教職課程における今後の重要な課題となるだろう。

付記

本研究は、JSPS 科研費 24K16714（若手研究）「大卒若年層のグローバル志向に関する日韓比較研究」の助成を受けたものです。

注

1　中井（2021）や五十嵐（2025）を参照。
2　ここでは分析枠組みとして解釈を明確にする意図から、中庸的な立場の「転換主義者」と「転換主義者アプローチ」を意図的に除いている。
3　「グローバルな正義論」の概要ついては宇佐美編（2014）を参照。
4　一方で、本答申に4年間先立って公表された中教審答申「教育・学術・文化における国際交流について」（1974（昭和49）年）は、学校教員の資質能力に関する記述はないものの、当時の教育政策の国際社会に対するビジョンを知るうえで重要である。ここでは、欧米諸国を目標とした日本の急激な経済発展や異文化との接触機会が限られる地理的条件が、「国民一般の国際理解や国際協調の精神の欠如」や「独善的にして閉鎖的な行動様式」をもたらし、「近年における海外活動の拡大に伴い、我が国に対するいたずらな誤解と不信を招く背景ともなっている」という課題意識や、「従来我が国の国際交流諸活動がしばしば政治・経済の交流を中心として展開されてきた」という「反省」が述べられている。
5　このような議論の力点には、答申の取りまとめに向けた議論の最中に未曾有のコロナ禍が生じたことも大きく影響している。

参考引用文献

中央教育審議会，1958,「教員養成制度の改善方策について」https://warp.ndl.go.jp/web/20190601100309/http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309468.htm（2026年2月21日閲覧）.
中央教育審議会，1971,「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/710601.htm（2026年2月21日閲覧）.
中央教育審議会，1978,「教員の資質能力の向上について（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/780601.htm（2026年2月21日閲覧）.
中央教育審議会，2005,「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212703.htm（2026年2月21日閲覧）.
中央教育審議会，2006,「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu

/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm（2026 年 2 月 21 日閲覧）.
中央教育審議会，2012,「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf（2026 年 2 月 21 日閲覧）.
中央教育審議会，2015,「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2026 年 2 月 21 日）.
中央教育審議会，2021,「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）」https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf（2026 年 2 月 21 日閲覧）.
中央教育審議会，2022,「『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）」https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf（2026 年 2 月 21 日閲覧）.
長谷川哲也，2013,「『教員に必要とされる資質能力』に基づくスタンダードの予備的考察－各種審議会の議論や先行事例の検討を通じて」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 21 号，pp.121-130.
Held, David, McGrew, Anthony, Goldblatt, David and Perraton, Jonathan, 1999, *Global Transf-ormation,* Polity Press（＝2006，古城利明・臼井久和・滝田賢治・星野智訳『グローバル・トランスフォーメーションズ：政治・経済・文化』中央大学出版部）.
五十嵐彰，2025,『可視化される差別－統計分析が解明する移民・エスニックマイノリティに対する差別と排外主義』新泉社.
伊豫谷登士翁，2002,『グローバリゼーションとは何か－液状化する世界を読み解く』平凡社.
小林元気，2019,「英語教育改革と海外留学促進政策における『教育の福音』のレトリック－海外留学の促進をめぐるイデオロギーの批判的検討に向けて」『関西教育学会研究紀要』第 19 号，pp.33-47.
小林元気，2024,「異文化間移動と〈グローバルな資質〉の関係－日本の大卒若年層のグローバル・マインディッドネスに着目して」『異文化間教育』第 59 号，pp.16-35.
小林元気，2025,「大学生のグローバル志向の現代的構造－ネオリベラリズム／ナショナリズムとの融合可能性」異文化間教育学会第 64 回大会報告（抄録）https://www.intercultural.jp/wp-content/uploads/2025_thesis_kobayashi.pdf（2026 年 2 月 21 日閲覧）.
教育職員養成審議会，1987,「教員の資質能力の向上方策等について（答申）」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/01/23/1315356_001.pdf（2026 年 2 月 21 日閲覧）.
教育職員養成審議会，1997,「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」https://warp.ndl.go.jp/web/20190602062757 / www. mext. go. jp / b _ menu / shingi / old _ chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm（2026 年 2 月 21 日閲覧）.
賴羿廷，2025,「教員に求められる資質能力の変遷に関する研究－現代社会の教育課題を踏まえた分析」第 3 号，pp.41-54.
Mitchell, Katharyne, 2003, "Educating the National Citizen in Neoliberal Times: From the Multicultural Self to the Strategic Cosmopolitan", *Transactions of the Institute of British Geographers,* 28(4), pp.387-403.
文部科学省，2022,「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針に基づく教師に共通的に求められる資質の具体的内容」https://www.mext.go.jp/content/20220831-mxt_kyoikujinzai01-000024760_3_4.pdf（2026 年 2 月 21 日閲覧）.
中井遼，2021,『欧州の排外主義とナショナリズム－調査から見る世論の本質』新泉社.
臨時教育審議会，1987,「第四次答申（最終答申）」文部科学省ウェブサイト，https://warp.ndl.go.jp/web/20080218171744/www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpaf198701/hpaf198701_2_257.html（2026 年 1 月 9 日閲覧）.
佐藤学，2003,「教育改革を読む」『人文科学のすすめ』人文会，pp.62-71.
Shultz, Lynette, 2007, "Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings", *The Alberta Journal of Educational Research,* Vol.53, no.3, pp.248-257.
Steger, Manfred B., 2009, *Globalization: A Very Short Introduction Second Edition,* Oxford University Press（＝2010，櫻井公人・櫻井純理・高嶋正晴訳『新版　グローバリゼーション』岩波書店）.
髙橋史子，2021,「日本の学校も多文化社会の中にある」中村高康・松岡亮二編著『現場で使える教育社会学－教職のための「教育格差」入門』ミネルヴァ書房，pp.232-249.
宇佐美誠編，2014,『グローバルな正義』勁草書房.

第４部

在学生、卒業生からの寄稿

1. 教育実習、幼稚園・保育実習を終えて

2. 教員採用試験合格体験記

3. 学校ボランティア体験記

4. 卒業生からの近況報告

1. 教育実習、幼稚園・保育実習を終えて

教育実習を通して見えた教員の姿

学芸学部音楽学科演奏専攻４年次

私は、母校である中高一貫校にて3週間の教育実習を行いました。慣れ親しんだ学校ではありましたが、教員という立場で教室に立つと、見えてくる景色は全く異なり、多くの学びと気づきがありました。

実習を通して強く感じたのは、教員の仕事は想像以上に大変である一方で、それ以上にやりがいのある仕事だということです。私が見てきたのは、教員として働かれている姿のほんの一部、たった3週間でしたが、日々の授業準備や生徒対応、部活動指導など、常に生徒のことを第一に考えて行動されている姿が印象的でした。生徒の成長を一番近くで見守り、支えられることが、この仕事の大きな魅力であると実感しました。

授業づくりでは特に研究授業が印象に残っています。実習校では中学が1学年2クラスしかなく、研究授業のリハーサルは1回しか行うことができませんでした。限られた機会のなかで完成度を高めることは大変でしたが、実習生が12人いたため、放課後に集まり互いの研究授業を見せ合い、意見を出し合うことで、より良い授業をつくりあげることができました。一人では行き詰まってしまう場面でも、仲間の視点や助言が大きな支えとなりました。

また、実習生同士の連携の大切さも学びました。先生方に何度も同じ内容を質問しに行くのではなく、一度教えていただいたことは実習生同士で共有することで、効率よく行動することができました。こうした協力体制は、教員になった後にも必要不可欠な力だと感じています。

部活動ではコンクール前の指導にかかわり、結果が思うように出ず落ち込んでいる生徒に寄り添う場面もありました。技術面だけでなく、気持ちの面で支えることの大切さを学び、生徒一人ひとりに向き合うことの重みを実感しました。

この3週間の教育実習は、教員という仕事の厳しさと同時に、生徒の成長を間近で支えられる喜びを教えてくれました。私にとってこの経験は、今後の進路を考えるうえでの大きな財産となりました。

教育実習を終えて

学芸学部音楽学科演奏専攻４年次

私は小学生の頃から、恩師に憧れて「教員になりたい」という思いを抱いていました。しかし、音楽活動を軸とした学生生活を送る日々が続き、中学校の学校現場とかかわる機会はあまりありませんでした。そのようななかで迎えた教育実習で生徒とかかわった日々は、教員をめざしたいという気持ちをより強くさせるものとなりました。

私は母校の義務教育学校で、3週間の教育実習を行いました。実習初日、全校集会で挨拶を終えてクラスへ向かいました。最初の休み時間に明るく声をかけてくれた生徒の存在がとてもうれしかったことを覚えています。次の日からは、受け身にならず自分から積極的にクラス全員に話しかけることを目標にしました。日々のかかわりを大切に重ねるなかで、生徒との信頼関係が少しずつ築かれていくことを実感しました。

学校生活では、先生方が個々の多様性を尊重し、日常指導の細やかな配慮のなかで、生徒たちが他者を思いやる心を育んでいることが印象的でした。

授業実習では、生徒が主体的に学べる授業をめざし、クイズ形式の導入や対話を意識した活動を取り入れました。しかし、思うように手が挙がらず、授業運営の難しさを感じる場面もありました。その際、「教師自身が授業を楽しむこと」「ピアノの音や

タイマーを活用し、活動の切り替えを明確にすること」などをご指導いただきました。

次の授業では、生徒の発言に対して積極的に反応することを意識しました。「前回の授業をしっかりと覚えているね」など、思いを言葉にして伝えると、「先生そんなに喜んでくれるん」と言いながら、次第に手を挙げて発言してくれる生徒が増えていきました。その変化がとてもうれしく、生徒の言葉を大切に受け止めることが、授業への興味や意欲につながることを感じました。

教育実習を通して学んだのは、生徒一人ひとりと真摯に向き合う姿勢の大切さです。うまくいかないこともありましたが、その一つ一つが自分の成長につながる貴重な経験となりました。そして「私もこんな教師になりたい」と心から思える目標を見つけることができました。生徒とのかかわりのなかで学ぶことはもちろん、先生方の姿から教育の在り方を学ばせていただけたことは、何よりの財産です。3週間という短い期間でしたが、決して忘れることのない、大切な時間となりました。そして、この経験が教員採用試験の面接においても、自身の思いを言葉にして伝える大きな支えとなりました。

4月から教員として働くことが決まり、教育実習を受け入れてくださった学校の皆さま、実習担当の先生方、大学の先生方、そして支えてくださった周囲の方々への感謝の気持ちでいっぱいです。実習での学びを胸に、生徒一人ひとりと誠実に向き合える教師をめざし、これからも努力していきます。

教育実習を経て

学芸学部音楽学科音楽文化専攻４年次

私は、母校の小学校で2週間、中学校で3週間の教育実習を行いました。実際にこどもの前に立ち、授業を行うなかでたくさんの学びを得ることができました。

小学校では、授業においてメリハリをつけることの大切さを学びました。算数や国語では交流を通して和やかな雰囲気で授業を行う一方、怪我につながる可能性のある体育や学級づくりのために大切な道徳では空気を引き締める場面もありました。このように、教科や活動内容に応じて空気を意識的に変えることの大切さを、指導教諭からご指導いただきました。小学校の実習期間は2週間と短い間でしたが、少しずつ信頼関係を築くことができ、最後には児童から「来年はここの先生になってほしい」という言葉をもらったことがとてもうれしかったです。

中学校では、こども自身が主体となって学ぶことの大切さを学びました。地元の市では「Be the Player 自分で考え、動く、生み出す、そして社会を変える」という学校教育ビジョンが掲げられています。特に母校では、「委ねる学び」が重視されており、生徒が自分で学習内容や学習方法を決め、方法・場所にとらわれず、主体的に取り組む姿が印象的でした。私が通っていた頃の授業とは大きく変わっていたため、実際に授業を行う際はとても緊張しました。もちろん上手くいかなかったこともありましたが、その反省点をすぐ次の授業に生かし、生徒にとって考えやすい発問の仕方や時間配分などを工夫することができました。また、指導教諭から「生徒にどんな力を身につけてほしいかを考えることが大事」というアドバイスをいただき、一貫性のある授業づくりが大事だと学びました。

小学校と中学校の両方での教育実習を通して、こども全員が安心して活躍できる学級づくりをしていきたいと強く感じました。進んで発言できるこどももいれば、そうではないこどもの姿もみられました。そのため、それぞれの個性を尊重し、その個性を輝かせられるようになりたいと感じました。

また教育実習では、児童生徒から新たな視点や元気をもらい、先生方からはたくさんのご指導をいただきました。これから教育実習にいく皆さんも不安があると思いますが、一日一日を大切に、ぜひ実習を楽しんでほしいと思います。

春からは、地元で小学校教員として働きます。教育実習で学んだことを糧に、こども一人ひとりに寄り添える教師になれるよう、これからも精進してい

きたいと思います。

教員としての覚悟

学芸学部音楽学科音楽文化専攻４年次

小学6年生の頃、お小遣いで買った先生の丸つけペン。今振り返ると、私はこの頃から学校の先生に憧れを抱いていたのだと思う。しかし、憧れが強くなるにつれ、教員という職業の重みや、もしかなわなかったらどうしようという不安を感じるようになり、大学入学後は一般就職も視野に入れながら教職課程の授業を受講していた。

私が中学生の頃、音楽科の教育実習生が学校に来ていたことをよく覚えている。そして今度は、私自身が教育実習に臨む立場となった。不安もあったが、それ以上に楽しみという感情が勝っていた。初日の朝、職員会議で挨拶をすると、先生方は温かく迎えてくださり、生徒たちも興味を持って話しかけてくれた。こうして、教育実習が始まった。

実習前には大学で模擬授業を行い、実習期間中も指導教諭の先生や教頭先生に何度も授業の練習を見ていただいた。そのため、十分な準備を重ねたつもりで授業に臨んだ。しかし実際の授業では、想像していなかったところで生徒がつまずいたり、一度の指示では意図が十分に伝わらなかったりする場面があり、思うように授業が進まないことも多かった。

授業が終わるたびに指導教諭の先生から丁寧なフィードバックをいただいた。特に、一クラス目の授業で伝わりにくかった点を踏まえ、次のクラスでは自分なりに工夫を加えたところ、その点を評価していただいたことは大きな励みとなり、達成感と喜びを感じた。

また、実習では音楽科の授業だけでなく、他教科の授業見学やホームルーム、給食指導などにも携わった。文化祭にも参加させていただき、放課後に準備や練習に励む先生方の姿を間近で見ることができた。こどもたちのことを第一に考えながらも、先生方自身が学校生活を楽しもうとする姿勢が印象に残っている。

実習最終日、私は職員室で涙をこらえながら先生方に挨拶をし、教員をめざして努力していく決意を新たにした。生徒たちにも温かく見送っていただき、教育実習は終了した。

この実習を通して、教員は授業を行うだけでなく、生徒一人ひとりの学校生活を支える存在であることを実感した。特に音楽科の教員は、3学年すべての授業を担当し、生徒と継続的にかかわることができる点に大きな魅力がある。学年ごとに異なる成長段階を見守りながらかかわれることは、音楽科ならではのやりがいであると感じた。授業の中でのかかわりはもちろん、休み時間や行事、日常的な声かけの積み重ねが、生徒との信頼関係につながっていることを学んだ。

私はこの春から大阪府の教員として勤務することが決まっている。教育実習で得た学びやこれまでの経験を生かし、生徒一人ひとりが自分らしく学校生活を送れるよう支えられる教員をめざしていきたい。これから教育実習に臨む後輩の皆さんも、自分自身と向き合い、大いに成長できる貴重な機会であるので、現場でしか得られない学びや出会いを大切にし、一日一日を過ごしてほしい。

「ポンコツ」実習生の二週間

学芸学部メディア創造学科４年次

「母校でもう一回再会できたらおもしろくない？」

別の大学に進学した高校時代の親友が教員免許を取得しようとしていることを知った。それを知った私は、私も教職課程を履修すれば、彼女と教育実習に参加することができる、恩師にも会える、など、不純とも言える動機で教職課程を履修し始めた。

なんとなく教職課程を履修し始めようかなと考える同じ学科の学生は十人弱ほどいたが、3年次が終わる頃には、気づけば3人にまで減ってしまってい

た。それでも、履修を続けた3人は、お互いの模擬授業にアドバイスをしあい、全員「これはおもしろいのでは？」と自信のある授業を考えられるようになり、技術は向上していった。しかし、私の自信は教育実習で崩れ去ることになる。

親友と再会して臨んだ母校の高校での教育実習。これまで身につけてきたものはこうも発揮できないのかと愕然とした。ありがたいことに、初日から情報科の授業を担当させていただき、私はこれまで大学で身につけたものを詰め込んで授業を準備し、臨んだ。生徒が少しでも楽しんで体験しながら学べるよう用意したwebコンテンツは、ネットワークトラブルも相まって使用できず、その回避策を考えることを怠っていた私は、生徒の前で狼狽えて、戸惑い、不安げな表情をしていた。そこからの授業の記憶はほぼ残っていない。ただ、教育実習生の控え室に戻ったとき、授業をやり切った親友の姿は、私には眩しすぎた。

指導教官の先生に、基本的な姿勢からご指導をいただいた私は、毎日夜遅くまで授業の改善に取り組んだ。翌日、修正したもので教壇に立っては、上手くいかない、修正案が思いつかない、けれども少しでも良くなれと修正する。その繰り返しだった。時には、目測を大幅に見誤り、授業時間が大幅に余ってしまい冷や汗が止まらなくなったこともあった。

そのような「ポンコツ」な私を、指導教官の先生だけではなく、他の情報科の先生、さらには他教科の先生まで私のことを見捨てず、私が研究授業をなんとか成立させられるように、教員として授業をできる人間になるようにと、毎日アドバイスをくださり、時には先生の私物の資料を貸してくださり、私の授業資料の改善点を教えていただいた。

そうして臨んだ研究授業では、これまでの授業と比較して、比べ物にならないほど、生徒が楽しそうに授業に参加してくれていることを肌で感じた。長い時間をかけて準備をした結果、自信をもって生徒の前に立ち、やりたいと考えていたタブレットを使った体験的な授業も行うことができた。私は、この日初めて授業が楽しいものだと知った。

この実習を通して、試行錯誤を続けること、教える内容を専門家として深く理解すること、そして周囲の先生方と積極的にかかわることの重要性を学んだ。大学内では得られなかった実践的な学びを経験し、自分が大きく成長できたと感じている。この経験を忘れず、学び続ける大人をめざしていきたい。

教育実習を通して得た学びと成長

学芸学部メディア創造学科４年次
麦谷　舞子

私は京都市内の高等学校で、3週間の教育実習を行いました。担当教科は情報科で、2時間連続の授業を計6回実施しました。授業では、「アナログとデジタル」や「メディアリテラシー」をテーマに、生徒が日常生活と結びつけて考えられるよう工夫しました。また、教科指導に加えて、総合的な探究の時間へのかかわり、担任業務の補助、清掃指導、プリント配布など、学校の日常的な業務にも携わりました。行事面では、スポーツ大会での応援・参加を通して、生徒の学校生活全体にかかわる経験をすることができました。

教育実習を通して特に学んだことは、授業中の生徒の反応をよく見ることの重要性です。準備した内容が必ずしも想定通りに伝わるとは限らず、生徒の表情や反応を手がかりに、その場で説明を補ったり進め方を調整したりする必要があると実感しました。また、授業が思うようにいかないときには、一人で抱え込むのではなく、周囲の教員に相談することで状況を前向きにとらえ直せることを学びました。こうした経験から、同僚となる教員同士の関係性が、教育活動を支える重要な基盤であると感じました。

一方で、生徒から「先生の授業がおもしろかった」「ずっといてほしい」と声をかけてもらえたことは、大きな励みになりました。短い実習期間であっても、生徒と真摯に向き合うことで関係が築けることを実感し、教員という仕事のやりがいを強く感

じる経験となりました。

後輩へのメッセージとして伝えたいことは3つあります。1つ目は、実習前から学校ボランティアなどを通して、高校生と話す経験を積んでおくことです。生徒とのかかわりに慣れておくことで、実習中に自信をもって接することができると思います。2つ目は、生徒の名前をできる限り覚え、名前を呼んでかかわることです。名前で呼ぶことは、生徒との信頼関係を築くための大切な一歩だと感じました。3つ目は、実習校との具体的な打ち合わせは、教員の異動等もあるため、4月以降に担当者へ連絡することが望ましいです。教育実習は多くの学びを得られる貴重な機会であり、主体的に取り組むことでその経験はより充実したものになると考えます。

教育実習を終えて

現代社会学部社会システム学科４年次

①教育実習でどのようなことをしたのか

教育実習では、主に授業見学と、自身での授業実践、生徒との日常的なかかわりを行った。授業見学では、単に板書や説明内容を見るのではなく、生徒への声かけの仕方や教室全体の空気のつくり方に注目し、その見学をもとに自分の授業を構成し、実際に教壇に立って授業を行った。また、授業外でも生徒とのかかわりを大切にし、積極的な休み時間の会話や部活動への参加を通して、生徒の普段の様子を知るよう努めた。実習期間中は常に教える立場として学校生活にかかわることを意識し、教員の業務が授業だけに限られないことを体感した。

②教育実習を通して学んだこと

実習を通して最も強く感じたのは、「授業は受けるものと、つくるものでは全く違う」ということである。これまで生徒として授業を受けてきた際には意識していなかったが、教える側に立つことで、授業には明確なゴール設定が必要不可欠であると痛感した。ゴールが曖昧なままでは、生徒に何を持ち帰ってほしいのかが伝わらない授業になってしまう。

また、授業の導入部分がその後の展開や生徒の集中度に大きく影響することも学んだ。導入で生徒の興味を惹くことができれば授業全体がスムーズに進む一方で、導入がうまくいかないと立て直すことの難しさを感じた。

さらに、生徒との関係づくりの重要性も実感した。部活動や日常のコミュニケーションを通して信頼関係が築かれることで、授業中の反応や雰囲気も大きく変わることを知り、教員には人として生徒と向き合う姿勢が求められていると感じた。

③後輩へのメッセージ

教育実習を通して私が大切だと感じたことは「積極的に見ること」と「自分の考えをもつこと」だった。授業見学では、内容だけでなく、なぜその説明をしているのか、なぜそのタイミングで問いかけをしているのかといった意図を考えながら観察すると、多くの学びが得られると感じた。また、実習中は自分ならどうするかを常に考えながら過ごすことが重要だと感じた。私の担当をしてくださった教員の方は、授業づくりに正解は一つではなく、自分なりの工夫や視点をもつことで実習の経験はより深いものになるとおっしゃっており、実際に自分もそれを強く感じた。緊張や不安は誰にでもあるが、それ以上に、実際の学校現場に身を置くことでしか得られない学びがあるため、失敗を恐れず、一つ一つの経験を大切にすることの重要性を実感した。

学びに溢れた3週間

現代社会学部社会システム学科４年次

私は母校である中高一貫校で3週間の教育実習を行いました。私は高校から入学しましたが、実習では中学2年生の歴史を担当させていただきました。自らが在学していなかった中学部で授業を担当する

ことに当初は不安もありましたが、実習中は新鮮な気持ちで生徒と向き合うことができました。また、担当は中学生でしたが、授業見学や学校行事、日常のかかわりを通して中学1年生から高校3年生までの幅広い学年の生徒と接することができた点は中高一貫校ならではの貴重な経験であったと感じています。

教育実習は「多忙で大変なもの」と先輩から聞いて不安を感じていましたが、私は最初から最後まで「楽しく笑顔で頑張る！」という姿勢で臨みました。その結果、日々の授業準備から研究授業まで、忙しさのなかにも充実感を見いだし、前向きに実習に取り組むことができました。実習中に学んだことのなかで特に印象に残っていることは、「1教えるために、10勉強する」という姿勢の大切さです。授業準備や実践を通して、教科書の内容を理解して伝えるだけでは不十分であり、関連する知識の引き出しをたくさん持っておくことの重要性を実感しました。また、単に知識を伝えるだけではなく、授業に広がりや深みをもたせることが生徒の興味・関心を引き出すうえで重要であると学びました。教師の言葉や問いかけひとつで生徒の学習意欲や理解度が大きく変わることを現場で体感できたことは大きな収穫でした。さらに、実習中には合唱コンクールが行われ、クラス練習の様子を毎日見守るなかで生徒同士が試行錯誤しながらひとつの目標に向かって練習に励む姿を目の当たりにしました。本番の舞台でそれまでの努力が歌声として表れた瞬間には、短い期間の中でも大きく成長した生徒の姿に感動しました。この経験から「教師」という職業は、成長期にあるこどもたちの人格形成に深くかかわり、生徒とともに成長し続けられる尊い仕事であると感じました。

実習を通して、教育現場では教科指導力だけではなく、社会経験を積んだ教員の存在も求められていることを知りました。大学卒業後は教員の道には進みませんが、社会人としての経験を積んだうえでいつか母校に戻り、教員として働きたいという思いが芽生えました。お忙しい中、熱心にご指導くださった先生方、そして温かく接してくださった生徒の皆さんには感謝の気持ちでいっぱいです。この教育実習で得た学びを社会人になっても生かせるよう、これからも努力し続けたいと思います。

4週間の教育実習から得た学び

現代社会学部現代こども学科３年次

「教師になりたい」

教育実習を通じて、改めてこのように思いました。私は母校の小学校で、約4週間の実習を行い、児童の日々の成長や授業の展開の仕方など、現場で実習できるからこそ得られる学びがありました。私が経験したことを踏まえ、教育実習の内容や、特に学んだ点、これから実習に行く方に向けてのアドバイスを届けます。

私は1年生の学年を担当しました。朝は教室に入り、宿題の丸付けや児童の授業の準備を手伝いました。授業観察では、1年生から6年生、特別支援学級のすべての学年の授業を観察しました。第1週の5日目からは授業も行い、放課後は担任教諭とのリフレクションや行事の手伝い、次の日の授業や研究授業に向けた準備をしました。授業は国語2回、算数7回、生活1回、音楽1回、道徳1回を実施しました。中間休みや昼休みに児童と遊んだり、給食・掃除の時間にも児童とコミュニケーションを取ったりしていました。

教育実習で学んだことは2点あります。1点目は、どのようにすれば児童が授業に積極的に参加することができるかということです。授業を実施するなかで、最初は児童に話を聞くように促すことが非常に難しいと感じていました。特に算数の「10より大きい数」の授業では、児童が数図ブロックで遊んでしまったり、早く問題が解けた児童が他児としゃべっていたりして集中できないときがありました。しかし、声に抑揚をつけて話すことや、聞くことができる児童を認めて褒めることで、他児も積極

的に授業に参加することができたと感じます。2点目は、教師が「待つ」ことです。例えば、児童が静かになるまで焦るのではなく、待つことも大切なのだと学びました。一方で、児童が私語をしてしまわないように、聞く時間と活動の時間にメリハリをつけることによって、児童の集中が切れず、また騒がしくなりすぎない授業を展開できるようになったと思います。

これから教育実習に行く方へのアドバイスも2点あります。1点目は、自分のやってみたいことをどんどんやることです。児童とともに過ごすなかで、「こんな授業を実施したい」や、「教具をこんな風に工夫したい」など、自分がやりたいと感じたことは、可能な限り担任教諭に相談しました。もちろん、失敗もたくさん経験しましたが、その分、担任教諭にご指導いただき、「こうすれば良かった」という改善点や、次に実践してみたいことも見えてきました。2点目は、児童とたくさん遊ぶことです。児童との信頼関係は、たくさんかかわり、たくさん遊んでこそ築いていけるのだと、私は教育実習の中で学びました。授業準備などもありますが、休み時間は絶対に児童と遊ぶと決めるなどしながら、児童とのかかわりを大切に過ごしてほしいと思います。「教師は『背中』で語れるように」。これは実習先の校長先生が教えてくださった言葉です。まずは自分が興味をもったことに突き進み、児童と同じ目線で挑戦する気持ちを忘れずに充実した4週間にしてください。

4週間の実習で学んだこと

現代社会学部現代こども学科３年次

私はキリスト教の私立幼稚園で4週間の実習を行いました。縦割り保育が行われており、満3歳児から5歳児のこどもと過ごしました。異年齢のこども同士のかかわりは、例えば、5歳児が鉄棒で遊ぶ姿を見て4歳児が挑戦したいと奮闘する姿や、衣服の着脱が難しい満3歳児の手伝いをする姿が見られました。このようなかかわりから、異年齢ならではの交流や経験を得ているのだと学びました。憧れたり、優しくしてもらったりした経験は、こどもが成長するうえで大切なことだと感じました。また、幼稚園の大きな特色のひとつとして、モンテッソーリ教育が行われていました。モンテッソーリ教育という教育方法を通してこどもとかかわることは初めてだったので不安もありました。しかし、こどもの「やってみたい」という気持ちを尊重し、自らできるように援助することを学んでから、具体的な援助について考えるきっかけになりました。こども一人ひとりのできることを知り、自立していくためにはどうすれば良いかを考える大切さを学ぶことができました。部分実習では、朝と帰りのお集まりの手遊びや進行の補助、ピアノでの歌の伴奏、絵本の読み聞かせを行い、責任実習では、登園から午睡までの保育のなかで、3歳児に向けた製作や給食の配膳も行いました。一人ひとりの様子に意識を向けながら保育を進めていくことの難しさを感じました。部分実習・責任実習で実践したからこそ、学べたこともたくさんありました。私が設定した環境構成でこどもが難しそうにしている姿もみられましたが、次に反省を生かしていかなければならないと身が引き締まりました。日誌や指導案、製作の準備は正直大変でしたが、製作で作ったおもちゃでこどもたちが「まだ遊びたい」と言ってくれたときは、楽しんでもらえたことを実感し、うれしさで胸がいっぱいになりました。そして私が幼稚園実習で学んだことで印象に残ったことは、「こどもの背景を考える」ということです。4週間の実習を通して、さまざまなこどもがいることを学びました。集中することが難しいこども、気持ちを伝えることに時間を要するこどもなどがいて、初めはこどもの気持ちに上手く寄り添えていないと感じていましたが、なぜ泣いているのか、どうしてほしいのか、今何がしたいのかを考えることで共感しやすくなりました。共感することで、こどもも気持ちを表してくれるようになり、信頼関係にもつながっていったと思います。さらに、「多くのこどもと積極的にかかわる」ことです。

中には人見知りのこどももいます。しかし毎日少しずつ話をすることで、きっと心を開いてくれると思います。また、多くのこどもと遊ぶことで、さまざまな援助の仕方を学ぶことができます。十人十色という言葉があるように、援助の仕方や声かけも人それぞれであることを学びました。

実習の最初は不安や緊張が大きかったですが、笑顔で接してくれるこどもたちや、丁寧に指導してくださる先生方の温かさに触れ、4 週間楽しく実習を行うことができました。4 週間という時間の中で、こどもの成長する姿に立ち会える瞬間もあり、保育者としてのやりがいを感じました。慣れない場所での毎日は不安も多いと思いますが、元気いっぱいのこどもたちと接することで、不安も楽しさに変わっていくと思います。失敗を恐れずどんどん挑戦し、実習生にしか味わえない経験をして、たくさんのことを学んでください。

興味を起点とした保育を学んで

現代社会学部現代こども学科３年次

私は私立の幼保連携型こども園の 3 歳児 20 名のクラスで実習を行いました。年度末ということもあり、こどもたちはすでに園での生活リズムや人間関係が安定しており、クラス全体がまとまりのある穏やかな雰囲気に包まれていました。日々の保育を観察するなかで、こども同士の信頼関係はもちろん、保育者とこどもとの信頼関係がいかに大切なものであるかを学ぶことができました。保育者に対して安心感をもっているからこそ、こどもたちは自分の気持ちを素直に表現し、のびのびと活動に取り組めるのだと実感しました。園生活では、遊ぶときと話を聞くときのメリハリがしっかりとあり、こどもたちはその切り替えを自然に行っていました。保育者はこどもたちが興味をもったことをさりげなく拾い上げ、それを遊びや活動に発展させることで、より多くのことを経験できる保育を実施されていました。こどもたちは、できたことや見てほしいものを笑顔で保育者に見せ、保育者もその思いをしっかり受け止めながら全体に共有していました。気づきを共有するなかで、保育者は室内にとどまらず、実際に外に出て自然に触れたり、素材に直接かかわったりする経験を大切にされていました。こどもたちはそうした実体験を通して、自ら考え、感じ、行動する姿を見せており、一人ひとりの「やってみたい」という気持ちを大切に育てる保育の在り方を学ぶことができました。

保育を観察したうえで、同じようにこどもの興味や意欲を引き出し、それらをさらに広げていくことを心がけました。しかし、実際にこどもとかかわると、予想外の言葉や行動に寄り添うことに必死になり、興味を発展させることの難しさを実感しました。こども一人ひとりの性格や発達段階、興味の違いを理解しながら、その瞬間の気づきをどのように保育につなげていくかを考える必要があり、常に観察力と柔軟な対応が求められると気づきました。また、保育者がこどもたちの小さなつぶやきや行動を見逃さず、それを次の活動へと発展させていく姿勢から、日々の積み重ねの大切さも感じました。

今回の実習を通して、保育はこども一人ひとりの思いを受け止め、信頼関係のなかでその成長を支えていくことだと改めて感じました。実習では緊張することも多く、失敗の方が多くなるかもしれませんが、その経験が今後の宝になるため、ぜひ失敗を恐れず、さまざまな挑戦をしてほしいと思います。

施設実習を終えて

現代社会学部現代こども学科３年次

私は 10 日間にわたり、児童養護施設での実習に行かせていただきました。施設実習ではこどもと一緒に遊んだり、食事の時間を共に過ごしたり、洗濯物をたたむなどの家事にも参加しました。実習が始まって間もない頃は、施設で生活している幼児や児童の生活の場に入らせていただくことへの不安がありました。また、心に傷を負った経験のあるこどもを、自分の言葉や行動で傷つけてしまうのではないかという心配もありました。しかし、無理に話しかけようとせず、距離感にも配慮しながら、少しずつこどもの様子を見てかかわっていくことを心がけました。すると、こどもたちの方からも話しかけてくれたり、「一緒に遊ぼう」と声をかけてくれたりするようになりました。

10 日間、施設で生活しているこどもたちとかかわることで、こんなにも小さなこどもがこれまで辛い経験をしてきたのだと実感する場面が何度もありました。あるこどもが職員の方に「抱っこして」と声をかけた際、職員の方が「最近、抱っこやおんぶをしてほしいと言えるようになってきたね」と話されており、これまではそのような気持ちを言葉にすることが難しい環境にいたのかもしれないと感じました。また、布団のシーツの中に入って遊んでいたこどもが「閉めて」と言ってきた場面で、私が「閉めたくない」と伝えると、「僕のことが好きじゃなかったら閉めて」と愛情を確かめるような言葉を返してきました。その言葉から、こどもが愛情に対して不安を抱えながら大人とかかわっている様子が伝わり、胸が締め付けられる思いがしました。これらの経験から、幼児や児童が一人ひとりさまざまな背景を抱えながら生活しているのだと強く感じました。実習を通して、こどもと一対一でかかわる時間や、大人に安心して甘えられる環境があることの大切さを学びました。また、一人ひとりを丁寧に見つめ、そのこどもに合ったかかわり方を考えながら接していくことが、保育者として重要であると実感しました。この実習は、保育者をめざす者としてだけでなく、一人の人間としても成長することができた貴重な経験となりました。

実習が始まる前は、「どのようにかかわれば良いのだろう」と不安に感じる方も多いと思います。しかし、こどもたちの言葉や様子、その背景にある気持ちを大切にしながら丁寧にかかわっていくことで、こどもたちの方からも少しずつ心を開いてくれるようになります。また、こどもたちと一緒に思いきり楽しむこともとても大切だと感じました。大人が心から楽しんでいると、その気持ちはこどもたちにも伝わり、より豊かな時間を共有できると思います。ぜひ不安を抱えすぎず、こどもたちとの時間を大切にしながら実習に取り組んでほしいと思います。

教育実習で学んだこと

表象文化学部英語英文学科４年次

教職課程の履修を始めた頃、教育実習に行くことは、まだまだ先の話だと楽観視していた。しかし、そのときは思いのほか早く訪れた。母校である高等学校へ、卒業生として、そして教育実習生として、どのような立場で伺えばよいのかを考えるだけで、当初は緊張でいっぱいであった。しかし、実習が始まってみると、その心配は無用であった。生徒たちやお世話になった先生方は本当に温かく迎えてくださった。一方で、制服や校則などが在学当時とは少し変わっており、「自分はもう生徒ではなく、実習生としてここに立っているのだ」という自覚を強くもったことが、教育実習の第一印象であった。

実習は、まず先生方の授業を見学させていただくことから始まった。高校生の頃には何気なく受けていた授業も、実習生の視点で見ると、随所に創意工夫が凝らされていることが分かり、これから 3 週

間、自分も同じように授業を行うのだと思うと、自然と背筋が伸びる思いがした。実際に生徒とかかわるなかで、「先生！」と笑顔で声をかけてもらい、その姿に救われると同時に、3 週間の実習生活が楽しみになっていった。

教育実習の 3 週間は本当にあっという間で、非常に充実した日々であった。指導教諭の先生は終始親切に対応してくださり、私の授業を見ては的確なアドバイスをくださった。また、「いつでも質問に来てね」と声をかけてくださり、お忙しいなかでも相談しやすい雰囲気をつくってくださったことが印象に残っている。授業づくりでは、指導教諭の先生の授業スタイルを参考にしながらも、ウォームアップアクティビティを取り入れるなど、自分なりに大切にしたいことを意識し、授業の工夫を行った。

実習期間中は、朝 7 時 45 分頃には登校し、19 時頃まで学校に残ることが多かった。朝と帰りのホームルームを担当し、授業を行い、教材研究を進める日々であった。放課後は文化祭の準備期間でもあり、生徒とともに遅くまで準備を行った。文化祭当日にも参加させていただき、生徒の普段の授業中とは異なる一面を見ることができ、大変貴重な経験となった。振り返ると忙しい日々ではあったが、先生方からは教職のやりがいと難しさを学ばせていただき、生徒からは高校生活の楽しさや懐かしさを改めて感じさせてもらった。

来年度以降、教育実習に臨む後輩には、ぜひ実習を前向きに楽しんでほしい。難しいことではあるが、自分から積極的に行動し、先生方や生徒とかかわることを大切にしてほしい。そうした経験は、きっと将来、教職を志すうえで自分自身を支えてくれる大切な思い出になるはずである。

教育実習を終えて

表象文化学部英語英文学科 4 年次

私は今年度の 9 月に 3 週間、母校である女子校にて教育実習を行った。かつて生徒として過ごしていた頃とは大きく異なり、母校での教育実習は教師という立場の責任の重さを強く感じる日々であった。

教育実習の中で最も大変だったことは、授業づくりである。50 分という限られた時間の中で、どこまで内容を進めることができるのか、また、どの活動にどれくらい時間がかかるのかが分からず、指導案の作成には苦労した。さらに、指導教諭の先生が大切にされている授業の方向性と、自分がめざす授業の方向性が異なり、調整に悩むこともあった。しかし、何度も見直しを重ねながら丁寧に準備を行った結果、研究授業を見学してくださった先生方から「しっかりと対策してきたことがよく分かる」と評価していただいた。この経験から、授業への準備は時間をかければかけるほど、授業の質を高めることにつながると学んだ。

また 3 週間という短い期間ではあったが、生徒の成長を間近で感じることができたことは大きな喜びであった。実習当初は授業中に手を挙げなかった生徒が、次第に私の授業では自分の意見を積極的に発言してくれるようになった。その姿を見て生徒が安心して発言できる雰囲気をつくることの大切さと教師のかかわり方が教室全体に与える影響の大きさを実感した。

この教育実習を経て、私は母校に教員として就職することになった。高校生の頃からいつか教員として母校に戻りたいという思いを抱いていたため、その夢を実現できたことを大変うれしく思っている。実習中は教師としてだけでなく卒業生という立場からも学校にかかわることができ、自身の原点を改めて見つめ直す貴重な機会となった。教育実習は大変なことの方が多いが、生徒から「先生の授業は分かりやすい」「楽しい」といった感想をもらえたときに、その苦労は報われると強く感じた。後輩の皆さんには、目の前の生徒一人ひとりと真剣に向き合うことを大切にしてほしい。私自身もこれから生徒の可能性を信じ、応援し続けられる教師をめざして努力していきたい。

夢のような３週間

表象文化学部英語英文学科４年次

「また、教師として働きたいな」。これは私が3週間、母校の中高一貫校で教育実習を終えて感じたことです。毎日学校中を走り回り、心身ともに疲れを感じることもありましたが、それを上回る大きなやりがいを感じました。一日一日が非常に充実しており、教師としてだけでなく、一人の人間としても自身の成長を実感することができる、人生で最も濃密な3週間でした。

実習期間中は、HR活動や教材研究、指導案の作成、英語と道徳の授業など、さまざまな経験をしました。初めの1週間は、私も生徒も互いの距離感を探っている最中で、授業を計画通りに進めることの難しさを感じていました。そこで、休み時間や昼食の時間などのちょっとした時間にも生徒とコミュニケーションをとることを心がけた結果、生徒が自ら進んで発言し、授業内のアクティビティにも活発に参加してくれるようになりました。生徒一人ひとりに向き合い、個々の特徴を把握しながら問いかけや適切な援助を行うことの重要性を実感し、普段からのかかわりが授業に大きく影響することを学びました。「英語が苦手だ」と話していた生徒が、積極的に質問をしてくれるようになり、楽しそうに授業を受けてくれている姿を見ることができたことは、非常にうれしい経験でした。

この経験から、授業は教師の十分な準備や力量も重要である一方で、生徒と共につくりあげていくものであるということを忘れてはならないと感じました。生徒が安心して発言でき、間違いを恐れずに挑戦できる環境は、日頃のかかわりの積み重ねによって築かれます。生徒と教師の間に築かれる信頼関係があってこそ良い授業は成立するため、積極的なコミュニケーションを心がけてみてください。その反面、生徒と友達感覚になってしまうと、授業の規律や緊張感が薄れてしまうと感じました。そのため、指導すべきことは適切に指導し、教師としての威厳をもった振る舞いは常に考えていくべき課題であると思いました。

最後に、教育実習での業務は想像以上に時間がかかり、思うようにいかないことも数多くあります。しかし、その分、大きなやりがいと自身の成長を実感できる貴重な経験が待っています。教育実習生という立場だからこそ挑戦できることも多いため、ぜひ失敗を恐れず全力で取り組んでください。

教育実習を終えて

表象文化学部日本語日本文学科４年次

私は、母校である高校において、三週間の教育実習をさせていただきました。実習が始まる一カ月前に行われた事前訪問の際から非常に緊張しており、「とにかく失礼のないように」と必死だったことを今でもよく覚えています。そのようななかで、指導教諭の先生は私と誠実に向き合ってくださいました。私が考えていた授業構成やアイデアを一つ一つ丁寧に聞き、かみ砕きながら助言してくださったおかげで、のびのびと実習に取り組むことができました。

実習では、古文と物語を一つずつ担当し、第一学年の７クラスで各三時間、合計二十一時間の授業を行いました。また、授業以外にも、体育祭の準備・運営の手伝いや文化系部活動の発表会、学年集会での進路指導など、三週間という短い期間の中でさまざまな経験をさせていただきました。

この三週間の実習を通して学んだことは、大きく分けて三つあります。

一つ目は、授業内での指導技術についてです。指導教諭の先生からいただいた助言のなかで、特に印象に残っているのは時間配分に関するものでした。私は当初、授業で伝えたいポイントを箇条書きにし、スタートからゴールまで順に並べるイメージで授業を構成していました。しかし指導を受けるなか

で、「一時間の授業で最も伝えたいことを一つ、ゴールとして定める」という考え方へと変わっていきました。そうすることで授業にメリハリが生まれ、生徒にとっても何が重要なのかが分かりやすくなるということでした。重要なポイントを詰め込みすぎると、一つ一つの重要度がかえって薄れてしまうという学びを得ました。

二つ目は、生徒との接し方についてです。生徒と教師という関係性である前に、人と人との関係であることを忘れてはいけないと感じました。「教師らしくしなければ」という思いが強すぎたため、実習の初めの頃は生徒との距離を必要以上につくってしまっていたと思います。しかし、上辺だけのかかわりは生徒にはすぐに伝わってしまいますし、そのような教師と話したいとは思わないはずです。授業中に全力で話し、説明し、伝えようとすることで、生徒たちの目は自然と前を向いてくれていたように感じました。教師は多くの生徒と向き合っていますが、生徒から見た教師は「たった一人」であるということを、常に意識しなければならないと強く感じました。

三つ目は、先生方との関係性についてです。私は非常に恵まれた環境で実習をさせていただきました。どの先生方も教育実習生のことを気にかけてくださり、質問もしやすい雰囲気でした。その一方で、「実習をさせていただいている立場であり、貴重な時間を割いていただいている」という意識を常に持ち続けることの大切さも学びました。教育実習生として、何をすればよいのか、誰に聞けばよいのか、大人としてのマナーはどうあるべきかなど、分からないことばかりでした。しかし、「全力で取り組んでいる」という姿勢は誰にでも示すことができるものだと思います。先生方が実習生に求めているのは、成功する授業や完成された指導技術よりも、すべてを吸収しようとする学びの姿勢なのではないでしょうか。その期待に、私たち教育実習生は応えなければならないと強く感じました。

徹底した準備、積極的な発言や行動、挨拶など、実習中にできることはたくさんあります。緊張や不安のなかでの実習になるとは思いますが、これらの姿勢を目標として掲げるだけでも、大きな成長につながるはずです。頑張ってください。

教育実習を終えて

表象文化学部日本語日本文学科４年次

教育実習を振り返ると、正直、楽しい思い出よりも苦しかった場面の方が多く思い出されます。それでも「やって良かった」と思えるのは、生徒とかかわる楽しさを知れたこと、そして大変だった経験が自分の学びにつながったと感じられるからです。

私は母校である中高一貫の女子校で、2 週間の教育実習を行いました。朝と帰りの ST、国語科の授業見学、指導案の作成、掃除の指導、授業の準備と実践など、本当にさまざまな経験をしました。もともと人前で話すことに苦手意識があり、生徒とうまくコミュニケーションが取れるかどうかが不安でした。そのため、一度に大勢と仲良くなることよりも、一人ひとりと丁寧に関係を築くことを目標にしました。

そこで意識したのが、生徒の名前や部活、趣味を覚えることです。実習初日に自己紹介カードを書いてもらい、座席表と照らし合わせながら何度も読み返しました。3 日目には全員の名前を覚えることができ、休み時間に名前を呼んで話しかけると、生徒たちはとてもうれしそうにしてくれました。新しい人に緊張するのは、生徒も同じです。だからこそ、こちらから歩み寄る姿勢が大切なのだと実感しました。

一方で、反省点もあります。特に、生徒への指導がうまくできなかったことです。私は掃除の指導を任されていましたが、さぼっている生徒にどう声をかければ良いのか分からず、最後まで十分に指導できませんでした。叱るべきときはきちんと叱らなければいけないと分かっていながら、行動に移せなかった自分に悔しさが残っています。指示を待つのではなく、主体的に動くことの大切さを痛感し、今後

の課題として生かしていきたいと思います。

実習期間はうまくいかないことばかりで、自分の不甲斐なさに涙を流すこともありました。それでも、生徒たちが「授業、分かりやすかったです」と声をかけてくれたとき、ここまで頑張ってきて良かったと心から思うことができました。

これから教育実習に向かう後輩たちも、大変なことがたくさんあると思います。それでも、実習期間中は思いきり頑張ってみてください。苦しい経験も、きっと大きな学びとなって自分の力になるはずです。応援しています。

学びと気づきに満ちた教育実習

生活科学部人間生活学科４年次

私は、5 月中頃から 3 週間、母校で教育実習を行いました。一学年 2 クラス程度の比較的小規模な学校で、昔から穏やかな校風が特徴です。少子化の影響で数年前に義務教育学校へと再編されたため、慣れない環境に緊張しましたが、小中学生だった頃にお世話になった先生方や、他の実習生の存在が心の支えとなりました。

私は 8 年 2 組の担当となり、学級担任と教科指導の先生が同じ方だったため、指導を受けやすい環境でした。授業は、7 年次生で衣服の分野、8 年次生で食の分野、9 年次生で幼児の分野を担当しました。3 学年で実習を行ったため、範囲が広く準備は大変でしたが、どのクラスにも違った特色があり、多くの学びを得られる経験になりました。また、6 年次生までの授業を見学できたことも印象的で、同じ校舎で学ぶ小中学生の様子を見られたのは義務教育学校ならではであり、学校全体の雰囲気を感じ取ることができた点が興味深かったです。

授業づくりでは、生徒の興味を惹くために実物を見せる工夫をしました。織物や乳幼児の模型、食品表示などを提示すると、生徒の反応が明らかに良くなり、自然と授業に引き込むことができました。退屈させず、記憶に残る授業をめざすうえで、視覚的な教材は特に家庭科において効果的であると感じました。

また、指導してくださった先生は生徒思いで、実習初めにクラスの生徒に配った自己紹介カードの「好きな教科は何か」の欄には、クラスの過半数が家庭科と書くほど、生徒から信頼されていました。忙しい中でも実習生に真摯に向き合ってくださり、「こんな先生になりたい」と思える目標となりました。

先生の「沈黙を恐れなくてもいい」という言葉が心に残っています。道徳の授業であまり意見が出ず、発問の仕方が悪かったのではと相談した際、「沈黙の中で生徒も生徒なりに考えているから、焦らず待ってみることも大切。沈黙は必ずしも悪ではないから気にしすぎないで」と助言をいただき、目が覚める思いとともに深く納得させられました。

さらに、実習での最大の課題は時間の使い方でした。教材研究は奥深く、家庭科の魅力を改めて感じることができた反面、時間をかけすぎてしまい、授業の目的が分からなくなることがありました。力を入れるべきところと見切りをつける判断の大切さを、頭の片隅に置いておいてほしいです。

最後に、やはり何よりも大切なのは体調管理です。しっかり睡眠をとり、朝ごはんを食べて心身を整えて実習に臨んでください。失敗を反省することは大切ですが、必要以上に落ち込む必要はありません。3 週間はあっという間なので、落ち着いて前向きに取り組んでくださいね。応援しています。

教育実習にいかれる方々へ

生活科学部食物栄養科学科食物科学専攻４年次

私は、家庭科教員免許取得のため、母校である和歌山県の公立高校で 3 週間の実習を行いました。担当させていただいた授業は、2 年次生の家庭基礎と

3年次生のフードデザインで、合わせて32時間でした。家庭基礎では衣生活分野について実物を用いながら授業を行い、生徒の理解を深められるよう取り組みました。また、意見交流の場面では、1人1台配布されているパソコンを効果的に使い、広い教室でもすべての班の考えが共有できるように工夫しました。フードデザインでは、週に一度調理実習を行いながら、食材の栄養や調理特性などについて大学での学びを生かし、分かりやすく説明しました。どちらの授業でも、生徒とコミュニケーションを上手くとりながら授業を進められるよう心がけていましたが、中には自分の意見を表現するのが苦手な生徒も見られ、一人ひとりの生徒に向き合うことの難しさを実感した3週間となりました。

実習にいくまでは本当にいろいろな不安があり、指導教諭と上手くコミュニケーションをとれるのか、生徒と仲良くなれるのか、50分間の授業をできるのか、忙しい中で授業準備をきちんとできるのか、他の実習生たちと上手くやっていけるのかなど、多くの悩みがありました。しかし、実習が始まってしまうと、そんな不安を考える時間がないほど忙しく、目の前のことに取り組むのに必死で、いつのまにか不安はどこかへ消えていきました。1週目はとにかく慣れることと、2週目からの授業準備、2週目は授業と改善の繰り返し、さらに3週目の授業準備を行いました。3週目は授業と改善を重ねながら、研究授業の準備にも取り組み、あっという間に3週間が終わりました。想像していた以上に授業数が多く、調理実習の準備もあり、本当に忙しく大変な3週間でしたが、同じ環境で頑張っている実習生や大学の友達に支えられ、乗り越えることができました。また、指導教諭も親身に寄り添ってくださり、授業のことだけでなく、高校時代の話や大学生活についてなども、たくさん話しかけてくださりました。最終日には担任クラスや担当クラスの生徒から花束と色紙、黒板にたくさんのメッセージをいただき、大きなやりがいを感じられる時間となりました。楽しいことと大変なことでは、大変なことのほうが圧倒的に多い3週間でしたが、一生懸命生徒と向き合ってきて良かったと思える時間となりました。

始まる前はすごく不安で、憂鬱に感じることもある3週間だと思いますが、始まればあっという間で、たくさんのことが学べる貴重な時間だと思うので、全力で生徒と向き合い、楽しんできてください。

創造力を引き出す授業をめざして

生活科学部食物栄養科学科管理栄養士専攻４年次

私は栄養教諭の教育実習を通して、児童の創造力と向き合い、その力を育てることの難しさを実感した。5日間という短い実習期間の中で、さまざまな学級や教科の授業を見学したが、現在の児童は「ゼロからつくり出すこと」に対して苦手意識をもっているように感じた。

例えば国語の授業では、物語文を読んだ際に「ある場面での太郎さんの心情を表す一文を書き抜きなさい」といった、文章中に答えがある設問にはすぐに取り組めていた。一方で、「太郎さんの不安とはどのような不安ですか」というような自由記述の問いになると、手が止まってしまう児童が多く見られた。正解がひとつとは限らない問いであっても、無難な答えを探そうとする姿が印象に残っている。

実習の最終日には、「バランスの良いオリジナル給食の献立を考えよう」という題材で研究授業を行った。指導案を作成するにあたり、私は児童の創造力をできる限り引き出せる授業にしたいと考えた。そのため、栄養や献立作成に必要な知識はあえて最小限にとどめ、献立内容についても制限を設けすぎないようにした。児童一人ひとりが自由な発想で考える時間を大切にし、それぞれのアイデアが生かされる授業をめざした。また、「この授業には不正解がない」ということを強調して伝え、「食べたことはないけれど、こんな給食があったら良いなと思えるような給食を考えてみよう」と声をかけた。

献立作成の時間では、こちらが細かく指示をしなくても、児童が自分なりに考え、必要な情報を主体的に集める姿が多く見られた。自分のタブレット端末を使って食材や料理について調べたり、黒板に掲示した資料を自発的に見に来たりするなど、それぞれが工夫して取り組んでいた。児童同士で話し合いながら教室内を動き回り、情報を共有する授業の様子は、自分が小学生だった頃にはあまり見られなかった光景である。「献立を作成する」という共通の目的に向かい、一人ひとりが異なる方法で学習に取り組む姿から、主体的な学びの可能性を強く感じた。

今回の教育実習を通して、栄養教諭として児童の学びを支える際には、児童自身が考え、試行錯誤できる場をどのように用意するかが重要であると感じた。創造力は教え込むものではなく、安心して意見を出せる環境の中で少しずつ育まれていくものだと思う。そのためには、児童の考えを受け止める姿勢や、適切なタイミングでヒントを示すことが求められていると考えるようになった。これから教育実習を迎える皆さんには、児童の姿をよく観察し、自分にしかできない授業づくりに挑戦してほしい。迷いながらも自分なりに考え抜いた授業は、必ず意味のあるものになる。失敗を恐れず、教育実習に全力で取り組んでほしい。

2. 教員採用試験合格体験記

教員採用試験合格体験記

学芸学部音楽学科演奏専攻４年次

私が教員をめざした理由は、音楽をこどもたちに楽しいものだと感じてもらいたいと思ったからです。音楽に17年間携わってきた私にとって、「音楽＝苦楽を共にするもの」という考えをもっていました。しかし、音楽を苦手とする生徒もいて、本来楽しむべき教科を嫌いになってほしくないと日々強く感じていました。私自身、一度音楽にかかわることが辛くなってしまったことがあります。そのような気持ちになる生徒を誰一人つくりたくない、と思ったことが大きなきっかけです。もともとこどもとかかわることが大好きで、幼少期から先生という職業に漠然としたあこがれをもっていました。大学に入学し、教職課程を履修するなかで、生徒とのかかわり方や現在の教育の在り方を学び、あこがれからめざすべき職業へと変化したように感じています。

また、教員採用試験を受けるにあたって、大学3年次生前倒し選考を受験しました。私自身、「まだ習っていない部分があるから」や「難しいのではないか」という不安を抱えていましたが、受験して良かったと心から思っています。早期から受験できることを前向きにとらえ、早めに行動すると良いと思います。また、受験する都道府県の過去問題は、傾向をつかむために必ず取り組んでおくと役立ちます。大阪市の場合、ホームページに過去10年近くの問題が掲載されているため、確認すると良いと思います。私はあまり事前に対策を練ることができていなかったタイプですが、中川先生の「教職特別演習」で行った面接練習や、水本先生の「教育の制度と経営」での授業内容、春期集中教職課程研究会への参加などが試験勉強へとつながったと強く感じています。日々の授業を大切にし、さまざまな講習にも積極的に参加することが、最も自分の力になることだと感じました。面接では人物評価は大きな割合を占めていると実感しました。普段から積極的に行動すること、元気よく笑顔を心がけることが大切だと思います。アドバイスと言えるようなことは少ないですが、ぜひ周囲の方を頼ってください。先生方や教職課程センターの方、そして友人や先輩など、きっと助けてくださる方々がいると思います。就職活動は大変なことが多いですが、一人で抱え込まず、適度に息抜きをしながら、自分の思い描く将来につなげられるように頑張ってください。今までの頑張りは、どんな形になっても無駄にはなりません。心から応援しています。

教員採用試験を終えて

学芸学部音楽学科演奏専攻４年次

私が教員を志望した理由は、大きく二つあります。

一つ目は、恩師との出会いです。勉強だけでなく悩みや不安にも真剣に向き合い、一人ひとりの良さを認め、励ましてくださる姿に憧れ、私もこどもたちの成長を支えられる存在になりたいと考えるようになりました。

二つ目は、音楽の魅力をこどもたちに伝えたいという想いです。小学校の金管バンドで楽器に出合い、吹奏楽部での活動をはじめ、ソロやアンサンブル、オーケストラなど幅広い演奏活動を続けてきました。これらの経験を通して、音楽には仲間とともにひとつのものを創り上げる喜びや、人の心に寄り添う力があることを実感しました。こどもたちにも、音楽を通して自分の気持ちを表現し、他者とつながる喜びを感じてほしいという想いから、中学校の音楽科教員を志望しました。

試験勉強を始めた当初は、教職教養や専門教科、面接対策など範囲が広く、何から手をつければよい

のか分からず、不安を感じていました。そのなかで、教職課程センターやキャリア支援部に相談し、先輩方や友人に話を聞くことで、少しずつ自分に合った学習方法を見つけることができました。学習計画を立て、参考書や過去問題集の端に「何日までに」と期限を書き込むなど、毎日の学習量を明確にしたことが、継続につながったと感じています。

勉強を進めるなかでは、ただ暗記するのではなく、教職教養では「なぜそうなるのか」、専門教科では「自分が教員ならどこをテストで出題するか」を意識してノートにまとめる学習をしました。実際の学校現場を想像しながら取り組むことで、知識が定着しやすくなりました。面接・模擬授業対策では、大学の先生や友人に協力してもらい、何度も練習を重ねました。自分の考えを言葉にして伝える難しさを痛感すると同時に、教師としての在り方を深く考える貴重な時間となりました。

試験時期が教育実習と重なり、忙しい日々が続きましたが、共に学んだ仲間や支えてくださった多くの方々のおかげで、最後まで諦めずに取り組むことができました。

ここまで読んでくださった、教員採用試験の受験を考えている皆さんも、不安や迷いを抱えることがあると思います。本学には、対策講座や問題集、先輩方の記録など、心強い支援が数多く整っています。ぜひ周囲を頼りながら、自分なりのペースで進んでください。

私自身、まだ不安もありますが、生徒一人ひとりと真摯に向き合い、音楽の良さや美しさを伝えられる教員をめざし、これからも学び続けていきたいと思います。ありがとうございました。

教員採用試験の対策

学芸学部音楽学科音楽文化専攻４年次

私が教員採用試験を受けようと決めたのは、3 年次生の 12 月頃でした。短期間の準備にもかかわらず合格をいただくことができた要因について、主に 5 つあると考えています。

1 つ目は、思い立ったことをすぐに行動に移せたことです。例えば、教員採用試験を受けようと思った次の日には、生協の書店で教職教養と専門教養の対策本を購入しました。また、少しでも気になった自治体があれば、すぐにスマートフォンで試験の配点や科目を調べてメモを取るようにしていました。

2 つ目は、SPI 対策に早期から取り組んでいたことです。3 年次の 4 月に行われた大学の就職説明会をきっかけに、すぐに勉強を始めました。そこで得た知識を教員採用試験の一般教養でも活用することができ、結果として教員採用試験対策にもつながったと感じています。

3 つ目は、過去問題を効率的に活用できたことです。私は神戸市と横浜市を受験しましたが、どちらも実際に時間を計って解いた過去問題は 2 年分程度でした。一方で、過去 10 年分ほどの問題に目を通し、問題数や出題分野の傾向を分析することに多くの時間を割きました。例えば、神戸市の専門教養の音楽では、全部で 24 曲ある小学校歌唱共通教材から毎年出題があります。すべての曲を暗記することは非常に困難です。しかし問題を分析した結果、以前に出題された教材は繰り返し出題されていないこと、また出題範囲が 4〜6 年生の教材に限定されていることが分かりました。そこで、2〜3 曲に絞って学習したところ、実際の試験でもその中から出題されました。すべての範囲を網羅するに越したことはありませんが、限られた時間でより良い点数を取るためには、こうした分析が非常に役立ちました。

4 つ目は、並行して就職活動を行っていたことです。これまで主に筆記試験対策について述べてきましたが、合否を大きく左右するのは面接試験です。大学のキャリア支援の先生や教職課程を担当する先生方にもたくさん面接練習をしていただきましたが、本番ならではの独特の緊張感の中で経験を積めたことは、教員採用試験の面接において大きなアドバンテージになりました。教員採用試験の面接には場面指導など特有の対策が必要な部分もありますが、基本的には一般企業の面接と共通していると感

じました。メラビアンの法則にもあるように、話の内容以外も重要です。目を見て話すことや、熱意を持ちながらも落ち着いて話すこと、入退室時の礼儀作法など、できているつもりでも本番では十分にできていないと気づく場面も多くありました。

5つ目は、同じく教員採用試験合格をめざす仲間の存在です。お互いに教育実習が始まる前は、毎日のようにラーニング・コモンズで勉強し、二次試験前には模擬授業を見合ったり、リコーダーを一緒に練習したりしました。努力している友人の姿があったからこそ、私も最後まで諦めずに頑張ることができました。

最後になりますが、教育実習に就職活動、教員採用試験と忙しい日々が続きますので、どうか体調には十分気をつけて、笑顔で乗り越えてください。応援しています。

夢に向かって歩んだ大学生活

現代社会学部社会システム学科４年次

大阪府内の私立学校の教員採用試験に合格し、2026年4月から高校で社会科教員としての生活が始まります。ここでは、夢であった教員になるために、大学4年間で私が取り組んできたことをお伝えします。

私が教員をめざすようになったきっかけは、高校生活にあります。新型コロナウイルスの影響により、行事や日常生活が制限され、想像していた高校生活とは大きく異なる日々を過ごしました。そのような不安や戸惑いのなかでも、常に生徒の気持ちに寄り添い、前向きな言葉をかけ続けてくださった先生の存在が、高校卒業後も強く心に残っています。その姿を見て、私も生徒一人ひとりの思いを大切にできる教員になりたいと考えるようになりました。そこで、自身が最も得意としていた社会科の教員免許を取得できる同志社女子大学に入学し、4年間教職課程を履修してきました。

大学生活では、夢をかなえるために学業と並行して、個別指導塾でアルバイト講師として実践的な経験を積んできました。4年間で、小学1年生から高校3年生まで幅広い学年を担当するなかで、児童・生徒の理解度や性格に応じて指導方法を工夫してきました。目標に向かって共に考える経験を通して、「教えること」は一方通行ではなく、対話が何よりも大切であると学びました。また、教育実習では、授業づくりの難しさや学級経営の大変さを実感すると同時に、生徒の反応や成長を間近で感じることができ、教員になりたいという想いがさらに強まりました。加えて、母校の先生方に相談を重ねて現場の実情について学ぶとともに、大阪私立中学校高等学校連合会への登録など、将来を見据えた準備にも取り組んできました。

以下では、その具体的な取り組みについて紹介します。1つ目は、募集状況の確認です。公立学校の採用試験とは異なり、私立教員の採用は学校ごとに行われます。そのため、募集時期や試験内容が学校によって異なり、柔軟な対応が求められます。そこで私は、定期的に私立学校連合会のウェブサイトを確認し、募集状況の把握に努めてきました。2つ目は、就職活動への取り組みです。私は教員志望ではありましたが、一般企業の就職活動にも力を入れていました。私立学校の採用試験では、学校ごとに形式は異なるものの、面接試験が重視される傾向があります。筆記試験や模擬授業で十分に力を発揮できなかった場合でも、面接試験で挽回できる可能性があります。就職活動を通して面接の実践経験を積んでいたことで、自信をもって受け答えすることができ、好印象を与えることにつながったと感じています。

このような取り組みや、塾講師・教育実習を通して出会った、児童・生徒とのかかわりのなかで、日常的な声かけや向き合い方が、児童・生徒の心を大きく支えることを学びました。これから始まる教員生活では、生徒一人ひとりに寄り添い、困ったときには「強い味方」でいられる教員をめざし、努力を続けていきたいと考えています。

迷いと支えの中で見つけた、私の教員への一歩

現代社会学部現代こども学科４年次

私は教員になりたくて同志社女子大学に入学しました。しかし大学二年次生の頃から、教員の仕事の大変さを身に染みて感じるようになり、一度は教員になることを諦めようと思いました。そのようななかで行った教育実習が、私の気持ちを大きく変えました。実際の現場で児童とかかわるなかで、「やはり私は教員になりたい」と思うようになったのです。ただ、そう思ったからといって、すぐに教員になれるわけではありません。まず立ちはだかったのが教員採用試験でした。筆記試験の勉強は、時間をかけて積み重ねていけば少しずつ身につき、結果として表れていきました。一方で、私が最も苦戦したのは面接練習でした。

私は大学生活でサークルにも入っておらず、こどもとかかわるボランティアにも参加していなかったため、志望動機や自己 PR に使えるエピソードがほとんどありませんでした。そのため、長所や短所を考えるたびに、「これは違う」「これも使えない」と悩み続けていました。当時の私は、完璧な内容を考えてからでないと先生や仲間に相談してはいけないと思い込んでおり、一人で抱え込んでしまっていました。しかし、自分では「これで完璧だ」と思った内容を先生に見てもらっても、思うように伝わらないことが続きました。そこから、ゼミの先生にどんなことでも相談するようになりました。「こんな経験をしました」「その時、こう思いました」と、自分のありのままの気持ちを伝えながら、志望動機や自己 PR を一緒に考えていきました。すると、少しずつ自分の思いを素直に表した内容ができるようになりました。この経験を通して、否定されるのが怖い、間違っているかもしれないという理由で人に頼らないのではなく、周りの人に頼ることで自分の良さに気づけたり、自分を客観的に見られたりするのだと感じました。

教員採用試験を受ける前の私は、自己肯定感がとても低く、「自分には良いところなんてない」と思っていました。しかし、面接練習や自己分析を重ねるなかで、自分の強みを少しずつ見つけることができました。特に、仲間と一緒に面接練習をしたことは大きな支えでした。仲間の面接を見ることで良いところを真似できたり、自分の面接の良いところに気づけたりしました。自分一人で合格をめざすのではなく、仲間や先生と協力しながら進むことで、合格した時の喜びもより大きなものになりました。

今、合格体験記を書いていて強く思うのは、合格そのもの以上に、その過程に大きな意味があったということです。努力を重ねるなかで自分の良さに気づき、面接練習を通して、自分の思いを言葉にして人前で堂々と話せるようになりました。この経験は、これから教員として歩んでいく私の大きな支えになると思います。

教員採用試験合格体験記

現代社会学部現代こども学科４年次

私が教員をめざしたきっかけは、学校生活の中で出会った恩師の存在です。どんなときも児童一人ひとりに丁寧に向き合い、気持ちに寄り添ってくれる先生で、私自身もその姿に何度も救われました。その先生のように、児童の思いを受け止め、成長に寄り添える教師になりたいと思い、教員を志しました。

大学生活では、教育実習や学習支援のボランティアを中心に、児童とかかわる機会を意識的に増やしました。また、授業づくりの研究や、仲間との模擬授業を通して、授業力やコミュニケーション力を磨くことに力を入れました。教員採用試験対策では、筆記試験対策の継続と、面接練習を重ね、教員として求められる資質を少しずつ身につけてきました。

将来は、児童一人ひとりの思いや背景を理解し、

安心して挑戦できる学級をつくる教師になりたいです。「できるようになった」という経験を積み重ねられるよう、対話と温かい声かけを大切にし、学びへの意欲を育てる存在をめざしています。また、保護者・地域とも連携し、チームでこどもの成長を支える教師として働きたいです。

教員採用試験までの道のりは大変でしたが、児童と向き合う楽しさや、仲間と支え合って努力することの大切さを改めて感じた４年間でした。後輩の皆さんには、焦らず一歩ずつ準備し、現場で感じた「やりたい」という気持ちを大切にしてほしいと思います。自分のペースで、友達と励まし合いながら、最後まで頑張って欲しいと思います。

こどもと共に成長できる仕事

現代社会学部現代こども学科４年次

私はこどもとかかわる仕事に就きたいと考え、現代こども学科への入学を決めました。

大学でこどもについて学び、保育にかかわる実習やアルバイトを重ねるなかで、実際にこどもとかかわる経験を通して、こどもと心を通わせながら成長を見守り、喜びを分かち合うことのできる教員という仕事に、大きなやりがいを感じるようになりました。

特に乳幼児期や児童期は、こどもにとって多くのことが初めての経験であり、新しい出会いの連続です。そうした発見や学びの場に携わり、こどもの成長を支えられる仕事に強い憧れを抱き、教員をめざすようになりました。

そう感じたきっかけとなる場面は、主に三つあります。

一つ目は、幼稚園実習で出会った園長先生のこどもとの接し方です。園長先生は常にこどもに対して「なんでそう思ったの？」と問いかける姿勢を大切にされていました。そのかかわりのなかで、こどもが自ら考え、意味を見いだしながら行動する姿に触れ、こどもの主体性を育む保育の大切さと奥深さを実感しました。

二つ目は、保育実習での担任の先生の、こどもの思いを大切にする姿勢です。早朝保育では三歳児が合同で過ごしており、それぞれが自分のクラスに戻る際、私ともっと遊びたいと残念そうに話した場面がありました。そのとき、担任の先生は「朝の身支度が早く終われば、遊びにおいで」と声をかけていました。

クラスが違うという大人の都合を優先するのではなく、こどもの気持ちを受け止める温かなかかわりが強く印象に残りました。

三つ目は、放課後児童クラブでのアルバイトにおける主任の方針です。主任は、「その子が自分で気づくこと」を大切にし、直接的なかかわりで難しい場合には、間接的な方法も試みながら支援を行っていました。

読み聞かせの時間に話を聞くことが難しいこどもに対して、叱るのではなく、「読み聞かせが聞きたくないなら、こっちの部屋で少し休もう」と声をかける姿がありました。集団行動の大切さを踏まえつつも、そのこども自身の思いと、物語を楽しみにしている周囲のこどもたちの双方を尊重し、「中に入るなら静かにしよう」と理解を促したうえでの指導は、自分にとって大きな学びとなりました。

これらの経験を通して、こどもの主体性を大切にし、こどもと一緒に考えながら、自分自身も成長していける仕事に魅力を感じたことが、教員をめざす大きなきっかけとなりました。

大学生活では、時間を大切にしながら、さまざまなことに挑戦する姿勢を心がけてきました。こどもとかかわるうえで、自分の中に多くの「引き出し」をもっていることが重要だと感じているからです。そのため、四年間を通して学業だけでなく、人とのかかわりやさまざまな感情に向き合い、自分の中に多くの引き出しを増やしてきました。この四年間で得た引き出しを、将来、こどもたちのために発揮していきたいと考えています。

在学生の皆さんには、残された時間の中で、迷ったときこそ挑戦してみることを大切にしてほしいと

思います。どのような結果になったとしても、その経験は必ず自分自身の力になるはずです。

夢をかなえた大学生活

表象文化学部英語英文学科４年次

私は、中学校生活がきっかけで教員をめざしました。中学1年生の頃まで、私は人前に出て話したり、自分の意見を発言したりする勇気がなく、何かに挑戦してみたいという想いがありながらも、行動に移すことができませんでした。しかし、中学1年生の担任の先生がそんな私の気持ちを読み取り、私が得意だったピアノを生かしながら、人前に出る勇気や自信をつけられるよう背中を押してくださいました。その先生との出会いがきっかけで、考え方や友人関係など、すべてにおいて視野を広げることができました。また、その先生のおかげで英語が好きになったり、自分らしく学校生活を過ごすことができたりと、中学校3年間は、私にとって大きく成長することができた、かけがえのない時間でした。そして、その先生は私に「教員」という夢をも与えてくださいました。このことから、次は私が教員となり、義務教育最後の中学校という場で、生徒の個性や将来における可能性を最大限に広げられるようサポートしたいと考えるようになり、中学校教員をめざしました。

英語が好きだったこと、また教員免許が取得できることから、同志社女子大学の英語英文学科に入学し、英語力の向上と教員免許の取得に励んできました。さらに、副専攻制度の日本語教育プログラムにも取り組み、オーストラリアでの日本語実習（TJFL プログラム）にも参加しました。大学に入学するまで、英語を実際に話したり活用する機会がなく、本学科に入学してから、想像以上に本学科の学生が英語を話せたり、留学経験があったりすることに驚きました。留学に挑戦していたり、外国人とつながるプログラムに積極的に参加したり、さまざまなことに挑戦している友人たちと大学生活を共に過ごすなかで、私自身も「やってみたい」と思ったことに対して積極的に行動に移し、オープンキャンパススタッフや言語交換パートナー、新入生オリエンテーションリーダーなど、さまざまなことに挑戦してきました。大学時代のさまざまな方向での活動は、教員採用試験を受ける際、どれもとても役に立つ経験だったと感じています。特に面接試験では、大学生活をどのように過ごしたか問われることが多く、模擬授業を行う際にも、大学生活での学びや活動が授業のアイデアとなることもありました。

私は4月から教員として働く予定です。今後どのような生徒たちと向き合っていくのか楽しみでもあり、不安もあります。私は、中学生は良い方向にも悪い方向にも自由自在に変わることができる時期であると考えています。そして、教員が生徒とどのようにかかわり、どんな言葉をかけるかによってその生徒の将来が変化するとも思っています。教員とは、そんな大切な時間にかかわることができる魅力ある職業であるからこそ、まずは自分自身が精一杯楽しみながら働きたいと考えています。

教職課程の履修や教育実習、教員採用試験と大変だとは思いますが、卒業時にはきっと、「諦めずにやって良かったな」と感じると思います。最後まで頑張って挑戦し続けてください。

教員採用試験合格体験記

表象文化学部英語英文学科４年次

私は英語科の教員免許が取得できることを条件に大学を探し、同志社女子大学英語英文学科に入学しました。しかし当時の私は、教員になることを熱望していたわけではなく、公務員になりたいのか、民間企業で働きたいのか、自分の将来がいったいどこへ向かっていくのか、何もかもが分からず、漠然とした不安を抱えていました。そのような状況の中で、教員免許を取得したら、将来の夢が見つからな

くても、就職活動がうまくいかなくても、「公務員」としてある程度のキャリアや収入が見込めるだろうという、なんとも夢のない理由で、教職課程を履修しようと考えたのです。そんな邪な気持ちで始めた教職課程履修は想像よりもきつく、教職課程を履修していない周りの友人が何度もうらやましくなりました。何よりもきつかったのは「本当に教員になりたいのか分からないのに頑張る」という状況でした。そこで、自分の気持ちを知るために、学校現場に実際に入ってみようと思い立ち、すぐに申し込みをしたのが学校ボランティアでした。今振り返ると、自分の行動力に少し驚きます。大学三年次生の夏に始まった学校ボランティアで、実際に授業に入り、生徒や先生方とかかわることで、「私もここで働きたい！」と強く感じました。怠惰で飽き性で不器用な私が、こどもたちのためならどれだけでも頑張りたいと思えたからです。そこから教職課程にもよりいっそう身が入り、教員採用試験を受けよう、先生になろうと決めました。本格的に採用試験の勉強に取りかかったのは、三年次生の春休みからでした。一般的には遅いスタートラインに焦り、毎日不安に包まれていましたが、とにかくがむしゃらに勉強しました。毎日誰もいない学校に朝から夕方まで籠って勉強しました。とてもきつい日々でしたが、改めて同志社女子大学の設備や環境のありがたさを痛感しました。不安になれば教職課程センターで相談に乗ってもらい、分からないことがあれば、大学から申し込めば無償で視聴できる教職教養の動画教材を見て勉強しました。また、心が折れそうになったときは、学校ボランティア先で生徒や先生方の姿を見て、自分を奮い立たせました。決して一人では頑張りきれなかったと思います。そして勉強すること五カ月弱で、無事に福岡県の教員採用試験に合格することができました。

来年から教員になることが決まった今、同じように教員を志す後輩にひとつアドバイスしたいことは、恵まれた環境をフル活用してほしいということです。自習環境はもちろん、「教職実践演習」という教員採用試験に向けた実践的な演習を行える授業や、教職課程センターの先生とマンツーマンで相談できる環境など、同志社女子大学は、教員をめざす学生を全力でサポートしてくれます。このような環境を余すことなく利用して、ぜひ合格を勝ち取って欲しいと思います。教職課程を履修し、努力されている皆さんなら、必ず素敵な先生になることができると思います。皆さんの今後のご健闘と、同志社女子大学への感謝の気持ちを込めて、私の合格体験記とさせていただきます。

教員採用試験合格体験記

表象文化学部日本語日本文学科４年次

私が教員をめざしたきっかけは、中学校卒業時です。当時の私にとっては抱えきれない出来事が多くあり、中学校に行くこともしんどくなることがありました。そんなときに先生がかけてくださった言葉や対応のおかげで学校に行くことができ、無事に卒業式を迎えることができました。あのときに先生方に出会えていなければ、学校のことを思い出すことが今でも嫌だったと思います。学校という場所は、誰しもが大人になったときに思い出の場所となり得ると考えています。私のように「いろいろあったけど楽しかったな」と思ってもらえるような場所にしたいと思い、教員をめざし始めました。

教員採用試験に向けて本格的な勉強を始めたのは、3年次生の秋学期です。その頃から教職課程センターを訪れるようになりました。私は推薦をいただくことができたため、二次試験の勉強が中心でした。そのため、教育実習が始まる6月までは、専門教養の暗記系の学習や学習指導要領の勉強を進め、教育実習後から過去問を解き始めました。試験までの1カ月半で、近畿地方の過去問題5年分を解くために計画を立てて勉強に励みました。面接練習は、同じ教員をめざす仲間と一日何時間と時間を決めて行いました。また、この4年間は学校に携わるボランティアにも積極的に参加することを意識していました。それにより面接では話せる話題が多く、後か

ら振り返って頑張って良かったと実感しました。

教育実習の時期は日々追われる毎日となるため、教員採用試験の勉強ができず焦ることもあると思いますが、実習中は実習のみに集中することをお勧めします。目の前の生徒に向き合うことが、面接への自信へとつながるからです。教育学部ではないため、教員をめざす仲間の人数は少なく、心細い気持ちになることもあるかもしれません。しかし、本当に手厚く支援してくださいます。また、先輩方との交流会も多く実施されています。そういった機会をうまく活用し、多くの人を頼って頑張ってください。そして合格した際には、恩返しとして同じように後輩にアドバイスをしてあげてください。

教員採用試験合格体験記

生活科学部食物栄養科学科食物科学専攻４年次

大阪府の教員採用試験に合格し、2026年度より中学校家庭科教員として勤務させていただくことになりました。ここでは、私が家庭科教員をめざした理由と、受験から合格までの流れについてお伝えします。

私が教師という職業に興味をもったのは中学生の頃でした。当時は「なんとなく先生になりたい」という漠然とした思いでしたが、高校生になり、教科について考えるなかで家庭科に強く惹かれるようになりました。家庭科は衣・食・住など生活に直結した内容を扱い、生徒が将来より良い生活を送るための力を育てる教科です。このような学びを通して、生徒一人ひとりの生活を支えたいと考え、家庭科教員をめざすようになりました。

将来は地元である大阪で働きたいという思いがあり、大阪市または大阪府の教員採用試験を受験することを考えていました。そのなかで、大阪市の「児童いきいき放課後事業」のスタッフとして従事すると、大阪市の教員採用試験で加点対象になることを知り、大学2年次生からこの事業に参加しました。いきいき事業では、小学1年生から6年生まで幅広い学年の児童とかかわり、一人ひとりを理解し尊重する姿勢や、状況に応じて柔軟に対応する力を身につけました。また、児童同士のトラブルや怪我につながる場面を察知し判断する力、保護者対応など、学校現場でも生かせる多くの経験を積むことができました。

受験方法は学校推薦を選択しました。前年にも推薦枠があったことから、自分の学年でも可能性があると考え、受験資格や内容を調べ、単位数や成績の確認、自己推薦書の作成などの準備を進めました。その結果、学校推薦をいただくことができました。学校推薦では一次試験が免除となり、大阪府の場合は二次試験である面接と家庭科の筆記試験のみであったため、二次試験対策を重点的に行いました。

最終的には、将来高校教員になる可能性も視野に入れ、大阪府の教員採用試験を受験することを決めました。そのため、いきいき事業での加点はありませんでしたが、この経験を通して得た学びや自信は面接で大きな支えとなり、面接官の方にも興味をもっていただけたと感じています。

どのような経験も必ず将来につながると私は考えています。積極的に情報を集め、さまざまなことに挑戦することで、合格への可能性は広がります。これから教員採用試験に挑戦される皆さんを心から応援しています。

3年次生で教員採用試験を受験するにあたって

学芸学部音楽学科音楽文化専攻３年次

私が教員をめざすようになったきっかけは、大学で音楽療法を学ぶなかで、特別支援教育に強い関心をもったことです。音楽療法の実習や講義を通して、障害のあるこどもたち一人ひとりの感じ方や表現の仕方に触れ、そのこどもに合ったかかわり方を考えることの大切さを学びました。そこから、教育

現場で継続的にこどもとかかわり、その成長を支えたいという思いが強くなり、佛教大学との連携による「特別支援学校教諭一種免許状取得プログラム」を受講し始めました。

今回、京都市の教員採用試験3回生チャレンジ試験で、総合支援学校教諭を受験しました。佛教大学の通信講座を始めてまだ2カ月ほどの時期で、学習面では不安も多くありました。また、同志社女子大学では総合支援学校教諭を受験した前例がほとんどなく、専門分野の過去問題を入手することも難しい状況でした。そのため、勉強方法を確立するまでに時間がかかり、まさに手探りの状態でした。まずは教科書を丁寧に読み込み、内容を理解することを大切にしながら、問題を解き学習を続けました。効率の良さよりも、基礎を固めることを意識して取り組んだことが、自分にとって大きな支えになったと感じています。

私がめざす教師像は、こどもたちの「できた」「素敵」「頑張った」という瞬間を見逃さず、共に喜び合える教師です。そのために、誠実に、そして一人ひとりに丁寧に向き合い続けたいと考えています。結果や評価だけでなく、そのこどもがそこに至るまでの過程を大切にできる存在でありたいです。

今回、3年次生でチャレンジ試験を受けたことで、教員採用試験の雰囲気や自分に足りない力を知ることができました。4年次生で本番を迎える際に、試験の空気に飲み込まれず挑戦できるという点でも、受験して本当に良かったと感じています。まだ最終的な合格ではありませんが、次の6月に向けて焦らず、コツコツと努力を積み重ねていきたいです。これから挑戦する皆さんも、不安を抱えながらで大丈夫なので、自分のペースで一歩ずつ進んでほしいと思います。

教員採用試験
3年次1次試験合格体験記

現代社会学部現代こども学科３年次

〇教師をめざすようになったきっかけ

私は保育士になりたいと思い、現代こども学科に入学しました。しかし、保育現場で経験した気持ちよりも、「こどパ」や塾でのアルバイトを通して多くの小学生とかかわるなかで感じた楽しさややりがいの方が大きくなり、次第に小学校の先生になりたいという気持ちが強くなりました。

2年次生からは「こどパ」やアルバイトに加えてスクールサポーターとして活動し、3年次生では教育実習で1カ月間こどもたちとかかわってきました。多くの小学生とかかわるなかで、こどもたちがさまざまなことに挑戦する姿や、自分の声かけで笑顔になってくれる姿、できなかったことができるようになった瞬間の喜びに立ち会うことができました。

そうした経験を重ねるうちに、教えることのやりがいと楽しさを強く感じ、小学校の教員になることを決意しました。

〇3年生受験の合格に向けて取り組んだこと

私は2年次生の6月頃から筆記試験の対策を始めました。当初は教職課程センターで話を聞いたり、過去問に少し触れてみる程度で、本格的に勉強に取り組み始めたのは、3年次生になる直前の2月頃です。3年次生になってからは、授業が多かったことに加えて、「こどパ」のブースリーダーも務めていたため、長時間の勉強時間を確保することが難しい状況でした。そこで、空きコマや通学時間などの隙間時間を有効に使ったり、寝る前に1時間だけでも必ず勉強するようにしたりなど、時間を工夫して学習を進めました。

一般教養では、特に苦手意識のあった理科と社会に重点的に取り組みました。高校受験の時に使用し

ていたワークやプリントを何周も解いた後、過去問で理解度を確認し、できなかった部分を再びワークに戻って復習するというサイクルを繰り返しました。私の志望する滋賀県では、学習指導要領からの出題が多かったため、小学校全科では特に学習指導要領を覚えることに力を入れました。『TwinBooks 完成シリーズ 5　小学校全科の要点理解』を使って学習指導要領を赤シートで隠したり、印刷して持ち運んだりしながら覚えました。また、5 教科以外の教科も、主にこの参考書で勉強しました。加えて、図工に関しては図画工作の教科書を借りて用具の使い方を、音楽に関しては共通歌唱教材の楽譜をノートにまとめていました。

教職教養については、一問一答の問題集に取り組んだ後に、東京アカデミーの『教員採用試験対策問題集　教職教養』を何周も繰り返しました。また、県や文部科学省のホームページなどを見て、自分なりにノートを作って対策していました。

小論文については、ゼミの教員に添削していただいたり、ChatGPT を使って添削したりしていました。私は書くスピードにはあまり不安を感じていなかったため、ノートに時間内で書く練習よりも、隙間時間を見つけてスマートフォンのメモに時間を計りながら書き、すぐに添削して、県のホームページなどを再度確認するというサイクルで、より多くの小論文に取り組むことに重点を置いていました。また、よく出題されるテーマを事前に洗い出し、それぞれの要点や答えるときの柱を簡潔にノートにまとめていました。

一次試験合格からは、二次試験そして将来に向けて「滋賀の教師塾」に通い、教師を志す仲間とともに学んでいます。

〇なりたい教師像

私は、一人ひとりの個性を大切にし、障害の有無や得意不得意などにかかわらず、学習面でも生活面でも、誰一人取り残さない教育ができる教員になりたいと考えています。こどもたちが安心して学校に来て、さまざまなことに自分から挑戦していけるような基盤を整え、全員が「学校って楽しい！」と思えるようなクラスをつくれる教員になりたいです。

私が教員をめざす理由

表象文化学部日本語日本文学科 3 年次

私が教員をめざしたきっかけは、中学 3 年間、数学を教えていただいた恩師の影響です。私は小学校から算数が苦手で、中学校に入ってからも数学は本当に苦手で、嫌いな教科でした。できなさすぎて、中学生で小学校の範囲を泣きながらやり直したことがあるほどです。次の年に控える受験への焦りで、どうすればよいのか悩んだ私は、ある場所の存在を知りました。私の中学校では、『学力アップ教室』という、放課後に学年の先生が当番制で常駐し、自由に勉強できる教室がありました。その教室の存在を中学 2 年生の時に知り、毎日友達と利用するようになりました。恩師は、どれだけ同じ質問をしても、いろいろな問題を持って行っても、教えることを面倒がらず、理解できるまで説明してくれました。また、勉強に関することだけでなく、日常の出来事についてもたくさん話を聞いてくださり、当時の私にとっては本当にありがたい場所でした。恩師のおかげで、数学が少しずつ楽しくなり、分からないということを素直に人に言えるようになりました。その経験から学んだのは、分からないことは恥ずかしいことではないということです。理解できない状態が悪いのではなく、人それぞれのスピードがあるだけだということに気づきました。しっかりと向き合ってくださった恩師の影響で、私自身も困っているこどもに寄り添える先生になりたいと思うようになりました。実際に、学校ボランティアの活動でも、生徒の年齢が上がるにつれて、分からないことやできないことを主張することが難しくなると実感しています。勉強に関しての困りごとに寄り添うことはもちろんのこと、日常生活で楽しかったことや困ったことなど、どんなことでも話したいと思ってもらえるような教員になりたいと考えています。

教員採用試験に向けては、休みの日に過去問を解き、復習や確認などは通学時間に行うという方法で勉強していました。まだ二次試験を終えていないので、具体的なアドバイスはできませんが、個人的には、まずは目の前のやるべきことに集中することが重要なのではないかと思います。私は不器用で、大学の授業や課題に必死になってしまい、教員採用試験の勉強をする時間がないと焦っていました。しかし、大学で学んだことが基礎となり、必ず将来の自分を助けてくれると思うので、まずは目の前のことに取り組んでも良いのではないでしょうか。空いた時間に教員採用試験の勉強をするなど、切り替えを大切にして、他の人がどう言おうと自分のペースで勉強していけば良いと思います。また、教員採用試験を受けようか迷っている人は、合否にかかわらず3年次生での受験はぜひしてください。受験申込の練習になったり、空気感を味わえたりと、貴重な経験になると思います。私もまだ今年受験があるので、一緒に頑張りましょう。

3. 学校ボランティア体験記

学校ボランティア体験記

現代社会学部社会システム学科２年次

私は大学2年次生の秋から現在に至るまで、週に1回のペースで中学校において学校ボランティア活動を継続しています。主な活動内容は、1年生の数学における学習サポートです。活動にあたって私が最も大切にしていることは、「準備」です。生徒から質問があった際に的確に答えられるよう、学校ボランティアに向かう前は、必ず同志社女子大学内にある教職課程センターへ足を運んでいます。そこに、備え付けられている教科書を利用し、その日の数学の問題をあらかじめ解いておくことで、万全の体制で授業に臨むようにしています。

実際の授業では、クラス全体を見渡し、問題を解けているか、内容を理解できているかなど細かく目を配り、適切なタイミングで声かけを行うように心がけています。また、実際に学校ボランティアをすることで、現役の先生の授業のはこびや、生徒とのかかわり方など、大学だけでは決して得られない貴重な経験を積むことができました。

これから教職課程を履修する方には、学校ボランティアの活用を強くお勧めします。教員をめざす過程で、悩みや迷いを抱えることは誰にでもあります。しかし、実際の現場を体験することで、その悩みや迷いを前向きな方向に変えるきっかけが必ず見つかると思います。また、学校ボランティアで得た現場経験は、教員採用試験における実践的な材料になるだけでなく、教員採用試験後にも生かせると思います。ぜひ頑張ってください。心から応援しています。

学校ボランティア体験記

表象文化学部英語英文学科４年次

私は4年次生の6月から1カ月間、学びの多様化学校で学生ボランティアをさせていただきました。ボランティア開始時に先生から、学校にはさまざまな事情を抱えた生徒が通っていること、生徒一人ひとりとできるだけ多くかかわってほしいというお話がありました。活動内容としては、授業中の学習補助やペアワークへの参加、掃除の補助、休み時間の交流などを行いました。

ボランティア活動を通して、生徒一人ひとりに合わせて接すること、そのためにはまず相手のことを知ることが重要だと改めて実感しました。ただ話しかけるだけでなく、相手の話を丁寧に聞き、言葉にならない思いを汲み取ることを意識してかかわるようにしました。そうすると、次第に生徒たちも心を開いてくれ、休み時間にも話しかけてくれるようになりました。この経験から、生徒とのかかわり方について多くのことを学ぶことができました。

また、英語科はもちろん、他教科の授業にも参加させていただき、先生方の工夫や教育に対する熱意を間近で感じることができました。特に自分の専門科目では、将来実際に現場に立った際に参考にしたいアイデアや工夫を数多く学ぶことができました。

学校ボランティアの活動には、座学では学ぶことのできない貴重な学びが多くあります。生徒とのかかわり方だけでなく、現場の先生方の授業を見ることで、授業力の向上にもつながると思います。私は4年次生での活動でしたが、できれば2、3年次生の早いうちから現場を知っている方が、学んだことを模擬授業や教育実習でより生かすことができるのではないかと思います。また、学びの多様化学校は、校風や学校生活の規則、スタイルが一般の学校と大きく異なるので、教育実習等で一般の学校に行

かれる方には、両方の学校現場を体験されることを強くお勧めします。ボランティアの経験が、児童生徒のサポートに加え、皆さんの貴重な学びになりますよう、陰ながら応援しています。

「はんなり」教員養成プログラムを通して

生活科学部人間生活学科１年次

私は1年次生の9月に、京都府内の高等学校を訪問し、1日「はんなり」教員養成プログラムに参加しました。活動内容は、生徒の登校指導、授業見学、そして先生方や教育実習中の先輩大学生からお話を伺うことでした。

登校指導では、生徒の安全を見守るだけでなく、一人ひとりに声をかけ、体調や表情の変化に気を配りながら接している先生方の姿が印象に残りました。この経験から、登校指導は単なる見守りではなく、生徒理解のための重要な機会であり、日常的なかかわりの積み重ねが信頼関係の構築につながることを学びました。授業見学では、家庭科・保育・英語の授業に参加しました。それぞれの授業では、生徒が主体的に学習に取り組めるよう工夫が施されており、教師のかかわり方が学習意欲に大きく影響することを実感しました。特に保育の授業で未熟児向けのおもちゃを作成する活動では、先生が生徒一人ひとりの良い点を具体的に認めながら助言を行っており、そのかかわりが生徒の自信や意欲につながっていると感じました。このことから、生徒の主体性を育むためには、丁寧な観察と適切な声かけが不可欠であると学びました。また、先生方から教員としてのやりがいや大変さについて伺い、教員の仕事は責任が大きい一方で、生徒の成長を間近で支えられる職業であると感じました。

教員になるか迷っている方には、ぜひこのプログラムに参加してほしいです。実際の教育現場を体験することで、教職への理解が深まり、進路を考えるうえで貴重な学びを得られると思います。また、私のように限られた時間の中でも参加しやすい点も、このプログラムの大きな魅力であると考えます。

4. 卒業生からの近況報告

海外で教員という選択

学芸学部音楽学科音楽文化専攻 2024 年度卒業

「海外で働きたい」「学校の先生になりたい」。

私が大学 3 年次生のときに抱いたこの二つの思いは、現在、「海外の日本人学校で教員として働く」というかたちで実現しています。

幼い頃から、両親の姿を見て育つなかで、漠然と「先生になりたい」という思いを抱いてきました。その夢をかなえるために音楽文化専攻で学びながら、現代こども学科の授業も履修し、小学校・中学校・高等学校の教員免許に加え、司書教諭資格を取得しました。音楽という専門分野を深く学ぶと同時に、現代こども学科において実践的な教育を学べたことは、自分の土台となっています。

大学での学びのなかで、進路観を大きく広げるきっかけとなったのが、カンボジアのフリースクールで教員として活動した経験でした。言葉や文化、生活環境が異なるなかでも、学ぶことを楽しむこどもたちの姿に触れ、「教育は国境を越える」ということを実感しました。その後、さまざまな国を訪れたり、フィリピンの小学校での教育実習プログラムに参加したりするなかで、海外への関心が強くなっていきました。一方で、「海外で働きたい」という思いを、どのように形にすればよいのか分からず、迷う時期もありました。しかし、小学校ボランティアや教育実習を重ねるなかで、最終的に「教員としてこどもたちとかかわり続けたい」という思いこそが、自分の軸であると再確認しました。

そうした過程で出会ったのが、日本人学校への就職という選択肢でした。教員になる夢と海外で働く夢の双方をかなえられる道でしたが、大学には日本人学校へ就職した先輩の記録もなく、情報は限られていました。それでも、ゼミの先生は何度も進路について相談に乗ってくださり、キャリア支援課の方からも多くの助言をいただきました。「挑戦してみないと分からない」という言葉に背中を押され、一歩を踏み出す決意を固めることができました。

現在、私は海外の日本人学校で教員として働いています。自分で考え、選択した道だからこそ、日々の出来事や経験を前向きに受け止めることができています。多くの人に支えられながらも、最終的に決断するのは自分自身です。大学での学びと感謝の気持ちを忘れず、「この道を選んで良かった」と思えるよう、こどもたち一人ひとりと丁寧に向き合い、自分自身の思いや迷いとも真摯に向き合いながら、これからも成長し続けていきたいと思います。

最後に、後輩の皆さんへ。大学で出会える友人は、かけがえのない存在です。私は、いつも味方でいてくれる人たちに囲まれて幸せな 4 年間を過ごすことができました。周囲の人を頼りながら、「やってみたい」と感じたことには、なんでも挑戦してみてください。その経験がきっとどこかでつながり、将来の自分を支えてくれるはずです。

『好きだから』で何が悪い！

生活科学部食物栄養科学科食物科学専攻 2023 年度卒業

私が教員になることを決めたのは高校生のときでした。進路について本格的に考え始めた高校 2 年生の夏、「楽しいことを仕事にしたい。これまで自分が楽しいと感じたことは何か」を自身に問いかけたとき、真っ先に浮かんだのが学校生活でした。友人と一緒に勉強をするなかで芽生えた「人に教えることが好き」という気持ち。これを強みとして生かしていきたいと考えた高校生の私は「先生になろう！」と決心しました。両親が教員であることにも少なからず影響を受けているとは思いますが、それでも軸にあったのは「好きなことで生きていきたい」という信念でした。家庭科という教科を選んだ

のも「裁縫や料理が好きだから」という理由です。「好きだからしたい」。この素直な願いをエンジンにして、教職課程と採用試験を乗り越えました。ありがたいことに母校の採用試験に合格し、現在は家庭科の専任教諭として働いています。まもなく教員になって2年。まだまだ知らなかったこととの出会いが続いています。周りの教職員の方々に支えてもらい、のびのびと働くことのできる環境に感謝しつつ、学びを吸収しながら、充実した教員生活を送っています。

さて、この文章を読んでいる大学生の皆さんは「将来何をして生きていきたいか」は定まっているでしょうか。教職課程を履修している皆さんは、「教員」がアンサーになる人が多いと思います。それでは、「なぜ教員を志すのか」と問われたらどうでしょうか。パッと答えられますか。

教員採用試験に限らず、一般的な企業のエントリーシートや採用面接でも問われる志望動機。ここで重視されているのは、「自分が企業や社会にいかに貢献できるのか」ということです。あくまで自分は与える側であるということが前提であり、個人的な利益や希望を語るなどもってのほか。「かっこいいから警察官になりたい」「お花が好きだからお花屋さんになりたい」といった幼いころの夢の語り方では、会社・企業から突き返されてしまいます。

仕事には生産性・能率性が求められるため、上記のようなことが起こるのは仕方のないことなのかもしれません。もちろん、最終到達点が個人の利益のみであるならば問題ですが、それでも「好きだから働きたい」というのは志望動機として全く間違っていないと私は思います。「教えることが好きだから」「こどもたちとかかわることが好きだから」「この教科が好きだから」・・・。好きなことに情熱を注ぎ、喜びをもって自ら行動できるというのは一種の才能であり、その人の強みになり得ると思います。

とはいえ、働き始めてから最後まで「好きだから」のみで終わってはいけません。好きなことを自分なりに探求し、具体的に何に力を入れていくべきか、改善するべきか、どのように実現していくべきかといったことを、周りとのかかわり方も踏まえて考えることが大切です。「どのように教えたら生徒に『おもしろい！』と感じてもらえるのか」「学習内容を生徒の生活につなげ、『はっ！』としてもらえるのか」など、試行錯誤が必要になります。好きから始まった世界をより深め、広げていくことが、結果的に誰かのためになっていたり、周囲に良い影響を与えていたりすることになると思います。

大学生となり、将来何をして生きていきたいかを考えたとき、中には「好きだけど、それ以上何が求められているのかが分からない」「なりたいけれど、どうやったら貢献できるか分からない」と行きづまってしまう人もいると思います。それでも、「これが好きだ」という気持ちは、ぞんざいにせず、大切にしてください。そして、あなたが教員になったら、次はあなたが教員として、こどもたちに学びを深め、好きなことを見つけ、世界を広げていくことの楽しさを伝えてください。教員になる夢をもつ皆さんの未来がより輝き、素晴らしいものになることを心より願っています。

失敗から生まれる自分らしい授業
――なぜ私が38歳で大学院を受験したのか――

大学院生活科学研究科生活デザイン専攻修士課程

同志社女子大学を卒業後、13年間公立中学校で家庭科教諭として勤務し、現在は特別支援学校中学部で教壇に立っています。私は授業を創ることが好きです。単に知識や技術を教えるだけではなく、こどもたちに学校でしかできない経験・体験をしてほしいという気持ちで、授業を創り続けてきました。

現在は現場での実践に加え、大学院のユニバーサルデザイン研究室に在籍しています。（38歳の時に受験して入学しました。）すべてのこどもが「自分の生活をより良くする喜び」を享受できる授業をめざし、慌ただしい毎日を楽しみながら送っていま

す。

私の行動指針は、学生時代から一貫して「迷ったら即行動」、そして「自分の心がワクワクする方を選ぶ」ことです。在学中は、旅行、アルバイト、ボランティア、学生会、サークル活動、そして教員免許と保育士資格の同時取得など、興味があることには何でも挑戦しました。

「好き」「楽しい」というポジティブな気持ちを大切に、自分の感性が動く方へと足を進めた四年間。その中で得た多彩な経験や、人とのつながりが、自信へとつながりました。しかし、同時に多くの失敗も経験しました。

教員になってからこそ思えるのですが、失敗エピソードは多く持っている方が、こどもたちへの教育には役に立ちます。失敗したからこそ、当事者の気持ちが分かり、寄り添うことができます。教壇で自らの失敗談を語ると、「先生でも失敗するんだな」と、こどもたちの雰囲気が一気に和らぎます。また、「失敗しても大丈夫だから、やってみよう」という言葉に説得力が生まれます。

教職をめざす皆さんに伝えたいのは、「失敗を恐れずに、自分の心が動く経験を積み重ねてほしい」ということです。学校現場でこどもたちに伝えられるのは、教科書の内容だけではありません。先生自身が人生を楽しみ、ワクワクしながら生きている姿そのものが、こどもたちにとっての希望になります。

ポジティブな気持ち大切に。迷ったときは、より心が躍る方へ。その選択が、将来あなたにしかできない「最高の授業」を創る糧になります。どんな選択にも、必ず意味があります。

そして今、私は大学院卒業をめざして日々奮闘しております。「何歳になっても挑戦できる」これを身をもって証明するために。改めて、学びの環境を与えてくださった同志社女子大学には感謝の気持ちでいっぱいです。本当に素敵な母校です。

皆さんが、楽しい教員人生を歩まれることを、心から応援しています。

第５部

教職課程情報公開資料

（各種統計データ・参考資料）

2025 年度教職課程センター教員　学生相談受付状況（2025 年 4 月から 2026 年 3 月まで）

【相談内容別内訳】

相談内容	件数
進路相談（教員採用試験、一般就職活動、大学院進学等）	12
受験相談（学習方法、専願併願、受験地等）	11
教員採用試験に関する情報提供	51
書類添削（PR シート、履歴書、願書等）	29
面接指導	87
論文指導	22
模擬授業	19
場面指導	5
連合教職大学院	2
受験報告（受験、合否）	25
授業相談（卒業論文含む）	7
合計	270

【学科別内訳】

学科	件数
音楽学科　演奏専攻	15
音楽学科　音楽文化専攻	14
メディア創造学科	4
国際教養学科	0
社会システム学科	9
現代こども学科	171
医療薬学科	0
看護学科	4
英語英文学科	25
日本語日本文学科	22
人間生活学科	2
食物栄養科学科　食物科学専攻	1
食物栄養科学科　管理栄養士専攻	0
音楽専攻科	3
大学院	0
科目等履修生	0
合計	270

【学年別内訳】

年次	件数
1 年次	2
2 年次	5
3 年次	27
4 年次	216
専攻科	3
科目等履修生	0
卒業生	17
合計	270

2025 年度教職課程センター利用状況（2025 年 4 月から 2026 年 3 月まで）

【京田辺キャンパス】

	利用目的（件数）								来室人数
	資料閲覧	資料コピー	質問	面談申込	各種申込	自習利用	貸出	その他	
4 月	36	76	36	2	0	61	11	2	224
5 月	14	53	17	1	0	55	13	7	160
6 月	33	58	15	0	6	55	25	9	201
7 月	24	40	20	3	1	36	1	2	127
8 月	9	14	11	1	0	12	4	1	52
9 月	2	4	15	0	0	0	0	3	24
10 月	24	46	34	2	3	4	2	8	123
11 月	15	32	34	1	6	11	6	10	115
12 月	14	20	31	2	6	6	5	19	103
1 月	4	16	16	2	1	4	0	7	50
2 月	10	17	15	0	2	7	1	2	54
3 月	17	15	11	2	0	24	2	0	71
合計	202	391	255	16	25	275	70	70	1304

【今出川キャンパス】

	利用目的（件数）								来室人数
	資料閲覧	資料コピー	質問	面談申込	各種申込	自習利用	貸出	その他	
4 月	11	17	8	0	1	3	1	2	43
5 月	28	28	5	1	1	0	5	0	68
6 月	12	13	5	0	0	0	3	1	34
7 月	11	43	6	1	0	0	0	3	64
8 月	5	10	0	0	0	0	1	0	16
9 月	3	2	4	0	0	0	0	2	11
10 月	23	13	9	0	0	1	0	2	48
11 月	7	21	3	0	0	1	0	1	33
12 月	2	8	2	0	0	1	0	0	13
1 月	3	5	2	1	0	0	1	3	15
2 月	2	2	2	1	0	1	0	1	9
3 月	2	3	3	0	0	0	0	0	8
合計	109	165	49	4	2	7	11	15	362

2025 年度　専任教諭採用試験合格者実数
※公立・私立合わせての数

	幼稚園・保育園		小学校		小・中		中学校		高等学校		中・高		特別支援学校		高等専修学校		その他		合計
	現役	既卒	現役	既卒	現役	既卒	現役	既卒	現役	既卒	現役	既卒	現役	既卒	現役	既卒	現役	既卒	
音楽学科	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	6
メディア創造学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
社会システム学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
現代こども学科	10	0	26	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	37
看護学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
英語英文学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
日本語日本文学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
人間生活学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
食物栄養科学科 食物科学専攻	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
食物栄養科学科 管理栄養士専攻	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
音楽専攻科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
大学院	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
科目等履修生	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	10	0	28	0	1	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0	0	50

小計	現役	既卒
	50	0

※複数校合格している学生も 1 人としてカウントしています。
※認定こども園合格は、幼稚園・保育園枠でカウントしています。

2025 年度　常勤・非常勤講師採用実数
公立・私立合わせての数

	幼稚園		小学校		中学校		中・高		高等学校		その他	特別支援学校	日本人学校	合計
	常勤	非常勤	常勤	非常勤	常勤	非常勤	常勤	非常勤	常勤	非常勤				
音楽学科	0	0	1	0	9	0	0	0	1	0	0	0	0	11
メディア創造学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
社会システム学科	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
現代こども学科	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
看護学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
英語英文学科	0	0	0	0	1	0	0	0	3	1	0	0	0	5
日本語日本文学科	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
人間生活学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
食物栄養科学科 食物科学専攻	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
食物栄養科学科 管理栄養士専攻	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
音楽専攻科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
大学院	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
合計	0	0	4	1	11	0	0	0	7	2	0	0	0	25

2025 年度　教育職員免許状取得件数

学科	教科	幼 1 小 1	小 1 のみ	幼 1 のみ	小 1 中 1 高 1	中 1 高 1	中 1 のみ	高 1 のみ	養 1	栄 1	取得者 総計	卒業生 数	取得率
音楽学科	音楽	0	0	0	3	59	0	6	0	0	68	111	61.3%
メディア創造学科	情報	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	126	2.4%
社会システム学科	社会のみ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	308	4.9%
	地理歴史 のみ	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1		
	公民のみ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	地理歴史 公民	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	社会 地理歴史	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	社会 公民	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	社会 地理歴史 公民	0	0	0	0	14	0	0	0	0	14		
現代こども学科		49	3	48	1	0	0	0	0	0	101	103	98.1%
看護学科		0	0	0	0	0	0	0	11	0	11	85	12.9%
英語英文学科	英語	0	0	0	0	16(1)	0	1	0	0	17(1)	134	12.7%
日本語日本文学科	国語	0	0	0	1	15(1)	0	2	0	0	18(1)	122	14.8%
人間生活学科	家庭	0	0	0	0	3	2	2	0	0	7	91	7.7%
食物栄養科学科 食物科学専攻	家庭	0	0	0	1	5	0	0	0	0	6	66	9.1%
食物栄養科学科 管理栄養士専攻		0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	86	4.7%
合計		49	3	48	6	112(2)	2	15	11	4	250(2)	1,232	20.3%

(　) 科目等履修生　外数
佛教大学との連携による教諭免許状取得プログラム含む

大学院研究科専攻 専攻科	教科	中専 高専	中専 のみ	高専 のみ	取得者 数
文学研究科 英語英文学専攻	英語	1	0	0	1
文学研究科 日本語日本文化専攻	国語	0	0	0	0
	音楽	0	0	0	0
文学研究科 情報文化専攻	情報	0	0	0	0
国際社会システム研究科 国際社会システム専攻	公民	0	0	0	0
生活科学研究科 生活デザイン専攻	家庭	0	0	0	0
生活科学研究科 食物栄養科学専攻	家庭	0	0	0	0
音楽専攻科	音楽	8	0	0	8
合計		9	0	0	9

教育職員免許状取得率　推移表（学科別）

	2025	2024	2023	2022	2021	2020	2019	2018
音楽学科	61.3%	67.3%	50.5%	44.6%	50.0%	47.5%	57.9%	42.6%
メディア創造学科（情報メディア学科）	2.4%	2.3%	7.3%	1.8%	1.6%	1.6%	4.0%	0.8%
社会システム学科	4.9%	5.1%	2.7%	3.3%	4.1%	4.1%	2.6%	5.2%
現代こども学科	98.1%	95.8%	94.8%	95.6%	96.6%	96.4%	94.3%	92.4%
看護学科	12.9%	13.2%	14.6%	17.6%	3.8%	14.3%	8.1%	19.5%
英語英文学科	12.7%	15.9%	16.1%	18.5%	12.8%	14.9%	12.1%	20.1%
日本語日本文学科	14.8%	21.1%	21.7%	20.7%	16.0%	23.1%	17.2%	18.9%
人間生活学科	7.7%	2.2%	8.9%	8.3%	11.6%	3.3%	12.8%	14.1%
食物栄養科学科 食物科学専攻	9.1%	6.7%	7.5%	2.0%	8.2%	7.6%	2.0%	7.6%
食物栄養科学科 管理栄養士専攻	4.7%	10.6%	3.5%	2.6%	5.2%	2.1%	6.5%	5.3%

2025 年度　教育実習状況
（幼稚園・小学校：3 年次生・4 年次生、中学校・高等学校：4 年次生）
月別実施状況（実習開始日基準による）

	音楽学科	メディア創造学科	社会システム学科	現代こども学科	看護学科	英語英文学科	日本語日本文学科	人間生活学科	食物栄養科学科食物科学専攻	食物栄養科学科管理栄養士専攻	合計	%（科目等履修生除く）
4 月	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
5 月	39(1)	0	7	2	10	5	10	3	3	0	79(1)	30.6%
6 月	15	3	3	0	1	1	3	2	1(1)	0	29(1)	11.2%
7 月	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
8 月	6	0	0	1	0	1	0	3	0	0	11	4.3%
9 月	9	0	4	67(1)	0	9(1)	4(1)	0	2	4	99(3)	38.4%
10 月	2	0	1	29	0	2	1	0	0	0	35	13.6%
11 月	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	4	1.6%
12 月	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0.4%
未定	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%
合計	72(1)	3	15	103(1)	11	18(1)	18(1)	8	6(1)	4	258(5)	

（　）は、科目等履修生数　外数

実習生比率（GK 追加実習生、科目等履修生を除く）

	音楽学科	メディア創造学科	社会システム学科	現代こども学科	看護学科	英語英文学科	日本語日本文学科	人間生活学科	食物栄養科学科食物科学専攻	食物栄養科学科管理栄養士専攻	合計
GK：3 年次生 GK 以外：4 年次生 総数	126	134	327	106	92	154	135	95	72	86	1327
実習登録者数（O追加実習分･GK追加実習･科目等履修生を除く）	72	3	15	102	11	18	18	8	6	4	257
%	57.1%	2.2%	4.6%	96.2%	12.0%	11.7%	13.3%	8.4%	8.3%	4.7%	19.4%

3 年次生、4 年次生の総数は、1 月 1 日現在です。

幼稚園・小学校・中学校・高等学校別実施状況
（幼稚園・小学校：3 年次・4 年次、中学校・高等学校：4 年次）

		音楽学科	メディア創造学科	社会システム学科	現代こども学科	看護学科	英語英文学科	日本語日本文学科	人間生活学科	食物栄養科学科食物科学専攻	食物栄養科学科管理栄養士専攻	計
幼稚園	4 月	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	5 月	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	6 月	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	7 月	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	8 月	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	9 月	0	0	0	20(1)	0	0	0	0	0	0	20(1)
	10 月	0	0	0	19	0	0	0	0	0	0	19
	11 月	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3
	12 月	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	未定	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	計	0	0	0	44(1)	0	0	0	0	0	0	44(1)
		音楽学科	メディア創造学科	社会システム学科	現代こども学科	看護学科	英語英文学科	日本語日本文学科	人間生活学科	食物栄養科学科食物科学専攻	食物栄養科学科管理栄養士専攻	計
小学校	4 月	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	5 月	0	0	0	0	4	0	0	1	0	0	5
	6 月	1	0	0	0	1	0	0	0	0(1)	0	2(1)
	7 月	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	8 月	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	9 月	3	0	0	47	0	0	0	0	0	4	54
	10 月	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	10
	11 月	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	未定	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	計	4	0	0	58	5	0	0	1	0(1)	4	72(1)
		音楽学科	メディア創造学科	社会システム学科	現代こども学科	看護学科	英語英文学科	日本語日本文学科	人間生活学科	食物栄養科学科食物科学専攻	食物栄養科学科管理栄養士専攻	計
中学校	4 月	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	5 月	32(1)	0	3	1	0	4	4	2	1	0	47(1)
	6 月	8	0	1	0	5	1	3	2	1	0	21
	7 月	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	8 月	5	0	0	0	0	1	0	3	0	0	9
	9 月	5	0	1	0	0	8	4(1)	0	1	0	19(1)
	10 月	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	4
	11 月	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	未定	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	計	53(1)	0	5	1	5	16	11(1)	7	3	0	101(2)
		音楽学科	メディア創造学科	社会システム学科	現代こども学科	看護学科	英語英文学科	日本語日本文学科	人間生活学科	食物栄養科学科食物科学専攻	食物栄養科学科管理栄養士専攻	計
高等学校	4 月	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	5 月	7	0	4	0	1	1	6	0	2	0	21
	6 月	6	3	2	0	0	0	0	0	0	0	11
	7 月	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	8 月	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	9 月	1	0	3	0	0	1(1)	0	0	1	0	6(1)
	10 月	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2
	11 月	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	未定	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	計	15	3	10	0	1	2(1)	7	0	3	0	41(1)
合計		72(1)	3	15	103(1)	11	18(1)	18(1)	8	6(1)	4	258(5)

（ ）は、科目等履修生数　外数

教育実習実施状況　推移表（開始月別）

	2025	2024	2023	2022	2021	2020	2019
4 月	0	0	1	1	0	0	0
5 月	74（1）	104（2）	92（4）	85（4）	76（2）	0	84（1）
6 月	34（1）	27（1）	30（1）	16（1）	17	4	36（1）
8 月	11	9	10	15	23	39（2）	9（1）
9 月	99（3）	102（1）	74	80	81（2）	146（5）	112
10 月	35	28	33	28	36（1）	64（1）	19
11 月	4	8	3	6	5	12	3
12 月	1	0	0	0	0	0	0
合計	258（5）	278（4）	243（5）	231（5）	265（5）	263（8）	263（3）

教育実習実施状況　推移表（学科別）

	2025	2024	2023	2022	2021	2020	2019
音楽学科	72（1）	80（1）	58	48（3）	67（2）	62	78（1）
メディア創造学科（情報メディア学科）	3	3	9	2	2	2	5
社会システム学科	15	16	8	9	13	12	8
現代こども学科	103（1）	104	92	95	92	118	109
看護学科	11	12	13	15	3	11	6
英語英文学科	18（1）	20（3）	25（3）	26（1）	21（4）	24	18（2）
日本語日本文学科	18（1）	27	22（1）	26（1）	22	26	22
人間生活学科	8	2	9	7	10	3	10
食物栄養科学科 食物科学専攻	6（1）	4	4	1	4	5	1
食物栄養科学科 管理栄養士専攻	4	10	3（1）	2	4（2）	2	6
合計	258（5）	278（4）	243（5）	231（5）	265（8）	263	263（3）

教育実習実施状況（学校種別）

	2025	2024	2023	2022	2021	2020	2019
幼稚園	44（1）	51	34	44	33	47	52
小学校	72（1）	75	73（1）	63	72	83（2）	74
中学校	101（2）	111（4）	79（2）	84（5）	93（5）	94（4）	83（2）
高等学校	41（1）	41	57（2）	40	35	41（2）	54（1）
合計	258（5）	278（4）	243（5）	231（5）	233（5）	263（8）	263（3）

（　）は、科目等履修生は外数
中高一貫校は中学校でカウント

2025 年度　介護等体験実施者数

	3 年次	4 年次	科目等履修生	合計
音楽学科演奏専攻	32	2	0	34
音楽学科音楽文化専攻	25	1	0	26
メディア創造学科	0	1	0	1
社会システム学科	20	3	0	23
現代こども学科	59	2	0	61
英語英文学科	18	6	0	24
日本語日本文学科	21	4	0	25
人間生活学科	7	0	0	7
食物栄養科学科食物科学専攻	6	1	0	7
科目等履修生	0	0	2	2
合計	188	20	2	210

介護等体験実施者数　学科別推移

	2025 年度	2024 年度	2023 年度	2022 年度	2021 年度
音楽学科演奏専攻	34	41	50	40	29
音楽学科音楽文化専攻	26	27	22	15	9
メディア創造学科	1				
社会システム学科	23	13	15	8	10
現代こども学科	61	54	59	53	58
英語英文学科	24	19	15	28	31
日本語日本文学科	25	20	16	17	26
人間生活学科	7	7	2	4	5
食物栄養科学科食物科学専攻	7	6	5	6	2
科目等履修生	2	2	3	3	7
合計	210	189	187	174	177

介護等体験実施者数　学年別推移

	2025 年度	2024 年度	2023 年度	2022 年度	2021 年度
3 年次	188	169	180	154	157
4 年次	20	18	4	17	13
科目等履修生	2	2	3	3	7
合計	210	189	187	174	177

2024 年度は、特別支援学校、社会福祉施設の両方あるいはいずれかでの介護等体験実施者、代替措置完了者数。
2023 年度、2022 年度、2021 年度は介護等体験代替措置完了者数。

2025 年度　学校ボランティア活動状況（学科別）

	京都市教育委員会	京都府山城教育局	京田辺「学校ボランティア」事業	大阪市教育委員会	大阪府学校ボランティア	奈良県ボランティア活動	滋賀県ボランティア活動	神戸市スクールサポーター	その他	合計
音楽学科	1	0	0	0	0	0	1	2	0	4
メディア創造学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
社会システム学科	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
現代こども学科	2	0	2	1	0	0	1	4	1	11
看護学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
英語英文学科	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
日本語日本文学科	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
人間生活学科	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
食物栄養科学科 食物科学専攻	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
食物栄養科学科 管理栄養士専攻	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
科目等履修生	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
大学院	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	8	1	3	1	0	0	2	6	1	22

2025 年度　学校ボランティア活動状況（学年別）

	京都市教育委員会	京都府山城教育局	京田辺「学校ボランティア」事業	大阪市教育委員会	大阪府学校ボランティア	奈良県ボランティア活動	滋賀県ボランティア活動	神戸市スクールサポーター	その他	合計
1 年次	2	1	0	0	0	0	0	0	1	4
2 年次	0	0	3	1	0	0	0	2	0	6
3 年次	3	0	0	0	0	0	1	2	0	6
4 年次	3	0	0	0	0	0	1	2	0	6
科目等履修生	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
大学院	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	8	1	3	1	0	0	2	6	1	22

2025 年度　学校ボランティア活動状況（学校種別）

	京都市教育委員会	京都府山城教育局	京田辺「学校ボランティア」事業	大阪市教育委員会	大阪府学校ボランティア	奈良県ボランティア活動	滋賀県ボランティア活動	神戸市スクールサポーター	その他	合計
保育所	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
認定こども園	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
幼稚園	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
小学校	4	0	0	1	0	0	1	5	1	12
中学校	4	0	3	0	0	0	1	1	0	9
小中学校	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
高等学校	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
中学校・高等学校	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
特別支援学校	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
その他	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	8	1	3	1	0	0	2	6	1	22

※保育所ボランティアもカウント

※適応教室（和歌山）はその他小学校にてカウント

学校ボランティア活動状況　推移表（学科別）

	2025	2024	2023	2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012
音楽学科	4	6	5	7	11	11	1	6	3	7	5	15	17	15
メディア創造学科（情報メディア学科）	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
社会システム学科	1	3	0	0	0	5	0	0	0	2	2	2	1	1
現代こども学科	11	16	15	11	9	18	16	26	15	48	47	35	48	46
看護学科	0	2	0	0	4	1	2	1	0	1	−	−	−	−
英語英文学科	3	3	1	2	2	2	1	3	3	0	3	5	6	10
日本語日本文学科	1	5	3	2	7	6	5	5	12	9	8	13	5	4
人間生活学科	2	1	2	1	1	1	0	0	1	1	1	2	1	1
食物栄養科学科　食物科学専攻	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	3
食物栄養科学科　管理栄養士専攻	0	2	1	0	0	0	1	0	0	2	2	0	3	9
科目等履修生	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
大学院	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
合計	22	38	29	24	36	47	27	41	34	72	68	72	82	89

学校ボランティア活動状況　推移表（教育委員会別）

	2025	2024	2023	2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012
京都市教育委員会	8	18	15	13	18	14	8	16	17	17	18	23	29	28
京都府山城教育局	1	4	1	1	1	4	1	1	1	20	14	10	5	5
京田辺「学校ボランティア」事業	3	0	4	3	9	7	4	7	2	17	18	14	15	15
大阪市教育委員会	1	2	0	3	1	3	2	2	1	5	4	7	4	4
大阪府学校ボランティア	0	7	2	1	2	3	5	3	0	2	9	8	10	10
奈良県ボランティア活動	0	1	1	0	3	3	3	5	4	2	2	3	7	7
滋賀県ボランティア活動	2	1	3	2	1	1	0	3	3	3	1	3	5	5
神戸市スクールサポーター	6	4	3	1	0	1	1	2	2	1	1	2	1	1
その他	1	1	0	1	1	11	3	2	4	5	1	2	6	5
合計	22	38	29	25	36	47	27	41	34	72	68	72	82	80

保育所ボランティア活動状況

	2025	2024	2023	2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012
京都市（公立）	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
京田辺市（公立）	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	10	10	7	2
大阪府（公立）	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	4	1
奈良県（公立）	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
その他	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	1
合計	0	1	0	0	0	0	0	3	1	2	10	11	15	6

教師塾等参加者数

京都市教師塾　参加者推移表

学科	2025	2024	2023	2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010
音楽学科	4	0	1	3	4	4	2	1	1	2	2	2	5	3	2	5
メディア創造学科（情報メディア学科）	0	0	0	0		0	0	0	0			0	0	0	0	0
社会システム学科	1	0	0	0	3	1	0	0	1	2	4	1	0	1	0	0
現代こども学科	0	2	2	3		3	1	0	2			8	12	6	1	3
看護学科	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
英語英文学科	0	0	0	1	7	2	3	2	2	4	4	2	0	2	4	2
日本語日本文学科	2	0	0	0		5	4	0	3			0	2	2	3	6
人間生活学科	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0
食物栄養科学科 食物科学専攻	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
食物栄養科学科 管理栄養士専攻	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
大学院生	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
科目等履修生	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	−
合計	9	3	4	7	15	16	10	3	9	8	11	13	20	19	11	18

堺・教師ゆめ塾　参加者推移表

学科	2025	2024	2023	2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010
音楽学科	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
メディア創造学科（情報メディア学科）	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
社会システム学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
現代こども学科	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	2	0	3	1	3	1
英語英文学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
日本語日本文学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
人間生活学科	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
食物栄養科学科 食物科学専攻	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
食物栄養科学科 管理栄養士専攻	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	2	0	3	1	4	2

滋賀の教師塾　参加者推移表

学科	2025	2024	2023	2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012
音楽学科	0	0	2	0	1	3	1	3	2	3	0	0	1	1
メディア創造学科（情報メディア学科）	0	0	0	0			0				0	0	0	0
社会システム学科	0	0	0	0	1		0		3		4	0	0	0
現代こども学科	1	0	2	2			0					2	2	4
英語英文学科	1	0	0	0	1		0		1		0	0	0	0
日本語日本文学科	0	0	2	0			0		0		0	2	1	1
人間生活学科	1	0	0	0	0		0		1		0	1	0	0
食物栄養科学科 食物科学専攻	0	0	0	0	0		0		0		0	0	0	0
食物栄養科学科 管理栄養士専攻	0	0	0	0	0		0		0		0	0	0	0
合計	3	0	6	2	3	3	1	5	7	3	4	5	4	6

京都連合教職大学院　入試結果推移（2017 年度入試～2026 年度入試）

1. 特別推薦入試：連合構成大学　※1

	第 1 回（9 月選抜）		第 2 回（10 月選抜）		第 3 回（2 月選抜）		合計	
	受験者	合格者	受験者	合格者	受験者	合格者	受験者	合格者
2026 年度入試			10	10	3	3	13	13
2025 年度入試			7	7	2	2	9	9
2024 年度入試			10	10	1	1	11	11
2023 年度入試			16	16	1	1	17	17
2022 年度入試			17	17	2	2	19	19
2021 年度入試			20	19	8	7	28	26
2020 年度入試			15	15	6	6	21	21
2019 年度入試			27	27	1	1	28	28
2018 年度入試			27	27	−	−	27	27
2017 年度入試			25	25	−	−	25	25

2. 同志社女子大学からの特別推薦入試推薦者数：上記 1 の内数

	第 1 回（9 月選抜）		第 2 回（10 月選抜）		第 3 回（2 月選抜）		合計		
	受験者	合格者	受験者	合格者	受験者	合格者	受験者	合格者	
2026 年度入試			1	1	0	0	1	1	
2025 年度入試			2	2	0	0	2	2	
2024 年度入試			0	0	0	0	0	0	
2023 年度入試			1	1	0	0	1	1	
2022 年度入試			1	1	0	0	1	1	※2
2021 年度入試			1	1	0	0	1	1	
2020 年度入試			0	0	1	1	1	1	
2019 年度入試			5	5	0	0	5	5	
2018 年度入試			4	4	−	−	4	4	
2017 年度入試			0	0	−	−	0	0	

3. 一般入試（現職教員除く）　※3

	受験者	合格者
2026 年度入試	73	67
2025 年度入試	70	65
2024 年度入試	68	60
2023 年度入試	68	58
2022 年度入試	58	48
2021 年度入試	25	23
2020 年度入試	21	18
2019 年度入試	31	24
2018 年度入試	21	20
2017 年度入試	33	32

※1：2021 年度以前は京都教育大学でも特別推薦入試を実施していたが、2022 年度以降は実施していない。

※2：2022 年度本学内選考では 3 名合格者があったが、内 2 名については、一般入試（第 1 回（9 月選抜））に合格したため、連合教職大学院への推薦は行わないこととした。

※3：一般入試については、2020 年度以前は 10 月・2 月の 2 回実施、2021～2022 年度は 9 月・10 月・2 月の 3 回実施、2023 年度以降は 7 月・10 月・2 月の 3 回実施。表 4～6 は年間合計人数を記載。

▪「同志社女子大学教職課程年報」要項▪

制定　2021 年 12 月 2 日
改定　2022 年 9 月 21 日

（1）目的

同志社女子大学教職課程センターの事業に関する年次報告及び教職教育にかかる研究・実践報告を通して、本学の組織的な教員養成に寄与することを目的として、「同志社女子大学教職課程年報」（以下、「年報」という。）を発行する。

（2）編集委員会

年報に関する編集業務を行うため、教務部教職課程センターのもとに、同志社女子大学教職課程年報編集委員会を置く。編集委員会は、教職課程センター長及び教職課程センターに所属する専任教員によって構成する。

（3）掲載内容

掲載内容は、原則として以下のとおりとする。

1　教職課程センター主催の講演会、研究会、説明会等の活動報告。
2　教職課程科目担当者からの特別寄稿。
3　教職教育に関する研究報告、実践報告、論説、書評など。
4　在学生、卒業生からの寄稿。
5　教職課程に関する統計資料。

（4）執筆者

1　本学の教職課程に関わる専任教職員（退職者を含む）。
2　本学の在学生、卒業生。
3　教職課程センター長が認めたもの。
4　研究報告以外の執筆者の選定は、編集委員会が行う。

（5）年報の刊行

年報は、原則として毎年度 1 回、次年度 6 月末に刊行する。

（6）その他

1　研究報告については、別途「『同志社女子大学教職課程年報』投稿の手引き」に定める。
2　その他必要な事項は、編集委員会で定める。

（7）改廃

本要項の改廃は、編集委員会において決定する。

▪「同志社女子大学教職課程年報」投稿の手引き▪

同志社女子大学教職課程年報編集委員会

制定　2022 年 9 月 21 日
改定　2024 年 9 月 24 日

1．投稿資格

1）本学の教職課程に関わる専任教職員に限る。

2）共同研究の場合には、上記の者を必ず筆頭著者とした上で、上記以外の者の名を付すことができる。なお、必ず共同研究者の所属先・身分等を記さなくてはならない。

2．募集する原稿

1）原稿は、他に未投稿、未発表のものに限る。

2）研究報告には、「原著論文」ならびに「研究ノート」、「資料」を含む。

・原著論文とは、完結した内容をもつものである。

・研究ノートとは、原著論文としては十分な成果を得るに至らないが、限定された部分の発見や速報的内容をもつものである。

・資料とは、調査、統計、実験などの結果の報告で研究の資料として役立つものである。

3）投稿原稿は、A4 判、縦置き横書きで、上下左右それぞれ 4cm の余白をとる。10.5 ポイントで、1 枚あたり、23 字×40 行で印字する（この場合、本文の刷り上がり 1 頁は原稿約 2 枚に相当する）。各頁に頁数を記載すること。特に形式は指定しないが、1 枚目に、「原稿の種別」を明記し、参考文献・脚注等については、論文の最後に記載すること。字体の指定は付記すること。図表の挿入箇所は、余白に示すこと。

4）図（写真を含む）および表には通し番号とキャプションを付する。図と表は本文と分けて、それぞれを 1 ファイルとして作成する。図表や写真を転載する場合には、原稿提出前に著作権者の許諾を得ること。図のカラー印刷を希望する場合は実費を著者負担とする。

5）英文抄録の掲載に関しては、著者の任意とする。著者が英語を母語としない場合は、英文校閲記録を提出する。

6）刷り上がり（A4 判 1 頁：23 字×40 行×2 段組＝1840 字［和文］）は、最大 10 頁とする。印刷頁を超過した場合、超過分に対する実費を著者負担とする。

3．原稿の提出

1）原稿は原則、MS Word データ形式で提出すること。

2）図表・イラスト等を掲載する場合も電子データを提出すること。

3）提出方法はメールまたは WEB フォーム形式とし、別途、案内する。

4）原稿提出締切日は別に定め、原稿募集時に明示する。

4．掲載可否

1）投稿原稿の採否は編集委員会で決定する。

2）査読は行わない。ただし、編集委員会は原稿中の字句の加除、訂正を著者に求めることがある。

3）採択決定後、同志社女子大学研究倫理規準に反することが明らかとなった場合、編集委員会は採択を取り消すことができる。

5. 校正

掲載決定した論文等の原稿の校正は各著者が行う。校正の期日を大幅に遅れた場合には掲載できないことがある。最終原稿からの大きな変更は認めない。

6. その他

1）本学の「研究助成」に基づく論文等である場合には、原稿の末尾にその旨を必ず付記すること。

2）編集委員会および著者は同志社女子大学研究倫理規準を遵守する。

3）発行責任者は教務部長とする。

7. 改廃

本手引きの改廃は、編集委員会において決定する。

▪「教職課程年報」編集委員会委員▪

［教務部］

前川　京子
（本学教授、教務部長、（兼）教職課程センター長）

［教職課程センター］

大黒　孝文
（本学特別任用教授）

中川美保子
（本学特別任用教授）

水本　徳明
（本学特別任用教授）

佐藤　光友
（本学特別任用教授）

▪編集後記▪

対話型 AI の急激な発展による教育の刷新、変容はすぐそこまで来ています。今後、教師が身につけなければならないスキルや知識や能力はドラスティックに変化するでしょう。だからこそ、AI の基盤にある定量的な情報だけでなく、定性的な情報への対処力を高めながらこどもたちの生きる力を育む教育が求められると考えます。リベラル・アーツを標榜する本学での学びは、教師をめざす学生にとってますます必要となるでしょう。そんな願いをこめて、今年度もこの年報を編みました。

（編集担当　中川美保子）

2023 年度より、『教職課程年報』を本学公式サイトでも公開しております。
※冊子版とは一部、内容を変更している場合があります。

同志社女子大学　公式サイト内「教職課程センター」より、項目「教職課程年報」にアクセスしてください。
https://www.dwc.doshisha.ac.jp/current/teacher_training_center

同志社女子大学　教職課程年報　第９号

編集／発行　同志社女子大学教職課程年報編集委員会

発　行　日　2026 年 6 月 30 日

事　務　局　同志社女子大学　教務部教職課程センター
〒610-0395 京都府京田辺市興戸
TEL 0774-65-8733