

明星大学
教職センター年報

- Annual report -

- 第8号 -

2025年度



明星大学教職センター年報 第8号

目 次

■論文

省察的アイデンティティの形成を促す英語文学教材の探求

—教員志望学生の実践的省察に着目した質的研究—

明星大学教育学部教育学科 准教授 佐 古 孝 義 1

■実践報告

小学校教員養成課程における音楽科指導法の再考

～学生の「不安」に寄り添う理解促進型授業の提案～

明星大学教育学部教育学科 非常勤講師 荒 木 美 香 11

2024年度 教職センターの事業について ————— 15

『明星大学教職センター年報』刊行規程 ————— 26

省察的アイデンティティの形成を促す 英語文学教材の探求

— 教員志望学生の実践的省察に着目した質的研究 —

明星大学教育学部教育学科 准教授 佐古孝義

Exploring English Literary Materials that Foster Reflective Identity Formation: A Qualitative Study Focusing on Pre-service Teachers' Reflective Practice

Takayoshi SAKO

抄録

本稿の目的は、教員志望学生が英語文学教材を実践的に探求する過程で、いかにして省察的アイデンティティを形成していくかを質的に明らかにすることである。教員養成課程の授業において、学生が「昔ばなし(紙芝居)」と「落語(ポッドキャスト)」の教材制作に取り組んだ際の口頭発表データを、グラウンデッド・セオリー・アプローチ(GTA)を用いて分析した。分析の結果、学生は教材の持つ文化的・言語的・技術的な〈摩擦〉と格闘する省察的实践を通して、自らの困難な経験を未来の生徒への配慮へと転換させ、「教科英語からの脱却」という指導者としての認識変容を遂げるプロセスが明らかになった。本研究は、文学教材を用いた探求的实践が、未来の教師の省察的アイデンティティ形成において中核的な役割を果たすことを実証的に示すものである。

キーワード：省察的実践 文学教育 教員養成

1. はじめに

グローバル化が深化する現代において、英語教育に求められる役割は、単なる言語技能の習得から、多様な文化背景を持つ他者と対話し、複雑な事象を批判的に思考する能力の育成へとシフトしている。このような文脈の中で、言語知識の習得を超えた「全人的学び」を促す実践として、文学教材を英語教育に活用する意義が国際的に再評価されている。Paran (2008) が指摘するように、文学作品の教育的価値は教材そのものに固有なのではなく、指導者がそれをいかに授業で扱うかという教育的意図と手法に大きく依存する。近年の研究では、文学教材がもたらす利益が語彙力や読解力といった「言語的利益」に留まらず、異文化理解、感情の共感、そして批判的思考力といった「非言語的利益」にまで及ぶことが実証的に示されている(Tsang, Paran, & Lau, 2020)。文学作品は、学習者が自己とは異なる文化や価値観に触れ、自文化と他者文化を対話的かつ批判的に捉え直すための認知的枠組みを提供しうると考えられている(Heggernes, 2021)。

しかし、このような国際的な潮流とは対照的に、日本の中等英語教育においては、コミュニケーション能力重視の教育方針の下、文学教材が「実用的ではない」と見なされ、教科書からその姿を消しつつあるという逆行現象が指摘されている(三枝, 2019)。西原(2020)の包括的な教科書調査によれば、正課教材における文学作品の割合は極めて低く、補助教材として扱われる場合も、その活動は内容の字義的な理解や要約に留まることが多い。この現状は、文学教材の持つ豊かなポテンシャルを十分に活かしきれていな

いことを示唆している。

一方で、国内の実践研究に目を向けると、この状況に対する重要な示唆が見出せる。例えば、執行・カレイラ松崎 (2017) の実践報告では、文学作品を導入した授業が、生徒の学習意欲を喚起し、内容の深い理解を伴う真の言語活動 (Authentic Communication) を生み出す可能性が示された。生徒自身による振り返りには、「達成感」や「新鮮さ」といった肯定的な反応が見られ、文学が学びの質を変容させる力を持つことが確認されている。

このような文学教材の価値を最大限に引き出す鍵となるのが、教師自身の「省察的实践 (Reflective Practice)」である (Schön, 1983)。本稿では、このSchönの概念に基づき、以下のように用語を定義する。まず、教師 (あるいは教員志望学生) が、教育実践という複雑な状況の中で自らの経験や信念を問い直す一連の知的・実践的活動を「省察的实践」と呼ぶ。この実践を継続的に行うことで育まれる、自らの実践を客観視し、批判的に検討しようとする構えを「省察的態度」と定義する。そして、丹治 (2023) が論じるように、教員養成課程で文学作品を精読するといった「省察的な学習活動」は、この「省察的態度」を育む上で重要である。本研究が最終的に着目するのは、これら一連の「省察的实践」の経験を通して形成される、自らを「省察する実践家」として認識する自己概念、すなわち「省察的アイデンティティ」(Szcurek-Boruta, 2018) である。Farrell & Kennedy (2019) が示すように、教師が自らの教育観と実践経験を往還的に省察するプロセスは、指導法を洗練させ、専門性を高める上で不可欠である。特に、意味の多義性や解釈の揺らぎを内包する文学作品は、教師が自らの解釈と学習者の多様な理解との相互作用を振り返るための絶好の機会を提供する (Szcurek-Boruta, 2018)。この点において、丹治 (2023) は、教員養成課程で文学作品を精読する経験が、将来教師となる学生の「読む力・調べる力・考える力」を育む上で極めて重要であると論じている。これは、文学教材を扱う省察的な学習活動そのものが、教師自身の批判的思考力や指導力を涵養する土台となることを意味する。

以上を踏まえると、二つの重要な論点が浮かび上がる。第一に、国際的には文学教材が言語教育における豊かな学びのリソースとして認識され、その効果的な指導法、特に省察的实践の重要性が強調されている。第二に、日本でも、その教育的価値を再評価し、省察的实践を通じてその可能性を引き出そうとする研究的・実践的な試みが存在し、確かな成果を示している。ここから言えることは、中等教育の英語授業において文学教材を扱うこともまた、単に言語的知識や文化的教養を授ける行為にとどまらず、指導者 (教師) が教材の持つ多義的な価値を解き放ち、学習者 (生徒) の知的・情意的発達のためにいかに再構築するかという「省察的实践」そのものであるということだ。とすれば、文学作品が持つ多義性や葛藤といった要素が、これら現在 (学生) および未来 (教師) の実践者にとってどのような「知的な摩擦」を生み出し、それがどのようにして批判的思考や「省察的態度」を育むのか、その具体的なプロセスとメカニズムを解明することは、教員養成および英語教育双方の文脈において、「文学教材を扱う」ことの価値を一層高めることに寄与するはずである。

そこで本稿の目的は、英語教員養成課程の授業において、教員志望の学生たちが、与えられた課題を探求するという「省察的实践」の過程で、「中等教育における英語授業で、文学教材を扱う意味」について思考を深化させるとともに、その経験がいかにして彼らの「省察的アイデンティティ」の形成に寄与するのか、その具体的なプロセスを質的に明らかにすることとする。具体的には、学生たちに①「昔ばなし」を題材に紙芝居形式 (中1教材) の教材を制作する課題、②「落語」を題材にポッドキャスト形式の教材 (中2教材) を制作する課題に取り組みせ、その一連の探求的实践のプロセスを追いながら、学生たちの思考の軌跡が、(1) 教材設計、(2) 文化理解、(3) メディア実践、(4) 指導者としての在り方という、教育実践を構成する四つの主要な問いをめぐって、いかに変遷していったかを分析した。さらにこの分析を通して、文学教材を用いた実践的探求が、未来の教師の専門的力量、とりわけ省察的アイデンティティの形成にどのような影響を与えたかも併せて論じる。

2. 本研究の対象となる授業

本稿で分析する学生たちの思考の深化は、偶発的に生じたものではなく、彼らの省察的実践を意図的に促すために設計された授業のフレームワークの中で育まれたものである。後続の分析を理解するために、まずその授業の構造と設計思想を概説する。

2.1. 授業の全体像と目標

本稿で分析する学生たちの省察的実践は、筆者（著者）が授業設計および授業実践者として担当した、教育学部英語コース3年生対象の「英語文学2」（教育学部英語コース3年生対象）において観察されたものである。本授業は、中学校の検定教科書（三省堂『New Crown English Series』（令和7年度検定版）の第1学年および第2学年用）で扱われる文学的素材（昔ばなし、落語）を、授業者（教師）と学習者（生徒）の両方の視点から分析し、実践的な課題に取り組むことを主眼とした。学生たちは、教科書教材を分析した後、「教科書にない別の題材」を自ら選定し、紙芝居またはポッドキャストの形式で作品世界を再構築し、発表することが求められる。

授業の到達目標は、この一連の活動を通して、単なる文学作品の理解にとどまらず、①文学教材のあり方の理解、②異文化への興味・関心、そして③英語教育指導者としての実践力（教材選び、難易度調整、アクティビティの組み立て方など）を総合的に養うことである。最終的に、学生は中学校現場での指導も考慮に入れながら、自らの言葉で「英語教育における『文学を扱う意義』について考察する」ことが期待される。

2.2. 段階的な省察を促すプロセス

本授業の最大の特徴は、学生の思考を段階的に深化させるための足場かけとして、明確なプロセスが設定されている点にある。筆者は、学生が自律的に省察を深めることを期待しつつも、そのための意図的な介入を行った。本研究は、この筆者による実践（アクション・リサーチ）において、学生たちが最終的にどのような省察を言語化したかに焦点を当てるものである。3.4の分析結果で示す学生の省察は、このように筆者によって意図的にデザインされた授業環境と、学生の自律的な探求との相互作用の中で生まれたものである。

授業は大きく二つのフェーズで構成された。

第一のフェーズは、制作に向けた「準備・探求期間」である。この期間、学生たちは、①「分析・選択・初期考察」、②「具体化」、③「深化」、④「最終準備・総括」という思考のステップを辿るよう促された。各ステップは、授業内で設定されたディスカッションテーマ（例：「文学を使った英語授業の可能性と課題」「中高での『異文化理解』教材として」）と連動しており、実践的な制作活動と理論的な探求を往還しながら、徐々に考察を深めていくデザインとなっている。

第二のフェーズは、協働的な「実践・相互評価期間」である。各自が制作した作品をクラス全体で鑑賞し、その後、教員や他の学生からのフィードバックが行われる。評価においても、作品の完成度だけでなく、「他の学生へのフィードバック」や「質疑応答への対応」を重視し、他者との対話を通して自らの実践を客観視し、改善していく協働的な学びのサイクルを意図的に組み込んだ。

3. 研究方法

3.1. グラウンデッド・セオリー・アプローチ (GTA)

本研究では、データに根ざした理論の生成を目指す質的研究法である、グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Strauss & Corbin, 1998) を採用した。このアプローチは、研究者が特定の理論的枠組みを事前

に設定するのではなく、収集したデータの中から概念を見出し、それらの関係性を体系的に分析することを通して、研究対象である現象を説明する理論を構築する点に特徴がある。

本研究のように、学習者が教育実践の中で経験した意味の生成過程や、思考の変容・発展を捉える場合には、個別の発言や行動に内在する意味を丁寧に抽出し、それらを概念化・理論化する方法が求められる。とりわけ、現象が複雑かつ文脈依存的である場合には、仮説主導型の実証研究では捉えきれない学習の深層構造を記述する必要がある。その点において、GTAは極めて有効な分析手法であるといえる。

本アプローチの妥当性は、先行研究の蓄積からも支持される。たとえば、阿部・山西(2013)は、大学英語教育における協働ライティング実践の分析において、GTAによって学習者の内的な構成的意味づけプロセスを4カテゴリ・9下位カテゴリとして抽出しており、実践的知の構造化における本手法の有効性を示している。一方、坂本(2011)は、小学校教師が授業研究に参加する中でどのように「授業を見る視点」を変容させていくかを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いて明らかにしており、分析手法の細かな部分は本研究と若干異なるものの、教育的内省の動態的理解においてやはりGTA系統のアプローチが一定程度有効であることを示している。さらに、教師教育の領域においては、Cole & Duffy(2024)が英国の教員養成プログラムにおける実習生の「専門的資本(Professional Capital)」の発達過程を構成主義的GTAによりモデル化し、教員形成の鍵となる構造を可視化している。こうした事例は、英語教員養成における文学教材の意義と、それがもたらす認知的・情意的変容の構造を記述するという本研究の分析にも、GTAが有効であることを示している。

3.2. 分析対象データ

分析対象は、授業において、学生たちが二つの課題(①「昔ばなし」を題材とした紙芝居制作、②「落語」を題材としたポッドキャスト制作)の成果を発表した際の、計12名分の口頭発表の逐語的記録(トランスクリプト)である。これらのデータは、学生たちの実践内容、教材や指導に対する思考、そして課題遂行における葛藤や気づきを豊富に含んでいる。

3.3. 分析手続き

本研究の分析は、Strauss & Corbin(1998)に従い、以下の3つのコーディング手続きを繰り返し往還しながら進められた。具体的には、まず3名程度のデータをオープン・コーディングし、初期的な概念とカテゴリを生成した。次に、そのカテゴリの特性を検証・精緻化するために、対照的な特徴を持つ可能性のある次のデータ(紙芝居とポッドキャストの両方から)を意図的に選び出し分析する「理論的サンプリング」を行った。この「データ収集(サンプリング)→分析→比較」という循環的なプロセスを、12名のデータを分析する中で繰り返した。その結果、新たなデータを追加しても新しい概念やカテゴリの主要な特性が出現なくなり、カテゴリ間の関係性(ストーリーライン)が安定して説明できる状態、すなわち「理論的飽和」に達したと判断した。

以下に、飽和に至った最終的なコーディング手続きの概要を示す。(以下、学生の具体的発言は「 」で示す)。

- (1) オープン・コーディング(概念の生成): はじめに、トランスクリプトのデータを一行ずつ読み込み、データに密着した形で概念(コンセプト)を生成した(以下、概念は《 》で示す)。例えば、「繰り返される表現があるからそっちの方が分かりやすい」という発言からは、「構造の単純さへの着目」という概念が、「日本語でやるからおもしろいんじゃない」という発言からは、「言語と文化の不可分性への問い」という概念が生成された。このプロセスを通して、データは126の概念に分解された。
- (2) 軸足コーディング(カテゴリの精緻化): 次に、生成された概念を比較検討し、より抽象度の高いカテゴリへとまとめ、カテゴリ間の関係性をパラダイムモデル(因果条件・文脈・介在条件・方略・帰結)に沿って分析した(以下、カテゴリは【 】で示す)。この手続きを通して、バラバラだった概

念群が、ある現象を中心としたまとまりとして再構成された。

- (3) 選択的コーディング(理論の構築):最後に、分析全体を統合する中心のカテゴリー(コア・カテゴリー)として【省察的实践を通した指導者アイデンティティの形成】を特定した。そして、このコア・カテゴリーを軸に、他のカテゴリーとの関係性を体系的に記述し、学生たちの経験のプロセス全体を説明するストーリーラインを構築した。

3.4. 分析結果と考察

オープン・コーディングと軸足コーディングの結果、学生たちの経験は、【省察的实践を通した指導者アイデンティティの形成】という中心のカテゴリーを核とする、以下の図式で説明されることが明らかになった。

表1：グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析結果
中心のカテゴリー：【省察的实践を通した指導者アイデンティティの形成】

パラダイムモデル	カテゴリー	(概念)	データ数※	学生の具体的な発言(データ例)
(1) 因果条件	【実践を駆動する問い】	《教科書教材への疑問》	7	「中学校の英語教科書において文学作品というのは大体短くて単純化されたストーリーとか会話中心の文脈で取り上げられることが多いから深い読解とか文化的背景の理解があんまり重視されないのかな…」
		《独自の教材選定の要請》	5	「教科書にない別の題材を選定し、その理由と教材としての適切性を考える」
(2) 文脈的条件	【実践が置かれた状況】	《教員養成課程での学び》	4	「英語教育指導者として必要な、文学教材を用いた授業実践方法を身に付ける」
		《グループワーク中心の協働環境》	2	「グループワークが中心となるため、他のメンバーとの協力を重視して…」
		《生成AIが利用可能な制作環境》	5	「生成AIにイラストを作成してもらって、それをパワーポイントにくっつけて紙芝居風に発表する」
(3) 介在条件	【方略を左右する諸要因】	《個人のスキルセット》	2	「僕絵がすごい苦手で、これめっちゃ上手く描けたと思うんですけど…」
		《メディアの制約》	5	「ポッドキャストでやる上で情報がマジ音しかないから本当に…声色だったりなるべく効果音とかやってみたり、音だけでしかできない限られた中でいろいろ頑張りました」
		《言語と文化の不可分性への問い》	4	「日本語独特の面白さっていうのが外国語翻訳したら分かんなくなっちゃうようなことがあるから、落語って難しいと思うんですけど、英語でやるのが」
(4) 方略	【学習者中心の教材設計】	《構造の単純さへの着目》	4	「登場人物が少なく…狼がヤギたちの家に訪れて…っていう風な構成が単純で中学生にも理解しやすいと考えた」
		《視覚情報による理解促進》	2	「英語が苦手な生徒でも絵を見て内容を理解しやすしたり分からない単語だったり文法を予測できるのではないかと思います」
		《ペアワークの最適化》	1	「役が2人しかないからペアワークで話す量をたくさん増やせるっていうので、役が少ない題材を選んでます」

【文化の再解釈と意味生成】	《具体的文化事象の比較》	3	「イギリスの作家さんが書いた小説なんで…物語の中でお茶会のシーンとか出てくるんですけど、日本でお茶会って言ったら…抹茶じゃないですか」	
	《価値観・倫理観の考察》	1	「狼のお腹を切って最後石を詰めて…殺すっていう日本の子供向けの話にはあんまり見られない残酷さがあるなって思っ…悪には厳しい罰を与えるっていう欧米的な倫理観があるのじゃないかな」	
	《現代的社会問題への接続》	1	「big or smallで大きくても小さくても平等とか…差別問題男女平等とか黒人白人の人種問題とかに発展させて意識を見させたらな」	
	《海外からの評価の参照》	2	「外国人向けに受けてる日本のジョークとして受けてるのが、それこそ『ときそば』でめっちゃ受けてて、英語に変えてもその面白さがわかる題材だから」	
	《文化の普遍性の発見》	1	「せっかちなやつとゆっくりなやつが2人出てきて…言語の壁はもう越えてるとい…人間の性格的な部分だったらみんな笑えるよね」	
【メディア表現の探求】	《技術的困難との対峙》	6	「編集ノータッチすぎて…めっちゃアナログなんですけど全部手でやればいいやって…普通に無理ゲーっていうのがわかって」	
	《感情や性格の音声表現》	4	「怖いって言いながらあの一まんじゅう好きだから食べちゃうみたいなお話じゃないですか…矛盾してる感情的に…ところが一番感情表現みたいところで面白いところかなと思いました」	
	《文化の忠実な再現》	1	「より本気の落語に近くなるように、本来のオチに戻してくださいっていうのを…江戸の落語風の言い回しになるように繰り返し(AIで)生成して、できる限り寄せれるようにしました」	
(5) 帰結	【実践がもたらした変容】	《コミュニケーション観の深化》	3	「声色とか喋り方とかだけでも、性格とかそういうところまで見えてきたりとか、どうやって表現したら伝わるよねとか、そういうコミュニケーションのところまでできる」
		《指導者としての配慮の獲得》	2	「僕はずっと絵が苦手で生徒とかの中にも絵が上手じゃないとか絵が苦手って書くのが嫌だっていう子がいると思うんですね」
		《教科英語からの脱却》	4	「ただの教科として英語っていう教科としての授業になってしまうので、文学作品を使うことで教科じゃなくて、ちゃんと一つの言葉を伝える道具っていう認識を持ってもらえるかな」

(注) データ数は、本分析で対象とした12の逐語記録の中から、各概念に該当すると判断された発言の断片の総数を示す。

本授業における中心的現象は、学生たちが「文学教材を英語授業でどう扱うか」という問いに対し、自ら意味づけを行いながら教材を制作・発表する一連の実践である。以下の因果・文脈・介在条件をもとで、学生たちはそれぞれに方略を駆使し、その方略の結果として、学生たちには以下の変容が見られた。

(1) 因果条件：【実践を駆動する問い】

授業で提示された課題、特に「教科書にない別の題材」を選ぶという要請によって駆動された。これにより学生たちは、既存の教材を批判的に検討し(《教科書教材への疑問》)、自らの実践の根拠を言語化する必要に迫られた。

(2) 文脈的条件：【実践が置かれた状況】

《教員養成課程での学び》という文脈は、彼らの実践を常に“未来の教師として”という視点に立たせる。

《グループワーク中心の協働環境》と、ChatGPTに代表される《生成AIが利用可能な制作環境》は、彼らの方略に大きな影響を与えた。

(3) 介在条件：【方略を左右する諸要因】

絵の得意・不得意や英語運用能力の差といった《個人のスキルセット》や、視覚か音声かという《メディアの制約》が、彼らの葛藤や工夫の方向性を決定づけた。特に《言語と文化の不可分性への問い》は、「落語」の課題において強力な介在条件として機能した。

(4) 方略(問いと格闘する多様な実践)

上記の諸条件の下、学生たちは実に多様な方略を展開した。これらの方略は、大きく4つのカテゴリーに分類された。

【学習者中心の教材設計】

生徒の認知負荷を考慮し(《構造の単純さへの着目》)、メディアの特性を学習支援に活かそうとする(《視覚情報による理解促進》)。

【文化の再解釈と意味生成】

異文化の価値観を考察するだけでなく(《倫理観の比較考察》)、自文化を客観視し(《海外からの評価の参照》)、文化を超える《普遍性の発見》を試みる。

【メディア表現の探求】

技術的困難と格闘しながら、音声メディアの特性を活かした《感情や性格の音声表現》を追求し、AIとの対話を通して《文化の忠実な再現》を目指す。

【省察的思考の言語化】

授業でのディスカッションや最終発表を通して、自らの実践の意味や価値を言語化し、客観視する。

(5) 帰結：【実践がもたらした変容】

指導の目的を、文法や語彙の習得から、意図や感情を伝え合う生きたコミュニケーションの学習へと捉え直す《コミュニケーション観の深化》が生じた。また、自らの困難な経験を省察し、同じような困難を抱えるであろう生徒への共感的配慮と、具体的な実践的解決策の提案へと繋げる《指導者としての配慮の獲得》に到達した。

最終的に、これらの経験は統合され、《教科英語からの脱却》という明確な意志や、文学教育に対する独自の価値観、すなわち指導者としての教育哲学の萌芽へと結実した。

本分析から、以下のストーリーラインが生成された。

(ストーリーライン)

教員志望学生の省察的アイデンティティは、固定的・静的なものではなく、文学教材をめぐる意味づけと実践という現象を通して、動的に形成される。このプロセスは、因果条件である【実践を駆動する問い】によって駆動される。学生たちは、文脈的条件と介在条件(個人のスキル、教材の特性、文化的差異など)との間で「〈摩擦〉」や「葛藤」を経験しながら、それを乗り越えるために多様な方略(【学習者中心の教材設計】、【文化の再解釈と意味生成】、【メディア表現の探求】)を展開する。この一連の省察的実践の帰結として、彼らは《教科英語からの脱却》を見せ、文学教育に対する独自の意味づけを獲得し、《コミュニケーション観の深化》、生徒への《指導者としての配慮の獲得》を経験する。

本分析から生成された上記のストーリーラインは、教員志望学生の省察的アイデンティティが、固定的・静的なものではなく、文学教材をめぐる意味づけと実践という現象を通して、動的に形成されるプロセス

を物語っている。このプロセスの核心には、学生たちが経験した多様な〈摩擦〉と、それに対する創造的な応答としての省察的実践が存在する。

第一に、この変容プロセスは、因果条件である【実践を駆動する問い】によって始動した。「教科書にない別の題材」を選ぶという課題は、学生たちに既存の権威(教科書)を批判的に検討させ、自らの教育的価値観に基づいて選択を行うことを促した。この「なぜこれを選ぶのか」という根源的な問いこそが、思考停止を防ぎ、彼らを深い探求へと向かわせる最初の〈摩擦〉として機能したのである。

第二に、この探求の過程で、学生たちは文脈的条件と介在条件から生じる、さらに複雑な〈摩擦〉と対峙することになった。彼らが展開した多様な方略は、これらの〈摩擦〉に対する知的・実践的な応答そのものであり、Schön(1983)の言う「実践の中の省察(reflection-in-action)」に他ならない。例えば、【文化の再解釈と意味生成】という方略は、《言語と文化の不可分性への問い》(例:「日本語でやるからおもしろくない」)という文化的な〈摩擦〉に対する応答である。学生たちは、安易な直訳を避け、《海外からの評価の参照》(例:「外国人向けに受けてる日本のジョーク」)や《文化の普遍性の発見》(例:「人間の性格的な部分だったらみんな笑える」)といった、より高次の解釈的方略を用いることで、この葛藤を乗り越えようとした。同様に、【メディア表現の探求】という方略は、《メディアの制約》や《個人のスキルセット》という技術的・身体的な〈摩擦〉に対する応答であった。その帰結として、《コミュニケーション観の深化》(例:「声色とか喋り方とかだけでも、性格とか…伝わる」)や、《指導者としての配慮の獲得》(例:「生徒とかの中にも絵が上手じゃない…子がいると思う」)といった、多面的かつ統合的な変容をもたらした。

第三に、本研究の知見は、文学教材を用いた省察的実践に関する先行研究の主張を、具体的なデータによって裏付け、さらに発展させるものである。Farrell & Kennedy (2019) や丹治 (2022) が論じたように、文学作品はその多義性ゆえに、教師の省察を促す強力な触媒となる。本研究では、そのメカニズムが、Heggernes (2021) の言う「自文化と他者文化を対話的かつ批判的に捉え直すための認知的枠組み」を、学生たちが自ら構築していくプロセスであることが示された。

ここで、本研究の分析対象が「発表のトランスクリプト」である点について、Schön (1983) の理論との関係性を明確にする必要がある。発表で「言語化された思考」は、制作の最中における「実践の中の省察(reflection-in-action)」そのものではなく、むしろ、実践を終えた後で自らの経験を客観視し、意味づける「実践についての省察(reflection-on-action)」の性格を強く持つ。しかし重要なのは、その発表内容が、制作過程で直面した葛藤や困難(例えば「普通に無理ゲー」や「僕、絵がすごい苦手で」といった〈摩擦〉)を克明に振り返るものであった点である。つまり、本研究で分析された「実践についての省察(reflection-on-action)」は、学生たちが制作中に行ったであろう「実践の中の省察(reflection-in-action)」の経験を色濃く反映し、それを言語化・形式知化するプロセスとして機能していたと考えられる。授業後の発表や相互評価といった活動は、このように学生が自らの実践経験を言語化・客観視し、暗黙知を形式知へと転換させる重要な役割を果たしたと言えるのではないか。

最後に、本研究が生成した理論の最も重要な貢献は、文学教材がもたらす文化的な〈摩擦〉と、メディア変換という実践がもたらす表現的な〈摩擦〉が、一つの学習環境の中で同時に発生し、学生がそれらに統合的に対処しようとすることで、極めて質の高い省察が促されたというメカニズムを明らかにした点にある。学生たちは、ただ文化について考えるだけでも、ただ制作技術を学ぶだけでもなかった。彼らは、「この文化的なニュアンスを、この音声メディアの制約の中で、いかにして表現し、中学生に伝えるか」という、三重の問いに同時に応答することを迫られたのである。この統合的な課題解決のプロセスこそが、方略として挙げた多様な実践を有機的に結びつけ、その帰結として、《コミュニケーション観の深化》や、《指導者としての配慮の獲得》といった、多面的かつ統合的な変容をもたらした。この経験の総体こそが、彼らの「省察的アイデンティティ」を確固たるものへと形成していったと言えるだろう。

4. 結論

本稿は、教員志望学生がいかにして省察的アイデンティティを形成していくか、そのプロセスを明らかにすることを目的とした。そのため、筆者が設計・実践した教員養成課程の授業において、学生たちが文学教材(昔ばなし・落語)の制作課題に取り組んだ際の口頭発表データを、GTAを用いて質的に分析した。

分析の結果、学生の省察的アイデンティティは、課題探求の過程で経験する多様な〈摩擦〉(文化的・技術的・個人的スキル)と格闘する省察的实践を通して、動的に形成されるプロセスが明らかになった。このプロセスの核心は、学生が自らの実践上の困難(例:「絵が苦手」)を、未来の生徒が経験するであろう困難へと共感的に重ね合わせ(例:「絵が苦手って書くのが嫌だっという子がいると思う」)、具体的な指導上の配慮(例:「生成AIにイラストを作成」)へと転換させる点にある。この経験は、学生の認識を「教科学習としての英語」から《教科英語からの脱却》＝「コミュニケーションの道具としての英語」へと変容させ、指導者としての教育哲学の萌芽を促したと考えられる。

本研究が生成した理論(ストーリーライン)の核心は、文学教材を用いた実践的探求が、学生に多岐にわたる知的・実践的な〈摩擦〉を経験させるという点にある。この〈摩擦〉と格闘し、乗り越えようとする省察的实践のプロセスこそが、彼らに文学教育に対する独自の意味づけを促し、指導者としてのアイデンティティを形成する中核的なメカニズムである。ここで言う〈摩擦〉とは、言語と文化の不可分性から生じる葛藤(「日本語でやるからおもしろいんじゃない」)、メディアの制約がもたらす技術的困難(「編集ノータッチすぎて…普通に無理ゲー」)、そして自身のスキルセットと課題要求との間のズレ(「僕絵がすごい苦手で」)など、安易な解決を許さない知的・身体的な抵抗の総体である。この抵抗の存在こそが、学生を深い省察へと導き、Schön(1983)の言う「省察的实践」を駆動させる触媒として機能したのではないかと考えられる。

以上の知見は、今後の英語教育、とりわけ教師教育プログラムの設計に対して重要な示唆を与える。第一に、教師教育は、完成された知識やスキルを伝達するだけでなく、本研究で見られたような「生産的な〈摩擦〉」を意図的に組み込んだ、探求型の学習環境を提供することが極めて重要である、ということである。学生が自ら問いを立て、多様な困難に直面し、仲間と協働しながら解決策を模索する経験は、予測不可能な教育現場で求められる実践的指導力と省察的態度を育む上で不可欠である。第二に、文学教材は、このプロセスにおいて比類なき価値を持つということである。文学が内包する豊かな解釈への可能性と文化的な深みは、学生を安易な結論から引き離し、学習者、教材、そして自己と向き合う深い省察へと導くはずである。

特に、学生が自らの制作上の困難を省察し、それを生徒への共感的配慮と具体的な支援策(生成AIにイラストを作成してもらうなど)へと転換した事例は示唆に富む。これは、教師教育が目指すべきゴールが、単なる指導スキルの伝達ではなく、自らの経験を省察し、他者(生徒)のために応用できる「省察的实践家」を育成することにあることを明確に示している。

もちろん、本研究には限界も存在する。第一に、分析対象が最終発表のトランスクリプトであるため、本研究が捉えたのは「省察の過程」そのものというより、言語化された「省察の結果」であるという点だ。個別インタビューや制作中の思考発話データなど、複数のデータ源を組み合わせた三角測量(トライアングレーション)を用いれば、より深層的な「実践の中の省察」のプロセスに迫れたであろう。第二に、分析対象は一大学の一授業における12名の学生に限られており、その知見の一般化には慎重さが求められる。サンプル規模の小ささは、生成された理論の一般化可能性を制約している。特に、GTAにおいて理論的飽和に達したと判断するには、より多様な文脈からのデータが必要であり、本研究の分析結果が他の教員養成課程や異なる教育文脈においても同様に適用できるかは不明であることは否めない。

また、本稿で明らかになった「省察的アイデンティティの形成」が、彼らが実際の教育現場に立った後、

どのように維持・発展していくのかを追跡するには至っていない。今後の課題として、多様な教員養成課程における同様の実践研究や、初任期教員を対象とした縦断的な調査を通じ、本研究で生成された理論の妥当性をさらに検証していくことが望まれる。

しかしながら、本研究が明らかにした、文学教材をめぐる省察的実践が未来の教師を育むプロセスは、コミュニケーション能力の育成が叫ばれる現代日本の英語教育において、文学が果たすべき役割とその豊かな可能性を力強く示唆している。文学は、単なる読解の対象なのではなく、教師と生徒が共に対話し、思考し、成長するための場となり得るのである。

参考文献

- Calafato, R. (2023). Literature in language education: Exploring teachers' beliefs, practices, creativity, and literary competence. *Pedagogies: An International Journal*, 19 (1), 80-98. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2022.2164500>
- Cole, S., & Duffy, R. (2024). A model to support the development of professional capital in trainee teachers: A constructivist grounded theory. *Journal of Professional Capital and Community*, 9 (2), 105-120. <https://doi.org/10.1108/JPC-04-2023-0028>
- Farrell, T. S. C., & Kennedy, B. (2019). Reflective practice framework for TESOL teachers: One teacher's reflective journey. *Reflective Practice*, 20 (1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1539657>
- Heggernes, S. L. (2021). A critical review of the role of texts in fostering intercultural communicative competence in the English language classroom. *Educational Research Review*, 33. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100390>
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, 41 (4), 465-496. <https://doi.org/10.1017/S026144480800520X>
- Schat, E., van der Knaap, E., & de Graaff, R. (2023). Implementation of an integrated intercultural literary pedagogy intervention in Spanish-as-a-foreign-language classrooms in the Netherlands: *An effect study*. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688231156391>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. Basic Books.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- Szczurek-Boruta, A. (2018). Reflective identity of students/future teachers – Chances and hopes for shaping a new educational and social reality. *European Review*, 26 (4), 661-669. <https://doi.org/10.1017/S1062798718000340>
- Tsang, A., Paran, A., & Lau, W. W. F. (2020). The language and non-language benefits of literature in foreign language education: An exploratory study of learners' views. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168820972345>
- 阿部 真・山西博之(2013). 大学英語教育における協働的ライティング学習の可能性：グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づいた分析の試み. *Language Education & Technology*, 50, 93-117. https://doi.org/10.24539/let.50.0_93
- 三枝和彦(2019). 高等学校英語教育における文学教材の取り扱い：高校英語教科書に収録された英米文学作品. *山形英語研究*, 16, 35-50.
- 坂本篤史(2011). 授業研究を通じた小学校教師の授業を見る視点の変化：授業研究に携わった経験に対するM-GTAを用いた教師の語りの分析. *教師学研究*, 10, 25-36. https://doi.org/10.20590/jaehd.10.0_25
- 執行智子・カレイラ松崎順子(2017). 文学に親しむ機会を取り入れた高校コミュニケーション英語の試み. *東京未来大学研究紀要*, 10, 49-59. https://doi.org/10.24603/tfu.10.0_49
- 丹治めぐみ(2022). 英語教員養成課程における文学教材の扱い — Alice Walker “The Flowers” 精読演習の試み —. *論叢 玉川大学文学部紀要*, 63, 41-59.
- 西原貴之(2020). コミュニケーション英語Ⅰ, Ⅱ, Ⅲの教科書に掲載された文学教材の数とバリエーション及びその設問・言語活動. *LET関西支部研究集録*, 18, 19-39. https://doi.org/10.50924/letkansai.18.0_19

小学校教員養成課程における音楽科指導法の再考

～学生の「不安」に寄り添う理解促進型授業の提案～

明星大学教育学部教育学科 非常勤講師 荒木美香

Rethinking Music Teaching Methodology in Elementary Teacher Education : A Proposal for Comprehension-Oriented Instruction with Attention to Student Anxiety

Mika ARAKI

要旨

本稿は、明星大学通信教育課程「初等音楽科教育法」のスクーリング授業における授業実践を報告するものである。

音楽科の指導内容の根幹である共通事項への理解を深めることを目標に、拍・音階・フレーズ・音の重なり等（「音楽を特徴付けている要素」及び「音楽の仕組み」）に着目した授業を展開した。特に音楽に対して不安を抱く受講生に寄り添い、「分かる・できる」を実感させる工夫を凝らした理解促進型の指導法を試みた。その結果、受講生の授業前後の音楽に対する不安意識に変容が見られ、「不安」から「自信」へと意識の変化が確認された。

キーワード：小学校教員養成課程 音楽科指導法 不安意識 共通事項

1. はじめに

小学校では学級担任が全教科を指導するため、音楽科においても専門外の教師が授業を行う場合が多い。しかし、筆者が担当する明星大学通信教育課程「初等音楽科教育法」を受講する受講生の大半は義務教育などの学校教育で音楽を専門的に学んだ経験がなく、授業開始前の事前アンケートでは、94%の受講生が「将来、音楽の授業をすることに不安がある」と回答した。抱えている具体的な不安要素は「音楽理論などの専門的な音楽知識」が86%、次いで「授業の進め方・指導法」が80%である。受講生の不安が少しでも解消し、将来教師として音楽の授業を自信をもって行えるようにするためには、初等音楽科教育法の授業において「分かる・できる」を実感させることが必要である。筆者は従来より授業のユニバーサルデザイン(UD)の考え方を取り入れたアプローチが有効であると考え、定時制高校や中学校での実践を通じてその効果を検証してきた(荒木・阪井2017)。本稿では、そのアプローチを小学校教員養成課程の音楽科教育法の授業に応用し、「音楽を特徴付けている要素」及び「音楽の仕組み」の基本要素に関する理解に重点を置いた実践の内容と成果について報告する。

2. 本実践の概要

本実践は、明星大学通信教育課程の「初等音楽科教育法」の授業において、オンラインにて実施した。受講生は小学校教員免許取得を目指す学生35名で、現役教員を含む多様な背景をもつ学生が参加した。授業は計2日間(1コマ75分×9コマ)の日程で実施した。授業内容は、学習指導要領の理解、音楽理論

などの基礎知識、授業づくり、指導案作成など多岐に及んだ。中でも、特に歌唱・器楽・音楽づくり・鑑賞で重要となる共通事項の「音楽を特徴付けている要素」及び「音楽の仕組み」についての基本的な理解を深めることに焦点を当て、それらを実際の教材の中で捉えられるようにすることを狙いとした。授業計画を立案するにあたり、学生が「分かる・できる」と実感できるようユニバーサルデザインの視点を盛り込んだ。具体的な工夫としては、音楽の特性から ①可能な限り視覚情報(楽譜などの使用)と聴覚情報(音源や実際の演奏)の両方を用いて提示すること、②内容を細分化して段階的(スモールステップ)に理解させること、③専門的な音楽用語はできる限り平易な言葉に置き換えて説明すること、④1つの項目についてパワーポイント1枚を使い、大きく見やすい形で表示することの4点を指導の基本とした。

3. 実践の実際

授業は主に講義と演習で構成した。また、音源の再生や受講生自身が経験した(全員ではない可能性もある)小学校等の音楽授業を通して音楽的な理解を深められるよう工夫した。共通事項に示されている「音楽を特徴付けている要素(音色・リズム・速度・旋律・強弱・音の重なり・和音の響き・音階・調・拍・フレーズなど)」及び「音楽の仕組み(反復・呼びかけとこたえ・変化・音楽の縦と横の関係など)」についての定義や解説は、小学校学習指導要領解説において文章で示されている。しかし、音楽の特性から文章や言葉のみの理解では不十分と考え、一つひとつの要素を音源や楽譜を使用して説明した。

以下に、音の重なり(音楽の縦と横の関係)・音階・フレーズ・拍の4項目を抽出して、実際の授業で使用する教材(小学校の教科書掲載曲)にも照らし合わせながら説明した。

(1) 音の重なり

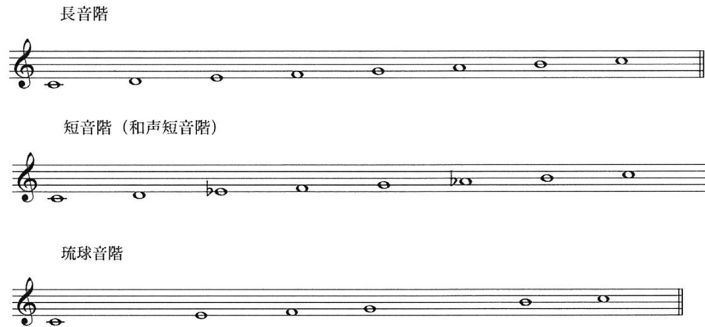
小学校学習指導要領解説で音の重なりとは「複数の音が同時に鳴り響いていることである」(文部科学省, 2017)と定義されている。これを受講生の小学校での経験から(全員が経験しているとは限らないが)より分かりやすく「合唱や合奏」がこれにあたり、“かえるのうた”の「輪唱」も音の重なり該当するとの説明をした。その上で、“かえるのうた”の輪唱楽譜を提示し、筆者が実際にその楽譜を演奏して音の重なりを示した。次に第5学年教科書に掲載されている器楽曲「風とケーナのロマンス」の楽譜を提示して、音の重なりと音楽の縦と横の関係を説明した。

かえるのうた



(2) 音階

小学校学習指導要領解説で音階とは、「ある音楽で用いられる基本的な音を高さの順に並べたものである」(文部科学省, 2017)と定義されている。これを長音階、短音階、琉球音階の音階3種類を視覚的、聴覚的に提示した後、長調、短調、沖縄風「きらきら星」を筆者がピアノで演奏した。1つの曲を長調から短調に即興的に示すことはよくある手法ではあると思われるが、琉球音階を取り入れることで、音階の役割や音階(使う音)によって曲想が更に変化することを説明した。



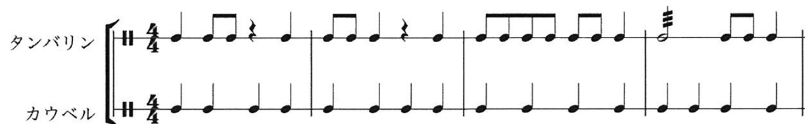
(3) フレーズ

小学校学習指導要領解説でフレーズとは、「音楽の流れの中で、自然に区切られるまとまりを示している」(文部科学省, 2017)と定義されている。これをフレーズの解説を端的、平易な言葉で「音のグループ、歌詞のグループ」と呼び、第1学年教科書に掲載されている歌唱曲「おちゃらかほい」の楽譜を提示し、筆者が1回目は適切なフレーズ、2回目は不適切なフレーズで歌って聴かせ、適切なフレーズと不適切なフレーズとを比較してフレーズについて説明した。

(4) 拍

小学校学習指導要領解説で拍とは、「音に合わせて手拍子をしたり歩いたりすることができるような、一定の間隔を持って刻まれるものである」(文部科学省, 2017)と定義されている。これを以下の楽譜で、カウベル部分が拍であることをリズム楽譜と音源を用いて説明した。

次に第1学年の教科書に掲載されている「かもつれっしゃ」の曲に合わせて筆者が手拍子で拍を打った。さらに発展して、速度を変え(受講生が教師になった際には、ピアノで弾ける人はピアノ演奏、難しい人はYouTubeなどを使ってテンポを落とすなどの方法を提案)、「貨物列車が故障した? 荷物が重すぎて前に進めない?」など言葉を添えて、ゆっくり拍を打ち曲想の違いをも感じ取らせた。



4. 授業実践の成果と考察

授業終了後、受講生35名中33名から任意提出によるアンケートの自由記述回答を得た(自由記述は成績評価に無関係であることを事前に通知した)。

回答内容を質的に分析した結果、本実践に対して肯定的な感想が約97%を占めていた。

その中でも特に目立ったのは、「受講前は実際授業をやるのが可能なのか不安でいっぱいでしたが、(中

略)少し不安が解消されました。むしろ、早く授業をやってみたいと感じました」、「これまで楽器に触れる機会もなく知識もゼロだったので、最初は正直とても不安だったが、授業で旋律やリズム音色や和音といった音楽を形作る(原文ママ)要素を一つずつ整理して学ぶことができ、音楽が少しずつ身近に感じられるようになった」、「全く触れてこなかった音楽ですが、これで自信ができました」、など受講前に比べて自信や安心感が高まったことを示す記述が複数あった。

このことから、音楽や音楽の授業に対して受講生の意識が「不安」から「自信」へと変容したことが読み取れた。

また、事前アンケートの自由記述で受講生が音楽で「困っていること、学びたいこと(不安なこと)」を聞き取った。それについて筆者が授業の中で回答したところ、「事前に質問をしてそれに対する回答を下さる時間があつたため、不安や疑問が解消されてとてもよかったです」との回答もあった。

これらは、本授業が当初の目的であった「学生の不安を和らげ自信を育む」ことに一定の成果を収めたことを示唆している。

一方で本実践を経ても依然として「ピアノ伴奏への不安」など、実技面での不安を完全には拭えなかったという声も挙がった。

オンラインでの授業時間内で取り扱える内容には限りがあるため、鍵盤演奏など技能面の向上について指導や支援の機会が必要であろう。しかし、本授業で音楽の基礎を体系的に学び直したことで、受講生の指導者としての土台づくりに貢献できた点は大きいと考える。

5. おわりに

今後に向けての課題として、音楽科において必要な演奏技術や指導技術を身につけるのは勿論のこと、指導技術の面においては、オンライン授業であっても受講生同士が教師役と児童役に分かれて簡単な音楽の指導をするなどの模擬授業の機会を設けることが挙げられる。例えば、模擬授業を実施し、フィードバックし合う場をカリキュラムに組み込むことで、授業理解の定着とともにさらなる自信獲得につながるだろう。

今後も本稿で報告したような「不安に寄り添う理解促進型」の授業実践をさらに発展させると共に、受講生にとって「分かる・できる」が実感できるユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業の工夫、改善を今後も継続していく必要がある。

〈引用文献〉

- ・文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 音楽編』

〈参考文献〉

- ・荒木美香・阪井 恵(2017)「音楽授業のユニバーサルデザインに向けた一つの提案～定時制高校におけるギター導入時の工夫を実例として～」『学校音楽教育実践論集』第1巻 pp.109-110
- ・高木夏奈子(2017)「小学校教員養成課程『音楽科指導法』の授業実践とその課題 —『児童の学びと相似形』となる授業のための試論』『植草学園大学研究紀要』第17巻pp.11-18
- ・布施美砂子(2021)「小学校音楽科の授業における教員の資質・能力に関する一考察～教員養成科目『小学校音楽科教育法』におけるアンケート結果を踏まえて～」『全国大学音楽教育学会 第37回大会研究発表概要集』pp.145-146
- ・古川千明・森 厚子(2017)「保育者養成校での歌唱表現における不安感・抵抗感・緊張を要因とした苦手意識の研究』『東京家政大学研究紀要』第8号 pp.33-40

2024年度 教職センターの事業について

I 教職関連ガイダンス・講座

○は必須

		前期	夏休み	後期	春休み
全学年	教職指導 など	●教員採用試験自治体別説明会		●教員採用試験自治体別説明会	
1年生	教員採用 対策など	○学習スタートガイダンス			●専門教養対策ガイダンス
		○1年生面談(教職指導講師との面談を全員対象で実施)			
2年生	教職指導 など	○教職課程ガイダンス ○保育士養成課程ガイダンス		●教育インターンシップガイダンス	
	教員採用 対策など	○学習スタートガイダンス		●過去問分析会 ●教職オンライン講座(教職教養) ●教職オンライン講座(小学校全科等) ●論作文基礎講座 ●模擬試験 ●最新筆記試験動向ガイダンス ●公立幼保試験対策講座	●教職教養直前対策講座
		○2年生面談(教職指導講師との面談を全員対象で実施)			
	教職指導 など	○教職課程ガイダンス ○保育士養成課程ガイダンス		○第1回介護等体験ガイダンス ○第2回介護等体験ガイダンス ○第3回介護等体験ガイダンス ○第1回幼稚園実習ガイダンス ○保育所実習1ガイダンス ○教育インターンシップ活動報告会(授業参観)	
学外実習 など	教育インターンシップ(前期・後期を通じて週1回程度活動)				
3年生	教員採用 対策など	○学習スタートガイダンス		●過去問分析ガイダンス ●教職オンライン講座(教職教養) ●教職オンライン講座(小学校全科等) ●論作文・面接試験等対策講座(グループ指導) ●模擬試験 ●最新動向ガイダンス ●公立幼保試験対策講座	●論作文・面接試験等対策講座(個別指導) ●面接基礎講座 ●教職教養直前対策講座
	教職指導 など	○教職課程ガイダンス ○保育士養成課程ガイダンス ○第1回教育実習ガイダンス ○第2回教育実習ガイダンス ○第3回教育実習ガイダンス ○施設実習1ガイダンス ●教員採用試験大学推薦学内選抜		○第4回教育実習ガイダンス ○第5回教育実習ガイダンス ○第2回幼稚園実習ガイダンス ○保育所実習2ガイダンス	
	学外実習 など	介護等体験(代替措置にて実施)			
4年生	教員採用 対策など	●論作文・面接試験等対策講座(個別指導) ●最新試験情報ガイダンス	●教員採用試験1次面接対策講座 ●教員採用試験2次面接対策講座	●教員採用試験合格者対象講座 ●臨時採用・東京都期限付任用教員説明会	
	教職指導 など	○教職課程ガイダンス ○保育士養成課程ガイダンス ○教育実習オリエンテーション ●教員採用試験大学推薦学内選抜 ○第1回教員免許状申請ガイダンス ○施設実習2ガイダンス		○第2回教員免許状申請ガイダンス ○保育士登録ガイダンス	
	学外実習 など	教育実習(前期)	施設実習1	保育所実習2(選択必修)	
		初等教育実習(幼稚園)	施設実習2(選択必修)		

Ⅱ 教育インターンシップ

1. 対象学生(配当学年：2年)

教育学部：学科科目(選択)※小学校、中学校、高等学校の免許状を取得する上での必修科目
理工学部、人文学部、経済学部、情報学部：大学が独自に設定する科目(選択)

2. 教育インターンシップの活動先(小学校、中学校、特別支援学校)

①連携協定を結んでいる教育委員会

八王子市、日野市、多摩市、羽村市、青梅市、立川市、昭島市、清瀬市、府中市、新宿区、東大和市、相模原市、横浜市、川崎市、あきる野市、杉並区、所沢市、川越市

②連携協定を結んでいる学校

七生特別支援学校、羽村特別支援学校、清瀬特別支援学校、相模原中央支援学校、明星小学校、明星中学校・高等学校

3. 教育インターンシップの活動の流れ

1年生 後期 履修申込手続き

1月 教育インターンシップガイダンス、活動先(校種・地域)希望調査、学生個人票作成

2年生 4月 履修登録、活動予定校配分作業、活動予定校決定

5月 活動予定校での面接

活動開始(～12月)

(原則、授業期間中の木曜日終日活動)

1月 教育インターンシップ活動発表会(授業参観)

Ⅲ 介護等体験(※新型コロナウイルス感染症の影響に伴い、2024年度は以下の代替として本学の授業科目を受講させることで対応しましたため、実際の活動内容とは異なります。)

1. 対象学生

小学校及び中学校の教諭の普通免許状取得希望者
(幼稚園または高等学校のみ希望の場合は体験不要)

2. 内容

法律や関連する通達で、障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験として高齢者や障害者の話し相手、散歩の付き添いなどの交流体験、あるいは掃除や洗濯といった受入施設の職員に必要とされる業務の補助などと定められ、幅広い体験が求められています。具体的には、次のような体験例があげられます。

- ・施設利用者(児)の介護・介助、保育・養育の補助(基礎入門レベルの内容)
- ・施設利用者(児)との交流、学習活動、授産作業の補助
- ・施設利用者(児)のサークル(クラブ)活動の補助
- ・施設の行事、バザー等の補助
- ・掃除、洗濯、おむつたたみ等の業務の補助

3. 受入施設、期間

①社会福祉施設(東京都、埼玉県、神奈川県) 5日間

②特別支援学校(東京都) 2日間

4. スケジュール

2年生 10月 第1回介護等体験ガイダンス

11月 第2回介護等体験ガイダンス

12月 第3回介護等体験ガイダンス

3年生 3月 代替措置科目を修得

IV 教育実習

1. 校種・時期・日数

取得を希望する教員免許状により、実習の校種が決まります。また、実施時期と日数は実習の校種によって異なります。

取得希望の教員免許状					実習の校種	時 期	日 数
幼稚園	小学校	中学校	高等 学校	特別支 援学校			
●					幼稚園	6月	4週間(18～20日)
●	●				幼稚園または小学校	5～6月または9～11月の間	4週間(18～20日)
	●				小学校	5～6月または9～11月の間	4週間(18～20日)
	●	●	●		小学校	5～6月または9～11月の間	(小)4週間(18～20日)
					中学校または高等学校		(中・高)3週間以上(15日以上)
		●			中学校	5～6月または9～11月の間	3週間以上(15日以上)
		●	●		中学校または高等学校	5～6月または9～11月の間	3週間以上(15日以上)
			●		高等学校	5～6月または9～11月の間	2週間(9～10日)
	●			●	小学校	(小)5～6月の間	4週間(18～20日)
					特別支援学校	(特)9～11月の間	2週間(9～10日)

(注) 小学校と、中学校または高等学校の2校で実習を行う場合、1校目は5～6月、2校目は9～11月に行います。

※ 「小学校教員免許プログラム」履修者は、別途、通信教育部で手続きします。

※ (中学校・高等学校について)2つの教科の教員免許状を同時に取得しようとする学生は、どちらか一方の教科で実習を行います。

2. 教育実習スケジュール

① 小学校・中学校・高等学校

学年	時期	内 容	備 考
2年	3月下旬	第1回教育実習ガイダンス	実習校や実習時期を決める方法を説明
		教育実習申込条件の判定	判定不合格者のみ連絡
3年	5月中旬	第2回教育実習ガイダンス	「内諾依頼書」一式を配付
	7月上旬	第3回教育実習ガイダンス	「教育実習生個人票の下書き」を配付
	11月中旬	第4回教育実習ガイダンス	「教育実習生個人票清書用紙」を配付
	1月中旬	第5回教育実習ガイダンス	「教育実習依頼書」一式を配付、今後の手続き説明
	3月下旬	教育実習オリエンテーション 教育実習履修資格の判定	教育実習直前の指導 判定不合格者のみ連絡
4年	5月以降	教育実習へ	

② 特別支援学校

学年	時期	内 容	備 考
2年	3月下旬	上記①小学校・中学校・高等学校と同様	
3年	4月上旬～3月下旬		
4年	4月上旬		
	5月以降	小学校、中学校、または高等学校で教育実習	
	9月～12月	特別支援学校で教育実習	

③ 幼稚園

学年	時期	内 容
2年	12月	第1回幼稚園実習ガイダンス
	1月	実習園調べ、実習園選びの期間
	3月上旬	面談実施(「実習園選びのためのワークシート」提出)
	3月末	保育士養成課程ガイダンス
3年	4月上旬	教育実習申込基準の判定
		実習依頼書の送付(教職事務センターから実習園へ送付します)
	12月	第2回幼稚園実習ガイダンス
3年	3月下旬	教育実習履修資格の判定
		保育士養成課程ガイダンス
4年	4月上旬	健康診断(必ず受診してください)
		大学から実習園に関係書類を送付(個人票、評価票、出席簿等)
		明星幼稚園で実習前実習実施
	4月下旬	大学からの訪問指導教員の発表、訪問指導教員への挨拶
	4月～5月	実習園への連絡(オリエンテーション日時の確認)
		実習園でのオリエンテーション実施
6月	教育実習	

3. 申込条件と履修資格

2019年度～2022年度入学者

①申込条件

教育実習(※1)を申し込むことができる学生は、3年生に進級合格し、次の3つの条件をすべて満たした学生です。

- (1) 教職を強く志し、将来の進路として希望していること。
- (2) 1年生配当で教職必修となっている「教職入門(中高)」又は「教職入門」の単位が修得済みであること。
- (3) 「日本漢字能力検定3級」又は「日本語検定4級」に合格していること。

②履修資格

教育実習(※1)を行うことができる学生は、4年生に進級合格した学生のうち、次の4つの条件をすべて満たし、教職センター運営委員会において履修許可を得た学生です。

- (1) 心身ともに健康であること。
- (2) 教師になることを切望する学生であること。
- (3) 教育実習に係る手続きを遅滞なく行っていること。
- (4) 以下の単位修得基準を満たしていること。

学部	取得希望の免許状	基準
総合理工学科 国際コミュニケーション学科 日本文化学科	中学校 高等学校	以下の10科目すべてを修得済みであること。 ①「教育原理(中高)」 ②「教職入門(中高)」 ③「教育の制度と経営(中高)」 ④「特別なニーズ教育総論(中高)」 ⑤「〇〇科教育法1」 ^(※2) ⑥「〇〇科教育法2」 ^(※2) ⑦「教育心理学(中高)」 ⑧「教育課程論(中高)」 ⑨「中等教育実習指導」 ⑩「教職実践基礎」 以下の科目から5科目以上修得済みであること。 ①「〇〇科教育法3」 ^(※2) ②「〇〇科教育法4」 ^(※2) ③「教育方法学(中高)」 ^(※4) ④「道徳の理論と指導法(中学校)」 ⑤「特別活動と総合的な学習の時間の指導法(中高)」 ⑥「生徒指導・進路指導(中高)」 ⑦「教育相談の基礎と方法(中高)」
人間社会学科 経済学科	中学校 高等学校	以下の10科目すべてを修得済みであること。 ①「教育原理(中高)」 ②「教職入門(中高)」 ③「教育の制度と経営(中高)」 ④「特別なニーズ教育総論(中高)」 ⑤「社会科教育法1」 ⑥「社会科教育法2」 ⑦「教育心理学(中高)」 ⑧「教育課程論(中高)」 ⑨「中等教育実習指導」 ⑩「教職実践基礎」 以下の科目から5科目以上修得済みであること。 ①「社会・公民科教育法1」 ②「社会・公民科教育法2」 ③「教育方法学(中高)」 ^(※4) ④「道徳の理論と指導法(中学校)」 ⑤「特別活動と総合的な学習の時間の指導法(中高)」 ⑥「生徒指導・進路指導(中高)」 ⑦「教育相談の基礎と方法(中高)」
	高等学校 【公民】 のみの場合	以下の10科目すべてを修得済みであること。 ①「教育原理(中高)」 ②「教職入門(中高)」 ③「教育の制度と経営(中高)」 ④「特別なニーズ教育総論(中高)」 ⑤「社会・公民科教育法1」 ⑥「社会・公民科教育法2」 ⑦「教育心理学(中高)」 ⑧「教育課程論(中高)」 ⑨「中等教育実習指導」 ⑩「教職実践基礎」 以下の科目から2科目以上修得済みであること。 ①「教育方法学(中高)」 ^(※4) ②「特別活動と総合的な学習の時間の指導法(中高)」 ③「生徒指導・進路指導(中高)」 ④「教育相談の基礎と方法(中高)」

教育学科	中学校 高等学校	<p>以下の13科目すべてを修得済みであること。</p> <p>①「教育原理」 ②「教職入門」 ③「教育の制度と経営」 ④「発達心理学」 ⑤「特別なニーズ教育総論」 ⑥「〇〇科教育法1」^(※3) ⑦「〇〇科教育法2」^(※3) ⑧「教育心理学」 ⑨「教育方法学」^(※5) ⑩「教育インターンシップ1」 ⑪「教育インターンシップ2」 ⑫「中等教育実習指導」 ⑬「教職実践基礎」</p> <p>以下の科目から5科目以上修得済みであること。</p> <p>①「〇〇科教育法3」^(※3) ②「〇〇科教育法4」^(※3) ③「教育課程論」 ④「道徳の理論と指導法」 ⑤「特別活動と総合的な学習の時間の指導法」 ⑥「生徒指導・進路指導」 ⑦「教育相談の基礎と方法」</p>
	高等学校 【地理歴史】 のみの場合	<p>以下の13科目すべてを修得済みであること。</p> <p>①「教育原理」 ②「教職入門」 ③「教育の制度と経営」 ④「発達心理学」 ⑤「特別なニーズ教育総論」 ⑥「社会・地理歴史科教育法1」 ⑦「社会・地理歴史科教育法2」 ⑧「教育心理学」 ⑨「教育方法学」^(※5) ⑩「教育インターンシップ1」 ⑪「教育インターンシップ2」 ⑫「中等教育実習指導」 ⑬「教職実践基礎」</p> <p>以下の科目から2科目以上修得済みであること。</p> <p>①「教育課程論」 ②「特別活動と総合的な学習の時間の指導法」 ③「生徒指導・進路指導」 ④「教育相談の基礎と方法」</p>
	高等学校 【公民】 のみの場合	<p>以下の13科目すべてを修得済みであること。</p> <p>①「教育原理」 ②「教職入門」 ③「教育の制度と経営」 ④「発達心理学」 ⑤「特別なニーズ教育総論」 ⑥「社会・公民科教育法1」 ⑦「社会・公民科教育法2」 ⑧「教育心理学」 ⑨「教育方法学」^(※5) ⑩「教育インターンシップ1」 ⑪「教育インターンシップ2」 ⑫「中等教育実習指導」 ⑬「教職実践基礎」</p> <p>以下の科目から2科目以上修得済みであること。</p> <p>①「教育課程論」 ②「特別活動と総合的な学習の時間の指導法」 ③「生徒指導・進路指導」 ④「教育相談の基礎と方法」</p>
	特別支援学校	<p>以下の科目から12科目以上修得済みであること。</p> <p>①障害者教育総論 ②知的障害者の心理 ③知的障害者の生理・病理 ④肢体不自由者の心理・生理・病理 ⑤病弱者の心理・生理・病理 ⑥特別支援学校教育課程論 ⑦知的障害者の指導法1 ⑧肢体不自由者の指導法 ⑨病弱者の指導法 ⑩視覚障害者の心理・生理・病理 ⑪聴覚障害者の心理・生理・病理 ⑫重複障害・LD等の心理・生理・病理 ⑬視覚障害者の指導法 ⑭聴覚障害者の指導法 ⑮重複障害・LD等教育の理論と実際</p>

- ※1 ここでいう「教育実習」とは、授業科目「初等教育実習」、「特別教育実習」、「中等教育実習A」、「中等教育実習B」、「特別支援教育実習」のことを指します。
- ※2 「〇〇科教育法」は実習を希望する教科を修得すること。
- ※3 「〇〇科教育法」は実習を希望する教科を修得すること。ただし、社会科については以下のとおりとする。
 「〇〇科教育法1」→「社会・地理歴史科教育法1」
 「〇〇科教育法2」→「社会・地理歴史科教育法2」
 「〇〇科教育法3」→「社会・公民科教育法1」
 「〇〇科教育法4」→「社会・公民科教育法2」
- ※4 「教育方法学（中高）」は2019～2021年度入学生対象です。
 2022年度入学生は「教育の方法及び技術・情報通信技術の活用（中高）」となります。
- ※5 「教育方法学」は2019～2021年度入学生対象です。
 2022年度入学生は「教育の方法及び技術・情報通信技術の活用」となります。

2023年度以降入学者

①申込条件

教育実習を申し込むことができる学生は、3年生に進級合格し、次の条件をすべて満たした学生です。

- (1) 教職を強く志し、将来の進路として希望していること。
- (2) 「小学校」及び「中学校」の免許状の取得を希望する学生は教育実習申込前年度までに介護等体験を申し込み、事前手続きをしていること(ただし、教職事務センターが3年生での申し込み及び事前手続きを許可した学生は除く)。
- (3) 教育実習に係る誓約書を教職事務センターに提出済みであること。
- (4) 前年度までに「教育原理」、「教職入門」、「教育の制度と経営」、「教育心理学」、「特別なニーズ教育総論」、「教育の方法及び技術・情報通信技術の活用」のうち、5科目以上を修得済みであること。

上記の申込要件を満たした学生は、取得希望の免許種の「教育実習指導」*を後期に履修することができます。

* 「幼稚園」もしくは「小学校」免許希望の場合には、「初等教育実習指導」、「中学校」もしくは「高等学校」の免許希望の場合には「中等教育実習指導」を指します。「特別支援学校」は「教育実習指導」という科目はありません。

②履修資格

教育実習を履修することのできる学生は、4年生に進級合格した学生のうち、次の4つの条件をすべて満たし、教職センター運営委員会において履修許可を得た学生です。

- (1) 心身ともに健康であること。
- (2) 教職を強く志し、将来の進路として希望していること。
- (3) 教育実習に係る手続きを遅滞なく全て行っていること。
- (4) 以下の単位修得基準を満たしていること。

学部	実習区分	単位修得基準
理工学部 人文学部 経済学部 情報学部	中等教育実習A 中等教育実習B	以下の科目を全て修得済みであること。 ①中等教育実習指導 ②教職実践基礎 ③〇〇科教育法1 ^(※1) ④〇〇科教育法2 ^(※1) ⑤〇〇科教育法3 ^{(※1)(※2)} ⑥〇〇科教育法4 ^{(※1)(※2)} 以下の科目から9科目以上を修得済みであること。 ①教育原理 ②教職入門 ③教育の制度と経営 ④教育心理学 ⑤特別なニーズ教育総論 ⑥教育課程論 ⑦道徳の理論と指導法 ⑧特別活動と総合的な学習の時間の指導法 ⑨教育の方法及び技術・情報通信技術の活用 ⑩生徒指導・進路指導 ⑪教育相談の基礎と方法
教育学部	初等教育実習 【幼稚園】	「初等教育実習指導」を修得済みであること。 以下の科目から15科目以上を修得済みであること。 ①保育内容総論 ②保育内容(健康)の指導法 ③保育内容(人間関係)の指導法 ④保育内容(環境)の指導法 ⑤保育内容(言葉)の指導法 ⑥保育内容(音楽表現)の指導法 ⑦保育内容(造形表現)の指導法 ⑧教育原理 ⑨保育原理 ⑩教職入門 ⑪教育の制度と経営 ⑫教育心理学 ⑬特別なニーズ教育総論 ⑭教育課程論 ⑮教育の方法及び技術・情報通信技術の活用 ⑯幼児理解の理論と方法 ⑰教育相談の基礎と方法

教育学部	初等教育実習 【小学校】	以下の科目を全て修得済みであること。 ①初等教育実習指導 ②教職実践基礎 ③教育インターンシップ1 ④教育インターンシップ2
	中等教育実習 A 中等教育実習 B	以下の科目を全て修得済みであること。 ①中等教育実習指導 ②教職実践基礎 ③教育インターンシップ1 ④教育インターンシップ2 ⑤〇〇科教育法1 ^(※3) ⑥〇〇科教育法2 ^(※3) ⑦〇〇科教育法3 ^{(※3)(※4)} ⑧〇〇科教育法4 ^{(※3)(※4)}
	特別支援 教育実習	以下の科目から12科目以上修得済みであること。 ①障害者教育総論 ②知的障害者の心理 ③知的障害者の生理・病理 ④肢体不自由者の心理・生理・病理 ⑤病弱者の心理・生理・病理 ⑥特別支援学校教育課程論 ⑦知的障害者の指導法1 ⑧肢体不自由者の指導法 ⑨病弱者の指導法 ⑩視覚障害者の心理・生理・病理 ⑪聴覚障害者の心理・生理・病理 ⑫重複障害・LD等の心理・生理・病理 ⑬視覚障害者の指導法 ⑭聴覚障害者の指導法 ⑮重複障害・LD等教育の理論と実際

※1 実習を希望する教科を修得すること。ただし、社会科については以下の4科目を修得すること。

「社会科教育法1」、「社会科教育法2」、「社会・公民科教育法1」、「社会・公民科教育法2」

※2 公民、情報は除く。

※3 実習を希望する教科を修得すること。ただし、社会科については以下の4科目を修得すること。

「社会・地理歴史科教育法1」、「社会・地理歴史科教育法2」、「社会・公民科教育法1」、「社会・公民科教育法2」

※4 地理歴史、公民は「〇〇科教育法3」、「〇〇科教育法4」が開設されていないため、除く。

V 2024年度の実績

1. 2024年度 学外実習等実施者数

		教職課程 登録者数	教育イン ターンシップ	介護等体験		教育実習				保育所 実習1	施設 実習1	保育所 実習2	施設 実習2		
				社会福 祉施設	特別支 援学校	幼稚園	小学校	中学校 高等学校	特別支 援学校						
				1年生	2年生	3年生		4年生						2年生	3年生
理工	総合理工学科	物理学系							8						
		物理学コース	15	0											
		生命科学・化学系							8						
		化学・生命科学コース	20	0											
		機械工学系							4						
		機械工学コース	9	0											
		電気電子工学系							9						
		電気工学コース	6	0											
		建築学系													
		環境科学系							7						
	計	50	0					36							
人文	国際コミュニケーション学科	12	0					14							
	人間社会学科	14	1					17							
	日本文化学科	29	1					17							
経済	経済学科	20	0					13							
情報	情報学科	27	0					12							
教育	教育学科	434	405				43	285	191	50	40	27	24	3	
	合計	586	407	0	0	43	285	300	50	40	27	24	3		

※ 「介護等体験」……新型コロナウイルス感染拡大に伴い、全て中止となりました（「特別支援教育に関する科目」の単位を修得することによる代替措置を行いました）。

2. 2024年度 教員免許状取得者数

学部		幼 稚 園	小 学 校	中 学 校								高 等 学 校								特 別 支 援	合 計	実 人 数				
				国 語	社 会	数 学	理 科	音 楽	美 術	保 健 体 育	英 語	国 語	地 理 歴 史	公 民	数 学	理 科	音 楽	美 術	保 健 体 育				英 語	工 業	情 報	
理工	総合理工学科	物理学系					7																	15	8	
		生命科学・化学系					8																		16	8
		機械工学系		1			4							4											9	4
		電気電子工学系					8							8											16	8
		建築学系																							0	0
		環境科学系					1	6						1	6										14	7
		計		1			13	21						13	22										70	35
人文	国際コミュニケーション学科																							28	14	
	日本文化学科		1	12									12												25	12
	人間社会学科		1		16									16											33	16
経済	経済学科		1		12								12												25	12
情報	情報学科					15							14									9			38	15
教育	教育学科	80	292	26	37	31	26	10	6	29	14	25	35	33	31	26	10	6	29	14				50	810	349
	上記以外の学科		1																						1	1
	合計	80	297	38	65	59	47	10	6	29	28	37	35	61	58	48	10	6	29	28	0	9	50	1,030	454	
				282								321														

大学院

		幼稚園	小学校	中学校							高等学校							特別支援	合計	実人数					
				国語	社会	数学科	理科	音楽	美術	保健体育	英語	国語	地理歴史	公民	数学科	理科	音楽				美術	保健体育	英語	工業	情報
理工	物理学専攻																					0	0		
	化学専攻																						0	0	
	機械工学専攻																						0	0	
	電気工学専攻																						0	0	
	建築・建設工学専攻																						0	0	
	環境システム学専攻																						0	0	
人文	英米文学専攻																						0	0	
	社会学専攻																						0	0	
	心理学専攻																						0	0	
情報	情報学専攻																				1	1	1		
教育	教育学専攻			1																		1	2	1	
合計		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	2
				1							2														

3. 2024年度卒業生 教員就職者数

		正 規						非 正 規						合計	
		幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	計	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	計		
理工	物理学系														
	生命科学・化学系														
	機械工学系														
	電気電子工学系														
	環境科学系														
	計	0	1	12	0	0	13	0	0	2	0	0	2	15	
人文	国際コミュニケーション学科			2	1		3			3			3	6	
	人間社会学科		1				1			2			2	3	
	日本文化学科		1	6			7			1			1	8	
経済	経済学科		1	3			4			2			2	6	
情報	情報学科			2	2		4				2		2	6	
教育	教育学科	8	155	27	1	15	206		20	18	1	1	40	246	
心理	心理学科						0						0	0	
合計		8	159	52	4	15	238	0	20	28	3	1	52	290	

※ 学校基本調査の回答から作成。括弧内は専任の就職者数です。
 ※ 「幼稚園」には「認定こども園」、「中学校」には「中等教育学校」の就職者を含む。

『明星大学教職センター年報』刊行規程

明星大学教職センター（以下、教職センター）は、『明星大学教職センター年報』を編集および刊行するために、以下の規程を定める。

1. (名称)
『明星大学教職センター年報』(以下、「年報」)
2. (刊行目的)
教職センターは、明星大学教職課程（以下、教職課程）の教育および研究等の成果を発表することを目的として、「年報」を、原則として年1回、編集・発刊する。
3. (内容構成)
「年報」は、主として、投稿論文および教職センターの事業に関する報告を掲載する。
4. (刊行期日)
原則として3月末日とする。
5. (編集委員会の設置)
「年報」の編集および刊行のために、教職センター年報編集委員会（以下、編集委員会）を設置する。編集委員会は、編集委員長1名、編集委員2名以内で構成され、編集委員長は明星大学教職センター長（以下、教職センター長）、編集委員は教職センター副センター長とする。
6. (編集委員会の任務)
編集委員会は、編集・刊行に関する事項についての協議、年報に掲載する投稿論文等の決定を行う。ただし、教職センターの事業に関する報告に関しては、教職センター長の任命した教職センター職員の協力を得るものとする。
7. (掲載原稿の種類)
「年報」に掲載する原稿の種類は、論文、研究ノート、実践報告、とする。ただし、特集号における依頼論文等、編集委員会が特に指定したものについては、この限りではない。論文は、教職・保育に関する独創的な研究論文とする。研究ノートは、論文に準ずるものとし、教職・保育の研究課題に対して一定の斬新性、萌芽性があるものとする。また、実践報告は、教職・保育に関する実践活動の記録を述べたものとする。
8. (投稿資格)
「年報」に論文・研究ノート・実践報告を投稿できる者は、明星大学所属教職員、名誉教授、および明星大学教職課程に関わる非常勤講師とする。ただし、専任教職員との共同研究者が専任教職員との連名で投稿することについては、編集委員長の判断により認めるものとする。
9. (執筆要領)
別に定める。
10. (掲載の可否)
編集委員長は、投稿された論文掲載の可否を定めるため、編集委員会を開催し、査読者を決定、委嘱する。査読要領は、別に定める。
11. (倫理規程)
著者は、明星大学研究倫理規程を遵守する。
12. (著作権)
明星大学教職センターに帰属する。
13. (配布・公開)
教職センターが運営する電子媒体において公開することを原則とする。

14. (事務局)

編集委員会の事務局は、教職センター内に設置する。

15. (規程の改廃)

本規程の改廃は、編集委員会、教職センター運営委員会の意見を聴いて、教職センター長が行う。

附則

本規程は、2023年 5月30日より施行する。

以上

(2023年5月30日制定)

明星大学教職センター年報 第8号

発行日 2026年3月13日

編集・発行 明星大学教職センター
〒191-8506 東京都日野市程久保2-1-1
TEL.042-591-5249

データ製作 八幡印刷株式会社
〒141-0031 東京都品川区西五反田2-9-7-403
TEL.03-3493-4381