

# 学習院大学 教職課程年報

第2号 [2015年度版]

# 目次

|                                       |                          |     |
|---------------------------------------|--------------------------|-----|
| 巻頭言                                   | 教職課程主任 安部 清哉             | 1   |
| 研究論文                                  |                          |     |
| 高校生の規範意識・自尊感情に関する一考察                  |                          |     |
| 一岐阜県におけるMSリーダーズ活動に着目した分析—             | 林 幸克                     | 5   |
| 実践報告『故郷』 ～竹内訳と藤井訳の読み比べ～               | 益川 敦                     | 17  |
| 現代の教員養成における開かれた教職の専門性について             |                          |     |
| 教育学的な検討を加える試み（其の二）——教員養成の型をめぐって——     | 宮盛 邦友                    | 27  |
| スコラ・カントールムの礼拝機能と組織構造                  |                          |     |
| —『ローマ式次第書Ⅰ』の分析を通じて—                   | 山本 成生                    | 35  |
| 調査研究報告                                |                          |     |
| 教職課程履修学部生に関する2015年調査報告                | 山崎 準二                    | 51  |
| 特別寄稿                                  |                          |     |
| 理科教育法Ⅰに於ける学習院目白キャンパス巡見                | 有島 健生                    | 87  |
| 事業報告・活動記録                             |                          |     |
| 介護等体験事前ガイダンス                          | 宮盛 邦友                    | 93  |
| 介護等体験を通じて感じたこと                        | 竹内 綾香（フランス語圏文化学科3年）      | 94  |
| 介護等体験に行き感じたこと                         | 長澤美寿々（教育学科3年）            | 95  |
| 教職合宿                                  | 岩崎 淳                     | 96  |
| 教職合宿活動報告                              | 上ノ山智貴（数学科4年）             | 98  |
| 教職合宿活動報告                              | 柴崎 直人（卒業生）               | 99  |
| 教職課程自主ゼミ                              | 岩崎 淳                     | 100 |
| 平成27年度教職自主ゼミ                          |                          |     |
| —今年度の充実した活動から—                        | 高橋かれん（日本語日本文学科4年）        | 101 |
| 教師になるための道場として                         |                          |     |
| —教職自主ゼミの活動内容を振り返って—                   | 石田 論史（数学科4年）             | 102 |
| 国語教育懇話会活動報告書                          | 脇坂 健介（日本語日本文学専攻博士前期課程1年） | 103 |
| 学びつづける教師でありたい                         | 田中 靖子（卒業生）               | 104 |
| 教育実習                                  |                          |     |
| 学習院大学における教育実習の指導 —特に2015年4月の事前指導について— | 諏訪 哲郎                    | 105 |
| 現場でしか学べないこと                           | 小林 希栄（史学科4年）             | 107 |
| 教育実習体験記                               | 高梨 雄介（英語英米文化学科4年）        | 108 |
| 将来の選択と教育実習                            | 赤嶺 暁（化学科4年）              | 109 |
| 卒業生からのメッセージ                           |                          |     |
| ほんの9か月の教員経験から伝えたいこと                   | 佐藤 玲未（卒業生）               | 110 |
| 地域連携                                  |                          | 111 |
| 教員採用試験                                |                          |     |
| 教員採用試験に向けた学内説明会（春、秋）                  | 久保田福美                    | 112 |
| 挑戦と決意                                 | 松本 和紀（政治学科4年）            | 113 |
| 教員採用試験体験記                             | 末繁 奈々（化学科4年）             | 115 |
| 成功への第一歩                               | 金田奈津美（数学科4年）             | 116 |
| 必要だった回り道                              | 菊田 美咲（日本語日本文学専攻博士前期課程2年） | 117 |

※所属・学年は原稿執筆当時のものです。

## 各種データ

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| 学習院大学における教員養成の理念と目的       | 119 |
| 平成26年度教員免許状取得者数           | 127 |
| 平成27年度教員免許状取得者数           | 128 |
| 平成26年度教員採用試験合格者数（公・私立別）   | 129 |
| 平成27年度教員採用試験合格者数（公・私立別）   | 130 |
| 平成27年度教員採用試験合格者数（教科別）     | 131 |
| 平成27年度教職課程正式履修者数          | 132 |
| 平成27年度介護等体験者数（学科別）        | 133 |
| 平成27年度介護等体験者数（体験先別）       | 134 |
| 平成27年度教育実習者数              | 135 |
| 平成27年度教育実習者の観察項目別評定結果     | 136 |
| 教職課程履修スケジュール              | 137 |
| 教育実習関係スケジュール              | 138 |
| 平成27年度中・高教職課程授業担当者・担当科目一覧 | 139 |
| 平成27年度小学校教職課程授業担当者・担当科目一覧 | 141 |
| 平成27年度購入図書一覧              | 142 |
| 定期購読雑誌・新聞一覧               | 147 |
| 『学習院大学教職課程年報』編集規程         | 148 |
| 編集後記                      | 149 |

教職課程主任  
安部 清哉

ここに、学習院大学教職課程年報の第2号を、お届けします。

創刊号の巻頭言にて、竹綱誠一郎前・主任は、学習院大学教職課程の66年間に三段跳びに譬え、次のような“開設（ホップ）、独立（ステップ）、拡充（ジャンプ）”という発展過程として紹介されました。本年度から67年目に入ることになります。

“学習院大学 教職課程 略史”

昭和25年 教職課程誕生（中学校・高校の教員免許取得、文学部哲学科内に開設）

昭和48年 教職課程の哲学科からの独立

平成25年 小学校教員免許取得のための教職課程が新設され、小中高免許取得可能な教職課程に拡充

本年報は、昨年度から、

「教職課程の教育と研究の成果を発表する目的をもって」（巻末の「編集規定」参照）発行されることになりました。本2号では、目次をご覧くださいでもおわかりいただけるようにさらに充実したものになりました。

「編集規定」の「6.（年報の内容構成など）」の文言には、次のようにあります。

「年報は、主として研究論文、実践及び調査の研究報告、教職課程の事業に関わる報告と学生の活動記録、および教職課程事業に関わる各種資料・統計データから構成される。」（下線引用者）

創刊号では、そのうち「研究論文」「事業報告・活動記録」「各種データ」の3つのみから構成されましたが、この第2号では、規定にもある「研究報告」に相当する「調査研究報告」が加わりました。編集規定の4つの主要な内容がここにそろったことになります（さらに「特別寄稿」も頂戴いたしました）。

また、「各種データ」においても、資料・データが補充され、いっそう詳しい情報が発信されています。そこでは、創刊号を補う意味で、「教員免許取得者数」などの統計データが、平成26・27年の2年間分掲載されております。これらは今後、本年報を通じて、年度毎の本教職課程の実質的活動とともに、具体的に内外に示されていくことになります。

中でも、「学習院大学における教員養成の理念と目的」は、本教職課程の重要な理念を示すものですので、ぜひお読みいただければと存じます。

本年報のいっそうの充実をはかるとともに、本課程も、関係する多くの方々のさまざまなご意見やご協力をいただきながらさらに発展させていければと存じます。今後ともご助力のほどなにとぞよろしくお願い申し上げます。

# 研 究 論 文

## 高校生の規範意識・自尊感情に関する一考察 —岐阜県におけるMSリーダーズ活動に着目した分析—

A study on norm-consciousness and self-esteem of high school student  
:An analysis focusing Manners Spirits Leaders Activities in Prefecture of Gifu

林 幸 克\*  
HAYASHI Yuki-yoshi

### 【要旨】

本研究では、岐阜県のMSリーダーズ活動の事例に着目し、警察と連携した活動を展開することは、高校生の規範意識・自尊感情の涵養にどのような影響があるのか、質問紙調査から実証的に検証した。MSリーダーズ活動に「現在登録している」生徒と「登録したことはない」生徒を比較した結果、「現在登録している」生徒は、各種キャンペーン活動等の警察と連携した実践が多いことを背景に、あいさつや情報モラルといった日常生活に密着した規範意識が高いことがわかった。また、自尊感情に関して、「現在登録している」生徒は、自分自身を内省して等身大の自分を受け入れている側面と他者との関係性を通して自分の存在価値を認識する側面、両面が強い傾向にあることが明らかになった。また、「現在登録している」生徒は警察に対して親和的であることも示され、警察と連携した活動が有効であることが例証できた。

### 【キーワード】

高校生 規範意識 自尊感情 MSリーダーズ活動 警察

### 1. 問題と目的

本研究は、岐阜県におけるMSリーダーズ活動の事例に基づきながら、高校生の規範意識・自尊感情について、質問紙調査から実証的に考察するものである。規範意識に着目すると、教育基本法第6条に、「学校においては、教育の目標が達成されるよう、教育を受ける者の心身の発達に応じて、体系的な教育が組織的に行われなければならない。この場合において、教育を受ける者が、学校生活を営む上で必要な規律を重んずるとともに、自ら進んで学習に取り組む意欲を高めることを重視して行われなければならない。」とあり、規律を重んずること、すなわち、規範意識の醸成を重視していることがわかる。

昨今の国の政策提言等を俯瞰すると、規範意識や自尊感情に関する言及が散見されることがわかる。例えば、中央教育審議会答申「第2期教育振興基本計画について」(2013)では、「基本施策2 豊かな心の育成 基本的な考え方」の中で、「子どもたちの豊かな情操や規範意識、自他の生命の尊重、自尊感情、他者への思いやり、人間関係を築く力、社会性、公共の精神、主体的に判断し、適切に行動する力などを育むため、道徳教育や人権

---

\* 学習院大学教職課程非常勤講師、明治大学文学部

教育を推進するとともに、体験活動や読書活動、生徒指導、青少年を取り巻く有害情報対策等の充実を図る。」ことが明記されている。また、中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会「初等中等教育分科会高等学校教育部会 審議のまとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～」(2014)をみると、全ての生徒が共通に身に付けるべき資質・能力について、「今後の自分自身の可能性を含めて自らを肯定的に理解するとともに、自らの思考や感情を律し、今後の成長のために進んで学ぼうとする「自己理解・自己管理力」、「社会の発展に寄与する意識・態度などの「公共心」、「社会奉仕の精神、他者への思いやり」などが挙げられている。あるいは、道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告)」(2013)では、「人間の在り方に関する根源的な理解を深めながら、社会性や規範意識、善悪を判断する力、思いやりや弱者へのいたわりなどの豊かな心を育むことが求められている。」とされている。

それでは、その規範意識や自尊感情について、児童生徒の実態はどのようなになっているのか、各種データから確認しよう。

独立行政法人国立青少年教育振興機構「「青少年の体験活動等に関する実態調査」報告書 平成24年度調査」(2014)では、「自分には、自分らしさがある」と「思う」(とてもそう思う+少し思う)割合が、小学4年生76.8%、小学5年生73.3%、小学6年生74.6%、中学2年生61.1%、高校2年生62.0%、「今の自分が好きだ」と「思う」割合が、小学4年生62.7%、小学5年生56.4%、小学6年生53.9%、中学2年生32.3%、高校2年生31.8%となっており、学年進行に伴って減少傾向にあることが示されている。

高校生に着目すると、Benesse教育研究開発センター「第2回子ども生活実態基本調査報告書 小4生～高2生を対象に」(研究所報VOL.59)(2010)において、高校1・2年生の「満足している」(とても満足している+まあ満足している)割合をみると、「友だちとの関係」82.4%、「家族との関係」74.4%、「学校の先生との関係」69.5%、「自分の性格」33.4%、「現在の自分の成績」19.1%となっており、他者との関わりに対する満足度は比較的高いものの、自分自身に対する満足度が低いことが明らかにされている。

国際比較調査から日本の高校生の特徴をみると、財団法人一ツ橋文芸教育振興会・財団法人日本青少年研究所「高校生の進路と職業意識に関する調査報告書 日本・米国・中国・韓国の比較」(2013)で、「自分自身の生活全体」について、「満足している」(とても満足している+まあ満足している)割合が、日本67.5%、米国83.1%、中国82.5%、韓国76.1%となっており、日本の高校生の満足度が低いことがわかる。また、財団法人一ツ橋文芸教育会・財団法人日本青少年研究所「高校生の生活意識と留学に関する調査報告書

日本・米国・中国・韓国の比較」(2012)をみると、「自分自身がどのようなタイプだと思うか」について、「正義感の強い人」は、日本18.1%、米国51.6%、中国68.8%、韓国36.2%、「決まりに従い、ルールをよく守る人」は、日本27.7%、米国61.6%、中国72.5%、韓国47.9%となっており、日本の高校生の規範意識が相対的に低いことが明示されている。別の設問で、「私は他の人に劣らず価値のある人間である」について、「あてはまる」(よくあてはまる+まああてはまる)割合をみると、日本39.7%、米国79.6%、中国86.8%、韓国86.8%、「自分はダメな人間だと思ふことがある」は、日本83.7%、米国52.8%、中国39.2%、韓国31.9%となっており、自尊感情の低さが明らかになっている。

これらのデータから、学年進行に伴って自尊感情が低下していること、国際的にみて日本の高校生の規範意識・自尊感情が比較的低いことが示されているといえる。この現状を詳細に分析し、原因の解明を試みた様々な知見の蓄積があるので、その一端を確認する。

規範意識を違反・逸脱に関連づけた論考として、部活集団への所属が、校則違反や授業

中の違反行為の抑止にプラスの影響を及ぼすことを示したもの（作田、2012）や、「たとえそれが規範に関する意識や行動であったとしても、まわりから浮いた行動をとらないことが「人間関係の維持」において最も重要になっている」として、軽微な逸脱行動に至るプロセスを考察した研究（崎野、2010）、高校生における万引きへの意識に及ぼす影響について、「家族の否定的反応と友人の否定的反応、親の受容的養育態度が規範意識につながる」といえ、規範意識を高めるには家族や友人が否定的に反応することや受容的養育態度が重要である」ことを示した論考（大久保智生ら、2012）がある。これらは、様々な人間関係が規範意識へ影響を及ぼしていることを明示した知見である。

また、日本の高校生の方が、韓国的高校生より、自己肯定度が高くなるに伴って校則の遵守態度が良好になっていることを示し、「適切な規範学習は、生徒（または少年）非行が成人犯罪に転移することを強く抑止することに寄与するであろう。犯罪防止にきわめて経済効率が高く、しかも成功可能性の高い手段として、学校における規範教育を捉えなおす必要があり、ここに、小・中・高校の規範教育の重要性や意義が存する」とした研究（広瀬、2006）や「学校のきまりが守れず、注意されることが多い児童・生徒は、自信をもてず、やる気につながらない姿が見られる」ことなどから、規範意識の向上が、自尊感情や自己肯定感の向上に寄与することを明らかにした研究（東京都教職員研修センター、2012）は、規範意識の向上に、学校教育の果たす役割が看過できないことを示唆している。

自尊感情に関する先行研究としては、自尊感情の保持のために、「友人から傷つけられないように防衛的な関係を持ちつつ、これに基づいて相手を傷つけないように配慮することで、他者からの受容感を得て、もともと低かった自尊感情を高揚させている」ことを明らかにしたもの（岡田、2011）があり、他者との関わりの中で自尊感情を捉えている。また、「集団での豊かな体験が得られる学校生活のなかに、学習だけでなく部活動や学校行事など各自の異なる力が発揮できるような多様な機会を設け、生徒一人ひとりが自尊感情を高めるような仕掛けを学校として用意することが重要である」とした研究（新井ら、2009）や看護科と普通科の高校生を比較して、自尊感情得点に有意差はないものの、「3年生では、看護科生徒に自尊感情の高い傾向があった。看護科生徒は実習の中で看護の喜びや、やりがいを感じるにより自己の有用性を確認し自尊感情を高めていくことができる」と結論づけた論考（炭谷ら、2003）、「自分自身に対する自分によるバロメーターともいえる自尊感情が、「学級からの受容感」と大きく関わっている」ことを示したもの（本多ら、2006）があり、自尊感情は他者との交流を通じた体験の在り方に依拠していることを示唆している。

一連の研究を概観すると、学校内・学級内における人間関係との関連から規範意識や自尊感情について論じている点が共通しているといえる。いずれも有益な知見が提示されているが、規範意識や自尊感情の醸成に関して、学校内・学級内を射程に収めるだけでは、不十分な側面があるのではないかとと思われる。

生徒指導提要（2010）に、「規範意識の醸成や校内規律に関する指導は、学級担任・ホームルーム担任だけでなく、全教職員の共通理解・共通行動に基づく協力体制を整えるとともに、外部の専門機関と連携した生徒指導体制の確立が求められています。」とあるように、学校外の専門機関等と連携し、諸資源を活用することを視野に入れることが不可欠である。東京都教職員研修センターの研究でも、「幼児・児童・生徒の自尊感情を高めるためには、学校における指導・援助とともに、家庭・地域との連携を図ることで、より効果的になる」という見解を示し（東京都教職員研修センター、2009）、「自己概念の形成に影響を与える他者の存在は、望ましい自尊感情をはぐくむ上でも重要である。子供を社会全体で育てる

という観点からも、だれもが適切なかかわり、声かけができるよう学校教育と社会教育が連携し、協力していく必要がある」として、学校の外部との連携の必要性を説いている（東京都教職員研修センター、2010）。

しかしながら、具体的にどのような形でそれを具現化できるのか、また、そうした実践はどのような効果をもたらすのか、検証を試みた論考は管見のかぎりない。そこで本研究では、外部の専門機関である警察と学校が連携した実践である岐阜県のMSリーダーズ活動に着目して、その現状と課題について考察する。また、それを踏まえて、高校生の規範意識・自尊感情を高めるための方策の在り方を検討する。

## 2. 方法

### (1) 対象・方法

2013年11月から12月にかけて、地域性を勘案しながら、岐阜県公立高等学校6校（普通科2校（A校・B校）、専門学科2校（C校・D校）、総合学科1校（E校）、普通科・専門学科併設1校（F校））の生徒を対象に、郵送法による質問紙調査を行った。6校の生徒564名から回答を得て、そのうち、553名分を有効回答として集計した。回答者の内訳は、表1のとおりである。また、後述するMSリーダーズ活動との関連で示した内訳は表2のとおりである。

表1 性別・学年別人数（上段：人、下段：％）

|    | 1年生  | 2年生  | 3年生  | 合計    |
|----|------|------|------|-------|
| 男子 | 108  | 89   | 75   | 272   |
|    | 19.5 | 16.1 | 13.6 | 49.2  |
| 女子 | 114  | 86   | 81   | 281   |
|    | 20.6 | 15.6 | 14.6 | 50.8  |
| 全体 | 222  | 175  | 156  | 553   |
|    | 40.1 | 31.6 | 28.2 | 100.0 |

表2 性別・学年別MSリーダーズ登録人数（上段：人、下段：％）

|                      | 男子   | 女子   | 1年生  | 2年生  | 3年生  | 合計   |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|
| 現在登録している             | 110  | 138  | 87   | 79   | 82   | 248  |
|                      | 19.9 | 25.0 | 15.7 | 14.3 | 14.8 | 44.8 |
| 過去に登録していたが現在は登録していない | 20   | 5    | 4    | 9    | 12   | 25   |
|                      | 3.6  | 0.9  | 0.7  | 1.6  | 2.2  | 4.5  |
| 登録したことはない            | 142  | 138  | 131  | 87   | 62   | 280  |
|                      | 25.7 | 25.0 | 23.7 | 15.7 | 11.2 | 50.6 |

## (2) 内容

質問項目は、高校入学後から今までに取り組んだことがあること（14項目）、規範意識に関するものとして、今の高校生が強く意識した方がいいと思うこと（8項目）、自尊感情に関するものとして、今の自分の気持ち（22項目）<sup>(注1)</sup> などである。

## 3. 結果・考察

### (1) 岐阜県のMSリーダーズ活動

分析に入る前に、本研究で着目している岐阜県のMSリーダーズ活動について、概要を説明しておく。なお、MSリーダーズ活動の詳細は林（2013）を参照されたい。

MSリーダーズ活動のMはManners（規範、礼儀作法）、SはSpirit（意識、精神）で、高校生が組織する規範意識啓発委員による非行防止・規範意識啓発活動のことを意味する。

MSリーダーズ活動の特徴は、次の4点にある。

- ① 部活動や生徒会活動とも異なる有志による活動であるため、学校教育の既存の枠にとらわれることなく本当にボランティア活動に取り組みたい生徒が参加することができること
- ② 警察による支援はあるがそれは後方支援であり、高校生主体の企画・運営が重視されること
- ③ 警察のほかに、NPO団体等地域の様々な組織と連携した活動ができること
- ④ MSリーダーズ登録者のみで活動する場合と、MSリーダーズ登録者が全校生徒へ参加を呼び掛けて活動を行う場合があること

MSリーダーズ活動が始まるまでの経緯は、2000年に岐阜県において開催された全国高等学校総合体育大会の運営に際し、高校生一人一役活動として、高校生を主体とした社会参加活動が展開されたことまで遡ることができる。その活動が規範意識の向上や非行防止につながったことから、岐阜県警察から岐阜県教育委員会に活動継続の提言があった。両者の協議を経て、2001年に飛騨地区の高等学校から試行的に実施され、2002年度からは全県に拡大された。2013年度は、全85校中、学校参加率約90%、1校あたりの平均生徒登録数約80人、岐阜県内の全生徒のうち約10%が登録している状況である。

具体的な活動内容及びそれに取り組んだ学校の割合は、図1のとおりである<sup>(注2)</sup>。

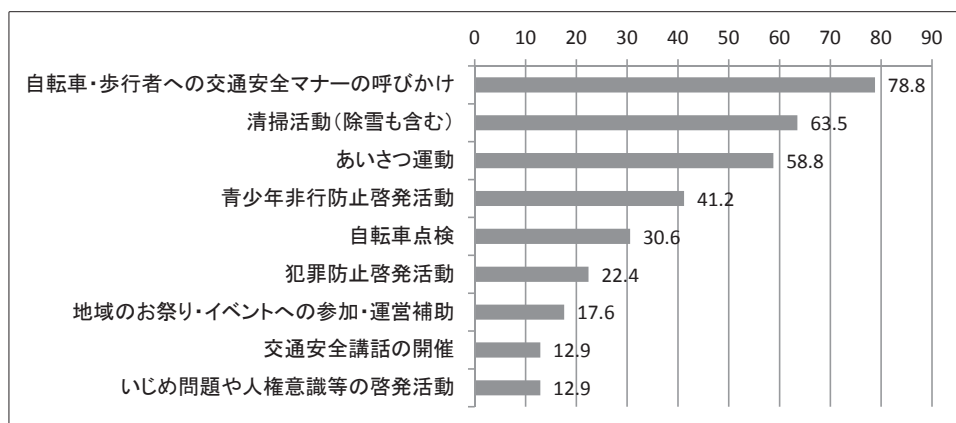


図1 MSリーダーズ活動の具体的な活動内容 (%)

表2をみてわかるように、MSリーダーズ活動の登録状況に関して、「過去に登録していたが現在は登録していない」生徒が、他の2項目と比べて極端に少ないので、本研究では、「現在登録している」生徒と「登録したことはない」生徒を対象に比較検討を試みることにする。

## (2) 高校入学後から今までに取り組んだことがあること

高校に入学してから、どのような活動に取り組んだことがあるのかを複数回答で聞いた。その結果、「現在登録している」生徒で「あてはまる」割合が有意に多かった項目は、「通学路や学校周辺の地域清掃」、「あいさつ運動」、「交通安全マナーの呼びかけ」、「青少年の健全育成・非行防止キャンペーン活動」、「地域の安全のための防犯キャンペーン活動」の5項目であった。この中でも、特にキャンペーン活動は警察と連携して行うMSリーダーズ活動の特徴的な実践である。他方、「登録したことはない」生徒では、「自転車の安全点検」と「高齢者との交流」の2項目で有意に多かった。図1でみたMSリーダーズ活動の具体的な活動内容で、比較的多くの学校で取り組まれている「自転車・歩行者への交通安全マナーの呼びかけ」や「清掃活動（除雪も含む）」、「あいさつ運動」に関して、「現在登録している」生徒の取り組み経験が多いことが明らかになり、学校の組織レベルの実践と生徒の個人レベルの実践が合致することが示されたといえる。

その一方で、「登録したことはない」生徒に多かった2項目についてであるが、調査対象校の教育活動の影響があるのではないと思われる。6校中の3校（A校・C校・F校）は、「自転車の安全点検」を学校行事に位置づけている。また、ボランティア系部活動（例えばC校のインターアクトクラブ、F校のインターアクト・ユネスコ部など）の活動の定着やユネスコスクールの認可を目指して福祉教育を重視している学校（B校）の存在、総合学科の福祉系列で福祉施設実習があること（E校）などが背景に、MSリーダーズ活動への登録状況に関係なく、取り組んだことのある生徒が多くなっているのではないと思われる。

「現在登録している」生徒と「登録したことはない」生徒の間で有意差の認められなかった内容に着目すると、総じて警察との連携がそれほど強く必要と思われない内容（例えば、乳幼児や障害者との交流、募金活動など）への取り組みであると思われる。なお、「地域のイベント（お祭りやスポーツ大会など）の参加・補助」も有意差はなかったが、取り組みそのものは40%前後で比較的多くの生徒が取り組んでいることがわかった。これも、各校の教育活動として、部活動（例えばB校のボランティア部、C校の地域振興部、E校の吹奏楽部など）がイベントに参加する機会があること、生徒会活動としてスポーツ大会や地域のお祭りでボランティアをしていること（B校）、専門学科の学びの一環としてお店を出店する実践が行われていること（C校）などがあり、それらが取り組みの高さに結実しているのではないかと考えられる。

## (3) 今の高校生が強く意識した方がいいと思うこと

規範意識に相当する内容として、「今の高校生が強く意識した方がいいと思うこと」について、複数回答で聞いた。その結果、「現在登録している」生徒で「あてはまる」割合が有意に多かった項目は、「制服の着方などのみだしなみ」、「身近な人へのあいさつ」、「スマートフォンの使用などの情報モラル」の3項目であった。「登録したことはない」生徒で有意に多かった項目はなかった。

「身近な人へのあいさつ」に関して、前述した「高校入学後から今までに取り組んだこ

表3 高校入学後から今までに取り組んだことがあること(複数回答)「あてはまる」割合(%)

|                                   | 現在登録<br>している | 登録した<br>ことはない | $\chi^2$ 値<br>(df=1) |
|-----------------------------------|--------------|---------------|----------------------|
| 1 通学路や学校周辺の地域清掃                   | 54.4         | 33.2          | 24.14**              |
| 2 あいさつ運動                          | 51.2         | 13.2          | 88.67**              |
| 3 交通安全マナーの呼びかけ                    | 24.2         | 4.3           | 44.26**              |
| 4 地域のイベント（お祭りやスポーツ大会など）<br>の参加・補助 | 43.1         | 36.8          | 2.22                 |
| 5 自転車の安全点検                        | 31.5         | 49.6          | 17.98**              |
| 6 駅の駐輪場の整理・整頓                     | 6.0          | 4.6           | 0.52                 |
| 7 施錠確認や二重ロック推奨などの自転車盗難<br>防止活動    | 12.9         | 11.8          | 0.15                 |
| 8 青少年の健全育成・非行防止キャンペーン活<br>動       | 11.3         | 1.1           | 24.85**              |
| 9 地域の安全のための防犯キャンペーン活動             | 6.9          | 1.1           | 12.07**              |
| 10 薬物乱用防止キャンペーン活動                 | 4.0          | 2.1           | 1.60                 |
| 11 高齢者との交流                        | 8.1          | 17.9          | 10.97**              |
| 12 乳幼児との交流                        | 6.0          | 8.9           | 1.56                 |
| 13 障害者との交流                        | 4.0          | 4.3           | 0.02                 |
| 14 募金活動                           | 13.3         | 15.7          | 0.61                 |

\*\*p&lt;.01

とがあること」で、「あいさつ運動」の経験度合いが高いことから、そうした実践を通して必要性が意識化されているのではないかと考えられる。また、「制服の着方などのみだしなみ」や「スマートフォンの使用などの情報モラル」も、MSリーダーズ活動として警察と一緒に取り組んでいる各種キャンペーン活動を行うにあたり、自分自身が模範とならなくてはいけないという思いが醸成され、意識化されている側面があるものと思われる。

その一方で、図1で「自転車・歩行者への交通安全マナーの呼びかけ」は80%近くの学校が取り組んでいることが示されているにもかかわらず、強く意識した方がいいと思う割合は50%弱で、「現在登録している」生徒と「登録したことはない」生徒に有意差はなかった。学校として実践する際は、比較的大人数で取り組むことが多いため、場合によっては、その場にはいるが、特に役割もなく何もしないでいても咎められない生徒が出てくると、いわば、社会的手拔きの状態になっていることは容易に推察できる。すなわち、全体の活動に生徒個々が埋没することになり、必要性の意識化に至っていないのではないかと考えられる。釘原（2011）は、社会的手拔きを防止するために、以下の4点を挙げている。

- ① 個人の貢献がわかるようにすること
- ② 課題に対する自我関与を高めること
- ③ 他者に対する信頼感を持つこと
- ④ 集団全体のパフォーマンスの変動についての情報が成員個々人に与えられること

MSリーダーズ活動の在り方を考える際、これらの指摘、特に前者2つを意識し、個と集団の関係性について、その在り方を吟味する必要があると思われる。

表4 今の高校生が強く意識した方がいいと思うこと（複数回答）「あてはまる」割合（%）

|                      | 現在登録<br>している | 登録した<br>ことはない | $\chi^2$ 値<br>(df=1) |
|----------------------|--------------|---------------|----------------------|
| 1 制服の着方などの身だしなみ      | 49.6         | 41.1          | 3.86*                |
| 2 時間を守ること            | 47.6         | 49.6          | 0.22                 |
| 3 身近な人へのあいさつ         | 62.1         | 48.9          | 9.22**               |
| 4 自転車の乗り方などの交通安全マナー  | 45.6         | 48.2          | 0.37                 |
| 5 スマートフォンの使用などの情報モラル | 54.4         | 43.6          | 6.21*                |
| 6 電車・バスなどの乗車マナー      | 45.6         | 40.7          | 1.26                 |
| 7 薬物乱用防止に関すること       | 35.5         | 35.4          | 0.00                 |
| 8 いじめに関すること          | 46.8         | 47.5          | 0.03                 |

\*\*p&lt;.01,\*p&lt;.05

#### (4) 今の自分の気持ち

自尊感情に相当する内容として、「今の自分の気持ち」について4件法で質問した。平均点に着目すると、「私は今の自分に満足している」と「私には自分のことを必要としてくれる人がある」の2項目で「現在登録している」生徒が有意に高かった。有意水準を10%にして有意傾向のある項目まで入れると、「現在登録している」生徒に有意傾向があった項目は、「人の意見を素直に聞くことができる」、「私は自分のことが好きである」、「自分の中には様々な可能性がある」、「私には自分のことを理解してくれる人がある」の4項目があった。「登録したことはない」生徒では、「人と違っていても自分が正しいと思うことは主張できる」で有意傾向があった。

これらの結果から、「現在登録している」生徒は、「私は今の自分に満足している」に代表されるような等身大の自分を受け入れ、肯定的に捉えている側面と、「私には自分のことを必要としてくれる人がある」に代表されるような、他者との関わり・関係性の中で自分自身の存在意義を見出す側面があると考えられる。後者は、先行研究の知見とも合致するものである。また、MSリーダーズ活動との関連で、警察をはじめとした学校外の様々な人々とのつながりが、この背景にあるのではないと思われる。蘭（1986）は、自尊感情は自己概念の中に含まれるとした上で、自己概念の形成要因を3点挙げている。

- ① 他者からの評価・承認による気づき
- ② 同一視に基づく取り入れ
- ③ 役割遂行やさまざまな経験による気づき。

本研究に即して捉えると、等身大の自己受容は③に、他者との関係性からの自己存在意義は①に、両者に共通して、一緒に活動している警察関係者等の存在が②に相当するものと思われる。結果的に自己概念の形成要因に合致したが、今後、これをより明確に意識したMSリーダーズ活動を展開することで、さらに自尊感情が涵養されるようになるのではないと思われる。

なお、「現在登録している」生徒は、警察や少年サポートセンターを身近に感じますか」という設問に対して、「はい」と回答した割合が23.4%で、「登録したことはない」生徒（13.9%）より有意に多かったことから、警察に対して親和的であることが示された。

表5 今の自分の気持ち（比較）

（上段：平均点（4点満点）、下段：標準偏差）

|                                       | 現在登録<br>している   | 登録した<br>ことはない  | t値                |
|---------------------------------------|----------------|----------------|-------------------|
| 1 私は今の自分に満足している                       | 2.59<br>(0.78) | 2.40<br>(0.85) | 2.69**            |
| 2 人の意見を素直に聞くことができる                    | 3.05<br>(0.61) | 2.94<br>(0.63) | 1.96 <sup>†</sup> |
| 3 人と違っていても自分が正しいと思うことは主張できる           | 2.73<br>(0.73) | 2.84<br>(0.68) | 1.76 <sup>†</sup> |
| 4 私は自分のことが好きである                       | 2.41<br>(0.80) | 2.28<br>(0.80) | 1.78 <sup>†</sup> |
| 5 私は人のために力を尽くしたい                      | 3.10<br>(0.68) | 3.05<br>(0.72) | 0.71              |
| 6 自分の中には様々な可能性がある                     | 2.68<br>(0.69) | 2.56<br>(0.77) | 1.96 <sup>†</sup> |
| 7 自分はダメな人間だと思うことがある                   | 2.82<br>(0.85) | 2.91<br>(0.84) | 1.35              |
| 8 私はほかの人の気持ちになることができる                 | 2.89<br>(0.66) | 2.85<br>(0.67) | 0.64              |
| 9 私は自分の判断や行動を信じることができる                | 2.73<br>(0.67) | 2.74<br>(0.69) | 0.23              |
| 10 私は自分という存在を大切に思える                   | 2.89<br>(0.69) | 2.81<br>(0.76) | 1.27              |
| 11 私には自分のことを理解してくれる人がいる               | 3.23<br>(0.69) | 3.12<br>(0.74) | 1.75 <sup>†</sup> |
| 12 私は自分の長所も短所もよく分かっている                | 2.90<br>(0.74) | 2.88<br>(0.72) | 0.32              |
| 13 私は今の自分が嫌いだ                         | 2.53<br>(0.86) | 2.53<br>(0.83) | 0.08              |
| 14 人に迷惑がかからないよう、いったん決めたことには責任をもって取り組む | 3.04<br>(0.65) | 3.00<br>(0.65) | 0.65              |
| 15 私は誰にも負けないもの（こと）がある                 | 2.61<br>(0.85) | 2.55<br>(0.91) | 0.74              |
| 16 自分には良いところがある                       | 2.86<br>(0.67) | 2.83<br>(0.74) | 0.55              |
| 17 自分のことを見守ってくれている周りの人々に感謝している        | 3.46<br>(0.56) | 3.37<br>(0.67) | 1.62              |
| 18 私は自分のことは自分で決めたいと思う                 | 3.28<br>(0.60) | 3.27<br>(0.61) | 0.14              |
| 19 自分は誰の役にも立っていないと思う                  | 2.30<br>(0.72) | 2.34<br>(0.73) | 0.58              |
| 20 私には自分のことを必要としてくれる人がいる              | 2.95<br>(0.69) | 2.78<br>(0.72) | 2.73**            |
| 21 私は自分の個性を大事にしたい                     | 3.20<br>(0.69) | 3.16<br>(0.67) | 0.68              |
| 22 私は人と同じくらい価値のある人間である                | 2.94<br>(0.72) | 2.85<br>(0.73) | 1.48              |

\*\*p<.01, <sup>†</sup>p<.10

## 4. まとめと今後の課題

### (1) 本研究で明らかになったこと

「現在登録している」生徒の活動は、「通学路や学校周辺の地域清掃」や「あいさつ運動」などの取り組みが比較的多かったこと、また、「青少年の健全育成・非行防止キャンペーン活動」や「地域の安全のための防犯キャンペーン活動」といった警察と連携した実践が多かった。そうした体験を背景に、「身近な人へのあいさつ」や「スマートフォンの使用などの情報モラル」、「制服の着方などの身だしなみ」といった日常生活に密着した規範意識が高かった。

また、自尊感情に関しては、「私は今の自分に満足している」のように自分自身を内省して等身大の自分を受け入れている側面と、「私には自分のことを必要としてくれる人がいる」のような他者との関係性を通して自分の存在価値を認識する側面があることが明らかになった。個々の関わりがより明確になるよう活動の在り方を再考する余地はあるものの、現状、自己概念の形成要因を押さえているMSリーダーズ活動は、高校生の規範意識・自尊感情の涵養に有効であると考えられる。生徒指導提要には、外部の専門機関と連携した生徒指導体制の確立が謳われているが、本研究で、警察との連携で規範意識や自尊感情を醸成できることが例証できたといえる。

### (2) 今後の課題

本研究の調査対象校の教育活動を概観すると、MSリーダーズ活動と類似の活動が学校行事等の中に位置づけられているケースが散見された。類似の体験をしていれば、それによって得られる効果も同様に期待されるが、実際はそうではなかった。その要因は、たとえば活動内容が類似していても、学校行事等として単発・短期の取り組みか、MSリーダーズ活動のように継続・長期的な実践であるか、その違いにあるものと思われる<sup>(注3)</sup>。この活動期間・頻度に着目した検証は、今後の研究課題の一つである。また、「過去に登録していたが現在は登録していない」生徒については、サンプル数を勘案して今回は分析対象としなかったが、その存在は看過できない。サンプル数の蓄積を進め、性・学年も加味した多変量解析を行うなど、詳細な分析をすることが求められる。それと併行して、生徒はもちろん、教師や警察関係者への聞き取り調査等、質的分析を行うことも視野に入れる必要がある。最後に、本研究は岐阜県の事例に留まっており、一般化することはできない。今後、類似の事例を継続的に収集・分析し、高校生の規範意識・自尊感情の涵養を図る実践の在り方を総合的に考察することも課題である。

## 【引用文献】

- 新井肇・古河真紀子・浅川潔司（2009）「高校生の学校生活適応感に関する学校心理学研究」『兵庫教育大学研究紀要』第34巻、pp.57-62.
- 蘭千壽（1986）「対人行動と自己」対人行動学研究会編『対人行動の心理学』誠信書房、pp.234-239.
- 林幸克（2013）「高校生の規範意識を育む生徒会活動－岐阜県における「MSリーダーズ活動」の事例－」『岐阜大学教育学部研究報告－人文科学－』第62巻第1号、pp.241-255.
- 広瀬卓爾（2006）「高校生の規範意識に関する日韓比較－自己観念との関連－」『社会学部論集』第42号、pp.113-125.
- 本多公子・井上祥治（2006）「高校生の学級集団帰属意識の構成要因が精神健康及び学校生活適応感に及ぼす効果」『岡山大学教育実践総合センター紀要』第6巻、pp.111-118.
- 釘原直樹（2011）『グループ・ダイナミックス 集団と群集の心理学』有斐閣、pp.45-47.
- 岡田努（2011）「現代青年の友人関係と自尊感情の関連について」『パーソナリティ研究』第20巻第1号、pp.11-20.
- 大久保智生・宮前淳子・宮前義和（2012）「青少年の万引きに関する心理的要因の学校段階別の検討－家族および友人関係と攻撃性が万引への意識に及ぼす影響－」『生徒指導研究』第11号、pp.57-67.
- 作田誠一郎（2012）「学校社会における高校生の対人関係と規範意識に関する考察」『やまぐち地域社会研究』第9巻、pp.159-170.
- 崎野優（2010）「高校生の規範的行動と同調傾向との関係－「空気を読む高校生」の“学校適応”－」『日本高校教育学会年報』第17号、pp.6-15.
- 炭谷靖子・笹野京子・成瀬優知（2003）「高校生の社会的スキルおよび自尊感情の状況と思いやり行動の関連－課程別（看護科、普通科）比較－」『富山医科薬科大学看護学会誌』第5巻1号、pp.61-72.
- 東京都教職員研修センター（2009）「自尊感情や自己肯定感に関する研究－幼児・児童・生徒の自尊感情と自己肯定感を高める指導の在り方－」『東京都教職員研修センター紀要』第8号、pp.3-26.
- 東京都教職員研修センター（2010）「自尊感情や自己肯定感に関する研究（第2年次）」『東京都教職員研修センター紀要』第9号、pp.3-26.
- 東京都教職員研修センター（2012）「自尊感情や自己肯定感に関する研究（4年次）」『東京都教職員研修センター紀要』第11号、pp.3-38.

## 【注】

- （注1）今の自分の気持ち（22項目）については、慶応義塾大学「自尊感情や自己肯定感に関する研究」報告書（2010）の「自尊感情測定尺度（東京都版）」を使い、「あてはまらない」（1点）～「あてはまる」（4点）の4件法で質問した。
- （注2）図1は、岐阜県高等学校生徒指導研究会「平成25年度MSリーダーズ活動報告書」（2014）をもとに、筆者が算出・グラフ化したものである。
- （注3）林（2013）では、MSリーダーズ活動の1校あたりの平均実施回数について、2012年度実績で、遅刻防止の呼びかけ25.5回、身だしなみ向上の呼びかけ16.2回、あいさつ運動15.9回、駐輪マナーの呼びかけ14.5回、交通安全マナーの呼びかけ9.3回、地域清掃7.8

回となっており、複数回行われていることが示されている。

#### **【付記】**

本研究は、日本生徒指導学会第15回鳴門大会（2014年10月5日）の自由研究発表で報告したものである。

## 実践報告『故郷』 ～ 竹内訳と藤井訳の読み比べ ～

The Practical Report on "KOKYO(HOMETOWN)"

— Comparison between Takeuchi Translation and Fujii Translation —

益川 敦\*  
MASUKAWA Atsushi

受験戦争の弊害が取り沙汰されて久しい。子供たちが《唯一・絶対の正解があると信じ、その正解を求めたがる》傾向が強いのもそんな弊害の一つであるに違いない。《正解は一つとは限らない！》——今回の実践は、著名な中国文学研究家二人が発表した魯迅作『故郷』の翻訳を読み比べ、その違いを理解することを通して、文学解釈にはさまざまな可能性があり、そのどれもが正解となり得るという真理に生徒を近づけることを第一の目的としたものである。

実践は、筆者が勤務する東京都港区の頌栄女子学院中学校3年生（全5クラス 232名）の国語の授業で行った。女子校であるためか、読書に意欲的な生徒は少なくない。また、小学高学年を、英語で授業をする海外の学校で過ごした生徒が全校の約1／4を占めることを特色としている。英語で書かれた名作・話題作を原書で楽しむ生徒もいるので、翻訳小説にも強い興味を持てるに違いないと考えた。

まずは、教科書（2015年、光村図書『国語3』）に載っている竹内好氏訳の『故郷』を一読する。教科書に載っている『故郷』を読むということは、田中美也子氏が『さまざまな読みの立場』（2007年、教育出版）の中で指摘する通り、翻訳者である「竹内の目を通して『故郷』を読んでいる」ということなのである。生徒が必要以上に強く竹内訳にとらわれることのないよう、意味調べや時代背景の説明は最小限にとどめ、各自が手にした『故郷』観を崩さないことを大切にしたいつもりである。

そして、いよいよ翻訳の読み比べ作業に入る。筆者の手元には今、竹内訳のほかに増田涉氏訳（1961年初版発行、角川文庫『阿Q正伝』所収）・高橋和巳氏訳（1973年初版発行、中公文庫『呐喊』所収）・駒田信二氏訳（1998年初版発行、講談社文芸文庫『阿Q正伝・藤野先生』所収）・藤井省三氏訳（2009年初版発行、光文社文庫『故郷／阿Q正伝』所収）の『故郷』がある。しかしながら今回の実践では、翻訳文中に違いがあることに気づかせるだけでなく、その違いが、翻訳者のどのような解釈の違いによるものなのかを深く考えさせたいので、生徒たちの着眼点のある程度絞り込んで提示することも必要であると考えた。そこで、生徒たちにも容易に入手できる藤井訳だけを取り上げ、更に、『故郷』全文を比較するのではなく、藤井氏が強い思いを持って訳したと表明している箇所や、他の研究者が重要であると指摘をしている箇所だけに焦点を絞って考えさせることにした。

---

\* 学習院大学中・高教職課程担当、頌栄女子学院中学校・高等学校

最初に、ただ読み比べてみることを指示して、別掲【生徒配布プリント】を配布した。①～④の上段のゴシック体は光村図書『国語3』から引用した竹内訳。下段は光文社文庫『故郷／阿Q正伝』から引用した藤井訳である。生徒たちが間違いさがしゲームの感覚で二氏の翻訳を読み比べ、違いを探している様子を見て取ることができた。

次の授業で配布したのが、別掲【設問プリント】である。記述式のB～Eの解答には字数制限を設け、生徒が、考え得る様々な可能性の中の一つに絞って説明することを求めた。

【生徒配布プリント】の①～④を生徒に示した筆者の狙いと、その箇所についての藤井氏の考えを以下に掲げる。〈 〉内は訳文からの引用、但し書きのない「 」内は前述の光文社文庫『故郷／阿Q正伝 訳者あとがき』からの引用である。私見により必要に応じて「 」内の訳文引用箇所にも〈 〉を付している。

- ① 『故郷』の冒頭部分である。翻訳者によって訳文が大きく異なるのだという事実を理解させつつ、語り手の自称の違い——竹内氏は〈私〉、藤井氏は〈僕〉——に気づかせることを狙いとした。

藤井氏は語り手を「実際に妻子の影がない彼は童貞の独身者という印象を与えており、その上、故郷を引き払う間際まで迷い続けています」と評し、「成人を連想させる〈私〉ではなく、少年性が匂う〈僕〉という言葉当てました」と述べている。

- ② 〈ヤンおばさん〉や〈ルントウ〉が30年前に、語り手をどう呼んでいたかを示すことを狙いとした箇所である。

藤井氏は②の1について、「楊おばさんは語り手を〈迅坊っちゃん〉と呼んで旧来の身分差を示唆しつつ、お金持ちなのだから恵んでちょうだい、とばかりに堂々と無断で品物を持ち帰る」と述べ、また、②の2については、「語り手と閩土との関係は少年時代にすでに平等な友人同士ではなく」「すでに身分差が示唆されており、それが二十年後——筆者注、藤井氏は訳文の中で、語り手とルントウが初めて出会ったのを〈三十年近く昔〉としているが、ここでは二十年前としている——の再会時の〈旦那様！〉という言葉によって顕在化したといえる」と述べている。

- ③ 藤井氏のコメントはないが、『故郷』読解の上で非常に重要な箇所であると考え、竹内氏・藤井氏の訳文の違いを生徒に示すこととした。

この箇所については、『「故郷」再研究』という特集を載せた冊子『国語教育相談室』（2014年、光村図書）の中で森山卓郎氏が、「その現場で隔たったようなニュアンスもある」竹内訳に対して藤井訳では「隔てられている状態がすでに成立している」と指摘している。

- ④ 藤井氏が特に強調している箇所である。〈 ～。 ～。 ～。 〉の竹内訳に対し、藤井訳が〈 ～、 ～、 ～。 〉になっているという事実気づかせることを狙いとした。

語り手が〈希望〉について思い悩む最後の場面の訳なのだが、藤井氏は、「三行半七十五字もの長文が続く」魯迅の原文を「明快に整理」した竹内訳を、「漢文訓読のように歯切れ良く心地よいものの、語り手の苦悩煩悶を十分に伝えているのでしょうか」と評している。

藤井氏は前出の『国語教育相談室』掲載のインタビュー記事の中で、教科書に採択されている竹内訳が、「一文がとても長い」魯迅の「原文と比べて数倍の句点を使い、歯切れのよい文章にした」ものであると指摘した上で、自身の訳を「句点を増やさず」「魯迅の文体を崩さないようにしたつもり」と位置づける。『訳者あとがき』にあるよ

うに、「魯迅は早期から標点符号の重要性を認識しており」とのこと。藤井氏にとっては、「本書新訳では多くの文章が長く屈折しており、明快な論旨からは遠い訳文」とすることこそが、魯迅の文体の魅力を伝えるための大切な方法のひとつであったということがわかる。

それぞれの設問についての生徒の解答の概要を以下に示す。

#### Aについて

解答の容易な設問であったと思われる。念のため、以下に正解を示すこととする。

a 私      b 僕      c 僕      d 僕      e ルンちゃん      f 閨兄ちゃん  
g シュンちゃん      h 迅坊っちゃん      i 旦那様      j 旦那様

#### Bについて

全員が、〈僕〉という自称から語り手の未成熟を読み取っていた。

いくつになっても純粋な心を持ち続けている、或いは、いつまでたっても大人になりきれない語り手の姿が伝わってくる、などという意見であった。更に踏み込んで、「当時の社会に完全に根付いていた身分制度への疑問を真剣に訴える」語り手の姿に「夢見る少年」「希望に燃えた若者」像を読み取ったという意見も目立った。そんな語り手に好感を持つという意見が半数、無駄な抵抗に虚しさを覚えるという意見が半数。自身が今後、社会とどう関わっていくべきなのか、そんなことを考え始めている生徒たちの心持ちがとてもよく表れていたと感じている。

一つ、筆者を唸らせた解答がある。

「何もかもが変化した中で〈僕〉ひとりが30年前の〈故郷〉に取り残されてしまったと感じていることを表している」というものである。『伊勢物語』〈月やあらぬ春や昔の春ならぬわが身ひとつは元の身にして〉（引用文は1994年、小学館『新編日本古典文学全集 竹取物語 伊勢物語 大和物語 平中物語』より）の章段の趣そのままである。

〈僕〉〈私〉の是非について言及しているものもあり、その多くは、語り手の特性が際立つ〈僕〉を是とするものであった。そんな中で、全部を〈僕〉に統一してしまうと、〈ヤンおばさん〉との再会時の語り手の気持ちの変化や動揺が読み取れなくなってしまう残念、という意見もあった。

#### Cについて

全員が、〈迅坊っちゃん〉という呼び方に、語り手との身分差や貧富の差を、より強く意識している〈ヤンおばさん〉の姿を感じる、と考えたようである。

その上で、「身分の高いお金持ちが貧乏人に施すのは当然である」と言って自身の行為を正当化する〈ヤンおばさん〉の意思表示が際立つ、という藤井氏の意図通りの解答が目立った。そんな中、【生徒配布プリント】の④で示した「他の人のように、やけを起こして野放図に走る」を考慮して、藤井訳の方が「やけを起こしているヤンおばさんの様子が強く伝わる。」「ヤンおばさんが、どうにもならない身分差を前に開き直っているのがよくわかる。」、更には、「身分と財産を手に入れている語り手に対して、客観的に見れば理不尽この上ない怒りや憎悪の念を抱いている〈ヤンおばさん〉の姿がよく伝わってくる」という旨の解答もあり、とてもよく読めていると感じた。

今後の課題にも気が付いた。筆者が設問に窃盗行為という言葉を使ってしまったことが

原因であろう、〈ヤンおばさん〉が罪を犯したということを前提にした上で、その罪の軽重だけを考えた意見があった。但し、まさしく怪我の功名。罪の軽重を考えた生徒の意見が見事に二分されていた。「たくさんものを持っているお金持ちから手袋だけを盗んだのだから罪は軽い」という意見と、「生活苦など、止むに止まれぬ事情によって盗むのではなく、相手がお金持ちだからという計算の上で盗みを働くのだから罪は重い」という意見である。実に興味深く感じた。

#### Dについて

竹内訳に関しては全員一致で、今の今まで「親友」或いは「友だち」と思っていたルントウから〈旦那様〉と呼ばれ、驚きつつも自分たちの関係の現実を理解した〈私〉の姿が伝わってくる、という旨を答えていた。

問題は、藤井訳についての読みである。

筆者は敢えて、藤井訳の〈すでに〉が、原文の〈已經〉という言葉の反映したものである、という『国語教育相談室』森山氏の指摘を生徒に示さなかった。藤井氏がこの〈已經〉だけのせいで〈シュンちゃん〉を〈迅坊っちゃん〉にした、と、単純に結論づけてしまう生徒が出ることを恐れたためである。今後、どう扱うべきか、大きな課題であると思われる。

〈已經〉→〈すでに〉を示さなかったせいであろう。「〈迅ちゃん〉を〈迅坊っちゃん〉にすると、この場で突然壁ができたという解釈が成り立たない。〈すでに〉を入れざるを得なかったに違いない」という旨の意見、つまり、藤井氏が苦肉の策として魯迅の原文にはない「すでに」を入れたに違いない、とする解答が目立った。

そんな中、〈僕にもわかった〉の〈も〉に着目して、「藤井訳だと、語り手を〈迅坊っちゃん〉と呼んでいたルントウには既に、30年前からはっきりとした身分意識があったことが明らかである。そんな事実は今更気が付く〈僕〉はまさに、昔も今もお気楽な、お坊っちゃんそのものなのだ」という意見があり感心させられた。同様に〈も〉に着目しながら別の結論を導き出したものもあった。「周囲の大人たちが当然のこととして理解していた身分の壁を、ルントウと語り手の二人が、この場で初めて理解した様子が読み取れる」というものである。

また、「藤井訳によれば、〈僕〉とルントウの間の壁は30年前から存在していた。30年前には友情によって乗り越えていたその壁が、もはや乗り越えられないものになっている、という現実が伝わってくる」という旨の意見もあった。藤井訳によれば、30年前には語り手を〈迅坊っちゃん〉と呼んでいたルントウだが、実際の会話では〈夏になったらうちのところにおいで。〉〈おまえも来いよ。〉のような口調である。友情が壁に優っていたことを如実に物語っている。

#### Eについて

「深く考え悩み抜いていると感じられる。」「本当に苦しかったのだと感じる。」「僕がまだ迷っている最中であることがわかる。」「感情が一気にこみ上げ、胸がいっぱいになっている様子が伝わってくる。」など、表現は様々だが、藤井訳の方が、「語り手の苦悩煩悶」が強く伝わってくる、という旨の、藤井氏の思いそのままの意見が多数あった。そんな意見の多くが、その根拠として、〈～、～、～〉の他に〈苦しみのあまり〉の繰り返しを挙げていることにも注目すべきであろう。

「〈～、～、～〉にすることにより、気持ちが整理され落ち着いた印象のある竹内訳に

対して」という形で、竹内訳について言及している例もあった。

そんな中、非常に興味深い意見があったので、そのいくつかを以下に示すことにする。

- ・〈僕〉は、自身の〈希望〉をはっきりと示すことができず、必要な要素を羅列することしかでないでいる。

筆者所見　：　語り手の苦悩ではなく、未熟さを読み取った見事な解釈であると感じた。

- ・〈私〉に比べて、大人になっても未熟さを残している〈僕〉は欲張りである。一つずつ着実に問題点を克服しようとしている〈私〉と違って、〈僕〉は総てが満たされないと満足できないに違いない。

筆者所見　：　あらゆるものを欲することができた子ども時代に比べて大人はそうはいかない……、大人への階段を今まさに昇ろうとしている思春期の生徒ならではの解答であるに違いない。

- ・句点で区切る竹内訳に比べ、藤井訳だと、〈希望〉への思いの弱さが感じられる。〈僕〉の悩みの薄さが伝わってくる。

筆者所見　：　歯切れの良さに強さを感じる人は多いと思われる。歯切れの悪さから「思いの弱さ」を感じ取ることにも問題はないはずである。

- ・〈僕〉の希望は結局、一つである。しかしながら〈僕〉には現在、その〈希望〉の内容が具体的には見えてこない。読点で区切ることにより、〈もともとあるものともいえぬし、ないものともいえない〉〈希望〉の実相がよりよく表現されている。

筆者所見　：　語り手は自身の希望を、手に入りにくい手製の偶像と言っている。手に入りにくい上に、たとえ手に入ったとしてもそれは偶像でしかない。語り手の希望が実体のない、ほんやりとしてつかみ所のないものであると位置づける卓見なのではないだろうか。

極めて興味深い解答の数々に嬉しくなった筆者は、この結果を藤井先生に宛てて書簡で報告した。数日後に届いた返書の中の「益川さんもぜひ授業実践レポートとして、ご発表なさってはいかがでしょう。」とのお言葉に励まされたことが、この実践報告執筆決意の所以である。

生徒たちは、竹内訳と藤井訳の違いからさまざまなことを読み取るという作業を十二分に楽しんでいると感じた。しかし冒頭に述べた通り、生徒たちはどうしても《唯一・絶対の正解》を求めたがる傾向にある。生徒たちが読み取ったさまざまな意見を高く評価することを忘れてはならない。授業でも試験の採点時にも、筆者は生徒の意見を高く評価することを心がけたつもりである。《正解は一つとは限らない！》、生徒たちがどれほどこの思いを実感として手にすることができたのか、まだまだ工夫の余地があるに違いない。

竹内氏は『忘れられないことば』（1981年、筑摩書房『竹内好全集』所収）という文章の中で、〈道〉について語られている『故郷』の結びの文を引きながら、「道のあるところを歩くのはやさしいが、道のないところへ足をふみ入れようとする、全身が緊張して、心臓がドキドキしたり、冷汗がながれたりします。」と語っている。藤井氏が『国語教育相談室』で、「『魯迅の文体』というよりも、論理的でわかりやすい「竹内好の文体」になっている」と指摘する竹内訳を完成させるにあたり、氏はまさに、「道のないところへ足をふみ入れ」たに違いない。中学生が比較的手軽に魯迅の文学に親しむことができるのはまちがいに竹内氏の功績であろう。と同時に、魯迅文体への回帰を目指した藤井氏が新訳を試みたのも竹内訳があってこそのことである。そして筆者は、そんな竹内・藤井両氏の

おかげでこれだけ楽しい授業を実践することができた。ただただ感謝するばかりである。

作者の思いと読者の読みの懸隔は、文学の永遠のテーマの一つであると思う。ややもすると作者の思いに近づくことこそが大切、と考えてしまう生徒に読者の優位性を理解させたいと常に考えている筆者は高校生の古典を担当するとき、極力『去来抄』の〈岩鼻やここにもひとり月の客〉の章段に触れるように心がけている。自作の〈岩鼻や〉の句を評して〈予が趣向は、なほ二、三等もくだり侍りなん。先師の意を以て見れば、少し狂者の感もあるにや〉（引用文は2001年、小学館『新編日本古典文学全集 連歌論集 能楽論集 俳論集』より）という去来の姿勢こそまさに、文学の本質をついたものなのである。生徒たちは今回の試みでまず、一つの『故郷』という作品に、竹内読みと藤井読みの二つが厳然と存在しているという事実気がついたはずである。更に、そのそれぞれについて生徒一人一人の読解が存在している。《読者の数だけ文学がある》——そんな文学の本質に、生徒たちが一歩でも近づいてくれたことを願って止まない。

今回は、竹内訳と藤井訳の対照だけに焦点を絞った授業を実践した。そして今、改めて他氏の翻訳にも目を通してみると、

- ① 地の文での語り手の自称
- ② 久々に帰郷した語り手を〈ヤンおばさん〉がどう呼ぶか。
- ③ ②の〈ヤンおばさん〉に対する語り手の自称。
- ④ 30年ぶりに再会したルントウを語り手がどう呼ぶか。
- ⑤ 30年前のルントウが語り手をどう呼んでいたか。

|   | 藤井訳    | 竹内訳    | 増田訳  | 高橋訳  | 駒田訳  |
|---|--------|--------|------|------|------|
| ① | 僕      | 私      | 私    | 私    | わたし  |
| ② | 迅坊っちゃん | シュンちゃん | 迅ちゃん | 迅さん  | 迅さん  |
| ③ | 僕      | 僕      | 僕    | 私    | わたし  |
| ④ | 閨兄ちゃん  | ルンちゃん  | 閨土さん | 閨ちゃん | 閨土   |
| ⑤ | 迅坊っちゃん | シュンちゃん | 迅ちゃん | 迅ちゃん | 迅ちゃん |

呼称についての簡単な一覧表を作っただけでもこの通りである。単純に呼称の違いだけを考えるわけにはいかない例もあることがわかる。例えば②を見ると、久々に帰郷した語り手に対して、〈ヤンおばさん〉が30年前の呼称をそのままに使ったと考えている藤井・竹内・増田の三氏に対し、高橋・駒田両氏は30年前とは別の呼称を用いていると考えていることがわかる。④を見ると、藤井・竹内・高橋の三氏が、30年前の呼称をそのままに用いている語り手を描いているのに対し、増田氏は30年前とは別の呼称を用いる語り手を描いている。駒田氏の〈閨土〉という呼称については、30年前のままなのかそうでないのか、にわかには断じがたいものであるに違いない。

当然のことながら、翻訳者の読みはまさしく十人十色——正確には五人五色——なのである。

今後は増田訳・高橋訳・駒田訳についても触れることにより、この授業に更なる幅を持たせることができるようになるはずである。もっともっと学ばなくてはならない。

【 生徒配布プリント 】

次のそれぞれの箇所について、

上段の竹内好氏訳（1976年、筑摩書房『魯迅文集』所収）と

下段の藤井省三氏訳（2009年、光文社文庫『故郷／阿Q正伝』所収）

を読み比べてみましょう。

- ① 厳しい寒さの中を、二千里の果てから、別れて二十年にもなる故郷へ、私は帰った。  
もう真冬の候であった。そのうえ、故郷へ近づくにつれて、空模様は怪しくなり、冷たい風がヒューヒュー音を立てて、船の中まで吹き込んできた。苦のすき間から外をうかがうと、鉛色の空の下、わびしい村々が、いささかの活気もなく、あちこちに横たわっていた。覚えぬ寂寥の感が胸に込み上げた。

ああ、これが二十年来、片時も忘れることのなかった故郷であろうか。

《 藤井省三氏訳 》

僕は厳しい寒さのなか、二千里も遠く、二十年も離れていた故郷へと帰っていく。

季節はもう真冬で、故郷へと近づくにつれ、空もどんよりと曇り、寒風が船内に吹き込み、ヒューヒューと音を立てるので、苦の隙間から外を見ると、どんよりした空の下、遠近<sup>おちこち</sup>にわびしい集落が幾つか広がっており、まったく生気がない。僕は心の内の悲しみに耐えねばならなかった。

ああ、これは僕が二十年来思い続けてきた故郷ではないだろう。

- ②の1 「それならね、お聞きなさいよ、シュンちゃん。あんた、金持ちになったんでしょ。持ち運びだって、重くて不便ですよ。こんながらくた道具、邪魔だから、あたしにくれてしまいなさいよ。あたしたち貧乏人には、けっこう役に立ちますからね。」  
「僕は金持ちじゃないよ。これを売って、その金で……。」

途 中 省 略

コンパスは、ふくれつつらで背を向けると、ぶつぶつ言いながら、ゆっくりした足どりで出ていった。行きがけの駄賃に、母の手袋をズボンの下へねじ込んで。

《 藤井省三氏訳 》

「それじゃあ、言わせてもらうわよ。迅坊っちゃん、あんたは金持ちだ、運ぶたって重いからね、こんなガラクタお払い箱だろ、わたしが引き取ってあげるよ。わたしら貧乏人には、お役に立つんだよ」

「僕は金持ちなんかじゃないですよ。これを売って、その金で……」

途 中 省 略

コンパスはブンブン怒って身体を回転させると、くどくど言いながら、ゆっくり外へと向かったが、ついでとばかりに母の手袋をズボンの腰のあたりに突っ込んで、出て行った。

- ②の2 「ああルンちゃん——よく来たね……。」

途 中 省 略

「旦那様！ ……」

途 中 省 略

「まあ、なんだってそんな他人行儀にするんだね。おまえたち、昔は兄弟の仲じゃないか。昔のように、シュンちゃん、でいいんだよ。」と、母はうれしそうに言った。

《 藤井省三氏訳 》

「わあ！ 閨兄ちゃん——いらっしやい……」

途 中 省 略

「旦那様！……」

途 中 省 略

「なんだね、おまえさんたら遠慮なんかしちゃいけないよ。二人は昔は兄弟同様の仲だったでしょう。これまで通り、迅坊っちゃんと呼んだらいいさ」母は機嫌よく言った。

③ 「旦那様！ ……」

私は身震いしたらしかった。悲しむべき厚い壁が、二人の間を隔ててしまったのを感じた。

《 藤井省三氏訳 》

「旦那様！……」

僕は身ぶるいしたのではないか。僕にもわかった、二人のあいだはすでに悲しい厚い壁で隔てられているのだ。

④ 彼らが一つ心でいたいがために、私のように、むだの積み重ねで魂をすり減らす生活を共にすることは願わない。また、ルントウのように、打ちひしがれて心が麻痺する生活を共にすることも願わない。また、他の人のように、やけを起こして野放図に走る生活を共にすることも願わない。

《 藤井省三氏訳 》

彼らが仲間同士でありたいがために、僕のように苦しみのできるあまりのたうちまわって生きることを望まないし、彼らがルントウのように苦しみのできるあまり無感覚になって生きることも望まず、そして彼らが他の人のように苦しみのできるあまり身勝手に生きることも望まない。

【 設問プリント 】

前回の授業で配布したプリントをもとに答えなさい。

設問A ①～④をもとに、次の表の(a)～(j)を埋めなさい。

## 語り手が使う呼称

|     | 自 称   |         | 閩 土<br>の呼び方 |
|-----|-------|---------|-------------|
|     | 地の文   | 対ヤンおばさん |             |
| 竹内訳 | ( a ) | ( c )   | ( e )       |
| 藤井訳 | ( b ) | ( d )   | ( f )       |

(参考) 「宏児」の自称

竹内訳 ・「伯父さん、僕たち、いつ帰ってくるの。」

藤井 訳 ・「僕たち汽車に乗っていくの？」  
・「伯父さん！ 僕たちいつ帰ってくるの？」

## 閏土が使う呼称

|     | 自 称     |     | 「語り手」の呼び方 |       |
|-----|---------|-----|-----------|-------|
|     | 30年前    | 再会時 | 30年前      | 再会時   |
| 竹内訳 | おいら     |     | ( g )     | ( i ) |
| 藤井訳 | 僕・(うちら) | 俺   | ( h )     | ( j ) |

## 設問 B

①②を見ると、『故郷』の語り手を〈私〉と訳し、〈ヤンおばさん〉との会話のときだけ〈僕〉を使用している竹内訳に対し、藤井氏は総てを〈僕〉で訳しています。総てを〈僕〉にすることにより、『故郷』に描かれている語り手像はどのように変化するでしょう？ 設問Aで（参考）として示した〈宏児〉の自称も考慮に入れて解答下さい。

(80字以内)

[illegible]

②の1を見ると、竹内訳では〈ヤンおばさん〉から〈シュンちゃん〉と呼ばれている語り手が、藤井訳では〈迅坊っちゃん〉と呼ばれていることがわかります。〈迅坊っちゃん〉と呼ぶことにより、〈ヤンおばさん〉が語り手の母親の手袋を持ち帰った、窃盗行為とも受け取れる行動の意味はどのように変化するでしょう？（70字以内）

②の2にあるように、竹内訳の〈私〉は、かつて〈ルントウ〉から〈シュンちゃん〉と呼ばれていました。それが三十年後に③で〈旦那様〉と呼ばれ〈私は身震いしたらしかった。 ～ 〉との思いを述べています。藤井訳では、かつて〈迅坊っちゃん〉と呼ばれていて、三十年後に〈旦那様〉と呼ばれた〈僕〉が〈僕は身ぶるいしたのではないか。 ～ 〉と思い述べています。どんな違いが読み取れるか、説明しなさい。（100字以内）

④に示した竹内訳と藤井訳を比較して、藤井訳から感じ取れることをまとめなさい。  
(60字以内)

— 26 —

**現代の教員養成における開かれた教職の専門性について  
教育学的な検討を加える試み（其の二）  
——教員養成の型をめぐる——**

Les enseignants professionnels analysé des sciences de l'éducation  
dans l'ère planétaire ; numéro 2

宮 盛 邦 友\*  
MIYAMORI Kunitomo

**（0. つづけられる）**

本稿は、前稿に引き続き、現代の教員養成における開かれた教職の専門性について教育学的な検討を加えることを試みる、というのを目的としている。

前稿とは、拙稿「現代の教員養成における開かれた教職の専門性について教育学的な検討を加える試み（其の一）——教職課程のカリキュラムをめぐる——」（『学習院大学教職課程年報』創刊号 [2014年度版]・2015年3月）を指しているのであるが、そこにおいて私が思考していたことを現時点からふりかえるならば、それは「教員養成の型」である、ということができるだろう。すなわち、私自身が考える、関係主義に基づく子ども理解・学校理解・教師理解を軸とした「教員養成の型」の見取り図を提示しようと試みていた、ということなのである。この点は非常に重要な問題を含んでいて、拙編著『子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同』（北樹出版・2014年5月）、および、拙著『現代の教師と教育実践』（学文社・2014年4月）においては、開かれた教職の専門性の中核を「対話の試み」と考えていたことからすると、大きな変化があったということになるのである。この変化の理由はいくつかの説明を必要とするのであるが、少なくとも、学習院大学において主たる任務として教員養成を様々な仕方で行っていることが影響を与えている、ということだけは間違いないであろう。

では、ここでいうところの「教員養成の型」とは何なのか。それは、端的に言えば、学生自身が、自己流の訓練で教師になっていくのではなく、大学の教員によって示される型を用いて繰り返し訓練することで教師になっていく、という時の型である。もう少し丁寧に説明すると、授業中に大学の教員が話した開かれた教職の専門性に対して、学生が自分自身にとって興味・関心のある部分を都合よく学んで教師になっていく、というのではなく、大学の教員が示している型の全体に対して、学生がそれをまねしながら、その型を習得することを通して、自分自身の教師としての開かれた教職の専門性という型をつくっていく、ということなのである。その意味では、イメージとしては、芸術家やスポーツ選手などのスペシャリスト養成に近い。（ただし、教員養成は、基本的に、ジェネラリスト養成であることを考えれば、スペシャリストを通してジェネラリストを養成するということになるだろう。）

このように書くと、教員養成の型を習得するとは、静態的な結果を求めているように見

---

\* 学習院大学文学部教育学科

えるかもしれないが、そうではなくて、実際には、むしろ、その逆である。つまり、「関係として」・「動態的に」という思考様式が、教員養成の型にとって最も重要だと主張したいのである。

## 1. 教師を育てる枠組みをつくる

では、教員養成の型にとって重要である、「関係として」・「動態的に」とはどういうことなのか。その手がかりととして、西平直の人間形成論、および、斉藤利彦の学校文化論を見てみることにしたい。

「プロセスとして」について。西平は、『エリクソンの人間学』（東京大学出版会・1993年）の中で、エリック・H・エリクソンによる、「反省的」にして「相対的＝関係的」でありながら、しかも「参与的」にして「主観的」であるような、そうした二重性を抱え込んだものの見方が、エリクソンの思想の基本旋律である、という指摘をしている。（特に、第1章。）この指摘は、そこへ至った「結果」というものの見方ではなく、そこへ至るまでの「プロセス」というものの見方を提示しており、「関係として」の感覚をあらわしている、ととらえることができる。ただし、「関係」とは、「実体」に対してであるというところを押さえておかなければならない。

「動態的に」について。斉藤は、『競争と管理の学校史——明治後期中学校教育の展開——』（東京大学出版会・1995年）の中で、旧制中学校における競争と淘汰および生徒管理をとらえる視点として、政策立案者や教育思想家の動向の分析は中心的な意味をもたず、「日常」の場に生きる「無名」の「学ぶ」者たちの状況こそが重要な分析の対象となる、という指摘をしている。（特に、序章。）この指摘は、支配する側によるあるべき「固定化」したものの見方ではなく、支配される側によるである「流動化」したものの見方を提示しており、「動態的に」の感覚をあらわしている、ととらえることができる。ただし、「動態」とは、「静態」に対してであるというところを押さえておかなければならない。

この二つは、それぞれの研究のコンテキストで語られてはいるけれども、同時に、教育的なものの見方となっているのではないだろうか。例えば、子どもが試験で正解を答えられることだけが教育にとって重要なのだろうか、あるいは、教師の指導がよく行き届いていて生徒たちが静かに授業を聞いていることが教育にとって成功なのだろうか、といった問題である。

以下、「関係として」・「動態的に」という私の教職課程での授業風景を、二つほど、紹介する。（なお、ここでの科目名は、「其の一」で位置づけられたそれを指している。）

### (1) 自己紹介という関係性——教育基礎より

主として学部1年前期に履修する入門的科目に、「教育基礎」がある。その概要は、教育思想および教育の歴史と国際比較に基づいた教育理念に関する講義である。受講学生数は、年度によってクラスによって違うが、一クラスが30～70名前後と130～170名前後である。

その初回、「自己紹介」をおこなっている。なぜならば、学部学生が大学に入学したばかりだからである。

まずは、クラス全員が、苗字・名前（例えば、みやもりくにとも）の順番で五十音順に一行になるために、自己紹介をする。一行になったら、答え合わせをおこなう。これが終わると次は、クラス全員が、ファーストネーム・ファミリーネーム（例えば、

kunitomomiyamori) の順番でアルファベット順で一列になるために、自己紹介をする。一列になったら、同様に、答え合わせをおこなう。学生の様子を見ていると、いくつかの列ができてはくずし、くずしてはつくりなおす、ということを何度もしている。一見、単純な作業ではあるが、これが以外と難しい。(特に、アルファベット。) これらが終わると、最後は、全員が氏名を黒板に書く。最初に何人が黒板の前に出てきて自分の氏名を書いたら、自己紹介をした際に隣にいた都合4人のうち誰か一人の氏名を呼んで交替する、ということを繰り返す。黒板に150名前後の学生全員の名前を書くには、自分がどれくらいのか、これまた難しい。完成をしたら、みんなで黒板を記念撮影する。授業の中では、こういったアクティビティを楽しめる学生もいれば、困ってしまう学生もあり、ここに現代の学生の有り様が垣間見られる。

重要なところはここからである。「さて、今日の授業、どういう意味があったでしょう」という宿題を出す。多くの学生は、アイス・ブレイクあるいは遊びだと思って授業を受けていたので、意表を突かれることとなる。次週の授業で考えてきたことを学生に発表してもらうと、たいていは、「教師になる上で自己紹介は大切だから」というような答えが出される。ある質問に対して解答は複数あるはずだから、この解答は正解である。だが、私の意図するところは別にある。それは、これから4年間かけて一緒に教職課程を履修する学生たちの関係性を創出したい、というところである。当然、その1回でできあがるものではないが、他者とのコミュニケーションを通しての同僚性という関係性を認識する、というのを、教職課程で初めて受講した授業で学生たちが体験・経験することは、教員養成において教育を学び始める型の第一歩となる、と考えているのである。

(なお、教育基礎の本論については、「其の四」で報告する予定である。)

## (2) ホリスティックなものの見方——教職実践演習より

主として学部4年後期に履修する総合的科目に、「教職実践演習」がある。その概要は、教師論・学校論・教科指導論・生徒指導論に基づいた教職実践に関する演習である。受講学生数は、一クラスあたり40～50名前後である。

私の担当は、1クラスあたり3回ほどの生徒指導に関する演習であるが、内容は、学習院大学を用いた「ホリスティック教育」である。

第一回は、散歩をする。具体的には、目白の杜をぐりりと一周する。卒業を間近にした学生たちの多くは、4年間もすぐ近くにあるにもかかわらず、はじめてそこを訪れるそうである。木々を触ったり、落ち葉を拾ったり、というように自然に触れるのであるが、その途中で、必ず、みんなで3分間眼を閉じてみている。その時に感じたことを学生たちに後で聞いてみると、ガサガサと葉っぱのこすれる音、ガタンゴトンと電車の通り過ぎる音、ヒューっという冷たい風、何とも言えない隣の人のにおい、などなど、同じ場所にいたのに感じ方は様々である。第二回は、写真撮影をする。具体的には、THE学習院という写真を三箇所ほど撮ってくる。思い出づくりのように勘違いした学生たちは、西門の写真、東別館の写真、大学の講義をはじめて聴いた教室の写真、サークル室の写真、などなど、これまた様々な写真を撮影してくる。同じ場所の写真を撮影してくる学生もいるが、対象との距離や角度など、微妙に違うところがおもしろい。ひとしきり学生たちが楽しんだ後、「さて、今日の授業、どういう意味があったでしょう」と問いかけてみる。これは本当に困った、というのが学生の反応である。私の意図するところは、「感じること」、正確に言うと、開かれた教職の専門性にとって、「感じる」ということが、決定的に重要である、というところにある。メタファーとしてのアクティビティを生徒指導に引きつけてみて、教師の

すぐそばにいじめがあったとしても、感じる事ができなければそれに気がつくことはできないし、教師がある瞬間に見た生徒のちょっとした仕草でも、感じる事ができればいじめを見つけることができる、という話をする、と、学生たちからは、「ああ、そういう意味なのか」という声がわいてくる。

第三回は、描画をする。具体的には、クレヨンで教員が提示したフォルメン線描（Formenzeichnen）を描く。正確には、クレヨンで描く前に、眼で描く、指で描く、足で描く、臍で描く、ということ、を、ゆっくりと、何度も何度も、おこなう。最後に、クレヨンで描く。学生たちは、教員が何をしようとしているのか、全く分からず、困惑さえしている。やっとのことで描いた後、やはり、同様の問いかけをしてみる。ここまでくると、学生たちは困り果てるのに慣れてくる。私の意図するところは、「型をつくること」、正確に言うと、開かれた教職の専門性にとって、「型をつくる」ということが、決定的に重要である、というところにある。メタファーとしてのアクティビティを生徒指導に引きつけてみて、誰かがつくった技術的な生徒指導をおこなうのではなくて、自分自身の型を用いて生徒指導をおこなうことで、現代日本の教育を切り拓くことができるのではないか、という話をする、と、学生からは、やはり、同様の声がわいてくる。

これらのアクティビティは、実は、シュタイナー教育からヒントを得ている。感じるごとと型をつくることを通して、「つながる」ということを教育といういとなみの根本にすることは、教員養成において最終確認すべき事柄である、と考えているのである。

（ホリスティック教育については、日本ホリスティック教育協会・吉田敦彦・今井重孝編『ホリスティック教育ライブラリー① いのちに根ざす日本のシュタイナー教育』、せせらぎ出版、2001年、日本ホリスティック教育協会・吉田敦彦・平野慶次編『ホリスティック教育ライブラリー② ホリスティックな気づきと学び 45人のつむぐ物語』、せせらぎ出版、2002年、日本ホリスティック教育協会・中川吉晴・金田卓也編『ホリスティック教育ライブラリー③ ホリスティック教育ガイドブック』、せせらぎ出版、2003年、日本ホリスティック教育協会・金田卓也・金香百合・平野慶次編『ホリスティック教育ライブラリー④ ピースフルな子どもたち——戦争・暴力・いじめを越えて——』、せせらぎ出版、2004年、日本ホリスティック教育協会編『ホリスティック教育ライブラリー⑤ ホリスティック教育入門——復刻・増補版——』、せせらぎ出版、2005年、日本ホリスティック教育協会・吉田敦彦・永田佳之・菊地栄治編『ホリスティック教育ライブラリー⑥ 持続可能な教育社会をつくる——環境・開発・スピリチュアリティ——』、せせらぎ出版、2006年、日本ホリスティック教育協会・今井重孝・佐川通編『ホリスティック教育ライブラリー⑦ 学校に森をつくろう！——子どもと地域と地球をつなぐホリスティック教育——』、せせらぎ出版、2007年、日本ホリスティック教育協会・永田佳之・吉田敦彦編『ホリスティック教育ライブラリー⑧ 持続可能な教育と文化——深化する環太平洋のESD——』、せせらぎ出版、2008年、日本ホリスティック教育協会・吉田敦彦・守屋治代・平野慶次編『ホリスティック教育ライブラリー⑨ ホリスティック・ケア——新たなつながりの中の看護・福祉・教育——』、せせらぎ出版、2009年、日本ホリスティック教育協会・今井重孝・金田卓也・金香百合編『ホリスティック教育ライブラリー⑩ ホリスティックに生きる——目に見えるものと見えないもの——』、せせらぎ出版、2011年、日本ホリスティック教育協会・金香百合・西田千寿子・友村さおり編『別冊ホリスティック教育ライブラリー つながりのちから——ホリスティックことはじめ——』、せせらぎ出版、2010年、など参照。）

## 2. 教師をとらえる分析を見定める

「関係として」・「動態的に」という教員養成の型とは、具体的に教育を分析してみると、どのような形態をとるのだろうか。ここでは、教育実践・学習（教育哲学）、教育政策・教育計画（教育行政学）、教育運動・社会的共同（社会教育学）の三つの側面から、これらを見ていくことにしたい。

### (1) 教育哲学から

——西平直『世阿弥の稽古哲学』、東京大学出版会、2009年

当初、「世阿弥の伝書における稽古の言説に哲学的な検討を加える試み、あるいは、その稽古のダイナミズムを東洋哲学の理論枠組みによって浮き彫りにし、〈無作為の作為・作為の無作為〉の交叉反転を読み解く試み」という長い副題をもっていたこの本は、簡潔に言えば、「稽古論」の本、もう少し正確に言うと、「演者の意識からの稽古論」の本である。

「世阿弥の伝書を読み直し、『無心』『却来』『我意分』『離見の見』といった言葉のうちに、その稽古哲学を読みとく試み」というようにこの本の目的を言われると、これは教育の本ではない、と決めつけてしまいたくなる。確かに、子どもや学校の問題を扱っているわけではないが、明らかに、子どもの側から見た学習論を想定しているのである。伝書を理解するための補助線として設定されている〈子どもの身体→態（技芸）→無心→二重の見〉という枠組みそれ自体が、学習者の意識という学習プロセスを提示している。

具体的には、例えば、こうである。「子どもの身体は理想的である。しかし、子どもの身体から離れ、意識的な技芸を習得せねばならない。しかし、再び、その技芸から離れ、無心の舞へと越え出てゆく」。演者が型に入ると、演者の動きは固定化されるが、それによって演者に流れが生じる、ということである。子どもが何かを上達するには、型を繰り返し我がものとすることによって、はじめでできるようになる、というのと同構造に見える。それは、あたかも、発達理論の古典であるジャン・ピアジェの同化と調節を型として想起させる。

この理論枠組みは、〈未分節→分節Ⅰ→無分節→分節Ⅱ〉という「井筒俊彦の東洋哲学の構図（共時的構造化）」をモデルとしている。著者である西平は、この構図を理解するに際して、寒天のメタファーを用いている。それはどんなことかということ、固体の寒天を沸騰させて液体のそれにして、その後、冷やして固体になったそれは、沸騰前と後で同じなのか違うのか。面白い問いである。つまり、子どもが何かをできる前と後では、その失敗は同じなのか違うのか。

この本の焦点となる理論的課題は、世阿弥の伝書を通して、東洋哲学における子ども期の理解と発達研究との関連にある。例えば、「子どもの身体」から「態（技芸）」に関わって、子どもからおとなへとになっていく上で、自己と他者をとりまく超越的な何かを位置づけることは決定的に重要なのではないか。「無心」と関わって、自己超越における意識のゼロ・ポイントからすると、型を身につける者のできるという感覚と、自己流の者のできるという感覚では、その差異はどこから生まれるのか。「子どもの身体」と「無心」と関わって、子どもと自己超越というのは、子どもの身体と無心が重なると同時に、子どもの身体と無心が異なり、同時に、子どもの身体から無心になっていくように見えるのであるが、それ自身が発達と関係性の接点を織りなしているのではないだろうか。などなど、いくつもの新たな問題が湧いてくる。

この本は、一つの交響曲を聴いているような、あるいは、絵画を鑑賞しているような、本から私へ語りかけてくる、そんな感覚がある。その意味では、この本もまた、一つのまとまった芸術作品なのだと思う。

## (2) 教育行政学から

——小川正人『教育改革のゆくえ——国から地方へ』，ちくま新書，2010年

「いま“政治主導”の教育改革に対して、その非を指摘して教育を政治から遠ざけ続けるのではなく、教育課題を政治の真正面の争点に位置づけ国民にその判断と責任を問いながら、政治と教育の調整を図るしくみである新たな教育行財政制度の構築を図る時に来ている」。

教育行政学研究者の立場から中央教育審議会副会長などを歴任してきた著者である小川正人は、教育と政治の関係、および、理論と政策の関係を問いなおすという動機の下、本書を執筆している。その基本的なスタンスは、教育政策形成過程に直接的に関与することで、ダイナミックな教育行政把握を試みようというものである。

本書の目的は、「現行の教育行財政制度を改革することを提案している民主党政権の改革案を、二〇〇〇年以降の自民党政治によって進められてきた教育行財政改革とその下で生起している自治体教育行政の問題を精査しながら検討することである」と書かれているが、教育と政治の関係の再考という観点からすれば、政治と同時に教育も揺れ動くことになるわけであるから、その意味では、現時点においても問題把握の仕方に何ら変わらない。

教育政策・教育政治を分析すると、教育法・教育法制を軽視ないしは無視しているのではないか、という疑問がもたれる。その疑問に対して、本書は、〈法に対する政策・政治〉という視点が、位置づいている。

それは、本書の特徴でもある、「新たな教育行政システム」という制度改革構想を提案しているところに見られる。具体的には、「義務教育財政制度改革案として全額国庫負担の教育特定交付金」と「自治体教育行政の改革案では首長を教育行政の統括責任者とする教育委員会的大幅見直し案」という二つが取り上げられている。義務教育財政制度については、民主党案では、教育一括交付金制度案となっているが、小川は、「現行の義務教育財政制度が抱える問題を是正し、交付税の抜本的な改革と一体化して義務教育の『ナショナル・スタンダード』を確実に確保していく財源保障制度案であると評価することができる」と指摘している。教育委員会制度については、民主党案では、教育監査委員会構想となっているが、小川は、「民主党案の教育委員会制度廃止案を検討してきたが、廃止案に対して指摘される様々な疑義や検討課題を踏まえた時、〔中略〕現行制度の改革案がより適切ではないかと思える」と指摘している。政治との緊張関係の中で、かつ、歴史・国際比較をふまえて提示されるこのような教育改革の提案は、法規範のみよりも、未来へと開かれているという意味において、あるリアリティをもっており、積極的検討に値するものと思われる。

このような小川が主張する「最もよい」教育制度構想ではない「よりよい」教育制度構想は、日本の教育のある可能性を指し示しているのである。

## (3) 社会教育学から

——増山均『余暇・遊び・文化の権利と子どもの自由世界——子どもの権利条約 三一条論——』，青鞥社，2004年

子どもの権利条約の中でユニークな条文なのが、第31条〔休息・余暇、遊び、文化的・

芸術的生活への参加」である。私たちは、余暇・遊び・文化を権利としてとらえる発想がきわめて薄い、余暇・遊び・文化の権利は、子どもと学校のあり方を根本から問いなおす規範的・事実に力をもっている重要な権利である。例えば、学校において子どもが学力をつけることは誰しも疑わないが、それがかえって人間と公教育を抑圧していることを見逃してしまう。それに対して、余暇・遊び・文化の権利は、それを行使することを通して、子どもが人間らしい生き方ができるような人間関係・社会関係を、親・おとな・国家に要求することになるのである。

『子どもの権利条約』第三十一条とは何か、どのような内容を提起しているのかを明らかにするとともに、日本の子どもたちの自由世界をひろげ、豊かな心を育てる上での意義について検討する」という目的から本書を読んでいくと、第31条が成立する要件は、次の二つとなる。

第一、〈有用に対する無用〉。心の教育や奉仕活動などをはじめとする教育改革が、子どもの学校教育にとどまることなく、児童福祉や学校外教育にまで及んでおり、ある意味では、社会が学校化している現状がある。そこには、あることのために何かをおこなう、という有用性の発想が根底にあり、無意味と見えるようなものの中にある意味を見つける、という無用性は存在しない。それに対して、「意味のあることだけ求めるのではなく、意味を問わない時間をも保障すること。労働時間の短縮とともに、学校が子どもを拘束している時間を制限し、毎日の暮らしの中で親と子が共同作業を共にし、余暇と文化を共に味わえるようにすることこそ緊急の課題である」という増山の指摘は、子どもの余暇・遊び・文化の哲学を示しているという意味において、第31条を支える基本的視点である。

第二、〈政策に対する運動〉。教育改革において子どもの居場所づくり・文化活動が課題となっているが、そこでは、一方の当事者である子ども・家族、市民・N G Oが創造してきた子どもの居場所づくり・文化が十分に視野に入っていない、という問題点がある。国による教育政策のみが教育実態を変革しており、市民的共同やN P Oなどの教育運動はそれに反対をしているだけである、という認識である。それに対して、「今日求められている子育ての社会化への対応を豊富なイメージで保障していく主体的な力は、N G O・N P Oと市民的共同のさらなる発展の中にあると言える」という増山の指摘は、子どもの余暇・遊び・文化の内容を示しているという意味において、やはり、第31条を支える基本的視点である。

実践的には、子どもの権利条約市民・N G O報告書をつくる会の展開として、理論的には、国民の教育＝文化権論の発展として位置づく、増山の「アニメーションの人間学」は、教育をとらえなおす新しい地平を切り拓いているのである。

### (3. ふたたび、つづける)

このように、教師をとらえる「教員養成の型」について、ホリスティック教育を手法として、教育哲学・教育行政学・社会教育学の分野から、分析を試みた。

「其の三」は、ふたたび引き続いて、教育における「青年＝若者とナショナリズム」という課題意識について思考することにした。

#### 【参考文献】

○西平直『教育人間学のために』、東京大学出版会、2005年

○鈴木忠・西平直『生涯発達とライフサイクル』、東京大学出版会、2014年

- 宮盛邦友「教員養成制度と求められる教師像」大津尚志・坂田仰編『はじめて学ぶ教職の基礎 教師になることを考えるあなたに』, 協同出版, 2006年
- 宮盛邦友「書評 同僚性の再構築をめざす反省的实践家による学びの共同体という現代学校改革——①佐藤学『学校改革の哲学』, 東京大学出版会, 2012年4月、②佐藤学『学校を改革する 学びの共同体の構想と実践』, 岩波ブックレット, 2012年7月、③佐藤学『学校見聞録 学びの共同体の実践』, 小学館, 2012年7月、の刊行によせて——」学習院大学文学部教育学科・教育学研究会『学習院大学教育学・教育実践論叢』 第一号, 2014年
- 宮盛邦友「〈子どもの権利〉と〈教育における能力主義批判〉の教育学理論的分析——〈人間形成と学校文化〉としての現代教育学に向けて——」学習院大学文学部『研究年報』 第61輯, 2015年

## スコラ・カントールムの礼拝機能と組織構造 ——『ローマ式次第書Ⅰ』の分析を通じて——

The Liturgical Functions and the Organization of the Roman *Schola Cantorum*:  
A Survey of *Ordo Romanus I*

山本成生\*  
YAMAMOTO Naruo

### はじめに

本稿は、西洋における初の本格的な音楽組織であり、また何らかの音楽教育も担っていたとされるローマのスコラ・カントールムの礼拝における機能とその組織構造を考察するものである<sup>(1)</sup>。以下では、まず議論の土台となる『ローマ式次第書Ⅰ』という史料の基本的な情報を整理し、次にそこから初期中世のローマ教会においてスコラ・カントールムが担っていた礼拝上の役割や義務を確認する。その上で、この音楽組織の制度的な構造や構成員の身分についての考察を行う。

### 1. 『ローマ式次第書Ⅰ』の概要

一般に*Ordo Romanus*（あるいは複数形の*Ordines Romani*）の名称で知られるテキストは、初期中世のローマ教会における典礼の「式次第」ordoを記したものである。すなわち、ミサや洗礼などの宗教儀礼の一連の手順を示すことがその目的であり、そこで唱えられる祈禱文自体は含まない——ごく短いものを除く——点で「式文書」sacramentariumなどとは区別される<sup>(2)</sup>。この史料類型は典礼学の碩学であるミシェル・アンドリュエにより、20世紀前半に決定版ともいえる校訂・刊行がなされた<sup>(3)</sup>。その際、彼は「式次第」の内容や用途に基づき、その種類を50に分類した。そのなかでも本稿で検討される『ローマ式次第書Ⅰ』*Ordo Romanus I*は、教皇が挙行するミサの手順を記したもっとも古いものとされ、典礼史研究において、とりわけ重要な価値を有している。

#### (a) 写本の伝来と名称の由来

西洋中世の多くのテキストと同様に、この史料の「原本」は現存しておらず、その内容や作成時期・意図などは「写本」manuscriptを通じて知る他はない。『ローマ式次第書Ⅰ』は多くの写本から伝わっているが、アンドリュエはテキストを校訂するために、9世紀初頭から11世紀にかけて、おもにフランク王国内で作成された23の写本を選定している（表1を参照）。*Ordo Romanus*という名称は、それらにほぼ共通する冒頭句「ミサがいかに<sup>インキビット</sup>挙行されるかに関するローマ教会の聖職者の規定書が始まる」Incipit ordo ecclesiasticus romane ecclesie qualiter missa celebraturに基づく。

---

\* 学習院大学教職課程非常勤講師

表1 『ローマ式次第書Ⅰ』の写本一覧

| 記号             | 作成年代   | 現所蔵機関・写本番号                         |
|----------------|--------|------------------------------------|
| A              | 10世紀   | スイス、ザンクト・ガレン修道院図書館、140番            |
| B              | 10世紀   | スイス、ザンクト・ガレン修道院図書館、446番            |
| C              | 9世紀    | フランス、パリ国立図書館、ラテン語2399番             |
| E              | 11世紀   | スイス、アインジーデルン修道院図書館、110番            |
| F              | 815年頃  | イタリア、ヴェローナ大聖堂図書館、92番（旧87番）         |
| G              | 9世紀    | スイス、ザンクト・ガレン修道院図書館、614番            |
| H              | 9世紀    | スイス、ベルン市立図書館、289番                  |
| L              | 10世紀末  | イギリス、大英博物館、Additions 15222番        |
| M              | 9世紀初頭  | フランス、モンペリエ大学医学部図書館、412番            |
| N              | 9世紀    | フランス、パリ国立図書館、ラテン語14088番            |
| O              | 11世紀末  | ヴァチカン図書館、オットボーニ写本ラテン語312番          |
| P              | 9世紀    | ヴァチカン図書館、パラティーニ写本ラテン語47番           |
| Q              | 10世紀初頭 | デンマーク、コペンハーゲン国立図書館、3443番           |
| R              | 825年頃  | ドイツ、バイエルン州立図書館、ラテン語 14510番         |
| S              | 11世紀末  | イタリア、ヴィットーリオ＝エマヌエーレ国立図書館、ラテン語2096番 |
| T              | 825年頃  | ドイツ、ケルン大聖堂図書館、138番                 |
| V <sup>1</sup> | 11世紀   | ヴァチカン図書館、ラテン語1146番                 |
| V <sup>2</sup> | 11世紀   | ヴァチカン図書館、ラテン語1147番                 |
| V <sup>3</sup> | 11世紀   | ヴァチカン図書館、ラテン語1148番                 |
| W              | 9世紀初頭  | ドイツ、ヴォルフエンビュッテル州立図書館、4175番         |
| X              | 11世紀   | イタリア、マルチャーナ国立図書館、Liturgica 53番     |
| Y              | 9世紀末   | フランス、アルビ市立図書館、42番                  |
| Z              | 10世紀初頭 | スイス、チューリヒ州立図書館、102番                |

出典) Andrieu, *Les Ordines Romani*, vol. 2, pp. 4-5.

## (b) テクストの内容

ここでいうミサは、典礼史において「行幸ミサ」Stational Massと呼ばれている<sup>(4)</sup>。すなわち、復活祭などの特定の祝日に教皇が中世盛期までのその座所であるラテラノ宮殿から「指定教会」に向かい、そこでミサを挙行するというものである。

『ローマ式次第書Ⅰ』はその手順を記したものであるが、写本の大半は、ミサの式次第に先立ちローマ市内に7箇所あった「教会管区」regioに関する説明から始まっている。これらの管区は特定の祝日のミサをそれぞれ受け持つ。例えば復活祭当日は「第三区」が担当し、サンタ・マリア・マッジョーレ大聖堂が「指定教会」となる。各管区には固有の助祭、副助祭、侍祭がおり、一連の儀礼において主要な役割を果たす<sup>(5)</sup>。

では、行幸ミサの大まかな流れを確認しておこう。各管区の聖職者や世俗の代表は、担当する祝日になると、日の出前にラテラノ宮殿に集合し、教皇を出迎える。教皇は輿に乗り、序列に基づいて厳格に配置されたそれらの随員に先導され、指定教会へと行進する。教会に到着すると教皇は祭壇ではなく、まず「聖具室」secretariumに入り、専用の座に着く<sup>(6)</sup>。その後は、おおむね「トリエント・ミサ」Tridentine Massの式次第に沿ったもの——ただし一般信徒が能動的に関わることはない——となっている。すなわち現代風に構成を示すと、①開祭の儀（入堂、挨拶、光栄讃詞、憐みの讃歌）、②言葉の礼拝（聖書書簡・詩篇・福音書からの朗読ないしは歌唱。ただし信仰宣言はない）、③感謝の礼拝（パンと葡萄酒の奉納、感謝の讃歌、奉納文とそのなかで行われる聖変化）、④交わりの儀（神の子羊、聖体分割、聖体拝領、聖体拝領後の祈り）、⑤閉祭の儀（終祭誦と退堂）

の順に細かい動作や短い文言が記される<sup>(7)</sup>。そして、教皇が聖職者を引き連れ聖具室に戻るところで、『ローマ式次第書Ⅰ』の記述は終わる。

#### (c) テキスト成立の時期

こうしたテキストは、いつごろ成立したものなのだろうか。アンドリュースは、テキスト成立を7世紀末とするルイ・デュシェーヌの古典的な定義を踏まえ<sup>(8)</sup>、さらなる検討を行っている。しかしながら、その結論は「これらすべての手掛りから、『ローマ式次第書Ⅰ』が7世紀末より前に書かれたとは考え難いという印象を受ける」というもので、それとさして変わりはない<sup>(9)</sup>。よって、今日では「8世紀初頭（ないしは前半）」というが、テキスト成立年代に関する定説となっている。

ただし、ここで典礼テキストならではの厄介な問題が存在する。すなわちそれは、長い年月をかけて積み重なり形成された様々な儀礼行為のある時点を記録したものであり、重層的な構造になっている。よって、その一部はかなり古い年代まで遡ることが可能となる。

『ローマ式次第書Ⅰ』に関しては、「指定教会」が重要なキーワードとなる。前述の7管区による分担は、典礼学の大家であるテオドール・クラウザーが「タイプⅡ」と分類した645年に由来する『福音書抄録集』*capitulare evangeliorum* にも記載がある。他方で、都市ローマにおける管区単位の礼拝は、レオ1世（位440-61年）の説教集にすでに窺うことができる。したがって、その間の約200年間にそうした各管区の礼拝と教皇によるそれが結び付き、「行幸ミサ」が成立したことは間違いない。ただし、それがいつ、どのように行われたのかという問題は、答えるのが非常に難しいと言わざるを得ないのである<sup>(10)</sup>。

#### (d) テキストの作者とその意図

最後に、この『ローマ式次第書Ⅰ』が誰によって、どのような意図で作成されたのかという問題が残されている。これもまた、前述の通りこの史料にはオリジナルが現存せず後代の写本からのみ伝来する点や、典礼テキスト独特の複雑な性格から、解明が極めて困難な問題である。ここではアンドリュースの詳細な——だが確定的な結論に到らない——検討を瞥見するに留めよう<sup>(11)</sup>。

彼はまず、文献学の常として『ローマ式次第書』の写本の「系統樹」*arbre généalogique*を作成する。それによると表1で示した写本群は4種の系統に分類される。まず、G写本は前述のローマ市内の教会管区に関する説明を欠いているという点で、他のすべての写本と一線を劃し、テキストの最初期の形態——写本自体は決して古くはないが——を伝えるものとされる。その影響を受けたABEV<sup>1</sup>V<sup>2</sup>V<sup>3</sup>写本と、CHLMOPQY写本の2群はまとめて「 $\alpha$ 系列」とされ、ローマ典礼の性格を強く示し、またフランク王国のなかでも現在のフランスの教会・修道院に由来するとみなされる。他方で、残るFNRSTXZW写本は「 $\beta$ 系列」とされ、ガリア典礼の要素に富み、現在のドイツまたはスイスに由来するとされる。この系統樹により、テキストの原初的な形態と（現存する写本の筆生が参考にしたであろう）失われた先行写本群の性格は、ある程度は明らかになるという。

とはいえ、それによりテキストの作者とその意図が明確になるわけではない。もちろん、ローマ教会（特に教皇庁）の聖職者がそれを記した可能性は高い。だが、日常的に行っている礼拝の所作をわざわざ記録する意図が不明である。他方で『ローマ式次第書Ⅰ』はガリア式典礼が行われていたフランク教会・修道院を「ローマ化」するために、フランク王国の聖職者によって作成されたという主張がある。表1で示した諸写本の分布や、8世紀

半ば以降のカロリング朝フランク王国とローマ教皇庁の接近という政治史・文化史の流れを踏まえると<sup>(12)</sup>、これは確かに妥当な解釈にみえる。またテキスト内部にも、教皇が「東を向いて立つ」stat versus ad orientemという、それを裏付ける表現が存在する<sup>(13)</sup>。だが、同時にこのテキストには、ローマ典礼の手本を求めるフランク教会の関係者にはまったく必要のない、教皇との会食に与る者<sup>あずか</sup>に関する詳細な取り決めも含まれている<sup>(14)</sup>。よって、ローマ起源説もまた捨て難いのである。では、ローマ教皇庁による一種の外交戦略として作成されたと考えることはできないか。その可能性も十分あると思われるが、そうなると、今度は前述のテキストの成立年代が早すぎるという問題が生じてしまうのである。

いずれにせよ、確実なことは、この『ローマ式次第書Ⅰ』は少なくとも8世紀後半以降のフランク王国においてはよく知られたテキストであり、同地の教会や修道院でのローマ式典礼の実践や何らかの教育目的で重用されていたという事実である。

## 2. スコラ・カントールムの礼拝機能

それでは『ローマ式次第書Ⅰ』から、教皇による「行幸ミサ」におけるスコラ・カントールムの役割を検討しよう。スコラ関連の記述は表2に示した通りであるが、以下では重要な事項に限り、テキストの内容を検討する。

表2 スコラ・カントールム関連の記述一覧

| 場所  | ミサの該当箇所 | 役割・義務等                       |
|-----|---------|------------------------------|
| 37  | 開祭の儀    | 教区副助祭の呼び掛けに応え、独唱者の氏名を報告する    |
| 38  | 開祭の儀    | 上記の副助祭が独唱者の名前を教皇に伝える         |
| 39  | 開祭の儀    | 歌手の人選に変更は許されず、違反すれば第四席は破門される |
| 40  | 開祭の儀    | 教皇がスコラに「入祭唱」を歌い始めるよう指示する     |
| 42  | 開祭の儀    | 第四席は司祭席に向かい、スコラの首脳に指示を仰ぐ     |
| 43  | 開祭の儀    | スコラは規則正しく2列に並ぶ               |
| 44  | 開祭の儀    | 首席が「入祭唱」を歌い始める               |
| 49  | 開祭の儀    | 教皇を先導する蠟燭持ちらがスコラの列に加わる       |
| 50  | 言葉の礼拝   | 教皇の合図で首席が「栄光讃詞」を歌い始める        |
| 52  | 言葉の礼拝   | 「憐みの讃歌」を斉唱する                 |
| 57  | 言葉の礼拝   | スコラの独唱者が「アレルヤ唱」を歌う           |
| 80  | 感謝の礼拝   | 第四席が専属副助祭に聖水が入った水差しを渡す       |
| 85  | 感謝の礼拝   | 奉納の支度が整うと教皇はスコラに歌唱の停止を命ずる    |
| 98  | 交わりの儀   | 教皇自身が聖体分割を行う際、「神の子羊」を斉唱する    |
| 105 | 交わりの儀   | 助祭が聖体分割を行う時は大助祭の指示で斉唱する      |
| 117 | 交わりの儀   | 教皇自身が聖体拝領を行う際、「聖体拝領唱」を歌う     |
| 118 | 交わりの儀   | 教皇より聖体を拝領できるスコラ関係者の人数        |
| 122 | 交わりの儀   | 聖体拝領後の祈りの際、首席が「栄唱」を唱える       |
| 126 | 閉祭の儀    | 退堂の際のスコラの順番                  |

注)「場所」はアンドリュウによる節番号を指す

(a) 開祭の儀

指定教会へ到着し、聖具室に入った教皇は、助祭らの補助を受けつつ専用の腰掛けに座す。助祭らは教皇に挨拶をした後、聖具室を出て、その扉の前で祭服に着替える。また、助祭の一人は福音書の朗読を担当するので、「教皇の代理」である大助祭が管理する書籍を準備する。よって聖具室には、首席護民官、教区書記、教区護民官、副助祭、教皇のパリウムを持つ専属副助祭 *subdiaconus sequens* のみが残る。教皇は教区の副助祭の扶けを受けつつ、厳格な順序に基づいて祭服に着替える。それが終わると前述の専属副助祭が教皇に挨拶し、「聖下、祝福を宣言され給う」 *Iube, domne, benedicere* と述べる。教皇は「主は我らを済め給う」 *Salvet nos dominus* と言い、他の者たちは「アーメン」 *Amen* と応える<sup>(15)</sup>。

その後、教区副助祭の一人が聖具室を出て、「スコラよ」 *Scola (sic)* と言う。スコラ・カントールム（の構成員）は「おります」 *Adsum* と答える。続いて、副助祭は「誰が詩篇独唱を歌うのか」 *Quis psallit* と訊く。これに対してスコラは「某です」 *Ille et ille* と答える。副助祭は教皇のもとに戻り、「聖下の僕である教区副助祭某が使徒の書簡を読み、同じくスコラ・カントールムの某が歌います」 *Servi domini mei talis subdiaconus regionarius legit apostolum et talis de scola cantat* と述べる<sup>(16)</sup>。その次の文は、とりわけ重要である。

これ以降、朗読者や歌手の人選に関する変更は許されない。もし、そのようなことが生じた場合、歌手の事項を教皇に常に伝える役割を担うアルキパラフォーニスタ、すなわちスコラの第四席は破門に処される<sup>(17)</sup>。

続いて、教皇が入堂するための準備がなされる。教皇はスコラが入祭唱を歌い始めるよう、その側に立つ専属副助祭に合図を送る。すると後者は聖具室の入口前に向かい、「明かりを点けよ」 *Accendite* と言う。蠟燭が点火されると、彼は提香炉をもち、香を焚きながら教皇を先導する。その間、スコラの「第四席」 *quartus* は（おそらく内陣にあると思われる）「司祭席」 *presbiterium* へ赴き、そこにいる「首席」 *prior*、「次席」 *secundus*、「第三席」 *tertius* に対して、「閣下、お命じください」 *Domne, iubete* と述べる<sup>(18)</sup>。するとスコラ・カントールムの構成員は隊列を組み、聖具室より祭壇に向かう教皇を迎える。

彼らは立ち上り、規則正しく祭壇前を通り、以下の順序で2列に並ぶ。すなわち〔成人〕歌手は腰掛け席寄りに並び、子供たちはもう一方の側である下方に立つ。すると、スコラの首席はすぐに「入祭唱」を歌い始める。その声を聞いた助祭らは、ただちに聖具室にいる教皇のもとに向かう<sup>(19)</sup>。

かくして、教皇はスコラ・カントールムの歌唱に迎えられ、大助祭や香で先導する専属副助祭、蠟燭を持つ7人の教区侍祭らとともに祭壇に向かう。一行が祭壇に近づき、聖遺物への会釈を終え、スコラ・カントールムの隊列の場所まで来ると、前述の7名の蠟燭持ちは右に4名、左に3名の2列に分かれ、教皇はそこ（その間？）を通過し、内陣の中心部に到る。教皇は祭壇に一礼し、祈り、そして十字を切り、週番司教、大助祭、そしてすべての助祭に対して、親睦の接吻をなす<sup>(20)</sup>。

(b) <sup>グローリア・パトリ</sup>「光栄讃詞」

すると、スコラ・カントールムは2曲目の聖歌を歌い始める。

そして〔教皇は〕スコラの首席に目を遣り、「光栄讃詞」を歌うよう合図を送る。スコラの首席は教皇に会釈をして、これを歌い始める。その間、スコラの第四席は教皇の前に歩み出て、祭壇の前に祈禱台を置く。教皇はその上に肘をつき、〔聖歌の〕

歌詞の繰り返しまで祈り続ける<sup>21)</sup>。

「栄光讃詞」の歌詞の「元始はじめにあり」Sicut eratが唱えられると、同じように跪ひざまずいて祈っていた助祭らが立ち上がり、祭壇に会衆をした後、教皇のもとに近づく。すると教皇も起きて福音書に口づけをし、自身の席へ進み東方を向いて立つ<sup>22)</sup>。ここで入堂式は終わる。

#### (c) 「キリエ・エレイソン憐みの讃歌」

続く「憐みの讃歌」については興味深い記述があるので、まず引用しておこう。

聖歌が終わると、スコラは「憐みの讃歌」を歌い始める […]。スコラの首席は、教皇が「[「憐みの讃歌」の] 繰り返しを何回にすべきか彼に合図を送れるように、注意深く教皇の方を向き、頭こうべを垂れておくこと<sup>23)</sup>。

スコラ・カントールムが「憐みの讃歌」を歌い終わると、教皇は信徒らの方をふりむき、典礼暦によっては「天グロリア・イン・エクセルシシス・デーオーのいと高きところには神の栄光あれ」を唱える。これが終わるまでに教皇は一度祭壇の方を向き、また（信徒の方向へ）ふりかえって「汝らの間に平和を」Pax vobisと言う。そして再び祭壇を見て、「祈りましょう」Oremusと言う。この「神と人間の仲介者」としての象徴性に満ちた儀礼が終わると、教皇は自身の席に着座し、週番司教や週番司祭も座る<sup>24)</sup>。以下、教区副助祭や司教、司祭、蠟燭持ちへの簡単な指示を経て、『ローマ式次第書 I』における開祭の儀は終わる。

#### (d) 「グラドゥアーレ昇階唱」等

続く『ローマ式次第書 I』の記述は、現代で言うところの「言葉の礼拝」に入る。すなわち、聖書の書簡朗読、詩篇に基づく交唱歌の斉唱、そして福音書の朗読が教皇以外の特定の聖職者により、「アンボ」amboと呼ばれる朗読台の上でなされる（図1を参照）<sup>25)</sup>。スコラ・カントールムが担当するのは、言うまでもなく交唱歌である。

関連する式次第を検討する前に、まずこの「交唱歌」について確認しておこう。詩篇の朗読（ないしは歌唱）は、少なくとも4、5世紀にはミサの一部として制度的に確立していたようである。そして、6、7世紀に待降節から四旬節、復活節、五旬節にいたる教会暦が整備され、特定の祝日に合わせた「固有式文」*proprium*が完備される過程で、それは（少なくともローマ教会において）スコラ・カントールムが担当する「聖歌」として位置付けられるようになる<sup>26)</sup>。

そうした聖歌は「昇階唱」、「アレルヤ唱」<sup>27)</sup>、あるいは「トラクトウス詠唱」などと呼ばれた。「昇階唱」は「階段」を意味する*gradus*から生じた名称で、歌手がアンボに登のぼって歌うことから、そう呼ばれた。「昇階唱」は一年を通じて歌われるが、復活祭後の日曜日から聖霊降誕祭後の土曜日は、それに加えて「アレルヤ唱」が歌われるか、あるいは「昇階唱」に代わって二つの「アレルヤ唱」が行われることもあった。最後の「詠唱」は、四旬節の間の日曜日、聖金曜日、聖土曜日などにおいて歌われた。

これを踏まえ、『ローマ式次第書 I』の記述をみてみよう。

続いて、歌唱集を携えた歌手が「アンボに」登壇し、交唱歌を吟ずる。「アレルヤ唱」が唱えられる時期ではそれが、そうでない場合は「詠唱」が歌われる。いずれでもない場合は、交唱歌のみが歌われる<sup>28)</sup>。

この箇所には写本による表記の相違がみられる。すなわち、他の写本群とは明らかに異なる系統に属する前述の「G写本」（9世紀）では「詠唱」についての記述がなく、他方より後代の「S写本」（11世紀末）では、「交唱歌」*responsum*という語が中世盛期以降に用いられた「昇階唱」*gradale* (*sic*) に置き換わっている<sup>29)</sup>。なお、写本は現存せずゲオル

ギウス・カッサンデルによる刊行版（16世紀）のみから伝わる『ローマ式次第書Ⅵ』では、「昇階唱」と「アレリヤ唱」は異なる歌手が歌う旨が記されている<sup>30)</sup>。これらの記述の相違が演奏実践の変遷のあり様を伝える重要な証言であることは明白であるが、ここでは深くは立ち入らない。

図1 アンボ（ラヴェッロ大聖堂、1130年）



#### (e) 聖餐式

助祭による福音書の朗読の後に、ミサの中心部分である「聖餐式」が始まる。ここでのスコラ・カントールムの役割は裏方的なものなので、瞥見するに留める。

まず「パンと葡萄酒の奉献」で、教皇、週番司祭、大助祭、教区副助祭らが儀礼を行っている間、スコラ・カントールムは何らかの聖歌を演奏しており、教皇の合図でそれをやめる<sup>31)</sup>。続く「聖体分割」は最初に教皇自身が、続いて助祭らも行うが、その間、スコラは「神の子羊」の斉唱している<sup>32)</sup>。聖体拝領は週番司教や週番司祭らも取り仕切るが、スコラが「聖体拝領唱」を歌い始めるのは、教皇が（事前に選定された人々に対して）行ってからである。この聖歌は該当する者全員の聖体拝領が終わり、教皇が「光栄讃詞」を始めるよう合図するまで続く<sup>33)</sup>。「聖体拝領後の祈り」では、教皇は信徒の方を向いているため、教区副助祭が十字を切るのが合図となり、スコラは聖歌を歌い始める<sup>34)</sup>。

### 3. 組織構造と構成員の身分

続いて『ローマ式次第書Ⅰ』から窺えるスコラ・カントールムの組織構造と構成員の社会的身分について考えてみたい。

#### (a) 定員と組織としてのまとめ

まずスコラ・カントールムは、「首席」「次席」「第三席」「第四席」ら首脳と、パラフォニスタ *paraphonista*（この呼称について後述する）と呼ばれる成人歌手、そして「子供たち」 *infantes* から構成されていた。これらの総数は不明であるが、『ローマ式次第書Ⅰ』には「祝日にはスコラの12名」 *in diebus festis de scola duodecim* が教皇よりの聖体拝領を授かることができるという記述がある<sup>35)</sup>。同じ特権を有する教区の高官とは異なる表現から、上記の文言は「多数いるなかから選ばれた12名」と解釈するのが妥当と思われる。スコラの総数はこれより推定する他はない<sup>36)</sup>。

全体としての組織のあり方は、どのようなものであったのであろうか。近年、初期中世の教会音楽家に関する卓越した研究を著したクリストファー・ペイジは、教区副助祭の問いかけに対して、一人称単数で「おります」Adsumと応えている点に、スコラ・カントールムの組織としての一体性をみている<sup>37)</sup>。しかし、聖具室と主祭壇の位置関係とスコラの配置がはっきりしない限り、この主張は全面的に支持できるものではない。というのは、少なくとも「首席」「次席」「第三席」は内陣にいることがわかるので、ここで「おります」と言うのは「第四席」一人である可能性もあるからである。

なお、行幸ミサが終わり、教皇を始めとした聖職者が聖具室に向けて退出する最後の場面は、教会制度におけるスコラの地位をよく示しているといえよう。すなわち、蠟燭持ちや香を焚く教区副助祭らに先導され教皇が退出すると、内陣にいた聖職者が身分ごとに付き従うが、スコラ・カントールムは司教、司祭、「修道士」monachusの後で、「印章旗持ちの一人」miles draconarius、「十字架持ち」baiulus、「蠟燭持ち」cereostatatus、侍祭らの前である<sup>38)</sup>。

## (b) 首脳と「アルキパラフォーニスタ」

スコラの上層部については、ジョゼフ・ダイアーによって、ある程度の部分は詳らかに<sup>つまび</sup>なっている。すなわち、『ローマ式次第書Ⅰ』の記述にみられた「首席」から「第四席」にいたる厳格な階層秩序は、ローマ市の教区護民官や書記にもみられる制度であり、教会組織においても6世紀の名義教会titulusの司祭職に確認される<sup>39)</sup>。では彼らの間には、どのような職能の差異があったのであろうか。先に検討した『ローマ式次第書Ⅰ』からは、スコラの長として「首席」が教皇の合図を受けて聖歌の演奏開始や停止を掌る点や、「第四席」が音楽に関する実質的な責任者であり、かつ侍祭としての性格も合わせ持つ「筆頭歌手」であったことがわかった。他方で「次席」「第三席」の役割に関する記述はほとんどなく、これは他の『ローマ式次第書』においても同様である。

そこで貴重な手掛かりとなるのは、教皇パウルス1世（位757-67年）が、フランク王ピピン3世（小ピピン）に宛てた書簡である<sup>40)</sup>。そこにはフランク教会の典礼改革のために、スコラ・カントールムからルアン大聖堂に派遣された「シメオン」Simeonという歌手に関する記載がある。教皇は当時のスコラの「首席」であるグレゴリウス某が死去したため、シメオンのローマ帰還を要請しているが、ここからスコラ・カントールムの座次は基本的に年功序列であったことが窺えるのである<sup>41)</sup>。

最後に、スコラ・カントールムの音楽的事柄に関する実質的な責任者であり、「アルキパラフォーニスタ」archiparafonistaとも呼ばれる「第四席」についてみておこう。彼は教皇の祈禱台を用意するのみならず、聖餐式において聖盃に注ぐための水差しを専属副助祭に手渡すといった名誉ある役割も担っていた<sup>42)</sup>。他方で、アンボで歌う独唱歌手の人選に関して事前の告知と異なる変更がなされた際に、第四席が「破門に処される」という記述は注目に値する。実際、これは奇異な表現である。というのは『ローマ式次第書Ⅰ』におけるこれ以外の「破門」の適用は、各教区の聖職者全員に対して、教皇が執り行う聖務に欠席してはならないとする冒頭の規定のみだからである<sup>43)</sup>。なぜ、スコラの第四席のみが名指しされ、このようなある種の脅迫的な条項を課されているのであろうか。先行研究においてこの問題に触れているのは、ペイジのみである<sup>44)</sup>。ただし、彼もスコラが「行幸ミサ」で重要な役割を担っているにもかかわらず、教会制度におけるその地位は低かった点を強調しているものの、その理由や意味をそれほど深く掘り下げてはいない。おそらくこれは「孤児院」としてのスコラの性格や、少なくともラオディケア公会議（363年頃）

以降は確認し得る教会当局による「音楽家」への警戒心などの現れであると思われる<sup>(45)</sup>。だが、この仮説を証明するためには、より広範囲にわたる史料の検討を待たなければならないであろう。

### (c) 成人歌手と子供たち

その他の成人歌手を呼称する「パラフォニスタ」parafonistaという語はギリシア語に由来し、「行幸ミサ」がビザンツ帝国の皇帝礼拝の影響も受けていることと関連すると思われる。だが、『テュピコン』*Τυπικόν*の名で知られる現存するビザンツ教会の典礼書には、この言葉は存在しない<sup>(46)</sup>。そこで、かつてピーター・ヴァーグナーとアメデ・ガストゥエによって、その内実について論争が行われた<sup>(47)</sup>。彼らの焦点は、4世紀以降のギリシア語による音楽理論書に現れ、「4度または5度の音程差」を意味する「パラフォニア」*παρὰφωνία*という概念と、スコラの成人歌手の関係であった。しかし、これを「多声音楽の歌手」とみる前者の見方も、「(少年らの) 側にいる歌手」とみる後者のそれも現在では受け入れ難い。ここではダイアーが示唆するように、ある種の「アルカイックで高貴な響き」として使用された可能性もあることを記すに留めよう<sup>(48)</sup>。

スコラ・カントールムに所属する「子供」——といっても「少年」のみ——について、ダイアーは近年、まとまった論考をなしている<sup>(49)</sup>。それを十分に紹介・検討する紙幅の余裕はないが、彼は他の『ローマ式次第書』や初期中世のローマにおける聖職者のキャリアのあり方を検討しつつ、スコラがビザンツのモデルに準じた孤児院制度の影響を受け、ある種の「徒弟」として子供たちを養育していたと主張している。

## おわりに

本論第2章で示した通り、教皇による「行幸ミサ」において、スコラ・カントールムは小さくない役割を担っていた。それは入堂や祈り、聖体拝領といった教皇の諸々の儀礼を荘厳に演出し、また選抜された者はアンボに登り、その自慢の歌声を教会内に響かせた。それが具体的にどのようなものかを知ることは困難であるが、ミサはそうした聖歌に満たされ、その担い手である「音楽家」は教会制度のなかで確固たる地位を得ていたようにみえる。そして、第1章で触れたように『ローマ式次第書』がある種の「手本」としてフランク王国の諸教会・修道院に広く紹介されることで、上記の傾向は加速し、またより確かなものとなった。その帰結が9世紀における「グレゴリオ聖歌」と「記譜法」の誕生であったといえる。これを踏まえると、スコラ・カントールムと『ローマ式次第書Ⅰ』は、その後の教会音楽の発展のための枢要な因子であったのである。

ただし、このような肯定的な点のみを強調することは、この史料の一側面を照射しているにすぎない。初期中世における教会音楽家のあり方に関する理解は、ページの研究により大幅に深化された。彼が強調するのは、キリスト教会がその初期の段階から典礼において「音楽」を重視し、高度な理論を構築し、そして時としてそれを政治的に利用する一方で、「音楽家」の独断専行は警戒し、彼らを常に管理下に置こうと努めていた事実である<sup>(50)</sup>。本稿でも触れた「第四席」に対する破門規定は、まさに教会当局のこの姿勢をよく表しているものといえよう。

最後にこれを補足するものとして、『ローマ式次第書Ⅰ』における「助祭」の位置付けをみておきたい。助祭は教皇の所作をより親密に補助するだけでなく、福音書の朗読においては「主は汝の心と唇のなかに御座します」*Dominus sit in corde tuo et in labiis tuis*と教皇より「小声で」*tacite*語りかけられ、2名の副助祭（その片方は教皇の提香炉を持つ）

と2名の侍祭<sup>したが</sup>を随えて、アンボに向かうのである<sup>51</sup>。副助祭やスコラ（の独唱者）とは明らかに異なるこの破格の扱いは、595年に教皇グレゴリウス1世がローマで開催した教会会議の第一決議——ミサにおいて助祭は福音書以外のテキストを歌ってはならず、「詩篇ないしはその他の朗読」は副助祭ないしは「必要があれば、より下位の聖職者」が担当すべきとするもの——との連関で理解すべきものであろう<sup>52</sup>。

要するに、本稿で検討したスコラ・カントールムの8世紀初頭のあり方は、典礼における「音楽家」の限定的な活躍を是認する教会当局の方針を、（おそらく初めて）具体的に示したものと位置付けられるのである<sup>53</sup>。

## 【注記】

- (1) スコラ・カントールム成立の正確な時期はわかっていないが、少なくとも7世紀後半には、ローマ教皇庁において制度的に確立していたようである。しかし、それは都市ローマと強く結び付いた組織であったため、中世盛期に教皇が頻繁にローマを不在にするようになると、存在感を失い始める。14世紀に教皇庁がアヴィニョンに移るとその流れは決定的になり、1370年に正式に廃止された。スコラに関する文献は多数あるが、差し当たり以下を参照。J. Dyer, “The Schola Cantorum and its Roman Milieu in the Early Middle Ages”, in P. Cahn and A.-K. Heimer (eds.), *De musica et cantu: Helmut Huckle zum 60. Geburtstag*, G. Olms, 1993, pp. 19–40; id., “Schola cantorum”, in F. Blume and L. Finscher (eds.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: Sachteil* 8, Bärenreiter, 1998, pp. 1120–22. 山本成生「スコラ・カントールムの生成と伝播」『西洋中世研究』7号（2015年）、56–72頁
- (2) 中世キリスト教会の典礼書の史料類型については以下を参照。E. Palazzo, *Histoire des livres liturgiques: Le Moyen Age. Des origines au XIII<sup>e</sup> siècle*, Beauchesne, 1993.
- (3) M. Andrieu (ed.), *Les Ordines Romani du haut Moyen Âge* (5 vols), Spicilegium Sacrum Lovaniense, 1931–61. 『ローマ式次第書 I』は、その第2巻に収められている。なお、本論で引用する際は *Ordo Romanus I* と略記し、それにアンドリューによる節番号を付し、該当箇所を指示する。
- (4) この表現は、史料における「[教皇の] 行幸先としてあらかじめ指定された教会へ」*ad ecclesiam ubi statio antea fuerit denuntiata* (*Ordo Romanus I*, 24) という表現から生じたものであろう。
- (5) この制度全般に関しては以下を参照。A. Chavasse, *La liturgie de la ville de Rome du V<sup>e</sup> au VIII<sup>e</sup> siècle: une liturgie conditionnée par l'organisation de la vie in urbe et extra muros*, Pontificio Ateneo S. Anselmo, 1993, pp. 231–46.
- (6) *Ordo Romanus I*, 24–29.
- (7) ① *Ordo Romanus I*, 30–55; ② *Ordo Romanus I*, 56–66; ③ *Ordo Romanus I*, 67–90; ④ *Ordo Romanus I*, 91–123; ⑤ *Ordo Romanus I*, 124–26.
- (8) L. Duchesne, *Origines du culte chrétien: Étude sur la liturgie latine avant Charlemagne*, E. de Boccard, 1889, p. 158. この年代の根拠は以下の通りである。(a) 680年代以降に史料に登場する *diaconia* の記載、(b) ラテラノ宮殿が（7世紀まで用いられていた *episcopium* ではなく）*patriarchium* と称されている点、(c) 教皇庁組織に大きな発展がみられる点、(d) セルギウス1世（位687–701年）が導入した「神の子羊」の祈禱が含まれている点。
- (9) Andrieu, *Les Ordines Romani*, vol. 2, p. 40.

- (10) Cf. Chavasse, *La liturgie*, pp. 231–33; Palazzo, *Histoire*, pp. 110–13.
- (11) Andrieu, *Les Ordines Romani*, vol. 2, pp. 5–37, 52–64.
- (12) 政治史の概要については以下を参照。T. Noble, *The Republic of St. Peter: The Birth of the Papal State, 680–825*, University of Pennsylvania Press, 1984, pp. 256–76.
- (13) *Ordo Romanus I*, 51. フランク王国の教会とは異なり、ローマの諸聖堂は必ずしも聖地イェルサレムの方角である「東」に向けて建てられているわけではない。よって、例えば、サンタ・マリア・マッジョーレ大聖堂で『ローマ式次第書 I』の記述に従うと、教皇は「北西」を向いてしまうのである。
- (14) *Ordo Romanus I*, 98–99.
- (15) *Ordo Romanus I*, 29–36.
- (16) *Ordo Romanus I*, 37–38.
- (17) “Et iam non licet alterum mutare in loco lectoris vel cantoris. Quod si factum fuerit, archiparafronista a pontifice excommunicabitur, id est quartus scolae, qui semper pontifici nuntiat de cantoribus.” (*Ordo Romanus I*, 39) なお、本稿のラテン語史料の日本語訳は、すべて筆者によるものである。
- (18) *Ordo Romanus I*, 40–42.
- (19) “Tunc illi, elevantes per ordinem, vadunt ante altare; statuuntur per ordinem acies duae tantum parafronistae quidem hinc inde a foris, infantes ab utroque latere infra per ordinem. Et mox incipit prior scolae antiphonam ad introitum, quorum vocem daiconi dum audierint, continuo intrant ad pontificem in secretarium.” (*Ordo Romanus I*, 43–44) なお、この「2列に並ぶ」というのは、具体的にどのような隊列を意味するのであろうか。主祭壇付近の空間構造に関する知識を欠くなかで鍵となるのは、inde a forisという表現である。これには少なくとも2通りの解釈が可能である。まず古典ラテン語の文法に従うと、forisは古代ローマの円形競技場における座席を意味するforusの複数奪格形と理解される。よって、本稿の訳文のように「内陣の腰掛け席」（中世盛期以降の教会の「聖歌隊席」のことか）寄りに成人歌手が並び、子供たちはその前——成人歌手と同じ向きか対面かは不明であるが——に整列すると解釈される。他方で、forisを（格支配が無視された）原形とみなすと「扉の前で」という意味になる。写本によってはafforisと記載するものもあるので、この解釈もあり得ないとはいえない。Cf. Andrieu, *Les Ordines Romani*, vol. 2, p. 81 (note 43). ただし、その場合の「扉」は、テキストの内容からみて聖具室のそれではなく、内陣ないしは「司祭席」のそれを意味すると思われる。afforisという語の用例については、以下を参照せよ。Cf. J. Lake (ed.), *Richer of Saint-Rémi Histories, Vol. 1 Books 1–2*, Harvard U.P., 2011, pp. 228–29.
- (20) *Ordo Romanus I*, 45–49. なお、ここでいう「週番司教」episcopus de ebdomadriisは、教皇ステファヌス3世（位768–72年）が定めたとされる「7名の週番枢機卿司教」septem episcopi cardinales ebdomadariiの前身的存在であったと思われる。これはローマ周辺管区の司教に与えられる称号で、ラテラノ宮殿の救世主教会におけるミサを「週ごとに」担当したため、このように呼ばれた。彼らは後に「枢機卿団」を形成するようになる。Cf. L. Duchesne (ed.), *Le Liber pontificalis: Texte, introduction et commentaire* (2 vols.), E. de Boccard, 1892, vol. 1, pp. 478, 484 (note 56).
- (21) “Et respiciens ad priorem scolae annuit ei ut dicat Gloriam; et prior scolae inclinatus se pontifici et inponit. Quartus vero scolae praecedat ante pontificem, ut ponat

oratorium ante altare; et accedens pontifex orat super ipsum usque ad repetitionem versus.” (*Ordo Romanus I*, 50)

- (22) *Ordo Romanus I*, 51.
- (23) “Scola vero, finita antiphona, inponit *Kyrieelison* [...]. Prior vero scolae custodit ad pontificem, ut ei annuat quando vult mutare numerum laetaniae et inclinatur se pontifici.” (*Ordo Romanus I*, 52) なお省略した箇所は、前述の蠟燭持ちの侍祭に関する記載である。
- (24) *Ordo Romanus I*, 53.
- (25) アンボに関する概要は、以下を参照。“ambo”, in C. Hourihane (ed.), *The Grove Encyclopedia of Medieval Art and Architecture* (6 vols.), Oxford U.P., 2012, vol. 1, pp. 51–53. ただし、ここで対象としている8世紀初頭のサンタ・マリア・マッジョーレ大聖堂のアンボがどのようなものなのか、そして、そもそもそれはどこに設置されていたのかも不明である。
- (26) この過程については以下を参照。J. McKinnon, *The Advent Project: The Later-Seventh-Century Creation of the Roman Mass Proper*, California U.P., 2000.
- (27) 「アレルヤ」Alleluiaという言葉は、「神を称えよ」という意味のヘブライ語に由来し、旧約聖書の詩篇に20あまりの用例がある。それらはユダヤ教の祭儀において——「アーメン」と同じく——簡易的な応唱句として使われていたようである。またローマのヒッポリュトス伝の『使徒伝承』*Traditio apostolica* (3世紀) から、初期教会の「愛餐（アガペー）」においても、そうした「アレルヤ」を含む詩篇が唱えられていたことが窺える。Cf. McKinnon, *The Advent Project*, pp. 223–97.
- (28) “Postquam legerit, cantor cum cantatorio ascendit et dicit responsum. Si fuerit tempus ut dicat Alleluia, bene; sin autem, tractum; sin minus, tantummodo responsum.” (*Ordo Romanus I*, 57)
- (29) *Ordo Romanus I*, 57. 本稿による訳文は、この二つの例外を除く写本の記述に基づく。
- (30) Andrieu, *Les Ordines Romani*, vol. 2, p. 245. このテキストの成立年代は不明である。
- (31) *Ordo Romanus I*, 85.
- (32) *Ordo Romanus I*, 98–105.
- (33) *Ordo Romanus I*, 117.
- (34) *Ordo Romanus I*, 122.
- (35) *Ordo Romanus I*, 118.
- (36) 研究者によっては、パラフォーニスタの定員を4名とし、首脳と合わせて8名をスコラの「定員」とする。しかし、これは前述の『ローマ式次第書VI』の記述に由来するもので (Andrieu, *Les Ordines Romani*, vol. 2, p. 245)、信頼性はやや弱いといえる。
- (37) C. Page, *The Christian West and its Singers: The First Thousand Years*, Yale U.P., 2010, p. 246.
- (38) *Ordo Romanus I*, 126.
- (39) Dyer, “The Schola Cantorum”, pp. 33–34.
- (40) W. Gundlach (ed.), *Monumenta Germaniae Historica (MGH) Epistolae 3: Epistolae Merovingici et Karolini aevi I*, Weidmannos, 1892, pp. 553–54.
- (41) シメオンについては、ページが詳しい考察を行っている。Page, *The Christian West*, pp. 305–19. ただし、彼を始め大半の研究者は、シメオンを無条件にスコラの「次席」とみなしているが、これには留保が必要である。この書簡は『カールの書』*Codex*

*Carolinus*と呼ばれ、9世紀後半の写本1点のみから伝来する史料である(Österreichische Nationalbibliothek, Codex 449, fols. 48<sup>v</sup>-49<sup>r</sup>)。この原文においてシメオンは「首席」priorとされており、「次席」とは記されていない。この記述は「シメオン、すなわち彼 [= 首席のグレゴリウス] に続く者がそのポストに昇進した」Symeon, utpote sequens illius accedens locumという記述を、18世紀に『カールの書』を刊行したガエターノ・チェンニが「概要」Argumentumにおいて意識したことに基づくものであろう。Cf. G. Cenni (ed.), *Monumenta Dominationis Pontificae sive Codex Carolinus [...] Tomus I*, Palladis, 1760, p. 203. (rep. in J.-P. Migne [ed.], *Patrologiae cursus completus [...] Series Latina*, Migne, 1844-55, vol. 98, pp. 199-200)

- (42) *Ordo Romanus I*, 80.
- (43) *Ordo Romanus I*, 5.
- (44) Page, *The Christian West*, p. 246.
- (45) この公会議では、(a)一般信徒と歌手の分離(第15決議)、(b)歌手・読師と助祭の制度的分離(第23決議)が明記された。Cf. K. J. Hefele, *A History of the Councils of the Church. Vol. II. A.D. 326 to A.D. 429*, T. & T. Clark, 1896, pp. 309-10, 314.
- (46) Cf. Dyer, “The Schola Cantorum”, p. 36; L. Clugnet, *Dictionnaire Grec-Français des noms liturgiques en usage dans l’Église grecque*, A. Picard, 1895.
- (47) P. Wagner, “La paraphonie”, *Reveu de musicologie*, 9 (1928), pp. 15-19; A. Gastoué, “Paraphonie et paraphonistes”, *Reveu de musicologie*, 9 (1928), pp. 61-63.
- (48) Dyer, “The Schola Cantorum”, p. 36.
- (49) Id., “Boy Singers of the Roman Schola Cantorum”, in S. Boynton and E. Rice (eds.), *Young Choristers 650-1700*, Boydell, 2008, pp. 19-36.
- (50) Page, *The Christian West*, passim.
- (51) *Ordo Romanus I*, 59-62.
- (52) “Qua de re praesenti decreto constituo, ut in sede hac sacri altaris ministri cantare non debeant solumque evangelicae lectionis officium inter missarum sollemnia exsolvant. Psalmos vero ac reliquas lectiones censeo per subdiaconos vel, si necessitas exigit, per minores ordines exhiberi.” (P. Ewald and L. Hartmann [eds.], *MGH Epistolae I: Gregorii I Papae Registrum Epistolarum I*, Weidannos, 1891, p. 363) かつてこの決議は、グレゴリウス1世がスコラ・カントールムを「創設した」根拠として読まれていたが、現在ではエリート候補生である「助祭」を守る意図でなされたという理解が一般的である。Cf. Dyer, “Boy Singers”, pp. 34-35.
- (53) こうした方針は、中世後期からルネサンス期にかけての教会でも貫かれていたと思われる。拙著『聖歌隊の誕生——カンブレ大聖堂の音楽組織』知泉書館、2013年を参照。

# 調 查 研 究 報 告

## 教職課程履修学部生に関する2015 年調査報告

山 崎 準 二\*  
YAMAZAKI Junji

### はじめに 調査の目的と実施概要

本報告は、学習院大学における中学校・高等学校教員免許状取得のための教職課程を履修する学生の実態と意識の現状を把握すること、かつそれに基づいた教職課程運営の改善を図ることを目的とし、2015年度に実施された調査結果の報告である。今回の報告は、学年別及び性別を基本的な考察観点としたクロス集計に基づく基礎分析報告である。

周知のとおり、近年、大学教育の質の維持・向上の取り組みの一環として、教育活動とそれにかかわる教職員及び学生の現状に関して、さまざまなレベルでの評価とそれに基づく改善の取り組みが求められ、その取り組みを促すための法的整備も行われてきている。教職課程運営に関しても同様であり、その実態等に関するデータの公表も求められている。

学習院大学では、2015年度の時点で、4学部（16学科）・5研究科（14専攻）において教職課程の認定を受けており、文学部教育学科（大学院教育学専攻）で小学校教諭一種免許状（同専修免許状）を、それ以外の学部（学科）・研究科（専攻）で中学校・高等学校教諭（国語・社会・数学・理科・英語・ドイツ語・フランス語・職業指導・地理歴史・公民・情報・書道）一種免許状（同専修免許状）を、それぞれ取得できるようになっている（なお、2016年度からは国際社会科学部が新設され、中学・社会及び高校・公民の課程認定を受けた）。今回の調査の実施概要は次のとおりである。

- ・調査対象：中・高教職課程を履修する学部1，3，4年全員を基本原則とした
- ・調査方法：自記式質問紙をそれぞれの学年で必修となっている教職科目授業時に配布し、記入後回収した（有効データ数等は下掲図表1を参照）
- ・調査時期：2015年の5月（1年：履修開始約1か月後）、9月（3年：教育実習への具体的準備を始めた頃、4年：多くの者が教育実習を終えた頃）

図表1：回答者の属性構成

| 学部<br>学年 | 法学部       |    | 経済学部     |    | 文学部        |     | 理学部        |    | 全 体         |            |
|----------|-----------|----|----------|----|------------|-----|------------|----|-------------|------------|
|          | 男         | 女  | 男        | 女  | 男          | 女   | 男          | 女  | 男           | 女          |
| 1 年      | 35 (11.7) |    | 24 (8.0) |    | 145 (48.5) |     | 95 (31.8)  |    | 299 【54.4】  |            |
|          | 21        | 14 | 13       | 11 | 60         | 85  | 64         | 31 | 158 [52.8]  | 141 [47.2] |
| 3 年      | 6 (4.8)   |    | 1 (0.8)  |    | 75 (59.5)  |     | 44 (34.9)  |    | 126 【23.0】  |            |
|          | 3         | 3  | 0        | 1  | 29         | 46  | 29         | 15 | 61 [48.4]   | 65 [51.6]  |
| 4 年      | 8 (6.5)   |    | 6 (4.8)  |    | 65 (52.4)  |     | 45 (36.3)  |    | 124 【22.6】  |            |
|          | 4         | 4  | 2        | 4  | 25         | 40  | 28         | 17 | 59 [47.6]   | 65 [52.4]  |
| 全体       | 49 (8.9)  |    | 31 (5.7) |    | 285 (51.9) |     | 184 (33.5) |    | 649 【100.0】 |            |
|          | 28        | 21 | 15       | 16 | 114        | 171 | 121        | 62 | 278 [50.6]  | 271 [49.4] |

※（ ）内の%値は学部門間の比率、【 】内の%値は学年間の比率、〔 〕内の%値は男女間の比率

\* 学習院大学文学部教育学科

## 1. 調査対象者の属性とその特徴

### 1-1. 調査対象者たちの成育史（時代背景）

今回の調査対象者となった大学生たちは、1990年代中頃に生まれ、マスコミ風に特徴づけるとするならば、3, 4年生は最後の「ゆとり教育」世代であり、1年生は最初の「脱・ゆとり教育」世代であるといわれている。なぜならば、3, 4年生は戦後最も少ない学習内容量と授業時間量のいわゆる「ゆとり教育」路線最後の1998年版学習指導要領の下で学校生活を送ることになった世代であるが、その学習指導要領が完全実施される前からすでに「学力低下」論議が起こり、1年生が小学校に入った年（2003年）には学習指導要領が一部改訂され発展的内容も教えることができるようになり、2007年には全国一斉学力調査が復活実施され、中学1年となった2009年には「脱・ゆとり教育」論へと舵を切った現在の学習指導要領が登場し直ちに数学・理科で先行実施されるという下で学校生活を送ることになった世代だからである。しかし、その違い以上に、彼らは共に、「学力論議」をめぐる学校教育活動の大きな変化の渦中で学校生活を送ってきた世代ともいえる。

さらには、そのような教育界の大きな変化以上に、政治・経済・社会的には激動の時代でもあったことは言うまでもない。ベルリンの壁の崩壊（1989年）・ソ連邦崩壊（1991）・東欧革命と続く戦後冷戦構造の崩壊、そして湾岸戦争（1991年）・9・11米国同時多発テロ（2001）・イラク戦争（2003）・「アラブの春」の進行（2011）・現在の中東における民族紛争の泥沼化へとつながる国際社会の混迷、国内的には、バブル経済崩壊（1990）から不況・企業倒産件数戦後最悪（1998年）、非自民細川内閣の誕生「55年体制」の崩壊（1993）から民主党政権誕生（2009年）・自民党政権復帰（2012年）、阪神淡路大震災（1995）や東日本大震災・福島原発事故（2011）という大災害へとつながる混迷と迷走、という時代であった。

その中であって、教育界では教育基本法「改正」（2006年）や上述のような学習指導方針の大きな変化が生まれたのである。教育現象としても、児童生徒をめぐるのは、周期的に発生する一連のいじめ自殺事件（1993年前後、2006年前後、2011年前後）、不登校児童生徒数のピーク（2001）や「子どもの（相対的）貧困率」の悪化（2012）、教員・学校をめぐるのは、長時間過密労働実態の深刻化（2006年）や教員免許状更新制の導入（2009年）、そして「教員養成修士レベル化」案や「学び続ける教員」像（2012年）、さらには現在の「チーム学校」構想や「コミュニティ・スクール」構想など、取り上げるならばきりのないほどに次から次へと新たな「改革」構想が登場してきている。

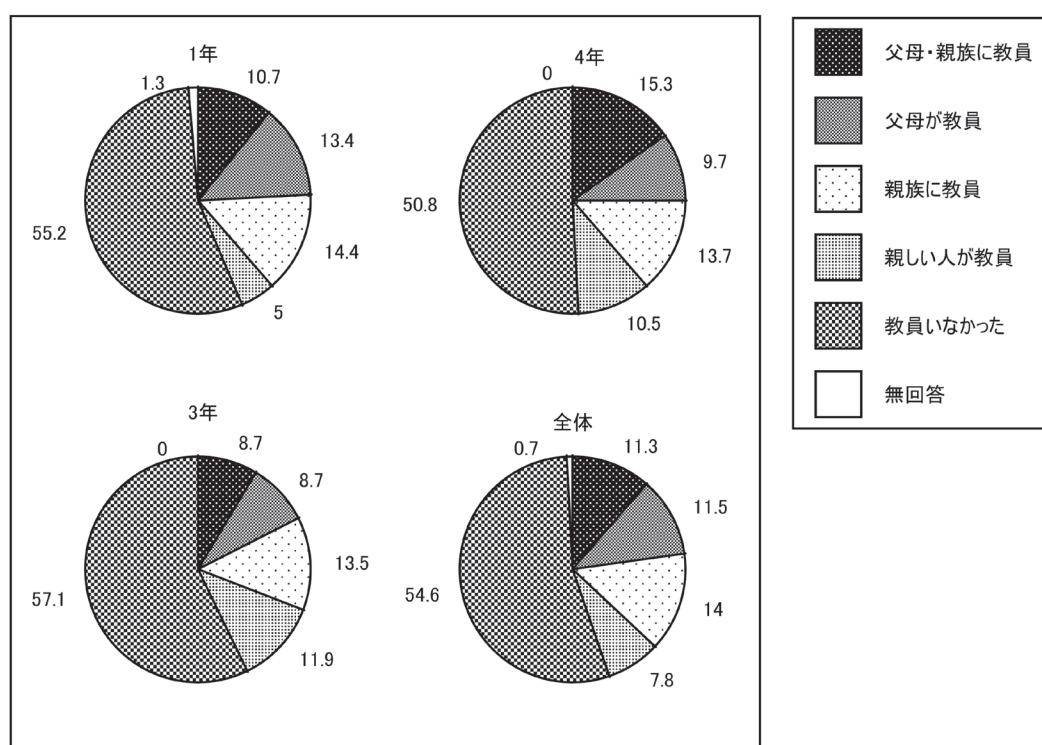
現在の大学生、とくに本調査対象者である教職課程履修学生たちは、以上のような時代を舞台として自らの成育史を形成してきたのであり、今また教職に就くことを意識しながら教育界の新たな変化にどのように対応していくべきかの課題に直面しているのである。

### 1-2. 成育史の中での教育情報の獲得

教職課程履修学生は、大学での養成教育を受ける以前から、日常生活の中で教職に関するさまざまな情報を意識的/無意識的に獲得してきている。従来、「教員はその親も教員の場合が多い」としばしば日常会話の中で語られるが、少なくとも近年の実態は必ずしも一般に思われているほどではない（注1）。したがって、そのもっと大きな情報源は、親・親族の中の教職者以上に、被教育体験の中で出会った教員たちであり、あるいは学校を舞台としたり教員を主人公としたりする小説・映画・テレビドラマなどである。

本調査対象者である一般学部の学生たちの背景もまた、図表2に示されているように、「身内ないしは親しい人の中に教員がいたか」という問いに対しても、学年男女を問わず、「教員いなかった：父母・親族ともに教員ではなく、親しい人の中にも教員はいなかった」と答えた者が過半数（全体で54.6%）を占めている。職業としての学校教員についてのさまざまな情報を獲得し、あるいは学校教員についてのイメージを形成するにあたって、学校教員である親や身内などの存在が大きな情報源となることは確かなことでもあるが、教職課程を履修する学生たちの人的環境からして必ずしもそれは一番の大きな情報源としてあるわけではない。

図表2：大学入学の頃、身内ないしは親しい人の中に教員がいたか  
(回答者数：1年=299人、3年=126人、4年=124人、全体=549人、%値)



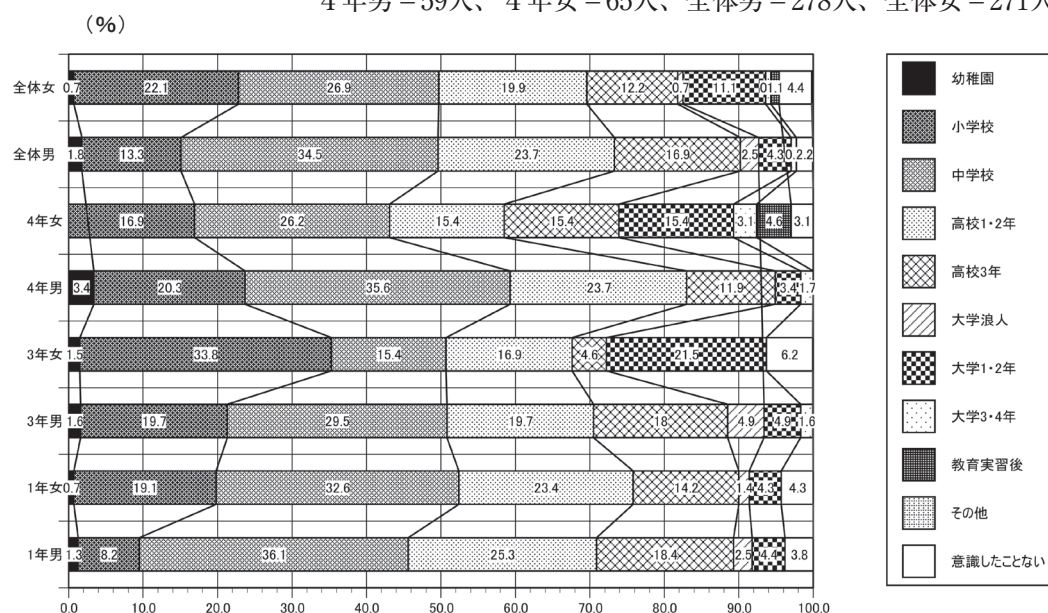
### 1-3. 教職選択の時期と動機

調査時点ではまだ明確に固まっていなかった将来の職業としての教職選択であるが、「自分の職業として教職を意識し始めた、あるいは教職に魅力を感じ始めた時期」をたずねたところ（図表3）、学年別男女別を問わず、約半数前後の者が「小学校」及び「中学校」であったと答えている。この数値は、一般に高校時代において受験する大学・学部を選択を迫られて将来の職業選択も意識するようになる「高校1・2年の頃」及び「高校3年の頃」の数値を足しても、それ以上のものとなっている。比較的早い時期に、教職が意識され、教職への接近がうみだされているのである（注2）。

それでは、「自分の職業として教職を意識し始めた、あるいは魅力を感じ始めた、一番大きなきっかけは何であったか」をたずねた結果（図表4）をみると、「その他」及び「わからない」も含んで17項目を選択肢として用意したのであるが、5%以上の指摘率を得た項目はわずか3項目にすぎなかった。しかもその中では「幼・小・中・高校で教わった教員の影響」が指摘率の点で他項目を大きく引き離して、学年別男女別を問わず過半数となっている。教職への接近においては、自らの被教育体験の中で出会った教師からの影響が非常に大きいことがわかる。また、5%以上の指摘率を示した残り2項目であるが、「親ないし身内の者の影響」では男性よりも女性が、「教育への魅力や不満」では逆に女性よりも男性が、それぞれ学年別を問わず、わずかながら多くなっている。

図表3：自分の職業として教職を意識し始めた時期

（回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人）



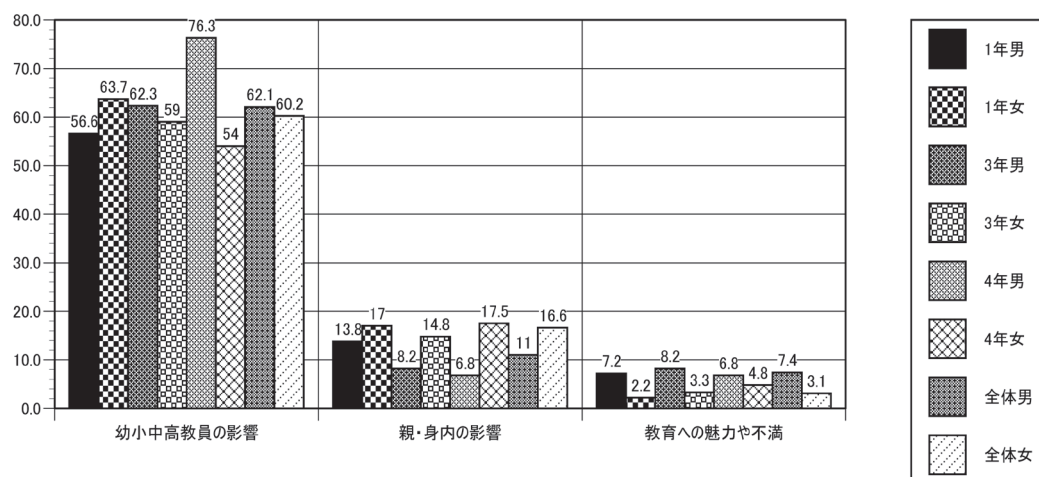
図表4：自分の職業として意識し始めた、一番大きなきっかけ

(「その他」「わからない」を含む17項目から1つを選択、

5%以上の指摘率を得た3項目のみ表示)

(回答者数：1年男=152人、1年女=135人、3年男=61人、3年女=61人、

4年男=59人、4年女=63人、全体男=272人、全体女=259人)



「大学までの学校生活において、教職志望形成に影響を与えた小・中・高校等の教員の存在の有無」(図表5-a)をたずね、さらに「有：いた」と回答した者に対して、「その教員とどの学校段階で出会ったのか」(図表5-b)、また「その影響内容」(図表5-c)を「反面教師」「その他」を含めた17項目から複数選択可でたずねた。

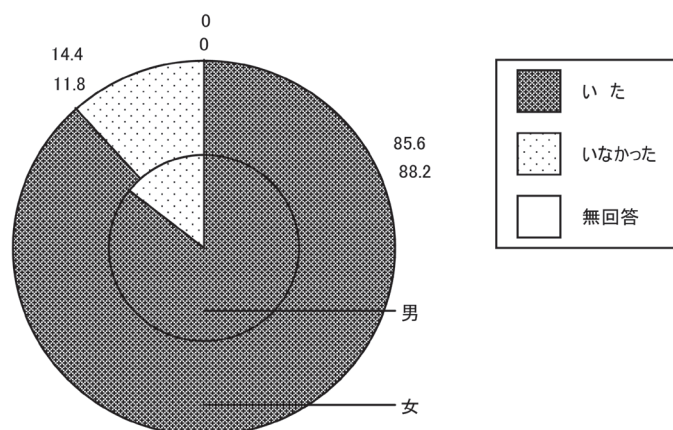
男女とも9割近くの者が「いた」と答えている。そして、その教員と出会ったのは、高校であると答えた者が男性で約8割、女性で約7割にも上っている。続いて中学校であると答えた者は男女とも5割を超え、小学校であると答えた者は女性の方がやや高く約3割、男性は約2割となっている。

では、その影響とは、どのようなものであったのだろうか。質問に対する回答の選択肢として用意したものは、「カテゴリーA：主に子どもとの関わり方に関する事柄」として「平等に扱う」「心の内面捉える」「厳しさを持つ」「体当たりで接する」「悩み事相談」の5項目、「カテゴリーB：主に教育実践の方法に関する事柄」として「専門的知識や技術」「授業の準備・工夫」「授業で引き付ける」「子ども集団をまとめる」「教科外指導に熱心」の5項目、そして「カテゴリーC：主に教師あるいは人間としての生き方に関する事柄」として「常に勉強する態度」「職業に誇りを持っている」「常に情熱的」「常に誠実」「常に精神的若さ」の5項目、それに「反面教師的影響」と「その他」を加えた17項目である。

特に特定のカテゴリーや項目に指摘が集中したとは言えないが、カテゴリーAでは「心の内面捉える：一人一人の児童生徒の心の内面を捉え、それに理解と共感を示すこと」や「厳しさを持つ：時に応じては厳しく叱るなど、良い意味での厳しさを持つこと」、カテゴリーBでは「授業の準備・工夫：教材研究や授業展開構成など、授業の準備・工夫を丹念にしていること」や「授業で引き付ける：授業の方法・技術を自分で創意工夫し、たえず

図表 5-a：教職志望形成に影響を与えた教員の有無

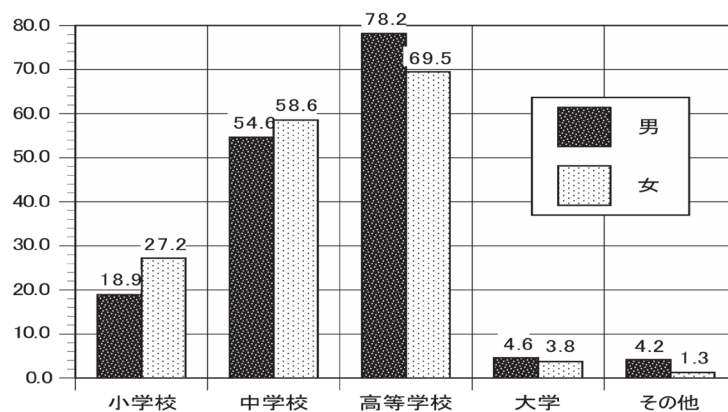
(回答者数： 全体男 = 278人、上段%数値、全体女 = 271人、下段%数値)



図表 5-b：教職志望形成に影響を与えた教員

(学校段階別)

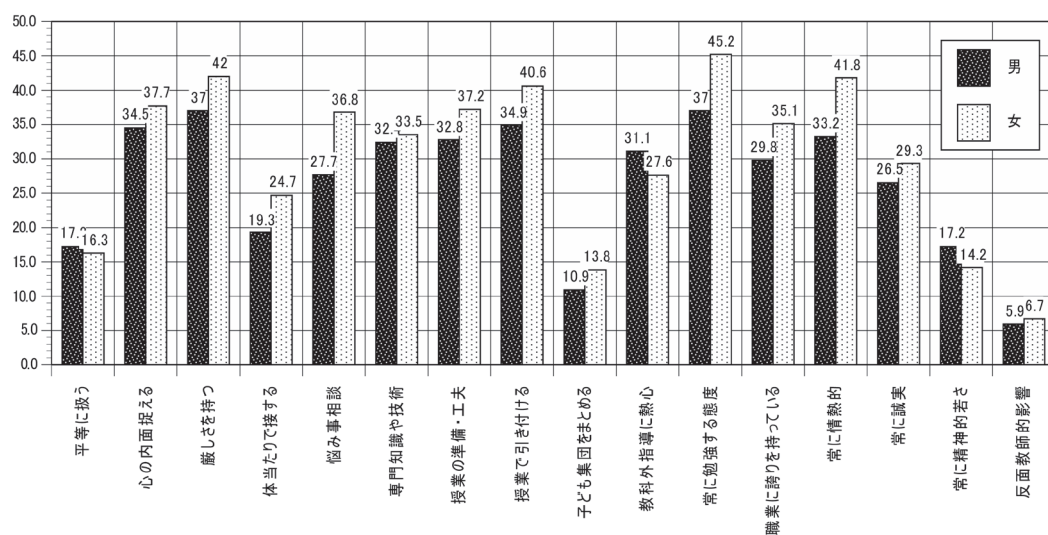
(複数選択可) (回答者数：男 = 238人、女 = 239人)



図表 5-c：教職志望形成に影響を与えた教員の影響内容

(「反面教師」「その他」を含めた17項目から複数選択可) (回答者数：男 = 238人、女 = 239人)

(%)



児童生徒たちをひきつけておくようにしていること」、カテゴリーCでは「常に勉強する態度：教員として常によく勉強し、豊富な知識・技術を身につけていること」「常に情熱的：物事に対して常に情熱を持って、前向きに取り組んでいること」の、各2項目ずつが他項目よりもやや多く指摘されていることが特徴的である。さらには「平等に扱う：一人一人の児童生徒を平等に扱い、接すること」「常に精神的若さ：一人の人間として常に精神的な若さを忘れずにいて、健康でいること」「教科外指導に熱心」の3項目以外の項目では男性よりも女性からの指摘が多いことがわかる。

「反面教師的な影響を受けた」と回答した者が5～6%ほどいるが、自由記述されたその内容を見ると、「授業にまるで熱意を感じず、身なりにも清潔感がない」「無気力な教師がいた」「生徒から冷静さを欠いていると判断される教員」といった日常の生活姿勢への反発、また「授業がただ教科書を読んで問題を解くだけの授業」「授業がものすごくおもしろくなく、つまらなかった」「わかりにくい授業、生徒目線からみたらこうしてはいけない授業形式というようなもの」といった授業の指導方法への不満などが多く書かれており、「そのような教員にはなりたくない」という思いが膨らんでいき、「反面教師」的影響として教職を志向する要因の一つとなっていることがうかがわれた。

#### 1-4. 教職情報源としての小説・映画・テレビドラマ等

入職以前の段階で「理想的な教職イメージ」を形成する情報源として、上述のような被教育体験の中で出会った教員たち以外に重要なものとして「読んだ小説等の本・雑誌、見たり聞いたりした映画・ラジオ・テレビ番組」などがある。今回の調査では、「(それらの中で) 教職に対する意識形成に影響を及ぼしたと思われるもの」を3つまで自由記述で回答を求めた。このような質問に対して、現職教員を対象とした静岡調査では、現在の50歳代後半より上の世代では壺井栄の「二十四の瞳」(小説・映画)が、50歳代前半から40歳代ではテレビ番組の「3年B組金八先生」が、そして30歳代では「兎の眼」を始めとする灰谷健次郎の作品が、それぞれの世代において多く指摘され、それぞれの世代の共通する理想的教師像形成に少なからず影響を及ぼしていることが明らかになっている(注3)。

本調査の教職課程履修学生たちの回答においては、その数95種類と実に多様なものが記述されており、彼らの世代の理想的教師像形成に共通して影響を与えるほどのものはなく、多様であること自体が彼らの世代の特徴であるともいえる。しかし、その中でも複数の者たちから指摘されたものとしては、次のようなものがあつた(末尾の数字は指摘者人数)。

○小説等：「青い鳥」「せんせい」「ナイフ」など重松清の作品(9)、湊かなえ「告白」(6)、石田衣良「5年3組リョウタ組」(4)

○テレビドラマ等：「金八先生」(8)、「GTO」(8)、「ごくせん」(7)、「女王の教室」(7)

○テレビ情報番組等：NHK「プロフェッショナル」(5)

いずれも調査対象者の多くから支持された「世代の共通物」といえるまでには程遠い指摘者数であるが、従来の小説等においては「二十四の瞳」や灰谷健次郎作品に代わるものとしては重松清作品が、テレビドラマに関しては現実にはありえないと思いつつその型破りな教師像に魅力を感じるものとして「GTO」「ごくせん」「女王の教室」などが、さらには必ずしも学校教員を取り上げたものばかりではないが情報番組においてさまざまな職業における「プロフェッショナル」な仕事人の姿を描くNHKの番組が、それぞれ理想的な教職者の姿を思い描く上で、心をひきつけてきたといえよう。

## 2. 教職課程履修の動機・期待や不安

### 2-1. 教職課程履修の動機

教職課程の履修は、1年次においてまず教職履修の出発点にもあたる「教育基礎論（前期）」や「教職概論（後期）」を履修し、2年次においてそれらを踏まえた「教育課程論」や「教育心理学」などを履修するとともに正式な教職課程履修登録が認められる。3年次には次第に教科に即した実践的な指導法等の学習も多くなり、4年次ではいよいよ教育実習への参加というプログラムが基本原則となっている（ただし、学生個人によって所属学科専門科目授業の履修状況が異なるため、必ずしも大学側が計画した順序通りに全員が履修できているわけではない、例えば1年次春学期に「教育基礎論」とともに「教育課程論」や「教育心理学」などを早い段階で同時履修していることなどの事例が多い）。

全学の教職課程の履修者数は、おおよそ1年次に300人余り（この数は全学入学定員数の約16%にあたる）、3年次になると教職以外の職業選択をする者が次第に多くなったり、あるいは所属専門科目の履修負担が増えてくる中で教職課程履修を断念したりして150名ほどに減少する。そしてその数をほぼ保ったままで4年次の教育実習へと移行していく。

教職課程履修の一番大きな理由をたずねた結果は図表6である。「その他」を含む9つの項目を用意し、一番大きな理由を一つだけ選択してもらった結果、集中したのは「教員になりたいから」と「卒業後の進路選択肢の一つとして」の2項目であった。前者は男性から、後者は女性からの指摘が、それぞれ多くなっている。

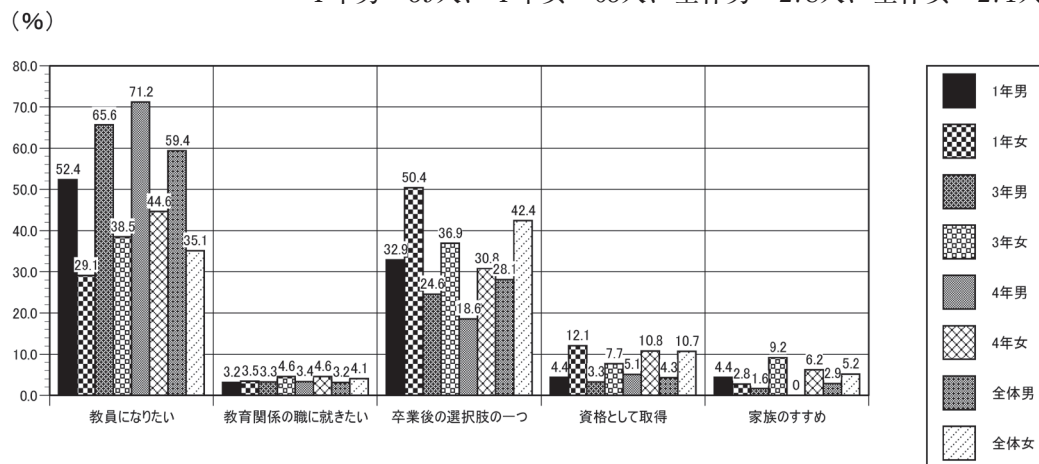
次に、「教職を将来の職業の選択肢の一つとして考慮するにあたって魅力として感じていること」をたずね、「その他」を含む11項目から2つまで選択可として回答してもらったが、結果は図表7のとおりである。「子どもの成長に関わることができるから」という項目に男女ともに過半数の者から指摘が集中した。労働環境は次第に厳しくなってきたはいるが、なによりも教職という仕事の生きがいを感じ魅力として映る事柄であるがゆえであろう。それに続くのが、数値上は半減するが、「専門的能力や技術を生かせるから」や「社会や人の役に立てることができるから」という2項目である。それぞれ、専門職としての教育労働の性格や社会的に有意義な教育労働の性格を魅力として感じているがゆえであろう。

以上のような教職課程履修の動機と教職についての魅力の認知を踏まえて、教職関連科目の受講態度に対してどのような自己評価を下しているのでしょうか。自らの受講態度を4件法で自己評価してもらった結果が図表8である。全体として「熱心に受講している（非常に熱心+どちらかということ熱心）」と自己評価した者は、学年別男女別問わず、8割前後にも達しており、しかも1年→3年→4年と学年とともに教職課程履修が進展していくほどその数値は上がっており、とくに4年女子は98.5%と高い結果を示している。

では、そのような良好ともいえるべき受講態度と比較して、教職志望度はどのような実態にあるのだろうか。「現時点（調査時点）での教職志望度（図表9）」と「教職履修を始めた頃と比較しての教職志望度の変化（図表10-a）」をみていきたい。前者は4件法で回答を求めた結果、「就きたいと思っている（「どうしても」+「できれば」）者の割合は、全体として7～8割であり、特に女性よりは男性にその意志が強いといえる。さらに、後者は5件法でたずねた結果、履修を始めたばかりの1年生にまだ「特に変化はない」というのは当然であるが、教職課程履修が次第に進む学年進行とともに、とくに「非常に強くなった」と回答している者が多くなっている。教職課程運営の一つの成果を表していると思われる。

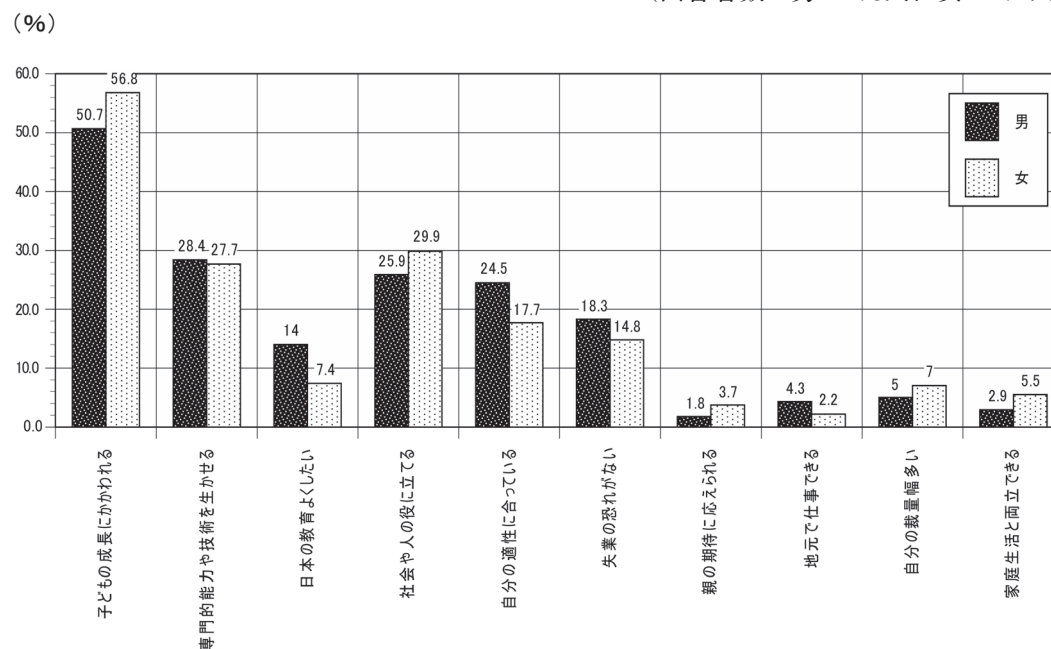
図表6：教職課程履修の一番大きな理由（「その他」を含む9項目から、1つだけ選択、指摘率が大きな5項目のみ表示）

（回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人）



図表7：教職を将来の職業の選択肢の一つとして考慮するにあたって、魅力として感じていること（「その他」を含む11項目から2つまで選択可）

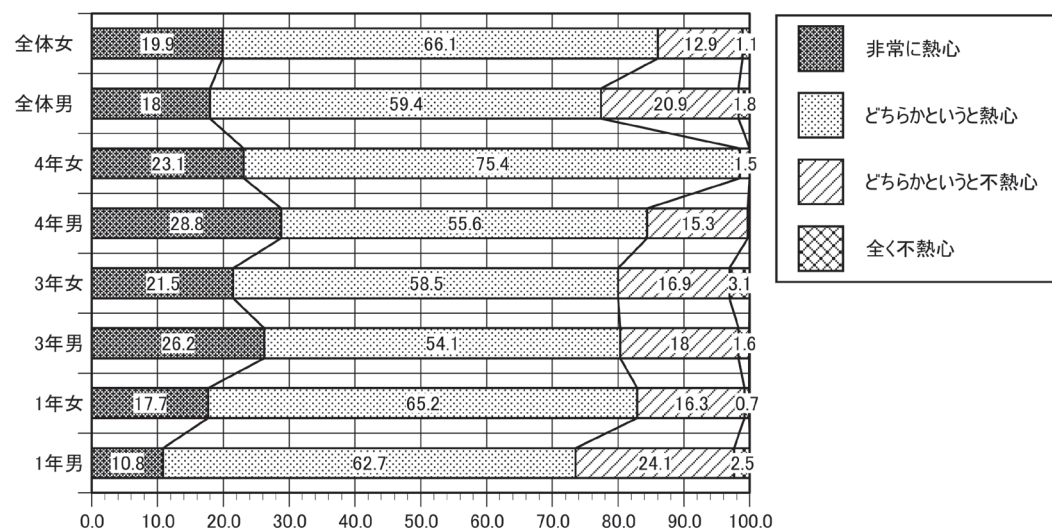
（回答者数：男=278人、女=271人）



図表8：教職関連科目の受講態度（自己評価）

（回答者数：1年男＝158人、1年女＝141人、3年男＝61人、3年女＝65人、  
4年男＝59人、4年女＝65人、全体男＝278人、全体女＝271人）

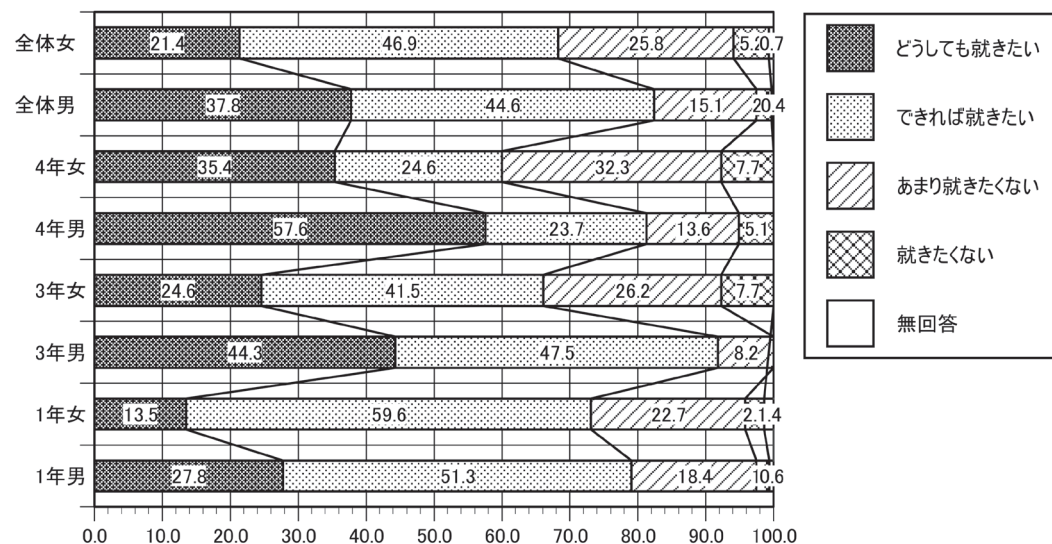
(%)



図表9：現時点での教職志望度（自己評価）

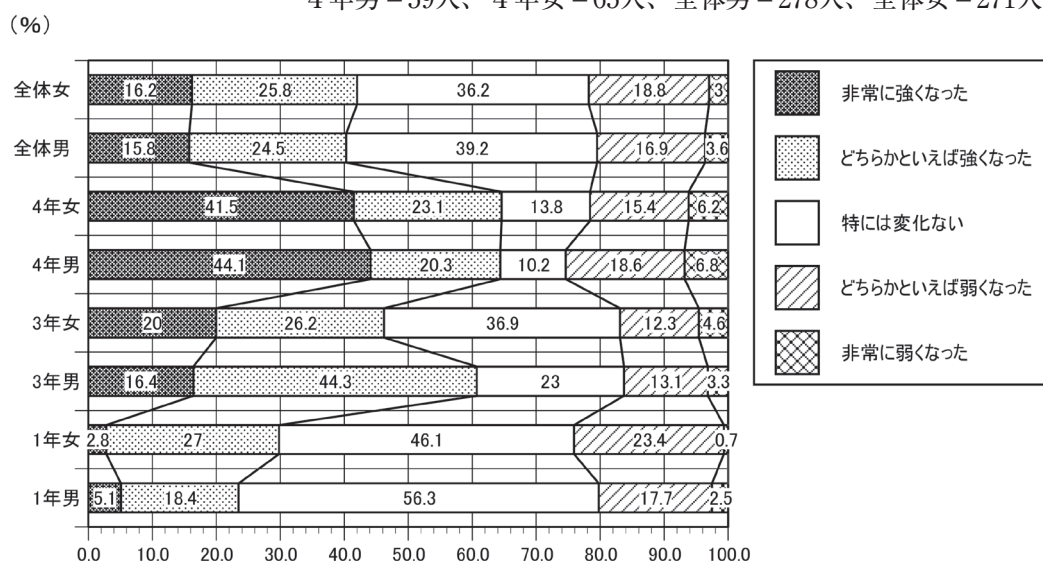
（回答者数：1年男＝158人、1年女＝141人、3年男＝61人、3年女＝65人、  
4年男＝59人、4年女＝65人、全体男＝278人、全体女＝271人）

(%)



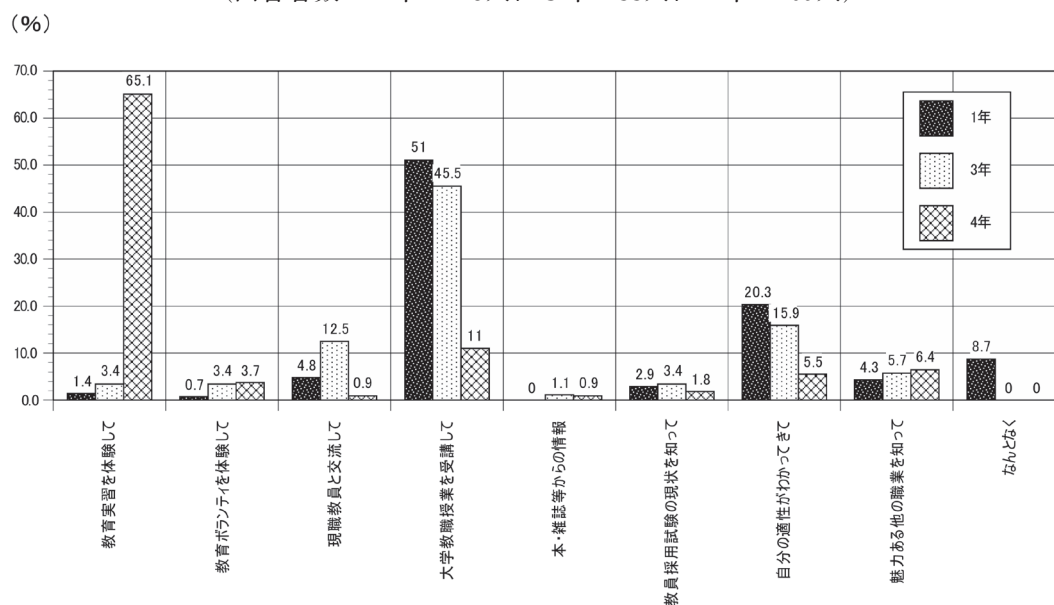
図表10-a：教職履修当初と比べての教職志望度の変化（自己評価）

（回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、  
4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人）



図表10-b：「教職志望度」が変化した理由（「なんとなく」「その他」を含む2つまで選択可）

（回答者数：1年=145人、3年=88人、4年=109人）



教職志望度の高まりという変化は何によってもたらされたのか、それは変化の理由をたずねた結果（図表10-b）から窺われる。4年生はなによりも「教育実習の体験」であり、1、3年生は「大学教職授業を受講して」である。それらの事柄内容に取り組むことは、それぞれが所属する学部・学科における専門科目の学習と同時並行のため厳しく辛い面も多いが、教職の魅力へと誘い、教職志望度を向上させる重要な契機となっていると思われる。

### 3. 教育実習と介護等体験

#### 3-1. 「教育実習」

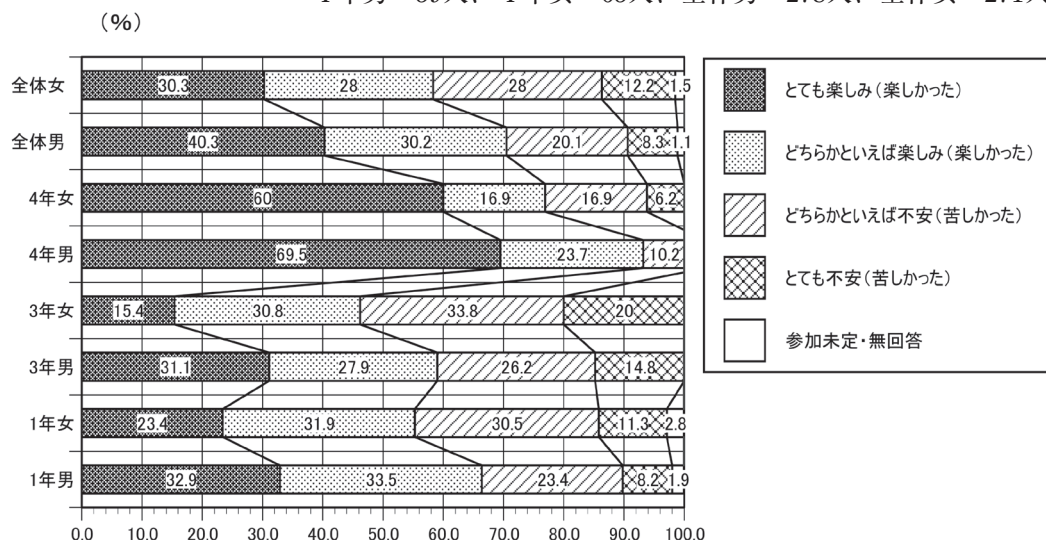
多くの教職履修学生にとって、教職関連科目の中で、履修前には最も大きな不安であり、履修後には最も大きな喜びとなるものが「教育実習」体験である。それは、現職教師たちからも、同様の声があがり、教師になっていく者にとって大学時代にしておくべき学習領域・体験の第1位も「教育実習」である（注4）。また養成教育の中には、同様の学習体験として「介護等体験」がある。さらには、この二つが法的にも規定されているフォーマルな学習体験活動であるのに対して、現在多くの大学で取り組まれているものとして学校参加ボランティア活動などのインフォーマルな学習体験もある。これらの学習体験活動について教職履修学生たちはどのような思いを持ち、また実際に経験した4年生たちはどのような感想を持つことになったのであろうか。

まず「教育実習」について4件法の選択肢に「参加未定」を加えてたずねてみた(図表11-a)。「楽しみ(すでに実習を終えた4年生は「楽しかった」:「とても楽しみ」+「どちらかといえば楽しみ」)」と答えた者は、1年生から3年生となるにしたがって減少し、むしろ「不安」層が増大しているが、4年生になって実際に経験した後では「楽しかった」層が急増し、「とても楽しかった」層が過半数となっている。男女別では、各学年とも男性より女性の方が「不安」と感じる者が多い点も注目される。

では、どのような事柄を「楽しみ(楽しかった)」と感じたり、逆に「不安である(苦しかった)」と感じているのだろうか。その問いに対する回答結果を表したものが図表11-b及び図表11-cである。「教育実習」を「楽しみにしている(楽しかった)」理由としては、「児童生徒と交流すること」が他項目を引き離して指摘率トップであった。特に実際に実習を経験し「楽しかった」との感想を持つ4年生の過半数から指摘を受けたのが「児童生徒と交流すること」であった。逆に「不安である(苦しかった)」理由として指摘されているが、「自分で教科指導すること」であった。各学年とも5～6割ほどの指摘率があり、他項目を大きく引き離している。

図表11-a:「教育実習」についての思い・感想

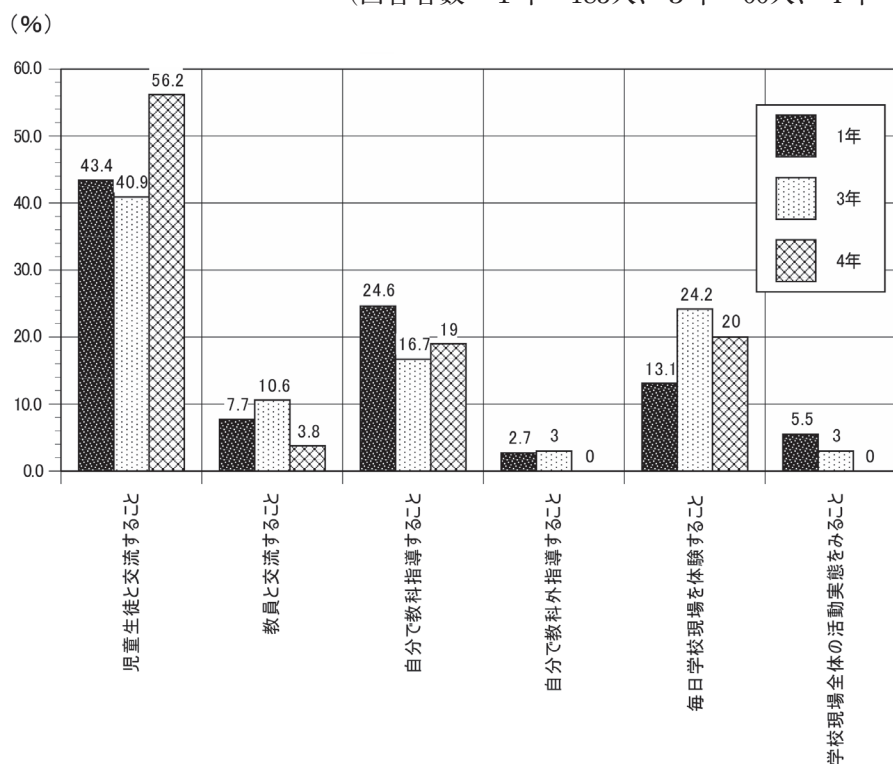
(回答者数: 1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、  
4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人)



図表11-b：「教育実習」を「楽しみにしている（楽しかった）」理由

（「その他」を含む7項目から1つだけ選択可）

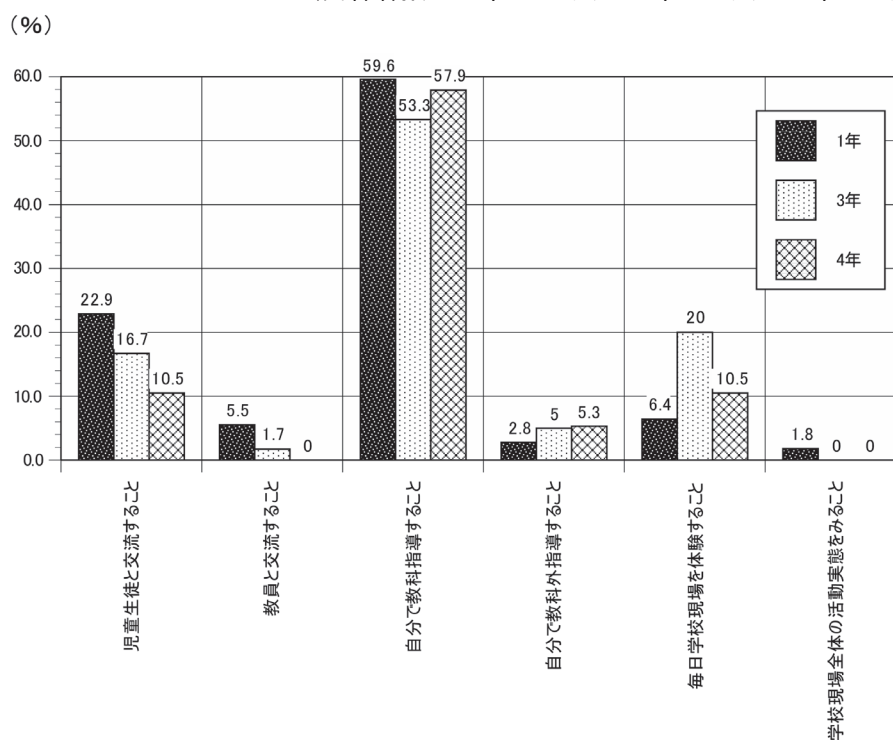
（回答者数：1年=183人、3年=66人、4年=105人）



図表11-c：「教育実習」が「不安である（苦しかった）」理由

（「その他」を含む7項目から1つだけ選択可）

（回答者数：1年=109人、3年=60人、4年=19人）



### 3-2. 「介護等体験」

次に「介護等体験」についても、上記「教育実習」と同様な質問の仕方と回答の仕方を用いた。そしてそれらの結果を表したものが、図表12-a, -b, -cである。

「教育実習」と同様、「楽しみ（「楽しかった」：「とても楽しみ」＋「どちらかといえば楽しみ」）」と答えた者は、1年生及び3年生は「不安（苦しかった）」層の方が多く、過半数に達しているが、4年生になって実際に経験した後では「楽しかった」層が急増し、「とても楽しかった」層が3割に達している。各学年とも男女別の違いはさほどない。

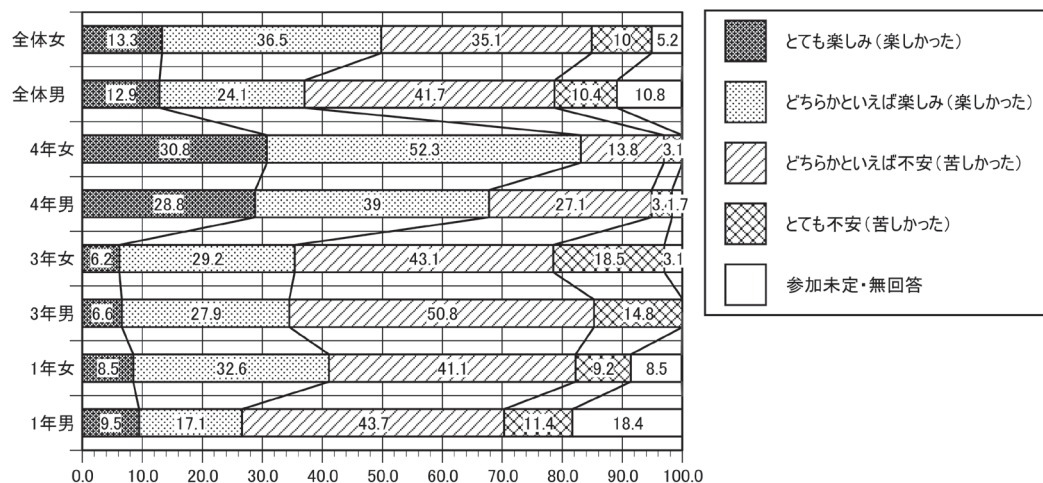
では、どのような事柄を「楽しみ（楽しかった）」と感じたり、逆に「不安である（苦しかった）」と感じているのだろうか。「介護体験等実習」を「楽しみにしている（楽しかった）」理由としては、「実習先の人たちと交流すること」が他項目を引き離して指摘率トップであった。特に実際に実習を経験し「楽しかった」との感想を持つ4年生の7割もの指摘を受けたのが「実習先の人たちと交流すること」であった。

逆に「不安である（苦しかった）」理由として指摘されているが、「自分で介護等を行うこと」であった。特に1年生の不安感は6割強の指摘率があり、他項目を大きく引き離している。しかし、その「不安（苦しみ）」は、3年、4年と減少していき、数値としては大きくはないものの、「実習先の人たちと交流すること」や「毎日社会福祉現場を体験すること」、さらには「社会福祉現場全体の活動実態を見ること」に対する「不安（苦しみ）」が増加しているという特徴を示している。

図表12-a：「介護等体験」についての思い・感想

(回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、  
4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人)

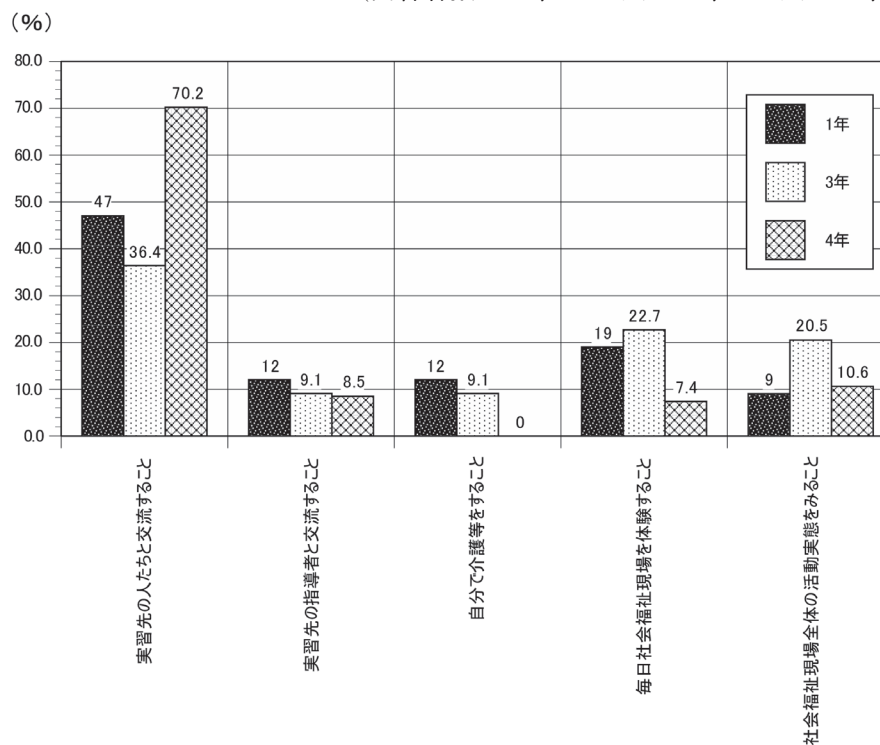
(%)



図表12-b：「介護等体験」を「楽しみにしている（楽しかった）」理由

（「その他」を含む6項目から1つだけ選択可）

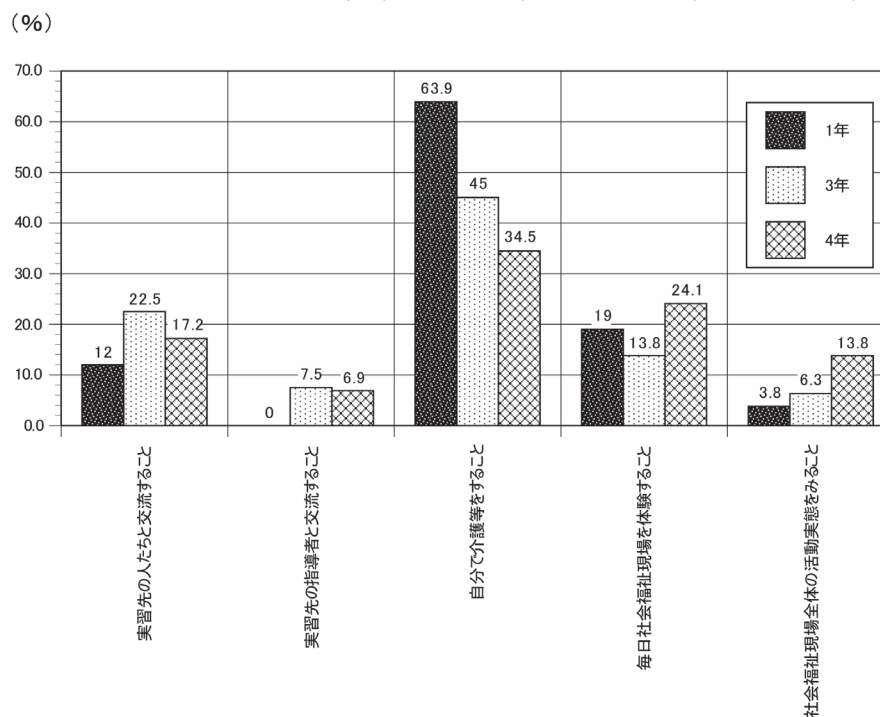
（回答者数：1年＝100人、3年＝44人、4年＝94人）



図表12-c：「介護等体験」が「不安である（苦しかった）」理由

（「その他」を含む6項目から1つだけ選択可）

（回答者数：1年＝158人、3年＝88人、4年＝29人）



### 3-3. 「学校現場参加ボランティア活動」

現在、多くの大学で教員養成教育の一環として位置づけ取り組まれているのが日常の学校現場にサポート役として学生たちが参加する活動である。その取り組みの実態はさまざまであるが、この活動を単位化し養成教育あるいは大学教育全体の中に制度的に組み込んでいこうとする政策案も打ち出されている。

学習院大学では、教育委員会や学校現場等からの依頼を学生たちに紹介し、促してきているが、教職課程履修学生のうちの参加状況は図表13-aのようなものである。入学1か月余りの1年生では約1割弱であるが、3年生ではその約2倍の2割強となり、4年生の9月の段階ではさらにその約2倍である4割弱と増加していることがわかる。

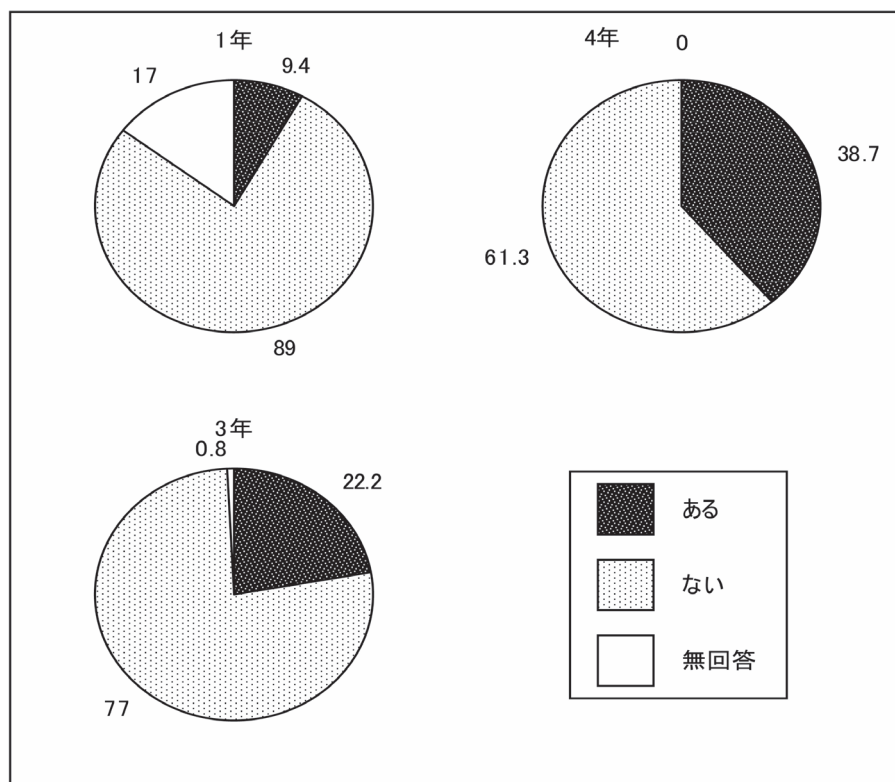
どのような学校段階に参加・協力していったのかは、図表13-bが表わしているが、小学校及び中学校が多く、高校はやや少ない。小・中学校からの募集が多いことを反映していると思われる。

その参加・協力活動で学生たちは何を学んだのかということについては、図表13-cが表わしている。実際に児童生徒や現場教員と触れ合うことを通して「児童生徒の考えていること」や「教員の考えていること」を知ることができたと実感している。また、「児童生徒の指導の仕方」も学んだと感じており、この参加・協力活動が事実上「教育実習」の一環としての活動体験にもなっているといえよう。

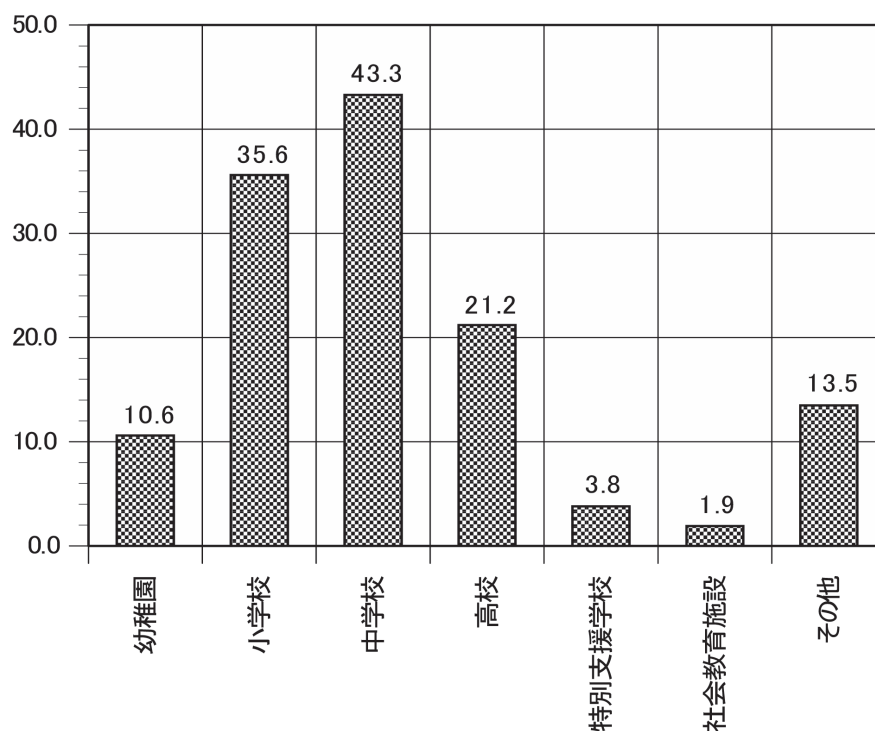
図表13-a：大学在学中、教育実習以外に、何らかの学校等実践現場の活動に参加・協力した体験はあるか。

(回答者数：1年全体=299人、3年全体=126人、4年全体=124人)

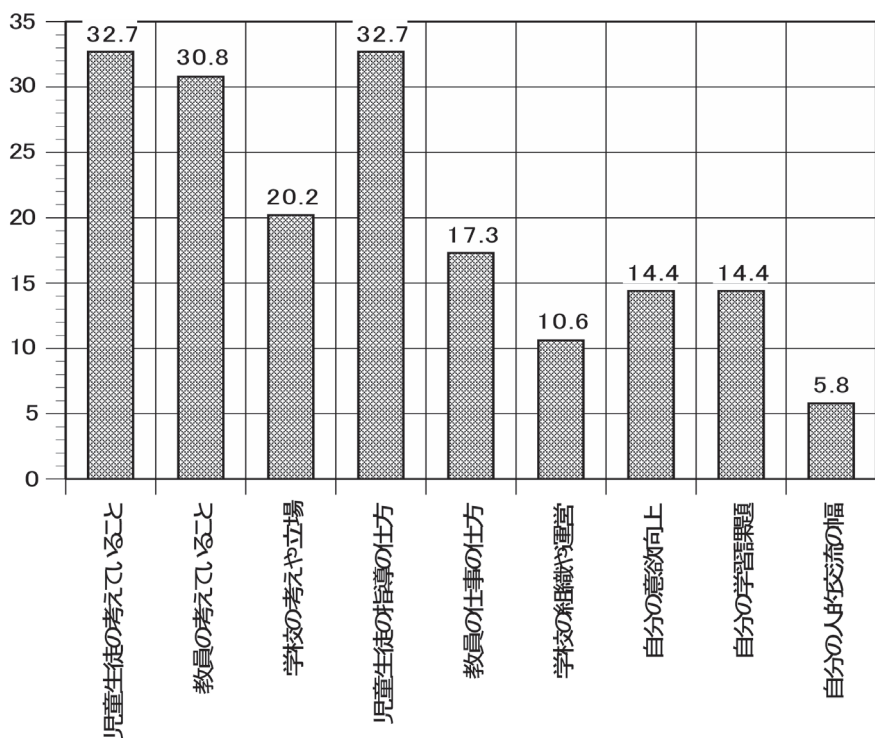
(%)



図表13-b：どのような学校等実践現場体験活動に参加・協力したのか（参加したことのあつた104人が複数回答、指摘率表示）  
（％）



図表13-c：学校等実践現場参加体験で得たもの（体験のある104人が2つまで選択可で回答、指摘率表示）  
（％）



## 4. 教職への適性認知と採用への準備

### 4-1. 教職への適性認知

教職関連科目の履修、あるいは自らの成育史（日常生活や高校までの被教育体験）の中で獲得した教職に関する情報を踏まえながら、学生たちは自分自身の教職への適性をどのように認知しているのだろうか。図表14は、「教職に対する自分自身の適性はどの程度あると思っているか」という問いに対して5件法で回答してもらった結果である。全体としては6～7割の者が「適性ある（「非常に」＋「やや」）」と考えているが、「非常に」よりは「やや適性ある」と控えめに思っている層が多いこと、またいずれの学年も男性に比べて女性の回答において適性認知度は低い。しかし、1,3年生よりも4年生において適性認知度は高まっており、多くの者にとって教育実習での経験が自信となっているようである。

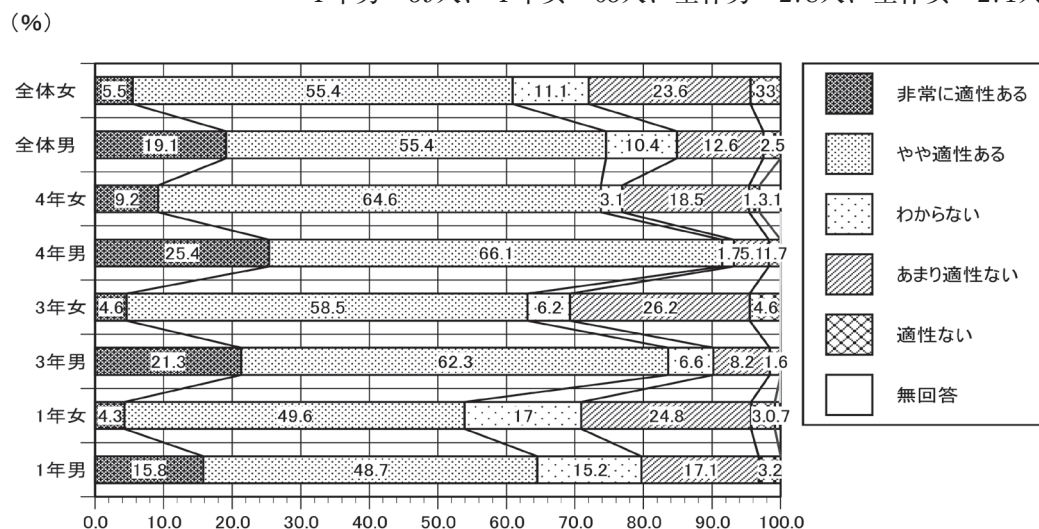
### 4-2. 教員採用試験への準備

近年、教員の採用状況は好転してきているとはいえ、いまだ中学校及び高校教員の採用状況は厳しい現状である。こうした現状を踏まえ、学生たちは「教員採用試験」試験合格の「自信度」は、「自信ある（「自信ある」＋「どちらかといえばある」）」と答えた者は全体で2～3割程度であり、やや控えめである。男性よりも女性において「自信度」はやや低く、また4年生においてはすでに試験実施後でその合否結果も出ている時期での調査であったため、「自信あった」層がやや少なく、4年女性においてはすでに教職以外の道を選択した者が少なからずいることがわかる（図表15-a）。

採用試験に向けての準備状況はどうであろうか。まだ採用試験対策のための学習が本格化する以前の時期段階（3年次の9月）に調査を実施したため、「まだ何もしていない」層が5～6割と多くなっているが、3年生の残りの約半数が「教職科目の勉強」「専門教科の勉強」「一般教養の勉強」「試験情報等の収集」などいずれかの行動を起こし始めていることがわかる（図表15-b）。

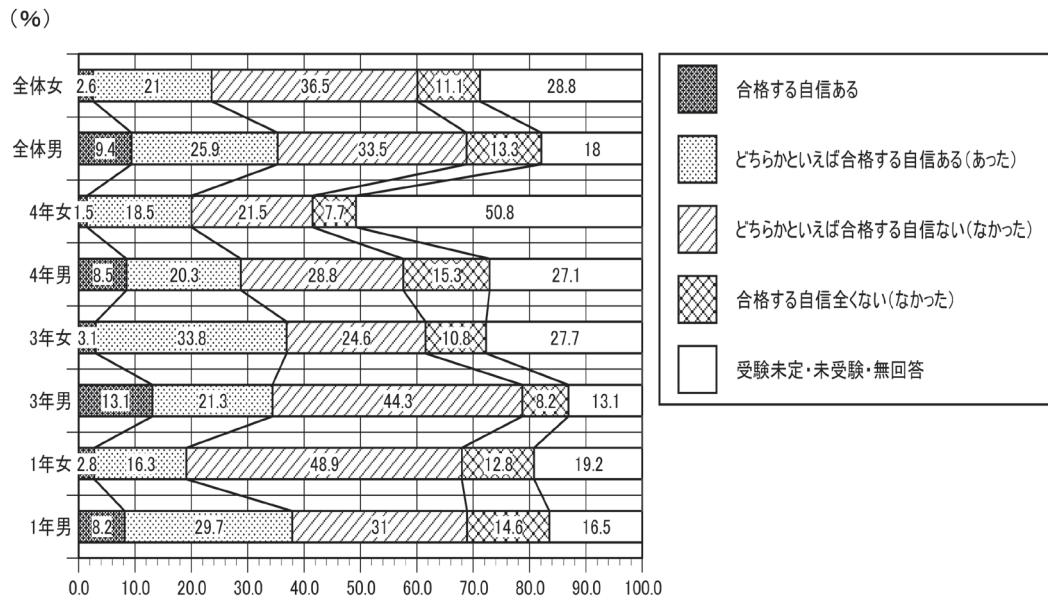
図表14：教職に対する自分自身の適性はどの程度あると思っているか

（回答者数：1年男＝158人、1年女＝141人、3年男＝61人、3年女＝65人、  
4年男＝59人、4年女＝65人、全体男＝278人、全体女＝271人）



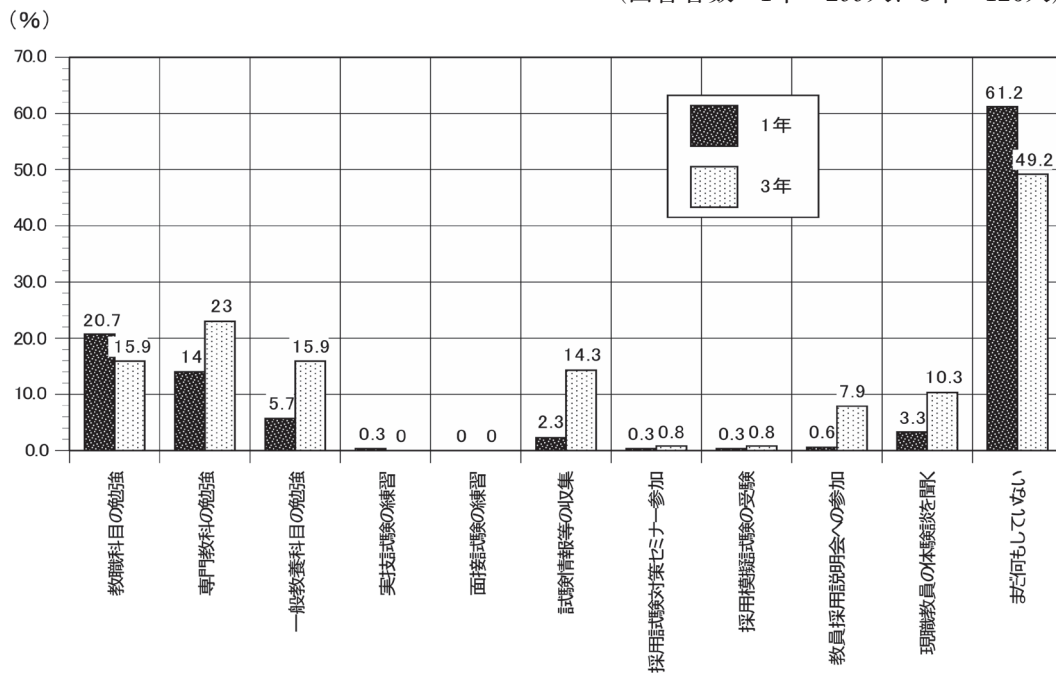
図表15-a：「教員採用試験」の受験について

(回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、  
4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人)



図表15-b：現時点において、教員採用試験のための準備・学習を始めているか。始めているのは、どのような内容か。(「その他」「まだ何もしていない」を含む12項目から複数選択可)

(回答者数：1年=299人、3年=126人)



## 5. 教職イメージと教職観

### 5-1. 教職イメージ

学生たちの教職イメージを把握するために、日常生活レベルで語られることの多い教職に対するイメージ内容を14個用意し、それぞれについての賛否態度を5件法でたずねた。用意した14個のイメージ内容は次のようなものである（注5）。

(a) 教師という仕事は、人間的接触が大きい：略称「人間的接触」/ (b) 仕事の内容が創造的であり、発展性を持っている：「創造的発展性」/ (c) 自分の勉強したことが、直接活かせる：「勉強活用」/ (d) 研究的に仕事を進めていくことができる：「研究的」、この4つは「教職という仕事の性格」に関わるものであるといえよう。(e) 社会的に評価されている：「社会的評価」/ (f) 経済的に生活が安定している：「経済的安定」/ (g) 他の職業に比べ勤務条件が恵まれている：「勤務条件」/ (h) 家に仕事を持ち帰るなど生活上の公私の区別がつきにくい：「公私の区別」、この4つは「教職の社会的評価や生活評価」に関わるものであるといえよう。さらには (i) 関わりのある世界が限られていて視野が狭い：「視野狭い」/ (j) 上からの権威に弱い：「権威に弱い」/ (k) 考えや行動が保守的である：「保守的」/ (l) 全体としてのイメージがやぼったい：「やぼったい」、この4つは「教職者のタイプ」に関わるものといえよう。そして残りの (m) 児童生徒の問題についての責任が重すぎる：「責任過重」/ (n) 採用にあたっての合否の基準が不明確である：「採用基準不明確」、この2つは「教職の社会的あり方・制度」に関わるものであるといえよう。なお、質問文としては、(a)～(g) はポジティブ・イメージで、(h)～(n) はネガティブ・イメージで、それぞれ表現されている。

「教職という仕事の性格」に関わる4つの問いに対する結果（図表16-a, -b, -c, -d）は、いずれも「肯定的態度（「非常にそう思う」＋「どちらかといえばそう思う」）が過半数に達している。「a：人間的接触」は、その中でも一番「肯定的態度」層が多く、学年別にみると1年→3年→4年と次第に多くなっていく傾向が認められ、学年別男女別を問わずいずれも9割を超えている。「b：創造的発展性」もまた、「肯定的態度」層の多さといった点では「a：人間的接触」と同様である。数値としては「a：人間的接触」と比較して全体的に1～2割程度低いが、学年進行とともに次第に多くなり、4年生では9割近くまで達している。男女別にみると、各学年女性の方が若干多い傾向もうかがわれる。「c：勉強活用」は、「b：創造的発展性」とほぼ同様の数値を示しているが、学年別及び男女別の違いといったことはあまり認められない。「d：研究的」は、「肯定的態度」層の多さといった点で「a：人間的接触」や「b：創造的発展性」「c：勉強活用」よりも少ないが、それでも全体としては5割を超えており、とりわけ1, 3年生と比較して4年生の多さが目立っている。

「教職の社会的評価や生活評価」に関わる4つの問いに対する結果（図表16-e, -f, -g, -h）は、質問文の表現の仕方に「ポジティブ・イメージ」のもの（＝「e：社会的評価」「f：経済的安定」「g：勤務条件」）と「ネガティブ・イメージ」のもの（＝「h：公私の区別」）との違いがある。「e：社会的評価」と「f：経済的安定」は、「肯定的態度」層がともに5割前後にとどまっており、教職の持つ社会的な有意義労働の側面や公的身分保障に支えられた経済的安定の側面が一般に語られる割には、現在の学生たちにとってそれらの側面は十分に絶対的な魅力とは映っていないようでもある。また、学年別には大きな違いは認められないが、「f：経済的安定」において女性が男性よりも「肯定的態度」層が多いという違いが認められる。「h：公私の区別」は、他3項目と異なり、「家に仕事を持ち帰るなど

生活上の公私の区別がつきにくい」というようなネガティブ・イメージの問いかけになっている。そのような問いかけに対して、肯定する態度層（つまり生活上の公私の区別がつきにくいとイメージしている者たち）が過半数となっていて、かつその傾向は学年進行とともに明確となり、4年生で7割近くまで多くなっている点が特徴的である。

「教職者のタイプ」に関わる4つの問いに対する結果（図表16-i, -j, -k, -l）は、問いの設定の仕方はいずれも「ネガティブ・イメージ」表現となっており、その問いに「肯定的態度」反応を示すということは、ネガティブな教職イメージを持っていることを意味する。「i：視野狭い」は、1年男においてのみ「肯定的態度」層より「否定的態度」層の方が多い（31.0%：38.0%）が、1年女も含めて3年男→3年女→4年男→4年女と次第に「肯定的態度」層が増加している。「j：権威に弱い」や「k：保守的」においては、明確に「肯定的態度」層の方が多くなっていることがわかる。教職者が「上からの権威に弱く」、また「考えや行動が保守的である」というイメージは、学年別や男女別を問わず強いものであることがうかがわれる。その一方で、「l：全体としてのイメージがやぼったい」との問いに対しては、学年別男女別を問わず、いずれも「否定的態度」層の方が多い。「否定的態度」層の中でも「全くそう思わない」という強い否定的態度層が比較的多いのも特徴的である。

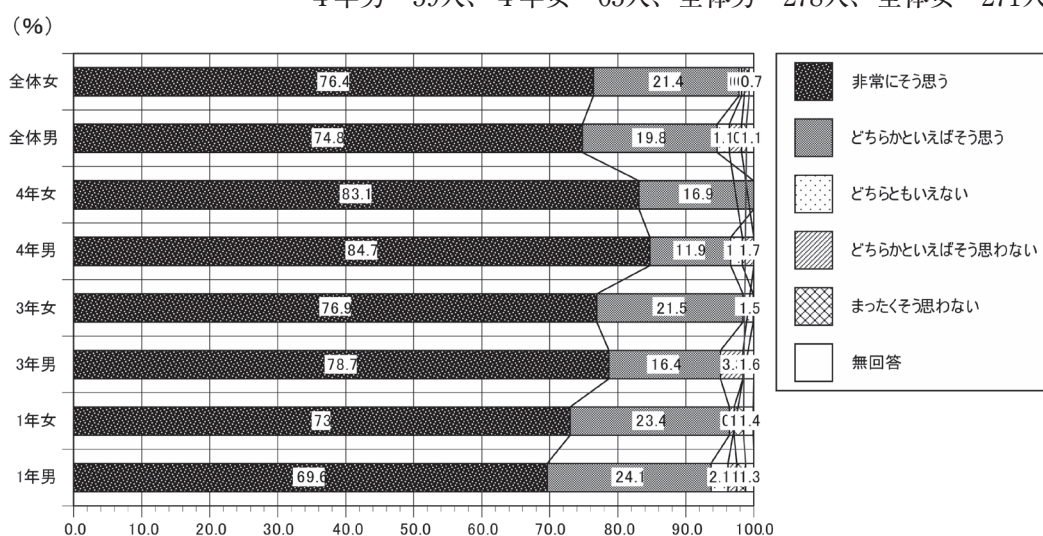
最後の、「教職の社会的あり方・制度」に関わる「m：責任過重」と「n：採用基準不明確」については、前者が「肯定的態度」層の多さが特徴的であるのに対して、後者は4割余りの「肯定的態度」層と同時に「どちらともいえない」という「判断保留」層が多いのが特徴となっている（図表16-m, -n）。学習指導だけではなく児童生徒の学校内外の生活領域すべてに関わり指導することが当然のごとく思われている日本の学校教員の現状において、その社会的意義の理解と同時に責任の過重さに対する思いもまた学生たちの間に広がっている。「n：採用基準不明確」は、近年、試験結果の情報開示が進んできているとはいえ、面接や実技試験など多様な形態も多く取り入れられている採用試験制度・方法に対して、その結果の受け止めやその対策準備の上でもいまだ多くの戸惑いがあることを示している。

全体として教職履修学生たちが持っている教職イメージは、「人間的接触大きい」職業だけに、「仕事の内容が創造的であり発展性を持っている」し、「自分の勉強したことが直接活かせる」、「研究的に仕事を進めていくことができる」職業であると高く認識している点に特徴がある。しかし、そのような教職の専門職的認識に比べて、「社会的に評価されている」や「経済的に生活が安定している」との認識はやや低く、「ほかの職業と比べ勤務条件が恵まれている」という点ではさらに肯定的な認識は低いことも特徴的である。

また、「教職者のタイプ」に関しても、学生たちは、「関わりのある世界が限られていて視野が狭い」や「上からの権威に弱い」や「考えや行動が保守的である」という、ややネガティブな印象を持っている。このような認識は、上述のような「創造的発展的」で「研究的な仕事」である教職イメージ認識とは相いれない一見矛盾するかのような教職イメージ認識であるともいえる。しかし、学生たちにおける、そのような相いれない矛盾する教職イメージ認識の併存は、一方で専門職としての資質能力の向上へと駆り立てられながらも、他方でさまざまな規制や統制が加えられ専門的裁量の幅が狭められていくといった現在の日本の教職が抱えている現実の姿を反映しているともいえよう。

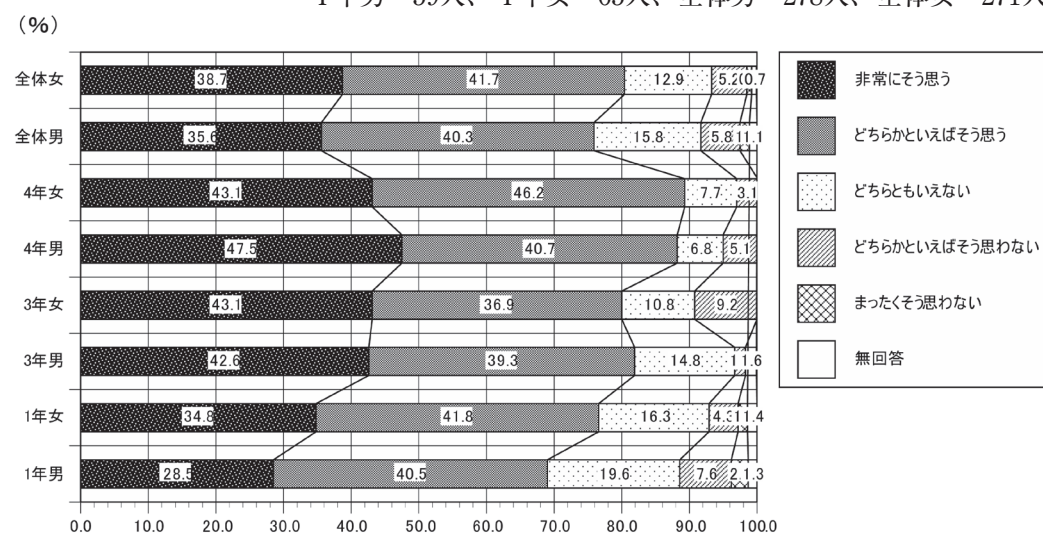
図表16-a：教職イメージ（1）教師という仕事は、人間的接触が大きい

（回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、  
4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人）



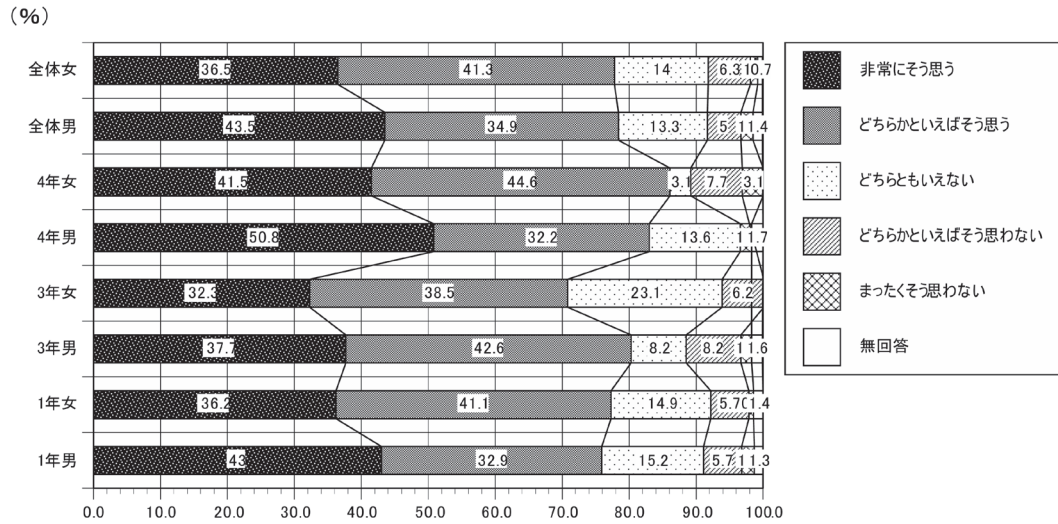
図表16-b：教職イメージ（2）仕事の内容が創造的であり発展性を持っている

（回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、  
4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人）



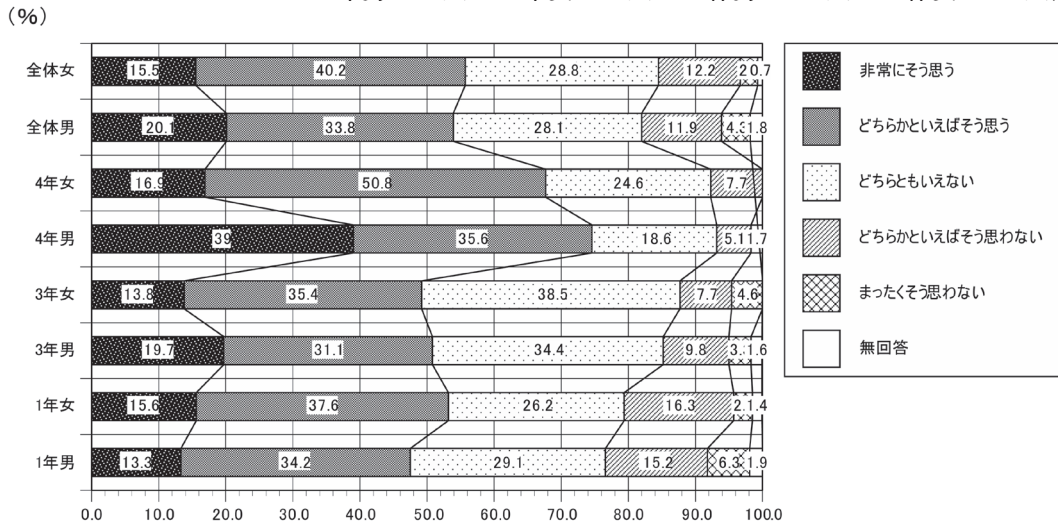
図表16-c：教職イメージ（3）自分の勉強したことが直接活かせる

（回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、  
4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人）



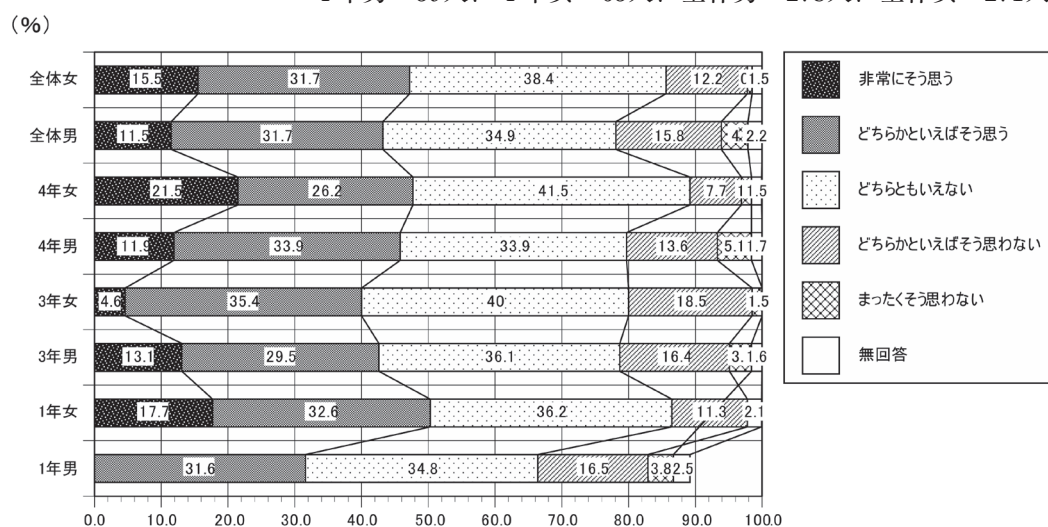
図表16-d：教職イメージ（4）研究的に仕事を進めていくことができる

（回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、  
4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人）



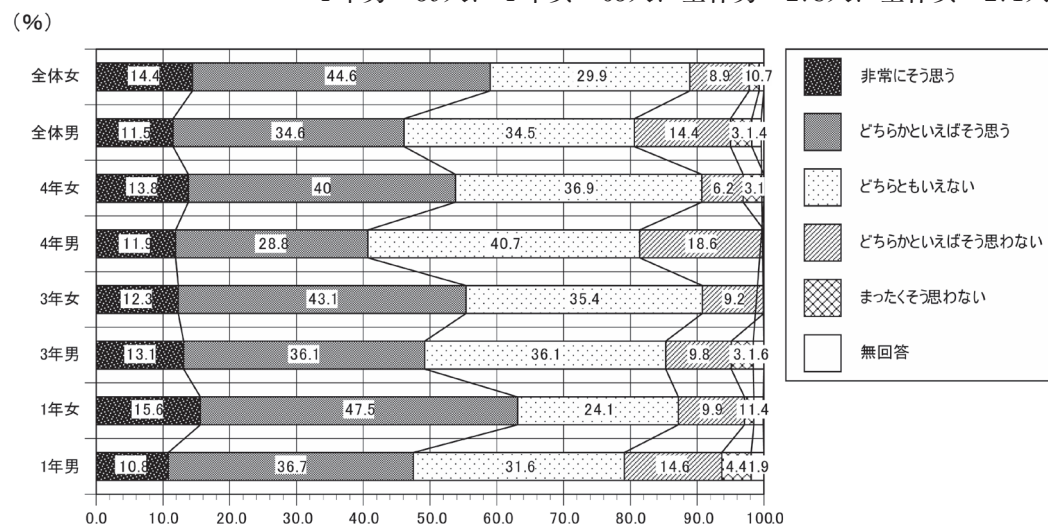
図表16-e：教職イメージ（5）社会的に評価されている

（回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、  
4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人）



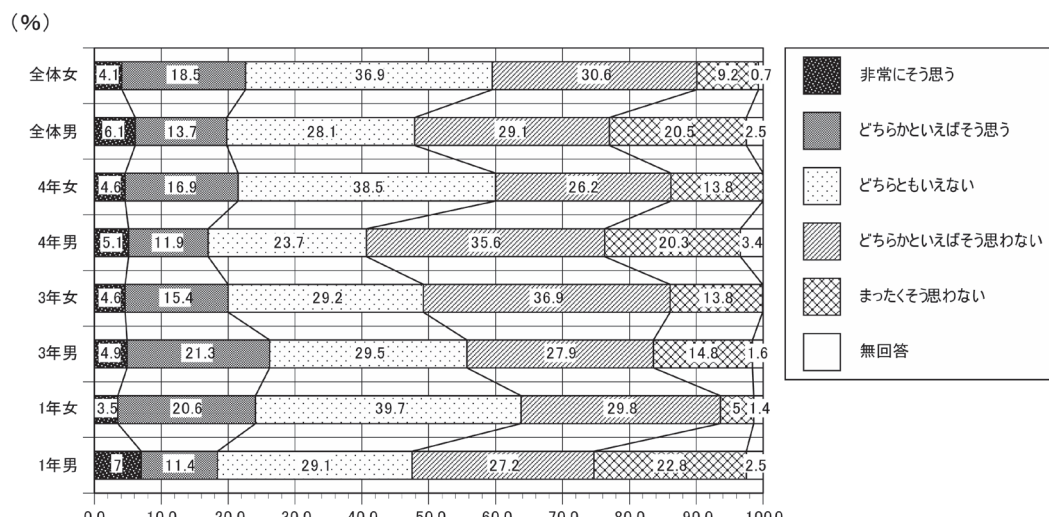
図表16-f：教職イメージ（6）経済的に生活が安定している

（回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、  
4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人）



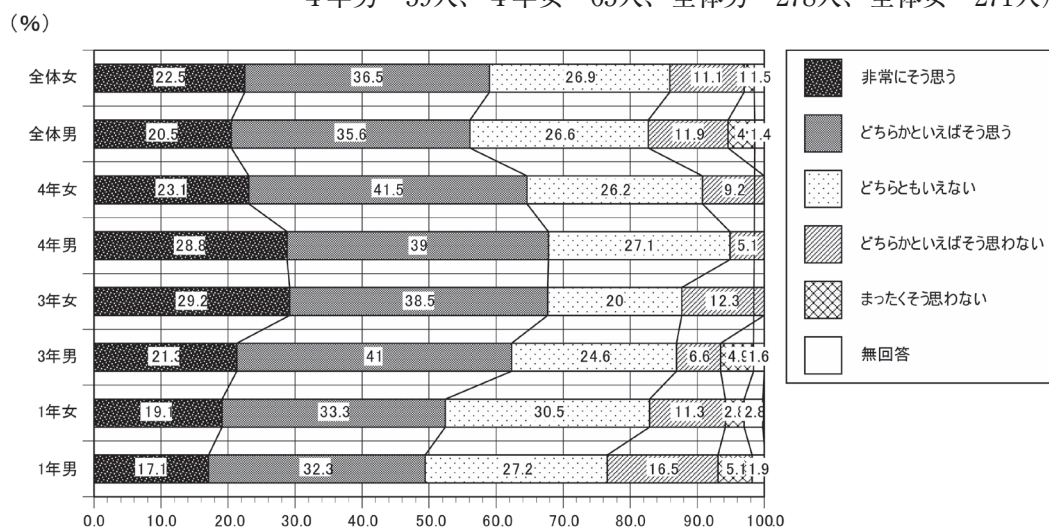
図表16-g：教職イメージ（7）他の職業と比べ勤務条件が恵まれている

（回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、  
4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人）



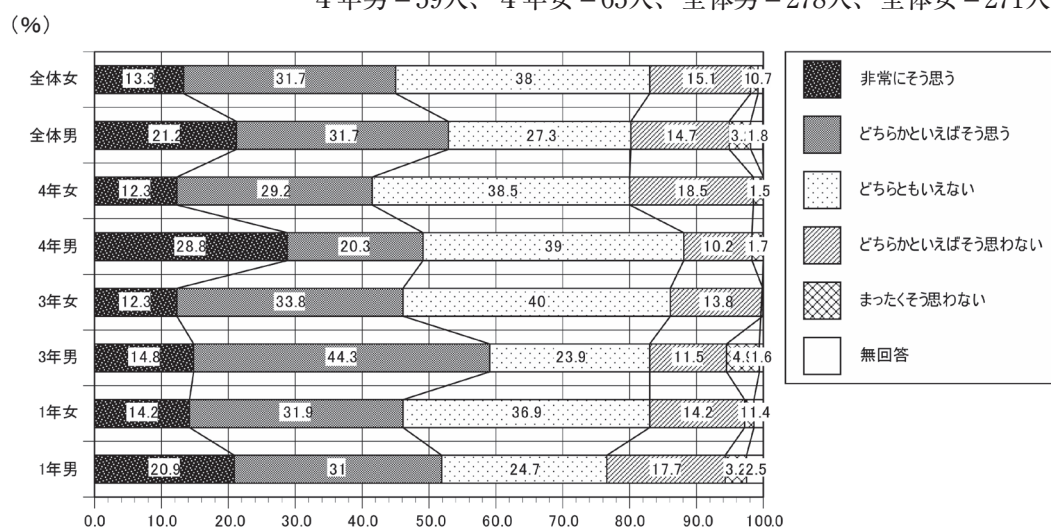
図表16-h：教職イメージ（8）家に仕事を持ち帰るなど生活上の公私の区別が付きにくい

回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、  
4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人）



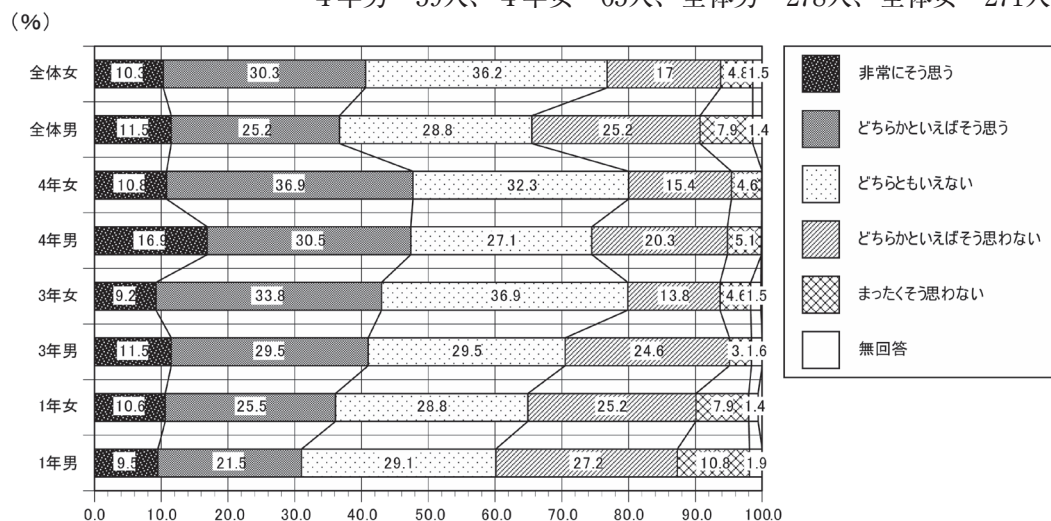
図表16-i：教職イメージ（9）関わりのある世界が限られていて視野が狭い

（回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、  
4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人）



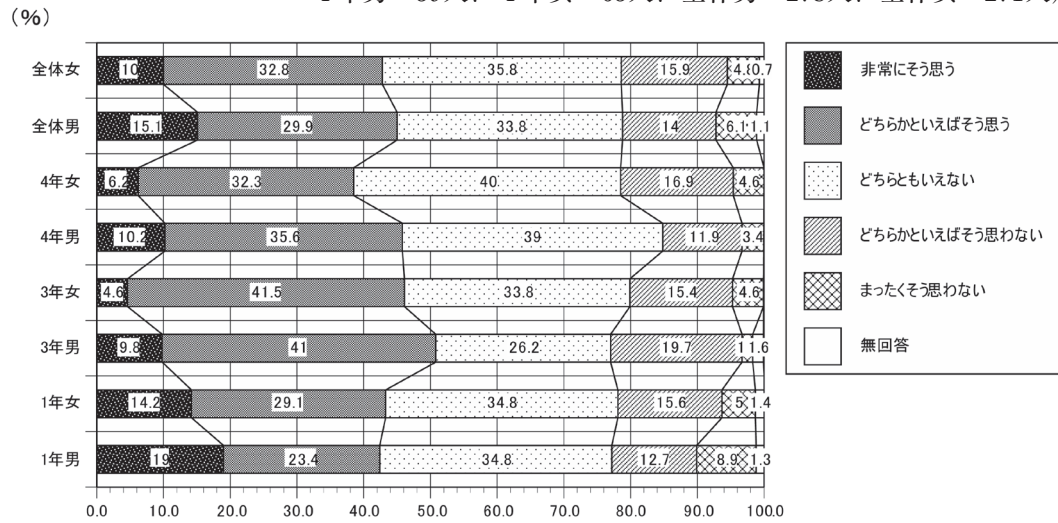
図表16-j：教職イメージ（10）上からの権威に弱い

（回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、  
4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人）



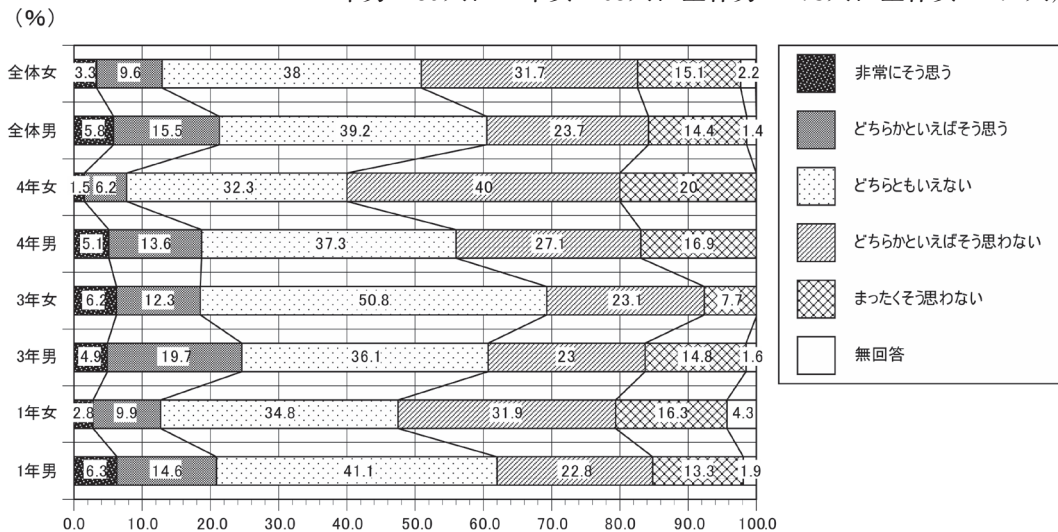
図表16-k：教職イメージ（11）考えや行動が保守的である

（回答者数：1年男＝158人、1年女＝141人、3年男＝61人、3年女＝65人、  
4年男＝59人、4年女＝65人、全体男＝278人、全体女＝271人）



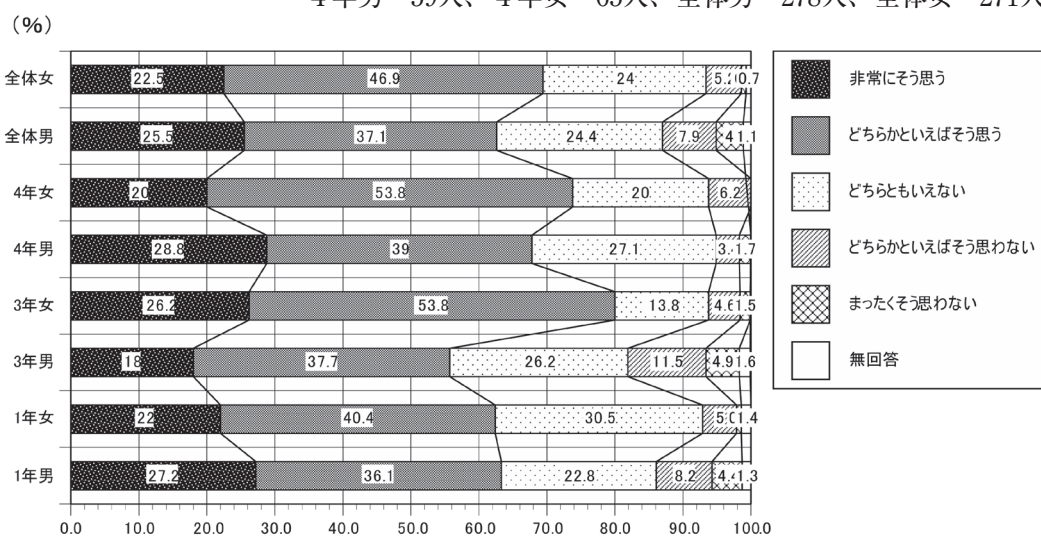
図表16-l：教職イメージ（12）全体としてのイメージがやばったい

（回答者数：1年男＝158人、1年女＝141人、3年男＝61人、3年女＝65人、  
4年男＝59人、4年女＝65人、全体男＝278人、全体女＝271人）



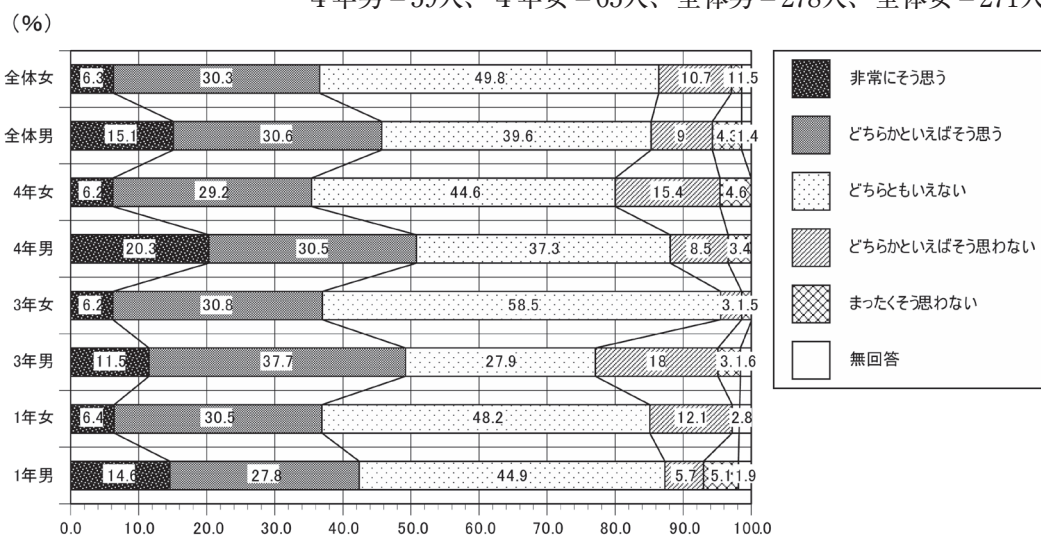
図表16-m：教職イメージ（13）児童生徒の問題についての責任が重すぎる

（回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、  
4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人）



図表16-n：教職イメージ（14）採用に当たっての合否の基準が不明確である

（回答者数：1年男=158人、1年女=141人、3年男=61人、3年女=65人、  
4年男=59人、4年女=65人、全体男=278人、全体女=271人）



## 5-2. 教職観

学生たちの教職観を把握するために、想定される教職像を象徴する質問を6つ用意し、それぞれについての賛否態度を5件法でたずねた。用意した6つの教職像とは、次のようなものである（注6）。

（a）教師は、学問研究への深い造詣が必要である：略称「学問造詣」／（b）教師は、教材・教科書・教授法を決定する権限が与えられなければならない：「教育権限」／（c）教師は、経済的に多少恵まれなくても、清貧に甘んじなくてはならない：「清貧」／（d）教師は、次代を担う青少年を育成しているという強い使命感を持たなくてはならない：「使命感」／（e）教師は、自分たちの仕事をより充実したものとするため職場の労働条件や賃金について団結して改善をしていかななくてはならない：「労働条件」／（f）教師は、子どもの未来のために日本の政治や平和の問題についても積極的に発言していかななくてはならない：「政治・平和」。

教職の専門職者的側面を象徴する2つの問い（図表17-a, -b）に対する結果は、「a：学問造詣」も「b：教育権限」も共に「肯定的態度（「非常にそう思う」＋「どちらかといえばそう思う」：以下同様）」を示した者が5割を超えており、男女の差はほとんどない。とりわけ「a：学問創造」については「肯定的態度」層は8～9割に達しており、1年→3年→4年と学年が進むにつれて次第に多くなり、4年生では男女ともに9割を超えるまでになっていることがわかる。「b：教育権限」についても、「a：学問創造」ほどではないが、「肯定的態度」層は6割程度に達しており、ここでも4年生においては男女とも7割を超えている。

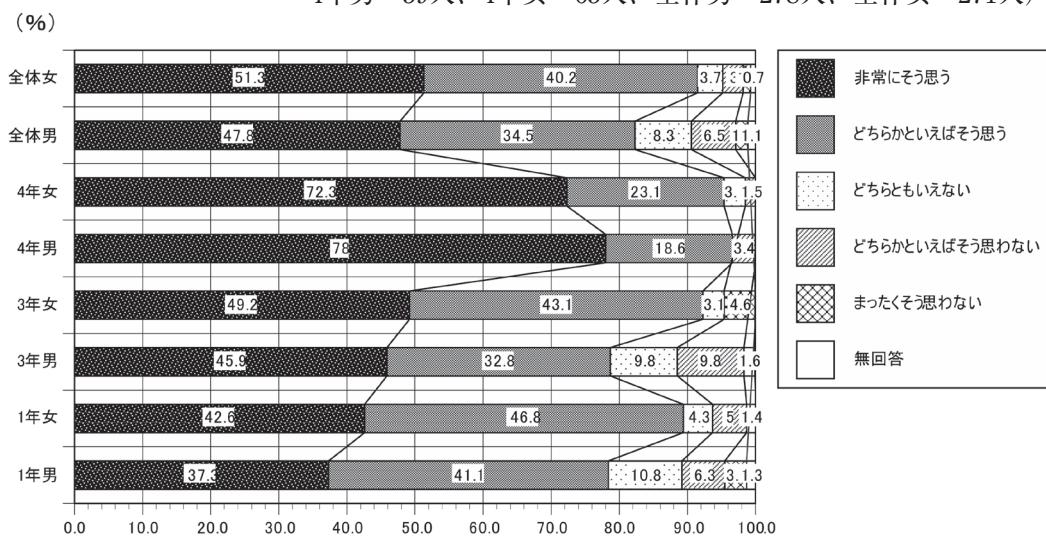
教職の聖職者的側面を象徴する2つの問い（図表17-c, -d）に対する結果は、両者の結果が大きく異なっている。すなわち、「c：清貧」については「肯定的態度」層は2割強ほどであり、あまり支持されていない。そのような不支持の態度は、学年別男女別にみても、大きな違いは認められない。それに対して、「d：使命感」については「肯定的態度」層が全体で8割前後であり、1年→3年→4年と学年が進むにつれて次第に多くなり、4年生では男女ともに9割を超えるまでになっていることがわかる。男女別にみると、男性より女性の方が「肯定的態度」層は多いことも認められる。

教職の労働者的側面を象徴する2つの問い（図表17-e, -f）に対する結果も、上述「c：清貧」と「d：使命感」との間にみられるような大きな違いほどではないが、「肯定的態度」層の多さに若干の違いが認められる。すなわち、「e：労働条件」については「肯定的態度」層は7割ほどいることが認められるが、「f：政治・平和」についての「肯定的態度」層は4割ほどにとどまっており、「どちらともいえない」層が大きくなっていることが認められる。学年別男女別に関しては、両者ともに大きな違いは認められないが、「e：労働条件」についてはいずれの学年においても男性よりも女性に「肯定的態度」層がわずかではあるが多いことが認められる。

教職に関する学習が進み、教育実習という授業体験を経て、4年生において「a：学問造詣」「b：教育権限」「d：使命感」に対する「肯定的態度」層が増加しており、教育専門職として教職を強く意識するようになっているのが特徴的である。また学年を問わず全体として、「e：労働条件」に対しては比較的高い「肯定的態度」を示しているものの、これまで教職員組合運動などでも積極的に担ってきた「f：政治・平和」に対してはやや戸惑いがみられ、さらには日本の教職が囚われてきた「c：清貧」に対しては「否定的態度」を示していることも、若い世代の特徴であるといえよう。

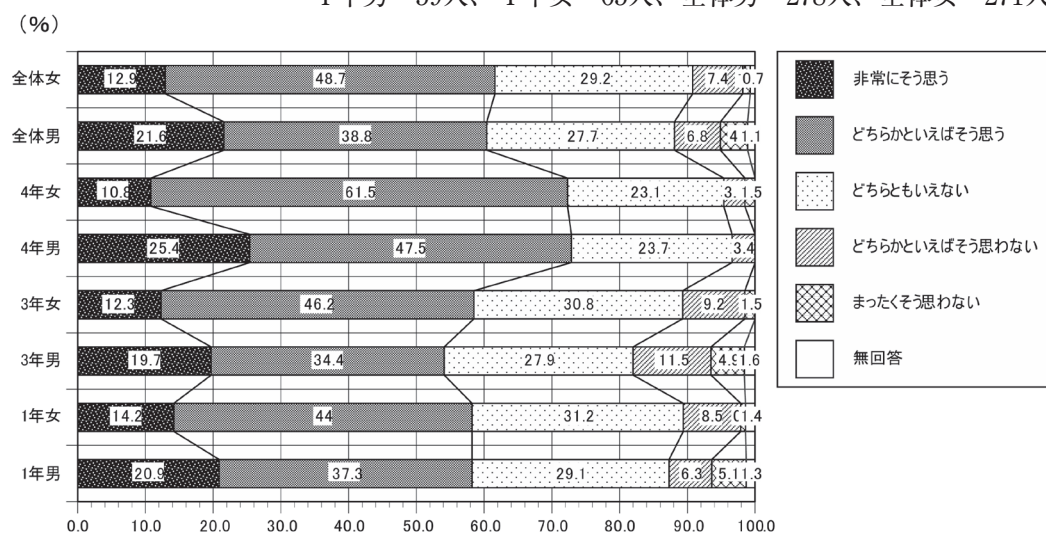
図表17-a：教職観（1）教師は、学問研究への深い造詣が必要である

（回答者数：1年男＝158人、1年女＝141人、3年男＝61人、3年女＝65人、  
4年男＝59人、4年女＝65人、全体男＝278人、全体女＝271人）



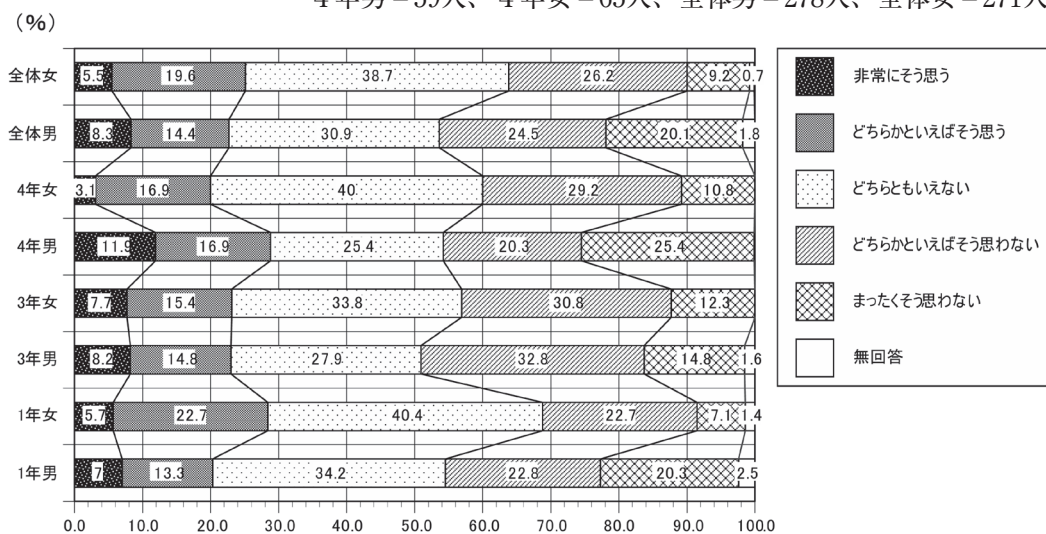
図表17-b：教職観（2）教師は、教材・教科書・教授方法を決定する権限が与えられなければならない

（回答者数：1年男＝158人、1年女＝141人、3年男＝61人、3年女＝65人、  
4年男＝59人、4年女＝65人、全体男＝278人、全体女＝271人）



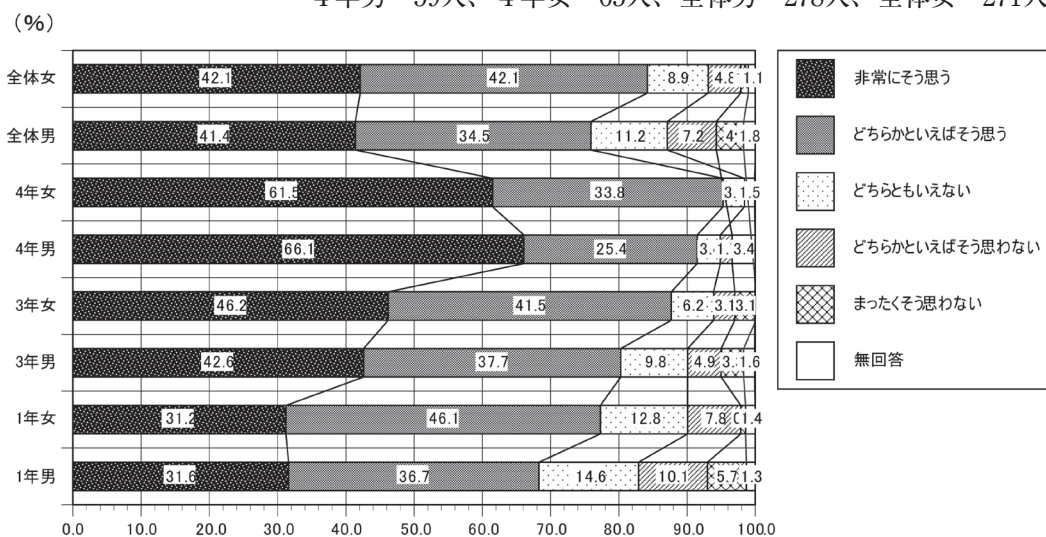
図表17-c：教職観（3）教師は、経済的に多少恵まれなくても、清貧に甘んじなくてはならない

（回答者数：1年男＝158人、1年女＝141人、3年男＝61人、3年女＝65人、4年男＝59人、4年女＝65人、全体男＝278人、全体女＝271人）

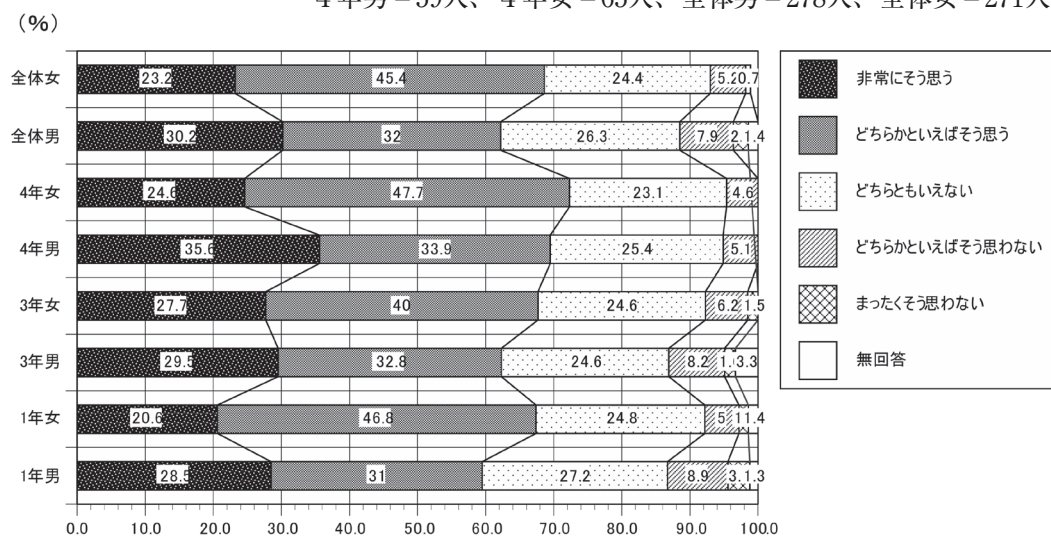


図表17-d：教職観（4）教師は、次代を担う青少年を育成しているという強い使命感を持たなくてはならない

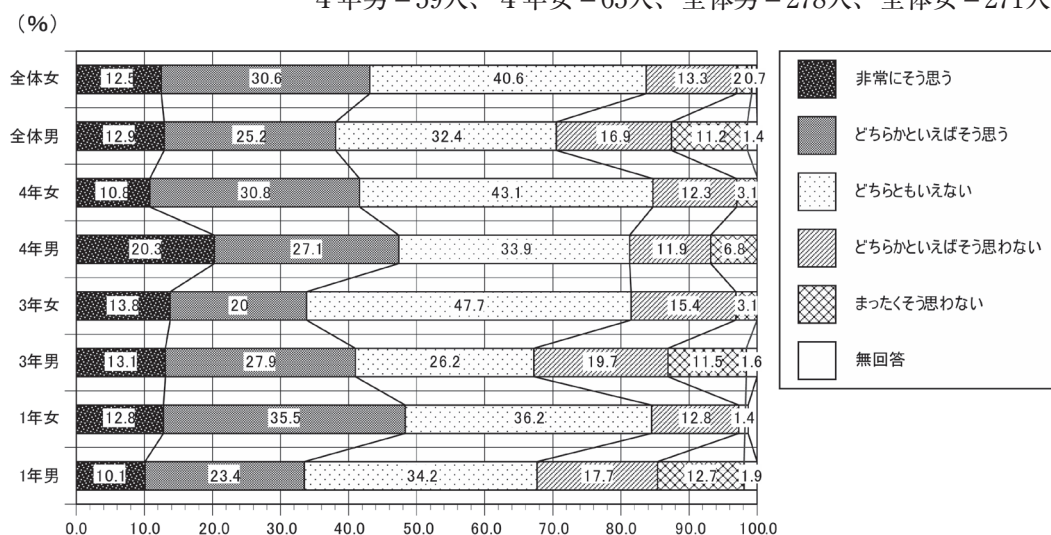
（回答者数：1年男＝158人、1年女＝141人、3年男＝61人、3年女＝65人、4年男＝59人、4年女＝65人、全体男＝278人、全体女＝271人）



図表17-e：教職観（5）教師は、自分たちの仕事をより充実したものとするため、職場の労働条件や賃金について団結して改善していかなくてはならない  
 （回答者数：1年男＝158人、1年女＝141人、3年男＝61人、3年女＝65人、4年男＝59人、4年女＝65人、全体男＝278人、全体女＝271人）



図表17-f：教職観（6）教師は、子どもの将来のために日本の政治や平和の問題についても積極的に発言していかなくてはならない  
 （回答者数：1年男＝158人、1年女＝141人、3年男＝61人、3年女＝65人、4年男＝59人、4年女＝65人、全体男＝278人、全体女＝271人）



## 6. おわりに：教職課程運営の改善を目指して

本調査は、現在の教職課程運営の改善を図る目的を持って実施した。そのための基礎データとして教職課程履修学生の現状を把握しようとしたのであるが、より直接的に「教職課程全体に関わって、今後、新たに取り組んでほしいこと、あるいは改善してほしいこと」をたずねた。1年生は教職課程履修後まだ1か月程度しか経っていないため、教職課程に関するオリエンテーションから始まった数回の教職関連科目の受講経験からの要望が中心であり、3年生は2年間の教職関連科目の履修といよいよ実習校の開拓から始まる教育実習へ進んでいく出発段階での要望が中心であり、4年生は多くの者が教育実習と教員採用試験を終えた段階での要望が中心として記述されていた。要望内容の主な特徴点は次のようであった。

第1は、教職関連科目の授業における内容・方法について、実践的な内容、学校現場参加体験、新しい教育動向への対応内容、対話型少人数授業、さらには教職関連科目の量的質的充実などを望む要望である。例えば、「指導案作成に対するサポートの充実」、「各教科教育法でより実践的な指導を」、「教育実習で教壇授業に困らないよう教え方や教えるポイント等もっと教えてほしかった」、「もっと模擬授業をやるべきだ」、「実際に教員をやっている方のお話を聞く機会がたくさんあるとよいと思った」、「教育実習以前の時期にも実際に学校現場に見学に行けるような機会があればありがたい」、「教材のデジタル化などが今後進むと思います、PC、IT系の講義を取り入れる頃ではないか」、「教師はコミュニケーションが大切だと思われるので、講義だけでなく、周りの人と話をする授業はとても役に立ちました」、「教科教育法や専門科目を除いた教職の授業がどうしてもマस्पロ的に感じます」、「教育実習時に自教科の知識の不足や指導力不足を痛感しました。これは100%私自身の責任なのですが、各学科の専門科目の他にも教職課程設置の専門的な科目やあるいは教科教育法も量的質的に強化した授業を置いていただけたらと思います」、「介護等体験を経験して思いましたが、障がいのある子どもの教育についての勉強をもっとできたらと思いました」等々。

第2は、主に4年生からの要望に多くみられた教員採用試験対策の充実を望む要望である。例えば、「教員採用試験対策講座があると嬉しかった」、「採用試験対策講座などを定期的に開いてほしい」、「教員採用試験の対策を希望者に対して面接や教養試験の練習を行っていただきたい」、「私立中高の教員採用についてもう少し触れてほしい」、「教職を取る者たちのコミュニティづくりを促進してほしい」、「教職課程の掲示板にもっと多くの教職関係のゼミの掲示をしてほしい」等々。

第3は、教職課程履修上のさまざまな問題について改善を望む要望である。例えば、教職課程関係の諸連絡・諸情報を「G-PortやE-mailを積極的に活用して行ってほしい」、「大学4年間の中の大きなスケジュールや提出物を1年時に伝えて欲しい」、「教職の単位も卒業必修に含んでほしい」、「教職を取る者たちのコミュニティづくりを促進してほしい」、「今年から就職活動の時期が変わった事を受けて教育実習との両立が可能かどうか、スケジュール等に関する説明会をキャリアセンターと連携して開いてほしかった」、「介護等体験の予定をもう少し考慮していただきたい」、「他の予定と連携を取らずに教職の予定を決めている感じがあるので改善してほしい」、「中央教育棟6Fの書庫の貸し出しを教育学科のようにOPACで管理できるようにしてほしい」等々。

学生たちの要望は多岐にわたっており、現状の法制度・組織及び大学の物的人的諸条件

の下で、それらすべての要望に直ちに全面的に応えることはなかなか難しい面もあるが、授業及び事務改善など担当教員や事務職員の工夫によって改善が可能である事柄も少なくない。今回の調査結果で把握できた教職履修学生たちの実態、例えば被教育体験から得ている教員・教育像、教職に対する思い、教育実習・介護等体験や学校参加体験活動に対する不安や期待、そして結果として得たもの、さらには教職イメージや教職観の実態をもとに、教職課程運営の改善に向けての取り組みを従来にも増して強めていかなければならない。

#### 【注記】

- (1) 筆者〔山崎〕は、1984年以来、戦後新制静岡大学教育学部を卒業し、静岡県下の小・中学校教員として勤務している現職教員を対象とした調査を継続してきている。そのデータにおいては、現職教員が大学入学の頃の実家生業が「学校教員」であったと回答した者は、現在（2015年第7回静岡調査時点）で60歳代以上の年輩世代においては30%程度あったものの、若い20歳代の世代になると15%程度であり、今回の本調査結果とほぼ同様である。そして、これも同様の結果であるが、「身近に教員がいたか」という質問に対しても、年輩世代では父母・親族中に教員がいた者が多く、「身近には全くいなかった」という回答は25%程度であったが、若い世代になると過半数が「身近には全くいなかった」という回答であった。教職志望形成に影響を与えたのは、自らの被教育体験（小中高校の学校生活の中で出会った恩師）からの影響であったと回答するものが多く、この点でも今回の本調査とほぼ同様である。筆者の静岡調査報告に関しては、山崎準二『教師のライフコース研究』（創風社、2002年）、同『教師の発達と力量形成——続・教師のライフコース研究』（創風社、2012年）、同他「若い教師の力量形成に関する調査研究（1）（2）（3）」（『静岡大学教育実践総合センター紀要』19号、所収）、2011年、『東洋大学文学部教育学科紀要』第64集、2010年度、所収）、『静岡大学大学教育センター紀要：静岡大学教育研究』（第7号、2011年、所収）、を参照されたい。
- (2) このような近年における「教職選択の早期化傾向」、そしてその主要因が被教育体験（小中高校の学校生活の中で出会った恩師）からの影響であったという点についても上記静岡調査でも同様である。なお、静岡調査では、小中学校時代の恩師の影響が強いのに対して、本調査では高校時代の恩師の影響が強く出ていることは、調査対象者の点で前者・静岡調査が小・中学校教員であるのに対して、後者・本調査では中・高校教員免許教職課程履修者であることに拠ると思われる。
- (3, 4) 詳細データは上掲拙書及び拙論を参照されたい。
- (5) 本調査で教職イメージを捉えるための質問文は、教師のライフコース研究の同人でもあり、私立大学において大学生の教職観の形成過程について継続的調査を行っている立教大学グループの調査を活用させていただいた。前田一男ほか「大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究——2010年調査と1999年調査・2008年調査との比較から——」（『立教大学教育学科研究年報』第56号、2012年）を参照した。
- (6) 本調査で教職観を捉えるために質問文は、筆者〔山崎〕の静岡調査で継続的に使用してきているものを活用した。本調査結果との比較考察も含めて、上掲拙書及び拙論を参照されたい。

# 特 別 寄 稿

## 理科教育法Ⅰに於ける学習院目白キャンパス巡見

有島 健生\*  
ARISHIMA Takeo

### 1. はじめに

自然科学は、自然を離れては存在しない。しかし、理科の授業では、小・中・高と進むにつれ、室内の限られた系での実験・観察が主になってしまう。さらに、大学では一部の専門分野を除き、野外での実験や観察はほとんど行われぬ。学習院大学理学部で中等教育の教員を目指す学生でも、一部を除き生の自然に触れる機会は多くないようである。

私は、1990年に理科教育法（後に理科教育法Ⅰ）を担当してから、毎年1回は「学内巡見」として学生たちと目白キャンパスを歩いてきた。今後の担当者や教職課程の参考になればと本稿を書いた。

通常の論文のように事実に基づき主張をするものではなく、学習院目白キャンパスでもこんな物がある・見られる（た）と並べたものである。

### 2. 実践

#### 2. 1 実施時期

第1学期の授業であり、時期が遅いと蚊などの虫が多く、暑さも厳しい（それも自然体験ではあるが）ので、大体5月中旬に行っている。雨天だと説明が伝わり難いので、晴れまたは曇りの日に行っている。事前に、虫除けや歩きやすい靴といった注意を伝えておく。

#### 2. 2 注目場所

毎年必ず見られるものもあるが、年により例年は見られる花が全く咲いていなかったこともある（他の場所を含め蕾も実も無かった）。事前に回ってみて構成を変えることもあるが、以下では多くの年に回った場所を中心に場所と見所や解説を列挙する。興味を持たせるために、食べられる植物を多く取り上げている。

- ① 西1号館玄関前 マロニエまたはベニバナトチノキ 実の殻にトゲがあるとマロニエのはずだが花の時期しか観察したことが無い。マロニエはパリなどの街路樹として有名。なお、トチの実は、栃餅などとして食用になるが、渋抜きに手がかかる。
- ② ソメイヨシノ ヤマザクラ 花の時期にはソメイヨシノは葉が出ていず、区別がつきやすいが、花が終わると区別がつきにくい。5月下旬～6月には黒い液果ができていく。甘いのが苦くとても食用にはならない。
- ③ 血洗いの池橋の近く クワ 小学校でカイコを飼った経験者などは知っているが、全く知らない学生も多い。6月になると実が黒紫色に熟し甘い。ただし、舌や唇が染まって食べたことがわかってしまう。衣類につけるとなかなか落ちない。鳥の糞によるものかあちこちにあるが、実をつけている木は少ない。

---

\* 学習院大学教職課程非常勤講師

- ④ 血洗いの池南西角 エゴノキ (芭蕉句碑近くなどにもある) 5月中旬に花盛り 果皮がエグいのでエゴノキの名がついたらしいが、見た目に小枝から葉は水平よりやや上につき、花は下垂するので互いにそっぽを向いてエゴイズムと覚えると忘れ難い。禁止されている漁法のはずだが、この実の皮を川で揉んで、麻痺した魚を捕らえるのに用いたという。
- ⑤ 同所付近の下草 ハラン 西日本では寿司の境に細工物として使った。東日本ではササの葉が普通。ただ、現在はどちらもビニール製がほとんど。他の場所にも多い。
- ⑥ 血洗いの池から芭蕉句碑へ シュロ ヤツデ アオキ などの常緑低木 シュロの毛は垣根などの縄として使う。またよく燃えるので、焚きつけにもいい。材は釣鐘の撞木によく使われている。なお、葉で作った「蠅たたき」は、金網やプラスチック製と比べ蠅などがつぶれ難く使い勝手がよい。
- ⑦ 血洗いの池 かつては湧水による池で、農業用水となっていたらしい。一時院内の汚水溜めとなっていたことがある。名の起こりは、堀部安兵衛が高田馬場のあだ討ちの後、刀を洗ったというが、この説は、学習院が目白に移転後のもので、学習院生が作った伝説らしい。そもそも、高田馬場(現在の高田馬場駅付近ではなく西早稲田付近らしい)から来れば間に神田川があるはずで、わざわざここまで来て洗う可能性は少ない。東寄りで、有志が蛭を育てる取り組みをしているそうだ。

中等科生物部の調査では、護岸工事など校地整備で水を抜いたところ、それ以前とプランクトンの種類が大きく変化したという。

- ⑧ 芭蕉句碑付近 芭蕉の句碑も紹介 富士見茶屋跡 江戸時代の絵にも茶屋が描かれている(広重の浮世絵にも登場)。台地のはずれで南は神田川の低地のため眺望がよく富士山がよく見える場所だった。現在、シイ カシ類が森となり、高層建造物が無かったとしても眺めはほとんど無い。この森は、ほぼ学習院移転後に育ったもので、1907年以降100年強しか経っていない。都区内を代表する明治神宮の森も100年弱である。関東平野武蔵野という、雑木林が名物?だが、雑木林が主流だったのは、薪や炭を取っていたためのもので、人の手が入らなければ関東平野の森は常緑の照葉樹が極相となる。南7号館建築の際の調査では、台地から低地への傾斜はかつてもっと急であったという。(史料館<sup>1)</sup>)
  - ⑨ 御榊壇(説明板あり) 理科的にはほとんど意味の無いところだが、学習院の聖地?とされている。第10代乃木院長が築いた。前方後円墳型の中央の木は明治天皇天覧のサカキという。(天覧のサカキが枯れて植えなおしたという説もある) 築いた石に漢数字が彫られているものがあるので、探して番号を覚えて入り口に戻ってほしい。(入り口の石碑) 一方はこの壇の由来だが、他方は石の産地の一覧である。覚えた番号の石の産地を探してみよ。当時の日本の国境近くのもので、帝国主義時代の遺物である。乃木院長は、部下だった将校などに、送料はポケットマネーで出すから石を送ってくれと依頼したという。地理的な興味を持たそうとしたのかもしれない。様々な石が見られ、珊瑚礁の石灰岩などもある。石の標本としてもほとんど意味は無いが、入り口の柱は柱状節理のよい標本である。
- 現在は知らないが、私が学生時代は、四大戦前などに運動部の主将がお参りしていた。なお、エピソードとして、乃木院長は石が好きだったらしい。西那須野の乃木神社には、天気の良い日などによくなぜていたという石が保存されている。
- ⑩ 富士見台周辺 シャガ 城跡に植えられていることが多い。 滑り易いので防御によいという。 タケニグサ 折ると白い汁が出る。猛毒という。

- ⑪ あちこちにあるツバキ 初夏にチャドクガの幼虫（毛虫）が着いていることがある。抜け殻でもかぶれるので不用意に近つかない方が安全。
- ⑫ 中央教育研究棟南 数種の木が植えられているが、ヤマボウシはアメリカハナミズキと同属で、ハナミズキ（英名dogwood）と異なり熟すと甘く食べられる。ただ集合果なので種がたくさんある。英語でJapanese dogwoodと呼ばれる。
- ⑬ 北1号館東 グミ（多分ナツグミ） 甘く熟すが多少渋みがある。昔は田舎の子供のオヤツになった。改良種では渋みが少なく、野生種の倍以上の大きな実をつけるものもある。
- ⑭ カタバミ（黄色）・ムラサキカタバミ（淡紫紅色） 属名Oxalis シュウ酸のoxalic acidはこの属から得られたことに由来。よくクローバー（和名ツメクサ）と誤り四ツ葉のカタバミを採っている人がある。クローバーはヨーロッパ原産のマメ科植物で、ツメクサは壊れ物の輸送に詰め物として送られてきたことによる。カタバミ（カタバミ科）は心臓形の小葉が片側食われたようだとして傍食となったという。「四葉〇〇」の商品でマークに使われていることもあるが、クローバーのつもりなら誤りである。いずれも小葉は3が原則なので、四ツ葉が稀少なことは確かであるが、四葉のカタバミが幸運をもたらすかは疑問（クローバーでも同様であるが）。
- ⑮ 北1号館北側 メタセコイア、ヒマラヤスギ、イチヨウ、ユリノキなど ユリノキを除き裸子植物。メタセコイアはアケボノスギとも言い、化石としては知られていたが（都下でも浅川など）、近代になって中国四川省に自生しているのが発見された。ずいぶん大きく育っているが、1960年代に植えたもののはずである。
- ⑯ イチヨウ、ソテツは、雌雄異株で花粉から精子を作って受精する。イチヨウの実（銀杏）は食用にするが、雄の木のほうが葉の切れ込みが大きく、メスの木では切れ込みが浅い傾向がある。但し、枝によっても異なるので決定的ではない。ソテツは有毒だが、茎や実からでんぷんが取れ、十分さらすと食用になるという。飢饉のとき（といっても九州南端以南にしか自生しないが）さらすのを待てずに食べて命を落とした例もあるようだ。有毒植物として有名なヒガンバナも球根からでんぷんが得られ、十分にさらせば救荒食になるという。

イチヨウが北1に対し斜めの直線状に並んでいるのは、北1ができる以前にグラウンド（中央グラウンドといった）に出る道に沿って植えたものという。

ユリノキは北米原産 街路樹としてよく植えられている。5月中だと花が見られるがその形から英名をtulip treeという。和名でハンテンボクともいうが、葉の形を半纏に見立てたものである。この並び方は、北1にはほぼ直交しているが、北1ができる以前は天覧台という朝礼台のような土の壇があった（御榊壇のサカキ天覧のとき明治天皇がその台上で学生たちの運動などをご覧になった）ので、それと関係するかもしれない。これらのユリノキは私が学生時代(1960年台後半)北1とほぼ同じ高さであった。

- ⑰ 陽葉と陰葉 これも傾向としてであって、育った時期の影響が大きいようだが、同じ木でも日当たりのいい葉と他の葉の下になっていてあまり日当たりがよくないところの葉では、日当たりのいい葉のほうが、厚手で硬く、面積はあまり大きくない。一方日陰の葉は薄手で柔らかく面積が大きい傾向がある。

### 3 その他の説明場所

上記の箇所は、直接理科に関係なくても周囲の状況など理科的要素を含むが、以下に理科的要素は無くても巡見中に目にするものや理科に関係するが偶然見られた事物を挙げる。

- ① 芭蕉句碑近く 芭蕉句碑 行啓記念碑 鳩魂碑 など（説明板あり）
- ② 青木義比歌碑 富士見茶屋の関連（説明板あり）
- ③ 北1号館北側 出征の碑（説明板あり）
- ④ 野球場バックネット裏筋向い 道しるべの石（説明板があるが）学生に読ませるとなかなか読めないが、「是ヨリ 左 さうしかや 右 ほりの内」とある。ところが左は西、右は東方向で、堀の内の妙法寺、雑司が谷の鬼子母神と逆である。以前目白構内に多分3箇所同じような道しるべがあった。これは現在の中高第1体育館付近にあったものと思うが、「江戸時代からの歴史のあるものだから」と移転保存をしたのはよかったものの、向きまで気にせず立てたのであろう（「院のやることはこんな程度だから鵜呑みにしないほうがいいよ」と付け加えることもある）。
- ⑤ 馬場の山側 乃木号の碑 離れているので巡見で回ったことは無い。
- ⑥ 南1号館 旧制時代の理科教室棟 戦後は理学部教室、研究室として使われた（登録有形文化財）
- ⑦ 西1号館 旧制中等科教室棟（登録有形文化財） 214教室は英会話教室（普段は鍵がかかっているが覗き窓から覗ける）314教室は西洋画教室で、中からはわかりにくいですが、外から見上げると斜めになったガラス張りの壁から屋根の移行部が見える。なお、これらの建物は、関東大震災で理科教室から出火焼失した代わりのもので、旧宮内省が建てた極初期の鉄筋コンクリート建造物という。両館とも上から見るとH型をしているのも耐震性を考えたためという説がある。
- ⑧ 登録有形文化財としては、乃木館（巡見で通り道にあるので少しは触れる）、厩舎、北別館、東別館、正門もあるが、理科と関係がほとんど無いし、巡見で通ることもまず無い。
- ⑨ 偶然見たものの例は
  - ・ 血洗いの池でヘビ（多分アオダイショウ）が泳いでいた。カモが泳いでいた。カメ（イシガメやミドリガメ）が甲羅干ししていた。おたまじゃくしが群れていた。
  - ・ 切り株にキクラゲ（アラゲキクラゲ）が生えていた。
  - ・ サルノコシカケの1種（多分ヒトクチタケ）から煙のように胞子が出ていた。
  - ・ 比較的珍しい鳥として、コゲラがいた。木を縦に歩くので人目を引く。

などがある。

#### 付記的話題

以前、中央教室（ピラミッド校舎）があった時代は、窓の上側のレールにスズメが巣を作っていて、スズメの団地のように、数分見ていると親鳥が餌を運んできたり、雛が餌をねだって鳴いたりするのが観察できた。きわめて稀には、多分間引かれた雛が落ちていたこともあった。

私が学生時代までは、コジュケイが生息（多分2、3グループ）していたが、院内で痴漢が出たとかで、下草のササが刈られたところまもなく絶滅した。旧制高等科出身の故浅

野長愛先生<sup>2)</sup>の話では、終戦ごろまでキジも野生で生息していたが、戦中戦後の食糧難時代に食用にしたために絶えたとの事である。

リスがいたこともあったが、ペットのリスが逃げ出したか放したかで自然のものではなからう。最近では、ハクビシンやアライグマ、タヌキが生息しているかもしれない。戸山キャンパスでは目撃されている。

理科とは別として、乃木院長、世間的には乃木大将の名前を知らない学生が多数なのは当然と受け止めているが、漱石の「こころ」に出てくるといっても大部分がピンとこないようである。

## 文献・注記

植物名や特徴などは、主に 牧野富太郎「牧野 新日本植物図鑑」北隆館（1964）によった。

- 1) 平成22年度学習院大学史料館特別展「目白の森のその昔」P.10（2010）
- 2) 浅野長愛（あさのながちか）1927～2007 1952～学習院女子中・高等科教諭  
1959～高等科教諭 1979～1990中等科長、高等科長（1986まで）その後山階鳥類研究所理事長

# 事業報告・活動記録

## 介護等体験事前ガイダンス

宮 盛 邦 友

(教職課程担当教員)

「介護等体験」とは、小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律（1997年成立、2015年最終改正）に基づいて、特別支援学校2日間と社会福祉施設5日間にわたって、障害児および高齢者などに援助的活動をおこなう、という小学校免許状および中学校免許状を取得するために必須な取り組みを指している。平成27年度については、中高教職課程においては、前年度の1月および2月に実施された介護等体験事前ガイダンス（事前学習）において、「障害・福祉・教育」と題する講義と障害を理解するためのアクティビティを受講し、また、小学校教職課程においては、介護等体験の前年度に介護概論（授業科目）を履修し、その上で、年間を通じて、各学校・各施設において、各学生が現場体験、その後、成果報告書を作成・提出するという事後学習をおこなった。

この障害を理解するためのアクティビティとは、ゴーグルとヘッドフォンをして重複障害者の役をする学生とそれを介助する役の学生が、それぞれ5名ずつに分かれて、教員が指定するミッションに取り組むという内容である。その様子は、以下の写真を参照されたい（この写真は、平成27年度の介護等体験事前ガイダンスのものである）。こういったアクティビティは、通常の授業の中にも、徐々にではあるが、浸透してきているが、あらゆる機会・あらゆる場所において取り組む必要性があり、新しい教員養成にとって必須である、と思っている。

介護等体験は、小学校教職課程では授業科目とし

て位置づけられているものの、中高教職課程では、教員養成のカリキュラムとして十分に位置づけられていないため、現在のところ、この取り組みを深めるための「介護概論」などの講義・演習・実習は、開設されていない。（もちろん、「教育心理学」・「道德教育の研究」・「生徒指導の研究」・「教育相談」などの授業において、部分的にはあるにせよ、学生が学習・研究するための素材が提供されていることは、大変重要な役割を果たしている。）近年の教員養成改革によって、大学独自の科目を設置することができるようになるならば、「障害とは何か」・「福祉とは何か」（「発達障害とは何か」を含む）という教育の根本を支える基本的な課題を講義する科目の設置は大変に重要となるはずであり、本格的な検討は、次年度以降の課題として残されることとなる。

なお、以下の二人の学生の感想は、今年度の介護等体験に取り組んだ成果である。「何をしたのか」ではなく、「何を感じたのか」を中心に書いてもらった。そして、この二人の学生には、1月と2月におこなった、平成27年度の介護等体験事前ガイダンスの時に、同様の内容を話してもらった。多くの学生が、二人の話を真剣に聴いており、このような場で、既習学生が介護等体験で感じたことを話すことは大変有意義なのではないか、と感じた。このような取り組みを生かして、平成28年度教育実習オリエンテーション（従来からの名称から変更する予定である）においても、既習学生に教育実習で感じたことを話してもらう予定でいる。



## 介護等体験を通じて感じたこと

竹内 綾香（文学部フランス語圏文化学科3年）

今年度の夏季休業中に介護等体験の一環として都内の高齢者在宅サービス、いわゆるデイサービスを訪問した。その施設には職員の方々の雰囲気につられているのか、元気な方が多かった。

私は職員の方に「一人ひとりに合った対応をするように」と指示を受けた。その方が言うには、補聴器をつけるべき人がつけておらず、つけなくても大丈夫な人ほど補聴器をつけている人が多いそうだ。最初はこの言葉通りにしか受け取らなかったが、実習4日目の2つの出来事を通してこの言葉の本当の意味を理解したと感じた。

1つ目は昼食後の休み時間である。ある利用者が嘔吐する場面に遭遇した。それまで元気に午前中のレクリエーションにも参加されていたのだが、突然の出来事であった。私たち実習生は介護資格が無いゆえに、利用者の方に触れることは許されない。私たちは職員の方を呼び、ただ立ちつくしていることしかできず、無力さを感じた。すぐさま職員の方は処理をしたのだが、他の利用者の方だけでなく私たち実習生に対しても不安を与えぬよう処理をしながらも振舞っていた。

2つ目はレクリエーションの一環の書道の時間であった。私は1時間弱その書道体験を、「あなたはどっちがいいと思う?」「半紙持ってきてくれるかしら」などたくさんの方に話しかけていただいたり、私自身も「墨汁足りますか」「半紙は足りますか」など声をかけたりしながら見学させていただいた。それまで誰かと話をする際は補聴器をつけているのか、いないのかで声の大きさや速さを調節していたのだが、突然ある方に呼び止められてこう言われた。

「あのね、私、名前忘れちゃったの」

私はこの言葉に衝撃を受け、一瞬固まってしまった。そこでは必ず名札を付けていたことを思い出し、少し経ってから「名札にお名前ありますよ」と答えた。その時間は2～3秒だったのかもしれないが、私にとっては非常に長く感じられた時間であった。あとでその方は認知症を患っていることを知った。

決して子供扱いをしてはいけない、あまりにも他

の方と異なる対応をしてはいけない、しかしながらその方に合った対応をしなければならない。また、何かあった際には他の利用者の方に不安を与えぬよう、臨機応変に対応しなければならない。私は施設でこれらのことを学んだのだが、これは私が目指す教育の現場でも同じことが言えるだろう。

近年発達障害・学習障害の診断基準が拡大し、発達障害・学習障害と診断される子供の数だけでなく、いわゆるグレーゾーンの子供の数が増加している。保護者の中には、彼らの子供が発達障害・学習障害であることを判断できない、あるいは認められないケースも少なくないだろう。そのような生徒たちに対して、どんなに手がかかったとしても、私が目指す教師は匙を投げるようなことは決して許されない。同じように扱うことは困難であるかもしれないが、なるべく周りの生徒と同じように接しながらも、周りの生徒よりも多く手を差し伸べることが必要となるだろう。これはこれから教師として教壇に立とうとする私たちにとって非常に重要な課題であり、非常に困難な問題であるといえるだろう。

さらに子供の行動の中には、自分の行動を振り返ってみてもそうであるが、予測不可能な事態もあり得る。そういったことも念頭に、教師は常に臨機応変な対応を求められる。

はじめは道徳的な観点で介護等体験が行われるのだと考えていたが、実際にこの介護等体験を通してこれから教師を目指す私たちに求められる課題を痛感した。

また、この介護等体験ではある利用者の方が私に自分の抱える身体的障害について話してくださった。その方は事故に遭われて3か月寝たきりの状態であったが、3か月のリハビリに耐えた結果、歩くのは困難でもとの生活に戻れたとまでは言えないが、今こうして普通に生活を送ることができている、あなたも努力すれば何でも乗り越えられるのよ、頑張りなさい、と私を励ましてくださった。教師としてだけでなく、一人の人間として努力することを教えられた5日間であった。

## 介護等体験に行って感じたこと

長澤 美寿々（文学部教育学科3年）

大田区にある老人ホームにて、私は介護等体験をさせていただいた。その老人ホームでは、認知症があるお年寄りが居るフロアと認知症がないお年寄りが暮らしているフロアで分かれていた。体験した5日間の中で私が強く感じたことを述べていきたい。

認知症の人と接したことは初めてだったので、とても新鮮な経験だった。一番に2階に行った初日に思ったことは高齢者版の保育園というイメージに近かったかもしれない。日常生活のお世話から始まり、ご飯を食べさせたり、遊びをしたりなどそのようなことをする。都道府県のクイズやディズニーのキャラクターの30ピースくらいのパズルをやったり、歌ったりして毎日を過ごしていた。私は一緒にやったり、お話をしたりとのんびりとした空間で、居心地が良かったので、楽しかった。しかし、利用者の方々と接している中で、どういう気持ちでパズルをやったりボール遊びをやったりしているのだろうと強く感じた。認知症の方は、今自分が話したことや聞いたことを本当に覚えていない。今ではなくても、昔のこともほとんど忘れてしまっている。施設にいるこの何年間かずっと同じ遊びや作業をしていて、施設の中にも正直一人ぼっちのような感覚に近い。利用者の方々は、なんだか心の内では悲しそうな瞳をしていて、本当はどういう気持ちなのだろうかと思った。

また、同じ話を聞いている中で、その人が大切にしてきたものや人生の中での印象に残った思い出、習慣を話しているのだと発見した。先生だった人は、

戦争で子供たちと疎開したこと、ある男性は、仕事で全国を回っていたことをいきいきと話して下さった。ある女性は、もう料理をすることは出来ないのに、息子のために夕飯を作らなくてはと言っずと帰ろうとしていた。本当に家族のために尽くしてきた人だったのだと感動した。だが、職員の方々からその日は帰ってもお迎えがないから、その利用者の方はお家でも一人ぼっちらしい。息子と暮らしているのだが、みんなで旅行へ行っているから、その利用者の方を残してきてしまったとお話を伺った。私は、その話を聞いてとても悲しくなった。認知症になっていろいろなことを忘れても家族のために捧げることを覚えているのに、なんでなんだろうと感じた。

この体験を通じて、先生は人を育てるということ忘れてはいけないなと感じた。先生という職業は、授業をしたり子どもたちと遊んだり、というイメージが強い。人間というのは、思っているよりも生身に満ちていた。老人ホームに行ってみて、人生を大半終えた人の言葉はすごく重みがあった。小学校、中学校、高等学校にせよ、まだまだ人生の序の口である。これから、人を育てるにあたって人生を形成している一部にあることの重みが教員という職業にはあると思う。また、人生とは、生きることには答えがないので自分自身も一生考えなくてはならない。生きている意味、目的を見出すことは難しいし、命とはなんだろうと根本的に思った。

# 教職合宿

岩 崎 淳  
(教職課程担当教員)

## 1. ねらい

教職課程履修者が情報交換と相互学習を行うことで、教職への意欲をさらに高め、教職に必要な知識・技能等を身につける。また、本学出身の教員・教育関係者がつどい、相互研鑽を深めながら、学生への情報提供等を行う場とする。

## 2. 対象者

教職課程履修者で、教職への志望を強くもっている者。教育学専攻在学生。本学出身の教員・教職関係者。

## 3. 日程

準備会 2015年7月2日(木)  
教職合宿 8月18日(火)～8月20日(木)  
反省会 9月17日(木)  
報告書完成会 11月28日(土)

## 4. 場所

山中湖プラザホテル(山梨県南都留郡山中湖村平野)

## 5. 参加者 28名

学生14名 卒業生10名  
引率者4名(岩崎淳・久保田福美・長沼豊・宮盛邦友)

## 6. 内容

セッション1 開学式・自己紹介・理想の教師像1  
セッション2 教育実践・模擬授業  
セッション3 模擬授業  
セッション4 行事  
セッション5 生徒指導  
セッション6 理想の教師像2・修了式

## 7. 役割

リーダー：上ノ山

サブリーダー：金杉 築野

生活係：栗原 右田

食事係：上原 大森 平塚

会計係：岡井 小谷

懇談係：秋山 栗原 菅沼 濱川 右田

報告書係：金杉 小谷 築野 平塚

セッション担当：上ノ山 金杉 築野 上原 右田  
岡井 小谷 栗原 平塚 大森 菅沼 濱川

## 8. 本年度の合宿の良い点と改善点

〈良い点〉時間に正確な人が多かったこと。自分の担当の仕事に真摯に取り組む人が多かったこと。周囲に対する心配りのできる人が多かったこと。

いずれも当たり前のことなのだが、当たり前のことができる人は少ない。「この人なら良い社会人になれる」と感じさせる人が何人もいた。

〈改善点〉グループ分けのしかたがよくないセッションがあったこと。自分が今どうすべきなのかを自覚していない人がいたこと。担当者としての役割を十分に果たしていない人がいたこと。

要領よく立ち回ろうとする人や目立つことだけをやりたがる人は信頼を得られない。人生の早い段階でそれがわからないと、組織の中で厄介者となる。良いモデルを見てそれに学ぶ。教職合宿はそれが可能な場である。

## 9. 総括

本合宿は、故佐藤喜久雄教授が始めた行事である。長らく主催されていた長沼教授から引き継いで、2014年度より岩崎が担当することになった。

規定の単位を修得し、採用試験に合格すれば、教員になれる。社会的な身分としては同じ教員であっても、中身は相当に異なる。新人教員が全員同じ力量であるということはない。力のある人もいれば、そうでない人もいる。それはどの集団でも同じことである。

教職に就く前に、あるいは教職に就いた後でも、その力量の向上に努めることは必要なことであり重要なことである。本を読む、講演を聞く、研究会に参加するなど、方法はいくつもある。毎年、本合宿に参加することが有効な研修の場となることを念じながら開催している。

同じ体験をしても、そこから得るものは人によって異なる。今年の合宿に参加して得た果実の大きさはそれぞれだろうし、種子や苗木を得たという人もいるだろう。一年後、十年後に豊かな実りとなっていることを期待している。

## 教職合宿活動報告

上ノ山 智貴（理学部数学科4年）

教職課程の伝統行事である教職合宿は平成27年度で第28回を迎える。昨年の参加ではサブリーダーを務め、リーダーの補佐及び統括の一端を担った。今回はリーダーとして全体統括を行う立場として教職合宿に臨んだ。教職合宿の主な特徴は学生が主体的に作り上げていくということに加えて現場で教員として働いている卒業生とともに参加するということだ。今回も合宿で行うセッション（活動）や生活の管理を学生が務めるのを前提として、卒業生と教員を目指している学生とで、互いに刺激を与え合う場となった。以降、合宿を全体統括する一介の学生の立場から、各セッション（活動）を中心に所感を述べる。

教職合宿は7月上旬に行われる説明会から始まる。説明会に参加するほとんどの学生が教職合宿を経験したことのないものが多かったが、昨年にも及ぶほど活発に議論が展開された。

セッションの活動担当者を決めたあとは、各自でセッションの準備を行う。適宜リーダー・サブリーダーが各セッションの進捗状況を確認する形で準備をすすめた。時にはセッションの内容を主催者である先生に助言を仰ぎ、細かい微調整を行っていった。

「開学式・自己紹介」を終えたあと、アイスブレイクを行った。教員・卒業生・学生が初対面同士で打ち解け合うには良い活動であった。後に行われるセッションでも活発に活動できるきっかけとなった。

「教育実践」では、小学校・中学校・高等学校で働いている卒業生から、実際に行っている教育実践を講義形式で伺った。小学校では「特別活動」について、中学校では「部活動」について、高等学校では「教科指導」について伺った。参加した者は教科書にない斬新な指導に触れて、良い刺激となった。

「模擬授業」では学生と卒業生が互いに全く同じ分野の単元を参加者に披露し、互いに模擬授業の評価をし合うという形で行われた。今回は小学校・中学校・高等学校の各教科で分かれて活動するために、教室を2ブース用意して活動した。卒業生の授業からは熟練の経験を生かした指導、学生からはフレッシュさを生かした指導を展開した。互いに得る物が多く、現場での実際の指導法を目の当たりに出来てとても貴重な経験となった。

「行事」では山中湖周辺を散策し、校外学習の下見の時の留意点について学生・卒業生を含めたグループ活動を通して学びあった。

「生徒指導」では「いじめ」や「食育」をテーマに具体的な事例を挙げて、対応の仕方を互いに考え、発表し合うという活動である。実際の「いじめ」や「食育」での対応で必要とすることを共有し、互いに研鑽し合う場となった。

「理想の教師像」では今までに出会ってきた理想の教師と呼べる方の特徴を挙げていき、自分が思い描く理想の教師とは何かを形作る場とした。そして活動の最後に神奈川県・埼玉県・東京都・横浜市の各自治体が求める教師像の共通点を3つ発表した。教員・卒業生・学生で互いに持っている理想の教師のエピソードを披露し、理想の教師像を明確にする場となった。

以上の活動を通して、修了式を迎えた。教職合宿が無事に終了し、9月に総括ミーティングで合宿の反省を行って、教職合宿は終了した。末筆ながら合宿を行うに当たり、セッティングから助言に至るまで尽力してくださった先生方、そして忙しい中参加して頂いた卒業生の皆様、一緒に合宿を作り上げた参加者一同に、この場を借りてお礼を申し上げる。

## 教職合宿 活動報告

柴崎 直人（卒業生、岐阜大学大学院教育学研究科 准教授）

昭和60年に始められた教職合宿は、平成27年において28回を数えるに至る、教職課程の伝統行事である。自分は八幡平松尾校舎で開催された第2回目が初めての参加であった。その時の情景を、30年を経た現在でも鮮烈に脳裏に再生することができる。先生になりたいとの強烈かつ切実な願いを持って参加した学生たちと、その迸る情熱と若さゆえの勇み足を絶妙なタイミングで土俵内に押し戻してくださる先生方の対照的なたたずまい、すでに教員として働く先輩方の楽しそうで苦しそうな現状の吐露、合宿中日に実施された八幡平五色沼の散策など、合宿における活動の全てが新鮮かつ刺激的であった。

今回の教職合宿は卒業生としての参加になる。事前にメーリングリストを学生代表が設置してくれたことにより、諸連絡が円滑に進んだことが印象的である。合宿は昨年と同様に、山中湖平野地区の合宿向け中規模施設で行われた。ここは他の大学や高校の運動部の合宿と同宿であり、食事の際にはそれらの他団体と同席する点が興味深い。教員として働く卒業生たちと他校の先生方の引率の様子に感心したり同情したりするのも、5年目となるこの宿での風景の一つとなっている。それら他団体の観察と考察もまた、教員としての資質を涵養する重要な営みとなる。

現役学生が自ら企画し運営する3日間のセッションは、アイスブレイクの自己紹介から始まる6つの活動が企画された。セッション1はその時点での理想の教師像をシェアリングするもので、学生と全卒業生が会話できるような工夫がなされていた。セッション2は現場の教育実践について3人の卒業生が特別活動、教科指導、部活動について10分ほど話し、質疑応答が行われた。

2日目のセッション3の模擬授業ではまず全体で道徳（礼儀・法）を15分実施し、質疑と総括を行った。その後ABの二部屋に分かれて、学生と卒業生が「中学校英語」「小学校国語」（A室）、「中学校社会」「中学校数学」（B室）を戦わせた。2日目午後のセッション4では学校行事の「下見」をテーマに、山中湖周辺を散策した。セッション5は「生徒指導」という大テーマのもと、食育といじめについてグループディスカッションが行われた。

最終日の午前にはセッション6として、理想の教師像について再度語り合った。これはセッション1とリンクするもので、理想像をより深化させることを企図したものであった。

各セッションについては事前に担当するチームごとに企画を立て、準備を行ってきた。十分に時間を使って相談を重ねたチームがある一方、準備が不十分と思われるチームも見受けられた。全体的には、それぞれのセッションが何を企図してどこに向かおうとしているのか、その本質に迫るには今一步という印象である。これは継続して参加する学生が多くないという事情に起因するのかもしれない。夜の懇親会においても昼のセッションの補充・深化・統合が、以前のように活発になされていたとは言えない。以前とは学生の飲酒に関する環境が異なるとはいえ、これらは卒業生の責任でもある。教職合宿には誇るべき文化と伝統があり、卒業生はそれを後輩に伝える役目を負っていることを自覚しなくてはならない。セッションだけでなく食事や入浴、布団の整頓に至るまで、合宿生活の営みの全てが教員となるための貴重な学びであることを、今回の合宿を通してあらためて認識させられた。これらを今後の糧として、次回以降の教職合宿参加に資する所存である。

## 教職課程自主ゼミ

岩 崎 淳  
(教職課程担当教員)

本ゼミは、教職に関する自主的な勉強会である。  
長年、教職課程の長沼教授が担当されていたが、  
2013年度は長沼教授が主担当、私が副担当という形  
になり、2014年度から私が主担当となった。本年度  
も教職課程事務室及び教務課の皆様のご理解とご支  
援により順調に運営された。

### ゼミ生

ゼミ長 高橋かれん (文学部4年)  
副ゼミ長 上ノ山智貴 (理学部4年)  
ゼミ生18名 (国語6名 社会2名 数学10名)

### 活動

4月15日 ゼミ活動の紹介その他  
4月22日 模擬授業  
4月29日 模擬授業  
5月13日 模擬授業  
5月20日 模擬授業  
6月24日 本の紹介のスキルを磨こう  
7月1日 読書会  
7月8日 時事問題勉強会  
7月15日 教育実習報告会・2学期の予定に関する  
話し合い  
9月16日 他教科のことを知ろう  
9月30日 研究発表  
10月14日 模擬授業  
10月28日 模擬授業  
11月11日 各教科のおもしろい教材づくり  
11月18日 模擬授業  
12月2日 模擬授業  
12月9日 進路相談会  
1月13日 年度のまとめ・春休みの予定に関する話  
し合い  
3月2日 教職に関する話し合い  
原則として、水曜日の4・5限に行った。各回と

もゼミ生が主体となって内容を企画し、実施してい  
る。

「教科教育法の授業では、同じ教科の学生しかい  
ないが、ゼミの模擬授業では、他教科の学生がいる  
ため、この教材(説明、領域、教材……)では、ど  
の部分が理解しにくいのかがよくわかる」という声  
がある。

ゼミ生が、中学や高等学校の研究授業や学会に  
行って、資料とともに、その内容を報告すること  
もある。講演を聞いたり論文を読んだりして自分が  
得た、教職や教育に関するさまざまな情報を提供す  
ることもある。時には、卒業生が顔を出して、教員  
生活の実情や感想を話すこともある。ゼミとしての  
正式な活動ではないが、ゼミ生の中で数名が自主  
的に集まって模擬授業をしたり、美術展に行ったり  
もしている。

### 国語教育懇話会

ゼミ生から「国語教育について学びたい」とい  
う要望があり、2014年5月から国語教育懇話会とい  
う名称で勉強会を開始した。ゼミ生のほか、学部生  
や院生、卒業生も参加している。2014年度末と2015  
年度の活動は以下の通りである。

3月 教材研究 井上ひさし「握手」 7名出席  
5月 教材研究 向田邦子「字のない葉書」 8名出席  
8月 夏季特別会 研究発表 15名出席  
9月 古典授業実践史 5名出席  
12月 実践発表「大鏡」 11名出席  
2月 教材研究「七番目の男」 12名出席  
次年度も教材研究と実践報告を中心に活動を行う  
予定である。

教職ゼミにしても、国語教育懇話会にしても、若  
人の情熱にはいつも頭の下がる思いがする。これか  
らも応援していきたいと考えている。

## 平成27年度教職自主ゼミ ―今年度の充実した活動から―

高橋 かれん（文学部日本語日本文学科4年）

平成27年度教職自主ゼミは新たなゼミ生を加え、例年通り週1度の活動を4月から行ってきた。前期は教育実習を控えた4年生の模擬授業が中心となり、それまでに力を付けてきた学生たちによる充実した授業が続いた。教員を目指す上で、授業を行うための力を身に付けることが一つの主要な目的である本自主ゼミでは、フィードバックを含めた模擬授業が全体の活動中大きな割合を占める。今年度も多くの模擬授業が行われ、授業者にとっても、生徒役と評価者を兼ねる側の学生にとっても、実り多い活動となった。その一方で、前期の後半と後期には、模擬授業だけではなく、昨年度には取り組まなかった内容の活動も行っている。そこで、特に充実していた活動例を前期・後期から一つずつ紹介したい。

まず前期からは、公立教員採用試験直前の7月上旬に行った「時事問題勉強会」を紹介する。教採対策として近年の教育時事と一般時事について勉強する機会を設けるのがねらいだったが、4年生に限らず3年生も参加した。まず事前学習として、年度始めに決まっていた参加者全員に教育・一般時事テーマの両方が振り分けられ、当日までに担当テーマを調べる事が課された。この事前学習を生かすために、活動担当者が用意したのは【調べたテーマ・一言説明・時事問題として取り上げられた背景・引用

元】が書き込める教育・一般時事両面のフォーマットだった。各自が用意した紙は人数分コピーされ、両面8枚分の立派な資料となった。この冊子は当日のレジュメだけではなく、その後の教員採用試験勉強の資料としても役立った。そして、当日は5人ずつに分かれたグループで自分が調べた時事テーマを十分程度で発表し、後半はメンバーを入れ替え、前半に聞いた他の人の発表を自分の言葉で紹介するという条件も加わり、知識の定着を促す工夫に優れた活動だった。

次に、後期に行った「進路相談会」を紹介する。この活動は、就職活動を間近に控えた3年生を対象に、4年生が自らの就職活動をもとに後輩に向けて助言をするという内容だった。この会は3年生にとって先輩の話を聞く貴重な機会であると同時に、4年生にとっても長い就職活動期間を振り返り、新年度から始まるそれぞれの生活に向けて頭を整理するきっかけとなった。最後に、ここで紹介した二つの活動はいずれも教員採用試験や進路選択に関わる〈対策的な〉内容ではあるが、今年度の活動がそうであったように単純な試験勉強や就活対策ではなく、ゼミの取り組みとして工夫を加えた活動を来年度も行っていきたい。

## 教師になるための道場として ―教職自主ゼミの活動内容を振り返って―

石田 諭史（理学部数学科4年）

本ゼミでは毎週水曜4限・5限を使って、教職に熱い志を持つ学生たちが自主的に集まり、これからの教職生活に関わる様々なことを学んでいる。今年度ゼミを卒業する学生の進路先は、公立学校教員、私立学校教員、教育系大学院進学などが主であり、来春からは教育者として子どもたちの前に立つ学生もいる。このゼミに入ったら教師にならなくてはいけないという決まりはないが、今年は特に、教職を強く志望している多くの学生が夢を叶えていった。そこで、本学の教職自主ゼミがどのような活動を行っているのか紹介していきたいと思う。

本ゼミでは、教職課程が開講している教科教育法ではできないようなことに挑戦することができる。総合的な学習の時間の模擬授業では金銭教育をテーマとしてクレジットカードの仕組みを学んだり、学生たちが丸くなって向かい合うように座り、「対話」だけで授業を展開するという模擬授業を行った学生もいた。新しいことに挑戦することはとても勇気があることで、授業準備や教材作成にもとても時間がかかることであろう。それでもゼミ生たちは挑戦し、こんな授業だったら子どもたちも楽しく学べ、共に学びあえる環境ができるだろうといろいろ考えてきた。授業実践に正解などないが、学習者の目線に立って物事を考えることはとても大切である。また、模擬授業後には必ず一人一回は授業者に対しコメントを言う機会を設けている。学習者としての目線、教師としての目線としてたくさんの意見が交わされ、時には厳しい意見も出たりする。そこで出たことを授業者は真摯に受け止め、自分の授業をもう一度振り返ることによって、確かな指導力を磨いていくのである。

模擬授業の他には、他教科の教育法について学ぶ機会もあった。本学では大学2年生から教科教育法を履修することができ、大学卒業までの3年間だけ

でも自教科に関しては数多くの模擬授業を見て、指導実践を学ぶことができる。しかし、他教科の教育法に関しては学べる機会は少ない。したがって、自教科に限らず他教科の教育法を学ぶことによって教育方法を比較することができ、自教科の教育法に関しても客観的に見つめ直すことができる。今回は日文科の学生と数学科の学生のための参加であったため、国語教育と数学教育の教育実践を比較して、お互いに気になることを質問しあった。ここで得たことは現場に入ったら必ず役に立つことだろう。現場では色々な教科の教師がいて、他教科の先生方とも関わるが出てくる。そこで他教科の教育法を少しでも知っていれば、教科間で連携し合って皆で教育を作りあげることができるかもしれないからである。

私はこの教職自主ゼミに入って様々な教育実践に触れることができ、意識の高い学生たちと共に学び合うことができた。教師になるために必要な知識を得るための勉強会を学生が自ら開いたり、ゼミを卒業していった先輩方とも教職合宿などを通して現場のリアルな話を聞くことができる。このような環境の中で学んでいくことによって私は毎週自主ゼミに参加するたびに刺激を受ける。本ゼミは学生が主体となって進めることができるので、自分たちの学びたいものを学ぶことができ、新しいことにも挑戦することができ、教師になるための道場であると思う。教職の道は答えがなく、学べば学ぶほど難しく、わからなくなることもある。だから面白い。この自主ゼミで共に学んできた日々は私にとって大切な宝である。この恵まれた環境で学べることに心から感謝したい。そして、また明日から周りの学生たちと共に修行し、将来は優秀な教師になれるよう一層励んでいきたいと思う。

## 国語教育懇話会活動報告書

脇坂 健介（人文科学研究科日本語日本文学専攻博士前期課程1年）

2014年5月に開始された国語教育懇話会は「国語教育について学びたい」という学生の要望に応え、岩崎先生を指導教授として組織された勉強会です。「学びたい」といっても、国語教員を進路として目指す人から、専門的な国語科の授業について学びたい人まで多様な関心をもつ人が集まっています。また参加者も学部生・院生に加えて、新任からベテランまでの公立・私立の現職教員や教育産業の関係者など多くの職種から集まっています。

普段の活動は2か月に1度ほどですが、主な活動として教材研究とその発表を行っています。担当者が行う発表ではこれまで、教科書に掲載されている小説群から「故郷」「山月記」「羅生門」などが扱われてきました。発表では、過去の授業の計画やその狙いを分析しその変遷や問題意識を考察します。その後に参加者による討議がありますが、そこでの参加者の多様な国語教育の経験や視点から発せられる意見・問題提起は自分にはないものが多く、うなずかされることが多々あります。この討議を通じて、教材を現代のこういった学年・学力を持つ生徒たちに、こういった問題意識から、こういった指導法で扱うのかという個別具体的な考察を行うことになり、実際の教育活動と直結する力を養うことになっていると思います。時には、この教材は現在の生徒に対してふさわしいのかという問いがなされることもあり、国語教育を過去と現在の関係から広い視野で考えることもできます。また、現職の教員から発せられる現場の視点、たとえば板書や評価方法、発問・質問などは現場経験に乏しい私からすればとても参考になり、生きた知識として貴重なものであると感じています。

また本年度は、出席者による研究発表の回が設けられました。この回は自由なテーマで発表するもの

で、現職教員、学部・院生、教育関係者など様々な分野の人々が参加し、発表を行いました。発表のテーマは実践報告や教育実習で感じたこと、本の紹介など多種多様でしたが、特に私が興味深かったのは様々な実践報告です。アクティブ・ラーニングやスピーチ学習、作文教育などの具体的な方法についての実践。増えつつある小中一貫教育についての発表や、部活指導に関する体験談。現代文、古典、詩についての教育法など多くの視点から発表がなされました。これらの発表は実際に発表者が作り、授業で使用したプリントや自作の研究資料を用いたもので、内容のレベルも高く、かつ現在の教育現場からなされた問題意識・実践からなされたものであるためにとっても勉強になるものでした。参加者の質疑応答など活発な意見交換もなされ、熱意にあふれた大変刺激的な回でした。

私自身は、この懇話会に参加することで国語教育に関してより具体的なイメージを抱くことが出来るようになったと感じています。それは具体的な教材研究や現場からの視点はもちろんですが、そこに加えて国語教員には「学ぶ力」が求められるということを実感できたことが大きいと思っています。教材研究の蓄積がある古典・現代文・詩を勉強し、それを様々な生徒達に、進化する教育法を抑えつつ、工夫し教えるためには「学ぶ力」が必要不可欠だと思います。懇話会では様々な視点からなされる意見・問題意識を全員が積極的に学ぼうとしており、参加する度に刺激を受けると同時に、毎回多くの宿題をもらってかえることになっています。懇話会は国語教育に関心・興味のある方には大変勉強になりますし、かつ自分が「学ばなければならないこと」に気づくきっかけになる会だと思いますので、是非関心のある方は参加を考えてみて欲しいと思います。

## 学びつづける教師でありたい

田中 靖子（卒業生、千葉県立高校教諭）

2014年、学習院大学に国語教育懇話会が発足した。当時、私は大学院生として岩崎先生の授業に出席していた。先生のご厚意で、この会に参加させていただいてから早二年、現在は県立高校の教諭として教壇に立つ側となった。もとより教師を志していた自分にとって、この会はいろいろな意味でよい刺激となった。学生、現役教師、出版業界や文部科学省の方々など、参加者の層は幅広い。様々な視点から意見が交わされることで、見える世界は少しずつ広がる。学校生活は、ともすれば閉鎖的になってしまいかねない。このような場に参加できる幸運に対して、少しでも現場に還元できるよう努めてゆきたい。

### 【例会】

例会は、出席者による本の紹介から始まる。一人一分という時間配分のもとで、各自が推薦する本の見どころや推薦理由を順番に述べてゆくものだ。文学や教育に関係するものはもちろん、話題の本やふだん自分ではなかなか手に取らないタイプの本についても知ることができる。紹介する側としても、スピーチの練習になるから一挙両得である。

本の紹介が終わると、いよいよ本題へと移ってゆく。中学・高校の教科書で取り扱われる文学作品の中から、毎回一つの作品に焦点が当てられる。参加者にはあらかじめ、『文学の授業づくりハンドブック第四巻』（溪水社、浜本純逸（監修）、田中宏幸・坂口京子（編集）、2010年）からのコピーが、事前資料として配られている。この本は、各章ごとに作品が取り上げられ、その作品紹介や授業の実践史、今後の課題等についてバランスよくまとめられたものである。先輩教師の指導案も紹介されているため、私のような駆け出しの教員には非常に参考になる。

ありがたいことに現在の勤務校では、「初めのうちはなんでも挑戦してみなさい」と、背中を押して下さる先輩教師が多い。しかし、だからといって甘えた気持ちで生半可な授業を行うわけにはいかない。生徒にとっては一度限りの授業、少しでも精度の高いものを提供できるよう、できる限りの準備はしておきたい。この会では、普段から授業を受けている学生側の意見や、ベテラン教諭陣の経験談をじかに聞くことができる。参考書籍を読んだだけではカバーしきれない疑問点について、ともに意見を交換することで、作品を教材としてどう教室で開花させてゆくのか、自分なりの方針が見えてくることもある。発表者の裁量によって、あるいは参加者の質問によって、議題はその都度変転する。この柔軟性が、この会の魅力の一つであると思う。

### 【8月の会】

昨年の夏に開かれた第八回目の懇話会は、いつも以上に盛況であった。出席者全員（15名）が一人五分前後の発表を順次に行い、その後でコメント票の交換と質疑応答の時間が設けられた。授業や教育実習といった実践報告のほか、これからの国語教育や教育システムに対する意見をまとめた発表もあり、バラエティ豊かな、非常に贅沢な会となった。時間が限られているため、発表者の方々からいただいた資料の細部は自宅で読み返したが、なかなか読みごたえがあり二倍楽しむことができた。

教育に携わる者として、私はタイではなくマグロでありたいと思う。常に何かを求めて泳ぎ回り、学ぶ姿勢を崩さぬ回遊魚。動き回ることをやめてしまったら、その脳は停止してしまう。恵まれた環境に感謝しつつ、今後とも勉学に励んでゆきたい。

# 学習院大学における教育実習の指導

## —特に2015年4月の事前指導について—

諏訪 哲郎  
(教職課程担当教員)

実習校における教育実習は、学生にとっても大学側にとってもメイン・イベントである。それだけに、教職課程の教育実習担当教員にとっては、実習直前の事前指導によって学生の意識をどこまで向上させるかが重要となってくる。そこで実習に向かう学生の意識付けのためにこの数年取り入れているのが、冒頭で「201〇年度という年」という話である。

2015年度の実習事前指導では、「2015年度という年」について、まず「新学習指導要領の全面実施3年目」、すなわち高等学校で2013年度に新しい学習指導要領が導入され、学年進行によって適用されて完全に切り替わった最初の年度であることを述べた。2008年度に公示された現行の学習指導要領というやや新鮮なイメージはなくなっているが、キーワードは「生きる力」と「確かな学力」であることを思い起こさせることから始めた。それらの言葉をどのようにとらえればよいかについて文部科学省の教師用パンフレットの文言を提示し、特に「確かな学力」が「詰め込み教育」への回帰でないことを確認させた。

そして改めてもう一つの「2015年度という年」について述べた。すなわち「次の学習指導要領についての議論が中央教育審議会で行われる年」であることを指摘して、配布したワークシートの最初の二つの枠を埋めさせた。最初の問は中央教育審議会に対して次期学習指導要領の在り方についての諮問したのはだれか、である。大臣が次々と変わるので一通り覚えたころには新たな大臣が任命されてしまうが、教育実習に行く学生はせめてその時点の文部科学大臣の名前ぐらいは知っておくべきだろうという観点からの問である。正しい答えを書けた人に挙手させたが、予想通り、少数。そして2番目の問は、ワークシートの「次期学習指導要領のキーワードは□□□□□・ラーニング」の□部分を埋めさせる問である。アクティブ・ラーニングが諮問文の中に4回も登場したこと、諮問文の中では「課題の発

見から解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」と説明されていること、学習指導要領の諮問で教育方法への言及が大きなウェイトを占めたことは画期的なことであることを述べ、これからの学校教育が大きく変わろうとしていることを指摘した。

2016年度の「2016年度という年」では、中央教育審議会から次期指導要領についての答申が出て、いよいよ文部科学省内で具体的な指導要領づくりが本格化する年度であることを強調することになるのであろう。

実習校実習に向けての準備は、日ごろの教職課程の授業のすべてがその役割を担っているといえる。しかし、事前指導においては、教育実習生として実習校に身を置いている姿を頭の中に鮮明にイメージさせたい。実習にあたっての様々な注意事項を、実際に自らが実習中に直面する問題であると認識させることが重要である。そのために予めどのようなことを心掛けておくべきかを学生自身に考えさせることは、実習事前指導が多くを担うことになる。

ほかの大学の場合もほぼ同様であろうが、実習を行うに当たっての心構えや、実習のための手続きと具体的な流れ、実習の内容や留意点などが記載された『教育実習の手引き』を配付して、基本的な事項を確認することは事前指導で当然行っていることである。「実習中はその学校の一教員になったつもりで」「挨拶が人間関係の基本」「生徒の名前と顔を早く覚えるように」「教員としての守秘義務は実習終了後も続く」等々の重要な留意事項については、特に強調している。

実習直前の事前指導では毎年実施していることの一つとして、1分間の自己紹介の作文をさせるということがある。学生には「実習初日の自己紹介は、実習生の能力を値踏みされる最初の試練である。そこで少しでも気の利いたスピーチができれば、実習は上々にスタートできる」と言って、5分間ほどで自己紹介の文案を書かせている。もちろん、実習に

向けての実質的な準備の一つではあるが、もう一つの狙いがある。1分間のスピーチは、文字数でいうと大体360字であるが、5分間でその半分も書けなかった学生には、早く書く練習をするように促している。教育実習期間中は帰宅後も教材研究や指導案の書き直し等々で、ついつい睡眠時間を削ってしまい、健康を害することがある。「実習記録の記載を含め、少しでも早く文章を書く力をつけておくことが、睡眠時間の確保につながり、健康と満足度の高い教壇実習につながる」と述べて、最後に実習中の健康管理も、教育実習期間中の重要な留意事項の一つであることを指摘して、直前の事前指導を締めくくりにしている。しかし、2015年度の実習直前講義ではもう一言付け加えざるを得なかった。

就職活動の解禁時期を8月に遅らせる措置が実施されることで、就職活動と教育実習のバッティングの懸念が強まっているが、「教育実習の3週間ほど、濃密で、人間を成長させる時間はまたとない。教育実習を行う資格を得た今、それを直前で辞退すると

いうのは決して正しい選択とは思えない。」という、例年とは違った締めくくりの言葉となった。2016年度の就職解禁は6月である。もろに教育実習期間と重なっており、教育実習に向かう多くの学生の心は揺れ動くことであろう。やはり教育実習がいかにも有意義なものであるかをひたすら強調するしかないのであろう。

実習生の実習の成果は、従来は主に教育実習記録を通して知るにとどまりがちであったが、3年前から4年生の第2学期に開講される「教職実践演習」が必修となり、実習校実習を終えて一回りも二回りも成長した姿をしっかりと確認できるようになっている。「教職実践演習」で取り入れている「教育実習で知った学校の真実」とか「望ましい学校の姿」というテーマのグループ・ディスカッションでの他のメンバーを配慮した議論の進め方を見ても、ディスカッション結果の発表の態度にしても、実習前とは桁違いの成長ぶりである。このことを2016年度の事前講義ではより強調することになりそうである。

## 現場でしか学べないこと

小林 希栄（文学部史学科4年）

実習前日、不安で仕方なかった。明日からの実習で自分の気持ちが変わってしまうことが怖かったのだ。中学3年生で教員になりたいと思い始めた私は、それ以外の職業に就くことを考えたことがなかった。しかし、この実習を通して、学校現場に幻滅してしまうのではないかと、もしかしたら自分には向いていないということに気が付いてしまうのではないかと、という不安が胸をよぎった。こんな不安を抱きながら、中学・高校時代の6年間過ごした母校である星野学園中学校での教育実習が幕を開けた。

私が担当した学年は中学校1年生だった。「中学生のパワーに負けない」というのが、実習前の私の密かな目標であった。だが、その目標は初日に早くも揺らぐこととなった。教室の後ろまで声が届かなかったのである。声の大きさに自信があった私は、まさか自分の声が後ろまでしっかり届いていないとは考えてもみなかった。初めてのホームルーム後、担当の先生に「もう少し大きい声でもいいかもね」と指摘をいただいたときは、非常に驚いた。次の日から、声の出し方やどのようにしたら前に意識を向けてくれるか試行錯誤しながら、教壇実習に備えることとなった。日を重ねるごとに、生徒たちはしっかり話を聞いてくれるようになり、少しずつ教壇に立って話すことに慣れてきた。

2週目に入ると、いよいよ教壇実習が始まった。私は社会科の歴史分野の授業を3単元担当することになった。教壇で話することに慣れてきたとはいえ、やはり緊張する。実際に授業を行って、同じ単元でもクラスによって反応や進み方が全く異なることに最初は非常に戸惑った。「授業は生き物だ」と、以前どこかで聞いた言葉の意味がようやくわかったような気がした。教壇実習を通して、生徒たちのパワーを生かし、活気のある授業をつくっていくことが、教員に求められているスキルではないかと考え

た。また、伝え方の大切さを痛感した。普段何気なく使っている言葉でも、中学生にとって馴染みのない言葉も多くある。それに気をつけながら、言葉を選んで理解しやすいように伝えることが大変難しかった。話し方についても、一方的に知識を伝えるだけでなく、生徒たちを巻き込んで考えさせられるように工夫する必要性を感じた。

授業づくりで一番大切だと思ったことは、自分自身がその単元に興味を持つことである。私が実習で担当した単元は自分の専門分野から離れていたが、その分新しい発見があったのも事実である。教材研究を通して得た感動や驚きを生徒に伝え、その感情を互いに共有することが、生徒たちが科目や単元に興味を持つきっかけになるのではないだろうか。

学級活動や授業に関して前述した通り、様々な事を感じた。しかし、3週間の実習を通して最も感じたことは、「固有名詞で相手をとらえる」ことの大切さである。これは、生徒に対してはもちろん、先生方や自分以外の実習生に対しても忘れてはいけないことだと考える。学校という空間は、多くの人と人とは交流し合って成り立っている。そのような空間において、相手の名前と顔をしっかり把握することは必要不可欠である。最初は何となく生徒との距離が縮まらないような気がしていたが、しっかり名前を覚えたことによって、自分に心を開いてくれたことが非常に印象的であった。

実習が始まる前は不安で仕方なかったが、いざ実習が始まると毎日が本当に充実していた。毎日新しい発見に出会い、考え、ときには悩みながら、現場でしか得ることのできない経験をすることができた。また、実習を通して教員になりたいという気持ちが強くなった。

この3週間で経験し、考えたことを、春からの教員生活の糧としていきたい。

## 教育実習体験記

高梨 雄介（文学部英語英米文化学科4年）

私は2015年5月11日（月）から29日（金）まで、自分の母校である千葉縣市川市立第四中学校で教育実習をさせていただいた。私の父が小学校の教員だったこともあり、教員の業務については実習前にイメージすることはできた。しかし、実際に教員としての業務をこなしてみると、沢山の仕事を同時にこなさねばならなかった。授業中も立ちっぱなしになるので、体力もかなり使った。

最初に教育実習の1日の流れを書いていると思う。実習生としての私は毎朝7時40分ごろまでに中学校に出勤し、9時ごろに職員室へ向かい打ち合わせを行ってから担任している教室へ向かい、そのあと各教室に行き授業を行った。放課後になると部活の指導にも参加した後、指導教諭の先生からその日の反省をご指導いただき、教育実習日誌を書いてから帰宅をする。遅くなるときは夜9時を過ぎてからの帰宅となった。教育実習期間中はまともに休む時間はなかった。中学校では、給食・清掃指導があるため、その時間も休憩することができない。更に四中では「1Pノート」という自習ノートというものが存在する。これは生徒たちが毎日1ページ好きな科目を勉強し、毎朝クラス担任に提出するというものだ。これは毎日放課後には生徒の元に返すことになるので、授業を行う合間を縫って担任している生徒全員分のノートを点検しなければならなかった。そのため、授業がない時限でも仕事に追われることになる。

また、部活動の指導であるが、私は中学時代剣道部であったため、剣道部の平日の午後練習を何度か指導した。他の教育実習生（中学時代の同級生）の中には朝練の指導をしている者もあり、部活の内容や顧問の先生の方針によっても大変さが変わってくると感じた。

家に帰ってからは次の日の準備や、精錬授業のために教材研究や指導案作りに努めた。しかし、毎日帰ってくるころにはヘトヘトになっていたため、0

時頃には就寝するように心がけ、疲労を次の日に持ち越さないように気をつけた。

次に教壇実習の体験についてだ。教壇実習において私が特に指導教員の先生から注意を受け、気を付けていたことはできる限り生徒から答えを引き出すことである。生徒が答えを出せないでいるとき、すぐ答えを教えずに生徒が答えが導き出せるヒントを与え、気づかせるように心がけた。いかにして生徒に問いかけながら授業を進めていくことができるかを考えながら授業を進めることが大切だと感じた。また、生徒が間違えて答えた場合どのようにフォローしていくかも気を付けるようにしていた。指導教員の先生のアドバイスの元で、私は一人の間違いを全体で共有するように工夫をした。生徒が発言した答えが間違っていたときに、そこは皆間違えるので全員に気を付けるように促していく。できる限り生徒が発言しやすい環境を作るため、生徒の発言そのものを否定していく形は極力避けるようにしていた。ちなみに私が受け持った授業は少人数制なので、1回の授業で生徒全員が最低1回発言できるように工夫していた。毎回同じような順番で指さないように工夫もした。生徒を名指しするためにも、また生徒に喜んでもらうためにも、なるべく早く生徒の顔と名前を一致させることも重要だった。生徒の顔と名前を覚えることで生徒達との距離感も縮まる（ただし教師と生徒として適度な距離感が必要）ので、他の先生が授業をしているときか、教壇実習中に手が空いたときに軽く生徒のメモを取ると良いと思う。

教育実習中は大変で辛いことばかりだったが、それでも実習最終日に生徒から色紙や手紙をもらった時は自分がやってきたことは無駄ではなかったと感じることができた。また、大変な分自分自身も教育実習を通して大きく成長できたと思う。教育実習は私にとって本当に貴重な経験だった。

## 将来の選択と教育実習

赤嶺 暁（理学部化学科4年）

私は母校である公立中学校で3週間実習を行い、中学二年生の理科の授業を担当しました。

まず、私が教員を志したきっかけとしては当時から今でも好きで得意な化学に関する職業であり、中学時代に私を大きく成長させてくれた恩師のようになりたいと考えたためです。その想いは変わらず、大学に入学した時も教職課程を履修することに一切迷いはありませんでした。しかし、大学に通っている間に集団塾講師のアルバイトをして実際に指導する立場の難しさを経験したこと、また教職の授業を受け教員は定量的な評価をされにくい職業であると感じたことなどから教員になる夢を諦め、卒業後は企業に就職することにしました。そういった経緯と卒業研究の忙しさから、実習の内諾を受けた後も本当に実習に行くべきなのか迷っていました。その際に力になってくださったのが、私の中学時代に部活の顧問であり現在は実習校で教頭をされている恩師でした。電話をかけるとすぐに昔のように相談に乗っていただき、研究の都合に合うようナリスケジュールにも力添えをしていただきました。もちろん実習中も何度もお世話になり、恩師の下で実習を行うことで本当に充実した3週間とすることができ、感謝しています。

アルバイトでの経験があったため、実習に行く前から授業を行うことへの抵抗は全くなかったし、うまい授業が作れる自信がありました。しかし、個人の学力差が大きく、集団塾よりも人数の多い公立中学での授業は塾でおこなっていたようにはいきませんでした。似ているようで大きくかけ離れた塾講師と学校教員の授業の作り方の違いを痛感し、最後の方にもなると少しは生徒や授業のコントロールができるようになったつもりではありますが、3週間

ずっと苦労し続けました。自分が甘く見ていた現場の教員の苦労を知ることができてよい経験になりました。

教員を志したきっかけが化学であったこともあり、教員の仕事の最も大事な部分は教科の指導であると考えていて、実習で最も力を入れた点でもありました。しかし、実習が終わって思い返してみると強く残っているのは、授業のことではなく生徒との関わりでした。最初はお互いに緊張していたこともあり、生徒との距離を感じていましたが、実習が進むにつれて生徒との関わり方がつかめるようになってくると生徒側も心を開いてくれるようになり、最後の道德の授業で私の価値観や考えていることを話した時には生徒全員が真剣な眼差しで話に耳を傾けてくれて、信頼関係を築くことができた実感しました。生徒に指導するつもりで実習に行きましたが、そういった生徒との関わりの重要性などは逆に生徒から学ばされたような感覚になりました。

前述の理由から最初は気乗りしていなかった実習でしたが、いざ行ってみると今までただの傍観者でしかなかった教育の世界を身近な視点で感じることができ、教職員の先生方や生徒からより多くのことを学ばせていただきました。これらは大学4年間でどれだけ専門的な学習をしても得ることのできない貴重な経験であり、どんな道に進むとしてもこれからの人生において大きな財産になると思います。私の友人の中でも教職課程を途中まで履修していたものの、就職が決まったり教員になる熱が冷めてしまったりとリタイアしてしまう人が多いように感じますが、絶対に経験すべき大学生活で最も成長できる3週間であったと私は心から強く思います。

## 卒業生からのメッセージ

### ほんの9か月の教員経験から伝えたいこと

佐藤 玲未（卒業生、東京都立高校教諭）

「面接では相手の目を見て話しましょう。」よく聞くアドバイスですね。誠実さが伝わるから、自分の意思がはっきり伝わりやすいから、と、いくつかそうする事が正しいと思える理由が見つかります。本当のところ、そんな効果があるのか分からないのに、受験生や就活生はみな当たり前のように、「相手の目を見て」話そうとしますね。私自身、一昨年の教員採用試験の二次試験会場で、いくら面接官からの質問に戸惑ったとしても、その事だけは貫いたような気がします。面接官3人に対し1人、という状況に怖じ気づいてはいけません。実際は、3人が順番に質問を投げかけます。要は1対1の会話なのですから。などと自分自身に言い聞かせていました。

さて、先ほど「相手の目を見て話すこと」が本当になにかしら良い効果をもたらすのかななんて分からない、と書きました。ただ、わたしはこのまだ短い教員生活の中で一度、この効果を大いに実感したことがあります。そしてこの出来事は、昨年の4月からいくつか生徒指導をしてきた中で最も印象に残っています。

それはある日の放課後のこと。ある男子生徒を職員室に呼び出しました。遅刻指導です。職員室に来た彼は、いくつか納得できない事があったのか、その怒りを突然近くにあったゴミ箱にぶつけました。突発的だった彼の行動は、怒りを偶然近くにあったモノにぶつけたように思いました。つまり、人間にぶつかっていた可能性も無きにしも非ず、と私は思ったのです。遅刻指導よりもまず指導すべきことがあると即座に感じた私は、怒りで興奮する彼を廊下に連れていき、まずは落ち着かせようと話を聞きました。ここは私の指導不足。彼は再び興奮し始め、

自分より背の低い私に今でも殴り掛かりそうな勢いで主張し始めました。正直一瞬怯んだ私でしたが、「彼に私が言いたいことを理解してほしい」という一心で真っ向から向き合おうと決めました。私が口にした内容は恥ずかしくてここには記せませんが、面倒くさそうに避けようとする彼を何度も制し、目を一度もそらさずに説き続けました。彼の様子が次第に変化し始めたのは数分後です。最後はお互いしっかり目を合わせ「分かりましたか。」という私の問いかけに、彼は素直に「はい。」と答えました。

私は言うまでもなく、指導することに関しては経験不足です。つまり、口にした内容は大きなことなものです。その分、目をしっかり合わせ正面から向かい合った自らの姿勢が、私の至らない指導に力を添えたのだと思います。このたった10分程度の出来事は今でも、私が教員生活を営む上で大きな支えとなっています。授業をする時、指導をする時、ほめる時、叱る時、いかなる場面でも私は生徒の目を見て話します。すぐに形にならなくとも、この事がこの先、生徒との関係に良い影響をもたらすと信じているからです。

大学生のみなさん。みなさん含め私もまだ若いですから、難しいことや恰好いいことなど話せなくてもいいのです。無理に話そうとすると上手くいかないでしょう。私はその分、「相手の目を見て話す」ことを心がけてほしいと思っています。教員にはもちろん、“言葉”で相手を動かす力も必要だと思いますが、拙い言葉であっても、伝えようとする姿勢が相手の心を動かすのです。

文を書くということは難しいことですね。みなさんに少しでも何か伝われば良いと思っています。

---

## 地域連携

---

2015年度に教職課程履修学生が地域の学校と連携して実施した活動は以下の通りである。

教育学科の学生が小学校や幼稚園と連携した活動は活発であるが、中高教職課程履修学生の地域連携活動はまだ多くない。地域の中学校、高等学校と連携した活動の活性化が今後の課題である。

### 【幼稚園・小学校】

|     |            |                          |
|-----|------------|--------------------------|
| 5月  | 品川区立都南小学校  | 第6学年移動教室（大田区休養村とうぶ）補助員派遣 |
|     | 品川区立山王小学校  | 道徳授業の見学                  |
| 6月  | 品川区立山王小学校  | 道徳授業の見学                  |
|     | 杉並区立高井戸小学校 | 公開授業の見学                  |
| 7月  | 豊島区立西巢鴨幼稚園 | 音楽アウトリーチ活動               |
| 9月  | 豊島区立目白小学校  | 2年生との生活科交流授業             |
| 10月 | 品川区立山王小学校  | 移動教室補助員派遣                |
|     | 品川区立都南小学校  | 移動教室補助員派遣                |
| 11月 | 豊島区立目白小学校  | 研究発表会の見学                 |
|     | 豊島区立朋有小学校  | 2年生の生活科交流授業              |
| 1月  | 豊島区立高南小学校  | 研究発表会の見学                 |
| 2月  | 船橋市立夏見台小   | 小学校教諭（本学卒業生）との懇談会        |
|     | 豊島区立池袋幼稚園  | 音楽アウトリーチ活動               |

### 【中学校】

|     |            |               |
|-----|------------|---------------|
| 7月  | 豊島区立千歳橋中学校 | チューター事業（学習支援） |
| 12月 | 豊島区立千歳橋中学校 | チューター事業（学習支援） |
| 1月  | 豊島区立千歳橋中学校 | チューター事業（学習支援） |

## 教員採用試験に向けた学内説明会（春、秋）

久保田 福 美  
(教職課程担当教員)

7月から始まる各県や市の教員採用試験に向けて、それぞれの教育委員会担当者に来ていただき、各学部・学科の4年生を対象に、学内説明会を開催した。(4月27日5限目：神奈川県、埼玉県、4月30日昼休み：横浜市、4月30日5限目：さいたま市、川崎市、千葉県)

3回合計で86名の参加者は、各県・市の教育の特色や求められる教師像、採用試験（一次・二次）のポイント等についての説明に、熱心に聞き入っていた。各県・市の持ち時間が30分に限られていたこともあり、説明会終了後には、個別に質問する人も続

いた。

また、秋には、各学部・学科の3年生を対象に、次年度夏の採用試験に向けた学内説明会を開催した。(11月16日4限目：千葉県、11月30日4限目：神奈川県、さいたま市、12月14日4限目：横浜市)

参加者は、合計で32名。春の説明会よりも参加者は少なかったが、各県・市ごとに90分と時間を十分に確保し、丁寧な説明と質疑、個別の応答など、内容の濃い説明会となった。特に参加者13名で一番多かった神奈川県の場合は、90分を超えてもまだ質疑が続くなど、熱気溢れる光景が見られた。



## 挑戦と決意

松本 和紀（法学部政治学科4年）

「無理だ、あきらめよう」。私は大学1年のとき、教職課程の履修を断念した。

私は大学に入学して決意していたことがあった。それは色々な人と関わることである。幼いころから内気な私は人とコミュニケーションをとることができず、自分の意見もあまりなかったため、人に言われたことをただこなすことが多かった。そんな私は大学に入学し、自分を変えるべく様々なことに挑戦した。その中の一つが教職課程の履修であった。子どもが好きな私は将来の夢として、教員も視野に入れていたのである。言われたことはこなすという高校生までの考え方で臨んだ私は、教職の授業や講義を聞いて、試験をパスすれば免許が取得できると考えていた。ところが初回の授業で面食らった。なぜならグループを作って話し合ってくださいという指示が再三あったからである。自分から話すことが苦手であった私は、話し合いが多い教職の授業形式は苦痛で仕方なかった。この授業の後から、教員にはなれないという思いが強くなり教職の履修はあきらめた。

しかし、教職を断念した後も、部活動、アルバイト等、なるべく様々なことをして、様々な意見を持つ人々と関わることには努めていた。何かをしようとしなければ、何も始まらないと感じていたからである。そうしていく中で、人から認められることの喜びを強く感じるようになっていくと同時に毎日が充実したものになっていった。また、自分からもっと考え、発言したいという意識が芽生えていった。学習面でも学科の基礎演習の教授が学年末レポートを認めて下さり、学科のしおりに掲載して頂くなど、学習面でもやれば出来るという自信につながった。1年経ってみて様々な人から評価を受けることで自分に自信がつくということが分かると同時に自分がしなければいけないことは何か気づき、実行できる様になっていった。

1年後、教職に再び挑戦した。ぎこちなさは残るものの、話し合いは苦痛ではなくなっていた。それが嬉しくて履修を決意した。初めは挑戦の意味が強

かった教職の履修であったが、それぞれの授業はどれも興味深く、教員になりたいという思いが年々増していった。その過程で自分の目指す教育像が明確になってきた。私が目指す教育は支え合える教育である。これは自分自身が内気で、勉強面、部活面等で人に頼れなかったことや、助けてあげることができなかったことに起因する。この思いに対して、佐藤学先生の学びの共同体、誰も置いていかない教育についての考え方は心に響くものがあり、講義をお聞ききするときは、ひそかに胸が高鳴っていた。

最終的に教員だけを目指す決意したのは大学3年の冬である。周りが就職活動を始める時期に、私は教員一本に絞った。やりたいことが定まっているならそれをやるべきだと考えていたからである。また公立か私立かということも1年先に埼玉県教員採用試験に合格された先輩に、保険のつもりで受けるならどちらかやめたほうが良いという助言を受け、埼玉県の公立中学校の受験に一本化し全力を注いだ。公立中学校には多様な性格、家庭環境、能力を持つ生徒がおり、彼ら彼女らに寄り添い、うまく導くことは容易ではない。しかし様々な人と関わることで自分は成長できたように感じる。したがってそのチャンスの多い公立中学校にて人と関わる大切さについて伝え、お互いを支えあえる生徒を育てたいと考えた。もちろん人に伝えるには自分も学ばなければならない。その意味で、自分の中で最も学びが良きがあり、成長できる公立中学校を選択した。教員になりたい気持ちが強かったため教員採用試験の受験勉強もそれほど苦ではなかったが、試験の2日前に体調が悪くなり一日何もできなくなるなどプレッシャーはかなりあった。それでも頑張れたのは周囲の人々の支えがあったからである。家族を初め、アルバイト、部活、ゼミ、ボランティア先の方々が応援の言葉をかけてくれた。そのような声は逆にプレッシャーにもなったが、やはり頑張る源になっていた。2次試験に合格が決まるとそれ自体が嬉しかったが、応援して下さった人々からおめでとうと言われたことはもっと嬉しかった。

大学に入学するときに決意したことは4年間を通してわずかかもしれないが達成されたように感じる。ゆえに今度は教員として、人と関わり、支え合う大切さを生徒に伝えることを念頭に置いて、まずは自

分の学級を運営していきたい。そうして学級、学校、地域へと徐々に支え合いの輪を広げることが次の私の決意である。

## 教員採用試験体験記

末繁 奈々（理学部化学科4年）

私が教員採用試験に向けて勉強を始めたのは大学3年の10月頃である。この時期、同じ学科の同級生たちは就活に向けて大学の就職セミナーやインターンシップに参加し始めていたため、自分だけが教員採用試験を受けることにとっても不安を感じていた。さらに、まわりに教員採用試験を受ける親しい友人も先輩もいなかったため何をすればよいのかわからず、ますます不安になるばかりだった。あまり勉強が手につかないまま3月になり、教員採用試験の要項が発表された。日程を確認し、大学推薦と一般で2つの自治体の採用試験を受けることに決めた。試験が一発勝負にならないことで、それまでよりも余裕と自信を持つことができた。

4月になり、研究室に配属された。私の所属する研究室は月曜から土曜までの毎日朝9時半から夜は7時頃まで研究室に行かなければならないため、採用試験の勉強ばかりしているわけにもいかなかった。6月には教育実習もあり、この間は研究室を休んでいたが、勉強する時間をなかなか作れなかった。とはいえ試験は目前に迫っていたため不安と焦りの中、研究が終わってからの時間や研究室でも測定の合間に勉強を続けた。特に試験直前の2～3週間前は家でも研究室でも教育基本法何条が…とかこの心理学者は…とぶつぶつ呟くほど頭の中は試験のことでいっぱいだった。

ついに7月となり、一次試験の日を迎えた。正直、試験の最中の記憶はあまりなく、それほど不安で緊張していた。自己採点の結果、目標点には及ばず、不合格だろうと思っていた。合格発表までの期間は何も手につかず、試験に落ちたときのことばかり考えて過ごしてしまった。なんとか一次試験は合格で

きたが、このムダな1か月は今考えても後悔することしかできない。

二次試験は周囲に採用試験について聞く人がいなかったため、一次試験以上に試験の情報がなく、一次試験以上に不安が大きかった。二次試験当日もかなり緊張していたが、面接で教員になりたいという気持ちを伝えることができたし、場面指導や集団討論も手ごたえがあったため、一次試験よりは合格できる自信があった。しかし、二次試験を終えたころには周囲の友人たちはみな4月からの進路が決定しており、結果発表までの毎日は不安と孤独を感じていた。発表の日、合格者の中に自分の受験番号を見つけたとき、合格した喜びと不安な日々からの解放のために研究室で号泣したことは恥ずかしい思い出である。

ともかくすべて終わってから思うことは、試験に対する乏しい情報と莫大な不安の中で合格することができたのは本当に運がよかったということだ。合格してから教職事務室に行き試験内容などの詳細を書くよう言われたときに、こんなものもあったのか…と思い、活用できずに終わったことを後悔した。また、これも試験を終えた後に知ったことだが、地元の同級生に教員採用試験を受けている友人がおり、教育学部に通っているために大学での講習会や先輩から試験の知識も資料も豊富だった。ぜひこれから採用試験に臨む人には視野を広く持ち、活用しうる手段をフルに使ってほしいと思う。つらいときや不安なときは、私がそうしていたように、教員になってからの自分を想像して、なんとか乗り切り合格に向け頑張ってほしい。

## 成功への第一歩

金田 奈津美（理学部数学科4年）

大学入学と同時に、学習塾で講師のアルバイトをすることをきっかけに書き始めた1冊のノート、これが私の第一歩である。

教員を目指すにあたり、授業力やコミュニケーション力は必要不可欠である。塾での集団授業を通してその力を身につけるため、事あるごとにノートに書き綴ることで1日を振り返ることが、いつの間にか習慣づいていった。始めて間もない頃、書くことは失敗や悩みばかりだった。人前に立って伝えることの難しさを痛いほど感じ、自分の未熟さゆえに生徒との信頼関係を築けないことに、もどかしさを覚えた。しかし、現実に向き合い、自分なりに改善策を練るきっかけになったのがこのノートだった。ノートに書くときは、悩んだまま終えない、前向きな気持ちで書き終えることに決めていた。失敗は自分を成長させる1番の材料である、この考えを胸に気持ちを高めた。そんな風に毎日書き綴っていたノートは、4年の月日が流れた今、ほとんど使わなくなっていた。生徒から個別に質問を受ける機会が増えたり、授業評価アンケートで高い評価を得られたこともあり、自分の中で大きな山場を1つ、乗り越えられたのかもしれない。

大学3年の夏、私は教職課程主催の教職合宿に参加した。現職の教員であるOBOGの方々と共に、各教科と道德教育を関連付けた模擬授業や学級経営、学校行事の企画など、セッションごとに担当者を決めて発表し合い意見交換を行うのが、この合宿の主な流れである。教材の準備にはとても時間がかかり、

限られた時間で確実に学ばせるためにはどのような指導が必要なのか、頭を悩ませるたび、教員の仕事の大変さを身にしみて感じた。しかし、その苦勞を乗り越えてできた授業こそ、指導者としての熱意のこもったものになるのである。専門としている教科が違う学生も合同で合宿を行うことで、自分の専門だけでなく、他教科の模擬授業から違った視点を得られたことも、この合宿での大きな成果だった。

教員採用試験の面接シートを記入する際、過去の自分を振り返った。様々なことを経験する中で、自分は教員に向いていないと思ったことが多くあった。試験対策として横浜市の教育方針に関する資料を集め知識を得る度に、自分には務まらないという不安や、今の自分の無力さに自信をなくしたこともあった。しかしそれでも目指したのは、苦勞の合間にほんの少し見える成果に、言い表せないほどの喜びを感じたからである。志望理由や自分の強みを考えることで、理想の自分を思い描くことは、社会に出るにあたって大きな力になる。横浜市教員採用試験に合格した今、喜びや安心の中にこれまでとは比べものにならない責任の重さを感じているが、それを力に変えていきたい。教員になるために、多くのことに挑戦し、様々な世界を経験したことは、私自身を成長させただけでなく、採用試験で自分を主張する大きな材料になった。教員を目指し始めたその瞬間から、教員採用試験は始まっていたのかもしれない。

## 必要だった回り道

菊田 美咲（人文科学研究科日本語日本文学専攻博士前期課程2年）

今思えば、大学一年の秋、高校の国語の先生に会いに行った際、何気なく「あなたは教師になるんだよね?」と言われたことが初めて教師になることを意識した瞬間でした。それまで自分が教師になるという発想がなく、教職課程の授業の履修すらしていなかったのもとても驚いたものの、深く考えることもなく大学生活を過ごしました。三年生になりようやく卒業後の進路を考え始め、漠然と大学院に進学したいと思うようになりましたが、家庭のことなども考えて結局就職活動を始めました。そんな中途半端な気持ちで取り組んでいたのも、とても苦勞したことを覚えています。苦しい就職活動ではありましたが、そのために行った自己分析を通して、塾講師のアルバイトで生徒の将来を真剣に考え試行錯誤することにやりがいを感じていたということに気づきました。高校の先生をはじめとして多くの人から向いていると言われていたこともあり、教師が自分にあった職業なのかもしれないと思うようになりました。そして迷いに迷った末、大学院に進学して、研究活動の傍ら教員免許を取得することに決めました。

そこからの二年は短いものでした。授業に忙殺され、再び悩むこともありましたが、文学研究にも元々興味があったため、大学院生としての生活も苦には感じませんでした。ただ、二年間などすぐに終わってしまうという焦りはあって、教職合宿や国語教育懇話会に参加するなど、とにかく教職に関する様々なことを吸収するよう努めました。もし、大学生の時に教職の授業を履修していたら、ここまで真剣に取り組むことはなかったと思います。

そして修士二年になり、教師になるための就職活動をはじめました。自分自身が私立の高校で三年間楽しく過ごしたこともあり、私立学校を目指すことに決めていました。塾や大学院での経験も生かしたいと思ったので、大学進学に力を入れている学校を中心に応募しました。四年生の時に思い悩んだのが嘘のように、今回は迷うことはありませんでした。おそらく、二年間教師や教育について様々な機会を考え続け、自分なりの考えが深まっていたからだと思います。四年生時の就職活動の経験があったため、必要以上に自分を良く見せようとしてもボロが出ることを知っており、また良い結果でなくとも落ち込まずに切り替えることができました。私の場合は教師になることを選択しましたが、どんな職業であれ、働くことについて考えることは絶対に必要だと思います。

結果的に希望していた学校に内定をいただくことができました。運が良かったと言えばそうなのかもしれませんが、様々な経験が結果につながったのだと思います。履歴書や面接対策は四年生時の就職活動が、専門教科筆記対策は塾講師のアルバイトや大学院での経験が役に立ちました。焦りから、真剣に授業に取り組んだことも幸いしました。

もっと早くから教職につくことを考えていればよかったと、大学生活を振り返って後悔することはあります。ですが、一般の就職活動も、大学院でより多くのことを学べたのも大切な経験です。就職について、他の人以上に時間をかけたことは、私には必要な回り道でした。

各 種 デ ー タ

---

## 学習院大学における教員養成の理念と目的

---

学習院は、1847（弘化4）年の開設以来、日本における学校教育の先鞭的役割を担ってきた。1949（昭和24）年に新制の学習院大学（以下、「本学」）が開設された際の設立趣意書は、「進んで新時代の開拓に堪ふる、高潔なる人格と、卓抜なる識見と、豊富な教養とを有し、基礎的理論的な深い知識を現実の生きた世界に活用することが出来、人類と社会とに奉仕する熱情に燃え、新日本の再建に貢献するやうな男女人材の育成に堪へる学校たらしめたいと念じている」と宣言している。同時に、本学における大学教育の特色として「一面に国際的知識の養成、外国語の錬熟と共に世界と国内との生きた現実の理解、更に進んでは文化国家としての日本の遠大な理想足る東西文化の融合をめざして」と述べ、国際的な視点による教育の重要性を設立当初より謳っている。これらの理念と目的に立脚して、翌年ただちに教職課程を設置し、以後多くの学校教員を輩出している。

このような本学設立の理念と目的は、国際化が進展し、変化の激しい21世紀の現代社会において、ますます時代に適ったものとして輝きを増している。現在の本学の理念・目的（建学の精神）においては、「精深な学術の理論と応用とを研究教授し、有用な人材を育成し、もって文化の創造発展と人類の福祉に貢献する人材を育成することを目的とする」ことを謳っている。そして、本学の教育目標（人材育成方針）として、「学生の個性を尊重し、文理両分野にわたる広義の基礎教育と多様な専門教育とを有機的に結合させた教育課程を通じ、自ら課題を発見し、その解決に必要な方策を提案・遂行する力を十分に身につけた社会人を育成する」ことを掲げている。それらに向けてのディプロマ・ポリシー（学位授与方針）では、「学部の教育研究上の目的に即した教育課程と各種の正課外教育活動を通じて、〔中略〕必要な知識や汎用的技能、態度・志向性を涵養」と規定し、公表している。

一方、アドミッション・ポリシー（入学者受入方針）においても、「学士課程における学業と正課外活動に積極的に取り組む資質と意欲を持ち、〔中略〕基礎的な学力を備えた多様な学生を求め」ている。さらに、国際化指針（グローバル化対応ポリシー）では、「現在のグローバル化の進展を踏まえて、さらに一層、国際研究と国際教育を有機的に結びつけた研究教育のグローバル化を推進する」と宣言し、「重点的に育成すべきグローバル人材の要点」として次の3点を掲げている。すなわち第一は、人的ネットワーク形成、情報収集・発信のできる高度な外国語能力と専門的知識を有する人材を育成すること、第二は、チャレンジ精神をもってグローバル社会の中で活躍することのできる主体性・協調性や課題探求解決能力を有する人材を育成すること、第三は、日本語や日本の文化・社会について深い知識を有し、国際交流できる人材を育成すること、を掲げている。

本学では、上述のような設立趣旨、理念と目的、人材育成方針や各種ポリシーを踏まえた教養教育と専門教育を基盤として、すべての学部学科でそれぞれに相応しい教職課程を設置し、国際的な視野からの幅広い教養を育成することを踏まえ、教科に関する専門的な学力と教育に対する深い理解を養うこと、教育者としての情熱と豊かな使命感を養うこと、そして優れた実践的指導力の基礎を養うこと、をめざした教員養成（教職課程）教育を行っている。そして、その具体化のために、全学共通的な教員養成（教職課程）教育では、主に次のような諸点を特色として取り入れ、実践している。すなわち第一に、教師として生涯にわたって学び成長し続ける基盤形成を図る基礎的理論の体系的な教育を行うこと、第二に、体験的な学習をカリキュラムに取り入れ、グループ討論・発表形式・実習型など多様で活動的な学習形態によって教育を行うこと、第三に、実践的指導力の基礎を育成するために模擬授業や事例研究などを取り入れ、指導陣にも現場教師を数多く招聘し、教育実践に基づいた教育を行うこと、そして、第四には、教職ゼミや教職合宿などの課外活動も開催し、自主的主体的な学習態度の育成を図るとともに、教職履修学生同士や本学卒業現職教員との交流を図ること、を特色として取り入れ、実践しているのである。

以上のような全学共通的な教員養成（教職課程）教育の基本方針と特徴を踏まえつつ、各学科においてもそれぞれ以下に掲げるような固有の理念と目的を掲げて教職課程運営を行っている。

## 各学科の教員養成の理念と目的

### ●法学部法学科

#### (中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

法学科では、「法の理念、法の体系と仕組み、法による具体的な争いの解決について学び、人間的な思いやりのあるリーガル・マインドを身につけ、社会の様々な分野で法的知識やリーガル・マインドを存分に発揮して活躍する優れた人材を育成すること」を教育の基本目的としている。そして、そのために、一方では、法の理念、法の体系と仕組み、法による具体的な争いの解決について系統だった教育を行うとともに、他方、人間的な思いやりのあるリーガル・マインドを身につけ、社会の様々な分野で法的知識やリーガル・マインドを存分に発揮して活躍する優れた人材を育成するため、講義科目に加えて演習科目を展開している。

このような法学科における専門教育を基礎として、法学科に教職課程を設置し、法律学に関する専門的な学力と、リーガル・マインドに裏付けられた教育者としての情熱及び使命感とを兼ね備え、法の支配を基礎とするわが国の社会のあり方について教育する「社会」及び「公民」担当の教員としてふさわしい人材を養成している。

### ●法学部政治学科

#### (中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

政治学科においては、スクール・オブ・ガヴァメントの理念のもとに、政治学・国際関係・社会学の3分野における様々な科目を学ぶことを通じて、社会に対する深い洞察力と幅広い教養を備え、高い指導力と問題解決能力を持った人材を育成することが基本目的となる。上記3分野を学ぶにあたって必要な知見・技法を学ぶ導入科目の履修を経た、日本政治・公共政策、政治史・思想史、国際関係、社会学の4つの系統からなる多様な専門科目の履修を通じ、広い視野で現代社会の諸現象・諸問題を把握・分析する高度な能力を養うことが目指される。

教員を養成するにあっても、第一に、各自の問題関心に沿った柔軟なカリキュラム編成を通じて、政治学・国際関係・社会学の分野において、基礎となる概念や思考様式、方法論を身につけた上で、幅広く深い教養と総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養することが求められる。第二に、これらの教養と判断力、人間性を教育の場で活用するために、特に少人数教育を通じて、多面的な視点に立った双方向的なコミュニケーション能力を育むことが目標となる。

### ●経済学部経済学科

#### (中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

経済学科では、経済社会における諸問題を経済理論・経済史・データ分析に基づいて、幅広い視点で自ら課題発見し、その解決に必要な方策を提案・遂行する力を身に付けた人材を育成することを理念としている。さらに本学の国際化指針に沿って、日本の文化・社会について深い知識を有し、主体性・協調性をもって国際交流できる人材の育成も方針として掲げている。

教職課程においては、生涯にわたって学び成長する教師を目指した教育、体験的学習・模擬授業や現場教師の招聘といった特色あるカリキュラムにより、実践的指導力を養うことと情熱と豊かな使命感をもった教育者育成を目標にしている。専門教育においては、ゼミナールを中心とした教授陣との距離が近いきめ細やかな少人数教育により、学生の個性を尊重しコミュニケーション能力を育んでいる。これによって、複雑で広範な政治・経済・倫理・社会現象やこれらの現代的諸問題を経済学的視点に基づいて、自ら考え表現する力をもった社会系教員の育成を目標にしている。

### ●経済学部経営学科

#### (中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民)・高等学校教諭一種(情報))

経営学科は、企業が直面する諸問題について、その原因や解決策などを体系的に考えていく実践的な教育研究分野である。企業が扱う経営資源はヒト・モノ・カネ・情報と多岐にわたる。また、企業を取り巻く環境は、政治・経済・社会の変動の中で常に変化している。さらに近年の情報通信技術(ICT)の進展は、グローバルな情報共有を可能にし、経営に大きなインパクトを与えている。このように絶えず変化し、高度化、複雑化していく企業活動を理解するために、広く経営に関する基礎的理論的な知識を身に付け、そのもとに自ら問題を設定し、その問題解決に必要な方策を自ら調べ、自ら考えて提案・実行していく能力を育成すること、それが経営学科の目指すべき教育方針である。

教職課程においては、こうした経営学科で修得する専門的な知識・能力を基礎として、社会の動きを幅広く俯瞰し、そこに潜む本質的な問題・課題をつかみ取るための情報収集・分析の方法や、自ら調べ考えたことを発信・提案していく際のプレゼンテーションやコミュニケーションの方法等を教授するとともに、経営組織や管理、財務・会計、リーダーシップやモチベーション、情報処理やネットワークなど、学校の経営や学級の運営・管理に応用できる実践力を有した社会系及び情報系教員を養成することを目標としている。

## ●文学部哲学科

### (中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

哲学科は、古今東西の文献や作品解釈を通して、多角的な視点を養い、文献読解において語学力を磨き、また、現代の問題も鑑みること、自ら課題を発見し、それを解決していく能力を身につけた、グローバルに活躍する人材を育成することをその目標としている。哲学が人文科学の根本に関わる学問であるように、研究分野は幅広く、哲学・思想史系では、古代ギリシアから、近世、現代に至る西洋の哲学をはじめ、政治、社会、宗教、芸術、文学などの思想史的研究や、日本を中心に中国、インドなどの仏教をはじめとする東洋の諸思想の研究を行い、また、美学・美術史系では、西洋東洋の、絵画史、彫刻史、建築史、音楽史、美学・芸術理論などを研究する。こうした、幅広い研究分野において、各人の興味にしたがった課題を見つけ、その個性を尊重した研究がなされるよう、教員がサポートしている。そのような研究を通し、体系的な知識に基づいた実践的な教育が可能で、学問・学術研究を尊重する社会系教員を育成することを目標としている。

## ●文学部史学科

### (中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(地理歴史))

史学科では、たんに過去の出来事として歴史を学ぶのではなく、歴史学を通して事物の実証的な認識の方法を学ぶことで、現代社会のあり方や意味を探究するための考え方や手法を身につけることを目標としている。自由な関心を持って多分野の歴史に幅広くアプローチすることによって、自分自身で問題を発見し、それを能動的に研究していく態度を養うことができる。

教職を目指す者には、日本史、東洋史、西洋史の各概説を学び、基礎的な通史をとらえることから出発し、さらには各分野の枠にとらわれずに広く特殊講義を選択することによって、現在の歴史研究の学術的な水準を把握し、そのうえで歴史を幅広く教える力を養うことができる。日本史と世界史に分断することなく、日本と世界の歴史を古代から現代にいたるまで、グローバルな視点から教える方法を学ぶことを重視している。

## ●文学部日本語日本文学科

### (中学校教諭一種(国語)・高等学校教諭一種(国語)・高等学校教諭一種(書道))

日本語日本文学科では、古代から現代までの日本語・日本文学・日本文化、国際的な視野に基づいた日本語教育・言語学などに関する授業を通して、学科開設以来重んじてきた実証的で堅実な研究方法を、学生が身につけるとともに、これからの時代を切り開いていくのに必要とされる、創意に満ちた新しい国際的な感覚や学際的な関心を培っていくことを教育の目標としてきた。

学生は、一年次に古典文学・日本語学・近代文学の基礎を学習することから始まって、2年次以降は、日本文化・日本語教育などが履修可能になり、演習スタイルの授業を組み合わせることで、段階的に難易度が上がるカリキュラムを履修することになる。また、本学科のカリキュラムは国語科の教員にとって必要な学力をバランスよく養えるように配慮している。

教職課程においては、古代から現代までの各時代の日本語・日本文学・漢文学・日本文化に関して深い理解を持つと同時に、現代的な関心と国際的な幅広い視野をもった国語科の教員の養成をめざしている。

## ●文学部英語英米文化学科

### (中学校教諭一種(英語)・高等学校教諭一種(英語))

急激な勢いでグローバル化が進む現代にあっては、多様な言語・文化をもつ人々が、互いに理解・協力し合い、共生するための知識、態度、技能を身につけることの重要性が高まってきている。とりわけ、人々が理解・協力し合う際に用いる国際語としての英語の役割はますます大きくなりつつある。英語英米文化学科では、そうした現在の情勢に対応できる人材の育成を目指し、英語による異文化間コミュニケーション能力を備えた英語教師の育成を目的とする実践的かつ専門的な授業を設置している。「アカデミック・ライティング(上級)」「アカデミック・プレゼンテーション(中級)」は英語の実践的コミュニケーション能力を習得することを目的とし、現代研究、英語文化、言語・教育の三つのコースで開講する「入門講義」「演習」「特別演習」は、国際的な視野からの幅広い教養、英語及び英語圏の文化と歴史に関する専門的な知識と学力、批判的思考力、創造的思考力、英語教育に関する実践的指導力等を身につけることを目的としている。

## ●文学部ドイツ語圏文化学科

### (中学校教諭一種(ドイツ語)・高等学校教諭一種(ドイツ語))

ドイツ語圏文化学科では、実践的なドイツ語運用能力の養成において、口頭発表(プレゼンテーション)やディスカッションを一年時から授業に多く取り入れることで、(日本語能力も含めて)高い自己表現力・主体的な発信力が培えるよう指導を行っている。講義科目や演習科目では、ドイツ語圏の文学、芸術(絵画・音楽・映画等)、歴史、思想およびドイツ語の言語学的分析(統語論、意味論、認知言語学、言語史等)に関して深い理解を養うと同時に、現代のドイツ語圏における地域事情(環境問題、教育、風俗習慣、政

治等)に関して幅広く学習できるように、各授業におけるテーマ設定を行い、国際感覚豊かな人材を養成できるように図っている。

教職課程では、とりわけ「コミュニケーション演習(上級)」および「特別プログラム:通訳・翻訳者養成演習」によって、実践性の高いドイツ語力をマスターし、実際の教育現場における実践的指導力をつけると同時に、教室の生徒たちがドイツ語圏の文化、社会、歴史という複眼的な「窓」を通して現代世界を見極め、豊かな発想力を身につけることができるよう指導が行えるドイツ語教員の養成を目標としている。

## ●文学部フランス語圏文化学科

### (中学校教諭一種(フランス語)・高等学校教諭一種(フランス語))

フランス語圏文化学科では、少人数クラスによるきめ細やかな指導のもとフランス語の運用能力を修得しつつ、フランス語圏の多様な文化事象を学ぶことのできる科目を提供している。フランス語を通じて多角的なものの見方と思考力を育てることを目指している。1・2年次において基礎知識を学んだあと、3年次では「言語・翻訳」「文学・思想」「舞台・映像」「広域文化」という4つのコースのうちの1つを各自選び、より専門的な知識を身につける。また、3年次では全員が自ら選んだ主題についてレポートを書くことによって、4年次での卒業論文等の準備をすることになる。自ら選んだ主題について知識を深め、問題設定をして自分なりの考えを論理的に表現する力をつけ、日本国内のみならず広く世界において活躍する人材となりえるように指導している。フランス語についてのすぐれた教育能力に加え、文化の多様性に対する深い理解と知識を持ち合わせた教員の養成を目指している。

## ●文学部心理学科

### (中学校教諭一種(職業指導)・高等学校教諭一種(職業指導))

心理学科では、複雑で多様な人間の心理的あり方や行動を理解するための方法を習得し、ことがらを心理学的観点から見る目を養い、深い人間理解を目的としている。そのために、まず、実験、調査、観察などの科学的方法によってデータを分析して人の心の一般的傾向を実証的に研究する。またそれらを支える認知心理学、学習心理学、発達心理学などの知識を学習する。一方で、人の心の個性を深く知り、考えるための臨床心理学を学び、また臨床心理学的に考えるという教育が行われている。

教職課程で取得できる「職業指導」とは、一人一人の生徒が自分の希望や目標を見定め、それらと職業で求められている要請とを折り合わせていくことを導くことである。このことには先に述べた人の心の一般的傾向を押さえて、その中に生徒個人を位置づけ、理解することと、生徒個人のこれまでの生き方や家族関係などから深く生徒を理解することが深く関わっているといえよう。そうした理解に基づく職業指導によって、生徒が少しでも納得のいく進路選択ができるように指導できる教員の養成を目指している。

## ●理学部物理学科

### (中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科))

物理学科では、物理学において重要な論理的思考力、実験観察の方法、理論的計算力などの教育を通し、物理学の知見と方法を様々な局面に適切に応用する力を身に付け、幅広い分野において社会に貢献できる人材を育成することを目的としている。この目的に基づき物理学科では、物理学の専門的な知識を有し中等教育の現場においても自ら実験・実習や理論的計算を実践できる教員の養成を理念としている。この理念に基づき、教職課程においては、1年次から実験と演習に取り組み、3年次までに基本的な実験と計算から高度な実験と理論的計算を経験し、実験技術と計算力の習得と科学的方法論を身に付けさせている。4年次での物理学輪講では、高いプレゼンテーション能力を身につけ、理科教員として自然現象をわかりやすく授業ができるように指導をしている。また卒業研究では、最先端の研究に参加し、現代科学についての知識と素養を身に付けた理科教員となるような指導をおこなっている。

## ●理学部化学科

### (中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科))

化学科では、物質の構造・性質・反応などについての化学的思考力と実験技術を教育することにより、化学の分野において、どのような局面にも対応できる真の基礎を身に付けた、社会に貢献できる人材を育成することを目的としており、それに基づいて教員養成を行っている。1年次から3年次までの必修科目で、化学を中心に自然科学の基礎を習得させ、選択科目でさらに発展的内容を学び、1～3年次を通じた化学分野の学生実験により、様々な実験技術を修得させる。同時に、理科教員にとって必要な物理・生物・地学の実験およびその学問的基礎を学習させる。4年次では少人数の研究室に所属し、指導教員の丁寧な指導の下に、本格的な研究実験を通して、各人が選択した卒業研究のテーマに主体的に取り組ませる。さらに、セミナーにおける研究発表・グループ討論・外国語能力の涵養など、多様な学習経験を積ませる。これらを総合することにより、中等教育の現場で必要な、授業を行う実践的な能力や様々な実験の立案、安全な実験遂行のための技術を身に付けさせる。

## ●理学部数学科

### (中学校教諭一種(数学)・高等学校教諭一種(数学))

数学科は、論理的思考力、計算力、数学的洞察力などを教育し、社会に貢献できる人材を育成することを目標とする。そのために、演習、セミナー、輪講科目を豊富に配し、学生自身が積極的かつ能動的に数学的現象に取り組み、実践を通して数学的感覚を理解し身につけることを重視している。特に、教職課程においては、身につけた数学的理解を他人に分かるように明快に説明することを期し、プレゼンテーションの十分な訓練を行い、高度なコミュニケーション能力を持つ教員の養成を目的としている。

## ●理学部生命科学科

### (中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科))

生命科学科では、生物を構成する分子と細胞、さらには生物個体について、それらの構造、機能、相互作用などに関する最新の知見を教育することにより、生命科学の幅広い分野の知識及び応用能力を持ち、生命現象を深く理解する人材の育成を目的としている。

教職課程においては、化学や物理学の基礎的な講義と実験、および生化学、動物科学、植物科学の履修を必修とし、分子細胞生物学を中心に生命科学の基盤となる教育を徹底する。さらに、様々な領域にわたる学際的・応用的な分野の理解を促し、科学の進歩と社会の発展に貢献できる教員の養成を目指している。

## ●国際社会科学部国際社会科学科

### (中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

国際社会科学科では、英語教育と社会科学を融合させたカリキュラムにより、実践的な英語運用力を高め、国際社会の仕組みを社会科学の手法で理解し、課題解決策を考え、発表や議論する力を養成する。

教員養成においては、英語によるコミュニケーション力と課題解決力を備えた教員の養成を目標とする。この目標を達成するため、英語教育においては、CLILの手法を用いて段階的に4技能(読む・書く・話す・聞く)を高める。一方で、社会科学による教育においては、社会科学全般に関する基礎的な分析手法を身につけさせた上で、絶えず複雑化・多様化する国際社会及び日本社会における様々な社会的課題のデータを分析・理解し、その解決策を提示する能力を養う。このような課題解決型の教育を行うことで、国際的に標準的な社会科学の分析手法により裏付けされた社会・公民を教育できる実践的指導力を持った中学校・高等学校教員の養成が可能となる。また、「グローバル化に対応した教員」を養成するため、学生が積極的に海外で学べるよう、海外研修への参加を必須とし、海外短期研修や交換留学等の体制を整備する。

## ●文学部教育学科

### (小学校教諭一種)

教育学科においては、学科の教育目標を次のように記している。

「教育学科の教育目標は、教育および社会に関する幅広い知見と教育に関する専門的な技能を獲得させ、発達の多様な可能性を探究・研究することである。次代を担う人々の成長を促進し共生社会を形成・創造するための資質・能力をもった人材を育成することを目指す」(学則第5条の2)

ここでいう専門的な技能とは、小学校の教員としての職能全体を指している。すなわち教育学科は、その主たる目的を小学校教員の養成とし、本学としての教員養成に対する理念とその実現のための構想、指導方法等を継承することとする。したがって教育学科の専門科目のうち半数以上を「免許関連科目」群として開講する。そして小学校教員免許状取得にあたっては、小学校の全教科について教科教育法と教科概説の科目を必修とし、すべての教科指導において一定程度以上の知識と技能(指導力)を有することを求める。修得すべき単位数も教育職員免許法上は最低59単位であるが、本学では70単位とする。特に「教科に関する科目」は最低8単位必要なところを全9教科18単位としているのが特徴である。

教科指導等の教員としての基礎的・基本的な力量形成は自明として、それ以外の部分について、今日の日本の学校や子どもたちを取り巻く状況に鑑み、教育学科が掲げる小学校教員の養成像は以下のとおりである。

- 1) 体験型学習の指導力がある(人間と自然がつながる、つなげる)
- 2) コミュニケーション能力を発揮する(人間と人間がつながる、つなげる)
- 3) 多文化共生社会に対応した教育を実践する(学校と地域がつながる、つなげる)

## 各専攻の教員養成の理念と目的

### ●政治学研究科政治学専攻

#### (中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

政治学研究科は、リベラルかつ学際的・実証的な学風のもと、優秀な研究者及び高度な専門的知識を持った職業人の育成に努めている。政治学研究科の陣容は、大きく分けて日本政治・行政研究、国際政治・地域研究、政治思想史・公共哲学研究、社会学・メディア研究の4分野から構成され、各分野での高い専門性に加え、学際的な調査・分析などの実践的能力を有し、指導的役割を果たせる人材の育成を目指している。特に、論理トレーニングやプレゼンテーション、統計分析や政策評価などの履修を通じ、様々な問題の調査・分析、解決策の立案・設計・実施などに関わる総合的な能力の養成が図られる。

教員を養成するにあたって、第一に、少人数教育の利点を生かし、各専門分野において高い見識を備えた上で、多様化、高度化、グローバル化が進展する今日の社会における課題を発掘し探求する能力を具備した人材の育成が求められる。第二に、高いコミュニケーション能力の陶冶により、これらの見識および能力を教育の場で十全に活用し、次世代に教え、伝えていく教員の育成が目指される。

### ●経済学研究科経済学専攻

#### (中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

経済学研究科では、経済社会における諸問題について、より高度な経済学の理論と応用を研究教授し、経済学の専門性を有した高い問題解決能力を身につけた研究者及び高度専門職業人の育成を理念としている。国際間における学術交流の一層の進展のなか、専門性をもって国際社会でも活躍できる人材の育成も方針として掲げている。

教職課程においては、生涯にわたって学び成長する教師を目指した教育、体験的学習・模擬授業や現場教師の招聘といった特色あるカリキュラムにより、実践の指導力を養うことと情熱と豊かな使命感をもった教育者育成を目標にしている。経済学専攻においては、集团的論文指導体制により少人数教育を徹底させることで、早い段階から探求能力と研究力を高めている。これによって、複雑で広範な政治・経済・倫理・社会現象やこれらの現代的諸問題を、経済学的視点に基づいて探求及び教育することのできる社会系教員の育成を目標にしている。

### ●経営学研究科経営学専攻

#### (中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

経営学研究科における教職課程では、経営学専攻分野における高度な知識、専門的な調査研究能力と方法論を身につけ、その学識を教え授けることができるとともに、関連する社会科学分野を含めた広い視野に立って現代の課題と向き合い、深く考えさせる教育能力を持った教員を養成することを目標としている。

### ●人文科学研究科哲学専攻

#### (中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

哲学専攻では、古代ギリシアから、近世、現代に至る西洋哲学、日本を中心に中国、インドなどの仏教をはじめとする東洋思想、ひいてはそれらを取り巻く社会、宗教、芸術、文学など多分野にわたり視点を置きつつ研究を深めていく中で、専門的で高度な知識と研究能力を身につけ、それらを指導に役立てることのできる人材を育成することをそもそもの目標としている。また、さまざまな演習授業や学部1年生を対象とした「ジュニアセミナー」では、ティーチングアシスタントとして大学院生にも授業の運営に携わってもらい、実際に学生に指導する機会を設けている。こうした、経験を通して、教育の現場で生かすことのできるより具体的な教育スキルを身につけた人材を、また、最新の研究に通用する高い専門的知識とともに国際的な視野を備えた、グローバルに活躍することのできる社会系教員を、育成することを目標としている。

### ●人文科学研究科史学専攻

#### (中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

史学専攻では、日本史、東洋史、西洋史が同居する環境のなかで幅広い歴史の学問的手法を学ぶことを重視しながら、専門分野の特定の対象についてのレベルの高い研究に専念させることをめざしている。そのためにもっとも重視しているのは、教員の指導のもとに史料を広く探索して精確に解釈することであり、よき史料の発見によって独創的で水準の高い研究に結実することである。

教職課程では各分野の演習を通して最高水準の研究を学ばせ、同時に日本史、東洋史、西洋史の分野に共通な史学理論や史学史研究を学ぶ機会も設け、グローバルな視点からの歴史学にふれさせる。特定の分野の史料と研究にも通暁し、あわせて歴史学のもつ現代的な学問としての意義をも理解させ、より高度な歴史を教える技術を学ぶことができる。

## ●人文科学研究科日本語日本文学専攻

### (中学校教諭専修(国語)・高等学校教諭専修(国語))

日本語日本文学専攻では、日本語日文学科と同様に、学科開設以来重んじてきた実証的で堅実な研究方法を、学生が身につけるとともに、これからの時代を切り開いていくのに必要とされる、創意に満ちた新しい国際的な感覚や学際的な関心を培っていくことを教育の目標としてきた。

学生がそれぞれの専門分野の研究を深く追求できるように、古代から現代までの各時代の日本語・日本文学・日本文化の研究に対応できるように、カリキュラムを構成している。また、現在の研究にとって必要な、日本語教育・対照言語学・民俗学・中国文学・映画研究・文化研究などといった国際的で学際的な研究領域に配慮した授業も設定している。

これらの授業を履修することで、日本語・日本文学・漢文学・日本文化に関する基礎的な知識はいうまでもなく、現代的な関心と国際的な幅広い視野をもって、高度で専門的な学識を理解したうえで教育できる国語科の教員の養成をめざしている。

## ●人文科学研究科英語英米文学専攻

### (中学校教諭専修(英語)・高等学校教諭専修(英語))

急激な勢いでグローバル化が進む現代にあっては、多様な言語・文化をもつ人々が、互いに理解・協力し合い、共生するための幅広く深い知識、適切で柔軟な態度、先進的で高度な技能を身につけることの重要性が高まってきている。とりわけ、人々が理解・協力し合う際に用いる国際語としての英語の役割はますます大きくなりつつある。英語英米文学専攻では、そうした現在の情勢に対応できる優れた人材の育成を目指し、英語による高度な異文化間コミュニケーション能力と英語及び英語圏の文化と歴史に関する高度な専門的知識と学力を身につけた英語教師の育成を目的とする授業を設置している。「英米文学演習」「作家作品特殊研究」「英米語学演習」「英米語学特殊研究」は国際的な視野からの幅広く質の高い教養、英語及び英語圏の文化と歴史に関する高度な専門的知識と学力、優れた批判的・創造的思考力、英語教育に関する高い実践的指導力等を身につけることを目的としている。

## ●人文科学研究科ドイツ語ドイツ文学専攻

### (中学校教諭専修(ドイツ語)・高等学校教諭専修(ドイツ語))

ドイツ語ドイツ文学専攻では、最新の研究動向を積極的に取り入れ、ドイツ語圏の文学研究および言語学研究はもちろんのこと、文学や言語をさらに大きな視点から一つの文化現象として捉えた「文化研究」を行う場を提供し、どの授業も少人数の理想的な環境で、個人の研究テーマに即したきめ細かい指導を行っている。文学・文化の分野では、社会文化誌(史)、メディア論、ジェンダー論、近年の文化理論などの観点から、言語学の分野では、語用論、テキスト言語学、認知言語学、社会言語学、メディア言語学といった新しい観点からも研究が行えるよう、各授業のテーマを設定し、文化と社会を動的に理解できる人材を養成できるよう図っている。

教職課程では、とりわけ「ドイツ語学特殊研究」において現代のドイツ語圏における社会事情をテーマにしてドイツ語で議論する能力を向上させると同時に、ドイツ語圏文化学科の「現代地域事情入門ゼミナール」、「言語・情報入門ゼミナール」、「文学・文化入門ゼミナール」の授業においてティーチング・アシスタントとして教育面での実践経験を積むことで、教育現場における実践的指導力を身につけ、より高度なドイツ語教員の養成ができることを目標としている。

## ●人文科学研究科フランス文学専攻

### (中学校教諭専修(フランス語)・高等学校教諭専修(フランス語))

フランス文学専攻においては、広い視野と高度な専門知識を持ち、研究を深めていくことが可能な授業科目および研究環境を提供している。7万冊にもおよぶ資料に加え、豊かな視聴覚資料が専攻学生に開かれている。また、年に数回開催される講演会は、見識を深めるのみならずフランス語圏の研究者・作家等と交流し、研究の最前線の現状を認識する機会ともなっている。さらに、フランスの提携大学への留学も可能であり、専門知識を深めると同時に文化の諸相を学ぶ機会も準備されている。上述の豊かな研究環境のほかに、少人数ならではのきめ細かい指導が専攻学生の研究生生活を支え、充実したものとさせている。殊に、年一回の中間発表会には博士前期課程および後期課程在籍者全員が参加し、指導教員以外の教員もそれぞれの学生の発表を真摯に受け止め、指導をする。自らの研究を、修正をしつつ深めていくことができる。

博士前期課程を通じて、自ら選んだ研究主題を多様な視点から研究し、広い視野と柔軟な思考力と高い専門知識を兼ね備えた教員の養成を目指している。

## ●自然科学研究科物理学専攻

### (中学校教諭専修(理科)・高等学校教諭専修(理科))

物理学専攻では、学部での教員養成教育の理念に立脚し、自然科学の高度な専門的知識を持ち、広い視野から創造的な教育活動を行なう能力を持つ教員を養成することを理念とする。

## ●自然科学研究科化学専攻

### (中学校教諭専修(理科)・高等学校教諭専修(理科))

化学専攻では、学部での教員養成教育の上に立って、より深い化学の基礎知識と実験技術および広い視野を持った、高い実践的指導力を持つ中等教育の教員を養成することを目的とする。化学専攻の大学院生には、専攻分野での高度な専門知識を体系的に学ばせると共に、指導教員による個別的な研究指導の下に、最先端の研究活動を行わせることによって、化学に関する高い専門性と化学実験の実践的指導力を身に付けさせる。これらによって、中等教育の教員として、生徒に化学の面白さと学問としての深さを伝えることができる能力を涵養する。

## ●自然科学研究科数学専攻

### (中学校教諭専修(数学)・高等学校教諭専修(数学))

数学専攻は、学部教育の上に数学の高度な専門的知識をもち、広い視野から創造的活動を行う能力を持つ人材を養成する。特に、指導教員との数多くのセッション、学会における発表、修士論文の作成における高度な論理展開等、口頭のみならず、文書を用いての強力なコミュニケーション能力を持つ指導的教員の養成を目的としている。

## ●自然科学研究科生命科学専攻

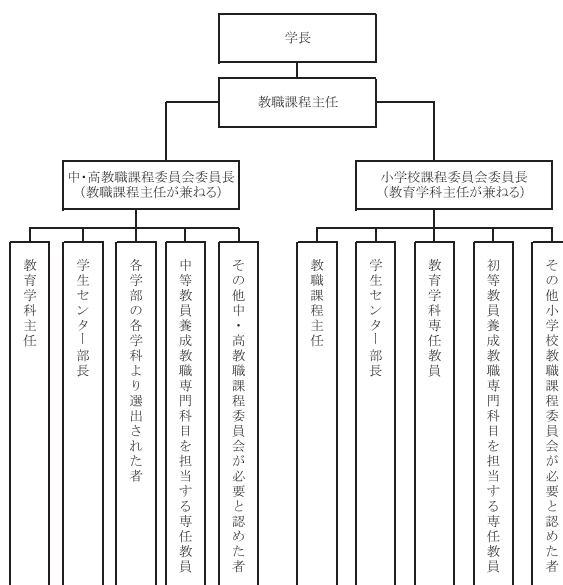
### (中学校教諭専修(理科)・高等学校教諭専修(理科))

生命科学専攻では、分子細胞生物学および関連分野の高度な専門的知識を持ち、広い視野から創造的な教育活動を行なう能力を持つ教員を養成することを目的とする。

## ●人文科学研究科教育学専攻

### (小学校教諭専修)

本学文学部は平成25年度に「2050年を展望した教師教育」の理念を掲げて、未来志向型の教員養成を実現する「教育学学科」を新設したが、教育学専攻は、この「教育学学科」と設立の理念を共有し、その理念を「高度の教職専門性を備えた教師」として結実させることを目的として平成27年度に創設された。この目的を達成するために、本専攻は「教職専門性基準」(5基準)を定め、この基準に則った専門家教育(professional education)としての教師教育を実現する。その際、専門家教育が「事例研究(case method)」による「理論と実践の統合」に本質があることに鑑み、教職専門的理論的基礎となる「概説」と理論と実践の統合の基礎となる「事例研究」、テーマを絞って深く探究する「特殊研究」によって教育課程を組織する。特に「事例研究」の履修単位数は全体の3分の1以上に設定している、さらに、従来の「教職大学院」が教科内容の知識や教科教育の実践的能力を教育課程に組織してこなかったことを反省し、本学の質の高い教養教育の総合性を活かした「教職大学院」とは異なる教師の専門家教育を追求する。



# 平成26年度教員免許状取得者数

●大学・大学院

(名)

| 教科 \ 種類 |       | 中学校教諭一種 | 高等学校教諭一種 | 中学校教諭専修 | 高等学校教諭専修 |
|---------|-------|---------|----------|---------|----------|
| 国語      |       | 36      | 36       | 3       | 3        |
| 社会      |       | 33      |          | 7       |          |
| 地理歴史    |       |         | 25       |         | 4        |
| 公民      |       |         | 24       |         | 2        |
| 数学      |       | 26      | 26       | 2       | 3        |
| 理科      |       | 25      | 25       | 12      | 12       |
| 書道      |       |         | 8        |         |          |
| 職業指導    |       | 1       | 2        |         |          |
| 外国語     | 英語    | 30      | 33       | 1       | 1        |
|         | ドイツ語  | 1       | 1        | 0       | 0        |
|         | フランス語 | 1       | 1        | 0       | 0        |
| 情報      |       |         | 3        |         |          |
| 合計      |       | 153     | 184      | 25      | 25       |

# 平成27年度教員免許状取得者数

●大学・大学院

(名)

| 教科 \ 種類 |       | 中学校教諭一種 | 高等学校教諭一種 | 中学校教諭専修 | 高等学校教諭専修 |
|---------|-------|---------|----------|---------|----------|
| 国語      |       | 32      | 33       | 9       | 9        |
| 社会      |       | 42      |          | 6       |          |
| 地理歴史    |       |         | 27       |         | 6        |
| 公民      |       |         | 31       |         | 2        |
| 数学      |       | 28      | 28       | 2       | 2        |
| 理科      |       | 16      | 18       | 6       | 6        |
| 書道      |       |         | 6        |         |          |
| 職業指導    |       | 2       | 2        |         |          |
| 外国語     | 英語    | 14      | 17       | 2       | 2        |
|         | ドイツ語  | 0       | 0        | 0       | 0        |
|         | フランス語 | 1       | 1        | 0       | 0        |
| 情報      |       |         | 0        |         |          |
| 合計      |       | 135     | 163      | 25      | 27       |

## 平成26年度教員採用試験合格者数（公・私立別）

### ●公立学校（中・高）

（名）

| 教科   |       | 専任 |   |    | その他 |   |    | 計  |
|------|-------|----|---|----|-----|---|----|----|
|      |       | 中  | 高 | 小計 | 中   | 高 | 小計 |    |
| 国語   |       | 1  | 1 | 2  | 0   | 0 | 0  | 2  |
| 社会   |       | 1  | 0 | 1  | 0   | 0 | 0  | 1  |
| 地理歴史 |       | 0  | 0 | 0  | 0   | 0 | 0  | 0  |
| 公民   |       | 0  | 0 | 0  | 0   | 0 | 0  | 0  |
| 数学   |       | 2  | 0 | 2  | 1   | 0 | 1  | 3  |
| 理科   |       | 3  | 1 | 4  | 0   | 0 | 0  | 4  |
| 書道   |       | 0  | 0 | 0  | 0   | 0 | 0  | 0  |
| 職業指導 |       | 0  | 0 | 0  | 0   | 0 | 0  | 0  |
| 外国語  | 英語    | 2  | 7 | 9  | 0   | 0 | 0  | 9  |
|      | ドイツ語  | 0  | 0 | 0  | 0   | 0 | 0  | 0  |
|      | フランス語 | 0  | 0 | 0  | 0   | 0 | 0  | 0  |
| 情報   |       | 0  | 0 | 0  | 0   | 0 | 0  | 0  |
| 計    |       | 9  | 9 | 18 | 1   | 0 | 1  | 19 |

### ●私立学校（中・高）

| 教科   |       | 専任 | その他 | 計  |
|------|-------|----|-----|----|
| 国語   |       | 2  | 2   | 4  |
| 社会   |       | 0  | 0   | 0  |
| 地理歴史 |       | 0  | 0   | 0  |
| 公民   |       | 0  | 0   | 0  |
| 数学   |       | 2  | 2   | 4  |
| 理科   |       | 2  | 4   | 6  |
| 書道   |       | 0  | 0   | 0  |
| 職業指導 |       | 0  | 0   | 0  |
| 外国語  | 英語    | 0  | 1   | 1  |
|      | ドイツ語  | 0  | 0   | 0  |
|      | フランス語 | 0  | 0   | 0  |
| 情報   |       | 0  | 0   | 0  |
| 計    |       | 6  | 9   | 15 |

## 平成27年度教員採用試験合格者数（公・私立別）

### ●公立学校（中・高）

（名）

| 教科   |       | 正 規 |    |    | その他 |   |    | 計  |
|------|-------|-----|----|----|-----|---|----|----|
|      |       | 中   | 高  | 小計 | 中   | 高 | 小計 |    |
| 国語   |       | 2   | 3  | 5  | 0   | 0 | 0  | 5  |
| 社会   |       | 2   | 0  | 2  | 1   | 0 | 1  | 3  |
| 地理歴史 |       | 0   | 2  | 2  | 0   | 0 | 0  | 2  |
| 公民   |       | 0   | 1  | 1  | 0   | 0 | 0  | 1  |
| 数学   |       | 7   | 3  | 10 | 1   | 1 | 2  | 12 |
| 理科   |       | 3   | 0  | 3  | 0   | 0 | 0  | 3  |
| 書道   |       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0 | 0  | 0  |
| 職業指導 |       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0 | 0  | 0  |
| 外国語  | 英語    | 1   | 2  | 3  | 0   | 0 | 0  | 3  |
|      | ドイツ語  | 0   | 0  | 0  | 0   | 0 | 0  | 0  |
|      | フランス語 | 0   | 0  | 0  | 0   | 0 | 0  | 0  |
| 情報   |       | 0   | 0  | 0  | 0   | 0 | 0  | 0  |
| 計    |       | 15  | 11 | 26 | 2   | 1 | 3  | 29 |

### ●私立学校（中・高）

| 教科   |       | 正 規 |  | その他 | 計  |
|------|-------|-----|--|-----|----|
| 国語   |       | 9   |  | 1   | 10 |
| 社会   |       | 1   |  | 2   | 3  |
| 地理歴史 |       | 1   |  | 1   | 2  |
| 公民   |       | 0   |  | 1   | 1  |
| 数学   |       | 3   |  | 4   | 7  |
| 理科   |       | 0   |  | 1   | 1  |
| 書道   |       | 0   |  | 0   | 0  |
| 職業指導 |       | 0   |  | 0   | 0  |
| 外国語  | 英語    | 0   |  | 1   | 1  |
|      | ドイツ語  | 0   |  | 0   | 0  |
|      | フランス語 | 0   |  | 0   | 0  |
| 情報   |       | 0   |  | 0   | 0  |
| 計    |       | 14  |  | 11  | 25 |

## 平成27年度 教員採用試験合格者数（教科別）

●教員採用試験合格者数（延べ人数）

（名）

| 平成25年度 |       |    | 平成26年度 |       |    | 平成27年度 |       |    |
|--------|-------|----|--------|-------|----|--------|-------|----|
| 教科     |       | 計  | 教科     |       | 計  | 教科     |       | 計  |
| 国語     |       | 10 | 国語     |       | 6  | 国語     |       | 15 |
| 社会     |       | 3  | 社会     |       | 1  | 社会     |       | 6  |
| 地理歴史   |       | 3  | 地理歴史   |       | 0  | 地理歴史   |       | 4  |
| 公民     |       | 1  | 公民     |       | 0  | 公民     |       | 2  |
| 数学     |       | 12 | 数学     |       | 7  | 数学     |       | 19 |
| 理科     |       | 3  | 理科     |       | 10 | 理科     |       | 4  |
| 書道     |       | 1  | 書道     |       | 0  | 書道     |       | 0  |
| 外国語    | 英語    | 4  | 外国語    | 英語    | 10 | 外国語    | 英語    | 4  |
|        | ドイツ語  | 0  |        | ドイツ語  | 0  |        | ドイツ語  | 0  |
|        | フランス語 | 0  |        | フランス語 | 0  |        | フランス語 | 0  |
| 情報     |       | 0  | 情報     |       | 0  | 情報     |       | 0  |
| 小学校    |       | 0  | 小学校    |       | 0  | 小学校    |       | 0  |
| 計      |       | 37 | 計      |       | 34 | 計      |       | 54 |

# 平成27年度教職課程正式履修者数

(名)

| 研究科                                | 専攻          | 1年 | 2年  | *   |     | 科目等履修生 | 計   |
|------------------------------------|-------------|----|-----|-----|-----|--------|-----|
| 政治学研究科                             | 政治学専攻       |    |     |     |     | 1      | 1   |
| 経済学研究科                             | 経済学専攻       |    |     |     |     |        |     |
| 経営学研究科                             | 経営学専攻       |    |     |     |     |        |     |
| 人文科学研究科                            | 哲学専攻        | 1  | 2   |     |     |        | 3   |
|                                    | 史学専攻        | 1  | 1   | 7   |     |        | 9   |
|                                    | 日本語日本文学専攻   | 1  | 4   | 5   |     |        | 10  |
|                                    | 英語英米文学専攻    | 1  | 2   | 2   |     |        | 5   |
|                                    | ドイツ語ドイツ文学専攻 |    |     |     |     |        |     |
|                                    | フランス文学専攻    | 1  | 1   |     |     |        |     |
|                                    | 教育学専攻       | 1  |     |     |     |        | 1   |
| 自然科学研究科                            | 物理学専攻       |    |     | 2   |     |        | 2   |
|                                    | 化学専攻        |    |     | 3   |     |        | 3   |
|                                    | 数学専攻        |    | 1   | 1   |     |        | 2   |
|                                    | 生命科学専攻      | 1  |     | 1   |     |        | 2   |
| 計                                  |             | 7  | 11  | 21  |     | 1      | 38  |
| 学部                                 | 学科          | 1年 | 2年  | 3年  | 4年  | 科目等履修生 | 計   |
| 法学部                                | 法学科         |    | 5   | 1   | 6   |        | 12  |
|                                    | 政治学科        |    | 9   | 5   | 9   | 1      | 24  |
| 経済学部                               | 経済学科        |    | 3   | 3   | 2   |        | 8   |
|                                    | 経営学科        |    | 3   | 2   | 5   |        | 10  |
| 文学部                                | 哲学科         |    | 4   | 9   | 9   | 3      | 25  |
|                                    | 史学科         |    | 26  | 12  | 27  |        | 65  |
|                                    | 日本語日本文学科    |    | 27  | 30  | 33  | 42     | 132 |
|                                    | 英語英米文化学科    |    | 22  | 14  | 21  | 39     | 96  |
|                                    | ドイツ語圏文化学科   |    | 2   | 3   |     |        | 5   |
|                                    | フランス語圏文化学科  |    | 1   | 5   | 4   |        | 10  |
|                                    | 心理学科        |    | 2   | 1   | 2   |        | 5   |
|                                    | 教育学科        |    | 53  | 48  |     |        | 101 |
| 理学部                                | 物理学科        |    | 6   | 6   | 7   |        | 19  |
|                                    | 化学科         |    | 10  | 7   | 7   |        | 24  |
|                                    | 数学科         |    | 31  | 24  | 32  | 2      | 89  |
|                                    | 生命科学科       |    | 6   | 11  | 8   |        | 25  |
| 計                                  |             |    | 210 | 181 | 172 | 87     | 650 |
| * 大学院代用申請者（正式履修登録はしていないが、教職課程履修者）数 |             |    |     |     |     | 総計     | 688 |

## 平成27年度介護等体験者数（学科別）

（名）

| 学部      | 学科         | 体験者数 |
|---------|------------|------|
| 法学部     | 法学科        | 1    |
|         | 政治学科       | 6    |
| 経済学部    | 経済学科       | 2    |
|         | 経営学科       | 1    |
| 文学部     | 哲学科        | 7    |
|         | 史学科        | 13   |
|         | 日本語日本文学科   | 29   |
|         | 英語英米文化学科   | 8    |
|         | ドイツ語圏文化学科  | 2    |
|         | フランス語圏文化学科 | 3    |
|         | 心理学科       | 1    |
|         | 教育学科       | 45   |
| 理学部     | 物理学科       | 6    |
|         | 化学科        | 4    |
|         | 数学科        | 26   |
|         | 生命科学科      | 11   |
| 人文科学研究科 | 哲学専攻       | 3    |
|         | 日本語日本文学専攻  | 3    |
|         | フランス文学専攻   | 1    |
| 自然科学研究科 | 数学専攻       | 1    |
| 科目等履修生  |            | 9    |
| 合計      |            | 182  |

\* 社会福祉施設、特別支援学校のいずれかのみの体験者含む

## 平成27年度介護等体験者数（体験先別）

### ●社会福祉施設

（名）

| 施 設 名                        | 体験者数 |
|------------------------------|------|
| 千代田区立岩本町高齢者在宅サービスセンター        | 1    |
| 新宿区立百人町高齢者在宅サービスセンター         | 3    |
| あさくさ高齢者在宅サービスセンター            | 1    |
| 品川区西大井在宅サービスセンター             | 3    |
| 清徳会ケアセンター                    | 6    |
| 大田区立池上高齢者在宅サービスセンター          | 6    |
| 大田区立田園調布高齢者在宅サービスセンター        | 18   |
| デイ・ホーム玉川田園調布                 | 10   |
| デイサービスセンター 中野陽だまり            | 2    |
| 弥生高齢者在宅サービスセンター              | 2    |
| 高齢者在宅サービスセンター和泉ふれあいの家        | 4    |
| 日生デイサービスセンター きずな赤羽           | 8    |
| 荒川区立グリーンハイム荒川在宅高齢者通所サービスセンター | 1    |
| デイホームゆりの木 板橋                 | 22   |
| デイサービスセンターさくらの苑              | 7    |
| デイサービスセンター 入谷翔裕園             | 13   |
| コミュニティハウス（とみざわ）              | 1    |
| 高齢者デイサービスセンター光の園町田           | 3    |
| まちだケアセンター                    | 6    |
| デイサービスいずみ                    | 4    |
| マイズケア・デイサービスセンター             | 2    |
| 東かなまち桜園                      | 1    |
| 特別養護老人ホーム 小松原園               | 2    |
| 恩方ホーム                        | 1    |
| もくせいの苑                       | 1    |
| 増戸ホーム                        | 1    |
| 介護老人保健施設 ルネサンス麻布             | 1    |
| 三鷹市牟礼老人保健施設はなかいどう            | 1    |
| 国分寺市介護老人保健施設 すこやか            | 2    |
| 第7シルバータウン                    | 23   |
| デンマーク I N N 深大寺              | 1    |
| 清瀬 療護園                       | 6    |
| 中央区立福祉センター作業室                | 1    |
| 清瀬市障害者福祉センター 生活介護事業所         | 1    |
| 放課後等デイサービス びおら               | 16   |
| 合計                           | 181  |

### ●特別支援学校

（名）

| 施 設 名        | 体験者数 |
|--------------|------|
| 東京都立大塚ろう学校   | 37   |
| 東京都立永福学園     | 34   |
| 東京都立矢口特別支援学校 | 39   |
| 東京都立江東特別支援学校 | 34   |
| 東京都立中野特別支援学校 | 36   |
| 合計           | 180  |

## 平成27年度教育実習者数

(名)

| 学部／研究科  | 学科／専攻      | 実習者数 |
|---------|------------|------|
| 法学部     | 法学科        | 3    |
|         | 政治学科       | 6    |
| 経済学部    | 経済学科       | 2    |
|         | 経営学科       | 4    |
| 文学部     | 哲学科        | 7    |
|         | 史学科        | 19   |
|         | 日本語日本文学科   | 30   |
|         | 英語英米文化学科   | 17   |
|         | ドイツ語圏文化学科  | 0    |
|         | フランス語圏文化学科 | 1    |
|         | 心理学科       | 1    |
| 理学部     | 物理学科       | 5    |
|         | 化学科        | 6    |
|         | 数学科        | 29   |
|         | 生命科学科      | 7    |
| 人文科学研究科 | 哲学専攻       | 2    |
|         | 日本語日本文学専攻  | 3    |
|         | フランス文学専攻   | 1    |
|         | 教育学専攻      | 1    |
| 自然科学研究科 | 化学専攻       | 1    |
|         | 数学専攻       | 1    |
|         | 生命科学専攻     | 1    |
| 科目等履修生  |            | 12   |
| 合計      |            | 159  |

# 平成27年度教育実習者の観察項目別評価結果

| 所属学科           |                               | 評定 | 法 | 政 | 済 | 営 | 哲 | 史  | 日  | 英  | 独 | 仏 | 心 | 物 | 化 | 数  | 生 | 科  | 院 | 計   |
|----------------|-------------------------------|----|---|---|---|---|---|----|----|----|---|---|---|---|---|----|---|----|---|-----|
| 評価項目           |                               |    |   |   |   |   |   |    |    |    |   |   |   |   |   |    |   |    |   |     |
| 1              | 授業参観を注意深く行ない、観察の結果を的確に記録した。   | A  | 3 | 4 | 2 | 3 | 6 | 9  | 17 | 9  |   |   |   |   | 3 | 18 | 3 | 7  | 5 | 89  |
|                |                               | B  |   | 2 |   | 1 | 1 | 8  | 8  | 5  |   | 1 | 1 | 1 | 3 | 9  | 3 | 4  | 3 | 50  |
|                |                               | C  |   |   |   |   |   | 2  | 4  | 2  |   |   |   | 3 |   | 2  | 1 | 1  | 2 | 17  |
|                |                               | D  |   |   |   |   |   |    | 1  | 1  |   |   |   | 1 |   |    |   |    |   | 3   |
|                |                               | E  |   |   |   |   |   |    |    |    |   |   |   |   |   |    |   |    |   |     |
| 2              | 学習指導の準備や教材研究を、熱意を持って周到に行なった。  | A  | 2 | 3 | 1 | 2 | 5 | 13 | 19 | 9  |   |   |   | 2 | 4 | 22 | 6 | 7  | 7 | 102 |
|                |                               | B  |   | 2 | 1 | 2 | 2 | 5  | 9  | 7  |   | 1 | 1 | 1 | 2 | 6  | 1 | 5  | 2 | 47  |
|                |                               | C  | 1 | 1 |   |   |   | 1  | 2  |    |   |   |   | 2 |   | 1  |   |    | 1 | 9   |
|                |                               | D  |   |   |   |   |   |    |    | 1  |   |   |   |   |   |    |   |    |   | 1   |
|                |                               | E  |   |   |   |   |   |    |    |    |   |   |   |   |   |    |   |    |   |     |
| 3              | 的確な表現法（明瞭な言語、正確な板書等）で授業を行なった。 | A  | 2 | 3 |   | 1 | 2 | 5  | 12 | 4  |   |   | 1 |   | 1 | 11 | 2 | 5  | 1 | 50  |
|                |                               | B  | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 9  | 12 | 9  |   |   |   | 3 | 3 | 14 | 5 | 5  | 6 | 78  |
|                |                               | C  |   |   |   |   | 2 | 4  | 5  | 3  |   | 1 |   | 1 | 2 | 3  |   | 2  | 3 | 26  |
|                |                               | D  |   |   |   |   |   | 1  | 1  | 1  |   |   |   | 1 |   | 1  |   |    |   | 5   |
|                |                               | E  |   |   |   |   |   |    |    |    |   |   |   |   |   |    |   |    |   |     |
| 4              | 教科についての専門的学力が十分であった。          | A  | 1 | 1 |   |   | 3 | 7  | 14 | 7  |   |   |   | 1 | 2 | 13 | 2 | 3  | 4 | 58  |
|                |                               | B  | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 6  | 8  | 6  |   | 1 | 1 | 2 | 3 | 13 | 5 | 8  | 3 | 64  |
|                |                               | C  | 1 | 4 |   | 2 | 1 | 5  | 8  | 4  |   |   |   | 2 | 1 | 3  |   | 1  | 3 | 35  |
|                |                               | D  |   |   |   |   | 1 | 1  |    |    |   |   |   |   |   |    |   |    |   | 2   |
|                |                               | E  |   |   |   |   |   |    |    |    |   |   |   |   |   |    |   |    |   |     |
| 5              | 活気のある学級運営に努め、成果をあげた。          | A  |   | 3 | 1 | 1 |   | 9  | 10 | 3  |   |   | 1 |   | 2 | 15 | 4 | 7  | 5 | 61  |
|                |                               | B  | 3 | 1 | 1 | 2 | 6 | 6  | 16 | 6  |   |   |   | 3 | 3 | 8  | 3 | 5  | 2 | 65  |
|                |                               | C  |   | 2 |   | 1 | 1 | 4  | 4  | 8  |   | 1 |   | 2 | 1 | 6  |   | 1  | 2 | 33  |
|                |                               | D  |   |   |   |   |   |    |    |    |   |   |   |   |   |    |   |    | 1 | 1   |
|                |                               | E  |   |   |   |   |   |    |    |    |   |   |   |   |   |    |   |    |   |     |
| 6              | 公平な生徒指導に心掛け、生徒を掌握することができた。    | A  |   | 2 | 1 | 3 | 3 | 10 | 14 | 5  |   |   |   |   | 2 | 18 | 6 | 7  | 5 | 76  |
|                |                               | B  | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 6  | 12 | 8  |   | 1 | 1 | 3 | 4 | 8  | 1 | 4  | 2 | 61  |
|                |                               | C  |   | 1 |   |   | 1 | 3  | 4  | 3  |   |   |   | 2 |   | 3  |   | 1  | 2 | 20  |
|                |                               | D  |   |   |   |   |   |    |    | 1  |   |   |   |   |   |    |   |    | 1 | 2   |
|                |                               | E  |   |   |   |   |   |    |    |    |   |   |   |   |   |    |   |    |   |     |
| 7              | 授業以外の実習活動にも積極的に参加した。          | A  | 1 | 3 | 2 | 3 | 6 | 7  | 16 | 11 |   |   | 1 | 1 | 5 | 20 | 4 | 5  | 6 | 91  |
|                |                               | B  | 1 | 3 |   | 1 | 1 | 10 | 10 | 2  |   | 1 |   | 3 | 1 | 4  | 1 | 5  | 1 | 44  |
|                |                               | C  | 1 |   |   |   |   | 2  | 4  | 4  |   |   |   | 1 |   | 4  | 2 | 2  | 2 | 22  |
|                |                               | D  |   |   |   |   |   |    |    |    |   |   |   |   |   | 1  |   |    | 1 | 2   |
|                |                               | E  |   |   |   |   |   |    |    |    |   |   |   |   |   |    |   |    |   |     |
| 8              | 指摘された事項を理解し、その後の改善に役立てた。      | A  | 2 | 3 | 2 | 3 | 6 | 11 | 24 | 14 |   |   | 1 |   | 4 | 19 | 6 | 7  | 8 | 110 |
|                |                               | B  | 1 | 2 |   | 1 | 1 | 5  | 4  | 1  |   |   |   | 2 | 2 | 6  | 1 | 4  | 1 | 31  |
|                |                               | C  |   | 1 |   |   |   | 3  | 2  | 1  |   | 1 |   | 1 |   | 4  |   | 1  | 1 | 15  |
|                |                               | D  |   |   |   |   |   |    |    | 1  |   |   |   | 2 |   |    |   |    |   | 3   |
|                |                               | E  |   |   |   |   |   |    |    |    |   |   |   |   |   |    |   |    |   |     |
| 9              | 教職員に対し適切な態度で接した。              | A  | 3 | 6 | 2 | 3 | 7 | 15 | 25 | 11 |   |   | 1 | 1 | 6 | 24 | 4 | 10 | 8 | 126 |
|                |                               | B  |   |   |   | 1 |   | 1  | 4  | 4  |   |   |   | 2 |   | 4  | 3 | 1  | 1 | 21  |
|                |                               | C  |   |   |   |   |   | 3  | 1  |    |   | 1 |   | 2 |   | 1  |   | 1  | 1 | 10  |
|                |                               | D  |   |   |   |   |   |    |    | 2  |   |   |   |   |   |    |   |    |   | 2   |
|                |                               | E  |   |   |   |   |   |    |    |    |   |   |   |   |   |    |   |    |   |     |
| 10             | 実習に関する指示を守り、決まり正しく実習に参加した。    | A  | 3 | 6 | 2 | 3 | 7 | 13 | 24 | 13 |   | 1 | 1 | 3 | 6 | 27 | 6 | 10 | 9 | 134 |
|                |                               | B  |   |   |   | 1 |   | 3  | 6  | 3  |   |   |   |   |   | 2  | 1 | 1  | 1 | 18  |
|                |                               | C  |   |   |   |   |   | 3  |    |    |   |   |   | 2 |   |    |   | 1  |   | 6   |
|                |                               | D  |   |   |   |   |   |    |    | 1  |   |   |   |   |   |    |   |    |   | 1   |
|                |                               | E  |   |   |   |   |   |    |    |    |   |   |   |   |   |    |   |    |   |     |
| 教育実習目標達成度の総合査定 |                               | A  | 2 | 4 | 1 | 3 | 6 | 12 | 17 | 11 |   |   | 1 |   | 3 | 21 | 6 | 7  | 6 | 100 |
|                |                               | B  | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4  | 11 | 4  |   |   |   | 3 | 3 | 6  | 1 | 4  | 2 | 44  |
|                |                               | C  |   |   |   |   |   | 3  | 2  | 1  |   | 1 |   | 2 |   | 2  |   | 1  | 2 | 14  |
|                |                               | D  |   |   |   |   |   |    |    | 1  |   |   |   |   |   |    |   |    |   | 1   |
|                |                               | E  |   |   |   |   |   |    |    |    |   |   |   |   |   |    |   |    |   |     |

評価基準 A：十分に達成した。 B：かなり達成した。  
 C：普通程度に達成した。 D：やや不十分であった。  
 E：きわめて不十分であった。（不合格に準ずる。）

科：科目等履修生

## 教職課程 履修スケジュール

### ●履修の流れ（１年次から履修する場合）

| 学年 | 月      | 授業・説明会等                                  | 注意・手続き等                   |
|----|--------|------------------------------------------|---------------------------|
| 1  | 4月     | 教職課程説明会                                  |                           |
|    | 4月～翌3月 | 「教育基礎」「教職概論」履修                           | 次年度に教職課程を履修するために必要        |
| 2  | 4月     | 教職課程履修登録ガイダンス<br>介護等体験仮登録                | 教職課程履修申込書提出<br>教職課程履修費A納入 |
|    | 4月～翌3月 | 本格的な履修がスタート                              |                           |
|    | 1～2月   | 介護等体験事前ガイダンス                             | 介護等体験正式申込書提出<br>介護等体験費納入  |
| 3  | 4月     | 教育実習ガイダンス                                | 実習予定校へ内諾の依頼               |
|    | 5月・9月  | 教育実習オリエンテーション                            | 教育実習履修申込書提出               |
|    | 5月～翌3月 | 介護等体験                                    | 社会福祉施設5日間<br>特別支援学校2日間    |
| 4  | 4月     | 「教育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」、<br>「教職実践演習」履修登録<br>教育実習直前講義 | 教育実習誓約書提出<br>教職課程履修費B納入   |
|    | 5月～11月 | 実習校実習                                    | 2週間～4週間                   |
|    | 7月・11月 | 教員免許状一括申請説明会                             |                           |
|    | 3月     | 教員免許状取得                                  | 3月20日卒業式に交付               |

### ●履修の流れ（２年次から履修する場合）

| 学年 | 月      | 授業・説明会等                                  | 注意・手続き等 |
|----|--------|------------------------------------------|---------|
| 2  | 4月     | 教職課程説明会                                  |         |
|    | 4月～翌3月 | 「教育基礎」「教職概論」履修                           |         |
| 3  | 4月     | 教職課程履修登録ガイダンス<br>介護等体験仮登録<br>教育実習ガイダンス   |         |
|    | 4月～翌3月 | 本格的な履修がスタート                              |         |
|    | 5月・9月  | 教育実習オリエンテーション                            |         |
|    | 1～2月   | 介護等体験事前ガイダンス                             |         |
|    |        |                                          |         |
| 4  | 4月     | 「教育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」、<br>「教職実践演習」履修登録<br>教育実習直前講義 |         |
|    | 5月～11月 | 実習校実習                                    |         |
|    | 5月～翌3月 | 介護等体験                                    |         |
|    | 7月・11月 | 教員免許状一括申請説明会                             |         |
|    | 3月     | 教員免許状取得                                  |         |

上記と同じ

## 教育実習関係スケジュール

| 年度                 | 時期               | 行事・手続                                                                                          | 備考        |
|--------------------|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 実習履修前年度<br>(主に3年生) | 4月上旬             | 教育実習ガイダンス<br><br>教育実習Ⅰ履修登録<br>(大学ポータルサイトG-Port上で履修登録)                                          |           |
|                    | 上記ガイダンス後         | 「教育実習依頼状」等交付<br>実習校への依頼(「内諾書」の交付を受ける)                                                          | 院内出身者を除く  |
|                    | 5月上旬<br>5月中旬     | 「教育実習履修申込書」の提出<br>第1回「教育実習Ⅰ」講義                                                                 | 集中講義期間    |
|                    | 9月上旬頃            | 第2回「教育実習Ⅰ」講義                                                                                   | 集中講義期間    |
| 実習履修年度<br>(主に4年生)  | 4月上旬             | 教育実習Ⅱ・Ⅲ履修有資格者発表<br>(掲示による)<br><br>健康診断受診<br><br>教育実習Ⅱ・Ⅲ、教職実践演習の履修登録<br>(大学ポータルサイトG-Port上で履修登録) | 教育実習誓約書提出 |
|                    | 4月中旬             | 教育実習直前講義(教育実習記録等書類配付)                                                                          |           |
|                    | 4月下旬             | 教職課程履修費B(実習校への謝礼)納入<br>※実習校によって必要の有無や金額が異なる                                                    | 院内出身者を除く  |
|                    | 5月上旬～<br>随時      | 実習参観指導 担当教員発表(掲示による)<br>・参観指導担当教員との打合せ                                                         |           |
|                    | 実習前              | 教育実習諸手続・実習校における打合会(実習<br>書類提出)                                                                 |           |
|                    | 5～11月            | 教育実習                                                                                           |           |
|                    | 実習修了後<br>(1週間以内) | 実習記録を実習校へ提出                                                                                    |           |
|                    | 実習修了後            | 教育実習事後指導                                                                                       |           |
|                    | 第2学期             | 教職実践演習                                                                                         |           |

## 平成27年度中・高教職課程 授業担当者・担当科目一覧

専任教員 12名

| 氏 名   | 職 名    | 学 位      | 担当教科                                                                                                           |
|-------|--------|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 飯沼 慶一 | 教 授    | 教育学修士    | 特別活動の研究B，教育方法・技術B，教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ                                                                            |
| 岩崎 淳  | 教 授    | 修士（教育学）  | 国語科教育法Ⅰ，国語科教育法Ⅳ，教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ                                                                              |
| 斉藤 利彦 | 教 授    | 博士（教育学）  | 教育制度A，教育制度B                                                                                                    |
| 佐藤 学  | 教 授    | 教育学博士    | 教育方法・技術A，教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ                                                                                     |
| 諏訪 哲郎 | 教 授    | 理学博士     | 教育基礎A，教育基礎B，教育基礎C，教育基礎D，社会科教育法Ⅰ，社会科教育法Ⅳ，教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ，教職実践演習（中・高），人文地理学                                    |
| 長沼 豊  | 教 授    | 博士（人間科学） | 特別活動の研究A                                                                                                       |
| 宮盛 邦友 | 准 教 授  | 修士（教育学）  | 教育基礎A，教育基礎B，教育基礎C，教育基礎D，教育制度C，教育制度D，道德教育の研究A，道德教育の研究B，生徒指導の研究A，生徒指導の研究B，生徒指導の研究C，教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ，教職実践演習（中・高） |
| 山崎 準二 | 教 授    | 博士（教育学）  | 教職概論A，教職概論B，教職概論C，教育課程論A，教育課程論B，教育課程論C，教育課程論D，教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ，教職実践演習（中・高）                                    |
| 久保田福美 | 専任講師   | 教育学士     | 特別活動の研究C，教育方法・技術C，教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ，教職実践演習（中・高）                                                                |
| 三浦 芳雄 | 特別任用教授 | 教育学士     | 教職概論D                                                                                                          |
| 伊藤 忠弘 | 教 授    | 教育学修士    | 教育心理学A                                                                                                         |
| 滝川 一廣 | 教 授    | 医学士      | 教育相談A                                                                                                          |

非常勤講師 41名

| 氏 名   | 担当教科                                 |
|-------|--------------------------------------|
| 飯島 裕三 | 国語科教育法Ⅳ                              |
| 石川 和外 | 地理歴史科教育法Ⅱ                            |
| 植松 英行 | 地学実験                                 |
| 加藤 政夫 | 地理歴史科教育法Ⅰ                            |
| 高城 彰吾 | 数学科教育法Ⅰ， 数学科教育法Ⅳ                     |
| 竹下 孝  | 公民科教育法Ⅰ， 公民科教育法Ⅱ                     |
| 田中 一樹 | 情報科教育法Ⅰ， 情報科教育法Ⅱ                     |
| 幡上 義弘 | 英語科教育法Ⅰ， 英語科教育法Ⅳ                     |
| 町田 規雄 | 数学科教育法Ⅳ                              |
| 森内 隆雄 | 地理歴史科教育法Ⅱ                            |
| 山本 昭夫 | 英語科教育法Ⅰ， 英語科教育法Ⅳ                     |
| 荒川久美子 | 仏語科教育法Ⅰ， 仏語科教育法Ⅲ                     |
| 有島 健生 | 理科教育法Ⅰ                               |
| 伊藤 穰  | 情報社会および倫理                            |
| 内野 敦  | 地理歴史科教育法Ⅰ                            |
| 小沢 一仁 | 教育心理学C                               |
| 改田 明子 | 教育心理学D                               |
| 加藤 祐司 | 書道Ⅱ（漢字）                              |
| 金子智栄子 | 教育相談B                                |
| 菅野 恵美 | 外国史Ⅰ                                 |
| 齊藤 登  | 書道科教育法Ⅰ， 書道史， 書道概論， 書道Ⅰ（漢字）， 書道Ⅲ（漢字） |
| 西連寺隆行 | 法律学（国際法を含む）                          |
| 早乙女 薫 | 理科教育法Ⅲ                               |
| 榊原 彩子 | 教育心理学B                               |
| 高瀬 誠  | 独語科教育法Ⅰ， 独語科教育法Ⅲ                     |
| 高田 智子 | 英語科教育法Ⅰ， 英語科教育法Ⅳ                     |
| 多田 孝志 | 公民科教育法Ⅰ， 公民科教育法Ⅱ                     |
| 谷口 明子 | 教育相談C                                |
| 田頭慎一郎 | 政治学（国際政治を含む）                         |
| 中込 律子 | 日本史                                  |
| 沼口 博  | 職業指導科教育法Ⅰ， 職業指導科教育法Ⅳ                 |
| 林 幸克  | 特別活動の研究D                             |
| 姫野 宏輔 | 社会学                                  |
| 前野 高章 | 経済学（国際経済を含む）                         |
| 巻出健太郎 | 地学概論Ⅰ                                |
| 丸山 剛史 | 情報と職業                                |
| 三宅 高司 | 書道Ⅰ（仮名）， 書道Ⅱ（仮名）                     |
| 宮村 博  | 理科教育法Ⅱ                               |
| 元木 理寿 | 自然地理学， 地理学， 地誌学                      |
| 森 良   | 教育方法・技術D                             |
| 山本 成生 | 外国史Ⅱ                                 |

## 平成27年度小学校教職課程 授業担当者・担当科目一覧

専任教員 9名

| 氏 名   | 職 名    | 学 位       | 担当教科                                                |
|-------|--------|-----------|-----------------------------------------------------|
| 飯沼 慶一 | 教 授    | 教育学修士     | 初等生活科教育法 B, 初等教育実習 I, 理科概説 A, 理科概説 B, 生活科概説 A       |
| 岩崎 淳  | 教 授    | 修士 (教育学)  | 初等国語科教育法 A, 初等国語科教育法 B, 国語科概説 A, 国語科概説 B            |
| 斉藤 利彦 | 教 授    | 博士 (教育学)  | 教育基礎 (教育学科), 教育制度 (教育学科), 初等教育課程論, 初等教育実習 I         |
| 佐藤 学  | 教 授    | 教育学博士     | 初等教育方法・技術, 初等教育実習 I, 子ども文化論                         |
| 佐藤 陽治 | 教 授    | 体育学修士     | 初等体育科教育法 A, 初等体育科教育法 B, 初等教育実習 I, 体育科概説 A, 体育科概説 B  |
| 嶋田 由美 | 教 授    | 博士 (教育学)  | 初等音楽科教育法 A, 初等音楽科教育法 B, 初等教育実習 I, 音楽科概説 A, 音楽科概説 B  |
| 長沼 豊  | 教 授    | 博士 (人間科学) | 教職概論 (教育学科), 初等道德教育指導法, 初等特別活動指導法, 初等生徒指導, 初等教育実習 I |
| 久保田福美 | 専任講師   | 教育学士      | 初等社会科教育法 A, 初等社会科教育法 B, 初等教育実習 I, 社会科概説 A, 社会科概説 B  |
| 三浦 芳雄 | 特別任用教授 | 教育学士      | 初等算数科教育法 A, 初等算数科教育法 B, 初等教育実習 I, 算数科概説 A, 算数科概説 B  |

非常勤講師 9名

| 氏 名    | 担当教科                                             |
|--------|--------------------------------------------------|
| 栗原 清   | 初等生活科教育法 A, 生活科概説 B                              |
| 小方 涼子  | 教育心理学 (教育学科)                                     |
| 貝ノ瀬ひろ子 | 初等家庭科教育法 A, 初等家庭科教育法 B, 家庭科概説 A, 家庭科概説 B         |
| 久野 晶子  | 教育相談 (教育学科)                                      |
| 齊藤 登   | 書道 A (教育学科), 書道 B (教育学科)                         |
| 辻 政博   | 初等図画工作科教育法 A, 初等図画工作科教育法 B, 図画工作科概説 A, 図画工作科概説 B |
| 西尾 由里  | 初等英語活動指導法 A, 初等英語活動指導法 B, 初等英語活動概説 A, 初等英語活動概説 B |
| 日置 光久  | 初等理科教育法 A, 初等理科教育法 B                             |
| 村山 拓   | 介護概論 A, 介護概論 B, 特別支援教育論                          |

## 平成27年度購入図書一覧

|    | タイトル                                                      | 著者/編者等                                            | 出版社        |
|----|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------|
| 1  | Cプログラミングの実際：プログラミングの理解と応用                                 | 岡本 敏雄                                             | パーソナルメディア  |
| 2  | 教育改革の動向と学校図書館                                             | 坂田 仰<br>河内 祥子編著；<br>中山 愛理<br>[ほか執筆]               | 八千代出版      |
| 3  | シュタイナー『自由の哲学』入門                                           | 今井 重孝著；<br>白樺図書編                                  | イザラ書房      |
| 4  | 蠢動（しゅんどう）する子ども・若者：3.11被災地からのメッセージ                         | 増山 均<br>森本 扶<br>齋藤 史夫                             | 本の泉社       |
| 5  | 18歳の今を生きぬく：高卒1年目の選択                                       | 乾 彰夫編；<br>東京都立大学「高<br>卒者の進路動向に<br>関する調査」グ<br>ループ著 | 青木書店       |
| 6  | 何が非行に追い立て、何が立ち直る力となるか：「非行」に走った少年をめぐる諸問題とそこからの立ち直りに関する調査研究 | 非行克服支援セン<br>ター                                    | 新科学出版社     |
| 7  | 新・子どもの世界と福祉                                               | 竹中 哲夫<br>垣内 国光<br>増山 均                            | ミネルヴァ書房    |
| 8  | まず教育論から変えよう：5つの論争にみる、教育語りの落とし穴                            | 児美川孝一郎                                            | 太郎次郎社エディタス |
| 9  | 「教育」からの脱皮：21世紀の教育・人間形成の構図                                 | 汐見 稔幸                                             | ひとなる書房     |
| 10 | 教育の方法・技術                                                  | 岩川 直樹                                             | 学文社        |
| 11 | 教育の法と制度                                                   | 浪本 勝年                                             | 学文社        |
| 12 | 生活指導：生き方についての生徒指導・進路指導とともに                                | 折出 健二                                             | 学文社        |
| 13 | よくわかる教育社会学                                                | 酒井 朗<br>多賀 太<br>中村 高康                             | ミネルヴァ書房    |
| 14 | 学校にできること：一人称の教育社会学                                        | 志水 宏吉                                             | 角川学芸出版     |
| 15 | いじめっ子・いじめられっ子の保護者支援マニュアル：教師とカウンセラーが保護者と取り組むいじめ問題          | ウォルター・<br>ロバーツJr.著；<br>多々納誠子訳                     | 金剛出版       |
| 16 | いじめ防止対策推進法全条文と解説                                          | 坂田 仰                                              | 学事出版       |
| 17 | 教育相談                                                      | 羽田 紘一                                             | 一藝社        |
| 18 | よくわかる青年心理学                                                | 白井 利明                                             | ミネルヴァ書房    |
| 19 | 教育心理学                                                     | 遠藤 司                                              | 一藝社        |
| 20 | 話しあい、伝えあう：子どものコミュニケーション活動                                 | 滝沢 武久                                             | 金子書房       |
| 21 | よくわかる学校心理学                                                | 水野 治久[ほか]                                         | ミネルヴァ書房    |
| 22 | よくわかる学校教育心理学                                              | 森 敏昭<br>青木多寿子<br>淵上 克義                            | ミネルヴァ書房    |

|    | タイトル                              | 著者/編者等                                   | 出版社     |
|----|-----------------------------------|------------------------------------------|---------|
| 23 | よくわかる教育心理学                        | 中澤 潤                                     | ミネルヴァ書房 |
| 24 | はじめての教育心理学                        | 滝沢 武久編著；<br>牟田 悦子[ほか]                    | 八千代出版   |
| 25 | いのちに根ざす日本のシュタイナー教育                | 日本ホリスティック教育協会[ほか]                        | せせらぎ出版  |
| 26 | ホリスティックに生きる：目に見えるものと見えないもの        | 日本ホリスティック教育協会[ほか]                        | せせらぎ出版  |
| 27 | つながりのちから：ホリスティック                  | 日本ホリスティック教育協会<br>金香 百合<br>西田千寿子<br>友村さおり | せせらぎ出版  |
| 28 | ホリスティックな気づきと学び：45人のつむぐ物語          | 日本ホリスティック教育協会                            | せせらぎ出版  |
| 29 | ホリスティック教育ガイドブック                   | 日本ホリスティック教育協会<br>中川 吉晴<br>金田 卓也          | せせらぎ出版  |
| 30 | ピースフルな子どもたち：戦争・暴力・いじめを越えて         | 日本ホリスティック教育協会                            | せせらぎ出版  |
| 31 | ホリスティック教育入門                       | 日本ホリスティック教育協会                            | せせらぎ出版  |
| 32 | 学校に森をつくろう！：子どもと地域と地球をつなぐホリスティック教育 | 日本ホリスティック教育協会<br>今井 重孝<br>佐川 通           | せせらぎ出版  |
| 33 | ホリスティック・ケア：新たなつながりの中の看護・福祉・教育     | 日本ホリスティック教育協会<br>吉田 敦彦<br>守屋 治代<br>平野 慶次 | せせらぎ出版  |
| 34 | 教育をつくる：民主主義の可能性                   | 片岡 洋子<br>久富 善之<br>教育科学研究会                | 旬報社     |
| 35 | 平和的生存権のための教育：暴力と戦争の空間から平和の空間へ     | 佐貫 浩                                     | 教育史料出版会 |
| 36 | 高校を生きるニューカマー：大阪府立高校にみる教育支援        | 志水 宏吉                                    | 明石書店    |
| 37 | 世界のホリスティック教育：もうひとつの持続可能な未来へ       | 吉田 敦彦                                    | 日本評論社   |
| 38 | Q & Aでわかる宗教と教育・人権・平和              | 加藤 西郷[ほか]                                | 平和文化    |
| 39 | 史料道徳教育を考える                        | 浪本 勝年[ほか]                                | 北樹出版    |
| 40 | よくわかる教育評価                         | 田中 耕治                                    | ミネルヴァ書房 |
| 41 | よくわかる教育学原論                        | 安彦 忠彦[ほか]                                | ミネルヴァ書房 |
| 42 | よくわかる教育原理                         | 汐見 稔幸[ほか]                                | ミネルヴァ書房 |
| 43 | 創造現場の臨床教育学：教師像の問い直しと教師教育の改革のために   | 田中 孝彦<br>森 博俊<br>庄井 良信                   | 明石書店    |

|    | タイトル                                            | 著者/編者等                                  | 出版社       |
|----|-------------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------|
| 44 | 東日本大震災と子ども・教育：震災は私たちに何を教えるか                     | 坂元 忠芳                                   | 桐書房       |
| 45 | ともせ、フロンティアに教育の灯を：管理主義にいどむ東葛の子どもと教師              | 坂元 忠芳<br>東葛民研教育実践研究会                    | 桐書房       |
| 46 | 格差をこえる学校づくり：関西の挑戦                               | 志水 宏吉                                   | 大阪大学出版会   |
| 47 | 児童期の課題と支援                                       | 近藤 邦夫[ほか]                               | 新曜社       |
| 48 | 危機のなかの教育：新自由主義をこえる                              | 佐貫 浩                                    | 新日本出版社    |
| 49 | 市民と創る教育改革：検証：志木市の教育政策                           | 渡部 昭男<br>金山 康博<br>小川 正人編；<br>志木教育政策研究会著 | 日本標準      |
| 50 | 学校トラブル 生徒指導・保護者対応編                              | 坂田 仰                                    | 教育開発研究所   |
| 51 | 学校トラブル 教職員・地域対応編                                | 坂田 仰                                    | 教育開発研究所   |
| 52 | 解説教育六法                                          | 解説教育六法編修委員会                             | 三省堂       |
| 53 | 教育行政学                                           | 勝野 正章<br>藤本 典裕                          | 学文社       |
| 54 | 事例で学ぶ"学校の法律問題"：判断に迷ったときに手にとる本                   | 坂田 仰<br>黒川 雅子                           | 教育開発研究所   |
| 55 | ケーススタディ教育法規：学校管理職として、学校現場での事件・事故・トラブル等にどう対応するか  | 坂田 仰<br>河内 祥子                           | 教育開発研究所   |
| 56 | 図解・表解教育法規："確かにわかる"法規・制度の総合テキスト                  | 坂田 仰[ほか]                                | 教育開発研究所   |
| 57 | 「免許更新制」では教師は育たない：教師教育改革への提言                     | 喜多 明人<br>三浦 孝啓                          | 岩波書店      |
| 58 | 新採教師はなぜ追いつめられたのか：苦悩と挫折から希望と再生を求めて               | 久富 善之<br>佐藤 博                           | 高文研       |
| 59 | 新採教師の死が遺したもの：法廷で問われた教育現場の過酷                     | 久富 善之<br>佐藤 博                           | 高文研       |
| 60 | 教職概論                                            | 高橋 勝                                    | 一藝社       |
| 61 | 教育の経営・制度                                        | 浜田 博文                                   | 一藝社       |
| 62 | スクール・リーガルマインド：法規に基づく学校運営と説明責任＝School Legal Mind | 坂田 仰                                    | 学事出版      |
| 63 | 「力のある学校」の探究                                     | 志水 宏吉                                   | 大阪大学出版会   |
| 64 | インターネット時代の教育情報工学 ニュー・パラダイム編                     | 生田 孝至[ほか]                               | 森北出版      |
| 65 | 人工知能と教育工学：知識創産指向の新しい教育システム                      | 岡本 敏雄<br>香山 瑞恵                          | オーム社      |
| 66 | 教師のための情報教育入門講座 中学校編                             | 岡本 敏雄                                   | パーソナルメディア |
| 67 | 教師のための情報教育入門講座 高等学校編                            | 岡本 敏雄                                   | パーソナルメディア |
| 68 | 教育方法論                                           | 広石 英記                                   | 一藝社       |
| 69 | 子どもの姿で探る問題解決学習の学力と授業：実感的なわかり方と基礎・基本             | 市川 博                                    | 学文社       |

|    | タイトル                                      | 著者/編者等                   | 出版社      |
|----|-------------------------------------------|--------------------------|----------|
| 70 | 「学びの共同体」の実践：学びが開く！高校の授業：活動的で協同的な学びへ       | 佐藤 学[ほか]                 | 明治図書出版   |
| 71 | 変わる学力、変える授業。：21世紀を生き抜く力とは                 | 高木 展郎                    | 三省堂      |
| 72 | 2008年版学習指導要領を読む視点                         | 竹内 常一[ほか]                | 白澤社      |
| 73 | 生徒指導・進路指導                                 | 林 尚示                     | 一藝社      |
| 74 | よくわかる教育相談                                 | 春日井敏之<br>伊藤美奈子           | ミネルヴァ書房  |
| 75 | よくわかる生徒指導・キャリア教育                          | 小泉 令三                    | ミネルヴァ書房  |
| 76 | 教師を拒否する子、友達と遊べない子：子どもと紡ぐ小さな物語             | 竹内 常一<br>全国生活指導研究<br>協議会 | 高文研      |
| 77 | 中等社会系教育                                   | 棚橋 健治                    | 協同出版     |
| 78 | 今こそ学校で憲法を語ろう                              | 渡辺 治<br>佐藤 功<br>竹内 常一    | 青木書店     |
| 79 | 算数・数学科教育                                  | 藤井 斉亮                    | 一芸社      |
| 80 | 中等数学教育                                    | 小山 正孝                    | 協同出版     |
| 81 | 中等理科教育                                    | 磯崎 哲夫                    | 協同出版     |
| 82 | 家庭科教育                                     | 大竹美登利                    | 一藝社      |
| 83 | 技術科教育                                     | 坂口 謙一                    | 一藝社      |
| 84 | 図工・美術科教育                                  | 増田 金吾                    | 一藝社      |
| 85 | 音楽科教育                                     | 加藤富美子                    | 一芸社      |
| 86 | 中等英語教育                                    | 深澤 清治                    | 協同出版     |
| 87 | はじめてのアクティブ・ラーニング！英語授業                     | 山本 崇                     | 学陽書房     |
| 88 | 日本語を学びなおす：「バカヤロー」から「天声人語」まで               | 稲垣 忠彦<br>杉本真理子           | 評論社      |
| 89 | 中学校国語科授業づくり10の原則・25の指導アイデア：国語嫌いな生徒が大変身する！ | 松原 大介                    | 明治図書出版   |
| 90 | 中等国語教育                                    | 山元 隆春                    | 協同出版     |
| 91 | 総合学習を創る                                   | 稲垣 忠彦                    | 岩波書店     |
| 92 | あっ！こんな教育もあるんだ：学びの道を拓く総合学習                 | 中野 光<br>行田 稔彦<br>田村 真広   | 新評論      |
| 93 | よくわかる教育課程                                 | 田中 耕治                    | ミネルヴァ書房  |
| 94 | 教育課程論                                     | 山内 紀幸                    | 一藝社      |
| 95 | 希望をつむぐ高校：生徒の現実と向き合う学校改革                   | 菊地 栄治                    | 岩波書店     |
| 96 | これが論点！就職問題                                | 児美川孝一郎                   | 日本図書センター |
| 97 | よくわかる肢体不自由教育                              | 安藤 隆男<br>藤田 継道           | ミネルヴァ書房  |
| 98 | よくわかる障害児教育                                | 石部 元雄[ほか]                | ミネルヴァ書房  |

|     | タイトル                                              | 著者/編者等           | 出版社       |
|-----|---------------------------------------------------|------------------|-----------|
| 99  | 自立をめざす生徒の学習・メンタル・進路指導：中学・高校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導 | 柘植 雅義[ほか]        | 東洋館出版社    |
| 100 | よくわかる特別支援教育                                       | 湯浅 恭正            | ミネルヴァ書房   |
| 101 | 学力を伸ばす家庭のルール：賢い子どもの親が習慣にしていること                    | 汐見 稔幸            | 小学館       |
| 102 | いきいき小学生                                           | 汐見 稔幸            | 大月書店      |
| 103 | このままでいいのか、超早期教育                                   | 汐見 稔幸            | 大月書店      |
| 104 | 大人のやりなおし中学数学：論理的思考の基礎が身につく                        | 益子 雅文            | SBクリエイティブ |
| 105 | よくわかる環境教育                                         | 水山 光春            | ミネルヴァ書房   |
| 106 | 図説日本語の歴史                                          | 今野 真二            | 河出書房新社    |
| 107 | 敬語だけじゃない敬語表現：心づかいと思いを伝える「丁寧さ」                     | 蒲谷 宏             | 大修館書店     |
| 108 | 読む心・書く心：文章の心理学入門                                  | 秋田喜代美            | 北大路書房     |
| 109 | 展望台のある島                                           | 山川 方夫著；<br>坂上 弘編 | 慶應義塾大学出版会 |
| 110 | 魯迅：中国の近代化を問い続けた文学者：作家・思想家「中国」                     | 筑摩書房編集部          | 筑摩書房      |

## 定期購読雑誌・新聞一覧

|    | タイトル                          | 著者 / 編者等責任                                                   |
|----|-------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| 1  | 地理                            | 古今書院                                                         |
| 2  | 教育                            | かもがわ出版                                                       |
| 3  | 生活教育                          | 日本生活教育連盟編/生活ジャーナル                                            |
| 4  | 教育學研究                         | 日本教育學會                                                       |
| 5  | Harvard educational review    | the Harvard Graduate school of Education,Harvard University. |
| 6  | American journal of education | The University of Chicago Press.                             |
| 7  | 切抜き速報®教育版                     | (株) ニホン・ミック                                                  |
| 8  | 季刊教育法                         | エイデル研究所                                                      |
| 9  | 歴史地理教育                        | 歴史教育者協議会編                                                    |
| 10 | 社会科教育                         | 明治図書出版                                                       |
| 11 | 理科教室                          | 科学教育研究協議会編/日本標準                                              |
| 12 | 教育科学国語教育                      | 明治図書出版                                                       |
| 13 | 初等教育資料                        | 東洋館出版社                                                       |
| 14 | 中等教育資料                        | 学事出版                                                         |
| 15 | 教員養成セミナー                      | 時事通信出版局                                                      |
| 16 | 月刊生徒指導                        | 学事出版                                                         |
| 17 | English journal               | National Council of Teachers of English                      |
| 18 | 教育委員会月報                       | 第一法規 (株)                                                     |
| 19 | 日本教育新聞                        | 日本教育新聞社                                                      |
| 20 | 総合教育技術                        | 小学館                                                          |
| 21 | 教職課程                          | 協同出版                                                         |
| 22 | 数学教室                          | 数学教育協議会編/国土社                                                 |
| 23 | 高校生活指導                        | 全国高校生活指導研究協議会編/教育実務センター                                      |

# 『学習院大学教職課程年報』編集規程

## 1. (刊行の目的)

学習院大学教職課程（以下「教職課程」という）は、教職課程の教育と研究の成果を発表する目的をもって、教職課程年報（以下「年報」）の、編集・発行を行う。年報は、正式名称を『学習院大学教職課程年報』とし、原則として年1回発行される。

## 2. (編集委員会の設置)

教職課程は、年報刊行のために、編集委員会を設置する。

## 3. (編集委員会の構成)

編集委員会は、教職課程主任が指名する編集委員長及び編集委員若干名で構成する。

## 4. (編集委員会の任務)

編集委員会は、編集方針その他について協議し、必要に応じて各種原稿を依頼するとともに、年報に掲載する論文等の決定を行う。掲載予定の原稿について、編集委員会は、執筆者との協議を通じ、一部字句等の修正を求めることがある。

## 5. (著作権)

掲載された論文等の著作権の扱いは以下のとおりとする。

- ①著作権は、著者に帰属するものとする。
- ②著作権者は、複製権・公衆送信権等、出版やオンラインでの公開・配信について、学習院大学教職課程に著作権上の許諾を与えるものとする。
- ③著作権者は、論文等の電子化、学習院学術成果リポジトリへの登録、公開・一般利用者の閲覧・ダウンロードについて、リポジトリを管理・運用する学習院大学図書館に著作権上の許諾を与えるものとする。
- ④論文を投稿する者は、電子化・オンライン上

での公開にあたり、以下に関する著作権上の許諾を予め得ておくものとする。

(a) 共著者がいる場合は、そのすべての共著者

(b) 引用図版・写真等がある場合は、その図版・写真著作権者

⑤電子化およびオンラインでの公開を希望しない場合は、電子化およびオンラインでの公開を拒否することができる。

## 6. (年報の内容構成等)

年報は、主として研究論文、実践及び調査の研究報告、教職課程の事業に関わる報告と学生の活動記録、および教職課程事業に関わる各種資料・統計データから構成される。

## 7. (倫理規定)

原稿執筆者は、日本学術会議の声明「科学者の行動規範（改訂版）」に明記されている事柄を厳守しなければならない。同「行動規範（改訂版）」は次を参照のこと。[http://www.scj.go.jp/ja/scj/kihan/kihan.pamflet\\_ja.pdf](http://www.scj.go.jp/ja/scj/kihan/kihan.pamflet_ja.pdf)

## 8. (編集および投稿に関する要領等)

編集に関する規程および投稿に関する要領は、別に定める。

## 9. (事務局)

編集委員会の事務局は、教職課程事務室内に設置される。

## 10. (改正)

本規程の改正は、編集委員会の議を経て、教職課程主任が行う。

附則

本規程は、2014年11月1日より施行する。

以 上

## 【編集後記】

『学習院大学教職課程年報』第2号をお届けいたします。創刊号は当該年度内の発行でしたが、本号は、当該年度の教員免許状取得者数など最新のデータを確定し掲載するために、発行時期を新年度に入ってからといたしました（したがって本号に限って平成26年度及び平成27年度データが掲載されているものがあります）。今後もこの編集方針で発行されていくことになりますが、ご理解・ご承知願います。

さて、本号は、日頃、本学教職課程にご尽力いただいている諸先生方より研究論文等をご寄稿いただくことができ、また本学教職課程の諸事業に関わっている学生・院生・卒業生の方々からも報告・参加記等をご寄稿いただくことができました。前号より一段と充実した内容となりましたことを厚く感謝申し上げます。ありがとうございました。

昨年（2015年）末に中央教育審議会から教員養成に関わる最終答申も発表され、今後その具体化をめぐる一段と激しい議論が交わされていくことになるのではないかと予想されます。本学教職課程も、その対応に追われることになりそうではありますが、本号に収録されている調査及び各種データ、そしてご寄稿いただいた論文及び事業報告等の中に込められた皆さん方のご意見を踏まえながら、より良い教職課程運営に努力していきたいと考えております。

最後になりましたが、本号もまた、教職課程に関わる様々な資料・データを掲載することができました。その煩雑な収集と整理をして下さった教職課程事務室の皆さんに、この場をお借りして感謝申し上げます。ありがとうございました。

（年報編集委員長・教職課程担当教員・山崎 記）

### 学習院大学教職課程年報 第2号 [2015年度版]

発 行 日：2016年5月10日

編集・発行：学習院大学教職課程

〒171-8588 東京都豊島区目白1丁目5番1号

印 刷 所：(株) 廣済堂

学 習 院 大 学  
教 職 課 程 年 報

第 2 号  
[2015年度版]