

学習院大学 教職課程年報

第3号 [2016年度版]

目次

巻頭言	教職課程主任 安部 清哉	1
研究論文		
仏語科教育法履修者の抱える問題点とその改善		
—発音と初級文法の観点から—	荒川久美子	7
白鳥庫吉の歴史教育について	内野 敦	15
実践報告 生活科「自分の成長」		
～自分自身の成長を実感し、自立への基礎を養うために～	栗原 清	27
「狂言」の合同ワークショップによる大学と小学校を繋ぐ試み		
—表現活動と国語科の融合を通じた両者の互恵的な学びの構築を目指して—	嶋田 由美・近藤謙二郎・権藤由美子・高崎 裕之	39
試験でヤマが当たるのは運が良いからなのか？	竹綱誠一郎・鎌原 雅彦	53
明治期における議会政治論		
—「討議」「競争」「対決」—	田頭慎一郎	61
「書写」から「書道」へ、中高連携にむけての一試案		
—学校段階間の円滑な接続を図るために—	松岡千賀子	75
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（其の三）		
—教師教育の中核的な学習課題をめぐって—	宮盛 邦友	83
授業研究		
初等生活科概説・教育法における公立小学校とのコラボ授業の試み	飯沼 慶一	91
生涯体育を見据えた初等体育教材のあり方		
—次期小学校学習指導要領（平成33年実施）を踏まえて—	佐藤 陽治	99
教職実践演習における学校論（2016年度）の実践報告	諏訪 哲郎	105
調査報告		
教職課程履修学部生に関する2016年調査報告		
—教育実習に焦点を当てて—	山崎 準二	117
事業報告・活動記録		
介護等体験事前オリエンテーション	宮盛 邦友	149
介護等体験を通して感じたこと	栗本 遥香（物理学科3年）	151
教職合宿	岩崎 淳	152
参加者皆で支えあい・学びあう三日間		
—第29回教職合宿を振り返って—	石田 論史（教育学専攻博士前期課程1年）	153
教職合宿 活動報告	芝辻 正（卒業生）	155
教職課程ゼミ	岩崎 淳	156
仲間とともに成長を目指して		
—教職ゼミの活動を通じて—	柴 宏貴（史学科4年）	157
平成28年度教職ゼミ	芝 統多（教育学専攻博士前期課程1年）	158
素晴らしき学び場		
—国語教育懇話会活動報告—	竹田由花子（日本語日本文学専攻博士後期課程2年）	159
国語教育懇話会活動報告書	横田 朋（教育学専攻博士前期課程1年）	160

教育実習報告

教育実習油断物語	青木 健史 (史学科 4 年)	161
夢への第一歩	石井 綾 (数学科 4 年)	163
「手品師」から学ぶ	平出耕太郎 (教育学科 4 年)	164

卒業生からのメッセージ

目の前にいる生徒のために	齋藤 智之 (卒業生)	165
もがいた先にあるものを目指して	三次 佑果 (卒業生)	166

地域連携	岩崎 淳・嶋田 由美	167
------	------------	-----

教員採用試験に向けた学内説明会	久保田福美	168
-----------------	-------	-----

教員採用試験合格体験記

地理の教師を目指して	高橋 将司 (政治学科 4 年)	169
夢への原動力	藤岡 純也 (日本語日本文学科 4 年)	171
教員採用試験を振り返って	金杉 真帆 (教育学科 4 年)	173

教職課程事務室から		174
-----------	--	-----

各種データ

学習院大学における教員養成の理念と目的	176
平成28年度教員免許状取得者数	184
平成28年度卒業生・修了者 教員就職等状況	185
卒業生・修了者 教員就職等状況 (直近3年)	186
平成28年度教職課程正式履修者数	187
平成28年度介護等体験者数 (学科別)	188
平成28年度介護等体験者数 (体験先別)	189
平成28年度教育実習者数	190
平成28年度中高教育実習者の観察項目別評価結果	191
平成28年度初等教育実習者の観察項目別評価結果	192
教職課程履修スケジュール	193
教育実習関係スケジュール	194
平成28年度中・高教職課程授業担当者・担当科目一覧	195
平成28年度小学校教職課程授業担当者・担当科目一覧	197
平成28年度購入図書一覧	198
定期購読雑誌・新聞一覧	200

『学習院大学教職課程年報』編集規程	201
-------------------	-----

編集後記	202
------	-----

“全学的に教職課程を統括する組織の整備”（文科省）と 教職課程の役割

教職課程主任
安部清哉

はじめに

昨年、とある学会で知人が珍しく学内業務のことを話してきた。“文科省による教職課程の再課程認定の準備でなかなかたいへんだ”という。私が、教職課程主任であることなど知らないのにわざわざ話題にするくらいだから彼もよほど大変なのだろう。教職課程がある大学は多いから、多くの関係教員が皆対策に頭を悩ませていることを、主任を拜命して2か月で思い知らされることとなった。

1 「大学内の教員養成組織体制の充実」のために

教職課程認定学部における教員養成の充実を図るために、全学的な体制の整備等が求められている。平成27年12月の中央教育審議会の答申には以下のようにある。

「教職課程の質保証・向上のためのシステムとしては、(中略) 全学的に教職課程を統括する組織の整備を促進していくことが必要である。」(「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(副題略)(答申)」の「3.(3)教員養成に関する課題」より、平成27年12月中央教育審議会、下線引用者、以下同じ。)

その具体的対応の一例として、総合大学規模においては、例えば「教職センター」のような全学的な体制の整備とそれによる取り組みが「必要である」という。

「教員養成の質を全学的に高めるため、一部の総合大学では「教職センター」等の全学的な体制を整備し、教員養成カリキュラムの改善等に積極的に取り組んでいる。こうした取組は、総合大学の有する資源・機能の教員養成に対する活用、教育学部の有する資源・機能の全学的活用等の観点からも極めて有効であり、多くの大学で同様の取組を推進することが必要である。」(「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上策について(答申)」(平成24年8月中央教育審議会)より抜粋。)

「教職センター」化となれば、本学では計算機センター、東洋文化研究所のような大学組織図にも関わる大きな課題になるのでひとまず置くとしても、その後の文科省の再課程認定の方向性を受け、教職課程の規程の改訂が早速検討された。2017年度からは新規の「教職課程規程」および「教職課程運営委員会規程」のもとで全学的体制にて運営する体制を整えることとなった。

2 「全学的教員養成組織の業務」とは？

全学体制としての教職課程が担う業務とはどのようなものだろうか。文部科学省が

関連して公開した調査があるので紹介してみよう。「全学的教員養成組織の業務」として、文科省が「総合大学における教員養成のあり方－全学的教員養成組織を通じた各種の取組事例－」(*)に掲載している資料がある。(原資料は「文部科学省委託事業『先導的¹大学改革推進委託事業(総合大学における教員養成のあり方に関する調査研究)』報告書」(**)、株式会社内田洋行教育総合研究所、平成27年3月)

(*、**=各々のURLは長くなるので略す。検索にて参照されたい。)

ここでは業務として、下記のように上位15項目までが回答の多かった%順に提示されている(20項目中)。「」付きで抜き書きにした表現は報告での表現そのままである。(委託事業であり、調査法の細部が未詳であるが、語句等は間接的にでも文科省の確認を経ていると推定される。)集計では担当組織別に「教職センター等の独立組織」と「委員会のみ設置」との形態別であるが、ここでは将来を視野に入れて前者における主要業務を上位から順位を付し、内容毎に◆印に分類してまとめてみた。

例えば、“9「教育実習の企画」という業務は、「～独立組織」の回答において第9位(78.2%)であったことを示す(%は略す)。(大学事務の業務レベルである次の2項目は別にする。=教職課程実地審査が行われる際の対応窓口：7位、教職課程認定の情報提供：4位同位)

- ◆1「教職課程運営の基本方針の検討」、9「育成すべき教員像の提示」(9位同位)
- ◆2「履修カルテ等の管理、運営」、10「履修カルテを通じて学生時の状況を把握しそれを元にして支援する取組の実施」
- ◆3「教員養成カリキュラムの検証、改善の実施」、7「教職課程カリキュラムの開発」、12「教職課程に関する時間割の調整」
- ◆4「教職課程に関する学生へのガイダンスや説明会、オリエンテーションの実施」(=学生への指導全般)
- ◆9「教育実習の企画」、13「継続的な学校現場での実習の在り方の検討」、(教職実践演習関係=6「教職実践演習の企画」、8「教職実践演習の実施」、11「教職実践演習の評価」)

試みにこの分類に標題的な見出しを付してまとめてみれば、おおよそ以下のようになるだろうか。

- 一【**理念・目的・基本方針**】 教職課程(教員養成)における基本方針などの検討
 - 二【**学生の指導・支援全般、学生の履修の管理**】 教職課程における学生の履修の管理・指導・支援全般
 - 三【**教員養成のカリキュラムの編成を含む運営・管理全般**】 教職課程における教員養成カリキュラムの編成・開発・改善・検証・学内調整など全般
 - 四【**教育実習・介護体験・教育実践実習など実習関係の実施・検証**】 「教育実習」「介護体験」「教育実践実習」等の企画・検討・実施・評価・検証など
- 先に除外した事務的実務である「申請」「認定」等の業務を加えるならば、
- 五【**教育行政機関・学校等への対応・連携また申請・認定業務や関連情報把握**】

これらは“文科省の調査データに即しながら”分類整理した実質的に行われている主要業務内容である。これら以外にも教育学等教員養成それ自体に対する「研究・調査」やその「質保証」「改善」のための検証等を加えることも考えられよう。

六【教員養成に関する「研究・調査」、教育内容の「質保証のための検証・改善」】

これらが教職課程の業務の概要ということになる。

3 “全ての教職課程認定学部における教員養成の充実を図るために”(文科省)

全国の大学の教職課程における実際の規程はどのようになっているだろうか。他大学の教職課程規程における業務規定を参照してみると実に様々である。「教職課程に関することを審議する～」程度しかない大学から、10数項目以上羅列しているもの、「施設の整備及び拡充に関すること」まで記載する大学など、全国的に共有されているようなパターンは見られない。

全学的組織としての再課程認定を前に上掲のような調査を公表する文科省の意図には、これを一つの参考にして各大学の規程自体も整備させ、一定の「質」を保持させようとしている意図も“付度”されてくる。因みに、先の文科省資料では「委員会としての全学的教員養成組織」というものを、山口大学を例に業務内容まで記した事例欄を設けているくらいだから、やはりそのような意味もあるのだろう。

ところで興味深いことに、上記の調査での業務に「カリキュラム」とはあっても「授業」「科目」という語がないことに気付く。他大学の規程にも同様に殆ど見られない。「授業」「科目」の管轄は、教科毎の免許の認可を受けている各学部各学科であって、教職課程は教員養成のカリキュラム編成全体に目を配り調整し運営するという位置付け、ということと思われる。認可を受けた各学部各学科が負う役割と、教職課程という取りまとめ部署の業務というものの相違でもあろう。

先に触れた「全学的教員養成組織」の見本例である山口大学の規程は「教職課程規程——教職課程運営委員会規程」という2層構成で、親規程に当たるその教職課程規程の「業務」には、理念的な「1教員養成の理念（養成する教員像）および基本方針の策定に関すること、2教職課程の運営に関すること、3教育行政機関等関係機関との調整・連携に関すること」と「その他～」の4項目しかない。専門的にはそれらに十分包含されているということなのであろうか（大綱的大分類形式とも言えよう）。それらの下位的な具体的個々の業務事項10項目ほどはすべて「運営委員会規程」の方に列挙されている。

文科省の教育行政にも詳しい教育学科等の教員養成教職専門科目担当等の先生方はなすべき仕事内容を熟知しているので、理念的大綱的記述だけで十分理解できかつ簡明でよいと思うであろう。教職専門でない教員は、「科目」「授業」という一般の学科運営上の語句がないと何か不安に感じてしまうかもしれない。他方、事務職員サイドは慣れ親しんだ従来の規程の表現や、事細かな具体的内容の記載がないと内容を把握しにくいと思うことだろう。それぞれの立場で受け取り方が異なることになる。

各大学の規程の業務記載形式がバラついているのも、背景にそのような事情も関わっているように思われる。文科省が報告書で業務事例のようなものまで示して、全国全ての教員養成組織の整備を促そうとしている意義も、そのあたりにあるのかもしれない。

本学も、再課程認定の承認を無事受け、将来的に「教職センター」等を考えていく時には、このような文科省の資料を十分に踏まえ、改めて各学部や関係部局、また教育学科以外の教員・職員にも積極的に情報を発信して意識共有をはかりながら組織や規程を整備していくことが、より良い全学的体制をつくる上でも重要なことである、と感じている。

長々と書いて、巻頭言に相応しいかどうか迷うところもあったが、特に学内的には今後全学的組織として学内の協力体制もより整えていく必要がある段階を迎えている。主任として、一連の情報整理も兼ねて、文科省情報を学内各方面にも共有していただく意味で記載したしだいである。

4 この1年間を振り返って

さて、上記のこととは別に、履修学生に関してこの1年間の出来事1、2を記録しておく。

免許状単位取得までの過程で、教育実習等が大きな山場であることは昔から変わらないと思うが、やはり実習までの準備過程で、あるいは、時には文字通り直前で、進路変更の決断をする学生も出てくる。直前ともなれば諸方面への影響も多いから、それまでの過程で本人の自己把握をどのように確かなものに導けるかも、考えさせられる課題であった。

また、その実習において各自一生懸命取り組んでいるものと確信するが、その資質を、その免許科目を担当する各学科が事前に十分に把握し、送り出しの責任をどう担うか、教職課程は実習先から届く情報を各学科に還元しどのように調整をはかるかという点も、容易ではないが、今後も検討を継続する必要がある課題の1つのようなのである。

さらに、スマホを含む昨今の電子機器での情報保管や発信について、学生の危機管理意識を徹底させることも、ますます重要な課題になってきている。PC・USBのデータの持ち出しや流出、Twitterやブログ、メールでの公衆への意図していない拡散などは、現職の教員でもニュースになっている。物心ついた時から、ネットやPCも携帯・スマホも、昔のテレビや固定電話のように身近な存在であった彼らに、スマホやネットが見えない電波で繋がってしまう範囲の怖さと社会的責任とを強く自覚させるのは、こちらが思っている以上に容易ではないようである（そのような事態には至っていないが個別の事例のいまの段階でより注意を喚起する意味で婉曲に触れさせていただいた）。

さて、“前書き”が長くなったが、ここに年報の3号を無事送り出すことが出来ることとなった。論文も多くお寄せいただき、2号の約50ページ強増となり、山崎準二編集委員長のご尽力で内容的にも一層充実したものとなった。

今後もより一層発展させていくためにも、皆様のご理解とご協力をお願いするしだいである。

研究論文

仏語科教育法履修者の抱える問題点とその改善

—発音と初級文法の観点から—

Quelques problèmes qu'ont les étudiants du cours de la méthode
d'enseignement du français et son amélioration

—Au point de vue de la prononciation et de la grammaire élémentaire—

荒川 久美子*
ARAKAWA Kumiko

はじめに

日本語を教えているフランスの高校とフランス語を教えている日本の高校の交流を構成し組織立てることを目的とする日仏高等学校ネットワーク(コリブリ)によれば、日本では約150の高校でおよそ1万人の高校生にフランス語教育が行われているとのことである⁽¹⁾。一方、文部科学省がまとめた「高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編」では「英語以外の外国語については、改定前と同様に、地域の実情や学校の実態に応じ、一層積極的に開設され弾力的な指導ができるようにするため、学習指導要領において特に規定されていない。」⁽²⁾とされている。したがって、仏語科教育法の場合、授業の目標設定は教員に任される部分が多くならざるを得ない。仏語科教育法を担当させていただくようになって10年たつが、基本的に前期の仏語科教育法Ⅰでは初級文法の指導力をつけることを、後期の仏語科教育法Ⅱ～Ⅳにおいては初級文法の履修を終えた生徒に対し購読の授業を行える指導力をつけることを目標としている。なぜこのような目標設定を行っているかは以下の理由による。

他教科では4年生になってからの実習先は自己開拓により行く場合が多い。しかし、仏語科では多くの場合出身校でフランス語の授業がないため、あるいはあっても非常勤講師の教員がフランス語を教えているとの理由で自己開拓が困難であるのが現状である。最近他校で受け入れていただけるケースもあったが、基本的にはフランス語の授業が開講されている学習院高等科か学習院女子中・高等科に行くことが多い。学習院高等科では高校2年生と高校3年生に対し、各2時間初級の授業が行われている。学習院女子中・高等科では高校1年生に対し週2時間、高校2年生と高校3年生に対しては週4時間授業が行われているがその内訳は以下の通りである。

高校1年生	日本人講師による初級文法の授業	2時間
高校2年生	日本人講師による初級文法の授業	2時間
	フランス人講師と日本人講師による初級会話の授業	各1時間
高校3年生	日本人講師による購読と仏作文の授業	2時間
	フランス人講師と日本人講師による初級会話の授業	各1時間

このことから仏語科教育法を履修し、教育実習に出る学生は、初級文法はもちろん学習

* 学習院大学教職課程非常勤講師

院女子中・高等科に実習に出た場合に、高校3年生に対し講読の授業を行えるだけのフランス語力を持っていることが必要不可欠とされる。しかし学習院女子中・高等科でフランス語を担当している筆者の目から見ると、仏語科教育法履修者と高校3年生のフランス語履修者の実力差は顕著なものではない。そこで授業内で、学習院女子中・高等科の状況を伝え、学生の立場からではなく教員としての立場からフランス語の教科書を見る必要があるということはたびたび伝えているし、個々の模擬授業に対して学力向上のための指摘を行っているが、履修者の抱える問題点をまとめて指摘する機会がないのが現状である。問題点は多くあるが、本稿ではその中でも発音と初級文法の指導における問題点を指摘し、その改善のためにどのような方策を取るべきかを示唆してゆきたい。

1. フランス語の発音(ここではフランス語の発音は便宜上カタカナで表記することとする)

例年仏語科教育法の授業の初回にフランス語の発音やつづり字についての体系的な知識を持っている学生がいるかどうか尋ねているが、ほとんど皆無である。発音については教科書によって最初に発音についてまとめて紹介しているもの、あるいは何回かに分けて紹介しているものと分かれる。いずれにしても教員はどのような状況下でも(発音を教えるための授業を行うにしても、授業中に個別の発音を注意するにしても)生徒に正確な発音を指導できるだけの知識を持たなければならない。そこでここではどのような知識を持つべきなのかとまた仏語科教育法の授業から見える現状について述べ、最後にその改善方法についてまとめたいと考える。

1. 1. フランス語の母音と子音

フランス語の発音を形成する音素としては口腔母音が12音、鼻母音が4音、半母音(半子音)3音、子音17音がある。筆者の経験上、これらについて授業中にまとめて指導するという事はない。発音だけ取り上げて教えても、よほどこうしたことに興味のある生徒以外は退屈してしまうし、フランス語の発音は難しいという印象を与え、フランス語離れを助長してしまう可能性もあるからだ。

本稿では個々の音の出し方について踏み込むことはしないが、フランス語の教員を目指す以上は個々の音の発音の仕方について明確にできるだけの知識を持ち、また自分自身でその音を発音できるようにする必要がある。しかし、実際は母音や子音の数や種類を尋ねても即答はできず、また履修者自体の発音が間違っている場合も散見される。

1. 2. つづり字と音の関係

フランス語では通常つづり字と音の関係は密接に結びついている。例えばai, eiは「エ」、ouは「ウ」、au「オ」と読むといった具合である。子音に関しても、ph「フ」、chは「シュ」、gnは「ニュ」と読むと基本的に決まっている。もちろん例外はあるにしてもこの規則を覚えておけば初出の単語を目にした際にもほとんど間違いなく発音できるようになっている。

学生も単語や文章を発音しているときには(時には間違えることはあっても)この規則に則って発音しているのだが、教員がこのフランス語のつづりはどう読むのかと突然尋ねた時にはすぐには答えられないことが多いのが現状である。例えば、Bonjourは「ボンジュール」と発音できるのにouはどのように発音するのかと尋ねると答えられない場合がある。ここから学生がつづり字と発音の関係について体系的に理解していないと推察される。

1. 3. リエゾン、アンシェヌマン、エリジョン

・リエゾン

単独で発音したときには発音されない語末の子音が、次に母音あるいは無音のhで始まる単語が来る時、その母音とともに1つの音として発音される現象。

例) les amis ×「レ アミ」→○「レザミ」

・アンシェヌマン ある単語の語末の子音と次の語の語頭の母音を1つの音として発音すること。

例) il est ×「イル エ」→○「イレ」

・エリジョン je, ce, le, la, queなどの単語の後に母音あるいは無音のhで始まる語が来る時に、語末の母音字が省かれ代わりに´(アポストロフ)をつけること。

例) ×je ai「ジュエ」→j´ ai「ジェ」

以上のようなフランス語の発音上の規則は、初級の時点で学習している項目であるにもかかわらず、明確に説明できる学生は少なく、履修者によっては3つの区別がついていないのが現状である。

1. 4. アクセント、リズムグループ、イントネーション

フランス語では個々の単語にアクセントがある英語とは異なり、基本的には単語レベルでは語末の母音にアクセントが来る。またリズムグループと言われる一つの意味を形成するグループの中ではその最後にアクセントが来るとされている。

また文を発話する際のイントネーションにも次のような規則が見られる。平叙文では、文中の語群の終わりにイントネーションが上昇し、文の最後でイントネーションが下降する。疑問文では文の最後でもイントネーションが上昇する。

履修者に模擬授業を行わせている際に起きる個々の発音の間違いはつづり字と音の関係を知らないことに起因すると思われる。また文中でもイントネーションが下がってしまう履修者が多くみられる。これは今の段階では検証までには至っておらず推測の域を出ないのであるが、フランス語の発音と意味が結びついておらず、イントネーションに注意を払えない、あるいはリズムグループではないところにポーズを置くなどの読み方をしてしまうのではないかと考えられる。

1. 5. まとめ

発音については以上のような問題点が見られる。もちろん言及しようと思えば、際限がなく指摘すべき点があるが、フランス語の初級の教科書の中にある発音関係の記載を鑑み、また正確なフランス語の発音を指導するためには最低限上記のことは理解している必要がある。この中で、リエゾン、アンシェヌマン、エリジョンに関しては履修者が教科書や参考書などを参照すれば、理解でき、生徒にも説明できることである。またつづり字と音の関係も独学での学習が可能であると考えられる。それに対して、個々のフランス語の音の発音は独学では難しい。今の大学のカリキュラムの中では、発音に特化した講義がないので、場合によっては、外部のフランス語の学校の発音クラスで正しいフランス語の発音の仕方の指導を受ける必要もあるであろう。

2. 初級文法

2. 1. 教材選択

初級文法の問題点に入る前に、教材の選択はどのように行われるのかを述べる。

「クラスのニーズ、興味、レベル、人数、時間数などはそれぞれに異なりますので教師がクラスに適した教材を使用しようとするれば、クラスの数と同じだけの教材が作成されねばならないでしょう。確かに、個々の条件の差異を考慮して、そのクラスに合った教材を作ることが理想ですが、教材作成にはかなりの時間と労力が必要であり、すべての教師が作れるわけではありません。そのため市販の既成教材を利用することがどうしても多くなります。」⁽³⁾

フランス語では学習指導要領が特に規定されていないため以上の記述のように、教科書の選択も各学校のカリキュラムや目標に合わせてフランス語教員が選択するのが一般的である。仏語科教育法の履修者が初級文法の模擬授業を行う場合にも教科書の選定から始め、それに沿って教案を立て授業を実施してもらっている。しかしその際に履修者が陥りやすいのは、教えるべき文法項目の全体像をとらえずに、教科書に書かれていることのみを教えようとするることである。しかし、必要なのは教科書を教えることではなく、対象とする文法項目を教えることであり、そのための教材研究が必要となる。今回はその例として2つ見てゆく。

2. 2. 教材研究の実際（以下の例文の訳は筆者による）

・例1

関係代名詞

- qui 先行詞は関係節の主語（人でも物でもよい）
C'est un acteur qui est très populaire en ce moment en France.
（この人は今フランスでとても人気のある俳優だ。）
- que 先行詞は関係節の直接補語（人でも物でもよい）
J'aime beaucoup le rôle qu'il a joué dans ce film.
（私は彼がこの映画で演じた役が大好きだ。）
- dont de + 先行詞を受ける
C'est une actrice dont la mère était aussi actrice.
（この人は母親も女優であった女優だ。）
- où 先行詞は場所または時を表す語
Quel est le cinéma où on passe « Cyrano de Bergerac » ?
（『シラノ・ド・ベルジュラック』が上映されている映画館はどれですか。）
C'est le jour où nous sommes allés au cinéma ensemble.
（それは私たちが一緒に映画館に行った日だ。）⁽⁴⁾

quiの場合、例文は人を先行詞としたものである。この教科書では次ページにExercices（練習問題）があるのだが、その中でも先行詞を人としたもののみである。そこで物を先行詞としたものを紹介したほうが生徒にはより理解しやすいと考えられる。

例) J'aime la robe qui est dans la vitrine. ⁽⁵⁾

(私はショーウィンドウにあるドレスが好きです。)

queの場合は、関係代名詞queとしながら、実際にはqu' (queのエリジョンした形) が紹介されている。この場合にも元の形であるqueの例を紹介したほうが良いであろう。

例) C'est un acteur que je voulais rencontrer. ⁽⁶⁾ (この人は私が会いたかった俳優です。)

dontの例文として名詞の補語の用法が出ているが、dontには他の用法もみられる。

Où est la femme dont vous avez parlé ? ⁽⁷⁾ (de + 先行詞は動詞の補語)

(あなたが話題にした女性はどこにいますか。)

Voici un élève dont le professeur est très fier. ⁽⁸⁾ (de + 先行詞は形容詞の補語)

(この子は先生がとても誇りに思っている生徒です。)

以上のように、où以外は例文を補足したほうが文法項目としてはまとめ、生徒の理解を促すのでないかと考える。

・例2

疑問代名詞

	主 語	直接補語 / 属詞
人	Qui habite ici ? Qui est-ce qui habite ici ?	Qui cherchez-vous ? / Qui est-ce ? Qui est-ce que vous cherchez ? Tu cherches qui ? / C'est qui ?
物・事	Qu'est-ce qui arrive ?	Que faites-vous ? Qu'est-ce que vous faites ? / Qu'est-ce que c'est ? Tu fais quoi ? / C'est quoi ?

N.B. ・疑問代名詞の前に前置詞を置くことができる。 *Avec qui* travaillez-vous ?

このときqueは強勢形のquoiに変わる。 *De quoi* parlez-vous ? ⁽⁹⁾

他のいくつかの教科書にあたってみたがやはり同様に通常は疑問文のみの例文が記載されている。そして学生がこうしたテキストを扱う場合には、教科書の文例のみの紹介に終始することが多い。しかし疑問代名詞は誰あるいは何について尋ねるものであり、必ずその答えが想定される。そこで逆に答えから疑問文を導き出すという方法も考えられる。以下がその例である。

疑問代名詞

1) 人 / 主語

Qui habite ici ? /

C'est Laurent. (Laurent habite ici.)

Qui est-ce qui habite ici ?

(ロランです。(ロランがここに住んでいます。))

(誰がここに住んでいますか。)

2) 物・事 / 主語

Qu'est-ce qui arrive ?

C'est un accident. (Un accident arrive.)

(何が起こりましたか。)

(事故です。(事故が起こりました。))

3) 人 / 直接補語

Qui cherchez-vous ? Je cherche Mika.
Qui est-ce que vous cherchez ? (私はミカを探しています。)
Tu cherches qui ?
(あなたは(君は)誰を探しているのですか。)

4) 人 / 属詞

Qui est-ce ? / C'est qui ? C'est Mika. / Ce sont mes frères.
(これは誰ですか。) (ミカです。)(私の兄弟です。)

5) 物・事 / 直接補語

Que faites-vous ? Je fais mes devoirs.
Qu'est-ce que vous faites ? (私は私の宿題をしています。)
Tu fais quoi ?
(あなたは(君は)何をしていますのですか。)

6) 物・事 / 属詞

Qu'est-ce que c'est ? / C'est quoi ? C'est un livre. / Ce sont des livres.
(これは何ですか。) (これは本です。)(これらは本です。)

7) 前置詞 + 人

Avec qui travaillez-vous ? Je travaille avec Laurent.
Avec qui est-ce que vous travaillez ? (私はロランと働いています。)
(あなたは誰と働いているのですか。)

8) 前置詞 + 物・事

De quoi est-ce que vous parlez ? Nous parlons de nos examens.
De quoi parlez-vous ? (私たちは私たちの試験について話しています。)
(あなたたちは何について話していますか。)

テキストの右側の下線部が導き出すべき答えであり、左側がそれを問うための疑問文である。このように答えをはじめに紹介して、その答えを導き出すために使う疑問詞とまた疑問詞による構文の違いを紹介するほうが、生徒には理解しやすいのではないかと考えられる。

2. 3. まとめ

例を取った教科書は、筆者も複数校で利用している、あるいは利用したことがあるコンパクトで非常に使いやすいものである。しかし筆者も教科書を編集した経験からわかるが、特に初級向けの教科書では参考書とは異なりすべてを網羅することはできない。また、教科書の筆者側も使用する教員に説明を任せるとを想定して教科書を編集している場合も多い。そこである文法項目を教授するために教科書の例文では十分ではないと判断した場合には教員は説明を付け加える必要がある。

しかしながら、履修者を見ていると教科書の枠内で指導することしか考えず、それ以外の用法の説明を加える必要があることに気が付かない。フランス語の教科書の場合は学習

指導要領にのっとった科目とは異なり、多くの場合詳細な教授用資料は存在しない。そこで教員は常に、教科書を教えるのではなく、文法項目を指導するために複数の参考書や教科書を参照しながら、あるいは信頼のおけるネイティブスピーカーに確認を取りながら、どのようにすれば対象とする文法項目を理解させることができるのかを考えて教材研究を進める必要がある。多くの場合は以上で見たように補足をすることが多いと考えられるが、生徒の理解度や教科書の全体の流れを見たとうえで、とりあえず保留にするといった判断が必要になる場合もあるだろう。

おわりに

以上みてきたように、フランス語では学習指導要領で規定されていないため、自由度が高い反面、それだけに教員の力量が問われることとなる。仏語科教授法履修者には、それまでの学生としての学びという視点で教科書を追うことから、教科書を基本としつつも文法項目を生徒に定着させるためにどのように補足していくかを常に判断していく姿勢を持ってほしいと願っている。購読の授業の際にもやはり問題点は見られるが、それは別の機会に扱えればと考えている。

【注記】

- 1) 在日フランス大使館、2015年1月20日、日仏高等学校ネットワーク:コリブリ(COLIBRI)
<http://www.ambafrance-jp.org/article1826>
2017年1月27日取得
- 2) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』開隆堂出版株式会社、2011年、p. 7
- 3) 中村啓佑、長谷川富子『フランス語をどのように教えるか』駿河台出版社、1995年、p.167
- 4) 藤田裕二、藤田知子、Sylvie GILLET『新・東京—パリ、初飛行[新装改訂版]』駿河台出版社、2013年、p.44
- 5) 小野ゆり子、村松マリ＝エマニュエル『マ・グラメール』白水社、2011年、p.44
- 6) Jacques Levy, Frank-Arnaud Mehl, 杉本圭子、田原いずみ『くわしく学ぶフランス語の基礎』朝日出版社、2015年、p.56
- 7) 斎藤昌三『《新版》ル・フランセ』白水社、2001年、p.28
- 8) 荒川久美子、吉田加南子『ステキ！なフランス語』白水社、2007年、p.55
- 9) 藤田裕二、藤田知子、Sylvie GILLET『新・東京—パリ、初飛行[新装改訂版]』駿河台出版社、2013年、p.20

白鳥庫吉の歴史教育について

History education by Shiratori Kurakichi

内野 敦*
UCHINO Atsushi

はじめに

白鳥庫吉は近代日本における東洋史学の開拓者である。東京帝国大学教授として、その後の東洋史学のあり方に大きな影響を与えた。

白鳥庫吉は1865（慶応元）年、現在の千葉県にて、農業白鳥嘉一郎の子として生まれた。1883（明治15）年、千葉中学校を卒業。1890（明治23）年、帝国大学文科大学史学科を卒業し、学習院教授に就任した。このとき東洋史などの授業を担当したことが、東洋諸民族の歴史を研究するきっかけとなった。1904（明治37）年からは東京帝国大学文科大学史学科教授を兼任している。また1914（大正3）年に東宮御学問所が開かれると、7年にわたりその御用掛をつとめた。1921（大正10）年には学習院教授を免ぜられ、東京帝国大学の専任の教授となった。また1923（大正12）年には財団法人東洋文庫の理事兼研究部長にもなっている。1925（大正14）年、東京帝国大学教授を定年退官。1942（昭和17）年、77歳で逝去した。⁽¹⁾

その研究は龐大である。白鳥の研究の特色は、まずスケールの大きさにあるとされる。研究対象は朝鮮史をはじめ、東北アジア、北アジア、中央アジアの歴史におよび、また日本古代史、日本古伝説に関する問題も扱った。さらに広い地域に関する知識を駆使して、アジアの歴史を大局的に考察し、言語学をはじめ地理学、宗教学、民俗学、人類学、神話学など幅広い学問の成果を歴史研究に導入した。白鳥の歴史学のもう一つの特色は精緻な考察にある。白鳥は帝国大学で西洋近代の科学的歴史学研究方法を学んでいる。史料を網羅的に収集し、精密に比較検討するなど、史料批判も厳密であった。⁽²⁾

白鳥の主要な著書・論説は、『白鳥庫吉全集』（全10巻）に収められている。ただし、全集未収録のものも多い。⁽³⁾

白鳥庫吉は京都帝国大学教授の内藤湖南と並ぶ東洋史学の開拓者とされる。ところが内藤湖南と比べると、研究されることが少ない。代表的な白鳥庫吉論としては五井直弘『近代日本と東洋史学』の「第1章」「第2章」があるが、星の数ほどある内藤湖南論と比べると、寂しい限りである。⁽⁴⁾

本稿は、歴史研究者としてよりも、歴史教育者としての白鳥庫吉に焦点をあてたものである。実際、白鳥はすぐれた教育者であった。白鳥の歴史教育論、歴史教科書、歴史授業の特色を紹介しながら、白鳥が考える歴史教育のあるべき姿を明らかにしていく。今日の我々にも白鳥庫吉から学ぶことがあるのではないか。歴史教育のあり方を考えるうえで、何らかの参考になればと思っている。

* 学習院大学教職課程非常勤講師、開成中学・高等学校

1. 白鳥庫吉の歴史教育論

(1) 東洋史教育の重要性

白鳥庫吉は東洋史学の巨人である。しかし白鳥が東洋史の研究を始めたのは、偶然によるところが大きい。創設されたばかりの東京帝国大学史学科には、講師としてドイツの学士ルドヴィヒ・リース氏1人がいるだけで、白鳥は近代以前の西洋史を学んだだけだった。東洋史は大学では少しも学んでいない。ところが、1890（明治23）年、大学卒業後に学習院教授となり、同僚の市村瓚次郎の要請により、高等科での「東洋諸国の歴史」を担当することになったのである。当時「東洋諸国の歴史」を教えている学校はどこにもなく、学習院が時勢に先んじていた。しかし教授する側としては困惑した。そこで白鳥は知らないものを教えるために、大急ぎで日本に近い朝鮮の歴史から調べ始めた。これが東洋史学者、白鳥庫吉を生むきっかけとなった。⁽⁵⁾

なお、日本全国の中等教育で「東洋史」が誕生するきっかけは、1894（明治27）年、高等師範学校長の嘉納治五郎が中心となり、中等学校における各学科の教授に関して、研究・調査を開始したことにある。この時、歴史科の会合において、那珂通世が外国歴史を西洋歴史と東洋歴史に二分すべきことを提議したところ、列席者が賛同したことが、「東洋史」誕生の発端となった。これにより文部省も諸学校に「東洋史」の科目を置くことにした。⁽⁶⁾

したがって白鳥が学習院で「東洋諸国の歴史」を教え始めたのは、日本全国の学校に「東洋史」が置かれる数年前のことである。

白鳥は1904（明治37）年より東京帝国大学の史学科の教授を兼任するようになり、東洋史学者としての地位を確立した。研究対象も、朝鮮から満州、蒙古、中央アジアなど東洋諸民族の歴史に拡大していった。日露戦争後の1905（明治38）年、白鳥は「戦後における歴史教育者の任務」という論説を発表している。⁽⁷⁾

この論説で白鳥は、歴史教育における東洋史の重要性を訴えている。日本開国後、日本人は「我を忘れたかの如くに、一にも西洋、二にも西洋と、主として西洋の事物を学」んだ、という。そして世界史もヨーロッパ史を中心に学んだため、「西洋歴史の智識には富んで居る」が、朝鮮、東南アジア、インドの歴史は「まるで真暗」であり、中国史も元明以後については多くの人をよく知らない、という。「他国の優れたる事物を汲々として採用する」のは日本の長所であり、憂うべきことではない、と白鳥は考える。しかし「我が日本は、今や西洋文明の大綱を取り尽して、思想界にも実際界にも独立すべき自覚の時期に入った」のだという。そこでこれからは、「日本人が、世界に向って勢力を発展すべき時代」に入ったとする。

我が日本人の勢力を発展すべき方面は、亜細亜である。我が日本人と利害関係の最も深くなりゆくべき土地は、亜細亜である。学者も、教育家も、政治家も、宗教家も、商工業家も、速かに亜細亜の研究をして、これを我が日本人の勢力範囲とせねばなりません。

というのである。そこで日露戦争後における歴史教育者の任務としては「我が国民の東洋研究に対する興味を振起するのを以って、第一の急務である」と結論付けている。

同様の論説に、同じく1905（明治38）年に発表された「普通教育に於ける東洋史に就て」がある。⁽⁸⁾

この論説でも白鳥は普通教育における東洋史の重要性を訴えるが、とくに西洋人による

東洋研究に比べると、日本人の東洋研究が遅れていることを嘆いている。東洋研究を目的とする学会も必要だし、図書館も必要だが、何よりも「普通教育に於ける東洋史の教授を改良拡張して其知識の普及を謀ること」が急務であるとする。世の中には衰えた東洋諸国の歴史など考究する必要がないと説く人もいる。しかし東洋諸国は過去に「花々しい事業を成し遂げた」のであり、軽視すべきではない。また「国家の衰へて行く次第を考へるのも盛に成り行く次第を尋ぬるのも同様の価値」があるのだ、という。「世界の歴史は円満なる一体のもの」であり、国史と西洋史は東洋史によって始めて首尾貫通の世界史となるのだとして、東洋史の重要性を訴えている。

以上のように、白鳥は当時の西洋史偏重の風潮に対して、東洋史の重要性を訴えた。それは日露戦争後、日本のアジア進出のためにも東洋諸国の理解が必要だからである。もちろん、今日的な観点からすれば、白鳥の主張は帝国主義を肯定するものとして、受け入れられない部分もあるだろう。しかし今日の世界史教育でも、とくに近代史において東洋史の比重が西洋史に比して小さい。現在、アジア諸国との交流が増えていることを考えればアジア諸国についての理解は不可欠である。とくにアジア諸国の近代史について、もっと力を入れたいものである。

(2) 日本史教育の重要性

白鳥は東洋史の重要性とともに、日本史の重要性も主張した。白鳥自身、学習院中等科や東宮御学問所で国史の授業を担当し、また研究においても邪馬台国をはじめ、日本上代史について、多くの論説を残している。⁽⁹⁾

白鳥の1937（昭和12）年の論説に「外国文化の摂取と歴史教育」があり、日本の外国文化摂取の特徴とともに、日本史教育の重要性について主張している。この論説で白鳥は、まず学習院の学制を高く評価している。白鳥赴任当時、学習院の学制では、「歴史を最も重要なものとし、そのうち特に国史を重んじ、その次が東洋諸国史、その次に西洋史といふ順であつた」という。⁽¹⁰⁾

実際、『学習院百年史』掲載の教科課程表で確認すると、三浦梧楼院長時代、中等学科1年級から5年級までの歴史授業単位数は計16単位で、これは文部省規定の7単位を大幅に上回っていることが分かる。そのうち日本歴史は計11単位、支那歴史は5単位である。西洋歴史は6年級および高等学科で学ぶことになっている。これは三浦院長が歴史の授業を改革したことによる。⁽¹¹⁾

このように東京帝国大学の史学科では西洋史しか教えないのに、学習院では国史を重んじていた。白鳥は論説「外国文化の摂取と歴史教育」において

日本国家はどこまでも立派な国である、儼然たる自主・独立の国であるといふ考は、国民の腹の中にあつたのである。しかし西洋文化に心酔のあまり、極端な欧米崇拜に陥つた一派もあつたことは争はれぬ事実である。三浦梧楼子爵が学習院の学制を改め、西洋史のみでは西洋人になつてしまふ、日本人を作るには日本史を教へねばならないとし、日本史を主位に置いたのは恰度かゝる時勢であつたのである。これ実に日本の歴史教育上の一見識として心服に堪へない次第である。

と述べている。「文部省の態度は西洋文化を摂り入れる精神であり、学習院の学制は国家を重んずる精神」だったとする。

また白鳥によれば、「昭和になつて始めて日本の文化は、西洋文化に遜色のないものと

なつた」し、「日本は今や世界文化学校を卒業してしまつた」、そればかりか「外国文化を採用してこれに日本人の考へを加へ、茲に眞の日本文化が生れ、生長しつゝある」という。日本の外国文化摂取は、「単なる模倣ではない」こと、日本独自の修正を加えて創造していくことに特徴があるとする。仏教の輸入はその一例である。「仏教を敬したのは、その文化に、日本人が頭を下げたのであつて、国家として頭を下げたのではない」という。「日本天皇は絶対的な存在」であり、外国文化のよいところは採って「御自らの徳」とされる、これが「皇道」であるとする。国史を教える場合、「この御精神を徹底さすべく教育することが必要」だと結論付けている。

ここで「皇道」について補足すると、敗戦以前の多くの日本人がそうであつたように、白鳥は天皇を現人神と考え、信仰に近いものをもっていた。「皇道」はいわば天皇教である。白鳥によれば、「日本の皇道は人民の幸福と国家の隆昌とを目的」としており、キリスト教、仏教、儒教など諸宗教の長所を採って、ますます自教の大をなすものだという。⁽¹²⁾

このような「皇道」思想は、今日ではもちろん受け入れられない。しかし日本が外国の文化や宗教に対して寛大であり、それを摂取するときには、日本独自の修正を加えて創造していくという、白鳥の論には妥当性があるだろう。東洋史学者の白鳥庫吉が日本史教育の重要性を訴えたのは意外な印象を受けるが、そこには欧米崇拜に陥った近代日本への反発があつたと考えられる。

(3) 人間中心の歴史

白鳥庫吉の歴史教育論として注目すべきは、中等学校地理歴史教員協議会における講演「中等教育に於ける歴史教授と教科書とに就きて」であろう。これは1914（大正3）年、講演速記録として残されたものである。⁽¹³⁾

精密な実証主義のイメージが強い白鳥だが、けっして無味乾燥の歴史教育を志したわけではない。むしろ血の通う、人間中心の歴史教育を志向していたことが、この講演から分かる。

この講演でまず白鳥は中等学校における歴史教育における大きな欠陥を指摘している。それは、生徒が歴史の知識をすぐに忘却する、ということである。例えば、学習院を例にとると、中等学科第1年で学んだはずの歴史上の事実を、第6年のときに聞いてみると、多くは忘却している。また、東京帝国大学での卒業時の口述試験でも、中学校・高等学校で学んだはずの平易な問題も、「十分に返答の出来る学生は極めて少数」なのだという。

それは学生たちが外国語や数学に比べて歴史を軽視しており、「歴史などは暗記物」として試験前に棒暗記するだけで、試験後はもう用がない、といった風潮があるからだという。何よりも歴史は「面倒なものとして嫌はれてゐる」し、学生は一向に興味をもたない。ところが、同じ学生が、新聞雑誌にのっている英雄豪傑の話は面白いし、戦争の話はよるこんで聞く。どうしてなのだろうか。

白鳥によれば、徳川時代の儒教の教育では、歴史は尊ばれた、という。歴史は「人格修養の方便」であり、「為政者に教訓を与へる」ものであつた。「歴史には必ず道徳的批判」が伴っていた。歴史は「人間本位」のものであり、正しい道はどこにあるのか、自分だったらその時どうするか、を考えるものであつた。

歴史上の事実は自分とは幾百年も幾千年も隔たつた遠い昔のことではなく、すぐ自分の周囲にあり自分の一挙一動がそれに反映する。古人も書物の上に名ばかり残してゐる枯骨では無くして文字の間から踊り出して自分の面前に動いてゐる生きた人間であ

る。斬れば血の出る人間である。まづかういつたやうな効果を生ずるのであります。

として、江戸時代の歴史教育を評価している。ただし、そのような歴史教育では、事実そのものの真偽は大した問題にならない。人間を「正邪忠奸」にあてはめて単純に判断したり、固定観念から「軽率な批判」を加える、という欠点もある。とはいえ、「生きた人間の記録である歴史」を、自分全体の心生活と切り離さないものとして見るのは、長所であると白鳥は指摘する。

ところが西洋の学問が入ってきてからは、歴史は「独立した一種の科学」になった。「歴史はもはや人間本位で無くなつた」という。中学校の歴史教育も、同じ方向をとるようになり、「教科書も極めて冷静に書かれ」、「全く客観的」に扱われるようになった、という。

その結果、学生は歴史の知識をほとんど忘れるようになった。学生は歴史上の人物でも事件でも、「自分とは縁もゆかりも無い遠い昔のもの」と考えるようになった。「学生が歴史に興味を有たないのも無理では無からう」と指摘する。また歴史の授業時間が少ないため、「勢ひほんの骨組みばかりになつて血も肉も無いものとなつてしまふ」という。

では、どうしたらよいのだろうか。まず白鳥は、歴史上の事実を知識として授けることはもちろん必要だが、「別に道徳的の見方も、美的の見方も無くてはならない」と論じている。「人間を中心として歴史を見る、偉大なる個人が強烈な感情、鞏固な意志を以て世を動かし国家社会を動かしたことの記録として歴史を見る」ことが重要だという。それは「今日の科学的歴史と昔風の考とを折衷し融合したもの」である。

また教科書についても、教える項目をずっと減らすべきだと白鳥は訴えている。教授すべき事項を少なくし、それを出来るだけ具体的に力をこめて説く必要がある、とする。教科書も今のような無味乾燥なものではなく、少し潤いのあるものにし、「骨ばかりでなく、肉のある記述」が必要だと論じている。

以上の白鳥の論は、今日の中学校・高等学校における歴史教育の問題にそっくり当てはめることができるのではないだろうか。今日でも歴史は無味乾燥な、ただの暗記物になりがちだ。白鳥のいうように人間中心の歴史、血や肉のある歴史を教えたいためである。もちろん教える量に対し、歴史の授業時間が少なすぎるという問題もあるが、そこは教師の工夫次第だろう。歴史上の人物について思いをはせ、自分だったらその時どうするか、ということを生徒に考えさせたいものである。

2. 白鳥庫吉の歴史教科書

(1) 西洋史教科書

白鳥庫吉著の歴史教科書には、どのような特徴があるのだろうか。白鳥の西洋史教科書としては、1897（明治30）年に富山房より出版された『西洋歴史』をはじめ、それをもとにした『新撰西洋史』などがある。柳川平太郎の研究によれば、『西洋歴史』と『新撰西洋史』の難易度に大きな違いはなく、古代史の扱いに若干の相違があるのみで、中世以降はほとんど大同小異であるという。⁽¹⁴⁾

ところが周知のように、これらの教科書の事実上の執筆者は津田左右吉である。白鳥は出版社からの要請で西洋史教科書を執筆することになったが、多忙のため、津田左右吉に下請けを依頼したのである。ただし、白鳥が編述の方針を示している。津田の自叙伝によれば、

これまでの西洋史の教科書は、記載せられた一々の歴史的事実の間に脈絡がよくとれてゐない嫌ひがあるから、大勢の動いてゆく道すぢがそれによつて説明のできるやうな組み立てにすること、文芸・学術などの文化史上の事実が軽くまた歴史の大勢と離して取り扱つてあるから、それを歴史の動きの一つとして叙述すること、東洋また日本との関係が殆ど記してないから、それに力を入れて書くこと、

などの指示があったようだ。津田は月に二、三回くらい白鳥家に伺い、草稿の手直しをしたのだという。⁽¹⁵⁾

『西洋歴史』を読むと、史実を客観的に叙述しており、悪く言えば、無味乾燥な印象である。先ほどの論にあったような、人間中心の歴史とは言い難いのではないか。この点については『西洋歴史』冒頭の「例言」に次のように述べている。

史論は史実に基きて生ずること固よりなりと雖初めて史を学ぶものは先づ先哲の史論によらば史実を解し難し。されど学校の教授にてかゝる示導をなすは教師の任務なれば此書は専ら事実を略叙するに留めたゞ其組織に意を致して因果の関係を会得し易からしめむとしたり。教師は之によりて偉人の行為時運の大勢を解説し又学生をして之を考察批判せしむるを要す。⁽¹⁶⁾

このように、教科書としては歴史的事実を客観的に叙述するが、授業においてはこれだけではだめだというのである。教師の役割は、人間中心の歴史を解説し、学生に考察や批判させることだという。一般的な教科書では様々な制約があるのだろう。人間中心の歴史授業は教師に役割を委ねている。

(2) 日本史教科書

今日、白鳥の著書として書店で売られているものに『昭和天皇の教科書 国史』（原題『国史』）がある。1914（大正3）年から7年間、東京高輪に東宮御学問所が設けられ、皇太子の裕仁親王が5人の学友とともに特別な教育を受けた。白鳥は東宮御学問所の御用掛として歴史（国史・東洋史・西洋史）を担当した。この書は東宮御学問所での国史の教科書であり、原本5巻を縮写合冊したものである。⁽¹⁷⁾

巻末の所功の解説によれば、『国史』の著しい特色は、ほとんどの章名自体に天皇の称号を掲げて、神武天皇から明治天皇に至る歴代の天皇について記述しており、しかも主要な天皇の聖徳を具体的に説明していることにある。歴史の教科書であるとともに、帝王学の教科書でもあった。ただし皇室関係だけでなく、政治史と文化史を中心にバランスよく概説してある。その歴史認識は、「的確公正」であるという。⁽¹⁸⁾

白鳥の『国史』の始まりは「神代」にある。「我が国には上代よりいひ伝へ来りし神代の物語あり、建国の由来、皇室の本源、及び国民精神の真髓みな之に具はれり」として、イザナギ、イザナミから叙述を始めている。

ただし、東宮御学問所での学友である永積寅彦によれば、神話はそれほど詳しくはやらなかったらしい。学習院では白鳥は乃木希典院長に「神話と歴史事実は別なものであることを、とくと生徒に話したい」と了解を求めており、それを前提に授業をしていたようである。⁽¹⁹⁾

『国史』の終わりは明治天皇である。明治天皇については、

天皇は幼き御時より活潑剛毅に渡らせ給ひしが、また温情を以て侍臣を遇し、よく傳者の言を聴き給へり。即位の後も忌諱を憚らず正義直諫すべきことを百官に詔し給ひ、また常に侍臣をして書を講じ道を説かしめ、其の忠言を求めて啓沃を期し給ひき。⁽²⁰⁾

このような調子で、その聖徳を語っている。全国の学校で使用される一般的な教科書ではないがために、独自色を出しやすかったのだろう。天皇中心の歴史とはいえ、白鳥の主張する人間中心の歴史がこの教科書では実現されているといえるのではないか。

(3) 東洋史教科書

東宮御学問所で白鳥は国史・東洋史・西洋史を担当したが、このうち国史・東洋史はみずから教科書を執筆し、西洋史のみ箕作元八博士の著作を使用した。⁽²¹⁾

その東洋史の教科書は、『白鳥庫吉全集』第8巻に『東洋史』として収録されている。全集の「編集後記」によれば、出版が予定されていたが、何らかの理由により出版されなかったものらしい。東京築地活版製造所の印があり、「要三校」「要四校」等の文字が入っているという。⁽²²⁾

白鳥の『東洋史』は中国史については、堯舜禹から始まる。とくに堯舜禹についての扱いは注目に値する。白鳥といえば、いわゆる「堯舜禹抹殺論」で知られるからである。白鳥は1909（明治42）年に「支那古伝説の研究」を発表し、漢学者に大きな衝撃を与えている。この論文で白鳥は「余輩は堯舜禹三王の史実を疑はざるを得ず」と主張した。堯は天、舜は人、禹は地を司るものであり、伝説作者が天地人三才説の思想を眼中において構成したものであるという。⁽²³⁾

この論考は漢学者から激しい非難を受けた。とくに東京高等師範学校林泰輔との間で「堯舜禹抹殺論争」が展開されたことは有名である。「支那古伝説の研究」は漢学者流の尚古主義に対して叩きつけた東洋史学の独立宣言書であると評価されるとともに、アジア諸民族の現状を無視・蔑視する方向に研究者をひきずりこむ重石と化したとの見方もある。⁽²⁴⁾

さて、白鳥の『東洋史』ではどうだろうか。東宮御学問所の開設は1914（大正3）年であるから、教科書執筆時にはすでに堯舜禹の史実を疑っているはずだ。『東洋史』第二章・第二節「上代の伝説」において、中国史は次のように始まる。

伝説は古の天子と其の事蹟とを語ること多きも、其の詳なるは堯舜にはじまる。堯は其の仁天の如く其の智神の如かりしかば、諸侯みな悦服して天下太平なりきといふ。暦法の定められしは帝の時なりとぞ。子ありしも不肖にして諸侯之に帰せざりしかば、至孝の聞え高き舜を畎畝の間より挙げて之に位を禪りぬ。⁽²⁵⁾

このように、「上代の伝説」として、堯舜禹から夏殷周の時代を扱っている。「上代の伝説は必しも正確なる歴史にあらずと雖も、其の裏に潜める思想は之によりておのづから推知せらる」として、正確な歴史ではないことを断っている。ただし、堯舜禹の史実を否定するようなことまでは記していない。教科書としての公正さを重視したのだろう。

ちなみに、1898（明治31）年に出版された桑原隲蔵『中等東洋史』では、中国史は三皇五帝から始まる。三皇五帝については「伝説に拠るに」と断っているが、堯舜禹については歴史的事実であるかのように記述している。⁽²⁶⁾

さて、白鳥『東洋史』は中国・インド・北方諸民族等の歴史について扱い、第一次世界大戦まで概説している。全般的には『国史』と同様、「的確公正」という印象である。大

きな特徴は、最後に「回顧および終結」という節があり、持論を述べていることだろう。それは東洋の文化、とくにインドと中国の文化が、世界の人文に大きく貢献したが、それらを融合し、特殊の国民文化を展開したのが日本である、ということである。日本があらゆる世界の文化を取り入れて、これに新形態を与え、世界における新しい文化の開発に寄与すべきことを訴えている。白鳥『東洋史』は東宮御学問所での教科書であり、このような独自色を出しやすかった。しかし、この書は前述のように出版されず、『白鳥庫吉全集』に収録されるまで、世に出ることはなかった。

文部省管轄下の全国の学校で使用されるような東洋史教科書としては、白鳥著のものはない。『西洋歴史』はあるのに、東洋史教科書を執筆していないのは、不思議である。白鳥の娘、君子によれば、「父は名誉になることやお金の儲かることなど、たいてい辞退して他の方に譲ろうとするのが常であった。教科書の出版などずいぶん勧められたがお断りしていた」というから、あえて執筆しなかったのだろう。⁽²⁷⁾

津田左右吉「白鳥博士小伝」によれば、教科書の編纂は収入を得る道であるが、「それに心がひかされると学問の研究のおろそかになつてゆく虞れがあるから、自分はそれに近づかないやうにする」と白鳥は語っている。⁽²⁸⁾

3. 白鳥庫吉の歴史授業

(1) 学習院での授業

では、白鳥の実際の授業はどのようなものだったのだろうか。白鳥の学習院における授業については、日高第四郎の回想がある。日高第四郎は、第一高等学校教授、文部省学校教育局長、国立教育研究所長、文部事務次官などを歴任し、『教育改革への道』などの著書がある。日高第四郎は、学習院中等科上級生の頃、白鳥に東洋史を学んだ。中等科4年のとき、明治天皇が亡くなり、乃木希典院長が殉死しているので、明治末大正初めの時期である。⁽²⁹⁾

日高によれば、白鳥の授業はまず地図（マップ）を重視した。「歴史を学ぶ時には必ず地図を見なければいけない」というのが口癖だったので、白鳥の代名詞は「マップ」だったという。教科書は桑原隲蔵のものを使用していたが、「ここはこう直した方がよい」などと理由を明かにして批評していた。

まず授業時間のはじめには、前回の講義の大切な要点を短く質問した。

先生の質問のなさり方は、例えば教壇に立たれるとすぐ成吉思汗の四人の息子の名は？ときかれます。「ジュチ、チャガタイ、オゴタイ、ツルイ」と答えると、そうですそれでよろしい。次の時間のはじめにもまた同じことを問われます。又同じように答えるとそれでよろしい。ある時三度目にも同じ質問が出ました。先生がおいそがしくて前のことを忘れられたのかと皆がワアッと笑いました。すると答をきいたあと先生もにこにこなさって、これで「もはや一生忘れない」そう言われました。

このように、授業のはじめ3分か5分で生徒を笑わせながら復習をしていた。

白鳥は教科書を使用しながらも、教科書を越えて面白く講義した。例えば、383年の淝水の戦いで、東晋の謝安（下の引用文では謝石）のもとに前秦軍大敗の報が入ったとき、

謝石は庭石の上で踊り上って喜んだら、くつが割れた！すると皆がどっと笑うと、く

つと言ってもそれは皮靴ではなく木履（ポックリ）様のものだったから割れたのだ、嘘ではない！何々史のどこにちゃんと書いてあると、そうして若者どもの興味をそそり乍ら大切なことははっきり憶えておかなければいけない。細かいことは、Encyclopaedia Britannicaを見ればすぐ分かると言われました。

このように、劇のような面白い話をしていたという。

また、白鳥の授業では、日本史を東洋史の一部として見たり、西洋史の事件と中国の事件とを比較して、問題の提起をするのが常だった。

そして白鳥は授業の合間に歴史学の研究について語った。「歴史学の研究には、史料の比較が甚だ必要である」として、日本民族の起源についても比較言語学の立場から語ったりした。また「金」の遺跡から掘り出された石摺りを見せて、黑板にかかげ、漢字を読みつつ「ここが未だ分らぬ、どうだ誰か読める人はないか」と生徒に問いかけたりした。「学問ほど面白いものはない。こんな面白いものを世の人が棄てて顧みないのは合点が行かない」と、嬉しそうに話をしていたという。⁽³⁰⁾

このように、白鳥の授業は教科書を越えて、より具体的に、エピソードを交えた授業を行った。しかもそれは、いい加減なものではなく、史料に基づいた正確なものだった。科学的ではあるが、人間中心の歴史、血や肉のある歴史を実践していたといえよう。地図を重視し、生徒の記憶を定着させるための復習も怠らなかった。何よりも、学問の面白さを伝え、生徒の知的好奇心をかきたてる授業は、白鳥ならではの魅力だろう。

(2) 東京帝国大学での授業

東京帝国大学では、どのような授業だったのだろうか。大学では、少々難解だったようだ。例えば末松保和は白鳥の講義「漢魏時代の西域史」を受講したが、「先生の講義から受けた感銘というようなものもなかった。それはいうまでもなく先生の講義を内容的に受けとめる力が私になかったからである」と回想している。それでも「一代の碩学に接する機会を得たことを無上の仕合せ」と感じた。⁽³¹⁾

また前嶋信次も、白鳥に憧れて東京大学の門をくぐったものの、「一心に耳を傾けたのであるが、あの格調高い名講義が、当時の私のような青二才によく理解出来るはずはない」として、「ただ無我夢中で坐っている時が多かった」という。⁽³²⁾

一方で、杉勇は「毎時間われわれに言語文化史的・歴史地理的・民俗社会学的諸方法を縦横に用いて西域史上の難問を、もつれた糸をほごすように解釈されたのには、無学な私には大きな灯となって心に銘ぜられた」という。また白鳥は講義の冒頭では折々の感想を述べたが、諄々として学問の道を説くのが常であった。それも単なる抽象論ではなく、具体的な自身の体験話だったので、実に印象が深かったと回想している。⁽³³⁾

石田幹之助は大学1年のとき「魏志」東夷伝についての演習に参加したが、序言の「東は海に漸り西は流砂に被ぶ・・・」から数行だけで1学期が終わり、2学期は休講になってしまったという。それでも「私たちが大学へ入っての喜びの最大なるものは、この演習でした」と語っている。白鳥は『書に曰く』の「書」とは何のことですか』『西、流砂に被ぶ』とは何のことですか』と一々学生に質問し、堯典舜典の本文批判を試みていたという。⁽³⁴⁾

三島一も白鳥の授業を絶賛している。白鳥の「東洋史概説」の講義は、「出席学生が、室にあふれ、廊下にまで雲集する有様」で、なかには文学部の他学科、他学部の人さえ少なくなかったという。「白鳥先生の、壮大なスケールの講義に魅せられた学生たちは、そ

の終了後、本郷通りに出て、食事をとったり、茶を喫したりしながら、先生の講義からうけた感激を、楽しく語りあった」と回想している。また白鳥は、東洋史学について「これほど面白い学問はない」とたえず語った。

この学問の分野は未開拓であり、ちょうど荒野に宝石を探すようなもので、一生かかっても大した成果が得られないかも知れないが、やりがいのある仕事である。だからこの学問をやって出世をしようと思っただけではないが、一生懸命にやっていたら必ず認められるとよく話された。

というように、学生を鼓舞激励することも忘れなかった。⁽³⁵⁾

以上のように、大学での講義は少々難解だったようだが、言語文化的・歴史地理的・民俗社会学的諸方法を用いた、壮大なスケールの講義に、多くの学生が魅了された。また講義の合間に学問の道、学問の面白さを説き、学生に大きな刺激を与えていたことが分かる。学生の知的好奇心をかきたてる、これこそ白鳥ならではの授業だった。

おわりに

以上、白鳥の歴史教育について、歴史教育論、歴史教科書、歴史授業の観点から探ってみた。全体的に言えることは、精密で実証的な研究者としてのイメージとは逆に、無味乾燥ではない、人間中心の歴史、血の通う歴史を学生に伝えようとしていた、ということである。近代の科学的な歴史と江戸時代の道徳的な歴史を折衷し、融合しようとしていたのである。

多くの証言から、魅力的な授業を展開していたことが分かる。このような魅力的な授業を支えたのは、白鳥の不断の努力によるといえよう。孫の白鳥芳郎によれば、学習院時代、学習院から受け取る五十円位の月給をなげうって、洋書を五十五円で購入したこともあるという。また授業の休憩時間のわずか十分、十五分の間でも語学の習得に励み、辞書を開いては片端から単語の暗記に努めていたらしい。⁽³⁶⁾

語学の習得は研究のためであって、歴史の授業には直接関係がないかも知れない。しかしこのような教師の研究熱心な姿勢は、何らかの形で生徒に伝わり、生徒に刺激を与えるのではないだろうか。熱心に研究し、学問の面白さを伝える。これが生徒の知的好奇心をかきたてるのではないか。このような態度こそ、白鳥から学びたい点である。

【註】

- (1) 白鳥芳郎「白鳥庫吉博士略年譜」『東方学』、第44号、1972年7月、p.28-31
- (2) 窪添慶文「白鳥庫吉」『20世紀の歴史家たち(1)・日本編上』、刀水書房、1997年、p.17-29
- (3) 『白鳥庫吉全集』(全10巻)、岩波書店、1969-71年(以下、『白鳥全集』と略す)
- (4) 五井直弘『近代日本と東洋史学』、青木書店、1976年
(第1章「白鳥庫吉における日本と中国」、第2章「日本ならびに中国文化論——白鳥庫吉・津田左右吉・内藤湖南——」)
- (5) 白鳥庫吉「学習院に於ける史学科の沿革」『白鳥全集』、第10巻、1971年、p.378-383
(『学習院輔仁会雑誌』、134号、1928年10月掲載)
- (6) 窪寺紘一『東洋学事始——那珂通世とその時代』、平凡社、2009年
- (7) 白鳥庫吉「戦後における歴史教育者の任務」『國學院雑誌』、第11巻、1905年11月、

- p. 1 - 6 (『白鳥全集』未収録)
- (8) 白鳥庫吉 (講演) 「普通教育に於ける東洋史に就て」『教育公報』、第300号、1905年10月、p.25-29 (『白鳥全集』未収録)
- (9) 日本上代史関係の論説は『白鳥全集』第1巻、第2巻に収録されている。
- (10) 白鳥庫吉「外国文化の摂取と歴史教育」歴史教育研究会『歴史教育』、第11巻第10号、1937年1月、p.1655-1664 (『白鳥全集』未収録)
- (11) 学習院百年史編纂委員会編『学習院百年史』、第1編、学習院、1981年、p.237-245
- (12) 白鳥庫吉「皇道に就て」『有終』、第190号、1929年9月 (『白鳥全集』未収録)
- (13) 白鳥庫吉 (講演) 「中等教育に於ける歴史教授と教科書とに就きて」『中等学校地理歴史教員協議会 議事及講演速記録』、第1回、1914年12月、p.89-105 (『白鳥全集』未収録)
- (14) 柳川平太郎「白鳥庫吉と旧制中学西洋史教科書」『高知大学教育実践研究』、第24巻、2010年3月、p.73-80
- (15) 津田左右吉「学究生活五十年」『津田左右吉全集』、第24巻、岩波書店、1965年、p.93 (『思想』、1951年1月掲載)
- (16) 白鳥庫吉「西洋歴史」『白鳥全集』、第9巻、1971年、p.425 (富山房、1897年出版)
- (17) 白鳥庫吉『昭和天皇の教科書 国史』、勉誠出版、2015年
- (18) 所功「白鳥庫吉博士と『国史』の教科書」、註(17)『国史』p.730-750
- (19) 永積寅彦『昭和天皇と私』、神道文化会、1992年、p.77-78
- (20) 註(17)『国史』、p.714
- (21) 註(18)と同じ
- (22) 栗原益男「編集後記」『白鳥全集』、第8巻、1970年、p.594
- (23) 白鳥庫吉「支那古伝説の研究」『白鳥全集』、第8巻、p.381-391 (『東洋時報』第131号、1909年掲載)
- (24) 小倉芳彦「日本における東洋史学の発達」『岩波講座世界歴史 第30巻——現代歴史学の課題』、岩波書店、1971年、p.480-482
- (25) 白鳥庫吉「東洋史」『白鳥全集』、第8巻、1970年、p.239
- (26) 桑原隲蔵「中等東洋史」『桑原隲蔵全集』、第4巻、岩波書店、1968年
- (27) 白鳥君子「父のおもいで(一)」『白鳥全集』、第5巻、1970年、月報
- (28) 津田左右吉「白鳥博士小伝」『津田左右吉全集』、第24巻、岩波書店、1965年、p.147 (『東洋学報』第29巻第3・4号、1944年1月掲載)
- (29) 日高第四郎『教育改革への道』、洋々社、1954年
- (30) 日高第四郎「白鳥庫吉先生の想出」『白鳥全集』、第1巻、1969年、月報
- (31) 末松保和「白鳥先生の最終講義のことなど」『白鳥全集』、第3巻、1970年、月報
- (32) 前嶋信次「西域史の御講義」『白鳥全集』、第7巻、1971年、月報
- (33) 杉勇「白鳥先生を追慕して」『白鳥全集』、第6巻、1970年、月報
- (34) 石田幹之助・他「先学を語る——白鳥庫吉博士——」『東方学』、第44号、1972年7月、p.152-178
- (35) 三島一「白鳥博士の学風」『白鳥全集』、第8巻、1970年、月報
- (36) 白鳥芳郎「祖父白鳥庫吉との対話」『白鳥全集』、第10巻、1971年、月報

実践報告 生活科「自分の成長」

～自分自身の成長を実感し、自立への基礎を養うために～

The Practice Report on Life Environment Studies "One's Growth"

—To realize own growth, and to develop the basics to independence—

栗原 清*

KURIHARA Kiyoshi

1. はじめに

子どもたちが生き生きと意欲的に生活・行動するためには、自分に対して自信をもつことが肝要である。その自信は、子ども自身が成長したり何かをできるようになったりしたことを自覚し、周りの人々が自分の成長に期待し愛情を寄せていることを実感することで養われる。小学校2年生の子どもは、日々成長しつつあるものの、それらのことには気付かずに過ごしている場合がほとんどである。生活科の単元である「自分の成長」の学習で、これまでの自分自身の成長を振り返る活動を行うことで、過去の自分と現在の自分を比較し、成長を実感させたい。そして、自分の周りには成長を支えている多くの人々がいたこと、これからも成長を応援するだろうと気付かせ、自立への基礎を養わせたい。

本報告では、小学校2年生の子どもが小さいころに使っていた物やエピソードを手掛かりに自分の成長に気づき、自分を支えていた人の存在に気付く過程を具体的に記述していく。そして、自分や友だちのよさを知り、今後お互いに成長し合っていこうとする様態について述べていくものである。

2. 次期学習指導要領との関連

2016年8月に「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」が文部科学省から示された。生活科も他の教科と同様に「生活科において育成を目指す資質・能力の整理」がなされた。その内容を大きな3つの柱に沿って示すと以下のようになる。

・知識や技能の基礎（生活の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何が分かったり、何ができるようになるのか）としては、具体的な活動や体験を通して獲得する自分自身、社会事象、自然事象に関する個別的な気づきや関係的な気づき、具体的な活動や体験を通して身に付ける習慣や技能などが考えられる。

・思考力・判断力・表現力等の基礎（生活の中で、気付いたこと、できるようになったことなどを使って、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするか）として、身体を通して関わり、対象に直接働きかける力や、比較したり、分類したり、関連付けたり、視点を変えたりして対象を捉える力などが考えられる。

・学びに向かう力・人間性等（どのような心情、意欲、態度などを育み、よりよい生活を営むか）としては、身近な人々や地域に関わり、集団や社会の一員として適切に行動しようとする態度、身近な自然と関わり、自然を大切にしたり、遊びや生活を豊かにしたりしようとする態度、自分のよさや可能性を生かして、意欲と自信を持って学んだり生活しよ

* 学習院大学文学部教育学科兼任講師、学習院初等科

うとする態度などが考えられる。

このなかに、「自分の成長」単元にかかわるキーワードが並べられている。すなわち、知識としては、「自分自身に関する個別的な気付きや関係的な気付き」であり、思考力・判断力・表現力としては、「比較したり、分類したり、関連付けたり、視点を変えたりして対象を捉える力」であり、学びに向かう力・人間性等としては、「自分のよさや可能性を生かして、意欲と自信を持って学んだり生活しようとする態度」である。

したがって、本実践の中でもこれらのキーワードに留意して自立への基礎を養う方向性を模索することにした。

3. この単元の配慮事項

自分の成長を振り返るということが必須な本単元は、過去の自分自身や出来事を思い浮かべ、過去の自分と現在の自分とを比較することが学習内容に含まれる。『小学校学習指導要領解説生活編』（2008）には、どの時点から自分の成長を振り返るかということは決められていない。また、成長を振り返る手掛かりとして、親族（父母や祖父母）、親戚の人々、幼稚園や保育所の先生の話、幼い頃に使ったもの、入学当初にかいた自分の名前や絵、行事の写真、生活の中でのエピソードなどが考えられる、と記されている。（次期学習指導要領解説編でもおそらく同様の内容が示されるであろう。）

このように自分の成長を支援した対象には各種あるものの、自分の「父母」が大きな存在を占めることは言うまでもない。「父母」を除いた学習指導も可能ではある。しかし、学級の状況が許されるならば、「父母」を堂々と学習活動内に登場させ、一番身近な対象から自分にまつわる情報を得て成長を実感させたいと考える。その場合でも、プライバシーの保護には留意し、それぞれの家庭の事情や生育歴、家族構成などに十分配慮することが必要である。

本単元では、以上の配慮事項の上に立って、自分の成長を振り返る時点を誕生時点とし、振り返る手掛かりの一つとして母親からの情報を得ることを基本として学習指導を進めた次第である。

4. 実際の学習指導

(1) 単元名

これまでの自分を知ろう—大きくなったね—

(2) 単元の目標

成長を振り返り、自分が大きくなったこと、自分でできるようになったことなどがわかり、これまでの自分の生活や成長を支えてくれた人々への感謝の気持ちをもつことができるようにするとともに、自分や友達のよさに気づいて、それをこれからの成長への糧にして、意欲的に生活することができるようにする。

(3) 事前準備

学年通信を利用して、以下のように保護者の方へ協力を要請した。以下にその文面を記す。（一部改変）

◎生活科の学習「大きくなったね」のご協力をお願い

○月○日から○月中旬まで、生活科で「大きくなったね」の学習を行います。この

学習は、子どもたちの誕生からこれまでの成長を振り返ることで、家族の願いや支えに気付くとともに、自分自身の成長を実感し、次なる成長へとつなげることを目標にしています。

そこで、“家の人からの贈り物”ということで、お子様の幼かったころ（誕生から3歳ごろまで）の思い出の一品をお子様を持たせていただきたいと思います。具体物をもとに自分の成長やそれを支える家族の願いや思いを感じとらせ、学習の出発点にしたいと考えております。

例として、次のようなものを想定しています。

- ・赤ちゃんの産着、帽子、涎かけ、手袋、靴など
- ・幼いころに遊んだおもちゃ類
- ・愛用していた哺乳瓶、食器などの道具類
- ・お気に入りだったタオル、ぬいぐるみなど
- ・初めて〇〇した思い出の品
- ・幼いころの写真 など

※ お品を写真に撮ってお持ちいただいても構いません。

選んでいただいたものは、袋に入れて封をしたり紙などで包んだりして、授業で開封するまでお子様の目に触れないようにしてください。○月○日（○）までにお子様を持たせてください。あわせて、簡単で結構ですので、思い出の一品に関するコメントやお子様へのメッセージを同封していただければと思います。この授業が終わりましたら、お品はお返しいたします。

また、学習のまとめとして、自分の成長を振り返るアルバムを作る活動を行います。お子様の生まれた直後、1歳のころ、2・3歳のころ、幼稚園生のころの写真のコピーを使います。主管からの指示がありましたら、お子様を持たせてください。ご協力をよろしくお願いいたします。

(4) 単元の学習指導記録（全10時間）

時・ねらい	○活動 T 教師の主な発問 C 児童の主な反応	・資料 ※留意点
【1時】 赤ちゃんのころに使っていたものをもとにして、赤ちゃんの頃の自分に関心を持つとともに、赤ちゃんのころの自分と今の自分との違いについて気付くようにする。	○家の人からの贈り物を開けて、品物を観察する。家の人からの手紙を読む。 ○グループで、赤ちゃんの頃に使っていたものやエピソードを交えながら紹介し合う。 ○赤ちゃんの頃に使っていたものについてエピソードも交え全体に発表する。 ○みんなの赤ちゃんの頃に使っていたものについて、その特徴や共通点、家の人について話し合う。 T：どんなものが多いかな。 C：今は小さすぎて使えない。 C：かわいいものが多い。 C：今は使わないものが多い。	・家の人からの贈り物（赤ちゃんの頃に使っていたもの） ※グループになって、家の人の手紙や自分の記憶を手掛かりに赤ちゃんの頃のことを伝え合う。 ※板書して、どんなものがあるのか一覧できるようにする。 ※エピソード発表は数人行う。 ※ものによっては、今も大切に使い続けているものもあることに留意する。

	<p>C：今も大事に使っているものもある。 T：家の方はなぜこれを選んでくれたのかな。 C：家の方はこんなことを思っていたのだ。 C：それぞれに思い出がつまっているよ。</p> <p>○学習感想を書く。</p>	<p>・学習感想プリント</p>
<p>【2時】 今までの成長についてふりかえり、自分自身の成長過程について調べようとする意欲を持たせる。</p>	<p>○赤ちゃんの頃に使っていたものと前時に書いた学習感想を見て、前時の活動を振り返る。</p> <p>○赤ちゃんの頃の自分と今とを比べて、できるようになったこと、それがいつできるようになったのかを話し合う。 C：一人で歩けるようになった。 C：自分でご飯を食べられるようになった。 C：話せるようになった。 C：算数ができるようになった。 C：赤ちゃんのころからできたのかな。 C：いつからできるようになったのだろう。 T：実際はどうだったのか、調べたいね。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>生まれてから今までのことをよく知るために、「じぶんたんけん」をしよう</p> </div> <p>○「じぶんたんけん」をするために、何をどのように調べればよいか話し合う。</p> <p>○家の人へのインタビューの仕方について、教科書で調べたり先生の話の聞いたりする。</p>	<p>・赤ちゃんの頃に使っていたもの ・学習感想プリント ※具体物をもとに考えさせる。 ※今、当たり前にもできることでも、赤ちゃんの頃はどうかだったか問いかける。</p> <p>・ワークシート ※週末の課題…家の人にインタビューし、ワークシートにメモする。幼かったころの写真を用意する。</p>
<p>【3時～5時】 自分の成長の様子の適切な場面を選び、自分なりに表現できるようにする。</p>	<p>○「じぶんたんけん」をして、わかったこと、感じたことを発表する。 C：小さいころ、こんな子でした。 C：お気に入りの○○がないと、すぐ泣いていたそうです。 T：生まれてから今までの自分の様子を描いた紙芝居を作りましょう。</p> <p>○「じぶんたんけん」の成果として、ワークシートと写真のコピーをもとに、紙芝居（自分の成長の記録）を作る。</p>	<p>・宿題で出されたワークシート</p> <p>※ここでは、何人かのエピソードの紹介に留める。 ※画用紙で紙芝居風にまとめる。表はイラスト中心、裏は説明文。 ※それぞれの時期で印象的な場面を選ぶようにする。</p> <p>・画用紙 ・クーパー</p>
<p>【6時～8時】 成長の記録をもとにして、自分も友達も、生まれてから今までに大きく成長し</p>	<p>○グループ内で紙芝居（自分の成長の記録）を発表する。</p> <p>○友達の発表を聞いて、思ったこと、感じたことを発表する。</p> <p>○生まれてから今までに、できるようになったこと、成長したこと、自分の成長を見守り支えてくれた人について発表する。</p>	<p>・紙芝居</p> <p>※成長過程での共通点やその子なりの良さ、がんばりなどに注目するようにさせる。</p>

<p>たこと、これまでの成長を支えてくれた人々がいることに気付くようにする。</p>	<p>○自分のこれまでの成長についての感想と自分の成長を支えてくれた人へのメッセージを書く。</p> <p>○自宅などで、お世話になった方の前で発表する。</p>	<p>・感想及びメッセージカード</p> <p>※紙芝居の最後に付け足せるようにする。</p>
<p>【9時・10時】 これまでの学習をもとに、自分や友達のよさに気づき、仲良く、安心して生活していこうとする態度を養う。</p>	<p>○大きくなった自分の、現時点でのよさを考える。</p> <p>○グループ内で、お互いのよさを付箋に書き合う。</p> <p>○一部のメンバーを代えて、お互いのよさを付箋に書き合う。(何回かのローテーションを行う)</p> <p>○台紙に張られた、友達が書いた自分のよさの付箋を読んで感想を書く。</p> <p>○学級全体で、これから先どんな学級にしていきたいかを話し合う。</p>	<p>※この1年間でできるようになったことを指摘させ、自分のよさに気付かせる。</p> <p>※性格面、行動面、役割面などから考えさせる。</p> <p>・付箋(グループごとに多数)</p> <p>※4人グループで行い、2人ずつ交代していく。</p> <p>・台紙</p> <p>※だれでもよさをもっていて、学級はそういう人たちの集まりであることを強調する。</p>

5. 本実践に関する資料や児童の作品等

(1) 第1時

単元の導入は、事前に学年通信で依頼しておいた家の人からの贈り物を開けて、品物を観察し、家の人からの手紙を読むことであった。以下に2名の児童の母親からの手紙を記す。

【A児母】A児へ。この前の九月に八才になったA児。小学校に入学してから心も体もぐうーんと大きくなりましたね。さい近は、自分自しんで考え、行どうすることも多くなりました。

思いかえせば八年前、体もじょうぶでけんこうに生まれてきてくれたA児は女の子みたいにしずかでおだやかでみんなをえがおにしてくれた子でした。ぬいぐるみが大すぎて、とくにお気に入りだったのは、はだざわりのよいカンガルーのぬいぐるみで、いつもいっしょにねていました。そのぬいぐるみは今も大切にA児のおへやにおいてあり、そのカンガルーを見るとA児の赤ちゃんのころを思い出してお母さんもうれしい気持ちになります。これからも、けんこうでよく学び、心ゆたかに大きく成長して行ってほしいとねがっています。A児、生まれてきてくれてありがとうございます。お母さんより。

【B児母】B児へ。このエプロンをおぼえていますか。二才ぐらいのころ、お母さまと同じかっこうをしてお台どころに立ちたくて、これをかけてお手つだいをしてくれましたね。お母さまも小さいころ、このエプロンをつかっていて、おばあさまが「いつか生まれてくるまごのために」と大切にしまっておいてくれました。ざんねんながらおばあさまはB児が生まれる前に天国へ行ってしまいましたが、きっといつもお空から見まもってくれています。これからも元気で楽しい、そして、おばあさまのようにおりょうりの大ききなB児

でいてください。母より。

図1・図2は第1時の様子である。赤ちゃんの頃に使っていたものについてエピソードも交え全体に発表している。

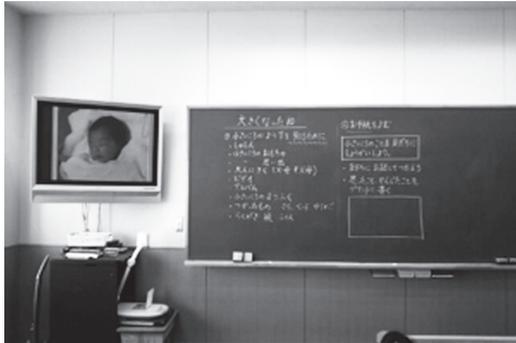


図1 赤ちゃんのころの写真



図2 赤ちゃんの頃に使っていたもの

第1時の最後に書いた学習感想は以下の通りである。(一部改変) この学習プリントは第2時の冒頭にも使用したものである。

【A児】 ぼくの小さいころ、いつもベッドでねていたぼくのカンガルー。そして、8年後も大切にとってあるカンガルーのぬいぐるみをいつまでも大切にしたいです。(友達の発表を聞いて) みんな赤ちゃんのころの大切なものです。今もみんなぼくと同じように大切にしているんだなと思いました。

【B児】 わたしもしょうらいおりのうさぎが大すきな人になりたいです。今もずっとお台どころに立ちたいくらいです。(友達の発表を聞いて) とくにCさんのうさぎの「もふもふタオル」が大すきなんだなと思いました。

(2) 第2時～第3時

第2時の冒頭で前時の学習プリントを見て、学習を振り返った。その様子が図3の板書から読み取れる。主なものとしては、「○○のいいところがわかった」、「○○はお父さんやお母さんに大事にされている」、「小さいころのエプロンを見て○○の将来の夢がわかった」、「○○は小さかった」、「○○の名前の訳がわかった」などである。その後授業者(筆者)が、「自分や友達の小さい頃と比べて大きくなったということはできることが増えたということ」と視点を変え、「できるようになったのは何か」、「それはいつか」と発問をした。そして、それらのことを確かめるのはどうしたらよいかの話し合いをし、「小さいころの自分たんけんをしよう」という学習問題を確かめて、第3時以降の活動に入ったのである。

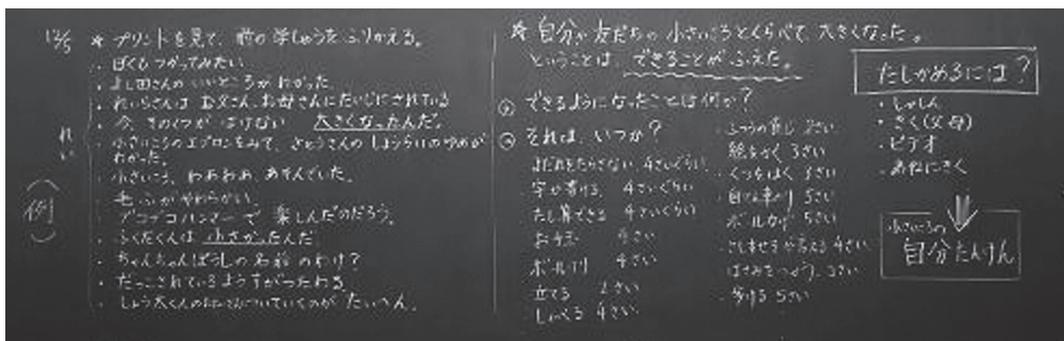


図3 第2時終了時の板書

第3時は「自分たんけん」をする時間をとるために1週間後に実施した。以下のような図4（ワークシート）を配付して宿題とした。

生活 じぶんたんけん

○今までの自分について知るために、お家の方にインタビューをしましょう。

○それぞれのころのしゃしんのコピーを4まいよういしていただきます。

①生まれたころ（0さい） 年月

しん長 cm 体じゅう キログラム

しゃしんのせつめい

どんなお友達でしたか

②1～2さいのころ（ さい） 年月

しん長 cm 体じゅう キログラム

しゃしんのせつめい

どんなお友達でしたか

③3～4さい・ようち園のころ（ さい）

しん長 cm 体じゅう キログラム

しゃしんのせつめい

どんなお友達でしたか

④しょうが入学のころ（ さい）

しん長 cm 体じゅう キログラム

しゃしんのせつめい

どんなお友達でしたか

図4 じぶんたんけんワークシート

宿題の「自分たんけん」（ワークシート）をもとに、わかったことや感じたことを発表し、次は「紙しばい」を作ろうと子どもたちに投げかけた様子が図5である。

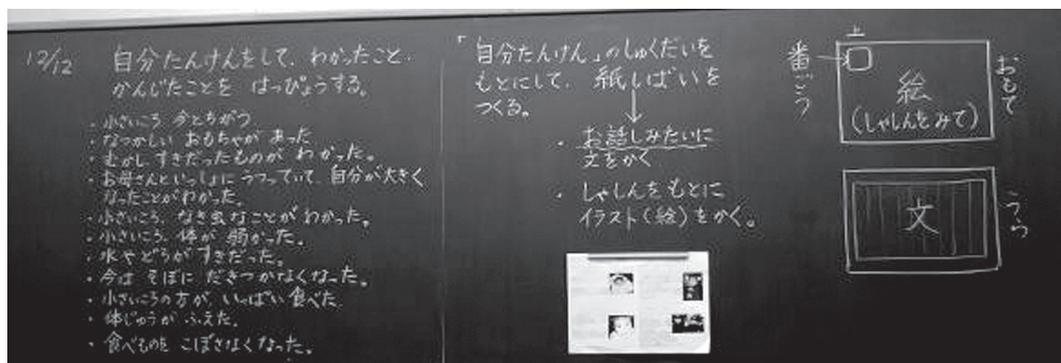


図5 第3時の板書

(3) 第4時～第5時

「自分たんけん」のまとめ方は本来子どもたちに考えさせるのが通常である。取材したことの中から、何をまとめたいのかを考えさせる。まとめたい事柄が決まったら、どうやってまとめるのかを考えさせる。筆者は過去に蛇腹絵本、巻物などで自分の成長をまとめさせてきたが、今回は確保できる時間数が限られていたため、どうやってまとめるかについての話し合いを省略し、紙芝居でまとめる指示を指導者（筆者）の側から与えた。紙芝居は図4のワークシートの4つの時期に対応させることにし、時系列でつくることにした。作成する子どもたちの負担や発表の時間数も考慮に入れて、表紙も含めて一人5枚の枚数とした。紙芝居のよさは、語り手と聞く人がはっきりとしていて、内容を短時間で友達に

伝達でき、電子黒板のようなICT機器にもすぐに応用できる点である。

以下に、児童の作品（紙芝居）を示す。図6（ワークシート作品）をもとにして図7（紙芝居作品の一部）を作成している。



図6 B児のじぶんたんけんワークシート

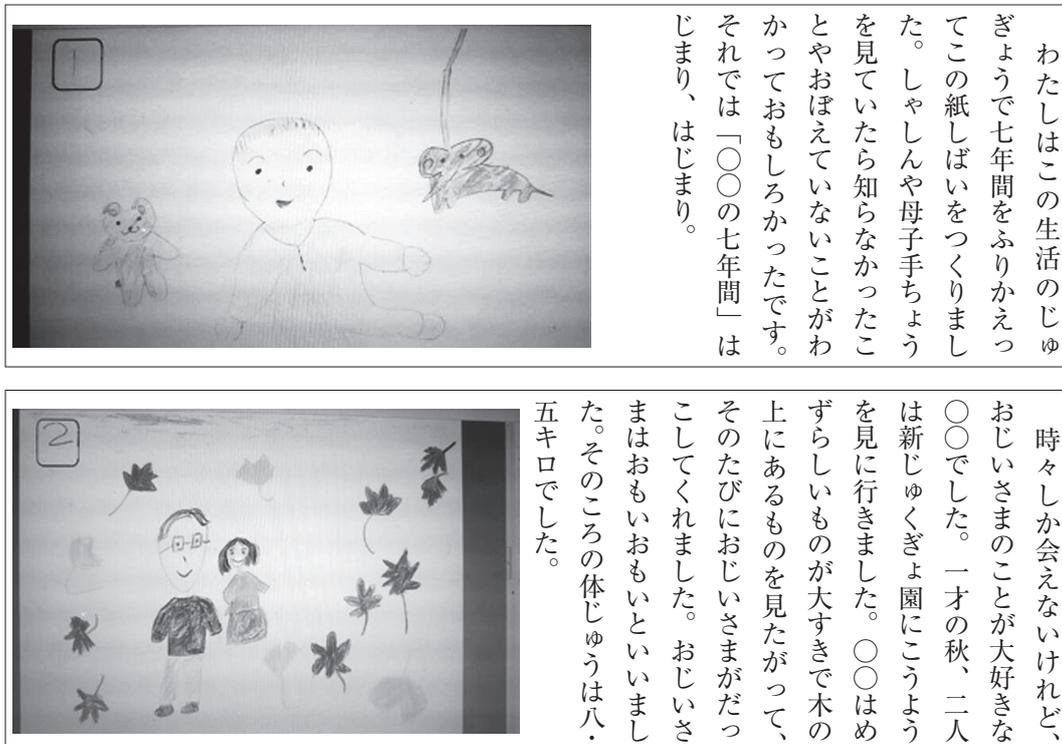


図7 B児の紙芝居作品の一部（図6の左側の2枚に対応して作成している）

(4) 第6時～第8時

第6時では、図8のようにグループ内で紙芝居を見せ合う活動を行った。そして、友達の発表を聞いて、思ったこと、感じたことを発表し合い、最後に、これまでの学習をワークシートで振り返った。

【A児】ぼくが小さいころのしゃしんを見てこんなに小さかったんだと思いました。お母さんとお父さんはここまでそだててくれたんだなと思いました。

【B児】むかしのしゃしんや母子手ちょうを見かえて、ぜんぜん知らないことやおぼえ

ていないことを知って、みんなにかわいがられていることがわかりました。これからも、むかしのことを少しずつ知っていきたいと思います。



図8 紙芝居をグループ内で見せ合う活動

第7時では、比較的良好にかけている児童の作品を学級全員で共有するために、電子黒板を使って見せることにした。電子黒板の利点は、何と言っても大きな画面に絵を映し出せることである。胸元にマイクをつけてクリックも児童にさせた。広い部屋で行ったが、音声はよく聞こえ、画像は大きくはっきり見えるので、大いに盛り上がった活動となった。その様子は図9に示している。

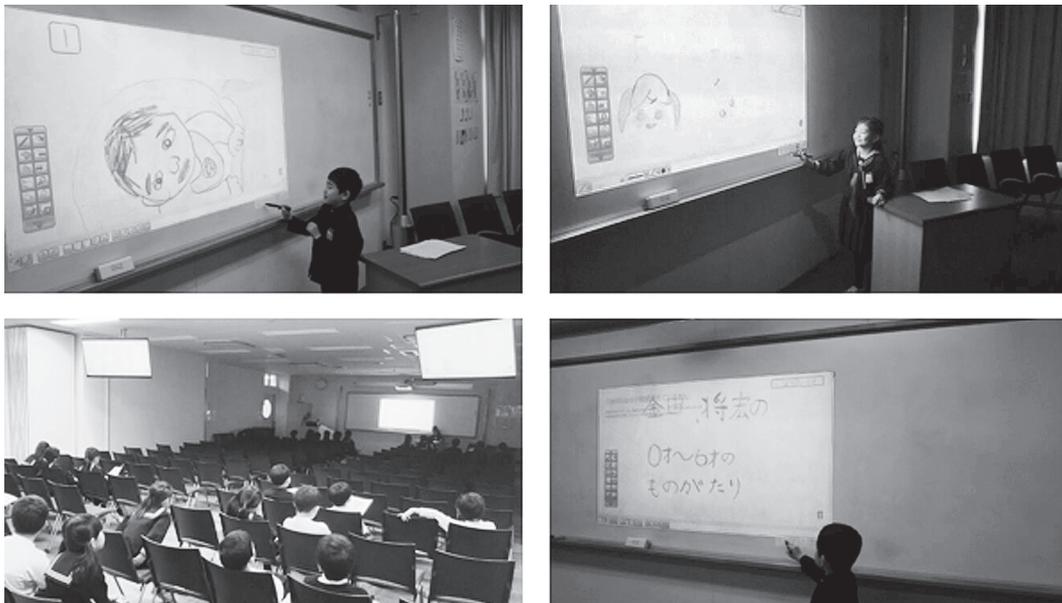


図9 紙芝居全体発表会（電子黒板を使って学級全体で共有する）

第8時では、自分のこれまでの成長についての感想と自分の成長を支えてくれた人へのメッセージを書いた。以下の文章がその一例である。

【A児】お母さまへ。お母さま、小さいころから今までありがとうございます。お母さまがうんでくれたので、今ぼくはとてもうれしいです。生まれてから八年間そだててくれたので、今はとても強くがんばりにそだっています。ぼくも大人に近づきどんどん大きくなっていき、がんばっていきたいと思います。お母さまこれからもそだてください。

【B児】お母さまへ。あまりむかしのことはおぼえていないけれど、今回のべん強で、むかしのことを思い出して、紙しばいを作りました。むかしのことを知るとやっぱり楽しいし、おもしろかったので、またこういうべん強をしてもっとむかしのことを知りたいです。ありがとうございました。とてもよいしゃしんを用いしていただきました。これからもよろしくおねがいします。

(5) 第9時～第10時

これまでの学習をもとに、自分や友達によさに気づき、仲良く、安心して生活していこうとする態度を養うというねらいで行った授業である。

前時までには、自分や友達の成長の様子を見て、グループ内でお互いによさに気付いていることを付箋に書きだして共有してきた。時間の許す限り、何回かのローテーションを行い、一部のメンバーを代えて、お互いによさを付箋に書き合う活動を進めた。最後に、台紙に張られた、友達が書いた自分のよさの付箋を読んで感想を書いた。その感想例を以下に示す。

【A児の台紙に張られた付箋の内容】

・Aのいいところは正直なところ。・Aのよいところは字がきれいです。・いつも元気なところがいいです。・いつもにこにこわっているところ。・友だちとよくおしゃべりをして楽しいところ。・楽しいことをしてくれる。・野きゅうがうまい。

【A児の感想】

いろいろなよいところを書いてもらってうれしかったです。どの人もいろいろよいところがあって、おもしろいと思いました。「正直」とか「字がきれい」と書いてもらったので、これからもそうしようと思いました。みんなにいろいろなよいところを書いてもらったので、これからもみんなとなかよくしたいです。

【B児の台紙に張られた付箋の内容】

・おもしろい。・げきが上手なところ。・とてもにぎやかでわらうと元気が出ます。・まじめなところ。・いつもまじめでやさしい。・とてもびじん。・足がはやくてやさしい。

【B児の感想】

みんなにやさしいとかまじめとか書かれてうれしいです。ふせんで書かれるとよりうれしいです。これからもやさしくして行って友だちとなかよくしたいです。みんなにおもしろいことをやってみたいです。

6. まとめと今後の課題

この単元の学習を通して、A児、B児はもとより、多くの子どもたちが両親や祖父母などの家族の人にお世話になり成長してきたことに気付いた。ここで、お世話になり成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちを伝えることが、これから先の生活の中でもがんばろうとする原動力となった筈である。

この単元の事前準備として、母親から成長を喜ぶ手紙をもらうようお願いしておくことは、子どもの学習意欲を高めるためには効果的であることも実証できた。

次期学習指導要領のキーワードについても、それに沿った指導ができたと考える。すなわち、自分の成長に気付けたことが「自分自身に関する個別的な気付き」であり、その成長を支える人がいることに気付けたことや友達から指摘してもらい自分のよさに気付けたことは「自分自身に関する関係的な気付き」と言える。また、振り返りのワークシートや紙芝居作品作りなど、学習のいたるところで「比較したり、分類したり、関連付けたり、視点を変えたりして対象を捉えている」ことにより、思考力・判断力・表現力を養うことができた。そして、学習の最終場面で表現された言葉に、学びに向かう力・人間性等が表れていた。「みんなにいろいろなよいところを書いてもらったので、これからもみんなとなかよくしたい」、「これからもやさしくして行って友だちとなかよくしたい。みんなにおもしろいことをやってみたい」という言葉に代表されるように、「自分のよさや可能性を

生かして、意欲と自信を持って学んだり生活したりしようとする態度」が確実に身に付く方向で指導することができた実践だといえる。

また、本実践では持続可能な社会づくりの教育（ESD）の視点に立った学習指導も取り入れている。国立教育政策研究所が発行しているリーフレット（2012）によると、ESDで重視する能力・態度（例）が7項目挙げられている。そのうちの「コミュニケーションを行う力」、「他者と協力する態度」、「つながりを尊重する態度」は本実践でもその基礎を養うことができている。特に、つながりについては、友だちのよさを認めることで、いじめのない平和な学級づくりに寄与できると考えられる。また、お世話になった人とつながることで過去世代から将来世代へ生き方を受け継ぐことが可能である。小さな実践ではあるが、人生を構築していく上で大きな可能性のある実践だと言えよう。

今後の課題として以下のことが挙げられる。

今回の実践では、今の自分のできることや得意なことを考えさせたが、それらとともに、自分のできないことや苦手なことに目を向けさせることも肝要である。その上で、明日への希望や夢をもたせる指導へつなげていきたい。また、現行の学習指導要領（2008）の目標には、「役割が増えたこと」が明記されているが、この実践では、子どもたちの反応を見る限り、その内容にまで学習がいたらなかった点がある。

家庭環境に配慮した実践ではあるが、一般的には「父母」を学習協力者と依頼できない場合が増えている。そうしたときには、子どもを支えている「父母」以外の他者を的確に選んだ実践をしていかなければならない。むしろ、次期学習指導要領に基づく教科書では、「家族」以外の例示が多く設定されるであろう。

また、持続可能な社会づくりの教育（ESD）の視点で教育を進める上では、多面的・総合的に考える力を養えるような指導場面を取り入れることで、さらに深い学びになっていけると考える。そして、「感謝」を扱う上では、生活科だけでなく道徳や総合的学習の時間との調整（いわゆるカリキュラムマネジメント）も視野に入れて学習を展開する必要がある。

今後の指導・支援の工夫に委ねたいところである。

【謝辞】

この実践報告をする上で、学習指導案作成から教材準備にまでご協力をいただいた大矢幸久教諭に心より御礼申し上げます。

【引用・参考文献】

教育出版編集部（2015）「教師用指導書 せいかつ なかよしひろがれ 下」、pp.210-211.

文部科学省（2008）「小学校学習指導要領解説 生活編」、pp.38-40.

国立教育政策研究所（2012）「学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究〔最終報告書〕」、pp.7-13.

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_/icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_4.pdf（2017.1.6アクセス）

https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/esd_saishuu.pdf（2017.1.7アクセス）

「狂言」の合同ワークショップによる大学と小学校を繋ぐ試み

—表現活動と国語科の融合を通じた両者の互恵的な学びの構築を目指して—

To Connect University and Elementary School by Holding Joint Workshops on “Kyogen”

— In Order to Construct Mutually Beneficial Learning Systems through Expression

Activities and Japanese Language Classes —

嶋田由美*

SHIMADA Yumi

近藤謙二郎**

KONDO Kenjiro

権藤由美子**

GONDO Yumiko

高崎裕之**

TAKASAKI Hiroyuki

1. はじめに

学校教育における日本の伝統的な文化の扱いは近年、各教科においてますますその重要度を増してきている。とりわけ2020年の東京オリンピック・パラリンピックに向けてこの領域は今後、さらに取り組みを強化していかなければならない領域であるが、一方で教員養成の過程での学習の不十分さに基づく教師自身の知識や経験の問題、さらには時間数の問題などもあり、教員養成系大学、学校現場双方にとって困難に感じる点が多い領域でもある。

音楽科に関して言えば、伝統的な音楽、伝統文化というキーワードから民謡、能、歌舞伎、人形浄瑠璃などを中心に教科書が構成されているが、民謡、能などは中学校教育においてもその指導に困難さを感じている現場が多いのが現状である。一方、小学校教育では箏の演奏体験は広く行われつつあるが、古典芸能という観点では能楽（能・狂言）、人形浄瑠璃を含めてまだまだ教材や指導法の開発途上にあるように見受けられる¹。加えて自身の教員養成の勉学の過程でこの種の古典芸能に触れる機会のなかった多くの小学校教員にとって、教材選択や指導法の検討が大きな負担になっていることは言うまでもない。それ故、多くの現場では指導書を参考に教科書教材をこなす、あるいは指導用の視聴覚教材を利用し鑑賞に留まっているのが現状ではなかろうか。このような現状を鑑みると、教員養成系の学部、学科で学生に対して、どのようにこの領域の指導に臨むべきかその基本的な観点を考えさせ、また教師自身がその教材に関心を持って授業に臨めるような態度を育成することが喫緊の課題である。

このような状況の中で、多様な古典芸能の中でも狂言の曲目の中には音楽科の表現、鑑賞の両領域で良い教材になる可能性が見いだせるものがある。何より狂言はセリフ劇とも捉えられ、能などに比べると技能的な面やストーリーの明瞭さの点で取り掛かりやすさが

* 学習院大学文学部教育学科 ** 豊島区立目白小学校教諭

あり、一般的に感じられている「敷居の高さ」もやや緩和される。また国語科との連携も図りやすいという特徴がある。

この考えに基づき小学校教員養成を主目的とする本学教育学科ではこれまで、音楽などの表現系の科目を中心に、学生が伝統文化である狂言に対して感じているハードルの高さを解消するために様々な工夫を凝らし授業を構成してきた。例えば、国語科学習への接続を考えた《柿山伏》の教材選択、あるいは、狂言師を招いて狂言の簡単なワークショップを行うなどである。

しかし過去3年間の狂言に関するこれらの授業は、大学という場に限られた学生自身としての学びであり、子どもが狂言をどのように受け止めるかという視点には立ちにくいものであった。そこで本年度は、隣接する区立小学校の6年生との合同ワークショップを機軸に、大学と小学校がそれぞれの視点から狂言《柿山伏》を指導し、学生や児童の記録をもとに省察を行い、一層充実した合同授業を展開するための課題を設定することを試みた。本報告はこの一連の流れを、大学側、そして小学校側からそれぞれに振り返り報告するものである。

なお、今年度は大学および小学校双方で事前に立てられた年間計画の事情もあり、大学生の狂言の学習は夏季休業をはさみ7月と9月、そして10月初旬に合同ワークショップへの参加となった一方で、小学校での狂言の学習はこの10月のワークショップ参加後にやや時間を置いて11月に入ってから国語科での《柿山伏》の学習となったことを付記しておく。

2. 大学生の表現系科目における狂言の学び

2-1. 事前学習のプロセスと狂言の捉え

教育学科1年次の「音楽科概説」（前期科目）および「初等音楽科教育法」（後期科目）の中ではしの笛の演習、文楽や能楽の基礎的な知識の学習、6年間にわたる教科書教材の構成や鑑賞指導の在り方などに焦点をあてた日本の伝統的な音楽や芸能の学習を取り入れている。このうち狂言に関しては、「音楽科概説」の授業の後半、すなわち7月の段階で、資料1のようなワークシートと各種資料²を配布し、10月に狂言のワークショップを受講する予定を伝えた。

同時に、大蔵流茂山千五郎家のDVD³『狂言への招待』の一部、および狂言ワークショップの講師予定である茂山茂師が演じている《寝音曲》⁴の映像を鑑賞させ、あらかじめ狂言の鑑賞体験を持ち、その特性を考えさせることとした。

なおこの時点での学生の狂言に対する理解は、日本史での学習によるものに殆ど終始しており、高校時代に能楽鑑賞教室に参加した際に狂言を見た経験を有する数名の者も、鑑賞した曲目を失念していた。さらに、狂言そのものを歌舞伎と混同している者さえいるような有様であった。

資料1のワークシート配布に際しては、9月中旬に予定されている後期科目「初等音楽科教育法」の初回時までに個別学習と学生同士の学び合いを行っておくこと、また記入済みのワークシートは後期初回時に提出することも合わせて伝えた。

2-2. 事前学習における狂言の捉え

前述のように学習開始前の学生の狂言に対する知識や理解は芳しいものではなかった。しかしながら、教職を希望する学生が多い受講生にとって、将来的に小学校現場で自身がこの種の伝統的な芸能をも扱っていかなければならないという意識は、狂言に関する授業の必要性を認識させ、積極的に取り組もうという姿勢を生み出していた。

例えばそれは、映像に見える演者の発声方法、とりわけ腹筋の使い方に既に着目をし、鑑賞後に腹筋周辺に手を当てながら友達同士で発声を試みる者もいたことにも表れている。つまり学習に先立って行ったこのような視聴覚教材の鑑賞体験が既に学生の狂言に対する意識を変えつつあったように思われる。そこで本項では学生の鑑賞後の記述の中から、本報告の趣旨に関連する箇所をいくつかの項目に分類して以下に記録しておく。なお、映像

鑑賞後の記述については、小学校における狂言の学習にも考えを及ぼすように若干の指示を加えた。(学生の記述に関しては語尾の一部改編以外は記述のままである。以下同じ。)

(1) 全体の印象

- ・狂言を見てやはりセリフが現代語とは違った喋り方をしているので話の内容をしっかりと理解するのが難しく感じた。
- ・狂言と聞いたときは素人が理解するのは難しいと思っていたが、意外に昔の言葉でも理解できとても楽しめた。
- ・伝統的なものなので敷居が高く難しいものだと思っていたが、とても大衆的なものだとわかった。
- ・狂言というととても内容が難しく理解しづらいものだと思っていたが、思ったよりもとても親しみやすいものだったので他の作品も少し見てみたいと思った。
- ・観客は「この動きはああいう動作を表しているのだな」と想像するだけでも狂言を楽しむことができるので、小説と似ていると思った。
- ・言葉が難しくても日本語がわかる人なら大体のストーリーを把握できるということも重要な点である。
- ・言葉の意味もよく分からず、セットも具体的ではない中で内容がなんとなく分かるのは声の力だと思う。
- ・私は古い言葉をよく理解することができないため、能の内容はいつもあまり理解できない。しかし狂言は登場人物の動きに生活感があり、また表情も豊かで言葉で背景や設定が理解できなくても大まかな内容を把握することができる。現代に生きる人々も狂言を愛する理由の一つは内容を理解できることによって話自体を楽しめるからだと考えた。

学生の記述からは現代の話し方とは異なるセリフの表現方法に戸惑いを感じている様子も窺われた。しかし総じて、映像を鑑賞する以前に狂言に対して抱いていた「難しい」「敷居が高い」「理解しづらい」という印象がかなり軽減され、「面白さ」や「親しみ」を感じるに至っていたようである。とりわけ最後の記述の学生は、数回の能の鑑賞経験を持っているが、能と比較しながら狂言の特徴をうまく掴み取っているように思われる。

(2) 小学生の狂言鑑賞について

- ・最初の方を見たときは、大学生の私にも何を言っているかわからないから、小学生には全く分からないのではないかと思ったが、最後の方に行くにつれて動作で理解できて小学生でも十分楽しめると思った。
- ・小学生は古典を習っていないので難しいのではないかと思っていたが、教科書で文字を見て読むだけより本物を見た方が理解しやすいと思った。
- ・言葉が難しいので子どもは理解するのは難しそうであるが、身体の動きを見ているだけでも面白さが十分に伝わるのではないかなと思った。
- ・物があふれた現代にはない魅力が詰まっていて小学校の教材にはピッタリだなと感じた。

小学生の狂言鑑賞に関して学生は、身体の動きによる表現が理解を助けてくれるであろうと予測しているようであるが、これは狂言をはじめて鑑賞した学生自身の率直な気持ちの表出ではないかと考える。

最後の記述の「物があふれた現代にはない魅力」という言葉は、狂言ワークショップで講師が狂言を「つもりの芸」と表現したことに繋がる考察である。

(3) 小学校で行う狂言の学習の際に留意すべき点について

- ・狂言の基礎情報を知り、学習や鑑賞をする作品の登場人物、設定、簡単なあらすじについての説明をしてあげるだけで子どもたちが狂言を楽しめる度合いが上がるように思う。
- ・狂言を子どもに教える場合、口だけで子どもたちにわかるように説明するのは難しいと思った。だからはじめに実際の映像などを見せてから狂言がどのようなものか説明した方がいいのかなと思った。
- ・〈演じる〉段階で恥ずかしさや面白くないといった固定観念を打ち砕く必要がある。昔の言葉を話したり、歌うことは恥ずかしくないと思わせることが大切ではないだろうか。
- ・私自身も言っていることは分からなかったが言葉が分からなくても伝わってきた面白さがあったので、この気持ちをしっかり継承していきたいと感じた。

このように学生は自身の体験から、小学生に狂言を指導する際にもまず鑑賞から入るなどの事前学習が有効であろうと推測している。加えて、実際の指導の際に「恥ずかしさ」や固定観念を取り除く指導の必要性にも言及している学生も見られた。

ところで映像を鑑賞しただけでもある程度、狂言の持つ魅力を感じ取ることができたが、学生自身が狂言の特性や魅力を深く感じ取るために有効だったのは、その前後に行った台本の黙読と友達と声を出して読み合う活動である。

資料1のワークシートには、友達と声を出して読み合う活動に関して、「自分たちが役になりきって声を出して読むのは本当に大変なことだと思った」という感想が多く見られた。その一方で、「実際にやってみることで狂言の独特な世界に一步踏み込めたような気がした」という考えを書く学生も見られた。また「えいえい やつとな」などの狂言独特の表現や、「やいやいやい」や「～でござる」などの日ごろは使わない言葉遣いや語尾が耳に新しく聞こえたという趣旨の感想も述べられていた。さらに友達と読み合うことで、柿を盗んだことがばれてしまったからの柿主と山伏のセリフのテンポ感に緊迫感が生み出されたという感想も見られた。

以上のような学生の記述からは、黙読や視聴覚教材の利用と仲間との読み合う活動をうまく構成することによって、当初は「敷居が高い」、「難しい」という印象を持っていた狂言の世界が、これを学ぶ学生側に引き寄せられたと言えるであろう。

3. 狂言ワークショップ受講による学び

3-1. 狂言ワークショップの概要

大学生と小学生の合同の狂言ワークショップは以下の要領で行われた。

日 時：平成28年10月7日（金）

①午前9時25分～10時25分（60分間）

②午前10時45分～11時45分（60分間）

場 所：豊島区立目白小学校体育館

講 師：大蔵流狂言師 茂山 茂師⁵

参加者：①大学生33名 目白小学校6年2組および3組の64名 合計97名

②大学生32名 目白小学校6年1組32名 合計64名

ワークショップ（60分間）の内容：

①狂言についての解説（15分） 古典芸能の特色・歴史について

②狂言の体験（30分）

所作について 〈立つ〉

〈歩く〉（写真1）

基本的な表現方法 〈笑う〉（写真2）

〈泣く〉（写真3）

〈柿を食べる〉⁶（写真4）

③鑑賞（10分）

「つもりの芸」についての解説

《盆山》⁷の冒頭場面の鑑賞

④小学生が感想を伝える（5分）



写真1 〈歩く〉



写真2 〈笑う〉



写真3 〈泣く〉



写真4 〈柿を食べる〉

ワークショップ全体に対する観察者（嶋田）の感想は以下の通りである。

- ◇冒頭の古典芸能の特色に関する解説部分は、過去3年間の大学生のみを対象とした講座の内容とは異なり、6年生という年齢に適した内容になっていた。
- ◇所作の体験では、大学生は事前に構え方、摺り足などを少し演習していたので講師の説明後すぐに動作化できていたが、広い体育館の一面を一定の姿勢を保って歩き切ることはやはり難しさを感じていたようである。一方、小学生は上半身が前のめりになるか反対にそっくり返ってしまうなど極端な傾向が見られ、大人数で一斉に動くことに紛れて小走りになる児童も見られた。この点では、小学生にも事前に簡単な演習が必要であるという考え方もできるが、大学生にとってははじめて狂言の所作に臨む小学生のありのままの姿を観察できるという点で得難い体験となった。
- ◇〈笑う〉〈泣く〉などの基本的な表現方法では、講師の演技ですぐに何が表現されているかが全員に理解できたことにもより、先の〈歩く〉演習よりさらに積極的に参加できていたようである。特に男子児童が友達同士に見せ合いながら〈笑う〉ことを楽しんでいる様子は大学生にとっても印象的であり、大学生のレポートでも何人かそのような場面を捉えてこの年代の男子と女子の表現することに対する違いへの気づきを述べていた。
- ◇〈柿を食べる〉場面の演習については、小学生には事前に国語科教材との関連が伝えられてはいなかったが、講師が演じるのに真似る児童の動作からは、1か月後の国語科の学習の際にこの場面での体験が有効に活かされるだろうと確信された。
- ◇実際に歩いたり声を出すという体験を経た後の《盆山》の鑑賞では、大学生、小学生ともに真剣な表情で鑑賞している姿が見てとられた。実際には冒頭部分のみの6分程度の鑑賞ではあったが、すでに柿を食べる場面の演習を経た受講生にとっては、事前の講師の「狂言は『つもりの芸』」という言葉の意味を具体的に理解しながら鑑賞できる場となったようである。

3-2. ワークショップ後の大学生の感想

大学生にはワークショップ参加後に、受講後のレポート提出を課したが、その中にはDVDで鑑賞するのとはまた違った講師の声の響きについての感想や、実際の立ち方や歩き方の演習時にいかに身体に負荷がかかっていたのかに関する気づきや大変さという面での率直な感想が綴られていた。一方、小学生と合同でワークショップを受けたことから、小学校教育の視点からも多くの感想が述べられていた。以下にその代表的なものを記す。

- ・歩きの動作は、多分小学生の方がのみ込みが早かったと思う。大学生は恥ずかしそうであったが小学生はそんなそぶりも見せず、楽しそうにやっていた。
- ・ワークショップを受ける前は、小学生が伝統文化というものをわかって楽しむことが本当にできるのかと思っていた。しかし、狂言のおもしろいオノマトペを実際に真似てみて友達と盛り上がっている子や、食いつくように狂言師の演技を見ている子ばかりであった。
- ・小学生にとって狂言の言い回しは難しいが、内容は汲み取りやすく、何より想像力が発揮されるため、教材として扱うのはとても良いと思う。古典的なものの中で最も扱いやすいものではないかと思う。
- ・私も小学生のころに一度狂言に触れ、高校生になって本物を観た時に、「そういうこ

とだったのか」と理解が深まり、それに嬉しさを感じた。

- ・小学生に伝統芸能を教えることは簡単なことではないが、このように実際に伝統芸能に触れることで少しでも距離が縮まるはずだし、身近に感じさせてあげることで児童たちの興味をひくことができるのだらうと思う。
- ・初等教育の中で狂言の教材を取り入れるのは難しいのではないかと最初は考えていた。しかし、言葉という手段で表現するだけでなく、特有の動きと言葉が織りなすことでどんな人が見ても伝わるという狂言の持つ魅力を子どもたちに伝えることはとても大切だと気付いた。

上述のように小学校教育における狂言という側面に関する大学生の感想の多くは、想像していたのとは異なり、狂言は小学生にとっても十分に理解ができるものであり、またその特性から小学校教育の中でも有効な教材となり得るだろうという感触を得たものであった。中でも最後の感想を記した学生は、自身の表現方法で「動作の美しさの『静』と感情の動きの『動』が〈中略〉狂言というものの独特な世界観を作り出している」と狂言を捉え、続いて「分からない言葉が多く出てくるのにもかかわらず6年生の子たちですら、狂言の内容を理解出来るのにもこの特徴が大きく関わってきているように思う」と、このワークショップを通して得た考えを明確にしている。

殆どの大学生にとって狂言のワークショップははじめての体験であり、さらに小学校教育との関連で狂言活動の意義を考えることは、容易なことではなかったはずであるが、このように狂言活動の意義を深く捉えていた学生には、次の段階として、自身の現在の捉えを実際の国語科での学習内容や指導方法との関連へ発展させられるような方向付けが課題となる。そのためにも今後、合同ワークショップを経た小学校国語科での学習を参観する機会を得ることなどを考えるべきであろう。

3-3. ワークショップ後の小学生の感想

一方、小学生自身のワークショップ受講の感想はどのようなものであったのだろうか。ワークショップの最後には担任教諭の配慮で数人の児童が感想を述べる場が設定された。それらは、「最初は簡単だと思っていたが実際にやってみるとつらいポーズもあって狂言をする人は大変だと思った」、「思っていたより言葉がわかりやすく面白かった」というような大学生の初発の感想と大きく異なるものではなかった。

後日児童はワークショップの講師にお礼のお手紙を書くという形で、体験後の感想を述べているが、以下に幾つかの項目に分類してその代表的なものを報告する。(一部、誤表記を直した以外は児童の記述のまま)

(1) 社会科での学習との関連から

- ・狂言は社会の授業で室町時代を学習した時に知りましたが、本物を観てずっと前にできた狂言が今もこんなにきれいに受けつがれていることにおどろき、古い文化を大切にしたいと思いました。
- ・狂言は社会で少し習っていましたが実際に体験してみると声の出し方がちがったり立ち方、歩き方がむずかしいことが分かり、茂山先生はとてもすごい人だと思いました。

6年生のこの時期にはすでに社会科の授業で「狂言」という名称は学習をしているが、実際に体験したことにより社会科での学習の内容がより鮮明、かつ具体的に児童の中に取り込まれている様子が見受けられる。

(2) 他の芸術との比較の視点から

- ・僕は日本の伝統的な能や歌舞伎、人形じょうりや狂言は、社会の歴史の授業で習ったものの、実際見たのは初めてで、何度か見たことのある洋風の劇と違ってとても新鮮で面白かったです。特に、感情表現がとても大げさなところがよかったです。
- ・最近では技術が発達し、映画など見る人が多いけれど、狂言などの日本文化の楽しみは、映画などでは伝わらない好奇心を伝えてくれると思いました。

ワークショップでは講師が、演出を必要とするような現代演劇との比較で狂言の特徴を解説したが、自身の演劇の鑑賞体験などに引きつけたワークショップの感想も多く見られた。

(3) 狂言の摺り足や声の出し方などに関して

- ・すり足などもちゃんと意味があり、美しい事を知りました。すり足の体験中、これは長い時間やるのは苦しいと思いました。しかしそれをやってのける狂言師はスゴイと思いました。
- ・どんなに大勢の人がいてもまったく恥ずかしがらずにいえるのはすごいと思いました。ぼくもがんばって声を出してげきでも相手につうじるえんぎをしたいです。
- ・声を出すと気持ちが良いものと分かりました。
- ・学芸祭では狂言のように大きな声で、ストーリーをお客様に伝えることを意識したいです。

摺り足を体験して感じた大変さは多くの児童の感想に書かれていたが、狂言師の声も印象的なものであったようである。特に人前で声を発することに躊躇しがちな高学年の児童にとってはどのような姿勢で、どのような声を出せば演じている中味がより鮮明に観客に届くかという点は、翌月に控えていた学芸祭での彼ら自身の劇上演とも絡めて切実な課題として受け止められたようである。

(4) 狂言全体に関して

- ・先生のおっしゃっていた「観客の想像力を借りる」というのが実際に狂言を見て、何もないのにそこに物があるように感じたことで理解することができました。
- ・先生に最後にやっていただいた演技は、なにも物をつかっていないのに、その演技の情景が目にかび、すごいと思いました。
- ・セットが無いと想像と、演じる人の美しく大きな表現だけでそこにあるもの、起こっている事を考えられるなんてすごいと思いました。
- ・見た時は色々分からない言葉があったが頭で想像するとストーリーが分かりました。

これらの記述からは、当日の講師の「つもりの芸」という言葉で表現された狂言の最大

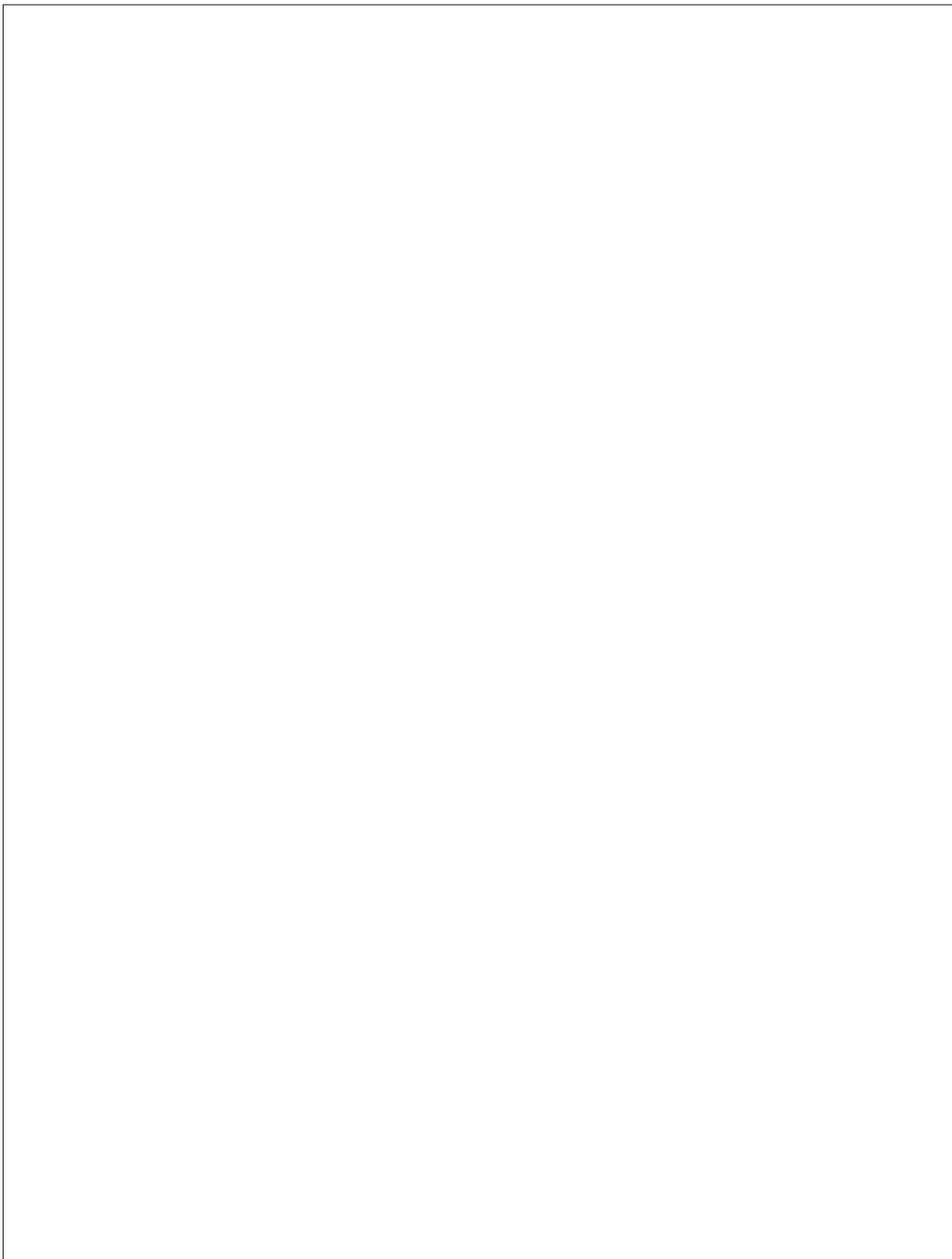
の特色を十分に理解していることが窺える。これも解説を聞き、自身で体験することを経たうえで《盆山》の実際の演技を鑑賞するという段階を追ったワークショップの成果だと考えられる。同時に、想像力豊かなこの年代の子どもにとって狂言の鑑賞や学習は教師が危惧するよりはるかに受け入れやすいものであることを物語っている。

4. 小学校における国語科教材《柿山伏》の学習

10月初旬に合同ワークショップを受講した後、1か月ほどしてから小学校では国語科で狂言《柿山伏》の授業が開始された。

資料2はその全6時間の指導計画である⁸。

資料2 「第6学年国語科学習指導案」



資料2に見るように指導は、狂言のワークショップや社会科での学習を振り返ることから開始されている。合同ワークショップは《柿山伏》そのものの解説を聞いたり鑑賞したりするものではなかったが、児童の感想からは、本単元の導入としてワークショップが十分に機能していたことが明らかであり、そこでの体験が《柿山伏》での現代と異なる言葉遣いや言い回しに関する学習にも十分に活かされていた。

さらに第2次には、〈NHK for School〉も活用し、視聴覚の面からも児童が意欲的に学習に取り組めるような取り組みを行った。教師用指導書添付のCD教材の他にも、本単元で使用した〈NHK for School〉や大学生が視聴したDVDの類、あるいは独立行政法人日本芸術文化振興会が運営するサイトの〈文化デジタルライブラリー〉⁹など、視覚的な教材の利用も容易になっており、これらを有効に活用することで国語科の学習内容の理解を深めることができる。ただし伝統芸能の世界では流派によって台本自体や表現方法にも多少の異同があるので、教科書教材と実際に視聴する教材との齟齬がないようにあらかじめの検討は必要であろう。その点、〈NHK for School〉所載の狂言《柿山伏》は合同ワークショップの講師であった茂山茂師と同じ茂山千五郎家の狂言師の出演であり、児童にとっても茂山茂師のワークショップを想起させる視聴活動になっていたと推察される。

本単元全体を通じての授業者（近藤・権藤・高崎）の感想は以下のようなものである。

◇教師自身にとっても日本の伝統文化の指導には少し難しさを感じる面があるが、茂山茂師から直接に狂言について学べたことにより、伝統文化自体を身近に感じることができた。

◇《柿山伏》については指導書添付のCD教材を聞いただけでは話の筋が理解できない



写真5 紙芝居《柿山伏》の一場面

部分があったが、視聴覚教材を使って舞台の映像を見たことにより児童の理解も深まり、その後の活動にも広がりがあった。

◇本単元の最終時には音読発表会を行ったが、それに向けて児童自身の発想で杖や石などを作るという意欲的な姿が見られた。また狂言自体のイメージが児童間で共有されたことにより、発表会に向けての児童同士の話し合いが活発に行われた。

◇ワークショップで体験した声の出し方、笑い方などは本単元の最終時の音読発表会で活かされていた。特に普段、発表の声が小さい児童が表現の面白さを感じて大きな声で音読をしていたのが印象的であった。

◇《柿山伏》の話を膨らませて話を創作する児童が多く見られたが、これも狂言学習への十分な動機づけの結果による児童の意欲の現れと捉えられる。またある組では《柿山伏》の授業時間内の活動ではあったが紙芝居（写真5）や人形劇を創作し、発表し合うことができた。

5. おわりに

以上のように本稿では大学と近隣の公立小学校を繋ぐ試みの一つとして、大学生と小学生の狂言の合同ワークショップを機軸に双方の表現や国語科の学習を深めることを目的とした実践について報告した。この取り組みにより大学側には、教員養成において学生に小学校現場の実態を想定しながら学習させることの意義が再確認された。過年度までは学生自身の問題としてしか捉えられなかった伝統芸能の学習が、ワークショップを合同で受けることによって小学生にどのように伝統芸能に触れさせるべきか、その学習の意義付けをどのように行うかという観点にまで考えを及ぼせながら狂言の一連の学習となったことから、今後の授業構想に向けて大きな示唆を得られた。一方、小学生にとっては昔の言葉という範疇に留まりがちな狂言の表現の世界を、講師や自身の身体全体からの発声によって生きた言葉として体感できたことは、その後の国語科での音読学習にも大きな影響を及ぼすものとなった。

このように今回の取り組みは大学と小学校との互恵的な学びの場の構築に向けて一定の成果が得られるものであったと言える。

しかしながら年度当初の授業担当者間の打ち合わせの不十分さもあり、この取り組みの今後の発展のためには幾つかの課題が残された。まず大学側にとっては、小学校との綿密な日程調整の必要性もさることながら、教員養成における教科、国語に関する他の授業内容との連携を図るべきであろう。これまでは表現の指導の一環として、筆者の担当する科目の中で狂言教材を扱ってきたが、今後、小学校教育の場における伝統文化の指導が一層、重要視されることを考慮すると他教科担当の教員との連携を図りつつ、狂言を含めた伝統文化全般を如何に学生に指導していくかという視点に立つことが重要であろう。

同時に、今回の取り組みでは実現できなかった小学校の狂言教材の授業の参観も学生にとっては有意義な学びの場となるので、授業参観までを一つのプログラムとして構想することが必要である。

一方、小学校にとっては歴史の授業で扱う能楽に関する知識、狂言のワークショップ、そして国語科での学習を児童が一連の流れの中で受け止められるような時期設定が必要である。各教科の年間指導計画からの制限もあり、狂言のワークショップをどの時期に設定するかについては、合同で行う大学側との調整が必須の課題となる。

さらに、児童の伝統文化への興味や関心を今後、どのように伸ばしていくべきかも考えなければならない。ワークショップ後に書いた講師へのお礼の文章には、機会があれば舞

台を拝見したい旨の記述も多々見られた。学校での動機付けが児童の生涯にわたるこの領域への関心にも発展し得ることを考えると、単に教室内での学習に留まらず公共の施設が提供する鑑賞教室などの利用、あるいは学校外での鑑賞の機会を家庭にも紹介するなどの方策も考えていくべきであろう。そのためにはまず教師自らが積極的に伝統芸能に関心を持ち、学ぶ機会を得ていく必要性を感じている。

【注記】

- 1 『小学校学習指導要領解説 音楽編』（平成26年2月 教育芸術社）には、第5、6学年の鑑賞教材に関して「我が国の音楽の特徴を感じ取りやすい和楽器による音楽、雅楽、歌舞伎、狂言、文楽の一場面などを含め」というように具体的なジャンルが例示されている。p.64参照。
- 2 配布した資料は以下のものである。「伝えられてきたもの」「柿山伏」「柿山伏について」（光村図書出版株式会社 小学校国語 6年『創造』所載）
- 3 NHKエンタープライズ 2005年
- 4 2015年5月「卯翔会」（於：鍔仙会能楽研究所）での記録映像。
- 5 大蔵流狂言師。五世茂山千作の次男。4歳の時に小舞『柳の下』にて初舞台。その後『千歳』『三番三』『釣狐』を披く。2015年より兄の正邦（現 千五郎）と共に「傳之会」を発足。自らの伎芸の研鑽だけではなく、次世代の育成にも力を注ぐ。（「お豆腐狂言 茂山千五郎家」HPより抜粋。 http://kyotokyogen.com/actor/shigeyama_shigeru/ 2017/1/28閲覧）
- 6 講師には事前に、ワークショップ後の国語科における《柿山伏》の授業予定を伝え、部分的にでも授業内容と関連を持った体験を構成して欲しい旨を依頼した。
- 7 《盆山》の冒頭部分だけの鑑賞でも、鋸で垣根を破る場面の「ズカズカズカ」「メリメリ」などの擬音語の表現や演じ方によって狂言が「つもりの芸」であることが十分伝わっていた。
- 8 本稿では狂言の曲目に関しては《 》付きで示しているが指導案中の表記に関しては「柿山伏」と記す。
- 9 同ライブラリーには《柿山伏》自体は所収されていないが、全25曲の中には一場面ずつではあるが《菌》《以呂波》など小学生でも楽しく鑑賞でき、またクラスの狂言活動の教材となり得る曲目が多く学校現場では大いに参考にすべきである。

試験でヤマが当たるのは運が良いからなのか？

Does it depend on luck whether a test includes the preliminary learned contents?

竹 綱 誠一郎*
TAKETSUNA Seiichiro
鎌 原 雅 彦**
KAMBARA Masahiko

問題と目的

中間試験や期末試験といった定期試験では、試験問題はテキストの決められた範囲内から出題されるため、生徒は勉強しようと思えば徹底的に準備することができる。試験範囲内のテキストの内容を完全に理解し記憶できていれば自信を持って試験に臨めるものの、一般的にはなかなかそうはならない。十分な準備をしたつもりでも理解が不足していることや、記憶したつもりでも時間経過に伴い忘却してしまうこともある。また、生徒の中には、試験範囲内すべての準備をすることをあきらめ、試験で出題されそうだと考えた部分だけを学習するという者もいる。そして、生徒の多くは完璧な準備ができていない状態で、試験開始の合図を聞くことになる。試験対策で勉強したことやヤマをかけていた箇所が、たまたま試験で多く出題されるということがある。このようなことは、運の良さだけで決まることなのだろうか。

竹綱・土井・平井（2017）の実験的研究は原因帰属理論の文脈で行われたものであり、主に課題遂行後の運帰属と努力帰属の相関関係を論じていた。その一方、この研究は「試験でヤマが当たるのは運が良いからなのか」という問いへの示唆も提供している。彼らは数推測課題を考案し、実験を行った。数推測課題とは、1～10までのトランプ10枚を1組として使用し、実験者によって繰り返し提示されるカードの数を推測するというものである。この課題において回答が正答である時、その数を推測したとはいえ、これは単にヤマが当たっただけであり、運が良かっただけのことである。

この研究では、運帰属と努力帰属の問題を検討するための実験群（論文ではターゲット群と呼ばれているので、以下、ターゲット群）が設定された。ターゲット群の実験手続は以下のとおりである。1枚目のカードの裏面（カードの模様面）が提示され、参加者は表面の数を推測し、その数を口頭で答える。その後、数秒間だけ、実験者はそのカードの表面（数字）を参加者に提示する。数秒後、カードは視界から消え、次の試行が始まる。この手順が繰り返され、10枚目のカードの数を答え、表面の数が提示された後、実験者から参加者へ正答数（10問中何問に正答したか）がフィードバックされ、その時点で1つのセッションが終了する。ターゲット群の参加者が各試行で正答するかどうかは、数秒間提示された数の記憶量と、確率論で規定される正答率（終わった試行の数を完璧に記憶しているなら、残り枚数 n 枚の場合の正答率は $1/n$ ）の2要素によって決定される。もし、参加者が回答後に数秒間提示されるカードの数をまったく覚えなかったら、 $1/10$ の正答率 \times 10試行 = 1 となり、確率論的には10試行中1回しか正答しないことになる。しかし、回答

* 学習院大学文学部心理学科 ** 聖学院大学人間福祉学部児童学科

後に提示されたカードの数を、眼前からカードが消えた後も記憶していれば、前者よりも好成績を得る可能性が高くなる。もし、数秒間提示された数すべてを完全に正確に記憶し、それ以外の残りの数から回答を推測するなら、10試行の確率論上の正答数は $1/10 + 1/9 + \dots + 1/2 + 1/1 = 2.93$ になると予測される。すべての参加者は、10試行を1セッションとして、計6セッション60試行、この課題を遂行した。

実験の結果、ターゲット群の参加者の1セッション当たりの平均正答数は2.57だった。この値は提示された数すべてを正確に記憶していた場合の予測値の88%に相当し、かなりの好成績であったと判断される。おそらく、ターゲット群の参加者は提示された数をごんぱって記憶・保持し、それら以外の数から答えを推測した結果だと考えられる。

しかしながら、ターゲット群24名の得点にはかなりの個人差があり、最高得点者は6セッション合計60点満点で22点、最低得点者は10点だった。10点だった参加者は、22点の参加者に対して、「この人は運がいい」と思うかもしれない。しかし、この実験手続と実験結果を読んだ我々はそうは思わない。22点だった人の推測が多く当たったのは、運の良さと努力したことによる記憶量の多さとの2要因の結果である、と思うだろう。

竹綱・土井・平井（2017）の研究結果は興味深いものの、実験手続には改善すべき問題点もあった。1つ目は、参加者の努力量を直接に測定していないという問題である。高い平均正答数＝参加者の努力量という解釈はおそらく誤りではないものの、正答が確率という偶然性に従って変動するために、努力量を必ずしも正確に測定していることにはならない。2つ目は、実験課題の問題である。刺激を数秒間提示し記憶させるという実験室実験には、結果に影響する余計な変数を統制するメリットはある。しかしながら、学校場面での教科学習における問題を論じるには、数字推測課題による知見だけでは十分とは言えないだろう。

竹綱・土井・鎌原（2017）は、これらの問題点を改善した実験的研究を行った。彼らは大学生を対象に、記憶課題（国名－地名の対連合学習）を課した。50ペアの国名－地名リストは国名の50音順（アイルランド－キルベガン、アメリカ－ランズデール、・・・）で並べられていた。リストの50ペアは、参加者全員が既知であろう50の国名と未知であろう地名をペアにすることによって構成されていた。

実験は集団実験で行われた。第1セッションでは、国名－地名50ペアの対連合学習リストを配布した。そして、1週間後にリストから10ペアを出題するテストを行うことを伝えた。1週間後、第2セッションが実施された。テストに入る前に、記憶を整理するためのメモ用紙（50の地名が印刷され、国名欄は空欄）を配布し、空欄に国名を記入するように教示した。このメモ用紙へ記入によって、参加者の事前の努力量（勉強量）を正確に測定できることになる。テストの際に自分のメモ用紙を見ながら解答しても構わないと告げてからテスト用紙を配布し、試験を実施した。テスト終了後、解答用紙とメモ用紙を回収し、第2セッションが終了した。その50分後、第3セッションが始まった。最初に、得点を記入した採点済み解答用紙と質問紙をホッチキスで綴じたものを各参加者に返却した。そして、テストの平均点と得点分布を提示してから質問紙（成功－失敗の評定と原因帰属の評定）に回答させ、第3セッションが終了した。

メモ得点（事前の努力量）とテスト得点の相関係数は、成功群では $r=0.96$ ($p<0.01, n=11$)、失敗群では $r=0.80$ ($p<0.01, n=36$) だった。成功・失敗のテスト結果の判断にかかわらず、事前の努力をした者ほど試験で高得点を取っていた。このことから、試験の成績は運要因と事前の努力量の2要因によって規定されることが確認された。

この研究では、事前の努力量を正確に測定できたことにより、いくつかのことがわかっ

た。1つは、自らの試行の成功あるいは失敗の判断が、自分のテスト得点と全体の平均点だけで判断されるのではなく、事前の努力量もその判断に影響していたことである。テスト得点が平均点を下回っても、努力量の少なさから見れば成功であると判断する者や、平均点よりも高くても努力量が報いられたと考える程ではない場合は失敗と判断する者もいた。竹綱・土井・鎌原(2017)は、後者のケースを「理不尽な失敗 (if : irrational failure)」と命名した。ifを経験した参加者が、相当の努力をして平均点以上の成績を得ながらも、結果を失敗と判断し、その原因を努力不足（実際は、事前の努力をかなりしていたにもかかわらず）と運の悪さに帰属していることに注目した。この帰属の仕方は、心理的にネガティブな影響を及ぼす可能性がある。そして、より重要な場面においてifを経験した者への心理学的サポートの手がかりを得るための研究をする必要性が論じられた。

実験参加者である大学生が国名-地名の対連合学習リストを持ち帰り、自宅でそれを学習するという課題に、どの程度の意味と動機づけを持っていたかは疑問である。例えば、生徒の教科学習への動機づけについて検討したOmura, Kambara & Taketsuna (1990) は、実際の高校生の数学の定期試験において縦断的に調査し、実践的な知見を得ている。中間試験で数学の試験で失敗した生徒がその原因を努力不足にあると認知し、その認知が基礎的な学習行動を取らせることにつながり、その結果、期末試験の成績が改善することをパス解析によってダイナミックに明らかにしている。そこで、本研究はOmura et al. (1990)の方法に倣い、大学生にとって意味のある状況で重要な課題を用いて、竹綱・土井・鎌原(2017)の研究を追試することにした。

方法

(参加者) 心理学を専攻する大学生41名

(課題) 心理学の専門用語の英語-日本語250ペア（例えば、attachment-愛着、apparent movement-仮現運動など）の対連合学習。

(手続き) 第1学期の授業時に、心理学の専門用語の英語-日本語250ペアのリストを配布し、「第2学期の初回の授業日に、今日配布したリストの中から50題を出題する試験を行います。試験は英語の専門用語を出題し、日本語を解答する形式で実施します。このテストの成績はこの科目の成績に反映します」と教示した。

そして、予告どおり第2学期初回の授業時に試験を実施した。50題からなる問題解答用紙を配布し、全員の解答が済んだことを確認し、用紙を回収した。試験としては、これで終了である。その後、250ペア全問（英語の専門用語-空欄）が印刷された用紙を配布し、空欄に対応する日本語を記入することを求めた（これは参加者に予告していない課題で、事前の努力量を測定するための手続だった。詳しくは、後述する）。約10分間後に、その用紙も回収した。1週間後に、得点を赤ペンで記入した採点済みの問題解答用紙を各参加者に返却した。平均点を示した後、質問紙を配布した。そして、回答後、質問紙のみを回収した。

(質問紙) テスト結果についての成功-失敗判断については、1. 成功だった、2. どちらかと言えば成功だった、3. どちらかと言えば失敗だった、4. 失敗だったの中から、自分の気持ちに近いもの1つに○をつけさせた。そして、成功-失敗判断で1あるいは2に○をした者は、(1)「記憶するのは得意だから」、(2)「運が良かったから」、(3)「出題された問題が簡単だったから」、(4)「がんばって記憶してきたから」の4つの原因帰属項目に、4. あてはまる、3. ややあてはまる、2. あまりあてはまらない、1. あてはまらない、の4段階で評定させた。

成功－失敗判断で3あるいは4に○をした者は、(1)「記憶するのは不得意だから」、(2)「運が悪かったから」、(3)「出題された問題が難しかったから」、(4)「がんばって記憶してこなかったから」の4項目について、4. あてはまる、3. ややあてはまる、2. あまりあてはまらない、1. あてはまらない、の4段階で評定させた。

(メモ得点：事前の努力量の測定) 事前に250ペア全問をどの程度学習しているかを正確に調べようとする、参加者の中には数十分間の時間が必要な者がいたかもしれない。したがって、これは授業時には実施できない手続である。そこで、10分程度の時間設定にした。参加者がメモ用紙に記入した最後の項目番号を100%とし、その内の何問に解答を記入しているかの達成率で、250ペアの学習量を推測することにした。例えば、40番まで解答し、30個の空欄を埋めている場合は、75%の達成率となる。

(テスト得点) 50問を1問2点、100点満点で採点した。

結果

成功－失敗評定で2以下の者は成功群(16名)、3以上の者は失敗群(25名)とした。ちなみに、参加者41名のテスト得点の平均点は60.2点だった。

成功群のメモ得点と試験得点の散布図は表1のとおりである。失敗群のメモ得点と試験得点の散布図は表2のとおりである。成功群においても失敗群においても、散布図から事前の努力量を示すメモ得点が高い者ほどテスト得点も高いことが読み取れる。2つの変数の相関係数は成功群では0.67 ($p < .01, n = 16$)、失敗群で.92 ($p < .01, n = 25$)であり、両群共に事前の努力量とテスト得点に有意な正の相関がみられた。

表1 成功群(16名)のメモ得点とテスト得点の散布図

(メモ得点)	(テスト得点)									
	0 ~ 9	10 ~ 19	20 ~ 29	30 ~ 39	40 ~ 49	50 ~ 59	60 ~ 69	70 ~ 79	80 ~ 89	90 ~ 100
50 ~ 69						1				
60 ~ 69									1	
70 ~ 79						1	1			
80 ~ 89								1		
90 ~						1		1	9	

表2 失敗群(25名)のメモ得点とテスト得点の散布図

(メモ得点)	(テスト得点)									
	0 ~ 9	10 ~ 19	20 ~ 29	30 ~ 39	40 ~ 49	50 ~ 59	60 ~ 69	70 ~ 79	80 ~ 89	90 ~ 100
10 ~ 19	1	2								
20 ~ 29	1	2								
30 ~ 39										
40 ~ 49		1	1	2						
50 ~ 69			1		1	1	1			
60 ~ 69				1	1					
70 ~ 79							2			
80 ~ 89						1	3			
90 ~								2	1	

表3は、成功群と失敗群の各変数の平均と標準偏差をまとめたものである。成功群も失敗群も、努力帰属得点が高く、運帰属得点が低かった。群ごとに、2変数の平均値の差について対応のあるt検定を行ったところ、成功群においても ($t=13.2, df=15, p<.01$)、失敗群 ($t=12.2, df=24, p<.01$) においても有意差がみられた。

成功群の各変数間の相関係数を表4に、失敗群の各変数間の相関係数を表5に示す。表4からわかるとおり、成功群では、テスト得点と運帰属との相関-.51 ($p<.05$) のみに有意な負の相関がみられた。これは、テスト得点の低い者ほど成功の原因を運の良さに帰属していた（言いかえれば、テスト得点の高い者ほど運の良さに帰属していなかった）ことを示している。表5から、失敗群においては、メモ得点と運要因（運が悪かった）との相関-.41 ($p<.05$)、メモ得点と努力要因（努力しなかった）との相関-.47 ($p<.05$)、さらにテスト得点と努力因（努力しなかった）との相関-.43 ($p<.05$) に有意な負の相関がみられた。メモ得点（事前の努力量）が低い者ほど、失敗の原因を運の悪さと努力不足に、テスト得点の低い者ほど失敗を努力不足に帰属していることがわかった。帰属因同士の相関関係については、本研究では有意な関係はまったくみられなかった。

表3 成功群と失敗群の各変数の平均 (SD)

変数名	成功群	失敗群
	平均 (SD)	平均 (SD)
メモ得点	88.3 (13.1)	56.3 (26.0)
テスト得点	87.0 (12.4)	43.1 (26.3)
能力	2.94 (0.44)	2.56 (0.87)
運	2.31 (0.79)	1.92 (0.95)
課題の困難さ	2.44 (0.73)	2.00 (0.82)
努力	3.31 (0.60)	3.36 (0.39)

表4 成功群の全変数間の相関係数

	テスト得点	能力	運	課題の困難さ	努力
メモ得点	.67**	-.06	-.40	.13	.18
テスト得点		-.16	-.51*	.16	.33
能力			-.13	-.12	-.42
運				-.02	-.08
課題の困難さ					-.18

* $p<.05$ ** $p<.01$

表5 失敗群の全変数間の相関係数

	テスト得点	能力	運	課題の困難さ	努力
メモ得点	.92**	-.03	-.41*	-.18	-.47*
テスト得点		-.02	-.34	-.15	-.43*
能力			.21	.24	.00
運				.16	-.12
課題の困難さ					-.36

*p<.05 **p<.01

考察

250ペアから50題だけが出題されるので、事前に勉強してきたペアが試験で出題されるかどうかは確率上の問題であり、それは運次第ということになる。しかし、事前の努力量（メモ得点）とテスト結果の強い相関関係から、事前の努力量が多い参加者ほど試験で出題される問題をカバーしていることになり、結果として、良い成績をとることになる。

竹綱・土井・平井（2017）は、論文の冒頭で、次のような新聞記事を紹介し、この記事に啓発された形で彼らの研究の問題設定を論じている。「今から16万年前、マゼラン星雲に1つの超新星が現れ、無数の素粒子ニュートリノを振りまいた。ニュートリノはほぼ光速のスピードで宇宙に広がる。そして、1987年、そのうちの11個を岐阜・神岡にある『カミオカンデ』が捕まえた。この功績で02年にノーベル賞を受けた小柴昌俊氏（82）は、『君は運がいいね』と言われるたびに反論した。『運は誰にでも平等。それをつかまえられるかどうかは、ちゃんと準備をしていたかどうかの差だ。』（以下略）」

インターネットで、メジャーリーガー・イチローの言葉を掲載した、イチローファンのブログが公開されている。そこには、次のようなイチローの言葉が紹介されている。「結果はコントロールできないが、準備はできる。できる準備をすべて終われば、準備にふさわしい結果がやってくる。」

確率論に従って生じる測定値のバラツキをコントロールすることはできない。そういう意味で、運は誰にでも平等である。しかし、事前の努力はコントロールできるものであり、それをきちんとしておくことで良い結果を得る可能性が大きくなる、と小柴氏の反論、イチローの言葉は指摘している。本研究の結果および竹綱・土井・鎌原（2017）の結果は、同様のことをデータに基づいて示したことになる。中学3年間あるいは高校3年間の定期試験で、生徒は全科目で数十回もの試験を受けることになる。3年間で1、2回の試験しか行われないならば、if（理不尽な失敗）を経験したままりベンジできないということがあるかもしれないけれども、3年間通じての数十回の試験結果を総体的に見れば、事前の努力を続けることは間違いなく報いられるはずである。

本研究では、先行研究とは異なり、原因帰属間の相関関係は確認されなかった。ただ、表3から、成功群にせよ失敗群にせよ、努力帰属の評定値が高く、運帰属の評定値が低いことが読み取れる。先行研究の国名-地名テストでは、能力帰属、運帰属、課題の困難さ帰属、努力帰属の順で、成功群では2.45、3.18、1.45、1.82、失敗群では2.69、1.78、2.78、3.89だったけれども、本研究のような授業科目の成績につながる学業達成場面では、努力帰属への評定値が高くなるということなのだろう。

本研究では、実験のために多くの時間を割くことができないため、事前の努力を測定す

る手続として簡便な方法を採用した。しかしながら、250ペアの1問目から10問目までだけに解答し、それ以降が空欄のままであった場合、メモ得点は100%と算出されることになる。これは極端な例かもしれないが、この簡便な方法の欠点を示すものである。実際、参加者の中に、メモ得点が100%でありながらテスト得点が84点という者がいた。メモ得点が100%であれば、すべての問題に正確に対応できるはずである。このことから、簡便な方法が正確な方法ではなかったことがわかる。事前の努力量が研究上極めて重要な変数だけに、今後の研究では改善する必要がある。

【引用文献】

- 朝日新聞 (2009) ニッポン人脈記・素粒子の狩人③、4月8日夕刊、1
イチロー引退狂騒曲：いちぶろ！ <http://ichiro-news.blog.so-net.ne.jp/2016-02-06-2>
Omura, A., Kambara, M., & Taketsuna, S. (1990) A causal attribution model of academic achievement in senior high school. *Japanese Psychological Research*, 32, 137-147.
竹綱誠一郎・土井孝典・鎌原雅彦(2017) 事前の努力量とテスト後の原因帰属との関係 — 努力帰属と運帰属に焦点を当てて— 人文、15号、69-80.
竹綱誠一郎・土井孝典・平井花 (2017) 努力帰属と運帰属に関する実験的研究 学習院大学文学部研究年報、第63輯、89-101.

【付記】

本論文は、平成24年度から平成26年度までの3年間、学習院大学文学部人文科学研究所共同研究プロジェクト「運帰属に関する教育心理学研究」(研究代表者 竹綱誠一郎)として実施された実験の一つをまとめたものである。

本論文のデータの一部は、2014年9月に神戸国際会議場で開催された日本教育心理学会第56回総会において竹綱誠一郎・鎌原雅彦・山本政人・小菅清香・鈴木遼子の5名で連名発表を行ったものである。竹綱と鎌原はこの発表データに未発表の分析結果を追加し、あらためて議論して、本論文としてまとめた。

明治期における議会政治論

— 「討議」「競争」「対決」 —

Thoughts on Parliament in the Meiji Era
: Discussion, Competition, and Confrontation

田頭 慎一郎*

DENDO Shinichiro

1. 「議会」概念の導入

日本において欧米の議会政治を紹介した早いものは、1789年（寛政元年）に福知山藩主・朽木昌綱がオランダの書物から翻訳した地理書『泰西輿地図説』、1827年（文政8年）に吉雄忠次郎訳『諳厄利亜人性情志』、さらにドイツ人 J. Hubnerの『一般地理書』の蘭語訳を青地林宗が翻訳した『輿地誌略』（1827年〔文政10年〕）の「暗厄利亜の部」がある⁽¹⁾。

『泰西輿地図説』では、「〔ウエストミンステル〕ノ殿閣ハ、古ハコレモ王ノ居処ナリシガ、今ハ会儀堂トナリテ、國中ノ諸役人集リテ政事ヲ儀スルノ役所トナセリ」とあり、議会を「会儀堂」または「役所」と呼び、その構成員を「國中ノ諸役人」と述べている。また『諳厄利亜人性情志』では、議会を「大会」と訳し、その注として「大事ある時國中の人集りて評決する会を云」とされている。次に『輿地誌略』では、「政府を把爾列孟多（パルレメント）と謂、政臣会集の庁なり上下二庁に分つ云々 此輩を昆蒙斯（コモンズ）と称す云々」と説明されている。青地の叙述では、議会を「政臣」の集まる「庁」とされるのみであるが、朽木と吉雄は、議会を「役人」が集まり「儀〔議〕」する、または「評決」する場として理解されている。しかしながら、その議会がどのような選出過程に置かれているか、また政府との関係、「評決」の基準についての記述はなく、まずは議論する場というのが、翻訳文献として紹介された議会の姿であった。

徳川時代末期の思想家たちに多大な影響をあたえた『海国図志』中の米国に関する箇所を訳出した正木篤『美理哥国総記和解』（1854年〔嘉永7年〕）になると、より詳しい説明となっている。

各省に一の公堂^{ヤクシヨ}を設けをき、首領、副領、をよび士人〔士人カ〕事を議する所となす、事、大小によらず必らず各官の合議^{ヒヨウギノシアフ}を須て、然る後に准し行なふ、若し咸^{ミナ}シヨウチ^{シヨウチ}せざれば、また十人の中、六人の合意^{ココロノアフ}あるを須て然る後に許し行なふ。本省の官は本省の民の選み挙る所に由り、都城の内は一の統領ありて主となり、一の副領ありて佐となる、その正副統領もまた各人の撰挙に由り毎省二人を撰み、都城に至り合て議事閣官舎名のやくとなす、又幾人を撰み合て選議処官舎名のやくとなす⁽²⁾

この部分は、米国の州議会と連邦議会についての説明であるが、議会に関して、評議する場（「合議」）、多数決（「六人の合意」）、代表（「各人の撰挙」）の諸機能が語られている。

こうした欧米の議会の説明を在来の「学校」として論じたものに、橋本左内『西洋事情

* 学習院大学教職課程非常勤講師

書』(1855～1856年〔安政2～3年頃〕)がある。

政体の趣意は一に天帝之意を奉行すると申ことにて、上下共衆情に戻、公議に背候義は不為事、第一の律令に有之候よし。依之役人の選挙杯、先第一に国内之衆論に基き、賢明才学之者を挙用致し候由。国王一族は貴族と唱、推尊致置候へ共、此も不賢なる人は政事等には必不預しめ候由。

殊に国家之大事、法令を改、兵革を動、工作を起し候様の義は、学校へ下し、熟議之上にて覺論相定、政府へ申達、政府にても夫々の官、反覆訂論して、衆議一同之上にて行候よし。因て国王とて、一人にて吾意に任せ、恣に大事を作すこと不能由。学校之政殊更行届、政官之者も多此より選挙に相成候故、実用の学を至し、天文・地理・測量・算術・究理・分析・医科・交易の学等、諸州県に有之、其外邦制・軍争・礼儀之学校も有之、右之内より又数科之学科を分け、幼年より就て習はしめ、其材能成就を待て採用致由⁽³⁾。

左内は、主に「衆論」に基づいた人材登用について論じているが、議論(「熟議」)によって「公議」を確立する機能を「学校」に求めていた。左内同様に「学校」での議論の重視(「学校問答書」、1852年〔嘉永5年〕)をさらに推し進め、議会制度へとつなげていったのが横井小楠(「立花壱岐宛書翰」、1855年〔安政2年〕)である。

今日之大急務之御処置、天下人才之悉名顕候者総て江戸に被召寄、天下之政事・当今之急務、御誠心を御打明し、老公を初諸閣老・三奉行に至り候迄、貴を忘れて御講習被成候へば、天下の人言を求め天下之人心を通じ天下之利病得失を得候事は、此一挙に有之候。勿論其人々相互之講習討論は尤も盛に行れ、面々所見殊候共、遂には一本之大道に帰し可申候。是則舜之開四門達四聰之道にして、天下之人才と天下之政事を共に致し、公平正大、此道を天下に明にするは此外に道は無之候⁽⁴⁾。

全国の人材を江戸に集めて「講習討論」を行えば、「一本之大道」を得ることができる。これが「公平正大」である、と。小楠は、制度的な議会の構想はもたなかったようだが、議論を通して「公平正大」また「公明正大」な「公議」を抽出するという思想そのものは、土佐派を中心とする幕末議会論に影響をあたえたのは、よく知られている。

こうした議論重視の議会観とは異なり、制度的な感心を示したのは、「我が国に於いて立憲政体を説いた最初の著書⁽⁵⁾」とされる加藤弘之の「鄰艸⁽⁶⁾」(1861年〔文久元年〕)である。「鄰艸」で述べられていることは、「暴君」や「暗君」の下の「姦臣」たちの「己の利欲」、つまり恣意を防ぐ「政体」が「公明正大」というものである。具体的には、「確乎たる大律を設け又公会と云へる者を置て王権を殺ぐ者」であるが、その「公会」の構成員は「万民に代りて国政を謀議する者」である。しかし、横井らとは異なり、加藤は「公会」の構成員による議論にはほとんど注意を払っていない。彼は、「公会」の「議決」が「専ら公明正大を貴ふか故に必多人数の善しとせる説を取りて之に決定する」と述べている。つまり、議会政治は、「王」による恣意的な権力行使の抑制機能についての期待と「多人数」が決定するため「公明正大」である、とされている。

このように維新前の時点で、日本における議会政治観は、議論を通して「公平正大」な「一本之大道」に至るといふ議論を重視する立場と、権力の抑制および議会の多数を制したものが「公明正大」である、という理解がなされていた。明治期における議会政治論も、

この理解を出発点として展開されており、本稿では「討議」型、「競争」型と表わし、あまり論じられることのない加藤弘之の議会論を「競争」型として中心に論じる。また、まとめにかえて議会開設後の現実から「討議」型が衰退し、代わって現われた「対決」型の議会政治論にもふれたい。

2. 「討議」と「政党内閣」の間

異なる考え方の相互の討論を通して「一本之大道」、すなわち「真理」に到達するという考え方を政治の場面において、強調した論者に、中江兆民と陸羯南がいたことはよく知られている⁽⁷⁾。

中江兆民は、J. S. Millを引いて「真理ヲ求ムル者ハ猶ホ燧ヲ鑽リ火ヲ得ルガ如シ兩論相抵シテ然後真理其間ニ発ス」と異なる意見を闘わせることで「真理」が発見できるとし、「所謂会議ハ亦唯夫ノ真理ヲ求メント欲スル者」というように討議を公的に保証するものとして議会制度を位置づけていた⁽⁸⁾。また、「政党ノ論」(1882年〔明治15年〕7月11日)でも同様に、「我レノ真理トスル所他人或ハ之ヲ非トシ他人ノ真理トスル所我レ或ハ之ヲ非トス。是ニ於テ乎相互ニ之ヲ言論ニ騰ゲ之ヲ実事ニ試テ然後真理ノ存スル所得テ知ル可キナリ」と多様な意見を前提として、討論を通して「真理」を発見する営みとして考えられている⁽⁹⁾。

一方、陸羯南は、「武断党派」(1891年〔明治24年〕1月21日)という論説で、「数百人の議員其の各々信ずる所を以て相ひ結合し、又た各々其の信ずる所を以て相ひ分離す。独立自由の思想を以て国民全体の利害を講究し、一離一合の間に所謂輿論の真相は発顕す、之を議院政治の妙味の在る所と為るのみ」と議員一人ひとりが独立した考えを持ち、そこでの討論によって「輿論の真相」が「発顕」されると考えた⁽¹⁰⁾。

両者は、討論を通じて「真理」を発見し、それを実現する営みとして相似た議論を展開している。しかし、この二人の議論は前提が異なっている。

兆民において特徴的なのは、議会での討論の主体が議員個人ではなく政党にあるという点である。まず「真理」を発見する場合は、政党の結成や党の方針を決定するまでの期間と、「真理」を確定した政党が他の「真理」を掲げる政党との間で言論や選挙で争う時であり、議会における政党⁽¹¹⁾間での討論が議員個人の意見を変容させるのではない。政党内で討議され決定された「真理」を掲げて選出された議員⁽¹²⁾は、党の方針に従って行動し発言する者であって、個人の自由な行為は制限される。これは、議員の「有限責任の論」にあらわれており⁽¹³⁾、また「唯党議の精神もて己れの精神と為し、党策の方針もて己れの方針⁽¹⁴⁾」とする党議拘束の考え方にかかわる。このように議会の政党员が、統一した方針において行動することを前提として、兆民は政党内閣の確立を訴えつづけた⁽¹⁵⁾。また「政治的細大の旨義既に明にして、これに加ふるに意気の投合を以てし道德の信用を以てするにおいては、他日我日本国において歴然たる一大日本党なる者を擁立するに至るもいまだ知るべからず」と「真理」が一つならば、政党は複数である必要はなく、一党支配も視野に入れた発言もしている⁽¹⁶⁾。

以上のような考えの下、彼は、党員が勝手な振る舞いをして党の体を成していない状態を「無血虫」と呼び⁽¹⁷⁾、議会に失望して議員辞職したのも、党議拘束に従わない議員の政党という「無血虫の陳列場⁽¹⁸⁾」に対する異議申立てであったと考えられる。

兆民のこうした個人間の討議という議会以前と議会における政党間の討議の重みの相違に対して、羯南は、議会における討議による議員個人の意見を変容させることに「議会政治の妙味」をみている。そのため、「去る者は追はず、来る者は拒まず、我に同する者は

相合し、我に異なる者は相離る、唯だ其の人の自由に任して敢て拘束せず」というように、議員が議論を通して意見を変えることによる政党間の自由な移動を認める。そのため、現実の政党が「党派の門は堅きこと軍門の如く、党派の令は厳なること軍令の如し。立憲政体の下、自由主義の名義を以て敢て軍制を政事運動に採用せんとす」ることを批判している⁽¹⁹⁾。羯南において重要なのは、議会に選出された議員が自由な討論によって意見を変容させることで離合集散し、議会内の政党の分布が「輿論の真相」をあらわすことである。そのため、統一した意志を有した政党が議会内で多数を有するか否かは、その時々の「輿論」の動向に従うため、政党内閣は時勢に応じて成立する。

両者の間には、議会外での討議による「真理」発見の契機と議会内でのそれという差があったものの、議論を重視し、そこに「真理」が発見されるはずだという考えは共通している。また、両者ともに意見の多様性、また政党は一部の代表であって全体の代表ではないことは認めていたものの、現実の私的利害関心の代表という理解はほとんどみられない。しかし、現実の議会は、討論によって「真理」を発見する場ではなく、私的利害の調整の場であった。政党は、選出母体の利害関心を政策的に実現するために機能した。このような現実の議会に対応して現われたのが、「真理」はすでにあり議会はそれを実現する場であるとする志向であり、また議会を私的利害の代表が多数をめぐって争う場であると同時に多数の専制から私的利害を守る場としての志向であった。前者を「対決」型、後者を「競争」型と定義し、まず後者の考えを整理したあと、前者の特徴を論じる。

3. 「競争」の議会観

「競争」的議会観とは、多党制を前提に各政治主体が議会の多数の獲得を目指す場としての議会観であり、「競争」を行うことにより各政治主体の権力の抑制をも視野に入れたものである。

「競争」といえば、この言葉自体をつくったとされる福澤諭吉がふさわしいとも考えられるであろう。たしかに福澤は、『民情一新』、『国会論』で政権交代可能な二大政党制による議院内閣制確立を訴えたように、「守旧」と「改進黨」の二党派の政権獲得をめぐる「競争」的議会観を提示した。しかし、福澤の二大政党制論は、政権の安定と国民の「不平」をコントロールするために数年ごとの政権交代が必要であるという「国安」の観点から主張されたものである⁽²⁰⁾。「文明」に達するための知識や経済活動の「競争」について福澤が「競争」を重視したことは論をまたないが、議会に関しては「競争」の側面よりも「官民調和」を重視した議論を展開しており、諸権力間の「競争」を特に重視したものではない。福澤の議会論は、「国安」の議会政治論として別個の研究を行ないたい。

本稿では、当初において多数決が「公明正大」と定義した加藤弘之を中心に分析する。加藤といえば、民撰議院論争や天賦人權論争に見られるように、議会に否定的な態度を示し、藩閥政府の擁護者と考えられがちである。しかし、「転向」後の著作である『人權新説』でも、今後の政治は「上等平民」と呼ばれる中間層を中心に行われるべきことを主張しており、藩閥官僚の統治ではなく、議会開設後をみこした議論を行なっている。また帝国憲法制定後の加藤の議会論についてはほとんど研究が行われていない。本稿では、加藤の議会論を「競争」の議会観として、その特徴を明らかにしたい⁽²¹⁾。

議会で多数が議決したものが「公明正大」と「鄰艸」で論じた加藤は、『真政大意』(1870年〔明治3年])でも「代議士」を選出し「公議輿論」を採用する政体が「公明正大」であると述べ⁽²²⁾、『国体新論』(1874年〔明治7年])では君主への無条件の「恭順」を求めず、君臣間の「権利義務」が確定している政治体制が「公明正大ノ国体」と論じた⁽²³⁾。

しかし、「転向」の書とされる『人権新説』（1882年〔明治15年〕）になると「公明正大」という言葉はなくなり、「優勝劣敗」という「競争」が「天理」であると述べるにいたる⁽²⁴⁾。こうした変化は、もちろん「天賦人権」を前提とする初期の思想と社会ダーウィニズムによって基礎づけられた『人権新説』以降の思想変化があらわれているが、それだけではない。

加藤の政治論の特徴は、一貫して権力の抑制にあった。初期における抑制の対象は君主やその下の官僚たちであり、これらの恣意的な権力行使を抑制するためには法制度と民衆の政治参加が必要という考えであった。さらに『国体新論』では、「国家ハ人間界ニ存スル者ナレハ、苟クモ人間界ノ道理ニ合ハヌコトハ断然取ラサルヲ可トスベシ⁽²⁵⁾」と述べられている。すなわち、人と人の中で運営される政治（「人事」）に「人知ヲ以テ思議ス可ラサル」原理（「天神」）に基づいた議論を持ち込むべきではないと主張しているのである。これは彼の目的が、天皇の神権性を背景に官僚たちが権力を行使することを抑制することにあつたからである。それに対して、『人権新説』では、当時の民権派の思想的な根拠の一つとなっていた「天賦人権」論を批判するにいたつた。1881年（明治14年）10月12日に国会開設の詔が出されたことで、議会政治が行われることが既定路線となったことを受け、加藤には次なる権力主体が君主や官僚ではなく民権派に移つたとみえた。そのような観点から民権派に対して、『国体新論』と同様に「人事」たる政治の中に「天賦人権」のような「実理」ではないものを持ち込むべきではない、と主張し、彼らに富と知識を蓄えて「着実敦厚」な「社会ノ優者」となることを望んだ⁽²⁶⁾。

議会政治を多数決主義と理解する加藤は、その多数党の権力を抑制するものとして「競争」を主張した。加藤は、『人権新説』において理念としての人権を否定したため、権利はあくまで実力で獲得しなければならない。多数党の「圧制」を防ぐには、「権利ノ競争」でしか実現できないというのが加藤の考えである。

『人権新説』以後の加藤の理論は、「優勝劣敗」の社会ダーウィニズムであり、この「優」を現在の統治者と考え、その支配権を擁護するものと考えられる傾向があつた。しかし、加藤の歴史観は、一種の「階級競争⁽²⁷⁾」史観であり、「治者」と「被治者」、「上等族」と「下等族」、「自由民」と「不自由民」、「男子」と「女子」、また各国家間のようにあらゆる人間関係において、「自由」の獲得のための競争が行われているというものであつた。そこでの「自由」とは現実の束縛から解放させることによって人間の本来のあり方に信頼して社会秩序をつくる理念ではない。加藤によれば、各人の利己的な本性に従つて各人に有利な法や道徳をめぐって競争し、そこで獲得された自己利益の最大化が「自由」である。

吾人ハ自己ノ権勢、自己ノ自由、自己ノ榮譽、自己ノ権利、自己ノ業務、自己ノ財産、自己ノ知識、自己ノ信仰、自己ノ主義等、即チ之ヲ簡説スレハ自己ノ利益ノ為メニノミ四六時中知ラス識ラス互ニ競争ヲナシツツアルナリ⁽²⁸⁾

加藤においては「自由」は「ゼロ・サムゲーム」の様相を呈し、権力がすなわち「自由」を意味するように見える。しかし、加藤の権力論における「自由」は、「認許ヲ得タル所ノ権力ニ外ナラスト知ルヘキナリ⁽²⁹⁾」と相互の関係において成立する権利であつて、一方的な押し付けではない。

甲カ乙ノ自然的ノ権力即チ強者ノ権利ヲ防拒セント欲シテ防拒スルコト能ハサルヨリ已ムヲ得ス、之ヲ認許スルトキハ茲ニ始メテ公然タル法制的ノ権利即チ真誠ノ権

君主と人民、貴族と平民、男子と女子の間の権力が「相平均」ことによって互いに妥協して、法として互いに確認できる規範ができることによって「権利」および「自由」は生じる。

「天賦人權」論時代の加藤において「自由」とは、封建的隷属状態から解放されて自由な経済活動を行なう主体の確立を意味し、その「自由」を保障する法や制度によって国家権力を制限することが、新たな「国体」であると論じていた。しかし、明治8年（1875年）5月1日の「明六社会談筆記」にみられるように、強力な権力をもつ政府による「自由」の付与は、政府の都合によって剥奪が可能であり、何ら裏付けを持つものではなく、民が自分の実力で獲得しなければ、「自由」たりえないと加藤は考えていた⁽³¹⁾。そのため、帝国憲法の制定について、加藤は次のように述べている。

余は従前の実験に由て立憲政体なるものは必ず君民軋轢争闘の結果に外ならざるものなりと思惟せしに豈図らんや日本立憲政体の起立に遭遇して立憲政体の必ずしも君民軋轢争闘の結果にあらず、又時として其親善和楽の結果たるを發見し殆ど驚愕に堪えざるものあり⁽³²⁾

加藤の従来の考えでは、立憲政体の確立は国民が自ら「奮発」して自由を獲得して、その自由の精神によって政府に働きかけ、専制政治から「自由ノ政」に変えさせることにあった。しかし、現実の日本においては政府が自ら「権勢威力を限制」して国民に参政権を与えるかたちをとった。加藤は、「天賦人權論」に基礎づけられた自由民権運動には反対したものの、彼らが「争闘」によって、「立憲政体」を勝ち取ることを否定していたわけではなかったことがこの叙述によって明らかであろう。これは加藤にとって一面では敗北宣言とも受け取れる。そのため、帝国憲法制定後に公開された『強者の権利の競争』においても「天賦人權」論時代と同様に「唯政府ノ恵与ニヨリテ得有セル権利ノ如キハ全ク有名無実ノ物タルニ過キス⁽³³⁾」という認識を示している。憲法制定と議会開設が政府主導で行われた以上、その中身において「自由ノ政」を獲得しなければならない。すなわち、法を機能させるためには、法による「自由」を享受する者自身の実力によって裏付けられなければならない、と加藤は主張しているのである。それは単に「天賦人權」という「法外」の理論によって基礎づけるのではなく、「法外」の実力によって維持しなければならない。すなわち、両者の関係によって、権力の相互抑制が可能になることを期待したのであった。

では、現実の日本の政治において、議会を構成する政党はどのようにあるべきか。議会開会を翌年に控えた1889年（明治22年）の「日本政党論」では、「我帝室を以て自己の私物となさん」とするような綱領を外し、政治の世界に皇室への忠誠競争が生じる危険性の排除を希望した。次に「国事か宗教の爲めに左右せらるゝの弊害ハ西洋歴史上に明々瞭々たることなり⁽³⁴⁾」と宗教団体による政界進出への危惧をあらわした。さらに政党は、政府党・反政府党との先見的な色分けや、地域代表また身分代表の政党は否定されるべきであり、同時代のフランスの混乱を見ればわかるように君主制か共和制かの「主義」の争いも避けるべきだとする。

加藤は、以上のように皇室をめぐる忠誠の競争、宗教の政治介入、政党や構成員の出自による組織、「主義」による対立を否定した。これらは合意や妥協を不可能にする世界観の対立を排除したものである。

ではあるべき姿の政党とはどのようなものか。「余ハ諸政党カ単ニ政略ノ方向ノみを大眼目として互いに樹立競争せんことを切望せざるを得ざるなり⁽³⁵⁾」というように政策をめぐる競争を行なうのが、政党の姿だと加藤はいう。具体的には、英米等の政党はもはや政府権力と人民権利との競争は必要がなく、例えば自由貿易と保護主義、外交政策の干渉主義と不干渉主義の競争のように政略を争点としている。英国の保守党と改進黨は名称を異にするものの、「主義」の対立ではなく、政略のみで争っており、これを目指すべきである、という。もちろん、加藤は日本の政治状況は英米とはかけ離れたものであり、政府権力と人民権利の伸縮消長の競争は必要である。しかし、これが体制の対立に導くことは避けなければならない。こうした政策中心の政党間競争が行われて初めて「国家の幸福を進め利益を増す⁽³⁶⁾」ことが可能になる、と加藤は主張している。

加藤は、中江兆民が主張するあらゆる価値観をもつ政党間の「討議」は回避し、君主制か共和制か、また宗教的信念など世界観をめぐるものではなく、英米のような政策本位の「競争」を求めた。

加藤の以上のような政策論争を重視する政治状況は、いかなる状況の下に可能であったか。それを述べたのが、1891年（明治24年）3月14日の講演を元に『史学会雑誌』第17号に掲載された「民権進歩ノ状況東西相異レリ」である。

加藤はこの講演において、西洋と東洋とりわけ日本の民権＝参政権獲得の歴史を述べている。西洋の特徴は、海外進出による商業及び工業の発達により「平民」が固定的な土地収入に縛られた貴族の「富」を凌駕して「人民ノ権力ハ益々盛ニナツテ」、参政権を得たことにある。つまり「富」に裏打ちされた権力をもつことで、政治に参加するようになった。そして、こうした政治参加者は、租税の対象となる「富」を守るという私利理由によって政治に臨む。

西洋デハ人民ガ国家ノ公利公益ト云フコトヲ盛ニ称道スルト云フコトハナイ、人民ノ利益ヲ守ル為メニ、自分カ政事ニ口ヲ出サネバナラン、自分ハ金ヲ沢山持ツテ居ルカラ、ソレカ為メニ税ヲ取ラレル、税ヲ取ラレルニハ、政府ノ言フガ儘ニ税ヲ取ラレテハ堪ランカラ、ソレテ政事ニ喙ヲ容レンケレハナラント云フ⁽³⁷⁾

西欧では、国家という「公利公益」をはかる領域より以前に「私利私益」の領域が存在し、国家からの防衛の手段として「民権」が発達した、と加藤は説いた。

一方で日本は、「尊王」論の浸透による武家批判と西洋の「人民ノ公論」をとり入れる「公明正大」な政治を知ることによって民権論が発展した。つまり、武家政治を特徴づける分権的領有を批判して中央集権を目指す志向と外来思想という「理屈」が先行したのである。加藤によれば、西洋は経済的基盤と歴史的沿革の「自然ノ勢」で民権が形成されたために議会が「私利私益」を調整して「公利公益」をはかるのに対し、日本は経済的な主体の必要から生じたのではないために「私利私益」よりも「公利公益」が強調される「書生流」の「議論」にかたよりがちだという。また「支那ノ教ヘカ、私利私益ヲ言ハン主義デアルカラ」、「本統ハ心中ニアツテモ」、「公利公益」を「私利私益」に先行させる「書生流」が横行している。

日本ハ一歩進ンデ、是カラ商業工業ト云フモノカ盛ニナツテ、其モノガ充分ニ選挙権ノ上ニモ権力ヲ得、被選挙権ノ上ニモ権力ヲ得ルト云フコトニナラネバ、本統ニ国家ノ實際ノ幸福ヲ得ルコトハ未タ覚東ナイコトデアロウト思フ、何ウシテモ書

生流ニハ實際ノコトハ迂闊デ、其議論ノ方ガ盛ナル様ニ思ハレルノdeal、ソレデハ代議政体カアリテモ、是ゾト云フ国ノ幸福ヲ求ムルコトハ六ヶ敷イノデアリマス⁽³⁸⁾

日本においても「商業工業」の発達により、国家＝「公利公益」とは異なる社会＝「私利私益」の形成が行われこそ、代議政体において「実際ノ幸福」が実現される。

結論として加藤は、代議政体の機能でもっとも重視されなければならないことを次のように述べる。

第一ハ私利私益ヲ保護シテ仕事ヲスルト云フノガ、代議政体ノ真面目デアロウト思フ⁽³⁹⁾

「代議政体ノ真面目」とは「私利私益」を追求する市民社会を基盤にそれらを調整する制度であり、「公利公益」＝正義を主張したり実現したりするものではない。加藤においては、議会における討議は真理を求める営みではなく、さまざまな意見を調整するものとして理解されたのである。

このように社会における私的利害の代表としての政党が政策論争を行ない、議会で多数を制した政党が政策を実現するのが、「立憲政体」であると加藤は理解する⁽⁴⁰⁾。加藤にとって議会は、単に政府に対抗する機関ではなく、必然的に統治に関わる機関である。そのため加藤は、超然内閣を「其主義の迷謬に属して、全く立憲政治の本意に背戻するもの」と批判し、「内閣は必ず其主義を変じて、或は自ら勢力を占有するに堪ゆべき新政党を造りて、己れが為めに尽さしむる歟、若くは現に多数を占め得べき政党に依頼して、其援助を求むる歟、二者必ず其一を択て、以て勝を制するの策を施さゝるべからず」と「内閣諸公の猛省」を促した⁽⁴¹⁾。加藤は、ここで必ずしも政党内閣の必要を訴えているわけではない。多数政治である立憲政治を運用している例として、政党内閣と同様にビスマルクの政党操縦も挙げており、ここでの提案は後者に比重を置いているようにも思える。しかし、立憲政治は多数決主義であるとの前提から、必然的に生じる政党内閣という選択肢には否定的ではないのである。では、現実の政党内閣に関して加藤はどのような感想を抱いたのか。

加藤は、「政党内閣」と題する随筆で、1898年（明治31年）の大隈重信内閣の成立を一応は「政党政治の端緒を開くに至りしは頗る歡ぶべき」と歓迎した。しかし、かつて「多数」の議決を「公明正大」と呼んだ加藤も、現実に多数党の後援をうけた政党内閣の登場には警戒した。「輿論を待て少数人民を圧制」という藩閥政府以上の専制政治が可能な側面を指摘し、「余は今日の内閣を信ずること甚だ厚ければ此の如きは固より杞憂に過ぎざるを知ると雖世人が漫に政党政治の善美なる一点をのみ視て更に醜惡の他面あるを忘れざらんことを希望する」と述べた⁽⁴²⁾。この随筆に併載された文で輿論の政党内閣歓迎の雰囲気や「附和雷同⁽⁴³⁾」の傾向であると水をさした加藤であったが、彼が大隈内閣に期待したところは別にあった。

加藤は、1898年（明治31年）「八月下旬艸す」とある「政党内閣交迭の良習慣を造るべし⁽⁴⁴⁾」という随筆で、従来「犬猿も畜ならぬ」自由・進歩両党が合同して建てた憲政党内閣が長続きしないと指摘した。両党の合同は「主義」の合同ではなく藩閥政府打倒という「感情」によって合同したために、外部の敵がいなくなれば内部分裂は避けられない、と数カ月後の現実を正確に予測した（大隈は10月31日辞表を提出）。この予想される分裂劇に加藤が期待することは次のものであった。少数党になった党派は「最も公明正大最も

快活磊落に其位を退て他党に譲り速に民間に下りて政府党の敵手」とならなければならない。もしこれが行われれば「今後政党内閣交迭の好模範を示し良習慣」をつくり、後に政党政治が安定するであろう。しかし、逆に「見苦しき争闘」があれば「内閣交迭にも悪習慣を遺すは必然」である。政党内閣の習慣の確立は、この「大政党分裂の挙動如何」にある。加藤が大隈内閣に期待したことは、今後の政党政治を安定させるきっかけをつくることにあった。

以上の言説から加藤は、大隈内閣成立は政党内閣時代の到来と認識していたようである。そのために政党内閣は「至善至美」と賞賛する輿論に対して「政事の本色は压制」であり、大多数の後援のある政党内閣は専制政治も可能であると警戒をゆるめないよう警告したともいえる。しかし、現実には加藤が戒めた「見苦しき争闘」によって内閣は崩壊し、藩閥政府へと回帰した。加藤の失望は大きく、1903年（明治36年）には「今日の日本の様に徳義の廢頹した国では、自治も立憲政治も到底期待し難い⁽⁴⁵⁾」とまで述べて政党政治を悲観した。しかし、加藤は政党政治を見放したわけではなく、重要な役割がある、とした。それは天皇との関わりである。

加藤の立憲君主制理解では、君主国である以上、憲法において君主無答責、法案の議決権、大赦・特赦・減刑のように強大な権力を保持している。運用によっては専制君主と変わらない「無限」の権力を有する。しかし、君主といえども「自然」を自由にコントロールできないのと同様に、「国民の知識才能」の「進歩」により生じる「人世的「自然」力」によって、その権力は制限される。そのため、憲法上いかに君主が強大な権力をもとうとも、それに制限されて「国民の公議輿論」を採用しなければならない。

開明国にあつては政党なるものが甚だ必要となる訳で、政党相互の競争に依て自ら公議輿論が判明になる。それゆへ、憲法上の規定を楯として其許す限りを行はんとする君主も敢て其志を遂げることが出来ず、余儀なく公議輿論を採用せねばならぬやうになる。是れが即ち君権が人世的「自然」力に制せられるといふもので、国家生存のために甚だ幸福なることである⁽⁴⁶⁾。

「開明国」において、政党は重要な役割を果たし、「公議輿論」は政党間の競争により判明する。憲法上において君主は強大な権力をもつものの、「人世的「自然」力」たる現実の政治過程において、その権力は抑制される。君主といえども、強者の権利の競争の場である「自然」からは自由ではないのである。この「自然」界において、政治は法を優越する。「法律ノ範囲内ニ於テ」と権利条項に法律の留保を定める、ある意味で立法至上主義の帝国憲法下において政治の優越を想定する加藤の論理は適合的であった⁽⁴⁷⁾。

強者の競争により政治が行われる際に、権力の源泉たる主権は一つでなければならない。複数の主権、もしくは主権が抽象化されて各人が主権を主張できる状況は熾烈な闘争を生じさせる可能性を生む。そのため、主権は具体的な人格である天皇に統一されなければならない。しかし、加藤の権力観において、その主権は政治過程において決定された事項を「指揮命令」する唯一の権威としての意味に限定される。加藤によれば、

君主は全く国家を表現するもの（代表にあらず）であるから、君主には私人たる資格は殆どなく、公人たる資格のみ存するのが国法の当然であれば、君主が統治権利の主体となつて図る所の利益は、決して君主の私利益にはあらずして、必ず国家の公益であるべき筈である。是れは独り君主が一般の私人と全く異なる所以である。

私人は仮令公人となつても猶私人たる資格も並存すれども、君主が其位に登りたる以上は決して私人たる資格のなきは国法上の当然である⁽⁴⁸⁾。

国法上の君主は、「公人」としての資格のみがあつて「私人」として利益をはかることがあつてはならない。しかし、これは国法上の理解であつて、現実の問題として、加藤が君主の恣意的な支配が行われぬということを必ずしも主張しているのではない。このような「指揮命令」者である君主の下、「公議輿論」をめぐつて競争を行なう政治の主体は政党である。その政党には「無限」の権力をもつ君主を抑制する機能も期待されている。

現実の政党には失望した加藤ではあつたが、諸権力間の競争を通じて安定した政治秩序を志向する彼の理論において政党は大きな役割を果たす。加藤は「私的利益」を基盤にした「民権」が理想のかたちであると考え、それを代表するものが政党である、と論じた。加藤は、明確に政党内閣制を主張したわけではない。政党内閣制の確立は、「歴史的発達進歩⁽⁴⁹⁾」によるものであつて、社会状態に依存する。しかし、立憲政治は多数政治であり、選挙を通じた「公議輿論」に基づいて政治を行なうと論じる以上、政党内閣の可能性は開かれていたのである。

以上のように、加藤の議会政治論は、体制変革への志向を政治から排除しつつ、政策論争を通して政党間が「競争」し、「無限」の権力をもつ天皇と「競争」して政党内閣の可能性を開くものであつた。さらに政党内閣という多数を背景にした政権に対して各階級が「競争」を通して権力を抑制しあう関係を求めることで、恣意性を排した「公明正大」な政治が可能であると考えていた。

4. まとめにかえて 「対決」型と二大政党制

中江兆民と陸羯南は「討議」による「真理」の発見という横井小楠以来の議会観を有していたものの、諸利害の調整という現実の議会の中で、そうした議会観は影を潜めるようになった。また、議会による「討議」の重視は、「議会に於ては成るべく勝敗を争ふを眼目とせずして、所謂深思熟慮して国家の爲めに如何なる方法を取れば宜しいかと云ふ討議を尽すのが必要である」といった伊藤博文のような藩閥政治家と共有する認識であつた⁽⁵⁰⁾。初期議会の抵抗を通して法案と予算案の議決権を獲得した議会政党にとって⁽⁵¹⁾、次なる課題は政権の獲得であつた。議会は「真理」発見の「討議」の場であるというより、政権獲得によって「真理」を実現する基盤としての議会観が明治後期にあらわれはじめた。その一つのあらわれが、幸徳秋水ら社会主義のグループであつた。

幸徳秋水において、「社会主義大革命」は「進化的理法の必然の帰趣」であり、「吾人の避けんと欲して避く可らざる所」であり、その実現こそ「真理、正義、人道に合すること」である⁽⁵²⁾。彼において社会主義は「必然」であり、「真理」である。もはや兆民たちのように「討議」による「真理」の発見を期待するのではなく、「真理」は既にあると幸徳は主張する。この考えにおける議会の存在意義は、普通選挙を実現し、社会党代議士が議会多数を占め、「自在に社会組織の改善」に着手することにある⁽⁵³⁾。議会は、既にある「真理」を実現し、現在の支配層と「対決」する足場に過ぎなかつた。そのため、普通選挙が実現している欧米での議会で社会主義政党の多数派実現が困難であるとすれば、「議会政策」を放棄することも必然であつた⁽⁵⁴⁾。幸徳らの「対決」の舞台は、議会政治論から退場したのである。

一方で、大正期の議会論をリードした吉野作造は、「政府を議会が監督する事によつて、初めて政治は公明正大なることを得る⁽⁵⁵⁾」と述べた。これは、議会の主な役割は監督機

能であると論じた吉野の師、小野塚喜平次を引き継いだものと思われる⁽⁵⁶⁾。吉野は、議会による政府への「監督」を実のあるものにするには政府の議会に対する責任が明確な「責任内閣の制度」が必要となり、「責任糾弾」を確実なものとするには二大政党制による政党内閣がもっともふさわしい、と論じた⁽⁵⁷⁾。また、大山郁夫も政党が「政治上の意見と信条を同じくする人々が、相結合して其主張の貫徹を計るために行動するものの如く見せ掛ける」が、「政権争奪に従事する団体」である、と同様の認識を示している⁽⁵⁸⁾。議会は、責任政治を確立するための機能として二大政党が政権を争う場となった。こうした認識は、議会人も同様で、「政党の目的は政権の競争に在り」と述べた斎藤隆夫は、「二党が善政を競争する」二大政党制の政党内閣確立のために大正政変において立憲同志会に参加したと述べている⁽⁵⁹⁾。

このように大正期の議会政治観は、審議機能という点にはあまり関心を向けず、国民に代わって「議」するものではなく、彼らに代わって国政を行なう政党が多数を競う二大政党制の政治観へと収斂していった。そこでは、徳川末期以来、加藤が主張していたような天皇、政府に対する権力の抑制機能としての議会という視点は、「監督」機能として論じられたが、政党の権力奪取が最大の課題となった。しかし、政党内閣を容認しつつ、その与党の「多数の専制」に対抗して私的権利および利益を保護する「強者の権利の競争」の視点は顧みられることはなかった。

【注記】

- (1) 浅井清『明治立憲思想史に於ける英国議会制度の影響』巖松堂書店、1935年、80頁以下参照。
- (2) 同書、21頁。
- (3) 『日本思想大系55 渡辺華山・高野長英・佐久間象山・横井小楠・橋本左内』（岩波書店、1971年、所収）590～591頁。
- (4) 同書、476頁。
- (5) 下出隼吉『「鄰艸」解題』、『明治文化全集第三巻 政治篇』（日本評論新社、1955年〔改版〕、所収）3頁。
- (6) 以下、「鄰艸」（『加藤弘之文書』第1巻〔同朋舎出版、1990年、所収〕24～26頁）。
- (7) 山田央子『明治政党史論』創文社、1999年、参照。
- (8) 「再告府県会議員諸君」（『中江兆民全集』14〔岩波書店、1985年、所収〕52～54頁）。
- (9) 『中江兆民全集』14、96～97頁。
- (10) 『陸羯南全集』第3巻、みすず書房、1969年、29頁。
- (11) 兆民において、政府も「政党」とみなされる（「政党論」、『中江兆民全集』11、岩波書店、1984年、所収、169～183頁）。
- (12) 晩年に近づいた時期の論説であるが、「凡そ一国の経綸に必要な問題は、専門家の来りて、攻究して、討論して、議決して、然後追次大書特書して、此党の政綱を作為するに任ず」る政党が掲げる「信用箇条」という「輿論」を実現するのが、政党である、と述べている（「国民党生ぜざる可からず」、『百零一』1号、1898年1月15日〔『中江兆民全集』13、岩波書店、1985年〕152～157頁）。
- (13) 『選挙人目ざまし』1890年4月（『中江兆民全集』10、岩波書店、1983年、所収）88頁。
- (14) 「立憲自由党の急務」1891年1月1・5・6・8日（『中江兆民全集』12、岩波書店、1984年、所収）165頁。
- (15) 藩閥と「提携」する現実の政党を「空瓶」と酷評しつつも、兆民は「吾等は政党内

- 閣を好む」と「輿論」に基づいた政党内閣樹立を訴えつづけていた（「善忘国民に告ぐ」、『百零一』2号、1898年2月15日〔『中江兆民全集』13〕163～164頁。
- (16) 「政党論」。渡辺浩『日本政治思想史〔十七～十九世紀〕』東京大学出版会、2010年、468～469頁参照。
- (17) 「立憲自由党の急務」（『中江兆民全集』12、岩波書店、1984年、所収）161～174頁。
- (18) 「無血虫の陳列場」（同上、所収）259頁。
- (19) 「武断党派」、28～30頁。
- (20) 『民情一新』（『福澤諭吉全集』第5巻、岩波書店、1959年、所収）59頁。
- (21) 加藤弘之の思想と生涯については、拙著『加藤弘之と明治国家』（学習院大学研究叢書、2013年）参照。
- (22) 『真政大意』（『明治文化全集 第三巻 政治篇』日本評論新社、1957年〔改版〕、所収）96頁。
- (23) 『国体新論』（同上、所収）124頁。また政治的決定権が民衆にあるとする「共和政治」が最も「公明正大」であるとも述べている（同、125頁）。
- (24) 『人権新説』（山城屋佐兵衛、1882年）、初版の題字。
- (25) 『国体新論』（前掲書、所収）114頁。
- (26) 『人権新説増訂三版』（『明治文化全集 第五巻 自由民権篇』日本評論社、1927年）385頁。
- (27) 晩年の『自然と倫理』（実業之日本社、1912年〔『加藤弘之文書』第3巻、同朋舎出版、1990年、所収〕）では、「階級間の権力競争」と述べている（581頁）。
- (28) 『強者の権利の競争』（哲学書院、1893年）9～10頁。
- (29) 同上、2頁。
- (30) 同上、51頁。
- (31) 『朝野新聞』明治8年5月8日。
- (32) 「日本の社会と日本の憲法」（『天則』第1編第4号、1889年6月17日、所収）77～78頁。
- (33) 『強者の権利の競争』、122頁。
- (34) 「日本政党論」（『天則』第1編第1号、1889年3月17日）18頁
- (35) 同上、15頁。
- (36) 同上、21頁。
- (37) 「民権進歩ノ状況東西相異レリ」〔『史学会雑誌』第2編第17号、1891年4月15日〕17～18頁。
- (38) 同上、17頁。
- (39) 同上、19頁。
- (40) 「政事の本色は压制なり、压制を離れて政事なし」（『天則』第1編第8号、1889年10月17日、『加藤弘之文書』第3巻、同朋舎出版、1990年、所収）69頁。
- (41) 「超然内閣は立憲の主義と相容るゝものに非ず」（『天則』第7編第2号、1894年2月17日、『加藤弘之文書』第3巻、所収）。
- (42) 「政党内閣」（『太陽』第4巻第16号、1898年8月5日、『天則百話』博文館、1899年、所収）220～223頁。
- (43) 「政治社会の附和雷同」（『太陽』第4巻第16号、1898年8月5日、『天則百話』、所収）223～224頁。
- (44) 「政党内閣交迭の良習慣を造るべし」（『太陽』第4巻第19号、1898年9月5日、『天則百話』、所収）231～235頁。

- (45) 「道徳と自治」、『東洋哲学』第10編第6号、1903年6月5日。
- (46) 「国家の統治権」、『加藤弘之文書』第3巻、646頁。
- (47) 石田雄「日本における法的思考の発展と基本的人権」（『日本近代思想史における法と政治』岩波書店、1976年）。加藤の権利論と「自由民権」のそれとを「実力説」として共通の認識にあると指摘している。
- (48) 加藤弘之『国家の統治権』実業之日本社、1913年（『加藤弘之文書』第3巻、所収）640～641頁。
- (49) 前掲「政党内閣交迭の良習慣を造るべし」、232頁。
- (50) 瀧井一博『伊藤博文 「知」の政治家』中公新書、2010年、180頁。
- (51) 稲田雅洋『自由民権運動の系譜 近代日本の言論の力』吉川弘文館、2009年、157～161頁。
- (52) 『社会主義神髓』朝報社、1903年（『幸徳秋水全集』第4巻、明治文献、1968年、所収）518～519頁。
- (53) 同上、514頁。
- (54) 「余が思想の変化」（『幸徳秋水全集』第6巻、明治文献、1968年、所収）136頁。
- (55) 「憲政の本義を説いて其有終の美を済すの途を論ず」（『吉野作造選集』2、岩波書店、1996年、所収）82頁。
- (56) 「議會存在ノ理由ハ之ヲ政治的ニ監察スレハ議會カ立法府タルニアラスシテ寧ロ其官府以外ニ独立シ官府ヲ監督スルノ点ニアリ」（小野塚喜平次『政治学原論』第2冊、博文館、1903年、73頁）。
- (57) 「憲政の本義を説いて其有終の美を済すの途を論ず」、85～88頁。
- (58) 「憲政治下の政党と国民」（『新日本』1915年10月号〔太田雅夫編『資料 大正デモクラシー論争集』上巻、新泉社、1971年〕）232～233頁。
- (59) 斎藤隆夫『憲法及政治論集』溪南書院、1915年、62頁、「付録」、12頁。

「書写」から「書道」へ、中高連携にむけての一試案

—学校段階間の円滑な接続を図るために—

From "penmanship" to "calligraphy," it is one tentative plan for the cooperation of a junior high school and the high school

— To plan the smooth connection between school stages—

松岡 千賀子*

MATSUOKA Chikako

1 はじめに

中央教育審議会（2008）の施策に「6-3-3-4制の弾力化に関し、小中一貫教育やいわゆる飛び級を含め、幼児教育と小学校との連携など、各学校段階間の円滑な連携・接続等のための取組について検討する。」とあるように、現在、学校間の連携・接続が課題とされている。公立の中高一貫校も増設されるなど、この問題は中学・高等学校間でも検討を要する課題である。

しかし実際には、書写（小学校・中学校）から書道（高等学校）への移行は課題も多く、円滑に連携されているとは言い難い。本稿では、そうした接続に伴う問題点を掲げ、その解決のための一試案を、書道に対する苦手意識の軽減・能動的な授業への取り組みについて実践報告も交えて提示する。

2 書写・書道教育の問題点

2-1 高等学校における学習指導要領（2010）の改善点

高等学校における学習指導要領（2010）では、芸術（書道）では、改善の基本として、芸術科（書道）については、その課題を踏まえ、中学校国語科の書写との関連を考慮し、書の文化の継承と創造への関心を一層高めるために、書の文化に関する学習の充実を図るとともに、豊かな情操を養い、感性や想像力を働かせながら考えたり判断したりするなどの資質や能力の育成を図るようにする。

という方針を掲げ、改善の具体的事項については、

中学校国語科の書写の学習との円滑な接続を図りながら、生徒の個性を生かした創造的な活動を行い、生涯にわたって書を愛好する心情を育て、芸術としての書を理解し、書の文化 についての理解を一層深め尊重する態度を養うことを重視して、（以下略）

と記している。この点を踏まえ、現在の教育現場においてどのような取り組みがなされ、問題点が生じているかを、以下確認してみたい。

* 学習院大学教職課程非常勤講師

2-2 教科における位置づけの問題点

高等学校で芸術に関する科目として、音楽・美術・書道がある。一般的には、これらを並立させて芸術科とし、1種類を必修選択としている学校が多い。(学校によっては、教科担当者のいる科目だけを成立させ、その中から選択させている場合もある。)

これらの内、音楽・美術は小中学校においても同じ名前の科目が存在する。従って生徒も、大きな変化を感じることなく、比較的スムーズに高等学校の授業に取り組むことができている。

これに対し、書道という科目は小中学校にはない。いや、自分の学校にはあった、という人もいるかもしれないが、それは「書写」の間違いである。書道も書写も同じではないか、と思う人もいるかもしれないが、実はこれが大きく違う。意外と意識されていないことであるが、第一に教科が異なる。書道は「芸術科」、書写は「国語」に属する科目である。従って担当者も、中学生を相手にしている時には「国語の教員」、高校生を相手にしている時には「芸術科の教員」という、少々複雑な位置づけとなっているのである。

それでは学習内容はどのように違うのかというと、(書道では篆刻・刻字なども加わるものの)主に、紙に筆で字を書く、という点は同じである。楷書・行書は中学校でも高等学校でも扱うため、書く文字も一見類似しているように見える。しかし、指導方法や教育方針は大きく異なっている場合が多い。そしてこの違いが中学生の書写嫌いを生み、高校生を戸惑わせる原因となっている。以下、それぞれの学校における教育の違いを掲げ、その溝を埋める教育方法について検討してみることにする。

2-3 書き順から生じる問題点

現在小中学校で教えられている漢字の書き順は、1958年に当時の文部省が『筆順指導の手びき』に記したものである。その中には、

漢字の筆順の現状についてみると、書家の間においても行われるものについても、通俗的に一般社会に行われているものについても、同一文字に2種あるいは3種の筆順が行われている。特に楷書体の筆順について問題が多い。このような現状から見て、今後教育における漢字指導の能率を高め、児童生徒が混乱なく漢字を習得するのに便ならしめるために、教育漢字についての筆順を、出来るだけ統一する目的を以て本書を作成した。本書においては、とりあえず楷書体の筆順のみを掲げたが、楷書体の筆順がわかれば、行書体についても、おのずとそれが応用され得ると思われる。

と記され、

本書に示される筆順は、学習指導上に混乱を来たさないようにとの配慮から定められたものであって、そのことは、ここに取り上げなかった筆順についても、これを誤りとするものでもなく、また否定しようとするものでもない。

との一文も添えられている。

つまり、あくまでも「できるだけ統一する」のが目的であり、他の筆順を「誤りとするもの」ではないのである。

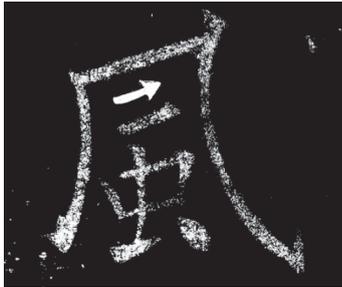
しかし実際の学校教育では、筆順は重視される場合が多く、生徒もかなり神経質になっている。勿論、でたらめな書き順は字形を崩す基となるため、なんでもよい、というわけにはいかない。しかし、現在の学校教育では、時には許容されている書き順も否定され、必要以上に厳守されていると聞く。それは書写の授業においても通じる傾向があり、生徒は筆遣いよりもまず書き順と字形にこだわる。その結果、書道との連携に支障を来す場合

も少なくない。以下に、教科書によく採用される文字を掲げ、確認してみたい。

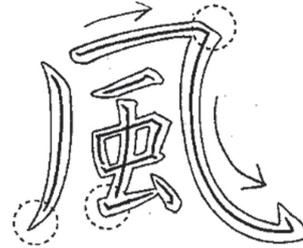
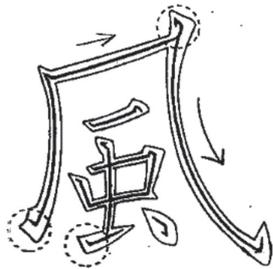
例「風」

次のA～Dの「風」は、高等学校の書道の教科書に頻用される中国の古典からの集字である。いずれも、風の字の三画目を左から右へ、漢数字の「一」の字のように書いていることが確認できる。(図版中の「矢印」(Eを除く)は筆者)

A 九成宮醴泉銘 (楷書)



B 孔子廟堂碑 (楷書)



C 蘭亭序 (行書)

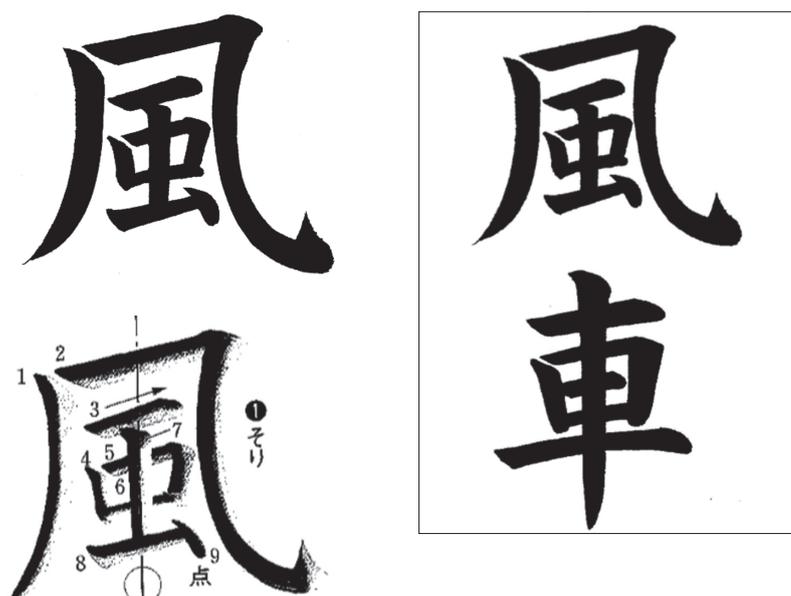
D 風信帖 (行書)



これに対し、小学校の国語では右上から左下に払うように(カタカナの「ノ」の字のように)指導される(右図参照)。下の「風」を見ると、Eの風の三画目は既掲の中国の古典と同様、「一」の向きで書かれている。一方、三省堂の「風の音を聞く」(行書)の「風」は「ノ」の向きで書かれている。勿論、どちらの書き方も可である。しかし、中学校の書写の授業で、あまりにも一通りの書き順に固執すると、先に掲げた古典の例からも分かるように、高等学校の書道の授業で大きなギャップを感じることにになりかねない。



E 教育出版『中学書写』⁽¹⁾



教育出版の『中学書写』では、手本（左）の他、「→」を用いて書き順と運筆の方向も示している（右）。国語の授業で一般的に扱われる標準的な書き順と異なる場合も、このような方法で中学の段階から指導していくことによって、書道への接続がしやすくなるものと考えられる。

F 三省堂『中学生の書写』⁽²⁾



一方、三省堂の『中学生の書写』では、「ノ」の書き方を用いている。これは一般的な国語の指導の延長上にあるものである。①書き順は一通りではない、という前提を生かし、高等学校での書道への接続を重視するか、②正しい字形の意識づけを重視し、自己流の書き方が蔓延していく危険性を防止するか、検討を要する今後の課題である。

2-4 指導方法の問題点

中学校の書写の授業では、「書写＝書き写す」という呼び方も示しているように、手本に忠実に、綺麗に整った文字が奨励される場合が多い。従って、滲んだり、かすれたりする字は好まれない。元気よくはみ出るような字は言語道断と言われてしまう。最近では、小学校の頃、氏名の手本としてパソコンの毛筆活字を印刷して与えられ、中学校に進学しても、それを見ながら書いている生徒もいる。そのためかどうか分からないが、生徒同士は互いの作品を褒める際、しばしば「すごい、活字みたい。」という表現を用いる。こちらからすると無味乾燥な字と言われているような気がしてならず、「活字」などと言われて嬉しいのか、と疑問に感じてしまうのだが、彼らにとっては「手本のように」と言われるよりも格が上の最上級の褒め言葉のようである。伸び伸び書く喜びが奪われ、固定化した文字へと矯正されてきた証である。本来、前出の九成宮醴泉銘と孔子廟堂碑の比較（点線○、→部分）からも分かるように、同じ文字でも古典により特徴が異なり、筆遣いも自ずと違ってくる。こうした違いは正否を決めるべきものではない。直線的できりっとした字が書きたい場合は九成宮醴泉銘を学び、ふっくらとした優しい字が書きたい場合は孔子廟堂碑を学ぶ、というように、自分の目標とする字に応じて臨書する古典を変え、筆法の違いを書き分けるものである。しかし、小中学校での教育段階で、そうした様々な書風に目を向ける意識は摘み取られ、活字のような固定化した字形のみを良しとする観念を植え付けられてしまう場合が多い。これでは、書写が窮屈で苦手な教科と位置づけられても仕方がないといえるだろう。

高等学校の書道になると指導の内容は一変する。「古典」と言われる名品を与えられ、臨書するように指導される。最初に取り組む楷書も、九成宮醴泉銘の背勢、孔子廟堂碑の向勢、高貞碑の力強さ、雁塔聖教序ののびやかさ、顔真卿の重厚さ等、求められる特徴は様々である。楷書一つでもさまざまな特徴や書き方があり、正解は一つではない、ということも改めて教えられるわけであるが、小中学校時代、熱心に取り組んだ生徒ほどそうした状況に対応できない。活字のように綺麗に並んだ文字だけを理想とする凝り固まった考えから抜け出せず、何を臨書しても自己流の字となってしまう。それまで書写経験のない生徒のほうが、むしろ柔軟に対応できる場合が多いのである。

大学の書道Ⅱ（漢字）の授業でのアンケートでも、半分以上の学生が「小中学校の書写の授業は、決められた字を書いているだけで面白くなかった。」「形以外、何を注意すればよいのか分からなかった。」と答えている。こうした経験の学生達が教員になれば、書写はつまらない教科との観念から、生徒への教育にも積極的になれないにちがいない。従って書道Ⅱの授業では、こうした「つまらない」「型にはめられる」教育を改善する対策として、できるだけ自分達で文字を選ぶようにし、書くことの楽しさを味わうことを目標に授業を行った。次の章では、その学習方法を報告する。

3 実践報告

書写嫌いを減らし、書道への移行をスムーズに行い、意欲をもって取り組ませる方法の一つとしてアクティブラーニングを取り入れた学習を行った。

【課題】

グループごとに、行書の古典（蘭亭序、温泉銘、風信帖など）の中から一つ選び、二文字集字して作品を作りなさい。ただし、できるだけ見栄えのする作品となることを念頭に文字を選ぶこと。

注：筆遣いの学習を目的とする場合は「様々な筆法が使われている文字を選ぶ」といった課題も有効である。見せ場を優先させるか、筆法の練習を優先させるかによって、選字も変わってくるはずである。今回は作品鑑賞についての学習も取り入れたため、見せ場を重視して選字させた。

【各グループの選字】

以下の（１）（２）が、学生（書道Ⅱ選択者）のグループごとの選字とその文字に決めた（決めなかった）理由である。

（１）最終的に選んだ熟語

- ㊦風神……伸ばす線があると見せ場になると考えたから。
- ㊧初春……まとまった感じのする一文字目と、払いがあって広がりを感じさせる二文字目とでメリハリが出ると考えたから。
- ㊨山嶺……画数の少ない一文字目と、画数の多い二文字目とで作品に強弱をつけられると考えたから。

（２）候補に挙げたものの選ばなかった熟語

- ㊩暮春……両文字とも左右対称であり、「日」と左右の払いも共通し、単調になると考えたから。
- ㊪清流……上下にサンズイが並ぶため違いを出すべきかどうか迷ったから。「清」の字のバランスをとるのが難しかったから。
- ㊫叙情……どちらも偏と旁からなる文字であるので、左右に分断されてしまうように感じたから。
- ㊬古今……二文字とも画数が少ないため、見栄えがしなかったと感じたから。

勿論、㊩～㊬を選字したからといって不可というわけではない。しかし、学生の掲げた理由は、

- ・画数の少ない字は見せ場を作るのが難しい。
- ・左右対称の文字はバランスを崩しやすい。
- ・偏と旁に分かれる字の連続は、まとまりを欠きやすい。
- ・同じ文字や同じ部首の連続は微妙に変化をつける必要がある（変化をつけすぎてわざとらしさが出るのは不可）高度な技術を必要とする。
- ・「月」や「月を含む字」字はバランスを崩しやすい。（「月」の書きぶりを見ると技量が分かる。）

といった、作品制作の基本に通じるものであり、妥当な判断といえる。（一定の実力以上の人の場合、その難しさを生かしてあえて選字する場合もある。）

作品制作の場では、選字の段階で已に半分は勝負がついている、と言われる。見せ場のある字を選べるかどうか、というのも技量の一つということである。身近な例を挙げると、中高生の文化祭の展示などの場合、よく書ける生徒ほど書きやすく見栄えのする字を選び、書けない人ほどバランスをとりにくく見せ場も作りづらい文字を選択する傾向がある。その結果、得意な生徒の作品は仕上がりも早く、展示された際にもより上手に見える。一方、苦手な生徒の作品は仕上がるにも時間がかかり、人一倍努力をしても相応の見栄えがしな

い。本人も作品を見比べて劣等感を覚え苦手意識を一層強くする、という悪循環に陥りやすい。

【学生の作品】



今回の文字選定に関する意見も、個人では気づきにくい指摘もあろうが、能動的に意見を出し合うことで、指導者が説明しなくても自分たちの力で気づくことが可能となり、達成感に繋がっている。また、それを互いに発表させることで、自分たちのグループでは指摘しなかった点も確認することができた。これは、アクティブラーニングの大きな成果であるといえよう。

4 おわりに

パソコンが普及し、手書きの文字が少なくなっている現在、伝統文化の継承という点においても書写・書道は極めて重要である。にもかかわらず、主要科目の時間数確保という理由から軽視され、規定通りの時間が割り当てられていない場合も多い。指導者不足のため、芸術選択の中に加えられていない学校も少なからず存在する。

また、国語教育と書道教育の連携も大きな課題を含んでいる。筆順は国語にとって大きな問題であり、文字を丁寧に書く、正しい字形を覚える、という観点からも避けられない指導である。しかしそうした字形・筆順重視の教育が、文字を書くことへの苦手意識へと発展し、書道において重要な芸術教科としての個性や創造性が失われがちになっている。つまり、書写から書道への接続が上手くなされていない、というのが現実である。

学校間の円滑な連携を図るためには、一人の教員が国語と書道を兼任する可能性の高い現状を生かし、双方の立場を考慮した上でこの問題に取り組む必要がある。書の文化の継承と創造のできる人間の育成をめざして、アクティブラーニングの導入等、能動的な取り組みを通じて意欲を高め、鑑賞する楽しさを味わう機会を増やしていくカリキュラムの作成が必要である。

【注記】

- (1) 『中学書写』 教育出版 (2014) pp.10-11 「風車」より転載。
- (2) 『中学生の書写』 三省堂(2011) p.36 「風の音を聞く」より転載。

【引用文献】

- 中央教育審議会、2008年4月18日、教育振興基本計画について—「教育立国」の実現に向けて— (答申)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/08042205/004.htm
2016年12月10日取得
- 文部科学省、2010年1月29日、高等学校学習指導要領解説
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1282000.htm
2016年12月10日取得
- 文部省初等中等教育局初等教育課編 (1958) 『筆順指導の手びき』 博文堂出版

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（其の三）

—教師教育の中核的な学習課題をめぐって—

Les enseignants professionnels analysé des sciences de l'éducation

dans l'ère planétaire ; numéro 3

宮 盛 邦 友*

MIYAMORI Kunitomo

(0. ふたたび、つづけられる)

本稿は、前々稿・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もっている。

前々稿・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って—」（『学習院大学教職課程年報』創刊号 [2014年度版]・2015年3月）、および、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（其の二）—教員養成の型をめぐって—」（『学習院大学教職課程年報』第2号 [2015年度版]・2016年5月）を指しているのだが、そこにおいて私が思考していた事柄を現時点からふりかえるとするならば、それは、教師がおこなう教育方法にやや傾斜しており、教師が教えるべき教育内容がやや欠落していた、ということになるのだろう。すなわち、それは、私自身の考える関係主義に基づく教師教育の見取り図を提示しようとするあまり、その内実たる教師教育の中核的な学習課題について十分に論じていなかった、ということなのである。教師が教えるべき教育内容に関しては、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）においては総合学習（特にⅢ）として、拙著『現代の教師と教育実践』（学文社・2014年4月）においては青年期の発達課題と地球時代の教育課題（特にⅢ）として、それぞれ提起したのであるが、それでもなお、関係主義に基づく教師教育という観点をふまえた上で、中等教育における教員養成の問題としてそれらを書き換える必要がある、と感じているのである。

では、この場合における教師教育の中核的な学習課題は何となるのか。それは、端的に言う、「青年＝若者期とナショナリズム」である。これは、「其の二」で検討をした、西平直によるE. H. エリクソンを基盤とする人間形成論、および、斉藤利彦による青年期教育・中等教育を基盤とする学校文化論を、あらためて、現代日本に即して、教師教育としてとらえなおす、ということでもある。その際、中学校・高等学校の教員養成を想定するならば、対象としては、人間形成論においては、青年＝若者期に焦点化しながらライフサイクルとアイデンティティを、学校文化論においては、ナショナリズムに焦点化しながら競争と管理を、それぞれ論じることになる。（なお、このことを敷衍していけば、教職課程における私の講義内容についても、青年＝若者期とナショナリズムの観点から、再編成が必要である、ということになっていく。）

* 学習院大学文学部教育学科

1. 教師を育てる実践的課題をつくる

以下、私の教職課程での授業をふまえて、「人間形成論における青年＝若者期とライフサイクル・アイデンティティ」を、および、「学校文化論におけるナショナリズムと競争・管理」を論じていく。(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) 人間形成における青年＝若者とライフサイクル・アイデンティティ—道徳教育指導論・生徒指導論より

現代の青年＝若者をどうとらえるか。

この問題を考えるにあたって、青年＝若者は、青年心理学の知見からすると、18歳前後に、「子どもからおとなへ」となっていくが、若者社会学の知見からすると、「学校から社会への移行」がおこなわれる、ということを押さえておく必要がある。このような過程を通していとなまれる人間形成は、国際化時代である現代において、おとなになることがむずかしくなり、社会へ移行することが困難になっているのである。別の言い方をすれば、青年＝若者を、心理社会的 (E. H. エリクソン) に二重性をもつ存在として理解しようとする、そのところに、現代の青年＝若者をめぐる本質的問題があるのである。

では、現代において、なぜ、青年＝若者は、おとなになって社会へ移行することがこれほどまでに困難なのか。

この問題を近代にまで遡ってみると、ジャン＝ジャック・ルソーの『エミール』(1762年)の第4篇において、「青年期」を取り上げているところにまで行き着く。その中心的課題は、「人間関係の学習—人間の研究」として展開されている。つまり、人間関係をめぐる問題こそ現代においても問う必要がある、ということになるのである。もう少し言うならば、より高度に社会が複雑化するにしたがって、青年＝若者は、「私」という存在をその社会に適応させなければならなくなり、そのことが、いま、難しくなっている、ということなのである。

その上で、青年＝若者をこのような人間関係の問題から見ると、どうなるのだろうか。

ここで問題となるのは「私」という概念であるが、とりあえずは、精神分析学における発達論・自我論を念頭に置いておきたい。そうすると、現代という時代は、人間のもつ価値観が多様化し過ぎてしまい、「私」という存在は、他者との関係性をたやすくつくることができなくなってしまっている。ということは、裏を返せば、「私」という存在は、自分自身との関係性もつくることもむずかしくなっている、ということの意味しているのではないだろうか。すなわち、現代における「私」という存在は、「他者理解」ができなくなっている、と同時に、「自己理解」もできなくなっている、ということなのである。だから、友達をつくる、という子ども時代には特段の技術を必要としなかった行為が、青年＝若者になると、いろいろと考えあぐねてしまい、できにくくなってしまっているのである。

こういった状況の中で、自己理解をどのように深めたらよいのだろうか。

結論的に言うと、それは、「私」という存在を「関係として」理解する、ということである。具体的に言うと、その一は、アイデンティティをダイナミックに把握すること、言い換えれば、固定的ではない可変的な「私」の感覚sensを鍛えることである。その二は、アイデンティティをライフサイクルから把握すること、言い換えれば、過去との関係かつ未来との関係における「私」の思考penséeを鍛えることである。つまり、「私」はホリスティックな存在である、と理解していくことなのである。

こうして、「私」という存在の二重性をホリスティックに理解することで、青年＝若者の希望、すなわち、現代にふさわしい人間形成論が見えてくるはずなのである。

(2) 学校文化におけるナショナリズムと競争・管理—教職概論・教育制度より

現代日本のナショナリズムが提起している問題とは何か。

この問題の背景にある、法学の領域・分野においては、国家が強大なる権力を行使しながら憲法改正をすすめるようとしており、政治学の領域・分野においては、国民総体の政治意識が右傾化してきている、という現実を指摘しておかなければならない。このことからすれば、ナショナリズムを法と政治の接点の問題として把握しようとする、そのこのところに、現代日本におけるナショナリズムをめぐる本質的問題がある、と理解しなければならない。

では、現代において、ナショナリズムは、なぜ、これほどまでに日本社会にひろがっているのだろうか。

この問題を理解するために、ヨーロッパ近代にまで遡ってみると、ジャン＝ジャック・ルソーの『社会契約論』（1762年）において、「法と政治でもって公民を育成する」という法と政治の関連の理念が書かれていることに注目する必要がある。しかし、一方で、日本近代における明治期以来の天皇制家族国家観に基づく公民教育論や大正期における朝鮮半島での日本人論などの統治の現実にも目を向けておかなければならない。つまり、これらのことからすれば、現代日本においては、近代的な法と政治の理念よりも統治の現実の方が先行しており、これがナショナリズムという帰属意識を形成している、というように解釈するのが妥当だと思われる。

その上で、このような現実の中で、学校文化としての試験競争・学校管理は、ナショナリズムをどのように下支えしているのだろうか。

試験競争と関わっては、子どもが競争の中に入っていく、自身の中で自発的にその意味づけをするということからすれば、そこでは、ナショナルなものへの自発的統合がおこなわれている、ととらえることができる。これは、コンペティションという側面をもつものである。学校管理と関わっては、子どもが管理されることで、仕組みられた自身の中でその意味づけをするということからすれば、そこでは、ナショナルなものへの仕組みられた統合をおこなっている、ととらえることができる。これは、自己管理という側面をもつものである。この競争と管理は、一見すると、対立しているように見えるが、その根底において、そこに子どもの主体性の発展的契機を見出すことができるならば、実は、子どもたち自身による真のナショナリズムの統合の可能性を含んでいる、ととらえることができる。もう少し言うならば、与えられたナショナリズムの質を問いなおすことを通して、子どもたちが真のナショナリズムをつかみとっていくことで、新しい教育ガバナンスの可能性が生まれてくるのではないだろうか、ということである。ここから、学校文化が創造されていくのである。

そうすると、子どもたちは、どのようにしたらこのような真のナショナリズムを獲得することができるのだろうか。

それは、結論的に言うと、学校を「動的に」理解する、ということなのである。具体的には、第一に、学校文化における競争を通して、ナショナルなものの本質を把握することである。これは、子どもにとってみれば、真のナショナリズムの感覚を身につけることである。第二に、学校文化における管理を通して、ナショナルものの機能を把握することである。これは、子どもにとってみれば、真のナショナリズムの総体を知ることである。

つまり、学校において、子どもとは、法の感覚をもった政治的な主権者になるためのガバナンス主体である、と把握する必要がある、ということなのである。このようにとらえることで、子どもたちの中に、真のナショナリズムがつくられてくるのである。

こうして、子どもを教育ガバナンス主体と把握することで、ナショナリズムの希望、すなわち、現代にふさわしい学校文化が見えてくるのである。

2. 教師をとらえる政策的・運動的課題を見定める

教師教育の中核的な学習課題を、教育実践を基盤とした教育政策・教育運動として具体化すると、どのようになるのだろうか。本来であれば、労働性（働くということ）、政治性（公民・市民になるということ）、宗教性（信じるということ）の三つから見ていく必要があるのだが、ここでは、労働性のみを見ていくことにしたい。（なお、教育における政治性・宗教性については、旧・教育基本法第8条（政治教育）・第9条（宗教教育）に根拠をもつ新しい教育の自由論を視野に入れている、教育と公教育の本質的問題である。）

(1) 労働性より

—乾彰夫『〈学校から仕事へ〉の変容と若者たち—個人化・アイデンティティ・コミュニティ』、青木書店、2010年

本書は、2008年6月に秋葉原で殺傷事件を起こした派遣労働者の容疑者Kの抱えている困難の奥深くに入り込みながら、その中に、現代における若者と彼ら・彼女たちを取り巻く社会的問題を見出す、という問題意識をその基調に据えて、話を展開し始めている。つまり、「今日の若者たちがおかれている状況の不安定さは、生活上の不安定さとともに、そうであるがゆえにさらに社会的承認を得ることや自分を正当化することすら困難になっている、いわば主観的な安定・安心の基盤をも掘り崩すものになっているといえるのではなかろうか」、ということなのである。

本書の特徴の一つは、日本の若者たちの移行過程変容を、イギリスのそれと比較しながら、社会に即して論じているところである。

乾によると、高度経済成長期に形成される「戦後日本型青年期」の基本的性格は、『新規学卒就職』という制度に枠づけられながら大衆社会段階の市民へと移行していくルートとして形成された」が、1990年代半ば以降、これが急速に解体・再編された、という。「それを象徴するのが、新規学卒就職率の急速な低下と、その裏側でのフリーター・学卒無業者の増大」である。つまり、大学生が就職しにくくなったのは、本人の能力の問題ではなく、社会変容の問題なのにもかかわらず、フリーター・ニートという言葉でもって、問題の所在を曖昧にしているのである。

これは、イギリスをはじめとするヨーロッパにおいても同様である。乾は、「二〇世紀以降の移行過程変容の基本的性格の一つとして、ほぼ共通の認識とされていることは、『個人化』の進行であり、「そうした中で、一九九〇年代以降のヨーロッパにおける若者の移行過程研究では、社会構造と行為主体をめぐる議論が一つの焦点となった」が、「行為主体をめぐる理論の一つの軸は、アイデンティティに焦点づけられ、もう「一つ注目したいのは、アイデンティティと共同性またはコミュニティとの関係である」と指摘している。つまり、若者たちが仕事を辞めずにまともに働くのを支えるためには、現代社会の中での若者のアイデンティティ形成とコミュニティづくりをあわせて取り組む必要があるのである。

本書の特徴のもう一つは、日本の若者たちの移行過程変容を、二つの量的・質的調査から、個々の若者に即して論じているところである。

ここで登場する若者たちは、「豊富な資源のうえに多様なネットワークを形成する」若者、「限られた資源の中でネットワークを紡ぎ出す」若者、「メイクの仕事の夢が破れ、先が見えない」若者、「母親との軋轢と短大での挫折をへて自立の道を探る」若者、「一步一步、看護師の道を進む」若者、「自動車整備士から、父親となり店長職へ」という若者、「専門学校をへて声優・舞台俳優をめざす」若者、など、5年間にわたる追跡調査を通してである。つまり、それぞれの若者の人生経験の意味を構築しながら、それらを通して、全体としての若者のそれを理解しようとしているのである。

このように、若者をめぐる教育政策と教育実践を重ねることで、「不安定化する若者たちの移行過程に何が起きているのか、そしてその問題の性格をどう捉え、何を社会の課題として引き受けなければならないのか」という課題を解明しようとする本書は、私たちの生き方の問いなおしを迫っているのである。

(2) 政治性より

【省略】

(3) 宗教性より

【省略】

(3. さんたび、つづける)

このように、教師が教えるべき教育内容としての教師教育の中核的な学習課題について、青年＝若者とナショナリズム、中でも労働性（・政治性・宗教性）を通して、分析を試みた。

「其の四」は、さんたび引き続いて、教育と教育学を形づくる基礎的・基本的概念について思考することにしたい。

【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実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

授業研究

初等生活科概説・教育法における公立小学校との コラボ授業の試み

飯 沼 慶 一*

IINUMA Keiichi

教育学科の各教科の概説・教育法は、小学校教員免許状を取得するための科目であり、小学校における各教科の内容や指導法を学ぶ科目である。しかしながら、学生にとって自分たちが小学校の授業を受けてから7年以上が経過し、小学生の状況や反応が十分に理解できていないままに各教科の内容を学んでいる。

また各教科指導法では指導案を作り、大学生を小学生に見立てて模擬授業を行っているが、実際の小学生と反応が違うのは当然のことである。特に生活科は小学校1・2年生の教科であるので、学生たちの一般的な小学生のイメージの中学年以上とは違い、発想や物事理解については想像できていないようであった。中にはボランティアで小学校でお手伝いして子どもたちの現状を把握している学生もいるが、多数ではないのが現状である。

そんな中、近隣の公立小学校から目白校地を使って生活科の授業ができないかという相談があった。前述の授業の問題を解決できるとともに、小学生にとってもきめ細やかな支援ができることもあり、初等生活科概説・指導法の授業で大学生が実際の小学校の生活科授業の支援をする活動を行うこととなった。

1. コラボ授業3年間の試み

○2014年度 A小学校

10月7日(木) 2時間目(10:40~12:10) 2年生「秋探し」

近隣のA小学校の2年生担任の先生から連絡があり、学習院の目白の森を使って「秋探し」の授業をしたいという相談があった。学科としても良い機会であると考え、教育学科学生を参加させる授業をすることになった。当時は教育学科学生が1・2年生しか在籍していなかったため、初等生活科概説・教育法の授業ではなく、希望者を募り、下見を行い授業を支援した。参加した学生はその後、秋探しで見つけたもので作った作品の発表会に招待され、児童との交流を育んだ。

○2015年度 A小学校2年生 9月24日(木) 2時間目(10:40~12:10)「学習院大学探検」

B小学校1年生 11月5日(木) 2時間目(10:40~12:10)「秋探し」

2015年度はA小学校とは事前に連絡を取り、秋に「町探検」の一環で目白校地の探検を行うことになった。この年度から、後期の初等生活科教育法を使い、授業の一環として生活科授業の支援を行った。

また、前年の実践の話を聞いてなのか、少し離れたB小学校からも目白校地で「秋探し」を学生とともに行えないかという連絡もあり、同じ初等生活科教育法を受講している学生が支援を行った。

* 学習院大学文学部教育学科

このように2015年度は、後期に2つの学校からの依頼があり、A小学校では「顔合わせの会」「学生のみによる下見」「小学生とともに学習院大学探検」「お礼の会」の4コマ分、B小学校は「学生のみによる下見」「小学生とともに秋探し」の2コマ分のコラボ授業を行った。しかし、後期生活科指導法は15コマのうち6コマをコラボ授業に使うこととなり、模擬授業などの他の授業内容を行う時間確保が難しい状態になってしまった。

○2016年度

A小学校2年生 6月2日(木)・6月16日(木) 2時間目(10:40~12:10)「学習院大学探検」

A小学校1年生 10月13日(木) 2時間目(10:40~12:10)「秋探し」

2015年度の反省より、4月の時点でA小学校の1・2年生の先生方と連絡を取り、前期生活科概説では2年生「学習院大学探検」で学生による目白校地の案内を行い、後期生活科教育法では1年生「秋探し」で児童と一緒に秋探しを行うことで調整した。このことにより前期の生活科概説では「学生による探検の下見」「学習院探検①」「学習院探検②」「ありがとうを伝える」(これは後期に行った)の4回、後期も生活科教育法で「顔合わせの会」「学生による秋探しの下見」「秋探し」「お礼の会」4回を前後期にバランスよくA小学校とのコラボ授業に充てることができた。

2. コラボ授業の内容

ここでは2016年度に実施した、前期2年生「学習院探検」後期1年生「秋さがし」の内容を紹介する。

○ 前期 2年生「学習院大学探検」(生活科概説)

事前の準備

授業を行うにあたり、A小学校2年生担任と打ち合わせを行い、日程・内容等を打ち合わせをし、大学に書類を提出していただいた。また、大学内では想定できる児童の見学場所にコラボ授業の内容説明と見学の許可をとった。授業については、指導案を一回目の授業の前にメールでいただき授業内で学生に説明した。

① 5月26日

次週のコラボ授業の説明

指導案を見ながら、目標を確認し、児童の支援について話し合う。

名札製作・班長決め

氏名⇒漢字を書いて、大きくひらがなでふりがな

クラス担当ごとに、クラスごとのリーダー、各班のリーダーを決める。

大学内下見

探検場所の確認

トイレ等の確認など

最終打ち合わせ

担当クラス(4クラス・各クラス学生6~7人)ごとに、注意事項(最初に話す)・

振り返り(まとめ)の確認

各班で来週のコースと内容を決定。

児童の先行経験（生活科の中で）

- ・一年生の秋探検で「血洗いの池」に入ったことがある。
- ・2年生に進級し、1年生に「学校案内」を行った。
- ・並行して「野菜栽培」を行っている。

（オクラ・ナス・キュウリ・トマトなどから自分で育てたいものにチャレンジ中）

- ・町探検スタート「目白の町の素敵なところ探し」

「おとめ山公園」探検を行った。➡学習院大学にも行ってみよう。

支援のポイント

- ・探検のしかた・見るポイントの発見 諸感覚を使う 何気ない不思議を見つける。
「どんな動植物がいるか?」「どんな人がいるか?」「『不思議（はてな）』見つけたよ」
「なぜだろう? わからない?」
- ・先生方の希望は、探検の導入部分なので、全体にいろいろ見せる。
➡2回目で深めたい
- ・探検のポイントを知らせる。
➡視点（自然・人他）意外なものを見つける。・大学生が見せたいところ。

② 6月2日「学習院大学探検」①

10:35 正門前集合

水・救急セット・地図（バインダー）を班ごとに取る。

10:45 児童を迎える

クラスごとに挨拶・諸注意

10:55 班ごとに探検

班ごとに予定したコースに連れていきながら、児童に学習院の説明。

見学場所：馬場、血洗いの池、食堂、図書館、中央503佐藤学先生「世界の教育」、中央12階周りを眺める など

12:10 正門に戻る

クラスごとに振り返り → 解散

今後につなぐ

- ・1回目の学習院探検の後は、「もっと見つけてみたい・調べてみたい」を話し合っ、子どもたちの質問とともに6月16日に第二回目の学習院探検につなげた。
- ・一学期で探検の仕方を学び、2学期は自分たちで行きたいところを決めて町探検をする予定である。



③ 6月16日 「学習院大学探検」②

前回の反省

- ・あまりにもゆっくりし過ぎていたグループがあった。子どもたちに合わせすぎない。
➡ さあ、次に行こう！
- ・ヘビイチゴ ➡ 口に入れるは× 衛生面から。
- ・カラスの死体➡ 鳥インフルの危険 生き物の死体は触らせない！ 何か触った後は手洗い

10:35 正門前集合

水・救急セット・(児童からの質問用紙)を班ごとに取る。

10:45 児童を迎える ➡ 児童のメンバー表・デジカメを受け取る。

クラスごとに簡単に挨拶 ➡ 班ごとに子どもとの話し合い(本日の予定など)

10:55 班ごとに探検

班ごとに予定したコースに連れていきながら、児童からの質問を解決していく。

また、児童と話し合いながら学生がデジカメで写真を撮る

12:10 北1号館下広場に戻る ➡ 児童のメンバー表を回収・グループごとの写真を撮る。

班ごとに振り返り → 全員揃ったらクラスごとに挨拶 見送り

授業のポイント

- ・前回の探検でいろいろなところに行った。
- ➡ 誰かに伝えたいね ➡ もう少し詳しく見る・写真に残す
- ・まだ行ってないところも探検してみたい

支援のポイント

- ・子どもたちの質問に対する事前の準備 ➡ 調べる・聞く
- ・コースを考える ➡ たくさんあるグループは行く場所の取捨選択を行う。
(子どもたちと当日相談も可)
- ・持って帰るものは写真だけ。拾う・摘むはなし



④ 10月27日「ありがとうを伝える」(授業外・A小学校)

子どもたちから招待状が届き、学生はA小学校に招待され町探検の成果報告を受けた後、児童との交流を楽しんだ。



○ 後期 1年生「秋さがし」(生活科教育法)

事前の準備

授業を行うにあたり、A小学校1年生担任と打ち合わせを行い、日程・内容等を打ち合わせをし、大学に書類を提出していただいた。授業については、指導案を一回目の授業の前にメールでいただき10月20日の授業で学生に説明した。

① 10月13日「出会いの会」(A小学校)

10:35集合

10:40～目白小学校に移動

10:45～12:10 1年生各教室を訪問

小学校1年生との顔合わせ

クラスごとに分かれて出会いの会



② 10月20日

次週のコラボ授業の説明

指導案を見ながら、目標を確認し、児童の支援について話し合う。

名札製作・班長決め

氏名⇒漢字を書いて、大きくひらがなでふりがな

クラス担当ごとに座り、クラスのリーダー、各班のリーダーを決める。

大学内下見

目白校地内の秋さがし、自然遊び研修

トイレ等の確認など

最終打ち合わせ

担当クラス（4クラス・各クラス学生6～7人）ごとに、注意事項（最初に話す）・

振り返り（まとめ）の確認

各班で来週のコースと内容を決定。

支援のポイント

1、子どもたちの気づきの手助けをする。

「面白いモノ見つけたね！」「すごいね！」

2、子どもたちの体験をより豊富にする。（諸感覚を使って）

「面白いものがあるよ。」「どんなにおいがするかな？」「触ってごらん」

3、気づきを深める視点を伝える。

「足は何本あるのかな」「比べてごらん」

4、豊かな表現につなげる

「何に似ているかな」「歌にしてみよう」「名前を付けてみよう」

具体的なポイント

- ・くつつく種 …… アメリカセンダングサ・イノコズチetc
- ・葉っぱの色 …… 色探し、グラデーションづくりetc
- ・匂いのするもの …… サンショウ・ドクダミ・シソetc
- ・どんぐり探し …… ドングリ図鑑を使う
- ・木の幹 …… 何人で手をつないで囲めるか？目隠しして手触り？私の木
- ・モグラの穴 …… 棒を突っ込むと穴が開いてるのがわかる。
- ・虫 …… 臨機応変に対応する。
- ・その他 …… 柿の実、笹船など

③ 10月27日「秋さがし」

10：35 正門集合 諸注意、バンドエイド・水・観察小物をとる。名札ない人は大至急作る。

10：40 児童を迎える

クラスごとに挨拶・諸注意

10：45 各班で児童3～5人を連れて学習院秋探し

班ごとに予定したコースに連れていきながら、児童と秋探し・自然体験。

④ 12月1日「交流会」(A小学校)

子どもたちから招待状が届き、秋の自然物等で作ったゲームなどの発表会に招待された。



3. コラボ授業の今後

以上のように3年間の試行の結果、前期には2年生の「町探検」の一環として「学習院大学探検」、後期には1年生の「秋さがし」という小学生と大学生のコラボ授業を行うことで、大学生は、小学校低学年の感性や行動などを実践的に知ることができ、また、小学生にとっては、きめ細かい支援が受けられるとともに若いお兄さんお姉さんとの楽しい時間をもつことができた。

今後、各学年の子どもたちの状態や先生方の思いがあるので、全く毎年同じ授業はないものの、前期2年生・後期1年生とのコラボ授業は続けていく予定である。

生涯体育を見据えた初等体育教材のあり方 —次期小学校学習指導要領（平成33年実施）を踏まえて—

佐藤 陽 治*

SATO Yoji

平成29（2017）年2月14日、文部科学省は小学校及び中学校の次期学習指導要領の改訂案を公表し広く意見公募を実施している。本稿では、特に小学校の体育教材に関して生涯体育という観点から構築できる教材観を論じる。

「生涯体育」という概念は、平成元（1989）年の改訂の総則で初めて触れられる。総則では、「学校における体育に関する指導は、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、体力の向上及び健康の保持増進に関する指導については、体育科の時間はもとより、特別活動などにおいても十分行うよう努めることとし、それらの指導を通して、日常生活における適切な体育的活動の実践が促されるとともに、生涯を通じて健康で安全な生活を送るための基礎が培われるよう配慮しなければならない。」（第1章、総則、第1、3）とし、「生涯を通じて健康で安全な生活を送るための基礎が培われるよう配慮」という形で生涯体育（スポーツ）を見通した教育課程編成の一般方針が示されている。近年は底をついたという楽観論はあるものの学童の体力低下傾向はより良い方向へとは向かっていないと考えられ、発育発達を考えた場合の至適生理学的刺激という側面で、学校教育において、特に義務教育課程である小中学校期は体力の向上及び健康の保持増進という目標は前提であり否定しようがなく、戦後の新教育課程の体育においては一貫して貫かれている大目標であり今後も続けざるをえない。この大前提のもとに付加価値として日常での運動への親和、及び生涯にわたっての実践が唱えられ始めた契機となった改訂であった。平成元（1989）年、改訂時の小学校学習指導要領の運動領域および教材運動を初図に示した。低学年及び中学年で、体力低下傾向へ配慮し一般的体力の向上や基礎的運動動作（スキル）の基礎の充足を狙った様々な運動を基本運動として教材化しているのが特徴である。高学年の教材は現行の運動6領域と同様の範疇となっている。

小学校の次期学習指導要領の改訂案では、全国体力テストで低下傾向にあるボール投げ（平成27年度体力・運動能力調査結果の概要及び報告書について、文部科学省、2015年）の改善のため、「内容の「C走・跳の運動」については、児童の実態に応じて投の運動を加えて指導することができる。」（小学校及び中学校の次期学習指導要領の改訂案、3内容の取扱い、（2）、文部科学省、2017年）としており、「投」能力及びそれに準じた「打つ」、「捕る」などの上肢の運動能力は、生涯体育（スポーツ）に資する可能性が高く、一つの見識を示したと筆者は考えている。この考えに沿って考えると平成元（1987）年の改訂では、「投」の運動に関係する教材は、低学年のゲーム領域の「ボール遊び」、中学年の「ポートボール」、「ハンドベースボール」、高学年の「バスケットボール」と、サッカーに取扱いにより容認されているソフトボールだけであり、不十分さが顧みられる。

* 学習院大学文学部教育学科

小学校学習指導要領体育編－平成1(1987)年－学習内容

	第1－2学年	第3－4学年	第5－6学年
A 基本の運動	走・跳の運動 力試しの運動 器械・器具を使つての運動 水遊び 模倣の運動 歌を伴う運動遊び 簡単なフォークダンス	走・跳の運動 力試しの運動 器械・器具を使つての運動* 用具を操作する運動 及び浮く・泳ぐ運動* *：C 器械運動、D 水泳をする場合実施しない	
A 体 操			a 体の柔らかさ及び巧みな動きを高めるための運動 b 力強い動き及び動きを持続する能力を高めるための運動
B ゲーム	ボール遊び 鬼遊び	ポートボール ラインサッカー ハンドベースボール	
C 器械運動		第4学年：マット運動 第4学年：鉄棒運動 第4学年：跳び箱運動	a マット運動 b 鉄棒運動 c 跳び箱運動
C 陸上運動			a リレー・短距離走 及び 障害走 b 走り幅跳び 及び 走り高跳び
D 水 泳		第4学年：クロール 第4学年：平泳ぎ	a クロール b 平泳ぎ
E 表現運動	(基本の運動： 模倣の運動 / 歌を伴う運動遊 び (簡単なフォークダンス))	身近な生活の中から課題 フォークダンス	身近な生活の中から課題 フォークダンス
E ボール運動		(B ゲーム： ポートボール / ラインサッ カー / ハンドベースボール)	バスケットボール サッカー (ソフトボール)
雪遊び、氷上遊び、スキー、スケートなど			

平成10(1997)年(改訂案)、平成15(2002)年実施の小学校学習指導要領体育編では、やはり総則で、「生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎が培われるよう配慮」と前回の改訂を踏襲しており、体育科の目標でも、「心と体を一体としてとらえ、適切な運動の経験と健康・安全についての理解を通して、運動に親しむ資質や能力を育てるとともに、健康の保持増進と体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる。」としており、「運動に親しむ資質や能力を育てる」というところで生涯体育への繋がりを意識していると考えられるが、副次的目標の域を出ていない。

中図には、平成10(1997)年(改訂案)、平成15(2002)年一部改訂の小学校学習指導要領体育編の運動領域および運動教材を示した。運動領域の扱い及び学年配当は、平成元(1989)年の改訂とほとんど変わらないが、体操が「体づくり運動」と名称を変え、「自己の体に気付き、体の調子を整えたり、仲間と交流したりするためのいろいろな手軽な運動や律動的な運動」である「体ほぐしの運動」と「体の柔らかさ及び巧みな動きを高めるための運動」及び「力強い動き及び動きを持続する能力を高めるための運動」である「体力を高める運動」を規定し、より体力の向上を直接的に狙う内容となっている。この時の改訂の特徴は、体操という領域名が消え、基本の運動と新たに体づくり運動が加わったことと、ゲーム及びボール運動の領域を「バスケットボール型」、「サッカー型」、「ベースボー

小学校学習指導要領体育編－平成10年（1997）年 / 平成15（2002）年－学習内容

	第1－2学年	第3－4学年	第5－6学年
A 基本の運動	走・跳の運動遊び 力試しの運動遊び 器械・器具を使つての運動遊び 用具を操作する運動遊び 水遊び 表現リズム遊び (簡単なフォークダンス)	走・跳の運動 力試しの運動 器械・器具を使つての運動 用具を操作する運動 浮く・泳ぐ運動	
A 体づくり運動			a 体ほぐしの運動 b 体力を高める運動
B ゲーム	ボールゲーム 鬼遊び 自然の中での運動遊び (雪遊び / 氷上遊び / スキー / スケート / 水辺活動など)	バスケットボール型ゲーム サッカー型ゲーム ベースボール型ゲーム (バレーボール型)	
C 器械運動		4年：マット運動 4年：鉄棒運動 4年：跳び箱運動	a マット運動及び鉄棒運動 b 跳び箱運動
C 陸上運動			a 短距離走・リレー 及び ハードル走 b 走り幅跳び及び走り高跳び
D 水泳	(基本の運動 水遊び)	4：クロール 4：平泳ぎ	クロール 平泳ぎ (背泳ぎ)
E 表現運動系	(基本の運動 表現リズム遊び (簡単なフォークダンス))	表現 リズムダンス (フォークダンス)	表現 フォークダンス (リズムダンス)
E ボール運動			a バスケットボール b サッカー c ソフトボール 又は ソフトバレーボール (ハンドボール)

ル型」に分類したことである。

喫緊、現行の平成22（2009）年の小学校学習指導要領（体育編）の改訂では、「第1章、総則、第1、教育課程編成の一般方針、3、学校における体育・健康に関する指導」で、「日常生活において適切な体育・健康に関する活動の実践を促し、生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎が培われるよう配慮しなければならない。」とし、また体育の目標では、「心と体を一体としてとらえ、適切な運動の経験と健康・安全についての理解を通して、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てるとともに健康の保持増進と体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる。」（第9節、体育、第1、目標）として、直接的に生涯という言葉を使い生涯体育に言及している。終図は、平成22（2009）年改訂の小学校学習指導要領体育編での学習内容を示したものである。

体力の向上を意識し、体づくり運動が重視され全学年で実施されるようになったことと、運動の教材が6領域として明確になったこと、ボール運動系を「ゴール型」、「ネット型」、「ベースボール型」に分けたことなどが大きな特徴である。筆者が最も「生涯体育（スポーツ）」に資すると考えている「投げる」、「打つ」、「捕る」など上肢を使う技能は体づくり運動の「多様な動きをつくる運動」の内容の中と、ボール運動系の内容で明確になった「ベー

小学校学習指導要領体育編－平成20（2008）年－学習内容

	第1－2学年	第3－4学年	第5－6学年
A 体づくり運動	ア 体ほぐしの運動 イ 多様な動きをつくる運動遊び	ア 体ほぐしの運動 イ 多様な動きをつくる運動遊び	ア 体ほぐしの運動 イ 体力を高める運動
B 器械運動系	器械・器具を使つての運動遊び	器械運動	器械運動
	ア 固定施設を使った運動遊び イ マットを使った運動遊び ウ 鉄棒を使った運動遊び エ 跳び箱を使った運動遊び	ア マット運動 イ 鉄棒運動 ウ 跳び箱運動	ア マット運動 イ 鉄棒運動 ウ 跳び箱運動
C 陸上運動系	走・跳の運動遊び	走・跳の運動	陸上運動
	ア 走の運動遊び イ 跳の運動遊び	ア かけっこ・リレー イ 小型ハードル走 ウ 幅跳び エ 高跳び	ア 短距離走・リレー イ ハードル走 ウ 走り幅跳び エ 走り高跳び
D 水泳系	水遊び	浮く・泳ぐ運動	水泳
	ア 水に慣れる遊び イ 浮く・もぐる遊び	ア 浮く運動 イ 泳ぐ運動	ア クロール イ 平泳ぎ
E ボール運動系	ゲーム	ゲーム	ボール運動
	ア ボールゲーム イ 鬼遊び	ア ゴール型ゲーム イ ネット型ゲーム ウ ベースボール型ゲーム	ア ゴール型 イ ネット型 ウ ベースボール型
F 表現運動系	表現リズム遊び	表現運動	表現運動
	ア 表現遊び イ リズム遊び	ア 表現 イ リズムダンス	ア 表現 イ フォークダンス

スボール型」と種目選択によっては、「ネット型」及び「ゴール型」でも取り扱う運用が可能になっている。ボール運動系を「バスケットボール型」、「サッカー型」などの種目名から離れ、「ゴール型」、「ネット型」に変え内容の運用に柔軟性を持たせたことは秀逸な改訂であったと考えている。

次期（平成32（2020）年4月施行予定）の小学校学習指導要領改訂（体育）では、総則で「健康で安全な生活と豊かなスポーツライフの実現を目指した教育の充実に努めること」とし、食育の推進、体力の向上に関する指導、安全に関する指導、心身の健康の保持増進に関する指導を重視している（第1章、総則、第1、小学校教育の基本と教育課程の役割、2、（3））。スポーツライフの実現という表現は斬新で、体育の運動を通しての全人教育という大きな目標の基、スポーツすること自体も一つの目標であることを明確に示したと考えることができる。また、現行の学習指導要領の目標では、「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる」という表現から、「豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を育成」という表現に変わっており、よりスポーツを意識した目標となっている（第9節、体育、第1、目標）。さらに、豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力の育成は、各種運動の特性に応じた行い方の理解や基本的な動きや技能を身に付けることからなると言及し、技能の習得の重要性を説いている。

学習内容は、現行の学習指導要領（平成22（2009）年改訂）の内容とほとんど変わっていないが、既述したように、「第1学年及び第2学年」、「3学年及び第4学年」のそれぞれの学年くくりの「内容の取扱い」で、走・跳の運動（遊び）については、児童の実態に応じて投の運動を加えて指導することができるとし、「第5学年及び第6学年」の内容の

取扱いでも、陸上運動については、児童の実態に応じて、投の運動を加えて指導することができるとし、上肢の体力及び技能の向上を示唆している姿勢がうかがえる。

筆者は、生涯スポーツを推進するためには小学校時代の体育教育におけるコーディネーション能力の獲得が最も重要であると考えている（「スポーツ立国戦略と初等体育教育の新たな意識と役割」、佐藤陽治、学習院大学文学部「教育学・教育実践論叢」、p. 1-20、2012）とともに、楽しく、適度な運動量を持つ生涯体育に適したスポーツ（運動）として道具を使った球技を中心に球技全般を推奨している。そのためには、運動感覚（Motor Sense）はもとより、球技の感覚（Ball Sense）及び道具の感覚（Tool Sense）の涵養が重要であり、運動を通しての「日常生活において適切な体育・健康に関する活動の実践」（次期小学校学習指導要領改訂（体育）（平成32（2020）年4月施行予定）、第1章、総則、第1、小学校教育の基本と教育課程の役割、2、（3））、及び「生涯を通じて健康・安全で活力のある生活を送る」（同前）など豊かなスポーツライフ実現のためにも必要であると考えている（「学習指導要領に見る初等体育の変遷とその生理学的背景」、佐藤陽治、学習院大学教育学・教育実践論叢第3号、p.37-82、2017年3月）。

次期を含め都合4回の改訂で、生涯体育（スポーツ）の重要性が顕著に強化されてきているが、学習内容の変化は著しいとは言いがたい。現行の運動6領域を時間配分等で平等に扱う意識から脱却し、従前からの全人教育としての体育、発育発達上の至適生理学的刺激としての体育は踏襲するものの、球技や道具扱いを重視したコーディネーション能力の向上とスポーツ教育を志向した学習内容を考えてもいい時期に来ているのではないかと考えている。具体例は、今後の課題である。

参考文献

- ・小学校学習指導要領（体育）、平成元年版、文部科学省
- ・小学校学習指導要領（体育）、平成10年版（平成15年一部改正）、文部科学省
- ・小学校学習指導要領（体育）、平成20年版、文部科学省
- ・小学校学習指導要領案（平成32（2020）年4月施行予定）、第2章、各教科、第9節、体育、文部科学省
- ・「『運動嫌い』『体育嫌い』の実態と発生要因に関する研究－小学生・中学生・高校生における『運動嫌い』と『体育嫌い』の関連性に着目して－」：吉川麻衣、山谷幸司、笹生心太、仙台大学大学院スポーツ科学研究科修士論文集Vol.13、p.107-115、2012. 3
- ・平成25年度全国体力・運動能力・運動習慣調査結果・特徴（小学校）、文部科学省
- ・「スポーツ立国戦略と初等体育教育の新たな意識と役割」：佐藤陽治、学習院大学文学部「教育学・教育実践論叢」、p. 1-20、2012
- ・「学習指導要領に見る初等体育の変遷とその生理学的背景」：佐藤陽治、学習院大学教育学・教育実践論叢第3号、p.37-82、2017年3月

教職実践演習における学校論（2016年度）の実践報告

Report on Discussion around School in “Practical Study of Teaching Profession (2016)”

諏訪 哲郎*

SUWA Tetsuo

1. はじめに

教職課程科目「教職実践演習」の趣旨について、文部科学省は「教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外でのさまざまな活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置付けられるものである。学生はこの科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることが期待される」ⁱと述べ、科目に含めるべき「教員として求められる事項」として、①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項の4つを示しているⁱⁱ。

学習院大学の「教職実践演習」では、文部科学省の示している趣旨を踏まえて、山崎準二、宮盛邦友、諏訪哲郎、久保田福美の4人の専任教員が、それぞれ教師論、生徒指導、学校論、教科指導を担当する中で、上記の4つの事項をすべてカバーする構成となっている。2016年度の履修者は約120名で、4クラスに分けて開講した。

筆者の担当する「学校論」では、上記の4事項のうち、①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項の2つを重視し、「社会の変化と学校の役割」「教職員と共同した学校運営」「保護者・地域との連携」という大枠を立てつつも、それらに関する体系的な知識の再確認よりも、教職課程履修の集大成として、「学校って一体どんなもの？」ということ再度考え直してもらうことに重点を置いて進めた。演習の形態も想定される授業形態の一つとして文科省が示している「ある特定の教育テーマに関する実践事例について、学生同士でのグループ討議や意見交換、研究発表などを行わせる」ⁱⁱⁱ形態を軸に展開している。ただし、テーマ設定にあたっては、2015年12月の中央教育審議会答申でこれからの学校教育の在り方として示された「チーム学校」や、次期学習指導要領の理念として示された「社会に開かれた教育課程」を意識させるために、全体としては、今日の学校が抱えている課題や学校の多様性を確認させながら、「未来の学校」の在り方を考えさせるという流れで構成した。

以下では、2016年度の授業実践の内容を紹介し、最後に全体を通して振り返り、今後の課題を述べる。

* 学習院大学文学部教育学科

2. 第1回：「学校を中心に据えたウェビング」と「教育実習で知った学校の真実」

学校論の初回は、一口に「学校」と言っても、各人の関心や経験によってさまざまであることを、確認してもらうことから開始した。その手法として採用したのが、**学校**を中央に据えた「ウェビング」（あるいは「メンタルマップ」）の作成である。

学校論の冒頭で、「今日から3回は「学校」について、主に授業参加者によるディスカッションを中心に進めていきたい」と述べた後、学科の異なる男女混合の4人グループを作らせたあと、個人作業としてウェビングの作成をさせた。導入としての位置づけであるので、約7分間という短い時間で作業をさせたが、その間に10個足らずの単語しか書けなかった者から紙面全体を覆いつくすように40項目ほどの単語を書いた者までさまざまであった。中には、勉強にかかわるものは皆無で、部活や行事や交友関係で終始しているものも見られた。

約7分経過後、ウェビング作業を終わらせて、4人グループがそれぞれどのようなことを書いているのかを確認させるために、ワークシートを左側の人に渡して内容をざっと確認させた。約20秒経過したところで、さらにワークシートを左側の人に送らせ、同じ作業を3回繰り返させて終了。「学校と言っても、人によってさまざまなイメージでとらえていることを確認できたと思う」と締めくくった。

導入のウェビングの作業後に設定したのが「バズ・タイム」。日本環境教育フォーラム代表理事の川嶋直氏は「ペチャクチャタイム」と名付けている。初対面の人たちがこれから取り組む協働作業をリラックスして進められるように、自由・勝手に話をする時間である。まず、「バズ (buzz) ってどういう意味か知ってる？」と英語英米文化学科の学生に確認して、「そう、ハチがブーンと羽音を立てるように、みんなでおしゃべりをしてください。私が、アア五月蠅い！と感じるぐらいにね。最初簡単に自己紹介して、そのあとは自分の自慢話でも、部活のことでも、就職先のことでも中身はなんでもかまいません」と言って始めさせる。約3分後には、どのグループからも笑顔と笑い声が聞こえてくるので、そこで「バズ・タイム」は終了する。この「バズ・タイム」は、グループの組み合わせを変えた2回目、3回目の授業でも取り入れている。今後教職に就いてグループ作業を取り入れる場合にも、まずリラックスした環境づくりが大切であることを、身をもって経験させるという意味も込めている。

そのあと、次のアクティビティへの準備のために、しばらく目を閉じてもらい、教育実習を振り返ってもらった。「教育実習の初日、いつもより早起きして実習校に向かったと思います。校門を入るとき緊張しましたか？」「自分よりも先に学校に来ていた先生への最初の挨拶はにこやかにできましたか？」「担当するクラスに最初に入った時の印象はどうでしたか？」「初日は校長先生や教務担当の方から講話があったのではないですか。どんな話だったか覚えていますか？」と初めのうちは語り掛け、あとは目を閉じさせた状態で、2～3分間、教育実習時の出来事を思い出してもらった。

次に、「教育実習で知った学校の真実」というワークシートを配布し、約10分間でワークシートに記入させる。ワークシートには、「教育実習を経験したことで、あなたがこれまで知らなかった学校の姿を発見したと思います。新鮮であったり、驚きであったり、興味をひかれた「学校の真実」を、少なくとも2つ記してください。」と書かれている。その通りに読み上げながら、これからの作業の中身を理解していることを確認する。約10分間が経過し、10行分の空間の埋まり具合が不十分な場合には、作業時間を1～2分追加することもある。

個人作業が終了すると、各人が書いたことをグループ内で発表し、意見を交換する時間となる。その冒頭で、「これから15分間は、グループ内で自由に「学校の真実」について話し合ってもらいますが、話し合いの後の発表について、あらかじめ伝えておきます」と述べて、「グループディスカッションの後の発表では、各グループで話し合った事柄の中で、特に興味深く、クラス全員に伝えたいと思うものを2つ、なるべく違う人が話したことを選び、話題提供者の左側に座った人が発表すること。発表時間は1分半で、その時間内に二人で2つの事柄を紹介するように」という指示を事前に与えておいた。話題提供者が発表するのではなく、左隣の人に発表させるのは、話し合いの中で他者の発言を集中して聞く態度を育みたいという意図によるものである。集中して聞くために、「なるべくメモを取らずに話の内容を記憶するように！」とも促した。

話し合い終了後の発表では、さまざまな「学校の真実」が披露された。受講生は改めてさまざまな学校があることを知り、自分が学んだ学校、そしてそれと重複することの多い教育実習校が、多様な姿を有する学校のある一部の姿でしかないことを認識することになる。中には、筆者にとっても、「えーっ？本当にそんなことがあったの？」と驚かされるような実態が披露されることもある。以下に発表内容の一部を紹介する。

- ・明らかに質の良くない授業をしても、年輩だからと他の先生が指摘できない。
- ・私立の学校では、生徒の獲得のために学校の特色をアピールするのに熱心だった。
- ・生徒間のトラブルを先生は何も知らないと思っていたが、実は先生は生徒のことをよく見ていて、生徒グループの分裂や友達関係が微妙になっていることまで見抜いていた。
- ・先生同士で飲み会が頻繁に行われていることに驚いた。
- ・教員間の派閥。私立だったためか、それが露骨に表れていた。
- ・不登校の生徒が想像以上に多かった。
- ・職員室で副業と思われる不動産の賃貸取引の電話をしている先生が複数いた。

なお、ワークシートに書かれた事柄としては、学校の先生の授業以外の仕事の種類の多さや労働時間の長さ、先生方の生徒についての情報交換の多さを指摘するものが圧倒的に多かった。特に、教員の多忙さに触れた記述は、受講生の8割ほどに達していた。ある学生は、「教師は時間との闘いであることに気づかされた。授業、HR、採点、テスト準備、教材作り、予備実験、事務処理、部活指導と関わらなければならないことがあり（中略）教師の辛さを知った」と書いている。

また、「授業形態が変わっているのに驚きました。私の時は、教師が話し生徒が聞くという講義形式ばかりでしたが、生徒同士の話し合いが多くなっていました」といった授業形態の変化の指摘も少なくなかった。2014年11月に文部科学大臣が中央教育審議会に対して次期学習指導要領についての諮問を行い、そこで、「アクティブ・ラーニング」という言葉が4回も登場して初等中等教育界に衝撃を与えたが、挙手で確認したところ、実習先の学校でアクティブ・ラーニングを積極的に取り入れているところは4分の1ほどに達していた。中には、「校長からアクティブ・ラーニングを意識して取り入れるようにと指示される一方で、指導教諭からは従来型の授業をするように言われ、はざまに立たされて困った」という発言もあった。この1年間で中学高校にアクティブ・ラーニングが急速に浸透していることは、教育実習記録の中にアクティブ・ラーニングに関する記述が多かったことから確かである。

本時の振り返りとして、最後に「ディスカッションを通して、印象深かったほかのメンバーの発言を、少なくとも2つ以上書いてください」という欄に記入してもらったが、「派閥の存在に驚いた」という意見が多数みられた。多くの受講生が公立の中高で実習をして

いるので、私学の教員の中に派閥があるという発表は、想定外だったようである。教育実習に3週間行ったことによって、「学校と言うものはこんなものだ」と思い込んでいた学生に、自分の行った実習校とまったく違う学校が存在していることを認識させたという点でも意味があったようである。

3. 第2回：学校が転換期にあることの解説と「望ましい学校の姿」

第2回目は、前回の授業で学校が多様化してきていると認識した受講生に、その理由を解説することから始めた。その概要は以下のようなものである。

学校の多様化の理由もいくつかある。少子化の中で私学が競争力強化のためにさまざまな工夫を始めていること、公立校も近年の校長の権限強化によって、学校ごとの独自の色彩が明確になってきていることもその要因である。しかし、今、世界中で教育改革の大きなうねりが生じており、それを積極的に取り入れようとしている学校と、昔からのやり方を踏襲している学校との間で大きな違いが出てきている。

すべての国民を学校に通わせて、国家にとって有意な人材を大量に育てる近代公教育制度は19世紀の後半に欧米で始まり、日本にも明治5年（1872年）に導入された。多く子どもたちを教室に集め、一人の教師が教壇に立ち、時間割に従って教科の知識を黒板と教科書を使って与え、その修得を試験制度で強制するという方式である。近代公教育制度が誕生した時期は、国民国家という国家形態が定着するとともに、産業革命を経て物資の大量生産が定着してきた時期で、まさに大量生産方式を人材の育成にも応用したといえる。そのシステムの維持のために、師範学校を作って教員も養成していった。

そして、その近代公教育制度はそれから150年近く経過した今日もなお、相当多くの部分が原型をとどめている。しかし、この150年間の社会の変化は著しい。例えば、1880年ごろの日本の第一次産業人口比率は80%以上であったが、2010年の国勢調査では4%にまで減少している。ガソリンエンジンの自動車は1885年に実用化されたもので、飛行機も、ライト兄弟が有人飛行を成功させたのは1903年のことである。つまり、今日にまでその基本的な姿をとどめている近代公教育制度が誕生したころには、ほとんどの人が第一次産業に従事し、飛行機どころか自動車もほとんど走っていない時代であった。効率的な人材育成方式であったために100年以上にわたって継承されてきたが、この30年余りの間のグローバル化と情報化の進展は、19世紀型の学校教育を大きく変えていくことになった。20世紀末に欧米で始まった学習方法の改革は、日本にも徐々に導入されているが、次期学習指導要領ではアクティブ・ラーニングという名称でより一層強調されることになった。学習方法の改革の次に押し寄せているのが学習内容の改革である。社会の変化とともに登場してきた新しい教育課題への対応も必要になってきている。地球環境問題や民族間の文化的軋轢のように世界にはほぼ共通する課題もあるが、特に、日本では少子高齢化による急激な人口減少が見込まれており、「持続可能な社会づくり」や「多文化共生」は重要な教育課題となっており、次期学習指導要領で一段と強調されるようになっている。教育の在り方も、学校教育中心から多様で重層的な教育制度に転換する可能性がある。

上記のような解説に続いて、第2回目は「望ましい学校の姿」を考える活動に移っていった。前回と異なるメンバーによる男女混合の4人グループを作らせ、まずは約3分間のバズ・タイム。その後「望ましい学校の姿」というワークシートを配布して、約10分間でワークシートに記入させた。ワークシートの上部には、

「望ましい学校の姿」とはどのようなものでしょうか？きっと、あなたの置かれている立場によってかなり違っているでしょう。あなたが以下の4つの立場に立っていると想定して、「望ましい学校の姿」を描いてください。

と書かれており、その下には、

1. 在学生であるあなたにとって「望ましい学校の姿」とは？
2. 教員であるあなたにとって「望ましい学校の姿」とは？
3. 保護者であるあなたにとって「望ましい学校の姿」とは？
4. 為政者であるあなたにとって「望ましい学校の姿」とは？

という4つの問と、それぞれに4行分の記述スペースを設けている。

10分間の個人での記入作業のあと、約15分間のグループディスカッションをさせる点も、グループでの発表を各グループで上記1～4の中から2つを選んで1分30秒を目安とした点もほぼ第1回目と同じである。

発表においては、ほかのグループの発表内容との重複を避けようとするため、やや奇を衒った内容のものもあるが、各個人のワークシートを見ると、1の在学生にとっての「望ましい学校の姿」は、総合すると、「仲の良い友達が多く、夢中になれるがハード過ぎない部活動があり、いじめのない、毎日通いたくなる学校」にほぼ収斂される。「家庭以外のもう一つの居場所」「教員が生徒にきっちりと向き合い、依怙最良のない学校」といった観点からの記述もある。学習指導面での水準の高さや授業のわかりやすさを求める意見もちろほらあるが、決して多くはない。

2の教員にとっての「望ましい学校の姿」についても、総合すると、「教員同士の連携はもちろん、地域の方々や保護者との連携もよくとれていて、不登校やいじめといった問題もなく、働きがいのある学校」という枠に大方の意見は収まっている。しかし、「多種多様な教員がおり、さまざまな角度から子どもの成長を促せる学校」という受益者サイドに立った意見や、「学校の設備、授業で使える機材・備品の充実」、「授業の準備に十分に時間を使える学校」、「部活の指導を含め、労働に見合った給与」といった職場環境や労働環境を取り上げた発言も少なからず見られた。教育実習での自分自身の経験と、ディスカッションを通して知ったほかの学校の実情などから、実際に教員として勤務する上での無視しがたい側面に気づいた結果と思われる。ただし、例えば「規律を教えなくても、善悪の判断のつく子どもがいる学校」といった、少々身勝手な意見の記述も見られた。

3の保護者にとっての「望ましい学校の姿」については、「子どもが楽しそうに通っている学校」と「子どもが安心して過ごせる学校」が双璧で、続いて「子どもの学業成績を伸ばしてくれる学校」「情報が公開され、透明性の高い学校」という意見も多かった。また、「受験指導などの面倒見のいい学校」を望む声がある一方で、「学校としてすべきこと（だけ）をきちんとしてもらえる学校」で十分という意見もあった。少数ながら、「経済的な負担の少ない学校」という記述もあった。今日の貧困率の上昇を考えると、出てきて当然の意見であろう。

4の為政者にとっての「望ましい学校の姿」については、半数以上の受講生が「優秀な人材を育成する学校」という観点から記述していたが、「世界に通用する高水準の教育で、優秀なグローバル人材」「将来の日本を背負う優秀な人材」を育むことを望む国政的な観点からの記述だけでなく、「大人になった時に地域に貢献してくれるような人を育ててくれる学校」という地方議員的な記述も見られた。その一方で、半数以上が、「いじめなどの問題を起こさない学校」が望ましいと答えている。「問題を起こさない学校」についての記述からは、そのような問題の発生による被害者への共感を関じさせるものばかりではな

く、問題の発生による悪評や矛先が為政者自身に向かうことを避けたいという、事なかれ主義的な為政者を揶揄する記述もみられた。「国のめざす教育方針を実現してくれる学校」「学習指導要領に忠実な授業をする学校」という記述も数件あったが、逆に「中央集権的・管理主義的な教育政策を改め、各学校に最大限裁量権を委譲し、学校を自立させていくことが重要」との指摘もあった。そのような意見を受けたグループ内での意見交換の中で、「地域ごとの教育の特色があるのはかまわないが、ある程度は日本全体で均一であることも重要という意見が出されたことも全体発表で示された。

4. 第3回：「未来の学校」と自分

第3回目は、学校の将来の姿をさまざまな角度から考えてもらうことを意図した。

まずは第1回、第2回と同様に、まだ一度も同じグループになっていない4人のグループのグループを作ってもらい、約3分のバズタイム。そして「学校の未来」と名付けたワークシートを配布。ワークシートには上部には次のように書かれている。

約150年前に誕生した近代教育が、その後の社会の大きな変化の中で、いま大きく変わろうとしています。これまで学校の中であって当然と思っていたものが50年後にはなくなっていたり、大きく変わっているかもしれません。以下のことがらについて、50年後にどのようになっているかを大胆に予想してください。

その下には、

先生と生徒

教科と教科書

クラスと教室

学校と地域

() 例：いじめと不登校、部活、制服、校則etc.

の5項目とそれぞれの下に3行の空欄を設けている。5番目の()には例を示したが、受講者各自が思い思いのテーマを書き込み、その将来像を描くというものである。

ワークシートへの記入に先立ち、おおむね以下のような話をした。

50年後というと、「もう一線から退いているからどうでもいいや」と思うかもしれないが、少子化によって65歳以上の高齢者人口比率が40%に迫ろうという時代である。「65歳で退職して悠々自適の生活に」というのは大間違い。きっと75歳までは働かざるを得ない時代になっている。ただし社会は大きく変わっていると思うので、大胆に予測して書くように。

10分間の個人での記入作業のあと、約15分間のグループディスカッションをさせる点は第1回目、第2回目と同じであるが、なるべく多くの人に発表の機会を与えたいと考え、各グループに40秒×3項目を発表させることとした。また、限られた時間内での発表に慣れてもらうため、全員に1項目ずつ分担させ、発表前に40秒間の発表練習を2回させて、分量の調整を行わせた。

最初の「先生と生徒」については、発表においても各人の記述においても、雑多な推測が見られたが、推測の根拠が示されたり想定できるものは、おおむね4つの枠組みに分類できる。そのうちほぼ半数の受講者が取り上げたのは、科学技術、特に情報通信技術 (ICT) の進展による授業の変質である。授業がインターネットなどの映像を通して配信される、あるいはロボットが授業行うようになるという推定で、その結果、生徒は好きな先生の授業を選択できるようになるが、生徒が先生と顔を合わせる機会が減少し、先生と生徒の距離が遠くなる、というものである。第2の枠組みは、現在進行している学習者主体の学び

がその後もどんどん進展し、教師の役割が「教える」主役から変質し、「学びを促す」ファシリテーターや、「相談に応じる」カウンセラー、あるいは学習をサポートするだけの学習補助員になっていく、さらには先生と生徒の関係が「学びあう関係」になるといったものである。科学技術の進展によって先生の教科を教えるという役割が縮小する結果、先生の役割が規範を教えたり、哲学を教えるだけに限定されたものになるという推定も見られた。第3の枠組みは少子化から導き出されたもので、生徒数の減少によって「個」に対応した授業が行われたり、1クラスに2人の担任がついたりというもので、その場合は、先生と生徒はより近い関係になるという。学校の統廃合が進んで校区が広がることから公立校でも生徒の寮生活が当たり前になるという推測や、クラスメートが少なくなる寂しさを解消するために、先生のみならず生徒数を増やすためにロボットが登場するというユニークな推定も発表された。そして第4の枠組みは、社会のグローバル化の進展からの帰結で、外国籍の先生や生徒が増えるというものである。生徒の国外への流出が進む、という推定も見られた。そのほかに、さまざまな経歴の人が先生になるという、学校教育が社会に開かれていくという流れからの推定も見られた。

2番目の「教科と教科書」のうち教科については、情報化とグローバル化の進展で情報科目（特にプログラミング）と外国語科目の一層の重視を指摘するものと、新たな教育課題に対応するために教科・科目が増えると予測するものが多く、新たな教科・科目としては第二外国語（特に中国語）、プレゼンテーション科目、企画科目、キャリア関係科目、地域関連科目、エネルギー開発、人間学、機械学、卒業研究などが挙げられた。ユニークなものとしては、「遊び」科目を書いたものがいたが、さまざまな教育課題が洪水のように押し寄せる中で、本当に必要なものは、子どもの本務である「遊び」ではないかと感じさせられた。また、食料生産や遺伝子操作などの体験的・実習的な内容の増加の指摘もあった。これらの教科・科目増への対応方法として、従来の教科・科目の横断や統合という合教科・合科目化の進展を予測するものが多く、最終的に、humanitiesとscienceに収斂されると述べたものもいた。一方で、すべてを学びきれなくなることから、分野が特化された専門学校化が進むと予測したもの、体育、音楽、家庭科の廃止を予測したものがあつた。また、一人だけであるが、「詰め込み教育」の復活を書いたものもいる。

教科書については、ほぼ全員がデジタル化の進展を指摘し、ヴァーチャルな3Dが空中に表れる教科書の登場まで推測していた。デジタル化の結果として、紙媒体の教科書の消滅を予測するものと、紙媒体との併存を予測するものに分かれた。併存派の「なんだかんだと言っても紙媒体が見やすい」という意見には思わず同感。アクティブ・ラーニングの増加などから、統一的な教科書がなくなり、各出版社が自由に教材を刊行するようになるという予測とともに、それでも教科書検定は存続するという予測もあつた。

3番目の「クラスと教室」では、多くの受講生が、授業内容がインターネット等でデジタル配信され、自宅学習が増加して教室に行く頻度が減少すると予測している。情報通信技術の発展だけでなく、少子化による地方での学校維持の困難さもそれを促進するという。その結果、教室が不要になり、クラスという概念も消滅するという予測もあるが、それは少数派で、集団生活のためのクラスは存続し、教室も割り当てられるという予測の方が多い。学びの場というより憩いの場になるという予測もある。単位制が進むことで生徒の授業ごとの教室移動が恒常化し、ホームルームは小学校の低学年のみに設定されるようになるという予測や、ホームルームは単なるロッカールームに代わるという予測も出された。他方で、アクティブ・ラーニングの浸透がクラスの団結力や一体感を強めるという記述も見られた。

教室の形態については、黒板の消滅を指摘するものが多く、机にパソコンが組み込まれているとする予測も少なくない。机の配置についても、いわゆる一斉授業型の配置は消滅し、アクティブ・ラーニングや対話に適した配置が主流になるという、すでに進行している事実を記したのも見られた。少子化の帰結なのか、異年齢集団活動の意義を重視した結果なのかは判然としないが、クラスが2学年単位になる、あるいは学年の境がなくなってさまざまな年齢の子どもたちが一緒に学ぶという予測もあった。

4番目の「学校と地域」については、大部分の受講生が両者のつながりの強さが将来どうなるのかについて記述をしており、両者をそれぞれ別に記述したものはわずかであった。結論から先に述べると、両者のつながりが希薄になると予測したものが約6割、つながりが強くなると予測したものが約3割、その他が1割であった。つながりが希薄になるという予測の根拠としては、オンラインのデジタル配信による授業が増えて、子どもたちの登校頻度が減り、その影響が学校と地域の交流を希薄化させるというものが多く、それに次いで、人口減少による学校の小規模化や廃校によって、地域を巻き込んだ運動会のような行事が継承されなくなるというものがいくつか見られた。また、学校の小規模化の帰結として、教師の分校への巡回派遣が増えるという予測を数人が記していた。逆に学校と地域の関係が密になるという予測の根拠に挙げられたのは、放課後の活動を地域が担うようになるという意見、キャリア教育などで教員ではない一般人による特別授業が増えるという意見、学校が地域との交流のための複合施設化するという意見、さらには、学校外の商店街や老人ホームなどが教育の場として活用され、町や地区全体が学校として機能するという未来像を描いたものもいた。

学校そのものの変化に言及したものとしては、学校の役割の多様化の指摘がいくつかあり、地域に貢献する人材育成に特化した学校の出現予測や、書店が消滅しつつある中で、学校が知識の中核拠点化するという予測がみられた。

最後の自由記述欄には多種多様な記述がみられたが、特筆に値するものを以下にいくつか列記する。

- ・フリースクールのような自由度の高い学校が増えていく。
- ・携帯電話は持ち込み禁止からコミュニケーション手段として必携になる。
- ・授業形態の多様化により、授業時間枠も流動的になり、学校からチャイムが消える。

5. 授業の進め方に対する受講者の感想

第3回目の授業の最後の15分～20分間は、しっかりと授業に参加したかどうかを確認するという名目の「確認テスト」を実施した。そこには

わずか3回でしたが、今回の教職実践演習「学校論」の感想を書いてください。特に、ディスカッションと発表中心の授業の是非についても触れてください。

という項目を設けた。

その結果は、9割以上の受講生が、おおむね「異なる学科の人とのディスカッションで、さまざまな角度から学校について考え、新たな発見や触発されることの多い授業で、有意義であるとともに楽しかった」という、今回の授業形態に賛同する意見を書いている。以下、実際の記述をいくつか抜粋して紹介する。

- ・3回の授業で、他の参加者の考えていることの多様性を知りました。やはり一人で考えることには限界があるので、いろいろな意見を聞き、すり合わせて発表し、意見を共有するのは重要だと思います。
- ・「学校」と一口に言ってもその側面は多様で、別の視点から見ると全く異なる考え方が

出てくるということに驚きました。“どれが正しい”というのではないのだと思いますが、現在の学校、過去の学校、将来の学校が、どのような論理で、どのような過程を経てつながっていくのかということにとっても興味がわきました。

- ・月並みな感想になってしまうが、自分とは違う考えや意見に数多く触れることができ、自分の視野が広がるのを実感した。
- ・今の学校、未来の学校、理想の学校とは何かを見つめることは、学校の一部としての「先生」というものを考えるうえで、とても重要なのではないかと毎週感じていました。
- ・ディスカッションは普段やり慣れてないので大変緊張しましたが、それでも社会人になるうえでは必要な能力であると思います。大変良い機会となりました。
- ・今、中高の授業でもアクティブ・ラーニングが唱えられ、生徒中心の思考や発言力が現場でも重視されていますが、まさにそのような授業だったと思います。
- ・山崎先生の授業では、個人としての振り返りが多く、個の内面を見つめる機会となったのですが、この授業では（中略）外面からの視点を得ることができました。その点からいえば（中略）両者一体でこそ意味のあるもので、教職実践演習のオムニバスという形式をうまく活用できたものであると思います。
- ・一言で表すなら楽しかった。毎回与えられたテーマの意義深さ、グループ内の意見交換で得られる新しい世界、そしてグループで一つの目的に向かって交流をしたということ自体が、「楽しい」という感想になったのだと思う。

意外にも、授業の本道ではない「バズ・タイム」「ペチャクチャタイム」への言及も見られたので、以下に紹介する。

- ・この授業形態は、（中略）打ち解けるまでが少し神経を使う気がします。しかし、それは「ペチャクチャタイム」により、従来より入りやすくなっていました。
- ・毎回ペチャクチャタイムがあったので、心なしかコミュニケーション能力が上がったような気がします。今日の授業に向けては、事前に話のネタを一つ考えておいたので、すぐに溶け込むことができました。大したことの無い準備ですが、こうした姿勢で社会人になっても交流していきたいと思います。

当然ながら、授業の改善提案や要望も書かれている。

- ・内容が多かった印象を受けた。内容をもう少し絞って、発表後にもう少し深い話し合いができる授業だとよいなと思いました。

この意見については、担当者としても、そうしたいところである。しかし、限られた時間数の中で深さをとるか、広さをとるかは悩ましい。多分、深い話し合いのためには、より多くの時間とともに、クラスサイズもより小規模であるべきなのであろう。

「欲を言えばもう少し時間がほしかった」という記述があったが、「退屈」の対極にある意見と理解し、満足している。また、グループわけの時間がもったいないという観点から、グループ分けはあらかじめ決めておいてもらえるとよいとの意見があった。それだけディスカッションの時間を多くとりたいという思いの表れと受け止めているが、積極的に自分の所属学科を開示してグループを作る過程も、グループ活動の重要なプロセスと捉えている。

「もし、自分が教員になってこの授業を導入したら、上手く生徒の意見をまとめられるか不安である」との意見も記されていた。おそらく場数を踏んで、何度か成功体験を持てば、不安は解消すると思うが、アクティブ・ラーニングにおいては、教師が意見をまとめるという意識をそれほど持つ必要はなく、すっきりと意見を整理するより、もやもや感が生徒の中に残るほうが効果も大きいのではないかと考えている。

「もっと先生の意見を聞きたかった」という記述や「発表もよいですが、先生のお話もなるほどという感じで良かったです。講義と発表のバランスが大切だと思いました」という記述もあった。アクティブ・ラーニングを導入した授業においては、教師が話す時間をとことん減らすことが成功のカギと考えているので、「もっと先生の意見を聞きたかった」というのはうれしい評価である。

「意見をまとめて毎回プリントにさせていただけたらもっと素晴らしい授業になったと思います」という意見も書かれていた。そうしたいのはやまやまであるが、授業期間中は多忙でそこまでの余力はない。今回、2016年度の教職実践演習の「学校論」を実践報告として『学習院大学教職課程年報』に寄稿することにしたのは、その要望に若干でも応えたいという思いからである。

以上述べてきたように、今年度の教職実践演習「学校論」は、おおむね好評であったと思っている。ディスカッションや発表の過程で受講生が頭脳を相当アクティブにしていたことは、各回の記述内容からも十分に窺われる。獲得した知識量という点でも、通常の授業3回分で得るものよりもはるかに多かったのではないかと推測している。

したがって、今回のような授業形態を教職課程の授業科目に取り入れることは適切であろう。しかし、それでは教員免許取得に至るまでに、教職課程で学び、修得しておくべきものをこのような授業形態の下で体系化できるかということ、そう簡単ではない。さまざまな大きな課題が立ちだかるであろうことは明らかである。とはいえ、19世紀型の教育方法からの脱却には、マイナーチェンジの積み重ねではなく、大きな発想の転換が求められているように感じている。

【追記】

「確認テスト」の後半には、

「2050年の日本の学校」というテーマで、未来予想や理想論、あるいは自分がその時点で学校と向き合っている姿などを、時間の許す限り自由に書いてください。

という欄を設けており、そこでの記述内容にも興味深いものが多かったが、論点が多岐にわたり、プライベートな記述も少なくなかったので、本稿では紹介を割愛した。

また、授業回数確保の観点から設けられた最終回の45分間では、ダイヤモンドランキング「30年後に学校からなくなっているもの」(A時間割、B黒板とチョーク、C紙媒体の教科書、Dクラス、E体育祭・運動会、F633制、G入学試験、H部活動、I修学旅行の順序付け)を実施したが、時間の制約から、なぜそのようなランク付けをしたのかを説明させる時間が十分に取れず、消化不良と感じたので、その紹介も本稿では省略する。

ⁱ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_0/toushin/attach/1337016.htm の「1. 科目の趣旨・ねらい」(2017年1月23日最終確認)

ⁱⁱ 同上

ⁱⁱⁱ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_0/toushin/attach/1337016.htm の「4. 授業方法等」(2017年1月23日最終確認)

調查報告

教職課程履修学部生に関する2016年調査報告 ——教育実習に焦点を当てて——

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に引き続き、2016年度では「教育実習」問題に焦点を当て、「教育実習」を終えた4年次生等に対する調査報告である。

周知のとおり、中央教育審議会の答申を受け、教育職員免許法及び同施行規則の改定が行われるが、その中でも「教育実習」関連では、これまでの4年次段階での集中的な実施だけではなく、新たに「学校インターンシップ」と称する「学校現場参加体験活動」を1年次から継続的に導入し、それを単位化（2単位まで）できることになった。私立一般大学・学部においては、この政策的提起にどのように対応するか、焦眉の課題となってきた。

学習院大学では、2016年度の時点で、5学部（17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、それ以外の法・経済・文・理・国際社会科学の各学部（学科）・研究科（専攻）で中学校・高等学校（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、ただし職業指導・情報・書道は除く）を、それぞれ取得できるようになっている。

今回の調査の実施概要は次のとおりである。

- ・調査対象：中・高教職課程において2016年度「教育実習」を行った学部4年生及び大学院生・科目等履修生全員（同集団は2015年度調査時の3年次生集団）。
- ・調査方法：自己式質問紙を4年次第2学期開講の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：2016年9月（ただし、第2学期に教育実習を行う学生に対しては実習終了後に回答してもらった）。

図表1：回答者の属性構成（カッコ内数値は%）

学部	法学部		経済学部		文学部		理学部		その他（※）		全体	
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
4年	4(3.9)		1(1.0)		56(54.3)		35(34.0)		7(6.8)		103(100.0)	
	3(75.0)	1(25.0)	0(0.0)	1(100.0)	21(37.5)	35(62.5)	22(62.9)	13(37.1)	1(14.3)	6(85.7)	47(45.6)	56(54.4)

※：大学院生及び科目等履修生。

* 学習院大学文学部教育学科

1. 調査対象者たちの特徴と「教育実習」等体験の概要

1-1 調査対象者たちの特徴

今回の調査対象者となった学生たちは、昨年度（2015年度）調査における3年次生であり、今年度（2016年度）に本実習を行った者たちである。2015年度調査結果については本『教職課程年報』第2号において報告を行った（注1）が、その中で特記しておいた調査対象者たちの特徴点を再度要約記述することによって、本調査報告における対象者たちの背景を理解することに役立てることにしたい。

彼らは、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、最後の「ゆとり教育」世代であるといわれている。そして「脱・ゆとり教育」政策が進行する現在、教職の世界に入り、新しい教育方針の下で、教師としての仕事を遂行することが求められている世代でもある。

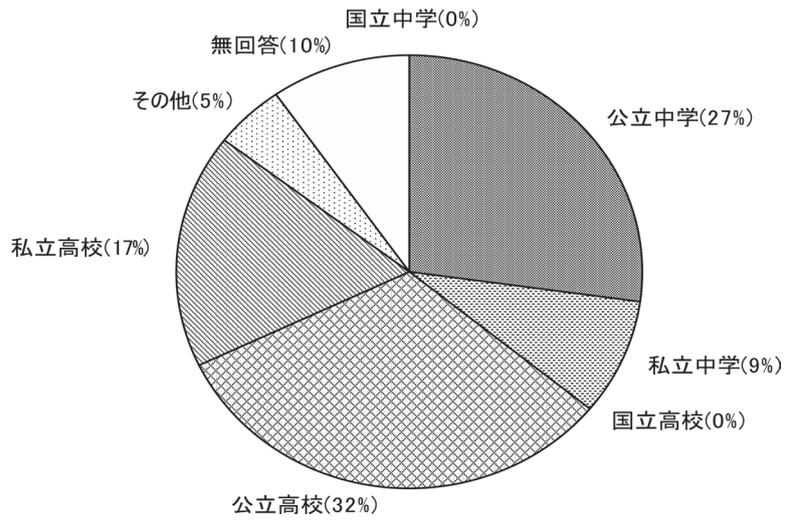
日本の教育界にあっては、教育基本法「改正」（2006年）や1970年代後半から続いてきた「ゆとり教育」政策からの転換、周期的に発生する一連のいじめ自殺事件（1993年前後、2006年前後、2011年前後）、不登校児童生徒数のピーク（2001）や「子どもの（相対的）貧困率」の悪化（2012）、教員・学校をめぐる、長時間過密労働実態の深刻化（2006年）や教員免許更新制の導入（2009年）、そして「学び続ける教員」像（2012年中央教育審議会答申）、そして現在の「チーム学校」構想や「学校と地域の連携・協働」構想（2015年同答申）、学習指導要領の改定（2017年）など、次々と新たな「改革」構想が中央教育審議会等によって打ち出されてきている。

今回の調査対象者の内、父母・親族・親しい人の中にも教職者はいなかったとする者は約57%であったが、約70%の者が小・中・高校時代に「教職を意識し始めた」と回答していた。そして、その一番大きなきっかけは、自らの高校までの被教育体験の中で出会った「教師の影響」であった。その教師が中学や高校の時の教師が多かったことも特徴であったが、それはかれらが一般学部にて中・高校教員免許取得のための教職課程履修学生であることを反映している。ともあれ、かれらの職業としての教職に関する情報源は、高校までの被教育体験の中の教師であるといえよう（詳しくは注1で明記した本『年報第2号』を参照されたい）。

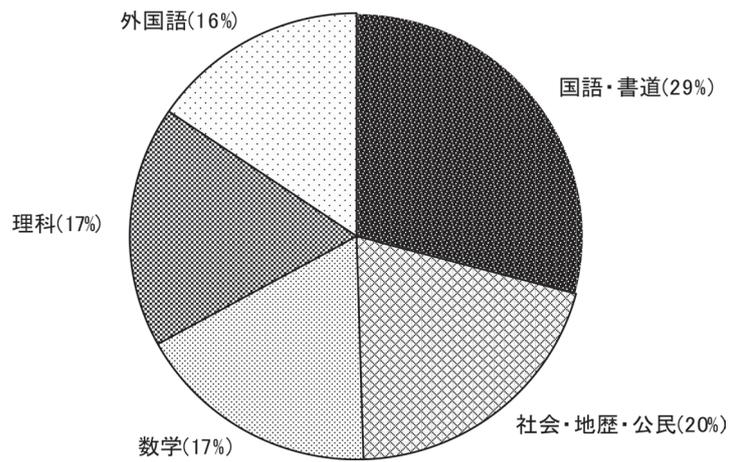
1-2 調査対象者たちの「教育実習」等体験の概要

今回の調査対象者たちが体験した「教育実習」の概要を表したものが図表2～5である。まず図表2は教育実習先（学校）を割合で表わしたものであるが、中学：高校=36%：49%、公立：私立=59%：26%、というそれぞれの割合であった。図表3は、教育実習を行った「教科」を表わしているが、これらは今回の調査対象者たちの取得予定の（より直接的には所属の学科において課程認定を受けている）教科の教員免許を反映している。図表4は、教育実習で行った「研究授業」の回数を表わしている。「10回以上」と答えた者が72%おり、一般に思われているよりは多いとの印象を受けるが、「研究授業」を、実習校先の複数教員・実習生仲間、及び参観指導に赴いた大学教員などが参加しての、いわゆる実習の集大成としての研究授業に限定せず、「一人で教壇に立って実施した授業」という認識に立っての回答であるがゆえと思われる。図表5は、「教育実習」以外で学校参加体験活動を行った経験についての回答であるが、在学中に行った経験があると回答した者は回答者全体の29.1%（30人）、延べ人数48人であり、その活動先は中学校が相対的に多かったことがわかる。

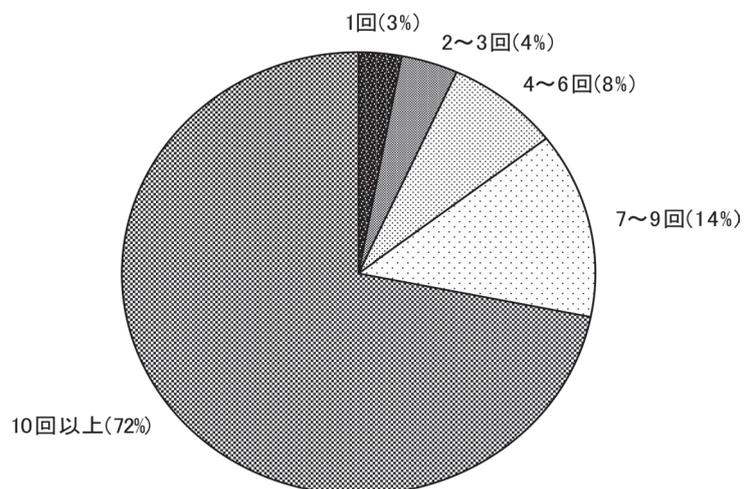
図表2：「教育実習」先（回答者数=103人）



図表3：「教育実習」教科（回答者数=103人）



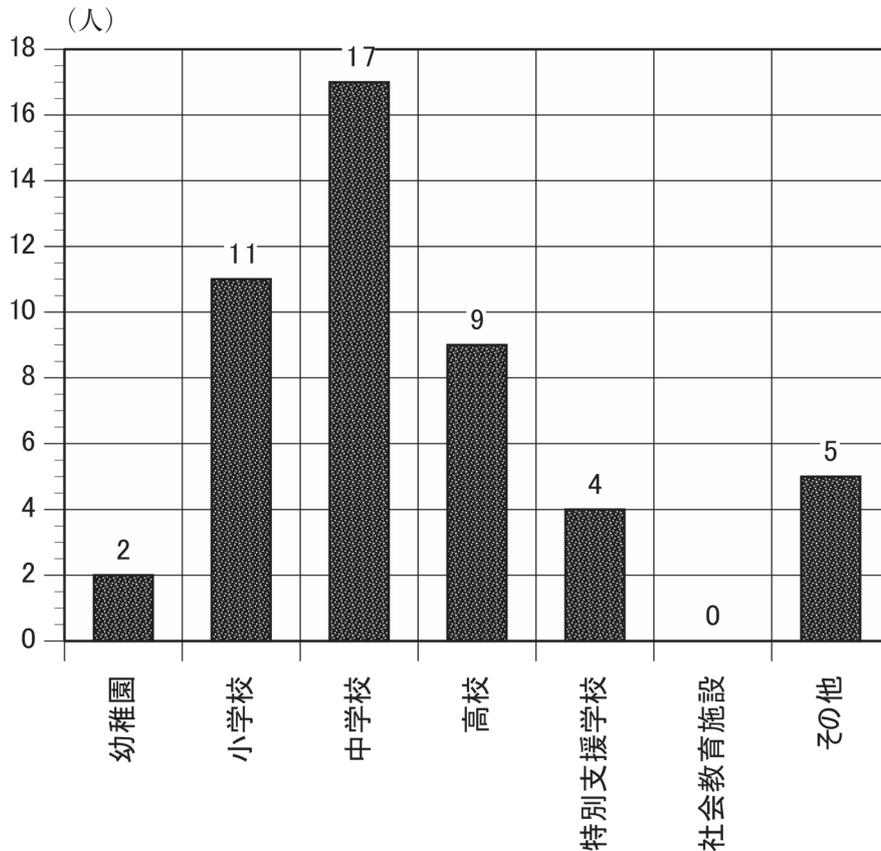
図表4：「研究授業」の回数（回答者数=103人）



図表5：「教育実習」以外での学校参加体験活動先

回答者数=在学中に経験「有」と回答した者30人（全回答者数の内の29.1%）

（複数回答可、述べ人数=48人）



2. 「教育実習」経験の自己評価

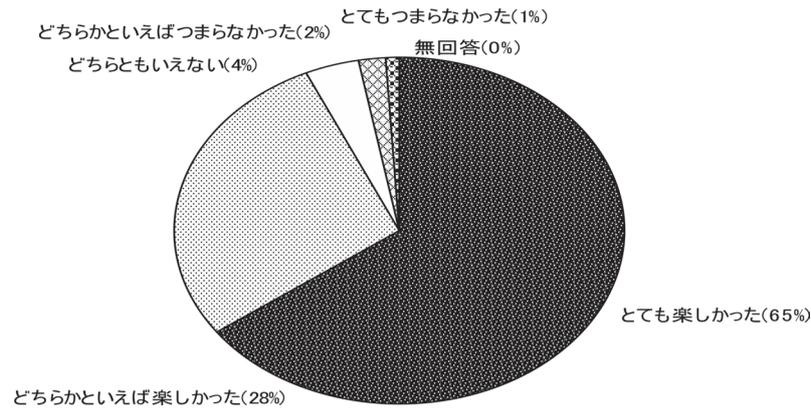
2-1 総括的感想と実習の不安

図表6-a,-bと図表7-a,-bは、「教育実習」を終えての総括的な感想を、まず最初にたずねた結果を表わしている。

「教育実習は、全体として、楽しかったか、つまらなかったか」という問いに関しては、「楽しかった（とても楽しかった+どちらかといえば楽しかった）」と答えた者が93%（65%+28%）おり、とりわけ「とても楽しかった」と答えた者が6割を超えている。学生たちにとっては大変充実した体験であったことがうかがえる。その「楽しかった理由」としては、過半数52%の者が「生徒との交流」を挙げている。彼らが3年次における調査（2015年度調査：注1参照）において、「生徒との交流」は「教育実習で楽しみにしている事柄」と答えた者が41%であったが、期待以上のものであったといえよう。

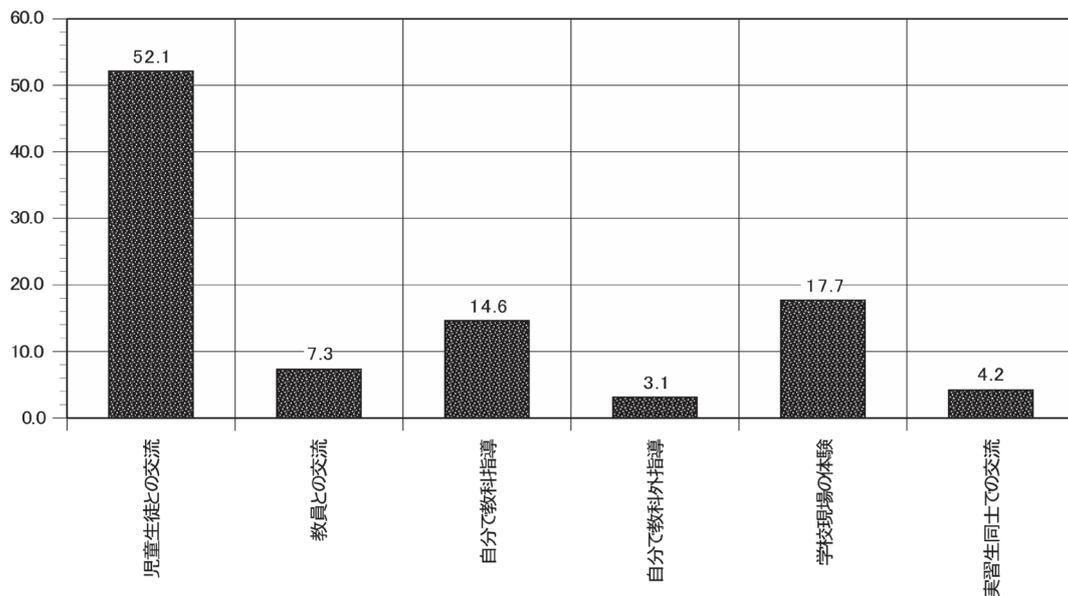
それに対して「教育実習は、全体として、苦しかったか、楽だったか」という問いに関しては、「苦しかった（とても+どちらかといえば）」と答えた者44%と「楽だった（とても+どちらかといえば）」と答えた者42%と、数値結果が拮抗している。「苦しかった」理由としては、半数近くの者44%が、「自分で教科指導をしたこと」を挙げている。彼らが3年次における調査（2015調査）において、一番大きな「教育実習で不安な事柄」に挙げ

図表6-a：「教育実習は、全体として、楽しかったですか、つまらなかったですか
(回答者数 = 103人)



図表6-b：「教育実習」が「楽しかった」理由

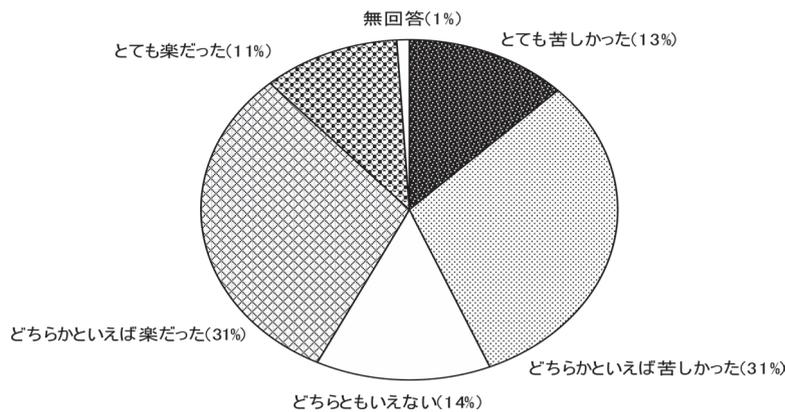
(%) (表記6項目と「その他」の計7項目から1つだけ選択) 回答者数 = 96人



られていたのも「自分で教科指導すること：53%」であったが、その数値よりは低いものであった。「苦しかった」事柄の2番目として「毎日学校現場を体験すること：22%」が挙げられているが、同事柄は2015年度調査において「楽しい事柄：24%」でもあり「不安な事柄：20%」でもあるとして、ともに2番目に大きな事柄として挙げられていたものであった。実習後の今回の調査においても「楽しかった事柄：18%」であり「苦しかった事柄：22%」という結果であり、再びともに2番目に大きな理由として挙げられる結果となった。かれらにとって、学校現場を毎日教師という立場で過ごす初めての体験としての期待と、大学生活と違って社会人として時間を厳守し教師として生徒の前に立つ態度を毎日求められる苦しさとが同時に併存する教育実習体験であったといえよう。

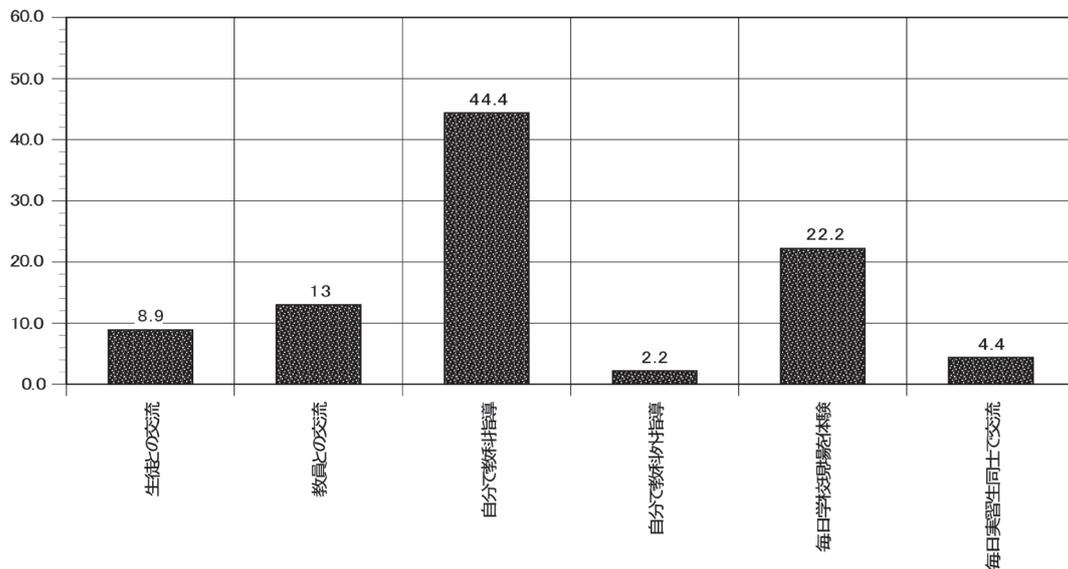
図表7-a：「教育実習は、全体として、苦しかったですか、楽でしたか

(回答者数 = 103人)



図表7-b：「教育実習」が「苦しかった」理由

(%) (表記6項目と「その他」の計7項目から1つだけ選択) 回答者数 = 45人

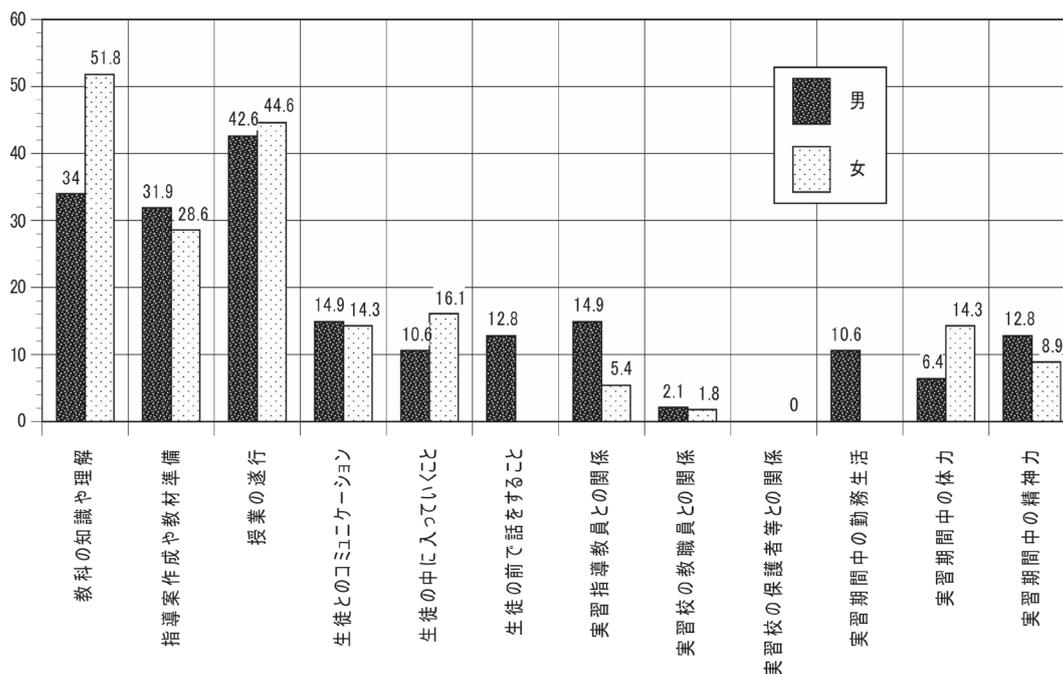


この「教育実習の不安や心配」に関しては、今回の調査では改めて選択肢を詳細に設定し、実習前と実習中に分けてたずねてみた。その回答結果を男女別に表わしたものが図表8-a(実習前)と図表8-b(実習中)である。いずれの問いにおいても他事柄よりも多くの指摘を受けた事柄は「教科の知識や理解：教える教科の内容に関しては自分の知識や理解の程度は大丈夫だろうか」、「指導案作成や教材準備：授業の指導案作りや教材準備に関して自分ではできるだろうか」「授業の進行：教壇に立って実際に自分一人で授業を遂行できるだろうか」といった教科指導関連の3項目であり、男性より女性において不安・心配感が大きいようであった。しかし、実習前と実習中の数値を比べてみると、事前の不安・心配ほどでもなかったことがうかがわれる。それに対して生徒指導(生徒との関係づくり)関連の3項目、すなわち「生徒とのコミュニケーション：生徒一人一人とうまくコミュニケーションがとれるだろうか」「生徒の中に入っていきこと：生徒の集団の中に入

ていけるだろうか」「生徒の前で話すこと：生徒の集団を前にしてうまく話ができるだろうか」は、実習中の不安・心配事としての指摘率の方が高くなっており、事前に抱いていた以上に実習中は不安・心配感を抱いていたことがうかがわれる。

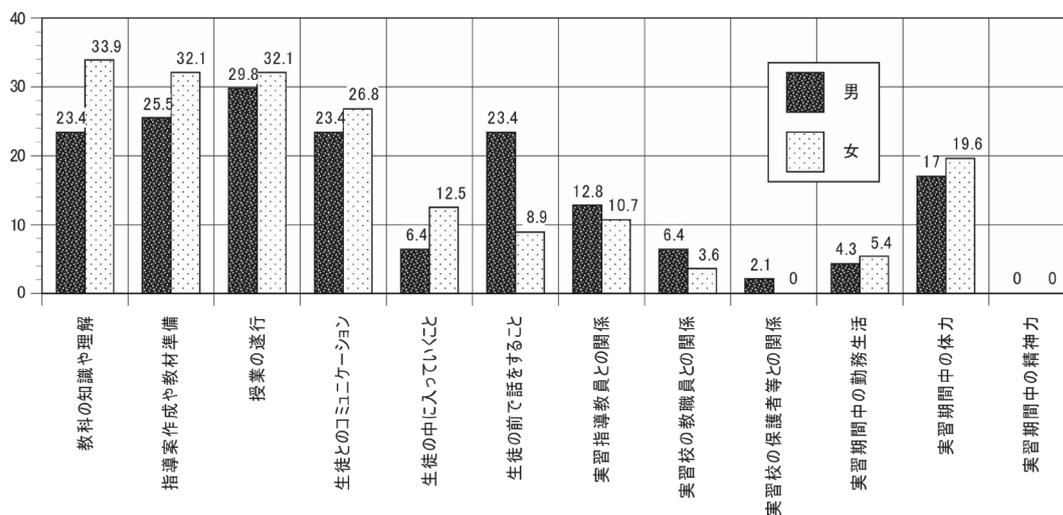
図表 8-a：「教育実習」前の不安・心配（回答者数：男=47人、女=56人）

（表記12項目と「その他」の計13項目から2つまで複数選択可）（%）



図表 8-b：「教育実習」中の不安・心配（回答者数：男=47人、女=56人）

（表記12項目と「その他」の計13項目から2つまで複数選択可）（%）



2-2 指導内容と相談相手

では、かれらは教育実習において、実習先の指導教員から特にどのような事柄を指導されていたのであろうか、そして一番の相談相手は誰であったのだろうか。

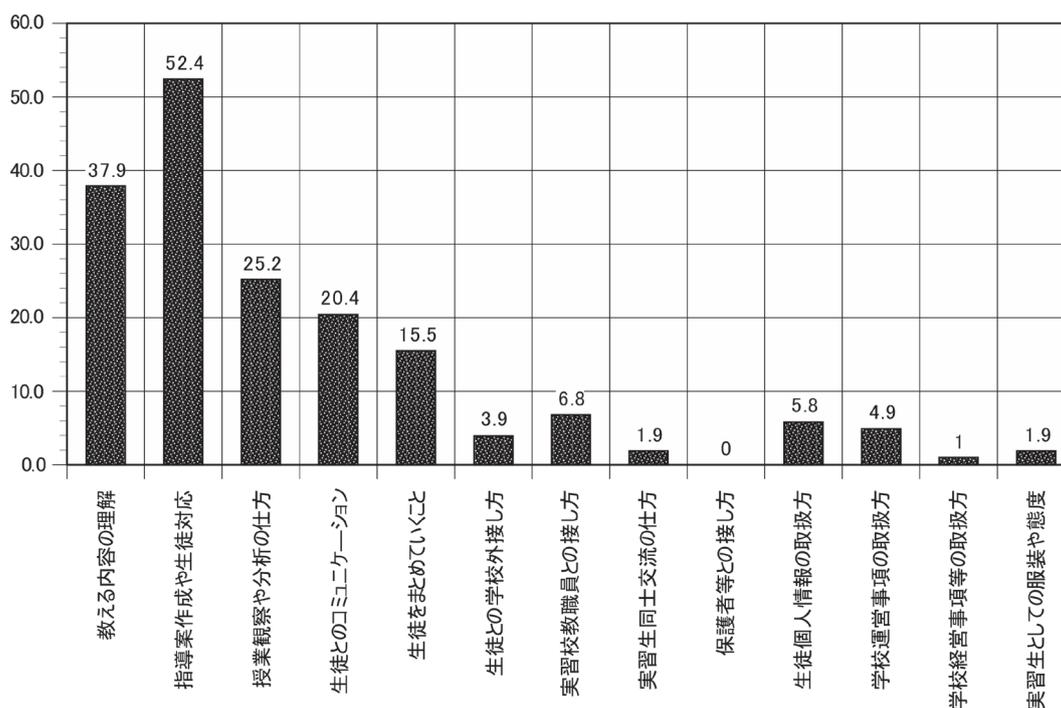
図表9は、前者（実習校指導教員からの指導内容）の問いに対する回答結果を表わしたもののだが、回答者の過半数から指摘を受けた項目として「指導案作成や生徒対応：指導案の作成や授業中における生徒への対応の仕方（52.4%）」があり、続いて「教える内容の理解：担当教科の教える内容についての理解を深めること（37.9%）」や「授業観察や分析の仕方（25.2%）」の指摘率が相対的に高く、いずれも教科指導関連の項目であった。これは、現行の教育実習が、いわゆる教壇実習（教科・授業の指導実践）に重点を置いているためといえよう。

図表10は、後者（実習中の一番の相談相手）の問いに対する回答結果を男女別に表わしたものである。男女間の指摘率に大きな違いはなく、過半数の者から「実習生同士：同じ実習校での実習生仲間（男：50.0%、女：51.4%）」、3割ほどの者から「実習先の指導教員（男：26.1%、女：30.4%）」が挙げられており、その2項目に回答が集中している。約1割ほどの指摘率であった「その他」の具体的内容は、実習先の「指導教員以外の教員」「若手教員」「事務職員」などが記されていた。「大学の教員等：大学の教員や事務職員」は、実習の手続きや研究授業参観指導などに関する連絡は取り合うことはあっても、遠距離ゆえ、実習中の日常において「困ったことや悩んだこと」のすぐの相談相手としてはなり難かったといえよう。

図表9：「教育実習」において実習校指導教員から一番よく指導・注意された事柄

（表記13項目と「その他」の計14項目から2つまで複数選択可、回答者数=103人）

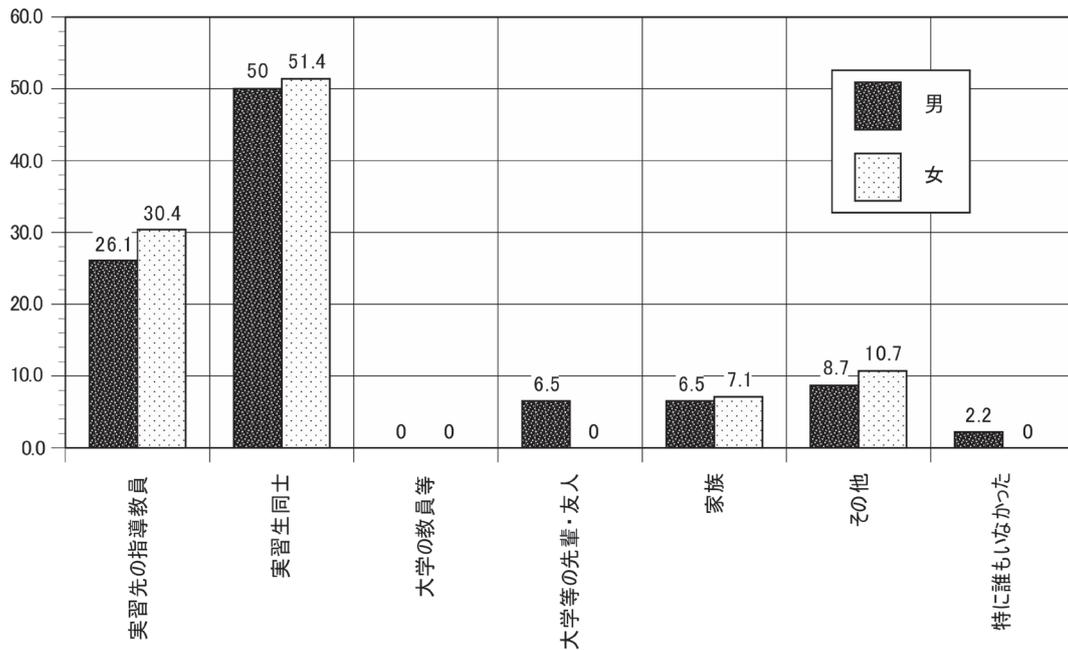
(%)



図表10：「教育実習」中の、一番の相談相手（表記7項目の中から一つ選択）

（回答者数：男 = 47人、女 = 56人）

（%）



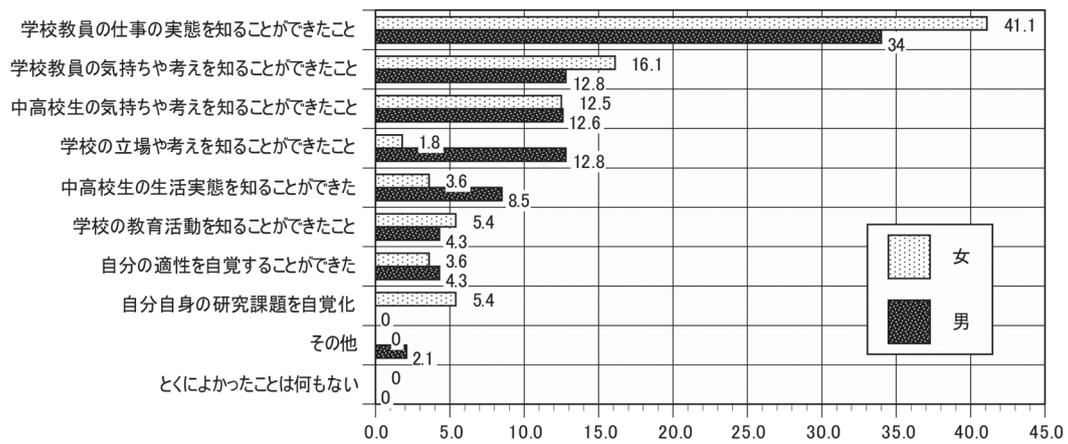
2-3 実習で学んだ事柄と実習後の教職意識

「教育実習」体験の中で、かれらが「良かったこと」として学んだことは何であったのか。図表11は、そのような問いに対する表記10項目の選択肢を用意して回答してもらった結果を男女別に表わしたものである。

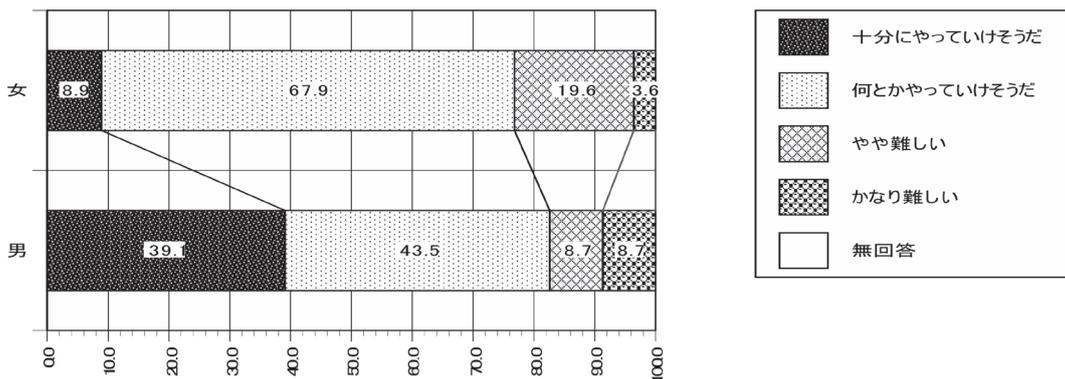
特に指摘の集中した事柄が「学校教員の仕事の実態を知ることができたこと（女：41.1%、男：34.0%）」であった。生徒として見る学校生活や教員の姿は自らの被教育体験の中で多少なりとも知ってはいても、自らが教員の立場に立って過ごし実体験した学校や教員の仕事の実態はかれらにとって大きな印象を残したことをうかがわせる。同様に、実習先の教員たちと（実習生という指導を受ける立場とは言え）同僚的な立場に立って授業や生徒、学校や教育について話し合う機会を得て、現職の教員自身の気持ちや考えを知ることができたことの意味も大きかったのではないかと、「学校教員の気持ちや考えを知ることができたこと（女：16.1%、男：12.8%）」が2番目の指摘率を得ている。

教育実習を終えて、かれらの教職意識はどのように変化しているのだろうか。図表12では「職業としての教職に対する気持ち」を、図表13では「職業としての教職に対する意欲」を、それぞれ4段階尺度で回答してもらい、男女別に整理した。両質問の回答ともに、8割前後の者が「教職をやっていけそうだ（とても+何とか）」「教職をやってみたくなくなった（とても+やや）」と回答している。教育実習が自信と意欲をもたらしていることをうかがわせる結果である。ただし、強い肯定的意識（「十分にやっていけそうだ」「とてもやってみたくなくなった」）の点で、両質問とも女性より男性の割合が高くなっている。（前述した）「教育実習中の不安・心配」事（図表8-b）に見られるような、教科指導や生徒指導、それに体力面で男性より女性からの指摘率のほうが高くなっていることが背景にあるのではないだろうか。

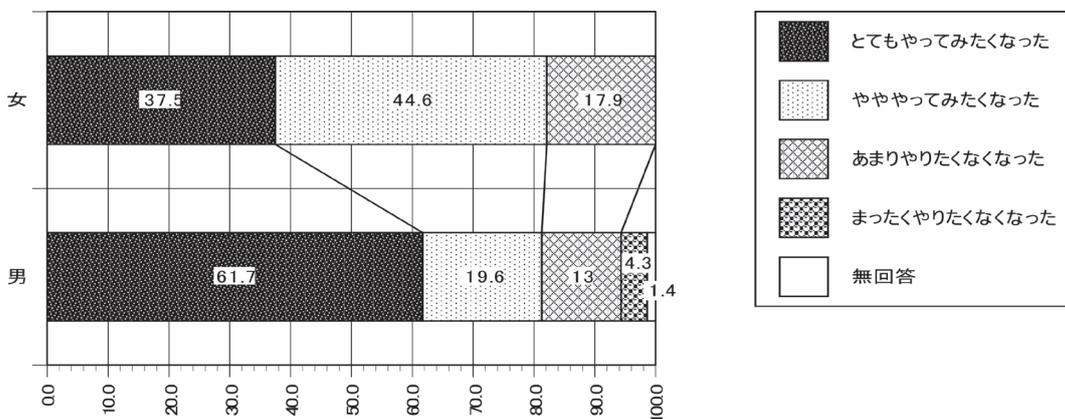
図表11：「教育実習」を経験してみて、良かった等と思う事柄（表記10項目の中から一つ選択）（回答者数：男=47人、女=56人）（%）



図表12：教育実習を終えて今の、職業としての教職に対する気持ち（回答者数：男=47人、女=56人）（%）



図表13：教育実習を終えて今の、職業としての教職に対する意欲（回答者数：男=47人、女=56人）（%）



3. 教育実習の自己評価

教育実習の達成感を知るために、教育実習の目標に対する自己評価を行ってもらった。具体的には、学習院大学中高教職課程が作成した『教育実習の手引』及び『教育実習記録』において設定されている目標項目をベースにし、「a：実習全体に関する事柄」「b：授業実践に関する事柄」「c：実習校教職員との関係に関する事柄」「d：生徒との関係に関する事柄」の4つのカテゴリーにそれぞれ入る各10項目計40項目を設定、それら一つずつ5段階尺度で自己評価してもらった。その結果を表わしたのが、図表14-a、b、c、dである。

全体的には、40項目中35項目（87.5%）において「達成できた（とてもよく＋どちらかといえば）」とする割合が過半数に達しており、さらには40項目中21項目（52.5%）において肯定的評価の割合が7割を超えているという、良好な自己評価結果となっている。実習生たちにとっては充実した達成感のある教育実習となったことをうかがわせている。

ただし、各カテゴリー間での評価程度の違いもみられる。

まず「a：実習全体に関する事柄」内の10項目（図表14-a）であるが、他の3つのカテゴリー内項目と比べてもより良好な自己評価結果になっている。「達成できた（しかも「とてもよく達成できたが」が高い）」割合が一番高い項目「自分の研究課題を発見し学び続ける姿勢を持つことができた」は82.5%であり、「達成できた」割合が一番低い項目「生徒の抱える様々な問題について理解できるようになった」でも63.1%であった。

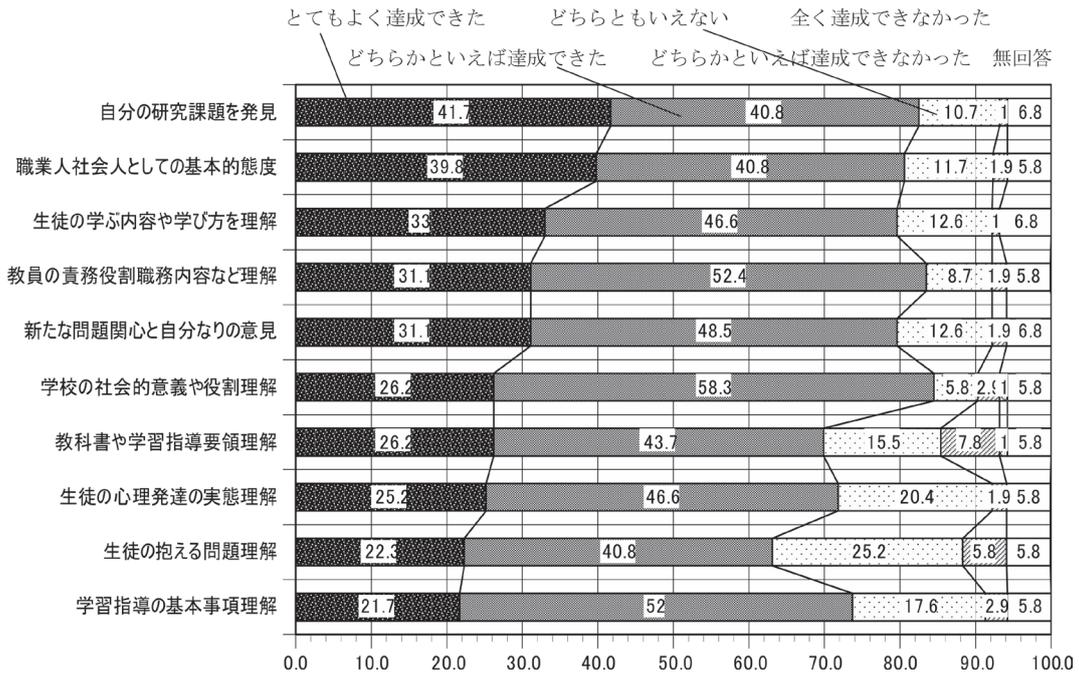
「b：授業実践に関する事柄」内の10項目（図表14-b）でも、上位3項目の「達成できた」とする割合が8割を、続く5項目の同割合が5割を超え、5割に満たない項目は「生徒の学力差を考慮した授業の構想や展開ができた」と「指導目標の到達度を確認するため質問や評価の工夫ができた」の2項目だけであった。この2項目は、現在の深刻な生徒の学力状況に対応した重要な教育改革課題であり、現職教師も多くが悪戦苦闘している難しい課題でもある。

「c：実習校の教職員との関係に関する事柄」内の10項目（図表14-c）は、上位5項目の「達成できた」割合が7割を超えており、続く3項目も同割合が6割を超えるなど、全体的に良好な結果であるといえる。しかし、その一方で、「諸会議での討議に参加し、教育認識を深めることができた」の「達成できた」割合は5割ほどであり、「保護者や地域の方々と連携・協働する活動ができた」は同割合が1割ほどと他項目と比較して低い結果となっている。教育実習が教壇実習に重点を置いて計画されている以上、なかなか同項目目標を達成するための活動を行えるような実習計画とはなっていないことも背景にある。

「d：生徒との関係に関する事柄」内の10項目（図表14-d）では、生徒の中に積極的に入っていき、部活動等にも参加することによって、生徒とのコミュニケーションや生徒の理解を図ろうとする実習生の基本姿勢に関わる内容項目である上位5項目は比較的良好な自己評価結果となっている。その一方で、集団作りや学級経営、生徒の発達段階や生徒の抱える問題・友人関係などまでも配慮した具体的な生徒指導に関わる内容項目である下位5項目は相対的に低い評価結果となっている。現行の教育実習という限られた時間と教壇実習（教科・授業指導）中心の活動内容の下では、やや無理がある・難しいようにも思われる。

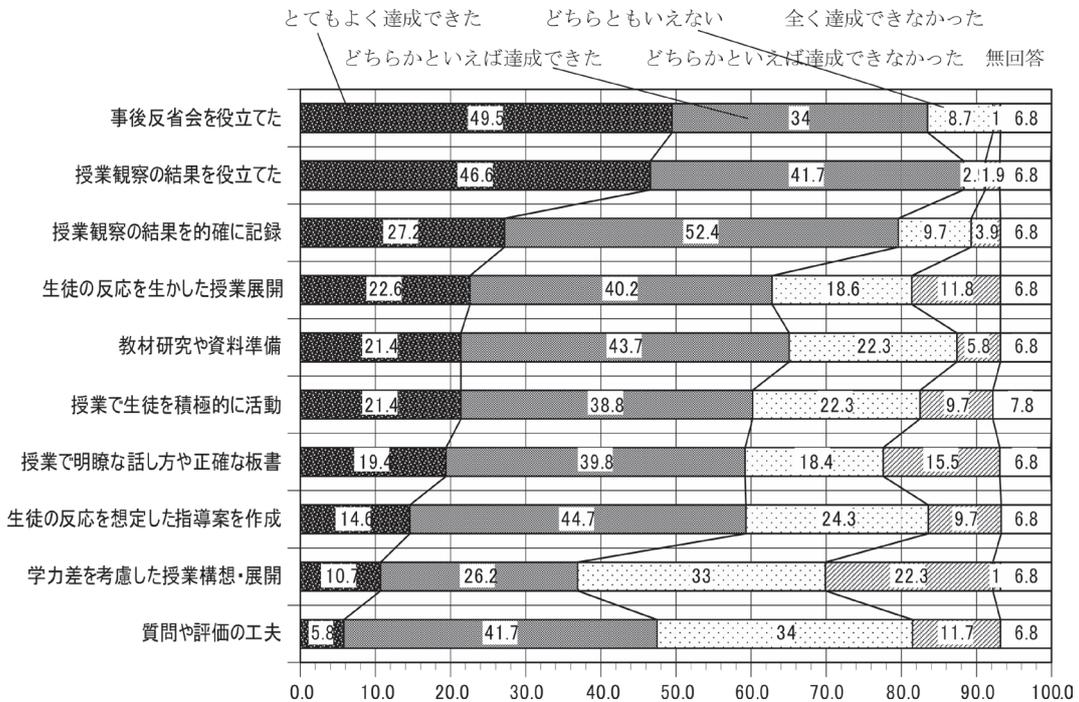
図表14-a：教育実習の自己評価（実習全体に関する事柄10項目：回答者数=103人）

(%)



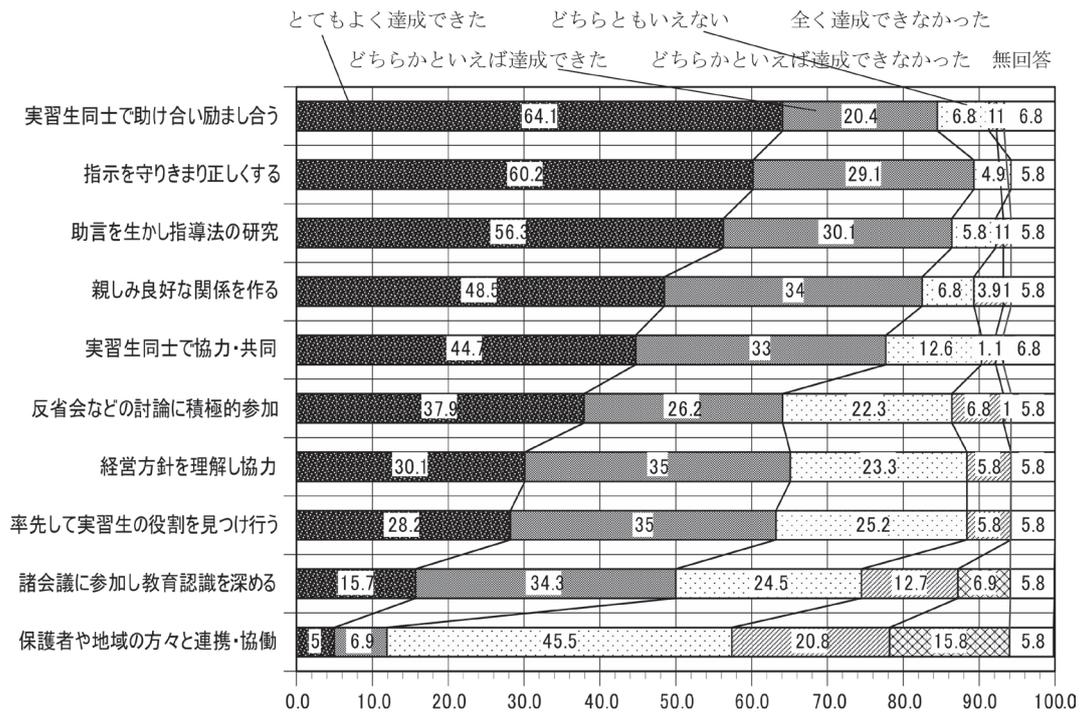
図表14-b：教育実習の自己評価（授業実践に関する事柄10項目：回答者数=103人）

(%)



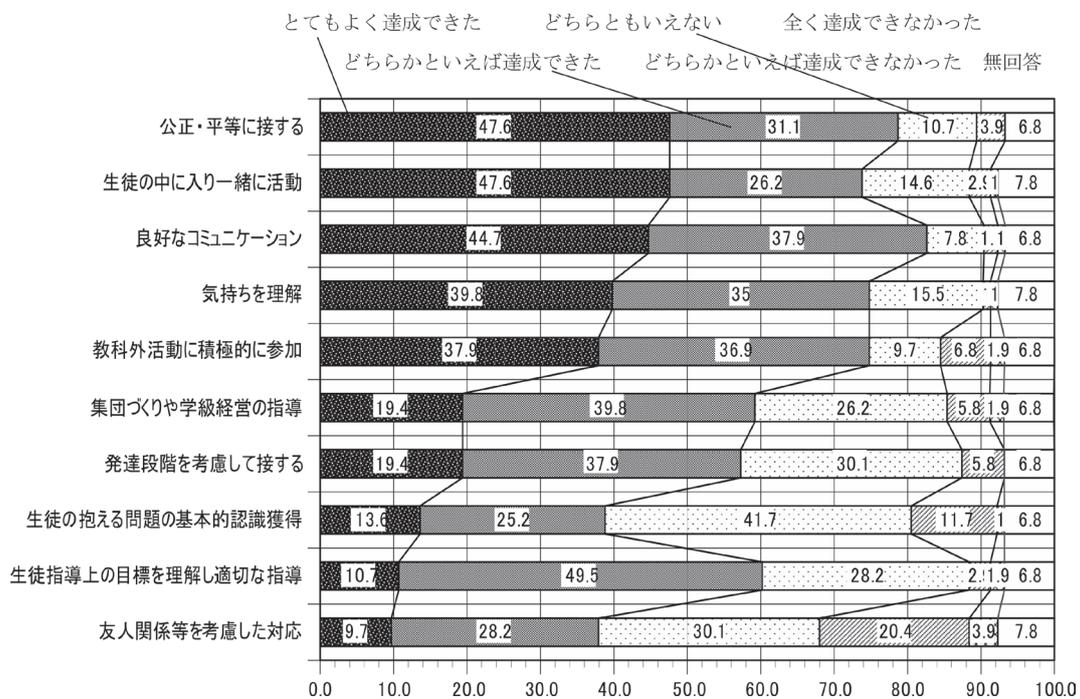
図表14-c：教育実習の自己評価（実習校教職員との関係に関する事柄10項目：

回答者数 = 103人 (%)



図表14-d：教育実習の自己評価（生徒との関係に関する事柄10項目：

回答者数 = 103人 (%)



4. 教職イメージとその変化

次に考察する「教職イメージ」に関する14個の質問は、質問文及び回答形式もすべて2015年度調査と同一であり、今回の調査対象者たちは教育実習に行く約1年前の3年次生時点でも回答しているものである。したがって今回の結果は教育実習後の回答ということになり、以下の図表15-a～nでは両時点（教育実習の前と後：2015男/女、2016男/女）の結果が比較できるように表わされている。

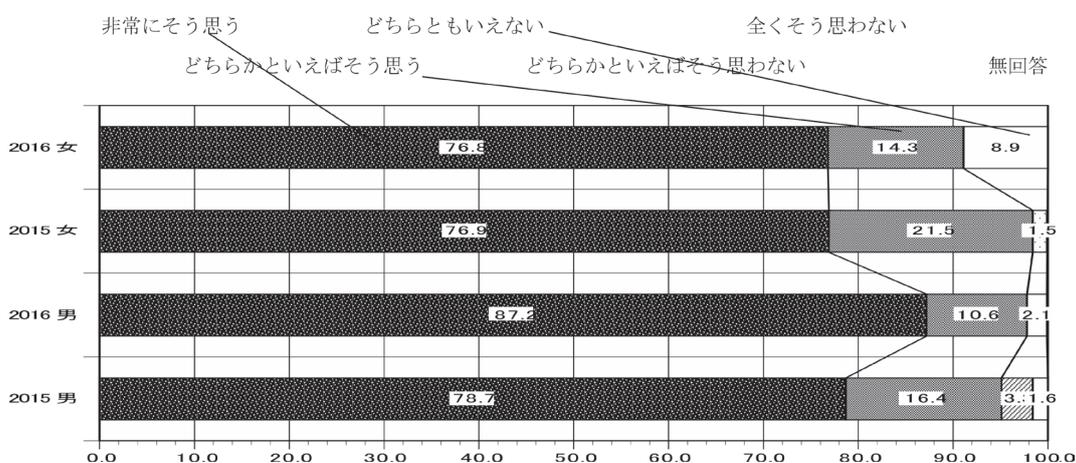
4-1 「教職という仕事の性格」イメージに関する質問（図表15-a, -b, -c, -d）

まず「教職という仕事の性格」イメージに関する質問は、(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」、の4個が設定されている。また質問文は、いずれもポジティブ・イメージで表現されている。

いずれの質問に関しても「肯定的イメージ（「非常にそう思う」+「どちらかといえばそう思う」）の割合が高く、半数を超えている。とりわけ高いのは「a：人間的接触」であり、2015・2016年度調査ともに9割を超えている。しかし、両時点の比較に注目すると男女の違いがみられ、男子は増加しているのに対して女子はやや減少している。「b：創造的発展性」もまた「肯定的イメージ」の高さという点で同様の傾向がみられ、両時点比較では数値的には僅かとはいえ男子は増加しているのに対して女子はやや減少している。それらの質問結果に対して、「c：勉強活用」の「肯定的イメージ」は、「b：創造的発展性」とほぼ同様の数値を示しているが、両時点比較では男子は減少し女子は増加している。ただし強い「肯定的イメージ（「非常にそう思う」）」は男女ともに増加している。「d：研究的」は、「肯定的イメージ」の点で「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。しかし、両時点比較では、男女とも教育実習後の「肯定的イメージ」は増加がみられる。

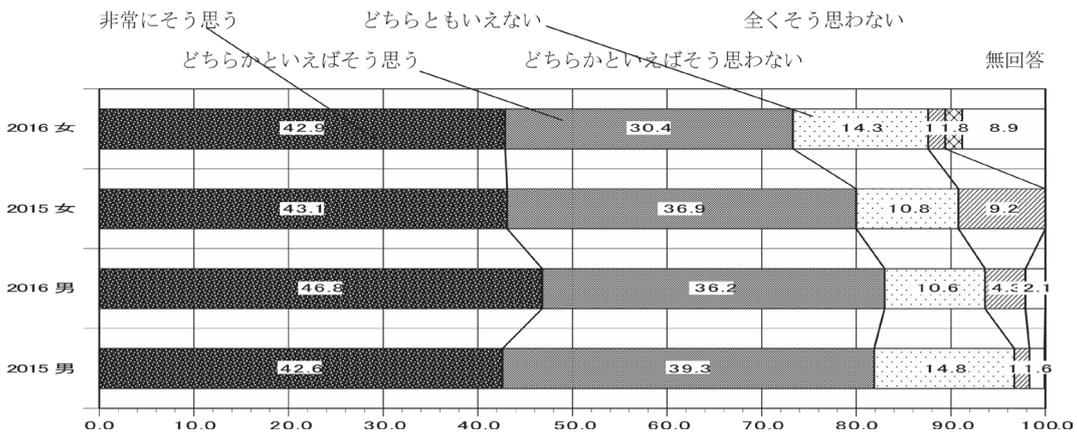
図表15-a：教職イメージ（1）教師という仕事は、人間的接触が大きい

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（%）



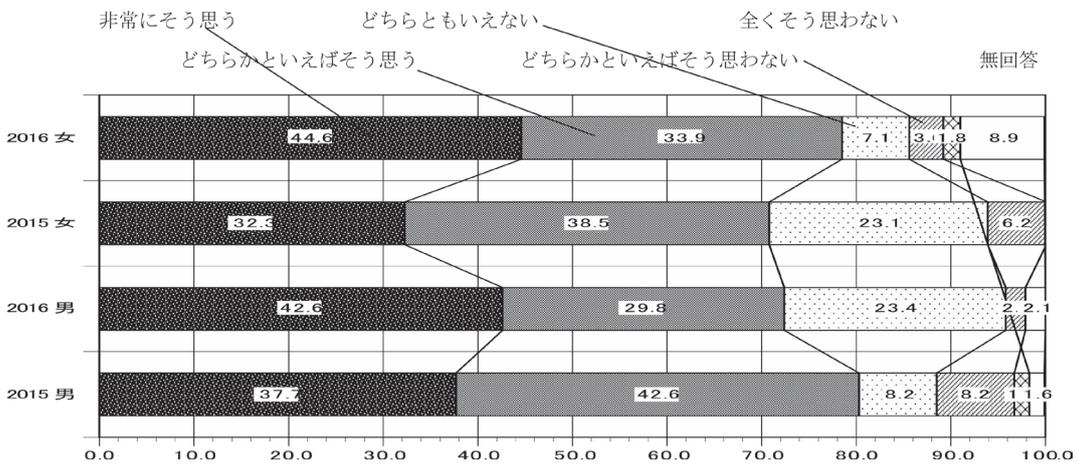
図表15-b：教職イメージ（2）仕事の内容が創造的であり、発展性を持っている

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（%）



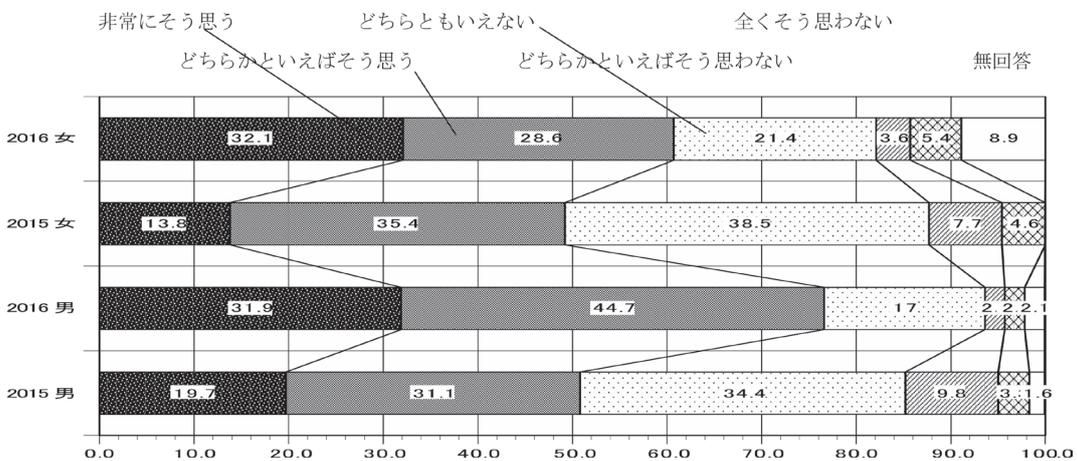
図表15-c：教職イメージ（3）自分の勉強したことが直接活かせる

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（%）



図表15-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：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（%）



4-2 「教職の社会的評価や生活」イメージに関する質問（図表15-e, -f, -g, -h）

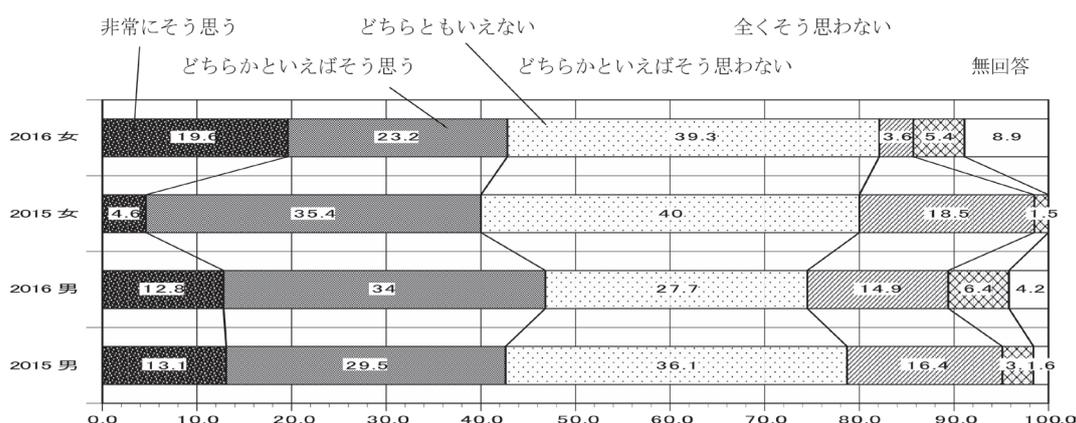
「教職の社会的評価や生活」イメージに関する質問は、(e) 社会的に評価されている：「社会的評価」 / (f) 経済的に生活が安定している：「経済的安定」 / (g) 他の職業に比べ勤務条件が恵まれている：「勤務条件」 / (h) 家に仕事を持ち帰るなど生活上の公私の区別がつきにくい：「公私の区別」、の4個が設定されている。ただし、4個の質問の内「h：公私の区別」だけ、その質問文がネガティブ・イメージで表現されている。

4個の質問のうち、「肯定的イメージ」が過半数となっているのは「f：経済的安定」だけである。「e：社会的評価」は僅かであるが半数に達せず、「g：勤務条件」や「h：公私の区別」は「否定的イメージ」の方が多い（後者については質問文がネガティブ表現となっているので反転してデータを読み取る必要がある）。「f：経済的安定」への肯定的評価の割合も過半数とはいえ6割を超えるには至っておらず、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。さらに、「e：社会的評価」は実習後「肯定的イメージ」がわずかであるが男女とも増加しているものの、「g：勤務条件」は逆に実習後「肯定的イメージ」が減少しており、学生たちは短い実習期間の内でも教職生活の厳しい側面を実感したことがうかがわれる。

一般に女性が結婚後も家事・育児を抱えながら生涯にわたって継続していくに比較的恵まれた職業の一つとして考えられている教職ではあるが、近年の長時間過密労働が指摘される状況の中で、男子学生も含めて、とりわけ女子学生は必ずしもそうとは思えない、厳しくとらえていることをうかがわせる。

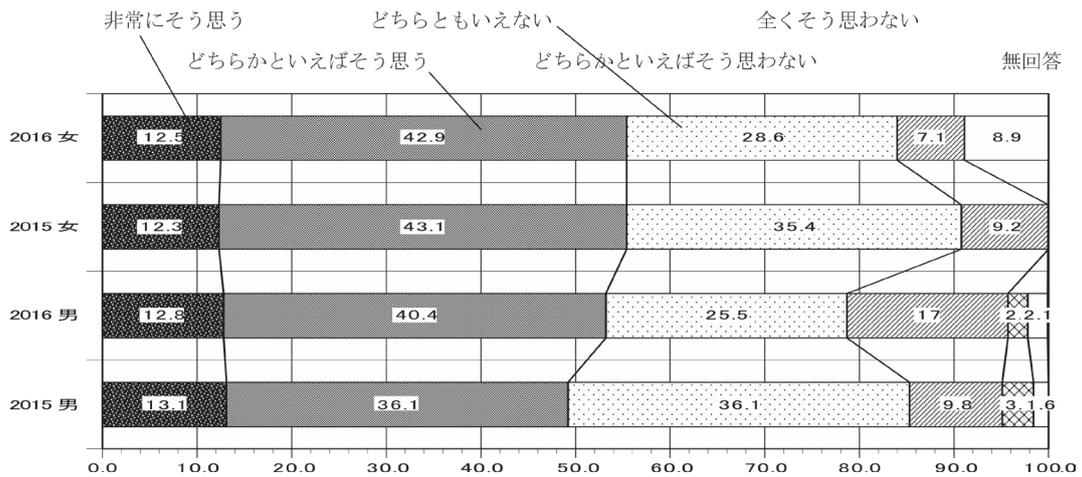
図表15-e：教職イメージ（5）社会的に評価されている

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（%）



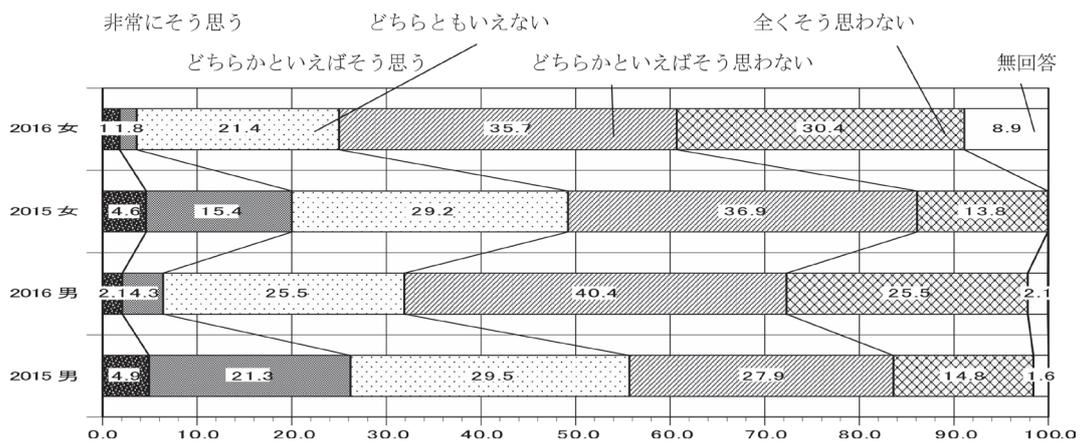
図表15-f：教職イメージ（6）経済的に生活が安定している

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（%）



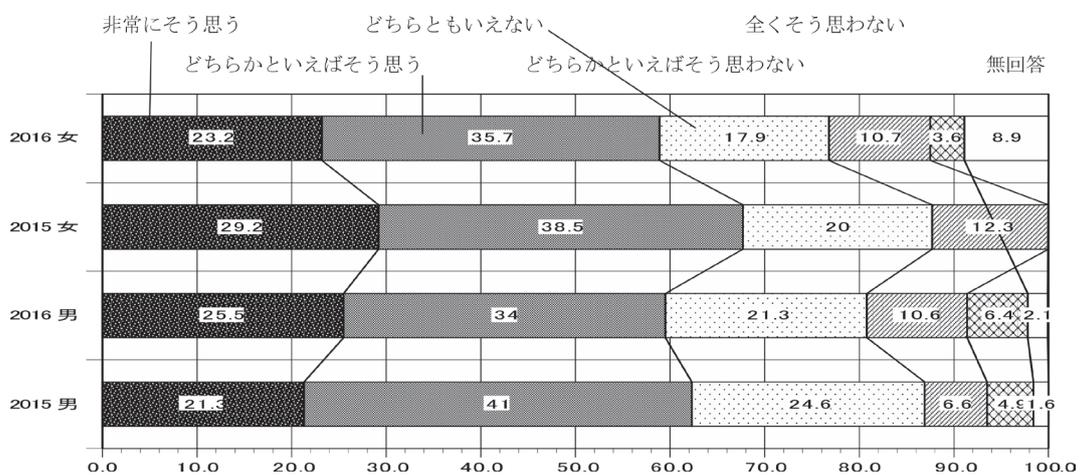
図表15-g：教職イメージ（7）他の職業と比べると勤務条件が恵まれている

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（%）



図表15-h：教職イメージ（8）家に仕事をもち帰るなど生活上の公私の区別つきにくい

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（%）



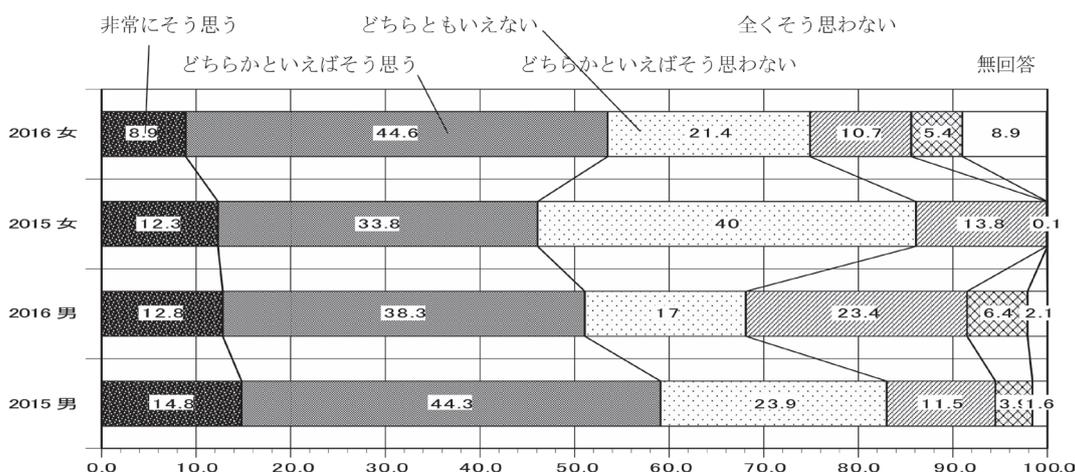
4-3 「教職者のタイプ」イメージに関する質問 (図表18-i, -j, -k, -l)

「教職者のタイプ」イメージに関する質問は、(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」、の4個が設定されている。これらの質問文はいずれもネガティブ・イメージで表現されており、前述した「h：公私の区別」と同様、反転してデータを読み取る必要がある。

この4個の質問の中で他の3個の質問とやや異なった結果を表わしているのが「i：視野狭い」である。2015年度調査（3年次）時点の「否定的イメージ（「視野が狭い」と「思う」）」が男女ともにやや多く、かつ実習後の「否定的イメージ」の変化が男子学生はやや減少するものの女子学生は逆にやや増加し、男子学生の数値を超えていることが認められる。多忙化する教職生活の中で仕事に追われる毎日の現職教員たちとじかに接し、そのようなイメージが膨らんでいったのではないと思われる。それとは逆の結果を表わしているのが「l：やぼったい」である。2015年度調査（3年次）時点の「否定的イメージ（「やぼったい」と「思う」）」は男女ともに少なく、かつ実習後も男女ともにさらに減少していることが認められる。実習期間中、多忙な毎日を強いられながらもそれぞれ個性や特徴を持った一人一人の現職教員と接する中で、一般的なイメージで教員全員を覆い尽くすことは必ずしも当てはまらないと感じたのでないだろうか。「j：権威に弱い」と「k：保守的」は、「否定的イメージ（「権威に弱い」「考えが保守的」と「思う」）」が半数前後、男女別では女子学生より男子学生にその傾向はやや強い。専門職としての自律性が求められ、戦後は教職員組合運動も取り組まれてきた教職も、現在の学生たち（若い世代）にとっては、必ずしもこれまでのようには映っていない。しかしながら、両質問の結果とも、男女とも実習後には、わずかながらもそのような「否定的イメージ」は弱まっていることも認められる。

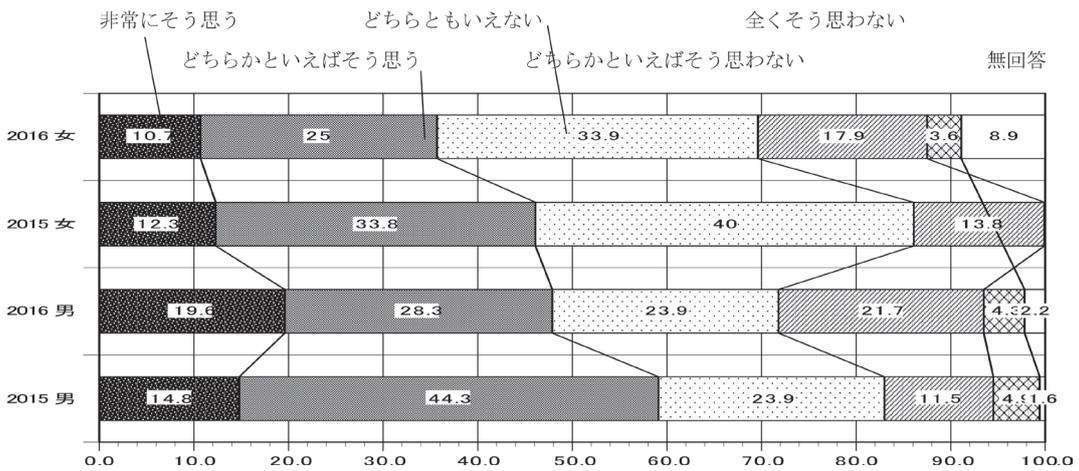
図表15-i：教職イメージ（9）関わりのある世界が限られていて視野が狭い

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



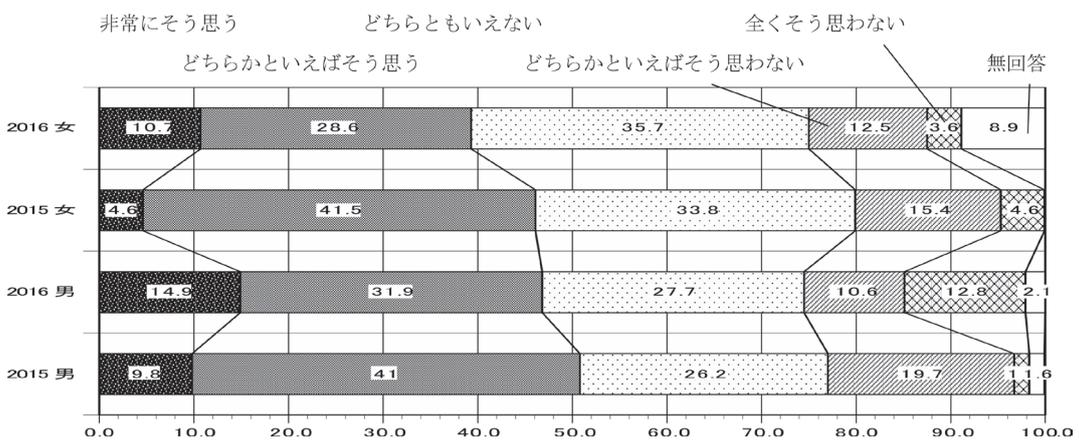
図表15-j：教職イメージ（10）上からの権威に弱い

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（%）



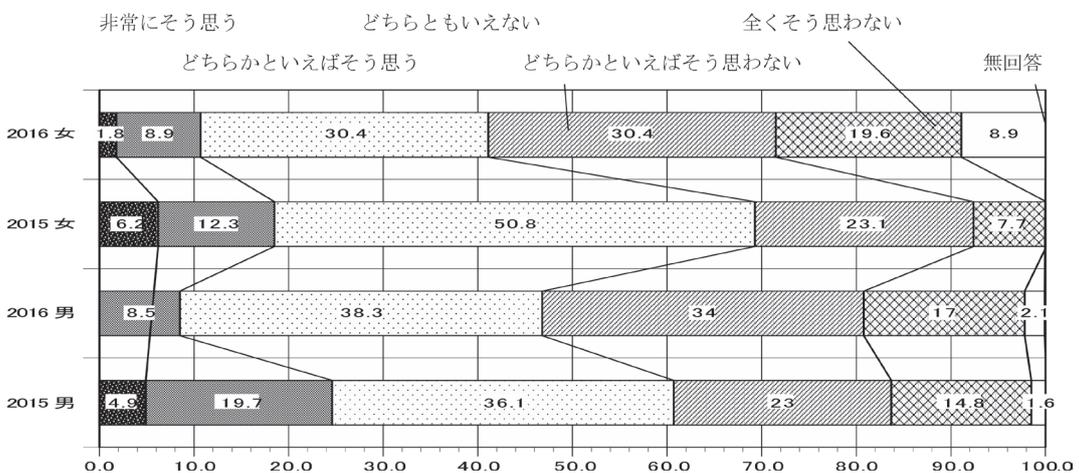
図表15-k：教職イメージ（11）考え方が保守的である

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（%）



図表15-l：教職イメージ（12）全体としてのイメージがやぼったい

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（%）



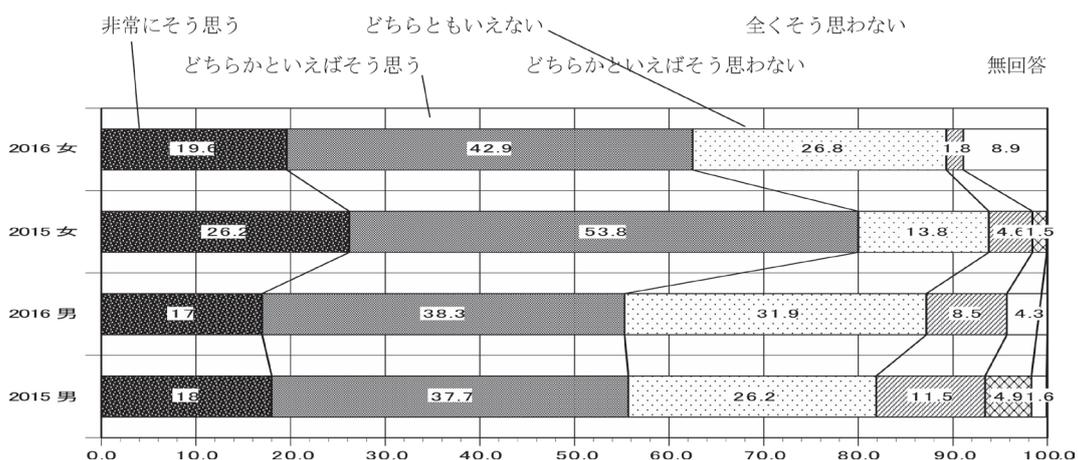
4-4 「教職の社会的在り方・制度」

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」という2つの質問は「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、この2つもネガティブ・イメージで、それぞれ表現されている。

「m: 責任過重」が「否定的態度 (「責任過剰」と「思う)」の多さが特徴的であるのに対して、「n: 採用基準不明確」は「どちらともいえない」という「判断保留」が多いのが特徴となっている。しかし、両質問ともに、また男女ともに、実習後その傾向はやや弱まり、前者は「責任過剰」だと「思う」割合が減少し (特に女子学生)、後者は「採用基準不明確」だと「思う」及び「どちらともいえない」割合がやや減少し、「そう思わない」割合がやや増加している。後者に関しては、調査対象たちの教員採用選考試験受験後の回答であるがゆえに、受験後の実感としてイメージがわずかではあるが修正されたことをうかがわせる。

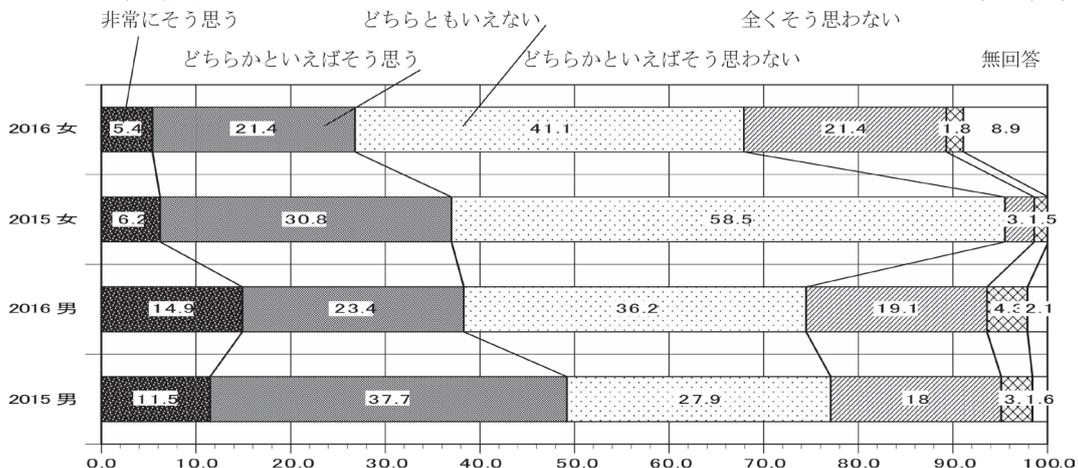
図表15-m: 教職イメージ (13) 児童生徒の問題について責任が重すぎる

(回答者数: 2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人) (%)



図表15-n: 教職イメージ (14) 採用にあたっての合否の基準が不明確である

(回答者数: 2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人) (%)



5. 教職観

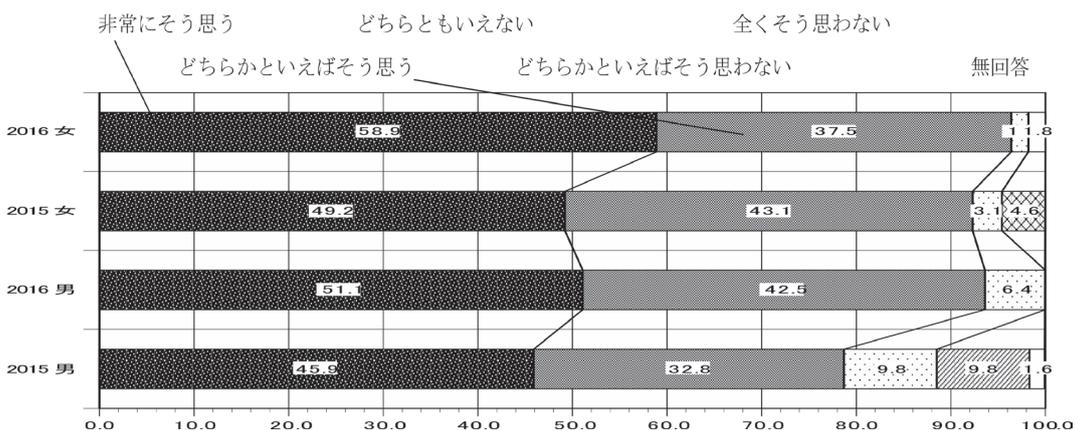
ここで考察する教職観に関する6個の質問は、質問文及び回答形式もすべて2015年度調査と同一である。以下の図表16-a～fでは両時点（教育実習の前と後：2015男／女、2016男／女）の結果が比較できるように表わされている。

5-1 「教職の専門職者的側面」を象徴する質問（図表16-a, -b）

「教職の専門職者的側面」を象徴する2つの問いとして、(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」を設定した。両者の結果は、「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）」が過半数に達しており、しかも実習後その傾向はわずかではあるが増加している。とりわけ「a：学問創造」については「肯定的態度」が男女ともに9割を超え、「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」は6割程度に達している。

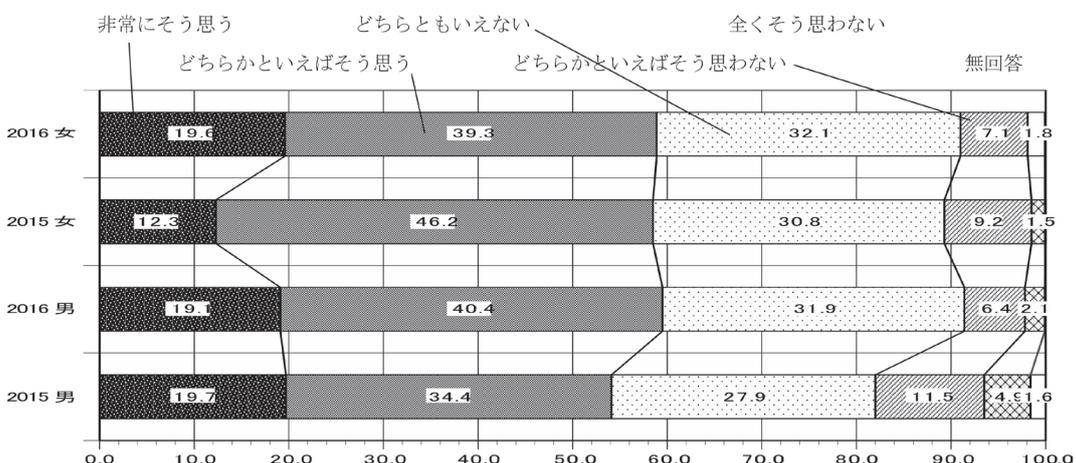
図表16-a：教職観（1）教師は、学問研究への深い造詣が必要である

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



図表16-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くてはならない

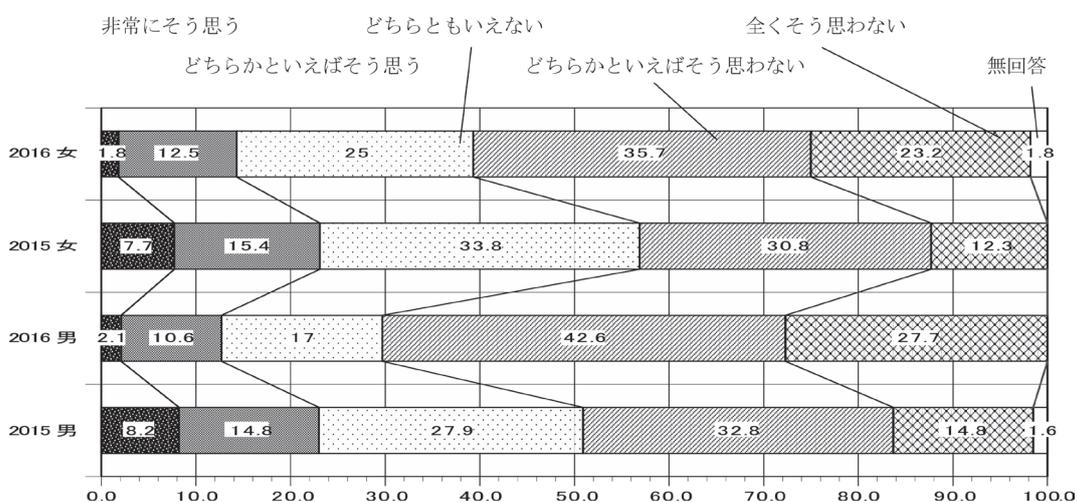
（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



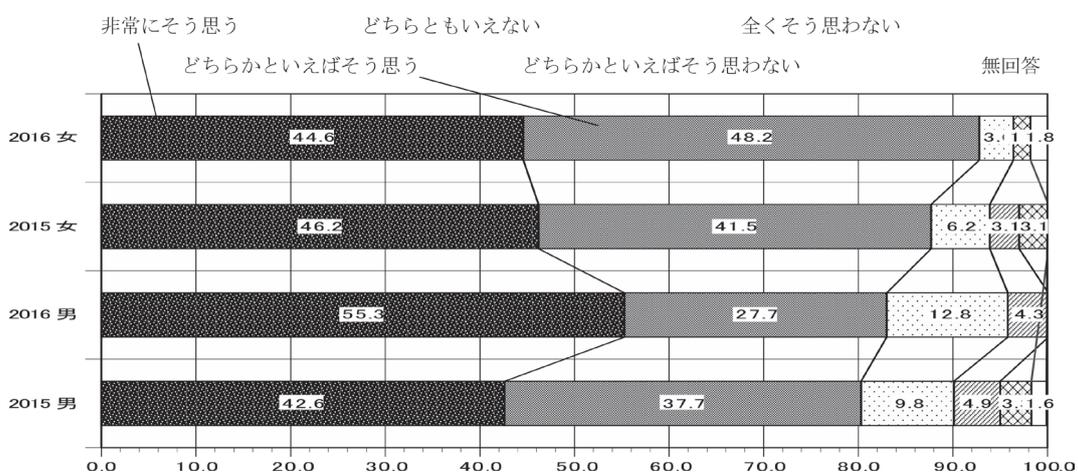
5-2 「教職の聖職者的側面」を象徴するに質問（図表16-c, -d）

「教職の聖職者的側面」を象徴する2つの問いとして、(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」を設定した。しかし、両者の結果は大きく異なっている。すなわち、「c：清貧」についての「肯定的態度」は両調査時点及び男女ともに低く、さらに実習後は「肯定的態度」及び「どちらともいえない：判断保留」が男女ともに減少している。それに対して、「d：使命感」については「肯定的態度」が男女ともに8割を超え、その傾向は、男子学生よりは女子学生のほうが、また実習前より実習後のほうが、それぞれ高く／増えている結果となっている。

図表16-c：教職観（3）教師は経済的に恵まれなくても清貧に甘んじなくてはいけない
（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（%）



図表16-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いけない
（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（%）

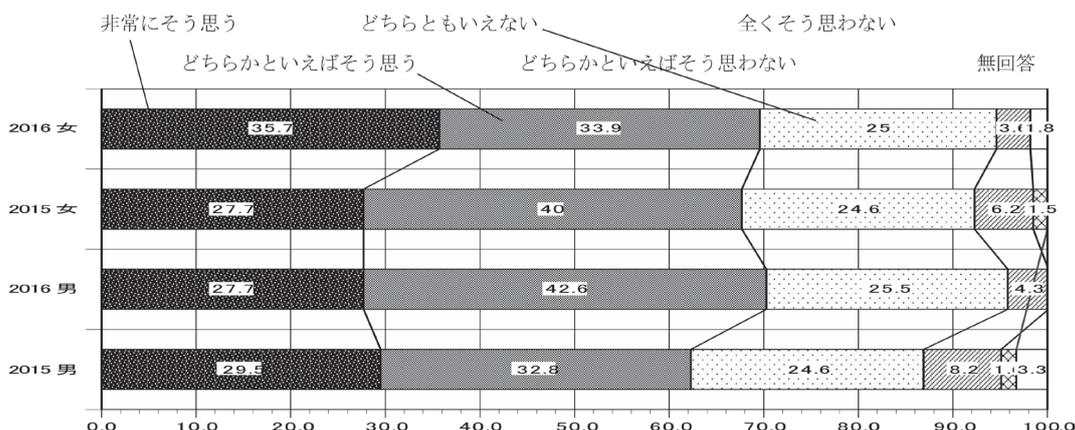


5-3 「教職の労働者の側面」を象徴する質問（図表16-e, -f）

「教職の労働者の側面」を象徴する2つの問いとして、(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くてはならない：「政治・平和」を設定した。しかし、この両者の結果も特徴を異にしている。「e：労働条件」については、「肯定的態度」が、男女とも6割を超えており、実習前よりも実習後のほうが若干であるが増加している。それに対して「f：政治・平和」についての「肯定的態度」は、男女ともに4割前後にとどまっており、実習前よりも実習後のほうが減少し、「どちらともいえない：判断保留」が大きくなっていることが認められる。特に女子学生における「判断保留」の多いことが注目される。

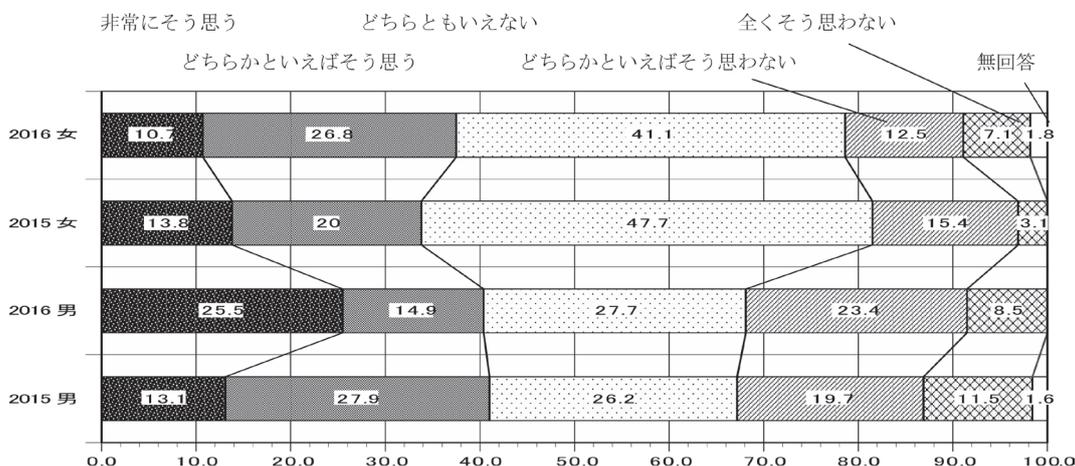
図表16-e：教職観（5）教師は自分たちの仕事をより充実したものとするため、職場の労働条件や賃金について団結して改善していかなくてはならない

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（%）



図表16-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：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（%）



6. 教職の魅力と必要とされる資質能力

大学における教職課程履修全体をほぼ終わった段階において、学生たちは、あらためて「職業としての教職の魅力」をどこに感じ、「教師として必要な資質能力」としてどのようなものが必要と感じ、さらにはその資質能力の獲得のために「大学時代に必要な学習や体験」として何を考えるに至ったのだろうか。

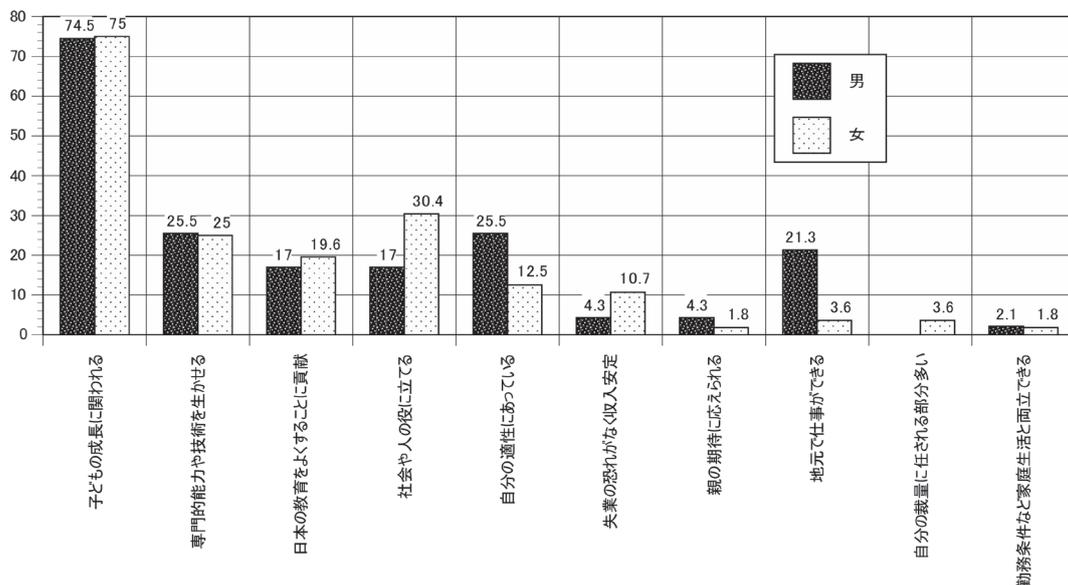
6-1 「教職の魅力」

「職業としての教職の魅力」として一般に語られることの多い事柄10項目に「その他」を加え計11個の選択肢を設定し、最も魅力とを感じる事柄一つだけを選択してもらった。図表17がその結果を男女別に表わしているが、「子どもの成長に関われるから」に指摘が集中し、男女ともに75%ほどという高い支持を得ている。それに対して、その他の事柄の指摘率はさほど大きくはなく、支持が分散している。各項目間の支持率に大きな差はないが、「失業の恐れがなく収入が安定している」「親の期待に応えられる」「自分の裁量に任せられる部分が多い」「地元で仕事ができる」「勤務条件など家庭生活と良質できる」といった実利的な面よりは、「子どもの成長に関われる」「専門的能力や技術を生かせる」「日本の教育をよくすることに貢献できる」「社会や人の役に立てる」といった社会的意義や自己の生きがいなどの面に、教職の魅力や、あるいはやりがいを感じていることがうかがわれる。

6-2 「教師として必要な資質能力」

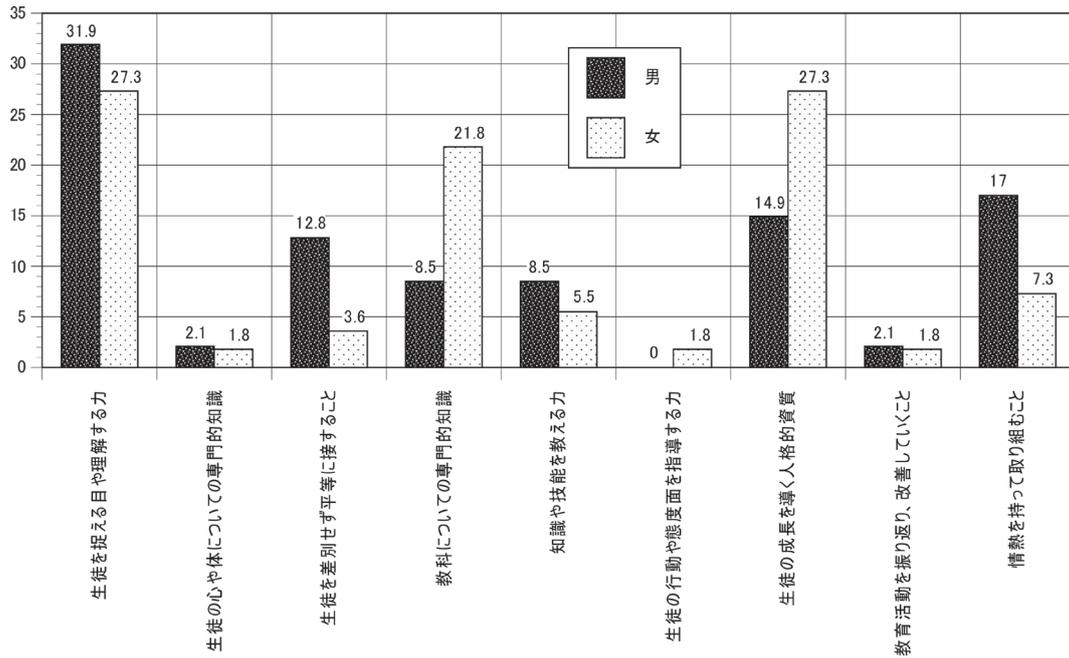
「教師として必要な資質能力」に関しては、大学における一連の教職関連科目・授業において社会的要請や本来あるべき姿を学び、教育実習においては体験的に感じてきたに違いない。これも「教師として必要な資質能力」として一般に語られることの多い事柄9項目に「その他」を加え計10個の選択肢を設定し、重要度の順位をつけて2つ選択してもらった。図表18-a（第1位）及び図表18-b（第2位）が、それぞれの結果を男女別に表わしている。

図表17：職業としての教職の魅力（表記10項目と「その他」の計11項目から2つまで選択可）（回答者数：男=47人、女=56人）（%）



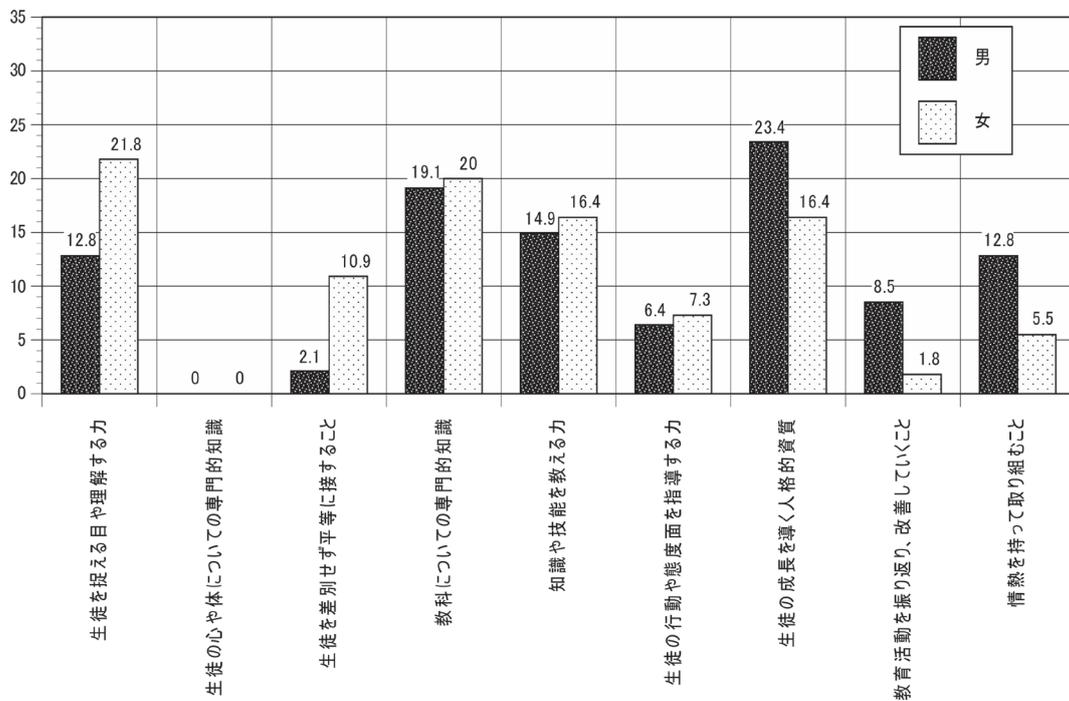
図表18-a：教師として必要なもの（表記9項目と「その他」の計10項目から順位をつけ2つ選択）
第1位に指摘された項目

(回答者数：男=47人、女=56人) (%)



図表18-b：教師として必要なもの（表記9項目と「その他」の計10項目から順位をつけ2つ選択）
第2位に指摘された項目

(回答者数：男=47人、女=56人) (%)



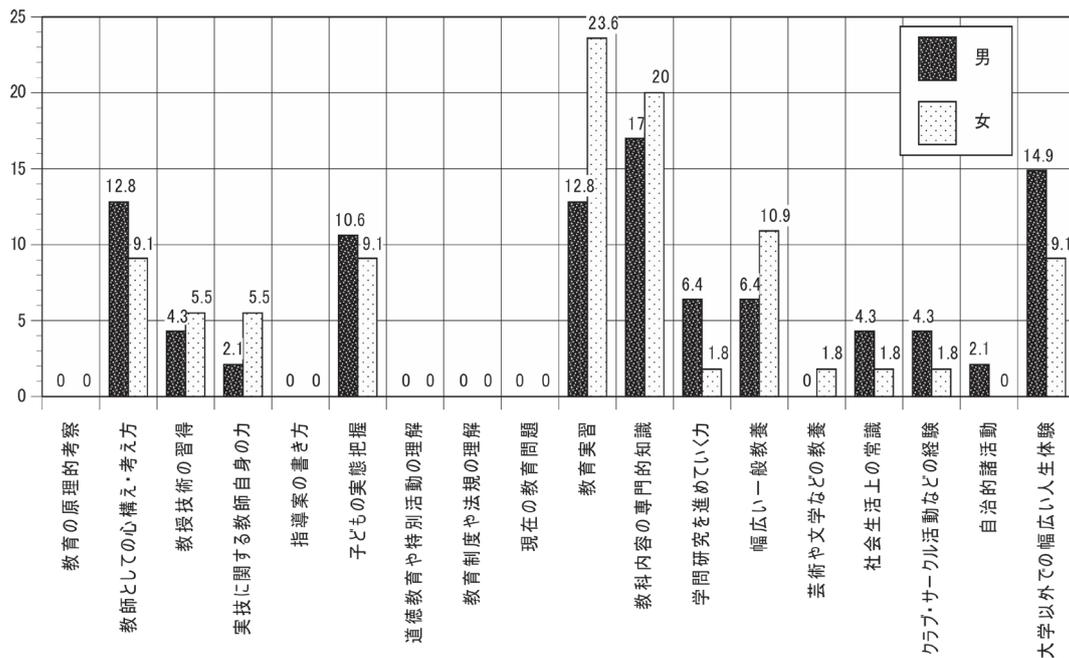
第1位として「生徒を捉える目や理解する力を持っていること」が男女ともに3割前後から支持されている。それに続いて支持が相対的に多かったのが「教える教科の内容についての専門的知識を持っていること」「生徒の成長を導く人格的資質を持っていること」の2つの事柄であるが、とりわけ女子学生からの支持が多い。逆に男子学生から支持が高いのは「生徒を差別せず平等に接すること」「教育活動に情熱を持って取り組むこと」である。第2位として支持された事柄は、第1位とほぼ同様であるが、「生徒を捉える目や理解する力を持っていること」「教える教科の内容についての専門的知識を持っていること」「生徒の成長を導く人格的資質を持っていること」などであった。

6-3 「大学時代に必要な学習や経験」

第1位として支持の多かった項目は「教育実習」と「教科内容の専門的知識」である。男性よりも女性からの支持が高い。また男性からは「教師としての構え・考え方」や「大学以外での幅広い人生体験」などの支持があり、女性を上回っている。第2位として指摘された中で支持率が高まっているのが、「教科内容の専門的知識」に加えて、「幅広い一般教養」や「大学以外での幅広い人生体験」であり、女性からの支持が男性を上回っている。第3位として支持されたものは、他に比べ特に支持が集中したといえるものはないが、「教科内容の専門的知識」に加えて、「幅広い一般教養」や「大学以外での幅広い人生体験」が比較的高くなっている。全体として、「実技に関する教師自身の力」や「指導案の書き方」など具体的実務的なものよりも、「教育実習」や「教科内容の専門的知識」など大学における養成教育の中心的なものとともに、「幅広い一般教養」や「大学以外での幅広い人生体験」などといった教職生活の基盤となる事柄が学生たちからも支持されていることがわかる。

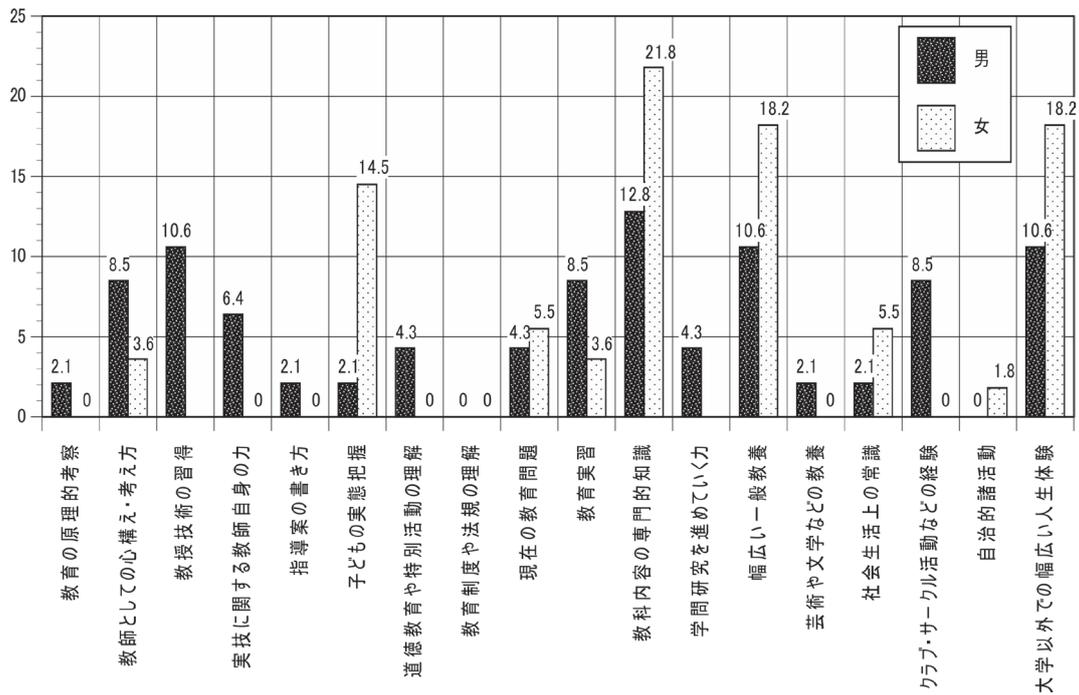
図表19-a：大学時代に必要な学習や体験（表記18項目と「その他」の計19項目から順位をつけ3つ選択） 第1位に指摘された項目

（回答者数：男=47人、女=56人） (%)



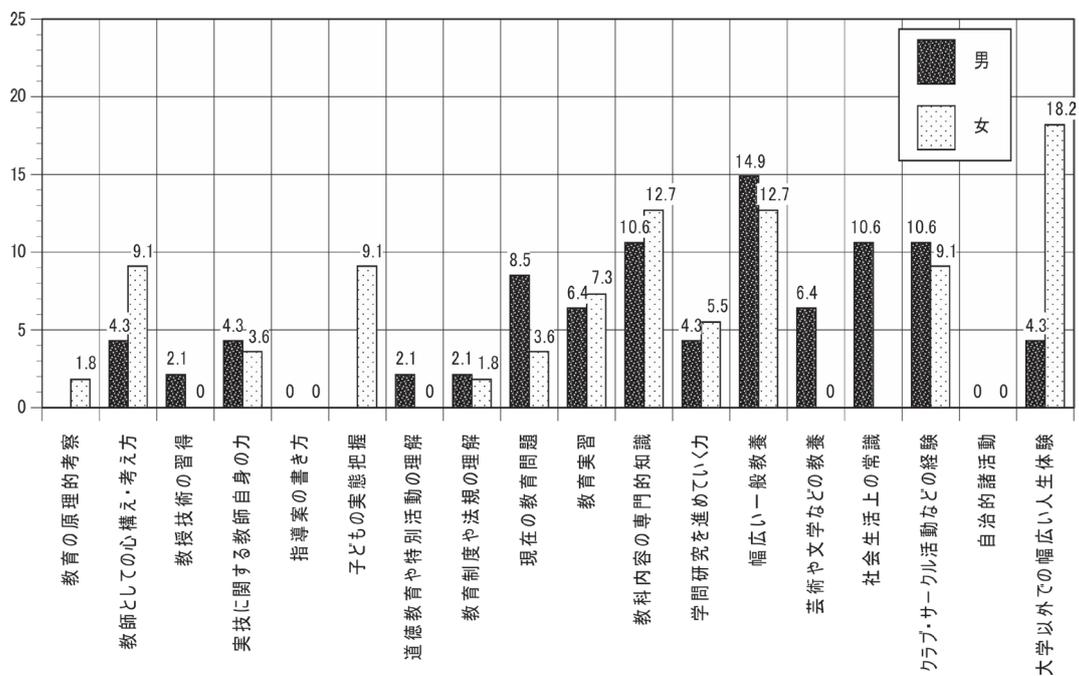
図表19-b：大学時代に必要な学習や体験（表記18項目と「その他」の計19項目から順位をつけ3つ選択） 第2位に指摘された項目

（回答者数：男=47人、女=56人）（%）



図表19-c：大学時代に必要な学習や体験（表記18項目と「その他」の計19項目から順位をつけ3つ選択） 第3位に指摘された項目

（回答者数：男=47人、女=56人）（%）



7. 「学校インターンシップ」構想について

近年の教員養成改革の一つとして、中央教育審議会が打ち出した「学校インターンシップ」構想があることは、本報告の冒頭でも述べておいた。これについては、学生たちも関心を持っていたようであるが、マスコミ等からの情報以上の認識はまだなかったようである。そのような現状を前提としたうえで、賛否を理由も併せてたずねた結果を表わしたものが図表20である。

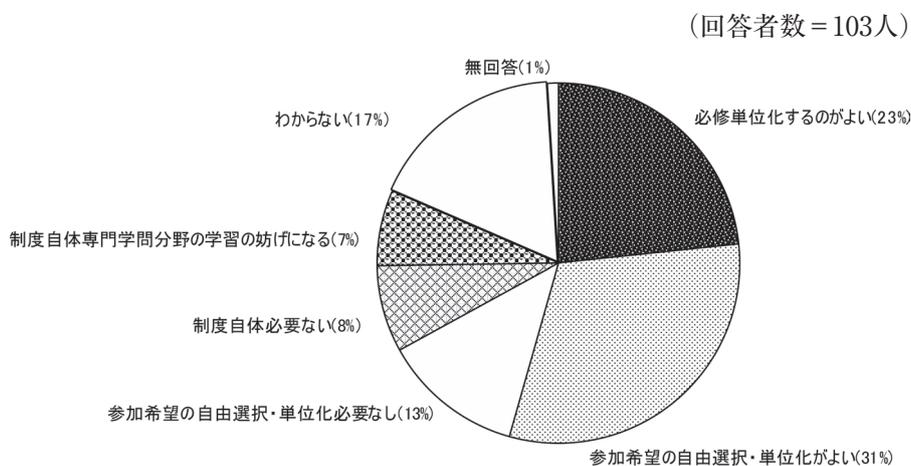
表記5つの項目に「わからない」を加えた計6項目を選択肢として設定し、答えてもらったが、「必修単位化するのがよい」と「参加希望は自由選択にして単位化がよい」とする賛成意見が54%に対して、「参加は自由選択にし単位化も必要なし」と「そのような制度自体特に必要なし」、それに「そのような制度はむしろ専門学問分野の研究・学習を進める上で妨げになる」を合わせた反対意見が28%であった。「わからない」は17%であった。男女別や所属学部別での差はあまり認められなかった。

では次に、自由記述で回答してもらった理由の中から代表的・特徴的なものを紹介していきたい。意見文末のカッコ内は所属学部を意味する。

【「必修単位化するのがよいと思う」「参加希望は自由選択にして単位化がよい】

- ・三週間集中的に行うことも必要であるが、1, 2年時など早い段階で学校現場に関わる機会があることで自分の適性なども判断でき、自らの進路選択に役立つと思う。(法)
- ・現行制度では短く、ある学校の一側面しか見られないので、より多様な学校において実施できれば視野が広がるでしょう。(法)
- ・教育実習に4年生になっていきなり行かされるよりは段階的に学校に関わる機会を設定したほうが良いと思う。(文)
- ・社会人になる直前の年に3週間教育実習に行くだけでなく、毎年現場に行くことで、学校の教育現場を知ったり、自分の現状を見つめなおす機会にもなったりすると思うため。単位化することで、軽い気持ちで臨む人は少なくなるのではと思うため。(文)
- ・そうすることで本気で教員になりたい人が教職をとるようになると思うから。(理)
- ・いまの制度では3週間の教育実習のみしか実際の現場を体験することができないから。断続的に導入した方が効果的だと感じるから。(理)

図表20：「学校インターンシップ」案についての意見



- ・より早い時期から現場に立つことで大学での学習のモチベーションが上がると思うから。(理)
- ・〔回答は「参加希望自由で単位化がよい」を選択した上で〕教員に必要な力は学校現場で学ぶことのできる実践力が最も大切だが、それ以外にも大切な力は多くあり、それは必ずしも学校現場でなくてはいけないというものでもないから。(文)

【「参加希望の自由選択・単位化必要なし」】

- ・企業のインターンに行ったからといってその企業に就職できる保証はないのと同じように、その活動に行ったからといって単位をもらえる必要はないと思う。その活動自体は一つの自分の経験としてみるべきであって、単位がほしくその活動に参加する人が出てきてしまうと活動の意義がわからなくなってしまう可能性があると思う。(理)
- ・現在、就活によって大学生としての本分、勉強がおろそかになってしまっているという問題が指摘され、それに対しての明確な改善策が見られない以上、教職という新たな分野で学生の負担となりうる制度を取り入れるには反対である。ただし、経験を得るためという考えには賛成であるため、必須ではなく希望制にするのは賛成である。(文)
- ・現実問題として、教職を希望する学生全員にそのようなカリキュラムを設定した場合、学校側（ひいては生徒・学生双方）の負担が大きく、生徒の学習と学校生活、及び学生の生活習慣と専門分野の研究にも影響が出かねないため、希望する学生に限った活動の一つにとどめるべきではないかと思う。(文)

【「制度自体必要ない」「制度自体専門分野の学習の妨げになる」】

- ・現場での体験はあくまで体験に過ぎず、1回あれば十分であるから。(法)
- ・教職に対する認識が甘いままそのような活動をして、その活動先の学校に迷惑になると思う。大学1～3年でしっかり学んでから4年目に教育実習に行くのが妥当だと思う。(文)
- ・断続的に教師という職業を経験するよりも、今のようにまとめて教師という職業を体験できる方が勉強になると思う。断続的に増やすならば教育実習の期間を延ばした方がよいと思う。(文)
- ・教員免許を持たない学生に慣れのようなものが発生してしまい、自分の中に独自のルールのようなもの等を作って、それが今後の教職関連の活動に支障をきたす恐れがあるから。(文)
- ・教職科目は大学を卒業するための単位ではないので本来大学で学ばなければならない科目の負担になっている。そのうえ「学校インターンシップ」と称するわからないものを導入されたら、ますます混乱してしまうだろう。(文)
- ・理科系の人間等の忙しい人間に配慮すべき。ますます理科教員がいなくなるであろう。(理)

今回の調査対象者は一般学部・学科に所属し中学校・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たちであるが、単に負担増に対する反発からの意見ではなく、冷静に受け止め判断していることがわかる。「適性を見極めること」「より高度な実践的な力がつく」「断続的に導入した方が効果的」といった理由から賛成意見がある一方、逆に「しっかり学んでから4年目に行くのが妥当」「まとめて職業体験した方が勉強になる」「慣れのようなものが発生してしまう」といった慎重・反対意見もあった。また、就活の負担に加えて、さらに「学校インターンシップ」の負担が加わり、専門分野の勉強という大学本来の時間を圧迫され奪われてしまうことへの心配の声も少なくなかった。

まとめにかえて

中学校・高等学校教員免許状のための教職課程履修学生を対象とした調査は前回2015年度調査に引き続いてであるが、今回の調査は、調査対象を教育実習終了後の学生たちに絞り、質問も教育実習に関連した事柄に絞って集中的にたずねた。教職課程における学習の中でも、とりわけ教育実習の体験は、学生たちにとって教師として生徒たちの中に飛び込みコミュニケーションを図り、かつ授業を自分一人で準備し実施するという初めての体験学習である。それだけに彼らの不安・心配も大きく、実習後の教職意識と教職志望に大きな変化をもたらすものである。

教育実習の総括的感想において、全体として「苦しかった」と回答した者が44%いたにもかかわらず、それでも「楽しかった」と回答した者が93%にも達しているという数値だけを見ても、履修学生たちにとって得難い貴重な経験であったのではないかと思われる。実習前も実習中も不安・心配ごとの中心はやはり自分一人で行う学習指導・授業づくりや生徒との交流・コミュニケーションづくりであることも回答結果からうかがわれたが、この点でのさらなる養成教育上の配慮と自信の育成が必要であろう。

教育実習は、単なる見習いの修行ではなく、大学における養成教育の一環として行う、実際の実践現場の実態を理解する、自己の教育研究課題を発見する、あるいは自己の教職への適性を認識するなどの目的を持った体験的学習である。そのような意味からして、実習を経験してみて良かったことことに「学校教員の仕事の実態を知ることができた」を挙げた者が多いこと、教職に対する気持ちや意欲もともに向上したと感じている者が8割に達していること、さらには教育実習の達成目標として掲げられている多くの項目に対する自己評価が全体として良好な結果であったことなど、成果は大きかったといえよう。

しかし、今後考慮しなければならない点も見い出された。その一つが、短い期間ではあるが学校教員の長時間過密労働の実態を実際に垣間見ることによって、例えば、一方で「研究的に仕事を進めていくことができる」と肯定的な教職イメージが強まりながらも、他方で「勤務条件が恵まれている」との肯定的な教職イメージは弱まっている点である。優秀で意欲ある学生の教職離れを生み出すことを危惧する。もう一つは、近年の養成教育が実務的技術的能力の育成に傾斜し、かつ早い段階から制度化された教職の道へと追い立てる傾向であり、それは教育実習を終えた学生たち自身が「教科内容の専門的知識」「大学以外での幅広い人生体験」「幅広い一般教養」こそ「大学時代に必要な学習や体験」であると答えていることに反しているのではないかという点である。

事前事後指導の在り方を含む教育実習という個別の取り組みの改善とともに、教職をめぐる労働環境の改善や大学における養成教育全体の在り方の再考など、大きな課題までもうかがわれる調査結果であった。

【注記】

(1) 山崎準二「教職課程履修学部生に関する2015年調査」『学習院大学教職課程年報』第2号、2016年5月、所収。

事業報告・活動記録

介護等体験事前オリエンテーション

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の必須な取り組みを指している。平成28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オリエンテーション（事前学習）で、「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28年度の介護等体験オリエンテーションのものである）。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」・「道徳教育指導論」・「生徒指導論」・「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の一環として、再課程認定が予定されているが、その案では、大学独自の科目を設置する必要がある、となっている。その中に、「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を設置することは大変に重要となるはずであり、本格的な検討は、次年度以降となる。

なお、以下の学生の感想は、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月におこなった平成28年度の介護等体験オリエンテーションの時に、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年度の教育実習オリエンテーションにおいても、既習学生に教育実習で感じたことを話してもらったことも付記しておく。



介護等体験を通して感じたこと

栗本 遥 香（理学部物理学科3年）

私は10月中の5日間、介護等体験の一環として放課後等デイサービスを訪問させていただいた。この施設では、障がいのある中高生に対して放課後や休日に福祉サービスを提供していた。体験した5日間で私が感じたことを述べていく。

初日のガイダンスで職員の方から「子供たちとたくさん関わって下さい。分からないことがあったらすぐに聞くように。」と指導を受けた。関わって、一緒に活動をすればいい。ただそれだけのことである。しかしその大変さに初日から直面した。学校が終わり施設に来た子供たちと食事、運動、パズル、勉強を行った。様々な子供たちに声かけをする中で、同じ言葉をかけてもニコニコする子供たち、激怒してしまう子供たち等反応が様々であった。激怒してしまった子供とは打ち解けることが出来なかった。そのような反省から、子供たち個人の性格や好みを知ることから始めた。この子供は音楽を聴くと落ち着く、この子は食器にこだわりがある、この子はこの服装でなければ落ち着かない、この子は女性の髪の毛を引っ張ってしまうことがある、等々、施設の方の話や子供たちと関わりながら少しずつ知っていった。その結果、楽しく活動をすることができた。しかしこれは、障がいがあるなしに関わらず、他人を知ることは人間関係を作るうえで当たり前のことであると思う。特別視をするのではなく、同じように関われば良いのだと分かった。

この体験を通して「障がいのある人たちは世の中に大勢いてハンディキャップを抱えながらも健常者と同じように生活している。だからそういう人たちに対して差別的な目を向けるのではなく、共に生きていくためにはどうしたらいいかを生徒たちに説明

できる教員になりたい」と思った。特に私が介護等体験をする前に非常に痛ましい事件が発生した。その事件の容疑者は、いわゆる“優生思想”を持つ人物であった。私はそのような思想に全く賛同はできないが、このような考えをもつ人間が一定数いることは紛れもない事実であり、この人たちも私たちと同じように学校で学び、育ってきたのだ。それなのになぜ優生思想という考えが生まれたのか疑問であった。その答えの一つとして、障がい者を知らないからという理由があると思う。人間は知らないもの、未知のものに対して差別的な目を向ける。「自分とは違うから、この人はおかしい。」「自分が出来ることがこの人にはできないから、この人は劣っている。」という考えを持ってしまうのではないだろうか。その中で教員ができることは何かと考えたときにそれは、「この世界には障がい者がいて、私たち健常者と同じように生きている。私たちに苦手なことがあるように、障がいがある子供たちは話すこと、学ぶことが苦手なのだ。その子供たちに差別的な目を向けるのではなく、一緒に生きるためにはどうしたらいいか考えよう。」と子供たちに呼びかけることであり、子供たちに多くの「世界」を見せることが大切だと強く感じた。

また、今まで知的障がいをもつ弟の姉としての視点しか持っていなかったが、障がいを知らない人たちの意見や感じ方、職員さんのことも知ることが出来、教職課程としての面だけではなく私の人生においても貴重な体験となった。

末筆ながら、介護等体験を受け入れてくださった施設の方々をはじめ、この介護等体験に関わっていただいたすべての方々へ感謝を述べたい。

教職合宿

岩 崎 淳
(教職課程担当教員)

1. ねらい

教職課程履修者のうち、教職志望度の高い学生がつどい、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るとともに、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、相互研鑽を深めるとともに、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(学部2年生以上)で、教職への志望を強くもっている者。教育学専攻在学学生。本学出身の教員・教職関係者。

3. 期日

準備会 6月13日(月)・7月30日(土)
教職合宿 8月22日(月)～24日(水)
反省会 9月29日(木)
報告書完成会 12月10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 33名

学生17名 卒業生11名
引率者5名(岩崎淳・久保田福美・長沼豊・三浦芳雄・宮盛邦友)

6. 内容

セッション1 開学式・自己紹介を含めた活動
セッション2 場面指導
セッション3 模擬授業
セッション4 行事
セッション5 卒業生企画・話し合い「それでも教員になりたいですか」他

セッション6 話し合い「学ぶって何だろう」・
終了式

7. 役割

リーダー：石田
サブリーダー：中井 横田
生活係：西條 小野
食事係：網野 神村 会田 中井
会計係：水川 板倉 竹田
懇談係：繁宮 小林 岡田
報告書係：秋山 横田 芝 田和

8. 総括

本合宿は、故佐藤喜久雄教授が始められた行事である。長らく主催されていた長沼豊教授から引き継いで、2014年度より岩崎が担当している。

毎年の教職合宿は、人の善意にふれる三日間であり、熱い志にふれる三日間である。数か月にわたる準備によって、そして日常の場を離れたことによって成立する特別な世界である。

むろん、セッション担当にしても係にしても、完璧ということはない。どのような行事であれ、振り返れば改善できるところは見つかる。若い人が未熟であるのは当然だし、多くの人が集まれば、一致しないところが出てくるのはやむをえない。しかし、在学生からも、卒業生からも、「立派な教員になりたい」という願いが強く感じられ、相乗効果をあげている。

今年は、台風の影響で変更が重なり、リーダーを中心として例年以上に負担が多かった。それでも、例年に勝るとも劣らない合宿であった。今年から始めた卒業生企画も成功だった。参加者全員の能力と意欲の高さによるものである。人間の可能性の高さに感銘を受けた三日間でもあった。

参加者皆で支えあい・学びあう三日間 ―第29回教職合宿を振り返って―

石田 諭 史（人文科学研究科教育学専攻博士前期課程1年）

今年度の教職合宿は例年と異なり、台風直撃という大変荒れた天気の中から始まった。行きのバスにおいても、バスのフロントガラスには雨しぶきが激しく当たっていたことは鮮明に覚えている。「今年の教職合宿はどうなってしまうのだろうか」、先の予測ができない思いで、学生皆で山中湖に向かったのがであった。しかし、宿について開学式を終えセッション1の担当者へと引き継ぐと、参加者皆の不安を取っ払ってくれるような活動を展開してくれた。以下では各セッションで行った活動の概要を述べていく。

まずはセッション1である。セッション1は毎年、参加者同士のアイスブレイクを活動として位置付けている。セッション1は合宿のこれからの流れを左右すると言っても良いほど重要な時間であると考えられる。アイスブレイクを通してお互いを深く知ることは、その後のセッションをより良く運営していくためにも欠かせない活動であるからだ。実際に行ったお互いを知るためのビンゴゲームにおいては、元々知っている相手でも新たな発見があり、驚きや親近感などが湧く心が動かされる活動となった。

セッション2は学校生活におけるロールプレイング（場面指導）である。お題は「掃除をさぼってしまう子どもへの対応」と「ある子どもの持ち物の紛失（盗難）について」の二本立てである。どちらも学校現場では起こり得る内容であり、学生と現職の教師がくじびきにより役割を与えられ、その役割を演じて、その後リフレクションを行った。指導の仕方もある人それぞれでどれが良いかというのではなく、どれもその人らしさが出ている指導であった。

セッション3は学生・現職教師による模擬授業である。今年度は小学校の模擬授業と中学校・高等学校の模擬授業を別々の部屋で行い、観覧者は自由に行き来できるようにし、数多くの授業を見ることができるようにした。教職合宿では小中高の教員をめざす学生と現場の教師が参加しているのに、全く分けて行う模擬授業ではもったいない。寧ろ、このチャンスを手く生かすために、自分の校種を越えた授

業を見ることで参加者はいつもとは違った刺激を受けることができたであろう。

セッション4では身体を使ったアクティビティとして、室内での活動と、屋外での活動の両方を行った。2日目の昼間に行なわれるセッション4の頃には天気も回復し、状況を見計らって屋外での活動の実施を判断した。屋外での活動の趣旨は「宿泊旅行などにおける現地の下見の在り方」である。これは教師の目線、子どもの目線など様々な視点から考えなければならない。実際に山中湖のハイキングコースをグループ単位で下見を行い、宿に帰ってからは参加者同士で意見を共有し、安全教育について議論を深めた。

セッション5は現職の教師によるセッションである。昨年まではセッション1からセッション6のすべてを学生が担当していたのだが、今年度はセッション5のみ現職の教師が計画を立てる新しい試みを行った。事前アンケートをもとに「教師になりたいか」というテーマで議論が展開された。いろいろと議論していく中で最後に出された項目として「それでも教師になりたいか」という質問で終わらせたことが刺激的であった。

セッション6では、「授業をする上で最も必要な事」を主題として、設定されている三つの副題に関してジグソー法を用いて議論し、その議論をもとに主題へと迫っていく、とても計画が練られたセッションであった。このセッションの講評では「なぜ、授業にこだわるのか」という問いを参加者全員に課され合宿を締め括った。

天気が悪い中、何事もなく教職合宿が成功して終わることができたのは、参加者同士の支えと、各セッションにおける入念な準備があったからである。この合宿ではセッションを通して、新たな出会いや新たなつながりを再発見することができる場である。筆者は学生生活2回目の参加となるが、この合宿で新しい自分に出会い、共に学びあえる仲間をつくることができた。2泊3日共にして過ごした時間は筆者にとってとても貴重なものであり、小規模な合宿

だからこそ一人ひとりの顔を把握することができ、参加者同士で支えあうことができるのだ。今回の合宿が第29回目ということで、来年度は30回目という節目を迎えることになる。本学の教職課程は小規模ではあるが、29年間も合宿を続けていけることは大変名誉な事である。本学の学生、卒業生、大学教員

が一緒になって作り上げるこの合宿は本学だからこそできることである。こうして今年度の教職合宿を無事に終えることができたのは、本学の教職課程・教育学科をはじめ、学生、卒業生、教職課程・教育学科の教員が支えていただいたお陰である。この場を借りて改めて深く感謝を申し上げる。

教職合宿 活動報告

芝 辻 正 (卒業生、千葉県私立中学高等学校教諭)

1985年より始まった教職合宿も今年で29回目の開催となる。要項に書かれている通り、対象者は教職課程履修者(学部2年生以上)で、教職への志望を強くもっている者と教育学専攻在學生、本学出身の教員・教職関係者である。自分自身の初めての参加は大学4年生のときである。今から14年前の2003年の時である。当時の自分が参加を決めた理由は、進路を教職に決め、自分を厳しい場に置き成長したいという思いからの参加であった。あの時の合宿に参加できたおかげで、今でも教員を続けており、卒業生として当時とは違う立場で今でも合宿に参加させていただいている。

卒業生として何度も教職合宿に参加をさせていただいているが、今年は初めて(私が参加する以前はあったのかもしれないが)卒業生が1つのセッションを担当するというお話をいただいた。これまでも模擬授業の一部を卒業生が担当することや、セッションの中で卒業生が話すことはあったが、セッションのすべてを卒業生が担当させていただくという初めての試みが行われた。学生にとって学びが得られることはもちろんであるが、それ以上に卒業生も学びが得られる内容を作り上げることに準備の多くの時間が割かれた。卒業生であったため集まることは容易ではなく、LINEを活用しての意見交換と1回だけのミーティング、当日の空き時間の活用で本番を迎えることができた。学生の頃に四苦八苦しながらセッションを作り上げた気持ちを思い出すことができた。素晴らしかったのは、卒業してもなお合宿で学ぼうという卒業生であったため、誰か一人だけが頑張ることなく、全員がお互いに協働しあい無事に本番を終えることができた。自分自身で感じたのはこれこそまさにアクティブ・ラーニングであり、主体的に考え、卒業生同士で対話をし、深い学びを作り上げることができたと感じている。来年もこの企画があるのかはまだわからないが、今まで以

上に卒業生も主体的に参加することができたのではないだろうか。

学生が運営したセッションについても触れていきたい。セッション1では自己紹介が行われた。テーマとしてはお互いを知ること掲げ、ビンゴと他己紹介で会話が行われるような工夫がなされていた。セッション2は場面指導のロールプレイであった。学校現場で実際の起こる場面をどう指導するかについてグループ毎に考えることができた。セッション3では中高と小学校で分かれての模擬授業となった。一人でも多くの学生が模擬授業を行うために2つの部屋に分かれて模擬授業を行った。セッション4は行事として山中湖までの散策が行われた。悪天候のため、前半は室内でレクを行い、後半で天候も回復したため散策を行うことができた。セッション5は前述した卒業生の企画でそれでも先生になりたいですか?というテーマで行った。セッション6は総括として授業をするうえで最も大切なことという目標に向かっていく活動が行われた。

1つ1つのセッションはよく準備をされていた。その一方で、ねらいや目的が大きな目標となりすぎていて議論はしたが、それが深まるまでいかないところもあった。6つのセッションがそれぞれ良いものを作ろうとバラバラに走っていたため、セッション間でも情報交換をしてどんな導入(セッション1)で始まりどんなまとめ(セッション6)で幕を閉じるのか考えられるとより深い学びが得られたのではと感じた。

卒業生として少なくない回数を参加させていただき考えることは、卒業生こそが現役の学生たちから学び、その学びを伝えることが大切であるということだ。コミュニケーションを取ることで学生たちに伝えられることと、言葉ではなく行動で学生たちに伝えられることの両面を自覚して、次回の教職合宿でもまた自分自身を高めていきたい。

教職課程ゼミ

岩 崎 淳
(教職課程担当教員)

本ゼミは、教職に関する勉強会である。

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、岩崎が副担当という形になり、2014年度から岩崎が主担当となった。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とにより順調に運営された。

ゼミ生

ゼミ長 石田論史 (人文科学研究科1年)
副ゼミ長 藤岡純也 (文学部4年)
ゼミ生12名 (国語3名 社会1名 数学7名 英語1名)

活動

4月11日 ゼミのルール確認・予定決め
4月18日 時事問題勉強会
4月25日 道徳についての勉強会
5月2日 昨年度教育実習経験者の体験談・部活動指導についての討論会
5月9日 国語科模擬授業、英語科模擬授業
5月23日 国語科模擬授業
5月30日 数学科模擬授業
6月6日 教員採用試験対策 (勉強会)
6月13日 教科書研究 (数学科編)
6月20日 (各教科の) 勉強法についての話し合い
6月27日 教職教養勉強会 (教員採用試験対策)
7月11日 学部4年生の教育実習報告会
9月19日 自己紹介・ゼミのルール確認・予定決め
9月26日 教員採用試験受験報告会
10月3日 社会科模擬授業
10月17日 社会科模擬授業
10月24日 教科書研究 (数学科・国語科編)
10月31日 数学科模擬授業
11月14日 道徳科模擬授業
11月21日 教育時事勉強会①
11月28日 数学科模擬授業

12月5日 教育実習相談会

12月19日 教育時事勉強会②

1月16日 ゼミ活動を振り返って

3月12日 懇談会

原則として、1学期は月曜日の4限に、2学期は月曜日の2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き、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。

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。今年度は小学校の教材と学習指導の研究も始めることができた。2016年の活動は以下の通りである。

2月 教材研究 村上春樹「七番目の男」12名出席
5月 教材研究 芥川龍之介「羅生門」11名出席
8月 夏季特別会 研究発表 13名出席
11月 教材研究 ローベル「お手紙」9名出席
実践発表 「海の命」他

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。

教職課程ゼミにしても、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。

仲間とともに成長を目指して ―教職ゼミの活動を通じて―

柴 宏 貴 (文学部史学科4年)

平成28年度における本ゼミは週に一度(平成28年度は前期は月曜4限、後期は月曜2限)教育に関わる学びを通して様々な活動を行っている。2年生以上で教職課程を履修している学生であれば誰でも参加することができ学年・学科問わず様々な学生がいる。学生が主体的に課題を見つけ、それに取り組み、それが教職ゼミであると考えている。そこで本学の教職ゼミがどのような活動を行ってきたのか主な活動事例を2点取り上げ、その事例をもとに紹介していこうと思う。

一つめは模擬授業についてである。特に前期の活動では教育実習を控えた4年生を中心に各々の担当教科の模擬授業が行われた。教育実習に向けて、さらには教員を目指す上で必要な力を身に付けることが一つの主要な目的である本学の教職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の中の大きな割合を占める。教職課程が開講している教科教育法では同じ学年で同じ教科であるのに対し、教職ゼミでは学年・教科を問わず様々な学生が参加しているためより広い視点から授業に対する評価をいただくことができる。他方、生徒役の評価者にとっても普段あまり受けることのできない他教科の模擬授業を受けることができるため実り多い活動となる。授業者は評価者からの意見をもとにさらなる向上を目指し、評価者は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。こうした学び合いがお互いを成長させることにつながるのである。

もう一つは教育実習報告会についてである。教育実習に不安を抱える学生は多い。そこで教育実習報告会は実際に教育実習を経験した4年生・大学院生が自らの体験談をこれから実習を控える3年生に伝え、様々なアドバイスを提供する場となっている。3年生にとっては不安を少しでも解消できる時間になると同時に4年生・大学院生にとっても自らの教育実習を振り返り、次につなげていく大変良い機会となった。

私はこの教職ゼミで約3年間過ごし、これまでたくさんの方の志の高い学生と共に学び合うことができた。成長に終わりはない。自ら課題を見つけ、目標にチャレンジしていく。その繰り返しがさらなる成長につながるのだとここでの活動を通して学んだ。本ゼミにはその環境が整っている。学生が主体となってお互いに切磋琢磨し合うその活動一つ一つが仲間とともに自らを大きく成長させることができたのだと思う。最初は人前に立つことすらできなかった私が今、こうして言えるのはこのゼミでの活動があったからである。約3年間このゼミで学んできた日々は私にとって大変貴重な時間であり、この恵まれた環境で学ぶことができたことに心から感謝したい。社会人になってもここで学んだ多くのことを忘れずにさらなる成長をしていきたいと思う。

平成28年度教職ゼミ

芝 統 多 (人文科学研究科教育学専攻博士前期課程1年)

本ゼミでは教員志望の学生が自主的に集まり活動を行なう。前期は、4年生の教育実習がある関係もあり、模擬授業を中心に活動を行なう。しかし、本ゼミにおいて、目標とするところは決して教育実習を充実したものにするものではない。本ゼミにおいては、教員を目指していく、教員になった際に必要な資質・能力を伸ばしていくことが重要とされている。その結果として、教育実習もより充実したものとなっていくのである。そのため、模擬授業では、多くの時間をかけてフィードバックを行ない、授業のあり方を交流していく。1回の授業の省察を行なっていく中で、自分自身の授業のあり方を探っていくのである。このことは、教育実習、ひいては教員として正式に教壇に立つ際にも意味のあるものになるだろう。今年度の本ゼミにおいては、人数は多くはないが、専門の教科が、国語、数学、英語、社会であり、学年も学部3年から修士1年と様々な学生が集まり、意見の交流を行なった。今年度は、少人数であるがために一人ひとりが意見を述べやすい環境であったように思われる。

教員になった際に授業を行なう力というものは、重要であることは間違いないが、その授業をする力を伸ばすためには、授業の周りに存在する様々な事象を理解していることが求められるだろう。例えば、現在文科省から求められている教育の目的であったり、子どもの現状を知ることであったり、また扱う教材の深い理解であったりである。このように、授業を考えていくためには、私たちは様々な知識を獲得していく必要があるだろう。そのため、本ゼミでは、模擬授業の他に、内閣府が公示している子どもの生育環境や、教育に関する資料や、文部科学省の公示している「特別の教科 道徳」に関する資料を考察し議論するなどしてきた。ここで、今年度行ってきた活動の1つである、教科書分析の内容を紹介

する。

教科書分析は、今年度に2回行なわれた。この活動では、多くの会社から発行されている教科書の同じ単元の内容を比較し、考察する中で、その単元、教科書という存在そのものに対する考えを深めるものであった。扱った内容の1つは中学1年の数学における正負の数である。マイナスという新しい概念の導入であり、小学校の算数から、中学校の数学へと移行していく非常に難しい単元である。ここでは、どの教科書においてもマイナスの定義決めに温度で行われていることが驚きとして挙げられていた。また、数学は苦手な教科の代表とされることが多いことから、写真が多く、身近なマイナスの表現のあるものが大きな写真を使って取り上げられていた。しかし、取り上げられている写真は出版社によって様々あった。もう一つの扱った内容は、中学1年の国語における故事成語として矛盾を扱う単元である。こちらでは、主に教科書のレイアウトに関する議題が多く上がった。矛盾の内容の漢文の扱いの有無や、図のあり方など会社によって様々であった。また同じ出版社であっても全く異なるレイアウトをしていた。

教員は子どもたちにとってよりよい題材を選択し、授業をつくっていかねばならないことを学んだ。教員は、教科書を扱う際には、その1つ1つの内容にはどんな意味があるのか、何を学ぶ内容なのか、よく検討し授業をつくっていく必要があるであろう。このように、本ゼミを通して、模擬授業だけではなく、様々な活動を通して、教育に関する知見を広めてきた。さらに、本ゼミのように、教育に関する多くの情報に触れ、議論するということが、学び続ける教員の土台となる意義のあるものであろう。

素晴らしき学び場——国語教育懇話会活動報告——

竹田 由花子（人文科学研究科日本語日本文学専攻博士後期課程2年）

2014年5月より始まった国語教育懇話会は、学校教育における国語科の指導方について学び、考えるために岩崎先生を指導教授として組織された勉強会である。参加メンバーは、学部生と院生に加え、現職の教員の方、教育に携わるお仕事をされている方など実に多様である。私たち学生にとっては、教育現場の実情を様々な視点から教えて頂ける、貴重な学び場となっている。特に、院生になってから教職の授業を再開したため、周囲に同じ境遇の仲間がほほいなかった私にとっては、実習前に様々な有益な情報をお聞かせいただくよい機会となった。

【例会】

例会は、まず本の紹介から始まる。出席者全員が各自推奨する本一冊を一分間で紹介する。紹介される本の分野は特に指定されていないが、教育全般や国語科教育に関わるものが紹介されることが多い。いつも、自分が知らない本や興味深い本が紹介されるため、わくわくしながら聞いている。

この本の紹介が終わると本題へ入る。中学・高等学校の教科書で取り扱われる教材から一つの作品を取り上げ、発表者が作成してきたレジュメや教科書のコピーなどの資料をもとに発表をし、その後出席者全員で議論をする。扱う作品は、『大鏡』『羅生門』『山月記』といった定番のものから、村上春樹の『七番目の男』といった私自身は学校で習ったことのないものもある。

【8月の会】

次に、昨年8月に行われた懇話会について報告する。この日は、出席者が一人五分程度で話し、その後各自全員の発表に対しての意見・質問などをコメント用紙に書き、そのコメント用紙に書かれた内容

をもとに再び出席者全員が意見を述べていくというものであった。

話す内容は、授業の実践報告、ご自身の研究報告、教育実習の体験談など様々であった。私は、つい二か月前に行った母校での教育実習について報告したのだが、そこで困ったこと（授業での音読について、生徒相談は教員と学校カウンセラーのどちらが重点的に行うべきであるかなど）を述べると、現職の先生方から実に温かく、そして具体的かつ為になるご意見をいただき、大変参考になった。

他にも、アクティブラーニングについて、教員の権限について、外国籍の生徒に対しての授業方法など、教育現場における様々な問題について知り、議論することができた。

この日は、いつも以上に様々な分野の方がご出席された。現職の先生では、国公立・私立の小学校から中学校・高等学校の教員の方々がおり、同じ教員という職であっても勤務する学校によって雰囲気や指導方法が違うことを改めて知れた。また他大学の先生や出版関係のお仕事をされている方もおられ、現場の教員とは違う視点からのご意見を伺えた。あまりにも豪華なメンバーであったため恐縮してしまったが、とても有益な時間を過ごすことができた。

【次回例会】

次回は、今年の3月に開催される予定である。院生による『伊勢物語』第六段「芥川」の教材研究、そして現職の教員の方による太宰治の『走れメロス』および魯迅の『故郷』の実践発表が行われる。いつもと同様に、この会にてたくさん勉強させて頂きたい。

国語教育懇話会活動報告書

横 田 朋（人文科学研究科教育学専攻博士前期課程1年）

2014年から開催されている国語教育懇話会は、昨年11月で14回目を迎えた。これは岩崎淳教授によって組織された会であり、国語教育について様々な観点から共に学び合う場である。毎回、私立公立、年齢を問わず現職教員や出版社の方などの教育従事者、大学院生や学部生が集まり意見を交わし合う。今までの活動内容は、中学・高等学校の国語教育中心であったが、14回目の研究会は初めて小学校の国語教育を中心におこなわれた。

例会は、教材研究発表あるいは実践発表がなされ、発表後には研究協議がおこなわれる。参加者それぞれが国語教育という共通の関心を持っていても、経験や環境の違いから多様な考えが存在する。参加者全員での協議は時間を忘れて進むこともしばしばであり、様々な意見を聞けることで国語教育に関して具体的に理解できる。また、自分の考えを再確認したり改められたりすることからも、大変勉強になる。会のはじめには毎回、岩崎教授も含め参加者全員から本の紹介がおこなわれる。定められた時間内で図書を紹介することは、短い時間の中で自分の伝えたいことを話す力を養うことができる。さらに、この活動によって多方面の本を知る機会が増え、以前は手に取ることのなかった分野の本でも手を伸ばしてみる機会が増えたように思う。

教材研究発表に関しては、浜本純逸著『文学の授業づくりハンドブック』を中心に発表がなされる。詳細に教材内容を理解できると共に、参加者各々が持つ作品に対する考えや教材観を知り、学校教育でその作品を扱う意義も改めて考える契機になる。実践発表に関しては、現職教員からまさに「現場の声」を聞くことができ、先生方の教材研究や授業実践の成果だけでなく、国語の教師としてどのような力が

求められるかということも知ることができる。特に、14回目の小学校中心の研究会では、実際に授業で使用した教材や児童の作品を見ることができ、より現実的に国語教育を捉えることができた。

国語教育懇話会では、年に1回程度、参加者全員が自由なテーマのもと発表する回が設けられる。10分程度で各自の発表がおこなわれ、参加者は各発表に対して書いた感想や質問を発表者に渡し、それを読んだ発表者は質疑応答も含め改めて発表するという流れである。参加者全員から直接、自分自身の発表に関するご意見を伺える機会は大変貴重なものだと感じている。自分にはなかった考えやご指摘、時には励ましのお言葉などをいただくことができると共に、ご質問を受けてこそ初めて気付く事柄も多々あり、大変刺激を受ける。さらに、発表者に対して自分の感想や考えを書く際は、限られた時間の中で、その場ですぐに自分の意見を伝えることになる。このような力量は教師になる上で必要不可欠であるということも実感している。

国語教育懇話会で発表することや発言することは、それ自体に大変意義があり、自分の糧になっていると心から思う。また、日頃の勉強とは異なる視点からも国語教育に関しての理解を深められ、国語教育へさらなる興味が湧く。そして、自分の学び足りていない部分を知ることで自分自身の課題を認識することができ、国語教育というものを学ぶ上で「学びすぎることはない」ということに気が付く。学生には教材研究の機会を、卒業生には実践報告と再び学ぶ場を提供したいという岩崎教授のご意向の下おこなわれている研究会は、一人では決して得られない学びを多く得ることができる会である。

教育実習報告

教育実習油断物語

青 木 健 史 (文学部史学科4年)

「君の経験談を掲載したい」というお話をいただいたとき、正直なところこれは困ったと思った。私の教育実習での経験が、果たして後世に有益なものとして残るのかという点に一抹の不安を覚えたためである。それは、私の教育実習が実に多くの経験を得ることとなった一方で、幾ばくかの後悔の残る結果となったことに由来する。私の物語は、どちらかといえば教育実習に対して何の不安も抱かないような、寧ろ楽しみにしているような自信あふれる人にこそ、読んでもらいたい。なぜなら私もそのような1人であり、その自信が、ある意味では教育実習を終えた私にひとつの後悔を残す結果となったからである。

高校時代から教員を志望し、かつ日本史に絶大な興味関心を持っていた私は、大学進学後、まごう事なく教職課程を選択し、同時に史学研究に没頭した。ゆえに、教育実習を始めるにあたって志望動機が云々とか、教壇実習への不安が云々、という気持ちの迷いは、正直なかった。さらに、これまで何度も高校で歴史講座を開講する機会を得て、人前で喋ったり話を組み立てたりするには慣れていたし、知識も前述のように「歴史バカ」であったから申し分ないと感じていた。それゆえに私は、正直教育実習はあらゆる事態が起きようとも万事何とかなるだろうと思っていたのである。このような妙な自信が、今にして思えば様々な形で「油断」となったのであろう。

私の実習校は向上高等学校という神奈川県にある私立の高校で、担当教科は地理歴史科（日本史）であった。この学校は、文理、選抜、特進の3コースに分かれており、それぞれ異なる教育カリキュラムが組まれている。私が担当したのは文理コースの2

年生2クラスで、担任はそのうちの1クラスであった。

教育実習は順調にスタートし、4日目からは朝と帰りのHRを任されるようになった。せっかく日本史の先生として来たからには、自分の持っている知識を少しでも生徒たちに話してあげたい、暗記に終始しがちな日本史の本当の面白さを伝えたい、と思っていた私は、かねてから1日のはじまりのHRで「今日は何の日」を紹介しようと考えていた。その日起こった出来事から、様々な歴史の小話をしようというもので、私の得意とする「持ちネタ」であった。

そして任された最初の朝のHRで、私はその計画を実行に移した。「皆さん、今日は和同開珎が発行された日ですよ!」。ちょうど授業は古代史で、授業での記憶にある人物も含めた小話に…と思って教室を見回すと、生徒たちがポカンとした顔をしている。

どうしたのであろう、いつも喋っている感じと様子が違う。まさかとは思ったが、私は尋ねてみた。「あの、和同開珎って、知ってるよね?」無論、通常なら小学校から習っているはずだ。しかし生徒たちの反応は薄い。手を挙げさせてみると、42人いるクラスで2人しか知っている者がいなかった。後で指導教員に聞いてみたが、文理の学力格差は上と下とでたいへん離れているという。全員が全員、義務教育レベルの歴史を理解しているとは限らなかった。授業でも、それと同じことがいえた。

これは困ったことになった。ここまでの人生を歴史歴史と歩んできた私にとって、あらゆる話は歴史系に寄っており、また義務教育程度のワードならそれと絡めながら噛み砕いての小話が出来ると

いう自負もあって、彼等のレベルを読み違える結果となったのであった。

そこからは、授業でもHRでも、生徒たちの反応を見ながらの試行錯誤が続いた。授業の展開速度は、他の先生方の授業参観を通じて先生とコースの組み合わせごとに、授業スタイル、スピードや細かな反応、教室の雰囲気に至るまでを細かに観察し、分析した。そのお蔭もあってか、授業の方は、2週目からは申し分ない程度に進めることが出来るようになったのであった。

問題は、HRでのネタと、生徒たちとの交流の第一歩となる話題探しであった。前述のように、自分の得意とするネタはあまり使えない。では部活はどうだろう、と思った。文理は部活動強制加入という決まりがあるため、全員が部活に加入している。しかし、42人中40人が運動部である。これまでの人生を文化部で過ごして来た私には、スポーツのことなどほんの少ししかわからない。ちょうどサッカーの大会シーズンで、ある時クラスから1人レギュラーが出た。どこのポジションだと聞くと、ミッドフィルダーですという。私はミッドフィルダーがどこかを知らなかった。妙な自信に引っ込みがつかなくなっていたこともあって、部活方面でも生徒との話は、あまり弾まなかったのである。

結局生徒たちと本当に打ち解けて話せるようになったのは、最終週の木曜日の体育祭においてで

あった。ある意味でこのイベントがなければ、そのまま生徒との距離を縮められぬまま、教育実習を終えていたかもしれなかった。そういえば会話以外のコミュニケーションというのを教職の授業で聞いていたな、と思い出す頃には、既に教育実習は終盤も終盤となっていたのであった。

実感として、私は、授業は成功させることが出来たのかもしれないが（無論それにも多々の反省が残った）、学級経営については、恐らく失敗したのだと感じている。教育実習を振り返って、生徒たち一人ひとりの目線に立って、様々な形でコミュニケーションがとれたのではないか、という後悔は、やはりぬぐえない。また、教職課程の演習授業などでの経験のうちで、上手く活かせなかったものも多い。

教育実習では、いかに自分の強みが弱みに変わるか、またいかにこれまでの経験が活きるかわからない、まさに一発勝負の日々である。ここではあらゆる知識は勿論であるが、どれだけ話の引き出しを多く持っているかが問われるのだと感じたのであった。ここまで教職課程を進んできて、またこれから教育実習に臨むに当たり、自信をみなぎらせている後輩諸君にあっては、どうか今一度、謙虚な気持ちで授業に、また実習に向けて考えを巡らせていただき、日々の生活の中でアンテナを広く広く持って引き出しを増やして欲しいと切に願っている。

夢への第一歩

石 井 綾 (理学部数学科4年)

教員は私の幼い頃からの夢であり、目標であった。もし、適性がないと気が付いてしまったらと考えると、前日は不安でいっぱいだった。しかし憧れだった教員として生徒達と過ごす時間をとても楽しみにしていた。笑顔・挨拶を心掛け、生徒達といる時間を長くとることを目標に、3週間の実習に臨んだ。

私は母校の千葉県南房総市立嶺南中学校で中学3年生の数学を担当した。南房総市では少子高齢化が進み、母校は統合され現在でも19人の学級が3クラスと少人数であった。その分1人1人との時間を大切にすることができた。休み時間や空き時間はなるべく教室にいるようにした。教職たまごプロジェクトに参加していたため、学校での生活には慣れていた。学校生活の中で、私の課題は緊張しやすいことだった。以前たまごプロジェクトで伺った小学校では、緊張のあまり笑顔もなく声も小さく、先生から「児童にもその緊張がうつってしまっている。まずは笑顔だよ。」とアドバイスをいただいた。その失敗を生かし、笑顔で挨拶をしていると、自然と生徒達とも話せるようになった。こうして1週目は生徒達の名前を覚え、信頼関係を作ることに専念した。

2週目からは本格的に教壇実習が始まった。指導教員の先生にはとても細かいところまでご指導いただき、とても感謝している。初めて教壇に立つ前には、放課後模擬授業を見ていただいた。何度も板書計画を書き直し、イメージトレーニングをして臨んだが、結果は完敗であった。引き出したい答えが返って来なかったり、板書がまとまらなかったりと難しさを痛感した。一番の問題は「抑揚」であった。声の強弱をつけたり、演技をしたりすることが大切だと教える立場になって初めて気が付いた。「教師五者たれ」ということばの通り、時には役者となり生徒達を数学の世界に引き込むことがこんなにも難しいとは思わなかった。それからは数学が得意、苦手という前にまずは興味を持ってもらいたいと強く思

うようになった。どのようにしたら、興味を持ってもらえるのかいつでもそればかり考えていた。無意識に自分の生活が数学、学校に染まっていくのを感じた。明日の朝の会では何を話そうか、有理化はどうすれば興味を持ってもらえるだろうかと毎日考えるうちに2週目も終わろうとしていた。

3週目はずいぶん教壇実習である。もちろん緊張はあったが、今まで過ごしてきた生徒達の顔を見ると安心して授業に臨むことができた。教え合う授業を目指していたため、生徒同士が考えを共有する時間を取るようにした。生徒を指名するにも教室全体のことを把握し、臨機応変にシナリオを作るのは難しかった。自分の予想になかった答えが出てきて、バタバタしてしまっただけで、その分もう一度チャレンジしたいという気持ちが強まった。多くの先生からアドバイスをいただき、生徒達からも励ましの言葉をもらい何とか教壇実習を終えることができた。そのあとの3日間は生徒達との時間をたくさん取ることができた。数学だけでなく理科や英語の時間にお邪魔し、みんなの違った一面を見ることができた。数学の授業作りをするのは苦しく、悩むことも多かったが、生徒の「今日の授業とても分かりやすかったです」という一言ですべてが報われた気がした。生徒たちと一緒に過ごしていると、部活に一生懸命だったり、受験に不安を抱えていたり3年生としての姿を見ることができた。また、その姿にとっても励まされ、一緒に成長していきたいと思った。授業ではわからない人間同士のつきあいというのが教育実習で一番心に残っていることである。

これから自分がどのように教育に関わっていくかははっきりと決まっていらないが、生徒達と過ごした時間は私にとってかけがえのないものであり、この出会いに本当に感謝している。この経験は教員という夢に向かう私の背中をおしてくれた。そしてそれはいつまでも私の心の支えとなることだろう。

「手品師」から学ぶ

平出 耕太郎（文学部教育学科4年）

私は母校である川口市立上青木小学校において2016年5月24日（火）から6月17日（金）まで教育実習をさせていただいた。実習前の大学3年の春から同校でボランティア活動をさせていただいていた関係で、実習に対しての不安はほとんどなく行うことができた。この経験からボランティア活動を事前にしておくことは非常に重要であると考えている。しかし、ボランティア活動とは異なり、実際に児童に向かって授業を行うという段階になると考え事や悩むことが多くなった。大学では模擬授業を何回か行っていたので流れや指導案の作り方は頭にあったが、児童に対して行うものは全く異なるものであった。

大きく異なった点であるが、それは学生と児童の反応の違いである。学生に対しては基本的にすでに持った知識を模擬授業という形で行うため反応はどうしても薄くなりがちである。そのため反応を得ようとオリジナリティーを出したり、面白みを出したりしようとそちらばかりに重点を置きがちであった。しかし、児童に行う際にはそういった要素も必要であることは否めないが、むしろ教科書を使用し、きちんとそれに沿ったものを教授していくことが求められていると感じた。特に公立小学校においては顕著であろうと感じた。

また研究授業についてであるが、私は研究授業を道徳の「手品師」という教材で行った。この単元は道徳の中でも比較的人気のある単元であると指導の先生から教えていただいた。教員側も討論に持ち込むなどという様々な形を適応できるからだという。しかしそれでも45分という限られた時間の中で子供たちにも考えさせ、彼らなりに納得のいくものを見

つけるのは難しい。特に道徳においては眠いものになりがちである。そんな状況を打破するためにも、今後実習に臨む学生には教材研究の重要性をより認識してほしい。実習生という立場をうまく利用し、他クラスの先生にお願いをして事前に同じ単元をやらせてもらうことができれば、大きな収穫となる。実際に私も「手品師」を研究授業の前に2クラスでやり、修正点を見出し、それを改善して研究授業に臨むことでやっと達成感のある授業を行うことができたのである。この経験は教師となっても活かってくる。また教師ではない道に進む学生の方々にも共通することではないかと思う。

休み時間などの授業以外の時間については積極的に子供たちと関わり、子供と会話をするように努めた。昼休みには校庭に出て、ともに遊んであげることが信頼関係を築く最善の策である。その中で距離の取り方などを学んでいける。この時間をきちんと子供と関わり、どのような子供がクラスにいるのかを把握することで授業のやりやすさは格段に変わる。敢えてこの児童に指名しようといった授業プランも構築しやすい。そして最も大きな影響は子供たちの反応である。信頼関係ができていれば、実習生が授業をするだけで非常に協力的に参加してくれる。これが当たり前と思うかもしれないが、実は最も難しく、最も重要なことであると実習を通じて痛感した。

このように体験したことを書いてきたが、今後実習をしていく学生の皆さんには教師になるならぬは関係なく実習を楽しんでもらいたい。必ず将来この経験は大きな財産になるはずである。

卒業生からのメッセージ

目の前にいる生徒のために

齋藤 智之（卒業生、東京都私立高等学校教諭）

教員たる者、「目の前にいる生徒のため」に行動するということは当たり前であると思います。しかし、恥ずかしながら、この言葉の意味を深く考えるようになったのは、教員2年目の今年度、担任を任命されてからです。非常に単純なことなのかもしれませんが、私はそうは思うことができませんでした。

実は、去年の夏に、私の担任するクラスの生徒の一人が転学をしました。（経緯等はこの場では割愛させていただきます。）その生徒から学校を辞めたいと相談を受けたときは、もちろん引き留めました。一人も欠けることなく、この学校で全員進級してほしいと心から思っていたからです。しかし、引き留めるという行動を「目の前にいる生徒のため」ではなく、全員を進級させたいと思っている「自分自身のため」にとっていたことに気づきました。今でも、その生徒のことを考えたとき、転学をさせたことは正しい選択であったと思います。しかし、悔しい思いをしたことも事実です。辞めてしまった事実ではなく、その生徒が辞めたいと相談してくる前に、その生徒のことをよく観察して、前もって行動ができなかったことに悔しさを感じました。今でも、そのときの自分の鈍感さに腹立たしさを覚えます。私がこれから先にすべきことは、このような経験を活かして行動することだと思います。

他にも、生徒を納得させるためには色々なアプローチがあると思います。例えば、「なぜ学校内で携帯を使ってはいけないのか」、「なぜ化粧をしては

いけないのか」、「なぜスカートを短くしてはいけないのか」などと質問されることがあります。校則で決まっていることなので、「ルールだから」、「校則だから」と言うのは簡単ですし、そういったやり方も一つだと思います。しかし、それでは納得しない生徒もいます。納得しない生徒には、ひとりひとりに、その瞬間で判断をして、彼らに合った指導をして、納得させることが大切だと思います。それが「目の前の生徒のため」の行動なのだと考えます。教員が生徒に校則を守らせることは非常に重要なことだと思います。しかし、「ルールだから」と言って納得しない生徒にもその一点張りで、校則を守らせた気であるのであれば、その行動は、教員が校則を守らせた気になるため、つまり「自分自身のため」の行動と言えるでしょう。

教員になる前はこんなに考えることの多い職業だと思っていませんでした。安易な気持ちで志望していたのかもしれませんが、今は胸を張って、試行錯誤しながら、また、もがきながら一生懸命やらせてもらっています。生徒指導、教科指導をはじめ、様々な能力、技術、経験が求められる教員ですが、毎日色々なことが起きて、日々楽しく仕事ができているというのも事実です。

稚拙極まりない文章で申し訳ありませんが、私が今感じていることを書かせていただきました。文章力の方も鍛えようと思います。

もがいた先にあるものを目指して

三 次 佑 果（卒業生、茨城県私立中学高等学校教諭）

教員生活1年目の未熟な私に、大それたことは言えませんが、毎日の生活の中で考えていることを述べたいと思います。

教員という職業は、1年目でも30年目でも男性でも女性でも平等にみられます。「先生」と一律に呼ばれますが、若手からベテランまでさまざまです。このような学校という組織は、さまざまな視点から生徒を見て、指導できるという利点があります。一人の教員だけでは難しいことも、複数の先生が集まれば解決できるということもしばしばです。しかし、生徒は私たちが思っている以上に先生のことをよく見ています。表情、しぐさ、ちょっとした一言に敏感になって、「この先生はこういう先生だ」と認識していきます。だから、私のような若い女性教員は、当然のようにベテランの先生方と比べれば軽く見られます。どうすれば同じように見てもらえるか悩んだこともありました。1年目から託される責任の重さや何もできない自分が悔しくて、逃げだしたくなるときもありました。

ある時、先輩の先生に相談すると、「教員ほど経験値が生かされる職業はない。1番正しい答えはわからない」とご助言をいただきました。確かに、私は困ったことがあるとすぐに周囲の先生に相談しては、その指導法を自分で試してきました。しかし、それは100%うまくはいかず、また落ち込んでしまうという繰り返しでした。それは、その先生だからこそできた方法であり、教えられた方法をそのままやってもうまくいかないのです。

教員も一人の人間です。容姿はもちろん、声、素振り、バックグラウンドも様々です。また、教員が相手にする生徒もさまざまであり、それぞれが一人の人間です。生徒にも、生徒の感情があります。反

抗的な態度をとってくるのにも、何かしらの感情が働き、生徒自身が何か気になることがあるから、それが態度に出てくるのだと考えます。

私は、先輩の先生方のような威厳や威圧感は残念ながらまだ持ってません。生徒の反応にうまい言葉も返すことはできません。しかし、だからといって諦めてはいません。日々、今の私にできることを見つけようともがいている途中です。例えば、教室整備を怠らないこと、些細なことでも「いいね」と褒めたり「ありがとう」と感謝したりすること、特別活動や当番活動には自らが一生懸命になること、注意やお願いをするときは理由を述べること、笑顔で明るく生活することなど、人として当たり前のことなのかもしれませんが、初めての教員生活の中で、忘れがちになっていました。学校には様々な経験をもったたくさんの先輩方がいます。たくさん話を聞きながら、自分の方法を見つけていきたいと思っています。

人間を相手にしている職業だからこそ、通り一遍のことをただするのではなく、相手に応じたやり方が必要になってきます。大人同士なら妥協できることも、中学生にとっては分からないことも多いのです。つくづく人付き合いって難しいなあと感じます。だからこそ、教員にとっての経験値は財産であり、これをやれば絶対大丈夫なんて保証はないでしょう。1番正しい答えはないかもしれないけれど、それを探すための努力はできます。答えを見つけるためにもがき続けることが、生徒の理解につながっていければ良いと考えます。それぞれに感情をもつ人間同士の付き合いだからこそ、1対40（クラス）ではなく、常に1対1（個人）の意識で向き合っていくことが大切だと思います。

地域連携

岩 崎 淳・嶋 田 由 美
(教職課程担当教員)

【中学校】

※以下はすべて、昨年における、豊島区立千登世橋中学校との連携です。

●夏休み補充教室（国語・数学・英語）

日程：7月21日、22日、25日、26日、27日、28日 全6日

大学院生：5名派遣

主な活動内容：夏季休業中に行われる補習講座を希望した生徒の学習支援
学校との仲介役：石田論史（人文科学研究科1年）

●尾瀬移動教室（引率）

日程：9月14日、15日、16日 全3日（2泊3日）

学部生：3名派遣

主な活動内容：教員の補助、生徒と共に交流
学校との仲介役：水川菜々（理学部3年）

●冬休み補充教室（国語・数学・英語）

日程：12月27日、28日、1月4日、5日 全4日

学部生：4名派遣

主な活動内容：冬季休業中に行われる補習講座を希望した生徒の学習支援
学校との仲介役：水川菜々（理学部3年）

【小学校】

教育学科2～4年生が年間を通して下記の小学校で教育ボランティアを行った。

豊島区立目白・池袋・椎名町・南池袋小学校

その他、足立・新宿・中野・板橋・品川・江東区内の小学校

以上

教員採用試験に向けた学内説明会

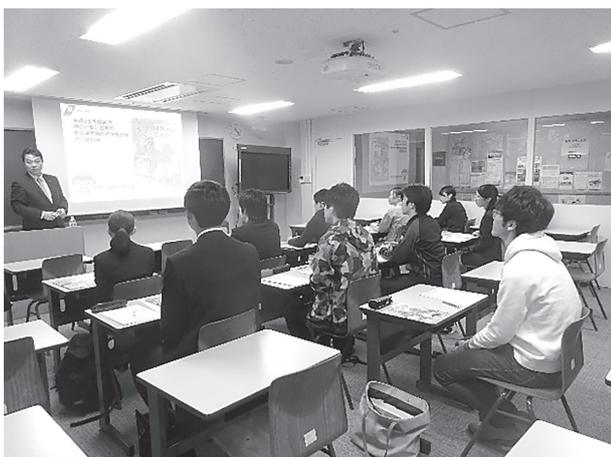
久保田 福美
(教職課程担当教員)

今年度も、春と秋に教員採用試験に向けた学内説明会を開催した。

各自治体とも、5月の志願者受付直前ということで、参加者は4年生がほとんどだった。小中高教職希望の参加者内訳は以下の通りである。

4/21	神奈川県	14名 (小5名)
4/25	埼玉県	13名 (小4名)
4/25	さいたま市	5名 (小3名)
4/25	横浜市	4名 (小2名)
4/25	川崎市	3名 (小2名)
4/25	千葉県千葉市	14名 (小2名)
参加者合計		53名 (小21名)

各教育委員会担当者からは、前年度の合格者の状況、教育ビジョン、求められる教師像、今年度の採用状況、1次試験・2次試験のポイント等について、資料やパワーポイントをもとに説明があった。説明会終了後の個別の質疑も有意義であった。



神奈川県教員採用試験説明会 (4/21)

秋の説明会のねらいは、今年度の各自治体の教員採用試験の状況を知り、次年度に向けた対策や学習に役立てていくことである。参加者は、3年生を中心に2年生も含めて、下記の通りである。

11/14	横浜市	4名 (小1名)
11/17	神奈川県	6名 (小1名)
11/24	東京都	27名 (小14名)
11/28	川崎市	3名 (小1名)
12/1	さいたま市	4名 (小1名)
12/5	千葉県千葉市	12名 (小2名)
12/8	埼玉県	15名 (小7名)
参加者合計		71名 (小27名)

東京都教育委員会の説明会は、今回、初めてのことであり、参加者も教室いっぱいとなった。東京都は、春については、都庁等の大会場で校種ごとの説明会が行われるだけなので、今回は貴重な学内説明会となった。

最後に、改めて、各教育委員会の担当者の皆様には心よりお礼を申し上げたい。



東京都教員採用試験説明会 (11/24)

教員採用試験合格体験記

地理の教師を目指して

高橋 将 司 (法学部政治学科4年)

私は小中高以来ずっと、社会科が大好きである。その中でも地理が一番得意な科目であり、非常に自信のある科目である。地理のおもしろさは、現代社会の「なぜ」や「どうして」といった疑問を解消できる場所にあるだろう。行ったことのない国や地域について学ぶと、必ず新しい発見がある。また新たな疑問も見つかるかもしれない。様々な視点から学ぶことで、ものの見方や考え方を養い、自らの知識を広げることのできる科目が地理ではないだろうか。

しかし地理が好きだからといって、私はずっと社会科の教師を目指してきたというわけでもない。数ある学科の中で政治学科を選んだのも、社会科の授業で興味を持った各領域を、幅広い視点から学ぶことができると思ったからであった。一方で、私は学ぶこと、人に物事を教えたり伝えたりすることが好きであり、大学選びの際には「一応社会科の教員免許を取得できる学科にしておこう」と考えていた。だがそれは、あくまでも将来選択肢を増やそうとしただけであり、それほど高い関心があったわけではないということも事実である。

しかし学習院大学での生活を送るうちに、私の心境は変化していくことになる。たとえば教職の各授業は、どの授業も非常に面白く、毎回の授業が楽しみであった。社会科に関する科目はもちろん、道徳教育の研究など、新しい発見のある授業が数多くあった。また3年生の時に参加した教職のゼミや高校見学会を通して、教職の興味がより一層高まっていった。さらに中高一貫校における学習指導アルバイトも、教職への興味を深めるきっかけとなったと考えている。生徒一人ひとりと向き合い、何ができないのかを把握し、苦手の解消に向けた指導を進め、

教えることの楽しさを実感したのである。こうした様々な体験をしていくうちに、いつの間にか教職に強い興味を持つようになっていった。

それでも3年生のうちは、まだ教職と民間企業との就職活動の兼ね合いで迷いがあった。それは民間企業の選考開始時期が4年生の6月からと変わったことで、教育実習と時期が完全に重複してしまい、並行して両方を進めていくことは難しいように思ったからである。だからといって、どちらかに絞るということはできず、「どちらかと言えば教員のほうに興味がある」といった状態であった。そのため民間企業の秋冬インターンシップにも積極的に参加するなど、自分に合った進路を模索している段階であった。

最終的に教員一本に絞ることに決めたのは3年生の3月であり、4年生になる直前のことであった。まだ明確に進路を決めかねていた私は、1年先に神奈川県採用試験に合格した友人に話を聞くことにした。このとき私は、教育実習に関することや採用試験の内容・勉強法について聞いたのだが、この1年間のことを嬉しそうに生き生きと話す姿を見て、私は教師という仕事に改めて魅力を感じた。明らかに私の中の何かが変わったのである。この出来事は、私にとって大きな影響があった。話を聞いてすぐに、本腰を入れて勉強に取り組むようになったのである。おそらく身近な人の体験を聞いたことで、「私もこうなりたい」、「もっと勉強しなくちゃ」、「頑張ろう」と思うきっかけとなったのだろう。

本気を出し始めてからは、採用試験の勉強は非常にはかどるようになり、順調に進めていくことができた。また教育実習を経て、教職への興味はさらに高まり、「絶対に教師になる」という気持ちを持つ

て取り組んでいった。さらに自分一人では対応し難い内容も、詳しい方々に聞いたりしながら進めていった。たとえば教職の先生には、1次試験の論作文、2次試験の模擬授業、面接対策として、熱心に何度も繰り返し指導していただいた。また母校の社会科教員の方々にも、授業づくりの面で大変お世話になった。

採用試験本番は、もちろん不安もあった。しかし1次試験も2次試験も、たくさん勉強し、自分なりに考え、練習を重ねてきたことで、過度に緊張しすぎることなく本番を迎えることができたのである。幸いどちらの試験も、準備していた内容で十分に対応することができた。2次試験を終えてみて、「自分の出せるほぼ最大限の力を発揮できたのではないか」と感じていた。しかし2次試験の後が長かった。結果発表までは、なんと2か月弱もあるのだ。試験直後は期待の気持ちが大きかったが、時が経つにつれて、次第に期待と不安が入り混じった状態になっていった。最終結果発表の1週間ほど前からは、正直なところ何も手につかず、落ち着かない状態になってしまった。そして発表当日は不安な気持ちでいっぱいだった。それでも無事に合格が決まると、

私は本当に安心した。もちろんとてもうれしかったということは言うまでもない。

振り返ってみると、私の周りには採用試験の合格を願ってくれる人、そして一緒に喜んでくれる人がたくさんいた。もうすでに教員となって現場で働いている友人たち、たくさん指導してくれた高校や大学の先生方、学科や部活動の仲間たち、そして家族など、私のことを応援し、支えてくれたすべての人々に感謝したい。

私は4月から地理の教師として、神奈川県公立高等学校に勤務する。今後の目標として、私は「わかる授業を展開し、生徒に信頼される教師」を目指していく。これは授業が分からなくなってしまうと、生徒が学習から逃避してしまったり、教師への信頼が低下してしまったりするのではないかと考えるからである。授業は生徒たちとの好ましい関係がなければうまくいかないだろう。そのためにも、私は生徒の話をしっかりと聞き、生徒理解に努め、「おもしろい」と思ってもらえるような、わかる授業づくりを進めていく。たくさん生徒とふれあいながら、彼らの成長を支え、私も生徒たちと共に成長していきたい。

夢への原動力

藤岡純也（文学部日本語日本文学科4年）

私は今回、東京都の中高共通、教科は国語で採用内定を無事手にした。「学校の先生になりたい。」というのは私の小学校の頃からの夢であった。その頃の動機は実に単純なものだった。先生になったら、毎日給食が食べられることを知ったからだ。当時の私にとって、給食は本当に楽しい時間だったし、それが無いのが考えられなかった。やりたいことの原動力、その第一は「楽しさ」であった。

その夢を持ち続けたまま、中学校にあがって、私は国語の魅力に気付いた。他の授業は勉強であったが、国語だけは私にとって「娯楽」であったのだ。国語という教科を軽視したり、他の教科をとにかく言っているわけではない。特に小説の授業は心が躍った。授業の進度を無視して、家に帰って読み進めたりもした。そうして、高校に進学して、現代文だけでなく古典の魅力にも気付いた。これもまた昔の人にとって、娯楽として作られたものだ。また、それを楽しいと感じた時、昔の人と心がつながったような感覚。それがとても心地よかった。ここで私が教師を目指す大きな原動力がまた一つ生まれた。「こんな楽しい国語をしながら、それが仕事となったらどれほど楽しいことか。」それが二つ目の原動力だ。ここでもやはり、「楽しさ」であった。

三つ目は先輩との約束だ。私は卓球部に中高とともに所属していた。都立高校に通っており、都立高校だけで行われる国公立大会というものがある。その大会は二日にかけて行われるのだが、一日目の試合が終わった後、顧問の先生同士が打つ時間がある。それが何とも楽しそうで、私は先輩と約束した。「いつか先生になって、あそこで打つ立場になりましょう。」この約束が三つ目の原動力だ。三つ目もやはり、「楽しさ」である。その先輩はいま、正規任用で東京の先生をやっている。約束の日が楽しみだ。

大学に入ってから、教職に対する熱意が大きく変わったことは無い。もちろん、刺激を受けたり、勉強になることは大学で一番あった。しかし、大学に入る前から、私の先生になりたいという気持ちは確固としたものとしてあった。教師という道以外は考

えたこともなかった。私の視野の狭さを疑い出したら、きりが無いが、教師以上に自分にとって魅力的な仕事はなかった。他人からしたら、疑うような原動力かもしれない。給食、国語について、先輩との約束。しかし、この三つ、特に後の二つは私にとっては誰にも譲れないものであり、自分にとってぶれるものではなかった。そして、なによりそれが楽しみで仕方なかったのだ。

だからこそ、教員採用試験も折れずに頑張れたのだと思う。私はこんなことを言える人間ではないが、教員採用試験を乗り切るために一番必要なのは、勉強法でも環境でもないと思う。ただ、自分なりのどんな形でもいいから「教師になる」という熱意だと思う。また、その先に「楽しさ」もしくは「楽しみ」を見いだせているかどうかだと思う。勘違いしてはならないのはそこまでの道のりは楽しいわけではないということである。私自身、採用試験の勉強が楽しいなどとは微塵も思ったことは無い。むしろ、苦痛で仕方なかった。よく「目標のために頑張れた。」などというが、私の場合、「目標が達成できた時の楽しみのために苦しいことも我慢できた。」という方が正しいと思う。私は小さい時、ピーマンが苦手だったのだが、ピーマンの肉詰めが出た時、無理やりピーマンを先に流し込み、中身を美味しく食べていた。焼いたピーマンだけ出されても食べなかったであろう。そこに美味しい中身があるから、ピーマンも食べるのだ。（中身だけ食べてピーマンを残すのは謎の罪悪感があって、子供のころから出来なかった。）この考えと教員採用試験を頑張ることができた考え方はよく似ている。目標の達成に対しての苦しみに対する相応の動機が無ければ、努力することなど絶対に不可能だと思う。否定的な意味で言っているわけではなく、それほど動機と言うのはそれを達成する道程の方法や環境よりも第一に大事なものだとは私は考えているのだ。

試験の頃、周りの教職を目指す学生が不安に思っていたのは「仕事が無い、内定が決まらない」ということだと思う。しかし、何度も言うが私にとって

は教師になれないというのは「楽しみを奪われる」という感覚に近かった。不適切な言い方かもしれないが、「頑張ってバイトをしなければ、旅行に行けない。」「教員採用試験の勉強をしなければ、教師になれない。」この二つの感覚自体は私にとって同じようなものであった。それほど、私にとって教師と

いう職業はやりたいことであったのだ。

ここまで言うと、「実際仕事をしてみて、思い描いていたものと違ったらどうするのか」と思われると思う。しかし、それはそのとき考えればいいことだと思う。今の私にとって、一番魅力のあるものは教師という職業なのだ。

教員採用試験を振り返って

金 杉 真 帆 (文学部教育学科4年)

私は中学生の頃から小学校の先生になりたいと思っていました。そこで小学校教員免許のとれる教育学科に入学を決めました。教師の道を本格的に意識するようになったのは2年生の終わり、2年生から教授の勧めではじめた小学校の教育ボランティアがきっかけとなりました。

3年生以降は先生になるために必要であろう様々な経験を積みました。教育ボランティアを続けたこと、実習で関わった自然教育のNPO法人でボランティアを始めたこと、英語科の中学校と高校の教員免許を履修したこと、移動教室の引率をしたこと、等ありましたが、1番は学童保育のアルバイトだと思います。

このアルバイトは2年生の時のボランティア先の副校長先生に斡旋していただいて始めました。信頼関係の築き方・叱り方・安全管理など先生になるにあたり必要な子供との関わり方をたくさん吸収でき、ここでの経験は私が教師を目指すにあたり自信になりました。

3年生の後半から採用試験を意識するようになりましたが、勉強1本に絞るといふより、上記の事全てを続けながら効率性を意識して勉強しました。私の学年は1期生で先輩がいなかったので、つながりのある現職の先生方に話を聞いたり、過去問題を解いたりして傾向を掴み苦手つぶしを徹底しました。1人でやると必ず飽きるのと一緒に勉強する友達を作り、わからない問題を教え合うことで集中を切らさずに継続できました。

また私は5月が教育実習でしたが、実習に集中し

たかったので実習中は全く勉強しませんでした。最後の1か月で対策講座や学科の教授・友達に協力してもらいながら暗記物を必死に詰め込みました。1次には集団面接もありましたが、学科の対策講座以外何もしませんでした。

1次試験本番は午前の筆記でかなり緊張しましたが、お昼休みに友達を作れたので午後の面接は楽しめました。礼儀やモラルに気を付けて、友達を作れるとよいと思います。

2次試験は個人面接・模擬授業・実技だったので、1人でできることがあまりありませんでした。そこで友達や学科・母校の先生に協力してもらい、全てにおいて本番の形でやってみることを意識しました。1回やることで対策法や苦手な所を掴めるので、あとは苦手を潰すことに集中できました。3年生までで頑張ったことは全て個人面接で生きたので今だけではなく過去も見られるのだと強く感じました。

2次試験本番も緊張はしましたが、受験番号の近い1次試験の友達に会えたので、ほぼリラックス状態で臨めました。

このようにして私は大学4年間を過ごし、教員採用試験を終えました。終わってみて感じるのは、私の試験合格は様々な人の協力ありき、なるべく多くの子供と関わるべき、勉強以外の自分の経験も全てが生かされるということです。しかし、きっとこれは先生になってからも同じことだと思います。大学4年間で得たことと感謝を胸に、春からは現場で還元していきたいと思っています。

教職課程事務室から

「こんにちは。」介護等体験の書類を取りにきた、A君の第一印象は「大丈夫かな？」でした。まず、言葉遣い、帽子にアクセサリー（介護等体験では帽子やアクセサリーが禁止されている施設が多いため、その格好のまま施設へ行ってしまうか心配でした）。服装の指定等について説明すると、「そんなの持ってないっすよー。わざわざ買わなきゃいけないんすかぁ。」というコメント。A君が介護等体験を問題なく終えることが出来るか心配になりました。

心配をしていた服装や言葉遣いについて問題は無く、A君は無事に体験を終えることが出来ました。何より、A君が介護等体験を行った社会福祉施設では毎日1時間利用者の方とお話をする時間があり、話しているなかで利用者の方が笑顔になってくれたことがとても嬉しく、コミュニケーションの大切さを学んだようです。

教育実習が近づいてきた時期に再びA君が事務室に来たので、今後の進路について聞いてみると、A君は「教員にしか興味ないっす。」と真面目な顔で答えたため、印象が変わりました。その後、言葉どおりにA君は、教員採用試験に向けてたくさん過去問題集を借りて勉強をしました。教員採用1次試験後は「失敗しました…」と半泣きで事務室に報告してきたものの、その後に教育実習があり、生徒たちと接する中で教員になりたいという思いが強まったようで、実習中は積極的に部活動やクラス運営にも参加しました。実習後は気持ちを切り替え、私立学校の採用試験に向けて勉強をしました。面接試験まで

進むと、今度は、「面接では何をしたらいいですか？初めて面接まで進んだんですよ。」と焦って事務室へ来たので、教職課程の先生から面接指導を受けられるように事務室で取次ぎ、面接試験は何とか終えたようでした。そして12月、「やっと内定が出ました！」と報告に来た際には、事務室でも「頑張ったね！良かった！」と、とても嬉しくなりました。

A君は大学に入る前から教員を目指していたようですが、1・2年生の頃は、教員になりたいという漠然とした思いはあるものの、何をしたら良いのかが分からなかったようです。しかし、介護等体験や教育実習を通じ、色々なことに気付くことで、教員になりたいという思いが強くなったと感じます。介護等体験ではコミュニケーションの大切さに気付き、それをどのように生徒との関わりで生かすかを考え、教育実習では生徒と接する中で教職の面白さを発見し、試験勉強を頑張る糧になったように見受けられました。

教職課程を履修する学生には様々なタイプの学生がいます。A君のように最初は態度や言葉遣い・服装が心配だった学生でも、教職課程での色々な学びを経て、卒業する頃には、無事に社会人として送り出せるケースもあります。

学科の単位修得に加えて、教職の単位修得、オリエンテーションや説明会への出席、介護等体験や教育実習と教職課程を履修するのは大変かもしれませんが、A君のような成長した学生を見ると、ぜひ、履修中の学生にも頑張って教員免許を取得してほしいと思うのです。

各種データ

学習院大学における教員養成の理念と目的

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的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たって、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つけ、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、学科開設以来重ね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、ことごと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求・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。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の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、学科開設以来重ね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

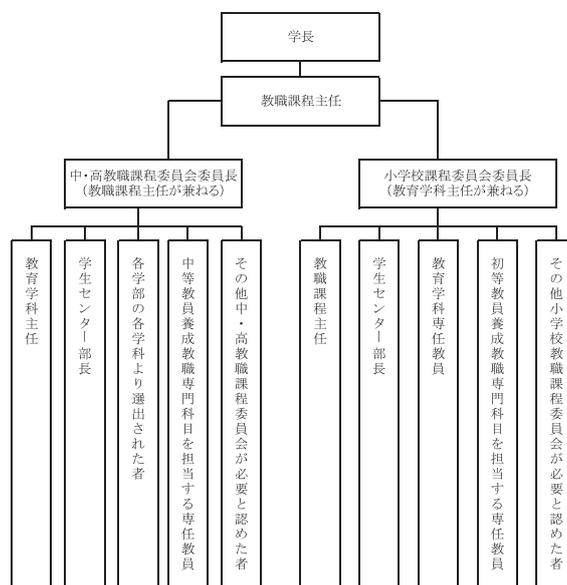
(中学校教諭専修 (理科)・高等学校教諭専修 (理科))

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28年度教員免許状取得者数

●中学校・高等学校

(名)

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		29	29	8	8
社会		20	0	6	0
地理歴史		0	15	0	5
公民		0	14	0	1
数学		20	20	3	3
理科		16	16	10	10
書道		0	1	0	0
職業指導		0	0	0	0
外国語	英語	20	20	3	3
	ドイツ語	0	1	1	1
	フランス語	3	3	1	1
情報		0	0	0	0
合計		108	119	32	32

●小学校

(名)

小学校教諭一種	小学校教諭専修
42	0

平成28年度卒業生・修了者 教員就職等状況

●公立学校

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	1		1	0		0	1
地 理 歴 史		3	3		0	0	3
公 民		0	0		0	0	0
数 学	1	1	2	0	1	1	3
理 科	0	0	0	0	1	1	1
書 道		0	0		0	0	0
職 業 指 導	0	0	0	0	0	0	0
外国語	英 語	1	1	2	0	0	2
	ド イ ツ 語	0	0	0	0	0	0
	フ ラ ン ス 語	0	0	0	0	0	0
情 報		0	0		0	0	0
小 学 校			13			10	23
合 計	5	8	26	0	2	12	38

●私立学校

教 科	正 規	そ の 他	計	
国 語	4	2	6	
社 会	0	3	3	
地 理 歴 史	0	1	1	
公 民	0	1	1	
数 学	1	4	5	
理 科	2	0	2	
書 道	0	0	0	
職 業 指 導	0	0	0	
外国語	英 語	1	2	3
	ド イ ツ 語	0	0	0
	フ ラ ン ス 語	0	0	0
情 報	0	0	0	
小 学 校	0	3	3	
そ の 他	0	1	1	
合 計	8	17	25	

卒業生・修了者 教員就職等状況（直近3年）

（名）

平成26年度		平成27年度		平成28年度				
教科	人数	教科	人数	教科	人数			
国語	6	国語	15	国語	11			
社会	1	社会	6	社会	4			
地理歴史	0	地理歴史	4	地理歴史	4			
公民	0	公民	2	公民	1			
数学	7	数学	19	数学	8			
理科	10	理科	4	理科	3			
書道	0	書道	0	書道	0			
職業指導	0	職業指導	0	職業指導	0			
外国語	英語	10	外国語	英語	4	外国語	英語	5
	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	26			
				その他	1			
合計	34	合計	54	合計	63			

平成28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						
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				1
	史学専攻		1	6			7
	日本語日本文学専攻	2	1	7		1	11
	英語英米文学専攻		1	1			2
	ドイツ語ドイツ文学専攻			1			1
	フランス文学専攻		1				1
	教育学専攻		1	5			6
自然科学研究科	物理学専攻			6			6
	化学専攻			1			1
	数学専攻			1			1
	生命科学専攻		1	2			3
計		2	7	30		1	40
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		7	6	1		14
	政治学科		9	9	5	1	24
経済学部	経済学科		4	4	3		11
	経営学科		4	4	2		10
文学部	哲学科		5	6	9		20
	史学科		24	23	15	1	63
	日本語日本文学科		20	33	31	49	133
	英語英米文化学科		26	25	15	41	107
	ドイツ語圏文化学科		1	2	3		6
	フランス語圏文化学科		1	3	4		8
	心理学科		0	2	1		3
理学部	教育学科		45	50	48		143
	物理学科		13	8	6		27
	化学科		9	10	7		26
	数学科		15	35	22	1	73
	生命科学科		13	6	10		29
計			196	226	182	93	697
						総計	736

*大学院代用申請者数

平成28年度介護等体験者数（学科別）

（名）

学部	学科	実習者数
法学部	法学科	2
	政治学科	5
経済学部	経済学科	1
	経営学科	2
文学部	哲学科	2
	史学科	20
	日本語日本文学科	28
	英語英米文化学科	24
	ドイツ語圏文化学科	1
	フランス語圏文化学科	3
	心理学科	0
	教育学科	50
理学部	物理学科	3
	化学科	9
	数学科	31
	生命科学科	5
人文科学研究科	英語英米文学専攻	1
	フランス文学専攻	1
自然科学研究科	生命科学専攻	1
科目等履修生		17
合計		206

* 社会福祉施設、特別支援学校のいずれかのみでの体験者を含む

平成28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
足立区立あすなろ大谷田	3
細工町高齢者在宅サービスセンター	11
大島高齢者在宅サービスセンター	3
品川区西大井在宅サービスセンター	2
池上高齢者在宅サービスセンター	14
デイ・ホーム芦花	5
渋谷区ケアステーション 笹幡高齢者在宅サービスセンター	18
デイサービスセンター 中野陽だまり	1
永福ふれあいの家	14
上井草ふれあいの家	19
北区立堀船高齢者 在宅サービスセンター	4
西水元花の家デイサービスセンター	2
デイサービスセンター 親の家	1
コミュニティハウス（とみざわ）	1
まちだケアセンター	10
サルビアデイケアセンター	4
ライフタイム国立デイサービスセンター	2
デイホームゆりの木 東大和	2
目黒区立特別養護老人ホーム東が丘	1
特別養護老人ホーム 青梅天使園	1
特別養護老人ホーム 多摩済生園	6
にんじん健康ひろば	1
第10シルバータウン	40
シルバーシティ武蔵境	3
サンビレッジ三鷹	2
コミュニティホーム のがわ	1
清瀬療護園	8
大田区立 南六郷福祉園	3
八王子生活実習所	3
大沢にじの里	1
知的障害者援護施設 すまいる	1
放課後等デイサービス びおら	16
川崎市特別養護老人ホームすみよし	1
合計	204

●特別支援学校

(名)

施 設 名	体験者数
東京都立大塚ろう学校	52
東京都立永福学園	28
東京都立矢口特別支援学校	43
東京都立城東特別支援学校	46
東京都立中野特別支援学校	37
合計	206

平成28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	1
	政治学科	3
経済学部	経済学科	1
	経営学科	0
文学部	哲学科	6
	史学科	11
	日本語日本文学科	24
	英語英米文化学科	13
	ドイツ語圏文化学科	3
	フランス語圏文化学科	4
	心理学科	0
	教育学科	50
理学部	物理学科	3
	化学科	5
	数学科	21
	生命科学科	9
人文科学研究科	日本語日本文学専攻	2
	フランス文学専攻	1
自然科学研究科	生命科学専攻	1
科目等履修生		6
合計		164

平成28年度 中高教育実習者の観察項目別評定結果

所属学科	評定項目	評定																			
		法	政	済	営	哲	史	日	英	独	仏	心	教	物	化	数	生	科	院	計	
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	1	1	1		3	6	17	7	2	2		4	2	3	12	6	4	2	73
		B		2			3	5	7	6		2		2	1	1	8	2	1	1	41
		C												1				1	1		3
		D														1				1	2
		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	1	1	1		3	6	18	8	2	1		6	1	3	16	8	4	3	82
		B		2			2	5	6	5		3			2	2	4	1	1		33
		C												1							1
		D					1												1	1	3
		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					3	10	3				3		2	6	3	4		34	
		B	1	3	1		5	5	12	8		3		3	1	1	11	4	1	3	62
		C					1	3	2	2	2	1		1	2	1	3	2	1		21
		D																		1	1
		E														1					1
4	教科についての専門的学力が十分であった。	A		1			1	7	13	4				3	2	3	15	3	1	1	54
		B	1	2	1		4	1	9	7		3		3	1	2	4	6	3	2	49
		C						3	2	2	2	1					1		2	1	14
		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	1	1			3	4	12	5		2		2	1	2	12	5	3	1	54
		B		2	1			5	10	7	2	1		4	1	2	5	4	3	2	49
		C					2	2	1	1		1		1	1		3			1	13
		D					1		1												2
		E														1					1
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	1	2	1		2	4	15	6	2	2		5	1	3	13	4	3	3	67
		B		1			3	6	7	6		1		1	1	1	5	4	2	1	39
		C					1	1	2	1		1		1	1		2	1	1		12
		D														1					1
		E																			
7	授業以外の実習活動にも積極的に参加した。	A	1	1	1		3	5	17	7	2	1		4	2	3	14	7	4	3	75
		B		2			2	6	6	6		3		2	1	1	5	2	1	1	38
		C							1					1			1		1		4
		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	1		4	6	19	10	2	1		5	3	3	15	8	4	2	85
		B	1	1			1	3	5	3		3		1		2	5	1	1	1	28
		C					1	2												1	4
		D												1					1		2
		E																			
9	教職員に対し適切な態度で接した。	A	1	2	1		4	8	15	8	2	2		6	1	3	17	7	5	3	85
		B		1			2	2	9	5		2			2	2	3	2	1	1	32
		C						1						1							2
		D																			
		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	1	2	1		4	8	21	8	2	3		6	1	4	18	8	5	4	96
		B		1			1	2	2	5				1	2		2	1			17
		C					1	1	1			1				1			1		6
		D																			
		E																			
教育実習目標達成度の総合査定	A	1	2	1		3	7	19	6				6	1	3	16	8	5	2	80	
	B		1			2	4	4	7	2	4			2	1	4	1		1	33	
	C					1		1					1					1	1	5	
	D														1					1	
	E																				

科：科目等履修生

<p>評定基準</p> <p>A：十分に達成した。 B：普通程度に達成した。</p> <p>C：やや不十分であった。 D：不十分であった。</p> <p>E：きわめて不十分であった。（不合格に準ずる。）</p>

平成28年度 初等教育実習者の観察項目別評定結果

評価項目	所属学科	評定	計
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	25
		B	19
		C	1
		D	
		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	34
		B	9
		C	2
		D	
		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	8
		B	31
		C	6
		D	
		E	
4 教科についての専門的学力が十分であった。		A	10
		B	32
		C	3
		D	
		E	
5 活気のある学級運営に努め、成果をあげた。		A	18
		B	26
		C	1
		D	
		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	21
		B	23
		C	1
		D	
		E	
7 授業以外の実習活動にも積極的に参加した。		A	32
		B	12
		C	1
		D	
		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	30
		B	15
		C	
		D	
		E	
9 教職員に対し適切な態度で接した。		A	27
		B	18
		C	
		D	
		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	34
		B	11
		C	
		D	
		E	
教育実習目標達成度の総合査定		A	28
		B	17
		C	
		D	
		E	

評定基準

A：十分に達成した。 B：普通程度に達成した。
 C：やや不十分であった。 D：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。）

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～翌3月	「教育基礎」「教職概論」履修	次年度に教職課程を正式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 介護等体験仮登録	教職課程履修申込書提出 教職課程履修費A納入
	4月～	本格的な履修がスタート	
3	1～2月	介護等体験事前オリエンテーション	介護等体験正式申込書提出 介護等体験費 納入
	4月	教育実習ガイダンス	実習予定校へ内諾の依頼
	7・9月頃	教育実習オリエンテーション	教育実習履修申込書提出
4	5月～翌3月	介護等体験	社会福祉施設 5日間 特別支援学校 2日間
	4月	「教育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」、 「教職実践演習」履修登録	教育実習誓約書提出 教職課程履修費B納入
	5月～11月	実習校実習	3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～翌3月	「教育基礎」「教職概論」履修	上記と同じ
3	4月	教職課程履修登録ガイダンス 介護等体験仮登録 教育実習ガイダンス	
	4月～	本格的な履修がスタート	
	7・9月頃	教育実習オリエンテーション	
	1～2月	介護等体験事前オリエンテーション	
4	4月	「教育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」、 「教職実践演習」履修登録	
	5月～11月	実習校実習	
	5月～12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	

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 (主に3年生)	4月上旬	教育実習ガイダンス 教育実習Ⅰ履修登録 (G-Port上で履修登録)	院内出身者を除く
	上記ガイダンス後	「教育実習依頼状」等交付 実習校への依頼（「内諾書」の交付を受ける）	
	5月上旬	「教育実習履修申込書」の提出	
	7月下旬頃	教育実習オリエンテーション	
実習履修年度 (主に4年生)	4月上旬	教育実習履修有資格者発表 (掲示による) 健康診断受診 教育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ、教職実践演習の履修登録 (G-Port上で履修登録)	教育実習誓約書提出 院内出身者を除く
	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 ※実習校によって必要の有無や金額が異なる	
	5月上旬～ 随時	実習参観指導 担当教員発表（掲示による） ・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（実習書類提出）	
	5～11月	教育実習	
	実習修了後 (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28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	特別活動指導論B、教育方法・技術B、生徒指導論B、生徒指導論C
岩崎淳	教授	修士（教育学）	国語科教育法Ⅰ、国語科教育法Ⅱ、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、教育制度C
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、社会科教育法Ⅰ、社会科教育法Ⅱ、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）	特別活動指導論A
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、教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、教職実践演習（中・高）
宮盛邦友	准教授	修士（教育学）	教職概論D、教育基礎A、教育基礎B、教育基礎C、教育基礎D、教育制度D、道德教育指導論A、道德教育指導論B、生徒指導論A、生徒指導論B、生徒指導論C、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	道德教育指導論B、特別活動指導論C、特別活動指導論D、教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、教職実践演習（中・高）
中園有希	助教	修士（教育学）	教育課程論D、教育方法・技術C
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
石川和外	地理歴史科教育法Ⅱ
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Ⅱ
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
田中館宏橘	地学実験
幡上義弘	英語科教育法Ⅰ、英語科教育法Ⅱ
松濤誠之	地学実験
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Ⅱ
山本泰嗣	数学科教育法Ⅱ
荒川久美子	仏語科教育法Ⅰ、仏語科教育法Ⅳ
伊藤穰	情報社会および倫理
内野敦	地理歴史科教育法Ⅰ
梅野正信	社会科教育法Ⅰ
小沢一仁	教育心理学C
小原俊	国語科教育法Ⅱ
改田明子	教育心理学D
金子智栄子	教育相談B
菅野恵美	外国史Ⅰ
小金澤千賀子	書道Ⅰ（仮名）、書道Ⅱ（漢字）、書道Ⅱ（仮名）
齊藤登	書道科教育法Ⅱ、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Ⅳ
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Ⅳ
高田智子	英語科教育法Ⅰ、英語科教育法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Ⅱ
姫野宏輔	社会学
前野高章	経済学（国際経済を含む）
卷出健太郎	地学概論Ⅱ
丸山剛史	情報と職業
宮村博	理科教育法Ⅰ、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
吉田ジュン	国語科教育法Ⅱ
和井田清司	公民科教育法Ⅰ、公民科教育法Ⅱ

平成28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
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	特任教授	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28年度購入図書一覧

	タイトル	著者/編者等	出版社
1	道徳教育	井ノ口淳三編	学文社
2	世界に貢献する学術研究	文部省編	大蔵省印刷局
3	不登校その心もようと支援の実際	伊藤美奈子著	金子書房
4	グラフィック学校臨床心理学	伊藤美奈子、 相馬誠一編著 新井肇 [ほか著]	サイエンス社
5	地球時代の教育原理	下地秀樹 [ほか] 編	三恵社
6	教育の探究：現代日本の教育	岩本俊郎編 岩本俊一、 櫻井歆、 水崎富美著	弓箭書院
7	品川の学校で何が起きているのか： 学校選択制・小中一貫校・教育改革フロンティアの実像	佐貫浩著	花伝社
8	子ども・学生の貧困と学ぶ権利の保障： 貧困の実態と教育現場のとりくみ	宮下与兵衛編； 白鳥勲 [ほか] 執筆	平和文化
9	私学に生きる：その役割と教育	清水辛著	全私学新聞社
10	重要教育判例集	斎藤一久編	東京学芸大学出版会
11	学校と法 -改訂版-	坂田仰編著	放送大学教育振興会
12	論作文と面接・模擬授業：教員採用試験のために -2017年度版-	常磐会学園大学 教職教育研究会編	大阪教育図書
13	教職への道しるべ	姉崎洋一、 大野栄三、 近藤健一郎編著	八千代出版
14	教職教養講座 -改訂版-	藤尾孝治編	大阪教育図書
15	現代日本の教師：仕事と役割	油布佐和子編著	放送大学教育振興会
16	学校評価と四者協議会： 草加東高校の開かれた学校づくり	小池由美子著	同時代社
17	参加と共同の学校づくり： 「開かれた学校づくり」と授業改革の取り組み	宮下与兵衛、 濱田郁夫、 草川剛人共著	草土文化
18	絶対評価の考え方：新しい学力観と評価観：徹底討論	奥田真丈 [ほか] 著	小学館
19	ディベートで教師の力量を高める	宮崎俊哉著	明治図書出版
20	高校生のための国語科ディベート授業	鈴木良治著	明治図書出版
21	特別活動	白井慎、 西村誠、 川口幸宏編著	学文社

	タイトル	著者/編者等	出版社
22	中高校生のためのやさしいディベート入門： ディベート甲子園への道	上条晴夫著	学事出版
23	「これからの時代に求められる資質・能力の育成」とは： アクティブな学びを通して	高木展郎編著	東洋館出版社
24	進学支援の教育臨床社会学： 商業高校におけるアクションリサーチ	酒井朗編著	勁草書房
25	高校生の参加と共同による主権者教育： 生徒会活動・部活動・地域活動でシティズンシップを	宮下与兵衛著	かもがわ出版
26	理論×実践で追究する！ 数学の「よい授業」	相馬一彦、 國宗進、 二宮裕之編著	明治図書出版
27	授業が変わる！ 英語教師のためのアクティブ・ラーニングガイドブック	上山晋平著	明治図書出版
28	私たちのことばをつくり出す国語教育	府川源一郎著	東洋館出版社
29	古典解釈のための文法	沖森卓也 [ほか] 編	明治書院
30	中学校国語科ディベート授業入門	池田修著	学事出版
31	国語の授業典型とは何か： 実践記録の分析方法論のために	大西忠治著	明治図書出版
32	中学校・高等学校国語科教育法： 教材の研究と授業の実際	大槻和夫 [ほか] 編	双文社出版
33	中学校・高等学校「書くこと」の学習指導： 実践史をふまえて	田中宏幸編	溪水社
34	中学校国語科アクティブ・ラーニングguide book： 主体的・協働的に学ぶ力を育てる！	富山哲也編著	明治図書出版
35	「小中一貫」で学校が消える： 子どもの発達ที่危ない	山本由美、 藤本文朗、 佐貫浩編	新日本出版社
36	新しい高校教育をつくる： 高校生のためにできること	小池由美子編著； 菅間正道 [ほか執筆]	新日本出版社
37	地域を変える高校生たち： 市民とのフォーラムからボランティア、まちづくりへ	宮下与兵衛編著； 栗又衛、 波岡知朗著	かもがわ出版
38	やさしいディベート入門： 論争・会議・商談の武器：人生に勝つための知的技術	松本道弘著	中経出版
39	日本語教師ハンドブック	斎藤明、 坂根慶子著	創拓社
40	日本語の世界 -新版-	大野晋著	朝日新聞社
41	続・先生のための古典文法Q&A101	中村幸弘著	右文書院
42	向田邦子の思い込みトランプ	半沢幹一著	新典社

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	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	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/本の泉社
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
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

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3号』をお届けします。今号は、教職課程履修学生や卒業生からの報告を含む「事業報告・活動記録」、教職課程関連の「各種データ」、教職課程履修学生を対象とした「調査報告」を掲載・公表するとともに、あらたに「教職課程事務室から」の便りも掲載することができました。もちろん、研究論文の投稿数は増え、あらたに実践報告論文も投稿していただき、掲載することができました。

『年報』の発刊から3年、教職課程に関わる先生方や学生、そして事務局の皆さんなど、多くの方々のご協力を得て、ますます充実させることができていると実感しています。あらためて感謝申し上げます。

教職課程の組織体制やカリキュラム編成に関わる改革方針が国から出てきており、それらに対応していくことが求められています。『年報』充実を象徴される教職課程に関わる多くの方々の知恵と力をお借りして、さらにいっそう質の高い学習院大学教職課程を作り上げていきたいと願っております。

(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3号 [2016年度版]

発行日：2017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)廣濟堂

学習院大学
教職課程年報

第3号
[2016年度版]