学習院大学教職課程年報

第4号 [2017年度版]

目 次

巻頭言 教職課程主任 安部 清哉1
研究論文
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(其の四)
一教職の専門性を軸とする教育学をめぐって一教職の専門性を軸とする教育学をめぐって
学校教育における筆順指導のあり方松岡千賀子13
生徒の疑問を起点とした古典学習
~実践報告『増鏡』~益川 敦19
挿入段落・附載説話という視点から見た『篁物語』の構成と形成
授業研究
自ら考え、共に考え合う道徳
—中学校道徳の授業に向けた試み—
学習者中心の英語科教育法
一研究会への学生参加奨励課題―・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・
調査報告
教職履修学生に関する2017年度調査報告
―4年次「教育実習」前後における
教職意識の形成と変容を中心とする基礎分析―山﨑 準二73
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121
介護等体験を通して考えたこと
介護等体験を通して 楢橋真理環 (理学部生命科学科 3 年)123
教職合宿······岩﨑 淳······125
永遠の学びの場 水川 菜々 (理学部数学科 4 年)126
教職合宿 活動報告
~変わる時代、変わらぬ想い~ 由井 一成 (卒業生)127
教職課程ゼミ岩﨑 淳128
教職ゼミでの1年間 関 陽菜 (文学部日本語日本文学科4年)129
教職ゼミを通して湯田 祥子(理学部数学科4年)131
国語科懇話会 板倉 陽子 (文学部教育学科 4 年)132
国語教育懇話会活動報告
~学び続けられる幸せ~ 益川 敦 (卒業生)133
教育実習報告····································
子どもたちとのふれあい〜教育実習体験記〜 馬場 胡桃 (文学部教育学科4年)135
失敗させてくれてありがとう 西條 真弘 (理学部化学科 4 年)136
教育実習を通じて考えた教師像 梅澤 奈々 (文学部史学科 4 年)137
教育実習においてどのような体験をしたのか
~不安と新たな気付き~ 東嶋優一郎 (文学部フランス語圏文化学科 4 年)・・・・・138

卒業生	- J	۲.	σ	J		J	33
- 第二十	- 7,53	0	()	Х	`''	4-	ン

卒業生からのメッセージ
30歳で教師になる神杉 明 (卒業生)139
地域連携岩﨑 淳・嶋田 由美141
教員採用試験に向けた学内説明会
教員採用試験合格体験記
教員採用試験を振り返って 齊藤 由香 (文学部英語英米文化学科 4 年)143
出会いを大切に
~教員採用試験合格体験記~ 会田 雅大 (文学部教育学科 4 年)144
教員採用試験を振り返って
各種データ
学習院大学における教員養成の理念と目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・148
平成29年度教員免許状取得者数156
平成29年度卒業者・修了者 教員就職等状況157
卒業者・修了者 教員就職等状況 (直近3年)・・・・・・158
平成29年度教職課程正式履修者数159
平成29年度介護等体験者数 (学科別)160
平成29年度介護等体験者数(体験先別)・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・
平成29年度教育実習者数162
平成29年度中高教育実習者の観察項目別評価結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・
平成29年度初等教育実習者の観察項目別評価結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・
教職課程履修スケジュール・・・・・・・・・165
教育実習関係スケジュール・・・・・・・166
平成29年度中・高教職課程授業担当者・担当科目一覧167
平成29年度小学校教職課程授業担当者・担当科目一覧169
『学習院大学教職課程年報』編集規程・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

巻頭言 教職課程年報 第4号

教職課程主任 安 部 清 哉

『教職課程研究年報』 4号をここにお届けいたします。

- 1) 2017年度から、新しい運営規程のもと全学的組織としての教職課程運営委員会が発足した。「全学的に」教職課程を統括する組織としての再発足である。
- 一般の教員の目で見ると(私も主任を拝命する前は)、教員免許のことは、学科ではなくすべて教務課程事務室がやってくれることという程度に思っているところがある。実際は、文部科学省の認定基準上、次のように「教職課程」は各「学科等」に対して認定されている。教職課程運営委員会や事務室自体が、各教科の免許に関する「教職課程」を認定されているのではない。所属の学生を教育実習へ送り出す等、学生への教育や指導という点では、認定されている「学科等」の役割と責任が(も)重要であるということでもある。
 - ◆文部科学省「教職課程認定基準」の「2 教育上の基本組織」(文部科学省HPより) 「教職課程は、大学の学部、学科、課程、専攻等(以下「学科等」という。)ごとに 認定する。」
- 2) 話は変わるが、入学当初は教員免許を取ろうと志した学生も、学年が上がるにつれ、様々な理由で(動機の変化、単位の負担、部活等の多忙さetc.)履修をやめる学生がいる一方で、学年が進んでから、新たに取得を始める学生・大学院生も少なからずいる。途中開始の事情は様々だが、私の所属する日本語日本文学科学生の具体的背景をみると、教員免許取得のメリットは多方面に及んでいる。例えば、「国語」免許は日本語教育の世界でも教員として一定の有効性を発揮する(主に海外にて。時に国内の日本語学校でも。特に海外では"日本語が教えられる人"を探している所では、「国語」だけに限らず"教員としての資質、資格"を保障している免許状でもあるので「社会」「英語」他でも、採用にあたって効力を発揮する要素となる)。また、大学院修了後の中・高等学校への就職という点だけでなく、研究職に着けない場合の選択肢の確保、はたまたOGの事例では「離婚したが免許を持っていたので教員になれた」という例まである。学年が進んでからその価値に気付いて履修する学生もいる。そのような多様な可能性を紹介すると、諦めずに継続する学生もいる。3年以降に院進学を決めてから履修を始め、大学院で単位がそろう学生もいる。広く助言してあげる必要を感じる。
- 3) 1)の新体制で臨んだ2017年度の重要な仕事は、文部科学省が2018年度に行う全国の「教職課程」の再課程認定の準備であった。改めて認定を受けることは思いのほか大変な作業である。個人的にも、他大学での非常勤の科目が2019年度免許関連科目のため、履歴書・業績書を出しては微調整を数回を行い、如何に大変なお願いを、非常勤講師および専任教員の方々にお願いしているか、身をもって知ることとなった。本号が届くころには無事提出され審査の本番を待つこととなる。

その準備にあたり、関係各位・部署にはご理解と多大なご協力をいただいたことを、この場を借りて心から感謝申し上げたい。

研究論文

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(其の四) ―教職の専門性を軸とする教育学をめぐって―

Les enseignants professionnels analysé des sciences de l'éducation dans l'ère planétaire ; numéro 4

宮盛邦友* MIYAMORI Kunitomo

(0. さんたび、つづけられる)

本稿は、前々々項・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いる。

前々々項・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)、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)、 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(其の三)―教師教育の中核的な学習課題をめぐって―」(『学習院大学教職課 程年報』第3号 [2016年度版]・2017年5月) を指しているのであるが、そこにおいて私 が思考していた事柄を現時点からふりかえるとするならば、それは、地球時代という現代 における開かれた教職の専門性を軸とする新しい現代教育学を創造することに挑戦する、 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、子どもの権利と学校の 公共性でもって開かれた教職の専門性を問いなおす、という臨床教育人間学的学校教育開 発学という現代教育学を構築したい、ということなのである。「人間学と公教育論で教育 学が成立する」に関しては、人間学である拙編著『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)と、公教育論である拙著『現代の教師と教育 実践』(学文社・2014年4月)を同時に読むことで、教育学の構想が見えてくるはずであ るが、そうは言っても、教育学・教育科学そのものについては十分には展開していないの で、その必要性がある、と考えている。

では、教育学とは何か。それは、端的に言うと、「教育とは何か」という問いをもつ教育目的を中核として、子ども・学校・教師という概念を内実に構成される、総合的な教育に関する学問のことである。このような問題意識が最もよくあらわれる教職課程の科目としては、教育の理念ならびに教育に関する歴史および思想を講義する教育の基礎理論に関する科目である講義「教育基礎」ということになるだろう。

^{*}学習院大学文学部教育学科

1. 教師を育てる教育の概念ををつくる

私が担当している教職課程での講義「教育基礎」をふまえて、「教育とは何か」・「教育の目的的規定・社会的規定・国家的規定と教育目的としての人間教育・公民教育」・「子どもと人間」・「学校と公教育」・「子ども・親に開かれた教職の専門性」について、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)教育とは何か―教育基礎①より

4月に入学したばかりの学生にとって、「大学入試」は直近の難関であった。その過程の中で、大学入試制度に対して疑問をもながら、あるいは、自分が本当にしたいことを我慢しながら、受験勉強に集中してきた学生は、多いはずである。これが、日本の教育のある一つの断面である。だから、その大学に入学したこと自体、学生にとっては様々な感情をともなって、いま、そこにいる、ということになる。

だから、この入試が問題に満ちているので制度改革をおこなおうとすると、次なる問題が生じてくる。例えば、様々な理由から仕方なく入学した大学を辞めて本当に入学したかった大学に5月から入学できるとしたら、実際に移動していく学生はどれくらいいるだろうか。何の躊躇もなくそうする学生もいるだろうが、つい数か月前まで学びたかった大学であるにもかかわらず、そうできずに考え込んでしまう学生もいるだろう。なぜならば、この数ヶ月間に納得させた自分とは何だったのか、ということがそこにはあるからである。反対に、いま自分がいる大学に落ちてしまった受験生が5月から入学できるとしたら、自分がいる大学の学生はどのように考えるのだろうか。あの大学入試は無意味になってしまい、そのようなことは絶対に許されない、と多くの学生は考えるだろう。つまり、自分自身がどのような立場から教育を見ているのかによって、同じ教育制度でもそのとらえ方は変わってしまう、ということになる。

また、入試の内容改革をおこなうとすると、どうなるだろうか。例えば、一般入試で学力を測る筆記試験のみだけでなく、人間性を測る面接入試のみにすれば、多くの受験生は、受験勉強ばかりの高校生活から解放されて、きっと喜ぶことだろう。たった5分の面接で自分らしさをアピールできれば、大学に入れるのである。ところが、入試結果に、「不合格」と書かれていたならば、どうだろうか。その意味するところは、単なる不合格ではなく、自分自身の人間性は不合格である、ということを意味するととらえてしまうだろう。人間性を否定されるくらいならば、たかだかその時の試験問題で自分の覚えてきた問題が出題されなかった、という方が気は楽なはずである。つまり、人間性を測定されるよりも学力を測定される方が、よりましである、ということになる。

そうすると、大学入試の現状維持は問題があるように見えても、自分がどの立場からどのように教育をとらえるのかによって、教育の見え方は変わってくるのであり、現状維持の方がよりましではないか、というところに行き着く。

自分に深くかかわりながら、同時に、自分から離れなければいけない、このような「教育とは何か」。

(2)教育の目的─教育基礎②より

誰のため何のために教育は存在するのか。この問いは、「教育の目的」と呼ばれるものである。

例えば、子どもの学力を向上させるため、子どもに生活習慣をつけさせるため、など。 このような子どもの発達に着目した教育目的は、「教育の目的的規定」と呼ばれている。 また、ある集団での文化を継承するため、ある社会で能力ある人間を選抜するため、など。 このような社会の発展に着目した教育目的は、「教育の社会的規定」と呼ばれている。あ るいは、国家が国民を支配するため、国家そのものを成立させるため、など。このような 国家の統治に着目した教育目的は、「教育の国家的規定」と呼ばれている。

これと同様のことを別の仕方から説明してみよう。旧・教育基本法第1条には、(教育の目的)が規定されている。そこには、「人格の完成」・「平和的な国家及び社会の形成者」・「真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民」という人間像がみられる。ここからは、教育は、人間を教育するためにあるのか、それとも、公民を育成するためにあるのか、ということを読みとることができる。前者は「教育目的としての人間教育」、後者は「教育目的としての公民教育」というように呼ばれている。

ここで重要なのは、教育目的の三つの規定、あるいは、教育目的の二つの人間像は、それぞれにおいて同時には成立しない、というところである。つまり、これらの中からどれか一つを選択しなければならないのである。そして、どれを選ぶのかによって、その教育目的を実現する教育内容や教育方法が決定される。別の言い方をすれば、学ぶ者(子ども)の立場から教育をとらえるのか、それとも、教える者(教師)の立場から教育をとらえるのか、によって、教育そのものの見方は変わってくる、ということなのである。

こうした教育目的をめぐる問題をより広い視野からとらえなおすならば、それはどうなるのだろうか。教育は、近代以前においては、神のため(宗教のため)にあった。この限りにおいて、教育には何の矛盾も生じなかった。ところが、近代になると、近代公教育の三原則の一つである世俗性(あと二つは、義務性・無償性)によって、宗教と教育が分離したことから、(近代教育においてそれは分離していない)、教育は国家による「法」によって規定されることとなった。これは、教育する側の論理である。これのもつ矛盾が明らかになると、「子どもから」を合い言葉とした国際新教育運動では、教育は国民による「子ども」によって規定される必要があることが提起された。これは、教育される側の論理である。その上で、現代においては、教育は何によって規定できるのだろうか。それは、おそらく、教育する側と教育される側の論理を同時に成立させるための、「教育」そのものでしかないのではないだろうか。

ここで重要なことは、教育とは、事実(現実)と規範(理念)によって構成されている、 という点である。おとなが、一度つくられた人格をもついまここにある子どもをいったん 否定した上で、その子どもが自分自身で成長したかのように思わせながらあるべき人間へ と教育していく。この教育そのものをどのように考えるのか。

これらが教育の目的の基本問題なのである。

(3)子どもと人間―教育基礎③より

「子ども」という概念は、日本語では、二通りの使い方がある。

その一つは、「子どもが公園で遊んでいる」というような使い方。これを、さしあたり、「実体としての子ども」と呼んでおく。もう一つは、「彼の言動は子どもっぽい」というような使い方。これを、さしあたり、「関係としての子ども」と呼んでおく。このように、子どもとは、「実体としての子ども」と「関係としての子ども」、というものの見方が可能である。

これをふまえた上で、もう一歩、子どもという概念を内側からとらえなおしてみると、「実体としての子ども」の中に「関係としての子ども」がいることに気がつく。例えば、90歳

の親父である老人が、60歳の息子である老人に、「うちの子どもがね、還暦を迎えたんだ」という使い方をすることがある。この場合、親父が息子を「子ども」と呼んでいるのは、「関係としての子ども」となる。あるいは、おとなが、「私の子どもの頃はね、みんな丸刈りだったんだ」という使い方をすることがある。この場合も、おとなの中にいるかつての自分自身のイメージを「子ども」と呼んでいることからして、「関係としての子ども」となる。つまり、「実体としての子ども」そのものも、「関係としての子ども」というイメージによってつくられているのである。

そう考えると、子どもとは二重性をもつ存在である、ということになる。

それと同時に、子どもを語るのはおとなであり、子ども自身は自分を語る、ということも押さえておかなければならない。おとなは、三人称として外側からしか子どもを語ることはできないし、また、ある子どもが、「あそこで子どもがサッカーをしているよ」と言う言い方は、何か違和感を感じる。誰も子どもを語ることはできないのである。

さらに言うと、おとな自身は、かつての自分自身である子どもをイメージできると同時に、これからの自分自身である老人をイメージすることもできる。つまり、人間は、現在から過去をイメージできるから、現在から未来もイメージすることが可能なのであり、そうすることで、いまの自分を何とかしながら生きていくことができるのである。

そう考えると、はたして、「子ども」とは誰なのだろうか。

(4) 学校と公教育―教育基礎④より

現代の学校は、巨大な公教育制度として組織・運営されている。その理念は、「制度としての教育 |・「法に基づく教育行政 | である。

「制度としての教育」とは、国・自治体(国家)によって管理・経営されている教育、を指している。例えば、大学における教職課程において、宮盛が講義する「教育基礎」を半期15回履修して必要な評価を受けると、教員免許に必要な「2単位」を修得することができる。しかし、この「教育基礎」とすべて同じ内容で、私塾での宮盛の講義を聴講しても、同じ「2単位」を取得することはできない。つまり、制度としての教育とは、その「中身」ではなくその「外見」を問題にしている、ということなのである。

「法に基づく教育行政」とは、法律・法規(法)によってでしか教育行政は行政作用をすることができない、ということを指している。法律は国会で制定されるが、それは国民の間接的意思を意味している。すなわち、教育行政は、法という国民の間接的意思に従わなければならない、ということなのである。

ここで問うべきは、「教育と法の連関」である。教育は人間による創造的ないとなみであるが、他方で、法は政治や権力と関わる強制力をもつ領域であり、その交錯する教育法はきわめて複雑とならざるをえない。学校は教育行政機関であり、その意味では、学校も法律に基づかなければならないが、それを徹底化すると、学校は画一的な教育をおこなわなければならないばかりか、機能不全に陥る。一方で、日常の学校はほとんど制度を感じさせないが、学校事故がおきれば、親による学校・教師に対する訴訟にまで発展してしまう。

このような難問を解く一つの鍵として、「法を生かす者・創る者」というとらえ方が挙げられる。法は生かすことによって意味をもつのであり、六法全書に書かれているだけでは絵に描いた餅に過ぎない。教育に関する法・制度は教育実践をよりよくするためにあるはずであるから、その意味において、法=権利Recht/droitととらえることは、法を創る主体を要請することになる。そうすることによって、「学校」は、その当事者である子ども・

親・教師にとって、現実において、生き生きとした場になっていくはずなのである。

(5) 教職の専門性―教育基礎⑤より

教師は教員免許状によってその専門性が担保されている、と考えられている。だから、 教員養成の真っ只中にいる学生は、その過程で、教師にとって重要な資質能力を身につけ る必要がある、と考えているようである。例えば、どの子どもも分かりやすくよろこぶ授 業の方法について、問題がおこらない生徒指導の技術について、など、すぐに役に立つ事 柄には、熱心である。

しかし、教師人生が40年近く続く中で、いつでもどこでも子どもにとって学校にとって 役に立つスキルを予測しながら、それを大学で身につけることは、はたして、できるのだ ろうか。逆に考えれば、今から40年前に、SNSやLINEによって子どもたちのいじめが深 刻になるのを予測して、これに対応するテクニックをトレーニングした教師がいるはずの ないことは、明らかである。また、教師が普遍的なメソッドをもっていれば学級崩壊など 起こらないはずであると考えがちであるが、実際には、若い教師だけでなく、年配の教師 のクラスにおいても、学級崩壊になることがある。

これらが意味するところは何であろうか。それは、おそらく、教職の専門性のとらえ方の問いなおし、ということを問題提起しているように思われる。つまり、何でもできる高度な専門性をもつ技術者としての教師ではなく、子ども・親によって規定された開かれた専門性をもつ教育の専門家としての教師が重要である、ということなのである。そうすると、教師とは、あらゆる知識をもった存在ではなく、子どもの声を聴きながら、そこで生起している複雑な問題を教養でもって解釈していき、同僚性によって解決していく、という開かれた専門性をもつ存在である、ということになるだろう。

このように教育の専門家である「教師」を把握することで、困難な社会と子どもと自分に立ち向かうことがはじめてできるようになるのではないだろうか。

2. 教師をとらえる教育学の概念を定める

開かれた教職の専門性を軸とする教育学は、どこを舞台として具体化させる必要があるのだろうか。それは、「学校教育」と「社会教育」である。

(1) 学校教育から

─佐藤学『専門家として教師を育てる─教師教育改革のグランドデザイン』、岩 波書店、2015年

教師が、いま、問われている。教職課程の再課程認定において、文部科学省が教員養成の修得すべき資質能力としてコアカリキュラムを策定して、新たな教職の専門性を提示している。

その中にあって、日本の学校教育学を代表する研究者である佐藤学が、「学校現場において教師たちが現実に体験している危機と求められる改革であり、直ちに実現すべき政策と実践の提案」、すなわち、「教師が専門家として育つ筋道を叙述し、二一世紀に対応した教師政策と教師教育改革のグランドデザインを提示」したのが、本書である。

現代の教師をキーワードで説明するならば、佐藤によれば、それは、「知識アプローチ」・「専門性基準」・「専門家アプローチ」・「反省的実践家」・「専門的で実践的な知識と見識」となる。

中でも、教職の専門性と関わって、佐藤は、「専門家教育(専門家の学び)の本質は、『理

論と実践の統合』であり、この本質はケース・メソッドによって遂行されてきた」、としている。教職に関する理論だけを学んでも、すぐに役に立つ教職の専門性は身につかず、そうかといって、教職に関する実践だけ学べば、いずれ役に立つ教職の専門性を見落としかねない。現代の教師にとって、授業の事例研究を通しての教職に関する理論と実践を同時に成立させることが、いま、強く求められているのである。

その上で、教職の専門性と教育学の関係が、「『教職の教養』の『知識基礎』の構成が、旧来の教育学の専門分化によるものから、越境的で総合的な構成へと移行している」・「『教職の教養』の『知識基礎』の構成が、問題解決的な実践研究と結合されて再構成されている」・「教師の専門家教育の改革に伴って、教育学研究自体が変容している」というように変化してきているのであるが、これは、教師の権限と責務を成立させる内容を通して、国民の教育権論の再構成の視点を提示している、というように考えることができるのではないだろうか。

佐藤は、これからの時代に求められている教師教育の改革提言を一二点ほど挙げている。 その重要性から、列挙しておきたい。

(1)教師教育の標準レベルを学部レベルから大学院レベルに高度化すること。/(2)大学・大学院の教師教育を専門家教育にふさわしいものへと再構成すること。/(3)国立の教育系大学と教員養成学部の将来像を描き出すこと。/(4)一般大学における教師教育の質を向上させること。/(5)教師教育における免許状主義と単位主義を克服すること。/(6)教職大学院のあり方を再検討し、専門家教育の大学院に改革すること。/(7)研究大学の教育学部と教員養成系大学・教育学の壁を克服すること。/(8)多様な大学が連携する「地域教員養成機構(仮称)」を構築すること。/(9)多元的な教師教育機関の共存システムを構築すること。/(10)大学・大学院と学校とのパートナーシップを構築すること。/(11)大学・大学院と教育委員会との協同を実現すること。/(12)養成教育・導入教育・現職教育の継続性と一貫性を実現すること。/(12)養成教育・導入教育・現職教育の継続性と一貫性を実現すること。

では、このような教師は、どのような授業を取り組む必要があるのだろうか。

(2) 社会教育から

─鈴木敏正『持続可能な発展の教育学─ともに世界をつくる学び─』、東洋館出版社、2013年

いま、教育実践が、問われている。文部科学省が学習指導要領において、主体的・対話 的で深い学びであるアクティブ・ラーニングという教え方を導入して、それにふさわしい 新たな教えるべき中身が求められている。

そのような中で、日本の社会教育学の第一人者である鈴木敏正は、本書において、「『持続可能な発展のための教育(ESD)』が提起している展望と可能性、それを実現化させる理論的・実践的方向を明らかにすることを目的として」おり、「ESDの実践をとおして創造される『新しい教育学』が、旧来の社会科学というより学問全体を問い直し、きわめて人間的な実践である教育活動を位置づけた『持続可能な社会』を実現する道を切り開いていくことになるであろう」という主張を展開している。

このような教育への鈴木の迫り方は、次の3つからである。

第一は、「持続可能な発展のための教育(ESD)」である。日本においては、公害学習・環境教育として深められてきた教育実践をESDへとつなげることで、いうなれば、教育の主体形成と地域教育計画の重要性をその課題としてすえようとしている。

第二は、「共生の教育」である。国連における生物多様性を深めることで、いうなれば、 地域と地球をつなげた時に見えてくる自己教育をその方法としてすえようとしている。

第三は、「ホリスティック教育」である。開発教育についての豊かな事例を紹介することで、いわば、全体としての教育をその概念としてすえようとしている。

鈴木は、これら三つを通して、「ボトムアップで内発的な地域社会を目めざす『ともに世界をつくる』運動〔中略〕はまさに『実践の論理』であり、ポスト・モダニズムの『批判の論理』というよりもポスト・モダンモダンの『創造の論理』をもった内発的発展と、それに伴う『地域をつくる学び』とそれを援助・組織化する『地域づくり教育』の現段階的展開としての『ESIC (持続可能で包容的な地域づくり教育)』である」ということと、「人間活動の視点から、自然生態系とかかわる社会システムの全体を捉え直すためには、自然科学(とくに生態学と進化論)と社会科学(経済構造にかかわる経済学、政治的国家にかかわる政治学、市民社会にかかわる社会学)、あるいは民俗学や人類学そして文化諸学を含めた学際的な『総合科学』〔中略〕が求められている」ということ、すなわち、「ともに世界をつくる学び」と「人間の社会科学」を展望しているのである。こうした教育学は、現代の教育学構想である「総合的人間学としての教育学」と呼応するものではないだろうか。

こうした鈴木の教育と教育学は、環境教育や開発教育などの持続可能な発展の教育を基本にして、学校教育と社会教育を結合した教育において、現代の教育実践として取り組み、 それを社会科学としての教育学とへとつなげようとするものである。

では、こうした教育実践は、いかなる教育実践者によって取り組まれなければならない のだろうか。

3. おえる

このように、開かれた教職の専門性を軸とする教育学について、教育目的を中核として、 教育・子ども・学校・教師、および、学校教育と社会教育という概念を通して、分析を試 みた。

最後に、私の学校論・公教育論に関する今後の研究課題を列挙しておく。

第一、現代学校改革である国民の教育権の保障・救済としての人格=認識形成学校の構想。第二、人格=認識形成学校の内的改革としての教育方法の開発と外的改革としての教育行政の開発。(第三、教職課程の再課程認定を含んだ、学問の自由(教養と自治)と大学改革の連関。)

これで、ようやく、全4回にわたった連載論文を終了することができた。お読みいただいたみなさん、本当にどうもありがとう。

【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「開かれた学校づくりにおける〈子どもの権利〉と〈指導〉をめぐるいくつかの問題―そのラフ・スケッチとして―」学習院大学文学部教育学科・教育学研究会『教育学・教育実践論叢』第2号,2015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

学校教育における筆順指導のあり方

Way of teaching stroke order in school education

松 岡 千賀子*
MATSUOKA Chikako

1 はじめに

現行の学習指導要領「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」(2017 (平成29) 年)には、書写に関する事項として「点画の長短や方向、接し方や交わり方などに注意して、筆順に従って文字を正しく書くこと。」という一節がある。つまり筆順は、文字の指導上、注意すべき事項の一つとして位置づけられているのである。一方1949 (昭和24) 年の「当用漢字字体表」では、「その文字特有の骨組みが読み取れるのであれば、誤りとはしない」という考え方が取られており、2010 (平成22) 年に改定された「常用漢字表」においても方針は継承されている。その結果、筆順指導の解釈には微妙な差異が生じ、個々の指導者に任せられているのが現状である。従って本論では、さまざまな筆順が許容されている事例を確認しつつ、筆順の必要性と学校教育における指導のあり方について考えてみることにする。

2 教育現場の状況

近年の小中学校では時間数の問題もあり、筆順についてあまり多くの時間が割かれていないようである。東京近郊の公立中学校に通う生徒153名を対象に、筆順教育を受けた経験について調査した結果、

・筆順に関する指導を受けたことがない
 ・筆順に関する指導を受けたことがある
 ・受けたかどうか記憶がない
 4人

という結果を得た。一見、筆順教育が盛んなようにも見えるが、さらに調査を進めてみると、筆順教育を受けた生徒の内、大半は「小学校の1年生の頃に先生が書くのに合わせて一緒に書いた」「ドリルを与えられて書く練習をした」(137人)という程度のものであり、中学年以上になるとほとんど学習していないという回答を得た。その一方で、「小学校時代にあまりにも筆順を厳しく言われて文字を書くことが嫌いになった」という生徒(6人)もおり、各教員の指導にばらつきがあることも明らかになった。以下は調査の際、2割以上の生徒が筆順を誤答した漢字である。(『 』部分を太字で記す。)

^{*}学習院大学教職課程非常勤講師

ア 飛 …4画目に『|』。

飛 牧

イ 牧 …「牛」は3画目に『|』。

ウ 道・起 …「首」の後に『しんにょう』。 「そうにょう」の後に『己』。 道起

エ 右・左・馬 … 「右」「馬」 \rightarrow 2 画目に『一』。 「左」 \rightarrow 1 画目に『一』。 右馬左

教育実習においても、板書の際に筆順の間違いを生徒に指摘されて狼狽し、授業の進行まで失敗してしまう、という学生がいる。特に中学生以下を担当する際には、事前にしっかりと筆順確認をする必要があるのだが、長年染みついた筆順を鵜呑みにし、思いもよらない漢字で指摘を受ける学生も少なくない。板書の筆順に拘るのは、主に小学生時代に厳しい教育を受けてきた中学生であり、学年が上がるにつれて意識は薄れていくようである。そうした一方で、ほとんど筆順指導を受けた経験がなく、「最終的に誤字になっていなければ書き方はどうでもよい」と考えている生徒もおり、筆順に関する意識は個人差が大きい。

従って、まず文部省(現・文部科学省)の「筆順指導の手びき」(1958(昭和33)年) において、筆順がどのように位置づけられていたのか確認してみることにする。

3 筆順指導の手びき

1958(昭和33)年に文部省から出された「筆順指導の手びき」には「筆順は正確で整った字を書くためのものである。原則はあるが、必ずしも一つの漢字に一つの筆順しかないというわけではない。」と明記されている。つまり筆順とは、「正確で整った字」を書きやすくすることを目的として作られたものであり、提示されている筆順以外の書き方を用いても必ずしも誤りというわけではない、ということである。実際、辞書や参考書の中で、異なる筆順が記されているのを目にする場合がある。また、漢字の祖国である中国とそれを取り入れた日本では、筆順の異なる文字も見受けられる。さらに文字の歴史をさかのぼっていくと、同じ文字でも書体によって筆順の異なる場合や、複数の筆順を持つ漢字も多いことがわかる。次にそれらの例を掲げてみたい。

4 さまざまな筆順

4-1 日本と中国の筆順

筆順の問題が議論される際、しばしば引き合いに出されるのは中国の筆順である。日本の一般的な筆順が『商務館小学生写字手冊』(2011(平成23)年)に記載されている筆順と異なる漢字を以下に例示する。

(『 』部分を太字で記す。)

〔日本〕 〔中国〕

イ「右」 日本…「ノ」の次に『一』を書く。

右って

中国…「一」の次に『ノ』を書く。

ロ「由」 日本…三画目に『|』を書く。

中国…三画目に『一』を書く。

由由

ハ「茂 日本…草冠の次に『ノ』を書く。

茂

中国…草冠の次に『一』を書く。

「正確で整った字」を書くためという文部科学省の目的から考えれば、イ・ロは日本・ 中国どちらの筆順でも字形に大きな違いはない。

一方、ハは「ノ」を先に書くか後に書くかによって草冠の下の「ノ」の起筆部分が上に伸びるか、「一」の起筆部分が左に伸びるか、という違いが生じる。このように筆順の違いが字形に影響を及ぼす文字に関しては、指導の際、注意が必要である。

・「ノ」を先に書いた場合

・「ノ」を後に書いた場合





4-2 楷書と行書の筆順

次に書体による筆順の違いを取り上げてみよう。書道経験のない人に、文字の代表的な5書体(楷書・行書・草書・隷書・篆書)の内、楷行草の3書体はどのような順番で誕生したと思うか尋ねると、「楷書を早く書くようになって行書が出来、行書をさらに早く書いた結果、草書が誕生した。」という答えが返ってくる場合が多い。もしこの順番が正しければ、楷書と行書は同じ筆順になっているはずである。しかし実際には、楷書は隷書を簡体化・方整化することによって誕生しており、後漢から魏・晋時代に成立した最も新しい書体である。従って一点一画を正確に整えて書くに当たり、行書と異なる筆順が用いられるようになった文字も少なくない。以下がその例である。

例 イ「神」 楷書 …「ネ」 = 「`」→「フ」→「丨」→「、」(左に払った後で「丨(縦棒)」を書く。)

行書:



(王羲之「集字聖教序」より転載)

(最後に「ノ」「、」部分をつなげて一筆で書く。)

ロ「至」 楷書 …「一」 \rightarrow 「ム」 \rightarrow 「一」 \rightarrow 「一」 \rightarrow 「一」 (下部は「土」の筆順と同じ。)

行書… 3 2 2

(王羲之「蘭亭序」より転載)

(下部は「| (縦棒)」から書く。」

ハ「分」 楷書 …「ノ」→「乀」→「刀」 (「刀」を最後に書く。)

行書…



(太宗「晋詞銘」より転載)

(「刀」の後に「乀」を書く。)

前記のような、楷書と筆順の異なる行書を授業で扱うと、多くの生徒は最初戸惑うようである。しかし、その戸惑いこそが文字への興味の糸口となり得る。残念ながら、現在こうした古典作品の筆跡に触れる機会は、主に高等学校の書道の授業に限られている。しかし、小中学校の段階でも目にする機会を増やせば、文字の成り立ちへの意識を高めることができる。筆順による字形の違いや書く際のリズムの変化など、日常の学習を通じて面白さや奥深さを伝えることは、文字という伝統文化を次の世代へ受け継いでいく上で必要不可欠である。

5 手書き文字と印刷文字

加えて近年は、パソコンの普及によって様々なフォントが普及している。字形も多様化 し、手書き文字と印刷文字の違いも理解されにくくなっているのである。その結果、フォ ントによって画数が異なるように見えてしまう字形や、文字の細部に必要以上に注意を払 う偏向が生じている。前者は漢和字典で総画索引を使う際等に影響が及び、後者は正誤の 判断基準を誤る恐れがあるため、特に指導者は注意を払うべきである。

こうした傾向を受け、2016 (平成28) 年の「常用漢字の字体・字形に関する指針」(文化審議会国語分化会)では、漢字の字体・字形について詳しく解説するとともに、常用漢字 (2136字)全てについて、印刷文字と手書き文字の違いを例示している。その主な例を以下に掲示する。

イ a 衣 b 衣 …「衣」は6画であるが、a は4画目が2筆に分かれているよう に見えるため、総画7と誤解する場合がある。

ロ a 心 b 心 …「心」は1 画目が左の点であるが、 a では中央上の点から書き 始めているように誤解する場合がある。 ハ a 令 b 令 … a は 3 画目・ 5 画目が線、 b は点であるため、別の字と誤解 する場合がある。

※ a はMS明朝体、b はHGP教科書体のフォントを使用。

イ・ロ・ハはそれぞれ画数・筆順・構成要素に誤解を生む可能性がある。指導者は、こうした手書き文字と印刷文字の違いを把握し、注意して添削にあたらなければならない。

6 おわりに

手書き文字の重要性が再認識される現在、筆順や字形について許容範囲の周知を徹底させる必要がある。その際、学校教育はあくまで規範を教える場であることを忘れてはならない。書の古典作品の鑑賞や毛筆を用いた学習によって興味を喚気しつつ、まずは基本と言われる筆順を押さえることを心がけたい。その上で、さまざまな筆順があることも認識させ、字形の変化や成り立ちへと視野を広げていけるような指導をめざすことが重要である。

【参考文献】

- ○文部省調査普及局国語課編(1949年4月28日)『当用漢字字体表』
- ○文部省、文部省初等中等教育局初等教育課編集(1958年)『筆順指導の手びき』
- ○文化庁(2010年11月30日、内閣告示第2号)「常用漢字表」 http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/sisaku/.../index.html 2017年12月10日取得
- ○鄒開華主編(2011年)『商務館小学生写字手冊』商務印書館出版
- ○文化庁編「文化審議会国語分科会報告」(2016年)『常用漢字の字体·字形に関する指針』 http://www.bunka.go.jp 2017年12月3日取得
- ○文部科学省「新学習指導要領」(2017年3月公示) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm 2017年12月3日取得

生徒の疑問を起点とした古典学習 ~実践報告『増鏡』~

The Study of Japanese Classics based on Students' Questions

— The Practical Report on "Masukagami" —

益 川 敦* MASUKAWA Atsushi

(1) はじめに

ようやくそのときが来た。

2013年、中学2年生の授業で『枕草子』冒頭「春はあけぼの」を読んでいるときのことである。教科書(東京書籍『新しい国語2』であったと記憶している)に書かれている「豊かな感受性の持ち主」という清少納言評に納得がいかない、という生徒がいた。「清少納言ばかりでなく、誰だって、朝焼けを見ればきれいだと思うのではないか。」と言うのである。同じ教科書にある、「清少納言は、それまで和歌にはほとんど詠まれなかった素材に目を向けているのだ。」という旨の記述を指して、「これが正解なのだが、それまでにない、と言われても、ないことの証明は不可能なのだから、納得はできないよな。」「いつの日か必ず、このことを再考する機会を作ろうね。」そんなことを約して、授業を先に進めていったことを思い出す。「春はあけぼの」に清少納言の豊かな感受性を見出すことができない、と感じることこそが、その生徒の豊かな感受性の証なのだ、ということにその場で気づけなかった自身への慚愧の念とともに、ずっと心に懸かり続けていた思い出である。

2017年、教育出版から届いた『精選古典B』の教科書に『増鏡』「宮内卿和歌のほまれ」が載っていた。『増鏡』の作者が、二十歳前後で夭折した宮内卿の「薄く濃き野辺の緑の若草に跡まで見ゆる雪のむら消え」という短歌を絶讃する、1ページ分ほどの短い文章である*1。ちなみに、『増鏡』作者の讃辞は「草の緑の濃き薄き色にて、去年の古雪の遅く疾く消えけるほどを、推し量りたる心ばへなど、まだしからん人は、いと思ひ寄りがたくや(=未熟な人には、とてもとても思い付かない見事な発想である)。」である。

「この短歌の発想は本当に宮内卿のお手柄なのだろうか。」、そんな思いが頭をよぎったときのこと――折しも筆者の2017年度の担当授業は高校3年生の古典であった。あのときの中学2年生である。――「心に懸かり続けていたあの思いを清算しよう。」、との決意を固めることとなった次第である。

(2) 実践の概容

最初に、全6時間の実践の概容を以下に示す。

① 授業の目標

・ 宮内卿の「薄く濃き野辺の緑の若草に跡まで見ゆる雪のむら消え」の歌が、『増鏡』 の中で絶讃されている理由を、グループワークにより、論理的に明らかにする。

^{*}学習院大学教職課程担当、頌栄女子学院中学校·高等学校

たくさんの短歌や長歌を読解することで、和歌が苦手という生徒の意識を解放する。

② 学習者

筆者の勤務校、東京都港区の頌栄女子学院高等学校3年生で文系大学受験を予定しいる3クラス、134名。

③ 単元全体の具体像

宮内卿の歌は、それまでに例を見ない内容を詠んだものであるとの判断に基づいて絶讃されたのだ、という前提のもと、当時の知識人が感じた、宮内卿歌の優越性を明らかにしていく。

「薄く濃き」の宮内卿歌の類歌を『古今集』に求め、それぞれの共通点をピックアップさせ、宮内卿歌の持つ独自性を明らかにする。

その独自性こそが、当時の知識人が感じた、宮内卿歌の優れた点なのである。

④ 実践後の考察

生徒はとても活発で、作業中の生徒からの質問も多く、生徒も教師も、楽しくできる 授業であると感じた。

生徒の到達度や興味、配当の許される時間数により、扱う和歌の数を増減させたり、 類歌探しを生徒にさせるか、教員が探した類歌を生徒に提示するかを工夫するなど、柔 軟な対応が可能な授業案であると思われる。

(3) 授業の流れ

次に、全6時間の授業の流れを以下に示す。

1 時間目

まずは、教科書本文を読解する。

難解な用語の少ない本文は比較的読みやすく、生徒はすぐにその文意をつかむことができた。そこで、中学2年生のときの『枕草子』の授業を想起させ、『増鏡』の作者が「薄く濃き」の歌を絶讃したのは、宮内卿が「それまでの和歌に詠まれなかった素材に目を向けている」など、何らかの新しさを感じたからなのだ、という考えを共有できるようにした。

その上で、本文にある「草の緑の濃き薄き色にて、去年の古雪の遅く疾く消えけるほどを、推し量りたる心ばへ」が宮内卿の手柄であると言う『増鏡』の作者――教科書脚注に、「この歌によって宮内卿は「若草の宮内卿」と称された。」とあることから、当時の知識人の誰もが、宮内卿の歌を高く評価したことも事実である――の判断は本当に正しいのだろうか、つまり、宮内卿の歌は本当に独自性のある歌なのだろうか、を検証することが、この単元の目標である旨を生徒に伝えた。

生徒は、この検証が、「薄く濃き」に先行する和歌の中に、同趣の歌や類歌を探すことから始まる、という論理を容易に理解した様子であった。

これも、教科書脚注にある通り、本文中の「目に見えぬ鬼神をも動かしなましに」が『古今集』に依拠したの表現であることから、『増鏡』の作者が『古今集』に精通していたことがわかる。少なくとも作者は、意識的ではないにせよ、『古今集』の歌と宮内卿歌を比較した上で、宮内卿の歌を絶讃したはずである。従って、次回からの授業ではまず、宮内卿歌の類歌を『古今集』に求め、最終的には、『古今集』には求めることのできない、宮内卿歌の独自性、すなわち優越性が明らかになるかどうかを考えていくのだ、との予告をして授業を終わらせた。

2時間目

最初に、類歌探しは『古今集総索引』** 2 によって行う、すなわち、キーワードをもとに類歌を探していく作業であることを伝え、各自に類歌探しのキーワードを考えさせた。 次に、 $4\sim5$ 人のグループを作らせ、各グループ、2つずつにしぼったキーワードを提出させた。

結果――(4)生徒が提出したキーワード、で詳説――を板書し、次回までに、キーワードをもとに類歌を探してくることを約束して授業を終えた。生徒の意見は、ほぼ、こちらの予想通りであるため、類歌探しは、予めの準備が可能である。

3時間目

生徒から提案されたキーワードをもとに作成した参考歌一覧プリント――後に実物の縮小版を掲出――を配布する。1~2章で、宮内卿の歌がなぜ絶讃されたのか、という結論を導くための類歌の発見に至らなかったキーワードについて生徒に知らせた後、グループは作らず、各自で、プリント3~5章の各歌と「薄く濃き」の共通点を簡潔な言葉でまとめ、ノートしておくように指示した。単に「どちらも雪を詠んでいる」「どちらにも草が出てくる」だけで満足するのではなく、可能な限り深く踏み込んだ内容にしてほしい、と説明した。

4時間目

2時間目と同じグループに分かれ、共通点について話し合わせ、グループの統一見解 を作成させた。

筆者がグループでの話し合いに参加して、必要に応じて補足・説明を行った歌と、補 足・説明の趣旨を以下に示しておく。

- 245 緑なるひとつ草とぞ春は見し秋は色々の花にぞありける
 - → 野辺の草を見ながら、同じ野辺の別の季節の様子を思い、更に、その二つの景色 を関連づけている、宮内卿歌と非常に高い相関性のある歌であることに気付かせ たかった。
- 24 ときはなる松のみどりも春くればいまひとしほの色まさりけり
 - → 作者の目が、緑色の濃淡に向けられていることに気付かせたかった。
- 25 わがせこが衣はるさめ降るごとに野辺のみどりぞ色まさりける
 - → 24番歌の緑色が、松葉の緑であったのに対し、この歌では野辺の草の緑が詠まれている。更に、春という季節の進行とともに、野辺の緑が濃くなる様子を詠んでいる点にも気付かせたかった。
- 27 あさみどり糸よりかけて白露を玉にもぬける春の柳か
 - → 春の若葉の色の変化への直接の言及はないが、その色を取り立てて「あさみどり」 と表現している点に気付かせたかった。
- 566 かきくらし降る白雪の下消えに消えて物思ふころにもあるかな
 - → 単に雪融けを詠んだだけではなく、雪は下から消えていく、というように、雪の融け方にも着目している点に、気付かせたかった。積雪が「むら」になりながら消えていく現実に目を向ける可能性のある着眼点であろう。
- 340 雪ふりて年の暮れぬる時にこそつひにもみぢぬ松も見えけれ
 - → 松の緑と雪の白の対比が描かれていることに気付かせたかった。
- 1005 …… 庭の面に むらむら見ゆる 冬草の 上に降りしく 白雪の ……
 - → 長歌である。「雪のむら消え」ではないが、「むら」の用語があること。「むらむら」 に生え残っている「冬草」の上に降り積もる雪は一見、「雪のむら消え」と似た

状態であるに違いないこと、更には、「草」と「雪」が対比的に描かれていること、 に気付かせたかった。

- 243 秋の野の草の袂か花すすき穂にいでて招く袖と見ゆらむ
 - → 春の緑ではないが、野辺の草の色に着目している点に気付かせたかった。
- 250 草も木も色かはれどもわたつうみの波の花にぞ秋なかりける
- 440 秋ちかう野はなりにけり白露の置ける草葉も色かはりゆく
- 821 秋風の吹きと吹きぬる武蔵野はなべて草葉の色かはりけり
 - → これらも秋の歌ではあるが、25番歌同様、季節の進行による野辺の草の色の変化 に着目している点に気付かせたかった。
- 315 山里は冬ぞさびしさまさりける人目も草もかれぬと思へば
 - → 冬に草が枯れることを詠んでいて、春の草は、新しく生えたものなのだ、という 発想につながる点に気付かせたかった。
- 453 煙たちもゆとも見えぬ草の葉を誰かわらびと名づけそめけむ
 - → 若草の芽生えの様子に注目している点に気付かせたかった。若草の色の濃淡が、 芽生えのタイミングの差によるものなのだという発想につながる可能性がある。
- 259 秋の露色々ことに置けばこそ山の木の葉のちぐさなるらめ
 - → 「秋の露の色」のせいで、「山の木の葉」がいろいろな色に紅葉するという発想が、 宮内卿の「雪のむら消え」のせいで、「若草」の緑に濃淡ができるという発想に 極めて近いので、245番歌に優るとも劣らず、宮内卿歌と高い相関性のある歌で あるという点に気付かせたかった。

5時間目

2・4時間目のグループ分けのまま、前時間の話し合いをもとに、『古今集』の類歌と比較して、宮内卿の歌のどこが新しいかを話し合わせ、なるべく簡潔な文章にして提出することを求めた。

6時間目

2・4・5時間目のグループ分けのまま、5時間目に提出された内容をまとめたプリント——(5)生徒が見出した独自性、に掲出——を配布して、まとめの検討を指示した。最後に、『古今集』には見えない「むら」「むら消ゆ」の用例を示し、その意味を考えさせ、宮内卿歌が当時の知識人に絶讃された理由を結論づけるよう指示した。

(4)生徒が提出したキーワード

生徒が提案してきたキーワードは「 野辺 若草 雪 むら消え(むら) 緑 跡 薄し・濃し 」で、「跡」「薄し・濃し」を除いて、概ね予想通りであった。どうしても2つに絞りきれない、と主張するグループや、「連続した2つの季節を詠んだ短歌を探したい」という、規格外の回答をするグループもあった。

反省事項は、キーワードに付属語が出てこなかったことである。提出されたキーワードを板書しながら、宮内卿の歌は、「雪のむら消え」が原因で、春の野辺の若草の色にも「むら」ができた、という論理を詠んだものなのだから、原因推量の「らむ」「けむ」から類歌を探すという発想も持ってほしかったという旨を生徒に話した。

参考歌一覧プリント1~2分の、宮内卿の歌がなぜ絶讃されたのか、という結論を導く ための類歌の発見に至らなかったキーワードについて述べておく。

① 若草

前述の通り、「薄く濃き」の歌が大絶讃された宮内卿はその後、「若草の宮内卿」と

呼ばれるようになったとのことから、「若草」の語に宮内卿を絶讃する秘密があるに違いない、と考えた。しかしながらプリントの通り、『古今集』の「若草」は、「若い女性」の比喩として用いている17番歌に用例があるだけであった。そこで思い付いたのが、高校2年生の授業で扱ったため、生徒の記憶にも新しい『源氏物語・若紫』の例である。これもプリントに載せた通り、「若草」が「幼女」の比喩として用いられている。

平安時代には比喩として使われていた「若草」を、「若草」そのものを指すように 用いた宮内卿は素晴らしい、とは言えないと考えられる。

② むら消え(むら)

『古今集』には用例がない。但し、後の授業で、大切なキーワードとして扱うこと となる。

③ 跡

プリントの通り、「足跡」「舟の航跡」「筆跡」などを指し示すものばかりで、宮内 卿歌の説明に使えそうな用例は見つからなかった。

④ 薄し

「薄し」には、衣(布)が薄いことを表す用例が多い。「植物の色が薄し」は267番に一例を見るが、宮内卿歌の説明に使えるものではない。

⑤ 濃し

「濃し」は、444のように、「植物の色が濃し」の意味で用いられるが、宮内卿歌の 説明に使えるものではない。

876番に、「薄し」と「濃し」の対比が描かれているのは興味深いが、衣は薄いが香は濃い、という技巧的な内容である。「若草」の場合と同様、「薄し・濃し」を単に色彩の濃淡の意味で用いた宮内卿は素晴らしい、とは言えないと考えられる。

⑥ 連続した季節を詠んだ歌

前述の通り、「規格外の回答」ではあるが、非常に興味深い提案であると感じたため、 調査することにした。

「春と夏」「夏と秋」のように、連続した二つの季節名が一首の中に詠み込まれているのは168・330・1021だけである。しかしながら、『古今集』の巻頭を飾る1や2も、明らかに連続した季節を詠んだものである。『総索引』を使うだけでは「連続した季節を詠んだ歌」を抽出することができない旨を生徒に話した。

168・330・1021番歌はどれもが、現在の季節から次の季節をイメージしたもので、 宮内卿歌の逆である。しかしながら、1番歌や2番歌が、現在から、過去の季節をイ メージしていることを考えれば、ここにも、宮内卿歌の独自性を物語るための材料を 発見することはできなかった。

(5) 生徒が見出した独自性

宮内卿歌の独自性を見出すための材料として使えそうなのは、参考歌一覧プリントの $3 \sim 5$ 、158番歌以降である。

以下は、5時間目の授業で生徒から寄せられた意見を集約して、6時間目の授業で配布 したプリントである。必要に応じて、「←」のあとに、筆者からのコメントを載せてプリ ントとした。

宮内卿の歌のどこが新しい?

- その時点での草の緑色の違いを詠んでいる。
- ・実際に見えていないものが、見えているように描かれている。
- ・ 草の色の濃淡の理由を想像しているが、想像の中の過去の風景も想像によるものである。
- 今ある風景をシンプルに詠んでいる。
- ・ 私たちくらいの若い女の子が、自然を観察してありのままに詠んだ。
 - ← 検討前に却下した、「若草」「薄し・濃し」の用例にもヒントがあるか?
- ・ 雪が全くない状況から雪を連想している。
 - ← 参考歌一覧プリントの325番歌も、これに当てはまるのでは?
- ・ 若草から雪を思い浮かべている。
 - ← 参考歌一覧プリントの19番歌も、これに当てはまるのでは?
- 消えてしまった雪から、春の訪れを感じている。
- 目に見えているものから季節を感じるのではない。
- ・ 消えたものを見て、終わった季節を惜しんでいる。
- ・ 雪どけと言いながら、雪に注目しないで草に注目している。
- ・ 雪どけのタイミングの違いを、若草の色の濃淡に関連づける。
- 美とする対象が、華やかさから、はかなさなどに変わった。
- ・ 『古今集』の歌は1枚の絵になるが、宮内卿の歌は1枚の絵にならない。
 - ← 参考歌一覧プリントの2番歌も、これに当てはまるのでは?
- ・ 古歌が詠み込んできたたくさんの要素の統合体になっている。

プリントを見ながら、各グループで話し合いの時間を設け、結論を求めたが、確かな結 論には至らなかった。

最後に、参考歌一覧プリント末尾の、「むら」「むら消ゆ」の用例を示した。

『枕草子』の「日ごろ降りつる雪の」を見ると、語彙こそ存在しないが、平安時代から人々が「雪のむら消え」という現象には着目していたことがわかる。そして、注目すべきは『平家物語』である。

宮内卿が生きたのとほぼ同時代に成立した『平家物語』に「むら消ゆ」の用例があることの意味を推測させ、提出を求めたところ、何と嬉しいことに、生徒の中から、以下の3種類の回答があった。

- A 『平家物語』の表現が、宮内卿歌に依拠している。
- B 宮内卿歌が、『平家物語』の表現に依拠している。
- C 「むら消え」「むら消ゆ」は、当時、広く一般に使われる語彙であった。

A・Bの回答が圧倒的多数であった中、一つのグループだけであったが、Cの回答があったことは大きな収穫である。一つの現象の背後にある論理を、生徒たちがさまざまな角度から検証しようとしていることの何よりの証左であると感じた。Cの実際の回答は、「「薄く濃き」の歌は、平家物語と同時代に詠まれ、また、印刷技術など互いを知る手段がなかったことを考慮すると、たまたま同じ表現を用いたと考えられる。」であった。

ここで、『平家物語』の文章を、類歌一覧プリントと見比べさせ、「<u>松の雪だに消えやら</u>で」が、19「み山には松の雪だに消えなくに都は野辺の若菜つみけり」に依拠した表現であることに気付かせ、改めて、『平家物語』に「むら消ゆ」が用いられていることの意味を考えさせた。

生徒とともに導いた結論は、「『平家物語』作者は、短歌に精通している。そんな作者が、 当時の最新情報として、宮内卿が発明した用語をここに用いた、と考えられる。「むら消え」 という用語には、非常に強いインパクトがあったに違いない。」である。

ここで、6時間目の授業が、終了の時刻を迎えたので、生徒には、「これまでの授業内容をもとに、各自で改めて、宮内卿の歌が絶讃された理由を考えてほしい。」と話して、『増鏡』の授業の締めくくりとした。

(6) まとめ

そして、後日、以下に示す筆者の私見を、解答例のひとつとして生徒全員に配布した。 積雪が消えていく様子は、諸条件により、一律にはならず、場所により早く消えたり、いつまでも残ったりするものである。平安時代から着目されていた雪融けの実際を、「むら消え」という語で表現したことが、宮内卿の第一の功績であるに違いない。 更に、今、眼前にある若草の緑の濃淡が、雪のむら消えの結果であると考え、表現したところが第二の功績であろう。『古今和歌集』259「秋の露」の歌の趣向に似るが、古今歌は、日の光に光る露の美しさを表現するための観念的な歌。一方、宮内卿は、技巧や観念に走ることなく、ありのままを詠んでいる。「若草」を若草そのものの意で用い、「薄し・濃し」の対比を、そのまま、色の濃淡に用いた新進歌人の「ありのままの魅力」も、当時の歌壇に大きな驚きとともに受け容れられたのではないだろうか。

本稿冒頭「実践後の考察」に示した通り、非常に意義深い実践であったと感じている。 生徒たちはどうしても、古典の学習の終着点を訓詁注釈に求めがちである。この実践を通 して生徒たちは、現代語訳だけが古典学習ではないのだ、という意識を、改めて持つこと ができたに違いないと自負している。更に、「授業の目標」の二番目に示した通り、生徒 たちの中に根強い、和歌への苦手意識が少なからず解消されたことの意義も大きい。『万 葉集』『古今集』『新古今集』など、教科書所収の和歌はどうしても技巧的である。枕詞・ 序詞・掛詞……、和歌の修辞についての知識を駆使してようやく解釈できるもが多い。恐 らくそのせいであろう。歌全体を読む前に、「ここで使われている「まつ」は掛詞ですか。」 と質問してくる生徒まで出てくる、というのが現状である。今回の実践で扱った和歌の中 には、現代語で書かれているのでは、と疑われるくらい、読解の容易な歌も多い。多くの 生徒が、総ての和歌が難解であるとは限らない、という実感を手にしたことにより、和歌 への苦手意識から自身を解放したに違いないのだ。

※1 教科書は2018年度版、教育出版『精選古典B 古文編』、掲載本文は以下の通りである。

上のその道を得給へれば、下もおのづから時を知る習ひにや、男も女も、この御代にあたりて、よき歌詠み多く聞こえ侍りし中に、宮内卿の君といひしは、村上の帝の御後に、俊房の左の大臣と聞こえし人の御末なれば、早うはあて人なれど、官浅くてうち続き、四位ばかりにて失せにし人の子なり。まだいと若き齢にて、そこひもなく深き心ばへをのみ詠みしこそ、いとありがたく侍りけれ。

この千五百番の歌合の時、院の上のたまふやう、「こたみは、みな世に許りたる古き 道の者どもなり。宮内は、まだしかるべけれども、けしうはあらずと見ゆめればなん。 かまへて、まろが面起こすばかり、よき歌仕うまつれよ。」と仰せらるるに、面うち赤 めて、涙ぐみて候ひけるけしき、限りなき好きのほども、あはれにぞ見えける。さて、 その御百首の歌、いづれもとりどりなる中に、

薄く濃き野辺の緑の若草に跡まで見ゆる雪のむら消え

草の緑の濃き薄き色にて、去年の古雪の遅く疾く消えけるほどを、推し量りたる心ばへなど、まだしからん人は、いと思ひ寄りがたくや。

この人、年積もるまであらましかば、げに、いかばかり、目に見えぬ鬼神をも動かしなましに、若くて失せにし、いといとほしくあたらしくなん。

※ 2 宮下経一·滝沢貞夫編、明治書院、1958年初版発行。

以下は、生徒に配布した、参考歌一覧プリントである。『古今集』『源氏物語』『枕草子』 『平家物語』、引用文は総て、小学館『新編日本古典文学全集』による。

ア類なよいである。 薄く濃き野辺の緑の若草に跡まで見ゆる雪のむら消え

の類歌を『古今和歌集』に求める。

若草の宮内卿

「若草」を詠んだもの。 = 但し「若草」は、比喩として用いられる。

17 春日野は今日はな焼きそ若草のつまもこもれり我もこもれり

『源氏物語・若紫』の例が、比喩の典型である。

- 生ひ立たむありかも知らぬ若草をおくらす露ぞ消えんそらなき
- 初草の生ひゆく末も知らぬ間にいかでか露の消えんとすらむ(初草ですが)
- 手に摘みていつしかも見む紫のねにかよひける野辺の若草

****・ 足跡・舟の航跡・筆跡 など、取り上げる要素なし。

- 1 -

跡

薄し・濃し……

薄し → 衣(布)が薄い。

色が薄し 2 佐保山のははその色はうすけれど秋は深くもなりにけるかなり

濃し → 植物の色が濃い

44 うちつけに濃しとや花の色を見む置く白露の染むるばかりを

「薄し」と「濃し」の対比

8 蟬の羽の夜の衣はうすけれど移り香濃くも匂ひぬるかな6

連続する季節を詠んだもの……

1 夏と秋と行きかふ空のかよひぢはかたへすずしき風や吹くらむ8

冬ながら空より花の散りくるは雲のあなたは春にやあるらむ

330

10 冬ながら春の隣の近ければ中垣よりぞ花は散りける1

但し、春・夏・秋・冬の語なしで、連続した季節を詠んだ歌は多い。

年のうちに春は来にけりひととせを去年とやいはむ今年とやいはむ

袖ひちてむすびし水のこほれるを春立つけふの風やとくらむ

2

1

- 2 -

今、聞こえたり見えたりしていることの原因を過去の中に推量。

158 夏山に恋しき人やいりにけむ声ふりたててなく郭公

1117 1055 ねぎごとをさのみ聞きけむ社こそはてはなげきの森となるらめ

女郎花なき名や立ちし白露の濡衣をのみ着てわたるらむ

思ひつつ寝ればや人の見えつらむ夢と知りせば覚めざらましを

552

「野辺の草」の現在と過去を対比

245 緑なるひとつ草とぞ春は見し秋は色々の花にぞありける

「緑色」の差を詠んだもの

24 ときはなる松のみどりも春くればいまひとしほの色まさりけり

25 わがせこが衣はるさめ降るごとに野辺のみどりぞ色まさりける

春の柳の緑を詠んだもの

26 青柳の糸よりかくる春しもぞ乱れて花のほころびにける

27 あさみどり糸よりかけて白露を玉にもぬける春の柳か

見えない雪をイメージしているもの

みよしのの山の白雪つもるらし故里寒くなりまさるなり

325

「雪」と「春」を詠んだもの。

333 消ぬがうへにまたも降りしけ春霞立ちなばみ雪まれにこそ見め

「雪ど什」(雪が消えること)を詠んだもの

319 降る雪はかつぞ消ぬらしあしひきの山のたぎつ瀬音まさるらし

320 この川にもみぢ葉流る奥山の雪消の水ぞいままさるらし

63 今日来ずは明日は雪とぞ降りなまし消えずはありとも花と見ましや

7 心ざし深くそめてし折りければ消えあへぬ雪の花と見ゆらむ

かきくらし降る白雪の下消えに消えて物思ふころにもあるかな

566

「雪」と「草」の組み合わせ

- 3 -

19 み山には松の雪だに消えなくに都は野辺の若菜摘みけり

21 君がため春の野にいでて若菜摘むわが衣手に雪は降りつつ

318 今よりはつぎて降らなむわがやどのすすきおしなみ降れる白雪

323 雪降れば冬こもりせる草も木も春に知られぬ花ぞ咲きける

340 雪ふりて年の暮れぬる時にこそつひにもみぢぬ松も見えけれ

1005 庭の面に むらむら見ゆる。冬草の 上に降りしく 白雪の

- 4 -

「雪間の草」。

478 春日野の雪間をわけておひいでくる草のはつかに見えし君はも

その他、「草」の類歌

821 440 250 243 秋ちかう野はなりにけり白露の置ける草葉も色かはりゆく 秋の野の草の茶が花すすき穂にいでて招く袖と見ゆらむ 草も木も色かはれどもわたつうみの波の花にぞ秋なかりける

吹くからに秋の草木のしほるればむべ山風を嵐といふらむ

秋風の吹きと吹きぬる武蔵野はなべて草葉の色かはりけり

249

煙たちもゆとも見えぬ草の葉を誰かわらびと名づけそめけむ 山里は冬ぞさびしさまさりける人目も草もかれぬと思へば

紫のひともとゆゑに武蔵野の草はみながらあはれとぞ見る

867

453

315

木の葉がさまざまな色に紅葉することの原因を推量。

秋の露色々ことに置けばこそ山の木の葉のちぐさなるらめ

259

むら消え(むら) = 『古今集』には見当たらず。 ただし……

『枕草子』

て結び付けたるなど、めづらしう言ふべき事ならねど、いとをかし。 さまざまの唐衣、汗衫などに、をかしき折枝ども、長き根にむらご(斑濃)の組し

『枕草子』

あやしき賤の屋も雪にみな面隠しして、有明の月の隈なきに、いみじうをかし。 り、地などこそ、むらむら白きところがちなれ、屋の上はただおしなべげて白きに、 日ごろ降りつる雪の、今日はやみて、風などいたう吹きければ、華氷いみじうしだ

『平家物語』

ば白雲皓々として聳え、下れば青山峨々として岸たかし。松の雪だに消えやらで、苔ら消えて、花かと見ゆる所もあり。谷の鶯おとづれて、霞にまよふ所もあり。のぼれ のほそ道かすかなり。嵐にたぐふ折々は、梅花とも又うたがはるれ。 ……いまだ知らぬ深山へこそいり給へ。頃はきさらぎ初めのことなれば、峰の雪む

*===t,

- 5 -

- 6 -

挿入段落・附載説話という視点から見た『篁物語』の構成と形成 ——残る断続場面の「ふみ(書=漢学)」という主題——

安部清哉* ABE Seiya

キーワード:『篁物語』、"作り歌物語"、段落構成、挿入段落、附載説話

要旨:『篁物語』は、その場面(段落)と和歌(贈答歌)の構成を分析していくと、極めて意図的に、また、一定の表現形式を持って構成されており、謂わば新しい試みとして計画的に造形された文芸作品であることが見えてくる。そのような解析を経てみると、『篁物語』は、従来、歌物語的作品と解釈されることが通説となっているが、三大歌物語――『伊勢物語』『大和物語』『平中物語』――の後を受けた、新たに"作り歌物語"とでも呼べるような作品として創作されたと位置づけるべきことが見えてくる。本稿では、そのような分析の一階梯として、『篁物語』の"初期段階以後の挿入部分と見得る場面・段落"の構成について考察する。

0 まえがき

「国語教育」「古文教育」において、段落構成の把握や、それを通しての文章の主題の把握は重要な学習課題のひとつである。本稿は、平安時代の文学作品のひとつである『篁物語』――歌物語である『伊勢物語』を典拠のひとつとし、『源氏物語』にも影響を与えた小品で、歌人(『源順集』)で古辞書『和名類聚抄』の編者でもある源順が原作者と推定される――を例に、その段落構成と作品の主題について考察したものである。

1 はじめに――場面(段落)構成からみる"作り歌物語"としての『篁物語』 『篁物語』は、その場面(段落)と和歌(贈答歌)の構成を分析していくと、極めて意 図的計画的に、また、一定の表現形式を持って構成され、新しい試みとして造形された物 語作品であることがみえてくる。

そのような分析を経た上で改めてみると、接続法・指示詞の用法・話型・文章構成法という日本語学的な観点から見た表現上の興味深い特徴だけでなく、文学史上においても、注目される作品構成となっていることがみえてくる。(詳しくは、別稿にて述べていく。)

本稿は、それらのことを順次提示していくために最初の一階梯として、それに気づくきっかけにもなった段落分析—— "初期段階以後の挿入部分と見得る、独立し得る場面・段落" について、考察してみることにしたい。

2 『篁物語』の段落構成──場面の独立性

『篁物語』の段落構成については、従来、話の内容上、全体を前後二分し、前半部・後半部としてとらえることまではおよそ共通理解となっている(第一部・第二部とも呼ばれるが、本稿では下位区分を徐々に増やす関係で、第Ⅰ部、第Ⅱ部と表記する)。例えば、岩清水氏(1964、初出は1955)は、第Ⅰ部(歌物語的)・第Ⅱ部(説話文学的)の相違にも触れつつ、全体としては、「歌物語的部分と説話文学的部分からなる歌物語」(岩清水尚(1964))とされた。その解釈による区分案は、文体史的問題とも連動して展開し、特に第

^{*}学習院大学文学部日本語日本文学科

I 部・第Ⅱ部は、文体も内容も異なるため、成立時期や作者の相違にも関わって議論されてきている。

一方、第 Π 部、第 Π 部それぞれの内部の段落構成については議論されることは多くない。全体の段落構成を細分したのは、菊田茂男(1964)であり、それ以降は、その区分案——第 Π 部を Π 部を Π 3 分類——が、多少の修正や相違はあれ、大方踏襲されてきていると言えよう。

「第一部は五つの小話(章段)より、又第二部は三つの小話(章段)から、それぞれ 成り立っていると考えることができる。」(菊田(1964))

第Ⅱ部は、通常、菊田(1964)案の3区分(3場面)としてとらえるのがほぼ通説になっている(仮称すれば①「右大臣への漢詩献呈による求婚譚」、②「亡霊譚および新妻問答」、③「篁出世と末娘致福譚」の3場面)。第Ⅰ部についてはその後、議論されることは少ない。なお、第Ⅰ部・第Ⅲ部が大区分とすれば、菊田の「5区分+3区分」案は謂わば中位区分とでも言える区分に相当する。さらに、接続法・指示詞・語法・話法等の文体論的視点から日本語学的に分析していくと、さらに細かく下位区分を検討していく余地があると思われる。本稿と続編にて問題として取り組んでみようとするのは、その下位区分レベルでの小区分における「場面・段落」が持つ作品全体の中での構成上の位置づけである。

なお、本稿執筆者が現在構想している下位区分では、菊田案での区切りの位置がやはりほぼそのまま残る。実際に、本稿での"初期段階以降の挿入部分と見得る独立し得る場面"とした内の二つは、菊田区分案で言えば、第 I 部の「2段」(本稿で後述する「兵衛佐横恋慕譚」の場面)と、第 II 部での「2段」(同じく「妹亡霊譚(続篇)」=「亡霊譚+新妻問答」の部分)に相当する。各々菊田案でもひとまとまりの「段」と解釈されている。(他の2箇所、後述する「師走の月夜」章段と「春の橘」章段の場面は、菊田案の区分中の下位区分になる)。

なお、作品の段落構成について具体的に分析していく手順としては、特徴的言語現象等の具体的な分析観点を明示して事例を提示しつつ、分類しながら解説していくのが実証的帰納的手法と言えよう。しかし、この最初の階梯では、本稿執筆者がこの問題に初めて気づいた順番に従って提示してみることにしたい。その方が、おそらく読み手にも理解しやすい(伝わりやすい)順番であり、問題点を共有してもらいやすいと思われたからである。なお、以下、作品名は『篁』などのように略記する。『篁』の本文は日本古典文学大系本(水戸彰考館本甲本)により、便宜的に改行箇所や表記を改めた箇所がある。また、引用部分での【】は、本稿執筆者が原文の文脈の理解のために主語などを補記した部分、ないし、独立した歌物語ないし説話として理解しやすくなるよう解説的に補記した部分である。また、【女は=妹】などの=の後は、『篁』での人物名等を説明している。〔〕部分は、その語句がないとやや文意が取りにくい語句として注記的に補足した部分である。◇は場面ないし段落の冒頭部分の目印である。

3 挿入場面の可能性

3-1 「師走の月夜」章段

まず第Ⅰ部から挙げる。先入観なく次の部分をお読みになってみていただきたい。

◇師走のもちごろ、月いとあかきに、【男と女が】物語しけるを、人見て、 「誰ぞ。あな、すさまじ。師走の月夜ともあるかな」【「人」】 と言ひければ、 ≪歌≫春を待つ冬のかぎりと思ふにはかの月霜(しも)ぞあはれなりける 【後出の「男」=『篁』では兄・篁】

返し、

《歌》年をへて思ふもあかじこの月はみそかの人やあはれと思はむ 【妹 (◆注:下記)】

かく言ふ程に、夜ふけにければ、

「人うたて見んもの」【女=妹】

とて、【女は=妹】<u>入りにけり</u>。男【篁】は、曹司にとみにも入らで、うそぶきあり きけり。

(◆注:この詠み手については、直前の「人」との解釈もあるが、『篁』での歌は全て篁・妹・兵衛佐によるもののみであるので、妹と見る平野由紀子(1988)・三浦則子(2010)等の解釈を支持したい。)

この部分だけで話が完結し、一つの歌物語としてまとまっている。つまり、あたかも独立した一つの歌物語のような構成になっていることがわかる。

なお、傍線を付した「入りにけり」の主体だけが原文にはなく、それがないとこの場面だけでは「やや」わかりにくいという見方もあるかもしれない。しかし、この程度は、『伊勢物語』や『大和物語』等にも同様に見られる。前後関係や登場人物から推測すれば、「物語しける」主体である「男女」のうちの一人であり、後の「うそぶき」歩く主語が「男」と明示されているから、その「物語しける」相手(女)であることはすぐわかる。「すさまじ」と言う「人」の横槍も入ったので、気まずく思った女性が部屋に入ってしまったという程度に解釈するのは容易であろう。最後にある「男」から逆算的に推し量っても、全体の解釈に問題がない設定になっている。

実際には『篁』の第 I 部前半の半ばにある一場面なのであるが、このように、この段落だけで一つの歌物語としての完成度が高い。この場面をいま「師走の月夜」章段と仮称してみたい。独立した構想により場面が創作され、いずれかの段階において、中間部に組み込まれた段落、という見方が可能と思われる。

ところで、この「師走の月夜」が後の挿入だとした場合、果たして前後は一続きにつながり得るだろうか。念のため、前後を直接つないで確認しておく。

【歌】身のならむ淵瀬も知らず妹背川降り立ちぬべきこゝちのみしてかく言ふ程に、人にくからぬ世なれば、いとけうとくなかりけり。

---【「師走の月夜」章段】

さて、*あしたに、<u>久しく</u>書読ませざりければ、父ぬし、「あやしく篁が見えぬかな」と言ひて、【*「あしたに」は、内容上、本来はこの位置に入るべきか。大系本頭注は「呼びにやる」にかかるとする】呼びにやるに、男来て、れいの、書かき集めて教へけるま、になん、この女のみ心に入りて、ひがごとをのみなむ、しける。かう教ふる中に、かくひちして、「かやう、初の書は、ひがごとつかうまつるらん。【下略】

後文は「さて」で話題転換されている。多少問題なのは「久しく書読ませざりければ」(=しばらく漢文の家庭教師に来なかったので)で、どの時点から「久しく」なのかという点である。「師走の月夜」の「明日」を"翌朝"と解すると不自然になってしまう。しかし、「さて」ですでに場面転換がなされていると見れば、「さて、ある朝」という程度の期間があるとも解釈できる。大系本頭注では、「あしたに」は「その翌朝。『呼びにやるに』へか

かる。」としているので(翌朝かどうかはいま措くとして)、「さて、久しく書読ませざりければ、【中略】明日に呼びにやるに」(さて、久しく来ないのでそれに父が気づいた翌朝(ないし、ある朝)、篁を呼びにやると)という続きとも解釈できる。そのように、現状でも「あした」の位置の不自然さはあることにはあるが、除いた場合でも、それと同程度の文脈で大きな不自然さもなくつながる文章だと読むことができる。(勝俣隆(1999)の解釈もある。)

『篁物語新講』では、「さて、<u>ある朝</u>、久しく篁が漢籍を読ませなかったので、父君が、「ふしぎとこのごろ篁がやって来ないな」と言って、篁を呼びに使いをやると、男(篁)が来て、」と訳している。先の部分が無くともつながる解釈となっていることがわかる。以上から、「師走の月夜」章段の追加挿入説を取っておくことにする。

なお、組み込まれた時期は、前後部分が創作された直後かもしれないし、一定の期間を 置いた後かもしれない。あるいは、第Ⅱ部と統合された時点やその後かもしれないが、そ れを推定できる材料はいま見当たらない。

3-2 「如月の初午に稻荷詣」章段

長い部分であるが、第 I 部中で独立性が高く、別時点での挿入部と見なせる箇所をもう一つ挙げてみる。 菊田(1964)では第 I 部の 3 段としている兵衛佐が登場しているひとまとまりの部分である(以下では中間部を略す)。

◇■■女、願ありて、如月の初午に、稻荷に詣りけり。

【■■=原文は「さて、この」がある】

供に、人多くもあらで、おとな二人・童二人ぞ、ありける。おとなはいろ/への袿、二人は同じ色をなん、着たりける。君【女君】は、綾のかい練りの単がさね、唐のうすものの桜色の細長着て、花染めの綾の細長をりてぞ、着たりける。【女君は】<u>髪はうるはしくて、たけに一尺ばかりあまりて、頭つきいと清げにて、顔もあやしく世人には似ず、めでたくなんありける。</u>男の童三四人、さては、この兄とぞ、ありける。ませにはあらねど、先立ちをくれて来ける。

詣でざまに困じにければ、兄、いとおかしがりて【いとおしがりて】、「篁【兄】にか、り給へ」とて寄りければ、「いで、いな/\」と言ひて、道中に去にけり。

さる程に、兵衞佐ばかりの人、<u>かたち清げにて年廿ばかりなりけるが</u>、詣であひて、 かへさに、女の道にゐたる、

「あな、くるし。かくてやは、出で立ち給へる」。

-----【中略】---

またもおこせけれど、この兄、いそがして、車に乗せて、ゐて去ぬ。この佐、人をつけて、「いづくにか、率て去ぬる」と見せければ、「その家」と見てけり。

◇あしたに、文あり。~~~ 【中略】

【〔兵衛佐場面の後半部〕以下、翌朝に場面が転換して、「兵衛佐」の場面は、そ の後半部とも言える妹の自宅における兵衛佐の懸想文の場面へ移る。】

~など【篁が】言へば、妹いとおしうて、「なにか、目にちかざらん人を、しひも見 給へと、思はん」とて、入りにけり。【◆注:下記】

【◆注:最後の「入りにけり」は、同じく挿入を想定した「師走の月夜」*でも、最後に妹が部屋に入る描写として使われている点が共通しており、示唆的である。*「『人うたて見んもの』とて、【妹】入りにけり。」】

この部分では、始まり方や参詣する一同の出で立ち姿の描写などの冒頭での語り口が、 歌物語の「一話」(の冒頭)のような展開である点が特に注目される。

まず冒頭であるが、実際には、■■で示した箇所に「さて、<u>この</u>」(女)とあり、前の話から展開している場面であることは、現在の『篁』の中では明瞭である。それゆえ、当初からこの位置にあったかのようにごく自然に読める。一方で、この「さて」や「この」の指示詞は、この所謂「稲荷詣」場面を追加挿入する時に、前後の「篁と妹の恋愛譚」の展開に接続するための語句として追記された、と見ることもできる。この部分が、後日の挿入譚かのように思わせる要素は、むしろ次の諸点にある。

その一つは、この兵衛佐が登場する場面の独立性である(全体で「兵衛佐横恋慕譚」と仮称しておく)。兵衛佐が登場して妹・篁と絡む展開は少し長く、その前半部とも言える稲荷詣場面(「如月初午稲荷詣」場面と仮称する)と、その後半部に当る妹の自宅場面(「兵衛佐懸想文」場面と仮称する)にまたがる。この二つの場面は、中間にある「あした」(「次の朝」『篁物語新講』)を挟んで二日間にわたっている。しかし、後半部が終わると、再び、妹・篁の恋愛譚となり、「兵衛佐横恋慕譚」に関わる要素は、その後は一切現れていない(直後での一部の語句の問題は後述)。つまり、この部分が無くとも、第 I 部と第 II 部での全体の物語はほぼつながっているとみなせる。

いま一つの特徴として、冒頭部での、物語設定上の典型的な叙述パターンが指摘できる。即ち「誰が、いつ、何を、どうした。」という語り出しの典型的類型が見られる点である。それは、例えば、「昔、男、ありけり。」(『伊勢』)、「いづれの御時にか、~すぐれて時めきたまふ【女が】ありけり。」(『源氏』)を挙げるまでもなく、特に、平安前期までの物語には、冒頭でのこのような話型が典型的であることは夙によく指摘されてきた点である。『篁』では、「女、願ありて、如月の初午に、稻荷に詣でにけり。」=「登場人物が、何々のため、いついつに、どうした。」と説明され、次いで同行の伴人等が丁寧に紹介される。全くの冒頭部と見なせる設定なのである。

三つ目の点は、この場面の主人公である「女」(女君)の顔・容姿および服装の次のような描写である。

- ○容姿=「髪はうるはしくて、たけに一尺ばかりあまりて、頭つきいと清げにて、顔 もあやしく世人には似ず、めでたくなんありける。」
- ○服装 = 「君は、綾のかい練りの単がさね、唐のうすものの桜色の細長着て、花染め の綾の細長をりてぞ、着たりける。」

非常に詳しく、少なくとも丁寧に描写されていることがわかる。平安文学作品にはありがちなごく自然な描写と言えるものでもある。しかし、注目される点は、『篁』の中においてはここだけと言える、特異なほどのその詳しさにある。なぜなら、これ以前にすでに妹が登場しているが、ここに至るまで女主人公の服装描写はなく、容姿描写も作者の解説としては皆無であるからである。唯一、兄の視点から「この男、いとおかしきさまを見て、」と「おかし」の一語があるだけなのである。博士で兄でもある男が、家庭教師の立場を忘れて歌を詠みかけてしまう美しい乙女であった、という描写がもう少しあっても良さそうではないか? この稲荷詣の場面になって、なぜ取って付けたように「髪」の「うるわしさ」「長さ」、「頭付き」の「清げさ」、「顔」の「あやしさ」「世人並以上」「めでたき」ほどであることが、これほどに描写されるのか。《髪・頭付き・顔》の3点にもわたって、6語も費やされているのは、第Ⅱ部の三の君の描写にもなく、作品全体において他の人物の外観描写が皆無であることと比較して、極めて特異で全体の筆致の中でも文体が異なり、一読してすぐ目を引く箇所である。

もちろん、理由を探し出してみることはある程度可能であろう。一つは当時一定の重要な行事である「稲荷詣」という「晴れ」の行事なので、「おめかし」をし「よそ行き」の服装をしているのであって、それゆえ"改めて"容貌・服装が紹介されたのだ、と。また、外部の人にも見られる外出時の装いだからこそ、改まった描写で紹介する意味があったのだとも言えるかもしれない。横恋慕する男が登場してくる恋の場面だから、改めて恋の対象としての女性の美しさを印象づけようと描き直したためだ、という解釈もできそうである。しかし、これほど描写力がある書き手なら、他の部分で妹や三の君等をもっと描写していても良さそうではないか。また、何よりも、ここだけ筆使い・描写の筆致が異質である。少なくとも、これより前部分での"質素な"描写、均質な平板な調子の筆運びとはかなり異質な修辞表現であることは明らかであろう。(『宇津保物語』において「蔵開」巻以降とそれ以前において、これと同様の描写の質的相違が見られることとの関連性については稿を改める。)一方、これが一つの歌物語の冒頭として創作され、その最初の人物紹介部分相当であったなら、それゆえの意識的な紹介描写として、このような違和感を持つことはないのではないだろうか。

別の理由付けも考えられるかもしれない。設定上、間もなく登場してくる時の大納言の 息子という、高貴な身分の兵衛佐が、「思わず目をとめて懸想したくなってしまう」にふ さわしい女性として"美しく、綺麗に装わせて"おく必要があると作者が考えたという見 方である(◆注1=湯淺幸代(2010.02))。その点も考慮しておいて良さそうである。

しかし、その場合でもやはり、それだけの描写力のある作者が、前後や第Ⅱ部でも、その描写力を殆ど封印しているのは、文体の等質性という点ではアンバランスではないだろうか。たとえ兵衛佐を意識しての準備描写だとしても、その長さと詳しさは、全文でも突出した異質さであることは、誰の目にも明らかであろう。奇異なのは、既にその主人公が登場してしばらく経っていることと、全体の描写の中での異質性、という点である。一方、ここがある歌物語か説話的小話における冒頭部分であり、登場人物(主人公)の「最初の紹介場面」であれば、それにこそふさわしい、と言えそうに思われる。前後の物語とは異なる段階において(時間的にも)、一度別のものとして作り置かれていた設定ゆえの描写だからではないか、と想像してみる余地があるのではないだろうか。

次に、この部分を抜いても、前後の内容がつながるか、直接つないで示しておく。

~~~《歌》読み聞きてよろづの書は忘るとも君ひとりをば思ひもたらん——【男】 かくて、この男は、てふくみ【手文】をぞ、常に作りかへける。

【「兵衛佐横恋慕譚」部分=前段「如月の初午に稲荷詣」+後段「兵衛佐の懸想文」】 ◇れいの書読みに、「内侍になさん」の心ありて、親は書教ふるなりけり。 ①文かよはしにはしゝたれど、この兄、心をまどはして、【妹を】思ひ出でられけり。 男、言ふやう、「かく思ひ出でられ、かぎりなき心を思知らずして、 ②よそなる人を思ひたまへるこそ、つらけれ。【男の歌】◇目に近く見るかいもなく 思ふとも③心をほかにやらばつらしなと言ひければ、

このように、「兵衛佐横恋慕譚」(その中の前後の二つの場面)すべてを削除しても、およそつなげることができる。ただ、上の①②③の部分については、中間にある兵衛佐の場面に関わるとも読める表現でもあるので、以下で少し検討しておくことにする。ひとまず、現代語訳(『篁物語新講』より)を次に示してから、解説してみたい。

【和歌】こうして、この男は、てふくみを、いつも作りかえていた。

さて、この女は祈願する事があって、二月の初午の日に、伏見の稲荷神社にお参りに 出かけた。【中略】(妹は)と言って(妹は)中に入ってしまった。

いつものように漢籍を読み教えていて、親は妹を内侍にしようとする心づもりがあって漢籍を教えさせたのであった。*男は兵衛佐との手紙のやりとりについては、知られてはいたけれど、*この兄は心が乱れてきて(女のことが)思い出された。——

さてまず、③の篁の和歌にある「心をほかにやらば」であるが、「兵衛佐」場面がたとえ無くとも、一般的な意味合いで「私がこんなに思っていても、あなたが(私が知らない誰か)他の人に心を向けていたら、それはつらいことです。」と解釈してもさほど不自然ではない。平野由紀子(1988)『小野篁集全釈』が「あなたの心はよそに向いている。」と訳しているように、特に兵衛佐とのでき事がなくとも歌の意は通じると言えよう。

次に①「かよはしにはし、たれど」は、校異もあり、このままでは意が取れないので諸注釈書で様々に解釈している箇所である。大系本頭注では「二五 (文通に関しては)文句を言ったのだが。『し、』は、『い、(言ひ)』か。」とし、「文通(かよ)はしには(文句を)言ひたれど」と解している。しかし、直前の「ふみ(書)教ふるなりけり。」の「文(書)」との続きも考慮し、「漢籍を教えていたのだった。文通(程度までは)していたけれども(それ以上には進展できず、どうしても思いが強くなって)この兄は、心惑わすほどで、(妹のことが)思い出された。」という文脈と取れば、「文通はし(に)は、したれども」(兄篁とは、文通まではしたけれども)の「し(之)」の草書が長く伸びて踊り字と取られ、「し+、」になったという解釈も可能と思われる。つまり、「文通はしにはしたれども」という解釈である。「言い」ととるか、「し(之)」ととるか、仮名の異同としては同程度の可能性であろうか。(もちろん、直前の兵衛佐の場面の後半にもこの文通の意の「文かよはし」が一度使用されている点は注意されるが。)

次に、男(兄・篁)のせりふ中にある「②よそなる人を思ひたまへるこそ」を検討する。この②は、他の①③とは異なり、「よそなる人(を思ひたまへる)」が具体的な表現と見えるだけに、明らかに前場面の「兵衛佐」を指していると解釈するしかないようである。もっとも、ここは「兵衛佐」の場面を別に作成し、元の『篁』(原『篁』と表記しておく)と統合させた時に、そのつなぎとして追加された表現であるという可能性も皆無ではない。その場合は、この部分のみ後日の追記表現と解釈することになる。そして実は、この部分は、直前の「兵衛佐横恋慕譚」の挿入時にその文体の書き手による追記ではないか、と思わせる特徴を含んでいることを指摘できる。それは、係り助詞コソの使われ方である。

係り助詞コソが、②の部分では、男性(兄=篁)の会話文中で使用されている。このコソは、『篁』全体では、次のように、和歌と会話(消息での1例を含む)のみに現れるという特徴的な偏在を示す(安部(2018)も参照)。②のコソをまず除外して示す。

第1部では、和歌のみに5例 (男2、女3)

第Ⅱ部では、会話のみに3例 (女3=三の君の会話でのみ3例)

そして、それ以外では、次のように、この「兵衛佐横恋慕譚」場面での4例なのである。

第 I 部の、「兵衛佐横恋慕譚」場面の会話でのみ 4 例 (消息 1 例含む) (男のみ 4 例 = 篁 3 + 兵衛佐の消息 1)

つまり、コソは(②以外では)、和歌か、第Ⅱ部(の女性)か、兵衛佐の場面でしか使用されていない。その傾向から外れる唯一の例外がこの②のコソ(しかも同じく篁の会話)なのである。

この例外的使用と、兵衛佐場面の直後という出現位置と、前場面への言及箇所という点から推測可能なのは、この②の部分が、「兵衛佐横恋慕譚」場面を挿入する段階において、 "兵衛佐場面を創作した文章表現法"を持った書き手によって、話を接続するための語句として加筆された箇所なのではないか、という解釈である。その解釈に立つと、全13例のコソの内、唯一の例外的な出現位置を示すコソの謎も解決することになる。もしそうであるならば、②の部分は後日の挿入箇所となり、先に示した①③の解釈とも合わせ、総合的に見て、この「兵衛佐横恋慕譚」部分の後日挿入説の蓋然性は低くないと、思われるのである。

次に、挿入部分を削除した想定本文(原『篁』)を、参考まで以下に示しておく。

《「兵衛佐横恋慕譚」の挿入前の、「原『篁物語』」段階(仮説)》

【前略】~かくて、この男は、てふくみ【手文】をぞ、常に作りかへける。

れいの書読みに、「内侍になさん」の心ありて、親は書教ふるなりけり。【①の部分の原文再構成=(兄・篁は)「文かよはしにはしたれど、」】この兄、心をまどはして、【妹を】思ひ出でられけり。男、言ふやう、「かく思ひ出でられ、かぎりなき心を思知らず<del>して</del>、【後日挿入部②「よそなる人を思ひたまへるこそ」】つらけれ。【男の歌】 ◇目に近く見るかいもなく思ふとも③心をほかにやらば【このママ】つらしなと言ひければ、

以上、「兵衛佐横恋慕譚」(「如月初午稲荷詣」場面+「兵衛佐懸想文」場面)の、冒頭での描写(妹の容貌・服装)の異質な特徴に着眼し、全体を検討してみた。その独立性が強いこと、後日挿入部である蓋然性が低くないことが見て取れる。また、「横恋慕譚」直後の検討した数行(①②③の部分)を除けば、後続の物語展開に何も関わる要素を持っていない点も指摘できる(「妹亡霊譚」のように、後の第Ⅱ部につながる内容はない)。

さらに、この「兵衛佐横恋慕譚」の独立性は、本稿最後の7節で改めて全体を見直した議論で触れるように、作品の主要場面が、次の三つのテーマに集約して整理できることを見る時――A「『書』(漢学・漢文の学)教養譚」、B「妹亡霊譚」、C「兵衛佐横恋慕譚」の3テーマに全ての場面が分類できる(これにプラスして小章段としての「師走の月夜」「春の橘」がある)――、より一層蓋然性が高い仮説と考えられる。次に第 I 部でもう 1 箇所、前後と切り離せそうな場面を見ることにしたい。

### 3-3 「春の橘」章段

第 I 部の後半部、兵衛佐の章段が終わった後、再び篁と妹の恋愛話が始まる。そのすぐ後に、大学行事で何かの饗応に供された橘の実を、篁が妹に食べさせるため、懐に忍ばせて持ち帰る場面がある。その部分を、先ほどと同様に次に示してみる。(前段からの続きの語句を■■記号で示し、独立した場面のようにも見えるように(話がわかるように)、人物を【】に入れて補記してみる。(また、前段との関わりゆえに記載された(追記された)ともとれる部分は、見む消ちにて示した。)

【■■=「この兄も『いとをし』と見て、」】

■■春のことにやありけん、【女】ものも食はで、はなかうじ・橘をなむ、ねがひける。 知らぬ程は、親求めて食はせ</del>【異腹の】兄、大学のあるじするに、『みな取らまほし』 と思ひけれど、二三ばかり、たゝみ紙に入れて、取らす。

≪歌≫あだに散る花橘のにほひには緑の衣の香こそまさらめ 【兄=篁】

### これをきこしめすなればなん」。返事に、「御ふところにありければなん、 ≪歌≫似たりとや花橘をかぎつければ緑の香さへうつらざりけり 【妹】

上述の二つの例と比べれば、前段場面との関連を示す語句(■■部分と「知らぬ程は、 親求めて食はせ」と)を少し多く考慮(削除)する必要がある。その点で、前の2箇所ほ どの独立性があったと言えるかどうかやや躊躇される。

また、原文では、懐妊のため(つわりか)酸っぱい柑橘類を好んだと読み取れるが、右のように切り取ると、「花柑子・橘をなむ、願いける」理由がやや曖昧になる。しかし、その点も、「春のことにやありけん」とあり、「春ゆえに」(春の物思い=メランコリーの季節=か男への恋心もあってか)、季節の果物であるそれらを食べたがった、とつなげて読み取れなくもない。

そのように多少解釈が微妙になる「春のことにやありけん」の句自体も、原文のままでも、なぜその記載があるのか(懐妊のためという理由がわかるのだから)、その「春」の意味付けがやや不明確でもある(諸注釈でも特にその意味付けをしていない)。「春だったので春の酸味のあるそれらの果物を」という意味と取るにせよ、あるいは、「春で気持ちの上でもアンニュイな不安定になる季節でもあったので」と無理に解するにしても、原文のままでもすわりが悪いと思われる箇所である。(「春のことゆえ花柑子・橘をなむ願ひける」とでもあればまだわかりやすいか。)一方、独立させた場合は、春の季節的心理的な様子か、話題の中心となる春の「橘」のために、「春」が設定されているとも言えなくもない。

ともあれ、上記のような独立性が疑われる点を踏まえて検討すると、この箇所に次のような典拠の指摘がなされている点は極めて興味深い。仁平道明(1995.12)は、この「橘」の場面の設定において、中国の『蒙求』の「陸続懐橘」、または、その元となっている『三国志』巻五十七・虞陸張駱陸吾朱伝第十二の「陸続」の話が踏まえられていることを指摘された。共通する設定は、"「女性(『篁』では妹/『三国志』によれば母、以下同様に示す)に供するために」、男(篁/陸続)が、何かの「公的行事にて(大学の行事/饗応)」供された「橘の実(両話共通)」を「三つ(二三個/三枝)」、「懐にして持ち帰る(両話共通)」"という点である。仁平氏の挙げている『三国志』の当該部分を次に挙げておく。

陸続字公紀、呉郡呉人也。父康、漢末為盧江太守。績年六歳、於九江見袁術。術<u>出橘、績懐三枚、去</u>、拝辞墮地。術謂曰、「陸郎作賓客而懐橘乎」。績跪答曰、「<u>欲帰遺母</u>。」 術大奇之。(『三国志』「陸続」,仁平道明(1995)、いま、括弧を補記し下線を付す。)

このような典拠を元にした小話ないし場面として創作され、後日、前後の中に組み込まれた、ということも十分に考えられそうである。その時期は、『篁』の原作段階、つまり原『篁』があらまし創られた後、その話をふくらませるために、中国典拠の話を材料に創作されたのかもしれない。あるいはまた、中国の説話を元にして一つの歌物語的なものとして一旦創作されてあったものを、後に『篁』のこの場面に組み込んだものかもしれない。いずれにせよ典拠作品の指摘は、このシーンの創作には前後とは別の発想があったことを示しているわけであり、この部分が前後のストーリーとは少し切り離された創作過程を持っていることを示していると言えよう。

因みに、この前後は以下のようになっている。削除しても全く問題なくつながる構成になっていることがわかる。中間部分を「春の橘」章段と仮称しておくことにする。

直前=「れいの、さはりせず」など、うたてあるけしきを見て、人々言ふ。 《「春の橘| 章段》

直後=か、ることを【月の障りの無いことを身近な人々(お付きの人?)が言うのを】、 母おと、聞き給て、ものもの給はで、うか、ひたまひて、向かひたまひたりけ るを、手を取りて、引きもてゆきて、部屋にこめてけり。これを、父ぬし聞き たまひて、のどかなりける人なりければ、

この「春の橘」の場面に目を付けた理由は、初めから切り離せると思ったからでも、仁平氏の指摘を見出したからでもなく、実は「春」「橘」という季節を表す語があったからであった。というのも、『篁』で季節等に関する記載があるのは、先の「師走の月」と「如月の初午」とここの3箇所のみなのである。「師走の月」と「如月の初午」の二つの場面は独立性が高いことが比較的明瞭である。共に冒頭近くに季節や時節を明記しているのは、全体を見ても特異な印象を与える。独立性の高い二つの場面を見出した後、「春のことにや」と殊更に何かの理由めかして記述されるこの場面は、「春のことにやありけん」の意図がやや取りにくいだけに、目を引くものだったというのが最初の着眼の理由であった。こと斯様に、段落毎の冒頭部の設定語句は、『篁』では極めて特徴的傾向を持っている。

因みに、現代では「橘」だけであれば、この場面のように木か果実のことを指すので、季語としては晩秋になり、陰暦 9 月、現代の暦で10 月頃を象徴する(一方、「橘の花」は仲夏の季語とされ、陰暦 5 月、陽暦 6 月頃)。ここでは、所謂ミカンのような柑橘類なので、春( $1 \sim 3$  月)まで実があり、大学での饗応に供されたと解釈されようか。ただし、「はなかうじ」は季節的にも、意味的にも不審である。「ものも食はで、はなかうじ・橘をなむ、ねがひける。」とあるが、通常「花こうじ」は「花の咲いている柑子の木。または柑子の花。花かんじ。《季・夏》」(日本国語大辞典二版)のように、「花」か「木」であって果実を指さず、季節的にも花が咲く夏が多い。ここは食べ物を指すので単に「花柑子」の果実と解するしかない。(「はなかうじ」には勝俣(1999)の解釈などもある。)

「春のことにや〜」とも合わせて、やや文脈が不審なのは、仁平氏の指摘された漢籍を材料にした創作ゆえ、あるいは、後日の挿入ということとも関わるのだろうか。いずれにせよ、「師走の月」「如月の初午」と同様、ここを抜き去っても話はつながり作品の展開が保たれている点は注目しておきたい。

次に、この章段を、いずれかの別時点での独立的創作と見ることで、新たに解釈可能となる『篁』中の人称代名詞の特徴を指摘しておきたい。それは、この場面には「兄」が2 例使われているが、直前(1例)・直後(2例)では「男」が使われているという点である。この場面で「兄」に変化していることが見て取れる。この点もこの章段の独自性を示唆している。

少し詳しく補足する。『篁』では、主人公の呼称・人称には、既に注目されてもいるが、場面によるユレがある(自称・呼称を含め「男、兄、篁」の3パタン)。これは、その構成と成立過程にも関わる問題として取り上げられてきている(先行研究史はいま略すが、例えば、西木常一(1964)等)。第 I 部末尾の妹死亡後の亡霊譚である最後の場面、および、第 I 部でのユレは、各末尾部分ということや、短い第 I 部内で三つも場面が変化することもあって、傾向というものはまだ認めがたい。一方、それ以前の第 I 部では、一定の使い分けのパタンが見出せる。

いま「篁」とある例(自称と呼称と地の文での用例あり)をひとまず除外すれば、以下の通り。

- ア 「男 | = 冒頭以降、妹の異母兄として登場している部分
- イ 「兄」=「兵衛佐横恋慕譚」部分(アの後、恋敵の兵衛佐登場以降は兵衛佐が「男」 と呼ばれるため、篁は「兄」に変わる)
- ウ 再び「男」に戻る(戻る前に一度だけ「兄」がある) = 兵衛佐の登場が終わった 直後の1例目は、イを受けての展開のためであろう、「この兄」が一度使われるが、 その後は「春の橘」(2例)を除外すると、アの「男」に戻る。つまり、「(つなぎの) 兄―男―【春の橘での2例】―男―男」と展開して、妹の死亡後の場面に移る。

即ち「春の橘」章段を除外してアイウを並べると、「ア男⇒イ兄⇒ウ(つなぎの「兄」) +男(⇒亡霊譚部分)」という極めて単純な人称の使い分け規則らしいことが見えてくる (もっと単純化させると「男⇒兄(兵衛佐が「男」ゆえ)⇒男⇒ (亡霊譚)」)。そのような 単純な使い分け規則の中で、この「春の橘」章段内は「兄」が2例使用されていて、上記 の流れとは異なっている。この部分が第 I 部全体の人称の流れとはやや異なることを示唆 している現象と見ることができる。

また、この「春の橘」章段は、篁を「兄」と呼ぶ感覚の文体で創作した部分であるという見方を可能にするが、そのような「兄」人称は、挿入部分と見た「兵衛佐」場面と同じである。また、7節で津本氏の「附載説話」部分として紹介するような、やはり独自性の強い説話的「妹亡霊譚」(6節参照)である第 I 部末尾部分における「兄」人称パタンに近い、ということも、この章段の独立性の高さを示唆している。

第 I 部末尾の妹亡霊譚では、親に代わって葬送をするためだろうか、身内としての「兄」が使われて「兄⇒兄⇒男」と変化して終わる。そして、これらを除くと、残る「原『篁物語』」(第 I 部)ではすべて「男」(と「篁」)で統一されているということになる。人称代名詞のこの傾向の指摘は先行研究では見られないので記しておく。

さてこれら三つの場面を削除すると、残された第Ⅱ部、さらに全体には、下記のような 文体的な特性が残ることが見えてくる。以下ではそれらについて簡略に見ていきたい。

### 4 削除しても前後がつながる場面――第Ⅱ部の亡霊譚場面――

前3節までの視点をヒントにして、"独立性の高い箇所"という見方とは反対に、「途中を抜いてもつながりそうな箇所」を探してみた。すると、第 $\Pi$ 部でも削除可能な箇所が見出せた。それは第 $\Pi$ 部の、通説でいう3区分の内の中間部、所謂「妹亡霊譚(続編)」部分である。この部分を"独立性が高い"と紹介しないのは、第 $\Pi$ 部にある妹亡霊譚の続編になるからである。

さて、改めて第Ⅱ部の構成を示すと、(1)右大臣への漢詩文献呈とその三の君との成婚(仮称「求婚譚」+「末娘成婚譚」)、(2)妹の亡霊譚(その前半は「妹亡霊譚(続)」、後半は亡霊をめぐって新妻と交わす「新妻問答」(仮称)。亡霊は第Ⅰ部を承けて現れている)、そして、(3)結びの章段(仮称「末娘致福譚」、および、「大学学生評価今昔対比」)、の3区分である。いま、(1)と(3)とを直接つないで示してみる。

(1)【前略】~これをかいまみて、父おとゞ、見たまひて、「いとかしこくしつ」と喜 びたまふ。

「出でて去なまし【かば、の意】、いかに、人聞き、やさしからまし。いとかしこき ことなり」と喜びたまふ。

三日の夜、いといかめしうて待ち給。たゞ童ひとりぞ、具し給ける。

(2) さて、このころ、妹のありし屋にいきたりければ、いと悲しかりければ、寝にけ

り。妹、

<u>≪歌≫見し人にそれかあらぬかおぼつかなもの忘れせじと思ひしものを</u><u>【妹の亡</u> <u>霊の歌</u>】

### 【中略】

≪歌≫別れなばをのがさま※※なりぬともおどろかさねばあらじとぞ思【篁】 出でてまかりしを、引きとヾめて、今日まで、さぶらはせたまふ。うるさしかし」 と言ひける。

(3) ◇この男は、若き間は、いとねんごろにあはで、ほかに夜がれなどもしけり。なり出でて、宰相よりも上になりにけり。これなん、名にたつ篁なりける。【後略】 (1)の末尾は、初夜の三日の儀が無事整い成婚したことで一旦終わっている。原文で直接続いている(2)の場面は、「さて、このころ」と話題転換されており、内容的には連続していない。それゆえ、たとえ(2)の話がないまま次の(3)になって、篁の結婚後の夫婦生活および出世譚に展開していっても全く問題なくつながる。次に示す(3)の現代語訳(『篁物語新講』より) においても違和感がなくつながっている。

~三日の夜は、(右大臣家では) たいそうりっぱにしつらえてお待ちになった。(篁は) たった子供を一人共に連れて行かれた。【安部補記=このようにして二人の結婚は無事成立した。】

### ----【妹亡霊譚 (続編)**】**----

この男は若い間はそれほど親しく妻(三の姫君)に行き通わず、ほかの女のもとにも余り通わないこともあった。(やがて)この男は出世して宰相よりも上の位になってしまった。これがあの有名な篁であるよ。漢学は言うにおよばず、歌を作ることも得意で、この国では篁に及ぶ人はなかった。【後略】

このように見ると、第 $\Pi$ 部は、その中の「(1)部(前部)+(3)部(後部)」が、まず第 $\Pi$ 部とは別に、一度独立的にまとめられた、と推定される。(2)部(中間部)は、第 $\Pi$ 部の妹亡霊譚と内容的に連続する点から見て、第 $\Pi$ 部と、原「第 $\Pi$ 部」((1)+(3))とを統合する段階で創作され、中間部に組み入れられた、という解釈が可能になる。(なお、第 $\Pi$ 部と第 $\Pi$ 部の統合時期については、第 $\Pi$ 部内部の構成のさらなる分析と併せて後日を期す。)

### 5 挿入想定場面の共通性──第Ⅰ部での「季節・時節」表現の記載─

上述してきた挿入と解釈し得る4箇所を相互に比較し、一方では、残された部分をつないでそれぞれの共通点を見比べていくと、いくつかの興味深い特徴や関連性が新たに見えてくる。その解説は機会を改めるが、今回見た4箇所に焦点を絞ってそれ以外の部分と比較してみると、以下のような特徴が指摘できる。残された紙幅の中で、その一部を検討しておくことにする。

『篁』では、各場面・段落の冒頭が、「指示詞・接続詞」類か、あるいはまた、「季節・時節」表現が冒頭(ないし冒頭近く)に明示されるか、そうでなければ、「日にち・時間」表現が来るか、というおおよそ三通りに分けられ、そこに一定の傾向が見られる(具体例はいま略す)。いま、挿入想定場面での特徴に限れば、前に少し触れたように「季節・時節」表現による始まりが多いのに対して、一方、(月日時を含まない)「指示詞・接続詞のみ始まり」の場面は、初期段階での構想ではないかと考えられる部分に多い。第 I 部の 3 箇所について示せば次のようである。

- (1)「師走の月夜」章段――「師走のもち頃~」
- (2)「兵衛佐横恋慕譚」(冒頭部) ――「さて、この女、願ありて、如月の初午に」(さ

て、この、の接続詞、指示詞もある)

(3)「春の橘」章段(冒頭付近) ――「この兄も『いとをし』と見て、<u>春のこと</u>にやありけん~」

4節でみた第Ⅱ部の「妹亡霊譚(続)」は、第Ⅰ部最後にある「妹亡霊譚」を承けて続く内容なので別にしておく。検討した第Ⅰ部の3箇所の冒頭部ではすべて、「師走・如月・春」の「季節・時節」が明示されていることがわかる。本稿では、これを叙述のスタイルという点から考えて偶然とは見ず、何らかの傾向を示すと重視したわけである。

この共通点は、物語を叙述していく創作過程で、場面冒頭部を設定する際の、創作意識の共通性を投影していると考えられた。物語の展開部であるから、接続詞・指示詞が記載されることは通常よくあることである。それを「無標、標準仕様、通常値、デフォルト設定」的な状態とすると、それに対して、これらの記述者、記述段階では、「季節・時節の明示」をこの場面での必要な情報と考え、意図的に配置させている可能性があるとも考えられた。つまり、これら3箇所における文体ないし書き手の同一性、あるいは、同一作者でも創作段階の時期的近似性が現れている可能性が考えられた。「季節・時節」があると、どこか「日記」的に見える。われわれは、『篁日記』という別名を持っていることを思い出す段落群である。ばらばらに見える "挿入想定場面"の文体的共通性として指摘しておきたい。

### 6 挿入箇所以外の場面における共通テーマ――「書」(漢学)章段群――

もう1点、興味深い『篁』の構成上の特徴を簡略に指摘してみたい。上記の4箇所とは別に、もう一つ「附載説話」という言葉で取り上げられたことのある部分をさらに除外してみると、残された場面・段落には一つの共通するテーマ的特徴——「誓」(漢学・漢文・漢籍に関する内容を本文のこの語句で代表させ、大系本での「誓」の宛漢字を用いる)に関する教養というテーマ——が見出されるという問題である。

かつて、津本信博氏は、津本(1977)において、第 I 部にある「妹亡霊譚」の部分を「附載説話」という言葉で切り出す見方を示唆された。

「附載説話ということばが適切かどうかわからないが、亡妹の魂が夜な夜な【中略】 という、文字通り亡妹の夢の魂との対話が『篁物語』に存在する。」163頁

その部分は、「漢文芸あたりから得ている可能性をも十分持っているわけである。」として、『日本霊異記』『小町集』『和泉式部集』他での類例を検討された。考察の後には、「こうした意味で附載説話という表現は厳密に言えば妥当ではないように思われ、」としてはいるが、この「亡妹の夢の魂」部分は、「漢文小説」の影響を受けた「通魂説話」として、『大和物語』の附載説話のような独立性のある部分として成立したことを示唆された。

この亡霊譚直前は、所謂、「継子苛め譚」的要素を下敷きにしていると指摘される実母による娘=「妹の幽閉と悶死」場面である。悶死の末の亡霊譚へと続き、篁との通魂を描いて第 I 部末尾まで一続きの話となっている。それらはちょうど第 I 部の後ろ三分の一ほどに当る。悶死⇒亡霊という連続性があるので総合して仮に「亡霊譚・通魂譚」場面と見ることにすると、この後半部は、ある一定の下敷き(苛め譚や亡霊譚・通魂譚)に沿って創作された(その前の部分とは異なる)場面であると見ることができよう。この第 I 部の広い意味での「亡霊譚」部分は、先にも触れたように、第 II 部の「亡霊譚(続)」部分へと承け継がれているから、挿入部的と見た第 II 部の「亡霊譚(続)」は、第 I 部の「亡霊譚」と共に一対になった独立(挿入)部分と見なすことができる。さて、多少大づかみの議論であるが、そのように見ると、『篁』は、

- B「妹亡霊譚」部分 (第Ⅰ部および第Ⅱ部)
- C「兵衛佐横恋慕譚| 部分

と、短い挿入部である、d「師走の月夜」章段、e「春の橘」章段、と、そしてそれ以外の残りの部分に区分できる。興味深いことに、その残りの複数の場面には共通する語彙が現れていることに気づく。頻度が高いのは「書」(原文「ふみ」「文」)であるが、意味的に「漢学、漢文、漢籍」に関わる次のような語彙が何度も出現していることがわかる。これらに注目すると、そこでは「書(漢学・漢文・漢籍)による学問・教養」が重要な話題=テーマになっていることに気づく(下記では大系本での漢字表記を借用して表記しておく)。

- 第 I 部 (1)「才のかぎりしつくして」「書読ません」「読ませける」「角筆して」(「才」 は漢学の学才である)
  - (2) 「圕読ませざりければ」「圕かき集めて」「角筆して」「物\*の圕は」「読み聞きてよろづの圕は」――【\*原文「初の書」とあり】
  - (3)「例の書読みに、」「親は書を教ふるなりけり。」
  - (4) (末尾) 「書読む心ちもなし。| (第 I 部はここで「書 | 章段群が途切れる)
- 第Ⅱ部 (1)「対おもしろく作りて」「文の帙取りて」「文巻を奉れば」
  - (2)「才学はさうにも言わず」「才」「文作る人は」

そして、これらで最も明瞭な「書・文」という語は、津本氏が附載説話とも見た「亡霊譚」部分、および、5節までに検討してきた挿入想定場面には、一切、一度も使用されることがない、のである。上記の語句は、挿入想定可能部分以外に当る、残りの部分に飛び飛びにしか使用されていない。このような相補的分布は偶然であろうか。それら残りの「非」挿入想定部分は、これらの共通語にて象徴的に名付けるならば、「書」を共通テーマとした、

A「『書』(漢学・漢文の学) 教養譚」

とでも仮に名付けることができようか。このような段落と使用語彙との一致は極めて興味深い。冒頭から、一見冗漫とも見えるような本稿での行論であったと思われるが、最も伝えておきたかったことは、これら残りの場面に見られるこれらの語彙とその共通性であった。

改めて『篁物語』全体の構成を、テーマ的な視点から分類しておくと、ごく短い「師走の月夜」「春の橘」章段をひとまず別立てにして、次の三つを主要テーマとする部分と、短い「師走の月夜」章段、「春の橘」章段とで構成された作品と見ることができる。

- A「『書』(漢学・漢文の学)教養譚」(第Ⅰ部および第Ⅱ部)
- B「妹亡霊譚」(第Ⅰ部および第Ⅱ部の続編部)
- C「兵衛佐横恋慕譚」 プラス d 「師走の月夜」章段 + e 「春の橘」章段

即ち、「書(漢才)」の継承譚(伝承譚)を基調とする発端部(第 I 部前半)に、第 II 部の求婚譚が後付けされ一話化されて成った物語(その接合役として亡霊譚が組み込まれた)と見ることが出来る。それは、音楽(琴)伝承譚を骨子とした物語に、あて宮求婚譚が包含されることで長編化した『宇津保物語』の構想と併行するほとんどパラレルな類似関係を示し、原作者の形成意識の同一性を示唆しているとみることができよう。

### 7 むすびとして──『篁物語』の構成と形成過程の一仮説──

本稿で挙げた大小五つの部分は、それぞれ場面毎のテーマ設定が、下敷きとなった典拠

によって異なるものである。どのような形成過程を経て、現在の『篁物語』のように組み上げられたのであろうか。各部分のテーマが異なると言っても、『篁物語』のテーマは、既に言われているように『古今集』829番(小野篁)の和歌が全体的な下敷きとなって形成されているから、テーマAの部分でもそれを踏まえていることにはなる。

しかし、本稿で最後に挙げた、残りのAの部分に『古今集』の和歌とは異なる一定の共通するテーマが見出せた点は非常に興味深い。なぜなら、それが『篁物語』のもう一つのテーマでもあり執筆動機とも思われ、作品解釈として重要な内容と思われるからである。その問題と『篁物語』のさらに下位区分でのより詳細な段落構成の分析については、機会を改めることにしたい。

【補記】上記までで一旦結びと考えていた。6節までに示した大小五つの部分がどのように組み上げられたのかは、下位区分まで検討してから提示することも考えた。しかし、一旦この段階で、最も自然と思われる形成過程の一選択肢を示しておくことは、本稿で示した問題を議論して戴く上でも意義あることと考え、素描しておくことにした。

まず第1段階として、例えば、第I部の前半に当るAの部分が、第I部として構想された。次いで、同じテーマAでの別設定の別話として、第I部のA部分が、比較的初期段階に構想された。次に、第I部のテーマA部分をまとめるべくその後半部として、Bのテーマ「亡霊譚」が接続され、第I部は一旦一続きのものとして完結した。さらに、第I部と第I1部とを統合して1作品化する段階において、内容的連続性を持たせるためにも、テーマBでの後日譚(「亡霊譚(続)」)が、第I1部のテーマA0中間部に挿入され、その時そこに「新妻問答」も添えられた。テーマC0の「兵衛佐横恋慕譚」部分は、上記第I2段階後の時点か、第I1部の前半・後半が完結した時点か、あるいは、第I1部・第I1部の統合後の第I3段階の時点かに、第I1部に挿入された。このような形成過程が、I1の内容と接続の点からは最も考えやすいか。小話である「師走の月夜」章段と「春の橘」章段は、上記I1の点からは最も考えやすいか。小話である「師走の月夜」章段と「春の橘」章段は、上記I1の点からは最も考えやすいか。小話である「師走の月夜」章段と「春の橘」章段は、上記

この二つの小話は、「春の橘」章段には、橘を三つ懐に持ち帰る中国文学の典拠が指摘されていたが、同時にその章段中の「緑の衣」には『伊勢物語』四十段(の「緑衫(ろくそう)の上の衣」)が一つの発想を提供している(安部(2018))。「師走の月夜」章段は、川口久雄(1959、増補1964)によって、『枕草子』他にも見られるような当時の「十列」つまり類纂的発想の影響があることが指摘されている。「師走の月夜」章段にも、謂わばある種の下敷きとなる発想があったことになる。テーマC「兵衛佐横恋慕譚」には『伊勢物語』四十一段の影響(身分の異なる男性2名の対比構造)が見て取れる(安部(2018))。テーマBは従来から指摘されているように「苛め譚」「亡霊譚」を下敷きにする。

これらからわかるように、即ち、テーマAの「書・文 (漢学)」主題部以外の、挿入・追加が想定される部分には、何らかの直接的な典拠・下敷きとなるものが推定されるという点でも、共通する特徴があることになる。(なお、ここで段階としたものは、形成過程上、必ずしも実時間的隔たりを意味せず、創作過程における思考上の前後関係である場合も含む。)

### 【注】

注1 湯淺幸代(2010.2)は、「若い女性らしい華やかな衣装を身につけた異母妹の美しい容姿について、ここで初めて語られるのは、後に登場する時の大納言の子・兵衛佐が見初めるための伏線であろう。」とする。

### 【参考文献】

- 岩清水尚(1955)「篁日記」「篁日記の成立」(久松潜一編(1955)『日本文学史 中古』至 文堂)
- 菊田茂男(1957)「篁物語成立論」『文芸研究』26
- 川口久雄(1959)『平安朝日本漢文学史の研究』明治書院(増補合冊再版(1964))
- 菊田茂男(1964)「篁物語の構造についての試論──篁物語研究(第一部)──」『東北大 学文学部研究年報』14
- 岩清水尚(1964)「増補訂正(篁日記)」(久松潜一編(1964)『日本文学史 改訂新版 中 古』至文堂)
- 西木忠一(1964)「『篁日記』考(三)――文体について――」『平安文学研究』29
- 津本信博(1977)「『篁物語』の成立をめぐって」『篁物語新講』武蔵野書院
- 平野由紀子(1988)『小野篁集全釈』私家集全釈叢書3、風間書房
- 仁平道明 (1995.12)「『篁物語』の結婚譚と『孔子家語』」『むらさき』 32、後に仁平 (2000) 『和漢比較文学論考』 武蔵野書院に再録、いま後者による。
- 中村祥子(1995)「『篁物語』第二部の発想についての私見――『世説新語』賢媛伝とのかかわり――『日本語日本大学』21(台湾・輔仁大学)(この論と中村(2007)とは、従来未詳であった三の君との初夜場面での「ふくめる文のちゝ(膨める書の帙)」のやり取りについて『世説新語』の典拠を挙げ、初めて読み解いた優れた新説である。『世説新語』(賢媛第十九)を典拠と見る論には勝又隆(1999)もある。)
- 安部清哉(1996.3)「語彙・語法史から見る資料――『篁物語』の成立時期をめぐりて――」 『国語学』184
- 勝又隆 (1999)「『篁物語』に関する若干の考察」『長崎大学教育学部紀要人文科学』59 中村祥子 (2007)「『篁物語』における三の君結婚というモティーフ (副題略)」『日本語日 本文学』32 (台湾・輔仁大学)
- 湯淺幸代(2010.2)「『篁物語』と継子譚――書読む女の悲劇――」『駒澤国文』47
- 三浦則子(2000)「『篁物語』における和歌の構成」『国文白百合』31
- 安部清哉(2017.3)「原『篁物語』の作者・成立年と源順および河原院歌壇沈淪歌人群の 長歌・和歌――九六一年から九八〇年頃か――」『学習院大学文学部研究年報』63
- 安部清哉(2018.3)「『伊勢物語』三十九・四十・四十一段と源順――『篁物語』第 I 部・ 第 II 部共通の一典拠章段として――」学習院大学人文科学研究所『人文』16
- 安部清哉(2018.6)「係り助詞(ナム・ゾ・コソ)の四文体別変遷史から見た『篁物語』 ――源順原作説とも照らしつつ――」『国語と国文学』95-6
- 【付記】本稿は次の研究費による研究成果の一部でもある。日本学術振興会科学研究費2017 2019年度基盤研究C (一般) (課題番号:17K02785、代表:安部)
- 【付記2】学部時代の文学の恩師の一人である菊地仁先生(山形大学名誉教授)に、拙論・安部(2017)をお送りした後、メールにて、安部(1996)以来使っている「原『篁物語』」に対して、次のお言葉を戴いた。
  - 「(前略) 「原『篁物語』」という概念の定義と有効性など、まだまだお聞きしたいこともありますが、 このメールもだいぶ長くなりましたので、このくらいにしておきます。」Thursday, June 01, 2017 1:05 PM Subject: ご本ならびにご論、拝受(菊地仁)——
  - 35年経ても恩師の言葉とはありがたいものである。すっかり忘れかけていたこの「原『篁物語』」という問題について、その後検討していたことがあったことを思い出すきっかけとなった。本稿は、長く保留していた「原『篁物語』」について、改めて編んでみた最初の一篇になる。菊地先生に拙論をもって感謝の気持ちをお伝えいたします。

# 授業研究

# 自ら考え、共に考え合う道徳 一中学校道徳の授業に向けた試み―

久保田 福美\* KUBOTA FUKUMI

### はじめに

平成29年3月、戦後最大の大改訂と言われる新学習指導要領(小学校、中学校)が告示された。これに先行して、道徳は平成27年3月に改訂され、「特別の教科 道徳」として、小学校では平成30年4月から、中学校では平成31年4月から全面実施となる。これまでは副読本や資料集などを活用しながら道徳の授業を行ってきたが、小学校では今年度4月から道徳の教科書が初めて登場する。中学校では、この夏に教科書採択が行われ、来年4月から道徳の教科書を使った授業が全国で展開されていく。

「読み物道徳」「他人事道徳」「建前道徳」「価値観押し付け道徳」とならないように、児童生徒が自ら考え、共に考え合う道徳授業をつくりあげていくためにどうしたらよいか、「道徳教育指導論」(中高教職課程)での実践を振り返りながら、考察したことを以下に述べる。

### 1 「特別の教科 道徳」の考え方

### (1) 改訂のポイント

学習指導要領(平成27年3月文部科学省)によれば、改訂の基本的な考え方は、「道徳的価値を自分の事として理解し、多面的・多角的に深く考えたり、議論したりする道徳教育への転換により、児童生徒の道徳性を育む。」ということである。

また、学習内容については、「いじめ問題への対応の充実や、小学校から中学校までの発達を一層踏まえた体系的な内容に改善」が述べられている。内容項目には、「個性の伸長」「相互理解、寛容」「公平、公正、社会正義」「国際理解、国際親善」「よりよく生きる喜び」が追加された。情報モラルに関する指導の充実、生命倫理や社会の持続可能な発展などの現代的課題に対応することも挙げられている。

さらに、学習指導の改善・充実としては、①新たに検定教科書を導入。②問題解決的な学習や体験的な学習などを取り入れ、指導を工夫する。③道徳科の授業における学習状況、成長の様子を記述により評価し、学習意欲の向上、指導の改善に生かす。数値による評価や他の児童生徒と比較することはせず、一人一人の成長を認め、励ます個人内評価として記述する。調査書(内申書)への記載や入試での活用は行わない、と述べられている。

### (2) 目標と内容項目

小学校及び中学校の「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(平成27年3月文部科 学省)では、目標について次のように示されている。

<sup>\*</sup>学習院大学文学部教育学科

### 表1 小学校と中学校の道徳の目標

|     | 第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるた                   |
|-----|---------------------------------------------------------|
| 小   | めの基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見                   |
| 小学校 | つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を                   |
|     | 通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。                             |
|     | 第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるた                   |
| 中学校 | めの基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見                   |
| 校   | つめ、物事を <b>広い視野から</b> 多面的・多角的に考え、 <b>人間として</b> の生き方についての |
|     | 考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。                    |

(注) 表は、小学校及び中学校「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」を基に筆者が作成。 **太字**は、小学校と中学校の目標で文言の違う箇所を筆者が強調した。

また、内容項目は4つの視点(主として「自分自身」「人との関わり」「集団や社会との関わり」「生命や自然、崇高なものとの関わり」に関すること)で児童生徒にとって対象の広がりに即して整理され、順序が改められた。小学校は低中高学年ごとに示されている。以下は中学校の内容項目(4つの視点と22項目)である。(表2は、中学校学習指導要領を基に筆者が作成)

表 2 中学校道徳の内容項目

| A 主として自分自身に関すること         自主、自律       自律の精神を重んじ、自主的に考え、判断し、果に責任をもつこと。         節度、節制       望ましい生活習慣を身に付け、心身の健康の境節制に心掛け、安全で調和のある生活をするこ向上心自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性の伸長生き方を追求すること。         希望と勇気       より高い目標を設定し、その達成を目指し、看 | 自進を図り、節度を守り<br>と。  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| 自由と責任果に責任をもつこと。節度、節制望ましい生活習慣を身に付け、心身の健康の境節制に心掛け、安全で調和のある生活をするこ向上心自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性の伸長個性の伸長生き方を追求すること。                                                                                                           | 自進を図り、節度を守り<br>と。  |
| 節度、節制<br>節制に心掛け、安全で調和のある生活をするこ<br>向上心<br>個性の伸長<br>自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個<br>生き方を追求すること。                                                                                                                               | と。                 |
| 個性の伸長 生き方を追求すること。                                                                                                                                                                                                    | <b>個性を伸ばして充実した</b> |
| <u> </u>                                                                                                                                                                                                             |                    |
| 克己と強い意志   や失敗を乗り越えて着実にやり遂げること。                                                                                                                                                                                       | <b>音望と勇気をもち、困難</b> |
| 真理の探究、創造 真実を大切にし、真理を探究して新しいものをと。                                                                                                                                                                                     | 生み出そうと努めるこ         |
| B 主として人との関わりに関すること                                                                                                                                                                                                   |                    |
| 思いやりの心をもって人と接するとともに、家<br>思いやり、感謝 人々の善意により日々の生活や現在の自分があ<br>でそれに応え、人間愛の精神を深めること。                                                                                                                                       |                    |
| 礼儀 礼儀の意義を理解し、時と場に応じた適切な言                                                                                                                                                                                             | 動をとること。            |
| 友情 友情の尊さを理解して心から信頼できる友達を い、高め合うとともに、異性についての理解を 験しながら人間関係を深めていくこと。                                                                                                                                                    |                    |
| 相互理解<br>寛容 自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、そ<br>尊重し、いろいろなものの見方や考え方がある<br>心をもって謙虚に他に学び、自らを高めていく                                                                                                                                   | らことを理解し、寛容の        |
| C 主として集団や社会との関わりに関すること                                                                                                                                                                                               |                    |
| 遵法精神<br>公徳心 法やきまりの意義を理解し、それらを進んで気<br>よい在り方について考え、自他の権利を大切し<br>規律ある安定した社会の実現に努めること。                                                                                                                                   |                    |
| 公正、公平   正義と公正さを重んじ、誰に対しても公平に接<br>  社会正義   社会の実現に努めること。                                                                                                                                                               | 接し、差別や偏見のない        |
| 社会参画 社会参画の意義と社会連帯の自覚を高め、公共<br>公共の精神 い社会の実現に努めること。                                                                                                                                                                    | <b>大の精神をもってよりよ</b> |
| 勤労の尊さや意義を理解し、将来の生き方にで<br>を通じて社会に貢献すること。                                                                                                                                                                              | いて考えを深め、勤労         |

| 家族愛<br>家庭生活の充実              | 父母、祖父母を敬愛し、家族の一員としての自覚をもって充実した家<br>庭生活を築くこと。                                                   |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| よりよい<br>学校生活<br>集団生活の充実     | 教師や学校の人々を敬愛し、学級や学校の一員としての自覚をもち、協力し合ってよりよい校風をつくるとともに、様々な集団の意義や集団の中での自分の役割と責任を自覚して集団生活の充実に努めること。 |
| 郷土の伝統と<br>文化の尊重<br>郷土を愛する態度 | 郷土の伝統と文化を大切にし、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬の<br>念を深め、地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、進んで<br>郷土の発展に努めること。             |
| 我が国の伝統と<br>文化の尊重<br>国を愛する態度 | 優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献するとともに、日本人と<br>しての自覚をもって国を愛し、国家及び社会の形成者として、その発<br>展に努めること。                 |
| 国際理解<br>国際貢献                | 世界の中の日本人としての自覚をもち、他国を尊重し、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に寄与すること。                                         |
| D 主として生命や                   | 9自然、崇高なものとの関わりに関すること                                                                           |
| 生命の尊さ                       | 生命の尊さについて、その連続性や有限性なども含めて理解し、かけ<br>がえのない生命を尊重すること。                                             |
| 自然愛護                        | 自然の崇高さを知り、自然環境を大切にすることの意義を理解し、進<br>んで自然の愛護に努めること。                                              |
| 感動<br>畏敬の念                  | 美しいものや気高いものに感動する心をもち、人間の力を超えたもの<br>に対する畏敬の念を深めること。                                             |
| よりよく<br>生きる喜び               | 人間には自らの弱さや醜さを克服する強さや気高く生きようとする心<br>があることを理解し、人間として生きることに喜びを見いだすこと。                             |

### 2. 「道徳教育指導論」(中高教職課程) での実践

年間35回(週1時間)の道徳の授業では、毎回1時間に1単元(1つの題材)を取り扱う。教科書を活用して授業を進める中で、前述の内容(22項目)がすべて網羅されることになる。しかし、1年間「教科書通り」の「読み物道徳」で終始してしまうと、道徳性を涵養していくどころか、児童生徒の意欲は減退し、「道徳嫌い」が増えていくことにもなってしまう。やはり学校・学年・学級の実態に合わせて道徳の授業を工夫していくことが大切である。そこで問われてくるのは、児童生徒の心に深く響いていくオリジナルな教材(授業)を教師が開発していけるかどうかである。1年間に1回でよいから「私のオリジナル道徳授業」を行っていくために、今回の「道徳教育指導論」では次のように展開していった。

まず筆者が「中学校道徳授業」の実際例として3回にわたって学生に示範する。その後、 学生が全員「私が考える道徳授業」の発表(持ち時間一人3分)を行うというものである。

### (1)「のび太の結婚前夜」─思いやりをテーマに─

導入で、DVD「のび太の結婚前夜」を観る。ラストに近い場面、しずかちゃんとパパの会話の途中で映像を止める。「あたし・・・不安なの。うまくやっていけるかしら。」と言うしずかちゃんに、パパは答える。「やれるとも。のび太くんを信じなさい。のび太くんを選んだきみの判断は正しかったと思うよ。

### あの青年は

・・・パパがしずかちゃんに語った言葉は何か、みんなで考え合うという授業である。

まず空欄の吹き出しについて一人で考え、ワークシートに書く。次にグループで予想を 交流し合い、ホワイトボードにまとめて、全体で発表し合う。その後、映像と実際の単行 本を示し、確かめた。 パパが語った言葉は次の通りである。「あの青年は人の幸せを願い、人の不幸を悲しむことのできる人だ。それがいちばん人間にとってだいじなことなんだからね。かれなら、まちがいなくきみを幸せにしてくれると、ぼくは信じているよ。」

授業後の学生の感想は、以下の通りである(抜粋)。

- 『のび太の結婚前夜』のアニメは見たことがありましたが、しずかパパの吹き出しの部分は思い出すことができませんでした。しかし、何回見ても泣ける良いお話だなと思いました。自分が結婚するとき、迷いを抱えたらぜひ見たいなと思いました。両親や友達の大切さもまた教えられるなと感じました。先生が授業の最後で流した『やさしさで溢れるように』(Flower)という曲は、私、YouTubeで毎日聞いています。この曲はJuJuさんにとっても大きな意味のある曲だった気がします。嫌なことがあったとき、お姉さんに支えられたとか・・・次までによく調べておきます!JuJuさんのこの歌も大好きで、いつもカラオケで歌います。1限目からこの曲が聞けて、とても幸せでした。
- ドラえもんはみんなに身近な題材で、小中学生が抵抗なく、むしろ楽しんで受けられる授業ができると思います。とても大切なことが学べて、けれども押し付けがましくならず、すっと心の中に入ってくるアニメを道徳の授業で使用することは、とても効果的だと感じました。また、ドラえもんは元々内容を知らない場合でも、1話の中にキャラクターそれぞれの性格と一人一人の良いところが必ず描かれているので、シンプルでわかりやすく、子どもが共感しやすいところが題材に適しているのだとわかりました。ドラえもん以外にも道徳の授業で使える適当な長さやわかりやすさを持った題材が見つけられれば良いと思いました。アンテナを張ってすごさないと、すぐ見過ごしてしまうようなところに大切なものがあるかもしれないと思います。
- 今日は、久保田先生のオリジナル授業ということで、受けていてとても引きつけられる授業だった。やはり誰でも知っているアニメなどは教材として使えると思った。道徳というと教師の価値の押し付けになってしまう可能性があると思ったが、この授業では重きを置いているのが生徒の議論であったので、その心配はないと思った。どのような言葉が入るか生徒自身に考えさせることで、今までの生活で培ってきたその生徒の道徳性を問い直し、これからの道徳性を考えるきっかけになるのではないかと思った。DVDでは、のび太の優しい面がより多く表現されていた。マンガとビデオを比較することでも面白くなりそうだと感じた。
- 『ドラえもん』の映画は大人でも泣けると有名ですが、まさかアニメ映画の中に道徳の素材が隠されているとは思いませんでした。しずかちゃんのお父さんのセリフ、深くて良いですね・・・。しみじみと心に入ってきて感動しました。私はアニメやマンガが好きなので色々な作品を読むのですが、ある作品の中で、戦争中、敵に囲まれて、終わりを察した一人が「もうここまでか。敵に斬られるより、武士らしく潔く腹を切ろう」と言いますが、それを聞いた主人公が「美しく最期を飾りつける暇があるなら、最期まで美しく生きようじゃねぇか」と答えるのです。今日の授業を受けて、これも授業に使えるのでは?と気付かされました。
- 身近な、誰でも知っている「ドラえもん」を用いる授業は、道徳というとらえにくい 授業において生徒との距離を縮める有効な手段であると体感した。自分たちで台詞を考 えるという思考の段階と、グループで議論する他者との協調という段階という、教育で 大切な2つの段階を同時にでき、とても質の高い授業ができると感じました。自分もこ んな授業を当時受けたかったと思いつつ、今後、このような生徒が関心をもてて考える

ことのできる授業ができるか、自分でも考えていきたいと思います。

- 『のび太の結婚前夜』は昔見たことがありましたが、あのときには気付かなかった色々 な気付きがありました。迷いネコの気持ち、そのネコの家族の気持ちになって自分のこ とのように一生懸命になれるのび太は、本当に優しい人だなと思いました。また、しず かちゃんのパパも娘を思う気持ちや、のび太の人間性を信じて二人を優しく見守る気持 ちを持っていて、自分の家族についても考えることのできる作品だなと思いました。映 像を使った授業は、生徒が関心を持ちやすく、記憶にも残りやすい上に、ドラえもんと いう身近な題材で生徒が自然に考えたり、感じたりできると思いました。
- 久々にドラえもんを見て、感動する場面がこんなにも多い作品だったということに改 めて気が付きました。しずかちゃんのお父さんのセリフはとても重みのある言葉だなと 思いました。映像を見て、思わず泣きそうになってしまいました。
- しずかちゃんのお父さんの言葉に感動して、思わず目頭が熱くなりました。のび太く んのように「人の幸せを願い、人の不幸を悲しむ」ことのできる人が増えたら、もっと すてきな世の中になると思います。非常に心に響く言葉でした。また、「最初の贈り物」 (きみが生まれてきてくれたことだ) にも感動しました。命の尊さ、家族の大切さを再 認識しました。
- 『のび太の結婚前夜』を観て、すごく感動した。人として大切なことは何なのか、よ く考えさせられた。この作品を観終わった後、すごく心がおだやかになっていたのを感 じた。しずかちゃんパパの言葉はすごく意味深くて、よく考えさせられた。
- やさしさ、思いやりなどは、自分以外の人と関わるからこそ生まれるものなのだと感 じました。誰かに愛されている、大切にされていると気づくことから、そういう気持ち が生まれる気がするので、まずは自分の大切な人に気持ちを伝えることから始めてみた いなと思いました。しずかパパのセリフから、人のことで感情を動かせる人って素敵だ し、人として欠いてはならないところなのだと感じました。

### (2)「生命の誕生の確率は?」―生命の尊さ、向上心をテーマに―

導入は、ゲームで始める。全員が「くじ」をひき、当たった人には豪華景品をプレゼン トということで、最初から盛り上がる。次に、豪華 景品「ハワイ旅行」のパンフレットが当たった2人 にお手伝いしてもらいながら、おみくじ(大吉、中 吉、小吉、吉、末吉、凶)を引いたりサイコロの目 (数字)を当てたりするゲームを行う。この段階で、 学生は確率を計算するゲームをやっていることに 気づく。ジャンケンゲームでは授業者に勝つ確率、 ゲームの最後は、コインを投げ上げて表の出る確率 は、で終わる。(右のスライド参照)

ここで、「あなたの存在、生命の誕生の確率は? | と問いかけて、授業の核心に入っていく。まず一人 で考え、ワークシートに書く。次にグループで予想 を交流し合い、ホワイトボードにまとめて、全体で 発表し合う。理由や説明も合わせてである。右のス ライドは、あくまでも計算できるものとしてやった 場合のものである。(筆者作成)

0**<** U 2/100=0.02○じゃんけん 1/3=0.333… 6/30=0.2○おみくじ 赤(大吉) ピンク(中吉) 黄(小吉) 白(吉)青(末吉)黒(凶) 1/6=0.166... ○サイコロ 1/2=0.5Oコイン ○「生命の誕生」の確率は?

○出会いの確率 1/700000000=0.0000000014\*\*\* ○男女の出会いの確率 1/3500000000×1/3500000000 ○精子と卵子の偶々の出会いの確率 0. 00000000000000000000 ×1/300000000= 奇蹟の生命の誕生:君は稀にしか生まれなかった存在

しかし、各グループの発表を通して、生命の誕生 の確率は計算不可能で限りなく「0」に近い天文学 的な数字となることが分かる。

授業の後半では、「70億分の1の KSK」と歌われたDAIGOの『KSK』(奇跡)や、流行語大賞トップ10にも選ばれたブルゾンちえみの「地球上に男は何人いると思う?」「35億!」を取り上げながら、右のスライドのように「主人公精神」について私の思いと考えを述べた。そして、しめくくりは、さだまさしの『主人公』を筆者の弾き語りと、DVD「風に立つライオン」(映像は南スーダンで医療活動を続けている川原尚行の様子)を紹介した。

以下は、学生の感想である。(抜粋)

○ 今日は、「生」について考えさせられました。"今 を一生懸命生きなければ"という気持ちになりま 「生」は一回きりのもの 人生は、一日一日の積み重ね しかし 人生は、「残高不明の預金通帳」のようなもの 例えば、「人生80年」として、 「あと何年生きられるか」は、誰にもわからない。 だから 自分の人生という時間(毎日)を、精一杯生きていき たい。 人生を物語に例えれば、「小さな物語でも

### 人生の「主人公」として 精一杯生きる

自分の人生の中では 誰もがみな主人公 |

- ①一生懸命やっていて悪いことがあるはずはない。②でも、必ず報われるとはかぎらない。ただ納得はできる。
- ③やればやっただけのものが、必ず後に残る。 やらないで残るのは、「悔い」だけである。
- ④苦しみや悲しみ、辛いことやたいへんさがあるのはあたりまえのこと。そうした困難や障害・壁を乗り超えていくことの中に、本当の喜びがある。 ⑤『主人公精神』とは、「一生懸命」と「思いやり」
- ⑤『主人公精神』とは、「一生懸命」と「思いやりの心である。自分も生き、周りの人たちも生きていく中に、本当の幸せがある。

した。最後のDVDでは、スーダンという国で厳しい状況下でも笑顔を見せるスーダンの人々を見て、一日一日を一生懸命生きることの大切さを知りました。授業冒頭のおみくじといった些細なことが、これだけ大きなテーマに結びついていたことがわかり、驚きました。

○ 最初、くじやサイコロ、コインの確率から始まり、「何の授業だろう」と思ったけれど、「生命の誕生の確率は?」とでてきた時になるほど!と思いました。確率がほぼ計算できない数になっていて驚いたし、命の尊さを実感することができたかなと思います。

「主人公」もいい歌でした。久保田先生のギター姿も、とても新鮮でした!歌詩の「時を遡るチケット」の部分に共感しました。また、「私の人生の中では 私が主人公だと」のフレーズには心打たれました。今を精一杯生きなければと感じました。

○ 先生の「主人公」の弾き語りに感動しました! 音楽は人の心を動かす力があると思いました。すてきな歌詞をメロディーにのせることで、より私たちの心に響いてくることを実感しました。いつもすばらしい授業をありがとうございます。

本日の授業は福引きから始まったので、「この後、どのような話題につながるのだろう?」とワクワクしながら考えていました。生命の誕生の確率は、本当に奇跡であると 再認識しました。

毎日忙しくてそのような当たり前でもすばらしいことを見失っていたので、今から再び日常を大切に生きようと思います。また、くじけそうなときは「主人公精神」を思い出して乗り切るようにがんばります。

道徳から受ける影響は多大なるものだと実感しました。そのような授業を考えられるよう、資料を日常から探してみようと思います。

○ 先生の歌がとってもお上手で聴き入ってしまいました。

「一生懸命」は、元は鎌倉武士が一所に命を懸けて守る「一所懸命」からきていますが、 改めて考えると「所」が「生」に変わっていったのは面白いことだと思います。武士た ちは「所」=所領のために命を懸け、現代では「生」のために命を懸ける。現代は、自 分の人生のために命懸けで取り組むことのできる時代なのかもしれません。そんな時代 に生まれたからこそ、みんなが主人公でありたいものです。しかし、自分の主張ばかり 押し通すこともできない。それゆえに「思いやり」がセットになっているのかと思いました。「一生懸命」と「思いやり」でやっと良い主人公になれるのでしょう。

○ 導入で確率の話が始まって、今日の授業とどう関わるのだろうと思っていたら、「生命誕生」の確率の話につながり、「主人公精神」の話に自然と入っていって、「すごいな」 「導入でやっていた確率の話の意味はこれか」と感動すらしました。生徒の興味をひきつつ導入して本題に入れるような授業をしたいと思いました。

「主人公」の生歌もとてもすばらしかったです。歌詞も道徳の教材として使えることが、 前回にひきつづき分かりました。

自分が人生の「主人公」であるという意識はあまりなかったのですが、今日の授業で、 人生の主人公として良い物語をつくっていきたいと思いました。

人生は「残高不明の預金通帳」という言葉も響きました。「一生懸命」と「思いやり」 を胸に生きていきたいと思いました。

道徳について、人生について考えさせられる授業でした。ありがとうございました。

○ 最後に、授業の目的が、生命に関わることにのみならず、思いやりに関することなど 多岐にわたるとありましたが、まさしく今日の授業は考えさせられ、また内容の濃い授業であり、自分もこういった授業を現役の生徒時代に受けてみたかったと感じました。 言い換えれば、この「心が豊かになる」授業を、自分がどうつくれるか、方向づけられるか、しっかりと考えていかなければならないと改めて考えさせられました。

また、導入から展開へと進め方が、突然くじを始めることで生徒の関心をひきつけ、 スムーズに本論へと導かれ、導入の大切さというものを構成面から感じました。

加えて、「主人公」として生きるという言葉が、改めて身にしみる言葉であると感じました。最後に、素晴らしい歌をありがとうございました。

○ くじやサイコロ、ジャンケンの確率から、「生命の誕生の確率」を導き出す課題は、 久保田先生らしく、非常に斬新な授業展開だった。また、DAIGOの結婚披露宴の「KSK」 やさだまさしの「主人公」から、私たち一人一人の生きる意味や生き方について考えさ せることが多くあったと感じた。

最後のスーダンの映像では、病と戦う人々を救おうとする川原さんの姿に思わず心が じんわりした。現在当たり前の様に殺人事件や刺傷事件の起こる日本社会において、改 めて我々は何を大切にしていかなければならないのか考える必要があるようだ。

○ 生命の誕生の確率について考えてみて、改めて生命の尊さを実感しました。このように考えてみると、お互いのことを尊重し、大切にしていかなければならないと思いました。また、人生は「残高不明の預金通帳」のようなものという言葉はとても深いと思いました。いつ終わるか分からない人生、何が起こるか分からない人生をしっかりと、大切に生きていかなければならないと思いました。

川原さんのDVDを見て、映っている人たちの笑顔や生き生きとしている姿に、心を 打たれました。川原さんの偉大さが伝わってきました。

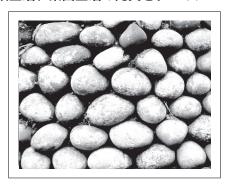
○ 生の授業を受けると、心が温かくなります。それは、今生きて、学校に通えていること、楽しく生活できることに感謝の気持ちをもてるからだと思います。普段の日常は、つらかったりうまくいかなかったりすることも多いけれど、前向きに、自分や周りの人を大切にしながらがんばろうと思えます。私も、道徳の授業をする際は、そんな授業ができるようになりたいです。

### (3) 「玉石垣」の写真から―相互理解、よりよい学校生活、集団生活の充実をテーマに―

筆者は、初めて校長内示を受けた平成8年から3年間、八丈島に単身赴任したことがある。その頃島に来てくれた友人・知人を案内する必須3ポイントがあった。それは、八丈富士ふれあい牧場、大坂トンネル展望台、そして本授業で取り上げた大里地区の「玉石垣」である。

授業は、コメント・説明なしで、一枚の写真を見せることから始める。「これは何でしょうか」という問いに、「石をしきつめた」「城壁」「石垣」という答えが返ってくる。さらに「この写真を見て、気づいたことや考えたことは?」と問いかける。そして、まず一人で考える時間をとり、ワークシートに書き、その後グループで交流し合い、グループごとにホワイトボードにまとめて全体で発表した。

授業の後半は、各グループから出された質問や考 えたことに対して、筆者が答えていく形で進めた。





以下は学生の感想である。(抜粋)

 ○ 一枚の写真から、学校生活・集団生活の充実に 欠かせない思いやりの心、支え合う心を学ぶとい う大きなテーマに展開していったことに驚いた。 石と石が支え合ってできた大里の玉石垣のよう に、人と人も互いに支え合うことで一つのまとま りを形成し、より良い生活をおくることができる と、改めて学ぶことができた。また、石一つ一つ が形や大きさが異なるように、人もそれぞれ個性



があることに気づき、互いに尊重し合うことの大切さを改めて学ぶことができた。身近な花や漢字からも同じテーマを学ぶことができることがわかり、もっと周りの物や事に注意を向けたいと思った。

○ ただの石垣なのに、そこから色々なことを考えることができて、ものは考えようだな と思いました。きっと今よりも身分差別などがあった時代に島民と流人が区別されるこ となく生活していたというのは、すごいことなのではないでしょうか。

一つでも欠けたらだめというのが、石垣という形で目に見えるので、子どもたちにも わかりやすくていいだろうなと思いました。

幸せという字の話で、「心の根っこ」という言葉がいいなと思いました。雑草など表面だけ抜いても、根が残っていればまた生えてきます。もしくじけることがあったとしても、根っこがきちんと張れていれば、また咲きなおせるというメッセージを感じました。

○ 一枚の石垣の写真から考えたことを互いに発表し合うのは、自分の思ってもみなかったような考えに気づかされることが多く、非常に刺激を受けた。一見、全て同じように見える石でも形は微妙に違うし、大きさも異なる。けれど、互いが互いを支え合って、壁をより強固なものへとしているところに人にも共通できるところがあるのではないか

と思った。人間一人一人には個性があり、境遇や性格は皆バラバラ。それでも、互いがそれを認め合えば、より強固で平和な社会が訪れるのではないだろうか。八丈島の玉石垣のように、ちょとやそっとでは決して崩れない、そんな関係を人類間でも築いていきたいものである。

○ イチローのニュースという時事的なものを取り上げて導入を行うことで皆の関心をうまく引いていてすごいと思いました。

「アルストロメリア」という花は知らなかったのですが、花言葉と和名がとても良く、私も好きになりました。石垣の写真から八丈島の話になりましたが、先生の体験談などにつながっていてすごいと思いました。

八丈島には、中学の頃地学部の合宿で一度行ったことがあり、先生のお話を聞いて八 丈島の様子を思い出しなつかしかったです。

先生の授業を受けて毎回思うのは、授業が「道徳」の色を全面に出さないで始まり、 最終的に「道徳の授業を受けたんだ」という気持ちになることです。道徳的なものに最 終的につながっていき、すごいなと毎回思います。題材探しに困っていますが、「漢字」 でもなんでも題材になるということが分かりました。

○ 流人と島民が協力して作り上げた石垣を美しいと感じました。海水に洗われて角がとれ、それぞれの丸の個性が組み合わさって、崩れない丈夫な石垣が存在するんだなあと感じます。

玉=「宝石」「たからもの」という意味がある ので、「玉石垣」という言葉自体が大切な響きに 感じます。集団生活はもちろん、協力・公平・公 正、日本の伝統の尊重にもつながります。

先日、母校の小学校の運動会へ行きました。組



み体操はなかったですが、集団での活動や協力のもと素晴らしい運動会が行われていま した。日常のさりげないものから深く学べるということに気がつきました。

○ 玉石垣を形成している一つ一つの石は、互いに支えられ・支えているということに初めて気がついた。

玉石垣から、人間関係・人間社会についても同様な見方ができることにも驚いた。 「幸」という漢字の成り立ちから、人生におけるアドバイスを頂いた。辛いことがあってももう少しの間辛抱し、常に思いやりと一生懸命さを大切にしながら生きることで人は豊かになれるというのは、私にとって大変印象深かった。

○ 石が積み重なっている写真から、色々なことが考えられ、最後にはよりよい学校生活・ 集団生活の充実につながって、久保田先生のアンテナの高さと観察力に今日も驚きました。何気なく見過ごしているものの中に、大切なことがたくさんつまっているなと改めて気づかされました。石垣のように、一つでも抜けたたら成立しない、お互いに支え合っているクラスは素敵だなと思いました。

私は小6のとき、担任の先生から「他の先生たちが持ちたがらない子たちを集めたクラスだよ」と言われました。確かに前年まで問題を抱えていた子たちだらけでしたが、一年終わってみれば、一人一人が得意分野でお互いを支え合えるクラスでした。"石垣のようなクラス"という新しい発想を、今日の授業で知ることができました。

○ 一つ一つ形が違う石、いわばそれぞれの個性を持った石がひとつの石垣をつくり、今 まで一度も崩れなというのは、まさに「クラス」に生かせる話だなと感じました。 アルストロメリアの「幸せな日々」という花言葉はいいなと思いました。「辛」と「幸」の解釈で、もう少し頑張れば幸せになるということを、子どもたちにも伝えたいと思いました。プラス(十)の考えや雰囲気をもてるクラスをつくりたいと思いました。

- 謎の丸い石の写真から始まって、道徳のテーマに完結する、先生の授業は、何をどう 連想していくのかがわからなくて、生徒もわくわくするような授業だと感じました。 「幸せ」の漢字の意味で、「土」の下に「お金¥」=価値あるものととらえれば、「大 切なものは目に見えない」というメッセージにも繋がらないでしょうか?
- はじめは石の写真を見た時に、「これを道徳につなげるにはどうすればよいのか?」と考えました。率直に思ったのは、「違う形の丸い石たちがそれぞれ集まっている。人間みたいだ。」ということです。玉石垣から学校生活・集団生活につなげていくなんて、さすが久保田先生だと思いました。自分の経験から、しかも生き物でないものを人間に見たてるとは、なかなか思いつかないことなので、私もこのような授業が展開できたらいいなと思いました。

最後の夢百合草 (アルストロメリア) 花のもすてきでした。夢のある花だと思いますし、夢をかなえることで幸せな日々につながる良い花だと思いました。

### (4)「私が考えた道徳授業」発表会

筆者の授業を見た学生は、自分たちの身の回りのものすべてが道徳授業のネタになるということから、それぞれオリジナルな教材開発を行った。以下は、その一覧である。(表3は、2017年7月5、12日道徳教育指導論Aの発表会をもとに筆者が作成)

表3 「私が考えた道徳授業」の題材・テーマ

|    | 20 11210 372122               | <b>偲授業」の題材・アーマ</b>     |
|----|-------------------------------|------------------------|
|    | 題 材                           | 内容・テーマ                 |
| 1  | トイレのピエタ (映画)                  | よりよく生きる喜び              |
| 2  | 「絶歌」(元少年A)                    | 生命の尊さ、家族の意義            |
| 3  | 新聞「愛国心グローバルな目覚め」              | 交際理解、人種差別              |
| 4  | くまのプーさん                       | 小さなしあわせに気づくことば、思いやり    |
| 5  | PATAGONIA エシカルファクション          | 国際理解 社会正義              |
| 6  | 星の王子さま                        | きつねは王子に何を言ってほしかったのか?   |
| 7  |                               | 生命の尊さ 命の長さは誰が決めるの?     |
| 8  | ごんぎつね                         | 人との関わり、思いやり            |
| 9  | 西の魔女が死んだ(映画)                  | 人との関わり 学校になじめない主人公     |
| 10 | 今を生きる (映画)                    | 自由に生きることと責任            |
| 11 | 2つのビンの中にごはんを入れる               | <br> くさらない・くさる   言葉の脅威 |
| 11 | (イラスト)                        | くさりない・くさる 音采り有威        |
| 12 | 千と千尋の神隠し                      | 自主 自立 よりよく生きる喜び        |
| 13 | We are the world 25 for haiti | 75人の有名なミュージシャンが関わっている  |
| 14 | Good life                     | 感謝 感じたことを言葉で表す・伝える     |
| 15 | 車の部品                          | 集団生活の充実 自動車の部品は3万個     |
| 16 | GODIVAの由来                     | 勇気 信頼 愛国心              |
| 17 | 三浦和義                          | なぜそこまでサッカーを続けられるのか     |
| 18 | 自分の名前の由来                      | 生命の尊さ 家族愛              |
| 19 | 風の谷のナウシカ(映画)                  | 崇高な自然                  |
| 20 | シャーロットのおくりもの                  | 子豚 生命「いただきます」の意味を考える   |
| 21 | だいすき!! (TVドラマ)                | 感謝 子育て                 |
| 22 | アンパンマン(絵本)                    | 正義 思いやり                |
| 23 | Kiribati My Heart             | 地球温暖化                  |
| 24 | 東日本大震災                        | 日本に送られてきたメッセージ 自分史     |
| 25 | APIVALA                       | 様々なことを体験する 絵だけしかない     |
| 26 | 泣いた赤おに                        | 思いやり 主人公とのかかわり         |
| 27 | 笑いとは?                         | どんなときに笑うのか 笑いの種類       |

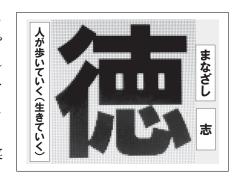
| 28 サラダ記念日 (短歌集)       言葉には良きも悪きも意味がある         29 クレヨンしんちゃん (マンガ)       家族愛 家族って何だろう         30 美女と野獣 (映画) A whle New wond 差別       31 心を整える (本) サッカー長谷部選手 家族愛 思いやり 感謝         32 イチロー                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                              |                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------|
| 30 美女と野獣 (映画) A while New wond                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 28  サラダ記念日(短歌集)              | 言葉には良きも悪きも意味がある       |
| 31 心を整える(本) サッカー長谷部選手 家族愛 思いやり 感謝 32 イチロー                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 29 クレヨンしんちゃん(マンガ)            | 家族愛 家族って何だろう          |
| 32 イチロー                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 30  美女と野獣(映画)A whie New wond | 差別                    |
| 33 しおのまんりょうじゅ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 31  心を整える(本)サッカー長谷部選手        | 家族愛 思いやり 感謝           |
| 34 そのこ(谷川俊太郎) 自主労働 35 小公女セーラ お金持ちと貧乏になった 36 星の王子さま 自分にとってのバラ 人はひとそれぞれである 37 クレイジー ジャーニー 生命の尊さ 葬儀代をギャンブルでかせぐ 38 リフレーミング 個性の尊重 言葉を言い換える 39 自分を色で例えてみよう 個性の尊重 自分の色について話し合う 40 ワンピース(アニメ) 仲間 友情 おれは助けてもらわねえと・・・ 41 とんねるずのみなさんのおかげでした 笑いのもつ力 42 風の谷のナウシカ(アニメ) 自己犠牲 43 エルフスの祈り 夢 希望 個性の伸長 44 浅田真央(動画) 夢 努力 45 アンジュール 絵本の原点 どんな題名にするか 郷土愛 郷土の文化と伝統 47 スラムダンク(アニメ) 友情 家族 48 稲 立ち上がることができる 実るほど頭を垂れる稲穂かな 自然愛護 49 ウォーリーをさがせ(絵本) あきらめないで答えを探す 50 花は咲く(歌) 東日本大震災復興ソング 助け合い 花言葉 51 世界に一つだけの花(歌) 個性の尊重 向上心 自分らしさ 自分の良さ                                                                                                                       | 32 イチロー                      | 一つ一つの努力の積み重ねが・・・      |
| お金持ちと貧乏になった   1分にとってのバラ   人はひとそれぞれである   37 クレイジー ジャーニー   生命の尊さ   葬儀代をギャンブルでかせぐ   38 リフレーミング   個性の尊重   言葉を言い換える   39 自分を色で例えてみよう   個性の尊重   自分の色について話し合う   40 ワンピース (アニメ)   中間   友情   おれは助けてもらわねえと・・・   41 とんねるずのみなさんのおかげでした   笑いのもつ力   自己犠牲   3 エルフスの祈り   夢 希望   個性の傅長   4 浅田真央 (動画)   夢 努力   どんな題名にするか   44 浅田真央 (動画)   夢 努力   どんな題名にするか   46 あなたは街の宣伝部長   郷土愛   郷土の文化と伝統   47 スラムダンク (アニメ)   友情   家族   48 稲   立ち上がることができる   実るほど頭を垂れる稲穂かな   自然愛護   49 ウォーリーをさがせ (絵本)   あきらめないで答えを探す   東日本大震災復興ソング   助け合い   花言葉   50   花は咲く (歌)   東日本大震災復興ソング   助け合い   花言葉   51   世界に一つだけの花 (歌)   個性の尊重   向上心   自分らしさ   自分の良さ                  | 33 しおのまんりょうじゅ                | 希望 勇気 感謝              |
| 36   星の王子さま                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 34 そのこ(谷川俊太郎)                | 自主労働                  |
| 37 クレイジー ジャーニー       生命の尊さ 葬儀代をギャンブルでかせぐ         38 リフレーミング       個性の尊重 言葉を言い換える         39 自分を色で例えてみよう       個性の尊重 自分の色について話し合う         40 ワンピース (アニメ)       仲間 友情 おれは助けてもらわねえと・・・         41 とんねるずのみなさんのおかげでした 笑いのもつ力       自己犠牲         43 エルフスの祈り       夢 希望 個性の伸長         44 浅田真央 (動画)       夢 努力         45 アンジュール 絵本の原点       どんな題名にするか         46 あなたは街の宣伝部長       郷土愛 郷土の文化と伝統         47 スラムダンク (アニメ)       友情 家族         48 稲 立ち上がることができる       実るほど頭を垂れる稲穂かな 自然愛護         49 ウォーリーをさがせ (絵本)       あきらめないで答えを探す         50 花は咲く (歌)       東日本大震災復興ソング 助け合い 花言葉         51 世界に一つだけの花 (歌)       個性の尊重 向上心 自分らしさ 自分の良さ | 35 小公女セーラ                    | お金持ちと貧乏になった           |
| 38                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 36  星の王子さま                   | 自分にとってのバラ 人はひとそれぞれである |
| 39 自分を色で例えてみよう   個性の尊重 自分の色について話し合う   40 ワンピース (アニメ)   中間 友情 おれは助けてもらわねえと・・・   41 とんねるずのみなさんのおかげでした 笑いのもつ力   42 風の谷のナウシカ (アニメ)   自己犠牲   43 エルフスの祈り   夢 希望 個性の伸長   夢 努力   歩                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 37 クレイジー ジャーニー               |                       |
| 40 ワンピース (アニメ)       仲間 友情 おれは助けてもらわねえと・・・         41 とんねるずのみなさんのおかげでした       笑いのもつ力         42 風の谷のナウシカ (アニメ)       自己犠牲         43 エルフスの祈り       夢 希望 個性の伸長         44 浅田真央 (動画)       夢 努力         45 アンジュール 絵本の原点       どんな題名にするか         46 あなたは街の宣伝部長       郷土愛 郷土の文化と伝統         47 スラムダンク (アニメ)       友情 家族         48 稲 立ち上がることができる       実るほど頭を垂れる稲穂かな 自然愛護         49 ウォーリーをさがせ (絵本)       あきらめないで答えを探す         50 花は咲く (歌)       東日本大震災復興ソング 助け合い 花言葉         51 世界に一つだけの花 (歌)       個性の尊重 向上心 自分らしさ 自分の良さ                                                                                                          | 38 リフレーミング                   | 個性の尊重 言葉を言い換える        |
| 41 とんねるずのみなさんのおかげでした       笑いのもつ力         42 風の谷のナウシカ(アニメ)       自己犠牲         43 エルフスの祈り       夢 希望 個性の伸長         44 浅田真央(動画)       夢 努力         45 アンジュール 絵本の原点       どんな題名にするか         46 あなたは街の宣伝部長       郷土愛 郷土の文化と伝統         47 スラムダンク(アニメ)       友情 家族         48 稲 立ち上がることができる       実るほど頭を垂れる稲穂かな 自然愛護         49 ウォーリーをさがせ(絵本)       あきらめないで答えを探す         50 花は咲く(歌)       東日本大震災復興ソング 助け合い 花言葉         51 世界に一つだけの花(歌)       個性の尊重 向上心 自分らしさ 自分の良さ                                                                                                                                                                   | 39  自分を色で例えてみよう              | 個性の尊重 自分の色について話し合う    |
| 42 風の谷のナウシカ(アニメ)       自己犠牲         43 エルフスの祈り       夢 希望 個性の伸長         44 浅田真央(動画)       夢 努力         45 アンジュール 絵本の原点       どんな題名にするか         46 あなたは街の宣伝部長       郷土愛 郷土の文化と伝統         47 スラムダンク(アニメ)       友情 家族         48 稲 立ち上がることができる       実るほど頭を垂れる稲穂かな 自然愛護         49 ウォーリーをさがせ(絵本)       あきらめないで答えを探す         50 花は咲く(歌)       東日本大震災復興ソング 助け合い 花言葉         51 世界に一つだけの花(歌)       個性の尊重 向上心 自分らしさ 自分の良さ                                                                                                                                                                                                             | 40 ワンピース(アニメ)                | 仲間 友情 おれは助けてもらわねえと・・・ |
| 43エルフスの祈り夢 希望 個性の伸長44浅田真央(動画)夢 努力45アンジュール 絵本の原点どんな題名にするか46あなたは街の宣伝部長郷土愛 郷土の文化と伝統47スラムダンク (アニメ)友情 家族48稲 立ち上がることができる実るほど頭を垂れる稲穂かな 自然愛護49ウォーリーをさがせ(絵本)あきらめないで答えを探す50花は咲く(歌)東日本大震災復興ソング 助け合い 花言葉51世界に一つだけの花(歌)個性の尊重 向上心 自分らしさ 自分の良さ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 41 とんねるずのみなさんのおかげでした         | 笑いのもつ力                |
| 44 浅田真央(動画)       夢 努力         45 アンジュール 絵本の原点       どんな題名にするか         46 あなたは街の宣伝部長       郷土愛 郷土の文化と伝統         47 スラムダンク(アニメ)       友情 家族         48 稲 立ち上がることができる       実るほど頭を垂れる稲穂かな 自然愛護         49 ウォーリーをさがせ(絵本)       あきらめないで答えを探す         50 花は咲く(歌)       東日本大震災復興ソング 助け合い 花言葉         51 世界に一つだけの花(歌)       個性の尊重 向上心 自分らしさ 自分の良さ                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 42  風の谷のナウシカ(アニメ)            | 自己犠牲                  |
| 45アンジュール 絵本の原点どんな題名にするか46あなたは街の宣伝部長郷土愛 郷土の文化と伝統47スラムダンク (アニメ)友情 家族48稲 立ち上がることができる実るほど頭を垂れる稲穂かな 自然愛護49ウォーリーをさがせ (絵本)あきらめないで答えを探す50花は咲く (歌)東日本大震災復興ソング 助け合い 花言葉51世界に一つだけの花 (歌)個性の尊重 向上心 自分らしさ 自分の良さ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 43 エルフスの祈り                   | 夢 希望 個性の伸長            |
| 46あなたは街の宣伝部長郷土愛 郷土の文化と伝統47スラムダンク (アニメ)友情 家族48稲 立ち上がることができる実るほど頭を垂れる稲穂かな 自然愛護49ウォーリーをさがせ (絵本)あきらめないで答えを探す50花は咲く (歌)東日本大震災復興ソング 助け合い 花言葉51世界に一つだけの花 (歌)個性の尊重 向上心 自分らしさ 自分の良さ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 44 浅田真央(動画)                  | 夢 努力                  |
| 47 スラムダンク (アニメ)友情 家族48 稲 立ち上がることができる実るほど頭を垂れる稲穂かな 自然愛護49 ウォーリーをさがせ (絵本)あきらめないで答えを探す50 花は咲く (歌)東日本大震災復興ソング 助け合い 花言葉51 世界に一つだけの花 (歌)個性の尊重 向上心 自分らしさ 自分の良さ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 45 アンジュール 絵本の原点              | どんな題名にするか             |
| 48 稲 立ち上がることができる実るほど頭を垂れる稲穂かな 自然愛護49 ウォーリーをさがせ (絵本)あきらめないで答えを探す50 花は咲く (歌)東日本大震災復興ソング 助け合い 花言葉51 世界に一つだけの花 (歌)個性の尊重 向上心 自分らしさ 自分の良さ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 46 あなたは街の宣伝部長                |                       |
| 49 ウォーリーをさがせ (絵本)あきらめないで答えを探す50 花は咲く (歌)東日本大震災復興ソング 助け合い 花言葉51 世界に一つだけの花 (歌)個性の尊重 向上心 自分らしさ 自分の良さ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 47 スラムダンク(アニメ)               | 友情 家族                 |
| 50 花は咲く(歌)       東日本大震災復興ソング 助け合い 花言葉         51 世界に一つだけの花(歌)       個性の尊重 向上心 自分らしさ 自分の良さ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 48  稲 立ち上がることができる            | 実るほど頭を垂れる稲穂かな 自然愛護    |
| 51 世界に一つだけの花(歌) 個性の尊重 向上心 自分らしさ 自分の良さ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 49  ウォーリーをさがせ(絵本)            | あきらめないで答えを探す          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 50  花は咲く(歌)                  | 東日本大震災復興ソング 助け合い 花言葉  |
| 52   TAITANIC(映画)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 51世界に一つだけの花(歌)               | 個性の尊重 向上心 自分らしさ 自分の良さ |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 52 TAITANIC(映画)              | 自分or他人 救命ボートに乗れるとしたら  |

映画、TVドラマ、(絵)本、写真、新聞、音楽、歌・・・まさに道徳の題材は身の回りにたくさんある。以上の表3は今回学生が考えた「私のオリジナル道徳授業」の一部である。毎年150余の事例が集まるが、それらはまだ内容項目(テーマ)と十分関連づけて授業の展開を考えるところまで至っていない。今後は、指導案づくりや模擬授業など通して、教育実習や実際に教員となり教壇に立った時に少しでも実践に役立てていければと考えている。

### おわりに

まもなく「教科書道徳」が小学校でも中学校でも 全国展開されていく中で、教科書を使った指導法や 授業を工夫していくことが主になっていく。しかし 一方で、「自ら考え、共に考え合う道徳」の授業を つくりあげていくために、教師自身の体験や感動、 持ち味を生かしていくこと、身の回りの題材をどう 教材化していけるかを忘れてはならない。今回の実 践は、その試みの一つでもあった。

いつも道徳について私はこんな話をしてきている。「徳」という漢字の「ぎょうにんべん」は「イ」(にんべん) = 人が歩いていく様を表している。人の生きていく様、生き方といってよい。その時に(「十」) 大切なことは、「目」と「心」である。「目」とは「まなざし」、周りや人を思いやるやさしさであり、「心」とは「志」である。人を思うまなざし



# 徳は風なり

○草木は、力によってひれ伏すのではない。 時には強く、やさしく吹く風にそよぐ。○「徳」は、人と人の間をそよいでいく風、 人と人とのかかわりの中で吹いていく風である。 それは、強さ、厳しさ、やさしさ、温かさ・・・・か。 と高い志をもって生きていくことが「徳」であり、道徳は「生き方を考えていく教科」で もある。

また、必ず「徳は風なり」(孟子)という大好きな言葉について語ってきた。「徳」とは、 人と人との間をそよいでいく風であり、人と人とのかかわりの中で吹いていく風である。 それは、強さ、厳しさ、やさしさ、温かさではないか・・・と。

道徳という特別な教科でもまた、そんなさまざまな風について考え、学んでいけたらよいと私は考えている。

この年齢(とし)になり、「涙する授業」ができるのは幸せなことである。今回もまた「ドラえもん」と「主人公」に助けてもらった。

『のび太の結婚前夜』を題材にした道徳の授業では、何人もの学生が、「ドラえもんに泣かされました。」「感動して涙が出ました。」「思わず涙が出そうになりました。感動しました。」「泣きそうになりました。泣かないように必死で深呼吸していました。」「あたたかく、優しい言葉に胸がいっぱいになって、つい泣きそうになってしまいました。」「涙をこらえるのに必死でした。」と述べていた。

導入は、ドラえもんの中でも名作と呼ばれている映画 (DVD) だったが、50分授業の場合は、タイムマシンに乗ってドラえもんとのび太が、結婚式前夜に、しずかちゃんの家に行く場面の最後の方(さわり)だけを見せて、すぐに「しずかパパのセリフを考える」活動に移ればよい。まず一人で考え、その後4~5人のグループで考え合い、ホワイトボードにまとめて発表し合う。まさに、考える(考え合う)道徳の授業ができる。

今回は90分授業で時間に余裕があったので、映像をカットすることなく、全部観ることができた。それがまた大きな感動を呼んだともいえる。映像(20分)を使えない場合は、コミック25巻189ページを使い、しずかパパのセリフを隠すことによって、同じように授業を展開することができる。

また、「生命の誕生の確率は?」の授業では、当たりくじの確率から入り、おみくじ、サイコロ、ジャンケン、コインと、ゲーム感覚で楽しみながら、「生命」について考えさせていった。そして、生命の奇蹟と1回きりの人生を生きていくための「主人公精神」について語り、『主人公』の歌でしめくくった。これは、校長時代に毎年3月、「卒業前の特別授業」として6年生を前にしてやっていたものである。

「先生の"主人公"の弾き語りに感動しました!音楽は人の心を動かす力があると思いました。」

「"私の人生の中では 私が主人公だと"のフレーズに心打たれました。」

「最後の"風に立つライオン"の動画には思わず涙してしまいました」

「久保田先生の"主人公"の生歌、感動しました!

「先生の歌に、少しうるっときてしまいました。自分の人生を主人公として精一杯生き ようと思いました。|

「先生の言葉と歌、心に響きました。」

「先生の"人生の主人公として精一杯生きる"ことの大切さを胸にきざんで生きていきたいと思います。

学生たちの言葉は、また私自身への大きな励ましでもあった。これからも「特別の教科 道徳」の教 科書を使った授業にひとかけらの「魂」をこめてい アンテナは高く 視線は低く 多角的に フットワークは俊敏に くために、オリジナル道徳授業の開発と実践に微力を尽くしていきたい。

結びに、どんなときでも筆者自身に言い聞かせてきた言葉でしめくる。(前ページのスライド参照:筆者拙作)授業づくりの姿勢についてもつながる大切なものである。

### 【引用文献】

- ・小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編 (文部科学省2015年3月)
- ・中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編 (文部科学省2015年3月)

### 【参考文献】

- ・道徳教育を学ぶ人のために(小寺正一・藤永芳純:世界思想社2016年9月)
- ・道徳の教科化―「戦後70年」の対立を超えて―(貝塚茂樹:文化書房博文社2015年6月)
- ・「じぶん」「いのち」「なかま」を見つめる道徳授業(永田繁雄:教育出版2006年10月)
- ・人間としての在り方生き方をどう教えるか(林泰成・白木みどり:教育出版2010年1月)
- ・道徳の時代がきた! ―道徳教科化への提言― (押谷由夫・柳沼良太:教育出版2013年10月)
- ・道徳の時代をつくる―道徳教科化への始動― (押谷由夫・柳沼良太:教育出版2014年7月)
- ・特別の教科道徳指導読本(東京都教職員研修センター2016年3月)

### 【参考資料】

- ・ドラえもん25巻 (藤子・F・不二雄:小学館1985年)
- ・主人公(さだまさし「私花集」フリーフライト1978年)
- ・風に立つライオン(さだまさし「夢回帰線」フリーフライト1987年)
- ・DVD「風に立つライオン」(川原尚行、自主制作2014年)
- ・やさしさで溢れるように (JUJU、ソニーミュージックアソシエテッドレコーズ2009年)
- ・KSK (DAIGO、レコチョク2016年)

# 学習者中心の英語科教育法 -研究会への学生参加奨励課題 -

Learner-centered Class for Methods of English Language Teaching
-Participation in Off-campus Lecture Meeting and Workshop-

山 本 昭 夫\* YAMAMOTO, Akio

### 要約

本稿は、英語科教育法の受講者に学外の研究会参加とその報告を課題にする実践報告である。授業で扱えない話題や授業内容のより深い研究・実践に触れ、学生が研究会を自分で選んで参加することにより、主体性に自己研修する第一歩を踏むことを期待した。今後は、研究会参加報告を発表し合う活動などについても検討したい。

This paper is a practical report on the assignment of the students' participation in an off-campus lecture meeting and workshop. The students in the class of English language teaching methods at Gakushuin University can learn more on English language teaching and experience deeper learning outside the classes.

キーワード: 学生の研究会参加

### 1. はじめに

学習院大学教職課程の英語科教育法は、半期2単位、4種類の科目があり、年度ごとに 二科目ずつ開講している。1科目の授業回数は半期で15回あるものの、多岐にわたる英語 教育の世界を扱いかつ模擬授業やディスカッションなどを行うとなると、時間的に余裕が あるとは言えない。また学生が興味を持つ話題を提供し続けることも難しい。そこで、学 外で行われる英語教育に関係する研究会に参加してその報告をする課題を設定した。細分 化された専門分野はその専門家に直接教わる方がよい。実践的な教授法や指導の仕方は多 くの現場の教員から直接学ぶに限る。そして学生が主体的に英語教育研究に関わるきっか けになれば幸いである。本稿は、学習者中心の英語科教育法に向けて、英語科教育法の授 業に研究会参加・報告という課題を設定する意義を議論し、その実践結果を報告すること を目的とする。

### 2. 課題のきっかけ

本稿で扱う「学外で行われる英語教育に関係する研究会に参加・報告をする」課題は、 筆者が学習院大学で英語科教育法を担当した初年度(2015年度)から始めた。英語科教育 法の授業は半期ごとの科目のため、今年で6回目になる。

<sup>\*</sup>学習院大学教職課程兼任講師、学習院高等科

この課題をつくるに至った理由は三つある。一つは、取り上げたい話題や実技体験してほしい内容の量に比べて授業回数が少ないため、授業の補完を求めた。次に、研究会に参加しているときに見かけた学生の姿が印象的だったからである。最後に、この課題は学習者の自主性や主体性を育むと考えられるからである。

### 2.1.授業の補完

代表的な英語科教育法のテキストを取り上げてみると、授業で取り扱いたい話題の多さに驚く。『改訂版 新学習指導要領にもとづく英語科教育法』(望月昭彦 編著)<sup>1</sup>は20章からなり、各章平均6つの項目がある。"The Practice of English Language Teaching"(Jeremy Harmer著)<sup>2</sup>は22章からなり、各章平均6つの項目がある。いずれも120項目以上の英語教育にまつわる話題がある。仮に1回の授業に1つの項目を扱うと約120回の授業が必要になるが、英語科教育法の授業は、半年で15回、4種類の英語科教育法の授業回数をまとめても半分にしかならない。英語教育研究はいろいろな分野と関わっているので、実際に扱いたい話題は上記の2冊が扱う項目以上に広がる。例えば、スピーチをする上で、ethos, logos, & pathosについても扱ってみたいだろう。高大接続システム改革の動向も注視し、批判的に受けとめたい。Affordanceも英語学習とリンクさせたい(山本、2007)。

上記話題について触れるだけでなく学生によるディスカッションを加えると、一つの話題を複数回の授業で扱いたくなるし、また実技演習も授業内で行いたいとなると時間はさらにかかる。実技教授を目的にした『英語教育ハンドブック』(金谷憲他編)³の中学校編と高校編は、それぞれ8章(93項目)と9章(51項目)から成り、授業構成や展開例ではさらに細分化された項目がある。実技演習にもさらに時間が必要になり、授業だけでは不十分という結論に至る。

### 2. 2. 海外での学部生の発表

2013年合衆国ワシントン州タコマで開かれた日米教員養成協議会(JUSTEC)年次大会で鳴門教育大学の理科専攻の学部生が英語で発表していた。地元の高校見学をしていたときに地元新聞の取材も受けたが、実に立派な応答もしていた。筆者自身は大学院生になってから研究会や学会に参加し、その後後輩たちが院生で発表している様子を見て立派だと思っていたが、外国で日本の学部生が参加・発表している姿にさらに感服した。

学習院大学理学部では学部生が学会発表をするなどの話も以前から耳にしている<sup>4</sup>。筆者自身のように大学院生から研究会や学会に参加するのでは遅いとすら思うようになった。英語教員を目指すこれからの学部生には、発表しないまでも、研究会や学会に参加することが当たり前のようになることを願っている。

### 2. 3. 自主性と主体性の育成

課題は与えられるだけでなく、自分自身で選ぶ経験をした方がよい。英語多読で選書が難しい(山本, 2011)ように、課題を自分で選ぶことは意外と難しいが楽しみでもある。 将来学生が教員になり、雑事に追われながらも教員研修に出かけるための第一歩になるこ

<sup>1</sup> 同(大修館書店, 2010)

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> 5<sup>th</sup> edition (Pearson, 2015)

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> 中学編(大修館書店, 2009)、高校編(大修館書店, 2012)

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> [トピックス] 理学部長表彰 http://www.univ.gakushuin.ac.jp/news/2017/1201-5.html

とを願う。

研究会や研究大会の中には、学生参加を支援するところもある。一般財団法人語学教育研究所は、学生対象の「学生研修室」という研究会を開いたり、研究大会でも「学生の部」というコーナーを設けたりしている。全国英語教育学会は、夏の研究大会で「大学生・大学院生フォーラム」というセッションを設けている。学生参加は、無料もしくは学生参加料を設定している研究会や学会も多い。英語教育の研究会は、学生参加を奨励するところもある。『英語教育』(大修館書店)の「英語教育通信」の研究会情報欄を調べると(2017年4月号~10月号)、参加対象を教員に制限している研究会は少ない。参加料が学生価格もしくは無料のこともある。

### 3. 課題設定

「学外で行われる英語教育に関係する研究会に参加・報告をする課題」は、第一回授業で説明される。研究会参加報告の用紙と筆者が集めて作成した研究会情報の一覧を配布し、課題内容が伝えられる。一覧には、A3用紙の表裏に向こう2か月間の英語教育関連の研究会・研修会が詳細情報を含めてリストアップされている。研究会情報は、2か月後くらいに追加される。学生たちは、スケジュールを考慮しながら、研究会の内容を吟味して選択をする。配布された研究会一覧以外の研究会も可とする。初回の授業から最終回までに一度は提出するよう伝える。

課題の趣旨は、授業外で学ぶ習慣づけである。学外を考えていたが、学習院大学内で行われる研究会・講演会も可としている。また英語英米文化学科以外の所属の学生が自身の専門に関連する研究会参加を希望したので、それも可とした。

参加報告書は、1ページ分である。研究会の開催日時と場所、講演者の氏名などの基礎情報と会の概要、それから参加の感想を書く。授業担当者は、主に参加の感想を読むことになる(Appendix)。報告書を読むと筆者自身参加したくなるものもある。

### 4. 結果

「学外で行われる英語教育に関係する研究会に参加・報告課題」は、受講している半期のうちに一回以上の提出を奨励している。同様に半期の間に提出する課題として、月間雑誌『英語教育』(大修館書店)の記事の読後報告と英語多読の読後報告がある。その他に、授業回数と同じくらいの頻度で通常課題が出される。

本稿では、2017年度後期(9月~翌年1月)までの英語科教育法Ⅲの課題提出状況を調べた。通常課題の提出は平均80%である。授業に出席しないと書けない課題が多いため、授業出席率85%(介護実習による欠席は授業不参加と数えて)を考慮すれば、ほぼ100%の提出と考えてもよいだろう。受講中に一度以上提出することが奨励される3つの課題の提出率1は、研究会参加が56%、雑誌読後報告が60%、英語多読の読後報告は164%である(表1)。

| 課題の種類                      | 通常課題  | 研究会参加      | 雑誌 | 英語多読 |
|----------------------------|-------|------------|----|------|
| 課題提出                       | 授業毎提出 | 受講中に1回以上提出 |    |      |
| 提出率1 (提出のべ数/受講者数)          | 80    | 56         | 60 | 164  |
| 提出率 2<br>(課題提出した受講者数/受講者数) | 80    | 48         | 52 | 72   |

表1 課題の種類と提出率(%)

学生は忙しい。土日に部や同好会、サークル活動の練習や試合、アルバイト、他の授業 課題などもあれば、興味がある研究会と日程を合わせるのも難しいだろう。

通常課題と違い、受講中に提出する3つの課題は一人で多く提出した場合もあるので、 受講者のうちの何人が3つの課題に取り組んだかを調べてみた。その結果(提出率2)は、 英語多読が通常課題に近い72%に対し、研究会参加と雑誌はほぼ半分の受講者の提出であ る。

同じ読後課題でも、英語教育専門誌読後報告は、研究会参加報告に近い提出率で、英語 多読の読後報告は通常課題に近い。英語教育専門誌報告は、研究会参加とその報告よりも 容易であると思っていたが、学生にとっては同じくらいの難しさを感じたのかもしれない。 一方、英語多読は、受講中に提出するという点で研究会報告や英語教育専門誌読後課題と 同じであるが、通常課題並みにこなせることがわかった。

学部生にとって英語教育の研究会に参加することは容易ではないようだ。課題が学生に 効果があったかどうかの検証には時間がかかるだろうが、報告書から見られる効果につい て記したい。

### 5. 考察

本稿で扱う「学外で行われる英語教育に関係する研究会に参加・報告をする」課題の効用は、次のようなものが考えられる。

- (1) 授業で扱う話題の幅の拡充
- (2) 授業で扱う話題の深化
- (3) 研究熱心な教員との出会い
- (4) 自己研鑽
- (5) 研究会の活性化

### 5.1.授業で扱う話題の幅の拡充

話題の幅とは、英語科教育法の授業の幅を広くして、話題を深化させることである。授業の幅とは、学生に提供する話題の広さだけでなく、英語科教育法の学習項目を担当教員や参考文献以外の視点からの語りに耳を傾ける機会を与えることも含む。大学以外でも学ぶ場があるということに気がつかせ、さらには将来教員になったあとも研究会に参加するきっかけになる。さらに、学生が学ぶ内容を選択できるという機会を与えて自主性をはぐくむ第一歩を踏ませる。

例えば、英語科教育法Ⅲの授業において「フィンランドの英語教育」はPISAの国別順位のことで触れた程度である。学生の何人かが立教大学で行われた「フィンランドの英語教育」の講演に参加した。関西外国語大学教授の伊東治己先生がフィンランドにおける外国語教育制度や日本とフィンランドの教育比較をデータに基づいて解説した。学生は、質の平等を重視するフィンランドの教育が日本の教育を考えるうえでとても参考になると報告した。

### 5. 2. 授業で扱う話題の深化

話題の深化とは、授業時間の制約のために少しだけしか扱えなかった話題を研究会でより掘り下げて考え、実践の様子を知るという体験である。各々の分野の最新情報を提供してもらえるよい機会になる。

「国際バカロレア(IB)の英語教育」の講演が早稲田大学で行われ、かつてIB認定校で勤務された赤塚祐哉先生と明治大学の河野円先生が参加者を高校生に見立ててIBの教育手法を英語授業に応用した模擬授業を行い、さらにIBのディプロマ・プログラムにおける第二言語教育からの示唆について検討した。IBについては、英語科教育法Ⅲの授業においても触れたものの、筆者自身IB認定校で勤務経験はないため、よりリアルな話を学生が聴いてきたことは意義があった。

実技訓練の深化は、現場の「授業名人」からの伝授がよい。「授業名人」あるいは「授業の達人」と呼ばれる教員は、教育ビデオでの授業などにも登場するが、名人芸の本物の息遣いを味わうにはビデオでは足りない。語学教育研究所や英語教育・達人セミナーは実践研修を開催し、「授業名人」が講師を務める。ある学生は、第2回「導入から言語活動まで(文法事項中心)の研修会に参加し、大内由香里先生のレッスンを受けた。文法運用能力向上を目指す指導法について、実技を通して学ぶという貴重な機会を得たという報告をしている。

### 5. 3. 研究熱心な教員との出会い

研究会参加者の教員も講師に劣らず貴重な意見や助言を与えてくれることがある。 大学英語教育学会(JACET)の関東支部月例研究会でNHKラジオ講座を担当する柴田真一先生のビジネス英語についての講演に参加した学生は、大学教授と席を並べてビジネス英語について一緒に学んだこと自体が新鮮で、また大学教授による質疑応答のレベルの高さに驚いたと報告している。

### 5. 4. 自己研鑽

研究会参加課題は、学生にとって主体性が生まれるきっかけになる。多くの研究会情報から自分に合った(もしかしたらスケジュールの都合かもしれないが)研究会を選び、足を運び、他の参加者(多くは教員)と一緒に学ぶ機会を得る。学生の中には似たような研究会にまた参加したいという声もあった。

### 5.5.研究会の活性化

学生参加は、講師や他の参加者にもプラスになる一面を持つ。研究会の主催者側にとっては、参加者が増えるだけでなく将来の教員の卵が関心を寄せてくれることは喜びだろう。 研究会参加者の現役教員にとっても学生参加は刺激になる。

筆者自身、学生参加のある研究会に参加した経験がある。グループディスカッションのときに5人中2人が学生だった。講師が「もし目の前にご自身の生徒がいたと仮定して」とか「今までの教員生活の中で…」という課題を出したときは参加しづらい場面もあったが、二人は実践経験がない分、学生の目線から素直に意見を出し、現役教員に新鮮な視点を共有できた。

学部生だと珍しがられて褒められることもある。実際、研究会参加者から褒められたという報告を学生から受けている。「フィンランドの英語教育」の研究会主催者が名刺を学生に渡し、後日筆者に御礼の言葉を送ってくださった。

### 5. 6. 手間と費用

課題を出す授業担当者の視点からは次のような効用もある。

### (6) 授業担当者が講師を招聘する手間と費用が要らない

学生が学外の研究会に参加することは、授業担当者にとって授業に講師を招聘する手間も費用もかからない。研究会参加報告書の用紙と研究会情報のサンプルを配布するだけの手間で、学生は素晴らしい講師の研究・実践発表に触れることができる。

### 5. まとめ

小・中・高・大の研究会や研修会ではアクティブ・ラーニングが一つのキーワードになっている。アクティブ・ラーニングのような学習形態自体は新しいものではない。小学校の授業や中高の理数科目はアクティブ・ラーニング的である方が主流だろう。英語でも一部の教員は昔からアクティブ・ラーニング的な授業を行ってきた。日本の英語教育が羽鳥博愛・松畑熙一の『学習者中心の英語教育』4以来、「teacher-centeredからstudent-centered」が叫ばれて久しいが、ただ広まっていないだけである。

英語教育は今、講義形式の文法訳読授業からペア・ワークやグループ活動による 4 技能 (listening, speaking, reading, and writing) と 1 領域 (interaction) 重視の言語活動中心 の授業への転換が求められている。英語科教育法の授業は、他の教科教育法と同様に模擬 授業などを取り入れるため、以前から授業内容の大半は学生が「アクティブ」に学んでいる。授業外の研究会・研修会に学生が自ら選び、足を運び、講師や現場教員、研究者の中に入って学ぶことでさらにアクティブに学ぶことができる。

教員の自己研修は、変革の時期にますます必要性が増す。英語は「教わったように教えるな」(若林, 2016)である。自己研修は、地域や所属学校が用意するものを受け身で受講するのではなく、学外に足を運び、新鮮な空気と考えに触れると、次の授業に生かせる何かをえるだろう。その訓練になるのが研究会参加課題である。

本稿は、学習者中心の英語科教育法を掲げ、「学外で行われる英語教育に関係する研究会に参加・報告をする」課題を学生に課すことについて取り上げた。課題遂行率が半分とあまり好ましい結果にならなかったのは今後の課題である。今までも毎回の授業での提出の呼びかけを行ってきたが、別の方法が必要になると思われる。一つの解決策は、研究会報告書を他の学生と共有することで、まだ研究会に行っていない学生への刺激をつくることが考えられる。研究会に参加した学生が研究会の講師の代わりになり、自分が何を学びどう成長したかを伝えること自体もとてもよい学びになるだろう。

### 引用文献

山本昭夫. (2007). 「外国語学習における反復練習と多読再考—アフォーダンス理論と熟達 化研究が示唆するもの—」『人文 5 』 2006年. 学習院大学人文科学研究所, 81-100.

山本昭夫. (2011). 「コミュニケーション英語 I, Ⅲ, Ⅲにおける読解力の向上 – 英語を一時間読み続ける力を育成するための授業とシラバスデザインの開発 – 」日本私学教育研究所紀要第47号. 115-118.

若林俊輔. (2016). 『英語は「教わったように教えるな」』東京:研究社.

\_

<sup>4 (</sup>大修館書店、1980)

### APPENDIX

# 2017英語科教育法—理念と実技の探究——研究会参加報告 No[ ]

|    | Date[ | / ]  | ID[ |      |      |      |             | ] Nam | e[   |       |              | ] |
|----|-------|------|-----|------|------|------|-------------|-------|------|-------|--------------|---|
| 1. | 参加研究  | 究会名  | (   | 月    | 日)   | (会場  | 3           |       |      |       | )            |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
| 2. | 講師    |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
| 3. | 何を期行  | 待して  | 参加し | ました  | こか   |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       | /    |     |      |      | 95   |             |       |      |       |              |   |
| 4. | 研究会   | (講演: | 会・ワ | リークミ | ンヨッ  | ブ) ( | り概要         |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
| 5. | 研究会   | (講演: | 会・ワ | フークミ | ショッ  | プ) で | で学んだこ       | と(必   | 要に応じ | じて別紙連 | <b>宣加可</b> ) |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
| 6. | あなたの  | の考え  | (必要 | 見に応し | ンて別  | 紙追加  | 加可)         |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
| 7. | そのほれ  | か自由  | 記述・ | 今後0  | の予定を | や計画  | <br><b></b> |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |
|    |       |      |     |      |      |      |             |       |      |       |              |   |

# 調査報告

# 教職履修学生に関する2017年度調査報告 ----4年次「教育実習」前後における教職意識の形成と 変容を中心とする基礎分析----

山崎準二\*
YAMAZAKI Junji
栗原崚\*\*
KURIHARA Ryo
望月志穂\*\*\*
MOCHIZUKI Shiho

# はじめに:調査の目的と実施概要

本報告は、学習院大学において中学校・高等学校教員免許状取得をめざし教職課程を履修してい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年度から継続的に実施している調査の2017年度調査報告である。昨年度は「教育実習」問題に焦点を当て調査・報告を行ったが、今年度は「教育実習」問題に焦点を当てながらも教職意識の形成と変容の問題を中心に、「教育実習」履修者に対して「教育実習」前後に調査を実施し、それらの結果を比較考察した(注1)。

大学における養成教育段階においても「実践的指導力の育成」が強く要請されるようになってきており、国立教員養成系大学・学部だけではなく、あるいは国公私立大学の小学校教員養成課程だけでもなく、私立大学において一般大学・学部に所属し中学校・高等学校の教員免許状取得を希望する学生たちに対しても、そのような要請は次第に強まってきている。大学も教職関連科目・教科教育指導法などで、次第に模擬授業づくりなど実践的な面での指導内容が増加してきている。しかし、「教育実習」体験の持つ意味は他の教職関連科目などの中でも特別に大きく、具体的な指導力の育成のみならず、履修学生たちの教職に関するさまざまな意識の形成と変容に及ぼす影響は強いものであることから、昨年度に引き続いて「教育実習」問題に中心をおきながら調査・報告することにした。

- ・調査対象:中・高教職課程において2017年度「教育実習」を履修した学部4年生及び 大学院生・科目等履修生全員を対象とした(図表1)。
- ・調査方法:自記式質問紙票を4年次「教育実習」前後の授業時に配布・回収した。
- ・調査時期:2017年4月(実習前)及び同年秋学期(実習後)

なお、学習院大学では、2017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)で小学校教員一種免許状(同専修免許状)を、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。

<sup>\*</sup>学習院大学文学部教育学科 \*\*学習院大学大学院人文科学研究科教育学専攻博士後期課程 \*\*\*学習院大学大学院人文科学研究科教育学専攻博士前期課程

図表1:回答者の属性構成

| 学部 調査 | 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     |
| 実習前   | 7(4.7%)        |       | 4(2.  | 7%)       | 82 (55.4%) |           | 41 (27.7%) |           | 14(9.5%) |             | 148(100.0%) |       |
|       | 5              | 2     | 3     | 1         | 35         | 47        | 29         | 12        | 0        | 14          | 72          | 76    |
|       | 71.5%          | 28.5% | 75.0% | 25.0%     | 42.7%      | 57.3%     | 70.3%      | 29.7%     | 0.0%     | 100.0%      | 48.6%       | 51.4% |
| 実習後   | 5(4.3%) 3(2.69 |       | 5%)   | 59(50.9%) |            | 34(29.3%) |            | 15(12.9%) |          | 116(100.0%) |             |       |
|       | 3              | 2     | 2     | 1         | 21         | 38        | 25         | 9         | 0        | 15          | 51          | 65    |
|       | 60.0%          | 40.0% | 66.7% | 33.3%     | 35.6%      | 64.4%     | 73.5%      | 26.5%     | 0.0%     | 100.0%      | 44.0%       | 56.0% |

※:大学院生及び科目等履修学生等

教員養成段階において教職課程履修学生が持つ教職意識の形成と変容に関する研究は、1970年代国立教員養成系大学・学部において多く取り組まれた。教員需要の増加に対応して入学定員を拡大していた同上大学・学部は、大量に入学してくる学生たちをどのように教育していくべきなのか、そもそも教員養成系大学・学部に入学してくる学生たちはどのような教職意識を持って入学してくるのか、そして入学当初のそれらが大学入学後にどのように変容していくのか、という共通の問題意識のもとに各大学・学部において実態調査が取り組まれた。この時、研究の分析枠組みとして多く用いられたのが、職業的社会化研究、とりわけ入職以前の段階の問題を論究する予期的社会化研究である。そして1980年代に入ると、大量に採用された教師たちの継続的な資質能力の向上を図る必要が政策的課題としてあがってきて、実態調査は生涯にわたる資質・能力の向上を捉えようとするものが多くなっていった。この時、研究の分析枠組みとして多く用いられたのが職能発達論・キャリア発達論であった。

その後、教師教育研究は、養成-採用-研修といった生涯にわたる専門的な資質・能力や力量の発達を視野に入れ、個々の教師における多様性を尊重しながらライフコース・アプローチ等によってそれらを解明する研究として進展していった。今世紀に入ってからは次第に専門職としての教師が日々の実践経験の中から自己形成していく〈実践知〉とその形成過程・条件等の解明、さらにはその共有化を図る組織の在り方の研究へとさらに展開してきている。その一方で、2000年代に入り教員採用状況が好転してくるとともに小学校教員養成にも多くの私立一般大学が参入し始め、また教師教育に関する新たな改革を求める政策的動向が強まってくる中で、再び養成段階における教職課程履修学生の実態調査、各大学・学部における養成教育改革の取り組みとその検証などの研究も増加してきている。なお、第2次大戦後日本の学校教員人口構成の変化と教師教育政策及び教師教育研究の推移に関しては、代表的な先行研究の検討も含め、筆者〔山崎〕自身、山崎準二(2002、2012)において、また近年の動向についての筆者自身の考察・認識については、山崎準二(2015、2016)において、それぞれ論究してきている。

本調査報告で扱う「教育実習」問題に関する研究は、養成教育段階における学生の教職意識の形成と変容に及ぼす最大ともいえる体験要因であるため先行調査・研究報告も多い。また教職意識の初期形成に及ぼす影響要因として被教育体験の問題、さらには近年の政策的動向に促され「教育実習」体験以外のいわゆる「学校等実践現場参加体験」を推奨したり導入したりする大学・学部が増えてくる中で両体験を関連付けての研究的取組も多くなってきている。例えば、1990年代において「教育実習」問題に総合的かつ研究的な考察を行い、大学教育の一環として位置づけ、「総仕上げ的・見習い修行的教育実習観」から「研究的教育実習観」への転換を主張したものとして藤枝静正(2001)が重要である。その後2000年代に入っての政策的・実践的・研究的動向を整理したものとしては、池田雅則ほか

(2011)、岩田康之ほか(2016)、佐久間亜紀(2003)、米沢崇(2008)があるが、養成教育 に「実践的指導力」の育成を求め、早い学年段階から学生を実践現場に送り出す教育体制 を整備し、多様な体験的授業科目が教壇実習に傾斜しがちな「教育実習」を補完するもの として位置づけられてきている傾向を指摘している。また教職意識の形成と変容に関わる 被教育体験の問題や「学校等実践現場参加体験」の問題については、川村光(2013)、太 田拓紀 (2012)、長谷川哲也ほか (2014) が、それぞれ関連文献の整理も含め調査・論究 しているが、自らの被教育体験を対象化し研究的にとらえ直すことや、「学校等実践現場 参加体験」がたんに見習い修行的活動に終始することなく、「実践と理論の往還」を生み 出す体験的学習活動となることが重要であると指摘している。さらには教師教育の実践と 研究全体の動向を包括的に網羅した日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』 (2017)も刊行され、新たな今日的状況の中で再び総合的な教師教育研究が期待されている。 近年、一般大学・学部における教職課程運営においても基礎的データの収集・蓄積・公 表が政策的に求められるようになり、各大学・学部では教員養成改革の取り組みと同時に、 その検証等の研究的作業とそれに基づいた運営・取組改善が活性化してきており、各大学・ 学部の『学部研究紀要』や『教職課程年報』などに多数公表されるようになってきている。 学習院大学教職課程としても、教職課程に関わる基礎データを収録した『教職課程年報』 の発行と同時に、教職課程運営の改善を図るための一環として教職課程履修学生の実態調 査に取り組みはじめた。この点については冒頭に述べたとおりであるが、本調査報告は、 そのような意図からの実態調査の一環をなすものである。

# 1. 調査対象者の属性等

# 1-1. 所属学部·性別構成

調査は「教育実習」の事前指導(4月)及び教職科目・教職実践演習(4年次秋学期開講)の機会を利用し、集合法自記式質問紙調査で行ったのであるが、回収された票は「図表1」で示したとおりである。所属学部の点では、そもそも学部間で教職課程履修者数に違いが大きい(法学部・経済学部は少数、文学部・理学部は相対的に多い)ため、回答者に偏りが生じている。性別の点でも、所属学部別にみると、文学部では女性比率がやや高く、理学部では男性比率がやや高くなっているが、これもそもそも学部学生構成自体あるいは学部教職履修学生構成の性別比率を反映している。しかし、回答者全体としてみると、男女間の比率(実習前調査=48.6%:51.4%、実習後調査=44.0%:56.0%)に大きな違いはない。したがって、以下での考察にあたっては、所属学部別の考察ではなく、全体としての考察ないしは性別の比較考察を中心に行った。

#### 1-2. 「教育実習」体験

実習先は「図表2」で示したとおりであるが、回答者全体としては(図表には未表記)、校種別にみると中学校(39.6%)より高等学校(56.0%)の割合がやや多くなっており、また設置者別にみると公立(49.1%)と私立(46.5%)という点では大きな違いはない。男女別にみると、女性の方に私立中学が多(26.2%)く、男性の方では私立高校(35.3%)が多くなっている。これらは、履修学生たちの出身校を反映しているとともに、実習先として男性が高校、女性が中学を選択するケースが多い傾向を反映しているとみることができる。

実習での担当教科は「図表3」で示したとおりであるが、女性が多い文学部では国語・ 書道、社会・地歴・公民、外国語の課程認定を受けている学科が存在し、男性が多い理学 部では数学・理科の課程認定を受けている学科が存在していることを反映し、それぞれ男 女における教科比率の相違が生まれたものとなっている。 実習期間中に研究授業(「実習学生が一人で行った授業の回数」という定義をしたうえで回数を質問した)を行った回数については「図表4」で示したとおりであるが、実習校間での違いもみられるが、近年の教育実習における「実践的指導力」の育成強化政策を反映してか、3週間の実習ではあるものの、研究授業は10回以上が72%と多く、20回以上という回答もあり、実習学生が一人で任される授業経験を増やしていることがうかがわれる。

# 1-3. 「教育実習」以外の「学校等実践現場参加体験」

今回の調査対象者は一般学部に所属し中学校・高等学校教員免許状取得をめざして教職課程を履修している学生たちであるが、4年次に行う「教育実習」前にも、ボランティア活動の一環として「学校等実践現場参加体験」の活動をしている者(「体験ある」と答えた者)が30.2%(実人数35人)いた。大学の教職課程に募集の依頼が来て応募したケース、あるいは近年では各自治体ないしは各学校が個別にHP等で募集を行っているのに応募したケースなどある。「図表5」は、その参加先を示したものであるが、男女ともに中学校・高等学校が多い。やはり4年次に行う「教育実習」を意識して、その事前の経験を得ておきたいという思いもあるのであろう。

#### 1-4. 卒業後の進路等

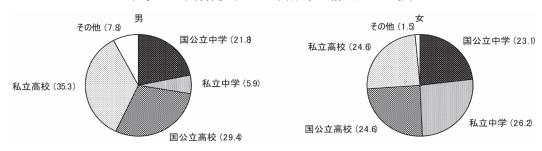
今回の調査対象者は、中学校・高等学校教員免許状取得をめざし教職課程を履修しつつも、教員養成系ではない一般学部に所属していること、また教員採用状況が好転しつつある現況とはいえ中学校・高等学校教員採用の場合はいまだ厳しい現実もあること、さらには一般企業等の就職活動の始まりが実質的には早くから始まっていることや面接等就活の最終盤時期が「教育実習」時期と重なることが多いことなどから、最終的に教職に就く者は教員免許状取得者の3分の1程度であるのが近年の実態である。この実態は、他大学一般学部の中学校・高等学校教職課程履修学生の平均的動向とほぼ同様であるといえる。

こうした状況を背景として、卒業後の進路先(4年次9月時点)は、「図表6」で示したとおりである。男性の場合は学校教員・一般企業等・大学院進学が教職以外の進路先がそれぞれ約3割程度であり、女性の場合は学校教員と大学院進学が約2割程度、男性と比較してその減少分を一般企業等が約4割や未定が約1割とやや多くなっている。

最終的に学校教員以外の進路選択した理由をたずね(「その他」を含む8項目の選択肢を用意し1つを選択)示したのが「図表7」である。男性の場合は、「学校教員以外に魅力的な職種・進路を知ったから」が一番多く約5割(48.5%)、続いて「大学院に進学してから教職をめざそうと思ったから」が約2割(21.2%)である。それに対して、女性の場合は、「大学院に進学」が約2割(20.9%)であるのは男性とほぼ同様であるが、続いて「自分には学校教員は向いていないと思うようになったから」(16.3%)や「多忙等厳しい仕事であることを知ったから」(14.0%)が男性より多くなっていることが特徴的である。男女ともに教職志望者において「大学院進学」が増えていることは近年の特に私立中学校・高等学校教員の採用動向として大学院修士課程修了者で教科専門知識・能力の高い者を求めることがあること、また「教職の高度化」が叫ばれる中で専修免許状の取得者や教職大学院修了者を求めることがあることなどを背景としている。

また、女性の場合に相対的に多かった上記2項目は、マスコミ等の報道や国・自治体等の勤務実態調査結果の公表などによって、学校・教職の長時間過密労働による身体的負担と多様化する児童生徒・保護者・地域住民等への対応による精神的負担の増加が女性において教職選択にためらいや躊躇をもたらしていることなどを背景としている。従来のように、女性にとって教職は生涯にわたって安定的に継続しやすい数少ない職業の一つであるというような良好なイメージは薄らいできている。

図表2:実習先(カッコ内数字は構成比、%値)



図表3:実習担当教科(カッコ内数字は構成比、%値)



図表4:実習での研究授業数(カッコ内数字は構成比、%値)



図表5:「教育実習」以外の「学校等実践現場参加体験」(カッコ内数字は構成比、%値) (「ある:全回答者の30.2%」と回答した35人(男:15人、女:20人)の参加先)

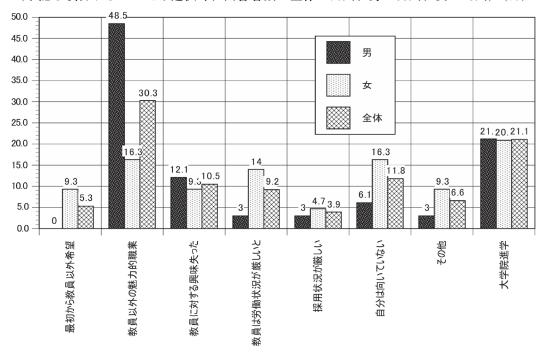


図表6:進路先(4年次9月時点)



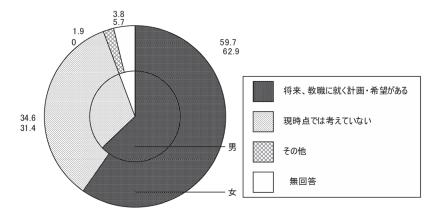
図表7:学校教員以外の進路先選択理由

(下記8項目から1つだけ選択可、回答者数:全体=76人、男=33人、女=43人)(%)



図表8:今後、学校教員職に就く計画・希望

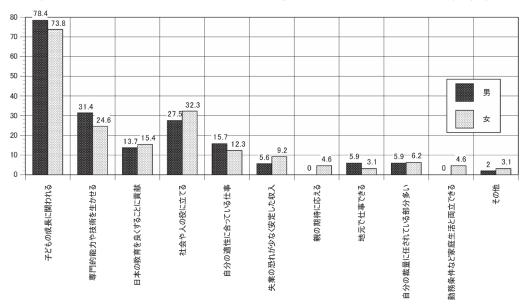
(回答者数:全体=76人、男(下段数值)=33人、女(上段数值)=43人)



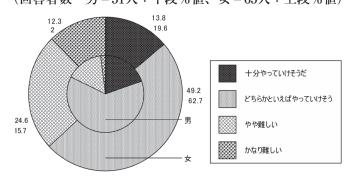
しかし、それでも「図表8」で示したように、「今後、教職に就く計画・希望がある」と答えた者は、男女ともに60%前後となっており、上記のような諸事情から、いったんは教職以外の職に就くことを決めたとしても、教職への思いや在学中の教職課程履修を将来展望と繋げて考えている実態もある。

「教育実習」後の調査において、最終的に教職を選択する/しないを問わず、全ての回答者に「教職を将来の職業の選択肢の1つとして考慮する場合、魅力として思うことは何か」という質問を行い、「図表9」に示した11項目の中から2つまで選択することを求めた。その結果は、全体として男女間の違いはさほどなく、教職固有の「やりがい・生きがい」と一般に言われることの多い「子どもの成長に関われるから」が男女ともに70%を超え、他項目を引き離して高い支持率を得た。続いて「専門的能力や技術を生かせるから」や「社会や人の役に立てるから」といった項目がならび、従来だと公務労働の良好イメージを象徴してきたような「失業の恐れが少なく安定した収入が得られるから」や「勤務条件など家庭生活と両立できるから」といった項目に対する支持率は少なくなっている。

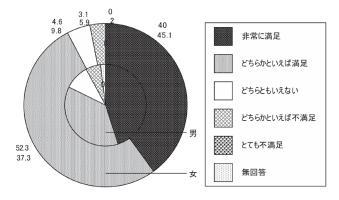
図表9:教職を将来の職業の選択肢として考慮する場合、魅力と思うこと(実習後) (下記11項目の中から2つまで選択可、回答者数:男=51人、女=65人)(%)



図表10:教育実習後における教職自信度 (回答者数 男=51人:下段%値、女=65人:上段%値)



図表11:大学生活には、全体として、満足していますか、不満足ですか (回答者数 男=51人:下段%値、女=65人:上段%値)



また、全ての回答者に「『教育実習』を終えてみて、今、あなた自身は教職に対してどのような気持ちでいますか」とたずねた。その結果が「図表10」であるが、「やっていけそうだ(「十分」+「どちらかといえば」)」は男女ともに70%ほどにも達し、3週間の体験ではあるが、多くの学生が実習前の不安感を払しょくし自信を持つことができたのではないかと思える。大学生活全体としての満足度は高いことが「図表11」からうかがうこと

ができるだけに、今後、「やっていくことが難しい」との思いに至ってしまった30%ほどの学生たちの原因について明らかにし、実習指導全体の改善に結びつけていかなければならない。

# 2. 被教育体験と教職意識の形成

本章では、被教育体験が教職意識の形成に及ぼす影響について明らかにすることを目的 としている。

教師を目指す学生にとって、被教育体験はほかの職業とは異なり重要な意義を持っている。それは教育という国によって制度化され、義務化されている年限をほぼすべての人が受けることによって、生徒として教師の仕事を観察することができる点にある。

アメリカの社会学者ダン・ローティ(Lortie, D., 1975)は、被教育体験の持つ教職形成の影響について論じている。ローティの見積もりによれば、アメリカの生徒は高校を卒業するまでに教室で教師と通算13000時間に及ぶ直接的な接触があるという。ローティは、生徒が教師を観察することを「観察の実地訓練 apprenticeship-of-observation」(p.65)と呼んでいる。彼は、教職の大部分が「自製のもの self-made」(p.80)であり、「教育学における訓練が、初期の考え方を根本的に変えていないようである」(p.79)ものとして、被教育体験の持つ影響力の強さを主張している。

教師の育ちにおいて、ローティが指摘しているように被教育体験の持つ影響は大きいものと考えられるが、課題とすべきは被教育体験—大学における養成段階—入職(及びそれ以後の職業上の発達)を含めた教職意識の形成や教師としての力量の発達がどのような関係にあるのかということである。

被教育体験の影響について考察するにあたり、特に、山﨑準二(2012)が提出した課題の一つである、養成段階における被教育体験の対象化の作業については、研究方法を構想していくことも含めて今後検討していきたい。

被教育体験と教職意識に関する先行研究において、たとえば太田拓紀(2012)は、質問 紙調査とインタビュー調査によって生徒時代におけるリーダーの経験やまとめ役などの経 験が教職志望者に顕著であることを指摘している。また、武智康晃・田中理絵(2014)は 教職志望学生に半構造化面接によって、「理想の教員像」の形成が必ずしも「好きだった 教員」による影響のみではなく、「嫌いだった教員」からの反面教師的な経験もその形成 に影響を与えることを明らかにしている。

これらの研究は、どのような被教育体験が教職志望に影響を与えているのかという視点を提示している。この視点は、教師教育において養成段階の学生がどのような経験を持ち 教師を目指しているのかということを強調するものである。

しかしながら、養成段階における学生の教職意識においては、どのような被教育体験が 教職志望に影響を与えているかという点に加えて、教職志望に影響を与えた教師やエピ ソードがどのように養成段階において語られるかという点も重要であると考えられる。

教師を目指す学生がどのような経験によってその志望動機が支えられているかを類型化することにより、教師を目指す学生の特徴を明らかにすることはできる。だが、養成段階においては被教育体験が単なるあこがれなどではなく、自らが今後の教育実践の支えとなる経験として対象化・異化することが課題である。その点、どのような経験が教職志望に影響しているかということを越えて、被教育体験が教職意識にどのように影響を与えているのかという質的な問題を探究する必要が生まれてくる。

本章では以上の問いを設定した上で、今年度の調査によって得られたデータによる報告

と考察を行っていく。

# 2-1. 被教育体験と教職意識の初期形成

「図表12」では、大学入学時における親族などの背景のデータを示している。最も高い数値を示しているのが、「周囲に教員はいなかった」であり、全体の50.7%がそのような背景を持って本学に入学し、教職課程を履修している。次に高い数値を示しているのが、「親族に教員」であり、全体の20.9%である。「父母親族に教員」、そして「父母に教員」はそれぞれ、全体の10.1%、8.8%である。

男女差では、「父母親族に教員」、「親族に教員」において女性が回答した割合が男性より高い数値を示している。一方、「周囲に教員はいなかった」と回答した割合は、男性の方が高い数値を示している。

親の職業が子の教職選択に及ぼす影響については、田中宏二・小川一夫(1982)によって報告がされている。田中・小川が大学生を対象に行った調査(1980年~1981年)によれば、教職継承群(父母共に、あるいはどちらかが教職)においては、希望職を抱く過程において職業上のモデルとするのが自分の親であり、教職希望群(親が公務員職あるいは農業職)では学校の先生をモデルとするのである。

教職課程を履修することが自らの職業を教師と決める要因ではないが、実習を終えた4年生による回答の「図表12」において、彼らがモデルとしたのは自らの親ではないことがわかる。

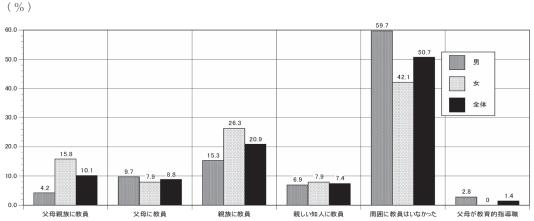
では、本学の学生はどのようにして教師という職業のモデルを獲得していったのだろうか。「図表13」では、「自分の職業として教職を考え始めた時期」についてのデータが示されている。

全体的に、考え始めた時期で多いのは「中学校」と「高校1・2年生」の時期である。 本調査では、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を対象 としているため、取得希望免許との関係で考え始めた時期が対応していると考えられる。

教職を考え始めた時期における男女差は、「中学校」の時期において顕著にみられる。「中学校」と回答した割合は、男性で34.7%、女性で22.4%である。どのような要因がその差を生み出しているかについては今後の課題とするが、全体として男性の方は教職選択時期が若干早い段階に集中していることがわかる。

「図表14」では、その教職を考え始めた一番大きなきっかけについて得られたデータが 示されている。

図表12:大学入学のころ、身内に学校教員がいたか (回答者実数:男=72人、女=76人、全体=148人)



複数の選択肢を設けてはいるが、全体の62.8%と高い数値を示しているのが「中・高教員の影響」である。次に全体の16.9%が回答した「親・身内の影響」が高い。

若干の男女差はあるが、それは「図表12」において女性の方が入学時に「父母親族に教員」、「親族に教員」が多いことから、「図表14」がそのデータに対応して女性の「中・高教員」の指摘率が低くなっていると考えられる。

「図表15」では、大学に入学するまでの学校歴で影響を与えた教員の有無についてのデータが示されているが、全体の約9割(89.9%)が「いた」と回答している。男女差については、わずかな差はあるが、どちらも同程度の高い数値を示している。

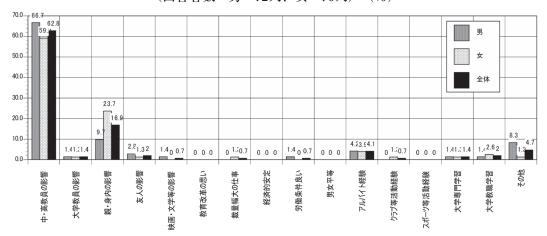
また、影響を与えた教員の学校段階については「図表16」が示しているように、「中学校」、「高校」の教員を指摘する学生の割合が多い。このデータも「図表13」と同じように、取得希望免許との関係で、「中学校」、「高校」の指摘が高くなっていると考えられる。しかしながら、影響を与えた教員の学校段階で「小学校」を挙げている学生も比較的少ない割合ではあるが指摘されていることを踏まえれば、必ずしも影響段階が取得希望免許との関係において成立するわけではないことにも留意したい。

「図表17」では、その影響内容についてのデータが示されているが、全体で最も高い数値を示しているのが「時に応じては厳しく叱るなど、良い意味での厳しさをもつこと」(全体42.9%)である。親や親戚とは異なった大人として、接触する教師という存在が、そこ

幼稚園 小学校 中学校 高校1 · 2年 高校3年 浪人 大学1·2年 (%) 以後、大学3・4年 その他 考えた 28.4 14.9 全体 16.2 23.6 9.5 2.€1.32.6 19.7 22.4 23.7 92 12.5 34.7 23.6 4.2 12.5 40.0 60.0 80.0 20.0 30.0 50.0 70.0

図表13:自分の職業として教職を考え始めた時期 (回答者数:男=72人、女=76人)

図表14:自分の職業として教職を考え始めた一番大きなきっかけ・動機 (回答者数:男=72人、女=76人) (%)

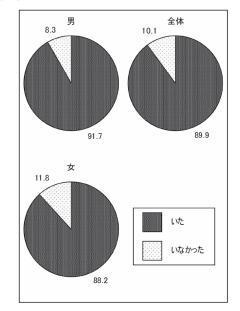


に理不尽さが介在することなく合理性を持って「厳しく」接してくれることに、影響を受けているのではないだろうか。

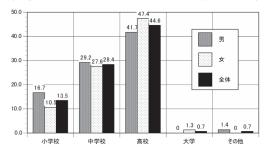
続いて高い数値を示しているのが、「一人一人の児童生徒の心の内面を捉え、それに理解と共感を示すこと」(全体37.6%)、「教育実践を支える専門的知識や技術をしっかりと身につけていること」(全体33.8%)、「授業の方法・技術を自分で創意工夫し、たえず児童生徒たちをひきつけておくようにしていること」(全体32.8%)である。

男女差で目立っているのが、「教員として常によく勉強し、豊富な知識・技術を身につけていること」であり、女性の方が男性より高い指摘率(女:40.3%、男:24.2%)である。教師の勉強している姿や事実は、実際に観察できることではないが、日常の授業や子どもとのコミュニケーションのなかでそうした背景をうかがい知ることは可能だろう。その点、女性の方がそうした背景によって影響を受けることが多いのであると考えられる。もっとも、回答しているのは大学4年生である自分であり、影響段階の当時の学年ではないことから、「今振り返れば…」という回想によって回答が成り立っている。そのような影響内容への回想の男女差については本稿では触れられないが、「教員として常によく勉強し、豊富な知識・技術を身につけていること」をはじめ、「教員として職業に誇りを持ち、その仕事の楽しさを語り、あるいは感じさせるようでいること」、「物事に対して常に情熱を

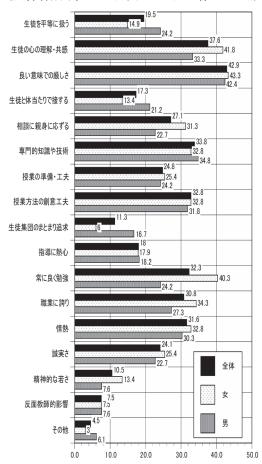
図表15:今までの学校生活において、あなたの教職志望形成に影響を与えた小・中・高校等の教員はいたか。(%)(回答者数:男=72人、女=76人、全体=148人)



図表16:影響を与えた教員の学校段階 (%) (回答者数:男=66人、女=67人、全体=133人)



図表17:影響内容(複数選択可)(%) (回答者数:男=66人、女=67人、全体=133人)



もって、前向きに取り組んでいること」、「一人の人間として常に誠実さを忘れないように していること」など、教職における態度等については女性の方がいずれも高い指摘率を示 していることも指摘しておきたい。

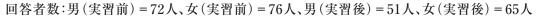
「図表19」では大学時代に必要な学習や体験についての実習前と実習後のデータが示されている。

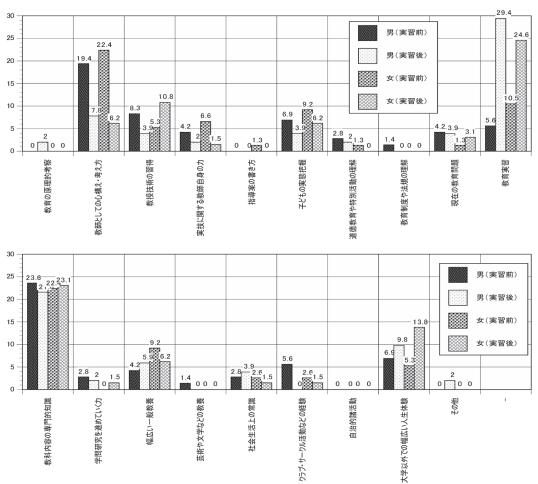
特徴的なのは、「教師としての心構え・考え方」が実習前では男性で19.4%、女性で22.4%であったのが、実習後では男性で7.8%、女性で6.2%と大幅に減少していることである。一方で、「教育実習」は実習前では男性で5.6%、女性で10.5%であったのが、実習後では男性で29.4%、女性で24.6%と大幅に増加している。「教育実習」というイベントが、いかに学生たちにとって重要な体験であったかがわかるデータとなった。

「教科内容の専門的知識」に関しては、男女問わず実習前も後も高い数値を保っている。 学び続けることが教師の仕事であるということは、学生たちの意識の中で実習前も後も変わらない事実なのだろう。

また指摘しておきたいのは、「大学以外での幅広い人生体験」を指摘する学生が実習後に比較的増加したことである。実習によって、大学以外における人生体験の意義をどのように見出したのか。今回の調査からでは深めることは困難だが、今後の課題として指摘しておきたい。

図表19:大学時代に必要な学習や体験(下記19項目の中から順位をつけて選択) 第1位に指摘された項目の指摘率(%)





#### 2-2. 被教育体験のエピソード記述

前節では主に量的なデータをもとに、本学の教職課程を履修する学生の実態を明らかにした。特筆すべき点は、大学入学時における学生の背景及びそれまでの被教育体験において影響を受けた教師の有無である。大学入学時において、ほぼ半数の学生が「周囲に教員はいなかった」環境であり、そして全体の9割近くがそれまでの被教育体験で影響を受けた教師がいると答えている。

本学の教職課程を履修する学生が彼・彼女らの経験の中でモデルとする教師を持つ中で、 そうしたモデルはいかなるように彼・彼女らの中に位置づいているのだろうか。あこがれ や反面教師、あるいは自らの実践の指針や信念に結びついているのだろうか。

そのような問題意識に基づいて、教育実習を履修する学生を対象にした本調査と、同一の対象者が全員履修する秋学期授業(「教職実践演習」)において実施した「被教育体験と出会った教師」のエピソード調査と、その2つの調査データを活用し、考察していきたい。なお、後者の調査における設問の構造は「1. 幼・保及び小学校の頃」、「2. 中学校の頃」、「3. 高等学校の頃」、「4. 学校以外での被教育体験とあなたに影響を与えた人」となっており、それぞれの設問に「(1) 思い出に残っている先生:( ) 年生の頃、( ) 歳位、(男性・女性)」、「(2) 思い出に残っているエピソード」、「(3) あなたにどのような影響を与えたのですか?」と自由記述の質問を設定している。

本調査における被教育体験とその影響内容についての質問の構造は、教職志望形成(設問において教職志望形成は「教師のモデル・憧れと感じたこと、教職を自分の職業として意識すること、あるいは教職に関心を持つこと」とカッコ内で付記)に影響を与えた教師について、「一番記憶に残っているエピソード(印象的な出来事・場面)」などを自由記述させ、次の設問においてその教師との交流の中で「こんな教師になりたい」「こんな教師が理想的な教師だ」と思った時のことを自由記述させているものとなっている。

本調査によって得られたエピソードをすべて掲載することは紙幅の関係上控えるが、記述の文章量、そして類型化できるエピソードを以下に紹介する。

・Aエピソード:卒業してから一度、先生の自宅に伺ったことがあり、その時に、当時何を考えて指導を行っていたかなどのお話を聞いた時。それまで厳しい先生だと思っていたが、誰よりも優しく、生徒のことを考えていらっしゃると思いました。

影響内容(理想的な教師): 高校3年生の時に、受験勉強が上手くいかず、くさっていた時期があり、授業中に携帯をいじってしまったことがありました。その先生は、その時、今までで一番きつく私を叱ってくださいました。当時は、先生の気持ちが理解できず、反抗的になってしまいましたが、今思うと、あの時、自分は救われていたのだと思います。(文)

・Bエピソード:授業の中で難しい言葉があった時に分かりやすくして覚えるまで向き合ってくれていた。これは先生がまずその言葉を十分に理解していなければできないことなので、伝えるにも、理解を深めることが重要であると感じました(高3の世界史の先生)。

影響内容(理想的な教師): どんな時でも親身になって話を聞いてくれる教師。自分の専門科目だけではなく、他教科のことを聞かれてもすぐに答えられるような教師。(文)・Cエピソード: 学校自体、先生と生徒の距離がとても近い学校でした。毎日職員室に行っては先生とおしゃべりしていて、そういった何気ないやりとりが好きでした。

影響内容(理想的な教師):生徒との距離が近い、親しみやすい教師になりたいです。

友達のような、でも大人として尊敬できる所がある先生が理想的です。(文)

・Dエピソード:頭を使って考えず、ただこなすだけをしていた自分に対して、敢えて厳しく接してくれた。例を挙げると、小論文が書けているのに、受け取ってくれない。更に先へ進む努力をさせてくれた。

影響内容(理想的な教師):子どもの未来を考えた上で、その子にとって、どの力を 身に付けておくべきなのかを考え、子どもひとりひとりに適した指導ができる教師。子 どもが将来ひとり立ちできるように準備してあげられる教師。(経)

・Eエピソード:世界史の授業を、地理や化学・生物など他教科の内容を交えながら、 教科横断的に説明していて、文系でも理系の知識があると面白く思えるのだと感動しま した。

影響内容(理想的な教師):教科書の内容を、様々な切り口から説明できるような教師。 (法)

・Fエピソード:いじめを受けていた時に、誰にも相談できなかった時、体育の先生に呼び出されて、何か困ったことはないかと聞いてもらえたこと

影響内容(理想的な教師):生徒を外身(元気そうだとか)で判断するのではなく、中身をみようとしてくれた時。(理)

BとEのエピソードの場合、学生は教師の資質や授業に対する態度に関するエピソードから影響を受けているのがわかる。

Bの学生は、「わかりやすくして覚えるまで向き合ってくれていた」という授業における教師の姿勢について影響を受けている。そのように子どもと向き合う教師の姿から、Bの学生は「どんな時でも親身になって話を聞いてくれる教師」という理想の教師像を獲得しているのである。

Eの学生は、教師の知識量という教師の力量の点において影響を受けていることがわかる。そしてそれが、Bの学生の理想の教師像として「教科書の内容を、様々な切り口から説明できるような教師」というモデルが獲得されているのである。

AとDのエピソードの場合、授業とは関係しないが、生活指導あるいは進路指導として 教師が子どもを考える姿に影響を受けていることがわかる。

Aの学生は、「くさっていた時期」において、学校の規則から逸脱したことを厳しく叱られたことが、実は自分の将来のことを思っていたことであることに気づき、それを影響内容として記述している。理想の教師像としての記述はないが、そうした子どものことを考えた上での指導の在り方についてAの学生の教職意識に影響を与えていると考えられるだろう。

Dの学生は、「敢えて厳しく接してくれた」教師に影響を受けている。Dの学生は、「頭を使って考えず、ただこなすだけをしていた」当時の自分に対して、そのような指導をしてくれた教師という子どもへの指導の個別性について、影響を受けているのである。よってDの学生は、子どもの将来を考えてひとりひとりに適した指導をするような教師を理想の教師像として記述している。

CとFのエピソードの場合、特徴的なのは学校の中の教師と子どもという関係において 影響を受けていることである。この二つのエピソードでは、教師は子どもにとっての身近 な大人として描かれていることがわかる。

Cの学生は、教師との距離について言及している。職員室での何気ないやりとりが好きだったCの学生は、その経験から理想の教師像を「友達のような、でも大人として尊敬で

きる所がある先生」として獲得している。

Fの学生は、おそらく学校の中で表出することが困難であった自らの苦しみやつらさを察し、話を聞いてくれた体育の教師をエピソードとして記述している。Fの学生の志望免許は理科であるが、理想の教師像として影響を受けたのは体育の教師である。教科の免許とはつながりはないが、その体育の教師の子どもを観る目や接し方が、Fの学生にとって理想の教師像としてのモデルを獲得する経験になったのである。

次に、秋学期の授業(「教職実践演習」)において行った「被教育体験と出会った教師」 のエピソードのデータをいくつかみていきたい。抽出する際には、被教育体験をどのよう に自らの実践的な課題として位置付けているかを観点に着目した。

・Gエピソード:高校3年生の頃、26~27歳位の女性教師。

授業の仕方が今までの先生とは異なっていた。その教材に関連する映画や絵画、漫画など、様々な副教材を使用し、授業を展開してくれた。私自身、国語は教科書が主だとばかり思っていたので、あらゆる角度から物事を見ることができるのだと教わった。文学というものの幅広さ、奥深さを知ることができた。

影響内容:この先生は、自分自身が文学が大好きで、その話を聞いているだけで先生のワクワクした気持ちが聞いている側にも伝わってきたので、私自身も自分の好きな分野はとことんその面白さを伝えられるようにしようと心がけています。また、様々な切り口から授業を導入していく点や、コメントペーパーを使用し、生徒の意見を多く取り入れた授業を展開する点も実際に教壇実習で取り入れた。国語の先生といったらこの先生が思い浮かぶほどで、私の理想の国語教師です。(文)

・Hエピソード: 高校2、3年生の頃、40歳位の女性教師。

世界史の教師であり、その先生の授業はいつも世界史のストーリーが見えてくるような授業だった。先生自身がその地に行って撮ってきた写真を持ってきてくれたり、実物まで持ってきてくれたりした。ある時は、ストーリーに沿った劇のようなものも行ったと記憶している。

影響内容:これがきっかけとなって、私は世界史の面白さ、歴史の奥深さを改めて感じられた。私自身、大学では歴史学を専攻し、教育実習では、その教師の指導を思い起こしながら授業を行ったりした。(文)

教育実習は教職課程を履修する学生にとって大きな山場であり、今後の教職志望などにも大きな影響を与えるイベントである。

実習期間は短期間であり、なおかつその参加も断片的ではあるが、自らが今まで観察してきた教師の仕事とは異なる側面も経験できる機会である。

指導案の作成や実際の授業の展開などは、当然のことながら実習先の学校、指導教員、 そして子どもたちの文脈の中で行われる。

上記のエピソードで紹介した学生たちは、被教育体験の中で印象的であった教師との出会いによって、自らの教職意識に影響を受けている。そして学生たちは教育実習といういわば教育実践の機会において、自らが影響を受けた教師の実践に依拠しながら実習を行っていることがわかる。

しかし、それが「真似事」ではないことに注目したい。たとえば、Gの学生は被教育体験において、様々な教材によって多角的に授業を展開する教師に影響を受けている。そし

てGの学生はその「真似事」として実習時に実践するのではなく、「とことんその面白さを伝えられるようにしようと心がけています」と記述しているように、被教育体験において出会った教師から獲得した教職意識から生み出される実践を行ったのである。

Hの学生においても同様に、「世界史のストーリーが見えてくるような授業」によって、Hの学生は「世界史の面白さ、歴史の奥深さ」を改めて感じることができた。そして、Hの学生は実習時に、その世界史の教師の指導を思い起こしながら授業を行っていた。それは、単に写真を授業に持ち込んだり、史的資料の実物を持ち込むというような技術的なことではなく、「世界史のストーリーが見えてくるような授業」そのものを思い起こしながら授業を展開していたのである。

#### 2-3. 被教育体験の対象化に向けて

これまで、本学における学生の教職意識に関わる調査をもとに報告を行った。

今後も引き続き課題とすべきは、調査対象の学生のほぼ半数が入学時に、「周囲に教員はいなかった」環境であり、そして大学に入学するまでの学校歴で影響を与えた教員について、全体のほぼ9割が「いた」と答えているというデータが示す意味である。

簡潔に言えば、それは教職意識の獲得が学生たちの経験によって行われることである。 しかし、その獲得には背景や文脈があることを忘れてはならない。

厳しく指導されたことに印象を受け、そこから自らの教職意識に影響を受ける場合もあれば、子どもに寄り添って実践する授業に印象を受け、影響を受ける場合もある。それは、教師と当時生徒であった学生との間にある文脈が関係している。たとえば、くさっていた時期にあえて厳しくされたことによって影響を受けることは、文脈に依存した出来事であり、単にそうしたイベントを文脈なしの「真空」の中で語られるのでは意義は見いだせない。

「世界史のストーリーが見えてくるような授業」に影響を受けるということも、それが 万人に共通して影響を受ける実践とは限らない。それは、そうした影響を受ける素地、す なわち学生のそれまでの経験や学校教育の背景など、文脈に依存しているのである。

無論、そのような文脈について言及するのであれば、今回のような短い自由記述ではな く、ライフヒストリーによる調査・分析が必要であるだろう。

今回の調査によって明らかになったのは、被教育体験によって理想の教師像が獲得される傾向が強いこと、そして被教育体験で出会った教師の実践が教育実習において依拠されるものとして機能していることである。

被教育体験で出会った教師の実践は、単に技術的に模倣される対象ではない。それは学生たちによって意味づけされる対象である。

しかし、それが充分に学生たちの中で吟味される対象となっているかは議論すべき課題である。すなわち、実習先の学校、そしてそこで出会う子どもたちは未知なものであり、自らが大切だと思っている実践上の課題などがすべての場合において適用可能ではないからである。

授業で扱う内容や子どもたちの状態によっては、自らの実践の課題をその子どもたちから受け取り実践することも必要となってくるだろう。

被教育体験で出会った教師の実践は、学生たちによって模倣される対象ではなく意味づけされる対象ではあるが、その意味づけの作業がプライベートな段階で終わってしまっていることも指摘しておきたい。

学生たちが、なぜ自分がその教師に・その実践に影響を受けたのか。そしてなぜそのような意味づけをしたのか。こうした点についての探究は、養成段階すなわち大学における学びによって行われるべき課題である。

この点について指摘しておくべきは、大学における学びと教育実習に代表されるような 実践的な活動について、それを理論と実践という単純な二分によって説明することによっ て、両者の活動を分断してしまうことである。

佐藤学(2015)は、専門家教育における理論と実践の関係を三つに整理している。第一に、実践を理論の適用領域とする「理論の実践化(theory into practice)」である。第二に、実践の一般化あるいは典型化を追求する「実践の理論化(theory through practice)」である。そして第三に、実践に内在する理論を省察し、理論を変容させ実践を改善していく「実践の中の理論(theory in practice)」である(pp.74-76)。

では、大学の学びと教育実習はどのような関係にあるのだろうか。大学では理論を学び、教育実習ではその理論を適用するのか、自らの適性判断をするための教育実習なのか。端的に、大学の学びと教育実習というものは単純に前者を理論的な探究、教育実習を実践的な探究として二分することは、むしろ教職課程の中に位置づけられている教育実習という活動を体験として矮小化してしまうのではないかと考えられる。

先述したように、教育実習において学生は被教育体験における印象に残っている教師の 授業から影響を受け教壇に立ち、実習を行っている。

教育実習は「うまく」乗り越えるものではない。教育実習は、学生が教壇に立ち、現場の子どもたちや学校の中で得られる事例を反省的に探究することができる機会である。

それは、理論から実践へ、実践から理論へという単純な二分法による往還関係ではない。 事例の探究の中に、そして自らの反省のなかに、それまで学んだ理論や被教育体験によって影響を受けた教職意識を変容させていく契機が潜んでいるのである。

無論、大学における学びと教育実習に関する上記の事柄は、本論文で取り扱った調査からの素描に過ぎない。しかし、「実践的指導力の育成」か、大学における学問的探究かという二項対立ではなく、専門家としての教師の教育において、上記の視点は重要な検討課題であると考えられる。

「実践の中の理論(theory in practice)」による理論の変容と実践の改善は、限定された対象・時間ではなく教師として生涯にわたる反省的な思考を準備している。またこの理論と実践の関係では、大学における教師教育の理論と実践の関係の問い直しの視点を与えている。教育実習などの実践的活動と、大学における学びがいかに協同すべきなのか。今回得られた知見を引き続き研究課題としていきたい。

影響を受けた教師の背景には、その教師による「格闘」が潜んでいるのかもしれない。また自らの被教育体験で受けた授業は、極めて特殊なものなのかもしれない。単に自らの内で完結するのではなく、いかにその被教育体験におけるエピソードを豊かに展開していくことができるかが問われている。これは、制度としての大学の学び、そして学生たちのインフォーマルな学びを支援する環境を射程に入れた課題であるだろう。

# 3.「教育実習」体験と教職意識変容

本章では、調査対象者に対して教育実習の前後に実施した2つの調査結果をもとに、「教育実習」体験が、教職意識にどのような影響を与えるのかを考察していきたい。

教育実習が学生の教職意識に及ぼす影響については、いくつかの先行研究がある。宮城教育大学で行われた調査研究において久保(2012)は「4年次学生を対象とした本研究では、4年次教育実習そのものが教職志望度の低下に影響したケースは見られず、むしろ高揚する者が目立った。」としている。また、明治学院大学・心理学部教育発達学科で行われた調査研究では、井・渡邉・溝川・藤﨑(2016)によると、「体験活動による教職志望

動機向上群と教職志望動機低下群の小学校教育実習を経験した後の志望動機の変化について検討したところ、体験活動による教職志望動機低下群のうち、6割以上の学生がいつか機会があれば小学校教諭になりたいという気持ちが芽生えたと回答しており、教育実習によって志望動機が回復したことが明らかになった。」としている。今回行った調査は、一般私立大学の一般教職課程の(教育を専攻していない)学生を対象としている。そのような条件下でも同じような結論が出るのだろうか。また、自由記述の検討では、量的な結果だけでなく、多数あった意見以外の内容にも触れていきたい。

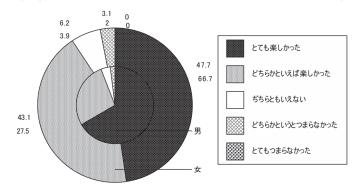
# 3-1. 「教育実習」体験の自己総括

教育実習の感想としては、「図表20」で示した通り、全体的特徴として、「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)(男:94.2%、女:90.8%)」と回答している一方で、「図表21」に示すように、「苦しかった(とても苦しかった+どちらかといえば苦しかった)(男:41.1%、女:67.7%)」という回答の方も多くなっている。このことから、「教育実習」は「苦しかったけれども、それ以上に楽しかった」と感じた学生が多いということができるが、同時に男女間の違いもあることがうかがえる(後述)。

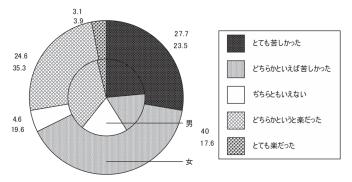
「教育実習」が「楽しかった(実習後回答)」理由は、「図表22」をみると「生徒と交流したこと(男:52.1%、女:61.0%)」が圧倒的に多い。次いで多いのは「毎日学校現場に入って教員として生活を実際に体験したこと(男:27.1%、女:25.4%)」であり、普段、大学では体験できない生徒との交流や現場体験を「楽しかった」と感じる学生が多いようだ。

「教育実習」が「苦しかった(実習後回答)」理由については、「図表23」をみると、「教える教科の内容に関して自分の知識や理解の少ないこと(男:38.1%、女:43.2%)」「授業の指導案づくりや教材準備をすること(男:42.8%、女:40.9%)」が多く、次いで「実習

図表20:教育実習は、全体として、楽しかったか、つまらなかったか (回答者数 男=51人:下段%値、女=65人:上段%値)

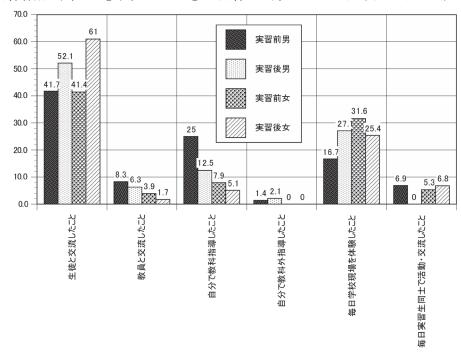


図表21:教育実習は、全体として、苦しかったか、楽だったか (回答者数 男=51人:下段%値、女=65人:上段%値)



図表22:「教育実習」が「(実習前)楽しみ」「(実習後)楽しかった」理由 (「その他」を含む7項目から1つだけ選択可)

(回答者数:「楽しみ」「楽しかった」と回答した男=41、48人、女=21、59人) (%)



期間中体力的にしんどかったから(男:38.1%、女:15.9%)」や「実習期間中精神的にしんどかったから(男:19.0%、女:15.9%)」が多くなっている。

次に、教育実習前に調査した「教育実習」が「楽しみ」な理由と「教育実習」が「不安」な理由に関して、それぞれ教育実習後の「楽しかった」理由・「苦しかった」理由と比較してみる。「図表22」において、「生徒と交流した(する)こと」に関しては、教育実習前に「楽しみ」な理由として選択した割合よりも教育実習後に「楽しかった」理由として選択した割合が、男女ともに高くなっている(実習前→後として表すと、男:41.7%→52.1%、女:41.4%→61.0%)。一方で、「現場の教員と交流した(する)こと」や「自分で教科指導を担当した(する)こと」に関しては、教育実習前よりも教育実習後の方が男女ともにわずかながら減少している。回答は最も当てはまる項目を一つだけ選択することを求めているため、教育実習において「生徒と交流したこと」の「楽しかった」印象がとても強いものであったために同項目に実習後の選択が実習前よりいっそう集中したことを反映した結果であるといえよう。

「図表23」においては、教育実習前と教育実習後で男女ともに最も差が大きかった項目が「教壇に立って実際に自分一人で授業を遂行すること」である。教育実習前に「不安」な理由として選択している割合は、男性で34.7%、女性で57.9%であるが、教育実習後に「苦しかった」理由として同項目を選択した割合は、男性だと9.5%、女性だと20.5%まで減少している。一方で、男女ともに増加しているのが「授業の指導案づくりや教材準備をすること」である(実習前→後として表すと、男:27.8%→42.9%、女:34.2%→40.9%)。このことから、学生たちは、一人で授業を遂行する時間よりも、その準備の方が思っていたよりも大変だったと感じたということがわかる。そのほかにも「実習期間中体力的にしんどかったから(実習前→後として表すと、男:11.1%→38.1%、女:7.9%→15.9%)」や「実習期間中精神的にしんどかったから(同上、男:5.6%→19.0%、女:11.8%→15.9%)」においても男女ともに、とりわけ男性において増加している。また、増加・減少において男女差

がある項目もある。男女ともに多く選択されている「教える教科の内容に関して自分の知識や理解の少ないこと」であるが、男性は31.9%から38.1%に増加しているにもかかわらず、女性は50.0%から43.2%に減少している。もともと「不安」であると選択していた割合は女性の方が多かったため、多くの女子学生が教育実習前に教科内容の知識理解を深めていたという可能性がある(これらの点についてさらに踏み込んだ考察には、今後の調査で「教育実習のために勉強していること」等について尋ねてみる必要があるといえよう)。

一方、男性で減少し、女性で増加している項目が4つある。「生徒一人一人とうまくコミュニケーションをとること」「生徒の集団の中にうまく入っていくこと」「生徒の集団を前にしてうまく話をすること」「実習校の指導教員とうまくやっていくこと」である。つまり、生徒や教員とのコミュニケーションや関係づくりにおいて、男性は思ったよりも苦労せず、女性は思った以上に苦労したということになる。教育実習は、生徒や教員など多くの人と関わっていく体験であり、その関係づくりに苦労するという課題をはらんでいる。

この男女の違いという点については、教育実習の全体としての評価において男女の違い がみられることとも関係が深いと考えてよさそうだ。

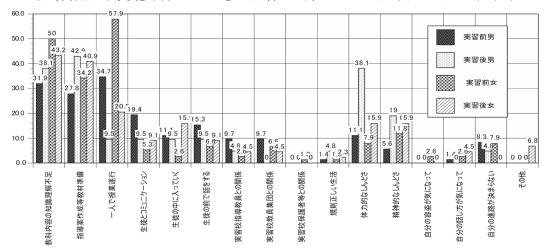
「図表20」及び「図表21」に立ち戻って、男女差という視点で見てみると、「とても楽しかった」と回答した割合では女性よりも男性のほうが多くなっており(男:66.7%、女:47.7%)、「とても苦しかった」及び特に「どちらかといえば苦しかった(男:17.6%、女:40.0%)」と回答した割合では男性よりも女性のほうが多くなっている。

これは、「図表22」や「図表23」を見ると、「楽しかった理由(教育実習後)」として「自分で教科指導をしたこと」が女性より多いことや、苦しかった理由として「教壇に立って実際に自分一人で授業を遂行すること」が女性より少ないこと、また苦しかった理由として「生徒の集団の中にうまく入っていく」が女性より少ないことなどから、教育実習のメインとなる教科指導(授業)や生徒との交流に関して、男性の方が生徒たちの中に入っていくことに精神的負担が少なかった、またそのように生徒たちとの交流がうまくいくことで授業もうまく進んだということが考えられる。さらに、「教育実習」が「苦しかった」理由について、「実習期間中体力的にしんどかったから」は女性よりも男性の方が回答した割合がかなり高い。女性の方が体力的にはしんどくなるだろうと予想していたが、教育実習中に任された仕事内容や部活動への参加などに男女差があるのかもしれないし、あるいは教育実習における活動内容や行動様式において男女の違いが生まれているのかもしれない。この点に関しては、今後さらなる調査が必要であると思われる。

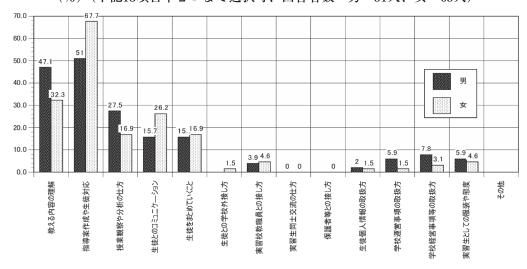
「図表24」に示した「教育実習において実習校指導教員から一番よく指導・注意された事柄」は、「指導案の作成や授業中における生徒への対応の仕方(男:51.0%、女:67.7%)」が最も多く、次いで「担当教科の教える内容についての理解を深めること(男:47.1%、女:32.3%)」が多かった。この2項目は、「図表23」の「苦しかった」理由で多かった意見と同じ内容である。つまり、実習生が主に苦しんだことに対して多くの指導が行われているということ(あるいは実習校指導教員が同項目内容を重視し多くの指導が行われたことによって学生がたいへんだったということ)になる。また、男女の違いについても、「担当教科の教える内容についての理解を深めること」や「授業の観察や分析の仕方」において女性よりも男性において、それとは逆に「指導案の作成や授業中における生徒への対応の仕方」や「生徒一人一人とのコミュニケーションの取り方や理解の仕方」において男性よりも女性において、すなわち男子学生においては授業の内容や研究の面、女子学生においては生徒とのコミュニケーションの面において、より指導・注意が行われていた(あるいは指導・注意されたという意識が強い)傾向もうかがわれ、教育実習における男女そ

図表23:「教育実習」が「(実習前) 不安」「(実習後) 苦しかった」理由 (「その他」を含む16項目から2まで選択可)

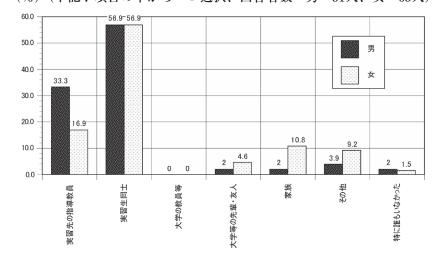
(回答者数:「不安」「苦しかった」と回答した男=32、21人、女=55、44人) (%)



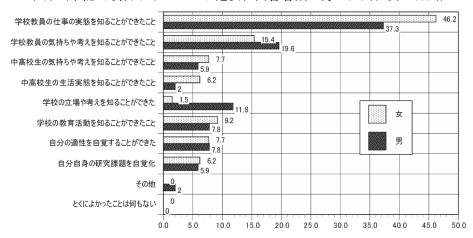
図表24:「教育実習」において実習校指導教員から一番よく指導・注意された事柄 (%)(下記13項目中2つまで選択可、回答者数:男=51人、女=65人)



図表25:「教育実習」中の、一番の相談相手は誰だったか (%)(下記7項目の中から一つ選択、回答者数:男=51人、女=65人)



図表26:教育実習を経験して「良かった」「意義あった」ことは何か (%)(下記10項目から1つのみ選択、回答者数:男=51人、女=65人)



れぞれ固有に抱える課題としても、今後さらに踏み込んだ調査が必要であるように思われる。

教育実習中の一番の相談相手は、「図表25」が示すとおり、最も多かったのが「同じ実習校での実習生同士 (男:56.9%、女:56.9%)」、次いで「実習先の指導教員 (男:33.3%、女:16.9%)」が多い。これは「図表31」(後出)で示されている「教育実習での達成感」の結果において「実習生同士で助け合い励まし合う」が「とてもよく達成できた」「どちらかといえば達成できた」合わせて9割合以上あることからも、実習生同士がよくコミュニケーションを取っていることがうかがえる。それに対して「大学の教員」は、実習期間中は近くにいないためか、男女ともに0%であった。

教育実習を経験して「良かった」「意義あった」と学生が感じたのは、「図表26」によると、「学校教員の仕事の実態を知ることができたこと」が女性:46.2%、男性:37.3%と圧倒的に多かった。「図表22」において、教育実習で楽しかったのは「生徒との交流」だったが、「意義があった」と感じたのは「楽しかった」ことと別と感じているようだ。

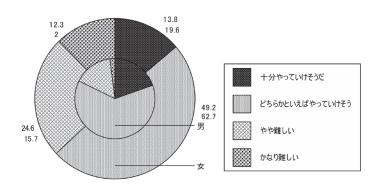
#### 3-2.「教育実習」前後の意識変容(その1:統計的データの考察)

調査では、教育実習の前後で教職希望度について質問しており、前後の結果を比較することができるように設計してある。次に、教育実習がどのように学生の教職希望度や自身の適性に関する意識を変容させたのかを検討していきたい。

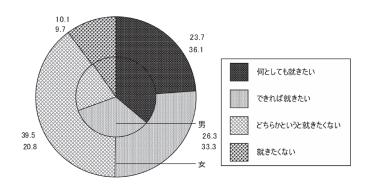
まず、「図表27」の教育実習後における「教職への自信度」では、「(職業として教職を) 十分やっていけそうだ」及び「どちらかといえばやっていけそう」と回答している者が、 男性で 8 割以上(19.6% + 62.7% = 82.3%)、女性では 6 割以上(13.8% + 49.2% = 63.0%)が それぞれおり、「教育実習」を経験して教職に対する自信もつけてきたことがうかがえる。 同時に、そこには男女差も存在しており、男性よりも女性の方が、上記「やっていけそう」 の割合は低く、したがって逆に「かなり難しい」及び「やや難しい」と回答した割合(12.3% + 24.6% = 36.9%)が高くなっている。

教職希望度について、教育実習前(4年次4月時点)の調査では「図表28」が示すように、「(教職に)何としても就きたい」及び「できれば就きたい」と回答している者が、男性では7割近く(36.1%+33.3%=69.4%)、女性では5割(23.7%+26.3%=50.0%)がそれぞれいた。それが、教育実習後の調査では「図表29」が示すように、「(教職を)とてもやってみたくなった」及び「やややってみたくなった」と回答している者が、男性では8割以上(45.1%+37.3%=82.4%)、女性では7割以上(38.4%+36.9%=75.3%)がそれぞれおり、

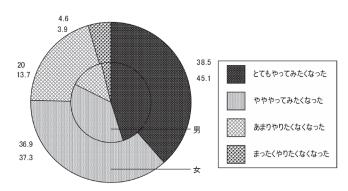
図表27:教育実習後(4年次秋学期時点)における教職自信度 (回答者数 男=51人:下段%値、女=65人:上段%値)



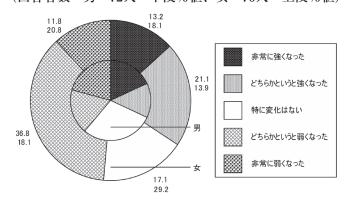
図表28:教育実習前(4年次4月時点)における教職希望度(回答者数 男=72人:下段%値、女=76人:上段%値)



図表29:教育実習後(4年次秋学期)における教職希望度 (回答者数 男=51人:下段%値、女=65人:上段%値)



図表30:教職課程履修開始頃と比較しての現在(4年次4月)の教職希望度変化 (回答者数 男=72人:下段%値、女=76人:上段%値)

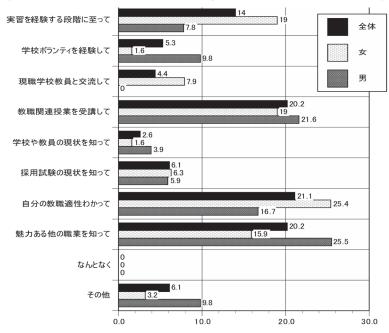


教育実習を経験することで、学生は「教師になりたい・やってみたい」という気持ちを強める傾向にあるということわかる。

しかし、教育実習前(4年次4月時点)の段階で教職課程履修開始時と比較した教職志望度の変化をみてみると、「図表30」が示すように、男女ともに「非常に強くなった」及び「どちらかというと強くなった」という回答よりも「どちらかというと弱くなった」及び「非常に弱くなった」という回答の方が多くなっている。特に女性の場合、「どちらかというと弱くなった」という回答が36.8%と男性(18.1%)よりも2倍ほど多い。この教職志望度の変化の理由について、男女別に集計した「図表31-1」を見てみると、女性で最

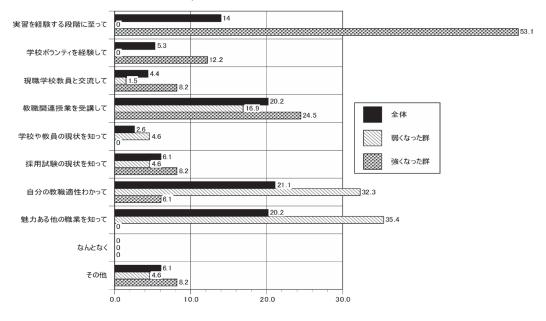
図表31-1:教職課程履修開始頃と比較しての現在(4年次4月時点)の教職希望度が変化 したきっかけ・理由: <u>男女の違いに着目</u>

(下記10項目から1つだけ選択、回答者数:男=71人、女=76人)



図表31-2:教職課程履修開始頃と比較しての現在(4年次4月時点)の教職希望度が変化 したきっかけ・理由:希望度の違いに着目

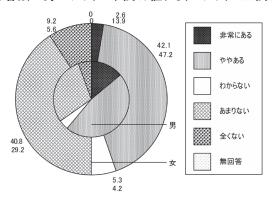
(下記10項目から1つだけ選択)(回答者数:強くなった群=49人、弱くなった群=67人)



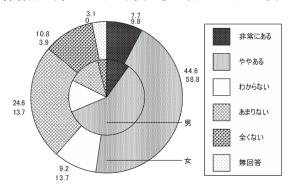
も多いのが「教職に対する自分の適性がわかってきて (25.4%)」、次いで「いよいよ教育実習を経験する段階に至ったから」と「大学の教職関連授業を受講して」が同数値 (19.0%)で多くなっている。そして男性で最も多いのは「教職以外でもっと魅力を感じる職種を知って (25.5%)」、次いで「大学の教職関連授業を受講して (21.6%)」であった。また、男女間で大きな違いが出ている項目が「その他」を除いて5つある。まず、女性に多く男性に少ないのが「いよいよ教育実習を経験する段階に至ったから」「現職学校教員と出会い・交流する機会を得て」「教職に対する自分の適性がわかってきて」であり、逆に男性に多く女性に少ないのが「教育関係のボランティア活動を経験して」「教職以外でもっと魅力を感じる職種を知って」であった。

しかし同時に、これらの「変化の理由」における男女間の相違とともに、変化内容間(すなわち「教職希望度が強くなった」群と「教職希望度が弱くなった」群)における変化理由の相違についてもみておかねばならない。それを示したのが「図表31-2」であるが、「教職希望度が弱くなった」群で最も多いのが「教職以外でもっと魅力を感じる職種を知って(35.4%)」、次いで「教職に対する自分の適性がわかってきて(32.3%)」が多く、どちらも3割を超えている。その一方で、「教職希望度が強くなった」群で最も多いのは5割以上の指摘率である「いよいよ教育実習を経験する段階に至ったから(53.1%)」、次いで多いのが「大学の教職関連授業を受講して(24.5%)」で2割以上となっている。しかし、「大学の教職関連授業を受講して」という項目は、「弱くなった」群でも3番目に多い割合(16.9%)となっており、「強くなった」群との差も他の3項目に比べて大きくはない。つまり、大学4年次(教育実習直前)の段階においてすでに、「教職希望度が弱まった」理由に多いのは「教職に対する自分の適性がわかってきて」や「教職以外でもっと魅力を感

図表32-1:教職への適性はどの程度あると思うか(教育実習前・4年次4月時点) (回答者数 男=72人:下段%値、女=72人:上段%値)



図表32-2:教職への適性はどの程度あると思うか(教育実習後・4年次秋学期時点) (回答者数 男=51人:下段%値、女=65人:上段%値)



じる職種を知って」であり、逆に「教職希望度が強まった」理由に多いのは「いよいよ教育実習を経験する段階に至ったから」である。そして「大学の教職関連授業を受講すること」に関しては、学生によって強める要因にもなれば弱める要因ともなるということである。

「教職への適性はどの程度あると思うか」という質問も、教育実習に行く前と後にしている。それを示した「図表32-1」と「図表32-2」からわかるように、実習前に「非常にある」及び「ややある」と回答した割合(男:13.9%+47.2%=61.1%、女:2.6%+42.1%=44.7%)よりも、実習後に「非常にある」及び「ややある」と回答した割合(男:9.8%+58.8%=68.6%、女:7.7%+44.6%=52.3%)が高い。男女間に数値の相違があるが、男女ともに教育実習を経験することによって、教職への適性に自信を深めていることがうかがわれる。

#### 3-3.「教育実習」前後の意識変容(その2:自由記述データの考察)

また、この調査では、教育実習中のエピソードについて自由記述で回答を求めた。1つ目の質問は「『教育実習』において、あなたが一番記憶に残っている、『実習先の指導教員』とあなた自身との間に起こった、うれしかったこと・悲しかったこと・困ったことなどのエピソードを一つだけ、教えてください。」というものである。

まず、うれしかったことについては、「授業」に関することで教員と関わったエピソードが多かった。

教育実習に行く多くの学生は「図表23」でみたように、一人で授業を行うことやその準備に対して不安を感じている。しかし、指導教員に指導をしてもらったり、褒めてもらうことによって自信をつけていくのだろう。さらに、下掲2つ目の例のように、中学・高校時代にお世話になった教員との交流があったことについて記述した学生も何人かいた。

- ・授業終了後、私が充分に教えられなかった点に関して担当教員の方に指導していただき、改善したあとに生徒からの反応が良くなり理解度が上がったこと。(理)
- ・高校時代の恩師に「あなたらしくて良い授業だった」と言ってもらえて嬉しかった。 (院・科)
- ・担当教員が、私が中学生だった頃の部活の先生でした。中学生の時は気付かなかった ことが教育実習生として同じ生徒に教える立場になったことで、新しく発見できたこ とが多々あった。(法)

その一方で、悲しかった・困ったことについても、授業の指導に関することが挙げられていた。特に、指導の自由度について、「自由すぎる」というケースと「自由がきかない」というケースがあった。まず「自由すぎる」という事例は以下の通りである。

- ・私の指導教員は何事にも「良いと思うよ!」「良かったよ!」という返答でした。そのため、私の思ったことや、やりたいことは何でも通りました。もう少し、ダメな所はダメと指導して欲しいなと思っていました。(文)
- ・指導教員から自由にしていいと言われ逆に困った。教壇実習でもっとアドバイスして もらいたかった。授業の仕方、教材の選び方、等の改善点がある所はたくさん指摘し てもらいたかった。(文)

「自由がきかない」という事例は以下のようなものがあった。

- ・私が担当したのは古典だったのだが、指導の先生の授業スタイルに合わせなければならなかったことが困った点だった。その先生は現代語訳を読み上げ、生徒に書き取らせる、というスタイルだったが、とても効率が悪く、時間を取られた。授業を見に来て下さった先生方からも不評だったが変えられなかった。(文)
- ・指導教官の授業スタイルが固まっており、自由な授業が出来なかった。(理)

実習生に対する指導は、学校や教員ごとに様々なものがあるが、主に実習生はある程度 自由な授業をしてみたいけれども、だからといって「自由にしていい」と言われアドバイスがあまりもらえないのも困ってしまう、ということが分かった。また、少し珍しい例ではあるが、困ったこととして、以下のような事例を挙げた学生もいた。

- ・指導案を何回も直されたが、その度に全く違うことを言われ、修正するのに手間取った。(文)
- ・事前に指導案や板書計画を見て頂き、それでやって大丈夫と言われたのですが、その 授業をしたあとであの板書を実際にするとは思わなかった、間違いが多いと注意され たこと。間違いを生徒の前で強めの口調で言われ、事前に見せて相談もしていたのに …と少し悲しい気持ちになった。(文)

これらの例では指導教員の意図まではわからないため、その対応を評価することはできないが、本当に様々な指導があり、場合によってはこの例のようなことにもなりうるということである。

2つ目の質問は、「『教育実習』において、あなたが一番記憶に残っている、『実習先の 生徒』とあなた自身との間に起こった、うれしかったこと・悲しかったこと・困ったこと などのエピソードを一つだけ、教えてください。」というものである。

この質問では、多くの学生が、うれしかったことのエピソードを記述してくれている。

- ・休み時間に、私に対してではなく生徒同士で、「これからも実習生の先生がいいよね」 と話していてくれたのがうれしかった。(文)
- ・教え方がわかりやすいと言って直接質問をしに来てくれたこと。(理)
- ・担当クラスの生徒達が、最終日に色紙をくれたり、歌を歌ってくれたこと。(理)

以上の例のように、生徒達に先生として認められたという出来事が多く書かれていた。 授業の評価について、指導教員に褒められたことがうれしいという記述も多くあったが、 それと同じかそれ以上に生徒達から認められるということもうれしいと感じるようだ。ま た、実習生という立場ならではの役割をした学生もいた。

- ・授業を放棄するような、荒れている1人の生徒が心を開いて自分のした悪いことなど を話してくれて相談相手としての役割を果たすことができて嬉しかった。(文)
- ・HRクラスではなく、授業だけ持っていたクラスの生徒との間でうれしかったことです。名前を呼んで話すうち、「部活の先生には内緒ね」と、足をケガした理由を話してくれました。(練習で痛めたと言っていたが、本当は遊んでいて痛めた)後日、「ケガは大丈夫?」ときくと「先生、おぼえてたの?」と、笑顔を見せてくれました。生徒が自分のことを話してくれたり、笑って嬉しそうにしていたことがうれしかったで

#### す。(法)

以上の例では実習生は生徒に「学校の先生」よりも話しやすい相手として認識されている。それは、実習生が生徒と歳が近いことや、「学校の先生」は権力的存在であるが実習生はそうでもないと認識されるということが、理由としてあるのではないだろうか。

その一方で、困った・悲しかったという例も多くはないが存在した。

- ・全体的に静かなクラスだったため、コミュニケーションの仕方に困った。(理)
- ・担当したクラスの生徒に、「数学が苦手だが医大に行きたい」と相談され、自分の知る限りのアドバイスをしたが、生徒からすれば、「まだ大丈夫、あきらめないで」の一言が欲しかっただけと後から気付き、それに気付くことのできなかった自分を悔しく思った。(院・科)

今回の調査では、適性や教職希望度の質問に関わって、さらに「このような気持ちになった一番大きな要因は何であると思いますか。」という質問をし、自由記述で回答を求めた。まず、「自分は教職を職業にして、やっていけそう」と回答した学生は、そのように感じた要因に関して以下のように記述している。

- ・教育実習を通して自信が生まれた。(理)
- ・生徒のコミュニケーションが思ったよりも円滑にできた。(文)

このように、教育実習において自信がついたということを挙げている学生が多かった。 一方で「教職を職業にしてやっていくのは難しい」と回答した学生は、その要因について、

- ・大勢を前にすると上手く言葉が出ず、授業をコントロールできなかったこと。(経)
- ・教師になりたいという思いに変化はないが、自分にはその実力(教科の専門性)が伴っていないと感じた。英語をもっと勉強して知識を増やし、それを教えられるようにならないと教師は無理だと思った。(文)
- ・生徒とのコミュニケーションのとり方が分からなかった。(理)

と記述している。当たり前のことではあるが、成功体験は「やっていけそう」という意識に繋がり、逆に失敗体験は「やっていくのは難しい」という意識に繋がっている。

さらに、「教職を職業にしてやってみたくなった」と回答した学生は、その要因に関して以下のように述べている。

- ・授業やHRクラスの生徒たちから、「来年本当に先生になって来て欲しい」と言っても らえたこと。(文)
- ・どんなに辛くても苦しくても大変でも生徒のわかった!とか、楽しい!という声、笑顔で全部ふき飛ぶ喜びを知ってしまった。(理)
- ・苦しいことはたくさんあったが、その分やりがいや楽しいこともあって、大変だし難しいこともあるけれど先生を目指してみようかなと思った。(文)

生徒たちから「先生になって欲しい」と言われたことや、辛さがあるけれどもやりがい

も感じられるということは、教師になりたいという意欲を向上させる大きな要因となるようだ。一方で、「教職を職業にしてやりたくなくなった」と回答した学生からは、要因として、教師の待遇や厳しい現実を知ったということが多く挙げられていた。

- ・一般企業と比べ、勤務時間、日が多い。(文)
- ・多忙であるのにも関わらず、給与の面でも問題があるから。(理)
- ・先生方同士の衝突を見たり、実際にあった保護者の方との対応で自殺してしまった先生 のお話を聞いて、現実を知ったから。(文)

やはり、現在問題となっている教師の待遇や多忙化については、教師を志す学生の意識 に重くのしかかってくるものであり、質の高い教師の増加のためにも早急に手を打たなけ ればならない問題のようだ。

以上、教育実習前後の教職意識の変容にかかわる結果を見てきたが、多くの学生は教育実習を「苦しかったけれども楽しかった」と振り返っており、実習後には「教師になりたい・やってみたい」と考える傾向にあるということが分かった。しかし、自分の適性や教員の仕事の実態を知ったことで教職志望度が減少する学生も少なからずいるのが現状である。これは、もともと全員が教職志望を強く持っているとは限らない一般教職課程では、珍しくはないことかもしれない。また、今回は学生の教育実習に対する感想とその要因や記憶に残ったエピソードなどを中心に調査をし、まとめた。しかにその過程で、統計上の結果について理解するためには、各々の学生が実習中にどのような活動をしていたのかを明らかにする必要性を感じた。例えば、教育実習中に「苦しかった」理由について、男性の方が「体力的なしんどさ」を選択した割合が高い理由なども、それによって明らかにされるのではないかと考える。今後の調査では、学生が実習中にどのような活動に参加したのかという質問を加え、他の項目と対応させながら検討してみたい。

# 4. 「教育実習」体験の自己評価と意識変容

本章では、これまでの章において「教育実習」体験によって学生たちの教職意識がどのように変容するのかといった問題について考察が行われた後を受けて、次いで「教育実習」体験を学生たちはどのように自己評価しているのか、また授業・子ども・教師イメージおよび教職観が教育実習前後でどのように変容しているのか、といった点について考察を進めていくことにしたい。

このような問題関心に基づいて教職課程履修学生を対象とした実態調査研究は、各大学で「教育実習」改革や「学校等実践現場参加体験」導入などが盛んに行われてくる中で、その効果の検証を行う目的をもって、多く取り組まれるようになってきている。それらの中から、2000年代以降に公表されたもので本調査実施にあたって参考とした主のものをあげておくならば、紅林伸幸ほか(2001)、木村育恵ほか(2006)、長谷川順一ほか(2006、2008)、前田一男ほか(2007、2009、2012)、三島知剛(2007)、米沢崇(2010)、清水秀夫ほか(2011)、平岡清志(2012)、岩田康之ほか(2013)、磯崎尚子ほか(2014)、別惣淳二ほか(2016)、遠藤司ほか(2017)などがある。これらと同様の課題意識に基づく調査研究報告も含め教員養成系大学・学部や小学校教員養成課程の学生を対象としたものが多い中で、とくに前田ほか(2007、2009、2012)や遠藤ほか(2017)は、私立大学一般学部所属の教職課程履修学生を対象とし、継続的な調査結果報告や「教育実習ノート」の質的分

析としての特徴を持っている。

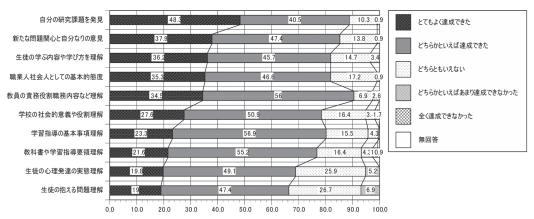
#### 4-1. 「教育実習」体験の全体的な自己評価

現行の「教育実習」は、いわゆる教壇実習と称する教科指導経験を中心として組まれており、それに学校行事やHR活動への参加、さらには中学・高校の場合には部活動への参加といった活動が加わっている。もちろん実習期間中における学校全体や実習校指導教員の動きを知るなかで日常の学校運営や教職活動の実態を実際に知る経験ともなっている。

学習院大学教職課程では、教職履修学生用として毎年度『教職課程履修の手引』及び『教育実習記録』を発行・配付している。前者『教職課程履修の手引』の中には、「履修カルテ①」及び「履修カルテ②」が所収されており、「履修カルテ②」には「必要な資質能力についての自己評価」7つのカテゴリーと30項目が明記されている。また、後者『教育実習記録』の中には「教育実習評価表」が所収されており、そこには10項目にわたる「教育実習活動の観察評定」が明記されている。それによって、履修学生たちが「教育実習」履修にあたっての自覚や目標を形成し、さらには「教育実習」中あるいは「教育実習」後に活動・経験を振り返り、整理することを促すことが図られている。

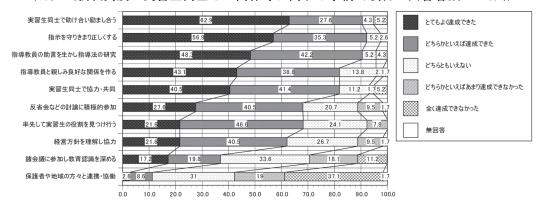
今回の調査では、それらに明記されている教育実習の一連の目標項目を4つのカテゴリー(すなわち「1:『教育実習』で学んだ総括的な事柄」、「2:教職員及び実習生同士との関係等に関する事柄」、「3:授業実践に関する事柄」「4:生徒との関係に関する事柄」)に再整理するとともに、各カテゴリーに10項目ずつを配置し、すべての項目に対する達成状況をそれぞれ5件法で自己評価を求めた(「図表33-1~4」に表記)。

図表33-1:教育実習での達成感 1 (%) (「教育実習」で学んだ事柄10項目:回答者数 = 116人)



図表33-2:教育実習での達成感2

#### (%) (教職員及び実習生同士との関係等に関する事柄10項目:回答者数=116人)



カテゴリー「1:『教育実習』で学んだ総括的な事柄」に属するすべての10項目にわたって「達成できた(「とてもよく」+「どちらかといえば」)」との判断が60%を超えている。とくに「自分の研究課題を発見し学び続ける姿勢をもつことができた」をはじめとして、「図表33-1」中の上位置5項目は、80%を超えており、教育実習の主要な目標である自己の教育課題の発見や問題関心・見解の形成や生徒・教員の理解、さらには職業人・社会人としての基本的態度の形成といった点での達成感は大きいことがうかがわれる。

続いてカテゴリー「2:教職員及び実習生同士との関係等に関する事柄」に属する項目の達成度が比較的高い。とりわけ、「実習生同士で助け合い・励まし合いながら実習を続けることができた」「実習に関する指示を守り、決まり正しく実習に参加することができた」「指導教員の助言を生かし、指導法の研究をすることができた」の3項目は、「達成できた」が9割を超えており、また「とてもよく達成できた」も5~6割という高い自己評価となっている。それらに対して、「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」「保護者や地域の方々と連携・協働する活動ができた」の2項目は、「達成できた」が相対的に低い結果となっている。しかし、これらは教壇実習を中心とする3週間の実習内では、それらに取り組むことの少ない事柄でもあるがゆえに、図表中に示したような結果になっているのはやむを得ないともいえよう。

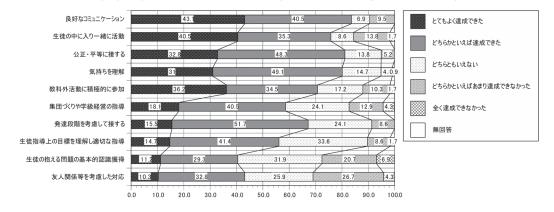
カテゴリー「3:授業実践に関する事柄」については、10項目中8項目において「達成できた」との自己評価が50%を超えており、比較的良好な自己評価結果となっている。とりわけ、「授業を観察して、観察の結果を自分の授業づくりに役立てることができた」「授

授業観察の結果を役立てた 6.9 4.3 とてもよく達成できた 事後反省会を役立てた どちらかといえば達成できた 授業観察の結果を的確に記録 どちらともいえない 生徒の反応を生かした授業展開 どちらかといえばあまり達成できなかった 教材研究や資料準備 授業で生徒を積極的に活動 全く達成できなかった 授業で明瞭な話し方や正確な板書 無回答 生徒の反応を想定した指導案を作成 質問や評価の工夫 27.6 86⊗ 学力差を考慮した授業構想・展開

図表33-3:教育実習での達成感 3 (%) (授業実践に関する事柄10項目:回答者数 = 116人)

図表33-4:教育実習での達成感4





業の事後反省会で指摘された問題点を次の授業づくりに役立て・改善することができた」「授業を参観して、観察の結果を的確に記録できた」の3項目において「達成できた」との自己評価が高い。いずれも教育実習、なかでも中心的な活動である教科学習指導の活動の中心的重点的な事柄であり、それらの自己評価が高かったことは教育実習の基本的な成功を意味しているのではないだろうか。同時に、このカテゴリーでも、「指導目標の到達度を確認するための質問や評価の工夫ができた」「生徒の学力差を考慮した授業の構想や展開ができた」の2項目において「達成できた」が40%前後にとどまっているが、これらの目標内容は、初めての実習、しかも3週間の実習では、十分に取り組むことの困難な一段レベルの高い目標ではなかったかとも思われる。

最後のカテゴリー「4:生徒との関係に関する事柄」に属する10項目が、ほかのカテゴリーと比較して、「達成できた」とする自己評価がやや低いといえる。とりわけ、「図表33-4」中の下位置5項目の「達成できた」感がやや低く、「とてもよく達成できた」がいずれも10%台に止まっている。しかし、これらは、上位置5項目がいずれも生徒との関係づくりに努力した実態を自己評価する内容項目であるのに対して、下位置5項目は関係づくりや指導する際の要点としての目標に照らしての自己評価を求めた内容項目であったため、その分自己評価基準としては一段高いものとなっているがゆえではないだろうか。

4つのカテゴリー計40項目にのぼる量と、内容的に細かな評価基準の設定であったために、厳密に自己評価するのはやや困難であったに違いないが、それでも全体として学生たちの自己評価は高いといえるだろう。それだけに、教育実習における学生たちの達成感もまた高かったのではないかとうかがわれる。教育実習が、ともすると実務能力や方法・技術面での訓練や習得に傾きがちになってしまう現状において、研究的に取り組み、その中で学校や教員・生徒等の実態を直接知り、そして現在の学校が抱えている課題や自分自身の学習課題を自覚化していくという「教育実習」にしていくためには、実習生自身が事前指導においてこれらの目標項目を認識し、それら目標項目と照らし合わせながら自覚的に実習活動に取り組む構えを実習生たちに促すことが今後ますます必要であろう。

さて、教育実習に関する学生たちの自己評価は、既存の到達目標に照らし合わせて行うだけではなく、学生たち自身が自主的主体的に自らの目標を設定し、「教育実習」に臨み、自己評価している姿も、調査から浮き彫りになった。すなわち、今回の調査では、「教育実習を行う前に立てていた、あなた自身の目標(意識的に取り組んでみたいこと、達成したいことなど)はどのようなことでしたか。また、それはどれくらい達成されたと自分で思いますか。」と質問し、自由記述で回答を求めたからである。

回答の多くは「授業づくり」と「生徒との関係づくり」の2つの事柄であったが、さらには「自らの適性を自己判断する」といった事柄についてのものもあった。

授業づくりについては、「生徒全員に授業を理解してもらう」「生徒が自分で解けるようになる授業を作りたい」「学ぶことの楽しさを伝えたい」「生徒が積極的に参加できている授業づくりをしたい」「教室内のすべての生徒の頭の中に何か1つでも残すことができるようなインパクトかつメリハリのある授業をする」といった意欲的な目標も少なくなかった。もちろん、「しかし半分以下しか理解していなかったと考える」など、その目標全てが十分に達成されたわけでもなかったことも自覚的である。

「授業づくり」の自己目標の中には、大学で自らが学んでいる学問の面白さを伝えようと考えていた学生もいた。それは、自らの中学・高校時代における学習が受験対応になってしまっていたことに対する反省や批判意識も背景にあるのではないだろうか。

・生徒にHRや授業で法学の面白さを伝えられればと思っていました。そして法学部に

興味を持ってもらうという目標がありました。しかし中学生はまだ大学や社会が遠い もので、イメージしにくいのだとわかりました。目標はほとんど達成できず、空回り していたかなと思います。(法)

- ・英語が「教科としての英語」としか生徒に認識されていないと強く感じ、それがなぜなのかを考えたら理由はとても簡単で、教員がそもそも英語を言語として認識しようとしていなかったり、教科として教えることに落ち着いてしまっていることが分かった。言語として教えるだけの指導力がないように感じた。(文)
- ・生徒の数学に対する印象を少しでも変える。(理)

次に「生徒との関係づくり」の自己目標においては、生徒の輪の中に積極的に入っていって話しかけることに努めるといった目標が多かった。その中で、さらに具体的でかつ自らの思いも込めた目標を立てて実習に臨んだ学生が少なくなかった。

- ・〔実習校の様子が〕わからなかったので、実習中に細かく目標を立てた。今日何人と 話そう、教壇実習でここを工夫して臨んでみよう…など。(文)
- ・自分が受け持つクラスだけではなく他のクラスの生徒にも私のことを知ってもらいう まくコミュニケーションを取ること。文化祭などのイベントで積極的に他のクラスの 生徒に話しかけることができ、名前をしっかり覚えてもらった。(文)
- ・生徒とコミュニケーションを取り、先生では発見できない実習生だからこそわかることを見つけようとした。十分ではないが多少はできた。(理)
- ・生徒1人1人に希望を持たせる:とにかく生徒の良いところを見つけ、ほめようと思っていました。最近の生徒は、ほめられなさすぎと思います。常にしかられている。生徒は自信をなくしています。すべての子に希望を持たせたかった。達成できた。(経)最後に、「教育実習」体験を通して、教職という職業に対する自らの適性を見定めるという自己目標を立てた学生も少なからずいたことを紹介しておきたい。
  - ・3週間全力で取り組み、実習の中で自身の適性を見定めることでした。結果として、 実習を終え、この職務に就きたいという気持ちが強くなりました。(法)
  - ・自分が教員としてどのようにふるまうのかを見定めること、精神的体力的に教員として足る資質を持ち学校において役割を果たせるのかを考える。態度だけなら問題なし、ただし現場で求められる能力・見方・行動は足らず、精神的にも今のままではダメ。「見定めること」自体は達成。(文)

上記2例の他、「実習の中で自身の適性を見定めること」や「社会人としてのマナーを 身に付けること」、あるいは「教員たちがどのように働いているのか知ること」や「教員 の視点から学校をみること、自分の思っていた学校(生徒目線)とは違うこと、とても刺 激的であった」といった目標設定とその結果を報告する記述もあった。

今回、上記のような設問と自由記述の回答を求めたことによって、大学側や実習校側の 期待以上に、学生たちが主体的に実習に取り組もうとしている姿の一端を捉えることがで きた。

#### 4-2. 授業・子ども・教師に対するイメージの変容

今回の調査では、実習前調査と実習後調査においていくつか同一の質問を設定し、実習前後の回答変化を見ようとしたが、次に紹介する「授業」・「子ども(実習の対象となる中学・高校段階の生徒を想定)」・「教師」に対するイメージの変容を捉えようとしたこともその試みの一つである。

# 4-2-1. 授業イメージの変容

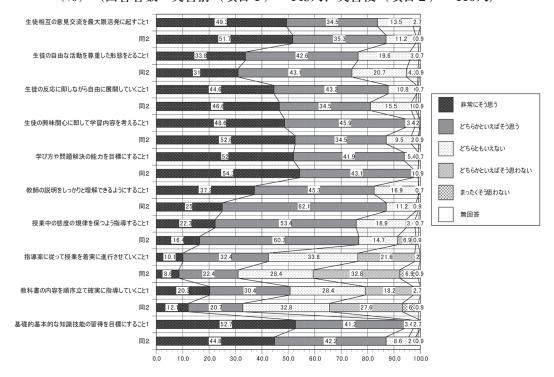
まず、「授業」イメージから考察していこう。一般に授業目標として掲げられることの

多い目標の中から「授業」イメージに関する10項目を設定し、それぞれ5件法で肯定/否定の程度をたずねたが、「図表34」では、10の各内容項目と、それらの「項目1」が実習前調査結果、「項目2」が実習後調査結果である。また、図表中の上位置5項目が生徒中心の授業イメージを表す内容項目となっているのに対して、下位置5項目は教師中心の授業イメージを表す内容項目である。

項目の内容に着目して結果をみると、生徒中心の授業イメージである上位置 5 項目に対する肯定的態度(「非常にそう思う」+「どちらかといえばそう思う」)がいずれも80~90%に達しているのに対して、下位置 5 項目、とりわけ「指導案に従って授業を着実に進行させていくことが大事だ(実習前:42.5%、実習後:31.0%)」や「教科書の内容を順序立てて確実に指導していくことが大事だ(実習前:50.7%、実習後:32.8%)」に対する肯定的態度は低いことが分かる。ただし、ただ一つ「基礎的基本的な知識・技能の習得を目標にすることが大事だ(実習前:93.9%、実習後:87.0%)」においては、上位置 5 項目と同様の高い肯定的態度が示されている。

実習前と実習後の反応の違いに着目して考察すると、実習前から高い肯定的反応を示していた「生徒相互の意見交流を最大限活発に起こすことが大事だ(実習前:83.8%、実習後:87.0%)」や「学び方や問題解決の能力育成を目標にすることが大事だ(実習前:93.9%、実習後:97.4%)」の2項目の肯定的態度がさらに高まり、実習前から肯定的反応が低かった「指導案」や「教科書」の2項目の肯定的態度はさらに低くなっていることが分かる。教師中心の授業イメージである「基礎的基本的な知識・技能」の肯定的態度もわずかながら減少している。「生徒の反応に即しながら自由に展開していくことが大事だ」や「生徒の興味関心に即して学習内容を考えることが大事だ」の肯定的態度は若干低下しているものの「非常にそう思う」という強い肯定的態度は増加している。近年の教育界の動向が生徒中心の授業づくりとなってきていることと同時に、現実に生徒たちを前にしての授業指導経験をしてみると、生徒たちから出発した授業づくりという思いが強まってくることを

図表34:授業イメージ (%) (回答者数:実習前(項目1)=148人、実習後(項目2)=116人)

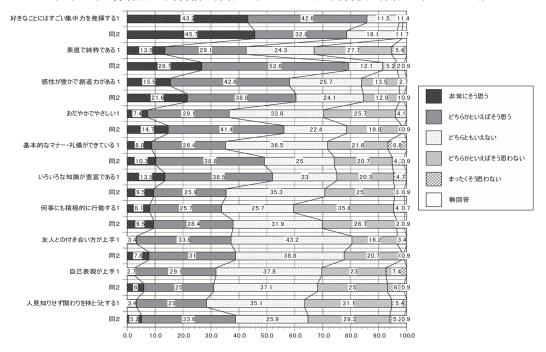


反映しているのではないだろうか。

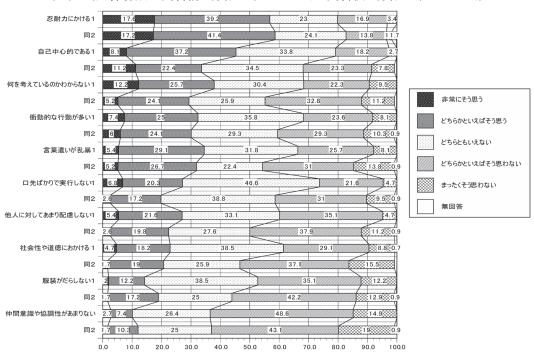
#### 4-2-2. 子どもイメージの変容

「現代の子ども(あなたが実習に行く/行った学校での生徒を思い浮かべて)に対して、現在、あなたが抱いているイメージについてたずねます」との質問を実習前及び実習後に行った。質問は、「図表35-1,2」に示した20の内容項目について、それぞれ五件法で肯定/否定の態度表明を求めた。そのうち、「図表35-1」にまとめた内容項目はポジティブ・

図表35-1:子どもイメージ1 (%) (回答者数:実習前(項目1)=148人、実習後(項目2)=116人)



図表35-2:子どもイメージ2 (%) (回答者数:実習前(項目1)=148人、実習後(項目2)=116人)



イメージ内容であり、それとは逆に「図表35-2」にまとめた内容項目はネガティブ・イメージ内容である。また、「項目1」は実習前調査結果の数値を、「項目2」は同一内容の実習後調査結果の数値をそれぞれ表している。設問と選択肢の作成に関して、住田正樹ほか(2008)、滝口圭子(2011)などの先行調査研究を参考とした。

まず「図表35-1」にまとめたポジティブ・イメージ内容項目に対する反応を考察していく。「好きなことにはすごい集中を発揮する(実習前:43.2%+42.6%=85.8%、実習後:45.7%+32.8%=78.5%)」と「素直で純粋である(実習前:13.5%+29.1%=42.6%、実習後:26.7%+52.6%=79.3%)」という2つの項目に対する肯定的態度の高さが他の項目と比較して目立っている。それら以外の項目で肯定的態度が比較的高いのは「感性が豊かで想像力がある(実習前:15.5%+42.6%=58.1%、実習後:21.6%+38.8%=60.4%)」ぐらいであり、残りの項目は「どちらともいえない」(判断保留態度)や「どちらかといえばそう思わない」(否定的態度)の相対的高さが目立っている。とくに「自己表現が上手」「友人との付き合い方が上手」「人見知りせず関わりを持とうとする」「何事にも積極的に行動する」といった項目の肯定的態度は低く、とくに「非常にそう思う」という強い肯定的反応は1割に満たない。むしろ判断保留態度や否定的態度のほうが目立っている。

実習前と実習後の変化という点に着目し考察すると、「いろいろな知識が豊富である(実習前:13.5%+38.5%=52.0%、実習後:9.5%+25.9%=35.4%)」という項目以外は、実習後に肯定的態度が高まっていることがわかる(肯定的態度としては若干の低下を見せているものの「非常にそう思う」という強い肯定的態度は増加しているものも含まれる)。とりわけ、「素直で純粋である(上記)」という項目における変化は目立っており、大きく肯定的態度が高まっている点が特徴的である。

次に「図表35-2」にまとめたネガティブ・イメージ内容項目に対する反応を考察していく。ここでは、全体的に判断保留態度(どちらともいえない)や弱い否定的態度(どちらかといえばそう思わない)の高さが目立っているが、唯一「忍耐力に欠ける(実習前:17.6%+39.2%=56.8%、実習後:17.2%+41.4%=58.6%)」という項目に対する肯定的態度が高く、6割近くとなっている点が、そして逆に「仲間意識や協調性があまりない」という項目に対する肯定的態度が低く、否定的態度が6割(実習前:48.6%+14.9%=63.5%、実習後:43.1%+19.0%=62.1%)を超えている点が、それぞれ特徴的である。また、「社会性や道徳性に欠ける」及び「服装がだらしない」といった項目に対する判断保留態度や否定的態度の高さも目立っている。

しかし、実習前と実習後の変化という点に着目し考察すると、10項目中7項目において、 肯定的態度が若干の減少を示している。すなわち、各項目の表されたネガティブ・イメー ジはやや低下しているということである。実習後にネガティブ・イメージに対する肯定的 態度がわずかながらも高まっているのは、「服装がだらしない」「仲間意識や協調性があま りない」「忍耐力に欠ける」といった3項目のみであった。

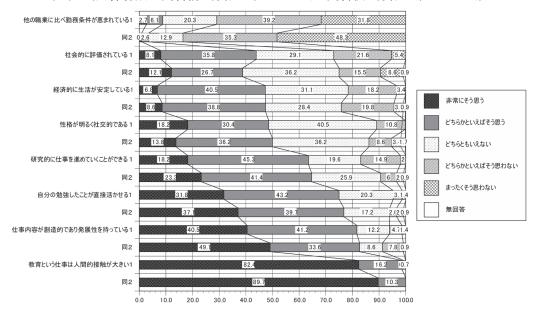
「現代の子ども」イメージは、マスコミ等で極端とも思える事例紹介とともにネガティブ・イメージが盛んに喧伝されており、それに日々接しているうちに自らのイメージもまたそれによって塗り固められてしまいがちである。しかし、教育実習というまぎれもない現実の生徒たちと交流する時間を得て、ポジティブ・イメージはさらに高まり、ネガティブ・イメージは減少するという変容が生み出されているといえよう。

#### 4-2-3. 教師イメージの変容

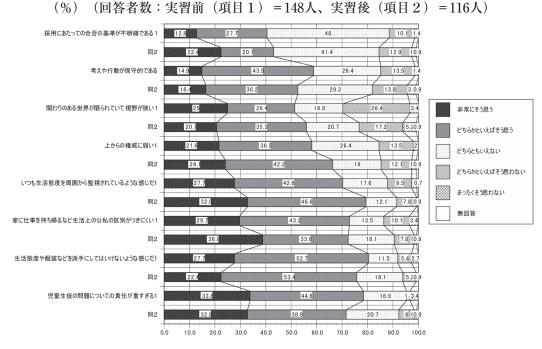
教師あるいは教職という存在に対して語られることの多いイメージを、「図表36-1, 2」 に示したような16の内容項目にして設定し、それらに対するイメージをそれぞれ5件法で 肯定/否定の反応を求めた。そのうち、「図表36-1」に示した8つの項目はポジティブ・イメージ内容であり、それとは逆に「図表36-2」で示した8つの項目はネガティブ・イメージ内容である。また、「項目1」は実習前調査結果の数値を、「項目2」は同一内容の実習後調査結果の数値をそれぞれ表している。

まず「図表36-1」にまとめたポジティブ・イメージ内容項目に対する反応を考察していく。表中の下位置 4 項目、すなわち「研究的に仕事を進めていくことができる(実習前:63.5%、実習後:64.7%)」「自分の勉強したことが直接活かせる(実習前:75.0%、実習後:76.8%)」「仕事内容が創造的であり発展性をもっている(実習前:81.7%、実習後:82.7%)」「教育という仕事は人間的接触が大きい(実習前:98.6%、実習後:100.0%)」の各項目に対する肯定的態度(「非常にそう思う」+「どちらかというとそう思う」)は高く、

図表36-1:教師イメージ 1 (%) (回答者数:実習前(項目 1) = 148人、実習後(項目 2) = 116人)



図表36-2:教師イメージ 2



いずれも6割以上という高さ(上記各項目のカッコ内数値)であり、とりわけ「教育という仕事は人間的接触が大きい」に関しては実習後には100%の高さとなっている。表中上位置の3項目、すなわち「経済的に生活が安定している」「社会的に評価されている」「性格は明るく社交的である」の各項目に対する肯定的態度は、いずれも5割近くはありながらも、判断保留態度や弱い否定的態度もまた多く、拮抗している。ただ一つ表中最上位置に示されている「他の職業に比べ勤務条件が恵まれている(下記「否定的態度」の数値が、実習前:71.0%、実習後:83.6%)」という項目に対する肯定的態度はほとんどなく、圧倒的に否定的態度(「まったくそう思わない」+「どちらかというとそう思わない」)が高い。各種勤務実態調査が明らかにしている教職生活における長時間過密労働のデータと実態が、学生たちの教職イメージにも大きく影響を及ぼしていることがわかる。

次に「図表36-2」にまとめたネガティブ・イメージ内容項目に対する反応を考察していく。全体として、これらの8項目に対する反応は、「採用にあたっての合否の基準が不明確である」を除き、いずれも肯定的態度が高いといってよい。とくに表中下位置にある4項目、すなわち「児童生徒の問題についての責任が重すぎる(肯定的態度の数値が、実習前:78.4%、実習後:71.6%)」「生活態度や服装などを派手にしてはいけないような感じだ(同、実習前:80.4%、実習後:75.8%)」「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(同、実習前:72.9%、実習後:72.4%)」「いつも生活態度を周囲から監視されているようだ(同、実習前:70.3%、実習後:79.4%)」という諸項目は、いずれも肯定的態度が7割を超えている。上記以外の3項目についても肯定的態度が過半数となっている。

実習前と実習後の結果を比較すると、肯定的態度が高まっている項目と逆に低くなっている項目とがあることがわかる。前者、すなわち肯定的態度が高まっている項目は、「公私の区別がつきにくい」「周囲から監視」に加えて「上からの権威に弱い」「関わりのある世界が限られていて視野が狭い」「合否基準が不明確」といった5項目である。逆に後者、すなわち肯定的態度が低くなっている項目は、「生活態度や服装を派手にしてはいけない」「考えや行動が保守的である」「児童生徒の問題について責任が重すぎる」といった3項目である。

3週間という短い期間ではあるが学校での教育活動とそこで働く教員たちの実際の姿に触れた学生たちは、労働実態としては厳しい実態にあるという認識を従来にも増して強めつつも、それでもなお専門職者としての性質・自由裁量をもちつつ、生徒の成長に関わっていける職業としての魅力もまた強く感じとっていくようである。

## 4-3. 教職観

学生たちの教職観を把握するために、想定される教職像を象徴する質問を8つ用意し、それぞれについての肯定的/否定的態度を5件法でたずねた。今回用意した8つの教職像とは、次のようなものである。なお、ここでの教職観項目の設定に当たっては、筆者〔山崎〕の先行調査研究(山崎2002, 2012)の中で設定した6項目を利用し、後述するように今回さらに新しい2項目を設定し充実を図った。

従来の6項目とは、(a) 教師は、学問研究への深い造詣が必要である:略称「学問造詣」 / (b) 教師は、教材・教科書・教授法を決定する権限が与えられなければならない:「教育権限」 / (c) 教師は、経済的に多少恵まれなくても、清貧に甘んじなくてはならない:「清貧」 / (d) 教師は、次代を担う青少年を育成しているという強い使命感を持たなくてはならない:「使命感」 / (e) 教師は、自分たちの仕事をより充実したものとするため職場の労働条件や賃金について団結して改善をしていかなくてはならない:「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」、である。

これまでの調査においては、上記6つの教職観を設定していただけであったが、今回、近年の教師の在り方論議を念頭に置いて、新たに2つの項目、すなわち(g)教師は、職場の同僚と話し合い・合意形成しながら、教職員集団として子どもの指導に当たっていかなくてはならない:「合意形成」/ (h) 教師は、子ども・保護者・地域住民に対して、自分の教育活動について説明し、理解を得られるように努めなくてはならない:「説明・理解」、を追加した。新しく取り入れた上記2項目は、そのような活動にも価値を置き自らの専門職としての営みの中に組み入れつつ職責を果たしていこうとする、いわば新しい専門職者的側面を象徴している内容的問いかけといえよう。そうした考え方は、従来ならば個業的性格の強かった教職ではあるが、次第に学校に様々な職位・職種が設けられるようになってきたこと、また従来ならば専門職の営みに対しては外部の人間は口を挟まず/挟ませず専門職者の専門的な判断を尊重し委ねることでよしとされていたが、社会において幅広い情報公開・説明責任・合意形成等の考え方が進む中で専門職者集団もそのような考え方に基づいて自らの営みを外部に開いていかなくてはならなくなってきていることを背景としている。

教職の専門職者的側面を象徴する2つの問い(図表37-a, -b)に対する結果は、「a:学問造詣」の場合、実習前後/男女とも、90%以上にもなる「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)」が示されており、「強い肯定的態度(非常にそう思う)」だけをみても60~70%にまで達している。また、実習前よりも実習後に、男性より女性に、やや高い数値の「肯定的態度」がみられる。

「b:教育権限」の場合は、実習前後/男女ともに「肯定的態度」が過半数に達しており、かつ実習前よりも実習後により高まっているという点では「a:学問創造」と同様の傾向を示している。しかし、「どちらともいえない」という「判断保留態度」も多くなっており、「強い肯定的態度」という点では「a:学問創造」に劣ることが特徴的である。その特徴は、男性よりも女性においてより明瞭であるといえる。

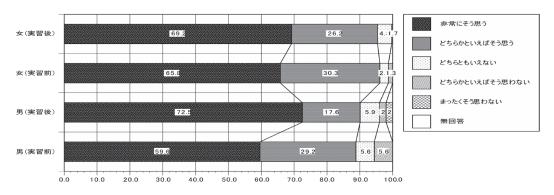
同時に今回は、同じ質問を実習前と実習後に行っており、両者の結果の変化を考察することにした。

教職の聖職者的側面を象徴する2つの問い(図表37-c, -d)に対する結果は、両者の結果が大きく異なっている。すなわち、「c:清貧」については「肯定的態度」は実習前後/男女とも20%にも達しておらず、「判断保留態度」の多さもさることならが、「否定的態度」の高さが目立っていることが特徴的である。しかも男女ともに、実習前より実習後に「否定的態度」は高まっていることが特徴的である。

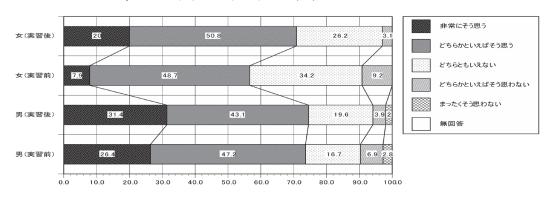
それに対して「d:使命感」については、「肯定的反応」が実習前後/男女を問わず90%を超えており、「非常にそう思う」という「強い肯定的態度」もまた実習前後/男女を問わず過半数に達していることが特徴的である。「肯定的態度」は、女性よりも男性において、実習前よりも実習後において、それぞれ若干高くなっており、実習後の男性においては「判断保留態度」や「否定的態度」は皆無であった。

教職の労働者的側面を象徴する2つの問い(図表37-e, -f) に対する結果も、「肯定的態度」の高さの違いという点で、同一側面を象徴する項目ではあるが、上述「c:清貧」と「d:使命感」との関係にみられる特徴と同様の特徴を示している。すなわち、「e:労働条件」については「肯定的態度」は70~80%ほどであることが認められるが、「f:政治・平和」についての「肯定的態度」は30~40%ほどにとどまっており、「判断保留態度」が40%ほどと多くなっていることが認められるのである。「肯定的態度」を男女別にみると、「e:

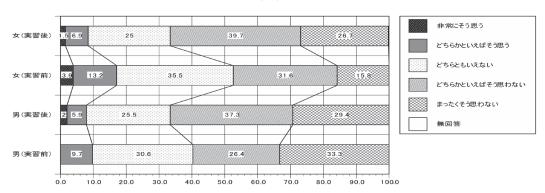
図表37-1: 教職観(a) 教師は、学問研究への深い造詣が必要である (%) (回答者数: 女(実習後) = 65人、女(実習前) = 76人、男(実習後) = 51人、男(実習前) = 65人)



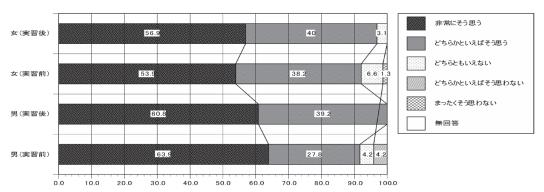
図表37-2: 教職観(b) 教師は、教材・教科書・教授方法を決定する権限が 与えられなければならない(%)



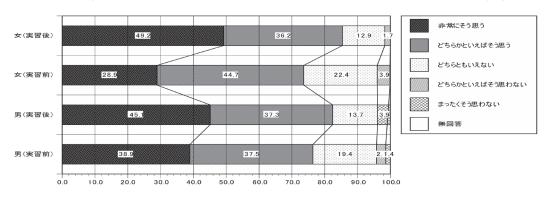
図表37-3: 教職観 (c) 教師は、経済的に恵まれなくても、清貧 (清く貧しく) に 甘んじなければならない (%)



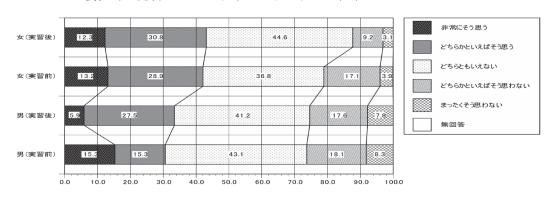
図表37-4:教職観(d)教師は、次代を担う青少年を育成しているという 強い使命感を持たなくてはならない (%)



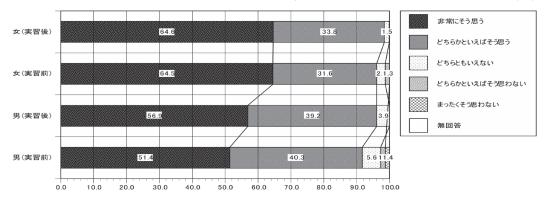
図表37-5:教職観(e)教師は、自分たちの仕事をより充実したものとするため職場の 労働条件や賃金について団結して改善していかなくてはならない (%)



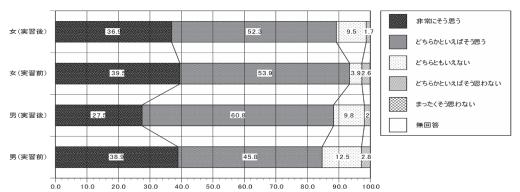
図表37-6:教職観(f)教師は、子どもの未来のために日本の政治や平和の問題について 積極的に発言していかなくてはならない (%)



図表37-7: 教職観(g) 教師は、職場の同僚と話し合い・合意形成しながら、 教職員集団として子どもの指導に当たっていかなくてはならない (%)



図表37-8: 教職観(h) 教師は、子ども・保護者・地域住民に対して、自分の教育 活動について説明し、理解を得られるように努めなくてはならない (%)



労働条件」において違いは認められないが、「f:政治・平和」においては男性よりも女性の方がやや高いことがわかる。しかし、実習前後でみてみると両項目ともに、かつ男女ともに実習後に「肯定的態度」が高まっている。

教職の新しい専門職者的側面を象徴する2つの問い(図表37-g, -h)に対する結果は、共に高い「肯定的態度」を示していることに特徴がある。「g:合意形成」の場合は、「強い肯定的態度」だけで過半数に達し、「弱い肯定的態度」を加えると90%以上となっている。「h:説明・理解」の場合は、「強い肯定的態度」ではやや劣るが、「弱い肯定的態度」を加えると90%前後となっている。実習前後/男女別という点では、両項目結果とも大きな違いは認められないが、「g:合意形成」において実習後の「肯定的態度」が若干高まっていることは認められる。

2015年調査報告(『本年報』第2号、2016年5月、所収)においても、同度教職課程を履修する $1\cdot 3\cdot 4$ 年次生の(a)~(f)の6項目に対する意識調査結果を掲載しておいた。そこでは、4年生において「a:学問造詣」「b:教育権限」「d:使命感」に対する「肯定的態度」層が増加しており、教育専門職として教職を強く意識するようになっていること、また学年を問わず全体として、「e:労働条件」に対しては比較的高い「肯定的態度」を示していること、にもかかわらず「f:政治・平和」に対してはやや戸惑いがみられ、さらに「c:清貧」に対しては「否定的態度」を示していることなどを特徴点としてあげておいた。

今回の調査結果も、それらの特徴点と重なる点が多かったといえる。教職に関する学習が進み、教育実習という授業体験を経て、(a) (b) (d) (e) のような問いに対する「肯定的態度」が高まる一方で、(f) への「肯定的態度」は伸び悩み、(c) に対しては「否定的態度」が高まっていく傾向を示している。加えて今回新たに設定した新しい専門職者的側面を象徴する 2 つの問い (g) (h) に対しては、強く受け入れている傾向も示している。以上の全体的結果に、これから教職を目指す若い世代の教職観の特徴が示されているといえよう。

#### おわりに

私立大学一般学部における中学校・高等学校教職課程履修学生を対象とした実態調査結果を目にすることは、その教職課程数に比して多いとは言えない。しかしそれは、そうした取り組みが少ないことを意味してはいない。むしろ教職課程運営改善のために履修学生の意識等実態調査を様々なレベルで実施している大学は少なくないが、それらがあらたまった研究的論文としてまとめられたり、あるいはそれらの結果公表の場が各個別大学の『教職課程年報』等学内誌であるがゆえに、それら実態調査結果を共有化し、学び合うということをできにくくしている。

今回の本調査報告も、現段階では、あくまでも基礎分析の域にとどまっており、自らの 教職課程運営の改善に役立てるためという目的に限定的である。しかし、次のような諸点 は、ほかの私立大学一般学部教職課程の現状及び履修学生の実態とそう大きな違いはない、 むしろ共通の特徴と課題とを抱えているのではないかと思う。

1. 教職意識の初期形成において被教育体験(とりわけ出会った教師とその教育活動のあり様)が及ぼす影響の大きさである。これは、国立教員養成系の学生あるいは小学校教員を希望する学生に対する調査と照らし合わせても、同様である。ただし、一般大学・学部に所属する中学校・高等学校教職課程履修学生の場合は、小学校教職課程履修学生と違って、中学校・高等学校段階で出会った教師とその教育活動からの影響が強い、それゆえ小

学校ではなく中学校・高等学校の教員を目指すという特徴を持っている。しかし、彼・彼女らの被教育体験は、教室という空間の中での/その教師との個人的関係の下での「良き思い出」にすぎず、その教室の外に広がっていた学校・地域社会・国といった組織や政策のあり様との/その教師が置かれていた職場や労働環境のあり様との繋がりの中でとらえた「対象化された教師・教育活動」ではない。それゆえ、養成教育の一つの重要な営みとしては、彼・彼女らをやみくもに教職に向けて駆り立てるのではなく、彼・彼女らの「良き思い出」を歴史的にも客観的にも対象化して捉え直すこと、それは場合によっては教職希望を減退させてしまう営みとなるかもしれないが、そこを潜り抜けた先にある新たな教職に対する認識と意識を形成していくこと、それらを支え促す営みとならなくてはいけないと考える。

- 2. 「教育実習」体験が、多くの学生にとっては、実習前に不安を抱えながら、また実習中に苦しい思いをしながらも、結果として教職という職業の喜びを味わったり、教職への自信を高めたりすることである。そしてその大きな要因は、なによりも生徒たちに受け入れられ、生徒たちから暖かい評価を得られたと実感できたことである。もちろん調査結果からも窺えることではあるが、それとは反対の手ごたえのない苦しい経験と自信の喪失となってしまった学生もいないわけではない。しかし、敢えて言うならばそのような経験も含めて学生生活の中で、さらにはそれまでの人生の中で最大ともいえる貴重な思い出・経験となって学生たちに残ることである。幼い頃より誰もが生活してきた学校という場において、それまでの指導を受ける存在からはじめて指導をする存在として身を置いた経験を経て、ある学生は「専門分野の学習・研究をもっと積まなくては」と思い、別のある学生は「一般教養や幅広い人生体験をもっと積まなくては」と思い、さらに別のある学生は「自分の適性を今一度見つめ直して進みゆく道を真剣に考えなくては」と思うに至るのである。それゆえ、「教育実習」を含む教職課程全体における学習は、単に職業人養成の営みとしてのみではなく、青年期の人格形成・進路選択にとっても大きな意義ある営みとしてとらえることも必要ではないだろうか。
- 3.「教育実習」体験はまた、学生たちの授業・子ども・教師に対するイメージや教職という職業に対する見方(観)の変容をも少なからず生み出していることである。それは、被教育体験やマスコミ等の喧伝、あるいは大学での教職課程履修などを通して形成されたイメージや見方(観)ではなく、実際の実践現場に身を置くことという体験によってもたらされた変容である。もちろんそれらは、客観的で科学的な認識とはやや異なるかもしれないが、そしてもちろん、それらはさらにその後の職業や生活の経験の中で再び変容していくことが十分に予想されるわけではあるが、「教育実習」体験を通しての変容によってもたらされたイメージや見方(観)は、今後の教職生活/日常生活上の判断と選択に際しての基準(その基盤を成す信念)――書物等から学ばれ・作られたイメージや見方(観)よりも一層強固なもの――となっていくであろう。
- 4. 一般学部に所属し教職課程を履修する学生たちの多くは、「教育実習」体験を経て教員免許状を取得しても最終的に教職以外の道を選択する者が少なくない。その理由は、「教職以外の魅力的な職業を知ったから」や「教職に対して自分は向いていない」、あるいは「教員採用の厳しい状況を考えて」や「就活の時期と重なることが多くて」、近年ではもっと直接的に「厳しい長時間過密労働の実態を知って」などがあがっている。しかしだからといって、それらの学生が教職課程を履修することは無駄であると考えたり、それらの学生に教職に向けて脇目も振らずにまい進・努力することを求めたりすることは、間違いであるように思う。卒業後すぐには教職に就かない学生たちにおいても、過半数が「将来、

教職に就く計画・希望がある」と考えているし、なによりもそうした学生たちも含む全回答学生の7割以上が「子どもの成長に関われること」を教職の最大の魅力であると考えていることも今回の調査から明らかとなった。教職課程の営みは、履修者がさまざまな理由・事情から卒業後直ちには教職に就かないにしても、教職以外の職業人・社会人経験を経て再び教職への道を志すならば他とは異なる経験や個性を有した教員として生徒たちの前に立つ人材を育成する営みとなることであり、また仮に結果として教職に就くことがなかったとしてもさまざまな地域において学校や教師の活動に対する深い認識と理解とをもって学校・教師と連携・協働のできる地域住民を育成する営みとなることでもあるといえよう。そうした意味からも、教職課程は、単に職業人養成教育にとどまらず、現代社会に生活していく者すべてに対する共通基礎教養教育(主権者教育の一環)としても価値づけられうるものなのではないだろうか。

本調査報告をさらに発展させる課題のいくつかは、すでに上述の各章において論及されているが、全体的な課題としては、今後、よりいっそう詳細なデータ分析が必要であるとともに、教職課程履修学生の4年間における成長の過程を追跡する質的な分析もまた必要であると考える。

#### [注記]

1. 山崎準二「教職課程履修学部生に関する2015年調査報告(『学習院大学教職課程年報』第2号、2016年5月、pp.51-84.)、同「同2016年調査報告――教育実習に焦点を当てて――」(『同年報』第3号、2017年5月、pp.117-146.)。今回の調査は、本報告の執筆者である山﨑、栗原、望月が、上記2つの調査を踏まえ、共同して設計・実施・考察を行うとともに、山﨑が「はじめに」「第1章」「第4章」「おわりに」を、栗原が「第2章」を、望月が「第3章」を、それぞれ執筆した。調査データの考察だけではなく、それらを踏まえての執筆者各自の見解も少なからず表明されているが、それらは言うまでもなく学習院大学教職課程全体の見解ではなく、各執筆者の責任において表明されたものである。

#### [参考文献一覧]

- Lortie, D. (1975) Schoolteacher: a sociological study. The University of Chicago Press.
- 井陽介・渡邉流理也・溝川藍・藤崎真知代(2016)「体験活動の経験が学生の教職への進 路選択に及ぼす影響」『明治学院大学心理学紀要』26.
- 池田雅則・小林正泰・宮城哲(2011)「教育実習に関わる制度・政策の分析——2000年代 以降における動向を中心に——」『東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室紀要』 第37号。
- 磯崎尚子・西谷真美(2014)「教育実習における教育実習生の意識変容と成長に関する研究」 『富山大学人間発達科学部紀要』第9巻第1号。
- 岩田康之·別惣淳二·諏訪英広編 (2013) 『小学校教師に何が必要か: コンピテンシーをデータから考える』東京学芸大学出版会。
- 岩田康之・大和真希子・山口晶子・早坂めぐみ(2016)「『開放制』原則下の実践的教師教育プログラムの運営に関する研究(2)」『東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』第15号。
- 同(2016)『「教育実習」の運営指導体制』(2015年度課程認定大学対象調査、私立大学216校を含む全308大学における教育実習、履修要件、事前・事後指導及びガイダンス、指

- 導体制・スタッフについての調査データ資料集、<br/>
- http://www.u-gakugei.ac.jp/~currict/about/iwata.htmlよりダウンロード可能)、
- 遠藤司・黒住早紀子(2017)「教育実習生の成長に関する一考察――職業としての教師を体験することを通して――」(『駒澤大学教育学研究論集』第33号。
- 太田拓紀(2012)「教職における予期的社会化過程としての学校経験」『教育社会学研究』 第90集。
- 川村光 (2013)「教師の成長の現代的特性――小・中学校教師の被教育体験期への注目――」 『教育総合研究叢書』第6号。
- 木村育恵・中澤智惠・佐久間亜紀(2006)「国立教員養成系大学の学生像と教職観――東京学芸大学における教員養成課程と新課程の比較――」『東京学芸大学紀要・総合教育科学系』第57号。
- 久保順也(2012)「初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究(4)」『宮城教育大学紀要』第47巻。
- 紅林伸幸・川村光 (2001)「教育実習への縦断的アプローチ――大学生の教職志望と教師 化に関する調査研究 (2) ――」『滋賀大学教育学部紀要・教育科学』第51号。
- 佐久間亜紀(2003)「教育実習の多様化――動向と課題」『東京学芸大学紀要・第1部門・ 教育科学』第54集。
- 佐藤学(2015)『専門家として教師を育てる』岩波書店。
- 清水秀夫・大濱孝子・熊谷崇久・植木文貴・吉井健人(2011)「教育実習生がもつ本実習中の不安に関する考察」『群馬大学教育実践研究』第28号。
- 住田正樹・中村真弓・山瀬範子(2008)「教育者の『子ども観』に関する研究――教師・ 保育者を中心に――」『放送大学研究年報』第26号。
- 滝口圭子(2011)「教育学部学生の子ども観は所属コースにより異なるのか──大学1年生を対象とした質問紙調査──」『三重大学教育学部研究紀要・教育科学』第62巻。
- 武智康晃・田中理絵(2014)「教員志望学生における学校経験が『理想の教員像』へ及ぼす影響――教員とのかかわりに着目して――」『山口大学教育学部研究論叢』第3部64.
- 田中宏二・小川一夫 (1982) 「教師職選択に及ぼす親の影響――子の認知した親の期待と職業モデル――」『教育心理学研究』第30巻、第3号。
- 日本教師教育学会編(2017)『教師教育研究ハンドブック』学文社。
- 長谷川順一・浅野文恵(2006, 2008)「学校教育教員養成課程教科教育コース3年次生の教育実習不安(1)(2)(3)」(『香川大学教育実践総合研究』第12・16号。
- 長谷川哲也・望月耕太・菅野文彦(2014)「教員養成における『学校現場体験活動』の意義に関する検討(1)及び(2)」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』共に第22号。
- 平岡清志(2012)『教育実習のサイコロジー』あいり出版。
- 藤枝静正(2001)『教育実習学の基礎理論研究』風間書房。
- 別惣淳二・長澤憲保(2016)「小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準から捉えた実習効果」『兵庫教育大学研究紀要』第49巻。
- 前田一男・宮下佳子・佐藤良・油井原均・長谷川慶子・大島宏(2007)「大学生の教育観・ 教職観の形成過程に関する追跡調査研究:1995年調査と2006年調査の比較から」『立教 大学教育学科研究年報』第51号。
- 同(2009)「同(2):2008年調査と1997年調査・2006年調査との比較から」『同』第53号。
- 同(2012)「同(3):2010年調査と1999年調査・2008年調査との比較から」『同』第56号。

- 三島知剛 (2007) 「教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容」 『日本教育工学会論文誌』 31 (1)。
- 山﨑準二 (2002) 『教師のライフコース研究』 創風社。
- 同(2012)『教師の発達と力量形成――続・教師のライフコース研究』創風社。
- 同(2015)「教師の現状と教師教育研究の課題」『日本教師教育学会年報』第24号。
- 同(2016)「教師教育の多元化システムの構築――『教師のライフコース研究』の視点から」 (『岩波講座・教育変革への展望 4 学びの専門家としての教師』。
- 米沢崇 (2008) 「我が国における教育実習研究の課題と展望」(『広島大学大学院教育学研究科紀要・第一部』第57集。
- 同(2010)「教育実習における教師としての力量形成に対する教職志望学生と初任者の意識の検討」『奈良教育大学紀要(人文・社会)』第59巻第1号。

以上

# 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 取得するために必須な取り組みを指している。平成 29年度については、教職課程(中学校・高等学校) においては、前年度の1月および2月に実施された 介護等体験オリエンテーション(事前学習)におい て、「障害・福祉・教育」と題する講義と障害を理 解するためのアクティビティを受講し、また、教育 学科(小学校)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。

介護等体験オリエンテーションでの、障害を知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3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29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、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み必要性があり、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、教育学科では授業科目として位置づけられているものの、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、部分的ではあるが、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。) 現在、教員養成の再課程認定が準備されているが、あらたに、講義科目である「特別支援教育論」を開設しなければならないこととなった。また、大学が独自に設定できる科目として、「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礎的・基本的な課題を講義する科目を設置することも、今後、十分に考えられる。

なお、以下の二人の学生の感想は、今年度の介護 等体験に取り組んだ成果である。「何をしたのか」 ではなく、「何を感じたのか」を中心に書いてもらっ た。そして、この二人の学生には、1月および2月 におこなった、平成29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29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を付記し ておく。



# 介護等体験を通して考えたこと

薦 田 静(文学部教育学科3年)

私は、夏季休業中に高齢者向けデイサービスにて 介護等体験をさせていただいた。それまでの私は老 人ホームを訪問したことがなければ、身内の介護に 携わった経験もなかった。介護という言葉に漠然と した不安を抱えながら、体験の日を迎えた。

しかし体験初日の職員の方からの説明で、今回の 実習では利用者の方の介助をはじめ食事を運ぶなど いわゆる介護は体験させてはあげられないとあっ た。偶然にも、私の他に専門学校の学生が実習を行っ ていたのだが、それぞれの体験内容は明らかに異 なっていた。彼らがベッドのシーツ交換など実務的 なことを行う一方で私は、ホールで利用者の方々と の会話やクラブ活動への参加を指示されていた。会 話をするのが体験内容というのは役立っている気が せず、はじめは少々肩身が狭くなる思いであった。 しかし利用者の方と会話をしたり、一緒に体操やお 楽しみ会、クラブ活動に参加したりする中で考えら れたことが主に二つある。

まず、社会福祉施設の実情と利用者の方やそのご 家族の心情についてである。朝の迎車に同乗させて いただいた際には、利用者のご家族とあいさつを交 わした。そのご家族はどんな思いで送り出している のか、また利用者の方はどんな気持ちで家族と離れ るバスに乗り込んでいるのか、深く考えさせられる 時間であった。一人暮らしの方もいれば同居してい てもご家族が見送りをしないこともあるため、一人 でバスを待つ利用者の方も珍しくはないそうであ る。施設へ行くのが楽しみな日もあれば、気分が乗 らない日もある。このバスは心の移動なのです、と いう職員の方のお話が胸に響いた。また体験中の5日間、多くの方と関わらせていただいた。期間中ずっと私のことを覚えていてくださる方も、会うたびに初めましてと何度も自己紹介をされる方もいた。それぞれの方に寄り添って様々なお話をする中で、私は誰一人同じではない生身の人と接しているのだということを強く感じた。

また、自立支援の大切さについて考える機会があった。例えば趣味を生かした希望制のクラブ活動では、職員の方の細やかな心配りに驚かされた。作業が得意な方にはより先を行った指示を、反対に遅れを取る方には、急かすことなく一つ一つ丁寧に行うよう指示をしていた。それぞれの進度に合わせた適切な対応があまりに自然になされており、決してやる気を削ぐことのない指導は是非学校現場でも参考にしたいと考えた。実際に参加していた方は生き生きとした表情で、互いに褒めあいながら活動を楽しんでいる様子が伺えた。出来ないことを「やってあげる」のではなく、出来ること・出来ないことを見極めて自然な補助をすることの大切さを実感した。

今回の介護等体験で私は、社会福祉施設の実情を 知るとともに利用者の方一人一人に寄り添うという ことを体験した。相手とコミュニケーションを取る のは時に難しいことであるが、唯一無二の人を相手 にする職業の繊細さ、偉大さを実感するとともに、 一人一人と真摯に向き合える教師になりたいと再確 認することが出来た。

# 介護等体験を通して

楢 橋 真理環 (理学部生命科学科3年)

私は9月上旬に江戸川区にある特別養護老人ホームをさせていただいた。この施設では、主に1階ではデイサービスが行われ、2,3,4階は要介護度3以上の方が入居されていた。体験した5日間の中で私が感じたことを述べていきたい。

先ず、1日目はデイサービスを体験した。この施 設では認知症の方と一般の方でブースがわかれてい た。利用者様と体操やゲーム、お話などをして過ご した。最初に私が驚いたのは、椅子に杖を入れるた めの筒が取り付けてあったことだ。職員の方のお話 では、「認知症の方は杖の使い方を忘れてしまうの で、認知症になる以前から杖を使っていた人以外は あまり杖を使う人はいない」ということであった。 私は認知症の方とお話をしても、特に物忘れが激し いように感じられず、職員の方の仰っている事が理 解できなかった。しかし、夕方になって初めてその 意味が分かった。1日の体験が終わり、私が帰りの 挨拶をして回っている際に1人の利用者様が「あら、 新しい子?紹介しなさいよ」と職員の方に仰ってい て、私は戸惑ってしまった。この方は午前中、私と 一緒にレクやお話をして過ごしていたからである。 このとき、私の認知症のイメージが変わった。初め、 私は認知症の方は物忘れがひどく、周りのサポート が常に必要なのだと思っていたが、実際は非常に元 気な方が多かった。しかし、自分でできる事もあれ ば、サポートが必要なこともあった。職員の方がサ ポートが必要な事を適切に判断し、援助していた。 これは教育の現場でも同じことが言えるだろう。近 年、発達障害・学習障害の診断基準が拡大しており、 誰しも少なからず、その側面を持っている。従って、 各々の生徒がどこでサポートが必要なのかを教師は 見極めてサポートをすることで、生徒の成長を助長 していく必要があると感じた。

次に2,3,4日目は要介護度3以上の方が入居されている特別養護老人ホームの方を体験した。ここでは、利用者様とのレクやお話、その他にも利用者様がお食事の際に使用するエプロンの洗濯や、排泄の際に使用する清拭の準備、お風呂の際のドライ

ヤー等のお手伝いをした。初めに感じた事は、デイ サービスと異なり、ほとんどの方が車いすで生活し ており、更にデイサービスのような詳細なプログラ ムが無いので、特にすることがなく、窓際で景色を 眺めている等、暇をもて余しているような利用者様 が多いという印象を持った。言語障害等でお話でき ない利用者様も多く、大きな声ではっきりと話すこ とを心がけた。筆談での会話も必要に応じて行った。 その結果、何名かの利用者様と仲良くなることがで き、集団疎開の話や昔の暮らしについて話して頂け た。最近のことよりも昔の出来事を鮮明に覚えてい らっしゃる方が多く、その時期は濃淡がある人生の 中でも濃い時期なのだと感じた。お話する中で利用 者様の笑顔が増え、嬉しかった。一方で、テレビで 繰り返し流れているザ・ドリフターズを眺めている 利用者様や険しい顔で何かについて怒っている利用 者様にも介護等体験期間中に笑顔を届けることは出 来ないかと感じた。そこで、私はみんなで折り紙を する事を提案し、実践した。「私出来ないから…」 と拒否される利用者様が多く、残念で悲しかった。 しかし、その後利用者様とお話するにつれ、2つの 発見があった。1つ目は自分が思っているように手 が動かせず、まっすぐに折り紙を折る事が出来ない という点、2つ目は幼少期が戦時中であったために 紙が貴重で折り紙をしてこなかったということで あった。私は配慮が足りなかったことを実感した。 私は、自分は出来ないからと諦めてしまう姿勢がと ても残念だったので、利用者様にも出来て笑顔をと どける事が出来るレクをしようと思った。そこで、 テーブルの上に置いてある大きいボールに向かって 小さいボールを当てる遊びと風船を使ったバレーの ような遊びをした。レクの輪に加わってくださる利 用者様が増えて達成感があった。また、「運動になっ ていいわしと仰っていただいたり、「風船に記念に 何か書いて」と仰ってもらえたりした事が非常に嬉 しかった。特別養護老人ホームでの体験を通して、 私は自分が当たり前に出来ることが当たり前ではな いこと、チャレンジすることはとてもエネルギーが 必要であることを学んだ。これは教育の現場でも同様のことがいえるだろう。自らの視点で考えるのではなく、生徒の立場に立って考えること、チャレンジする事を諦めてしまわないように、生徒の出来ることからチャレンジしてもらえる環境づくりをしていきたいと感じた。その第一歩が好奇心を育てることなのではないかと考えている。

介護等体験5日目は選択場のお手伝いだった。ボ

ランティアの方の存在を実感した。施設全体で職員が足りておらず、ボランティアの方とチームとして一丸となって取り組むことで、施設が成り立っていた。これは教育の現場でも、教師だけで抱え込むのではなく、様々な機関等と連携をとって、チーム学校として取り組んで行く必要が大切であると感じた。

# 教職合宿

岩 﨑 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。教育学専攻在学生。本学 出身の教員・教職関係者。

#### 3. 期日

準備会 6月20日 (火)·7月29日 (土)

教職合宿 8月20日(日)~22日(火)

反省会 9月28日 (木)報告書完成会 12月9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 22名

学生12名 卒業生7名 引率者3名(岩﨑淳・久保田福美・長沼豊)

#### 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 模擬授業・道徳

セッション3 模擬授業・教科

セッション4 課外活動・遠足

セッション5 卒業生企画・高めよう教師力

セッション6 リアクション練習・生徒と教師の対

話の幅を広げる、終了式

## 7. 役割

リーダー: 水川

サブリーダー:池田 生活係:秋元 熊坂

食事係:池田 小野 田村

会計係:門倉 薦田 懇談係:栗原 中村 報告書係:古庄 柳澤

#### 8. 総括

本合宿は、1985年に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年度より岩﨑が担当している。本年度も、教職課程事務室・教育学科事務室の皆様のお力添えを得て実施することができた。まことにありがたいことと深謝している。

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 壁ということはない。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、学生の中で参加経験があるのは、リーダーである水川菜々さん唯一人という状況だった。たいへんなことが多い中、リーダーとしての責任をよく果たしていた。サブリーダーである池田耕平君はじめ参加した全員の熱意と努力も称賛に値する。卒業生のサポートによるところも大きい。参加者全員の能力と意欲の高さによって、第30回という節目にふさわしい合宿となったことを心から喜んでいる。

# 第30回教職合宿 一永遠の学びの場一

水 川 菜 々 (理学部数学科4年)

昨年初めて参加した2泊3日の教職合宿だが、自 分の進路や考えに大きな影響を与える時間となった ため、今年も参加を決意した。教職合宿は、「現実 を知る」という大きなテーマのもと、学生や大学教 員と共にいくつかのセッションを考え、議論・実践 し互いに学び合う場である。学生は事前に集まり セッションや係を決め、それぞれの担当でさらに話 し合い、合宿を迎えた。普段出会えない仲間と出会 える場であるこの合宿は、同じ目標に向かって歩ん でいる人との出会いや、現職の先生との貴重な時間 として、私にとって非常に大切な3日間である。今 回は3日間で計6セッションを行い、新たな出会い、 発見、学びなど、昨年以上に得るものがあったよう に感じる。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。

セッション1は初めての顔合わせということもあり、アイスブレイクとしてレクを行った。ネームプレートを用意して互いの名前が分かる工夫や、何度もチーム分けやチームシャッフルを行い、様々な人と話せる工夫もされていた。時間制限のあるチーム対抗で、気づけば全体の雰囲気が和やかになっているような活動であった。

セッション2は学生と現役の先生による主体的・対話的で深い学びを取り入れた道徳の模擬授業である。昨年に引き続き小学校と中学校の模擬授業は別々の部屋で行った。各部屋でビデオをとって後日共有したり、ポストイットに感想を書き込んで懇親会時に壁に貼って共有したりした。学部生は道徳の模擬授業や議論をすることはほとんどないので、貴重な時間になったのかと思う。

セッション3は教科の模擬授業を行った。小学校 中学校・教科関係なくばらばらになって互いの授業 を見たため、観覧者にとっても授業者にとっても新 鮮な時間になったのではないだろうか。投票箱を使 用した社会科の授業や模型を使用した理科の授業な ど、生徒を飽きさせずに理解に導く工夫がどの授業 にもされていて、教科は違っても、刺激を受ける時 間となった。 セッション4は屋外での活動を行った。セッションの中で唯一の課外セッションである。グループに分かれ、近くの公園まで行く途中に危険場所を確認し、その後グループで模造紙に遠足計画を立てた。 実際に教員になった時に遠足場所の下見などを行う演習になり、子供目線で周囲を見ることが出来た。

セッション5は現職の方々の企画である。学校で起こったトラブルに対して「どう生徒に指導するか」校長先生のお話を受けて「朝の会で生徒にどんな話をするか」など、即興で発表した。実際に学校で起こった事や学校で日常的に行っていることが題材とされていたため、緊張感があり、自分の振る舞いについて考えさせられる時間となった。「即興」に現場の緊張感とリアルさがあるように感じた。

セッション6は、実際に学校現場で起こり得る場面を想定し、その指導方法を模索する活動であった。「授業内容における生徒への反応」と「授業における生徒指導」の2部に分かれており、どちらも全員参加型で行われた。実演者の生徒への指導は個性あふれるものであり、現職の職員や学生が混ざって議論することで議論の幅が広がった。

今年初めて合宿に参加する学生が多い中で合宿が 成功に終わったのは、学生の協力体制が整っていた ことや、合宿に参加された皆様の協力があってこそ だと思う。幾つものセッションを通して、自分の考 えを広げ、自分に向き合い、他者と協力することで 何かを作り上げる時間になっていたら幸いだ。私は 昨年に引き続き二回目に参加となるが、二回目だか らこそ見えたこと、感じたことが多くあった。毎年 自分の未熟な点に気付かされ、事前準備の大切さに 改めて気づかされる。今回第30回目を迎えるこの合 宿は、今まで卒業された方々や大学教員がいてこそ の合宿である。学校にいるだけでは経験できないこ の時間を、より多くの学生に経験してほしいと思う とともに、新しい場所に自分から飛び込む勇気や、 学びたいという欲を持った学生と交流し、互いに高 め合える場を私も一緒に作っていきたい。教職合宿 は私にとって、永遠の学びの場である。

# 教職合宿 活動報告 ~変わる時代、変わらぬ想い~

由 井 一 成 (卒業生、私立高等学校教諭)

2017年12月、教職合宿の報告書が手元に届いた。 ページをめくると改めて4ヶ月前の山中湖での2泊 3日が蘇ってくる。教職を目指す熱意ある現役大学 生、同じ世界で戦い、悩み、そして感動の日々を送 る仲間たち、そして今年も昼夜を問わず我々参加者 に寄り添い、話を聞き、また貴重なアドバイスを下 さる教育学科の先生方。ついに30回を迎え、毎年あ ることが当たり前にさえ感じられるこの教職合宿で あるが、こうして振り返るとその瞬間がいかに特異 でまた貴重なものであるかを感じずにはいられな い。一通り目を通した後、書棚にその報告書をしま う。つい気になって、「何冊目の報告書だろうか」 と数え始める。ひとつ、ふたつ…、ここのつ、とお。 なんと、「十(つなし)」ではないか。今回の合宿が 10回目の参加だったという事実に仰天するととも に、時間が確実に流れていることを実感する。

私が初めて教職合宿に参加したのは2001年、総合的な学習の時間の導入で揺れていた時代であった。教職への熱い想いを有し、総合学習の実践例を分析するセッションを担当し、参加者とともに深夜まで絶えることのない議論を展開した。16年の歳月が流れ、2017年の教職合宿でも一参加者としてセッションを組み立て、また学生と対等な立場で各セッションに参加し、体力の限界までディスカッションを続けた。学生時代に参加した時と同じ空気がそこにあった。いや、同じなのは参加者の想いであって、議論の中身は当時よりもはるかに深くなっていたのではないかとふと思う。

今年度の教職合宿は実践論を取り上げたセッションで固められていた。全6回のセッションのうちアイスブレイキングが1回、模擬授業が2回、フィールドワークが1回、リアクション訓練が1回、そして昨年度より創設されたOBOGセッションもロールプレイに基づく問題解決型のセッションであった。現在の教育行政や教育関連の社会問題を議論する、

新学習指導要領の内容について深く検討する、と いった理論的な研究も、教員を目指すないしは現役 教員として働く者にとっては不可欠であろう。しか しそれでもなお実践面を強調したところに、新人と いえども甘えの許されない厳しい教職の実態を垣間 見ることができた気がする。すなわち今教員に必要 とされているのは、知識で固められた理屈や理想論 なのではなく、その場に応じて適切に対応できる実 践力である。無論、あいまいで感覚的な実践力を想 定しているのではない。現在の教育に関する知識や 見聞を有し、課題を自覚しているという前提の中で、 責任ある態度と姿勢で児童・生徒に向き合い、彼ら の成長・発展に寄与することのできる教育者である ことが、最初から期待されている。つまり、教育界 のニーズは即戦力の教員なのである。教員の多忙さ が社会問題として取り上げられるこの時代、新人を 一から育てている暇などない。厳しい世界に身を置 こうとする学生たちは、その自覚の下、このような セッション構成にしたのではないかと感じる。

今回の合宿で、初めて模擬授業を行うという学生 もいた。それでも参加者からのフィードバックは手 加減のない、手厳しいものであった。そのような真 剣味に満ち溢れた意見に感心すると同時に、ややも すれば辛辣ともいえるそのメッセージをしっかりと 受け止め、「次回こそは納得の授業を」と意気込む 授業者の姿勢には、更なる感嘆と感動の念を禁じ得 なかった。何か自分自身が学生時代に抱いていた教 職への熱い想いが、いやそれ以上の想いが、この集 団には存在しているように思えてならなかった。教 職合宿とは、自分の初心、あの頃の情熱を思い起こ させてくれるものである。16年の歳月を経て今なお 当時の気持ちを忘れずにいられるのは、この教職合 宿に参加しているからこそなのであろう。厳しさを 増す教職の世界の中で、この熱い気持ちだけは合宿 の魂としてつないでいってほしいと願っている。

# 教職課程ゼミ

岩 﨑 淳 (教職課程担当教員)

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

#### ゼミ生

ゼミ長 水川菜々 (理学部4年)

副ゼミ長 石田諭史(人文科学研究科前期課程2 年)

ゼミ生17名 (国語 3 名 社会 1 名 数学11名 英語 2 名)

#### 活動

4月19日 自己紹介・前期予定決め・ゼミのルール 確認

4月26日 模擬授業

5月10日 模擬授業

5月17日 模擬授業

5月24日 模擬授業

5月31日 模擬授業

6月7日 教育時事勉強会

6月14日 私の県自慢大会(千葉・神奈川・東京・ 埼玉 各地域の教育の特色を伝える)

6月21日 次期学習指導要領勉強会

7月5日 教職教養勉強会

7月12日 実習報告会

7月19日 模擬授業

9月20日 自己紹介・後記予定決め・ゼミのルール 確認

9月27日 模擬授業

10月4日 場面指導勉強会

10月11日 模擬授業

10月18日 模擬授業

10月25日 教科書研究

11月1日 教員採用試験·教育実習報告会

11月15日 主体的・対話的で深い学び討論会

11月22日 ICT教育について考える会

11月29日 模擬授業

12月6日 いじめ防止についての討論会

12月13日 ゼミを振り返って

3月3日 教育・教職に関する話し合い

原則として、水曜日の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かがよくわかる」という声がある。

本年度も現職教員である卒業生が研究日を利用して出席して、ゼミ生に対して有益な助言を与えてくれた。大学院に進学して本ゼミの活動を継続する人も増え、充実した活動を行うことができた。

#### 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。2017年の活動は以下 の通りである。

3月 教材研究 『伊勢物語』第六段(芥河) 実践発表 「走れメロス」「故郷」

4月 教材研究「やまなし」 実践発表 「海の命」

8月 夏季特別会 研究発表

中学高校だけでなく、昨年度に続いて小学校の教 材研究と実践発表も行うことができた。これからも、 この二本柱を中心に活動を行う予定である。

教職ゼミにしても、国語教育懇話会にしても、若 い人の情熱にはいつも頭が下がる。これからもとも に歩んで行ければと願っている。

# 教職ゼミでの1年間

関 陽 菜(文学部日本語日本文学科4年)

大学4年の4月に、初めて教職ゼミの活動に参加 した。活動といっても、その日は、自己紹介やゼミ の活動例の説明、今年度の活動日を決める話し合い だけであったが、3年次から参加している他学科の 学生や院生の姿を前に、かなり緊張したことを今で も覚えている。しかし、それ以上に印象的だったの は、前年度から参加しているゼミ生の、教職を学ぶ ことへの真摯な姿勢に圧倒されたことである。今年 度の活動について、活発に意見を交換するゼミ生を 見て、私は自身の教職に対する知識や覚悟の足りな さを痛感した。しかし、それと同時に、このゼミで どれだけのものを掴めるだろうかと、期待に胸を膨 らませ、その場の会話に耳を傾けていた。振り返る と、私にとって、これだけ印象深かった初日は、こ の教職ゼミで貴重な経験を得て前進していくための 大きな一歩となった。

今年度の主な活動内容は、「模擬授業(数学、英語、 国語)」、「次期学習指導要領勉強会」、「場面指導」、「道 徳模擬授業」、「教科書研究」などで、すべては書き きれないが、どれも充実したものだった。毎週、ゼ ミが終わったあとも、友人とお昼ご飯を食べながら、 その日の活動について話が続くことがしばしばあっ たほどだ。ここでは、その活動の中でも、特に印象 深いものを2つ取り上げたい。

1つ目は、「場面指導」である。この活動では、「クラスでなくしものがあったとき」や「塾に通わせるために学校を早退させたいと言われたとき」など、場面を設定して、場面ごとに、教師、生徒、保護者という役割を決めて、ロールプレイングを行い、最後に、対応について意見を交換した。ロールプレイングでは、誰もが真摯に対応しているのは同じなのだが、明るさや元気さが良さとなって表れる人もいれば、落ち着いた様子や物腰の柔らかさに好印象を持たれる人もいた。この活動を通して、教師一人ひとりにそれぞれの強みがあるということに気づけたことで、教師が「連携する」ことの重要性への理解がより深まった。それまで、私は、「連携しないと問題は解決できない」という消極的な捉え方をして

いたのだが、この発見によって、「それぞれの強み が合わさることで、生徒の成長のために、より力強 い手助けができる」と考えるようになった。こうし た発見や考え方の変化を得たことは、貴重な経験で ある。

このように、考えが変化していくという経験は1つの転機として、非常に印象深いものだが、考えがまとまらなかったという意味で印象深かった活動が、「道徳模擬授業」である。この活動で、私は生徒役だったのだが、「道徳」とは何なのか、真剣に考えることができた。フィードバックでは、意見交換が尽きず、予定時間を大幅に過ぎたのを覚えている。その場にいた全員が、道徳の授業で何を伝えたいか、どのように授業をするのが良いか、考えては意見を述べ、他人の考えを聞き、また考えて…という作業を繰り返していた。1つの答えというものは見つからなかったが、道徳に対する自身の考えの未熟さと課題点に気づくことができた良い機会となった。

ここに挙げた活動は、ほんの一例でしかないが、 1年間の活動すべてに共通して言えることは、思考 が止められなかったということである。毎週、集ま る度に新たな課題を発見し、全員で意見を交換した。 そこで見つけた課題、初めて知った仲間の経験や思 考は、確実に自分の糧になっている。そして何より も、このゼミで、仲間の教職に対する思い、理想と する教師像や授業、自教科に対する思いなど、溢れ るほどの熱意に接してきた経験は大きな力となっ て、教師を目指す私を支えてくれている。教師にな るという夢ではなく、教師になってどのようなこと がしたいかという夢を膨らませて、語り合い、考え ることができたのが、この教職ゼミだった。このゼ ミへ足を踏み入れた日から、約1年経った今、もっ と勉強したかった、3年生のうちから始めていれば など、後悔も尽きないが、このゼミで膨らませた夢 を実現できるように、たとえ環境が変わったとして も、思考を止めることなく、学びつづけていきたい。

最後に、ゼミを担当してくださった先生、ゼミを

紹介してくれた先輩、一緒に活動してきたゼミ生の 謝の気持ちを申し上げたい。 方々、活動に携わってくださった多くの方々に、感

# 教職ゼミを通して

湯 田 祥 子 (理学部数学科4年)

本ゼミでは週に1度、教育に関わる内容の活動を 行ってきた。内容に関しては学期の最初に全員で話 し合って決める。また、1回の活動ごとに担当者を 決め1人1人が中心となり、各自が主体的に高い意 識で行っている。活動の内容としては模擬授業や討 論、議論が多い。その中で私が印象に残った2つの 活動について詳しく書いていく。

1つ目は模擬授業である。この活動は前半に模擬 授業、後半にフィードバックを行うものである。4 年生は教育実習前に、3年生は後期に行うことが多 い。各学科での教職の授業でも模擬授業を行う機会 はあるが、実際の50分間の授業や長い時間授業がで きること、様々な学科や実際学校で教えている人か らのフィードバックを聞くことができることはとて も貴重な時間である。また、この活動は自分なりの 最大限に挑戦した授業ができ、意見をきくことがで きる場だと私は思う。私は教科書を使わず、私の経 験から考えた道徳の授業を教育実習で行いたいと思 い、実習前に模擬授業をやらせていただいた。実際 に授業を行ったことと皆さんからの意見を通して、 時間配分の変更や内容を増やすなどの改善点が見つ かった。ゼミの活動を活かし、教育実習の授業では 自信をもってより良い授業ができたと思う。さらに、 他のゼミ生の模擬授業を見る機会も多く、他教科の 授業や各々の良さや工夫を見ることができ、とても 勉強になった。さらに、今年の後期は現役の教員を されている方に来ていただきICTを使った授業を見 る機会もあり、とても貴重な経験になった。

2つ目は教科書研究である。この活動は異なる会社の教科書を比較し、議論するものである。今年は2社の中学3年生の英語の教科書を使い、関係代名詞の単元を比較し議論を行った。比較することで、

単元の重要なところや教科書の特徴などが見えてくる。また、教員側と生徒側の双方からの視点で各々たくさんの意見が出された。教員側からの視点では内容が充実していることは良いことだが、しすぎていると教員の工夫の幅が狭くなってしまうのではないか、生徒側からの視点ではデザイン1つで生徒が授業をより意欲的に受けることができるようになるのではという意見が印象に残っている。私は、この活動で話し合われたことは教科書だけにとどまらず、授業内容に直接つながる話だと考え、この活動での視点を授業でも取り入れていきたい。様々な学科や視点から多くの意見を交換することができ、充実した活動となった

最後に、本ゼミの強みは様々な学年や学科の方と 教育について考えることでよりたくさんの考えや意 見を取り入れ、より深く考えることができることと、 学年や学科の壁がなく、気軽にお話を聞く機会があ ることだと私は思う。後者に関しては、私は入学前 から教員になりたいという思いがあったが、授業で の5分間模擬授業の発表で自信を無くし進路につい て迷い始めた。その時に、友人からの誘いを受け、 進路を決めるヒントになればと思い本ゼミに入るこ とを決めた。本ゼミには様々な進路に向かう先輩方 がおり、快く相談を引き受けて頂き、たくさんのお 話を聞かせていただいた。これにより納得して進路 を決めることができた。目標の進路が決まってから もお世話になり、とても感謝している。本ゼミでの 経験は私にとってとても貴重な経験となった。将来、 この経験を活かしていきたいと思う。そして、本ゼ ミが良さを引き継ぎ、さらに発展しながら続いてい くことを願っている。

# 国語教育懇話会

板 倉 陽 子(文学部教育学科4年)

国語教育懇話会は年に数回行われる、国語科教育について学ぶ学習会です。岩崎先生が主体となって会を運営してくださいます。中学校・高等学校の国語科を主に扱っていますが、昨年度から小学校国語科教育専門の会も開いてくださり、国語科教育を学びたいと考えている学生や、小学校で教鞭をとられている先生方にお集まりいただき開催しました。

4月22日の研究会は小学校国語科教育の会を行い、学部生と現役の小学校の先生方で行いました。学生から「『やまなし』について」の発表、現役の先生からは「『海の命』について」の発表がありました。『やまなし』は発表者が卒業論文で研究している題材で、その当時研究していたところまで発表していました。宮沢賢治の独特な表現など教材分析、教材史などで、特に「幻燈が一つのテーマである」という考えが印象的でした。前半「五月」後半「十二月」の違いに注目し、宮沢賢治の世界を理解して行く手立てにすることを学びました。

『海の命』では討論を中心とした実践発表でした。 クラス内で討論の形式やルールを作り、それに従っ て行っていました。討論前と討論後で児童の考えが 変化しているのが印象的で、児童同士で話し合う時 間を設けることにより、物語の深くまで理解できる のだと学びました。

8月26日に行われたものは小中高合同の研究会でした。全員が近況報告とともに発表を行いました。

国語教育の教材に関係する話はもちろん、新学習指導要領のお話や教育原理に関係するお話しなど多岐にわたり、非常に学びが広がる機会になりました。小学校の研究会に比べ、全体会では扱う教材の複雑さが増します。近代小説について発表していた日文科の学生には遠く及ばない知識量であるため、教員として生徒の前に立つまでに常に知識を求めていかなければならないと強く実感しました。

国語科以外での発表では多岐にわたりましたが、 教職を目指すものとして知っておかなければならないと感じた内容でした。特に教員と児童・生徒や保護者との関わり方については考え込んでしまいました。よい関係を作るために如何にして接していけばいいのか、ずっと追及していく問題に触れられる機会でした。

国語教育懇話会には会の後に参加者の方とお話しできる時間が設けられます。その時間が教職を目指す学生にとってとても貴重です。現場の生々しい話はもちろん、国語愛、いつまでも学んでいく姿勢など話を聞けます。中高と合同の懇話会では部活動の様子や生徒指導の様子も聞くことができ、自分が知らない他校種がのぞけるのは児童の成長過程を見る上で貴重な機会になります。小学校の先生方のお話も、自分が通るであろう悩み不安をお話しされるので勉強になる時間です。

# 国語教育懇話会活動報告 ~学び続けられる幸せ~

益 川 敦 (卒業生、私立中学校・高等学校教諭)

脚注で「○○時代前期の歌人」として紹介されている作者であるが、歌人としての活動期間と、当時の政情とを併せ考えればむしろ、「中期の歌人」と改めるべきと思われる――高等学校用の古典教科書検定時に文部科学省から受けた指摘の一例である。

教科書編集に少しだけ携わっている。検定時の文部科学省からの指摘に学術的な要素が多いことに驚いた。そしてその指摘が、細部にわたるまで実に丁寧で適切であることに常々感動を覚えている。検定作業はどのように行われているのであろう……?文部科学省の一画に「検定工房」とでも言うべき大部屋があって、たくさんの調査官がそれぞれの専門分野について精緻を極めた検討を行っているに違いない、そんなことをイメージしていた。調査官が驚くほどの少人数であることを知ったのは、岩﨑先生が主宰して下さる、この「国語教育懇話会」でのこと。その事実を教えて下さったのは他ならない、文部科学省の教科書調査官ご本人であった。

「国語教育懇話会」が、学習院大学に在籍して、教職に就くべく国語教育を研究している学部生・院生のための勉強会であることは間違いない。しかしながら、その参加者の多様性に目を向けたとき、世間一般の所謂「勉強会」とは一線を画するものであることも明らかになってくる。学部生・院生に加えて、たくさんの現職の教員、更には、他大学や文部科学省の先生・出版社の編集者……そこはさながら、岩崎先生の幅広い人脈の縮図である。そんな参加者が、明日の国語教育についての熱い思いを心を開いて語り合う、まさに「懇話会」だ。

「教員は、他人の話にうなずかない。」 ――教員相

手の講演会後に、演者からしばしば指摘されるところである。しかしながら、「国語教育懇話会」にはあてはまらない。たくさんの経験を積んだ先生方の卓見に、これからの国語教育の担い手が大きくうなずくのはもちろんのこと、そんな若手や現場教員の発言に、それぞれの権威が文字通りの「真摯なご対応」を下さる空気があることも、この場で特筆したいところである。「先輩教員がなかなか手の内を見せてくれない。」――今も現場に残る旧弊が、この懇話会では完全に昔話なのである。

現在、教職に就いている卒業生に、実践報告や、 改めての学びの場を提供する――岩崎先生は懇話会 について、こんな思いも持っていらっしゃるとのこ とである。もはや、「卒業生」という限定も必要な いと感じている。願ってもない切磋琢磨の場に、更 にたくさんの現職教員が参加することも望まれてな らない。

「新学習指導要領の内容にも触れていただき、ありがとうございます。」――9月、明治図書の編集部から筆者にこんなメールが届いた。『実践国語研究』という雑誌に載せる原稿を編集部宛に送信した後の返信である。ほんの少し前まで、自分が座右に『学習指導要領』を置いて教材研究をする、などとは夢想だにしていなかった。基本に忠実に歩みを進めながら新しいことを模索する、という姿勢の大切さも、この懇話会で学んだ。大変な後れ馳せではあるが、50歳を過ぎてようやく、地に足のついた教員になってきていることを感じている。最高の学びの場。これからも皆勤を目指すつもりだ。

# 教育実習報告

山 﨑 準 二·岩 﨑 淳/久保田 福 美 (教職課程担当教員)

学習院大学の「教育実習」は、大学における事前 事後指導としての「教育実習 I 」と、実際の学校現 場・実習校における本実習としての「教育実習 II 」 及び「教育実習 II 」から構成されている。また、学 習院大学教職課程独自の取組として、「教育実習」 を履修する前年において、「教育実習オリエンテー ション」を実施している。

来年度(2018(平成30)年度)に「教育実習」を 履修する学生に対しての「教育実習オリエンテーション」は、大学において、4年時「教育実習」を 履修するに向けての必要な心構えや学習について指 導するとともに、学部学科を問わず共通の一般基礎 教養についての学力試験を実施して、全体として教 職課程履修学生たちの自覚と自己学習課題を持つこ とを促すのが目的である。4月・7月・9月に実施 している。

また、2017(平成29)年度の「教育実習」履修学生に対して、「教育実習Ⅱ」及び「教育実習Ⅲ」は各実習ごとに春・秋に実施されたが、「教育実習Ⅰ」は、中学校・高等学校教職課程及び小学校教職課程ごと、それぞれ以下に記したように実施された。

#### 【中学校・高等学校教職課程】

(事前指導として)

- 4月10日(月)教育実習の意義・目的と心構え、教 員の職務と服務など
- 4月13日(木)教育実習における話し言葉・表現の 仕方など
- 4月20日(木)教育実習の主な内容と留意点、先輩 たちの経験紹介など
- 4月24日(月)教育実習における書き言葉・実習記 録の仕方など

(事後指導として)

- 7月31日(月)教育実習のリフレクション(第1学期分)
- 9月14日(木)教育実習記録のふりかえり(第1学期分)
- 12月7日 (木) 教育実習のリフレクション (第2学 期分)
- 12月20日 (水) 教育実習記録のふりかえり (第2学期分)

2018年1月16日(火)

教育実習で学んだことの再確認と今 後の仕事への継承・活用

#### 【小学校教職課程】

新カリキュラム移行前であり、下記の様に実施した。 (前年度のオリエンテーションとして)

- ① 5月 教育実習の意義・目的
- ② 9月 学力試験と振り返り
- ③ 9月 先輩たちの実習体験から学ぶ
- ④ 12月 学習指導案の書き方、全員が指導案(略案)を書く
- ⑤ 2月 模擬授業 (8グループに分かれて全員が 授業し、振り返りの協議を行う)
- ⑥ 2月 小学校長から実習の心構えを聞く (事前指導として)
- 4月7日(金)教育実習の心構え、実習における留 意点、実習記録の書き方

(第1学期事後指導及び第2学期事前指導として)

7月13日(月)第1学期 教育実習の振り返り(実習体験の発表交流)

(第2学期事後指導及び1年間のまとめとして)

11月27日 (木) 第2学期 教育実習の振り返り (実 習体験の発表交流)

# 子どもたちとのふれあい~教育実習体験記~

馬 場 胡 桃 (文学部教育学科4年)

私は母校である入間市立金子小学校において2017 年5月15日(月)から6月9日(金)までの4週間にわたり教育実習をさせていただいた。大学3年から同校で授業支援ボランティアをさせていただいていたため、実習に対する不安はあまりなかったのだが、実習が1年生と決まり、一気に不安が大きくなった。まだ1ヵ月しか小学校で生活をしていない児童達は、学習指導だけでなく生活指導をする場面も多かった。実習が始まるとともに悩みも増えていったが、沢山の先生方の励ましにより、乗り越えることができた。ボランティアによって多くの先生方との関係性を築いておくことができたおかげである。

実際に、児童相手に授業を行うことで、未熟さに 気付かされた。この段階の1年生は他学年に比べる と言語能力が低く、習得中の平仮名は書けなかった り反転していたりする。話すのも語彙が少ないため、 考えていることをうまく表現することが難しい。大 学生相手の模擬授業では、発言からこういうことを 言いたいのだろうと予想しなくても理解できること が多かったが、児童相手の時は毎回予想するという ことが欠かせない。自分で予想ができるようになっ てくることで授業を円滑に進められるようになる。 児童をよく観察し、予想できる幅を広げていくこと が大切だと感じた。

研究授業は、2週目に算数、3週目に国語、最終週に道徳で計3回行った。それも、校長先生からの提案で、自分一人の力でどこまでできるか試すために、担任の先生不在の状況で行う特例であった。3回のうち最も力を入れたのが、道徳である。教材は「いのちをいただく~みいちゃんがお肉になる日~」という絵本を使用し、読み聞かせの形態で行った。この教材は、私自身が大学の授業を通して命について考えさせられたものである。実習前からこの教材を使って児童に命について考えてほしいと思っていたため、低学年には難しいとわかっていながらも挑戦した。今回は給食と結び付け、「いただきます」「ご

馳走様」は命に対して言っている言葉だと理解させようと試みた。研究授業の前日、隣のクラスで一度やらせていただいた時は予想以上に児童の理解度が高く、授業日の給食後、そのクラスの児童が「いただきますちゃんと言ったよ」「命もらったから残さないで食べたよ」と伝えに来てくれたほどであった。しかし、担当クラスでの研究授業は、うまく進めることができず指導案の半分程度しか進めることができなかった。担当クラスだけではわからなかったことを学ぶことができ、より一層クラスに適した授業を作ることの難しさを感じた。また、1日実習の日についても全て一人で行うことを提案されていたので、けがや嘔吐の対応について養護の先生に聞き、日々対応が必要になった児童が現れた際には積極的に自分で動いて慣れておくようにした。

私は、毎朝必ず全員と目を合わせて挨拶することを意識していた。もちろん休み時間も積極的に児童と遊び、コミュニケーションをとるようにしていたが限られた人数となってしまうことが多かった。朝は登校してくる時間が多少ずれるので一人一人との時間を大切にすることができ、日に日に児童が心を開いてくれるようになっていった。前述しているように、授業を行う上で児童理解は欠かすことのである。実習生と言えども教師であるという自覚を忘れず威厳を保ち、あなたの行動を見ているよという姿勢を示すことで児童との信頼関係を築くことができ、結果としてうまく授業ができなくても協力しようと児童が頑張ろうとしてくれる。

4週間の教育実習はつらいこともあるが、頑張った分だけ児童からの「先生の授業楽しかったよ」という言葉が身に染みる。改めて教師になって全力を尽くしたいと思うことができた。教師にならない人にとっても、人との関わりや相手に見合ったものを提供することを学ぶ貴重な経験になるに違いない。今後実習を行う人たちには、純粋で可愛らしい子供との触れ合いをぜひ楽しんでいってほしい。

# 「失敗させてくれてありがとう」

西條真弘(理学部化学科4年)

一つ目、生徒の前では笑顔でいること。二つ目、 思いついたことは何でも挑戦すること。三つ目、生 徒とのふれあいを大切にすること。この3つを大き な目標として教育実習に臨んだ。実習が始まる数ケ 月前、先生から中学1、2年の担当になることを知 らされた私は少しずつ勉強を始めていた。実習3日 前に3年生の担当になると伝えられ一瞬パニックに なったが、臨機応変な対応もできてこそ一人前の実 習生だと言い聞かせ、自分を奮い立たせた。 初日、 全校朝礼で全生徒の前で挨拶を済ませた私は担当す る3年生の教室へと向かった。昨日までは「実習を 思い切り楽しもう!」なんて意気込んでいたが、い ざ生徒を目の前にすると緊張してしまい、楽しむ余 裕などなかった。まだ授業もしていないのにこんな に緊張していて大丈夫かと不安になった。それでも すれ違う生徒には積極的に挨拶し、ぎこちないなが らも笑顔は絶やさずにいた。今思えば、こうした小 さな積み重ねが生徒との信頼関係の構築に繋がるの だなと思う。 授業は4日目から持たせて頂いた。 科目は理科の第2分野(生物)。大学で化学を専攻 している私にとってはあまり馴染みのない分野であ り、指導案づくりも教科書を読んで理解する所から 始まったため時間がかかった。全26回の授業の中で 多くの学びがあったが、一番の学びはクラスごとの 授業づくりの大切さである。同じ内容の授業でもク ラスによって生徒の反応は全く異なった。主体的に 取り組むクラスもあれば授業に興味を示さないクラ スもあるため、授業の内容を理解するだけでなく生 徒の心も理解する必要がある。 3週目では、クラス ごとに合わせて授業をつくった。授業に積極的なク ラスではカルタを使った主体的なワークを取り入れ た一方、消極的なクラスでは課題プリントを使って じっくり取り組ませた。各クラスの授業をより充実 させることができたと思うが、授業の形式を変えた ことで授業の平等性が欠けてしまったことが反省点 である。実習期間は偶然体育祭シーズンで、私は毎 日運動着を着て校庭に出て練習に取り組む生徒たち を応援していた。体育祭のおかげで生徒との心の距

離が縮んだと思うし、授業時とは異なる生徒たちの 一面を知ることができて楽しかった。「授業もこれ くらい元気に受けてくれたらなぁ」と思ったが、そ のためには私がもっと授業を工夫しないといけない のだなと痛感した。担当していたクラスは惜しくも 優勝を逃したが、共に優勝を目指したことはかけが えのない思い出となった。生徒とのふれあいの場と して体育祭以外にも部活動があった。中学時代は サッカー部に所属していた私はまずサッカー部を訪 問した。練習中に次のメニューを考えたり怪我をし た部員がいないか確認したり、大変ではあったが生 徒と一緒に練習に取り組むことでさらに距離が縮 まった気がした。練習中、部員同士が声を掛けて励 まし合い、ハイタッチしているのを見て、同じ目標 を目指す仲間ができる部活動の良さを改めて学ん だ。実習中、校長先生とお話しする機会を設けて頂 いた。その中で印象的だったのが「教員は演技をす る者だ」という言葉である。教員は演技をせず常に 正直でいることが一番だと思っていた私は衝撃を受 けた。その時はこの言葉の意味があまり理解できな かったが体育祭の練習中なかなか上手くいかなくて 落ち込んでいる生徒達を辛い気持ちをこらえて明る く励ましている先生を見て演技に対する考えが変 わった。その場の感情に任せた行動をせず、生徒が 次の目標に向かっていくためには何をすれば良いの かを考えられる教員になりたいと思った。今回の実 習は今後の人生の原点になると確信している。この 3週間、毎日が楽しかったわけではない。むしろう まくいかず辛い思いをすることの方が多かった。授 業もうまくいかなかったし指導教員からたくさん注 意を頂いた。失敗だらけの教育実習であったがそれ でも実習を終えた今、「行って良かったな」と思え るのは、失敗しても投げ出さずに最後まで挑戦でき たからである。成功からも失敗からも必ず新しい発 見が得られる。その発見に出会えたことに感謝した い。教育実習でお世話になった全ての方にこの場を お借りして申し上げる。失敗させてくれてありがと う、と。ご精読ありがとうございました。

# 教育実習を通じて考えた教師像

梅澤奈々(文学部史学科4年)

神奈川県横浜市にある中高一貫の私立女子校を卒 業してから3年が経ち、自身が生徒と同じ制服を着 ていたころからたくさんの変化があった。辞めてし まった先生や新しい先生、生徒数の激減、そして私 が生徒から実習生になり、先生方との関係が変化し たことが顕著である。馴染みの母校にいるはずなの に、違う環境にいるような感覚を味わいながら過ご した教育実習は、私にとって教職の道を決意させる 大切な時間になった。教師という仕事には高校生の ころから描き始めた将来像だった。 高校1年生のと きから世界史が好きで、高校3年間同じ先生から 習った。その先生はまじめで知識が豊かで聞けば何 でも答えてくれ、詳細を尋ねれば次回までに調べて 教えてくれた。私が世界史を学び続けること、教え ることに興味を持ち、史学科に進学したのも彼と歴 史や進路について話あったからだ。その彼が私の教 育実習における指導教員となった。彼なしに私の教 育実習は語れないのでここで紹介したが、6月12日 から7月1日までの3週間、私は彼の金魚の糞のよ うだった。

担当した学級は4年生(高校1年生)でどちらかというとまじめなクラスだった。実習期間中に音楽祭という行事があるにも関わらず、最初は練習を指導する生徒の指示を聞き入れるまでに時間を要し、なんとなくクラスに冷たい雰囲気を感じた。担任は生徒間の関係に関しては面倒見がよいほうではないので、私は積極的に生徒とかかわっておせっかいを働こうと決意した。具体的には、朝練習を見、一緒に昼食を摂り、清掃活動に参加するなど、極力生徒たちと時間を過ごした。結果、音楽祭では入賞し、実習の最終日には、他校の採用試験受験で早退する私を生徒全員が校内を走り回って探していたという。一応は生徒たちに認められた気がした。その一方で、私が生徒に話しかけてばかりだったため、今後は誰からも話しかけられる教師になりたいと、理

想の教師像が変化するきっかけとなった。

生徒と良好な関係になりたいと思い、教育実習に 臨んだが、授業と学級の両場面で接すればもう少し 関係は深まったのではないかと心のこりである。世 界史の授業だけを担当した5年生(高校2年生)は 打ち解けるのが難しかった。教職課程の模擬授業以 外で授業をしたことがない私は実際に高校生を50分 間教えることにずっと不安を抱いていたし、その不 安は見事的中した。入念に準備したつもりでも、生 徒たちの心が動くものでなければ内容はおろか私の 声でさえ響いてこない。例えば、私が面白いだろう と思って用意した故事成語には無反応か苦笑い程度 である。しかし、通学路の途中で撮影した写真を用 いたり、図書館で借りられる本を回覧させたりと「目 で見る | 「手で触る | 等の体験をさせることで関心 は引き付けられた。この視覚資料は生徒にとって身 近であればあるほどよかった。これは通いなれた母 校だから身辺状況の把握が容易だった。指導教員の 授業ではアクティブラーニング的な活動がなかった 分、初回から4回程度で慣れさせるという指導教員 との作戦の末、研究授業ではすべての生徒が班単位 でも発言しあう環境が作れた。毎回の授業で指導教 員と相談していると「我々は当たり前に世界史が楽 しいが、彼女たちは違う」ということを突き付けら れていた。指導教員は世界史の知識面では絶大に信 頼をおいているが、生徒の様子については他の先生 方からのご助言を参考にしていった。生徒にとって 信頼のおける教師とは何か考えると指導教員のよう な知識が豊かな教師か、学年主任のようなすべての 生徒のことを平等に見、適切に助言をしていく教師 か。教壇に立てば「先生」であらねばならない。し かし、指導を受ける私はまだまだ生徒であり、先生 の存在が遠い。私は来春から私立高校の常勤講師と なるが、私の夢はまだ遠い位置にある。

# ~ 「教育実習においてどのような体験をしたのか」~ 【不安と新たな気付き】

東 嶋 優一郎 (文学部フランス語圏文化学科4年)

私の教育実習は不安でいっぱいであった。それは 実習教科が大学入学と同時に勉強を始めたフランス 語での実習であったためである。フランス語での実 習のため、実習先もフランス語を指導している学校 に限られ、私は母校ではない埼玉県立和光国際高等 学校へ実習に赴いた。しかし私が実習で感じた不安 には何一つとして無駄なものはないと考えている。 そのためそれらの不安とそこから得られた収穫につ いてここに記したいと思う。

まず初めに生徒指導、生徒との触れ合いについて の不安である。母校でないので、教員や同期の実習 生の知り合いは一人もいない中、実習は始まった。 ホームルーム指導教員の指導の下、担当の教室に入 り、初めての朝のホームルームを迎えたが、自分が 受け入れてもらえるかという不安に煽られ、連絡事 項に漏れがあったりなどのミスをした。また、緊張 のあまり生徒たちと会話が上手くできず、そのまま 時間が過ぎ、一週間が経過した。そこで指導教員に 生徒全員と距離を縮めるコツを質問してみた。する とその答えは意外な答えであった。「一人の教員が 生徒全員を救う必要はない。」といったものだった。 それは学校には様々な生徒がいて、生徒自身が頼り にする教員を選ぶ。そのために学校には様々な教員 がいる。その助言を頂き、私は教員サイドから学校 の存在を見つめ直した際に、強いチーム力を感じた。 このことは教員側に立った際に初めて気付くことの できる教育実習特有の貴重な気付きであったと私は 思う。

次に教科指導力についての不安である。教育実習でフランス語を教えることは事前に分かっていたので、もちろん私なりに周到に準備をして実習本番を

迎えた。しかし実際に教壇に立つと、発音や初級文 法を人に教えるほどのレベルに達していなかったと 実感したのが現実である。生徒が教員を見る際に最 も気になる点は教科指導力であろう。この力が備 わっていれば、生徒は授業に集中し、教員の話をよ く聞き、更にはその教科に対する興味関心も高まる であろう。私は最初の授業でフランス語文法を淡々 と説明する授業を展開し、50分間教員が終始話して いる授業を展開してしまった。その授業に対して指 導教員からは「第二外国語として学ぶ生徒たちがそ の教科を楽しく学べるような授業をした方がよい」 と助言を頂いた。私はその失敗を活かし、パワーポ イントで作ったICT教材を準備したり、生徒が参加 できるアクティビティを取り入れ、生徒が積極的に 参加でき、理解しやすい授業構成を考えた。すると、 研究授業では生徒たちは初回の授業に比べ、質問の 数が増え、その質問により授業の内容も活性化し、 生徒らのより深い理解に繋がった。このことから、 授業をよりよい授業にするために作用するものは、 教員の教科指導力、事前の準備だけでなく、生徒の 参加、これこそが最も作用するということが実体験 を通じて分かった。

フランス語での教育実習は私にとって不安要素が 多かった半面で、以上で述べたように、私に新たに 気付かせてくれたこともまた多かった。学校の役割 や生徒から引き出すことを軸とした授業の進め方な どこれらの気付きは大学の教科教育法では気付けな いものであろう。この三週間の教育実習の経験を今 後の私自身の教育者としての人生に活かしたいと思 う。

# 卒業生からのメッセージ

## 30歳で教師になる

神 杉 明 (卒業生、私立小学校教諭)

#### 1 出遅れた教師生活

私が教師になったのは30歳の時です。

大学卒業後20代は東奔西走する企業戦士でした。 当時は教育学科が設置される前の時代です。私は、 教職課程を履修し、中学社会と高校公民の教員免許 を取得して法学科を卒業しました。しかし、教職は 断念し、会社勤めの道を選択したのです。中高社会 の就職口は気の遠くなるような狭き門で、現実性を 重視したからです。

さて、会社勤めの20代は、充実した生活でした。 電機メーカーに就職した私は、2年間の工場勤務を 経て営業職に配属されました。赴任早々から大きな 仕事を任せて頂き、北海道から九州まで駆け巡り、 売上は右肩上がりでした。楽しく仕事に打ち込む、 充実した毎日でした。ところが、30歳を目前にして、 ふと我に立ち返ったのです。

私の将来はこのままでいいのだろうか…?

#### 2 教職ゼミ&教職合宿で学ばせていただく

教職への諦めきれぬ思いが沸点に達し、私は7年 間勤めた会社を退職し、転職計画を開始しました。 教職浪人中は、先の見えない不安に包まれました。 そんな私を支えてくれたのが、教職ゼミと教職合宿 です。卒業生の私に参加の機会を与えてくださった ことに心から感謝しています。

教職ゼミでは、教職を志す学生たちと共に、模擬 授業を中心に学び合いました。共に学んだ仲間たち は今でもかけがえのない存在です。

さらに、教職合宿にも参加させていただきました。 その年は学習院八幡平松尾校舎が閉校を迎える年 で、最後の八幡平開催でした。参加者全員が1つの チームとなって合宿をつくる貴重な経験となりまし た。また、現職の先生方も多く参加され、様々な校 種の様々な視点からのお話を伺うことができました。

学習院の教職課程には、このような他にはない、 素晴らしい取り組みがあることを誇りに思います。

#### 3 私の教職志望の原点

ところで、話は遡りますが、私の教職志望は中学時代に原点があります。学習院中等科で学んでいた2年生の時、数学の先生が長沼豊先生でした。長沼先生の授業は斬新で、毎回授業のために書き下ろしの学習漫画を作成してくださっていたのです。

図形の単元では、二等辺三角形が「ニトヘン」というキャラクターで登場し、等辺ビームなどの技を駆使して他の図形キャラクターと戦いを繰り広げるのです。主管(担任)の先生方が、脇役で登場するなど工夫も満載でした。次の授業が待ち遠しくて、毎回わくわくしながら授業を受けていたことを鮮明に思い出します。ちなみに、その漫画はいつも刷りたてホカホカ。先生は多忙の中、苦労して準備されていたのだと思います。いつもニコニコ楽しそうに授業をされる先生を見ていて、「教師という職業って素敵だな。」と、憧れを抱くようになりました。

#### 4 採用のご縁と幸運

教職浪人生活が半年を過ぎた頃、運命の求人募集 と出合いました。開校3年目の私立小学校が社会科 専科教員を募集していたのです。

小学校の免許は所持していませんでしたが、隣接 校種の免許で応募可能という条件でした。中学社会 免許で受験し、採用をいただくことができたのです。 新設校が、現場経験のない私を採用してくださると いうご縁と幸運に感謝の気持ちでいっぱいです。

こうして私の教師生活が始まりました。就職後は、 通信教育で小学校免許を取得し、現在は小学3年の 担任をしながら充実した教師生活を楽しんでいます。

# 5 久しぶりに母校の学習院へ

3年前に、卒業生の現職教師として、教職合宿に 参加させていただく機会がありました。新設された 教育学科からの学生参加もあり、小学校の話をする

機会も持てました。模擬授業に場面指導に模擬遠足など、教職合宿の変わらぬ原風景がそこにはあり、 学習院教職課程の素晴らしい伝統を感じました。

最後に、学習院に育てていただいた教師としての 誇りをもって、これからも教師生活を精進して参り たいと思っています。

# 地域連携

岩 﨑 淳・嶋 田 由 美 (教職課程担当教員)

# 【中学校】

7月 豊島区立千登世橋中学校 チューター事業 (学習支援) 11月 豊島区立千登世橋中学校 チューター事業 (学習支援) 12月 豊島区立千登世橋中学校 チューター事業 (学習支援) 1月 豊島区立千登世橋中学校 チューター事業 (学習支援) 2月 豊島区立千登世橋中学校 チューター事業 (学習支援) 3月 豊島区立千登世橋中学校 チューター事業 (学習支援)

## 【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、高南、南池袋小学校 その他、足立、杉並、台東、練馬、大田区内の小学校

# 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。小中髙教職希望の参加者内訳は以下の通りである。

| 4/17 | 埼玉県      | 9名 (小5名)  |
|------|----------|-----------|
| 4/17 | 横浜市      | 4名 (小2名)  |
| 4/20 | 川崎市      | 1名 (小1名)  |
| 4/24 | 神奈川県     | 11名 (小3名) |
| 4/24 | 千葉県・千葉市  | 7名 (小4名)  |
| 4/27 | 私立初等学校協会 | 4名 (小4名)  |
| 4/27 | さいたま市    | 3名 (小1名)  |
|      | 参加者合計    | 39名(小20名) |

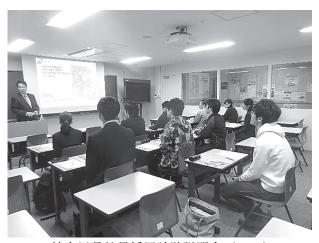
各教育委員会担当者からは、前年度の合格者の状況、教育ヴィジョン、求められる教師像、今年度の採用状況、1次試験・2次試験のポイント等について、資料やパワーポイントをもとに説明があった。説明会終了後の個別の質疑も有意義であった。

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、以下の通りであった。

| 11/13 | 川崎市     | 1名 (小0名)  |
|-------|---------|-----------|
| 11/16 | 東京都     | 20名(小15名) |
| 11/20 | 千葉県・千葉市 | 7名 (小5名)  |
| 11/20 | さいたま市   | 0名(小0名)   |
| 11/30 | 埼玉県     | 8名 (小5名)  |
| 11/30 | 横浜市     | 8名 (小5名)  |
| 12/4  | 神奈川県    | 7名 (小1名)  |
|       | 参加者合計   | 51名(小31名) |

東京都教育委員会の説明会は、前年秋に続いて2 回目である。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 回も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。



神奈川県教員採用試験説明会(4/21)



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

### 教員採用試験を振り返って

齊 藤 由 香 (文学部英語英米文化学科4年)

私が教員採用試験を意識したのは3年の12月でした。きっかけは教員採用試験に合格した、1学年上の先輩からお話を聴いたことでした。高校生の時に恩師と出会ったことで漠然と教師になりたいと考えていましたが、教師になるためというよりも英語を学びたい気持ちが大きかったので英語英米文化学科への進学を決断しました。

進路を本気で考え始めた3年の冬、教師を目指すかどうか真剣に悩みました。教師以外の職業を考えたり、教員採用試験に落ちることを恐れて大学院への進学を考えたりもしましたが、多くの先生方や先輩方に相談しアドバイスをいただき、教師一本でやっていく決心をすることが出来ました。

教員採用試験に向けての勉強を始めたのは周りの 教師を目指している友人よりもはるかに遅く、4年 になる3月から始めました。始めた当初は彼らより も1年以上差がついていたので非常に焦っていまし た。かなりの短期間で準備を進めなくてはいけな かったので、まずは千葉県の教員採用試験の傾向を 分析し、どの分野が出題されやすいのかを中心に調 べ、そのデータに基づいて勉強に取り組みました。 周りには予備校に通って勉強している友人や、ゼミ の先生から直接試験対策の指導を受けている友人が 多くいたので、自分のやり方がこれで本当に良いの かと常に不安でした。自分一人だけで戦っている感 覚が強く、孤独でしたが毎日夜遅くまで大学に残り、 貪るように勉強しました。勉強している時は教師に なりたいということ、わからない問題は徹底的に失 くしていくことをひたすら考えながら強気で机に向 かっていました。試験直前で心が折れそうになった 時は、教育実習で生徒から貰った色紙のメッセージ を見て自分を鼓舞させていました。

圧倒的な不安を抱えたまま一次試験を迎えましたが、教師になりたい気持ちだけは誰にも負けないと強気で臨みました。筆記試験は少し緊張しましたが冷静に問題を解くことが出来、休憩時間で周りの受験者と仲良くなり、午後の集団面接と集団討論もリラックスしたまま受けることが出来ました。二次試験においても一次試験の時に仲良くなった友人と楽しみながら全ての試験を終えることが出来ました。

教員採用試験を通して、試験に向けていかに計画 的に準備を進めていくかが重要だと改めて気付きま した。ただ勉強するだけではなく分析し、勉強する 分野の焦点を絞り、徹底的にその分野を極める勢い でやることで、莫大な量を勉強せずに済むのでモチ ベーションにも繋がりました。また強い気持ちを 持って試験に臨むことも大切だと感じました。腹を くくり、堂々と構えることで気持ちを非常に落ち着 いた状態に出来ると思います。しかし、あまりに強 気に構えてしまうと集団討論などの他の受験者と協 力しなければいけない場面で悪い方向にいってしま うので、自分に少し余裕を持って試験を楽しむぐら いの構えで臨むのが良いと思います。

教員採用試験を経験したことで今まで以上に自分を信じることが重要だと思うようになりました。自分が頑張っていることは自分が最も理解しているので、これから教員採用試験を受験される方々は自分を大切にしつつ、自分を信じ抜いていただきたいと思います。

自分を信じ、生徒たちや先生方から多くのことを 学び、常に成長し続けられる教師になれるよう努力 していきます。

### 出会いを大切に~教員採用試験合格体験記~

会 田 雅 大 (文学部教育学科4年)

私が先生になりたいと思ったのは、高校2年生の 時です。高校の先生の言葉が最初のきっかけです。 当時は、校種に関してはまだ決まっていませんでし た。そのときから、勉強が苦手だった私は勉強を始 めました。そして教育学科に入学しました。

教育学科の53名と出会い、オリエンテーション合宿や自然体験実習などを通して、仲間と協力する大切さを学びました。周りの友人も教員志望が多かったので、教職についての様々な考え方に触れ、教師という職業の魅力を改めて感じました。ホーム班で先輩の話を聞く機会もあって、大学での不安も和らぎました。教授からの紹介で始めた放課後支援員も、教え方という点で、たいへん勉強になりました。

2年生になると、スポーツ大会やウインターフェスティバルなどの行事を運営する立場になりました。私はフェスティバルの副委員長を務めました。そこで、児童・生徒ではない立場から、学校行事を運営するときの留意点などを学びました。模擬授業などをやることも多くなりましたが、積極的に行うようにしました。模擬授業はうまくいかないときもありました。先生からの指摘や、学生からのコメントをもとに反省し、次に生かせるように努めました。2年生から始めた学習支援ボランティアでは、教師としてのマナーや指導上の留意点など多くのことを学ばせていただきました。

3年生では、中学・高等学校の免許を取得するため、国語科に関する勉強を始めました。文法や古典作品など国語に関する専門的な事項を学びました。高校生のときに学んだ内容をさらに深めることができ、模擬授業も中学生という違った視点から考えることができました。介護等体験や社会体験実習や教職合宿にも参加し、たくさんの方のお話を伺う機会をいただき、教職について様々な考えに触れました。3年生は非常に忙しくはありましたが、とても充実

した一年でした。

教員採用試験の対策は3年生の後半から始めました。模擬試験を受けたりテキストで勉強したりといった1次試験の対策と並行して、教育学科の面接対策講座に参加しました。先生や友人からの指摘や助言を参考に、自身の教育観や志望動機について考えました。教育実習(4週間)は5月の終わりから6月の半ばまでありました。実習と勉強の両立は不可能で、実習に集中し現場の先生方から多くのことを学びました。実習が終わると、教員採用試験まで残り2週間しかありませんでしたが、友人と協力し毎日勉強しました。

1次試験は筆記試験だけでしたが、出題傾向が変わっており戸惑いました。しかし、今までの努力を信じ、落ち着いて取り組みました。1次試験までの勉強の成果を信じ、落ち着いて取り組めば、良いと思います。

2次試験は、集団面接と個人面接でした。面接の 練習は一人ではできないので、教育学科の講座や実 習先の校長先生にご指導いただき、単元指導計画も 実習校の先生に見ていただきました。集団面接対策 は、前日まで同じ自治体を受験する仲間と協力し練 習をしました。そのため、2次試験当日は緊張しま したが、自信をもって面接に取り組むことができま した。

教員採用試験を振り返ってみると、決して私一人では合格をつかめなかったと思います。教育学科の仲間や先生方をはじめ、ボランティアや実習先の先生方や児童のおかげです。また、大学で4年間過ごし、たくさんの人にお世話になりました。感謝の気持ちを忘れずに、感謝の気持ちをあらわしていくことは、これからも大切なことだと思います。これからも多くの人との出会いを大切にし、感謝の気持ちを胸に、春から頑張っていきたいと思います。

### 教員採用試験を振り返って

嘉 戸 将 貴 (理学部物理学科4年)

今回私は東京都の教育委員会の中高共通理科(物理)の採用試験において幸運なことに合格という結果をいただいた。とてもうれしい事であったが振り返ってみると、私の教員採用試験はとても慌ただしいものであった。慌ただしく短期的な準備でどのように採用試験の対策を行ったのかをここに綴ることで教師を目指す人たちの参考になればと思う。

本格的な一次試験の勉強は4月から始めた。研究 室選びや部活動とテストなどの都合でそこまで伸び てしまった。東京都の一次試験は筆記のみで教職教 養、専門教養そして論作文だった。教職教養と専門 教養は市販の参考書と過去問を使い勉強していた。 論作文は正直対策に困っていた。実習先で聞いた話 では、論作文の重要度が高く、しっかり書いている 人はほとんど合格するということだったのでなんと しても試験対策を行いたかった。そこで私は教育学 科の教授のところへ書いた論作文の添削をしてもら えるようお願いをしに行った。教授は快く受け入れ てくださり、そこから定期的に論作文を書いては添 削をしてもらった。一次試験当日、正直なところ教 職教養と専門教養は全くと言っていいほど自信はな かった。しかし、論作文のみはよく書けたと自分で も思うほどの出来だった。おそらくこれが一次試験 を突破できた一番の要因だと思う。落ちてるものと 思いながらも合格発表者の画面を見て、私の番号が あってとても驚いた。実習中にしっかりと色々な先 生に話を聞いていたこと、一人でなんとかしようと しないで教育学科の教授を頼ったことが一次試験で 功を奏したと思う。そして一次試験の結果を受けて から慌てて二次試験の対策に取り組んだ。

二次試験は集団面接を先に行いその後に個人面接 という流れだった。集団面接は、相手の話を聞く力 や話の本質を見る力、協調性そして積極性などが採 点されていたのではないかと思う。私自身、議論を すること自体は苦手としていなく意識していなく緊 張はあまりなかった。意識したのは、相手の意見を

しっかりと聞きその上で自分の意見を出すこと、ど ちらが良いかという話でなく議論を重ねること、そ して自分のことや考えだけを話し過ぎないように意 識した。少し不運なことに本来五人でやると聞いて いた集団面接だが私のグループは人数の関係上四人 で行われた。議題を出され議論を始めた。まず、仕 切る人を決めた。自然と決まる場合もあるというこ とだったが、私の場合は誰が仕切るかという話にな り一人が立候補したのでお願いした形になった。私 は今回仕切る側にならなかったが、今後採用試験を 受ける人は仕切る側になった時にはしっかりと自分 の意見を言って欲しい。私のグループで仕切ってい た人は、自分の意見を言えておらずただ他の三人の 意見をまとめていただけになってしまっていた。メ モ用の紙に議論の内容をメモしながらの集団面接は あっという間に終わってしまい、個人面接に移った。 個人面接ではあらかじめ面接表に書いたこと、提出 した指導計画書についてのことそして場面指導につ いてのことを聞かれた。個人面接の対策は正直諦め ていたが、実習校の校長先生から二日前に電話があ り二次の面接対策をやろうと声をかけてもらえた。 そこで受けた注意点は、面接官としっかり会話の キャッチボールをすること、指導計画書は自身が最 も理解できていて単元観のあるものにするのが良い こと、場面指導はマニュアルがあるからしっかり調 べておくことでした。その三点に注意して臨んだ個 人面接は緊張して少しのミスはありましたがなんと かうまくいき、無事に合格通知が届きました。

読んでいただいたら分かるように、本当に色々な 方にご指導ご鞭撻をいただきなんとか合格できたと 思う。「一人では何もできない」と痛感した採用試 験だった。

私は中学生のころから教師になることを目標にしてきたので、その夢がかなうと思うととてもうれしい。これからは自分が求める教師像を実現するために精一杯頑張っていきたい。

# 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」すると規定し、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、教職でき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。

#### 各学科の教旨養成の理念と目的

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

#### ●経済学部経済学科

#### (中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

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

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

#### ●経済学部経営学科

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

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

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

#### ●文学部哲学科

#### (中学校教諭一種(社会)·高等学校教諭一種(公民))

哲学科は、古今東西の文献や作品解釈を通して、多角的な観点を養い、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で、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もそもの目標としている。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にし ている。自由な関心を持って多分野の歴史に幅広くアプローチすることによって、自分自身で問題を発見 し、それを能動的に研究していく態度を養うことができる。

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

#### ●文学部日本語日本文学科

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

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

学生は、一年次に古典文学・日本語学・近代文学の基礎を学習することから始まって、2年次以降は、日本文化・日本語教育などが履修可能になり、演習スタイルの授業を組み合わせることで、段階的に難易度があ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師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図っている。

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

#### ●文学部フランス語圏文化学科

#### (中学校教諭一種(フランス語)・高等学校教諭一種(フランス語))

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

#### ●文学部心理学科

#### (中学校教諭一種(職業指導)·高等学校教諭一種(職業指導))

心理学科では、複雑で多様な人間の心理的あり方や行動を理解するための方法を習得し、ことがらを心理学的観点から見る目を養い、深い人間理解を目的としている。そのために、まず、実験、調査、観察などの科学的方法によってデータを分析して人の心の一般的傾向を実証的に研究する。またそれらを支える認知心理学、学習心理学、発達心理学などの知識を学習する。一方で、人の心の個別性を深く知り、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も、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、集団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、日本語日本文学科と同様に、学科開設以来重んじてきた実証的で堅実な研究方法を、学生が身につけるとともに、これからの時代を切り開いていくのに必要とされる、創意に満ちた新しい国際的な感覚や学際的な関心を培っていくことを教育の目標としてきた。

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

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

#### ●人文科学研究科英語英米文学専攻

#### (中学校教諭専修(英語)·高等学校教諭専修(英語))

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

#### ●人文科学研究科ドイツ語ドイツ文学専攻

#### (中学校教諭専修 (ドイツ語)・高等学校教諭専修 (ドイツ語))

ドイツ語ドイツ文学専攻では、最新の研究動向を積極的に取り入れ、ドイツ語圏の文学研究および言語学研究はもちろんのこと、文学や言語をさらに大きな視点から一つの文化現象として捉えた「文化研究」を行う場を提供し、どの授業も少人数の理想的な環境で、個人の研究テーマに即したきめ細かい指導を行っている。文学・文化の分野では、社会文化誌(史)、メディア論、ジェンダー論、近年の文化理論などの観点から、言語学の分野では、語用論、テクスト言語学、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「教育学科」を新設したが、教育学専攻は、この「教育学科」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、教職専門の理論的基礎となる「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29年度教員免許状取得者数

●中学校・高等学校(名)

| 教科  | 種類          | 中学校教諭一種 | 高等学校教諭一種 | 中学校教諭専修 | 高等学校教諭専修 |
|-----|-------------|---------|----------|---------|----------|
| 国   | 話           | 43      | 41       | 3       | 3        |
| 社   | 会           | 29      |          | 7       |          |
| 地理  | 里歴 史        |         | 28       |         | 4        |
| 公   | 民           |         | 23       |         | 3        |
| 数   | 学           | 19      | 19       | 4       | 4        |
| 理   | 科           | 17      | 19       | 4       | 4        |
| 書   | 道           |         | 5        |         |          |
| 職美  | <b>类指</b> 導 | 0       | 0        |         |          |
|     | 英 語         | 21      | 21       | 0       | 0        |
| 外国語 | ドイツ語        | 1       | 1        | 0       | 0        |
|     | フランス語       | 1       | 1        | 1       | 1        |
| 情   | 報           |         | 0        |         |          |
| 合   | 計           | 131     | 158      | 19      | 19       |

●小学校 (名)

| 小学校教諭一種 | 小学校教諭専修 |
|---------|---------|
| 48      | 0       |

# 平成29年度卒業者・修了者 教員就職等状況

## ●公立学校 (中・高)

| :12.1- | ≇N          |   | 正規 |    |   | その他 |    | <b>⇒1.</b> |
|--------|-------------|---|----|----|---|-----|----|------------|
| 教      | 科           | 中 | 高  | 小計 | 中 | 高   | 小計 | 計          |
| 国      | 話           | 0 | 1  | 1  | 3 | 1   | 4  | 5          |
| 社      | 会           | 1 |    | 1  | 0 |     | 0  | 1          |
| 地理     | 里歷 史        |   | 1  | 1  |   | 0   | 0  | 1          |
| 公      | 民           |   | 0  | 0  |   | 0   | 0  | 0          |
| 数      | 学           | 2 | 0  | 2  | 2 | 2   | 4  | 6          |
| 理      | 科           | 1 | 1  | 2  | 0 | 0   | 0  | 2          |
| 書      | 道           |   | 0  | 0  |   | 0   | 0  | 0          |
| 職業     | <b></b> 指 導 | 0 | 0  | 0  | 0 | 0   | 0  | 0          |
|        | 英 語         | 0 | 2  | 2  | 1 | 0   | 1  | 3          |
| 外国語    | ドイツ語        | 0 | 0  | 0  | 0 | 0   | 0  | 0          |
|        | フランス語       | 0 | 0  | 0  | 0 | 0   | 0  | 0          |
| 情      | 報           |   | 0  | 0  |   | 0   | 0  | 0          |
| 小      | 学 校         |   |    | 19 |   |     | 10 | 29         |
| 合      | 計           | 4 | 5  | 28 | 6 | 3   | 19 | 47         |

## ●私立学校

| 教     | 科           | 正規 | その他 | 計  |
|-------|-------------|----|-----|----|
| 国     | 語           | 1  | 2   | 3  |
| 社     | 会           | 1  | 0   | 1  |
| 地耳    | 里歷 史        | 1  | 2   | 3  |
| 公     | 民           | 0  | 0   | 0  |
| 数     | 学           | 2  | 2   | 4  |
| 理     | 科           | 1  | 2   | 3  |
| 書     | 書 道         |    | 0   | 0  |
| 職業    | <b></b> 指 導 | 0  | 0   | 0  |
|       | 英 語         | 2  | 2   | 4  |
| 外国語   | ドイツ語        | 0  | 0   | 0  |
|       | フランス語       | 0  | 0   | 0  |
| 情     | 報           | 0  | 0   | 0  |
| 小 学 校 |             | 3  | 0   | 3  |
| その他   |             | 0  | 0   | 0  |
| 合     | 計           | 11 | 10  | 21 |

# 卒業者・修了者 教員就職等状況 (直近3年)

# ●教員採用試験合格者数

| 平成27年度 平成28年度 |         |    | ÷   |         | ——————<br>平成29年度 | Ē   |         |    |
|---------------|---------|----|-----|---------|------------------|-----|---------|----|
| <br>教         | 科       | 人数 | 教   | 科       | 人数               | 教   | 科       | 人数 |
| 玉             | 話品      | 15 | 国   | 話品      | 11               | 国   | 話       | 8  |
| 社             | 会       | 6  | 社   | 会       | 4                | 社   | 会       | 2  |
| 地理            | 里歴 史    | 4  | 地到  | 里歴 史    | 4                | 地到  | 里歴 史    | 4  |
| 公             | 民       | 2  | 公   | 民       | 1                | 公   | 民       | 0  |
| 数             | 学       | 19 | 数   | 学       | 8                | 数   | 学       | 10 |
| 理             | 科       | 4  | 理   | 科       | 3                | 理   | 科       | 5  |
| 書             | 道       | 0  | 書   | 道       | 0                | 書   | 道       | 0  |
| 職美            | <b></b> | 0  | 職業  | <b></b> | 0                | 職業  | <b></b> | 0  |
|               | 英 語     | 4  |     | 英 語     | 5                |     | 英 語     | 7  |
| 外国語           | ドイツ語    | 0  | 外国語 | ドイツ語    | 0                | 外国語 | 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               | 小   | 学校      | 32 |
|               |         |    | ?   | の他      | 1                | 7   | の他      | 0  |
| 合             | 計       | 54 | 合   | 計       | 63               | 合   | 計       | 68 |

# 平成29年度教職課程正式履修者数

|                    | 1           |    |     | Г     | 1   |        | (石) |
|--------------------|-------------|----|-----|-------|-----|--------|-----|
| 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       |    |     |       |     |        | 0   |
| 経済学研究科             | 経済学専攻       |    |     |       |     |        |     |
| 経営学研究科             | 経営学専攻       |    |     |       |     |        |     |
|                    | 哲学専攻        |    | 2   | 3     |     |        | 5   |
|                    | 史学専攻        |    |     | 4     |     |        | 4   |
|                    | 日本語日本文学専攻   | 1  | 2   | 2     |     |        | 5   |
| 人文科学研究科            | 英語英米文学専攻    |    |     |       |     |        | 0   |
|                    | ドイツ語ドイツ文学専攻 |    |     |       |     |        |     |
|                    | フランス文学専攻    |    |     | 1     |     |        | 1   |
|                    | 教育学専攻       |    |     | 4     |     |        | 4   |
|                    | 物理学専攻       |    |     | 2     |     |        | 2   |
| 1. th 41 W 77 + 41 | 化学専攻        |    |     | 2     |     |        | 2   |
| 自然科学研究科            | 数学専攻        |    |     | 1     |     |        | 1   |
|                    | 生命科学専攻      |    |     |       |     | 1      | 1   |
|                    | 計           | 1  | 4   | 19    |     | 1      | 25  |
| 学部                 | 学 科         | 1年 | 2年  | 3年    | 4年  | 科目等履修生 | 計   |
| VI W 150           | 法学科         |    | 5   | 6     | 6   |        | 17  |
| 法学部                | 政治学科        |    | 10  | 9     | 9   |        | 28  |
|                    | 経済学科        |    | 8   | 6     | 4   |        | 18  |
| 経済学部               | 経営学科        |    | 1   | 4     | 4   |        | 9   |
|                    | 哲学科         |    | 9   | 4     | 5   |        | 18  |
|                    | 史学科         |    | 21  | 26    | 24  |        | 71  |
|                    | 日本語日本文学科    |    | 12  | 23    | 30  | 47     | 121 |
|                    | 英語英米文化学科    |    | 21  | 24    | 27  | 49     | 121 |
| 文学部                | ドイツ語圏文化学科   |    | 2   | 1     | 2   |        | 5   |
|                    | フランス語圏文化学科  |    | 1   | 1     | 3   |        | 5   |
|                    | 心理学科        |    | 1   | 0     | 2   |        | 3   |
|                    | 教育学科        |    | 65  | 45    | 51  |        | 161 |
|                    | 物理学科        |    | 4   | 12    | 8   |        | 24  |
| and Mr. Eco        | 化学科         |    | 7   | 11    | 9   |        | 27  |
| 理学部                | 数学科         |    | 21  | 17    | 32  | 2      | 72  |
|                    | 生命科学科       |    | 8   | 11    | 6   |        | 25  |
| 国際社会科学部            | 国際社会科学科     |    | 1   |       |     |        | 1   |
|                    | 計           |    | 197 | 200   | 222 | 98     | 717 |
|                    |             |    | 10. | 1 - 1 |     | 総計     | 742 |
|                    |             |    |     |       |     |        | 174 |

<sup>\*</sup>大学院代用申請者数

# 平成29年度介護等体験者数(学科別)

| 学部                   | 学科         | 実習者数 |
|----------------------|------------|------|
| 法学部                  | 法学科        | 4    |
| (太子部<br>             | 政治学科       | 7    |
| 経済学部                 | 経済学科       | 3    |
| 在任子司                 | 経営学科       | 2    |
|                      | 哲学科        | 4    |
|                      | 史学科        | 16   |
|                      | 日本語日本文学科   | 20   |
| 文学部                  | 英語英米文化学科   | 17   |
| 文字部                  | ドイツ語圏文化学科  | 0    |
|                      | フランス語圏文化学科 | 1    |
|                      | 心理学科       | 0    |
|                      | 教育学科       | 44   |
|                      | 物理学科       | 14   |
| 理学部                  | 化学科        | 4    |
| (理学部                 | 数学科        | 15   |
|                      | 生命科学科      | 10   |
| 人文科学研究科    日本語日本文学専攻 |            | 2    |
| 科                    | 10         |      |
|                      | 合計         | 173  |

<sup>\*</sup>社会福祉施設、特別支援学校のいずれかのみの体験者を含む

# 平成29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 |
|--------------------------|------|
| 文京くすのき高齢者在宅サービスセンター      | 1    |
| 品川区西大井在宅サービスセンター         | 1    |
| ミモザ池上                    | 18   |
| デイサービス 元気倶楽部東糀谷          | 16   |
| 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                 | 34   |
| 北区立堀船高齢者在宅サービスセンター       | 10   |
| デイサービス ゆいま~る             | 6    |
| 西水元花の家デイサービスセンター         | 10   |
| デイサービス ゆとりん              | 8    |
| 江東園ケアセンターつばき ふれあいの間      | 1    |
| デイサービスセンターやわらぎ・立川        | 1    |
| コミュニティハウス (とみざわ)         | 2    |
| 清風園                      | 2    |
| 西恋ヶ窪にんじんホーム              | 1    |
| デイホームゆりの木 東大和            | 1    |
| ショートステイ しあわせの灯           | 3    |
| 養護老人ホーム 合掌苑              | 1    |
| 深川愛の園 デイサービスセンター         | 4    |
| みどりの郷 福楽園                | 6    |
| 特別養護老人ホーム 多摩済生園          | 10   |
| 第6シルバータウン                | 10   |
| サンビレッジ三鷹                 | 3    |
| コミュニティホーム のがわ            | 1    |
| 港区立障害保健福祉センター みなとワークアクティ | 4    |
| は~と・ピア                   | 1    |
| 八王子生活実習所                 | 1    |
| コロニー東村山                  | 1    |
| 啓光えがお                    | 4    |
| 放課後等デイサービス びおら           | 10   |
| 合計                       | 172  |

●特別支援学校 (名)

| 施設名          | 体験者数 |
|--------------|------|
| 東京都立大塚ろう学校   | 36   |
| 東京都立永福学園     | 35   |
| 東京都立矢口特別支援学校 | 29   |
| 東京都立城東特別支援学校 | 36   |
| 東京都立中野特別支援学校 | 34   |
| 合計           | 170  |

# 平成29年度教育実習者数

| 学部/研究科                               | 学科/専攻      | 実習者数 |  |  |  |
|--------------------------------------|------------|------|--|--|--|
| 法学部                                  | 法学科        | 2    |  |  |  |
| (太子部<br>                             | 政治学科       | 4    |  |  |  |
| <b>4∀</b> Σ <b>∀</b> Σ <b>∀ ΦI</b> I | 経済学科       | 2    |  |  |  |
| 経済学部                                 | 経営学科       | 3    |  |  |  |
|                                      | 哲学科        | 2    |  |  |  |
|                                      | 史学科        | 22   |  |  |  |
|                                      | 日本語日本文学科   | 23   |  |  |  |
| 文学部                                  | 英語英米文化学科   | 20   |  |  |  |
| 文子部                                  | ドイツ語圏文化学科  | 1    |  |  |  |
|                                      | フランス語圏文化学科 | 1    |  |  |  |
|                                      | 心理学科       | 0    |  |  |  |
|                                      | 教育学科       | 58   |  |  |  |
|                                      | 物理学科       | 5    |  |  |  |
| 理学部                                  | 化学科        | 9    |  |  |  |
| <b>连子</b> 部                          | 数学科        | 20   |  |  |  |
|                                      | 生命科学科      | 5    |  |  |  |
| 李利                                   | 哲学専攻       | 1    |  |  |  |
| 人文科学研究科                              | 日本語日本文学専攻  | 2    |  |  |  |
| 自然科学研究科                              | 1          |      |  |  |  |
| 5                                    | 12         |      |  |  |  |
|                                      | 合計         |      |  |  |  |

# 平成29年度 中高教育実習者の観察項目別評定結果

| 接索を観を注意深く行ない。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |   | 所属学科                                       | 評定 | 法 | 政 | 済 | 営 | 哲 | 史   | 日   | 英  | 独  | 仏 | 心 | 教  | 物 | 化        | 数   | 生 | 科  | 院  | 計  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--------------------------------------------|----|---|---|---|---|---|-----|-----|----|----|---|---|----|---|----------|-----|---|----|----|----|
| 投票参観を注意深く行ない。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |   | 評定項目                                       |    | 0 | 2 | 1 |   |   | 1.4 | 1.0 | 10 |    | 1 |   | 10 | 2 | 0        | 10  | 4 | С  | 1  | 00 |
| 投票が保予性は高減く行かい。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |   | 授業参観を注意深く行ない、                              |    |   |   | _ | 3 | 1 |     |     |    | 1  | 1 |   |    |   |          |     | 4 |    |    |    |
| 機能が動業を削削に記録した。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 1 |                                            |    |   | 1 | 1 | 3 |   |     |     | 10 | 1  |   |   | 1  |   | 1        |     | 1 |    |    |    |
| 世代の中央の機能を対すが変えられています。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 1 | 観察の結果を的確に記録した。                             |    |   |   |   |   |   |     |     |    |    |   |   |    |   |          |     | 1 | 1  | 1  |    |
| 登音指導の準備や数材研究を、<br>熟意を持って周到に行なった。<br>D                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |   |                                            |    |   |   |   |   |   |     |     |    |    |   |   |    |   |          |     |   |    |    |    |
| 整理指導の準備や数材研究を、                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |   |                                            |    | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 12  | 17  | 13 |    |   |   | 6  | 4 | 7        | 14  | 3 | 6  | 1  |    |
| 特別の対象性が表現的に対した。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |   | W THE LIE WE - W. Alle > let I I THE who h |    | _ | _ | _ |   |   |     |     |    | 1  |   |   | -  |   |          |     |   | -  |    |    |
| Bu                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 2 |                                            |    |   |   |   |   |   | _   |     |    |    | 1 |   | 1  |   |          |     |   |    |    |    |
| 特殊を表現法(明瞭な言語、                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |   |                                            | D  |   |   |   |   |   | 1   |     |    |    |   |   |    |   |          |     |   |    |    |    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |   |                                            | Е  |   |   |   |   |   |     |     |    |    |   |   |    |   |          |     |   |    |    | 0  |
| 正確な板善等)で授業を行なった。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |   |                                            | Α  | 1 | 2 | 1 | 1 |   | 10  |     |    |    |   |   | 3  | 3 | 2        | 6   |   |    |    |    |
| ### A 1 2 1 1 1 1 10 13 7 4 4 4 6 9 4 1 1 1 65                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |   | 的確な表現法(明瞭な言語、                              | В  | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 9   | 12  | 8  |    |   |   | 8  | 2 | 7        | 11  | 3 | 8  | 2  |    |
| ### A 1 2 1 1 1 10 13 7 4 4 4 6 9 4 1 1 6 6 7 2 64 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 3 | 正確な板書等) で授業を行なっ                            | С  |   |   |   |   | 1 | 2   | 1   | 4  | 1  | 1 |   |    |   |          | 3   |   | 1  |    |    |
| 4 教科についての専門的学力が                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |   | た。                                         |    |   |   |   |   |   |     | 1   |    |    |   |   |    |   |          |     |   | 1  |    |    |
| ### A                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |   |                                            | -  |   |   |   |   |   |     |     |    |    |   |   |    |   |          |     |   |    |    |    |
| ### (1) ** *** *** *** *** *** *** *** *** **                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |   |                                            |    |   |   |   |   |   |     |     |    |    |   |   |    |   |          |     |   |    |    |    |
| 日本のであった。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |   | 教科についての専門的学力が                              |    | 1 | 2 | 1 |   | 1 |     |     |    |    | - |   | 7  | 1 | 3        | 10  | 1 |    | 2  |    |
| B                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 4 |                                            |    |   |   |   | 1 |   |     |     | 2  | 1  | 1 |   |    |   |          | 1   |   | 4  |    |    |
| 括気のある学級運営に努め、 成果をあげた。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |   |                                            |    |   |   |   |   |   | 1   | 1   |    |    |   |   |    |   |          | 1   |   |    |    |    |
| 括気のある学級運営に努め、成果をあげた。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |   |                                            |    | 1 | 2 |   | 9 |   | 0   | 0   | 7  |    | 1 |   | C  | 2 | C        | -   | 2 | -  | 1  |    |
| <ul> <li>6 据元のある字級連貫に劣め、成果をあげた。</li> <li>6 必要な生徒指導に心掛け、生徒を掌握することができた。</li> <li>7 投業以外の実習活動にも積極的に参加した。</li> <li>8 指摘された事項を理解し、その後の改善に役立てた。</li> <li>9 教職員に対し適切な態度で接した。</li> <li>2 3 2 1 1 1 1 1 3 1 1 1 3 3 3 3 3 3 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 2 4 1 3 3 3 3 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 3 3 3 3 8 8 2 4 4 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1</li></ul>                                                                                   |   |                                            |    |   |   | 1 |   | 1 |     | -   |    |    | 1 |   | -  |   |          |     |   |    |    |    |
| 成果をあげた。         DE         1         1         1         3         1         3         0           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。         B         1         1         1         1         6         3         6         10         4         4         2         7         1         5         1         3         6         1         7         1         5         1         3         6         1         7         1         5         1         3         6         1         7         1         5         1         3         6         1         7         1         5         1         3         6         1         7         1         5         1         3         6         1         7         1         5         1         1         1         1         1         1         1         1         1         1         1         1         1         1         1         1         1         1         1         1         1         2         4         2         4         1         1         1         1         1         1         1         1         1         1         1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 5 | 活気のある学級運営に努め、                              |    | 1 | 1 |   | 1 |   |     |     |    | 1  |   |   | 3  | 1 | 3        |     |   |    |    |    |
| 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。       E D 1 1 2 2 1 7 9 8 1 1 5 5 1 3 6 10 4 4 2 77 1 56 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | ) | 成果をあげた。                                    |    |   |   | 1 |   | 1 |     | 3   | 1  | 1  |   |   |    | 1 |          | 3   | 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 3 1 1 2 2 1 7 9 8 1 1 5 1 3 6 10 4 4 2 2 7 1 5 6                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |   |                                            |    |   |   |   |   |   |     |     |    |    |   |   |    | 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。       B 1 1 2 2 2 1 7 9 8 8 1 5 1 3 6 1 7 1 56 C C 1 1 2 1 1 1 3 11 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |                                            | _  | 1 | 3 |   | 1 |   | 12  | 13  | 11 |    | 1 |   | 6  | 3 | 6        | 10  | 4 | 4  | 2  | _  |
| 6       公平な年政情帯に小掛け、生徒を掌握することができた。       C       1       2       1       1       1       3       1       10         7       授業以外の実習活動にも積極的に参加した。       B       2       1       15       13       13       7       3       6       12       3       9       1       9       9       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       2       4       4       2       3       8       2       9       9       1       3       8       2       9       9       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |   |                                            |    | _ | _ | 2 |   | 1 |     |     |    | 1  |   |   |    |   |          |     |   |    |    |    |
| 大きな   1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 6 |                                            |    |   |   | _ | _ |   |     | -   |    |    |   |   |    |   |          |     |   |    |    |    |
| 接業以外の実習活動にも積極的に参加した。  A 2 3 2 1 15 13 13 7 3 6 12 3 9 1 90                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   | 徒を掌握することができた。                              |    |   |   |   |   |   |     |     |    |    |   |   |    |   |          | _   |   |    |    |    |
| 7       授業以外の実習活動にも積極的に参加した。       B                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |   |                                            | Е  |   |   |   |   |   |     |     |    |    |   |   |    |   |          |     |   |    |    | 0  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |   |                                            | Α  | 2 | 3 |   | 2 | 1 | 15  | 13  | 13 |    |   |   | 7  | 3 | 6        | 12  | 3 | 9  | 1  | 90 |
| B                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |   |                                            |    |   |   | 2 | 1 |   | 3   | 9   | 7  | 1  | 1 |   | 3  | 2 | 3        | 8   | 1 | 1  | 2  |    |
| 8       指摘された事項を理解し、その後の改善に役立てた。       A 2 3 2 1 1 1 13 19 15 7 2 9 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 8 2 99 12 3 1 3 8 2 99 12 3 1 3 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 7 |                                            | С  |   | 1 |   |   | 1 | 1   | 1   |    |    |   |   | 1  |   |          |     | 1 | 2  |    | 8  |
| 8 指摘された事項を理解し、その後の改善に役立てた。     日本の後の改善に役立てた。     日本のも、日本の表に役立てた。     日本のも、日本の表に役立てた。     日本の表に役立てた。     日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に役立して、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、日本の表に会に、会に、日本の表に会に、日本の表に会に、 |   |                                            |    |   |   |   |   |   | 2   |     |    |    |   |   |    |   |          |     |   |    |    |    |
| 8 指摘された事項を理解し、その後の改善に役立てた。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |                                            | _  |   |   |   |   |   |     |     |    |    |   |   |    |   |          |     |   |    |    |    |
| 8 指摘された事項を理解し、その後の改善に役立てた。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |   |                                            |    | 2 | _ | 2 |   |   |     |     |    |    |   |   |    |   | 9        |     |   |    |    |    |
| 8       の後の改善に役立てた。       C       D       1       1       1       1       1       1       1       1       0       1       1       1       0       1       1       0       0       1       1       0       0       0       1       10       0       0       1       10       1       10       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |   | 指摘された事項を理解し、そ                              |    |   | 1 |   | 2 | 1 |     |     |    | 1  | 1 |   |    | 3 |          | 8   | 2 | 4  | 1  |    |
| 9     教職員に対し適切な態度で接した。     A 2 4 1 1 1 1 17 17 12 1 1 8 4 8 15 4 10 1 107 B 1 2 1 3 6 8 2 1 1 5 1 2 2 35 C 1 1 5 1 2 2 3 35 C 1 1 5 1 2 2 3 35 C 1 1 5 1 2 2 2 35 C 1 1 5 1 2 2 2 35 C 1 1 5 1 2 2 2 35 C 1 1 5 1 2 2 2 35 C 1 1 5 1 2 2 2 35 C 1 1 5 1 2 2 2 35 C 1 1 5 1 2 2 2 35 C 1 1 5 1 2 2 2 35 C 1 1 5 1 2 2 2 35 C 1 1 5 1 2 2 2 35 C 1 1 5 1 2 2 2 35 C 1 1 5 1 2 2 2 35 C 1 1 5 1 2 2 2 35 C 1 1 5 1 2 2 2 35 C 1 1 5 1 2 2 2 35 C 1 1 5 1 2 2 2 35 C 1 2 1 2 1 2 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 8 |                                            |    |   |   |   |   |   |     | 2   | 1  |    |   |   | 1  |   |          |     |   |    |    |    |
| 9     教職員に対し適切な態度で接した。     A     2     4     1     1     17     17     12     1     1     8     4     8     15     4     10     1     107       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     2     3     2     1     2     1     3     4     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1 <td< td=""><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></td<>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |   |                                            |    |   |   |   |   |   | 1   |     |    |    |   |   |    |   |          |     |   |    |    |    |
| 9       教職員に対し適切な態度で接した。       B       1       2       1       3       6       8       2       1       1       5       1       2       2       35         10       正       日本       日本 <t< td=""><td></td><td></td><td></td><td>0</td><td>A</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>17</td><td>17</td><td>10</td><td>1.</td><td>1</td><td></td><td>0</td><td>1</td><td>0</td><td>1.5</td><td>A</td><td>10</td><td>1</td><td>_</td></t<>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |   |                                            |    | 0 | A | 1 | 1 | 1 | 17  | 17  | 10 | 1. | 1 |   | 0  | 1 | 0        | 1.5 | A | 10 | 1  | _  |
| 9       教職員に対し適切な態度で接した。       C       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1       1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |   |                                            |    |   | 4 |   |   |   |     |     |    | 1  | 1 |   |    |   |          |     |   |    |    | _  |
| 10     東習に関する指示を守り、決まり正しく実習に参加した。     A 2 3 2 1 2 19 20 16 1 10 5 9 17 4 9 2 122       数育実習目標達成度の総合査定     A 2 3 1 1 1 13 16 12 7 3 9 12 4 6 2 91       財育実習目標達成度の総合査定     B 1 1 2 7 6 8 1 1 4 2 7 1 5 1 49                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 0 | 教職員に対し適切な態度で接                              |    |   |   | 1 |   | 1 | 3   | б   | ð  |    |   |   |    | 1 | 1        | Э   | 1 | 7  |    |    |
| E     日本                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 9 | した。                                        | _  |   |   |   |   |   | 1   |     |    |    |   |   | 1  |   |          |     |   |    |    |    |
| 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     2     3     2     1     2     19     20     16     1     10     5     9     17     4     9     2     122       B     1     2     1     3     4     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1 <td< td=""><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></td<>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |   |                                            |    |   |   |   |   |   | 1   |     |    |    |   |   |    |   |          |     |   |    |    |    |
| 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。     B     1     2     1     3     4     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |   |                                            | -  | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 10  | 20  | 16 | 1  |   |   | 10 | 5 | g        | 17  | 1 | g  | 9  |    |
| 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。     C                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |   |                                            |    |   |   |   |   |   |     |     |    | 1  | 1 |   |    | J | <i>J</i> |     |   | -  |    |    |
| 本の主要性に参加した。     D     0       E     0       A     2     3     1     1     13     16     12     7     3     9     12     4     6     2     91       教育実習目標達成度の総合査定     B     1     1     2     2     7     6     8     1     1     4     2     7     1     5     1     49       C     1     1     1     3       D     1     1     1     1     1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |   |                                            |    |   |   |   | - |   |     | U   | 1  |    | - |   | 1  |   |          |     | - |    | 1  |    |
| E     日本                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |   | まり止しく実習に参加した。                              |    |   |   |   |   |   |     |     |    |    |   | / |    |   |          |     |   |    |    |    |
| A     2     3     1     1     13     16     12     7     3     9     12     4     6     2     91       教育実習目標達成度の総合査定     B     1     1     2     2     7     6     8     1     1     4     2     7     1     5     1     49       D     1     1     1     1     1     1     1     1     1     1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |   |                                            | Е  |   |   |   |   |   |     |     |    |    |   |   |    |   |          |     |   |    |    |    |
| 教育実習目標達成度の総合査定     B     1     1     2     2     7     6     8     1     1     4     2     7     1     5     1     49       D     1     1     1     1     3       D     1     1     1     1     1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |   |                                            |    | 2 | 3 | 1 | 1 |   | 13  | 16  | 12 |    |   |   | 7  | 3 | 9        | 12  | 4 | 6  | 2  | 91 |
| D 1 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |   |                                            | В  |   |   | 1 | 2 | 2 |     | 6   |    | 1  | 1 |   | 4  | 2 |          | 7   | 1 | 5  | _1 | 49 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 孝 | 女育実習目標達成度の総合査定                             | С  |   |   |   |   |   | 1   | 1   |    |    |   |   |    |   |          | 1   |   |    |    |    |
| E 0                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |   |                                            |    |   |   |   |   |   |     |     |    |    |   |   |    |   |          |     |   | 1  |    | 1  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |   |                                            | Е  |   |   |   |   |   |     |     |    |    |   |   |    |   |          |     |   |    |    | 0  |

科:科目等履修生

### 評定基準

 A: +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。)

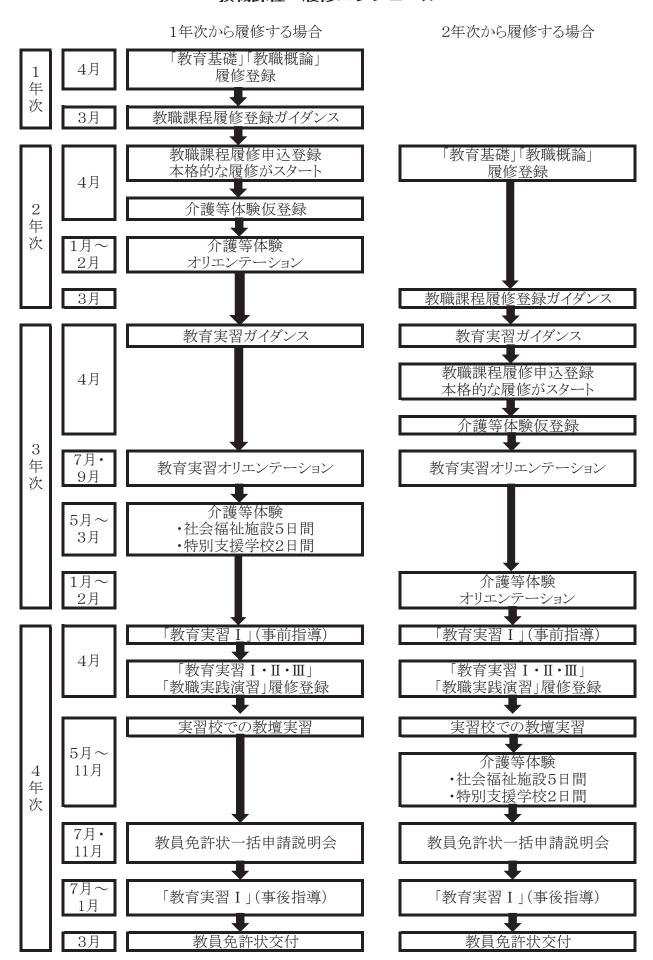
# 平成29年度 初等教育実習者の観察項目別評定結果

|    | 所属学科                          |               |          |  |  |  |
|----|-------------------------------|---------------|----------|--|--|--|
|    | 評定項目                          | 評定            | 計        |  |  |  |
|    |                               | A<br>B        | 34<br>15 |  |  |  |
| 1  | 極要全知と決立派!怎么」、 知家の外田とめかに記録した   |               |          |  |  |  |
| 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。   | C<br>D        | 0        |  |  |  |
|    |                               | E             | 0        |  |  |  |
|    |                               | A             | 37       |  |  |  |
|    |                               | В             | 12       |  |  |  |
| 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。  | С             | 0        |  |  |  |
|    |                               | D<br>E        | 0        |  |  |  |
|    |                               | A             | 13       |  |  |  |
|    |                               | В             | 36       |  |  |  |
| 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。 | С             | 0        |  |  |  |
|    |                               | D             | 0        |  |  |  |
|    |                               | Е             | 0        |  |  |  |
|    |                               | A             | 11       |  |  |  |
| 4  | 教科についての専門的学力が十分であった。          | <u>В</u><br>С | 38       |  |  |  |
| 4  | 秋件についての寺口明子力が一力であった。          | D             | 0        |  |  |  |
|    |                               | E             | 0        |  |  |  |
|    |                               | A             | 27       |  |  |  |
|    |                               | В             | 21       |  |  |  |
| 5  | 活気のある学級運営に努め、成果をあげた。          | С             | 1        |  |  |  |
|    |                               | D             | 0        |  |  |  |
|    |                               | Е<br>А        | 31       |  |  |  |
|    | 公平な生徒指導に心掛け、生徒を掌握することができた。    | В             | 18       |  |  |  |
| 6  |                               | C             | 0        |  |  |  |
|    |                               | D             | 0        |  |  |  |
|    |                               | Е             | 0        |  |  |  |
|    |                               | A             | 42       |  |  |  |
| 7  | 極要用別の宇羽汗動に A 種類的に会加した         | В             | 7        |  |  |  |
| 1  | 授業以外の実習活動にも積極的に参加した。          | C<br>D        | 0        |  |  |  |
|    |                               | E             | 0        |  |  |  |
|    |                               | A             | 36       |  |  |  |
|    |                               | В             | 13       |  |  |  |
| 8  | 指摘された事項を理解し、その後の改善に役立てた。      | C             | 0        |  |  |  |
|    |                               | D             | 0        |  |  |  |
|    |                               | E<br>A        | 40       |  |  |  |
|    |                               | В             | 9        |  |  |  |
| 9  | 教職員に対し適切な態度で接した。              | C             | 0        |  |  |  |
|    |                               | D             | 0        |  |  |  |
|    |                               | Е             | 0        |  |  |  |
|    |                               | A             | 45       |  |  |  |
| 10 | 生羽に関する比示な字り 油まりエレノ虫羽にをhoしょ    | В             | 4        |  |  |  |
| 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。    | C<br>D        | 0        |  |  |  |
|    |                               | E             | 0        |  |  |  |
|    |                               | A             | 40       |  |  |  |
|    |                               | В             | 9        |  |  |  |
|    | 教育実習目標達成度の総合査定                | С             | 0        |  |  |  |
|    |                               |               | 0        |  |  |  |
|    |                               | Е             | 0        |  |  |  |

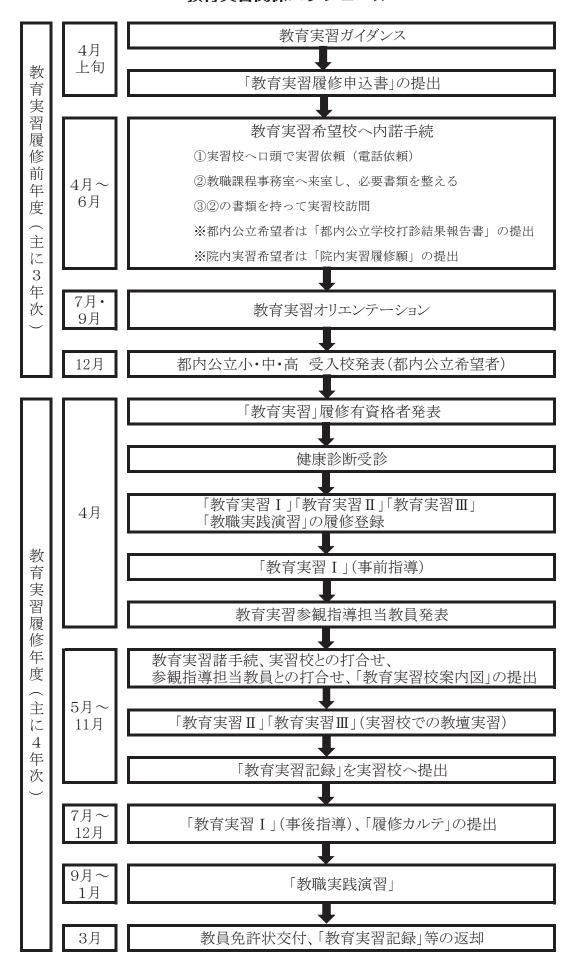
### 評定基準

耐止整理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



### 教育実習関係スケジュール



# 平成29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 | _   | 教授   | 教育学修士    | 特別活動指導論B、特別活動指導論C、生徒指導論A、生徒指導論B、生徒指導論C                                             |
| 岩  | 﨑  |   | 淳   | 教授   | 修士 (教育学) | 国語科教育法Ⅰ、教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ                                                          |
| 斉  | 藤  | 利 | 彦   | 教授   | 修士 (教育学) | 教育制度A、教育制度B                                                                        |
| 佐  | 藤  |   | 学   | 教授   | 教育学博士    | 教育方法・技術A、教育方法・技術B                                                                  |
| 佐  | 藤  | 陽 | 治   | 教授   | 体育学修士    | 教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ                                                                  |
| 嶋  | 田  | 由 | 美   | 教授   | 博士 (教育学) | 教職実践演習 (中・高)                                                                       |
| 長  | 沼  |   | 豊   | 教授   | 博士(人間科学) | 特別活動指導論A                                                                           |
| Ш  | 﨑  | 準 | 1.1 | 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、<br>教育課程論B、教育課程論C、教育実習Ⅰ、<br>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)  | 教育基礎A、教育基礎B、教育基礎C、教育制度C、<br>生徒指導論A、生徒指導論B、生徒指導論C、教育実習Ⅰ、<br>教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、教職実践演習(中・高) |
| 久任 | 呆田 | 福 | 美   | 専任講師 | 教育学士     | 道徳教育指導論A、道徳教育指導論B、特別活動指導論D、<br>教職実践演習(中・高)                                         |
| 伊  | 藤  | 忠 | 弘   | 教授   | 教育学修士    | 教育心理学A                                                                             |
| 滝  | Ш  |   | 廣   | 教授   | 医学士      | 教育相談A                                                                              |

## 非常勤講師 40名

| 氏 名           | 担当教科                               |
|---------------|------------------------------------|
| 石 川 和 外       | 社会科教育法Ⅲ                            |
| 岩 垂 雅 子       | 人文地理学                              |
| 加藤政夫          | 地理歴史科教育法 I                         |
| 髙 城 彰 吾       | 数学科教育法Ⅰ、数学科教育法Ⅲ                    |
| 竹 下 孝         | 公民科教育法Ⅰ、公民科教育法Ⅱ                    |
| 田中一樹          | 情報科教育法Ⅰ、情報科教育法Ⅱ                    |
| 幡 上 義 弘       | 英語科教育法 I                           |
| 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Ⅲ                    |
| 山 本 泰 嗣       | 数学科教育法Ⅲ                            |
| 荒 川 久美子       | 仏語科教育法Ⅰ、仏語科教育法Ⅱ                    |
| 石 川 一 喜       | 教育方法・技術C                           |
| 伊 藤 穣         | 情報社会および倫理                          |
| 内 野 敦         | 地理歴史科教育法 I                         |
| 小 原 俊         | 国語科教育法Ⅲ                            |
| 改田明子          | 教育心理学C                             |
| 金 子 智栄子       | 教育相談B                              |
| 曹 野 恵 美       | 外国史I                               |
| 齊藤登           | 書道科教育法Ⅰ、書道史、書道概論、書道Ⅰ(漢字)、書道Ⅲ(漢字)   |
| 早乙女   薫       | 理科教育法Ⅲ                             |
| 篠ケ谷 圭 太       | 教育心理学B                             |
| 高瀬誠           | 独語科教育法Ⅰ、独語科教育法Ⅱ                    |
| 高 田 智 子       | 英語科教育法Ⅰ、英語科教育法Ⅲ                    |
| 谷口明子          | 教育相談C                              |
| 田頭慎一郎         | 政治学(国際政治を含む)                       |
| 中井愛子          | 法律学(国際法を含む)                        |
| 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Ⅲ                |
| 姫 野 宏 輔       | 社会学                                |
| 前野高章          | 経済学(国際経済を含む)                       |
| 巻 出 健太郎       | 地学概論 I 、地学実験                       |
| 松岡千賀子         | 書道 I (仮名)、書道 II (漢字)、書道 II (仮名)    |
| 丸 山 剛 史       | 情報と職業 理利教会法具                       |
| 京 村 博 元 木 理 寿 | 理科教育法 I 、理科教育法 II<br>自然地理学、地理学、地誌学 |
| 森良            | 有然地理学、地理学、地球学<br>教育方法・技術 D         |
| 山本成生          | 外国史 II                             |
| 吉田恵子          | 教育相談D                              |
| 吉田忠丁          | 国語科教育法Ⅲ                            |
|               | 社会科教育法Ⅰ、社会科教育法Ⅱ、公民科教育法Ⅰ、公民科教育法Ⅱ    |
| 和井田 清 司       | [江云竹秋月伝1、江云竹秋月伝1、云氏竹秋月伝1、云氏竹秋月伝1   |

# 平成29年度小学校教職課程 授業担当者•担当科目一覧

# 専任教員 10名

|    | 氏  | 名 |   | 職名   | 学 位       | 担当教科                                                                                                 |
|----|----|---|---|------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 飯  | 沼  | 慶 | _ | 教授   | 教育学修士     | 初等生活科教育法B、理科概説A、理科概説B、<br>生活科概説A、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、<br>初等教育実習Ⅲ                                         |
| 岩  | 﨑  |   | 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                                                                                  |
| 斉  | 藤  | 利 | 彦 | 教授   | 博士(教育学)   | 教育制度(教育学科)、初等教育課程論、初等教育実習 I 、初等教育実習 II 、初等教育実習 II 、教職実践演習 (小)                                        |
| 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 、初等教育実習 II 、<br>初等教育実習 II                                                         |
| 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、体育科概説A、体育科概説B、体育科概説C、体育科概説D、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅲ、初等教育実習Ⅲ                              |
| 嶋  | 田  | 由 | 美 | 教授   | 博士 (教育学)  | 初等音楽科教育法A、音楽科概説A、音楽科概説B、初等教育実習 I、初等教育実習 I、初等教育実習 II、初等教育実習 II、<br>教職実践演習 (小)                         |
| 長  | 沼  |   | 豊 | 教授   | 博士 (人間科学) | 教職概論(教育学科)、初等特別活動指導法、初等生徒指導、初等教育実習 I、初等教育実習 II、初等教育実習 II                                             |
| 宮  | 盛  | 邦 | 友 | 准教授  | 修士 (教育学)  | 教育基礎 (教育学科)、初等道徳教育指導法                                                                                |
| 久伊 | 呆田 | 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 $B$ 、初等社会科教育法 $C$ 、初等社会科教育法 $D$ 、社会科概説 $A$ 、社会科概説 $B$ 、初等教育実習 $I$ 、初等教育実習 $I$ |
| 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、算数科概説A、<br>算数科概説B、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、<br>初等教育実習Ⅲ                                    |

## 非常勤講師 10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     |
| 伊藤摂子    | 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、<br>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                             |
| 奥 泉 香   | 国語科概説A、国語科概説B                                 |
| 村 山 拓   | 介護概論A、介護概論B                                   |

# 『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4号』をお届けします。

今号は、教職課程事務室及び教職課程に係る諸先生方すべてが慌ただしく再課程認定業務に追われる中で、企画・編集・原稿執筆・刊行作業が行われることになりました。

それでも、これまでの号に負けず劣らず、充実した内容編成を実現できました。これも、 諸先生方、卒業生や学生の皆さん、そして教職課程事務室スタッフの方々のご協力・ご支 援によるものと、あらためて感謝申し上げます。

再課程認定に向けた作業も、いよいよ終盤を迎え、細かな神経を使う書類作成・整備・ 点検等の作業に入ってきていますが、学習院大学教職課程も新たな構想・体制の下で、そ の実現に向けて取り組んでいくことになります。その新たな計画を、実践し、検証し、さ らに改善し、そして共有化していくためにも、今後、この『教職課程年報』の役割はます ます大きくなっていくことと思います。従来にも増して、関係者各位のご協力・ご支援を お願いいたします。

(年報編集委員長・教職課程担当教員:山﨑準二)

# 学習院大学教職課程年報第4号[2017年度版]

発 行 日:2018年5月21日

編集・発行:学習院大学教職課程

〒171-8588 東京都豊島区目白1丁目5番1号

印刷所:(株) 廣済堂

学習院大学 教職課程年報

第4号 [2017年度版]