

# 学習院大学 教職課程年報

第5号 [2018年度版]

# 目次

巻頭言	教職課程主任 安部 清哉	1
特別寄稿		
[対話] <人間臨床>の対話 ―精神医学と教育を支える思想―	滝川 一廣／宮盛 邦友	5
研究論文		
「論理・表現」から考える高大接続改革、そして説得の技術	山本 昭夫	29
藩校における日本的儒教と礼儀の教育	柴崎 直人	47
授業研究		
新規開講科目「部活動指導論」の授業実践について	長沼 豊	57
学生に培いたい「1時間の授業を構想し実践する知見やスキル」 ―学校現場における社会科授業実践の分析を通して―	南 哲朗	65
調査報告		
教職課程履修学部生に関する2018年度調査報告 ―被教育体験に焦点を当てての考察―	山崎 準二	81
学習資源としての被教育体験と大学生活 ―2017年度調査データの補的分析―	栗原 峻 (教育学専攻博士後期課程1年)	95
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	111
介護等体験を通じて	熊木 蒼 (文学部教育学科3年)	112
教職合宿	岩崎 淳	113
第31回教職合宿 ―考え、議論し、創造する時間―	水川 菜々 (教育学専攻博士前期課程1年)	115
教職合宿に新しい風	高橋 かれん (卒業生)	116
教職課程ゼミ	岩崎 淳	117
教職ゼミでの学びと成長	福井 幸 (理学部数学科4年)	118
教職ゼミで学んだこと	大河 寛 (理学部数学科4年)	119
互いを磨き、励まし合える場所 ―国語教育懇話会活動報告書―	古庄 るい (日本語日本文学専攻博士前期課程2年)	120
「学び続ける」場所	三次 佑果 (卒業生)	121
教育実習報告	岩崎 淳・諏訪 哲郎・宮盛 邦友・山崎 準二／久保田 福美	122
教育実習という機会	野口 明弘 (文学部英語英米文化学科4年)	123
アクティブラーニングを用いた授業の実践と新たな気づき	仁科 薫乃 (理学部生命科学科4年)	124
教育実習で学んだこと	門倉 麻莉 (文学部教育学科4年)	125
卒業生からのメッセージ		
繰り返し伝え続ける力	竹田 蓉美 (卒業生)	126
教員を目指している皆さんへ	豊泉 伸之 (卒業生)	128
生徒の目が輝く瞬間	大久保 愛海 (卒業生)	129
地域連携	岩崎 淳・嶋田 由美	130
教員採用試験に向けた学内説明会	久保田 福美	131

## 教員採用試験合格体験記

- やり切ることが合格への近道…………… 池田 耕平（経済学部経済学科4年）……………132  
モチベーションを保つこと ～教員採用試験を振りかえって～  
…………… 青木 天睦（文学部教育学科4年）……………133

## 東京学芸大学との教員養成高度化連携による合格体験記

- 東京学芸大学教職大学院入学への道のり…………… 大橋 莉麻（文学部英語英米文化学科4年）……………134

## 各種データ

- 学習院大学における教員養成の理念と目的……………136  
平成30年度教員免許状取得者数……………144  
平成30年度卒業者・修了者 教員就職等状況……………145  
卒業者・修了者 教員就職等状況（直近3年）……………146  
平成30年度教職課程正式履修者数……………147  
平成30年度介護等体験者数（学科別）……………148  
平成30年度介護等体験者数（体験先別）……………149  
平成30年度教育実習者数……………150  
平成30年度中高教育実習者の観察項目別評価結果……………151  
平成30年度初等教育実習者の観察項目別評価結果……………152  
教職課程履修スケジュール……………153  
教育実習関係スケジュール……………154  
平成30年度中・高教職課程授業担当者・担当科目一覧……………155  
平成30年度小学校教職課程授業担当者・担当科目一覧……………157  
『学習院大学教職課程年報』編集規程……………159

---

巻頭言 教職課程年報 第5号

---

教職課程主任  
安部 清哉

『教職課程年報』5号をここにお届けいたします。今号も、多くの原稿をいただき充実したものとなりました。

1) 2018年度の教職課程にとって、もっとも重要な案件であったのは、文部科学省による全国の教職課程を対象に行われた再課程認定、即ち、「教員免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程の認定」を得ることであった。本学は2019年1月25日の「通知」によって、次のように、申請した免許状すべてに関して免許状授与の所要資格を与える課程の認定を受けることができた。

「このことについて、別紙のとおり認定されたので、通知します。

今後は、下記の事項に十分留意の上、教職課程の質的水準の向上に努めるようにお願いします。」

——「教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程の認定について（通知）」（「30文科教第366号」、平成31年1月25日付、文部科学省総合教育政策局、下線引用者）

ここにご報告し、諸方面のご理解とご協力に深謝申し上げる次第である。

2) さて、毎年、実習等で学外に送り出した学生に対する評価やご意見をいただく。そこでは昨今の学生の、日常の挨拶も含めたコミュニケーション能力、社会人的教養や常識も含めた判断力などの問題があり、どのように指導していくべきか、課題をいただくことになる。例えば、実習生控室にたまたまあったレンジ類の備品の使用や、学校内での伝達手順等、現場では実に多様で複雑で微妙な状況を呈する。一般的にも昔の大学生よりも精神年齢が下がっていることは指摘されている。学生に、何が問題なのかを指摘し説明すれば素直に理解するのが大半であるが、言われるまでは本人も気づかず悪気もない。中には表現の仕方の時代的相違かと思うようなこともある。些細な（とこちらには見える）ことを教員がいちいち注意するのも専門的授業の中では難しい……のだが、教員ができるだけ多くを伝えていくしか当面は方法がなさそうである。

3) 学生との会話や面談で、学生の教育への関心のありかを知ることがある。教職課程の履修学生は、児童・生徒への学習支援には一般に熱意があるが、さらに、特に学習障害や、経済状況を含む家庭環境等のために学習困難な児童・生徒への教育や支援に関心があり、そのような方面で役に立ちたいと思っている学生が少なからずいることに気づく。本人が、かつて類似の環境にあったり、その過程で担任や周囲に支えてもらったりしたことが動機のひとつになっていると話す学生もいる。その中には、大学院に進学してそのような分野を深く学びたいと考えて進学を志望する学生もいる。面接のための回答ということではなく、実際に、公立学校等の支援クラスに参加したり、学習支援のNPO等の組織に参加したり、さらに自分でそのようなNPOを立ち上げて活動している学生もいた。学生の積極的な姿勢にこちらが大いに刺激を受けることがある。

4) 再課程認定というこの2年程の大きな課題がやっとクリアされたので、全学規模で

の運営組織として位置づけられた教職課程運営委員会の役割と学内へのさらなる情報発信も、今後、一層検討していく必要がある。運営委員会にも出されている要望では、一例であるが、学生への連絡・掲示のG-Port等での電子配信の課題がある。次のような問題や事務員数等の体制の問題もあり、現時点では直ちには難しい。○4年間所属学科が固定している各学科からの配信とは異なり、教職履修の個々の学生は学期の途中でも随時教職としての履修を断念するため流動的であること、○流動する学生も含め全学部全学科・大学院にも及ぶこと、○電子媒体で新旧の状況が残存し続けることでのトラブルも回避したいこと、等がある。事務局窓口での個々の学生への対応は、丁寧に細かく行うようにしており、かつてより融通を持たせ柔軟に対応している。将来的には一定の情報の電子配信も検討されようが、課題として持ち越しておくこととしたい。

5) 私が「国語」免許を取得した時代より、教育専門科目等の単位も増えて、より専門職として高度化している。実習も1週増えた3週間(中高)、介護実習も加わって昔より負担増でもあるためか、免許取得者は全国的に減る傾向も見える。一方、免許取得者は、学校はもとより、塾等での講師職や不登校の教育を担う組織、非公的組織等での教育でも重宝され、また外国人への日本語教育の方面でも活躍し、学校制度上の教育機関以外で日本の教育に貢献している。それらのことも考えると、免許取得者は、広い意味で国の教育の理解者であるだけでなく、現実にそれを支えてもいる存在であろう。そういう点では取得者の多さは、国の教育を支える層を厚く広くしていたように個人的には感じる。その免許取得が数的に今後も減少し、(生徒減少には見合っても)上述のように教育を支えていた裾野が広がってほどなくなると、学校組織以外の多くの多様な場面で教育を担っていく層が薄くなってしまわないか、と気になる。長い視野で見ると、免許取得の広い効果や、「教育」ということ自体を学ぶ意義についても考えたい。基礎教養科目や総合科目で哲学・心理学等はあるが、教育史・教育制度等を含む“教育(学)”自体を学ぶ授業がある所は多くはない。他の分野のような副専攻や準免許はなじまないのかもしれないが、教育に対する広い教養を育て広げるような工夫が必要にも感じる。(これは教育の門外漢の古い印象のままに記したことをお許し戴きたい。)

6) 関私教協(関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会)の第2部会の研究会(第3回)に出席した(2019年3月10日、大正大学)。第2部会が行った「教職課程組織運営及び『教職センター』に関するアンケート」の集計結果で(部会内の11大学回答)、大部分の大学では、文部科学省の答申を受け(下記)、運営のための独立した組織としての「教職センター」を設置している(名称は「教職センター、教職支援センター、教職教育センター、教職課程センター」等)。教職課程運営委員会という委員会組織は本学ひとつであった。〔「教員養成の質を全学的に高めるため、(略)『教職センター』等の全学的な体制を整備し、教員養成カリキュラムの改善等に積極的に取り組んでいるが(略)多くの大学で同様の取組を推進することが必要である。」「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上策について(答申)」平成24年8月、中央教育審議会〕また、教職履修学生のための自由な居場所を持つ大学が少なくなかったが、本学でも「閲覧室」という名の部屋があって、教科書や採用試験問題集等が設置され、自由に閲覧できる。積極的に“居場所”として活用してほしい。

さて、この『教職課程年報』も、教職課程からの重要な情報発信の一翼を担っている。さらに充実させていきたいと思う。ご助言とご協力をいただければ幸いである。

# 特別寄稿



## [対話]

### 〈人間臨床〉の対話

#### ——精神医学と教育を支える思想——

Le dialogue de l'anthropologie clinique;

La pensée soutient la psychiatrie et l'éducation.

滝川 一 廣\*

TAKIKAWA Kazuhiro

宮 盛 邦 友\*\*

MIYAMORI Kunitomo

宮盛：滝川一廣先生が、昨年出版された、『子どものための精神医学』<sup>(注1)</sup>を読ませていただきました。このご本からは、その軸として、「精神医学から児童精神医学へ」と「活動精神医学から正統精神医学を問いなおす」という二重の意味があるのではないかと、いうことを読みとりました。また、先生が、不登校などの教育問題を通して、教育なるものについてより深いところで理解しようとしている、と感じました。つまり、先生の〈子ども観〉・〈人間観〉に魅力をもった、ということです。私の研究は、もともとは、子どもの権利からスタートしましたが、現在では、そこから子どもの発達や臨床に興味・関心をひろげています。そういうこともあり、今日は、子ども臨床や人間臨床に関して、先生とご一緒にお話しをしたいと思い、やってきました。

#### 1. 中井久夫の〈分裂病〉と滝川一廣の〈子ども〉

宮盛：『子どものための精神医学』には、中井久夫先生の『看護のための精神医学』<sup>(注2)</sup>ではふれられていない「子ども」について書いた、というような趣旨のことを書かれています。<sup>(注3)</sup> 私自身は、中井先生については、ジュディス・ハーマンの『心的外傷と回復』<sup>(注4)</sup>の訳者としてお名前を知りました。ハーマンの提起する人間観には、心的外傷のメカニズムとその回復のプロセスを中心にして、大変強く共感しています。特に、「新しい家族」という表現に触発されて、子どもの権利を軸とした人間発達援助者による人間発達援助実践を描いた、編著『子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同』<sup>(注5)</sup>を出版しました。また、中井先生の論文「いじめとは何か」<sup>(注6)</sup>を読んで、そのいじめのとらえ方に衝撃を受けたのを覚えています。滝川先生は、私との話の中で、中井先生の指導学生だった、と言われたことがあると思います。まずは、滝川先生を理解するために、滝川先生の先生である中井先生の心的外傷論やいじめ論などについてお話ししたいと思います。

滝川：中井先生は、ハーマンの『心的外傷と回復』を訳されているわけですが、中井先生が「心的外傷」を取り上げられるようになったのは、神戸の阪神淡路大震災をナマで体験して、その復興の努力をずいぶん払ってこられたのが大きな背景やきっかけかと思います。それまでは、心的外傷の話はされてこなかったと思います。もう一つは、それらの関連の中で引き出されてきた「いじめ」の問題で、これには戦時下での中井先生の直接体験が深いと思います。それは、エッセイの中に出てきますね。

そういうことで、中井先生は心的外傷について語られるようになった。ハーマンのあの

---

\* 学習院大学文学部心理学科 ※平成30年度まで \*\* 学習院大学文学部教育学科

本は、ちょっとバイアスがあるというか、フェミニズム・イデオロギーに染まっていると思いますでしょ。そこが素晴らしいと思う人もいれば、はたしてどうかという批判もあります。中井先生は、ハーマンに完全に入れ込んでいたわけではなく、はたしてどうなのか、というところをもっておられたのでしょうか。だから、ハーマンのあの本とセットの形で、アラン・ヤングの『PTSDの医療人類学』<sup>(注7)</sup>、これはむしろ心的外傷論に対する批判をはらんだ本ですが、その本も一緒に訳して、同時に提示しようとした。ところが、残念なことに、ヤングの翻訳が遅れてタイムラグができてしまった。中井先生のお考えとしては、対立や視点の違いをはらんだ二つの心的外傷論を同時に提起して、ひろい視野の中で心的外傷の問題が扱われることを望んでいた、と思っています。

それからもう一つ、中井先生は、すごくパーソナルな体験にねざしたところでいじめ問題を深く掘り下げています。ですから、生々しいインパクト、非常に力のあるいじめ論です。ただ、いじめという現象のあり方が、かつて中井先生が経験されたものと、いま私たちの社会の中で子どもたちの間で起こっているのとは、少し違うところがあるんじゃないかな。もちろん、今も中井先生の体験されたタイプのいじめもないわけではないけれども。全体を見た場合は、いまのいじめはそれだけではないな、という印象をもっていますね。いまのいじめがどうなっているかは、私の本の中でも丁寧に論じています。中井先生がいじめ論と私のいじめ論とでは、もちろん重なる部分はあるけれども、少し視点が違ってきます。

**宮盛：**中井先生が、『心的外傷と回復』と『PTSDの医療人類学』の二冊を同時に出版することで、心的外傷・PTSDを様々な考え方がある中で深め合っていこう、と提案しようとしたことは、初めて知りました。確かに、ハーマンの本には、フェミニズム・イデオロギーの問題があるとは思いますが、子どもの権利の観点から言えば、ハーマンの言う「人権獲得運動」をはじめとした人権を位置づけているところに、私自身は共感をしています。つまり、人間の尊厳のために主体性を獲得していく、というところが、ハーマンを理解する際には重要なのではないかと、ということなのです。

中井先生の『看護のための精神医学』と滝川先生の『子どものための精神医学』は、タイトルこそ似ていますが、その構成はだいぶ違っています。その上で、比較する視点として「分裂病と子ども」を設定してみるとどうなるだろうか、と考えてみました。精神分裂病（現在は、統合失調症）<sup>(注8)</sup>について、中井先生には、『分裂病と人類』<sup>(注9)</sup>という本がありますが、人間を正常と異常に分けることができるとするならば、「健康者・おとなは正常」・「分裂病者・子どもは異常」という区分けができると思います。異常と呼ばれるようになった人たちは、なぜ異常になったのか。それは、その人の内的なメカニズムが異常なのではなくて、外的なシステムがその人を異常だとしているから異常になるのではないかと、考えることができます。日本では子どもの発達研究者として紹介されているアンリ・ワロン<sup>(注10)</sup>は、もともとは、医学博士『被害妄想』と文学博士『障害児』を書いており、そこでは、精神分析的な思考方法をもって被害妄想や障害児の精神病的側面をとらえようとしています。その意味で言えば、中井先生と滝川先生の違いをあえて言えば、中井先生は、人間と人類から展開していますが、滝川先生は、そのことをふまつつも、社会的な諸関係・諸連関をはっきりと打ち出している、というところにその特徴があると思うんです。

**滝川：**分裂病と子どもを重ね合わせるアイデアは、今日初めて聞きました。そういうことは、私は意識していなかったんです。中井先生の『分裂病と人類』ですが、出発点はジュリアン・ハックスレー Julian Huxley という生物学者の問いですね。統合失調症は、多く

の場合、思春期・青年期に発病のピークがあって、婚姻率は非常に低い。にもかかわらず、統合失調症は減らない、自然淘汰が起らないのはなぜか。その問いにどう答えるかの一つの答えが、『分裂病と人類』です。中井先生がそこで展開していることを物凄く大雑把に言ってしまうと、「病気になるのも能力である」という考え方もできるわけですが、分裂病（統合失調症）のベースにある能力、繊細なかすかな兆候を読みとるとかそういう能力は、本来、狩猟民族・人類が狩猟生活をしてきた社会・文化の中では、生きるために極めて必要な能力だったわけです。かすかな足音を聞きつけたり、かすかな痕跡を見つけて獲物がそこにいるだろうとか、それをキャッチするのはとても必要かつ有効な能力ですね。それが農耕社会になってくると、不必要なわけではないが、必要性は下がってくる。別の能力の方が必要になってくる。そうすると、かつては極めて必要な能力だったものが、逆に失調的にあらわれてくる。その能力がどれくらい求められるか、失調につながりやすくなるかは、社会・文化のあり方によって異なる、というのが中井先生の『分裂病と人類』の基本的な骨格ですね。だから、中井先生は子どもとの関係は言っていないし、私も意識的には子どもと結びつけなかったんですね。

だからといって無関係ではなく、「子ども」という存在が強く意識されるようになったのは近代以降で、フィリップ・アリエス<sup>(註11)</sup>が近代に子どもが「発見」されたと述べたのは、その意味で的を射ています。近代になって、近代的な人間観が浸透していった。近代的な人間観とは、「人間は独立した自由な主体である」というものです。中世までは、非合理的なのは当たり前で、蒙昧で過ちの多い存在こそが人間で、だから王様とか神様とか何らかの超越的なものに依存（従属・帰依）して初めて生きられるのだ、という考えが当たり前でした。近代社会はそれをひっくり返して成立したわけです。人間は、超越的なものに依存せずに、主体的に自由に生きる存在である。また、互いに非超越的、すなわち平等な存在である。その人間同士が同胞的なきずなによって社会をつくる。これが近代社会の原理・原則です。そのためには、人間は合理的な存在だ、という自己理解が必要となります。急速な科学の発展は、それによるものですね。自分たちが非合理的な存在だったら、自立性も主体性も自由性も担保されない。

ところが、そこで近代人がぶつかったのは、逆に自分たちの非合理性でした。人間はなかなか合理的にふるまえない。それがなぜなのかを説明しないといけない。如実に非合理的なふるまいの一つは、「犯罪」ですね。人間は合理的な社会ルールを承知の上で破る行動をしてしまう。犯罪をどう説明するか、ということから犯罪学が生まれました。それともう一つの非合理的な現象が、「精神障害」ですね。本来あるべき合理的な理性の働き、感情の働きとは違ったところの働かせ方をしてしまう人間がいる。これをどう理解したらよいのか、というところから精神医学が生まれました。精神医学は、近代になって初めて生まれた医学です。その非合理的な精神現象の代表的なものとしてカテゴライズされたのが、統合失調症です。三つ目の非合理的な人間存在が、「子ども」です。子どもは非合理的なことばかりしでかすでしょ。そこから教育学や児童心理学が生まれてきた。「異常」というか、「非合理」な存在として精神障害、特に、統合失調症が浮き彫りにされてきて、一方で、子どもも「非合理」な存在として浮き彫りにされてきた。宮盛さんの言われたとおり、そこでは重なりというかつながりがある、と言えると思います。近代的な人間観、近代合理主義という同じ根っこから生まれた、と考えることができますね。

**宮盛：**そうすると、歴史的に見た時に、子どもと分裂病者の問題は重なっていて、それは、近代において、人間を理解する上での大きな関心の的となってくる、ということですね。また、滝川先生は、個人の問題を理解する際には、「関係」という概念を重視されている

と思うのですが、これは、やはり、近代になって発見された子どもや分裂病の問題を解決するために、20世紀になって誕生した「精神分析」を重視しているからだ、と考えてよろしいでしょうか。

滝川：近代の精神医学が生まれた時、「精神障害」という近代合理主義からみれば、非合理的な精神現象が起こるのはなぜか、という問いの前に説明が大きく二つに分かれたんですね。一つは脳に何らかの故障が起こっているのだろう。人間の精神そのものは合理的なはずだから、そこに異状が起こるはずはない。精神活動の生物学的な土台になっている脳に何らかの物質的な故障が起こっているのが精神障害である、とするのが一つの説明です。その流れを汲んでいるのが、生物学・脳科学をふまえた現代のバイオリジカルな精神医学となります。もう一つが、人間のこころの働きや精神の働きはもともと非合理的なのだ、という説明で、これがフロイトの精神分析から始まった力動精神医学になるわけですね。

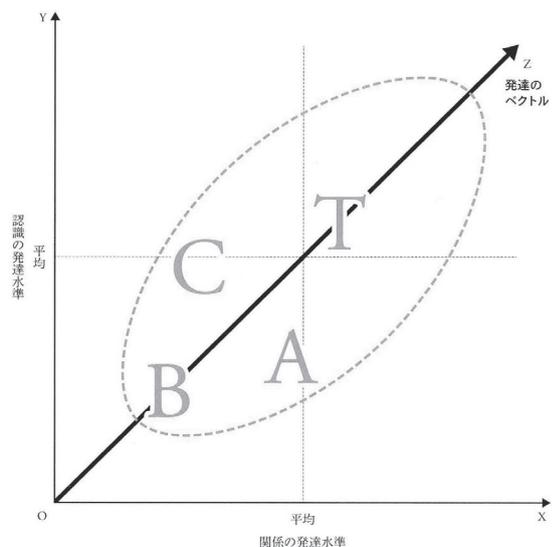
本来、人間のこころは非合理的なんだ、という立場をとるか、いや、本来、人間のこころそのものは合理的存在で、そこに非合理が起こるとしたら、それは脳の問題である、とする立場をとるか。これによって精神医学は二つに枝分かれしたわけですね。もちろん、二者択一ではなくて、重ね合わせて考えるのが本筋だと思いますけれども。どちらにウエイトを置くかによって、見方・立場が分かれています。

バイオリジカルな精神医学では、精神現象を「脳」と関連づけながら説明しようとし、精神機能は脳の働きだと考えるからですね。それに対して、力動精神医学では、「ひと」と関連づけながら説明しようとし、つまり、ひととひととの対人的な関係、社会的な関係を重視します。人間の精神機能は脳の中で孤立的に働いているのではなく、必ずほかの人たちとの関係の中で社会的に働いていると考えるからですね。

## 2. ジャン・ピアジェの〈認識〉発達とジークムント・フロイトの〈関係〉発達

宮盛：「人間を合理的な存在としてとらえるか、それとも、非合理的な存在としてとらえるのか」という二つに分かれていく時、先生は、〈認識発達〉と〈関係発達〉という二つの軸によって子どもを説明しようと定義されています。(図、参照)<sup>(注12)</sup> その理論として、認識発達は「ピアジェ」が、関係発達は「フロイト」<sup>(注13)</sup> が登場してきます。この二人を並べて議論するのは、精神医学や児童精神医学では珍しいのではないかと、思います。つまり、ピアジェは発達心理学の研究者が、フロイトは臨床心理学の研究者が、それぞれ議論することが多いからです。ピアジェとフロイトの発達理論は、実に対照的です。ピアジェは、人間は合理的な存在であるというのを前提として、子どもの知能の発達を問題にしたのに対して、フロイトは、人間は非合理的な存在であるというのを前提として、人間の神経症を問題にしました。

滝川：まず、子どもについて研究していくには、「発達」が大事な問題になりますよね。精神発達とはどういうものか、心理発達とはどういうものか、ちゃんと押さえなくては行けない。そこで、ピア



あえて「診断名」を当てはめれば次のようになる。

- A 領域→知的障害
- B 領域→自閉症
- C 領域→アスペルガー症候群
- T 領域→定型発達

ジェとかフロイトとかを少し勉強したわけです。ワロンも滝沢武久先生の訳で読み始めたけど、難しくて挫折してしまっただけです。

勉強をはじめてまずぶつかったのは、なぜこんなに発達論がいくつもあるんだらうか、なぜこんなに言っていることが違うんだらうか、という問題でした。それを考えた場合、一つは、どんな切り口で発達をたどっているのか。つまり、発達を継時的なつながりとして、一つの流れとしてとらえるのが発達論ですよ。それをつないでいる糸は何か、何をつながりの糸として発達をたどるかによって発達論は分かれるのではないかと考えたんです。それからもう一つは、普遍的な発達はありません。時代や社会が変われば発達も変わる。子どもはおかれた時代や社会の中でおとなになっていく。つまり、その時代や社会の中でより適応的に生きる力を伸ばしていくのが発達でしょ。親は子どもをそのように発達させようとしている。なるべく時代や社会に合わせないように育てよう、という親はいないわけで。だから、研究者が、その母集団としてどういう時代のどういう社会の中で子どもを観察して発達論をつくったかによって変わるだろう、というふうに考えたわけです。そういう目でピアジェとかフロイトを読んでいくと、ピアジェは、「認識の発達」というラインに沿って発達を段階づけ、20世紀前半のフランスで自分の子どもを観察しながら発達論を生み出した。フロイトは、「関係の発達」を糸にして段階づけ、19世紀終わりのウィーンのユダヤ人階層（フロイト自身も含めて）の発達を見ていった。だから、ピアジェの発達論とフロイトの発達論は一見全く異質に見える。これは、どちらが正しい・正しくない、ではなくて切り口が違う、時代が違う、その差があらわれたのでしょ。

かといって、両者は全く無関係ではなく、普遍的な共通部分はあるだろう、何らかの相関や重なりがあるだろう。そのようにしてピアジェの発達論とフロイトの発達論とを重ね合わせながら読んでいくと、やっぱりつながってきます。発達の段階づけがパラレルでしょ。フロイトの口唇期はピアジェの感覚運動期にちょうど重なるし、ピアジェの前操作期はフロイトの肛門期と男根期に重なる。ピアジェの具体的操作期はフロイトの言う潜在期にちゃんと重なり合いをもっている。関係発達と認識発達をとらえると、やっぱり、相関性っていうか、お互いに媒介しあっているところが見えてくる。それを図にあらわすと、あのようになります。

**宮盛：**人間をとらえる上で大変に分かりやすい、そして、とても大事な図だ、とあらためて感じました。この図の読み方として、軸の真ん中の人たちは、社会の中で生きやすい。その周辺部分の人たちは、生きるのが困難で生きづらい。そして、ベクトルの先の方にある人たちは、優れていると周りからは思われているが、実はそういう人たちも生きづらい、と先生は書かれていました。いろいろとあるかもしれませんが、軸の中心部分の人は問題にならないし、その周りの人たちは注目してもらえる。しかし、その先にいる人たちは、優れているとは見てもらえるが、抱えている困難はあまり表には出てこないんだらうなあ、と思いました。

**滝川：**そうですね。しばしば、天才とか呼ばれる人は、プライベートでは不幸だったりしますでしょう。当然、社会というものは、真ん中に集まっているマジョリティが生きやすいようになってきますよね。マジョリティが生きにくい社会というのは大変な社会で、マジョリティが生きやすい社会になるのは、ある意味、リーズナブルな現象です。ただし、そのつけとして、辺縁の人たちが生きにくくなる。そういう人たちに合わせて社会ができているわけではないから、天才的な人たちは凡人から見ればうらやましく見えるかもしれないけれども、やっぱり固有の生きづらさを抱えている。凡人でよかった（笑）。

**宮盛：**そうですね。また、アンリ・ワロンやエリック・ホーンブルガー・エリクソン<sup>(注14)</sup>

についても、ピアジェとフロイトと同様な発達理解をしていたのではないかと私は見ています。ワロンについては、ピアジェと対決していたと同時にフロイトとも対決していたことは、その著作を読むことで分かりましたが、エリクソンのライフサイクルとアイデンティティというものの見方について、先生はどのようにお考えでしょうか。

滝川：ワロンについては、先に申し上げたように挫折しました。エリクソンは少ししか読んでいませんので不確かですが、生い立ちを見れば、「自分とは何か」・「何であらんとすればよいのか」という問いを生きざるをえなかった人だったでしょうね。そのエリクソンがアメリカに渡り、アメリカ社会を体験し観察して、そこを生きる時に求められる成長課題をわかりやすく整理したのが、彼の発達論のような気がします。

### 3. 〈発達障害〉をめぐって

宮盛：少し話を変えて、精神科治療における診察について、お話をうかがいたいと思います。先生にとっては、患者に対して適切な判断をしたけれども、結果として、患者との関係においてズレが生じた、簡単に言うと、先生から見て、「しまった！」というような場面もあったのではないかと、思われますが、先生は患者とどのような向き合い方をしようと心がけていらっしゃるのでしょうか。

滝川：医療はたくさんの失敗を抱えていると思うんです。気がつく失敗もあるし、自分では気がつかない失敗もあるし、はたしてどうか、というのがあるわけですね。有名な話では、東京大学の内科の教授で吉利和さんという大先生ですが、特に診断学の権威で、私が学生時代は吉利先生の『診断学』<sup>(注15)</sup>がバイブルだったんですね。吉利先生が定年で退官をされる時に最終講義で話されたのは、自分がした誤診の話だったんですね。誤診の例をたくさん話されて、私はその講義を聞いてはいないんですが、これは有名な話です。吉利先生にしてこれだけの誤診があった。自分の誤診例を最後にしっかりと話された。反省はもちろん、それだけ診断というのは難しいんだよ、という戒めも込めて。どの技術もそうですが、失敗をしないと先にすすまない、というところはあるでしょう。言い訳や開き直りでなしに。私も色々な苦い失敗を重ねてきたと思います。

宮盛：精神科医の田中康雄先生は、自分のところに患者が診察に来なくなった時に初めて、自分の治療が患者と合わなかったことの意味を知る、という趣旨のことを書かれていました。<sup>(注16)</sup>しかし、学校の先生は、生徒指導がうまくいかなかったとしても、児童・生徒が次に学校に来た時に、患者からしかやって来ない医療と違って、教師からその子どもに声をかけることができる。<sup>(注17)</sup>

滝川：でも、しっかりと不登校になっている子どももいるでしょ。

宮盛：もちろん、そうですね。同じ人間発達援助者であっても、その仕事のあり方の違いがあって、教育といういとなみのもつ特質が、残念ながら、教師の場合は自覚しにくいのではないのでしょうか。

滝川：来なくなっちゃう場合はいいんです。患者の方からけりをつけて来なくなっても、医者はいくらいるわけですから。他に行ってカバーされたり、他に行って適切な治療を受けられれば、さっさと見切りをつけてドクター・ショッピングをするのは悪いことではない。一番の問題は、精神科の患者さんは、やっぱり弱い方が多いので、合わないな、うまくいかないな、と思っても、医者を替えられなかったり、遠慮があって、「先生と合いません」と言えなくて、そのまま続いてしまう。医者の方は、ちゃんと来てくれるから信頼してくれるんだ、と思い込んでしまう。そこにギャップが起こる。これが一番まずいことですし、難しいところですね。

宮盛：このようなことをふまえた上で、発達障害と不登校について、お話をしたいと思います。まずは、「発達障害」からです。<sup>(注18)</sup> 先生は、発達障害の子どもたちとは最初にどこで出会われましたか。そして、その時に、どのような印象をもちましたか。

滝川：小学生の時、先生が授業の本読みであてずに飛ばす同級生がいるのに気づいたのが、最初の出会いですね。その子が気になってよく見ていたので、今でもその子はよく覚えています。精神科医になってすぐ、当時大学で山中康裕先生がリーダーをされていた自閉症の遊戯療法グループに参加したのが、医者としての最初の出会いでした。その子どもたちの姿が本当に不思議で謎めき、この謎をいつか解くことができるのだろうか、と立ち尽くすような思いがありました。

私が精神医学の世界に入った1970年代は、精神医学が大きく揺れている時代でした。戦後米国の精神医学界を主導してきた力動的な精神医学に対して、バイオロジカルな精神医学の強い巻き返しが始まり、両者はぶつかりました。そこには、純粋な学問的対立というよりも、学界内における主導権争いの匂いがありました。これに加え、人権派・社会派的な立場から従来の精神医学を根底から批判する「反精神医学」の運動が盛り上がり、自閉症の研究や臨床も、それら三つ巴のイデオロギー性もはらんだ対立の渦中にありました。当時の自閉症論文や自閉症をめぐる言説を読む時には、こうした背景を念頭におく方がよいでしょう。

この1970年代後半にひろまったのが、自閉症とは、発見者レオ・カナーLeo Kannerが推測したような対人的な「関係障害(自閉)」ではなく、脳障害による一種の「知的障害(認知欠陥)」だとするマイケル・ラターMichael Rutterの学説でした。やがて矛盾が露呈して撤回された学説でしたが、当時、深い吟味なしに受け入れられたのは、巻き返し中のバイオロジカルな精神医学の理念にかなった説だったからでしょう。その立場の研究者が、こぞって支持しました。自閉症を関係障害とみる説は、障害を親子関係に帰して親を責める説だとする反精神医学的な主張も、ラター説の後押しになったかもしれません。

その後、自閉症研究は、あらためて自閉症を関係障害としてとらえ、なぜそれが起きるかを研究する方向に転じます。例えば、サイモン・バロン＝コーエンSimon Baron-Cohenの「心の理論」障害説が有名です。「ひとにはそれぞれところがある」という理解(心の理論)のもとに、人間には他者の心を推測する能力が先天的に備わっていると仮定して、自閉症にはその能力が欠けているため関係障害が起きる、との説でした。しかし、これは逆さまです。発達的にみる限り、「ひとにはそれぞれところがある」という理解は最初から備わったものではなく、人との関わり、対人関係の発達を通して後天的に学びとられるものです。その能力が欠けているために関係障害が生じるのではなく、関係障害、すなわち関係の発達に遅れがあるために、その結果、他者の心を推測する能力の習熟が遅れるのです。このように、「発達障害」を理解するためには、「精神発達」の道筋をよく理解し、それと緻密に照らし合わせながら研究することが重要不可欠です。発達障害の研究史をふりかえると、この部分がとても弱かったことが分かります。これからの課題でしょう。

宮盛：先生は、発達障害を4つに分類されています。自閉症スペクトラム、学習障害、ADHDの三つは従来から発達障害ですが、知的障害も発達障害とされています。これは新しい考え方でしょうか。

滝川：知的障害(医学用語は精神遅滞)の概念は昔からあって、発達障害という概念はずっと後に出てきたものです。「発達障害developmental disorder」が診断分類として初めて出てきたのは、DSM-III R(1987年)<sup>(注19)</sup>ですね。「発達障害」という新たな分類項目がつくられ、それまで別々に分けられていた精神遅滞(知的障害)と広汎性発達障害(自

閉症) とが一緒に入られたのです。両者を同じカテゴリーにとらえたのは、一歩前進でした。ところが、次に改訂されたDSM-IV (1994年) では、再び両者は別々の分類項目に分けられ、「発達障害」という呼称はDSMから消えました。しかし、言葉だけは残って、私たちはまだ使っているのですが……。現在のDSM-V (2013年) では、「神経発達症群」という分類項目が設けられ、自閉症スペクトラムと一緒に知的障害も学習障害もADHDもそこに入りました。入れたり入れなかったり、恣意的ですよ。それが「分類」というものの性質です。

福祉の領域では、知的障害は昔から障害支援の対象でしたが、自閉症などはまだ福祉の対象に入っていなかった。それを福祉の対象に入れるために、知的障害とは別個のものとして「発達障害」という障害概念を打ち出した、という事情があります。そういう福祉用語としての「発達障害」があります。だから、知的障害も発達障害に入れるDSM-III-R由来の分類法と、別のものに分けて扱う福祉由来の分類法の両方が併存していることになりますね。これは発達障害をどう定義するかによるわけで、私は、「何らかの精神発達の歩みの遅れが生活上の困難をもたらしているもの」を「発達障害」と定義しています。それが発達のdisorderですね。そう定義すれば、知的障害も認識の発達の遅れですから、発達障害です。

**宮盛:** そうすると、発達障害は、概念的には、相当にひろく、また、幅があるんですね。

**滝川:** 発達に何らかの遅れがあれば、私の定義上は発達障害にくくれますし、「発達障害」と「定型発達」(発達障害でない発達) との間は連続的で明確な線は引けませんから、ひろい幅をもちます。

**宮盛:** 先生の本では、発達障害についての具体的な事例を出されていないように思います。様々な問題があって書きにくい、ということもあるのだと思いますが、その代わりに、子どもの体験世界を内側から見るとどうなるのか、というのを書いていらっしゃいます。それ自身は、私たちのものの見方を鍛える上で、大変に重要だと思いましたが、それとは反対に、社会における発達障害の問題を考える必要があります。先生は、発達障害を診断するが大事なのではなくて、その子どもがよりよく生きるために診断がある、という趣旨のことを書かれています。にもかかわらず、発達障害という言葉が社会の中でひろがりをもつ中で、その言葉を正確に理解せずに印象でもって、診断されたかどうかにかかわらず、おかしな人だととらえられたり、あるいは、「あの人はアスペだ」という言い方で、本人にとって差別的な扱いをされることが見られます。

**滝川:** 発達障害への社会的な無理解や差別としては、昔は、「親の育て方のせい」・「愛情不足」といった類いの親への偏見が大きな問題でした。「脳障害」説が強調された背景には、それがバイオロジカル精神医学の立場ということに加え、その偏見から親を護るためもありましたね。今はさすがにその偏見はなくなりましたが、それに代わって当事者への「空気が読めない」・「心配りがない」・「こだわりが強過ぎ」といった非難やそれに基づく排除や差別が浮かび上がってきました。こちらの方が難しいかもしれません。「育て方のせい」とは事実と反する間違った認識で、まさしく「偏見」ですが、これは事実と照らして反証すれば消えるはずで、事実、そうやってきたでしょ。

ところが、「空気が読めない」などは、それ自体は誤った認識とは言えず、ある意味、「事実」ですね。では、どうすべきか。それは、発達障害の「障害特性」だという説明や「脳障害」が原因だという説明によって、本人が好んでそうあるわけではなく、本人の責任ではないことを啓発することがなされています。差別や排除から当事者を護るのが狙いです。「発達障害」という診断自体もそのためのものですね。それによって、「ああ、そうだった

のか」と理解が得られる場合もありますが、しかし、簡単ではないのは、いま宮盛さんが言われた通り、「あの人はアスペだ」とか、診断が逆に排除や差別の種になるケースも少なくないことです。なぜそうなるのか。「障害特性」や「脳障害」の強調は、一つ間違えれば、「異質性」・「異者性」の刻印づけになるからでしょう。社会的な差別や排除は、その人たちを自分たちとは「異質な存在」・「異なる者」とみるところから始まります。必ずそうです。特に現代社会では、自分たちとは異質な（とみなす）ものへの警戒や不寛容が強まっていないでしょうか。

発達障害とは、何らかの精神発達の歩みが一般平均より相対的に遅れるだけの現象で、平均発達（定型発達）と決して異質ではなく、連続性をもつ「同じ存在」です。誰もがいつでもどこでもそんなに空気が読めているのでしょうか。何一つ「こだわり」をもたぬ人間がいるのでしょうか。ただ、その相対差に過ぎぬものが、現実の社会生活では時に絶対的なハンディキャップのように立ちのびるため、それに対して社会的な配慮と支援が求められるのです。

**宮盛：** 私たちがもつべき障害観と福祉的配慮ということを先生はおっしゃられていたのだと思いました。発達障害と聴けば、精神科医や臨床心理士が対応する、また、子どもの内面の問題である、というイメージが社会にはあると思いますが、同時に、発達障害の子どもたちやおとなたちをこの社会の中でいかに支え合っていくのか、という問題もあります。発達障害の子どもたちをその子どもの家族で支えていけばよい、と言う人たちもいますが、現実には、家族だけで支えられるような問題ではないことは確かです。大きく言えば、発達障害の子どもたちが、この地球上に生きている以上、多くの人たちと支え合って生きていかななくてはならない、と私は思っています。しかし、先ほどの先生の発達障害のお話にもあったように、発達障害は領域・分野によっても理解の仕方がだいぶ違っており、それにとまなう配慮の仕方も違います。つまり、発達障害は子ども個人の問題であると同時に社会の問題でもあるが、そうはいっても、社会の問題はそれぞれの領域・分野によって配慮の仕方が違うので、結局は、発達障害のその子どもの問題としてどう支えられるのか、ということにとどまらざるをえないことになっているのだと思います。

#### 4. 〈不登校〉をめぐって

**宮盛：** 次に、先生のご本は医学的な視点から書かれていますが、その中にあっても、社会的な視点を重視されています。その一つが、「不登校」です。<sup>(注20)</sup> 1975年ぐらいになると、人々の学校に対するとらえ方が大きく変わってきたことによって、不登校は登場してきた、というのが先生の説です。私の戦後日本の教育の転換点は、1979年説<sup>(注21)</sup>です。だいたい同じくらいですね。その要因としては、1960年代の高度経済成長を経て、1970年代になると国民が豊かな生活を実感としておくことができるようになった、というのが大きいと思います。その結果として、1980年代は、人々が豊かさを保障するものとしての教育の実感を失って、教育に価値を置かなくなった、ということなのです。

**滝川：** その通りだと思いますね。要するに、学制序文（1872年）でうたわれたことがすべて実現してきたわけですね。学校のニーズが下がるということですね。もうゲットしちゃったものだから、わざわざつらい勉強をするモチベーションは下がりますよね。

**宮盛：** 学校で言うと、1980年代になると、登校拒否・不登校、いじめ、体罰、校内暴力というような、いわゆる子ども問題・学校問題が全国的に噴出してきます。1970年代までは、学校の教師たちが一丸となって頑張れば子どもたちが変わると信じていましたし、事実、そうであったと思います。ところが、1980年代になると、子どもたちと教師たちの関係に

変化が生じてきて、教師だけではそれらを解決することが難しくなり、いわゆる子ども問題・学校問題に対応するために、弁護士、内科医、精神科医、スクール・カウンセラーなどの人間発達援助者が教育に発言するようになってきました。先生の『学校へ行く意味・休む意味』<sup>(注22)</sup>も読ませていただきましたが、先生が最初に不登校について書いた著作は何ですか。

滝川：たしか、清水将之先生の『今日の神経症治療』<sup>(注23)</sup>という本に不登校について書いたのが、本に書いた最初ですね。

宮盛：そもそも、先生はなぜ不登校に興味をもたれたのですか。

滝川：それはそういう子どもたちが来るからです。

宮盛：その頃、先生はどちらにいらっしゃったのですか。

滝川：名古屋市の大学病院ですね。私は1975年に医者になったから、その時から不登校に出会ったわけですね。

宮盛：では、先生がお医者さんになられた頃から、すぐに不登校の子どもたちがたくさん病院に来るようになったということですか。それ以前の医学生の頃は、不登校の子どもたちは少なかったの、あまり診察されなかったのですか。

滝川：少なかった。少なくとも、長期欠席（長欠）で見る限りは。1975年前後は、戦後一番長欠率が低かった時期です。逆に言うと、1940年代から1950年代の長欠率は高く、学校を休んでいる子は山ほどいたのです。ただ、そのほとんどが怠学だったから、医学の問題にはされなかったのです。

宮盛：先生は初期から不登校と呼んでいたのでしょうか。

滝川：当時は、「登校拒否」でしたね。

宮盛：思春期心身症<sup>(注24)</sup>という言い方はしましたか。不登校と思春期心身症は別だったのですか。

滝川：それは全然していなかった。それは、小児科の方がつけていた名前じゃないでしょうか。

宮盛：先生は、不登校の子どもたちを診察してみて、どのように思いましたか。

滝川：子どもによって違うな、って。

歴史的に言えば、それまでの怠学については、いくら学校を休んでも医学的な問題とは誰も考えなかったのですね。貧困の問題とか、しつけの問題とか、この子は勉強が分からないし学校は嫌いだらうなあ、という問題だったわけで、医学の問題にはならなかった。ところが、1950年代の終わりから1960年代に、どうしてこれで学校に来られないんだろう、という非合理的な長期欠席が起こってきた。どうして非合理的かというと、知的に高い、勉強がよくできる、まじめで怠け心なんかないし、家庭環境も問題なく、むしろ親の方も教育に理解があって、経済的にも困ってない、人間関係も悪くなく、仲良く友達と遊んでいるし、いじめとかそういう問題もない。教師との関係でも、まじめで勉強もしっかりできて友達関係もよい子を、教師が嫌うわけがないでしょ。だから、学校を休む理由は何もないわけ。ところが、そういう子どもたちの中から、なぜか学校へ来られない子どもが出てきた。基本的に、小学校の低学年、小2とか小3とかの児童でした。本人に理由を聞いても、本人も説明ができない。本人は明日から学校に行くと言って、夜は時間割を用意してそのつもりになって寝るんだけど、朝になると足がすくんで学校に行けない。非合理的で不思議な現象で、これは精神医学の問題だろう、と。

どこに問題があったかという、分離不安が心理的なベースに潜むことが明らかにされました。学校が嫌なわけではないし、勉強が嫌なわけではないけれども、家庭から長時間

離れることが不安で学校に行けないんだ、と。そこで、心理治療やカウンセリングをすれば、もともと学校が嫌なわけではないし、むしろ能力も高い子だし、おのずと学校に行くようになる。それが不登校の臨床の始まりだったわけですね。

ところが、わたしが診始めたころには、もちろんなるほど分離不安で説明がつかない、という子もいたけれども、その説明が当てはまらない子どももたくさんで、そうかと言って、昔のいわゆる怠学でもなく、これをどう説明しようか、どう説明できるんだらうか、というところからのスタートでした。

個別的に見れば多様なわけですが。いじめが原因の子もいるし、この子は勉強が嫌いなんだとか、集団生活がしんどいんだな、親子関係の問題があって学校どころではなくなっているんだとか、もう、一人ひとり違う。けれども、そういう問題は、1970年代に始まったわけではなく、昔から勉強が苦手な子どもはいたわけで、そういう子でも頑張って学校に行っていた。いじめだって昔からあって、いじめに耐えながら学校に行っていた。親子関係が微妙な子どもは昔からいろいろいた。つまり、勉強が苦手とか、友達関係がうまくいかないとか、親子関係が微妙だとか、理由は何でもいいんです。ストレスの要因はいろいろだけれども、そのストレスが学校へ行かない・行けないという反応になってあらわれるようになったのが、1970年代の後半なんです。1980年代には、もっとはっきり出てきた。これは、つまり、昔の子どもはストレスがあっても、それを押しつけて学校に行っていた。昔の学校はそういう吸引力をもっていた。社会も子どもを学校に送り出す力をもっていた。1970年代に入って、その力が下がってきたんだらう。その力が下がってきたのが、不登校が増えてきた本質的な理由だらう、というのが私の最初の発想なんです。

じゃあ、子どもを学校に引きよせる力、社会が子どもを学校に送り出す力とは何だったか。要するに、学校で勉強するのは大事な価値で、これは将来のしあわせにつながる、という夢というか信のようなものが社会に共有されていた。学校で勉強することが一人ひとりのしあわせや自己実現につながるし、ひいては、それが社会を豊かにしていく。だから、勉強はかけがえのないもので、すべての子どもたちに教育を授けますよ、という原点が「学制序文」でした。その考えは戦後も連続と生きていたわけで、だから、親は学校に子どもを送り出したし、子どもも学校に来た。これは空手形ではなくて、1960年代、高度成長の時代には、学校で勉強してアカデミック・スキルを高めていく、さらに高校進学をする、大学に進学する。そうした勉学努力が、実際、豊かなよりよい生活にまっすぐつながっていましたよね。あの時代は、第二次産業（製造業）が基幹産業で、学校で勉強したことが実際の労働の中で役に立った。それは、単に知識とか技能だけではなくて、学校の中で、みんなと共同して何かに当たるとか、力を合わせるとか、集団で行動する体験自体が、ダムをつくったり、道を開いたり、自動車製造のコンベアに並んだり、集団で一緒になって力を合わせて一つの目標に向かって、協力する生産労働に必要なもので、役に立った。さらに、機械を設計したりとか、構造計算をしたりとかができるアカデミック・スキルが強く求められた。だから、誰も勉強の価値、教育の価値を疑わなかったし、子どもたちも身体で感じる事ができていた。個別的に見れば、学校を出たけれどダメだったとか、大学を出たけれど、というケースもあるけれど、社会全体として見た時には、学校価値・勉学価値が生きていた。そういう時代は、少しぐらいストレスとか困難とかつまずきにぶつかっても、だから学校を休んでしまうということにはなかったのです。

ところが、1975年に高校進学率が90%を超えて、高校をめざして頑張ることの値打ちが下がっちゃった。高校は誰もが「行って当たり前」になってしまったから。行って当たり前で、行かなくては落ちこぼれの不安が生まれます。希望を追った勉学努力はやりがいの

ある努力ですが、不安に追われた勉学努力は消耗的な努力です。

それからもう一つ、1970年代後半から社会の産業構造が変わって、第三次産業（消費産業）が基幹産業になってきた。学校で身につけた集団体験やアカデミック・スキルが、そのままでは労働の場で役に立たない。対人サービスを売る消費産業ってそうですね。頑張ってる勉強する価値が1970年代後半からじわじわと下がっていった。勉強が得意で頑張ればいい成績がとれてエリートコースに歩めるかもしれない、という一握りの子どもたちには、勉強の価値は高いから勉強する。でも、それなりにやればできるけれども真ん中になれるかなれないくらいのマジョリティの子どもたちは、なかなか勉強に積極的な価値を見いだせなくなっています。やっぱり、学業に力が入らないでしょ。学業に価値があることを素直に信じていた時代は、少しぐらいは苦手な子どもでも勉学努力ができ、努力すればできるようになるし、多少ストレスがあっても不登校になることはなかったのです。

**宮盛：**こうして、不登校の問題が1975年以降、社会の中で混迷化・複雑化して、現在まで続いている、ということになるんですね。

**滝川：**さらにもう一つの理由は、宮盛さんがおっしゃったように、1970年代、医学者とか法律家が教育問題にコミットするようになった。どういうコミットかというと、基本的には、教育批判です。1970年代終わりから1980年代は、教育バッシングが社会全体に盛り上がった時代ですね。社会自体が学校と教育を叩いておとしめたわけですから、ましてや子どもが教育や学校の価値を信じることはできなくなるでしょ。その人たちは、「子どものため」のつもりで教員叩き・学校叩きをおこなったのでしょ。それが何を起こしたかということ、子どもと学校の間隔を壊していった。教員に問題があるとか、教え方に問題があるとか、管理教育がいけないんだとか、画一教育がいけないんだとか、いや、戦後民主教育がいけないんだとか、あの時代の左右のイデオロギー混じりの教育批判は本当に的外れで、余計に教育を困難にする役割しかはたさなかった、という気がしますね。

**宮盛：**先生がいまお話しされたことも、現在まで続いていると思います。それが、「子どものため」という立場からなされているので、簡単には批判できないのです。しかし、はたして、本当に「子どものため」なのか。親が自分の教育論の正当性を導き出すために、「子どものため」と言っていることも多いのではないでしょか。<sup>(注25)</sup>

## 5. 〈子どもの権利〉と〈児童虐待〉について

**宮盛：**1980年代になると、日本では、「子どもの権利論」ではなくて「子どもの人権論」が登場してきます。<sup>(注26)</sup> 子どもの権利とは、子どもの固有・独自の権利であり、子どもの人権は、一般人権の子どもへの応用です。日本では、戦前以来、子どもの権利という表現を用いてきましたが、子どもの人権は、1980年代に、アメリカのchildren's human rightsに影響された用語です。私は子どもの権利派です。人権と子どもの権利と子どもの人権の連関については、私はこだわりをもってきました。

先生のご本にも、子どもの権利条約について、「児童虐待」との関係で、言及されています。<sup>(注27)</sup> また、先生は、子どもの人権に関する論文を書かれています。<sup>(注28)</sup> 現代社会において児童虐待は大変に深刻な問題の一つですが、その児童虐待を理解するに際して、加害と被害を明確にするという意味で、児童虐待という用語は適切ではない、と先生は言われています。確かに、加害・被害という言葉は、子どもの権利論で言えば、権利行使の主体と権利侵害をする者、という意味をもちます。だから、家族という私的な関係の中で児童虐待は起きていますが、同時に、社会という公的な中で起こっているので、そこに権利・義務関係を持ち込むと、子どもは正しい・おとなは間違っている、ということになっ

てしまい、問題の解決にはつながらない、というように先生はお考えなのだろう、と私は理解しました。

**滝川**：私の理解では、権利とは、社会的・公共的な人と人との関係の中で問われる・発生する概念だと思います。親子関係とか夫婦関係、そういうエロ的な関係の中にはなじまないというか、吉本隆明流に言えば、権利という概念は共同幻想における概念であって、対幻想にいきなり持ち込むことはできない、というふうに感じるんですね。

もう一つは、権利というのは「人権宣言」から始まるわけで、これは西洋の近代主義に立脚している価値観ですね。本当に普遍性をもっているのか。特に、「子どもの権利条約」には西洋の近代的な価値観のグローバルな押しつけがましいところがないかしら。別の価値体系をもった世界もあるわけでしょ。イスラム圏もそうだし、日本も本来そうだろうし。それぞれの個別の文化を歴史的にもっているところに、西欧近代の価値観をあたかも普遍的な正義かのように押しつける。要するに、昔はキリスト教を絶対的な真理として布教をしたのと同じことをしているんじゃないだろうか。それぞれの歴史や文化に根ざす土着の価値観を排除したりつぶしたりしていないだろうか。インカ帝国を滅ぼしたり、インディアンを虐殺したり、いまはさすがにそれはないだろうけど、イラク戦争なんて怪しいものですね。そういう意味で、西洋的な概念としての人権とか権利という概念を過度に普遍化するのはいまではないか。家庭の中の親子関係とか、子どもの世界に持ち込むのも、普遍化のあらわれですよ。

**宮盛**：先ほどのハーマンと重ねてみると、臨床という実践と人権という運動は、基本的にはなじまない、ということでしょうか。

**滝川**：ちょっとオーダーが違うんじゃないだろうか。不登校の子がいたとします。この子には、学校生活はどんな体験でどんな意味をもっていたのだろう。この子は、いま不登校にあることをどう感じているのだろう。この先どうありたいと思っているのだろうか。それとも先が見えなくなっているのだろうか。そうしたことを考えるのが、「臨床」です。これに対して、不登校の子をそのまま休ませておくのはおとなの教育義務違反、ひいては、子どもの教育を受ける権利の侵害にならないか。いや、子どもには学校を休む権利だってあるはずで、不登校の子をあの手この手で登校させることこそ子どもの権利侵害ではないか、といった問題を考えるのが「人権という運動」ではないでしょうか。

**宮盛**：私は臨床も人権も大事だと思っていますが、一方で、これが人権だ、とその人自身の根拠づけのために簡単に用いられてしまうと、人権はもっと複雑な構造をもっているのだ、と思ってしまいます。たしかに、臨床と人権は、先生が言われるように、オーダーが違うようにも見えますが、私自身は、そこを何とかつなげられないだろうか、と考えているわけです。少なくとも、子どもの権利条約には、生存権や発達権が書いてあることからすれば、それらをつなげる糸口があるはずである、と思っています。

**滝川**：語感として英語の 'right' という言葉と訳語の「権利」という言葉が重なるかどうかは分からないのだけれども、rightには「正しい」とか「正義」という意味があります。「正義でありましょう」「お互いに正しくありましょう」という約束がrightの本義であって、何か人間の属性として人間には権利があるんだ、子どもの属性として子どもには権利があるんだ、というとらえ方は、本来のrightの概念からずれる気がする。お互いにこういう行為を相手にするのは正しいか正しくないか、共同体がその成員たる個人をこう扱うのは正しいか正しくないか、それを問うのが本来のrightで、めいめいにrightが賦与されており、それを侵害するのはいけません、ということではないと思うんです。では、何を正しいとするか。それは、それぞれの社会や文化の中で合意されるべきことであって、そ

れを超えたグローバルで普遍的な正しさ、神の正義みたいなものがあるわけではない。そう考えれば、少し分かりやすいかしら。

**宮盛**：「近代をどうとらえるか」という精神病者や子どもの発見の問題があり、その中で人権が登場してくる。人権は、前近代を否定する仕方ですら一定のポジティブな側面はあるとしても、そのネガティブな側面もともなっているはずだ、という発想を先生はおもちなのでしょうか。

**滝川**：西欧近代的な価値観が少なくともすべてではないし、絶対的なものでもない。日本は、明治以降の近代化で、基本的には、その価値観を取り入れて現在に至っていますが。

**宮盛**：そこから、学校も近代の産物なので、ある懐疑をおもちなのですか。

**滝川**：学校は否定しないですけども。近代的な国民国家を成立させるためには、学校なしでは不可能ですよ。

**宮盛**：そうですね。そう考えると、先生は、先ほど、1980年代における学校や教師をバッシングする人たちに対する違和感がある、というようなお話をされていましたが、先生は子どもの立場に徹底的に立つ主張をされている、という印象を私はもっていましたので、ちょっとアンビバレントな感じがしました。<sup>(注29)</sup>

**滝川**：基本的には、教師批判というのを私は全然もっていません。学校は、少なくとも、国民国家というものを形成してキープしようとする限り、必要不可欠な制度ですから。もちろん国民国家をやめてしまって完全なグローバル社会に地球をしておこう、というのなら話は別かもしれないのですが、それは無理のあることですし、マイナスの方が大きい気がします。やはり、固有の歴史や文化を共有した一つの共同体としての国民国家は必要でしょう。学校はその文化継承のための重要な制度だし、子どもを社会化していく場としても学校は必要だし、となれば、それを担う教員の役割は尊重すべきで、子どものためを考えるなら、バッシングではなくサポートが必要なのです。ただ、いまの教育批判や学校批判の裏にあるのは、すべてを学校に背負わせ、あれも学校の仕事これも学校の仕事で、それが十分はたせていないじゃないか、というものですよね。そういう教育に対する過剰依存（過剰要求）と過剰不信が一体になっているみたいな教育言説には、大きな疑問がある。それは少しも事態をよくしていない、という考えですね。そちらの方が問題で、学校に対する否定とか批判はもっていないんです。

**宮盛**：そうすると、先生は、近代的な問題をふまえた上で、子どもの視点から見る、ということでしょうか。あるいは、それを欠かさない、ということでしょうか。

**滝川**：子どもの立場に徹底的に立とう、という理念はもってないです。結果的にはどうかは分かりませんが。私はそれなりに「おとな」になって長いですから、ありのままの「子どもの視点」に立って見るのは不可能でしょうね。

**宮盛**：先生の臨床の中からの児童虐待について、子どもから見た時に感じたことをお話していただきたいと思っています。例えば、児童虐待における親権や一時保護などのセンシティブな問題についてはいかがですか。

**滝川**：まず言葉から。法的な用語で使わざるをえない場合があるとしても、「児童虐待」とは不適切な用語だと思っています。「障害」の「害」を避けて「障がい」と表記するほど当事者に気を遣う人たちが、「虐待」の言葉が当事者の子どもや親にとっていかにどぎつく否定的な表現か、ということに気づかないのが不可解です。そこには、親への否定的なまなざし、率直に言えば、差別の目が潜んでいないのでしょうか。子どもを傷つけるとんでもない親だ、ちゃんと育てられない親失格者だ、というような。自分の親に「虐待者」の烙印を押されて、さらに傷つきこそすれ、救われる子はいないのにね。

個々の子どもたちを具体的に見れば、社会の底辺に孤立した貧困家庭が抱えがちな家族機能不全、それが強いる養育困難とその結果の親子関係不調というケースが、その多くを占めます。しかし、そうした全体構造をとらえて支援をはかるのではなく、その中で生じた暴力や放棄だけに焦点をあてて、「虐待」（親の非道な加害行為）と名づけて、子どもの「保護」（家族からの隔離）をしているのが、大方の実態です。私たちの社会が「子育て」そのものを貧困と孤立から本気で護ることができるかどうか、そこにしか解決の鍵はありません。親権の問題も、一時保護の問題も、全体構造をとらえての解決の文脈におかれるか、「虐待」する親からの「保護」という文脈におかれるかで、意味が違って来るでしょう。

**宮盛：**児童虐待という場合、子どもと親という個人の関係性のみに着目をしてその改善に取り組む、と考えている人たち、少なくとも教育関係者が多くいると思いますが、問題は、それが生起している社会の構造だということですね。私もその通りだと思います。私なりの言い方をすれば、精神医学は人間の内的な面を説明するけれども、その理解や解決にあたっては社会的援助などの外的な面が重要である、ということになるのだと思います。その中であらためて問われているのは、私たちがその現象をどのような言葉を選択して説明するのか、つまり、私たちの子ども観・暴力観なのだと思います。

## 6. 〈教育と福祉の結合〉のために

**宮盛：**先生のご本で大変に印象的だったのは、不登校にかかわっての教師の役割について書かれているところです。<sup>(注30)</sup> 精神科医は、週に1回あるいは月に1回ほど、子どもを診察するだけであるが、教師は、毎日、子どもたちが学校にやってくるので、あの子はどうか、とか、今日は調子がよくなさそうだな、とかを診ることができ、その点が重要である、と指摘されています。人間発達援助者にはそれぞれの役割があって、それぞれができることを最大限に発揮する、ということなのだと思います。だから、教師にとって、その知見は重要ですが、教師が、精神科医やスクール・カウンセラーの仕事のまねをしても、真の意味において、子どもを支えることはできないのだと思います。先生は、教師や学校に期待することはありますか。

**滝川：**私が高校の時に、一人の教師が言った言葉があって、「親のいない子はいるけど、担任のいない子はいない」、それがとても印象に残っています。それから、いまの子どもは、おとなのかかわりがすごく希薄になっているでしょ。親しか知らない。親以外のおとなと親密にかかわるとか、ふれあうとか、すごく減っている。昔は近所のおじさんとか、おばさんとか、お店の人とか親類とか、結構かかわる相手が多くいたでしょ。いまは地域のコミュニティが消えて、そういうかかわりの場がなくなりました。昔は電車の中で子どもが不行儀なことをやっていれば、それを見たおとなが注意したでしょ。でもいまは、それがやりにくいでしょ。子どものしつけは親の専権事項みたいになっている。だから、親以外に子どもとかかわるおとながすごく減って、親との関係だけで子どもはおとなになっていく。これは、おとなになるのを難しくしますよね。モデルが一つしかない。たとえそれがどんなにいいモデルだとしても。

本当は、子どもがおとなになるまでには、いろいろなおとなと接し、いろいろなおとなを体験することが大事です。その役割をはたせるおとなたちがいなくなって、いまの社会の中でその役割をはたせる残されたおとなは、教員でしょう。地域共同体が消えて、子どもの社会体験の場がほとんど学校だけになったからです。毎日教室で会うし、担任は毎年とか2年に1回で変わるし、中学校・高校になれば科目毎にたくさんいるわけだし。よい姿・悪い姿を含めて、多様なおとなの姿を子どもは体験しようと思えばできるはずですよ。

これがとても大事だし、教師の役割になると思う。単に教えるとか指導するとかでなくて。宮盛さんも思い出に残っている教師っているでしょ。

でも、いまの子どもたちは、そういう教師との体験がうすくなっている気がしますね。それは、一つは、第三次産業社会になって、学業価値が子どもたちの間で不確かになったこと、一つは、教師バッシングに見るように、社会が教師というものを尊重しなくなったこと、それが背景にあるかもしれません。よくも悪くも、教師が重みを失い、教師の顔を見るよりかはスマホを見たり、というようになりやすいでしょう。小学校1年生からの担任の先生の名前を全部言えるかと尋ねると、言えない大学生がいますよね。その意味でも、教員は、実は、子どもがおとなになる道で大事な役割を担っているのです、そのことへの尊重を社会が共有することが大事です。

**宮盛：**では最後に、現代学校改革の焦点の一つである、「教育と福祉の結合」<sup>(注31)</sup>をめぐる問題をテーマにしたいと思います。子育て、子どもの貧困、若者支援など、教育と福祉の結合が、実践のみならず政策においても、その実態を受けて、急速にすすんでいます。理論的な検討が十分におこなわれることなく、実態がすすみ過ぎているために、政策に対する批判的視点を欠いたまま、子どものための教育と福祉の結合はよいことだ、とされています。この問題をどのように考えたらよいか。私自身、こういった課題意識をもっているのです。

**滝川：**福祉も教育でやってもらいましょう、と教育に荷物を背負わせる、という「結合」になるとまずいんじゃないかな、と思いますね。ちょっとそのにおいがする。「担任のいない子はいない」の言葉に戻れば、確かに学校は子どもたちを護る独自のセフティネット機能をはたせる可能性をもち、実際、はたしてきたと思います。新しいことを求めるより、すでにもっているものを大切にしたいですね。

**宮盛：**子どもも親も、教育に対して過剰すぎるほどの期待があるのではないのでしょうか。不登校になった場合、いまある公教育の変革を含んで、学校に戻りたい、というのはよいことだと思っています。もちろん、フリースクールで学ぶこともよいことなのですが、公教育から自分自身のはじかれて不登校になってしまった、という恨みのようなものを持ちながら、フリースクールを公教育として認めろ、と主張することには違和感があります。これは、「オルタナティブ・スクールの公教育化」<sup>(注32)</sup>と呼ばれるものです。しかし、これでは公教育が成立しなくなってしまう、と私は考えています。でも、その時に登場するのが、「子どもの権利」なのです。

**滝川：**勉強しない権利、とかね。

**宮盛：**子どもには、学ぶ権利があると同時に義務があるはず。この社会で生きていくということは、人とかわることになり、そのあり方を学ぶということがあるはずで、その意味で、学ぶ義務をもっている、と私は考えているのです。学ぶとは、知識だけではありませんし、学校だけでもないはず。

**滝川：**まあ、私には公教育でもフリースクールでもどちらでもいい気がする。例えば、いまは中学・高校を卒業しなくても学力認定試験をパスすれば進学資格ができるわけですから、必ずしも卒業が人生の先にすすむ必須要件ではない。フリースクールを公教育と認めるか否かは、あまり大きな問題ではないような気がしますね。無理に学校で勉強しなくても、情報社会ですから、どこでも知識習得はでき、学力さえつければ学力認定が出るのですから。ただ、公教育とフリースクールは役割が違うんだから、それぞれの役割を考えましょう、ということは必要かもしれませんね。

公教育の役割は、一つは、共同体（国民国家）の成員として分かちあわれるべき文化、

公共的な知識や規範や体験を子どもたちに与えること、もう一つは、おとなになって自分の生活や社会を支えるべき労働に資する知識や技能や体験を授けること、この二つですね。フリースクールとは、この役割からフリーということですね。公教育のシステムは、小・中・高・大学・大学院というステップからなり、そのステップアップは、学力試験による適性チェックによってコントロールされるしくみです。フリースクールは、このしくみの外にあります。

現在、公教育が出会っている問題は、不登校増加の理由で述べたように、公教育が与える知識技能や集団体験がサービス産業領域の労働に十分フィットしなくなったこと、消費社会がもたらす私的個人意識の強まりが、公教育が役割上もつ公共的な規範性を子どもへの束縛や権利侵害ととらえる人たちを増やしたことです。この二つに加えて、現代では、学業への適性の如何にかかわらず、ほとんどの中学生が高校に進学します。現代日本では、学校以外、彼らに社会的な居場所がないからですね。仮に学業を苦手とする中学生たちが卒業後に就労を志したら、深刻な若年失業者問題が起き、居場所のない若者が社会に溢れます。学業的な適性を問わず全員を高校に入れて、とりあえず居場所を保障するという、それこそ福祉的な役割を公教育が担うようになりました。子どもの人権から見れば、昔は学力も意欲もありながら進学をあきらめざるを得ない子らが問題でしたが、現在は逆に学力や勉強意欲がなくても進学せざるを得ない子らが強いられる負荷が問題かもしれません。その生徒たちに少しでも資する高校教育を、と教師が取り組めば、文部科学省の学習指導要領や教科書に縛られない、フリースクール的な内容になるだろうと思います。でも、公教育としての役割や枠組みをすっかり外すわけにはいきません。

これに対して、公教育的な役割からフリーなところで、子どもたちの社会的な居場所、社会体験を積める場所を子どもたちに保障することが、フリースクールをはじめ、「オルタナティブ・スクール」の役割かもしれません。この場合、はたして「スクール」という呼称にこだわる必要があるかどうか、どうでしょうね。フリースクールの「公教育化」の主張に宮盛さんが首を傾げられるのはもったもだと思います。

**宮盛：**私は、この3年間、先生と文学部でご一緒できて、本当にうれしかったです。はじめて先生とお会いした時のことも、また、この研究室で先生とお話した時のことも、どれもよく覚えています。そして、こうして「対話」ができたことも、私にとってはよい記念です。今後も様々な形で、先生と対話をすることができることを、楽しみにしています。今日はどうもありがとうございました。

## 《注》

(注1) 滝川一廣『子どものための精神医学』, 医学書院, 2017年。

(注2) 中井久夫・山口直彦『看護のための精神医学』, 医学書院, 2001年(第2版は、2004年)。

(注3) 滝川一廣「あとがき」・『精神医学』とはどんな学問か, 前掲『子どものための精神医学』、参照。

(注4) ジュディス・L・ハーマン著, 中井久夫訳『心的外傷と回復』, みすず書房, 1996年(増補版は、1999年)。

(注5) 宮盛邦友「子どもを支える共同関係を結ぶ」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, 16-20頁、参照。

(注6) 中井久夫「いじめとは何か」『季刊仏教』No.37, 法蔵館, 1996年10月号。

- (注7) アラン・ヤング著, 中井久夫・大月康義・下地明友・辰野剛・内藤あかね共訳『P T S Dの医療人類学』, みすず書房, 2001年。
- (注8) 「精神分裂病」は、現在では、「統合失調症」に変更されているが、本対話では、『分裂病と人類』を参照していることもあって、文脈によっては、精神分裂病ないしは分裂病という用語を使用している。子どもの権利を研究する者として、決して、差別的な見方をしているわけではない、ということは、理解していただけたらと思っている。【宮盛】
- (注9) 中井久夫『分裂病と人類』, 東京大学出版会, 1982年。
- (注10) Henri Wallon, *Délire de persécution. Le délire chronique à base d'interprétation*, Librairie J.-B. Baillière et fils, 1909. Henri Wallon, *L'enfant turbulent. Etude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental*, Librairie Félix Alcan, 1925.
- (注11) フィリップ・アリエス著, 杉山光信・杉山恵美子訳『〈子供〉の誕生 アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』, みすず書房, 1980年。
- (注12) 滝川一廣「ピアジェの発達論」・「フロイトの発達論」, 前掲『子どものための精神医学』, 参照。
- (注13) ジャン・ピアジェ著, 谷村覚・浜田寿美男訳『知能の誕生』, ミネルヴァ書房, 1978年, ジークムント・フロイト著, 中山元編訳『エロス論集』, ちくま学芸文庫, 1997年。
- (注14) アンリ・ワロン著, 久保田正人訳『児童における性格の起源——人格意識が成立するまで——』, 明治図書, 1965年, エリク・ホーンブルガー・エリクソン著, 西平直・中島由恵訳『アイデンティティとライフサイクル』, 誠信書房, 2011年。なお、こうした〈子ども〉・〈発達〉・〈人間形成〉をめぐる諸カテゴリー群の連関に関する批判的分析については、今後の課題である。【宮盛】
- (注15) 吉利和『内科診断学』, 金芳堂, 1966年(改訂9版は、2004年)。
- (注16) 田中康雄「私が語ろうとした事柄、気がつかなかった事柄——『語るあなた』へ『語り返す僕』——」宮盛, 前掲『子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同』, 62-65頁, 参照。
- (注17) これは、〈援助〉のもつ問題性を指している。援助者が当事者を主体的にするために援助することが、かえって、その当事者の主体性を奪いかねない、という問題。教員・臨床心理士・法曹などの大学における専門家養成を視野に入れながら、教育や福祉の本質論と重ねる仕方で、あらためて、論じてみたい。【宮盛】
- (注18) 滝川一廣「発達障害とは何か」・「発達障害における体験世界」, 前掲『子どものための精神医学』, 参照。
- (注19) 発達障害を理解するにあたって、医者以外の専門家が、アメリカ精神医学会の精神疾患の診断・統計マニュアルであるD S M - Vや、W H Oのあらゆる疾患を網羅した統計であるI C D - 1 0に、過度な依拠をすることは、逆に、その人を理解することができなくなるのではないだろうか。別の言い方をすれば、科学主義の信仰によって人間を理解することには、限界がある。だから、ピアジェとフロイトの両方の発達論を重ねることが重要なのである。【宮盛】
- (注20) 滝川一廣「児童期～思春期をめぐる問題」, 前掲『子どものための精神医学』, 参照。
- (注21) 1979年説とは、教育学で言えば、それ以前には、子どもの発達と教育に関する研究がその中心であったのに対して、それ以降には、認知科学と教育社会学がその中心に

登場してきた動向を指している。これは、ほぼ同時期に、フランスでは、発達心理学の低調と教育社会学の台頭、ドイツにおいては、教育哲学の衰退、として、同様の動向を見ることができる。この教育学の動向は、日本社会と人々の教育意識の反映の結果である。【宮盛】

(注22) 滝川一廣『学校へ行く意味・休む意味 不登校ってなんだろう?』, 日本図書センター, 2012年。

(注23) 滝川一廣「不登校」清水将之編『今日の神経症治療』, 金剛出版, 1987年。

(注24) 3年B組金八先生の第2シリーズ第1・2話では、思春期心身症がテーマとなっており、ほぼ同時期であることから、このような質問をした。参考文献として、森崇『思春期内科』, 日本放送出版協会, 1976年、がエンド・ロールに書かれていた。【宮盛】

(注25) 前掲の〈援助〉のもつ問題性の一つとして、1970年代後半に登場した、「教育は不可能である」という反教育学が提起した問題を位置づけることができる。【宮盛】

(注26) 私の子どもの権利論構想とは、民法と少年司法を基盤とする、親権の義務性（親子関係）を軸とした子どもの権利論である。さしあたり、宮盛邦友「戦間期日本における子どもの権利思想——平塚らいてう・下中弥三郎・賀川豊彦の思想と実践を中心に——」『中央大学大学院研究年報 文学研究科篇』第33号, 2004年、など参照。【宮盛】

(注27) 滝川一廣「子育て困難の第二グループ」, 前掲『子どものための精神医学』, 参照。

(注28) 滝川一廣「『子どもの人権』再考」『新しい思春期像と精神療法』, 金剛出版, 2004年。

(注29) なぜアンビバレントに感じたのか。それは、子どもをより強調すれば、子どもとの関係で位置づく教師や学校は批判の対象となるはずであり、滝川先生は〈子ども〉にこだわられているので、そのような考えをお持ちである、と私が思い込んでいたからだろう。また、市民として子どもの立場から教師・学校を批判した子どもの人権派のことが、私の念頭にはあったのかもしれない。この対話を通して、子どもと子どもを支える者の両者の関係を同時にとらえようとする滝川先生の子ども理解・人間理解に私はひかれている、ということ、を、あらためて、気がついた次第である。【宮盛】

(注30) 滝川, 前掲「児童期～思春期をめぐる問題」, 参照。

(注31) 堀尾輝久「教育とは何か」『教育入門』, 岩波書店, 1989年, 127-131頁、参照。

(注32) 義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律（2017年施行）は、子どもの権利や学習権の観点からの評価がなされているが、公教育の観点からの評価は、必ずしも、十分ではない。教育における人間形成と国家を解明する上で、教育機会確保法は、重要な手がかりとなるはずである。【宮盛】

(2018年1月19日お昼頃、学習院大学滝川研究室にて)

## ◎対話を終えて——現代教育学の構築に向けての覚書——【宮盛邦友】

滝川一廣との「対話」の中から浮かび上がってきた、「人間臨床」にとって深化させるべきいくつかの論点の中より、現代教育学を構成する学校論・公教育論に関わっての、人格＝認識形成学校の理論的・実践的課題である「教育と福祉の結合」、および、現代教育学を構成する子ども論・人間学に関わっての、精神医学と臨床心理学と教育学を架橋した「臨床教育学」とその事例研究、という二点から対話全体を見渡すことを通して、これからの研究構想を展開しておきたい。

### (1) 教育と福祉の結合

発達障害・不登校・児童虐待などの、いわゆる「子ども問題」について、どのように問題を理解して対応していくのか。子どもの権利論的な言い方をすれば、発達障害・不登校・児童虐待とは何か、それをどのように保障・救済していくのか、ということを私たちは問われている。

滝川によると、子ども問題の前提には、私の言葉で概括的に言えば、1970年代半ば頃になると、日本社会が豊かになったことによって学校と社会が乖離し始めたこと、および、これにともなって子どもと親が教育に対して価値を見出さなくなってしまったこと、という二点があり、その結果として、新しい病気としての子ども問題が発生し、これが現在まで続いている、というような歴史的把握が非常に重要となる、という。この点は、戦後教育学を含む現代教育学の認識においても、ふまえなければならない指摘である。

このような把握をした上で、一般的には、子ども問題についての精神医学・臨床心理学による臨床と援助がとられる場合が多いが、滝川との対話からは、それでは事実認識としても価値認識としても間違いである、ということが強調されている。すなわち、精神医学による神経症・精神病の説明は、人間の内的なメカニズムの解明にはなっても、それが即、問題対応に繋がるわけではない。むしろ、こうした問題は社会的に構築されていることから、その対応の仕方も社会的でなければならない、となるのである。その意味において、ミクロな領域・分野とマクロなその接点にある教育学は、本来的に、この問題に関して、全体として見渡す視野をもっているはずなのである。

こうした問題の理解と対応は、教育と福祉の結合を要請している。その場合、教育レベルにおける教育と福祉の結合と、公教育レベルにおけるそれは、区別をしながらその関連を問う必要がある。なぜならば、今日的な意味での教育と福祉は、福祉国家段階に成立した社会事業という同根をもつからである。つまり、教育と公教育のそれぞれのレベルにおいて、教育の何を問いなおすために福祉と結合するのか、福祉の何を問いなおすために教育は結合するのか、を考えなければならない。それを考えずに、教育と福祉をよきものとして安易に結合し、また、制度化を求めることは、かえって子どもを追い詰めるなどの問題を複雑にするだけである。発達障害・不登校・児童虐待が常態化している現在において、制度化の前に、日常における網の目のような援助こそ重要なのではないだろうか。それにあたっては、主体に対して他者が援助をすることはできるのか、という根本的な問題提起をした、反精神医学・反臨床心理学・反教育学などとの対決は避けて通れないだろう。なぜならば、これらは、人間に対する国家支配への批判を含んでいたからである。いずれにしても、私たちがどのような人間観をもつのかによって、援助の質は変わってくる。そのために、合理性（正常）と非合理性（異常）を断絶するのではなくて連続してとらえる、と滝川がもっている人間観から、私たちの人間観を鍛えなければならないことだけは、確

かである。

## (2) 臨床教育学の事例研究

中井久夫の分裂病研究を近代ヨーロッパの中でとらえながら、ジャン・ピアジェの認識発達軸とジークムント・フロイトの関係発達軸によって、発達的に人間をとらえる、という滝川の説明の仕方は、きわめて明解である。

このような人間理解は、アンリ・ワロンの人間形成理論と通じるものがある。精神科医であったワロンは、人間の系統発生をより重視しながら、一方でピアジェのような自然科学・経験科学的人間論を批判し、他方でフロイトの人間科学・精神科学的人間論と格闘することで、全体としての人間形成理論を構築しようとしていた。人間理解において、精神医学をその基礎としなければならないことははっきりとしているが、滝川との対話の中では話題とならなかったが、ワロンからすると、「自己超越」もまた人間理解にとって重要だということになる。この点は、臨床そのものからして当然なはずであるが、あらためて確認しておきたい。

教育学では、こうした実践的にして理論的である人間形成的研究を、「臨床教育学」と名付けている。臨床教育学は、1980年代に、子どもの現実からの必要性によって河合隼雄や横湯園子などが構想した、学際的な学問である。中でも、河合は、臨床教育学における事例研究の必要性を主張しているが、例えば、滝川の話にあった通り、子どもたちが不登校になる理由が様々であることからしても、その重要性は確認することができる。その上で、精神医学・臨床心理学から見た事例研究と、教育学から見た事例研究は異なるのではないだろうか。すなわち、臨床心理学は、研究者自身がおこなっているカウンセリングなどの臨床実践を研究の基礎としていることから、それに基づく事例研究となる。それに対して、教育学は、研究者が自分自身の教育実践を必ずしもその基礎としていないため、思想史的・人間的事例研究とならざるを得ない。その意味で言うと、心的外傷・PTSDをめぐるジュディス・ハーマンとアラン・ヤングの読解は、教育学からのアプローチによる臨床教育学によって取り組んでみたいテーマである。滝川は、臨床教育学やその事例研究に対する問題提起をしているわけではないが、精神医学・臨床心理学と教育学の二つをつなげようとする志向をもちあわせていることから、今後ともぶつかり稽古をお願いしたい。その際、滝川が指摘をしていた、子どもにとって意味ある存在である「教師」を、臨床教育学の主要な研究対象にすえなければならない。なぜならば、教師とその教育実践は全体性を有しているが、それをまるごと支えられるのは、「教育とは何か」を未来に向けて問う教育学だけだからである。

## 《参考文献》

- 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「教育学は総合性の学問か、それとも、固有性・独自性の学問か——同時成立相互可能性をもつ教育学の地平をめぐって——」学習院大学文学部『研究年報』第63輯, 2017年



# 研究論文



## 「論理・表現」から考える高大接続改革、そして説得の技術

### New Subject “Logic and Expression” and New Reform of High School and University

#### -Fostering persuasive techniques in English as a foreign language-

山本 昭夫\*  
YAMAMOTO Akio

#### 要約

本稿は、高等学校外国語科（英語）の新科目である「論理・表現」から高大接続改革を考える試論である。「論理・表現」は、高大接続改革で求められている「思考力・判断力・表現力」を体現するような科目である。「英語」の名称のつかない英語の科目は、語学の枠を超え、他教科との連携も期待される。経済界で求められる人材育成のための改革には、近代社会の求める合理性や効率性が優先されがちになる。しかしながら、近代から現代に社会が変わり、人間重視の思想は復興されるべきである。この改革を機に、高大で実践してほしい「思考の型」や「説得の技術」と呼ばれる哲学的アプローチを模索する。

This paper is a tentative proposal that philosophical approaches should be introduced into the new educational reforms in Japan. The new reforms have been driven by OECD policy, which focuses on the changes of the knowledge-based society influenced by information technology and globalization. Persuasive techniques such as Ethos, Pathos, and Logos, coming from Aristotle, and the French baccalauréat test may give us some helpful suggestions.

キーワード：思考の型、高大接続システム改革、論理・表現、説得の技術

#### 1. はじめに

教職課程の科目「教科教育法」は、現行の学習指導要領に則った授業方針や授業案を検討・実践することが第一に求められる。一方、「現行」の枠を取り払った概念でその教科あるいは学習全般について考えることは、より本質的な問いが立てられる。とくに学習指導要領の改訂前後では、単に改訂部分にのみ注目するのではなく、どのような経緯でその改訂が行われるかも視野に入れてみたい。本稿は、平成28年（2016年）3月31日に文部科学省より公表された高大接続システム改革の最終報告とそれに伴う新学習指導要領について、歴史的改革の変遷を鑑みつつ、近代の「学校」という枠の中で実践する教員にとっての望ましい姿勢を探ることを目的とする。教科「外国語（英語）」の新科目である「論理・表現」に焦点を当て、英語の教員が言語技術や説得術を指導する上で、教員が果たす役割を考察する。「論理・表現」が英語以外の科目においても指導される可能性についても触れたい。

---

\* 学習院大学教職課程兼任講師、学習院高等科

## 2. 高大接続システム改革

高大接続改革は、平成28年（2016年）3月31日に高大接続システム改革会議の最終報告によって全容が明らかになり、新学習指導要領が告示され(2018)、施行を待つばかりとなっている。高大接続改革は、学力の3要素の育成と評価を目途として、高等学校教育改革、大学教育改革、大学入学者選抜改革の3本柱から構成されている<sup>1</sup>。学力の3要素<sup>2</sup>とは、次のとおりである：

1. 知識・技能の確実な習得
2. 知識・技能の確実な習得を基にした思考力・判断力・表現力
3. 主体性をもって多様な人々と協働して学ぶ態度

2番目の「思考力・判断力・表現力」は、大学入学選抜試験に大きく影響を与えることとなる。表現力の一例は、英語の発信に力を入れることを求めている英語の4技能推進である。3番目の「主体性をもって多様な人々と協働して学ぶ態度」は、英語の1領域（やりとり）や授業の方法の一つであるアクティブ・ラーニングにつながる。

### 2. 1. 大学教育改革

大学教育改革には、三つの方針がある<sup>3</sup>：

1. 卒業認定・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）
2. 教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）
3. 入学者受け入れの方針（アドミッション・ポリシー）

この三つの方針の実現のために、PDCA（Plan, Do, Check, and Action）サイクルの確立が求められている。PDCAサイクルは、大学改革のみならず、高大接続改革の他の文脈でもしばしば文部科学省からの推奨がある<sup>4</sup>。大学や各教育委員会、各種教育研究団体の研究会や研修会の指導改善・実践報告などで頻繁に耳にする。しかし、古川（2017a）は、PDCAサイクルが「もともと経営学における品質管理の方法として開発・実践されてきたもの」で、「人間の教育」を「モノの生産」と同じ論理で考え、学生・生徒の「品質」を管理しようとする、と糾弾している。古川（2017b）は、PDCAサイクルが政策評価システムとして文教政策・大学改革に波及していく歴史的過程を紹介して次のように厳しく批判している：

---

<sup>1</sup> 「グローバル化の進展、技術革新、国内における生産年齢人口の急減などに伴い、予見の困難な時代の中で新たな価値を創造していく力を育てることが必要とされています。高大接続改革においては、高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜を通じて学力の3要素を確実に育成・評価する、三者の一体的な改革を進めることが極めて重要であるとし、これらの改革に向けての取組みを着実に進めています。」[文部科学省ホームページ2019/02/012] ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/koudai/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/index.htm))

<sup>2</sup> 学力の3要素は中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～全ての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申）」（平成26年12月22日）で示されたもの。

<sup>3</sup> 「中央教育審議会大学分科会大学教育部会が平成28年3月31日にガイドラインを公表、改正し、学校教育法施行規則（昭和22年文部省令第11号）第百六十五条の二として平成29年（2017年）4月1日施行された。」（「三つの方針の一体的な策定・公表について」（2019/02/12） [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/24/1397732\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/24/1397732_001.pdf)

<sup>4</sup> 平成29年8月22日中央教育審議会初等中等教育分科会資料4「高大接続改革の実施方針等について」に「各高校等における活用を通じて指導の充実を図り、PDCAサイクルの取組を促進」

PDCAサイクルとは、けっして大学の教育および研究の質的な改善に資するがゆえに導入されたシステムであるのではなく、「廃止・縮減」によって「予算を減らす」という意味での、経営のたんに量的な合理化・スリム化に資するがゆえに導入されたシステムである。

## 2. 2. 高校教育改革

高校教育改革にも三つの方針がある。

1. 教育課程の見直し
2. 学習・指導方法の改善と教員の資質能力の向上
3. 多面的な評価の推進

教育課程の見直しは、新学習指導要領に反映されている。新学習指導要領の改訂ポイントは、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成、子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」を重視、「何ができるようになるか」を明確化、学力の3要素で再整理している。

学習・指導方法の改善のために、知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」が強調され、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立と教科・科目構成の見直しが求められている。「主体的・対話的で深い学び」のために、探究型学習が推奨されている。教員の資質能力の向上は、平成21年（2009年）4月1日導入の教員免許更新制が該当するが、「主体的・対話的で深い学び」の具体例としてアクティブ・ラーニングが提案されている。

多面的な評価の推進には、高校生のための学びの基礎診断、キャリア・パスポート（仮称）、検定事業者による自己評価・情報公開・第三者評価ガイドラインが三つの柱になっている。平成30年度「高校生のための学びの基礎診断」の認定には、国・数・英の3教科（科目）において、民間の検定事業者の試験が提案されている。

キャリア・パスポートは、生徒自身の自己評価によるポートフォリオである。中教審「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（平成23年（2011年）1月答申）を踏まえ、「基礎的・汎用的能力」の育成が求められている。「基礎的・汎用的能力」とは、「人間関係形成・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」である。「進級進学時には、次の学年・上級学校に持ち上がり、継続的かつ系統的に蓄積する」。

## 2. 3. 大学入学者選抜改革

大学教育改革の3本柱の一つである「入学者受け入れの方針（アドミッション・ポリシー）」は、「大学入学者選抜改革」とも呼ばれている。アドミッション・ポリシーとは、ディプロマ・ポリシーにおいて大学の理念や社会の要請等を踏まえて学生が身に付けるべき資質・能力の明確化し、ディプロマ・ポリシーを踏まえた教育課程編成、教育内容・方法の明確化（カリキュラム・ポリシー）を行い、どのように入学者を受け入れるか、入学者に求める学力の明確化を行うことである<sup>5</sup>。

---

<sup>5</sup> 文部科学省ホームページ（2019/02/12）

[www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_jcsFiles/afeldfile/2017/10/24/1397732\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_jcsFiles/afeldfile/2017/10/24/1397732_001.pdf)

### 3. 英語「4技能1領域」とテスト

文部科学省は、大学入試センター試験に代わるテストとして、大学入学共通テストをつくる。一方、大学入学者選抜において英語4技能を適切に評価するために、大学入学共通テストの枠組みにおいて、現在民間事業者等により広く実施され、一定の評価が定着している資格・検定試験を活用することを明言している。大学入学共通テスト実施方針の英語の4技能評価には次の記述がある<sup>6</sup>：

- ① 資格・検定試験のうち、試験内容・実施体制等が入学者選抜に活用する上で必要な水準及び要件を満たしているものをセンターが認定し（以下、認定を受けた資格・検定試験を「認定試験」という。）、その試験結果及びCEFR<sup>(※)</sup>の段階別成績表示を要請のあった大学に提供する。このような方式をとることにより、学習指導要領との整合性、実施場所の確保、セキュリティや信頼性等を担保するとともに、認定に当たり、各資格・検定試験実施団体に対し、共通テスト受検者の認定試験検定料の負担軽減方策や障害のある受検者のための環境整備策を講じることなどを求める。また、認定試験を活用する場合は、受検者の負担に配慮して、できるだけ多くの種類の認定試験を対象として活用するよう各大学に求める。

外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠。

※CEFR…（Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment）の略称。

- ② 国は、活用の参考となるよう、CEFRの段階別成績表示による対照表を提示する。
- ③ センターは、受検者の負担、高等学校教育への影響等を考慮し、高校3年の4月～12月の間の2回までの試験結果を各大学に送付することとする。
- ④ 共通テストの英語試験については、制度の大幅な変更による受検者・高校・大学への影響を考慮し、認定試験の実施・活用状況等を検証しつつ、平成35年度までは実施し、各大学の判断で共通テストと認定試験のいずれか、又は双方を選択利用することを可能とする。
- ⑤ 各大学は、認定試験の活用や、個別試験により英語4技能を総合的に評価するよう努める。

このような文部科学省の大学入試英語4技能評価のために資格・検定試験を活用する意向に対し、南風原（2018）は、CEFR対照表に言及し、「各試験において見直しがあるにも関わらず、比較は可能か」と疑問を投げかけている。鳥飼（2018）は、「コミュニケーション能力」数値化できるかと問うている。

以上、高大接続改革を概観してきたが、この改革は、どのような経緯で3本柱を立て、学力の3要素の育成を目的としたのか。

### 4. 教育改革変遷

日本の三大教育改革は、学制（1872年）、学制改革（1946年）、そして中央教育審議会における「四六答申」（1971年）である。各々の改革において、微調整を行いながら教育現場と社会の現状に適合する努力が続けられてきた。

---

<sup>6</sup> 文部科学省「大学入学共通テスト実施方針」（2019/02/12）  
[www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afeldfile/2017/10/24/1397731\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afeldfile/2017/10/24/1397731_001.pdf)

佐藤（2012）は、学校を「装置（disposition）」と位置づけ、「モノと人と知の配置（disposition）によって特有のシステムと権力空間を構成する」としている。学校という装置の近代的な性格は、学校制度が発足した一八七二年の「学制」において提示され、「学制」による文化の再配置は科目と学級制の導入によって遂行された（佐藤，2012，35）。

四六答申は、中高一貫、高校コース多様化、個々に応じる指導、能力別などを提言した。現在の教育界の特徴になっているものの原型が提示されたと言える。四六答申における大学入試への注文は、高等学校の調査書を選抜基礎資料にする、共通テストを開発、大学側は加えて専門分野の特定能力についてのテスト、または論文テストや面接を行い、それらの総合的な判定をおこなうという案が出ていた。大学共通第1次試験（通称「共通一次試験」）の開始、推薦入試などがその具現化である。

その14年後からの臨時教育審議会答申では、民間活力、学習指導要領の大綱化、大学設置基準の弾力化、大学共通第1次試験から大学入試センター試験（通称「センター試験」）へ、自由で個性的な入学選抜、選抜方式の方法や基準の多様化、多元化が提言された。AO入試や民間事業者による検定試験の入試における活用など、現在行われている教育政策や高大接続改革にも通じる内容となっている。

背景には、知識偏重・詰め込み教育、学歴偏重、受験戦争、画一的な教育の見直し、また大学の大衆化、落ちこぼれ対策、経済界の週休二日制への対応などがあり、ゆとり教育が始まる。個性が重視され、知識の活用、思考力・表現力・判断力の養成が盛り込まれた。社会の高齢化、情報化、国際化に向けて、生涯学習体系への移行なども検討が始まった。

## 5. PISAショック

2006年、日本の教育界は一つの報道に大きく揺れた。Japan as No.1を支え、世界最高水準と信じられてきた日本の中等教育の成果が下がったという。代わりにフィンランドをはじめとする北欧やかつてアジアの四つの竜と呼ばれたシンガポールや韓国、香港が台頭してきた。いわゆるPISAショックである。

PISA（Programme for International Student Assessment）は、OECD（経済開発協力機構：Organisation for Economic Co-operation and Development）が2000年より進めている「(国際的な)生徒の学習到達度調査」である。その目的は、下記のとおりである。

経済協力開発機構（OECD）は、各国の教育制度や政策を様々な側面から比較する指標を開発するために、教育インディケータ事業（INES：Indicators of Education Systems）を進めており、その一環として新たに国際的な生徒の学習到達度調査（Programme for International Student Assessment）を実施することとした。この調査は、「生きるために必要な知識や技能」、すなわち、持っている知識や技能を実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを調査するものである<sup>7</sup>。

15歳児を対象に読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの三分野について、3年ごとに本調査を実施している。初年度こそ、日本は科学的リテラシーで2位（1位は韓国）、読解力8位（1位はフィンランド）、数学的リテラシーが1位だったものの、2003年の調査ですべての分野で下降し、2006年には、科学的リテラシーで6位（1位はフィンランド）、

<sup>7</sup> PISA（OECD生徒の学習到達度調査）2000年調査結果概要（2019/02/27）

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afiedfile/2018/01/04/1245809\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afiedfile/2018/01/04/1245809_001.pdf)

読解力15位（1位は韓国）、数学的リテラシーが10位に落ちた。この「学力低下」をマスコミは2002年施行の「ゆとり教育」が原因であると政府を批判し、世論も同調した（表1）。

PISA国際学力テストにおける日本の成績の推移

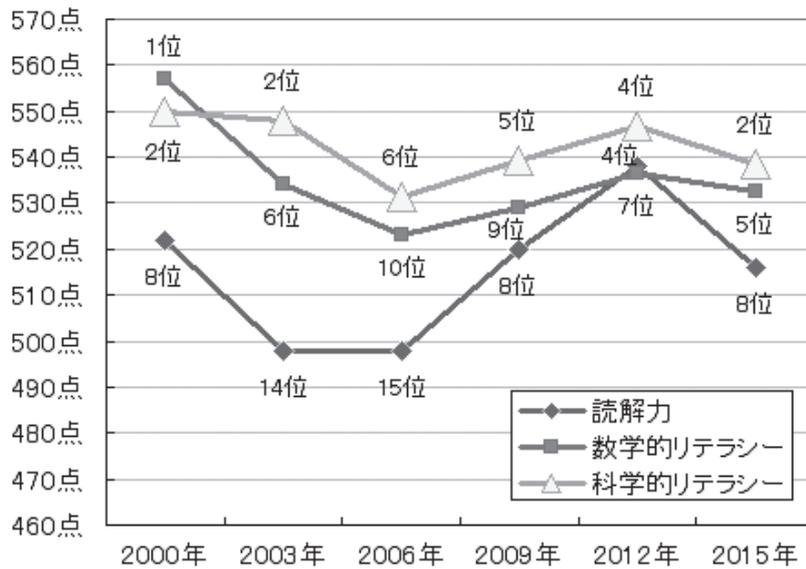


表1 (<https://honkawa2.sakura.ne.jp/3940.html>)

とはいえ、2009年から順位は上昇し、上位グループに復帰している。「ゆとり教育」が制度的に見直される前の現象であることから、「ゆとり教育」が順位変動に影響しているといいたい。東京学芸大学次世代教育研究推進機構は、「日本における次世代対応型教育モデルの研究開発」プロジェクト<sup>8</sup>において、次のように述べている：

日本では、文部科学省が1998年の学習指導要領から「生きる力」の育成を掲げて、「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康・体力」をバランスよく育てることを目指してきました。この取り組みは、PISAにおける2006年以降の成績の向上など多くの成果をもたらしました。

表2～4は2000年から2015年の国別のPISA学力の順位の推移である。G7に加え、教育改革が進んでいるフィンランドとオーストラリアを追加した。オーストラリアは、皮肉にも回を追うごとに順位が下がっている。フィンランドの結果が上位なのはともかく、カナダと日本を除いたG7のほとんどが20位前後を推移していることを考えると、果たして2006年の結果が低いと評価してよいかどうかも疑問である。

<sup>8</sup> 「日本・OECD共同イニシアチブ・プロジェクト『新たな教育モデル2030』」の一環として、平成27年度から平成29年度までの3年間の事業を通して、東京学芸大学、OECD、文部科学省、東京大学が連携をし、新たな教育モデルの開発を目指して実施されている研究プロジェクト（2019/02/12）  
[www.u-gakugei.ac.jp/~jisedai/aboutus/index.html](http://www.u-gakugei.ac.jp/~jisedai/aboutus/index.html)

### PISA学力の国際比較(読解力)順位の変遷

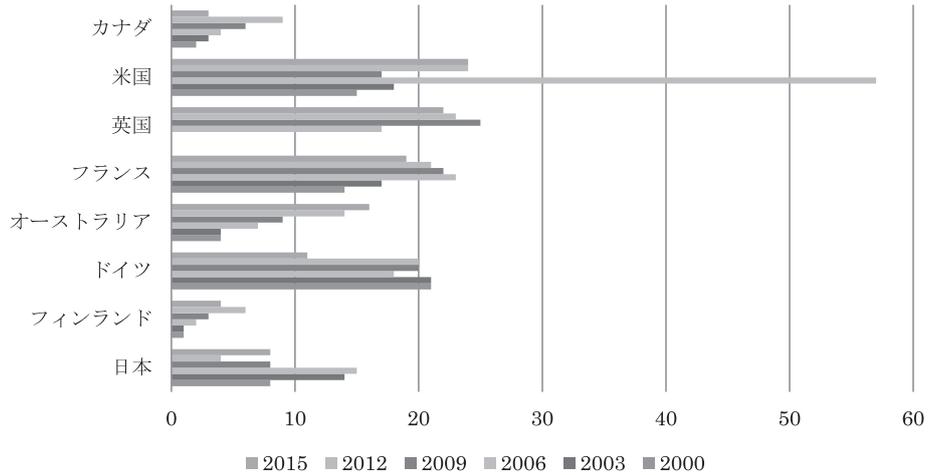


表2 (横軸：順位)

### PISA学力の国際比較(数学リテラシー)順位の変遷

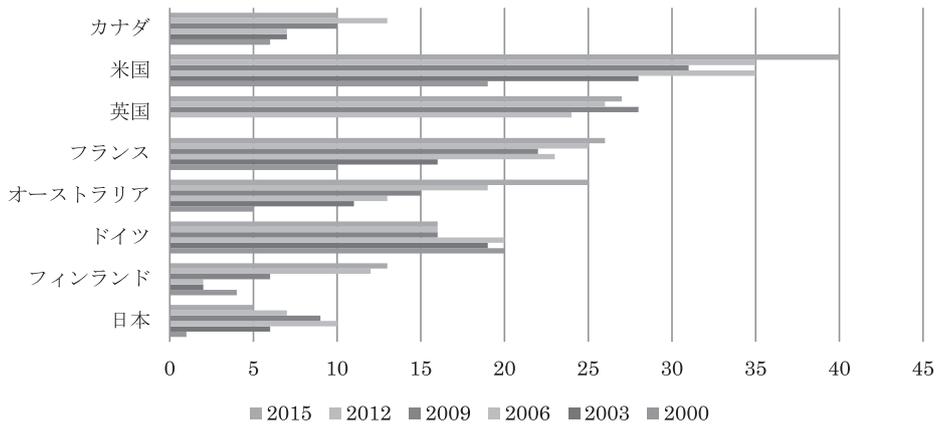


表3 (横軸：順位)

### PISA学力の国際比較(科学リテラシー)順位の変遷

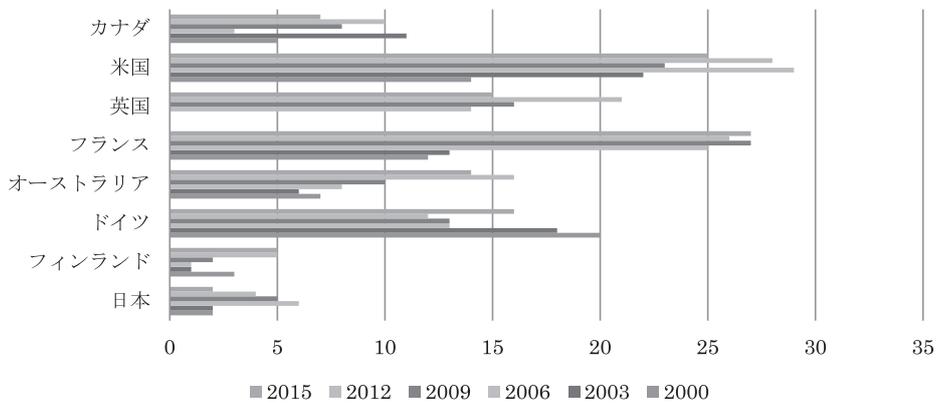


表4 (横軸：順位)

リースマン (2017, Liessmann, 2006) は、PISAに関して驚くべきことは、自国 (オーストリア) の結果ではなく結果に対する世間の反応であるという：

ショック、教育の崩壊がいわれ、危機対応検討会が招集され、その後の改革狂騒の時期を経て、すべてが抜本的に改革されることになり、将来構想委員会が設立されて、その議長は直ちにPISAテストをオーストリアでも組織化することになった。PISAテストの前後にはこの国をヒステリーが襲い、騒動が広がる。

リースマンは、ランキングのイデオロギーを批判し、「評価の儀式的香煙と質の管理の背景に、次第に教育風景の再編が立ち上がってくるが、それはもはや認識、学問的関心、学問の自由などではなく、効率、実用性、管理、業績、順応といったもの、総じて反教養の形態を帯びたものである」と批判している。

佐藤 (2012:129-130) は、新自由主義のイデオロギーと政策は、マスコミを通して「学力低下や「いじめ問題」等の事件を利用して「創作された危機 (manufactured crisis)」による大衆の集団ヒステリアを醸成し、学校批判と教師バッシングを繰り返し、教師の仕事からサービスへと転換したと指摘している。新自由主義 (ネオ・リベラリズム) は、シカゴ大学の新古典派の経済学者ミルトン・フリードマンの経済理論による改革であり、「小さな政府」を標榜し、公共的領域を可能な限り民営化して市場競争原理にゆだね、人々の自由な競争と自由な選択と自己責任によって社会を統制するイデオロギーと政策である (佐藤, 2016)。広田 (2016) は、ネオリベラルな教育改革を3つの点から慎重論を提示し、その第一にBiesta (2009) とRizvi & Lingard (2010)<sup>9</sup>を引用し、「教育は多様な目的・目標を実現するための営みである。その観点から言うと、ネオリベラリズムのイデオロギーに由来する教育改革のアイデアは、目的・目標の面でも、それを実現する手段の面でも、視野が狭すぎる」と指摘している。

## 6. OECDとコンピテンシー

「OECDの使命」によると、OECDは「世界中の人々の経済的・社会的福祉を向上させる政策を推進することをその使命としている」<sup>10</sup>。第二次世界大戦後、荒廃した欧州を救うマーシャルプランを契機として、1948年4月、欧州16ヶ国でOEEC (Organization for European Economic Cooperation) (欧州経済協力機構) が発足した。OECDの前身である。1960年12月に合衆国とカナダがOEECに加わり、翌1961年9月にOECDとして生まれ変わった。日本は、東京オリンピックの開催された1964年にOECD加盟国となった。

OECDは、プログラム「コンピテンシーの定義と選択」(DeSeCo: Definition and Selection of Competencies) を1997年末にスタートした。2003年に最終報告を行い、PISA調査の概念枠組みの基本となっている。「コンピテンシー (能力)」は、文部科学省によって「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求 (課題) に対応することができる。」と定義されている<sup>11</sup>。コンピテンシーの主な能力として、次のようにキー・コンピテンシー

<sup>9</sup> Biesta, Gert. (2009). "Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education." *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Vol. 21, No.1. Rizvi, Fazal & Lingard, Bob. (2010) . *Globalizing Educational Policy*. Routledge.

<sup>10</sup> OECD東京センター (2019/02/12) [www.oecd.org/tokyo/about/](http://www.oecd.org/tokyo/about/)

<sup>11</sup> 文部科学省OECDにおける「キー・コンピテンシー」について (2019/02/12)

[www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/039/siryu/attach/1402980.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/039/siryu/attach/1402980.htm)

の分類を提示した：

1. 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）
2. 多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）
3. 自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）

「コンピテンシー（能力）」は、高大接続改革において、学力の3要素という形に変わり、知識・技能の確実な習得はもとより、知識・技能の確実な習得を基にした思考力・判断力・表現力、そして主体性をもって多様な人々と協働して学ぶ態度を育成することとなった。「コンピテンシー（能力）」は、英語4技能1領域が目指すものとも重なる。その実現のために新たな英語の科目「論理・表現」が生まれた。

## 7. 「論理・表現」

平成28年（2016年）8月1日の中央教育審議会教育課程企画特別部会資料において時期学習指導要領の新科目である「論理・表現」の設定を公表している。そこには、次のように説明している<sup>12</sup>：

発表や討論・議論・交渉の場面を想定し、外国語による発信能力を高める科目群として「論理・表現Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ（仮称）」を設定

平成29年9月7日に開かれた平成29年度英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会（第1回）の配付資料3「学習指導要領の改訂等について」<sup>13</sup>では、「論理・表現Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」は発信力を高める科目群として設定するとし、「話すこと〔やり取り〕」「話すこと〔発表〕」「書くこと」中心にすることを提案している。これは、英語4技能1領域の中で現場や入試選抜試験であまり取り扱われてこなかった「話すこと（やり取り）」と「書くこと」を強く意識していると思われる。発信力を高めるために、具体的には、スピーチ、プレゼンテーション、ディベート、ディスカッションなどの言語活動中心であるが、聞いたり読んだりして得た情報や考えなどを活用してアウトプットする統合型の言語活動でもあるという。

戦後、学習指導要領の改訂により科目が変わってきたが、英語の科目ができてからは、統合された科目「英語A, B」（1963年）から技能別に分かれ、「話すこと」「書くこと」については、大筋で下記のように「論理・表現」に至る：

「英語A, B」（1963）⇒「英語A, B」「英会話」（1973）⇒「英語ⅡA」「英語ⅡC」（1982）  
⇒「オーラルコミュニケーション」「ライティング」（1994）⇒「コミュニケーション英語」「英語表現」（2013）⇒「論理・表現」（2022）

<sup>12</sup> 文部科学省「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）のポイント」（2019/02/12）  
[www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/\\_icsFiles/afieldfile/2016/08/02/1375316\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/08/02/1375316_1_1.pdf)

<sup>13</sup> 文部科学省「平成29年度英語力評価及び入学者選抜における英語の資格・検定試験の活用促進に関する連絡協議会（第1回）配付資料」（2019/02/12）  
[www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/134/shiryu/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/13/1395611\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/134/shiryu/_icsFiles/afieldfile/2017/09/13/1395611_3.pdf)

「英語表現Ⅰ，Ⅱ」の科目目標には、次のような論理・表現について言及されている箇所がある：

英語表現Ⅰ	英語を通じて、事実や意見などを多様な観点から考察し、論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える能力を養うこと
英語表現Ⅱ	事実や意見などを多様な観点から考察し、論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える能力を伸ばす

「英語表現」と「論理・表現」の違いは、後者が「発表や討論・議論・交渉」の場面という具体的な場面を想定し、外国語による発信能力を高めることを目的にしているところである。「発表や討論・議論・交渉」は、ビジネス・シーンを彷彿させ、ここにもOECDの影響を見ることができるといえる。経済産業界は、学校を会社員養成所のように考えるかもしれない。しかしながら学校は、社会に人材を輩出するのみならず、過去の反省を学び、過去の英知を未来に生かし、人が人として成長し、社会をつくるための方針を提示する場所であってほしい。そのような崇高な目標には、人の英知の賜物である哲学が道筋を与えてくれる。

## 8. 「説得の技術」

Ethos/Logos/Pathosは、アリストテレスが2,300年程前に『弁論術』の中で、三種の説得の技術として紹介している（アリストテレス, 1992, 戸塚七郎訳）。「説得の技術」と聞くと押しつける印象を受けるが、「聞き手の心をほぐす」ために使った技法（ハインリックス, 2018, 多賀谷訳）であり、コミュニケーションを円滑にする手段とも考えられる。Ethosは語り手の「人柄による」技法、Logosは「言論そのものによる」技法、Pathosは「聞き手を通して」の技法で、「言論に導かれて聞き手の心が或る感情を抱くようになるばあいのことである」（アリストテレス, 1992, 戸塚七郎訳）。

Ethos/Logos/Pathosの定義は、扱われる文脈と定義する人によって多少異なる。ハーラン（2014）は、次のように説明する：

Ethosは、「人格的なものに働きかける説得要素」であり、「話している人を信用しようという気にさせるような表現」である。話し手の信頼性や信憑性がかかわるとする。単に話し手の性格だけではなく、地位、立場、経歴、過去の実績も関係する。話し手本人でなくても他者のEthosを借りることもできる。エキスパートや実体験のある人の言葉を使うと信頼性が増す。

Pathosは、感情に働きかける説得要素である。話を聞いている人に特定の感情を抱かせるような表現が説得に効果をもたらす。事実や論理を超えることがあり、「愛」や「共感」だけでなく「恐怖」や「不安」などの否定的感情も用いられ、時に理性を失わせる効果がある。

Logosは、知性に基づく説得要素である。論理的というだけでなく「言葉の力」も含まれ、比喩や例示、比較、反復、簡潔さ、リズムや韻等も該当する。

弁論術は、古代ギリシャで発達してローマに引き継がれた後、中世、ルネサンスを経て徐々に衰退し、二十世紀には「終焉」とまで言われたが、フランスの現代教育における弁論術教育の必要性について、A・ヴィカール博士は次のように語る（サンジェ, 1986）：

「弁論術教育の有効性を信じない人々は、すでに弁論家の機能について大きな誤解をしている。…たとえ雄弁家や演説屋になれなかった人々でも、演説屋になるのではなく、

少なくとも正確に話す人になるという利益を得ることができよう。レトリック教育のすべての生徒が作家になるわけではないだろうが、正しく書く方法は身につけるだろう」

21世紀型学習と言われる「アクティブ・ラーニング」は、20年程前米国に登場したが、古代ギリシャのアゴラ（広場）での問答（対話）を彷彿させる。弁論術は、10年程前に全米で再燃した。その火付け役と思われる Thank You for Arguingは2007年の出版以来、2回の改定を重ね、全米の高等教育での標準テキストのように扱われている（Heinriches, 2017）。Ethos/Logos/Pathosは合衆国において温故知新として注目を集めるが、日本ではいまだ認知度が低い。

## 9. 「思考の型」

坂本（2018）は、フランスにおける大学入学資格試験と高校での授業について紹介している。フランスにおける大学入学資格試験は、バカロレア（baccalauréat）と呼ばれ、日本語には中等教育修了資格試験ともいう。高等学校修業の証明資格なので、日本の高等学校卒業程度認定試験（旧大学入学資格検定）に相当するともいえるが、全国一斉の試験でもあり、バカロレア取得により大学に入学もできることを考えると、日本の大学入試センター試験にも似ている。

バカロレアには、職業バカロレア、技術バカロレア、普通バカロレアがあり、大学進学を目指す高校生の殆どは普通バカロレアを受験し、2年制の技術系短大進学者は技術バカロレアを受験する。2017年度に技術バカロレアと普通バカロレア取得者は、同世代人口に占める割合が56.9%であるのに対し、2017年度の日本の高等学校卒業生の大学・短大進学率（過年度卒含む）は、57.3%である。フランスのバカロレアと日本の大学センター試験は、共に制度改革中であるが、比較を表にすると次のようになる：

比較項目	大学センター試験	フランス普通バカロレア試験
試験形態	選択肢・マークシート	筆記・口述
試験期間	2日間	7日間
試験時間	50分、100分	3時間～4時間
特徴	科目数が選べる、各大学個別試験もある	哲学
通称	センター（試験）	Bac（バック）

フランスのバカロレアの特徴は、4時間にわたる哲学の筆記試験である。哲学の試験は、ディセルタションという哲学小論文2題とテキスト説明の問題1題から成る。テキスト説明の問題は、日本の倫理の授業などでも登場するような問いだろうが、ディセルタションは、まさに哲学的問いを受験生に課す。一つの正解に絞ることができない問い、という意味では、探究学習に通じるものがある。2017年の普通バカロレアの問題は下記のとおりである（坂本, 2018）

文科系	認識するためには観察するだけで十分だろうか？
	私が行う権利を持っていることすべては正しいのだろうか？
	ルソー『人間不平等起源論』からの抜粋の設営
経済社会系	理性によってすべてを説明することが39できるのか？
	芸術作品とは必ず美しいものだろうか？
	ホップス『リヴァイアサン』からの抜粋の説明
理科系	自分の権利を擁護することは、自分の利益を擁護することだろうか？
	自分自身の文化から自由になれるだろうか？
	フーコー『思考集成』からの抜粋の説明

坂本（2018）によると、リセと呼ばれるフランスの高校では、最終学年に哲学の授業がある。文科系は週に8時間、経済社会系は週4時間、理科系は週3時間である。フランス国民教育省発布の哲学教育カリキュラム（2003年）によると、高校の哲学の授業の目的は、「それまで生徒が習得してきた知識を統合しながら、考える力を鍛え、最終的には自律的かつ批判的に考え、行動できる市民となる準備を整えること」（坂本, 2018）である。

坂本（2018）は、思考の「型」は、多様な個性を持つ人々が考えたことを、最低限のルールの中で表現してもらおうという目的を持つとし、サッカーの例を示している：

運動場でてんでばらばらに走り回っている人たちに、ボールとゴールを与え、コート  
のラインを引いてサッカーをさせると、みんなの動きはルールに従ったものになります。

元来、日本で「哲学」と聞けば、哲学者の名前や彼らの思想、著作物、その系譜を学ぶこと以上に思うところは少ない。欧米でも同様の扱いの時代もあった。しかし、最近では、P4C（p4cみやぎ出版企画委員会, 2017）や子どもの哲学（河野, 2014）など、生きるための具体的な実践を絡めた哲学が小学生から導入されている。答えが一つに限らない問いは、探究学習にもみられる。

## 10. 考察

大学入試が現在の教育問題の元凶と言われて久しい。大学入学者選抜改革は、高度経済成長後の日本の教育改革の中心課題である。過去の教育改革を振り返り、現在の改革の課題の本質に迫る。ゴールを決めて、そこへ辿り着く過程を明確化し、その出発点を決めるという考え方である。

改革は、基本的仕組みを全面的に変える革命と異なり、基本的体制を継承しつつ、社会の変化に適合するために一部修正を行うことである。今回の高大接続改革は、グローバル化の進展、技術革新、国内における生産年齢人口の急減（全世界的には人口増）に対応するべく、中等教育後期課程と高等教育において学力の3要素を育成・評価することを目的にしている。

学力の3要素の一つ目「知識・技能の確実な習得」は、知識・技能に対する伝統的な考え方で、従来の方針の継承である。二つ目「知識・技能の確実な習得を基にした思考力・判断力・表現力」は、OECDの提唱するコンピテンシーの「単なる知識や技能だけでなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力」につながる。三つ目の「主体性をもって多様な人々と協働して学ぶ態度」は、キー・コンピテンシーに該当する。経済産業界からの要請が色濃く出している改革と言える。

世の中の変化に合わせて教育改革が行われること自体は悪いことではない。「人間の教育」を「モノの生産」と同一視する工学的発想は、「カリキュラムの科学的研究の創始者」と呼ばれるJ. F. Bobbitt（1876-1956）以来の、いわば学校教育制度そのものの「伝統」であるともいえる（古川, 2017a）。「病院、学校、工場、といった制度は、西欧の近代社会が生み出したものである」（桜井, 1984）と言われれば、どこか人間第一よりも組織や制度を優先する発想に至る可能性はある。以下、下記の項目で考察を試みる。

### (1) OECDと教育改革

- (2) 「論理・表現」
- (3) 英語4技能（1領域）テスト
- (4) Ethos/Logos/Pathosと日本の大学入試の現状と今後
- (5) Trolley Problem

## 10. 1. OECDと教育改革

元来経営学の概念から出発したPDCAサイクルは、効率化という点では状況改善に役立つかもしれないが、教育は、組織の効率・効果・損得勘定で進められない部分が多い。教育の分野においては、可視化できないとか説明できない点で教育の本質が実践されていることもある。たとえば、学生の悩みや相談をするために大学ではオフィス・アワーを設けて各担当者に時間設定を求めている。授業時間以外に学生と交流する大切さを全教員に周知する点では意味がある。一方で、時間を設定すると、それ以外の時間は関わらないという発想も生まれるだろう。また教育の成果はいつ出るのかという議論もある。学期毎、年毎に成果が出ないからと効果がないとは言いきれない。

## 10. 2. 「論理・表現」

現行の「英語表現」と違い、英語の科目にもかかわらず「英語」の表記がない。「英語」の表記がない科目は過去にもある。1994年、「オーラル・コミュニケーション」「リーディング」「ライティング」という科目が登場した。当時は、カタカナ表記であることが注目されたが、実は「英語」という表記がない初めての科目でもあった。科目命名者の意図を推測すれば、長らく続いた英文法・語法・訳読指導偏重の是正が目的だろうか。今回の「論理・表現」という命名は、国語、数学、社会、理科などの他教科との連携も期待されているのかもしれない。

「論理・表現」では、発表や討論などの言語活動が期待されているが、まずは母語で発表や討論に慣れ親しんでから外国語である英語による発表や討論をすると無理がない。国語はもちろん、社会や理科においても理解した内容を自分の言葉で発表したり、考えを述べあったりする機会は増えるだろう。体育では自分の動きを言葉で表すとか、プレーについて意見を言い合うなど、家庭科、情報などにおいても作品をつくる過程や作品についての説明や批評などもできるだろう。数学では、まさに論理について学ぶことができる。

## 10. 3. 英語4技能（1領域）テスト

発表技能の学習・指導には賛成であるが、評価には我々が克服するための多くの課題が残っている。制限時間内で書きたいことを書いたり、話したいことを話すことは、母語であっても簡単ではない。ましてや外国語である。テストで高評価を求めるならば、本当に書きたいことや話したいことを書いたり話すことを避けた方が賢い、という指導をしなければならなくなる。そうすると、本当に書きたいことや話したいことを書いたり話すことを訓練することが疎かになり、実践的コミュニケーションを目指すはずが、どんどんその目標から遠のいてしまう結果になる。さらに、テストは客観的でなければならないという発想からだ、型通りの文章や話以上の評価をどのようにするかは議論しなければならない。

発表技能には、ある程度の型を学ぶことが有用である。思考も型にはめるところから始め、徐々に独自の発表形式を作り上げるとよい。ちょうど、楽譜に忠実な演奏をすることがまず求められ、そして独自性のある演奏に進むようなものである。

#### 10. 4. Ethos/Logos/Pathosと日本の大学入試の現状と今後

高等科で長期留学をする生徒たち対象に留学準備レッスンとしてアカデミック・スキルのワークショップを毎年夏前に開催している。そこで、段落構造を学ぶパラグラフ・ライティングや文章を事実と意見に分けて書くこと、thesis statementを書くことなどを行うが、ある話題について自分の考えを文章にするとき、「型」にはめることがとても難しいと思う生徒が多い。

大学入試におけるEthos/Logos/Pathosは、受験生の立場から考えると、志願者が希望大学にふさわしい学生であることを大学側に説得する術と考えることができる。Ethos/Logosは、入学試験や、高等学校等での学業や課外活動の記録等に表され、希望大学にふさわしい学力や人間性を有しているかの判断材料になる。

一方Pathosは、志望動機等が当てはまる。合衆国の大学入試では、Essay（論文）において志願者のlife history（個人史）のepisode（出来事）に基づく志望動機が査読者の心を動かし、Interview（面接）がその裏付けをする。ハーバード大学が望む「ベストな学生」が求められる3つの柱の一つである「優れた資質や個性（personal qualities and characters）」（廣津留, 2016）は、EssayやInterviewによって評価され、Ethos/Logosに劣らずPathosの役割は大きい。

Pathosを入試に含めるとき、主観が入試の判断材料になる点において議論になるだろう。テストは、妥当性と信頼性、実行可能性が大切である。信頼性の観点から、人によって異なる主観よりも、誰もが同じ結果を得られる客観的なテストが好まれる。実行可能性の観点から、客観的なテストは、機械処理が可能で効率的である。

しかし、客観的なテストも妥当性に関して問題がある。東（1979）は、「客観性は一面性を内蔵する」と警告している。誰がやっても同じ結果が出る客観的評価は、「一つの考え方を一般的に押しつけることにほかならない」とし、芸術において、「機械的・一面的な客観的評価が正しくないということには、誰でも同意すると思います。それなのに、学校での評価はどうして客観的であるべきだと考えられるのでしょうか。」と疑問を投げかけている。坂本（2018）によると、フランスのバカロレアの哲学試験の答えは、採点担当の教員に均等に割り当てられ、各教員が行うが、採点の妥当性は問われず、採点基準は各自に委ねられている。教員の好みで点数が上下するかもしれないが、資格ある教員だから信頼できる、ということのようである。

日本の大学入試におけるEthos/Logos/Pathosは、小論文提出や面接のある推薦入試やAO入試に見られる。一方、一般入試科目の英語に関しては、他教科・科目同様に、Ethos/Logosはあっても、Pathosを求めるような試験を見つけることは容易ではない。今後、民間事業者等の試験が4技能1領域の英語力測定を担う見込みだが、英作文・スピーチコンテスト等と異なり、「客観的」評価可能な型通りの解答を求めがちになる。Ethos/Logosに偏った選抜方法を取り続けるとしたら、「国際標準」を目指すはずの高大接続システム改革の求めることから離れていく懸念がある。制限時間内に与えられた課題をこなし、客観的な採点のみを受けるなら、自分の考えよりもありきたりな考えを英語に卒なく型通りのパラグラフ・ライティングの形式にまとめる方が高得点に近づきやすい。一生懸命考えて、自分の考えを英語にしようとする努力は、客観的評価基準の前では徒労に終わり、またその努力は報われない。しかし、その努力こそ、教育現場では高く評価したいところである。

## 10. 5. Trolley Problem

従来の教育体制で哲学を学ぶことは可能だろうか。英語の授業に関していえば、伝統的に行われてきた文法訳読式の英文読解授業は、哲学的な話題を題材にすることが多かった。1975年に平泉渉と渡部昇一が行った『英語教育大論争』において、渡部が主張する教養英語の大切さは、実用英語の大切さを主張した平泉案が現実化してきている現在においても生きている。同様に、国語においても現代国語や古典において、哲学そのものが題材になることは少ないにしても、人生の哲学が題材になることは珍しくない。単に内容理解問題が解けたり、穴埋めができたり、整序問題ができるだけの力を養っていたのではない。

Crown English Communication III (三省堂)にMichael SandelのTrolley Problemが扱われている。Michael SandelはHarvard University Law Schoolの政治哲学の教授である。答えの出にくい問いを学生に問いつづけ、正義とは何かという哲学的思考の訓練をする。筆者は、高等科3年生を対象に、Trolley Problemについて議論することを試みた。Sandel教授が繰り返し広げる議論を英語で聴き、Scriptを読んで内容理解問題を解きながら内容の確認をして、日本語を交えながらも英語を使う努力をしながら、Trolley Problemについて高等科生は考えた。考えをまとめながらも英語を使わなければならない。外国語を使用すると低下する「外国語副作用」(高野, 2013)が起きていると考えられる。Stanovichの三部分構造モデル(小口、坂上, 2015)で説明すると、外国語でTrolley Problemを議論することは、reflective mindで答えのない問いについて自分なりの道筋を立てつつ論理的に考えを組み立て、algorithmic mindによって駆動して、autonomous mindを働かせてよどみなく話さなければならない。この3つの部分すべてをほぼ同時に動かすことを期待されるために難しい。

高等科は、女子高等科とともにハワイのPunahou Schoolが主催するSGLI (Student Global Leadership Institute)に参加している。そこでは、まさに答えが一つではない問いを与えられ、各国、地域から集まる高校生がそれぞれの価値観や知識、経験を元に考えをぶつけ合う。目的は、地球規模に共有する課題に率先して取り組む国際的指導者の養成にある<sup>14</sup>。今まで取り上げられたテーマは下記の通りで、毎年異なりながらも共通の問題意識を高校生は共有することになる。これも哲学的訓練ととらえることができるだろう。特に2015年以降は、抽象的な題材が選ばれている。しかしながら、どの年の題材も他の年の題材と関連付けることができる。大切なのは、抽象概念を具象化する、あるいはその逆の過程を進めることができるかどうかである。

Year	Theme
2010	Water Security and Sustainability
2011	Energy
2012	Health
2013	Food
2014	Cities
2015	Equity
2016	Conservation
2017	Peace
2018	Social Conscience

<sup>14</sup> SGLI (<https://www.punahou.edu/summer/student-global-leadership-institute>) (2019/02/27)

The purpose of the Institute is to develop a community of international youth leaders who understand and are engaged in shared global challenges and who galvanize positive social change. The Institute explores leadership development characterized by creativity, a capacity for problem-solving, collaboration, communication and multicultural perspectives.

## 11. まとめ

学校教育改革は、「学校」という枠組み自体から近代社会の求める合理性や効率性を重視する思想があり、教育の場でありながら経済・経営学の理論が流用されている。しかし、世紀の変わった現代において、近代的発想の合理主義や効率主義は過去のものとなり、人間中心主義というルネサンスが改革のテーマであってほしい。古典復興により、かつての人間の英知を再評価してもよいだろう。「論理・表現」においては、外国語による発信能力を高めることを目標としている。評価に主観を入れることがご法度では、十分なパフォーマンス評価ができない。フィギュア・スケートにおいて技術点のみの評価のようなもので、フィギュア・スケートが持っている芸術性を失ってしまう。説得する術は、単に語学の枠だけでなく、すべての教科、そして人生に通じる術でもある。家庭の会話から就職、大統領選挙に至るまで役に立つ。思考の型は、単なるハウツーのテクニックではなく、思考を他者に伝達する上でのルールである。日本の文化に根差した21世紀を生き抜くリテラシーの基礎の「批判的思考」(楠見, 2015) や「コンセプトマップ」(田口, 松下, 2015) など、その型はいくつも提案されている。ジャズ・ピアニストの小曾根真氏は、NHK『ららら♪クラシック (2017年11月17日放送)』において、「楽譜に書いた音楽を弾くことは型にはめられてつまらないイメージを持っていたが、モーツァルトを聴いて考えが変わったという<sup>15</sup>：

音楽を会話にたとえると、ジャズは自由な日常会話で、クラシックは台本がある会話。クラシックは台本(楽譜)があるから堅苦しいと思っていた小曾根さん。しかし、モーツァルトに本気で取り組んでみて、弾く音が与えられてることによって、それをどう表現するかという事だけに集中できる自由を感じました。何も無いところからメロディーを作るより、楽譜があるクラシックの方が自由と感じたのです。

音楽は、ヨーロッパの高等教育機関の自由七科、すなわちリベラル・アーツの1つの科目だった。現在でも欧米の総合大学に音楽科がある<sup>16</sup>のは、その名残である。米国の総合大学は、近くの音楽院と提携するところから始まり、一つの学部になることもある。日本でもその取り組みが始まりつつある<sup>17</sup>。「論理・表現」は、外国語(英語)の枠を超えて、リベラル・アーツとして取り組むことが求められるだろう。

## 引用文献

Heinriches, Jay. (2007). *Thank you for Arguing – What Aristotle, Lincoln, and Homer Simpson can teach us about the art of persuasion.* (pp. 39–44). New York: Three Rivers Press.

Heinriches, Jay. (2017). *Thank you for Arguing – What Aristotle, Lincoln, and Homer Simpson can teach us about the art of persuasion. 3rd Edition.* (Preface to the new edition). New York: Three Rivers Press.

---

<sup>15</sup> 『とことん音楽！わたしのモーツァルト～小曾根真が見つけた「幸せの音楽」～』 <https://www.nhk.or.jp/lalala/archive171117.html> (2019/02/27)

<sup>16</sup> Harvard University ([music.fas.harvard.edu/](https://music.fas.harvard.edu/)), Indiana University (<https://music.indiana.edu/faculty/>), MIT (<https://mta.mit.edu/music-major>), Stanford University (<https://music.stanford.edu/>), 等 (2019/02/27)

<sup>17</sup> 東洋経済ONLINE『東京音大「音楽＋リベラルアーツ」の潜在力』(2017/05/23) (<https://toyokeizai.net/articles/-/172354?page=2>) (2019/02/27)

- アリストテレス. (1992). 『弁論術』 戸塚七郎訳. 岩波文庫 青604-8. 東京：岩波書店
- サンジェ, ジュール. (1986). 『弁論術とレトリック』 及川 馥, 一之瀬正興訳. 東京：白水社.
- ハインリックス, ジェイ. (2018). 『THE RHETORIC 人生の武器としての伝える技術』 多賀谷正子 (訳). 東京：ポプラ社.
- ハーラン, パトリック. (2014). 『ツカむ! 話術』 角川Oneテーマ21. 東京：角川書店.
- リースマン, コンラート・パウル. (2017). 『反教養の理論—大学改革の錯誤』 叢書・ユニベルシタス 1061. 斎藤成夫／齋藤直樹 訳. 東京：一般財団法人法政大学出版局. (Liessmann, Konrad Paul. THEORIE DER UNBILDUNG. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Paul Zsolnay Verlag. Wien 2006.)
- 小口峰樹, 坂上雅道. (2015). 「批判的思考の神経基盤」『批判的思考』 楠見 孝 (編集), 道田泰司 (編集) 東京：新曜社.
- 楠見孝. (2015). 「はじめに」『批判的思考』 楠見 孝 (編集), 道田泰司 (編集) 東京：新曜社.
- 河野哲也. (2014). 『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』 (河出ブックス) 東京：河出書房新社.
- 坂本尚志. (2018). 『バカロレア幸福論 フランスの高校生に学ぶ哲学的思考のレッスン』 (星海社新書) 東京：講談社.
- 桜井哲夫. (1984). 『「近代」の意味—制度としての学校・工場』 (NHKブックス 470) 東京：日本放送出版協会.
- 佐藤学. (2012). 『学校改革の哲学』 東京：東京大学出版会.
- 佐藤学. (2016). 「戦後日本の教育史」『学校改革の哲学』 齊藤利彦、佐藤学編著. 東京：学文社.
- 高野陽太郎. (2013). 「外国語副作用：外国語の使用に起因する思考力の一時的な低下 (思考と言語)」招待講演 電子情報通信学会技術研究報告：信学技報 113 (354), 53-58, 2013-12-14 一般社団法人電子情報通信学会.
- 田口真奈, 松下佳代. (2015). 『ディープ・アクティブラーニング』 松下 佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編集. 東京：勁草書房.
- 鳥飼久美子. (2018). 『英語教育の危機』 ちくま新書. 東京：筑摩書房.
- 南風原朝和. (2018). 『検証 迷走する英語入試——スピーキング導入と民間委託』 (岩波ブックスレット) 南風原朝和 (編集). 東京：岩波書店.
- 東洋. (1979). 『子どもの能力と教育評価』 UP選書. 東京：東京大学出版会.
- 広田照幸. (2016). 「社会変動と教育—グローバル化の中の選択」『社会の中の教育』 岩波講座 教育 変革の展望 2 佐藤学他編著. 東京：岩波書店.
- 廣津留真理. (2016). 『世界に通用する一流の育て方 地方公立校から<塾なしで>ハーバードに現役合格』 SB新書. 東京：SBクリエイティブ.
- 古川雄嗣. (2017). 『反「大学改革」論 若手からの問題提起』 藤本夕衣、古川雄嗣、渡邊浩一編. 京都：ナカニシヤ出版.
- 古川雄嗣. (2017b). 「大学改革」におけるPDCAサイクルの批判的考察? — 導入過程の整理・検討 一. 北海道教育大学紀要 (教育科学編) 第67巻第2号：1-13.
- p4cみやぎ出版企画委員会. (2017). 『子どもたちの未来を拓く探究の対話「p4c」』 野澤令照編集. 東京：東京書籍.
- 八木慶太郎. (2015). 「高等学校英語教科書の変遷をめぐる一考察」『國學院大學紀要』 第

53巻149-158.

山本昭夫. (2018a). 「「論理・表現」と「説得の技術」—高大接続. システム改革に追加してほしい術—」. 関東甲信越英語教育学会第42回栃木研究大会自由研究発表. 白鷗大学. 平成30年8月19日.

山本昭夫. (2018b). 「エトス、パトス、ロゴスから考える大学入試の英語」. 全国英語教育学会第44回京都研究大会自由研究発表. 龍谷大学. 平成30年8月26日.

文部科学省. (2018). 高等学校学習指導要領 (平成30年). 文部科学省.

## 藩校における日本的儒教と礼儀の教育

### Japanese Confucianism in Clan's School and Politeness Education

柴崎直人\*  
SHIBAZAKI Naoto

#### 第1節 近世における学校種

江戸時代における教育は、藩校をはじめ、郷学、寺子屋、私塾など多岐にわたる。

本研究はそれら教育機関で扱われる礼儀を概観したうえで、特に公的性格の強い藩校における礼儀と、それに関連する儒教の内容について考察することを通して、近世日本の教育機関において扱われた礼儀に関する知見を得るものである。

#### 1. 藩校

##### (1) 藩校とは

藩校とは、江戸時代より1871（明治4）年の廃藩置県に至るまで、藩が藩士やその子弟、さらには他藩士・領民のために城下に設けた教育機関である。

##### (2) 藩校の目的

近世前期の藩校は、藩主が主導して成立した例が多いが、近世後期のものは藩政改革の一環として藩政を担う人材育成のための藩士教育を主な目的として設立されている<sup>(1)</sup>。

##### (3) 藩校の歴史

近世の藩校のはじまりは1641（寛永十八）年に創建された岡山の花島教場であるとされる。1869（明治2）年現在の総藩数276のうち、資料を欠くため藩校の存在が明瞭でない21藩と、明治時代に入ってのちに設けた36藩との、合計57藩を除いた219藩が1867（慶応3）年までに創設していた。このうち187校まで、つまり85%が宝暦から慶応までの117年間に開設されている<sup>(2)</sup>。明治初期における藩校数は255校であるが、そのうち宝暦期（1751～63）以前に創設されたものは28校に過ぎず、藩校が普及し始めるのは上記のように江戸時代の半ばを過ぎてからのことであった。戦士こそ武士の本質であると考えられていた江戸時代の初期には、儒教は必ずしも必須の学問ではなかったが、武士が統治者としての性格を強く持つようになり、文武両道を武士の規範として結実させたため、江戸時代の半ばを過ぎてから藩校が増加した<sup>(3)</sup>ものである。また、藩という枠組みの中ではあっても、富国強兵の政策をおしすすめる人材の育成が急務となった江戸時代後期において擡頭し、発展した教育機関であったことが伺える<sup>(4)</sup>。

藩校の規模は様々だったが、その多くは聖堂、講堂、文庫、武術稽古上、宿舎、食堂などを備えていた。職制も藩によって異なったが、学頭、教授、助教、目付、司計（会計）、賄方、物書などが置かれた<sup>(5)</sup>。

---

\* 学習院大学教職課程非常勤講師・岐阜大学大学院 教育学研究科

## 2. 郷校

### (1) 郷校とは

郷校は郷学、郷学校、郷学所とも呼ばれ、公立で建てられた学校を意味している。幕末期の村学校、市学校、啓蒙所、教諭所も含まれる。設立目的としては、藩校の延長として藩士・陪臣のためである場合と、庶民の教化教育のためである場合の二種がある。寺子屋が個人の経営であるのに対して、郷校は藩・代官所や有志の集団によって経営され、藩の許可の上で保護もあった。初期の郷校は為政者側から学問を平易に教え込もうとするものであったが、時代が下がるにつれて農村生活の倫理を教える傾向が強くなり、儒教倫理に帰着はするが、藩校での経書学習とは異なる性格のものとなった。

### (2) 教育目的

藩校が藩庁の所在地に建てられることを原則とするのに対して、郷学は広い藩領の各地の教育にあたる目的で、藩営の物もあれば村が何か所か集まって共同で運営する例もあった。「庶民の教化教育」とは、近世中期以降に緩んだ町民や農民の生活規律について藩が危機的状況と捉え、領内各地に教育機関の設立に踏み切り、おもに道徳的素養を身につけさせることで若者が濃厚に精を出し、秩序を守らせようとしたものである。

### (3) 教育内容と教材

寛政期に成立した典学館（美作国久世陣屋）や敬業館（備中国笠岡陣屋）では、素読・会読には「論語」「孟子」などの経典を用い、一般向けの講釈には毎日の農村生活に必要な行いと心構えを教えた。また、文化期成立の水戸領内の延方学校や、佐賀藩多久氏領内の上田町学舎では、士の子弟に経書を、庶民の子弟には往来物を読ませている<sup>(6)</sup>。

このように郷士や庶民が学んだ、現在の学校制度の萌芽ともいえる郷校だが、その代表が岡山の閑谷学校である<sup>(7)</sup>。

## 3. 寺子屋

### (1) 寺子屋とは

寺子屋とは、江戸時代に普及した、文字の読み書き、場合によってはそろばんを教える庶民の教育機関である。

幕府及び藩の圧力を受けずに庶民の間に広まり、実際に役立つ基礎的な学習の成果が近世商業の発展に結びついた<sup>(8)</sup>とされる。古いものは室町時代後期にまで遡ることができるといわれ、寺院における師弟関係から始まったことから寺子屋の名称が残ったと考えられている<sup>(9)</sup>。

なお、寺子屋の名称は、明和（1764～1772）・安永（1772～1781）年間には近畿地方ではすでに慣用語になっており、1773（安永2）年3月大坂で京都五条家鎮守天神御影弘之事を惣年寄中御口上に而被仰渡候御触の中に「京都五条家鎮守天神御影、為弘町々へ近々相廻り可被申旨、信心之輩可受之旨被仰渡候。尤も丁内に寺子屋有之町々は、格別申聞置候様被仰渡候」とあり、これが公式の文書で「寺子屋」が用いられている最初とされている<sup>(10)</sup>。

### (2) 教育目的

寺子屋における文字の読み書き能力は、それ自体が学習の目的ではなく、それによってのみ可能な道徳的な自己の確立にこそ目的が置かれていた<sup>(11)</sup>。市川寛明によれば、学ぶという行為が純粹に能力や技術の習得として考えられていた西欧社会と異なり、日本では学ぶことを通じて道徳の実践者になることに目的があるとされ、学ぶことと道徳が不即不離の関係にあったという<sup>(12)</sup>。このように寺子屋は、道徳的な人格を着た絵あげようとする

る主体性重視の教育機関<sup>(13)</sup>であった。

これに対して大岡成美は、寺子屋教育の目的は藩学と違い実用的教育であって、習字、読書、十八世紀後半には算術が最重要科目として付加された、とする<sup>(14)</sup>。

### (3) 教育内容と教材

藩学は古来漢学に力を入れたが、寺子屋は国語、国文の教育（読み書き）が主体となり、次いで算術（そろばん）だった。武士の経営する寺子屋では稀に漢学の教育が施された程度であったが、その教科内容は時代の変遷により常に変化したという江戸日本橋方面でも元禄の頃は謡曲は謡曲専門塾で教えられていたが、享保（1716～1736）になると寺子屋で謡曲を教えるようになり、次いで洋学、詩歌、作文、地理、歴史、裁縫、茶道、生け花等を取り入れた寺子屋が出現する。そして商業が発達すると、庶民の知的欲求は高まり、武士階級の受けていた教育をもっと安直に学びたいとする庶民の意欲が寺子屋教育にも反映された。特に弘化（1845～1848）以降になると、習礼、画、茶、花、謡等文化的な強化が併置された。武士の得意とする「礼」に関する教科書は続々と出版され、はじめに1634（寛永11）年の『初学文章並万躰方目録』、1659（万治2）年の『小笠原流躰方百ヶ条』が上梓され、寺子屋の教科書として「往来物」に仕立て上げられている。躰が目的で子どもを寺入させるものが増えたのもこうした風潮からであった<sup>(15)</sup>。

寺子屋で使用された教科書の使用については、まず平仮名、片仮名の手本から始めて、自分の名前を書き、他人の名前にも興味を持たせ、これが書けるようになると、実語経、庭訓往来、童子教に進むのが普通であり、実用的なものとして地域差はあるが、商売往来、百姓往来、消息往来を習ったという<sup>(16)</sup>。

また、寺子屋の長所として大岡は、儒教を底流に置いた人文主義的教育や、安価な束脩、明確な教育方針とともに、「挨拶・長幼の序など、儒教の教えに基づいた『躰け』が徹底し、社会常識が自然に身についた」と指摘する<sup>(17)</sup>。つまり寺子屋は人文主義的教育にすぐれており、一塾一師のもとで人格教育も成功し、長幼の序を重んじる社会的礼儀も徹底するなどの長所を持つ教育機関であったという。

## 4. 私塾

寺子屋の学習を終えて、さらに高度な知識や技術を得たい者が通うところが私塾である。漢学である幕府の昌平坂学問所や藩校と違い、身分や性別にとらわれず、広い範囲から生徒を集めたいわば現在の私立学校といえる。寺子屋の十分の一程度の数が設けられていたとされる<sup>(18)</sup>。

私塾は学者・文人・芸能者・武芸者などが、学問・文芸・技芸・武芸を教授するために自宅を教場として開設された。その教育内容については、たとえば大藤修による仙台市域の私塾12塾に関するまとめでは、漢学が10塾で教えられており、続いて筆道6塾、素読2塾、講義2塾、習礼2塾、算術1塾となっている<sup>(19)</sup>。私塾においてもなお礼儀が教授されていたことは興味深い点である。

## 第2節 昌平坂学問所における礼儀と儒教

前述のように、江戸時代における教育は、藩校をはじめ、郷学、私塾、寺子屋など多岐にわたる。

それら全国の教育機関の頂点にあったのが、幕府の昌平坂学問所（昌平黌）である。元禄・享保年間（1688～1736）には全国の藩校の半数が昌平坂学問所で学んだ者を儒官とし

て招いており、松平定信の「寛政異学の禁」(1790)以降はここが幕府の正式な学問所と定められ、幕府関係の儒官や藩校の学頭(校長)になる者はここで学んだ者でなくてはならないとされた<sup>(20)</sup>。ここに発した近世の礼儀に関する公的な性格を帯びた諸教育について、おもに藁品満治の論考に基づき、本節では昌平坂学問所、次節では藩校を取り上げ、礼儀の教育について考察する。

## 1. 昌平坂学問所

徳川幕府が国家経営の基盤として用いたのが儒学の一派である朱子学であった。日本における朱子学の祖と言われた藤原惺窩(1561~1619)は家康に招かれ、日本の伝統的な權威や宗教と幕府との関係性の構築について説いた結果、儒教、仏教、神道の三教の一致、神儒合一が幕府による統治の基本理念として望まれることとなった。神道も仏教も表向きは儒学と争うことを避け、惺窩やその弟子である林羅山も神儒合一の思想に賛同した。これにより経世や道德の面を儒学が、振興の面を仏教、神道が担うようになる<sup>(21)</sup>。

幕藩体制の確立と世の中の安定に伴い、儒学の持つ意義は増大した。なぜならば、社会における人々の役割の説明と、上下の身分秩序を重んじて「忠孝」「礼儀」を貴ぶ考え方が幕藩体制の維持に必要なことからである。そこで朱子学の思想が幕府や諸藩の大名に歓迎され、林羅山はその趨勢に乗って家康以降四代将軍家綱までの侍講(学問の師)として外交文書や諸法度の草案の作成、礼式の調査などの実務から政治顧問まで務めることになる。必然的に学問として儒学(朱子学)が重視されるようになり、昌平黌をはじめ、全国の藩校もその教育の中心は儒学ということになった<sup>(22)</sup>。

## 2. 儒教から日本の儒学へ

日本は儒教原理をそのまま採り入れてその原理に則ることなく、変質させ、教説の權威だけを礼法の上に借りて、權威付けに用いていた。これについて、儒教と日本の儒学の成立経緯を確認しながら考察したい。

紀元前5世紀に中国春秋時代の思想家である孔子(前551~前479)によって完成された思想体系である儒教は、中国においては孔子を敬って、さまざまな儀式が行われる宗教として発展し、日本を含む東アジア地域に広く伝えられた。日本には513年、継体天皇の時代に伝えられたとされるが、この時代は仏教が支配的地位にあったことや科挙制度が採用されなかったこと、空海による道教・儒教批判などから、儒教が大きく発展することはいままま衰退していった。しかし中国の南宋において朱熹(1130~1200)が儒教に宇宙観や世界観的要素を加えて体系化して興した朱子学が、元から来日した臨済宗の禅僧である一山一寧(1247~1317)によってもたらされると、京都五山や鎌倉五山などの臨済宗の寺院において研究が盛んに行われるようになった。こうして儒教は日本においては臨済宗の僧侶によって研究がすすめられたため、元々の中国の宗教としての色がそぎ落とされ、經典を中心とする儒学研究に中心が置かれるようになった。その傾向は江戸時代になるとさらに強まり、儒学は禅僧の嗜みから一般的な学問の一分野へと発展していく<sup>(23)</sup>。

家康が江戸に幕府を開き、幕藩体制を敷いて以降の文治主義を支えたのはこの朱子学であった。儒学はもともと人の学ぶべき徳性を仁義礼智信の「五常」とした。仁とは人への思いやりであり、義とは損得にとらわれずに人の為すべきこととして情に流されやすい仁を抑え、礼は仁を行動で表す礼儀作法のこと、智は是非善悪を判断する能力で、信は約束を守ることである。これらの徳を孔子とその弟子が中心になってまとめた四書五經の經典によって学ぶのが儒学という学問であった。朱子学は、儒学の人生訓に朱熹が理気説

という二元論を根本原理として体系化しなおしたものであり、そこで説かれる支配者に關する思想は徳川幕府における秩序形成にとって都合の良いものであった。林羅山は朱子学者として幕府に地位を築き、三代將軍家光から与えられた土地に塾を設けて各地からやってきた生徒を教育した。羅山の孫である林鳳岡（1645～1732）は五代將軍綱吉によって大學頭の地位を与えられ、幕府の文教政策を担当する長官となった。こうして儒学（朱子学）は五代將軍の時代に上下の身分秩序を重んじ、「忠孝」「礼儀」を学ぶ学問として、幕府政治の基礎に正式に据えられた<sup>(24)</sup>。

このように、儒教は日本においては「宗教」としての色を失い、上下の身分秩序を規定する「学問」として、幕府の政治の基礎に据えられた。中国に発した儒教の原理や宗教的要素をそのまま採り入れてその原理に則るのではなく、江戸時代の幕藩体制の特質に対応させて変質させ、その教説の権威だけを礼法における「礼儀」の上に借りて、幕府の公式学問という権威付けに用いたのであった。そして、昌平坂学問所で学ぶ「礼儀」もまた、幕府の正式な学問における重要な内容として、昌平坂学問所から全国に伝えられていくこととなる。

### 第3節 藩校における礼儀

#### 1. 昌平坂学問所と藩校

江戸時代の中期以降は全国に市場経済が行きわたるようになり、藩の自給経済が破綻を見せるようになると、武士は官僚行政を担う者として、統治者として相応しい哲学と見識を身に作ることを迫られ、藩経済の崩壊を食い止める政策と知恵が求められるようになった。その必要から各藩に設けられた藩校は、藩が藩士やその指定、さらには他藩士・領民のために城下に設けた教育機関であり<sup>(25)</sup>、封建制度下にあるにもかかわらず、基本的には教育の自主性・自律性が確保され、班と地域の事情と風土に適應する教育が藩の財政負担のもとで展開されている。

江戸時代を通じて、全国には300余の藩があり、このうち幕末までに設立された藩校は280余りにのぼり、藩士子弟の教育機関としての役割を担った<sup>(26)</sup>。なお、藩校の設置数について大石学は、江戸時代を通じて明治4年の廃藩置県までに252校が開設されたとしている<sup>(27)</sup>。

元禄・享保年間（1688～1736）においては朱子学の最盛期として、全国の藩校の半数が昌平坂学問所で学んだ者を、儒官として招いていたほどであったが、林鳳岡が享保17年に死去すると、林家と朱子学の勢いが次第に衰えていき、それと共に武士階級の士風が緩み、学問や武芸が疎かにされる事例が目立ってきた<sup>(28)</sup>。

これに対して松平定信はいわゆる寛政の改革を実行し、その一つである1790（寛政2）年の「寛政異学の禁」は、朱子学以外の学派を幕府の学問所から排した。さらに定信は昌平坂学問所を幕府の正式な学問所と定めたため、全国の藩校は幕府の意向を忖度して朱子学に重きを置かざるを得なくなる。そして昌平坂学問所は再び隆盛を極め、前述のように幕府関係の儒官や藩校の学頭になるためには、ここで学んだ者でなければならないとされていた<sup>(29)</sup>。

近世後期の藩校は、18世紀半ば以降藩政改革の一環として設置されたものが多く、藩政を担う人材育成のための藩士教育を主な目的とし、儒学のほかに算学、医学、洋学、兵学、天文学など実用的な科目を教え、学生の年齢や習熟度による等級制も採用されている<sup>(30)</sup>。

## 2. 各藩の藩校と礼儀の教育

### (1) 藩校における礼儀に関する教育

#### ①礼記

儒学（朱子学）は五代将軍の時代に上下の身分秩序を重んじ、「忠孝」「礼儀」を学ぶ学問として、幕府政治の基礎に正式に据えられた。その正式な学問所であった昌平坂学問所で学んだ者が各藩の藩校において学頭として赴任すれば、当然ながらその流れを汲むこととなった。

各藩の藩校で用いられた教材は、ほとんどが「四書」「五経」と呼ばれる儒学の経典であった。四書とは「大学」「中庸」「論語」「孟子」を指し、五経とは「易経」「書経」「詩経」「礼記」「春秋」を指す。全国の藩校ではどこでもこれを教科書として使用した。朱熹は「四書」を「五経」を学ぶ前の入門書と位置付けている。

ちなみに「大学」「中庸」は紀元前430年頃に書かれたもので、「礼記」の中に収容されていたが、それを朱熹が取り出して儒学入門の書としたものである。「礼記」はさまざまな行事の中で規定されている動作や言行、服装や使われる道具などをまとめたものである<sup>(31)</sup>。

四書五経が教科書としてほとんどの藩で用いられているということは、礼記に示されるような動作や言行、服装といったものを手掛かりとする、「礼儀」の思想を学んでいたことになる。つまりほとんどの藩校において、礼儀に関する学びがなされていたということになる。

そしてまた、四書五経の内容としての「礼」ではなく、それとは別に当時の日本の武士階層で行われていた礼儀作法を教える「習礼」という講義が、そのほかに設けられていた。

#### ②習礼

習礼とは広辞苑第六版（岩波書店）によると「大儀の前に、その礼式を予行練習すること」とある。現代においても浄土真宗など仏道や神道の修行において、宗派などの儀礼を学ぶ営みを指すときに用いられる。

日本国語大辞典（小学館）によると、

【習礼（しゅうらい）】 1. 儀式の行われる前に、係りの役人などがその礼式を予行すること。大儀の練習をすること。→しゅうらい。2. 礼儀作法をならうこと。しゅうらい。

とあり、藩校で行われていた習礼は、儀式の予行練習というよりも、日常の起居に関する「礼儀作法の習い」としての「習礼（しゅうらい）」であったと考えるほうが自然である。

伊勢貞丈は貞丈雑記において「習礼(シウライ)と云はしつけ方を習ふ事也 古今著聞集卷三公事の部に云」と説明し<sup>(32)</sup>、さらに「しつけと云は礼儀の事也 礼の字を『しつけ』と読む也 しつけがたとは礼法と書く也」<sup>(33)</sup>としている。17世紀初頭に編まれた日葡辞書には【しつけかた：仕付方・躰方】として「礼儀作法をしこむ方法。また、それをする役や人。」とある。

以上から、習礼とは礼法を習うことを指していたと考えられる。

明治15年に刊行された「習礼入門」という書籍においては、その目的を「家居応対進退の大要を録し、以て幼童修礼の階梯に供せんとする」としており、内容としては家居、立礼、座礼という、きわめて日常的な作法の内容が示されている<sup>(34)</sup>。

以上のように、藩校においては古代中国から伝わる社会秩序や制度として礼記に説かれる礼と、当時の日本の武士階層で行われていた礼法が教えられていたのであった。

### おわりに

藩校をはじめ、郷学、寺子屋、私塾など、近世日本における学びのシステムは多様であ

り、礼儀の学びに関してはとくに寺子屋と藩校において手厚い指導が行われていた。寺子屋では挨拶・長幼の序など、儒教の教えに基づいた躰けが徹底し、当時の社会常識や社会的礼儀が自然と身につく指導が行われていた。藩校では幕藩体制の確立と世の中の安定に伴う儒学の持つ意義の増大に伴い、「礼儀」を貫ぶ考え方が幕藩体制の維持のためにも求められ、朱子学思想が幕府や諸藩の大名に歓迎された。儒教は日本においては「宗教」としての色を失い、上下の身分秩序を規定する「学問」として幕府の政治の基礎に据えられ、江戸時代の幕藩体制の特質に対応させて変質させ、その教説の権威だけを「礼儀」の上に借りて、幕府の公式学問という権威付けに用いたのであった。そして、昌平坂学問所で学ぶ「礼儀」も幕府の正式かつ重要な学問の内容として、昌平坂学問所から全国に伝えられていくこととなった。

その展開に伴う各藩の藩校における礼儀の教育とその内容については稿をあらためて論考したい。

## 引用文献

- (1) 大石学（編）『近世藩政・藩校大事典』, 吉川弘文館, 2006, p.24-25
- (2) 同前書, p.147
- (3) 市川寛明・石山秀和『図説江戸の学び』 河出書房新社, 2006, p.102
- (4) 大石学（編）, 前掲書, p.147
- (5) 同前書, p.24
- (6) 同前書, pp.83-84
- (7) 藁品満治『藩校に学ぶ』 日本評論社, 2018, pp.5-6
- (8) 大岡成美『寺子屋に関する教育文化的研究』, 講談社出版サービスセンター, 2003, p.14
- (9) 市川寛明・石山秀和『図説江戸の学び』 河出書房新社, 2006, p.8
- (10) 大岡成美, 前掲書, p.374
- (11) 市川寛明・石山秀和, 前掲書, p.31
- (12) 同前書, p.40
- (13) 同前書, p.121
- (14) 大岡成美, 前掲書, p.374
- (15) 同前書, pp.380-381
- (16) 同前書, p.383
- (17) 同前書, pp.420-421
- (18) 藁品満治, 前掲書, p.5
- (19) 大藤修「仙台藩の学問と教育」, 大崎八幡宮, 2009, p.50
- (20) 藁品満治, 前掲書, pp.8-9
- (21) 同前書, pp.18-19
- (22) 同前書, pp.9-10
- (23) 同前書, pp.11-12
- (24) 同前書, pp.13-17
- (25) 大石学（編）, 前掲書, 2006, p.24
- (26) 藁品満治, 前掲書, pp.3-4
- (27) 大石学（編）, 前掲書, p.24
- (28) 藁品満治, 前掲書, p.17
- (29) 同前書, pp.18-19

- (30) 「大石学（編），前掲書，p.25
- (31) 藁品満治，前掲書，pp.27-33
- (32) 貞丈雜記 第一卷，大空社，2012，p.51
- (33) 同前書，p.29
- (34) 瀬戸清「習禮入門」南強堂，1882年，pp.1-12

# 授業研究



## 新規開講科目「部活動指導論」の授業実践について

長 沼 豊\*

NAGANUMA Yutaka

本稿は、2018（平成30）年度から新規開講した「部活動指導論」について、授業担当者である筆者が、授業の目的・内容・方法や実際の様子等について報告をするものである。

この科目は中高の一種免許取得のための必修科目ではなく、3～4年生の希望者が履修できる教職課程の選択科目である。部活動指導に特化した教職課程科目を開講したのは、おそらく全国初ではないかと思われ、そのためかメディア取材も沢山受けた。新聞記事については4点掲載された<sup>(1)</sup>。

### 1. 授業を開講した動機

中学・高校の教員にとって、部活動は避けて通れない教育活動である。教員全員が部活動の顧問に就く全員顧問制の学校は88.3%、希望制の学校は5.3%だからである<sup>(2)</sup>。にもかかわらず、これまで教職課程の授業で組織的に授業を行ったことはなかった。部活動のあり方や指導については教育職員免許法に定められた内容ではないからである。そしてその理由は文部科学省に聞かねばならぬが、教育課程外の教育活動だからということであろう。本学では筆者が担当する「特別活動指導論」の中で1回扱っている程度である。当該授業で部活動を取り上げている理由は、中学・高校に特別活動の一つとしてクラブ活動があった時代には部活動と並存しており、また小学校のクラブ活動は特別活動として存続しているため、部活動と特別活動は極めて関連性の強い教育活動だからである。

部活動のことについて特段に学ばずに教員免許を取得し、教員になって部活動の顧問をする（しなければならない）ということは、本学だけでなく他大学の教職課程でも同様であろう。ということは日本の中学・高校の教員は自らの経験か、他の教員のやり方を参考に部活動の顧問業務や生徒指導をしていることになる。極端に言えば自己流でもよい。実際運動部については、自身の経験がない部の顧問をしていて体育科でない教員は中学校45.9%、高校40.9%である<sup>(3)</sup>。部活動は生徒全員に入部を義務付けている学校<sup>(4)</sup>もあるほど重要な教育活動であるのに、顧問はこのような状態である。

この整合性の欠如が、全国各地の学校で部活動が種々の問題事案を起こしている要因の一つになっているのではないだろうか。問題事案とは、体罰、死亡事故、安全配慮に欠けたことによる怪我、生徒主体ではない軍隊調の生徒指導、ハラスメント、科学的ではないトレーニングの横行、勝利至上主義による指導、先輩・後輩の間に理不尽な上下関係を強

<sup>(1)</sup> メディア取材と記事掲載については履修学生の承諾を得ており、記事中の写真における被写体の可否についても事前に確認し、NGの学生は被写体にならないように配慮した。

<sup>(2)</sup> スポーツ庁「平成29年度 運動部活動に関する実態調査 報告書」2018年。

<sup>(3)</sup> 日本体育協会（現・日本スポーツ協会）「学校運動部活動指導者の実態に関する調査報告書」2014年による。

<sup>(4)</sup> 学習指導要領総則には、部活動は「生徒の自主的、自発的な参加により行われる」ことが記されているから、それはそれで問題ではある。

\* 学習院大学文学部教育学科

いる慣行、不自然に大声を上げる奇行、近隣住民の生活を脅かすほどの騒音など、枚挙にいとまがない。こうした事案が起こらないよう、教員養成段階でも何らかの指導が必要ではないかと考えた。

このような部活動における生徒指導のあり方に加えて、教員の過重負担の問題が顕在化してきていた。元・現教員6人が2015年暮れに立ち上げた「部活問題対策プロジェクト」という団体が、2016年に「教師に部活の顧問をする・しないの選択権を！」という署名活動を始め、3月3日に約2万3500の署名を文科大臣に届けた<sup>(5)</sup>。馳浩大臣（当時）はその後省内に働き方改革のタスクフォースを立ち上げ、同年6月に報告書<sup>(6)</sup>を発表したが、その中には教員の「部活動の負担を大胆に軽減する」と記されていた。その後、部活動改革と教員の働き方改革が同時進行で進んでいく年となったこともあり、筆者は同年を「部活動改革元年」と呼んだ。

現在、中学校教員のうち過労死ラインを超えて働いているのは約6割で、小学校が約3割である<sup>(7)</sup>ことから、負担の要因は部活動指導による過重負担であることが指摘されている。しかも時間外勤務の手当ては出ない。給特法<sup>(8)</sup>で規定されているからであり、勤務時間外であっても管理職が職務命令を出せる、いわゆる超勤4項目<sup>(9)</sup>に部活動指導は入っていない。すなわち、勤務時間外の部活動指導は職務命令ではなく、手当も出ない「自主的な時間」であるとみなされている。教育的意義があり、重要な位置を占めているにもかかわらず、部活動は法的には曖昧な位置づけでしかないのである。このようなことも教員を目指す学生にはしっかり認識してもらった上で、学校に送り出したい。

以上のことから、①部活動について、法的なことも含めて正しい知識を身につけさせて、教員として送り出す必要がある、②教員になった際に「顧問をする・しない」は本人が決めればよいことだが、それを判断するための十分な知識を身につけさせる必要がある、③部活動による教員の過重負担の実態とその要因を理解し、部活動が原因で疲弊してしまう教員を出さないようにする必要があるという動機から本科目を開講することにした。

## 2. 授業のシラバス

### ●授業形態

集中（通年）2単位

### ●授業概要

中学校、高等学校の部活動について、その教育的意義、指導のあり方、教育課程外の部活動が肥大化した要因と背景、外部指導員等との連携方策、顧問教諭の過重負担問題等について考察する

### ●到達目標

- ・日本における部活動の位置づけ、特徴、あり方、課題、指導法等について多様な視点から理解している

---

<sup>(5)</sup> 彼らを支援し同行したのが筆者である。同団体は「生徒に部活に入部する・しないの選択権を！」という署名活動も行い、同年8月5日に文科大臣に提出した。

<sup>(6)</sup> 文部科学省「次世代の学校指導体制にふさわしい教職員の在り方と業務改善のためのタスクフォース」報告書「学校現場における業務の適正化に向けて」2016年。

<sup>(7)</sup> 文部科学省「教員勤務実態調査（平成28年度）の分析結果及び確定値の公表について」2018年より。学内総勤務時間が週60時間を超えている教諭の割合。

<sup>(8)</sup> 公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法。

<sup>(9)</sup> ①生徒の実習、②学校行事、③職員会議、④非常災害、児童生徒の指導に関し緊急の措置を必要とする場合等。

・部活動について教員として必要な知識を身につけている

#### ●授業内容

- ① 4月12日（木） 4限 全体ガイダンス
- ② 4月26日（木） 4限 部活動の位置づけと意義
- ③～⑦ 8月1日（水） 1～5限 部活動をめぐる課題
- ⑧～⑫ 9月11日（火） 1～5限 部活動の指導のあり方
- ⑬ 12月6日（木） 4限 部活動改革の方策
- ⑭ 12月20日（木） 4限 全体まとめ（振り返りと分かち合い）
- ⑮ レポート作成

#### ●授業方法

講義、文献講読、グループ協議・発表など多様な方法を用いる

#### ●準備学習(予習・復習)

課題の分析・考察を行う（約1時間）

#### ●成績評価

レポート50点、平常50点（総合的に評価する）

#### ●課題等に対するフィードバック

最終の授業時に行う

#### ●教科書

長沼豊『部活動の不思議を語り合おう』ひつじ書房、2017年

#### ●参考文献

中澤篤史『運動部活動の戦後と現在 なぜ部活動は学校教育に結び付けられるのか』青弓社、2014年

神谷拓『運動部活動の教育学入門 歴史とのダイアログ』大修館書店、2015年

#### ●履修上の注意

中学・高校の教員になりたい学生には履修を推奨

### 3. 授業の実際

履修登録した学生は3年生6人、4年生10人の合計16人で、開講前の筆者の予想が5～7人だったので倍以上であった。以下では、シラバスの授業内容に沿って実際の状況を報告する（授業の番号はシラバス記載のもの）。

授業①の前半は授業の目的・内容・方法、評価の方法、教科書等についてガイダンスを行った。後半では学生全員に履修する動機・理由（と中学・高校時代の部活動）を発表してもらい、相互に確認した。4年生の多くは教員志望で、教員採用試験を受験するということがわかった。また、進路として教員にならない学生も全員、自分が中学・高校時代に参加してきた部活動について学んで再確認・再評価したいという動機だった。教員免許取得のための必修科目ではないのにもかかわらず履修するというのは、問題意識が高いか教員になりたい志望度が高い学生であると想定されたが、そのことが確認できた。

授業②では筆者が講義を行った。主な内容は部活動の位置付け、生徒・教員の過重負担の実態、部活動改革の動向など、上記1. で述べた事項も含め、部活動とその指導に関わる基礎的・基本的な事項について解説した。学生に感想を聞いたところ、勤務時間外の手当が出ないことなど知らないことが結構あったとか、自分の高校時代の部活動では教員が土日を含めずっと居てくれたが改めて有り難いと感じた、というような反応が返ってきた。この段階で、授業のねらいは達成できそうだとの見通しが立ち、筆者が新規開講した理由

と学生の状況が合致していることが確認できた。授業の最後に、次の授業までの課題を以下のように提示した。

「8月1日（水）「部活動指導論」1～5限【演習発表形式】

『部活動の不思議を語り合おう』を読んだ上で、各自の部活動または部活動指導に関する考え方を10～15分で発表する

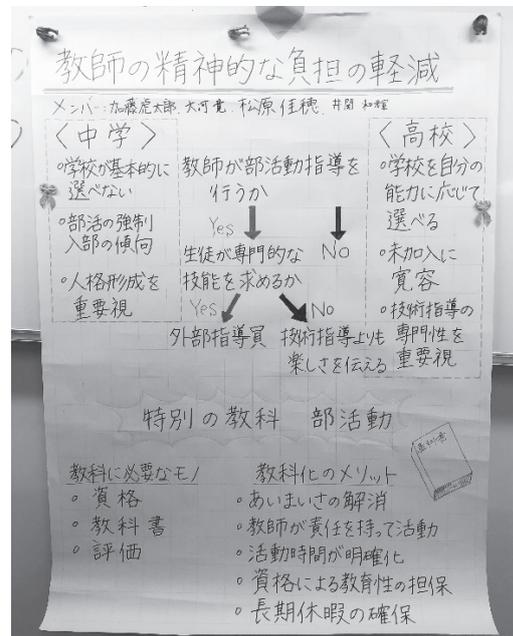
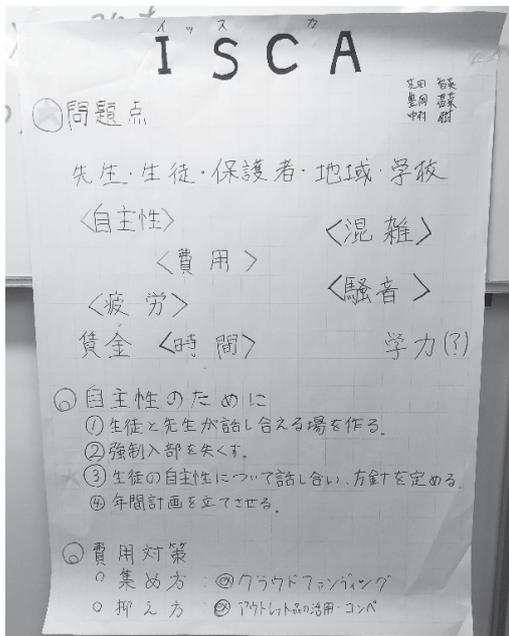
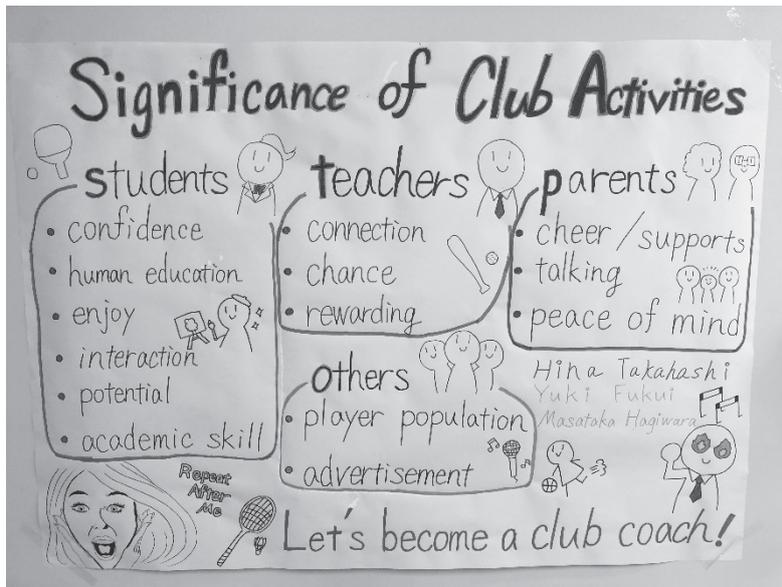
- ・レジュメは必須 A4で2枚以内（20枚印刷して持参）
- ・パワーポイントの使用可（USBメモリを持参）
- ・上記文献から複数箇所を引用した発表（引用の際は引用のルールに則って）
- ・筆者の考えと異なる考え方で全く問題ない
- ・他の文献を引用する場合は引用元を明記

授業③～⑦を第1学期終了直後、授業⑧～⑫を第2学期開始直前の夏休み中の集中授業とし、5～11月を外したのは、4年生が履修した場合に教育実習期間と重複してしまうことが想定されたためである。

授業③～⑦では1～5限を使って演習発表形式で実施した。集中授業の特性であるじっくり時間を使える長所を生かせる形式である。一日で全員が発表しシェアできることができる。課題は上記の通りで、拙著の内容を基に議論することである。発表内容の特徴としては、拙著でかなり頁数を割いた教員の過重負担について触れたものが多かったが、単なる感想にとどまらず、自身の経験と照らして記述し発表した学生（過去の視点）と、教員になったら自分はどうするかについてのビジョンを発表した学生（未来の視点）が多かったことである。生徒の過重負担については、高校野球の強豪校である大阪桐蔭学院と履正社の2つの高校の練習に対する考え方を対比させた発表（TV番組の内容も紹介）などユニークだった。

筆者の教職課程の授業のコンセプトは、まず教員・学校・教職の現状を認識し、それを踏まえ過去に自身が受けてきた教育を客観視し、その過程を通して未来の教員像（教員としてのあり方、指導のあり方等）を描くというものである。この第2段階で客観視するためには他の学生とのやりとりは欠かせないものである。学生がじっくり語り合うことで、発表者自身が自分のこだわりを改めて気づき、それが他の学生の経験を呼び覚ます誘因になるのである。その結果自分の教育体験と他者のそれとの相互関係の中で教育（学習）のあり方を再認識し、未来志向に結びつくのである。したがって現在・過去・未来はこの順に想起されるのではなく、行ったり戻ったりしながら自身の考えを再構成していくのである。この授業では、まさにこの日において一連の学び合いが生み出されるように企図したが、学生の反応からそのねらいは十分達成できたと認識している。

授業⑧～⑫では1～5限を使ってワークショップ形式で実施した。集中授業の特性である連続コマの長所を生かせる形式である。具体的には3つの班に分かれて部活動のあり方を協議し発表するというもので、各班に割り当てられたテーマは、A班が部活動の意義、B班が部活動の問題と解決策、C班が部活動の指導（者）のあり方である。学生がこれまでの授業で得た知見をフルに活用して主体的に議論し、さらに知見を深めることを企図した。1～2限がグループ協議（与えられたテーマについて意見を出し合い、班としての合意形成を図る）、3限が発表準備（発表用の模造紙を制作する）、4～5限が発表・質疑応答（模造紙を提示して発表し、他の班の学生と筆者からの質問に答える）である。各班が制作した模造紙は以下の通りである。



A班は生徒・教員・保護者・その他の4種の人々にとっての部活動の意義を英語でまとめた。全て単語で表記され、わかりやすく表現されている。B班は先生・生徒・保護者・地域・学校の5点から部活動の問題点を整理し、解決策を提示している。問題点では5つの立場のうち共通している課題を両者にかかるように記載していることが特徴で、解決策では生徒の自主性を重視しているのが特徴である。C班は「教師の精神的な負担の軽減」を掲げ、中学・高校別に整理し、「特別の教科・部活動」を提案した。教科化のメリットが記述されているが、当然のことながら筆者からはデメリットもあるのではないかと指摘した。

各班からの発表を踏まえ、全体でシェアすることで、部活動の意義、問題点と解決策、指導(者)のあり方の3つをいわば串刺しにし、部活動の今後のあり方を総括的に考えられるよう企図した。教科化などユニークな提案もあって、学生相互に学び合うことができた回となった。

授業⑬では、ちょうど協議が大詰めを迎えていた文化庁の「文化部活動の在り方に関する

る総合的なガイドライン」作成検討会議<sup>(10)</sup>の資料を用いて、部活動改革の方策について確認した。資料は第4回の作成検討会議（2018年12月5日開催）で文化庁が出したガイドラインの案である<sup>(11)</sup>。この資料はスポーツ庁が同年3月に出した「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」との対照表になっており、両者を比較することができる。筆者の説明はなるべく短くした上で、学生に気づいたことを発表させた。運動部のガイドラインがスポーツ医科学に基づいて生徒の健康発達を前面に出して作成されているのに対して、文化部のガイドラインには教員の働き方改革の要素が盛り込まれていることや、「持続可能な」という言葉を多用し、いかにして部活動を継続的に運営していけるかについて記されていることなどについて気づいてくれた。

授業⑭は、まとめ（振り返りと分かち合い）の授業であった。前半は教育学専攻博士後期課程の大学院生・由井一成さん（元高校教諭）<sup>(12)</sup>にゲストとして参加してもらい、競技かるた部の実践（顧問経験）について話してもらい質疑応答を行った。部活動に関わるリアルな教員像を意識してもらうことと、文化庁特有の課題について認識してもらうこと等が目的である。後半は4月からの授業全体を振り返って学んだことについて全員が発表し、筆者がコメントを言う形式であった。

#### 4. 授業の成果と課題

授業⑮で作成・提出してもらった学生の最終レポートを見る限り、筆者が当初に掲げていた授業のねらいは十分に達成できたのではないかと自己評価している。例えば、ある学生のレポートの冒頭と終末部を紹介したい（原文のまま）。

私は中学校・高校ともに、吹奏楽部に所属していた。特に中学校では、指導に熱心な顧問の下、週7日・土日や長期休暇の間は8時から18時という時間を練習に充てた。その努力もあってか、1年生の時は初めての県大会出場、2年生の時は3回の大会を突破し東日本大会で銀賞を受賞するという経験をした。その功績が称えられ、2年生の時に部活動奨励賞がコンクールメンバーに対して与えられた。何人かの友人はそれらの功績を手段にして、高校推薦をもらっていた。また私も、吹奏楽部での経験は体力・精神面ともに自身の糧になり、楽器の技術も向上した。しかし、今思い返せば失ったモノも多いように思う。1つは、自由な時間である。私は習い事としてピアノと書道を嗜んでいたが、部活が忙しくなり、辞めざるを得なくなった。2つ目は、家族との時間である。当時、家は「家族と過ごす場所」というよりは「寝る場所」と認識していたし、夏休みにもあまり旅行にも行くことができず、確実に家族との時間は減った。小学生の時はよく行っていた祖父母の家も、年末年始にしか顔を出さなくなった。このように、部活動で良い経験も苦い経験もした私は、部活動に対して不安がある。教師になったとき、部活動をどのように運営していけば良いか、どのように指導できるかなど不安は尽きない。そんな中、誕生した「部活動指導論」という名の講義に、私は大変興味を抱いた。今回のレポートでは、この講義で得た知識や様々な意見を交えながら、講義によく出てきたキーワード、「持続可能な部活動」について考えていきたい。そして自分が理想とする「持続可能な部活動の在り方」を導きたいと思う。

<sup>(10)</sup>座長は筆者であった。

<sup>(11)</sup>ガイドラインはその後、12月27日に文化庁より公表された。

<sup>(12)</sup>長沼豊編著『部活動改革2.0 -文化部活動のあり方を問う-』中村堂、2018年の共著者でもある。

(中略)

以上「持続可能な部活動の在り方」を自分なりに模索してみた。それにより、私が部活動において「教師の働き方」「生徒・教師の生活の質」に重点を置いていることが改めて分かった。また、ほとんどの案が自身の経験によるもので、「部活動の教科化」というような斬新なアイデアは思いつかなかった。しかし、自身の過去を振り返ることで、部活動のより良い在り方について向きあえたように思う。今後の文科省の動向に関心を向けたり、教育実習の際には部活動の実態をこの目で確かめたりしていきたい。部活動について考える貴重な時間を設けていただき、感謝の意を表したい。

この授業を通して、部活動のあり方について当該学生の現在・過去・未来の視点で捉えていることがわかる。現在の部活動の実態、意義や課題を学び、自身の過去の部活動体験が客観視され、将来教員としてどのように部活動に関わるか、生徒に指導するかについての視点を持てたのではないか。これは一例であるが、他の学生も個々に部活動に関する学びが深まったことがわかるレポートであり、授業の成果といえるものであった。

一方、授業には課題もあった。なにぶん初めての授業ということもあり、学生も筆者も手探りの状態で進行した感がある。4月当初の履修登録者は16人であったが、途中で脱落してしまい、最終レポートを提出して単位認定したのは8人であった。授業はほとんど出席したが最終レポートを提出していない学生もいた。免許必修ではないことも影響したと考えられる。また、履修のしやすさを考慮して集中5コマ×2にしたが、そのことによって当日来られなかった学生にとっては欠席コマ数が増えてしまうことになる。一日で全授業の3分の1の内容が進んでしまうのであるから、欠席するとその後の参加意識が低下してしまう可能性も考えられる。そのような点も課題として残った。

しかしながら4年生で単位取得した学生は教員として勤務することになっており、この授業の成果を実際の教員生活で発揮してくれることと思う。そのことを期待して本稿の総括とする<sup>(13)</sup>。

---

(13)2019年度は筆者が一年間の長期研修のため、この科目の担当教員を日本部活動学会の神谷拓副会長にお願いした。部活動研究の第一人者である。新たな知見が本学学生にもたらされることを期待したい。



## 学生に培いたい「1時間の授業を構想し実践する知見やスキル」

### — 学校現場における社会科授業実践の分析を通して —

南 哲 朗\*

MINAMI Tetsuo

#### 1 はじめに

かつて筆者は、大学における教科概論および教科教育法の授業において、教職経験者が担当する際の意義や有効性について論じた（「星槎大学教職研究」2018年p. 1～8）。小中学校における自らの授業および教職全般にわたる実践経験が、大学での教科教育に関する授業に反映し得る可能性と現状を整理したものである。長年にわたって新採用教員を迎え入れその成長を見守ってきた教職経験者として、大学卒業直後の4月から教壇に立つ貴重な教師候補者（受講学生）たちが、少しでも円滑に教職活動に入れることをめざした。学生がより多くの学校現場のリアリティを知り教師力を高めてほしいという願いを込めた自らの大学での授業実践を整理したものでもある。また、社会の変化や教育行政の変容に対応するためには、教職経験者と大学研究者の双方からの指導が不可欠であることを結論とした。その上で、今回はまた異なる観点から教師候補者を支える方略を考えたい。

異なる観点とは、1時間の授業を構想し実践する知見やスキルである。学校現場においては、授業研究や日々の授業実践を通して熟達者（expert）に見られる授業スキルを、初任者および教師経験の浅い教師（novice）が学べるような取組みを進めている。この1時間の授業を構想し実践する知見やスキルを、大学において教師候補者（学生）に少しでも学んでほしい。定型化された授業スキル（マニュアル）ではなく、次期学習指導要領が示す子供の資質・能力（知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学習に向かう力等）を育む幅広い知見やスキルを意味する。本時目標（学習問題等）が明示され、資料や活動も工夫され、子供たちも真剣に思考・判断し多様な意見を出し合っているが、それらが収束されることなく話し合いに終始する授業が、教室でも多々見られる。子供たちの貴重な見方・考え方を、本時目標に即して収束し得る知見やスキルを培いたいと考えた。

2020年度（中学校は2021年度）の次期学習指導要領の完全実施に向け、全国の小中学校では特別の教科道徳、小学校では外国語（英語）の教科新設を踏まえ、学校ごとに教育全体計画の策定が進められている。次期指導要領の方向・方針については、「主体的・対話的で深い学び」など主なキーワードについての解釈や実践の方策等が提示され、それに基づく実践を紹介する様々な著作物も多く発信されている。学習指導要領改訂に向かう数年間、現職の教師たちは様々な著作物や各種研究会、校内研修等で概要をとらえる動きが活発になる。特に教科等については、具体的に現行から何が受け継がれ、何が改訂され、何が新たに加わるのか、等の変容を模索する。まさに今、学校現場では移行措置に即した授業を進めつつ、次期学習指導要領に向けた様々な授業実践が試みられている。

---

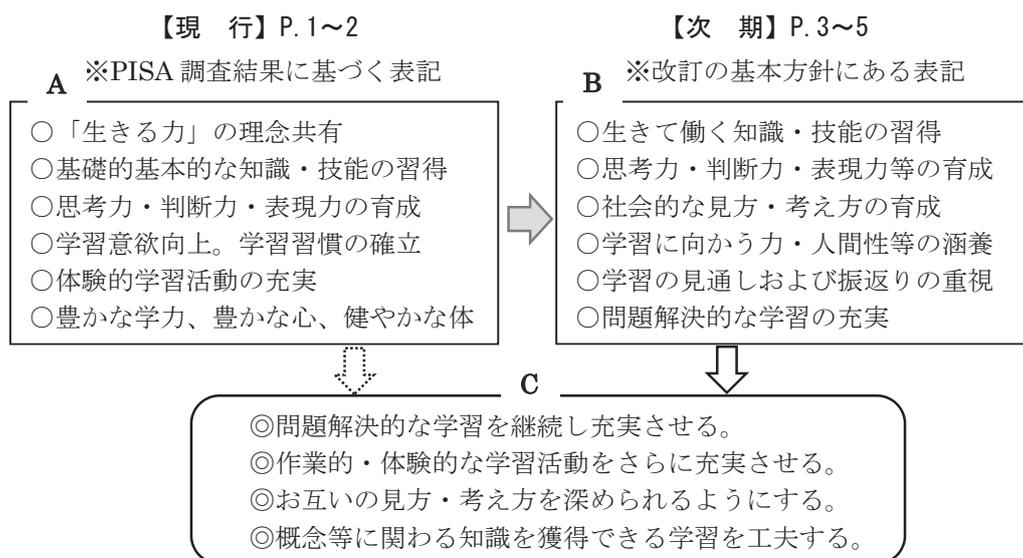
\* 学習院大学教職課程非常勤講師

このような時期に鑑み、本稿では小学校社会科授業に焦点化し、実践事例をもとに教師に求められる1時間の授業の構想力、実践力を整理する。そこから、大学の教職課程において学生に培うべき知見やスキルを具体化したい。本稿の目的を次の2点とする。

- 目的1) 筆者が参観した小学校社会科授業の授業記録等の分析を通して、1時間の授業に見られる子供の話し合い、教師の発話、学習活動、活用資料、板書、等の事実から授業の構造、教師の知見やスキル、本時目標の達成具合、等を探る。
- 目的2) 上記の現職教師による授業の実際を踏まえながら、現行および次期の学習指導要領に貫かれている「1時間の授業の構想や実践に求められる知見やスキル」を抽出し、学生に培うべき知見やスキルとして整理する。

## 2 子供の資質・能力を育てる授業とは（現行および次期学習指導要領より）

「学習指導要領（平成29年告示）社会編 解説」（以下「次期」と略）に示されている育てべき子供の資質・能力を要約すると、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学習に向かう力・人間性等」である。「学習指導要領（平成20年）社会編 解説」（以下、「現行」と略）から引き継がれていることがらを踏まえ、1時間の授業で子供に培うべきことがらおよび教師が意識し考慮していることがらを整理する。



【図表-1】

【図表-1】は、「現行」の基本方針A（6項目）および「次期」の基本方針B（6項目）を比べると、その概要は大きく変わっていないことを示している。現行から次期にわたって社会科が担うべき役割はほぼ引き継がれていると言える。したがって、「次期」の解説に示されたCの4点は、日常の授業における教師が拠りどころとすべき方向性を示しているととらえてよい。「次期」の答申以降、学校現場において教師たちがめざす社会科授業実践の拠りどころとする現状（意識）を次のように要約した（図表-2）。この「現状（意識）」は、自治体、学校、個々の教師による差異はあるものの、発信される文書や著作物、および研究会や教育委員会から発信される情報等に、次の視点が多く提示されている。それらを参考に、教師たちは自らの必要に応じて教科等ごとに具体化しながら日常の実践を

進めている。その理解や定着の状況は、当然のこと経験年数や環境等により教師個々に軽重や濃淡がある。軽重や濃淡があることは事実ではあるが、教師たちはそれぞれが1時間の授業スキル向上という明確な意識をもち日常の授業実践に取り組んでいる。

【「次期」が示す育てたい資質・能力】	【「主体的・対話的で深い学び」】
☆1：知識・技能の習得	★1：「主体的な学び」の究明と実践
☆2：思考力・判断力・表現力等の育成	★2：「対話的な学び」の究明と実践
☆3：学習に向かう力・人間性等の涵養	★3：「深い学び」の究明と実践

【図表－2】

上記、図表－2を踏まえた上で、これまでに筆者が参観した相当数にのぼる研究授業の授業記録（ビデオおよび文字）、それに引き続き事後研究会での議論の記録をもとに現場教師の意識を探った。加えて、社会科研究会における話題や論点、学校現場における日常実践のねらいや関心事等々、現場教師たちから入る情報等も踏まえながら、特に社会科授業を行うにあたっての「教師の意識」を次のように整理した。

#### 《社会科授業に際しての現職教師の意識》

- 意識1：本時のめあて（学習問題）に向け、問題解決的な学習を展開したい。★1、☆3  
意識2：子供個々が自らの考えをもち、それらを豊かに交流させたい。★2、★3  
意識3：事実の確かめや思考・判断の根拠として資料を適切に活用したい。☆2、★3  
意識4：子供個々の認識および知識・技能を、より確かなものに高めたい。☆1、★1  
（☆、★は、【図表－2】との関連を示す）

### 3 授業実践を分析する

以下、7つ（事例①～事例⑦）の授業実践の授業記録（略記）を示し、後に示す筆者の授業参観の視点（4点）に即して実践ごとに筆者の見解を記す。紙面の都合もあり寸評のかたちになるが、その見解については単なる筆者の評ではなく授業記録にある事実在即するよう努めた。そのために、授業後の研究会における授業者の自評、参会者からの指摘や見解、議論された内容、筆者自らの発信等、ノートの記録やメモをもとに整理した。また、授業記録も本来は45分間のすべてを提示すべきところであるが、より多くの実践を取り上げたいため、やむなく中途を略した。

なお、授業を分析する際の視点を次の4点とした。この4点は、普段から筆者が授業を参観する際の視点である。また、【図表－1】（P.66）および【図表－2】（P.67）、つまり現場教師の実践にあたっての意識とも多くの部分で重なると考えている。言わば、学習指導要領改訂のこの時期に、現場教師が社会科授業実践にあたって意識しめざしていることながら踏まえた視点であると考えらる。

#### 《授業分析の視点（4つ）》

- 視点1：問題解決的な学習となるような授業展開をめざしている  
視点2：子供個々が問いや疑問をもち、本時のめあてとして集約され意識されている  
視点3：子供個々が自らの見方・考え方を表明し、相互に交流し合えるようにしている  
視点4：本時の終わりが、本時のめあてと照応したかたちで収束している

事例① 40代女性 6年：政治単元「Y市のH川グランプリと住民参加」

本時のめあて：「住民の要望が少ないのに、なぜH川グランプリは進んでいるのだろう」

T 1	H川グランプリについて考えてきました。 住民の要望はどうだったっけ？ ～ 中略 ～	C A	少なかった。
T 2	実現できたんだっけ？	C 1	できていない。…の信頼を上げるため。
T 3	できたら参加するわけは？	C 2	やる人はいなくてもできたらすごいって 思わせる。
T 4	あとはどうでしょう。	C 3	一部の住民の要望でわずかだが参加して いる。
T 5	一部の住民とは？	C 4	雑草とか生えている時に意見を出した近 くの人。
T 6	雑草以外の要望もあったよね。	C 5	路上駐車。
		C 6	グランプリが完成したらいろんな人が散 歩できるし健康にもよい。
T 7	あとはどうですか？	C 7	市がフェアをやってるから区もやらなけ れば、と思ってる。
T 8	先生がインタビュー（区役所の担当者） してきた資料を読んでください。	—	C A、読む —
T 9	なんで区は残そうとするの？	C 8	地域の憩いの場にしたい。
T 10	憩いの場って？	C 9	集まって楽しむ所。
T 11	憩いの場にすると来るのは誰？	C 10	住民。
T 12	住民って？どこまでが住民なの？ ～ 中略 ～	C 11	地域の人。
T 13	せっかく自分たちで調べたのだから、 自分の考え、感想を書いてください。	—	C A、ノートに書く
T 14	書いたことを発表してください。		
	C 12		憩いの場になるので、住民のためにやっていることだと思う。
	C 13		地域にまだ認知されていないから住民のためとはまだ言えないと思う。
	C 14		インタビューに、「知らなかったけどあった方がいい」という人もいた。
	C 15		住民だけでなく様々な人たちのためのプロジェクトだと思う。
	C 16		今後に残る憩いの場となれば、未来に向けてよいことだ。
	C 17		川に近く防災にも役立つし、高齢者が多い地域だから緑は大切だ。

～終了～

(1) 事例①に見られる事実（「筆者の視点1～4」に即して）

視1) 学習問題は板書してあるが、子供の発言からは、2割ほどの子供以外は個々が本時のめあてをしっかりとらえているとは言えない。「一般には住民の要望が多く出され、それに応じるかたちで事業が進むが、住民の意識は低いのにそれでもなおこの事業が進められているのはなぜだろう」という本時のめあてをとらえていた子供が少なかったと言える。改善策としては、全員が把握できるようなシンプルな構造にする、もしくは授業の初めに全員が確かめられる活動を行う、などが考えられる。

視2) 教師の行ったインタビュー（区役所の担当者）を読ませて結論づけようとした。資料としては住民やそれ以外の立場からの意見も広く子供たちに伝える必要がある。

視3) 上記ア、イを受けてC 1～C 11は、資料などの事実に基づくものとは言えず自分の感想に近い。発言も単語など短い。授業開始からほぼ一問一答で展開される。

視2・3) 授業の終わりのC 12～C 17は、この時間に学んだこと（教師の説明、資料、友達の発言、等）が生かされ個々の考えが深まっていることが窺える。

視4) 「本時のめあて」に対してC 1～C 11の部分が「本時の終わり」ということになると考えられるが、「本時のめあて」に適切に照応しているとは言い難い。収束への教師の支援が求められる。

## 事例② 30代女性 4年：地域の開発単元「高島嘉右衛門のよこはま開発」

本時のめあて：「高島嘉右衛門はどうして海に埋立てをしたのだろう」

※1872年の新橋横浜間の鉄道開通に際し、横浜駅近辺を請け負った高島嘉右衛門が陸地ではなく海を埋め立てて敷設した理由や経緯を通して嘉右衛門の業績を学ぶ学習である。

- T 1 今日話し合うことは何ですか？ 自分が  
嘉右衛門だったら、だよ。 C A 自分が嘉右衛門だったら海にするか陸にするか。その理由も。
- T 2 聞かせてください。  
C 1 海に土や砂を入れるより陸を切り崩す方法の方が時間がかからない。  
C 2 山の人に質問だけど、切り崩した土はどうするつもり？もったいないけど。  
C 3 埋立地や家の土台にするからもったいない。鉄道にも土を使える。  
C 4 ほくも海。近道を通れるし、山を通すと遠回りになるしお金もかかる。  
C 5 切り崩した土を鉄道に使えばお金の差はないと思う。  
C 6 私は山。海に作ると魚がとれなくなってしまう。  
C 7 海を埋め立てても魚はにげるから鉄道は作れると思う。  
— 中略 —  
C 8 陸だと住んでる人に迷惑がかかる。 C 9 山にいる生き物が死んでしまう。  
C 10 トンネルの技術がなかったと思う。 C 11 海と山、わからなくなった。  
— 中略 —  
C 12 鉄道を通すには、当時の技術では海を埋め立てた方が早くできた。  
C 13 135日で完成させるためにとにかく早くできる方法を選んだ。  
— 中略 —  
※授業開始後25～40分経過後まで教師と子供たちの一問一答のかたちとなる。
- T 3 感想を聞きたかったけど、後でみんなのノートを読ませてもらうね  
T 4 みんながこれまでいろいろ話を聞いてきたNさんの話を聞いてみましょう。  
N氏談：嘉右衛門はみんなのおじいちゃんのおじいちゃんくらいの人です。今日のみんなと同じことを考えていたかも知れません。昔の人の思いを考えることは大切なことです。今日の皆さんの話し合いはとてもよかったです。 ～終了～

### (2) 事例②に見られる事実（「筆者の視点1～4」に即して）

視2) 教師が、本時で学ぶことや学習問題を子供から想起させようと働きかけている。「自分が〇〇さんの立場だったら……」は、本時のめあてで活用される一つのパターンではある。ただし、事実を確実に確かめられる資料があり、それをもとに〇〇さんと自分との異同が比較できる事例では効果的だが、事実を示す資料が不十分な場合は慎重な対応が求められる。

視2・3) C 1 からC 13まで子供の自由な発言が続く。自分の経験に即した発言であるが、資料や聞き取りなど事実即したもとはなっていない。

視3) 授業開始後25～40分経過時の一問一答の場面でも子供たちは最大限の思考を巡らせながら発言するが、本時の資料が「駅ができてからの人口変化」のみであるため、子供たちは事実即した思考や確かめができない。

視3) 上記イ、ウにもかわらず子供の発言が意欲的であるのは、日常の様々な教科等の授業において、子供が思考したり発言したりする指導がなされていることが窺える。「あなたのその考えはすごいね。どうしてそう考えたの？」などと発言の理由（事実や経験）を問い返すことにより、子供たちは発言の根拠などを意識するようになる。

視1・4) 授業の最後に授業協力者（N氏）のお話して授業を閉じている。社会科の授業では時折見られる手法で有効な場合もあるが、その活用やお話の内容、タイミングに関する事前の打合せが重要である。また、提示資料の不足も含め、問題解決的な授業の終わり方とは言い難い。

事例③ 40代男性 5年：水産業単元「魚ぎよぎよ！三崎のマグロ — Aさんのマグロ漁からみる日本の水産業 —」

本時のめあて：「Aさんは通常のはえ縄漁でなく、こんなに時間のかかる超深縄漁法をどうして続けているのだろう」

- T 1 Aさんは超深縄漁法を続けていたんだよね。
- C 1 昼間は海の深いところにいる夜上がってくるメバチマグロの習性をとらえてうまく捕ろうと考えてる。キハダは上の方にいる。
- C 2 メバチは深いところにいるので、そこをねらって釣ろうという考えだ。
- C 3 でもたらず時に、上の方にいるキハダがかかってしまうことはないのかな。
- C 4 深いところ（150m）に餌の付いたのはえ縄をたらず。  
— 類似内容の発言が7人続く —
- T 2 資料「通常のはえ縄漁と深縄漁との取れ高の違いを示したグラフ」を提示し、「わかったことを書いてください。」
- C 5 ああ、やっぱりなあ。針の数が少ない。
- C 6 えっ！ 何で針の数が少ないのにたくさん取れるの？
- C 7 普通のはえ縄ではキハダがたくさん取れて、深縄ではメバチがとれている。Aさんのねらった通りだ。すごい工夫だ。
- C 8 通常のはえ縄ではAさんがほしくないキハダがたくさん取れてる。深縄漁に変えてよかったとAさんも考えてると思う。
- C 9 針の数が少ないからエサ代も安いし、その分縄入れの時間も減るのでは。
- C 10 はえ縄の深さを深くするだけでなく、メロに変えるなどえさも工夫している。  
— 類似内容の発言が9人続く —
- T 3 じゃ、今日の振り返りを書いてください。書けた人は発表してください。
- C 11 米作りの勉強した時と同じように、環境を良く知ることが大事だ。Aさんはメバチやキハダの住む環境を十分に知り尽くして超深縄にしている。
- C 12 超深縄漁のいいところ（Aさんにとって都合のよいこと）をまとめてみた。エサ代がかからない、ねらっている高いメバチがよく捕れる。 ~終了~

(3) 事例③に見られる事実（「筆者の視点1～4」に即して）

視1) 授業の初めに、教師は本時目標を言葉では確かめていないが板書している。子供たちは一気に内容から発言しているが、暗黙の了承となっている雰囲気があった。「子供たちに本時のめあてをはっきり意識させたい」という教師の意図が窺える。

視2・3) C1から計11人続く子供たちの発言内容は、他の授業と同様に事前に子供たち個々がノートに書いてあるため、他の子供の発言に対する「付け足し」や「それに対して」などの発言は少ない。前時の終わりに、次の時間の学習問題に対する考えをノートに書き、それを交流し合う活動である。このかたちは、20年ほど前から多く見られるようになってきている。子供が安心し自身をもって発言できる場であるため、子供たちの成長を促す意味では有効である。この多くの子供が発言できる経験を、自らの考えについて根拠を添えて発言していけるような子供の成長に発展させたい。

視3・4) 水産業に従事する人の工夫を、「超深縄漁」という具体的に焦点化したために、本時の学習問題に対する子供たちの見方・考え方が、本時目標に近づくかたちで収束されている。理由としては、提示した資料がグラフで数値化されており、より多くの子供たちにわかりやすかったということも考えられる。

視3・4) T2で「わかったこと」を書かせてお互いの見方・考え方を話し合わせた後、T3で改めて学習問題に対する子供個々のとらえを交流させている。T2の時点での子供の発言は事実を表明する内容が多いが、T3の段階では、「米作りの学習」や「Aさんのねらい」など、他の産業との比較や事象の概観などへとやや深まりが見られる。

続いた江戸幕府 —」

本時のめあて：「江戸幕府が約260年続いたことと参勤交代はどう関係しているのかな」

T 1 学習問題を提示後、「これについて自分の考えを出してみましょう」  
 C 1 参勤交代を断ったり幕府を攻めたりしたら妻や子が死んでしまう。  
 C 2 人質もそうだし、江戸に行く大名行列にお金がかかって反抗するお金がない。  
 C 3 参勤交代でお金を使わせて反抗できないようにした。武器が買えない。  
 C 4 私はそういう理由ではないと思う。大名たちは礼儀だから行ったのだと思う。  
 C 5 礼儀だというけど、行きたくなくても行かなければならなかったと思う。  
 — 類似内容の発言が9人続く —

T 2 「人質」と「費用」の大きく2つ出たけど、もう少し詳しく見ていきましょう。

T 3 人質は何のため？ C 6 妻や子を人質にして大名が反抗できないようにする。  
 費用とは具体的に？ C A 宿泊代、人を雇うお金、食糧費、武器、滞在費、など。

T 4 「先生も調べてみました」と資料「加賀藩の参勤交代費用具体」を提示。内訳を円グラフで示し、それぞれに現在のおよその額が書かれている。  
 C 7 えっ！ 6億5千万？ 家を買える。 C 8 フェラーリも買える。  
 C 9 加賀藩より遠い藩はもっとかかっているってことだ。  
 C 10 とにかくすごい。笑うしかない。 C 11 江戸での滞在費がダントツだ。  
 C 12 参勤交代で藩の予算の半分も使ってる C 13 これが一年ごと、悲しい。  
 C 14 こんなにお金を使わせられたらいやだ。私だったら反抗するかも。

T 5 幕府と大名の関係について考えてみるとどうでしょう。ノートに書いて、書いたら発表してください。  
 C 15 参勤交代の利点と影響、幕府は広めることで逆らえないしくみを固めたと思う。いやでもお金を出せばよい関係を保てると思った大名もいたかも。  
 C 16 大名が反抗できないので、幕府側してみれば完璧な作戦。  
 C 17 反乱を起こさせない目的だから、本当はみんなの平和を願ったのかも。  
 C 18 そう言われれば役目を果たしているし、まあいい制度なのかなあ。  
 C 19 利点もあったかも知れない。だけど大名にとっては苦しい制度だよ。  
 C 20 納得できない。大名みんながよく思っていなければよい制度なんて言えない。

T 6 260年続いたのは参勤交代だけなのかな。  
 C 21 これだけじゃないと思う。 C 22 絶対ほかにもある。

T 7 じゃあ次の時間はこれ以外のことも調べましょう。 ～終了～

**(4) 事例④に見られる事実（「筆者の視点1～4」に即して）**

視1・2) 教師経験5年目であり、また社会科を専門としているわけでもない。言葉遣いや子供たちとの関係が穏やかで、学級経営の円滑さが窺えた。T 1の提示は子供が本時のねらいをとらえられるよう、ダイレクトなかたちで投げかけている。

視2) C 14までは幕府の手法に批判的で大名に同情的だった雰囲気が、C 15からC 18の4人がやや違う考えを発信したことにより、制度自体の意味や幕府側の立場からの考えにまで広がっていった。それでもC 19とC 20が「いや、でもやっぱり」と反論する。この子供相互のお互いを認め合う雰囲気が、話し合いをダイナミックにする。T 5の投げかけがそのきっかけとなったのか、意図的であったかは定かではない。

視3) お互いの発言に対して聞き合える雰囲気が感じられ、子供たちがお互いに個々の経験や価値観、見方・考え方、時には自らの感情までも素直に発信している。

視4) T 6からT 7までの授業の終わり方が、子供たちの発言も含めて気になるほどあまりにもスムーズであるが、理由が定かではない。教師は事後の研究会で「まだ十分に納得していない子供たちもいたが、時間終了が気になったので」という旨を話した。

**事例⑤ 30代男性 5年：情報単元「情報ネットワークで生活が変わる！ — 本と人をつなぐ、T区図書館の取組から —」**

本時のめあて：「図書館ネットワークができたことにより、どうして貸出冊数がへっているのだろうか」

- T 1 今日は何をやりますか？
- C 1 ネットワークができたらどうしてT図書館の貸出冊数が減ったのか。
  - C 2 スマホやパソコンであらすじが見られるから、それだけで十分だから。
  - C 3 図書館に行き借りると、他の本にも興味湧いて借りてしまうこともある、ネットだとその本だけだから減ると思う。
  - C 4 ネットだと人気の本に予約が殺到して借りにくくなる。
  - C 5 予約が多くて待ち日数が多いと店で買ってしまう人もいるんじゃないかな。
  - C 6 待ち時間までわかるようにしたのは使いやすいけどやり過ぎちゃったのかも。  
— 類似内容の発言が8人続く —
- T 2 便利になり過ぎて借りる冊数が減ったの？ 年度ごと貸出冊数の変化のグラフ提示
- C 7 利用者は便利になって困らないけど、図書館の人は困っていると思う。
  - C 8 図書館では一人6冊まで借りられるが、ネット予約は一人1冊だからかな？
- T 3 2005年から貸出冊数が減っているね。
- C 9 ネットワークのサービスが始まったから。
  - C 10 図書館に行けば予定外の本も借りることがある。親子で行けばだいたいそうなる。ネットだとその本だけになる。  
※Tは改めて一人当たりの冊数が減っているグラフを提示して考えを問うが、類似内容の発言が6人続く
  - C 11 資料から、2005年以前は図書館で読む人もいたからもっと多かったのでは？
  - C 12 図書館に行かないから「この本も借りよう」は減ってくる。
- T 4 図書館の使い方はどのように変わってきたのかな。
- C 13 ネット予約サービスが始まってネットで予約して借りる人が増えた。図書館窓口で借りる冊数は減っている。
  - C 14 ネット予約で借りる人はほかの本まで借りることはない。
- T 5 今日の学習問題はこれでした。これを見て自分の考えをまとめてください。

～終了～

**(5) 事例⑤に見られる事実（「筆者の視点1～4」に即して）**

視1) T 1は、子供が本時のめあて（学習問題）を意識することをめざす問いかけであり、横浜市内ではほぼ定型化された感はある。多くの授業で見られるようになっている。

視2・3) 授業開始のC 2～C 5までの発言は、この授業のまとめに近く、授業の中盤も含めて終末まで類似発言が続く。本時の学習問題の問い直しも必要ではなかったか。ねらいが「ネットワークができた」と「貸出冊数が減ったこと」を結び付けて問うかたちになっているが、「ネットワークサービスの開始」は、システムの改善や向上としての変容だと言える。

視2・3) 子供たちの発言にみられる思考や判断に、日常の自分の生活が関連付けられるなど当学級独特の発想の柔軟さが窺える。C 6「使いやすいけどやり過ぎたかも」、C 7「図書館の人は困っているのでは」、C 10「親子で行けばだいたいそうなる」、C 11「図書館で読む人がもっと多かったのでは」、等がその典型である。

視4) 最後、教師の「自分の考えをまとめてください」で2分ほど時間をとり、そのまま授業を終えた。本時ねらいとの照応が不鮮明な子供のノートも複数見られた。子供がそれぞれに「まとめ」た内容を交流し合うことが、「本時めあて」に対する「一定の解」を学級全員で確かめ合う重要な活動であり、毎時間の授業で必要だと考える。

**事例⑥ 40代男性 6年：国際協力単元「AEFAの学校づくり活動から国際協力活動について考えよう」**

※NPO法人「AEFAアジア教育友好協会」が、主にアジアの現地住民と共に学校を建設する交流事業を学ぶ学習である。

本時のめあて：「手間や時間のかかる学校づくりは、村の子供たちのためになるのか」

※前時に出された問題意識が本時のめあてになっている。それぞれ「強くそう思う」派と「強くは思わない」派の理由を出し合わせながら授業が展開していった。本時はA方式：現地の人と共に学校を作る（要1年）と、O方式：日本の専門家が作って渡す（要4か月）、どちらが有効かを話し合う。

T1 今日のお題を言える人。

- C1 手間、時間、人手のかかるA方式は村のこどものためになっているか。
- C2 A方式は完全じゃないけど95%子供のためになると思う。
- C3 コスト減だけでなく村の人たちの視野が広がるのではないかな。
- C4 子供が40歳位になった時仕事に生かせることもあるかも知れない。
- C5 でもA方式は作るのに1年かかるのでその間大人たちは仕事ができない。だから子供のためにはなるけど村民のためには90%かな。
- C6 子どもへのメリットは大きいけれど大人にはないんじゃないか。
- C7 100%ためになると思う。子供の夢を叶えるし、時間はかかっても大人もそのよさがわかってくると思う。
- C8 NPOと村民とがみんなで作るから大切にすだろうし、将来役立つと思う。
- C9 確かにためにはなるけど100%ではないのでは。4か月と1年では作る期間が3倍もちがうし、一方のメリットがデメリットにもなることもあると思う。
- C10 A方式とO方式とでは、学校づくりの思いがちがうのじゃないか。
- C11 A方式だと村人がお互いに仲良くなれるというメリットもありそうだ。
- C12 台風とかで壊れた時、A方式だと村民たちで修理できると思う。
- C13 壊れたとしても設計図があるから大丈夫。AEFAに来てもらえると思う。
- C14 A方式の方が村民はいつまでも大切にすと思う。
- C15 村民の中でも生活の厳しい人もいるはず。1年間仕事を休めない人もいる。

T2 資料を見せ、T氏の考えは「プレゼントするだけの国際交流じゃだめだと思う」。

- C16 プレゼントだけでも喜ぶと思うし、O方式だって心はこもってる。
- C17 確かにO方式でも心はこもるけど、村民全員の協力が目的じゃないのかな。
- C18 与えるだけではなく、子供たちが創造するものだという考えなのかな。
- C19 A方式とO方式とを比べてきたけど、T氏の「プレゼントではない」という強い思いがなんか伝わってくる。
- C20 私はA方式がいいと思うけど、いくら長い間持続するといってもAEFAの活動はどれくらい続けられるのを知りたい。

～終了～

※20名以外にものべ12名の発言があったが、類似のものを省略した。

**(6) 事例⑥に見られる事実（「筆者の視点1～4」に即して**

視1・2) 本時のめあて（学習問題）をこの学級では「お題」としている。T1の「言える人」はやはり全員が本時のめあてを確認できることを意図した問いかけである。

視2・3) 6年生とは言え、子供たちの思考や判断の深まりが感じられ、個々の子供たちの見方・考え方の個性もある程度自由に交流されている。教科を問わず多くの授業で担任が意図して指導していることがらであることが窺える。

視1・3) T2で子供たちの話し合いを収束へと向けようと考えたようであるが、実際の話し合いはその後「個々の考えの出し合い」が続けられていく。そこも当学級の優れた面ではあるが、社会科としてはもう少し事実即したものに近づきたい。C19やC20は「事実（資料）の要求」の発言であるととらえられる。

視2・3・4) 子供たちの思考や判断の深まり、および話し合いの豊かさは当学級の特徴である。であるだけに、事実提示の不十分さは否めない。「子供個々の思い」の繰り返しになりがちである。T氏の試みた方策が、実際に現地村民や子供たちに実現（反映）されたと言えるのか、についての事実（資料）が不可欠であると考えられる。その活動中に起きたAEFAおよびT氏たちの成功や挫折、ねばり、喜びなどがわかる事実（資料）を提示すれば、子供たちの見方・考え方が「真の深まり」に近づくと考える。

事例⑦ 30代男性 4年：「大好き！わたしたちの神奈川県 — 寄木細工職人Tさん  
の挑戦から見る箱根の特色 —」

本時のめあて：「Tさんは伝統的なヅク作りをがんばっていたのに、なぜ新しい寄木細工  
を作るようになったのかな」 ※箱根細工には大きく「ヅク貼り」と「ム  
ク作り」の2つがある。

※参観の後VTRからの精緻な授業記録も得られたため、子供の発言等を適宜省略する。  
さらに子供の発言が長いので、こちらも発言主旨の略記とする。

- T 1 はじめに学習問題を確認しましょう。 ※一人が読んだ後、話し合う。  
C 1 寄木細工をもっと世の中に広めたいから。テレビとかにも出て。  
C 2 今の時代の人たちに気に入られるよう、時代の人に合ったものを作りたい。  
C 3 箱とかより日常生活で使える物を作りたいから（資料集にある）。  
C 4 これまでの模様をお客さんたちに飽きられないようにするため。  
C 5 パソコンで調べたら、他の人と違う自分のものを作りたいからとあった。  
C 6 資料集にはお客さんに喜ばれるため、たくさん買ってもらうため、とある。  
C 7 若手職人を増やしたいんじゃないかな。いろんなものに挑戦して。  
— 資料1「箱根寄木細工全体の売り上げグラフ」提示 —  
C 8 えっ、なんかどんどん売り上げが上がってる。  
C 9 職人さんは減ってるのに、どうして売り上げが上がってるんだろう。  
T 2 すごい考えだね。資料集のこの資料とつなげて考えたんだね。すごい。じゃそれぞれについてみ  
んなの考えを出してください。  
C 10 Tさんとかが新しいことに挑戦したから売り上げが増えたんだと思う。  
C 11 Tさんのグループで展示会をやったりして広めたからどんどん上がった。  
C 12 一つ一つのデザインに一人一人のこだわりがあるし個性がある。  
C 13 時代に合う、と似てて模様が今の時代に合っているから売れると思う。  
※そのほか、飽きないから、興味が出るから、気になるから、等。  
T 3 C14さんの考えをみんなに言ってもらえる？  
— 資料2「箱根町の観光客数のグラフ」提示 —  
C 14 売り上げのグラフとだいたい似てる。観光客が増えたからだと思う。  
C 15 温泉に来て、前と違った寄木細工があるとまた買いたくなるんだと思う。  
T 4 まだまだ聞きたいんだけどそろそろ振り返りを書いて、書いたら発表してください。  
学習問題に対して自分はこう考える、ということを書こうね。  
C 16 新しい寄木細工を作ることで寄木細工をみんなに知ってもらい、観光客が増え、売り  
上げも上がり、箱根によい印象をもってもらいたいからだと思う。  
C 17 Tさんが新しいのに挑戦したわけは、今の時代に合っていて、観光客に喜んでもらえ  
る寄木細工を作ろうとしたからだと思う。  
C 18 新しい寄木細工を作ることで観光客の興味を引き、広く伝わるようになった。  
C 19 2つの資料から、ほとんどの観光客が寄木細工を買っていると考えられるのじゃない  
か。 ~終了~

(7) 事例⑦に見られる事実（「筆者の視点1～4」に即して

視1）T 1 から、やはり本時のめあてを子供たちに確かめさせることを欠かさない。この  
教師の授業は複数回参観しているが、すべてこのことを強く意識している。

視1・2・3）子供一人一人の発言が長い（詳しい）ことと、発言の際に「証拠は」とか  
「理由は」などと考えの根拠を示そうと心がけていることもこの学級の特徴である。  
教科等を問わず他の授業でも指導されていることが窺える。

視2・3・4）この授業実践で最も注目すべきは、本時のめあて（学習問題）と終末の子  
供たちの考えの収束が照応していることである。そうなった理由は、T 3 で明確に「学  
習問題に対する自分の考えを」と明確に指示したためと考える。C 16 からC 19 の子供  
たちの発言は、同じものはなくすべてが自分なりの思いや納得が含まれている。

視2・3）子供個々の思考や発言、話し合いがかなり高まっている学級と言えるが、で  
あるからこそ1時間の中で一度も発言しなかった子供への関わりも望まれる。更なる充  
実、発展に向かうための今後の課題と言える。

授業分析の視点に即して記した7つの事例の寸評、(1)から(7)を、特に視点1と4に絞って整理する。1時間の展開が、本時めあてと本時の終わりが照応したかたちで収束することは、1時間の授業を問題解決的に展開することとほぼ同義である。本時めあてと、終末の子供たちの考えの収束とが照応している授業には、子供の学びの深まりが窺える。学びの深まりの具体は、お互いの見方・考え方から学び合う姿、幅広い根拠を伴う発言、具体的な発言内容、子供一人一人の発言や表情に表れる充実感、および教室全体に広がる一定の解に向かうという協働の営みに対する達成感、などである。

事例⑦において、T4後の意見交流の内容が、T2やT3後の意見交流の内容より深まっている。前半では事実の確認や事実に対する個々の考え、予想の発言が多い。これに対してT4後は他者の考えを交え、より多くの資料を踏まえた内容となっている。全員の見解を「一定の解」として収束したことにより、見方・考え方が一步深まったと考えてよい。事例③は、T1やT3など教師の主導による授業展開と言えるが、視点1や視点4を指導し習慣化する過程においては不可欠である。C9、C10の発言は、予想を話し合う場面より内容が深まっている。事例④も同じく指導し習慣化する過程の授業と言える。C15からC22の発言も見方・考え方の深まりとは言えないが、本時めあてに対する複数の立場や観点からの発言が増えている。事例⑥は、見方・考え方を深める指導が日常的に継続されているため、資料を元にした話し合いから授業終了にいたるまで様々な観点から子供の発言が続く。ただ、45分間の中で本時めあてである「村の子供たちのためになるのか」に対する判断なり収束なりはあまり見られない。それを判断するための資料準備が望まれる。

事例①も事例②も、授業記録に見られるように子供の発言内容は豊かである。ただ、本時めあては明示されているが、それに対する事実や事象を提示した後の個々の見方・考え方を交流する時間が短い。時間が確保されれば問題解決的な1時間の授業が充実する。また、本時めあてに対する収束なり見解へ向かう意識が薄いため、多くの子供が貴重な見方・考え方を発信するものの、それらが共有され束ねられる場面が見られない。発言しても全員の協働による成果や学びがいを個々が実感し難い。実践⑤は、T5「今日の学習問題はこれでした。自分の考えをまとめてください」で授業を終えている。情報ネットワークの普及と市民活用の有為性という、学習問題がやや複雑なこともあるが、やはり本時めあてと終末の子供たちの考えの収束との照応を、子供自身がとらえることが望まれる。

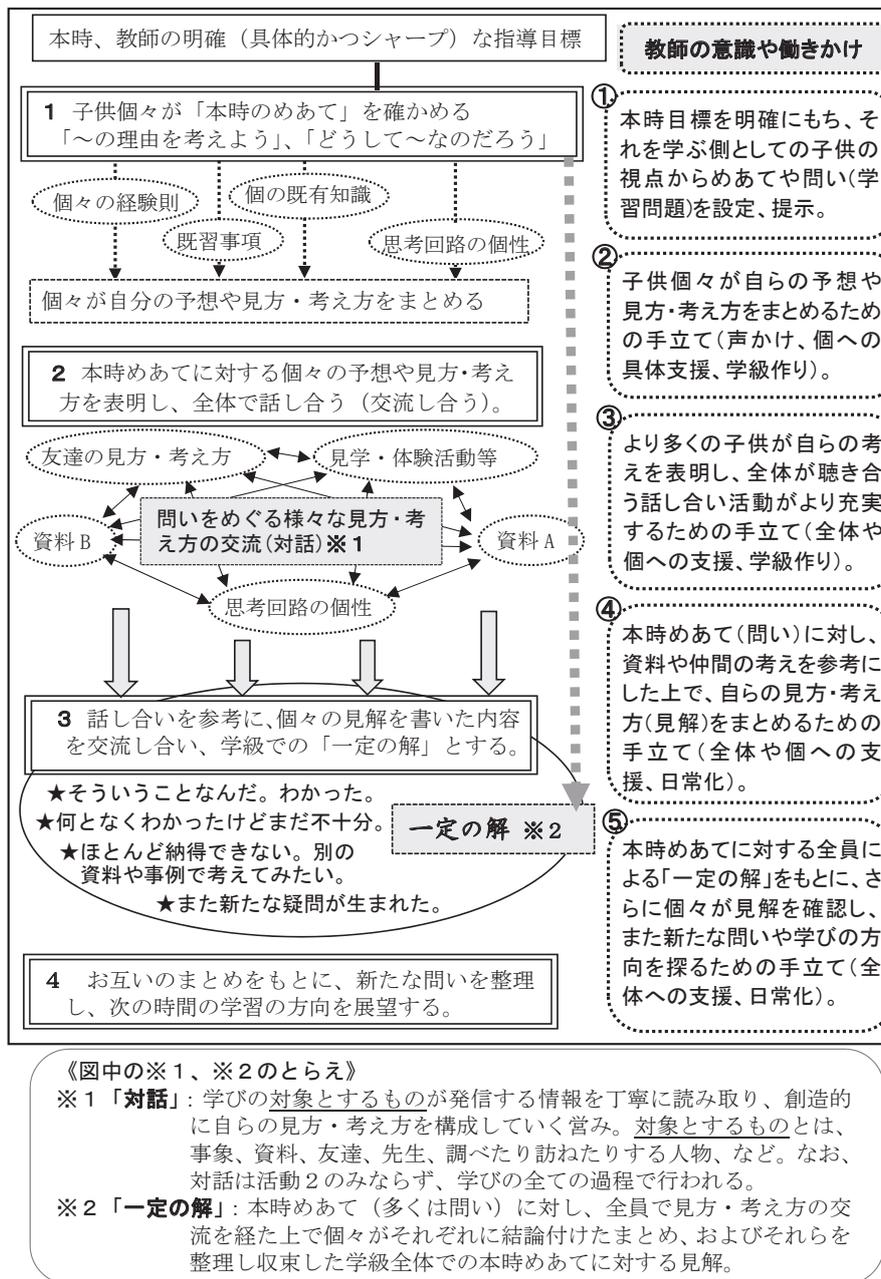
#### 4 1時間の授業展開に求められる知見やスキルおよび授業観

これまでに参観した相当数の授業の中から、紙面の都合上7つしか挙げられず、また授業記録もかなり略したものとならざるを得なかった。事例として挙げた7人の授業者は経験や専門教科こそ異なるものの、教師として固有の資質・能力をもつ魅力的な教師たちである。貴重な実践に対し寸評は不十分であるが、授業後研究会での論議や授業者の発言も参考にした。7事例をもとに、社会科の1時間の授業の構想および展開に求められる知見やスキル、授業観について、3つを明確に分けることはむずかしいため融合して示す。

- I) 本時で子供たちは何を学ぶのか、を明確にもつこと。学習指導要領上の位置付けおよび教科書との関連等を教師自身が明確にした上で、それを学ぶ側の子供の視点からわかりやすい本時めあて(問い)として提示する。
- II) 本時めあてに対する一定の解を具体的に想定する。個々の見方・考え方の予測、およびそれらが収束された全体での見解を明確に描く。それこそが本時目標である。
- III) 上記I)とII)は問題解決的な学習の基本である。問いを生み出すための事象や資料の提示、追究し解決していくための事象や資料の準備、個や全体の学びを収束していくための発問や指示、等を適切に行うことが本時めあての達成を可能にする。

- IV) 本時めあて（問い）に対し、個々が自分なり（既有知、経験、思考の個性、等）の解をもてるよう、より多くの子供に対する個別の指導・支援を行う。
- V) お互いの見方・考え方を交流し合うことにより、自分の知識や見方・考え方が広がること、問題解決の手法や成果が充実すること、お互いをより深く知り合えること、等を子供個々が実感できるように、授業を通して日常的に経験できるようにする。
- VI) 個々が自分なりの解（見方・考え方）を存分に表明し、それをお互いに聴き合い、学び合うことのおもしろさ、豊かさ、学びがいを共有し合える学級づくりを行う。

上記の I) から VI) を、1 時間の授業展開に即したイメージ図に表す。



【図表-3 上記 I ~ VI に基づく 1 時間の授業展開のイメージ】

上記イメージ図は、左側に 1 時間 (45 分間) の授業の一般的な流れを、右側に授業中の教師の意識や働きかけ等 (①から⑤) を記した。イメージなので単元や教材によって多少のアレンジや修正は必要となるが、基本的な 1 時間の流れであると考える。

## 5 まとめ

実践事例を通して、また現場教師の実態も踏まえて1時間の授業展開を構想し実践する知見、スキル、授業観をⅠ)からⅥ)として整理した(P.75~76)。特にⅠ)、Ⅱ)、Ⅲ)は1時間の授業を構想し実践する知見やスキルとして教師に必須のものである。社会科を例に挙げたが、「本時めあて」と「一定の解」の照応は、問題解決的な学習を推進する上でも多くの教科等で大切な基本であると考えられる。次期学習指導要領に「主体的・対話的で深い学び」が示された。学びを深めるためには、すべての教科等において問いとその解を照応させる学習経験の積み重ねが極めて重要となる。すべての教科等の授業において、本時目標に対し、教科等ごとに示された「見方・考え方ははたらかせ、…」ながら一定の解(個人および学級全体の)に収束させていく学びの習慣は重要な意味をもつ。算数のようにある公式に到達し安定する収束もあれば、社会科のように様々な解が導き出される収束もある。しかしその暫定としての「一定の解」は、45分間の学びの成果を確かめるとともに次の学びの指針を定めるという重要な役割をもつ。また、Ⅲ)の問題解決的な学習展開は他の教科等にも共通する重要なことからであり、Ⅰ)やⅡ)と不可分である。国語での「読みのめあて」など多くの教科等で1時間の授業のめあてに即した収束および「一定の解」は重要である。算数等での解は「一定」というより明確で端的な収束になると思われる。

社会科に限らず様々な教科等の授業を参観する中で、45分間で子供が学んだことがらが曖昧だと感じる授業も少なくない。本時めあてに対して一人一人が見方・考え方をもち、それらを交流し合い学級全体で問題解決的に追究していく。そして1時間の終わりには本時めあてに対する一定の解を個々がもち、また学級全体で確かめ合う。このような経験を毎時間そして様々な教科等で重ねることにより、子供の主体的な学び、対話的な学び、深い学び、教科ごとの見方・考え方を働かせる学び、等の具現が図られる。

多くの学生たちが、大学卒業後すぐに「初任」として学級運営や授業実践に就く現状において、大学生に培うべき知見やスキルの中の一つとして「1時間の授業の構想力および実践力」に焦点化した。この「1時間の授業を構想し実践する知見やスキル」を、教師志望の学生たちに、教壇に立つ前に可能な限り培いたいと考えている。

学生に対し、どの授業でどのようなかたちで培っていくか等は今後検討していくことになるが、指導案作成や模擬授業などの場は適切であると考えられる。また、現場の授業を実際に参観したり、さらにその授業分析を試みることも手法の一つであると考えている。

### 【参考・引用文献 授業記録協力】

- ・『小学校学習指導要領解説 社会編』(平成20年8月 文部科学省)
- ・『小学校学習指導要領解説 社会編』(平成29年7月 文部科学省)
- ・『星槎大学教職研究 第2巻第2号』(平成2018年 星槎大学教職総合支援センター)  
「教職経験者による大学での授業の有効性について」P. 1~P. 8

### 【授業および授業記録提供協力者】

横浜市立小学校 7校、7人の教師



# 調查報告



## 教職課程履修学部生に関する2018年度調査報告

### ——被教育体験に焦点を当てての考察——

山崎 準 二\*  
YAMAZAKI Junji

#### はじめに 調査の目的と実施概要

本報告は、学習院大学における中学・高校教員免許状取得のための教職課程を履修する学生の実態と意識の現状を把握すること、かつそれに基づいた教職課程運営の改善を図ることを目的とし、毎年度実施されている調査のうち、2018年度に実施された調査結果の一部報告である。今回の報告は、教職課程履修3年目に入った学部3年生を主な対象者として実施された調査の、特に被教育体験に関する回答内容に焦点を当てての考察である。

これまでの各種調査（注1）においても、教職課程を履修する動機のみならず、教職に関する様々な情報・知識の獲得、教職に関するイメージや考え方などの形成において、幼・小・中・高校までの被教育体験、それらの各学校段階で出会った教員たちからの影響が、たいへん大きな要因となっていることが指摘されてきている。この点は、教員養成系大学・学部・学科の学生のみならず、一般学部において教職課程を履修している学生たちにおいても全く同様である。

さて、2018年度時点において、学習院大学では、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、それ以外の学部（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）を、それぞれ取得できるようになっている。

今回の調査の実施概要は次のとおりである。

- ・調査対象：中・高教職課程を履修する学部3年全員を基本原則。
- ・調査方法：自己式質問紙を3年段階に履修する教職科目授業時に配布し、記入後回収。
- ・調査時期：2018年7月。

図表1：回答者の属性構成

学部	法学部		経済学部		文学部		理学部		その他（※）		全体	
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
実習前	11	【6.7%】	8	【4.9%】	78	【47.6%】	45	【27.4%】	22	【13.4%】	164	【100.0%】
	7	4	5	3	35	43	26	19	1	21	74	90
	(63.6%)	(36.4%)	(62.5%)	(37.5%)	(44.9%)	(55.1%)	(57.8%)	(42.2%)	(4.5%)	(95.5%)	(45.1%)	(54.9%)

（※）「その他」には、国際社会学部1名、科目等履修学生21名。  
なお、【 】内は学部等構成比率、（ ）内は各学部等内男女構成比率

\*学習院大学文学部教育学科、中学・高校教職課程担当

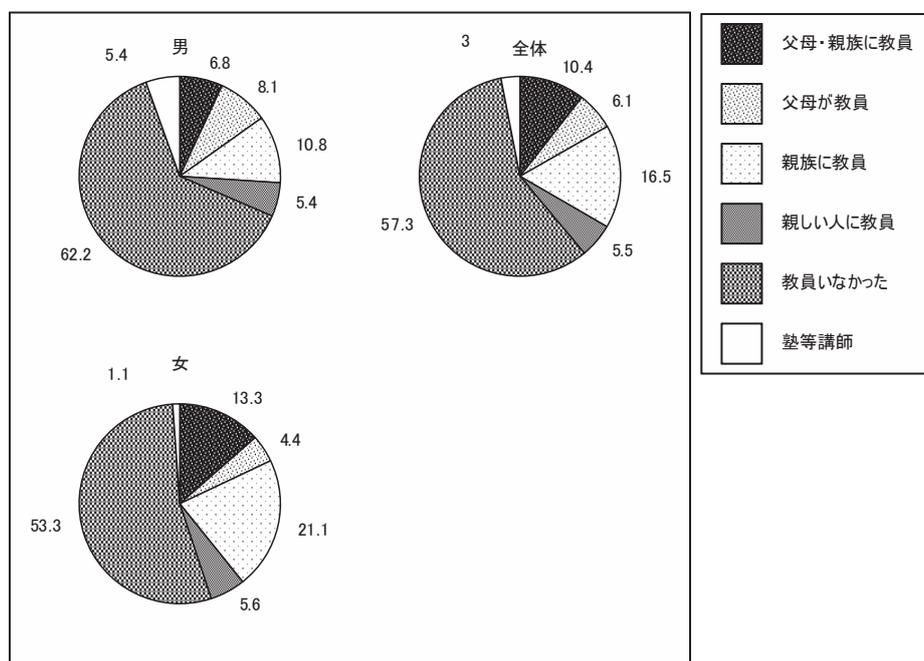
## 1. 調査対象者の属性とその特徴

### 1-1. 調査対象者の属性

今回の調査は、教職課程履修者の中でも3年生に限定して実施したため、回答者の属性構成は、図表1のようである（ただし、表中回答者人数は当該教職課程履修者全員の95.9%である）。全体の人数は164人、その内、男性：74人、女性：90人であり、やや女性の方が多い。これは、文学部において教職課程履修学生が多く、そこでは女性の比率が高いためである。所属学部では、文学部に続いて理学部の学生が多く、法学部や経済学部の学生は10名前後である。また、2016年度に国際社会科学部が開設され、教職課程の認定（中学・社会、高校・公民）を受けているが、教職課程の履修者は法・経済両学部より少ない。これらの傾向は、2018年度に固有な特徴ではなく、近年の傾向とほぼ同様である。

図表2は、「身内ないしは親しい人の中に教員がいたか」という問いに対する回答結果を表わしている。「教員いなかった：父母・親族ともに教員ではなく、親しい人の中にも教員はいなかった」と答えた者が過半数（男性：62.2%、女性：53.3%、全体：57.3%）を占めている。職業としての学校教員についてのさまざまな情報を獲得し、あるいは学校教員についてのイメージを形成するにあたって、学校教員である親や身内などの存在が大きな情報源となることは確かなことでもあるが、男女間の違いが10%ほどありつつも、全体として、教職課程を履修する学生たちの成育史における人的環境からして必ずしもそれは一番の大きな情報源としてあるわけではない。

図表2：大学入学の頃、身内ないしは親しい人の中に教員がいたか  
(回答者数：男=74人、女=90人、全体=164人、数字は%値)



### 1-2. 教職・教師に関するイメージ形成の情報源としての小説・映画・TVドラマ等

教職課程履修学生は、大学での養成教育を受ける以前から、日常生活の中で教職に関するさまざまな情報を意識的／無意識的に獲得してきている。

そのもっとも大きな情報源は、親・親族の中の教職者や被教育体験の中で出会った教員たちであるが、さらにもう一つ大きな情報源として、学校を舞台とし教師を主人公とした小説・映画・TVドラマ等がある。これまでの各年齢段階の現職教員を対象とした調査結果(山

崎準二『教師の発達と力量形成』創風社、2012年を参照)においては、2018年時点で60歳代以上の者たちからは壺井栄『二十四の瞳』が、40歳代後半から50歳代の者たちからはTVドラマ「3年B組・金八先生」が、30歳代から40歳代前半の者たちからは灰谷健次郎『兎の眼』などが、それぞれ多く回答されている。

今回調査対象者となった2018年時点で大学3年生たちの主な回答結果は、自由記述であるため全員が回答しているわけではないが、次のようなものが記述されていた(複数指摘されたもののみ明記し指摘人数の数字を添えている)。

3年B組・金八先生(7)／ドラマ・ルーキーズ(5)／ドラマ・女王の教室(5)／ドラマ・GTO(3)／映画・チア☆ダン(2)／映画・告白(2)／重松清「青い鳥」(2)／夏目漱石「坊ちゃん」(2)／住野よる「君の隣を食いたい」(2)／ほか、小説・映画・TV番組など56種類

学生調査結果は、上述の年齢段階が上の世代と比較して、回答記述が特定のものに集中しておらず多数のものに分散して挙げられている点が特徴ともいえよう。また、学校・教師を舞台・主人公としたものが複数回答にみられるが、従来の学校・教師ものように教師と子どもの関係を熱血的に／やわらかく描いたものばかりではなく、それらとは一見対極をなすかのような描き方のものが挙げられていることも特徴であるといえよう。

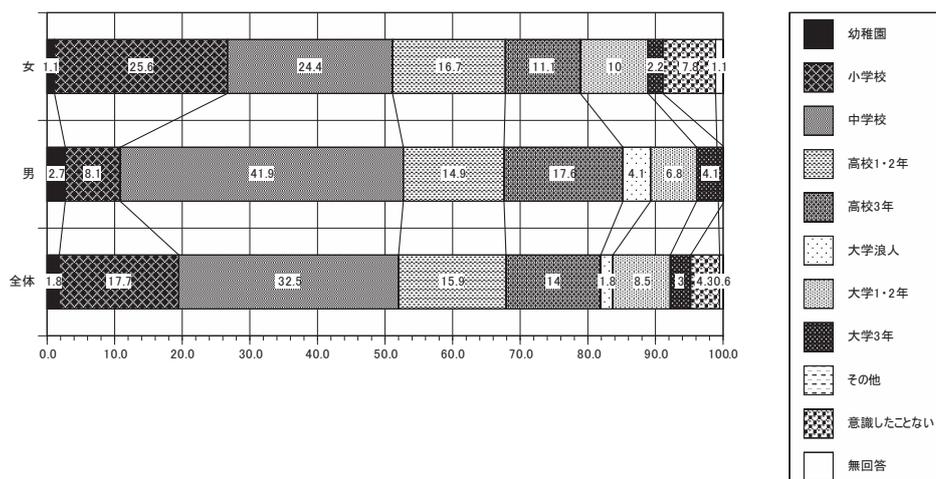
現在の学生たちの学校観・教師観、あるいは教職という仕事のイメージや考え方を形成していく上での、日常生活レベルでの大きな影響要因とその内容をうかがうことのできる結果特徴であると思われる。

### 1-3. 教職選択の時期と動機

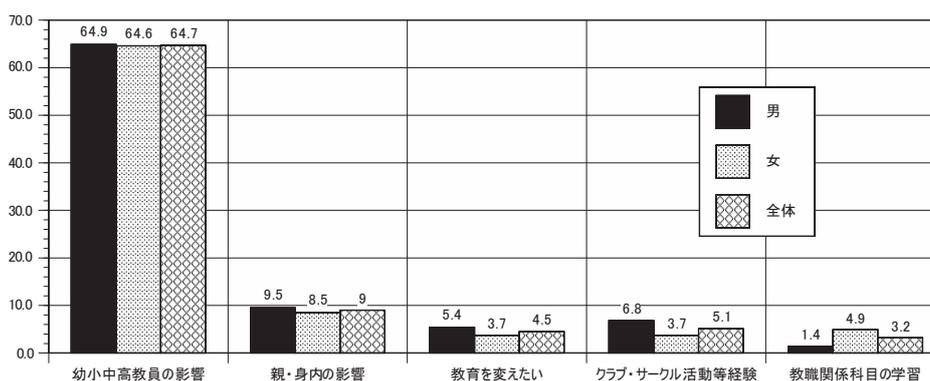
将来の職業としての教職選択であるが、「自分の職業として教職を意識し始めた、あるいは教職に魅力を感じ始めた時期」をたずねたところ(図表3)、男女ともちょうど半数50%の者が「小学校」及び「中学校」であったと答えている。この数値は、一般に受験する大学・学部を選択を迫られて将来の職業選択も意識するようになる「高校1・2年の頃」及び「高校3年の頃」の数値以上のものとなっている。比較的早い時期に、教職が意識され、教職への接近がうみだされていることがわかる。男女別では、女性に「小学校」や「意識したことがない」といった項目を指摘する者が多くなっていることも特徴である。

次に、「自分の職業として教職を意識し始めた、あるいは魅力を感じ始めた、一番大きなきっかけは何であったか」をたずねた結果(図表4)をみると、「その他」及び「わからない」も含んで17項目を選択肢として用意したのであるが、5%以上ないしはそれに近い指摘率を得た項目はわずかに表中表記の5項目にすぎなかった。しかもそれらの中では「幼・小・中・高校で教わった教員の影響」が指摘率の点で他項目を大きく引き離して、男女ともに65%ほどになっている。教職への接近においては、自らの被教育体験の中で出会った教師からの影響がたいへん大きいことがうかがわれる。また、残り4項目については、いずれも数値は低くほぼ同様であるが、「親ないし身内の者の影響」「教育への魅力や不満:教育を変えたい」「クラブ・サークル活動等経験」といった項目で女性より男性が、逆に「教職関係科目の学習」の項目では男性より女性が、それぞれわずかながら多くなっている。「その他」を選択し、具体的内容が記述されていたものとして、「部活の指導者になりたかったから」や「教職課程で学んだ知識を子育てや一般企業で生かしたいから」などがあつた。

図表3：自分の職業として教職を意識し始めた時期  
(回答者数：男=74人、女=90人、全体=164人) (%)



図表4：自分の職業として意識し始めた、一番大きなきっかけ  
[「その他」「わからない」を含む17項目から1つを選択、  
5%以上/近くの指摘率を得た5項目のみ表示]  
(回答者数：男=74人、女=90人、全体=164人) (%)



さらに、「大学までの学校生活において、教職志望形成に影響を与えた小・中・高校等の教員の存在の有無」(図表5-a)をたずね、さらに「有:いた」と回答した者に対して、「その教員とどの学校段階で出会ったのか(複数いる場合も、その中で最も影響を受けた教員を一人選択)」(図表5-b)、また「その影響内容」(図表5-c)を「反面教師」「その他」を含めた17項目から複数選択可でたずねた。

男女とも85%ほどの者が「いた」と答えている。そして、その内で「最も影響を受けた教員」のいた学校段階をたずねたのに対し、男女とも「高校」であると答えた者が最も多く、ともに50%弱に上っている。続いて指摘が多かったのは「中学」であったがここでは女性よりは男性の方が10%ほど多く、逆に「小学校」では男性より女性の方が10%ほど多くなっている。今回の調査対象者が中学および高校の教員免許を取得するための教職課程履修学生であることから、「高校」や「中学」であるとの回答が多かったのは一定の必然的結果であると思われる。しかし、女性において20%弱ほどの「小学校」回答者がいたことは特徴的でもあり、上述の「図表3」の結果(自分の職業として教職を意識し始めた時期として女性の25.6%から「小学校」が指摘されていたこと)とも符合している。

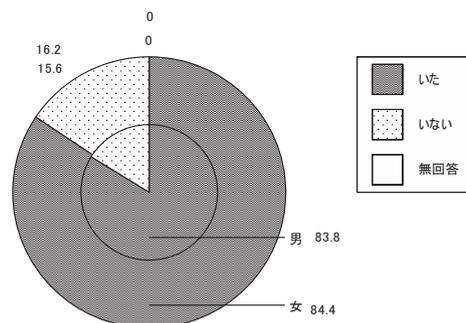
では、その影響とは、どのようなものであったのだろうか。質問に対する回答の選択肢

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

特定のカテゴリーや項目に指摘が集中している特徴傾向はみえないが、カテゴリーAでは「心の内面を捉える：一人一人の児童生徒の心の内面を捉え、それに理解と共感を示すこと」「厳しさを持つ：時に応じては厳しく叱るなど、良い意味での厳しさを持つこと」の2項目、カテゴリーBでは「専門的知識や技術：教育実践を支える専門的知識や技術をしっかりとし身につけていること」「授業の準備・工夫：教材研究や授業展開構成など、授業の準備・工夫を丹念にしていること」「授業で引き付ける：授業の方法・技術を自分で創意工夫し、たえず児童生徒たちをひきつけておくようにしていること」の3項目、カテゴリーCでは「常に勉強する態度：教員として常によく勉強し、豊富な知識・技術を身につけていること」「職業に誇りを持っている：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あること」「常に情熱的：物事に対して常に情熱を持って、前向きに取り組んでいること」の3項目が、それぞれ他項目よりも多く指摘されていることが特徴的である。そして、それらの中で「心の内面を捉える」「悩み事相談」において男性よりも女性から、逆に「厳しさを持つ」「授業で引き付ける」において女性よりも男性から、それぞれ相対的に多くの指摘が寄せられているのも特徴的である。

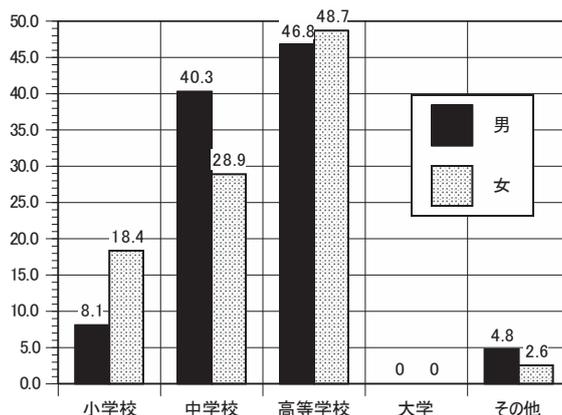
「反面教師的な影響を受けた」と回答した者が8～10%ほどいるが、その内容も含めて、次に、影響を受けた教師のことで「一番記憶に残っているエピソード（印象的な出来事・場面など）」をたずねた結果（自由記述）の代表的なものをいくつか紹介し、その特徴をみていきたい。

図表5-a：教職志望形成に影響を与えた教員の有無  
(回答者数：男=74、女=90人、%値)



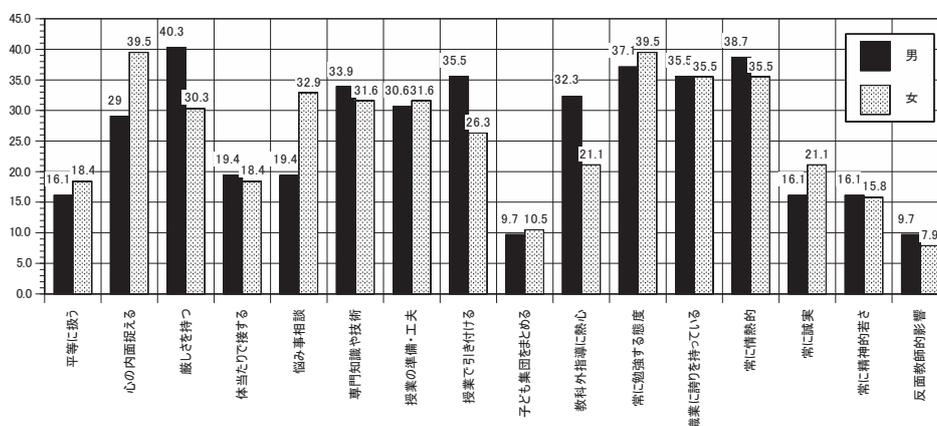
図表5 - b : 教職志望形成に影響を与えた教員 (学校段階別)

(回答者数: 男 = 74人、女 = 90人)



図表5 - c : 教職志望形成に影響を与えた教員の影響内容

(「反面教師」「その他」を含めた17項目から複数選択可、回答者数: 男 = 74人、女 = 90人) (%)



#### 1 - 4. 影響を受けた教師の記憶に残るエピソード

まず、上述した「反面教師的な影響」を含む4つの影響内容カテゴリーを、自由記述整理の枠組みとして使い、以下、その代表的なものいくつか提示しておきたい。

##### 【カテゴリーA : 主に子どもとの関わり方に関する事柄】

- 一人一人の生徒に親身に寄り添っている (授業・進路)。自分の時間をさいてまでも生徒によりそっている。
- 進路を悩んだ時に唯一将来の「損得」以外の観点からアドバイスをしてくれ、背中を押してくれた先生でした。
- 私が部活で全国大会に行き、負けた時、「お前みたいなやつが教員になるんだぞ」と言われたこと。私に対してこんな熱い思いを持って接してくれていたとわかり嬉しかった。
- 一度もどなったり怒ったりせずにクラスがまとまっていた。雰囲気作りが上手だった。相談しなくても何となく辛そうな感じ取って優しく接してくれた。精神的支えになった。
- 家庭や友人関係等、直接学業に関係ないことにも相談相手になってもらえたこと。
- 生徒に嫌われるのを覚悟でたくさん私たちが叱ってくれて、成長していくとそのありがたさを痛感した。またいつでも向き合ってくれて、認めるときには認めてくれたのが嬉しかった。

- 他人には言えないような悩み事を親身になって聞いてくれた。その時の接する距離感が心地よかった。勉強ではなく、人生で支えになるようなことを教えてくれた。
- 私は小学校の頃、勉強ができたのである程度悪さをして先生には怒られなかった。しかし、その先生は勉強ができるからといってしてはいけないことはあると熱心に注意してくれた。そのとき周りには生徒に好かれようとこびを売る先生ばかりだったのでごく新鮮で、私も叱るときにはちゃんと叱れる人になろうと思った。
- 高校の倫理の先生は授業も分かりやすかったが、常に生徒一人一人を人間として見ていました。その先生が、少し周りの意見との食い違いや生きづらさを感じていた私に、「自分の軸を持っているあなたはすばらしい。ずっとそのまま自信をもちなさい」と言ってくれた事が、教師を目指したきっかけです。

**【カテゴリーB：主に教育実践の方法に関する事柄】**

- 楽しそうに授業をしている。その先生のおかげで英語が好きになり、自分もこの楽しさを他の人に広めていきたいと思った。
- 英語の文法を指導するとき、「教える」よりも「理解させる」ことに重点を置いた授業であった。(例：have + Vp.p.を単に「現在完了形」とだけ教えるのではなく、なぜhaveがつかわれているのか、過去分詞とはいったい何なのかなどまでも教えてくれた。
- 特別支援学校教員の免許も経験もないが、自閉症生徒の指導を悩みながら、工夫しながらやっていく様子。
- 数学のテスト成績がいつも悪く、大学への進学も怪しくなってきた自分が、放課後、毎日中学の頃の教科書からやり直す(学び直す)のを手伝ってくれた。
- 無口で話し方は穏やかでゆっくり。焦った様子は一度もなく、この先生の授業中は気持ち的に安定できた。時間の流れがゆるやかに感じるのに科目の細部まで網羅し、年度内に全範囲ピッタリ終了して驚いた。社会科なのに知識詰め込み型の授業とは思えない。
- 高校の国語の先生は文学をととても愛しておられる方でした。それが授業からも伝わってきていて、退屈になりがちな国語の授業をいつも工夫して行っていたと思います。小説の続きを自分でつくってみたり、ただ教科書を読むだけではない、純粋に文学に触れることのできる授業だったと思います。大学受験のための知識ではなく、学ぶことの楽しさを教えてくれた先生のようになりたいと思いました。

**【カテゴリーC：主に教師あるいは人間としての生き方に関する事柄】**

- 担任が高校に行っておらず、大検からの大学入学の経験があり、それを私たちの卒業式で言った時。古典の授業を受けたことが自分にはないので不安に思いながらしていたと言った時。実際にはかなり分かりやすかったし丁寧であった。努力が見えた。
- 中学1年生の時の担任が新規採用の先生で、先生という立場で生徒とどう楽しみを共にするか、どう叱るか等、決まっておらず、怒るときは度を超えているのではないかと感じていたこともあったが、3年生になったころには、とても落ち着いて、注意するときはする、楽しむときは楽しむといった、メリハリができていて、生徒ながらに先生の成長を感じたので、先生になることがゴールではなく、そこから成長していかなければならない、また成長するチャンスはいつでもあると思った。
- サッカー部の顧問が不在になった時に、ルールも分からないのにもかかわらずサッカー部の顧問を引き受けて、一生懸命に取り組んでくれた、その姿勢が最も印象に残っている。教える技術はもちろんのことだが、物事に対して真剣に、一生懸命に取り組む姿勢を部活動やイベントを通して生徒に示してくれた。自分もこのように勉学以外の事柄でも大切なことを生徒に教えられよう教師になりたいと思った。

## 【カテゴリーD：反面教師的な影響】

- 自分のクラスが行事等で上位になること、一部の生徒のことしか考えていない教師。
- 「叱る」のではなく「怒る」だけ、感情を生徒にぶつけるだけの先生、教え方が非常にわかりにくかった先生、ひいきする先生。
- 相手が悪いことをしているにもかかわらず、私を悪者扱いにした。私の話を聞きもしなかった。平等に意見を聞けない教師にはなりたくない。

【カテゴリーA：主に子どもとの関わり方に関する事柄】に関しては、一人ひとりを通り見えて言葉かけ等の対応が行われていた事例、生徒のために親身になって時には自己犠牲的にも対応が行われていた事例、さらには生徒におもねることなく時として厳しく叱るなどの対応が行われていた事例などが読み取れる。【カテゴリーB：主に教育実践の方法に関する事柄】に関しては、生徒にとってわかりやすい授業づくりの工夫、知識の提示ではなく教科内容に関しての理解やおもしろさまでも導く授業、教科の背景にある学問自体に対する教師自身の深い認識や愛着までも感じさせる授業などの事例が読み取れる。【カテゴリーC：主に教師あるいは人間としての生き方に関する事柄】は、教師としての教育活動に対する熱心さやひたむきさを感じ取った事例、一人の人間としての努力する姿や誠実に生きる姿などを垣間見て心を動かされた事例などが読み取れる。全体として、中学・高校の時の事例が多かったこともあり、教師という職業人の姿、一人の人間としての姿を、生徒であった学生たちは実によく見て捉えていたことがうかがえるエピソード記述であった。教師として、また人間としての生の姿・生き様が丸ごと生徒にさらされ、影響を及ぼすことになる職業が教職であることを再認識させられるエピソード事例が多くみられた。

## 2. 教職課程履修の動機と教職の魅力

### 2-1. 教職課程履修の動機

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

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

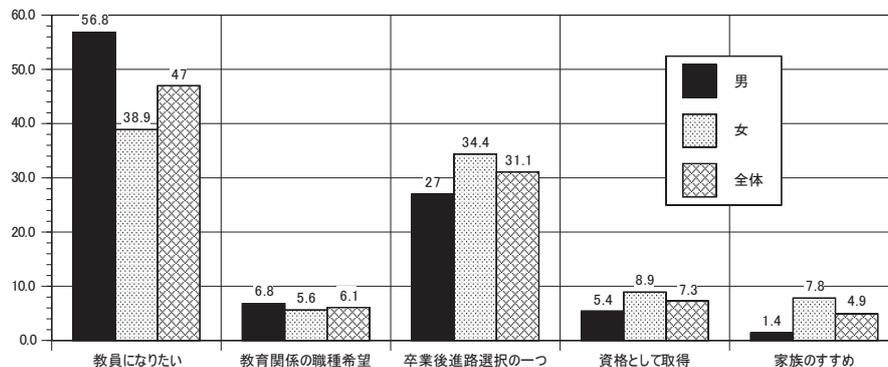
教職課程履修の一番大きな理由をたずねた結果は「図表6」である。「その他」を含む9つの項目を用意し、一番大きな理由を一つだけ選択してもらった結果、比較的集中したのは「教員になりたいから」と「卒業後の進路選択肢の一つとして」の2項目であった。前者は男性から、後者は女性からの指摘が、それぞれ相対的に多くなっている。

次に、「教職を将来の職業の選択肢の一つとして考慮するにあたって魅力として感じて

いること」をたずね、「その他」を含む11項目から2つまで複数選択可として回答してもらったが、結果は「図表7」のとおりである。「子どもの成長に関わることができるから」という項目に男女とも60%強の者から指摘が集中した。教職をめぐる労働実態は次第に厳しくなっているとはいえ、同項目内容は、なによりも教職という仕事における生きがいを強く感じ魅力としてみえる事柄であるがゆえに多くの支持を得ているのであろう。それに続くのが、数値上はおよそ半減するが、「社会や人の役に立てることができるから」という項目である。支持を受けた第1・2位の項目は、個人としての生きがいや仕事の社会的意義といったものである。教職の魅力として一般に語られることの多い「専門的能力や技術を活かせるから」や「失業の恐れがない」など、専門性を生かせることや身分保障がしっかりしていることなどの内容は、第1・2位項目ほどの支持を得ていない。

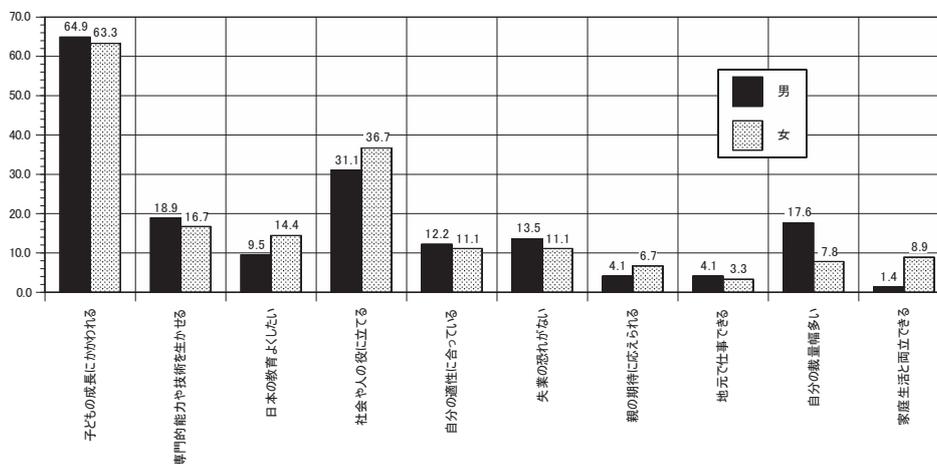
図表6：教職課程履修の一番大きな理由（「その他」を含む9項目から、1つだけ選択、指摘率が相対的に大きな5項目のみ表示）

（回答者数：男=74人、女=90人、全体=164人）（%）



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

（回答者数：男=74人、女=90人、全体=164人）（%）



## 2-2. 教職志望度とその変化

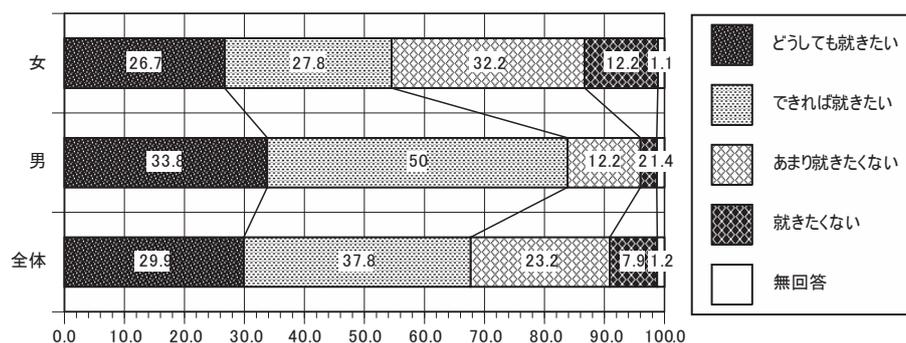
以上のような教職課程履修の動機と教職についての魅力の認知を踏まえて、教職志望度はどのような実態にあるのだろうか。「現時点（3年次7月調査時点）での教職志望度（図表8）」と「教職履修当初（1年次4月）と比べての教職志望度の変化（図表9）」をみていきたい。

前者の質問には4件法で回答を求めた結果、「就きたいと思っている（「どうしても」＋「できれば」）」者の割合は、全体として67.7%であるが、特に男性は83.8%と数値が上がっている。それに対して女性は、「就きたいと思っている」者の割合は男性より30%近く少なく、逆に「就きたくないと思っている（「どうしても」＋「できれば」）」者の割合が44.4%と多くなっている。

さらに、後者の質問には5件法で回答を求めた結果、全体として「強くなった（「非常に」＋「どちらかといえば」）」者の割合（34.8%）より「弱くなった（同上）」者の割合（40.2%）の方が多くなっていることがわかる。男性の場合は、「強くなった」者の割合の方が多いが、女性の場合は「弱くなった」者の割合（47.8%）が「強くなった」者の割合（32.2%）を15%ほど上回っていることが特徴的である。3年次になると、一般に「就活」が強く意識されるようになり、教職以外のさまざまな職業についても関心が向き、情報量も増えていくこと、そのことによってそれまで「卒業後進路選択の一つ」として教職を考えていた段階から、教職かそれ以外の職業かの選択をし始める段階へと進んできたことを意味しており、その選択に近年の教職をめぐる厳しい労働実態が教職離れの影響を与えているのではないだろうか。

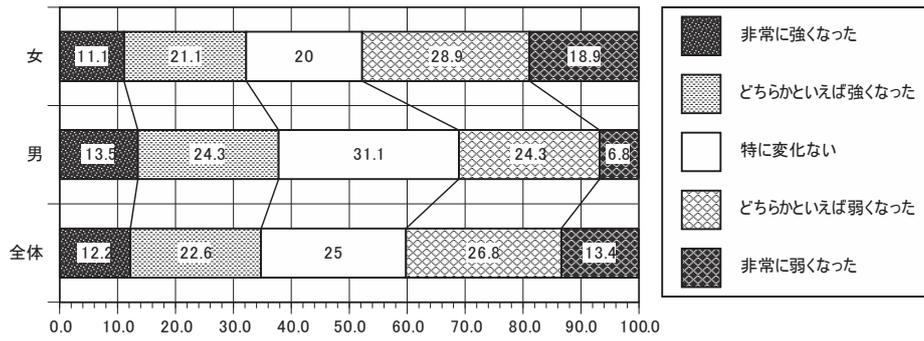
図表8：現時点での教職志望度（5段階の自己評価）

（回答者数：男=74人、女=90人、全体=164人）（%）



図表9：教職履修当初と比べての教職志望度の変化（5段階の自己評価）

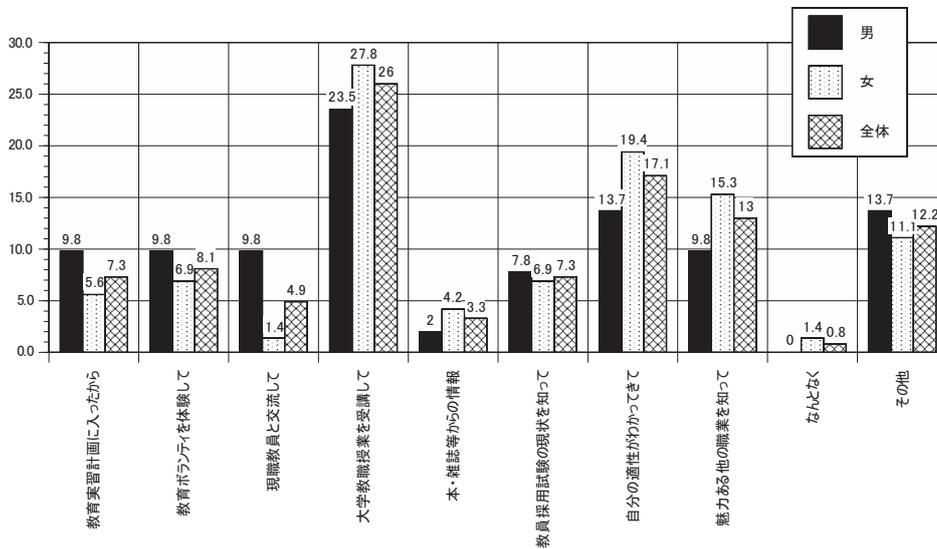
（回答者数：男=74人、女=90人、全体=164人）（%）



図表10-a：「教職志望度」が変化した理由

（「なんとなく」「その他」を含む10項目から1つ選択）

男女別（回答者数：男=74人、女=90人、全体=164人）（%）

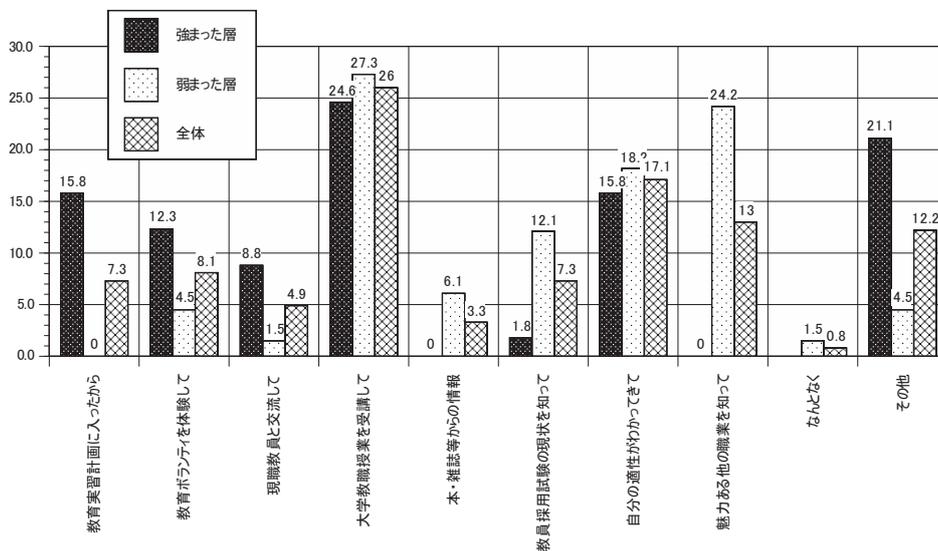


図表10-b：「教職志望度」が変化した理由

（「なんとなく」「その他」を含む10項目から1つ選択）

「強まった」「弱まった」層別

（回答者数：「強」=57人、「弱」=66人、全体（含「変化なし」）=164人）（%）



教職志望度の「強まり」「弱まり」という変化はどのような要因によってもたらされたのか、それは変化の理由をたずねた（「なんとなく」「その他」を含む10項目から「最も大きい理由・きっかけ」を1つ選択してもらった）結果からみていきたい。

「図表10-a」は、その変化の理由を男女別に、「図表10-b」は「強まった」「弱まった」の変化層別に、それぞれ集計・表示したものである。全体としては、「大学の教職関連授業を受講して」を26.0%の者が指摘し最も多く、次に「教職に対する自分の適性がわかってきて」が17.1%と多い。この2つの項目は、男女別および変化層別にみても大きな違いはみられない。

しかし、その2項目に続く指摘率の各項目においては、変化層別の違いが明瞭であり、それぞれの層の理由が比較的明瞭にうかがわれる。すなわち、「強まった」層からの指摘が相対的に多かったのは、「いよいよ教育実習・介護等体験を行う計画に入ったから」「教育関係のボランティア活動を経験して」「現職の学校教員と出会い・交流する機会を得て」の3項目であり、教育ボランティア活動や現職教員との交流などの経験が教職関連科目の学習を支えていること、また3年生となり次年度の教育実習校の開拓・確保の活動が始まったことなどが教職志望度を強める結果となっていることがうかがわれる。

それとは逆に「本・雑誌・番組などを通して学校教育や教員に対する現状を知って」「教員採用試験に関する現状を知って」「教職以外でもっと魅力を感じる職種を知って」の3項目は「弱まった」層からの指摘が相対的に多く、教職課程を履修してくる過程で近年の教職をめぐる厳しい環境（労働実態や採用試験倍率など）を知ると同時に、教職以外の職種に関する情報等を知る機会も増える中で、進路の選択肢が増えてきたことが教職志望度を「弱める」結果となっていることがうかがわれる。

「その他」という項目も「強まった」層で一定の指摘率（21.1%、12人）があるが、その具体的内容は「バイトで塾講師をして」「学科のゼミで学んだことを子どもたちに伝えていきたいと思ったから」「部活等、密な人間関係の場にいたことにより」「一般企業に入って仕事をしていける気がしなくなったため」などであった。

### 3. まとめ

今年度実施した教職課程履修3年生調査は、2015年度にも同様の質問内容を含んだ調査を実施してきている（注2）。実施年度の時間的間隔が近いと、それらの結果を逐一比較考察することはせず、今回は2018年度調査単独で結果を提示するととどめている。しかし両調査結果のいくつかを照らし合わせながら今回の調査結果を考察し直してみると、次のような特徴もうかがえる。

第1に、調査対象者である学生たちの属性構成に関わる「大学入学の頃、身内ないしは親しい人の中に教員がいたか」という質問に対する回答結果は、両調査ともほぼ同様の結果であった。「父母・親族に教員」及び「父母が教員」といった成育環境にあった者は20%弱であり、「教員は全くいなかった」とする者が60%弱であった。そういう意味では、教職志望者は家庭・親族に教職者が多く、教職に関する情報源も幼い頃より家族・親族から得ているといった一般に流布しているイメージは、必ずしも近年の実態ではないということが再確認された。

第2に、「自分の職業として教職を意識し始めた時期」やその「一番大きなきっかけ」に関して両調査は同様の結果を示しており、「時期」は「小学校」及び「中学校」で合わせて約半数を占めていて、高校段階よりもその指摘率は多く、そういう意味では教職イメージの形成と教職への接近は比較的早くから行われていることも再認識された。また、

「一番大きなきっかけ」も、「幼・小・中・高教員の影響」が他の選択肢項目を引き離して60%強の指摘率を得ていることも同様である。教職への接近が被教育体験期に出会った教師たちによってもたらされていることもまた今回改めて再認識された。

第3は、両調査結果に違いが見られた質問結果もあったことである。その象徴的なものは、3年生時点における「教職志望度」とその「変化」に関する質問結果である。すなわち、「教職志望」に関しては、「就きたい（「どうしても」＋「できれば」）」者が、2015年度調査では女性：66.1%、男性：91.8%であったのに対して、今回2018年度調査では女性：54.5%、男性：83.8%であった。回答者数が男女別にすると100人に満たないという制約条件付きとはいえ数値の減少傾向が読み取れる。それは、「変化」に関する質問結果からもうかがわれ、教職履修開始の頃から「強まった（「非常に」＋「どちらかといえば」）」と回答した者は、2015年度調査では女性：46.2%、男性：60.7%であったのに対して、今回2018年度調査では女性：32.2%、男性：37.8%であった。逆に「弱まった（同上）」と回答した者は、2015年度調査では女性：16.9%、男性：16.4%であったのに対して、今回2018年度調査では女性：47.8%、男性：31.1%であった。教職志望度の「弱まり」の変化傾向がはっきりと読み取れる結果であったといえよう。これは、近年の教職をめぐる労働実態の悪化が進み、マスコミ等でも盛んに報道されるようになってきていることを背景としているといえよう。

教員養成の場である大学の教職課程も、このような教職をめぐる環境悪化の影響を強く受けており、教職課程履修学生たちに教職をめぐる実態を正確にありのままに伝える必要があるとはいえ、そうすることはしばしば教職志望度を弱めさせることにもつながりかねないという厳しい状況でもある。しかし、被教育体験の中で出会った教師たちから受けた影響内容を記憶に残るエピソードとして自由記述した回答からうかがうに、教職課程履修学生たちは実にさまざまな魅力ある教師・大人・人間に出会っており、そうした出会いから教職への接近・選択が行われていることもまた事実であるように思う。教職課程における教育において、学生たちが自らの被教育体験を振り返り、そこでの経験の意義と意味内容を正しく捉え直していくことができるような学習機会の提供も必要であると考えられる。

## 【注記】

- (1) 例えば、稲垣忠彦ほか編『教師のライフコース』（東京大学出版会、1988年）、西村 絢子「教職課程選択学生に影響を与えた教師像について」（『日本教師教育学会年報』第10号、2001年）、山崎準二『教師のライフコース研究』（創風社、2002年）、太田拓紀「教職における予期的社会化過程としての学校体験」（『教育社会学研究』第90集、2012）、山崎準二『教師の発達と力量形成』（創風社、2012年）、川村光「教師の成長の現代的特性」（『教育総合研究叢書』第6号、2013年）、等。
- (2) 2015年度の3年生調査は9月に実施されたが、その結果は同年度1・4年生調査結果と併せて「教職課程履修学生に関する2015年調査報告」（『学習院大学教職課程年報』第2号、2016年5月発行、所収）として報告しておいた。



## 学習資源としての被教育体験と大学生生活 —2017年度調査データの補充分析—

栗原 峻\*  
KURIHARA Ryo

### 1. はじめに

大学において、教師になることを目指して教職課程を履修する学生は何を学んでいくのだろうか。免許取得のために教職課程を履修する過程は、学生たちが真新しいことを学ぶこととは性格が異なる。なぜなら、学生たちはその被教育体験のなかに内在する教育という営みの経験を有しているからである。

被教育体験は、教師に対して子どもという位置で学生たちが体験する出来事であるがゆえに、盲点となる領域が存在する。たとえば、当人にとって面白い授業や知的関心を大きく寄せるような授業そのものについての体験は、その教師による実践の背景や文脈が捨象されたものとして認識されている。ただし、被教育体験を学校あるいは教師によって与えられたもの、というように受動的なものとして捉えることはできない。なぜなら、教師による実践の意図との乖離があるとはいえ、学生たちはそれを自らの経験として意味づけているからである。

本年報の2018年調査における山崎の報告において、「自分の職業として教職を意識し始めた、あるいは教職に魅力を感じ始めた時期」は、約7割の学生が大学に入学するまでの学校段階のいずれかを指摘している。一方的に学校教育を受けているのではなく、そのなかで教育という営みや教師という仕事を子どもという視点で観察し、自らも教職に携わりたいと思うことは、受動的なものとして捉えることはできないだろう。

しかしながら、先述したように、その経験には教師による実践の意図などの背景が捨象されている。だが、そうした性格があるがゆえに、大学における教職課程の学びに意義があると考えられる。それは、教師の実践の背景や教育方法など、なぜあのときあの先生はあのような授業をしたのだろうか、という問いを生む機会となり、またその探究を準備することが考えられるからである。

本稿は、そのような教職課程の積極的な意義を明らかにするために学習院大学の教職課程を履修する学生を対象に行った調査をもとに考察を進めるものである。なお、本稿で取り扱うデータは、2017年度の調査によって得られたデータを使用する。また内容としては、昨年度の調査報告である山崎準二・栗原峻・望月志穂「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 -」『学習院大学教職課程年報』第4号, 73-118, 2018年における研究の補充分析として位置づくものである。本稿の基本的な性格は調査報告ではあるが、今後の調査方法や研究のデザインのための考察も含まれていることを容赦していただきたい。

## 2. 先行研究

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。<sup>1</sup> 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。<sup>2</sup>

太田が結論づけているように、リーダーやまとめ役という経験は、教師役割が委任されることで教職志向を高める契機となっている。しかしながら、それは教師の実践の背景や目的などが抜け落ちた経験となるので、「将来の有効な教育実践に結びつくパースペクティブの生成にまで寄与するものではない」。<sup>3</sup> これは養成段階における教師教育にて、被教育体験との連続・非連続をどのように捉えて実践していくのか、その方法や内容を検討する課題を提示している。

太田の研究では学校文化へ同化されていくような経験が教職志望者との関連で指摘されていたが、一方で、先にあげた武智らの研究では、反面教師的な経験、つまり、このようにはなりたくない、という経験によっても理想の教員像が形成されるという点において、いわば同化に対して異化する被教育体験を指摘している。しかしながら、いずれも被教育体験において形成された教職意識などは、その領域と内容においては文脈に依存するものであり、養成段階においてそれを脱文脈化し捉え直す作業を必要とするだろう。

大学生の被教育体験の認知の変化については、三島知剛・井上菜美・森敏昭（2012）による研究がある。<sup>4</sup> 三島らは、対象となる国立大学の教育学部初等教員養成コースに所属する1年生と3年生に対して質問紙調査を行い、教師イメージや教師効力感、継続意志などの差異を明らかにした。教師イメージのその捉え方において1年生と3年生では、1年生では情緒的・感情的であるのに対して、3年生では実践的な特徴を重視しており、教職の捉え方の深まりが示唆されている。そして教師効力感、継続意志においては、1年生の調査結果では有意な結果が表れたのに対して、3年生では有意な結果は得られなかった。三島らはそれには様々な可能性が考えられるとして、教育実習や大学生活での経験を指摘している。<sup>5</sup>

久保順也（2012）は、大学生の教職意識の形成プロセスを明らかにしている。<sup>6</sup> 久保によれば、2年次に教材研究法等の授業との関連で「学生から教員視点への転換」が始まると指摘している。<sup>7</sup> また、久保は教職選択に関わる不安を軸に教職意識のプロセスを示している。それは、1年生では「現場の大変さについての漠然とした不安」、2年生では「実習や教授への漠然とした不安」、3年生では「教職を選ぶことへの不安」、4年生では「現場に出ることへの現実的不安」があるとし、なかでも3年次における不安が最も高いことを明らかにしている。<sup>8</sup>

3年生における教師効力感などの不安の高さについては、今津孝次郎（1979）が教職志向の役割系列を用いた分析が示唆している。<sup>9</sup> 今津の教職志向の役割系列は、①教育学部の学生として求められる期待された役割を吟味する「役割吟味」②役割を吟味し、役割モデルを取得する「役割取得」③取得した役割モデルを遂行する「役割遂行」④そして教育実習を経験することで遂行した役割に混乱が生じ、また①へと戻り吟味するというプロセスとなっている。<sup>10</sup>

先行する研究においては、教師を目指す学生の被教育体験がどのようなものなのかという観点によって分析されている。しかし、結果として教職という進路に進まなかった学生

を射程に入れて、大学の教職課程における学び、あるいは大学生活全般を含んだ上で、被教育体験と教職意識がどのように変容していくのか、その経験の意味の変容を追跡している研究は少ない。

本稿では限られたデータの関係もあり、分析は限定的となるが、そのような研究課題を持っているということを指摘しておきたい。

### 3. 調査の方法

被教育体験は、教師教育の研究の領域においてはライフコースやライフヒストリー、ライフストーリーのアプローチによって扱われる対象の一つである。そして、それぞれのアプローチに共通するものは、人生の軌跡を対象にすることであるだろう。その際、インタビューや質問紙によってデータを得ることが主な調査方法となるが、そこで得られるデータは対象者が現在から過去を振り返ったものである。

現在から自分の過去を振り返って語ってもらう、またそれを評価する方法を回想法と呼ぶ。回想法が抱える問題点として長田由紀子（2001）は、①記憶の不確かさ ②データが回想する主体に依存することを指摘している。<sup>11</sup>

本稿で使用するデータは質問紙を用いた回想によって得られたものである。回想法が現時点から過去の自分を振り返るという点において、教職課程を履修し、おおよそ将来の進路も意識しなくてはならない3年生、そして教育実習を終えた4年生を対象にすることは、教職課程で学んだことや大学生活で経験したものと被教育体験との関連が比較的新鮮なデータとして得られるものと考えられる。

### 4. 大学生生活上の経験と教職志向の変化の事例

教職課程を履修する4年生を対象に質問紙による調査を行った。質問紙の構成は、4年間（大学院生なども考慮して最大6年間まで記入する欄を設けてある）において教職志向性がどのように変化していったのかを明らかにするために、用紙左側半分は、教職志向性を-2から+2までを縦線で連続に記入できるようにした。その際、1年間の4月から3月まで12等分し、月単位で記入することができるようにしてある。また、月単位で教職志向性を記入する欄の右側には、「私にとっての主な出来事」というテーマでイベントを記述する欄を設けた。

用紙右側半分は、教職志向性の変化・転機の時期と原因と内容を記述するようになっている。記述する際には、教職志向性の変化との関連を明確にするため、用紙左側半分に記述したイベント、または変化した時期を線で結ぶように指示し、①変化・転機を引き起こした原因・要因、②転機の内容（何がどのように変わったのか）、③現時点でのその自己評価、と設定し、記述してもらった。

#### 4-1. 事例

##### ■ 学生A 理学部

【1年次10月「塾アルバイト終了」・教職志向性-1】

- ①元々教員になりたいという気持ちで大学に入った。その気持ちで始めた塾講師だったが、待遇の悪さや人間が上手くいかず3ヶ月で辞めてしまった。
- ②自分の強みは粘り強さだと思っていたが、わずか3ヶ月で辞めてしまったため、自分には粘り強さが無いことを自覚すると同時に学校で働けるか不安に感じた。
- ③教員に向いていないのではないかと思った。

【2年次7月「初の模擬授業」・教職志向性+2】

- ①10分間の模擬授業で思うようにならなかった。
- ②悔しさと焦りが生まれ、もっと良い授業を作りたいと思った。
- ③自分には向上心があると思った。

【3年次12月「模擬授業（大学）」・教職志向性+1 → +3】

- ①初の50分間授業を行い、壮絶な批評を周囲の人から頂いた。
- ②自分に対して憤りを感じた。また、人に授業を見られることへ恐怖を感じた。しかし、絶対に見返してやろうという気持ちが強くなり授業作りを真剣に考えるようになった。
- ③自分には伸びしろがあるに違いないと思うようになった。

【4年次8月「私学教員合同説明会」・教職志向性-1 → +2】

- ①保険のために私立校も受けようと思い、5校ほど面接に行き、面接官に厳しい言葉を頂いた。
- ②院まで行かないと採用してもらえないとか、自分には魅力があるのか、悩むようになった。
- ③新卒からいきなり本採用は無理だと思い、院進を考えた。また、自分が教員になって良いのかと考えるようになった。

【4年次10月～12月「教員採用試験合格」・教職志向性+2】

- ①教員採用試験合格
- ②少し自信がついたと同時に責任感や使命感を抱いた。
- ③真面目に頑張ってきた成果が表れたので、誇らしく思った。教員に向いている向いてないは考えず、精一杯頑張りたい。

■ 学生B 文学部

【3年次7月～9月「介護等体験」・教職志向性-1 → +1】

- ①老人ホームに介護等体験に行ったこと
- ②ここでは“教師になりたい”と思ったというよりは、“介護体験に来て良かった”と思ったという方が正しいです。ある利用者の方と話していて人間のつながりの大切さを実感し（私が泣いてしまうほど良いお話を聞かせて頂いた）、人とつながるような仕事をしよう！や人とのつながりを大切にしよう！など、私の意識を大きく変える出来事だった。
- ③支援学校への介護等体験で、大変さと楽しさを知り自分に合う仕事とは何だろうと考えはじめていた。そのときに次の介護等体験で上のような体験ができて、とても良かった。

【4年次6月～7月「教育実習」～「内定」・教職志向性-1 → -3】

- ①就職活動を開始し、自分自身が行きたいと思える企業に出会ったこと。
- ②私の両親が教師だということもあり、私が小学校の頃は自分自身も教師になりたいと思ったこともある。しかし、時がたつにつれて、自分の性格は教師に向いていないと考えるようになり、教師を目指すことはなくなった。大学に入る際も教職の授業を取るか迷ったが、例え教師にならなくても自分のためになることだと思い、教職を取ることを決めた。
- ③私は教師になるために教職課程を取ったわけではないが、教職課程を取ったことに、少

しも後悔をしていない。確かに周りより授業数が多くなったり、就活と教育実習が重なり、面接を断るなどの悲しいこともあった。しかし、振り返って考えてみると、教職の授業や実習で経験したことや知識は教師という仕事でなくても、今後必要となるものばかりであった。

## ■ 学生C 文学部

### 【1年次4月「塾のアルバイトを始める」・教職志向性+2】

- ①中学の頃から教員に憧れていて、塾での講師のアルバイトはその最初の一步だと考えていた。
- ②今まで生徒としての立場だったが、教えるという立場に変化した。
- ③4月、引越しをしてすぐに、自分で行動を起こして、アルバイトを始めたのは、行動力があっていいことだと思う。教員への憧れが強かったのだと思う。

### 【1年次7月「カフェのアルバイトも始める」・教職志向性+2】

- ①大学生活中に様々な経験をしたいと思って、カフェでのアルバイトを兼ね持ちした。
- ②塾とは全く違う環境で、大人を相手にするようになった。
- ③塾は3年生でやめてしまったが、このカフェは4年間続けた。自分がどこにモチベーションを置くのかが分かったのがこのアルバイトだった。

### 【2年次2月「海外に1ヶ月行く」・教職志向性+1】

- ①親戚が住んでいる海外で1ヶ月カフェの手伝いをした。
- ②英語を自然に使っているお婆の姿を見て、自分ももっと英語を頑張りたいと思うようになった。
- ③英語をどのように使うかを考えるきっかけになった。

### 【4年次6月～7月「教育実習に行く」・教職志向性+1 → 0】

- ①ずっと憧れていた学校の中に教員という立場で入ることができた。
- ②生徒としてではなく実習生という視点で学校を見ることができた。実際にやってみて、やりがいや楽しさもたくさん感じたが、それと同時に、教員として毎日ずっとこの生活をするのは自分には無理だと自信をなくした。
- ③就活と教職の両立は想像以上に大変だったけど、自分の中で、教員の仕事と他の仕事を

比較して、自分がやりたいこと、向いている方を選ぶことができたのはよかった。ずっと憧れていた教員だったけれど、後悔なく一般企業に行くのは、ちゃんと教師としての仕事を見ることができたからだと思う。

## ■ 学生D 理学部

### 【1年次2月「塾でのアルバイト開始」・教職志向性+1】

- ①先生の勉強になるかな…と思い、塾のアルバイトを始め、生徒と触れ合うことで教職により関心をもった。
- ②実際に生徒と話し、教えることで、自分の理想を具体化できていると思えるようになった。
- ③思い切って初めてよかったと思う。◎

### 【2年次9月「数学科教育法」・教職志向性+2】

- ①1年、2年は部活と学科の勉強、アルバイトで毎日が忙しかった。教職について考える時間が頭になかった中で、模擬授業を初めて行い、指導案を作った。
- ②実際に作るのに時間はかかるし大変だったが、達成感と少しほめられて自信になった。
- ③授業をなめてた所も含め、△

### 【3年次6月～7月・教職志向性+2.5】

- ①教職ゼミのビラを見て、連絡してみる。6、7月は見学。
- ②他学科の人と知り合い、同じ道を目指している先輩と出合って、世界が広がった。実際にここで大学院生と出会っていなかったら、今の進路ないと思う。
- ③初めての事はドキドキするけど、連絡したあの時の自分をほめてあげたい…。◎

### 【3年次9月～11月「教職ゼミに入る」～「採用試験の勉強開始」・教職志向性+2】

- ①8月に教職の合宿に参加。ゼミにも入り、一気に頭が採用試験へ。
- ②今までは理想や思い込みだったけど、現実を知り、気合いが入った。自分の知識の少なさや勉強のたりなさに気づき、動こうと思えた。
- ③3年生に入ったら、足を動かす！外に出る！ときめていたのに行動が少しおそかった。なので、まあまあ。○

### 【4年次7月「採用試験」、8月「教職合宿。採用試験② 夏期補充授業を中学で行う。」、9月「採用試験② 大学院試験」、10月「教育実習・中学校修学旅行引率」・教職志向性+2】

- ①大きな変化ではないけど、実際の採用試験や中学校の関わり全体。
- ②先生になりたいという気持ちがふくらむ一方、もっと教育について勉強し、知識と人脈を作り、広い世界を見てから地元に戻りたいという気持ちにおちついた。様々な勉強の1つ 1つが面白く、子供との関わりが授業を通してできることにも気づき、4年全体として教職志向性はあがりつづけている。
- ③とても良い！！（輝く花丸を書いている：筆者注）

## 4-2. 考察

### (1) 事例小括

回収された質問紙において、内容・文量を考慮した上でA～Dの学生の事例を紹介した。学生Aのエピソードでは、4年次の教員採用試験合格までのイベントはネガティブなものとしてみることができる。待遇の悪さと人間関係から塾を辞めたこと、模擬授業の壮絶な批評、面接官からの厳しい言葉など、そのようなネガティブなものとして映るイベントではあるが、一方で教職志向性は波のあるものの向上している。

学生Aは、うまくいかないことによって自らの適性を疑うことよりも、うまくいかないことを今後の成長へとつなげる意気込みをみせている。それは元々教員になりたいという気持ちが牽引しているものだと考えられるだろう。

教員になることが決定してからは、「教員に向いている向いてないは考えず、精一杯頑張りたい」と整理している。アルバイトや大学での教職課程の授業などでうまくいくことやうまくいかないことは多々あるだろう。しかし、果たして大学4年間で教職の適性はわかるのだろうか。学生Aは、そう考えるよりも、自らが教師を目指して頑張ってきた軌跡

それ自体を評価しているのではないだろうか。

学生Bは、教師になるということとは離れて教職にまつわるエピソードを記述している。学生Bは当初から教師になることを想定せずに教職課程を履修した。しかしながら、それが「教職の授業や実習で経験したことや知識は教師という仕事でなくても、今後必要となるものばかりであった」と振り返るように、教職課程に積極的な意義を見出している。

学生Cは、インフォーマルな経験によって教職の志向性を高めている。教員になりたいという思いによって行動できた塾でのアルバイト、様々な経験をしたいと始めたカフェでのアルバイト。そして海外でのカフェの経験は、英語をもっと頑張ろうと思うきっかけとなっている。

学生Cは4年次に教育実習をし、生徒としてではなく教員（実習生）として学校に入り、今まで経験することがなかった側面を知ることができた。教員は自分には無理だなど思うようになり、教員以外の道を選択した。矛盾しているようではあるが、教員に憧れていた学生Cが教員以外の道を後悔なく選ぶことができたのは、教員を目指していたからである。

学生Dは、3年次における教職ゼミでの他学科の学生や先輩、そして大学院生との出会いによって教職志向性を最も高くしている。特に、大学院生との出会いが今の進路において決定的であると振り返っている。また教職ゼミの参加によって、「今までは理想や思い込みだったけど、現実を知り、気合いが入った」と、学生Dはインフォーマルな経験によって教職志向性を高め、また教職を目指していた自分を客観的にみることができるようになったのではないだろうか。

## (2) 教職適性をほどく

事例においては、質問紙で教職志向性を尋ねていることもあってか、大学4年間の出来事のなかで「自分は教職に向いているのか」という軸のなかで転機が描かれていることが特徴的である。特に、教職課程における模擬授業の実施や教育実習などのフォーマルな経験は、学生にとって教職適性を測るものとして機能していることがわかる。

一方、インフォーマルな経験はそのような教職に向いているかどうかというものとしてではなく、教師を目指している自分自信を見つめる契機になったり、広く教育について知ることに関連するものとなっている。海外での経験や塾でのアルバイト、他学科や大学院生との交流などがそれを示唆している。

教職課程は、教師に憧れている自分、教師になろうとする自分を試すプロセスとして学生に認識される傾向にある。しかし、その憧れや抱いてきた教育への考え方を具体化することによって、それがうまくいかない状態になると当然ながら自分の抱いてきたものは通用しない、と考えるようになるだろう。

この点については学生Aの事例は少し異なる。学生Aは模擬授業ではうまくいかないことがあり、「人に授業を見られることへ恐怖を感じた」ほどではあるが、それでも教職志向性を高めている。しかし、教員採用選考試験に合格する直前の私学教員合同説明会の面接時には、教員になって良いのかと考え、自らの教職に対する適性を疑っている。

教員採用選考試験合格後は、これまで教師を目指してきた自分を総括する形で、「教員に向いている向いてないは考えず、精一杯頑張りたい」としている。それは、2年次そして3年次の模擬授業ではうまくいかないことが続いているが、うまくいかないことで適性がないと判断したり、逆にうまくいくことで適性があると判断するのではなく、どうすればより良いものにできるのかと、一歩引いてみることを重要であることを示しているのではないだろうか。学生Aは、うまくいかないことによって、「もっと良い授業を作りたい」、

「授業作りを真剣に考えるようになった」。そこに、授業づくりを経験的なものとしてではなく、経験と結びつきながらも学問的に裏付けをしながら探究する準備が内包しているのではないだろうか。

「教職適性をほどく」、というのは、このように模擬授業や実習がうまくいったり、あるいはうまくいかなかったりすることによって適性のあるなしを判断するのではなく、なぜ（模擬授業や実習などが）うまくいったのか、あるいは、なぜうまくいかなかったのかということを問うためにも、その桎梏を解くことを意味している。

そもそも、教職課程は教師としての適性を問う場ではない。しかしながら、実態として学生たちは教職課程の履修科目の評価によって適性の有無を判断している。

模擬授業、実習、そして教職課程の科目もまずは教師になるための学びであって、教師になれるかどうかを学ぶものではない。教師を目指すプロセスのなかで、うまくいくこともうまくいかないこともあるだろう。いずれにせよ、そこで自らが持つ被教育体験に内在する教育という経験を問い、学問的な探究へ結びつけることが必要なのである。それは教師を目指す学生たちに突きつけられている課題であると同時に、大学教育として行われている教職課程にも突きつけられている課題でもある。

学生B、学生Cは卒業後の進路として最終的には教職を選択していない。特に学生Bは、教職課程の履修を教師になるためのものとして捉えていない。

学生Cの場合、教員に憧れていたが、教育実習によって教員という立場で学校生活を体験することによって、「教員として毎日ずっとこの生活をするのは自分には無理だと自信をなくした」。結果として教職志向性は弱まり、卒業後は教職以外の道を選ぶのだが、学生Cは自分が教師を目指していたことを評価している。確かに、教職課程は設置の目的としては教員養成ではあるが、教員にならなかった学生がこのように積極的に評価していることを踏まえると、異なる次元において教職課程の意義があると考えられる。

同様に、学生Bは「教職の授業や実習で経験したことや知識は教師という仕事でなくても、今後必要となるものばかりであった」と振り返る。教育実習について、実習生が実習中に毎日記録した実習ノート进行分析した遠藤司と黒住早紀子（2017）は、教師としての成長だけでなく、「社会の中で自立して役割を担いつつ生きていくために必要な能力や態度を獲得するに至るまでに成長した姿をみせた」と指摘している。

学生B、学生Cの事例から、教職課程の履修が教員養成のみならず、「共通基礎教養教育」<sup>14</sup>としても彼／彼女らのなかに位置づいていることがわかる。

## 5. 被教育体験と教職意識

教職志向性の調査と同様に、教職課程を履修する4年生を対象に、「被教育体験と出会った教師」というテーマで質問紙による調査を行った。質問紙調査は第二学期の教職実践演習で行ったもので、質問紙の構成は、大きく4項目に分け「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) あなたにはどのような影響を与えたのですか?」と記述する欄を設けた。

## 5-1. 事例

### ■ 学生E 法学部 影響段階：高校2年生の頃 35歳位の女性教師

#### 【思い出に残っているエピソード】

古典の先生でした。卒論で研究した際の話をとっても楽しそうに授業で話して下さいました。楽しそうに話す先生を見て、より古典が好きになり、将来私もこうなりたいと思いました。自分の考えや解釈を持って質問に行くと、認めてくださるのもとても嬉しかったです。

#### 【影響内容】

教師を志すきっかけでした。本当は国語の教員になりたかったけれど、社会科でも同じように楽しそうに授業をすれば、何かしら生徒の伝えられるのではないかと、常に心の中に先生の存在がありました。

### ■ 学生F 理学部 影響段階：中学1～3年生の頃、45歳位の男性教師

#### 【思い出に残っているエピソード】

中学時代には数学がとても苦手だった私に放課後などにマンツーマンで教えてくれたことによって成績が上がり、同時に数学が好きになりました。それ以外の場面でも委員会活動やクラスの担任でもあったので、事ある毎に相談に乗ってくれた先生です。

#### 【影響内容】

今思えば、数学に関する指導が良い意味で普通ではなく、教科書の文言をかなりかみくだいた表現で板書するなど、教授方法がとてもユニークで教育実習の時なども参考にしました。

### ■ 学生G 文学部：影響段階：高校1年生の頃、30歳位の男性教師

#### 【思い出に残っているエピソード】

英語の授業で非常にわかりやすい教え方をしてくださり、わからないところは常にサポートしてくださった。先生独自の強化プリントを作成していた。

#### 【影響内容】

苦手だった英語を克服し、好きになった。今の学科を選ぶきっかけとなり、英語の教員免許を取得しようと思った要因となった。

### ■ 学生H 理学部 影響段階：高校1～3年生の頃、25歳位の男性教師

#### 【思い出に残っているエピソード】

休み時間、放課後に（数学の）質問へ行っていた。また、その行いを機に「数理研究同好会」なるものを発足させてくれた。さらに、よく話を聞いて下さり、あるとき私がQuizに興味を持っていると言えばQuiz大会の案内をもってきてくれたり、数学についても本を貸してくれたり、推薦図書を紹介してくれた。高校卒業後も大学での講義内容や進路についてもアドバイスをくれた。

#### 【影響内容】

この先生の授業を受けて数学をより好きになったし、教員になろうと思った。身のこなし、人柄、教授してくれる内容、対応力のすべてが私の原点とするところである。一言で表せば「神様」。この先生が存在するから、大学での数学の学習が苦しくても諦めず理解しようとしたし、困ったときに教授と積極的にコミュニケーションをとることができた。

## 5-2. 考察

教師を目指すきっかけとなるエピソードを紹介したが、多くの事例において影響を受けた教師との情緒的なつながりが確認できる。また、印象に残る教授法などは実習において参考にするなど、技術的なつながりも確認できる。

一方で、そのエピソードがローカルなつながりによって記述されていることに注目したい。影響内容として記述する際に、その多くが当時の学校のなかでの経験に留まるものとなっている。

その教師に憧れ、影響を受け、自らの教育実践にも当てはめることは、理想の具体化ともいえる。しかし、実際の教室においては様々な社会的背景を持った子どもや文脈が存在するので、必ずしも自らが理想としてきたものが現場で肯定されるわけではない。

川村光（2002）は、公立小学校教師をライフコースによるアプローチで「新任世代」、「中堅世代」、「年輩世代」に分け、被教育体験と教育実践の連続性について分析しているが、授業実践においては連続性を確認できなかった、と論じている。<sup>15</sup> しかし、この川村の論には一定の留保が必要である。

川村のライフコース・アプローチによるこの研究において、被教育体験と授業実践との関連は、それぞれの世代が経験した授業実践と現在の授業実践との相関関係において論じられている。具体的には、経験した授業実践（小学校時代）「子ども同士の話し合い中心の授業」、「個別学習やグループ学習」、「先生が手作りしたものや地域にあるものをもとにした授業」という分類が、現在の授業実践とどの程度結びついているのかをそれぞれ数値化して分析しているのである。<sup>16</sup>

「子ども同士の話し合い中心の授業」、「個別学習やグループ学習」などの授業実践は授業の方法についての分類であり、そこに負の相関関係があるからといって被教育体験と現在の授業実践と関連がないといえるのだろうか、また正の相関関係があるからといって現在の授業実践と関連があるといえるのだろうか。

被教育体験を静的な経験として認識する観点であれば、被教育体験と現在の授業実践との関連は説明がつく。しかし、被教育体験の意味が個人のなかで変容していく動的なものとして捉える観点に立てば、過去の経験と現在の授業実践のあり方の関係は数量として表現できないものとなる。この点において、川村の論には留保が必要だと考えられるのである。

たとえば、山崎（2012）によるライフコース・アプローチによる教師の力量形成の研究においては、量的な調査と合わせてインタビューによる質的な調査も行われている。ここでは、被教育体験期において影響を受けた教師の授業や教師のあり方に意味を付与し、そしてそれが単に影響を受けた教師の授業の真似事ではなく、被教育体験を土台としながら養成段階を経て、新任期に入り、手探りのなか被教育体験のその意味を変容させながら教育実践をする姿が描かれている。<sup>17</sup> つまり、被教育体験は経験として意味を持つもので、体験そのものを説明するものではないのである。

被教育体験と授業実践の関連を方法論的なものとして捉えるか、質的なつながりとしてみるかによる差異もあると考えられるが、いずれにせよ、教師の授業実践を支えている経験とは何か、という研究課題は残されている。

近年、「経験資本」という概念が岩崎ら（2012）によって提出されたが、これはどのような経験の蓄積がその後の人生にどのような影響を与えるかというものとして打ち出されたものである。<sup>18</sup> 理論的には未だ発展途上ではあるものの、被教育体験と教育実践との関係を捉える上で有効な概念になると考えられる。

しかしながら、その体験をしたからこのような影響がある、といったようなある種決定的な枠組みでは不十分である。被教育体験も、体験と称されているが、この用語についての検討も必要である。先述したように、被教育体験は経験として意味を持つものであり、体験そのものを説明するものではない。その意味を付与する過程やその後の生活による変容を明らかにし、「経験資本」という概念を照射し、深めていくことが必要である。

## 6. おわりに

本稿は、大学4年間における教職志向性の変化、そして被教育体験による影響内容の調査結果について考察を交えながら報告してきた。

「4-1」及び「5-1」で紹介したデータは、同一集団内の学生ではあるが、同一人物ではない点において、教職志向性と被教育体験との関連づけることはできなかったので分析は限定的となるが、考察で明らかになったことを三つあげる。

第一に、教職課程は学生たち自らの教職適性を測るものとして認識される傾向にあることである。特に、模擬授業の実施や教育実習などのフォーマルな経験は、うまくいけば適性があると判断し、うまくいかなければ適性がないのではないかと判断している。しかしながら、学生Aのように、うまくいかないことを今後の自らの力量形成の糧にする事例も存在する。学生Aがなぜそのような経験によって教職志向性をむしろ高めていくのか、この点は今後の課題として残る。

第二に、教職課程の履修が教員養成以外の意義を持っていることである。学生Bは、もともと教師になることを想定せずに教職課程をとり、「教師という仕事でなくても、今後必要となるものばかりであった」と振り返っている。そして学生Cは、卒業後の進路として教師という道は選択しなかったが、「後悔なく一般企業に行くのは、ちゃんと教師としての仕事を見ることができたからだと思う」と、これまで教師を目指してきた自分に積極的な意味を付与している。

このような意義は、ほかの職業人養成全般の教育課程において共通することなのか、あるいは教職課程にみられる特徴なのか。今後ほかの職業人養成との比較を検討していきたい。

第三に、学生たちの被教育体験とその影響内容はローカルでプライベートなものとして経験されていることである。自らが教師を目指すきっかけやその支えとなったり、教育実習では参考するものとなっているが、その影響を受けた教師の実践の背景やなぜ自分は影響を受けたのか（影響を受けた自分自身を問う）ということについては語られていない。

被教育体験のなかで影響を受けた教師は、学生たちにとって理想の教師として語られるだろう。また、反面教師的な影響でも、こんな教師にはなりたくない、という思いで理想の教師像を作り上げるだろう。

しかし、理想の教師像を大学に持ち込み、その理想を具体化する思いで教職課程を受け、ひとたびそれが通用しない状況になると、自らの理想の教師像とはいったい何だったのかという思いに駆られる。

ここで、自分は教師に向いていない、と考えてしまうのも無理はない。しかし、そこで、では自分が理想としてきた教師像とはいったい何であったのか、という問いに転換することで、被教育体験をより豊かな経験として意味づけることができるのではないだろうか。

その問いへの転換はどのようにして可能となるのだろうか。本報告の範囲では、必ずしもそれに明確な答えを出すことはできない。しかし、学生Dの大学院生との交流や教職ゼミへの参加の事例は、教職課程とは異なったインフォーマルな経験の持つ可能性を示唆し

ている。

こうした論は、ともすれば被教育体験によって学生たちが理想としてきたものを思い込みと称して払拭する方向へと持っていきかねない。しかし、学生たちが理想とする教師像の獲得は、それ自体が学生たちの主体的な選択なのである。その学生たちが選び取ってきたものを、思い込みとするのではなく、その選びとってきた軌跡それ自体を豊かに展開するような場を保障することが重要となるのではないだろうか。

今後の課題として、二点指摘しておきたい。

第一に、本稿は二つの調査を用いて分析をしたが、今回はこの二つの調査を統合し、被教育体験の質的な変容を明らかにするために、被教育体験とその影響内容の変化を調査する必要がある。

第二に、今回の調査報告では一般学部における教員養成の特色を論じることができなかった。教職課程のみならず、大学における学びも捉えた上でその特色や実態を明らかにしていくことが必要であると考えられる。

---

<sup>1</sup> 太田拓紀「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, 169-189, 2012年.

<sup>2</sup> 武智康晃・田中理絵「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—教員との関わりに着目して—」『山口大学教育学部研究論叢』第3部第64巻, 137-147, 2014年.

<sup>3</sup> 太田拓紀, 2012年, 前掲書, p. 184.

<sup>4</sup> 三島知剛・井上菜美・森敏昭「教職志望学生の教職意識と小学校時代における教師からの被教育体験への認知との関係—学部1年生と3年生の差異に着目して—」『日本教育工学会論文誌』35(4), 345-356, 2012年.

<sup>5</sup> 同上 p. 354.

<sup>6</sup> 久保順也「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, 295-305, 2012年.

<sup>7</sup> 同上 p. 304.

<sup>8</sup> 同上

<sup>9</sup> 今津孝次郎「教師の職業的社会的化(1)」『三重大学教育学部研究紀要・教育科学』30(4), 17-24, 1979年.

<sup>10</sup> 同上 p. 19.

<sup>11</sup> 長田由紀子「回想的分析」齋藤耕二・本田時雄『ライフコースの心理学』金子書房, 2001年, pp. 99-100.

<sup>12</sup> 本文で紹介した事例のほかにも、【理学部数学科】①教職の成績が思ったより良くなかった。②教員に向いてないのではないかと思った。③相対的には悪くない成績だったことを後で知ったが、その時は落ち込んだ。【科目等履修生】①国語科教育法の授業で模擬授業を行う。②3年生、4年生の授業を受け、実習前に自分もやってみようと思い挑戦したが、上手くできず、自分は教員に向いていないなどと思い、やる気が下がった。③ここで失敗した結果、実習で生かすことができたので早いうちに失敗できて良かったと思う。など、教職課程の成績や模擬授業でうまくいかないことを適性と結びつける事例が確認できる。

<sup>13</sup> 遠藤司・黒住早紀子「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, 39-80, 2017年, p. 67.

<sup>14</sup> 山崎準二・栗原峻・望月志穂「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—」『学習院大学教職課程年報』第4号, 73-117, 2018年, p. 116.

<sup>15</sup> 川村光「教師のライフコースに関する実証的研究：被教育体験と教育実践の連続性に注目して」『大阪大学教育学年報』7, 271-282, 2002年, p. 278.

<sup>16</sup> 同上 pp. 274-275., p. 278.

<sup>17</sup> 山崎準二『教師の発達と力量形成』創風社, 2012年, p. 101., 本論第II部

<sup>18</sup> 岩崎らは「経験資本」を「非金銭的ではあるが、その蓄積が人生を豊かにし、人生の方向性を決定づける個人的資産の一部」と定義する(岩崎久美子・下村英雄・柳澤文敬・伊藤素江・村田維沙・堀一輝『経験資本と学習』明石書店, 2016年, p. 11.)

## 参考文献

- 今津孝次郎「教師の職業的社会化（1）」『三重大学教育学部研究紀要. 教育科学』30（4），17-24，1979年.
- 岩崎久美子・下村英雄・柳澤文敬・伊藤素江・村田維沙・堀一輝『経験資本と学習』明石書店，2016年.
- 遠藤司・黒住早紀子「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，39-80，2017年. p. 67.
- 太田拓紀「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，169-189，2012年.
- 長田由紀子「回想的分析」齋藤耕二・本田時雄『ライフコースの心理学』金子書房，2001年.
- 川村光「教師のライフコースに関する実証的研究：被教育体験と教育実践の連続性に注目して」『大阪大学教育学年報』7，271-282，2002年.
- 久保順也「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，295-305，2012年.
- 武智康晃・田中理絵「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—教員との関わりに着目して—」『山口大学教育学部研究論叢』第3部第64巻，137-147，2014年.
- 三島知剛・井上菜美・森敏昭「教職志望学生の教職意識と小学校時代における教師からの被教育体験への認知との関係 - 学部1年生と3年生の差異に着目して -」『日本教育工学会論文誌』35（4），345-356，2012年.
- 山崎準二『教師の発達と力量形成』創風社，2012年.
- 山崎準二・栗原峻・望月志穂「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 -」『学習院大学教職課程年報』第4号，73-117，2018年.



# 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30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。

例年、介護等体験オリエンテーションにおいては、「障害を理解するためのアクティビティ」に取り組んでいたが、今年度は、諸般の事情によりできなかった。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。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、と考えており、

来年度は、是非、実施したいと思っている。

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。）平成31年度以降は、新課程として、講義科目である「特別支援教育論」が新たに開講される。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30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、この学生の話を実際に聞いており、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。

## 介護等体験を通じて

熊 木 蒼 (文学部教育学科3年)

私は、11月に中野区にある中野特別支援学校で介護等体験をさせていただいた。前からボランティアで特別支援学級の児童と関わりのあった私だったが、今回は高等部の生徒と関わりを持つことになった。小学校教員を志望する私にとって初めての経験が多くあった。

主な体験の内容は、1日目は学習や職業の授業の支援補助、2日目は持久走練習の運営補助であった。初めて教室に入った時、私は大きく戸惑ったことを鮮明に覚えている。まず私は言葉を使って接することができるのかということに不安に思った。言語を使う生徒もいたが、半数が言語を発していなかったためである。しかし、クラスに混ざって生徒と一緒に作業したり、生徒が困難を感じている場面で支援をすると、だんだんと視線で私に伝えたいことを表現したり、基本的な身体表現を用いて表現するようになった。具体的なことまでは感じ取れないものの、何を行いたいのかがわかった時に、私はもっと積極的にコミュニケーションをとってみたいと強く感じた。

私がある程度クラスの雰囲気慣れて、周りを見回してみると、視覚的な支援が多いことに気づいた。特に、黒板に貼られた時間割は、誰がどの授業のためにどこに行くのか、といった情報は写真と一緒にになっている。生徒たちも自分がどの行動をすべきかを確認し、生徒同士でも確認しあったり付き添ったりしていた。この行動を目の当たりにした時、特別支援とはどのようなことを指すのだろうか、と頭の中を駆け巡った。生徒同士でできないことを助け合っていく姿は、特別な支援を要するとは思えなかったからだ。時間のある時に担任の先生に聞いてみて、今までの考えがズレていたことに気づくことができた。今までは特別支援は支援をつきつきりしてあげることが必要だと考えていた。しかし、実際はできないことのみを支援するだけだということだった。担任の先生は、これを「個性」と言っており、「やりたいことやできることが多くあるが、で

きないこともある。それをできるように支援してあげる、支援は伸長を図るためである」と話していた。出会ってから最初の数時間は、「やってほしい」という合図があればすぐ手伝ったが、それではその行動の意味が薄れてしまうことに気づいた。自分自身も、できないことがあればレベルを下げてからやり、だんだんと負荷を大きくしていく練習をよくしたことを思い出した。

その日は音楽が最後の授業だった。先生のご厚意でピアノを一曲演奏させていただいたが、その時演奏した「ビリーブ」は昔に歌ったことがある生徒が多かったらしく、体を揺らし、歌ってくれた。特に嬉しかったのは、今まで一言も話さなかった生徒が体を叩き、私の名前と曲名を聞いてきてくれたことだ。関心を持ってくれたことに感動を覚え、芸術が心に何かしらの働きかけをすることができることに驚きも感じた。

2日目に特にコースからはみ出す生徒をコースに誘導していく係をやった。生徒はそれぞれ課題の距離は違うが、負担のかかるものであることは想像がついた。最初はただ眺めているだけであったが、だんだんと声をかけたくなり、応援をした。言葉がけだけではなく、手足を走るように動かすことによって、より見やすく応援できたと思う。応援をすると目に見えて速くなったり、歩いていた生徒が走り出したりした。ほぼ全員が完走したのを見て、自分の応援が少しでも時間を縮め、走ろうと思う気持ちになれたのなら応援してよかったと強く思った。

この二日間、身体的な特別支援と精神的な特別支援について私はよく考えていた。それぞれの段階や個性に応じた支援の仕方があり、それは自分自身にも言えることである。少人数とはいえ、どのような個性であるかを理解し支援を行う担任の教員の姿は、私の中で一つの目標となった。この先もボランティアとして、あるいは将来教員として学校に関わることが多いと思うが、体験で得た経験を活かせるよう努力を続けていきたい。

---

# 教職合宿

---

岩 崎 淳  
(教職課程担当教員)

## 1. ねらい

教職課程履修者のうち、教職志望度の高い学生がつどい、情報交換と相互学習を行うことで、教職への意欲をさらに高めるとともに、教職に必要な知識・技能等を身につける。また、本学出身の教員・教育関係者がつどい、相互研鑽を深めるとともに、学生への情報提供等を行う場とする。

## 2. 対象者

教職課程履修者(学部2年生以上)で、教職への志望を強くもっている者。教育学専攻在學生。本学出身の教員・教職関係者。

## 3. 期日

準備会	6月27日(水)・7月31日(火)
教職合宿	8月19日(日)～21日(火)
反省会	9月26日(水)
討論	12月1日(土)
報告書完成会	12月1日(土)
ワンデー教職合宿イン目白	3月10日(日)

## 4. 場所

菅平高原ホテル柄澤(長野県上田市菅平高原)

## 5. 参加者 16名

学生8名 卒業生4名  
引率者4名(三浦芳雄・久保田福美・長沼豊・岩崎淳)

## 6. 内容

セッション1	開学式、自己紹介レクリエーション
セッション2	討論
セッション3	模擬授業
セッション4	課外活動・遠足
セッション5	卒業生企画・パシバシクエスチョンタイム
セッション6	総合学習、終了式

## 7. 役割

リーダー：水川  
サブリーダー：古庄  
生活係：学生全員  
食事係：学生全員  
会計係：脇坂 水川  
懇談係：田村 前原  
報告書係：麻木 古庄

## 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年度より岩崎が担当している。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、完璧ということはない。どのような行事であれ、振り返れば改善できるところは見つかる。若い人が未熟であるのは当然だし、多くの人が集まれば、一致しないところが出てくるのはやむをえない。しかし、在學生からも、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。

第31回となった今年は、菅平高原で合宿を行った。昨年に続き、水川菜々さんがリーダーを務めた。学生・卒業生とも例年に比べ少人数だったが、リーダーとサブリーダーの古庄るいさんを中心に、各参加者が非常に熱心に事前準備を行った。また、合宿中は卒業生も含めて全員が一丸となって運営したため、たいへん完成度の高い合宿となった。

合宿終了後も、参加者による発案で新しい企画が

始まった。12月には参加者が集まり、継続して教育について語り合う機会をもった。また、3月にはワ  
ンデー教職合宿イン目白という名称で、大学におい

てもさまざまな活動が企画された。

活動をいっそう充実させることと参加者を増やすことが今後の課題である。

## 第31回教職合宿 ―考え、議論し、創造する時間―

水 川 菜 々 (学習院大学大学院教育学専攻博士前期課程1年)

今回で3度目の参加となる教職合宿は、また昨年とは違った色を見せた。今年は今までと合宿場所が変わり、セッションの内容にも少し変化が現れた。例年になく少人数での参加になり初めは不安で仕方なかったが、二度目のリーダーということや、サブリーダーが昨年共に学んだ古庄さんだったことから、より良い合宿にしようと頑張ることが出来た。今年のセッション内容について以下に述べたいと思う。

セッション1では、初めての顔合わせということで、レクを行った。音楽に合わせて、先生役をまねて踊ったり、自己紹介をしながら握手をしてみたりと、全員と話す機会があった。ゲームの中に名前を憶えるためのチーム対抗を行うこともあったので、名前がすぐに憶えられた。身体を動かし、声を出すことで、より互いに打ち解け合えたのは、セッション企画者の企画力である。

セッション2では、教師についての議論を行った。「教師に必要な力」をグループで話し合い、それを模造紙にまとめ、最終的には自分の教師としての強みを考えた。個々の教育への価値観や考えを知ることが出来た。学部生、大学院生、卒業生、教授の先生方とそれぞれの教育への価値観や考えを聞くことが出来たのは貴重な経験であったように感じる。

セッション3は、主体的、対話的で深い学びを見据えた模擬授業を4人の参加者が行い、その後ディスカッションを行った。模擬授業には個々の考えが現れ、ディスカッションでは主体的とはなにか、対話的とは何か、深い学びとは何かと、時間が足りなくなるほどの議論になった。

セッション4は、宿から近くの牧場まで歩くという遠足であった。初めての遠足セッションで、本格的に山を登ることになった。ここで初めて知ったのは、参加者のグループ編成や、非常の事態をどう解決していくかということだ。実際に参加しながら危険箇所を注意したり、遠足中にできる学びを考えたりすることは、とても新鮮であった。

セッション5は、卒業生企画として、BBQを含

めた謎解きを行った。チーム対抗で謎を解き、謎を解くことでBBQの材料を獲得できるという仕組みで、各グループは必死に謎を解いた。ただ謎を解くだけでなく、チームの中でどのように分担をして謎を解くかが鍵のセッションであった。遊びに学びありとはこのことである。

セッション6は総合学習のセッションで、丘に登り実際にネイチャーゲームをやってみるという試みであった。ネイチャーゲームの指導者になるのは初めてで、どんなことを伝えたらよいのか、どんな流れで行うべきなのか迷ったが、それぞれが形にし、実践した。目隠しをして近くの木々や草花に触り、その触ったものを当てるゲームや、自分の身の周りのものになりきってそれを当てるゲーム、全員で自然の歌を歌うなど、自然と触れ合えた時間であった。

今回は学部生2人、大学院生6人、卒業生4人、教授の先生4人の計16人という中で行ったが、それぞれが自ら動き、考えることのできる素晴らしい集団であったことが、教職合宿成功のカギであると感じた。特に、学部生は2人という少数の中で不安であったはずなのに、何でも率先して行動し、卒業生の中に自分達から入っていく姿はとても勇敢で、感服した。また、今年参加して下さった卒業生の皆様も、合宿へ行く前から様々な面で協力してくださり、三日間の成功は卒業生の皆様なしではなしえなかった。そして、教授の先生方の暖かい目が、この卒業生、学部生、大学院生をつなぎ、この合宿により緊張感を与えて下さっていることを、改めて感じた。今年で3年目になるこの合宿は、年齢も今までの学びも関係なく、だれでも参加できる。様々な教育について考えている人々が議論し、考え、互いに刺激になり新たに考えたり、アイデアを創造したりする。学校種も教科も年齢も超えたこの教職合宿は、今後も参加していきたいと思えるとても面白い試みであると、改めて感じた。

## 教職合宿に新しい風

高橋 かれん（卒業生、私立中高一貫校教諭）

思い返すと今回の教職合宿は初めての事づくしだった。まず約8年ぶりに開催地が変わった。私自身も大学二年生の時に初めて参加したため、山中湖の合宿しか知らなかった。もちろん場所が同じであっても毎年メンバーが違うので毎回新しい発見のある教職合宿だが、今年は特に新鮮なことが多かったと思う。「学び」において場所の持つ力のようなものが思っていたよりも大きな影響を与えると実感した。

長野県菅平に集まった参加者がまず初めに行ったのは、その名も「サバイバルエクササイズ」。簡単な説明の後スピーカーから荻野目洋子の「ダンシングヒーロー」が流れ出し、先生役の学生を真似て躍った。多くの卒業生が「合宿でいきなり躍ったのは初めてだ」と振り返っていた通り、中学生役としてアイスブレイクをするのも意外と少なかった試みだ。そして何よりダンスを始めとするレクリエーションで参加者をすっかり非日常の学びの場に連れて行ってくれた。

ここから討論・模擬授業・遠足・卒業生企画と各セッションが続いたが、ここでは二つの活動についてご紹介したい。一つは卒業生として大きな刺激を受けた「セッション2：討論」、もう一つは全く新しい試みの「セッション5：謎解き」。

セッション2の討論テーマは「教師・学生ともに「教員として」の自分を見つめる」というもので、卒業生（教員）と学生が共に学べる工夫が凝らされていた。本来は卒業生と学生が同じ学ぶ立場にいたのがこの教職合宿のねらいだが、現実には卒業生が教員としての経験を語り、学生がそれを踏まえて考える流れになりがちであった。しかし今回の討論は違った。全部で四つのテーマ「①教師に必要な力とは」「②20年後に必要な教師の力とは」「③教師として（見据えて）のあなたの強みは」「④20年後の理想の教師像とは」が用意されているのだが、その順番に参加者が自分を見つめ直すことができる秘密がある。

テーマ①では学生が思う教師に必要な力に加えて、卒業生が現役の視点で実際に発揮される力を挙げる。多くの「力」が出されたが、テーマ②によってその考えが揺らぐ。書き出してみると20年後必要ではなくなっている（と予想される）力が想像以上に多いと気づかされる。これを踏まえてテーマ③と向き合うと途端に自分の強みが不安定な立場に立たされていると分かる。とりわけ、まだ教員歴三年目の私は「自分の教員としての強みって何だろう」と考え直すきっかけになった。学生も教員も「二十年後の理想の教師像に少しでも近づかなければいけない」という意味では同じ立場である。新鮮な発見のあるセッションとなった。

卒業生企画であるセッション5は謎解きをしながら同時にBBQの準備を進めるという新しいタイプの活動だった。ネタバレを防ぐ点から、ほとんど担当の二人以外の卒業生は内容を知らずに当日を迎えた。このセッションのすごさを一言で表すと「とにかく気づきの連続！」というものだ。「謎解きの参加者としての気づき」「謎解きの学習効果に対する教員としての気づき」この両面で非常に多くの発見があった。

一つのゴールにより早くたどり着くためには状況判断と軌道修正、適材適所の役割分担を行うことが求められる。生徒に謎解きをやらせたらこの気づきに到達できるのか、学級や学年といった集団の状況によってどうやり方を変えるべきかといった様々な問いを参加者に残してくれた。合宿が終わるまで話題に上り続けるほど盛り上がったのも新しい試みを企画してくださった由井さんのおかげである。

今年初めて参加してくれた学生のフレッシュな発想、何度か合宿を経験している学生による考え込まれたセッション、卒業生による新しい学びの提案、それぞれが新しい風を持ち込んだことで例年以上に中身の濃い教職合宿となった。そして3月には「ワンデー教職合宿」という初の試みもある。夏の合宿後も新しい風は吹き続けている。

## 教職課程ゼミ

岩 崎 淳  
(教職課程担当教員)

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

### ゼミ生

ゼミ長 大河寛 (理学部4年)  
副ゼミ長 福井幸 (理学部4年)  
ゼミ生16名 (国語2名 社会4名 数学8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  
6月14日 授業方法について  
6月21日 学習指導要領について  
6月28日 場面指導  
7月5日 教職教養勉強会  
7月12日 模擬授業、教育実習・教員採用試験の振り返り  
7月19日 県自慢大会業  
9月20日 自己紹介・2学期予定決め・ゼミのルール確認  
9月27日 アイスブレイク大会  
10月4日 ジェンダーと教育  
10月11日 模擬授業  
10月18日 折紙数学、模擬授業  
10月25日 日本の教育を世界と比較する  
11月15日 模擬授業  
11月29日 SDGs についての議論  
12月6日 教員採用試験報告

12月13日 生徒を惹きつけるプレゼンテーション  
\* 1月・3月も活動を予定している

原則として、1学期は木曜日の2限に、2学期は木曜日の1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。

卒業生との交流もあり、また本ゼミから大学院に進学してゼミの活動を継続する人も増えた。各方面で活躍しているのを見て心からうれしく思っている。

### 国語教育懇話会

ゼミ生から「国語教育について学びたい」という要望があり、2014年5月から国語教育懇話会という名称で勉強会を開始した。ゼミ生のほか、学部生や院生、卒業生も参加している。2018年の活動は以下の通りである。

3月 教材研究 『平家物語』敦盛の最期  
薦田静・学生  
実践発表 新聞を持ち寄って編集しよう  
元島淳志・公立高校教諭  
4月 教材研究 「スイミー」柳澤知明・学生  
実践発表 「ちいちゃんのかげおくり」  
神杉明・私立小学校教諭  
8月 夏季特別会 研究発表

中学高校だけでなく、本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。

## 教職ゼミでの学びと成長

福 井 幸（理学部数学科4年）

私が教職ゼミの存在を知ったのは3年生の2学期だった。教職課程を履修する中で、教育実習や採用試験に向けて不安が高まっていたとき、教職ゼミの話聞き、参加することに決めた。教職ゼミは、週1回教育に関わる活動を行うものであり、学期の始めに活動内容と担当者を話し合っで決めている。私が参加したのは2学期の途中だったため、活動内容が決まっていた。同じ学科の同期が既に模擬授業をしていることを知り、もっと早く教職ゼミに入っていればと焦る気持ちと、これから自分も成長していけるという期待を胸に、ゼミに参加したことを今でもよく覚えている。活動内容は様々だが、1学期は教育実習や採用試験を意識した模擬授業や場面指導などの実践的な活動が多い。後期は「ジェンダーと教育」や「日本と世界の教育」など、意見を出し合っで話し合い、考えを深める活動が多い傾向がある。その中でも特に印象に残っているものを二つ取り上げたい。

一つ目は、「教員採用試験・教育実習報告会」である。この催しは教職ゼミで代々受け継がれている活動であり、4年生は自分の活動を振り返る機会をつくることを、3年生は不安や悩みを解消することを目的としている。印象深い理由としては、私が初めて参加した活動であるということもあるが、それ以上に4年生と大学院生のひたむきな努力と、教員になるための意思の強さと熱意を感じ、私の教職に対する意識に大きな影響を与えたからである。11月の「勉強を始めたが何をしたらよいかかわからず不安」という時期に、勉強方法や使用した参考書などを詳しく話していただき、様々な質問に答えていただいたことで、先輩方が想像以上の努力をしていたことを知り、自分の気持ちを引き締めることができた。この素晴らしい伝統は、教員を目指す学生にとって大きな力になるので、ぜひ続けていってほしい。

二つ目は、「模擬授業」である。活動内容としては、前半に模擬授業を、後半にフィードバックを行う。教職課程の授業だけでは模擬授業をする機会が少ない。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時間はとても貴重なものである。また、生徒側として授業を見ることで、黒板の書き方や話し方、発問の仕方などを学ぶことができる。私の学年は数学科の学生が多かったため、プリントの作り方や黒板の使い方、生徒の興味のひき方など具体的なアドバイスを多く得られたとともに、他学科の「ここがよくわからなかった」という素直な意見がとても参考になった。教育実習前に指導案を作成する経験ができたことも、教育実習期間中の不安の減少につながった。面白いと感じたのは、同じ数学科の学生でも授業の雰囲気は全く違い、明るく元気で勢いがある授業、わかりやすい言葉を慎重に選びながら静かに進む授業、クイズ形式で楽しく進む授業など、それぞれの特色がでたことだ。模擬授業を行うことで、どのような授業をしたいか、何を大切にするか、自分はどんな教員になりたいのかを見つめ直すことができ、とてもいい経験になった。

教職ゼミには、本気で教員を目指す人が集まってくる。教職課程の授業には教員にならないという人もいるため、グループワークをしていても熱意の違いを感じることもあった。しかし、教職ゼミでは教職への熱い思いを胸に、全力で意見を出し合い時間の限り話を深めることができる。私はこのことにとってもやりがいを感じ、話し足りないと思うほど話し合いにのめり込むこともあった。様々な学年、学科の方々との話し合いはとても刺激になり、教員という仕事を何度も考えさせられ、自分自身と向き合う機会も多くいただいた。特に、私の希望する自治体を受けて合格した先輩に声をかけていただき、個人面接と集団討論の練習をしていただいたことが採用試験に向けての大きな力になった。また、面接票・単元指導計画・論文の添削を何度もしていただき、感謝の念につきない。教職ゼミでの学びは、私にとって自分自身を成長させてくれるかけがえのないものであった。教職ゼミが縦と横のつながりを大切にしなが、今後も発展していくことを願っている。

## 教職ゼミで学んだこと

大 河 寛 (理学部数学科4年)

私は、大学3年の7月から教職課程ゼミに参加した。私が初めてゼミに参加した際に痛感したことは、先輩方との教育に対する意識の高さの圧倒的な差であった。模擬授業に対する先輩方のアドバイスの鋭さや視点の柔軟さ等、自分には無いものをたくさん持っている先輩方から強い刺激を受けたことを今でも鮮明に覚えている。そして、私はその時を境にして、本気で教職と向き合おうと心に決めた。

ゼミでの主な活動内容は、模擬授業や教育問題に関する討論、教員採用試験対策等であった。特に、教育問題に関する討論は、自分の意識に最も改革をもたらしたと考えられる時間である。教育に関する討論は、教職課程の授業においても数多く行ってきたことであったが、自分を含め発言の積極性に欠ける場面が多かった。しかし、ゼミでの討論は、ゼミ生全員の教育に対する本気さに満ち溢れており、また、その本気さがゆえに討論は白熱し、時間内に収まらなくなることも多かった。私は、自分の意見が仲間の意見に磨かれ、洗練されていく感覚を強く味わったと同時に、とてつもなく大きな喜びを感じた。ゼミは、同じ志を持った仲間と互いに磨き合い、自身の成長を実感できる場所であると改めて思った。それ以来、私は討論に今まで以上に積極的に参加しようと考えようになり、ゼミに限らず、授業内での討論においても同様に考えるようになった。今思えば、この経験が自分の教育に対する意識を大きく変化させたのだろう。

そして、この経験の中で得たものの中で最も大きなものが、考え方の柔軟さである。討論において、ゼミ生の自分とは異なった考え方を聞き、自分の視野が広がってゆくことの喜びを知ったことで、ゼミに加入する前に比べて人の話をよく聞くことを重視するようになった。また、人の意見を聞き、その意見を踏まえて自分でもう一度考え直すことの重要性も知った。これらのことは、ゼミに加入する前には、頭ではその重要性を理解していても、実際に実行に移すことができていたかどうかを今振り返って考えてみると自信を持って頷くことができない。ゼミで

の約1年と半年の間、周囲からの強い刺激を受け続けて初めて、人の意見を聞き、また考えることが、自分の中で一種のルーティンのようなものとして定着したのだと思う。その結果、どれだけ考え尽くした自分の考えも全てではないことを常に意識し、他者の意見をもっと聞きたいと思うようになった。これは、教員に必ず必要となる資質であり、ゼミでの活動を通して身につけることができた喜びを感じている。

約1年と半年の活動を通して、教職課程ゼミがどのような団体であったかを私の考えとして述べると、「皆考え方は違えど、向いている方向は同じであり、本気で教育と向き合う者同士が支え合う団体」である。ゼミ生は皆教員志望であるものの、理想の教師像は人によって異なっている。しかし、皆対立するわけではなく、お互いの考えを尊重し合い、高め合うことができる。私は、ゼミに入ったことによって、教師を本気で目指そうと思うようになり、教育について真剣に考えるようになった。そして、教育の楽しさや重要性、また厳しさや数々の問題についても学んだ。教育に対して真剣に向き合うきっかけとなったゼミでの経験は、確実に大きな力となって私に様々な心境の変化を与えてくれた。ゼミに加入する前にはほやけていた理想の教師像は、言語化するために自分の中でひたすらに考え、それをゼミ生と共有し、ゼミ生の理想の教師像と照らし合わせることにより鮮明なものとなった。また、仲間の教育に対する考え方を聞くことによって、自分の考えの甘さを痛感することもあった。ゼミで多くの刺激を受けたことで、私は本当の意味での教員志望者となったのだと思う。私はこれからも理想の教師像に少しでも近づくために考え、努力し続けたい。

最後に、ゼミを担当してくださった先生や、ゼミでとてもお世話になった先輩方、様々な考え方を共有し、高め合ったゼミ生の仲間など、自分を成長させてくださった多くの方々に感謝の気持ちを申し上げます。

## 互いを磨き、励まし合える場所 ―国語教育懇話会活動報告書―

古 庄 る い (人文科学研究科日本語日本文学専攻博士前期課程2年)

国語教育懇話会はこれから国語教育者を目指す者と今まさに国語教育に携わっている者とが交流することのできる貴重な機会である。

この勉強会を通じて、私たち学生は自分の意見を実際の現場に立つ方に聞いていただくこともできるし、学校現場の生の声を耳にして、国語教育のやりがいや難しさをリアルに感じることができる。また、学年や職歴を問わず、皆でお互いの近況を語り合うことで自分たちの取り組みを励まし合い、これからの国語教育における問題意識をより高められる。

私は現在、大学院で日本文学を専攻しているため、自ら行動しなければ「国語を教育すること」に関する知識や現状を把握するのは難しい。私は大学4年生からこの勉強会に参加しているが、私にとってこの場で得られる情報や出会いというのは、自分の理想とする教員像を思い浮かべる際の重要な資源となっている。

### 【活動内容】

国語教育懇話会は毎年春の例会や夏休み中の小中高合同の勉強会など、年に3回ほど活動が行われている。

春の例会では、始めに一人5分間で参加者がそれぞれ用意した自分のおすすめの本についてスピーチをした。そして、次に学生による教材研究発表や、現職の先生による実践発表が行われた。本の紹介スピーチでは、毎回文学に限らず、国語教育について考えさせる様々な専門書も紹介される。実際にここで紹介されたのをきっかけとして、後に目を通してとても参考になった本もあった。そして、学生の教材研究発表では、3月に『平家物語』『敦盛』が、4月に『スイミー』が学部生によって発表された。この発表では国語教材の文章そのものに対する理解を深めると同時に、それを教材としてどう活かすのかを現場に立つ先輩方に意見を聞きながら学ぶことができた。また、実践発表では実際の授業の中でどのような課題やワークシートをつくり、生徒に取り組みさせたのか、そして、その取り組みによってどのような学びをさせていくことができたのかなど、とても参考になる話を聞くことができた。実際に生徒

が取り組んだものを見せてもらい、生徒たちがどのように学んでいるのか話を聞くことができるのも、実践発表の醍醐味である。

8月に行われた懇話会では、参加者全員が一人ずつ自己紹介と5分間の近況報告を行い、その後1分間で近況報告をした人へのアドバイスや激励を紙に書いてそれぞれ報告者本人に渡し、さらに意見交換をしていくという活動を行った。近況報告の内容は、教育実習をした学生の体験談や、それぞれの教育実践での工夫や問題のほか、自身の研究活動など多岐に渡った。この活動を通じて、改めて国語教育の難しさや方法の可能性を感じることができたし、現場に立つ先生方が常に自身の授業をより良いものにするべく、挑戦していらっしゃることを知った。また、私はこの年から非常勤講師を始めたばかりで、試行錯誤しながら授業を進めていることもあり、授業の内容や評価の仕方について先輩方や学部生から色々な視点のアドバイスや意見を頂戴することができ、とても励みになった。改めて、この国語教育懇話会は教育に対して挑戦していくことを応援しあえる貴重な場所だと感じられた。また、これは余談であるが、私はこういった場で今回初めて司会進行を行ったため、この回は些か緊張した。しかし、こういう場に慣れ、きちんとこなしていくのもまた、教員として必要なことであると感じた。

国語教育は現在転換期を迎えており、2020年の新学習指導要領に向けて学習目的や内容、方法が大きく変わろうとしている。この懇話会でも「主体的・対話的な深い学び」という新しい教育のテーマにどのように対応していくか、「アクティブラーニング」についても一度見直したり、授業実践の報告や新学習指導要領について情報を共有したりするなど、生徒の存在を強く意識しながら考えを深めてきた。そして、今後もこの国語懇話会では大学での学びと現場をつなぐ場となり、国語教育をどう行うか情報を共有し、議論を深める場として活動される。今後も岩崎先生がつくって下さるこの学びの機会を通して、より多くの人と出会って、自身の力にしていきたいと思う。

## 「学び続ける」場所

### 三 次 佑 果（卒業生、茨城県私立中学高等学校教諭）

国語教育懇話会は、2014年に始まった岩崎淳先生を中心とした国語教育に関する勉強会であり、年に数回行われている。本会に参加しているメンバーは、学生から現職教員、教育関係者までさまざまである。職場それぞれに、教員それぞれに指導法や教育観があり、新たな視点を与えてくれる。自分の職場でも周囲の先生と話し合ったり、研修を受けたりするが、この多様さから得られるものはたくさんある。

例会は、一つの作品やテーマについて担当者の発表があり、参加者の意見交換が行われる。指導実践を分析し、参加者それぞれの目線から深掘りしていく。8月の会は、例会とは少し趣を変えて、参加者全員の実践報告、研究発表等が行われる。学生、先輩方への発表を通し、自分の授業や教育観を見直す機会となる。自分がその授業で、どのような目標を持って、どのような方法を取り、どのような結果になったのかを再検討する。必ずしも自分の思い描いていた形にはならないことも多く、その時は岩崎先生や参加者の方からのご助言が力になる。自分の理想の形に近づくためのお言葉は然り、自分の追い求める形だけが正解ではないことを改めて感じる。

「国語教育って難しい、授業ってどんなことをすれば良いのだろう」…新しい作品を扱うたび、授業を行うたび、思っていることである。生徒と向き合えば向き合うほど感じる疑問だ。

小学1年生から高校3年生までの12年間の学校教育の中で、共通してある教科が「国語」である。そのため、子どもたちの中では一度つまずくと高校卒業まで引きずってしまう場合もある。しかし、12年間あるからこそ、何度でも「国語」の授業をできるチャンスを与えられている。全ての教科の基盤となる「国語」は、他の教科の習得の際にも力になるはずだ。また、生きていく上でのコミュニケーション

能力、自分自身を考える力を育むことにもつながる。国語教育はまさしく「生きる力」なのである。

生徒一人ひとりが多様な環境や価値観を持っている一人の人間であるように、同じ授業、同じ作品から受ける印象はさまざまである。参加者のご助言の中から、自分では気づかなかった生徒の気持ちを推測することができ、その生徒に寄り添うための方法を模索している。

授業は、生徒の存在があって成り立つものだ。生徒の表情、言動、反応から生徒たちと50分を作り上げていくことが大切だと思う。確かに、授業前に「あれ話して、これやって…」と計画は立てるが、それはあくまでも予定であり、実際その通りに行えることは多くない。生徒に力をつけてほしい、楽しんでほしいという点に主眼をおくのなら、まずは生徒の性格やクラスの雰囲気を感じ取るよう努力している。そして、自分が目標とするところと生徒が求めているところをすりあわせる。初めのうちはなかなか共通項が見いだしにくく、こちらが突っ走ってしまうこともある。しかし、授業の主人公はあくまでも生徒である。生徒の「分かった」「できた」「楽しい」という言葉を引き出せるよう、常に授業の在り方やアプローチを考えていきたい。生徒と共に学ぶ姿勢を忘れずに教育に向き合っていきたいと考える。

この国語教育懇話会を通し、自己の授業や教育の在り方を見つめ直すと共に、今後の授業展開、生活指導に思いを馳せることが出来る。生徒の成長を促すためには、まず教員自らが学ぶ態度を習得していなければならない。国語教育懇話会に参加している方々は、多方面に通じている方が多く、まさに「学び続ける教師」の姿がそこにある。

# 教育実習報告

岩崎 淳・諏訪哲郎・宮盛邦友・山崎準二／久保田福美  
(教職課程担当教員)

学習院大学教職課程の「教育実習」は、「中学校・高校教職課程」及び「小学校教職課程」とも、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・Ⅲ」から構成されている。また、学習院大学教職課程独自の取り組みとして「教育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」を履修する前年度に「教育実習オリエンテーション」を実施している。

「教育実習オリエンテーション」は、「教育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」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に必要な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。例年、4月、7月、9月、11月、12月に実施している。

また、今年度の「教育実習Ⅱ・Ⅲ」は実習校ごとに春ないしは秋に実施されたが、「教育実習Ⅰ」は「中学校・高校教職課程」及び「小学校教職課程」ごとに、それぞれ以下に記すように実施された。

## 【中学校・高校教職課程】

(事前指導として)

4月9日(月) 教育実習にあたっての準備について

4月14日(土) 教育実習における話し言葉・表現の仕方など

4月23日(月) 教育実習の主な内容と留意点など

4月23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17日(火) 教育実習のリフレクション  
(第1学期分)

7月17日(火) 教育実習記録の振り返り  
(第1学期分)

12月3日(月) 教育実習のリフレクション  
(第2学期分)

12月3日(月) 教育実習記録の振り返り  
(第2学期分)

2019年1月15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・活用について

## 【小学校教職課程】

(前年度のオリエンテーションとして)

3年次に下記のように実施した。

① 4月 教育実習の手続き

② 5月 教育実習の意義・目的

③ 7月 先輩たちの教育実習体験(前期)から学ぶ

④ 11月 先輩たちの教育実習体験(後期)から学ぶ

⑤ 11月 学力テスト(中学校卒業程度の国、社、数、理、英)

⑥ 12月 学習指導案の書き方(全員が、国、社、算、理、道のいずれかの略案を書く)

(事前指導として)

4月9日(月) 教育実習の心構え、実習記録の書き方

4月12日(木) 模擬授業① ※6グループに分かれ

4月16日(月) 模擬授業② 全員が授業し、振り返りを行った。

(事後指導として)

7月19日(木) 教育実習(春)の体験を発表・交流し、振り返りを行った。

11月22日(木) 教育実習(秋)の体験を発表・交流し、振り返りを行った。

## 教育実習という機会

野口 明 弘 (文学部英語英米文化学科4年)

教育実習の初日、期待と不安を持ちながら、私は母校に登校した。通っていた当時の面影はなく、全てが綺麗になっていて、感動を覚えたのをよく覚えている。一緒に実習を行ったのは、私を含めて4人だった。3週間共にやっていけるのかと思った。初日は定期テスト後ということもあり、授業はテスト返しなどが行われた。しかしどの授業にも、先生方は生徒たちに伝えたいことをもって授業に臨まれていて、やはり現場の教員は違うなと身にしみて感じた。

教育実習前半では定期テスト返却、体育祭など行事が目白押しだった。特に体育祭ではとてもいい経験をさせてもらった。それは「生徒をまとめる難しさ」である。体育祭は、教育実習が始まった週の土曜日に行われた。ある日の、体育祭の長縄練習でのことである。その日は団別練習で、自由に時間を使えることがあった。そこで長縄を練習する運びとなった。私が近くに行き、サポートをした。実は、教育実習中一人で生徒を見る初めての体験だった。生徒たちにアドバイスもできずに、何度も失敗してその日の練習を終えた。そして迎えた体育祭当日、長縄の競技で、私のクラスの生徒たちは練習以上の成果を本番で出したのだ。当日は、ただ声を精一杯出して応援するしかなかったが、生徒が頑張っている姿を見て、涙がこぼれそうになった。生徒は教員の心を満たしてくれる力を持っていると強く思えた体育祭だった。

教育実習後半では、参観授業がなくなり、生徒の前に立ち、教壇実習が始まった。英語は苦手な生徒も多く、どのように授業を進めていくかが難しかった。しかしその前にとっても重要なことがある。それは生徒との信頼関係だ。まずは生徒たちの名前を覚えること、次に積極的に話しかけること、最後に教師と生徒の関係であることが大切だ。教師と生徒という関係を崩さずに、いかに生徒と関係を築けるかがポイントだ。そうすれば授業中の返答ややり取り、生徒がどのくらい話を聞いてくれるかが変わってくる。さて、授業をするにあたって私が気を付けたことは、いくつもある。例えば、授業中の指

示は一つずつ行うことである。日本語なら「教科書開いて、〇〇ページを見てください」も「教科書を開いてください」「〇〇ページを見てください」と言い換えることにより、単純明快な指示が通る。一つの指示が通らないだけでも、ある生徒が遅れ始め、ある生徒は手持無沙汰の状態である状況が生まれる。ちょっとした実践だが、生徒たちが「教員の指示が不明でどうしたいかわからない」状態を生まないためにも必須のテクニックである。教壇実習では道徳もやらせていただいた。私は「友達」をテーマに行った。いかに生徒をひきつけられる題材を提供できるかがカギとなる。私の授業は、「友達」について自ら考え、隣の人と考え、グループで考えとただ単純なものであった。しかし教科書を用いて、映像などを見ながら生徒たちに考えさせる授業が展開できたらよかったなと後悔している。自教科である英語の授業に関しては、十分に教材研究を行い、授業を行った。しかし体育の授業後や運動会の後になると生徒たちに疲れが見え、うまく授業が進まないこともあった。そのときには、生徒の気持ちになって授業を少し変えるような取り組みもあったらよかったと思う。教える立場になると、ふとした質問に答えられないことがある。そのような経験があって初めて、自分の知識不足が明らかになる。教壇実習を通して、自分の足りないところを見つけられた。

教育実習は、当事者が本物の教師として、生徒に教科などを教え、支え、育てていく大変貴重な機会である。私は、特に指導教諭から、教科のこと以外でも、教室や学級経営など様々なことを教わった。そしてその先生は「努力は必ず報われる」という言葉を教室の言葉として飾っていた。教育実習最終日に、私は生徒たちたちからメッセージカードをもらった。その中には「先生のおかげで英語が少し好きになった」というコメントを見た。私はとてもうれしかった。生徒は必ず先生のことをよく見ている。そのことを忘れずに、一生懸命に生徒一人一人と向き合えるそんな人でありたい、と思わせてくれる濃い3週間であった。

## アクティブラーニングを用いた授業の実践と新たな気づき

仁 科 薫 乃 (理学部生命科学科4年)

### 「アクティブラーニング」

昨今の教育界でキーワードとなっているこの言葉。その教育法をずっと前から実践していたのが私の実習先の中学校だった。私の母校は大学の教育学部の附属校だったため公立中学校とは授業の形態が大きく異なり、教師が独自の問いを投げかけ生徒が議論をするスタイルの授業を展開していた。私は中学生の頃、そんなアクティブラーニングを用いた授業が大好きで毎日授業を受けるのが楽しみで仕方なかった。しかし、このアクティブラーニングを用いた授業を受ける側と与える側とでは見える景色が180℃変わるということを今回の教育実習を通して大いに学んだ。

今回の教育実習で私は中学3年生の配属クラスの物理の授業を担当した。最初の授業は力試しということで指導教官の事前指導はほとんど無しで自分なりの授業を展開した。単元の導入ということもあり、私は授業のほとんどの時間をプリントの穴埋めや用語の説明に費やした。授業後、担当教官との反省会が行われた。教壇から生徒の様子をみてどう思ったかと聞かれ生徒はつまらなさそうだったと答えたら、担当教官は当たり前だと言った。そして、なぜ生徒が授業をつまらなく感じたのかを解説してくれた。「生徒が授業に興味が無くなったのは、先生が主役の授業だったから。今回の授業であなたが話している時間は半分以上あり、生徒にとっては典型的な受け身の授業だった。教師が不安であるほど、授業内での教師の発言量は増える。なぜなら、授業案通りの授業を展開しよう必死になるあまり生徒を誘導してしまうから。しかし、生徒はそんな教師の思惑を見透かし既に正解が決まっている議論だと分かった瞬間にやる気がなくなる。この子たちがわざわざ学校に通って授業を受けるのは一体何のためなのか、という事をもう一度考えなさい。」と叱咤激励をうけた。私はぐうの音も出なかった。生徒が学校に来て授業を受ける意味は、一人では勉強できないことをみんなで体験しながら学ぶためだと改めて気づかされた。つまり、アクティブラーニングを

用いた授業が不可欠であるということに。その反省会の後から、担当教官と私の二人三脚でアクティブラーニングを用いた授業作りが始まった。目標は、教師の発言量を最低限に抑え、生徒が主役の授業を作ること。最初は誘導しないことで予期せぬ方向に授業が進んだらどうしようと不安に思うこともあったが、授業案作成の際に指導教官と一緒に生徒の反応や発言を予想する作業を何度も繰り返したことで、生徒の予期せぬ発言にも徐々に対応できるようになった。そして、私の発言量が減少し必然的に生徒の発言量が増加したことで気づいたことがある。それは、教師と生徒は「互いに学びあう」関係であるということである。教師が当たり前だと思っている事象も生徒にとっては当たり前ではない。なぜこの公式が成り立つのかとか、どうしてこの状態で物体は動けるのかなど、何も知らない生徒だからこそ持てる新たな視点から生まれる疑問がさらに授業内の議論の質を深めた。その生徒しか持ちえない着眼点に何度も驚かされ、時にはなるほどと声に出るほど感心し、自分も改めて「なぜだろう」と考える貴重な機会を与えられ、次の授業づくりのヒントをもらうことが幾度となくあった。この体験を通して、授業というのは教師と生徒が共に作り上げていくものだと感じ、教師も常に生徒から学ばされているということに改めて気づかされた。

今回の教育実習でアクティブラーニングを用いた授業作りを体験できて本当によかったと感じている。特に、担当教官だけではなく生徒からも非常に多くのことを学ぶことができたのは自分にとって大きな財産となった。アクティブラーニングを用いた授業に携わらなければこのことに気づけなかったと思うので、この貴重な体験させてくださった指導教官はじめ配属先の母校には言葉で言い尽くせないほど感謝している。そして、これから教育実習に行く方は一度でもいいのでアクティブラーニングを用いた授業を体験してほしい。私のように新たな発見を通して、教師と生徒に関係性について見直すきっかけとなる貴重な体験をすることが絶対にできるので。

## 教育実習で学んだこと

門 倉 麻 莉 (文学部教育学科4年)

私は母校の横浜市みたけ台小学校において2018年5月21日(月)から6月15日(金)までの4週間、教育実習をさせていただいた。同校で、大学2年生の後期からボランティアをしていたので、学校の様子は把握していた。先生方との関係性がある中で始まった実習だったため、少し緊張をしたものの、大きな不安はなかった。実習中も、様々な先生の授業を見学させていただいたり、教科の専門性を持っている先生に授業の相談をしたりすることができた。また、毎週水曜日・木曜日に担当教員が出張に行っていたときは、多くの先生方が気にかけてくださり、無事に実習を終えることができた。実習まで時間がある場合は、同校でボランティア活動をさせていただき、環境に慣れておくと、よりよい経験をする可以考虑。

授業は、教壇実習を25時間、研究授業を2回させていただいた。教壇実習は1週目から国語・算数・理科・社会・体育・道徳を行い、研究授業は4週目に社会と体育を行った。両教科とも小単元全てを担当した。授業は大学で行う模擬授業とは全く異なり、児童相手で行うことで自分の予測の甘さや授業の展開の仕方の未熟さに気付かされた。大人相手の模擬授業では、雰囲気などから意図を汲み取って反応をしてくれるため、円滑に授業を進めることができる。一方で、子どもたちを相手に授業をすると、教員の発言や発問次第で返答が異なった。返答次第でその後の授業の展開の仕方も変わる。教科の得意不得意だけでなく、子どもたち同士の関わり方や人間関係・普段の生活の仕方などによっても授業の進め方などは変わってくる。そのため、普段の児童の実態を把握し、それらを基に発問や授業の展開の仕方を考え、反応を予測し、加えて個々のサポートを考えることが必要だと感じた。

研究授業の社会では、「わたしたちのくらしとごみ」を9時間、体育では「体ほぐし運動」を3時間行った。特に社会に関しては、実習期間中に清掃工

場へ見学に行くなどの体験的な機会もあった。また、栄養士や技術員にごみに関する質問をする時間も設けた。研究授業は小単元のまとめで、「ごみをへらすために、わたしたちができることを考えよう」というねらいで行った。それまでに子どもとの関係性をつくっていたこともあり、授業ではほとんどの児童が挙手し、発言していた。様々な意見が出ていたが、つながらず、「点」に留まっていることに気が付いた。反省会で、「社会科は人を通して学ぶ」ということを教えていただいたが、授業で話を聞いた人の思いなどを基に、それまでに学習した内容から自分たちにできることは何かを考えるなどの繋がりがなかったと感じた。この単元で最終的に何を感じさせたくて、それまでにどのような布石を敷いておくのかを考えて授業を作っていく難しさを実感した研究授業となった。

授業外では、積極的にコミュニケーションをとることを心掛けた。必ず全員にあいさつをすること・話をするだけでなく、ノートや宿題にコメントを入れて「私は〇〇のことをちゃんと見ているよ」ということを伝えていった。実習の前半の休み時間は一緒に遊んでいたが、実習の後半は児童も宿泊活動の事前準備をしていた。指導教員の提案で、私は「マイムマイム」や「ジンギスカン」を教える担当となり、全クラスの子どもと共に練習を重ねた。それらの成果もあってか、子どもとの関係性を作ることができ、授業への意欲を持ってくれるようになった。また、どのような児童なのかを把握することで、授業を構想する時の参考にもなった。

実習は大学では学ぶことができない体験ばかりである。楽しいこともあれば、難しいと悩むこともあるかもしれないが、これから実習に行くみなさんには子どもたちとの毎日を楽しんできてほしい。実際の先生方の動きを毎日間近で見ることだけでなく、関係性の作り方、授業のやり方などたくさんのことを吸収できる唯一無二の期間になることだろう。

## 卒業生からのメッセージ

### 繰り返し伝え続ける力

竹 田 蓉 美 (卒業生、群馬県公立小学校教諭)

教員生活への夢や希望を抱きながら学習院大学教育学科を卒業し、もうすぐ一年が経とうとしています。私自身もまだまだ勉強中の身ですが、教員としての最初の一年で感じたことを学生のみなさんにお伝えできたらと思います。

教員を志望するみなさんにはきっと、目指す教員像、学級像、児童像があると思います。児童の実態を踏まえて指導するのはもちろんですが、私には、子どもたちに大切にしてほしいと考えていることが三つあります。それは、何事にも積極的に挑戦すること、自分も友達も大切にできる気持ちをもつこと、自分で気づき、考え、行動する力を身につけることです。そんな思いをもって、学級の子どもたちと出会いました。

しかし、1学期が終わっても、私の学級は学級としてのまとまりが感じられず、自分の目指す集団とはほど遠い状態でした。自己肯定感が低く、やる前から諦めてしまう子、暴言を吐き、乱暴な言動が多い子、周りの様子を見ることができず、自分勝手に行動してしまう子、様々な子がいました。そして、そんな子たちを遠巻きに見ている子がほとんど、という学級でした。

そんな現状に危機感を感じ、周りの先生方に相談したとき、教えていただいたことがあります。それは、「自分の譲れない思いや願いは、繰り返し伝え続けなければ、子どもには伝わらない」ということです。自分の中では、明確な目標をもち、子どもたちに伝えているつもりでしたが、実際は、子どもたちには伝わっていませんでした。子どもは、何度も繰り返されることで意味を理解し、それが大事なことでないと認識します。学級の現状を変えるためには、自分の姿勢から変える必要があることに気付

かされました。

2学期の始業式の日、子どもたちに改めて目指す児童像、学級像を伝えました。その後の生活でも、あらゆる場面で大切にしてほしいこととその理由を繰り返し伝え続けました。また、自分自身率先垂範を心がけました。子どもたちは、思っている以上に教員のことをよく見えています。立ち方、話し方、視線、表情など、教員の立ち居振る舞いすべてを見て、目の前の先生は信頼できる人間か、見極めているように思います。

思いを繰り返し伝えることを続け、学級に変化が現れ始めたのは、12月頃です。子どもたちの間では「挑戦」という言葉が合い言葉になり、難しいことに取り組むときに、前向きな言葉が飛び交うようになりました。「どうせできない」と口にする子に、「まずはやってみようよ」とみんなが声をかけます。また、学級の課題に気づき、自分たちで話し合いを提案し、解決策を考えられるようにもなりました。例えば、教室移動のときに始業のチャイムに遅れてしまうことが問題だと気づき、予鈴とともに出発することにしようとして子どもたち自身で決まりをつくりました。これらは1学期の姿からは想像もできないことでした。

「継続は力なり」という言葉があります。自分の信念を曲げずに続けていくこと、繰り返し指導することが大切だということは、当たり前だと感じるかもしれませんが、その当たり前が案外難しいのです。指導したことは、すぐには効果が表れません。一年繰り返し指導し、やっと身につくか、あるいは一年では目指すところまで到達しないかもしれません。何度伝えても子どもの気持ちや行動が変わらず、心が折れそうになることもありました。この

まま続けても無駄なのではないか、と自分の無力さを毎日のように感じました。しかし、諦めず、根気強く繰り返し伝えることで、徐々に子どもたちの変容が見られるようになってきました。教員にとって必要な資質は、数多くあると思います。その中でも、自分の信念をしっかりともち、繰り返し伝え続けられる力は、学級をつくる上でも、子どもたちと信頼関係を築く上でも、非常に重要な力であると考えて

います。

30人の子どもの一年間を任せられるのですから、教員の仕事は、非常に難しく、責任の重い仕事だと思っています。正直に言えば、楽しいことよりも辛いことの方が多いかもしれません。しかし、それでも続けようと思える大きなやりがいがあります。学習院で学んでいることに誇りと自信をもち、自分の信念を貫いてください。

## 教員を目指している皆さんへ

豊 泉 伸 之（卒業生、東京都私立中学高等学校教諭）

私が教員になって一年が経とうとしています。この「教職課程年報」を皆さんが手に取ってご覧になるのは5月頃と伺っております。最終学年に進んだ方は就職活動や教育実習を控え、忙しい日々をお過ごしのことと存じます。公立学校を志望している方は、7月の教員採用試験の勉強、私立学校を志望している方は、各学校の募集がホームページに掲載され、必要書類の送付手続きを行っている頃でしょうか。2年ほど前は、私自身も教員になるという夢を実現するために皆さんと同じ立場に立っていました。採用通知を受け取るまでは、来年の自分の姿が真っ暗で、長く辛い期間であったということを今でも鮮明に覚えております。その頃、学んでいたことと実際に教員として過ごした一年を振り返り、この場をお借りして、皆さんにお伝えしたいと思います。

まず、教員採用試験に向けての勉強についてです。公立・私立を問わず教職教養の知識は必須です。公立は教員採用試験、私立は私学適性検査で出題されます。私も当時は合格するために勉強していましたが、現場で働くようになってからも意外なところで結びついたりします。大勢の子どもの前に立ち、授業をするということは緊張するものです。私は教職経験もなく、昨年4月に初めて教壇に立ったときには、不安でいっぱいでした。未熟な私にとって、唯一の支えになったのは、学生時代に学んできたことでした。そういった心の面でも教職について知っているということは大きな支えになると思います。また、中教審の答申や文科省の文章などの重要文書の情報量は膨大です。今思うと、教育時事の勉強は、必要な情報へのアクセスの仕方や情報の選び方が身についていたように感じます。教員になってからは

様々な業務に忙殺され、空いた時間に授業準備をすることで精一杯です。合格するためだけではなく、知らないより知っていた方が良いという気持ちで、学生の間には教職に対する理解を深めておくことは、将来、教壇に立ったときに必ず役に立ちます。

恥ずかしながら、この一年は失敗の連続で、学ぶことばかりでした。ある時、先輩の先生に相談すると、「守・破・離」の考え方を教えていただきました。「守」は師や型などを忠実に守り、確実に身につける段階。次にそれを否定し「破」り、最後に「離」れて自分なりの独自の表現をするという思想です。教員はチームで仕事をします。そのため、授業の方針に関しても、学校の規則に関しても、一つのことを決定することに長い時間をかけ、何度も会議をする中で議論を重ねます。生徒がより良い学校生活を送るためには必要不可欠な時間です。ときには、自分がいままで考えてきたことと正反対だったり、新しい意見に出会ったりします。このようなときに、何が起こるかわからないけれども、一度もやったことがないのだからこそ、その通りに実践してみることの大切さを教えていただきました。実際に、実践してみると、自分が思ってもみなかった発見や、生徒の成長につながるような利点が見つかったりしました。生徒は、先生の想像を超えるような能力もっています。生徒の成長を自分の想像だけで止めてしまうのではなく、先輩の先生方のアイデアや様々な考え方を取り入れる「守」の一年間でした。

いつの日か、今まで培ってきたことを活かし、自分の個性を發揮できるように、これからも日々学んでいきたいと思えます。教員は想像以上に大変です。しかし、想像以上にやりがいのある仕事です。

## 生徒の目が輝く瞬間

大久保 愛海 (卒業生、神奈川県公立中学校教諭)

授業やホームルームで生徒に話をしていると、ごくまれに「あ。みんな今、目がいきいきしてる。」と思うことがある。そういう時、柄にもなく嬉しくなってもっと話をしたいと思う。さて、それはどんな時か。

まず、私が失敗した話をしている時。こんな話でいきいきしないでもらいたいのだが、自虐的な話はなぜか熱心に聴いてくれる。それから日常で起こるハプニングの話。「実は職員室でこんな変なことをしてしまったんだ」というようなくだらぬ内容なのだが、彼らはそういった話が好きらしい。

しかし、そんな彼らが学びに向かって目を輝かせる瞬間があった。授業で方言を扱っていた時のことだ。方言というと関西弁・博多弁などテレビや漫画で知ったものをあげる生徒が多い。身近に方言があると言っても「そんなことはない」と否定されてしまう。だが、実際には存在する。実は私は、学生時代に今の勤務校周辺の方言について研究していた(詳しくは拙論「三浦半島の方言意識と風向名について」(注)を是非ご覧ください)。だから私には「なんとしても地元の方言を身近に感じてもらいたい」という個人的な熱意があった。そこで学生時代に取材して集めた方言話者の音声を流し、存分にアピールした。すると私の普段の授業よりもはるかに集中して聞き入るではないか。実際の方言話者の声を聞くと、「本当に方言があるのか!」と衝撃を受けたようだった。残念ながら方言を扱うのは中学校三年間でせいぜい1時間か2時間だ。けれど、その1時間に生徒が主体的に考えるきっかけを作れたのだとしたら、私の研究も少しは役に立ったというものだ。

生徒が前のめりになって聞いてくれるような経験が何度かあるのだが、クラス全員が本当に「いきいきした目」になるのは一年間の授業の中で一回あればいい方かもしれない。だが、今まで出会ってきた授業の上手い先生は、そういう時間を意図的に仕組むことができていた。私もいつかそんな授業がしてみたい。

では何が生徒を惹きつけるのか。私の一応の答え

は「本物に触れること」だ。先の方言もそうだが、実際に世の中にある事物、生徒自身が体で感じられるもの、それから私という教師個人の生の体験。そういう「本物」に触れた時、生徒はぐっと集中して自分の事として考える。一般論ももちろん大切だが、具体的な一つ一つの経験を知りたがっている。特に教師の経験してきたことには興味を示してくれる。

学生時代はその点、様々な経験を積むのに最適な時間だった。方言の研究は大好きだったし、アルバイトも色々あったが楽しかった。美術館に行ったり、旅行に行ったり、資格試験を受けたり、両親とぶつかってみたり。それから実は就職活動にも身を投じて、進路に延々迷って周りに迷惑をかけたかもしれない。そして、色々な人に出会って、助けていただいた。今教師になって、こういった経験がずいぶん自分を助けてくれていると感じる。どんな経験も絶対に無駄にはならない。ただし、まだ人生経験の浅い私の場合、いつまでも過去のストックに頼るわけにもいかない。教師になった今だからこそ私自身もっといろいろな「本物」に触れていく必要があるだろう。そうしてまた授業で、ホームルームで、生徒を惹きつけ「いきいきした目」にさせられる教師になりたい。

最後に、私は学習院大学の教職課程で学べたことが本当に幸運だったと思う。印象深い講義の数々、熱意ある学生による教職ゼミ。現場に出て振り返るとあの時学んだことが生きている、と実感する。正直、採用試験も大学の講義と教職ゼミで学んだことだけでほぼ突破できたと思っている。これだけの教育環境がなかったとしたら、今の私はない。当時関わって下さったすべての人に、この場を借りて改めて感謝申し上げます。

注 大久保愛海 (2017)「三浦半島の方言意識と風向名について」『学習院大学国語国文学会誌』60 (学習院大学国語国文学会) (卒業論文『三浦半島の方言研究——漁師ことばを中心に——』(安部清哉教授指導)による)

---

## 地域連携

---

岩 崎 淳・嶋 田 由 美  
(教職課程担当教員)

### 【中学校】

- 5月～7月 豊島区立千登世橋中学校 チューター事業 (学習支援)  
9月～3月 豊島区立千登世橋中学校 チューター事業 (学習支援)  
7月・8月 豊島区立千登世橋中学校 チューター事業 (夏期補充授業)  
12月 豊島区立千登世橋中学校 チューター事業 (冬期補充授業)

### 【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。

豊島区立目白小学校、池袋本町小学校をはじめとする豊島区立の各小学校、および大田、江東区などの区立小学校。

また、豊島区立目白小学校、朋有小学校などへは教育支援員として、その他の区立小学校へも校外学習や移動教室時の指導補助という形で多くの学生が小学校の現場へ赴き、実践的な学びの場を得ることができた。

その他、「教職実践演習(小)」の一環として平成31年1月には大田区立松仙小学校において授業参観と校長先生から同校の校内研究の実際について直接、講話をいただく機会を得て、理論と実践の往還を趣旨とする教職課程での学びの総括の一端を行うことができた。

## 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、参加者はすべて4年生だった。小・中高教職志望の参加者内訳は以下の通りである。

4/19	千葉県・千葉市	8名(小4名)
4/23	埼玉県	8名(小4名)
4/23	横浜市	4名(小3名)
4/23	私立中・高等学校	15名(小0名)
4/26	神奈川県	2名(小1名)
4/26	川崎市	3名(小0名)
4/26	さいたま市	3名(小1名)
参加者合計		43名(小13名)

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



千葉県教員採用試験説明会(4/19)

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結果の状況を知り、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。

10/15	私立中・高等学校	40名(小0名)
11/8	東京都	26名(小18名)
11/12	千葉県・千葉市	7名(小5名)
11/12	横浜市	5名(小2名)
11/15	さいたま市	4名(小0名)
11/19	神奈川県	7名(小2名)
11/19	川崎市	0名(小0名)
11/29	埼玉県	11名(小4名)
参加者合計		100名(小31名)

東京都教育委員会の説明会は、一昨年秋から連続して3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。小・中高志望者が多く、会場の教室はいっぱいとなった。

最後に、改めて、各教育委員会の担当者の皆様には心よりお礼を申し上げたい。



東京都教員採用試験説明会(11/8)

## 教員採用試験合格体験記

### やり切ることが合格への近道

池田 耕平（経済学部経済学科4年）

私は、東京都公立学校中・高等学校共通・社会（公民）に合格した。振り返れば、日々、教員になるという強い意志を持ち続け、これ以上ない勉強量と質だったと思う。では、どうやって合格にたどり着くことができたのか、以下参考になれば幸いである。

私が1次試験の勉強を始めた時期は、大学3年の8月である。なぜこの時期から始めたかという点、東京都の過去問を見たとき、社会（公民）の出題範囲が幅広かったためである。地理・日本史・世界史・公民・学習指導要領が共通問題で、選択問題として政治経済が出題範囲だった。一通り頭に入れるにしても、専門教養だけで莫大な時間がかかると予想し、一発合格という目標のために早く勉強しなければと思ったことがきっかけである。もちろん、教職教養も並行して勉強を進めた。専門教養は、教育実習前の5月中旬に通一通り終え、教職教養は2月に一通り終わらせた。一通り終えた後は、過去問や問題集などをひたすら解いていた。そこに至るまでとても重要で、その勉強方法として5つ挙げていく。

1つめは、細かなスケジュールを立てること。計画的に勉強をしなければ、不安を抱いたまま試験に臨むことになってしまう。そうならないために、まずは専門教養と教職教養の1か月の進捗を立てる。その進捗をもとに、1週間でどれくらい進むべきか計画を立てる。その計画をもとに、今日1日のすべきことを紙に書く。このように、目標が明確にあったからこそ、行動に移すことができた。さらに、モチベーション維持にもつながった。

2つめは、教職教養の人物名暗記は単語帳を使っていたこと。教育心理や教育史、教育原理に出てくる人物と何をやったかを一致させることは大切である。一致させなければ、その人物のより深い内容が頭に入らない。だから、通学時の電車や空いて

いる時間を見つけて、単語帳を使って勉強していた。

3つめは、模試を受けること。模試を受けることの意義として、自分の理解度がどれくらいなのか分かる。さらに、試験を会場で受ければ、試験の雰囲気が体験できる。また、模試や過去問を解いて終わりにするのではなく、間違えたところをノートにまとめていた。それが、自分の苦手な部分に気づくことができたきっかけだった。

4つめは、再現学習法である。大学で模擬授業をした後、その内容を日が経っても覚えているなど思ったから取り入れてみた。再現学習法のやり方は、その日勉強した内容をやり終えた後、振り返りとして板書しながら短く授業をする。それが今日1日何を勉強したのか振り返ることができるし、覚えることにもつながる。時間はかかるが、授業力も身につけることができる。

5つめは、問題の傾向をつかむこと。すべてがすべてを重点として勉強すれば、精神的にも辛い部分がある。だから、傾向をつかんだうえで、どの分野のどの部分が出やすいのかを重点的に勉強することが、メリハリのある勉強法で、長続きする。

その他、小論文対策として、時事通信社の「じぶんゼミ」という通信添削や、大学で行われていた対策講座に出席して、力をつけていた。何事も自分の意志で進まなければ、力は身につかないと思う。

2次試験は、面接練習を5回できたということもあり、自分のこれまでの経験と、教師になるという強い意志があったからこそやりきることができた。

1次試験も2次試験も、自信が持てるまでやりきることができたから結果に結びついたと思う。どんなときもプラス思考で、行動もプラスに変えていく考え方が欠かせないと実感した。自分が教師になる姿を想像して、勉強を積み重ねてください。

## モチベーションを保つこと ～教員採用試験を振りかえって～

青 木 天 睦 (文学部教育学科4年)

私は高校のころから漠然と教師になりたいと思っていて教育学科へ入学しましたが、実際に小学校教員になると決めたのは大学3年生の頃でした。きっかけは大学3年生で始めた小学校でのボランティアです。週に1回程度の活動でしたが、毎週行くたびに子供たちがいい意味で変わっている、つまり成長が見られたのです。この成長を間近で見たい、そう思って小学校教員を志望しました。

正直、大学1年生と2年生では教員採用試験のための勉強はほとんどしていませんでした。ですが振り返ると、学科の授業で行った模擬授業などはとても試験にも生きていたのではないかと思います。教員としてのふるまい方などは人前に立ってこそ練習できるのでとても効果的だと思います。また、1年生のころ塾でアルバイトをしていたのですが、教壇での声の出し方、教え方などが身についたため、いい体験となりました。

大学3年生で初めてボランティアを行いました。実際の教員の仕事を生で感じる、児童へのいい言葉がけを実際に学ぶことができる、などとてもいい体験になりました。児童との触れ合いも2次試験の場面指導に生かせるなと思いました。また、4年生の教育実習先と同じ学校であったため、教育実習にすんなりと入るきっかけともなりました。

大学3年生の1月ごろから本格的に勉強を始めました。1次試験は教職教養・一般教養、小学校全科と3教科ありましたが、初めに過去問を解いて、その後参考書などで勉強をしました。初めに過去問を解くことで今の自分に何が足りないかわかり、そこを重点的にやればよいと気付くことができました。また、友達と一問一答形式で問題を出すことを空き時間などに行いました。友達と勉強してるだけでは遊んでしまうこともあるため、個人の勉強もしっかりやっていくことがとても大切だと思いました。

5月～6月に教育実習が小学校でありました。1次試験が7月にあるため、試験間近の実習でしたが、特にこの期間勉強はしていません。1次試験の勉強は実習後も行いましたが、実習前の積み重ねがあったため、特に苦労はしませんでした。今振り返ると実習前にたくさん勉強しておいてよかったと思っています。

1次試験本番はとても緊張しましたが、今まで使ってきた参考書を見て、「これだけ勉強したのだから受かる！」と自分に言い聞かせて臨みました。試験前に同じ学科の人と連絡を取ったりして励まされたことで、落ち着いて試験に臨めました。

2次試験は小論文、場面指導を含む個人面接、集団討論がありました。小論文は4月くらいから対策を始め、週に2回ほど1題書いて学科の先生に添削していただきました。小論文は自分の型を作ることが大切だと思います。場面指導を含めた個人面接、集団討論は1人では対策できないため、学科の対策講座に出席したり、学科の先生にお願いして指導していただいたりしました。数多くこなしたため、2次試験ではあまり緊張しませんでした。

振り返ると、教員採用試験は普通の就職活動に比べてとても長丁場だと思います。そのため「絶対に教員になるのだ」というモチベーションを保つことがとても難しいなと思いました。ただ勉強をしているだけではモチベーションを保つことは難しいと思います。私はボランティアをしたり、教育実習を通して児童と触れ合うことで教師は素晴らしい仕事だと気づき、勉強し続けることができました。また先生方や友達と励ましあって合格することができたと思います。自分なりにモチベーションを保つ方法を見つけることが大切だと思います。春から夢だった教員になります。たくさんの人々への感謝を忘れずにこれからも頑張っていきたいと思っています。

# 東京学芸大学との教員養成高度化連携による合格体験記

## 東京学芸大学教職大学院入学への道のり

大橋 莉 麻（文学部英語英米文化学科4年）

- 4月 教育実習Ⅰ 第一回授業  
学芸大学教職大学院学内説明会  
学芸大学教職大学院学内選考願書提出
- 5月 学芸大学教職大学院学内選考面接  
学芸大学教職大学院学内選考合格発表
- 6月 学芸大学での面接
- 8月 スタートパスプログラム  
学芸大学教職大学院入学願書配布
- 9月 入学願書提出  
専門プログラム
- 10月 学芸大学教職大学院入試
- 11月 学芸大学教職大学院合格発表  
教職フィールドワーク

- 4月 私が東京学芸大学の教職大学院を知ったのは、教育実習Ⅰの1回目の授業のときでした。その後、学内で行われた説明会に参加しました。
- 5月 学習院大学から、推薦者を選ぶための面接が行われ、合格発表がありました。
- 6月 学芸大学へ行き、志望したプログラムの教授と面接をしました。何を勉強してきたか、大学院では何を勉強したいのか、などを教授とお話しました。
- 8月 学芸大学からの推薦者を含む、9大学の推薦をもらった学生たちが集まり、スタートパスプログラムを3日間受講しました。これは、学芸大学が行っている初任者研修を受けさせていただくというものでした。学芸大学の付属学校に勤める初任者を含む十数名の初任者の方が参加していました。講義の内容は、「自己肯定感を育むための方法」や、「発達障害のある児童・生徒の理解と支援」、「男女共同参画社会を作るための取り組み」など、多

岐にわたりました。プログラム終了後、1か月以内に学んだことを2枚程度のレポートを提出しました。最終日には、大学院入試の願書が配られました。

- 9月 大学院入試の願書提出がありました。また、教育に関するボランティアやフィールドワークに参加し、1枚程度のレポートにまとめるという専門プログラムが行われました。私は、新宿区の外国にルーツを持つ児童・生徒の日本語習得と学習支援のボランティアに参加しました。

- 10月 10月末に大学院入試があり、特別選抜である私は、面接試験のみ行いました。

- 11月 大学院の合格発表が行われました。また、学芸大学の付属学校で行われている研究授業を見学し、1枚程度のレポートにまとめるという教職フィールドワークが行われました。私は、附属中学校の社会の授業を見学しました。これは、11月から2月に行われるもので、学内生は2つ、学外生は1つ参加するものです。

2月に、専門プログラムと教職フィールドワークで学んだことを共有する発表会があり、その後懇親会が行われました。また、大学院には、教職実践演習という授業があり、実際に学校で教壇に立ち、実習を行います。大学院の授業のない9月に3週間、集中的に行う実習と、週一回、3ヶ月にわたって行われる実習の2種類あります。教科やプログラムにより、割り振られています。私は、この連携コースに参加して、多くの方々と交流し、たくさんの刺激をもらいました。今は、これから学芸大学で勉強することが楽しみで仕方ありません。みなさんと来年お会いできることを楽しみにしております。

# 各種データ

---

## 学習院大学における教員養成の理念と目的

---

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

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

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

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

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

## 各学科の教員養成の理念と目的

### ●法学部法学科

#### (中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

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

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

### ●法学部政治学科

#### (中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

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

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

### ●経済学部経済学科

#### (中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

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

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

### ●経済学部経営学科

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

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

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

## ●文学部哲学科

### (中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

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

## ●文学部史学科

### (中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(地理歴史))

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

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

## ●文学部日本語日本文学科

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

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

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

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

## ●文学部英語英米文化学科

### (中学校教諭一種(英語)・高等学校教諭一種(英語))

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

## ●文学部ドイツ語圏文化学科

### (中学校教諭一種(ドイツ語)・高等学校教諭一種(ドイツ語))

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

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

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

## ●文学部フランス語圏文化学科

### (中学校教諭一種(フランス語)・高等学校教諭一種(フランス語))

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

## ●文学部心理学科

### (中学校教諭一種(職業指導)・高等学校教諭一種(職業指導))

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

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

## ●理学部物理学科

### (中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科))

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

## ●理学部化学科

### (中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科))

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

## ●理学部数学科

### (中学校教諭一種(数学)・高等学校教諭一種(数学))

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

## ●理学部生命科学科

### (中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科))

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

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

## ●国際社会科学部国際社会科学科

### (中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

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

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

## ●文学部教育学科

### (小学校教諭一種)

教育学科においては、学科の教育目標を次のように記している。

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

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

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

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

## 各専攻の教員養成の理念と目的

### ●政治学研究科政治学専攻

#### (中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

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

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

### ●経済学研究科経済学専攻

#### (中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

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

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

### ●経営学研究科経営学専攻

#### (中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

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

### ●人文科学研究科哲学専攻

#### (中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

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

### ●人文科学研究科史学専攻

#### (中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

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

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

## ●人文科学研究科日本語日本文学専攻

### (中学校教諭専修(国語)・高等学校教諭専修(国語))

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

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

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

## ●人文科学研究科英語英米文学専攻

### (中学校教諭専修(英語)・高等学校教諭専修(英語))

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

## ●人文科学研究科ドイツ語ドイツ文学専攻

### (中学校教諭専修(ドイツ語)・高等学校教諭専修(ドイツ語))

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

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

## ●人文科学研究科フランス文学専攻

### (中学校教諭専修(フランス語)・高等学校教諭専修(フランス語))

フランス文学専攻においては、広い視野と高度な専門知識を持ち、研究を深めていくことが可能な授業科目および研究環境を提供している。7万冊にもおよぶ資料に加え、豊かな視聴覚資料が専攻学生に開かれている。また、年に数回開催される講演会は、見識を深めるのみならずフランス語圏の研究者・作家等と交流し、研究の最前線の現状を認識する機会ともなっている。さらに、フランスの提携大学への留学も可能であり、専門知識を深めると同時に文化の諸相を学ぶ機会も準備されている。上述の豊かな研究環境のほかに、少人数ならではのきめ細かい指導が専攻学生の研究生生活を支え、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

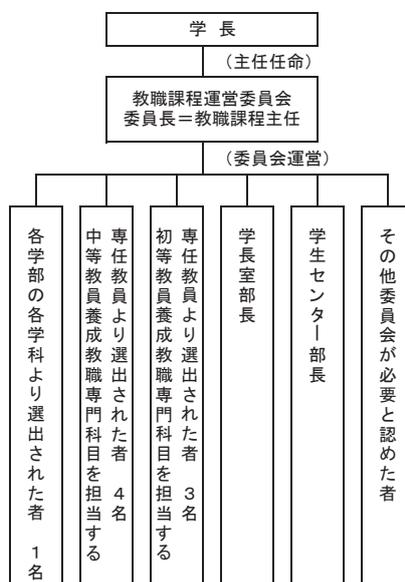
### (中学校教諭専修 (理科)・高等学校教諭専修 (理科))

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、教職専門的理論的基礎となる「概説」と理論と実践の統合の基礎となる「事例研究」、テーマを絞って深く探究する「特殊研究」によって教育課程を組織する。特に「事例研究」の履修単位数は全体の3分の1以上に設定している、さらに、従来の「教職大学院」が教科内容の知識や教科教育の実践的能力を教育課程に組織してこなかったことを反省し、本学の質の高い教養教育の総合性を活かした「教職大学院」とは異なる教師の専門家教育を追求する。



## 平成30年度教員免許状取得者数

### ●中学校・高等学校

(名)

種類		中学校教諭一種	高等学校教諭一種	中学校教諭専修	高等学校教諭専修
国語		23	23	4	4
社会		41	/	3	/
地理歴史		/	26	/	2
公民		/	23	/	3
数学		19	19	3	3
理科		23	23	4	4
書道		/	3	/	/
職業指導		0	0	/	/
外国語	英語	25	26	1	1
	ドイツ語	1	1	0	0
	フランス語	1	1	0	0
情報		/	2	/	/
合計		133	147	15	17

### ●小学校

(名)

小学校教諭一種	小学校教諭専修
44	6

## 平成30年度卒業生・修了者 教員就職等状況

### ●公立学校（中・高）

教 科		正 規			そ の 他			計
		中	高	小計	中	高	小計	
国 語		1	1	2	0	0	0	2
社 会		0		0	0		0	0
地 理 歴 史			0	0		0	0	0
公 民			1	1		0	0	1
数 学		6	0	6	0	2	2	8
理 科		0	1	1	0	0	0	1
書 道			0	0		0	0	0
職 業 指 導		0	0	0	0	0	0	0
外国語	英 語	2	1	3	0	0	0	3
	ド イ ツ 語	0	0	0	0	0	0	0
	フ ラ ン ス 語	0	0	0	0	0	0	0
情 報			0	0		0	0	0
小 学 校				19			10	29
計		9	4	32	0	2	12	44

### ●私立学校

教 科		正 規	そ の 他	計
国 語		2	1	3
社 会		2	0	2
地 理 歴 史		1	3	4
公 民		0	1	1
数 学		2	1	3
理 科		0	0	0
書 道		0	0	0
職 業 指 導		0	0	0
外国語	英 語	1	1	2
	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
計		11	7	18

## 卒業生・修了者 教員就職等状況（直近3年）

### ●教員採用試験合格者数

（名）

平成28年度		平成29年度		平成30年度				
教科	人数	教科	人数	教科	人数			
国語	11	国語	8	国語	5			
社会	4	社会	2	社会	4			
地理歴史	4	地理歴史	4	地理歴史	3			
公民	1	公民	0	公民	1			
数学	8	数学	10	数学	11			
理科	3	理科	5	理科	1			
書道	0	書道	0	書道	0			
職業指導	0	職業指導	0	職業指導	0			
外国語	英語	5	外国語	英語	7	外国語	英語	5
	ドイツ語	0		ドイツ語	0		ドイツ語	0
	フランス語	0		フランス語	0		フランス語	0
情報	0	情報	0	情報	0			
小学校	26	小学校	32	小学校	32			
その他	1	その他	0	その他	0			
計	63	計	68	計	62			

## 平成30年度教職課程正式履修者数

(名)

研究科	専攻	1年	2年	*		科目等履修生	計
政治学研究科	政治学専攻						0
経済学研究科	経済学専攻			1			1
経営学研究科	経営学専攻			1			1
人文科学研究科	哲学専攻	2	1			1	4
	史学専攻	3	2	1			6
	日本語日本文学専攻	5	5				10
	英語英米文学専攻			1			1
	ドイツ語ドイツ文学専攻						0
	フランス文学専攻						0
	教育学専攻	4		8			12
自然科学研究科	物理学専攻	1		1			2
	化学専攻	6	2	1			9
	数学専攻	1		2			3
	生命科学専攻	3	2	1		1	7
計		25	12	17		2	56
学部	学科	1年	2年	3年	4年	科目等履修生	計
法学部	法学科		3	5	6	1	15
	政治学科		3	13	9		25
経済学部	経済学科		1	8	6		15
	経営学科		1	1	4	1	7
文学部	哲学科		6	10	4		20
	史学科		11	26	28		65
	日本語日本文学科		15	16	20	24	75
	英語英米文化学科		20	22	25	28	95
	ドイツ語圏文化学科		2	2	1		5
	フランス語圏文化学科		1	3	3		7
	心理学科		2			1	3
理学部	教育学科		42	61	45		148
	物理学科		4	8	13		25
	化学科		3	8	8		19
	数学科		26	23	27	2	78
	生命科学科		4	10	11		25
国際社会科学部	国際社会科学科			1			1
計			144	217	211	56	627
						総計	683

\* 大学院代用申請者数

## 平成30年度介護等体験者数（学科別）

（名）

学部／研究科	学科／専攻	実習者数
法学部	法学科	3
	政治学科	6
経済学部	経済学科	6
	経営学科	0
文学部	哲学科	6
	史学科	20
	日本語日本文学科	10
	英語英米文化学科	24
	ドイツ語圏文化学科	3
	フランス語圏文化学科	2
	心理学科	1
	教育学科	60
理学部	物理学科	3
	化学科	8
	数学科	22
	生命科学科	7
国際社会科学部	国際社会科学科	1
人文科学研究科	史学専攻	3
	日本語日本文学専攻	1
自然科学研究科	生命科学専攻	1
科目等履修生		24
合計		211

\* 社会福祉施設、特別支援学校のいずれかのための体験者を含む

## 平成30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
砂町友愛園 養護部 グループホーム北砂	1
港区立南麻布高齢者在宅サービスセンター	9
文京くすのき高齢者在宅サービスセンター	1
くらまえ高齢者在宅サービスセンター	9
シルバープラザ梅若 うめわか高齢者在宅サービスセンター	1
墨田区たちばな高齢者在宅サービスセンター	1
古石場高齢者在宅サービスセンター	4
品川区西大井在宅サービスセンター	9
大田区立下丸子高齢者在宅サービスセンター	11
デイサービスセンター 中野陽だまり	3
ゆめふる天沼	20
デイホームにんじん・荻窪ふれあいの家	1
荒川区立西尾久西部在宅高齢者通所サービスセンター	6
荒川区立東日暮里在宅高齢者通所サービスセンター	5
介護予防クラブL O C O	3
西水元ナーシングホーム	7
認知症対応型デイサービス あじさい春江	1
八王子市高齢者在宅サービスセンター中野	1
デイサービスセンター 親の家	1
コミュニティハウス（とみざわ）	3
デイサービス木曾	5
寿デイ・サービスセンター	13
デイサービスセンター それいゆ倶楽部	1
マイズケア・デイサービスセンター	1
特別養護老人ホーム 北砂ホーム	3
なぎさ和楽苑	6
美郷	4
特別養護老人ホーム サンシャインビラ	1
国分寺市介護老人保健施設 すこやか	1
シルバータウン保木間	8
第3シルバータウン	12
サンビレッジ三鷹	1
江戸川区立 虹の家	2
大田区立南六郷福祉園	16
あすなろ作業所	9
前野福祉園	3
啓光えがお	12
放課後等デイサービス びおら	15
合計	210

### ●特別支援学校

(名)

学校名	体験者数
東京都立大塚ろう学校	49
東京都立永福学園	43
東京都立矢口特別支援学校	30
東京都立城東特別支援学校	40
東京都立中野特別支援学校	47
合計	209

## 平成30年度教育実習者数

(名)

学部／研究科	学科／専攻	実習者数
法学部	法学科	3
	政治学科	5
経済学部	経済学科	3
	経営学科	2
文学部	哲学科	4
	史学科	19
	日本語日本文学科	13
	英語英米文化学科	18
	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	1
	教育学科	60
理学部	物理学科	9
	化学科	5
	数学科	17
	生命科学科	9
人文科学研究科	史学専攻	1
	日本語日本文学専攻	1
自然科学研究科	生命科学専攻	1
科目等履修生		17
合計		190

## 平成30年度 中高教育実習者の観察項目別評定結果

評定項目	所属学科	評定	所属学科																	計
			法	政	済	営	哲	史	日	英	独	仏	心	教	物	化	数	生	科	
1 授業参観を注意深く行ない、 観察の結果を的確に記録した。	A	1	4	1	2	1	14	9	12	1	1		13	2	2	9	6	8	3	89
	B	2		2		3	5	4	5			1	3	4	2	7	1	9		48
	C		1										1	3	1	1	2			9
	D																			0
	E																			0
2 学習指導の準備や教材研究を、 熱意を持って周到に行なった。	A	2	4	1	1	2	13	10	13	1	1		13	5	3	7	5	10	2	93
	B	1		2	1	2	4	3	3			1	2	4	1	8	3	6	1	42
	C		1						1				2		1	2		1		8
	D						2										1			3
	E																			0
3 的確な表現法（明瞭な言語、 正確な板書等）で授業を行なっ た。	A	3		1	1	1	8	7	6		1		6	1	1	4	2	4	3	49
	B		4	2	1	2	8	4	10	1		1	8	5	3	10	5	10		74
	C		1			1	2	2	1				3	3	1	3	1	3		21
	D						1										1			2
	E																			0
4 教科についての専門的学力が 十分であった。	A	1	2	1		2	8	6	7				3	3	2	7	5	4	3	54
	B	2	2		2	1	7	7	9	1	1		10	5	2	8	2	11		70
	C			2		1	3		1				3	1		2	1	2		16
	D		1				1					1	1		1		1			6
	E																			0
5 活気のある学級運営に努め、 成果をあげた。	A	1	2	1	1	1	10	7	6		1		9	3	2	7	4	8	2	65
	B	2	3	1	1	3	8	5	9	1		1	6	3	2	10	3	7	1	66
	C			1					1				1	1	1		1	2		8
	D						1	1					1	1			1			5
	E						1						1							2
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	3	2	1	2	2	16	10	11	1	1		12	3	2	7	4	9	3	89
	B		3	2		2	3	3	5			1	2	5	2	10	4	6		48
	C												3		1			2		6
	D								1					1			1			3
	E																			0
7 授業以外の実習活動にも積極 的に参加した。	A	3	2	1	1	2	16	7	10				14	5	4	7	3	8	2	85
	B		3	2	1	2	3	6	5	1	1	1	2	2		9	5	8	1	52
	C								1				1	1	1	1	1	1		7
	D								1					1						2
	E																			0
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	4	1	2	2	11	10	14	1	1		13	4	2	11	7	7	3	95
	B	1		2		1	7	3	3			1	4	3	3	6	1	8		43
	C					1	1							2				2		6
	D		1														1			2
	E																			0
9 教職員に対し適切な態度で接 した。	A	2	5	2	1	3	13	10	14	1	1		14	4	4	12	8	12	3	109
	B	1		1	1	1	6	2	3			1	3	4	1	4	1	3		32
	C													1		1		2		4
	D							1												1
	E																			0
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	5	2	1	3	14	10	16	1	1		16	5	5	15	7	14	3	120
	B	1		1	1	1	4	2	1			1	1	4		2	1	2		22
	C						1	1									1	1		4
	D																			0
	E																			0
教育実習目標達成度の総合査定	A	2	3	1	1	2	13	10	14	1	1		12	4	3	8	5	8	3	91
	B	1	1	2	1	2	6	3	3			1	4	5	1	9	3	8		50
	C		1										1		1			1		4
	D																1			1
	E																			0

科：科目等履修生

<p>評定基準</p> <p>A：十分に達成した。      B：普通程度に達成した。</p> <p>C：やや不十分であった。    D：不十分であった。</p> <p>E：きわめて不十分であった。（不合格に準ずる。）</p>
---

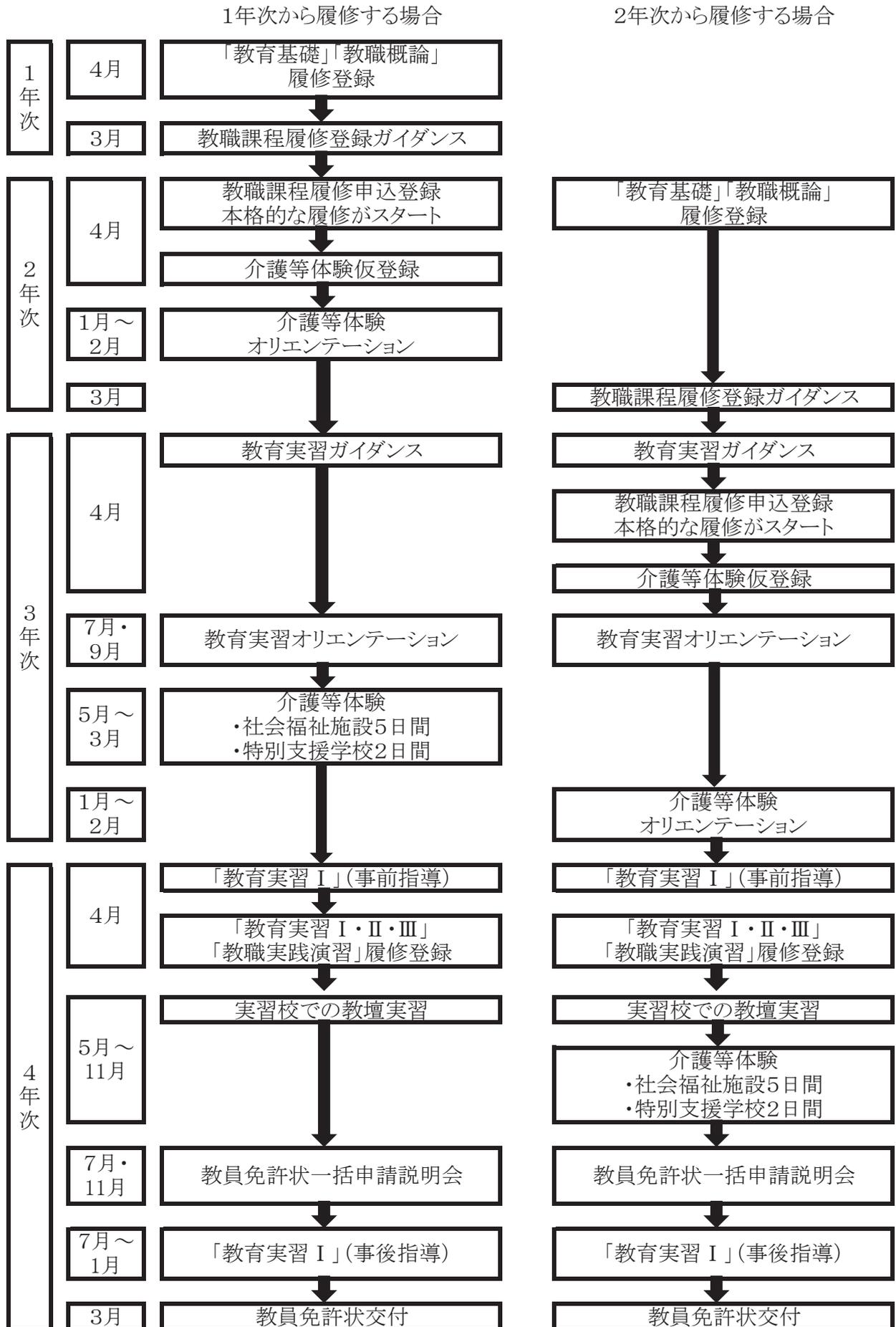
## 平成30年度 初等教育実習者の観察項目別評定結果

評定項目	所属学科	評定	計
1 授業参観を注意深く行ない、観察の結果を的確に記録した。		A	26
		B	16
		C	1
		D	1
		E	0
2 学習指導の準備や教材研究を、熱意を持って周到に行なった。		A	28
		B	13
		C	1
		D	2
		E	0
3 的確な表現法（明瞭な言語、正確な板書等）で授業を行なった。		A	10
		B	26
		C	5
		D	3
		E	0
4 教科についての専門的学力が十分であった。		A	10
		B	28
		C	4
		D	2
		E	0
5 活気のある学級運営に努め、成果をあげた。		A	19
		B	19
		C	4
		D	2
		E	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。		A	25
		B	14
		C	5
		D	0
		E	0
7 授業以外の実習活動にも積極的に参加した。		A	34
		B	9
		C	1
		D	0
		E	0
8 指摘された事項を理解し、その後の改善に役立てた。		A	23
		B	16
		C	4
		D	1
		E	0
9 教職員に対し適切な態度で接した。		A	31
		B	11
		C	2
		D	0
		E	0
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	36
		B	7
		C	1
		D	0
		E	0
教育実習目標達成度の総合査定		A	29
		B	13
		C	2
		D	0
		E	0

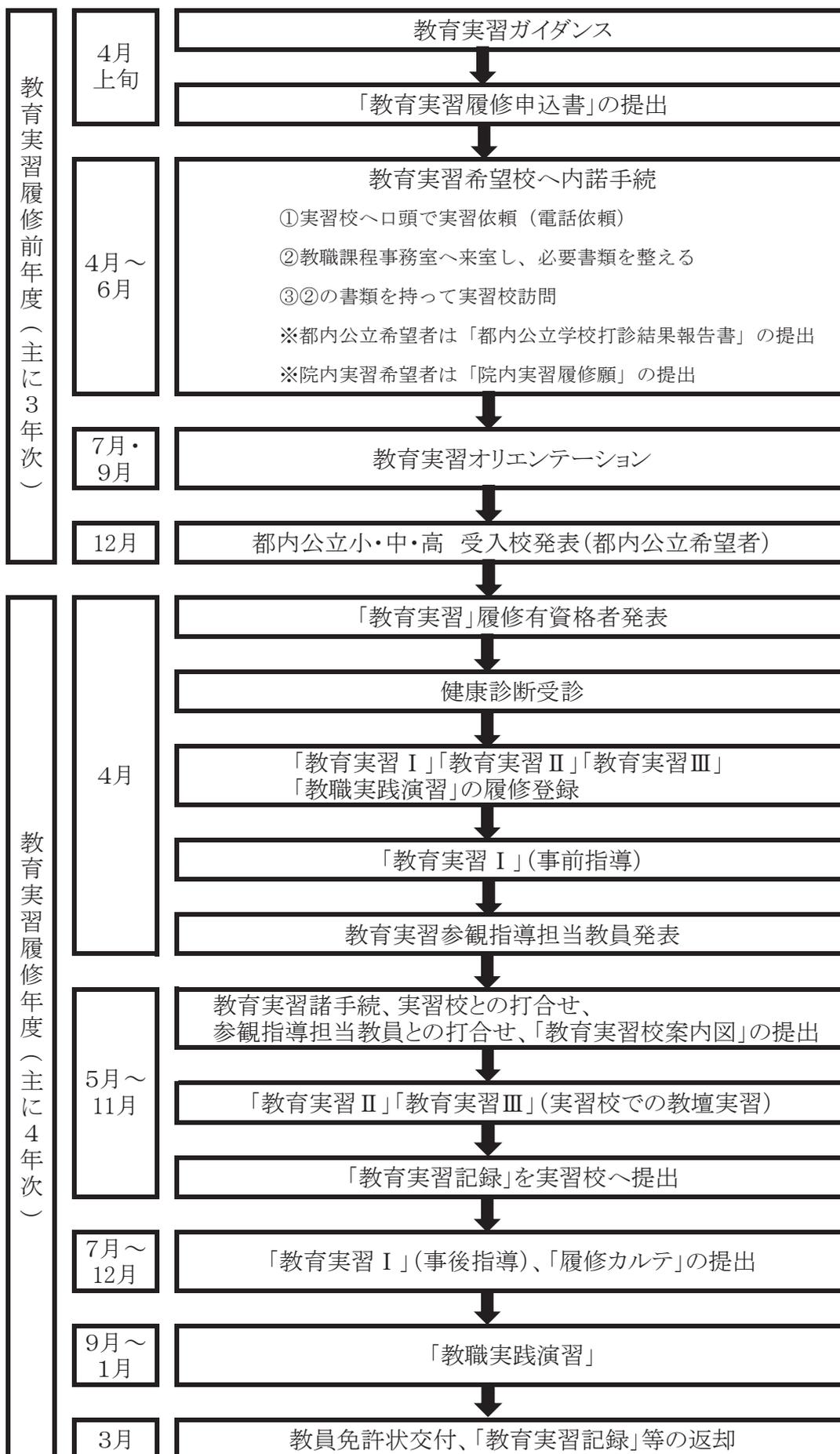
### 評定基準

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

## 教職課程 履修スケジュール



## 教育実習関係スケジュール



## 平成30年度中・高教職課程 授業担当者・担当科目一覧

専任教員 9名

氏名	職名	学位	担当教科
飯 沼 慶 一	教授	教育学修士	特別活動指導論B
岩 崎 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
佐 藤 学	教授	教育学博士	教育方法・技術 A
諏 訪 哲 郎	教授	理学博士	社会科教育法 I、教育方法・技術 B、教育方法・技術 C、 教育実習 I、教育実習 II、教育実習 III、教職実践演習（中・高）
長 沼 豊	教授	博士（人間科学）	特別活動指導論 A
山 崎 準 二	教授	博士（教育学）	教職概論 A、教職概論 B、教職概論 C、教育課程論 A、 教育課程論 B、教育課程論 C、教育実習 I、 教育実習 II、教育実習 III、教職実践演習（中・高）
宮 盛 邦 友	准教授	修士（教育学）	教育基礎 A、教育基礎 B、教育基礎 C、教育制度 C、 生徒指導論 A、生徒指導論 B、生徒指導論 C、教育実習 I、 教育実習 II、教育実習 III、教職実践演習（中・高）、 教職総合研究 I
久保田 福 美	専任講師	教育学士	道德教育指導論 A、道德教育指導論 B、特別活動指導論 C、 社会科教育法 I、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

非常勤講師 48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
高城 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
延 智子	地理歴史科教育法Ⅱ
幡上 義弘	英語科教育法Ⅲ
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
新井 直志	理科教育法Ⅳ
荒川 久美子	仏語科教育法Ⅰ、仏語科教育法Ⅲ
池野 範男	公民科教育法Ⅰ、公民科教育法Ⅱ
伊藤 穰	情報社会および倫理
伊藤 直樹	教育相談A
犬飼 崇人	外国史Ⅱ
井上 正之	理科教育法Ⅲ
内野 敦	地理歴史科教育法Ⅰ
奥田 美都子	職業指導科教育法Ⅳ
小野田 亮介	教育心理学C
小原 俊	国語科教育法Ⅳ
勝野 正章	教育制度A
金子 大蔵	書道史、書道Ⅱ（漢字）、書道Ⅱ（仮名）、書道Ⅲ（漢字）
金子 智栄子	教育相談B
菅野 恵美	外国史Ⅰ
黒川 雅子	生徒指導論A、生徒指導論B、生徒指導論C
篠ヶ谷 圭太	教育心理学B
柴崎 直人	特別活動指導論D
高瀬 誠	独語科教育法Ⅰ、独語科教育法Ⅲ
高田 智子	英語科教育法Ⅰ、英語科教育法Ⅳ
伊藤 穰	教育相談C
田頭 慎一郎	政治学（国際政治を含む）
殿村 洋文	理科教育法Ⅰ、理科教育法Ⅱ
中井 愛子	法律学（国際法を含む）
中込 律子	日本史
永作 誠	職業指導科教育法Ⅰ
長嶋 秀幸	情報と職業
中島 由宇	教育相談D
中田 康彦	教育制度B
姫野 宏輔	社会学
藤原 孝子	教職総合研究Ⅲ
前野 高章	経済学（国際経済を含む）
巻出 健太郎	地学概論Ⅱ、地学実験
松岡 千賀子	書道科教育法Ⅱ、書道概論、書道Ⅰ（漢字）、書道Ⅰ（仮名）
南 哲朗	教職総合研究Ⅳ
元木 理寿	自然地理学、地理学、地誌学
森 良	教育方法・技術D
吉田 ジュン	国語科教育法Ⅳ

## 平成30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
飯沼慶一	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、生活科概説A、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ
岩崎淳	教授	修士(教育学)	初等国語科教育法A、初等国語科教育法B
山崎準二	教授	博士(教育学)	初等教育課程論
佐藤学	特任教授	教育学博士	初等教育方法・技術
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、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、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、初等音楽科教育法B、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Ⅱ、初等教育実習Ⅲ、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Ⅲ
宮盛邦友	准教授	修士(教育学)	教育制度(教育学科)、教育基礎(教育学科)
久保田福美	専任講師	教育学士	初等社会科教育法A、初等社会科教育法B、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Ⅱ、初等教育実習Ⅲ
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、算数科概説B、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ

非常勤講師 12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)
松岡千賀子	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
伊藤撰子	初等英語活動指導法A、初等英語活動概説A
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
藤原孝子	教職実践演習(小)
柴崎直人	初等道德教育指導法



---

# 『学習院大学教職課程年報』編集規程

---

## 1. (刊行の目的)

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

## 2. (編集委員会の設置)

教職課程は、年報刊行のために、編集委員会を設置する。

## 3. (編集委員会の構成)

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

## 4. (編集委員会の任務)

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

## 5. (著作権)

掲載された論文等の著作権の扱いは以下のとおりとする。

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

での公開にあたり、以下に関する著作権上の許諾を予め得ておくものとする。

(a) 共著者がいる場合は、そのすべての共著者

(b) 引用図版・写真等がある場合は、その図版・写真著作権者

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

## 6. (年報の内容構成等)

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

## 7. (倫理規定)

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

## 8. (編集および投稿に関する要領等)

編集に関する規程および投稿に関する要領は、別に定める。

## 9. (事務局)

編集委員会の事務局は、教職課程事務室内に設置される。

## 10. (改正)

本規程の改正は、編集委員会の議を経て、教職課程主任が行う。

附則

本規程は、2014年11月1日より施行する。

以上

## 【編集後記】

『学習院大学教職課程年報・第5号』をお届けします。

今号は、研究論文、授業研究、調査報告、そして事業報告・活動記録といった例年のジャンルをもとに企画・構成してあります。教職課程授業担当の先生方からは研究論文や授業研究論文を寄稿していただき、また事業報告・活動記録では多くの教職課程履修学生及び卒業生の方々から体験記録や後輩宛のメッセージを執筆していただき、さらに教職課程事務室の皆さんには多くの資料・データ整理を行っていただきました。例年に劣らず充実した内容の第5号になったと思います。この紙面を借りて、改めてお礼申し上げます。

全国の大学教職課程に大騒動を巻き起こした「再課程認定」もやっと終わり、新たな法律と教職課程体制での養成教育が2019年度から始まろうとしています。旧法から新法への切り替えと対象となる学生たちへの対応、新たな教職課程カリキュラム実施に伴う諸課題への対応など、「再課程認定」は決してまだ完全終了というわけにはいきませんが、さらに前進していけるよう努力する所存です。

従来にも増して、教職課程に関わる多くの方々のご支援を改めてお願いいたします。

(教職課程担当教員・年報編集委員長：山崎準二)

### 学習院大学教職課程年報 第5号 [2018年度版]

発行日：2019年5月10日

編集・発行：学習院大学教職課程

〒171-8588 東京都豊島区目白1丁目5番1号

印刷所：(株)廣濟堂

学習院大学  
教職課程年報

第5号  
[2018年度版]