

学習院大学 教職課程年報

第6号 [2019年度版]

目 次

巻頭言	教職課程主任 安部 清哉.....	1
特別寄稿		
諏訪哲郎（すわてつお）の履歴・業績.....		5
教職課程における41年間を振り返る.....	諏訪 哲郎.....	7
諏訪哲郎教授と教職課程を共に歩んで.....	斉藤 利彦.....	13
文化言語地理学者としての諏訪哲郎先生 ——東アジア東部文化の重層——.....	安部 清哉.....	15
研究論文		
『徒然草』の連語「さも」と引用表現	安部 清哉・川口 結.....	25
東京府「小學女禮式」停止の経緯に関する一考察 —明治10年代の礼儀に関する教育関係者と小笠原流礼法—.....	柴崎 直人.....	43
白鳥庫吉と学習院.....	内野 敦.....	53
授業研究		
体験学習：アクティビティからロングスパンの授業へ.....	森 良.....	69
学習者中心の英語科教育法Ⅱ ——発言したくなる仕掛け——.....	山本 昭夫.....	75
理科教育法の講義で実験を.....	殿村 洋文.....	87
調査報告		
教職履修学生に関する2019年度調査報告 —「教育実習（中・高校）」前後における教職意識の形成と変容を中心とする基礎分析— ...	山崎 準二.....	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.....	123
介護等体験を通して、考えたこと.....	古郡 周（理学部数学科3年）.....	124
教職合宿.....	岩崎 淳.....	125
第32回教職合宿報告 ——「挑戦」して学ぶ二泊三日—	古庄 るい（人文科学研究科日本語日本文学専攻博士後期課程1年）.....	126
多様な視点から学べる教職合宿.....	柳澤 知明（卒業生、長野県公立小学校教諭）.....	127
教職課程ゼミ.....	岩崎 淳.....	129
教職ゼミでの活動と学び.....	中島 透也（理学部数学科4年）.....	130
教職ゼミを通して成長した自分.....	能登 弥悠（文学部英語英米文化学科4年）.....	131
国語教育懇話会 ～学び続ける教師になるために～.....	高橋 沙英（文学部教育学科4年）.....	132
国語教育懇話会.....	薦田 静（卒業生、東京都私立小学校教諭）.....	133
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.....	135
「挑戦を選んだ教育実習」.....	黒崎 千聖（経済学部経済学科4年）.....	136
教育実習における学び.....	佐藤 史崇（文学部史学科4年）.....	137
教育実習で得た貴重な経験.....	福岡 妃奈子（文学部教育学科4年）.....	138

卒業生からのメッセージ

子どもと教師から学ぶ	杉坂 将也（卒業生、東京都公立小学校教諭）	139
「何のために学ぶのか」	木暮 亮太（卒業生、国立教育政策研究所）	141
地域連携	岩崎 淳・嶋田 由美	142
教育支援員としての3年	水川 葉々（人文科学研究科教育学専攻博士前期課程2年）	143
教員採用試験に向けた学内説明会	久保田 福美	144
教員採用試験合格体験記		
「先生になりたい」という夢 ～教員採用試験を振り返って～	篠永 湧一（文学部教育学科4年）	145
教員採用試験を振り返って	山北 貴士（理学部数学科4年）	146
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への道のり	川口 結（文学部日本語日本文学科4年）	147

各種データ

学習院大学における教員養成の理念と目的	150
令和元年度教員免許状取得者数	158
令和元年度卒業生・修了者 教員就職等状況	159
卒業生・修了者 教員就職等状況（直近3年）	160
令和元年度教職課程正式履修者数	161
令和元年度介護等体験者数（学科・専攻別）	162
令和元年度介護等体験者数（体験先別）	163
令和元年度教育実習者数	164
令和元年度中高教育実習者の観察項目別評定結果	165
令和元年度初等教育実習者の観察項目別評定結果	166
教職課程履修スケジュール	167
教育実習関係スケジュール	168
令和元年度中・高教職課程授業担当者・担当科目一覧	169
令和元年度小学校教職課程授業担当者・担当科目一覧	171
『学習院大学教職課程年報』編集規程	173

教職課程主任

安部 清 哉

『教職課程年報』6号をここにお届けいたします。今号も、多くの原稿をお寄せいただき充実したものとなりました。

- 1) 本学の教職課程に長年にわたってご尽力いただきました諏訪哲郎先生が、定年のために2020年3月末日をもってご退職されました。奉職41年におよび、大学の教育関係はもちろん、院全体の教育関係全般にもご精通されておられましたので、教職課程としてもさまざまな場面で助けていただきました。本号では、特別寄稿号として特集を組ませていただくこととしました。業績一覧のほか、関係者のご寄稿を複数いただくことができました。先生の今後ますますのご健筆とご健勝をお祈り申し上げます。
- 2) 2019年度より、文部科学省による再課程認定を得ての新課程がはじまりました。新学習指導要領の全面実施、新しい課程認定基準による指導にしっかり取り組んでいきたいと思っています。それらを踏まえて、学生への指導を充実させていく必要もあります。また、学生がより履修しやすいように、教科に関する科目の周知方法の見直し、ガイダンス形態、各種手引きや連絡のための掲示・伝達方法の見直し、教員採用選考試験対策の強化ほか、教職課程全般の充実に、さらに取り組んでいきたいと思っています。
- 3) 2019年度～2020年度の2年間、本学教職課程は、関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会（関私教協）の会長校を担当します。会長として本学学長が就任し、事務局を本学教職課程に置き、運営を統括する事務局長は本学教員・山崎準二が担当し、同じく本学の教員複数名が補佐しています。
この協議会は、「関東地区私立大学の教職課程に関する研究活動を推進し、あわせて情報交換、連絡協議することによって、その充実を図ることを目的としています。」と会則に記載されている組織であり、全国組織である一般社団法人・全国私立大学教職課程協会（全私教協）の関東地区の組織として活動しています。関係各位にはご協力とご援助のほど何卒よろしくお願い申し上げます。
- 4) 東京学芸大学との「教員養成の高度化のための連携協定」に学生を送りだすのは3年目となりました。本年も熱意のある多くの学生の応募がありました。学内選考においてはさまざまな議論を経ましたが、在学中の教育関係の自主的活動、教科や教職の科目の学習への意欲など、いずれの点でも選考に悩むほどに優秀な学生の応募がありました。2019年度に採用された学生の体験談も本年報に掲載されています。事前の説明会も開催されますので、学生の皆さんには先輩の情報も集めつつ、来年度の応募を検討し準備を進めていただきたいと思います。
- 5) 教員免許状の取得者数の推移が内外で話題になることがあります。教職課程の履修学生数という点では、本学では2年時の段階での専門科目の履修などをもって教職課

程としての履修数の確認をしており、その段階での履修者数は、この数年は就職状況が良いこともあって若干減少している傾向がみられます。しかし、最終段階ともいえる教員免許状の取得者数という点では、上下の数的に波は多少あっても経年では大きな変化傾向はなく安定しているのが現状です。そこからは、「ひとまず履修を始めてみようか」という段階の学生は数的に絞られてきているが、「ぜひ教員免許状を取得したい」という目的意識の明確な学生には大きな変化はなく安定しているという状況と分析しております。

- 6) この4月からは、既に新主任のもとで教職課程が運営されています。新課程のカリキュラムになってからも『教職課程年報』は重要な情報発信源のひとつです。今後もさらに充実させていきたいと思いますので、ご理解とご協力をよろしくお願い申し上げます。

特別寄稿

諏訪哲郎（すわてつお）の履歴・業績

《学歴》

昭和43年3月 大阪府立北野高等学校 卒業
昭和47年3月 東京大学理学部地学科地理課程卒業
昭和49年3月 東京大学大学院理学系研究科地理学専攻修士課程修了
昭和63年6月 理学博士 東京大学（第8922号）「西南中国納西族の農耕民性と牧畜民性」

《職歴》

昭和47年4月 帝人株式会社（帝人殖産株式会社出向）（昭和53年8月まで）
昭和54年4月 学習院大学文学部専任講師
昭和59年4月 学習院大学文学部助教授
平成3年4月 学習院大学文学部教授

《役職歴》

平成6年4月～平成10年3月 学校法人学習院企画部長
平成25年4月～平成29年3月 学習院大学文学部教育学科主任

《学会及び社会における活動状況》

平成13年1月～ NPO日中韓環境教育協力会代表
平成19年度～24年度 日本環境教育学会編集委員長、事務局長、企画委員長を歴任
平成27年度～30年度 日本環境教育学会会長
平成29年10月～ 杉並区立西田小学校学校運営協議会会長

《著書・論文》

昭和62年3月 『西南中国納西族の農耕民性と牧畜民性』（学習院大学研究叢書16）
平成17年9月 『加速化するアジアの教育改革』（斉藤利彦と共編著）東方書店
平成20年12月 『沸騰する中国の教育改革』（斉藤利彦、王智新と共編著）東方書店
平成27年7月 『持続可能性の教育』（佐藤学、多田孝志らと共編著）教育出版
平成27年12月 「アクティブ・ラーニングを取り入れた「次期学習指導要領と持続可能な社会づくり」に関する教員研修の報告」『学習院大学教育学科教育学・教育実践論叢』vol.2
平成30年4月 『学校教育3.0』三恵社
令和2年2月 『学校3.0×SDGs』（小堂十、丸茂哲雄らと共編著）キーステージ21

《学会編書籍の責任編集》

平成24年2月 『環境教育』（日本環境教育学会編、教育出版）
平成25年7月 『環境教育事典』（日本環境教育学会編、教育出版）
平成28年6月 『アクティブ・ラーニングと環境教育』（日本環境教育学会編、小学館）
令和元年7月 『事典 持続可能な社会と教育』（日本環境教育学会ほか編、教育出版）

教職課程における41年間を振り返る

諏訪 哲郎*

SUWA Tetsuo

「不動如山」

1979年に学習院大学の教職課程専任教員として着任し、この2020年3月末で41年が経過する。一般大学でも教員免許を取得できる「開放制教員養成制度」を、1949年5月の教育職員免許法成立から起算すると、70年以上が経過したことになる。したがって、開放制教員養成制度の70年の歴史のうち、7分の4以上を自分の目で見てきたことになる。ちなみに、この1949年は、4月に新制の学習院大学が誕生し、8月に筆者自身が誕生し、10月に中華人民共和国が誕生した年である。

長年、教職課程に身を置いてきたうえでの率直な印象を一言で述べると、過去70年の日本の教員養成制度は、武田信玄の「風林火山」の最後の一節「不動如山（動かざること山のごとし）」がピッタリであろう。この一節は、一般には、よい意味で使われると思うが、この70年間の世界や社会の変化を考えると、「いささか時代遅れ」⁽¹⁾で困ったものだ、という意味合いが強い。

中華人民共和国の場合は、1949年の建国後、毛沢東による土地改革から大躍進運動の失敗、文化大革命を経て1978年からの鄧小平による改革開放政策、そして今日の世界最大の工業生産国へと大きな変化をしている。世界全体の大きな流れを見ても、第二次世界大戦後にアジア・アフリカで植民地が続々と独立し、1960年代以降は産業や科学技術の高度化が進展し、1970年代以降は国際的な「ヒト・モノ・カネ」の動きが活発になった。1990年前後には米ソの冷戦が終結し、その後に猛烈な情報化の飛躍的發展が起こっている。近い将来、AI搭載のロボットに取って替られる職業も少なくないという。

教員免許制度の必然性に対する再検証

このような世界や社会の大きな変化にもかかわらず、日本の教員養成制度の根幹はほとんど変わっていない。初等教員免許と中等教員免許の分離、中高教育の教科別の免許制度、教科に関する科目と教職に関する科目の2本柱、教育実習制度、教育委員会発行の免許状の大学卒業時取得、都道府県（+政令指定都市）単位の教員採用試験、教員採用試験合格者の卒業直後からの授業担当、設置認可申請における膨大な申請書類と独善的で不透明な審議会の決定、等々。

「えっ、それらは当たり前で、変えなくてもいいんじゃない？」と思う向きも多いであろうが、そうでなければならぬ必然性のあるものは少ない。時代が変化する中で、当然変化していいのに変わってないものも多い。

例えば、初等教員免許と中等教員免許の分離。少子化に伴う児童生徒数の減少の中で、小中統合の圧力が高まり、今後小中一貫校が増えるのは必然で、「義務教育学校」という枠組みも広がっている。しかし、「義務教育学校免許」は話題には上がったが、立ち消えになったままである。

* 学習院大学文学部教育学科

⁽¹⁾ 2019年8月8日の第78回日本教育学会学習院大会における公開シンポジウム「持続可能な社会と教育」における文科省初中局財務課長・合田哲雄氏の言葉

例えば、教科別の中等教員免許。新学習指導要領では、カリキュラム・マネジメントという名称の下で教科横断的な学びを求めている。様々な教育関係の答申でも「統合的・総合的」思考の重要性が指摘され、さらに今後は、教科の枠組みを超越したプロジェクト型の学習が重要になると予測されている。それにもかかわらず、人材の大量生産のための基本的な枠組みとして140年前に作られた教科の枠組みが、今日も不動の地位を確保している。中高の教員免許について、教科ごとの免許以外の新しいカテゴリーの免許を発行しようという動きは皆無に近い。

そして、そもそもの教員免許制度。

1980年代半ばに、短期海外研修の機会をもらい、北京の中央民族学院にしばらく滞在した。そこでジャンペイ・イシというチベット族の青年と知り合い、民族学院に入るまでのいきさつを尋ねた。ジャンペイは民族学院入学以前は5年ほど小学校の教員をしており、高校での成績がよかったから先生の推薦で小学校の教員になったという。大学を出なければ教員になれない、教員免許を取得しなければ教壇に立てない、というのは、多くの国が採用している制度ではあるが、そうでなければならないという絶対的なものでないことを、この時に教えられた。

文科省は、新学習指導要領のキャッチコピーに「社会に開かれた教育課程」を採用し、教育委員会を通じて各学校に「学校運営協議会」を設立するように促し、「地域学校協働本部」による地域学校協働活動の活発化を推奨して、「地域とともにある学校」への移行を鮮明に打ち出している。また、2018年6月に文科省のタスクフォースは、「Society5.0に向けた学校ver.3.0」というポンチ絵を示し、学校だけでなく、学校外の様々な組織やNPOなどが参加して青少年をアクティブ・ラーナーに育てるイメージを提示している。その際に、青少年の育成関与者と教員免許の関係はどうなるのであろうか。おそらく、若干の研修を課すなどはあっても、学校外の関与者に教員免許状取得を求めることはないであろう。将来、様々な学外者が教育に関与するようになれば、現在の教員免許状の持つ重みが軽いものになっていくのは必然であろう。

制度のマイナーチェンジ

「不動如山」と表現した日本の教員免許制度であるが、マイナーチェンジはそこそこなされており、思い浮かぶものを列举すると以下のようなものがある。

- ・ 1級免許、2級免許から専修免許、1種免許、2種免許へ
- ・ 教職課程専任教員数の増加(学習院大学規模の場合、2名⇒4名)
- ・ 中高免許に必要な教育実習を2週間から3週間に延長
- ・ 66条の6の科目に「外国語コミュニケーション」「情報機器の操作」を追加
- ・ 高校「情報科」免許の新設
- ・ 介護等体験の義務化
- ・ 免許更新講習の受講義務化
- ・ 「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の統合
- ・ 教職課程コアカリキュラムの作成

などなど。

これらの中には「意味がある」と評価できるものもないわけではないが、「意味がない」ないし「むしろマイナス」と感じているものも少なくない。

「むしろマイナス」と感じている例として、2018年度の再課程認定申請時に求められた「教職課程コアカリキュラム」に沿ったシラバス提示を考えてみたい。

本来の「コアカリキュラム」という言葉は、「学習者の生活上の問題を解決するための学習を中核におき、その周辺に基礎的な知識・技術を学習する課程を配する教育課程」と『大辞林』では説明しており、さらに、『日本国語大辞典』では「一九三〇年代のアメリカで、社会連帯性を学習させるためにとられたもので、問題解決を中心とする総合学習を特色とする。」という補足説明もなされている。

それに対して、2017年11月に教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会がまとめた報告書「教職課程コアカリキュラム」⁽²⁾では、「大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針」(p.1)と定義しており、「教職課程の質的水準に寄与する」ためのものとされている。報告書には、一応「教職課程コアカリキュラムは、地域や学校現場のニーズや大学の自主性や独自性が教職課程に反映されることを阻害するものではなく、むしろ、それを尊重したうえで・・・」(p.2)と書かれているが、国や文科省に対して、「各大学の教職課程の質保証につながるよう、教職課程の審査・認定および実地視察においては、教職課程コアカリキュラムが活用されること。」(p.4)を求めている。そして、実際に2018年度の再課程認定申請時では、「教職に関する科目」のシラバスにおいて、教職課程コアカリキュラムの指針に盛られた、科目の「全体目標」、数項目の「一般目標」、さらに各項目に対応した複数の具体的な「到達目標」が反映されたものとなっているかどうかチェックされている。

このような「教職課程コアカリキュラム」が本来の「コアカリキュラム」とかけ離れたものであることは言うまでもないが、「大学の自主性や独自性」を抹殺するものと判断せざるを得ない。また、実際にその指針に沿った授業が展開されれば、教職の醍醐味や躍動感などを受講者に実感させるものとは正反対の、退屈な授業になる可能性は大きい。

上からの「質保証」という規制の本質

そもそも上からの指示によってなされる「質保証」の取り組みは、効果があがるものではない。文科省自身が、アクティブ・ラーニングという主体性を重視した学びを推奨し、カリキュラム・マネジメント等でPDCAサイクルの活用を促しているのは、当事者が主体的に取り組まねば効果があがるものでないことを認識したからではなかったのか。全国学力テストでも、学習者の主体的な「探究」を重視した学校ほど高得点を得ているという結果も出ている。それにも関わらず、執拗に上からの「質保証」が繰り返されるには訳がある。

上からの指示による「質保証」の強制は、すでに大学改革において失敗を繰り返している。そのことについて筆者が別のところに書いた文章⁽³⁾を以下に転載する。

大学の開設について様々な条件を定めたものに大学設置基準がある。大学設置基準は、1991年に大幅な規制緩和と言ってよい大綱化が行われた。しかし、それ以降、表に示したように、「自己点検評価」「第三者評価」「3ポリシー導入」「成績評価基準導入」「GAP設定」「シラバス記述の厳格化」というように、目まぐるしく規制を強化していった。

では何のために規制を強化するのかというと、これまでの大学の質保証に関する中教審答申に書かれたことを一言で言うならば、「今の大学生の学修時間が短すぎるので、改める必要がある」ということであった。それでは、規制強化によって大学生の学修時

⁽²⁾ 文科省のウェブサイト

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf

⁽³⁾ 諏訪哲郎ほか編著『学校3.0×SDGs』、pp.44-45

		設置基準	自己点検 評価	第三者 評価	3 ポリ シー	成績評 価基準	GPA	シラバス
1991	大綱化答申	大綱化	努力義務					
1998	21 世紀答申		義務化	導入				
2002	質保証答申			義務化				
2005	将来像答申				提言			
2008	学士課程答申				明確化	策定	厳格適用	
2012	質的転換答申							充実要求
2013	教育再生実行 会議提言							
2014	高大接続答申							
2018	デザイン答申	抜本改定						

間が改善されたかというそうではない。2018年11月に出された「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」答申においても、「学生の授業出席時間の平均が1週間当たり約20時間、予習・復習の時間の平均は約5時間にとどまっており、授業以外の学修時間が非常に短い」と記述されており、過去の規制が何ら効果を発揮しなかったことを自ら認めてしまっている。では本当は何のために規制を強化しているのかというと、学齢人口減少下で、既存の大学の経営基盤を危うくさせる新構想の大学の新規参入を困難にするためと疑わざるをえない。既存の大学の既得権の擁護に真の目的があって、「大学生の学修時間の向上⇒大学生の質の向上」は、二の次であったと思われる。

「質保証」を掲げる上からの規制が設けられた場合、「まず、効果は期待できない」と考えて間違いないが、その「質保証」を名目とする規制を設けることで、誰が利益を得るのかを探ってみることも重要である。一般にはあまり知られていないが、「開放制教員養成制度」を脅かす規制が、「通達」「通知」や窓口指導が行われた例を以下に述べる。

「教科に関する科目」の自学科開設をめぐる

教育職員免許法施行規則第4条および第5条には、免許教科と対応する教科に関する科目の区分が示されている。例えば、中学校の「国語」については、科目区分として「国語学」「国文学」「漢文学」「書道」が設けられており、それぞれの区分の中で「一般的包括的な内容を含む」科目をそれぞれの区分の中で1単位以上、計20単位以上取得することを求めている。

問題となったのは、10年ほど前に、文科省から、「それぞれの教科に設定されている科目区分の数の過半数が、課程認定を受けた学科で開設したものであること」を求める通達 が教職課程に届いた。「国語」の課程認定を受けている日本語日本文学科の場合は、「書道」以外はすべて自学科開設科目でまったく問題がなかったが、中学校「社会科」の課程認定学科にとっては大問題であった。

中学校「社会科」の場合、科目区分としては「日本史及び外国史」「地理学（地誌を含む）」「法律学、政治学」「社会学、経済学」「哲学、倫理学、宗教学」の5つが設定されており、学習院大学では、「日本史及び外国史」については史学科の科目と教職課程特設科目、「地理学（地誌を含む）」は教職課程特設科目、「法律学、政治学」は法学部の科目、「社会学、経済学」は経済学部の科目、「哲学、倫理学、宗教学」は哲学科の科目を履修することで、社会科の免許取得に必要な単位を充足させる指導方針で対応してきた。しかし、「社会科」の課程認定を受けていたどの学科も、5区分のうち過半数の3つの区分の科目を自学科で

開設するという要件は充足できていなかった。

そこで、当時の教職課程担当者とともに文科省に乗り込み、統合的・総合的な内容から構成された社会科の特殊性を説明し、通達の全面撤回ないし「社会科」に対する例外規定を設けることを要求した。担当者を説得すること約50分。担当者にはこちらの言い分をほぼ全面的に納得してもらい、上司に伝えることも約束してくれた。しかし、通達の全面撤回も「社会科」に対する例外も、その後なされることはなく、法律学（教職課程）、政治学（教職課程）、社会学（教職課程）、経済学（教職課程）という4科目を「共通開設科目」として新設することで何とか該当学科の社会科の課程認定の継続は認められた。（ただし、つい最近、大幅な緩和の方向が示されている。）残念なことに、これから味方になってくれることを期待したその担当者は、数か月後には文科省を退職してしまっていた。

この時考えたのも、この規制を強めることで、いったい誰が利益を得ることになるのかということであった。答えは簡単である。「開放制教員養成制度」の下で「社会科」の課程認定を受けた法学部や経済学部等の多くの学科が、3区分以上の自前開設をあきらめて課程認定を返上すれば、旧師範学校に由来する国立大学の「社会科教育」系の学科は、「社会科」の採用試験において、高い合格率を確保でき、より多くの卒業生を「社会科」の教員として学校現場に送ることが可能となる。このような利益を得る立場からの強い要求がこのような規制を促したと疑っている。

「社会科教育法」の担当資格

「社会科」をめぐるのは、もう一つ腹立たしい思いがある。これは最近のことであるが、「教科教育法」の担当者については、該当教科の教科教育に関する5年以内の業績が不可欠との教員審査基準が厳格に適用されるようになっている。「まあ、それぐらいは妥当かな」といいたいところであるが、これも大きな問題を含んでいる。かつて学習院大学で教科教育法を担当していただいていた先生方の多くは、国文学科や史学科、数学科等の卒業生で、中高の現場で教員経験をしていた方々であった。しかし「教科教育」の専門家でないために、関係する教科教育法についての業績がなく、教科教育法の担当者から外していかざるを得なくなっていった。教科教育において学生に伝えてほしいと思っていることは、学習指導要領にはこんなことが書かれているとか、表層的な指導法ではなく、それぞれの教科科目の奥深い魅力をどう伝えるかである。そのためには、教科に関する教育法の論文を書いているかどうかよりも、教科の内容に関する本質的な課題をしっかりと見極めるような実務経験を含めた業績の方が重要であると感じている。社会科教育に即して言えば、「教職課程コアカリキュラム」の「各教科の指導法」に書かれた到達目標に忠実な授業をする以上に、例えばユヴァル・ノア・ハラリの『サピエンス全史』や『21 Lessons』などを教材に用いて、今日の社会について中学生を深い考察に導くにはどうすればよいかという観点からの問いを学生に発し、その解を見つけるために多くの時間とエネルギーを注ぐような授業の方が望ましい。しかし、そのようなことをやりにくくしているのが、断片的な到達目標を多数掲げた「教職課程コアカリキュラム」という上からの規制である。

「社会科教育法」の担当者については、もう一つ問題がある。「社会科教育法」の総括的な科目（本学では「社会科教育法Ⅰ」）の担当者には地理的分野、歴史的分野、公民的分野の3分野それぞれについての教育法に関する研究業績を求めている。それがかなわない場合には、複数担当者によるチームティーチングとせざるを得ず、現在、学習院大学では実際にペアティーチングで対応している。地理的分野、歴史的分野、公民的分野の3分野の教育法についての業績のある人は、おそらく国立の教員養成系大学で「社会科教育」を

専攻した人に限定されるのではなかろうか。このあたりについても、本当に優れた教員を学校に送り出すこと以上に、一部の大学の利益拡大の意思が、今日の教員養成制度を捻じ曲げてしまっているように思われて仕方がない。

開放制教員養成制度への感謝

以上、現行の教員養成制度への批判を縷々書き並べてきたが、「開放制教員養成制度」自身に対しては、大いに感謝している。29歳の時に学習院大学の教職課程の専任教員として採用してもらったおかげで、以後40年余り、相当自由な大学教員生活を送ることができた。もしも、「開放制教員養成制度」が存在していなければ、一般の私立大学に教職課程は存在せず、教職課程の専任教員も存在していなかったはずである。

民間企業に勤務しており、業績もわずかしかないうちに筆者を教職課程専任教員として採用するにあたって、当時の教職課程主任の川口洋教授が粘り強く教授会を説得され、学習院大学に迎えていただいた。そのことに対しては、いくら感謝してもしきれない気持ちは今も変わらない。しかしそれも、教職課程を有する大学が、教職課程専任教員を置かねばならないという制度があったからにはほかならない。

したがって開放制教員養成制度には感謝しているが、それだけに、変化の激しい時代に対応できていない、今日の教員養成制度の姿には残念な思いを強くしている。そして、時代の変化に対応した適切な改革を阻止している既得権益固守集団に対しては、大きな憤りを感じている。

筆者は、かつて学校法人学習院の企画部長として、学習院女子短期大学の4年制女子大学への改組転換に深くかかわった経験を持っている。また、文学部の8番目の学科として教育学科を立ち上げるための設置認可申請にも大いに関与してきた。その過程で、何ら具体的な説明もなく「業績不足」という一言で「不可」の烙印を押し、短期間のうちにのうちに代替候補者を提示するように、という横暴を目にしてきた。そのような経験の中で、信じがたい独善的で横暴な審査がなぜまかり通るのについて、強い怒りを抱きながら考えてきた。そして、すでに述べてきたように、古いシステムを固守することによって得られる利権を手放したくないというあがきが根底に存在するという結論に達した。

しかし、このような既得権益固守集団の横暴を看過しては、日本の教員養成制度は立ち遅れから脱することができず、取り返しのつかない事態を引き起こすと強く危惧し、定年退職を機に率直な思いを書き記すことにした次第である。

これからの学校教育は、地域の方々やNPOといった学校外の人々と協働して次世代を育てていくという新しい段階に入ろうとしている。そういった新しい時代にふさわしい教員養成とはどのようなものであろうか。新しい時代に適合した制度の確立に向けて、今後は地域の教育を支援するNPOの立場から発言していきたい。そのことが、41年にわたる教職課程専任教員という恵まれた環境を享受できたことに対する返礼になるのではないかと考えている。

諏訪哲郎教授と教職課程を共に歩んで

斉 藤 利 彦*

SAITO Toshihiko

まずは、諏訪先生のこれまでの歩みを簡単に紹介させていただきます。

先生は1949年に宮崎県でお生まれになり、大阪の北野高校を経て、1974年に東京大学大学院地理学専攻を修了いたしました。その後民間企業への就職を経て、1979年に弱冠29歳の若さで本学教職課程専任講師に着任いたしました。

当時、教職課程は専任教員4名という小さな所帯でしたが、先生はその後41年の長きにわたり教職課程の文字どおりの中心として活躍してこられました。

さらには2013年に教育学科を創設して以後も、学科の牽引役として、初代学科主任を2期4年にわたり勤められ、学科の屋台骨を築いてこられました。

その間、1994年から4年にわたり、学校法人学習院の企画部長に就任し、女子短大から4年制学習院女子大学への改組転換等、大きな事業を成し遂げてこられました。

私は、1985年に教職課程に着任したのですが、それ以来35年にわたり、諏訪先生と共に奉職できましたことを、たいへん嬉しくかつ誇りに思っております。

先生は、常に私の一歩先を歩んでくださったのですが、先生が職場での様々な課題に直面したときの、リーダーとしての公平さ、判断的的確さ、そして粘り強さに何度も眼を開かされたことを思い出します。

ご研究の面では、先生は1988年に論文「西南中国梨族の農耕民性と牧畜民性」で東大理学博士号を取得した俊英であられたわけですが、狭い領域に閉じこまることなく、次々と時代が求める研究課題に挑んでこられました。

何よりも実証的なフィールド・ワークを重視し、また会長として日本環境教育学会等の関連学会や市民団体をも巻き込み、それらの中心の担い手として大きな研究成果を生み出してこられたところに、先生の面目躍如を感じます。

さらには、日中韓の多くの若手教師や研究者と共に、優れた共同研究を行ない、その中から多くの人材を育ております。その最新の成果が、持続可能な社会の構築を根底に据えた教育システムやSDGs、「学校教育3.0」への取り組みです。それらの詳しい内容の一端は、先生の著作『学校教育3.0』（三恵社2018年）や『事典 持続可能な社会と教育』（日本環境教育学会ほか編、教育出版2019年）を参照していただければと思います。

さて、そうした諏訪先生と歩んだ教職課程・教育学科の道筋において、大きな節目は何度もありました。

1997年には、田中真紀子氏による議員立法「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」が制定されました。これにより、義務教育段階の教員免許状を取得する場合は、「介護等の体験」が必要となりました。

霞ヶ関にある文部省の大会場で、田中氏の説明を聞きながら、単位化はされないにも関わらず、いわば事実上の「必修」とされることへの、カリキュラム上の矛盾を感じたことを覚えています。

2000年には、戦後最も大幅な教育職員免許法の改正がありました。取得すべき単位数が大幅に増加し、「総合演習」や「教職実践演習」等の新しい科目も定められました。教育

* 学習院大学文学部教育学科

実習もそれまでの3単位から、中学校は5単位へと増加しました。

本学でも教職課程カリキュラムの大幅な改訂が求められ、当然に全学部・全学科に関わる課題であったため、諏訪先生と分担し、各学科への説明に回ったことを思い出します。

新カリキュラムを制定する過程では、むろん文部省との交渉も必要となり、諏訪先生と共に、いくどか文部省に通ったことも思い出されます。

2008年には、当時の安倍内閣の下で、「免許状更新講習規則」が定められました。それまで教員免許状には「更新」という概念はありませんでしたが、10年を単位として更新が義務づけられるに至りました。

そして2013年、教育学科の創設を実現いたしました。そのことは、諏訪先生と私、長沼先生の教職課程3人のスタッフで、その3年前から議論を始めていた課題でした。学科ではなく、教育学部の創設という構想も存在していました。

当時の学長であった福井憲彦先生や文学部長の高埜利彦先生、さらには次の文学部長に就任した神田龍身先生に構想を聞いてもらい、また事務部門との折衝や会議等、様々な課題をこなしたことを思い出します。むろん、文科省への設置認可申請書を作成し、いく度にもわたる交渉や打合せも行なわなければなりませんでした。

新たな教育学科のカリキュラムの構成、新しく設置しなければならない教育学科棟や理科室・音楽室等の特別教室、そして様々な施設・設備、さらにはスタッフもそれまでの4人から12人へと増え、非常勤講師等を含む教員組織を整えるべく努力しました。そうした課題の遂行は、2015年から開設した大学院教育学専攻の修士課程・博士課程の創設にまで及びました。

以上の道筋のすべてにおいて、諏訪先生のリーダーシップに負うところが大きでした。

さて、教職課程はこれからも様々な課題に直面しながら、学習院大学の教員養成を担い続けていきます。また、教育学科はまだ7年目を向かえたばかりです。このような時期に先生がご退職されますことははなはだ大きな痛手ではあります。

しかし、今後とも先生に安心して悠々自適なご生活と、活発なご研究を行なっていただくために、私たち一同は心して頑張らなければならないと思っております。

諏訪先生の益々のご活躍とご健康を祈念しまして、この文章の終りとさせていただきます。

文化言語地理学者としての諏訪哲郎先生 ——東アジア東部文化の重層——

安 部 清 哉*
ABE Seiya

1 文化言語地理学者としての諏訪哲郎先生

日本における文化地理学（人文地理学）の中で、言語の問題も扱う研究者となると、必ずしも多くはない。代表的研究者を挙げるなら、言語学が専門である橋本萬太郎氏、気候学が専門の鈴木秀夫氏、そして、地理学専攻で環境学がご専門であり、現在は環境教育学の諏訪哲郎先生である。

諏訪哲郎先生の文化・言語地理学方面の代表的研究には、次のようなものなどがある。

- 『西南中国納西族の農耕民性と牧畜民性』1988年、学習院大学
- 「東アジア基層文化圏を分断した二つの波—漢民族成立・発展過程試論」『漢民族を取り巻く世界』（学習院大学東洋文化研究所調査研究報告25、1988.
- 「言語からみた東アジアの民族移動」『文明と環境5文明の危機—民族移動の世紀』1996年、朝倉書店
- 「長江文明と言語類型地理論」『橋本萬太郎記念中国語學論集』1997、内山書店
- 「中学校社会科教育への近年の遺伝子解析研究成果導入の可能性」『学習院大学教育学 教育学・教育実践論叢』1、2014.
- 「言葉・食べ物・DNAの分布から見た東アジア世界」学習院大学人文科学研究所談話会（2019年6月4日、当日の資料）

4番目のものは、上にもあげた高名な言語学者である橋本萬太郎氏の記念論集に掲載されている論文である。橋本博士の論集への掲載ということからもうかがえるように、言語地理学、中国文化地理学の研究者として、諏訪哲郎先生が、高い評価を受けていることがわかる。

上記の中でも、最初の『西南中国納西族の農耕民性と牧畜民性』は、中国の少数民族の文化・言語にも深く関わるというだけでなく、中国の東西南北の言語・文化の地理的史の変遷、さらに東アジアの文化地理学を論じて高い評価を受けているご研究であり、諏訪氏の代表的研究の1つである。

本稿執筆者（安部）も、今から30年程前にこの書に接し、非常に強い刺激を受け、研究上の影響を受けた者の一人である。諏訪先生は、昨年も学習院大学人文科学研究所主催の談話会（2019年6月4日）にて、「言葉・食べ物・DNAの分布から見た東アジア世界」という演題にて、たいへん興味深いたくさんの分布地図と共に先生の新説をご紹介された。ここでは、そのようなご研究の中から、先生の興味深い文化地理学の学説のいくつかを紹介してみたい。

2 諏訪哲郎先生の言語文化地理学の解釈地図——諏訪哲郎（1988）より

上記の『西南中国納西族の農耕民性と牧畜民性』の中には、中国の言語分布地図、東ア

* 学習院大学文学部日本語日本文学科

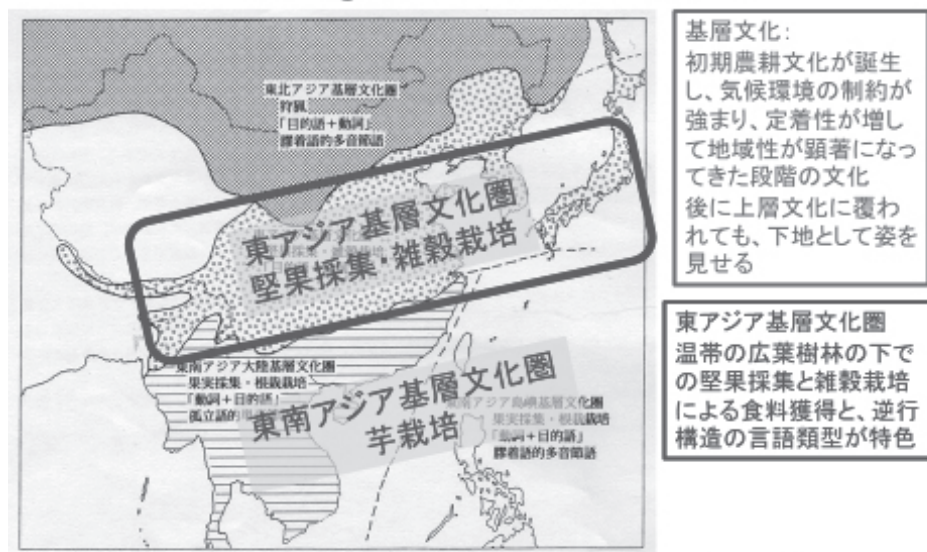
【図1】 東アジア諸言語における「火」の分布（諏訪哲郎先生（1988）より）



【図2】 東アジア基層文化圏（諏訪哲郎（2019）資料より）

B- II 二本の境界線の間はどんなところ？

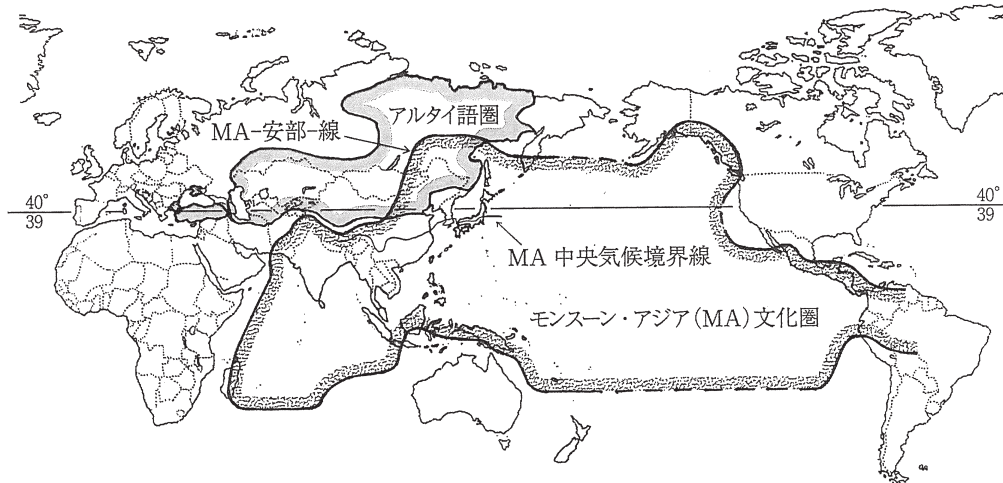
B-Ⅱ-① 東アジア基層文化圏



原図は諏訪哲郎(1988)「東アジア基層文化圏を分断した二つの波」

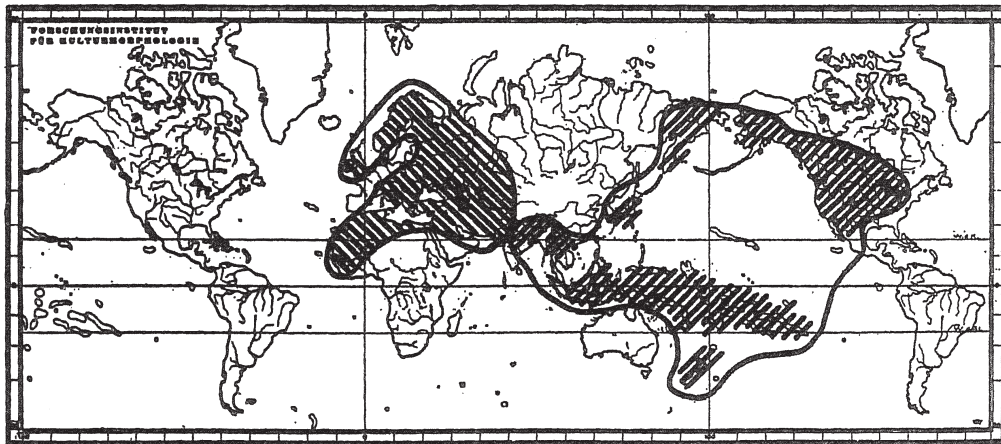
ジアの言語文化地理の解釈図が幾図も掲載されている。例えば、図1は、「東アジア諸言語における言語地図」として27枚掲載されているうちの1枚で、「火」の意味の諸言語・諸方言での語形分布地図である。当時、日本の研究者が描く言語地図は、周囲の方言も含め代表的語形を大雑把な領域としてまとめて描く程度のものが普通であった。このように東アジアの広域にわたり、しかも個々の語形を発音記号（IPA）で、これだけ細かく分布地図化したものは、寡聞にして知らない。今、中国国内の詳細な言語・方言地図がようやく作成されるようになり、また、世界地図でももう少し荒い言語地図が刊行されている程度である。当時としては画期的なものであった。言語分布図だけでなく、図2のような文

【図3】 モンスーン・アジア (M.A.) の領域 (安部2003.7) とアルタイ諸圏 (安部 (2008))



モンスーン・アジア(MA)の領域(安部 2003. 7)
(アルタイ語圏と重複する領域に注意)

【図4】 神話の類型的分布における東洋型と西洋型 (Frobenius 1938) (安部 (2008))



(第20図) 西洋の焼いた鉄(Polyphemtod) ▨, 東洋の焼いた石(Glutsteintod) ▩の神話分布

化圏地図もお示しになっている。

安部は、それらの言語地図と解釈に強い刺激を受けた。後日、自分なりのアジアの言語分布地図、文化地理学的解釈図を論文として発表し、また、SIDG国際方言学地理言語学会(The International Society for Dialectology and Geolinguistics.)でも口頭発表することにつながった。

また、諏訪先生の【図2】のような文化圏の重なりとその変遷から地域の変化を考察する発想も、無意識のうちに影響したようである。【図3】のような「モンスーン・アジア」(M.A.)という言語文化圏の仮説を提示した際に、M.A.とアルタイ言語圏とが重複する領域をあえて明示し、後者の北方言語文化圏の南下範囲(【図3】中で重なる領域)とその南限による分布境界線を記載している。因みに、このM.A.の領域は、【図4】に示したように、フロベニウスの神話研究における東洋型の類型領域と重なっており、言語的には名詞型類別詞の分布範囲でもある(安部(2013)参照)。諏訪先生の文化地図は、中国の領域すら越えており、それ以前の研究が、中国語と中国国内の少数民族を加えた程度であったものとは大きく異なっていた。その刺激を受けたわけである。

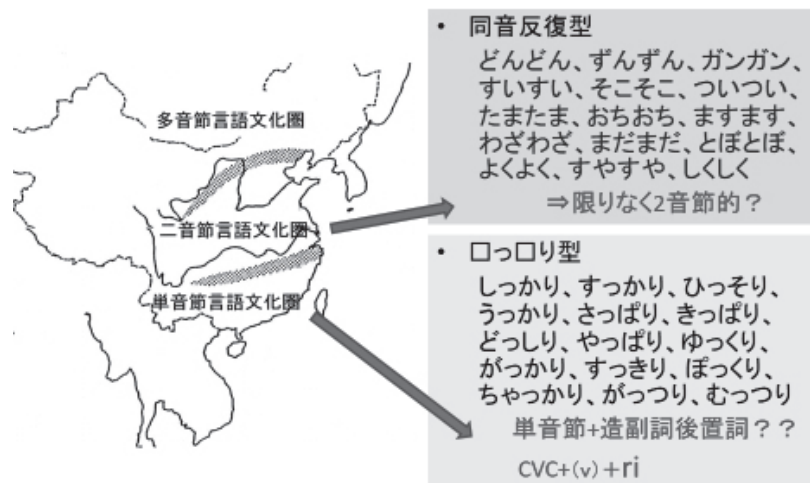
ところで、この【図3】では、東アジアの東側には、2つの文化境界線があることにな

【図5】「言語境界線の北への移動（仮説）」諏訪哲郎（2019）より



【図6】「日本語副詞の2大(?)類型の由来」諏訪哲郎（2019）談話会資料より

③ 日本語副詞の2大(?)類型の由来???

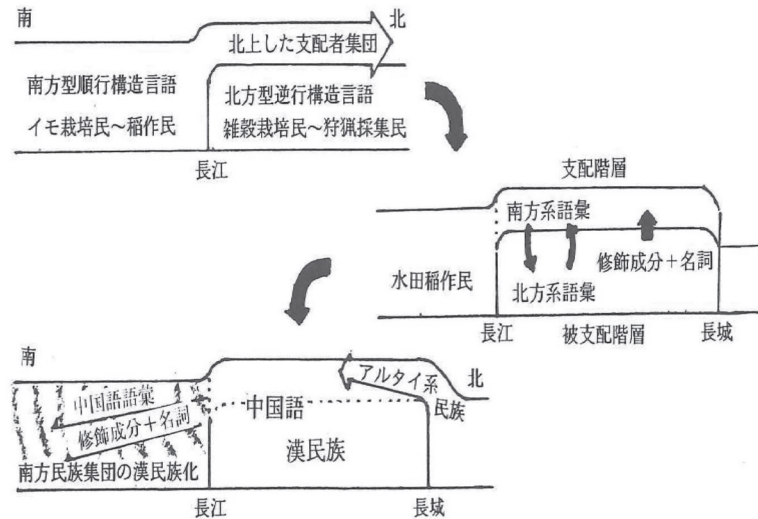


る。1つは、北側にあるもので、M.A.領域に食い込んだ「アルタイ語圏」の南限境界線である。もう1つは、中国中央部に横たわる著名な言語文化境界線、いわゆる有名な「秦嶺（山脈）－淮河－境界線」である（【図8】の拡大図も参照）。（【図3】中では「M.A.中央気候境界線」とある位置に相当し、そこには文化的特徴の南北境界線が重なっている（安部2013）。）この2つの自説の文化境界線をあえてここに提示してみた理由は、次節にあげる諏訪先生の解釈と関わってくるからである。

3 「言葉・食べ物・DNAの分布から見た東アジア世界」諏訪哲郎（2019）

諏訪先生は、先に記した談話会「言葉・食べ物・DNAの分布から見た東アジア世界」でも刺激的な自説を多くご紹介されている。例えば、【図5】「言語境界線の北への移動（仮説）」は2つの言語境界線に対する上層文化の南下に関する自説の発展案（諏訪（2014）も参照）、【図6】「日本語副詞の2大(?)類型の由来」は副詞の南北相違の新説である。

【図7】 中国における南方型言語と北方型言語の接触と変容 諏訪哲郎（1997）



【図8】 2本の言語境界線（図4の拡大図）（安部（2008））



言語学的に目を引くのは、【図6】に示した「日本語副詞の2大（？）類型の由来」であり、下記のように解釈なさっている。

- 「どんどん、ガンガンタイプの副詞は中国に設定できる2音節文化圏の延長上とみなせるのではないか、一方すっかり、がっつりタイプは単音節に造副詞後置詞がくっついたもので、単音節言語集団がかつて日本にたどり着いた痕跡が、このタイプの副詞に残っているのではないか」（諏訪（2019）資料より）

まだ仮説ということで、キャプションに「？」を3つも付けているそうであるが、今後の検証が楽しみである。

ところで、【図6】には2本の文化境界線（グレーの横帯線）が記載されている。【図5】「言語境界線の北への移動（仮説）」にも示されているように、この2本の境界線に挟まれた南—中—北の基層的文化圏各々が、重層した時に相互の文化圏の影響を受けるという変遷を経ることによって、特に南側の境界線が薄れたという解釈を提示された（【図7】参照）。

特に2本の言語文化境界線を提示された点は注目される。なぜなら、南北の2本の言語文化境界線を設定する方が、変遷がうまく説明できるからであり、また、安部の説でもほぼ同じ位置に2本提示していたからである（【図3】参照、安部（2008））。

いま【図8】に【図3】の拡大図を提示する。北が①アルタイ語圏の南限境界線（薄いグレー帯の南側実線）、南がいわゆる②「秦嶺－淮河線」でありMAの気候の境界線でもある。②は【図8】中の「MA」の文字の上の矢印の先に横たわっている細い線で、日本語方言、朝鮮語方言にもそれに質的に相当する連続した方言境界線がある（安部（2008）ほか参照）。中国語と中国文化は、長期にわたり、南側の言語・文化の（北上の）影響、および、北方のアルタイ語や遊牧狩猟民族文化の南下の影響、そして、さらに、その影響を受け続けてより北方的になった中国北側の言語文化の南下の影響とを受け続けてきたことになる、と諏訪先生は解釈されている（【図7】参照）。東アジア東部の文化複層性が大きなスケールでとらえられている様はとても魅力的である。

4 日本語の「こちらが（領収書に）なります。」文——諏訪哲郎（2019）

そのような諏訪氏のご研究の中で、最近の日本語における変化（「これは～です」⇒「これは～になります。」文）に対して、興味深い仮説が提示された。上記の談話会（2019年6月4日）にて、その資料に「蛇足」と謙辞を添えてつつ最後に紹介されている次のような部分である。

○《蛇足》体言型形容詞の本質 諏訪哲郎（2019）談話会資料

（＊以下、原資料の赤字部分に下線を付す）

〔体言型形容詞文化圏〕

Be 動詞の発明・定着 ⇒ 体言型形容詞の誕生

原初形 I, Toro. I, boy. I, young.

↓

発展形 I am Toro. I am a boy. I am young.

〔用言型形容詞文化圏〕における変化

1. be 動詞模倣

我是日本人。 我是年青的。
私は日本人です。 私は若いです。

2. be 動詞忌避（先祖返り？）

次の停車駅は成増です。

↓

次の停車駅は成増になります。

「こちらが領収書です。」とは言わずに、「こちらが領収書になります。」と、言われるようになって久しい（論文やネットサイト記事では「こちらがコーヒーになります。」の例文が挙げられていることが多いが、これを典型例とするには問題があるので除外する）。その違和感は50歳代以上にはまだ続いているようであるが、大学生など20歳代以下では、もう違和感も少なく定着している。「です」で言うようになった表現が「になります」へ変化する要因、遠因は何か？

諏訪先生は次のように述べて、「～です。」の言い方が浸透してきてしまったこと自体が

【表1】「です」の用法の拡大（表中の左側から右側への変化）（安部（2008））

動詞・形容詞の終止形優位化と「名詞優位型用法」ーマス・デス交替との関連

高うござい・マス.	高い・デス. (井上 1998)
行き・マス.	行く・デス. (井上 1998)
書き・マスが,	書く・ん(の)デスが(金澤 2008)
見・マスが,	見る・ん(の)デスけれど(金澤 2008)
晴れ・マショウ.	晴れる・デショウ. (田中 2008)
話し・マセン・でした.	話さない・デシタ. (田中 2008)
	(話す⇔話さない(否定の基本形ととれる))

【表2】成る・行く・来る系表現の増加（安部）

動詞の形式化	文型	形式動詞化??
なる系	名詞+に+なる	「こちらがお釣り <u>になります</u> 。」
	お+動詞連用形名詞+なる(待遇表現)	「先生が <u>お話しになります</u> 。」
いく系	名詞(形容動詞語幹)+で+いく	(「お前、今回は契約取って来いよ!」)「今日はガチ <u>でいきます</u> 。」
	動詞連用形+に+いく	「後半は、勝ち <u>にいきます</u> 。」
くる系	名詞(形容動詞語幹)+で+来る	(本気で歯向かうと思っていた弱い奴が抵抗したので(「コイツ、マジ <u>できたか</u> 。」
	動詞連用形+に+来る	「ここで点を取り <u>にきました</u> ね。」

「用言型形容詞文化圏」では問題であって、その不自然さを解消するために、本来的「～になります。」型の使用に向かっているものであり、本来的用法への言わば「先祖返り」と言えるものとする。

- 「より古い類型をとどめているといえる用言型形容詞文化圏で起こったのはbe動詞の模倣ではないかと思われます。中国語の「○○是……的」や、日本語における「わたしは若いです。」のような不自然な表現です。用言型形容詞文化圏においては、be動詞の役割を模倣したため、不自然さが付きまとい、それを避けるためにbe動詞忌避という現象が見られます。「次の停車駅は成増です。」というべきところを、最近の方は、「次の停車駅は成増になります。」というようになっています。」（諏訪哲郎（2019）談話会資料より、下線は引用者）

上に「不自然」だと言う「です」による表現の方は、【表1】に挙げたように、名詞から形容詞へ派生して（昭和に）、さらに動詞にも今後は及ぶのではないかと予想する研究者もいるほどに、衰退する気背はまだ見られない。

一方、この「になります。」が「先祖返り」か否かはひとまず置くとして、「なる」の使用という点をみると、待遇表現における尊敬語・謙譲語の語形の使用に代わって、近世以降での「お～に+なります。」用法の増加がある（「召し上がる」よりも「お食べになる」の類）。待遇表現での「なります」利用であるので、用法上、位相が別であるものの、「なります」語形の使用の増加という点で気になる一致である。

「なります」ではないが、近年における類似する現象として、「行く」「来る」の【表2】

のような言い方の増加も話題にされている。いずれもどこか英語などの欧米的な表現との類似性も感じられる。これらが言語現象として何か関連性があるようにも思われてくるので（「成る」「行く」「来る」の[●]実動詞が意味的に[●]形式動詞化＝状態化？するという文法化現象か）、諏訪先生のような一定の背景を検討する余地があるように思われる。これらは別の現象だとしても、上記の「なります」を他の言語文化現象ともリンクさせて巨視的視点から位置付けようとする説はまだ他に見られず、用言型形容詞文化圏における変化の一環である、とみた諏訪氏の御説に目が吸い寄せられた。活字化されるのは先のことのようなので、新仮説の記録としてここに紹介させていただくことにしたいである。

5 諏訪哲郎先生をお送りする

諏訪先生のご論文を紹介しながら、恐縮ながら自説もあげさせていただいたのは、3節で取り上げたように、拙論とも関わって諏訪先生の南北複層説を支持できると考えられたからでもあった。

諏訪哲郎先生は、2020年3月をもって、学習院大学をお引きになられる。学習院大学での奉職は41年間に及ぶという。本学では、文化地理学の授業よりも、おそらくむしろ環境学・環境教育学として教壇に立たれることの方が多かったことと推察する。しかし、いずれの分野にせよ、本学における研究上、教育上の御貢献は、付属の学校も含め長期にわたり本学学院全体に精通していらっしゃったことも加わり、極めて大きなものがあった。

諏訪哲郎先生の今後ますますのご健筆とご健勝をここにお祈り申し上げるしだいです。

【引用地図等文献】

- 安部清哉（1997）「古代日本語の動詞重複形（reduplication）二種の語法と方言分布及びその言語類型地理論的問題」加藤正信編『日本語の歴史地理構造』明治書院
- 安部清哉（2008）「アジアの中の日本語方言」『シリーズ方言学1 方言の形成』岩波書店
- 安部清哉（2013）「日本語およびアジア言語における『南北方言境界線』から見たインド・ヨーロッパ語族Centum-Satem」『東洋文化研究』15

研 究 論 文

『徒然草』の連語「さも」と引用表現

A Study on the Collocation “Samo” (so) and the Quotation Form in “*Tsurezuregusa*” (『徒然草』)

安部 清 哉*

ABE Seiya

川 口 結**

KAWAGUCHI Yu

キーワード：『徒然草』、連語、擬古文、引用表現、「さも」

要旨：本稿は、『徒然草』の文体と語彙との関係について、特に「連語」的用法に着目して考察する一連の研究のひとつである。指示詞的用法の連語「さも」を取り上げ、その用法の特徴と、『徒然草』の文章を特徴付けている引用形式の指標の一部としての機能を検討する。『徒然草』の「さも」は、『枕草子』におけるその方法とは異なり、何かの発話や何か過去のエピソード（逸話）を指示ないし引用する時の指示的機能を担って使用され、章段の末尾や話題の重要箇所にて使用されるひとつの指標となっていることを指摘する。

1 はじめに——『徒然草』研究の課題——

本稿執筆者のうち、安部は、連語研究の観点から『徒然草』の語彙と文体の関係を調査し、第1部と第2部との文体的相違、また、第1部の表現の『枕草子』との近似性および擬古的側面、第2部が『枕草子』の文体とも第1部の文体とも異なりより同時代（中世前期）的な傾向を示すこと、などを検討してきた（本稿3節および拙文参照）。それらの分析を通して、「連語」の視点から分析することが『徒然草』の研究では有効ではないかと考えられた。そこで、本稿でも、連語「さも」（指示詞（指示副詞）「さ」＋助詞「も」による連語とみなす）を取り上げ、その用法を通して『徒然草』の文体の特徴を考察してみることにする。

なお、「さも」は、『日本国語大辞典』によれば、「副詞「さ」に助詞「も」が付いてきたもの」とあり、「副詞＋助詞」という連語ということになる。ちなみに、『日本国語大辞典』（以下、『日国』と略す）における副詞「さ（然）」には次のようにある。

○「さ（然）」——副詞(1)文脈上または心理的にすでに存する事物、事態を、实际的に指示する語。そのように。そんなに。そう。

「指示する語」ともされ、意味記述中には「そう」他もあって、広義にはいわゆる指示語ということもできよう。なお、「さも」の用法を『日国』で確認しておく、次のように3分類されている。(3)は用例からみると中世以降の用法とみられる（下線は引用者による。以下同じ）。

○「さも」——『日本国語大辞典』より、それぞれの意味分類での用例は中世までのも

* 学習院大学文学部日本語日本文学科

** 学習院大学文学部日本語日本文学科4年

のものを挙げる。

(1) 副詞「さ(然)(1)」を強めたい方。そのようにも。その通りにも。

*大和物語〔947～957頃〕九四「御いみなどすぐしては、つひにひとり過し給ふまじかりければ、かの北の方の御おとうと九君を、やがてえたまはむとなんおぼしけるを、なにかは、さもと親はらからもおぼしたりけるに」

*宇津保物語〔970～999頃〕国譲上「式部卿宮の御かたも、みすなどかけ給へり。対どもには、さもせず」

*源氏物語〔1001～14頃〕若紫「げにかの国のうちにさも人のこもりぬべき所々はありながら」

*今昔物語集〔1120頃か〕二九・九「女思ひも不寄ねば、然(さ)も心も不得で有るに」

(2) 副詞「さ(然)(2)」を強めたい方。いかにも。まったく。実に。

*蜻蛉日記〔974頃〕中・天祿二年「この大夫の、さもふつつかにみゆるかな」

*源氏物語〔1001～14頃〕若紫「さもかからぬくまなき御心かな」

*大鏡〔12C前〕五・道長上「中関白殿、粟田殿うちつづきうせさせ給て、入道殿によのうつりしほどは、さもむねつぶれて、きよきよと覚はべりしわざかな」

(3) 程度のはなはだしいことを示す。とても。非常に。

*宇治拾遺物語〔1221頃〕一・三「こよひの御あそびこそ、いつにもすぐれたれ。ただし、さもめづらしからん奏でを見ばや」

2 従来の『徒然草』の語彙研究の課題

さて、『徒然草』は、これまでも様々な観点からの日本語学的研究がなされてきている(研究史は安部(2020.3参照))。しかし、およそこの20年間(2000年以降)、中世の一資料としては利用されるものの、『徒然草』に特化しての日本語学的研究は、一時期より停滞している感がある。語彙、語彙と文体の関係、擬古文の特徴などの研究も、かつていろいろ提示されてはいるが、その後の新見には乏しいと言える状況にある。

特に語彙や文体の問題に絞って述べれば、ひとつの研究課題である擬古文体とも言われてきているその文体的性格については、後述するように、一部の語彙、文法(特に助動詞、係り助詞など)には一定の成果を示してはいるものの、その擬古文体らしい語彙・語法・文体の特徴、あるいは反対に、中世前期の文章らしい語彙・語法・文体と中古との相違となると、なかなかそれらの全体像を把握できていない、というのが、先行研究を再度見渡して見て現状と思われる。

例えば、次にあげるような、個々の語彙・語法の特徴を解明した研究に倣い、二匹目のドジョウよろしくそれらしい中古語や中世語に当りを付けては、電子データで本文テキストに検索をかけ、平安語彙と比較したり(『日本古典対照分類語彙表』などを利用し)、中世が初出の語や中世特有の語法の事例(『日本国語大辞典』『時代別国語大辞典 室町時代篇』等を利用し)を探してみたりするのであるが、通常の品詞論的語彙単位で電子的本文の検索する程度では、(一部の事例はみつかったも)なかなか芳しい成果を得ることができない。

○語彙・語法の特徴を論じた研究の例(特に文末用法を取り上げている場合は句点「。」を記載した)

「侍り」「候ふ」など敬語表現(佐藤武義(1970))

「む」「とぞ。」および形容詞（木村健（1971））
「なり。」「べし。」「べからず。」（増淵恒吉（1974））
「べし」「べきなり」「ものなり」「ことなり」（秋本守英（1978））
「けり」「き」（白石（1970）、森由美子（1986）ほか）
「なり」「ず」「む」などの文末表現（遠藤好英（1987））
「べし。」「べからず。」（齋藤彰（2010））

これらの語彙を取り上げた従来の研究でも、「文末」の語彙や表現、あるいは、多用される助動詞などの語彙という観点では一定の成果は得られている。しかし、それらのような品詞論の単位レベルでの調査を繰り返しても、新しい事例や現象がなかなか増えない。上記の研究でも、同じ語彙（「べし」「べきなり」「べからず」「なり」「む」など）が繰り返し取り上げられていることにも、進展が少ないことがみてとれよう。

そこで、調査視点を変えてみるべく、たまたま他の調査で行っていた「連語」研究の観点（安部の科学研究費による一連の研究や安部（2017）ほか）や、係り助詞の用法の史的变化の観点（『篁物語』に関する安部（2018））を応用させて、特に「連語」表現について調査してみることにしたところ、比較的興味深い傾向を得ることができた（次節で紹介する）。本稿にては、連語「さも」を調査した結果を報告することにしたい。

その分析に入る前に、これまでの拙論で「連語」表現からみてきた『徒然草』の一傾向を、次節で紹介しておくことにする。

3 連語表現の『徒然草』第1部・第2部での偏在

いわゆる広義の「連語」的表現（以下、「連語表現」とす）に着目して『徒然草』での使われ方をみていくと、次のような興味深い傾向がみられた。次に記載したものは、安部（2020.1）、安部・峰尾（2020.3）、安部・川澄（2020.3）にて考察した結果をそれぞれ箇条書き的に示したものである。そこでは、主に連語表現の使用章段（『徒然草』のいわゆる第1部・第2部いずれで使用されているか）を検討している。

(1) 連語型文末表現の第2部への偏在（安部（2020.1））

- 連語「とぞ」の章段末部表現「とぞ（言～）。」（「とぞ」53例中24例）の第2部への偏在
- 連語「（～と）申しき。」止め文14例の章段末部表現11例の第2部への偏在
- 連語「形容詞（～かり）+けり。」止め文の多用章段の第2部への偏在
- 文末連語表現「べからず」「あらず」「ものなり」「ことなり」類の第2部への偏在
- 文末連語表現「べからず」61例の第2部への偏在（第18段以外）
- 形容詞評価文の多用章段の第2部への偏在
- 待遇表現「申す」「候ふ」「召す」「参る」の第2部への偏在

(2) 接続機能連語表現の第2部への偏在（より中世的か？）（安部（2020.3））

- 連語「～といへど（も）」11例の第2部への偏在（第九段1例が例外）
- 連語「～ものなれば」10例の第2部への偏在（第十九段1例が例外）
- 連語「活用語+ゆゑ+に」（活用語接続用法「ゆゑに」、18例）の第2部への偏在
- 接続詞的連語「～。その+ゆゑ+は」4例の第2部への偏在

- (3) 中古的語彙「あはれ」の第1部への偏在と擬古的表現（安部・峰尾（2020.3））
- 「あはれ」の第1部への偏在（31例中24例、77.4%）
 - 連語「あはれ＋なり」の第1部への偏在（22例中19例、86.4%）
 - 擬古的連語表現「係り助詞～あはれ＋なり」の第1部への偏在（11例中10例、90%）
- (4) 擬古的連語表現「～こそ＋覚えしか」の第1部・上巻への偏在（安部・川澄（2020.3））
- 『枕草子』的表現である擬古的連語表現「～こそ＋と＋覚えしか」の形式3例の第1部への偏在
 - 連語表現「～こそ＋形容語・評価表現＋覚えしか」の上巻（第百三十六段以前）への偏在

これらの連語表現の使用章段の偏在傾向から全体的な特徴を推し量ってまとめてみると、以下のような傾向と解釈を導くことができる。

- ア ある種の連語表現、特に、文末表現、および、節の接続部に現れる接続機能を担う表現は、『徒然草』のいわゆる第2部（第三十三章段以降）に偏在する傾向が認められる。
- イ アの点からは、中世的な連語的表現の一部は、第1部ではなく、特に第2部の文体の特徴を形づくっている要素となっていることが考えられる。
- ウ アの傾向とは対照的に、いわゆる中古的な語彙、語法や表現（ここでは中古で盛んであった係り助詞を含む連語表現、および、中古的語彙の「あはれ」など）に関して、品詞論的単位での語レベルではなく、それらを含む連語的表現に着目してみると、それらは『徒然草』の第1部に偏在する傾向が認められる。また、それらは『枕草子』での用法・語法とも一致ないし類似する傾向が顕著である。
- エ ウの点からは、中古的な連語表現は、特に第1部の文体の特徴を形づくっている要素となっていると考えられる。
- オ 上記ア～エのことからは、『徒然草』におけるいわゆる擬古文あるいは擬古的表現と呼ばれるものは、上下巻全体に万遍なくみられるというよりも、むしろ、成立時期がやや早いと言われる第1部に特に偏在していることが推定される。
- カ それらを考慮すると、『徒然草』を日本語学的に考察したり、日本語史資料として利用する場合は、第1部と第2部を区別して扱うのがふさわしいと考えられる。

これらの解釈の適否は、今後もさらなる追跡調査の積み重ねによって検証される必要があるが、いずれにせよ、従来の語彙研究とは異なって、かなり明確な特徴を指摘することにつながったと言えよう。この「連語」という視点が有効であることを示していよう。今後は、連語表現としてとらえられる語連接や、語彙の共起関係の中から、有効な事例を探し出していき、という作業を繰り返していく必要がある。そこで、本稿では、たまたま「引用」の形式のパタンの中から見出した「さも」という連語をたよりに、そこに見出された傾向を考察していくこととする。

4 『徒然草』の引用表現と「さも」との関連

『徒然草』の連語「さも」はわずか9例である。9例における傾向であるので、上掲の4篇の拙論のような、全体に大きく関わるような明瞭な分類指標というほどの強い特徴で

はない。しかし、その「さも」は、辞書的な意味での「指示」や「強調の副詞」「程度副詞」というだけではない、文章（章段）の中でのある種の役割を担って使用されていることがうかがえる。それは、簡略に言えば、『徒然草』特有の「引用の表現」に関わる用法である。典型的な例を、第二十段をもって次に示す。

- 【第二十段】（全文）章段最末尾（「言ふ」と共起、「さも＋覚ゆ＋べし」）、主題
某とかやいひし世捨人の、「この世のほだし持たらぬ身に、たゞ空の名残のみぞ
惜しき」と言ひしこそ、誠にさも覚えぬべけれ。

「さも」は、言わば「そのようにも」「その通りにも」思われるものだ、という意で、直前の引用部分の内容を指示して使用されている。ここでは「誠に」と副詞が直前にあることから、「さも」自体は『日国』の意味記述の(2)や(3)の意味の副詞としての使用ではなく指示副詞としての使用であることがよくわかる。このように、明確にわかる直前の引用表現部分の指示が7例あり、そうでない2例（後掲）も、その直前に縷々述べられている、ある種の説話的内容や、見聞きしたでき事の紹介記事（逸話や奇聞）の内容——つまりは引用されているかのような一定の逸話記事部分——を文脈的に指示する時に、使用されているのである。つまり、『徒然草』の連語「さも」は、『徒然草』の文章の中で、説話、逸話、奇聞の類を受けて、それを指示する時の一定の引用表現形式の一部として機能しているらしいことがみえてくる。それだけなら、単純な指示副詞用法であるから特に注目するほどでもない。しかし、次のような、『徒然草』の文章における顕著な特徴とも関わっている点が注目される。それは、

- ひとつには、特に章段の末尾部分に多いこと、かつ、
- 章段全体のテーマにも関わる部分で使用される傾向が強いこと、また、
- 他の連語引用表現の機能とも類似すること、即ち、
 - ・特徴のひとつとして列挙した、章段末尾部での引用の連語表現「とぞ（言～）。」「（とぞ）」53例中24例、第2部へ偏在）、
 - ・同じく章段末尾部での引用の連語表現「（～と）申しき。」止め文（14例中の章段末尾部表現11例が第2部への偏在）

などとの類似である。

このうち、章段末尾部での引用の連語表現「とぞ（言～）。」止め文や、同じく「（～と）申しき。」止め文や、この「さも」に不随する引用表現の共通の機能に注目していくと、次にあげるような共通の形式が、この『徒然草』では特徴的文章表現として特に頻出していることに気づく。ここでは、そのごく一部の例を、拙論で既に紹介している「とぞ（言～）。」止め文や「（～と）申しき。」文とは別の、「『～』と～」という引用話法として抜き出して示してみよう（ここでは特徴的である章段の、最末尾文（「最末尾」と示す）および最末尾の1文前（同「末尾部」）の事例を挙げる）。

《第1部》

- 【第三段】最末尾——「『～』とこそ侍れ。」
- 【第六段】最末尾——「『～』と、侍りけるとかや。」
- 【第十段】末尾部——「『～』と人の語りしこそ、さてはいみじくこそと覚えしか。（最後に1文あり）」
- 【第二十段】最末尾——「『～』と言ひしこそ、まことにさも覚えぬべけれ。」
- 【第二十一段】末尾部——「『～』といへり。（最後に1文あり）」
- 【第二十二段】最末尾——「『～』とぞ、徳大寺太政大臣は仰せられける。」

- 【第三十一段】末尾部——「『～』と言ひたりしこそ、をかしかりしか。(最後に1文あり)」

＜第2部＞

- 【第三十三段】末尾部——「『～』と仰せられける、いみじかりけり。(最後に1文あり)」
- 【第三十四段】最末尾——「『～』とぞ言ひし。」
- 【第三十六段】最末尾——「『～』と、人の申し侍りし、さもあるべき事なり。」
- 【第三十七段】末尾部——「『～』など言ふ人もありぬべけれど、(略) うとき人の、うちとけたる事など言ひたる、また、よしと思ひつきぬべし。」
- 【第三十九段】末尾部——「『～』とも言はれけり。(最後に1文あり)」
- 【第四十段】最末尾——「『～』とて、親、ゆるさざりけり。」
(途中の章段略)
- 【第二百三十六段】末尾部——「『～』とて、さし寄りて、据ゑなほして去にければ、上人の感涙いたづらになりけり。」
- 【第二百三十七段】末尾部——「『～』と、三条右大臣殿おほせられき。(最後に1文あり)」
- 【第二百三十八段】最末尾——「『～』とて、はかり給ひへるとぞ。」
- 【第二百四十三段】最末尾——「『～』と、諸人に語りて興じき。」

これらの引用形式においては、その引用も含めた文体と、引用された説話・逸話・奇問を展開させる章段構成のあり方が、『徒然草』の論理展開や主題そのものと深くかかわっていることがみえてくる(本稿では、これらや以下の引用の形式を、仮に「引用表現」と呼んでいく)。この引用表現の形式が、上記のように特に章段末尾部(最末尾およびその数文前の範囲)に頻用されていることがわかる。ほぼ全段におよぶこのような類型的表現であるが、見ただけで『徒然草』らしい表現であることに気づくことができる。このような特徴を指摘した研究はまだ把握していない。この話法全体の特徴は、また稿を改めて取り上げることにはしたが、このことに気づいたのは、「とぞ(言～)」「(～と)申しき。」を取り上げた前掲拙論と、この「さも」での分析であった。

付言すれば、この類型の淵源のひとつとしては、特に章段末尾部での「とぞ(言～)」文については、次の用例のように『宇治拾遺物語』などの和文系統の説話集の文体を指摘することができる(詳しくは別稿を期する)。

◆『宇治拾遺物語』の章段末尾に見られる引用末尾表現「『～』とぞ～言ひける。」の類例(◎は巻十二・14話～17話連続)

- 巻一・17話 章段最末尾 = 「『～』とぞ、京に来て語りけるとぞ。」
- 巻六・4話 章段最末尾 = 「『～』とぞ、人はいひける。」
- 巻十一・11話 章段最末尾 = 「『～』とぞいひけるとか。」
- ◎巻十二・14話 章段最末尾 = 「まことは貫之が詠みたりけるとぞ。」
- ◎巻十二・15話 章段最末尾 = 「『～』とぞいひける。」
- ◎巻十二・16話 章段最末尾 = 「『～』とぞ人いひける。」
- ◎巻十二・17話 章段最末尾 = 「その名を鄭大尉とぞいひける。」

以下では、このような引用表現に関わる「さも」を簡潔に紹介し、また、中古の用法と

【表1】『徒然草』における「さも」の用法

	通番	1	②	3	4	5	6	⑦	8	9	備考＝該当章段
分類	章段	五	八	二十	三十六	七十三	百四十二	百五十四	百六十八	百九十四	
	第1部・第2部 ／(下巻)	1	1	1	2	2	2(下巻)	2(下巻)	2(下巻)	2(下巻)	
①	「さも」の表現	さも覚えぬべし。	さもあらんかし。	さも覚えぬべけれ。	さもあるべき事なり。	「さもなかりしものを」と言はんも詮なくて	さもありぬべき事なり。	さも有ぬべき事也。	「さもあらず」と思ひながら閑居たる、いとわびし。	さもあらんとてやみぬ人もあり。	
②	位置(末尾部)	最末尾	最末尾	最末尾	最末尾	(前半部の末尾の事例部)	(前半部の末尾部)	最末尾	最末尾	(中間の事例部)	5、8、20、36、154、168
③	主題を指す	○	○	○	○	(主題「虚言」に関わる話)	○(準主題)	○	(「虚言」「しらぬ事」に関わる話)	(主題「虚言」に関わる話)	5、8、20、36、(142)、154、
④	「あり・なし」との共起	／	○	／	○	○	○	○	○	○	8、36、73、142、154、168、194
⑤	「べし」との共起	○	／	○	○	／	○	○	／	／	5、20、36、142、154
⑥	指示部の内容を否定する表現での使用					ひとり「さもなかりしものを」と言はんも詮なくて、			「さもあらず」と思ひながら閑居たる、いとわびし。	まことしくは覚えぬども、人のいふ事なれば、「さもあらん」とてやみぬ人もあり。	73,168,194
⑦	地の文／会話文(含・心話文)	地の文	地の文	地の文	地の文	会話文	地の文	地の文	心話文	心話文	73,168,194
⑧	表現形式の2パターン	A	A	A	A	B	A	A	B	B	73,168,194
⑨	逸話、あるいは、●虚言	●顯基中納言の逸話	「久米の仙人」の逸話	「某とかやいひし世捨人」の逸話	「氣の利いた女性に関するある人の逸話」	●虚言＝「人の興ずる虚言」全体を指す	「荒夷」の逸話	「日野資朝」の逸話(前段全てを指す)	●根拠のない話(≒虚言)「知らぬ事、したり顔に、おどきぬべくもあらぬ人の言ひ聞かする」	●本当らしくない話(≒虚言)「まことしくは覚えぬ事」(まことしくは覚えぬども)	●虚言＝73、168、194

比較する意味で『枕草子』と比較してみることにしたい。なお『枕草子』『徒然草』の本文は、原則として旧・日本古典文学大系本により、便宜的に表記を改めた場合がある。

5 『徒然草』の「さも」の用法の分類

『徒然草』の「さも」は9例である(【表1】の章段参照、章段番号5、8、20、36、73、142、154、168、194)。7例は「人の発話」を受けている「さも」の用例であり、残り2例は、「人の発話」を受けていない「さも」の用例である。前者の7例(約78%)での引用表現は、「いひけん」(第五段)、「言ひしこそ」(第二十段)、「申侍りし」(第三十六段)、「興ずる虚言は」(第七十三段)、「言ひたりし」(第百四十二段)、「言ひ聞かするを」(第百六十八段)、「人の言ふ事なれば」(第百九十四段)である(他の2例は、第八段、第百五十四段である)。

また、これら「人の発話」を受けた事例での「さも」をみると、「さも＋覚えぬべし」、「さも＋覚えぬべけれ」という「べし」を伴う表現は第五段と第二十段の2例で、いずれも第1部に現れていることがわかる。また、第2部における「さも」に続く語は全て「あり」が5例、「なし」が1例であり、指示された内容の「有無」を表現する語句と共起しているという共通点を指摘できる(活用形は終止形に統一、これら共起語については後述する)。

9例をみていくと、それぞれにいくつかの共通点が見られる。以下に、「『さも』が章段の主題に関わる内容を指示しているか」、「章段内での位置が末尾部か」、「『あり』『なし』と共起しているか」、「『べし』と共起」、などの観点からの分類を列挙し、【表1】として示す。また、章段の主題ではないが、それと相補的分布での使用として、主題の一事例的内容を指示する例が3例見られるので(下記のオ参照)、それを最後に掲示しておく。それは「オ 指示部の内容を否定する表現での使用」で、一定の類似が見られ、「『さもなかりしものを』と言はんも詮なくて」など表現での使用である(【表1】も参照)。

ア 章段内での位置が末尾部（かそれに準じる位置） 7 例

最末尾 7 例＝最末尾 6 例 第五、八、二十、三十六、百五十四、百六十八段（＋末尾に準じる 1 例 第百九十四

該当せず 2 例＝第七十三、第百四十二段

イ 「さも」が章段の主題に関わる内容を指示する例 6 例

6 例＝5 例 第五、八、二十、三十六、百五十四段（＋準主題的な例 第百四十二段）

該当せず 3 例＝第七十三、百六十八、百九十四段

ウ 「あり」「なし」との共起 7 例

7 例＝第八、三十六、七十三、百四十二、百五十四、百六十八、百九十四段

該当せず 2 例＝第五、二十段

エ 「べし」との共起 5 例

5 例＝第五、二十、三十六、百四十二、百五十四段、

該当せず 4 例＝第八、七十三、百六十八、百九十四段

オ 指示部の内容を否定する表現での使用 3 例（イと相補的分布関係で現れる）

3 例＝第七十三、百六十八、百九十四段

以下、この後で検証していく 9 例の用例を列举するが、【表 1】と用例からわかるように、7 例は直前の引用部分を指示しており、『徒然草』の「さも」は基本的に引用表現と連動して使用される連語であることがわかる。引用後の 6 節で考察を加えることにする。

《用例 9 例》「人の発話」を受けていない「さも」は、黒丸白抜き番号の②第八段、⑦第百五十四段。

①【第五段】章段最末尾（「言う」と共起、「さも＋覚ゆ＋べし」）、主題

不幸に愁に沈める人の、頭おろしなど、ふつゝかに思ひとりたるにはあらで、あるかなきに門さしこめて、待つこともなく明し暮したる、さるかたにあらまほし。

顯基中納言のいひけん、配所の月、罪なくて見ん事、さも覚えぬべし。

②【第八段】章段最末尾（「さも＋あり」）、主題

世の人の心まどはす事、色欲にはしかず。人の心は愚かなるものかな。

匂ひなどは假のものなるに、しばらく衣裳に薫物すと知りながら、えならぬ匂ひには、必心どきめきするものなり。

久米の仙人の、物あらふ女の脛の白きを見て、通を失ひけんは、誠に、手足・はだへなどのきよらに肥あぶらづきたらんは、外の色ならねば、さもあらんかし。

③【第二十段】章段最末尾（「言う」と共起、「さも＋覚ゆ＋べし」）、主題

某とかやいひし世捨人の、「この世のほだし持たらぬ身に、たゞ空の名残のみぞ惜しき」と言ひしこそ、誠にさも覚えぬべけれ。

④【第三十六段】章段最末尾部（「言ふ（申す）」と共起、「さも＋あり＋べし」）、主題

「久しくおとづれぬ比、いかばかり恨むらんと、我怠り思ひ知られて、言葉なき心地するに、女の方より、「仕丁やある、ひとり」など言ひおこせたるこそ、ありがたくうれしけれ。さる心ざましたる人ぞよき」と、人の申侍りし、さもあるべき事なり。

- ⑤【第七十三段】章段途中（前半部の最末尾）、「言う（虚言）」と共起、「さも＋なし」、主題、◆心内話

◇冒頭に主題を提示〈前半部〉

世に語り傳ふる事、まことはあいなきにや、おほくは皆虚言なり。

あるにも過て人は物を言ひなすに、まして、年月過ぎ、境も隔りぬれば、言ひたきまゝ語なして、筆にも書止めぬれば、やがて定まりぬ。道々の物の上手のいみじき事など、かたくななる人のその道知らぬは、そゞろに神の如くに言へども、道知れる人は更に信も起さず。音に聞と見る時とは、何事も變るものなり。

かつあらはるゝをもちへり見ず、口にまかせて言ひ散らすは、やがて浮きたることと聞ゆ。

また、我も誠しからずは思ひながら、人の言ひしまゝに、鼻のほどおごめきて言ふは、その人の虚言にはあらず。げに／＼しく所々うちおぼめき、よく知らぬよしして、去ながら、つま／＼合はせて語る虚言は、恐しき事なり。わがため面目あるやうに言はれぬる虚言は、人いたくあらがはず。皆人の興ずる虚言は、ひとり『さもなかりしものを』と言はんも詮なくて、聞きゐたるほどに、證人にさへなされて、いとゞ定りぬべし。【前半部の末尾部、主題「人々が興じているそのような空言は存在しないのだ」】

とにもかくにも、虚言多き世なり。たゞ、常にある、珍らしからぬ事のまゝに心得たらん、よろづ違ふべからず。下さまの人の物語は、耳驚く事のみあり。よき人はあやしき事を語らず。

◇結論部分（主題の再述）〈後半部〉

かくは言へど、佛神の奇特、權者の傳記、さのみ信ぜざるべきにもあらず。これは、世俗の虚言をねんごろに信じたるものをこがましく、「よもあらじ」など言ふも詮なければ、大方は誠しくあひしらひて、偏に信ぜず、また疑ひ嘲るべからず。

- ⑥【第百四十二段】章段途中（前半の末尾部）（「言ふ」と共起、「さも＋あり＋べし」、主題

◇冒頭に前半部の主題を提示〈前半部〉

心なしと見ゆる者も、よき一言いふものなり。

ある荒夷の恐れげなるが、かたへにあひて、「御子はおはすや」と問ひしに、「一人も持ち侍らず」と答しかば、「さては、ものの哀は知り給はじ。情なき御心にぞものし給らんと、いと恐し。子故にこそ、萬のあはれは思ひ知らるれ』と言ひたりし、さもありぬべき事なり。恩愛の道ならでは、かゝる者の心に慈悲ありなんや。【前半の末尾部】

◇前半の結論部

孝養の心なき者も、子持ちてこそ、親の志は思ひ知なれ。

◇〈後半部〉

世をすてたる人の、萬にするすみなるが、なべてほだし多かる人の、萬にへつらひ、望ふかきを見て、無下に思ひくたすは僻事なり。その人の心に成て思へば、誠に、悲しからん親のため、妻子のためには、恥をも忘れ、盗みもしつべき事なり。されば、盗人を縛め、僻事をのみ罪せんよりは、世の人の饑ず、寒からぬやうに、世をば行はまほしきなり。人、恆の産なき時は、恆の心なし。人、きはまりて盗みす。世治らずして、凍餒の苦しみあらば、とがの者絶べからず。人を苦しめ、法を犯さしめて、それを罪なはん事、不便のわざなり。

さて、いかゞして人を恵むべきとならば、上の奢り費す所をやめ、民をなで農を勧めば、

下に利あらん事、疑ひあるべからず。衣食尋常（よの＝つね）なる上に僻事せん人をぞ、まことの盗人とはいふべき。

- ⑦【第百五十四段】章段最末尾文（「さも＋あり＋べし」、前文の逸話を指示、「人の発話」を受けていない「さも」

この人、東寺の門に雨宿りせられたりけるに、かたはものどもの集りゐたるが、手も足もねぢゆがみ、うちかへりて、いづくも不具に異様なるを見て、とり／＼にたぐひなき曲者なり。尤愛するに足れりと思ひて、まもり給けるほどに、やがてその興つきて、見にく、いぶせく覚えければ、たゞすなほに珍らしからぬ物にはしかずと思ひて、歸りて後、この間植木を好て、異様に曲折あるを求て、目を喜ばしめつるは、かのかたはを愛するなりけりと、興なくおぼえければ、鉢に植ゑられける木ども、皆掘りすてられにけり。

さもありぬべき事なり。

- ⑧【第百六十八段】章段最末尾文（「言ふ」と共起、「さも＋あり＋ず」、主題、◆心内話
年老たる人の、一事すぐれたる才のありて、「この人の後には、誰にか問はん」などいはるゝは、老の方人にて、生けるもいたづらならず。さはあれど、それもすたれたる所のなきは、一生この事にて暮にけりと、つたなく見ゆ。

「今はわすれにけり」といひてありなん。大方は知りたりとも、すゝろに言ひちらすは、さばかりの才にはあらぬにやと聞え、おのづから誤りもありぬべし。

「さだかにも辨へ知らず」などいひたるは、なほまことに、道の主とも覚えぬべし。まして、知らぬ事、したり顔に、おとなしく、もどきぬべくもあらぬ人の言ひ聞かするを、『さもあらず』と思ひながら聞居たる、いとわびし。

- ⑨【第百九十四段】章段途中（＝複数の独立した一事例中の末尾部）（「言ふ」と共起、「さも＋あり」）、◆心内話

◇冒頭に主題を提示〈前半部〉

達人の人を見る眼は、少しも誤る所あるべからず。

◇中間部に具体例〈中間部〉

たとへば、或人の、世に虚言を構へ出して人を謀る事あらんに、すなほにまことと思ひて、いふまゝに謀らるゝ人あり。あまりに深く信をおこして、なほわづらはしく虚言を心得そふる人あり。

また、何ともしも思はで、心をつけぬ人あり。

また、いさゝか覺束なく覺えて、頼むにもあらず、頼まずもあらで、案じゐたる人あり。

また、まことしくは覚えねども、人のいふ事なれば、『さもあらん』とてやみぬる人もあり。【一事例】

また、さま／＼に推し心得たるよしして、賢げにうちうなづき、ほゝ笑みてゐたれど、つや／＼知らぬ人あり。

また、推し出して、「あはれ、さるめり」と思ひながら、なほ誤りもこそあれとあやしむ人あり。

また、異なるやうもなかりけりと、手をうて笑ふ人あり。

また、心得たれども、知れりともいはず、覺束なからぬは、とかくの事なく、知らぬ人と同じやうにて過る人あり。

また、この虚言の本意を、はじめより心得て、少しもあざむかず、構へ出したる人と同

じ心になりて、力をあはする人あり。

◇結論部分（主題の再述）◇後半部◇

愚者の中の戯だに、知たる人の前にては、このさま／＼の得たる所、詞にても顔にても、かくれなく知られぬべし。まして、あきらかならん人の、まどへる我等を見んこと、掌の上の物を見んが如し。但、かやうの推測りにて、佛法までをなずらへ云べきにはあらず。

6 『徒然草』の「さも」の用法の考察

6-1(1) 「人の発話」を受けていない「さも」の特徴

「さも」の直前の引用部分における「人の発話」を受けていない「さも」の2例（第八段、第百五十四段）について再度確認してみると、それらも、実際には直前の部分に、人が言い伝えてきた逸話的内容を含んでいることがわかる。直接の人の発話ではないがいわば人々によって語り継がれている内容を指しており、その点で「人の話」を指示している7例の用法に準じる使い方とみなすことができよう。

具体的には、第八段では「久米の仙人」の話を出しており、伝聞した話をもとにして作者は自分自身の考えを述べていることになる。「久米の仙人」という「聞いた話」によって成り立っている章段であり、「人の話（発話）を受けている」ということが言えよう。

第百五十四段も、「この人」という人の「逸話」を元に成り立っており、何らかの形で聞いた逸話が「人の発話を受けている」とも言えよう。

このように『徒然草』における「さも」は、例外的に見えた2例も、「人の話」や「逸話」を聞いた上で章段で用いている点から、他の直接的発話の引用を指示する7例に準じる用法と言える。9例は、人の発話か逸話を踏まえた用法という点で共通していることになる。この点で、連語「さも」は、4節にあげたような『徒然草』独特の引用表現群に関わっている表現ということになる。

6-1(2) 「さも」の章段における内容的相違

ここでは、各章段の内容と「さも」の使用章段との関係を、木藤才蔵（1986）における「徒然草の内容」（『日本古典文学集成』）に基づいてみてみることにしたい（【表2】）。人の発話を受けた「さも」を「さも【ア】」、人の発話を受けていない「さも」を「さも【イ】」とする。この分類に基づいて、「さも」の使用と主題との関係を考察する。

【表2】（「さも」の使用章段における内容分類）

章段内容	章段番号	
	さも【ア】	さも【イ】
作者の感想や意見を述べたもの 総計百二十三章段（50%）		
一、人間あるいは人事について述べたもの		
(1) 人間としての生き方、身の処し方について述べたもの	5	
(3) 日常の態度や行動、人間としての営みについて述べたもの	36・73・168	
(4) 人間の心・本能・本性・心理について述べたもの	194	8
(8) 政治、読書、和歌、旅、音楽、言葉その他について述べたもの	142	
二、自然について述べたもの	20	

逸話・奇聞・滑稽談その他の話を記したもの 総計六十一章段 (25%)		
一、逸話（名前を明記した一人物を中心にした話）を記したもの		
(5) その人柄や生き方をほうふつさせる話		154

（木藤才蔵（1986）「徒然草の内容」による分類を利用。安部（2020.3）参照）

※「さも」【ア】…人の発話を受けた「さも」

「さも」【イ】…人の発話を受けていない「さも」

【表2】からもわかるように、「人の発話」を受けたことに対する「さも」7例の章段は全て「作者の感想や意見を述べたもの 総計百二十三段 五十%」のうちに入っていることがわかった。また、7例中6例が、「人間あるいは人事について述べたもの」（上記の木藤分類によれば計百十八の章段がこれに該当する）に分類され、1例のみが「自然について述べたもの」（同様に計五章段）に分類されている。

一方で、「人の発話」を受けていない「さも」のうち、第八段は「人間あるいは人事について述べたもの」（同様に計百十八章段）に分類されるが、第百五十四段は「逸話（名前を明記した一人物を中心にした話）を記したもの」（上記と同様に計四十三章段）を記したものに分類される。

このように、「人の発話」を受けた「さも【ア】」と、「人の発話」を受けていない「さも【イ】」を、章段の内容ごとに分類すると、「さも【ア】」は全て「作者の感想や意見を述べた章段」で用いられ、「さも【イ】」の一例は「作者の感想や意見を述べた章段」、残り一例は「逸話・奇聞・滑稽談その他の話を記した章段」で用いられていることになる。

6-③「さも」の章段内における出現位置

9例中6例（約67%）の章段で、「さも」は章末に用いられている。また、残りの3例である第七十三段、第百四十二段、第百九十四段の「さも」は章末では用いられておらず、章段の半ばに用いられていた。また、第1部では、全ての用例が章末で用いられており、第2部からは章末と章段半ばどちらも用いられるようになることがわかった。では、「さも」が章末に用いられる用例と、章段半ばで用いられる用例には違いがあるのだろうか。以下、それらの相違について検証を行いたい。

結論から述べると、章末で用いられている「さも」は、会話文中で用いられている第百六十八段を除いて、その章段の結論を強調している働きを有していると考えられる。

第百六十八段を除く五例の用例は、章末で用いられている中でも最終文で用いられており、章段の最後で端的に結論を述べている。一方で、百六十八段の「さも」は会話文中であるため、このような特徴を見ることができなかったと考えられる。つまり、会話文中ではなく、地の文且つ章末で用いられている「さも」は、章段全体の結論を端的に提示している働きを確認することができた。

次に、章段半ばで用いられる「さも」の三例に焦点を当てると、共通点を見出すことができた。結論から述べると、「さも」が章末ではなく、章段半ばに用いられる場合、その「さも」はその章段内の「具体例」中に用いられていることがわかる（5節の用例参照）。

このように本文を確認すると、章段半ばで用いられる「さも」は、章段内における具体例の部分での用例であることがわかった。第百四十二段においては、章段最終段落でこの長い章段のまとめを記しており、「さも」は具体例中の用例だった。また、第百九十四段

においては、「たとへば」という語に続いて、「また～」の文が羅列してあり、数々の具体例を提示している中に「さも」が用いられている。つまり、章段半ばで用いられた「さも」は、具体例の部分で用いられていると考えられる。

7 『枕草子』における「さも」

7-1(1) 『枕草子』における「さも」の出現位置

「さも」は『枕草子』ではどのように用いられているのか、『徒然草』と比較しておく。

『枕草子』の「さも」は27例である。『枕草子』と『徒然草』両作品の延べ語数の比率はおおよそ2対1の比率であるので、27：9は、3：1ではあるが、『枕草子』が突出して多いというわけではない。

【表3】『枕草子』における「さも」の使用章段と出現位置

位置	
章末〔約11.1%〕	章末以外〔約88.9%〕
45・100・181	8・23・25・38・41・49・74・90・90・95・103・103・103・134・134・134・135・143・195・262・269・277・278・278

※重複している算用数字は、「さも」が複数回用いられている章段番号

【表3】は、『枕草子』における「さも」の章段内の位置関係をまとめたものであり、算用数字は章段番号である。このように見ると、『枕草子』の「さも」は『徒然草』とは異なり、章末以外で用いられることの方が多い。章末に用いられた「さも」は27例中3例であり、全体の約11.1%しかない。残り約88.9%の「さも」は章末以外で用いられており、その差は明らかである。

7-1(2) 『枕草子』及び『徒然草』における「さも」の共起語

ここでは、「さも」の共起語について『徒然草』と『枕草子』とを比較する。

まず、『徒然草』における「さも」の共起語について【表4】に示す。

【表4】『徒然草』の「さも」の共起語

共起語	用例数	割合	章段	
			第1部	第2部
あり	6	約66.7%	8	36・142・154・168・194
おぼゆ	2	約22.2%	5・20	
なし	1	約11.1%		73

※活用形は終止形に統一した。

【表4】は、『徒然草』における「さも」の共起語と用例数・割合・章段について表記したものである。『徒然草』における「さも」の共起語は「おぼゆ」「あり」「なし」の3語のみであり、「あり」と最も多く共起していた。

また、第1部・第2部についての偏りだが、「おぼゆ」は第1部のみでしか見られない。また「あり」については、第1部は第八段の一例のみであり、残り5例は第2部での用例

である。そして、「なし」は1例のみで、第2部での用例である。つまり、「おぼゆ」は第1部のみ、「あり」「なし」の有無表現は第2部に偏っている。

次に『枕草子』における「さも」の共起語を確認する。先述したように、『枕草子』における「さも」の用例は27例であったが、本文の全体量を考えると「さも」の比率は『徒然草』とさほど大きな割合の差はないと考える。

【表5】『枕草子』の「さも」の共起語

共起語	用例数	割合	章段
あり	6	約22.2%	103・134・135・143・277・278
いふ	5	約18.5%	38・100・134・134・262
え〜まじ	3	約11.1%	23・25・181
侍り	2	約7.4%	8・278
あるまじ	2	約7.4%	195・269
おぼゆ	1	約3.7%	41
なし	1	約3.7%	74
その他の動詞（6語）	7	約25.9%	45・49・90・90・95・103・103

※活用形は終止形に統一した。

※重複している算用数字は、「さも」が複数回用いられている章段番号

【表5】は『枕草子』における「さも」の共起語と用例数、割合、章段について表記したものである。『徒然草』よりも多くの語と共起していることがわかる。【表5】のうち、『徒然草』でも共起している「おぼゆ」「あり」「なし」の3語は既に『枕草子』でも「さも」と共起しているが、用例数自体には大きな相違はない。延べ語数が『徒然草』よりも『枕草子』の方が2倍程度ということ踏まえると、「あり」が同数の6例（「あるまじ」を加えても8例）ではあるが、『徒然草』よりも偏りは少ないことがわかる。

『徒然草』では、3語のみとの共起関係に絞られ、9例と少ない使用ながら表現がやや固定化形式化している様子がうかがえる。

8 『徒然草』の連語「さも」の用法の2形式（主題と「虚言」の指示）

『徒然草』における「さも」の用例を『枕草子』とも共に比較してきた。

『枕草子』と比較すると、『徒然草』における「さも」の共起語である「おぼゆ」「あり」「なし」の3語は、『枕草子』における「さも」とも必ず共起していた。「さも」の共起語の数が『枕草子』13語から、『徒然草』では3語のみで表現が固定する傾向が認められた。使用される章段内での位置についても、『徒然草』が章末に偏っていてこの点でも形式化している傾向が認められるが、『枕草子』は章末以外で用いられる割合の方がはるかに高く、そのような傾向はみられない。

『徒然草』における「さも」は、全体の約8割弱が「人の発話」を受けたものであり、また出現位置からもそれぞれ共通点を見出すことができた。章段末に用いる「さも」は、その章段の主題を表示する効果が認められた。一方、章段半ばで用いる「さも」は全て具体例中に用いられていた。

これら出現位置と主題との関わりには章段毎の一定の相関関係が認められるので、改め

て『徒然草』の表1での分類を見ると、「さも」が主題に関わる「^{そらごと}虚言」を指し、会話文・心話文で「さも」が現れている3例（第七十三、百六十八、百九十四段）は、他の6例とは異なって、一定の共通性があることがわかる。その3例と他の6例との相違は、概略以下のようなになる（仮にA、Bと区分する）。それらを、より詳細にわかりやすく整理したのが【表6】【表7】である（Bタイプとした3例は、表1中の分類⑨で●マークを付した例である）。

B●「虚言」の3例の共通点＝会話・心話／「虚言」に関わる内容に使用／一事例を挙げている部分／「べし」とは共起しない（第七十三、百六十八、百九十四段）

A○その他の6例の共通点＝地の文／各章段毎の逸話の主題を指示する使用／章段の末尾部／「べし」との共起（第八段以外）（その他の章段）

【表6】『徒然草』第1部・第2部の「さも」の連語表現

第1部・第2部	2タイプ、例数	文体	主題との関係	章段内の位置	「べし」との共起の有無	章段
第1部	Aタイプ 3例	地の文 3例	主題	章段末尾 3例	「べし」との共起 2例、非共起 1例	5、8、20
第2部	Aタイプ 3例	地の文 3例	主題 2例 (+準主題1例)	章段末尾 2例 (中間の事例部1例)	「べし」との共起	36、142、154
	Bタイプ 3例	心話文・会話文 3例	「虚言」に関する話	中間の事例部 2例 (最末尾1例)	「べし」と非共起	73、168、194

【表7】『徒然草』の「さも」のA・Bの2タイプ

A・B	「さも」の連語表現	章段
Aタイプ	さも覚えぬべし。／さもあらんかし。／さも覚えぬべけれ。//第2部 さもあるべき事なり。／さもありぬべき事なり。／さも有ぬべき事也。／	5、8、20 //第2部 36、142、154
Bタイプ「虚言」がテーマ（第2部のみ）	ひとり「さもなかりしものを」と言はんも詮なく、（第七十三段）	第2部 73、168、194
	「さもあらず」と思ひながら聞居たる、いとわびし。（第百六十八段）	
	まことしくは覚えねども、人のいふ事なれば、「さもあらん」とてやみぬる人もあり。（第百九十四段）	

【表8】「虚言」章段（第2部のみ）

「虚言」章段	計14例	主題
第五十段	2	鬼についての虚言
第七十三段	7	世に語り傳ふる事、まことはあいなきにや、おほくは皆虚言なり。／皆人の興ずる虚言／世俗の虚言／その他略
第百十七段	1	△友とするにわろき者、七あり。（略）六には、虚言する人、
第百二十八段	1	前半部が虚言の例（「雅房大納言が飼う鷹への犬足餌の逸話」）
第百九十四段	3	△達人の人を見る眼は、少しも誤る所あるべからず。／虚言を構へ出して人を謀る事あらんに（略）いふまゝに謀らるゝ人あり。／虚言を心得そふる人あり。／虚言の本意を、はじめより心得て／

それらからわかることは、Aタイプは第1部でも、第2部でも全巻通して現れていて『徒然草』でのいわば基本的使用法と言える。一方、Bタイプ（3例）は第2部にでしか使われていないので、第2部で表現が多様化してからの使用法とみることができる。別の見方をすれば、第1部ではまだAタイプの用法でしか表現しなかったことになる。また、第2部では、Bタイプの「虚言」が主題であるか「虚言」を指す場面で使用されていることから、第2部になると「虚言」を主題に取り上げるようになったことに連動した表現なのではないか、と推察することができる。そこで『徒然草』の「そらごと」を検索してみると、はたせるかなその全14例は【表8】に示したように、すべて第2部になって使用されており、5つの章段で「虚言」あるいは「虚言」に関わる内容が主題となっているか（4例、第百六十八段のみは「虚言」そのものが章段の主題なのではない）、あるいは、「虚言」がひとつの重要な事例として挙げられていること（第百十七段「友とするにわろき者」のひとつが「虚言する人」）がわかる。

つまり、「虚言」は第2部になってから取り上げられるようになった主題であり、それに連動して「さも」のBタイプが「虚言」に関わる章段での用法として表現されていたことがわかる。

以上、連語「さも」は、9例と少ない事例ながら、このように詳細に整理してみるとわかるように、『徒然草』においては、その文体、第1部・第2部での主題と深く関わって使い分けられており、また、特にAタイプの用法は章段の逸話の主題部を指示する引用表現として使用されていることがわかってくるのである。

今後も、他の連語表現を細かく分析し、『徒然草』の文体と語彙と主題の提示の仕方との関係とを検討していくことにしたい。

【参考文献】（『徒然草』の日本語学関係の先行研究は、安部（2020.3a）の参考文献一覧および研究史に関する章を参照されたい。）

白石大二（1959）「徒然草と中世語法」『講座解釈と文法5』明治書院（敬語表現「侍り」「候ふ」）

白石大二（1969）「徒然草の文法」『日本文法講座4解釈文法』明治書院

白石大二（1970）「『徒然草』における助動詞「き」「けり」」『月刊文法』2-7

佐藤武義（1970）「敬語表現」（『徒然草』特集号）『月刊文法』（8月増大号）2-10（敬語表現「侍り」「候ふ」）

木村健（1971）「『徒然草』における係助詞—「こそ」・「ぞ」の偏在について—」『中央大学国文』14

増淵恒吉（1974）「徒然草の言語 文章」『徒然草講座 第四巻 言語・源泉・影響』有精堂出版

秋本守英（1978）「『徒然草』の表現」『論集日本文学・日本語3中世』角川書店（「べし」「べきなり」「ものなり」「ことなり」）

堀田要治（1983）「徒然草の解釈文法」『国文学解釈と鑑賞』48-2

木藤才蔵（1986）「徒然草の内容」『日本古典文学集成』解説

森由美子（1986）「『徒然草』における助動詞「き」「けり」の再検討」『花園大学国文学論究』14

遠藤好英（1987）「『徒然草』の文章試論—文末表現から—」『文芸研究』114

半藤英明（1992）「係結びのもたらず「強調」の性格—『枕草子』『徒然草』の「こそ」の

場合—」『計量国語学』18-5

半藤英明 (2002) 「徒然草に於ける『ぞ』と『こそ』の近似性」『国文研究』47

齋藤彰 (2010) 「徒然草の表現—〈べし・べからず〉の用法にみる兼好の論理—」『学苑』831

安部清哉 (2017) 「類義連語表現の文型形式から見た構文の種類について」国際連語論学会編『鈴木泰先生古希記念論文集』日本文法研究会

安部清哉 (2018.6) 「係り助詞(ナム・ゾ・コソ)の四文体別変遷史から見た『篁物語』——源順原作説とも照らしつつ——」『国語と国文学』95-6

安部清哉 (2020.1) 「連語から見た『徒然草』——連語型文末機能語と文体——」『シリーズ〈日本語の語彙3〉中世』朝倉書店

安部清哉 (2020.3a) 「『徒然草』の章段内容と分類」『学習院大学文学部研究年報』66

安部清哉 (2020.3b) 「連語から見た『徒然草』第1部・第2部——接続機能表現のプレ近代化と文体——」『論究日本近代語1』勉誠出版

安部清哉・峰尾みやび (2020.3c) 「『徒然草』における「あはれ」の現れ方——第1部・第2部の文体と擬古的側面——」『学習院大学国語国文学会誌』63

安部清哉・川澄香奈 (2020.3d) 「『徒然草』の連語『覚えし』と文体」『学習院大学日本語日本文学』16

安部清哉・川口結 (2020.5) 「『徒然草』の連語『さも』と引用表現」『学習院大学教職課程研究年報』6 (本稿)

【付記1】本稿は、2019年度学習院大学大学院の日本語学演習(安部清哉教授)の主題と指導に沿って川口結が「さも」の基本的初期調査とその発表を経て整理し、それを材料に安部の他の『徒然草』の論文とも照し合せて全体を位置づけ直したものである。

【付記2】本稿は、「連語」に関する次の科学研究費による研究成果の一部である。日本学術振興会科学研究費2017-2019年度基盤研究C(基金)(課題番号:17K02785、代表:安部)

東京府「小學女禮式」停止の経緯に関する一考察 — 明治10年代の礼儀に関する教育関係者と小笠原流礼法 —

A study of the construction of "Shougaku-joreisiki" Involvement of the
Ogasawara Style in Politeness Education in the Meiji Era (1880's)

柴崎直人*

SHIBAZAKI Naoto

はじめに

明治13（1880）年に東京府に対して小笠原流の礼法家である小笠原清務が小学校における礼法教育の必要性を建議し、これが受容された結果として東京府から「小學女禮式」が布達され、府下の小学校において明治14（1881）年から礼法教育が実施されたことについては、熊倉功夫⁽¹⁾や陶智子⁽²⁾、佐々木 眞由美⁽³⁾らをはじめとして、この時期の小笠原流礼法の礼法家に関する論考において必ず指摘されるところである。しかしその後の詳細な経緯や、実施に伴う実情についてはこれまで論じられてはこなかった。そこで本研究では、明治14年3月15日東京府布達乙23号「小學女禮式」が実施停止となり、小笠原流礼法が東京府の小学校における主たる女礼式指導の立場を失うまでの経緯を、筆者が調査した東京府回議録と、「小學女禮式」に関連する出版物の分析を手掛かりとして明らかにする。あわせて、当時の学校教育関係者における小笠原流礼法への認識と、その要因について検討する。

1. 小學女禮式と小笠原流の礼儀の教育への批判

(1) 「誤謬」ありとして実施を止められた小學女禮式

①「高尚に過ぎ民間普通に適せざる」小學女禮式

小笠原清務と水野忠雄によって明治14年に制定された東京府達「小學女禮式」は、その後どのように扱われたのであろうか。

筆者が東京府の回議録にあたったところ、明治15（1882）年の東京府回議録から、その詳しい経緯が浮かび上がってきた。

そこには、明治15年2月2日、当時の東京府師範学校長であった津田清長が、東京府に「女礼式之件ニ付芦沢鳴尾依頼之儀伺」⁽⁴⁾という表題の伺書を提出した記録が残されている。その伺書には、小笠原清務らの作成した小學女禮式が不適切であるとして改正を願い出るとともに、そのために改正に適切な人物を京都から呼び寄せて給金を与えたい旨が述べられていた。その全文は次のようなものである。適宜句読点を施すなどして示す。

「女礼式之件ニ付芦沢鳴尾依頼之儀伺

昨十四年三月、小學女子尋常科中ニ女礼式ヲ被設候。已来、本校附属小學校ヲ始メ、府下公立小學校ニ於テ追々施行相成候處、右ハ創設ノ際に候得バ、

式目中或ハ高尚ニ過ギ、民間普通ニ適セザル向モ有之。

* 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

早晚御改正相成度、企望能在候得共、此儀ハ此道ニ老練致居且實際之經驗モ有之技者ト相謀り、折衷不致候テハ自然改正モ無詮事ニ付、便宜ヲ得候ハバ、意見具申可致ト存居候處、此頃承知致候ニハ、

芦澤鳴尾ト申者ハ此道ニ練熟致シ居、且多年京都府下女學校之取締奉職兼テ女礼式教授シ、實際ニハ通曉候趣。

就テハ右鳴尾當時府下ニ移住シ居候ニ付、凡一ヶ月間依頼シ、式目取捨更正致シ度、御允許の上ハ謝儀トシテ一ヶ月金七圓相贈り申度、尤右金員之儀ハ豫算教員給ヨリ支辨候様支度候。此段相伺候也。

明治十五年二月二日 東京府師範學校長 津田清長
東京府知事 松田道之殿」

この中で津田清長は、小笠原清務らが作成した小學女禮式の中に「高尚ニ過ギ民間普通ニ適セザル」傾向のものがあるとして、「改正」を願い出ている。そして、そのための人材として、学校教育における女礼式指導に関して老練で実務経験もある芦澤鳴尾に給金を与え、わざわざ京都から呼び寄せたい、とまで述べて「改正」に万全を期していることが確認できる。これに対して東京府はどのように対応したのか。

②小學女禮式誤謬の進達

東京府師範學校長津田清長が東京府知事に伺書を提出した2日後の明治15年2月4日、小學女禮式（「小学女子尋常科中女礼式を設け式目を定む」）の発令から1年に満たないこの日に、「女礼式@誤謬の廉有之 更ニ水野忠雄他1名へ調査依頼之件」として、「小学女礼式誤謬の廉取調の義水野忠雄他1名へ依頼の伺」が東京府学務課の回議に提出され、認可されている。

これに関しては、明治15年6月14日に東京府師範學校長の津田清長が、東京府の松田府知事に宛てた「小學女礼式更正ニ付進達」の中にその経緯を推察できる内容が含まれると考えられるので、ここに全文を引用する。

「小學女礼式更正ニ付進達

本年二月経伺ノ上芦澤鳴尾ト相謀り女礼式目取捨更正致し候處 今般別冊之通り取調相済候處間致進達候

明治十五年六月十四日 東京府師範學校長津田清長
東京府知事 松田道之殿」⁽⁵⁾

つまり明治15年2月に、東京府師範學校長津田清長と女教師の芦澤鳴尾が、女礼式目の取捨更正について東京府に伺いを立てており、これが認可されてのち、このたび取捨更正後の「小學女禮式」を提出した、と6月に報告しているのである。

2月2日に東京府の学校教育の重鎮である師範學校長の津田清長が、會津の烈女としても著名だった芦澤鳴尾と共に、小笠原清務と水野忠雄が策定した小學女禮式に対して異議を申し立て、それから4か月を経た6月に更正を終えてその完成版が提出されていることが、ここからは読み取れる。芦澤鳴尾は女性の鑑として全国的に著名な人物であり、京都の京都府立京都第一高等女學校の創設からかわり明治9（1876）年から「女礼」を教え、その「女紅場」で小学校裁縫及び諸礼科の教師養成に携わってきた⁽⁶⁾という人物であり、学校教育における女礼式指導の実務経験と女礼式に関する教師教育の実務経験を併せ持つ

人材であった。

③小學女禮式実施の停止と更正小学女礼式の策定

また、明治16年9月27日の東京府稟議録「小学女礼式仕様誤謬に付修正に関する伺」⁽⁷⁾において、「小學女禮式仕様誤謬之遍有之実施方此停メ再取調之儀」とある。

これはかつての小学女礼式の仕様に誤謬がみられたのでその実施を停止して再び取り調べた件に関する内容ということであり、ここからは、2月2日の伺書によって、明治14年3月15日に「小学女子尋常科中女礼式を設け式目を定む」として布達された、水野忠雄と小笠原清務の「小學女禮式」は、時期は不明であるが以前からその実施が停止されていたことがわかる。以下、津田清長と芦澤鳴尾が「取捨更正」をおこなった後の「小學女禮式」を、小笠原清務と水野忠雄（以下「小笠原清務ら」）が以前に策定して東京府が布達した「小學女禮式」と区別するため、「更正小学女礼式」と呼ぶものとする。

④津田清長と芦澤鳴尾による「小學女禮式」への移行

なお、この、津田清長と芦澤鳴尾による更正小学女礼式は、明治15年11月6日の「丙第23号小学女礼式を定む」の東京府達によって「小学教則第八條修身科中女禮式別冊之通相定候」と示されるに至り、小笠原清務らの小學女禮式と置き換わって、正式な東京府の女礼式に据えられている⁽⁸⁾。

つまり、小笠原清務らが作成して東京府が布達した小學女禮式は、布達後のわずか11か月には疑義が提出され、1年8か月で津田清長らの更正小学女礼式に置き換えられてしまっていたことが今回の調査で明らかになったのである。

2. 師範学校による女礼式権限の掌握

上述のように、「小学校女礼式改正并に芦澤鳴尾委嘱の儀伺」が明治15年2月2日に津田清長によって提出されたわけだが、それを受けて「小学女礼式誤謬の廉取調の義水野忠雄他1名へ依頼の伺」が2日後の明治15年2月4日に東京府に認可された。これをもって水野忠雄と小笠原清務が、明治14年3月15日東京府布達乙23号「小學女禮式」の「誤謬」に関する調査に取り組むことになる。

しかしこの調査に取り組む間に、東京府の小学女礼式にかかわるさまざまな権限が次々と二人から失われていくことが、東京府の史料に示されていたのであった。それはどのようなものだったのか。

(1) 女礼式改正の権限の移行

水野忠雄と小笠原清務が「小學女禮式」の調査に取り組むことが決定した5日後の明治15年2月9日には「小学女礼式改正并に芦澤鳴尾委嘱の儀伺」が東京府に聞き届けられた。これはつまり、東京府の女礼式の改正とその作業を芦澤に委嘱する旨が聞き届けられて、女礼式の式目改正の権限が、水野忠雄と小笠原清務から、津田清長と芦澤鳴尾に移行することになったことを意味している。

(2) 女礼式教師免許の授与権の確定

そしてまた、明治15年9月15日には「小学校教員裁縫并女礼式検定員を師範学校教師堀波満に委嘱」が採決され、女礼式の検定員、つまり女礼式教師の免許授与権が師範学校にあることが確認できる。それまでは小笠原清務の教場に通って速成した女教師を清務の名

をもって認可しており、その記録が東京府回議録には残されている。しかしこれ以降は師範学校が免許を出すことになったのである。

このように、水野忠雄と小笠原清務が「誤謬」に取り組むこととなった直後、女礼式に関する各権限が次々と師範学校側に移されていった。そして津田清長と芦澤鳴尾による「改正」の動きは、明治15年11月6日の「丙第23号小学女礼式を定む」の東京府達によって一つの到達点に至ることとなったと考えられる。

3. 津田清長と芦澤鳴尾による小学女礼式の策定

(1) 諸礼教授女教師のパイオニア芦澤鳴尾

①烈女としての知名度

ここまでたびたび名が挙がる芦澤鳴尾という人物だが、一体どのような経歴を持つ女性なのであろうか。簡単な経歴は前述したが、ここでもう少し詳細に検討してみよう。

芦澤鳴尾は旧会津藩出身の女性で「近世名婦人傳」などにもその経歴が披露される烈女として著名であり、明治になって女教師となっていたという⁽⁹⁾。

②諸礼教授女教師のパイオニア

昭和三年に青山霞村著同志社が発行した「山本覚馬」には、明治初期の京都で日本最初の女学校であった女紅場（新英学校及女紅場：後に京都府立京都第一高等女学校を経て現在の京都府立鴨沂高等学校）に勤務する芦澤鳴尾について、次のような記述がみられる。

「(明治5年創設当時の女紅場の)職員をみると山本覚馬先生の妹やへ子が権舎長兼教導試補で二三年後に任ぜられた一等舎長芦田鳴尾がやはり会津人である。史生平井義直は横村正直の秘書である。一等舎長肩書きの芦田鳴尾も諸礼の主任教師であった」とある⁽¹⁰⁾。文中の「芦田鳴尾」は「芦澤鳴尾」の誤記であろう。

なお、本書には京都の女紅場（新英学校及女紅場）における礼儀の教員免許についても次のような記述が見られる。

「明治十年に最初の卒業生、小學師範諸禮科卒業生という人が四十四名出た。その人達は教員免状を授けられて、小学校ででも自宅でも諸禮裁縫の教師ができたのである」（青山霞村「山本覚馬」、同志社、1928, p.85）とある。このように、京都において、東京の小笠原清務による女礼式教師養成より4年早く礼儀に関する教員免許が授与されている。

清務が神田区長と東京府知事に宛てた建議書には、「京都府石川県等に於ては学校にて女礼を講習候より」とあったが、このことを指しているのであろう。

③名士の指摘によった「小學女禮式」の更正

このように、芦澤鳴尾は烈女としてその名が全国に知られたのち京都で諸礼の主任教師を務めた経歴と、諸禮裁縫の教員免状持つ者を四十四人育てた教師教育の実績を持つ、いわば女子礼儀教育のパイオニアであり、もとより女子の鑑として全国的にその名の知られる名士であった。

この芦澤鳴尾と、東京師範学校長の津田清長が、連名で「誤謬である」と指摘している状況は、東京府としてはとうてい看過できるものではなかっただろう。

津田清長は女礼式教授の経験の豊富な芦澤鳴尾をわざわざ京都から東京に呼び寄せる給金として月7圓を贈っていた記録が、前述の東京府の回議録には残されている。

明治15年2月2日の指摘を受けた東京府は、明治15年2月9日に「小学女礼式改正併に芦澤鳴尾委嘱の儀」の伺いを聞届けて、女礼式に関しては芦澤鳴尾に委嘱することとなっ

た。なお、芦澤鳴尾はかつて会津藩の老女を勤めており、会津藩校日新館に伝わった小笠原流礼法に関する知見を有していた可能性が考えられる。

④更正小学女礼式（「小学女礼式」）の公布

その後、前述のように6月14日に「小学女礼式更正ニ付進達」が東京府師範学校長津田清長より進達され、ついに明治15年11月6日に、新しい正本の小学女礼式として、東京府達丙第23号「明治15年11月6日 丙第23号小学女礼式を定む」⁽¹¹⁾、つまり更正小学女礼式であるところの「小学女礼式」が東京府から布達された。小笠原清務らが策定した「小學女禮式」からわずか1年8か月後のことだった。

(2) 二つの「小學女禮式」

①「小學女禮式」と「更正小学女礼式」

このように、東京府が布達した「小学女礼式」とは、小笠原清務らが策定して明治14年3月15日に東京府乙第23号として布達された「小學女禮式」と、それを津田清長と芦澤鳴尾が「取捨更正」⁽¹²⁾して翌明治15年11月6日に東京府丙第23号として布達された「小学女礼式」（更正小学女礼式）の2種類をいうのであった。

そして、この明治15年の布達後は津田・芦澤による更正小学女礼式が「小学女礼式」として東京府の正本となり、それを基にした作法書が刊行されることとなっていく。

このことが確認できるのは、たとえば明治15（1882）年12月に刊行された、西村敬守による『増補図解 小学女礼式』である⁽¹³⁾。その「凡例」には「此書は東京府制定の小学女礼式を本文と為し一字一句をも改めず、但幼少の女子に解し易からしめんために傍訓を施せるのみ」とあり、東京府制定の小学女礼式の文章をそのまま掲載していることが明記されている。そこでその内容の異同を照合したところ、確かに小笠原清務らの「小學女禮式」ではなく、明治15年6月14日に津田清長が東京府知事に進達した「小學女禮式」、つまり更正小学女礼式と同一の文章が用いられていることを確認した。そしてそれは一冊に留まらなかった。

②更正小学女礼式をもとに作成された教科書等

更正小学女礼式をもとにした教科書等は、次のように出版されている。

明治15年11月（高橋文次郎『小學女禮式訓解』平城閣,1882）

明治15年12月（『東京府御布達 挿画 小學女禮式』英蘭堂,1882）

明治15年12月（西村敬守 編『補増図解 小學女禮式』暢盛社,1882）

明治16年3月（東京府 編『小學女禮式』教育書館,1883）

更正小学女礼式の布達からわずか4か月の間に4種の教科書が刊行されており、東京府編集のものが翌年の3月に出版されたのちも、明治20（1887）年までの5年間に総計12種類の関連書が出版されている。

後世に数々の出版物に記述が見られる「東京府布達の小学女礼式」は、このように、水野忠雄と小笠原清務が策定した「小學女禮式」ではなく、その誤謬を津田清長と芦澤鳴尾が指摘し、実施を停止させたうえで更正した、ふたつめの「小学女礼式」、つまり「更正小学女礼式」のことであった。

以上のように、「更正小学女礼式」が公布された後に発行された各教科書が底本としたのは、小笠原清務らによる『小學女禮式第一』ではなく、東京府が二度目に公布した小学女礼式であるところの、津田清長と芦澤鳴尾の手による「更正小学女礼式」なのであった。

これまでは『小學女禮式第一』がその後の他の礼法書に影響を与えたとされてきた。もちろん基本的な枠組みは『小學女禮式第一』のものであると言える。しかし、実際に手本とされていた具体的な作法の内容は、「更正小学女礼式」のものであったことが、本研究において明らかとなった。

(3) 「誤謬ありて実施を止められしもの」に対する水野の言説

では、実施が止められるほどの誤謬とはどのようなものだったのか。

これに関して、水野忠雄は明治17年10月に単独で著した『小学作法演習書図式 附・幼童立礼図』の「附言」において次のように述べている。

「方今坊間に東京府達の小學女禮式（誤謬ありて実施を止められしもの）或は作法書等に擬して書画を加へ刊行せしもの若干種あり其図極めて無稽杜撰にして大に禮意に背戻せるもの鮮からず 依りて正本の小學女禮式并に小學禮式に加ふるに書画を以てし」⁽¹⁴⁾

この「附言」が世に出た明治17年10月の時点において、東京府の記録に残る「誤謬があって実施を止められた小學女禮式」とは、明治15年11月6日に定められた「東京府達丙第23号」の小学女礼式ではなく、小笠原清務と水野忠雄が策定し、明治14年3月15日に布達された「東京府達乙第23号」の小學女禮式となる。

なお、「作法書」とあるのは、明治16年6月に文部省が編集した初の作法書である『小學作法書』をさすと思われる。

水野にしてみれば、東京府の布達としての初の小学女礼式の概目（小學女禮式）を制定し、その教師用手引書（『小學女禮式第一』）を刊行したのはわれわれであるとの思いがあったであろう。そしてまた、津田清長から「誤謬」と指摘されて停止させられたとはいえ、水野ら独自の『小學女禮式第一』に擬して書画を加え刊行している類書にも、忸怩たる思いがあったのではないか。「其図極めて無稽杜撰にして大に禮意に背戻せるもの鮮からず」の部分からもその憤りが伺える。それらの思いが相俟って、

「いま現在、世間において、自分が制定に係った小學女禮式と文部省制定の小学作法書に擬して、書画を加えて刊行しているものが見られるようだが、それは礼の本義にもとるいい加減なものが少なくない」との主張につながったのであろう。

ではその「誤謬」とはいったいどのようなものだったのか。何をもって、その実施が止められる要因とされたのだろうか。

(4) 小學女禮式とその「誤謬」の概要

①『小學女禮教授法』の緒言

その手掛かりとなる一文が、明治16年4月刊行の水野忠雄と小笠原清務の共著『小學女禮教授法』に見られる。注目すべきは「緒言」である。適宜句読点、改行等を施して転記する。

「曩に東京府庁に於て小學教則中禮式の科を設けられんとするに方り、我輩に委嘱ありて該式法を制定し、府下公立學校女教員をして其作法を傳習せしめらる。

依りて当時演習者の遺忘に供せんが為め、其式を筆記して小學女禮式を編述せり。

爾來學校女生徒の容儀大に觀るべきものあるに至るものは、主として衆教員の勤勉に由るといへども、抑府庁施設の其宜に適するに本つかずんばあらず。

然れども退きて生徒實況の情態を察するに、其演習たる日猶浅きを以て、進退周旋の際仍ほ多少の扞格あるを免かれざるに苦しむものなきに非ざるを以て、今回更に府庁學務課并師範學校の各位と協議し教導の便を図り、一層簡易の作法を撰定し、題して小学女禮教

授法といふ。

顧ふに本府は各府県の標準にして、今や小學の禮式、僅に歳余の演習にして能く其功を奏する如。此則ち今回の撰定する所のとき他日延て全國女生徒に及ぼし、漸々一般の風俗を改良するに至らんも亦將た何ぞ難しと謂はんや。

苟とに能く然らば修身科中特に作法の一項を設けられたる文部省の旨趣にも適するものといふべくして我輩の翹望する所なり。

明治十六年三月 編者識⁽¹⁵⁾

ここで水野は東京府庁が小學教則に禮式の教科を設置するに際して、その内容を制定し、府下の女教師に作法を教えたこと、そしてそれらの教師の手引きとして『小學女禮式第一』を編著したことを示している。そのうえで、それらの立場から退いて生徒の現状を見ると、まだ修練が浅いためかその動きはかたく、またぎこちなさに苦しむものも見受けられる。そこで「府庁學務課」と「師範學校」との協議のうえで「教導の便を図り」、「一層簡易の作法を撰定」した、と述べている。

②小笠原流を学ぶ女教師の苦しみ

またここでは、小笠原流の礼法を学ぶ女教師の苦しみに関する述懐が見られ、非常に興味深い。それは「然れども退きて生徒實況の情態を察するに、其演習たる日猶浅きを以て、進退周旋の際仍ほ多少の扞格あるを免かれざるに苦しむものなきに非ざるを以て」の箇所である。

「多少の扞格あるを」とあるが、水野はここで単に動作について述べているわけではないと考えることもできる。小笠原清務による伝統的流派礼法の小笠原流の指導が、それを学ぶ者にとって「扞格」つまり「かたく拒んで受け入れない」「かたくつかえて身動きがとれない」ようなものとして苦しむ向きがある、という文意を含むとも読み取れる。進退周旋とは立居振舞いのことである。

このように、小笠原流を学んだ女教師たちはみな、速成のためかその動きはかたいものでぎこちなさに苦しみを感じていたと水野は認識していた。そしてまた小笠原流礼法の実習そのものに精神的苦痛を感じて拒否感を覚えているようにも、水野の目には映っていたかもしれない。

いうなれば、小笠原清務による小笠原流での女礼式の教師教育は、受講生の実技面と、もしくは心理面においても問題を抱えていたことが、活動を共にしていた水野忠雄自身が指摘していたと考えられるだろう。

この心理面の抵抗について、詳細は後に検討するが、東京女子師範学校で小笠原清務に師事した後閑菊野・佐方鎮子らが育てた女教師が全国の女学校に流布した作法教育を受けた者の感想として、「それを受講する学生にとっては、非常に厳しくいやな授業であったということは、いま、懷古されるいろんな年配の方々にうかがいますと、一番きつい授業だったと。」⁽¹⁶⁾と、清務の流れをくむ小笠原清信が指摘するように、女学生にとって小笠原清務の流れを汲む女学校の作法教育は「いやな授業」「きつい授業」なのであった。このことから推察するに、作法を教える教師においても受講者としては同様の認識があった可能性が考えられるのである。

受講者が心理的に授業内容を「いやな授業」「きつい授業」と感じる要因は様々なものが考えられるが、「この内容が何の役に立つのか」「いつまでこの興味のない内容を練習しなければならないのか」などといった、学習内容と自身の現実生活との乖離への不満もその要因の一つであろう。そのような可能性を示唆する文書が、東京府の回議録には残され

ている。

③停止要因となった高尚過ぎる小笠原流の非日常の作法

小笠原清務らによる「小學女禮式」が停止となった要因として、「小笠原流礼法を元にした指導内容が、高尚過ぎる非日常の作法であった」との批判を受けての措置であったことが指摘できる。

その典拠は、東京府稟議録の伺書に求めることができる。

津田清長と芦沢鳴尾ら師範学校側からの運動の結果、府庁の学務課から小笠原清務らの「小學女禮式」に誤謬がある旨が明治14年5月に通達され、その実施が停止され、津田と芦沢の手による「更正」を経て、明治15年10月に新たに「小学女礼式」の布達がなされた⁽¹⁷⁾が、その伺書の文中に「式目中或ハ高尚ニ過ギ、民間普通ニ適セザル向モ有之」とある。つまり「高尚すぎた内容で、一般の日常に不適切なものと考えられるので」という「誤謬」が指摘されたのであった。だからこそ「府庁学務課」と「師範学校」からの「教導」を受けて、その停止の要因となった「高尚過ぎる流派礼法小笠原流の非日常の作法」から「一層簡易の日常の作法」へと修正がなされた、との事情がこの上記の文章からは推察される。

以上から、府庁学務課と師範学校からの教導を受けるに至る、その停止の要因は、小笠原清務が提示する小笠原流礼法の作法が、一般からすれば高尚すぎて非日常に思えるようなものだったという「誤謬」にあったのである。

まとめ

本研究では明治14年3月15日の東京府布達乙23号「小學女禮式」が実施停止となり、小笠原流礼法が東京府の小学校における主たる女礼式指導者としての座を失うまでの経緯を、東京府回議録および「小學女禮式」関連出版物の分析を手掛かりとして検討した。

その結果、小笠原清務らが策定して明治14年3月15日に東京府乙第23号として布達された「小學女禮式」は、津田清長の訴えにより「誤謬あり」としてわずか11か月にしてその実施の停止が決定され、1年8か月後の明治15年11月6日に東京府丙第23号として津田清長らの更正した「小学女礼式」に置き換えられて布達されたことを明らかにした。

また、その後の出版物に記述が見られる「東京府布達の小学女礼式」が、小笠原清務らが策定した「小學女禮式」ではなく、その「誤謬」を津田清長と芦澤鳴尾が指摘し、実施を停止させたうえで更正した、別の「小学女礼式」であったことを明らかにした。

それでは、その「誤謬」の具体的な内容は、どのようなものだったのか。布達が停止されるほど重篤な何かがあったのだろうか。

今後は、小笠原清務らが小學女禮式について詳述した女礼式教師用手引書の『小學女禮式第一』と、津田清長らがその後提出した更正女礼式の内容を比較し、伺い書では知りえない、津田清長らが主張する「誤謬」の詳細について明らかにしていきたい。

引用文献

- (1) 熊倉功夫『文化としてのマナー』, 岩波書店, 1999, pp.213-214
- (2) 陶智子「近代日本礼儀作法書誌事典」, 柏書房, 2006, pp.617-618
- (3) 佐々木 真由美「現代青年のマナー観について: 礼儀作法の形成過程」, 北海学園大学大学院経営学研究科 研究論集(10), 2012, p.28
- (4) 東京府学務課「明治十五年 師範学校書類回議録第一類」, 東京府学務課, 612.A2.09,

1882

- (5) 東京府学務課「明治十五年 理事彙輯」, 東京府学務課, 1882, p.163
- (6) 青山霞村「山本覚馬」, 同志社, 1928, p.86
- (7) 東京府明治十六年稟議録「小学女礼式仕様誤謬に付修正に関する伺」, 明治16年9月27日
- (8) 東京府本府丙号達原簿〈庶務課乙部〉612.C.2.06, 1882
- (9) 上田市立図書館・花月文庫所蔵, 近代書誌・近代画像データベース, <http://school.nijl.ac.jp/kindai/KGTU/KGTU-00021.html#17> (2020年1月29日最終確認)
- (10) 青山霞村, 同前
- (11) 東京府本府丙号達原簿, 同前
- (12) 東京府学務課「小學女礼式更正ニ付進達」, 明治十五年『理事彙輯』, 東京府学務課, 1882, p.163
- (13) 西村敬守編『増補図解 小学女礼式』, 東京暢盛社, 1882
- (14) 水野忠雄『小学作法演習書図式: 附・幼童立礼図』, 金港堂, 1883, p.1
- (15) 水野忠雄・小笠原清務『小學女禮教授法』, 同源社, 1883, pp.1-2
- (16) 綿拔豊昭「礼法を伝えた男たち」, 新典社, 2009, pp.112
- (17) 東京府明治十六年稟議録「小学女礼式仕様誤謬に付修正に関する伺」, 同前

白鳥庫吉と学習院

SHIRATORI Kurakichi and GAKUSHUIN

内 野 敦*

UCHINO Atsushi

はじめに

近代日本における東洋史の開拓者である白鳥庫吉は、東京帝国大学教授であるとともに、学習院教授でもあった。筆者（内野）は2017年に「白鳥庫吉の歴史教育について」という小論を『学習院大学教職課程年報』に掲載していただいた。これは歴史研究者としてよりも、歴史教育者としての白鳥に焦点をあて、その歴史教育論、歴史教科書、歴史授業を論じたものである。⁽¹⁾

本稿ではさらに白鳥の学習院での教員生活について焦点をあて、その人間関係を解明していきたい。

白鳥庫吉は1865（慶応元）年、現在の千葉県に生まれた。父は農業白鳥嘉一郎である。1883（明治15）年に千葉中学校を卒業、1890（明治23）年に帝国大学文科大学史学科を卒業した。帝国大学卒業とともに学習院教授に就任し、中等学科・高等学科で歴史の授業を担当した。このとき東洋諸国の歴史を担当したことから、東洋諸民族の歴史を研究するようになった。1904（明治37）年には東京帝国大学文科大学史学科教授を兼任するようになった。1921（大正10）年に学習院教授を免ぜられ、東京帝国大学専任の教授になったが、30年以上にわたり、学習院での教員生活を送っている。⁽²⁾

白鳥の歴史研究は広大かつ歴大である。東洋史だけでなく、邪馬台国など日本史に関する研究論文も多い。その主要な著書・論説は『白鳥庫吉全集』（全10巻）に収められている。ただし、全集未収録の文章も多い。⁽³⁾

一方で、白鳥その人についての研究は少ない。代表的な研究としては、津田左右吉「白鳥博士小伝」、石田幹之助「白鳥庫吉先生小伝」、五井直弘『近代日本と東洋史学』、窪添慶文「白鳥庫吉」などがある。白鳥と並ぶ東洋史学の開拓者である内藤湖南については、星の数ほどその研究があるのに比べると、寂しいものがある。⁽⁴⁾

本稿では白鳥の学習院での教員生活に焦点をあて、その人間関係を解明していく。重要なのは上司にあたる院長との関係である。白鳥在職中に大きな学習院改革は、

第4代院長 三浦梧楼 1888（明治21）年11月～1892（明治25）年3月

第7代院長 近衛篤磨 1895（明治28）年3月～1904（明治37）年1月

第10代院長 乃木希典 1907（明治40）年1月～1912（大正1）年9月

のときに行われた。これらの院長をどのように評価し、いかなる関係を築いていったのか。また白鳥の人生に大きな影響を与えた同僚として、市村瓊次郎教授、大村仁太郎教授がいる。彼らとどのような関係を築いていったのか。そして白鳥の教員生活はどのようなもの

* 学習院大学教職課程非常勤講師・開成中学高等学校

だったのか、解明していきたい。

1. 三浦梧楼院長時代

(1) 三浦梧楼院長の改革

1890（明治23）年7月、帝国大学文科大学史学科を卒業した白鳥庫吉は、8月に学習院教授となった。どうして学習院に就職したのだろうか。未刊となった『学習院物語』所収の「学習院と文部省」という文章の中で、白鳥は

現在の大学生は在学中に卒業後の方針即ち就職口の心配をしなければならないが、当時は甚だのんきで、そんなことを考へる必要は少しもなかつた。兎に角明治二十三年私は大学を卒業した。卒業後直ぐ友人の澤柳政太郎君の世話で学習院教授に任ぜられた。澤柳君には私の方から就職を依頼したのであつたかどうかはもう忘れてしまつたが、兎に角これが私と学習院との間に関係の出来たそもそもの始まりである。⁽⁵⁾

と述べている。澤柳政太郎といえば、東北および京都帝国大学総長をへて、成城小学校を創立した教育家として名高い。澤柳は1888（明治21）年に帝国大学哲学科を卒業し、直ちに文部省総務局に就職している。白鳥が学習院に就職した1890（明治23）年には、文部省に勤めているので、何らかの世話をしたのだろう。その後も白鳥と澤柳の友好は続いたようで、1893（明治26）年に澤柳が大谷尋常中学校校長に赴任するため京都に移住した際には、末弟の猛雄を白鳥の家に寄寓させている。⁽⁶⁾

そして白鳥が学習院に赴任したとき、院長は三浦梧楼だった。三浦梧楼といえば、長州藩出身の軍人・政治家である。後の話だが、1895（明治28）年、全権公使として朝鮮に駐在中、閔妃暗殺事件に関与したことで知られる。軍人の三浦梧楼は1888（明治21）年に学習院長に就任した。初め、司法大臣の山田顕義が三浦に学習院長就任を要請に来たとき、三浦は「それはいかぬ、畠が違う」と言って断ったという。それでも再三の要請によって就任した。「事情止むを得んから就任することは就任するが、長くはご免蒙りますぜ」と黒田清隆首相に言って、しぶしぶ引き受けている。⁽⁷⁾

仕方なく引き受けた学習院長の職だったが、三浦は熱心に学校改革を断行した。三浦の改革は、学習院学則の制定、教科書および教学聖訓の編纂、学習院官制・服務細則の制定、教員会・評議会の設置、学制心得・寄宿舎規則等の整理と改定、四谷区尾張町の新校舎建築、輔仁会の創設、など多岐にわたる。とくに新しい学則の制定により、初等学科6年、中等学科6年、高等学科3年、別科3年、海軍予科3年、という新しい教育体制を成立させた。そして歴史教育のあり方に根本的な改革を加え、中等学科における歴史の授業時数を倍増させた。内容的には「日本歴史」「支那歴史」「欧州歴史」があるが、とくに「日本歴史」を重視している。また高等学科の歴史には「日本歴史」の他に「欧州歴史・米国歴史」「東洋諸国歴史」の科目をおいた。⁽⁸⁾

このような三浦の改革に対して、白鳥はどのように評価したのだろうか。前出の「学習院と文部省」の中で白鳥は三浦を「極めて見識の高い人」とし、文部省の学校とは異なる独特の学制の創設を高く評価している。とくに西洋文化謳歌の時代にあつて、日本史・東洋史の時間を多くしたことに触れ、

歴史を以て人を陶冶するといふ考へ方、及び国史を尚び、近隣諸国民の歴史を省みる

といふやり方は、今日でこそ何等珍らしい方法ではないが、当時於ては全くの大英断で、誰も思ひつかないことであつた。これを以てしても三浦將軍の眼識の程は判断出来よう。⁽⁹⁾

と絶賛している。このように三浦の改革に大きく賛同し、学習院での教員生活を開始させることが出来た白鳥は、幸運だったと言えるだろう。

三浦と白鳥の直接的な交流がどの程度あったのかは不明である。しかし三浦と白鳥の間には、共通項があった。というのは、雲照律師との関係である。

三浦は学習院長の時代に二番目の娘を病気で亡くしている。このとき誰かが「この頃、雲照律師という如何にも尊い僧侶が、東京へ出て来ておられる。一ぺんこの方に経を読んでもらったらよいでしょう」と勧めたという。ところが実際に会ってみると、「あの人のもっている徳に感化された」ほどの感銘をうけ、三浦は雲照律師の弟子となった。⁽¹⁰⁾

出雲国出身の雲照律師は、仏教界刷新を唱えた人で、1885（明治18）年に東京に移り住んだ。目白に建立した新長谷寺は、後に目白僧園とよばれ、明治期後半の仏教刷新運動に大きな役割を果たした。政界や学界の指導者も多く訪れたという。この目白僧園の経営をしていたのが、白鳥の友人、澤柳政太郎だった。⁽¹¹⁾

そして白鳥もこの雲照律師のもとで修業をした。白鳥の孫である白鳥芳郎によると

祖父は、若い頃、癪癪がおさまらないので、修養するため、目白不動の僧侶であった雲照律師の下に赴き、親しく仏法を学び、専ら気分を平静に保つよう努力したという。以来雲照律師から譲り受けたという木魚を座右に置き癪癪が起るたびにこれを叩いて精神修養に励み、このような修業は二十六歳で結婚するまで続けられたという。⁽¹²⁾

とあるので、白鳥もかなり雲照律師の影響を受けたことが分かる。

ただし、修業は「二十六で結婚するまで続けられた」というのは白鳥芳郎の勘違いで、実際は数え三十歳で再婚するまでではないかとの指摘もある。⁽¹³⁾

いずれにしろ、白鳥と三浦はともに雲照律師に深く傾倒しており、そのような精神的なつながりが白鳥の三浦に対する信頼感につながったのではないかと思われる。

(2) 市村瓚次郎との出会い

白鳥の学習院への就職は、市村瓚次郎との出会いをうんだ。市村瓚次郎は後に東京帝国大学の教授として支那史を講じ、日本の東洋史学界の指導者となった人物で、『東洋史統』などの著作がある。市村は1887（明治20）年、帝国大学古典科漢書課を卒業し、翌1888（明治21）年に学習院備教師となった。白鳥が学習院に就職した1890（明治23）年に、市村は学習院助教授に任ぜられた。⁽¹⁴⁾

前述のように、三浦院長のもとでは歴史が重視され、中等学科では「日本歴史」「支那歴史」「欧州歴史」、高等学科では「日本歴史」「欧州歴史・米国歴史」「東洋諸国歴史」の科目がある。このうち市村は「支那歴史」を担当した。白鳥は中等学科の「日本歴史」や「欧州歴史」、高等学科の「欧州歴史・米国歴史」「東洋諸国歴史」を担当することになった。しかし、「東洋諸国歴史」は本邦初の科目である。白鳥は「学習院に於ける史学科の沿革」という文章の中で

西洋史なら専門だし、国史や支那史なら兎に角教授の見当もつくけれども、東洋諸国

歴史では全く手もつきません。で、市村氏に「貴方は支那史をおやりだから、東洋諸国の歴史もやつて戴くべきだと思ふ。」と申したところ、忽ち、「私は東洋史はやらぬ。大学を出た人がやるべきだ。」とのお返事です。そこで仕方がなく此の困難な学科を受持つことになりました。⁽¹⁵⁾

と述べている。市村もちろん大学を出ているのだが、古典科の出身であり、史学科の出身ではない。先輩の市村に、「東洋諸国歴史」というやっかいな科目を押しつけられた形だが、これが「東洋史学者」白鳥庫吉をうんだ。「東洋諸国歴史」を教授するために、東洋諸国の歴史の研究をせざるをえなかったからである。もともと帝国大学史学科では、教員はドイツ人リースしかおらず、西洋史の講義しかなかった。白鳥が東洋史に足を踏み入れるきっかけは、偶然だったのである。

こうして白鳥の教員生活は始まった。その授業風景については、拙稿「白鳥庫吉の歴史教育について」で述べているので、ここでは詳しくは述べないが、学問の面白さを伝えながら、人間の血や肉のある、生きた歴史の授業を展開していた。⁽¹⁶⁾

同時に、白鳥は歴史標本の蒐集にも熱心だった。たとえば1906（明治39）年には満州朝鮮地方に旅行し、歴史標本の蒐集に出かけている。⁽¹⁷⁾

さて、白鳥と市村の人間関係はどうだったのか。市村は1898（明治31）年に東京帝国大学文科大学助教授になっている。学習院教授もしばらく兼任するが、やがて東京帝国大学の専属になった。一方、白鳥も1904（明治37）年に東京帝国大学文科大学教授と学習院教授の兼任となる。こうして白鳥と市村は東京帝国大学で再び同僚となった。「市村博士は主として、支那内地の史実を考究し、余輩は専ら塞外の事象を検討した。かくて市村博士と余輩とは、互に補足的の關係に置かれて来たことは、不思議な因縁と思はれてならない。」と白鳥は述べている。⁽¹⁸⁾

一方、市村は白鳥のことをどのように見ていたのだろうか。市村は「私は博士と性格の上に相違があるにも拘はらず、四十年に垂んとする交際に於いて未だ一度も衝突したことが無い」と述べている。それは市村と白鳥に「公明正大で常に不正不義の行為を喜ばなかった」という共通点があるからだという。⁽¹⁹⁾

このように、白鳥と市村は生涯にわたって良好な関係を築いていた。教育と研究の分野が相互補完的だったのも幸いだった。学習院におけるこの2人の出会いは、本人のみならず、日本の東洋史学にとっても幸運なものだったといえるだろう。

（3）大村仁太郎との出会い

白鳥は1894（明治27）年、30歳のとき、大村仁太郎の妹茂子と結婚した。白鳥にとっては再婚である。最初の妻を亡くしてから心身が弱り、雲照律師から譲り受けた木魚をたたきながら修養していた時期にあたる。大村仁太郎は、当時は学習院教授をしていた。白鳥の娘君子によると、「大村伯父は父を見込んで妹の茂子をせつとくして見合をさせた」のだという。⁽²⁰⁾

大村仁太郎は有名なドイツ語学者であり、また教育家である。学習院退職後は、獨逸学協会学校中学の校長にもなった。大村は小石川水道端に徳川幕臣の子として生まれている。東京外国語学校に学び、1886（明治19）年に学習院教授となった。このときの学習院院長は第3代大鳥圭介である。大鳥の別荘が神奈川県酒匂の海岸にあり、避暑に訪れた大村と知り合いになったことがきっかけらしい。

大村仁太郎は『独逸文法教科書』、通称「三太郎文典」の編纂者として名高い。大村仁

太郎、谷口秀太郎、山口小太郎の名をとったもので、広く世の学生に用いられた。白鳥も「三太郎先生のドイツ文法と云うのは、有名なものでありまして、ほとんど知識階級で此の三太郎先生と云う名を知らない人はない位、有名なものであります」と語っている。⁽²¹⁾

大村は学習院に就職すると、ドイツ語教育のみならず、学校運営にも積極的にかかわった。学習院教授と兼任して、獨逸学協会学校の幹事もしていたのだが、学習院の校務も決して怠らなかつた。白鳥によれば、「或は輔仁会々長となつて、正課以外に学生の訓育を掌つたり、又は教科書の編纂や、大学科、高等科の学制調査や、寄宿舎の設備や、総て一般の教育に関する事件には殆どたづさはらぬ事が無い位であつた」という。⁽²²⁾

白鳥は大村の性格について、「美しき性質」「極めて忠愨誠実の人」として、高く評価している（愨＜カク＞はまこと、実直の意味）。「事に当るに臨みては思慮緻密、用意周到、微細の点まで自ら研究し自ら処理せざれば止まざる風ありき」という。しかし次のような一面もあった。

君はまた自己に忠実なるが如く、人に対しても甚だ忠実にして、自ら欺き他を欺きて一時を糊塗するが如きこと無く、所謂「お世辞」をいひ「お座なり」をいふこと無かりき、此の故に知らざるものは時に君を目して厳格に過ぐとし、近づき易からずとせしことなきにあらざるが如きも、一たび近づけば何人もよく其の嚴然たる態度の裡に温乎たる愛情のあふるゝを認めざるを得ざりき⁽²³⁾

このように、本当は愛情あふれる人なのだが、その厳格さ故に、誤解を招きやすい一面があったらしい。

市村瓚次郎も大村とは親しく交際したが、「或は君を以て峻酷の人となし或は君を以て権謀の人となすものありき」として、世の人の誤解を招きやすい人柄について述べている。しかし市村も大村のことを「正義を好み詐術を惡み」、「他人に対する同情も決して浅からざりしなり」として、正義感と人情のある人物だとしている。⁽²⁴⁾

大村仁太郎は自分にも他人にも厳しいところがあり、敵を作りやすいタイプだったらしい。そのような大村に対し、白鳥は美質を見だし、親しく交際し、ついにはその妹を妻に迎えて、義弟となったのである。

2. 近衛篤磨院長時代

(1) 近衛篤磨院長の改革

1895（明治28）年、第7代学習院院長に近衛篤磨が就任した。近衛篤磨といえば、貴族院議員、貴族院議長となり、またアジア主義の立場から東亜同文会を組織したことで知られる。また近衛文磨の父としても有名である。

なぜ近衛篤磨が学習院院長に選ばれたのか。山本茂樹氏の研究によれば、一つは近衛家というネームバリューである。当時の学習院生は身分意識が強く、学習院改革を断行するには公爵の家柄がものをいうだろうということ。もう一つは近衛が以前から華族の腐敗ぶりを批判しており、華族改革を主張していたことが、何らかの影響を及ぼしたのだろう、ということである。⁽²⁵⁾

近衛院長の就任に対し、白鳥はどのように見ていたのだろうか。白鳥は後年、「学習院長としての近衛篤磨公を顧ふ」という文章で次のように述べている。

公の院長として学習院に臨まれた精神は、期せずして三浦院長と合体するところがあつた。言はゞ先きに三浦院長によつて、院の法律即ち学制は、完成を遂げてゐた。併しこの立派な制度を、運用すべき名院長を欠いてゐたと云ふ姿が、当時の学習院の状況であつた。ところが、茲に実現した公の院長御就任は、三浦前院長の主義主張を実行發揮する上に、最も適任なるその人を得たことゝなり、学習院の歴史の上に、特筆大書すべき、一紀元を画したものと言はねばならぬ。⁽²⁶⁾

このように、白鳥は近衛のことを三浦院長の精神を継ぐものとして、絶賛している。「欧米追従、洋風模倣」の時代にあつて、近衛は「亜細亜主義」の人だったからである。清朝要人とも交流があり、のちに東亜同文会会長となった近衛のことを、東洋史の研究者である白鳥が高く評価するのは、当然かもしれない。

さて、当時、学習院にとって大きな問題だったのは、校舎移転問題である。1894（明治27）年の地震により四谷の校舎が被害を受けたため、これを機に校舎移転計画が持ちあがっていた。近衛が院長に就任すると、田中光顕前院長の意見を踏襲して、初等学科の校舎は四谷に新築し、中等学科以上の校舎は地方に新築することにした。中等学科以上の移転先としては、初めは神奈川県小田原を考えたが、反対する者が多く廃案となった。そこで北豊島郡高田村大字高田に決定した。現在の豊島区目白である。しかし1897（明治30）年、高田村での新校舎建築が裁定されたが、材料費および人件費の高騰のため予算不足となり、建築は一時中止となった。近衛は校舎建築のため宮内省としばしば協議し、尽力したが、着工はかなわなかった。

近衛にとつてもう一つの大きな課題は大学科の設置である。じつは三浦梧楼院長のときに設置された別科は、1893（明治26）年に大学科と改称され、一度大学科は設立されていた。しかし当時の文部大臣の方針により帝国大学教授に講義を委嘱することが困難になったため、田中光顕院長のとき大学科は中止となった。その大学科を復活させようというのが、近衛の念願であつた。1896（明治29）年には大学科の教育課程が改正され、1898（明治31）には授業が開始されることになった。⁽²⁷⁾

近衛のねらいは大学科をつくることで外交官を養成したい、ということにある。外交官こそ「自ら皇室の藩屏を以て任ずる所の華族に於て適當の職務ならずや」というのである。「國際上我國の体面を汚さざる迄の行動の如きは、実に資力あり、地位ある貴族にあらずしては到底能はざる所なり」として、学習院こそ外交官の養成をするべきだと考えた。⁽²⁸⁾

そうなると問題となるのは大学教員の確保である。帝国大学教授に多くの講義を委嘱するのは困難なため、専任の大学教員を独自に養成しなくてはならない。そのため、1900（明治33）年に「学習院外国留学生規定」を定め、学習院の学生、卒業生、教員を海外に留学させることにした。数名の者が海外に派遣されたが、1901（明治34）年には、大村仁太郎と白鳥庫吉が留学することになった。⁽²⁹⁾

（2）欧州への留学

1901（明治34）年春、白鳥は海路ヨーロッパへ向かった。フランスに上陸後、ドイツに行った。ベルリンで或いは大学の講義を聴講し、或いはトルコ語の研究につとめた。それからハンガリーのブダペストに留まり、その言語や歴史を研究している。翌1902（明治35）年にはドイツのハンブルクで開かれた國際東洋学会に出席し、各国の東洋学者と親交を深めた。さらにパリに留まり、東洋学に関する書物の蒐集をした。それからフィンランドに入り、ロシアで学界を視察し、シベリア鉄道によって帰国した。帰国したのは1903（明

治36) 年の冬のことである。⁽³⁰⁾

この間、白鳥はしばしば近衛に書簡を送り、近況を報告している。例えば1901(明治34)年6月28日付けの書簡では、ベルリン滞在の留学生に「ノラクラ者」が多いことに驚き、とくに学習院出身の学生で「ノラクラの随一とも巨魁とも目せらるゝ者」がいることを、学習院の恥として嘆いている。

また、同年10月20日付けの書簡では、どういうわけか白鳥が病気になったと日本で噂されていることに驚いている。親戚友人より見舞状が続々と届き、「或は小生吐血したりと云ひ、或は胃病に罹れりと云ひ、或いは肺病なりと云ひ」ということで、白鳥も困惑している。もちろんこの白鳥重病の噂は、でたらめである。⁽³¹⁾

ベルリン大学で白鳥は高名なりヒトホーフェンの講義を聴講した。大いに期待して教室に出たが、講義はつまらないものだった。白鳥からすれば、子どもだましのような話だったらしい。ところがゼミナールに出席すると、全く違った。

説く所は微に入り細を穿つて余す所なく、壁面の書棚から数十の参考書を手にまかせて引っぱり出し、必要箇所を囊中の物を探るが如く開いては学生に見せ、詳しくはここをこの次までに読んでこいといふ指導ぶりで、なる程これでこそ一流の碩学だと感嘆し、前の平凡な概説の時とは人が違つたかの如く見えたものだ。⁽³²⁾

このようなゼミナールの教育法を、白鳥はベルリン大学で学んだ。このような教育法は、学習院の大学科で生かすつもりだったに違いない。

こうして、研究や語学の習得に、学校視察に、資料蒐集に大きな成果をあげて、白鳥は帰国した。ところが、このころ学習院では意外なことが起きていた。近衛院長が病床にあり、また白鳥より早くドイツ留学からもどっていた大村仁太郎が退職したのである。

(3) 近衛院長の病死

1903(明治36)年1月、近衛篤磨院長は肺炎になり、療養した。いったん回復したが、6月には咽喉部が発病した。9月に入院し、12月には退院したものの、翌1904(明治37)年1月2日に近衛は逝去した。学習院の目白移転にそなえて、近衛は自宅を麹町から目白に移していた。しかし目白での新校舎建築はすすまず、近衛は病床でも校舎建築のことを気にかけていたという。⁽³³⁾

白鳥は1903(明治36)年の年末に帰国し、留学研鑽の結果を報告しようと近衛邸に参じたが、すでに病は重く、面会は許されなかった。ついに近衛に会えぬまま、近衛は逝去した。「自分は公に対して永遠に復命出来なくなつて了つた。洵に痛惜に堪へぬ次第である」と白鳥は述べている。⁽³⁴⁾

一方、大村仁太郎は1903(明治36)年夏、白鳥よりも早くドイツ留学から帰国した。ところが、近衛院長が病床についている。もともと学習院には独逸学派と英学派の対立があった。近衛院長はドイツの大学で学んだことがあり、ドイツの教育をモデルに学習院の改革をすすめていた。大村仁太郎も白鳥庫吉も近衛院長の側の人間で、独逸学派である。これに対し、学習院には神田乃武ら英米学を信奉するグループがあり、近衛や大村と対立していた。そして大村留学中に英学派が院内で優勢となり、しかも近衛は病床にあったので、大村が学習院に戻っても居場所がなかった。ついに大村は学習院を退職することになる。もともと獨逸学協会学校幹事を兼任していた大村は、その中学校長に就任することになった。⁽³⁵⁾

近衛院長が死去し、大村仁太郎が退職となり、学習院内の大村グループは壊滅した。しかし、その中で白鳥は学習院に残った。「この時私が残されたのは全く運のいゝ話であつた」と白鳥は述べている。⁽³⁶⁾

そして近衛院長が再建した大学科であるが、こちらも学生があまり集まらなかった。近衛院長が死去すると、大学科廃止の議論がおこり、1905（明治38）年、大学科は廃止された。

一方、校舎建築の方は1906（明治39）年、ようやく予算が認められ、着工の運びとなった。神田乃武教授が新築校舎設備調査委員長となり、白鳥以下6名がその委員に任命された。⁽³⁷⁾

3. 乃木希典院長時代

(1) 乃木希典院長の就任

1907（明治40）年、第10代学習院院長に乃木希典が就任した。乃木希典は陸軍大将であり、日露戦争において、第3軍司令官として旅順を陥落させたことで知られる。当時の日本でその名を知らぬものはないだろう。

乃木が学習院院長になったいきさつは有名である。日露戦争で数万の将兵を死なせたことへの自責と、2人の息子を失った傷心の乃木に対し、明治天皇が「希典、今は悉く愛子を失ひたれば、その代りに沢山の子を与ふべし、今より学習院の生徒を汝の子と思ひて育てよ」との思いから、その任に就けたのだといわれる。⁽³⁸⁾

乃木は院長になると、自ら率先して寄宿舎で起居し、寮生の指導にあたった。学習院中等学科・高等学科は1908（明治41）年8月に目白に移転し、全寮制となっている。折りにふれ、学生に訓示を与えた・・・堅実なる精神を発揮せよ、男子は男子らしくあれ。依頼心を去り、独立独行の気風を養成せよ。平常も試験の時の如く勉強せよ。物事に耐ふる身体を作れ。人間の価値は眼にあり、眼のつけどころに注意せよ。言語は明瞭にせよ・・・等々。⁽³⁹⁾

有名な乃木の歌に「寄宿舎で楽しきことをかそふれば 撃剣音読朝めしのあじ」とあるように、乃木は学生とともに質実剛健の生活を送った。朝夕は学生と食事を共にし、剣道の授業では自ら竹刀をふるって稽古をつけ、夜の自習時間には訓話や音読をした。⁽⁴⁰⁾

このような軍人院長の登場に対して、白鳥はどのように見ていたのだろうか。実は最初は心配していた。「万一軍隊的の峻烈な態度犯すべからざる威厳を以て学生に臨まれたならば、まだ意志の弱い学生は畏縮してしまふやうなことはあるまいか」と憂いていたという。ところが実際に乃木に接してみると、その心配は全くの杞憂にすぎなかった。「如何にも厳格なお方であらうと考へてゐましたのとは反対で、真に温容親しむべしといふ感じを与へられました」という。学生に対しては「何時でも温和に穏かな調子」であり、また教員に対しても甚だ鄭重で、必ず何某先生という呼び方をしたらしい。しかも穏やかなだけではなく、「なすべきことは必ず為す、守るべきことは何処までも守る」という鞏固な信念をもっていたという。「春風の如く和らかな温い玉のうちには鉄石の如き氣象が厳として存して居るのであります」と白鳥は乃木を評している。⁽⁴¹⁾

乃木と白鳥の人間関係はどのようなものだったのだろうか。白鳥の娘君子によると、乃木は学習院に近い落合にある白鳥の家にちょくちょく来訪し、「いつも庭木戸をあけて縁側に腰をかけながら親しく話をされた」という。

或日ふと夫清が十八歳の時盲腸炎にかかり手術後腎臓を悪くして、陛下の侍医であった入沢達吉博士から、あと八年の生命と宣告されたことなどお話すると、將軍は早速煎じて飲むと大そう効くというタラの木の皮を沢山持ってきて下さった。その御親切を忘れない。⁽⁴²⁾

と君子は回想している。このように乃木と白鳥は親密に交際していたらしい。

白鳥によると、乃木がタラの木の皮を持ってきたのは、乃木が自害する十日ほど前のことだった。自害の決心をしていたはずだが、そのような容子は少しもなかったという。⁽⁴³⁾

もっとも乃木に対して、嫌な気持ちをいだいたこともある。白鳥の孫芳郎によると、白鳥が図書館で一生懸命勉強していると、「後から乃木さんが抜き足、さし足でやってきて、肩ごしから何をしているのか、と言つてのぞいて、何でこんなつまらんことをやるのだ、というようなそぶりを見せられた」という。⁽⁴⁴⁾

この時はさすがに白鳥も嫌な気分だったらしいが、白鳥への好意と関心がなければ、乃木もこのようなことはしなかったはずだ。乃木と白鳥は、ただの院長と教員の関係をこえて、親密に交際していたと言えるだろう。

(2) 乃木院長の自刃

1912（明治45）年7月30日、明治天皇が崩御し、大正と改元された。同年9月13日、明治天皇の大喪があった。

明治天皇の大喪の日、白鳥は大礼服に喪章をつけて行列に加わっていた。白鳥の娘君子によると、「その真夜中にあわただしく門をたたく音がしたので、万一父に何事かあったのではないかとおそろおそろ門をあけると、思いもよらぬ乃木將軍と夫人が自刃なさったと云う知らせ」であった。疲れて帰ってきた白鳥は、すぐに乃木邸に駆けつけた。⁽⁴⁵⁾

乃木院長は自刃する1週間前の9月6日、職員学生一同を正堂に集め、訓示を与えている。その訓示では明治天皇崩御により始業式を延期することを述べ、その間は勉強することが最も善い謹慎の方法であるとした。

勉強するといふことは、決して自分一個の為と思つてはならぬ。常に君の為、国の為にすることゝ心得べきである。此の君の為国の為に尽すについては夫々尽し方があらう。我々の様な老人は何時死ぬかも知れぬ—老少不定といふこともあるが—若い人よりは先に行くのが当然と思はねばならぬ。若い諸子は先の長いことであるから、これから自己の利益の為でなく、君国の為に十分勉強して君の為並に国の為に御役に立たなければならぬ。⁽⁴⁶⁾

乃木はこのように訓示を与えた。乃木にすれば、生徒への遺言のつもりだったろう。もちろんこの時点で、まさか乃木が自刃しようとは誰も夢にも思わなかっただろうが。

遺言といえば、乃木は多くの知人にそれぞれ遺書を残している。その遺書の一つに、学習院教授の福原鐐二郎・白鳥庫吉・松本源太郎に連名で宛てたものがある。内容は新院長が決まるまでは宮内大臣に相談して欲しいこと、学習院女学部の校舎建築は大体決まったこと、男子部実修科の成立に尽力して欲しいこと、などの事務的な内容である。⁽⁴⁷⁾

乃木院長自刃後、白鳥が院長事務取扱となった。院長事務取扱は短期間で終わり、同年11月には陸軍大将大迫尚敏が次の院長となった。じつは白鳥は宮内省や学習院関係者から院長就任を要請されたのだが、白鳥は固辞した。その理由について津田左右吉は「博士は、

どこまでも、自己の任務を学問の研究にあり」としたためであろう、と推測している。⁽⁴⁸⁾

(3) 乃木院長への追悼

乃木自刃の30日後、10月12日に学習院で乃木院長追悼の会が開かれた。この会で白鳥は講演を行った（「追悼会に於ける白鳥博士講演」）。

この講演で白鳥は、乃木は「誠に温かい柔しい御方でありました」と述べる。そして「我々が乃木大将に学ぶべき所は、大将平生の心事、大将の人格にある」と訴えた。それは「責任を重ぜられ、又た同情の厚かつたこと、即ち義理に固く、情けに深かつたこと」である。また乃木が平生と変わりなく「従容として死につかれたのは、やはり平生の修養の結果」であると述べた。

大将には自分の衣食住をどうするといふやうな考はまるで無かつた。さういふ私欲らしいものの影もない。富はもとより要らぬ。名も亦た要らぬ。生命もまたいらぬ。だから勇気が出る。戦争に於いて非凡の勇将となれたのも、之が為めである。戦争ばかりで無い。山中の賊を破るは易く、心中の賊を滅すは難いといふことがあるが、大将が遺憾なく心中の賊を滅し尽された非凡の勇気も、亦た全く此の私欲を捨てられたからのことである。

として、乃木から学ぶべきはその死のことではなく、このような根底の修養にあるのだと強調した。そして我々が乃木に報いる法は、「たゞ各々其の業務を勉励して、他日国家の為に有用なる人物になるといふことより外は無いのであります」と学生たちに訴えたのだ。⁽⁴⁹⁾

また、乃木が自害して3年後、中央乃木会という会で白鳥は「乃木將軍と大和魂」と題して講演をした。この講演の中で白鳥は「將軍の精神は即ち日本国民の精神、將軍の御性格は即ち日本国民の理想の性格」とし、「此の精神を名づけて大和魂と申します」と述べた。その「大和魂」とは「優しく美しい情のあること、さうしてそれと共に武勇の氣象のあること」だとしている。⁽⁵⁰⁾

このように、白鳥は乃木の精神を称え、日本人の理想だと絶賛した。もちろん追悼の場で故人を称えるのは当然としても、その絶大な賞賛ぶりから、乃木に深く敬愛の念を抱いていたことがわかる。

おわりに

以上、白鳥庫吉の学習院での教員生活について、三浦梧楼院長、近衛篤磨院長、乃木希典院長、そして同僚の市村瓊次郎、大村仁太郎との人間関係を中心に明らかにしてきた。総じて言えることは、上司・同僚とも非常に良好な関係を築いていた、ということである。公表された白鳥の文章を見るかぎり、それぞれの人物の美点を見だし、高く評価している。もちろん公の場で故人の悪口を言う人はいないだろうが、それにしても白鳥は他者の美点を見出すことに長けていたといえるのではないか。

大村仁太郎が退職したときも、その義弟である白鳥はそのまま学習院に残ることが出来た。本人は「全く運のいい話であつた」と述べているが、これも多くの教員と良好な関係を築いていたからだろう。

白鳥は他者の悪口は言わない人だったらしい。白鳥の娘婿（君子の夫）である白鳥清は次のように回想している。

学問の上で、社会的に色々と活動してゐた関係から、時には反対派の者から他派のもの、悪口を聴かされることもあつたが、其の場合、堂々たる意見の相違は別として、それに対しての反駁など、下らない感情での人身攻撃などを聴かされる時には、苦虫を食ひつぶしたやうな顔色となるのであつた。家庭に於いても、家族の者に他人の悪口を言ふことなどは、厳しく戒めて置いたし、自分も家族の者の間で他人の悪口などは絶対に言はなかつたのである。⁽⁵¹⁾

このように敵をつくらない性格だったため、順風満帆な人生を歩むことが出来たのだろう。白鳥は太平洋戦争中の1942（昭和17）年、「辻堂の別荘」（当時、神奈川県茅ヶ崎町字小和田）で肺炎にかかり亡くなった。病床で家族の者に「おれは幸福だよ」と繰り返し言つたという。「窓を開けろ 明日はよい天気だ」。これが最後の言葉となった。⁽⁵²⁾

註

- (1) 拙稿「白鳥庫吉の歴史教育について」『学習院大学教職課程年報』第3号、2017年5月
- (2) 白鳥芳郎「白鳥庫吉博士略年譜」『東方学』第44号、1972年7月、p.179-182
- (3) 『白鳥庫吉全集』（全10巻）、岩波書店、1969-71年（以下、『白鳥全集』と略す）
- (4) 津田左右吉「白鳥博士小伝」『津田左右吉全集』第24巻、岩波書店、1965年（『東洋学報』第29巻第3・4号、1944年1月）
石田幹之助「白鳥庫吉先生小伝—その略歴と学業—」『白鳥全集』第10巻、1971年
五井直弘『近代日本と東洋史学』第1章・第2章、青木書店、1976年
窪添慶文「白鳥庫吉」『20世紀の歴史家たち（1）・日本編上』、刀水書房、1997年
- (5) 白鳥庫吉「学習院と文部省」『学習院物語』（稿本）、学習院アーカイブズ所蔵（1940年頃発行予定だったが未刊のもの）
- (6) 澤柳禮次郎『吾父澤柳政太郎』、富山房、1937年、「年譜」
新田義之『澤柳政太郎—随時随所楽シマザルナシー』、ミネルヴァ書房、2006年、p.64
- (7) 三浦梧楼『観樹將軍回顧録』、中公文庫、1988年、p.203-206（政教社、1925年）
- (8) 学習院百年史編纂委員会編『学習院百年史』第1編、学習院、1981年、p.217-258
- (9) 註（5）白鳥庫吉「学習院と文部省」
- (10) 註（7）三浦梧楼『観樹將軍回顧録』 p.232-234
- (11) 註（6）新田義之『澤柳政太郎』 p.40-41
- (12) 白鳥芳郎「祖父白鳥庫吉との対話」『白鳥全集』第10巻、1971年、「月報」 p.8
- (13) 山崎成子「白鳥庫吉と廣池千九郎—信仰と歴史研究における共通点—」『モラロジー研究』59号、2007年2月、p.134
- (14) 「市村博士年譜略」『市村博士古稀記念東洋史論叢』、富山房、1933年
- (15) 白鳥庫吉「学習院に於ける史学科の沿革」『学習院輔仁会雑誌』134号、1928年10月、p.15（『白鳥全集』第10巻所収）
- (16) 註（1）拙稿「白鳥庫吉の歴史教育について」、p.22-23
- (17) 長佐古美奈子「学習院における歴史教育の始まりと標本室」『学習院大学史料館紀要』第19号、2012年3月、p.5-8
- (18) 白鳥庫吉「序」市村瓚次郎『東洋史統』巻1、富山房、1939年、p.7（『白鳥全集』

第10卷所収)

- (19) 市村瓚次郎「白鳥博士還暦記念東洋史論叢の序に代ふ」池内宏編『東洋史論叢・白鳥博士還暦記念』、岩波書店、1925年、p. x viii
- (20) 白鳥君子「父のおもいで (一)」『白鳥全集』第5巻、1970年、「月報」p.4
- (21) 獨協学園百年史編纂委員会「獨逸学協会学校中学と大村仁太郎」『獨協学園史1881-2000』第6章、獨協学園、2000年、p.548
- (22) 白鳥庫吉「大村仁太郎君の伝」『大村教育著述全集』第3巻、同文館、1911年、p.9
- (23) 白鳥庫吉「大村君の性格に就いて」大村仁太郎『子供と家庭 (教育叢話)』、同文館、1907年、「追想録」p.15-18
- (24) 市村瓚次郎「故大村仁太郎君を憶ふ」註(23)『子供と家庭 (教育叢話)』、「追想録」p.19-21
- (25) 山本茂樹『近衛篤磨—その明治国家観とアジア観—』、ミネルヴァ書房、2001年、p.76-78
- (26) 白鳥庫吉「学習院長としての近衛篤磨公を顧ふ」東亜同文会『支那』第25巻、1934年2月、p.49
- (27) 註(8)『学習院百年史』第1編、p.258-262,389-398,605-613
- (28) 近衛篤磨「学習院制度改革意見」近衛篤磨日記刊行会編『近衛篤磨日記』付属文書、鹿島研究所出版会、1969年、p.60
- (29) 註(8)『学習院百年史』第1編、p.391-393
- (30) 註(4)津田左右吉「白鳥博士小伝」、p.131-134
- (31) 註(28)『近衛篤磨日記』第4巻、1968年、p.267-269,323-325
- (32) 石田幹之助「白鳥先生の追憶」『石田幹之助著作集第4巻—東洋文庫の生まれるまで』、六興出版、1986年、p.138 (『東亜時論』、1964年)
- (33) 註(25)山本茂樹『近衛篤磨』、p.80
- (34) 註(26)白鳥庫吉「学習院長としての近衛篤磨公を顧ふ」p.55
- (35) 註(21)『獨協学園史』p.583-584
新井孝重「大村仁太郎の教育思想にみる『近代』の可能性」『獨協学園資料センター研究年報』創刊号、2009年3月、p.51-53
- (36) 註(5)白鳥庫吉「学習院と文部省」
- (37) 註(8)『学習院百年史』第1編、P.399-401,613-616
- (38) 佐々木英昭「乃木希典—予は諸君の子弟を殺したり—」、ミネルヴァ書房、2005年、p.38
- (39) 註(8)『学習院百年史』第1編、p.574-577
- (40) 吉廣さやか・戸矢浩子・西山直志「『学び舎の乃木希典』展覧書」『学習院大学史料館紀要』第25号、2019年3月、p.62-63
- (41) 白鳥庫吉「乃木将軍と大和魂」中央乃木会編『乃木会講演集』第3回、1914年、p.62-63
- (42) 註(20)白鳥君子「父のおもいで (一)」、「月報」p.7
- (43) 註(41)白鳥庫吉「乃木将軍と大和魂」、p.64
- (44) 石田幹之助・他「先学を語る—白鳥庫吉博士—」『東方学』第44号、1972年7月、p.157
- (45) 註(20)白鳥君子「父のおもいで (一)」、「月報」p.7
- (46) 学習院輔仁会『乃木院長記念録』、三光堂、1914年、p.459
- (47) 吉廣さやか「学習院所蔵の乃木希典遺書とその周辺」『学習院大学史料館紀要』第24号、2018年3月、p.201-202

- (48) 註（４）津田左右吉「白鳥博士小伝」 p.141
- (49) 「追悼会に於ける白鳥博士講演」『学習院輔仁会雑誌』88号、1914年、p.33-43
- (50) 註（41）「乃木将軍と大和魂」 p.65
- (51) 白鳥清「父の書斎—書斎に於ける亡き父の思出一」『書斎』第7号、三省堂、1943年1月、p.27
- (52) 白鳥君子「父のおもいで（二）」『白鳥全集』第8巻、1970年、「月報」 p.8

授 業 研 究

体験学習：アクティビティからロングスパンの授業へ

Experience study : From activity to PBL

森 良*

MORI Ryo

20年近く「夏季集中授業」として取り組んできた「教育方法・技術D」の授業も、この8月に実施した授業を持って私が担当するのは終わりとなる。そこで＜体験学習の授業がつくれるようになる＞という明快なねらいを持って行われてきたこの授業の特徴を描き出し、体験学習の授業づくりについての考え方ややり方が継承されることを願いたい。

授業名●教育方法・技術D

所要時間●17時間（導入：6h, 展開：8h, 発展：3h）

会場●国立信州高遠青少年自然の家（長野県伊那市高遠藤沢）

プログラム●

	1日目	2日目	3日目
午前		9:00 [展開](1)分析の概念を鍛える「4つの教育？1つの教育？」(3h)	9:00 [発展]体験学習の授業実習(3h)
午後	1:30 オリエンテーション 2:00 [導入]体験学習を体験する ①五感で自然を感じよう(1h) ②授業事例の分析と評価(2h)	1:00 [展開](2)「フィールドワーク～体験学習の授業のネタ探し」(2h) 3:00 [展開](3)「体験学習の授業づくり」(3h)	
夜	7:30-9:00 ③ナイトハイク(1.5h)		

[導入] 体験学習を体験する

①五感で自然を感じよう(1h)

「見る、聴く、触れる、嗅ぐ、味わう」の五感をフルに使って自然を身近に感じる。

・「音いくつ」：目を閉じて耳を澄ます。右手で自然の音、左手で人工の音を数える。2、3分の活動のち集まってどんな音が聞こえたかふりかえりとわちあいをする。

・「色探し」：印刷色見本を用意し、好きな色見本を手に取り同じ自然の色を探して持ってくる。いくつかのグループをつくり最も近い色ベスト3を選び、さらに全体のベスト3を



写真1：ブラインドウォーク

選ぶ。やってみて感じたこと、気がついたことをふりかえりわかちあいをする。

・「ブラインドウォーク」：二人一組になり、一人は目隠しをしよう1人が案内役になる。案内役は相手の安全と体験の深さを配慮し、動作の指示をしていろいろなものに触れたり臭いをかいだりしてもらう。一通り終わったら目隠しを外して通ったところを復習し目で確認する。全員が体験し終わったらふりかえりとわかちあいをする。(写真1)

②授業事例の分析と評価(2h)

『地球をダメにするもの』という小4を対象としたゴミについての1年間の探究学習(社会科で行われた。この時には総合学習はまだなかった)の教師によるレポートのプリントを黙読しグループで良い点、悪い点、改善案などを話し合う。

3グループによる発表のまとめがホワイトボードの写真。発表のあとは必ず質問、意見、コメントを求める。ここが一番大事な時間。

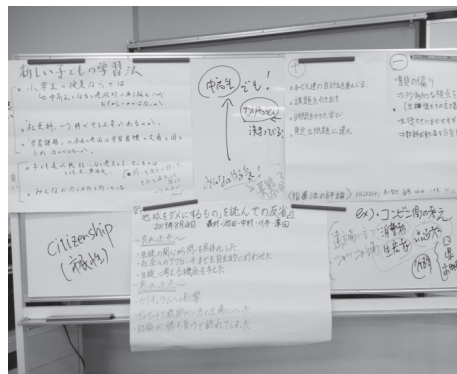


写真2：学生たちの討論のまとめ

やりとりを聴いていると、どうも学生たちは中高では総合が活発ではないという学校の現実や既存のカリキュラムの枠(何年までに何を教えなければならないという指導要領の枠)にとらわれていて、思考が縮こまっているようだ。中にはプラス思考の学生が必ず何人かいるのでプラスの意見にはエールを送る。なにが大事なのか? を考えてもらう。何歳ぐらいの子どもたちにはどんな力をつけてもらうことを重視するのか。環境教育はなんのためにやるのか。基本的な問いかけが大事。

③ナイトハイク(1.5h)

今回は雨のため中止したが、これまでは1日目か2日目の晩に必ず実施してきた。学生たちのレポートで一番言及の多い人気プログラム(「星がきれい!」「ホテルを初めて見た」等)。

学生たちを2列に並ばせて隣同士の二人組でバディをつくる。暗いところで人員の確認をするとき有効な方法である。

出発前に静かなところで「音いくつ」を行う。心のざわめきが消えたところでナイトハイクの趣旨を伝える。「肝試しではないので脅したりしない。夜の自然と対話する。仲間とは話をしない。注意を内ではなく外の自然に向ける。感覚を研ぎ澄まして自然を感じとる。」

毎回、中山湖までの林道を活用していた。太くしっかりした平坦な道で危ないところはない。中山湖に着くころにはすっかり目が慣れて、暗くても肉眼でかなり



図1：国立信州高遠青少年自然の家エリアマップ

いろいろなものが目に見えるようになる。

中山湖の広場では草っぱの上にブルーシートを敷いて寝っ転がって星を見てもらう。宇宙と自分との応答で生命と宇宙の広がりを感じてもらう。

帰り道では、「ソロ」という活動を行う。1列に並んで歩き最後尾の学生に「10分後に来てくれ」と頼んでおく。先頭にわたしが立ち学生たちを一人ずつ「はいここにいて」と置いていく。最後尾の学生が全員を拾って私のところまで歩いてきたら終了。林道の出口でふりかえりを行う。

【展開】(1)分析の概念を鍛える「4つの教育？ 1つの教育？」(3h)

「体験学習の授業を体験する」の4番目は、「4つの教育？ 1つの教育？」(環境教育とSDGs)

各グループに違う種類の新聞の朝刊1冊ずつ(全国紙、地方紙取り混ぜる)を配り、環境・開発・人権・平和に関連した記事を切り抜きしてもらう。それらの記事を模造紙の上に並べ、分類するのではなく各記事のつながりを考えて、そのつながりを表現してもらう。

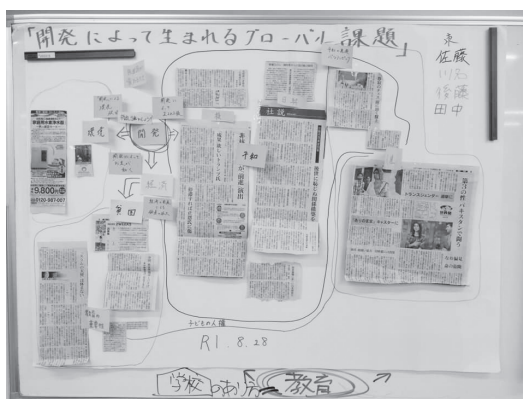


写真3:「4つの教育？ 1つの教育？」の作品

今回は3グループが3様の分析を表現してくれた。

①「開発によって生まれるグローバル課題」

このグループは問題の原因が開発にあるととらえた。環境破壊も核もお金の動き→経済の発展による格差の拡大も開発から生まれる。その責任は「先進国」にあり、そこが変わらなければならない。

②「4つの主題から見る諸問題の相関」

このグループはXY軸による分析を試みた。問題のつながりをポストイットに、環境・開発・人権・平和の色分けと(悪い/良い)スパイラルの説明で表現してくれた。

例えば、〈経済格差→不法移民/治安の悪化→人権を制限〉というマイナスのスパイラルは〈技術提供等の支援→経済格差縮小〉というプラスのスパイラルに変えることができる。

③「グローバル化による競争意識を主軸に～世界の諸問題とその関連性」

このグループは、グローバル化が国際協調・協力に結びつかずに、逆に国家間の対立・競争を激化させていることに注目した。

発表後の討論では、教育の重要性や現在の学校が格差の再生産に加担していることなどが話された。

これらの分析の視点、コンセプトをさらに深めることによりシャープな探究学習を組み立てるストーリーをつくることができるようになる。

【展開】(2)「フィールドワーク～体験学習の授業のネタ探し」(2h)

ここからは、これまでの4つの体験学習の体験に踏まえて自分たちで授業づくりを考えていくプロセスに入る。各グループに所の地

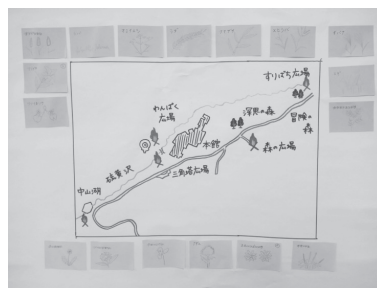


写真4: フィールドワークで発見したことはマップにまとめる

図を渡し1時間の授業のネタ探しのフィールドワークの作戦を考えてもらう。1時間後に
戻り発見したこと、気がついたことをマップ（発見地図）にまとめてもらう。

【展開】(3)「体験学習の授業づくり」(3h)

発見マップをながめながら体験学習の授業づくりをしてもらう。ここでのポイントは、
各グループが実習に使えるのは25分（模擬授業）+ 5分（評価・提案・アドバイス）の30
分であるけれども、構想する授業のスパンは自由にとってよいということ。なぜかという
と、体験学習は単なる手法なのではなくロングスパンの探究型学習の一貫した方法だから
である。

授業の基本は相変わらずの知識詰め込み型だけどところどころに体験型を交えればアク
ティブラーニングになるわけではない。そこには次のようなプロセスが必要になってくる。

- ① 問題に出会う（テーマを決める）
- ② どうしたら解決できるのか実践的・論理的手法によって考える（解決策を考える）
- ③ 相互に話し合い、何を調べるのか明確にする
- ④ 自主的に学習する
- ⑤ 新たに獲得した知識を問題に適用する
- ⑥ 学習したことを要約する。

なので、ロングスパンの授業構想の部分としてのアクティビティ（体験学習の活動）を
期待しているわけである。

したがって授業づくりには十分に時間をとる。グループによってかかる時間に差が出て
くるので、夜にフリーの時間を確保しその時間も使えるようにしておく。

＜授業づくりに必要な項目＞

・ねらい　・対象　・活動の流れ　・準備物　・役割分担

を学生たちに伝え、長い授業構想は模造紙にまとめて発表できるようにしておくよう言
う。

【発展】体験学習の授業実習（3h）

＜ロングスパンの意欲的な授業案ができた！＞

国立信州高遠青少年自然の家での学習院大学教職課程「教育方法・技術D」の夏季集中
授業の最終日。この授業のハイライト「体験学習の授業実習」の時間だ。

今回の学生たちはストーリーを組み立てる力がある。1日目の体験学習の体験で学んだ
〈持続可能な開発〉というコンセプトを活かして、2日目のフィールドワークで見つけた
現場に立ち、そこにある素材を自分たちなりのストーリーで組み立てて行った。

- ①「東京にホテルがいたとき」
- ②「自然と人間の共生」
- ③「身近な自然から生物多様性を捉える」

40分間のワークのファシリテーション実習と10分間の実習に対する評価・提案・アドバ
イスに熱心に取り組んだ。

評価・提案・アドバイスの時間で出てきた意見をいくつか紹介しよう。

・気づき、発見を引き出すだけでなく、それをもとに議論させる（例えばロールプレイな
どの方法を使って）

・課題の出し方について（漠然とした課題か、具体的な課題か、例は出したほうがいいのか）



写真5：授業実習風景

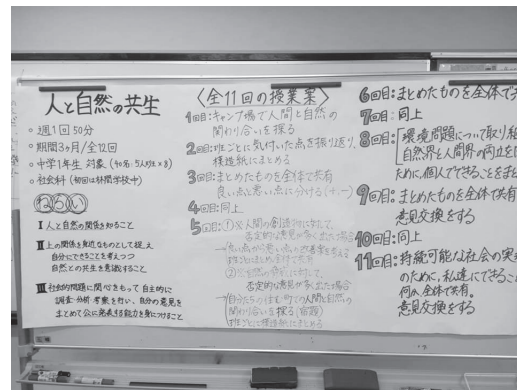


写真6：授業案「人と自然の共生」全11回

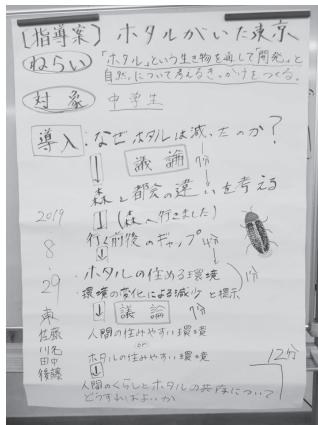


写真7：授業案「ホタルがいた東京」

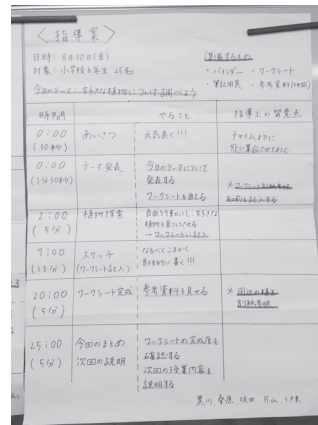
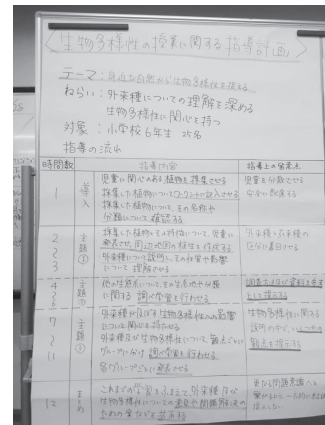


写真7,8：授業案「身近な自然から生物多様性を捉える」
(8は全体計画)



- ・身近な課題から大事なことが学べる

〈高遠・夏季集中授業：学生たちの振り返りから〉

- ・目新しい体験をたださせるということではなく、むしろ、今までになかったような視点をもたせることが重要なのだと思いました。
- ・様々な問題や課題の相関性を理解することができた。たとえば、国際関係の問題が開発、ひいては環境問題にもつながるということ。また地域の問題がグローバルな問題につながるということを学んだ。

体験学習という一人ひとりのミクロな視点が学習をとうしてマクロな視点につながるように工夫したい。

- ・3日間を通して、まず自分の意見を相手に納得いくように伝える力が養えたと思います。また、考える授業は今回のようにうまく進行できればすごく良い授業だと感じました。授業以外では、3日間の生活を一緒に過ごす中で仲間との協力の大切さを学びました。
- ・教員になる身として、やろうとしてもできなかった、五感に訴えることから始まる、生徒主体の深い学びができた、というのは自分の教師像を大きく塗り替えるものだった。
- ・同時に、今求められている教師のあり方とは、どのようなものなのかについて今一度考えさせられる機会になった。
- ・このような体験があるだけで、班ごとに全く違う展開や主題が出てくることに、教育方法の無限性を感じた。

学習者中心の英語科教育法Ⅱ

－発言したくなる仕掛け－

Learner-centered Class for Methods of English Language Teaching Ⅱ

- Tips for activating students in class -

山 本 昭 夫*

YAMAMOTO Akio

要約

本稿は、大幅に受講者数が増えた英語科教育法の授業への対応の実践報告である。授業の履修者数と授業形式の変遷を振り返り、ペア・ワークやグループ・ワーク、模擬授業、講師招聘、授業課題の実践報告を考察した。学生の発言や発表する機会を維持し、答えが一つではない問いへ誘った。発言を積極的にする場の仕掛けを設置したことにより、少人数のとき以上に活発な意見交換が行われた。

This paper is a practical report on the tips for activating students in a large class focusing on English language teaching methods at Gakushuin University. Asking some hot issues and some fundamental issues on English language learning and teaching made the students think deeply about learning and teaching English in Japan and developed multiple perspectives. Bringing guests into class also worked. Some techniques of teaching English in class in pairs and groups made the class more active. Micro-teaching and the evaluation sheet were good practice for teaching English in class. Reflection reports made the students think about the issues we discussed in class more deeply. This paper is a good reflection of the writer's lesson in 2019-2020.

キーワード：履修者数、エレベーター・ピッチ、グルーピング、模擬授業、ふりかえり課題

1. はじめに

「学生が積極的に発言していますね」と招聘講師や授業見学の方に言われると、「よし！」と思いつつ、「いえいえ」と返す。履修者が40人近いクラスで言われたときは本当によかったと思う。本稿は、授業内における学生の発言機会を増やす試みの実践報告である。

大学の授業は、履修者数が確定する前に授業計画をたて、授業が始まり履修者が集まってからその対処にかかる。講義形式だと概ね人数の増減に対処できるが、学生の発言を主とするゼミ形式では予想を超える人数だと担当者は苦慮する。定員をつくれれば解決するのかもしれないが、授業を取りたいという学生をなるべく受け入れたいのも人情である。

後期の授業が前期に比べて毎年2倍近く多い。2016年度後期は初めて40人を超えた。「全国の中高の英語の授業の多くは40人学級だから、自分も負けずに頑張ろう」と試みた。大人数だからといって講義形式をとらず、ペア・ワークやグループ・トークを多く取り入れ、

* 学習院大学教職課程兼任講師・学習院高等科教諭

学生同士のインタラクションを増やすことを心掛けた。約40人分の課題レポート毎週目を通し、次の授業に活かす努力も試みた。しかし、毎回の授業で互いに意見を言い合ったことが、「この授業で何を身につけているのか分からない」し、「グループ・ワークのためのグループ・ワークになっていて、手段が目的化している」ので、それなら講義形式の方がいいという厳しい意見のある学生からいただいた。

少人数授業の方法を十分な工夫もないまま、倍以上のクラスサイズの授業で同じように用いてしまったことが失敗の元である。授業がうまくいっていないことは、授業が終わったときの雰囲気で行く。「もう授業終わったの？」という顔があれば大成功であるが、残念なことにそのような授業は少なかった。2019年度後期、再び40人程度の履修者になり、「こんどこそ！」という意気込みで開始した。本稿はその奮闘記である。

2. 授業の履修者数と授業形式

全国の大学における英語科教育法の授業の履修者数は、100校以上（1998年は148校、2008年は101校）の大学を対象にした調査によると、表1のとおりである。

表1：英語科教育法の授業の履修者数(JACET 教育問題研究, 2009) (グループ分けは筆者)

グループ	平均履修者数	平成10年（1998年）	平成20年（2008年）
I 群	10名以下	3.4%	26.8%
II 群	11～20名	22.3%	31.6%
III 群	21～30名	16.9%	14.2%
IV 群	31～40名	20.9%	12.6%
V 群	41～50名	14.2%	5.8%
VI 群		51名～80名：14.9%	51名～60名：4.7%
		81名以上：6.8%	61名以上：1.1%

調査した10年間で英語科教育法授業が少人数化している。この調査から10年以上たった今はさらに少人数化が進んでいる可能性がある。学生数減や教員志望者減などの理由もあるだろうが、教員免許状取得のための実用的に役立つ授業として、模擬授業などより実践的な内容を盛り込むために少人数化が進んだとも考えられる。

JACET教育問題研究（2009）は、模擬授業に関して問いかけ方の違いがあるために10年間の明確な比較はできていないが、1998年に模擬授業を行っていると考えられる英語科教育法の授業は多く見積もっても4割に対し、2008年では9割の英語科教育法の授業が模擬授業を行っていたという。

授業の進め方では、「ゼミ式」授業を多くの教員が実施していることが明らかになった（JACET 教育問題研究, 2009）。体系的な知識伝達を中心とする講義形式よりも、問答を繰り返すゼミ形式が増えることは、英語の授業において「実践的コミュニケーション能力」の向上を目的にすることに合致する。知識を与えられたとおりに覚えて、「知っているか否か」を試されるだけよりも、得た知識をその場で自分の考えの中で用いることにより、深い学びになる。「ゼミ形式」授業は、20人以下のクラスサイズが望ましく、平成20年のアンケート調査では回答の半数以上の授業で20人以下（表1のI群とII群）の授業が行われている。

2. 1. 今年の授業

筆者は学習院大学の英語科教育法を2015年度から担当し、今年で5年になる。半期授業の前後期を担当しているので、合計10回になる。表2が履修者数と使用教室の変遷である。表1を参照すると、表2の前期の履修者数は平成20年度の中央値（第Ⅱ群）に入り、後期は第Ⅲ、Ⅳ、Ⅴ群に該当する。第Ⅲ～Ⅴ群は、平均以上に履修者数が多いと言える。第Ⅴ群にいたっては、「上位」1割の多い履修者数に相当する。

今年の教室の机配置は、可動式のアイランド型で、6人×6机だった。履修者は39人なので超過であるが「なんとかなるだろう」と思い、教室変更はしないで始め、実際なんとかなった。履修者数は、昨年同様に前期比3倍である。

表2：履修者数と使用教室の変遷

年度	前後期	科目名	履修者数	使用教室
2015	前	英語科教育法Ⅰ	15	中央教育研究棟505
	後	英語科教育法Ⅳ	28	中央教育研究棟505
2016	前	英語科教育法Ⅰ	16	中央教育研究棟505
	後	英語科教育法Ⅱ	43	西2号館302
2017	前	英語科教育法Ⅰ	14	中央教育研究棟505
	後	英語科教育法Ⅲ	25	中央教育研究棟505
2018	前	英語科教育法Ⅰ	11	中央教育研究棟505
	後	英語科教育法Ⅳ	30	中央教育研究棟505
2019	前	英語科教育法Ⅰ	11	中央教育研究棟505
	後	英語科教育法Ⅱ	39	北1号館403

2. 2. 初回の授業

今年度後期は、約1/4が前期履修者、数名が昨年の履修者で、およそ2/3は初めての履修である。この授業が英語科教育法であるという利点を生かし、履修経験者を先生役、初履修者を生徒役にして授業のオリエンテーションを行った。まず履修経験者をアイランド型の机に均等に配置する。次にこの授業での各自のネーミング¹を考えてネームプレートを作成、アンケートと研究会参加報告書・英語教育雑誌読後報告書（山本、2018）を配布したが、そのすべての手順の説明は履修経験者が初履修者に行った。履修経験者が率先して授業進行に協力する姿を見て、初履修者は、この授業では自発的行動が求められることを悟る。

2. 3. ペア・ワーク

話す対象の人数が増えると話し手の緊張感が高まる。ペア・ワークは、意見交換をするときに、グループに比べて、話す対象が一人なのでリラックスでき、また話す機会も増える。

ペア・ワークは、英語学習においても頻繁に用いられる授業形態である。ペア・ワーク自体を英語科教育法の授業に取り入れることにより、履修者はペア・ワークを数多く体験し、身につけることができる。

「次の話題についてペアで3分間話してみましょう」というと、活発な話し合いをする

¹ 授業中のEnglish Nameを履修者は初回の授業で決める。

ペアもあるが、そうでないペアもできてしまう。話題を特定して時間を短く区切ると、多くのペアは息せき切って話し出し、互いに話下手だったり話することがないペアもつられて話し始める。ペアでの話し合いを活発にする手立てとしてエレベーター・ピッチから始めて、クラス内に話す雰囲気が出来てから本題に入ることにした。

2. 4. エレベーター・ピッチ

日本では、エレベーターの中は基本的に誰も話をしない。とても静かである。一方アメリカのビジネス街のビルなどではビジネス・チャンスの場ととらえ、その閉鎖された空間の短い時間のトークを「エレベーター・ピッチ (elevator pitch)」もしくは「エレベーター・スピーチ (elevator speech)」、「エレベーター・ステイトメント (elevator statement)」、「エレベーター・トーク (elevator talk)」と呼んでいる (ガブリエラ・杉本, 2012)。pitchはこの場合、「投げる」ではなく「売り込む」であり、ビジネス・パーソンに必須のコミュニケーション技術として紹介されている (美月, 2014)。

エレベーター・ピッチは、「15秒から30秒で行なうごく短いプレゼンテーション」(美月, 2014)、エレベーター・スピーチは、「通常30秒、長くても1分で完結するスピーチ」(ガブリエラ・杉本, 2012)と定義され、必ずしもエレベーターの中で会話しなくてもよい。

短時間で発言し、応答するというエレベーター・ピッチの話術は、アメリカではプレゼンの極意として重要視されている。その場で話す話題を見つけ、話を切り出し、相手の反応に応じて応答することを即時に行う高度な認知活動である。

初めからこのような即時応答する話術の能力を備えている学生もいるが、大方は慣れていない。まずはこの話術の技能訓練から始める。話題は、話しやすいものから始め、即時応答に慣れてきたところで授業の内容に関連する話題に移行する。

エレベーター・ピッチでは、学生が仮想のエレベーター空間にいるつもりで話す。話し始めるときに「プシューというドアが開く音 (あるいはピンポンという停止音) をたててから話しましょう」というだけでずいぶん盛り上がり、不思議とエレベーターの中にいる気分になる。そしてドアが閉まって密閉空間になり、行先の階に着いてドアが開く前の時間が限られていることを想像して緊張する。エレベーターの中という設定なので、15秒でもいいし、1分くらいでもいい。

エレベーターなので、「ドアが開いて降りたら」別の相手が待っている。教員側は、タイマーで時間を伝えるだけで学生はどんどん相手を変えて同じ話題で何度も話す。慣れてくるとだんだん応答が早くなり、話す量も増える。エレベーターの中の滞在時間を自在に変えることができ、それがまた活動を飽きさせない。学生の欠席により人数が奇数のときも、「都合により3人がエレベーターにいる」ことにできる。相手が変わった方が面白いことを学生は感じるので一生懸命新しい相手を探す。仮に同じ相手になったとしても、その分新たな応答が求められるので、難度が上がり、よい訓練になる。

2. 5. グルーピング

エレベーター・ピッチが終わると、グルーピングに移る。今年の教室は、6人掛けの机が6つある。全員出席のときは3人分椅子を用意して、6人グループを3つ、7人グループを3つつくる。

教室が席指定でない場合、概ね仲の良い同士あるいは知り合い同士で座るが、グルーピングの方法は、ひと工夫で学生の授業参加態度が変わる。授業が始まる前に各自が選んで座っている場所から移動させる。授業で扱う話題には、慣れ合いの雰囲気よりも普段話さ

ない学生同士が隣り合わせになることでつくられるピリッとした緊張感のある状況をつくる。6人掛けの机が6つあるので、各机で学生にA～Fを言わせ、黒板にその6つの机の配置を書いてA～Fと名付ければ、あとは、学生は自分が言ったアルファベットの机に移動するだけでよい。

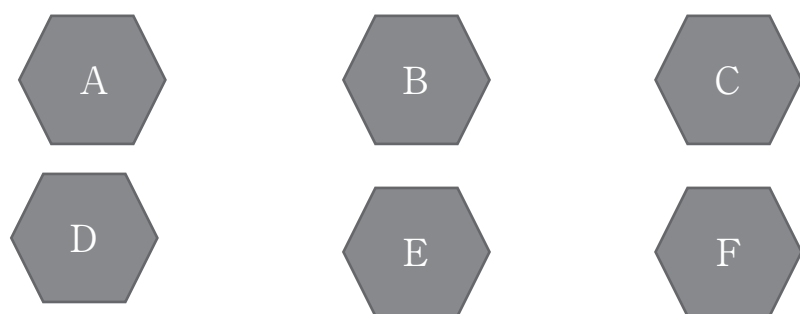


図 1

2. 6. グループの中でペアトーク

グルーピング後は、すぐにグループ・トークをしないほうがいい。グループ内のメンバーが普段話さない相手同士だと牽制したり様子見が始まり、なかなかアイス・ブレイキングできないことが多い。よって、ペア・トークから始める。場合によっては、各机が中規模の雑居ビルのエレベーターという設定にして各机毎のエレベーター・ピッチでも構わない。

最初のペア・トークは、隣同士で行う。アイランド型の机の隣同士は、横か斜めで向かい合うので、心理的に話しやすい状態になる。図2でまずaとb, cとd, eとfが話をしたら、次にaとf, bとc, dとeが話す。そして最後に机を挟んでaとd, bとe, cとfで話す。そうすると同じ話題で3度ペアを変えて話ができる。2度目は最初のペアで話した中で自分と相手の発言を思い出してよいと思う意見を抽出して2番目の相手に話し、3度目は最初と次に話した内容からさらに自分の意見をまとめる。3度目は机を挟んでいるので大きな声で話さないと聞こえない状況なので、自然学生全体の声の調子が大きくなり、盛り上がるようになる。同じ話題で何度もペアを変え、結果としてグループ内の意見を各々が知るようになる。

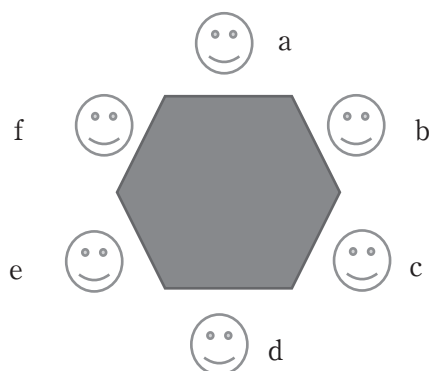


図 2

1 度目 : a-b, c-d, e-f
2 度目 : a-f, b-c, d-e
3 度目 : a-d, b-e, c-f

上記のグループ内ペア・トークは、ペアで話し合ったことを、ペアを変えながら伝え、結果的にグループ全体が各々の意見を知るという設定であるが、同じペアを組んだままペアで話したことをグループ内で伝えあい、そのグループで共有する方法もある。

2017年度後期の授業と今年度後期の授業を比べると、教室形態の違いは、授業運営上重要な点だった。2017年度後期の使用教室は縦長で、机は可動式ながらすべて前方に向いて

いるため、グループワークをしようとするとは半分は向きを180度変える必要があり、また机間のスペースも狭いため、席の移動も容易ではなかった。一方今年度後期の使用教室はアイランド型で、机間に余裕があり、またいろいろな方向に移動が楽なため、ペアリングやグルーピングが用意に変えられた。

2. 7. グループ発表1

グループで話し合ったことを全体で共有するには、各グループから一人発表してもらう方法もあるが、グループを再編成する方法がある。図2でそれぞれの机のa～fの学生が、図1のA～F（aはA、bはBというよう）に移動して、各自が話し合ったことを新たな机のメンバーに話せば、多少の伝達不十分が起きるかもしれないが、全員が各グループの意見を聴いたことになる。

2. 8. グループ発表2

グループごとに代表者がグループで話し合ったことをクラス全体に話す方法もある。こちらの方が発言する学生の人数は減るが、一方で大勢の前で発言する練習にもなる。模擬授業の前にこのような練習を行うと効果的である。

発表する人は前もって決めておく方が時間のロスが少ない。代表者を決める際、じゃんけんだと時間がかかってしまう。誕生日の月や日にち、住居と大学の距離で決めると、厳密な調査はしないが、案外すぐに決まる。慣れてくると、「今朝何時に起きたか」を申告させて、早起きさん、あるいは一番遅く起きた学生という決め方も単純だが盛り上がる。ランチに何を食べたかを各自言わせて、一番豪華そうなランチを食べた人あるいは一番質素なランチを食べた人（あるいは食べていない人）を当てることもある。子どもだましのようだが、授業の雰囲気が和む。

各グループの発表者は、ある仕掛けにより「我先に」という思いで手を挙げる。その仕掛けとは、「発表したい人から手を挙げるが、後の人は先に発表した人と話す内容や切り口が同じではいけない。ではどうぞ」と言う。あとになればなるほど、先に発表した人の内容をよく理解し、自分の発表との差異を鑑みながら、仮に内容や切り口がかぶった場合の対処を考えなければならないので大変だと思う。その結果必死に手を挙げることになる。

2. 9. 模擬授業

模擬授業は通常1回に一人が担当することが多いが、履修者が多い場合、それは実質的に無理である。代わりに、授業の一部を切り取り、少人数で構成して模擬授業をするマイクロ・ティーチングを行っている。授業の切り取り方は、ウォーミング・アップ（ゲーム）、言語材料（文法事項）の導入、音読、パターン・プラクティスなどで、凡そ5分間から10分程度の時間設定をする。

ウォーミング・アップ（ゲーム）、言語材料（文法事項）の導入、音読、パターン・プラクティスは、『英語授業ハンドブック＜中学校編＞』（金谷ほか編、2009）の付属DVDに収録されている模範例を視聴した後、グループで注意点を確認し合い、順番に先生役と生徒役を行う。

グルーピングは、5－6名で、先生1名、生徒4－5名という授業になる。生徒役には、A「英語が苦手、嫌い」、B「普通」、C「英語が得意で大好き」の3種類のタイプを設定し、マイクロ・ティーチングが始まったら、役を演じてもらう。Aタイプの生徒は、授業に取り組まない、妨害する行為をすることが期待され、Cタイプの生徒は、先生に協力的で授

業にも積極的に参加する。Bタイプの生徒は、Aタイプに流されたり、Bタイプに寄り添ったり、その場の雰囲気や態度を変える。

この役割分担は、なるべく本物の授業に近い状況を再現するという目的とそれぞれのタイプの生徒役をすることで各生徒タイプの視点を知るという目的がある。英語科教育法を履修する学生は概ね英語が得意か好きな学生が多いが、中高生時代を思い出して、それぞれのタイプに合う同級生だった生徒になりきる。自分とは異なるタイプの生徒役を担当すると新たな発見がある。

ウォーミング・アップの授業から始める場合、休み時間という設定から始める。先生役は廊下に出て、生徒役は休み時間らしく騒ぐ。Aタイプは、先生が教室に入ってきてても授業に入る準備ができていないなど役のディテールにもこだわるようにする。

評価表は、最初から配布しているいろいろ気をつけなければならない点が多いと委縮してしまうので、マイクロ・ティーチングを何回か繰り返した後で配った。まずは、グループの中で一人評価者を決めて、客観的な立場から評価に徹してもらった。次に先生役にも生徒役にも配布し、マイクロ・ティーチングの後、各自の視点から振り返りを行ってもらった。

3. ゲスト・スピーカー

山本（2018）では、学生が学外の研究会に参加したり雑誌『英語教育』記事を読むという授業の発展学習を紹介したが、一方で外部からの講師を授業に招聘することも数年前から行っている。講師の当てがあるときに招聘するために不定期であるが、年間のシラバスに合うよう努めて呼び出している。海外から知人が来日したり、ICTの企業の方と知り合ったら、都合を合わせて授業に参加していただいているので、バックグラウンドはさまざまである。過去3年間の招聘した講師は表3のとおりである。

表3：招聘講師と授業内容

年度	招聘講師の所属	内容
2017年	International Exchange counselor at high school in NZ	NZと日本の高校、NZ留学
2018年	Spanish teacher from St. Paul's School Tokyo Global Gateway SignWave	Nasdaq、合衆国におけるスペイン語学習 東京英語村 AI自動採点システム
2019年	Teacher of TOK from St. Paul's School Counselor at Georgetown University United Books English Central	IBのTOKと聖書の翻訳の話 合衆国大学の留学あれこれ 絵本の読み聞かせ オンライン英語自学習アプリ

ゲスト・スピーカーが授業に加わると、単純に授業運営側と学生の人数比率が変わる。今年度は、2人ずつ来ていただいたおかげで、結果的にそのときだけ授業運営側と学生の人数比が前期の授業並み（13人の学生／授業運営側）になった。

4. 授業ふりかえり課題

授業中に意見交換した内容を個々人が振り返る場として用意した。各学生の意見を授業中に全員聴くことは至難の業なので、その代わりに事後に読む。授業の狙いが学生に伝わり、筆者の意図が伝わっているかを学生の視点から確認することができる。学生に提示された事実や意見が鵜呑みにされず批判的思考が行われているかなどの確認ができる。学生

の理解度や関心事を知ること、次の授業への展開を考える材料になる。もちろん学生を評価するための貴重な資料になる。

学生にとっては、授業後に報告書を書くために、授業中に自分の意見を出すだけでなくほかの学生の意見にも一生懸命耳を傾けることが要求され、実際、必要に応じてメモを取る姿が多くみられた。授業内容の再考は、深い学びに結びつく。

授業ふりかえり課題は、授業の課題に連動する。授業の課題には、最新の話題や授業実践で役立つテクニックの実体験、英語を学ぶ・教える上での根源的な問いを含め、学生が各々の立場で深く考えるものを選んだ。後期のふりかえり課題は表4のとおりである。

表4：ふりかえり課題（2019年度後期）

	課題内容
1	2021年度大学入試における英語民間試験導入の是非1
2	2021年度大学入試における英語民間試験導入の是非2
3	離島の英語教育
4	「教えない」英語教育
5	音読実演の振り返り（『英語授業ハンドブック中学校編』による音読練習（模擬授業）
6	感情をこめて音読する練習
7	Read & Look up からRecitationへ
8	読み聞かせと英語自学習アプリEnglish Central（ゲスト講師）
9	TOKと聖書の翻訳、合衆国大学の留学生事情（ゲスト講師）
10	虫食い音読、フレーズ・リスト
11	フレーズ・リストで野球対戦、定期試験を分析
12	英語は暗記科目か
13	授業でクリスマスパーティーを企画する

課題に書いた学生の振り返りは、筆者にとっても気づきが多くあった。下記はほんの一例である。

4. 1. 模擬授業

・今回私は、模擬授業の中で先生にたくさん話しかけて、授業をとめてしまう悪い子を演じたが、そのような悪い子を演じて思ったのは、悪い子の「先生にかまってほしい」、「自分のこともわかってほしい」という気持ちだ。

・チーム内で悪い子を演じていた学生から言われた言葉があります。「先生がもっと気持ち入れてやってよ」。

・どの先生もやんちゃな生徒を扱うので手一杯という感じが見られた。しかし、どの生徒に対してもGood!やNice!などのフィードバックを返すことを心掛けていたので、一人一人の生徒を真剣に丁寧に観察しようとする姿勢が見られた。

4. 2. ゲスト（読み聞かせ）

・聞いている自分がまるで絵本の中にいるような感覚に陥った。

・「伝える」ではなく「伝わる」に主眼を置いた空間づくりは非常に参考になりました。

・声だけで、お母さんの優しさや息子の力強さなどの登場人物の特徴を感じることができた。

・「読み聞かせは絵本を間に置いたコミュニケーション」という考えは印象に残っています。今の私たちが読み聞かせるとなると、文を読むことに集中してしまいがちだが、聞いている対象を意識した読み聞かせをするのを心掛けることが大切だと知りました。

4. 3. ゲスト（英語自学習アプリ）

- ・ICTの強みは「即時性」と「柔軟性」と「時間に縛られない学び」
- ・自分でspeakingをすると、その点数をつけてもらえたが、点数だけではなくて、どこをどうすべきなのかを具体的に知らせてほしいと思った。簡単でもいいので「こう少しこうしようよ!」のような一言があるとさらにわかりやすいと思った。
- ・学習者が出来ていないと思われる単語をその都度指定し、強制的に発音させるなども効果的ではないだろうか。
- ・動画の文章に下線が引かれるとgやyなどの文字の下側と重なって消えてしまって少し見づらく感じる。
- ・学校現場にいかにか柔軟に対応できるのかがなければ、個人が趣味で学ぶ語学習教材の枠を超えられないように感じた。
- ・疑問に思ったのは、生徒の自主的学習を継続させるためにどのようなアプローチをしているかです。

5. 考察

本稿で扱った「学生が自ら発言したくなる」仕掛けは、次の通りである。

- (1) 課題設定の仕掛け：最新の話題と根源的な問い
- (2) 授業形式の仕掛け：流動性
- (3) 模擬授業での仕掛け：評価シート
- (4) ゲスト招聘という仕掛け：複数の目
- (5) ふりかえり課題の仕掛け：他人の発言に耳傾ける

5. 1. 課題設定の仕掛け

学生が自ら語りたくなるには、話題に新鮮さがあるもの、学びや教育の根源につながるもの、すぐに実践で役立つ技術についてがよい。大学入試改革の英語民間試験の話題はタイムリーで、新聞やテレビ、インターネットにつながれば見聞きする話題なので、授業外でも考えることができたと思われる。「英語を教えないとは?」「英語を学ばなくてもいいのでは?」「英語は暗記?」という直球の質問は、身近でありながら普段から考える問いではないことが多かったようだ。音読は4技能につながり、またプレゼンテーションやコミュニケーションの出発点であるという認識ができ、評判がよかった。

5. 2. 授業形式の仕掛け

多様で絶えず変化するペア・ワークやグループ・ワークは、履修生の新たな出会いを生み、授業に来ること自体が楽しくなったという声もあった。最後に行ったパーティー企画は、想像以上に団結力があり、積極性が見られた。

5. 3. 模擬授業での仕掛け

学生は、生徒役を演じることで多様な生徒のニーズを肌で感じる事ができたと思われ

る。また、評価シートを使うことにより、授業をする側に立った時に気をつけるべきポイントが明確になった。また、生徒に役割分担を課すことで、クラスに多様性が生まれた。さらに「悪い子」役をすることで、違った視点に気づく学生もいた。

5. 4. ゲスト招聘という仕掛け

ゲストの招聘は、普段の授業にアクセントを与え、ゲストが用意するテーマだけではない学びを学生に与えた。学生にとっては一足先に社会人になった人として学んだことが多かったようである。授業後も個人的に就職活動についての質問などを行っている学生が何人もいた。

5. 5. ふりかえり課題の仕掛け

ふりかえり課題によって、学生は授業中に考えたこと、他の学生が発言したこと、自分が発言したことを思い返し、再度課題に取り組むことができた。また、授業中にメモを取る必要性も実感できたのではないと思われる。

6. まとめ

本稿では、履修者数の増えた英語科教育法への対処の実践報告を行ったが、学生が内容を深く考え、自分の言葉で語り深い理解につなげる実践でもあった。最新の話題と根源的な問いは、学生たちの思考を揺さぶった。ふりかえり課題は、思考を深化させた。ペア・ワーク、グループ・ワークを多用し、多くの学生がたくさん発言し、またそれを懸命に聴いた。教室の形態によって授業運営が楽になった。ゲスト・スピーカーは、筆者にはできない刺激を学生に与え、新鮮な空気をこの授業に吹き込んだ。模擬授業は、先生役では評価されるポイントを意識しながら数多くマイクロ・ティーチングを経験し、また生徒役を担うことで授業運営に新たな視点を設けることが各自できたと信じている。この報告書は、筆者自身のふりかえり課題であり、今回の挑戦を見直し、それぞれの課題をより深く考える良い機会となり、筆者自身が多く学ぶことができた。

引用文献

JACET 教育問題研究会. (2009). 「英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究」平成20年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書. 神保尚武研究代表者.

金谷憲, 太田洋, 馬場哲生, 青野保, 柳瀬陽介 (編集). (2009). 『大修館 英語授業ハンドブック 中学校編 DVD付』大修館書店: 東京.

ガブリエラ, ジョセフ, 杉本有造. (2012). 『エレベーター・スピーチ入門』我龍社: 東京.
美月あきこ. (2014). 『15秒で口説く エレベーターピッチの達人』祥伝社: 東京.

山本昭夫. (2018). 「学習者中心の英語科教育法－研究会への学生参加奨励課題－」『学習院大学教職課程年報第4号 [2017年度版]』

APPENDIX

令和元年後期英語科教育法Ⅱ

英語授業評価表

Date[]

Evaluator's ID [] Name [] Nickname []

Student teacher's nickname []

頻度:とても多い◎ 多い○ やや少ない◇ 少ない△ ほとんどない×

E: English J:Japanese

	Teacher					Students						
Time	説明	指示	発問	賞賛	注意	聴く	読む	音読	リピート	話す	会話	書く
1-2												
2-4												
4-6												
6-8												
8-10												

評価項目	参考になった点・疑問点・質問など	評価
教材の使い方		54321
説明		54321
指示		54321
発問		54321
賞賛・注意		54321
教員の英語使用量		54321
生徒の英語使用量		54321
生徒協働作業		54321

5大変良い 4良い 3まあまあ 2要改善 1改善多々

全体批評:良かった点と改善点

理科教育法の講義で実験を

Incorporating experiments in Teaching Methods in the Natural Sciences

殿村 洋文*
TONOMURA Hirofumi

1 実験をしない自然科学教育

一昨年より宮村さんの後を引き継いで理科教育法Ⅰ、Ⅱを担当している。この科目は、中高の理科の教員免許を取得するために必要なものである。理科は何を教える科目かは実ははっきりしていないし、色々な考えがあるのだが、少なくとも自然科学に深く関係するという点は共通している。

自然科学には様々な分野があるが、生物学者であれば顕微鏡を見る姿や網を持って採集をしている様子を思い出し、天文学者は望遠鏡を覗いており、化学者は白衣を着て試験管を振るのが、物理学者にはコイルの前に立つ姿が思い起こされる。要する実験や観察をすることが多くの人の持つイメージである。

ところが現実の理科教育の場を見ると、実験観察の時間は驚くほど少ない。小学校であれば専門ではない教員が多いので致し方がない側面もあろうが、曲がりなりにも自然科学のいずれかの分野を専門に学んできた中高でも実験観察に時間が割かれていない。

筆者は理科教育法Ⅰの最初に学生にどのような理科教育を受けてきたかを尋ねている。中には“(高校の)化学授業(2、3年)では、2/3以上が実際に実験をする授業でした”(中学は)校舎内に自然が多かったので、その観察や、実験の回数が多かった”という学生もいたが、大多数の学生は実験はほとんど記憶にないという。今年の学生の中に“(高校では)実験は一度もなく、本当に座学だけで内容は面白いのに授業はつまらなかった”と書いていたので、化学で中和滴定くらいはやらなかったのかと聞いてみたら、それもやったことがないとのことで、これにはびっくりした。

2 何を取り上げるか

学習院大学理学部にはもちろん実験があり、教職のための実験も開講されているが、中学3年間、高校3年間の授業で取り扱う実験・観察を網羅することは不可能であろう。先に述べた学生の実態から見て、実験一般の技能や知識の習得をするとともに、中高の理科の授業で誰もが身に付けるべき基礎的概念の獲得に欠かせない実験・観察を、教科教育法の中でも取上げなければならないと考えた。取り上げるのは、生徒の耳目を惹くようなビックリさせたり、面白がらせるようなものではなく、中学理科や高校での基礎のついた科目で行われる基礎的な実験・実習で、そこで起こる事実は記憶しているが、より深く考えさせ、概念や法則の捉えなおしを迫るようなものが良い。

3 実験実習の例

この2年間に前項で述べた観点から、いくつかの実験を実際に演示し、その際の注意点

* 学習院大学教職課程非常勤講師・東京都市大学教職課程教育講師・自由の森学園中高非常勤講師

や発問例、多くの生徒が考える誤答を紹介するとともに、必要な教具の作成もいくつか行ってみた。それを以下に記す。

a. 塩化ナトリウムの融解

物質はその温度により固体、液体、気体のいずれかの状態をとることは中学で学ぶ内容だが、それが全ての物質について言えるとは思っていない（熱分解する物質はもちろん多くあるのだが、それは物質の三態変化を学習した後に取り上げることによって、化学変化の本質を理解する教材となる。また高分子化合物のように明確な融点を持たない物質は中学段階では詳しくは扱わない）。理科教育法を履修する学生でも似たようなものである。

そこで取り上げたのが塩化ナトリウムの融解と、次項で取り上げる過熱水蒸気である。塩化ナトリウムは身近にある物質で、その溶解はしばしば目にするが、融解した液体状態を目にすることはまずない。加熱したフライパンに塩を振り入れても小さな粒のままであるし、焼き魚の尾に付けられている飾り塩は焼いている間も固体のままである。

しかし直径18mmの試験管に深さ5mm程度の塩化ナトリウムを入れ、トーチバーナー（1100℃ほどまで加熱が可能）で試験管の底を加熱すると、数分で液体となる。試験管を振るとわずかに黄色味がかった液体がゆれているのが見える。加熱を止めると固体に戻るが融点が801℃であるから固体に戻ったばかりでは相当の高温である。紙が触れると焦げて孔が開き、マッチの頭葉部分を押し付けると発火することから、200℃以上であることが明らかになる。また試験管内の塩化ナトリウムは、中央がやや凹んでおり固体の方が体積が小さく密度が大きくなることも示せる。

以上のような演示は単に見せるだけでなく、なぜそのような操作するかを学生に問い考えさせながら行う。同様の実験を青木夏子氏（当時埼玉県の公立中学校教員）の授業ビデオ映像でも見ているのでより印象は深い。

なお、液体の塩化ナトリウムが電気を通すことから、陽イオンと陰イオンの結晶から成ることも示せるのも実演する。2018年度は電気伝導性の試験装置（後述）も学生に製作させた。

b. メタノール風船と過熱水蒸気

物質の三態変化での体積変化は固体⇄液体よりも液体⇄気体の方が大きく、気体になると約1000倍になる。この時使うのが、メタノール風船である。現在は風船よりも手軽なチャック付のビニール袋（ジップロックなど）が使われるが、それに2～3mLのメタノールまたはエタノールを入れ空気を追い出し、沸騰した湯を掛けるか、表面にメタノールの入った部分を漬けるとメタノールは気化し、袋はパンパンに膨らむ。中学の教科書には載っている実験であるが、実際に見た経験がある学生は少ない。体積比較のため、φ18mmの試験管（容積約30mL）や2Lのビーカーを置いてことや、全て気化してしたら袋の内部は透明で、凝縮が始まると液滴が垂れてくるのが見えることに注目させること、さらに手で触てみると熱くて、袋内部が沸点以上になっていることが定性的にわかることなどをやはり問いかけながら進めていく。繰り返す行うことで三態変化が可逆的であることも示せる点も知らせる。

構成粒子のレベルで考えると、分子間の距離

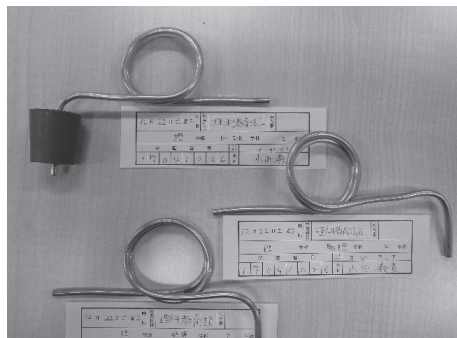


図1：学生が制作した過熱水蒸気発生装置

がおよそ10倍になることで、縦10倍×横10倍×高さ10倍=1000倍となると考えられ、また分子間距離10倍ということは、分子間力だいたい1/1000以下になり無視できるので、気体の種類に関係なくボイルシャルルの法則が成り立つのだということも話す。これは学んだことが上級の学校に行っても関係して使えるということの例でもある。

学生は皆、三態変化における温度変化のグラフを見ているが、融点に達する以前の右上がりの直線や沸点以降の右上がりの直線の意味を真に理解していない。すなわち氷はみな0℃で水蒸気は100℃であると思いついてしまっている。しかし-10℃の冷凍庫内の氷は-10℃であるし、水蒸気は加熱すれば100℃を超えるのである。後者についてはやはり中学の教科書に取り上げられている、過熱水蒸気の実験で簡単に示すことができる。古川千代男氏考案の実験装置¹⁾は簡単に作れるので、2018年度も2019年度も学生に製作してもらった。前頁の図1は2018年度の例であるが、約40cmの銅パイプを図のように曲げ、一端をゴム栓に差し込むだけである。この学生は1時間で3つ作った。

このゴム栓部分を水と沸騰石を入れた500mL丸底フラスコの口にはめ加熱すると水が沸騰しやがて銅パイプから水蒸気が出るようになる。パイプの丸くなった部分をトーチバーナーで加熱すると、パイプから出る水蒸気の温度は数百℃になるが、水を入れた試験管を近づけると水滴が生じるから水蒸気であることは間違いないが、無色透明で目に見えないこと、先に試験管を置いたあたりに置くと焦げることや、マッチの頭薬を置くと発火することから水蒸気は数百℃になっていることが確かめられること示した。

またパイプの材料が銅であるのはなぜなのかも問うことで、化学で登場する金属のイオン化傾向と反応性の関係から、高温の水蒸気とは反応しない銅でなければならないことを確認し、理科の科目相互が関連していることも知ることができる。

c. 電気伝導性試験装置

液体の塩化ナトリウムの電気伝導性について調べるには、電気伝導性試験装置を試験管内に入ればよいが、市販の装置は電極部分が大きくφ18mmの試験管には入らない（もちろん、マッフル内に収めたルツボに10~20gぐらいの塩化ナトリウムを入れ、メッセルバーナーで加熱すればたっぷりの量の液体塩化ナトリウムを作れ、市販の電導性試験装置も入れられる）。

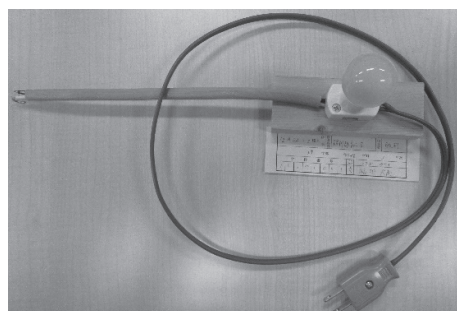


図2：学生が制作した電気伝導性試験装置

そこで試験管に入れられるものをつくる。2018年度は学生に先の過熱水蒸気発生装置と選択させ製作させた。図2がそれである。屋内配線用の2芯Fケーブルを25cmほど切り、一番外側の被覆5cmほどはがし、次いで内側の2本のケーブルの被覆を3cmほどはがす。あらわれた銅線の先端を、電導性を確かめたい物体に接触させるのである。他端は同じように被覆をはがすが、1本は直接2芯の電源用電線の1本と半田付けし、もう1本と電源用電線の間には電球のソケット（やや小さいE17のソケットにしたので片手でも持てる）を直列に接続した。プラグをACのコンセントに差し込むことで使用できるようになる。

d. その他

その他演示したり、作成したものは、ストロー（パスタ）ウェーブマシン、大気圧実感装置（ゴムぴた君の名称で販売されている）、炭酸水素の熱分解による化学反応式の係数決定などである。いずれも、百円ショップやホームセンター、スーパーなどで入手可能な

材料で製作したり、実験できるものである。

どのような学校でもある力学台車や記録タイマー（これらも使った記憶のない学生が少なからずいた）は、納品された状態から組み立てたたりすることで、その構造や役割をより深く理解でき、日常の維持管理の方法も理解できる。記録タイマー導入以前の運動の記録方法を考えさせることで、記録タイマーの利点を知らせることも行った。

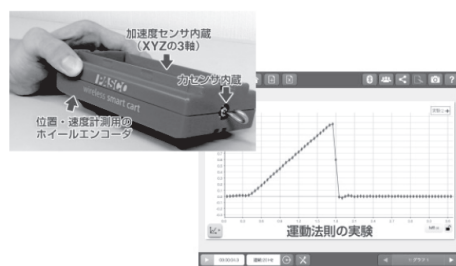


図3：スマートカート

伝統的な実験器具だけでなく、新しいICT機器も紹介した。2018年度に購入していただいたスマートカート（図3）は、力学台車に力センサー、加速度センサー、ロータリーエンコーダーが組み込まれたもので、力学台車が受ける力や、移動距離、生じた加速度などが無線でタブレットに表示されるものである。これを使うことの長所と短所も考えさせることも行った。

4 学生はどう感じたか

学校現場では、器具がそろっていないかったり壊れていたりしていることもあり、また予算が少なく、実習助手がいないなど、準備や修理を教員が行わなければならないことも多い。実際に触ってみることで、その原理がよくわかり、代替品あるいは代替実験を考える端緒ともなるう。

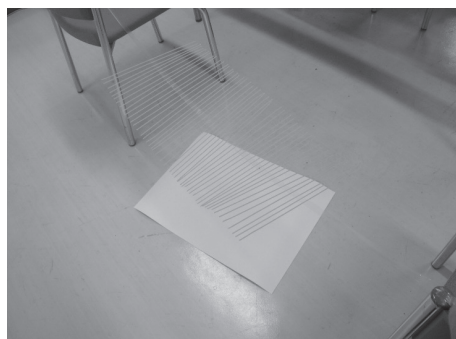


図4：パスタウェーブマシン

安価な材料で教具を自作することで、自然科学の法則がどのような時でも成り立つこと実感できるようである。圧力の性質を学ぶ器具を作った時にある学生は「手軽に手に入る、100均ショップの物を使用して実験するのが面白いと思った。このような工夫をすることで、教師が授業の準備をしやすだけでなく、生徒にとっても日常生活にあるものであるため、概念を理解しやすいのではないか」と書いている。圧力は力と混同している場合が多いが、状態量の一つで、あらゆる方向に働くことを水中では確認する装置もあり、教科書に写真が載っているが、気体の場合については確かめていないので効果がある実験装置であるから作ってもらったことに（作り方などはまだまだ改良の余地がたくさんあるが）意義はあったようであった。

またストローウェーブマシンや図4のパスタウェーブ²⁾（筆者がインストラクターを務めている、高校物理の授業に役立つ基本実験講習会で紹介したもの）を作って見せた時に「学校にある機械は法則を示すために作られたものだから当たり前思ったが、身近なも

糸式

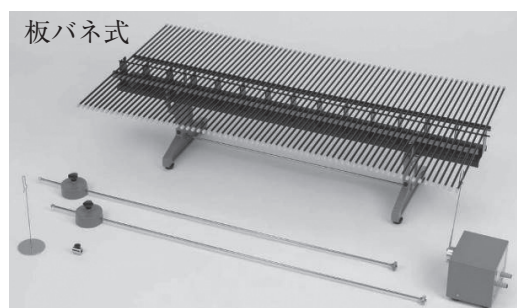
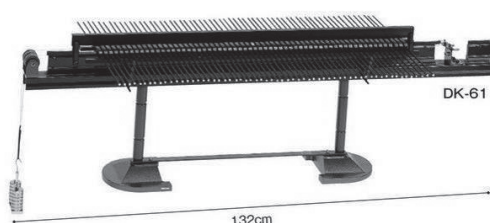


図5：市販のウェーブマシン

ので同じものができて同じような結果が出るので、色々な法則はいつでも成り立ってるのだと実感した」という趣旨の感想を述べていた。

ウェーブマシン（前頁図5）は波動の実験に使われるが高価で（約18万円）重いために、使用をためらったりすること多いが、パスタウェーブマシンのように極めて安価な材料で簡単に作って見せる（数百円で10分ほどでできる）ことで、物理法則の普遍性を実感させることができた。

今後も理科の広い分野について、少しでも実験や観察を講義の中に取り入れるようにしたいと考えている。

- 1) 左巻健男、吉田安規良 編著『【新訂】授業に活かす! 理科教育法 中学校・高等学校編』東京書籍、2019年3月、
- 2) 殿村洋文「ウェーブマシンを使う」物理教育研究会主催『高校物理の授業に役立つ基本実験講習会』テキスト（2019年7月14～15日、麻布高校にて行われた）。この時、市販のウェーブマシンの棒の代わりに、ストローや乾麺のパスタを使用し、セロハンテープに貼り付け、セロハンテープによって復元力を生じさせている（市販品では板バネやヒモに棒を取り付けている）ウェーブマシンを紹介した。

調查報告

教職履修学生に関する2019年度調査報告 —「教育実習（中・高校）」前後における教職意識の形成と 変容を中心とする基礎分析—

山 崎 準 二*
YAMAZAKI Junji

はじめに：調査の目的と実施概要

本報告は、学習院大学において中学校・高等学校教員免許状取得をめざし教職課程を履修している学生の実態と意識の現状を把握すること、かつそれに基づいた教職課程運営の改善を図ることを目的とし、2015年度から継続的に実施している調査の2019年度調査報告である。昨年度は学生たちの「被教育体験」問題に焦点を当て調査・報告を行ったが、今年度は再び一昨年度と同様の「教育実習」問題に焦点を当てながらも教職意識の形成と変容の問題を中心に調査報告を行いたい。ただし、今回は、同一学年の3年生時（7月）・4年生時（実習前4月）・4年生時（実習後年明け1月）の3時点ないしは2時点における調査結果を比較することも含み、それらの結果を比較考察したい。

大学における養成教育段階においても「実践的指導力の育成」が強く要請されるようになってきており、「教育実習」のみならず、実習前の大学における教職関連科目・教科教育指導法などでの指導案作成から模擬授業体験、あるいは学校ボランティアによる学校現場参加体験など、実践的な面での指導内容が増加してきている。とりわけ、後者は、2019年度から実施の新免許法においては、教育実習単位の一部代替とすることも可能となってきた（現時点において学習院大学では未実施）。しかし、「教育実習」体験の持つ意味は、いまだ、他の教職関連科目などの中でも特別に大きく、具体的な指導力の育成のみならず、履修学生たちの教職に関するさまざまな意識の形成と変容に及ぼす影響は強いものであることに違いはない。

なお、学習院大学では、2019年度の時点で、5学部（17学科）・5研究科（14専攻）において教職課程の認定を受けており、文学部教育学科（大学院教育学専攻）で小学校教員一種免許状（同専修免許状）を、それ以外の法・経済・文・理・国際社会科学の各学部（学科）・研究科（専攻）で中学校・高等学校（国語・社会・数学・理科・英語・ドイツ語・フランス語・職業指導・地理歴史・公民・情報・書道）一種免許状（同専修免許状、ただし職業指導・情報・書道は除く）を、それぞれ取得できるようになっている。

- ・調査対象：中学校・高等学校教職課程において、2018年度「教育実習オリエンテーション」、2019年度「教育実習（事前・事後指導含む）」を受けてきた、同一集団を対象とした（図表1）。
- ・調査方法：集合法自記式質問紙票を、教育実習「オリエンテーション」時、同「事前・事後指導」時に配布・回収した。
- ・調査時期：2018年7月（教育実習オリエンテーション）、2019年4月（教育実習・事前指導）、及び2020年1月（教育実習・事後指導）。

*学習院大学文学部教育学科

図表 1：回答者の属性構成

学部 調査時	法学部		経済学部		文学部		理学部		その他（※1）		全体	
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
3年7月 実習オリテ	11【6.7%】		8【4.9%】		78【47.6%】		45【27.4%】		22【13.4%】		164【100.0%】	
	7 (63.6%)	4 (36.4%)	5 (62.5%)	3 (37.5%)	35 (44.9%)	43 (55.1%)	26 (57.8%)	19 (42.2%)	1 (4.5%)	21 (95.5%)	74 (45.1%)	90 (54.9%)
4年4月 実習前	9【6.3%】		6【4.2%】		67【46.5%】		37【25.7%】		25【17.3%】		144【100.0%】	
	5 (55.6%)	4 (44.4%)	4 (66.7%)	2 (33.3%)	31 (46.3%)	36 (53.7%)	20 (54.1%)	17 (45.9%)	5 (20.0%)	20 (80.0%)	65 (45.1%)	79 (54.9%)
4年1月 実習後	9【6.4%】		6【4.3%】		70【50.0%】		35【25.0%】		20【14.3%】		140【100.0%】	
	5 (63.6%)	4 (36.4%)	4 (66.7%)	2 (33.3%)	32 (45.7%)	38 (54.3%)	22 (62.9%)	13 (47.1%)	3 (15.0%)	17 (85.0%)	66 (47.1%)	74 (52.9%)

（※1）「その他」は、国際社会科学部1名及び科目等履修学生21名である。
 なお、【 】内は学部等構成比率、（ ）内は各学部等内男女構成比率

1. 調査対象者の属性等

1-1. 所属学部・性別構成

調査は「教育実習」のオリエンテーション（3年時7月）、事前指導（4年時4月）及び事後指導（年明け4年時1月）の機会を利用し、集合法自記式質問紙調査で行ったのであるが、回収された票は図表1で示したとおりである。所属学部の点では、そもそも学部間で教職課程履修者数に違いが大きい（法学部・経済学部・国際社会科学部は少数、文学部・理学部に相対的多数）ため、回答者に偏りが生じている。性別の点でも、所属学部別にみると、文学部では女性比率がやや高く、理学部では男性比率がやや高くなっているが、これもそもそも学部学生構成自体あるいは学部教職履修学生構成自体の性別比率を反映している。しかし、同一集団を対象としているため、基本的に調査時による回収票数の若干の違いはあるものの、男女間の比率（実習オリテ時調査＝45.1％：54.9％、実習前調査＝45.1％：51.4％、実習後調査＝47.1％：52.9％）に大きな違いはない。したがって、以下での考察にあたっては、所属学部別の考察ではなく、全体としての考察ないしは性別の比較考察を中心に行った。

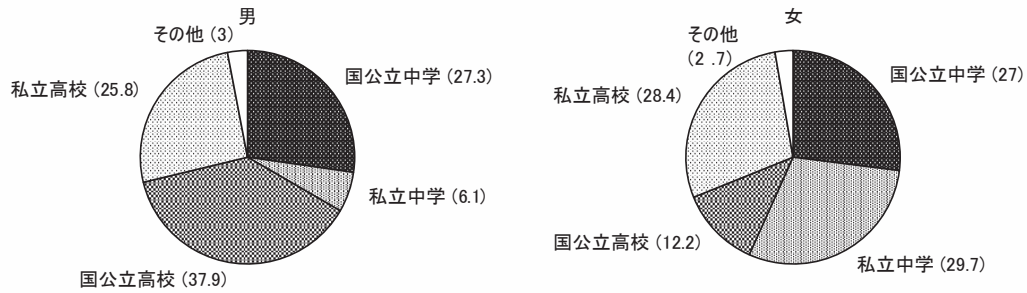
1-2. 「教育実習」体験

実習先は図表2で示したとおりであるが、回答者全体としては（図表は男女別表記のみ）、校種別にみると中学校（45.7％）より高等学校（51.4％）の割合がやや多くなっており、また設置者別にみると私立（45.7％）より公立（51.4％）の割合がやや多くなっている。男女別にみると、女性の方に私立中学が多く（29.7％）、男性の方では国公立高校（37.5％）が多くなっている。これらは、実習先として男性が高校、女性が中学を選択するケースが多い傾向をも反映しているとみることができる。

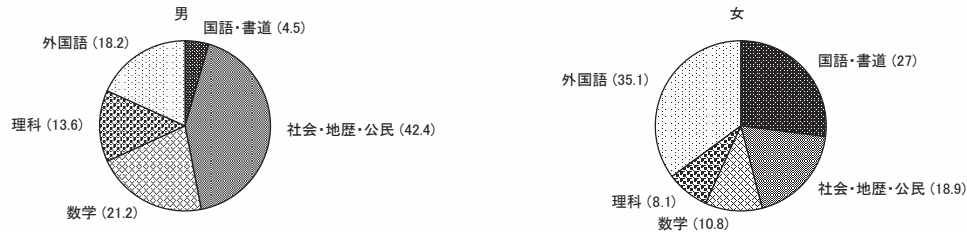
実習での担当教科は図表3で示したとおりであるが、男女において違いがみられる。これは各免許教科取得可能な学科における所属学生の男女比率を背景としている。すなわち、国語・書道及び外国語に関しては文学部日文・英文学科の、社会・地歴・公民に関しては文学部哲学・史学および法学・経済学部の各学科の、そして数学・理科に関しては理学部各学科の、それぞれ所属する学生比率を背景としており、それぞれ男女における実習教科比率の相違が生まれている。

実習期間中に研究授業（「実習学生が一人で行った授業の回数」という定義をしたうえで回数を質問した）を行った回数については図表4で示したとおりであるが、実習校間での違いもみられるが、近年の教育実習における「実践的指導力」の育成強化政策を反映し

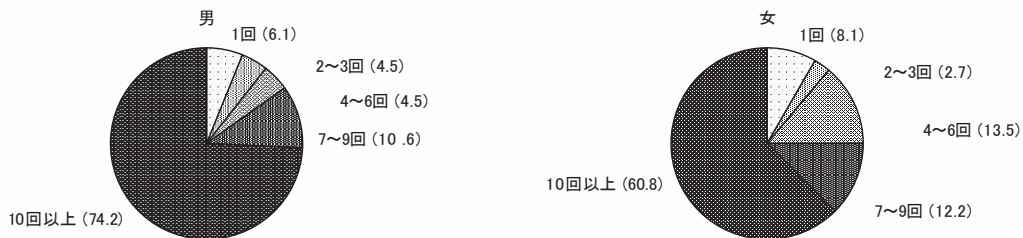
図表 2：実習先（カッコ内数字は構成比、％値）



図表 3：実習担当教科（カッコ内数字は構成比、％値）



図表 4：実習での研究授業数（カッコ内数字は構成比、％値）



てか、3週間の実習ではあるものの、研究授業は10回以上が全体で67.1％（男：74.2％、女：60.8％）と多く、20回以上という回答もあり、実習学生が一人で任される授業経験を増やしていることがうかがわれる。

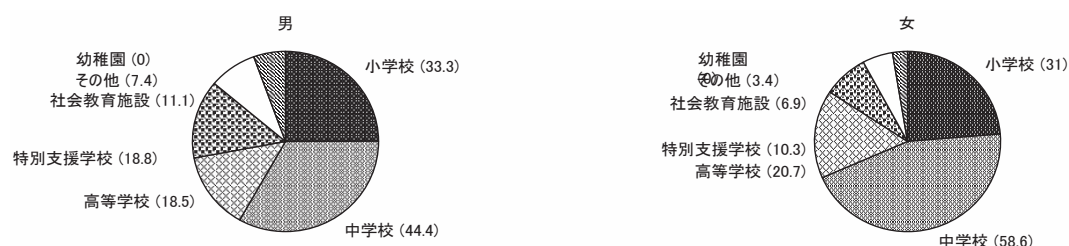
1－3. 「教育実習」以外の「学校等実践現場参加体験」

今回の調査対象者は基本的に一般学部にも所属し中学校・高等学校教員免許取得をめざして教職課程を履修している学生たちであるが、4年時に行う「教育実習」前にも、ボランティア活動の一環として「学校等実践現場参加体験」の活動をしている者（「体験ある」と答えた者）が40.7％（実人数57人）いた。大学の教職課程に募集の依頼が来て応募したケース、あるいは近年では各自治体ないしは各学校が個別にHP等で募集を行っているのに応募したケースなどある。図表5は、その参加先を示したものであるが、男女ともに小学校・中学校が多い。募集の数は小・中学校からが多いことを反映しているが、4年時に行う「教育実習」を意識して、中学校への参加体験が多くなっている。

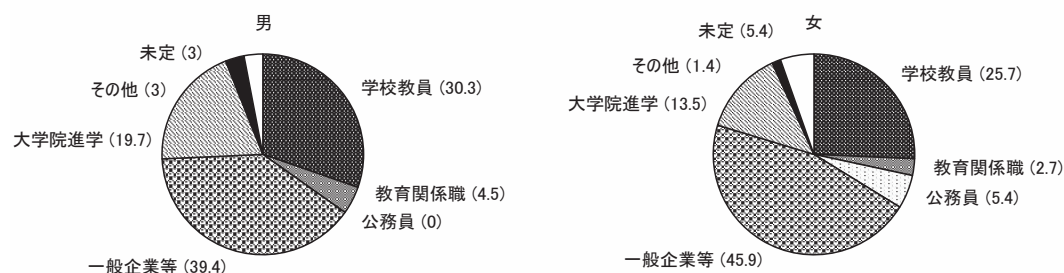
1－4. 卒業後の進路先

今回の調査対象者は、中学校・高等学校の教員免許取得をめざし教職課程を履修しつつも、教員養成系ではない一般学部にも所属していること、また教員採用状況は比較的良い状況にあるといわれているものの中学校・高等学校教員採用の場合はいまだ厳しい現実もあること、さらには一般企業等の就職活動の始まりが実質的には早くから始まっていること、

図表5：「教育実習」以外の「学校等実践現場参加体験」（カッコ内数字は構成比、％値）
 （「ある：全回答者の40.7％」と回答した57人（男：27人、女：30人）の参加先）



図表6：進路先（4年時1月時点）（カッコ内数字は構成比、％値）



そして面接等就活の終盤時期が「教育実習」時期と重なることが多いことなどから、最終的に教職に就く者は教員免許取得者の3分の1程度であるのが近年の実態である。この実態は、他大学の一般学部の中学校・高等学校教職課程履修学生の平均的動向とほぼ同様であるといえよう。

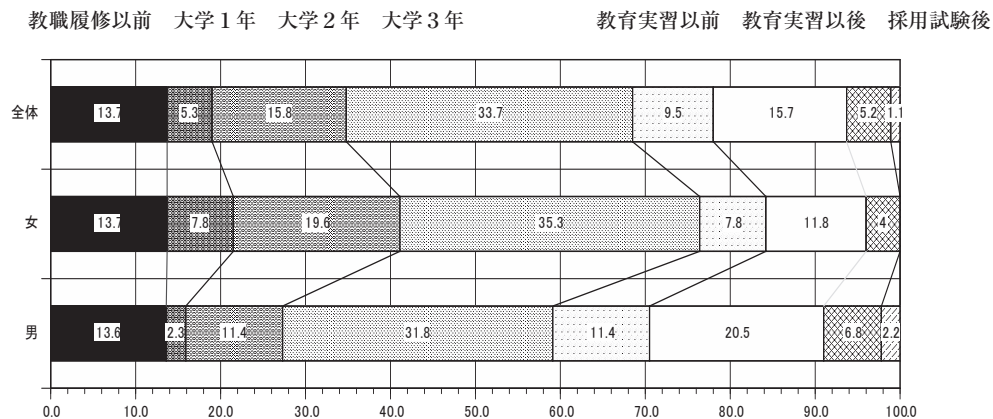
こうした状況を背景として、卒業後の進路先は、図表6で示したとおりである。男性の場合は学校教員約3割・一般企業等約4割・大学院進学約2割となっており、女性の場合は男性と比較するならば、学校教員や大学院進学が若干少なくなっており、その分一般企業等が多くなっている。

最終的に学校教員以外の進路選択した者に、その時期と理由をたずねた。選択の時期に関しては、図表7のようであるが、男性で約7割、女性で約8割強が、教育実習以前には（とりわけ大学3年時にはすでに）進路選択をしている。現在の就職活動の状況からしてやむを得ないことであるといえるが、実習オリエンテーションや実習事前指導の持ち方や内容等について、この事実をもっと考慮し計画していかなければならないと考える。選択の理由（「その他」を含む9項目の選択肢を用意し1つを選択）を示したのが図表7である。男女ともに「学校教員以外に魅力的な職種・進路を知ったから」が多く約2割（全体：18.9％、男：18.2％、女：19.6％）であるが、男性の場合は「いったん教職以外で社会人経験をした後に教職をめざそうと思ったから」（20.5％）や「採用状況が厳しいことを知ったから」（11.4％）が、女性の場合は「自分には学校教員は向いていないと思うようになったから」（19.6％）や「多忙等厳しい仕事であることを知ったから」（9.8％）が、それぞれ多くなっている点が注目される。

しかし、それでも図表9で示したように、「今後、教職に就く計画・希望がある」と答えた者は、男：50.0％、女：41.8％となっており、とりわけ図表8において男性に「いったん教職以外で社会人経験をした後に教職をめざそうと思ったから」（20.5％）もいることからうかがわれるように、いったんは教職以外の職に就くことを決めたとしても、教職への思いや在学中の教職課程履修を将来展望と繋げて考えている者も少なからずいるという実態もあることがわかる。

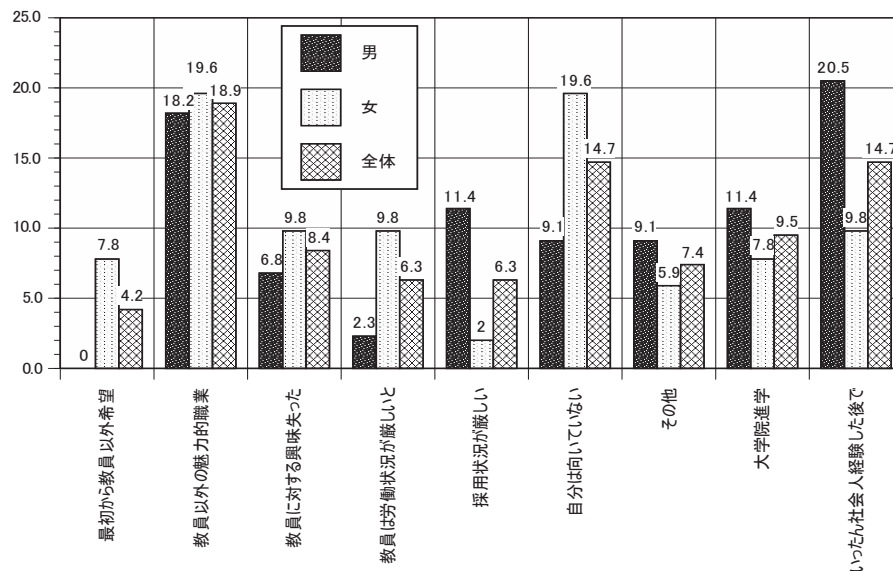
図表7：学校教員以外の進路先を選ぶようになった時期

(回答者総数=95人(男=44人、女=51人)(%)



図表8：教員以外の進路先を選択した理由(表記9項目から1つだけ選択可)

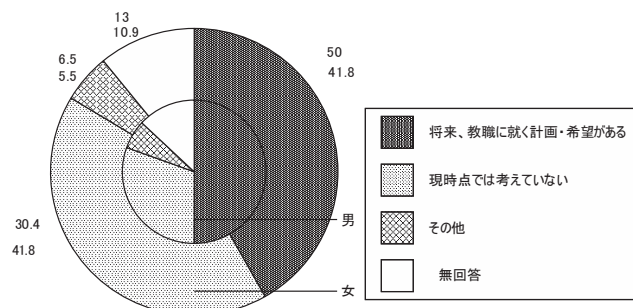
(回答者数：全体=95人、男=44人、女=51人)(%)



図表9：今後、教職に就く計画・希望はあるか

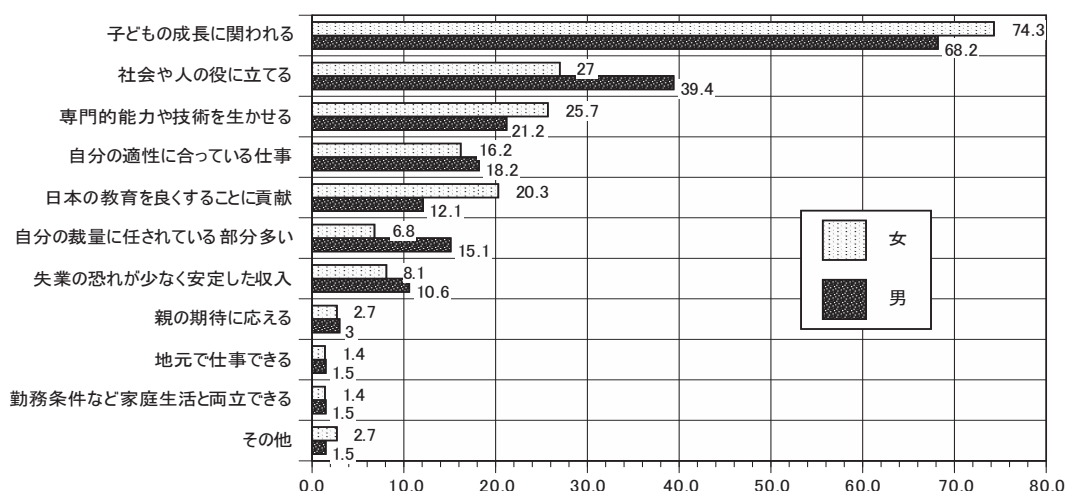
(回答時において進路先を「教職以外」「未定」と答えた者：

男(内円：上段%値)=46人、女(外円：下段%値)=51人)



そこには、教職履修学生たちの、教職に対する思い、すなわち「教職の魅力」をどのように考えているかということが背景にあるようにも思われる。図表10は、卒業直後に教職以外の職種に進むことが決まっている者も含めすべての教職履修学生に「教職を将来の職業の選択肢の1つとして考慮する場合、魅力として思うこと」を表記した11項目の中から

図表10：教職を将来の職業の選択肢として考慮する場合の「魅力」（4年時1月回答）
（表記11項目から2つ選択可）（回答者数：男＝66人、女＝74人）（％）



2つまで選んでもらった結果を表している。

近年、長時間過密労働等の厳しい勤務実態が指摘されることが多くなってきているとはいえ、生涯にわたる身分保障や待遇条件など他の職業と比べて依然メリットも多々あり、そういう生活上の実利的な点もまた教職のおおきな「魅力」であることは間違いないだろう。しかし、学生たちの回答は、「子どもの成長に関われるから」に指摘が集中し（女子学生：74.3%、男子学生：68.2%）、それに続く項目は「社会や人の役に立てる」（女子学生：27.0%、男子学生：39.4%）であった。「失業の恐れが少なく安定した収入」「勤務条件など家庭生活と両立できる」といった項目は思いのほか少なかったといえよう。だから労働条件の改善はさほど重要な課題ではないなどと考えてはならないのは当然であるが、教職課程履修学生たちの思いは、至極健全であり、それは厳しい労働実態の認識を得てもなお、教職の世界に彼らを引き付ける要因となり続けている。

2. 「教育実習」体験と教職意識変容

本章では、調査対象者に対して実施した3つの調査結果を用いながら、「教育実習」体験が、教職意識にどのような影響を与えるのかを考察していきたい。また、量的な結果だけでなく、自由記述の紹介もしながら、考察を行ってきたい。

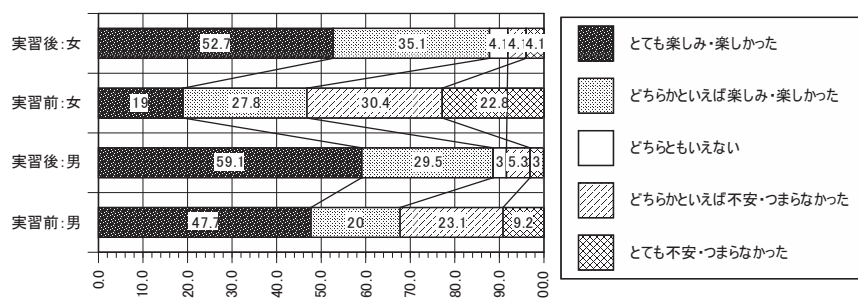
2-1. 「教育実習」体験の自己総括

教育実習の感想としては、図表11で示した通り、実習前の「楽しみ」な気持ちは、実習後男女ともに増大していることがわかる。とりわけ、女子学生においては、実習前の「とても楽しみ」（19.0%）が実習後には「とても楽しかった」（52.7%）と2倍強となっており、「とても＋どちらかといえば」の数値は実習前の46.8%から実習後の87.8%へと40%強ほども増大している。男子学生においても、実習前に女子学生の2倍以上あった「とても楽しみ」という気持ちはさらに増大し、約6割（59.1%）までになっている。

「教育実習」を／が「楽しみにしている（実習前）／楽しかった（実習後）」の理由をたずねた結果を男女別に表したのが図表12である。男女ともに一番多く指摘されたのが「生徒と交流したこと」であるが、実習前では男子学生において指摘率が32.3%とやや低かったが、実習後は男女ともに50%近くにまで増大し、他の項目よりも抜きんでている。続いて指摘率が相対的に高いのが「毎日現場に入って教員として生活を実際に体験したこと」

図表11：「教育実習」に対する実習前後の思い・感想

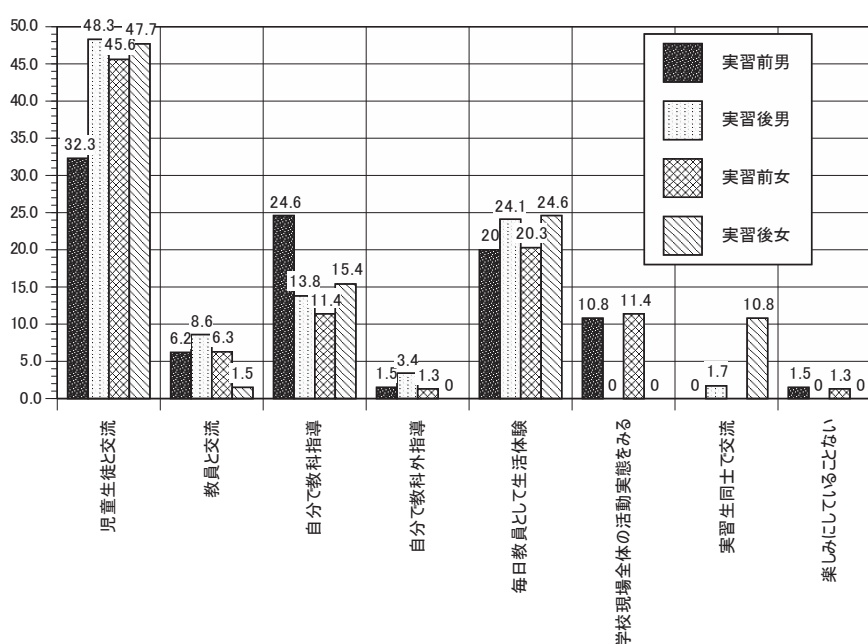
(回答者数：実習前男=65人、実習後男=66人、実習前女=79人、実習後女=74人) (%)



図表12：「教育実習」を「楽しみにしている（楽しかった）」理由

(回答者数：実習前男=65人、実習後男=58人、実習前女=79人、実習後女=65人) (%)

※ただし、実習前調査には「実習生同士で交流」の選択肢が、実習後調査には「学校現場全体の活動実態をみる」及び「楽しみにしていることない」の選択肢が、それぞれなかった。



である。この項目は、実習前調査と実習後調査の男女差があまり見られず、実習前20%ほどであったものが実習後は男女ともに25%近くにまで増えている。数値はさほど大きくはないが、男女ともに実習前に比べて低下している項目として、「毎日現場に入って教員として生活を実際に体験したこと」であるが、他の項目と比べて印象がやや弱かったゆえといえることができる。

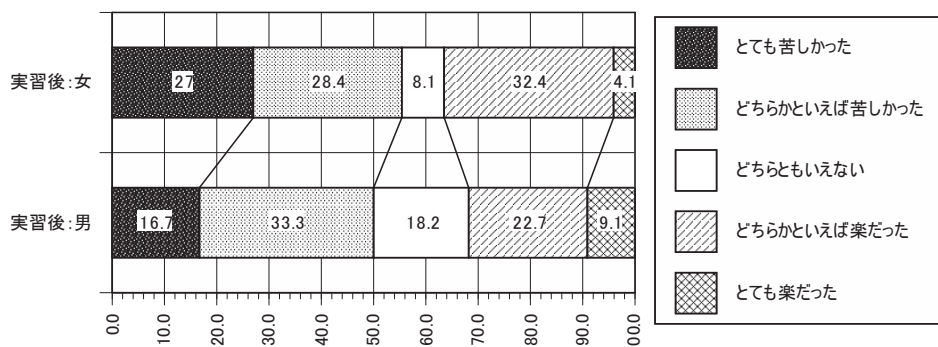
もう一つ、問いかけ方を変えて、「教育実習」体験の自己総括的な質問をした。「教育実習は、全体として、行く前に想像していたよりも、苦しかったですか、楽しかったですか」という質問であるが、図表13はその結果を表したものである。

男女ともに、「苦しかった：とても＋どちらかといえば」が半数を超えた。上記の図表11においては、男女ともに、実習後「とても楽しかった」のみで半数を超えているのとは一見矛盾するようであるが、振り返ってみると「苦しかった」ものの全体として「楽しかった」という思いが湧いてくるというところが実感なのではないだろうか。

「教育実習」に対する「不安」内容については実習前にたずねており、その選択肢も実習後調査において「苦しかった」内容の選択肢と同様に設定しておいた。その両結果を比

図表13:「教育実習」に対する実習後の思い・感想:想像よりも苦しかった／楽だった (%)

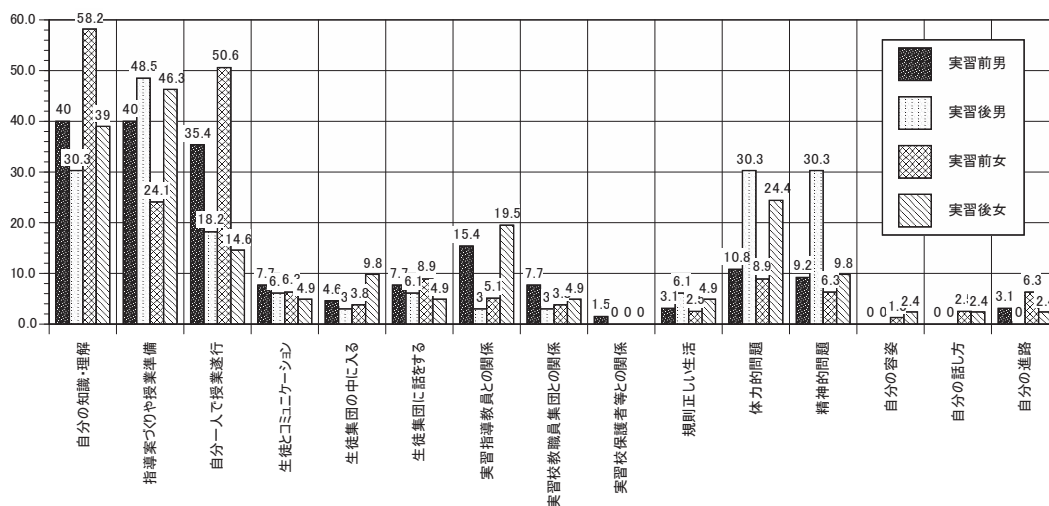
(回答者数:実習後男=66人、実習後女=74人)



図表14:「教育実習」において「不安だった・苦しかった」理由 (%)

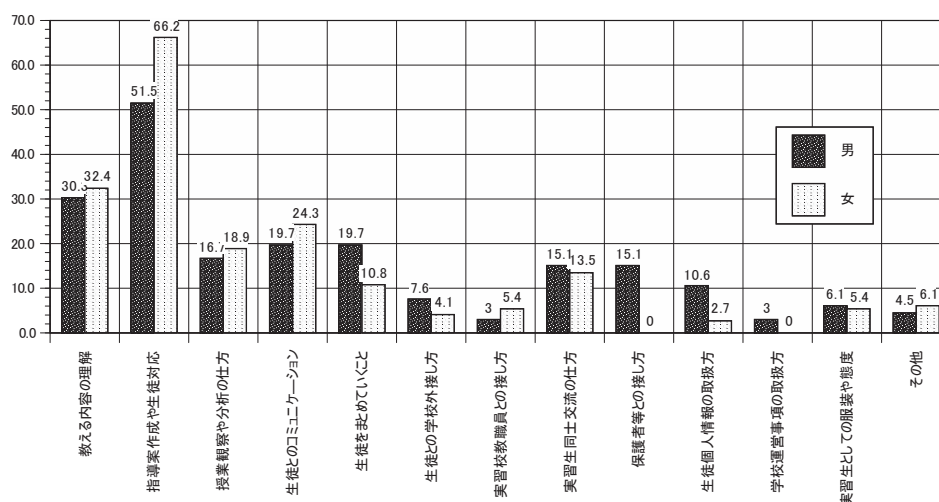
(回答者数:実習前男=65人、実習後男=33人、実習前女=79人、実習後女=41人)

※実習後調査においては、「実習に行く前に想像していたよりも『とても苦しかった』『どちらかといえば苦しかった』と回答した者のみに本質問の回答を求めた



較したものが図表14である。全体的な特徴として、第1に、実習前の不安内容は表記中の左3項目、すなわち「教える教科の内容に関して自分の知識や理解の少ないこと」「授業の指導案づくりや教材準備をすること」「教壇に立って実際に自分一人で授業を遂行すること」の3項目は男女ともに多かったこと、第2に、しかし「自分の知識・理解」と「自分一人で授業遂行」に関しては実習後に苦しかった内容としての指摘率は減少しており、「指導案作成や授業準備」のみが逆に指摘率が増加していること、第3は、数値こそそれら3項目に及ばないものの、「実習期間中、体力的にしんどい」「実習期間中、精神的にしんどい」ことが実習前よりも3倍ほどの指摘率増加がみられること、そして第4は、女子学生における「精神的問題」の実習後数値増加はさほどではないものの、「実習校の指導教員とうまくやっていくこと」については女子学生の実習後数値増加は大きく、男子学生は逆に実習後数値は減少していること、である。中・高教職の教育実習は、いわゆる「教壇実習」と言われる教科授業指導が中心であるため、上記第1及び第2の特徴がみられるといえるが、その実際の苦しさは指導案づくりや教材準備などの授業前段階の営みであることに改めて気づかされているのではないだろうか。また、上記第3及び第4の特徴は、それまでの学生生活リズムとは異なり、実習期間中、朝早く起床し、夜も遅くまで授業準備のための作業に費やし、かつ終日時間厳守の行動が求められるという生活リズムゆえで

図表15：「教育実習」において実習校指導教員から一番よく指導・注意された事柄（％）
（「その他」を含む13項目中2つまで選択可、回答者数：男＝66人、女＝74人）



あると思われるが、一般に中学6割・高校7割という男性の多い教員集団の中では実習指導教員も男性であることが多い女子学生から実習指導教員との関係づくりに苦勞を訴えていることがうかがえるといえよう。

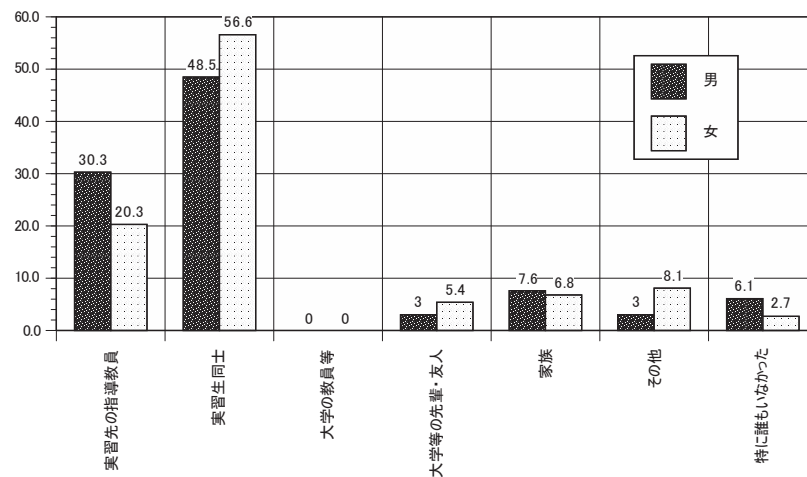
図表15に示した「教育実習において実習校指導教員から一番よく指導・注意された事柄」は、「指導案の作成や授業中における生徒への対応の仕方（男：51.5%、女：66.2%）」が最も多く、次いで「担当教科の教える内容についての理解を深めること（男：30.3%、女：32.4%）」が多かった。この結果は、あくまで実習生側の意識の上での受け止めであって実態そのものを反映しているとは必ずしも厳密には言えないが、この2項目の指摘率が多いことは、上記図表14の「苦しかった」理由で多くの指摘を得た項目と基本的に同じ特徴である。

男女の違いについて、2017年度調査においては、「担当教科の教える内容についての理解を深めること」や「授業の観察や分析の仕方」において女性よりも男性において、それとは逆に「指導案の作成や授業中における生徒への対応の仕方」や「生徒一人一人とのコミュニケーションの取り方や理解の仕方」において男性よりも女性において、すなわち男子学生においては授業の内容や研究の面、女子学生においては生徒とのコミュニケーションの面において、より指導・注意が行われていた（あるいは指導・注意されたという意識が強い）傾向もうかがわれた結果であったことを報告した。しかし今回は、上記4項目いずれも、男子学生よりも女子学生からの指摘率が上回っており、それら4項目以外の項目で若干であるが男子学生の方の指摘率が女子学生を上回っている。男女の実習生がそれぞれ固有に抱える問題なのか、それとも実習年度学生が固有に抱える問題なのか、回答者人数の問題もあり、なかなか即断できない継続調査の必要があるような検討課題である。

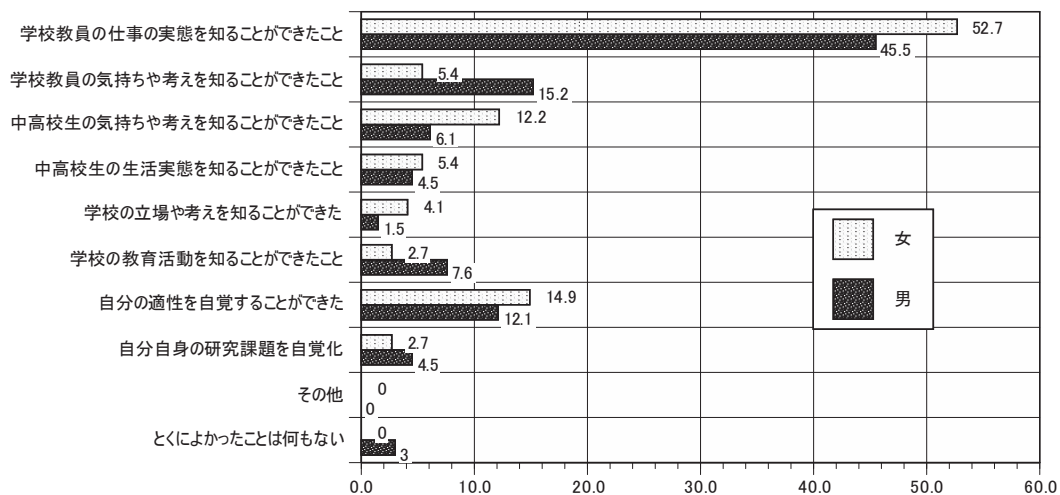
教育実習中の一番の相談相手は、図表16が示すとおり、最も多かったのが「同じ実習校での実習生同士（男：48.5%、女：56.6%）」、次いで「実習先の指導教員（男：30.3%、女：20.3%）」が多い。これは、実習校指導教員とのフォーマルな関係の中での実習に関する指導・助言とともに、あるいはそれ以上に実習生同士というインフォーマルな関係の中での相互援助の重要性、実習生集団づくりの重要性を示唆しているといえるだろう。「大学の教員」は、実習期間中は近くにいないためか、あるいはよほどの深刻な問題が生じない限り連絡を取ることは少ないためか、今回の調査においても男女ともに0%であった。

教育実習を経験して「良かった」「意義あった」と学生が感じたのは、図表17によると、

図表16：「教育実習」中の、一番の相談相手（％）
 （「その他」を含む7項目の中から一つ選択）（回答者数：男＝66人、女＝74人）



図表17：教育実習を経験して「良かった」「意義あった」ことは何か（4年1月回答）（％）
 （「その他」「特にない」を含む10項目から1つのみ選択）
 （回答者数：男＝66人、女＝74人）



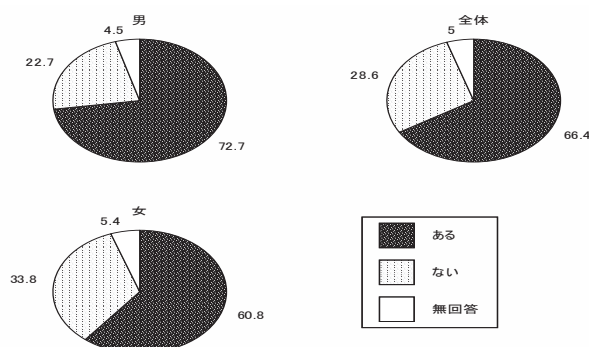
「学校教員の仕事の実態を知ることができたこと」が女性：52.7%、男性：45.5%と圧倒的に多かった。同項目以外の項目についての指摘率はいずれも2割にも満たなかったが、男女の違いに関していえば、「学校教員の気持ちや考えを知ることができたこと」は男子学生から、「中高校生の気持ちや考えを知ることができたこと」や「自分の適性を自覚することができたこと」は女子学生から、それぞれ指摘率が多かった。

教育実習においては、送り出す大学側と受け入れる実習校側において、共通の到達目標などが定められおり、それらを用いて事前事後指導が行われている。しかし、学生たちの多くが、主体的にそれぞれの自己目標を持って、教育実習に取り組んでいることも分かった。図表18は、そのことを表している。「教育実習前に、自分自身が立てた目標（意識的に取り組んでみたいこと、達成したいことなど）は、あったか、なかったか」という質問に対して、男女とも60～70%、全体では66.4%の学生が「あった」と答えている。

その目標内容は多様であった。教科指導に関する内容が一番多かったが、「アクティブ・ラーニングの授業の取り入れ」「グループ活動を行い、深い学びにつなげる」「導入部分の考え方や展開の仕方を工夫する」「対話的な授業づくりを行う」などといった授業形態上

図表18：教育実習前に、自分自身が立てた目標（意識的に取り組んでみたいこと、達成したいことなど）は、あったか、なかったか。（％）

（回答者数：全体＝140人、男＝66人、女＝74人）



の工夫から、「日本史をおもしろくしたい」「英語のおもしろさを伝えたい」「数学を伝え、伝わるような授業をする」「社会に興味を持ってもらえるような授業をしたい」「実験を楽しんで欲しいと思って多くの工夫をする」、なかには「物理の授業に革命を起こそうとした（全くできませんでした）」という学生らしい熱い思いの溢れた目標もあった。

生徒指導に関する内容も多くあった。「生徒たちを話す機会を多く持ち理解しようとする」「生徒たちとの距離を縮めていい関係を築く」「積極的な生徒ばかりではなく、おとなしい生徒も含め、すべての生徒とたくさん関わる」といった内容から、「現在の中学生在が何を考えているかをちゃんと知りたい」「自分の高校生だったころと今の現役高校生を照らし合わせて主に不安点においてどのような違いがあるか理解したい」といった具体的な内容まであった。

さらには「教員の仕事を知る」「学校現場を知る」ことや「自分にどれほど適性があるか確認したい」「教職生活だけでなく、社会生活で役立つ成長をする」といった内容もあった。

以上のような自己目標は「十分に」から「7割くらい」、あるいは「3週間では無理であった」まで、その達成度はさまざまだったようである。しかし、教育実習という体験を通して、学生たちは、教職という仕事上の知識・技術だけではなく、自らが大学で専攻し学んだ学問のおもしろさを後輩たちにも伝えたいという意欲、そして教職への適性判断や一人の人間としての成長を得たい・叶えたいと願っている。教育実習の持つ意義は、たんに教員養成というだけにとどまらない、青年期教育上の意義もまたあるのではないだろうか。

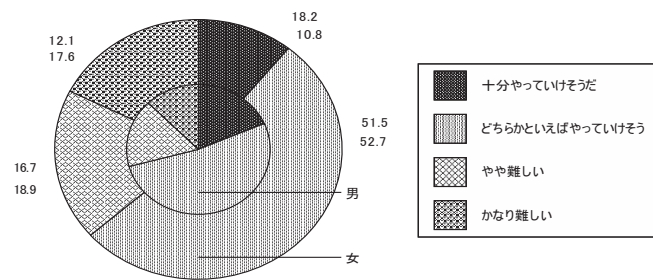
2-2. 「教育実習」前後の意識変容

調査では、「教職への自信度」「教職への適性度」「教職への志望度」についての自己意識をたずねており、とくに「適性度」及び「志望度」の後2項目については3年時及び4年時教育実習前後の3時点ですべてたずねておいた。以下では、それらの結果を紹介しつつ、教育実習意識の変化について考察していきたい。

まず、図表19で表した教育実習後における「教職への自信度」は、「(職業として教職を)十分やっていけそう」及び「どちらかといえばやっていけそう」と回答している者が男子学生で約7割（18.2%+51.5%=69.7%）、女子学生では約6割（10.8%+52.7%=63.5%）にまで達しており、男女間の相違が若干ありつつも、ともに比較的高い「自信度」意識を有していることがわかる。

こうした比較的高い「自信度」意識は、「教職への適性度」についての自己意識の変化

図表19：教育実習後（4年1月時点）における教職に対する自信度
 （回答者数：男（内円・上段％値）＝66人、女（外円・下段％値）＝74人）



と重ねて見るならば、教職課程履修の進行とともに高まっていく「適性度」意識変容を反映しているのではないと思われる。図表20は、上記3時点における「教職への適性度」の様子を表したものであるが、そこには3年7月→4年4月（実習前）→4年・年明け1月と「適性度」についての「肯定」意識（「非常に適性がある＋やや適性がある」）が、男女間の強さの違い（男＞女）はもちつつも、ともに強まっていき、教育実習後には男子学生で66.6%、女子学生で64.9%と、ともに6割を超えるに至っている。図表6でみてきたように、卒業後の進路という点では、男女ともに教職に就くのは30～25%であったにもかかわらず、教職適性度という点ではその数値を2～3倍近く上回っていることがわかる。卒業後すぐに教職に就かなくても、多くの学生がポジティブな教職適性度を持って他職種に進んでいくこと、そのことが図表9での「今後、教職に就く計画・希望はあるか」という問いに教職以外の職種に進んでいく学生も男女ともに50～40%が「ある」と答えている結果を生み出しているのだといえよう。

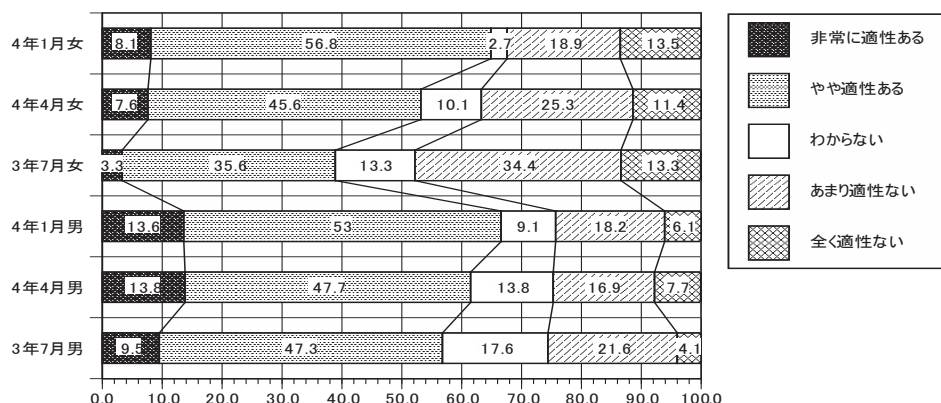
図表21で表しているように、この「適性度」意識の変化に対して、「志望度」意識は異なった変化を示している。すなわち、教育実習を目前に控えた4年4月時点での「志望度」意識は、男女ともに3年7月時点よりも弱まっていき、教育実習後の時点では再び強まっていったという変化を示しているのである。男子学生の場合は、再び強まっていったとはいえ、「どうしても就きたい」層は増加している一方、「できれば就きたい」層は大幅に減り、「志望度」全体（どうしても＋できれば）での強さという数値は3年7月時点にまで戻ってはいない。

この「志望度」意識の変化について、3年7月時点及び4年4月時点でその理由をたずね（「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）、整理したものが図表22である。

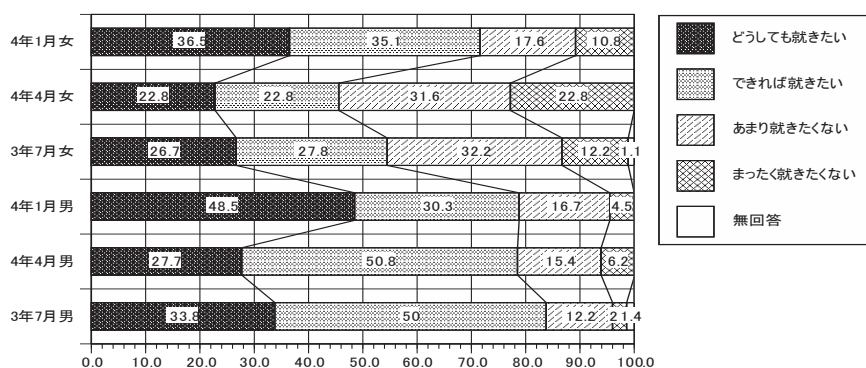
まず3年7月時点の変化理由からみていきたい。「強まった」層が指摘した変化理由は、「大学の教職関連授業を受講して」（24.6%）、「その他」（21.1%）、そして「教育実習等実施段階に至ったから」（15.8%）や「教職に対する自分の適性がわかってきて」（15.8%）が相対的に多い。「その他」という項目が「強まった」群で一定の指摘率を得ているが、その具体的内容は「バイトで塾講師をして」「学科のゼミで学んだことを子どもたちに伝えていきたいと思ったから」「部活等、密な人間関係の場にいたことにより」「一般企業に入って仕事をしたい気になったため」などであった。

男女間の相違に関して考察するには男女それぞれの集団の回答者数が少ないため断定はできないが、「強まった」層において、割合としては女子学生よりも男子学生に「現職の（幼～高校）学校教員と出会い・交流する機会を得て」が、男子学生より女子学生に「大学の教職関連授業を受講して」が、それぞれ2倍近くの％値の差をつけて相対的に多かった。また「弱まった」層において、割合としての男女間の相違はあまりみられず、男子学生よ

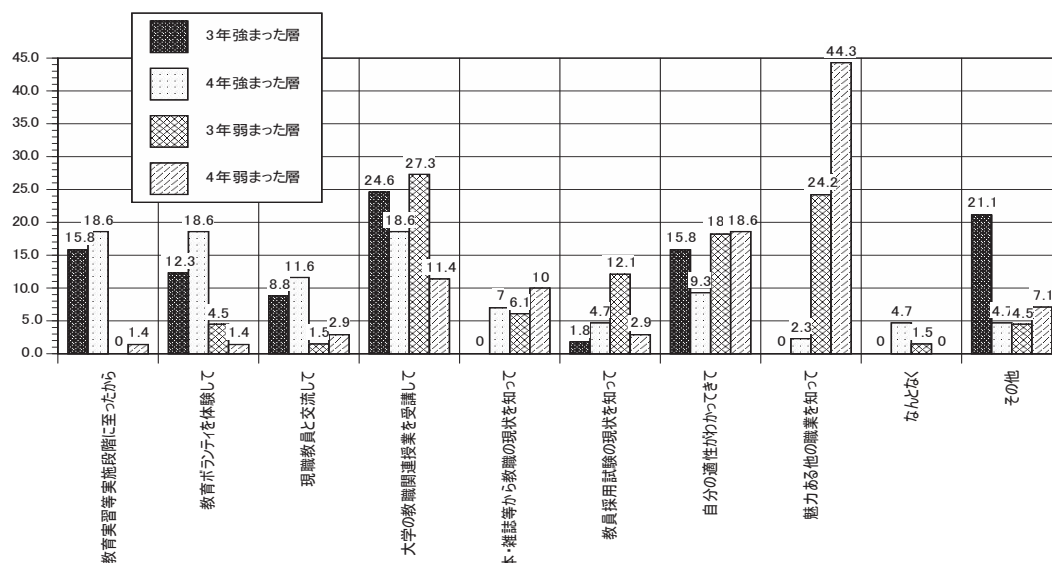
図表20：3時点（3年7月・4年4月・4年1月）における教職適性度（％）
 （回答者数：3年7月男＝74人、3年7月女＝90人、4年4月男＝65人、4年4月女＝79人、
 4年1月男＝66人、4年1月女＝74人）



図表21：3時点（3年7月・4年4月・4年1月）における教職志望度（％）
 （回答者数：3年7月男＝74人、3年7月女＝90人、4年4月男＝65人、4年4月女＝79人、
 4年1月男＝66人、4年1月女＝74人）



図表22：3年7月時点及び4年4月時点で「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）（％）
 （回答者数：「3年強まった」層＝57人、「3年弱まった」層＝66人、
 「4年強まった」層＝43人、「4年弱まった」層＝70人）



りも女子学生に「教職に対する自分の適性がわかってきて」が2倍近くの%値が多かった。次に4年4月時点の変化理由をみていきたい。「強まった」層が指摘した変化理由は、「教育実習等実施段階に至ったから」(18.6%)、「教育関係のボランティア活動を経験して」(18.6%)、そして「大学の教職関連授業を受講して」(18.6%)が相対的に多いとはいえ、特に際立って指摘の高い理由項目はない。3年時と比べて、教育実習の前に学校現場の雰囲気慣れようとの考えから「教育関係のボランティア」を行うものが少し増えてきたことがうかがえる。

それに対して「弱まった」層が指摘した変化理由は、「教職以外でもっと魅力を感じる職種を知って」(44.3%)に半数近くの者からの指摘が集まっていることが注目される。4年4月時点は、すでに就職活動が盛んに開始され始めている時期でもあり、教職履修の学生たちの中でもすでに自分の進路に一定の結論を出している時期であるということが、そのような結果の背景にあるといえよう。

4年4月時点の調査においても男女間の相違に関して考察するには男女それぞれの集団の回答者数が少ないため断定はできないが、「強まった」層において、割合としては女子学生よりも男子学生に「いよいよ教育実習・介護等体験を経験する段階に至ったから」が、男子学生より女子学生に「教育関係のボランティア活動を経験して」が、それぞれ3倍近くの%値の差をつけて相対的に多かった。

3. 「教育実習」前後の「教師／生徒イメージ」の変容

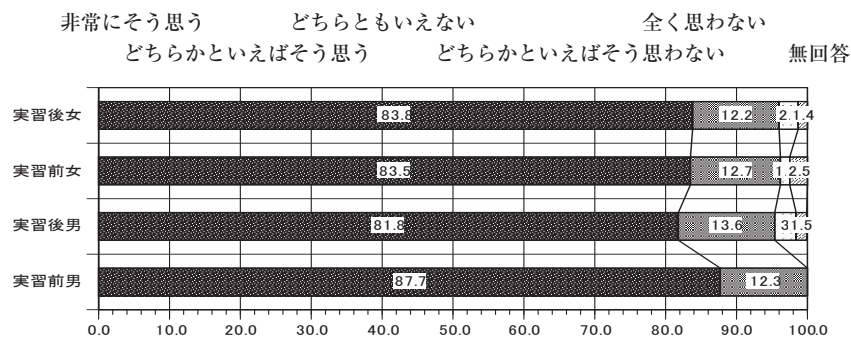
学生たちにとって「教育実習」体験は、初めて教師という立場から学校現場に入り、そこで仕事をし生活をしている教師たちや生徒たちの実際に触れる機会である。ほんの4年ほど前には自分もそこにいたはずなのであるが、生徒という立場ではなく教師という立場から、職員室・教師集団の中に入り現職教師たちの仕事の日常に触れる体験／教室・生徒集団の中に入り現役中・高校生の学校生活の日常に触れる体験は、それまで自らの被教育体験やマスコミ等による情報から自然に形成されてきた学生たちの教師／生徒イメージを変えていく。この点を、「教育実習」前後の調査結果から考察していきたい。

3-1. 「教師イメージ」の変容

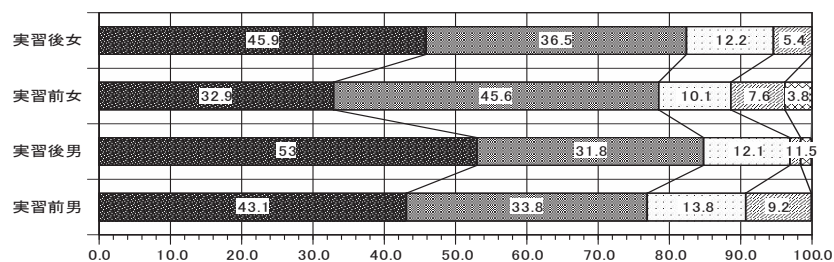
教師あるいは教職という職業に対して語られることの多いイメージを、「図表23-1～16」に示したような16の内容項目として設定し、それらに対するイメージをそれぞれ五件法で肯定／否定の反応を求めた。そのうち、「図表23-1～8」に示した8つの項目はポジティブ・イメージ内容であり、それとは逆に「図表23-9～16」で示した8つの項目はネガティブ・イメージ内容である。ネガティブ・イメージ内容項目は、偏見ともいえるようなものも含まれているが、先行研究なども参考にしつつあえて設定しておいた。

まず「図表23-1～8」に表したポジティブ・イメージ内容項目に対する反応とその変化について考察していきたい。8つのイメージ項目の中で一番肯定的反応が強かったのは「図表23-1: 教師という仕事は人間的接触が大きい」であった。男女とも、実習前後とも、「強い肯定: 非常にそう思う」反応が80%を超え、「弱い肯定: どちらかといえばそう思う」反応を加えた「肯定」反応は、いずれの場合も95%を超えている。このイメージ項目と同様に70～80%の「肯定」反応を示し、にもかかわらず「強い肯定」反応といった点では半減ほどの結果であったイメージ項目が「図表23-2: 自分の勉強したことが直接活かせる」「図表23-3: 仕事の内容が創造的であり発展性を持っている」「図表23-4: 研究的に仕事を進めていくことができる」の3項目である。これら3項目の結果は、全体的な結果数値が似て

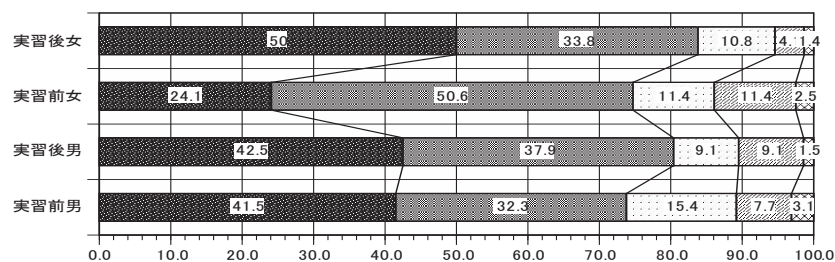
図表23-1：教職イメージ（1）教師という仕事は人間的接触が大きい（％）
 （回答者数：実習前男＝65人、実習前女＝79人、実習後男＝66人、実習後女＝74人）



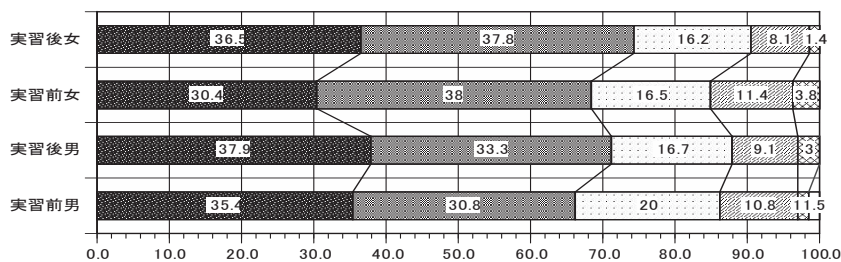
図表23-2：教職イメージ（2）自分の勉強したことが直接活かせる



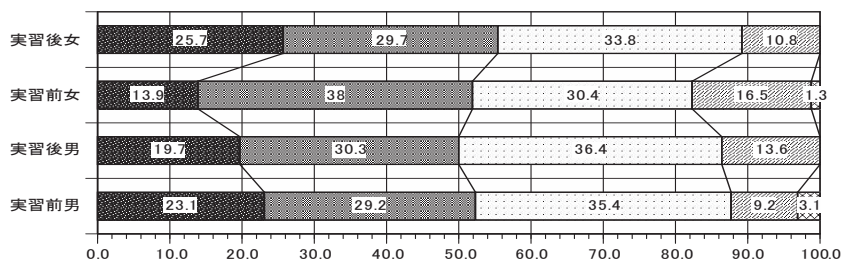
図表23-3：教職イメージ（3）仕事の内容が創造的であり発展性を持っている



図表23-4：教職イメージ（4）研究的に仕事を進めていくことができる

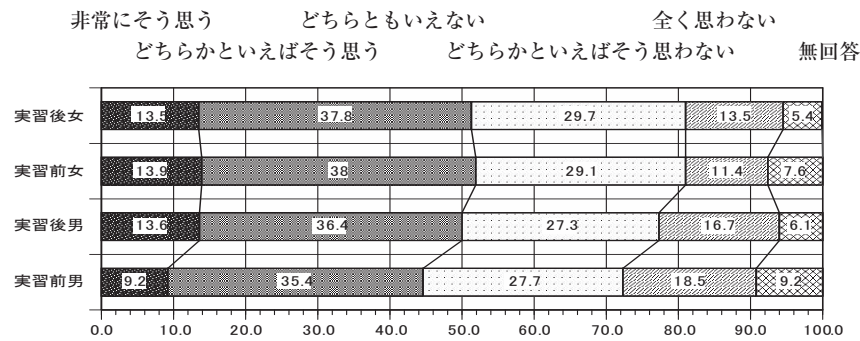


図表23-5：教職イメージ（5）性格が明るく社交的である

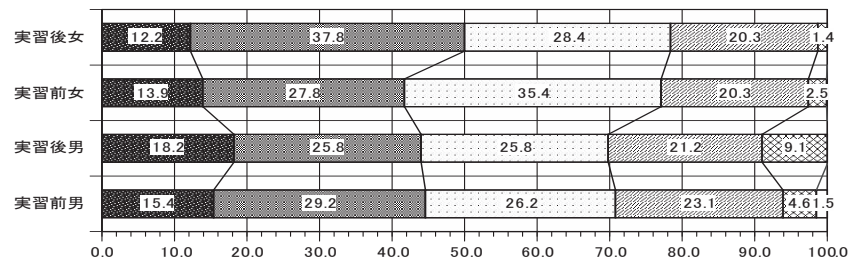


図表23-6：教職イメージ（6）経済的に生活が安定している（％）

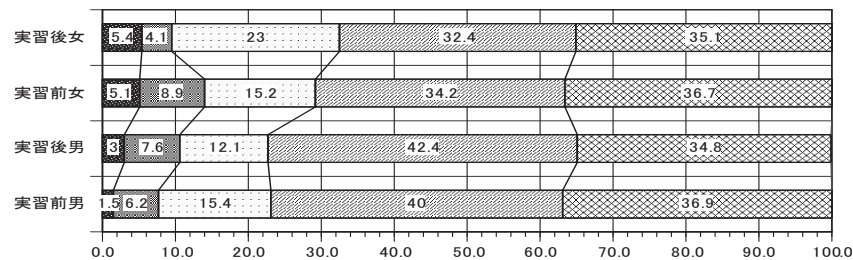
（回答者数：実習前男＝65人、実習前女＝79人、実習後男＝66人、実習後女＝74人）



図表23-7：教職イメージ（7）社会的に評価されている



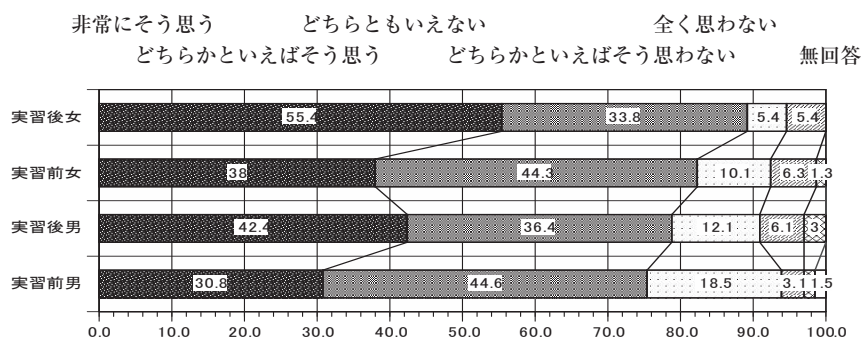
図表23-8：教職イメージ（8）他の職業と比べて勤務条件が恵まれている



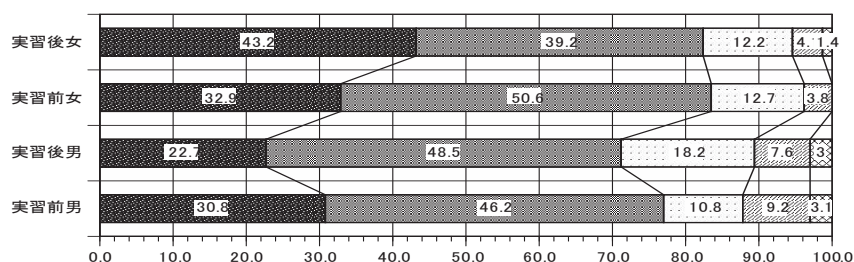
いると同時に、男女ともに実習前よりも実習後に「肯定」反応が強くなっている結果傾向である点でも似ている。教科指導の授業実践が中心の教育実習体験によって、強められていったイメージであるといえよう。「肯定」反応が50%ほどにまでやや弱まり、「どちらともいえない」反応が30%前後と多くなり、かつ「弱い否定：どちらかといえばそう思わない」反応も10～20%とまでなっているイメージ項目が、「図表23-5：性格が明るく社交的である」「図表23-6：経済的に生活が安定している」「図表23-7：社会的に評価されている」の3項目である。学校における仕事中心の接触からだけではすでに持っていたイメージに変化をもたらすような項目内容ではないからであろうか、「どちらともいえない」反応が比較的強く出ている結果となった。ポジティブ・イメージ内容項目の中に入れた「図表23-8：他の職業に比べ勤務条件が恵まれている」は、「強い否定」反応及び「弱い否定」反応が男女ともに・実習前後ともにそれぞれ30～40%ほどあり、かなり「否定」反応が強く出た結果となっている。近年の教職においては長時間過密労働の実態にあるということが、実習に行く前から各種勤務実態調査やマスコミ等情報によって形成されており、実際に学校現場に入ってみてもそのイメージ通りの実態であるという印象を持ったことによるのではないだろうか。

次に、「図表23-9～16」に表したネガティブ・イメージ内容項目に対する反応とその変化について考察していきたい。8つのイメージ項目の中では、5つの項目が似通った反応

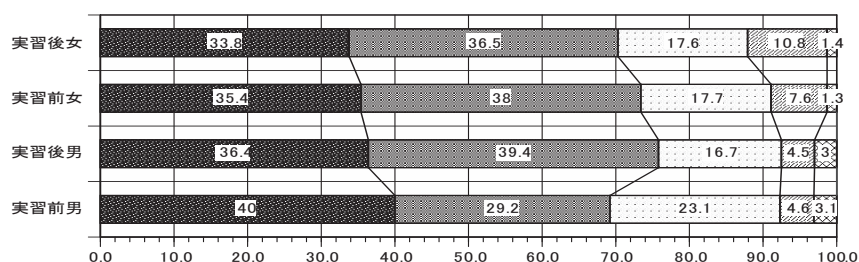
図表23-9：教職イメージ（9）児童生徒の問題についての責任が重すぎる（％）
 （回答者数：実習前男＝65人、実習前女＝79人、実習後男＝66人、実習後女＝74人）



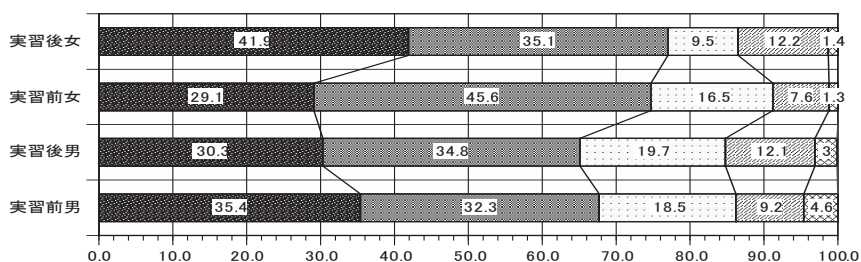
図表23-10：教職イメージ(10)生活態度や服装などを派手にしてはいけないような感じだ



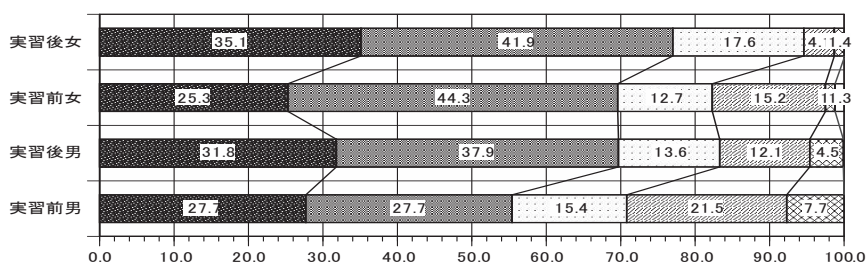
図表23-11：教職イメージ(11)家に仕事を持ち帰るなど生活上の公私の区別がつきにくい



図表23-12：教職イメージ（12）いつも生活態度を周囲から監視されているような感じだ

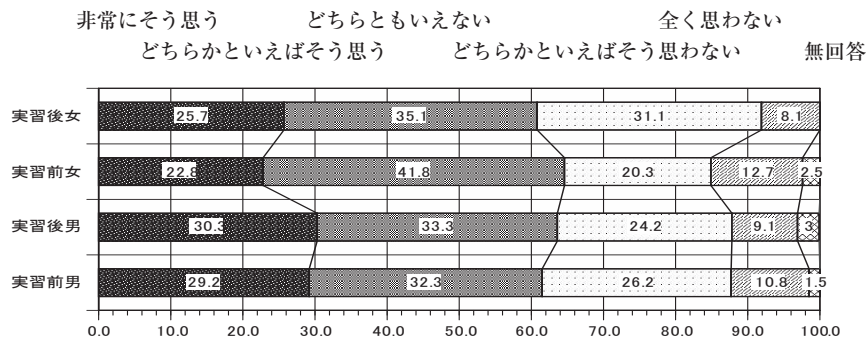


図表23-13：教職イメージ（13）関わりのある世界が限られていて視野が狭い

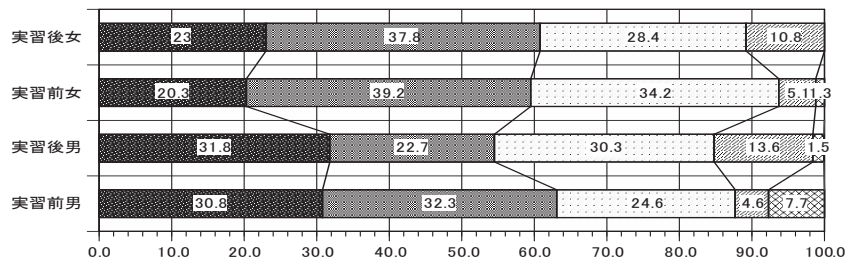


図表23-14：教職イメージ（14）考えや行動が保守的である（％）

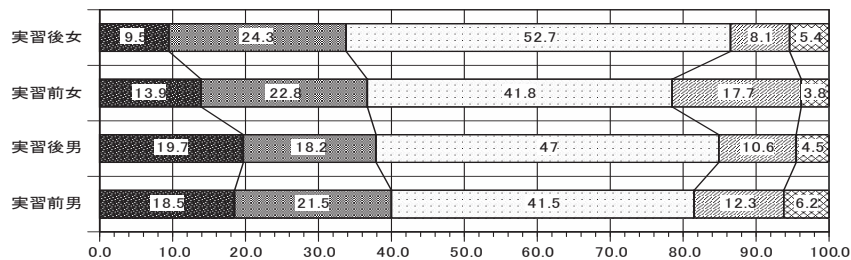
（回答者数：実習前男＝65人、実習前女＝79人、実習後男＝66人、実習後女＝74人）



図表23-15：教職イメージ（15）上からの権威に弱い



図表23-16：教職イメージ（16）採用にあたっての合否の基準が不明確である



結果であった。すなわち、「図表23-9：児童生徒の問題についての責任が重すぎる」「図表23-10：生活態度や服装などを派手にしてはいけないような感じだ」「図表23-11：家に仕事を持ち帰るなど生活上の公私の区別がつきにくい」「図表23-12：いつも生活態度を周囲から監視されているような感じだ」「図表23-13：関わりのある世界が限られていて視野が狭い」という5項目は、「強い肯定」反応が30～40%前後、「弱い肯定」反応が同じく30～40%前後、全体として70～80%前後の「肯定」反応を得たものである。それらの中で、「図表23-9：児童生徒の問題についての責任が重すぎる」と「図表23-13：関わりのある世界が限られていて視野が狭い」という2項目は、「肯定」反応の強さは若干異なるものの、男女ともに実習前に比べて実習後の「肯定」反応が強くなっていることがわかる。教師という同職種者の集団が学校という場の中で終日夜まで仕事をこなしている世界に身を置き、直に接し、そのようなイメージを強くしたのではないと思われる。それらとは逆に「図表23-11：家に仕事を持ち帰るなど生活上の公私の区別がつきにくい」という項目における「肯定」反応の結果は、男女ともに、実習後にやや低下していることがうかがわれる。近年、生徒等に関わる個人情報や学校外に持ち出し仕事を行うことの禁止や長時間過密労働に対する「働き方」改革の改善施策などによって、学校現場の実態にも多少の変化がみられるようになってきていることがこのような結果傾向の背景にあるようにも思われる。実習後のイメージ変容という点で男女間に違いがみられるのが「図表22-10：生活態度や

服装などを派手にしてはいけないような感じだ」と「図表22-12：いつも生活態度を周囲から監視されているような感じだ」である。男子学生に比べて女子学生は、それら2つの項目に対する「肯定」反応もやや強く、また実習後に強まっている特徴がみられるのである。男性よりも女性の目には、一般企業等において働く者と比較をしてみる時、現職教師たちの生活の仕方がより強くそのように映ってしまうのかもしれない。「図表22-14：考えや行動が保守的である」と「図表22-15：上からの権威に弱い」の2項目は、偏見ともいえるようなイメージ内容であるが、教育関係者以外の一般的な日常生活会話の中ではしばしば耳にするような内容でもある。この2項目は、「強い肯定」反応も「弱い肯定」反応も20～30%、全体として60%ほどの「肯定」反応を示している。「どちらともいえない」反応の多さも特徴的であるが、男女間では男子学生の方に「強い肯定」反応がやや多いが、全体として実習前後の変化はさほど認められない。最後の「図表22-16：採用にあたっての合否の基準が不明確である」との項目も、公立学校教員採用に関わった事件の報道を目にすることによって、また二次試験が面接であることから受験する側の心理として生まれやすい、語られやすいネガティブ・イメージ内容でもあるが、40～50%ほどの者が「どちらともいえない」反応を示し、また男女ともに実習後（時期的には採用試験後ともいえるが）「肯定」反応はわずかながらも減少している。それらの背景には、すべての自治体では未だ言えないが、世論の声に応え、採用試験の問題や結果を公開したり、面接試験委員には学校関係者以外の者を入れたり、改善措置が取り組まれてきていることもあるといえるだろう。

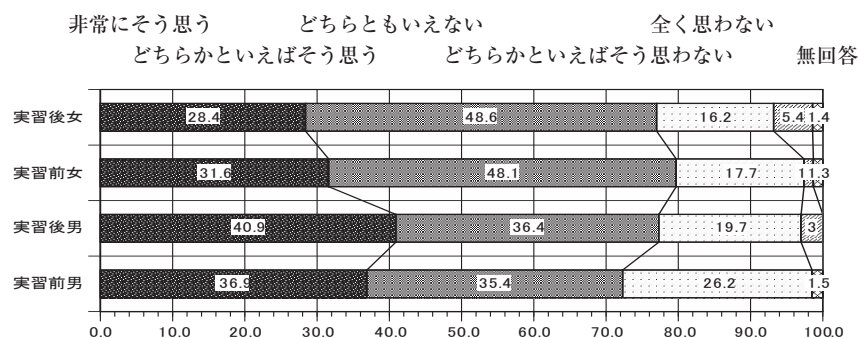
幼稚園教員を入れると100万人を超える巨大職業集団である教師集団、そこには驚き呆れてしまうような不祥事を起こしマスコミ等で報道される教師がおり、また近年の長時間過密労働という過酷な勤務実態の中にいる教師たちも非常に多い。そうした状況の中で自然に形成されてしまう教職イメージであるが、学校現場での教育実習という時間と空間を得て、多くの現職教師たちと一緒に仕事をし、姿に触れ、話を聞いて、それらイメージにも修正・変容がもたらされているといえよう。

「自分の勉強したことが直接活かせる」「仕事の内容が創造的であり発展性を持っている」「研究的に仕事を進めていくことができる」など専門職としての魅力を直に感じ取り実習後にポジティブ・イメージが強まっていることは喜ばしいことであるし、学生たちにもっと知ってほしい教職の魅力であるとも思う。逆に、「関わりのある世界が限られていて視野が狭い」のネガティブ・イメージが実習後に強化されてしまっていることについては、長時間過密労働により学校という職場空間に縛られる時間が多くなってしまうゆえということでもあるが、発達途上の生徒たちの教育に従事する専門職者の有すべき資質・能力形成の観点からして好ましくないことは明白である。ぜひとも勤務実態改善が図られ、ポジティブ・イメージ方向への転換を果たさなければならない最優先課題であるとも思われる。

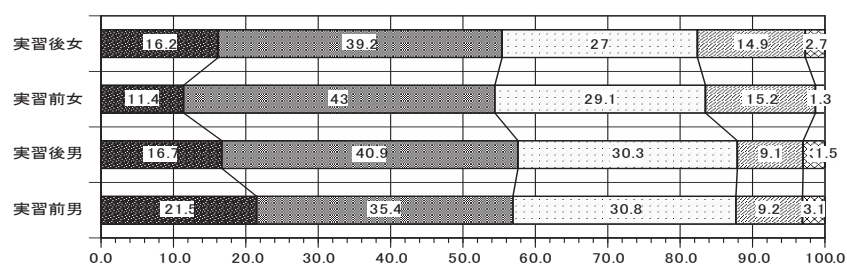
3-2. 「生徒（中・高校生）」イメージ

「現代の子ども（あなたが実習に行く／行った学校での生徒を思い浮かべて）に対して、現在、あなたが抱いているイメージについてたずねます」との質問を実習前及び実習後に行った。質問は、「図表24-1～20」に示した20の内容項目について、それぞれ五件法で肯定／否定の態度表明を求めた。そのうち、「図表24-1～10」にまとめた内容項目はポジティブ・イメージ内容であり、それとは逆に「図表24-11～20」にまとめた内容項目はネガティブ・イメージ内容である。

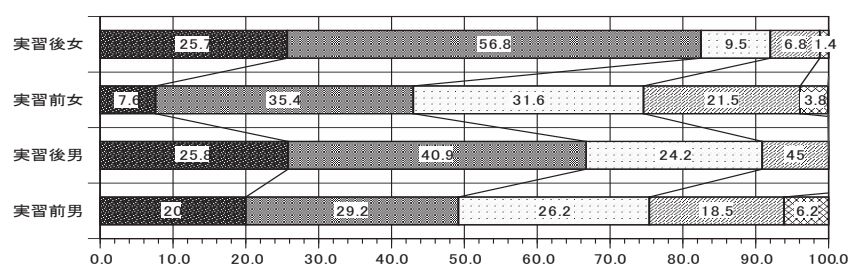
図表24-1：生徒イメージ（1）好きなことにはすごい集中力を発揮する（％）
 （回答者数：実習前男＝65人、実習前女＝79人、実習後男＝66人、実習後女＝74人）



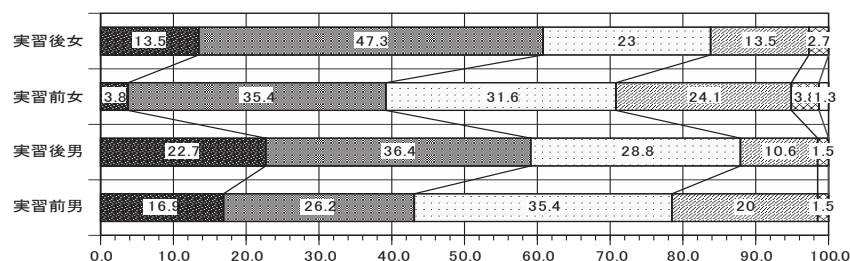
図表24-2：生徒イメージ（2）感性が豊かで創造力がある



図表24-3：生徒イメージ（3）素直で純粋である

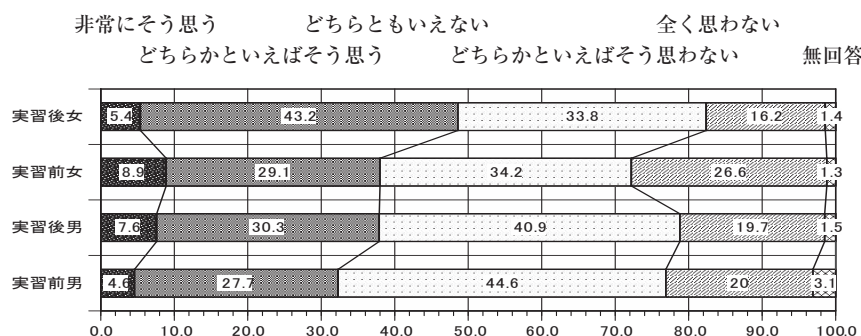


図表24-4：生徒イメージ（4）おだやかでやさしい

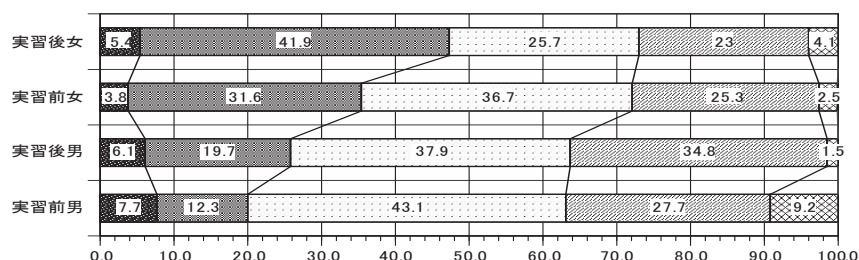


まず、ポジティブ・イメージ内容の10項目に対する反応を考察していきたい。10項目の中で、男女とも、実習前後とも、大きな相違・変化なく「肯定」反応が強かったのは「図表24-1：好きなことにはすごい集中を發揮する」と、それよりはやや強さは劣るが「図表24-2：感性が豊かで創造力がある」の2項目である。前者は、70%以上の「肯定」反応、とりわけ「強い肯定」反応も30～40%ほど示しており、後者もまた、50%以上の「肯定」反応を示している。それらに対し、実習前後で大きな変化、すなわち「肯定」反応の増加を示している項目が、「図表24-3：素直で純粋である」と「図表24-4：おだやかでやさしい」の2項目である。前者は、実習前、女子学生よりも男子学生の方がやや「肯定」反応が強く、とくに「強い肯定」反応において女子学生よりも男子学生の方が3倍近い数値を示し

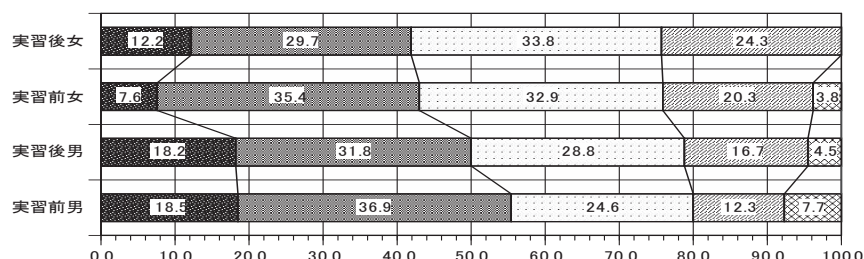
図表24-5：生徒イメージ（5）基本的なマナー・礼儀ができている（％）
 （回答者数：実習前男＝65人、実習前女＝79人、実習後男＝66人、実習後女＝74人）



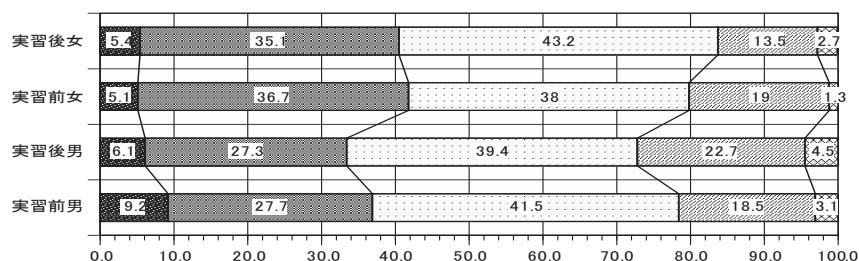
図表24-6：生徒イメージ（6）他人見知りせず関わりを持とうとする



図表24-7：生徒イメージ（7）いろいろな知識が豊富である



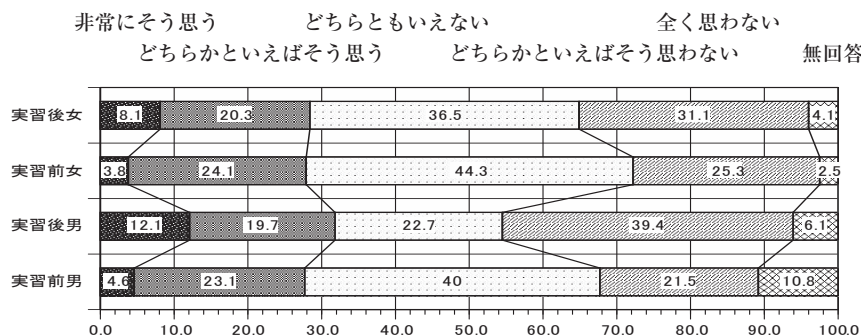
図表24-8：生徒イメージ（8）友人との付き合い方が上手



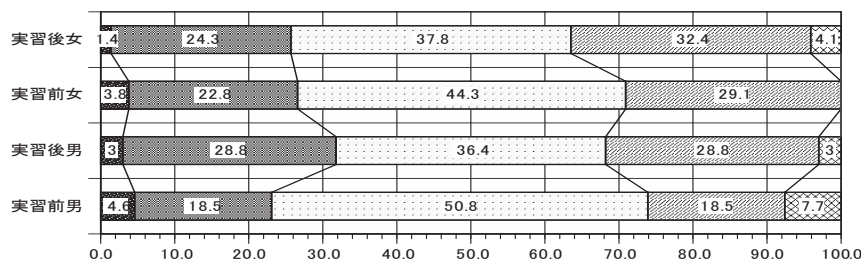
ていたが、実習後は、女子学生の「肯定」反応は男子学生を上回るほどに増大し80%を超えるにまで至っている（女子学生：82.5%、男子学生：66.7%）。後者は、数値の大きさはやや劣るが、同項目も、実習前は、男子学生の方が女子学生よりも若干「肯定」反応が多かったものの、実習後は女子学生の方が男子学生をわずかではあるが上回りつつ、ともに過半数の数値を示すという結果に至っている（女子学生：60.8%、男子学生：59.8%）。男女ともに、実習後に「肯定」反応を増加させている項目が、「図表24-5：基本的なマナー・礼儀ができている」と「図表24-6：他人見知りせず関わりを持とうとする」の2項目である。この2項目は、男女ともに「強い肯定／否定」反応はあまり多くはないが、全体としての「肯定」反応は女子学生の方がやや多く、同時に実習後に女子学生の方がより多くなって

図表24-9：生徒イメージ（9）何事にも積極的に行動する（％）

（回答者数：実習前男＝65人、実習前女＝79人、実習後男＝66人、実習後女＝74人）

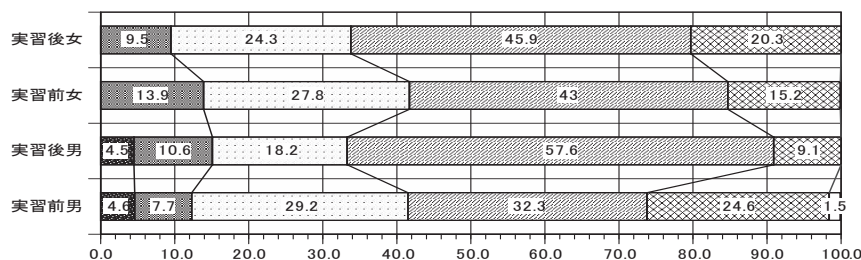


図表24-10：生徒イメージ（10）自己表現が上手である

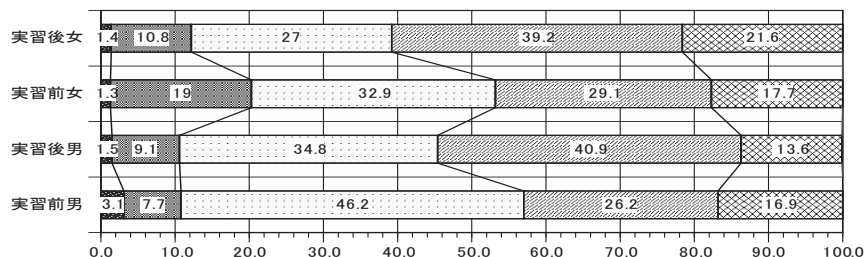


【ネガティブ・イメージ内容の10項目】

図表24-11：生徒イメージ（11）仲間意識や協調性があまりない



図表24-12：生徒イメージ（12）服装がだらしない



いるという特徴を示している。続いて掲載してある「図表24-7：いろいろな知識が豊富である」と「図表24-8：友人との付き合い方が上手である」の2項目は、ともに項目5・6と同様な全体傾向を示しているが、男女とも実習後に「肯定」反応が減少している点で異なっている。ポジティブ・イメージ内容項目の残りの2項目、すなわち「図表24-9：何事にも積極的に行動する」と「図表24-10：自己表現が上手である」は、男女ともに、かつ実習前においても、「肯定」反応は30%程度ないしはそれ以下であり、「どちらともいえない」判断保留反応及び「否定」反応が「肯定」反応を上回っている内容項目である。また2項目とも、男子学生において、実習後の「肯定」反応が若干増加しているが、同時に「否

定」反応も若干増加しているという点で、女子学生においては、実習後の「肯定」反応も減少し、「否定」反応が多くなっているという点で、ともに共通傾向であるといえよう。

次に図表24-11～20に表したネガティブ・イメージ内容項目に対する反応を考察していきたい。ここからは上述までとは逆に、「まったくそう思わない：強い否定」反応や「どちらかといえばそう思わない：弱い否定」反応、あるいは「どちらともいえない：判断保留」反応に着目して（表中の右側の数値を）考察していくことにしたい。

まず、「否定」反応が過半数ないしはそれに近い数値を示しているのが、「図表24-11：仲間意識や協調性があまりない」と「図表24-12：服装がだらしない」の2項目である。特に前者の内容項目は、男女ともに、実習前から「否定」反応が過半数となっており、かつ実習後はさらにその傾向が強くなっている。後者の内容項目は、「否定」反応が、実習前こそ過半数にまではなっていないが、男女ともに実習後には過半数にまで増大していることがわかる。現代の生徒たちに「仲間意識や協調性」は比較的備わっており、服装もそれほどまでに「だらしない」わけでもないという感じを抱いており、教育実習で実際に生徒たちに接する中でその思いは一層強まっていったのではないかといえよう。

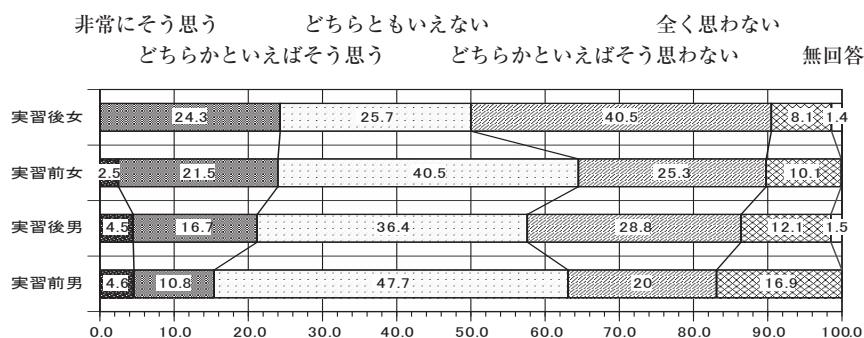
それら2項目ほどの「否定」反応の大きさではないが、男女ともに30～40%ほどの「否定的」反応の数値を示しており、さらには「判断保留」の数値も30～40%ほどあり、その分「肯定」反応は少なくなっている傾向にある内容項目が5つある。すなわち「図表24-13：社会性や道徳性に欠けている」「図表24-14：衝動的な行動が多い」「図表24-15：言葉づかいが乱暴」「図表24-16：他人に対してあまりに配慮しない」「図表24-17：口先ばかりで実行しない」の5項目である。これらの5項目に共通な特徴点は、男女ともに、実習以後に「否定」反応が増大している傾向を示していることである。これらのネガティブ・イメージ内容についても、実習においてじかに生徒たちと触れ合う経験を経て、やや払拭されていったことがわかる。

さて残り3項目、すなわち「図表24-18：何を考えているのかわからない」「図表24-19：自己中心的である」「図表24-20：忍耐力に欠ける」については、やや「肯定」反応が多い点に特徴がある。とりわけ「図表24-20：忍耐力に欠ける」は、「肯定」反応が男女ともに50～60%ほどにもなっており、かつ実習後さらに増大している点も特徴的である。実習においてじかに生徒たちと触れ合うことで、抱いていたネガティブ・イメージがより大きくなっていったのである。それに対して、「図表24-18：何を考えているのかわからない」と「図表24-19：自己中心的である」の2項目は、「肯定」反応の程度もやや小さいが、同時に実習後さらに小さくもなっているのである（ただし「図表24-19：自己中心的である」における男子学生においてはわずかではあるが大きくなっている）。

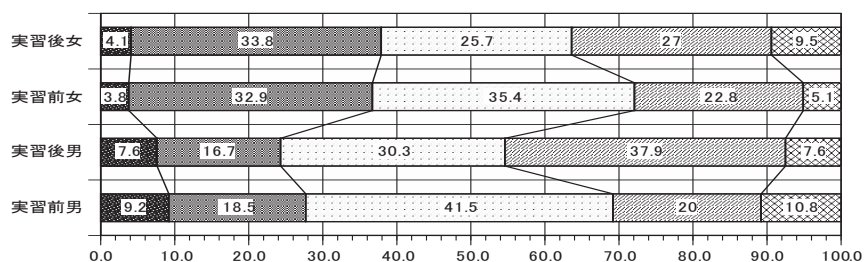
「教職イメージ」と同様、「生徒イメージ」もマスコミ等で流される情報によって自然形成されやすいものである。そうした現状の中で、「感性が豊かで創造力がある」「素直で純粋である」「おだやかでやさしい」「基本的なマナー・礼儀ができている」といったイメージ項目が実習後やや強まっていること、あるいはまた「仲間意識や協調性があまりない」「服装がだらしない」「社会性や道徳に欠けている」「衝動的な行動が多い」「言葉づかいが乱暴である」「他人に対してあまり配慮しない」「口先ばかりで実行しない」などのイメージ項目が実習後やや弱まっていること等々のイメージ修正が多く生まれていることは、直に生徒たちと触れ合う時間の中でもたらされたイメージ変容であることは間違いのないことであり、喜ばしいことでもあるといえよう。

逆に「忍耐力に欠ける」というイメージ項目が実習後にやや強まっていることは、学生

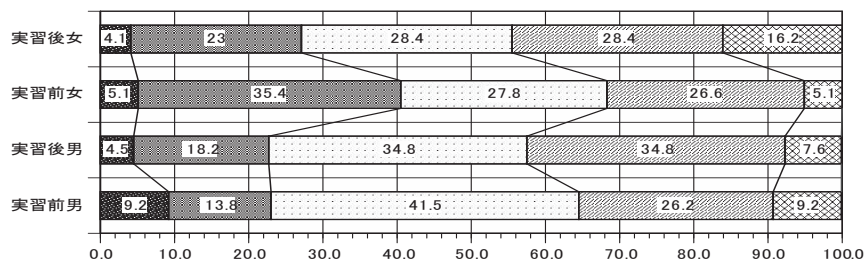
図表24-13：生徒イメージ（13）社会性や道徳に欠けている（％）
 （回答者数：実習前男＝65人、実習前女＝79人、実習後男＝66人、実習後女＝74人）



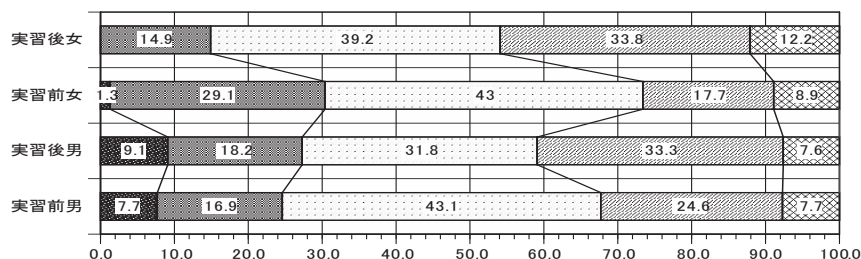
図表24-14：生徒イメージ（14）衝動的な行動が多い



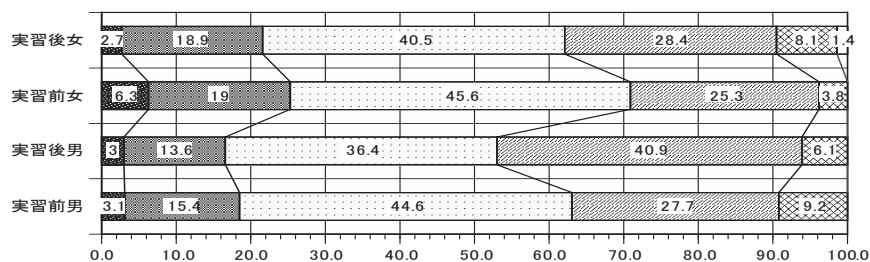
図表24-15：生徒イメージ（15）言葉づかいが乱暴である



図表24-16：生徒イメージ（16）他人に対してあまり配慮しない

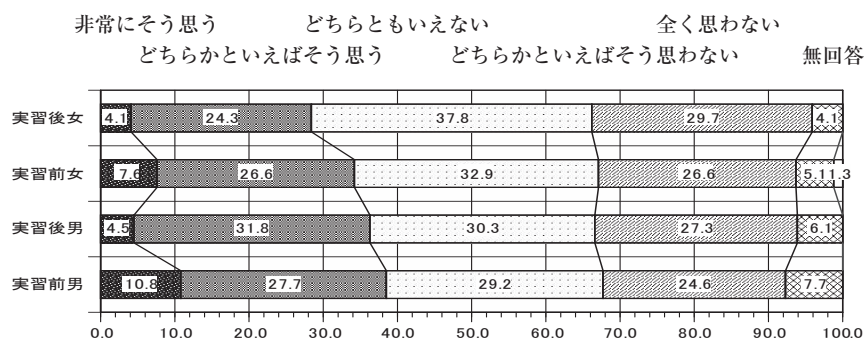


図表24-17：生徒イメージ（17）口先ばかりで実行しない

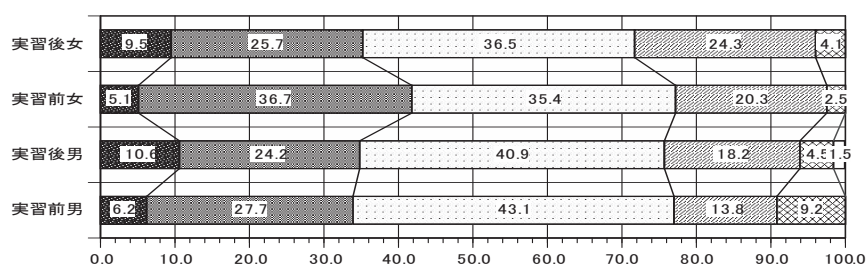


図表24-18：生徒イメージ（18）何を考えているのかわからない（％）

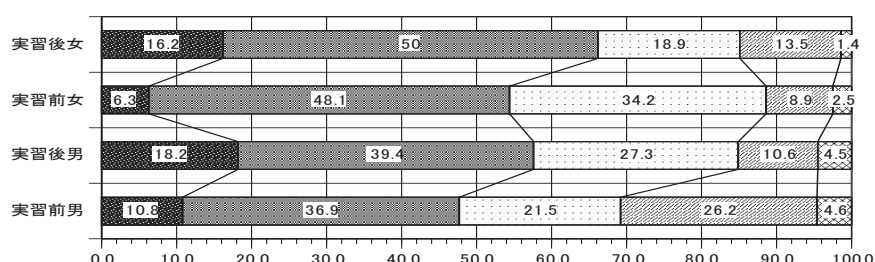
（回答者数：実習前男＝65人、実習前女＝79人、実習後男＝66人、実習後女＝74人）



図表24-19：生徒イメージ（19）自己中心的である



図表24-20：生徒イメージ（20）忍耐力に欠ける



たちが生徒たちのどのような行動面等からそのようなイメージを強めていったのかを把握し、教育課題の一つとしてその改善に研究的に取り組んでいくことが必要であるかもしれない。

4. まとめにかえて

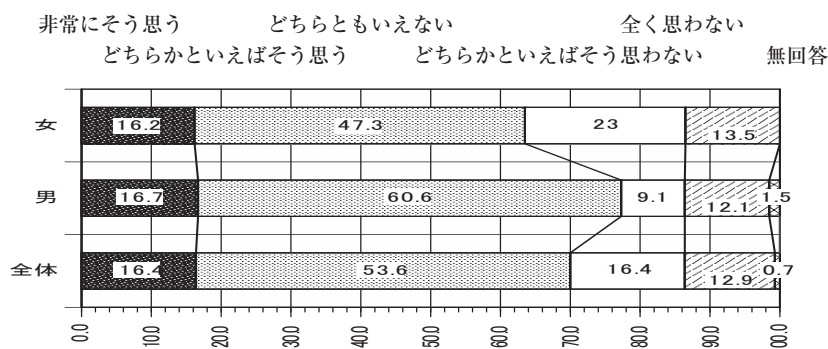
近年、長時間過密の労働実態が指摘され、さらにはいわゆる教職調整額といった特殊な給与制度設計のあり方が、実質的には「働かせ放題定額制」とも表現・揶揄され、教職・学校は一部商業雑誌等において「ブラック職場」などとも描かれ語られている。教職関連授業では、公的かつ正確なデータをもとに実態の有様を学生たちに語ろうとするのであるが、残念ながら、教職を志す学生たちに希望を与えるというよりも、むしろ教職からの逃走を引き起こしかねない状況にもなっている。教職課程履修学生数が次第に減少してきており、かつ教員採用試験受験者もまた減少してきているという事実も生まれてきている。

しかしその一方で、上述の図表9や図表10などでみてきたように、厳しい労働実態の事実を知った上でも、教職の世界に入って行こうとする学生は、まだまだ少なからずいることもまた事実である。

そのような学生たちの思いに、大学及び教職課程は応えるためにも、学生たちの声を聴

図表25：履修してきた教職課程のあり方に、全体として、満足か、不満足か（％）

（回答者数：全体＝140人、男＝66人、女＝74人）



き、それらをもとに、国・自治体等における教員（養成と研修等）をめぐる政策と大学等における教職課程の運営の改善を図っていかなくてはならない。

最後に、教職課程履修学生たちの声の一端を紹介して、本調査報告のまとめにかえていきたい。図表25は、教職課程履修に関する総括的な満足度ともいえる結果を表している。男女間で14%ほどの差はあるが、全体として70%の者が「満足」感（非常に満足：16.4%＋どちらかといえば満足：53.6%＝70.0%）を表明している。この数値の評価は一概には言えず、教育活動の評価とすれば当然100%の者からの「満足」感を得ることが目標と掲げられ判断されなければならないのであろうが、多様化する学生意識状況からしてまずは「良好な結果」であるといってもよいのではないだろうか。

その上で、調査では、あえて「どちらともいえない」感及び「不満足（どちらかといえば満足していない＋全く満足していない）」感の理由を自由記述でたずねている。それらの理由として指摘されている内容の特徴は、第1に教員採用試験等に向けたサポートをもっと充実してほしいこと、第2に、教育実習に向けて指導案作成や授業遂行上に役立つ実践的な内容を充実してほしいこと、第3に、現代の教育課題に即した事柄（たとえば、iPadなどを活用した授業づくりの学習、特別支援教育や外国籍生徒の指導の学習など）をもっと学べるようにしてほしいこと、そして第4に、現行では教育実習が4年時6月に集中しているが一般企業等の就活・進路選択との関係で困難が生まれているため、もっと実習実施のタイミングを早くしてほしいことなどであった。特徴の第1及び第2に関して、現在、教育委員会を招いての採用試験説明会や教職関連業者による教員採用試験講座などの開催、また教科教育法等教職関連授業における指導案作成や模擬授業等の実践的体験的内容の導入などは、実施・増加させてきているが学生たちにとってはまだまだ不十分な思いが残っているということであろう。第3に関しては、学校教育をめぐる環境や政策の変化は激しく、多様になってきており、それらに機敏に対応できるだけの養成教育内容の見直しは不断に行われなければならないのは当然であろう。そして特徴の第4に関してであるが、必ずしも教員養成を主たる目的としているわけではない一般学部にも所属しながら教職課程を履修する学生たちにとって、このような制度上抱える課題は最も切実であるし、教職課程を運営する大学・教員側も同様の認識をもっている。教員養成系学部等では実習効果の点からも3年時教育実習あるいは分散型教育実習などを実施してきているが、一般学部における教職課程（個別大学とともに同様課程を抱える大学間組織としても）においては、教育委員会・実習校との連携も図りながら、改善の糸口を見出す努力が引き続き求められている。

以上

事業報告・活動記録

介護等体験事前オリエンテーション

宮 盛 邦 友

(教職課程担当教員)

「介護等体験」とは、小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律（1997年成立、2015年最終改正）に基づいて、特別支援学校2日間と社会福祉施設5日間にわたって、障害児および高齢者などに援助的活動をおこなう、という小学校免許状および中学校免許状を取得するために必須な取り組みを指している。令和元年度については、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、今年度も、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、とっており、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」・「道德教育指導論」・「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。）令和元年度以降は、新課程として、講義科目である「特別支援教育論」が新たに開講されている。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。

介護等体験を通して、考えたこと

古 郡 周（理学部数学科3年）

私は、12月に杉並区にある大塚ろう学校永福分教室にて介護等体験をさせていただいた。私は、大学1年生からずっと、アルバイトで集団授業にて小学生を指導していたので、ある程度は小学生について近くで見てきて知っているつもりであったが、塾ではなく学校であり、ろう学校ならではの小学生の学習について見ていて気がついたことを述べていこうと思うが、その前に今回の体験内容を大まかにまとめておいてから論じようと思う。

初日は小学2年生の算数の授業見学と文化祭の準備や劇のリハーサルと子どもたちと遊ぶこと、2日目は文化祭の劇の手伝いとその後片付けだった。ここでまず普段の塾や小学校と違ったことがある。

まず、私が今まだ見てきた子どもたちよりも学年が低いこともあるだろうがかなり距離が近い印象だった。私の中高に教育実習生がきたとき誰一人として授業時間以外実習生にコミュニケーションをとったものはほとんどいなかったぐらい生徒はあまり興味を示さなかったことを記憶しているが、それとは真逆で授業中もこちらを向いてきたり、休み時間にも「どこからきたの?」のような質問がきて驚いた。

次に初日の算数の授業の九九を習った後、文章題でかけ算を使ってみる授業内容だったのだが、これを見ていて私は疑問が生まれた。私たちの九九をどのように覚えたのかを、思いだして欲しい。少なくとも私の記憶では何回も九九を声に出して覚えたと思う。しかし、ろう学校の児童には、この方法が難しい子がいるだろう。だが、授業では九九を駆使し、問題をすらすら解けている。ということは口ずさむことなく九九をどのように覚えたのか非常に疑問に思った。また、その後文化祭の劇のリハーサルも見ていたのだが、劇をやるには台詞を覚えなくてはならない。このセリフを覚えるのにも、私たちだったら、口や耳を使って覚えようとするであろうが、もちろん、それが厳しい子もいるだろう。だが、翌日の劇本番で私はスポットライトを当てる照明の係だったのでずっと見ていたのだが、劇は大成功であった。たまたま二日目の日誌を見させている時にこの疑問を先生に伺う機会があったので、伺った。どうやら体の身振り手振り

や口だったら口の開き方などを教え、それを真似て覚えているようだった。例えるなら、私たちがダンスを覚えるときと同じである。お手本の動きを見てそれができているのか何度も確認するということである。非常に素晴らしいことだと思った。また、これに関連するが、先生やお手本をまねることが学びであることに恥ずかしながら私は大学生になって気がついた。そして、実践するのは意外と難しい。小学生からしっかり先生の動きをまねるという学びが文化祭から特にしっかり身について羨ましいと思いつつも素敵なことだと思った。また、ほかにも知的な障害がある児童だと台詞を言うタイミングがわからないためどのようになさっているのか工夫まで教えていただいた。それは、何色かの色を付けておいたライトを準備しておいて、決められた色が照らされたときにあらかじめ覚えておいた台詞を言うように覚えておくらしい。先生が文化祭でどんな子でも輝けるような工夫や努力をなさっていると感じた。

最後に驚いたのは、現場に行ったからこそ気づけたことが小学校の授業が電子黒板を使っていたことがとても印象に残った。最近プログラミングを小学校の授業に入れるとか大学の講義やメディアでもよく耳にする機会があるが、実際に目で見ていてプログラミング教育が実現間近であることを実感した。私が小学生だった頃を思い返してみても電子黒板が使われるようになることも、プログラミング教育も考えられないことである。教員は、専門教科を教えられれば良いのではなく、時代に合ったスキルを身に付けていかなければならないことを痛感した。

介護等体験を振り返ってみて大学のキャンパスでは、学ぶことができない貴重な経験をさせていただいた。このような機会を作ってくださった皆様にまずは感謝を述べさせていただきたい。本当にありがとうございます。そして、子どもたちがどのようにすれば輝けるのかを工夫を常に考え、また時代に合ったスキルを次々に習得していく先生たちの努力を感じることで教師は個人的にはとても尊い人たちであると再確認することができた。この経験をもし私が教壇に立つことができれば活かしていきたいと思う。

教職合宿

岩 崎 淳
(教職課程担当教員)

1. ねらい

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

2. 対象者

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

3. 期日

準備会	6月27日・8月2日
教職合宿	8月20日～22日
反省会	9月25日
報告書完成会	12月21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 10名

学生4名 卒業生3名

引率者3名（久保田福美・岩崎淳・堀江久樹）

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	小児がんに関する高話、ワークショップ衛生指導
セッション4	総合学習(筑波研究所大学研究所見学)
セッション5	卒業生企画・主体的参加型授業法の研究、終了式

7. 役割

リーダー：古庄
サブリーダー：水川
生活係：学生全員
食事係：学生全員
会計係：宮田 水川
懇談係：澤田
報告書係：澤田 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、教育学科事務室・教職課程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、在学生からも、卒業生からも、「立派な教員になりたい」という願いが強く感じられ、相乗効果をあげている。

第32回となった今年は、昨年と同じ菅平高原で合宿を行った。学生・卒業生とも参加者は少数だったが、リーダーとサブリーダーを中心に、各参加者が非常に熱心に事前準備を行った。合宿での活動を通して、例年以上に参加者同士が親しくなった合宿であった。

第32回教職合宿報告 ―「挑戦」して学ぶ二泊三日―

古 庄 る い（人文科学研究科日本語日本文学専攻博士後期課程1年）

第32回教職合宿は昨年と同じく長野県上田市菅平高原で行われた。今年の参加者は学生、卒業生、教員合わせて10名と、例年に比べ少ない人数であったが、その分学生参加者は自ら考え、教授や先輩方にご指導いただきながら実行に移していく経験をし、充実した合宿を作り上げていくことができた。

今回初参加の学部生2名はこれから教壇に立つイメージを膨らませながら初めてのセッションに果敢に挑もうとし、院生や卒業生など合宿経験者はこれまでのセッションや教員経験を振り返りながらさらに新しい試みに挑戦しようとするなど、それぞれ目標を掲げ、合宿に臨むことができたと思う。

今年の各セッションの内容を以下のものであった。

セッション1ではアイスブレイクを行った。互いの名前と顔を覚えるために名札づくりや積木式自己紹介ゲームを行ったほか、大根・人参・かぼちゃゲームをしたり、モース信号について学習して実際に名前を表現するという取り組みも行ったりした。前半の活動では名前や顔だけでなく、好きなものや趣味など、より深く互いを知るための工夫がなされていた。後半では参加者が互いに協力しあう関係を築き、レクの中でも学びが得られるよう企画されていた。

セッション2では、「授業」の在り方に関して3つのテーマで討論を行った。テーマ①「児童・生徒に授業で何を学ばせたいか」では、付箋や模造紙を活用したKJ法を用いて教育の先に求める力とそのためどのような授業が必要かを意見交換した。テーマ②「デジタル教材をどのように活用するか」では、デジタル教材使用の賛成派・反対派に分かれ、デジタル教材のメリット・デメリットを列挙し、今後の教材の在り方についてより深く考える機会となった。

最後のテーマ③「これからの授業を考える」は、これまでの経験や今回の討論を受けて各自ワークシートに意見を書いてまとめた。セッション3は、堀江助教による「小児がん経験者の余暇活動と部活動について」と「感染症予防対策について」という

2つのテーマで講義が行われた。小児がんに対する知識を学び、病気を抱える児童生徒に対し、どのように接することが求められるのかを考える貴重な機会となった。また、感染症の種類について知識やノロウイルス対策用の消毒液の作り方を学ぶなど、学校現場において教員がすべき感染症予防対策の方法を実践的に学んだ。

セッション4は、これまで教職合宿ではあまり行われてこなかった外部施設のガイド付き見学の企画であった。筑波大学菅平高原実験センターを訪れ、研究所研究員の先生から「氷期依存種」「遷移」などを中心に、菅平高原独自の自然環境についてお話を伺い、その後実験センター内の森林を散策させていただいた。美しい滝もある豊かな自然を肌身に感じ、学習において本物を体験することの大切さ面白さを改めて実感し、今後の総合学習の学びの在り方を様々に考えることができた。

セッション5は、卒業生企画「これからの教科教育―主体的参加型授業法への提案―」というテーマで、謎解きゲームをしながら教科内容の定着を図り、主体的な学習の姿勢を身に付けるほか、チームビルディングスキルやコミュニケーションスキルを高める授業モデルの学習効果を体験し、教科教育の在り方について検討するという活動を行った。学習者をいかに主体的に学べるようにしていくのか、ゲームの他にもチェックイン、ダイアログ、チェックアウトなど、たくさんの仕掛けが施されており、教科教育の可能性を様々に考える機会となった。

今回の合宿も諸先生方、卒業生の先輩方の温かいご支援があったからこそ、実りのある合宿にすることができたと思う。先生方の、教育現場に立つ者としての様々な視点や幅広い知識、そして情熱は学生である私たちにとって大いに刺激となった。教員になりたい、或いは実際に教員になった人や教職専門の人とお話をしてもっと意識や技術を高めたい、という純粋な気持ちを正面から受け止め、育ててくれるのがこの合宿の見どころである。これからも合宿を通して多くを学んでいきたい。

多様な視点から学べる教職合宿

柳 澤 知 明（卒業生、長野県公立小学校教諭）

私が初めて教職合宿に参加したのは、大学二年の時であった。その時私は、大学では同じ年頃の仲間と勉強をしていたが、実際に教師をしている人に話を聞くということが大切なのではないかと考えていた。合宿には現役で活躍しているOB・OGの方も参加するという話を聞き、参加することにした。結果として私はこの教職合宿から志を同じくする「仲間」や実践的な「知識」を得ることができた。そして何よりも現役で教師をしている先生方の熱意に驚かされた。もちろん私も教師になるために勉強をしていたつもりではいたが、現役の先生方の模擬授業後の確かな指摘やアドバイスをする姿、時間を忘れ教育について語り合う姿を見て、憧れの念を持つと同時に「まだまだ勉強をしていかななくては」と、決意を新たにした合宿となった。

そして、今回私は二度目の教職合宿に参加した。OBとしての初めての参加であった。仕事の都合で一日目のみの参加となってしまったが、様々な学びをすることができた。

セッション1では自己紹介とレクリエーションを行った。自己紹介は「積立式自己紹介ゲーム」を行った。このゲームは自分の名前と趣味などの自己紹介をし、横の人が前の人の自己紹介と自分の自己紹介をする。そして、どんどんと紹介する人数が増えていくというゲームである。初対面の人にもいたため、専門科目や意外な趣味を見つけることができ、打ち解けることができた。また、アイスブレイクとして行った「モールス信号とは」では、モールス信号の表し方を学び、実際に自分の名前を表現することで、こんなふうにできていたんだと、新たな発見を全体で共有することができた。学部生が懸命に考え用意してくれた企画のおかげで、良い合宿のスタートを切ることができた。

セッション2ではグループによる討議が行われた。テーマは「児童・生徒に授業で何を学ばせたいか」と「デジタル教材をどのように活用するか」であった。一つ目のテーマでは、知識はもちろんのこと、学ぶおもしろさや、自分から学んでいく力を身

につけさせたいという意見が多かった。効率的に知識を伝達していくことが授業なのではなく、変化の激しい現在に対応できるような学ぶ力こそ、大切になっていくと感じた。二つ目のテーマは、デジタル教材に賛成派と反対派に別れ討議を行った。デジタル教材は時間の効率化や、目や耳から学べる、子どもの興味を引き付けることができるといったメリットがある一方、設置にはコストがかなりかかるため資金がある学校とそうでない学校で、新たな教育格差が生まれてしまうのではないかと指摘もあった。時代に合わせて何でもデジタル化すればいいわけでもないと考えさせられる討論であった。

二日目以降は、堀江先生の小児がんや感染症予防についてのセッションや菅平の筑波研究所でのフィールドワーク、卒業生企画として由井先生が行った、チームビルディングやコミュニケーションスキルを高めるための英語を用いた謎解きゲームなどたくさんのセッションが行われた。どれもとても興味を引くセッションであり、参加できなかったことが残念である。

今回の教職合宿は学部生2人、大学院生2人、卒業生3人、教授の先生3人の計10人という少人数であった。しかし、参加者一人一人が積極的にセッションを企画し、積極的に参加したためとても深い学びが実現できたように思う。特に今回は教職合宿経験者が多い中で2人という少ない人数の中、多くを学ぼうと取り組んでいた学部生の存在が大きかった。自分から求めて学ぼうとする姿勢の大切さを改めて実感した。教師になりまだ日が浅い私ではあるが、学部生と交流することで教師を目指して勉強していた頃の初心を思い出すことができた。また、教師として働き始めてOBの方や教授の先生方の話を聞くと、新たな発見や、圧倒的な勉強量を痛感することができた。教職合宿の醍醐味はまさにここにある。教師を目指す学部生や大学院生、現役のOB・OGがそれぞれの立場から意見やアイデアを出し合うことで、両者が新しい発見をすることができる。学生は現役職員から学び、現役職員は学生から学び、教

授の先生方からも学び、また、同じ志を持つ同期からも学び、縦と横の繋がりから学び合うことができ

るのである。これからも教職合宿に参加し、普段ではできない学びをし続けたいと思う。

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 中島透也 (理学部4年)
副ゼミ長 能登弥悠 (文学部4年)
ゼミ生14名 (国語1名 社会3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11日 自己紹介・予定決め・ゼミのルール確認
4月18日 模擬授業
4月25日 模擬授業
5月9日 模擬授業
5月16日 模擬授業
5月23日 授業方法について・教育実習事前相談会
5月30日 集団討論会
6月20日 教職教養勉強会
6月27日 教育実習報告会
7月4日 学習指導要領について
7月11日 試験前勉強会
9月19日 予定決め・ゼミのルール確認
9月26日 自教科と他教科の比較
10月3日 模擬授業
10月10日 高速について
10月24日 道徳科 模擬授業
11月7日 哲学対話をやってみよう
11月14日 教員採用試験報告会
11月28日 落語鑑賞会 (浅草芸芸ホール)
12月5日 「考える力」について
12月19日 手段の目的化

1月9日 自主学習について考えよう

*3月も活動を予定している

原則として、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いる。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。2019年の活動は以下の通りである。

3月 教材研究 「少年の日の思い出」

前原遊希・学生

実践発表 「舞姫」

鷲津真理子・私立高校教諭

4月 教材研究 「おむすびころりん」

篠永湧一・学生

実践発表 「スーホの白い馬」

赤堀貴彦・公立小学校教諭

8月 夏季特別会 研究発表

中学高校だけでなく、本年度も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。

教職ゼミでの活動と学び

中 島 透 也（理学部数学科4年）

私は、大学3年の10月から教職ゼミに参加した。参加を決意した当時のことを今でもよく覚えている。私の周りが就職活動を始めていく中で、教員になるための具体的な行動をとっていなかったからだ。そんな中、構内のゼミ紹介ポスターを見つけ見学することを決めた。採用試験を終えた4年生や院生の方々に前にしてとても緊張していた。しかし、それ以上に初めて参加した際に印象に残っていることは先輩方の教職に対する熱意に圧倒されたことである。活発な議論や教職を学ぶ姿勢というものを体感し、この時ようやく自分自身の教職に対する覚悟や知識が足りていないことを痛感した。だが、同時にこのゼミ活動を通して自分自身も成長していく期待に胸を膨らませて私の教職ゼミ活動が始まった。

今年度の主な活動内容として、模擬授業（国語・数学・英語・社会・道徳）や教員採用試験対策、学習指導要領研究会などの様々な教育問題に対する議論などを行った。他にも紹介したい活動は山ほどあるがここでは割愛させていただく。このように教職ゼミでは教職課程での授業では扱えないようなことに自由に挑戦できた。そこで今年度活動した中でも特に印象に残っている活動を紹介する。

まず各教科に渡る模擬授業である。中でも他教科の学生がたくさんあつまる教職ゼミでは各教科をはじめ、道徳や総合的な学習の時間についての授業をいくつも行うことができた。そういった中で各教科の指導方法を見比べたり、実践的な道徳指導や場面指導等を各教科の視点から考察したりすることができた。自教科の大学における教科指導法講義では同じ教科を志す人の前でしか授業を練習する機会がない。そういった中、多様な学部が集まる人の中で授業をするということは、とても有意義であると言えた。私はこれから数学科教員になる。数学を苦手とする生徒の立場から見える数学を想像で補うことは簡単なことではない。しかし、授業後のフィードバックにて、想定外のところから「ここが難しい、わからなかった」という素直な意見を頂いたとき、自分

の考え方が変わった。つまりきやすい箇所が見えにくくなっていることに気付かずにいた。今後はより授業全体を俯瞰的に捉え、生徒が主体的に学びに向かえる授業を展開することが教訓となった。

模擬授業の他には、他教科の指導法を学ぶということもした。具体的に各教科の学習指導要領の一文をそれぞれ比較し、もしその言葉がなくなったらどのような影響がでるのかを考え伝えあう活動等をした。もちろん、学習指導要領は大切なものであるが、他教科の学習指導要領に触れ合う機会はなかった。しかし、この機会を通して各教科の教育法を少しでも知ることができた。さらには自教科に応用できるのでは？ といったことなど多く学ぶことができた。また、そもそも教育方法とは何なのかを学習指導要領から探り授業づくりを行った。このように他教科の人と共に悩みながら行ったことは必ず現場に出ても役に立つだろう。職員会議のように構成を考えなおしながらより良いものを作っていくことは日常茶飯事になるからだ。この経験は私にとっていい刺激となり、教育に対する意識を変化させてくれた。

ここまで2つほど教職ゼミでの活動について紹介させて頂いたが、私はこの教職ゼミに所属してから様々な教育活動に触れることができた。このゼミに所属することにより教育について真剣に考えるようになった。本気で教職を目指しているもの同士での活動はどれをとっても私にたくさんの影響を与えてくれた。そして仲間の教育に対する意見や考えを聞くことによって自分に対する甘さを多々痛感した。だが、この経験があったからこそ私は胸を張って教員を目指すことが出来たのだと思う。私はこれからも自分の理想の教員像に少しでも近づくために努力していきたい。

最後に、ゼミを担当してくださった岩崎先生や、夏ゼミなどの様々なイベントを開いてくださった卒業生の方々に、いつも刺激されるような討論ができたゼミメンバーなど、多くの方々に感謝申し上げたい。

教職ゼミを通して成長した自分

能 登 弥 悠（文学部英語英米文化学科4年）

私は将来英語の教員になりたいという夢を大学入学当初から持っており、教職に関わる授業を1年生から受けていた。教職課程の授業内で他学科の人たちとディスカッションする機会はあるが、全員が教員になる、というわけではないからどこか自分と教員に対する熱意の差を感じていた。そのように感じていた大学3年生の時に友達から教職ゼミに加入しないかと誘われたのがきっかけで入ることにした。教職ゼミでは主に模擬授業や教育の内容に関するディスカッションを行う。私がこのゼミで印象に残っていることが2つある。

1つ目は教員採用試験報告会である。これは教員採用試験を終えた4年生が3年生以下の方を対象に行うものである。自分がどこの自治体を受験し、いつ頃から勉強を開始したか、また勉強の際に使用した教材などを中心に説明会が行われる。私は大学院に進学することを決めていたこと、また私立学校希望であったこともあり、大学在学中は教員採用試験を受けなかったが、2年後に受験することを見据えて、大学4年次に自分と同級生の発表を聞いた。その時感じたことが、どの人も教員になりたい、という熱意を持ちながら勉強をしていたということである。それぞれが自分の受験自治体に合わせた分析を行い、勉強を熱心に行っていたという話を聞いて私は刺激を受けた。また、説明会后3年生から多くの質問を受け、このゼミは本当に教員になりたい人たちの集まりであるということを改めて実感した時でもあった。

2つ目は教育に関するディスカッションについてである。その中でも私が特に印象に残っていることが、自教科と他教科の比較についてである。先ほど述べたが、教職課程の授業では様々な学科の人たちと一緒に授業を受け、中にはグループごとにディスカッションをするという授業もある。しかし、教職に対する熱意の差からか白熱した議論になったことはあまりなかった。また、教科教育法では同じ学科の人たちが集まっているので、専門性は高まるかもしれないが、似たような考えしか生まれない、と

とらえることもできる。そのような中で、自教科と他教科の比較という内容は私にとって非常に刺激を受けたものであった。大学の授業や、自分で教職に関する勉強をする際、教職教養の勉強及び自教科に関する科目を学ぶ機会は多々あるが、他教科に関することを学ぶ機会というのはほとんどなかった。この回ではまず各教科での教材研究の違いに着目して他教科の紹介を行い、次に各教科の中でグループワークをしていく際に重視していくポイントについて話し合った。各教科の学習指導要領を見するという機会がなかったため、この教科ではこういうことに注意して指導をするんだ、といった気づきを得ることができた。一方で授業の進め方にはグループワークをするなどといった共通事項が見られた。この活動を通して自分の教科を自分だけ、または同じ専門科目を勉強している仲間だけからではなく、他教科の仲間から様々なアドバイスを受けることができ、視野が広がった。

私は教員になりたいという熱意はあったが、その一方で視野がせまいということが自分自身の課題であった。このゼミを通して、同じ教員になりたいという夢を持った仲間たちと教育に関する話題で議論が白熱したことはとても印象に残っている。また、様々な教科の人たちが集まるこのゼミで毎週色々な意見を聞くことができた。私が今までに持っていなかったような新しい考え方が多くあり、非常に共感できるものが多かった。そのようなことが積み重なり、私は教員になるうえで大切なことは自分の考えを持つことも大切であるが、それに固執しすぎるのではなく、他者の様々な意見を取捨選択しながら、自分に合った意見を取り入れていくことが大切であるということに気が付いた。そうすることで、自分自身の見解や視野も広がり、それが自身の成長につながっていくと分かった。私にそのようなことを気づかせてくれた仲間たちに感謝を申し上げたいし、これからもこのような関係性を大切にしていきたいと思う。

国語教育懇話会 ～学び続ける教師になるために～

高 橋 沙 英（文学部教育学科4年）

2014年5月から開催されている国語教育懇話会は、昨年9月で第23回を迎えた。これは、岩崎淳教授を指導教授として組織された勉強会である。本の紹介や授業実践報告、教材研究など、内容は様々である。出席者は年齢を問わず、現職教員や出版社の方などの教育従事者、大学院生や学部生が集まり、意見を交わし合う。私は、岩崎先生のゼミに所属した3年生から、この会に参加させていただいているが、教師を目指す私にとってこの会は、とても有意義な会であった。現場の先生方や教育関係者の方々とお話できる機会は貴重であり、教師を目指す上でのモチベーションになったと感じている。

【例会（第22回）】

今年度の例会は4月に行われた。例会は、出席者による一分間の図書紹介から始まる。ジャンルは問わず、毎回様々な本が紹介される。普段は手に取らないようなジャンルの本に出会うことができる貴重な機会である。また、一分間という限られた時間で、紹介する本の魅力を伝えることは、相手にわかりやすく伝える練習にもなる。要旨を絞って話をするとは、教師にとって重要な資質であり、スピーチをすること自体が私にとって、良い機会であったと感じている。

その次に、代表者による教材研究、授業実践報告を行った。本年度は、学部生による小学校一年生教材「おむすびころりん」の教材研究発表15分、公立小学校教員による小学校二年生教材「スーホの白い馬」の実践報告20分、それぞれの発表が終わった後に研究協議25分が設けられていた。教材研究発表では、「おむすびころりん」の教材史や作者研究、教材価値など、様々な角度から教材について研究報告をしていただいた。また、授業実践報告では、学習指導案をもとに、授業を通して子供たちに身に着きたい力や指導の工夫、また実際の成果、課題などを中心に発表していただいた。板書の記録や、子供たちが授業で用いたワークシートなども拝見することができ、大変参考になった。各発表の後にある研究協議では、発表内容に対する意見や疑問などが投げ

かけられる。現職の先生方は、自身の授業実践について紹介したり、課題の解決策を提案したりと、協議が深まっていき、充実した会となった。

【夏の会（第23回）】

今年度の夏の会は9月に行われた。夏の会は例会とは趣向を変え、出席者の発表、交流の場としている会である。発表の準備段階で学び、発表を聞いて啓発されることを目的としている。出席者はレジュメを基に5分ほどで発表を行う。テーマは自由で、授業の実践報告や読書活動について、研修で学んだこと、特別支援を必要とする児童に対する手立てなど、様々である。出席者は各発表に対して、感想や質問をコメント用紙に書き、発表者に渡すという流れで進行していく。

私は最近読んだ本の紹介と高校での教育実習について発表した。いただいたコメントには、教師としての心構えや、学級経営において大切にしていることなど、温かく、実践的なご意見をいただくことができ、大変参考になった。先生方からのお言葉は、教師を目指す私にとって大きなモチベーションとなった。

各発表の内容は、知らないことも多くあり、教育に携わる者として、学び続ける姿勢が大切であると実感した。教育は時の流れによって姿を変えていくものである。その変化に柔軟に内応するためにも、このような勉強会に積極的に参加し、自身の教育に対する見方を変化させていくことが求められていると感じた。

国語教育懇話会の後には、懇談会が設けられている。そこでは、出席者の方とお話ができ、私のような教職を目指す学生にとって、とても貴重な機会となる。現場の児童、保護者との関わりのことや、授業づくりについて、学級経営についてなど、様々なお話を聞くことができた。現場の先生方とお話できる機会は、教職を目指す学生にとって最高の原動力である。将来、学び続ける教師になるために、このような機会をいただけることは大変光栄であると感じている。

国語教育懇話会

薦 田 静（卒業生、東京都私立小学校教諭）

大学3年生の夏から、国語教育懇話会に出席している。「教壇に立ったときに得意と言える教材を一つでも持っていられるように」という岩崎淳先生の心配りに感銘を受けて参加し、小学校に就職してからも小学校・中学高校の垣根なく教材の基礎知識や実践について幅広く学んでいる。年に3回ほど開かれるこの懇話会には、国語教育に携わっておられる権威ある諸先生方、教育学や日本文学などを学ぶ学部生や院生が参加し、教材発表や実践報告を中心に様々な立場から語り合っている。参加者の近況報告や推薦図書など、思いがけない方向からヒントを得ることも多い。経験の浅い者に対してもあたたかくご意見をいただける雰囲気があり、学生のころから安心して発言できる学びの場だったと感謝している。

現在教師一年目だが、ある時国語の授業準備において侮れないのは範読の練習だと気付いた。想定していたよりも読む時間がかかったり、ふと漢字の読み方に迷ったりする。どれくらい間をとって読むのか、声色を変えて会話文を読むのか、……。教育実習では準備できていたことであっても、いざ勤めると丁寧に範読の練習をする時間が取れていなかったことを反省した。教材研究の内容を余すところなく授業に生かすことは難しいが、それ以前に範読や板書の練習を疎かにしては、残念ながら「教材研究が子どもではなく自分のための勉強になっている」とも言える。土台ありきで指導法を磨いていく必要があるから、教えるということは奥が深く、難しい。

私は大学4年時の教育実習で小学校第2学年の「スイミー」の授業を担当した。押さえるべき表現方法やスイミーの心情変化を追うための授業アイデアは、これまでの懇話会で得たことが大変参考になった。ほかにも「スイミーの仲間を飲み込んだマグロは悪なのか。」「絵本でページ数を割いている場面に込められた意図」「作者レオ＝レオニの、詩人として、思想家としての特徴」「作品の主題は、仲間の大切さではなく孤独の価値である。」など、考えさせられたことは多い。そして懇話会の醍醐味は、

実践した内容をまた懇話会に持ち帰って検討できることにあると思う。仲間を失って孤独になったスイミーが、次々にきれいな生き物たちに出会い、段々と元気を取り戻す場面がある。この時の心情をカードで可視化しながら子どもの言葉を引き出した先生がいらしたので、私も“可視化させてから文章で表す”工夫をしてみた。0から100までのバロメーターに表してからその理由を文章にするというワークシートを作成して使用した。その実践の反省を懇話会で述べた際には、「バロメーターをより見やすいグラフにしてはどうか。」というアドバイスや、「考えを書く時間が確保できていない。」「きっかけとしては良いが深まらない。」などのご指摘もいただけた。学びっぱなしにならず、その後の実践反省にもお付き合いいただける。大きな研究会ではなかなか得られない経験である。

ところで、ある小学校の先生から「子どもが学習問題を考える」授業実践の話伺った。物語の描写を丁寧に読み取った上での自分なりの解釈の話、登場人物と季節の移り変わりの関係の分析、ほかにも、なぜこのタイトルなのか、作者の人となりは……。各々が深めたい内容について、グループで資料を集めながら考察するという。このように子どもが主体的に学習課題を持てる授業は、私の目指すところである。私は小学生のころ、国語が大好きだった。作文を書くのはもちろん、説明文も物語文もじっくり読み込むのがとても楽しかった。しかし教壇に立つと、思いのほか国語が苦手な子どもが多いことに気付かされる。算数の文章題にしても、問題文を正しく読み取れていないがために正解にたどり着けない例が多いと新聞で読んだ。苦手意識が生まれることの理由だが、もしかすると国語の授業では身につく力の実感が得られにくいのではないかと考えた。つまり、「分かった!」「最初と比べて成長した!」の瞬間が他教科に比べて少ないのではないかと。国語の授業で「教材を教える」のではなく「教材で教える」ことの難しさを課題に感じている。

日々自分の研究不足を実感し、学生の頃にもっと

勉強しておくべきだったと思っている。大学生のころから育てていただいているこの懇話会に今度は貢

献ができるように、これからも学び続けていきたい。

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8日(月) 教育実習の意義・目的と心構え、教員の職務と服務など

4月11日(木) 教育実習における話し言葉・表現の仕方など

4月13日(土) 教育実習の主な内容と留意点など

4月25日(木) 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16日(火) 教育実習のリフレクション(第1学期分)

9月12日(木) 教育実習記録の振り返り(第1学期分)

12月2日(月) 教育実習のリフレクション(第2学期分)

12月4日(水) 教育実習記録の振り返り(第2学期分)

2020年1月15日(水) 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年次に下記の様に実施した。

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(春)から学ぶ

④ 11月 先輩たちの教育実習体験(秋)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)

(4年次事前指導として)

4月8日(月) 教育実習の心構え、実習記録の書き方

4月11日(木) 模擬授業① ※6グループに分かれ

4月15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18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21日(木) 教育実習(秋)の体験を発表・交流し、振り返りを行った。

「挑戦を選んだ教育実習」

黒 崎 千 聖（経済学部経済学科4年）

私の教育実習は、実習校を選択するところから始まった。ほとんどの人は特別な理由がない限り、母校での実習となるが、あえて母校を選ばずに縁もゆかりもない高等学校での実習を決めた。3週間の実習で自分がどのように成長をしたいかをよく考えたときに、母校では「教師」としての視点から多くの新しい気付きや学びを得たい」という目的を果たすことができないと感じたからである。私自身が通った高等学校は、全生徒が大学進学を目指す進学校であり、ある程度同じベクトルを持った生徒が通っていた。また、私立であることから私が生徒だった時と実習生としてお世話になる時の先生達の顔ぶれにほとんど変わりもなかった。それに対して、実習校として選んだ高等学校は、大学・専門学校進学・就職・スポーツ選手など様々な進路の選択肢がある生徒のいる大規模な学校であった。また、どのような先生がいるかも分からない状態ではあったが、多くの教師が働いていることだけは分かった。幸運なことに、事情を説明すると快く実習することを受け入れてもらうことができ、私の教育実習が始まったのである。

実習の初日はあいにくの台風で、生徒達に会うことができなかった。しかし、HR・教科担当の先生から驚くべき仕事量を提示されたことから実習生としてではなく、同じ「教師」として扱われていることに気づいた。最初の1週間は授業参観と学校の環境に慣れる程度で、自分が主体的に動く機会はあまりないであろうと思っていた私にとっては衝撃的であった。HR担当の先生からは、実習中にあった高校二年生の文化祭の課題である10分間のダンス披露

の指導と参加を求められ、ダンス経験があったことから文化祭までの体育の授業を持つことになった。また、教科担当の先生からは2日目から早速その先生が持つ7クラス分の現代社会・時事問題の授業をするように求められた。課題が途端に山積みになり、焦りもあったが、これを乗り越えたら自分が求めていた目的が達成できるような気がして、すぐに気持ちを切り替えて毎日3時間睡眠で3週間取り組んだ。

この実習の中、自分自身で考えて行動することを常に求められ、多くの失敗をして、落ち込む時間もなく、次に繋げるための努力をしていたらあつという間の3週間であった。毎日、逆境に立たされるという状況を楽しむことを心掛け、「先生が担任の先生だったらいいのに」「先生みたいな人になりたい」という生徒の言葉を貰えた時には、本当に胸が熱くなった。特に深く関わった2人の「教師」は「自由にやりなさい」と言ってくれ、そのやったことに対して多くのアドバイスや気づきを与えてくれた。そのおかげで、最後の研究授業までに自分だけの学級づくりや授業のスタイルを確立することができた良い機会となった。多くの視点を手に入れたと同時に、これから改善していかなければならない新たな課題も多く持ち帰ることができた。教育という分野の全体像を見ることと現場で生の生徒と触れ合うことの2つが揃った今、新たに自分自身が教育のためにできることを模索することができている。「教師」として「教える」ことよりも「教えてもらった」ことの多い実習となり、より新たな挑戦をしたいと思えた。

教育実習における学び

佐 藤 史 崇（文学部史学科4年）

私は母校である公立の中学校に3週間教育実習に行った。まず、教育実習を経験して教員として大切にすべきだと感じたことが様々にあった。その中でも最も大切だと感じたのが生徒との信頼関係の構築だ。教育実習を通して生徒との信頼関係が教科指導においても生徒指導においても根底にあると気が付くことができた。

まず、教科指導についてだ。学校生活は勉強だけではないとはいえ、授業は学校生活の中でも大部分の時間をしめている。その授業がしっかりしていないと教師として頼りなく思われてしまうため、実習中生徒が受けていて分かりやすい授業、安心感のある授業を意識することで生徒からこの先生は頼れるという印象を持ってもらえるのだと感じた。私が生徒が受けていて安心感のある授業をするために努力したことは、授業準備また教材研究だ。私の最初の教壇実習の際は、自分本位な授業になってしまったと思っている。授業準備の段階で生徒の応答の想定や生徒の主体性を生かせる授業の構想はしていたものの、実際に授業をしてみると生徒からの反応が無いということがあったり、グループワークを行わせても議論が進まなかったりした。自分の発問の不適格さや発問に答えるための授業の導き方についてまだまだ準備不足であったのだ。自分が理解できると考えていた授業と実際に生徒が理解しやすい授業とはギャップがあることを身に染みて感じた。その後からさらに授業準備に時間を惜しまないよう努めた。準備に手間暇を惜しまなければ惜しまないほど、生徒からの反応・授業の進行もよくなることを実感できたのだ。また、授業の内容のみに関わらず授業中生徒の様子は常に気かけ、気づくことがあれば細かな声かけも欠かさないことで、生徒からすると先生は全員に気を配っていると感じてもらえることができることも学ぶことができた。

次に、生徒指導における生徒との信頼関係の構築についてだ。私が第一に意識したことが、まず生徒たちと積極的にコミュニケーションをとることで

あった。しかし、実習当初は上手くコミュニケーションをとることができずに、戸惑うことも多くあった。しかし、上手くいかなくても根気よく声をかけ続けることで、次第に生徒との心の距離が近づいた気がした。そのため、授業間の休み時間などにしても次の時間に空きがあれば廊下を巡回して、生徒とコミュニケーションをとるなど生徒と関わることでできる時間は最大限生徒と共に過ごしたのが結果的に良い方向へとつながったと感じている。「大丈夫?」「何かあった?」等何気ない一言でも、先生は私のことを見てくれているのだという生徒の安心感に繋がるかもしれないことに気づくことができたのはよかったと考えている。

最後に、実習中にあった文化祭について書いていく。実習校の文化祭は合唱コンクールをメインとして行うものだ。私も文化祭本番まで担当するクラスの合唱練習を見させていただいたのだが、実習開始当初は、クラスの雰囲気通りの合唱という感じで、声量が大きい元気の良い合唱という印象であった。しかし、一カ月弱という短い期間でありながら生徒たち自身でより良い合唱にするための改善点を指摘し合ったり、先生に指摘されたことを実現すべく練習を重ねたりと努力を続けていた。時に雰囲気が悪くなってしまうこともあったが自分たちで乗り越えていく姿が顕著にみられ、本番の合唱では初めて聞いた時から考えられないほどのハーモニーを奏でており、努力していた姿を見てきたからこそ大変感動するものであった。一カ月弱という短い期間であっても生徒が成長する姿を見守るということは自分の中で忘れられない経験になっている。教員になった場合、一年かけて担任する生徒たちの成長を見守ったり、また三年かけて次の進路へと送り出したりすることを考えると教員という職業の魅力を改めて感じることもできたことに加え、教員になりたいという気持ちがより一層強まる貴重な経験となった。

教育実習で得た貴重な経験

福岡 妃奈子（文学部教育学科4年）

私は令和元年5月20日から6月14日までの4週間、小平市立小平第十四小学校で教育実習をさせていただきました。実習では様々なことを学び、自分自身大きく成長することができた。

実習校では、大学3年次から学生ボランティアとしてお世話になっていたが、実習で自分が担当した2年1組は今まで関わりのない学級であったので、一日でも早く児童の顔と名前を覚えることをまず目標とした。そのためにも、休み時間は外で遊んだり、給食の時はできるだけ多くの児童と話したりするなど積極的にコミュニケーションを取るように心がけた。その結果、コミュニケーションを取ることが苦手な男子児童が自ら話しかけに来てくれるまでになり、とても嬉しかった。

実習1・2週目は、主に先生方の講話を聞いたり、授業を参観したりした。初日の校長先生の講話では、教員にとって必要なことは「日々学び続ける姿勢」であると教わった。また、学習指導面・生活指導面において常に児童たちにとって何が大事かを見極め、対応していくことの大切さや教育公務員としての振舞い方などについて学んだ。

また、先生方の授業を参観させていただく中で学ぶことがたくさんあった。

1つ目は、児童同士の話し合い活動を取り入れる大切さである。教員が一方的に授業を行うのではなく、児童同士で意見交換をすることで、考えを広げ、学びを深めることができるのだと感じた。

2つ目は、導入の工夫の大切さである。導入で児童の興味・関心を引き付けることで、その後の活動も意欲的に取り組むことができるのだと学んだ。

3つ目は、児童をほめる大切さである。授業中はほめる機会がたくさんあり、児童もほめられることで学習意欲が向上し、積極的に授業に参加するようになるのだと感じた。

2週目の朝にトラブルが起こり、児童たちが教室で過ごせるような状況ではなく、自分もそのような状況を初めて目の当たりにした。どのように動けば良いのか分からなかったが、先生方の素早い対応のおかげで児童も落ち着いた様子で一日を過ごすことができた。チーム学校として先生方が連携・協働する姿を見ることができ、とても貴重な経験になった。その後、何度かトラブルの対応に当たらせていただいたが、児童一人一人の性格が異なるため、その児童に合わせた対応や言葉掛けをすることが大切であると学んだ。

実習3週目からは毎日2時間ずつ教壇実習を行った。初めて45分の授業をやってみて、なかなか自分の思い通りに授業が進まない難しさを感じた。発問の仕方によって予想していたものとは異なる意見が出てきたり、時間配分がうまくいかなかったりすることもあった。そのような状況の中でも、わかりやすい授業をすることを心がけていたので、教材を工夫してみたり、実物投影機を使ったりするなど、言葉だけで説明するのではなく、視覚化することができたので良かった。また、先生方の授業から児童をほめる大切さを学んだので、教壇実習の中でも多くの児童をほめることができたので良かった。

実習4週目の研究授業では今までの授業での課題等を一つ一つ改善し、臨むことができた。指示の出し方で授業の流れが大きく変わることを学び、時間に余裕を持って授業をすることができ、実習の中で最も満足のいく授業ができた。

4週間の実習を経て、教員の仕事の忙しさ、大変さを実感したが、同時に児童たちと触れ合う楽しさ、やりがいも感じる事ができ、教職に就きたいという気持ちが更に大きくなった。教育実習で得た経験を生かし、これからも頑張っていきたいと思う。

卒業生からのメッセージ

子どもと教師から学ぶ

杉 坂 将 也（卒業生、東京都公立小学校教諭）

学習院大学教育学科を卒業し、小学校教諭としての勤務が始まってから早くも2年が経ちました。大学を卒業した3月からわずか数日で、全校児童の前に立ち、教員として初めて挨拶をした日がついこの間のようなです。思い返してみると、この2年間は、様々なことがあり、児童との関わり合いや教員同士の関わりの中で教員としての成長に必要なことを多く学ぶことができたと感じています。

私がこの2年間で学んだことは大きく分けて2つあります。1つ目は、「学年による児童の実態の差」です。私は、1年目に、3年生をもち、2年目で6年生を担当しました。校内事情もありましたが、中学年から翌年に高学年を担当するということもあり、同期の教員にも大変驚かれました。私は「学年が急が変わっても同じように子供と接すれば大丈夫だろう」と考えていましたが、実際はそうではありませんでした。中学年と高学年では、身体的な部分だけではなく、考え方や意識の部分においても児童の実態が大きく異なり、私が中学年と同じように授業をしても6年生の児童には、やはりどこか物足りなく、児童の心に届きにくくなっていると思いました。どうすれば6年生の児童にとって興味や関心を惹きつけるような授業ができるのか、どんな言葉かけをすれば児童の心に届くのかなど学年によって生まれる差をどのように埋め合わせればよいのか初めは悩みました。そんなときに同学年の先生から「小学生だからといって全員を子ども扱いするのではなく、6年生はある程度は大人として接したほうが良い」というアドバイスいただきました。この言葉を聞いて私は、無意識のうちに6年生であっても「どうせ子供なんだから」という思いをもちながら接している自分に気が付きました。それからは、教員が

すべての道筋を示すのではなく、児童自身に考えさせるように授業や言葉かけをすることを意識しました。すると、児童の方から積極的に質問をしたり、提案をしたりするようになり、学級全体が活気づいていきました。様々な書籍や指導書にも学年の実態が記載されていますが、やはり自分の目で児童を観察し、実態を捉えることが児童と向き合う上での第一歩であると思いました。

2つ目は、「教員同士の情報共有の大切さ」です。学生の皆さんも学校が組織として機能しなければならないということを学んだことと思います。それは、職員同士の連携においても非常に重要なことであるということを私はこの2年間で学びました。学校では、運動会や学芸会などの学校行事だけではなく、各学年の学習の中でも様々な活動を行います。私は、1年目に3年生を担当した時、いつ、どの教科で、何をするのか、という各教科の見通しが十分にもてず1学期はとても苦労しました。それからは、同じ学年の先生や他の先輩の先生方に少しでも早く学習計画を把握し、見通しをもって進めるようにしました。そうすることで、自分自身も余裕をもって仕事をすることができるようになるため、児童とのコミュニケーションをとる時間もつくることができました。

新年度になると学年も変わるため、改めて学習計画を見直し、自分の中で見通しをもつために多くの先生方から情報を集めることが大切です。学校では、様々な活動を行っており、そのすべてを把握することはどうしても難しく感じると思います。そんなときに、自分で何とかしようと思うのではなく、先輩の先生方に遠慮せずに質問をして情報を集めることが重要だということをこの2年間で実感しました。

教員は多くのことに目を向け、忙しい日々を過ごすことも多いと思います。時には、心が折れそうになる時もあるかもしれません。しかし、その中でも、子どもたちの成長を実感したり、授業がうまくいったりする瞬間はあります。そんな時、自分自身にゆ

とりがあればあるほど、子どもたちに声をかけたり、授業を振り返ったりすることができます。学生の皆さんには、広い視野と高いアンテナをもって、教員として子供たちの前にたてるように見通しをもって前に進んでいってほしいと思います。

「何のために学ぶのか」

木 暮 亮 太 (卒業生、国立教育政策研究所)

なぜ教科教育をするのか、それぞれの教科を学ぶ意味は何かを考えたことはあるでしょうか。おそらく教科教育の講義を通して考えたことがあるのではないかと思います。私は、数学専攻でしたので、なぜ数学を学ぶのか、数学教育を通してどのようなことを学ぶのかというのを考えたのを記憶しています。当時のことを振り返ると、教壇に立つ経験がなかったことや、数学教育に関する知識がなかったことなどが原因と思いますが、あまり深く考えることができていなかったのだと反省することが多々あります。具体性も持たず、ただ漠然とこんな生徒になってほしいとか、教科を通してこんな力を身につけてほしいと考えていたと思います。

ではここで、本文を読んでいる皆さんも、改めて何のために自身の専門教科を教えるのか、どんなことを学んでほしいのかを考えてみてください。もしそんなのはいつでも考えているよという方は、単元などを絞って、そこで学んでほしいことや身につけてほしい力などを考えてみてください。例えば、数学科の方なら、「図形」や「データの活用」のように領域に絞っていただいてもかまいませんし、もっと限定して「相対度数」について必要性や意味を考えるということでもかまいません。

さて、皆さん考えたでしょうか。では次に、それらをどのようにすると児童生徒に伝えることができるでしょうか。本文はとても読んでいて面倒な文章と思うかもしれませんが、このようなことを考えるのはとても大切なことであり、皆さんに伝えたいことを書いているつもりです。

現在、私は全国学力学習状況調査に関わる仕事をしていますが、児童生徒にどのような力を身につけ

てほしいかななどを考え、何のためにこの教材を扱うのか、どのようにこの教材を扱うのがよいのかなど、常に考えるようになりました。この職に就いた当初は、先ほど皆さんに問うたことを考えることは大変なことのように感じることもありました。しかし、教育に携わるということは、今いる児童生徒のため、その児童生徒が生きていくために、自分が何をしてあげることができるのかということ、また教科教育を通じてどのように伝えるのかを考えることがとても大切であることを知り、常に考えるようになりました。今となっては、学校教育を通じて児童生徒にどのようなことを学んでほしいのかというのを考えることや教材に秘められた意味を考えることは当然なことであると思っています。また、それらをどのようにして児童生徒に伝えたいのかということを考えることもセットだと思っています。そして、それらのことが当たり前になると教材研究も大変楽しくなってきます。この教材の本質は何であるか、どうやってこの教材を授業に取り入れるかを考えるとわくわくしてきます。図形処理ソフトを使った方が伝わるかな、紙板書の方がいいかな、映像があるとイメージつきやすいかな、というようなことを最近ではよく考えています。私は、来年度からは教壇に立つ身ですので、教壇に立ったときのイメージを膨らませることがとても楽しいです(笑)。

話が अच्छこちに飛びましたが、学習院大学の学生の皆様もぜひ、自分が教員になったときに教科を通して何を児童生徒に伝えたいか、何を学んでほしいかを改めて考えてみてください。そして、学習院大学で学習したことを今後存分に活かして、ご活躍されることを願っています。

地域連携

岩 崎 淳・嶋 田 由 美
(教職課程担当教員)

【中学校】

4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年生や大学院生が年間を通して、豊島区立各小学校をはじめとした多くの公立小学校で教育ボランティアや校外学習時の引率補助を行っているが、特に豊島区内では目白小学校・池袋第三小学校などへ教育支援員としても関わっている。

また豊島区内では近隣の目白小学校と教育学科の連携授業（生活科）を継続的に実施し、教科の学びを深めている他に、富士見台小学校への授業参観や、「教職実践演習（小）」での池袋本町小学校と池袋中学校の学校参観などの場を得て、学生の教職への意識を高めたり、大学での教職の学びのまとめを行っている。

教育支援員としての3年

水 川 菜 々（人文科学研究科教育学専攻博士前期課程2年）

私は、豊島区の特別支援教育支援員（以下、教育支援員）を行って3年目になります。日々、実際に教室で子どもと一緒に授業を受け、子どもを支え、学校にかかわることができていることに喜びを感じています。

ここで、教育支援員のお仕事についてお話ししたいと思います。教育支援員のお仕事は、教室の中で行われることもあれば、教室外で行われることもあります。私の通っている中学校には特別支援学級がないので、通常学級には多様な子どもたちが在籍しています。事情があって教室に通うことのできない子どもたちは、専用の教室で学校に通うこともできる仕組みになっています。授業中椅子に座っていることができずに廊下に出てしまう子の対応、教室の中で学習面のサポート、悩んでいる子を先生とつなげるなど、様々なことを行っています。時には、別室で教室に入ることができない子どもたちと勉強をしたり、教室と一緒にいたり、子どもに寄り添って日々を過ごしています。保健室には悩みを持った子が集まりやすいので、保健室で子どもの話を聞きながら、教室と一緒に向かうこともよくあります。

そのような教育支援員のお仕事はとても繊細で、子どもにとっても先生にとっても必要な存在ではないかと思っています。それは、近年学校の中には多様な発達段階の子ども、多様な国籍の子ども、多様な背景を持つ子どもが混在しており、日々先生方は対応に追われています。学校の先生は忙しく、私自身も先生とお話するのは給食の時間かお昼休みほどしかありません。しかし、支援員という立場で学校現場にいて、違う教科の授業における子ど

もの様子や、休み時間の様子、様々な子どもの事情を先生とは違った方向から見るができることができるお仕事だと考えています。また、先生とお話をするすることで、私自身が知らなかった子どもの姿を知ることができます。保健室に来る子どもは学年の性別も問いませんし、教室から出た子がいなくなることも防ぐことができます。そういった、様々な対応をしなければいけない柔軟さと、子ども達に寄り添わなければならない繊細さを日々奮闘しながら考え、実行に移す努力を行っています。

また、学習サポートの面では、特定の教室に入り、ノートをとるように促し、分からないことがあったらその手助けを行っています。学校の中には、「分からない」といえない子が多く、自分で判断し、声掛けをしなければいけません。そのため、子ども達と日ごろからコミュニケーションをとるようにし、授業の中でもサポートがスムーズにいくように努力しています。初めは声をかけることに緊張していましたが、教室で日々過ごす中で子どもと距離が縮まり、今ではたくさんの子どものと様々な会話ができるようになりました。

学校現場は大学では教えてもらえないような出来事が毎日のように起こります。そのような時に、どのように対処したらいいのか、先生とどのように連携をとったらいいのか、多くのことを学んだように感じます。このように学校の中で教師と生徒以外の誰かという立場を大学の間に経験することができたことに感謝し、今後も教育支援員という立場で大学の学生が学校にかかわっていくことを願います。

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。

春は、各自治体説明会とも、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。

4/18	さいたま市	4名(小1名)
4/22	埼玉県	9名(小8名)
4/22	神奈川県	6名(小1名)
4/22	千葉県・千葉市	6名(小4名)
4/22	川崎市	2名(小1名)
4/25	横浜市	6名(小2名)
4/25	私立中・高等学校	15名(小0名)
参加者合計		48名(小17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。



埼玉県教員採用試験説明会(4/22)

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。

9/19	私立中・高等学校	11名(小0名)
11/11	神奈川県	3名(小2名)
11/11	横浜市	4名(小1名)
11/14	さいたま市	4名(小1名)
11/21	埼玉県	3名(小2名)
11/21	千葉県・千葉市	6名(小1名)
11/25	東京都	9名(小4名)
11/25	川崎市	0名(小0名)
参加者合計		40名(小11名)

東京都教育委員会は、春については、都庁等の大会場で校種ごとに説明会が行われる。貴重な秋の学内説明会であるが、今回は参加者が極端に少なく、例年の3分の1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(11/25)

教員採用試験合格体験記

「先生になりたい」という夢 ～教員採用試験を振り返って～

篠 永 湧 一（文学部教育学科4年）

「先生になりたい。」そう思ったのは、中学3年の夏でした。高校受験を控え、将来についても考えました。私は友達に何かを教えることや先頭に立って仕切ることなどが好きだったので、先生が合っているのかなと思い、それ以来、ずっと夢として持っていました。そして、大学受験を経て、教育学科に入学し、小学校の先生を目指すこととしました。

教員採用試験というワードは、先生になるために乗り越えねばならない試練として知っていましたが、大学1年生と大学2年生の頃は、参考書を用いた対策は全くしていませんでした。しかし、今振り返ると、模擬授業や実際に小学校に行って活動を体験・見学することなど、この2年間の授業で行ったことの多くは、試験につながっていたと思います。

大学3年生の11月から教員採用試験に向けた勉強を始めました。私は中学高校の教職課程も履修していて、大学4年生では教育実習が2回あったので、この時期から試験勉強を始めました。

1次試験は、教職教養・一般教養・小学校全科の3教科ありました。大学受験と同様に、まずは相手を分析するということで、過去問を解きました。受験する自治体の特徴を知り、自分自身に足りていない部分を補っていくという形で勉強しました。覚えなければならないこと、思い出さなければならないことなど、課題は非常に多かったですが、小さな目標を立てて、一つ一つ達成していくことで、頑張り続けることができました。

そして、大学4年生になり、まず6月に高校へ3週間、教育実習へ行きました。1次試験は実習後すぐの7月でしたが、実習中は実習に集中し、試験勉強はしていません。試験勉強は実習前の5月までに積み重ねておきました。そのため、実習後はそれほど焦りませんでした。

1次試験の当日は非常に緊張しましたが、勉強してきたことを信じて、夢のために頑張れと言い聞かせながら臨みました。

9月は小学校の教育実習中に2次試験があるというハードな1ヶ月でした。2次試験は小論文・場面指導を含めた個人面接・7、8人で行う集団討論がありました。小論文は書き方を知ることが第一であると思うので、過去問なども用いて、何度も書き、それを学科の先生に添削していただきました。その中で、書き方を身につけていきました。個人面接・集団討論で最も大切なことは、慣れることです。しかし、他の試験勉強とは違い、一人では対策ができませんので、学科の対策講座に積極的に参加しました。多くの先生方より、話し方から回答の内容まで、細かく指導していただいたことで、本番で力を出し切ることができたのだと思います。

そして、同じ夢を持つ学科の友達の存在は非常に大きかったです。勉強を教え合ったり、時には息抜きをしたりと、高め合い、励まし合っていました。一人では合格はできなかったと思います。

教員採用試験は非常に長い戦いだと思います。私は何か一つでも強い思いがあれば、この戦いを乗り越えられると思います。私にとって、それは夢のためという思いでした。私は教員採用試験に向けた学習を始めてから合格するまで、「先生になりたい」という思いを強く持ち続けていました。結果が出なかったり、疲労で体調を崩してしまったりと、思うようにいかないこともありましたが、この思いがあったからこそここまで来れたのだと思います。その夢が叶い、春から小学校の先生になります。教員採用試験を乗り越えていく中で得たことや、多くの方々への感謝の気持ちを忘れずに、新たな夢に向かって頑張っていきたいと思います。

教員採用試験を振り返って

山 北 貴 士（理学部数学科4年）

私は、東京都公立中・高等学校共通・数学に合格した。

私が本格的に東京都公立学校教員採用選考（以下、教員採用試験）の勉強を始めたのは、大学3年の2月からである。もともと教員になるつもりで進学をしていたので、それ以前から説明会などに参加して情報を集めたりしていたが、学科での授業が多くレポートや試験の勉強に追われ、教員採用試験の勉強を始めるのが遅くなってしまった。結果として試験に対する準備は必要量出来たと思うが、もっと早くから準備していればと感じた。

まず初めに行ったことは教職教養の基礎の定着だ。専門教養である数学はある程度理解出来ていたが、教職教養に関しては授業で一通り学んではいたがあまり身に付けることが出来なかったため、参考書等を活用しながら基礎の定着を図った。教職教養は、教員採用試験のための勉強でもあるが、特に教育心理や教育原理などは教員になってからも活用できる事柄を多く学ぶことが出来た。2月の間は教職教養と専門教養を4：1の割合で勉強した。

3月初めに東京都の教員採用試験の問題形式の模擬試験を受験した。模擬試験を通じて自分の苦手としている分野を把握し、その克服に努めようとした。何人かの友人も同試験を受験していたがみんな私よりも成績が良かったので、勉強方法の工夫を聞いたりおすすめ参考書を聞いたりした。3、4月は教職教養・専門教養の苦手克服のため問題集を繰り返し解いて徐々に理解を深めていった。

5月後半から6月にかけて教育実習があったので、5月に入ってから主には主に授業準備を行いながら、専門教養の過去問・教職教養を一通り繰り返し復習していた。教育実習中に教員採用試験の勉強を進めるのは難しく、教育実習後1ヶ月ほどで1次試験を迎えるので教育実習が始まるまでに1次試験の範囲はすべて完成しているのが理想である。私はそこまではいかなかったが、教職教養・専門教養はある程

度過去問を解けるようになっていた。

教員採用試験1次試験には、教職教養・専門教養の他に1000字程度の論文問題がある。論文対策は、教育実習後に開始した。過去問や中教審答申等をもとに今年の試験で出そうなテーマを類推し7、8個の予想問題を考えて論文を書いていた。私は参加していないが、大学でも講師をお呼びして講習を行っていたようなのでそれに参加するのも良い論文対策になると思う。

2次試験は、集団面接・個人面接がある。2次試験の対策は1次試験を終えた直後に開始した。集団面接は受験者間の話し合いの課題があらかじめ与えられているので、1次試験を通過した友人数名と本番同様の形式をとって練習をした。個人面接は一番力を入れて準備した。教員採用試験の面接対策してくれるところを探し、予備校・教員向けNPO団体・母校・ボランティア先の校長先生・副校長先生など様々な方に協力していただいた。実際に教員採用試験の面接官を経験のある方も多かったため、面接官側の質問の意図を知ることが出来た。個人面接での応答を考える際に、自身の教育観などを改めて考え直す機会が多く、この経験はこれからの教員生活でも必要になることなのでこのタイミングで再度自分の教育に対する思いやどのような教員を目指すのかを確認できてよかった。

教員採用試験は決して私一人では合格をつかめなかったと思う。共に勉強や面接練習をした友人や、個人面接の指導・アドバイスをしてくださった方々に支えられて合格することができた。また、自分自身を見つめなおす機会も多く人間として成長することができた、非常に有意義な期間だった。

私は中学生のころから教師になることを目標にしていたので、その目標を達成できてとてもうれしく思う。これからは自分が求める教師像を実現するために精一杯努力をしていきたい。

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への道のり

川 口 結（文学部日本語日本文学科4年）

2019年

- 1月 東京学芸大学教職大学院学内説明会
東京学芸大学教職大学院学内選考願書提出
- 2月 東京学芸大学教職大学院学内選考面接
東京学芸大学教職大学院学内選考合格発表
- 3月 東京学芸大学での面接
東京学芸大学より特別選抜合格発表
- 4月 教育実習Ⅰ 第1回授業
スタートパスプログラムオリエンテーション
- 6月 教育実習
- 8月 スタートパスプログラム夏期集中講座
東京学芸大学大学院入学願書配布
- 9月 入学願書提出
- 10月 専門プログラム
東京学芸大学教職大学院入試
- 11月 東京学芸大学教職大学院合格発表
教職フィールドワーク

2020年

- 2月 教職フィールドワーク報告会
- 1月 私が東京学芸大学の教職大学院について知ったのは、大学3年生の4月でした。そして、4年生に上がる前である1月に、初めて学内で行われた東京学芸大学教職大学院の説明会に参加し、学内選考に挑戦してみようと思いました。
- 2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。
- 3月 東京学芸大学へ行き、志望したプログラムの教授の方々と面接を行いました。学部での研究内容、また大学院進学後の研究のテーマや今日の国語教育の問題についてお話ししました。
- 4月 学習院大学の授業で、教育実習Ⅰの授業が始

まり、教育実習に向けて意識が高まりました。また、4月後半に行われたオリエンテーションでは、改めて教職大学院についての説明、アイスブレイク、特別講義が行われ、親睦を深めました。

6月 教育実習を母校で行いました。実習で得た経験は、10月に行われる面接入試で試験官の方々にお話しすることになります。

8月 東京学芸大学からの推薦者を含む、10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、東京学芸大学の付属学校に勤める初任者の方々の初任者研修であり、私たちも一緒に受講させていただくものでした。講義の内容は「いじめの予防と対応」、「初等中等教育におけるプログラミング教育」、「体験活動と子ども集団の発達」と様々で、多岐にわたって学ぶことができました。プログラム終了後、10月上旬までに講義の内容を深化させたレポートをA4用紙1枚にまとめ提出します。

9月 特別選抜者も面接入試を控えているので、入学願書や研究計画書等を一式提出します。

10月 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、A4用紙1枚にレポートをまとめる専門プログラムが行われました。プログラムは10部門から選べ、自分の興味のあるプログラムを希望することができます。また、月末には東京学芸大学で入学試験が行われ、特別選抜である私は面接入試のみ受験し、再び大学院進学後についての様々な質問について答えました。

11月 最終合格発表が行われ、無事合格が決まりました。また、東京学芸大学の付属学校での公開授業を見学し、A4用紙1枚にレポートをまとめる教職フィールドワークが行われます。私は竹早地

区付属学校園の公開研究会「学びを深める場をつくる」に参加し、小中連携した公開授業を参観でき、学ぶ「手立て」について深く考える機会となりました。この場で学んだことは2月にポスターセッションで参加したグループで報告します。

このように、東京学芸大学教職大学院への道のりは長いようであつという間でした。教職大学院という、いわば専門職大学院に進学するということは、将来「教師」という職業に就くことが期待されると

いうことであり、その自覚を十分に持つことが大前提にあります。その自覚を持った上で、これから教職に就こうとしている仲間と共に、また各々の専門教科関係なく、一丸となって学ぶことができる東京学芸大学の教職大学院でのこれからがとても楽しみです。東京学芸大学の連携校の特別選抜として入学が決まり、大学4年生の1年間でより深い学びをさせていただいたこの経験を、修士2年間、また教職に就いてからも大切にしていきたいと思います。

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、変化が激しい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きている。現在の本学の理念・目的としても、「精深な学術の理論と応用とを研究教授し、高潔な人格及び確乎とした識見並びに健全で豊かな思想感情を有する、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。その理念・目的の実現に向けて、本学での3つのポリシーが掲げられ、取り組まれている。

すなわち、ディプロマ・ポリシー（卒業認定・学位授与の方針）では、「各課程において、各学部・学科及び研究科・専攻の履修規定に即して必要な単位を修得し、必要な修業年限を満たした上で、精深な学術の理論と応用とを研究教授し、高潔な人格及び確乎とした識見並びに健全で豊かな思想感情を有していると判断した場合に、それぞれの学位を授与」するとしている。このディプロマ・ポリシーに掲げる能力を身につけるための教育課程として、カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施の方針）では、「各学部・学科及び研究科・専攻において必要とされる科目を体系的に編成し、講義、演習、実験、実習若しくは実技を適切に組み合わせた授業を行」うとしている。さらには、アドミッション・ポリシー（入学者受入れの方針）では、上記2つのポリシーに定める教育を受けるために必要な、「各学部・学科及び研究科・専攻で掲げる知識・能力や目的意識・意欲を備えた学生を、各種選抜試験を通じて受け入れ」としている。

本学では、上述のような設立趣意、理念と目的、各ポリシーを踏まえた教養教育と専門教育を基盤として、各学科及び専攻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教職関連科目の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、教職課程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、各学科及び専攻においてもそれぞれ以下に掲げるような固有な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、幅広い教養と国際感覚に基づいたリーガル・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」ことを教育研究上の目的としている。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、幅広い教養と国際感覚に基づいたリーガル・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))

政治学科は、政治学・社会学の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和幅広い教養を備え、高い指導力と問題解決能力を持った人材を育成する。

この教育目的のもと、教員養成にあたっては、情報収集・分析能力、論理的思考、諸問題の把握・分析能力、問題解決方法を探究し続ける姿勢を身につけた学生を育成することを目標とする。併せて、公共的関心を持つ市民として社会に積極的に参加する姿勢と、異なる見解に対する寛容性を備えることが目指される。

●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・遂行する力を身につけた人材を育成することを理念としている。さらに、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、多角的な観点を養い、文献読解において語学力を磨き、また、現代の問題も鑑みること、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にしている。自由な関心を持って多分野の歴史に幅広くアプローチすることによって、自分自身で問題を発見し、それを能動的に研究していく態度を養うことができる。

教職を目指す者には、日本史、東洋史、西洋史の各概説を学んで、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履修することによって、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求められる。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修得する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。併せて人格的な完成をも目指している。

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師になる上で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、すぐれた人格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科教員の養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。それらの授業を履修することで、国際的な視野からの幅広い教養、英語及び英語圏の文化と歴史に関する専門的な知識と学力、批判的思考力、創造的思考力、英語教育に関する実践的指導力等を身につけることを目的としている。

●文学部ドイツ語圏文化学科

(中学校教諭一種(ドイツ語)・高等学校教諭一種(ドイツ語))

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

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

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

●文学部フランス語圏文化学科

(中学校教諭一種(フランス語)・高等学校教諭一種(フランス語))

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

●文学部心理学科

(中学校教諭一種(職業指導)・高等学校教諭一種(職業指導))

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

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

●理学部物理学科

(中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科))

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

●理学部化学科

(中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科))

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

●理学部数学科

(中学校教諭一種(数学)・高等学校教諭一種(数学))

数学科は、論理的思考力、計算力、数学的洞察力などを教育し、社会に貢献できる人材を育成することを目標とする。そのために、演習、セミナー、輪講科目を豊富に配し、学生自身が積極的かつ能動的に数学的現象に取り組み、実践を通して数学的感覚を理解し身につけることを重視している。特に、教職課程においては、数学の諸理論を学びながら数学教育に対する深い理解を身につけ、教育者としてそれらを体系的かつ実践的に教育活動に生かす能力を養うことを目指す。また教職関連科目との連携のもと、身につけた数学的理解を他者に分かるように明快に説明することを期し、演習やセミナー等の体験的学習をカリキュラムに取り入れ、高度なコミュニケーション能力を持つ教員の養成を目的としている。

●理学部生命科学科

(中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科))

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

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

●国際社会科学部国際社会科学科

(中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

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

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

●文学部教育学科

(小学校教諭一種)

教育学科においては、学科の教育目標を次のように記している。

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

ここでいう専門的な技能とは、小学校の教員としての職能全体を指している。すなわち教育学科は、その主たる目的を小学校教員の養成とし、本学としての教員養成に対する理念とその実現のための構想、指導方法等を継承することとする。したがって教育学科の専門科目のうち半数以上を「免許関連科目」群として開講する。そして小学校教員免許状取得にあたっては、小学校の全教科について教科教育法と教科概説の科目を必修とし、すべての教科指導において一定程度以上の知識と技能(指導力)を有することを求める。

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、政策課題の発見及び政策立案などに関する高度な専門知識と実務能力を有する人材を養成する。この教育目的のもと、教員養成にあたっては、政治学・国際関係論・社会学に関する専門的な知識を応用して現代社会が直面している課題を解明することができ、調査を通してデータを収集・分析・読解・伝達する能力をもち、さらにグローバルな視野から、私たちの社会が抱える問題の解決に向けて積極的な行動をなす教員の育成を目標とする。

●経済学研究科経済学専攻

(中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

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

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

●経営学研究科経営学専攻

(中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

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

●人文科学研究科哲学専攻

(中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

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

●人文科学研究科史学専攻

(中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

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

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

●人文科学研究科日本語日本文学専攻

(中学校教諭専修(国語)・高等学校教諭専修(国語))

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

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、人格的にも完成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科教員の養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。それらの授業を履修することで、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、教職課程においては、高度な数学的知見の習得により数学的思考力の重要性を認識し、さら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を通して強力なコミュニケーション能力を習得する等、数学教育の実践的技術を身につけさせる。これらにより、広い視野を持ち創造的な教育活動を展開できる指導的教員の養成を目指している。

●自然科学研究科生命科学専攻

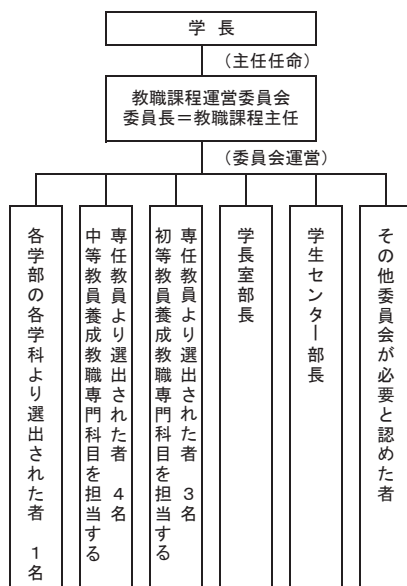
(中学校教諭専修（理科）・高等学校教諭専修（理科）)

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

●人文科学研究科教育学専攻

(小学校教諭専修)

本学文学部は平成25年度に「2050年を展望した教師教育」の理念を掲げて、未来志向型の教員養成を実現する「教育学学科」を新設したが、教育学専攻は、この「教育学学科」と設立の理念を共有し、その理念を「高度の教職専門性を備えた教師」として結実させることを目的として平成27年度に創設された。この目的を達成するために、本専攻は「教職専門性基準」（5基準）を定め、この基準に則った専門家教育（professional education）としての教師教育を実現する。その際、専門家教育が「事例研究（case method）」による「理論と実践の統合」に本質があることに鑑み、教職専門的理論的基礎となる「概説」と理論と実践の統合の基礎となる「事例研究」、テーマを絞って深く探究する「特殊研究」によって教育課程を組織する。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。



令和元年度教員免許状取得者数

●中学校・高等学校

(名)

種類 教科		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		26	21	4	4
社 会		36		5	
地 理 歴 史			26		3
公 民			27		2
数 学		22	22	2	2
理 科		20	20	6	7
書 道			4		
職 業 指 導		1	1		
外国語	英 語	34	34	6	6
	ド イ ツ 語	0	0	0	0
	フ ラ ン ス 語	2	2	0	0
情 報			0		
合 計		141	157	23	24

●小学校

(名)

小学校教諭一種	小学校教諭専修
57	3

令和元年度卒業者・修了者 教員就職等状況

●公立学校

(名)

教 科		正 規			そ の 他			計
		中	高	小計	中	高	小計	
国 語		0	0	0	1	0	1	1
社 会		2		2	0		0	2
地 理 歴 史			0	0		0	0	0
公 民			0	0		0	0	0
数 学		4	1	5	2	0	2	7
理 科		0	0	0	1	2	3	3
書 道			0	0		0	0	0
職 業 指 導		0	0	0	0	0	0	0
外国語	英 語	4	1	5	0	1	1	6
	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				33			5	38
計		10	2	45	4	3	12	57

●私立学校

(名)

教 科		正 規	そ の 他	計
国 語		3	1	4
社 会		2	0	2
地 理 歴 史		0	0	0
公 民		0	0	0
数 学		2	1	3
理 科		2	2	4
書 道		0	0	0
職 業 指 導		0	0	0
外国語	英 語	6	0	6
	ド イ ツ 語	0	0	0
	フ ラ ン ス 語	0	0	0
情 報		0	0	0
小 学 校		1	0	1
そ の 他		0	0	0
計		16	4	20

卒業生・修了者 教員就職等状況（直近3年）

（名）

平成29年度			平成30年度			令和元年度		
教 科	人 数		教 科	人 数		教 科	人 数	
国 語	8		国 語	5		国 語	5	
社 会	2		社 会	4		社 会	4	
地 理 歴 史	4		地 理 歴 史	3		地 理 歴 史	0	
公 民	0		公 民	1		公 民	0	
数 学	10		数 学	11		数 学	10	
理 科	5		理 科	1		理 科	7	
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	7	外国語	英 語	5	外国語	英 語	12
	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	32		小学校	32		小学校	39	
その他	0		その他	0		その他	0	
計	68		計	62		計	77	

令和元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						0
経営学研究科	経営学専攻						0
人文科学研究科	哲学専攻		1	2			3
	史学専攻	6	1	2			9
	日本語日本文学専攻	3	3	3		1	10
	英語英米文学専攻	3	2	4			9
	ドイツ語ドイツ文学専攻					1	1
	フランス文学専攻		1				1
	教育学専攻	4	1	3			8
自然科学研究科	物理学専攻	4		1			5
	化学専攻	3	1	5			9
	数学専攻	1		1			2
	生命科学専攻	3	3	1		1	8
計		27	14	21			65
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	3	4		10
	政治学科		2	3	13	1	19
経済学部	経済学科		2	1	9		12
	経営学科		2	1	1		4
文学部	哲学科		8	9	10		27
	史学科		14	12	32		58
	日本語日本文学科		25	12	17	18	72
	英語英米文化学科		23	19	27	14	83
	ドイツ語圏文化学科			2	2		4
	フランス語圏文化学科			1	5		6
	心理学科		1	2	1		4
	教育学科		56	43	62		161
理学部	物理学科		4	5	7	1	17
	化学科		9	1	8		18
	数学科		29	24	27		80
	生命科学科		2	6	10		18
国際社会科学部	国際社会科学科		1		1		2
計			181	144	236	34	593
						総計	658

* 大学院代用申請者数

令和元年度介護等体験者数（学科・専攻別）

（名）

学部／研究科	学科／専攻	実習者数
法学部	法学科	1
	政治学科	5
経済学部	経済学科	2
	経営学科	0
文学部	哲学科	5
	史学科	12
	日本語日本文学科	11
	英語英米文化学科	20
	ドイツ語圏文化学科	2
	フランス語圏文化学科	1
	心理学科	1
	教育学科	42
理学部	物理学科	6
	化学科	3
	数学科	18
	生命科学科	3
国際社会科学部	国際社会科学科	0
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	化学専攻	1
科目等履修生		17
合計		152

* 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

令和元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
デイサービスセンター 健康倶楽部新宿	2
日生デイサービスセンター きずな	3
文京白山高齢者在宅サービスセンター	5
すみだ福祉保健センター リハビリテーション部	1
和翔苑	3
デイサービスいちばん星	23
品川区西大井在宅サービスセンター	3
八潮陽だまり	2
ミモザ南品川	14
デイ・ホーム たまがわ	3
デイ・ホーム深沢	2
デイサービスセンター 中野陽だまり	3
和田ふれあいの家	17
おあしす上井草	11
デイホームあるぷす	1
美山デイホーム	2
特別養護老人ホーム とらいふ武蔵野	11
三鷹市高齢者センターけやき苑	1
通所介護事業所 みぎわホーム	6
salon de みずき	2
特別養護老人ホーム谷中	5
良友園	1
シルバータウン緑苑	12
第3シルバータウン	10
あすなろ作業所	1
放課後等デイサービス びおら	7
合計	151

●特別支援学校

（名）

学 校 名	体験者数
東京都立大塚ろう学校	26
東京都立矢口特別支援学校	24
東京都立中野特別支援学校	23
東京都立城東特別支援学校	45
東京都立永福学園	24
合計	142

令和元年度教育実習者数

(名)

学部／研究科	学科／専攻	実習者数
法学部	法学科	3
	政治学科	6
経済学部	経済学科	6
	経営学科	0
文学部	哲学科	5
	史学科	18
	日本語日本文学科	13
	英語英米文化学科	26
	ドイツ語圏文化学科	0
	フランス語圏文化学科	2
	心理学科	0
	教育学科	69
理学部	物理学科	6
	化学科	6
	数学科	23
	生命科学科	9
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	2
	日本語日本文学専攻	1
	英語英米文学専攻	2
自然科学研究科	数学専攻	1
科目等履修生		19
合計		218

令和元年度中高教育実習者の観察項目別評定結果

所属学科		評定	評価項目																				
			法	政	済	営	哲	史	日	英	独	仏	心	教	物	化	数	生	国	科	院	計	
1	授業参観を注意深く行ない、 観察の結果を的確に記録した。	A	1	4	2		1	11	9	14		1		10	2	3	16	6	1	13	6	100	
		B	2	2	4		3	7	3	11		1		2	2	2	7	3		4		53	
		C					1			1						1				2		5	
		D							1						2							3	
		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	2	3		2	10	9	17		2		9	1	4	15	7	1	12	6	102	
		B	1	4	3			7	3	8				3	2	2	8	2		6		49	
		C					2	1	1	1					1					1		7	
		D					1								2							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		1	2		1	6	9	9				8		3	5	6	1	8	5	64	
		B	3	4	4		2	10	4	16		2		3	3	3	16	3		11	1	85	
		C		1			2	2		1				1	2		2					11	
		D													1							1	
		E																				0	
4	教科についての専門的学力が 十分であった。	A	2	2			2	4	6	15				5	2	4	10	7		4	4	67	
		B	1	2	3			10	5	7		2		4	3	2	12	1	1	12	2	67	
		C			2	3		2	1	1	4				3	0		1	1		3		21
		D						1	3	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	2	3	2		2	7	7	15				6		3	10	3	1	12	4	77	
		B		3	4		1	7	6	8		2		5	3	1	13	5		3	2	63	
		C	1				1	3		3				1	2	2		1		4		18	
		D					1	1							1							3	
		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	2	3	3		1	8	8	16				10	2	3	16	7	1	9	3	92	
		B	1	3	3		3	7	5	9		2		2	3	1	7	2		8	3	59	
		C						3		1						2				2		8	
		D						1							1							2	
		E																				0	
7	授業以外の実習活動にも積極 的に参加した。	A	1	2	4		3	8	12	17		1		9	1	3	17	6	1	9	5	99	
		B	1	4	1		1	9		7		1		1	2	2	3	3		8	1	44	
		C	1		1		1	1	1	2				2	2	1	3			2		17	
		D													1							1	
		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	5	4		2	12	11	17		2		11	2	5	14	8	1	14	6	116	
		B	1		2		3	3	1	7				1	1	1	8	1		5		34	
		C		1				2	1	2					1		1					8	
		D						1							2							3	
		E																				0	
9	教職員に対し適切な態度で接 した。	A	2	4	4		2	14	12	20		2		11	3	6	16	7	1	15	6	125	
		B	1	2	2		1	2	1	4							7	2		4		26	
		C					2	2		2				1	2							9	
		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	4	4		2	13	11	19		2		11	3	6	21	9	1	17	6	131	
		B	1	2	2		2	4	2	6				1	1		2			2		25	
		C						1		1					1							3	
		D					1								1							2	
		E																				0	
教育実習目標達成度の総合査定	A	2	2	3		2	11	11	16		1		10	1	3	17	7	1	11	6	104		
	B	1	4	3		1	5	1	9		1		2	2	3	6	2		8		48		
	C					2	1	1	1					2							7		
	D						1							1							2		
	E																						

科：科目等履修生

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。）

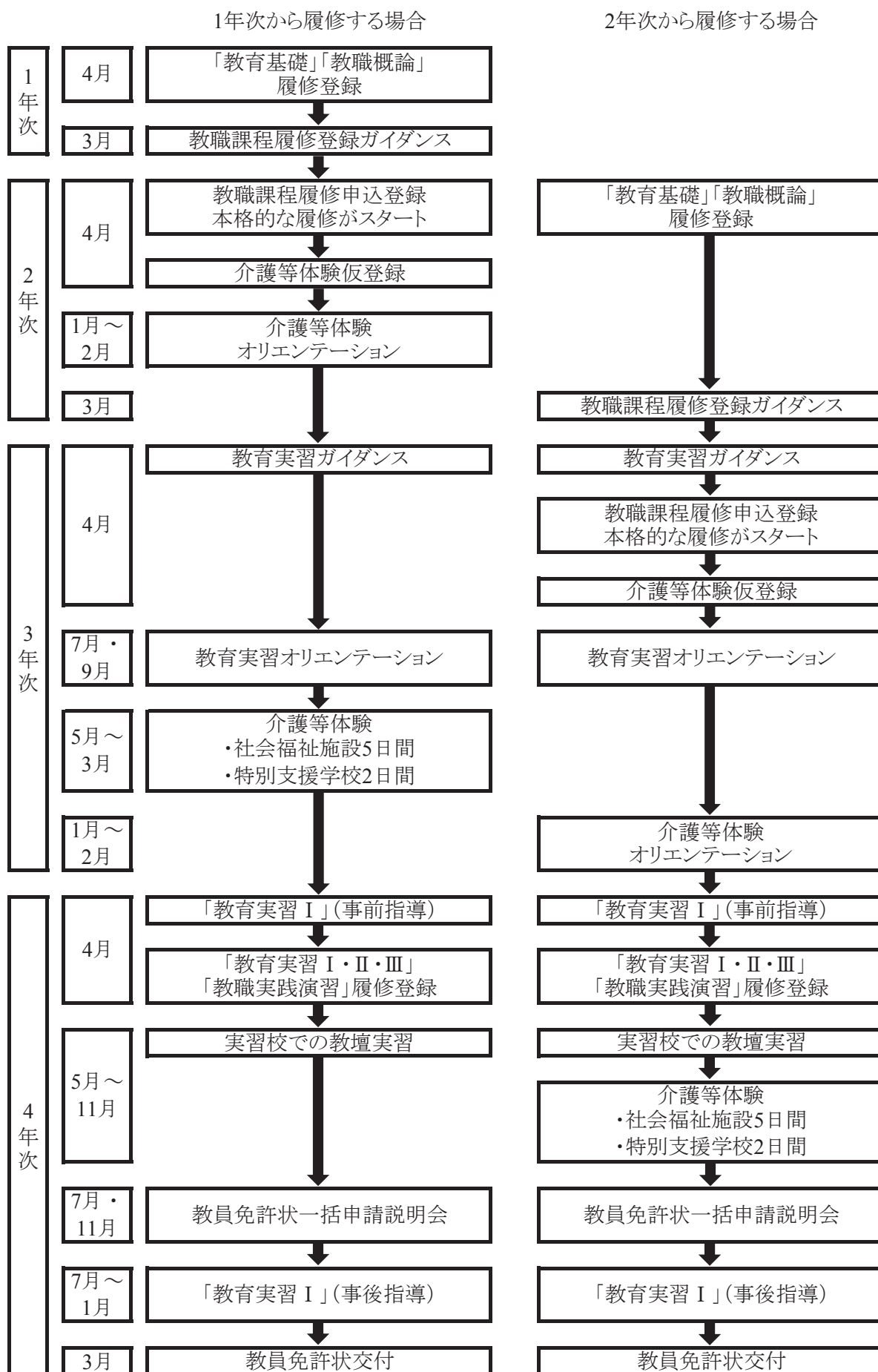
令和元年度初等教育実習者の観察項目別評定結果

	所属学科	評定	計
評定項目			
1 授業参観を注意深く行ない、観察の結果を的確に記録した。		A	41
		B	14
		C	1
		D	1
		E	
2 学習指導の準備や教材研究を、熱意を持って周到に行なった。		A	41
		B	14
		C	
		D	1
		E	1
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	14
		B	38
		C	3
		D	1
		E	1
4 教科についての専門的学力が十分であった。		A	13
		B	41
		C	2
		D	1
		E	
5 活気のある学級運営に努め、成果をあげた。		A	27
		B	23
		C	6
		D	1
		E	
6 公平な生徒指導に心掛け、生徒を掌握することができた。		A	39
		B	15
		C	2
		D	
		E	1
7 授業以外の実習活動にも積極的に参加した。		A	42
		B	13
		C	1
		D	
		E	1
8 指摘された事項を理解し、その後の改善に役立てた。		A	40
		B	15
		C	1
		D	
		E	1
9 教職員に対し適切な態度で接した。		A	40
		B	16
		C	
		D	
		E	1
10 実習に関する指示を守り、決まり正しく実習に参加した。		A	50
		B	6
		C	
			1
		E	
教育実習目標達成度の総合査定		A	42
		B	13
		C	1
		D	
		E	1

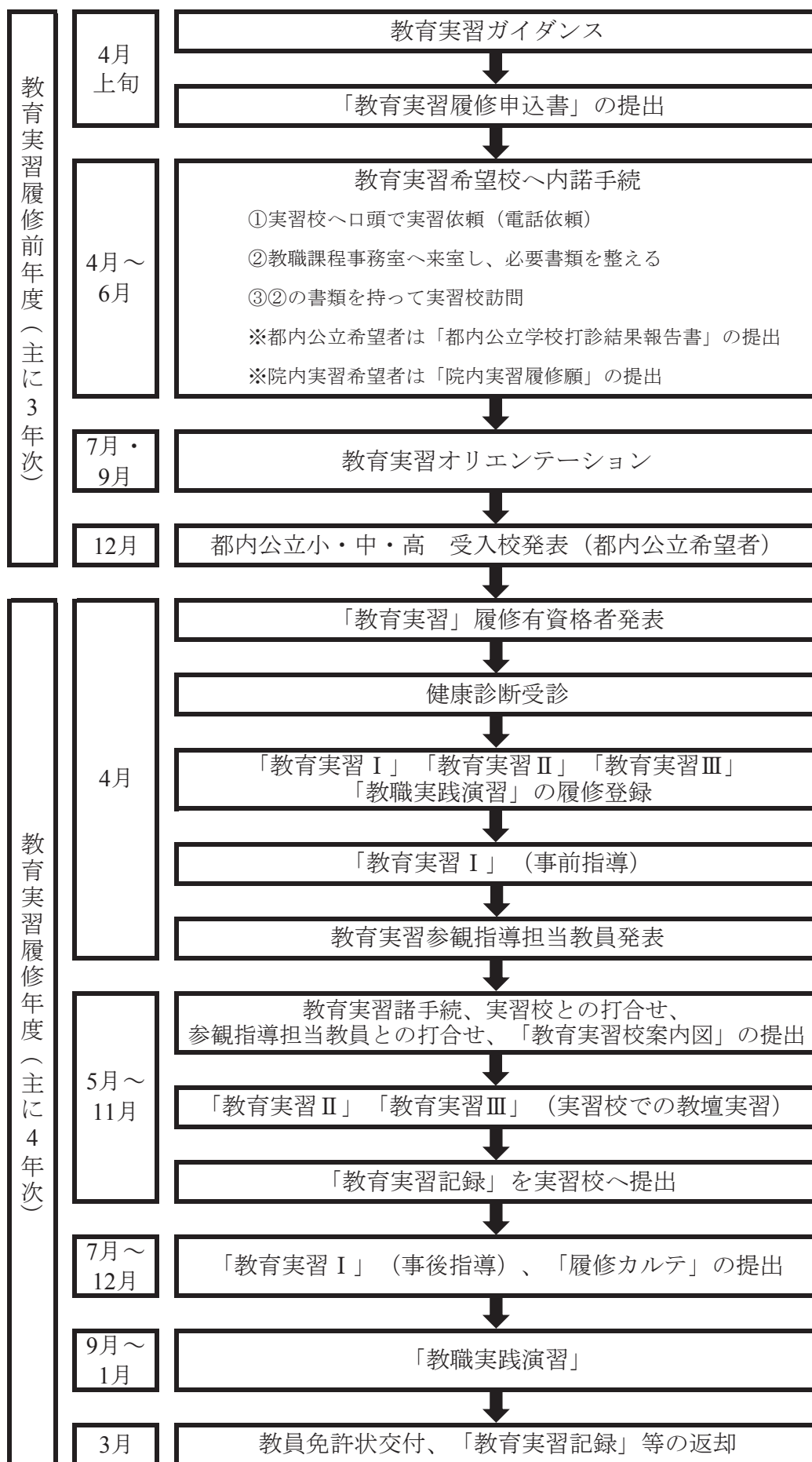
評定基準

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



令和元年度中・高教職課程 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	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、国語科教育法Ⅳ、教育実習Ⅰ、 教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、授業指導論
斉 藤 利 彦	教授	博士（教育学）	教育制度A、教育制度B
佐 藤 学	特別任用教授	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、社会科教育法Ⅱ、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）
山 崎 準 二	教授	博士（教育学）	教職概論A、教職概論B、教育課程論A、教育課程論B、 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Ⅱ
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、 道德教育指導論C、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
小 島 和 男	教授	博士（哲学）	哲学概論

非常勤講師47名

氏 名	担当教科
石 川 和 外	地理歴史科教育法Ⅱ
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Ⅱ
竹 下 孝	公民科教育法Ⅰ、公民科教育法Ⅱ
田 中 一 樹	情報科教育法Ⅱ
延 智 子	地理歴史科教育法Ⅱ
幡 上 義 弘	英語科教育法Ⅳ
山 本 昭 夫	英語科教育法Ⅰ、英語科教育法Ⅱ
山 本 泰 嗣	数学科教育法Ⅲ、数学科教育法Ⅳ
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Ⅳ
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Ⅱ
小野田 亮 介	教育心理学C
小 原 俊	国語科教育法Ⅲ
金 子 智栄子	教育相談B
金 子 大 蔵	書道史、書道Ⅱ（漢字）、書道Ⅱ（仮名）、書道Ⅲ（漢字）
神 谷 拓	部活動指導論
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
黒 住 早紀子	特別支援教育論（中・高）A
篠ヶ谷 圭 太	教育心理学B
柴 崎 直 人	特別活動指導論A、総合的な学習の時間指導論A
高 瀬 誠	独語科教育法Ⅰ、独語科教育法Ⅳ
高 田 智 子	英語科教育法Ⅰ、英語科教育法Ⅲ
田 頭 慎一郎	政治学（国際政治を含む）
谷 口 明 子	教育相談C
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
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）
松 岡 千賀子	書道科教育法Ⅰ、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Ⅱ

令和元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
斉 藤 利 彦	教授	博士（教育学）	教育制度（教育学科）、初等教育課程論、初等教育実習 I、初等教育実習 II、初等教育実習 III
佐 藤 学	特別任用教授	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）、子ども文化論
山 崎 準 二	教授	博士（教育学）	教職概論（教育学科）
宮 盛 邦 友	准教授	修士（教育学）	教育基礎（教育学科）、初等生徒指導
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
栗 原 清	特別任用教授	教育学士	初等生活科教育法 A、生活科概説 B

非常勤講師14名

氏 名	担当教科
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
赫 多 久美子	介護概論 A、介護概論 B
久 野 晶 子	教育相談（教育学科）
黒 住 早紀子	特別支援教育論（小）
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 摂 子	初等英語活動指導法 A、初等英語活動指導法 B、初等英語活動概説 A、初等英語活動概説 B
日 置 光 久	初等理科教育法 A、初等理科教育法 B
奥 泉 香	国語科概説 A、国語科概説 B
村 山 拓	介護概論 A、介護概論 B
藤 原 孝 子	教職実践演習（小）
柴 崎 直 人	初等道德教育指導法、初等特別活動指導法
吉 田 映 子	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

『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。教職課程年報は、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するとともに、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」は次を参照のこと。http://www.scj.go.jp/ja/scj/kihan/kihan.pamflet_ja.pdf

8. (編集および投稿に関する要領等)

編集に関する規程および投稿に関する要領は、別に定める。

9. (事務局)

編集委員会の事務局は、教職課程事務室内に設置される。

10. (改正)

本規程の改正は、編集委員会の議を経て、教職課程主任が行う。

附則

本規程は、2014年11月1日より施行する。

以 上

【編集後記】

『学習院大学教職課程年報・第6号』をお届けします。

今号は、長年にわたって学習院大学教職課程の研究・教育と運営を担ってきた諏訪哲郎教授のご定年退職を記念し、ささやかながら特集を組ませていただいた。これまでの長きにわたる先生のご苦勞とご尽力に、この場をお借りし、あらためて感謝申し上げます。また本号では、先生と縁深き方々に記念の文章を寄稿していただいた。執筆の勞を取っていただいた諸先生方にも、この場をお借りし、あらためて感謝申し上げます。さらには、諏訪先生ご自身にも、退職にあたって、教職課程をめぐるこれまでの国の政策や動向について、思いのたけを語っていただくことができました。先生の思いを引き継ぎながら、かつ先生の思いを生かしながら、新たな時代状況にも対応しつつ、教職課程担当教員一同、さらに一層奮闘していかなければと思っております。

さて、今回の6号もまた、これまでと同様に、研究論文、授業研究、調査報告、そして事業報告・活動記録といった各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、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くことができました。また毎号、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、客観的な記録として蓄積していくことができました。例年に劣らず充実した内容の第6号になったと自負しております。執筆していただいた多くの方々に、この場をお借りして、改めて感謝申し上げます。

今年度の新入生から、新教員免許法に基づく教職課程の教育と運営が始まりました。おかげさまでこれまで順調に推移してきております。しかし、息つく暇もなく、教職課程の「質保証」問題が次なる政策的課題として打ち出されてきており、その具体的な仕組みづくりについての議論も活発になってきております。なかなか落ち着いて、長期的視野を持って教職課程運営にあたるということがままならず、残念ながら、当面の課題にあわただしく対応するという日々が続いておりますが、少しずつの歩みではあっても、焦らず、慌てず、着実に前進していけるよう心掛ける所存でありますので、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申し上げます。

(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6号 [2019年度版]

発 行 日：2020年6月26日

編集・発行：学習院大学教職課程

〒171-8588 東京都豊島区目白1丁目5番1号

印 刷 所：(株)廣済堂

学 習 院 大 学
教 職 課 程 年 報

第 6 号
[2019年度版]