

## 目次

### 論文

- カリフォルニア州 1960 年法におけるコミュニティ・カレッジ条項とその背景  
井口千鶴 1
- 子どもが発する言外のサインを読み取る力を養成するための教育課程  
——手書き文字とデジタル文字の比較から—— 小湊真衣, 開田有希 13

### 研究ノート

- 主に「アニメ・マンガ的リアリズム」を用いて外界を理解する  
クライアントの認識方略を拡充する方法についての一考察 稲垣智則 23
- 教職課程受講者の履修状況と免許取得状況との関係の分析 関口洋美 35  
——東海大学湘南校舎卒業生の教職課程課科目・教職基礎学力テスト・GPA のデータから——
- 社会に開かれた教育を再考する 市川享子 49  
——秋津らによる『中間圏』の視座から
- 2019 年度新設科目『英語科教育実践論』の検討 伊東弥香 55  
——「教員養成コア・カリキュラム（英語）」をふまえて——

### 実践研究

- 道徳教育におけるドラマ化の意義 今枝弘三 75  
——道徳教育における身体知の意義を体験過程論から考える——
- 史資料を批判的に読む力を育てる授業の開発と検証 藤井大亮, 平山 祥 83  
——中学校社会科歴史的分野の「元の襲来」の単元を事例として——
- 高等学校における特別活動の意義と問題点 荒木高司, 反町聡之 95  
～2つの事例から学校行事等の改善を考える～
- 自己指導能力を育てる生徒指導 今井良男 103

### 書評

- 『情報サービス論：情報と人びとをつなぐ図書館員の専門性』  
山口真也, 千錫烈, 望月道浩編著 評者：西田洋平 109
- 『哲学する道徳——現代社会を捉え直す授業づくりの新提案——』  
小笠原喜康・朝倉徹編著 評者：斎藤仁一朗 111

### 2017 年度活動報告

- 教育学研究室及び教職研究室 113  
教育実習事前指導 A 集中講義：教員をめぐる現状・課題と教員に求められる資質・能力  
——教育実習生に望むこと 反町聡之 115
- 教職教養講座：学級づくりに役立つ特別活動 今井良男 121
- 図書館学研究室 129
- 博物館学研究室 131
- 東海大学課程資格教育センター論集規程 137

■

---

**【執筆者】**

井口 千鶴（課程資格教育センター非常勤講師）  
小湊 真衣（課程資格教育センター非常勤講師）  
開田 有希（秋草学園短期大学非常勤講師）  
稲垣 智則（課程資格教育センター准教授）  
関口 洋美（課程資格教育センター准教授）  
市川 享子（健康学部健康マネジメント学科講師）  
伊東 弥香（国際教育センター教授）  
今枝 弘三（課程資格教育センター非常勤講師）  
藤井 大亮（課程資格教育センター講師）  
平山 祥（横浜市立東野中学校）  
荒木 高司（課程資格教育センター教授）  
反町 聡之（神奈川県立小田原高等学校）  
今井 良男（平塚市教育研究所）  
西田 洋平（課程資格教育センター非常勤講師）  
斉藤仁一朗（課程資格教育センター講師）

## カリフォルニア州 1960 年法における コミュニティ・カレッジ条項とその背景

井口千鶴

### はじめに

1990 年代以降、わが国では中央教育審議会によって様々な高等教育改革構想が打ち出されてきた。最近では、2018 年 6 月に、同審議会の大学分科会に置かれた「将来構想部会」が、2040 年の日本の高等教育のあり方に関して中間まとめを公表した<sup>(1)</sup>。中間まとめの全体的印象は、新たな日本型高等教育システムの未来像が提示されたというよりも、かなりアメリカ型高等教育システムの影響が色濃いということである。確かにアメリカ型高等教育システムは、我が国の高等教育の将来を構想するうえで重要な参考資料のひとつである。そのことに疑義をばさむつもりはない。しかし、アメリカの現システムがいかにして形成されてきたのか、という史的理解を踏まえたうえでの制度参照でなければ、日本型高等教育システムを構想する上で不十分だと思われる。それを可能にするためには、遠回りのようではあるが、アメリカ型高等教育システムを構成する様々なユニットの歴史研究を、基礎資料として蓄積していく必要があるだろう。

かかる問題意識から本稿が検討対象として選んだユニットは、アメリカにおける高等教育ユニバーサル化を制度的に体現させたコミュニティ・カレッジ (Community College) である。今では地域密着型・生涯学習型の高等教育機関として世界的に有名なコミュニティ・カレッジであるが、アメリカでの学校体系上の位置付けは、時代とともに変容をとげてきたものである。すでに 1 世紀以上の歴史をもつコミュニティ・カレッジであるが、それが法的に高等教育として認定されるようになったのは、実は、それほど昔のことではない。全米最大のコミュニティ・カレッジ・システムを擁し、最も古くから法制の整備を図り、他州をリードしてきたカリフォルニア州において、それが高等教育として法的に認定されたのは 1960 年のことである。それまでは、18 歳以上の学生を主な教育対象としながらも、法律の上では中等教育の一部として規定されていたのである。また、それが二年制としてはっきり明記されたのも、同様に 1960 年法においてであった。

では、カリフォルニア州で、1960 年法に至って初めてコミュニティ・カレッジが「高等教育」として正式に認定されたのは何故なのであろうか。本稿は、その位置付けの変化とその背景を分析することを通して、「高等教育」の範疇にコミュニティ・カレッジが加えられた経緯、ならびに「二年制」とセットで「高等教育」と認定された意味について、考察を試みたものである<sup>(2)</sup>。それによって、アメリカにおける高等教育ユニバーサル化の文脈理解、ユニバーサル型高等教育概念の歴史的理解を深めることができるのではないかと考える。次に、本稿のテーマと深く関わりのある著書と論文を紹介するとともに、それらの先行研究において不十分だと思われる点を明らかにしたい。

まず、カリフォルニア州のコミュニティ・カレッジ法制に関する先行研究としては、三浦嘉久『コミュニティ・カレッジ論—アメリカの高等成人教育』高文堂出版社 (1991 年) の第 2 章<sup>(3)</sup> をあげるべきであろう。コミュニティ・カレッジの制度的な位置づけについて、時期区分をしつつ言及しており、特に第 2 節は 1900 年から 1960 年までを検討対象としており、本稿の検討対象と時期的に重なる面がある。

しかしながら、1900 年から 1960 年までをわずかに数頁で要約しているため、さらなる掘り下げが必要だと思わ

れる。第一に、1900 年から 1960 年までの州法の一部（1907 年法、1917 年法、1960 年法）と審議会報告ひとつ（「ストレイヤー報告」）だけが取り上げられており、選定範囲が系統的でない印象をうける<sup>(4)</sup>。第二に、カリフォルニア州のコミュニティ・カレッジ法制の展開を、伝統的高等教育機関や地域住民等のアクターの要求の対立や調整と関連付けて動的に研究したものではないので、発展の文脈までは理解できないのである。全米諸州を対象とするわけではなく、一州を選択した事例研究であるからには、「理念の発展」を要約するだけでなく、発展の経緯まで深く掘り下げた分析が期待される。

コミュニティ・カレッジの学校体系上の位置づけ、制度的アイデンティティを扱った日本における先行研究としては、古くは、渡邊彰「ジュニア・カレッジ運動の基本的性格に関する一考察」（『広島大学教育学部紀要』Ⅰ-2, 1953, 143~167 頁参照）を挙げることができる。その中で渡邊は、ジュニア・カレッジを中等教育と定位する代表例として、カリフォルニア州を取り上げている。しかし、カリフォルニア州におけるその後の位置付けの変化までは追跡されていない。

谷川裕稔「コミュニティ・カレッジの帰属問題：誕生時から 1960 年代までの考察を中心に」（『研究論叢』第 6 号、神戸大学、1999）は、コミュニティ・カレッジの学校体系上の位置づけ、制度的アイデンティティに関して、1960 年代までの流れを整理したものである。主に Witt らの著書<sup>(5)</sup>に依拠し、コミュニティ・カレッジの帰属の変遷を全米レベルで紹介する。しかしながら、なぜコミュニティ・カレッジが高等教育機関として認定されるようになったのか、その背景に存在した複数のアクターの要求や理念、それらがいかに政策形成につながっていったのかについては、同論文からは十分に窺い知ることができない。また、中等教育か高等教育かという帰属についての論究が中心で、なぜ 4 年制ではなく 2 年制なのかという制度的アイデンティティについては、残念ながら顧みられていない。

かかる先行研究に対して、本稿では、「二年制」「高等教育」という 2 つのアイデンティティの変遷をセットで検討するとともに、アイデンティティ形成のプロセスに力点を置いた解明に注力した。管見の限りでは、コミュニティ・カレッジのアイデンティティ形成および変容のプロセスに力点を置いた研究は、アメリカにおいても十分になされていない。例えば、コミュニティ・カレッジの歴史に関して日本で最も引用頻度が高いと思われるソーントンの研究（Thornton, J.R. Jr., *The Community Junior College*, New York: Wiley, 1960, 1966, 1972 の Chapter4）においても、日本における引用頻度は低いものの多面的かつ詳細な分析として示唆に富むディーガンとティラリーの研究（Deegan, W.L., and D. Tillery, *Renewing the American Community College: Priorities and Strategies for Effective Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass, 1985）においても、コミュニティ・カレッジのアイデンティティ形成および変容の過程を動的に分析することまでは行われていない。

本稿では、かかる認識に基づき、まず第Ⅰ章で、コミュニティ・カレッジの制度的アイデンティティと関わって注目される法律（カリフォルニア州の 1960 年法）の 2 つの条項をとりあげて紹介する。続く 2 つの章（第Ⅱ章と第Ⅲ章）では、何故コミュニティ・カレッジが 1960 年法において「二年制」の「高等教育」として認定されるに至ったのか、関係するアクターの思惑と調整のプロセスを明らかにする。第Ⅱ章で、1960 年法制定の背景として重要だと考えられる 2 つの運動、すなわちコミュニティ・カレッジを「二年制」から「四年制」へと昇格させる運動、および「中等教育の笠石」から「高等教育」へと昇格させる運動を、関係アクターの思惑とともに検討し、第Ⅲ章でそのような関係アクターの思惑が、カリフォルニア州高等教育に関するマスター・プラン策定の過程でどのように調整され、1960 年法の制定に結実したのか、を検討する。

尚、本稿では、基本的にコミュニティ・カレッジという用語を使うが、その使用が時期的に不自然な場合、あるいは引用文献中の呼称に従う場合、ジュニア・カレッジ（Junior College）という呼称を用いた箇所があることを、予めお断りしておく。

## Ⅰ. カリフォルニア州の 1960 年法におけるコミュニティ・カレッジ規定

ドナホー（Donahoe）高等教育法とも呼ばれる 1960 年法は、コミュニティ・カレッジのみならず、学士、修士、博士学位を授与する伝統的高等教育機関についても規定した、カリフォルニア州高等教育システム全体に関

する包括的法律である。コミュニティ・カレッジの萌芽を告げた法が1907年法<sup>(6)</sup>、コミュニティ・カレッジ法制の基礎を確立した法が1917・1921年法<sup>(7)</sup>であったとすれば、1960年法は、コミュニティ・カレッジを高等教育システム全体の中に位置づけて、その制度特性を確定させた法律として銘記されよう。それは、従来のコミュニティ・カレッジ法制を継承しつつ、新たに、コミュニティ・カレッジと他の高等教育機関との役割分担を法的に明確にしたものである。

したがって、コミュニティ・カレッジの制度的アイデンティティと関わって、この法律の中で特に注目したいのは、以下の二つの条項である。

第一は、1960年法の第22500項<sup>(8)</sup>である。この条項で、コミュニティ・カレッジは、カリフォルニア大学(University of California)、州立カレッジ(State Colleges)と並んで、初めてカリフォルニア州における公立高等教育の正式な一員として記された。有名なカリフォルニア州の公立高等教育の「三分岐制」(tripartite system)が、ここに明文化されたわけである。これ以前のコミュニティ・カレッジは、私的な議論や審議会報告などで高等教育の一部として記されることはあっても、法的には、1917年法以来の、中等教育の一部としての規定を引きずっていた<sup>(9)</sup>。したがって1960年法は、そうした曖昧さを断ち切りコミュニティ・カレッジの学制上の位置を曲がりなりに<sup>(10)</sup>高等教育と規定した点で重要な意味をもつものであった。

第二は、1960年法の第22651項<sup>(11)</sup>である。この条項において、「公立ジュニア・カレッジは第14学年までの、しかし、それを超えることはない教育を提供する」ことが明記された。すなわちコミュニティ・カレッジは、アメリカの教育階梯上、第13、14学年段階に位置する二年制の教育機関であって、第14学年より上の教育は決して行わない旨、法律レベルで確定されたわけである。第14学年より上の教育や大学院における研究・教育機能は、州立カレッジやカリフォルニア大学の役割であって、コミュニティ・カレッジは二年制固有の機能領域に専念すべきことが明記されたのである。

このように、1960年法の二つの規定によって、コミュニティ・カレッジの学校体系上の位置が法文上明確にされたといえる。それは、約半世紀にも及ぶコミュニティ・カレッジの制度上の不明確さに漸く一応の終止符が打たれたことを意味する。では、何故1960年に至って、長年の曖昧さに一応のけりがつけられたのであろうか。1960年にコミュニティ・カレッジを二年制・高等教育として法規定させた力は何であったのか。次に、1960年法の背景のなかで、特にコミュニティ・カレッジの二つの規定と関わりがあると考えられる動因に焦点を絞って、検討する。

## II. 1960年法の背景—二つのコミュニティ・カレッジ昇格運動—

中等後教育機関の昇格運動はアメリカ以外の国でも見られるが、カリフォルニア州では、第二次世界大戦後に最も活発な動きをみせた。1930年頃にも散発的には見られたが、より顕著になったのは大戦後のことである。カリフォルニア州における中等後教育機関の昇格運動としては、コミュニティ・カレッジのものだけでなく、州立カレッジの昇格運動も見落とすわけには行かない。州立カレッジの場合、州立カレッジ(State College)から州立大学(State University)への昇格を要求するものであった<sup>(12)</sup>。これもまた、1960年法の重要な背景をなす運動として無視できないものであるが、それは1960年法の州立カレッジに関する規定と直接的に結びつくもので、本稿の課題であるコミュニティ・カレッジの規定とは部分的な関わりを持つにとどまる。したがって、ここでは主にコミュニティ・カレッジの昇格運動を見ていく。

コミュニティ・カレッジの昇格運動と言った場合、厳密には次の二つの要求に分けて考えるべきだと考える。ひとつは、二年制から四年制カレッジへの昇格要求であり、もうひとつは、「中等教育の笠石」ではなく高等教育の一部としての評価を求める昇格要求である。それぞれの運動はいかなる人々のいかなるニーズに基づくものであったのだろうか。まず、二年制から四年制カレッジへの昇格要求から見ていこう。

### (1) 二年制から四年制への昇格運動

この種の昇格運動は、1920年代のカリフォルニア州の人口増加を背景に、早くは1930年代から一部の地方学

区に見られた。しかし、より活発化したのは、1940 年代後半以後のことである。その背景としては、州人口の急速な増加のみならず、科学技術の発展に伴う高等教育への需要の高まり、そして GI ビル（復員軍人法）という法律の制定を挙げることができるだろう。GI ビルは、第二次世界大戦後、帰還した兵士たちの大学への復学を経済的にサポートしたものである。

さて、四年制を求める人々の要求は、さらに細かく見ていくと三つに分けられよう。

第一は、前期二年の課程のみならず後期二年の課程も自宅近くの学区で継続・修了させたいという学生の要求である。ゴットの調査<sup>(13)</sup>によれば、コミュニティ・カレッジ学生の 82%の者が、もし四年制カレッジが身近にあれば四年制に通うであろうと答え、過半数の者が、しかし現実には、自宅通学の範囲内に四年制がないのでそれを断念したと答えている。

第二は、コミュニティ住民の要求である。この中には、二年制よりは四年制の、より声価の高い機関を地元にも所有したいという一般的願望も含まれる。しかし、より具体的なのは、コミュニティ・カレッジのために敢えて税金を払っている、納税者としての住民意識である。

主に州税に依存する州立カレッジやカリフォルニア大学と違って、当時のコミュニティ・カレッジは、設立・運営経費の大半を学区の固定資産税に依拠していた。それは、一方では、コミュニティ・カレッジに対する地方統制（local control）の経済的基盤を成し、コミュニティ・カレッジへの地元の愛着を強めるものであった。しかし、他方、コミュニティ・カレッジは存在しても四年制カレッジの存在しない地域にあっては、コミュニティ・カレッジの卒業生が転学して他地域に流出する可能性も大きく、要するに、経費を地元で負担しても、必ずしもその成果が地元還元されるわけではないことを意味した。かかる状況や重税感から、地方税よりは州負担の大きい四年制カレッジを、地元で設置したいという要求<sup>(14)</sup>がうまれた。

第三に、そうした地方学区に所在するコミュニティ・カレッジのスタッフに見られる昇格志向を指摘することができる。これは、短期大学よりも四年制カレッジ、四年制カレッジよりも四年制大学（university）の方が、格が上だという観念によるもので、特に教員の間に顕著に見出される。確固たる地位や威信を求めるコミュニティ・カレッジのスタッフの欲求<sup>(15)</sup>も、コミュニティ・カレッジを四年制に昇格させる運動の一部を成していたと考えられる。

以上のような人々の要求に支えられて、コミュニティ・カレッジを四年制カレッジに上方拡張させる運動は、州議会に度々法案として持ち込まれた<sup>(16)</sup>のである。

## (2) 中等教育から高等教育への昇格運動

これに対して、コミュニティ・カレッジを中等教育から高等教育へと昇格させる運動はどういう人々の要求に根ざすものであったのか。コミュニティ・カレッジに勤務するスタッフの要求という面も考えられるが、この運動を組織的に進めた主体として、我々は全米ジュニア・カレッジ協会ならびにカリフォルニア州ジュニア・カレッジ協会に注目する必要があるだろう。全米ジュニア・カレッジ協会は 1921 年、そしてカリフォルニア州ジュニア・カレッジ協会は 1930 年に設立されたもので、後年ジュニア・カレッジ協会からコミュニティ・カレッジ協会へと呼称を変えるが、各地のコミュニティ・カレッジの組織的成長をめざすことを共通目的とする点では一貫している。

ところで、今日のコミュニティ・カレッジの繁栄を知る者にとっては想像しにくいことであるが、1920 年代のコミュニティ・カレッジには、高等教育どころか、制度としての存続すら危ぶまれる面がまだ残されていた。また、コミュニティ・カレッジをどう捉えるか、中等教育なのか高等教育なのか、についても統一見解があったわけではない。その後、協会内部では次第にコミュニティ・カレッジを高等教育としてアピールしていく方向性がとられるようになるが、外部社会における認識とのズレは、容易に解消されるものではなかった。

認識のズレを浮き彫りにした例として、第二次世界大戦ならびに朝鮮戦争における大学生の兵役免除の問題<sup>(17)</sup>を挙げることができる。同じくカレッジと呼ばれながらも、第二次世界大戦時の徴兵に際し、州立カレッジやカリフォルニア大学など伝統的高等教育の学生の場合、希望すれば兵役免除や延期措置が可能であったのに対して、コミュニティ・カレッジの学生には同様の扱いがなされなかったのである。連邦政府がコミュニティ・

カレッジを、伝統的高等教育と同一のレベルと見なしてはいなかったことが、明白に意識されたわけである。同様に、1950年の朝鮮戦争時の徴兵にあたっては、コミュニティ・カレッジの教育は高等教育レベルとしては認定されなかった。これらの差別的措置は、コミュニティ・カレッジ関係者の間に、コミュニティ・カレッジを正式に高等教育機関として認定して欲しいという要求を一層強めたと思われる<sup>(18)</sup>。

このように、コミュニティ・カレッジ集団の利益に資することを目的とする協会の要求が、中等教育から高等教育への昇格要求を支えたものと考えられるが、同協会は、二年制から四年制への昇格には否定的であった<sup>(19)</sup>。むしろ二年制固有の機能を強化し、コミュニティ・カレッジのシェアを拡大することが主な要求内容であったといえよう。

それでは、以上見てきた二つの昇格運動は、カリフォルニア州でどのように受け止められたのであろうか。支持されたのか、反対されたのか。また、いかなる集団の支持あるいは反対があったのか。それを次章で検討する。

### Ⅲ. カリフォルニア州の高等教育マスター・プランおよび1960年法における平等と卓越をめぐる調整

コミュニティ・カレッジの昇格運動に対する反応としては、カリフォルニア大学と州議会のそれに着目したい。何故ならば、カリフォルニア大学は、1960年以前のカリフォルニア州において、コミュニティ・カレッジのあり方も含めた高等教育政策形成においてリーダーシップを発揮してきた主体だからであり、州議会は、コミュニティ・カレッジや州立カレッジの昇格を求める法案が持ちこまれ、審議される舞台だったからである。

#### (1) コミュニティ・カレッジの昇格運動に対するカリフォルニア大学の対応

コミュニティ・カレッジの昇格運動が見られた1930年代から1950年代にかけて、カリフォルニア大学の総長を務めたのは、13代目に当たるロバート・スプラウル (Robert Sproul) である。1930年から1958年までの28年間に及ぶスプラウル時代のカリフォルニア大学は、研究大学として学問的卓越の理念を一層推し進めた時代であった。教授陣の質、学生の質、図書館や実験室等の質のいずれにおいても卓越した大学としての条件を整え、世界でも屈指の大学に成長した。

その背景には、州からの補助金の潤沢さ、1930年・1940年代におけるヨーロッパの著名な科学者たちの亡命、創立当初から東部の大学よりも自然科学者たちを優遇してきた歴史<sup>(20)</sup>などの要因があったと考えられる。が、それだけでなく、カリフォルニア大学の場合、カリフォルニア大学自身の自治はもとより、カリフォルニア州の公教育政策の形成にも深く関与してきた点を見落とす訳にはいかない。そもそもカリフォルニア州におけるコミュニティ・カレッジの設立構想からして、かつてのカリフォルニア大学教育学部長 A. F. ランゲに負う所が大きかったし、その後も高等教育に関する州の審議会などの場で、カリフォルニア大学の意向が強く反映される傾向が見られた。

それでは、コミュニティ・カレッジの昇格運動をカリフォルニア大学はどう受け止めたのであろうか。

まず、二年制から四年制への昇格運動に対して、スプラウル総長は否定的態度を隠さなかった。例えば、サクラメントに続いてフレズノ、レディング、サン・ディエゴなどにおいてコミュニティ・カレッジの昇格運動が関心を集めているという報告に際して、彼はつぎのような見解を表明した。

「カリフォルニア州は、これ以上四年制カレッジを必要としない。ハイ・スクール以上の教育を欲しているも大学の要求する能力水準に達しない人々に対しては、州は、あくまでもジュニア・カレッジの増設によってその要求に応えるべきである。」<sup>(21)</sup>

また、別の機会に「もし四年制カレッジを人口の中心地であれば何処にでも設置可、という態度で設置し続けていくとしたら、カリフォルニア州の教育制度は、必ずや凡庸と破産の恐れに直面するであろう」<sup>(22)</sup>という警告を発した。

しかし、二年制である限りにおいては、コミュニティ・カレッジの存在を否定するどころか、むしろカリフォルニア大学の学問的卓越を実現する上で不可欠の存在として高く評価していた。「優れたジュニア・カレッジの

発展がなかったならば、カリフォルニア大学は、現在のような高い入学基準や卒業基準を設け維持することは到底できなかったであろう」<sup>(23)</sup> というスプラウルの言葉が、単なる世辞でないことは、彼の経歴や、総長就任後の諸施策をみれば明らかである<sup>(24)</sup>。

要するに、スプラウル総長期のカリフォルニア大学は、学問的卓越を守る観点から、二年制コミュニティ・カレッジの存在意義は積極的に評価しつつも、その四年制への昇格には、州立カレッジの州立大学化同様、断固反対の姿勢をとったのである。そして、この姿勢は次期総長クラーク・カー<sup>(25)</sup> によっても踏襲されることになる。

## (2) 昇格運動に対する州議会の反応

昇格運動に対する州議会の反応は、推進派と反対派にわけて考えられる。推進派の議員とは、自分の選挙区の住民のために昇格要求法案を持ちこむ議員たちであり、前章で述べた地域住民のさまざまな要求を代弁する議員をさすことは言うまでもない。

しかし、州議会の中には、カリフォルニア州の高等教育の無秩序な拡大に懸念を表明する議員たちもいた。その代表ともいえる人物が、1960 年法（別名ドナホー法）の制定に尽力したドナホー下院議員である。彼女は、推進派の議員たちが「自分の」選挙区に土産話を持ち帰らねばと話しているのを耳にして、議員たちが「自分の」選挙区の利益ばかり追求し続けるならば、カリフォルニア州の高等教育は早晩トプシーのようになるだろうと警告し、いま必要なのは、「自分たちの州」にとって高等教育がどうあるべきかを考えることだと抗議した<sup>(26)</sup>。こうした見解は、ひとりドナホー議員だけのものではなかった。真に必要なかどうか判然とさせないまま四年制大学の増設を求める議員たちに対して、眉をひそめる議員たちは他にもいた。

このように昇格運動に対する州議会の反応は、推進派と反対派に分かれていたが、結局、反対派（慎重派）の意向が 1959 年の州議会下院協同決議第 88 号に反映されることになる。同決議は、ドナホー議員が下院の文教委員会議長に就任した 1959 年に、高等教育界に秩序を取り戻す方策として提出、可決されたものである。この決議に基づいて、有名な高等教育マスター・プラン（正式名称は「1960 年から 1975 年に向けてのカリフォルニア州高等教育のマスター・プラン」<sup>(27)</sup>）が策定され、その主な勧告を法律化したものが 1960 年法なのである。

## (3) 調整の産物としての二つのコミュニティ・カレッジ規定

マスター・プランは、全 11 章、250 頁近くに及ぶ総合的かつ緻密な答申である。しかし、ここでは本稿の課題に関わる部分のみ重点的にとりあげることにする。それは、コミュニティ・カレッジの制度特性を含む高等教育の「構造、機能、調整」の問題であり、これこそマスター・プランに最も期待された中心的テーマである。ここでは平等か卓越かという二者択一ではなく、平等も卓越も両立させるための「構造、機能、調整」の問題が探求されたのである。

この問題を審議する指導的機関は、州政府でも州議会でもなく、カリフォルニア大学を代表するカリフォルニア大学理事会と、州立カレッジ、コミュニティ・カレッジを代表する州教育委員会（この時点では、州立カレッジもコミュニティ・カレッジも、カリフォルニア大学のように独自の理事会を持っていなかったのである一筆者註）の各代表から成る連絡委員会であった。その基底には、高等教育計画を不当な政治的干渉や議員間の政治的かけひきから守るためには、たとえそれがベストではないにせよ、高等教育組織の代表者たちが自ら協議を行い高等教育の方向づけを行なうのが良からうとの、州議会代表や州知事の考えがあった。

審議は、まず、カリフォルニア大学、州立カレッジ、コミュニティ・カレッジそれぞれの代表が基本的要求を表明することから始まった。コミュニティ・カレッジの代表は二つの基本的要求を提出した。一つは、コミュニティ・カレッジの役割を高等教育として十分に評価することであり、いまひとつは、教育階梯の第 13、14 学年レベルの教育に占めるコミュニティ・カレッジのシェアを拡大させることであった<sup>(28)</sup>。カリフォルニア大学の要求は、研究機能や博士レベルの大学院教育など、カリフォルニア大学にのみ許されてきた役割を今後ともカリフォルニア大学が中心になって担うことであり、カリフォルニア大学、州立カレッジ、コミュニティ・カレッジの機能分化を明確に規定することであった。これに州立カレッジの要求も加わって、相互調整は三つ巴の形になり、粘り強い調整の努力が続けられた。その結果、プランは、カリフォルニア大学、州立カレッジ、コミュニテ

イ・カレッジのそれぞれに要求の一部を認め、一部を譲歩させる形で「微妙にバランスのとれた合意」<sup>(29)</sup>を生み出したといわれる。

それでは、コミュニティ・カレッジが獲得した成果、譲歩した要求はいかなるものであったのだろうか。

まず、コミュニティ・カレッジは正式に高等教育の一員として認められることになった<sup>(30)</sup>。だからといって、これを契機として、コミュニティ・カレッジに四年制の大学に要求される質的变化が求められたわけではない。むしろ四年制と同化しないことを条件として、高等教育機関としてのお墨付きが与えられたといえる。高等教育の確かな基準があつて、それを満たすことを条件に高等教育の仲間入りを果たしたのではなく、伝統的高等教育とは別にコミュニティ・カレッジという新たな「高等教育」が正式に認められたのである。「高等教育の多様化」という構造が選択され、高等教育概念が拡張されたわけである。また、大学の前期課程にしめるコミュニティ・カレッジのシェア拡大要求は、完全な形では約束されなかった。コミュニティ・カレッジの要求は、前期課程をコミュニティ・カレッジが全面的に担うことであつたが、カリフォルニア大学や州立カレッジは自前の前期課程を全面廃止することには同意しなかった。結局、前期課程の7割程度をコミュニティ・カレッジが担う方向で妥結した<sup>(31)</sup>。

かくしてマスター・プランでは、「二年制・高等教育」機関であるコミュニティ・カレッジを、すべてのハイ・スクール卒業生に開かれた、高等教育の平等保障の砦として、またカリフォルニア大学を高等教育の卓越実現の峰として、更にその中間に州立カレッジを配して、高等教育の多元構造化がはかられた。一年近い協議を経て得られたこの妥結案は、まもなく1960年法として法律化されることによって、一時的な妥協ではなく、長期的な基本政策としての力を獲得した。

## おわりに

本稿は、カリフォルニア州のコミュニティ・カレッジを対象として、その学校体系上の位置付けの変化が法文上に現れた1960年法に焦点を絞り、何故コミュニティ・カレッジがこの時点で「二年制」の「高等教育」として認定されたのか、その背景を検討した。

まず、「高等教育」として認定された背景に関しては、以下の点を明らかにした。コミュニティ・カレッジが高等教育として認定されるようになったのは、1960年以前のアメリカに確固たる高等教育の基準があつて、その基準にコミュニティ・カレッジがようやく合致するに至ったから、という理由によるものではない。また、コミュニティ・カレッジの制度特性を変えることを条件としての、高等教育への仲間入りでもない。むしろコミュニティ・カレッジは四年制の伝統的高等教育と同型にならないことを条件として、高等教育として認められたのである。その背景には、本論で明らかにしたような四年制の伝統的高等教育機関や州議会議員の思惑が存在した。様々な思惑の調整結果として、カリフォルニア大学に代表されるエリート型高等教育機関、州立カレッジに代表されるマス型高等教育機関に加えて、コミュニティ・カレッジに代表されるユニバーサル型高等教育機関が公的に認められたわけである。カリフォルニア州では、1960年にコミュニティ・カレッジを高等教育に内包することで、高等教育多様化の範囲が、ユニバーサル型高等教育機関を内包する段階にまで拡大したといえる<sup>(32)</sup>。

次に、あくまでも「二年制」に留め置かれた意味に関しては、本稿は、次の点を明らかにした。カリフォルニア大学が、自らの学問的卓越を維持する上で、「四年制」ではなく「二年制」のコミュニティ・カレッジに積極的存在意義を見いだしていた事実である。研究大学（エリート型高等教育機関）にとって、コミュニティ・カレッジが「四年制」高等教育と同化することは、長期的には「卓越の府」（Center of Excellence）の崩壊さえもたらしかねない問題だと考えられた。なぜならコミュニティ・カレッジの「四年制」高等教育化は、州立カレッジの州立大学化と並んで、将来的には高等教育の平準化、構造の一元化を招く恐れを孕んでいたからである。それは、カリフォルニア大学として受け入れかねる平等要求であつた。したがって、大学にとって、コミュニティ・カレッジが「二年制」のまま多数の学生の受け皿として機能してくれることは、学問的卓越性保持の観点から積極的意味を持つものであつた。

これらを総合すると、1960年法における二つのコミュニティ・カレッジ規定（「二年制」「高等教育」）は、コ

コミュニティ・カレッジを高等教育の範疇に加えることでコミュニティ・カレッジに名目上の平等を与える一方、二年制に留め置くことによって、高等教育の一元化や実質的平等を回避するという、政策的意図を反映したものと見ることができる。これを、本論の第 2 章で明らかにした 2 つの昇格運動と関係づけて整理するならば、中等教育から高等教育への昇格運動はその要求を一応満たされたわけであるが、二年制から四年制への昇格運動は、必ずしも要求を満たされたわけではないことが理解されよう。その満たされざる要求が、1960 年代以降のカリフォルニア州高等教育の全体システムに対して、また、その一部をなすコミュニティ・カレッジのあり方に、いかなる影響を及ぼすことになるのかについては、稿を改めて検討する必要がある。

## 註

- (1) 中央教育審議会大学分科会将来構想部会「今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ（本文、参考資料）」および「今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ（概要）」（平成 30 年 6 月 28 日）参照。同答申は、リカレント教育の充実、多様な教員、多様な学生、多様な価値観が集まるキャンパス、高等教育機関の国際展開、などを提言しており、アメリカ型高等教育をロールモデルとして認識している印象を与える。
- (2) カリフォルニア州をとりあげる理由は、長期にわたり校数や学生数の面で全米最大のコミュニティ・カレッジを擁してきたことに留まらない。その国際的影響力の強さも選択の理由である。カリフォルニア州は、「高等教育のユニバーサル化」の先進州として、また平等価値のみならず高等教育の質の保持をも図ってきた州として、アメリカのみならず OECD など国際機関においても評価が高いことは、OECD, *Higher education in California*, 1990 を読めば明らかである。日本への影響という点でも、第 2 次世界大戦後の学制改革のみならず、1960 年代にもニューヨーク州と並びカリフォルニア州の高等教育システムが参考事例として紹介されている（文部省大臣官房調査課『ニューヨーク州とカリフォルニア州における高等教育計画』1968 年、参照）。近年では、大学入試センター主催の高等教育国際シンポジウム（2012.11.18）において、カリフォルニア大学バークレー校高等教育研究所上級研究員の Dr. John Douglass とカリフォルニア州コミュニティ・カレッジ・システム総長 Dr. Jack Scott がゲストスピーカーとして招かれた。
- (3) 初出は、「カリフォルニア州コミュニティ・カレッジの理念」（『人文』人文学会論集第 9 号、鹿児島県立短期大学、1985 年であるが、かなり加筆修正されているので、ここでは三浦（1991）の第 2 章を紹介した。
- (4) コミュニティ・カレッジに関する複数の州法に関しては、Blocker, C. E., et al., *the two-year college: a social synthesis*, Prentice-Hall, 1965, p. 380 参照。カリフォルニア州における複数の審議会報告については、拙稿「高等教育政策形成と審議会 - カリフォルニア州マスター・プランの場合 -」関西教育行政学会紀要『教育行財政研究』第 15 号、1988 年、pp.141-153 参照。
- (5) Allen A. Witt, James L. Wattenbarger, James F. Gollattscheck, Joseph E. Suppiger, *America's Community Colleges: The 1st Century*, Community College Pr/Amer Assoc, 1997.
- (6) 1907 年法に関しては、拙稿「加州のジュニア・カレッジ制度創設における高等教育機会均等の理念」日本教育学会紀要『教育学研究』第 51 巻 4 号、1984 年 12 月、pp.379-388 参照。
- (7) 1917 年法、1921 年法に関しては、拙稿「加州の CJC 法（1917 年・1921 年）の展開過程における高等教育の平等と卓越の理念」日本教育行政学会紀要『日本教育行政学会年報・14』、1988 年、pp.271-285 参照。
- (8) Donahoe Higher Education Act of 1960, Division 16.5 Higher Education, Chapter 1, 22500.
- (9) Political code section 1720, Statutes of California, 1917, Chapter 304 参照。
- (10) 「曲がりなりにも」と述べた理由は、同法には、「公立ジュニア・カレッジは州の公立学校制度の一部であり続けるものとする」という規定（Donahoe Higher Education Act, op. cit., Chapter 4, 22650）もあるからである。
- (11) Ibid., Chapter 4, 22651.
- (12) John Aubrey Douglass, *The California Idea and American Higher Education: 1850 to the 1960 Master Plan*, Stanford Univ Pr; 2000, 第 5 章（pp. 135-163）参照。
- (13) Gott, R. H., *Junior College into Four-Year College: Rationale and Results in Two Institutions*, University of California, Berkeley, 1968, p. 25. 学生の四年制大学志向については、Koos, L.V., How to democratize the junior college, *School Review*, Vol.52, May 1944, pp. 271-284 でも指摘されている。
- (14) Coons, A. G., *Crisis in California Higher Education: Experience under the Master Plan and Problems of Coordination, 1959 to 1968*, Los Angeles, The Ward Ritchie Press, 1968, p. 25, pp. 29-30 参照。
- (15) Martin, C. V., The Changing Function of the Public Junior College in California, *The Journal of Higher Education*, Vol. XXIX, Jan. 1958, p. 506. Horn, F. H., The Future of the Junior College, *the Educational Form*, Vol. XVII, Jan. 1953, p. 434. Harrington, JC, academic rank in the community college, *Junior College Journal* Vol. 35, March

- 1965, pp. 24-27.
- (16) 法案の中には、州内のコミュニティ・カレッジすべてを四年制に昇格させる案も含まれていたといわれる (Horn, *ibid.*, p. 432)。しかし、法案がいくら導入されても可決されるとは限らない。それどころか、実際に四年制に移行したコミュニティ・カレッジの数は、結果としての統計で見ると、多いとはいえない。移行実態に関しては、Hultz, R. E. and Stickler, W. H., *Vertical Extension of Academic Programs in Institutions of Higher Education*, *Educational Record*, Vol. 46, Summer 1965, pp. 231-241 及び Eells, W. C. and Martorana, S. V., *Do Junior Colleges Become Four-Year Colleges?*, *Higher Education*, Vol. 13, Feb. 1957, pp. 110-115 参照。
- (17) California State Department of Education, *History of the Junior College Movement in California*, Oct.23, 1964, pp. 22-23.
- (18) 全米ジュニア・カレッジ協会 (The American Association of Junior Colleges) は、1925年にジュニア・カレッジはカレッジ・レベルの教育を提供する機関だと宣言していた (Martin, C. V. *op. cit.*, p. 504 参照) が、外部との認識にズレがあったと言えよう。カリフォルニア・ジュニア・カレッジ協会 (California Junior College Association) は、この問題を審議する委員会を設け、ジュニア・カレッジがカレッジ・レベルの機関として公的に認定されるための行動を開始した。その結果、1950年には西部カレッジ協会 (Western College Association) がジュニア・カレッジを資格認定することに同意し、1953年からそれが実施され始めた (California State Department of Education, *op.cit.*, pp. 22-23.)。
- (19) 例えばカリフォルニア・ジュニア・カレッジ協会は、ジュニア・カレッジが「その運営に当たって……大学の方を見上げる」ことを戒め、「其処に学ぶ選ばれた者ではない種々様々な凡ての学生が、この社会において役立つ一員になり、その社会の聡明な協力者になるためには如何に教育せられねばならないかを発見するために眼を外界に転じて、その地域社会と其の生活とを注視せねばならない」と述べた。(W.C. イールズ著、渡辺彰訳『ジュニア・カレッジ論—完成教育の必要』、目黒書店、1951年、295頁)
- (20) Benveniste V. and Benson, C., *From Mass to Universal Education*, Martinus Nijhoff, 1976, p. 4 参照。
- (21) Stadtman, V. A., *The University of California 1868-1968*, New York, McGraw-Hill Book Company, Inc., 1970, p. 263.
- (22) *Ibid.*, p. 264.
- (23) Blocker, C. E., et al., *the two-year college: a social synthesis*, Prentice-Hall, 1965, p. 380.
- (24) 同総長は、総長就任前の1920年代にカリフォルニア大学の会計監督官として、州内各地のジュニア・カレッジを訪れ、その管理職や教員達とジュニア・カレッジのプログラムや年限の問題について話し合う経験を蓄積していたのであり、そうした蓄積をもとに、総長就任後は、ジュニア・カレッジの管理職のひとりとしてカリフォルニア大学の入学部長に充てたり、ジュニア・カレッジ関係の独立した事務局をカリフォルニア大学内に設置したり、二年毎にカリフォルニア大学とジュニア・カレッジの代表者間の定期会合を開き単位互換や教育内容の相互調整に関する合意形成を行ったりして、ジュニア・カレッジとの関係作りに尽力した。(Ross, H., *University Influence in the Genesis and Growth of Junior Colleges in California*, *History of Education Quarterly*, Vol.3, No.1, 1963, p.149 及び Hill, M.E., *The Junior College Movement in California, 1907-1948*, unpublished manuscript, University of California Education Library, p.65 参照)
- (25) クラーク・カー (Clark Kerr, 1911-2003) は、本論で後述するカリフォルニア州高等教育マスター・プランの策定者として、『大学の効用』(茅誠司監訳、東京大学出版会、1966年)の著者として、またカーネギー高等教育政策研究協議会会長 (chairman of the Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education, 1974-1979) を務めた人物として、アメリカはもとより日本でも広く知られ、アメリカ高等教育史に燦然と名を遺す人物のひとりといってよい。ここではカリフォルニア大学での彼の経歴について補足しておこう。カーは、1939年にカリフォルニア大学バークレー校で労働経済学の博士号を取得し、1945年からカリフォルニア大学に産業関係研究所を創設し初代所長を務め、1940年代後半から二十数年間にわたり労働争議仲裁者として、名声を博した人物である。その争議解決の手腕は労使双方から高く評価されたといわれる (クラーク・カー著、嘉治元郎監訳『産業社会のゆくえ—収斂か拡散か』、東京大学出版会、1984年、277-278頁参照)。かかる価値の仲裁者としての力量は、カリフォルニア州高等教育マスター・プランにおける調整作業においても、大いに発揮されたと考えられる。また、彼が1957年にカリフォルニア大学理事会に提出したカリフォルニア大学バークレー校の学術計画書は、カリフォルニア大学への最適入学者数、学部と大学院との交流のあり方、入学政策、学生・教員比率のあり方、教員の採用方法、研究機能の拡大、用地の獲得等に関する13の勧告を含み、しかも各勧告が入念に政府文書や統計に裏付けられた秀逸なものであったといわれる (Stadtman, *op. cit.*, p. 380 参照)。この計画書を1954年から3年間にも及ぶ月日をかけて作成した経験も、マスター・プランの策定に際して、容易に反対者の反駁を許

さぬ、大学問題に関するカーの卓越した知識の基礎を培ったものと考えられる。

また、こうして作成された 1960 年マスター・プランに関して、カーは後年、「マスター計画は高卒者の大学へのユニバーサル・アクセスを全米で初めて保証したのみならず、大学間の機能差別をも明確に打ち出した」ものとして改めて高く評価している。クラークカー（著）、小原芳明・高橋靖直・加澤恒雄・今尾佳生（訳）『アメリカ高等教育の大変貌：1960-1980 年』玉川大学出版部、1996 年、15 頁参照。

- (26) Ibid., p. 389. かかる推進派と反対派の攻防に類する流れは、マスター・プラン以前の 3 つの高等教育審議会報告—ストレイヤー報告 (1948)、マコーネル報告 (1955)、シマンズ・ホーリィ報告 (1957)—にも看取されるが、これらの報告は法的拘束力を持たなかったため、1960 年まで問題解決が持ち越されたのである。なお、ストレイヤー報告の正式名称は、*A Report of a Survey of the Needs of California in Higher Education*、マコーネル報告の正式名称は、*A Restudy of the Needs of California in Higher Education*、シマンズ・ホーリィ報告の正式名称は、*A Study of the Need for Additional Centers of Public Higher Education in California*.
- (27) The Master Plan Survey Team, *A Master Plan for Higher Education in California 1960-1975*, Sacramento: California State Department of Education, 1960.
- (28) Ibid., p. 27.
- (29) Ibid., p. 27.
- (30) Ibid., pp. 2-3, pp. 199-202 参照。
- (31) Ibid., p. 63.
- (32) ところで、マーチン・トロウ (Martin Trow, 1926-2007) の「高等教育システムの発展段階説」は、日本でも頻繁に引用される説であるが、この説の形成過程には、本論で扱ったカリフォルニア州の高等教育政策や高等教育の三分岐構造が影響を与えているのではないかと推察される。トロウの経歴を調べると、彼はまさに本論で扱った時期のカリフォルニア大学に在勤しており、しかも創設間もない「高等教育研究センター」(CSHE: Center for Studies in Higher Education) にも研究者として出入りしている。詳述すると、彼は 1957 年にカリフォルニア大学バークレー校の社会学講師に着任、1962 年に准教授、1968 年に教授に昇進し、翌年から 1993 年に退職するまで同校の公共政策大学院で教鞭をとり続けた。トロウが 1957 年に社会学講師に着任した翌年に、全米初の高等教育専門の研究センター (CSHE) がバークレー校に創設された。CSHE は、以後、アメリカのみならず日本も含めた高等教育研究者達の国際交流拠点となる。発足当初の 1958 年から同センターの高等教育研究に参加し始めたトロウは、1977 年から 1988 年にかけては同センター所長をも務めている。トロウの経歴に関しては、以下を参照。(http://www.berkeley.edu/news/media/releases/2007/03/02\_trow.shtml, 2018.8.31)

[Article]

## The Background of Provisions Concerning California Community Colleges in the 1960 Law

Chizuru IGUCHI

Donahoe Higher Education Act of 1960 is the law which implemented the major recommendations of *A Master Plan for Higher Education in California*. While the Master Plan and the 1960 law are concerned with the whole system of state higher education, it also has important implications for California Community Colleges (CC).

The following two provisions are especially noteworthy. One is that CC was officially categorized with “higher education” for the first time in the law. Before this, the status of CC was so uncertain that there was a repeated question whether CC is “secondary or higher education”. The other is the provision to limit CC to “two-year” institutions. It was stated in the law that CC “shall offer instruction through but not beyond the fourteenth grade level”. The 1960 law, in short, classified CC as “two-year” “higher educations” for the first time in the history of CC legislation.

This study analyzes the historical conflict and coordination of equality and excellence in higher education in California as a vital factor affecting two provisions concerning community colleges in the 1960 law.

## 子どもが発する言外のサインを読み取る力を養成するための教育課程

—手書き文字とデジタル文字の比較から—

小湊真衣, 開田有希

### 抄録：

本調査では、将来子どもと接する職に就くことを目指して学修中の学生を対象として、彼らが子どものメッセージの何に注目し何を読み取るかに注目した。まず子どもからのメッセージが手書きであるかデジタルであるかによって、そのメッセージに対する印象にどのような変化があるかを検討した。次に学修課程の違いによって子どものメッセージの読み取り方にどのような違いが生じるかを検討した。調査の結果、子どもからのメッセージが手書き文字である場合の方が「賢さ」イメージが弱くなり、「若い」イメージが強くなる傾向があること、デジタル文字の方が「嬉しさ」や「積極性」のイメージが強くなる場合があることが示唆された。また、自由記述の結果から、保育者養成課程の学生は子どもの発言内容を共感的・受容的に受け止める傾向があるのに対し、教職課程科目履修中の学生は、評価的・指導的観点から子どもの発言内容を分析する傾向がある可能性が示唆された。

### はじめに

本研究の目的は、教職に就くことを目指して学修中の学生が子どものメッセージを読んだ際に想起するイメージの内容及びメッセージを書いた子どもの心境の読み取りに影響を与えている要因について検討し、教職課程における教育内容への提言を行うことである。生徒指導、生活指導、教育相談を行う上では、子どもが発するメッセージに対する感受性や共感性のほか、その時々の子どもの気持ちを敏感に察し、子どもの状況を理解する力が必要とされる。子どもが発するサインやSOSは、不登校やいじめといった実際の行動としてあらわれるもののほか、様々なものがあると推察されるが、例えば文部科学省（2012）は「近年、災害や子供が巻き込まれる事件・事故による影響や、生活習慣の乱れ、いじめ、不登校、児童虐待など、子供の心の健康問題が顕在化」していることをふまえ、「非常災害時の子どもの心のケアに関する調査」を実施し、「教職員による健康観察の必要性、学校における心のケアの基本や健康相談のポイント等を具体的に示し、日常から心のケアを進めていくための方策等」を示している。ここでは、「非常災害時の子どもの心のケアに関する調査」という特徴上、子どもの心の健康問題に着目されているが、教員による子どもの状態の日常的な観察は重要事項といえる。また、自殺のサインに関して文部科学省（2014）は、「子どもに関わる大人は子どもの変化を的確にとらえて、自殺の危険を早い段階で察知し、適切な対応ができる」ようにする必要性を指摘している。このことから、子どもが発する細かなサインやSOSに気づき、読み取り、それを生活指導やカウンセリングに繋げていく力を、子どもと関わる仕事に就く者は身につけておく必要があることがわかる。

子どもに対する共感性に関する要因としては、子どもとの継続的な接触体験（佐々木ら、2010）や体験教育等の影響（長屋・小河、2015）が指摘されているが、子どものメッセージに込められた心境を読み取る力を、教室内で行う教員養成課程の授業の中でどのように育成していくかということは、教職課程における課題であるといえよう。

### 子どものメッセージのデジタル化

ただし、子どものサインを読み取る力について考える際は、近年の日本におけるメッセージ発信方法の急激な変化を考慮に入れる必要がある。現代の日本社会は急速にデジタル化が進んでおり、子ども達は初めは防犯の名目であることが多いものの小学生のうちから携帯電話を手に入れ、そのメッセージ機能を使い、デジタル文字で保護者や友人とやりとりをするようになってきている。また、学校内での教員とのやりとりを見ても、総合的な学習の時間等で校内パソコンを用い、ローマ字で文字入力を行い、デジタル文字で提出物等を作成するなど、子どもが教員にデジタル文字で書かれた文章を提出する機会は急増している。このことについて、例えば文部科学省(2017)は、子どものスマートフォン等を用いたやりとりについて、子どもに対してだけでなく、保護者に対しても注意喚起を促している。これらの現状を鑑みると、これから教職に就く学生には、従来のように子どもの手書き文字を観察し、そこから彼らの気持ちや本心、心情を読み取る力だけでなく、デジタル文字のメッセージからも書き手の気持ちを把握しようとする態度や共感しようとする力が求められているといえる。

### 筆跡を手掛かりとした書き手のパーソナリティの推測

文字や文章から書き手の背景や心境を把握することに関する研究は成人を対象としたものが多い。海外においては、例えばVine(1974)は12人分の筆跡を評価者に提示し内向—外向性と神経症傾向に関して順位づけを求めた。その結果、どちらの尺度においても評価者間の判断の一致は高かったものの、評定者による特性の見立てと筆記者の実際のパーソナリティ検査結果との関連は低かったと報告している。

また日本でも、筆跡と書き手のパーソナリティとの関連は検討されてきた(黒田, 1980; 横田・小谷津・伊藤・渡辺・平野, 1981; 横田, 1983)が、比較的最近の研究としては吉村(1991)が、論理的な文章(小論文)と気持ちを伝える文章(手紙)を取り上げ、ワープロ文字・きれいな手書き文字・きたない手書き文字で書いた場合の、文章に対する受け取り側の評価を検討している。その結果、手紙の場合は「論理性」「内容の優劣」の面でワープロ文字の方が高評価であり、「心がこもっている」「あたたかい」の面では手書き文字の方が高評価であった(吉村, 1992)。また、小論文の場合、ワープロ文字でもきれいな手書き文字でも「内容の優劣」には差がなく、きたない手書き文字の場合は低評価になることが示された(吉村, 1991)。小論文の質の要因を組み合わせた場合、きたない手書き文字に対する低評価は、質の高い小論文の場合に顕著であることを報告し、文字の種類の違いは、文字から推測される文章の製作者の態度や能力の評価に影響する可能性を指摘している(吉村, 1993a, 1993b)。

### 本調査の目的

このように先行研究では、これまで主に成人を対象として、筆跡と書き手のパーソナリティの関係や、手書き文字とデジタル文字における受け取り手の印象形成について検討されてきた。一方、まだ手書きの文字の形態が十分に整いきっていない幼児・児童・生徒などの文字やメッセージについての研究はこれまであまり注目されてこなかったのが現状である。しかし、昨今の子どもをめぐるいじめや自殺等の重大な問題を鑑みると、子どもの文字から子どもが発する言外のサインを読み取る力の養成は喫緊の課題と言える。学校や園にいるのは先生に対して何でも相談できる子どもばかりではない。例えば被虐待児などは教師にそれらの存在を隠そうとする傾向があるほか、いじめがあるクラスでいじめに関するアンケートを実施しても、いじめの存在が子どもたちからの報告として上がってこないこともある。このように、何らかの理由により先生に対して直接相談を持ちかけられない子どもに対しては、仕草や表情、何気ない発言などから子どもの心境を把握しようと常に心がけていることが必要であり、特に不安や悩み、怒りなどの負の感情を抱えている場合は、その心境にいち早く気づき、教員の側から子どもに働きかけていくことを視野に入れていかなくてはならない。その際、子どもが自ら綴ったメッセージは教師が子どもの様子に気づくための手がかりとして活用することができるものの一つである。教師に対して直接悩みを打ち明けたり、助けを求めたりしているメッセージからその緊急性を読み取ることももちろん大切であるが、普段の日記やアクションペーパーに綴られた文章の様子もしくは文字の書き方などから子どもの心身の調子を把握することができれば、学校や園において、より教育相談的な関わりを行うことが可能になると考え

られる。

そこで本調査では子どものメッセージを見た際に想起するイメージの内容及び、メッセージを書いた子どもの心境の読み取りに影響を与えている要因について検討することを目的とした。学校や園への情報端末機器の導入が進んでいる現代においては、子どもが教師に対してメール等でデジタル化されたメッセージを送る頻度も増加していることから、今回の調査では刺激として子どもが自由記述欄に自由に綴った手書き文字と、それをデジタル化した文字の2種類を用意した。

本研究の問題意識は、教職もしくは保育など、子どもと関わる職に就くことを希望している学生が、子どもの文字から子どもの状態をどう読み取るのかということと、そしてそれをどのように生徒指導、生活指導、教育相談を行う上で生かし、子どもの言外のサインに気づけるような力を養成できるかという点にあり、ここに本研究の独自性があるといえる。

## 方法

### 調査協力者

関東圏の私立大学にて教職科目を履修している学生もしくは私立短期大学にて保育者養成課程に在籍中の学生を対象として協力者を募った。学生はいずれもその年の4月に学校に入学した1年生を対象とした。調査への賛同が得られた協力者のうち、回答内容に不備があったものを除き、最終的に教職課程履修中の学生59名（男性50名、女性8名、不明1名；平均年齢18.24歳、SD=0.42）、保育者養成課程に在学中の学生47名（男性0名、女性46名、不明1名；平均年齢18.28歳、SD=0.45）からの協力を得た。

### 手続き

調査は2018年6月中旬から同月下旬にかけて、授業外の時間を利用して実施された。

### 調査内容

質問紙のタイトルは「手書き文字とデジタル文字に関する調査」とし、フェイスシートで倫理的配慮に関する説明を行った。調査趣旨への賛同が得られた協力者に対しては性別や年齢のほか、日常的に子どもと触れ合う機会の有無等を尋ねた。

刺激としては、小学生の子どもが学童保育での思い出を手書きで綴ったメッセージと、それらをパソコンでデジタル文字化（MSゴシック）したものを提示した（表1）。なお、子どもの誤字脱字等は訂正せず、子どもが書いた文章や文字をそのままデジタル文字化した。

今回、子どもが経験したことに関する報告や思い出についてのメッセージを刺激として取り上げた理由は、こ

表1 質問紙で提示した刺激

刺激1： たのしめました。(すご~~~~~く!!) (理由) 1～6年生がみんなで色々な遊びをするから
刺激2： 友達と遊んだりするのは楽しかったけど新しい学童になるのがざんねんでしかたありません。はん活動でも、たくさんのはんとかかわりをもてとても楽しかったです。自分のはんを作ったりはん長やはん長として活やくできたのはとてもよかったです。

表2 質問紙タイプごとの協力者の内訳

	タイプ1 (手書き刺激)	タイプ2 (デジタル文字刺激)
教員志望学生	33名	26名
保育士志望学生	24名	23名

うした日記や感想文形式のメッセージの方が、子どもが悩みや怒りなどを直接特定の誰かに向けて表現したメッセージよりも教員や保育者が日常的に目にしたり、手に入れたりする機会が多いと考えられたためである。

質問紙は、手書きの刺激を提示したものとデジタル文字の刺激を提示したものの2パターンを用意し、質問紙の種類が2パターンあることは協力者に伏せた状態でランダムに配布し回収した(表2)。

子どものメッセージに対するイメージを調べるための形容詞対は、項目の意味を明確にするために両極対とした。形容詞対の選出にあたっては、井上・小林(1985)が子ども観やパーソナリティ認知といった人の人格を対象とするSD法のイメージの測定でよく用いられている形容詞のうち、有効な尺度として挙げている形容詞の中から、調査者2名による協議によって調査協力者の回答にかかる負担を考慮し10項目を選出した。ただし、そのうち「元気な—疲れた」や「新しい—古い」などは、それぞれ「元気な—沈んだ」「若い—老いた」とするなど、子どものメッセージに対するイメージの測定としてよりふさわしい形容詞になるよう若干の変更を加えた。

今回の調査では、学生がメッセージからどのようなイメージを読み取るかに注目したが、Vine(1974)が指摘しているように、評定者による筆跡を手がかりとした特性の見立ては実際のパーソナリティ特性と合致しない可能性もあるため、場合によっては安易な決めつけをせず、「この情報だけでは判断できない(どちらともいえない)」という判断を下すことも重要である。そこで今回は「4どちらともいえない」を中央に置き、左側に「7非常に」「6かなり」「5やや」、右側に「3やや」「2かなり」「1非常に」を配置した7件法で回答を求めた。

また、それぞれのメッセージを書いた子どもの心境について自由記述で尋ねた。教示文は「このメッセージを書いた本人の心境について、何か伝わって来るものもしくは読み取れたことがあれば、その内容についてお答えください」とした。この質問に対して、特に何も読み取れないと思った場合には「特に何も読み取れないと思う」という選択肢に丸をつけるよう求めた。

### 倫理的配慮

本調査では、以下の倫理的配慮を行った。まず、質問紙のフェイスシートに、回答内容は統計的に処理を行い、回答内容に関して個人が特定されることはないこと、回答済みの質問紙は適切に保管すること、データの入力および分析が終了し次第、質問紙は適切に処分することを明記し、口頭でもそれを説明した上で、調査への参加不参加は授業における成績とは一切関係なく、協力しなかったからといって学業上の不利益は生じないことを説明した。

### 結果と考察

#### イメージの構成

メッセージに対するイメージを測定した10項目に対し、探索的な因子分析により因子構造を検討した。10項目の相関係数行列の固有値は4.105, 1.380, 1.151, .964, .713と減衰し、第3因子までの累積説明率は66.4%であった。ここでは固有値の減衰状況とスクリー・プロットの形状から総合的に判断し、3因子解を採用することとした。そして、重み付けのない最小2乗法と直接オブリミン回転による因子分析を行った。表3に直接オブリミン回転解(因子負荷量)、共通性、因子間の相関係数を示す。3因子の累積分散説明率は52.8%であった。

第1因子は「嬉しい(悲しい)」「楽しい(つまらない)」「元気な(沈んだ)」といった気分に関する項目の負荷量が高いため気分因子、第2因子は「思いやりのある(思いやりがない)」「あたたかい(冷たい)」といった性格特性に関する項目の負荷量が高いため性格特性因子、第3因子は「若い(老いた)」といった、年齢に関する

表3 メッセージに対するイメージの因子分析結果（重み付けのない最小2乗法、直接オブリミン回転）

	因子			共通性
	1	2	3	
[気分因子]				
嬉しい-悲しい	.812	-.100	-.076	.603
楽しい-つまらない	.771	.028	.465	.946
積極的な-消極的な	.766	.225	-.124	.729
元気な-沈んだ	.723	.140	-.146	.592
明るい-暗い	.568	-.088	.149	.345
[性格特性因子]				
思いやりがある-思いやりがない	.151	.917	.094	.985
あたたかい-冷たい	.318	.489	.258	.560
賢い-賢くない	-.075	.390	.099	.154
女性的な-男性的な	.042	.320	-.187	.134
[若さ因子]				
若い-老いた	.023	.094	.460	.234
因子間相関				
因子1	1.000			
因子2	.329	1.000		
因子3	.163	.098	1.000	

る項目の負荷量が高いため若さ因子と解釈した。第1因子と第2因子の間に弱い相関が見られるため、3つのイメージは全く独立というものではなく、複合的なイメージである可能性も示唆されたが、今回の調査協力者は子どものメッセージを読み取る際、その場における子どもの気持ち、その子の性格特性、その子の発達段階といった観点から、メッセージに対するイメージを構成していたと考えられる。

また、因子ごとに負荷量の大きい項目の合計点を気分得点、性格特性得点、若さ得点とし、平均値と標準偏差、Cronbachの $\alpha$ 係数とその95%信頼区間を求めたところ、気分得点は、平均が22.57、標準偏差が4.96、 $\alpha$ 係数が.85、信頼区間が95% CI [0.782, 0.906]であり、性格特性得点は平均が10.46、標準偏差が2.05、 $\alpha$ 係数が.79、信頼区間が95% CI [0.636, 0.874]であった。 $\alpha$ 係数とその信頼区間が大きかったことから、得点の信頼性は高いと判断できるが、若さ得点に関しては、因子を構成する項目が1項目のみであったため、今後は項目の修正もしくは追加が必要であると考えられる。

#### 表示形式によるイメージの違い

子どものメッセージを手書きのまま提示した場合と、内容をデジタル文字化したものを提示した場合とで、そのメッセージに対して抱くイメージにどのような違いがあるかについて教員志望の学生の結果を対象に検討した。各刺激が手書きのまま示された場合のイメージとデジタル化されて示された場合のイメージのプロフィールは図1、図2の通りであり、調査協力者は刺激によって異なるイメージを抱いていたことが明らかとなった。手書きに対するイメージとデジタル化された文字に対するイメージの違いについて、対応のないt検定を用いて2群の平均値差を検定した結果、刺激1の「若い」項目で手書き刺激の方がデジタル文字刺激よりも値が有意にやや高く ( $t(31.299)=3.602$ ,  $p<.01$ ,  $ES:r=.541$ , 95% CI [0.428, 1.544]), 「賢い」項目で手書き刺激の方がデジタル文字刺激よりも値が有意にやや低かった ( $t(35.694)=-2.556$ ,  $p<.05$ ,  $ES:r=.393$ , 95% CI [-2.110, -0.243])。また、刺激2では「嬉しい」「積極的な」「賢い」の3項目で手書き刺激の方がデジタル文字刺激より

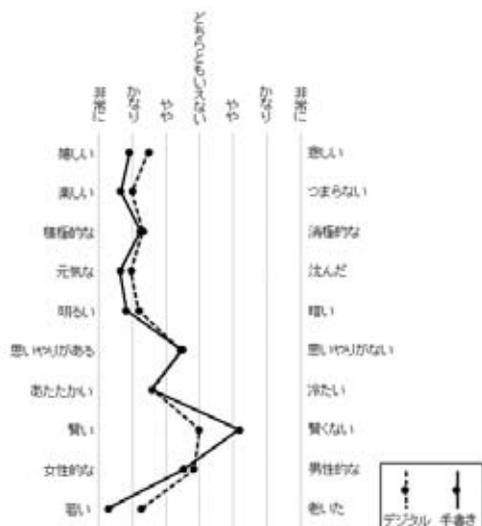


図1 刺激1に対するイメージのプロフィール

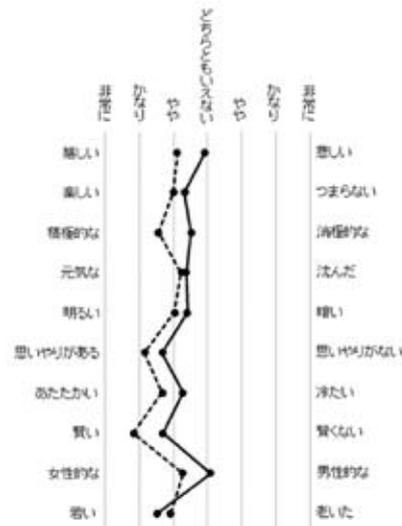


図2 刺激2に対するイメージのプロフィール

も値が有意にやや低かった ( $t(57)=-2.238, p<.05, ES:r=.284, 95\% CI [-1.556, -0.087] : t(57)=-2.951, p<.01, ES:r=.364, 95\% CI [-1.627, -0.312] : t(57)=-2.844, p<.01, ES:r=.353, 95\% CI [-1.461, -0.253]$ )。

この結果から、子どものメッセージが手書きで提示されると、子どもの年齢的な幼さが読み取りやすい反面、文字の揺らぎや表現の仕方によって、それがデジタル文字化されていた場合よりも「賢くない」という印象を抱いてしまう可能性が示唆された。手書きの文字の方が賢さの面において低評価になった点に関しては先行研究で指摘されていた結果と一致している。嬉しさや積極性に関しては、デジタル文字で示された場合の方が手書きのまま提示された場合よりもポジティブに受け取ることができる場合があることが示唆された。

### 学修課程の違いによるイメージの違い

次に教員志望の学生と保育士志望の学生について、子どものメッセージに対して抱くイメージにどのような違いがあるかを検討した。刺激1と刺激2の手書き文字及びデジタル文字に対する各課程学修者のイメージのプロフィールは図3-図6の通りであり、対応のないt検定を用いて2群の平均値差を検定した結果、刺激1に関しては手書き、デジタル文字ともに有意な差は認められなかった。刺激2に関してもデジタル文字では2群に有意な差は認められなかったが、手書きの「賢い」項目で保育者養成課程群の方が教職課程履修群よりも値が有意にやや高く ( $t(54)=-2.635, p<.05, ES:r=.338, 95\% CI [-1.380, -0.187]$ )、「あたたかい」項目でも保育者養成課程群の方が教職課程履修群よりも値が有意にやや高かった ( $t(54)=-2.199, p<.05, ES:r=.287, 95\% CI [-1.227, -0.057]$ )。

この結果から、子どものメッセージに対して抱くイメージは、学修課程の違いによって差が見られる場合があるものの、おおむね似通った内容である可能性が示唆された。

### 学修課程の違いによる子どもの心境の読み取り方の検討

自由記述において得られた回答について、KJ法を用いて分析を行った。手続きとしては、得られた自由記述から内容を抽出し、それらを各1行程度に要約してラベルを作成した。次に意味の似通ったラベル同士をグループ化しそのグループをカテゴリー化した。その後、カテゴリー間で類似性があると考えられるものについてカテゴリー化を繰り返し、各カテゴリーおよびそれらをまとめる大カテゴリーを生成した（以下、大カテゴリーは【 】, 各カテゴリーは< >, 具体例は「 」で示す）。

#### 刺激1における子どもの心境の読み取り

両群に共通して見受けられたカテゴリーは、子どもの【性格】【感情】【感情のレベル】【気持ちへの寄り添

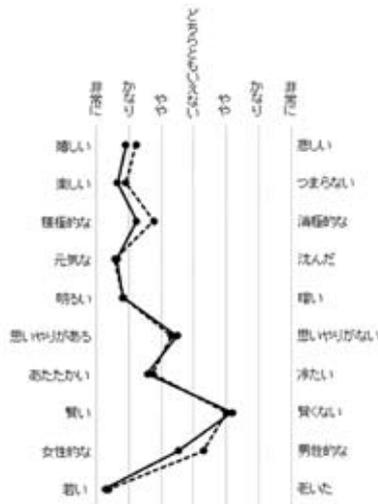


図3 刺激1（手書き文字）に対するイメージのプロフィール

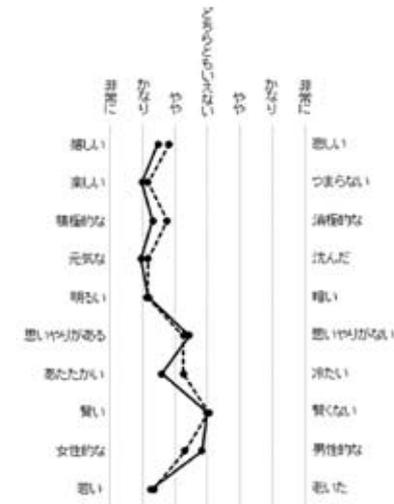


図4 刺激1（デジタル文字）に対するイメージのプロフィール

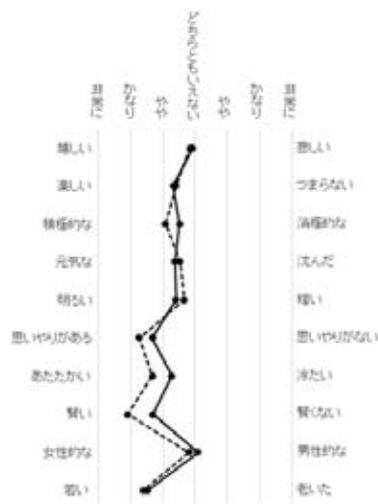


図5 刺激2（手書き文字）に対するイメージのプロフィール

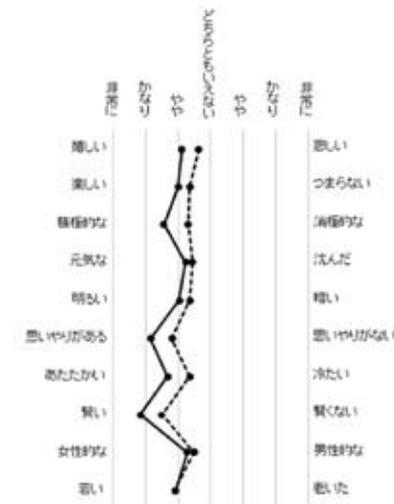
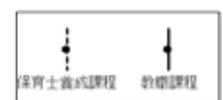


図6 刺激2（デジタル文字）に対するイメージのプロフィール



い]であった。【性格】については両群とも「元気」「適当」という共通性が見受けられ【感情】については、両群ともに<楽しさ>を読み取っていたが、保育者養成課程群はそれに加えて<嬉しさ>を読み取る傾向が見受けられた。また両群とも、エクスクラメーションマークの使用や言葉伸ばしの長さから、「とんでもなく楽しかったのだらうと思った」「本当に楽しめたのが、〜の長さでわかると思う」と【感情のレベル】を読み取っていた。【気持ちへの寄り添い】については両群とも「すご〜〜〜〜く楽しそう」等、子どもの表現方法をモデルにした回答が見受けられた。

各群の特徴としては、教職課程履修群は文法や文の構成に注目する傾向があり、「自分の感情を先に書いているからよほど楽しかったのだと思う」「文法が乱れているのも素直な気持ちを書いている証」といった指摘が見られた。一方保育者養成課程群は「すご〜〜〜〜く！！のビックリマークから、ああ楽しかったのだと伝わる」と、回答の中で子どもへの共感を示したり、【気持ちへの寄り添い】において子どもが用いた記号（「！！」）や表現（「〜〜〜」）を取り入れた形で回答を行う傾向が見受けられた。

#### 刺激2における子どもの心境の読み取り

両群に共通して見受けられたカテゴリーは、子どもの【性格】【感情】【感情のレベル】であり、【性格】につ

いては両群とも「リーダーシップがありそう」「まじめ」という読み取りを行っていた。【感情】【感情のレベル】については、両群とも「楽しかったけど学童が変わってしまう悲しさの方が大きく伝わった」「楽しさ悲しさの混合」など、「楽しさ」と「悲しさ」というアンビバレントな感情の存在を読み取っていたが、保育者養成課程群はネガティブな感情の方が大きいであろうという読み取りをする傾向があったのに対し、教職課程履修群は相反する感情のうち、どちらの感情の方がより大きいかという見立ては行っていない傾向が見受けられた。

また、教職課程履修群に関しては、【友人】との関係について「仲良かったんだろうな」等、他者交流の視点で読み取りを行っていた点や、「親の質が良さそう」等、家庭環境に対する言及が見受けられた点が特徴として挙げられた。また、【本人の持つ力】について「自己評価ができて」「文章力がある」「班長をつとめたのはいい経験になった」等、評価を与える者としての視点から読み取りを行うのも、保育者養成課程群には見受けられなかった傾向であった。

## まとめと今後の課題

今回の調査結果より、子どもからのメッセージの内容が同じだとしても、それが本人の直筆で提示された場合とデジタル文字化されて提示された場合では、読み取るイメージの内容に差が生じる場合がある可能性が示された。また自由記述の結果からは、概ね因子分析結果と同じカテゴリーが見出されたほか、保育者養成課程の学生は子どもの感情に共感し、寄り添うという保育士的な視点でメッセージの読み取りを行うのに対して、教員志望の学生は、子どもの文章の書き方からその子の能力を査定したり判断を下したりするといった教員的な視点で読み取りを行う傾向がある可能性が示唆された。これは、子どもの能力を育み、見守り、援助する立場である保育者を目指しているか、子どもの能力を伸ばし、足りない所を補い、評価を下す立場である教員を目指しているかという目標の違いである可能性と、現在進行形で学修している内容やカリキュラムの違いもしくは子どもと触れ合う機会や経験の違いが影響している可能性が考えられる。また今回、保育者養成過程群の学生はほぼ全員が女性であったため、性別による着目点の違いという要因が存在している可能性も考えられる。

教育実践の場においては、子どもが発するメッセージから、彼らの本心やSOSの存在を読み取り、生活指導やカウンセリングへと繋げていかなくてはならない。そのような読み取りが求められる場においては、子どもが書いた文字の筆圧や文字の歪み等から心境を読み取るが必要な場合もあれば、そうした形態にとらわれず、書かれている内容を正しく読み取らなくてはならない場合もある。特に、子どもの中でアンビバレントな感情が存在していたり、SOSなどの隠されたサインが込められていた場合、文字や文の形態と書かれている内容は、そのニュアンスが必ずしも一致しないことがある。また、情報化が進む現代においては、デジタル化された文字やメッセージから、子どもの心境を読み取る力が今後一層求められていくと考えられる。したがって、教職課程においては子どものメッセージから彼らの要求や心境、ニーズをできるだけ正しく読み取るために、どのような指導や実習が効果的なのかを検討していくことも必要であり、それは課題であるとも言えるだろう。今回の調査では、どのような教育方法が子どものメッセージの読み取り能力を後押しするかについての明確な要因を確定するまでには至らなかったが、実際の子どもの書いたメッセージを読み取る機会を設定したり、「子どもからのメッセージを読み取る力」をテーマとしたグループワークやディスカッションの機会を設けるなどして、子どもの何気ないサインを見逃さないためのアンテナを張っておくことの大切さを伝えるプログラム作りをしていくことは有益であると考えられる。ただし、多くの人は書かれた文字から性格特性を読み取るものの、性格と書き文字の特徴との対応は乏しいということが指摘されている（西園・無藤，1993）ことから、読み取られたメッセージや子どもの特性が、実際にどの程度の正確さであるのかについては、今後十分検討していかなくてはならない。また、教師側の勝手な憶測によって子どもに対する思い込みが形成されてしまったり、本来は存在しない「本当の気持ち」があると思い込んでしまうことの問題や危険性も理解しておく必要がある。ただし、特にいじめや自殺など、命に関わる問題に関しては、教師の読み取り力は鈍感すぎるよりはむしろ敏感すぎる方が最悪の事態を防ぐのに役立つといえるのではないだろうか。

今回の調査結果の限界は、調査対象が少人数であり、男女比にも偏りがあったこと、子どものメッセージのバ

リエーションが少なかったこと、イメージ調査に用いた形容詞対が必ずしも適切であるとは言えなかった点である。

調査対象が少人数で男女比に偏りがあった点については、今後調査対象者を増やし、今回の調査結果との比較を行う必要がある。また、今回の調査協力者はいずれも1年生であったため、今回見受けられたイメージや読み取りの差異は大学での授業の影響によるものであるのか、それぞれの学校の学生のモチベーションの違いによるものであるかを検討することができなかった。この点については、今後1年生以外の学年で同様の調査を行うことによって検討していくことが必要である。

子どものメッセージのバリエーションが少なかったことについては今後、調査協力者の心理的な負担を考慮しつつメッセージ内容をより多様にし、子どもが抱える深刻な悩みや、隠された本心にかかに気づくことができるかということに焦点を当てる必要があると考えられる。また、今回の調査では子どものメッセージが手書きかデジタル文字かによって抱くイメージの違いが見られるかを検討課題としたが、刺激1では10項目の形容詞対のうち「若い」と「賢い」の2項目でのみ、刺激2では「嬉しい」「積極的な」「賢い」の3項目でのみ差が見受けられる結果となったため、今後の調査ではイメージの全体像を掴むにあたってよりふさわしいと思われる形容詞対を追加し、表示形式の違いによって生じるイメージの差異について更に詳細に検討していく必要があると言えるだろう。また、将来的には子どもが発したメッセージの読み取りだけでなく、保護者から寄せられたメッセージに対する読み取りの力が養成されていくプロセスについても検討する必要がある。

今回は保育者養成課程の学生と教職課程の学生を比較したが、将来子どもと接する職に就くことを希望していない学生との比較をすることで、教職課程履修中の学生のもの見方や考え方の特徴を、より明確にすることができると思われる。さらに、すでに教職についている現場の教員と、教員養成課程在中の学生のもの見方や読み取り能力の違いについて、比較検討していくことも必要であろう。

#### 引用文献

- 井上正明・小林利宣 (1985). 日本におけるSD法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観. 教育心理学研究, 33 (3), 253-260.
- 黒田正典 (1980). 書の心理—筆跡心理学の発達と課題一. 誠信書房.
- 槇田仁 (1983). SCT筆跡による性格の診断. 金子書房.
- 槇田仁・小谷津孝明・伊藤隆一・渡辺利夫・平野学 (1981). 筆跡とパーソナリティの関係についての実証的研究 (1). 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要, 21, 85-95.
- 文部科学省 (2009). 教師が知っておきたい子どもの自殺予防.
- 文部科学省 (2014). 学校における子供の心のケア —サインを見逃さないために—.
- 文部科学省 (2017). ケータイ&スマホ, 正しく利用できていますか? (小中学生版) (2017年版).
- 長屋佐和子・小河妙子 (2015). 保育養成課程学生の表情認知特性—心理学課程学生との比較による検討—. 名古屋女子大学紀要, 61 (人・社), 99-107.
- 西園薫・無藤隆 (1993). 筆跡と書字意識と性格の間の相互の関連の検討. 日本教育心理学会総会発表論文集, 35, 505-505.
- 佐々木綾子・小坂浩隆・末原紀美代・町浦美智子・波崎由美子・松木健一・定藤則弘・岡沢秀彦・田邊美智子 (2010). 親性育成のための基礎研究 (1) —青年期男女における乳幼児との継続接触体験の心理・生理・脳科学的指標による評価—. 母性衛生, 51 (2), 290-300.
- Vine, I. (1974). Stereotypes in the judgement of personality from handwriting. British Journal of Social & Clinical Psychology, 13, 61-64.
- 吉村英 (1991). ワープロ文字と手書き文字の違いが文章の内容の評価に与える影響 (I). 日本心理学会第55回大会発表論文集, 753.
- 吉村英 (1992). ワープロ文字と手書き文字の違いが文章の内容の評価に与える影響 (II). 日本心理学会第56回大会発表論文集, 539.
- 吉村英 (1993a). ワープロ文字と手書き文字の違いが文章の内容の評価に与える影響 (III). 日本心理学会第57回大会発表論文集, 803.
- 吉村英 (1993b). 手書きとワープロのあいだ. 川浦康至 (編) メディアコミュニケーション, 現代のエスプリ, No.306 (pp.170-179) 至文堂.

[Article]

## Curriculum for fostering the ability to read children's mood and mind from their sentences.

— Comparing the handwriting and digital message —

Mai KOMINATO and Yuki HIRAKIDA

It's necessary for teachers to understand children's mind, feelings, needs or SOS for supporting their school life. Nowadays, children often write their message with their digital devices. Therefore, the suggestion about their needs or SOS becomes to be more difficult because of their digitalization. The main focus of this study is to examine the factors, which bring up the ability to appreciate children's suggestion. A total of 59 college students who aim to be a high school teacher and 47 junior college students who aim to be a nursery school teacher answered the questionnaire. The questionnaire was asked to describe their impressions about 2 types of children's message (handwriting / digitalized). The results indicated that handwritings often arouse the negative images such as "foolish", "not happy" and "not active". The difference between participants were also been seen. The students aim to be a teacher tend to have the viewpoint for example, to improve the handwriting. On the other hand, the students aim to be a nursery school teacher tend to show more sympathy. These findings suggest that the course of study, the goal and any other experiences will affect their judge and sensibility for children's message.

## 主に「アニメ・マンガ的リアリズム」を用いて外界を理解する クライアントの認識方略を拡充する方法についての一考察

稲垣智則

キーワード：喩え，メタファー，パラタクシス，自己組織，スクールカウンセラー

Keywords: metaphor, parataxis, self-system, school counselor

### 1. はじめに

筆者がスクールカウンセラーとして不登校児童生徒と関わった中で不登校の児童生徒、及び不登校傾向のある児童生徒における趣向が変化して来ているという実感があった。2003年から2008年までは女子はマンガやアニメを視聴すること、男子はテレビゲームを行うことが、彼らが家で過ごす時間の中心を占める生徒に対応することが多かった。しかし「涼宮ハルヒの憂鬱」（2006年）というアニメが放映され、「初音ミク」（2007年）というサンプリング音声を楽曲にのせることができるPCソフトが発売され、YouTube（2005年～）やニコニコ動画（2006年～）というネット上の動画サービスが本格化した前後より、彼らの趣向が変化して来たようだった。

その後、2011年からYouTubeへの一般の動画配信者が広告収入を受けられるようになり、個人事業主として動画配信を行う「YouTuber」と呼ばれる一種の芸能活動を行う人々が出現し、より多くの子どもたちがPCやスマートフォン、タブレット端末などで動画を閲覧するようになった。またLINEやFacebook、Twitterなど、活用されるツールは変遷するものの、子どもたちは何らかのSNSを使用し、一定のグループ内でのみ流通し得る「方言」に似た言語でやり取りをすることもある。同質グループ内での「方言」に近くはあるが、SNSによってその「方言」を共有する人数が拡大し、あたかも一般に通用するかのような錯覚を生む場合もある。

そのような傾向の中で、不登校傾向のある児童生徒が閲覧する動画の題材として用いられているものはアニメ・ゲームが元となっていることも多かった。二次的に加工された動画を契機として、原作のアニメやライトノベル、あるいは原作を元とした「二次創作」と呼ばれるものをネット上で読み、消費する。そのような消費行動は、子どもたちが現実を見る見方、その心的現実にならぬ影響を与えるようである。

サブカルチャー的な心的現実のあり方が「複数の現実認識のうちの一つ」である場合には良いが、それが中心的役割を持つとき、環境に適応することが困難になる場合がある。環境側が個人に合致するよう変化することもあるが、本人の現実認識方略が拡充されることが求められることも多い。現実認識方略は「わたし」と呼ばれる構造の反映であり、現実認識方略の拡充とは「わたし」そのものが変化することでもあり、成熟とも呼称される。「わたし」の変化を援助することがカウンセリングでもあり、心理教育ということにもなる。

本稿では、「わたし」構造が現行の形式を維持しようとする限りにおいては、閉じられたシステムであるという捉え方をする。そしてその閉じられたシステム内で起こる事象の極端な形式をサリヴァンの自己組織（self-system）、プロトタクシス（prototaxis）、パラタクシス（parataxis）という概念を用いて考察する。その際、特に「アニメ・マンガ的リアリズム」に即して世界を認識する状態を例として挙げ、自己組織を「閉じられた形式」から「拡充する形式」へと変化する際に、「アニメ・マンガ的リアリズム」に則った喩えを用いることが有効である可能性について考察する。

## 2. 自己組織の構造

### 2-1. 自己組織と不安

世界を認識する主体としての「わたし」はどのような構造を持っているか。フロイトの自我論に端を発し、その後発展した様々な理論が存在するが、本稿では特に言語の使用法を関連させて論じたサリヴァンを参照したい。

サリヴァン (1953) は「『自己』という疑人存在とはどういうものか」というと、皆さんが自分のことを『私は』I という (一人称の) 立場でお話しになる時に採り上げておられるものだ。また、皆さんが『私の』my, 『私を』me という言葉を使われる時に指しておられるものであることが少なくない<sup>(1)</sup>と記している。さらに自己組織の来歴について、サリヴァン (1954) は以下のようにまとめる (以下、長文の引用箇所についてはインデントによって示すこととする)。

《われわれすべてにとって極め付きの重要性があるのは、現在味わっているユーフォリア (機嫌のよさ) のレベルを維持することである。われわれが、多数の過程より成る (『自己』という) 一つの巨大なシステムを発達させたのも、さまざまな警戒的意識状態を発達させ、シンボルや警報を発達させたのも、これ皆すべて、現在持っている存在の心地良さ well-being とでもいうべきものを守るためである。… (中略) …「ユーフォリア低下」は、実際には「不安体験」と同じ… (中略) …「自己組織」防衛のための対人作戦を「安全保障作戦」ということにしよう。… (中略) …私は「安全保障作戦」ということばで幼児の「自己組織」の対人作戦を指すことにしている。それは、成人の「安全保障作戦」も、幼児の、おのれの「相対的ユーフォリア状態」、すなわち居心地よさ、の防衛を起源とするからである。》<sup>(2)</sup>

現行の自己組織が維持を目指すのはあくまで「『相対的ユーフォリア状態』、すなわち居心地よさ」であり、これが揺るがされる環境には適応することが難しい。不安が生起するからである。健康度が高い場合には不安に対処するために自己組織をある程度変化させ、環境に適応できる。しかし自己組織の歪みが環境と比較した場合に齟齬が大きければ不適応状態は継続し、場合によっては精神病状態に陥る。たとえ歪みが大きく変化が困難であるとしても、不安の減少がサリヴァンの治療における要点である以上、自己組織の変化が促進されることが望ましい。

サリヴァンは成人における現実認識の雛形を乳児期の母子関係に求める。乳児の場合、母親的存在が絶対的に必要であり、乳児にとっての世界とは、母親そのものであると言っても良い。そのような状況の中で母親が「して欲しくない」と思ったこと、たとえばサリヴァンは「ウンチを触った手を口に入れようとする」ことを例示する。その不適応行動は、母親の「しつけ」によって適切な行動に置き換えられる。そして「ウンチを触った手を口に入れようとする」とき、母親の表情や声などは緊急事態が発生した様相を呈することがある。乳児には母親の反応の根本的な理由である「雑菌が口から入る」という内容は理解できない。しかし「どうもウンチを触ったあとに、私の『世界』は震撼するようだ」という、言葉にならない茫漠とした感覚が得られる。このような感覚が、サリヴァンの「不安」概念の雛形である (以降、不安はサリヴァンの定義に則る)。不安が成人に現れる場合は以下のようなになる。

《不安とは、自分の現在行っている活動が、自分をその見解が大きく左右するような人物によって否定的に評価されるのではないかということの先取りである。… (中略) …われわれと話しているうちに相手が不安になったことがはっきりと見て取れれば、「きみのところの中に今あるものをそっくりそのまま話したら僕はどういう気持ちになると思う？」と尋ねてみるとよい。相手はまず「あなたは私にショックを覚えるでしょう」「私をかわいがって下さなくなるでしょう」といった類いの答えをするだろう。不安の典型的な合理化である。「合理化」ということばを使ったのは、もっともらしい説明でありながら、ひどく脈絡の通ら

ないところが随所にあるからである。》<sup>(3)</sup>

サリヴァンの不安概念は日常語での不安とは異なる。サリヴァンは乳児における不安を定式化し、それが成人の中にも残存しているはずだ、という仮説を立てた。そのため、不安は、成人における、ある種の精神フェーズの喩えとして読む必要がある。乳児期に固まったある種のパターンが発動している状態に対して名付けられたものが不安である。

恐怖の場合はその対象がはっきりしている。しかし不安の場合、対象が本人にとっては不定の場合に用いられる。乳児には母親という『世界そのもの』の震撼の原因を特定できない。たとえば、ある特定の岩に触れたら親族の誰かが死んだ、だからその岩に近づくだけで畏怖してしまう、という魔術的思考パターンに近い。そのように「もっともらしい説明でありながら、ひどく脈絡の通らないところが随所にある」ような「合理化」が行われる。

またサリヴァン（1954）は『自己組織』はすべて、人間の必須環境の一部である対人世界に由来する。…（中略）…『自己組織』は予見された不安を回避あるいは最小化するような具合に組織されている<sup>(4)</sup>と記す。不安によって、学習されるもの・学習されないものが決定される。本人の意識では不安の対象は特定できず、何故近づけないのか、なぜ避けるのか、その理由も判別しない。それは現状の自己組織、自我図式、「わたし」を保護するためである。本来は、不安に適切な対処をするために現行の「わたし」構造を変化させなければならない。しかし、現行の「わたし」がいかにも歪なものであっても、「わたし」は「わたし」であり続けるためにホメオスタシスが働く。

物理的に近づかないあるいは離れる、という具体的方略は思念の中で避ける形式へと波及する。つまり、出来事の意味には注意を「選択的に」向けないことが起こる。これがサリヴァンによる選択的非注意という概念である。選択的非注意は「私が“わたし”であるために」必要な方略でもあるが、自己組織の刷新や拡大が阻害されるため、成熟が阻害されることにもつながる。

## 2-2. 「アニメ・マンガ的リアリズム」と「キャラ萌え」

不安を回避するための選択的非注意を補強するものとして、アニメやマンガ、ゲームなどの構造が採択される場合がある。そのため、児童生徒が好む作品を深く知ると、彼らが現実生活でどのようなものを選択的に避け、採択しているのかを窺い知ることもできる。世界認識を補強する構造が物語として機能し、しかも「自然主義的リアリズム」に則った作品であれば現実認識が極端に歪むことはないが、参照したものが「アニメ・マンガ的リアリズム」に則っているもの場合には現実認識が歪む場合があり得る。

「アニメ・マンガ的リアリズム」について、大塚（2003）は以下のように記す。

《当時、新井素子はある新聞のインタビューでこんなことを述べています。

「マンガ『ルパン三世』の活字版を書きたかったんです」

『ルパン三世』みたいな小説。

この一言は新井素子の小説で何があったかを二つの点から規定しています。

一つはこの「あたし」はアニメのキャラクターとしての「私」であること。

もう一つは、彼女の小説は「現実」の世界を多少なりともリアルに文字に置き換えようというこの国の自然主義的なリアリズムからあっさりとは切離されていること。つまり彼女は「現実」ではなく「アニメ」という虚構を「写生」しようとした作家だったのです。言い方を変えれば新井素子は、自然主義的手法を「現実」にではなく「アニメ」に適用してしまった最初の小説家だったと言えます。…（中略）…屈託なく『ルパン三世』のような小説」と新井素子が口にした瞬間、この国の小説にアニメやマンガ的な、いうなれば自然主義的伝統と異なるリアリズムが小説に持ち込まれたわけです。…（中略）…このように「私小説」における「私」の代わりに「キャラクター」を、そして自然主義的リアリズムの代わりにアニメ・マンガ的リアリズムを採用した小説をキャラクター小説と呼びます。》<sup>(5)</sup>

この文中では「自然主義的伝統」という用語が使用されているが、後に大塚は「自然主義的リアリズム」という用語を「アニメ・マンガ的リアリズム」に対比させて用いている。もしこの「アニメ・マンガ的リアリズム」が小説の中だけではなく、現実を認識する場合の枠組みとして用いられることがあるとしたらどうであろうか。そのようなことがあり得るだろうか。以下の、ギーゲリッヒ（1999）がテレビについて述べている内容を参照する。

《もしあることにある程度献身的に充分長く没頭するならば、この対象はしだいに自分のものになってきて、自分の心に入ってきて、自分の考え方や経験の仕方を示すようになる。…（中略）…ある程度時間が経つと内容は吸収されて、今度は意識がこの分野に特有のあり方で考えることができるようになる。つまり、これまで内容であったものが、自分がものを見る見方の枠組みになったのである。…（中略）…私が問題にしているのは、テレビを見るという現象そのものが同化を引き起こしていくということで、それはどのようなプログラムが放送されるかということと関係がないのである。》<sup>(6)</sup>

「アニメ・マンガ的リアリズム」に沿った作品に「献身的に充分長く没頭する」場合、「この対象はしだいに自分のものになってきて、自分の心に入ってきて、自分の考え方や経験の仕方を示すようになる」ことは十分に考えられる。このような状況について、たとえば稲葉（2006）は「オタク的サブカルチャーを空気のように呼吸する生き方、つまりは、虚構世界を楽しむ際にも意図的な努力を要せず、あたかも第二の自然のごとくそれと付き合い合う生き方が成り立ちつつある」<sup>(7)</sup>と記している。

幼少期に極度の不安が存在し、それを緩和させ、選択的非注意を補強するために「アニメ・マンガ的リアリズム」が有効だった場合、子どもは特に強くそのような作品に惹かれる可能性がある。好みという範疇を超え、強度の不安を減圧するために採択されたリアリズムは「自分の考え方や経験の仕方を示すようになる」。そして、自己組織の構成が「アニメ・マンガ的リアリズム」を基礎として構成される。これは仮説ではあるが、そのように考えると説明できる事象がある。たとえば『けいおん!』というアニメ作品に没頭し繰り返し視聴していた男子生徒が高校に入学した後「『けいおん!』みたいなのが高校だと思ってたけど、違った」と落胆して不登校に至った事例が存在した。筆者はこれに類した事例に複数遭遇したことがある。この場合、「高校は、自分が思っていたのとは違った」というだけにとどまらず、彼らが「どのように世界を認識していたのか」を考えなければならない。その際、彼らが「アニメ・マンガ的リアリズム」に則って現実世界を生きていたと仮定すると説明可能な事象もある。<sup>(8)</sup>

### 2-3. 「キャラ萌え」的世界認識の再帰性

「アニメ・マンガ的リアリズム」には「キャラクター性」が必須であり、その結果として「キャラ萌え」と呼ばれる減少が付随することも多い。「萌える」ためには、キャラクターにはある種の要素が必要であり、それらは「萌え要素」と呼ばれる。これらの要素そのものは「着せ替える」ことが可能であり、コンピュータによって特徴を抽出することが可能なほど単純化した類型を持つ要素も多数存在する<sup>(9)</sup>。

アニメ、マンガ、ゲームともに、たとえば通過儀礼的な「行って帰る」構造<sup>(10)</sup>などの形態を持つものが多い。しかし、物語を消費する対象とした場合、物語はデータベース的な要素の集合体ととらえられることになり、本来の物語の流れ、全体性が持つ力は失われる。「キャラ萌え」について大塚は以下のように言及する。

《キャラ萌えという言葉が象徴的なように、そこでは「歴史」も「地勢図」も必要とされないことです。むしろ、それらと屈託なく切断され、情報化された「キャラクター」だけがあります。彼らは「歴史と地理」ではなく、データベースを共有します。これは、世界認識の手続きの変化と関わります。人に「歴史と地理」を意識させた進化論的世界像から、情報内向的な世界像への変化と対応します。》<sup>(11)</sup>

アニメやマンガの二次創作は、原作の「歴史と地理」から「屈託なく切断され、情報化された『キャラクタ

一』だけ」を中心に展開する。それは「情報内向的な世界像」である。キャラクターという記号から派生した萌え要素という記号が二次的に使用される再帰的な過程が出来る。この過程の中で記号は記号を生み出し、元来のもの、つまり「歴史と地理」は見失われていく。そのため、これが現実認識の基本方略となっている場合、現実認識は歪むことにつながる事が考えられる。

#### 2-4. 魔術的思考

現実認識が歪んでいる一つの現われとして、魔術的思考という用語を充てることが多い。サリヴァン（1953）は「魔力」および「魔術的」という言葉に関して以下のように記す。

《われわれが魔力 magic potency ということばを使う時は「目下現実には生起していることの内容全体に非常に不適切な理解しか持っていない」意味のことが多いと私はいいたい。有効であるとは「スイッチをひねったらパッと電灯がつく」ことで、「スイッチをひねったら魔術的に光が現れる」ということは「皆さんが電気や回路のことを全然具体的に知っていないならば魔術的に思えるだろう」ということだ。…（中略）…幼児の「空腹時啼泣」と「栄養にありつくこと」との関係もどこかそれらと通じるところがあるだろう。》<sup>(12)</sup>

「電気や回路のことを全然具体的に知っていない」「目下現実には生起していることの内容全体に非常に不適切な理解しか持っていない」状態において、プロトタクシスの意味づけによる認識パターンが生じる。これは乳児の認識シミュレーションであるが、この形式が成人にも現れる場合がある。サリヴァンは意味づけ法と使用言語について、プロトタクシス（乳児）、パラタクシス（幼児一児童）、シンタクシス（成人）という三段階を想定している。プロトは「原型」「原始的」、パラは「並んで」、シンは「同期して」、タクシスは「置く」の意味である。

乳児が発する音声は言語ではない。母親はそれを読み取り言語に翻訳して対応をする。言語が発生する前段階、これがプロトタクシスである。

乳児は幼児になり、言語が使用可能になる。しかし幼児の言語は極めて私的な運用に委ねられている。私的な言語が、多くの者が共通で用いている言語と同じ用語として並列している。そのためコミュニケーションには誤解と齟齬が生じる。これがパラタクシスである。

対人関係の経験が増加するに連れて修正され、相互にやり取り可能な語法へと収斂される。双方が用いている用語の意味が公共性を有し、コアとなる定義を軸に、状況や相手に合わせて柔軟に変化する。これがシンタクシスである。

プロトタクシスの世界観からシンタクシスの世界観に移行するに従って、プロトタクシス、パラタクシスという「目下現実には生起していることの内容全体に非常に不適切な理解しか持っていない」状態から、シンタクシスという「適切な理解」へと移行する。対人関係における「魔力」は減じていく。

「アニメ・マンガ的リアリズム」を世界認識の基本構造とする場合、パラタクシスの世界観を形成しやすい。特に他者をキャラクターとしてとらえるパラタクシス性は対人関係を適切に把握することを阻害する。さらに二次創作が生まれる再帰的構造が現実認識の基本構造となる場合には、より根源的なパラタクシス性が生まれ得る。

### 3. 自己組織と物語

サリヴァンはサピアを引用し、プロトタクシス、パラタクシス、シンタクシスの世界認識を言語と結びつけて考えた。サリヴァンと同様にサピア＝ウォーフ仮説<sup>(13)</sup>を参照した井筒俊彦は、世界は言語によって分節され、言語で規定されるという。すべての事象に当てはまるか否かは保留するとしても、自らをキャラクターとして捉えるあり方の場合には当を得ている。井筒（1972）は以下のように記す。

《我々は世界のなまのまの現実を、あるがままに経験してはいない。いわゆる「現実」は、我々の言語の

語彙に登録されているかぎりの意味分節、すなわち記号、のプリズムを通して現われている仮相である。…(中略)…この記号のプリズムは、それぞれのコミュニティの言語文化パラダイムごとに異なるということである。…(中略)…ベンジャミン・ウォーフの言葉を借りて言うなら、各言語は自然をそれぞれ違う仕方方で切り分けてゆくのである。…(中略)…言語学者サピアは、単純な知覚行為ですら意味の社会的な型によって根本的に規制されており、従ってその言語の属する文化パターンと深い関連がある、と繰り返し述べている。もしそうであるとすれば、人間の性格や行為の価値判断については、より一層このことは真であろう。》<sup>(14)</sup>

言語によって意味分節されたものを要素として自己組織が形成される。それがまた個人の世界認識を規定する。一方言葉は、個人が浴する文化によって規定されている。その文化に属して生きる人々によってさらに言語が形成され、変化して行く。井筒の言及はあらゆる言語環境におけるものだが、たとえば「アニメ・マンガ的リアリズム」のように偏った文化の場合、世界の意味分節も偏り、解釈は恣意的になり、「目下現実」に生起していることの内容全体に非常に不適切な理解しか持っていない「魔術的な理解が生起する。ライターで着火することが魔術であり得るのは、異なる枠組みからの視点を持ち得ていない場合のみである。一つの閉じられた再帰的システムから脱することができれば、魔術にはかからなくなり、「不安」の生起過程が見える。しかし自己組織には恒常性があるため、認識できただけでは「不安」は消失しない。ただし、パラタクシス的な閉じられた再帰的システムであっても、その内部で用いられる言語体系によって対人関係を主とした外界が翻訳されれば、そこを接点として自己組織が拡張する場合がある(図1~図3。後述)。

サリヴァン自身は物語については言及していないが、不安の来歴を幼少期の親子関係に求め、不安の出自を明らかにし、自己組織の再編を図ることは、クライアントの「物語の再構成」と捉えることもできる。物語の重要性について河合(1996)は以下のように述べる。

《アメリカで…(中略)…父親に性的虐待を受け…(中略)…二十歳になっても男性が怖くてデートもできない、そもそも感情の表現もできない、という気の毒な例であった。このような人の治療に、われわれは箱庭療法という療法を用いている。箱庭のなかにその人が自分の世界を表現する経過のなかで癒やされていくのである。…(中略)…彼女は実に深い表現をし…(中略)…「あちら」の世界へと行き、そこで深い癒しの体験をして、こちらの世界へと帰ってくるような作品を作った。彼女があまりにも深い世界へと下降し、ひょっとして「こちら」に戻ってこられないのでは、と心配になったとき、彼女が自分の普通に生活している世界へと帰ってくる作品を置いた。そのときに、『オズの魔法使い』の登場人物を使い、自分をその物語の主人公、ドロシーに擬し、その周りに、彼女と共に旅をした、かかし、ブリキの木こり、臆病者のライオンを配した。…(中略)…この三つのキャラクターが性的虐待を受けて苦しんできた彼女の内面を表わすのに、あまりにもピッタリと感じた…(中略)…かかしは脳味噌のかわりに藁をつめこまれ、何も考えられなくなっていた。あらゆる判断力を奪われ、頭がからになった状況は、この女性の恐ろしい体験そのままではないだろうか。心をなくしたブリキの木こりも、体験そのままだ。彼女は悲しむことさえできなかっただろう。それに怒ることのできないライオン。彼女は父に対して、世界に対して怒りの咆哮を向けたかったのではなかろうか。しかし、それはできなかった。彼女は自分の臆病さを責めていたのだろうか。…(中略)…「苦しいことがあっても、ひるまずに生きよう」とか、「異性を愛することは大切です」ということも、性的虐待を受けた女性に言ってみても効果はない。『オズの魔法使い』などという、ある種の人にとっては「ナンセンス」といいたい話が、彼女を支える。》<sup>(15)</sup>

この女性にとっては『オズの魔法使い』という物語が腑に落ちるものであった。物語がある種の喩えとして世界認識を補助し、今後の生き方における指針となり得た。この女性のように、物語や神話が象徴的に自分の生きてきた来歴に当てはまる場合もあるし、個人で新たな物語を生み出さなければならないこともある。ただし、物語とは「大きな喩え」であり、事実的な自伝とは異なる。それにも関わらず、具体的な対人関係が変化すること

がある。つまり、一種の比喩が人生そのものを変化させるとも言い得る。ただしそれは、物語がある種の質を確保している場合である。

もし現行の自己組織が対人関係において適応的ではないとするならば、その自己組織を支えている物語には質的に不備があると考えて良い。本人が「今のあり方には不備がある、変化したい」と感じている場合は、自己組織を規定する物語を拡充・変化させるようなカウンセリングは有効に働くであろう。あるいは授業・講義のような形式であっても、自己組織を支えている物語に変更が加えられ、不安を惹起する状況にも対処可能になる場合があるだろう。

また、河合は以下のように記す。

《そのときに、その人にとって納得がいく」答は、「物語」になるのではなかろうか。せみの声を聞いて、「せみがお母さん、お母さんと呼んでいる」というのは、すでに物語になっている。外的な現象と、子どもの心のなかに生じることがひとつになって、物語に結晶している。…（中略）…人類は言語を用いはじめた最初から物語ることをはじめたのではないだろうか。短い言語でも、それは人間の体験した「ふしぎ」、「おどろき」などを心に収めるために用いられたであろう。…（中略）…かくて、各部族や民族は「いかにしてわれわれはここに存在するのか」という、人間にとって根本的な「ふしぎ」に答えるものとしての物語、すなわち神話をもつようになった。それは単に「ふしぎ」を説明するなどというのではなく、存在全体にかかわるものとして、その存在を深め、豊かにする役割をもつものであった。》<sup>(16)</sup>

魔術的な解釈とは、「ふしぎ」を「ふしぎ」ではないものとして合理化する過程のバリエーションともいえる。魔術的な解釈の場合、その合理化の過程がパラタクシスの世界観に則しているために、適切なものではなくなる可能性がある。ここに記される「せみがお母さん、お母さんと呼んでいる」という発言はあくまで幼児のものであり、幼児とはパラタクシスの世界観が優勢な時期であるから問題はない。しかし成人が、せみが鳴くことはオスがメスを引き寄せるためであるという認識を欠いた状態で「せみがお母さん、お母さんと呼んでいる」と言及した場合、それは不適切な理解ということになるだろう。「単に『ふしぎ』を説明するなどというのではなく、存在全体にかかわるものとして、その存在を深め、豊かにする役割をもつもの」である場合には、その物語は質を確保しているといえるが、それはあくまで「正確な世界認識」をした上で、物語を喩えとして活用している場合である。

物語に関連して、武野（2017）は以下のように記す。

《ユング自身、たとえば外的適応がまず必要な青年期の患者にはフロイトの精神分析を用いることが多いと述べているように、患者の個性に応じた多彩な精神療法を柔軟かつ自由に適用してゆくことになる。その際、ユング派の精神療法はもちろんのこと、フロイト派にしる、アドラー派にしる、クライン派にしる、認知行動療法でさえも、すべての理論は一つの神話にすぎないという自覚が必要である。…（中略）…神話はオーケストラの総譜（スコア）のようなものであり、一つの連続的シーケンスとして理解するのではなく、一つの全体的まとまりとして理解しなければならない。神話はいわば「出来事の束」によって表されているので、オーケストラの総譜と同じような読み方をする必要がある。すなわち一段一段ではなく、ページ全体を把握することが求められる。…（中略）…患者を理論に合わせるのではなく、患者に合った理論、すなわち個人神話を見いだすことが治療者の責務である。…（中略）…既成の理論を眼前の患者に無理やり当てはめることなく、眼前の患者から、その患者にだけ通用する理論、すなわち個人神話を見いだすべきである。》<sup>(17)</sup>

現象を「科学的」に捉えることが「適切で健康な認識」ではない。科学も一つの物語ととらえる必要がある。科学的世界観も同時に持ち得ている状態を維持できているのであれば、「せみがお母さん、お母さんと呼んでいる」という言及を一つの喩えとして用いることができる。「すべての理論は一つの神話にすぎない」という認識は、いずれの世界観が一つの真実であると断定しない慎ましさを表している。

そして重要な点は物語を「オーケストラの総譜（スコア）のようなもの」として「一つの全体的まとまりとして理解しなければならない」ことである。「キャラ萌え」のように断片として扱ってはならない。

#### 4. 考察 喩えによる視野の拡張

『オズの魔法使い』は物理法則を無視し、魔術が登場する物語である。ならば、河合が言及する女性はパラタクシスの世界観に留まっているのであろうか。そうではない。世界認識の基本構造として『オズの魔法使い』という物語をそのまま採択したのではなく、それを喩えとして、一種の道具として採択したのである。しかし、そのためには「彼女は実に深い表現をし…（中略）…『あちら』の世界へと行き、そこで深い癒しの体験をして、こちらの世界へと帰ってくる」体験を必要とした。それは自己組織の解体作業を含んでいる。そして自己組織の再構築作業の中で「自分の普通に生活している世界へと帰ってくる作品」が作られ、カカシやライオンが置かれることになる。

現行の自己組織を再編することは非常に大きなエネルギーを要する。そのため、「キャラ萌え」の世界観によって環境を断片化することで不安を減圧しているという状況を考慮しなければならない。彼らの場合、「キャラクター」的なものとして「仮の」自己組織が規定され、本来の自己組織の来歴は選択的非注意によって隠されている。まず彼らが本来はどのような自己組織構造を持っているのか、治療者は把握しなければならない。そのためには彼らの世界認識方略を知らなければならない。

彼らが不安を回避するために「アニメ・マンガ的リアリズム」を採用しているのであれば、彼らが好んでいるアニメ・マンガ・ゲームなどを良く聞いた方がよい。どのような作品のどのような部分に惹かれているのかに注目する必要がある。治療者側に馴染みのないものであれば調べる必要も出てくる。ただし目的は治療者も同時に耽溺することではなく、あくまで彼らを持つパラタクシスの世界観をその用語で把握するためである。

また、サブカルチャー的なものには「元」となるものが存在する場合がほとんどである。複数の「元」の要素を記号として組み合わせ、一つのまとまりとしているものも多い。たとえば著名なロールプレイングゲームである『ドラゴンクエスト』であれば、製作者堀井雄二が参照した作品は『ウィザードリィ』や『マイト・アンド・マジック』というパソコンのゲームであった。そしてそれらはトールキンの『指輪物語』をゲーム化したものである。現在では『ドラゴンクエスト』から派生した様々な作品の要素を組み合わせ、まだ使われていない神話などから要素を抜き出して組み合わせ、新しい作品が作られている。このように制作過程そのものが断片を組み合わせる手法が採択されているため、消費者もその要素を抽出しやすい。ここで、作品の要素に注目するのではなく、たとえばそのゲームの製作者に注目すると、影響を受けた元となるゲームや小説の情報に注意が向く。つまり、そのゲームが置かれている歴史的な流れが把握される。あるいは技術的側面に注目してもよい。いずれにしても、彼らが好み得る方向を把握し、彼らが好むものを基点として拡充することが重要である。慣れ親しんだパラタクシスの世界観の中でも、制作する行為や技術的な部分など、他の要素へ開かれると、他者をキャラクターとして把握する方略が、「その中の一つ」として相対化される。

彼らの好むものを基点とする方略を継続したまま、今度は対人関係にも注目する。彼らは自他を「キャラ」として、部分的な要素の組み合わせとして把握している。このような理解方略がより全体的で複雑さを内包するものに変化する必要があるが、急激に変化を促すことはできない。彼らの対人関係理解を緻密に聴き、彼らの用いるパラタクシスの用語によって捉え直し、治療者が彼らと一緒に再解釈する。重要な点は、彼らが依拠するパラタクシスの世界観そのものを否定しないことである。その、パラタクシスの世界観の中での複雑性に開かれるように徐々に拡充していく。

このような自己認識拡張の過程を図持すると以下ようになる。

図1は、パラタクシスの世界観によって閉じられた再帰的な自己組織のモデルである。図2は、再帰的に閉じられた状態の中にも治療者と共有可能な部分があり、そこを足がかりとして自己組織が拡大していく可能性のある場合のモデルである。図3は、その足がかり部分を含む形で、喩えが世界認識を拡充し、自己組織が拡大していく様子を表したモデルである。

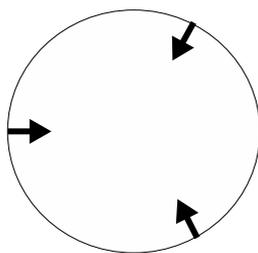


図1：再帰的に閉じられている自己組織のモデル図

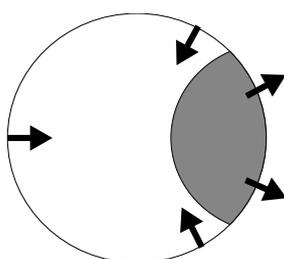


図2：外部へ拡張する可能性がある自己組織のモデル図

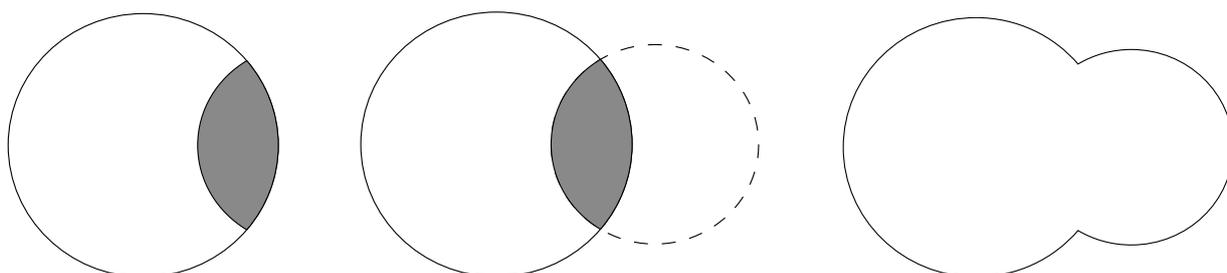


図3：拡張可能性のある部分と重なりのある喩えが自己組織を拡大するモデル図

以下は稲垣（2016）において「レイヤー」という観点から分析したケース記録である。本稿では「伝わる」という点だけではなく、「把握する世界が拡充される可能性」について再度検討する。

中学生男子である A 君の発言は「 」で、筆者の発言は〈 〉である。なお、個人情報の観点から本人が特定できないよう、複数の事例を合わせ、詳細を変更している。

A 君が皆の前で踊っていることを馬鹿にしながらやし立てる男子たちが多く出現しており、担任の X 先生はからかっていた男子たちを集めて指導したという。筆者はその後、A 君と個別の面接を行った。

「いやあ、俺、なんていうんですかねえ、人気者になった感じっていうか！」〈おお、人気者になったか〉「ええ。違うクラスの奴とかが、俺に踊ってくれて頼んで来るんですよお」〈おー〉「それで、皆がこう、手拍子してくれたりして、何て言うんですかねえ、こう、ヒーローになった感じ？」〈お……、おお。そうか。ん？ 踊りっていうのは？〉「ほらー、あれですよー、ハレハレユカイです！（親指を立てる）」〈ん？ ああ、あれを踊るのか？〉「ええ、こうですよ！（実際に踊る）」〈……、お、おお。ええと……、うん。いや、その、良く動けるな。うん。良く覚えた〉「でしょ！」〈あ……、ああ。ええと……。周りにいる子たちはどんな感じで見てるの？〉「ひゅーひゅーとか、手を叩いてくれたりとかですなえ。いやあ」〈おお……。うーんと……。そうだな。たとえば、ヒップホップを踊る、やたらカッコいい、クールな奴がクラスにいたとしよう。女の子たちからもあ

こがれの眼差しで見られている。芸能界で仕事もしてるから、学校にいないときも結構多かったりする」  
「ああ、そういう奴、いるらしいですねえ」  
「うん。で、周りの奴らがこう言うんだ。『なあ、ヒップホップ、踊って見せてくれよ』って。でも、そいつは『いや、あれは商売でやってることだから、学校ではやらないよ』なんていう」  
「おお！ かっこいい！」  
「うん。かっこいいな。でもある時、あんまり皆が言いよって来る。しかも、その言いより方が、すごく静かな感じなんだな。でも、丁寧に断る。あれは仕事だから、と。ある日、冴えない男子がいてな、でも、実は凄くそのかっこいい男子に憧れてた。それを知っている周りの友だちが、『なあ……。俺らが言うのはおかしいとは思うんだ。でも……。あいつに見せてやってくれないかな。あいつ、もちろんお前みたいに踊れないだろうし、でも、お前が踊っている姿を見れば、自分でできることを自信もってやればいいんじゃないか、って思うかもしれないだろ……。』ある日、その冴えない男子がやって来る。『本当にごめんなさい。できれば、ほんの少しだけでも、先輩が踊っている姿を見たいんです』。そいつなりに、一生懸命頼むわけだ。かっこいい奴は、しばらく黙ってから、人気がなくなった空き教室にそいつを連れて行く。そこで、2分だけ踊ってみせる」  
「うおお！ 超かっこいいじゃないですかそいつ！」  
「……。よし、じゃあ、次のパターン行ってみよう。ドラえもんは知ってる？」  
「当然知ってますよー！」  
「うん。のび太って、ジャイアンとスネ夫に随分からかわれてるよな」  
「ああ、あれはひどいですねえ」  
「うん。で、ジャイアンとスネ夫が、のび太にこう言うわけだ。『おー、のび太ー、お前踊れるんだろー？ 踊ってみろよー？』。スネ夫が教室のドアを閉めて、誰も来ないようにする。しずかちゃんとかは、『剛田さん、のび太さんがかわいそうよ、やめなさいよ』とか言ってる。でもジャイアンは止まらない」  
「ああ！ 超ありそうですねー！」  
「だろ？ で、のび太は泣きながら踊る。スネ夫は腹を抱えてわらい、ジャイアンはそれをビデオで録画している」  
「ジャイアンひどい！」  
「ひどいな。ひどい。うん。で、のび太は帰って『ドラえもん』と泣きつくわけだ」  
「あー、そういう話あったなあ」  
「いや、ないだろ（笑）」  
「え？ そうでしたっけ？」  
「さて。ヒップホップを踊るかっこいい奴は、ヒーローかな？」  
「いやあ、ヒーローでしょー！」  
「そうか。じゃあ、ヒップホップ君を、ヒーローの一番端にしよう。で、のび太くんは、ヒップホップ君とはどのくらい違うだろう？」  
「え、それはこのくらい違うんじゃないですか？」  
「随分離れたな（笑）。まあこれで、ヒーローとのび太くんの、両端ができたね。それじゃあ、そうだなあ。A君が踊ってたときの感じって、どのくらいの所にいたと思う？ この端から端の間で言うなら」  
「？ え、あー……。あー、いや、そうか……。もしかしたら、のび太要素、結構入ってたかも……。<ん？ そうか？ まあ、とりあえず、どの位の位置か、指差してみるか」  
「うーん、このくらい（7:3でのび太寄り）」  
「なるほど。とりあえず、ヒーローではなかったかもしれない、ということかな」  
「うーん、そうかも……。<そうか。そうだなあ……。アニメの踊りって……。アニメが好きな友達同士で遊んでるときには、まあ良いんじゃないかなあ。あと、ハレハレユカイは、基本的に女の子の踊りだったろ？」  
「一応、まあ、そうですね」  
「うん。A君、踊ってる姿、鏡で見て練習したりした？」  
「いや、鏡は見なかったですねえ」  
「そうか。ちょっと、見てみると良いかもしれないよ。動きの確認のためにも」  
「なるほど。今日ちょっとチェックしてみます！」。1週間後。「いやあ……。鏡で見ました……。<おお？ ん？ 踊り？」  
「はい……。あれは駄目ですわ……。ちょっと、気持ち悪かった……。<そうか（笑）。いや、良く覚えたなあって思ったよ。ただまあ、アニメはまずい。ちょっと気をつけないと、からかう奴らの釣り堀状態になるから注意しよう」  
「ラジャー！（敬礼）」  
「……。うん（笑）。

まず、周囲は「からかわれている」という認識をしていることに対し、A君は「ヒーローになった」と解釈している。明らかに現実の認識が歪んでいる。それはパラタクシスの断片的な現実理解に基づいているために現象を歪んで認知しているのとらえることも可能である。

ここで筆者は喩えとしてA君が持つパラタクシスの世界観に則った新たな物語を提示している。「ヒップホップ君」も「のび太の踊り」も、短くはあるが一つの物語であった。しかし、その二つの物語を対比させることによって、A君は学校でアニメの踊りを行うことをやめ、自分の姿が滑稽に映ることに意識が向いた。単純に「A君はからわかれている」とだけ伝達してもその言葉が届くことはなかっただろう。「からかわれる」という状況を、A君が理解し得る文法と世界観に則って提示する必要があった。

## 5. おわりに

以上をまとめると、「アニメ・マンガ的リアリズム」のようなパラタクシスの世界観を基準に世界を把握しているクライアントに対しては、

- ①彼らが好む作品のどのようなところが好きなのかを把握する。
- ②複数の好みの作品傾向から、彼らの自己組織構造を推定する。
- ③「不安の色の濃いエリアをマッピングする」。<sup>(18)</sup>
- ④彼らが基準とするパラタクシスの世界観とその用語を把握する。
- ⑤重なり合う部分を形成する。
- ⑥重なり合う部分を足がかりとし、パラタクシスの世界観に則った物語を喩えとして用いてクライアントの自己組織を拡充して行く。

という方略が有効である可能性がある。この方略は、「アニメ・マンガ的リアリズム」のみに適用するものではなく、広くカウンセリングにおいて基礎的に活用し得るものであると筆者は考えている。しかし、本稿では「アニメ・マンガ的リアリズム」に限定して論じた。今後、より多くの事例研究を重ねてこの方略の有効性を確認することが課題である。

### 〈謝辞〉

本論を進めるにあたって、大変多忙な中ご指導いただいた横山恭子先生（上智大学）に深く感謝を申し上げます。誠にありがとうございました。

### 〈注〉

- (1) Sullivan, H. S. (1953) : *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. W. W. Norton & Company. (中井久夫・宮崎隆吉・高木敬三・鎌幹一郎 (訳) (1990) : 精神医学は対人関係論である. みすず書房.) p.191
- (2) Sullivan, H. S. (1954) : *The Psychiatric Interview*. W. W. Norton & Company. (中井久夫・秋山剛・野口昌也・松川周悟・宮崎隆吉・山口直彦 (訳) (1986) : 精神医学的面接. みすず書房.) pp.139-141
- (3) 前掲書. p.132
- (4) 前掲書. p.215
- (5) 大塚英志 (2003) : 物語の体操 みるみる小説が書ける6つのレッスン. 朝日新聞社. (大塚英志 (2000) : 物語の体操 みるみる小説が書ける6つのレッスン. 朝日文庫. pp.209-210)
- (6) Giegerich, W. (1999) : The function of television and soul's predicament. (河合俊雄・田中康裕 (共訳) (2001) : 神話と意識—講義—講演集 (ユング心理学の展開 ギーゲリッヒ論集). 日本評論社. p.110)
- (7) 稲葉振一郎 (2006) : モダンのクールダウン. NTT 出版. p.217  
大塚英志 (2004) : 物語消滅論——キャラクター化する「私」, イデオロギー化する「物語」. 角川 one テーマ 21. p.56
- (8) 稲垣智則 (2011) : 自他をキャラクターとしてとらえる子どもたちの心的現実のあり方と, 教師がとりうる対応——主に不登校・登校しぶりの子どもに対して——. 東海大学課程資格教育センター論集第9号. pp. 13-23.
- (9) 河谷大和・柏崎礼生・高井昌彰・高井那美 (2008) : アニメキャラクターの特徴抽出に基づくアニメ度の評価. 情報処理学会研究報告. グラフィクスとCAD 研究会報告 80. 35-38.  
河谷大和・柏崎礼生・高井昌彰・高井那美 (2010) : アニメにおける人物顔画像の萌え因子特徴評価と検索分類システムへの応用 映像情報メディア学会技術報告 34. pp.113-118.
- (10) 瀬田貞二 (1980) : 幼い子の文学. 中公新書.
- (11) 前掲書. p.56
- (12) 前掲書. p.81
- (13) サビア=ウォーフ仮説は「言語が世界の認識を規定している」という仮説である。たとえば井筒は日本語の「花」と英語の「flower」, そしてアラビア語の「zahra」を比較して説明している。「花」「flower」「zahra」は

すべて種子植物の生殖器に対する名詞であるが、日本、イギリス、アラビアでは気候の違いにより生息する植物の種類が異なるため、それぞれの単語が区切る範囲が異なる。一度言語によって現実の区分が決められると、その語を用いる際に現実を認識する一つの枠組みが出来上がってしまう。その言語によって暗黙の内に定められた枠組みで、世界を分節して認識するようになってしまう。

- (14) 井筒俊彦（牧野信也訳）（1972）：意味の構造——コーランにおける宗教道徳概念の分析. 新泉社.（井筒俊彦（2015）『意味の構造 井筒俊彦全集第十一巻』慶應義塾大学出版会 pp.20-23）
- (15) 河合隼雄（1996）：物語とふしぎ——子どもが本に出会うとき 岩波書店（河合俊雄編（2013）：物語とふしぎ（岩波現代文庫〈子どもとファンタジー〉コレクション 3）岩波現代文庫 pp.13-15）
- (16) 前掲書. pp.7-8
- (17) 武野俊弥（2017）：ユング派精神療法の実践 ——西洋人との夢分析の一事例を中心として. 創元社. pp.25-27
- (注) 稲垣智則（2016）：比喩表現の活用に関する試論 ——授業を受けるモチベーションを高める契機として——. 東海大学課程資格教育センター論集第14号. pp. 39-47
- (18) Kvarnes, R. G., Parloff, G. H. (1976) : *A Harry Stack Sullivan Case Seminar Treatment of a Young Male Schizophrenic With Comment, 25 Years Later, by John C. Dillingham, Stanley Jacobson, Ed.D., Robert G. Kvarnes, M.D., and Irving M. Ryckoff, M.D.* W. W. Norton & Company. (ロバート・G・クヴァーニス, グロリア・H・パーロフ（中井久夫訳（2006）：サリヴァンの精神科セミナー. みすず書房. p.292）

## 教職課程受講者の履修状況と免許取得状況との関係の分析

—東海大学湘南校舎卒業生の教職課程課科目・教職基礎学力テスト・GPA のデータから—

関口洋美

### 1. はじめに

本学では毎年多くの入学生が教員免許取得を目指し、教職課程の履修を始める。田中（2016）は株式会社クラレおよび日本ファイナンシャル・プランナーズ協会が実施したアンケートの結果から、小学生のなりたい職業アンケートにおいて教師は上位を占めていることを示し、“教師はあこがれの存在であることは間違いない”と述べている。また、このような状況は“教員が肯定的にみられているために他ならない”とも述べている。あこがれの職業であり、職業として肯定的にとらえられているということから、本学においても教員を目指す学生が多い。

しかし、教師という職業は並大抵のモチベーションでやっていけるものではない。したがって、大学での養成の段階から「教員の資質能力の育成」が必要とされているのであろう。これまでも、「教員に求められる資質能力」についてたびたび見直されてきた。中央教育審議会が平成 24 年 8 月 28 日に出した「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」では、「これからの教員に求められる資質能力」として、以下のように整理している。

- (i) 教職に対する責任感，探究力，教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感，教育的愛情）
- (ii) 専門職としての高度な知識・技能
  - ・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化，情報化，特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
  - ・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため，知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習，協働的学びなどをデザインできる指導力）
  - ・教科指導，生徒指導，学級経営等を的確に実践できる力
- (iii) 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性，コミュニケーション力，同僚とチームで対応する力，地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

これらは，それぞれ独立して存在するのではなく，省察する中で相互に関連し合いながら形成されることに留意する必要がある。

さらに，平成 27 年 12 月 21 日に出した「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」においては，さらに以下のような教員としての資質能力が加えられた。

- これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力。
- アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量。
- 「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力。

このようにたびたび示される「教員としての資質能力」に対応するために、「教職実践演習」の開設や履修カルテの作成、介護等体験（義務教育課程の免許取得者のみ）などを義務化してきた。大学も、文部科学省の示す教職課程に必要な条件を満たすだけでなく、様々な取り組みや分析を行ってきた。木村（2014）では、特に社会性やコミュニケーション能力の育成を中心とした具体的な取り組みについてまとめている。例えばコミュニケーション能力の育成においては、授業中の取り組みとして、あいさつの意義を理解させ授業の始めには大きな声であいさつするよう指導する、教師の発問に対する応答を促す、グループでの模擬授業の実施などがあげられている。社会性の育成においては、実習に向けての心構えとして、①勤務時間の厳守、②適切な挨拶等の礼儀、③社会人らしい服装・髪型、④携帯電話等の所持品への配慮、などを指導している。また、畑（2015）では、教職課程履修者が専門分野の概説科目のレポート課題によって基礎知識を形成する効果について検証する試みをしている。このように、独自の取り組みを取り入れたり、その検証を行って、学生に「教員としての資質能力」を育成しようとしている。本学課程資格教育センターでは、教職に関する科目において、教育実習に至るまでに以下のような基準を設けてきた。

- 5 Semester（3年次）から始まる「各教科の指導法」にあたる科目を受講するためには、「教職論」「教育原理」「教育心理学」「教育制度論」のうち3科目以上の単位を修得していなくてはならない。
  - 5 Semester開始までに「教職論」の単位を修得していないと、「教育実習1・2」の履修登録ができない。
  - 6 Semester開講の「教科教育法2」の単位を修得していないと、「教育実習1・2」の継続履修ができない。
- さらに、2018年度入学生からは以下のような基準を増やしている。
- 7 Semester（4年次）開始までに、「教職実践演習」以外の教職に関する科目すべての単位を修得していないと、「教育実習1・2」の継続履修ができない。

また、専門科目以外の基礎知識についても保証するために、教職基礎学力テストを課している。教職基礎学力テストは、職業としての教職の実際を概観し、自身の教職への適性の理解を深める科目である「教職論」の単位に含まれている。自身の教職への適性の一つとして、教職に必要な最低限の基礎学力を問うことが、本テスト実施の目的である。従って、「教職論」においては、「教職論」の授業内容に関する試験と教職基礎学力テストの両方の合格をもって単位修得となる。ちなみに、教職基礎学力テストの内容は、国語（15点）・数学（10点）・英語（10点）・時事（10点）・理科（5点）の計50点満点である。難易度は中学校卒業程度として作問し、教職基礎学力テストの合格ラインはおおよそ26点以上としている。

以上のように、教育実習までかなり厳しいハードルを課してきたが、これらの課題が教員としての資質能力の育成にどの程度貢献しているのか、また、教員免許取得においてどのような影響を及ぼしているのかについては、検討してこなかった。多くの卒業生が教員免許を取得していった実績もあることから、それらのデータを振り返ることで何らかの傾向や課題を見出す試みが必要だと考えられる。

また、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」の中に、“それぞれ独立に存在するのではなく”という文言があることから、教員を養成する大学においても「教職に対する責任感や

探求力」「教科の専門性」「総合的な人間力」は相互に関連させながら育成していくことが必要となる。従って、教職に関する科目間にも何らかの関連があるはずである。溝部・石井・財津・斉藤・酒井・道法（2016）では、教育実習の評価と在学時の GPA の関係を 4 年分のデータを基に分析している。免許取得可能な 3 学科（言語文化学科・子ども発達教育学科・短期大学部）のうち、特に子ども発達教育学科においては、教育実習が A 評価であった学生は B や CD であった学生よりも、全科目 GPA、共通科目 GPA、教科科目 GPA、教科教育法 GPA、教職科目 GPA のすべてで高い傾向があった。つまり、教員に必要な資質能力を実践的に発揮すべく実習の評価が、「教職に対する責任感や探求力」を主に養う「教職科目」、「教科の専門性」を主に養う「教科科目」と「教科教育法」、「総合的な人間力」を主に養うであろう「共通科目」に反映されていることを明らかにしたと考えられる。

そこで本研究では、卒業時の全科目 GPA を含めて、特に教職科目の履修状況や成績と教職基礎学力テストの結果などに着目し、教員免許取得に複雑に関連しあうはずであるこれらの関係を明らかにしていくことを目指したい。教職課程科目を履修した卒業生のデータを分析し、教員免許取得の有無と、「教職に関する科目」の履修状況や教職基礎学力テストの結果などから何らかの傾向や課題を見出すことを目的とする。

## 2. 方法

### 2.1 データの取得

#### ○卒業生データ

2010～2013 年度入学生（4 年で卒業できた場合、2014 年 3 月～2017 年 3 月卒業）の中で、教職に関する科目を 1 科目でも履修した履歴がある卒業生の以下のデータを、教務課に依頼して入手した。なお、のちに「教職基礎学力テスト」のデータと照合するために、入学年度・学生証番号・氏名を付したままで取得したが、データの照合が終わった時点で氏名については削除している。

・教職に関する科目に関して

「教育原理」「教職論」「教育心理学」「教育制度論」「学習指導論」「生徒指導論」「教育相談論」「道徳教育論」「特別活動論」「教育実習 1」「教育実習 2」「教職実践演習」の全履修に関する成績

・全科目の GPA

#### ○教職基礎学力テストデータ

本センターに保管してある「教職基礎学力テスト」の結果データのうち、2010～2013 年度入学生にあたるデータを対象とした。個人が受験したすべての教職基礎学力テストの国語・数学・英語・時事・理科・総合の各得点を切り取り入手した。

### 2.2 データの整理

履修状況は卒業生によりバラバラであることから、個々のデータを次のように統一した。全科目 GPA・「教育原理」の履修回数・「教育原理」の評価・「教職論」の履修回数・「教職論」の評価・「教育心理学」の履修回数・「教育心理学」の評価・「教育制度論」の履修回数・「教育制度論」の評価・「学習指導論」の履修回数・「学習指導論」の評価・「生徒指導論」の履修回数・「生徒指導論」の評価・「教育相談」の履修回数・「教育相談」の評価・「道徳教育論」の履修回数・「道徳教育論」の評価・「特別活動論」の履修回数・「特別活動論」の評価・「教育実習 1」の評価・「教育実習 2」の評価・「教職実践演習」の評価の 22 項目。各科目の評価については、最終的なものを示し、S 評価を 4、A 評価を 3、B 評価を 2、C 評価を 1、E と /（無受験）を 0 とした。履修していない科目の評価は空欄とし、欠損値として扱った。

教職基礎学力テストのデータについては、教職基礎学力テストの受験回数・国語の得点・数学の得点・英語の得点・時事の得点・理科の得点・総合の得点の 7 項目とした。複数回受験している場合には、最も総合点の高い回を採用した。

以上、履修状況のデータと教職基礎学力テストのデータを照合し、全員のデータ構造が同じになるようにデー

データを整えた結果、4年度分で3780名分のデータが得られた。なお、本データは機密データであることから、データ処理は筆者一人が大学の研究室の1台のパソコンでのみ行った。

### 3. 結果

#### 3.1 教職の履修と免許取得の状況

2010～2013年度入学生の3780名の対象者のうち、履修状況から中学校教諭の免許（以下、中免）を取得したと思われる卒業生は1882名で対象者全体の50.10%であった（表1）。なお、本報告では中免取得に必要な教職に関する科目全てにおいて単位が修得できている卒業生を免許取得可能者として認識している。免許申請の有無などは、本データからはわからないため、あくまでも履修状況から見た免許取得可能者ということになる。最も取得可能率の高かった学部は、体育学部で913名（67.80%）、次いで理学部の365名（53.10%）、教養学部の108名（49.10%）、工学部の92名（46.20%）であった。また、高等学校教諭免許状（以下、高免）を取得したと思われる卒業生は、1989名で対象者全体の52.60%であった（表2）。なお、本学の工学部および情報理工学部においては、高等学校の工業の免許が取得可能であるが、工業の免許は通常の免許取得課程と異なるため本データからは取得の有無を知ることはできない。従って、工業以外の免許取得可能者の人数として示す。また、健康

表1 2010～2013年度入学生の中学校教諭免許状取得状況

		取得者	未取得者	合計
教養学部	人数	108	112	220
	割合(%)	49.10%	50.90%	100.00%
工学部	人数	92	107	199
	割合(%)	46.20%	53.80%	100.00%
情報理工学部	人数	0	28	28
	割合(%)	0.00%	100.00%	100.00%
政治経済学部	人数	33	181	214
	割合(%)	15.40%	84.60%	100.00%
体育学部	人数	913	433	1346
	割合(%)	67.80%	32.20%	100.00%
文学部	人数	353	567	920
	割合(%)	38.40%	61.60%	100.00%
法学部	人数	17	127	144
	割合(%)	11.80%	88.20%	100.00%
理学部	人数	365	322	687
	割合(%)	53.10%	46.90%	100.00%
その他	人数	1	0	1
	割合(%)	100.00%	0.00%	100.00%
合計	人数	1882	1877	3759
	割合(%)	50.10%	49.90%	100.00%

表2 2010～2013年度入学生の高等学校教諭免許状取得状況

		取得者	未取得者	合計
教養学部	人数	111	109	220
	割合(%)	50.50%	49.50%	100.00%
健康科学部	人数	6	15	21
	割合(%)	28.60%	71.40%	100.00%
工学部	人数	102	97	199
	割合(%)	51.30%	48.70%	100.00%
情報理工学部	人数	8	20	28
	割合(%)	28.60%	71.40%	100.00%
政治経済学部	人数	40	174	214
	割合(%)	18.70%	81.30%	100.00%
体育学部	人数	934	412	1346
	割合(%)	69.40%	30.60%	100.00%
文学部	人数	385	535	920
	割合(%)	41.80%	58.20%	100.00%
法学部	人数	21	123	144
	割合(%)	14.60%	85.40%	100.00%
理学部	人数	381	306	687
	割合(%)	55.50%	44.50%	100.00%
その他	人数	1	0	1
	割合(%)	100.00%	0.00%	100.00%
合計	人数	1989	1791	3780
	割合(%)	52.60%	47.40%	100.00%

表3 2010年度入学生における中学校教諭免許状取得状況

		取得	未取得	合計
教養学部	人数	31	26	57
	割合(%)	54.40%	45.60%	100.00%
工学部	人数	20	35	55
	割合(%)	36.40%	63.60%	100.00%
情報理工学部	人数	0	7	7
	割合(%)	0.00%	100.00%	100.00%
政治経済学部	人数	14	44	58
	割合(%)	24.10%	75.90%	100.00%
体育学部	人数	237	97	334
	割合(%)	71.00%	29.00%	100.00%
文学部	人数	85	131	216
	割合(%)	39.40%	60.60%	100.00%
法学部	人数	5	40	45
	割合(%)	11.10%	88.90%	100.00%
理学部	人数	100	81	181
	割合(%)	55.20%	44.80%	100.00%
合計	人数	492	461	953
	割合(%)	51.60%	48.40%	100.00%

表4 2011年度入学生における中学校教諭免許状取得状況

		取得	未取得	合計
教養学部	人数	31	27	58
	割合(%)	53.40%	46.60%	100.00%
工学部	人数	26	26	52
	割合(%)	50.00%	50.00%	100.00%
情報理工学部	人数	0	4	4
	割合(%)	0.00%	100.00%	100.00%
政治経済学部	人数	10	57	67
	割合(%)	14.90%	85.10%	100.00%
体育学部	人数	225	135	360
	割合(%)	62.50%	37.50%	100.00%
文学部	人数	102	161	263
	割合(%)	38.80%	61.20%	100.00%
法学部	人数	4	31	35
	割合(%)	11.40%	88.60%	100.00%
理学部	人数	98	69	167
	割合(%)	58.70%	41.30%	100.00%
合計	人数	496	510	1006
	割合(%)	49.30%	50.70%	100.00%

表5 2012年度入学生における中学校教諭免許状取得状況

		取得	未取得	合計
教養学部	人数	25	25	50
	割合(%)	50.00%	50.00%	100.00%
工学部	人数	30	19	49
	割合(%)	61.20%	38.80%	100.00%
情報理工学部	人数	0	8	8
	割合(%)	0.00%	100.00%	100.00%
政治経済学部	人数	4	37	41
	割合(%)	9.80%	90.20%	100.00%
体育学部	人数	239	105	344
	割合(%)	69.50%	30.50%	100.00%
文学部	人数	109	148	257
	割合(%)	42.40%	57.60%	100.00%
法学部	人数	5	31	36
	割合(%)	13.90%	86.10%	100.00%
理学部	人数	93	80	173
	割合(%)	53.80%	46.20%	100.00%
その他	人数	1	0	1
	割合(%)	100.00%	0.00%	100.00%
合計	度数	506	453	959
	学部の%	52.80%	47.20%	100.00%

表6 2013年度入学生における中学校教諭免許状取得状況

		取得	未取得	合計
教養学部	人数	21	34	55
	割合(%)	38.20%	61.80%	100.00%
工学部	人数	16	27	43
	割合(%)	37.20%	62.80%	100.00%
情報理工学部	人数	0	9	9
	割合(%)	0.00%	100.00%	100.00%
政治経済学部	人数	5	43	48
	割合(%)	10.40%	89.60%	100.00%
体育学部	人数	212	96	308
	割合(%)	68.80%	31.20%	100.00%
文学部	人数	57	127	184
	割合(%)	31.00%	69.00%	100.00%
法学部	人数	3	25	28
	割合(%)	10.70%	89.30%	100.00%
理学部	人数	74	92	166
	割合(%)	44.60%	55.40%	100.00%
合計	人数	388	453	841
	割合(%)	46.10%	53.90%	100.00%

表7 2010年度入学生における高等学校教諭免許状取得状況

		取得	未取得	合計
教養学部	人数	31	26	57
	割合(%)	54.40%	45.60%	100.00%
健康科学部	人数	1	2	3
	割合(%)	33.30%	66.70%	100.00%
工学部	人数	21	34	55
	割合(%)	38.20%	61.80%	100.00%
情報理工学部	人数	2	5	7
	割合(%)	28.60%	71.40%	100.00%
政治経済学部	人数	16	42	58
	割合(%)	27.60%	72.40%	100.00%
体育学部	人数	244	90	334
	割合(%)	73.10%	26.90%	100.00%
文学部	人数	96	120	216
	割合(%)	44.40%	55.60%	100.00%
法学部	人数	5	40	45
	割合(%)	11.10%	88.90%	100.00%
理学部	人数	106	75	181
	割合(%)	58.60%	41.40%	100.00%
合計	人数	522	434	956
	割合(%)	54.60%	45.40%	100.00%

表8 2011年度入学生における高等学校教諭免許状取得状況

		取得	未取得	合計
教養学部	人数	31	27	58
	割合(%)	53.40%	46.60%	100.00%
健康科学部	人数	2	6	8
	割合(%)	25.00%	75.00%	100.00%
工学部	人数	30	22	52
	割合(%)	57.70%	42.30%	100.00%
情報理工学部	人数	1	3	4
	割合(%)	25.00%	75.00%	100.00%
政治経済学部	人数	12	55	67
	割合(%)	17.90%	82.10%	100.00%
体育学部	人数	231	129	360
	割合(%)	64.20%	35.80%	100.00%
文学部	人数	109	154	263
	割合(%)	41.40%	58.60%	100.00%
法学部	人数	6	29	35
	割合(%)	17.10%	82.90%	100.00%
理学部	人数	100	67	167
	割合(%)	59.90%	40.10%	100.00%
合計	人数	522	492	1014
	割合(%)	51.50%	48.50%	100.00%

表9 2012年度入学生における高等学校教諭免許状取得状況

		取得	未取得	合計
教養学部	人数	27	23	50
	割合(%)	54.00%	46.00%	100.00%
健康科学部	人数	1	6	7
	割合(%)	14.30%	85.70%	100.00%
工学部	人数	34	15	49
	割合(%)	69.40%	30.60%	100.00%
情報理工学部	人数	1	7	8
	割合(%)	12.50%	87.50%	100.00%
政治経済学部	人数	4	37	41
	割合(%)	9.80%	90.20%	100.00%
体育学部	人数	244	100	344
	割合(%)	70.90%	29.10%	100.00%
文学部	人数	117	140	257
	割合(%)	45.50%	54.50%	100.00%
法学部	人数	6	30	36
	割合(%)	16.70%	83.30%	100.00%
理学部	人数	95	78	173
	割合(%)	54.90%	45.10%	100.00%
その他	人数	1	0	1
	割合(%)	100.00%	0.00%	100.00%
合計	度数	530	436	966
	学部の%	54.90%	45.10%	100.00%

表10 2013年度入学生における高等学校教諭免許状取得状況

		取得	未取得	合計
教養学部	人数	22	33	55
	割合(%)	40.00%	60.00%	100.00%
健康科学部	人数	2	1	3
	割合(%)	66.70%	33.30%	100.00%
工学部	人数	17	26	43
	割合(%)	39.50%	60.50%	100.00%
情報理工学部	人数	4	5	9
	割合(%)	44.40%	55.60%	100.00%
政治経済学部	人数	8	40	48
	割合(%)	16.70%	83.30%	100.00%
体育学部	人数	215	93	308
	割合(%)	69.80%	30.20%	100.00%
文学部	人数	63	121	184
	割合(%)	34.20%	65.80%	100.00%
法学部	人数	4	24	28
	割合(%)	14.30%	85.70%	100.00%
理学部	人数	80	86	166
	割合(%)	48.20%	51.80%	100.00%
合計	人数	415	429	844
	割合(%)	49.20%	50.80%	100.00%

科学部で取得できる養護教諭の免許は校種がないため高等学校の免許取得として示している。最も取得可能率の高かった学部は、中免と同じく体育学部で934名(69.40%)、次いで理学部の381名(55.50%)、工学部の102名(51.30%)、教養学部の111名(50.50%)であった。免許取得可能者の割合から見ると、中免よりも高免の方が多かった。なお、中免取得可能者の多くは高免取得可能者であるが、中免取得のみ可能である卒業生も若干名みられた。中高取得可能者・中免取得可能者・高免取得可能者の3群で比較することも可能ではあるが、中免のみ取得可能である卒業生が少なかったため、中免と高免に分けて分析を行った。

次に、年度別に取得可能者の割合をみる。中免では、2010年度入学生は953名中492名(51.60%) (表3)、2011年度入学生は1006名中496名(49.30%) (表4)、2012年度入学生は959名中506名(52.80%) (表5)、2013年度入学生は841名中388名(46.10%) (表6)となり、2012年度入学生が最も取得可能率が高く、2013年度入学生が最も取得可能率が低くなった。高免では、2010年度入学生は956名中522名(54.60%) (表7)、2011年度入学生は1014名中522名(51.50%) (表8)、2012年度入学生は966名中530名(54.90%) (表9)、2013年度入学生は844名中415名(49.20%) (表10)となり、2013年度入学生のみ50%を下回った。

### 3.2 教職に関する科目の履修状況

教職科目の履修状況について、科目ごとの履修回数を見てみる(表11)。1回以上履修している卒業生が最も多いのは「教職論」で、3780名中2名だけが一度も履修をしていなかった。次いで、「教育原理」「教育心理学」の順に1回以上の履修者が多かった。多くの学部学科において1 Semester開講である科目が上位であった。科目ごとに見てみると、「教育原理」は履修1回が2994名(79.2%)と最も多く、最多履修回数は6回であった。「教職論」も履修1回が最も多く2958名(78.3%)で、最多履修回数は7回であった。「教育心理学」も履修1回が最も多く2766名(73.2%)であったが、再履修者数が多く932名が2回以上の履修をしていた。また、多くの科目で4回以上の履修は50名以下であるのに対し、4回以上の履修者は76名に上り、最多履修回数は8回であった。「教育制度論」は履修1回が2952名(78.1%)、最多履修回数は5回であった。「学習指導論」は履修1回が2885名(76.3%)、最多履修回数は6回であった。「生徒指導論」「教育相談」「道德教育論」「特別活動論」は、3 Semester以降の開講のため未履修者の割合が25%前後と多くなった。4科目とも履修1回の割合が多く、「生徒指導論」は2507名(66.3%)、「教育相談」は2426名(64.2%)、「道德教育論」は2534名(67.0%)、「特別活動論」は2576名(68.1%)となった。最多履修回数は、「生徒指導論」が5回、「教育相談」が6回、「道德教育論」が4回、「特別活動論」が5回となった。

表11 教職に関する科目の履修回数の分布

履修回数	教育原理		教職論		教育心理学		教育制度論		学習指導論		生徒指導論		教育相談		道德教育論		特別活動論	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
未履修	57	1.50	2	0.10	82	2.20	411	10.90	506	13.40	1003	26.50	1025	27.10	1054	27.90	895	23.70
1回	2994	79.20	2958	78.30	2766	73.20	2952	78.10	2885	76.30	2507	66.30	2426	64.20	2534	67.00	2576	68.10
2回	609	16.10	546	14.40	684	18.10	356	9.40	281	7.40	228	6.00	265	7.00	147	3.90	267	7.10
3回	100	2.60	235	6.20	172	4.60	54	1.40	73	1.90	25	0.70	42	1.10	33	0.90	35	0.90
4回	16	0.40	28	0.70	58	1.50	6	0.20	23	0.60	13	0.30	16	0.40	12	0.30	5	0.10
5回	2	0.10	6	0.20	9	0.20	1	0.00	9	0.20	4	0.10	5	0.10	0	0.00	2	0.10
6回	2	0.10	4	0.10	5	0.10	0	0.00	3	0.10	0	0.00	1	0.00	0	0.00	0	0.00
7回	0	0.00	1	0.00	2	0.10	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
8回	0	0.00	0	0.00	2	0.10	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
合計	3780	100	3780	100	3780	100	3780	100	3780	100	3780	100	3780	100	3780	100	3780	100

表12：教職に関する科目の評価の分布

履修回数	教育原理		教職論		教育心理学		教育制度論		学習指導論		生徒指導論		教育相談		道德教育論		特別活動論	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
不可	468	12.60	699	18.50	569	15.40	352	10.40	398	12.20	214	7.70	246	8.90	173	6.30	235	8.10
C評価	1373	36.90	972	25.70	1004	27.10	1026	30.50	640	19.50	678	24.40	523	19.00	668	24.50	771	26.70
B評価	860	23.10	1078	28.50	955	25.80	962	28.60	959	29.30	958	34.50	648	23.50	809	29.70	1028	35.60
A評価	680	18.30	751	19.90	760	20.50	717	21.30	751	22.90	680	24.50	807	29.30	757	27.80	666	23.10
S評価	342	9.20	278	7.40	411	11.10	312	9.30	526	16.10	249	9.00	531	19.30	318	11.70	186	6.40
合計	3723	100	3778	100	3699	100	3369	100	3274	100	2779	100	2755	100	2725	100	2886	100

続いて教職に関する科目の評価の結果について見てみる（表12）。S・A・B・C・不可のそれぞれの分布をみると、C評価が最も多いのは「教育原理」「教育心理学」「教育制度論」の3科目、B評価が最も多いのは「教職論」「学習指導論」「生徒指導論」「道徳教育論」「特別活動論」の5科目、A評価が最も多いのは「教育相談」の1科目であった。しかし、中央値を見てみるとすべての科目がB評価であることが分かった。

### 3.3 教職基礎学力テストの分析結果

2010～2013年度入学生全体のうち、教職基礎学力テストを1回も受験しなかったのは390名（10.3%）であった。総合点の平均値は33.28点（ $SD=5.41$ ）、最低点は12点、最高点は48点だった（表13）。分野別の結果は、国語の平均値は10.41点（ $SD=2.09$ ）、数学の平均値は6.84点（ $SD=2.61$ ）、英語の平均値は6.66点（ $SD=1.98$ ）、時事の平均値は6.56点（ $SD=1.69$ ）、理科の平均値は2.84点（ $SD=1.20$ ）であった。国語の最低点は2点であったが、他の分野の最低点は0点であった。最高点は、いずれの分野も満点で国語が15点、数学が10点、英語が10点、時事が10点、理科が5点であった。また、最多受験回数は8回であり、8セメスターまで受験したことが分かった。

入学年度ごとの結果を見てみると、2010年度入学生の総合点の平均値は33.73点（ $SD=5.58$ ）、最低点は12点、最高点は47点、最多受験回数は8回であった（表14）。2011年度入学生の総合点の平均値は33.48点（ $SD=5.76$ ）、最低点は15点、最高点は46点、最多受験回数は6回であった（表15）。2012年度入学生の総合点の平均値は32.60点（ $SD=4.87$ ）、最低点は17点、最高点は46点、最多受験回数は4回であった（表16）。2013年度入学生の総合点の平均値は33.31点（ $SD=5.32$ ）。最低点は16点、最高点は48点、最多受験回数は3回であ

表13 2010～2013年度入学生の教職基礎学力テストの平均値など

	国語	数学	英語	時事	理科	総合点	受験回数
有効人数	3390	3390	3390	3390	3390	3390	3780
平均値	10.41	6.84	6.66	6.56	2.80	33.28	1.20
中央値	11	8	7	7	3	33	1
最頻値	11	8	7	7	3	34	1
標準偏差	2.09	2.61	1.98	1.69	1.20	5.41	0.57
最小値	2	0	0	0	0	12	0
最大値	15	10	10	10	5	48	8

表14 2010年度入学生の教職基礎学力テストの平均値など

	国語	数学	英語	時事	理科	総合点	受験回数
有効人数	848	848	848	848	848	848	956
平均値	10.13	6.89	6.93	6.94	2.84	33.73	1.20
中央値	10	8	7	7	3	34	1
最頻値	11	10	8	8	3	34※	1
標準偏差	2.01	2.65	2.00	1.61	1.21	5.58	0.59
最小値	4	0	0	1	0	12	0
最大値	15	10	10	10	5	47	8

※複数の最頻値が存在するため、その中の最小値を示している

表15 2011年度入学生の教職基礎学力テストの平均値など

	国語	数学	英語	時事	理科	総合点	受験回数
有効人数	902	902	902	902	902	902	1014
平均値	10.86	6.76	6.50	6.62	2.74	33.48	1.22
中央値	11	8	7	7	3	34	1
最頻値	12	8	7	7	3	33	1
標準偏差	2.06	2.60	2.00	1.80	1.24	5.76	0.62
最小値	3	0	0	0	0	15	0
最大値	15	10	10	10	5	46	6

った (表 17)。

次に、教職基礎学力テストの分野別の得点と GPA との関係を見るために、国語・数学・英語・時事・理科・総合点・GPA の各得点においてピアソンの積率相関係数を算出し、無相関の検定を行った。その結果、国語と数学の組み合わせ以外のすべての組み合わせにおいて、有意な正の相関が認められた (表 18)。特に相関係数が高かったのは、教職基礎学力テストの総合点と数学の得点で  $r=.648$  ( $p < .01$ )、次いで総合点と英語の得点で  $r=.638$  ( $p < .01$ ) となり、総合点が高いと数学や英語の得点が高いことが示された。

さらに、中免取得可能の可否、高免取得可能の可否によって、教職基礎学力テストおよび GPA の各得点の平均値に差があるのかを明らかにするために、平均値の差の検定を行った。その結果、中免および高免の免許取得可能の可否においては、すべての得点において有意な差が認められた (表 19・表 20)。中免に関しての結果では、教職基礎学力テストの総合点では、中免取得可能者は 1876 名、平均値 34.18 点 ( $SD=4.75$ )、中免取得不可能者は 1514 名、平均値 32.17 点 ( $SD=5.96$ ) となり、中免取得可能者の方が有意に平均値が高かった ( $t(2855.6)=10.703$ ,  $p < .01$ )。国語の得点では、中免取得可能者の平均値が 10.52 点 ( $SD=1.98$ )、中免取得不可能者の平均値が 10.28 点 ( $SD=2.20$ ) となり、中免取得可能者の方が有意に平均値が高かった ( $t(3074.2)=3.349$ ,  $p < .01$ )。

表 16 2012 年度入学生の教職基礎学力テストの平均値など

	国語	数学	英語	時事	理科	総合点	受験回数
有効人数	867	867	867	867	867	867	966
平均値	10.50	6.66	6.36	6.19	2.88	32.60	1.20
中央値	11	8	6	6	3	33	1
最頻値	11	8	7	6	3	34	1
標準偏差	2.18	2.61	1.88	1.55	1.17	4.87	0.54
最小値	2	0	0	1	0	17	0
最大値	15	10	10	10	5	46	4

表 17 2013 年度入学生の教職基礎学力テストの平均値など

	国語	数学	英語	時事	理科	総合点	受験回数
有効人数	773	773	773	773	773	773	844
平均値	10.10	7.08	6.88	6.50	2.75	33.31	1.18
中央値	10	8	7	7	3	33	1
最頻値	11	10	7	7	3	33	1
標準偏差	1.99	2.57	1.98	1.71	1.17	5.32	0.50
最小値	4	0	1	1	0	16	0
最大値	15	10	10	10	5	48	3

表 18 教職基礎学力テストの各得点と通算 GPA との相関係数

		総合点	理科	時事	英語	数学	国語
通算 GPA	相関係数	.356**	.150**	.155**	.286**	.199**	.191**
	度数	3390	3390	3390	3390	3390	3390
国語	相関係数	.508**	.075**	.190**	.157**	-0.023	
	度数	3390	3390	3390	3390	3390	
数学	相関係数	.642**	.209**	.087**	.262**		
	度数	3390	3390	3390	3390		
英語	相関係数	.638**	.140**	.176**			
	度数	3390	3390	3390			
時事	相関係数	.522**	.135**				
	度数	3390	3390				
理科	相関係数	.444**					
	度数	3390					

\*\*、相関係数は 1% 水準で有意 なことを示す

数学の得点では、中免取得可能者の平均値が7.19点 ( $SD=2.41$ )、中免取得不可能者の平均値が6.41点 ( $SD=2.78$ ) となり、中免取得可能者の方が有意に平均値が高かった ( $t(3011.5)=8.659, p < .01$ )。英語の得点では、中免取得可能者の平均値が6.89点 ( $SD=1.86$ )、中免取得不可能者の平均値が6.37点 ( $SD=2.08$ ) となり、中免取得可能者の方が有意に平均値が高かった ( $t(3057.2)=7.637, p < .01$ )。時事の得点では、中免取得可能者の平均値が6.70点 ( $SD=1.59$ )、中免取得不可能者の平均値は6.39点 ( $SD=1.80$ ) となり、中免取得可能者の方が有意に平均値が高かった ( $t(3040.6)=5.193, p < .01$ )。理科の得点では、中免取得可能者の平均値は2.87点 ( $SD=1.19$ )、中免取得不可能者の平均値は2.72点 ( $SD=1.20$ ) となり、中免取得可能者の方が有意に平均値が高かった ( $t(3388)=3.792, p < .01$ )。GPAについては、中免取得可能者の平均値は2.62 ( $SD=0.45$ )、中免取得不可能者の平均値は2.16 ( $SD=0.54$ ) となり、中免取得可能者の方が有意に平均値が高かった ( $t(3671.8)=28.696, p < .01$ )。

高免に関する結果では、教職基礎学力テストの総合点では、高免取得可能者は1983名、平均値34.15点 ( $SD=4.74$ )、高免取得不可能者は1407名、平均値32.06点 ( $SD=6.03$ ) となり、高免取得可能者の方が有意に平均値が高かった ( $t(2563.0)=10.859, p < .01$ )。国語の得点では、高免取得可能者の平均値が10.53点 ( $SD=1.98$ )、高免取得不可能者の平均値が10.25点 ( $SD=2.22$ ) となり、高免取得可能者の方が有意に平均値が高かった

表19：中免取得可能の可否による教職基礎学力テストと通算 GPA の平均値の差の検定の結果

	取得可否	人数	平均値	標準偏差	$t$ 検定の結果
国語	取得可能	1876	10.52	1.98	$t(3074.2)=3.349, p < .01$
	取得不可能	1514	10.28	2.20	
数学	取得可能	1876	7.19	2.41	$t(3011.5)=8.659, p < .01$
	取得不可能	1514	6.41	2.78	
英語	取得可能	1876	6.89	1.86	$t(3057.2)=7.637, p < .01$
	取得不可能	1514	6.37	2.08	
時事	取得可能	1876	6.70	1.59	$t(3040.6)=5.193, p < .01$
	取得不可能	1514	6.39	1.80	
理科	取得可能	1876	2.87	1.19	$t(3388)=3.792, p < .01$
	取得不可能	1514	2.72	1.20	
総合点	取得可能	1876	34.18	4.75	$t(2855.6)=10.703, p < .01$
	取得不可能	1514	32.17	5.96	
通算GPA	取得可能	1882	2.62	0.45	$t(3671.8)=28.696, p < .01$
	取得不可能	1898	2.16	0.54	

表20：高免取得可能の可否による教職基礎学力テストと通算 GPA の平均値の差の検定の結果

	取得可否	人数	平均値	標準偏差	$t$ 検定の結果
国語	取得可能	1983	10.53	1.98	$t(2806.0)=3.876, p < .01$
	取得不可能	1407	10.25	2.22	
数学	取得可能	1983	7.17	2.42	$t(2751.2)=8.635, p < .01$
	取得不可能	1407	6.38	2.79	
英語	取得可能	1983	6.88	1.86	$t(2789.0)=7.629, p < .01$
	取得不可能	1407	6.35	2.10	
時事	取得可能	1983	6.69	1.60	$t(2787.4)=4.993, p < .01$
	取得不可能	1407	6.39	1.81	
理科	取得可能	1983	2.88	1.18	$t(2992.2)=4.284, p < .01$
	取得不可能	1407	2.70	1.21	
総合点	取得可能	1983	34.15	4.74	$t(2563.0)=10.859, p < .01$
	取得不可能	1407	32.06	6.03	
通算GPA	取得可能	1989	2.62	0.46	$t(3530.2)=29.681, p < .01$
	取得不可能	1791	2.14	0.54	

( $t(2806.0)=3.876, p < .01$ )。数学の得点では、高免取得可能者の平均値が7.17点 ( $SD=2.42$ )、高免取得不可能者の平均値が6.38点 ( $SD=2.79$ )となり、高免取得可能者の方が有意に平均値が高かった ( $t(2751.2)=8.635, p < .01$ )。英語の得点では、高免取得可能者の平均値が6.88点 ( $SD=1.86$ )、高免取得不可能者の平均値が6.35点 ( $SD=2.10$ )となり高免取得可能者の方が有意に平均値が高かった ( $t(2789.0)=7.629, p < .01$ )。時事の得点では、高免取得可能者の平均値が6.69点 ( $SD=1.60$ )、高免取得不可能者の平均値は6.39点 ( $SD=1.81$ )となり、高免取得可能者の方が有意に平均値が高かった ( $t(2787.4)=4.993, p < .01$ )。理科の得点では、高免取得可能者の平均値は2.88点 ( $SD=1.18$ )、高免取得不可能者の平均値は2.70点 ( $SD=1.21$ )となり、高免取得可能者の方が有意に平均値が高かった ( $t(2992.2)=4.284, p < .01$ )。GPAについては、高免取得可能者の平均値は2.62点 ( $SD=0.46$ )、高免取得不可能者の平均値は2.14点 ( $SD=0.54$ )となり、高免取得可能者の方が有意に平均値が高かった ( $t(3530.2)=29.681, p < .01$ )。

最後に、教職基礎学力テストの受験回数によって得点に差があるのかを見てみた。その結果、受験回数が増えるほど総合点の平均値が低くなる傾向にあることが分かった(表21)。受験回数1回の平均値は33.98点、受験回数2回の平均値は30.45点、受験回数3回の平均値は27.13点、受験回数4回の平均値は27.33点という状況であった。また、中央値や最頻値を見てみると受験回数1回の中央値および最頻値は34点とともに合格に十分な点数になっているのに対し、受験回数2回では中央値は30点だが最頻値は26点で合格ぎりぎりの得点となっている。さらに受験回数3回および4回では最頻値はともに25点となり、不合格得点となっている。そこで、受験回数1回と2回以上とで教職基礎学力テストの得点に差があるのかを確かめるために、総合・国語・数学・英語・時事・理科の各得点における平均値の差の検定を行った。その結果、すべての得点において有意な差が認められ、受験1回の方が受験2回以上よりも平均値が高いことが分かった(表22)。総合点では、受験1回の平均値は33.98点 ( $SD=5.08$ )、受験2回以上の平均値は29.22点 ( $SD=5.52$ )となり、受験1回の方が有意に平均値が高かった ( $t(649.91)=17.97, p < .01$ )。国語では、受験1回の平均値は10.53点 ( $SD=2.07$ )、受験2回以上

表 21 教職基礎学力テストの受験回数による総合点の平均値など

回数	1回	2回	3回	4回	5回	6回	8回
人数	2892	313	164	15	2	3	1
平均値	33.98	30.45	27.13	27.33	27.50	27.33	24.00
中央値	34	30	27	25	27.5	25	24
最頻値	34	26	25	25	27※	24※	24
標準偏差	5.08	5.40	5.22	4.24	0.71	4.93	
最小値	15	15	12	23	27	24	24
最大値	48	45	43	37	28	33	24

※最頻値が複数あるため、その中でも低い得点を提示

表 22 教職基礎学力テストの受験回数1回と2回以上の差の検定の結果

科目	受験回数	度数	平均値	標準偏差	t検定の結果
国語	2回以上	498	9.74	2.06	$t(3388)=7.88, p < .01$
	1回	2892	10.53	2.07	
数学	2回以上	498	5.72	2.66	$t(3388)=10.51, p < .01$
	1回	2892	7.03	2.55	
英語	2回以上	498	5.46	2.15	$t(633.57)=13.76, p < .01$
	1回	2892	6.87	1.87	
時事	2回以上	498	5.89	1.83	$t(641.74)=9.03, p < .01$
	1回	2892	6.68	1.64	
理科	2回以上	498	2.41	1.13	$t(3388)=7.98, p < .01$
	1回	2892	2.87	1.20	
総合点	2回以上	498	29.22	5.52	$t(649.91)=17.97, p < .01$
	1回	2892	33.98	5.08	

の平均値は9.74点 ( $SD=2.06$ ) となり、受験1回の方が有意に平均値が高かった ( $t(3388)=7.88, p < .01$ )。数学では、受験1回の平均値は7.03点 ( $SD=2.55$ )、受験2回以上の平均値は5.72点 ( $SD=2.66$ ) となり、受験1回の方が有意に平均値が高かった ( $t(3388)=10.51, p < .01$ )。英語では、受験1回の平均値は6.87点 ( $SD=1.87$ )、受験2回以上の平均値は5.46点 ( $SD=2.15$ ) となり、受験1回の方が有意に平均値が高かった ( $t(633.57)=13.76, p < .01$ )。時事では、受験1回の平均値は6.68 ( $SD=1.64$ )、受験2回以上の平均値は5.89点 ( $SD=1.83$ ) となり、受験1回の方が有意に平均値が高かった ( $t(641.74)=9.03, p < .01$ )。理科では、受験1回の平均値は2.87点 ( $SD=1.20$ )、受験2回以上の平均値は2.41点 ( $SD=1.13$ ) となり、受験1回の方が有意に平均値が高かった ( $t(3388)=7.98, p < .01$ )。

## 4. 考察

### 4.1 教職の履修と免許取得の状況

教員免許取得を目指して履修を開始する学生の約半数は、何らかの理由によって免許取得に至らないことが明らかになった。このような傾向は中免でも高免でもほとんど差がなかった。この結果から、多くの学生は中免と高免の両方を取得することがわかる。免許の取得状況における学部別の傾向を見ると、7割近い取得可能率の体育学部、5割前後の工学部、理学部、教養学部、4割前後の文学部、3割以下の健康科学部、情報理工学部、政治経済学部、法学部と分けてみることができる。取得可能率が低い学部の中でも、政治経済学部と法学部は取得可能率が10%台であり、非常に低いと言えるであろう。これは、単に学生の能力や努力の不足ということではなく、専門科目との一致度の高さと関係しているかもしれない。両学部で取得できる教員免許は、高免は「公民」、中免は「社会」であり、特に中免の「社会」の免許には専門の法律や政治経済以外に地理や歴史の内容など多くの科目を履修する必要がある。それは、工学部や理学部における中免の「理科」を取得する際にも同様のことがあてはまるが、政治経済学部と法学部は卒業に必要な専門科目と免許取得のために必要な専門科目との差が大きいように見受けられる。ただし、これらの理由については一概に述べられるのではなく、学生からの聞き取りや学部学科における教職への取り組み姿勢なども確かめる必要があるであろう。一方、免許取得可能率の高い体育学部は、高免と中免で必要な専門科目の多くが重複しており、このような現状が取得の高さに貢献していると考えられる。

次に、年度による違いを見てみると、文学部では2013年度入学生において免許取得可能者が急に減っている。同様に理学部においても2013年度入学生において免許取得可能者が急激に減っている。さらに、文学部においては教職を目指す学生自体が減っている。このような免許取得状況の違いには、大学の授業改革による履修状況の変化や、改組に伴う学部学科の授業編成なども関係しているのかもしれない。従って、年度による開講状況の変化などにも着目しなければならないだろう。いずれにしても、教員養成学部学科ではない学部学科において、教員免許を取得することは容易なことではない。その要因の一つは、教職に関する科目が卒業単位に含まれないことにあるであろう。卒業を目指しながら、中免で31単位、高免で25単位を余分に取る必要がある。余計に取らなければならない単位の中には、3週間の教育実習も含まれる。その他にも、集中で行われる教育実習事前指導、履修カルテの作成、中免取得可能者には介護等体験と盛りだくさんである。従って、かなりの余力をもって臨まなければならないし、学部学科の改組や授業の変更などによって、大きな影響を受けることも大いに想定できる。

### 4.2 教職に関する科目の履修状況

教職に関する科目は、前述したとおり卒業単位に含まれない科目である。したがって、1回の履修で単位を修得するかそうでないかで学生の負担はかなり違ってくる。しかし、履修回数を見てみると2回以上履修している卒業生が多くいる。特に「教育心理学」では、8回と7回がそれぞれ2名、6回が5名、5回が9名、4回が58名、3回が172名と他の科目に比べて再履修者が多いことが分かる。しかし、「教育心理学」の評価が突出して厳しいとは言い難い。最頻値はC評価であるが、C評価者の割合が最も多いのは「教育原理」であり、最終的に不可（不可になることで履修をあきらめた）となった人数で最も多いのは「教職論」である。また、結果で述

べたとおり、全履修者の真ん中の順位にあたる人の評価である中央値はすべての科目でB評価である。ではなぜ、「教育心理学」の再履修者がこれほどに多いのであろうか。それには、開講時期と途中に設けたハードルとの関係が1つあると考えられる。「教育心理学」は1 Semester開講で、同じ1 Semester開講なのは「教育原理」と一部学部学科の「教職論」である。1 Semester開講であれば、履修チャンスは多くなるのは当然で、実際3 Semester以降の開講である「生徒指導論」、「教育相談」、「道徳教育論」、「特別活動論」は1 Semester開講科目よりも履修回数が少ない傾向にある。では、途中に設けたハードルの方はというと、1 Semester開講の「教職論」、「教育原理」、「教育心理学」、2 Semester開講の「教育制度論」のうち3科目は4 Semesterまでに単位を修得していなければ5 Semester以降の教科教育法などを履修できない。中でも「教職論」は、4 Semester終了までに単位を修得していないと「教育実習」の申し込みができない。従って、「教職論」は先の4科目の中でも単位修得の最優先科目となる。そうすると、「教育原理」「教育心理学」「教育制度論」のなかの2科目を4 Semesterまでに修得することになる。この3科目の中で、単位修得しにくいのが「教育心理学」ということになるのかもしれない。高等学校の「公民」や「倫理」において心理学に触れることはあるが、本格的に心理学を学ぶのは大学で初めてであり、イメージされている内容と異なることが多い。加賀・川島・望木（2002）では、心理学初心者と非初心者の心理学に対するイメージを比較している。その結果、実証科学因子において初心者は非初心者よりも平均値が低く、似非科学因子においては初心者のほうが非初心者よりも平均値が高いことが明らかとなった。つまり、心理学初心者は科学的でない学問のイメージが強い。しかし、実際に大学で講義される心理学は、実験や調査に基づいた理論が中心であり、「教育心理学」でもバプロフやスキナーの実験の様子などが紹介され、理系的な要素も多い。従って、初心者のイメージと異なることが多いのかもしれない。また、高島・中村（2002）では、心理学に対するイメージについて1998年度の新入生データと2002年の新入生データとを比較している。「心理学は科学的か」「心理学は文系か」において、両年とも「非科学的」「文系」のほうに平均値が傾いている。しかし、羽賀らにおいても高島らにおいても心理学は科学的分野であるという姿勢で調査しており、いずれにおいても初心者のイメージは非科学的であることを示している。高等学校で心理学に触れた学生にとっては、「公民」や「倫理」という文系科目に含まれていたことがかえってギャップを引き起こしているかもしれない。「教育心理学」は心理学の応用分野であることから、イメージしている内容よりも理系的な要素が含まれることなどが関係していると考えられるのではないだろうか。このように、「教育心理学」の履修回数が多いのは、履修チャンスが多いことと、受講前の学問に対するイメージとのギャップが影響しているのではないだろうか。

### 4.3 教職基礎学力テストの分析結果

教員免許取得可能の可否において、教則基礎学力テストの平均値に差が生じた。中免においても高免においても、免許取得可能な卒業生の方が教職基礎学力テストの平均値が高かった。なお、総合点、国語、数学、英語、時事、理科全ての得点において、免許取得不可能者の標準偏差が大きくなっている。これは、低得点者層が広がっているために散らばりを示す標準偏差が大きくなったものと考えられる。なお、国語と数学の標準偏差が他の分野よりもおおきくなっているのは、国語の満点が15点と他の分野よりも高いことと、数学の配点が1問2点と他の分野の倍になっていることによるものと考えられる。なお、無相関の検定の結果から、教職基礎学力テストの総合点との相関が強いのは、英語と数学であり、両得点の得点率が重要なカギとなっている可能性もある。

教職基礎学力テストに加えて、GPAについても免許取得の有無による違いが認められた。 $t$  値の高さから、免許取得可能者と免許取得不可能者でGPAに差があることがわかる。B評価が2、A評価が3としてGPAを計算していくことから、かなり多くの科目でA評価以上をとれる力がないと免許取得に至るのは難しいことが読み取れる。

教職基礎学力テストにおいては、明確な受験回数の効果が認められた。受験回数が多いほど最頻値が低くなり、受験3回と4回では合格点に届いていない。本分析においては、個々人のデータの形式が同じになるように教職基礎学力テストの結果を受験回数と最も良い得点の2項目に統一している。そのため個々の得点の推移をみることはできないが、受験回数が3回以上の卒業生の得点の推移をみることで、今後の指導方法などに活かされ

るかもしれない。本テストの難易度は、中学校卒業程度としている。従って、特に準備をしなくても合格できることが当然である。逆に言えば、教職基礎学力テストのために準備をしなくてはならないようでは、教員としての資質能力に疑問を感じてしまう。ただし、誰でも不得意はある。例えば、文系学部学科の学生が数学や理科が不得意なことは多々ある。従って、各分野で最低点に0点があるのは仕方がないかもしれない。しかし、時事の分野で0点というのは問題があると考えられる。「教職に対する責任感や探求力」や「総合的な人間力」の育成において、教育現場で起こっている問題を知ることや、時代や社会の動向を理解することは重要である。自分の好きな情報や、興味のあることだけでなく、広く一般的な情報にも触れてほしいと感じた。

#### 4.4 今後の課題

最後に、本分析全体を通して教員免許の取得は非常に大変であることが改めて分かった。同じ科目を何度も履修する卒業生がいることなどはそれを示しているだろう。しかし、教員としての資質能力の育成には、意欲や学力だけでなく、他大学での取り組みに見られるように時間調整力、友人との情報交換能力などありとあらゆる能力を駆使して取り組む必要があるのではないかと考えさせられた。なお、今回報告できた分析内容はごく一部である。入手したデータからは、まだ多くの情報を得ることができる。今後は、免許取得可能の可否を、教職に関する科目の履修回数や評価、教職基礎学力テストの結果でどのように説明できるかといった判別分析や、学部ごとの分析、学部と入学年度を掛け合わせた分散分析などから、教職課程の履修相談などに活かせる情報を見出すことを課題としていきたい。

#### 引用

- 木村勝美 (2014) 教職課程を履修する学生の資質能力を育成するための教育について崇城大学紀要第 39 巻 181-189
- 高島直子・中村延江 (2002) 美容専門学校生の心理観 (Ⅱ):1998 年 (五十嵐他, 1999) との比較山野研究紀要 Vol.10 59-66
- 田中達也 (2016) 日本における教員養成の歴史と現状佛教大学教育学部学会紀要第 15 号 57-70
- 中央教育審議会 (平成 24 年 8 月 28 日) 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)」参照日 2018 年 9 月 3 日参照先: 文部科学省ホームページ  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf)
- 中央教育審議会 (平成 27 年 12 月 21 日) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)」参照日 2018 年 9 月 3 日参照先: 文部科学省ホームページ  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/03/25/1365896\\_03.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/03/25/1365896_03.pdf)
- 畑浩人 (2015) 虚飾課程の概説科目におけるレポート課題の基盤知識形成効果の検証 (2): 法律学概説などの成績分析から学修過程の考察へ学校教育実践学研究第 21 巻 115-123
- 芳賀康朗・川島一晃・望木育代 (2017) 学部における心理学専門教育の導入に関する一研究 (2) 学習経験が心理学に対するイメージの変容に及ぼす影響皇學館大学紀要 55 95-105
- 溝部ちづ子・石井眞治・財津伸子・斉藤正信・酒井研作・道法亜梨沙 (2016) 教職志望学生における在学時学業成績と教育実習評価の分析比治山大学・比治山短期大学部教職課程研究 2 8-19

## 社会に開かれた教育を再考する

—秋津らによる『中間圏』の視座から—

市川享子

### 1. 研究の背景と目的

「社会に開かれた教育課程」に象徴されるように、今日の学校教育は学習の目的・目標、カリキュラムの策定や授業の展開や評価といった、教育／学習のプロセスが社会に開かれていることが求められるようになってきている。こうした教育改革が進む背景には、グローバリゼーションの進展のもと、国際社会で活躍する人材を育成したいという文科省の方針、一方で、人々の孤立や格差の拡大、少子高齢化、人口減少という、日本社会の構造的変化があり、喫緊の社会的課題に対応するための問題解決の主体を育成したいといった状況が交差して生じているものである。2015年（平成27年）12月21日に示された文部科学省による「中央教育審議会」答申では、「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策」をさだめ、学校と地域がパートナーシップをはかり連携・協働関係を構築するように示した。そのうえで、「次世代の学校・地域」創生プラン（馳プラン）で示されるように、「地域とつながる学校」として、コミュニティスクールや地域学校協働本部のような学校と地域の協働を充実化するように示している。

教育に限らず、厚生労働省による「『我が事・丸ごと』の地域づくり」、総務省の「地方創生」など、今日日本政府による施策は、地域という「場」を活用するあり方が示されるようになっており、学校と地域の協働という文脈も、大きくいえば、この潮流のなかにあるといえる。政策的に「地域」がここまで注目される時代はかつてなかったといってもよいくらい、「地域」という機能へ関心が高まっている。しかし、文科省の施策についても、学校と地域の協働について具体的姿が示されているとはいえない。さらに文科省をはじめ省庁による各施策においては、国の立場から地域の役割を規定しているという特徴を有している。しかし、「地域という場」はそもそも複雑な力関係と多層的な構造を有しており、学校は地域のどのような機能に着目し、どのように関係を構築し、協働していくのかについては、施策には十分に示されているとはいえない状況がある。のちに示すように、今日の社会において地域は重視されている一方で課題も多い。

筆者は主に高等教育における学校と地域の協働を専門とするものであるが、これまでの研究において、生徒・学生が社会における客体になってしまっていること、家族のような親密圏（ミクロ）のもとで生活しながら、教育や医療等の専門システム（マクロシステム）に依拠したサービスの受動的な受け手となっており、若者の生活世界に中間圏（メゾ）が見いだされづらいことを示してきた。さらに生徒・学生が主体的に社会に関与して社会を再構築するとは、個と大きな公共をつなぐメゾレベルにおける人々の関係性の再構築が重要であることも指摘した（市川，秋元2018）。本研究はそうした問題意識を背景にするものである。

本研究では、地域の協働とそれに基づく社会に開かれた教育のあり方について、アメリカの教育改革の文脈で生まれた「Engaged Educational Institution」という理念を用いながら比較検討したうえで、今日地域を分析する視座として提示されている「中間圏」の概念を主に用いながら、再考することを目的とする。

## 2. 中央教育審議会が示す「学校と地域の協働」

2015年（平成27年）12月に示された中央教育審議会（以下、中教審）の3答申<sup>[1]</sup>では、『「次世代の学校・地域」創生プラン』として、地域との連携・協働が前面に示されている。特に、「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策」では、「学校と地域の関係を新たな関係として、相互補完的に連携・協働していくものに発展させていくことが必要」であり、学校と地域は、お互いの役割を認識しつつ、共有した目標に向かって、対等な立場の下で共に活動する協働関係を築くことが重要」「パートナーとして相互に連携・協働していくことを通じて、社会総掛かりでの教育の実現を図っていくことが必要」（p.9）と示されている。これまで示されてきた『「開かれた学校」から一歩踏み出し、地域でどのような子供たちを育てるのか、何を実現していくのかという目標やビジョンを地域住民等と共有し、地域と一体となって子供たちを育む『地域とともにある学校』へと転換していくことを目指すこと』『学校運営に地域住民や保護者等が参画することを通じて、学校・家庭・地域の関係者が目標や課題を共有し、学校の教育方針の決定や教育活動の実践に、地域のニーズを的確かつ機動的に反映させるとともに、地域ならではの創意や工夫を生かした特色ある学校づくりを進めていくこと』（p.10）が大切であると示されている。

これらの答申が示すことは、学校と地域は「対等な立場」で協働関係を築くことが重要であり、パートナーとして相互に協働すること、地域のニーズに即して、地域ならではの創意や工夫を生かした特色のある学校づくりをすることが強調されている。これらの文科省の指針の分析の詳細は後に述べるとして、松田（2018）は現代社会が抱える諸課題と教育課程を連結させて、これからの時代において育てるべき資質・能力をどのように育むかという提案が今回の答申の趣旨と位置付けている（p.134）。

## 3. アメリカにおける教育改革と“Engaged Educational Institution”の理念

アメリカにおいては、地域との協働による能動的な学びを進める教育改革が進められてきた。その中心的理論のひとつがEngagementの概念である。この概念はService-Learningという学習論、Civic Engagementといった学校論との関係で生まれ発展してきた考え方である。アメリカでは、1980年以降、学校や生徒、教員が地域社会に関与（Engagement）する教育のあり方が進むように教育改革が繰り返されてきた。Service-Learningにおいては、生徒が地域社会に貢献しながら、その振り返りを通して学ぶ地域参画型学習であるが、ここにおいては学校と地域の関係は対等で「互恵的」な関係が重要な価値として浸透している。Holland（2000）は、「地域とつながる学校（Engaging Institution）とは、学校の外の地域関係者（constituencies）や地域社会が、相互に利益をもたらすように探究し合い、専門家の視点、資源や情報を提供し合いながら、相互関係を深めていくことだ」と定義している。地域とつながる学校は、地域社会で表出しているニーズにさまざまな機会を通して応じることで、学校のミッションや学習上の強みを伸長することができる」と述べている。地域との関わりやパートナーシップの背後にある中心的な価値は、学校と地域がともに貢献しあいながら、協働による相互作用から生まれる利益を共有していくということが強調されている。

市川、秋元（2018）はBringle, R.G., Clayton, P.H., and Price, M.F.による学校と地域のパートナーシップのあり方を示した。Bringleら（2009）によると、学校と地域のパートナーシップは「他者に関心をもたない—相互に深い影響を与え合う変容的 transformational な関係」まで10段階の階層性のある姿として示した（図1）。Enos, S. and Morton, K.（2003）によると、それは手段的でお互いが望むものを交換する「取引的（transactional）関係」と明確に区別され、長期的でオープンエンドな過程において、ともに変容する関係が目指されるべきと提示している。

Holland（2000）は地域とつながる学校の特徴を9つの視点から示しているが、特に重要なことは学校の使命に根差したものとして定める必要があるということである。第1に、地域とつながる学校という使命や戦略的な計画を定めて示していくこと。第2に地域関わるということが、本物でありそれ自体に価値があり、継続的な

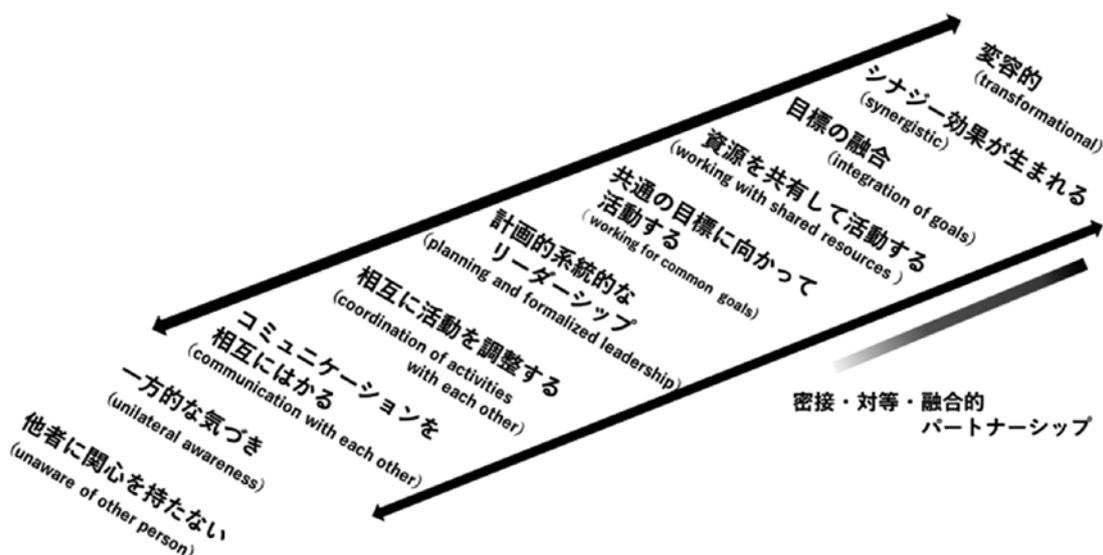


図1 学校と地域の関係性の階層構造 (Bingle et al. 2009)

のとして進められること。第3に地域とつながりながら学ぶということが、カリキュラム上に明示され、その接続が示されていること。第4に学校の意志決定や日々と営みのなかで、地域とつながるといことが反映されているとともに、地域とつながる学校が展開されることは、知的な効果だけではなく、経済的・物質的にも意味をもたらすものであること。第5に地域に関わるということが評価され、促進されるようにすること。第6に学校組織のあらゆるレベルで、地域と関わりながら展開されるようにリーダーシップが発揮されること、第7に地域でおこなわれる活動は、学問や教科をまたぐようなものであるので、こうした越境的な取り組みを積極的に支援すること。第8に地域に関わっているということが、学内的にも学外的にも可視化されて示していくこと。第9に教員、生徒、地域は異なる文脈と期待を有しており、それらを尊重したうえでアセスメントする必要があるということである。

#### 4. 文部科学省が示す学校と地域の協働とアメリカにおける Engaged Educational Institution の比較から

これまで文部科学省の中教審とアメリカの教育改革で生まれた「地域とつながる学校 (Engaged Educational Institution)」について論じてきた。中教審は初等中等教育に力点をおいて示されたものであり、一方で地域とつながる学校 (Engaged Educational Institution) は、アメリカの教育改革の全体の動きを示しつつも、理論的には高等教育の分野で発展してきているため、単純に比較・検討することはできないことは前提としなければいけない。しかし、この比較から、今後日本社会における学校と地域の協働のあり方についてのヒントが得られるのではないかとこの考えから、「学校と地域の協働のあり方についての比較—文科省中教審とアメリカにおける地域とつながる学校 (Engaged Educational Institution)」(表1)としてまとめてみた。ここで浮き彫りになることは、アメリカの教育改革のなかで生まれた「地域とつながる学校」では、地域と学校はそれぞれ自立・自律した存在であり、各主体はそれぞれ異なる考えや価値をもっていることを前提とした対等な協働の枠組みが示されていること。一方で、中教審答申は一部では学校と地域が対等と示されつつも、答申において全体的には、子どもたちの学習を支える資源として地域が位置付けられているという特徴を有すること。アメリカにおける「地域とつながる学校」では社会を形成する関係者 (constituencies) として、一人ひとりの個別性、主体としての独立性を尊重した枠組みで示されているのに対して、中教審では、地域住民は「国民」として、教育の当事者となるという位置づけをしているなど、同じように学校と地域との協働という言葉で表現されているものについても、その含意の位相は異なることがうかがえる。

表1 「学校と地域の協働のあり方についての比較  
—文科省中教審とアメリカにおける地域とつながる学校 (Engaged Educational Institution) —」

	文科省「次世代の学校・地域」創生プラン	地域とつながる学校 (Engaged Educational Institution)
定義	<ul style="list-style-type: none"> <li>・未来を創り出す子供たちの成長のために、学校のみならず、地域住民や保護者等も含め、国民一人一人が教育の当事者となり、社会総掛かりでの教育の実現を図るということであり、そのことを通じ、新たな地域社会を創り出し、生涯学習社会の実現を果たしていく (中教審第186号, P.1)。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校の外の地域関係者 (constituencies) や地域社会が、相互に利益をもたらしたり、探究したり、知識や専門家の視点、資源や情報を活用しながら、直接的に相互関係を深める (Holland 2000)。</li> </ul>
学校と地域の関係	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育は地域社会を動かしていくエンジン</li> <li>・地域は実生活・実社会について体験的・探究的に学習できる場として、子供たちの学びを豊かにしていく役割がある。</li> <li>・子供の育ちを軸に据えながら、地域社会にある様々な機関や団体等がつながり、住民自らが学習し、地域における教育の当事者としての意識・行動を喚起していくことで、大人同士の絆が深まり、学びも一層深まっていく (中教審第186号, p.7-8)。</li> <li>・チームとしての学校と地域の連携体制を整備 (中教審第185号)。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・資源の共有やシナジー効果を生み出すとともに、対等で相互に深い影響を与え合う変容的な関係を構築する (Bringle et al. 2009)。</li> <li>・地域につながる学校という使命や戦略的な計画を定めて示すとともに、地域に関わるということが、それ自体に価値があることとされ、継続的なものとして進められること。</li> <li>・地域でおこなわれる活動は、学問や教科をまたぐようなものであるため、こうした越境的な取り組みを積極的に支援すること。</li> <li>・地域に関わっているということが、学内的にも、学外的にも可視化されて示していくこと (Holland 2000)。</li> </ul>
評価のあり方	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校運営に保護者・地域住民の意見を反映させる仕組みとして、学校の学校運営状況に対する自己評価結果を踏まえた保護者等の学校関係者による評価を実施することが努力義務化 (学校教育法施行規則の改正)。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒、地域は異なる文脈と期待を有しており、それらを尊重したうえでアセスメントする必要がある (Holland 2000)。</li> </ul>

### 5. 地域に関する視座—秋津らによる「中間圏」の議論から

以上今日において学校と地域が協働の方向性がどのように示されているか整理してきた。さきに述べたように、今日ほど地域の機能が政策的に重視されることも、かつてなかった状況かもしれない。しかし、私たちの実感としては、地域は重要視されつつも、どちらかという地域は衰退してきているという感覚があるのも事実であろう。理想、ユートピアとして示される地域と実際の社会における地域の実像は離れたものになっている可能性もある。

ここでは、秋津らによる「中間圏」という概念を用いながら今日における地域の実像・構造に対する考察を深めながら、学校と地域の協働を再考していきたい。「中間圏」という概念は秋津ら (2017) によって示されているものである。これは「社会関係の生成、持続、消滅、転変を観察するための視座」のようなもので、家族に代

表されるような親密圏（ミクロ）と国家や社会システムといった公共圏（マクロ）をつなぐ（ミクロ、マクロの用語は筆者による補足）、社会関係領域として示された。秋津によれば従来「コミュニティに対しては、親密圏と公共圏のいわば“失敗”を補填するよう役割を期待する議論が盛ん」であった。たとえば、福祉に関しては、財政的理由によって行政が担いきれなくなってきた機能をアウトソーシングしてきたし、教育の分野や子育て、無縁社会など、「親密圏と公共圏から投げ出されて中間圏に押しつけられた社会問題は山ほどある」。こうした状況のなか、親密圏と公共圏からさまざまな課題を委託された地域社会や自助グループは、紐帯や助け合いの精神が強化され、関係内に閉鎖的な傾向が生じても容認される。他方、同時にさまざまな課題を委託された地域は、地域の活性化を目指すこととなり、外から新しい人を取り込むなど、外部に開かれた関係を構築することを目指すようになる。これらの2つの方向のまざしが噛み合せて共犯関係に入り、「紐帯と公開制を兼備した安定したコミュニティ」が夢想された場合、コミュニティ回帰（万能）論や地域の紐帯の回復と創造が生まれてくる。しかし、秋津はコミュニティ万能論に傾倒することはない。より包括的な公共圏に対抗したり、それを養成する下位段階として存在する中間領域として強調することは中間圏で起こる「葛藤とせめぎ合いである」。秋津らが編集した『せめぎあう親密圏と公共—中間圏というアリーナー』（秋津 2017）には、地域資源、レポート開発、マイノリティ、多世代交流といった地域を巡る実像（事例）が示されており、ここでは中間圏は「諸主体の交流としてある相互作用とその変化」「関係をつなぎ直す場」の機能、一方で、閉鎖と公開が共犯関係を繰り返りひろげたり、価値や力の葛藤が生じる場としての中間圏の姿が明らかにされているのである。

## 6. 考察とまとめ

本研究の目的は今日進められようとしている、学校と地域の協働による社会に開かれた教育のあり方について、再考しつつ展望を探ることを目的に進めてきた。ここでは現段階における本研究から得られたことをまとめ、考察としていく。第1に、今日地域は注目されている。これは人々が地域に期待しているというよりも、国が地域という機能に期待を寄せていることから、文科省、厚生労働省、総務省などの各省庁が地域を施策の中心にすえている。しかし、秋津ら（2017）の議論からは地域がその機能として万能であるということは、地域を過度に理想化している可能性もある。現代社会においては、親密圏や公共圏で解決できなかった課題（いわば失敗）は一方向的に地域に委託する傾向がみられること。地域に課題解決の力があるということは、地域の潜在的な力の肯定というよりも、国が地域の力を利用するための物語構築の可能性もあることを注意深くみていかなくてはならない。第2に、社会に開かれた教育のあり方である。本研究で示したように、実際の地域には閉鎖と公開が共犯（共存）、多様な主体観の価値や力の葛藤が存在しており、決して地域は一枚岩ではない。学校が地域と協働する際、そして社会に開かれた教育を進める際、たとえば学校運営協議会の構成や運営、コミュニティスクールの作り方、授業づくりでは、地域にはこうした重層構造と価値や力の葛藤やせめぎ合いがあることを理解したうえで、具体的教育が展開されるように留意すべきであるし、そうした重層構造、地域の多様な力関係や葛藤そのものも学びとして意味づけながら予定調和的でない学びの可能性を探っていく必要があるだろう。

最後に本研究の残された課題をのべたい。まず、本研究では日本における文部科学省中教審答申と、アメリカにおける Engaged Educational Institution（地域とつながる学校）という枠組みを用いて比較しながら研究してきた。比較対象となったアメリカの教育について、たとえば国や州の指針との比較にするなど、より近い枠組みでの比較に研究を進めていくことが課題となる。さらに、本研究で分析視点として用いた中間圏の概念についてもより精緻な分析・検討をした上で今後研究を発展させていきたい。

### 【引用文献、参考文献】

- 秋津元輝（2017）「中間圏—親密性と公共性のせめぎあうアリーナー」、秋津元輝・渡邊拓也『せめぎあう親密圏と公共—中間圏というアリーナー』京都大学学術出版会、p.1-23
- Bringle, Robert G., Clayton, P. H. and Price, M. F. (2009) Partnerships in Service Learning and Civic Engagement, Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement. vol. 1, no. 1, Summer p.1-20
- Clayton, Patti H., Bringle, R. G., Senior, B. and Morrison, M (2010) Differentiating and assessing relationship in

- service-learning and civic engagement: exploitative, transactional, or transformational, Michigan Journal of Community Service Learning. vol.16 no.2, p.5-22
- Clayton, P. H., Bringle, R. G. and Hatcher, J. A. eds. (2013) Research on ServiceLearning: Conceptual Frameworks and Assessment Volume2A Students and Faculty, Stylus Publishing.
- Enos, Sandra and Morton, Keith (2003) Developing a Theory and Practice of Campus-Community Partnerships, Barbara Jacoby and Associates Eds. Building Partnerships for Service-Learning
- Holland,Barbara (2000) Toward a Definition and Characterization of the Engaged Institution: Six Cases, Michigan Journal Of Community Service Learning, Fall 2000, 61-67.
- 市川享子・秋元みどり (2018) 「サービス・ラーニングと社会変容のための評価モデルの構築」, 『日本福祉教育・ボランティア学会紀要』, 第 30 号 p43-55
- 松田武雄 (2018) 「『社会に開かれた教育課程』の歴史的考察」, 『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』第 50 号, p133-140
- 文部科学省 (2015) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)」 (中教審第 184 号)
- 文部科学省 (2015) 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)」 (中教審第 185 号)
- 文部科学省 (2015) 「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策」 (中教審第 186 号)
- 文部科学省 (2016) 「教育課程部会資料『社会に開かれた教育課程』を実現するために必要な方策について」

注

- [1] 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)」 (中教審第 184 号), 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)」 (中教審第 185 号), 「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について (答申)」 (中教審 186 号)。

## 2019年度新設科目『英語科教育実践論』の検討

—「教員養成コア・カリキュラム（英語）」をふまえて—

伊東弥香

### 1. はじめに

日本の学校教育を担う教員の資質能力の向上を目指し、大学の教職課程の質的水準に寄与するために、教職課程コアカリキュラムの検討・作成が行われてきた（文部科学省 2001；2017a；中央教育審議会 2015）。教職課程コアカリキュラムは全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示し、「各大学が責任をもって教員養成に取り組み教師を育成する仕組みを構築することで教職課程全体の質保証を目指すものである。」（文部科学省 2017a: 2）。教職課程コアカリキュラムは、教職課程が取得を目指す教員免許の学校種、職種、免許状の種類など多岐にわたるため、「教科に関する科目」ではなく、学校種や職種の共通性の高い、現行の「教職に関する科目」を対象としている。なお、「教職実践演習」については、平成 18 年（2006 年）の中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』（中央教育審議会 2006）において授業内容例や到達目標等が示されていることから、新たなコアカリキュラムは作成されなかった。

一方、教職課程コアカリキュラムでは対象とされなかった英語科については、文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」（2015～2016 年度）（東京学芸大学 2017）による調査研究によって「英語教員養成・研修コア・カリキュラム策定」の検討が進められた。本事業の目的は、現行学習指導要領の改訂にあたり、（1）教員の英語力・指導力強化に向けて、コア・カリキュラムを含めた教職課程のモデル・プログラムの開発・検証、および、（2）教員研修プログラムの開発・検証を行い、それらの成果の活用・普及を図ることであった。本事業によるコア・カリキュラムの本案は 2017 年 3 月に公開された<sup>(1)</sup>。

### 2. 本研究の目的・背景

#### 2.1 目的

本研究の目的は、文部科学省委託事業の一環として進められた「教員養成コア・カリキュラム（英語）」（馬場 2017, 文部科学省 2017b, 東京学芸大学 2017,）をふまえて、東海大学課程資格教育センター（英語文化コミュニケーション学科開講）の 2019 年度新設科目「英語科教育実践論」の位置付けとその役割について検討することである。英語科教育実践論は「教科及び教科の指導に関する科目」の必修科目の一つとして、2021 年度に 3 年生（6 セメスター）を対象に導入される。筆者は 2014 年度から、本科目の前身である、現行の「英語科教育法特論」（選択科目）を担当している<sup>(2)</sup>。

#### 2.2 背景

「大学における教員養成」「開放制」「免許主義」の 3 つが日本の教師教育改革にもたらす弊害に関して、「専門性基準（professional standards）」に基づくカリキュラム編成と国家試験による資格授与の重要性・必要性を佐藤（2015）は主張する。国による教職課程コアカリキュラム開発のための一連の研究・研究成果は、佐藤の批

判に応える点においても、極めて重要なものであり、各課程認定大学のプログラムやカリキュラムの指標や枠組みになるはずである（伊東 2018a）。英語科の教員養成についても「教員養成コア・カリキュラム（英語）」が今後の基本方針になると考えられる。また、本コア・カリキュラム策定の最も大きな要因の1つが、2020年度の学習指導要領完全実施にともなう、小学校における英語の教科化（第5・6学年対象）であったことは、中・高の英語科教員の養成に新たな視点が求められることを意味する。

東海大学は非教員養成系・私立大学として、英語科教職課程を開設し、中・高等学校の教員免許状を授与している。本校においても、教職課程コアカリキュラム、および教員養成コア・カリキュラム（英語）の考え方を理解し、2019年度以降の開講科目の授業シラバスに活かすことが重要である。本稿では、小・中連携の視野に立ちながら、新設「英語科教育実践論」に焦点をあてて検討する。当該科目は、「教職に関する科目」の「教職課程及び指導法に関する科目」として3年・4年生を対象に開講される「各教科の指導法」科目4つのうちの1つであり、適用は2019年度入学生（9bbc生）からとなる<sup>(3)</sup>。

### 3. 東海大学の英語科教職課程

#### 3.1 英語科教職課程の履修（～2018年度）

東海大学の現行の教職課程において、1年次（1セメスター、2セメスター）、2年次（3セメスター、4セメスター）の履修科目は原則的に、「教職論（中・高）」「教育原理（中・高）」「教育心理学（中・高）」「教育制度論（中・高）」「学習指導論（中・高）」「道徳教育論（中）」「特別活動論（中・高）」「生徒指導論（中・高）」「教育相談（中・高）」である。表1は、3年次以降に履修する「英語科の指導法」4科目をまとめたものである（東海大学課程資格教育センター 2018a）。現行のカリキュラムによる授業の対象者は2018年度入学生（8bbc生）までである。

- ・英語科教育法1（2単位、中免・高免ともに必修、3年次に履修）
- ・英語科教育法2（2単位、中免・高免ともに必修、3年次に履修）
- ・英語科教材論（2単位、中免のみ必修、3年次に履修）
- ・英語科教育法特論（2単位、中免・高免ともに選択、3年次に履修）

#### 3.2 英語科教職課程の履修（2019年度～）

2019年度から東海大学の英語科教職課程はどのように変わるのか。表2は、東海大学課程資格教育センターの資料（東海大学課程資格教育センター 2018b）を使用し、筆者が教職課程における「英語科」の位置付けをまとめたものである。2019年度入学生（9bbc）から適用される新しい免許法によるカリキュラムの4科目は次の通りである。これら4科目の履修にあたっては、「教職論」「教育原理」「教育心理学」「学校制度論」のうち3科目以上の単位修得が先行要件となる。2019年度以前との明らかな変更点は、現行の「英語科教育法特論」の名称変更科目である「英語科教育実践論」が必修になることである。

- ・英語科教育法1（2単位、中免・高免ともに必修、3年次に履修）
- ・英語科教育法2（2単位、中免・高免ともに必修、3年次に履修）
- ・英語科教材論（2単位、中免のみ必修、3年次に履修）
- ・英語科教育実践論（2単位、中免のみ必修、3年次に履修）（英語科教育法特論の名称変更）

表3は、文部科学省の「教職課程コアカリキュラム」に準拠した本センターの資料（東海大学課程資格教育センター 2018c）を引用したものである。表3は英語科を特定したものではないが、「英語科教育法1（中・高）」「英語科教材論（中）」「英語科教育法2（中・高）」の3科目は現行カリキュラムでも開講されているため、これらの担当教員が引き続き、現行の基本路線を踏襲する可能性も念頭に入れながら、「英語科教育実践論」の位置付けと役割を検討する必要がある。また、「英語科教育法特論」の実情も参考にすることが有用であると思われる。

表1 教職課程の履修について [2017年度生と2018年度生] (中学校・高等学校1種免許状)  
 : 3年・4年 (5セメスター～8セメスター)  
 (東海大学課程資格教育センター2018aより抜粋および一部改変)

			3年		4年	
			5セメ	6セメ	7セメ	8セメ
教職に関する科目	教職課程及び指導法に関する科目	各教科の指導法	英語科教育法 1 (中・高)	英語科教育法 2 (中・高)		
			英語科教材論 (中)			
			英語科教育法 特論 (選択)			
	教育実習		教育実習1 (中・高) 教育実習2 (中) 《3年次》 <input type="checkbox"/> 事前指導 《4年次》 <input type="checkbox"/> 本実習 <input type="checkbox"/> 事後指導			
教科に関する科目			学科の卒業要件を満たしていくと同時に、定められた「教科に関する科目」を履修していきます。(1年～4年)			
大学が独自に設定する科目 (2018年度1年生のみ)			学校インターンシップ (2年～4年)			

表2 教職課程の履修について [2019年度生] (中学校・高等学校1種免許状):  
 3年・4年 (5セメスター～8セメスター) (東海大学課程資格教育センター2018bより抜粋および一部改変)

			3年		4年	
			5セメ	6セメ	7セメ	8セメ
教職及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項		学科の卒業要件を満たしていくと同時に、定められた「教科に関する科目」を履修していきます。(1年～4年)			
	各教科の指導法		英語科教育法 (中・高)	英語科教育法 2 (中・高)		
			英語科教材論 (中)	英語科教育実践論 (中)		
教育実践に関する科目	教育実習		教育実習1 (中・高) 教育実習2 (中) 《3年次》 <input type="checkbox"/> 事前指導 《4年次》 <input type="checkbox"/> 本実習 <input type="checkbox"/> 事後指導			
	教職実践演習					教職実践演習 (中・高)
大学が独自に設定する科目			学校インターンシップ1～4 (2年～4年)			

表3 各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む）（東海大学課程資格教育センター 2018c）

本学の科目	「〇〇科教育法1」、「〇〇科教育法2」、「〇〇科教材論」、「〇〇科教育実践論」
全体目標	当該教科における教育目標、育成を目指す資質・能力を理解し、学習指導要領に示された当該教科の学習内容について背景となる学問領域と関連させて理解を深めるとともに、様々な学習指導理論を踏まえて具体的な授業場면을想定した授業設計を行う方法を身に付ける。
(1) 当該教科の目標及び内容	
一般目標	学習指導要領に示された当該教科の目標や内容を理解する。
到達目標	1) 学習指導要領における当該教科の目標及び主な内容並びに全体構造を理解している。 2) 個別の学習内容について指導上の留意点を理解している。 3) 当該教科に学習評価の考え方を理解している。 4) 当該教科と背景となる学問領域との関係を理解し、教材研究に活用することができる。 5) 発展的な学習内容について探求し、学習指導への位置付けを考察することができる。 ※中学校教諭及び高等学校教諭
(2) 当該教科の指導方法と授業設計	
一般目標	基礎的な学習指導理論を理解し、具体的な授業場면을想定した授業設計を行う方法を身に付ける。
到達目標	1) 子供の認識・思考、学力等の実態を視野に入れた授業設計の重要性を理解している。 2) 当該教科の特性に応じた情報機器及び教材の効果的な活用法を理解し、授業設計に活用することができる。 3) 学習指導要領の構成を理解し、具体的な授業を想定した授業設計と学習指導案を作成することができる。 4) 模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付けている。 5) 当該教科における実践研究の動向を知り、授業設計の向上に取り組むことができる。 ※中学校教諭及び高等学校教諭

#### 4. 教員養成コア・カリキュラム（英語）

##### 4.1 教員養成コア・カリキュラム（英語）

新しい免許法による「英語科教育実践論」を検討するにあたり、本節では、文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」（2015～2016年度）の取組みの一部として2017年3月に公開された「教員養成コア・カリキュラム（英語）」（本案）を概観する。本委託事業の取組みは、以下のように（1）教員養成と（2）現職教員研修を対象にしていた（東京学芸大学 2017：7）。

(1) 小学校教員及び中・高等学校の英語担当教員英語力・指導力向上に向けた大学の教職課程におけるコア・カリキュラムの開発・検証

- ①各大学の小学校教員教職課程及び中・高等学校外国語の教職課程のプログラムにおけるコア・カリキュラム等の実証
- ②大学等における実際の活用や学会・研究会等への意見聴取を通じた検証により、プログラムを改善
- ③大学の教職課程における活用

- ④活用事例集, 映像資料の作成, 普及
- (2) 小・中・高等学校の現職教員を対象とした教員研修プログラムの開発・検証
  - ①教育委員会, 大学, 学校等の連携によるモデル・プログラムを活用した研修実施の実証
  - ②実際の活用や学会等への意見聴取を通じた検証により, プログラムを改善
  - ③「初任者研修」, 「5年経験者研修」, 「10年経験者研修」などの研修, 「免許状更新講習」や「免許法認定講習」への活用
  - ④活用事例集, 映像資料の作成, 普及

教員養成コア・カリキュラム（英語）の本案は、英語科教員養成における学修内容の「最低限の要素（minimum essentials）」を示している。よって、本コア・カリキュラムは法令ではないが、2019（平成31）年度以降、大学の英語科教職課程認定の際に参照される可能性が高いことから、拘束力を持つものとして位置付けられている。但し、学習すべき順序、設定方法、授業回数などについては、各大学において独自の取組みが可能である。

小学校教員養成コア・カリキュラムは全ての小学校教員養成課程への適用が想定されており、小学校教員免許の取得希望者全てが対象となります。また、中・高等学校教員養成コア・カリキュラムは、中・高等学校の外国語（英語）教員免許の取得希望者全てが対象となります（文部科学省 2017b: 1）。

#### 4.2 小学校教員養成課程（外国語・英語）と中・高等学校教員養成課程（外国語・英語）

教員養成コア・カリキュラム（英語）は、「小学教員養成課程」と「中・高等学校教員養成課程」の2本立てである。また、「教職課程における科目の大きくくり化及び教科と教職の統合」の方針（中央教育審議会 2015）を反映した構成や名称が用いられている（東京学芸大学 2017: 64）。

- A. 小学校教員養成課程 外国語（英語）コア・カリキュラム：外国語の指導法（2単位程度）と外国語に関する専門的事項（1単位程度）
- B. 中・高等学校教員養成課程 外国語（英語）コア・カリキュラム：英語科の指導法（8単位程度）と英語科に関する専門的事項（20単位程度）

筆者は伊東（2018a）において、小学校の外国語と中・高等学校の英語科の連携のイメージを掴むために、文部科学省（2017b）のコア・カリキュラム構造図を参照し、外国語の指導法、外国語に関する専門事項の対照表を作成した（表4、表5）。小学校教員養成課程を持たない東海大学にとっても「英語科教育実践論」の授業シラバスを検討する上で、日本の英語教育の改革・変化を理解し、小・中の連携を考慮することが重要であろう。

##### 4.2.1 小学校教員養成課程

全体目標：小学校教員免許の取得希望者は、「外国語の指導法（2単位程度）」「外国語に関する専門的事項（1単位程度）」を通して、以下を身につける（表4、表5）。

- ・授業計画と指導技術の基本
- ・小学校において外国語活動・外国語の授業ができる国際的な基準である CEFR B1 の英語力

##### 4.2.2 中・高等学校教員養成課程

全体目標：中・高等学校の外国語（英語）教員免許の取得希望者は、「英語科の指導法（8単位程度）」「英語科に関する専門的事項（20単位程度）」を通して、あるいは、両者を統合する科目を設定して、以下を身につける（表4、表5）。

- ・「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やり取り・発表）」「書くこと」の5つの領域にわたる生徒の総合的なコミュニケーション能力を育成するための授業の組み立て方及び指導・評価の基礎
- ・生徒の理解の程度に応じて英語で授業ができる指導力

表4 教員養成コア・カリキュラム（英語）：  
 指導法（文部科学省 2017：2；2017：4 の構造図より抜粋および改変）（伊東 2018a：38）

小学校教員養成課程		中・高等学校教員養成課程	
外国語の指導法（2単位程度）		英語科の指導法（8単位程度）	
1. 授業実践に必要な知識・理解		学習内容	
(1)	小学校外国語教育に必要な基本的な知識・理解 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学習指導要領</li> <li>・ 主教材</li> <li>・ 小・中・高等学校の連携と小学校の役割</li> <li>・ 児童や学校の多様性への対応</li> </ul>	(1)	カリキュラム／シラバス <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学習指導要領</li> <li>・ 教科用図書</li> <li>・ 目標設定・指導計画</li> <li>・ 小・中・高等学校の連携</li> </ul>
(2)	子どもの第二言語習得についての知識とその活用 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 言語使用を通じた言語習得</li> <li>・ 音声によるインプットの内容を類推し、理解するプロセス</li> <li>・ 児童の発達段階の特徴を踏まえた音声によるインプットの在り方</li> <li>・ コミュニケーションの目的や場面、状況に応じて他者に配慮しながら、伝え合うこと</li> <li>・ 受信から発信、音声から文字へと進むプロセス</li> <li>・ 国語教育との連携等によることばの面白さや豊かさへの気づき</li> </ul>	(2)	生徒の資質・能力を高める指導 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 聞くことの指導</li> <li>・ 読むことの指導</li> <li>・ 話すことの指導</li> <li>・ 書くことの指導</li> <li>・ 領域統合型の言語活動の指導</li> <li>・ 英語の音声的な特徴に関する指導</li> <li>・ 文字に関する指導</li> <li>・ 語彙・表現に関する指導</li> <li>・ 文法に関する指導</li> <li>・ 異文化理解に関する指導</li> <li>・ 教材研究・ICT等の活用</li> <li>・ 英語でのインタラクション</li> <li>・ ALT等とのチーム・ティーチング</li> <li>・ 生徒の特性や習熟度に応じた指導</li> </ul>
2. 授業実践			
(1)	指導技術 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 英語での語りかけ方</li> <li>・ 児童の発話の引き出し方、児童とのやり取りの進め方</li> <li>・ 文字言語との出合わせ方、読む活動・書く活動への導き方</li> </ul>	(3)	授業づくり <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学習到達目標に基づく授業の組み立て</li> <li>・ 学習指導案の作成</li> </ul>
(2)	授業づくり <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 題材の選定、教材研究</li> <li>・ 学習到達目標、指導計画</li> <li>・ ALT等とのチーム・ティーチングの在り方</li> <li>・ ICT等の活用の仕方</li> <li>・ 学習状況の評価</li> </ul>	(4)	学習評価 <p>観点別学習状況の評価・評価規準の設定・評定への総括</p> <p>言語能力の測定と評価（パフォーマンス評価等を含む）</p>
		(5)	第二言語習得 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 第二言語習得に関する知識とその活用</li> </ul>

表5 教員養成コア・カリキュラム（英語）：  
専門的事項（文部科学省 2017: 2；2017: 4 の構造図より抜粋および改変）（伊東 2018a: 39）

小学校教員養成課程		中・高等学校教員養成課程	
外国語に関する専門的事項（1 単位程度）		英語科に関する専門的事項（20 単位程度）	
1. 授業実践に必要な英語力と知識		学習内容	
(1)	授業実践に必要な英語力	(1)	英語コミュニケーション
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 聞くこと</li> <li>・ 話すこと（やり取り・発表）</li> <li>・ 読むこと</li> <li>・ 書くこと</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 聞くこと</li> <li>・ 話すこと（やり取り・発表）</li> <li>・ 読むこと</li> <li>・ 書くこと</li> <li>・ 領域統合型の言語活動</li> </ul>
(2)	英語に関する背景的な知識	(2)	英語学
			<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 英語の音声の仕組み</li> <li>・ 英文法</li> <li>・ 英語の歴史の変遷、国際共通語としての英語</li> </ul>
		(3)	英語文学
			<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 文学作品における英語表現</li> <li>・ 文学作品から見る多様な文化</li> <li>・ 英語で書かれた代表的な文学</li> </ul>
(4)	異文化理解		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 異文化コミュニケーション</li> <li>・ 異文化交流</li> <li>・ 英語が使われている国・地域の歴史・社会・文化</li> </ul>		

表6 CEFR 国際スケール：  
Independent User（B2）（British Council 2017 の表より一部抜粋および改変，日本語訳は筆者による）

Independent User（自立した言語使用者）	B2	<p>Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分の専門分野の技術的な議論を含め、具体的かつ抽象的な話題について、複雑な文の主旨を理解できる。</li> <li>・ 母語話者と、お互いに緊張しないで、通常のやりとりができる程度の流暢さと自然さを持ってやりとりができる。</li> <li>・ 広汎な範囲の話題について、明確で、詳細な文を作ることができ、さまざまな選択肢の利点や欠点に対する自分の視点を説明することができる。</li> </ul>
-----------------------------	----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

・国際的な基準である CEFR B2 レベルの英語力

#### 4.2.3 英語教員に求められる授業力

英語教員の授業力は、「指導に必要な知識・技能」と「英語力」に大別することができる。知識・技能については、教員養成コア・カリキュラムで示された単位数を見てみると、小学校の「外国語の指導法（2単位）」と中・高等学校の「英語科の指導法（8単位）」であるが、ともに学習項目の多さに気づく。専門的事項に関しては、小学校の「外国語に関する専門的事項（1単位程度）」と、中・高等学校の「英語科に関する専門的事項（20単位）」との単位数の差は大きく、小学校の外国語活動・外国語と中・高等学校の外国語（英語）、それぞれの授業時間数、学習内容や到達目標の違いを反映したものであろう。授業時間数については、小学校の外国語活動（中学年）は年間35単位時間、外国語（高学年）は年間70単位時間に対し、中学校の外国語（各学年）は年間140単位時間（文部科学省2017c; 2017d）である。

専門的事項については、中・高等学校の場合、英語科の指導法の科目で直接的に扱う学習内容ではないが、4領域（英語学、英語文学、英語コミュニケーション、異文化理解）を指導に関連づけることが可能である。例えば、2016年の教員養成コア・カリキュラム試案において、1つの領域として提案された「異文化・文学」は、2017年本案ではそれぞれ別の領域になった。その理由として、英語文学を従来の訳読式ではなく、文学作品の内容を英語で要約する、ディスカッションをするなどの活動を取り入れる必要性が指摘されたことによる（東京学芸大学2017、馬場2017）。これら4領域は、東海大学では主に「一般的包括的科目」にあたる英語文化コミュニケーション学科の開講科目によって対応されるが、教員養成コア・カリキュラムで示された学修内容の「最低限の要素」を英語科教職課程において「横断的に」学ぶべきであろう。

教職履修生が身につけるべき英語力の目標値については、教員養成コア・カリキュラムではCEFR国際スケールが用いられている。CEFR（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment）は、2001年に欧州評議会がヨーロッパの外国語学習者の習得状況、評価、指導のための共通参照枠組みとして公開したガイドラインである（Council of Europe 2001）<sup>(4)</sup>。小学校の外国語（B1）と中・高等学校の英語科（B2）は「自立した言語使用者（Independent User）」である。B2は「実務に対応できる者・準上級者レベル（Vantage or Upper Intermediate level）」とされている（表6）。しかし、英語教員として授業に必要な英語力をCEFR国際スケールで図れるか否かについては批判的に考える必要がある。とかく国際スケールのレベルが独り歩きしているようなところがあるが、CEFRが示す6段階尺度のCan Doは、本来、（目標）言語を実際に使用する特定の状況下で個人に求められる能力の観点別記述であり、社会文化コンテキストに根差していることをきちんと理解しなければならない（伊東2018a）。

### 4.3 J-POSTL と教員養成コア・カリキュラム（英語）

教員養成コア・カリキュラム（英語）で示された学修内容の「最低限の要素」をいかに東海大学の英語科教職課程に取り入れていくのか。本節では、「言語教師のポートフォリオ（Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages: J-POSTL）」の自己評価記述文（Self-Assessment）と、このコア・カリキュラムの「英語科の指導法」学習項目とを照らし合わせて考えてみる。

#### 4.3.1 J-POSTL

J-POSTLは、欧州評議会による「言語教育実習生用ヨーロッパ・ポートフォリオ（The European Portfolio for Student Teachers of Language; EPOSTL）」（Little et al 2007, Newby et al 2007）を日本の言語教育環境下で受容できるように翻案化したものである。CEFRと密接に連携しているEPOSTLは、言語教育の教職課程履修生に教職に必要な知識を考え、将来の教育者としての成長のための「省察（reflection）」のツールとして用いられる文書である。このJ-POSTLの中核をなすのが「自己評価記述文（7分野Ⅰ～Ⅶ、全96項目、Can-doチェックリスト形式）」で、目標言語を実際に使用する特定の状況下において個人に求められる能力の観点別記述にはそれぞれ5段階の自己評価（1-5）が付いている（JACET教育問題研究会2014）。

本研究においてJ-POSTLの自己評価記述文を参照する理由は、筆者が教員の専門性基準のない日本における

J-POSTL 使用の意義や有効性に着目し、J-POSTL を用いて英語科教職履修生とともに実践や調査を行ってきたという背景によるものである（伊東 2017a; 2017b; 2017c; 2018b, 伊東・宮崎 2017）。例えば、伊東（2018b）では、東海大学の履修生を対象とし、2014 年度 2bbc 生が教育実習を終えた 8 セメスター（4 年次）に、5 名の協力を対象に面接調査を実施した。その目的は、(1) 非教員養成系・私立大学の履修生にとって教育実習の経験はどのような意味を持つのか、(2) ポートフォリオ（J-POSTL）は履修生の学びの過程を可視化し、当事者間の共通理解のためのツールとして有効であるかを明らかにすることであった。2bbc 生は 3 年次から 2 年間（5 セメスターから 8 セメスター）、J-POSTL を補助教材として使用し、主に自己評価記述文のチェックリストを通して、教職課程での「学び」を省察・振り返り（Reflection on Action, Reflection in Action, Reflection for Action）を行った。面接調査の結果、調査協力者は教育実習に行き、実際の教育現場で教えるという経験によって初めてポートフォリオの意義や内容を理解できたという意見が散見されたが、（教育実習前の）模擬授業の際にポートフォリオを使用することに有効性を感じた者もいた。また、ポートフォリオの（自己評価記述文の）項目があることによって学習の目標が明確になる、自己評価をして勉強を続けていくことが役に立つであろうという意見もあった。このように J-POSTL の自己評価記述文は教員としての資質・能力を履修者に示す指標の役割を果たし、ポートフォリオを使用することによって彼らの学びの過程を可視化することに意味・意義があると考えられる。

#### 4.3.2 J-POSTL と教員養成コアカリキュラム（英語）：学習項目の対応

表 7 は、J-POSTL の自己評価記述文と教員養成コア・カリキュラム（英語）の「英語科の指導法（8 単位程度）」の学習領域・項目を比較・検討したものである。J-POSTL の「教育環境」「教授法」「授業計画」「評価」と、教員養成コア・カリキュラムの「カリキュラム／シラバス」「生徒の資質・能力を高める指導」「授業づくり」「学習評価」が対応していることが分かる。このことから、これらの学習領域・項目は、東海大学の 4 つの「英語科の指導法」科目（英語教育法 1、英語科教育法 2、英語科教材論、英語科教育実践論）において、英語教育の基礎・理論として教えるべきであると考えられる。

一方で、両者が直接的に対応していない J-POSTL の「教授資料の入手先」「授業実践」「自立学習」は応用・実践として取扱ってはどうか。これら 3 領域を「英語科教育実践論」の中心とするような授業シラバスを検討してみるのはどうだろうか。表 8 は、J-POSTL の 3 領域ごとの下位項目（自由記述文）をまとめたものである。これらの下位項目に関して、「英語科教育実践論」では、他の 3 科目による授業内容との整合性を図りながら、担当教員による講義に加え、履修生による協働学習と授業実践の場と機会を確保することが重要である。なお、J-POSTL には教員養成コアカリキュラム（英語）の「第二言語習得」に直接的に対応する学習項目がないが、東海大学の場合、「教科に関する専門的事項（20 単位）」として「言語習得（4 単位）」等でも学ぶこともできる。

本来であれば、「教授資料の入手先」は英語科教材論、「授業実践」は英語科教育法 1、および英語科教材法 2 の中で履修すべき学習領域・項目であるが、それぞれ 2 単位の授業において扱える内容には時間的な限界があり、履修者の授業実践を十分に行えない可能性が大きい。履修者数にもよるが、仮に 20 名とした場合、100 分授業を使って 1 名あたり 50 分の模擬授業を行うと、1 回の授業で 2 名の実践となる。全員が同じ経験をするには 10 回の授業が必要になる試算となり、このような授業計画がいかに非現実的であるかは明らかである。1 名あたり（半分の）25 分であれば 1 回あたり 4 名の実践、5 回の授業となるが、本来の中・高の 50 分授業を導入、展開、まとめという流れで経験することはできない。いずれの試算であっても、履修者は 1 つの科目の中で何度も模擬授業の機会を持てるわけではないため、教育実習前に授業実践の経験をどのようにして積むのかは、英語科教職課程の最も大きな課題の 1 つである。

#### 4.4 英語科の指導法：英語科教育法特論（2014～2016 年度）

前述の通り、現行カリキュラムの 4 つの「英語科の指導法」科目の中で、「英語科教育法特論」は唯一の選択科目としてウィンターセッション（2 月の集中授業、4 日間、2 単位）にて開講されている。2019 年度入学生を対象に、必修科目「英語科教育実践論」に生まれ変わり、2021 年度に導入されるため、本節では、新しいカリキュラムのための参考資料として本科目の概要や過去の履修者コメントを報告する<sup>(5,6)</sup>。

表7 J-POSTLと教員養成コア・カリキュラム(英語):学習項目の対応

J-POSTL	教員養成コア・カリキュラム(英語)
I. 教育環境 A. 教育課程 B. 目標とニーズ C. 言語教師の役割 D. 組織の設備と制約	(1) カリキュラム/シラバス ・ 学習指導要領 ・ 教科用図書 ・ 目標設定・指導計画 ・ 小・中・高等学校の連携
II. 教授法 A. スピーキング活動 B. ライティング活動 C. リスニング活動 D. リーディング活動 E. 文法 F. 語彙 G. 文化	(2) 生徒の資質・能力を高める指導 ・ 聞くことの指導 ・ 読むことの指導 ・ 話すことの指導 ・ 書くことの指導 ・ 領域統合型の言語活動の指導 ・ 英語の音声的な特徴に関する指導 ・ 文字に関する指導 ・ 語彙・表現に関する指導 ・ 文法に関する指導 ・ 異文化理解に関する指導 ・ 教材研究・ICT等の活用 ・ 英語でのインタラクション ・ ALT等とのチーム・ティーチング ・ 生徒の特性や習熟度に応じた指導
III. 教授資料の入手先	N/A
IV. 授業計画 A. 学習目標の設定 B. 授業内容 C. 授業展開	(3) 授業づくり ・ 学習到達目標に基づく授業の組み立て ・ 学習指導案の作成
V. 授業実践 A. レッスン・プランの使用 B. 内容 C. 学習者とのインタラクション D. 授業運営 E. 教室での言語	N/A
VI. 自立学習 A. 学習者の自律 B. 宿題	N/A
VII. 評価 A. 測定具の考案 B. 評価 C. 自己評価と総合評価 D. 言語使用 E. 国際理解(文化) F. 誤答分析	(4) 学習評価 ・ 観点別学習状況の評価・評価規準の設定・評定への総括 ・ 言語能力の測定と評価(パフォーマンス評価等を含む)
N/A	(5) 第二言語習得 ・ 第二言語習得に関する知識とその活用

表 8 英語科教育実践論：J-POSTL による学習項目の検討（JACET 教育問題研究会 2014 38-39; 46-50; 52-57 より抜粋）

<b>III 教授資料の入手先 (Resources)</b>	
1.	学習者の年齢、興味・関心、英語力に適した教科書や教材を選択できる。
2.	学習者の英語力に適した文章や言語活動を教科書から選択できる。
3.	教科書以外に素材（文学作品、新聞、ウェブサイトなど）から、学習者のニーズに応じたりスニングとリーディングの教材を選択できる。
4.	教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイデア、指導案、教材を利用できる。
5.	学習者に適切な教材や活動を考案できる。
6.	情報検索のためにネットを使えるように学習者を指導できる。
7.	学習者に役に立つ辞書や参考書を推薦できる。
8.	学習者に適切な ICT を使った教材や活動を考案できる。
9.	学習者のために適切な ICT 教材を利用したり、評価できる。
10.	学習者の能力や興味・関心に応じて、適切な ICT を使った教材を選び、活用できる。
11.	学習者に対して、自分自身や他の学習者のために自主教材を作成するよう指導し、それを使って授業を実践できる。
<b>V 授業実践 (Conducting a Lesson)</b>	
A. レッスン・プランの使用 (Using Lesson Plans)	
1.	学習者の関心を引きつける方法で授業を開始できる。
2.	授業案に基づいて柔軟に授業を行い、授業の進行とともに学習者の興味・関心に対応できる。
3.	学習者の集中力を考慮し、授業活動の種類と時間を適切に配分できる。
4.	本時をまとめてから授業を終了することができる。
5.	予期できない状況が生じたとき、指導案を調整して対処できる。
6.	個人活動からペア・グループ活動、ペア・グループ活動からクラス全体など、状況に応じて学習の形態を柔軟に調整できる。
B. 内容 (Content)	
1.	授業内容を、学習者の持っている知識や身近な出来事や文化などに関連づけて指導できる。
2.	既習あるいは未習を問わず、学習者の習熟度やニーズに応じて、言語材料や話題を提供できる。
C. 学習者とのインタラクション (Interaction with Learners)	
1.	授業開始時に、学習者をきちんと席に着かせて、授業に注意を向かせるよう指導できる。
2.	学習者中心の活動や学習者間のインタラクションを支援できる。
3.	可能な範囲で、授業の準備や計画において、学習者の参加を奨励できる。
4.	学習者の様々な学習スタイルに対応できる。
5.	学習者が学習ストラテジーを適切に使えるように支援できる。
6.	授業中、学習者の注意をそらすことなく授業に集中させることができる。
D. 授業運営 (Classroom Management)	
1.	個人学習、ペアワーク、グループワーク、クラス全体などの活動形態を提供できる。
2.	フラッシュカード・図形・絵などの作成や視聴覚教材を活用できる。
3.	学習者のニーズや活動の種類などに応じた様々な役割を果たすことができる。（情報提供者、調整役、指導者など）
4.	ICT などの教育機器を効果的に活用できる。
5.	教室内外で学習者が様々な ICT を使う学習を指導したり支援できる。
E. 教室での言語 (Classroom Language)	
1.	英語を使って授業を展開するが、必要に応じて日本語を効果的に使用できる。
2.	学習者が授業活動において英語を使うように設計し指導できる。
3.	教室で使用されている英語の理解が困難な学習者に対して、適切な方法で指導できる。
4.	学習者の日本語能力を必要に応じて学習内容に関連づけ、活用できるように促すことができる。
5.	英語の教科内容や学習の方法などを、英語を使って指導できる。

<b>VI 自立学習 (Independent Learning)</b>	
A. 学習者の自律 (Learner Autonomy)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学習者が各自のニーズや興味・関心に合ったタスクや活動を選択するように支援できる。</li> <li>2. 学習者が自分の学習過程や学習成果を自己評価できるように支援できる。</li> <li>3. 学習者が自分で目標や学習計画を立てる手助けや指導できる。</li> <li>4. 学習者が自分の知識や能力を振り返るために役立つような様々な活動を設定できる。</li> <li>5. 学習者が自分の学習過程や学習スタイルを認識し振り返るために役立つ様々な活動を設定できる。</li> <li>6. 学習者が自分の学習ストラテジーや学習スキルを向上させるのに役立つような様々な活動を設定できる。</li> </ol>
B. 宿題 (Homework)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学習者にとって最も適した宿題を設定できる。</li> <li>2. 学習者が自主的に宿題を進めるのに必要な支援を行ない、学習時間の管理の手助けができる。</li> <li>3. 妥当で明確な基準に基づいて宿題を評価できる。</li> <li>4. 学習者の意見を取り入れて、宿題の内容、種類、量などを決定できる。</li> </ol>
C. プロジェクト学習 (Projects)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 日記や個人記録などを使って学習者に振り返りを促すことができる。</li> <li>2. 個人的に、また他の教員と協力して、教科横断的なプロジェクト学習を計画し編成できる。</li> <li>3. ねらいや目的に応じてプロジェクト学習を計画し実施できる。</li> <li>4. プロジェクト学習の様々な段階で、学習者を適切に支援できる。</li> <li>5. プレゼンテーション・ツールを用いて学習者が英語で発表できるように支援できる。</li> <li>6. 学習者と協力してプロジェクト学習の過程と成果を評価できる。</li> </ol>
D. ポートフォリオ学習 (Portfolios)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学習者にポートフォリオを利用した学習に取り組ませるための具体的な目標や目的を設定できる。</li> <li>2. 学習者にポートフォリオを利用した学習に取り組ませるための指導計画を立案できる。</li> <li>3. 学習者にポートフォリオを適切に使えるように指導し、建設的なフィードバックを与えることができる。</li> <li>4. 妥当で透明性のある基準に基づいてポートフォリオを利用した学習を評価できる。</li> <li>5. ポートフォリオを利用した学習の成果を自己評価したり、クラスメイトと互いに評価しあうように促すことができる。</li> </ol>
E. ウェブ上での学習環境 (Virtual Learning Environments)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. インターネットなどの ICT を活用でき、学習者にも適切に指導できる。</li> <li>2. ウェブ上で、ディスカッションフォーラムやホームページなど様々な学習活動の場を設定して、学習者に活用できる。</li> </ol>
F. 特別活動 (Extra-curricular Activities)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 語学体験を含む研修旅行、交流、国際協力計画などの特別活動の目的を的確に設定できる。</li> <li>2. 学習効果を高めるような特別活動（文集、部活動、遠足など）の必要性を認識し、状況に応じてこれらの活動を設定できる。</li> <li>3. 関係者と協力しながら国際交流活動を組織する支援ができる。</li> <li>4. 修学旅行、国際交流・国際協力活動の学習効果を評価できる。</li> </ol>

#### 4.4.1 概要

筆者は 2014 年度から当該科目を担当しているが、他の 3 科目で取り上げられていない小・中連携の英語教育のあり方を考える授業シラバスにしている。履修者は中・高等学校の教員志望者であるが、小学校で英語教育が始まって、中学校で小学校英語を無視した形でゼロからスタートする授業が続けば、結局、従来の中学校英語が繰り返されることになる。そのような事態を回避するためにも、教職課程履修生に日本の英語教育の現状、とくに小学生の英語教育をめぐる動きと実際を理解してもらうために、先進事例の一つとして東海大学附属小学校

(当時) (静岡県清水市) の授業ビデオ (2年生, 6年生) などを通して小学生の実際を視聴させた<sup>(7)</sup>。また, 英語学習導入期に有用な教授法・指導法の中から, 歌, チャンツ, ライム, 教室英語 (Classroom English) を練習し, 小学校外国語活動の共通教材『Hi, friends 1』『Hi, friends 2』(文部科学省 2011a; 2011b) を使用したアクティビティをグループで考えさせる活動なども取り入れてきた。2016年度 (4bbc 生) については, 受講者 3 名が中学校 1 年生を対象とした 15 分~20 分の模擬授業を実施した。授業 1 日目に模擬授業の課題を説明し, メール添付の形で「模擬授業・指導案 (テンプレート)」(ワードファイル) を受講者に送付し (APPENDIX), 2 日目の授業開始までに各自の指導案をメールで提出させるという手順を踏むことで時間的制約への対応を図ったものである。授業研究のためのビデオ視聴 (小学校 2 年生, 中学校 1 年生) に加えて, 授業分析・アクションリサーチ, 評価についても講義し<sup>(8)</sup>, 目標と評価のあり方について授業計画・実践の視点から考えさせるようにした。

#### 4.4.2 振り返り

2014 年度~2016 年度の「英語科教育法特論」受講生 (2bbc 生, 3bbc 生, 4bbc 生, 計 15 名) に対して, ウィンターセッション終了後, 「Winter Session 振り返り」を提出させた (2017 年度の履修登録はゼロであった)。この振り返りから, 3 年次終了時までの授業実践の機会の少なさが英語科の指導法科目の課題として, 浮き彫りになった。また, 小学校英語教育に対する理解を深めることへの気づきも散見された。以下に, 各年度から 1 名ずつのみであるが, 彼らの振り返り (原文のまま) を紹介する。

◆ 2014 年度 (2 月 26 日, 2bbc 生): 講義中心だったため受講生からのコメントには小・中・連携に関するものが多かった。

##### 1. 主な活動内容

講義: 小学校英語教育の現場, 小中高の連携のあり方

##### 2. 学んだこと・コメント

中学校・高校の教員だから, 小学校について知らないというのはいけない。卒論で小学校英語について研究するので, 今日の授業はとても役に立った。たった 1 日だけではなく, このテーマでもっと授業を受けたかった。多様性, 必然性が大切!

◆ 2015 年度 (2 月 24 日, 3bbc 生): 小・中連携を意識したアクティビティの計画と実践を行った。

##### 1. 主な活動内容

講義を聞きながら, 小学校の外国語活動等で使われている学習教材についてふれ, どのように扱うのかを実践しながら学んだ。また, 小学校で行われている外国語活動の様子をビデオで鑑賞した。

内容。

海外で行われている英語教育について

英語教育の目標や指導方法について

教室英語の必要性や行われ方について

英語科による評価方法についてなど

##### 2. 学んだこと・コメント

本日, 実際に英語の歌にジェスチャーをつけながらアクティビティとして取り入れる実践をしてみたが, 思っていた以上に説明するのが難しく事前準備がいかに大切か分かった。また, 小学校では教え込むというより, 自然に身に付けさせる方が良いのだと感じた。例えば, “Head, Shoulders” の歌では, ショルダーが肩, ニーがひざなどと教え暗記させるのではなく, 歌の中でタッチして自然と覚えた方が学習効果はより高くなると思います。なので, 小学校では見る授業より参加型の授業の方がより良いと感じました。(3bbc 生)

◆ 2016 年度 (2 月 23 日, 4bbc 生): 指導案を宿題にして模擬授業を取り入れることができた。

##### 1. 主な活動内容

ビデオを通じて今の段階で小学生の英語教育がどのように行われているのかを小学校 2 年生を例に見た。次に 10 年前に行われた中学校 1 年生の授業を見てどういった部分が工夫されていて, また今後求められている英語教育と比べた際に何が考えられるのかを吟味した。最後に 1 人 15-20 分で中学 1 年生の模擬授業を行い, お互いの授業と指導案を見せ合うことで改善点やもっと応用がきかせられた点を話し合うことで教育実

習へと繋がるアドバイスを得られた。

## 2. 学んだこと・コメント

小学校の英語の授業を見た際に勿論1年生の頃から行われているということもあるが、予想以上に子供たちが英語を話し触れていて、自分たちが小学校で受けた英語の授業からかなり発展していたことに驚いたと同時に今まで自分が考えていた中学生への授業のあり方も変えていかなければいけないことに気づいた。

模擬授業に関しては準備不足だけでなく考えていたことを実際に授業で完璧に行うことは難しく、もっと1つ1つのことを丁寧に考えていく大切さを改めて実感した。目標/評価のあり方も事前に学んだことを踏まえて指導案を考えたことから今までよりもより一層時間をかけて作成したが、まだ詰めるべき部分が多かったことも模擬授業を通じて感じた。今回の模擬授業で得た改善点を忘れずに教育実習で活かしたい。

## 5. おわりに

本研究の目的は、「教員養成コア・カリキュラム（英語）」の視点から、東海大学の2019年度新設科目「英語科教育実践論」の位置付けとその役割について検討することであった。教員の専門性基準のない現状において、教職課程コアカリキュラムや教員養成コア・カリキュラム（英語）開発の動きや成果は、日本の教師改革にとって極めて重要な一歩であり、東海大学の英語科教職課程のカリキュラムや授業シラバスの指標や枠組みになるべきものである。また、それと同時に、東海大学独自の取組みも求められている。

2019年度新設「英語科教育実践論」を検討するにあたり、本稿では、現行の4つの「英語科の指導法」科目（英語科教育法1、英語科教育法2、英語科教材論、英語科教育法特論）の位置付けと役割を見直し、教員養成コア・カリキュラム（英語）との関連性や整合性を図るために、J-POSTLについて言及した。J-POSTLは、教職に必要な知識を英語科教職課程履修生に与え、彼らが将来の教育者としての成長するためのツールとして用いることができる。ゆえに、J-POSTLの自己評価記述文とコア・カリキュラムの学習項目を比較・対照することによって、4つの「英語科の指導法」科目にバランスよく、優先すべき学習項目、学習順序、設定方法、授業回数などを割り当てるヒントを得ることが可能である。また、大学でJ-POSTLを使用する場合、96項目全ての自己評価記述文を扱うことはできないため、7分野の中から選択して焦点を絞り、履修生達にそれぞれの記述文の意味を考えさせ、学んだ内容や授業実践を振り返らせるように指導することによって、彼らを自律した教員へと導く一助となるであろう。

「英語科教育実践論」については、その科目名が表すように、他の3科目では十分に時間を取ることができない授業実践によって、指導の知識・技能と英語力を身につけていくことが望まれる。現行の「英語科教育法特論」は選択科目として集中講義で開講しているため、全履修者が対象ではなく、通常の科目より更なる時間的な制約が授業運営・シラバスに影響を与えていることに鑑みて、「英語科教育実践論」では、小・中連携を意識し、授業実践を多く取り入れた授業内容の工夫と運営を期待したい。

戦後最大規模と言われる教育改革が2020年度から始まる。小・中・高での教科・科目の構成や目標・内容が新しくなり、教育現場ではいわゆる、「主体的・対話的で深い学び」を取り入れた授業実施が期待されている。また、高・大接続を目指した大学入学共通テスト導入によって、英語では4技能評価（聞く・読む・話す・書く）へと変わっていく。このような時代の変化に対応し、教育現場で活躍できるような英語教員を育てていくという使命を果たすため、教職課程認可大学に課せられた責任は非常に重く、非教員養成系・私立大学である東海大学も決して例外ではないはずである。

## 注

- (1) 本稿では、オリジナルの表現に従い、「コア・カリキュラム」と「コアカリキュラム」を使い分けている。
- (2) 東海大学の2019年度新設科目「英語科教育実践論」は、文部科学省への教職課程再課程認定申請（平成31年度開講用）に際し、本校の課程資格教育センターが「英語科教育法特論」の名称変更として申請済みである。また、申請に必要な「外国語（英語）コアカリキュラム対応表」は文学部英語文化コミュニケーション学科によって作成された。従って、本稿の内容については、課程資格教育センターからの情報提供・共有に基づきながら

も、東海大学による一連の正式手続きや教科内容とは直接の関連性は一切なく、筆者の個人的な見解と文責によるものである。

- (3) 東海大学の学生証番号の表記ルールにおいて、入学年度、入学学期、学科イニシャルを設定している。8bbc生は8(2018年度)、b(春学期)、bc(英語文化コミュニケーション学科)の意。
- (4) CEFRは2008年に手引書が公開された。  
Council of Europe (2018) "COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS."  
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (2018年8月22日引用)
- (5) 『英語教員の資質能力に関する研究—専門性規準・基準とグローバル・リテラシー育成』(2014~2016年度・学術研究助成基金助成金・基盤研究(C)研究課題番号:26370741/東海大学 代表・伊東弥香)。
- (6) 東海大学研究倫理委員会・「人を対象とする研究計画書」承認番号14049(2014年度)、15069(2015年度)、16046(2016年度)、16146(2017年度)。
- (7) 東海大学附属小学校(静岡県清水市)の英語授業を見学した際に、授業研究の目的でビデオ撮影許可を得たものを使用した。授業学年:2年, 授業者:大井藤花教諭(担任), 使用教科書:なし, 収録:2016年1月15日(伊東弥香) / 授業学年:6年, 授業者:高橋佑未子教諭(英語科), 使用教科書:なし, 収録:2015年2月25日(伊東弥香)。
- (8) 中学校1年生のビデオは、「平成18年度東京都中学校英語教育研究会研究部公開授業」(ジャパンライム)を使用した(府中市立府中第二中学校1年C組, 授業者:田口徹教諭)。

## 謝辞

本稿の執筆にあたり、匿名査読者から拙稿への丁寧かつ適切・的確な助言を賜りました。この場をお借りし、査読者に深くお礼を申し上げます。また、課程資格教育センター論集委員会に感謝の意を表します。

## 引用文献

- 馬場哲生(2017)。「英語教員の養成・研修 コア・カリキュラムの開発:目標と課題」,2017年度青山学院英語教育研究センター・JACET 関東支部共催講演会(第3回)・発表資料,2017年10月14日,青山学院大学青山キャンパス。
- British Council(2017)。「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)」と「高等教育機関で学ぶための英語力検定試験(Academic English Proficiency Tests)」  
<https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/pro-ee-lesson-level-cefr-jp.pdf> (2017年10月28日引用)
- 中央教育審議会(2006)。「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」(平成18年7月11日)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm) (2018年8月22日引用)
- 中央教育審議会(2015)。「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い,高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて(答申)」(平成27年12月21日)  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (2018年8月22日引用)
- Council of Europe(2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Structured overview of all CEFR scales.  
<https://rm.coe.int/168045b15e> (2018年11月25日引用)
- 伊東弥香(2017a)。「英語科教職履修生の学びの過程—教育実習後の省察から—」,『東海大学課程資格教育センター論集 第15号』,東海大学, pp.53-64.
- 伊東弥香(2017b)。「学習者の「学び」の過程を可視化するための授業実践—英語科教員養成の視点から—」,『表現学部紀要17』,和光大学, pp.11-24.
- 伊東弥香(2017c)。「教員養成スタンダードの視点に立った英語科教職課程履修生の学び—非教員養成系・私立大学における省察と当事者の語りを手がかりに—」,『JACET 言語教師認知研究会 研究集録2017(Language Teacher Cognition Research Bulletin 2017)』,JACET 言語教師認知研究会, pp.81-115.  
<https://app.box.com/s/rzprgv175bctrcdrpk13kpw61wqltny> (2018年8月22日引用)
- 伊東弥香(2018a)。「英語教員の資質能力の形成—教員養成コア・カリキュラムからの一考察」,和光大学,『表現学部紀要18』, pp.29-49.
- 伊東弥香(2018b)。「英語科教員養成における教育実習の意味と意義—非教員養成系・私立大学の教職履修生の省察を通して—」,『東海大学課程資格教育センター論集 第16号』,東海大学, pp.1.15.
- 伊東弥香・宮崎啓(2017)。「英語科教職履修生の「学びの過程」を共有するために—2年間のポートフォリオによる

- 省察から—』『東海大学国際教育センター所報 第37輯』, 東海大学, pp.53-62.
- JACET 教育問題研究会 (2014) 「言語教師のポートフォリオ」, 東京: JACET 教育問題研究会.  
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/JPOSTL.htm> (2015年2月23日引用)
- Little, D., Hodel, HP., Kohonen, V., Meijer, D. & Perclova, R. (2007). Training Teachers to Use the European Language Portfolio. Council of Europe Publishing.  
[http://archive.ecml.at/mtp2/ELP\\_TT/ELP\\_TT\\_CDROM/DM\\_layout/Booklet/C6pub2007E.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/ELP_TT/ELP_TT_CDROM/DM_layout/Booklet/C6pub2007E.pdf) (2018年11月25日引用)
- 文部科学省 (2001). 「国立の教員養成系大学・学部のある在り方に関する懇談会報告書」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011102.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011102.htm) (2018年8月22日引用)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/077/gijiroku/\\_icsFiles/afiedfile/2016/09/21/1377405\\_7\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2016/09/21/1377405_7_1.pdf) (2018年8月22日引用)
- 文部科学省 (2011a). 『Hi, friends 1』, 東京: 東京書籍.
- 文部科学省 (2011b). 『Hi, friends 1』, 東京: 東京書籍.
- 文部科学省 (2013). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afiedfile/2014/01/31/1343704\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afiedfile/2014/01/31/1343704_01.pdf) (2018年11月25日引用)
- 文部科学省 (2017a). 「教職課程コアカリキュラム (平成29年11月17日)」, 教職課程コアカリキュラムのある在り方に関する検討会.  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2017/11/27/1398442\\_1\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf) (2018年8月22日引用)
- 文部科学省 (2017b). 「教員養成・研修 外国語 (英語) コア・カリキュラム【ダイジェスト版】—文部科学省委託英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/126/shiryu/\\_icsFiles/afiedfile/2017/04/12/1384154\\_3.PDF](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/shiryu/_icsFiles/afiedfile/2017/04/12/1384154_3.PDF) (2018年11月25日引用)
- 文部科学省 (2017c). 「外国語教育における新学習指導要領の円滑な実施に向けた移行措置 (案) (2017年6月5日)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/123/shiryu/\\_icsFiles/afiedfile/2017/06/28/1387431\\_11.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/123/shiryu/_icsFiles/afiedfile/2017/06/28/1387431_11.pdf) (2018年11月24日引用)
- 文部科学省 (2017d). 「学習指導要領について (平成29年4月)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/\\_icsFiles/afiedfile/2017/08/22/1389010\\_3\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/afiedfile/2017/08/22/1389010_3_1.pdf) (2018年11月24日引用)
- Newby D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones, B., Komorowska H. & Soghikyan, K. (2007). European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education. European Centre for Modern Languages.
- 佐藤学 (2015). 『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン』, 東京: 岩波書店.
- 東海大学課程資格教育センター (2018a). 「教職課程について [2017年度生と2018年度生] (中学校・高等学校1種免許状) (資料3-2)」, 東海大学課程資格教育センター・教職課程全体会議配付資料 (2018年3月1日).
- 東海大学課程資格教育センター (2018b). 「教職課程について [2019年度生] (中学校・高等学校1種免許状) (資料4-1)」, 東海大学課程資格教育センター・教職課程全体会議配付資料 (2018年3月1日).
- 東海大学課程資格教育センター (2018c). 「教職課程コアカリキュラム (抄録)」, 教職課程全体会議配付資料 (2018年3月1日).
- 東京学芸大学 (2017) 『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成28年度報告書 (平成29年3月20日)』  
[http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/28file/report28\\_all.pdf](http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/28file/report28_all.pdf) (2018年8月22日引用)

## APPENDIX

## ◆模擬授業・指導案 (Lesson Plan) ◆

授業日	2017 年 2 月 23 日				
クラス ID		大学 ID		氏名	

## 1. 単元名

対象学年	第 1 学年	学期	1	月	
Unit 1					

## 2. 単元の目標

1	
2	
3	
4	

## 3. 単元の評価規準

コミュニケーションへの関心・意欲・態度 (ア)		外国語表現の能力 (イ)		外国語理解の能力 (ウ)		言語や文化についての知識・理解 (エ)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>言語活動への取組</li> <li>コミュニケーションの継続</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>正確な発話, 正確な筆記</li> <li>適切な発話, 適切な筆記</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>正確な聞き取り, 正確な読み取り</li> <li>適切な聞き取り, 適切な読み取り</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>言語についての知識</li> <li>文化についての理解</li> </ul>	
1		1		1		1	
2		2		2		2	
3		3		3		3	

#### 4. 単元計画

1	単元の計画 (全6時間)	1	言語材料	
			言語の使用場面	
			言語の働き	
		2	言語材料	
			言語の使用場面	
			言語の働き	
		3	言語材料	
			言語の使用場面	
			言語の働き	
		4	言語材料	
			言語の使用場面	
			言語の働き	
		5	言語材料	
			言語の使用場面	
			言語の働き	
		6	言語材料	
			言語の使用場面	
			言語の働き	
2	英語活動教材(参照 単元)	1	Hi, friends!( ) Lesson ( )	
		2	Hi, friends!( ) Lesson ( )	
		3	Hi, friends!( ) Lesson ( )	

#### 5. 本時の計画

1	目標・ねらい	( ) 時間目 ・
2	言語材料	
3	教材・教具	
4	授業者(1) JTE・ALT	
	授業者(2) JTE・ALT	

## 6. 本時の流れ（導入・主活動・まとめ）

	活動 (時間)	活動領域 (L/S/R/W)	教師の活動・支援		生徒の活動	教材・教 具
			JTE	ALT		
1						
2						

## 7. 教室英語（Classroom English）・教師の語りかけ（Teacher Talk）

\* 本時で使う**教室英語**（英語と日本語訳）と、**使用目的**を書くこと

	教室英語（英語）	日本語訳	使用目的
例	<i>Sit down, please.</i>	座ってください	指示を与える
例	<i>Make a circle.</i>	一列に並びなさい	教室内を移動させる
例	<i>Good!</i>	いいです！	ほめる
1			
2			

## 8. “Hi, friends!”との関連および音声と文字の関連

\* 「Hi, friends! 1」「Hi, friends! 2」をふまえ、小・中連携を考える上で重要であると判断した、「音声指導をふまえた文字指導のあり方」について説明すること

## 9. そのほか（自由記載）

## 道徳教育におけるドラマ化の意義

—道徳教育における身体知の意義を体験過程論から考える—

今枝弘三

### 1. はじめに

社会学者マックス・ウェーバーは20世紀の初めに『社会科学と社会政策にかかわる認識の「客観性」』という論文を発表した。彼のいう「客観性」とは如何なる立場にも立たず、価値判断をしないということではなく、自らの立論の価値基準を明確にし、意識化することであった。本論においても、時間的空間的に制約を背負った体験を出発点としながら、自らの価値基準を明確にしていきたい。筆者は長らく首都圏の公立高校で社会科の教員として高校生を教えていたが、20代の頃、荒れに荒れた学校に赴任し、倫理や政治経済の科目で、言葉で伝達するだけの授業の限界に直面した。こうした中で、特に倫理を学ぶ上で身体を伴った、身をもってわかる体験が必要なのではないかという問題意識が芽生えた。

一方、近年、教育現場での「いじめ」による自殺の多発が大きく取り上げられるようになってきた。こうした事態の中で、2018年度から小学校、そして2019年度から中学校で「道徳」教育の充実を図るために「道徳」が特別の教科として設定されることになった。この改訂のキーワードは「考える道徳」「議論する道徳」である。また、新しい学習指導要領としては「主体的・対話的で深い学び」がキーワードとなっている。

確かに、慣習的道徳を身につける教育よりも、多様な価値の中からそれぞれの状況に最もふさわしい価値を考えるという反省的道徳の教育が重視され、そのために「モラルジレンマ」や「ケースメソッド」など様々な教材が用意されてきた。これらはワークシートに自分の考えをまとめたり、グループで議論したりして、道徳的価値、道徳的行為を考えることに秀でた方法であると言える。しかしながら、身体を持った我々人間には、関わり、行動する中で感じるということが先立っており、考えたり、概念化するのとは次のステップである。これまでスキル・トレーニングなどでは、考えたり理解したことを行動化するという方向に重点が置かれていたが、体験に伴う実感と概念的な理解は常に相互に循環するものとしてあり、体験に伴う実感から出発することをおろそかにすることはできない。

では、体験に伴う実感から出発することとは何か。それは従来、身をもってわかる、からだで覚えると言われてきたことである。今、いじめ問題を端緒として道徳教育の充実が叫ばれている。その道徳教育において、この体験を通して、身体の実感としてわかるということが、本当の意味での充実には欠かせないのではないだろうか。

### 2. 本稿の目的

道徳教育において、「体験を通して、身体の実感としてわかる」ということが、どのようにして可能となるのか、その可能性を探りたい。ここで「身体の実感としてわかる」ということを身体知と表現したいが、ここでの身体とは、心または精神と区別されるものとしての体を指しているのではない。心と体が分節化される以前のまるごとの身体を指している。言い換えると、概念化される以前の実感として感じられる身体をいう。こうい

何か聞きなれない、馴染みのない言葉のようであるが、芸術活動や技能、武術、スポーツにおいて、繰り返すうちに出来るようになる、からだで覚える、身につくという時の身体である。したがって、修行のからだと表現すれば、東洋人にはむしろ馴染み深い身体と言えるかもしれない。

ドラマ教育の提唱者であるブライアン・ウェイは『ドラマによる表現教育』の冒頭で、「ここに『盲人とは何ですか』という質問があったとする。答えはきっと『盲人とは目の見えない人のことです』となるだろう。しかし、こんな答えも考えられはしまいか。『目を閉じてごらん。ずーっとつぶったままにいるんだよ。この部屋の出口を探してごらん』。初めの答えはまさしく正確な情報であり、知的満足を与えるものである。後の答えは直接経験に訴え、知的理解を越えて、心と魂に触れるものである。」<sup>(1)</sup>とドラマ教育の意義を端的に説明している。ここでは身体知とは言われていないが、目をつぶったまま出口を探すことによって、その不安や恐怖を「身体の実感としてわかる」ということには違いない。

これまで、次に取り上げる学習指導要領および解説においても、また、生田茂<sup>(2)</sup>や江橋照雄ら<sup>(3)</sup>によって、道徳教育における役割演技の効果について多面的に論じられてきた。しかし、ここでは学校教育という限られた空間で、児童、生徒が道徳を「身体の実感としてわかる」方法として、教材のドラマ化を取り上げ、その身体の実感をユージン・T・ジェンドリンの体験過程への直接照合によってもたらされる「実感」フェルトセンスに近づけることによって、ドラマ化の意義を明らかにしていきたい。

### 3. 道徳教育におけるドラマ化

#### 3.1. 学習指導要領において

これまで、道徳教育において、全くドラマ化が用いられて来なかったわけではない。そもそも道徳の時間が特設された昭和33年の学習指導要領においては、小学校、中学校とも指導上の留意事項として、一方的な教授や徳目の解説にならないように、話し合い（討議）、実践活動などとともに「劇化」という文言が入っていた。その後、この言葉は学習指導要領自体からは消えるが、学習指導書および学習指導要領解説の中では生かされ、例えば平成29年7月の『小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編』では、道徳科に生かす指導方法の工夫として「オ 動作化、役割演技など表現活動の工夫」とあり、「児童が表現する活動の方法としては、発表したり書いたりすることのほかに、児童に特定の役割を与えて即興的に演技する役割演技の工夫、動きや言葉を模倣して理解を深める動作化の工夫、音楽、所作、その場に応じた身のこなし、表情などで自分の考えを表現する工夫などがよく試みられる。また、実際の場面の追体験や道徳的行為などをしてみることも方法として考えられる。」<sup>(4)</sup>と説明されている。また、同じく平成29年7月に出された『中学校学習指導要領解説特別の教科道徳編』においても、道徳科に生かす指導方法の工夫として、一部表現が異なるもののほぼ同様の記述があり、前掲の最後の一文が「また、実際の場面の追体験、実験や観察、調査等による表現物を伴った学習活動も実感的な理解につながる方法である。」となり、加えて「道徳科の授業に動作化や役割演技、コミュニケーションを深める活動などを取り入れることは、生徒の感性を磨いたり、臨場感を高めたりすることとともに、表現活動を通して自分自身の問題として深く関わり、ねらいの根底にある道徳的価値についての共感的な理解を深め、主体的に道徳性を身に付けることに資するものである。」<sup>(5)</sup>とその意義に触れ、続いて指導に当たっての配慮と事前準備についての記述がある。

これらを踏まえて、平成30年度から使用されている検定済小学校『道徳』の教科書においても、8社中、日本文教出版と教育出版は明確に、役割演技（ロール・プレイング）およびモラル・スキル・トレーニングを各学年35時間の教材うち2、3時間について取り入れている。また、平成31年度から使用される検定済中学校『道徳』の教科書においても、8社中、日本文教出版は役割演技を、東京書籍はAction!として動作化をやはり各学年2時間分取り入れている。

ここでは教科書の内容について細かく記述することはしないが、次にこれらのワークの基礎になっている役割演技（ロール・プレイング）のルーツであるサイコドラマから簡単に振り返ってみたい。

### 3.2. サイコドラマ

サイコドラマは、1889年ルーマニア生まれの精神科医であったヤコブ・レビ・モレノの心理劇に由来する。精神科医としての日常の傍らで演劇活動にのめりこんでいったモレノは、アリストテレスが「詩学」の中で述べたギリシア悲劇のもたらす心のカタルシス（浄化）という効果について注目した。このことから彼は、普段、日常では表れていないが、自分の内面に潜んだ役割を演じることで、人格の狭小さが克服され、日常的課題の克服が図れるのではないかと考えた。例えば、モレノの劇団において、実生活では脚本家の夫に意地悪く粗暴に振舞うが、舞台では清楚で可憐な役を得意とするバーバラという女優が、正反対の身を持ち崩した娼婦など汚れ役を演じることで、家庭での問題の核心が鮮明になり、解決の糸口がつかめたりした。このように、心理劇においては、役割を深く内面に根ざした形で演じるならば、影の受容など劇的な人格の変容・発展が期待できる。

サイコドラマを構成する要素は5つあり、それは1) 監督、2) 主役、3) 補助的自我、4) 観客、5) 舞台である。補助的自我とは主役以外のすべての役者をさすが、このなかで、治療の中心となるのは、自らを演じる主役自身である。主役は自分が体験してきた印象深い人生の一場面を想起し、補助的自我の助けを借りながら監督のリードのもとで、人生の心理的追体験をする。プロセスとしては①ウォームアップ、②アクション、③シェアリングである。②の段階で、主役の記憶をたどりながら、補助的自我にセリフと演技を覚えてもらい、人生の一場面の再現をする。監督はその場面において主役が内面に目を向け、新たな気づきや発見がなされるように適切な質問を発していく。こうした過程で心理的なカタルシス（浄化）がもたらされることを目指すのである。

このように、主役が自分の体験を想起し演じることは基本型であり、実際には先ほど挙げたバーバラのように類似の体験でもあり得るし、また、学校では優等生に劣等生の役を演じさせるような実生活と正反対のドラマもあり得る。さらにモレノのサイコドラマからは様々な技法が生まれており、「役割交代法」や「あき椅子技法」<sup>(6)</sup>は教育現場においてロール・レタリングなど様々に形を変えて、応用されている。

### 3.3. ロール・プレイング

日本では横浜市立大学の外林大作がモレノの心理劇をロール・プレイングと呼び、アレンジを加えた。広く教育現場で道徳教育の手法として用いられるときには、先に述べた治療および自己実現としての内面的な深まりを求めることよりも、むしろ他者の役割を演じることで、これまで気づかなかった他者の気持ちを自分のものとして理解する、つまり他者への共感を促すための手法として用いられることが多い。教育現場では、必ずしも心理療法に精通した教員が授業を実施するわけではないので、こうした扱いのほうがより安全性は高いと考えられる。

一般的に教育現場で、ロール・プレイングとして実施される場合のプロセスとしては、①ウォーミング・アップ、②場面設定、③プレイ、④シェアリングという流れで捉えることが出来る。ウォーミング・アップはいろいろな形が考えられるが、構成的グループ・エンカウンターなどで用いられる、グループワークを始める前のアイスブレイキングなどが利用できる。グループで活動を始めるに当たって、一人一人の心と身体をほぐすワークである。次に、場面設定が適切になされるかどうか、道徳教育と呼べるかどうかの鍵になってくる。オリジナルな場面の設定でも構わないし、実際に起こったことの追体験的な設定でもよい。また、小説や民話の一場面だけを切り取ってアレンジしても問題は生じない。3番目のプレイであるが、ここでは台本の仕込みや演技指導は必要なく、それぞれの内側から湧いてくる即興的な台詞によって物語が展開する。スムーズに台詞が出てくるかどうかはウォーミング・アップによって十分、心身が開かれた状態になっているかによる。展開が行き詰ったときなど、いったん中断し、役割交代を試みることもある。最後にシェアリングであるが、建設的な議論になるためには、教員の側からの問いかけが重要となる。つまり、演じた人の演技が下手であったとか、格好が面白かったとか、傍観者的な発言にならずに、観客が演者と同じ気持ちを共有できるようにすることが大切である。例えば「あのときの〇〇（役の名）の気持ちはどうだったのだろうか」、「みんなも〇〇のように感じましたか」などである。全員に意見を求めるときにはワークシートを作って記入させる方法もある。

以上、モレノのサイコドラマから発展したロール・プレイングは役割演技として、道徳教育の手法の中で様々に利用されており、そのあり方もモレノのオリジナルな設定から離れて、極めて多様なものとなっている。

### 3.4. プレイバックシアター

プレイバックシアターはモレノ研究所に勤めた経験を持つ、ジョナサン・フォックスによって始められた。基本的枠組みはサイコドラマから引き継いでおり、コンダクター、テラー、アクター、ミュージシャン、観客によって構成される。手順は、まず一般の観客の中から体験のテラーに出してもらい、自らの体験を語ってもらう。次に語られた場面をコンダクター、ミュージシャンのもとでアクターが演じる。この点がテラーが直接演じるサイコドラマとの相違点であるが、演じられる過程で、自分の体験を目の前で追体験するテラーのみならず、アクター、コンダクター、ミュージシャン、観客すべてがカタルシスを体験するものとなっている。

日本の教育現場では、劇団員が小学校を訪問し、いじめ体験などを子供に語ってもらい、それをアクターが演じ、さらに観客である子供たちにも、いじめ防止のための行動を、演技に参加することで体験してもらうというような試みがある。どの子のどんな体験を取り上げるか、テラーとなった子供の心は癒されるのかなど、訓練を積まないで、誰でもどこでもできるものではないが、いじめとその解消法について子どもたちが身体的に疑似体験できるという点で、非常に意義深い試みであると思われる。

### 3.5. モラル・スキル・トレーニング

上越教育大の林泰成が、ソーシャル・スキル・トレーニング（SST）をベースにして、功利的なソーシャル・スキルとは異なる、道徳的価値を目指すスキルを身につける方法としてモラル・スキル・トレーニングを提唱した。林がこのトレーニングを構想したきっかけは、頭で道徳的なことがわかっているにもかかわらず、それが行動に移されるまでには一つの壁が存在していると感じたためである。具体的場面を想定して、わかっているけど行動できない子供たちに行動の仕方を身につけさせるトレーニングである。

具体的には、

- ①資料の提示（まず、道徳資料を提示する）
- ②ペア・インタビュー（資料の登場人物になり、二人でインタビューしあう。ロール・プレイングのウォーミングアップ）
- ③ロール・プレイング（ある場面を実際に演じる。この際シナリオ通りに演じるのではなく、状況設定だけして、本人たちの自由な役割創造に任せる）
- ④シェアリング（ロール・プレイングの感想等を言い合い、よい行動を強化し、悪い部分を修正する）
- ⑤メンタル・リハーサル（教師の朗読によって、類似した別の場面をイメージさせ、その場での自分の行動を考えさせる）
- ⑥ロール・プレイング（イメージしたものを再度演じる。初めのロール・プレイングで身につけたものを一般化するための作業）
- ⑦シェアリング（再度演じた感想等を言い合い、よい行動を強化し、悪い部分を修正する）
- ⑧課題の提示（身につけたことを、日常場面できるように課題を出す）

という流れが提案されている。<sup>(7)</sup>

この方法は、単発のロール・プレイングだけで実施される場合に比べて、プレイのあとに振り返りを入れ、より良い振舞いを再度、演じることによって、より実践につながりやすいものとなっている。同一の場面を繰り返すか、あるいは一般化のため別の類似の場面まで演じるかは、児童・生徒を見ての授業者の判断となる。別の類似の場面とは、例えばお年寄りへの小さな親切ということに関してとか、あるいは社会生活のなかでの迷惑行為に対してどのような対応をするかということ複数の場面で考えるということである。

確かにこの方法は、一定のスキルを身につける上では大きな力を持っていると考えられる。しかしながら、振り返りのなかで演じた実感を確認することは出来るものの、頭で考えたあるべき行為をロール・プレイングのなかで身につけるといふ方向に重点が置かれていることは間違いない。しかし、はじめにでも触れたように、本稿では実感から出発することを重視している。

### 3.6. ドラマ化の意義の再構成

ここまで、道徳教育における劇化、役割演技のベースになっているものを取り上げてきたが、これらの方法の意義も、ジェンドリンの体験過程論から説明することが出来る。例えば、3.2.のサイコドラマにおいて、女優バーバラは家庭で夫に対して意地悪く粗暴に振る舞う体験を、身を持ち崩した娼婦の演技のなかで追体験し、その時に感じられた身体の実感から自分自身を見つめなおしたということができる。言い換えると、演じて振り返ることで、夫に粗暴に振る舞う自分自身の本当の気持ちに気付き、体験が再構成されたと言える。それは、演じる中で「実感」フェルトセンスに触れたということである。

## 4. 体験過程および「実感」から捉える道徳教育

### 4.1. ユージン・T・ジェンドリンと体験過程論

ユージン・T・ジェンドリンは1926年、ウィーンで生まれた。1938年、ナチスのオーストリア侵攻に伴い、両親とともに3人でウィーンを脱出し、オランダを経て、アメリカに向かう。60歳を越えてから、彼はこの時の体験を語り、幾度も危機に見舞われたが、父親のフィーリングによって助けられたと述べている。それは、ウィーンの家を出発する時に、父親が再度、郵便物を確認し、アメリカ合衆国市民権を得るための審査を開始したことを証明する書類を手にしたこと。駅に停車中の列車の中で家族にレモネードを買おうとして、席を外したちょうどその時にゲシュタポが現れ、間一髪、逮捕を免れたこと。また、ユダヤ人をナチスに売り渡していた偽の脱出手配師を直観的に見抜いたことなど。この時の父親のフィーリングが後に、フォーカシングによって感じられる身体の「実感」フェルトセンスに繋がってくる。

その後、シカゴ大学で哲学の研究をしていたジェンドリンは、カール・ロジャーズに出会い、心理臨床の世界に踏み込むことになる。それは彼の哲学が、象徴化や言語化される以前の体験過程（前概念的体験の流れ）を問題としていたからである。ある種のフィーリングとして感じられる前概念的体験は、普段、意識化されることはなく、なんとなくそこから象徴化、言語化をして生活世界を意味づけしている。その象徴化、言語化のあり方は、置かれた文化や歴史によって様々であり、象徴や言語を用いることで伝達可能なものとなるのだが、その象徴や言語による意味づけが体験過程そのものとうまくフィットしない場合も生じてくる。その場合、自己像は体験過程と一致できずに、自分が自分でないという感覚に陥る。

ロジャーズのカウンセリングは、カウンセラーの受容と共感と自己一致の傾聴のなかでクライアントの自分が自分らしく、自己一致していく過程を手助けするものであった。ジェンドリンはさらにクライアントが自分自身の内面に目を向け、身体が示すフェルトセンスに気付く方法としてフォーカシングという技法を生み出した。これは体験過程で身体が示すある種の「感じ」に問いかけ、象徴化や言語化によって、体験を再構成し、自己像の不一致を一致へ、体験過程を前へ進ませるものである。

フォーカシングの具体的な手順は、ジェンドリンの『フォーカシング』を参照してみると、①空間をつくる：自分の身体の内部に注意を向ける。様々な気がかりなことから出てきた「感じ」との間に少し空間をつくる。②フェルトセンス：焦点化したい気がかりなことに対する自分の気持ち、その「感じ」の全部をひとまとめにして自分に感じさせる。③取っ手（ハンドル）：このフェルトセンスにぴったりの言葉、イメージを見つける。④共鳴させる：フェルトセンスと言葉・イメージがぴったりしているか、付き合わせる。⑤尋ねる：この「感じ」のなかに何があるのか尋ねる。⑥受けとる：シフト（変化）を伴って出てきたものを受け取る。しばらく、それと一緒にいる。以上の6ステップである。<sup>(8)</sup>

### 4.2. 自己と他者と体験過程

ジェンドリンは、こうした体験過程の再構成のことをフェルトシフトとも呼んでいるが、理想的には道徳教育において、他者との関わり合いの中で、自分が最も自分らしく自己一致した在り方にフェルトシフトしていけばいい。これを他者との関わりの中で伴って目指すのが、インタラクティブ・フォーカシングである。基本的には、フォーカシングの時の、フォーカサーとリスナーが交互に役割を交代して行うものである。この際、リスナーと

して大切なことは、カウンセリングの3条件、受容と共感と自己一致の傾聴が守られていること。また、決して解釈したり、分析したりしないことである。なぜなら、安易な解釈、分析はフォーカサー自身の体験過程の推進を妨げてしまう可能性があるからだ。この点は、人は受容と共感の関係の中においてこそ、最も自分らしく自己一致していられるというロジャーズの考え方を引き継いだものである。対象化し分析するような関係の中では、他者は「それ」となり、容易に自己にとっての手段となりうる。反対に他者にとって自己が手段ではなく、対象化されないで受容されたとき、自己を偽らずにありのままの自己に向き合うことが出来る。この時、人は自己の身体知であるフェルトセンスに開かれ、体験過程が推進する。

従って、インタラクティブ・フォーカシングの手法も道徳教育のなかで、互いの傾聴訓練という形で取り入れることは出来る。しかし、教科書として多くの道徳的価値を身につけることをねらい、教科書を使って授業を展開するとき、そこで用いられる役割演技やモラル・スキル・トレーニングなどドラマ化に欠かせないものとして、受容と共感された場で自分が自分でいられることが必要となってくるのである。

### 4.3. 体験過程論から見るドラマ化

ジェンドリンはその著“*A PROCESS MODEL*”第Ⅷ章をモダン・バレエの創始者イサドラ・ダンカンの自伝から始めている。「何時間も両手を太陽神経叢の上で組み、じっと立っていることもあった。長時間、まるでトランス状態になったかのように動かずにじっとしている私を見て、母はひどく心配した。しかし、私は求め続け、すべての動きがわき出す源、動力の中心、あらゆる種類の動きが生まれる統合体を発見した。」ちなみに、引用されなかったこの前の部分は、「私はアパートで夜も昼も、体の動きによる魂の神聖な表現としての踊りを追求し続けた。」<sup>(9)</sup>である。ジェンドリンはこの「すべての動きがわき出す源、動力の中心、あらゆる種類の動きがうまれる統合体を発見した」に身体知への直接照合を見る。

ジェンドリンは、ダンカンに続いてスタニスラフスキーの自伝『芸術におけるわが人生』から、演劇の演出・演技にとって、シンプルな赤裸々の情熱が大切で、それは複雑な生活現象の総体を含んでいなければならない、これには才能と、内的でスピリチュアルなテクニクを必要とすると彼が述べているところなどを引用している<sup>(10)</sup>。ジェンドリンはダンカンとともにスタニスラフスキーも身体知への直接的な照合をその創造活動の源にしていたと考えている。前にも触れたが、ここで問題となっている身体知は、近代科学の対象化によって生まれる論理とは異なり、心と体が分節化される前の身体において感じられる「実感」フェルトセンスである。そして身体は環境の中に位置つきながら、体験過程は推進されていくのであるが、ジェンドリンの考えでは、フェルトセンスを通して、体験過程に直接照合がなされるとき、その豊かな意味がよみがえり、推進がもたらされるのである。

残念ながら、多くの道徳教育において、ダンカンやスタニスラフスキーのような一流のレベルの創造活動を求めざるを得ない。しかも、身体の動きを伴う役割演技やモラル・スキル・トレーニングを実施しながらも、実感を伴わない動きに終始するならば、その場限りのペルソナ（仮面）劇で終わってしまう。例えば、これまで小学校高学年用の道徳資料として用いられてきた有名な資料として「レジにて」<sup>(11)</sup>という資料がある。これは学習指導要領の内容項目Bのうち「だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にすること。」をねらいとするもので、12コマの漫画の資料になっている。「小学校高学年のわたしは、コンビニに買い物に行きました。ただ、レジで若いお兄さんにわりこみをされ、不快に思っているところ、そのお兄さんが支払いのときに定期を落とします。迷ったのですが、定期を落としましたよと教えてあげました。しかし、お兄さんは『あ、ああ』とあいまいに答えてだけで定期を拾って出ていきました。残念な気持ちになりましたが、レジのおじさんがよく教えてあげたねと褒めてくれたので、とてもうれしい気持ちになりました。」というものである。それぞれの場面でのわたしの気持ちを問い、ねらいについて考えさせるというものである。指導案の指示では役割演技は入っていないが、現実にはもっと多様なケースが考えられ、ドラマ化をした方がよい資料である。実際に演じてみると、女の子の、落としましたよと教えたくない、無視したいという思いが出てきたり、レジのおじさんもお兄さんを注意してくれればいいのかという気持ちもあったりする。反対に、若いお兄さんも時間がなく、慌てていて女の子が並んでいるのを認識しなかったのかもしれない。大切なことは、こうした複雑なリアリティを伴った実感から出発することで、いきなり女の子は教えるべきですと持って行ってはいけない。もちろん

指導案にもそんなことは書かれていないが、「親切にしたことへの喜びを味わわせ、進んで親切にしようとする意欲を高める」とあり、当初のねらい「だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にすること」に導くことになっている。ただ、忘れてはいけないことはねらいの達成を焦るあまり、リアリティを欠いたショートカットにならないことで、プロセスを重視しない、実感を伴わないものは身につくことはない。

## 5. おわりに

先にも述べたが、道徳教育における身体知、実感がダンカンやスタニスラフスキーのレベルに達するにはかなりの修練がいる。しかしながら、両者は表現や行為における自己一致を求める点では共通しているということが出来る。4.2.で触れたように、人間の成長にとって、人との関係の中での自己一致は大変、重要な要素であった。道徳教育において、様々に役割演技やモラル・スキル・トレーニングなどドラマ化が用いられるようになってきた。その意義は標語や徳目の認知に留まらず、身体知、実感に触れることである。しかしながら、ドラマが演じられたときの実感を無視して、振り返りにおいてねらいとなる道徳的価値を先取りするようなことをすれば、自己一致のチャンスを逸することになる。あくまで、分節化する前の身体の実感から、問題を吟味していくことが大切である。その場合、ねらい通りの結論に達せず、オープン・エンドでの終了になってしまう授業もあるかもしれない。しかしながら、プロセスを重視した問題の吟味は、さまざまな道徳上の問題を身をもって考えていく技量として身につけて行くに違いない。

一方で、実践上、このことは、身体感覚や情動のままに行えばよいという誤解に陥ることも想定しえる。繰り返すまでもなく、身体の実感から道徳的価値を考えるということは、概念化のプロセスを重視するという、そしてファシリテーターとしての教員の積極的な関与のもとに、体験の実感と概念的理解の一致を目指すものであることは強調しておきたい。

### 引用文献等

- (1) ウェイ,ブライアン 岡田陽, 高橋美智訳『ドラマによる表現教育』玉川大学出版 1977年 p13
- (2) 生田茂『役割演技で進める道徳指導』黎明書房 1989 pp.91-110  
この中で生田は、役割演技の効果として、1. 自発性の回復 2. 創造性を高める 3. 自己を客観的にみつめ 4. 洞察力を養う 5. 道徳的実践力を高める を挙げている。
- (3) 江橋照雄編著『授業が生きる役割演技』明治図書 1992 pp.9-14  
ここでは道徳教育における役割演技の効果として、1. 創造的な道徳的態度を形成し、自発的な道徳的実践を促進する。2. 自他の認識を深め、相手の立場に立った道徳的行為を促進する。3. 道徳的価値を体得することができる。4. 生起している事態を立体的に把握させ、価値の主體的自覚を促す。5. 児童・生徒の興味・関心に応ずることができ、学習意欲を促進する。6. 心理的浄化作用を促進し、安定した学級集団を形成して道徳的水準を高める。が挙げられている。
- (4) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』第4章指導計画の作成と内容の取扱い 第2節道徳科の指導 3 学習指導の多様な展開 (4) 道徳科に生かす指導方法の工夫 2017年 p.85
- (5) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』第4章指導計画の作成と内容の取扱い 第2節道徳科の指導 3 学習活動の多様な展開 (4) 道徳科に生かす指導方法の工夫 2017年 pp.84-85
- (6) 北原歌子『コミュニケーション 子どもとサイコドラマ』誠信書房 1983年 p21
- (7) 新井郁男, 犬塚文雄, 林泰成『道徳教育論』放送大学教育振興会 2005年 pp.84-85
- (8) ジェンドリン, ユージン. T. 村山正治, 都留春夫, 村瀬孝雄訳『フォーカシング』福村出版 1982年 pp.72-75.
- (9) ダンカン, イサドラ 山川亜希子・山川鉦矢訳『魂の燃ゆるままに—イサドラ・ダンカン自伝—』富山房インターナショナル 2004年 pp.95-96 ジェンドリンのダンカン自伝からの引用自体が部分的に略されたものです。
- (10) ダンカンとスタニスラフスキーに関する記述は, Gendlin, E.T. *A PROCESS MODEL*, The International Focusing Institute (www.focusing.org) 1997 pp.216-224, 2017年5月ジェンドリン死去とともに、無料ダウンロード終了。その後、2017年11月にNorthwestern University Pressより書籍化された。
- (11) 真仁田昭ほか『6年生の道徳』文溪堂道徳副読本 2003年 pp.68-69 同指導書 pp.152-153

参考文献

- ・川幡政道『ロール・プレイング 即興劇による人間の探求と治療』春風社 2008年
- ・クライン, J. 諸富祥彦監訳 前田満寿美訳『インタラクティブ・フォーカシング・セラピー』誠信書房 2005年
- ・スタニスラフスキー 蔵原惟人・江川卓訳『芸術におけるわが生涯』(上)(中)(下) 岩波文庫 2008年
- ・高良聖編集『現代のエスプリ—サイコドラマの現在』至文堂 2005年
- ・谷井淳一「自己成長のためのサイコドラマ入門—臨床心理士・福祉援助職のためのグループ技法」日本評論社 2013年
- ・フォックス, ジョナサン 磯田雄二郎, 横山太範訳『エッセンシャル・モレノ—自発性, サイコドラマ, そして集団精神療法へ』金剛出版 2000年
- ・マリノー, ルネ・F. 増野肇, 増野信子訳『神を演じつづけた男—心理劇の父モレノの生涯とその時代』白揚社 1995年
- ・宗像佳代(劇団プレイバックズ代表)「プレイバックシアター入門—脚本のない即興劇—」明石書店 2006年
- ・諸富祥彦・村里忠之・末武康弘編著「ジェンドリン哲学入門—フォーカシングの根底にあるもの—」コスモス・ライブラリー 2009年
- ・今枝弘三「道徳教育の理論と方法—実践例とともに—」静岡学術出版 2014年

## 史資料を批判的に読む力を育てる授業の開発と検証

—中学校社会科歴史的分野の「元の襲来」の単元を事例として—

藤井大亮, 平山 祥

### 1. はじめに

本研究の目的は、史資料を批判的<sup>(1)</sup>に読む力を育てる中学校社会科の授業を開発し、その成果を質問紙調査によって検証することである。

これまで中学校及び高等学校の歴史教育の目標とされていたのは歴史的思考力の育成である<sup>(2)</sup>。2017年3月に告示された学習指導要領<sup>(3)</sup>では、教科の特質を反映させた「見方・考え方」が全教科に導入され、中学校社会科歴史的分野では社会的事象の歴史的な見方・考え方の育成が目指されることになった。中学校学習指導要領解説社会編（2017年6月告示）では、「社会的事象を時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり事象同士を因果関係などで関連付けたり」<sup>(4)</sup>することが社会的事象の歴史的な見方・考え方と説明されている。その具体的な内容については学会や実践の場で議論が深められているところであるが、本研究では歴史学習において働く固有の「見方・考え方」のひとつとして、史資料を批判的に読む力が重要であると考え、そのような力を育成する実験的な授業の開発を試みた。

史資料という範疇の中には、日記や新聞記事、地図、写真、映像、遺物、遺跡など、様々な形態の資料が含まれるが、学校教育のなかで教材として一般に用いられているのは文献資料や図像資料であろう。そのなかでも本研究では、中学生という発達段階に鑑みて、絵画資料に焦点をあてた授業を開発することとした。

その理由は、大学における歴史学の専門教育や高校段階の歴史教育とは異なり、中学校の歴史教育においては、難解な文献資料（史料）、例えばくずし字や漢文体で書かれた文書を教材とし、生徒に読解させることは困難な場合が多い。これに対して絵画資料は、中学生のみならず小学生でも、直観的に当時の状況をイメージすることができるという特性を持っている。このことを踏まえると、中学生が歴史の具体的な様相をイメージし、歴史像を豊かに形成していくためには、多様な史資料のなかでも絵画資料の活用が有効であると考えられる。絵画資料を読み解くという学習活動は、中学生にとって史資料に触れる貴重な経験を齎すのである。

社会科教科書には様々な絵画資料が教材として掲載されている。小学校、中学校、高等学校といずれの学校段階の教科書でも扱われており、しかもほぼ全ての出版社が共通して掲載している絵画資料として『蒙古襲来絵詞』（蒙古襲来絵巻）が挙げられる。そこで本研究では、授業の中で生徒に読み解かせる史資料として、この『蒙古襲来絵詞』に焦点をあて、鎌倉時代の「元の襲来」の単元を事例に授業を開発した。

「元の襲来」に関しては、これまで様々な視点から研究や授業化がなされてきている。例えば三橋（2014）は、蒙古襲来に関する小学校、中学校、高等学校の授業実践を取りあげ、それらがどのような歴史観（蒙古襲来観）を育成しようとしているかを分析している<sup>(5)</sup>。

『蒙古襲来絵詞』を教材化した授業実践に目を向けると、扶川聡が『蒙古襲来絵詞』の各場面から鎌倉時代後期の御家人の姿を読み取らせる中学校用の授業例を提案している<sup>(6)</sup>。また、小林大悟は文献資料を中心に、絵画資料として『蒙古襲来絵詞』を教材とした中学校の授業を開発している。その授業を評した志田福二は、「『蒙古襲来絵詞』の戦闘場面の人物の描き方から後世の加筆の可能性に気づかせたりするなど、史料の基本的な見方

や史料批判の考え方を生徒に学ばせている」<sup>(7)</sup>と述べている。この他にも、『蒙古襲来絵詞』を教材とし、その読み取りをさせる授業は中学校で少なからず実践されていると思われる。拙稿(2016)<sup>(8)</sup>で指摘したように、例えば教育出版の社会科学教科書には「読み解こう」と題した囲みが設けられており、そこには「左の絵で、不自然なところを探し、そのわけを考えてみよう」といった問いや、「季長がこれらの絵を描かせたのは、なぜだろう」といった問いが記載されている。こうした教科書記述をヒントに、『蒙古襲来絵詞』を読み取らせる授業を構想することは容易だからである。しかしながら、授業の中で『蒙古襲来絵詞』を扱うことで、生徒の史資料に対する考え方がどのように変化するのを実証的に明らかにした研究は管見の限り見られない。したがって本研究では、『蒙古襲来絵詞』を教材とした授業をとおして、生徒の史資料に対する認識がどのように変化し、また、史資料を批判的に読む力がどのように生まれうるのかを、授業の開発・実践と質問紙調査によって明らかにしたい。

## 2. 実験授業を開発する方針

本節では、実験授業を開発する方針を得るために、史資料を批判的に読む力とはなにか、ということについての理論的検討を行う。具体的には、史資料を批判的に読む力を育てる授業を行うには、教材をどのように扱い、どのような発問を行えばよいかを、歴史的思考力や歴史的な見方・考え方についての先行研究を手がかりに検討する。史資料を批判的に読む力は、歴史的思考力や歴史的な見方・考え方のひとつとして位置づけられているからである。

歴史的思考力や歴史的な見方・考え方に関する理論的・実証的研究をリードしてきたのは英語圏の歴史教育研究者たちである。その代表的な成果を挙げると、ペーター・セーシャスを中心とするカナダの研究チームは、歴史的思考力の具体的な内容として、次の6つを挙げている<sup>(9)</sup>。すなわち、①歴史的意義を立証する、②一次史料を証拠として用いる、③継続と変化を特定する、④原因と結果を分析する、⑤歴史的パースペクティブを取得する、⑥歴史解釈における倫理的な問題を理解する、である。このうち、2番目の「一次史料を証拠として用いる」という発想やその際に発揮される思考力が、史資料を批判的に読む力に相当すると考えられる。

セーシャスらが述べる「一次史料を証拠として用いる」歴史的思考力とはなんであろうか。それは、「我々は過去についてのどんな叙述を、何を根拠に、どのような点に留意して信じればよいのか」<sup>(10)</sup>ということを考える思考である。こうした問題は歴史家が史資料(一次史料)と向き合う際に考えることであり、史資料の性格や信憑性を確認する具体的な作業としては、いわゆる史料批判を行っていくことになる。

史資料をもとに、そこから歴史を考えていくという発想の前提には、「歴史叙述は一次史料から作られる推論にもとづく解釈である」<sup>(11)</sup>という歴史への理解がある。この理解によれば、「過去とはこれまでに生じた一切の出来事のことであり、歴史とは何が起こったのかということについて我々が語る、意味のある物語、すなわち解釈」<sup>(12)</sup>である。「一次史料を証拠として用いる」歴史的思考力は、史資料の批判的な読み解きをとおして過去に起こった出来事の総体としての歴史(存在としての歴史)に迫り、歴史叙述(記述としての歴史)を考え出す力と捉えることができる。

歴史家が史資料に向き合い、そこから歴史叙述を描き出す際にどのような思考や技能を働かせているかという点に着目し、その教育への応用を考えたのは、サミュエル・ワインバーグらスタンフォード大学の歴史教育研究グループである<sup>(13)</sup>。このグループは「歴史家のように読む」アプローチを提唱している。

このアプローチの論理と意義を研究した中村(2013)<sup>(14)</sup>によれば、ワインバーグらが特定した歴史的思考技能には「出所を明らかにすること」(sourcing)、「文脈に位置づけること」(contextualizing)、「丁寧に読むこと」(close reading)、「確証あるものにする」(corroborating)の4つがある。それらは、次のように説明される。すなわち、『出所を明らかにすること』は、主に著者がテキストを書いた目的や意図を考察する技能である。『文脈に位置づけること』は、著者がそのテキストを書いた時代を考察する技能である。『丁寧に読むこと』は、著者がテキストをいかに構成しているか、どうしてその言葉・フレーズを用いたのかを考察する技能である。『確証あるものにする』は、他のテキストと比較することによって、そのテキストの位置づけを評価す

る技能」<sup>(15)</sup>である。

このなかで、史資料を批判的に読む力と関連するのは、「出所を明らかにすること」という歴史的思考技能である。中村(2013)は、スタンフォード歴史研究所研究グループのホームページから、「・著者の視点は何か? ・どうしてこれが書かれたのか? ・これはいつ書かれたのか? ・この資料は信頼出来るものか? それはどうしてか? それはなぜいけないのか?」<sup>(16)</sup>といった具体的な発問を抽出している。これらは、史資料を批判的に読む力を育てるために、生徒に考えさせたい問いである。

以上をふまえて、本研究における実験授業は次の2つの方針に基づいて開発することとした。第1に、教材として史資料(一次史料)を用いるだけでなく、その史資料が制作された背景を分析し、その史資料の性格や信憑性について考える、いわゆる史料批判を学習活動として組み込むことである。第2に、教材提示とともになされる発問の在り方については、「出所を明らかにすること」という歴史的思考技能を生徒に発揮させる発問を組み込むことである。

### 3. 実験授業の開発と実践

#### (1) 実験授業の開発方法と授業のねらい

実験授業は2018年1月に神奈川県内の公立中学校で実施した。対象クラスは1年生の2クラスである。片方のクラスは1月24日に授業を行い、もう片方のクラスの授業は25日に行われた。この2クラスでは、鎌倉時代の学習を進めていき、「元の襲来」の前時の授業の最後の約5分間を用いて、生徒に質問紙調査(事前調査)を実施した。その次の時間に「元の襲来」の授業を実施し、その時間の終わり約5分間で再び質問紙調査(事後調査)を実施した。

質問紙調査(事前調査と事後調査)の内容、および「元の襲来」の実験授業の内容は、大学教員と中学校教員が協議し、共同で考案した。本研究で実施した実験授業は、学校の研究授業や公開授業などではなく、通常の学期中に行われる授業であったため、単元を大きく組み替えて再構成したりせずに、教科書の流れに沿って教えていった。本時の部分に関しても、その時間に教えなければならない基本的な事項を押さえた授業を行うこととした。そのうえで、単に史資料を読み解くだけでなく、その史資料が制作された背景を分析したりする、いわゆる史料批判を学習活動として組み込むことで、史資料を批判的に読む力の重要性に気づかせることを意図して授業を構成した。授業の具体的な展開は資料1の学習指導案に示したとおりである。また、授業では資料2に示したワークシートが使用された。

#### (2) 実験授業の実践—授業の展開と生徒の反応—

実験授業の流れは以下のとおりである。まず、導入部で授業者の教師は御恩と奉公の関係を確認し、「御家人が御恩をたくさん受けるためにはどうすればいいのだろう?」と発問した。それに対し生徒から「位の高い人を倒すと多くもらえる」や「たくさんを倒す」、「先陣を切る」、「將軍に気に入られる」といった発言があった。そのうえで、「御家人の奉公はどうやって幕府の役人に証明したのだろう?」と発問し、生徒に仮説を立てさせた。生徒の仮説としては、「倒した敵の首を持ち帰る」、「敵の耳を持ち帰る」、「敵側に証明してもらう」、「幕府の役人が現地で監視する」といった説があがった。

授業の展開部では、「検証①『蒙古襲来絵詞』を見て、「馬上の人」の活躍を読み取ろう!」というペアワークを実施し、史資料の読み取りを生徒に行かせた。生徒の意見では「馬が傷つきながらも戦っているため元に押され、負けている」、「周りに味方がおらず一人で戦っている」という意見が多く、クラス内では日本側が不利であるという結論になった。

さらに、「『蒙古襲来絵詞』をもう一度よく見て、気になった個所を書き出そう!」というペアワークを行った。それらの読み取りの結果をワークシートに書き出させ、話し合い活動をさせたうえで、「なぜこの絵には不自然なところがあるのか予想してみよう!」という問いかけを行った。史資料を改めて読み取った結果、「元に向かって矢が飛んでいる」、「絵の中心にいる元の3人の輪郭がほかの元の人と違う」という部分を生徒は読み取

った。

そのうえで、教師は「『蒙古襲来絵詞』が描かれた意図はなんだろう？」と発問し、あわせて「誰がこの絵を描いたのだろうか？」と発問した。生徒の発言としては、「元と戦った日本側の人々が戦果を証明するため」や「中央の3人が書き足されたことで一所懸命戦ったアピールをしたかった」といった意見が引き出された。この時点で、導入で生徒が立てた仮説の答えが明らかになり、その謎が解ける、という授業構成になっている。

生徒から挙がった意見を踏まえ、『蒙古襲来絵詞』のレプリカを教室で提示し、実物がどのようにになっているか、誰がこの絵を描いたのかの確認を行った。1時間をとおして学習した内容に関する史資料を目の当たりにした生徒の反応は良く、生徒から大きな関心が引き出された。

最後に、「この絵のように、歴史上の資料は本当にあった事実だけを書いているのではなく、作者にとって都合のよいものになっていたり、後世で書き足されたりしていることもあります」といった説明を教師がして、授業のまとめとした。

#### 4. 質問紙調査による実験授業の検証

##### (1) 質問紙調査の設計と調査の意図

質問紙調査（事前調査と事後調査）の調査票は資料3に示したように、大きく2つの部分から構成した。1つ目は、史資料を含めた歴史学習における教材についての生徒の認識を問う内容である。具体的な質問項目は、(1)教科書を読めば歴史のほとんどが理解できると思う、(2)歴史的な資料を授業でより多く取り扱ってほしいと思う、(3)歴史的な資料は過去に実際に起こった出来事を表現していると思う、の3つである。これらの質問について、「1. そう思う 2. ややそう思う 3. あまりそう思わない 4. まったくそう思わない」の4点尺度で回答させた。

2つ目は、具体的な史資料として『蒙古襲来絵詞』を題材に、生徒が史資料を読み解く際に、何に重きをおいているかを調査した。質問は「次の絵を読み取るとき、どこに着目しますか？ 項目の1~4の中からそれぞれ選んで、大事だと思う順番に1位~4位まで順位をつけてください」である。項目の1~4は次のとおりである。すなわち、1. 絵に誰が/何が描かれているか、2. 絵の作者は誰か（絵を描いたのは誰か 誰が描いた絵か）、3. いつ絵が描かれたか、4. 絵が描かれた目的や理由。この4項目について、大事だと思う順番に、1位（1番大事だと思う項目）、2位（2番目に大事だと思う項目）、3位（3番目に大事だと思う項目）、4位（4番目に大事だと思う項目）と順位付けをさせた。

##### (2) 質問紙調査の結果とその分析

質問紙調査（事前調査と事後調査）の結果を示したのが図1~図5である。事前調査の結果と事後調査の結果を比較すると、実験授業をとおして生徒の史資料についての認識がどのように変化したかが明らかである。

1番目の質問項目は「(1)教科書を読めば歴史のほとんどが理解できると思う」である。これは、ある歴史的事象について、教科書を読みさえすれば、そのほとんどが理解できると思うか否かを問う質問である。この質問項目については、図1に示したように、事前調査では「そう思う」が11人（16.9%）、「ややそう思う」が35人（53.8%）、「あまりそう思わない」が17人（26.2%）、「まったくそう思わない」が2人（3.1%）という結果になった。「そう思う」と「ややそう思う」と回答した生徒を合計すると46人（70.7%）にのぼった。その一方で、「そう思わない」と回答した生徒の合計は19人（29.3%）である。つまり、約7割の生徒は、ある歴史的事象について、教科書を読めばそのほとんどが理解できると思っていることが明らかになった。これは、歴史教科書の内容と過去に起こった出来事の総体としての歴史そのものをイコールで捉える発想から来ているのではないとも考えられる。教科書に描かれている歴史は、記述された過去（記述としての歴史）である。それを実在したと想定される過去（存在としての歴史）と混同していることが懸念される結果である。

これに対して、事後調査では「そう思う」が9人（13.2%）、「ややそう思う」が28人（41.2%）、「あまりそう思わない」が27人（39.7%）、「まったくそう思わない」が4人（5.9%）であった。「そう思う」と回答した生徒

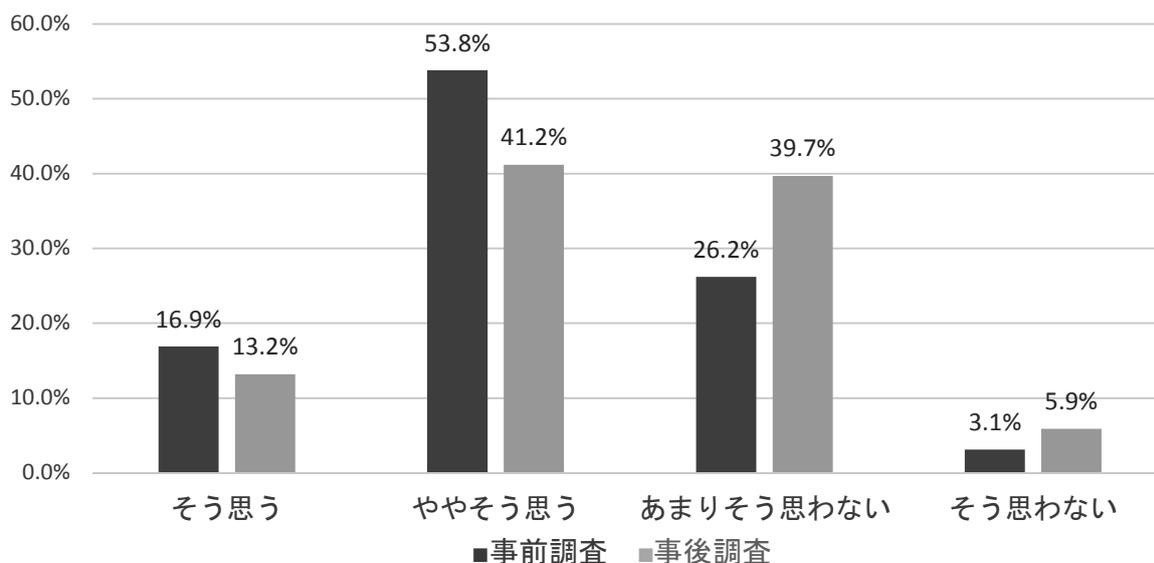


図1 「教科書を読めば歴史のほとんどが理解できると思う」(項目1)の結果 (N=68)

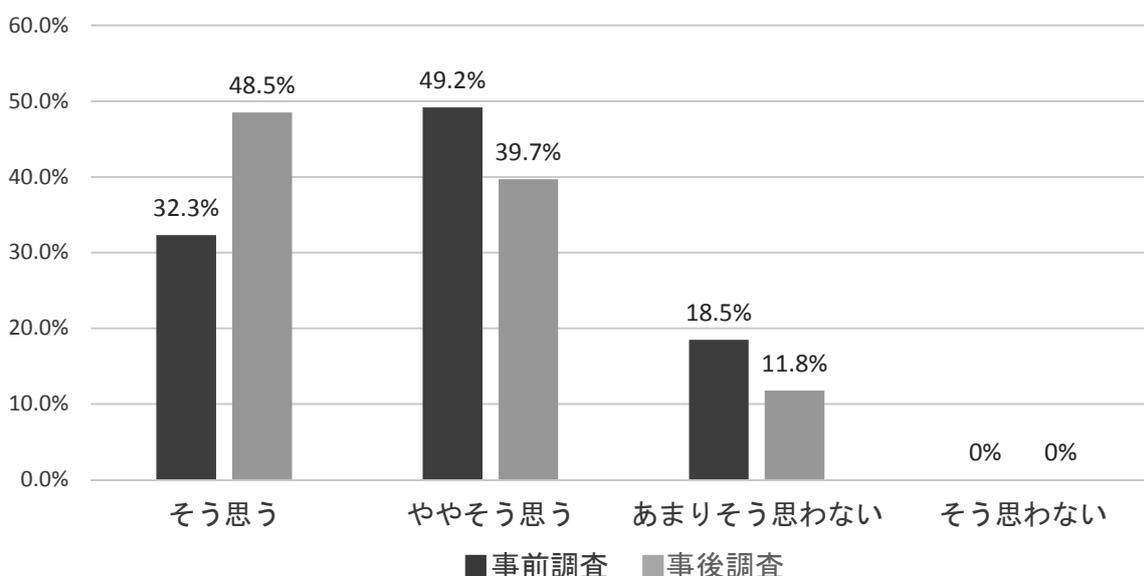


図2 「歴史的な資料を授業でより多く取り扱ってほしいと思う」(項目2)の結果 (N=68)

が合計で37人(54.4%)に減り、逆に「そう思わない」と回答した生徒が31人(45.6%)に増えた。実験授業の結果、「教科書を読めば歴史のほとんどが理解できる」とは思わない生徒の割合が増加したことが明らかになった。これは、史資料を読み解いていくことで、より歴史が理解できるということ、逆に言うと教科書だけで歴史のほとんどがわかるわけではないと思う生徒が増えたためだと考えられる。

2番目の質問項目である「(2) 歴史的な資料を授業でより多く取り扱ってほしいと思う」では、図2のように事前調査の際は「そう思う」が21人(32.3%)、「ややそう思う」が32人(49.2%)、「あまりそう思わない」が12人(18.5%)、「まったくそう思わない」が0人(0%)であった。「そう思う」と回答した生徒が合計で53人(81.5%)、「そう思わない」と回答した生徒が合計で12人(18.5%)である。質問紙調査を行った中学校では、「歴史的な資料を授業でより多く取り扱ってほしいと思う」生徒が大半であることが明らかになった。

他方で、同じく図2から明らかなように、事後調査では、「そう思う」が33人(48.5%),「ややそう思う」が27人(39.7%),「あまりそう思わない」が8人(11.8%),「まったくそう思わない」が0人(0%)であった。「そう思う」と回答した生徒が合計で60人(88.2%)に増加し、「そう思わない」と回答した生徒が合計で8人(11.8%)に減少した。「そう思う」の割合が増加している点も、実験授業の影響だと考えられる。前節で「史資料を目の当たりにした生徒の反応は良く、生徒から大きな関心が引き出された」と述べたように、実験授業をとおして史資料に対する生徒の関心が高まり、他の授業でも史資料をより多く用いてほしいと考える生徒が増えたため、このような変化が起きたと考えられる。

3番目の質問項目である「(3) 歴史的な資料は過去に実際に起こった出来事を表現していると思う」については、図3に示したように、事前調査では「そう思う」が30人(46.2%),「ややそう思う」が29人(44.6%),「あまりそう思わない」が6人(9.2%),「まったくそう思わない」が0人(0%)であった。「そう思う」と回答した生徒が合計で59人(90.8%)にのぼり、「そう思わない」と回答した生徒は合計で6人(9.2%)であった。大半の生徒は「歴史的な資料は過去に実際に起こった出来事を表現している」と思っていることが明らかになった。

これが同じく図3に示したように、事後調査では、「そう思う」が15人(22.0%),「ややそう思う」が14人(20.6%),「あまりそう思わない」が34人(50.0%),「まったくそう思わない」が5人(7.4%)に変化した。「そう思う」と回答した生徒が合計で29人(42.6%)に大幅に減少し、逆に「あまりそう思わない」と回答した生徒が合計で39人(57.4%)に増加した。この結果から、実験授業によって、「歴史的な資料は過去に実際に起こった出来事を表現している」とは必ずしも限らないことに気づいた生徒が増えたことがわかる。史資料は、存在としての歴史(実在したと想定される過去)そのものではなく、記述としての歴史(記述された過去)である。実験授業をとおして、そうした史資料の性格を生徒が理解したことが、この結果に反映したのではないかと考えられる。

次に、『蒙古襲来絵詞』を題材に、生徒が史資料を読み解くに際して、何に重きをおいているかを調査した結果についてはどうであろうか。このことを示したのが図4および図5である。図4は事前調査の結果を、図5は事後調査の結果を示している。

図4に示したように、事前調査では、順位の1番目に生徒が選んだ割合が高いのは「1. 絵に誰が/何が描かれているか」であった。34人(52.3%)の生徒がこの項目を1位に選んでいた。逆に4位に選ばれた割合が高かったのが「2. 絵の作者は誰か(絵を描いたのは誰か 誰が描いた絵か)」である。この項目を4位にした生徒は

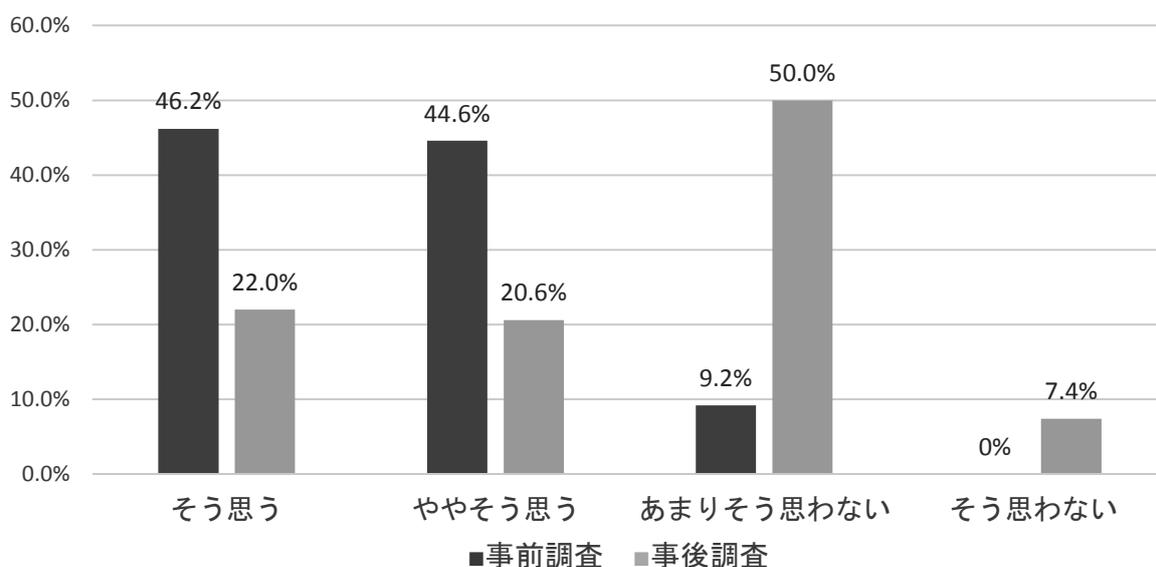


図3 「歴史的な資料は過去に実際に起こった出来事を表現していると思う」(項目3)の結果(N=68)

43人（66.2%）にのぼった。

これに対して、図5から明らかなように実験授業後の事後調査では、「4. 絵が描かれた目的や理由」を1位に選んだ生徒が最も多く、その数は40人（61.5%）であった。4位に選ばれた割合が高かったのは「3. いつ絵が描かれたか」で、41人（63.1%）がこの項目を最も重視していないと回答した。「1. 絵に誰が／何が描かれているか」と「2. 絵の作者は誰か（絵を描いたのは誰か 誰が描いた絵か）」がほぼ同じくらいの割合で、2位と3位であった。

以上の事前調査と事後調査の結果の比較から、実験授業をとおして、史資料を読み解くに際して、生徒が何に重きをおいているか、その考え方が変化したことが明らかになった。すなわち、「絵に誰が／何が描かれているか」ということよりも、「絵が描かれた目的や理由」のほうが重要である、と生徒は実験授業をとおして認識するようになったのである。絵画資料を教材とした場合、普通は「絵に誰が／何が描かれているか」に注目しがちである。しかし、生徒は実験授業後には、「絵が描かれた目的や理由」や「絵の作者はだれか」といった点により注目するようになった。このことは、実験授業をとおして、歴史家が行う史料批判に近い思考を生徒が内面化し、生徒のなかに史資料をより深く、批判的に読む力が育ってきたことを示しているのではないだろうか。

史資料を読み取るうえで重きを置いている順位（単位：人）

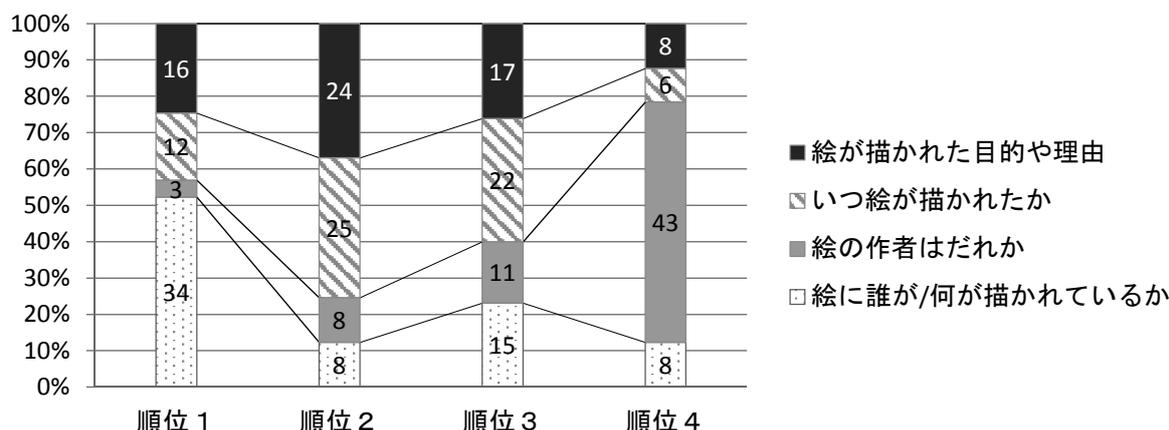


図4 「史資料を読み取るうえで重きを置いていること」(事前調査)の結果 (N=68)

史資料を読み取るうえで重きを置いている順位（単位：人）

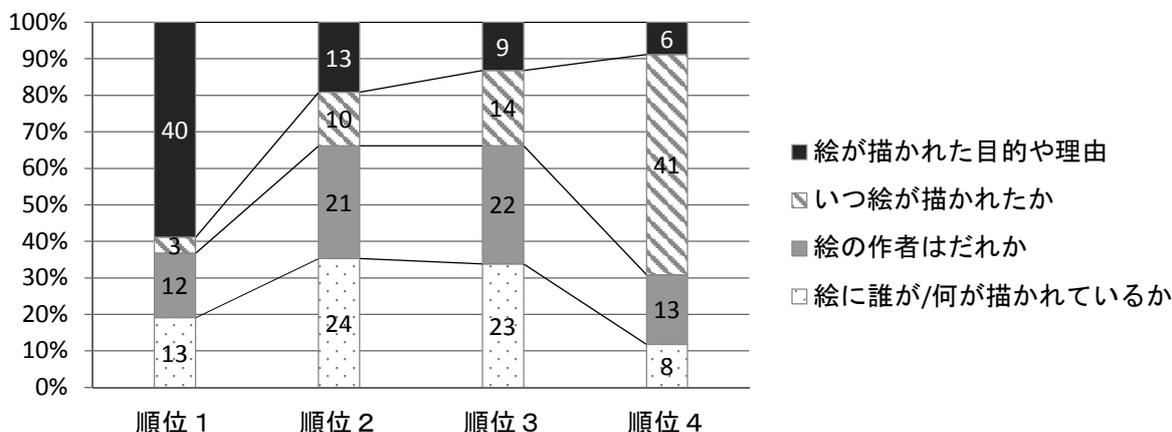


図5 「史資料を読み取るうえで重きを置いていること」(事後調査)の結果 (N=68)

## 5. おわりに

以上、本稿では史資料を批判的に読む力を育てる実験授業の成果を質問紙調査の結果から分析してきた。質問紙調査の結果は、実験授業をとおして、歴史家が行う史料批判に近い思考を生徒が内面化し、生徒の中に史資料をより深く、批判的に読む力が育ってきていることを示唆している。

実験授業では、中学校教員がレプリカではあるが『蒙古襲来絵詞』の絵巻物を持参し、実物の絵や詞がどうなっているかを生徒に見せていた。セーシャスらが述べる「一次史料を証拠として用い」ながら考えていく場面が組み込まれた授業が行われていた。また、実験授業の中では「『蒙古襲来絵詞』が描かれた意図はなんだろう？」という発問や、「誰がこの絵を描いたのだろうか？」という発問がなされていた。これらはまさに、「出所を明らかにすること」という歴史的思考技能を生徒に発揮させる問いである。こうした発問に答えるなかで、生徒は「出所を明らかにする」歴史的思考技能を発揮し、またそうした思考を内面化していったのである。このような授業をとおして、史資料の性質やそれを批判的に読むことの重要性に生徒は気づいていったと考えられる。

2017年3月に告示された学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」（いわゆるアクティブラーニング）の実現が求められている。アクティブラーニングというと、生徒同士が対話する学習を想起しがちであるが、歴史学習においては、史資料との対話、あるいは史資料を読み解くことをとおした自己との対話（認識や考え方が変化すること）も重要だと考える。単なる主体的な学びや、単なる対話的な学びに陥らないためには、史資料を深く、すなわち批判的に読むことが不可欠で、それが歴史学習を深い学びへと導いていくのではないだろうか。

今後は、その他の歴史的思考力・技能を育成する授業の開発にも取り組み、歴史的な見方・考え方を働かせた「主体的・対話的で深い学び」の在り方をさらに考究していきたい。

### 註

- (1) 本稿では、批判的を「反対し、受け入れない」といった意味や「誤りを指摘して正す」といった意味ではなく、「鵜呑みにしないで、分析したり吟味したりする」といった意味で用いる。
- (2) 國分麻里（2018）「学習指導要領における歴史的な見方・考え方」江口勇治監修・編著『21世紀に求められる「社会的な見方・考え方」』帝国書院、p.139.
- (3) 文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成29年告示）』東山書房。
- (4) 文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』東洋館出版、p.7.
- (5) 三橋広夫（2014）「『モンゴル襲来』の授業を分析する—「元寇」史観を乗り越えるために—」『日本福祉大学子ども発達学論集』第6号、pp.41-53.
- (6) 平野昇・扶川聡・鬼頭明成・篠塚明彦（1996）「折本 日本古典絵巻館 特別配本『蒙古襲来絵詞』特別付録 授業実践用解説」貴重本刊行会、pp.9-16.
- (7) 全国社会科教育学会編（2015）『新社会科授業づくりハンドブック中学校編』明治図書、p.38.
- (8) 藤井大亮（2016）「社会科教科書における絵画資料と「問い」に関する指摘」日本教材学会第28回研究発表大会・課題研究②「教科書内容研究の視点—国語、理科、社会科の教科書における問題点と改善方策—」発表資料.
- (9) Seixas, P., and Morton, T. (2012) : *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson.
- (10) Seixas, P., & Peck, C. (2004) : Teaching Historical Thinking, Sears and I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Pacific Educational press, p.111.
- (11) *ibid.*, p.46.
- (12) *ibid.*
- (13) Wineburg, S. (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press.
- (14) 中村洋樹（2013）「歴史実践（Doing History）としての歴史学習の論理と意義—『歴史家の様に読む』アプローチを手がかりにして—」、『社会科研究』第79号、pp.49-60.
- (15) *ibid.*, pp.52-53.
- (16) *ibid.*, p.53.

資料1 実験授業の学習指導案（本時の展開）

過程	学習活動	指導上の留意点	評価規準
導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>御恩と奉公の関係を確認する。</li> <li>発問① <u>御家人が御恩をたくさん受けるためにはどうすればいいのだろう。</u> S: 敵をたくさん討つ、戦果を挙げて幕府に認めさせる。</li> <li>発問② <u>御家人の奉公はどうやって幕府の役人に証明したのだろう。</u> S: 口頭で報告した、手紙を書いた、証拠を持ち帰った、その場にいる人を証人にした。 T: 今日は外国からの敵と戦うことになった御家人の様子を資料から読み取りましょう。</li> </ul>	<p>御恩と奉公の関係を学習してから少し間が空いているので、丁寧に確認する。</p>	
展開	<p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">元の襲来から幕府と御家人の関係を読み解こう！</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>モンゴル帝国（元）の確認をする。</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>検証① 『蒙古襲来絵詞』を見て、「馬上の人」の活躍を読み取ろう！（ペア） T: 「馬上の人」はどれぐらい戦果をあげていると思いますか。 S: 相手が逃げているから圧倒している、馬がけがをしているし苦戦している。</li> <li>検証② 『蒙古襲来絵詞』をもう一度よく見て、気になった個所を書き出そう！（ペア） T: 絵の中に気になったことや不自然なところがありましたか。 S: 真ん中の3人が何かが違う、線の太さが違う。</li> <li>発問③ <u>なぜこの絵には不自然なところがあるのか予想してみよう！</u> S: 誰かが書き足した、馬上の人が書いたから。 T: 『蒙古襲来絵詞』は絵の右側の馬に乗っている竹崎季長が描いたものです。</li> <li>発問④ <u>なぜこのような絵を描いたのかわかりますか？</u> S: 幕府の役人に自分の戦果を証明するため。御恩をたくさんもらうため。 T: この絵のように、歴史上の資料は本当にあった事実だけを書いているのではなく、作者にとって都合のよいものになっていたり、後世に書き足されたりしていることもあります。</li> </ul>	<p>『蒙古襲来絵詞』提示。</p> <p>先に進んでいってしまう生徒もいるので、足並みをそろえるように指導する。</p>	
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>発問⑤ <u>御恩と奉公の関係はどのように変化していると言えるだろう。書いてみよう！</u> S: 最初の頃より信頼関係が薄れている。崩壊し始めていると思う。</li> </ul> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>御恩と奉公の関係で信頼関係を保っていた鎌倉幕府は、恩賞を十分に与えずに信頼関係が崩れていった。</p> <p>次回は、御恩と奉公の関係が崩れたことで、御家人たちの不満がどのように幕府とぶつかるのかを学習する。</p> </div>		<p><b>技</b>資料を批判的に読み取り、当時の幕府と御家人の関係性を考える。</p>

第1節 武家政治の成立

月 日 曜日

第25回 元寇の襲来

p.78~79

クラス \_\_\_\_\_ 番号 \_\_\_\_\_ 名前 \_\_\_\_\_

**元の襲来から幕府と御家人の関係を読み解こう！**

**仮説** 御家人の奉公はどうやって幕府の役人に証明したのだろうか？

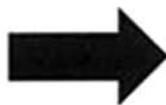
**元の襲来**

13世紀中ごろ、元の皇帝① \_\_\_\_\_ は、高麗に続いて日本も従えようと、幕府にたびたび使者を送りました。しかし、執権の② \_\_\_\_\_ を中心とする幕府がこれを拒否したことから、1274（文永11）年、元と高麗の連合軍は、対馬・壱岐を襲ったのち、九州北部の博多湾に上陸しました。

**検証①** 『蒙古襲来絵詞』を見て、「馬上の人」はどれくらい活躍したのか読み取ってみよう！



**検証②** 『蒙古襲来絵詞』をよく見て、気になった箇所を書き出してみよう！



**まとめ** 御恩と奉公の関係はどのように変化していると言えるだろう。書いてみよう！

## 資料3 質問紙調査の調査票

1. 次の(1)～(3)について、「1. そう思う 2. ややそう思う 3. あまりそう思わない 4. まったくそう思わない」の中から、あてはまるものを選んで○印をつけてください。

(1) 教科書を読めば歴史のほとんどが理解できると思う。

1. そう思う 2. ややそう思う 3. あまりそう思わない 4. まったくそう思わない

(2) 歴史的な資料を授業でより多く取り扱ってほしいと思う。

1. そう思う 2. ややそう思う 3. あまりそう思わない 4. まったくそう思わない

(3) 歴史的な資料は過去に実際に起こった出来事を表現していると思う。

1. そう思う 2. ややそう思う 3. あまりそう思わない 4. まったくそう思わない

2. 次の絵を読み取るとき、どこに着目しますか？ 項目の1～4の中からそれぞれ選んで、大事だと思う順番に1位～4位まで順位をつけてください。



1. 絵に誰が／何が描かれているか
2. 絵の作者は誰か (絵を描いたのは誰か 誰が描いた絵か)
3. いつ絵が描かれたか
4. 絵が描かれた目的や理由

1位 (1番大事だと思う項目) → \_\_\_\_\_

2位 (2番目に大事だと思う項目) → \_\_\_\_\_

3位 (3番目に大事だと思う項目) → \_\_\_\_\_

4位 (4番目に大事だと思う項目) → \_\_\_\_\_

## 高等学校における特別活動の意義と問題点

～2つの事例から学校行事等の改善を考える～

荒木高司，反町聡之

### はじめに

高等学校教育において特別活動は生徒にどのような教育効果を挙げているのだろうか。全国的にいわゆる名門校と呼ばれている学校が，教科・科目の教育活動だけでなく，伝統的に特別活動の「学校行事」に，とりわけ「文化的行事」や「体育的行事」に力を入れていることは広く知られている。それは，東京の私学開成高等学校の体育祭であったり，群馬県立の前橋高等学校と高崎高等学校が競う「定期戦」，愛知県立旭丘高等学校の文化祭と体育祭そして討論会も含め数日間実施される「鯉光祭」<sup>ここう</sup>であったりする。神奈川県でも県立湘南高等学校は，2002年まで，埼玉県立浦和高等学校との様々な分野での「定期戦」に猛烈な闘志を燃やしていたし，同校の体育祭では，現在でも3年生を中心に学年を超えた「色」別の団が組織され，毎年9月の開催に向け，生徒たちは1年前から準備を始め，直前の夏季休業期間は全てこれに充てる。まさに学校文化を体現する「華」であり，そしてその終了とともに3年生のスイッチは一気に切り替わっていく。

文部科学省（以下「文科省」という。）は，「特別活動が「学校文化を創る」というのは，それぞれの学校において卒業生や在校生によって実践されてきた学校行事等が，学校ごとの特徴や校風として定着していくことを意味している」<sup>(1)</sup>と述べている。こうした行事は生徒の主体性が発揮されるこの上ない舞台であるが，その裏側にはいくつか問題点も垣間見える。ここでは，こうした活動・行事の意義と問題点について，荒木・反町の経験を織り交ぜながら，文化祭等を題材に振り返り，高等学校としてこれらを一層充実させていく方策について考えてみたい。

### 1. 特別活動・学校行事の意義

現行の高等学校学習指導要領は，こうした特別活動の教育的意義として次の5つを挙げている。

「ア 集団や社会の一員として，なすことによって学ぶ活動を通して，自主的，実践的な態度を身に付ける活動である。

イ 教師と生徒及び生徒の相互の人間的な触れ合いを基盤とする活動である。

ウ 生徒の個性や能力の伸長，協力の精神などの育成を図る活動である。

エ 各教科，道徳，総合的な学習の時間などの学習に対して，興味や関心を高める活動である。また，逆に，各教科等で培われた能力などが総合・発展される活動である。

オ 知，徳，体の調和のとれた豊かな人間性や社会性の育成を図る活動である。」<sup>(2)</sup>

また，学校行事の意義について，河本（2014）は，「中学・高校における学校行事体験がライフイベントとして個人の発達上，重要な意味を有する」<sup>(3)</sup>と述べており，水野（2012）も，特別活動について，「特別活動は，各教科の指導だけでは達成されにくい人間形成を，望ましい集団生活を通して図ることを目的にしている実践活動として教育課程に位置付けられている」<sup>(4)</sup>として，その意義を強調している。

## 2. 実施上の問題点

大きな意義をもつ特別活動、学校行事ではあるが、その質的側面については以前から次のような指摘もなされてきた。例えば、松本・高柳・久保田ら（1991）は、「学校行事のうち、運動会（体育祭）・学芸会（文化祭）・遠足（旅行）は生徒からかなり積極的に受け入れられているが、学校生活の「息抜き」の場として受け入れられているようである」<sup>(5)</sup>と述べている。また、白井・米山・小幡ら（1972）は「「金魚すくい」「風船つり」「音楽喫茶」に生徒が生き生きとしている文化祭については、どの学校も混惑し、明確な方針が対置されないままになっている」<sup>(6)</sup>と述べ、このような学校行事の「形骸化・低俗化は、「生徒の無気力・無関心」の問題そのものに他なら」<sup>(6)</sup>ず、これは「学校行事の教育的指導の放置である」<sup>(6)</sup>と手厳しい。

この他にも、特別活動の問題点として、山西（2015）は、「授業時間が少ないために、深みや感動のある展開を提供できていない。その結果、生徒が特別活動の意義を理解せず参加意欲が低下している。また、指導する教師の力量によりその効果は大きく左右される」<sup>(7)</sup>と、生徒の意識や教員の力量の落差に潜む困難に着目し、塩谷・遠藤（1996）も、教育課程全体がタイトになる中で十分な取組みを行う余裕がなくなっているとして、「学校行事は、児童生徒が直接関与する活動の時間であることが強調され、児童生徒の活動内容選定や目標設定等での主体性尊重の機会や、それに対する教師の助言的指導は、必然的に縮小せざるを得なくなり、その結果、主体的な取組みを限定し、阻害する現状がある」<sup>(8)</sup>と述べている。

こうした指摘は、学校行事という領域が形作られた経緯に根差したものであるもので、ここで、学校行事と特別活動の関係について簡単に振り返ってみたい。

- ・1951年に、それ以前の「自由研究」に替えて「特別教育活動」が置かれたが、これは「ホームルーム」「生徒会」「クラブ活動」「生徒集会」を指すもので、学校行事は含まれていなかった。
- ・1958年に、学校教育法施行規則に「特別教育活動」及び「学校行事等」が規定され、これを受けて1960年に改訂された高等学校学習指導要領に「特別教育活動」と「学校行事等」について、初めて独立の節が設けられた。
- ・1978年の高等学校学習指導要領改訂において、領域名が現行と同じ「特別活動」と改められて今日に至っている。<sup>(9)</sup>

このように、戦後13年を経た1958年まで学校行事の法的位置づけは宙吊りにされたままであったが、全国の学校で既に行われていた様々な行事を、文部省（当時）は、国際情勢等の変化もあって、ようやくこの時点で、生徒の人格形成や公民としての資質形成に一定の効果があると追認する形となった。

しかしながら、学校行事を含む特別活動が領域として教育課程の中に位置づけられたことで、戦後の学校教育は、教科と特別活動との整合という問題を抱えこむことになった。この点を、木村（2015）は、「出発時点の学習指導要領が依拠した経験主義的な教育のとらえ方では、教科は「多方面にわたる学習経験を組織し」たものとされ、機能的には教科は特別活動の内容を含んで存在するものであったから」<sup>(10)</sup>だと述べている。

そしてこれが、今日まで教科と特別活動の関係性やその内容にも影響を及ぼしており、学校教育の一方に教科学習における知識偏重が置かれ、他方の特別活動に対しては、前述の松本・高柳・久保田ら（1991）の指摘にもあるように、息抜きや娯楽のようなイメージが与えられてきた。

以上の問題点をまとめると、概ね次のように整理できる。第1に、生徒の参加意欲の低下である。教科学習と比べて活動の意義や評価が曖昧で、自己の進路選択にもさして重要とは思えないため、これを軽視するという点である。第2に、安直な内容ということである。その場が楽で楽しければ良いという、簡単な娯楽を志向するという質的な問題点である。そして、双方の根底には活動時間と教職員の指導（能力あるいは時間的余裕）の不足という問題が横たわっているように見える。

それでは、こうした問題点の改善策はあるのだろうか。次に、参加意欲と内容の質という2点に焦点を当て、高等学校における特別活動の法的位置付けを先ず確認してみたい。

### 3. 改善のための確認

特別活動について、学校教育法施行規則 83 条は次のように定めている。

「高等学校の教育課程は、別表第 3 に定める各教科の属する科目、特別活動及び総合的な学習の時間によって編成するものとする」<sup>(11)</sup>

また、続く 84 条で、高等学校の教育課程は学習指導要領によることを定めている。

「高等学校の教育課程については、この章に定めるもののほか、教育課程の基準として文部科学大臣が別に公示する高等学校学習指導要領によるものとする」

さらに、同 96 条の規定<sup>(12)</sup>を受けて、学習指導要領は高等学校の卒業認定について次のように定めている。

「学校においては、卒業までに修得させる単位数を定め、校長は、当該単位数を修得した者で、特別活動の成果がその目標からみて満足できると認められるものについて、高等学校の全課程の修了を認定するものとする。この場合、卒業までに修得させる単位数は、74 単位以上とする」(※下線は筆者による)

(高等学校学習指導要領 第 1 章 総則 第 6 款 単位の修得及び卒業の認定 2)<sup>(13)</sup>

ここで注目すべきは、校長が高等学校の全課程の修了を認める際には、特別活動の成果を認めることが必須だという点である。しかしその一方で、成果の認定の基となる評価はどうかというと、各高等学校では、各教科の科目や総合的な学習の時間の様には、特別活動の評価を行っていないという現実もある。

それは、特別活動はそれを構成する各領域の性質上、一人ひとりの生徒への個別の評価を行うことが極めて難しいという理由からである。文科省もこの点について、評価は行うべきとしながらも「学校行事は、全校や学年を単位として、学級の枠を超えて体験的な活動が行われるため、学級担任一人が学級の全ての生徒を評価することは不可能」<sup>(14)</sup>としている。行う場合には、前もって評価計画を作成して全校の教員が共有し、「それぞれの教員が、自分が指導したり、観察したりした生徒の評価資料を集約できるシートを活用し」<sup>(14)</sup>、「既存の氏名表を基に評価に関する必要事項の記入欄を作り、職員室の定位置に準備して適宜記入する」<sup>(14)</sup>など、工夫してほしいと述べているが、現実的には難しいと言わざるを得ない。こうしたこともあってか、文科省も、学校行事は学校全体としての目標達成を評価し、「保護者や学校評議員による評価も参考にするよう心掛けたい」<sup>(15)</sup>と、マクロな評価を許容する姿勢も示している。

それでは、このような状況のもとで学校が取組めること、先ず取組むべきことは何かと考えると、それは、各学校が教育活動として計画したホームルームや学校行事等に、全ての生徒をしっかりと参加させるということではないだろうか。「なすことによって学ぶ」<sup>(16)</sup>とあるように、特別活動への意欲は参加することによって大いに喚起される。出席・参加することで生徒は新たな気付きを得、積極的であれば尚更消極的な参加であっても、集団の中で何らかの役割を果たし、自他の動きや様子を見て感じるだけでも学び取ることは数多い。個々の経験の質は措くにしても、その場において感じ考えたという現実には揺るがせにできない。

加えて、特別活動の授業時数については次の規定があるので、各学校はこれに基づき、各生徒が特別活動の目標を満足させる成果をあげたと認めるだけの、適切な出席基準を設けて、修了認定を行わなければならない。

「ホームルーム活動の授業時数については、原則として、年間 35 単位時間以上とするものとする。」

「生徒会活動及び学校行事については、学校の実態に応じて、それぞれ適切な授業時数を充てるものとする。」(※下線は筆者による)

(高等学校学習指導要領 第 1 章 総則 第 4 款 各教科・科目、総合的な学習の時間及び特別活動の授業時数等 4, 5)<sup>(17)</sup>

#### 4. 改善への取り組み

以上で示した各規定について、反町は、勤務した神奈川県立横浜桜陽高等学校（以下「A校」という。）において2008年度から翌2009年度にかけて、学校全体でこれを再確認するという取り組みを行った。

そうした取り組みが必要と考えたのは、A校は単位制ということもあり、卒業単位74単位以上を修得するため、生徒たちは、各教科・科目の授業については、履修を認められる出席数を強く意識して授業に出席する傾向があったが、学校行事やロングホームルーム（以下「LHR」という。）等の特別活動は進級や卒業の要件ではないという、誤った認識をもっていたからである。さらには、教職員の多くもこの点を明確に理解していなかったため、特別活動への出席や遅刻の指導について教員間に温度差があり、結果として学校全体の雰囲気や学校行事等に、まとまりと盛り上がりを欠くところがあった。

反町は、このような状況を改善して、生徒に学校行事にきちんと参加することを求め、出席して活動する生徒を増やすことで、行事をひいては学校生活全般を活性化させたいと考えた。そこで、2009年度の職員会議と生徒集会の場で、生徒と職員に、高等学校学習指導要領で定められている卒業認定要件を再確認するよう求めた。その際に、施行規則と学習指導要領の該当する記述と図1及び2（当初は作成途中）を示して、学校として「特別活動の目標を満足させる成果をあげるための出席基準」を設け、これを満たさなければならないことを説明した。なお、図1は両年度のA校全体の学校行事ごとの欠席者と遅刻者数のグラフであり、図2はLHRでの同様の数値である。

その結果、教職員と生徒の認識が改まり、両図のグラフにもあるように、欠席者・遅刻者数が学校行事・LHRともに大幅に減少した。

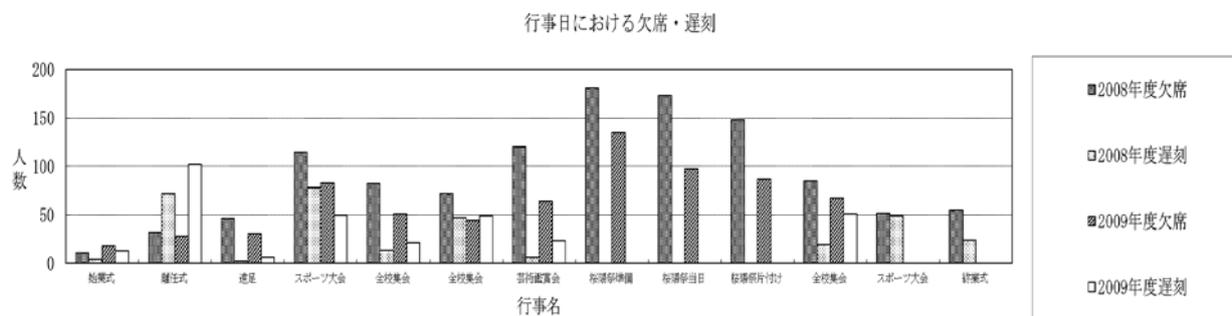


図1 A校学校行事の欠席・遅刻者数（※2008・2009年度のA校の学校日誌より作成 反町 2010）

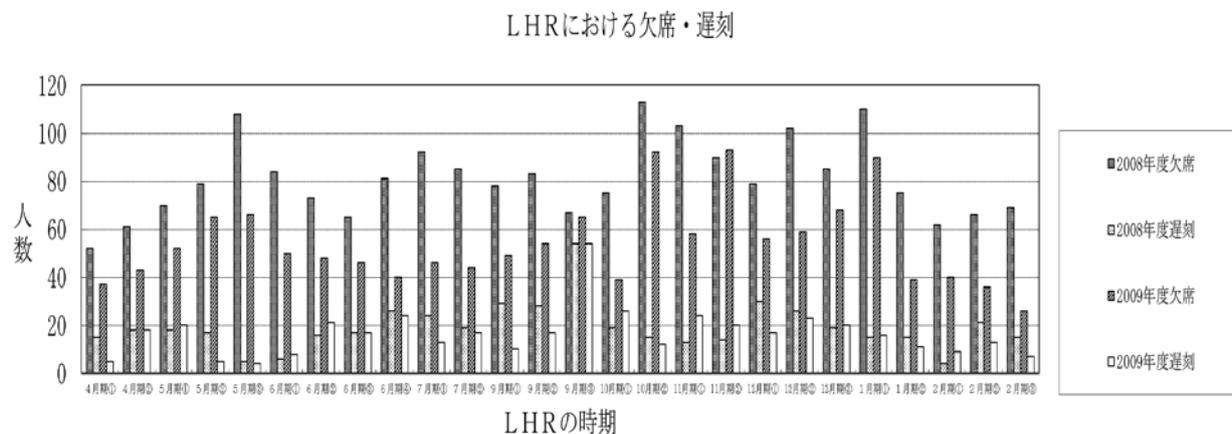


図2 A校LHRの欠席・遅刻者数（同前）

## 5. さらなる改善へのヒント

学校行事への生徒参加の周知徹底を、いわば基礎的、規律的あるいは枠組み的な側面の対応とするなら、次に、そうした学校行事の内容という質的側面の改善策について、実践事例を基にそのヒントを探ってみたい。

荒木・反町は、神奈川県立小田原高等学校（以下「B校」という。）に勤務した経験を持つが、創立100年を超えるB校では、毎年6月に文化祭が開催される。そして、この文化祭が他校のそれと異なっているのは、学校挙げて「演劇」だけしか行わないというところである。全ての生徒がクラス単位で劇を上演し、いわゆる模擬店の類いの飲食店企画は一つも存在しない。文化の香りよりも焼き鳥やおでんの匂いに満ちた多くの高等学校のそれとは、全く様相を異にしている。

ただし、細かく言えば1年次生<sup>(18)</sup>は入学して日も浅いため、上級生の演劇を観る側に回る。これは学校の意図的な仕組みで、翌年度以降に自らが上演する準備として舞台の表裏や上演までの手順、過程をじっくりと観察させる。2年次生と3年次生は全てクラス単位での劇の上演が課せられているが、例年、2年次生の劇のテーマは「笑い」、3年次生の劇のテーマは「感動」という枠組みが設定されているので、2年次生は喜劇を、3年次生はシリアスなストーリー展開の作品を演ずる。<sup>(19)</sup>

この劇を文化祭の2日間に亘って8回程度上演するために、生徒たちは4月のクラス結成当初から準備を始め、シナリオ作成から監督、配役、舞台、衣装、大小道具、照明、音響、装飾、広報宣伝、練習日程調整その他一切の業務を分担して進めていく。テスト期間もあり実質1か月を切る限られた時間で、1クラス36名という人員、数万円という少額の予算を駆使し、頭を振り絞って、協力し時に衝突しながら、文字通り主体的・対話的に活動し、これを通して深い学力を身に付けていく。教職員は決して前面に出ず、あくまでも黒衣に徹して動く。

一方で、1年次生は観客となりながら、こちらも例年一つのテーマのもとでクラスごとに「折り鶴アート」というものを作成する。例えばテーマが「わ」であると、これを「和」にするか「輪」とするかなどクラスで話し合っただesignを決め、協力して様々な色の折り紙で約1万羽の折り鶴を折って、1枚の絵にまとめ上げる。文化祭当日には作品を展示して来校者の眼を楽しませる。

それでは、この文化祭はどのような教育効果を生み出しているだろうか。終了後にB校のPTA役員が生徒たちにインタビューした記録を振り返りながら考えてみる。（※「 」内は生徒の発言）

### (1) 集団の目的を達成するための人間関係能力の向上

所属する集団が一定の目的・目標をもっているときには、それを成し遂げるために互いに協力する態度が必要である。目的を達成する方法には個々による考え方の相違があるので、自らの意見を他者に伝えるには、論理的な思考に基づいた説得力・対人交渉力・調整力が必要である。また、議論の過程で相手の考えや感情を理解し共感する力、議論の際に自分の感情をコントロールする能力も欠かせない。こうして、他者と人間関係を円滑に進めながら何かを成し遂げていく生きる力が育成される。

- ・「劇を通して人の意見をどういう具合に処理して、聞き入れればいいのか、その方法が分かったのが良かった。」
- ・「脚本って一人で書くもんじゃないなって気付かされた。いろんな人が読んでくれたり、言ってくれたりして、あ〜そうか成程って。」
- ・「文章から気持ちを考えるみたいなことを一杯やったので、読解が得意になった。」
- ・「本心をさらけ出せば必ず相手に響く。演じるんじゃない。暴露しろ。自分をさらけ出せ。」
- ・「クラスメイトにあまり遠慮したらいけない。監督とか製作スタッフとかは、やるべきことをちゃんとやってクラスにどンドンアプローチしていけばクラスはまとまる。」<sup>(20)</sup>

## (2) 集団の目的を達成した後の自己有用感の形成

目的を成し遂げた生徒の、正の方向性をもった内面の変化である。集団としての達成感が得られたことで、さらに次へと向かう意欲が喚起され、自己肯定感や自己有用感が高まり、特に自分が誰かの役に立つという気持ちは、自分のためだけに困難を乗り越えるよりも一層強いモチベーションとなる。

- ・「私ってこんなにやればできるんだなって、本気で頑張れるんだなって思いました。」
- ・「まわりの人に支えられるのってすごく助かるっていうか大事なんだなって思いました。一人でやっているんじゃないんだっていうのを実感しました。」
- ・「監督と1対1で泣きながら練習して、みんなが一生懸命バックで支えてくれたから頑張れた。」
- ・「僕は弱い人間が頑張る劇を作りたかった。自分のことばかり見ているんじゃないと言いたかった。最後に報われたのは何故かといったら、他人のために闘ったから。自分を見ていても結局苦しいだけなんだ。最後に外を見て終る。何のために生きるのか、それをやりたかった。」<sup>(20)</sup>

## (3) 学校生活における節目と学校文化の形成

学校には入学式や卒業式といった儀式的行事による節目があるが、文化祭のような行事も、生徒はこれを目標や目安としてそれに向け計画し努力することで、高校生活の大切な節目、成長の里程碑となっている。一つの舞台という共同作品を作り上げるために、限られた時間や資源で最大限の効果を上げようと、段取りを組み協力・分担していく。そしてこれが、引き継がれて独自の伝統として積み重なっていく。

1年次生には、この文化祭を経験することで名実ともにその学校の生徒そして高校生になったという節目、2年次生には先輩から伝統を受け継ぎ学校の中心集団となった自覚を生む節目、そして3年次生には卒業後の進路に向けた、高校生活最後のイベントという節目になっている。

- ・「1年の時から、絶対3年になったら演出したいって思っていた。」
- ・「劇で人を感動させようとか笑わせようっていう方がいい。今やってる劇はこの学校の今しか出来ないものだと思うから。」
- ・「他校の模擬店はつまらない。劇で良かった。」<sup>(20)</sup>

B校のこの取組みは、我々に、高校生が行う行事にはどういった内容が相応しく、どのような質のものが保証されるべきなのか、という問いを突き付けているように思われる。我々はもっと、「文化」とはこういうものではないのか、と生徒に投げかけ、成長や背伸びを求める、教職員・保護者であるべきなのかもしれない。

## 6. まとめ

高等学校の学校行事について、法的位置付けや文化祭を題材に、2校の事例をもとに、現状改善の方向性を探ってみた。学校としてすぐにでも取り掛かれることは、特別活動及び学校行事の意義と規定を再確認して、必要な情報を生徒と教職員に周知することであり、併せて自校の行事の現状を把握し、安易な前例踏襲と化しているのであれば、質的改善の必要性と可能性の道を探ってみることであろう。そして手始めは、小さな良き文化・伝統づくりの試みである。教職員が、生徒も行事も所詮こんなものだと諦めてしまわずに、期待をもって何度でも生徒の背中を押し手助けすれば、転がり始めた小さな「文化」の雪玉は、生徒たちの力に育てられまた生徒を育て、必ずや時間の中で多くの人々に磨かれて学校の伝統になっていく。

今後の課題としては、特別活動の教育効果の評価の問題がある。これについては、学習指導要領及びその特別活動編解説は、次のように求めている。

「生徒のよい点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること」(高等学校学習指導要領 第1章 第5款 5の12)<sup>(21)</sup>

「特別活動の評価に当たっては、各活動・学校行事について具体的な評価の観点を設定し、評価の場や時期、方法を明らかにする必要がある。その際、特に活動過程についての評価を大切にするとともに、ホー

ムルーム担任や当該学年の教師はもとより、全教師の共通理解と連携を十分に図って適切に評価できるようにすることが必要である」(同解説 特別活動編 第4章 第5節 特別活動における評価)<sup>(22)</sup>

現状では、何れの高等学校でも、活動後の生徒や教職員、関係者へのアンケート等を通して総括的に評価を行っており、個々の生徒については、特別活動で果たした役割の名称を生徒指導要録等に事実として記載し、記載者が把握し得た範囲でコメントを付加するなどしている。

今後、個々の生徒を的確に評価できる有効で簡便な評価方法が開発され、多くの学校で活用されるようになれば、生徒にとっては、自らの何がどう評価され将来の能力形成に繋がっていくのかが明確になり、行事等への参加意欲向上にも大いに寄与すると思われる。これに向けた調査・分析が次なる課題となってくる。

#### 註記・引用文献

- (1) 『学級・学校文化を創る特別活動 中学校編』(文部科学省・国立教育政策研究所教育課程研修センター東京書籍 2016年4月27日) p93
- (2) 『高等学校学習指導要領解説 特別活動編』(平成21年12月 文部科学省) p13-14
- (3) 河本愛子(2014)『中学・高校における学校行事体験の発達の意義：大学生の回顧的意味づけに着目して』(発達心理学研究 第25巻第4号) p453
- (4) 水野正朗(2012)『特別活動の指導における協働的な認識形成に関する一考察』(金城学院大学論集社会科学編第8巻第2号) p57
- (5) 松本良夫・高柳瑞穂・久保田善彦など(1991)『特別活動・「道徳」の実践指導—学校体験調査による—』(教育学研究年報10) pp.47-65
- (6) 白井宏・米山誠・小幡正躬など(1972)『本校学校行事の批判的検討』(名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要第18集) p57
- (7) 山西哲也(2015)『特別活動の指導の問題』(淑徳大学研究紀要49号) p80
- (8) 塩谷勇直・遠藤忠(1996)『学校週5日制と特別活動改革の問題点—栃木県公立小・中学校の学校行事に関する実態調査を通して—』(日本特別活動学会紀要5) pp.36-51
- (9) 木村元『学校の戦後史』(岩波書店, 2015年3月20日) p79-82, 日本児童教育振興財団『学校教育の戦後70年史』(小学館, 2016年7月2日) p38-39, 42-43, 及び前掲の『特別活動の指導の問題』p65を参照。
- (10) 前掲『学校の戦後史』p80-81
- (11) 別表第3とは、「各学科に共通する各教科」と「主として専門学科において開設される各教科で示される科目」の一覧表を指す。
- (12) 学校教育法施行規則第96条に、「校長は、生徒の高等学校の全課程の修了を認めるに当たっては、高等学校学習指導要領の定めるところにより、74単位以上修得した者について行わなければならない」とある。
- (13) 『高等学校学習指導要領』(平成21年3月 文部科学省) p23
- (14) 前掲『学級・学校文化を創る特別活動 中学校編』p97
- (15) 前掲『学級・学校文化を創る特別活動 中学校編』p92
- (16) 前掲『高等学校学習指導要領解説 特別活動編』p13-14
- (17) 前掲『高等学校学習指導要領』p20
- (18) 同校は単位制であり学年を超えた授業が行われるため、年次生という呼称が正確である。
- (19) 近年の演目を例示すると、3年次生では「白ゆき姫殺人事件」「蝸ノ記」、2年次生では「世にも奇妙な物語」「キューピー3分クッキング」「三匹の子豚」といったものがある。：『小田高』PTA会報第33号(2017年), 30号(2016年)より。
- (20) 『小田高』第18号(神奈川県立小田原高等学校PTA会報 2012年9月3日) p8-11  
第21号(神奈川県立小田原高等学校PTA会報 2013年9月27日) p17-20  
第27号(神奈川県立小田原高等学校PTA会報 2015年9月17日) p13-15
- (21) 前掲『高等学校学習指導要領』p23
- (22) 前掲『高等学校学習指導要領解説 特別活動編』p83

#### 【参考文献】

- 文部科学省(2009): 高等学校学習指導要領  
 文部科学省(2009): 高等学校指導要領解説特別活動編  
 文部科学省 国立教育政策研究所 教育課程研修センター(2016): 学級・学校文化を創る特別活動 中学校編 東京

書籍

- 木村元 (2015) : 学校の戦後史 岩波新書  
日本児童教育振興財団 (2016) : 学校教育の戦後 70 年史 小学館  
宮島英紀・小峰敦子 (2009) : 名門高校ライバル物語 講談社  
中村高康 (2018) : 暴走する能力主義 ちくま新書  
週刊東洋経済 (2018) : ザ・名門高校 東洋経済新報社  
市川須美子他 (2014) : 教育小六法 学陽書房

## 自己指導能力を育てる生徒指導

今井良男

### 1. はじめに

平成23年6月に文部科学省が出した「生徒指導に関する教員研修の在り方について（報告書）」によれば、「生徒指導の本質は、すべての児童生徒の自己指導能力を開発すること」とされ、次のように説明が加えられている。

児童生徒が基本的な生活習慣を確立し、規範意識に基づいた行動様式を獲得するとともに、対人関係を築き、問題や対立が生じてそれを解決し、向社会性の豊かな人間へと成長できるように促すことである。

すべての生徒の自己指導能力を開発するために、教師が果たす役割は大きい。教師が生徒一人一人と信頼関係を築き、置かれている環境や実態を把握し、共感的態度で接していく事が求められる。以下に、自身の経験談と、そこから導き出した教訓を整理し、自己指導力を育てる生徒指導研究の一助としたい。

まず、「1. 文化祭を通しての取り組み」として筆者が経験した生徒指導の事例を述べて、自己指導能力を如何に育ててきたかを俯瞰する。次に、「2. 生徒指導とは」として、生徒指導の目的について考え、そのことをどのように学級集団作りへと活用するのかを述べる。最後に、「3. 自己指導能力の育成」において、『生徒指導提要』（文部科学省、平成22年3月）で述べられている生徒指導の三つの機能（自己存在感、共感的な人間関係、自己決定の場）を教育活動に活かしていくことが、自己指導能力を育成する上で大変重要であることを述べる。

### 2. 文化祭を通しての取り組み

#### (1) Aさんを取り巻く状況

今年の夏ごろの話である。街で、「久しぶり！」と、呼び止められた。振り返ると20年以上前（平成9年ごろ）の男子生徒Aさんだった。久しぶりの再会で、感動の握手を交わした。当時のことがよみがえり、涙する思いであった。

Aさんとの出会いは私が別の学校から異動してきた時の4月だった。職員玄関で一番初めに話しかけてきた元気のいいグループの中の一人だった。初めて自分のクラスである3年某組に行くと、Aさんはすでにクラスの中心的存在であった。後で気が付くのだが、本当の意味での中心的存在ではなく、クラス全員がAさんに気を遣ってちやほやしていただけの非常に不安定な関係であった。授業が始まるとAさんは、授業離脱をするようになった。記録をとって調べてみると、彼なりの授業離脱をする理由（法則）が分かった。例えば、嫌いな先生の授業からの離脱、グループの仲間からの誘いがあった時、あまり寝ていなくて体調がすぐれなかった時などである。授業離脱をした時はかなりの確率で、私に分かるように、私が授業をしている教室に近づいて来るのだった。私が連れ戻そうとすると、まるで小さい子がおいかけっこを楽しむように逃げ回るのが常だった。この行動

は、愛情不足なのかもしれないと感じた。また、高圧的な指導をしたり、体調が悪い時に話しかけたりすると感情を爆発させて、私を含め多くの先生方と怒鳴りあったり、時にはつかみかかるなどの過激な行為をすることもあった。

そこで、Aさんのことをさらによく知ることが必要だと思い、まず、どんなことでも記録をメモとして残すことをした。他の先生方からの情報提供もお願いした。教育相談をクラス全員としていく中でAさんの情報も生徒から得た。養護教諭からの情報は、貴重なものであった。私には言わないようなことも養護教諭には心を許し、話をしていたのだ。例えば体調がすぐれないこと、家庭内でのトラブル、グループ内でのもめごとなどである。あたかも母親に甘えるような素振りを見せることもあったらしい。Aさんに関わる過去の出来事については、1年、2年の担任や教科担当の先生からの情報を整理した。過去の同じ事案を聞くこともあった。不思議なことに、同じ事案でも先生によってとらえ方が違うこともあった。この違いをAさんは先生方に、信じてもらえていないと敏感にとらえ、不安定になっていることも分かってきた。一番重要な情報はやはり、保護者からのものであった。特に家庭訪問をした時に得られた情報は貴重で、幼少の頃から今に至るまでの話を聞くことができた。

大雑把に言うとAさんが抱えている状況は小学校の頃から始まった保護者の離婚・再婚・転居など家庭の不安定さが、問題行動に繋がっていることが分かった。こうした状況を踏まえつつAさんに対し、悪いことは悪いと毅然と指導しながらも、心情に寄り添いながら声掛けをするようにした。他の先生方にもこの状況を理解してもらいながら、同様の対応をお願いした。Aさんの行動はとても波があり、私との関係も良い時も悪い時もあった。しかし、2～3か月もすると行動も落ち着きを見せはじめ、私との関係も良い状態を保つことができる時間が増えた。

## (2) Aさんのクラスでの取り組み

Aさんの行動に目がいきがちだが、遅刻が多い生徒、学習に向かう姿勢に欠けている生徒など、それぞれに課題を抱えた生徒が多く存在するクラスでもあった。そこで、Aさんを含めてクラス全体を落ち着かせるために次の対策として、文化祭での学級発表への取り組みを考えた。何人かの生徒と話をする中で、学級発表として学園ドラマ風の映画作りに取り組んでみたらどうかという案が持ち上がった。6月の終わりごろ、学級で文化祭への取り組みを話し合わせた。はじめは賛成する生徒は多くなかったのだが、取り組みには様々な役割があり、自分たちで進められるということを理解すると、生徒たちは乗り気になったのである。Aさんも積極的に自らカメラマンと助監督に立候補した。Aさんが重要な役割を担うことを私も期待していたので、生徒たちと個別に話をしたり、全体で話し合いをしたりしながら、やらせることにしたのである。他の先生からは、「そんな重要な役割を任せたら、他の生徒の賛同も得られないかもしれないし、うまくまとまらないのは目に見えている」などと反対もあった。けれども、私としてはAさんの力、学級の力を信じ、進めていった。案の定、生徒同士がぶつかったり、時間や規律が守れないことで先生方から指導を受けたりと、様々な問題が出てきた。その都度、個別に話を聞いたり、学級全体で話し合ったりしながら、自分たちで乗り越えていけるように指導していった。夏休みや休日にも撮影や編集作業をするなど、かなりの時間を生徒と活動することになった。この休日の活動では、Aさんを含めた生徒たちの新たな発見もあり、生徒理解が深まる利点があった。30分ほどの学園風ドラマが出来上がり、10月の文化祭で上映会をすることができた。大変盛況で、全校生徒、保護者の方、先生方から称賛を浴びることができた。その時の達成感に満ちた満足そうなAさんの笑顔と生徒一人一人の満足そうな顔が今でも思い出される。

もちろん、これですべてがうまくいったわけではなかった。この後も卒業式まで様々なことが起こったのである。しかし、この文化祭に学級で取り組んだ、映画作りで得た生徒一人一人の自己存在感や学級の団結力は、その後の指導にとてもうまく作用したと考える。一番の収穫は私自身が、生徒自らがなすべきことを決定する力を信じていることができるようになったことである。多少のトラブルや課題があっても、生徒たち同士で解決し、正しい方向にもっていくことが増えていったことが、その証であった。

卒業式の後の最後の学級会でも上映会をした。生徒たちは何度も見ているはずなのに、もう一度感動の笑顔を見せてくれた。思い出に残る卒業式であった。

### 3. 生徒指導とは

#### (1) 生徒指導の目的

さて、生徒指導とは何であろうか。問題行動への対応といった側面があることは事実である。例えば、きまりを守れない生徒の指導、人間関係をめぐるトラブルの対応、不登校やいじめへの対応など確かに、解決しなければならない課題は多くある。その対応に日々苦慮し、指導に当たっているという現状も少なくない。Aさんの場合でも言えるのだが、このような状況での指導ではまず、十分な生徒理解をし、共感的で寄り添う指導に徹することが大切だと考える。このことにより教師と生徒の人間関係の構築が始まるのだ。この最初の人間関係がない限り、生徒指導は始まらない。教師と生徒の関係の中で、互いを尊重し、互いの身になって考え、相手のよさを見付けようと努めることが、重要である。この人間関係づくりは学校生活のあらゆる場面で行うことができるが、具体的には、生徒一人一人の状況を踏まえ、共感的に受け止め、直接的あるいは間接的に指導していくことが大切である。例えば、「放課後や部活動などで、いっしょに活動する」、「一人一人を受け入れ、タイムリーに褒める」、「常に、生徒の人間性を認める」、「生徒発言は、最後まで聞く」などがある。また、この教師と生徒の人間関係を構築していく過程で、生徒達は周りの環境をよく見て様子を伺っている。この過程で先生同士の人間関係にはとても敏感である。そのような意味でも、教師は一人で抱え込まず、学校全体で情報を共有し、指導をしていくことも大変重要になってくる。このような問題を抱えた生徒を指導する生徒指導を「課題解決的な指導」といい、必要なことではあるが、これで終始してしまっただけでは本来の生徒指導の目的には不十分である。

#### (2) 生徒指導の本来の目的

では、本来の生徒指導の目的とは何であろうか。それは『生徒指導提要』（以下『提要』とする）にもあるように「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる」ことである。つまり、問題への対応や事後の対応だけにとどまることなく、むしろ、学校生活の中で生徒自らが、その社会的資質・能力を伸ばすとともに、自己実現を図りながら自己の幸福と社会の発展を追求していく大人になることを実現していくことが、生徒指導の最終的な目的とされている。教師と生徒の人間関係づくりをきっかけとして、個から集団へ繋げていき、これを基盤とした豊かな集団生活が営まれる学級や学校の教育的環境を形成することは、生徒指導の充実に繋がるのである。

さらに『提要』の中では、生徒指導は「成長を促す指導」、「予防的な指導」、「課題解決的な指導」の三つの目的があるとされている。また、これらの指導を「個別指導」と「集団指導」の二つの側面から見ることができ、表のような関係があるとされている。

一人一人の生徒の生きる力を伸ばすためには、集団指導と個別指導の両方が必要である。多様な他者とともに、よりよい生活や人間関係を築こうとする態度や基本的な生活習慣の確立、また、公共の精神など社会生活をおくる上で必要な力は、集団での活動を通してこそ伸ばすことができる。換言すると、人は集団や社会とのかかわりを欠いては、様々な問題を解決する力を得ることはできないということだ。だから、これら三つの目的を達成させるためには集団指導と個別指導をバランスよくタイムリーに行う必要があり、それぞれに相互作用を持つて行う必要がある。それを支えるのが深い生徒理解である。それぞれの生徒の状況や相互関係を無視しては効果的な指導はできないに違いない。

このように、集団指導と個別指導は車の両輪のような関係がある。どちらか一方に偏ることなく、その両方の場面でバランスよく計画的に指導をすることで、両方の相互作用により、生徒の力を最大限に伸ばすことができるのである。

Aさんの例で言うなら、個別の指導にとどまらず、学級全体で一つの学校行事に取り組んでいくという集団の

表) 集団指導と個別指導の指導原理

	集団指導	個別指導
成長を促す指導	バランスよく 相互作用 計画的に 深い生徒理解	
予防的な指導		
課題解決的な指導		

指導としての特別活動が重要と言える。この指導の中で重要なことは、それぞれに役割を持たせ、自己実現をさせることによって、自己存在感の獲得に繋げていくことである。さらにそれぞれの関係の中で培っていくべき、社会的資質向上が見られたことである。こうした意味での本来の生徒指導は特別活動にとどまることなく、学校教育全般（各教科、総合的学習の時間、道徳、部活動）で、その実態に応じ、計画的かつ意図的に行われることが重要である。

### (3) 集団作りの留意点

では、集団指導をする上でどのような点に留意していくことが必要か。『提要』にも「あらゆる場面において、児童生徒が人として平等な立場で互いに理解及び信頼し、そして、集団の目標に向かって励まし合いながら成長できる集団をつくるのが大切です。」とある。具体的には①「安心して生活できる」、②「個性を発揮できる」、③「自己決定の機会を持てる」、④「集団に貢献できる役割を持てる」、⑤「達成感・成就感を持つことができる」、⑥「集団での存在感を実感できる」、⑦「他の児童生徒と好ましい人間関係を築ける」、⑧「自己肯定感・自己有用感を培うことができる」、⑨「自己実現の喜びを味わうことができる」があげられている。

Aさんの例で言うと、①は不安定であった学級集団において生徒一人一人の話をよく聞き、その個性や考え方を理解した上で、個別指導や集団指導を繰り返し、学級が互いに安心して生活できる場であることを理解させたことが、それにあたる。②、④、⑥については、生徒達と話をしていく中で、このクラスには特徴を持った生徒が多く存在し、脚本づくり、俳優、監督、カメラマン、大道具、小道具、衣装、編集など多くの役割がある映画作りは効果的ではないかと考えたことだ。思惑通り、生徒達はそれぞれの個性や特技を発揮できる役割に付くことができ、それぞれが集団の中で貢献できたのである。

③については時間はかかったが、生徒達の意見を取り入れ、生徒達に決めてもらいながら、進めていくことができたことである。⑤、⑧、⑨については、それぞれに困難を乗り越えながら、それぞれの役割で映画づくりに貢献でき、最後に一つの作品になったことだと考える。上映会の時の満足そうな笑顔は、生徒それぞれが誰一人欠けてもこの作品はできなかつたという達成感・成就感を持つことができたことをあらわしていた。

この取り組みの中で、私自身が勉強になったことが幾つかある。そのうちの一つは生徒の自主性を尊重することである。物事がうまく進まなかったり、失敗したりする場合でも、教員がすぐに指示を与えたり、自らが生徒に代わって行動してしまうのではなく、できるだけ生徒自らが解決できるようなヒントを与えるにとどめるなど、粘り強く指導・援助をすることが肝要だ。そうすることが、時間はかかるかもしれないが、生徒の成長の近道ではないかと気づいたことである。

## 4. 自己指導能力の育成

この学級での成果としては生徒自身が今なすべきことを自分自身で決定して実行する能力が身に付いてきたことである。このことが、自己指導能力の育成がすこしずつ実を結んだことの証明だと考える。

では、自己指導能力の育成にはどのようなことに注意しなければならないのだろうか。『提要』にも3つの点が示されている。それは「①児童生徒に自己存在感を与えること」、「②共感的な人間関係を育成すること」、「③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」。それぞれについて考えてみる。

### ①児童生徒に自己存在感（自己肯定感）を与えること

第38回教育再生実行会議（2016年10月）の参考資料によれば、「諸外国に比べ、我が国の子供たちは、学力がトップレベルであるにもかかわらず、自己に対する肯定的な評価（自己肯定感）が低い状況にある。将来の日本を担う子供たちが、自分の価値を認識して、相手の価値を尊重するとともに、リラックスしながら他者と協働して、自分の可能性に積極的に挑戦し、充実した人生を歩めるよう、我が国の子供たちの自己肯定感が低い要因を分析するとともに、必要な対応策を検討する」と示されている。

特に問題行動が多い生徒や発達障害のある生徒は「どうせ俺なんて、いなくても同じだ」と自己存在感（自己

肯定感)が低くなる傾向にある。学校生活の中で自己存在感(自己肯定感)を与える一つの方法は、教師が一人一人の生徒に対して的確でタイムリーな応答をすることである。例えば授業の中で意見を求めた時を考えてみる。たくさんの発言の中で、違う意見にはそれぞれの確かな応答ができるが、つい、同じような意見を言った子に対して「それは、さっき誰かが言っていたね、他に考えは？」などと、その子の意見を取り上げないで授業を進めてしまいがちである。すると、同じような意見の子は自己存在感(自己肯定感)が奪われたと感じるようになってしまう。このような時に教師のちょっとした「あなたのことを大切に思っていますよ」といった応答の積み重ねが大事なのである。また、休み時間や机間指導の時のちょっとした声掛けもとても効果的である。

もう一つの方法は生徒同士の集団の中で、自己存在感(自己肯定感)が得られるようにすることだ。これは②の共感的な人間関係にも大きく関係するが、より良い集団(学級)作りが基礎になる。例えば部活動や生徒会活動などの異年齢集団の中で感じられる自己存在感(自己肯定感)がそれにあたる。

Aさんの場合では、学級や学年の活動では見られない姿が、そこにはあった。放課後、サッカー部で取り組んでいる姿を見に幾度か足を運んだのである。Aさんは、卒業生と熱心に練習に取り組んでいたり、下級生の指導をしたりして、その取り組みは、Aさん自身の運動能力の高さもあり、卒業生からはとても信頼されている事がわかった。ことサッカーのことになると熱心なので、下級生からもよく声がかかり、異年齢の中の人間関係作りが上手にできていたことが窺えたのである。

### ②共感的な人間関係を育成すること

不登校やいじめなどの問題行動の背景に共通している要因の一つが、人間関係能力の低さであると考えられる。思春期初期である中学生は少人数のグループに属していて、仲間からどう見られているかを非常に気にし、排除されはしまいかといつも不安になっている。このような生徒には相手を思い、相手を認めること、その一方で自分の思うことを適切な言葉で相手に伝えることができる、といった人間関係作りが重要なポイントになってくる。学校教育の中で、このような人間関係を身に付けさせるのは、学級という単位がよいのだと考える。それは、学級担任というコーディネート役の教師が存在し、登校したらほぼ一日中学級という単位の中で活動をするからである。生徒達も自分たちの学級への帰属意識は高い。私は学級を持った時には最初に「みんなで安心して生活できる学級、困った時に戻ってこられる学級にしましょう」と、自分の願いを伝えることにしている。

### ③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること

自己決定能力を育成するためには、教科の授業、道徳、特別活動、部活動など学校のあらゆる教育活動の中で、生徒たちに自己決定の場面を与えていくことが必要だ。例えば、Aさんの場合のように、文化祭の学級発表の場面で考えてみる。これを進める時に私が「Aさんにこれをさせる」、「Bさんにはこれをお願いします」などといって、独断で決めてしまったら、自己決定能力は育たなかったと思う。一見遠回りのように思われるが、一つ一つ自分たちで決め、責任を持って進めさせたからこそ自己決定能力が身に付いたのだととらえることができる。

## 5. さいごに

学校現場でよく「教師は授業で勝負する」という言葉を耳にする。また、梶田(2005)は、「教師は授業で勝負すると言われてきたように、授業こそ教師が自分を賭ける場であり、また授業を見れば、その教師の教育者としての力量も見当がつくのです」と述べている。この言葉は、学校生活の中で最も費やされる時間が授業の時間だから、効果的に指導が行える場所は、授業時間だと示しているものと捉えることもできる。教師は教育のプロでなければならない。分からない生徒を分かるようにすることや、できない生徒をできるようにすることに教師としての重要な役割があるものととらえる。授業で勝負ができる教師になるためには、自分が担当する教科の専門的知識を習得していることや卓越した指導技術を身に付けていることに加え、本論で述べた生徒の自己指導能力を開発する教師であることも必要な能力であると考えられる。

**参考文献**

- 1 「生徒指導に関する教員研修の在り方について（報告書）」文部科学省 生徒指導に関する教員研修の在り方研究会 2011年6月  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/080/houkoku/1310110.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/080/houkoku/1310110.htm)（2018年11月18日検索）
- 2 『生徒指導提要』 文部科学省 2010年3月
- 3 「日本の子供たちの自己肯定感が低い現状について」文部科学省 第38回教育再生実行会議  
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/chousakai/dai1/siryou4.pdf>（2018年11月19日検索）
- 4 梶田叡一 「優れた教師が備えるべき資質・能力」文部科学省 中央教育審議会義務教育特別部会（第3回）配付資料（2005年3月23日）  
[www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo6/gijiroku/attach/1382351.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo6/gijiroku/attach/1382351.htm)（2018年11月19日検索）

〈書評〉

## 『情報サービス論：情報と人びとをつなぐ図書館員の専門性』

(講座 図書館情報学 6)

山本順一監修，山口真也，千錫烈，望月道浩編著 ミネルヴァ書房，2018年3月，256p.

ISBN 978-4-623-08258-2

本体 2,800 円 + 税

本書は、図書館における情報サービスのためのテキストである。情報サービスとは、端的に言えば、利用者の調べもの支援のことである。

我々は日々の暮らしの中でさまざまな困難に直面する。学生なら、試験や資格取得に向けた勉強があるだろうし、就職活動の時期には、業界研究や企業研究、自己分析などが必要だろう。一人暮らしを始めたいが、物件の借り方がわからない、料理の仕方がわからない、とか、留学生とうまく交流できない、夏休みに遊びに行く先が決まらない、といった悩みもあるかもしれない。

こうした種々の困難を乗り越えるには、それに関する情報探索が欠かせない。それを人的に支援するのが、司書による情報サービスである。あまり知られていないが、これは法的にも定められている司書の重要な役割の一つである。

司書科目としての「情報サービス論」には、その姉妹編としてスキル習得に重きをおく演習形式の「情報サービス演習」があるが、本書は前者を主に対象としつつも、後者にも一部対応できるだけの射程をもっている。また、2017年度に始まった「学校司書モデルカリキュラム」にも対応すると謳われている。

本書は全6章構成で、第1章と第2章は情報サービス全般について、第3章は情報サービスの中核にある「レファレンスサービス」について、第4章は主にコンピュータを使った情報検索、第5章は種々の情報源を用いた具体的な調査法、そして第6章が情報サービスのこれからを展望する章となっている。

このテキストシリーズ共通の特徴となっているとも

言えるが、所々に挟まれるコラムが面白い。公共図書館の泣き所とも言えるホームレスに対して情報サービスを行う話や、某テレビ番組にあるようなルーツ調査の話、法令・判例関連の情報サービススキルの磨き方、図書館外でのスキル活用法についても取り上げられている。

コラムではないが、第3章で紹介されている「発想ひまわり」も、図書館を離れて活用できる。これは日本の標準的な図書分類である日本十進分類法を利用したユニークな発想法で、あるテーマをいろいろな角度から吟味するのに使うことができる。情報サービス論のテキストでの紹介としては、学文社の『情報サービス論』（竹之内禎編著，2013）に続くものと言える。

第5章で多数紹介される利用者からの質問例も、実際に即して参考になる。利用者はテキストに出てくる演習問題のようにいきなりキレイな質問はしてこない。むしろ曖昧で、しばしば間違っさえる話の中から、利用者が本当に知りたい事柄を見出すスキルが必要である。これはコンピュータには困難である。司書として全人的関与が求められる所以である。

情報サービス、とくにその中核をなすレファレンスサービスは、司書の専門性がわかりやすく可視化される業務である。その知識や技術は、図書館外で情報リテラシーとして活かすこともできる。それが結果として司書の専門性を周知させ、実際の司書のスキル向上を促すことにもなるだろう。最終的には、現代市民社会を支える知的自由の向上に資するものとなるはずである。

(評者：西田 洋平)

## 『哲学する道徳——現代社会を捉え直す授業づくりの新提案——』

小笠原喜康・朝倉徹編著，東海大学出版部，2017年11月 218p.

ISBN 978-4-486-02143-8 C1037

本体 2,500円 + 税

正しい価値観や規範意識とは何か。その答えが見えにくい現代の社会において、本書は、複数の授業実践を提案することを通して、現代における新しい道徳教育を提案するものである。本書では、近年の道徳教育の改善に関する政策方針を踏まえた上で、「考えつづける力」(p.10.)を道徳性として捉え、具体的な授業提案をしている。その際に、例えば「現実世界では、確信をもって行えることはむしろ少ない。現実世界では、しばしば私たちは、悩み、躊躇し、逃避し、目をつむり・そらし、弁解する。そうした自分と向き合う努力、それが道徳的実践ではないか。」(p.8.)と述べられるように、何らかの答えを出すことよりも、考え続ける姿勢自体に重きが置かれていることが特徴的である。

本書では、「少し長いまえがき」「第1章」において、本書が目指す道徳教育の考え方について論じられ、2章以降の各章において、その考え方を示す事例として5つの授業実践が提案されている。提案される授業実践では、「やさしさ」「偽善」などをめぐる、他者とのかかわりの問題(第2章)や、生殖医療を通じた生命倫理の問題(第3章)、近年のロボット開発を通じた人間とは何かという問題(第4章)、ダウン症と出生前診断を通じた差別意識の問題(第5章)、臓器移植をめぐる多様な人々の葛藤(第6章)といった、現代社会を象徴する様々な社会問題を真正面から取り扱っている。また、これらの実践提案の際には、豊富な教材事例や具体的な授業展開が紹介されると共に、実験授業をした際の生徒の感想も示されており、非常に実践的かつ示唆的な内容となっている。そして、これらのどの実践にも見られるのは、「多面的な視点に立って考える力を養い」(p.202.)、確かな正解が出せない問いを考え続けることを目指している点であると言える。

人と人との関わったり、人々が社会を形づくる中

で、道徳の問題が生まれる。このような道徳の問題は、筆者が研究しているシティズンシップ教育の問題とも直結している。例えば、政治学者のデレック・ヒーターは、シティズンシップの歴史をたどると、自由主義と共和主義の伝統・系譜があるという(ヒーター著:田中俊郎他訳(2002)『市民権とは何か』岩波書店.)。自由主義の立場は、個人の権利や個人と社会の緩やかな互恵的關係性を強調する。それに対し、共和主義の立場は、共同体を単なる個人の寄せ集めではない有機的社会であることを強調し、公共的事柄への参加の義務の側面を強調する。わが国の道徳教育論の中でも、このいずれかの立場に重きを置くものが多様にみられるであろう(例えば、河野哲也(2011)『道徳を問い直す——リベラリズムと教育のゆくえ——』筑摩書房、松下良平(2011)『道徳教育は道徳的か?——『生きづらさ』の背景を探る——』日本図書センター、など)。

この枠組みで見た場合、本書はリベラリズム(≡自由主義)を擁護する研究であり、「突き詰めれば『人間の価値に違いはあるのか』という問題に向き合うこと」(p.206.)を促すものである。実際、本書では、社会的に弱い状況に立たされたり、社会的に排除される危険性のある人々や存在に目を向けることを促すと共に、私たち自身の中に無意識的に存在する差別意識や偏見と向き合うことをも促す。

一般に、リベラリズムの弊害として、他者に無関心な、自分の利益や嗜好にしか興味を持たない市民が増加するのではないかと、公共心のようなものが薄れるのではないかという懸念が挙げられやすい。それに対し、本書はこれらの懸念に対する一つの対抗策を示しているように思われる。人間の価値を深く問いかける本書は、自分自身が持つ他者への眼差しについて、徹底的な吟味を要求している。本書で提案される実践は、「社会問題の解決に、積極的に関与すべき」等の

特定の価値を提示して終わるのではなく、絶えず自分と他者との関係や、自分と社会との関係を問い直し、考え続けることを迫るものとなっている。本書のそれらの試みを通して、生徒自身が葛藤し、価値観を揺らがせていることは、本書で示される生徒の感想からも読み取れる。

社会的から排除され得る人々や存在を無視せずに向

き合い、同時に自分自身の中に潜む偏見や隠れた価値観とも向き合う。こうした絶えざる省察を促す道德教育は、社会的な包摂を意図する民主主義社会において不可欠である。本書は道德教育の実践として、さらには民主主義教育の実践として、重要な著作であると考ええる。

(評者：齊藤仁一郎)

# 2017年度教育学研究室及び教職研究室活動報告

## 1. 教員組織

教育学研究室及び教職研究室では、各校舎に開設されている教職課程の教育とともに、湘南校舎及び清水校舎に開設されている社会教育主事課程の教育を担当している（なお、社会教育主事課程の授業科目の一部は、学芸員課程と司書課程の授業科目としても位置づけられている）。2017年度には、以下の19名の専任・特任教員（教育学研究室所属教員12名、教職研究室所属教員7名）がこれらの課程の教育を担当した。

〈教育学研究室〉

- ・湘南校舎：朝倉徹（教授・課程資格教育センター所長）、大島宏（教授・教育学研究室及び教職研究室主任）、稲垣智則（准教授）、古里貴士（講師）、関口洋美（特任准教授）
- ・札幌校舎：塚本智宏（教授・札幌分室長）、池田裕子（准教授）、南場行広（特任教授）
- ・清水校舎：小林俊行（教授・清水分室長）、杉本寿久（特任教授・2017年4月1日付採用）
- ・熊本校舎：山下雅彦（教授・九州分室長）、瀧本知加（講師）

〈教職研究室〉

- ・湘南校舎：前田善仁（准教授）、藤井大亮（講師）、荒木高司（特任教授）、佐藤陽一（特任教授）、山川勝久（特任教授）、高梨宏子（特任助教）、齊藤仁一郎（特任助教）

2017年8月9日（水）・10日（木）と2018年3月2日（木）には教職課程全国会議を開催し、各校舎の教職課程運営に関する情報の共有や意見交換のほか、2018年度の改組に伴う課程認定申請に対する指摘事項・対応の共有、教育職員免許法及び同法施行規則の改正に伴う再課程認定への対応について検討・協議した。

## 2. 教育活動

### (1) 学生の状況

教育実習事前指導の受講者数は、全校舎の合計で691人であった。各校舎の状況は、次のとおりである。

- ・札幌：44人（3年次生40人、科目等履修生・大学院生4人）
- ・湘南：579人（3年次生559人、4年次生15人、科目等履修生・大学院生5人）
- ・清水：26人（3年次生26人）
- ・熊本・阿蘇：42人（3年次生42人）

また、教職課程全体を省察する科目として開設されている教職実践演習の履修者は、全校舎の合計で577人であった。各校舎の状況は、次のとおりである。

- ・札幌：49人（4年次生46人、科目等履修生・大学院生3人）
- ・湘南：481人（4年次生465人、科目等履修生・大学院生16人）
- ・清水：14人（4年次生14人）
- ・熊本・阿蘇：33人（4年次生32人、科目等履修生・大学院生1人）

### (2) 教員免許状の取得状況

2017年度教員免許状取得者数（一括申請）

	中学校		高等学校		免許状取得者実数	
	一種	専修	一種	専修	一種	専修
札幌校舎	40	0	55	0	46	0
湘南校舎	419	24	481	25	466	25
伊勢原校舎			0		0	
清水校舎	13	1	16	1	16	1
熊本・阿蘇校舎	4	0	42	0	33	0
合計	476	25	594	26	561	26

2017年度に一括申請により教員免許状の取得を申請した学生は、全校舎の合計で587人（実数）であり、各校舎の免許状取得状況は前掲の「2017年度教員免許状取得者数（一括申請）」のとおりである。なお、2015年度から看護学科に開設されている養護教諭免許状の課程については、完成年次を迎える2018年度に最初の免許状取得者を輩出する予定である。

### (3) 教員採用試験大学推薦特別選考への対応

近年、一部の自治体が教員採用試験にあたって、大学推薦特別選考を実施している。2017年度には、本学に対して11件の推薦依頼があった（神奈川県、相模原市、川崎市、横浜市、埼玉県、千葉県・千葉市、大阪府、大阪府堺市、大阪府豊能地区、京都府、京都市）。これをうけ、全学を対象として学内選考を実施し、川崎市に1人（理科）、相模原市に5人（国語、理科、社会、音楽、保健体育各1人）、横浜市に3人（数学2人、理科1人）、千葉県・千葉市に1人（数学）を推薦した。その結果、相模原市で1人（国語）、横浜市で3人（数学2人、理科1人）、千葉県・千葉市1人（数学）が合格し、採用された。

### (4) 教職課程の認定申請への対応

2018年度の改組に伴う課程認定申請に対応し、認可を受けた（文化社会学部アジア学科及びヨーロッパ・アメリカ学科、医学部看護学科）。また、教育職員免許法及び同法施行規則の改正に伴う再課程認定申請に対応した（2018年4月申請）。

## 3. 各校舎の活動

札幌校舎では、例年通り、3年次の学生に対する教育実習事前指導として、付属札幌高等学校の協力により授業見学行なった。また、北海道教育委員会からの説明会を設けて、主に夏季集中での各地学校ボランティアに希望者を派遣斡旋した。このほか、教職課程としてではないものの、札幌キャンパスと札幌市教育委員会との提携事業の一環として、学校でのボランティアに教職課程履修者を含む学生が派遣されている。

湘南校舎では、神奈川県秦野市教育委員会と教科学習支援員派遣制度に関する覚書を締結し、2013年度から秦野市の小中学校に学生を派遣している。2017年度は湘南校舎に所属する66人の学生が教科学習支援員として派遣された。なお、2018年3月23日には、2018年度の実施に向けて、秦野市教育委員会担当者と、教科学習支援員制度の状況や意義や課題についての意見交換を行った。

近隣自治体との連携という点では、2017年7月4日に、秦野市・平塚市の協定中学校での実習に係る教育実習報告会を開催した。中学校及び教育委員会の代表と湘南校舎の教員の出席の下、2017年度の協定中学校における教育実習の状況や課題を共有するとともに、意見交換を行った。

また、課外の教育プログラムとして、2回の教職教養講座を開催した。7月5日に開催した加藤正人氏（秦野市立南が丘中学校校長）による「主体的・対話的で深い学びとは何だろうか～秦野市立南が丘中学校の取り組み～」には122人の学生が参加した。また、12月5日には、「毎日がドラマチック？～先輩に聞く教員の仕事・生活～」というテーマで、卒業生である田村雅俊氏（相模原市立中央中学校教諭）と高山俊彦氏（平塚市立神田中学校教諭）をお招きし、79人の学生が参加した。このほか、6月30日には、2年次生・3年次生を対象とした教員採用試験ガイダンスを開催し、400人以上の参加者があった。

清水校舎では、学生が静岡市立清水三保第二小学校におけるクラブ活動で「科学」の講座を担当し面白科学実験を紹介したほか、付属静岡翔洋小学校におけるサバの解剖実習や付属静岡翔洋高等学校における月曜放課後学習の化学の補習の講師を担当した。また、毎週木曜日の付属静岡翔洋小学校理科の授業を参観（希望者のみ）する等の活動を行なった。

（大島 宏）

# 2017年度教育学研究室及び教職研究室活動報告

## 1. 教員組織

教育学研究室及び教職研究室では、各校舎に開設されている教職課程の教育とともに、湘南校舎及び清水校舎に開設されている社会教育主事課程の教育を担当している（なお、社会教育主事課程の授業科目の一部は、学芸員課程と司書課程の授業科目としても位置づけられている）。2017年度には、以下の19名の専任・特任教員（教育学研究室所属教員12名、教職研究室所属教員7名）がこれらの課程の教育を担当した。

〈教育学研究室〉

- ・湘南校舎：朝倉徹（教授・課程資格教育センター所長）、大島宏（教授・教育学研究室及び教職研究室主任）、稲垣智則（准教授）、古里貴士（講師）、関口洋美（特任准教授）
- ・札幌校舎：塚本智宏（教授・札幌分室長）、池田裕子（准教授）、南場行広（特任教授）
- ・清水校舎：小林俊行（教授・清水分室長）、杉本寿久（特任教授・2017年4月1日付採用）
- ・熊本校舎：山下雅彦（教授・九州分室長）、瀧本知加（講師）

〈教職研究室〉

- ・湘南校舎：前田善仁（准教授）、藤井大亮（講師）、荒木高司（特任教授）、佐藤陽一（特任教授）、山川勝久（特任教授）、高梨宏子（特任助教）、齊藤仁一郎（特任助教）

2017年8月9日（水）・10日（木）と2018年3月2日（木）には教職課程全国会議を開催し、各校舎の教職課程運営に関する情報の共有や意見交換のほか、2018年度の改組に伴う課程認定申請に対する指摘事項・対応の共有、教育職員免許法及び同法施行規則の改正に伴う再課程認定への対応について検討・協議した。

## 2. 教育活動

### (1) 学生の状況

教育実習事前指導の受講者数は、全校舎の合計で691人であった。各校舎の状況は、次のとおりである。

- ・札幌：44人（3年次生40人、科目等履修生・大学院生4人）
- ・湘南：579人（3年次生559人、4年次生15人、科目等履修生・大学院生5人）
- ・清水：26人（3年次生26人）
- ・熊本・阿蘇：42人（3年次生42人）

また、教職課程全体を省察する科目として開設されている教職実践演習の履修者は、全校舎の合計で577人であった。各校舎の状況は、次のとおりである。

- ・札幌：49人（4年次生46人、科目等履修生・大学院生3人）
- ・湘南：481人（4年次生465人、科目等履修生・大学院生16人）
- ・清水：14人（4年次生14人）
- ・熊本・阿蘇：33人（4年次生32人、科目等履修生・大学院生1人）

### (2) 教員免許状の取得状況

2017年度教員免許状取得者数（一括申請）

	中学校		高等学校		免許状取得者実数	
	一種	専修	一種	専修	一種	専修
札幌校舎	40	0	55	0	46	0
湘南校舎	419	24	481	25	466	25
伊勢原校舎			0		0	
清水校舎	13	1	16	1	16	1
熊本・阿蘇校舎	4	0	42	0	33	0
合計	476	25	594	26	561	26

2017年度に一括申請により教員免許状の取得を申請した学生は、全校舎の合計で587人（実数）であり、各校舎の免許状取得状況は前掲の「2017年度教員免許状取得者数（一括申請）」のとおりである。なお、2015年度から看護学科に開設されている養護教諭免許状の課程については、完成年次を迎える2018年度に最初の免許状取得者を輩出する予定である。

### (3) 教員採用試験大学推薦特別選考への対応

近年、一部の自治体が教員採用試験にあたって、大学推薦特別選考を実施している。2017年度には、本学に対して11件の推薦依頼があった（神奈川県、相模原市、川崎市、横浜市、埼玉県、千葉県・千葉市、大阪府、大阪府堺市、大阪府豊能地区、京都府、京都市）。これをうけ、全学を対象として学内選考を実施し、川崎市に1人（理科）、相模原市に5人（国語、理科、社会、音楽、保健体育各1人）、横浜市に3人（数学2人、理科1人）、千葉県・千葉市に1人（数学）を推薦した。その結果、相模原市で1人（国語）、横浜市で3人（数学2人、理科1人）、千葉県・千葉市1人（数学）が合格し、採用された。

### (4) 教職課程の認定申請への対応

2018年度の改組に伴う課程認定申請に対応し、認可を受けた（文化社会学部アジア学科及びヨーロッパ・アメリカ学科、医学部看護学科）。また、教育職員免許法及び同法施行規則の改正に伴う再課程認定申請に対応した（2018年4月申請）。

## 3. 各校舎の活動

札幌校舎では、例年通り、3年次の学生に対する教育実習事前指導として、付属札幌高等学校の協力により授業見学行なった。また、北海道教育委員会からの説明会を設けて、主に夏季集中での各地学校ボランティアに希望者を派遣斡旋した。このほか、教職課程としてではないものの、札幌キャンパスと札幌市教育委員会との提携事業の一環として、学校でのボランティアに教職課程履修者を含む学生が派遣されている。

湘南校舎では、神奈川県秦野市教育委員会と教科学習支援員派遣制度に関する覚書を締結し、2013年度から秦野市の小中学校に学生を派遣している。2017年度は湘南校舎に所属する66人の学生が教科学習支援員として派遣された。なお、2018年3月23日には、2018年度の実施に向けて、秦野市教育委員会担当者と、教科学習支援員制度の状況や意義や課題についての意見交換を行った。

近隣自治体との連携という点では、2017年7月4日に、秦野市・平塚市の協定中学校での実習に係る教育実習報告会を開催した。中学校及び教育委員会の代表と湘南校舎の教員の出席の下、2017年度の協定中学校における教育実習の状況や課題を共有するとともに、意見交換を行った。

また、課外の教育プログラムとして、2回の教職教養講座を開催した。7月5日に開催した加藤正人氏（秦野市立南が丘中学校校長）による「主体的・対話的で深い学びとは何だろうか～秦野市立南が丘中学校の取り組み～」には122人の学生が参加した。また、12月5日には、「毎日がドラマチック？～先輩に聞く教員の仕事・生活～」というテーマで、卒業生である田村雅俊氏（相模原市立中央中学校教諭）と高山俊彦氏（平塚市立神田中学校教諭）をお招きし、79人の学生が参加した。このほか、6月30日には、2年次生・3年次生を対象とした教員採用試験ガイダンスを開催し、400人以上の参加者があった。

清水校舎では、学生が静岡市立清水三保第二小学校におけるクラブ活動で「科学」の講座を担当し面白科学実験を紹介したほか、付属静岡翔洋小学校におけるサバの解剖実習や付属静岡翔洋高等学校における月曜放課後学習の化学の補習の講師を担当した。また、毎週木曜日の付属静岡翔洋小学校理科の授業を参観（希望者のみ）する等の活動を行なった。

（大島 宏）

## 教員をめぐる現状・課題と教員に求められる資質・能力

—教育実習生に望むこと—

反町聡之

はじめに —私の教育の原点と「情熱」の重要性—

私は、30年近く前に、ネパール王国のヒマラヤの麓、標高1500メートルにあるナレソール村というところで、教育ボランティアとして理科と数学を2年間教えていた。電気も水道もガスもトイレもなく、子どもたちは自動車も、飛行機も、電気も見たことがないようなナレソール村での経験が、私の教育の原点になっている。

子どもたちの多くは、10歳までしか学校に行くことができなかった。なぜなら、10歳までは労働力にならないことや、義務教育ではなかったものの授業料が徴収されないからである。しかし、11歳になると働かなければなくなる。そのため、子どもたちは学校に来るのが楽しく、目を輝かせていた。

学校の施設設備は非常に粗末なもので、校舎の窓にはガラスがなく、建物も簡素な掘立小屋のようなものであった。しかも、上級生は建物の中で勉強できるが、私が理科と数学を教えていた小学校4年生から中学校1年生までの子どもたちは、建物の外の木の下で授業を受けざるを得ない状況にあった。私が担当した子どもたちは、ノートや鉛筆ではなく、石板と白い石を使って授業を受けていた。

しかし、施設や設備が整ってなくても、そこに学びたい子どもがいて、教える情熱をもった人がいれば、黒板や教室がなくても教育は成り立つということを強く感じたのも事実である。そして、この経験から、教員の仕事の根本には、情熱がなければならないと考えるようになった。これにくわえて、自分の教え子が、社会に出て活躍し、貢献してくれることほど、教員としてうれしいことはない。子どもたちは、何者にでもなり得る可能性をもった存在である。そのような存在である子どもたちの成長の過程に関わり、そして彼らが社会で活躍してくれることは、教員としての喜びでもある。

### 1. 教員に求められる資質・能力

#### (1) 中央教育審議会答申にみる教員に求められる資質・能力

教員に求められる資質・能力は数多く存在するが、2005年10月の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」では、「優れた教師の条件には様々な要素があるが、大きく集約すると次の3つの要素が重要である」として、次のように説明している<sup>1)</sup>。

##### ① 教職に対する強い情熱

教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感などである。また、教師は、変化の著しい社会や学校、子どもたちに適切に対応するため、常に学び続ける向上心を持つことも大切である。

##### ② 教育の専門家としての確かな力量

「教師は授業で勝負する」と言われるように、この力量が「教育のプロ」のプロたる所以である。この力量は、具体的には、子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力などからなるものと言える。

③ 総合的な人間力

教師には、子どもたちの人格形成に関わる者として、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質を備えていることが求められる。また、教師は、他の教師や事務職員、栄養職員など、教職員全体と同僚として協力していくことが大切である。

このうち「①教職に対する強い情熱」は、先に述べた「教える情熱」の必要性にあたるだろう。

また、2012年8月の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、これからの教員に求められる資質能力として、次の3点を挙げている<sup>2)</sup>。

- (i) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）
- (ii) 専門職としての高度な知識・技能
  - ・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
  - ・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力）
  - ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
- (iii) 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

(2) こころの知能指数

このように、教員には様々な資質・能力が求められているが、筆者の経験上、特に教員には、IQ（知能指数）とは質の異なる知能であるEQ（emotional quotient、心の知能指数）が重要だと考える。*Emotional Intelligence*（邦訳『EQ こころの知能指数』土屋京子訳、講談社、1998年）の著者であるアメリカの心理学者ダニエル・ゴールマンによれば、様々な分野で成功した人物は、次の5つの能力が非常に高いという。私の経験からも、優れた教員、バランスのとれた教員とよばれる人には、この5つの力が高いように思われるのである。

- ・「決断を下す能力」
- ・「感情を制御する能力」
- ・「自分自身を励ます能力」
- ・「共感能力」
- ・「社会的能力」

「決断を下す能力」とは、自分の本当の気持ちを尊重して、心から納得して決断をする能力である。教員の場合、特に授業では、自分の経験や知識、技術を用いて、目の前にある問題を分析・推測して、仮説を立てて決断を下さなければならない。授業では、何を教えるか、どのように教えるかを、その時々状況に応じて、反省しながら、決断しなければならないのである。

「感情を制御する能力」とは、怒りや悲しみ、不安などを自分自身でコントロールする能力である。教職の特徴のひとつとして、感情のコントロールが求められる「感情労働」であることが指摘されている。人間を相手にする教員という仕事は、職務に合致するように感情をコントロールすることが求められているのである。体罰を行う教員には感情的になって手が出てしまう者や怒鳴れば生徒が教員の言うことを聞くと思っている者がいるが、こうした教員には「感情を制御する」が不足しているともいえよう。

「自分自身を励ます能力」とは、目標の追求に挫折した時でも楽観をすてない能力である。比較的経験の浅い教員の中には、高い理想を掲げて教職に就いたものの、現実との違いを知り、裏切られ、それゆえに挫折してしまう人が少なくない。教職は、人を相手にする仕事であり、自分の思い通りに遂行できることばかりではない。そのような時に、教員の仕事を遂行するためには、自分を励まし、困難を乗り越える能力は重要である。

「共感能力」とは、他人の気持ちを感じ取る能力である。生徒は全て自分の気持ちを正直にいうわけではない。だからこそ、生徒の表情やしぐさ、言葉の端々にあらわれる生徒の気持ちを感じ取る能力は、教員にとって重要である。

「社会的能力」とは、集団の中で調和を保ち、協力し合う能力である。教員は一人の教員でありつつ、組織の中の教員である。教員には、自分の考え方は異なる考えをもつ者とも、一緒に行動できることが求められる。だからこそ、他の教員とコミュニケーションをとり、一緒に協働することは教員として重要である。

もっとも、これらの能力は、教員だけに必要な資質・能力ではなく、社会人としても求められる資質・能力である。同時に、これらは、先にあげたふたつの中央教育審議会答申で教員に必要な資質・能力として指摘された「総合的な人間力」とも重なるものである。

## 2. 今、学校現場では

### (1) 教員の多忙化と働き方改革

ところで、現在の教育をめぐる問題のひとつに、教員の多忙化がある。他方で、政府では働き方改革を政策課題のひとつに掲げている。このような教員の多忙化と働き方改革という二つの課題をうけて、神奈川県教育委員会では教員の働き方改革に関する懇話会を設置するなどして、この課題の解決に向けた検討を行っている。

2017年に神奈川県教育委員会が行った県立学校勤務実態調査によれば、県立高校の教員（総括教諭・教諭）一人あたりの1週間の平均総学内勤務時間は56時間40分、1週間の平均過勤務時間は14時間10分であった<sup>3)</sup>。また、2017年に実施された市町村立学校勤務実態調査によれば、中学校の教員（総括教諭・教諭）一人あたりの1週間の平均学内総勤務時間は68時間46分であり、1週間の平均超過勤務時間は26時間16分となっている<sup>4)</sup>。これにくわえて、土曜日・日曜日に行われる部活動指導、持ち帰りの業務などもあり、実際はこの数字以上に仕事をしているのが現実であろう。

このような超過勤務時間の多さの理由の一つは、本来業務である授業や授業準備、生徒指導等以外のさまざまな仕事の多さにあると見てよい。また、教育改革への対応や生徒指導・支援の質的な変化に伴う課題への対応も、多忙化の一因となっている。

このような状況の中で、教育実習を行う学生には、教員になりたいという強い気持ちや誠実さ、感謝の気持ち、責任感を持ち、真剣な態度で実習に向かうことが求められている。

なお、神奈川県では、このような教員を多忙化状況の改善するために、県立学校や市町村立学校に対して、教員以外の専門スタッフの活用、業務アシスタントの配置拡大、学校が行う業務の精選、部活動休養日の設定や部活動指導員の導入、ICTの活用による校務処理の一層の迅速化、効率化の促進などの取り組みを当面の方策として実施しつつ、総合的・抜本的な対応を進めている状況にある<sup>5)</sup>。

### (2) 学習指導要領の改訂

2017年3月に中学校学習指導要領が改訂され、2018年3月には高等学校の学習指導要領が改訂された。中学校学習指導要領については2021年度から全面实施され、高等学校学習指導要領については2022年度から年次進捗で実施されることになる。これらの改訂では、「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」の3つの点が重要である。特に「どのように学ぶか」が学校現場での課題となっており、各学校では授業改善がすすめられている。

「どのように学ぶか」については、「主体的で」、「対話的で」、「深い学び」という観点が重要であり、教員には授業においてこれを実現すること（「アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善」）が求められている。

「主体的」について、『中学校学習指導要領解説 総則編』では、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』」と解説されている<sup>6)</sup>。生徒が授業を「聞いている」ことは、「主体的」であることと同義ではない。「主体的」とは生徒が「受け身」ではないということであり、生徒の心の動きが問題となる。教員

は、生徒を「主体的」にさせる、その気持ちにさせる授業が求められているのである。

そのためには、「対話的」であることが必要だろう。『中学校学習指導要領解説 総則編』では、「対話的」について、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める『対話的な学び』」と解説されている<sup>7)</sup>。ここには、ふたつの意味がある。ひとつは他者との対話・コミュニケーションを通じての学びであり、もうひとつは教員や他者とのかかわりの中で、生徒の内部で行われる自己内対話による学びである。このようなふたつの対話をどのように実現するかが教員にとっての課題である。

「深い学び」について、学習指導要領の解説では、「『見方・考え方』を働かせることが重要」であり、そこに教員の専門性が発揮されることが求められているとの指摘がある<sup>8)</sup>。また、「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』」とも解説されている<sup>9)</sup>。このような指摘や解説に鑑みると、答えのないことを探究することや答えが1つでないことを考える授業を展開することが求められているといえよう。

### 3. 教員にとっての授業

#### (1) 教員の資質・能力と授業

このように教師には日常的にさまざまな仕事があり、これにくわえて現在は、学習指導要領の改訂にともなう授業改善が求められている。しかし、これらの仕事に求められる資質・能力は、それぞれ異なる部分もあるが、他方で互いに関連したり、重なる部分もある。

たとえば、授業が素晴らしい教員、授業力の高い教員は、生徒指導、生徒支援など他の教育活動もうまくいくことが多い。授業力の向上は教員としての自信をもつことにつながり、生徒も教員を信頼するようになることが多い。

なぜなら、授業の中には教育活動の全てがあるからである。授業には、教科指導だけでなく、生徒指導や生徒支援、キャリア教育、道徳教育なども含まれているのである。たとえば、授業中に寝ている生徒への対応、元気がない生徒への対応は、生徒指導や生徒支援となる。また、自分がなぜ教員になったのか、職業選択を語ることは、キャリア教育としての意味をもつ。教員が日常で見聞きしたことや考えたことを生徒に語り、考えさせることは道徳教育としての意義を持つこともある。

2005年の中央教育審議会答申では優れた教員の条件のひとつとして「教育の専門家としての確かな力量」が挙げられていた。また、2012年の中央教育審議会では、これからの教員に求められる資質・能力として「専門職としての高度な知識・技能」が挙げられていた。これらには専門的な知識や授業力、生徒指導等に関わる資質・能力が具体的に示されているが、その全てが授業に現れると同時に、授業においてこれら全ての力が必要になるのである。

#### (2) 反省し、改善することの重要性

とはいえ、経験を積んだベテランの教員でも、理想とする授業を行なうことは難しい。ベテランの教員であっても、授業が終われば常に反省し、改善することの繰り返しである。そのことに鑑みれば、教育実習生が行う授業が最初からうまくいくことは、ほとんどないといっても過言でないだろう。むしろ、教員が常に反省し、改善することを繰り返すように、教育実習生も失敗を次につなげることが重要なのであり、挫折を糧にする向上心が教員の力量を高めることにつながるのである。

このことは、教員の仕事は常に変化し続ける必要があることを意味している。先に見たように、2012年の中央教育審議会答申では、教員に求められる資質・能力のひとつとして、「教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」が挙げられていたが、教員はその責任ゆえに、学び続け、変化し続ける必要があるのである。

## 4. 教育実習に向けて

### (1) 授業について

教育実習、特に授業担当にあたっては、事前の準備が重要である。準備をやり過ぎて、やり過ぎるということはない。1つのことを教えるためには、その事柄に関する深い理解や周辺の知識が必要である。素晴らしい実習生は、教える内容についての理解が深く、しかもその知識が整理されている。このことによって、授業における教師の表現が豊かになり、生徒の理解が深まり、定着しやすくなる。また、授業のポイントを正確に把握し、明示できるようにしておくことも必要である。一番困る授業は、教えたい内容や身につけさせたい力が分からない授業である。そのうえで、授業の流れを事前にイメージし、シミュレーションすることも必要であろう。その際、自分が理解することと教えることは異なるということも意識する必要がある。生徒が分からないことを想像し、推測する能力も必要である。簡潔で分かりやすい説明も必要であろう。

しかし、教員にとって当たり前のことが、生徒にとって当たり前のこととは限らない。生徒は教師の予想通りに反応するわけではなく、時には教師が答えられないような質問をすることがある。このような教師の想定を越えるような事態が発生した時には、教師に生徒をあわせるのではなく、教師が生徒にあわせて柔軟な対応が求められる。

また、生徒の状況を理解するためには、生徒の授業中の表情は重要なサインとなる。教えている1時間と教えられている1時間の感覚は異なる。教える側の1時間は短く感じられるが、教えられる側にとっての1時間は長く感じられるのではないだろうか。これらは、先に指摘した他人の気持ちを感じ取る「共感能力」が重要であることとも重なる。

これにくわえて、自分が教えている教科・科目が好きであることも重要である。自分が面白い、好きだからこそ、学習の意義を伝えることができるのである。

### (2) サービスや態度について

教育実習では、実習校の教育方針や規則に従い、校長、副校長、教頭、総括教諭、教諭などの監督指導の下で教育実習を行うことになる。従って、勝手な判断による行動は慎んでほしい。守秘義務については、これを順守し、個人情報などは学校外で口外したり、SNSなどへの投稿は厳禁である。また、生徒の人権に留意し、体罰やハラスメント行為は絶対に行わないようにしてほしい。

実習での態度や姿勢として、意欲的な態度や冷静さ、丁寧さを心掛け、強い精神力や向上心をもつことが求められる。また、挨拶や笑顔を忘れずに、教師になるという意識をもち、甘えを捨て、生徒との適切な距離感を心掛け、オープンマインドで他者と接してほしい。言い換えれば、実習では人間力の高さ、EQの高さが求められるのである。と同時に、実習生は、大学の学生ではあるが、生徒に対しては「教師」であることを自覚して、指導者としての態度、言動をとるように留意してほしい。

実習では様々な経験をすることが出来る。実際に生徒の前に立ち、教えることは有意義な経験になるはずである。実習を通じて、どのような教師になりたいのか、あらためて考える機会にしてほしいと考えている。

#### 注

- 1) 中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」2005年10月26日。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1347059.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1347059.htm)
- 2) 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」2012年8月28日。  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf)
- 3) 「県立学校勤務実態調査の調査結果について」神奈川県教育委員会、2017年12月。  
<http://www.pref.kanagawa.jp/docs/pi7/cnt/f537530/documents/905773.pdf>
- 4) 「市町村立学校勤務実態調査の調査結果について」神奈川県教育委員会、2018年2月。  
<http://www.pref.kanagawa.jp/docs/pi7/cnt/f537530/documents/915029.pdf>

- 5) 「神奈川の教員の働き方改革に関する当面の方策について」神奈川県教育委員会, 2018年3月。  
<http://www.pref.kanagawa.jp/docs/pi7/cnt/f537530/documents/toumenhousaku3003.pdf>
- 6) 『中学校学習指導要領解説 総則編』2017年7月, 78頁。『高等学校学習指導要領解説 総則編』118頁。
- 7) 『中学校学習指導要領解説 総則編』2017年7月, 78頁。『高等学校学習指導要領解説 総則編』2018年7月, 118頁
- 8) 『中学校学習指導要領解説 総則編』2017年7月, 4頁。『高等学校学習指導要領解説 総則編』2018年7月, 4頁。
- 9) 『中学校学習指導要領解説 総則編』2017年7月, 78頁。『高等学校学習指導要領解説 総則編』2018年7月, 118頁。

【付記】 本稿は, 2018年度教育実習事前指導 A 集中講義 (2018年7月24日) における講演内容に加筆修正を加えたものである。

## 学級づくりに役立つ特別活動

今井良男

### 1. はじめに

今回の講座では、学級担任として生徒たちの心の声に気づき、特別活動を通して「自分も学級の役に立った」「みんなが自分を必要としてくれた」と生徒が思えるような学級づくりの実践を紹介する。最初に報告するのは、バラバラだった学級の一人ひとりの生徒に活躍の場を与えながら、ケナフ栽培を通して学んだ環境問題をテーマに文化祭でクラス発表を行った実践である。次に、グラス・ハーブの演奏の学級発表を通して、いじめを受けそうになった生徒とどのように関り、どう学級をまとめたかの実践を報告する。最後に、教師としての心構えなど、教員をめざす方にぜひ今から身に付けてほしい学級担任として大切なことを伝えたい。

### 2. 文化祭への取り組み（環境教育）

20年ほど前の2年生のクラスを受け持ったときの話である。はじめてクラスに入ったときに感じたことは、どことなく静かなクラスだなということだった。何か大人びているというか、白けているような生徒が多いような感じを持った。1か月ほどしても、クラスの雰囲気はあまり変わらず、日々のことが淡々と進んでいくようであった。

この要因は幾つか考えられた。そのうちの一つはAさんというとても影響力がある男子生徒の存在だった。Aさんは普段は無口だったが、気に障ることがあると突然過激な行動に出ることもあり、他の生徒は、Aさんに対して気を使いながら生活していた。

4月から5月にかけて学校全体で計画されていた教育相談があり、全員と個別に面談する機会があった。この中で、Aさんとも話をした。Aさんの家庭的な問題は大きくはなかった。しかし、小さい頃から両親が比較的忙しく、さみしい思いをしていたのかもしれないと感じた。また、Aさんの母親は外国籍を持っている方で、日本語があまり得意でなく、Aさんはそんなことも負い目に感じてしまっている面もあった。そんな中でも、クラスの友人とももっと心を許して、一緒に活動してみたいと思っているようであった。みんなが避けているように感じているようで、どのように接していけばいいか悩んでいるとも話してくれた。後でわかったことだが、Aさんは所属している少年野球チームのエース的存在だった。その少年野球チームは常に県大会上位で活躍するようなチームだった。当時のことであるから、コーチからかなり過激な指導があったようで、このこともAさんの過激な行動の要因の一つだった。このようなことが積み重なり、Aさんは家でも学校でも所属チームでも自己存在感を見失っているようだった。

男子の中には、Aさんが欠席の時に明るく元気に活動できるBさんを含むグループもあった。個人面談を通してBさんのことでわかったことは、家庭的に不安定で、指導を間違えるとAさんより難しい事案になってしまう可能性もあるということである。しかし、Bさんは保護者に心配をかけまいと努力をしようとしていた。ただ、Aさんとの関係がぎくしゃくしていて、本当はもっと前向きな行動をしたいと思っているのに、目立った行動を

控えてしまったりしていると話してくれた。このグループの他の生徒も、目立った行動することを恐れているようだった。また、私としてはそんなつもりはなかったのだが、私のAさんに対する指導の甘さに、Bさんのグループは不満を持っているようだった。確かに自分の指導を思い出すと、他の生徒にそう思われてしまっても仕方がないような対応をしていたと思われる。そんなことからBさんのグループは、「どうせAさんは特別なんだろ、俺達なんて」という不満を抱き、白けた雰囲気になってしまっていた。

男子Cさんや女子Dさんという成績も優秀なリーダー性もある生徒もいた。CさんやDさんと話をしてみると、学級や学年をもっと向上させたいというしっかりとした考えを持っていた。しかし、私や他の教員のAさんを含めたグループへの指導に不満を持っていた。その当時の指導が圧力によるものが多かったため、いろいろなことに挑戦したいと思っていたリーダー性の高い生徒やまじめな生徒達の意欲をそいでいたことも反省点である。このことも全体が白けていた原因だった。

また、男子生徒の中にはまじめでおとなしく、所謂オタクというイメージのグループMがあった。このグループMの生徒達の話聞いてみると、PCが得意なもの、アニメ好きで絵が得意なもの、電気系が得意でビデオ撮影にこっているものなど才能と魅力がある生徒がたくさんいた。それぞれの生徒に興味を持っていることを聞くと、目を輝かして話をしてくれた。しかし、その個性を発揮できる場がなく、残念がっていた。

Eさんという成績優秀な女子生徒もいた。Eさんはとてもプライドが高く、他の女子からは、わがままに見られていて、単独行動することが多く、心配な生徒の一人だった。

それ以外にも、とてもおとなしく、自己表現が苦手な女子が多く、小さなグループが幾つかあった。おとなしい生徒のそろった女子のグループは大変まじめでとても優しい性格だった。クラスの中でどのようなポジションにいればよいのか、目立つといじめられてしまうのではないかと、という強迫観念に近い感覚も持っていた。

このようなグループが微妙な関係を作っていて、クラスはバラバラな方向を向いている状況だった。私としてもこのような課題をなんとかしていかねばならないと思っていた。

そんな中、11月に行われる予定の文化祭への学級参加の募集があった。そこで、この文化祭への取り組みを使いながら、クラスをまとめ、生徒の意欲的な活動を引き出して、生徒の成長に繋げていければよいのではないかと考えた。同時にCさんやDさんからどうせやるなら、やりがいのあるもので参加してみたいといってくれた。そこで、まず、この生徒達数人で、話し合った。生徒達からは、それぞれの生徒が活躍できる場面を作るような取り組みがよいのではないかとという提案があった。この生徒達の考えに感心するとともに、このように考えている生徒がいるなら何とか進められるのではないかと嬉しく思った。しばらくすると私と数人が放課後、話しているのを見つけ、この話し合いの中にいつも単独行動をしているEさんが、加わった。このことはとてもとても驚いたと同時に、Eさんはみんなとどうかかわっていけばよいか悩んでいたのだということもわかった。この小さな話し合いの輪は次第に膨らんでいった。ある程度盛り上がったところで、学級全体への提案をさせた。結局、その当時注目されていた環境教育の中のケナフの栽培をして研究発表をしてみたらどうかということになった。はじめは研究発表という響きから、地味で面白くなさそうなどと、AさんやBさんのグループは乗り気ではなかった。そこで、研究発表といってもいろいろなことが考えられ、「それぞれの人が役割を持って取り組まなければならない」ということを提案者の生徒達に説明させ、理解を求めた。例えば役割として、「学校の中で用地確保して、栽培をする」、「図書室の本を調べる」、「PCでプレゼンテーションをする」、「体育館で全体発表をする」、「栽培の様子やパルプづくりを録画する」、「編集作業をして記録ビデオを作り、上映会をする」、「ケナフからパルプを作る」、「パルプから紙すきをして紙やはがきを作る」、「ケナフを調理する」などを生徒達と考えた。反対していた生徒達も、自分の特徴をいかすことができ、やりたいことができそうであることを理解すると、次第にやる気になってきた。何回かの個別の話し合いや全体での話し合いで、挑戦しようということになった。

ところで、ケナフについて少し説明すると、20年ほど前は環境問題に注目が集まり、ケナフ栽培がよいのではないかと、いろいろなところで栽培が始まっていた。確かにケナフはとても成長が早く、種をまいてから半年ほどで、かなり大きくなり、加工してパルプを作ることができる。CO<sub>2</sub>吸収量も大きく、木材に代わる理想の植物であるとされていた。さらに食用としても活用できるのではないかとという研究もあり、環境問題の救世主とし

て注目されていた。残念ながら、今では、栽培をすると日本古来の生物の生態系を破壊するのではないかと、CO<sub>2</sub>の固定という意味ではあまり意味がないのではないかと、この研究をしているところや栽培をしているところは少なくなってしまった。

Aさんは開墾と栽培班になった。学校の空き地を栽培用にに使わせてもらう許可を教頭先生にもらいに行ってもらった。嫌がるかと思ったが意外にもすぐに教頭先生の許可をもらいに行った。開墾作業もかなり大変だったが、汗だくでやってくれた。目立つことが好きなBさんのグループは体育館発表班になった。Eさんは記録班で、ビデオは自分が一番うまくとれるとあって、常にビデオカメラを手放すことなく、いろいろなグループとかかわりあいながら、かなりの時間を割いてくれた。

おとなしい男子のグループMは、パソコン班になった。プレゼンテーションソフトでクイズ形式のソフトウェアと言ってもよいようなものを作り上げた。おとなしい女子のグループは栽培班を中心に担当してもらった。はじめは肥料を多くやりすぎて枯らしてしまったり、水やりのペースもわからず、発芽したものを流してしまったり、いろいろなことがあった。発芽してしばらくすれば、時々水をやるだけで十分で、順調に育っていった。夏休みなどは栽培班が計画した計画に従ってすべての班が水やり、草むしりをしに登校してきた。AさんやBさんのグループも積極的に夏休みに登校して、水を撒いていたことは、学級集団として一つの方向を向き始めたような気がした。

2学期になり、それぞれの役割をそれぞれの立場で行っているという学級内報告会を実施した。この報告会によって、方向性が全体に共有され、さらに連帯感が増してくるようであった。9月に、試験的にパルプを作ってみることになった。放課後できる人で自主的にということで、はじめたが、AさんやBさんのグループやEさんなど、男子も女子も自主的に集まって作業をすることができた。この頃には連帯感を強く感じるようになり、生徒は文化祭での発表に向けて一つになってきたと感じた。

しかし、失敗談はたくさんある。パルプ作りの時間が読めず、下校時間を過ぎて作業をしていて、管理職から注意を受けたこともあった。何度やっても白いパルプができなかったため、漂白剤を大量に使ってしまったことは、本末転倒で環境破壊だったかもしれない。パルプを作る過程でお湯を大量に使うので、CO<sub>2</sub>の削減と言いつつながらガス燃料をかなり使ってしまった。また、調理をして試食を試みたが、あまりおいしくなく、当日の飲食の許可も職員会議で降りず、楽しみにしていた試食会は断念せざるを得なかった。

このように様々な困難もあったが、11月の文化祭の発表までには、ケナフから作ったパルプは50Lのビニール袋三つ分になった。体育館で行われた研究発表は、Aさんが司会をし、Bさんのグループと男子のグループMが協力して行なった。また、展示体験の場として理科室を借りた。理科室の中をいくつかのブースに分け、「Eさんを中心に編集したビデオの上映会のコーナー」、「クイズ形式のソフトウェアの体験コーナー」、「模造紙にまとめた研究成果の展示コーナー」、「来場者に紙すき体験をしてもらい、はがき大の大きさの紙を作ってもらいコーナー」などを作った。下級生や上級生や保護者の方もたくさん来場してもらった。生徒達は当日もそれぞれの役割を生き生きとした表情で行っていた。困難なことたくさんあったが、充実感と共に得た体験は、生徒達にとって貴重なものであったと、今でも思っている。

では、この実践を特別活動の学級活動（学級づくり）という側面から考えてみよう。新学習指導要領第5章の第2の〔学級活動〕の1「目標」では次のとおり示してある。

学級や学校での生活をよりよくするための課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成し、役割を分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して、実践したりすることに自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。

この例でいうと、「学級や学校での生活をよりよくするための課題を見だし」の課題は、学級全体としてとらえると、バラバラでどこか冷めているような集団であったことである。個別の課題としては、教育相談をするとそれぞれが不満を持ち、課題を解決する方法はないかと考えていたことにあたる。具体的には、Aさんは自己

存在感を見失っていたこと、Bさんは教員の指導に不満を持ちながらもAさんとの関係がぎくしゃくしていたこと、CさんとDさんは優秀なリーダー性を持ちながら力を発揮できずに悩んでいたこと、おとなしい男子のグループMはクラスの中で自分達の役割があまりなく、存在意義を感じていなかったこと、Eさんはどのようにクラスの集団との関係を築いていけばよいか悩んでいたこと、おとなしい女子のグループは目立った行動をするといじめられてしまうのではないかという強迫観念にとらわれていたこと、などである。

次に「解決するために話し合い、合意形成し」は、これらの課題を解決する手段として、学級の生徒全員が取り組むべきものとして、文化祭での学級の研究発表がよいのではないかという共通理解を得るために、学級での話し合いを通し、全員の合意形成を図ったことである。これを合意形成がない中で進めようとする、生徒達は受動的になってしまうことが多く、あまりうまく進まない。はじめの段階で時間はかかるかもしれないが、全体の中での全員が合意形成をする過程はとても重要である。

次に「役割を分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して、実践したりすることに自主的、実践的に取り組むことを通して」は、合意形成に基づき、集団の形成者として、自分の個性を生かして何ができるかを主体的に考え、取り組むことが大切である。この例でいえば、それぞれがケナフの研究というテーマに取り組む中で、自分の特徴を生かすことができるのはどこかと考え、自主的に役割を選択して実践したことにあたる。例えばAさんは自分で教頭先生の所に許可を得に行ったり、開墾という力仕事や司会を行ったことである。Bさんは体育館で中心となって発表をした。CさんとDさんは綿密な計画を作り、グループ間の調整をしたことである。Eさんはビデオ撮影や編集に力を注いだことと計画づくりにも自主的に加わってくれたことである。おとなしい男子のグループMは自分達の能力を生かし、プレゼンテーションソフトを操り、体育館での発表の資料作りや、理科室での発表に力を発揮した。女子のグループは、自分達の特徴を生かし、栽培をこつこつ行ってくれたことや、パルプづくりや紙すき体験などを積極的に行ってくれた。

さらに、この取り組みを人間関係づくりや自己表現、コミュニケーション能力などの育成の観点で考えると、ケナフの研究という体験的な活動を取り入れたことは生徒一人一人にとって意義深いものであったと同時に、将来生きていく力に繋がったに違いないと思っている。

### 3. 文化祭への取り組み（グラス・ハーブ）

25年ほど前の中学校2年生のクラスでの取り組みを紹介する。この学校は、学区には1つの小学校があるだけの比較的小規模校である。該当の学年は3クラスしかなく、学年の中は生徒同士どのクラスでも顔と名前が一致しているようで、一見、仲がよさそうに見えた。私が受け持ったクラスも、男女とも明るく優秀な生徒が多く、特に大きな問題があるとは思えないクラスだった。4月スタートしてから順調に、クラスづくりも進んでいたように思っていた。5月に実施した全員を対象とした教育相談でも、特に大きな問題は感じなかった。しかし、1学期が終わるころになると、問題点も見えてきた。優秀な生徒が多い反面、教員の目があるときには目立った行動をせず、陰に隠れて問題行動するような傾向が見えるようになってきた。

心配になり、休み時間や放課後、教室や廊下で、生徒の中に入りながらそれとなく生徒の行動を深く観察していった。するとOさんという女子生徒の行動が気になり始めた。なんとなく女子から無視されているような雰囲気や男子から嫌われているような様子が見えてきた。9月の初めごろだったと思うが、私が心配をしている視線を感じ取ったOさんは、私に相談があるといってきてくれた。あからさまではないけれども女子から無視されていて、悩んでいるということだった。小学校のころからずっと続いてきたけれども、5月の教育相談の時には、私のことが信用できなかったの、話をしなかった。先生と話をするようになり、私を心配してくれている気持ちが伝わってきたので先生を頼って話をした、ということだった。私の生徒の見方が甘かったことを反省した。また、以前の教員の対応に課題があったことも、感じた。Oさんは無視されていて悩んでいることを家族やクラスの人、先生方には話をしてほしくないと、かたくなに拒否していた。何回か相談するうちにOさんは二人の女子生徒（Pさん、Qさん）に悩みを打ち明けていることが分かった。幸いなことに、PさんとQさんは他の女子

との関係は良好で、Oさんの気持ちを理解しながら、他の生徒とも接してくれていた。いじめの対応の難しいところだが、Oさんの了解を得ていないので、先生方にもそのような対応の仕方をお願いして進めていった。

対応策として考えたことは、PさんやQさんの意見も聞きながら、11月の文化祭へ学級で参加することをきっかけにしてみたらどうかということになった。条件としては「準備期間、およそ2か月」、「Oさんも、PさんやQさんも、女子全員と関わり合いを持つこと」、「それぞれの役割がはっきりしている活動であること」、「コミュニケーションをとらなければうまくいかないような活動であること」ということを満たさなければ、意味がなかった。誰の発案だったかは覚えていないが、グラス・ハーブの演奏を体育館で発表することはどうか、ということになった。グラス・ハーブの演奏ならば、一人が一音を担当しなければならず、役割もはっきりとしていて、全体練習をするにはコミュニケーションをとらなければならないので、良いのではないかと思った。もちろん、練習していく中で、OさんやPさん、Qさんと他の女子の間でもめることもあるかと思った。これを乗り越えることでOさんもPさんやQさんも他の女子達も、きっと成長するということを説明、説得した。もちろん、最終的には学級全体での合意形成を図ってから進めていった。

案の定、女子の中には他を批判するものや、練習に参加しないものなど課題はあった。その都度、学級全体で話し合いをしたり、個別に話をしたりした。Oさんも頑張ったが、他の女子から心無い言動で、ふさぎ込むこともあった。このような時は特にPさんやQさんの行動が助かった。他の女子に話をしてくれたり、Oさんを励ましたりしてくれた。1か月もするとPさんQさん以外にもOさんと普通にコミュニケーションが取れる女子が増えてきた。あきらめずに問題が起きるたびに、個別指導を行ったり、時には全体で話し合ったりしながら乗り越えていった。課題を乗り越えるたびに少しずつ、Oさんが無視されることがなくなってきて、良好な学級集団となっていった。一番運がよかったこととしては、Pさんが絶対音感の持ち主であったことである。グラス・ハーブの演奏をするには、調律をしなければならない。Pさんがいないときは練習にならないので、クラス全員から一目置かれるようになった。同時にOさんも必然的に、演奏の主力メンバーになった。女子とのコミュニケーションがうまくいき始めると自然と男子からの視線も気にならなくなってきた。発表会前日には、みんなで冗談を言いながら笑いあえるような集団になった。

余談だが、生徒達のサプライズ的な企みがあった。発表当日は司会も指揮者も生徒達で行うということで練習していた。練習しているうちに、どうしても一人足りないということで、私も参加することになり、指揮者を担当することにした。生徒達は当日まで私には内緒で、白衣に耳や尻尾を付けたウサギの着ぐるみのようなものを作っていた。生徒の発案なので、仕方なく、私はこの着ぐるみを身に着けて、全校生徒の前で指揮棒を振った。私の滑稽な姿も作用して、発表会はとても盛り上がった。

Oさんがクラスから無視されていて悩んでいるという課題に端を発した、この学級での取り組みにより、女子同士の関係はかなり良好なものになったと思う。この体験で得た人間関係づくりの能力は、Oさんにとっても、他の女子にとっても、良い思い出とともに貴重な財産になったと思う。

さて、この取り組みを特別活動の学級づくり、特にいじめへの取り組みの観点から考えてみよう。生徒指導等との関連について、新学習指導要領第5章の第3の1の(3)において、次のとおり示されている。

学級活動における生徒の自発的、自治的な活動を中心として、各活動と学校行事を相互に関連付けながら、個々の生徒についての理解を深め、教師と生徒、生徒相互の信頼関係を育み、学級経営の充実を図ること。その際、特に、いじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連を図るようにすること。

特別活動の指導は、個々の生徒や集団での生活や活動の場面において、生徒の自主性や自発性を尊重しながら展開されるものであり、生徒の積極的な活動が展開されていくためには、深い生徒理解と相互の信頼関係を前提とした生徒指導の充実が不可欠である。Oさんの例でいうと、気が付くのが遅れたものの、生徒の行動観察や信頼関係構築により、Oさんが自ら悩みを打ち明けてくれたことが、問題が大きくならなかつた一因だと思う。さらに、個々の生徒理解を深めていきながら、Oさんだけの問題ととらえず、学級の抱えている課題ととらえ、集団生活や活動の場面で生徒の自主性を発揮させる手立てをとれたことも良い方向にいったことである。

ただし、いじめの未然防止で注意しなければならないことは、様々な問題全てが学級における合意形成に適しているわけではないということである。このため、学級における問題の内容や性格によっては、教師による個別の指導により解決を図るべきものもあることに注意する必要がある。生徒の自発的、自治的な活動とするためには、学校として生徒に任せることができない条件を明確にして指導することが大切である。学級や学校での集団生活に関わる生徒個々の問題の解決のためには、その時々判断で教師が積極的に関わって指導することも大切である。Oさんの例でも、全体指導や合意形成を図る前後で個別の指導を充実させていった。

#### 4. 学級担任として大切なこと

ここ数年、近隣の市町の中学校でも、大量退職時代に入り、経験の浅い先生方が増えてきている。新採用者だけでなく、臨時的任用職員や非常勤の数を含めると、10年前には考えられないほど、20代の先生が増えてきている。若い先生が増えると良い面も多くある。例えば元気な若者が増えると職員室の雰囲気が活気にあふれ、明るい職場になる。この雰囲気がすぐに教室にも反映され、学校全体が元気になってくる。生徒会活動や部活動など生徒の中で活動してくれる先生も増え、生徒のやる気も増してくる。

しかし、経験が浅いために様々な問題点もある。校長として異動していった学校で、新採用から2年目のY先生から相談を受けたことがあった。Y先生の訴えとしては「生徒がいうことを聞いてくれない」、「どのように注意すればよいかわからない」、「〇〇さんの考えていることが理解できない」などである。Y先生のクラスは規律が緩みがちで、クラスのまとまりが少なくバラバラな感じを受けた。その後、毎年のように同じような悩みを抱えた若い先生方からの相談が多くあったので、皆さんにも参考になると思うので、Y先生の例でお話する。

##### (1) 子どもを見る力

Y先生の課題の一つは生徒をどのように見て理解しているかであった。生徒一人一人のことを聞くと、答えはたくさん返ってきた。しかし、見方が一方的で、Y先生だけが感じ取った偏った見方に感じた。また、事実なのか、憶測なのか、意見なのかの区別ができていないようで、聞きながら整理してあげないと生徒の姿が見えてこないような状態だった。特に友人関係や親との関係、教室以外の行動については見ていないようだった。そこで三つのアドバイスをした。

- ①生徒の言動に先入観を持たず、客観的に見ること
- ②記録をとって整理すること
- ③個を見ながら、全体も俯瞰してみることに

##### ①生徒の言動に先入観を持たず、客観的に見ること

生徒の言動は相手によって変わるので先生一人の見方だけでなく、他の人がどのように見ているかという情報は大切である。例えば、教科担任、養護教諭、部活動の顧問、保護者、生徒の友達など多くの人がどのように見ているのかを聞いて、客観的な情報を集めることである。また、生徒同士の関わり合いを見ていないことが多く、情報が偏りがちだ。周りの生徒とどのようなやり取りをしているか、他の先生とどのような話をしているかに注目してみることも大切である。その生徒と他の人との関係について見ようとしていると意外なことが見えてくることもある。例えば、普段、あまり先生の注意を聞かずに、問題行動をしている生徒が、生徒同士の間で起きたトラブルをその関係の中で、簡単に解決する能力を持っていて、他の生徒から信頼されていることもある。先入観を持たずに見ていればこのようなことが見えてくることもある。生徒は場所やシチュエーションで言動が変わることがよくある。特に生徒が安心できるテリトリーでは、本心を現すことがあるので、生徒が好きな活動をしているときにそれとなく近づいて行って、観察してみる方法なども有効である。さらに、家庭での様子はとても重要なので家庭訪問などの機会は、保護者と親しくなると同時に生徒を知る絶好のチャンスでもある。

## ②記録をとって整理すること

人間の記憶というものはとてもあいまいなものだ。Y先生もそうであったが、生徒の問題が大きくなってきたときに、該当生徒の事を聞くと断片的にいろいろなことを記憶していた。しかし、それがいつどこで起こったことなのか、実際に起きたことなのか、推測なのか、先生自身の意見なのか、他の人が言っていたことなのか、他の人の憶測なのか、とてもあいまいな状態だった。Y先生からの報告は情報を整理するところから始まるので、状況を私がつかむまでかなりの時間がかかっていた。そこで、気になる生徒がいたときには、まず記録をしてほしいとお願いした。人は記録をするときに第一段階として、整理しながら記録しようとする。その段階でかなりのことが、見えてくることが多いと思う。その整理された記録が積み重なってくれば、生徒理解も深まり、自然と対策を考えることができる。生徒指導のはじめの一步といってもよいと思う。

## ③個を見ながら、全体も俯瞰して見ること

「木を見て森を見ず」という言葉がある。目の前の木をしっかり見ることはもちろん大事なことである。木を見ることを否定するわけではなく、1本1本の木を大切にしながらも、全体を見ることも必要なことだ、ということを表している。森の成長は、それぞれの木1本の成長が大事なことだが、それだけ見ていけばいいわけではない。木と木の成長具合や、日の当たり方、下草の成長具合、その他、動植物の食物連鎖の関連なども森の成長には欠かせない条件である。それが整って森が成長することが、1本1本の木の間につながり、個の成長と集団の成長の関係は生徒指導も似たようなところがあると思う。Y先生は、生徒一人一人のことはとてもよく見ていた。しかし、個別の指導に専念してしまうことで、全体が見渡せず、クラス内の友達同士の関係性やグループ間の関係性、クラス全体の雰囲気を見て分析し、必要な指導をすることができにくくなっていった。時にはクラス全体を俯瞰し、本来の目標が何であったのかを振り返る必要があると思う。

### (2) ぶれない指導

Y先生のもう一つの課題は、クラスのまとまりがなく、クラスの規律が緩みがちになってしまったことである。一見、自由な雰囲気、生徒は明るく元気に活動しているようにみえるが、勝手な行動や発言をしてしまう生徒や、孤立気味の生徒もいた。人間関係のトラブルが毎日のように続き、その対応に追われて、先生自身も疲弊していた。

では、なぜ、このような状態になってしまったのだろうか。Y先生は、生徒一人一人の心情への対応を重んじ、穏やかに物事に対処していく、援助性が強い先生だった。温和でやさしく、子どもが好きだから教員になったといっていた。はじめは、優しく親切なので生徒や保護者から信頼を得ていた。

反面、生徒の言い分を聞く割合が多く、担任として譲れない部分について、強く指導することを苦手にしていた。その結果、指導にぶれが出てきてしまい、生徒に不信感を持たれてしまった。次第に自己主張を強くする生徒には「言いやすい先生」、活発な生徒には「少し物足りない先生」と感じられ、反発を招いていた。そうすると、比較のおとなしい生徒のグループは指導に不安を感じ、トラブルの原因になっていた。

そこで、私は、毅然とした態度で指導に当たってほしいということをアドバイスした。毅然とした態度といっても、大きな声を荒らげて、強く叱責をすることではない。このような状態の時に、先生が急に対応を変えて厳しさを前面に出すと、一時的に学級は落ち着くかもしれないが、結局、先生への不信感を助長し、逆効果である。私が言う毅然とした態度とは、ぶれない指導のことだ。これは、一方的に厳しく管理するのではなく、先生が指導上引けないラインをきちんと守ることである。また、全体で行う指導と個別で行う指導を区別し、全体活動が個別の意見で振り回されないようにすることである。これだけで、すべてが解決するわけではない。そのような指導をしながら、さらに、生徒の意見を聞き、学級の規律について合意形成を図り、納得させて行動させて、生徒同士がかかわる楽しさ、集団活動の意義を実感させることを積み重ねることによって、学級の一員という意識を育て、学級の規律を確立していく。ここまでの活動に結び付けることが、学級活動の目的の一面でもある。

### (3) これから身に付けてほしいこと

私の持論だが、中学、高校の教員を目指す皆さんに大学卒業までに身に付けてほしいことの一つは、授業を行う上での圧倒的な知識量や指導技術力である。学生の時代に、自分の担当する教科についての専門性を高めてほしい。中学生や高校生はその発達の段階において、教師の授業力を人間的な魅力ととらえる傾向が育ってきている。専門性を高めることは教師としての第一歩だと思う。さらに重要なことは、常に学び続けることである。多少躓いても、常に学び続ける教師の姿勢は、生徒達や保護者から信頼を得ることができると思う。

これからの取り組みとして、大切なものの1つとして、教育実習がある。教育実習は教育現場で生徒や先生方と触れ合いながら、実践的に体験する場として貴重なものである。そこでいかに真剣に、誠実に取り組むかどうかは、その後の教職人生の中で大きな意味を持つてくる。

また、教育実習以外に、ぜひ、取り組んでもらいたいことがある。すでに実践している人もいると思うが、中高生や小学生との何らかの関わりを持ってもらいたいと思う。誰でも教職についた初めのころは、学生時代とのギャップに驚き、「学校現場は想像していたことと違う」などと悩むことがある。立場上このような教員と話をすることがよくあった。何人かの話を総合すると、学生時代に体験した子ども達との関わり合いの回数が多い人や内容の濃い人ほど、ギャップを感じずに比較的スムーズに学校現場になじんでいく傾向が強いと感じてる。皆さんもどんな体験でもよいので、機会があったら是非、積極的に参加してほしいと思う。例えば「アシスタントティーチャー」、「学校へ行っての学習支援ボランティア」、「授業準備ボランティア」、「部活動支援ボランティア」、「地域のボランティア」、「地域スポーツクラブでの指導員」、「学習塾」などが考えられる。そして、その機会をチャンスととらえ、真剣に取り組んでもらいたいと思う。それぞれの体験は皆さんの取り組み方次第で将来に渡って、貴重なものとなると思う。

## 5. さいごに

最後に皆さんに、伝えたいことは教師という職業の素晴らしさと、厳しさである。私自身の38年間の教員生活の中で、教員をやってよかったなという思い出はたくさんある。同時にそれ以上に大変だったとか、つらかったという思いもある。教員をやり始めて3年間はほんとにつらくて、やめようと思ったことは正直何度もあった。その時の同僚の支えや子ども達の笑顔にも救われたが、続けていくことができた最大の原因は、自分自身が持っている教育への情熱だったと思う。皆さんも卒業までに改めてもう一度、情熱と真剣さを持って、教職の道を歩んでいきたいのかどうかを自分自身に問い直し、進んでほしいと思う。頑張ってください。

【付記】本稿は、2018年11月26日に行われた第18回目教職教養講座の講演内容に、加筆修正を加えたものである。

## 2017年度 図書館学研究室報告

### 司書課程の履修状況

2017年度の履修状況を右表に示した。

履修者は、1年次生（7B生）が春学期に99名で、前年度より2名上回った。秋学期には62名と減少したが、これまで秋学期には履修者が春学期の約60～80%程度になっていたのので、例年通りの減少といえる。

2年次生（6B生）は春学期が66名、秋学期が49名であり、秋学期に履修者が15名減少した。

3年次生（5B生）は春学期が71名、秋学期が66名であり、履修者は5名減少した。

司書資格を取得したのは、4年次生（4B生）が48名、大学院生1名の合計49名で、前年度の53名を4名下回った。4年次生は、入学時当初88名の履修者がいたが、セメスターごとに脱落・放棄があり、最終的な司書資格取得者は当初の約56%になった。

司書教諭資格申請有資格者は13名であり、司書資格との同時取得者は7名だった。

	春学期	秋学期
7B生	99名	62名
6B生	66名	49名
5B生	71名	66名

### 大磯町学校図書館サポーター

2013年度より、大磯町から、同町の小中学校図書館の活性化のために、司書課程の学生を派遣してほしいとの要請があり、2017年度も授業等で学生に参加を呼びかけた。その結果、小中学校の2学期に2名、3学期に2名、合計4名の学生の応募があった。その内訳は、2学期に大磯小学校1名、大磯中学校1名、3学期に国府小学校2名である。

### 図書館施設見学

2014年度より、新カリキュラムに対応して「図書館施設論」を新規科目として開講している。同科目は夏期休暇中にサマーセッション科目として開講され、授業時間内に図書館施設見学を毎年実施している。2017年度には、川崎市立中原図書館と東京都市大学図書館を見学させて頂いた。

### 東海大学課程資格教育センター公開講演会（図書館学研究室主催）

2017年12月9日（土）13時30分から15時に、東海大学湘南キャンパス11号館301教室にて、筑波大学附属図書館前副館長・東京大学附属図書館前事務部長の関川雅彦氏を講師にお招きして「東日本大震災と筑波大学附属図書館―被害と耐震効果」と題する講演を頂いた。参加者は34名だった。

### 研究室陣容

2017年度における司書課程の陣容は、以下の通りである。

専任教員 朝倉 徹（主任）、森 智彦、竹之内 禎

非常勤講師 北原 圀彦、新海 雄一、須永 和之、西田 洋平、長谷川 幸代、三笠 俊哉、宮沢 厚雄、  
吉田 隆

北原圀彦先生、吉田隆先生は2017年度で定年を迎えられた。

## 2017 年度博物館学研究室報告（湘南校舎）

### 研究室スタッフ一覧（湘南校舎）

	氏名	講義科目	所属
課程資格教育センター 所長	朝倉 徹	博物館実習 2	教育学研究室（教職課程） 博物館学研究室（学芸員課程） 図書館学研究室（司書課程）
准教授	篠原 聰	博物館概論 博物館資料 論 博物館教育論 博物 館展示論 博物館資料保 存論 博物館経営論 博 物館実習 1・2	博物館学研究室（学芸員課程） 松前記念館付
准教授	江水 是仁	博物館概論 博物館資料 論 博物館教育論 博物 館展示論 博物館資料保 存論 博物館情報・メデ ィア論 博物館実習 1・2	博物館学研究室（学芸員課程）

### ■ 学芸員課程の開講科目・履修状況

博物館学研究室（湘南校舎）では、法定科目（必修科目）のうち、博物館概論、博物館資料論、博物館教育論、博物館資料保存論、博物館展示論、博物館情報・メディア論、博物館経営論、博物館実習 1・2 を担当している。生涯学習概論 1 については、司書課程・社会教育主事の開講科目として各課程の協力の下に運営している。その他の学芸員に関する科目は、学芸員課程開設学部・学科（課程）における主専攻科目（学科・専攻・課程専門教育科目）を充当している。2017 年度春semesterおよび秋semesterにおける履修登録者を表 1 に、複数担当科目の講師及びその所属を表 2 に、2017 年度各種ガイダンスなどの日程を表 3 にしめす。なお、博物館実習 2 の単位取得者は 46 名、最終資格取得者は 46 名であった。

表 1 2017 年度学芸員課程履修登録者数

科目名	春	秋
博物館概論	106	24
博物館資料論	25	46
博物館教育論	26	33
博物館展示論	56	16
博物館資料保存論	64	19
博物館情報・メディア論	7	54
博物館経営論	10	48
博物館実習 1	24	22
博物館実習 2	48	

表2 2017年度複数担当科目講師及び所属

科目名	氏名	所属
博物館経営論（春）	佐川和裕	大磯町生涯学習課
博物館経営論（秋）	國見徹	大磯町生涯学習課
博物館経営論（春・秋）	角田拓朗	神奈川県立歴史博物館
博物館教育論（春・秋）	安曾潤子	元日本科学未来館
博物館実習1（春・秋）	藤吉正明	教養学部人間環境学科自然環境課程
博物館実習1（春・秋）	北野 忠	教養学部人間環境学科自然環境課程
博物館実習1（春・秋）	畠山 豊	元町田市立博物館
博物館実習1（春・秋）	広瀬浩二郎	国立民族学博物館
博物館実習1（春・秋）	安田智子	東京修復保存センター
博物館実習1（春・秋）	山口孝子	東京都写真美術館

表3 2017年度各種ガイダンス日程

日程	名称	備考
4月5日（水）	博物館学芸員課程ガイダンス	新入生向け
4月6日（水）	学芸員課程ガイダンス	在学生ガイダンス
4月5-6日（水木）	履修相談	
4月8日（土）	博物館実習1ガイダンス	春セメスター履修生向け
4月24日（月）	博物館実習2（松前記念館実習）ガイダンス	
9月20日（火）	履修相談	
9月21日（木）	博物館学芸員課程ガイダンス	途中開始者対象
9月23日（土）	博物館実習1ガイダンス	秋セメスター履修生向け
9月25日（月）	博物館実習2（松前記念館実習）ガイダンス	
12月15日（金）	博物館実習2ガイダンス	実習1春修了者向け
1月27日（土）	博物館実習2全体報告	
2月19日（月）	博移館実習2ガイダンス	実習1秋修了者向け

## ■ 博物館実習（湘南校舎）の実施状況

### 【博物館実習1】

博物館実習1は、学内実習としておこなわれるもので、春・秋両セメスターに、学期中およびセッション期間中にそれぞれ開講した。日程と内容は、表4のとおりである。

学期中に行った実習は、土曜日の午後の不定期開講とし、事前指導A、特別講義、標本制作実習、展示制作実習、見学実習、事後指導Aを行った。

セッション期間中の実習については、サマーセッションは2017年8月22日～29日までの6日間、ウィンターセッションは2018年2月13日～20日までの6日間（両セッション期間中土日を除く）にわたって実施した。実習内容は総論と各論からなり、サマー・ウィンターとも同様の構成である。総論は講義形式で、秦野市立桜土手古墳展示館の学芸業務を担当している市職員の横山諒人氏より特別講義を実施した（いずれも4時限目）。各論においては少人数制による体験授業を実施するためにクラス編成を5クラスとし、1日5各論でローテーション形式により実施した。

表4 博物館実習1日程

日程	内容	備考
春セメスター		
4月8日(土)	事前指導A(1コマ)	江水是仁
4月8日(土)	特別講義(1コマ)	江水是仁
4月15日(土)	見学実習(2コマ)	金目エコミュージアム見学
4月22日(土)	見学実習(2コマ)	平塚市博物館見学
5月13日(土)	標本制作実習(2コマ)	昆虫・植物標本制作実習
5月27日(土)	標本制作実習(1コマ)	昆虫・植物標本制作実習
6月10日(土)	展示制作実習(2コマ)	江水是仁
7月16日(土)	事後指導A(1コマ)	江水是仁
セッション期間中		
8月22日(火)	事前指導B	篠原聰
8月22日(火)	特別講義	横山諒人(秦野市立桜土手古墳展示館)
8月23日(水)	実務実習(3コマ×5日)	民俗資料: 畠山豊
8月24日(木)	実務実習(3コマ×5日)	写真技術: 山口孝子
8月25日(金)	実務実習(3コマ×5日)	修復保存: 安田智子
8月28日(月)	実務実習(3コマ×5日)	公開普及: 広瀬浩二郎
8月29日(火)	実務実習(3コマ×5日)	美術資料: 篠原聰
8月29日(火)	事後指導B(1コマ)	篠原聰
秋セメスター		
9月23日(土)	事前指導A(1コマ)	江水是仁
9月23日(土)	特別講義(1コマ)	江水是仁
10月7日(土)	標本制作実習(2コマ)	昆虫・植物標本制作実習
10月14日(土)	標本制作実習(1コマ)	昆虫・植物標本制作実習
11月11日(土)	見学実習(2コマ)	平塚市博物館見学
11月25日(土)	見学実習(2コマ)	金目エコミュージアム見学
12月9日(土)	展示制作実習(2コマ)	江水是仁
1月21日(土)	事後指導A(1コマ)	江水是仁
セッション期間中		
2月13日(火)	事前指導B(1コマ)	篠原聰
2月13日(火)	特別講義(1コマ)	横山諒人(秦野市立桜土手古墳展示館)
2月14日(水)	実務実習(3コマ×5日)	民俗資料: 畠山豊
2月15日(木)	実務実習(3コマ×5日)	写真技術: 山口孝子
2月16日(金)	実務実習(3コマ×5日)	修復保存: 安田智子
2月19日(月)	実務実習(3コマ×5日)	公開普及: 広瀬浩二郎
2月20日(火)	実務実習(3コマ×5日)	美術資料: 篠原聰
2月20日(火)	事後指導B(1コマ)	篠原聰

【博物館実習2】

博物館実習2（館園実習）は、学芸員課程における学修の成果をもとに、学外の博物館などで実際に実務を経験し、博物館や学芸員の実態を把握し、学芸員として勤務できる最低限の知識や技術などを習得する目的で行われている。2017年度は、表5にある館園にて実習を行った。尚、昨年に引き続き、学内施設である松前記念館（博物館相当施設）との連携を強化し、同館においても実習生を受け入れ、実習生による展示解説（オープンキャンパス・建学祭）等の教育プログラムを実施した。

表5 2017年度博物館実習2実習館園一覧（湘南校舎）

実習館園名	人数	実習期間	実習館園名	人数	実習期間
八景島シーパラダイス	1	8/25-9/9	横須賀美術館	1	8/17-8/22
伊勢原市子ども科学館	2	8/19-8/26	東京国立博物館	2	7/24-7/28
神奈川県立金沢文庫	1	8/19-8/21	神奈川県立郷土館	1	8/21-8/25
相模原市立博物館	2	8/1-9/30	江東区深川江戸資料館	1	6/21-6/27
栃木県立博物館	2	7/25-10/31	静岡市立登呂博物館	1	8/18-8/24
小山市立博物館	1	7/27-8/2	茨城県立歴史館	1	8/1-8/6
進化生物学研究所	1	11/13-11/19	平塚市博物館	1	9/6-9/14
古代オリエント博物館	1	7/24-8/6	茅ヶ崎市美術館	1	8/2-8/8
秦野市桜土手古墳展示館	1	7/27-8/3	相模川ふれあい科学館	1	8/21-8/27
井の頭自然文化園	1	8/24-9/3	科学技術館	1	8/9-8/14
国立科学博物館	1	10/18-10/27	松前記念館	17	春学期・夏季集中・秋学期
かわさき宙と緑の科学館	1	8/22-9/1			
神奈川県立生命の星・地球博物館	2	8/9-8/14			

■ そのほかの研究室活動

【2017年度東京国立博物館キャンパスメンバーズ】

東海大学は、東京国立博物館のキャンパスメンバーズ会員校である。湘南校舎では、学芸員の資格取得を目指す学生2名が、同館主催の教育連携事業（「博物館実習2」）および博物館セミナーに参加した（主に2・3年生）。

【全国大学博物館学講座協議会】

2017年度は、同協議会全国委員会および東日本部会役員校として活動をした。活動内容などは表6のとおりである。

表6 2017年度全国大学博物館学講座協議会活動一覧

日程	内容	備考
5月13日～5月14日	全国委員会（國學院大學）	
6月24日～6月25日	全国大会（明治大学）	
10月28日～10月29日	東日本部会総会・大会（東京女子大学）	

【学芸員課程専門委員会】

2017年度学芸員課程専門委員会（湘南校舎）が2018年3月2日に、15号館で開催された。審議・報告事項は以下のとおりである。

- ・審議事項 1. 2017年度学芸員資格取得者について

- ・報告事項 1. 2017年度博物館実習実施状況について
- 2. その他

【キュレーターの“たまご”プロジェクト（湘南校舎）】

2013年度より開始した博学連携の取り組み。次世代のミュージアムを担うキュレーター（学芸員）を育成するプロジェクトである。2017年度は松前記念館、トコラボプログラムや学外の博物館施設と連携したプロジェクトとして実施し、延べ約80名の学生が参加した。

2017年度の主なプログラムは以下の通りである。

●公開シンポジウム（トコラボプログラム・松前記念館との共催事業）

「彫刻と生きる 人類とブロンズの歴史、そして…」

2017年12月7日 松前記念館講堂

基調講演：高橋裕二（ブロンズスタジオ・取締役）

報告：篠崎未来（小平市立平櫛田中彫刻美術館・学芸員）

佐藤正男（秦野市市民部生涯学習文化振興課・課長）

ディスカッション：高橋裕二・篠崎未来・佐藤正男

平園賢一（平園クリニック院長）

野城今日子（成城大学大学院）

広瀬浩二郎（国立民族学博物館・准教授）

コーディネーター：篠原聰（課程資格教育センター／松前記念館）

参加者：約150名

●ワークショップ・イベント等

①トコラボプログラム・松前記念館との連携

2017年7月30日 湘南校舎

イベント名「彫刻を触る☆体験ツアー」

講師：篠崎未来

学生12名／イベント参加者：20名

②ステップスギャラリーとの連携

イベント名「無視覚流アート論 vs Kinesis 絵画を触楽する」

2017年9月30日 ステップスギャラリー

学生19名／イベント参加者20名

③「家族で楽しむアート 秋の昆虫採集」

2017年10月21日 松前記念館

学生15名／イベント参加者：50名

④「彫刻メンテナンス」

2017年10月21日 湘南校舎噴水前

学生6名

講師：高橋裕二（ブロンズスタジオ）

⑤秦野市との連携（展示実践プログラム）

2017年10月30日 はだの浮世絵ギャラリー

学生8名

講師：佐藤美子（川崎市市民ギャラリー）

【ひらめき☆ときめきサイエンス】

日本学術振興会の助成を受け、小・中・高校生を対象とした以下のプログラムを実施した。

8月21日 10：00 - 16：30 東海大学湘南校舎 松前記念館及び講堂

「見て触って楽しむ博物館・美術館入門～キュレーター（学芸員）の仕事と日本画の魅力」

# ○東海大学課程資格教育センター論集規程

(制定 2011年4月1日)

改訂 2015年4月1日

改訂 2017年4月1日

## 第1章 総則

### (目的)

第1条 本規程は、東海大学課程資格教育センター（以下「当センター」と称する）の研究成果を広く一般に公開するために発行する論集に関し、必要な事項を定める。

### (名称)

第2条 論集の名称を「東海大学課程資格教育センター論集」とする。本規程では「論集」と称する。

### (発行頻度)

第3条 論集の発行は、原則として各年度1回とする。ただし記念号及び特集号等は随時発行するものとする。

2 論集発行計画はそのつど論集委員会より通知する。

## 第2章 組織

### (論集委員会)

第4条 当センターに論集の編集・刊行を担当する論集委員会を置く。委員は所長の指名により、教育学、図書館学、博物館学の各分野から選出し、1名を委員長とする。

2 委員は論集の刊行と配布、原稿の募集、編集、その他関連する事項の処理に当たり、必要な事項は論集委員会に報告し、確認・了承を得る。

3 委員の任期は当該年度とし、再任を妨げない。

## 第3章 投稿

### (投稿資格)

第5条 論集に投稿できる者は、次のとおりとする。

- (1) 当センターの専任教員
- (2) 当センターの特任教員
- (3) 当センターの兼任教員
- (4) 当センターの非常勤教員
- (5) その他論集委員会が認めた者

### (原稿区分)

第6条 原稿の区分は、論文、研究ノート、実践研究、資料、書評、その他論集委員会が掲載を認めたものとする。この区分は執筆者の申告に基づき、論集委員会が審査・決定する。

2 投稿する原稿は未発表のものとする。

### (投稿手続)

第7条 投稿は、当該年度の投稿申込に関する論集委員会からの指示によって行う。

2 投稿時には原稿の電子データ（MS-Word形式）を2部提出する。うち1部は匿名での査読のため氏名、所属を無記入とする。

## 第4章 執筆要領

### (執筆要領)

第8条 執筆は以下の要領に従って行う。

- (1) 論文、研究ノート、実践研究、資料は引用・参考文献を含めて邦文2万字以内、欧文1千語以内を目安とする。全体は、図表等含め刷り上がり15ページ以内（邦文の場合1ページは50字×44行で換算）とする。

- (2) 論文, 研究ノート, 実践研究, 資料のタイトルは邦文のほか英文タイトルを付す。欧文の場合は邦文タイトルを付す。
- (3) 論文には英文タイトルおよび 200 語以内の英文著者抄録をつける。
- (4) 本文中の章・節等の表記法, 引用文献の記述法などを含む体裁は当該分野の慣行に従うが, なるべく標準的なものであることを心がける。
- (5) 図表等は本文中に挿入する。複雑な図表等は別データとして準備し, 挿入箇所を原稿中に指定する。
- (6) 欧文論文には全文の和訳原稿と, 300 字程度の和文抄録を添付する。

#### 第 5 章 査読及び校正

(査読)

第 9 条 論文については, 論集委員会が依頼する 2 名の査読者による査読を行う。研究ノート, 実践研究, 資料, 書評については, 1 名の査読者による査読を行う。

(校正)

第 10 条 査読を経て採録が決定した原稿について, 著者校正は初校, 再校の 2 回とする。誤植以外の追加・改稿は認めない。

#### 第 6 章 発行

(印刷)

第 11 条 印刷は白黒とする。紙質や印刷方法など, 出来上がりに関する指定はできない。

(発行部数)

第 12 条 論集は, 年度ごとに論集委員会で検討した必要部数を印刷発行する。

2 論集に掲載された論文等は, 電子的に保存し, 原則として学内外に公開するものとする。

(費用)

第 13 条 原則として当センターが負担する。ページチャージは徴収しない。

(別刷)

第 14 条 掲載分の論文, 研究ノート, 実践研究, 資料については, 希望する執筆者に別刷 20 部を贈呈する。20 部を超える別刷を希望する場合は著者負担とする。

(配布)

第 15 条 東海大学附属図書館を通じて関係機関に配布することとする。

#### 第 7 章 発行者及び著作権

(発行者)

第 16 条 論集の発行者は東海大学課程資格教育センターとする。

(著作権)

第 17 条 論集に掲載された論文等の著作権は執筆者が有する。但し, 複製権, 公衆送信権, 譲渡権については当センターに許諾するものとする。

付 則 (2011 年 4 月 1 日)

- 1 本規程は, 2011 年 4 月 1 日から施行する。
- 2 本規程の改廃は, 当センター教授会の議を経て行う。