

ISSN 2436-7664

東海大学

資格教育研究

第1号



TOKAI UNIVERSITY

巻頭言

2022年2月から『東海大学課程資格教育センター論集』は『東海大学資格教育研究』に名称を変更する。センター名の改称に伴った改題である。課程資格教育センターは2021年度に教職資格センターとなり、また2022年度からティーチングクオリフィケーションセンターに改名される。これらの涉猟が不透明な未来への抗いであれば、これらの変改を前向きに受け入れたい。

課程資格教育センターは1991年4月に開設された。教育学研究室、図書館学研究室、博物館学研究室から構成され、それぞれの分野の学問を探究し、中学・高等学校教諭、司書・司書教諭、学芸員、社会教育主事の養成にその研究成果を還元していくことを職責とした。

その一環として、センター設立と同年度に創刊された『東海大学課程資格教育センター紀要』は2002年度に『東海大学課程資格教育センター論集』へと名称を変えながら、この間、広く教育現象について科学的知見に基づいた論理的思考により追究された論考に加え、学校現場や社会教育施設で行われる営為について検討した調査報告類、実践活動への検証や内外の研究動向をレビューした投稿等が掲載されてきた。

この度、『東海大学資格教育研究』へと意匠を変えることとなったが、現代社会を取り巻く状況は地球環境の悪化や生命倫理の危機、人工知能進化の功罪などの人類史的な難題に見舞われ、論壇は衰勢している。教育学研究においても同様であり、昨今は即効性や実利を重視したものが増加し、また十分なエビデンスや検証を欠いた非科学的で、主観を披瀝するに留まるような論考も散見される。学術が果たすべき役割について改めて刮目する必要があるだろう。

偽装された善行を曝き、羞恥を欠いた我欲を蔑む隻眼にしか、学校教育及び社会教育への貢献は為し得ないであろう。現象を観察することは必須であるが、現実は何らかのことから逃避で成り立っている。その奥に隠れた欺瞞や不実を突くことがなければ問題の病根を探り当てることはできないだろう。そのためには既成概念を疑い、権威を哄笑し、権威主義を嫌悪することが哲人の与件であることを我々学究の徒は忘れてはならない。学問研究も専門的職業人の育成も共に社会から負託された責務である。

最後に、『東海大学資格教育研究』はオンラインジャーナルとして発刊される。これまでの紙媒体からの大きな転換ではあるが、言語を介した探究や論証であることに変わりはなく、また自己研鑽や提言、議論の場であることも変質しない。この場から新しい知と人が育つことを願ってやまない。

教職資格センター
所長 朝倉 徹

■ 目次

巻頭言	朝倉 徹	
<hr/>		
論文		
ロールプレイングを用いた社会保障制度学習の開発 ——当事者性と他者性との交差——	齊藤 仁一朗	1
<hr/>		
研究ノート		
アメリカ新数学運動における数学カリキュラム開発プロジェクトの量的変化 ——『科学および数学のカリキュラム開発に関する国際クリアリングハウス報告書』の二次分析——	相田 紘孝	17
教師の専門職アイデンティティに着目した教員養成研究の構想 ——教員養成政策および研究動向の課題を踏まえて——	山内 絵美理	33
<hr/>		
実践研究		
一斉授業におけるメタファー(たとえ)の使い方 ——教職課程科目「教育相談」と「教育心理学」における実践報告——	稲垣 智則	45
理科における「思考」——「大地のつくり」の授業をとおして——	前田 善仁	57
<hr/>		
資料		
松前記念館の博物館実習 ——博物館との連携による博物館実習プログラムの構築——	篠原 聡・川崎 一史・菊地 悠介・佐藤 美子 瀬戸 優香・谷 拓馬・吉井 大門	71
<hr/>		
書評		
『教育と社会』(未来の教育を創る教職教養指針4) 油布佐和子編著 評者：木村 康彦		85
『情報の哲学のために：データから情報倫理まで』 ルチアーノ・フロリディ著，塩崎亮訳，河島茂生訳・解説 評者：西田 洋平		89
<hr/>		
2020年度活動報告		
教育学研究室・教職研究室		91
〈熊本校舎・教育実習事前指導 講義記録〉 教職キャリアとしての生徒指導	福山 裕士	95
図書館学研究室		101
博物館学研究室		105
<hr/>		
東海大学教職資格センター論集規程		109

■

【執筆者】

朝倉 徹 (教職資格センター所長)
斉藤仁一朗 (教職資格センター講師)
相田 紘孝 (教職資格センター講師)
山内絵美理 (教職資格センター助教)
稲垣 智則 (教職資格センター准教授)
前田 善仁 (教職資格センター教授)
篠原 聡 (教職資格センター准教授)
川崎 一史 (文化社会学部北欧学科)
菊地 悠介 (川崎市市民ミュージアム学芸員)
佐藤 美子 (川崎市市民ミュージアム副館長・学芸部門長)
瀬戸 優香 (文学研究科史学専攻修士課程)
谷 拓馬 (川崎市市民ミュージアム学芸員)
吉井 大門 (横浜市歴史博物館学芸員)
木村 康彦 (教職資格センター非常勤講師 / 千葉大学医学部附属病院特任助教)
西田 洋平 (教職資格センター講師)
福山 裕士 (熊本県立熊本農業高等学校副校長)

〈論文〉

ロールプレイングを用いた社会保障制度学習の開発

— 当事者性と他者性との交差 —

齊藤仁一郎

1. 本研究の目的と方法

社会科教育や市民性教育の調査・実証研究が進められる中で、社会経済的に恵まれない地域の子どもが、市民として考えたり行動するための意欲自体を削がれ、格差が生まれていること、つまり、エンパワーメント格差が起こっていることが指摘されるようになった。同時に、そのような状況にある子どもたちに力を与えようとする試みについて、様々な提案がなされつつある(西成高等学校, 2009; 久保園, 2020; 古田, 2021; 渡部, 2021)。過去を振り返れば、生活上の苦境に立たされる生徒の社会認識を深める社会科授業は、社会科教育史的にも絶えず実践されてきた(民教連社会科研究員会編, 1984; 齊藤, 2015)。ただ、現在の新自由主義的な政策動向および格差拡大への懸念がある中、これらの実践の意義が新たな形で再注目されつつあるとも言える。

本稿で扱う社会保障制度学習に関しても、後述するように、生徒の社会経済的な文脈を意識した上で授業開発される場合が少なくない。しかし、二点の問題点を指摘したい。一点目は、生徒の状況をストレートに反映した授業作りが困難な状況も想定される点である。例えば、井門(2003)が述べるように、当事者性の強い(例えば地域が関わる)社会問題を授業で真正面から扱うことが困難な場合もありうる。これは社会保障制度学習においても同様である。貧困にかかわる問題は、生徒の実質的な利害関係やアイデンティティに直結する可能性もある。二点目は、生徒の社会経済的状況を重視した研究の多くが、貧困にかかわる生徒の直接的な「当事者」としての経験を生かした授業に焦点を当てている点である。このような授業自体は重要ではあるが、直接的な当事者の立場以外から、当事者性を育むような授業のアプローチも必要であろう。その点、近年の岡田(2018)や阿部(2016)の研究では、「当事者性」概念を整理し、学習者が直接的な当事者でなくても、当事者性をもって学ぶことができる旨を指摘している。本稿もこのような当事者概念の多層性を踏まえた社会保障制度学習が必要であると考えられる。

これらの問題点を念頭に置き、本稿では、役割体験的なロールプレイングの学習方法を取り入れながら、社会保障制度の単元提案および実践の検証を行う。単元開発では、学習者自身の生活経験から見た「当事者」と「(異質な)他者」を比較し、制度理解を促すような授業を提案する。

本稿では、以下のような順序で分析を進めていく。第一に、生徒の社会経済的状況という文脈を念頭に置いた社会科学研究の論点及び課題を整理する。第二に、先行研究の課題を踏まえて、本稿が提案する社会保障制度学習の枠組みを示し、ボードゲーム学習とロールプレイング学習を組み合わせた単元開発の事例を紹介する。この単元事例では、健康保険制度の是非について焦点を当てている。第三に、開発した単元を高校で実際に実践した際の生徒のワークシート、アンケートの分析結果を示す。これらのプロセスを踏まえて、最後に、本稿の成果及び課題を述べることにしたい。

2. 先行研究の整理

2-1 生徒の社会経済的状況を意識した社会科教育実践の展開

生徒の社会経済的状況に注目した実践は、戦後直後の『やまびこ学校』（無着, 1951）を始め、様々な実践を通して、社会科教育史において位置づけられてきた（民教連社会科研究会編, 1984）。例えば、1970年代の受験体制・選別体制が激化した背後で、いわゆる「低学力」と授業に対する「無気力」・「無関心」といった生徒が増加してきた中での豊田薫の「東京下町の零細工業地域の中で — 現代社会の矛盾を考えさせる —」の実践は、それに関連しているだろう（山崎, 1984.）

一方で、社会科教育学の研究としては、「脱政治化」と呼ばれる流れの中で、政治運動と距離を置いた理論開発が進んだ（川口, 2019）。結果として、1970年代以降に一般性を有した理論やモデルを開発することが重視された。そして、生徒の生活状況を射程の外に置くスタンスは、2000年代に入ってから理論研究でも同様にみられる傾向であった（斉藤, 2015）。社会保障制度学習の関係で言えば、例えば、社会問題としての貧困問題の重要性を指摘しつつ、実践の文脈性からは距離を置き、貧困や社会保障をめぐる社会構造・システムへの理解や認識を深める授業開発もなされている（松井, 2011, 横川, 2012: 國原 2017: 阿部, 2018: 秋田, 2018）。

一方、1990年代以降、学校現場の実践者の立場から、生徒の苦しい状況に対応する授業開発が着実に積み上げられていた。例えば、『ブラック企業に負けない：学校で労働法・労働組合を学ぶ』の教材集では、単にノウハウを伝えるだけでなく、その前提に位置づく若者や高校生に対する認識が示されている。川村は「学力困難層や定時制高校では、無業のまま卒業したりアルバイトでの就職が主流です。」と述べ、権利教育に該当する労働基準法や労働組合にするシミュレーションやアクティビティを提案している（川村, 2014: 4）。大阪府西成高等学校が出版した『反貧困学習 — 格差の連鎖を断つために』では、「様々な生活背景を持った子どもたちが集う学校」において、離婚、虐待、ひとり親、ワーキングプア、アルバイト、非正規雇用など、生徒にとって切実ともいえる題材を中心に扱っている（西成高等学校, 2009）。また、貧困にかかわる社会科授業を積極的に取り上げている雑誌として『歴史地理教育』や『高校生活指導』など、民間教育団体の諸雑誌が挙げられる。たとえば、浅居は、定時制高校において生徒の過酷な労働環境を念頭に置いて労災問題を扱った授業を報告している（浅居, 1998）。また、井沼の研究（井沼, 2008, 2011.）でも、「入学時に280人から卒業までに100人近い生徒が学校を去る」（井沼, 2008, p.20.）環境での実践が報告・考察されている。また、大澤（2014）や平田（2014）らの研究の実践を行った学校は、「偏差値で言えばこれ以下の学校はな」く、「入学してくる生徒は多様であるが、勉強は苦手で総じて自尊感情は低い」（大澤, 2014, p.18）とされる。大澤はこの高校において日本の貧困問題を考える授業を実践している。これらの実践に共通するのは、現代の「若者の貧困化」と呼ばれる時代状況下で、生徒の切実な問題意識に重ねる形での授業展開がなされていることである。

さらに近年では、社会科教育研究への質的研究法の普及、および、状況論的な社会科授業分析のとらえ方が広がる中で、生徒の生活状況を念頭に置いた社会科研究も見られるようになってきた（古田, 2020: 渡部, 2021）。また、シティズンシップ教育が社会的排除を促す逆装置となる懸念についても、関連する視点から論じられるようになった（北山, 2014: 佐藤・大日方, 2019）。

これらの先行研究の問題点としては、社会経済的状況への配慮がなされるようになった一方で、貧困問題の当事者の認識変容に焦点を当てる研究が多い点にある。もちろん、これらの研究は、社会科教育が格差の再生産を生み出さないうえでも、社会経済的状況の苦しい子どもたちをエンパワーしていく可能性を追究する上でも、きわめて重要である。ただ一方で、貧困に関する直接的な当事者の立場以外から、当事者性を育むような授業のアプローチも必要であろう。授業開発研究という視点から見た場合、生徒が貧困の直接的な当事者であっても、当事者でなくても実施可能なような、柔軟性のある授業プランの開発・提案が必要ではないだろうか。これは、社会科授業の個別の文脈を想定しないという意味ではない。異なるタイプの生徒が授業を受けた場合でも、その社会問題についてのそれぞれの社会経済的状況から問題を捉えられるような、そういった「文脈条件付きの授業プラン」（斉藤, 2015）の開発が必要であると考えられる。

これに関して、齊藤(2015)は、生徒の社会経済的状況を三種類(上位層、中流層、下位層)に分類し、各層に応じた複数の選択肢を内包した授業プランを提案している。ただ、この齊藤の主張は、教師ないし学校が生徒を分類する発想を内包する懸念があり、その意思決定の過程は現実的ではない。また、実態としてクラスの中に多様な社会経済的状況の生徒が含まれており、そもそも分類自体が困難であることを想定できていない。さらに言えば、仮に社会経済的状況が苦しい生徒が多いとしても、目の前の現実をそのまま教材に出来ない場合もありうるのではないか。その意味でも、多様な文脈に耐えうるような、授業や単元の形態が必要とされる。

本稿では、「社会問題の当事者の複数性を示す」アプローチとして、当事者性概念を整理し、複数の立場性をもたせたロールプレイング学習を導入することが、これらの問題点の突破口になると考えている。以下、順番に論点を検討していきたい。

2-2 「当事者性」概念の社会科教育研究における考察

「当事者性」に関わる社会科授業研究は、この20年のあいだで変化を遂げてきた。その概要を整理したい。

まず藤瀬(2004)の研究では、従来の経済学習の多くが、社会の機能論的な把握にとどまり、現状の社会を前提視するものとなっていると指摘されている。その上で、社会問題を学習する際に「当事者として社会形成のプロセスを辿る」ことが重要だとする(藤瀬, 2004, p.62.)。この際、藤瀬が提案する単元の最終パートでは、複数ある社会のあり方と解決策のランキングを付けるものとなっている。つまり、学習者自身の視点から、授業内容を再構成し、自分にとってもっとも「よい」と思う選択を促すことで、「当事者としての」視点が育まれると捉えている。岡田(2018)は、藤瀬の研究が「当事者概念が必ずしも明確になっていなかった。」とし、例えば、国全体にかかわる、子どもの生活から遠くで起きている問題の場合には、子ども自身が直接的な当事者になれるとは限らないとする。このような議論の補助線として、当事者性をめぐる概念整理が重要となってくる。その点、2006年に提案された福祉教育の当事者概念整理の研究が、社会科教育研究に影響を与えていくことになった。

たとえば、松岡廣路(2006)は、日本福祉教育・ボランティア学習学会での検討を受け、「包括的な当事者」という概念について説明している。具体的には、重度の知的障害者の生活現実を着想の基点にして、「当事者」を、障害当事者に限定または固定化するのではなく、個人を取り巻く、親・施設職員・ソーシャルワーカーそしてボランティアや地域住民まで拡張して捉えるべきだとして、「包括的な当事者」という概念を提起した。問題の真っ只中に居るにもかかわらず問題を意識化していない人々も、潜在的な当事者であり、場合によっては、子どもや地域住民も、本来は当事者ではないかと指摘がなされた(松岡, 2006, p.16.)。これを受けて、「『当事者性』は、個人や集団の当事者としての特性を示す実体概念というよりも、『当事者』またはその問題的事象と学習者との距離感を示す相対的な尺度と捉えられるべきであろう。『当事者』またはその問題との心理的・物理的な関係の深まりを示す度合いと言ってもよい。」(松岡, 2006, p.18)とされた。この松岡の指摘は、当事者性という視点が、「当事者」と「非当事者」の二項対立的な視点を越えて、問題への当事者性を感じる度合いのように捉えている。この包括的当事者の視点を含んだ当事者概念整理が、社会科教育研究にも影響を与える。

例えば、伊藤(2010)はこの松岡の当事者性概念を踏まえつつ、学習者が当事者になり得ない問題への当事者性を育成するには、「なりきって『語らせる』」「として語る」のアプローチに可能性を見出している。その結果、「物語構成学習」を提案する。この学習論に基づいて、「新聞記者としての取材旅行という文脈の中に、ESDに関わる主要課題が立ち現われ」る内容構成を提案している(伊藤, 2010, p.14.)。つまり、伊藤の論は、当事者になり切れない問題を「誰かの立場に立って」語ることで、当事者性の育成を試みようとしているのである。その他、当事者性を育てるために、役割演技的な方法を用いる点は、岡田(2018)の研究でも見られる。岡田の研究では、先の松岡の研究を踏まえ、当事者性の重層性を念頭に置きつつ、川内原発再稼働論争に関わる実践を行い、単元内で数回「薩摩川内市民」「いちき串木野市民」「九州住民」「国民全体」の四者の中で、「当事者は誰か」と聞いたのちに、その立場になり切って役割演技をさせる学習を行っている。この際に役割演技が、他者の立場の演技を見ることを含め、学習者の考えを揺さぶるものとして採用されている。また、阿部(2016)は、社会科教育における「当事者性」の語の使われ方の一つとして、「私も無関係ではない」と気づかせる意味での「社会問題の解決の責任を有する当事者としての自覚」があることを指摘している(阿部, 2016, pp.9-10.)。阿部は、この自覚を育てる観点から、

国際紛争問題学習の構想を提案している。この際、当事者性を高める学習の基本要件として「参加」あるいは「交流」を必要とし、国際紛争学習では、紛争の包括的当事者である「日本人で紛争地域に国際ボランティアとして活動した経験を有している人や、国連やNGOなどの組織に所属し、紛争地域での活動経験を有している人物」などと交流をすることを促している(阿部, 2016, p.22)。

これらの先行研究において共通するのは、学習者にとって一見身近でない問題を考える際に、当事者性を高めるために、「役割演技」をしたり、関係者と「交流」をするなど、学習者の体験を一定程度重視している点にある。ただ、これらの体験的な学習の意義について、必ずしも理論的に説明されているわけではない。

2-3 ロールプレイングの学習方法について

なぜ、体験的な学習によって、当事者性を高められると考えられているのか。この点について、社会科におけるロールプレイング学習の意義を検討した井門の研究が詳しい(井門, 1996, 2002)。井門(2002)は、社会科教育の問題点として「外観主義」「言語主義」「自省作用の希薄さ」の三点を挙げている。そして、役割体験学習を提案している。井門自身は「これだけ体験活動が重要視されてはいるものの未だ体験学習に関する理論化はほとんどなされていない。」(井門, 2002, p.51.)と指摘しており、井門の著書における理論的整理・考察が示唆的である。井門は、「ある地位や役割を担う個人は、その地位にとって必要とされる知識や技能、態度を役割行為によって統一的に表現しなければならない。それゆえ、役割による学習は、役割行為によって、定義的な知識のみならず、戦略的知識や技能、態度を統合した実践的学習を可能にする。」と述べ、状況的学習論における、「知識と行為の不可分性」について言及している(井門, 2002, p.79.)。さらに以下のように述べている。

学習者がある役割を担うということは、地位・役割構造という関係のネットワークの中に位置づけられる。学習者は自己の担う役割のみならず、関係する他の地位・役割についても理解しなければならなくなり、学習者は他の地位や役割の視点も考慮しなければならない、ということの意味する。そのことにより、学習者は、学習対象に対する「関係的な理解」が可能になる。学習において関連するいくつかの役割を設定することで、各々の役割視点を移動させたり交差させることも可能になる。(井門, 2002, p.80.)

さらに井門は、「現場における学習が、必ずしも学習にとって最適の場であるとは言えない。」とし、正統的周辺参加は、実生活という場における学習だけにしか関心を注いでいないが、生活上の役割のみでは、学習主体は共同体や権威者の価値感にのみ込まれてしまう可能性を指摘している。その上で、「学習対象の理解、問題の解決、日常生活の自省にとっては、実生活上の役割であろうと疑似的な役割であろうと、役割を意図的に活用した体験的学習を組織化することが重要なのである。意図的に設定された様々な場で役割を担うことによって、学習者が現実の社会システムとしての実践共同体の役割実践のみならず、本来ならば参加不可能な社会システムにおける役割の疑似体験も可能になり、自己や社会システムの活動を批判的に考察し再組織化できる力を身につけることが可能になる。」(井門, 2002, p.84.)と述べている。ここに体験的学習としての役割体験学習をする意義がある。さらに、井門はこれと関連する指摘を、別の著書(井門, 2003)でも行っている。

先ほど述べたように現実の「開発問題」を教材として取りあげるということは、教師にとってそう容易なものではありません。特に、対立を内包した地域の開発問題を教師が取り扱うことは、学級内や保護者間、地域の人々の反響を巻き起こすことにもなりかねません。教師の中立性が問われる場合もあり、批判的にもなりかねないのです。このような開発問題の教材化もしくは授業化に伴う困難さのために、従来開発問題についてはあたりさわりのない事実の提示や説明的な授業に終始しがちで、教師も学習者も傍観的な立場から学習することが多かったのです。(井門, 2003, p.21.)

これらの一連の指摘は、授業で扱いづらい論争的な論点をロールプレイングだと扱いやすいという点だけでなく、実生活を見ていると理解しにくく、既存社会に適応を迫られてしまう論点に対して、ロールプレイングの体

験を通してこそ理解できる内容があることを示唆するものである。

このような指摘は、「ひょうたん島問題」を開発した藤原(2021)も述べている。藤原は、「多文化の共生という理念は人類の理想であるが、現実には民族紛争を起こすほどに、複雑な社会的、経済的、宗教的矛盾やジレンマを構造として抱えて」おり、「そのような現実(構造)を事実として提示するのみでは、知識としての理解にとどまってしまう。複雑さやジレンマの体験を通してこそ生きた知識になる。」と述べる。そのため、「社会問題を単純なモデルに再編成し、それをもとに問題の理解と解決を進めていく。」のであるとされる(藤原, 2021, p.109.)。このような指摘は、社会問題を扱う際に、知識に留まらない「体験を通すこと」の重要性を示している。言語や知識だけでは体感的に理解しづらく、直接的に扱いつらい論点を、ロールプレイングで扱う授業方法の長所がここに見られると言えるだろう。そして、当事者性を高めるために、社会問題に接近する方法として有効といえる。

2-4 ロールプレイングは、生徒の社会経済的状況を加味できるか

先の井門の研究においては、役割体験学習における学習の真正性や、状況的学習論の視点から見た知識と行為の不可分性が指摘されていた。この井門の指摘は、「社会システムの深い理解のために役割体験学習が有用である」という内容と共通する指摘として捉えることができる。

一方で、井門の正統的周辺参加論の理解では、学習者一人一人が異なる文脈を抱えているという、学校における学習自体の持つ状況論的把握がなされていない。言い換えれば、個々の生徒が抱える社会経済的状況に関わる切実さや学ぶ意義の視点、つまりレリバンスの視点(齊藤, 2018)が意識されていない。この点に関しては、正統的周辺参加論や状況的学習論を軸に社会科授業論をまとめた佐長の授業論でも同様の傾向にある。(佐長, 2018)。

しかし、社会問題の内容も、生徒の社会経済的状況とは無関係とはいいがたい。例えば、井門の開発教材では、仮想的な条件設定だとはいえ、条件設定と関連する町の利害関係者の子どもたちが学習することを念頭においていた。また、「ひょうたん島問題」でも多文化共生にとっての、どれかの役割に学習者が自分自身を重ね合わせる場面が出てくることは起こりうる。そのような場合、ロールプレイングは、システム理解の手段というよりも、登場する人物の中で、自分自身が当事者性を感じられる立場・考えと、自分とは異質に感じられる「他者」ないし「他者性」を峻別する手段として、用いることが可能ではないだろうか。そして、先述したように、異なるタイプの生徒が授業を受けた場合も、その社会問題についてのそれぞれの社会経済的状況から社会問題を捉えられる授業として成立しうると考える。

同時に、ロールプレイ学習では、自分自身がどの役割に当事者性を感じたか、「他者性」を感じたかという点については、周囲に公開されることはない。であるとすれば、繰り返しになるが、ナマモノとしての貧困問題を学級内で政治化しない形で授業化することも可能である。これも、社会保障制度学習にロールプレイングを取り入れる大きな理由である。

そして、この「他者性」を感じるプロセスは、当事者性を育む意味でも重要な意味を持つ。

2-5 他者性を經由したうえでの当事者性という視点

ロールプレイングに他者性の視点を取り入れる有用性を論じるうえで、身体性の研究知見が参考になる。田中彰吾(2017)は、自己のアイデンティティを身体性の視点から捉えなおす研究をしており、他者理解が自己理解と表裏一体である点を指摘する際に、以下のように述べている。

自己と他者の具体的な相互作用を通じて形成される間主観性の枠の中でのみ他者理解が可能であることを認めるならば、自他間の具体的な関係性を抜きにした他者理解はありえないことになる。他者を理解するには、身体性の次元を含め、他者との関係に巻き込まれることが必要である。言い換えると、他者と出会う以前と以後とでは、あるいは、他者を理解する以前と以後とでは、自己の側にも何らかの変化が生じているということである。私たちは、他者との出会いによって変えられてしまう存在であり、自己は、そのように柔軟な可変性を持つからこそ、他者を理解できる可能性を持っているのである。これは、私たちの自己アイデンティティにとって重大なことを意味している。他者と出会う、具体的な関係性を構築し、他者を理解することによって、

自己もまた出会い以前とは異なる姿に変えられている。(田中, 2017, pp.217-218.)

この捉え方で見ると、自己に対する認識は他者と自己との距離や関係性の中で把握されるといえる。振り返ってみれば、先に整理した当事者性概念は、前提とされる自己認識と社会問題との距離感を近づけることや、関連付けることを意識していた。しかし、特定の問題と自己との距離を把握する方法は、他者の存在を介することで、より具体的に実感を持てるものになる。そのような意味でも、ロールプレイングを用いた学習を行うことで、当事者性を感じられる立場と、他者性を感じる立場の両方を認識し、そのうえで自分自身にとっての社会問題に対する評価を下すことを促す意義は大きい。それによって、当事者性を他者性を經由した形で、捉えることが可能になると考える。

2-6 当事者性概念の二義性と本研究の立場

このような他者性の議論によって、「当事者性」概念を二義的に捉えることができるのではないかと。第一の当事者性とは、特定の立場に対して当事者性を感じられるように促していく意味での「当事者性」を指す。これは先行研究であるような、体験できない立場に対して、ロールプレイングをすることで当事者性を感じられるようにする、という意味で用いることができる。一方で、第二の当事者性とは、学習者である生徒本人から見て、ロールプレイングの役割に対して感じる「当事者性」である。学習者である生徒は、仮に特定の役割を担当したとしても、その役割に当事者性を感じられず、むしろ異質な他者としての他者性を感じる場合もありうる。その場合、結果として、異なる役割に生徒の立場から見た当事者性を感じるようになる。

他者性概念をあいだに置くことにより、このように当事者性概念を二義的に整理することができる。そして、本研究における当事者性とは、主に後者の意味を指すと思われる。ロールプレイングを通して、生徒に担当する役割への当事者性を感じられるように促すけれども、それはあくまで手段である。重要なのは、そのロールプレイングによって感じられた「他者性」とその対になる生徒自身からみた「当事者性」の気づきにあると言えよう。

以上のことを踏まえて、本稿での当事者性とは、「学習者である生徒本人から見て、ロールプレイングの役割に対して感じる『当事者性』の尺度」と捉えて論じていくこととしたい。そのうえで、これより、ロールプレイングを用いた社会保障制度学習の単位について説明していきたい。

3. 提案する社会保障学習の単元開発

3-1 二時間の単元開発

ここまで、社会保障制度学習でロールプレイングを用いることの有用性について整理・検討してきた。これらを踏まえ、本稿での社会保障制度学習の単元を提案したい。

開発した単元の目標および単元の概要は以下の【資料1】の通りである。単元名は「健康保険証が持てるのは『当たり前』なのか?」とし、生徒も一度は使ったことがあるであろう、健康保険証がなくなる可能性の有無について計2時間で考えさせる内容となっている。健康保険制度に関しては、国民健康保険制度の存立を危ぶむ声は絶えず存在し、論争性を帯びている(日本経済新聞社, 2020; 酒井, 2020)。本単元は公立高校の一クラスにおいて実施し、筆者と研究協力者である加藤千晃氏(ライフリテラシー代表)の二人で実践した。

【資料1】本単元の概要

単元名: 「健康保険証が持てるのは「当たり前」なのか?

目標: 社会保障制度の基本的な特徴を理解した上で、健康保険制度をめぐる論争点を把握する。そして、立場によって主張やその背景情報を読み取った上で、自分自身の健康保険制度に対する意見をまとめ提示することができる。

【1 時間目】

- ・健康保険証がなくなる可能性を指摘する。
- ・ボードゲームを使って人生ゲーム風に社会保障制度について一通り学ぶ。(ライフリテラシーゲーム)
- ・ボードゲームの順位に基づき、生徒は自分が担当する登場人物の役割を任される。それぞれの登場人物には健康保険の支払いに関するそれぞれの不満とその背景を描いたA4一枚の物語を読んでもらう。

【2 時間目】

- ・健康保険制度が崩壊する際の二択について、ロールプレイ形式で議論をする。永美役(2名)と達也(2名)が計四名で議論する。その際に、各立場のヒントカードを配布し、根拠ある立論を促す。
- ・昭吾役(1名)は永美役・達也役の計4人の議論を見て、昭吾から見た判断を下す。
- ・最後に任された役を離れて、自分にとっての「他者」はだれか、自分なら二択のどちらを選ぶか、その理由をワークシートに記入する。
- ・現在の日本の医療政策が念頭に置いているいくつかの方策を説明し、自由主義的な医療政策をとるアメリカの光と影の部分について説明する。

3-2 1時間目の概要ーボードゲーム学習からの役割担当へー

この単元の一時間目の導入時には、生徒が日頃利用する健康保険証を確認した上で、健康保険がなくなる可能性があることを指摘する短い動画⁽¹⁾を見せる。そのうえで、「ライフリテラシーゲーム」というボードゲームを活用した授業を行う。このボードゲームでは、人生ゲームのように、複数のメンバーが、社会保障制度について学んでいくような形となっている。ゲームは、「アルバイト、就職、結婚などスゴロク上で人生経験を積みながら、日本の社会保障制度と税制度、労務の基礎知識を得られる。」ものとなっている⁽²⁾。このゲームでは、さいころの目やマス目のイベントによって不幸・幸運な境遇が左右される。そして、順調なシナリオを進んだ人が早くゴールし、「フリーターなどの職業に就き、不安定な身分の人」や「不安定な社会保障しか得られず苦労した人」はゴールが遅くなる。ゲーム自体は40分程度で終わり、終わった後にゲームの順番に合わせて担当を割り振った。具体的には、ゴール終了後に、ゴールの順番に合わせて、早い人は経済的に恵まれている永美役、遅い人は経済的に苦しい達也役に、中間の人は経済的にも平均的な昭吾役に割り振った。このような割り振りをした理由は、一時間目のボードゲームでの境遇をそのまま後半のロールプレイングに持ち込もうとしたためである。

また、役割の内容を説明する際には、A4一枚程度の資料「心のつぶやき」を配布した。この資料は、永美・昭吾・達也のそれぞれの担当の立場から、健康保険の支払いに対して抱えている不満や懸念をつぶやいたような内容になっている。生徒には、これらの健康保険制度に対する各立場の不安感を連想することで、担当する役割のイメージを膨らませるように促した。担当は次の【資料2】のように三種類に分かれている。

【資料2】三人の立場の主な特徴

永美の状況設定	昭吾の状況設定	達也の状況設定
<ul style="list-style-type: none"> ・27歳で年間に1000万円以上稼ぐ、同世代では高所得者層。 ・健康保険のために一か月で約6万4千円、年間にすると約77万円。 ・保険料が低い人との金額差に不満を感じている。 ・今後、高所得者が保険料をより払う流れにある点を憂いている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・年収を350万円の27歳独身。給料は同年代の日本人の平均。 ・生活に困窮していないが、贅沢は出来ない状況で、将来に備えた貯金になかなか手が回らない。 ・年間25万円の健康保険料を払う。 ・一方では、自立して「普通の生活や人生」を成り立たせることを要求され、他方では、公的な健康保険料・年金・税金を沢山取られる現状に不満を持っている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・年収が200万円の27歳。税金や社会保険料などが引かれると、手元に残る給料は毎月13万円程度。 ・人材派遣会社に登録し非正規労働者として働く。 ・ほぼ貯金はできない状況で、無理して働き、体調を崩す悪循環に陥っており、毎月5000円以上の医療費がかかっている。 ・国民健康保険の保険料の月1万1千円の支払いが辛い。滞納して、「無保険」になること恐れている。

なお、割り振りにおける永美・昭吾・達也の三種類の生活状況や経済水準の特徴は、斉藤(2015)で提示した上位層、中間層、下位層(斉藤, 2015, p.186)の枠組みに基づいている。なお、この枠組みは、岩田(2008)が示した、三つの社会的経済的状況を抱える立場の人々の捉え方(以下に枠内に掲載)に基づいている。つまり、後に行われる三人の立場にたった健康保険制度の話し合いの場は、社会レベルでの不平等や論争点を象徴する場として捉えられる。

- ① 排除された空間で生きているために、排除された人々だと明確に分かるような人々。あれらは低位な労働と福祉の間を行ったり来たりしている。
- ② 仕事もあり、「工業社会」時代にほぼ近い収入を得ているが、「工業社会」時代よりも、ずっと「不安定」な状況にある人々。
- ③ 社会のトップ5%の人々で、安定した収入と豊かな生活状況にある人々。

(岩田, 2008: 9より筆者作成)

3-3 2時間目の概要—役割に基づく討論学習—

二時間目の前半では、健康保険制度の存続が危ぶまれる現状の背景について説明する。健康保険制度が崩壊すると言われる背景として、人口の高齢化や医療の高度化があること、ここ25年間で医療費が20兆円も増えたこと、医療費の多くかかる高齢者の割合が増えている(高齢化が進んでいる)こと、75歳以上の医療費の9割を国と働き世代が負担していることなどを指摘する。

さらに、健康保険がなくなることによって起こりうる問題点(例えば「病院になかなか行けなくなる」「自己判断の治療をすることになったり、家族内での感染リスク高まる。」「病院に行くと、請求金額が高額になる可能性がある。」「お金を払える範囲での治療しか受けられない可能性」「一部の薬の負担額が法外な金額になる。))を指摘する。これらを踏まえて、生徒には、割り当てられた役割・立場に基づきながら、今後の健康保険制度に関する二つの選択肢を示し、どちらを選ぶかを考えさせる。二つの選択肢とは、以下に示す二択である。

- 選択肢1: 「高所得者から集める保険料の金額を上げて、皆が一律に同じ医療サービスを受ける。」
- 選択肢2: 「高い保険料を払った人は高度な医療を受け、保険料が少ししか払えない人は簡単な医療のみを受ける。」

生徒には、1限目に配った「心をつぶやき」の資料をもとに立論を促す。ただ、その配布資料だけでは、生徒の立論が難しいと考えた。また、同じような社会経済的な境遇であっても、同じ決断をするとは限らない。例えば、高所得者が自分の支払金額が少なくなることを望むとは限らないし、所得の苦しい人が、周りからの目を気にして、自分を擁護する政策を嫌う場合もありうる⁽³⁾。そこで、先の二択を選ぶ際には、「選択肢1を選ぶ永美役」、「選択肢2を選ぶ永美役」、「選択肢1を選ぶ達也役」、「選択肢2を選ぶ達也役」の計4通りの主張とその主張の根拠となりうる情報を示したヒントシートを配布した。生徒には、その論拠を見て、討論に臨むように促した。

4通りの主張は次頁の【表3】の通りである。

また、ヒントカードの内容としては、例えば、「選択肢1を選ぶ永美役」だと、「自分の恵まれた境遇が、個人的な努力ではなく環境の要因によること」、「国家財政に期待できない現在において、豊かな人が負担を負うのが義務であること」、「健康保険制度が無くなることによる治安の悪化が懸念されること」など、詳述したものとなっている。

このように、ヒントカードも活用しつつ、主張の異なる永美役(2名)と達也役(2名)の計4名で討論を行う。その上で、その討論の出来栄を昭吾役(1名)が判断して総評を述べる、という形式で議論を行う。

議論を終えた後、生徒は次頁の【資料4】のようなワークシートの記入する。この資料では、割り当てられた立場を離れて、「①現実の自分ならどちらを選ぶか」「②登場人物の中で、一番の他者のように感じたのはだれか？」の二点を書くものとなっている。この記入欄では、ロールプレイングの役割から離れて、「当事者性」を感じる立場と、「他者性」を感じる立場を意識的に選ぶことを意図した。

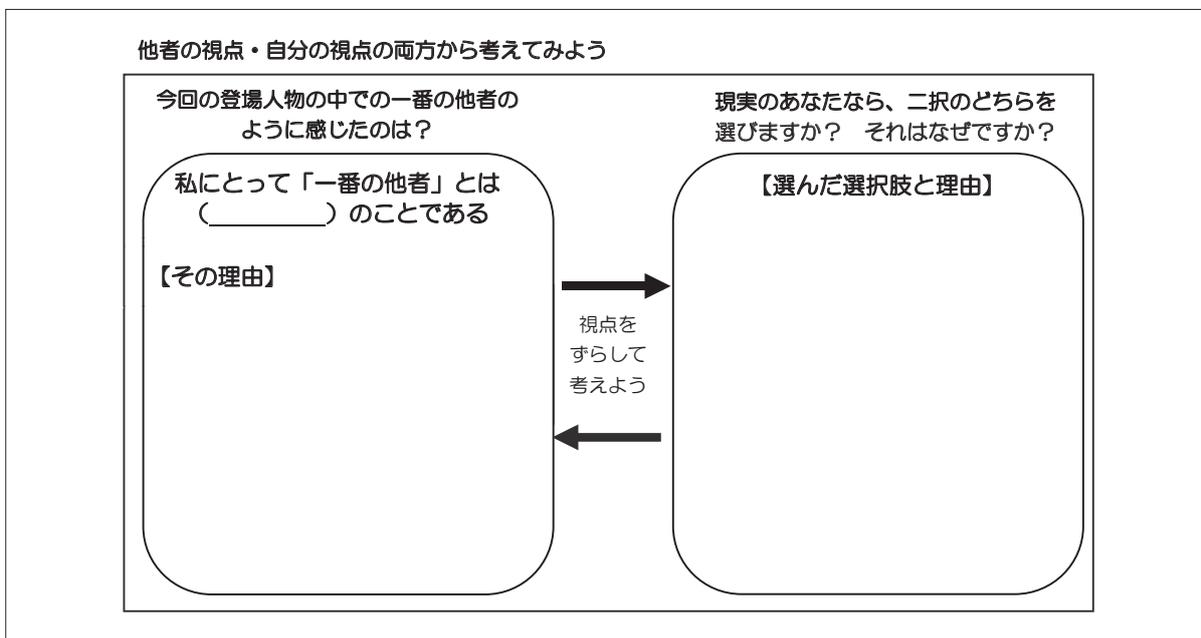
【資料3】永美役・達也役の四通りの主張について

<p>【選択肢1を選ぶ永美役の主張】 確かに自分の健康保険料が周りの人と比べて高いのは気になりますし、少し不満がないわけではありません。ただ、そうは言っても、自分が明らかに周りの人より恵まれているということも自覚しています。社会全体にとっても、この制度は皆を支える大切な仕組みだと思います。だから守るべきです。</p>	<p>【選択肢2を選ぶ永美役の主張】 そもそも、日本はあまりにも皆に同じような生活を保障しようとしすぎる気がします。極端な不平等は良くないかもしれませんが、所得・経済状態によって生活の水準が異なってくるのは自然なことだと思います。そのそも、必死に努力してきたからこそ、今の私たちがいるのだと思います。頑張った人が報われる社会にしないとおかしいと思います。</p>
<p>【選択肢1を選ぶ達也役の主張】 端的に言って、選択肢2になると、自分の健康状態を維持できるか不安だからです。現状の制度は、お金の多くある人が、お金のない人を支える、とても良い仕組みだと思います。社会全体のことを考えた上でも、自己責任を強調する意見には同意できません。</p>	<p>【選択肢2を選ぶ達也役の主張】 そもそも、今の生活がつかなく、健康保険料を払う余裕がないことが大きな理由の一つです。ただ同時に、体力には自信がある私(達也)から見ると、病気になるからお金を使えない健康保険を支払うことが無駄なようにも感じています。</p>

最後に、現在の日本の医療政策が念頭に置いているいくつかの方策を説明し、自由主義的な医療政策をとるアメリカの光と影の部分について説明する。

これらのワークシートの結果およびアンケート結果については、次の「4. 考察」で扱う。

【資料4】ワークシートの回答欄



4. 考察

ワークシートでは、「割り当てられた立場に基づく選択」と、「自分自身の選択」をそれぞれ答える場面がある。先述の通り、役割を担当している際に選ぶ選択肢自体は、あらかじめ指定されている。一方で、自分自身で授業最後に選ぶ選択肢は、指定がない。こちらの選択肢に関しては、選択肢1を選んだのが24名、選択肢2を選んだのが10名であった。この中で、担当した役割と自分の選択肢が違ったのが10名であった。

本稿の趣旨から考えると、生徒が選んだ「役割担当として任された立場・意見」「他者を感じた立場」「自分自身の意見」の三点のずれが重要な意味を持つと考えられる。なぜならば、生徒は、単に任された役割に当事者性を持つようになるわけではなく、そこに他者性を感じたり、他の立場に当事者性を感じることもありうるからである。実際、永美役を担当した計12名のうち、8名が永美を他者として捉えていた(達也は3名、無記名1名)。また、一方で、達也役を担当した計14名のうち、12名が永美を他者として捉えていた(昭吾を1名、無記名1名)。このため、授業を実施したクラスにおいては、永美を他者として捉える生徒が多かったと思われる。

より具体的に「役割担当として任された立場・意見」「他者を感じた立場」「自分自身の意見」の三点のずれがあった生徒のワークシート結果を考察していきたい。以下の【資料5】に、三点のずれがある生徒の中から、分析可能なワークシートを抽出し、列挙した。

【資料5】「役割担当として任された立場」「他者を感じた立場」「自分自身の意見」の三点のずれがあった意見例

通し番号・役割	役割の選択肢	役割の立場から選択肢を選んだ理由	他者と感じた相手と理由	本人の選択肢	自分の選択肢を選んだ理由
1 永美	2	今までこの年収1千万を稼げるようになるために自分なりに自分なりに努力してきたのに自分より努力をしていない人と同じ立場になるのはおかしいと思う。	【達也】 自分は今までこんなに努力をしてお金をたくさんかかってしまったのに、将来お金持ちになったときに努力をしていない人と同じ立場になるのは違うと思ったから。	1	高所得者から保険料の金額を上げたほうが良い。理由はお金をあまり持っていない人は、生活すらできなくなり、人間はみんな平等だと思うから。
2 永美	2	私はこれまで多くの努力をしてきました、恵まれていると言われていますが、一流大学に入ったり、企業に入るために毎日何時間も勉強したんです。達也君はそのための努力を怠ったのではないのでしょうか。	【永美】 見下しているから	1	みんな幸せになれると思うから。
3 永美	2	一流大学に行ったり、一流企業に入るために毎日何時間も勉強してきたから。	【達也】 高所得者に払わせるという考えを持っているから。	1	お金がない人だけ医療を受けられないのはおかしいと思ったのと、お金を持っている人の義務かなと思いました。
4 昭吾	2	昭吾は身体的に悪い部分はないから、達也2の「使わないから払いたくない」という主張に共感すると思う。最初の主張として、とにかく払いたがらない部分があるので、払わなくてもいいなら払わないという2を選ぶと思う。	【永美】 そもそも環境的に他人を気遣う余裕がない。自分の家族などならまだしも、赤の他人まで視野に入れていられない。自分のことで精いっぱい。	1	自分自身や家計的に体が弱い部分があるため、ある程度の保証はしてほしい。低所得者でもより働けるように健康であるべきだと思う。

番号1の永美役の生徒は、役割の関係上、選択肢2を選び、自分の努力を強調している。その際に他者として達也を挙げ、努力不足を指摘しているが、最終的にこの生徒が選んだのは選択肢1であった。つまり、役割や他

者を念頭に置きつつも、「人間はみんな平等だと思うから」という理由を基に選択肢1を選んだと考えられる。

番号2の永美役の生徒も、役割の関係上、選択肢2を選び、永美の努力を強調している。ただ、他者として自分の担当した永美自身を挙げ、理由を「見下しているから」とする。この生徒が最終的に選んだのは選択肢1であり、それはみんな幸せになれると思ったからだとする。この番号2の生徒の場合、担当する役割(永美)自体を他者だと捉え、意見形成を行っていると思われる。

番号3の永美役の生徒も、永美の努力を強調し、選択肢2を選んでいる。また、他者として達也を選び、高所得者に保険料を払わせようとする姿勢を指摘している。ただ、最終的に自分自身で選んだのは1であり、お金を持っている人側の義務だと述べている。この番号3の生徒の場合、担当した永美の役にも、達也にも違和感(他者性)を感じつつ、自分自身の選択として、選択肢1を選んでいることが分かる。

最後の番号4の昭吾役の生徒は、昭吾の立場を踏まえつつ、達也が「払わなくていい(という)ならば払わなくてもよい」という理由で2を選択した。一方で、他人の立場にまで気遣う永美を「他者」と捉えている。そして、自分自身では選択肢1を選び、自分自身の身体的な弱さを例に挙げている。この昭吾役の生徒の場合、昭吾が身体のだこかが悪いわけではないことを念頭に置いて、役割上の選択肢を選んだ上で、自分自身の選択の際には、体力面の理由ゆえに選択肢2を選んでいる。つまり、自分の役割であった昭吾役を俯瞰し「他者」と捉えつつ、自分の選択を別に行っていることが分かる。なお、授業後に行ったアンケートの1項目では、役の立場になりきれたかどうかを尋ねた。その問いに対する答えは、33人中29名が「なりきれた」と答えている。

ただ、先の4人の考察を踏まえると、生徒は単に役割になり切るだけでなく、役の設定と、自分自身の考え・境遇とを別々に分けてとらえていることが分かる。つまり、生徒たちは、三人の生徒役の特徴を把握しながら、誰に「自分にとっての当事者性」が感じられて、誰が他者であるかを比較検討し、自己の選択をしていると言えるだろう。そのような当事者性と他者性を育成する機会として、ロールプレイングが機能していた。

そして、このような三人の登場人物を「当事者」「他者」として捉える授業の構造は、生徒の社会経済的状況が上位に位置しても、下位に位置しても、同様に機能すると考えられる。つまり、学校やクラスの文脈によって、生徒たちが当事者・他者と捉える登場人物やそれに伴う主張内容は変わりつつも、同じ授業展開を維持できるのではないだろうか。このような形であれば、本稿の2で述べたような「文脈条件付きの授業プラン」を提示することは可能となると考える。生徒の多様な社会経済的文脈を念頭に置きつつ、それらに柔軟に対応できる授業プランを開発する方法として、本稿の開発単元の事例を挙げる可以考虑⁽⁴⁾。

近年の社会科教育の研究方法を整理した南浦によれば、社会科研究方法の研究の問いのあり方、視点をめぐっては、「論理実証アプローチ」「社会文化的アプローチ①〈動態・関係〉」「社会文化的アプローチ②〈動態・関係・権力・対抗(抵抗)・変革・協働・創発〉」の三つがありうるとされる(南浦, 2019, pp.30-31.)。この枠組みで言えば、本稿の授業構想の発想は「論理実証アプローチ」に属する一方で、可能性として複数の地域的特性や生徒の状況を想定に入れている点で「社会文化的アプローチ②」の発想も内包している。もちろん、本稿のような授業プランの発想は、「社会文化的アプローチ」の(方法としてのポストモダンとしての)意味での特定の地域・文脈での検証や観察も必要としている。ただ、生徒の状況の多様性を念頭に置きつつ開発を試みる「文脈条件付きの授業プラン」の考え方は、「論理実証アプローチ」と「社会文化的アプローチ」に二分的な理解・枠組みを超えていく可能性を内包しているのではないかと⁽⁵⁾。

5. おわりに

5-1 本稿の成果

本稿では、社会保障制度学習において、「当事者性」と「他者」の視点を交差するような授業をつくるために、ロールプレイングを取り入れた授業開発を行った。この単元開発の背景には、先行研究における社会保障制度学習の多くが、社会経済的状況の苦しい生徒に焦点化した授業が多い点が挙げられた。そこで本稿では、生徒が貧困の直接的な当事者であっても、当事者でなくても実施可能なような、柔軟性のある授業プランの開発の必要性を提起した。その方法としては、ロールプレイングによる「当事者性」「他者性」の双方に視点を当て、学習者自

身が登場人物のいずれかに当事者性を感じられるような単元を提案した。授業実施後の生徒のワークシートを分析したうえで、生徒が、登場人物に対して、当事者性と他者性を感じられていることを確認した。また、本稿がロールプレイング学習を通じた提案をしたことのもう一つの成果としては、ナマモノとして扱いはずらくなりながら社会保障制度学習を实践可能な教材・流れとして提示した点にある。社会に存在する論争問題を常に学校で取り扱えるわけではない。だからこそ、学校で実現可能な方法として、ロールプレイングは有効だと思われる。

5-2 本稿の課題

本稿の課題を3点あげたい。

一点目は、社会形成の視点が不十分である点である。現状の二時間構成の流れでは、生徒が現状の健康保険制度をめぐる論争点を把握する点に重きが置かれていて、自分たちで何らかの提案や代替案を模索する段階までを構想できていない。ただこの点は、生徒が三者の社会状況の異なる立場(永美・昭吾・達也の立場)を理解した際に、社会形成をすることにどこまでのリアリティを感じられるか(非現実的に感じられるのではないか)という問題を内包しており、検討の余地がある。二点目は、生徒の社会経済的状況を踏まえた、実践検証がなされる必要があるという点である。本稿は、学校や生徒の文脈は考慮せず、実践開発に力点を置いた研究となっている。本稿での問題意識を具体化していくには、学校の文脈性を加味した授業実践の検証が必要になるとと思われる。三点目は、生徒が当事者性・他者性を示すプロセスにおいて、様々な要因が影響している可能性を十分に検討しきれていない点である。例えば、三人の役割のジェンダーバランスが生徒の決定に影響を及ぼす可能性もあるし、生徒の最終的な決定が、生徒の政治思想や社会思想に基づくものかもしれない。本稿ではこれらの多様な要因についての分析は出来ていない。生徒が当事者性・他者性を感じる際の要因について詳しく分析する必要がある。

【謝辞】

今回の授業開発や授業の実践に協力してくださった加藤千晃さん(ライフリテラシー代表)には、深くお礼申し上げます。

【注】

- 1) 「10万ツイート達成してみんなの声を国会に届けるぞプロジェクト」
https://www.kenporen.com/public-relations/tweet_project2019/(2021年9月4日閲覧)
- 2) 「入門ライフ・リテラシーゲーム」については、以下のウェブサイトから詳細を知ることができる。
<https://life-literacy.com/page-348.html>(2021年9月4日閲覧)
- 3) 例えば大山典宏(2013)『生活保護VS子どもの貧困』PHP新書を参照。
- 4) 「文脈条件付きの授業プラン」の発想から見た場合、生徒の状況によって実施の仕方を変更することを念頭に置いた教材集は親和性が高い。そのような意図を感じる教材集としては、例えば、多文化共生のための市民性教育研究会編著(2020)『多文化共生のためのシティズンシップ教育実践ハンドブック』明石書店などが挙げられる。
- 5) 同時に、「論理実証的アプローチ」と呼ばれる授業理論や授業モデルの開発においても、当然のことながら、その理論が求められ、開発者が主に念頭に置く社会的・政治的・経済的な文脈は存在しうる。これらの論点は、授業理論開発の理論史自体を、授業実践史や教育政策史との連動の中で捉え直すことによって、再発見されていくのではない。

引用文献

- 秋田真(2018)「小学校6年生の基本的人権の判断に及ぼす「無知のベール」の効果:—経済的公正を勘案させる教材活用を通して—」『経済教育』37, 138-144.
- 浅居宏光(1998)「働く若者とつくる『労働の授業』」『歴史地理教育』577: 54-58.
- 阿部恵介(2016)「学習者の当事者性に着目した国際紛争学習の視点と方法」『学芸社会』32: 5-26.

- 阿部哲久(2018)「「分業」と「交換」の視点を取り入れた中学校公民的分野の授業開発」『中等教育研究紀要』64, 19-34
- 伊藤 裕康(2010)「当事者性を育む社会科学習」『社会系教科教育学研究』22: 11-20.
- 井門正美(2002)『社会科における役割体験学習論の構想』NSK 出版.
- 井門正美(2003)『町づくりゲーミングSiM Town 井角町』NSK 出版.
- 井沼淳一郎(2008)「アルバイトで雇用契約書をもってみる」『高校生活指導』2008年夏季号 177号, pp.20-25.
- 井沼淳一郎(2011)「共同的に生きる、という感覚」『高校生活指導』189: 2-29.
- 岩田正美(2008)『社会的排除：参加の欠如・不確かな帰属』有斐閣.
- 大澤仁(2014)「日本社会の貧困問題を考える」『高校生活指導』197: 18-24.
- 岡田泰孝(2018)「『当事者性』を涵養する論争問題学習のあり方」『公民教育研究』25: 33-47.
- 大阪府西成高等学校(2009)『反貧困学習—格差の連鎖を断つために—』解放出版社.
- 川口広美(2019)「社会科教育学は〈政治的主体〉をどのように論じてきたか」『教育目標・評価学会紀要』29: 29-38.
- 川村雅則他(2014)『ブラック企業に負けない：学校で労働法・労働組合を学ぶ』きょういくネット.
- 北山夕華(2014)『英国のシティズンシップ教育：社会的包摂の試み』早稲田大学出版会.
- 久保園梓(2018)「アメリカにおける「子どもの声」を基盤とした市民性教育プログラムの意義：プロジェクト・ソープボックスを事例として」『公民教育研』25: 49-62.
- 久保田貢(2010)「中高生が学ぶ現代日本の「貧困」についての研究」『愛知県立大学教育福祉学部論集』59, 1-8.
- 國原幸一朗(1998)「人権意識を高める福祉学習に関する一考察」『社会認識教育学研究』, 13: 33-44
- 國原幸一朗(2017)「公平・公正な社会づくりを考えさせる授業の視点」『名古屋学院大学論集. 社会科学篇』53(4), 207-218.
- 齊藤仁一朗(2015)「生徒の社会経済的状況に応じた社会科授業モデルの開発—主権者教育としての前提条件の変化に注目して—」『東北大学教育学研究科研究年報』64(1): 179-195.
- 齊藤仁一朗(2018)「レリバンス—社会科授業において子どもの文脈に寄り添い、学ぶ意義を感じさせることの意味を問い直す—」『社会科教育』明治図書, 716: 124-125.
- 佐長健司(2018)『社会科教育の脱中心化—越境的アプローチによる学校教育研究—』大学図書出版.
- 酒井正(2020)『日本のセーフティーネット格差—労働市場の変容と社会保険—』慶應大学出版会.
- 田中彰吾(2017)『生きられた〈私〉をもとめて—身体・意識・他者』北大路書房.
- 多文化共生のための市民性教育研究会編著(2020)『多文化共生のためのシティズンシップ教育実践ハンドブック』明石書店.
- 日本経済新聞社(2020)『無駄だらけの社会保障』日本経済新聞社.
- 橋口昌治他(2010)『〈働く〉ときの完全装備：15歳から学ぶ労働者の権利』解放出版社.
- 平田知美(2014)「時事問題の授業における当事者性」『高校生活指導』197: 25-27.
- 藤原孝章(2021)『新版 シミュレーション教材「ひょうたん島問題」』明石書店.
- 藤瀬泰司(2004)「社会形成の論理に基づく社会科経済学習の授業開発」『社会科研究』61: 61-70.
- 古田雄一(2021)『現代アメリカ貧困地域の市民性教育改革：教室・学校・地域の連関の創造』東信堂.
- 松岡廣路(2006)「福祉教育・ボランティア学習の新機軸：当事者性・エンパワメント」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』11: 12-32.
- 民教連社会科研究委員会編(1984)『社会科教育実践の歴史—記録と分析 中学・高校編』あゆみ出版.
- 南浦涼介(2021)「協働・対話という視点によって授業の何が見えるのか？—論理実証アプローチと社会文化的アプローチ」梅津正美編著『協働・対話による社会科授業の創造—授業研究の意味と方法を問い直す—』東信堂.
- 無着成恭(1951)『やまびこ学校』岩波文庫.
- 山岡淳一郎(2011)『国民皆保険が危ない』平凡社新書.
- 山崎準二(1984)「実感的認識を重視した高校地理の授業—1974年・豊田薫「東京下町の零細工業地域の中で—現代社会の矛盾を考えさせる—」の授業—」民教連社会科研究委員会編(1984)『社会科教育実践の歴史—記録と分析 中

ロールプレイングを用いた社会保障制度学習の開発—当事者性と他者性との交差—

学・高校編』あゆみ出版.

渡部竜也(2021)「階層間のエンパワーメントギャップの拡大に学校教育は何ができるか(1)」『学藝社会』37:1-29.

[Article]

Development of Social Security System Learning through Role-playing

The Intersection of Relatedness and Otherness

Jinichiro Saito

In this paper, we developed a lesson that incorporates role-playing in order to create a lesson that intersects the perspectives of “relatedness” and “others” in social security system learning. The background to the development of this unit was that most of the social security system learning in the previous studies focused on students in difficult socioeconomic situations. Therefore, in this paper, we raised the need to develop a flexible lesson plan that can be implemented whether the students are directly involved in poverty or not. As a way to do this, we proposed a unit that focuses on both “relatedness” and “otherness” through role-playing, so that learners themselves can feel relatedness to one of the characters. Another result of this paper’s proposal through role-play learning is that it presents the study of the social security system, which tends to be difficult to handle as a real thing, as a practical teaching material and flow. It is not always possible to deal with controversial issues that exist in society in schools. For this reason, role-playing seems to be an effective method that can be implemented in schools.

〈研究ノート〉

アメリカ新数学運動における 数学カリキュラム開発プロジェクトの量的変化

— 『科学および数学のカリキュラム開発に関する国際クリアリングハウス報告書』の二次分析 —

相田 紘孝

1. 研究の目的

本論は、1963年から1976年にかけて合計で10回発行された『科学および数学のカリキュラム開発に関する国際クリアリングハウス報告書(Report of the International Clearinghouse on Science and Mathematics Curricular Developments)』¹⁾(以下ICH報告書)に掲載されたデータの二次分析を行い、アメリカ新数学運動(new math movement)におけるカリキュラム開発プロジェクトの量的変化を提示するものである。なお、以後、ICH報告書の元となった調査をICHと称し、第X回目に発行されたICH報告書を第X回報告書と称する。

新数学運動とは、1950年代から1970年代のアメリカにおいて、同時代の国際的な数学教育改革運動である現代数学運動(modern mathematics movement)の影響下で進められた数学教育改革運動のことを指す²⁾。

新数学運動の研究を行うにあたって、当時のアメリカにおいて何件の数学カリキュラム開発プロジェクトが存在したのか、最も多数のプロジェクトが活動していたのはいつ頃なのか、といった量的変化についての実証的なデータを欠かすことはできない。しかし、新数学運動についてのこのような量的変化のデータを提示した先行研究は、管見の限りでは見当たらない。いずれの先行研究も、学校数学研究グループ(School Mathematics Study Group)をはじめとする著名なプロジェクトを列挙したり、それらのプロジェクトが獲得した資金の額を示したりすることによって新数学運動の全体像を示そうとしている³⁾。

以上の問題意識の下、本論では、当時の数学と科学のカリキュラム開発プロジェクトに関する大規模調査に基づいて作成されたICH報告書の二次分析を行い、新数学運動の量的側面に迫る。

2. ICH報告書の概要

2-1 ICHの歴史

ICHは、全米科学振興協会(American Association for the Advancement of Science、以下AAAS)の科学教育委員会(Science Education Commission)とメリーランド大学科学教育センター(the Science Teaching Center of the University of Maryland、以下メリーランド大学STC)の合同プロジェクトとして、1962年10月に開始された。情報の収集は、カリキュラム開発プロジェクトの代表者や主催組織へのアンケート送付によって行われた⁴⁾。

第1回から第3回まではアメリカ国内を対象にした調査として実施された。国際調査として実施されたのは第4回以降である。そのため、第3回報告書の題名は、『新しい科学と数学のカリキュラムについての情報クリアリングハウス第3回報告書(Third Report of the Information Clearinghouse on New Science and Mathematics Curricula)』であり、「国際クリアリングハウス(International Clearinghouse)」という用語は使われていない。

また、第10回報告書には、「1956年から1976年までの20年間における国際クリアリングハウス報告書掲載

プロジェクトの累積目録(twenty-year cumulative directory to projects appearing in the international clearinghouse reports 1956-1976) (以下「累積目録」)と題して、第1回報告書から第10回報告書までに掲載されているプロジェクトの情報の一覧が示されている。

ただし、ICH報告書のうち、筆者が資料として入手できたのは第3回報告書から第10回報告書までの8点であり⁵⁾、第1回報告書と第2回報告書は入手できていない⁶⁾。この点は、本論の分析の抱える資料的な限界の一つである。なお、第1回報告書と第2回報告書の発行年は、第9回報告書の記載によれば、それぞれ、1963年と1964年である⁷⁾。

2-2 ICH報告書の資料的限界

ICH報告書の資料的価値は高いものであるが、一方で、それらに掲載されているデータの二次的な経年分析を試みようとする、いくつもの問題に突き当たる。

まず、第3回報告書から第10回報告書、そして「累積目録」を相互に比較すると、各プロジェクトのデータの掲載の形式が変化していることがわかる。加えて、章立てや調査項目も年を経るごとに変化している。例えば、第4回報告書から第7回報告書においては「概要(synopses)」(簡易な情報のみを記載する章)や「カレッジ委員会(college commission)」という章が設けられており、それらの章のみに掲載されているプロジェクトが存在した。

加えて、掲載されている各プロジェクトのデータ自体も変化していることがある。例えば、あるプロジェクトの「教科内容(subject)」のについてのデータが、古い報告書と新しい報告書では一致しないことがある。もちろん、プロジェクトの特徴は年を経ることによって変化するものなので、データの変化自体はあり得ることである。しかし、その結果、経年分析を行う際には、どの時点のデータを採用するのかを判断する必要が生じる。

また、ICH報告書は著名なプロジェクトを必ずしも網羅していない。例えば、新数学運動の代表的なプロジェクトの一つとしてボール州立大学ティーチャーズ・カレッジ実験プログラム(Ball State Teachers College Experimental Program)を挙げることができるが、このプロジェクトはICH報告書のいずれの回にも掲載されていない。

さらに、掲載されているプロジェクトの中には、カリキュラム開発プロジェクトとは言えないものも混ざっている。例えば、教育研究文献のデータベースを作成するプロジェクトで現在も継続されているERIC(Educational Resources Information Center)も掲載されている。

このように、ICH報告書は、二次的な経年分析を行う対象としてはいくつもの限界を抱えた資料である。よって、分析の際には、結論の信頼性を高めることができるように、それらの限界の影響を避けられるような分析方法を考案する必要がある。

3. 分析の方法

3-1 分析の方針

前節で示したICH報告書の資料的な限界を踏まえ、本論では、「累積目録」から各プロジェクトのデータを収集した上で、そのデータの裏付けや新たなデータの追加を各回の報告書を用いて行う、という方針を採用する。各回の報告書よりも後の時期に作成された「累積目録」を、各回の報告書よりも強い根拠資料として扱うことによって、経年分析の信頼性と再現性を担保する。

また、本論が分析の対象とするデータは、各プロジェクトの「教科内容」、開始年、終了年のみとした。これも、対象を限定することによって、経年分析の信頼性を高める試みである。ただし、「累積目録」に記載されている各プロジェクトの「教科内容」のデータは、各回の報告書に掲載されているものと合致しない場合がある。この場合は、前述したように、「累積目録」を各回の報告書よりも強い根拠資料として扱うので、「累積目録」に記載されているデータの方を採用する。

3-2 データ収集の手続き

(1)「累積目録」からのプロジェクトリストの作成

まず、「累積目録」にアメリカ国内のカリキュラム開発プロジェクトとして掲載されているものをリスト化した。「累積目録」には、「プロジェクト名(project title)」、「略称(acronym)」、「責任者／発起人(director/initiator)」、「対象年齢(ages)」、「教科内容(subject)」、「言語(language)」、「ICH報告書の掲載歴(ICH reports)」という項目が設定されている。加えて、「プロジェクト名」には、別名も併記されている。このうち、「プロジェクト名」、「プロジェクト名」の別名、「略称」、「責任者／発起人」、「教科内容」、「報告書の掲載歴」を抽出しリスト化した。

また、「累積目録」には、前節で述べたとおり、カリキュラム開発プロジェクトではないと思われるものも掲載されている。再現性を担保するため、それらも区別することなくプロジェクトとみなしてリストに加えた。

なお、「累積目録」には、アメリカ国内のプロジェクトとして「Curriculum and Textbook Project(Afghanistan)」という名称のプロジェクトが掲載されていた。これは名称の通りアフガニスタンにおけるプロジェクトである。このプロジェクトは第8回報告書と第9回報告書に掲載されており、第8回報告書ではアフガニスタンの欄に掲載されているが、一方で第9回報告書ではアメリカ国内の欄に記載されている。プロジェクトの内容に鑑みて、アメリカ国内におけるプロジェクトではないと判断し、リストからは除外した。

さらに、「報告書の掲載歴」に第1回報告書あるいは第2回報告書のみが記載されているプロジェクトも、両報告書が入手できておらず、データの裏付けを行うことができないため、除外した。

(2)数学を含むプロジェクトの抽出

次に、そのリストから、「教科内容」として数学を含むものを抽出した。「累積目録」の「教科内容」の項目には、そのプロジェクトが扱っている「教科内容」を表す略号が記載されている。例えば、数学は「m」、化学は「c」のように示されている⁸⁾。また、複数の「教科内容」を扱っている場合は、その「教科内容」の略号がすべて列挙されている⁹⁾。よって、「教科内容」の項目に「m」のみが記載されているプロジェクトを抽出すれば、数学のみを対象とするプロジェクトを抽出することができ、また、「教科内容」の項目に「m」が記載され、さらにそれ以外の略号が並べられているプロジェクトを抽出すれば、数学を含んだ複合的な教科内容を扱うプロジェクトが抽出できる。以後、数学のみを対象とするプロジェクトを「数学のみ」、数学を含んだ複合的な教科内容を扱うプロジェクトを「複合」と称する。

ただし、「教科内容」の項目に「統合科学(unified science)」もしくは「すべて(all)」と記載されているプロジェクトや、記載が無く空白となっているプロジェクトも存在した。これらのプロジェクトについて、数学を含むプロジェクトとみなせるのかどうか、それぞれのプロジェクトが掲載されている回の報告書の内容を確認し、個別の判断を行った。その結果、いずれも、数学についてのプロジェクトとはみなせないと判断し、抽出対象からは除外した。詳細は次ページの表1に示す。

(3)各回の報告書の記載事項と「累積目録」の照合

ここまでの作業により、「累積目録」に掲載されているプロジェクトのうち、①アメリカ国内のプロジェクトで、②第3回から第10回報告書のいずれかにデータが掲載されている、③「数学のみ」あるいは「複合」に該当するもののリストを作成することができた。このリストを用いて、①・②・③を満たしているにもかかわらず「累積目録」からは漏れているプロジェクトが存在するかどうかを以下の方法で点検した。

まず、第3回報告書と第4回報告書はプロジェクトを「教科内容」で分類していない。よって、第3回報告書については各プロジェクトのデータのうち「VII. specific subjects and grade level」の項目を、第4回報告書については各プロジェクトのデータのうち「VIII. specific subjects and grade level」の項目を確認した。そして、その項目において数学への言及があることが確認されたプロジェクトについては、「累積目録」に掲載されているかどうかを確認し、さらに、掲載されている場合は、「教科内容」に「m」の記載があるかどうかを確認した。

第5回報告書から第8回報告書は、各プロジェクトを「教科内容」で分類した一覧を掲載しており、その分類項目に「数学(mathematics)」も存在する。よって、この「数学」の項目に掲載されているプロジェクトすべてにつ

いて、「累積目録」に掲載されているかどうかを確認し、さらに、掲載されている場合は、「教科内容」に「m」の記載があるかどうかを確認した。

表1 「教科内容」が「unified science」、[all]、あるいは空白のプロジェクト

プロジェクト名	掲載 報告書	「累積目録」上の 「教科内容」	備考
Federation for Unified Science Education	第10回	unified science	第10回報告書の目次では、「教科内容」は「科学(s)」と記載されている。また、「Fuse Center for Unified Science Education」(第8回報告書掲載)および「Center for Unified Science Education」(第9回報告書掲載)の別名である。
Future-Oriented Curriculum Union Schools	第6回	all	
Junior High Accelerated Program	第1回	all	第1回報告書を入手することができていないため、プロジェクトの内容を確認することができない。
Knowledge for Use Project	第9回	all	論理学を中心とした内容のプロジェクトであった。
Elementary Science Advisory Center	第6回	空白	「completed or inactive project」の項目に簡素な情報とともに掲載されており、プロジェクトの内容を確認することができない。

第9回報告書と第10回報告書については、「累積目録」と同じく、「教科内容」を表す略号がプロジェクト一覧の各プロジェクトの項目に付記されている。よって、「m」が記載されているプロジェクトすべてについて、「累積目録」に掲載されているかどうかを確認し、さらに、掲載されている場合は、「教科内容」に「m」の記載があるかどうかを確認した。

この点検の結果、第6回報告書に掲載されている「New York State Education Department」が、「累積目録」からは漏れていることが判明した。しかしながら、他の情報と付き合わせて検討した結果、「生物学、化学、物理学、地球科学、科学(b, c, p, e-s, s)」のプロジェクトである「New York State Science Curriculum Activities」の別名である可能性が高いことがわかったため、「数学のみ」あるいは「複合」のプロジェクトには該当しないと判断した¹⁰⁾。

(4)各プロジェクトの開始年および終了年の収集と推測

以上の手続きで得られたリストに掲載されている各プロジェクトについて、「報告書の掲載歴」のデータを根拠として各回の報告書を参照し、当該プロジェクトの開始年と終了年のデータを収集した¹¹⁾。

当該プロジェクトが掲載されている報告書が複数存在する場合は、最も新しい回の報告書に記載されている開始年および終了年を採用した。これは、後の報告書に掲載されているデータの方が新しいため、そちらの方が信頼できるという発想に基づく判断である。

また、報告書に開始年が記載されていない場合は、当該プロジェクトが最初に掲載されている報告書の発行年を開始年とみなした。さらに、終了年が記載されていない場合は、当該プロジェクトが最後に掲載されている報告書の発行年を終了年とみなした。ただし、終了年の記載が無い場合で、かつ、最後に掲載されている報告書が第10回のものである場合は、発行年である1977年以降もプロジェクトが継続されている可能性を想定し、「推定不能」と判断した。

なお、第6回報告書から第8回報告書には「完了した、もしくは、活動していないプロジェクト(completed or

inactive projects)」という項目が設定されており、この項目のみに挙げられているプロジェクトも存在する。これらのプロジェクトについても、分析の一貫性を優先し、開始年および終了年を推測する際には、当該回の報告書の発行年の時点ではプロジェクトは進行中であると判断した。

また、第1回報告書から第10回報告書の中では扱われていないにもかかわらず「累積目録」には掲載されているプロジェクトも存在する。そのようなプロジェクトは、「ICH報告書の掲載歴」の項目に「New Title(1976)」と表示されている。この表示があるプロジェクトは、開始年は1976年、終了年は「推定不能」と判断した。

(5) データの統合

最後に、「累積目録」における「プロジェクト名」に併記されている別名表記のみを根拠として、各プロジェクトの同一性を判断し、データを統合した。名称の違いが「the」の有無程度である場合も、同一のプロジェクトであると判断した。各プロジェクトの内容を調査し、それを根拠として同一性を判断することも可能ではあるが、再現性が失われることが懸念されるため、別名表記のみを根拠として同一性を判断した。なお、一方が「数学のみ」でもう一方が「複合」であるような、「教育内容」を横断する統合を行わなければならない事例は登場しなかった¹²⁾。

統合する際は、原則として、新しい回の報告書に掲載されているプロジェクトの開始年と終了年のデータを採用した。これは、新しい方の報告書において過去の報告書のデータの誤記が修正されている可能性があるためである。

ただし、例外として、同一のプロジェクトと判断される場合でも、前のプロジェクトの終了年と後のプロジェクトの開始年が連続する値でない場合は、統合は行わなかった。この処理に該当するプロジェクトは1組(2件の統合)であった。詳細を表2に示す。

表2 別名表記から同一のプロジェクトと判断できるが統合を行わないもの(計1組)

プロジェクト名	掲載報告書	開始年記載	みなし開始年	終了年記載	みなし終了年
Algebra With Computer Programming	「累積目録」	new title (1976)	1976	無し	無し
Second Course in Algebra and Trigonometry with Computer Programming	第8回	1968	1968	無し	1972年 (第8回報告書の発行年)

また、並列して実施されていることがプロジェクト名称から明らかにわかる場合は、最も早い開始年と最も遅い終了年を採用して、最長の期間になるように統合した。この処理に該当するプロジェクトは計1組(5件の統合)であった。詳細を次ページの表3に示す。この結果、1965年開始、1978年終了に統合された。なお、第10回報告書の出版年は1977年なので、1978年という終了年は検討を要するデータであるが、当該プロジェクトの責任者が調査において終了予定年を回答したと推測し、そのまま採用した。

4. 分析の結果

前節の手続きによって、「数学のみ」のプロジェクトが69件、「複合」のプロジェクトが64件、合計で133件のプロジェクトのデータで構成されるリストが作成された。このリストを用いて、「数学のみ」、「複合」、合計のそれぞれについて、「各年を開始年とするプロジェクト件数の推計」、「各年を終了年とするプロジェクト件数の推計」、「各年において進行中のプロジェクト件数の推計」を示す度数分布表とグラフを作成した(図1、図2、図3)。あるプロジェクトがある年において「進行中」であるかどうかについては、あるプロジェクトAとある年Yについて、「Aの開始年 \leq Y \leq Aの終了年」が成り立つ場合に、「AはY年において「進行中」である」と判定した。また、各プロジェクトの開始年と終了年に関するクロス集計表を、「数学のみ」、「複合」、合計のそれぞれについて

作成した(表4、表5、表6)。さらに、このクロス表に基づいて、各プロジェクトの継続年数を「終了年-開始年」という計算式で推定し、その度数分布表を作成した(表7)。ただし、終了年が「推定不能」のプロジェクトについては、継続年数についても「推定不能」と判断した。これらの図表を、次ページ以降に掲載する。

表3 統合の際に対象のプロジェクトから最も早い開始年と最も遅い終了年を採用したもの(計1組)

プロジェクト名	掲載報告書	開始年記載	みなし開始年	終了年記載	みなし終了年
Comprehensive School Mathematics Program	第10回	1975	1975	1978	1978
CEMREL, Inc. Comprehensive School Mathematics Program - Elementary Component	第9回	1967	1967	無し	1975 (第9回報告書の発行年)
CEMREL, Inc. Comprehensive School Mathematics Program - Elements of Mathematics	第9回	1966	1966	無し	1975 (第9回報告書の発行年)
Central Midwestern Regional Educational Laboratory - Comprehensive School Mathematics Program	第6回	1967	1967	無し	1968 (第6回報告書の発行年)
Southern Illinois University Comprehensive School Mathematics Project	第5回	1965	1965	無し	1967 (第5回報告書の発行年)

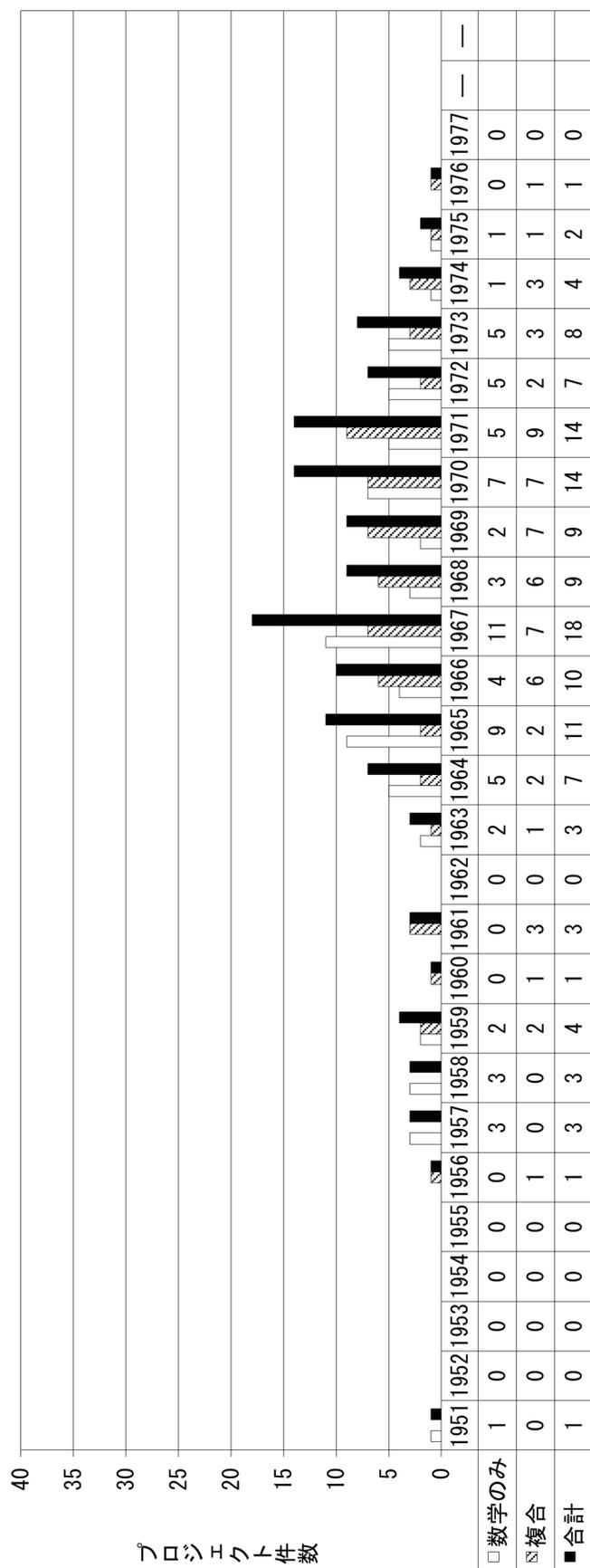


図1 各年を開始年とするプロジェクト件数の推計

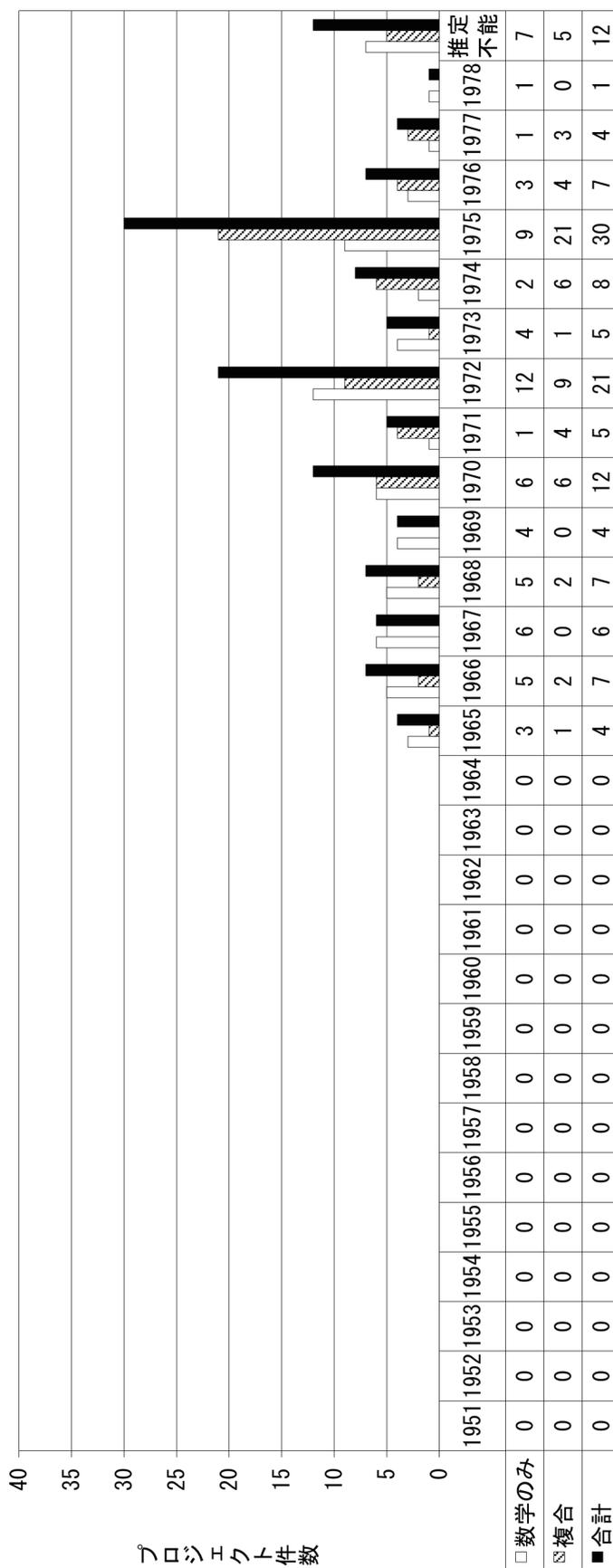


図2 各年を終了年とするプロジェクト件数の推計

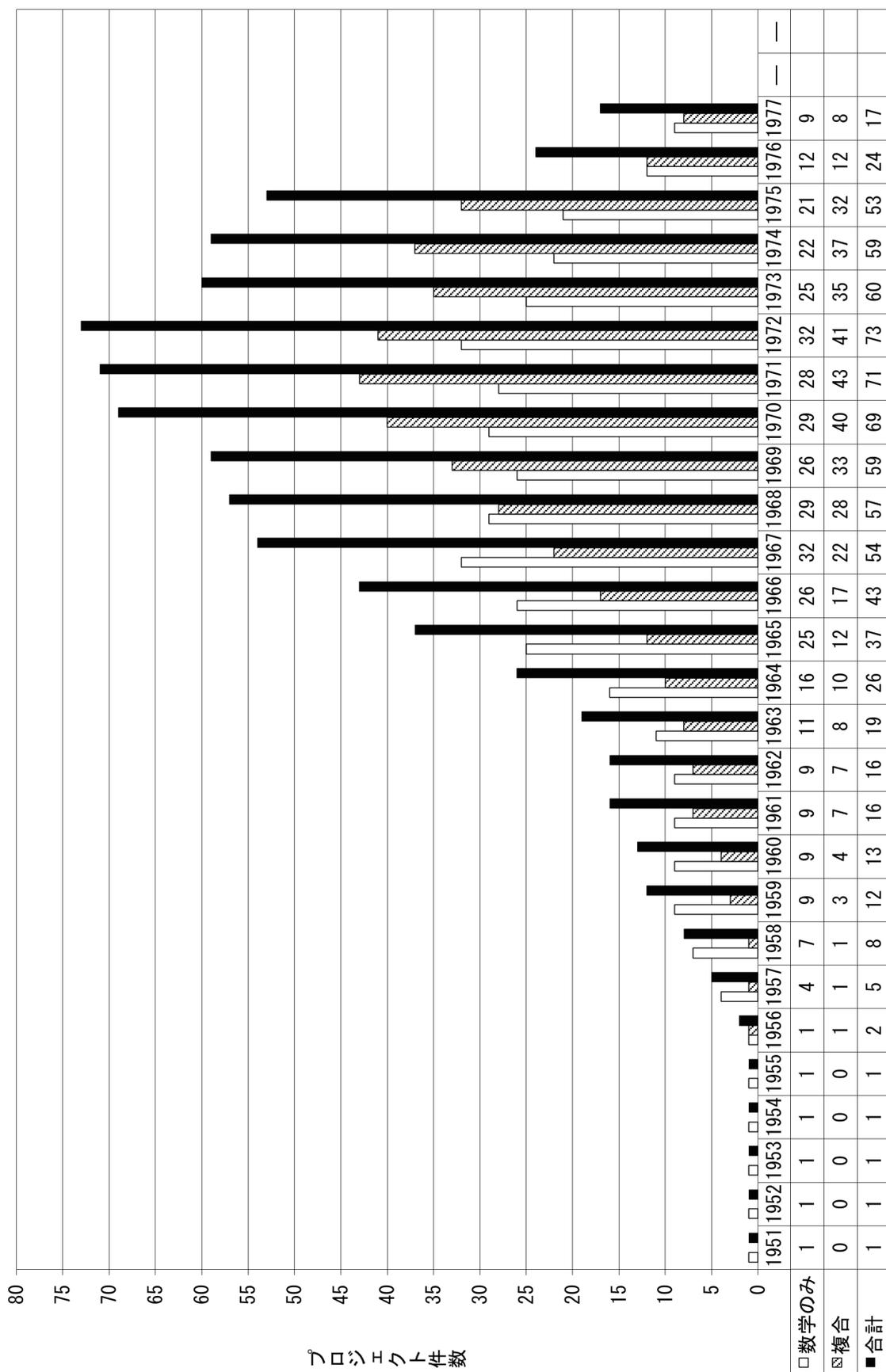


図3 各年において進行中のプロジェクト件数の推計

表7 プロジェクトの継続年数の推計

継続年数	数学のみ	複合	合計	継続年数	数学のみ	複合	合計
0年間	11	3	14	10年間	1	2	3
1年間	6	4	10	11年間	0	2	2
2年間	13	6	19	12年間	0	0	0
3年間	11	9	20	13年間	1	1	2
4年間	6	9	15	14年間	1	0	1
5年間	2	6	8	15年間	1	1	2
6年間	1	3	4	16年間	0	0	0
7年間	3	4	7	17年間	1	0	1
8年間	0	3	3	18年間	2	0	2
9年間	1	5	6	19年間	1	1	2
				推定不能	7	5	12

5. 考察

前節にて示した分析結果は、新数学運動の量的な興隆が1960年代中盤から1970年代中盤にかけて起こっていたこと、それは継続年数が5年以内という比較的短期間のプロジェクトによって主に担われていたことを示している。さらに、1960年代中盤において新数学運動の性格が変容していたことも示唆している。

新数学運動の量的な興隆が1960年代中盤から1970年代中盤にかけて起こっていたことは、図1、図2、図3から読み取ることができる。「数学のみ」と「複合」の合計の値の分布に着目すると、プロジェクト開始年の最頻値は1967年、プロジェクト終了年の最頻値は1975年、そしてプロジェクトが進行中である年の最頻値は1972年である。

その量的な興隆が継続年数5年以内のプロジェクトによって担われていたことは、表4、表5、表6から読み取ることができる。1963年以前に開始されたプロジェクトについて、継続年数が5年以内のプロジェクトは1件のみである。一方、表7からは、継続年数が5年以内のプロジェクトが全プロジェクトのうち7割弱を占めることを読み取ることができる。つまり、継続年数が5年以内のプロジェクトは1964年以降に急増したと言える。

1960年代中盤において新数学運動の性格が変容していたことは、図3の「数学のみ」の値の分布と「複合」の値の分布を比較することによって推測することができる。1969年を境として、「複合」のプロジェクト件数が「数学のみ」のプロジェクト件数を逆転し、その状態は1975年まで続いている。

新数学運動についての代表的な先行研究は、1960年代中盤を、新数学運動の第2世代のプロジェクトが開始された時期と説明している¹³⁾。先行研究のこの認識と本論の分析によって得られた結論を合わせて考えるならば、1960年代中盤は、新数学運動の時期区分を設定する上で重要な区切りと言える。

6. 結論と今後の課題

本論は、ICH報告書の二次分析を行い、新数学運動におけるカリキュラム開発プロジェクトの量的変化を明らかにするものであった。分析の結果は前節において述べたとおりである。新数学運動の時期区分を1960年代中盤で区切ることの妥当性が量的な根拠とともに示されたと言える。

既に説明した通り、本論の示すデータと結論は、資料の性格に起因する複数の限界を抱えている。また、本論はICHの調査対象と新数学運動を同一視できるという前提に立つものであるが、この前提には議論の余地がある。一方、ICH報告書に匹敵するような統計的資料が現時点では見当たらない以上、本論の示すデータの資料的

価値は高いと考えられる。

今後の課題としては、いまだ入手することができていない第1回報告書と第2回報告書を手に入れたら分析に加え、本論で示したデータの信頼性を高めることを挙げることができる。加えて、ICH報告書以外の、新数学運動についての量的データを示す資料を発掘することにも継続して取り組みたい。

【注】

1) 合計10回の報告書の名称は完全に同一ではないが、最も多くの報告書で採用されている“Report of the International Clearinghouse on Science and Mathematics Curricular Developments”を総称として採用する。

2) 新数学運動の定義や、現代数学運動という呼称の由来については、以下に示す相田紘孝の一連の研究に依拠している。

相田紘孝(2019).「アメリカ新数学運動における統合数学カリキュラムの開発 —H. F. フェアの改革構想に着目して—」『福祉健康科学研究』、第14巻、55-64頁

相田紘孝(2020).「イリノイ算数プロジェクトにおけるカリキュラム開発 —アメリカ新数学運動における発見学習の継承の一事例—」『東海大学課程資格教育センター論集』、第18号、65-74頁

3) 例えば、以下の文献のいずれもが、著名なプロジェクトの列挙やそれらの獲得した資金の額の提示という方法を採用している。

Phillips, Christopher, J.(2015). *The New Math: A Political History*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
Walmsley, Angela Lynn Evans(2003). *A History of the “New Mathematics” Movement and Its Relationship with Current Mathematical Reform*. Lanham, MD: University Press of America, Inc.

Payne, Joseph N.(2003). The New Math and Its Aftermath, Grades K-8. In George M. A. Stanic & Jeremy Kilpatrick (Ed.) *A History of School Mathematics, volume 1* (pp.559-598). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, Inc.

4) Lockard, J. David (Ed.) (1975). *Science and Mathematics Curricular Developments Internationally, 1956-1974: The Ninth Report of the International Clearinghouse on Science and Mathematics Curricular Developments: A Joint Project of the Commission on Science Education of the American Association for the Advancement of Science and the Science Teaching Center of the University of Maryland*. College Park, MD.(ERIC Document Reproduction Service No.ED106112), iii.

5) Lockard, J. David (Ed.) (1965). *Third Report of the Information Clearinghouse on New Science and Mathematics Curricula, March 1965: A Joint Project of the American Association for the Advancement of Science and the Science Teaching Center, University of Maryland*. College Park, MD.

Lockard, J. David (Ed.) (1966). *Report of the International Clearinghouse on Science and Mathematics Curricular Developments 1966: A Joint Project of the American Association for the Advancement of Science and the Science Teaching Center, University of Maryland*. College Park, MD.(ERIC Document Reproduction Service No.ED010761)

Lockard, J. David (Ed.) (1967). *Report of the International Clearinghouse on Science and Mathematics Curricular Developments 1967: A Joint Project of the Commission on Science Education, American Association for the Advancement of Science and the Science Teaching Center, University of Maryland*. College Park, MD.(ERIC Document Reproduction Service No.ED014438)

Lockard, J. David (Ed.) (1968). *Sixth Report of the International Clearinghouse on Science and Mathematics Curricular Developments 1968: A Joint Project of the Commission on Science Education, American Association for the Advancement of Science and the Science Teaching Center, University of Maryland*. College Park, MD.(ERIC Document Reproduction Service No.ED020143)

Lockard, J. David (Ed.) (1970). *Seventh Report of the International Clearinghouse on Science and Mathematics Curricular Developments 1970: A Joint Project of the Commission on Science Education, American Association*

for the Advancement of Science and the Science Teaching Center, University of Maryland. College Park, MD.(ERIC Document Reproduction Service No.ED040083)

Lockard, J. David(Ed.) (1972). *Eighth Report of the International Clearinghouse on Science and Mathematics Curricular Developments 1972: A Joint Project of the Commission on Science Education, American Association for the Advancement of Science and the Science Teaching Center, University of Maryland.* College Park, MD.

Lockard, J. David(Ed.) (1975). *op. cit.*

Lockard, J. David(Ed.) (1977). *Twenty Years of Science and Mathematics Curriculum Development: The Tenth Report of the International Clearinghouse on Science and Mathematics Curricular Developments 1977: A Project of the International Clearinghouse, Science Teaching Center, University of Maryland.* College Park, MD.(ERIC Document Reproduction Service No.ED141182)

- 6) 第1回報告書と第2回報告書の所蔵についてメリーランド大学図書館に2021年3月19日に問い合わせフォーム経由で問い合わせたところ、所蔵していないという返答が得られた。加えて、AAASにも電子メールで2021年3月29日に問い合わせたが、返答自体が得られなかった。
- 7) Lockard, J. David(Ed.) (1975). *op. cit.*, iii.
- 8) 略号の一覧は第10回報告書である Lockard, J. David(Ed.) (1977). *op. cit.* の516頁に掲載されている。
- 9) 略号を列挙するこのような表記は、第9回報告書から採用された。
- 10) 「New York State Science Curriculum Activities」は、「累積目録」の「報告書の掲載歴」には第3回報告書および第6回報告書と記されているにもかかわらず、第6回報告書には掲載されていない。一方、第3回報告書の「New York State Science Curriculum Activities」の項目には、プロジェクトの責任者の一人として「Gordon E. Van Hooft」という人物が挙げられている。この人物は、第6回報告書の「New York State Education Department」の項目に連絡先として挙げられている。以上の情報から、「New York State Education Department」は「New York State Science Curriculum Activities」の別名である可能性が高いと判断した。
- 11) なお、リストに掲載されているプロジェクトは、すべて、そのプロジェクトの「報告書の掲載歴」に記載されている回の報告書に実際に掲載されており、「累積目録」のデータの誤記が疑われるような事態は起こらなかった。
- 12) 正確には1組(2件の統合)が存在したが、一方が第1回報告書にしか掲載されていないプロジェクトであり、既にリストからは取り除いてあったため、結果的に統合の作業を行う必要がなかった。具体的なプロジェクト名は、「Wff'n Proof: The Game of Modern Logic」(「数学のみ」、第1回報告書に掲載)と「Students Instructional Gaming Network」(「複合」、第9回報告書に掲載)である。
- 13) Fey, James T., & Graeber, Anna O.(2003). From the New Math to the *Agenda for Action*. In George M. A. Stanic & Jeremy Kilpatrick(Ed.) *A History of School Mathematics, volume 1*(pp.521-558). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, Inc.

〈研究ノート〉

教師の専門職アイデンティティに着目した教員養成研究の構想

— 教員養成政策および研究動向の課題を踏まえて —

山内 絵美理

1. はじめに

近年、「実践的指導力」や職業人としての心構えが強調され、教師の養成・採用・研修を通じた一体的な改革に資する取組が進められている。それに伴い、大学の教育学部・教職課程において「実践的指導力」の育成を中核に据えた教員養成カリキュラムの開発が全国の各大学で進展しつつある。たとえば、中央教育審議会『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について(諮問)』では教職課程の高度化について言及されているように、Society5.0時代に向け、新たに教師に必要なとなる知識・技能を習得できるような科目や教員養成プログラムの開発が求められている¹⁾。このように、教職をめぐる状況がめまぐるしく変化するなかで、教職を志望する学生が教職に就いた後に一人前の教師として対応していけるよう、各大学の教育学部や教職課程の役割が期待されているのである。

しかしながら、当事者である学生に焦点を当てると、実際に教員養成段階のどの学生も同じ学習のプロセスを辿るわけではない。養成段階の学びを通して誰がどのように教師になっていくのか、学習者の視点を取り入れた研究の蓄積が求められる。

そこで、本稿では教職志望学生、とくにカリキュラム内における学生の学習過程の様相を捉え、そうした学生の学習にかかわる環境的諸要因をも含めて理解し説明するのに、教師の専門職アイデンティティ概念に着目することの可能性を検討したい。以下では、まず昨今の教員養成政策および教職志望学生の学習に関する研究のレビューを行い、そこでの問題点を指摘する。次に、教職志望学生の専門職アイデンティティ概念の整理を行った上で、学生の学習の検討に用いるアイデンティティの分析枠組みや視点の提示を行いたい。最後に、それぞれの視点や枠組みを用いて、大学の教員養成における学習を対象とした研究を検討することへの有効性について考察を加えたい。

2. 昨今の教員養成政策および研究動向と問題点

2-1 「実践的指導力」を重視する今日の教員養成政策

まず、養成教育の目指すべき方向性について、これまでどのような議論が展開されてきたのか概観することから始めたい。昨今の教員養成政策は、養成教育の在り方やカリキュラムに対して多くの提案や貢献をなしてきた。

今日教員に求められる重要な資質能力の中核に「実践的指導力」がある。1990年代以降、教員の資質能力の向上がより一層強調され始め、教員の養成・採用・研修の改革が進められてきた。その改革の動向には、教職の高度化をいかに実現するかという方向性があった。1997(平成9)年の教育職員養成審議会答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策」では、教員に必要な3つの資質能力の一つとされる「いつの時代にも教員に求められる

教師の専門職アイデンティティに着目した教員養成研究の構想—教員養成政策および研究動向の課題を踏まえて—

資質能力」の中に「実践的指導力」が位置付けられている²⁾。以降、同答申の示した資質能力を基盤に、教員養成・採用・研修の全体に関わる改革が展開されてきた。

そして、2015(平成27)年の中教審答申「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～」において、教員が備えるべき資質能力について、使命感や責任感、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力等といったこれまでの答申等において繰り返し提言されてきたものが引き続き挙げられており、「実践的指導力」の育成の側面に比重のかかった教員養成が目指されている³⁾。これにより同答申に基づき2017年に行われた制度改正では、「理論・知識に偏る傾向の改善」のため、「学校インターンシップ」も含め教職課程をさらに実践・演習重視にシフトさせた⁴⁾。また、「実践的指導力」をより明示化したものに「教員育成指標」と「教職課程コアカリキュラム」がある。両者はいずれも、教師の専門性の共通の枠組みを作ることにその目的がある。

先述の2015(平成27)年の中教審答申では、「教員の養成・採用・研修の接続を強化し一体性を確保する」ことが目指され、「教員育成協議会」(仮称)を創設し、教育委員会と大学等が相互に議論し、養成や研修の内容を調整するための制度を提示することが適当であるとされた。そこでは、「教員のキャリアステージに応じて身に付けることが求められる能力を明確化する教員育成指標が全国的に整備されることが必要」であるとし、「指標」をもとにした教員の資質能力向上が強調された。教員のキャリアステージに応じて身に付けることが求められる能力の明示化は、細分化・網羅化された教育活動を強調し、制度化された一般性の高い〈教師〉という存在や標準的な教職の枠組みを提示することとなった。しかしながら、育成指標の策定は国内において画期的なこととはいえ、「項目の細分化・網羅化による教育活動の拘束・画一化につながる危険性や、本来多様なライフコースがあるはずの教師の成長が単線的な成長モデルを基盤とした単一の成長イメージに固定化される危険性などもつきまとう⁵⁾」点も指摘されている。もちろん、統計的に標準的な指標を見いだすことは不可能ではないとしても、教師のライフコースは多様であって、決して単一ではない。そのため、教師のライフコースを単線的な熟達化の過程とみなすことはできず、標準化されることで教師にも多様なライフコースがあっという視野が弱くなる傾向があることが危惧されている⁶⁾。また、各地の教育委員会は、「即戦力的な対応能力に期待をかけた教員養成の内容を打ち出す傾向」を持っており、そのため「学部段階においても教員としての基礎的知見を身につけるよりは、即戦力的な手法や方法を学生に要求する傾向を持ち、結果的に内容と切り離して手法を脈略なく学ぶといった危険が生まれやすくなる⁷⁾」という⁷⁾。教師の多様なライフコースの存在と教師の成長を長期的に捉える視点は欠かすことができないのである。

さらに、2017年6月にまとめられた「教職課程コアカリキュラム」には、すべての大学の教職課程で共通的に身につけるべき最低限の学修内容が示されており、学生が修得する資質能力の「全体目標」、内容のまとまりごとに分化させた「一般目標」、学生が一般目標に到達するために達成すべき個々の規準である「到達目標」で構成されている⁸⁾。教職課程コアカリキュラムは「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」ものであり、「全国的な共通性」と「大学の自主性・主体性」のバランスの上に成り立つものである。注目すべきは、学生が卒業時までには習得して身につけておくべき「実践的能力」を到達目標として示す「学習成果基盤型カリキュラム」となっている点である。また、「国家資格である教員免許状のための養成内容に、一定の専門的枠組みを作ることは、教職を専門職として位置づけ、社会的な評価を高めるためには必要なこと」である一方、教員養成は多様な一般大学・学部も広くその役割を担う開放制を採用していることから、全国共通の部分や内容的・人的制約があまり強くなると、実質的な目的養成となり、『開放制による教員養成』の存続が難しくなる恐れもあるという⁹⁾。

2-2 大学における教員養成の意義・役割

教員養成政策が進展していく一方、大学における教員養成の役割や意義を踏まえると、教員養成政策は以下のように様々な批判や課題に直面している。

「大学における教員養成」とは、まず、目的養成であっても、開放制であっても、授業は学問に裏打ちされ、学問的に教育的事象を分析・研究できる教員の養成が求められている¹⁰⁾。戦後の教員養成は「免許状主義」「大学で

の教員養成」「開放性の原則」の3つの原則によって成り立ってきた。2006(平成18)年中教審は、「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において、次のように述べている。

我が国の教員養成は、戦前、師範学校や高等師範学校等の教員養成を目的とする専門の学校で行うことを基本としていたが、戦後、幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材を広く教育界に求めることを目的として、教員養成の教育は大学で行うこととした(「大学における教員養成」の原則)。また、国立・公立・私立のいずれの大学でも、教員免許状取得に必要な所要の単位に係る科目を開設し、学生に履修させることにより、制度上等しく教員養成に携わることができることとした(「開放性の教員養成」の原則)と確認している。

教育技術に優れ、強い使命感を有する即戦力の育成を目指してきた戦前の師範学校の養成は、学問的ではないと批判されることとなり教員養成の大きな転換がなされた。それにも関わらず、教師に即時的な実践力を強く求める傾向を強めている近年の政策動向のもとで、改めて養成教育の役割や意義が問われている。

大学において行われる教員養成が、教員養成系大学に限らず一般大学にも開かれた意義は大きく、今日、師範学校養成の反省に基づき、「大学教育」であると同時に「教員養成」であることを基盤とした大学における教員養成の在り方に関する議論・試みが展開されている。油布(2013)は、「教員養成において必要とされ、また特に大学が担うべきなのは、現場における様々な事象を相対化し、社会の中の自分の立ち位置を俯瞰し認識できること」であるとし、「それができるのは、理論・論理の力であり、また、こうした力を涵養できるのは、大学において他にないだろう」と述べている。しかしながら、「実践的指導力」への期待が高まった背景には、「社会の変化と『大学での教員養成の非力説』とでもいうような状況があることをまずは何よりも踏まえておかねばならない」と述べ、実践的指導力は、「現場での困難に直面した人々の存在と大学教育への失望を背景にして、それを打開する役割を付与されたマジックワードなのである」と指摘する。そして、現実的には「教育現場を中心とした『現場主義』への傾斜」と「『実践的指導力』を明示化する『規準・基準』設定の動き」の2つの方向に展開を遂げているとされる¹¹⁾。

もし、昨今の一体的な教師教育改革のもとで、実践的指導力が即戦力に矮小化されれば、「教師や学校の実践研究・理論創出の能力や問題を深く洞察する能力がやせ細る」¹²⁾ことが懸念される。また、「大学における教員養成」の社会的意義と教員の「専門的自律性」の重要性を踏まえただけで、「広く深い学問的教養は教職の基盤を成す条件として欠かせない」のであり、「それは単に『教える内容』である教科に矮小化されない幅広い学識」を意味し、変化する教育の課題の複雑性や不確実性を踏まえると、「『教える内容』と『教える方法』はもとより、『教える対象』である子ども、『教える場』である学校、『教えるシステム』である公教育などについての、学問に基礎づけられた知識や思考様式」も不可欠であることが指摘されている¹³⁾。このように大学教育の過程で学問を追究することを通して、自らの教育観・教職観を問い直し、再構築すること¹⁴⁾や、被教育経験を通して獲得された「知ったつもりになっている」教師という職業を学び直すこと¹⁵⁾が重要であるとされる。

以上のように、教員養成を大学で行う趣旨については、教師教育に携わる様々な研究者が主張してきた。教職は専門職として位置づけられているからこそ、テクニカルな指導法の訓練とともに、教育事象を相対化し、学問的教養を基盤として常に研究していける教員の養成が喫緊の課題とされている。そのようなプロセスを経てこそ、めまぐるしく変動する学校教育に対応していくことが可能となると考えられる。

2-3 「個人の変容」に焦点が当てられた研究の動向

さて次に、教職志望学生の「個人の変容」の視点から学習の実態に迫る動きについて概観したい。

これまで教職志望学生の学習に関する研究の多くは、大学で教員養成に携わる研究者によって教員養成カリキュラムの開発という実践的な課題のために蓄積されてきたものである。教職志望学生の教職意識や、学生からみた教育効果や評価などについては、多数の調査報告があるが¹⁶⁾、主に教育実習や大学内での教職、教科に関する授業を通して、学生らの教育観、実践イメージの内実やその変容を把握しようと試みる傾向がある。

例えば、教育実習前後の学生の変容を明らかにした実証的研究に、三島(2007)や深見・木原(2004)が挙げられる。三島は、教育実習生の授業イメージ・教師イメージ・子どもイメージを測るための尺度を作成するとともに、それらのイメージが実習前後でどのように変容するのかについて報告している。教育実習生 114 名を対象に実習前後で質問紙調査を実施した結果、授業を肯定的、主体的に捉えるようになったり、教師の役割理解が深まったりしていること等が明らかになった。また、実習生のイメージの変容を踏まえ、教育実習が技術的側面のみならず、さまざまな心理的揺れを経験させ、信念や考えといった自己意識の面にまで影響を与えることが示唆されるとの結論に至っている¹⁷⁾。深見・木原は、教育実習を通して「実践イメージの変容」と、「他者(指導教員、他の教員など)との関わり」との関係構造を明らかにする事例研究を行っている。具体的には、1 名の実習生と指導教員との継続的な関わりを対象とした分析を行った。その結果、実習生の「教師」イメージが精錬されたり(蓄積—精錬による変容)、指導教員と対照的な授業観をもつ他の教員との関わりから、実習生の「授業」イメージは葛藤状態に陥るが、期間を置いて実習を振り返った結果、実習生の「授業」イメージが統合されたりする(葛藤—統合による変容)ことが報告されている¹⁸⁾。

また、大学内での授業を通して生じた学生の変容に着目した研究も進展しつつある。深見・木原(2004)は、教職科目内で、学生の被教育経験と実際の教育現場を記録したVTR資料とを対比させたり、受講者間のコミュニケーションを取り入れたことで、学生の教師イメージの変容がどの程度可能かについて、メタファーを用いて学生の心理を捉えようと試みている¹⁹⁾。さらに、姫野(2015)は、学生が多面的な教師の生涯発達プロセスを学べるような教師のライフヒストリーを研究する教職科目を開発し、学生の教師発達イメージの変容を検討している。そこでは、教職経験にしたがって熱意や感情等がどのように変化しているかをグラフ化するworklineの手法を用いて学生のイメージが明示化されたものや、当該授業に対する学生の振りかえりが参照された²⁰⁾。教科教育の分野では、社会科教師の養成科目の授業内で、自己や他者の被教育経験、教師の人生に関するライフストーリーと向き合う実践を取り入れることを通して、学生の教師観や教科観の変容が明らかにされている²¹⁾。一方、教職志望学生の学びをいかに促進したのかといった「学習者の側面」を扱った姫野(2013)の研究では、教員養成カリキュラム内だけでなく私生活も含めた大学4年間を追跡し、教職志望学生の教職志向性の変容や成長・発達過程を、ライフヒストリーという形で縦断的にまとめている²²⁾。

このように教職志望学生の学習に関する研究では、教員養成カリキュラム内の大学での授業や教育実習等を通して生じた「個人の変容」に迫るものが多数みられる。受講する学生の語りや記述、質問紙調査の回答内容をもとに教職志望学生の認知や記憶等の心理を読み解いてきたことで、教員養成研究や大学の教育実践に貢献してきた。こうした学習者の視点に立った教員養成カリキュラムの改善や開発が進展しているとみられる。

2-4 現代教員養成改革と研究動向の問題点

2-1 から 2-3 まで、教員養成政策および実証的研究の動向を確認してきた。今日では、政策や「大学における教員養成」の理念といった教育を提供する側の視点だけでなく、学習者の視点に立った研究が進んでいるとはいえ、いくつか問題点もみられる。

第1に、現代教員養成政策において、とりわけ大学の教員養成については、教育現場にスムーズに「適合」させることを前提とした議論に留まっている点である。石井(2012)は、「大学における教員養成」原則が追求してきた価値や大学の教育機能の内実を、「学問する」教師といった形で概念化している。そこでは、学問的・専門的な知識や教養(探究の結果)、および、学問する・研究する経験(探究のプロセスや、それに伴う発見の喜びなどの情動体験)の意味に注目している。しかしながら、昨今「教職の高度化」が教員養成段階で専門職業人としての準備性を高め、大学から職場への円滑な移行を図ろうとするあまり、学問的思考と実践的思考との間の振れ幅が短くなってはいないか」と疑問を呈している²³⁾。

教員養成カリキュラム内で学ぶ学生は、単に教職の地位や役割に必要とされる知識・技術・価値規範を獲得し社会化されていくだけではない。社会的文化的、制度的制約の中で学生の主体的な活動がなされるならば、学生の葛藤や価値規範の衝突、社会集団の力学や相互調整が生じていることは想定できる。したがって、「社会化」という側面は、教育実習や教職に就いた後の教育実践を構成する重要な役割を担うと考えられる。その一方で、そ

の側面のみが強調されることは、その先の自身の立場や状況を俯瞰してみる洞察力や熟考すること、そしてそこでの様々な経験を意味づけることが軽視され、そこから先の資質力量の発達が十分には期待できない。2-2で整理した「大学における教員養成」の役割を踏まえれば、養成教育が単に確立された教職の規範や技術をもって「未熟なもの」をただ適合させていくことに矮小化されるのではなく、「適合」過程に留まらない視野でとらえ直す必要があると考えられる。

第2に、教職志望学生の学習に関する研究において、学生自らが自身の教育観や既存の学校や文化のあり方を問うたり、つくりかえていこうとしたりする局面も研究の組上に載せる必要があるが、そのような学生の揺らぎとそれに影響を与えている環境的諸要因も含めた詳細なプロセスを記述する研究がほとんど蓄積されていないという問題がある。教職を志望する学生の多くは、すでに被教育経験において予期的な教師役割の取得やアイデンティティの形成が促されている²⁴⁾など、教員文化の一端を担う存在であることも示唆されている²⁵⁾。

大学の教員養成の役割が、学問的な知識を基盤として個人の教育観や所与の学校社会・文化を問い、再構築していく経験を学生に提供することであるならば、そこで生起する、学生の揺らぎを丁寧に記述する質的な研究が求められる。しかしながら、教職志望学生を対象とした質的研究自体、それほど研究方法が確立していないことから、今後の発展が求められる。

第3に、教員養成に携わる研究者が教員養成カリキュラムの開発という実践的な課題のためにおこなってきた研究の蓄積は、個人の心理的な内面部分のみに焦点が当てられ、そこでの変容を個人のストラテジーに収斂させて論じる傾向がある。そのため、教職志望学生の学習を取り巻く被教育経験や社会的・文化的、制度的制約の中での出来事といった重層的な関係性が内包している複雑性を捉えきれていない。

学校教育活動は教師個人の信念や教育観に支えられているが、「学校の外のどこかから発している一連の原理や価値、すなわち正常と逸脱・善と悪・そして〈善良な人々はどのようにふるまうものか〉といった点に関して特定の観点をとる一連の原理や価値をもとに選択・編成されている」²⁶⁾とされるように、社会的な営みでもある。すなわち、学校教育活動は、個人的な側面だけでなく、学校教育に対する歴史的・社会文化的・制度的な要請によって編成されている。教職志望学生の学習においても、個人の特性や感情、信念、態度といった個人的な側面だけでなく、教師役割や教職固有の価値や規準、文化を含む学校や教員養成機関の要求といった職業的、状況的な側面と対峙しながら葛藤や矛盾、迷いをもたらすことになるかと推察される。したがって、社会・歴史・文化・制度的側面を分析の射程に入れる必要がある。

以上を踏まえて、教職志望学生の学習に関する研究を進展させるうえで有効だと思われるのが、教師の専門職アイデンティティ概念である。

3. 教師の専門職アイデンティティ概念の整理

まず、教師の専門職アイデンティティとはどのような意味をもつのかを整理する。

一般に、アイデンティティとは「(無意識も含めて)人間が社会(対人関係)への適応のために行う機能の総体」であり、「自己」や「個」の内容とともに、人間が社会的(対人関係的)適応のために行う「自我の総合機能」という点や、社会における「他者との連帯」という内容も、大切な要素として組み込まれているとされる²⁷⁾。これはエリクソンの人類全体や社会全体の「発達」と関連付けたアイデンティティに関する議論が根底にあり、社会的文脈におけるアイデンティティとは、人が持っているものではなく、一生の間に発達するものであるという考え方が反映されている²⁸⁾。

本論考では、教職志望学生の専門職アイデンティティに焦点を当てるのが教職志望学生の学習に関する研究にどのような発展をもたらすかについて考察するものであるから、先述した一般的な定義を、次のような視点からとらえ直す必要がある。Filomenaら(2019)は、過去10年間の英米圏の主要なジャーナルに掲載された教師の専門職アイデンティティに関する論文を対象にレビューを行っており、今日的な専門職アイデンティティの意味を整理し理解する上で重要な文献である²⁹⁾。この論文のなかで、教師の専門職アイデンティティとは、特定の社会文化的・制度的文脈に関連した自己イメージ、教育・学習経験、職業上の役割を認識し、解釈し、再解釈し、

交渉する継続的なプロセスと定義づけられる³⁰⁾。また、この概念は、教師が自身の仕事や社会における自分の立場を「どのように認識しているか」また、「どのようにあるべきか」「どのように行動すべきか」という考えを構築するための枠組みを提供してくれる。それは教師が何を知っていて何をすべきかについて社会で広く受け入れられているイメージを含む、他者の期待の影響だけでなく、実践経験と個人的な背景の両方にに基づきながら、教師自身が職業上の仕事や生活において何を重視するかにまで言及した概念である³¹⁾。言い換えれば、アイデンティティは、教師が自分のストーリーを語る機会を与えられたときに、他者との関係において自分自身を説明し、正当化し、意味づけるために使用する組織要素にもなり得るとされる。したがって、教師の専門職アイデンティティを個人の固定された特性や属性を指す概念としてではなく、関係的な現象として理解する必要がある。

これまで日本では「教職アイデンティティ」という用語が用いられ、主に教師を対象とした研究が蓄積されてきた。2008年に出版された『教師の専門性とアイデンティティ — 教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから』では、教師の力量発揮における教職アイデンティティの重要性について論じている³²⁾。教職は、自分の仕事の内容とそれを果たしている自分の能力とに『自分は、やれている』という一定の自己確認が必要な仕事である」といい、この自己確認を教職アイデンティティと呼んでいる。この書籍の中で、教職アイデンティティがなければ、教師たちは自信を持って生徒の前に立つことはできないのであり、また、他者の評価の視線に応じることかたちでアイデンティティを戦略的に提示しようとするところから、やはり社会的文脈の中にあることが述べられている。また、教員社会・教員仲間の中には、教職アイデンティティ確保という教師にとっての一つの難問を何とか乗り切っていく知恵や対処法を歴史的に蓄積・伝達し、また再編しながらも保持するメカニズムが働くといい、それは「教員文化」の中核的要素であると述べられている。言い換えれば、教員文化の存在が教師の教職アイデンティティを維持する役割を果たしているといえる。そのため、教師たちのあいだでは、今日の変化した社会的文脈の中でも自分たちのアイデンティティ確保の戦略が展開されているだろうし、それがまた社会的文脈と相互交渉しながら、今日の教師としての力量発揮をめぐる関係性(その困難と可能性)を構成していると記されている³³⁾。そして、教師研究ではこのような教員の主観的な側面から、教員が直面する困難の内実や対処の様相を映し出す教職アイデンティティこそが重要な分析視角とされてきた³⁴⁾。また自らの教員としてのあり方を模索する教師の再帰的な実践や、教員個人々の置かれた文脈に応じて、採用可能なアイデンティティの確保戦略を選択する教師の自律的な行為が十分に検討されていない現状を踏まえ、教育社会学分野では、自らの教職アイデンティティを維持・再編する教師の多様な戦略を明らかにしようと試みる研究が展開されてきた³⁵⁾。

教職志望学生の場合、実際に教職経験はないが、養成段階において既に予期的社会化が始まっていることから、専門職アイデンティティには「どのような教員でありたいか・あるべきか」といった学生の意識的・無意識的な自己意識が中核に位置づいていると推察される。また、それは個人の心理的な側面のみならず、歴史的、社会的、心理学的、文化的要因のすべてが、教師としての自己意識に影響を与える可能性があるという³⁶⁾。例えば、学生の過去の経験や学校(教師)文化、教育行政やメディアが描く教師像や寄せられる規範的期待、教員養成カリキュラムの要請や学生集団等、他にも環境的諸要因がある。したがって、専門職アイデンティティは専門家としての自己イメージと、教師として果たさなければならないと感じている様々な役割とのバランスがとれた、複雑でダイナミックな均衡を保持している³⁷⁾。また、この個人的な側面と社会的に与えられたものの間の緊張関係については、ColdronとSmith(1999)も指摘しているところであり、教師という立ち位置にいることは、教師が自分自身や他人から教師として見られることであり、社会的に正当化されたアイデンティティを主張し、再定義することであるという³⁸⁾。

ここで教師の専門職アイデンティティが、大学の教員養成においてどのような意味をもって用いられるのかを整理する。教師の専門職アイデンティティ発達の特徴について、国内外で参照されることが多いBeijaard, Meijer, & Verloop(2004)の研究に依拠しながら説明する。彼らは、教師の専門職アイデンティティの4つの特徴を提示している。第一に、専門職アイデンティティは固定されたものではなく、出来事の解釈と再解釈によって、個人が職業上の自分に対する認識を変えることができる。第二に、専門職アイデンティティの形成には、コンテキストが重要な役割を果たしており、個人は教職特有のコンテキストを通して自分の道を「交渉」していく。そして第三に、専門職アイデンティティは、意識的、無意識的な認識やイメージに影響されるため、自己認識は

社会的に正当化されていくものである。最後に、特にキャリア初期には、教師の専門職アイデンティティは、教育者としての役割が付与されたサブ・アイデンティティから構成されている³⁹⁾。

このような特徴を参照しながら、国外では教職志望学生の専門職アイデンティティに関する研究蓄積を反映し、教員養成を変革しようという試みが展開されてきた。例えば、大学での講義や教育実習といった教員養成プログラムにおいて、学生の専門職アイデンティティの不安定さや交渉過程に着目した研究がみられる。Timošćuk and Ugaste(2010, 2012)の研究では、実習中や実習後の学生の「感情」に着目し、教職志望学生の教育実践における感情が教師の専門職アイデンティティの発達に影響を与えており、個人の感情的・態度的な次元によってアイデンティティの複雑さや不安定さを表していることが明らかにされている⁴⁰⁾。

一方、学生が被教育経験の中で獲得してきた、生徒中心のアプローチを行う「ファシリテーター」としての教師役割と、伝統的な教育観である「知識の伝達者」としての教師役割との間の衝突に着目している研究もある⁴¹⁾。さらに、Lamote and Engels(2010)の研究では、教育実習前に学生が生徒中心のアプローチを支持していたにもかかわらず、実習後それほど熱心に支持しなくなったことを明らかにしている⁴²⁾。それは学生が教職の複雑さを過小評価していたために、学生の専門職アイデンティティが脆弱であったことがこの結果を招いていると考察している。こうして学生らは、教員養成プログラム(特に実習)の中で教職の複雑さ、社会的変革者としての教師の重要性、教師役割やそれに基づく教育方法に関するパラダイムの変化などをより意識するようになるということを描している。このように、被教育経験等の過去の経験、大学内での講義、また教育実習での実践経験などあらゆる場面で獲得していった教師役割の衝突や葛藤が提示されている。

さらに、学生は教員養成プログラムで獲得する教育学的教養と教育実践の中での自分との関係性を明確にできず、理論と実践との間にギャップを抱えていることも報告されている。例えば、Ballantyne and Grootenboer(2012)は、音楽家であることと教師であることとの狭間におけるアイデンティティ“交渉”過程に着目し、学生が教育実習に参加すると、指導教員のサポートにより、両者のアイデンティティの関係性が深まり、強化されていくことを明らかにしている⁴³⁾。

学生の専門職アイデンティティの交渉過程や葛藤を引き起こしている様々な環境的諸要因の何が、どの程度アイデンティティに影響を与えるかを定義する上で、まだコンセンサスは得られていない。その意味で、教師の専門職アイデンティティは広範で複雑かつ包括的な概念であり、研究者によって強調のされ方が異なる⁴⁴⁾。しかしながら、その複数の視点によって、この現象の複雑さと、養成段階における学生の専門職アイデンティティ形成の重要性を認識することができると思われる。

4. 専門職アイデンティティ概念に着目した教職志望学生の学習研究の構想

4-1 社会的・歴史的・文化的・制度的側面と相互交渉する学生への着目

次に、教職志望学生の学習過程に対して、教師の専門職アイデンティティ概念を用いながら分析するための枠組みや対象を提示する。

まず、教職志望学生の学習は個人の心理的側面だけでなく、社会的・歴史的・文化的・制度的な側面も関連していることから、学生の学習の分析の際には、それら諸側面に焦点を当てて分析する必要がある。

アイデンティティという用語が用いられている分野は幅広く、教師の専門職アイデンティティ概念は教育学や教師教育の分野で使用されている。前節で整理してきたように、これらの分野で用いられる教師の専門職アイデンティティについて概観してみると、社会的文脈の中で相互交渉する継続的な“プロセス”として捉えるという点などが共通していた。

教職志望学生の学習に関する研究のほとんどは、教育実習や大学内の授業を通して、彼らの教職意識や教職観、実践イメージの変容を把握したものである。そのため、これまで個人的・心理的側面が重視され、社会的・歴史的・文化的・制度的な側面は脱文脈化され、学生の学習が個人の内面的な変容という意味合いで捉えられるようになった。教職志望学生の学習に関する研究は、教員養成に携わる研究者が教員養成カリキュラムの開発という実践的な課題のために、学習前後の変容を対象とすることが多い。これはカリキュラムの改善・開発や教育実

習の指導者側の支援の在り方を模索する上で示唆に富むと思われる。しかし、学生の学習が個人的な内面性の変化を求めるものとして説明されるならば、教師の専門職アイデンティティという用語を使用する必要はない。

教職志望学生の専門職アイデンティティは、個人の固定された特性や属性を指す概念としてではなく、関係的な現象として理解する必要がある。そして、個人の特性や感情、信念、態度といった個人的・心理的な側面だけでなく、教師役割や教職固有の価値や規準、文化を含む学校や教員養成機関の要求といった社会的・歴史的・文化的・制度的な側面と相互交渉していくプロセスまで分析の対象としてみていかなければならない。教師の専門職アイデンティティという視点をを用いることで、教職志望学生を取り巻く規範的期待や環境的諸要因の存在を研究の射程に入れることが可能となる。

4-2 語られた言葉や記述された文章の分析

では、先に示した対象にどのようにアプローチすることが可能なのか。それは、大学の授業や教育実習等で学生によって語られた言葉や記述された文章を分析対象とすることである。先述のBeijaardら(2004)の研究では、教師の専門職アイデンティティを表す教師のストーリー、つまり〈語り〉へのアプローチを提示している。教師の〈語り〉にアプローチするということは、「教師である」という、教師たち一人ひとりの専門職アイデンティティが、いかなる言語的資源によって構成／達成されているのか。その物語論理や表現方法へと分析の焦点を当てるとのことである⁴⁵⁾。養成段階に置き換えるならば、教職志望学生が教員養成カリキュラムの中での自分をいかに理解し、それをいかに社会的に正当化されたものへと語るのか／記述するのかを取り上げることとなる。またそれを表現する際、前項で整理してきた、政策が示す教師役割や被教育経験から構築された教師像、さらには学問的内容を通して獲得される教職に関する規範等が用いられることで、それらが多様に、かつ複雑に組み合わせられることになる。

すなわち、教職志望学生個人々の〈語り〉に着目することで、学生が「教師である」ことを表現する際に、いかなる言語的資源が用いられ「教師である」ということが語られていくのかを大学の授業内や教育実習等のコンテクストに沿って明らかにすることが可能となる。

しかしながら現在は、こうした研究に有効な方法論が必ずしも確立しているわけではなく、教職志望学生の専門職アイデンティティをいかに捉えるか、引き続き検討と開発が必要である。例えば、学生が授業中の談話や授業後の聞き取り等において発した語りの内容だけでなく、語る行為の力学に着目し、教師の専門職アイデンティティ形成・交渉の様相を文脈も含めて分析することが可能である。

4-3 養成段階の学習過程における葛藤の分析

次に、教職志望学生の学習過程にある教育観等の葛藤や迷いの場面を分析対象とする。Gee(2000)は、アイデンティティは「フレームや分析レンズとして用いることができる」と認識しており、それを通して教育のさまざまな側面を精査し、影響を統合し、緊張や矛盾に直面することができるとしている⁴⁶⁾。

先述したように、先行研究において学生の学習が、もっぱら変容した内容によって評価されてきたために、その学習過程にある葛藤や迷いにはほとんど光が当てられずにきたのではないかという問題点がある。教職志望学生の学習において、個人の特性や感情、信念、態度といった個人的な側面と、教師役割や教職固有の価値や規準、文化を含む学校や教員養成機関の要求といった職業的、状況的な側面は、必ずしも一致するわけではない。個人的な側面と職業的、状況的な側面と対峙しながら葛藤や矛盾、迷いをもたらすこともあると推察される。したがって、ここで問題となる葛藤とは、単に学生が知識、実践経験や力量がないために悩んだりする場面ではなく、学生を取り巻く規範的期待や教師役割等が複数同時に存在するときに、それらをいかに交渉し調整するべきかという判断で迷う場合を意味している⁴⁷⁾。

また、教職志望学生の予期的社会化研究では、対象は主に大学、教職課程での教育効果や学生の意識に焦点づけられてきたという⁴⁸⁾。教育実習等の経験を通して教職意識の変化や既に教師役割に染まっている(く)学生の実態に注目が集まっているが、カリキュラム内の学生の主体的な側面については看過されてきた。すなわち、教職志望学生を取り巻く社会的な期待や教師役割等に規定される状況の中で、交渉・調整する学生の学習の様相が十

分に検討されていない。学生は大学内の授業や教育実習を通して社会化されていくものの、学問的な教養や他者との関わりの中での教育観等の葛藤や迷いが生じることも十分考えられる。

さらに、どのような場面で何によって葛藤が生じたのかを明らかにすることで、前項の社会的・歴史的・文化的・制度的側面の内実を把握することができ、大学内の教職関連の授業の在り方や教師教育者の在り方、大学と教育現場の連携の在り方等について考えを深める契機として重要な意味を持つ。そして、最終的には教師教育改革や制度設計等の問題を解消していくというマクロレベルの視点での議論が可能となる。

5. おわりに

以上、本稿では、教師の専門職アイデンティティ概念を援用することで、学生の教職への「適合」や社会化される側面を超えた学習の様相を捉えることができ、社会的・歴史的・文化的・制度的文脈の中での学習過程を包括的に描き出すことができる点で有用であることを見出した。

今後の教職志望学生の学習に関する研究においては、環境的諸要因との関係で葛藤や価値規範の衝突、相互交渉が生じていることを認識する必要がある、個人の特性や感情、信念、態度といった個人的な側面だけでなく、学習の背後にある教師役割や教職固有の価値や規準、文化を含む学校や教員養成機関の要求といった職業的、状況的な側面に着目し、自ら専門職アイデンティティを形成していくプロセスを捉える必要がある。それは教職志望学生の学習に関する研究のアプローチに再考を迫るものとなり、昨今の教師教育政策や教員養成カリキュラムの開発へ新たな一石を投じることとなり得るであろう。

今後の課題として、本研究で提示した枠組みを用いて、これまで看過されてきたとされる、学生の専門職アイデンティティ形成や交渉過程の事例を分析することで、学生がカリキュラム内でいかに学んでいくのか、またアイデンティティ形成を促進させたり停滞させたりする要因はどのようなものがあるのか、学生の学習の背後にあるメカニズムはどのようなものかを具体的に明らかにしていく必要がある。先述したように、現在は、こうした研究に有効な方法論が必ずしも確立しているわけではなく、教職志望学生の専門職アイデンティティをいかに捉えるか、引き続き検討と開発が必要である。例えば、学生が授業中の談話や授業後の聞き取り等において発した語りの内容だけでなく、語る行為の力学に着目し、教師の専門職アイデンティティ形成・交渉の様相を文脈も含めて分析することが可能である。本稿の知見を踏まえると、個人の心理内にある教育観や自己意識等のアイデンティティとは異なった見方から専門職アイデンティティを捉えようとするアプローチの検討が喫緊の課題となる。

注・引用文献

- 1) 「教員養成大学・学部及び教職大学院が、我が国の教師の養成をけん引する存在であり続けるためには、その教育内容・方法や組織の在り方について大胆に見直し、教師の養成機能を抜本的に強化し、教師の養成の高度化に取り組む」が必要であると述べられている。(中央教育審議会(2021)「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について(諮問)」)
- 2) 教育職員養成審議会答申(1997)「新たな時代に向けた教員養成の改善方策(第一次答申)」。
- 3) 中央教育審議会答申(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～」。
- 4) 前川喜平(2019)「文部科学行政における教員養成と開放制の行方」『日本教師教育学会年報』第28号、18-28頁。
- 5) 高谷哲也(2018)「教員の免許・養成・研修制度改革の進展」日本教育経営学会編『現代教育改革と教育経営』学文社、129頁。
- 6) 子安潤(2017)「教育委員会による教員指標の『スタンダード化』の問題」『日本教師教育学会年報』第26号、38-45頁。
- 7) 子安は、指標を作成する中心的担い手が、学校管理職層を中心としているために、指標の作成に外部有識者を登用していたとしても、政策的に打ち出されている方向の指標に調整されることが多いと、各地における大学の教

員養成教育への影響について指摘している。

- 8) 文部科学省(2017)「教職課程コアカリキュラム」。
- 9) 牛渡淳(2017)「文科省による『教職課程コアカリキュラム』作成の経緯とその課題」『日本教師教育学会年報』第26号、28-36頁。
- 10) 町田健一(2019)「戦後の開放制養成の意義と課題—リベラルアーツ教育を基盤とした教員養成の再考—」『日本教師教育学会年報』第28号、8-17頁。
- 11) 油布佐和子(2013)「教師教育改革の課題—『実践的指導力』養成の予想される帰結と大学の役割—」『教育学研究』第80巻第4号、78-90頁。
- 12) 石井英真(2014)「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報』第23号、20-29頁。
- 13) 浜田博文(2012)「教職への学び(1)」岩田康之・高野和子編『教職論』学文社、168頁。
- 14) 船寄俊雄(2013)「戦前・戦後の連続と断絶の視点から見た『大学における教員養成』原則」『教育学研究』402-412頁。
- 15) 牛渡淳(2012)「教職への学び(1)—学問性と実践性」岩田康之・高野和子『教職論』学文社、170-171頁。
- 16) 油布佐和子(2017)「教育社会学的研究」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、84頁。
- 17) 三島知剛(2007)「教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容」『日本教育工学会論文誌』第31巻1号、107-114頁。
- 18) 深見俊崇・木原俊行(2004)「他者との関わりによる教育実習生の実践イメージの変容」日本教育工学会論文誌、第28巻1号、69-78頁。
- 19) 深見俊崇・木原俊行(2004)「メタファー法による教職科目の授業評価—教職科目『教職の意義等に関する科目』の可能性の検討—」『日本教育工学会論文誌』第28巻、185-188頁。
- 20) 姫野完治(2015)「恩師のライフヒストリー研究を主軸にした教職科目の開発」『日本教育工学会論文誌』第39巻、9-12頁。
- 21) 村井大介(2015)「教員養成におけるライフストーリーの応用可能性—社会科教師を志望する学生の教科観と教師観の形成—」『日本教師教育学会年報』第24号、154-163頁。この他にも、大坂遊(2017)の研究などが挙げられる(大坂遊(2017)「教職課程後半期における教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成過程—『洗い流し』はいつどのように起こるのか、あるいは回避されるのか—」『学習システム研究』第5号、81-102頁)。
- 22) 姫野完治(2013)『学び続ける教師の養成—成長観の変容とライフヒストリー』大阪大学出版会。
- 23) 石井英真(2014)、前掲論文、20-29頁。
- 24) 紅林伸幸(1997)「正統的周辺参加理論の教育社会学的一展開」『滋賀大学教育学紀要Ⅰ：教育科学』第47号、37-52頁。
- 25) 川村光(2003)「教師における予期的社会化の役割—どのような教師が教師文化を担うのか—」『日本教師教育学会年報』第12号、80-90頁。
- 26) Apple, M.W.: 門倉正美ほか訳(1986)『学校幻想とカリキュラム』日本エディタースクール出版部、121頁。
- 27) 宮下一博(2014)「アイデンティティ研究の必要性」宮下一博・谷冬彦・大倉得史編『アイデンティティ研究ハンドブック』ナカニシヤ出版、6頁。
- 28) Erikson, E.H.(1959). Identity and the life cycle. *New York: Norton*, (小此木啓吾訳編(1973)『自我同一性—アイデンティティとライフ・サイクル』誠信書房)
- 29) Rodrigues, F., & Mogarro, M.J.(2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, 28, 1-13.
- 30) 例えば、Beijaard, D., & Meijer, P.C., & Verloop, N.(2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. ; Coldron, J., & Smith R.(1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 711-726. など。
- 31) Tickle, L.(2000). Teacher induction: The way ahead Open University Press. *Buckingham/Philadelphia*.
- 32) 久富善之(2008)『教師の専門性とアイデンティティ—教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから』勁

草書房。

- 33) 久富善之(2008)「教師の専門的力量的の発揮には、教職アイデンティティが関与する」前掲書、8-9頁。
- 34) 山田哲也・長谷川裕(2010)「教員文化とその変容」『教育社会学研究』第86集、39-58頁。
- 35) 中村瑛仁(2015)や伊勢本大(2018)の研究などが挙げられる(中村瑛仁(2015)「教員集団内における 教職アイデンティティの確保戦略 —アイデンティティ・ワークの視点から—」『教育社会学研究』第96集、263-282頁。伊勢本大(2018)「一元化される教師の〈語り〉—「教師である」とはいかに語られるか—」『教育社会学研究』第102集、259-279頁)。
- 36) Kompf, M., & Bond, W.R., & Doret, D., & Boak, R.T.(Eds.).(1996). Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge. *The Falmer Press, London*, 78-89.
- 37) Volkman, M.J., & Anderson, M.A.(1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82, 293-310.
- 38) Coldron, J., & Smith, R.(1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 711-726.
- 39) Beijaard, D., & Meijer, P.C., & Verloop, N.(2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- 40) Timoštšuk, I., & Ugaste, A.(2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570. : Timoštšuk, I., & Ugaste, A.(2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33, 421-433.
- 41) Pedretti, E.G., & Bencze, L., & Hewitt, J., & Romkey, L., & Jivraj, A.(2008). Promoting issues-based STSE perspectives in science teacher education: Problems of Identity and ideology. *Science & Education*, 17, 941-960.
- 42) Lamote, C., & Engels, N.(2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33, 3-18.
- 43) Ballantyne, J., & Grootenboer, P.(2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30, 211-226.
- 44) Beijaard, D.(2004). op. cit., 107-128.
- 45) Soreide, G. E.(2006). "Narrative Construction of Teacher Identity". *Teachers and Teaching*, 12, 527- 547.
- 46) Gee, J.P.(2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- 47) 安藤(2005)の教師の行為を理解する視点としての葛藤の捉え方を参照した(安藤知子(2005)『教師の葛藤対処様式に関する研究』多賀出版、5-8頁)。
- 48) 太田拓紀(2012)「教職における予期的社会化過程としての学校経験」『教育社会学研究』第90集、169-190頁。

[Research Note]

The plan of the study of teacher training course focusing on the teacher's professional identity

: Based on Issues of Teacher Education Policy and Research Trends

Emiri Yamauchi

In this paper, we examine the possibility of using the concept of “professional identity” to understand and explain the learning process of students in teacher training course, including the environmental factors involved in their learning. Specifically, recognizing that conflicts, conflicts of values and norms, and mutual negotiations occur in the learning process of students, we focused not only on personal aspects such as individual characteristics, feelings, beliefs, and attitudes, but also on professional and situational aspects such as the demands of schools and teacher training institutions, including the role of the teacher, teaching-specific values and standards, and culture behind the learning. This perspective allows us to analyze the dynamic process of students' learning.

As a future task, it is necessary to use the framework presented in this paper to analyze cases of students' professional identity formation and negotiation processes to clarify specifically how students learn within the curriculum, what factors facilitate or stagnate identity formation, and what the mechanisms behind students' learning are.

〈実践研究〉

一斉授業におけるメタファー(たとえ)の使い方

— 教職課程科目「教育相談」と「教育心理学」における実践報告 —

稲垣 智則

1. はじめに

日本語で「たとえ」というとき、具体例・暗喩・直喩・類比など、様々な内容が混在する。大学での授業において、学生がはじめて接する概念を説明する際、生活に密着した具体例を提示することは極めて重要である。たとえば、「周囲に他者が存在すると援助行動が抑制される＝傍観者効果」を説明する際に、「電車に乗って座っている際に座席を譲る場合」を提示するのは具体例であり、最低限必要な説明方略といえる。ただし、「たとえ」は具体例だけではない。特に比喩に関しては注目する必要がある。

比喩に関する研究はギリシャの修辞学に端を発する。Schopenhauer(1851)はAristotleの『詩学』から以下の箇所を引用している。「もっとも重要なのは、比喩をつくる才能をもつことである。これだけは、他人から学ぶことができないものであり、生来の能力を示すしにほかならない。なぜなら、すぐれた比喩をつくることは、類似を見てとることであるから」。そしてSchopenhauerは「いかなる物事についても、それが何であるか捉えようとすれば、まず比喩から出発しなければならない。つまり多種多様な物事の中から、類似している点を取りあげ、類似していない点を捨てることによって、概念がしだいに形成されて来るかぎり、比喩がその基礎になっている」と記す⁽¹⁾。(本稿ではメタファーを「2つの事物・概念の何らかの類似性に基づいて、一方の事物・概念を表す形式を用いて、他方の事物・概念を表す比喩」と定義するが、その経緯は2節に示す。)

20世紀にレトリックを蘇生させる起点を画したとされるRichards(1938)は、メタファーの理論的研究を通して、言葉の使用に関する研究は人間の生き方の研究でもあることを強調した⁽²⁾。つまり、メタファーは文を飾るだけのものではなく、言語そのもの、世界の認識そのものに深く関わっているという指摘でもある。また認知言語学において、メタファーを認知という観点から捉えようとした先駆的な研究がLakoff & Johnson(1980)であった⁽³⁾。Lakoff & Johnsonは、メタファーは言葉遣いだけに限られているのではなく、我々が日常用いている概念体系の大部分が本質的にメタファーによって成立していると記す⁽⁴⁾。このように、メタファーというものが修辞学を超えて、認知、換言すれば人間が世界を認識する際に重要であることが広い分野で研究されていた。

もしメタファーが物事を認識する際の重要な要素であるならば、教育において広く活用され得るもののはずである。実際に、メタファーを授業においていかに具体的に活用するかについて、小中高における各教科において具体的な報告が存在する⁽⁵⁾。一方、高等教育においてメタファーをどのように活用するのかという観点からなされた研究は見当たらない。理由は推測するしかないが、小中高における教科教育では検討されてきた「授業そのものの理解しやすさ」について、高等教育ではあまり重点的に考察されてこなかったのかもしれない。

本稿は、高等教育における授業の理解のしやすさについて考察することが目的である。そのために、大学での教職課程における心理学系講義である「教育相談」と「教育心理学」において筆者が行った、メタファーを組み込んだ授業の展開についての実践例を提示する。また、授業を受けた学生のアンケートから関連する項目をまと

め、メタファーを用いた説明方略の効果について考察を付す。

2. メタファーの定義

メタファーという用語は様々に用いられている。特にアナロジーとメタファーについての区別は曖昧である。そのため、本稿と関連が深いと思われる定義を2点あげ、整理した上で、本稿におけるメタファーの定義を行いたい。

Törneke(2010)は、アナロジーは「原子は太陽系のようなものである」という比喩表現に代表されるという。この場合、太陽系について予め知識がある状態の人に対して原子を説明する場合に用いる比喩表現であるが、仮に「原子のことは知っているが、太陽系のことは知らない」人に対しては、原子を元にして、太陽系について伝達することも可能である。このように、ベースとターゲットを入れ替えることが可能である状態がアナロジーであるとする。一方メタファーは、「彼と議論することは、ロードローラーに轢かれるようなことである」という比喩表現に代表されるという。ここで適用されている非恣意的関係、つまり「抗しがたい力の前に立ちはだかることに関連した2つの出来事の間の類似性」は、対称的な関係ではない。「ここで関係づけられている2つの関係ネットワークのうち片方には、もう片方と比べて、より多くの鍵となる特質(key quality)が含まれている」。このように、ベースとターゲットを入れ替えることができないものがメタファーであるという⁽⁶⁾。

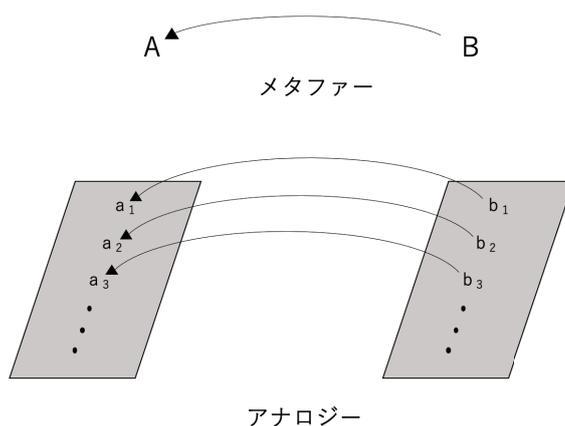


図1: メタファーとアナロジー(瀬戸(1995)を改変)

瀬戸(1995)は、「メタファーが点对応であるのに対して、アナロジーは面对応である」とする(図1)。そして「両者の間には、明確な線は引けない(…中略…)優れたメタファー(優れた着想)は、すぐにアナロジーの方へ展開しようとする潜在力を秘めているからである。この意味で、有力なメタファーは潜在的なアナロジーと理解してよい。また、逆に、アナロジーは構造的メタファーと理解してよい。なぜなら、アナロジーとして展開するメタファーは、ふつうデタラメにあちらこちらに飛ぶのではなく、一貫した構造(システム)を形成するからである」と記す⁽⁷⁾。

以上をふまえて、本稿ではメタファーを厳密にアナロジーとは区別しないこととする。そのため結果的には日常語で用いる「たとえ」という言葉に近くなるが、本稿ではメタファーを「2つの事物・概念の何らかの類似性に基づいて、一方の事物・概念を表す形式を用いて、他方の事物・概念を表す比喩」と定義する。

3. 実践例

以下に、筆者が担当する授業「教育相談」および「教育心理学」において、メタファーを用いて展開を行う箇所を例示する。

筆者が意識的に用いているメタファーの形態は、「慣用句の賦活」、「単純比較型」、「軸策定型」、「ストーリー

型]、「図によるイメージ型」、そしてそれらを複合的に用いる「理論と具体例の往復」であった。

3-1 慣用句の賦活

「教育相談」において、話の聞き方に関する内容を扱う。その際、「相手の話を聞いている最中に上を向くのは『上の空』に見えるために避けた方が良い」、「ポケットに手を入れたまま話を聞くのは『片手間』に聞いているように見える」と伝える。また、実際に実演し、「まるで空を見上げているかのよう」な様子を見せ、なぜ「上の空」という表現になっているのかを実感してもらう。また、ポケットに手を入れたままの様子を見せて、まるで「あなたのことは片手で十分」という印象を与えることを実感してもらう。

慣用句を日常生活で用いない学生もいるが、どこかで耳にした可能性は高い。また、日常的に慣用句を用いる学生であったとしても、それぞれの慣用句を深く意識したことなく、いわばデッドメタファーとして用いている場合もある。例示した「上の空」や「片手間」については、単に「相手の話を聞いているときには上を向かない」「ポケットに手を入れて話を聞かない」というような禁止事項として暗記するだけでなく、不適切である理由について身体感覚を通して理解することができるかもしれない。

3-2 単純比較型 例：「アンダーライン」

「教育相談」において、傾聴技法に関する内容を扱う。その中で「繰り返し」技法について説明する。英語において繰り返しを行うと、Iという主語で始まる短文を、治療者がYouに置き換えて繰り返すことになる⁽⁸⁾。

Client : I think it's when I felt that ... thought come to me, maybe it is and what if it is and ... that's when I felt so dreadfully alone.

Rogers : HmHm ... You feel it's really something like that ... then you just feel so alone.

(下線は引用者による)

このような、主語がIからYouに入れ替わることによって得られる「共感されている」という微妙なニュアンスを、主語が省略されることが多い日本語での繰り返し技法で伝達することは難しい。

しかし、日本語においても繰り返し技法は有効である。それを説明する際に、筆者は「相手の発言の中で、重要だと感じられた部分に蛍光ペンでアンダーラインを引くイメージ」と伝える。たとえば高校における生徒と教師の以下のようなやり取りである。

生徒：いやー、みんなもう『ワンピース』なんて飽きちゃってるから、いまさら、って思ってたんすよ。俺、読んだことなくって。でも、この前初めて読んでみたら、いや、これがマジで面白くて。

教師：おお、『ワンピース』？

生徒：そう、『ワンピース』。え、先生、読んだことあります？

具体例にも見えるが、日本語における繰り返し技法の効果のあり方が異なることについて、アンダーラインの効果と比較している。

上述の例では教師は『ワンピース』という漫画のタイトルを繰り返している。その結果、生徒は『ワンピース』そのものについての話題を展開させることになった。つまり日本語における繰り返しは、相手の言葉を遮らず、かつ恣意的に言葉を言い換えることなく、話を展開させる質問としての機能を持ち得るということである。また、たとえば「面白い」や「いまさら」を繰り返した場合では話の展開が異なる(「いまさら」は繰り返さない方がよい例)。

[[面白い]を繰り返した場合]

教師：おお、面白い？

生徒：あ、面白いですよ。最終的に暴力で解決しちゃうってところは、まあ仕方ないですけど。

〔「いまさら」を繰り返した場合〕

教師：おお、いまさら？

生徒：うーん、まあ、確かに100巻も出てる漫画ですけど、俺、今まで読んだことなかったんですって……。

相手の会話の中のある一部分に「アンダーラインを引く」ことによって注意が向き、無理に質問をしなくとも会話が展開していく、という効果を説明する。ここでは「アンダーライン」というメタファーが用いられているが、これはあくまで「目立たせる」ということ、そして「会話における繰り返し」と「アンダーラインを引く」ことのみ、単純な対応関係である。

アンダーラインのメタファーは、図1における点対応型である。点対応のメタファーが有効であるのは、メタファーに用いる物事が、聞き手にとって馴染みがある方が良い。蛍光ペンなどを用いてアンダーラインを引くという行為は、大学生にとっては日常的に行わざるを得ないことである。

3-3 軸策定型 例：清潔感

「教育相談」において、パーソナル・スペースについて扱う。恋人の距離(0～45cm)、友人の距離(45～120cm)などが示されていることを伝える。その上で、教師が生徒に近寄りすぎた場合に起こる問題を、筆者の一人芝居によって伝達する。その回のリアクションペーパーの中で「結局、教師は生徒と、どのくらいの距離を保てば良いですか？」という質問が来ることは多い。その内容を踏まえて伝えるメタファーである。

「私が男だから、この私の姿を少しずつ変えて想像してみよう。皆さんが思う、最も清潔感のない身なりをしている男性教師を思い浮かべよう。どう？ 浮かんだ？」と問いかける。さらに「じゃあ、これでどうだ。3週間洗っていない髪の毛。脂ぎっている。フケがたまっている。しかもボサボサなんだな、これが。それで、いつ洗ったのかわからないよれよれでしわだらけのシャツを着て、油污れが浮いている。ジーンズも3ヶ月ぐらい洗っていない感じだったとしよう。メガネをかけているけれどレンズは指紋でベタベタに曇っている。ボッサリー・メガネ＝シモン先生と名付けよう」。学生の表情が緩む。「じゃあ、そのボッサリー先生がこのくらいの距離から(10メートルぐらい離れた場所から実演する)『最近、どうだい……？』って言って来たらどうする？」。学生は笑う。「そうか。ちょっと離れるか。なるほどね。じゃあ、〇〇(「清潔感のある」俳優名)が先生だったとしようか。〇〇先生が後ろからそっと生徒の肩に手を置いて、こう言ったとしよう。『最近どう？』」。学生は笑う。「うん。この場合はまた違う問題が起こるかもしれない。もしかしたら嬉しすぎて生徒が卒倒してしまう可能性もある」。続けて言う。「誰にとっても、どのような先生であっても、生徒との距離は『何cmだったらOK』と単純に言えるだろうか。それは無理だろう。教師が生徒に映っているのか、教師と生徒の関係性によってもすべて変わる。清潔感、という性質は生徒との関係においてかなり重要になるから今回はそこに注目したけれど、実際には生徒が何を好んで、何を嫌がるかはわからない。教師側・生徒側の性別によっても、年齢によっても、状況によっても変化してしまう。生徒をよく観察し、個別に、生徒のことをよく知らなければならない。ただ、互いに手を伸ばして触れ合う友人の距離、身体接触が可能な距離に入り込むことは、とても注意しなければならないのは確かだろう」。

これは、極端なマイナスとプラスを示し、自らが教師の立場であればどの位置にあるかを想像するための軸策定型のメタファーである。ただし、教師として立つ場合には清潔感が必要であるかもしれないが、人類全般に対して適用できる観点ではない。この点は注意深く、同時に伝達する必要がある。

3-4 ストーリー型 例：ラーメン屋の出前、人間中毒

最終レポートの提出期限についての説明を行う。「うん。期限は絶対なんだな。ほら、初回授業に配布したプリントに書いてあるけれど、1週遅れるたびにマイナス10点なんだ。元々最終レポートは50点満点だから、マイナス10点というのはかなりの重さだ。にも関わらず、たまに3週間遅れて提出する学生もいたりする。しかも、

まだ終わっていない、という。字数が規定の3000文字に足りていない。これでは、残念ながら未提出扱いになってしまう。でも、そのレポートを読んでみると、難しい言葉も使おうとしている。論理も良く練ってある。授業内容も十分に組み込もうとしている。良いものを書こうという気概はわかる。でも、70%の出来栄だと自分では思っていたとしても、期限に字数を揃えて提出した方がずっとましだったということになるね」。続けて言う。「たとえば、ラーメン屋に出前を頼んだとしよう。夕方5時にラーメン3人前。電話を受けてからラーメン屋はラーメンを作り始める。でも、納得が行くラーメンがなかなか出来上がらない。『俺の作るラーメンはこんなもんじゃない。これでは、理想とする伝説のラーメンにはほど遠い』。それで、3日間、必死で作り続けた。3日後の夜中の1時。出前を頼んでいた家に持って行く。『ようやく、伝説のラーメンが出来上がりました!』って。怒ると思うよ、出前頼んだ人は。だって、お腹が空いてたから、その日の夕方5時にラーメンを食べたかったわけでしょう？ 伝説のラーメンが食べたいなんて一言も言っていない。もちろん、期限はいくらでもある、全力で伝説のラーメンを作ってくれ、という依頼だったらそれで良いと思う。でも、授業の最終レポートは違うよ。それは成績をつけるために必要なものなんだ。期限がある。そこには、優先順位がある」。

これは図1における面対応型である。ラーメン自体は学生も知っている。しかし、ラーメンの出前となると、馴染みがある学生は少ないかもしれない。馴染みはあるラーメンそのものを用いて、それらを時系列に沿って話を展開する。そして時系列展開させたものを2つを丁寧に面対応させる。こうすることで、ラーメンの出前を知らなくとも、それを聞いているその場で、ある程度の「馴染み」が形成され、ベースとして機能し始める。ただし、ラーメンの出前を十分に知っている学生にとっては冗長な説明と感じられるだろう。

3-5 図によるイメージ型 例:CSM

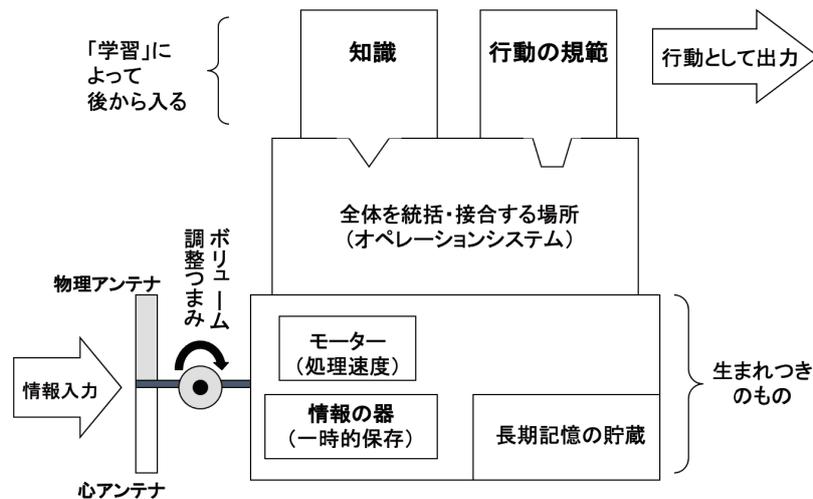


図2: コンピューターシステム・モデル

「教育心理学」において、発達障害について説明を行う。筆者は発達障害に関する説明方略として、「コンピュータシステム・モデル(CSM)」を用いる⁽⁹⁾。これは、自閉症スペクトラム障害、ADHD、ADDの3種を1つのモデルで説明するために筆者が作成した図であった(図2)。黒板に図を描き、そちらを指し示し、書き加えながら、具体例、メタファー、理論を行き来しながら伝えて行く。説明方略の詳細は稲垣(2014)に記したため繰り返さない。この場合は、図と、図で示される構造がメタファーとなる。

これは図1における面対応である。ストーリーの場合は時系列にそって順番に説明しなければならないが、図の場合には一度に全体を把握することが可能である。

ここで用いる図はあまりに複雑なものであると、その「全体を一気に把握できる」という特性が失われるため、ある程度簡略化する必要がある。しかしそのために、厳密な正確さは失われる。

マイナス面はあるものの、思い浮かべやすい図であるならば、その図を思い浮かべながら出来事を理解することができる。それは、現象を観察する枠組みを提供することでもあり、現象のどこにスポットライトを当てれば良いのかが直感的にわかるようになる。

3-6 理論と具体例の往復 例：いじめ

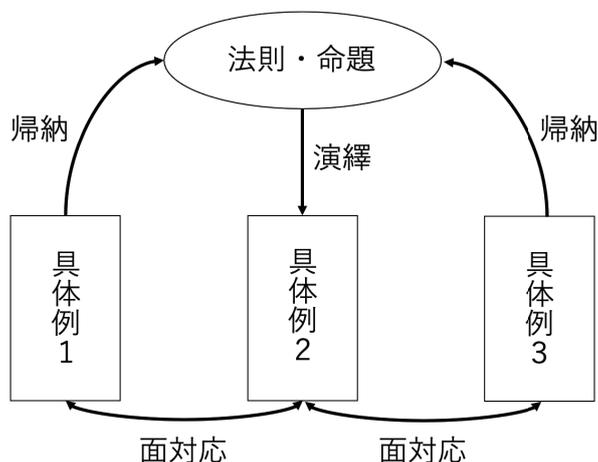


図3：法則・命題と具体例

「教育心理学」において、いじめに関する内容を取り扱う。これはコマ数でも4回以上確保している。扱うトピックは、Milgramの電撃実験と代理状態、Zimbardoのスタンフォード監獄実験とルシファー効果、傍観者効果、社会的同調、河合隼雄による「個の倫理」と「場の倫理」、中井久夫による「いじめの政治学」、刑法との関係などである。それぞれのトピックについては、上述の単純比較型、軸策定型、ストーリー型、図によるイメージ型を複合的に用いる。

筆者の授業では学生に毎回アクションペーパーを書いてもらい、授業で使えるもの場合には読み上げる。初回授業にてアクションペーパーは授業最初に読み上げることを伝え、公開されても良い内容として書くことを告知する。個人が特定される内容であれば、性別・年齢・地域などを入れ替えて読み上げる。他者の自己開示と事例に促され、他の学生の記憶も賦活され、「そういえば」という形で、回を追うごとに多くの実体験が書かれるようになる。すると、筆者の体験だけではまかなえない、実際にあった「いじめの実例」を教室全体で共有できる。「いじめの具体例の提示」ということになるが、理論自体を抽象化された一種のメタファーと捉えた場合、それらを補完する「類似の出来事」が大量に提示されることになる。メタファーとしての理論が、馴染みのある具体例によってより生きたものになる。他の学生が記した実体験に対するアクションペーパーも記され、さらに理論と具体例を往復する。

理論を具体例から導き出すことは帰納、その逆方向は演繹であるが、理論と具体例を往復することとは帰納と演繹を繰り返すことである(図3)。また具体例として提示されたもの相互は、面对応のメタファーと考えることもできる。

4. 学生による授業の評価

表：授業アンケートの結果(抜粋)

2017秋 教育相談「説明がわかりやすかった」						
	5 (そう思う)	4 (ややそう思う)	3 (どちらともいえない)	2 (ややそう思わない)	1 (そう思わない)	合計
クラスA	24	11	3	0	0	38
クラスB	62	16	4	0	0	82
クラスC	39	10	2	0	0	51
合計	125(73.10%)	37(21.64%)	9(5.26%)	0	0	171

2017秋 教育相談「授業内容はよく理解できた」						
	5 (そう思う)	4 (ややそう思う)	3 (どちらともいえない)	2 (ややそう思わない)	1 (そう思わない)	合計
クラスA	21	13	4	0	0	38
クラスB	58	20	4	0	0	82
クラスC	33	13	5	0	0	51
合計	112(65.50%)	46(26.90%)	13(7.60%)	0	0	171

2018春 教育心理学「説明がわかりやすかった」						
	5 (そう思う)	4 (ややそう思う)	3 (どちらともいえない)	2 (ややそう思わない)	1 (そう思わない)	合計
クラスD	11	2	1	0	0	14
クラスE	20	4	0	0	0	24
クラスF	35	7	0	0	0	42
合計	66(82.50%)	13(16.25%)	1(1.25%)	0	0	80

2018春 教育心理学「授業内容はよく理解できた」						
	5 (そう思う)	4 (ややそう思う)	3 (どちらともいえない)	2 (ややそう思わない)	1 (そう思わない)	合計
クラスD	10	3	1	0	0	14
クラスE	14	9	1	0	0	24
クラスF	28	12	3	0	0	43
合計	52(64.20)	24(29.63)	5(6.17%)	0	0	81

表は、2017年秋学期の3クラス(教育相談)と、2018年春学期の3クラス(教育心理学)における授業アンケートの集計結果である。アンケートは大学側が作成したものであった。アンケート回答者は教職課程履修者で、教育相談は学部2年生、教育心理学は学部1年生が主であり、所属学科は体育学部、文学部、理学部など多岐にわたる。授業全体へのアンケートであるため、あくまで筆者の授業がある程度のわかりやすさを確保していることを確認するために参考として用いる。「説明がわかりやすかった」の中で「そう思う(5段階中「5」)」と回答している割合が、教育相談では73.1%、教育心理学では82.5%であった。「授業内容はよく理解できた」で「そう思う」と回答している割合が、教育相談では65.5%、教育心理学では64.2%であった。

また、「この授業の『良かったな』と思うところ」という自由記述アンケートから、内容を筆者が分類した上で抜き出す。教育相談においては、授業内容に関しては「現場で起きる出来事や何が大事なのかを楽しい話の中でわかりやすく理解できた」、「学生の興味ある話題をより面白く聞けるように工夫して講義をしていたところが良かったと思います」、「知的関心をすごく感じられた授業でした」などであった。説明方略に関しては「先生が話す内容はどれも興味を惹かれるものだった。少し演劇を見ているようだった」、「先生のライブを見ている感覚でわかりやすく、それでいてつまらないと思うことがなかった。新鮮な授業であると感じました」などであった。たとえ・具体例については「様々な事象を教育現場における問題と関連付けて説明していて、より理解を深めることができた」、「話が具体的でわかりやすかったし、楽しかった」、「経験談をまぜて話をしていて、たくさんの社会を知ることができた」、「興味深い話や面白い話を聞くことができた。たとえなどの話で納得できるものが多く、話を理解することができた」、「話の内容やたとえが面白くて授業を受けていて楽しかった。理解するスピードも普段よりはやくてとてもわかりやすかった」などであった。リアクションペーパーについては「リアペの話が面白かったです。事例とからめやすかったです」であった。

教育心理学においては、授業内容については「どの授業より興味を持つことができる内容だった」、「教員にな

ろうと決意していなかったが、自分が大人、親になる際にとってもためになる内容だった」などであった。説明方略については「眠いときも興味が出るような授業形式で、内容に関係なく起きられた」、「わかりやすい表現だった」、「講義の進め方が引き込ませるような、関心の持てるものだった」、「本当はわかりにくい分野のことをとてもわかりやすく、イメージしやすく説明してくれた」、「先生の話が面白くて興味を惹かれる」、「先生の話し方や、説明の仕方などが、すごくわかりやすく、面白くて、とっても楽しかったです」、「ストーリー形式で話してくれてよかった」、「『自分の体験に照らし合わせて経験にする』が印象強い。これからの勉強にすごく役に立つ」などであった。たとえ・具体例については「実験など具体的な説明と一緒に実際に使える知識が身につけられてよかった」、「興味を持てる話が多いので、おもしろかった」、「先生自身のプライベートや体験を交えながらの授業の説明はとても良かった。そのおかげで自分の周りで置き換えて考えるときに考えやすかった」、「多くの研究者がいる実験のときに、例があってわかりやすく、覚えることができた」、「説明が具体的な事象や例を出してやっていたので、関心を持って聞くことができた」、「現実的に起こりうることの内容が多く、役立つ知識しかなかった」、「例など実演してもらって状況がつかみやすく、実体験をふまえて話してくれるのが良かった」、「具体例など面白く話をしているのが楽しかった」、「身近な事例を例にあげて説明してくれたのは、自分の実際の生活に結びつけやすかったので助かった」などであった。リアクションペーパーについては「リアベ等で生徒のリアルな例を提示し、より理解を深める工夫がされている」、「リアクションペーパーが、自分の聞きたいことなどをききやすくよかった」などであった。

5. 考察

5-1 深いレイヤーに働きかけることについて

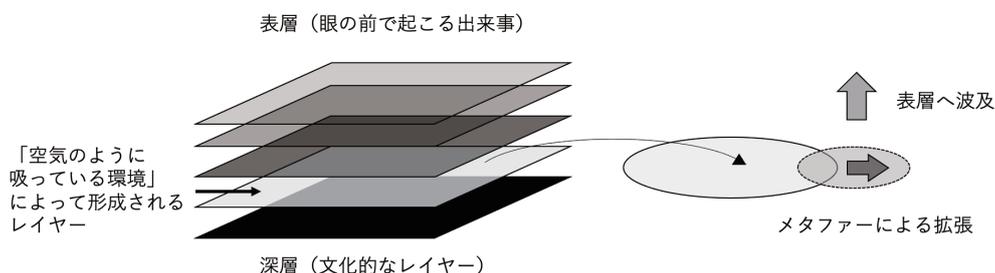


図4: 認識のレイヤー構造

メタファーのベースとして活用できるものは、学生が馴染みがあるもの、つまり「空気のように吸っているもの」である。個別指導の場合には、個々の学生が馴染みがあるものを探り出せば良いが、一斉授業の場合にはすべての受講生に共通するものを用いなければならない。

この、「空気のように吸っているもの」について、筆者はレイヤー構造で考えている(図4)。深部はより文化的、表層部はより現在眼の前で起きている新規出来事によっているというイメージであった。「教育相談」「教育心理学」においてメタファーを用いる目的は、教師になった場合に目の前で起こる出来事に対して対応できることである。そのため、図4を用いて説明するのであれば、なるべく深部の「空気のように吸っている」レイヤー部分でメタファーを用い、認識範囲を拡大し、そこで理解の枠組みを形成し、新規事態である表層部へと波及させることを目標とするイメージであった。

ただし、たとえば3-3で示した「清潔感がない」という部分が差別につながる可能性がある。深いレイヤー部分は、文化的な背景を形成している部分でもあり、それは人権意識にも波及している。繰り返しになるが、教師として立つ場合には清潔感が必要であるかもしれないが、人類全般に対して適用できる観点ではない。そのような部分を同時に注意深く伝達しなければならない。また、リアクションペーパーに記される感想の中で誤解が生じ

ている場合には、次の回で丁寧にその解説を付す必要があるだろう。

5-2 学生からの評価について

これらの評価は14回の講義全体を通しての評価であるため、メタファーのみの効果に関する評定ではない。自由記述に複数回登場している「一人芝居」「一人劇」という手法、ジェスチャーの質や喋り方、板書、取り扱う内容そのものなど、複数の要因が関係しているため、目安にしかならない。また、無記名によるアンケートではあるが、「この授業の『良くなかった』ところ」の記述は「特にありません」など、ほとんど書かれておらず、情報を入力できなかった。「リアクションペーパーの紹介に割く時間が長い」という指摘は数名分見出すことができたため、ある程度理解できた段階以降は、繰り返される具体例の提示は冗長に感じられるのかもしれない。

5-3 メタファーを用いた説明のマイナス面について

メタファーを用いた説明では、(1)メタファーによって誤解が生じる、(2)メタファーそのものの方を理解しているだけである、(3)メタファーが独り歩きする危険性がある、(4)メタファーによって理解したことを応用できるかどうかは別問題である、というマイナス面が存在するだろう。また、(5)「理解した」「わかりやすかった」と言明していても、本当はわかっていない、という根本的な問題も存在する。これらの点に関しては、筆者の授業では最終レポートという形式で確認する。完全に確認することはできないが、課題は「授業で扱ったテーマを用いて、3000字～5000字で、あなたの経験を交え、教育に関連付けて、あなたが考えたことを書きましよう」というものである。その中で、

- ・過去のいじめられ体験の分析(過去)
- ・サークル内での人間関係についての分析(現在)
- ・授業で得た傾聴技法の知識を実生活で試用し、それを分析して報告する(実験)
- ・担任になった場合のシミュレーション(未来)

などの内容が記されることが多い。そのクオリティについては差があり、また文章表現力の差も大きい。それらを総合的に判断してレポートの得点が決定されるため、「高得点であれば、授業内容が理解できている」と単純に判断できない。ただし、筆者の印象では、レポート得点の上位およそ30%には「授業における説明内容は良く届いている」ようではあった。

6. おわりに

今回は実践報告という形で、筆者の行った方略を紹介することが目的であった。しかし、メタファーを用いた説明方略がどの程度の効果があったのかについては詳細に調査を行わなければならない。そのためには、場面を限定した状態で説明を実施し、その後質問紙やインタビューによる調査が必要である。また長期的に、実際に教師として働き始めた後も、理解したことを実践できているかを調査する必要もあるだろう。

【注】

- (1) Schopenhauer "Parerga und Paralipomena". Kleine Philosophische Schriften, 1851.(斎藤忍随訳『読書について 他二篇』岩波文庫, 1983年.)
 Ἀριστοτέλους“Περὶ Ποιητικῆς”, B.C.335 : (松本仁助・岡道男訳『詩学』岩波文庫, 1997年.)
- (2) 今村恵津子「意味研究の中のメタファー: その言語心理学的応用」『聴能言語学研究』8, 1991年, pp.2-13.
 Richards, I. A. & Gibson, C. M. "English thought pictures" 17th ed. Yohan Publications, 1981.
- (3) Lacoff, G. & Johnson, M. "Metaphors We Live By", University Chicago Press, 1986.(渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸(訳)『レトリックと人生』, 大修館書店, 1986年.)

- (4) 谷口一美『英語学モノグラフシリーズ 20／認知意味論の新展開　メタファーとメトニミー』, 研究社, 2003年.
松本曜編『シリーズ認知言語学入門 第3巻 認知意味論』, 大修館書店, 2003年.
深田智・仲本廉一郎著／山梨正明編『講座 認知言語学のフロンティア 3／概念化と意味の世界—認知意味論のアプローチ』, 研究社, 2008年.
- (5) 中高の授業におけるメタファー活用に関しては、たとえば以下を参照。
内ノ倉真吾「生徒の科学的現象の説明におけるアナロジー・メタファーの生成—その内容選択と機能に着目して—」『日本教科教育学会誌』第32巻, 第1号, pp.1-10, 2009年.
内ノ倉真吾「中等理科教科書における教材としてのアナロジーの多面的な活用 水流モデルに基づいた電気回路の教授過程の日英比較を通じて」『教材学研究』第19巻, pp. 29-38, 2008年.
鈴木栄「学習者の声(ピリフ研究に焦点をあてて)」『リメディアル教育研究』第9巻, 第2号, pp.209-212, 2014年.
國岡高宏「数学教育におけるアナロジーの研究(2)概念メタファーによる数学学習の分析」『数学教育学研究』第15巻, 第2号, 2009年, pp.17-27.
池内慈朗「芸術教育における転移とメタファーの認知的研究: ハーバード・プロジェクト・ゼロの芸術的思考の探求」『美術科教育学会誌』第25巻, 2004年, pp. 13-25.
- (6) Törneke, N. "Learning RFT: An Introduction to Relational Frame Theory and Its Clinical Applications." Context Pr, 2009.(山本淳一監修／武藤崇・熊野宏昭監訳『関係フレーム理論(RFT)をまなぶ—言語行動理論・ACT(アクセプタンス&コミットメント・セラピー)入門—』星和書店, p.134, 2013年.)
- (7) 瀬戸賢一『メタファー思考』講談社現代新書, 1995年, p.186.
- (8) 畠瀬稔監修, 加藤久子・東口千津子翻訳『ロジャーズのカウンセリング(個人セラピー)の実際』コスモスライブラリー, 2007年より。
- (9) 稲垣智則「教師が児童生徒を理解するために有用な発達障害に関する説明概念の構築」『日本教師教育学会年報』第23号, 2014年, pp.160-170.

[Practical Research]

How to use metaphor in simultaneous class

Practical reports on “educational counseling” and “educational psychology” in the teacher training course

TOMONORI INAGAKI

〈実践研究〉

理科における「思考」

— 「大地のつくり」の授業をとおして —

前田 善仁

1. はじめに

新学習指導要領では各教科で育成すべき見方・考え方が明記された。これにより、知識の伝達を主目的とした教育から、協働的な学習を通して培われる思考力の育成を目指した教育への転換が図られている。これに伴って、教材に期待される役割も変化すると考えられ、教材概念の再検討が求められる。具体的には、学習内容を分かりやすく伝えることにとどまらず、学習者の思考を促す役割が期待される。以下に哲学をとおして「思考」についての捉え方を明らかにする。次に、「思考」を授業の中で促す為の手法を整理する。最後に、「思考」活動を実際の理科授業において実践し、その内容を解説する。具体的には、理科「大地のつくり」の授業を通して、「思考」を促す教材や、問い、児童同士の思考の交流の様子を紹介する。

なお、理科における「対話」や「思考」についての最近の研究には次のようなものがある。永井(2019)⁽¹⁾は、「思考の可視化」が主体的・対話的な深い学びへの授業を変える有効な手段となることを報告している。小坂・熊野(2020)⁽²⁾は、ウミホテルを、生徒を対話的に深く思考させる探究的な実験教材として提案している。谷口・木村(2020)⁽³⁾は、子供の思考力をはぐくむためには、仲間や支援員との対話により自分の考えを壊して、また作り深める学びが重要であるとしている。さらに、中込・加藤(2021)⁽⁴⁾は、生徒は問題解決に向けて「小さな統合」を通じて少しずつ知識や考えの抽象度を高め、科学的な知識や理論に到達していくことを明らかにしている。

これらの先行研究により、「思考」力を育むための教材の提案や、分析手法等が明らかになったが、生徒に「思考」を促す「問い」や「教材」の条件、生徒同士の「対話」による授業(レポート等)の分析についての研究は管見の限り見られない。

2. 「思考」とは

2-1 哲学をとおして「思考」を説明する

デカルトは「我思う故に我あり」という格言を残している⁽⁵⁾。ここで「思う」こととしているのは、自分で自分に語ること、いわゆる内言(無言の発話)である。デカルトの意識とは、自分の声を自分で聞くことである。自分で発話するからには、自分が存在しているのは当然であり、この格言に非の打ち所はないのではないだろうか。

しかし、私の中で生じるとされている「思い」は、本当に自分から発しているものなのだろうか。内言に使われる言葉は、テレビや新聞、書物や雑誌、インターネットの記事からの伝聞がほとんどではないのだろうか。更にさかのぼれば、幼い頃に家族から何度も聞いた話や人生訓、学校での教師や友人の話も含まれてくるのではないだろうか。

ロシアの哲学者であるミハイル・バフチン(1979)は、他の人から聞いた言葉や考えが自分のものになる時とは、

「その言葉の中に自分の志向とアクセントを住ませ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収したときである」⁽⁶⁾と述べ、ただ単に、言葉を反復し、そのまま唱えるだけでは、「私」の「考え」や「思い」にはならないとしている。また、河野(2019)は、「誰のものでもない「思い」が、いつの間にか「私」のものになる。誰かの考えが、いつの間にか、「私」の所有物になってしまう。それによって「私」が生まれてくる。」⁽⁷⁾と述べて、誰かの考え方や言葉が、今必要とされる場面において、「私」によって内から引き出され、組み替えられ、会話(発話)されたとき、誰かの考えや言葉は「私」のものとなるとしている。

では、どうしたら、他の人の言葉や考えを、組み替え、「私」のものとして発話できるのだろうか。それについては、河野は「そのように誰かのものとも分からない「思い」を流通させるとともに自分のものとするを促すのも対話である。」⁽⁸⁾と述べ、誰かの考えや言葉が「私」のものとなるためには、「対話」が重要であるとしている。さらにバフチンは、

人間の内には、本人だけが自由な自意識と言葉という行為をもって解明することのできる何ものかが存在しており、それは人間の外側だけを見た本人不在の定義ではけっして捉えきれないものなのである。……人格の真の生を捉えようとするなら、ただそれに対して対話的に浸透するしか道はない。⁽⁹⁾

と述べ、自己同士が接触する際、対話が始まる。相互の見解がぶつかることにより新たな見解が創出し、互いに「自意識」が変化し、理解し合える。理解するためには対話が必要であるとしている。学校における授業でも、教師や友人の言葉を内に置き、必要な場面で引き出して組み替えを行い表現されたとき、「私」の言葉として発せられ、他の生徒を刺激し、新たな対話を生み出すのである。

2-2 「思考」を成立させるための「対話」について考える

アメリカの哲学者であるJ.V.ワーチ(2002)は、次のような対話から「思考」が生まれると述べている。

……したがって、二組に与えられた聞き手の役割を取ることは重要な文化的道具、つまり公的な討論の場で他者に質問を出していくことを自分たちのものにしていく(appropriate)ことが促進されることになった。このように、聞き手の役割を取ることは、学校で科学的な推論をうまく展開していくことに関連する文化的道具の習得ばかりでなく、専有についてもそれを促進していく上では効果的であるようだ。⁽¹⁰⁾

ここで詳しく述べられているのは、教師から生徒へ質問が向けられる伝統的な教室で行われる会話とは異なっている。「聞き手の役割を取る」とは、出題者は教師で、回答するのは生徒という役割ではなく、生徒と生徒が疑問をなげかけ、意見(推論)を述べ合う役割をするということである。言い換えるなら、生徒から科学的な推論が述べられたときに、可か不可を述べる教師の介入はとどまり、別の生徒が推論に対して、矛盾する部分を指摘したり、同意したり、修正したりする対話をおこなうのである。このような「対話」を行うことにより、授業内で教師から新たに提示された科学用語や知識が、生徒自身の本当の知識や学習となっていくことが起こるのである。さらに言うならば、機械的に憶えただけの習得のレベルを超えて、まさに自分のものとなっていくこと(専有)、が起きるためには、授業をデザインする教員の、「問い」の準備が重要になってくると言うことを指しているのである。

2-3 「思考」を成立させるための「問い」や教師の役割について考える

誰かの考え方や言葉が、「私」のものとなり、その言葉を使った「対話」を生み出すためには、何が必要なのだろうか。河野(2019)は、次のように述べている。

私たちが考えるのは、事態がうまく処理できず、これまでストックされていた処理方法が壁にぶつかり、矛盾をきたすとき、デューイの言葉を使えば、「岐路に立たされる」事態に直面したときである。⁽¹¹⁾

ここでいう「これまでストックされていた処理方法」とは、いつも通りの考え方や習ってきた知恵や知識のことを指す。つまり、いつも通りの考え方や、知っている方法では解決できない問題に出会ったとき、人は矛盾を感じたり、新たな方法を学んだり、考え出すための分岐点に立たされるのである。このような、矛盾を感じさせたり、岐路に立たせたりするための問題を、教師が用意すれば、「思考」活動が始まるのである。これを授業の中で行うための考え方として、何が必要なのだろうか。生徒たちが岐路に立ち、心が動いて「調べたい、知りたい、なぜだろう」と思わせる現象を用意する必要がある。

その一方で、生徒が心の中で「不思議だ、なぜだろう」と思っても、対話を進めるための知識や経験が不足していれば、その「問い」はたちまち興味が失われていくことになる。教師が生徒に対して矛盾を与え、解決に向けて興味が継続し、さらに「対話」が生じるようにするためには何が必要なのだろうか。それにはいくつかの条件が必要だろうと考える。以下に示す。

- ・既習の学習において、考えを導き出す知識や考え方を学んでいる。または自身がヒントを持っている。
- ・生活経験上、幾度も体験していたり、良く見聞きしていたりする現象であること。
- ・「問い」を用意する教師側に、答えを説明する準備や、知識、教材研究が行われていること。
- ・教師の側に説明や解説がおぼつかない場合は、補足する専門的知識をもっている専門家が用意できること。
- ・生徒と生徒の間で、普段から討論をしたり、質問をしあったりする習慣があること。

このような背景があって、用意された問いや教材の元で、「対話」が行われていくものと筆者は考える。

3. 「思考」を促す授業の実際

3-1 授業の対象

A県のB町立C小学校児童21名を対象に、6学年「大地のつくり」の授業を実施した。教科書に記載されている地層の図版をもとに行う授業ではなく、自分たちの住んでいる地域の露頭観察をとおして、学ぶ授業を展開した。なぜ、地域の露頭観察を用いたのかというと、教科書に示される露頭の写真は、きれいな層が積み重なった地層であったり、見事にずれている断層であったりする。これらの典型的な地層の図版をもとに理解した知識では、自分たちの身近に見られる露頭を解明する力は身につけにくいからである。地域にある露頭は、複雑で難しい。だからこそ、直接観察をし、時には解説をしてもらい、時には仮説を唱え、実験したり議論をしたりして真実に迫る事が必要だと考える。この授業のねらいは、身近に見られる地層や露頭を観察し、その成因について正しく類推できる力を身につけることにある。

生徒にとって、実際に見て触れられる露頭ではない写真を教材として使用しても、悠久の大地の歴史や、自分たちの住み暮らす大地の歴史にふれることはできない。もしも、身近に観察できる場所が存在し、十分な教材研究が行われ、教師が教材として使用できる状態になった場合、教科書で見せられる写真の露頭とは魅力は数倍の差が出るだろう。なぜなら、自分たちの大地の秘密を解き明かすワクワク感は比べ物にならないほど大きいものだからである。このような、魅力あふれる教材を利用し、解き明かしたい秘密が待ち受ける教材(露頭観察)の中で、教師と生徒との対話、生徒と生徒との対話、生徒から教師への質問。このようなやりとりが行われたとき「思考」は、どのように行われるのだろうか。生徒の知識や大地のつくりに対する考え方とともに、考察をしていきたい。

3-2 授業(露頭観察)の実際

観察に用いた露頭は全部で5か所である。大地が形成されたのは2500万年前～1500万年前とされていて、地質時代区分の新第三紀に該当する。多くは、海底が隆起して大地となり、その後河川の侵食により谷が形成され、現在に至っている。観察した露頭では、ホタテ貝などの二枚貝を中心とした化石が採集できることが特徴である。

6学年「大地のつくり」の該当時間は、12時間。

＜具体的な授業の流れ＞

- 1 時間目「露頭観察の仕方」(露頭のスケッチの技法と、露頭の特徴の見方、レポートの書き方)
- 2 時間目「観察地①の特徴について」話し合い
- 3 時間目「観察地②の特徴について」話し合い(露頭のスケッチ、レポート)
- 4 時間目「観察地②の特徴について」実験(ペットボトル実験とその考察、レポート)
- 5 時間目「観察地③の特徴について」話し合い(谷をはさんだ露頭を通して空間の広がりを考える)
- 6 時間目「観察地③の特徴について」話し合い(レポートをもとに仮説をたてる)
- 7 時間目「観察地④の特徴について」話し合い(かつては海であったことを推論する)
- 8 時間目「観察地④の特徴について」話し合い(レポートをもとに仮説をたてる)
- 9 時間目「観察地⑤の特徴について」話し合い(化石採集によってわかったこと)
- 10 時間目「観察地⑤の特徴について」話し合い(大地のつくりについて整理する)
- 11 時間目「まとめ」話し合い(まとめ、大地のつくりについて8コマまんがで整理する)
- 12 時間目「まとめ」話し合い(まんがを通して考える)

3-3 生徒が観察するということについて(1・2時間目)



図1 観察地①
水平な堆積を示す砂岩で、層内断層がみられる。貝殻の破片が採集できる。



図2 観察地①最初のスケッチ



図3 観察地①その後のスケッチ

◆生徒たちが解明していく過程(私たちの大地のつくり論)「観察地の特徴を記録して下さい」

・露頭の特徴を上手にスケッチする生徒

観察地1において、「このガケを自由にスケッチして下さい。」と言われて書いたもの(図2)と、その後クラスのみinnで特徴や気づいたことを発表しあった後に書いたスケッチ(図3)とを比較してみる。

スケッチの視点をあたえず、書いた場合、多くの生徒は絵画的に描き、木の葉や草など自分で見たいものを見、クローズアップしたり、「がけの線が人の顔に見えます。」という具合に強調したりする。しかし、この露頭の特徴を発表しあった後にえがかれたものでは、断層線や、小石のぬけおちたあとや、化石の入っていた位置を正確に書いているのである。見逃しがちなものを、特徴あるものとして見る、という指摘を教師が行った。そのことによって、露頭を見る眼を養ったり、スケッチの仕方を確認したりすることができた。生徒らは、自分たちが指摘したポイントの中で、「大地のつくり」の学習で見抜かなければいけないポイントを学んでいったのである。その成果を示唆する図3の成果は、その後のスケッチの仕方に重要な示唆を残すものであった。

3-4 生徒が観察するということについて(3・4時間目)「どうして、この層はななめなのかな？」

観察地2において、スケッチしていると、層全体が斜めに傾いていることに生徒たちは気づいた。この斜めの層はどのようにしてできたのかを問題にして、話し合いが行われた。

水平方向ではない、あきらかに傾斜している地層を見て、生徒たちは「地震や大きな大地の動き」によって、そうなったのではないかと予想するグループと、「海の中で坂のような所にたまって斜めに積もった」というグループに分かれた。

[大地のつくりレポート] 観察地②について(I.Yさん)

わたしは、川の下流から海に水が入っていくところで、坂のようになっていて、そこにゆっくりと積もっていけば、ななめに積もっていくと考えたからです。



図4 観察地②

下部は観察地①と同様の砂岩。中部は含貝殻破片の砂岩。上部は凝灰岩層。

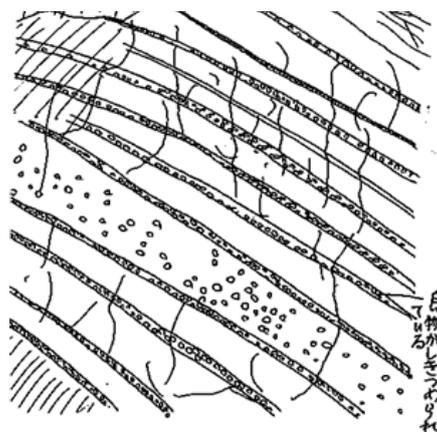


図5 観察地②のスケッチ

[大地のつくりレポート] 観察地②について(SCくん)

ぼくは、地震や噴火の時に横だったのがななめになったんだと思います。でも、「坂のような所で少しずつ積もれば、ななめになると思う。」という、I.Yさんの考えもいのような気がします。

[大地のつくりレポート] 観察地②について(N.Aさん)

わたしは、昭和新山みたいに、マグマの力でなったと思います。修学旅行で見た昭和新山は地下のマグマが出てきて山をつくったので、そんなふうにしたのだと思います。

[大地のつくりレポート] 観察地②について(N.Tさん)

わたしは、大きな地震でななめになったと思います。理由は、阪神大震災みたいに道路が横になったり、かべがななめになったりしたのを見たからです。ここは、地面や地層がななめになったのだから、震度8とか9ぐらいだったと思います。

これらの生徒たちの考えを検証するため、ペットボトルを用いて実験を行うことにした。まず学校周辺から、適当に砂・小石・粘土などをペットボトルに入れ、それに水を加えて振ったのち、床と水平においたボトルと、斜めに傾けたボトルの2本を用意させ観察した。



図6 ペットボトル堆積実験机上と平行に堆積



図7 机上に対して斜めに傾けて堆積させる

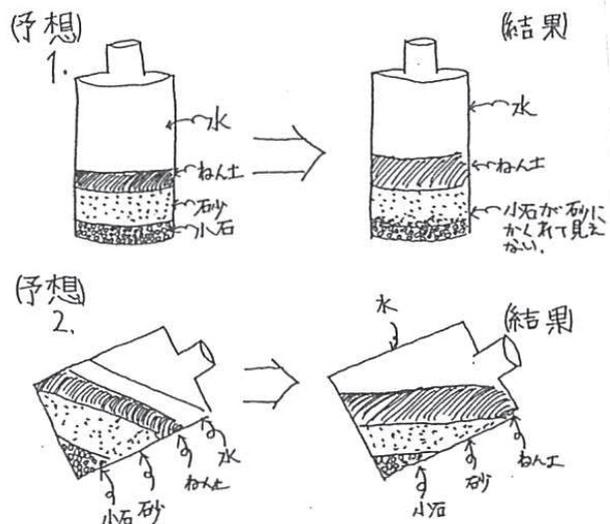


図8 堆積実験前の予想図と、実験後の図

[大地のつくりレポート] 観察地②ペットボトル実験から(N.Tさん)

予想と同じで、つぶの小さい順に積もったけれど、ななめには積もらなかった。机と平行に積もった。やはり、昭和新山のように、地下のマグマの力でななめになったのだと思う。

実験結果から、水のみで自然に堆積しただけでは、斜めに地層は傾かないことが検証された。

だれも大地をゆるがすような大きな動きを見たものはなく、せいぜい修学旅行で見学した昭和新山や、阪神大震災のようなエピソードや、東日本大震災を連想するしかないのである。

しかしながら、生徒たちにとっては、資料集や地殻変動の知識を押しつけられるよりも、身近な例から応用して考えることが自然であるように思われる。

3-5 生徒が観察するという事について(5・6時間目) —空間の広がりを意識する—「観察地③と④を比べて、気づいたことを発表しよう」

観察地3と観察地4において、谷をはさんだ両側の岩相を観察した。



図9 観察地③

観察地②より北の沢。谷の両側に同じ岩相の地層がみられる。川の侵食による谷間の形成が推論できる。



図10 観察地④(③の対岸)

〔大地のつくりレポート〕観察地③(IYさん)

わたしは、向かい合ったろうを、同じもの(○)・ちがうもの(×)・発見したもの(☆)とに分けて考えてみました。

そのことから、わたしはここは同じ層だと判定します。つまり、昔はここの2つの層はつながって続いていたのだと考えます。

では、どうして現在は分かれているかというところ、ちょうど谷になっている所を小川が流れているので、この小川が何年もかかって、けずったのだと思います。それは、校庭に流れる雨水のあとを見たとき、土をけずって流れているのを見たからです。それがしょうこだと思うのですが。

同じ=○、ちがう=?, 発見=☆	
角がまるまった小石がある	○
ちがう色の層がある	○
白い貝のようなものがある	○
水の通り道のようなひび	○
でこぼこしている	○
手でもけずれる	○
黒くしめっぽい所がある	○
角ばった石があった	○
層がしまになっている	☆
小さな穴がない	☆
黒くしめっぽいのは、水がしみだしてきていたからだ	☆
波のあとみたいなしま?	☆

流れる水の働きにより、侵食がすすみ、現在のすがたになっていることを見事に推論している。また、IYさんは、2つの露頭の共通点を見だし結論づけている。このような推論だけではなく、証拠を提示する主張は、説得力がある。

〔大地のつくりレポート〕観察地③ (C.Tくん)

ほくは、IYさんと同じで、がけの反対側の地層は、こっち側と続いていたのだと思います。けれど、なぜ今のように分かれてしまったのか。それは、川のげき流だと思えます。がけの下で流れている小川の水流は弱く、土や岩をけずるパワーがないからです。

また、C.Tくんのように、大地を削る(侵食)する水の流れは、急流でなければ起こりえないと主張する考えももっともである。生徒らしい発想に、クラスの多くの生徒も同意していた。二人の考えを代表するように、谷を挟む両岸は、つながっていた大地であり、長い年月を経て流れる水の働きにより、侵食されていったのである。二人の仮説はどちらも正しいのである。

3-6 生徒が観察するという事について(7・8時間目) ―かつては海だったことを推論する―「白いものの正体はなんだろう？」

観察地①・②・③を通じて、白い小石のようなものを大量に発見した生徒たちは、この白いものは、貝の化石だとする説と、白の丸い小石だとする説とに大きく分かれたのである。それは、現在の海岸線から遠く離れたこの地がかつて海だったことを想像する難しさと、貝以外にも海であったという証拠を欲したからである。

〔大地のつくりレポート〕観察地①・②・③ (N.Hくん)

ほくは、ここが海ではないと思えます。それは、あの白い小石が貝だとしたら、必ず近くに、魚や海草などの化石も出てくると思うからです。それに、きちんとした貝の形もしていないのでここは海ではないと思えます。

現在、自分たちが住み暮らしている大地が、昔は海だったんだと推論することは、とても難しく、生徒にとってはとてつもなく飛躍した考えなのかもしれない。しかしながら、現実に大量に採取された白い石が貝だとしたら、海だったと判定せざるをえないのかもしれない。できれば、海の水が干上がった状態で海草や魚や貝の化石が出てくれば、納得しやすいのかもしれないが、自然の難しさはそこにあるのかもしれない。

〔大地のつくりレポート〕観察地①・②・③ (IYさん)

なぜ貝の化石がとれるのに、魚の化石がとれないのかというN・Hくんのぎ問について、わたしは、貝は、砂浜やあさい所にいるけれど、魚はもっと深い所で泳いでいるのだから魚の化石は、みつからなかったのだと思います。

[大地のつくりレポート] 観察地①・②・③ (O.Hくん)

ぼくは、石だと思います。理由は、ここが海だったとは考えられないし、〇〇の海から車で1時間もはなれているからです。こんな山が海だったなんて変だから、ぼくは湖かなんかだったのではないかと思います。それに、あの石にはもようがあって、貝ではなく、石だと思います。

[大地のつくりレポート] 観察地①・②・③ (N.Tさん)

わたしは、貝の中身や海草の化石が見つからないのは、たぶんくさってなくなったからだだと思います。貝のからはかたいから残ったのだと思います。

現地観察には、資料のように都合のよいものだけが存在するのではなく、様々な障害物が思考を阻害する。だが、生徒たちはそれらを全て包括して、自分なりの思考で納得づけていく。ある種の感動すらおぼえる。

生徒たちの論争は、現地観察5において、完全な形をした貝化石を何枚も発見・採取することにより、「やはり海だったんだ。」と落ち着くのである。

3-7 生徒が観察するということについて(9・10時間目)－1500万年前、はるかな時の流れを感じる－「なぜ砂の層に、ゴツゴツした火成岩があるのだろう？」



図11 観察地⑤
凝灰角礫岩が含まれる、凝灰質砂岩層。上部に河川であった証拠となる丸石。二枚貝の化石が採集できる。



図12 観察地⑤のスケッチ



図13 採集した化石



図14 二枚貝の化石



図15 ホタテ貝の化石

[大地のつくりレポート] 観察地⑤ (N.Tさん)

(川説)川には、流れがあるから砂などはたい積しにくいし、貝はないと思う。

(湖説)湖は、しおの満ち引きや、海ほど波がないので、波のあとが残らないし、貝も大きい貝はなく、ホタテはないと思う。

(海説)海には、しおの満ち引きやホタテのような貝があってもおかしくはない。

観察地5において、ついに完全な形をした貝の化石を発見した生徒たちは、かつて海だったのかどうか、結論を導くのである。

[大地のつくりレポート] 観察地⑤ (N.Tさん)

わたしは、今日のろうにきてみて、今まで悩んでいた、白っぽい石なのか貝の化石なのか、みんなが困っていた問題が、きちんとした貝の化石を発見できて、解決できたのでよかったです。そして、めずらしい化石をとることができて大満足です。

[大地のつくりレポート] 観察地⑤ (I.Yさん)

ついに発見！ホタテの化石を発見！やっぱり海説でした。めでたし、めでたし。

次に、生徒たちの話題になったのは、何年前の化石なのかについてであった。

[大地のつくりレポート] 観察地⑤ (N.Tさん)

先生はいつの時代か調べたいって言ったら、「化石の写真集で調べればいつの時代かわかるかも。」って言ったでしょ。早くその写真集を借りてきて下さい。

N.Tさんは、後日、借りてきた化石の写真集をもとに、自分で似た写真を探してみたのである。

[大地のつくりレポート] 観察地⑤ (N.Tさん)

「化石の写真集」をじっくり見て、わたしが取ってきた貝と同じものを探していたら、やっとそれらしいを見つけました。でも、第三紀と書いてあり、なんだこりゃと思っていたら、先生が資料で年表を黒板にはってくれて、それで調べたら1700万年とか1200万年とか書いてあったでしょ。そんなに前のころの貝だなんて、手がふるえました。先生はよく平気ですね。わたしはすごく感動しています。

また、A.Mさんは、休日に科学博物館で調べたことをもとに、知っている湖の歴史と比較し、時間の流れに驚きをおぼえて、レポートに記録している。

[大地のつくりレポート] 観察地?? (A.Mさん)

わたしが先生に「どれぐらい前の化石なんですか?」と聞いたら、先生は教えてくれません。それで、「数百年前? 数千年前?」と聞いたら、「もっと前だ。」って言ったでしょ。わたしは、前に科学博物館に行ったとき調べただけで、●●湖の火山活動は約20万年前から始まって、今の形になったのが2千年前だっていうんだからそれよりも、もっと前なんですよ、スゴイ!

さらに、O.Hくんは、化石について深く考え、どれだけ貴重なものなのか、レポートに感想を残している。

[大地のつくりレポート] 観察地⑤ (O.Hくん)

約1500万年前の海はどんな海だったのでしょうか。どんな魚が泳いでいたのでしょうか。人間がいない平和な海だったのでしょうか。想像ができません。

こんなすごい化石は取れば取るほど数が減ることに気づきました。大事にしなければならぬこともわかりました。家族も喜んでます。

実は、授業者としてこの観察地⑤で考えてもらいたかったことは、化石の発見による「海か山か湖か」などでは

なく、おだやかな海で静かに堆積した大量の砂(砂岩)の中に、巨大な火山岩が含まれていることに気づいてもらいたかったのである。たった数名であったが、その火山岩をスケッチし、疑問を生徒らに投げかけた者がいた。このことをクローズアップして、話題にした。生徒らはなぜ疑問なのかを把握し、意見を交わし始めるのであった。

[大地のつくりレポート] 観察地⑤ (N.Aさん)

わたしはこのろとうを観察してとてもふしぎでした。それは、貝が住んでいる海岸や波打ちぎわだった所にどうして角ばった大きな岩があるのでしょうか。今まで観察してきた所と、地層のしましまの数も多くなっているし、難しくなってきた気がします。

- ・大きな岩が流されてきたとしても、川の流れてけずられて丸くなっていてもいいのに、角ばっているし、
- ・白い小石のような貝の化石が砂岩の層からたくさん見つかったので、ここが海だったことは、まちがいないし、

☆考え(予想)

昔むかしの海だった所で、火山のばくはつがあって、砂浜に大きな岩がまぎれこんだのではないかな。

[大地のつくりレポート] 観察地⑤ (O.Hくん)

- ・また、貝の化石を発見した。
- ・貝の化石がとれる層は、だいたい下だ。
- ・砂岩でできている層でも、貝の化石がとれる層と、とれない層がある。
- ・砂岩の層に赤っぽい角ばった大きな石が入っている。
- ・一番上の方に、先生が登って行って落とした石は丸い石や細長い石だった。

感想

海だった時に、大地震や火山のよう岩が飛んできたのだと思う。そしてまた静かな海にもどって、また地震などがあって、また海になって、そして最後は陸地になって、川が流れていたのだと思う。

ただ、ここが川だったとしたら、昔はずいぶん山の方まで水が来ていたんだと思うし、今の川よりも大きく深かったのかも。

海だったり、川だったり、火山だったり、頭がグチャグチャです。

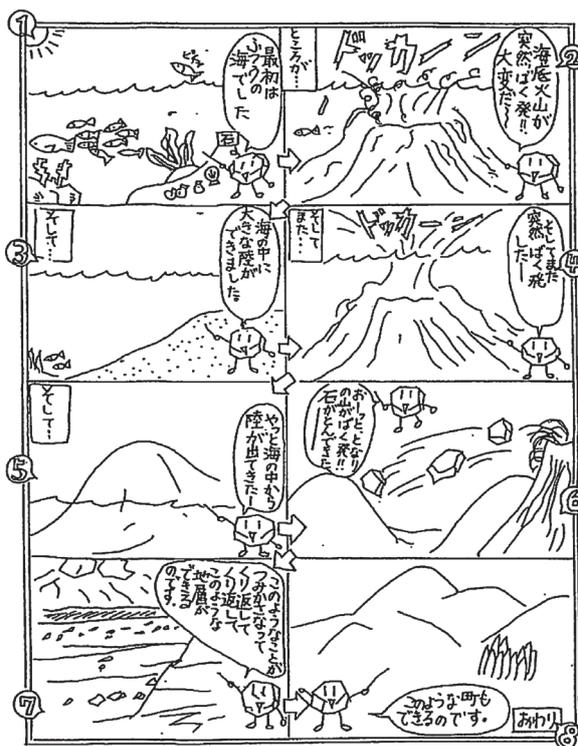
観察地⑤において、砂岩層に大きな角張った石が含まれていた。これはどういうことなのだろうか。静かに堆積した海の砂浜や海岸をイメージしてきた生徒たちにとって火成岩の登場は、理解しにくいものであった。けれども、N.Aさんも、O.Hくんも、十分筋の通った説明を記述している。

頭がグチャグチャになりながらも、昔の大河を想像し、考えを構築している。授業者としては、岩石を火成岩と川原の石とを、角の丸みや形状で判断してくれば充分であったのだが、太古の昔を想像し解明しようとする生徒の意気込みには脱帽である。

3-8 生徒が観察するという事について(11・12時間目) —まとめる生徒たち—「大地の歴史をマンガにしてみよう！」

学習のまとめとして、観察してきた事実と、多くの討論や考えの交流をもとに、自分なりに理解している「大地のつくり」をマンガで表出させた。

自分が住むこの大地は、昔は海であったこと、火山の噴火や大地の大きな動きがあったこと、幾度にもわたる大きな動きがあったことなど、グローバルにおさ



えられている。

4. 「思考」についての考察(生徒のレポートから)

「思考」には「対話」が必要であると前述したが、「大地のつくり」の授業において、生徒らが授業の中で「対話」した記録(レポート)から、考察を試みる。なお、ここで表現される「対話」・「発話」には、スケッチして描かれた絵や、レポートの記述も含まれるものとする。

・3-3における図3のスケッチについて考える

思い思いにスケッチした図(図2)は、図画工作の時間に学んだ風景描写の技法が用いられている。ここに、教師から断層線や白い小石(化石片)のあとなどが、この観察地①の特徴であることを学んだ生徒は、その特長を記録したスケッチ(図3)を描いている。図3のスケッチが、良いスケッチであることを生徒たちに紹介すると、以後のスケッチは、絵画的なものから、理科学的な露頭のスケッチへと変化したのである。このことは、スケッチを通じた生徒と教師との対話から、各生徒へ伝えあった技術の対話として評価できると考える。

・3-4におけるレポートから考える

図4が示す露頭は、画面左から右へ上る坂道である。ところが、スケッチ(図5)からわかるように、白い貝殻片が大量に白い線を描き、左上から右下へと、坂道とは逆向きに傾斜していることを表している。

つまり、上り坂とは反対方向に露頭が傾いている。このことを疑問に思ったS.Cくんは、その理由を「坂のようなところでしずかに積もれば、ななめになると思う」と理由づけている。この考えに反対したのは、マグマの噴出説のN.Aさんと、地震で傾いた説のN.Tさんであった。そこからは、対話による解決は難しいので、教師からペットボトル実験で検証する事を提案される。生徒たちは同意して、露頭のそばにある小石、砂、粘土を回収して、教室で実験を行ったのである。その結果が図8である。傾けたペットボトルに沿って斜めに積もると予想したのだが、結局ペットボトルをどんなに傾けても、机と水平に堆積することがわかったのである。つまり、観察地②は地層ごと、左側に大地が隆起したことで起きた現象であることがわかったのである(N.Tのレポート)。このことから、生徒同士の対話から疑問を焦点化し、さらに仮説を2つ用意した生徒たちの姿がわかる。さらに、教師の助言(発話)を理解し、ペットボトルによる対比実験をおこない、その結果を理由付けて記述できたことは、教師の考えを生徒たちが自分の考えに置き換え、実験結果を導いたことに他ならない。生徒同士の対話に加え、教師との対話、理科学的な結論への導き。この場面でも深い対話が成立していることが伺える。

・3-5におけるレポートから考える

観察地③と観察地④は、谷を挟んで存在する露頭である。かつては同じ大地であったと推論できる。それは、同じ岩相の地層が見られることが根拠である。観察地③から観察地④は離れているので、観察地③をスケッチしたあとに、あらかじめ用意した観察地④の写真を1枚ずつ生徒に配って検討させた。このことから、太古の昔は同じ地層でつながっていた大地が、現在も流れている小川などの流れる水の働きによって、分断されてしまったことを推論させようと教師は考えたのである。その結果、観察地③のレポートで、I.Yさんが、表1に示したように、類似点と相違点から、同じ地層であることを予想している。そうすると、「なぜ、今のように分かれてしまったのか」とC.Tくんが指摘するような問題が生じたのである。C.Tくんは、I.Yさんの考えを受け、現在の小川の流れでは、大地を分断する力(侵食作用)が不足しているので、昔は激流だったことを推論している。多くの生徒がC.Tくんの説に同意する結果となった。

ここでは、教師から投げかけられた、同じ岩相の露頭について考えた対話について考察してみる。教師の意図を表1にあらわして、検討したI.Yさん。それは、他の生徒に自分の考えを明確に示すための表現方法だと考える。「まさか、こんなに離れているのに、つながっていた」とは考えにくい問題を浮き彫りにしたのである。それに呼応してC.Tくんは同意して、分断の理由を激流へと更新したのである。ここでも科学的な対話がなされている。

たとえることができる。

・3-6におけるレポートから考える

観察地④で、教師が予定していた話し合うポイントは、白い小石(破片)は、貝化石の破片であると、結論付ける事である。ところが、現在の海岸線から車で1時間も離れている場所を、かつては海であったと考えることに予想以上に生徒たちは抵抗を示したのである。

つまり、白い小石(破片)を貝の化石とすることは、昔は海だったと認める事であり、それがあまりにも飛躍した考えであるために、N.Hくんのように「魚や海草などの化石」がないことを根拠に、海説を否定したのである。O.Hくんも「車で海岸から1時間も離れている」ことを根拠として海説否定に賛同している。そこで、N.Tさんは「化石が見つからないのは、(海草や魚)はくさってなくなってしまった」と推論し、見つからないのはやむを得ないと反論している。

このように、授業以外から得ている知識(海岸線からの距離や、海草は腐ること、貝がらは固いから残ること)を用いて、現在の対話場面に相応しく、知識を内から引き出し、組み替えて対話をしていることが伺える。この対話をもとに、生徒同士の根拠と根拠がぶつかり合い、科学的に結論付けようと、深い対話が行われていることがわかるのである。

・3-7におけるレポートから考える

前述した、2-3において紹介した、河野(2019)の言葉を再掲する。

私たちが考えるのは、事態がうまく処理できず、これまでストックされていた処理方法が壁にぶつかり、矛盾をきたすとき、デューイの言葉を使えば、「岐路に立たされる」事態に直面したときである。⁽⁷⁾

観察地⑤で教師が用意した問いが、正に「これまでストックしてきた処理方法が壁にぶつかる」問いなのである。生徒たちがストックしてきた知識としては、次のようなことが挙げられる。

- ・砂岩は下流から河口を経て、海に堆積することで形成されること
- ・火成岩は、地下のマグマが噴出して、冷えて固まったものであること
- ・火成岩は冷えて固まると、固くゴツゴツした岩になること
- ・山や上流にある石は、大きくゴツゴツしていること
- ・下流域や海にある石や岩は、流れる水の働きにより、削られて丸みを帯びていること。

そして、今回教師が用意した問いは、「砂岩の中になぜ大きな火成岩があるのだろうか?」である。話し合いのポイントは、砂岩層の中に紛れ込んでいる火成岩(巨石)をどのように理由づけるのかという事である。砂岩は流れる水の働きにより、上流にある岩石が侵食・運搬され、砂粒になった状態で堆積することで形成される。当然、砂粒状に細かく碎かれるためには、上流域から相当な距離を経て下流域に到達し、河口から海へと運搬される必要がある。そのような上流域から遠く離れた砂地に、なぜゴツゴツしたマグマの塊である火成岩が存在しているのかは、最大の疑問なのである。生徒たちにとっても難しい課題であることは疑いの余地はない。

そのような状況の中、N.Aさんは「昔の海だった所で、火山のばくはつがあって、砂浜に大きな岩がまぎれこんだ」と予想している。また、O.Hくんは「海だった時に、大地震や火山のよう岩が飛んできたのだと思う」と同意している。ここでは、海底爆発という言葉は使われていないが、「飛んできた」という言葉に、深い考えが伺えた。それは、転がってきたのであれば、侵食作用をうけるので、角が取れるはずだという暗黙の了解や、内言(推察)が伺えるからである。巨石を飛ばすという、それだけの大噴火を生徒は想像することは難しいことであったと考える。けれども、見事に巨石(火成岩)の存在理由を考え出したのである。そのことは、3-8のマンガにある6コマ目に爆発して巨石が飛んでいることを表現している場面からわかるのである。

ここまでで、各観察地を別々の時代のことと想像する生徒がいても不思議はなかったのだが、生徒たちは大地の歴史をストーリー立てて想像し、8コマのマンガに帰結させているのである。

まとめ

以上のように、授業における生徒の「対話」・「発話」は、考察したように、科学的な考えの交流を生み、自分たちの「大地のつくり」について、その秘密を解明するために繰り広げられたのである。その背景には、一方的な教師からの事実や知識のみを講義するような方法ではなく、露頭観察と対話をセットとして授業を展開し、生徒たちが自ら考え気づいていくようにした「問い」と「教材研究」とその運用があったからにはほかならない。

今後は、今回の事例をもとに、他の単元においても同様に、教材研究と対話を用いて、生徒たちの理解を深めていく教材開発をしていきたい。

引用・参考文献

- (1) 永井哲(2019)「『主体的・対話的で深い学び』の実現」ホワイトボードを活用し「思考の可視化」を行った理科の授業実践を通して」、『教育実践研究』第29集, pp.79-84
- (2) 小坂那緒子,熊野善介(2020)「探究の実験教材としてのウミホタルの活用:—ウミホタルの発光と温度の関係—」『理科教育学研究』61(1), pp.83-96
- (3) 谷口元,木村軍司(2020)「子供の科学的思考力をはぐくむ」,『電気学会誌』140(10), pp.656-659
- (4) 中込泰規,加藤圭司(2021)「対話を基軸とした中学校理科の問題解決過程における知識統合の実態」,『理科教育学研究』, 61(3), pp. 467-478
- (5) 谷川多佳子(1995),『デカルト研究 理性の境界と周縁』,岩波書店. pp72-77
- (6) ミハイル・バフチン(1980),『言語と文化の記号論—マルクス主義と言語の哲学(バフチン著作集4)』北岡誠司訳、新時代社、p.251
- (7) 河野哲也(2019),『人は語り続けるとき,考えていない 対話と思考の哲学』, 岩波文庫. p.127
- (8) 河野哲也(2019),『人は語り続けるとき,考えていない 対話と思考の哲学』, 岩波文庫. p.127
- (9) ミハイル・バフチン(1979),『小説の言葉(バフチン著作集5)』,伊東一郎訳、新時代社、p.66
- (10) J.V. ワーチ(2002),『行為としての心』,佐藤公治、田島信元、黒須俊夫、石橋由美、上村佳代子(訳)北大路書房、p.151
- (11) 河野哲也(2019),『人は語り続けるとき,考えていない 対話と思考の哲学』, 岩波文庫. p.68

理科における「思考」—「大地のつくり」の授業をとおして—

[Practical Research]

Scientific Thinking in Science Education

Focusing on the lesson of the “Formation and change of land”

Yoshihito Maeda

〈資料〉

松前記念館の博物館実習

— 博物館との連携による博物館実習プログラムの構築 —

篠原 聰 川崎 一史 菊地 悠介 佐藤 美子
瀬戸 優香 谷 拓馬 吉井 大門

はじめに

東海大学教職資格センター(湘南キャンパス)では、文学部、文化社会学部、教養学部の芸術学科、人間環境学科自然環境課程、理学部、工学部建築学科の学生を対象とした学芸員課程を開設している。法定科目である「博物館に関する科目(本学では「学芸員に関する必修科目)」と大学独自の「学芸員に関する学部学科主専攻科目」の二つの科目群を1年次から段階的に修得するというカリキュラムである。法定科目である「博物館実習(3単位)」については、本学では学内実習にあたる「博物館実習1(2単位)」を3年次に、館園実習にあたる「博物館実習2(1単位)」を4年次に開講している。「博物館実習2」については、学外の博物館施設での実習を基本としているが、湘南キャンパス内にある松前記念館(東海大学歴史と未来の博物館)での実習も可能である。

松前記念館は2004年に博物館相当施設の指定を受けて以後、教職資格センターと連携し、本学の学生限定で「館園実習」を受け入れ、これまでに300名以上の学生の学びの場として機能してきた。近年では「博物館実習2」の履修生の1/3から半数程度が松前記念館で実習を行っている。当該実習に関しては、2021年度から人文系博物館との連携による実習プログラムを試行している。本稿は、学外の博物館学芸員との協働による実習プログラムの構築とその実践に関する事例報告である¹。

(篠原聰)

1. なぜ博物館と連携するのか

1-1 正課外の実践プログラムから実習プログラムの構築へ

教職資格センターの学芸員課程では、2013年度から博物館との連携による正課外の実践プログラムを導入している。彫刻の森美術館との連携²(2013-15)が最初で、2015年には川崎市市民ミュージアムで開催された「渡辺豊重」展、神奈川県立歴史博物館で開催された「五姓田義松」展でも関連イベントとして連携プログラムを実施した。いずれもワークショップの企画運営に学生が関与するという内容で、対象は学芸員課程の学生である。その

1 本稿の執筆者は以下の通り。篠原聰(松前記念館マネージャー)、川崎一史(文化社会学部北欧学科4年)、瀬戸優香(文学研究科史学専攻修士課程1年)、佐藤美子(川崎市市民ミュージアム副館長・学芸部門長)、谷拓馬(川崎市市民ミュージアム学芸員)、菊地悠介(川崎市市民ミュージアム学芸員スタッフ)、吉井大門(横浜市歴史博物館学芸員)。尚、本稿は人文系の博物館との連携に範囲を限定した実習プログラムの実践報告である。

2 篠原聰・小林俊樹「博学連携によるインターンシップの取り組み：東海大学×彫刻の森美術館 キュレーターの“たまご”プロジェクトの実践」(『東海大学課程資格教育センター論集』第12号, 2013)参照。

後も川崎市市民ミュージアムとは2016年度、2019年度(台風19号で中止)、神奈川県立歴史博物館とは2018年度に継続して実践プログラムを実施した(前者の事例については3章3-1節参照)。これらの実践プログラムは博物館の「教育普及」に特化した内容であった。当時、いわゆるエデュケーター(学習支援者としての学芸員)に興味関心が高い学生が多かったというニーズによるが、その眼目は、学生が学芸員や館のスタッフとともにワークショップの企画立案から運営、評価までの一連のプロセスを体験的に学ぶことで、学芸員に求められる現場での実践力やマネジメント能力の一端を培うことにもあった。

さて、これまでの正課外の実践プログラムが実際に博物館の現場で行われる「公開普及」を軸に展開していたとするならば、本稿で紹介する事例は、松前記念館の「館園実習」の一環として試行した、外部の博物館との連携による実習プログラムの実践である。後に述べるように、その内容は博物館の「収集保管」や「調査研究」に特化したプログラムであると言え、このように博物館連携によるプログラム内容の軸を変更した背景には2つの理由がある。1つ目はコロナ禍で博物館での教育普及イベントの開催が困難になったという消極的な理由である。2つ目の積極的な理由については、本稿各章の事例報告を踏まえた上で言及する(第4章)こととし、以下、本節では博物館との連携による実習プログラムの実施に至る経緯と概要を記す。

1-2 連携の経緯と概要

松前記念館で実施している館園実習は「博物館実習ガイドライン」(文部科学省,2009)の指針も踏まえ、日常業務をはじめとする実務の他、収集保管・調査研究・公開普及活動に関する実習が中心で、実習期間は10日程度である。私立大学の記念館ということもあり、学園史を学ぶ実習プログラムも実施しており、4年間学んだ大学についての理解を深める貴重な機会になると学生からも好評である。他方、「館園実習」の内容をめぐっては、当館が創立者や学園の創設に関する記念館の役割が強い施設でもあることから、収蔵資料にやや偏りがあり、また自治体や地域との交流が少ないなどといった課題もあった³。学芸員の資格取得を目指す学生には学内外を問わず、博物館の現状をつぶさに見つめ、現場の実情を肌で感じ取る必要があるとも考えている。また、博物館学芸員と一緒に実習プログラムを構築する作業は、博物館の現場の学芸員の方々に学芸員養成教育の実情に対する理解を深めてもらえる機会になるとも考えた。矢島國雄は、法に照らした学芸員養成を行う大学側の養成観に対して、博物館の現場が望み求める学芸員有資格者の教育訓練レベルはもう少し高いと言え、現状、両者にはかなりの開きが生じていると指摘している。これらが博物館との連携による実習プログラムの構築を導入した動機である。

さて、松前記念館の博物館実習プログラムにおいて2021年度に連携したのは川崎市市民ミュージアムと横浜市歴史博物館の2館である。当該館の学芸員とは研究会などを通して日常的に交流があり、「館園実習」の派遣先としてもお世話になっている。また「館園実習」の課題や大学の学芸員養成教育についても日頃から忌憚なく意見を交わすなどの信頼関係が成り立っていたことが、今回の連携の大前提にある。他方、学芸員との日常的な交流のなかで、例えば、博物館の現場も大学と連携した教育プログラムを実施したいなどを希望していることなども知る機会を得た。川崎市市民ミュージアムとの連携については、神奈川県博物館協会を通して、台風19号により被災した川崎市市民ミュージアムのレスキュー作業に筆者が松前記念館学芸員として参加し、凄惨な被災状況を目の当たりにしたことも連携の強い動機付けとなった。高橋修は「新しい博物館実習プログラムを構築するにあたっての論点」のなかで「近年は大規模災害が多発したことに伴い、文化財レスキューに係る諸知識・技能習得も学芸員にとって必須となるであろう⁵」と述べているが、実際にレスキュー作業へ参加してみて、学芸員課程

3 過去に松前記念館で博物館実習を受講した学生のアンケート調査による。もちろん、大学博物館の利点もあり、古代エジプトやアンデス文明に関する資料など、大学が教育研究のために収集した大学コレクションの活用や、秦野市や東京都北区など、自治体や財団法人、地域住民と連携した彫刻メンテナンスなどの独自プログラムも工夫して実施している。尚、博物館と大学の連携に関しては、例えば立入正之「博物館と大学の連携について—浜松市博物館と静岡文化芸術大学の共同研究活動の成果報告を中心に—」(『静岡文化芸術大学研究紀要』21巻, 2021)など参照。

4 矢島國雄「博物館専門職員養成の諸問題」(『博物館研究』Vol.52 No.2(No.572)、日本博物館協会、2016)p9.

5 高橋修「新しい博物館実習プログラムを構築するにあたっての論点」(『博物館研究』Vol.56 No.11(No.642)、日本博物館協会、2021)p22.

の学生には自然災害の脅威についてもその被災現場やレスキュー作業を体験的に学んでもらう必要があると考えるに至った。

このような経緯を踏まえ、2021年度は試行という形で博物館との連携による実習プログラムの試行に取り組むこととなった。尚、連携事業の協定書等については本学で学芸員課程を開設している教職資格センター(所長:朝倉徹)と博物館長、財団理事長、自治体首長等と締結した。川崎市市民ミュージアムとの連携は「大学と博物館の協働による文化財レスキュー事業」との事業名で、台風19号により被災した同館所蔵の博物館資料のクリーニングを中心とした実習プログラムを、横浜市歴史博物館との連携は「大学と博物館の協働による文化財資料の保存活用事業」の事業名で、同館の寄託資料のドキュメンテーションなどの資料の取り扱いを中心とした実習プログラムを策定、試行し、松前記念館で「館園実習」を行う学生が同プログラムに参加した。⁶



【図1】事前研修の様子 写真左：川崎市市民ミュージアム(谷拓馬学芸員による被災資料レスキュー見学)
写真下：横浜市歴史博物館(吉井大門学芸員によるバックヤードツアー)

尚、コロナ禍という事情に鑑み、今回の実践実習の実施場所は大学構内の松前記念館を基本とし、教員引率のもと学生が団体で博物館の現地を視察するのは事前研修【図1】の機会のみとした。実習プログラムで使用する資料や博物館所蔵の実物資料は事前に大学に運搬し、実習の当日は学芸員が来校して学生の指導にあたるという体制である。以下の章では、実習プログラムにリーダーとして参加した学生、大学院生の視点(2章)、実習プログラムを担当した学芸員の視点(3章)から、それぞれ当該プログラムに関する事例を報告する。

(篠原聰)

2. 博物館との連携による実習プログラムに参加して(学生・大学院生の視点)

2-1 川崎市市民ミュージアムとの連携による実習プログラム

松前記念館の博物館実習は、近隣の博物館施設や学校との連携を通じた実習プログラムが特徴的である。実習生は多様な分野の資料の取り扱いや展示制作、また資料の整理やワークショップの実際などを体験的に学びながら実習する機会に恵まれる。以下では2019年に台風19号により被災した川崎市市民ミュージアムとの連携によ

6 学生関与の文化財レスキューに関しては以下を参照。加藤幸治「小規模地域博物館のこれから—学生と取り組む文化財レスキュー関連活動からの展望」(『全博協 研究紀要』第17号, 全国大学博物館学講座協議会, 2014)。尚、本年度は本稿で取り上げる内容以外にも、神奈川県(福祉子ども未来局共生推進本部室)と東海大学(教職資格センター)の共同事業「ともいきアートサポート事業」の一環として神奈川県立平塚盲学校・伊勢原養護学校との連携や、秦野市、北区文化振興財団、国立民族学博物館との連携による実習プログラムも実施した。

7 2019年10月12日(土)に上陸した台風19号により川崎市中原区で内水氾濫が発生し、川崎市市民ミュージアムは地下収蔵庫が水没、収蔵品約26万点のうちおよそ23万点が被害に遭った。尚、同ミュージアムの被災及びレス

る実習プログラムの事例について、学生リーダーの立場から報告する。川崎市市民ミュージアムとの連携による実践プログラムは事前研修1回(7/17)を含む計4回(8/27、9/13、10/23)の日程で実施された。

私が参加したのは7月17日(土)の事前研修と8月27日(金)の資料クリーニングの計2回である。事前研修には19名の実習生が参加した。アイソレーションガウン及び不織布マスクを着用した後、浸水した収蔵庫や整理室の当時の被害及び現状に関する解説を受けながら、被災した収蔵資料の古文書に対するレスキュー作業の流れを見学した。また、建築家である菊竹清訓が建築した館内の展示空間に関する解説を受け、博物館施設の空間をどのように有効活用すべきか、また博物館を建築する際に収蔵庫や展示スペースをどのように配置すべきかなど、空間としての博物館施設の活用方法についても考えを深める機会となった。

8月27日は9名の実習生が参加し、松前記念館にて川崎市市民ミュージアムの谷学芸員から改めて紙資料の洗浄作業の説明を受け、実際に被災した紙資料を用いて洗浄及び取り込み作業を行った。厚みのあるハガキから始め、薄い和紙などの紙資料を中心に、比較的破損が少なく、洗浄処理経験のない実習生でも取り扱いやすい状態の資料を用いた。具体的な紙資料の洗浄及び取り込み作業の手順として、まず被災資料と被災古文書救済作業台帳入りのクリアファイルが入ったチャック袋から被災資料と台帳を取り出し、台帳に記された資料点数を確認した。その後、資料を2枚のネットの間に挟み、水を張ったテンパコに浮かべた発砲スチロールの上にゆっくりと置き、資料全体を水に浸した。刷毛を用いて資料に付着している汚れやカビなどをネット越しに除去した上で、ネットと資料を水から上げ、吸水シートを用いて水気を拭き取った。ネットから資料を取り出した後、不織布と段ボールで資料を挟み、台帳に作業状況を記した。そして、不織布と段ボールで挟んだ資料を積み重ね、横から扇風機で風を送り、資料の乾燥作業に入った。資料の乾燥後、洗浄した資料を新しいクリアファイルに入れ、台帳とひとまとめにし、資料の取り込み作業までを実践した【図2】。



【図2】資料のクリーニング作業(写真左：作業工程を説明する谷拓馬学芸員)

2-2 実習プログラムに取り組んで

被災資料の洗浄に関する実習プログラムを通して、資料を保存及び活用することへの責任を改めて学び得たと考える。実際に台風によって被災した資料を洗浄する際、比較的破損が少ない資料を用いたため、その劣化状況や汚れを見た目のみで判断することが難しかった。しかし、資料の洗浄を重ねるごとにカビの臭いに気づき、水の汚れも視認できるようになり、資料の持つ被災の痕跡や時間の蓄積を確認できた。通常の資料ではなく、被災した資料の洗浄を行うことによって、それらを通し、常に資料の状態を把握し、視認できない劣化に気づくことの重要性や、資料の保存と活用のバランスを均衡に保ち続ける責任の重大さについて改めて考えを深める機会となった。また、洗浄作業や収蔵庫視察などの事前研修を通じて、災害によって被害を受けたミュージアムの一例

キュー状況については以下を参照。『令和元年東日本台風から1年—川崎市市民ミュージアム 被災収蔵品レスキュー活動の記録—』(川崎市, 2021)。

を拜見したことにより、自然災害にまみえた博物館資料及び博物館施設の被害がどれほど甚大であるかを学ぶ貴重な機会ともなった。それにより、資料を適切かつ将来に渡って安全に保存するには、災害時に備え、博物館施設の空間活用についても熟考すべきだということを学んだ。地震や津波、台風や洪水など自然災害の発生頻度が高い日本において、本実習プログラムで得られた博物館の実際的な被害事例、また被災資料のレスキュー事例に対する知見は、日本で学芸員として働く上で必ず活かされるのではないかと考える。また、自然災害が多発している日本において、実習プログラムのなかで被災資料に触れ、また被災した博物館の一例について実体験を持って学ぶことは、学芸員を目指す者として必須条件として良いのではないかと考えられた。総じて、今回の実習プログラムを通し、災害によって博物館施設や資料が受ける甚大な被害状況、及び被災資料の実際的な洗浄作業に取り組んだことにより、資料を扱うことへの責任感や資料に対して愛着を持つことの大切さを改めて学んだ。また、災害による資料及び施設への甚大な被害の実態を理解することによって、学芸員は資料の保存管理を将来に渡って担うために、博物館施設の空間活用に対しても熟考すべきだという点も学ぶ機会になった。

(川崎一史)

2-3 横浜市歴史博物館との連携による実習プログラム

横浜市歴史博物館との連携による実習プログラムは、バックヤード見学を含む現地での事前研修と、同館の資料を実際に用いて、松前記念館で行われた資料のドキュメンテーション及びコンディションレポートの作成という2つのプログラムで構成されている。事前研修1回(7/10)、実習プログラム3回(8/25、10/12、19)である。以下、サポートリーダーとして関与した大学院生の立場から当該実習について報告する。

事前研修には8名が参加した。吉井学芸員の説明を聞きながら、資料が外部から博物館に保管されるまでの一連の作業の流れに沿ってバックヤード見学を行った。さらに資料の撮影室や同館に併設されている図書館の見学も行われた。バックヤード見学で実習生が見学したのは、燻蒸設備や資料の移動用エレベーター、写場、資料整理室、民俗資料と歴史資料の収蔵庫である。燻蒸設備の見学では、それまでに座学で学習してきた燻蒸作業の仕組みや重要性について改めて確認し、資料を運び入れる際、特に防虫・防菌に注意が必要であることをよく理解することができた。また、資料の移動用エレベーターに実際に乗ることで、その振動の少なさを体感し、資料に加わる衝撃を出来る限りなくすことの重要性についても説明を受けた。収蔵庫の見学では、前室と収蔵庫の関係や構造を理解し、収蔵庫の資料が外気に触れないように保管されていることも確認する。さらに博物館の抱える慢性的な収蔵庫不足についても、実際に収蔵庫内を見学しながら、共有することができた。

またこれらを見学する過程で、今回の実践実習で調査する資料の保管状況や、それに類似する資料群の特徴なども事前学習として説明を受けている。そのため、実習生は後に実習で調査する資料について、博物館に保管された経緯など理解することとなり、資料への理解がより深まった状態で実習プログラムへと臨むこととなる。

8月25日に松前記念館にて行われた資料のドキュメンテーション及びコンディションレポートの作成に関する実習プログラムには8名の実習生が参加した。プログラム内容は午前と午後に分かれており、午前の部ではレプリカなども活用しながら掛軸の取り扱い方法を学び、午後の部では、博物館から借用した実物資料を使用して、ドキュメンテーション及びコンディションレポートの作成に取り組んだ。

2-4 実習プログラムにおける実習生の様子と成果

参加した学生のほとんどがコロナ禍で学内実習を遠隔で受講していたこともあり、まず掛け軸のそれぞれの部分の名称について学び、さらに掛け軸をかける際に使用する矢筈の説明を受けるなど基礎的な知識に関する学習からスタートした。さらに、掛け軸を壁に掛ける実演を見ながら、手の動きや力のかけ方などの動作のポイントについても吉井学芸員より説明を受け、確認する。これらが一通り完了すると、実習生はレプリカの掛け軸を使用して、壁に掛ける練習をしていく。その際にポイントとなったのが、出来る限りの簡潔な動作で掛け軸に強い力を加えずに扱うということである。実習生もその部分を意識しながら繰り返し練習し、徐々にスムーズに掛け軸を掛けられるようになっていった。また、実習生は2人1組のペアになり練習することで、1人が練習中もう1人が動作を確認し、お互いに問題点を指摘しあいながら動作の確認をすることが可能となり、動作がよりスムー

ズで自然なものへと上達していった。

掛け軸の取り扱い方法について学び、掛け軸の掛け外しの仕方もよく理解した後、借用した掛け軸を調査して、コンディションレポートの作成を行った。また、このひな形は吉井学芸員が調査の際に実際に使用しているものである。そのひな形に沿って作者や作品名、法量、落款などの情報と掛け軸の破損部分(しわやすれなど)を調査した。今回の実習の参加者は歴史学科だけでなく、美術系や理系の実習生もいるため、軸箱や本紙に書かれているくずし字の解読を初めて体験するという実習生も多く、情報の読み取りには少し苦労している一面があったが、指導を受けたり、実習生同士で協力して読み解くことで、情報の調査を行っていた。法量の調査や破損部分の調査では、巻き尺やライト、拡大鏡、カメラなどを使用して実施した【図3】。



【図3】 実践実習の様子(写真左: 掛け軸の取り扱いを指導する吉井大門学芸員)

この2日間の実習を通し、実習生は資料が博物館に保管される流れと博物館の意義について改めて理解を深め、資料の取り扱い方法について学んだ。事前研修において、今回の実習プログラムで使用する資料のバックグラウンドを知ることにより、資料に愛着をもって実習に取り組むことができていた。また、実物の資料を扱うということで、座学では味わうことのできない緊張感を五感で感じることができたようである。これらは実習後の実習生らの感想からも見ることができ、資料を丁寧に扱うということや資料を調査することの面白さを得ることができたという意見もあった。また、博物館に保管されている実物の資料を用いて実習が行えたことに、とても良い経験になったと感想を述べている実習生らがほとんどであった。

(瀬戸優香)

3. 大学との連携による実習プログラムを担当して(学芸員の視点)

3-1 川崎市市民ミュージアムと東海大学の連携

(1) 連携の経緯と被災資料のレスキュー事業

東海大学の学芸員をめざす学生との連携事業のはじまりは、2015年に川崎市市民ミュージアムで開催した企画展「画楽60年 渡辺豊重展」での関連事業である。ワークショップ「見て・触って・“かたち”を自由に表現しよう」は、展覧会期間中に6回開催し、135人が参加した。渡辺豊重という作家が、既成概念にとらわれない素材を用いて、多彩な技法で「かたち」を表現していることから、参加者は展示作品を見た後、身近な紙、布、木材、紐、廃材などを使い、好きなかたちをつくるという創作を体現する企画である。立案から、材料の調達、当日の運営に至るまで、学生たちには主体的に取り組んでいただいた。

翌2016年には、当館のアートギャラリーでの収蔵品展「ベスト・セレクション — 世界旅行に出かけよう」で「ミュージアムで世界旅行」を開催、実施回数は全2回、参加者は合計294人である。学生によるギャラリートークの後に、展示された作品の描かれた場所を旅して、ダンボールの台紙にビズヤリボン、シールなどで「トラベ

ラーズノート」を作成するというもので、鑑賞方法や展覧会の内容を一層深めるための補助的な役割を担った。さらに、障害の有無や年齢などにかかわらず誰もが楽しめる『ユニバーサル・ミュージアム』の実践でもあったため、ギャラリートークの内容は、単に描かれたものの歴史や技法ではなく、見て、触って、五感で楽しむことにも着目していた。目隠しをして造形物に触れる「目隠しミュージアムツアー」も実施したこともあって、参加者には非常に好評であった。

そして、2019年の展覧会「犬塚勉-風景が芸術になる」では、「みる・きく・えがく 犬塚勉のまなざしに触れる」という3回目となるワークショップを企画していただいた。残念ながら、当館が被災したため休館となり、ワークショップは中止となってしまったが、ここに内容を記しておきたいと思う。犬塚勉は日常の風景を丁寧に描くことで崇高な景色に変える作家であったが、いわゆる美術大学の出身ではないこともあって、難しい技法を駆使したというよりは、だれもができる方法で描いていたことがその特徴である。今回のワークショップでは、作品をトレースした画用紙に、絵の具を叩いたり、こすったりして描くキットと、紙で小さな窓をつくり、その窓から絵を見るキットの2種類が用意された。この他にパズルもあり、写実的な絵画作品がどうやって描かれるのかを画面の一部を切り取って「よくみる」ことで、作品全体を鑑賞することとは違う視点で作品を「みる」という行為を共有するというものであった。

ところで当館は令和元年東日本台風で被災して現在も休館中である。被災状況と収蔵品レスキューの詳細については、ホームページや発行物をご覧いただきたいが、収蔵庫から23万点に及ぶ収蔵品の搬出は2020年6月に完了し、現在は館内でできる範囲内の応急処置を行いながら、会場を借りての展覧会や、学校への出張授業といった博物館美術館事業を再開している。館内での具体的な作業としては、博物館が地下で古文書、美術館がかつてレストランであった場所で紙作品の応急処置、映画フィルム専用のデジタルスキャナーを活用してフィルムの状態確認、外部倉庫に搬出した民具の同定作業である。

今回の実習で使用した古文書などの紙資料は、収蔵庫からの搬出の時に大きなプラスチック袋にいれ、カビの増殖による資料の劣化を遅らせるために冷凍保管した。これらをできる限り元の状態に戻し、安全に保管することができるようにすることが応急処置の目的である。それには燻蒸が有効なのだが、完全に乾燥していないものを燻蒸するのは危険なため、まずは乾燥することが処置の第一歩になる。乾燥方法には、一枚ずつに剥がしてできる限り細分化したものの自然乾燥と、はがすことができないものについては、余分な水分を取った後に再度冷凍し、ドライフルーツやインスタントコーヒーをつくる真空凍結乾燥機に入れて時間をかけて乾燥させるという二通りある。こうして乾燥できたものを燻蒸し、カビが死滅したものを今度は一枚ずつ水で洗浄し、これを丁寧に乾燥させると、紙が元のまっすぐ平な状態にまで戻すことができる。この洗浄、乾燥、さらにそれぞれの資料ごとに袋に納入するところまでが、今回の実習の対象である。

歴史部門で保管していた古文書は30,000件程あり、これらをすべて上記の工程で応急処置を終えるにはおそらく数年はかかるであろう。ご協力を感謝したい。

(佐藤美子)

(2) 実習プログラムに携わって

2019年の台風19号により被災した当館の収蔵品は、現在も多くの支援団体のご支援ご協力を賜りながらレスキュー活動を続けている。今回ご縁があり、東海大学との協働事業として古文書の洗浄作業に取り組むことになった。当館では、すでに古文書の洗浄作業を進めており、方法も固まりつつあるが、まだまだ試行錯誤しながらの日々である。今後も継続的に連携・協力することで、引き続き収蔵品レスキュー活動に尽力していくことは

8 川崎市市民ミュージアムホームページ(<https://www.kawasaki-museum.jp/rescue/>)及び、「2020年度 川崎市市民ミュージアム 被災収蔵品レスキューの記録集」(前掲註7参照)。

『令和元年東日本台風から1年-川崎市市民ミュージアム 被災収蔵品レスキュー活動の記録-』(前掲註7)

9 古文書については、真空凍結乾燥機を所有している帝京大学文化財研究所、神奈川県立生命の星・地球博物館と連携し、冷凍した古文書の解凍作業についてご協力いただいている。

もちろんのこと、作業を確立していければと考えている。尚、今回の実践実習の作業内容は以下の通りである。

<洗浄工程>

①資料内のラベルの順番通りに、水を張ったテンパコに発泡スチロールを入れ、その上に資料と網を重ねたものを浮かせて、筆などで汚れやカビなどを除去する、②網ごとに水から上げて、吸水シートで水気をとる、③作業状況を被災古文書救済作業台帳に記す。

<乾燥工程>

④吸水後、ネットを外して不織布で挟む、⑤板ダンボールの上に吸水紙を敷き、不織布ごとに資料を乗せ、吸水紙とダンボールで挟む(※資料の一番上のダンボールにはクリアファイルに入れた台帳もあわせて挟むこと)、⑥板ダンボールと吸水紙に挟んだ資料を重ね、横から扇風機で風を送る。

<取込工程>

⑦資料全体を取り込み、順番通りに一つにまとめ、台帳とともにクリアファイルとチャック袋に入れて保管する、⑧作業状況(途中、完了など)を被災古文書救済作業台帳に記す。

前述の台風により、川崎のみならず多くの地域が甚大な被害に遭い、当館以外にも影響を受けた博物館施設は少なくない。自然災害が起きないようにするのは困難であるが、被害を最小限に抑えることや、被災後の迅速な対応は、平日頃の人材育成や訓練等によって、備えを講じることができるのではないだろうか。

今回の連携事業が、当館の状況についてより多くの方に知っていただく、そして全国の文化財レスキューや当館のレスキューの今後に繋がる良い機会となることを願うばかりである。

(谷 拓馬)

(3) 実習プログラムをサポートして

今回の連携事業は博物館部門(歴史分野)が担当し、当館での事前研修1回を除き、全3回行われた(2021年8・9・10月、於東海大学)。筆者は今回が連携事業初参加となる。当館の古文書レスキュー作業の工程は、現行では選別、付箋付与(作業番号付与)、解体、洗浄、目録同定、簡易補修、復元、デジタル化、修復・保存に分かれており、今回の連携事業でおこなう作業は、このうちの洗浄工程にあたる(具体的な作業内容は前項の谷報告を参照のこと)。

古文書レスキュー作業を館外でおこなうことが初めてであったこと、連携事業にあたって事前に必要な資材を準備して東海大学へ発送しておいたことなどの理由から、連携事業初日は、当日の作業準備や実際に作業をしているうちに、ピンセットなどの細かい資材が不足したり、東海大学で準備していたテンパコのサイズが館内のものと違ったため、資材のサイズを変更したりするなど、軽微な問題点がいくつか発生した。また、考えていた作業スペースよりも実際はさらに広い作業スペースが必要であることが分かった【図4】。



【図4】資料クリーニングの会場(作業台のサイズは1200×2400mm)

このように、館外での作業は事前の想定通りにいかず、綿密な準備が必要であることを感じた。実際の作業面

では、学生が黙々と、そして、肅々と集中して作業にあたったことで東海大学に発送した242件の資料のうち96件と、多くの資料を洗浄することができた。現状、館内で洗浄作業をおこなう際は、人員数の問題から1~2人が洗浄作業にあたる程度であり、1日多くて約20件しかできないことから考えると、1日でこの量を洗浄できることは当館としてはありがたい限りである。

今回の連携事業は3回で終了となったが、前述の結果に鑑みて、今後もこのような連携事業を継続していきたいと考えている。また、筆者は東海大学の学部・大学院を卒業・修了した身であるため、学部の授業や学芸員課程で学び、その後の博物館施設などで得た経験を後輩である学生達に少しでも還元していきたいという面でも、継続的な実施をと強く思わせてくれた連携事業であった。

(菊地悠介)

3-2 横浜市歴史博物館と大学との連携

(1) 横浜市歴史博物館の活動と大学連携の経緯

「大学と博物館の協働による博物館資料の保存活用事業」として8月25日(水)、10月12日(火)、19日(火)に横浜市歴史博物館と東海大学による資料整理の実習を実施した(本稿執筆時点では8月分まで実施)。まず、横浜市歴史博物館(以下博物館)のあらましについて簡単にふれておこう。博物館は、(公財)横浜市ふるさと歴史財団が管理運営等業務を行う5施設のうちの一つであり、2006年より指定管理者制度が導入され、同年から5館一括10年、第3期の指定管理を受託し運営を行っている。加えて、横浜市委託事業の受託事業者として、横浜市埋蔵文化財センター、市史資料室等の管理運営等業務や史跡の管理業務、そして、スポット的に各種事業を市から受託をうけ運営をしている。博物館の設立は、1970年、港北ニュータウンの造成工事の本格化に伴い「港北ニュータウン埋蔵文化財調査団」の設立・発掘調査が行われる一方、この地域に残る民俗や古民家についての調査も行われ、調査の進展とともに考古資料館および歴史博物館設立の市民要望が強まり、両者を一体化し1995年1月31日、開館した経緯を持つ。

以来、横浜の歴史・文化や文化財を守り継承していく施設として、現在に至り「市民協働のありかた」「地域との関係」「賑わいの創出」「市民サービス」「外部との連携」を指針に博物館活動を行っている。こうした取り組みのうち外部連携として、近年は財団関連施設である横浜ユーラシア文化館において東海大学と連携し「悠久のナイル」展が開催された。会期中の解説員、ワークショップのボランティアとして多くの学生が本展に携わり資料整理、展示準備、展示運営といったトータルな流れの中で学生が積極的にかかわり実施された事業であった¹²。また、本年度は、民俗分野において横浜市と包括連携協定を締結する神奈川大学の日本常民文化研究所との共同展示を開催した¹³。

今回の連携事業を進めるにあたり、すでに前述のような大学連携の前例があったため、館内では、当該事業を計画・実施するまでのハードルはなくスムーズに進んだが、実践実習を行った後の事業の展望から今後の方針、つまり、ただ実施するだけでなく、実施内容をどういった形で博物館活動にフィードバックさせ、結実できるかといった点が重要視されたかと思われる。

実習では、近年博物館が資料整理を請負うこととなった伊藤宏見旧蔵資料群から掛け軸を整理対象とした¹⁴。

10 博物館以外の施設として横浜開港資料館、横浜都市発展記念館、横浜ユーラシア文化館、横浜市三殿台考古館がある。

11 財団各施設の概要については、(公財)横浜市ふるさと歴史財団ホームページを参照のこと
<http://www.yokohama-history.org/>

12 会期：2015年1月31日～4月5日

13 「布 うつくしき日本の手仕事」会期：2021年7月17日～9月20日

14 本資料群は、横浜市港北区の東洋大学名誉教授・伊藤宏見氏(1936～2019)が生涯にわたり蒐集した資料群の一部である。伊藤氏は英文学、比較文学、仏教学を専攻し、詩人、歌人としても活躍するとともに、多岐にわたる資料の収集家であった。収集資料は古今の書画骨董、古典籍、古文書から仏像彫刻、板碑などの考古資料に及ぶものである。

選定の経緯として、その膨大な量の整理方針を検討していたところ、篠原聰(東海大学教職資格センター・准教授)氏から博物館とも、いずれ連携事業をとの話をいただき、動き出すこととなった。

(2) 連携による実習プログラムの実際

博物館と東海大学との連携事業【図5】は、初の試みとなるため、本事業を進めるにあたり博物館からは「普及事業」として、東海大学からは「実習プログラム」の依頼状を相互にかわす形で実施した。理由としては、掛け軸という特定資料の整理を目的としたテストケース的な共同事業であり、年度内で完結する短期事業であるためであった。そして、本年度の資料整理を実施後、修正・改善点といった軌道修正をして、プログラムをブラッシュアップし次年度以降、本年度の実績をもとに連携事業を継続し、さらに中長期的な連携を視野に入れ、今後、協定書ないしは覚書を交わし、特定の資料整理以外にも多様な内容で連携事業を行えるよう準備段階とするための振り幅を持たせたためであった。



【図5】写真左：事前研修(企画展の準備作業見学) 写真右：事前準備(学生による実習資料の搬出)

事前準備を進めたとはいえ、実際の実習を想定すると、整理対象の掛け軸は江戸時代後期と思われるものであり、かつ日本画の脆弱さを考慮すると、作品・資料の取り扱いに、まだまだ精通していない学生に実作品を扱わせることに対して、加えて事前に掛け軸の取り扱いの授業を受けたとはいえ、コロナ禍における映像による受講学生がほとんどであったため、実習をシミュレーションした際に、作品の破損という最悪の事態を想定せずにはいられなかったことは否めない。

資料整理の効率化を求めるならば、掛け軸の取り扱いをレプリカで指導したのち、資料整理では指導者側が軸の掛け巻を行い、学生に調書を取ってもらうという形式も想定できた。しかし、本年度はいわゆるテストケース的な位置づけでもあり、なにより実物資料に触れてもらうことで緊張感と、モノの持つ存在感を体感してもらいたいという思いもあった。そのため、篠原氏と事前の打ち合わせをし、博物館に資料が搬入され、整理・収蔵・展示・貸出といった流れを想定し当館のバックヤードを含む実地見学を行い、そうした過程のなかに、今回の実践実習の資料整理を位置づけるイメージで、学生たちには挑んでもらえること想定した¹⁵。結果、程よい緊張感のもと学生諸氏が集中して実習に打ち込む姿がみられ、懸念した事態は起こらず実習を終了することができた。

複数年度同じ学生が継続的に参加できることが望ましいが、単年度という受講授業であるため、毎年度変わる学生に対してどういった形で指導プログラムを作るか、そして調書作成精度をどの程度求め、その内容を均一化するかとといった問題点も浮上したが、今後にはフィードバックしていきたいと考える。

将来的には、実習の実施回数を増やし資料整理を継続し、博物館と東海大学監修のもと、蓄積した整理資料をもとに作品選定を行い、展示レイアウトそして展覧会の開催といった、「展示を作る」プログラムを学生と進めて

15 実習内容の詳細については本稿第2章の2-3節及び2-4節を参照。

いくことができると考える。

(吉井大門)

4. 博物館との連携による実習プログラムの構築

4-1 学芸員養成教育とは？ 実践的とは？

2章では実践実習に参加した学生と大学院生、3章では連携先の担当者で実技指導者でもある学芸員の立場から今回の実習プログラムの取り組み事例を報告した。これらの報告内容を敷衍しつつ博物館との連携による実習プログラムの実践を通じて見えてきたのは、博物館が所蔵する実物資料を活用することの重要性である。実物資料を学生が実際に手に取り、触りながらじっくりと取り扱う体験的な学びの場が学芸員養成教育のカリキュラムの中で圧倒的に少ないという事実を再確認する機会にもなった。

被災資料レスキューで用いた歴史資料(古文書等)であれ、コンディションレポート作成で用いた美術資料(掛軸等)であれ、資料の分野を問わず、学生は実際に実物資料を手にとって触ることで、その先にリアルな博物館活動や学芸員の倫理観などについての理解を深めることができる。今回の事例でいえば、川崎市市民ミュージアムや横浜市歴史博物館がそれぞれの現場で抱えている課題や問題にもついても当事者として関与する姿勢を育むことができる。自ら体を動かし体験的に学ぶ経験こそが、博物館や学芸員のリアルな実像を映し出すことに繋がると言い換えてもよい。「資料に愛情・愛着を持って接して下さい」と繰り返し学生に語りかけているが、実際に実物資料を手に取りそのことを学生に伝える場面は、本学では学内実習の一コマしかない。他方、連携に携わった学芸員にとっても、大学の学芸員養成教育の実情に対する理解を深める絶好の機会となったことだろう。なによりも重要なのは、参加学生を実習生としてではなく一人の人間として捉える視点である。彼・彼女らの心には、今後のそれぞれのウェイ・オブ・ライフのなかで博物館と長期的な関係を温めてゆく種が、学芸員によって撒かれたのである。学芸員と学生、学芸員と教員の相互交流の重要性を再認識する機会ともなった。

学芸員養成教育のあり方をめぐっては、浜田弘明が「学芸員の高度専門職化とは言うものの、現場では二つの側面があり、資料に関する専門性のみではなく、博物館教育や博物館経営など博物館業務全般に精通した専門性も重要となってきている」と述べている。また、資料を取り扱うためには学問的専門性が必要であることは言うまでもないと断りつつも、浜田は「博物館法の原点(法第3条第4号及び第5号)に立ち戻るのであれば、学芸員は、分野研究の専門家ではなく、資料取り扱いの専門家であることが要求されている」と指摘する¹⁷。教育普及に特化した本学の過去の実践が、浜田の言う「博物館業務全般に精通した専門性」の育成を志向していたとするなら、今回の実習プログラムはある意味「分野研究の専門家ではなく、資料取り扱いの専門家」の育成を目指した取り組みであったと統括することも可能だろう。もちろん、川崎市市民ミュージアム連携では「修復保存」、横浜市歴史博物館では「収集整理」といった博物館の専門業務の一端を体験的、実践的に学ぼうのだが、ここでいう「実践的」とは、学芸業務の追体験という意味合いよりも、博物館資料を学生が肌で感じ、直に触ることそのものの方に力点が置かれているといったほうが正確である。

4-2 博物館と大学の息の長い関係構築を目指して

これからの博物館やそこで働く学芸員はどのような道を歩み進むべきであろうか。COVID-19パンデミック以降、オンライン展示などの情報発信のあり方に関心が高まってきたが、それだけに熱中するようでは博物館に未来はない。そうではなく、今こそ人々の様々なウェイ・オブ・ライフを下支えする潜在的な力を博物館は発揮す

16 吉田優ほか「博物館実物資料の活用を想定した博物館学芸員養成教育プログラムの開発に関する基礎的考察—近世村方文書を中心として—」(『博物館学雑誌』第40巻第2号, 全日本博物館学会, 2015)ほか参照。

17 浜田弘明「日本の学芸員養成と博物館学」(『博物館学芸員課程における学びの特徴と現代社会に対応した学芸員養成教育に関する研究』平成27-29年度科学研究費補助金 基盤研究(C) 研究成果報告書 研究代表者 江水是仁)pp15-21.

るべきである。館の種類も収蔵品も多種多様な博物館は、多様な民族や文化、自然、時代や地域のあり方を理解し、お互いに認め合う多文化共創社会の実現に寄与する可能性を秘めている。¹⁸「ミュージアムは長期的に人びとの「生／ライフ」とかかわりうる。そして、そのような営みのなかで人を変え、地域を変えていくことができる」と確信する今村信隆の指摘も重要である。¹⁹「ひと」に寄り添い「まち」とともに歩むミュージアムは成長し、運営にかかわる者たちも「ひと」も「まち」も変わっていくことができると考える今村は、人々が何度も訪れ直し、息の長い関係を築き得ること自体がミュージアムの強みの一つであると指摘する。人々と博物館との長期的な関係性のあり方を改めて見つめ直す必要がある。

なお、本稿で言及した試みは松前記念館の「実習生」を対象としているが、今後は実習プログラムの内容を精査し、段階的に1年次に開講する「博物館概論」の履修生からでも受講できる実践教育プログラムの仕組みを各館の担当学芸員と検討している。プログラムを通じて学生は、大学4年間の学生生活の中で段階的・継続的に博物館との関係性を築いてゆくという制度設計である。²⁰

地域に根ざす博物館のあり方を考察するなかで山本哲也は「博物館が万人に開かれるのであれば、地域住民も観光客もいずれもカスタマーとして認められる。しかし『継続的な活用』というのは、いずれのカスタマーにも共通するのではなく、やはり多くは地域住民にとって可能になる行為であって、それこそがまさに“地域に根ざす”ことが可能となる²¹」と指摘している。卒業後、学生は必ずしも大学が所在する都道府県に定住するわけではないが、学生生活を送る4年間は当該地域の地域住民である。さらに、学生は毎年入れ替わってゆくとが教職員の多くは当該地域の地域住民であり続ける。少子高齢化のなか生き残りをかけて本学でも様々な改革を進めているが、地域とともに成長する大学といった未来像を描くならば、地域博物館との連携の可能性は無限大である。大学の教職員はもとより誰もがいつでも自由に学べるような「社会教育機関」としての使命と役割を、博物館はこれからも守り続けなければならぬまい。

おわりに

学芸員課程の「学び」に関する調査研究の蓄積がある江水是仁は、館園実習修了者の資格取得動機の分析の中で「学芸員として就職するために資格を取る、というよりも、博物館や博物館学に興味・関心がある割合が大きく、学芸員養成課程としてのみならず、一般教養としての博物館・博物館学の可能性も考えるものとなった²²」と指摘している。学芸員課程の学生を「履修生」や「実習生」とカテゴライズして見るのではなく、ひとりの「人間」として捉えたとき、博物館連携による資料の取り扱いを通して実現した生きた経験は、彼、彼女らが大学という教育研究機関に在籍中に試みる様々な学びの網の目の中で、江水の言う「一般教養」としても、人格を陶冶するに足る有用な処方箋となり得るし、卒業後のそれぞれのウェイ・オブ・ライフの中でも博物館と息の長い関係を構築する動機付けになるだろう。

(篠原聰)

18 例えば渡辺幸倫(編)『多文化社会の社会教育—公民館・図書館・博物館がつくる「安心の居場所」』(明石書店, 2019)など。

19 今村信隆「生／ライフとミュージアム」(『学芸員がミュージアムを変える! 公共文化施設の地域力』水曜社, 2021)p45。

20 次年度は過去に連携実績のある神奈川県立歴史博物館の角田拓朗主任学芸員とも連携プログラムの計画を進めている。尚、今後の連携プログラム策定においては、以下の事例なども参考になる。緒方泉「博物館実習における『学内実習』と『館務実習』の連動性に向けた一方策」(『博物館学雑誌』第41巻第2号, 全日本博物館学会, 2016)など。

21 山本哲也「“地域に根ざす博物館”とは何か—第三世代の博物館論を軸に考える」(『博物館研究』Vol.54 No.8 (No.614)、日本博物館協会, 2019)pp8-9。

22 『博物館学学芸員課程における学びの特徴と現代社会に対応した学芸員養成教育に関する研究』(平成27-29年度科学研究費補助金 基盤研究(C)研究成果報告書 研究代表者 江水是仁)p.85。

篠原 聰, 川崎 一史, 菊地 悠介, 佐藤 美子, 瀬戸 優香, 谷 拓馬, 吉井 大門

附記 今回の博物館との連携による実習プログラムの実現にあたっては、連携先の博物館及び学芸員の皆様に多大なるご高配を賜りました。この場を借りて心より感謝申し上げます。(篠原聰)

[Material]

Museum Practice at the Matsumae Commemoration Hall

The Future of Museums Opened up by the Practical Programs in Collaboration
between Museums and Universities

SHINOHARA Satoshi
KAWASAKI Hitomi
KIKUCHI Yusuke
SATO Yoshiko
SETO Yuka
TANI Takuma
YOSHII Daimon

Through case studies of the museum practice (practical training) at the Tokai University Matsumae Commemoration Hall, which was realized in the fiscal year 2021 through museum collaboration, we will consider the ideal form of practical education to train students to become curators. We will also consider new missions for museums and the curators who work there in the face of the COVID-19 pandemic.

〈書評〉

『教育と社会』(未来の教育を創る教職教養指針 4)

油布佐和子 編著 学文社, 2021年4月, 182p.
ISBN 978-4-7620-2837-3 本体2,000円+税

はじめに

本書のタイトルである「教育と社会」は、教育社会学にとどまらず、教育学全般において取り扱われる、極めて大きなトピックの1つである。それを示すかのように、同名タイトルを冠した著書も過去に数多く出版されてきたが、本書はどのような特徴を持っているのだろうか。本評では、数ある『教育と社会』と題した著書がある中で、本書がどのような特色を有しているのかを紐解いていきたい。

最初に、本書は「未来の教育を創る教職教養指針」の第4巻として刊行されていることに留意する必要があるだろう。冒頭の「シリーズ刊行にあたって」によると、シリーズ編者らは「実践的指導力の育成」というスローガンの下で「教員育成指標」や「教職課程コアカリキュラム」が行政主導で策定が進められており、教師教育の営みが画一化・閉鎖化しかねないという問題意識から、現職教師の自主的・主体的な研究活動も視野に入れた教職関連科目のテキストを企画し、本書刊行に至ったのだと述べている。ただし、「教育学や心理学という学問内容の体系性ではなく、あくまで教師教育という営みにおけるカリキュラムの体系性を提起することを直接的な目的としているが、過度に実践的実務的な内容とするのではなく、教師自身が教育という現象や実践を把握し、判断し、改善していくために必要不可欠となるであろう、教育学・心理学などがこれまでに蓄積してきた実践的・理論的研究成果(原理・原則・価値、理論・概念・知識など)を提起すること」(p. ii)を念頭に置いて編纂しているという。

言い換えれば、教育学の学問的体系性に重点を置くのではなく、あくまで教師教育(教員養成)に求められる資質・能力を鑑みて、必要となるカリキュラムを系統的に捉えながらも、専門職としての教師が理論と実践を両立させながら、自らの力で研究し学び続けるための羅針盤となるような教材となることを目指してい

るということである。それゆえに、本書は文部科学省の教職課程コアカリキュラムで扱う内容領域に、結果として十二分に対応しているが、教職課程コアカリキュラムの「対応表」的なものは示していないのだという。理由としては、「『コアカリ』の〇〇番目に該当する□□章△△節を扱ったから同項目内容の学習は済んだという思考に陥ったとき、教師教育の担当者は自らの教師教育実践を研究的に省察の対象とすることを放棄してしまう」(p. ii)のを恐れてのことだそうだが、良い意味で「教職課程のテキストらしくないテキスト」であると言えるかもしれない。

本書の構成

続いて、本書の構成を見ていく。目次は以下の通りである。

~~~~~

序章 教育と社会の新たな状況と課題(油布佐和子)

第1部 「教育と社会」の現代的課題

第1章 学校という場所 -親密圏の限界と学校教育の法化現象-(坂田仰)

第2章 デジタル革命と知と教育の現在 -メディア論的視点からのアプローチ-(越智康詞)

第3章 貧困の拡大と学校・教師(西田芳正)

第4章 グローバル化する社会と学校(結城恵)

第5章 シカゴ市における学校と地域 -「持続可能なコミュニティ・スクール」の成立まで-(山本由美)

第2部 「教育と社会」の新しい可能性

第6章 学校改革の可能性と問題点 -大空小学校の「みんなの学校」から学ぶ-(第1節 木村泰子、第2節 小国喜弘)

第7章 高校教育の地域主義的転回(樋田大二郎)

第8章 非行少年の「セカンドチャンス」に寄り添う実践 -カリフォルニア・ティーンコートに関する観察調査を中心に-(古賀正義)

第9章 あらゆる人に学びの機会を -教育機会確保法をめぐる-(前川喜平)

終章 共生の教育とは何か(岡本智周)

~~~~~

見出しを眺めるだけでも極めて広範で多彩なトピックが列挙されていることが窺える。これこそ、「教育と社会」というテーマの高い学際性を示しており、本書ではモノグラフ的ないしはオムニバスのにまとめられている。少なくとも目次を縦覧するだけでは、本書が教職課程コアカリキュラムに漏れなく完全対応しているのか否かが即断できないほど、バラエティに富んだ構成となっている。さらに、教育現場に身を置いていた校長経験者の木村や元文部科学事務次官の前川らといった研究者以外のメンバーが執筆に携わっていることで、より深みが増していると言って相違ないだろう。

本書の概要

それでは、実際に各章ではどのような内容が取り扱われているのだろうか。まず序章では油布が「教育と社会」とは並立的な関係ではなく、教育は社会の一機能でそこに内包されており、教育(=狭義の社会化)の形態は時代の特徴を強く刻印したものであると述べて、近代公教育の誕生から現代に至るまでの「教育と社会」をめぐる問題状況をマクロな視点から概観している。

次に第1章では、学校教育は「学校、家庭、地域社会の連携と調和」を前提として成り立っているが、信頼を基礎とした学校観(信頼関係基底の学校観)から権利主張を基底とした学校観(権利基底の学校観)が台頭しつつあり、教育を担う主体同士が権利衝突してしまうようになっていると坂田が警鐘を鳴らしている。このように「学校、教員との関係を“愛”や“情熱”“信頼”といった情緒的なものではなく、“権利・義務”の関係として、法というプリズムを通して考えようとする保護者、地域住民の台頭、増加」(p.30)が見られることを「学校教育の法化現象」と定義して、実際の判例をもとに、解説を加えている。

第2章では、越智がメディア論的な視座から学校

空間を解釈し直すことで、現代のデジタル革命が「教育」という営みに及ぼす影響を考察している。結論を先んじて記せば、近代学校は国家がトップダウンで教育課程を編成することから、権威主義的・排他的で一方通行となる性質がある上に、デジタル技術の発展でオンライン学習が可能で通学する必要がなくなり、さらに学校で知識を習得しなくても何でも情報検索できることから、学校の存在意義が希薄化しているように思われるという。しかしながら、デジタル化によって、自分が関心のある情報しか閲覧しなくなる「フィルターバブル」の存在や巧妙化する広告やイメージが社会全体に広がるなど、弊害にも目を向けていく必要があると論じて、自分で考え行動する力の基盤となるような知識・概念・方法論を習得する学校教育の意義をここに見出している。

第3章では、学力向上が求められがちな昨今において、本邦の7人に1人の子どもが貧困状態にあるという現状と、近年の「子どもの貧困対策」の動向や部活動を通じた「力のある学校」の取り組み事例を西田が取り上げている。教師は「勉強しない」「指示に従わない」子どもを疎ましく思うのではなく、その背景を深く理解し、学校が子どもたちにとって『『ソフトスキル』の修得(非認知的社会化)』、「社会関係資本の豊富化(助言者、支え手との出会いを含む)』、「『居場所』機能」を果たしており、こうした営みによって、めぐりめぐって卒業生を受け入れる地元にとっては地域を支える力になることを踏まえなければならないと説く。

第4章では、本邦で若い外国人住民が増えている一方で、「制度」「言葉」「文化」による障壁があり、外国人生徒の高校進学率が低く、進学しても中途退学や就労に困難を抱えてしまうことが少なくない状況にあると結城が警鐘を鳴らしている。また、義務教育段階ですら不就学となっている外国人児童生徒が存在しており、幼児期からの相互理解・相互尊重の関係構築支援、子どもの多様性に対応する教育支援、在日外国人政策や労働政策と連動した教育支援のための仕組み作りの重要性を提言している。

第5章では、新自由主義的教育改革の先行事例であるシカゴ市の学校閉鎖・民営化と、それに対抗しようとする教師と地域による学校統廃合への抵抗運動を山本が取り上げている。この運動の結果として、「教師たちは、“地域の学校は「失敗」した学校ではなく、政策的につくられたものである”という事実を共有し、“企業や行政が経済的理由のために閉鎖や民営化を進

め、それは人種差別的な政策でもある”という見解を獲得することができた」(p.93)とまとめている。

第6章前半では、木村が教育現場の実情と校長を勤めた大空小での教育実践を報告している。それを受けて後半では小国が、近年の特別支援教育を含む学校改革や学習指導要領改訂は学習規律強化につながるものであり、教師たちの自主性を奪い、抑圧に耐えられない子どもたちをドロップアウトさせてしまう一因になっているのではないかと批判している。評者自身も2011年に1度だけ著者の小国に同行させていただき、大空小の見学にお伺いした経験があるが、そのエッセンスがコンパクトに理解しやすくまとめられていると思われる。

第7章では、樋田が学校の主要機能は子どもの社会化と社会的配分にあるとした上で、近年の高校では4次産業やSociety5.0に応える社会化と社会的配分を実現することを目指して、「普遍的教育や基礎的教育の改革」と「地域主義」による教育改革の2つの潮流があると論じている。特に後者の、高校魅力化という「地域主義」に基づく高校教育改革は、従来の「学歴主義」に捉われない教育の在り方であり、教育の地域主義的転回がもたらす可能性を提示している。

第8章では、同世代の若者が初犯で十分な立ち直りの可能性がある非行少年を裁く「ティーンコート(Teen Court)」の事例を古賀が取り上げている。ティーンコートでは被告本人だけでなく、検事・弁護士・陪審員の役割を若者が担当するが、ここでの判決は法的拘束力を有しており、課された処遇内容(社会奉仕活動や反省文の提出、各種セミナーの受講など)が達成されると非行歴が警察記録から完全に抹消される仕組みになっているという。この「ダイバージョン」、「司法的取引」、「司法的救済」が包括された制度を紹介することで、本邦の非行少年の「セカンドチャンス」の在り方に一石を投じている。

第9章では、前川が「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」の制定経緯とその後の経過について述べている。この法律制定の背景には、フリースクールやオルタナティブ教育の関係者の運動と夜間中学や自主夜間中学の関係者の運動があるとして、それぞれの系譜を整理するとともに、両者の立場の相違点と共通点、法制定後の展望を俯瞰している。

最後に終章では、岡本が「共生」という言葉が使用される文脈の変化と学校教育への広がりについて説明

するとともに、「共生社会」という言葉を知っている人がどのような社会意識や歴史知識を有するかを調査分析した結果を示している。結論として、「受験の準備として言葉や用語を知ること自体が目的になるかぎりは、共生の理念やその内容をどれだけ学校教育が提供したとしても、社会のあり方についての思考へ至ることは見込めない」(p.176)として、その実質化のためには社会的カテゴリを改変するために何が必要かなどを教え学ぶことが必要なのだと総括している。

まとめにかえて

少し長くなったが、以上のように、本書は多岐にわたるトピックが織り込まれていることが、改めて読み取れるだろう。各章の最後には「深い学びのための課題」が読者のために用意されており、それぞれのトピックごとに、共に学ぶ者同士でディスカッションをして、考えを深め合うことができるようになっていく。しかしながら、強いて本書全体を通した共通項を言うとするならば、いずれの章も「教育と社会」の分断や対立に、いかにして向かい合うかという視点が根底の部分で共有されていることが挙げられる。

とりわけ、第1章で取り上げられている教育主体相互の権利衝突が生じた地域社会から学校現場への法化現象や第5章の教員と地域が結びついて地方教育行政当局との衝突に対して協働しながら対抗した事例は、同じ地域内での対立という壮絶なトピックではあるが、その先に何があるのかを深く考えさせる構成となっている。それから敷衍するかのようには、第6章、第7章では、地域の教育がもたらすエンパワメントに注目し、地域全体を包括した(みんなの)学校づくりへの期待と従前の教育への批判、今後の展望が述べられている。教職課程コアカリキュラムでは、「学校と地域の連携」について盛り込むように求めているが、本書では漫然とグッドプラクティスを紹介するのではなく、学校の地域との協働の大切さや緊張関係などを包み隠さず示されている。

第3章、第4章では、貧困や文化などによる障壁や社会での分断を真正面から捉え、これから必要になるだろう取り組みを紹介している。同様に、第8章では社会の狭間にドロップアウトしかけている非行少年を矯正教育という形でどのように更生させるか、第9章では様々な事情で教育機会に恵まれてこなかった人たちに多様な教育機会をどのように制度保障していくか、という視点を与えてくれる。いずれも、しっかり

としたエビデンスとともに、社会の周縁に存在する教育機会から溢れた子どもたちの存在をクローズアップしている。先述の通り、例えば貧困状態にある子どもは7人に1人いると本書にあるが、その通りだとすれば、学級担任をしているクラスに該当する児童生徒が複数人、在籍している計算となる。教師や教師を目指す者が、何らかの困難や課題を抱えている児童生徒を見落とすことがないように、改めて気を引き締めてくれるのではないだろうか。必ずしも明日からすぐに役立つ情報が書かれているというわけではないが、問題解決のための糸口になるようなことを示唆してくれることだろう。

第2章では、近年はフィルターバブルやフェイクニュース／ディープフェイクなどが跳梁跋扈しており、「デジタル技術は目下のところ、自己準拠的に作動する資本主義機械を強化する道具として利用され、人間、社会、環境危機の加速化に加担している」(p.44)としながらも、それを転換しうる潜在性があることが述べられている。こうした情報の分断への対抗手段として、従来型の「学校」というメディアが果たす役割を再認識させてくれる。「脱学校」が言われるようになって久しいが、それだけでは「教育と社会」をめぐる対立は解決しないことを示しているように思われる。そして、第1章から第9章を包み込むように、「教育と社会」のマクロな視点と「共生の教育」のために必要なことを序章と終章で、まとめ上げている。油布は「経済的グローバル人材の育成に代わる教育として、子どもたちを能力の測定競争に巻き込むのではなく、同じ地球上の市民として、富や喜びや成功を分かち合える〈共生〉の可能性を学ぶものでなくてはならない」(p.14)としているように、本書全体を通じて「教育と社会」における分断や対立、排除の構造を変化させ、社会的包摂と共生社会の実現を目指しているように読み取れる。

冒頭で述べたように、本書は「未来の教育を創る教職教養指針」を標榜しているが、その名に相応しく、これからの教師が考えていかななくてはいけない諸課題を取り上げ、自ら主体的に考えさせられるような構成になっていると言えよう。執筆されている内容も、周知の情報の解説に留まることなく、専門性の高い内容にも触れられており、教員養成に携わる全ての人に薦めたい1冊である。

（評者：木村 康彦）

〈書評〉

『情報の哲学のために：データから情報倫理まで』

ルチアーノ・フロリディ著 塩崎亮訳 河島茂生訳・解説 勁草書房, 2021年7月, 216,11p.
ISBN 978-4-326-15477-7 本体 3,000 円+税

本書は、情報哲学の世界的権威の一人であるルチアーノ・フロリディが、自身の情報論をコンパクトに紹介する書の邦訳である。原著は *Information: A Very Short Introduction* というタイトルで、オックスフォード大学出版局の *Very Short Introductions* と呼ばれるシリーズの中の一冊として、2010年に刊行されている。

原著の刊行からすでに10年以上の時を経ているが、フロリディの議論は決して色褪せてはいない。もちろん、情報処理や通信の技術はこの10年でますます高度なものとなり、我々はこの間、第3次AIブームと呼ばれる時期も経験した。ここ数年は、AI技術の産業的活用が強く意識された「数理・データサイエンス・AI」なる教育プログラムを日本の全大学に導入する動きも進行している。現実の情報技術やそれを取り巻く社会の有り様は、たしかに10年もあれば大きく変化する。だがフロリディの情報論は、それに遅れをとるというよりも、むしろ現在の世界を予見し、それにうまく適合するような議論として構築されているとさえ言える。

本書の第1章で論じられているのは、情報をめぐるそうした時代背景である。現代という時代は、コペルニクス、ダーウィン、フロイトに続く世界観および人間観の劇的な変容の時代であり、「第四の革命」としての情報革命の時代であると彼は言う。我々は、もはや宇宙の中心的存在でも、万物の霊長でもなく、純粹かつ透明な理性的存在でもないばかりか、我々以外に知的な動作主（エージェント）が存在し得ることを認めざるを得ない時代を生きている。そうした時代にあっては、焦点となる情報概念をあらためて整理し、情報の哲学を組み立てる必要がある。

そのために彼が提示しているのが、情報概念の見取り図である。この図は第2章の冒頭（p.30）で初めて示されたのち、随所で議論の「現在地」を案内するた

めに再掲されている。本書の議論は多岐にわたるが、この見取り図を各所に配置することで、読者が迷子にならないよう配慮されていると言える。

この情報概念の見取り図によって整理されている対象は、現在一般に想起されがちな「コンピュータで処理される情報」だけではない。実質的にはそれをベースとしつつも、「数学的な情報」（第3章）、「意味論的な情報」（第4章）、「物理学的な情報」（第5章）、「生物学的な情報」（第6章）、「経済学的な情報」（第7章）も射程に収められている。

ただし、そのそれぞれがこの見取り図の中で入れ子状に綺麗に配置されるわけではない。たとえば物理学的な情報は、主に「環境的」で「指令的」な情報だが、生物学的な情報のうち遺伝学的な情報は同様に捉えられる一方で、神経科学的な情報は「意味論的」な情報ともなり得る。人間の場合、それはさらに「真である」情報であったり、「誤情報」や「偽情報」であったりする。こうした用語の意味するところや、それらの関係性の詳細は、実際に本書で確認してみたい。

最終章である第8章では、「情報の倫理学」が論じられている。フロリディの情報論が耳目を集めている最大の理由は、この倫理学の新しさにある。彼の言葉で言えば、それは従来の「生命中心主義」からの脱却であり、「存在中心主義」ないし「情報中心主義」への転換である。いわく、生命よりもさらに根源的なものとして存在があり、それは物理的な実体というよりも「情報実体」である。新しい倫理学はこれを踏まえ、その対象を最大限に拡張すべきであるという。端的に言えば、命あるものだけでなく、石や星などの無生物も、書籍やプログラムのような人工物も、かつて存在したものや、これから存在しうるものも含め、あらゆるものに価値を認め、その存在を尊重すべきであるという主張である。

こうした壮大な思想と結びついていることから

分かるように、本書で提示されている話題は議論全体のコンパクトさに比べて驚くほど多様である。たとえば第3章では、お馴染みのシャノンの情報理論が取り上げられ、実はそれは「データ通信の数学的理論」に過ぎないことが明らかにされる。一方、第4章のテーマは情報の意味論だが、実質的にそれは論理学である。第5章においては、物理現象としての情報が、マクスウェルの悪魔や量子コンピュータなどの話題を通じて説明されている。さらに第7章では、現在のAI技術とも関係の深い、ベイズの定理やゲーム理論についての言及がある。

こうした個々の話題は決して易しいものとは言えないし、そのそれぞれに関して十分な理解に至るには説明不足であることは否めない。だが本書は原題の通り、あくまで情報の「Very Short Introduction」であって、「情報の哲学のために」という邦題もまた正しく示しているように、その先を思考するための足がかりとして読むべき書である。

とはいえ、最終章で示されているフロリディの倫理学はシンプルで力強く、近年のデータ中心主義的な傾向や、各種の権利拡大の動きとも適合している。「情報圏」、「情報実体」、「情報有機体」などの魅力的な言葉とも相まって、彼の議論はますます世に受け入れられやすくなっているように思われる。だがそれだけに、注意して捉えるべき面もある。

この点でぜひとも読んでおきたいのは、訳者の一人である河島茂生による巻末解説である。そこでは逆方向からの議論として、生命を起点として情報を捉えるネオ・サイバネティクス（サイバネティック・パラダイム）の系譜にある議論が紹介されている。この解説も併せて読むことで、読者はフロリディの議論を数ある情報論の中の一つとして相対化して眺めることができるだろう。

評者の観点からフロリディの議論の特徴を批判的に際立たせてみれば、次のようになる。彼の議論のベースとなっているのは明らかに「データ」であり、その基本的な情報観は「データ+意味」である。これは現代においては極めて“常識的な”情報観だが、一方で哲学ないし学問としての情報論の面白さは、それすらもまだ定説として認められているわけではないという点にある。フロリディ自身、データを議論の起点とすることに関して、「残念ながらそのような必要最低限の説明から始めても、賛同をえられない場合はありうる」（p.3）と批判とも言い訳とも取れる言葉を記

している。

実際、情報概念とデータおよび意味の関係性こそ、情報論の最初にして最大の分水嶺である。生命から考えるなら、情報とはすなわち意味であり、意味のないデータなるものは、機械的な情報処理の発達に付随して後から現れるものに過ぎない。この立場からすれば、フロリディの議論は最初から転倒していることになる。哲学に造詣のある者なら、ここにフッサールの科学批判やハイデッガーの存在論と類似した構図を見てとるかもしれない。

こうした状況は、学問としての情報論の未発達を示しているというよりも、情報というテーマが根本的な哲学的問題と不可分であることを示しているというべきである。情報学は、それ自体が哲学としての性格をもっている。いや、本来すべての学問はそうであるはずだが、情報というテーマはその射程の広さゆえに、とりわけ問題として顕在化しやすい分野であると言える。

なお、本書のAmazonレビューには、翻訳に関して相反するコメントがつけられている。評者の見るところ、本書はたしかに入門書としては難解だが、それは原著に由来するものであって翻訳の問題ではない。むしろ訳注の中で、原文の間違ひの可能性の指摘や、専門用語に関する補足などもなされており、非常に丁寧に翻訳されているという印象を受ける。

読み手によって多様な評価があり得るということは、現代でもまだ多くの者が認めることだろう。だがそれ自体、情報という概念をいかに捉えるかということと密接に関わっている。情報の本質に客観性を求めるなら、一つの正しい読みと多くの間違った読みがあることになる。一方、情報がそもそも主観的なものならば、個人によってその評価が異なるのは当然であり、そのうえで対話によって共通理解を目指すことになる。

司書課程の学生のために付言しておけば、こうした情報論は決して机上の空論ではない。たとえば司書の選書業務はどのようになされるべきか、次世代OPACに期待されるレビュー機能の問題点は何か、といった問いは、この流れからすぐに想起できる。本書のような情報論は、こうした問題を考えるための土台であると同時に、それ自体もまた、それが論じる情報的世界に存在しているという面白い関係にある。

（評者：西田 洋平）

2020年度 教育学研究室・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運営・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運営・教育を担当している。2020年度には、以下の教員がこれらの課程の運営・教育を担当した。このほか、伊勢原キャンパスの養護教諭養成課程の運営は、湘南キャンパスの教員とともに、看護学科の籠谷恵専任講師がこれにあたった。

〈教育学研究室〉

- ・湘南キャンパス：朝倉徹（教授・課程資格教育センター所長）、大島宏（教授・教育学研究室主任・教職研究室主任兼務）、稲垣智則（准教授）、古里貴士（准教授）、関口洋美（特任准教授）、相田紘孝（特任講師）
- ・札幌キャンパス：池田裕子（教授・札幌分室長）、塚本智宏（教授）、南場行広（特任教授）
- ・清水キャンパス：小林俊行（教授・清水分室長）、鈴木敦史（特任准教授）
- ・熊本キャンパス：長野克也（農学部応用植物学科教授・九州分室長）、瀧本知加（准教授）、一井武幸（特任教授）、蔵岡智子（特任講師・2020年4月1日採用）

〈教職研究室〉

- ・湘南キャンパス：前田善仁（教授）、藤井大亮（准教授）、佐藤陽一（特任教授）、今井良男（特任教授）、反町聡之（特任教授）、斉藤仁一朗（特任講師）、保坂克洋（特任助教）

なお、2021年3月31日（2020年度末）をもって、以下の教員が退職した。

- ・札幌キャンパス：塚本智宏、南場行広
- ・熊本キャンパス：瀧本知加

2. 教職課程

2-1 履修状況

教育実習事前指導（養護教諭養成課程は養護実習事前指導）の受講者数（主に3年次生）は合計で501人であった。内訳は以下の通りである（キャンパスは学生の所属キャンパス）。

- ・札幌キャンパス：43人（3年次生43人）
- ・湘南キャンパス：401人（3年次生388人、4年次生9人、科目等履修生・大学院生4人）
- ・伊勢原キャンパス：8人（3年次生8人）
- ・清水キャンパス：27人（3年次生26人、科目等履修生・大学院生1人）
- ・熊本キャンパス：22人（3年次生22人）

教職課程全体を省察する科目である教職実践演習の履修者（主に4年次生）は合計で465人であった。内訳は以下の通りである（キャンパスは学生の所属キャンパス）。

- ・札幌キャンパス：36人（4年次生35人、科目等履修生・大学院生1人）
- ・湘南キャンパス：387人（4年次生381人、科目等履修生・大学院生6人）
- ・伊勢原キャンパス：8人（4年次生8人）
- ・清水キャンパス：11人（4年次生11人）
- ・熊本キャンパス：23人（4年次生23人）

2-2 教員免許状の取得状況

2020年度に一括申請により中学校及び高等学校教員免許状、養護教諭免許状を取得した学生は、合計で495人

(実数) であった。各校舎の免許状取得状況は「2020 年度教員免許状取得者数 (一括申請)」のとおりである。

2020 年度 中学校・高等学校教員免許状取得者数 (一括申請)

	中学校		高等学校		養護教諭 一種	免許状取得者 (実数)	
	一種	専修	一種	専修		一種	専修
札幌キャンパス	32		42			35	
湘南キャンパス	353	30	396	31		380	31
伊勢原キャンパス			1		7	8	
清水キャンパス	10	0	16	0		16	0
熊本キャンパス	7	0	27	0		25	0
合計	402	30	482	31	7	464	31

2-3 新型コロナウイルス感染症への対応

・教育実習の実施状況

新型コロナウイルス感染症の影響により、2020 年度に教育実習を予定していた学生のうち、実習校での教育実習が予定どおり実施できなかつた者は 86 人であった。これらの学生に対しては、文部科学省の定める代替措置で対応した。その内訳は、大学で行う実習・演習等で代替した者 35 人、小学校や中学校等での学習指導員としての活動により代替した者 47 人、大学で行う実習・演習等と学習指導員としての活動により代替した者 4 人である。なお、「教育実習特例」を適用した者や教育実習の単位が修得できなかつた者はいなかつた。

・介護等体験実施状況

新型コロナウイルス感染症の影響により、2020 年度の介護等体験にあたっては、全部または一部の体験を中止し、文部科学省の定める代替措置による対応を行った。代替措置により、介護等体験の実施が免除された者は 303 人である。対象となった学生には、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が開設する免許法認定通信教育の科目に係る印刷教材の学修成果を確認することで対応した。303 人の代替措置対象者のうち、視覚障害児の教育課程及び指導法の学修成果の確認による代替は 119 人、聴覚障害児の教育課程及び指導法の学修成果の確認による代替は 184 人である。なお、2020 年度の介護等体験を見送った学生は 1 名であった。

2-4 教員採用試験大学推薦特別選考への対応

2020 年度実施の教員採用試験大学推薦特別選考では、本学に対し 10 件の推薦依頼があった (神奈川県、川崎市、相模原市、横浜市、千葉県・千葉市、東京都、堺市、大阪府豊能地区、京都府、京都市)。これをうけ、学内選考を実施し、川崎市 3 人 (英語 1 人、数学 1 人、理科 1 人)、相模原市 4 人 (国語 2 人、保健体育 2 人)、横浜市 3 人 (数学 1 人、理科 2 人)、千葉県・千葉市 1 名 (理科 1 人) の学生を推薦した。その結果、相模原市 1 人 (国語)、横浜市 3 人 (数学 1 人、理科 2 人) が合格した。

2-5 教職課程のファカルティ・ディベロップメント (FD)

2021 年 3 月 9 日 (火) に、各キャンパスの教育学研究室及び教職研究室所属の専任特任教員や分室長の出席の下、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再課程認定後の対応、教員養成政策の動向などについて、意見交換をおこなった。

湘南キャンパスでは、新型コロナウイルス感染症にともなう遠隔授業の実施にあたって、10 回のオンライン授業ワークショップを開催し、非常勤講師も交えて、オンライン授業の留意点や事例紹介、意見交換などを行った (学芸員課程、司書課程、社会教育主事課程と合同)。また、2021 年 3 月 5 日 (木) には、教育学研究室・教職研究室の専任・特任教員のほか、教職課程担当の非常勤講師や学科教員による教職課程全体会議をオンラインで開催し、本学教職課程の状況や教員養成教育の課題等についての協議や意見交換を行った。

2-6 教職課程の充実への取組

湘南キャンパスでは、例年、秦野市教科学習支援員として、約 60 人の学生を秦野市内の小中学校に派遣している。しかしながら、2020 年度は、新型コロナウイルス感染症の状況に鑑み、これへの派遣を中止した。また、これにともない、秦野市教科学習支援員として派遣されている学生を対象とした授業科目である「学校インターンシップ」についても、開講を取り止めることとなった。このほか、例年、年 2 回開催している教職教養講座も開催することができなかった。

清水校舎では、新型コロナウイルス感染症の状況により、静岡市立三保第二小学校への理科の出前授業は、例年の半分の 3 回の実施にとどまった。

2-7 2022 年度学部改組への対応

2022 年度に予定されている学部改組にともない、以下の 6 学科について、2019 年度に「教職課程認定審査の確認事項」1 (1) ③に基づく届出を行った。課程認定委員会による審査の結果、2020 年 12 月 24 日付で、すべての学科について届出による教職課程の設置が「可」とされた。

開設年度	学部学科	免許状の種類
2022 年度	工学部生物工学科	中学校一種免許状（理科） 高等学校一種免許状（理科）
	海洋学部海洋理工学科海洋理工学専攻	
	農学部食生命科学科	高等学校一種免許状（工業） 高等学校一種免許状（農業）
	文理融合学部人間情報工学科	
	農学部農学科	
	農学部動物科学科	

3. 社会教育主事課程

3-1 社会教育主事講習等規程の改正への対応

社会教育主事講習等規程の改正にともない、湘南キャンパスでは、2019 年 12 月に文部科学省に対して新課程を設置する変更届を提出し、2020 年 3 月末に新課程の設置が認められた。これにより、2020 年度入学者から、新たな社会教育主事課程のカリキュラムが適用されることになった。他方で、清水キャンパスの社会教育主事課程については、新課程の開設を断念することとなった。

3-2 「社会教育士（養成課程）修了証書」の授与状況

社会教育主事講習等規程の改正により、新課程の要件を充たした者は、「社会教育士（養成課程）」と称することができることになった。また、経過措置により、2019 年以前の入学者の場合も、法定科目区分の「生涯学習支援論」（4 単位）と「社会教育経営論」（4 単位）にあたる科目の単位を修得することによって、「社会教育士（養成課程）」と称することが可能とされている。

湘南キャンパスでは、経過措置の規程に基づき、2020 年度から「生涯学習支援論 1」「生涯学習支援論 2」「社会教育経営論 1」「社会教育経営論 2」（各 2 単位）を開講し、2019 年度以前入学者の履修を認めることとした。その結果、2017 年度入学者 7 人が「社会教育士（養成課程）」の称号付与の要件を充たし、「社会教育士（養成課程）修了証書」を授与した（文文学科 1 人、北欧学科 1 人、歴史学科日本史専攻 1 人、文芸創作学科 1 人、広報メディア学科 1 人、生涯スポーツ学科 2 人）。

以上

教職キャリアとしての生徒指導

福山 裕士

1. はじめに（生徒指導とは何か？）

文部科学省が平成22年に発行した『生徒指導提要』の第1章（生徒指導の意義と原理）に、生徒指導の意義は以下のように書かれている。

生徒指導とは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教育活動のことです。・・・各学校においては、生徒指導が、教育課程の内外において一人一人の児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指すという生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図っていく必要があります。

生徒指導は、学校での活動全体を通じて、児童生徒の自己指導能力を育成することを目指すものである。自己指導能力とは、坂本昇一が『生徒指導の機能と方法』に記した定義によれば、自己指導の力とは、その時、その場で、どのような行動が適切か、自分で考えて、決めて、実行する能力をいう。「どのような行動が適切か、その適切性を決める基準は、他の人の主体性の尊重と自己実現とである」と述べている。そのような、自己指導能力の育成に向けては、すべての教育活動において下記の生徒指導の3機能を生かすことが大切とされており、それは教育活動の中心となる日々の学習指導においてこそ求められる。

- 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

このように生徒指導は、問題行動を起こした児童生徒のための事後指導ではなく、日々の学校生活の授業、実習等で日常的に行うものである。つまり、生徒指導と学習指導は表裏一体のものなのである。

授業指導（集団指導）と生徒指導（個別指導）ができて初めて教師となることを忘れてはならない。

2. 教科学習における生徒指導

教科において生徒指導を充実させるためには、次のような観点から教員が指導力を一層発揮することが求められる。

- ①授業の場で児童生徒に居場所をつくる
- ②わかる授業を行い、主体的な学習態度を養う
- ③共に学び合うことの意義と大切さを実感させる
- ④言語活動を充実させ、言語力を育てる
- ⑤学ぶことの意義を理解させ、家庭での学習習慣を確立させる

以上の5点は『生徒指導提要』に記載されているが、それらを実現させるためには、以下のような点に留意する必要がある。

- ①学習や生活の基盤として、教師と生徒との信頼関係及び生徒相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃からホームルーム経営の充実を図ること。また、主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方により、生徒の発達を支援すること。
- ②生徒が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう、生徒理解を深め、学習指導と関連付けながら、生徒指導の充実を図ること。
- ③生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科・科目等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、生徒が自己の在り方生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。
- ④学校の教育活動全体を通じて、個々の生徒の特性等的確かな把握に努め、その伸長を図ること。また、生徒が適切な各教科・科目や類型を選択し学校やホームルームでの生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるようにすること。
- ⑤生徒が、基礎的・基本的な知識及び技能の習得も含め、学習内容を確実に身に付けることができるよう、生徒や学校の実態に応じ、個別学習やグループ別学習、繰り返し学習、学習内容の習熟の程度に応じた学習、生徒の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れることや、教師間の協力による指導体制を確保するなど、指導方法や指導体制の工夫改善により、個に応じた指導の充実を図ること。
- ⑥学習の遅れがちな生徒などについては、各教科・科目等の選択、その内容の取扱いなどについて必要な配慮を行い、生徒の実態に応じ、例えば義務教育段階の学習内容の確実な定着を図るための指導を適宜取り入れるなど、指導内容や指導方法を工夫すること。

3. 問題行動における生徒指導

以上のような教科学習における生徒指導の他に、児童生徒の問題行動に関する生徒指導も重要である。

暴力行為、いじめ等の問題行動等は、依然として教育上の大きな課題であり、文部科学省が令和元年度に実施・公表した「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」(国公立小・中・高)では、以下のように、在籍児童生徒数減少にかかわらず、小・中の暴力行為の発生日数及び不登校児童生徒数が大きく増加し、全体的にいじめの認知件数が増加している。これは、いじめに対する児童生徒の意識の向上と未然防止の取組の成果と考えられる。

- ①暴力行為発生日数は、7万8787件に増加
- ②いじめ認知件数61万2496件に増加
- ③小・中不登校児童生徒数18万1272人に増加
- ④高校不登校生徒数5万100人に減少

児童生徒の問題行動等の背景には、家庭環境など多くの要因があり、事案に応じて、スクールカウンセラー(S C)、スクールソーシャルワーカー(S S W)等の外部専門家活用や警察、児童相談所、福祉・医療等の関係機関との連携を積極的に取る必要がある。しかし、そのような連携を行う以前に、教師は問題行動の類型など、基礎的な理解をしておかなければならない。以下にその例を示す(下線部は筆者によるものである)。

・問題行動とは、行動が乱暴、学習意欲がない、ルールやマナーを平気で破り、教員や保護者のいうことを全く聞かない児童生

徒。

- ・学校には来ずに駅周辺にたむろしたり、夜になると盛り場などを歩き回ったり、飲酒・喫煙を繰り返す生徒。
- ・学校生活で友人もおらず、学級活動・ホームルーム活動、学校行事にも参加せず、他人への関心を持たず自分の殻に閉じこもっている児童生徒も要注意。

- ・自閉症、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）などの発達障害の児童生徒は、自己の興味関心へのこだわりが強すぎることや他人への配慮に欠けることがあり、極端に友人が少なかったり、集団になじめないなどの状況になっている場合がある。→特段の配慮が必要

児童生徒の発する問題行動のサインとして、服装、言葉遣い、友人関係・人間関係、学級・ホームルーム・授業中などの態度、持ち物、家庭に表れていることが多く、問題行動や個別に課題を抱えている児童生徒を発見するためには、観察、面接、質問紙調査、教職員間の情報交換、保護者との懇談、学校種間・学校間の情報交換、関係機関・地域とのネットワークでの情報交換などが重要になってくる。加えて、問題や困難を抱えている児童生徒たちへの対応は、上記のような連携・助言を十分に加味し、個別の教育支援計画を作成して、指導に当たることが肝要である。

4. いじめ問題

平成 25 年に「いじめ防止対策推進法」を施行するにあたり、文部科学省は「いじめの定義の変遷」という書類を作成した。以下に内容を紹介する。

○昭和 61 年度からの定義

- ・「いじめ」とは、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないもの」とする。

○平成 6 年度からの定義

- ・この調査において「いじめ」とは、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」とする。

なお、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと。

○平成 18 年度からの定義

- ・本調査において、個々の行為が「いじめ」に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うものとする。「いじめ」とは、「当該児童生徒が、一定の人間関係にある者から、心理的・物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。」とする。

○平成 25 年度いじめ防止対策推進法の施行に伴った「いじめ」の定義

- ・「いじめ」とは、「児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人間関係のある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものも含む。）であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの。」とする。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。

- ・「いじめ」の中には、犯罪行為として取り扱われるべきと認められ、早期に警察に相談することが重要なものや、児童生徒の生命、身体又は財産に重大な被害が生じるような、直ちに警察に通報することが必要なものが含まれる。これらについては、教育的な配慮や被害者の意向への配慮のうえで、早期に警察に相談・通報の上、警察と連携した対応を取ることが必要である。

いじめはどの学校でも、どの子供にも起こりえるものであるが、決して許されないことである。

「いじめは絶対に許されない」との意識を日本全体で共有し、子供を「加害者にも、被害者にも、傍観者にもしない」教育を実現することが必要である。このことは、教師になる学生たちも、忘れてはならない。

いじめ問題への対応や指導は、経験豊富な教員からアドバイスをもらうことが大切であるが、他校の事例や、以下に挙げるような過去の事案についての研究が欠かせない。

<いじめ事件>

- ・1986年(昭和61年)岩手県で東京中野の中学2年Sくん(13歳)が自死
→日常的いじめ、葬式ごっこに教師も参加、エアガンの標的と暴力:初めて教師が処分される
- ・1994年(平成6年)愛知県西尾市で中学2年Oくん(13歳)が自宅で自死
→自転車の破壊、現金強要、暴力、面談でのいじめ否定:7名が補導
- ・2006年(平成18年)福岡県で中学2年のAくん(13歳)が自宅で自死
→元担任のからかいや成績別のランク付けがいじめを助長:5名を送検等、元担任と校長が懲戒処分
- ・2011年(平成23年)滋賀県で中学2年のBくん(13歳)が自宅で自死
→いじめ、暴力、自殺を助長するからかいを担当把握:5名送検等
- ・2015年(平成27年)岩手県で中学2年のCくん(13歳)が電車で自死
→暴力、からかい、ちょっかいを担当家族に相談、ノートに「死」という文字
:校長等管理職、担任に懲戒処分

<いじめ事件熊本県の事例>

- ・2013年(平成25年)県央の県立高3年女子生徒自死
→遺族が当時の同級生と県に対し損害賠償を求めて提訴
- ・2013年(平成25年)熊本市の県立高1年女子生徒自死
→県に損害賠償を命じた福岡高裁判決が確定
- ・2018年(平成30年)県北の県立高3年女子生徒自死
→遺族が当時の同級生に対し損害賠償を求めて提訴
- ・2015年～17年元東稜高校生いじめ転校
→県教育委員会が調査委員会の設置を決定
- ・2020年～21年県央の県立高生いじめ転校
→県教育委員会が調査委員会の設置を決定
- ・2014年熊本市立中生いじめ自死未遂
→元生徒の男性側と市側が和解する方向で概ね合意
- ・2019年熊本市立中男子生徒自死
→熊本市が設置した詳細調査委員会が調査中
- ・2020年～21年荒尾市立中いじめ転校
→荒尾市教育委員会の付属機関が調査中

生徒指導については、生徒個々の性質や事情、時代の趨勢によって、その対応が変化するものである。生徒の成長と将来への展望を考慮し、適切な対応・指導について学び続ける姿勢こそが教職キャリアの形成そのものであることを忘れてはならない。

最後に、教職を目指す学生たちに、教育実習に向けての留意点と、求められる教師像を示し、本講義を締めくくることにする。

5. 教育実習に向けての心の準備

教育実習生であっても、生徒にとっては他の職員と同様「先生」であるため、教師であることの自覚と責任をもって行動し、態度や振る舞い、服装、言動には十分注意する。教育実習期間は、「分かる」授業を追究し、教材研究を十分に行う。大学の講義で学んだ知識を基盤として、教科書等の教材を介して生徒に分かりやすく教えるための努力と準備が必要である。一方、教育実習は教科指導だけでなく生徒指導も必要となる。その際、個別に対応することなく、指導担当教諭の下で行う。また、教育実習中に知り得た生徒の情報を、SNS やブログ等個人情報保護条例に違反するような行為はせず、生徒との個人的な連絡はしないよう留意する必要がある。

6. 教師を目指す学生へ

学校の先生とは「教える職業」である。また、教育とは「教えること」である。人間を望ましい姿に変化させるために、心身両面にわたって、意図的、計画的に働きかけることと言える。教諭とは「教えること」という意味であり、教師は「教える師」のことである。そして、師とは「弟子を教導する徳を有するもの」のことである。

教師は、生徒に対して愛情と尊敬の念を持つと同時に、育てたい生徒像についても、日夜考え続けなければならない。

例えば、農業高校の教師であれば、将来、農業や関連産業に関する仕事を目指す者としての実践力・即戦力・専門知識・生産技術・経営能力を身に付けさせなければならない。

その他にも、社会性を持った高校生としての見識や一般常識・挨拶・マナーを身に付けさせることも大切である。

最後に、熊本県が求める教職員像を紹介する。

「認め、ほめ、励まし、伸ばす」ことができる先生が求められている。

教職員としての基本的資質として挙げられていることは以下の3点である。「教育的愛情と人権感覚」、「使命感と向上心」、「組織の一員としての自覚」。

その他には、「教職員としての専門性」も当然必要である。加えて、「児童生徒理解と豊かな心の育成」、「学習の実践的指導力」、「保護者・地域住民との連携」についても求められている。

引用文献

- 文部科学省：高等学校指導要領解説総則編 2018
：生徒指導提要 2020
：児童生徒の自殺が起きたときの背景調査の在り方について 2011
：生徒指導提要の改訂に関する協力者会議の設置について 2021
：いじめの重大事態の調査に関するガイドライン 2017
- 熊本県教育委員会：個別的教育支援計画の作成・活用・引継ぎに係る」Q&A2020
：熊本県いじめ防止基本方針 2020
：高等学校における合理的配慮事例集 2019

参考文献

- ・式部 隆：生徒指導提要バスライン，時事通信出版局，2021
- ・佐川泰宏：セサミノート教職教養，株式会社ティーエーネットワーク 2021
- ・片山紀子：入門 生徒指導，学事出版株式会社 2020
- ・佐藤晴雄：教育法規〔解体新書〕，株式会社東洋館出版社 2010
- ・坂本昇一：生徒指導の機能と方法，文教書院 1990

2020年度 図書館学研究室 活動報告

1. 図書館学研究室の概要

図書館学研究室では、湘南校舎で開設されている司書課程（司書・司書教諭）の教育を担当している。2020年度には以下の12名の教員（専任・特任教員3名、兼任教員1名、非常勤講師8名）が課程運営と教育を担当した。

〈専任・特任教員〉

朝倉 徹（教授・課程資格教育センター所長・図書館学研究室主任）

竹之内 禎（准教授）

西田 洋平（特任講師）

〈兼任教員〉

山崎 俊裕（工学部建築学科教授、「図書館施設論」担当）

〈非常勤講師〉

新海 雄一、高田 淳子、戸田 あきら、三笠 俊哉、森 智彦、山口 洋

平原 渉太（2020年度着任）、三村 敦美（2020年度着任）

2. 司書課程履修者の状況

2-1 履修状況

毎学期のガイダンス後に回収する司書課程受講者連絡票の数をもとに把握した2020年度の履修状況を右表に示した。

履修者は、1年次生（0C生）が春学期に57名（前年度より21名減）であったが、秋学期には69名に増加した。2年次生（9B生）は、春学期が71名（前年度より28名増）、秋学期が78名であり、秋学期に履修者が7名増加した。3年次生（8B生）は、春学期が36名（前年度より14名減）、秋学期が46名であり、秋学期に履修者が10名増加した。

	春学期	秋学期
0C生	57名	69名
9B生	71名	78名
8B生	36名	46名

例年では、春学期に受講生が多く、秋学期以降に減少するのが常であったが、2020年度春学期は新型コロナウイルス感染症の世界的流行により、ガイダンスや授業が急遽オンライン化したため、状況に対応しきれなかった学生がいたものと思われる。

司書資格を取得した4年次生（7B生）は36名、6B生が1名の合計37名（前年度より9名減）であった。4年次生は、入学時当初99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36%になった。

司書教諭資格申請有資格者は5名であり、司書資格との同時取得者はいなかった。

2-2 進路実績

司書資格取得者のうち2名が自治体正規職員に採用され、今後、図書館への配属も期待される。別の1名は、軽井沢町の会計年度任用職員として図書館勤務が決定した。そのほか、卒業生から町田市民文学館ことばらんど図書室勤務になったとの報告を受けた。

司書教諭資格申請有資格者のうち3名が、中学校および高等学校教諭として採用された。

3. 司書課程の充実への取り組み

3-1 図書館インターンシップ

2020 年度は新型コロナウイルス感染症蔓延防止のために実施を見送った。

3-2 学校図書館サポーター

2020 年度は新型コロナウイルス感染症蔓延防止のために実施を見送った。

3-3 図書館施設見学

例年、サマーセッション科目「図書館施設論」の授業時間を利用して外部の図書館施設見学を実施しているが、2020 年度は新型コロナウイルス感染症蔓延防止のためにウィンターセッションに変更した上で、リアルタイムオンライン授業とし、施設見学は見送った。

3-4 平塚市図書館での展示企画

2020 年度春学期「図書館概論」「情報資源組織演習 A」のレポートとして、湘南と平塚市、平塚市の友好都市・姉妹都市についての図書を探して紹介する課題を課した。このレポートをもとに、2020 年 12 月 9 日（水）～2021 年 1 月 31 日（日）に平塚市中央図書館 1 階ホールで企画展示「ひらつかを旅するコーナー」が開催された。期間中、東海大学司書課程受講生がおすすめ本を紹介した冊子『東海大生が選んだ！本で旅するブックトラベル 平塚を旅する本：湘南・友好都市も』が配布された。東海大学新聞からも取材を受け、下記の記事が掲載された。

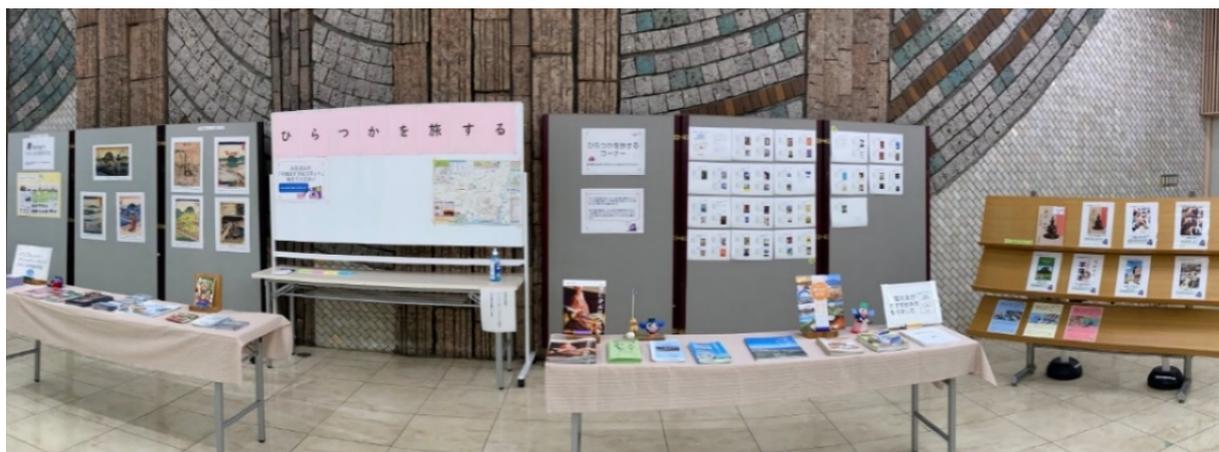


【関連記事①・東海大学公式サイト】

平塚市図書館で『東海大生が選んだ！本で旅するブックトラベル 平塚を旅する本：湘南・友好都市も』を配布しています (<https://www.u-tokai.ac.jp/news-campus/18249> (2022 年 2 月 24 日アクセス))

【関連記事②・東海大学新聞第 1099 号・2021 年 2 月 1 日発行】

平塚市図書館と連携事業を展開「コロナ禍でも本で旅をしませんか？」



3-5 司書試験対策勉強会

昨年度まで対面で行っていた司書試験対策勉強会（通常学期中の週 1 回、希望者対象）をオンラインで実施した。

3-6 図書館学研究室 FD 研究会

2020年7月27日(月)14:00～16:30に2020年度東海大学課程資格教育センター第一回図書館学研究室FD研究会をTeamsで実施した。参加者は専任・特任・非常勤教員11名。主任、教務委員、FD委員による連絡の後、オンライン授業の実践状況、付属図書館の開館状況、電子図書・データベースの利用促進、秋学期授業の計画等の情報共有と意見交換を行った。

2021年3月5日(金)13:00～14:30に2020年度東海大学課程資格教育センター図書館学研究室第二回FD研究会をZoomで実施した。参加者は専任・特任・非常勤教員14名。主任、教務委員、FD委員による連絡の後、2020年度の授業の情報共有と意見交換を行った。

以上

2020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（無出講）	教育学研究室（教職課程） 図書館学研究室（司書課程） 博物館学研究室（学芸員課程）
博物館学研究室准教授	篠原 聡	博物館概論 博物館資料論 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） 松前記念館事務室長代行
博物館学研究室准教授	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	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（湘南校舎）

博物館学研究室では、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。2020年度春semesterおよび秋semesterにおける履修登録者数を表1に、複数担当科目の講師およびその所属を表2に、2020年度各種ガイダンスなどの日程を表3に示す。博物館実習 2 の単位取得者数は29名、最終資格取得者は29名であった。なお、新型コロナウイルス感染症拡大を防ぐため、各種ガイダンスおよびほとんどの科目をオンラインにての講義を行った。また、博物館実習 1 は秋のみ、2クラス開講した。

表1 2020年度学芸員課程履修登録者数

科目名	春	秋	科目名	春	秋
博物館概論	102	10	博物館情報・メディア論	13	51
博物館資料論	20	66	博物館経営論	7	51
博物館教育論	21	63	博物館実習 1	/	43
博物館資料保存論	50	9	博物館実習 2	30	
博物館展示論	54	11			

表2 2020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（秋）	角田 拓朗	神奈川県立歴史博物館
博物館経営論（秋）	今西 彩子	鎌倉市鏑木清方記念美術館
博物館実習 1（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（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（秋）	保坂 匠	小田原市郷土文化館
博物館実習 1（秋）	広瀬 浩二郎	国立民族学博物館
博物館実習 1（秋）	安田 智子	東京修復保存センター
博物館実習 1（秋）	山口 孝子	東京都写真美術館

表3 2020 年度各種ガイダンス日程

日程	名称	備考
2020 年 4 月中旬	学芸員課程ガイダンス	新入生・在校生向け オンラインにて実施
2020 年 4 月中旬	履修相談	オンラインにて実施
2020 年 4 月中旬	博物館実習 2（松前記念館実習）ガイダンス	オンラインにて実施
2020 年 9 月 25 日	学芸員課程ガイダンス	新入生・在校生向け 対面にて実施
2020 年 9 月 25 日	履修相談	対面にて実施
2020 年 9 月 26 日	博物館実習 1 A ガイダンス	オンラインにて実施
2020 年 10 月 3 日	博物館実習 1 B ガイダンス	オンラインにて実施
2020 年 9 月 28 日	博物館実習 2（松前記念館実習）ガイダンス	オンラインにて実施
2021 年 1 月 9 日	博物館実習 1 A 事後指導	オンラインにて実施
2021 年 1 月 9 日	博物館実習 1 B 事後指導	オンラインにて実施
2021 年 1 月 30 日	博物館実習 2 全体事後指導	オンラインにて実施
2021 年 1 月 29 日	博物館実習 2 全体事後指導	オンラインにて実施
2021 年 3 月 6 日	2021 年度博物館実習 2 ガイダンス	オンラインにて実施

■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ている。2020年度は、新型コロナウイルス感染症拡大を防ぐため、春semesterでの実習を取りやめ、秋semesterの学期中およびセッション期間中に2コマ開講した。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・B（オンライン）、特別講義（オンライン）、標本制作（対面）、VTR視聴（オンライン）、ミュージアムグッズ企画（オンライン）、見学実習（対面）、事後指導A・B（オンライン）を行った。

セッション期間中の実習については、ウィンターセッションは2021年2月16日～20日、3月1日～5日までの、それぞれ5日間にわたって実施した。実習内容は総論と各論からである。特別講義は講義形式で、秦野市桜土手古墳展示館で学芸業務を担当している秦野市職員の横山諒人氏より特別講義を実施した。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により実施した。なお、セッション期間中もすべてオンラインにて実施した。

表4 2020年度博物館実習1日程

日程	内容	備考
博物館実習 1 A（学期中）		
2020年9月26日	事前指導A(0.5コマ)	江水担当，オンラインで実施
2020年9月26日	特別講義（1コマ）	江水担当，オンラインで実施
2020年10月10日	標本制作実習（2コマ）	北野・藤吉担当，対面で実施
2020年10月24日	VTR視聴（2コマ）	江水担当，オンラインで実施
2020年11月14日	標本制作実習（1コマ）	北野・藤吉担当，オンラインで実施
2020年11月21日	見学実習（2コマ）	江水担当，金目エコ見学，対面で実施
2020年12月12日	ミュージアムグッズ企画（2コマ）	江水担当，オンラインで実施
2021年1月9日	事後指導A（0.5コマ）	江水担当，オンラインで実施

博物館実習1 A (セッション期間中・すべてオンラインで実施)		
2021年2月16日	事前指導B (0.5コマ)	篠原担当
2021年2月16日	特別講義 (1コマ)	横山涼人 (秦野市立桜土手古墳展示館)
2021年2月17日 ～ 2021年2月20日	実務実習 (3コマ×4日)	民俗資料：保坂匠 写真技術：山口孝子 修復保存：安田智子 公開普及：広瀬浩二郎 美術資料：篠原聰
2021年2月20日	事後指導B (0.5コマ)	篠原担当
博物館実習1 B (学期中)		
2020年10月3日	事前指導A(0.5コマ)	江水担当, オンラインで実施
2020年10月3日	特別講義 (1コマ)	江水担当, オンラインで実施
2020年10月17日	標本制作実習 (2コマ)	北野・藤吉担当, 対面で実施
2020年11月7日	VTR視聴 (2コマ)	江水担当, オンラインで実施
2020年11月14日	標本制作実習 (1コマ)	北野・藤吉担当, オンラインで実施
2020年11月28日	見学実習 (2コマ)	江水担当, 金目エコ見学, 対面で実施
2020年12月19日	ミュージアムグッズ企画 (2コマ)	江水担当, オンラインで実施
2021年1月9日	事後指導A (0.5コマ)	江水担当, オンラインで実施
博物館実習1 B (セッション期間中・すべてオンラインで実施)		
2021年3月1日	事前指導B (0.5コマ)	篠原担当
2021年3月1日	特別講義 (1コマ)	横山涼人 (秦野市立桜土手古墳展示館)
2021年3月2日 ～ 2021年3月5日	実務実習 (3コマ×4日)	民俗資料：保坂匠 写真技術：山口孝子 修復保存：安田智子 公開普及：広瀬浩二郎 美術資料：篠原聰
2021年3月5日	事後指導B (0.5コマ)	篠原担当

【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、博物館や学芸員の实態を把握し、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。2020年度は、新型コロナウイルス感染症拡大のため、学外での実習ができないこともあったが、表5にある館園にて実習を行った。なお、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るとともに学外と連携した実践教育プログラム等も実施した。

表5 2020年度博物館実習2実習受入館園一覧(湘南校舎)

実習館園名	人	実習期間	実習館園名	人	実習期間
茨城県立歴史館	1	7/28-8/2	八戸市博物館	1	8/19-8/26,7日間
群馬県立ぐんま昆虫の森	1	8/7-8/15	平塚市博物館	1	9/2-9/10
相模原市立博物館	1	8/4-9/21,9日間	平塚市美術館	1	9/5-12/11,5日間
塩尻市立平出博物館	1	8/27-9/4	富士山かぐや姫ミュージアム	1	8/27-9/4,7日間
進化生物学研究所	1	12/7-12/11	北海道立文学館	1	11/5-11/18
東京都江戸東京博物館	1	8/26-9/3,6日間	横浜開港資料館	1	8/25-8/30
はだの歴史博物館	1	9/1-9/9,7日間	松前記念館	17	秋学期

■そのほかの研究室活動

【全国大学博物館学講座協議会】

2020年度は、全国大学博物館学講座協議会全国役員校および東日本部会委員校として活動した。活動内容などは表6のとおりである。

表6 2019年度全国大学博物館学講座協議会活動日程

日程	内容	備考
2020年5月12日～6月12日	全国委員会	書面審議
2020年6月19日～7月15日	全国大会	書面審議
2020年7月29日	東日本部会委員会	オンライン開催
2020年10月28日～11月7日	東日本部会総会・大会	書面審議

【学芸員課程専門委員会】

2020年度学芸員課程専門委員会（湘南校舎）が2021年3月2日に、オンライン（Teams）にて行った。審議・報告事項は以下のとおりである。

- ・審議事項
 1. 2020年度学芸員資格取得者について
 2. その他
- ・報告事項
 1. 博物館実習報告
 2. 資格取得者数について
 3. 学外連携について
 4. 就職状況について

【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。2019 年度より「正課外の実践教育プログラム」と位置づけ、松前記念館、外部の博物館施設、近隣自治体等と連携したプロジェクトとして実施している。2020 年度は神奈川県との共同事業「ともいきアートサポート事業」との連携を中心に、以下のプログラムを実施した。

●ワークショップ・イベント等

- ①平塚盲学校との連携
2020 年 10 月 12 日,19 日,26 日,11 月 3 日
学生：延べ約 20 名
講師：高見直宏
- ②彫刻を触る☆体験ツアー
2020 年 11 月 7 日
学生・市民ら：延べ 30 名
講師：高嶋直人・野城今日子
- ③北区との連携
2020 年 11 月 22 日,23 日
学生・生徒ら：約 20 名
- ④手の世界制作 見学鑑賞会
2021 年 3 月 2 日 湘南校舎
児童・生徒、教員ら：約 10 名
- ⑤彫刻を触る☆体験ツアー in 秦野
2021 年 3 月 14 日（土）秦野駅前まほろば大橋
学生・市民ら：約 20 名
講師：高嶋直人

第1章 総則

(目的)

第1条 本規程は、東海大学教職資格センター（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「東海大学資格教育研究」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募集案内に従って行う。

2 投稿原稿は MS-Word 形式のデータを基本とする。ただし InDesign 形式で作成した PDF データでも可とする。

3 投稿原稿は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) 論集委員会が定めたフォーマットに従って執筆を行う。
- (2) 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 ページ以内とする。

- (3) 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。
- (4) 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。研究ノート, 実践研究については, 英文著者抄録の有無は任意とする。
- (5) 本文中の章・節等の表記法はフォーマットに従い, 引用文献等の記述法は当該分野の慣行に従う。
- (6) 図表等は本文中に挿入するとともに, 別ファイルでも提出する。
- (7) 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, 著者校正は初校の 1 回とする。

第 6 章 発行

(発行形態)

第 11 条 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 12 条 発行等に係る費用は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。

第 7 章 発行者及び著作権

(発行者)

第 13 条 論集の発行者は当センターとする。

(著作権)

第 14 条 論集に掲載された論文等の著作権は執筆者が有する。ただし, 複製権, 公衆送信権については当センターに許諾するものとする。

第 8 章 規程の改廃

第 15 条 本規程の改廃は, 当センター教授会の議を経て行う。

付 則 (2021 年 4 月 1 日)

- 1 本規程は, 2021 年 4 月 1 日から施行する。
- 2 東海大学課程資格教育センター論集規程は, 廃止する。

東海大学 資格教育研究 第 1 号

2022 年 2 月 28 日発行

発行者 東海大学教職資格センター
神奈川県平塚市北金目 4-1-1 (〒259-1292)

非売品
ISSN 2436-7664