

学習院大学 教職課程年報

第8号 [2021年度版]

目 次

巻頭言	教職課程主任 武内 房司	1
研究論文		
教師教育における「省察」言説の生成と展開に関する予備的考察	山崎 準二	5
Corpus Analysis and English Language Teaching	小山 英二	35
いじめを正確に認知し適切に対応できる教師の特徴について		
—いじめ法制及び被害者有責性意識との関連の中で—	佐野 和規	49
初期肢体不自由児施設における教育問題		
—福島整肢療護園に焦点をあてて—	中村 尚子	63
授業研究		
英語科教育法における講師招聘と遠隔共同授業	山本 昭夫	77
圧力と力の違いを知る教具をつくる	殿村 洋文	93
身近な書 —中学校学習指導要領改訂を踏まえて—	松岡千賀子	101
事業報告・活動記録		
介護等体験事前オリエンテーション	梅野 正信	109
教職オンラインセミナー報告	岩崎 淳	110
会うことがかなわない中で	前田 みどり (文学部日本語日本文学科3年)	112
教職オンラインセミナーを終えて	芝辻 正 (卒業生、千葉県私立中高一貫校教諭)	113
教職課程ゼミ	岩崎 淳	114
教職課程ゼミでの気づきと変化	廣瀬 陽子 (文学部日本語日本文学科3年)	115
優しく真剣な教職課程ゼミ	飯田 梨月 (文学部教育学科2年)	116
2021年度国語教育懇話会	玉田 琴乃 (人文科学研究科日本語日本文学専攻博士後期課程3年)	117
国語教育懇話会活動報告書	内田 早紀 (人文科学研究科教育学専攻博士前期課程2年)	118
教育実習報告	岩崎 淳・梅野 正信・宮盛 邦友・久保田 福美／栗原 清	119
生徒の「学びたい」に応えるために	兼井 一成 (文学部日本語日本文学科4年)	121
教育実習で学んだこと	西脇 春花 (文学部教育学科4年)	122
卒業生からのメッセージ		
教員であること	元島 淳志 (卒業生、千葉県立高等学校教諭)	124
子どもの良い所を見つけて伸ばす	紺野 沙也加 (卒業生、埼玉県公立小学校教諭)	126
地域連携	岩崎 淳・嶋田 由美	127
教職インターンシップを経験して	山本 郁乃 (文学部史学科3年)	128
教職インターンシップでの日々	鈴木 寛人 (理学部数学科4年)	129
教員採用試験に向けた学内説明会	久保田 福美	130
教員採用試験合格体験記		
教員採用試験合格までの道のり	黒川 星奈 (文学部史学科4年)	131
教員採用試験への挑戦～自分の型を作ること～	後藤 啓介 (文学部教育学科4年)	133
東京学芸大学との教員養成高度化連携による合格体験記		
東京学芸大学教職大学院進学への道のり	福島 菜央 (文学部英語英米文化学科4年)	134
令和3年度教職課程非常勤講師懇談会報告	武内 房司	136

各種データ

学習院大学における教員養成の理念と目的	138
令和3年度教員免許状取得状況	146
令和3年度卒業者・修了者 教員就職等状況	147
卒業者・修了者 教員就職等状況（直近3年）	148
令和3年度教職課程正式履修者数	149
令和3年度介護等体験者数（学科・専攻別）	150
令和3年度教育実習者数	151
令和3年度中高教育実習者の観察項目別評定結果	152
令和3年度初等教育実習者の観察項目別評定結果	153
教職課程履修スケジュール	154
教育実習関係スケジュール	155
令和3年度中・高教職課程 授業担当者・担当科目一覧	156
令和3年度小学校教職課程 授業担当者・担当科目一覧	158
『学習院大学教職課程年報』編集規程	159

巻頭言

教職課程主任
武内房司

『教職課程年報』第8号をお届けします。今回も多くの方に原稿をお寄せいただき、充実した内容の号とすることができました。ご投稿いただいた各位にあつくお礼を申し上げます。

さて、この1年を振り返り、やはり昨年度からはじまった大学教育へのコロナ禍の影響について触れないわけにはいきません。終息の見通しが見通せないなか、新年度が始まってすぐに直面したのは介護等体験の扱いをめぐってどう対応するか、という問題でした。介護等体験は教職を志す学生にとって、自身が人間的に成長を遂げていく貴重な機会でもあります。受入施設及び学校の方々にコロナを感染させてしまう危険性を排除できないことを考慮し、不本意ながら今年度はその代替措置を活用することとし、実際に受入施設及び学校において介護等体験を経験していただくことは諦めざるをえませんでした。

本学の教職課程では令和4年度より新カリキュラムを導入することになりましたが、上述したように介護等体験の重要性にかんがみ、従来ガイダンスをつうじて行われてきた介護等体験にかかわる指導を含めた介護等体験を、新規に授業科目「介護概説」として設定することになりました。この科目は2年次から履修できますので、感染症の流行をはじめさまざまな不測の事態が起こっても余裕を持って履修計画を立てられるようになるのではないかと思います。また、本年度の介護等体験への対応をめぐっては東京都社会福祉協議会の関係各位に多くのご配慮をいただきました。この場を借りてお礼を申し上げたいと思います。

新カリキュラムといえば、教員免許状取得にあたっての必修科目となった「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」に対応する科目として、令和4年度より本学においても新たに「ICT活用の理論と実践」が開講されることとなりました。コロナ禍のなかで全国の児童・生徒にパソコンやタブレット端末を1人1台ずつ持たせる「GIGAスクール構想」が前倒し実施となり、ハードの提供という点ではかなりの進展を見せていますが、それをどう使いこなすか、というソフト面では多くの課題を残しています。「紙と鉛筆」で十分であり、与えられた端末を「もう返したい」という現場の声すら聞かれ、「個別最適化され創造性を育む学び」という理想からはまだまだ遠いのが現状だ、との指摘もあります（『日本経済新聞』令和4年2月15日朝刊「学校パソコン、もう返したい」）。じっさい、私が教育実習の参観指導で訪れた現場の先生がたからも、教育にまだ必ずしも十分に生かしきれていない、といった話をうかがったことがありました。教員養成を担う教職課程としてこうした課題を重く受けとめざるをえず、計算機センターのご協力を得て、教育学科と共に教員養成レベルでICT教育の一層の充実を目指すこととなりました。受動的に端末に振り回されるのではなく、「個別最適化され創造性を育む学び」という理想に少しでも近づけられるよう期待したいと思います。

令和3年3月、学習院大学と新宿区教育委員会との間で教職インターンシップ活動の取扱いに関する協定が締結されたことは昨年の年報にも記した通りですが、令和3年度、締結されたばかりではありましたが、早速本学の3名の学生がこのインターンシップに参加してくれました。もともと新宿区でのボランティア活動から出発したこのインターンシップ制度ですが、令和4年度に導入される新カリキュラムにおいては「学校インターンシップ」

という授業科目として単位化されることになりました。インターンシップは、これから教員を目指す人が実際の教育現場に身を置いて、より実践的な問題解決能力を身につけてもらうことに主眼をおいて創められた制度ですが、今回新たに授業科目化されることで、インターンシップでの学生個々人の経験が受講生や教員を目指す学生にもフィードバックされ本制度がより活性化していくことを期待したいと思います。

東京学芸大学との「教員養成の高度化のための連携協定」に基づき、本年も学習院大学から「教職大学院大学間連携コース」への募集がなされ、令和4年1月13日には、梅野正信教授の司会で、東京学芸大学大学院によるガイダンス説明会が開催されました。昨年同様、今年度のガイダンスもまたオンライン形式で行われました。令和3年度は、7名の学生がこのコースに応募してくれました。参加した学生の体験談もこの年報に掲載されていますのでご覧いただければ幸いです。

最後になりますが、教職課程においても大変お世話になりました久保田福美先生、長沼豊先生がこの3月末日をもってご退職されます。久保田先生には2013年に学習院大学にご着任以来9年間、同じく長沼先生には、1999年にご着任以来、23年間にわたって教職課程の発展にご尽力いただきました。私が主任をつとめた最近の2年間だけでも、久保田先生には教育実習の円滑な運営に、長沼先生には令和4年度からの新カリキュラム導入・整備に向けて多くのお力添えをいただきました。厚くお礼を申し上げるとともに、両先生のこれからのますますの御活躍をお祈りしたいと存じます。

研 究 論 文

教師教育における「省察」言説の生成と展開に関する予備的考察

A preliminary Study on the Formation and Development of the Discourse “Reflection” in Teacher Education

山崎準二*・三品陽平**・長谷川哲也***・村井大介****

YAMAZAKI Junji, MISHINA Yohei, HASEGAWA Tetsuya, MURAI Daisuke

はじめに

「省察 (reflection)」は、現在、教師の専門性の中核をなす理念として受け入れられ、教師教育に関する研究、養成教育や現職研修等の教師教育に関する実践などに広範に組み込まれている。そうした現状において、「省察」は、研究及び実践の営みにおいて、次第に、一定の「権威性」を帯びた自明な「前提的枠組み」として、あるいは所与の問題解決に向けた「反省行動」として用いられがちであるという点で、教師教育領域においては「言説 (discourse: 本来の語義である「自由にあちこち走り回ること」や「談話・討論・論証すること」が消失した教義化された状態)」化されている。こうした「省察」の非省察性の強まりという皮肉な現状は、教師教育をめぐる問題の所在をも不可視化してしまっている。

筆者らは、「省察」ブームの陰に隠れて進行する、そうした「省察」をめぐる様相の今だからこそ、いったん立ち止まって、「省察」に関わる現状をさまざまな視点からラディカル (根源的・徹底的) かつクリティカル (「権威性」「前提的枠組み」までも問い質す＝批判的に) 省察する必要があるのではないかとの問題意識を共有している。この共有の問題意識を踏まえ、科研の共同研究 (本稿末尾参照) の一環として、「教師教育における『省察』分析のための基礎的理論的研究」に取り組んできたが、その成果の一端を、今回以下のような3つの研究的観点を章構成として設定し、問題提起的に報告するものである。

まず第1章 (三品) では、「省察」概念の生成・展開に関わる理論的分析として、日本での教師教育領域において広く受容され影響を及ぼしているショーン (Donald A. Schön) の「省察」概念、とりわけその議論の中心概念である「行為の中の省察 (reflection-in-action)」に焦点を当て、彼の「省察」概念の整理とともに、その諸特徴を考察していく。

第2章 (長谷川) では、「省察」活動をめぐる国内の教師教育政策の動向分析として、2000年代以降の教師教育政策などで扱われた「省察」をめぐる議論を追うことで、「省察」概念がマクロレベルでどのようなものとして受容され変容していったのか、その展開過程を中教審答申等の政策関連文書と日本教育大学協会の報告文書などを基に検討していく。

第3章 (村井) では、教科教育領域における「省察」概念の受容と展開の過程の実態分析として、「省察」概念が、研究と実践のレベルで、どのように影響を及ぼしてきたのかを明らかにするために、とりわけ受容・影響の大きい保健体育科と逆に小さい社会科教育の2つの教科教育領域における実態を分析していく。

(山崎準二)

* 学習院大学文学部教育学科、** 愛知県立芸術大学音楽学部
*** 岐阜大学教育学部、**** 静岡大学教育学部

第1章 D. ショーンの省察概念の諸特徴の分析

第1節 本研究の背景

本章では、ショーン（Donald A. Schön）の省察概念を整理し、その諸特徴を捉えることを目的とする。

ショーンの省察概念は主著*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*が1983年に公刊されて以降、教師教育において広く受容され、日本では佐藤の紹介（佐藤1996）を一契機として現在に至るまで教師教育領域に多大な影響を及ぼしている。この点、彼の省察概念は、教師教育領域における「省察」言説化の一つの端緒であり、今後、「省察」言説を相対化していく上での一つの定点となるものでもあると言えよう。

以下では、ショーンの議論の中心概念である「行為の中の省察（reflection-in-action）」に焦点を当てて彼の省察概念を整理していく。

第2節 行為の中の省察の概略

ショーンによれば、「専門家の普段の仕事生活は暗黙的な行為の中の知（knowing-in-action）に依拠している」という（Schön 1983, p.49）。「暗黙知」「実践知」とも言い換えられる行為の中の知によって専門家は自然と専門職実践を行う。すなわち、その知について考えることなく専門職実践にふさわしい行為・認知・判断を発揮するとショーンは考えている（Schön 1983, p.54）。

しかし、類似の専門職実践を繰り返す中でこの知が硬直化してしてしまうと、専門家は実践状況に特定のやり方を押し付けるばかりとなってしまう。ショーンは、こうした「過剰学習」（Schön 1983, p.61）におちいった専門家が、状況の独自性に厳密かつ適切に対処するためにとる営みとして、「行為の中の省察（reflection-in-action）」を取り上げる。その諸局面を整理すると次のようになるであろう。

- ・ 問題状況
- ・ 行為についての省察（reflection on action）
- ・ 枠組み転換（reframing）
- ・ 実験
- ・ 仮想世界（virtual worlds）
- ・ 問題解決状況⁽¹⁾

問題状況

専門家は普段、実践の中で無意識的に行為の中の知を駆使し問題を解決していく。しかし、意図せぬ結果が状況から返答されるとき、彼は驚き戸惑うことになる。この時、彼は問題状況、すなわち、これまでの実践枠組みではうまくいかないような、彼の問題設定そのものが問い直される状況に直面する。ショーンはこうした、特定の問題設定の解除された状況、「複雑性、不確実性、不安定性、独自性、価値葛藤」（Schön 1983, p.39）に特徴づけられる状況から行為の中の省察が始まると論じている。もしも意図せぬ結果という状況からの返答に専門家が驚かなければ、あるいはその返答自体に気づかなければ、行為の中の省察は始まらない。こうした、予期せぬ結果を受容し問題状況へと専門家を位置づける局面を含んだ問題状況の相は、行為の中の省察にとって極めて重要であると言える。

行為についての省察

行為についての省察とは、実践について振り返りつつ、同時に自分自身についての理解を深める営みである。その内容については様々なものが挙げられている。例えば、自分の行なった行為、その行為に暗示される知、何かを認識した際の気づき、判断の規準、実践の手続き、解決しようとしている問題の枠組み、などである。これらについての省察をショーンは「行為の中の知についての省察(reflection on knowing-in-action)」と呼ぶ(Schön 1983, p.50)。また、情報の収集など、この省察に関連する事柄も行為についての省察の内容の一部であろう。ほかにも、二つの状況の類似や相違を比較することや(Schön 1983, p.139)、新たに行った実験的試みから生じる状況からの応答を評価すること(Schön 1983, pp.135-6)、「大きな制度的文脈における自分の役割について省察すること」(Schön 1983, p.62)など、ショーンが行為についての省察の内容として挙げるものは多様である。⁽²⁾

ただ、これら行為についての省察のうち、行為の中の省察の一つの相として現れるものとそうでないものがある。ショーンは、「実践のさなかにおいて実践について省察する場合の行為についての省察に限り、別の言い方をすれば、「行為が実践に差異をもたらすその時間領域において」(Schön 1983, pp.61-2) 働く行為についての省察に限り、行為の中の省察の一つの相として捉えている。

枠組み転換

専門家は問題状況を打開するために、その問題状況をなんとか手の付けられるものへと捉えなおそうとする。つまり、行為についての省察を通して、あるいは直観的に、これまでとは異なる新たな枠組みを問題状況に持ち込もうとする(Schön 1983, p.129)。言い換えれば、問題状況を、対処可能な「問題」に転換しようとする。この相を枠組み転換と呼ぶ。

枠組み転換は過去の経験に基づいて生じる。「独自の状況へと過去の経験を持ち込むことによって」(Schön 1983, p.137)、すなわち、経験やその蓄積からなるレパトリーをひとまず問題状況に当てはめてみることによって枠組み転換は進んでいく。それをショーンは「みなし(seeing-as and doing-as)」(Schön 1983, p.138)と呼ぶ。みなしは、「この点で似ているがあの点では似ていない」というように、前もった分析によって行われるのではなく、「最初はどんな点で類似しているか異なっているかは問わず、よく知らない固有な状況を、既知のものと類似しているが異なったもの」と捉えることである(Schön 1983, p.138)。こうした過去を「未知なものへの手本」(Schön 1983, p.139)とするみなしが、枠組み転換の主要な機能を果たしている。

実験

枠組み転換によって、問題状況に対して新たな理解や評価が生まれると同時に、新たな行為の可能性も生じる。それを実地にためし結果を得る相のことを実験と呼ぶ。ショーンは実験として、結果を予期せず試しにやってみる「探査の実験」、目論見をもって状況に働きかける「手立てを試す実験」、そして、仮説とそれに基づく手段を設定し仮説を検証していく「仮説検証実験」の3つを挙げている(Schön 1983, pp.145-7)。いずれにおいても実験の相において重要なことは、具体的に働きかけて状況を変化させ、よりよくすることである。

仮想世界

枠組み転換の中で、思いついたことをさっそく実験することもあれば、頭の中で、あるいは紙とペンを用いてシミュレートすることもあるだろう。後者を通して、枠組み転換の成り行きを予測し評価することは、仮想世界という相における営みである。この相においては、現実における実験では難しい、時間的、空間的、社会的、その他多様な制約をコントロールすることができる。この点、想像上で多様な試みを何度もすることができるため、やみくもに実験をおこなうよりも厳密な実験が可能となる (Schön 1983, p.157)。頭の中だけでなくとどまらず、紙やペン、黒板、PCなどを使って行為的にも思考を行う点がこの仮想世界の一つの特徴といえる。

問題解決状況

以上の諸相を通して行われた思考と行為の編み合わせによって、問題状況は問題解決状況となる。当初の見立てとは異なる対応をし、異なる結果を得たかもしれないものの、実験の結果、最終的に現状が肯定されうるものに変化したならば、それは問題解決状況とみなされる。ショーンは、実践の文脈においては「肯定の論理が優先される」(Schön 1983, p.155)と論じている。

しかし、そうした肯定は一時的なものかもしれない。なぜなら「枠づけ直した問題を解決する実践者の努力は、新たな行為の中の省察を要求する新たな発見を生み出す」(Schön 1983, p.132)からである。肯定的変化そのものがまた新たな状況をもたらすのであり、その新たな状況に対して過去の行為の中の省察をそのまま適用するわけにはいかない。この点、問題解決状況とはすでに問題状況の相をはらんでいると言える。

以上、6つの相を概観した。問題状況と問題解決状況は、行為の中の省察の始まりと終わりであり、その時間的順序も決定している。他方、それ以外の相については、実践ごとでその有無も順序も多様であるだろう。時系列で見れば、一つの相が何度か現れることもあるだろうし、一度も現れないこともあり得る。例えば直観に依拠した行為の中の省察では、行為についての省察は明示的に現れないかもしれない。また、実験と行為についての省察が並行して行われるといった、複数の相が一つの活動において同時に現れることもあるだろう。

第3節 ショーンの省察概念の諸特徴

以上を踏まえつつ、次に、ショーンの省察、すなわち行為の中の省察概念の諸特徴を挙げていきたい。

(1) 探究 (inquiry) の一種としての行為の中の省察

省察あるいは反省は、一般的に言って、体験の振り返りを通して自己を顧みることを意味するものと理解されている。この省察が深まれば、「自身の行為を規定するような自分自身の内面的で暗黙的な知識や技術、感受性・価値観などの要素に焦点を当て（映し出し）、その内容を吟味すること」(坂田 2019, p.5)にまで至るだろう。ショーンの用語においてこの種の省察は、行為についての省察の範疇に含まれるものである。

それに対して行為の中の省察は、先に整理したその諸相からも明らかなように、そうした一般的な意味での省察を一つの相として組み込んだ専門職実践における探究方法を述べたものである。ショーンは「行為の中の省察」をふるう省察的実践者のことをしばしば「探

究者」と呼ぶ (Schön 1983, p.137, p.139, p.150, p.152, p.163, p.164, p.165, p.166, p.182, p.186, p.272, p.273, p.276, p.277, p.280)。ショーンにとって彼の省察的实践論が「デューイの探究理論の私のバージョン」(Schön 1992, p.123) だったことからすれば、ショーンの行為の中の省察は、ショーンの探究と比較しうる概念なのであって、行為についての省察やその他一般的な意味での省察とは水準を異にしたものであることに留意しておかねばならない。

(1) - 1 デューイの探究概念との類似点

行為の中の省察の特徴としてとりわけ指摘できる、デューイの探究との類似点を2つ挙げよう。

類似点1：思考と行為の不可分な関係

ショーンは次のように述べている。

これまで見てきたように、実際の行為の中の省察において、為すことと考えることとは相補的である。検証、手立て、実験的行為による調査において、為すことは思考を拡張し、省察は為すことや為したことの結果をはぐくむ。互いが互いをはぐくみ、互いが互いに境界を引く。(中略) 探究の連続性には、為すことと考えることとの継続的編み合わせが必然的に伴うのである⁽³⁾。(Schön 1983, p.280)

行為の中の省察において、思考は新たな行為や結果を生み出し、行為は新たな思考を生み出す。この思考と行為との螺旋的な発展の中で行為の中の省察は進んでいく。この点、行為の中の省察における思考とは行為的省察であり、行為とは省察的行為であると言えよう。こうした行為と思考との一元的理解は明らかにデューイに即している。

類似点2：トランザクション (transaction) としての実践理解

ショーンは専門家と状況との関係を、デューイの言うところの「トランザクショナル (transactional)」なものであると捉えている (Schön 1983, p.150)。

デューイは彼の後期思想において、自立の実在と自立の実在が因果的に作用しあうというように現象を把握するインタラクション (interaction) 概念よりも、そうした自立の実在を前提することなく現象を把握する「トランザクション (transaction)」(Dewey & Bentley 1949, p.108) 概念を重視していた。この立場からすると、行為の中の省察は、自立した専門家による営みというよりも、相互規定的、相互依存的な専門家と実践環境の両者が参加する営みとして捉えられることになる。ショーンはこうした関係を次のように説明する。「状況との対話において探究者は状況を形作るが、状況もまた探究者のモデルや評価を形作る。彼が理解しようとする現象は部分的には彼が形作っているが、当の彼は彼が理解しようと努めるその状況の中にある。」(Schön 1983, pp.150-1) 優れた専門家は状況からの思わぬ返答に驚き、自らの知や枠組みを問い直す、というショーンの主張は、トランザクショナルな専門家と状況との関係理解において成立するものであると言えよう。

(1) - 2 デューイの探究概念との相違点

他方、ショーンの行為の中の省察は、デューイの探究と重要な点で違いを有している。

相違点1：直観への信頼

早川はショーンとデューイを比較し、ショーンの省察は「デューイの探究の過程では最終段階にある行動的検証から開始される」点において異なっていると指摘する（早川 1994, p.260）。

*How We Think*の改訂版（Dewey 1933）においてデューイは、問題状況に陥った際、まず熟慮（deliberation）し、そして検証する、というプロセスを基調とした事例を複数提示しているし、また*Logic: The Theory of Inquiry*では、問題状況において「とられるべき行為自体が問われるべきもの」であり、行為する前に「観察と推断」によって「状況が要求する行為がいかなるものか」という「知的問い」に対する答えを見出さなければならない（Dewey 1938, p.163）と論じている。つまりデューイは探究における実験（検証）前の熟慮を重視していた。

それに対して、ショーンは*The Reflective Practitioner*において、問題状況において直観的に得た示唆をとりあえず状況に当てはめてみる事例を多く描いている。またショーンは、行為の中の省察における実験の一つの様態として探査の実験を挙げている。それは「探りを入れ、そこからどんな感じが得られるかを試してみる遊び半分の活動」（Schön 1983, p.145）であるという。

以上より、デューイは直観に対して慎重で、それを熟慮することを重視するのに対して、ショーンは直観を信頼し、それをまず試してみることを重視する、とまとめられる。なお、こうしたショーンの直観への信頼は、行為の中の省察においてだけでなく、行為にまえもった思考を要しない行為の中の知を専門職実践の基盤として位置付ける点にも見られるものである。つまり、直観への信頼は、省察的实践全体に対する一つの特徴としても指摘できるだろう。

相違点2：自己理解的省察の重視

行為についての省察は、実践のさなかにその実践に影響を及ぼす限りにおいて行為の中の省察の一つの相であった。その省察の内容は多様であったが、その中でも行為の中の知についての省察は、行為の中の省察の全体プロセスの主要な内容として挙げられていることから（Schön 1983, p.50）、それが行為の中の省察において極めて重要な機能を果たすものであるとショーンが考えていたことがわかる。⁽⁴⁾ 本稿では行為の中の知についての省察のような、専門家自身についての理解を深める思考のことを自己理解的省察と呼ぶ。ショーンは自己理解的省察を通して暗黙知や習慣を明るみに出すことがその変容に資するものであるとする立場をとるのである。

他方、デューイは、探究において自己理解的省察を強調しない。人間の認知や判断、行為が習慣によって暗黙の裡に規定されていること、さらにはその習慣に暗黙的に従っているうちは十分な探究が生じないことを指摘しているものの（Dewey 1938, pp.166-7）、彼の挙げる探究の諸事例において、暗黙的な自分自身の枠組みや知を意図的に表面化するような描写は見られない点、探究において自己理解的省察のような思考過程を重視していない。

(2) 優れた専門家の探究としての行為の中の省察

多様な専門職実践事例が挙げられていることからわかる通り、行為の中の省察は、「優れた専門家の」探究について述べたものである。その特徴を、再度デューイの探究と比較

することを通して素描していく。

デューイは探究を常識的探究と科学的探究に分けている。両者ともに探究ではあるものの、常識的探究が、過去の経験によって形成された諸態度や諸習慣、あるいは手段-帰結関係（ああすればこうなる）に大部分、暗黙的にしたがって行われるのに対して、科学的探究が科学的方法に意図的にしたがって行われる、という違いがある（Dewey 1938, p.245）。また常識的探究は知識をその主要目的とはせず、利用と享受（use and enjoyment）、すなわち日常的・実践的な問題解決を目的とするのに対して、科学的探究は、知識を生成すること自体を目的としている点でも異なる（Dewey 1938, p.66）。

では、専門家の行う探究はどちらの探究に属するのか。デューイが「常識（common sense）」という言葉について、専門家を含めたあらゆる大人の日常生活において繰り返し現れるもの（Dewey 1938, p.67）、と説明していることからすると、デューイにとって専門家の探究は常識的探究であることになる。

おそらく、ショーンにおいても専門家の探究は常識的探究の一種と理解されていると考えられる。なぜならば、ショーンの描く専門職実践もまた、専門職生活において繰り返し現れる行為の中の知、言い換えれば専門職ごとの常識に依拠して行われるものとして描かれているからである。また、ショーンが「実践者は状況を理解することにも関心を持つが、それは状況を変化させることに関連する限りにおいてである」（Schön 1983, p.147）と述べていることから示唆されるように、専門職実践において知識産出は二次的なことから、行為の中の省察は科学的探究とは呼びえない。

とはいえ、行為の中の省察はデューイの常識的探究とまったく同一というわけでもない。デューイが常識やその常識を裏付ける習慣を、しばしば探究を失敗させてしまうものとして描いているのに比べて、ショーンはそれらを、状況からの思わぬ応答が生じない限りにおいて信頼できるものとして重視している。また、専門家の直観が専門家の経験の蓄積に裏付けられたものであると考えている。この差は、デューイがコモンマン、すなわち誰でもものの探究を論じていたのに対して、ショーンが優れた専門家の探究に特化して論じていたことに起因するだろう。優れた専門家の習慣や経験は素人のそれと比較して信頼に足るのである。ただし、過剰学習により硬直した習慣は適切な問題解決を妨げる。そこで探究としての行為の中の省察が重要となる。専門職実践に特化した常識的探究として位置づけられる行為の中の省察は、専門的探究（professional inquiry）と呼びえるだろう。

専門的探究の主要目的は問題解決であって、理論生成や社会改造といった、行為の中の省察の作用としてしばしば論じられることがらは副次的なものであると言える。少なくとも行為の中の省察との関連においてそれらを論じるならば、ショーンの論じる専門家と研究者との関係性および省察的研究に関する議論が必要であると言える。

（3）個人的実践としての行為の中の省察

*The Reflective Practitioner*には行為の中の省察に関する多様な事例が挙げられている。主要なものとして、「建築家の専門家教育場面」「心理療法士の専門家教育場面」「学生小グループによる工学的探究プロセス」「絵筆開発プロセス」「病院投薬ミスの改善プロセス」「農民栄養不良問題の解決プロセス」「都市開発計画再検討プロセス」「科学器具メーカーにおける組織問題の解決プロセス」「消費者向け製品の大企業における製品開発プロセス」が挙げられる。

これらは、コーチと学生、学生同士、専門家とクライアント、組織成員同士など、複数の実践者の参加する事例ばかりである。それにもかかわらず、ショーンが省察について説

明する場合の多くは、専門家が一人で遂行する実践に焦点が当てられている。

*Educating the Reflective Practitioner*においては、協働的な省察に取り組む事例が記述されている。例えば、専門家教育における実習指導者（コーチ）と実習生の意味共有プロセスとして、「互恵的な行為の中の省察」の必要性をショーンは事例を提示しつつ論じている。それは、両者の行為の中の省察を開かれた対話によって結び合わせるプロセスである（Schön 1987, pp.100-18）。ただ、そのプロセスは教育場面におけるコーチと実習生の協働であって、複数の専門家間や、専門家とクライアントとの間⁽⁵⁾で行われる協働的实践ではない。

また、ショーンは、より多くの人が参加するような集団的な実践における省察についても論じてはいない。例えば企業のマネージャの省察が組織規範に制約される事例において、その組織規範を複数の成員で変容していくプロセスについては描写せず、その組織規範を省察し変革していく必要性を示唆するのみである。

以上を踏まえれば、ショーンの省察概念は、他者との協働的探究へと拡張される余地を持ちつつも、基本的に、一人の専門家と問題状況との相互作用に焦点を当てた、個人的なものであったと言える（三品 2017, p.62）。⁽⁶⁾

(4) 方法および在り方としての行為の中の省察

先にも触れた通り、行為の中の省察という概念はデューイの探究概念と同様に、すぐれた問題解決の方法を述べたものである。したがって専門家、あるいは専門職実習生は実践に携わる際に、その方法に依拠することができる。

しかしながらショーンの行為の中の省察に関する議論の中には、方法としてはとらえきれない様相があることも確かである。この点、ショーンがしばしば専門家の実践を表す言葉として用いる「わざ」概念が理解の助けとなる。

「わざ」という言葉には、単に特定の方法を巧みに用いることができる以上の含意がある。生田によると、「わざ」は、そうした方法の利用を構成要素とする、ある達成された境地、『『なってしまった（なっている）』状態である』（生田 2011, p.12）。それは、あらゆる場面において実践者に現れる態度や傾向性、つまり専門家としての在り方に言及するものである。

同様の文脈でデューイの見解を理解することもできるだろう。彼は、反省的思考＝探究はその方法を心得ているだけでは不十分であり、開かれた心持ち（open-mindedness）、全身全霊（whole-heartedness）、責任（responsibility）という3つの態度と方法を合一させる必要があると論じていた（Dewey 1933, pp.136-8）。

ショーンにおいて行為の中の省察は、専門家が実践をする中で自然に、むしろ本人も気づかないままにおこなわれている「わざ」として描かれている。また、行為の中の省察における専門家のスタンスとして、状況からの語り返しに対する「責任を引き受けなければならない」こと、「開かれた心持であること」を指摘している（Schön 1983, pp.163-4）。

以上を踏まえると、ショーンの論じる省察は、その論述において方法化されているものの、実際の実践場面や専門家教育の場面では、省察的な専門家の「在り方」として捉えられなければならないものであると言える。

なお、方法とここで言う時、それは、時系列的な探究の諸段階を述べたものではないという点は強調しておく必要がある。ショーンの実例がそうであるように、行為の中の省察のプロセスは各事例で異なる。例えば問題状況に陥ってから、ゆっくりと行為についての省察をしたのち枠組み転換をする教師のような場合もあれば（Schön 1988, pp.20-1）、ジャ

ズの即興のように言語的な行為についての省察を欠いた場合もある (Schön 1983, p.55)。本稿で示したのも諸相であって諸段階ではない。行為の中の省察を諸段階に手続き化し、それに即して実践を行うといった意味での方法について、ショーンは、技術的合理性モデルに即したものとして批判するだろう。この点から、彼の省察概念の影響は、具体的な省察方法としては限定的であると考えられる。

(5) 行為の中の省察における理論⁽⁷⁾の道具的使用

ショーンの行為の中の省察の議論の前提となっている議論として、技術的合理性モデル批判がある。そのモデルによれば、「専門家の活動は、科学理論と科学技術の適用(application)によって厳密になされる道具的問題解決に存している。」(Schön 1983, p.21)つまり、専門職実践の基盤は科学理論及び科学技術ということになるが、それに対してショーンは省察的实践モデルを提起し、専門職実践の基盤に行為の中の知を据えていた。では、基盤の地位を追われた理論は行為の中の省察においていかなる機能を果たすのか。以下、3点に分けて説明する。

特定の問題解決の道具

専門家は、「手元の現象の予測や制御のための規則を引き出すために、特定の事例へと特定の理論を適用することができる。」(Schön 1983, p.273)とショーンは言う。例えば、建築デザインにおいて専門家が建築構造や土壌条件の理論を利用したり (Schön 1983, pp.79-93)、エンジニアが銃の発色に関して金属の表面特性の理論や熱力学を用いたりする事例 (Schön 1983, pp.172-6) がある。理論の適用による「道具的問題解決」は、技術的合理性モデルにおいては専門職実践のすべてを説明する原理であったのに対して、行為の中の省察においては探究のための重要な一機能、一手段として位置付けられている。

行為の中の省察全体を枠組づける枠組み

ショーンの心理療法士の事例 (Schön 1983, pp.109-118) において、精神分析理論はある種の実践枠組みとして機能する。しかし、それは、行為の中の省察の内部において個別の問題を設定する枠組みというよりも、「行為の中の省察を手引きするために」用いられる枠組みである (Schön 1983, p.274)。技術的合理性モデルにおける理論が、データ収集・分析手法や、その分析結果に基づく判断に関して硬直した手続きを指定するものであるのに対して、ここにおける理論は、専門職実践あるいは省察全体の方向性や解釈の一貫性をもたらすものである点でまったく異なる。それは、各専門職の実践の独自性と安定をもたらす定数の一つとしてショーンが「包括理論 (overarching theory)」と呼ぶもの (Schön 1983, p.270) である。

行為の中の知の相対化

ショーンは専門家教育の文脈において、実践的知識と一般理論を突き合わせることが、専門家(実習生)と大学研究者の両者にとって学びとなることを指摘している (Schön 1987, p.321)。専門家の立場からすれば、こうした突き合わせは、自らの依拠する行為の中の知を相対化し、新たな知を創出する助けとなり得る。つまり、枠組み転換を促すものとなる。

以上、3点見てきたが、端的に言って、行為の中の省察における理論は、問題解決や実

践の改善に資する道具（instrumental）である。しばしば、技術的合理性モデルと省察的実践モデルという二分法的議論をすることによって理論の意義を看過したという批判がショーンになされることがあるが、ショーンは専門職実践における理論の意義を十分踏まえた上で省察的実践モデルを論じていたと反論することができるだろう。

(6) 一般的・理想的な行為の中の省察

ショーンは、行為の中の省察の構造を*The Reflective Practitioner*の第5章で明示しているが、その前段階として、第3章では建築家の専門家教育の事例を、第4章では心理療法士の専門家教育の事例を取り上げている。この2つの事例が、「まったく異なる専門職」に関するものであり、かつ、両方とも「専門家教育の場面」であることは、行為の中の省察の特徴を理解する上で示唆的である。

まず、全く異なる専門職の事例を取り上げることによって、ショーンは、特定の専門職に特徴的な部分を取り除いた、一般的な省察概念を抽出しようとしている。このことは、彼の省察概念を多様な専門職実践へと開くことにつながる。

次に、「専門家教育の場面」を取り上げることによって、実際の専門職実践であれば当然考慮しなければならない物理的、社会的、経済的、組織的、制度的環境等からの制約を度外視した専門職実践に焦点を当てることを可能にしている。これにより、ショーンは、多様な制約にとらわれていない理想的な省察の姿を論じることができた。

このように、行為の中の省察の構造分析でショーンが取り上げた事例を見ると、彼が、多様な専門職実践に通底する、実践的制約から解放された一般的・理想的省察概念の明示を第5章で企図していたことが示唆される。それはいわば色のない無色の省察概念である。おそらくこの特徴は、彼の省察概念が多様な専門職領域の専門家教育に受容された一因であるだろう。

(7) 社会的・制度的文脈に規定される行為の中の省察

他方でショーンは、現実で働く専門家が理想とは程遠い制約的条件下で働いていることに対しても自覚的であった。とりわけ彼は専門家の属する組織に支配的な「組織学習システム（organizational learning system）」が、各専門家の行為の中の省察を矮小化する点に注目している（Schön 1983, p.266）。

組織学習システムとは、ショーンがアーギリスと取り組んだ組織変革のアクションリサーチ（Argyris & Schön 1978）において構築された概念である。それを端的に要約すれば、組織成員によって共有された、学習（実践の変容）に影響を及ぼす対人関係パターンのことである。例えば、組織成員に繰り返し見られるふるまいが、既定の目的や価値基準に固執し他者との開かれた相互関係よりも閉じた一方的制御を特徴とするようなものである場合、組織学習システムは学習阻害的なものであると言えるだろう。ショーンが*The Reflective Practitioner*の第8章で描写する企業の管理職たちの行為の中の省察は、まさに、そうした組織学習システムによって抑制されたものである（Schön 1983, pp.254-64）。つまり彼らは、自分の目的や価値基準の範囲内において思考し、一方的に状況を制御し、相手を出し抜くようなかたちで、行為の中の省察をおこなっていた。

またショーンは、*The Reflective Practitioner*の第7章の事例において、行為の中の省察が、特定の制度下において課せられる役割フレームによって限界づけられている様子を詳述している。とりわけ、上述したような自己閉鎖的な対人関係パターンにとらわれた専門家の場合、自分の役割に固執し、その枠組みを堅守するために行為の中の省察をふるってし

まうという。

このようにショーンは、社会的・制度的文脈に強く規定されるものとして行為の中の省察を描いてもいた。言い換えれば、行為の中の省察は、専門家個人が身につければいつでも十全に機能するものではないということである。既定の目的や価値基準にとらわれ現状の変化に対して対症療法的に乗り切ろうとする態度のことをショーンは「動的保守主義 (dynamic conservatism)」(Schön 1973, pp.31-60) として批判したが、行為の中の省察の社会的・制度的文脈依存性を看過するならば、省察的实践者はこの動的保守主義に無意識的に加担することになる。

第4節 行為の中の省察の諸特徴からの示唆

以上、ショーンの行為の中の省察概念の諸特徴の分析を行った。その諸特徴を総括すれば、「道具的な理論使用」をする「自己省察と直観」を重視した「デューイ的探究の1バージョン」としての「個人の」「専門的探究」であり、「一般化・理想化された」形において優れた実践を導く「方法および在り方」として論じられる一方で、「社会的・制度的文脈な影響」を念頭に置いた省察概念である、とまとめられよう。

ただ、「個人の」という点に関して言えば、三品 (2017) が論じるように、協働的、組織的なものへと発展させうるし、「(2) 優れた実践家の探究としての行為の中の省察」で触れた、社会変革との関連については、ショーンとレイン (Martin Rein) の共著 *Frame Reflection* での議論 (Schön & Rein 1994) を参照することにより、行為の中の省察と社会変革を接続することは可能かもしれない。⁽⁸⁾ 事実、行為の中の省察はしばしば協働的なものとして理解されているし、社会変革との関連でも言及されることがある。これよりショーンの行為の中の省察概念は、本研究で示した諸特徴を基礎としながらも、ショーンのこれまでの研究をもとにして拡張されえるものであると言える。

教師教育領域において現在広く受容されている省察概念は、これら諸特徴のうち、どれを強調しているのだろうか。また、これらとは異なる諸特徴を有しているのか。これら問いを言説研究の観点から言い直せば、日本の教師教育領域に広がる「省察」言説空間においていかなる省察概念が正当なものとして受容され、また不当なものとして排除されているのか、つまり「省察」言説の編成はいかなるものか、となる。例えば、ショーンの省察概念は思考と行為の不可分な関係の特徴として有しているが、日本の教師教育領域において省察の思考面のみが強調されているとすれば、省察における行為面が言説空間からのぞかれてしまっていることになる。そのような排除が行なわれる背景まで分析することによって、その言説の編成が明らかとなり、「省察」言説は相対化していくだろう。本研究は、その分析枠組みの一つとして意義があると考えられる。

(三品陽平)

【注記】

- (1) 本稿において問題解決は、既に設定された問題を解くことではなく、問題状況の解決、あるいは問題状況から問題解決状況への転換、という意味 (牧野 1964: 137-9) である。
- (2) 「行為の中の省察についての省察 (reflection on reflection-in-action)」(Schön 1983: 135-6) については、実践のさなかで行われるものとしてよりも、実践後におこなわれる省察として描かれているようであることから、行為の中の省察の一つの相としての行為についての省察には含めていない。
- (3) 中略は執筆者によるものである。

- (4) ただし、ショーンはのちに、行為の中の省察における自己理解的省察の重視を改めて
いる可能性がある。この点についてはまた別に論じたい。
- (5) ショーンは専門家とクライアントの関係について、従来の伝統的な契約関係に代わる
「省察的契約」(Schön 1983: 300-7) 関係を提唱している。これは、専門家だけではなく
クライアントもまた省察的实践者として問題状況に関わるような協働的な省察のプロ
セスとして描かれている。しかし、その様子を示す具体的事例は提示されていない。
- (6) ショーンは、他者と関わる省察や、組織における省察を論じる際、何度もアーギリス
との共同研究(Argyris & Schön: 1974, 1978)を参照している。その共同研究とショ
ーンの省察的实践論の接続により、ショーンの省察概念を、複数の組織成員による集合
的、組織的なものにまで拡張することを三品は試みている(三品 2017)。
- (7) ここでいう理論とは学術的な一般理論(formal theory)であって、専門家の暗黙知
を言語化したような個人的理論ではない。
- (8) ただし、批判理論的な方法による社会変革ではないかもしれない。ここではデューイ
的なデモクラシーに向けての変革を意図している。

【引用・参考文献】

- 生田久美子(2011)「『わざ』の伝承は何を目指すのか—TaskかAchievementか」生田久
美子・北村勝朗(編著)『わざ言語』慶応義塾大学出版会。
- 坂田哲人(2019)「リフレクションとは何か」学び続ける教育者のための協会(REFLECT)
編『リフレクション入門』学文社。
- 早川操(1994)『デューイの探究教育哲学—相互成長をめざす人間形成論再考』名古屋大
学出版。
- 三品陽平(2017)『省察的实践は教育組織を変革するか』ミネルヴァ書房。
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*.
SFO: Jossey-Bass Publishers.
- (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-
Wesley.
- Dewey, J. (1933) *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the
Educative Process*. The Latter Works, 1925-1953, Vol. 8, 1933. Southern Illinois
University, 1986.
- (1938) *Logic: The Theory of Inquiry*. The Latter Works, 1925-1953, Vol. 12, 1938. Southern
Illinois University, 1991.
- Dewey, J. & Bentley, A. F. (1949) *Knowing and the Known*. The Beacon Press.
- Schön, D. A. (1973) *Beyond the Stable State*. NY: Random House.
- (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. NY: Basic Books.
- (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning
in the Professions*. SFO: Jossey-Bass Publishers.
- (1988) Coaching Reflective Teaching. P. P. Grimmer & G. L. Erickson (eds.) *Reflection
in Teacher Education* (pp.29-29). NY: Teachers College Press.
- (1992) The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*. 22
(2): 119-39.
- Schön, D. A. & Rein, M. (1994) *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy
Controversies*. NY: Basic Books.

第2章 「省察」をめぐる2000年以降の政策等の動向

第1節 課題の設定

今津（2010）は教育言説をめぐる課題として、「①一定の教育言説がいつごろ創出され、その創出者は誰であり、どのような機関や組織であったか。」「②それに対して批判的な見解を示し、さらにはそれにとって代わって影響力を発揮しようとする『対抗言説』が、誰（何）によってどのように対置されたか。」「③せめぎあう教育言説がどのようにしてメディアで取り上げられ、流通し広がっていったか。」「④教育言説は、立法や行政、司法にいかなる影響力をもたらしただか。逆に、立法や行政、司法が教育言説の教義化にどうはたらいたか。」「⑤教育言説は、どのような教育実践をどのように導き出したか。」「⑥教育言説の『教義化』において、学問はいかなる役割を果たしたか。」などを提示している（p.10）。本章ではこれらの課題のうち、主に「①」と「④」に焦点を当て、我が国の教員養成政策などで扱われた「省察」をめぐる議論を扱う。大学における教員養成の課程については長らく、“大学と学校現場”あるいは“理論と実践”の乖離が問題視され、それを克服する方法が模索されてきた。とりわけ2000年代以降は「省察（reflection）」概念が注目され、この発想が教員養成の政策として取り入れられ、実践の場でも広がっている。本章では、そのプロセスの一端を明らかにすべく、2000年代以降の日本における教員養成政策などで扱われた「省察」をめぐる議論を追うことで、「省察」言説がマクロレベルでどのようなものとして展開していったのかを検討する。

ここで、政策に関わる言説を捉えるうえでの立ち位置を二点確認しておく。一点目は、政策が言語を通じたコミュニケーションにもとづいて形成された創造的な構成体であるからこそ、そこで展開される言説に注目するということである。言説と制度との関わりを論じたシュミットは、制度が単に人々の外部に所与のものとして存在しているのではなく、人々の思考、発言、行動の結果としてあらわれる偶然の産物として捉え、制度の動的側面に着目する「言説的制度論」（discursive institutionalism）を展開している（Schmidt 2008, p.314）。この発想は、観念的・言語的要素を分析枠組みに取り入れながら政策決定のプロセスを把握しようとするものであり、かつ政治的影響力を踏まえた点が特徴であるといい（西岡 2012）、本章もこうした立場をとる。二点目は、言説が展開されるフィールド（言説空間）に着目するということである。赤川（2001）は、誰が、いつ、どこで、どのような状況下で、どのような申し立てを行ったのか詳細に分析することで、言説の「場」に応じた社会問題の構築のされ方が明らかになると指摘している。本章では、2000年代以降における、文部科学省が管轄する諸会議の議論、教員養成を担う機関の報告、中央教育審議会の答申等を分析することで、フィールドに応じた「省察」言説の特徴を描きたい。

以上のような課題意識および立場から、分析で用いる具体的なデータは次の通りである。

1. 国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会（2001）『今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について』
2. 日本教育大学協会（2004）『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討』
3. 日本教育大学協会（2006）『教員養成カリキュラムの豊かな発展のために』
4. 中央教育審議会答申（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について」
5. 中央教育審議会答申（2012）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」
6. 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」

7. 国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議（2017）『教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて』

ここでは、7つの文書等を用いながら、教員養成政策における「省察」議論の変遷をたどること、各文書等で用いられる「省察」という文言の特徴を描き出すこと、という2つの課題に取り組みたい。

第2節 教員養成政策における「省察」議論の変遷

(1) 「体験－省察の往還」を進めるカリキュラム改革

教員採用率に占める教員養成系大学・学部卒業者の割合低下や、教員養成系大学・学部の定員削減など、大学における教員養成の存在意義が問われるなか、文部科学省が主体となって「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」（以下、在り方懇）を設置し、2000年8月から国立教員養成学部・大学院および附属学校の在り方に関する議論が始まった。2001年9月までに15回の懇談会が開催され、同年11月に公表された懇談会報告書『今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について』では、教員養成カリキュラムのあり方について、次のことが批判的に指摘されている。①教員養成学部内において「アカデミシャンズ(学問が十分にできることが優れた教員の第一条件と考える人達)」と「エデュケーショニスト(教員としての特別な知識・技能を備えることこそが優れた教員の第一条件と考える人達)」との対立がある。②特に小学校教員養成において、教科専門科目にどのような内容を盛り込むべきかという課題の共通認識が薄く、教員養成カリキュラムの共通の目的性に欠け、教育が教員個々人の裁量に委ねられている。こうした教員養成大学・学部の現状に対して、再編・統合も含む痛烈な異議申し立てを行ったうえで、医学教育におけるモデル・コア・カリキュラムなどを例示し、日本教育大学協会（以下、教大協）に対して教員養成におけるモデル的なカリキュラムの策定を求めている。

この在り方懇の議論を受け、国立教員養成系大学・学部で構成される教大協では、2001年8月に教員養成における「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトを設置し、小学校教員養成を中心に2004年3月までに19回の議論を重ね、報告書として『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討－「教職コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案』をまとめた。この報告書では、学校現場での体験を教員養成カリキュラムの中に体系づけ、それらの経験に対する研究的な省察の機会を併せて提供することによって「体験－省察の往還」を確保する「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムを提案している。「教員養成コア科目群」は、教育実習などの学校現場体験とフィールド研究をセット（体験－省察の往還）にして積み上げられ、これを核（中心課程）にして教職や教科の科目を配置していく（周辺課程）という構造となっており、それを実現するためには、教育科学、教科教育学、教科専門分野の教員が協働することが不可欠とされている。こうした発想には、二つの背景を読み取ることができる（p.40）。一つは、大学教員の研究的関心は出身母体の学問領域に向けられており、大学で教授された専門知識が教育実習で応用されることで「予定調和」的に実践力が形成されるという、従来の教員養成観の見直しが求められているということである。もう一つは、教員養成においてますます重視されつつあった様々な学校現場体験において、「体験至上主義」のように体験することが中心的課題となってしまう、十分な省察を伴って理論と実践を統合することが、大学という場で果たされていないという危機感である。

続いて教大協では、2006年に新たな報告書『教員養成カリキュラムの豊かな発展のため

に－〈体験〉－〈省察〉を基軸にした「モデル・コア・カリキュラム」の展開』を公表した。この報告書では、2004年の報告書を各大学がどのように受け入れ実践しているのか、その実態調査の分析を主眼としている。実態調査を分析した結果、2004年の報告書は各教員養成系大学・学部に影響を与え、「体験－省察の往還」を進めるカリキュラム改革を後押しする役割を果たしたと評価している（p.151）⁽¹⁾。ただしこの報告書の調査で「省察」の中身として挙げられているのは、討論や報告会、レポート作成などであり、学校現場体験の振り返りを学生個人に委ねるものが多いことが明らかとなっている。そのため、体験的な科目で学ぶ実践知と大学の授業科目で学ぶ理論知を結びつけるような省察のあり方が課題であると指摘している（p.161）。

こうした教大協の動きと並行して、同時期には中央教育審議会（以下、中教審）でも、教員養成改革の議論が進められている。2006年には中教審が答申として「今後の教員養成・免許制度の在り方について」を示し、教職生活全体を通じた資質能力の育成という観点から、学部、大学院、現職の各段階における制度改革の方向性を提言した。なかでも、学部段階の省察と関わるものとしては、教職実践演習の新設・必修化が挙げられる。教職実践演習は、大学内外の学びで学生が身に付けた資質能力が、教員として「最小限必要な資質能力」として有機的に統合・形成されているかを、養成する教員像や到達目標に照らして最終的に確認するものとされている。同答申では「省察」という文言で教職実践演習を説明しているわけではないが、履修履歴等をもとに学生自身が養成段階の学びを振り返り、教員になるうえでの課題を自覚する科目として位置づけられるだろう。

以上のように、2000年代初頭の大学における教員養成（とりわけ学部段階）に対しては、その在り方やカリキュラムに対する批判から、文部科学省が主導して再編・統合を含む過激な議論が展開され、教育の質を統制するモデル・コア・カリキュラムの策定を迫った。一方で教員養成の担い手側である教大協としては、ガイドラインのようなカリキュラムではなく、「体験－省察の往還」を核としたカリキュラムを提案することで、教育実践を「省察」する力を教職の専門性の中心に据えたり、各教員養成機関の主体的な質保証を図ったりする狙いがあったものと推察される。こうしたカリキュラムによって教職の専門性に対社会的にアピールする期待感（山崎 2008, p.122）があったとすれば、モデル・コア・カリキュラムの策定は、教員養成の担い手側が主導して、教職の専門性を「省察」と結びつけようとする、さらにはそこに大学における教員養成の意義を見いだそうとする動きと見ることもできよう。ただし、こうした教員養成の担い手側の動きが首尾一貫していたわけではなく⁽²⁾、他方で制度改革として教職実践演習が導入されるなど、学部段階における「省察」の位置づけは曖昧なまま現在に至っている。

（2）教職大学院における「理論と実践の往還」

先にも示した2006年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、高度専門職業人の養成を目的とする大学院段階の課程として、教職大学院制度の創設を提言している。この教職大学院は、アカデミックな講義に偏るのではなく、実践的な新しい教育方法・内容を積極的に導入することで、「理論と実践の融合」を意識した教員養成教育の実現を目指すとされている。教職大学院という場において理論と実践を架橋すること（融合・往還）をめぐり、「省察」という言葉が登場することになる。

教員の専門性向上と実践的指導力の育成を目指し、さらなる改革方針を打ち出した2012年の中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、教職生活全体を通じて教員は学び続ける存在であるという「学び続ける教員像」の

確立が提示された。同答申では「省察」という言葉が複数回用いられている。まず、これからの教員に求められる資質能力として、「教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」「専門職としての高度な知識・技能」「総合的な人間力」を示したうえで、これらは省察を通して相互に関連し合いながら形成されるとしている（p.2-3）。さらに、とりわけ現職教員の大学院生が教職大学院で学ぶことについて、「これまで経験と勘に基づきがちであった実践を理論的に省察する機会が得られ、改めてこれまでの実践を整理し、理論化して（中略）」（p.6）と述べられている。このように同答申は、教員に求められる資質能力を形成する方法論として「省察」を捉えていること、とくに現職教員の大学院生が「省察」を行う場として教職大学院を位置づけていること、理論と実践を結びつけて「省察」を用いていること、などが特徴である。

「学び続ける教員像」を具体化するため、さらになる制度改革を求めたのが、2015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～」である。この答申では、「教員が高度専門職業人として認識されるために、学び続ける教員像の確立が強く求められる」（p.9）としたうえで、学び続ける教員を支えるキャリアシステムとして、「教員育成協議会」の設置と「教員育成指標」の策定を求めていることが注目される。一方で「省察」という言葉は僅少なながら、教職大学院が「理論と実践を往還する探究的な省察力を育成する体系的な教育課程」（p.56）を有すると述べている。2012年の中教審答申と同様、理論と実践を往還することと「省察」（省察力の育成）を結びつけ、それを行う場としての教職大学院の意義を示している。教職大学院の重要性を鑑み、この答申では、教職大学院を大学院段階における教員養成の軸として捉え、一層の量的拡大と機能強化を求めている。

さらに教職大学院における「理論と実践の往還」を強く求めたのが、「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」（以下、有識者会議）である。この有識者会議は、上述した在り方懇と同様、教員採用率に占める国立教員養成系大学・学部卒業生の割合低下や、国立教員養成系大学・学部の教育体制や教育方法・内容に対する批判などを背景に、文部科学省が主導して2016年8月に設置された。およそ1年にわたって11回の有識者会議が開催され、2017年8月に公表された有識者会議報告書『教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて』では、国立の教員養成学部、教職大学院、附属学校について、短期的および中長期的な視点から改革方針が示されている。なかでも教職大学院については、「理論と実践の往還」を取り入れた教科領域の教育や学校・地域が抱える教育課題の解決などが提案され、教職大学院の教員養成カリキュラムの中核であることがあらためて強調されている。そのうえで、これまでの中教審答申等を踏まえ、高度専門職業人としての教員養成機能は原則的に修士課程から教職大学院に移行させるべきとしている。ただしこの有識者会議報告書は、「理論と実践の往還」を実現するために教職大学院を重視する姿勢は明確であるものの、「省察」という言葉は使われず、これまで（僅かながらでも）結びついてきた両者の関係は見えなくなっている。

以上のように、2006年の中教審答申以降は、主に教職大学院の登場によって「省察」に関わる議論が展開されていることがわかる。当初は教職大学院における「理論と実践の往還」を推進する手段・方法論として「省察」が位置づけられていたものの、次第に「省察」が切り離されて「理論と実践の往還」のみが独り歩きをはじめ、それが教科領域の教育や教育課題の解決に資するものとされるに至っている。

第3節 各文書等で用いられる「省察」の特徴

教員養成政策における「省察」議論の変遷について、学部段階と教職大学院の改革に着目しながら概観してきたが、以下では各文書等で用いられる言葉そのものに着目した分析を試みたい。表2-1は、各文書等で「省察」とそれに関連する言葉がどの程度使われているのか、使用頻度を示したものである。ここでは上述の議論を踏まえながら、使用頻度を確認する言葉として、「省察」「理論」「実践」「体験」「融合」「往還」を挙げる。

まず注目するのが「省察」である。この使用頻度をみると、際立って多いのが各大学におけるモデル・コア・カリキュラムの実践を調査分析した2006年の教大協報告書であり、次いでモデル・コア・カリキュラムを提案した2004年の教大協報告書である。中教審答申では1～3回と僅かながら使用されているが、文部科学省が主導して設置した在り方懇や有識者会議の報告書では使用が確認できなかった。このことから、「省察」という言葉自体は、教員養成の担い手側が積極的に用いていることがわかる。ただし先にも確認したように、中教審答申で僅かながら用いられているのは、教職大学院に関わってのことである。

次に注目するのが「省察」と関連する言葉である「理論」「体験」「実践」「融合」「往還」である。これらの言葉は、各文書等で一定程度使用されているが、その使い方が異なっている。2004年と2006年の教大協報告書では主として「体験と省察の往還」という組み合わせで使用されているのに対して、中教審答申では「理論と実践の融合」（2006年）や「理論と実践の往還」（2012年）、有識者会議の報告書では「理論と実践の往還」という組み合わせで使用されている。上述の議論で確認した通り、教大協ではとくに学部段階において、学校現場体験と大学での研究（省察）を往還させるモデル・コア・カリキュラムが提案されており、それを反映した言葉の使用となっている。一方、中教審ではとくに教職大学院において、理論と実践を架橋することが目指され、その手段・方法論として「省察」を組み合わせで使用している。

表2-1 各文書等で用いられている言葉の頻度

	2001 在り方懇	2004 教大協	2006 教大協	2006 中教審答申	2012 中教審答申	2015 中教審答申	2017 有識者会議
省察	0	18	204	1	3	2	0
理論	3	19	13	16	18	7	14
実践	21	109	123	69	57	35	61
体験	1	90	345	4	7	11	6
融合	0	3	1	10	3	0	5
往還	0	5	12	0	5	2	9

注) 濃い網掛けは各文書等で用いられる頻度が特に多い言葉である。

第4節 マクロレベルで展開される「省察」言説の一考察

本章で検討したように、「省察」が言及される教師教育政策は、2001年の在り方懇に始まる主として学部段階における教員養成改革の流れと、2006年の中教審答申を端緒とする教職大学院改革の流れに分けて時系列的に整理することができる。概して、前者においては「体験－省察の往還」を進めるカリキュラム改革の文脈のなかで、後者においては教職大学院の「理論と実践の往還」を推進する手段・方法論として、「省察」概念が受容されていたことが明らかとなった。加えて、教大協の報告書で頻繁に「省察」という言葉が用いられたことに対して、文部科学省が主導する在り方懇や有識者会議の報告書では「省察」という言葉が用いられていないことから、「省察」概念を積極的に発信したのは教員養成の担い手側であった。この背景を考察するならば、従来のアカデミックな教育・研究を重

視する教員養成への批判や、学校現場体験や実践的指導力を重視する制度改革のなかで、それに対応（対抗）する「省察」というキーワードが、教職の専門性を確立したり大学における教員養成の意義を主張したりするための一つの手段、まさに言説となっていたのかかもしれない。このロジックはおそらく、教職大学院で「省察」概念が受容されたこととも符合するだろう。すなわち、「省察」とは単純に教員養成の質的向上に寄与する概念というわけではなく、「省察」を語ること／語らないことの戦略性が伴っているのであるが、これをより明らかにするためには、各文書等が作成・公表されるプロセスを含めた詳細な分析が必要となる。

（長谷川哲也）

【注記】

- (1) 折しも1990年代後半から2000年代初頭の教員養成系大学・学部では、1997年度に導入されたフレンドシップ事業をはじめ学校現場体験が活発に展開されており、こうした活動を大学で振り返る機会も「省察」が受け入れられる土壌になったと推察される。
- (2) 「体験－省察の往還」を進めるカリキュラムは各大学によって様々なバリエーションがあり「標準型」を提示することすらできない（日本教育大学協会 2006, p.187）といわれるように、教職の専門性や大学における教員養成に「省察」を明確に位置付けるには至らなかった。

【引用・参考文献】

- 赤川学（2001）「言説分析と構築主義」上野千鶴子編『構築主義とは何か』勁草書房、pp.63-83.
- 中央教育審議会（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」
- 中央教育審議会（2012）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」
- 中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」
- 今津孝次郎（2010）「教育言説を読み解く」今津孝次郎・樋田大二郎編『続・教育言説をどう読むか－教育を語ることばから教育を問い直す』新曜社、pp.1-23.
- 国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議（2017）『教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて』
- 国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会（2001）『今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について』
- 日本教育大学協会（2004）『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討－「教員養成コア科目群を基軸にしたカリキュラムづくりの提案」』
- 日本教育大学協会（2006）『教員養成カリキュラムの豊かな発展のために－〈体験〉－〈省察〉を基軸にした「モデル・コア・カリキュラム」の展開』
- 西岡晋（2012）「シュミットの言説的制度論」岩崎正洋編著『政策過程の理論分析』三和書籍、pp.133-148.
- Schmidt, Vivien A. (2008) "Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse" *The Annual Review of Political Science*, Vol.11, pp.303-326.
- 山崎準二（2008）「教員養成カリキュラム改革の課題」日本教師教育学会編『日本の教師教育改革』学時出版、pp.117-134.

第3章 教科教育の研究領域における「省察」言説の受容・展開過程とその特徴

第1節 教科教育の研究領域に着目する意義と調査方法

本章では、「省察」言説がどのように受容され、実践へと影響を及ぼしてきたのかを明らかにするために、教科教育の研究領域における「省察」言説を分析する。

今津（2010, p.10）は教育言説を検討する際の課題として6つの問いを提起している。具体的には、「①一定の教育言説がいつごろ創出され、その創出者は誰であり、どのような機関や組織であったか。」「②それに対して批判的な見解を示し、さらにはそれにとって代わって影響力を発揮しようとする「対抗言説」が、誰（何）によってどのように対置されたか。」「③せめぎあう教育言説がどのようにしてメディアで取り上げられ、流通し広がっていったか。」「④教育言説は、立法や行政、司法にいかなる影響力をもたらしたか。逆に、立法や行政、司法が教育言説の教義化にどうはたらいたか。」「⑤教育言説はどのような教育実践をどのように導き出したか。」「⑥教育言説の「教義化」において、学問はいかなる役割を果たしたか」である。本稿第1章では主に①と⑥の課題に、第2章では主に①と④の課題に応えてきた。本章では、前章までの内容との関連を踏まえながら、主に⑤と⑥の課題を探究する。具体的には、教育実践の導出とも関わりの深い学問領域として、教科教育の研究領域で蓄積されてきた言説を分析する。

専門的な知識である「省察」という概念は、教師の存在と経験、行為をどのように規定し、新たな可能性を創出してきたのか。この問いに答える上でも、教科に着目する意義がある。教師という存在（アイデンティティや専門性）や、経験（教育実践）、行為（授業での相互行為）は、教科とも深く関連しており、教科教育の研究領域における専門的知識が、新たな教育実践や教師像を導き出す役割を担ってきたとみることができる。例えば、田中（1996, p.56）は、「教師の専門教科は、彼らの間で専門的な利害関心を共有させる「教科共同体」（subject community）として把握できる」と論じている。田中（1996）が「教科による専門分化」について言及しているように、「省察」についても各教科に固有の専門性や理論と結びつきながら、教科ごとに独自の文脈の中で受容・解釈され、授業像や教師像の転換の契機になってきたと仮定することができる。そのため、専門分化された教科の視点に立つことで、教職としての「省察」の在り方をどのように社会的に構成しようとしているのかが浮き彫りになると考えられる。

以上のように、授業実践とも関連の深い教科教育の研究領域に着目することで、他の職種にはみられない教職に固有の「省察」言説の特徴を明らかにすることができると考えられる。

そのため、本章では、教科教育の研究領域で蓄積されてきた「省察」言説を分析する。具体的には、教科教育の研究領域における「省察」言説として、CiNii Articlesで「教育」「省察」及び各教科名（科目名）をキーワードにして、タイトルに「省察」を含む論文を検索し、これらの論文を分析対象とした。

本章では、まず教科研究全体の「省察」に関する研究の蓄積状況を明らかにする（第2節）。次に顕著な特徴のみられた教科の事例を分析する（第3節）。第3節での結果を基に、教科間での「省察」言説の受容の同異とその要因について考察する（第4節）。以上により、教科研究でどのように「省察」言説が受容・展開してきたのかを明らかにする。

第2節 教科教育の研究領域における「省察」の展開

図3-1は、「省察」に関する教科教育の研究論文数の推移を示したものである。図3-1では、2021年2月にCiNii Articlesで「教育」「省察」及び各教科名（科目名）をキーワードにして、

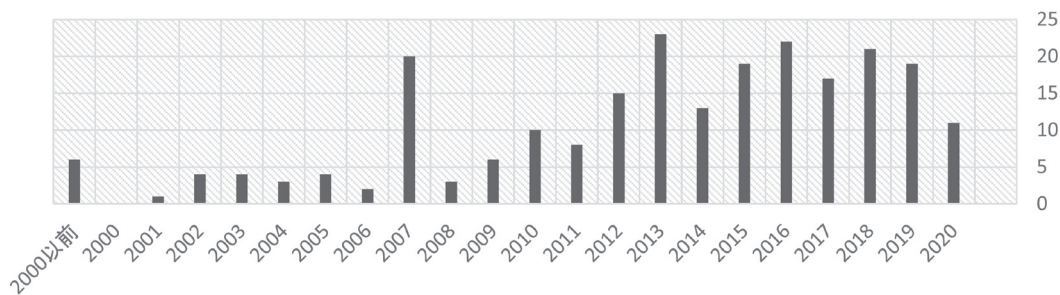


図3-1 「省察」に関する教科教育の研究論文数の推移（筆者作成）

タイトルに「省察」を含む論文の数を検索した結果である。学術論文だけではなく、雑誌記事や大会発表要旨集の原稿なども一部には含まれている。検索時に、同じ論文が重複して出てくる場合や、明らかにその教科とは関係のない文献が出てくる場合がある。そのため、重複する文献や関連性の低いものは除外した。

図3-1からも明らかなように、「省察」を主題にする教科研究の蓄積は、主に2000年以降から展開している。2007年に急激に増加しており、2012年以降は毎年10件以上の研究が蓄積され続けている。こうした背景には、第1章で明らかにしたようなショーンの研究が広まったことや、第2章で明らかにしたような教育行政の影響があると考えられる。例えば、ショーンの「省察」についての訳本は、2001年（佐藤学・秋田喜代美訳）と2007年（柳沢昌一・三輪健二訳）に出版されている。また、政策との関連でみると、例えば、2004年に日本教育大学協会が教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」を検討している。こうした研究面での動向と政策面での動向が実際に教科教育の「省察」言説に影響を与えたか否かを検証するには、各論文の問題の所在や引用文献に着目する必要があるだろう。

図3-2は、図3-1と同様に検索した結果を、教科ごとに整理したものである。図3-2の示すように、教科ごとに研究の蓄積に差があり、外国語、保健体育科で研究の蓄積が多い一方で、技術・家庭科、社会科は少なくなっている。ただし、こうした要因には、論文数を検索した際に発表要旨集の原稿まで検索される教科とそうでない教科があることや、教師の省察だけではなく、児童生徒の省察に関する研究等も含まれていることにも注意する必要がある。以上のような結果から、「省察」と親和性の高い教科があるのか否かといったことや、「省察」言説を受容しやすい、あるいは、受容しにくいような各教科に固有の文脈があるのか、といった疑問が浮かび上がる。教科間の受容の同異を明らかにするには論文の内実を精査する必要があるだろう。

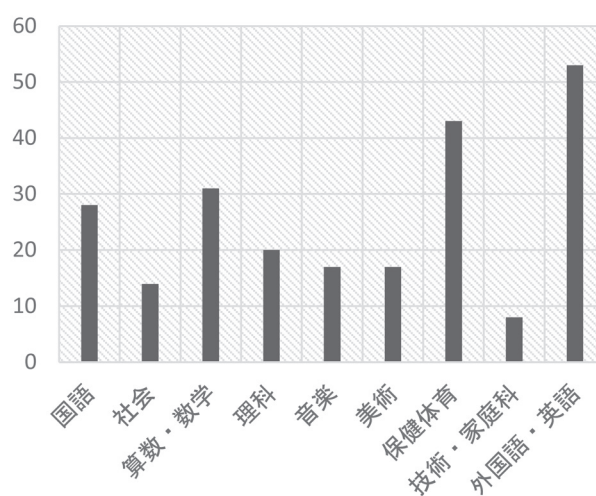


図3-2 「省察」に関する教科ごとの研究論文数の蓄積状況（筆者作成）

第3節 各教科での「省察」言説の受容と展開の特徴

各教科の「省察」言説の受容と展開の特徴を捉えるには、図3-2の論文数の相違に表れているような、「省察」言説の受容のしやすさ／しがたさに関わるような各教科に固有の文脈を明らかにすることが求められる。また、その際には、図3-1を提起した際に言及したように、研究面での動向と政策面での動向が与えた影響を踏まえる必要がある。

そのため、ここでは、「省察」言説が比較的受容されている教科として保健体育科を、「省察」言説が比較的受容されていない教科として社会科を、事例として取り上げる。また、研究面での動向と政策面での動向が与えた影響を捉えるために、論文の「問題の所在」や「引用文献」に着目する。「問題の所在」や「引用文献」に着目する必要から、ここではCiNii Articlesで「教育」「省察」及び各教科名（科目名）をキーワードにしてタイトルに「省察」を含む論文のうち、学術的な論文のみを分析対象とした。「引用文献」の記載がない場合があるため、発表要旨集や研究会の資料は分析対象からは除外した。また、教職の省察に着目するため、児童生徒の「省察」に関する研究など、教職の省察とは関係のない論文も分析対象とはしないこととした。保健体育科と社会科の「省察」に関する論文を、問題の所在や引用文献に着目しながら読み解き、教科間の相違を比較することで、教科に固有の「省察」の在り方がどのように構築されてきたのか、その特徴を明らかにする。

(1) 保健体育科での「省察」言説の受容と展開の特徴

保健体育科の研究領域における「省察」言説として分析対象にしたのは、表3-1の25本の論文である。また、表3-1は、各論文で引用している文献の有無や言及しているキーワードの有無を示している。表3-1から保健体育科での「省察」言説の受容と展開の特徴として、次の点をあげることができる。

第一に、研究対象の特徴として、表3-1の「分析実践」の欄に示されているように、教員養成での教科教育法の模擬授業や教育実習が対象となり、学生のリフレクションシートの分析を行う研究が多くみられることがあげられる。また、対象とする運動領域や授業科目は、年が経つにつれ、広がりを見せていることがわかる。

第二に、政策の動向の影響を受けている論文が複数みられることである。このことは表3-1の「行政」の欄からも明らかである。「行政」の欄では、中央教育審議会や文部科学省の資料の引用・言及の有無を示している。こうした行政の影響として、表3-1の「実践的指導力」の欄からも明らかのように、「実践的指導力」に言及する論文が複数（25本中10本）みられた。また、「学び続ける教員（教師）」の欄からも明らかのように、「学び続ける教員」「学び続ける教師」といった語句に言及する論文が2017年以降にみられている。「日本教育大学協会（2004）」の欄が示すように、日本教育大学協会（2004）を取り上げ、『「体験と研究」の往還運動」や「教育実践を科学的・研究的に省察（reflection）する力」に言及する論文もみられた。このように政策の動向が影響を与えていることがうかがえる。

第三に、「省察」の捉え方は多様であり、大きく分けて二通りあることである。一方には、「実践的指導力」の欄からもうかがえるように、「省察」を力として捉える論文がある。また、福ヶ迫・坂田（2007）や岸（2013）では「授業省察力」、齊藤（2010）や松本（2015）では「反省的实践力」に言及しており、木山（2016）では省察を「科学的に観察する力」と捉えている。他方には、「学び続ける教員（教師）」や「反省的实践家」の欄からもうかがえるように力ではなく専門家像に言及する論文がみられた。例えば、須甲・助友(2017)では、「省察」が教師の信念（教師イメージ）を変容させるものと捉えられている。このように「省察」は多様に捉えられている。

表3-1 保健体育科の研究における「省察」言説の受容と展開

文献執筆者(執筆年)	Tsangaridou and O'Sullivan	Van Manen	Dewey	秋田	佐藤	木原	高橋編	高橋	反省的実践家	学び続ける教員(教師)	実践的指導力	日本教育大学協会(2004)	行政	分析実践	引用関係
1 カン(2003)	○								○					なし	
2 福ヶ迫・坂田(2007)														体育科教育A	
3 久保・木原・大後戸(2008)	○	○	○	○	○	○			○					大学院生Aの附属小での実践	
4 日野・谷本(2009)											○	○	中2005	保健体育科教育法Ⅰ・Ⅱ、教育実習	
5 斎藤(2010)					○									保健体育科教育法Ⅱ(保健科模擬授業)	文獻2
6 長田・梅野・厚東(2010)	○													なし	
7 藤田・岡出・長谷川・三木(2011)	○			○		○								体育授業理論・実習Ⅱ	文獻3
8 糸岡・日野(2012)											○			保健体育科教育法Ⅰ	
9 岸(2013)														初等体育教育法	文獻2・3・4・7
10 藤田(2013)				○				○			○			中等体育科指導法実習	文獻2・7
11 松本(2014)	○				○				○				中2005	教育実習の事後指導	文獻3・4
12 佐藤・椿(2015)											○	○	文1997・2006・2008・2012	保健体育科教育法Ⅳ	文獻2・4・7・10
13 松本(2015)	○													保健体育科教育実習	文獻2・3・4・7・11
14 佐藤・椿(2016)			○								○		文2008	保健体育科教育法Ⅳ	文獻10・12
15 木山(2016)								○						保健体育科指導法Ⅱ	文獻2・4・10・13
16 上條(2017)											○			初等体育科教育法	
17 須甲・助友(2017)						○			○	○		○	文2015・2012	保健体育科教育法Ⅰ・Ⅱ	文獻4
18 糸岡(2018)								○		○	○		中2015・2012	教育実習	
19 上條(2018)											○	○		初等体育科教育法	文獻16
20 田井・菊合・元峰・久保田・高橋・菅盛(2018)	○	○			○	○	○	○		○		○	中2008・2012	授業研究会において実施した模擬授業	文獻2・3・4・7・11・15・17
21 永野・田代・寺田(2018)				○		○					○	○		コーチングハンドボールA	文獻2・3・4・7
22 堀井・奥田(2018)														保健体育科教育法4	文獻7・10
23 川口(2021)	○	○									○	○		教育実習生の授業後の協議会	文獻3・4・16
24 大矢・柳瀬(2021)	○	○	○	○	○								文2017	体育科教育法	文獻4・7・9・10・20・25
25 柳瀬・大矢・木宮・黒岩・村本(2021)	○	○	○	○	○								文2017	保健体育科教育Ⅱ	文獻4・7・9・10・20

(筆者作成)

第四に、引用文献から明らかになる特徴として、保健体育科では教科固有の先行研究の文脈が確立されてきたことをあげることができる。表3-1上部の欄の人名や文献は、その人名に言及したり、文献を引用したりしているかを示している。

表3-1からも明らかなように、ショーンに何かしらのかたちで言及している論文は25本中8本であり、必ずしもショーンに言及しているわけではない。

その一方で、体育の教員養成における「省察」の先行研究として、Tsangaridou, N. and O'Sullivan, M. (1994) が5本の論文で取り上げられている。このTsangaridou, N. and O'Sullivan, M. (1994) の枠組みを参照しながら藤田・岡出・長谷川・三木 (2011) では振り返りシートを作成している。このように保健体育科では国外の先行研究が、実践の手掛かりとしての知として参照されていることがわかる。

また、秋田 (1996)、佐藤 (1997)、木原 (2004) を取り上げる論文が複数ある。木原 (2004) の「問題の発見」と「問題の解決」という視点や、秋田 (1996) の言及するヴァン・マーネン (Van Manen) の「省察の3次元モデル」(技能的省察・実践的省察・批判的省察) の視点を参照して学生のリフレクションシートを分析する研究がみられる。このように日本の教育学の先行研究が、分析枠組みとしての知として参照されていることがわかる。

さらに、保健体育科の先行研究として、「よい体育の授業の条件」について言及している高橋編 (1994) や高橋 (2010) を取り上げる論文が複数みられる。例えば、糸岡 (2018) は、よい体育の授業の条件として、高橋 (2010) を参照しながら「マネジメント」「学習規律」「人間関係」「目標」「内容」「教材」「方法」の7つを分析の視点としている。このように「よい体育の授業の条件」など、既存の教科教育の研究成果が目指すべき教師像についての知として参照されていることがわかる。

表3-1の「引用関係」の欄は、表中の文献を先行研究として引用しているかを示している。引用・被引用関係が2010年以降にみられ、保健体育科では教科の研究の中で「省察」に関する先行研究の文脈が確立されたとみることができる。

以上のように保健体育科では「省察」に関する教科固有の先行研究の文脈が確立されてきたといえる。このように「省察」言説が受容された背景として、次の二点が考えられる。

一点目として、保健体育科の研究領域では、模擬授業をはじめとする教員養成の研究が積極的に行われていたことがあげられる。このことは、例えば、藤田・岡出・長谷川・三木 (2011, p.19) が、「1990年代半ば以降の約10年の間に体育教師教育の領域における模擬授業が積極的に展開されるようになってきた」と論じていることから明らかである。

二点目として、体育の学習は省察(反省)と親和性が高いことをあげることができる。このことは、例えば、高橋編 (1994, p.12) で、クルム (Crum) の唱えた体育の学習諸領域の関係について論じながら、「技術学習や社会的行動の学習は「認知的・反省的学習」を媒介にして行なわれる」と言及していることから明らかである。

以上のように保健体育科の研究領域では、そもそも体育の学習と省察との親和性が高く、1990年代半ば以降に体育の教職課程に関する研究が盛んに行われていた。また、体育科教師の「省察」に関する国外の先行研究があり、「よい体育の授業の条件」といった目指すべき指標になるような国内での先行研究が共有されていた。これらの背景が基盤となり、保健体育科の研究領域では「省察」言説を受容しやすい言説空間が構築されてきたと考えられる。

(2) 社会科での「省察」言説の受容と展開の特徴

次に、「省察」言説が比較的受容されていない教科として社会科を事例として分析する。

表3-2 社会科の研究における「省察」言説の受容と展開

文献	執筆者(執筆年)	Donald Schön	Tsangaridou and O'Sullivan	Van Manen	Dewey	秋田 (1996)	佐藤 (1997)	木原 (2004)	反省的実践家	学び続ける教員(教師)	実践的指導力	日本教育大学協会 (2004)	行政	分析実践	引用関係
1	角田 (2006)										0	0	中2006	なし	
2	須本 (2012)													授業協議会(校内研究)の事例	
3	長倉・新保 (2015)	0						0	0	0			中2012	A教諭とのアクション・リサーチ	
4	南 (2015)				0									小学校教員のアクションリサーチ(韓国)	
5	南浦・吉川ほか (2016)	0												授業実践基礎演習	
6	浅野・須本 (2017)													小学校教員の授業と協議会の事例	文献2
7	戸田 (2018)							0		0	0		中2012	小学校教員 同僚との研修(協働省察)	
8	石川 (2018)													日本史教師の省察支援(メンタリング)	保体の文献3
9	奥村 (2020)			0		0								なし	
10	古市 (2021)													なし	

(筆者作成)

社会科の研究領域における「省察」言説として分析対象にしたのは、表3-2の10本の論文である。また、表3-2は、表3-1と同様に、各論文で引用している文献の有無や言及しているキーワードの有無を示している。表3-2から社会科での「省察」言説の受容と展開の特徴として、次の点をあげることができる。

第一に、研究対象の特徴として、表3-2の「分析実践」の欄に示されているように、教師の「省察」に焦点を当てた研究は限られており、教員養成ではなく、現職教員の「省察」が中心になっていることがあげられる。研究の手法もアクション・リサーチが複数みられる。また、石川(2018)の研究では「省察」よりもそれを支援するメンタリングに焦点が当てられており、このように必ずしも「省察」のみが中心に置かれているわけではない文献もみられる。

第二に、政策の動向の影響を受けている論文もみられることである。行政資料を直接引用している論文は10本中3本であった。これらの他に、南浦・吉川ほか(2016)では、引用はみられないが「体験と省察」といった文言がみられ、教員養成に関する議論の延長上で論が展開されていることがうかがえる。長倉・神保(2015)や戸田(2018)といった「省察」を中心にした調査研究では、「学び続ける教員」など政策への言及がみられた。

第三に、引用文献から明らかになる特徴として、社会科では教科固有の先行研究の文脈が確立されていないことがあげられる。表3-2の「引用関係」の欄に示されているように、文献間で引用・被引用関係のみられるものは同一著者によるものに限られており、教科研究の領域内で共有されている文脈がまだ確立されていない。また、ショーンを取り上げている論文も10本中2本であり、限られている。

以上のように社会科では「省察」に関する教科固有の先行研究の文脈はまだ十分に確立されていない。この背景には、社会科の教科の固有性があると考えられる。例えば、教員養成について論じている角田(2006)は、大学でしかできないこととして授業構成能力の保証を唱えている。また、浅野・須本(2017)は、授業協議会などの授業を省察する際に議論が及ぶことの少ない教材研究および授業構想に焦点を当てて論を展開している。一般に社会科教育の研究領域では、教材や授業を開発する研究が多く蓄積されてきた。こうした教科の固有性から、「省察」そのものの分析よりも、教材開発や授業構成の方に焦点が当てられてきたとみることができる。

このように教科内容の開発に研究の比重が置かれてきたという社会科の教科固有の文脈は、「省察」言説の受容が進展していない要因の一つになっていると考えられる。その一方で、社会科の教科の固有性は、社会科に固有の「省察」を構築しうる可能性も秘めている。例えば、奥村（2020）は、民主主義教育という社会科の理念的な側面から理論的に批判的省察の重要性を唱えている。このように社会科は、公民的資質を育むという教科の固有性から、教科固有の「省察」の在り方を提起する可能性を有していると考えられる。こうした研究が萌芽となり、今後、社会科に固有の「省察」言説の文脈が確立されることも考えられる。

第4節 教科間の比較を通じた考察

本章第2節の図3-1からは、各教科の研究領域で「省察」の受容が進んだのは、ショーンの研究が広まったためか、それとも、政策の影響かという問いを提起した。この問いに対しては、保健体育科でも社会科でも、ショーンを引用する論文や政策の文言に言及する論文はみられたが、必ずしも言及しているわけではないことが明らかになった。

保健体育科においては、複数の論文で引用されている文献に着目すると、教員養成の授業実践やその分析を行う際の枠組みを提起する上で既存の「省察」に関する先行研究が参照されていた。また、目指すべき教員像や教員の力量を提起する際に政策への言及がみられた。さらに、「よい体育の授業の条件」といった保健体育科に固有の先行研究が「省察」を実践・分析する際の視点や目指すべき教師像を提起する上で参照されていた。これらの保健体育科の事例をモデルにすると、「省察」言説は、教科教育の研究領域では、図3-3のように受容され、教科固有の論を構築しながら展開していると考えられる。すなわち、既存の省察研究は実践や分析を行う際の枠組みとして、既存の政策は目指すべき教員像や教員の力量を提起する上で、既存の教科研究は省察の視点や目指すべき教師像を導き出す上で、それぞれ参照されながら、教科固有の「省察」が構築されてきたと考えられる。

本章第2節の図3-2からは、「省察」が受容された教科とそうでない教科の違いは何かという問いを提起した。この問いに対しては、保健体育科でみられ、社会科ではみられなかった特徴は何かを考察することで明らかになる。保健体育科では、第一に、養成段階において実践的指導力を育成する模擬授業が共通の課題として認識されていた。第二に、国外に

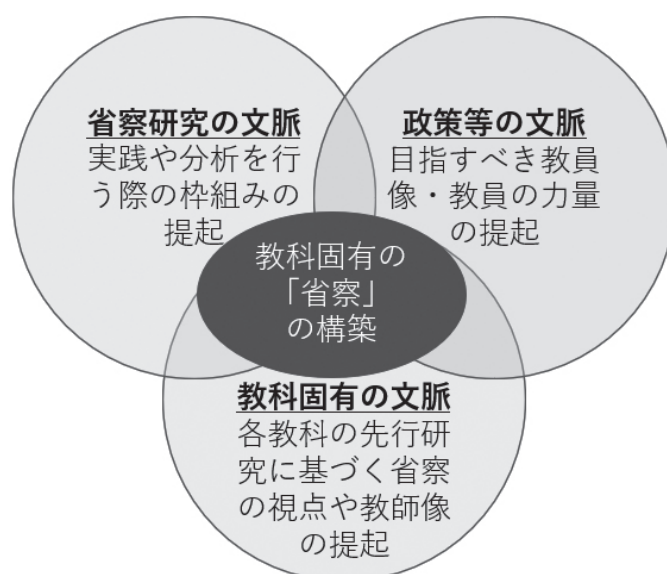


図3-3 教科研究で「省察」言説を受容・展開する際の三つの文脈（筆者作成）

教科に関する「省察」の先行研究が存在し、実践や研究を行う上で参照されていた。第三に、「よい体育の授業の条件」など理想とすべき教科像が共有されていた。第四に、教科の学習論と「省察」の親和性が高いことが指摘できた。保健体育科では、社会科にはみられなかった、これらの四つの特徴がみられた。これらの要因により、保健体育科の研究領域では、「省察」が受容されやすい言説空間が構成され、研究の文脈が確立できたと考えられる。

逆に、保健体育科と社会科で共通する点もみられた。第一に、「省察」に言及する上で必ずしも各教科の固有性が意識されたり自覚されたりしているわけではないことである。特に、初期の段階の研究では、教科の固有性が意識されない傾向にある。その後、教科の先行研究と結びつきながら、教科固有の「省察」が提唱される傾向がみられた。第二に、省察の解釈は多様であり、必ずしもショーンに言及しているわけではなく、その時々の方針の動向からも影響を受けている場合がみられたことである。第三に、保健体育科と社会科では、研究の文脈が確立されているか否かで大きな相違がみられたが、近年の研究では、ヴァン・マーネンの批判的省察を取り上げる論文がみられたことである。「省察」の質を問う議論が進展していると考えられる。こうした共通点が他の教科にも当てはまるか否かについては、今後、対象とする教科を広げて分析していく必要がある。

以上のように、本章では、保健体育科と社会科を事例として取り上げて分析し、教科教育の研究領域における「省察」言説の受容・展開過程とその特徴の一端を明らかにした。今後は、他の教科についても同様の分析を行い、各教科の特徴を明らかにする必要がある。

(村井大介)

【引用・参考文献】

- 秋田喜代美 (1996)「教師教育における「省察」概念の展開」森田尚人ほか編『教育学年報5 教育と市場』世織書房、pp.451-467.
- 浅野光俊・須本良夫 (2017)「社会科授業における教師力を高める省察の研究(2)」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』66(1)、pp.31-40.
- ドナルド・ショーン、佐藤学・秋田喜代美訳 (2001)『専門家の知恵』ゆみる出版。
- ドナルド・A・ショーン、柳沢昌一・三輪建二訳 (2007)『省察的实践とは何か』鳳書房。
- 藤田育郎・岡出美則・長谷川悦示・三木ひろみ (2011)「教員養成課程の体育科模擬授業における教師役経験の意義についての検討—授業の「省察」に着目して—」『体育科教育学研究』27(1)、pp.19-30.
- 藤田育郎 (2013)「よい体育授業に対する認識の育成を目指した模擬授業の成果:授業映像視聴による省察の変容」『信州大学教育学部研究論集』6、pp.143-152.
- 福ヶ迫善彦・坂田利弘 (2007)「授業省察力を育成する模擬授業の効果に関する方法論的検討」『愛知教育大学保健体育講座研究紀要』32、pp.33-42.
- 古市直樹 (2021)「社会科における教師の省察についての臨床教育学的考察」『高知大学学校教育研究』3、pp.87-94.
- 日野克博・谷本雄一 (2009)「大学の模擬授業並びに教育実習における省察の構造」『愛媛大学教育学部保健体育紀要』6、pp.41-47.
- 堀井大輔・奥田援史 (2018)「体育指導における模擬授業の効果:テキストマイニングによる自己省察の分析」『パイディア 滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』26、pp.15-22.
- 今津孝次郎 (2010)「教育言説を読み解く」今津孝次郎・樋田大二郎編『続・教育言説を

- どう読むか』新曜社、pp.1-23.
- 石川照子 (2018)「社会科教師教育のためのメンタリングの方法論の開発—日本史教師の省察支援の場合—」『社会科研究』89、pp.1-12.
- 糸岡夕里・日野克博 (2012)「体育教師に求められる省察能力に対するルーブリック作成: テスト映像を対象として」『愛媛大学教育学部保健体育紀要』8、pp.59-64.
- 糸岡夕里 (2018)「教育実習生が実践した授業の領域の違いによる省察の差異:器械運動とダンスとの比較」『愛媛大学教育学部保健体育紀要』10、pp.17-22.
- 角田将士 (2006)「体験と省察を基軸にした教員養成カリキュラムの充実のために(1)授業構成能力の育成による「大学」性の確立」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』55、pp.87-95.
- 上條眞紀夫 (2017)「大学教育における模擬授業の成果:模擬授業テスト映像を見た省察の変容を通して」『総合福祉研究』22、pp.55-68.
- 上條眞紀夫 (2018)「教師教育におけるMT授業の効果:初等体育科教育法におけるMT授業を通じた大学生の省察の変容を通して」『淑徳大学研究紀要 総合福祉学部・コミュニティ政策学部』52、pp.121-145.
- カン・シンボク (2003)「教師の省察研究とそれが体育教師教育に与える示唆」『スポーツ教育学研究』23(1)、pp.77-88.
- 川口諒 (2021)「教育実習生による省察的な相互作用に関する事例研究:授業後の協議会における発言に着目して」『体育学研究』66、pp.591-606.
- 木原俊行 (2004)『授業研究と教師の成長』日本文教出版。
- 岸一弘 (2013)「小学校教員養成課程の体育科目における模擬授業の検討:受講生の「授業省察力」の変容に関して」『共愛学園前橋国際大学論集』13、pp.39-49.
- 木山慶子 (2016)「教員養成における模擬授業の学習成果の検討:学生による授業分析を用いた省察から」『群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編』51、pp.83-93.
- 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹 (2008)「小学校体育科授業における「省察」の変容についての一考察」『体育学研究』53(1)、pp.159-171.
- 松本奈緒 (2014)「事後指導における教育実習の省察(リフレクション):保健体育教諭免許状取得希望者の実習全体で学んだことと研究授業への着眼点を中心として」『秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学』69、pp.43-60.
- 松本奈緒 (2015)「複数回の指導経験から反省的実践力を保障する体育教師養成カリキュラムの検討:マイクロティーチングと模擬授業の実施・省察を通して」『秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学』70、pp.33-43.
- 南浦涼介・吉川幸男・中野稔・才宮大明・岩本正信・磯部慎也・佐藤淳・関本努・山本健作 (2016)「「授業実践基礎演習」の第一年次開設の意義:教科教育における「体験-省察型」教員養成カリキュラムへむけて」『学部・附属教育実践研究紀要』15、pp.129-138.
- 長倉守・新保淳 (2015)「省察を中核とした授業実践力向上のための方法論に関する研究(2)アクション・リサーチによる教師の変容 中学校社会科地理的分野・地誌学習を事例として」『教科開発学論集』3、pp.139-149.
- 永野翔大・田代智紀・寺田進志 (2018)「体育分野における同一種目の模擬授業に対する「省察」の観点:ハンドボールを事例に」『東海学園大学教育研究紀要 スポーツ健康科学部』4、pp.59-66.
- 長田則子・梅野圭史・厚東芳樹 (2010)「体育授業における教師の「感性的省察」の実体

- とその深化」『体育・スポーツ哲学研究』32(2)、pp.99-118.
- 南晃二、李貞姫訳 (2015)「社会科アクションリサーチにおける授業省察の意味の類型:地域学習の実践を事例として」『社会科教育論叢』49、pp.85-92.
- 日本教育大学協会 (2004)「教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討」(https://www.jaue.jp/_src/sc1061/h16.3.31203f3f3f3f3f3f3f3f3f3f2081e83r83a81e83j838a83l83858389838081v82cc8c9f93a2.pdf 最終閲覧日2022年1月9日).
- 奥村尚 (2020)「社会科教師の批判的省察が教師-生徒間の非対称的権力関係を対象とする論理とストラテジー:学校における民主主義教育のジレンマに注目して」『教育学研究紀要』66(2)、pp.538-543.
- 大矢隆二・柳瀬慶子 (2021)「「省察」の質的な深まりに着目した教員養成課程の模擬授業に関する研究(2)体育科教育法の授業を対象として」『國學院大學人間開発学研究』12、pp.47-60.
- 齊藤雅 (2010)「保健科模擬授業による省察能力の変化」『徳山大学論叢』70、pp.137-145.
- 佐藤学 (1997)『教師というアポリア』世織書房。
- 佐藤豊・梶ちか子 (2015)「単元構造図、模擬授業、映像視聴の連続体験による体育科教員養成授業モデルの検討－鹿屋体育大学における2013年度保健体育科教育法IVの授業実践とその省察から－」『鹿屋体育大学 学術研究紀要』51、pp.11-24.
- 佐藤豊・梶ちか子 (2016)「鹿屋体育大学における2014年度保健体育科教育法IVの授業実践とその省察－体験学習モデルに基づくアクティブ・ラーニング型授業における実践的指導力育成システムの構築に向けて－」『鹿屋体育大学 学術研究紀要』52、pp.35-67.
- 須甲理・助友裕子 (2017)「保健体育科教職志望学生における保健体育教師イメージの変容:模擬授業とその省察を中核に展開した教科教育法の前後に着目して」『日本女子体育大学紀要』47、pp.49-63.
- 須本良夫 (2012)「社会科授業における教師力を高める省察の研究(1)」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』14(2)、pp.19-29.
- 田井健太郎・河合史菜・元嶋菜美香・久保田もか・高橋浩二・宮良俊行 (2018)「教員養成課程における模擬授業の省察に関する研究」『長崎国際大学論叢』18、pp.31-46.
- 高橋健夫編 (1994)『体育の授業を創る』大修館書店。
- 高橋健夫 (2010)「よい体育授業の条件」高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著『新版体育科教育学入門』大修館書店、pp.48-53.
- 田中統治 (1996)『カリキュラムの社会学的研究—教科による学校成員の統制過程—』東洋館出版社。
- 戸田宇海 (2018)「協働省察と授業実践の繰り返しによる教師の社会科授業力量形成に関する研究:学年部研修の分析に焦点を当てて」『教育実践高度化専攻成果報告書抄録集』8、pp.61-66.
- Tsangaridou, N. and O'Sullivan, M. (1994) "Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers." *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (1), pp.13-33.
- 柳瀬慶子・大矢隆二・木宮敬信・黒岩一雄・村本宗太郎 (2021)「「省察」の質的な深まりに着目した教員養成課程の模擬授業に関する研究(1)保健体育科教育の授業を対象として」『常葉大学教育学部紀要』41、pp.157-180.

おわりに

本稿の最後に、今回の報告を踏まえ、さらに研究的発展を目指すため、今後取り組んでいくべき課題について、以下論及しておきたい。

まず「省察」概念の生成・展開の理論的分析（第1章）に関わっては、「省察」言説の分析にあたり、「省察」概念のあり様に着目するだけでなく、その「省察」概念を受容する背景となるものにも着目し分析していく必要があると考えている。この分析作業の第一歩として、ショーンの省察的実践の諸前提を明らかにしていく課題がある。そして、そのことによって次なる課題、すなわち「省察」言説拡大の背景を明らかにしていく課題に取り組むための分析枠組みを構築できるのではないかと考えている。

「省察」活動をめぐる国内の教師教育政策の動向分析（第2章）に関わっては、今回行った2000年代以降の動向分析だけではなく、さらにそれを遡って「省察」概念が日本に持ち込まれた時期を再検討したうえで、教師教育政策のみならず教師教育関連学会・協会等諸団体における「省察」をめぐる議論の動向を分析していく課題があると考えている。それとともに、資料的な限界もあると思われるが、最終的に出来上がった答申や報告書のみならず、審議や議論の過程にも注目し明らかにしていく課題もある。これらの分析時期と分析対象の拡充の必要性は、下記学会ラウンドテーブルの議論の中でも指摘され確認された点である。

教科教育研究領域における「省察」言説の受容・展開過程の実態分析（第3章）に関わっては、今回の保健体育科と社会科以外の教科にも考察対象を広げて、「省察」言説が、どのように受容され、実践へと影響を及ぼしてきたのかを明らかにしていく課題があると考えている。そのことによって、今回上記2教科間に共通にみられた傾向、すなわち受容過程において次第に教科固有の「省察」が提唱され始めていく傾向を、他教科に対する分析によっても確認し、かつ教科固有の「省察」の特性自体をも明らかにしていくことができるのではないかと考えている。

本稿は、「大学の教員養成における『省察』言説の生成・受容とその問題に関する総合的研究」（2000-23年度採択科研、基盤研究（B）、20H01633、代表：山崎準二）の一環として、「教師教育における『省察』言説分析のための基礎的研究」に取り組んできた研究成果の一部である。筆者ら4人は、日本教師教育学会第31回研究大会のラウンドテーブル（2021年10月3日、筑波大学・オンライン開催）にて報告を行い、そこでの議論を受けて、今回大幅に加筆修正を施し、改めて公表するものである。なお、同「総合的研究」においては、「教師教育における『省察』分析のための基礎的理論的研究」のほか、「海外（特に英米）の教師教育における『省察』概念の生成と展開の実証的研究」を担うグループや「日本国内の教員養成教育における『省察』概念の生成と展開の実態調査的研究」を担うグループも組織され研究的取組を行ってきている。それらの成果も含め本稿をもとに、広く議論が行われ、「省察」ブームがたんなる「にわか景気」に終わることなく、「（本来の語義である）轟くうなり声」となり、「省察」概念がより本質的で豊かに認識され、それに基づく実践がより多元的で多様に生成・展開されていき、教師教育の理論と実践の質的向上がもたらされることを期待している。

（山崎準二）

Corpus Analysis and English Language Teaching

コーパス分析と英語言語教育

Eiji Koyama

小山 英二*

Introduction

Corpus-based data analysis tells us something useful about some specific words or collocations that are incorporated into one complex sentence or one text. Given so much data, though, we need to analyze what we really want to know the most by focusing mainly on one word or word sequences. In this sense, one specific purpose of using the corpus would be needed for us to achieve our goals for language teaching. Among many issues involving language learning and teaching, the word analysis is a crucial field of study where I would like to investigate to what extent L2 students find it difficult to learn English in terms of a word usage. Throughout this research, I will also discuss some benefits and limitations of using the corpus-based data analysis.

A brief overview of irregular verbs

Kennedy, G. (2003) points out that irregular verbs can be a major source of errors for second language learners as some of the irregular verbs are among the most frequent lexical verbs in English. In fact, more irregular verbs typically have a different past tense or -ed participle than regular verbs (e.g. *go*, *went*, *have gone*, not *go *goed*, *have goed*). Akano et al. (2014) describes that the word “take” is still considered to be a problematic verb for EFL students to master as the word is an irregular verb that is changed into two different forms depending on the tense. From my own perspective on an EFL school setting in Japan, the two verbs “give” and “take” seem to be the most frequent verbs that the EFL learners find it hard to acquire when they have to write any types of essay. Semantically, looking up the verb “give” into the dictionary (Oxford Advanced Learner’s Dictionary), I find that there are 21 different basic meanings in total involved as well as 20 different phrasal verbs. In the case of the word “take”, there are 42 meanings and 23 phrasal verbs, respectively. On the other hand, both verbs have some lexical and grammatical features in common. First, they are said to be transitive verbs that have one or more objects after the verb, which functions as SVO(O) or SVO(A) pattern. Second, as I have illustrated, they have a different simple past tense or -ed past participle forms (*give – gave – given* and *take – took – taken*). Third, they can sometimes be changed into phrasal verbs that consist of a verb and an adverbial particle such as up, off, in, out, away and so on. Fourth, some sentences with the transitive verbs can have a passive voice pattern. The fifth, such English verbs have different aspect, and modality involved in common. The sixth, especially for the present sentences, there is an important grammatical relationship called a subject-verb agreement between the subject and the verb. In teaching the high

* 学習院大学教職課程兼任講師、学習院中等科教諭

frequency irregular lexical verbs, as Kennedy suggests, I find myself that there are so many points to take care of the EFL learners who may have difficulty in learning English. At the same time, I would anticipate that these differences and similarities can cause the EFL secondary students to confuse their learning. For these reasons, it will be worth examining the two verbs by comparing some common errors through JEFLL (Japanese EFL Learner) Corpus.

Corpus analysis of irregular verbs

The main points that I would like to focus on will be word types, subject-verb agreements, and collocations / phrasal verbs.

First, the word types of the corpus remind me that some instances of lexical errors made by the EFL students still exist. Table 1 and 2 show that they wrote the past form of “give” and its progressive form incorrectly. There are 7 cases of “gived” and 1 cases of “giveing,” which shows that some grade students (from Year 7 to Year 11 based on the sub-corpus data) wrote the wrong words as a verb conjugation. On the other hand, the number of the errors for “take” is just more than that. There are 12 cases of “taked” and 3 cases of “takeing,” which shows that any one of each grade student (from Year 7 to Year 12 based on the sub-corpus data) wrote the wrong conjugations. These instances really seem to be so rare in number. However, Akano et al. (2014) analyzes that these phenomena were attributed to the fact that some kind of overgeneralizations occurred. In other words, it would be reasonable to state that they tried to apply some rule of the regular verbs (stem+-ed) to even irregular verbs in a simple way. Importantly, Biber et al. (1999) classify lexical verbs into seven major semantic groups (activity verbs, mental verbs, communication verbs, existence verbs, occurrence verbs, causative verbs, and aspectual verbs) based on core meanings. They follow to report that the activity verbs are the most frequent verbs with their share of 49 % out of the seven groups, occurring more than 300 times per million words in at least one of the following four genres: conversation, news, fiction, and academic writing. Their data analysis is a key factor here in that the two verbs “give and “take” are considered to be the activity verbs which were used in the academic writing. In fact, the JEFLL Corpus is based on the writing compositions that Japanese EFL students worked in classroom settings. From another point of view, Appendix 1 illustrates that all of the EFL students were aware of the past tense of the word “give” by using time markers like “three years ago,” “in January,” few years ago,” “August,” “One day,” or using several past tense of other lexical verbs. These instances are good cases of lexical errors in that they did realize that the activity verb is based on the past event. In addition, looking at the following three sentences, I can analyze that these students have a good knowledge of the verb “give” that takes SVOO pattern.

(1) *Everyone ***gived** me some money in Otoshidama in January 1st this year .*

O (indirect object) + O (direct object)

(2) *The [JP:(kame)] ***gived** him a box and he [JP:(tsurete_itta)] to [JP:(riku)] .*

O (indirect object) + O (direct object)

(3) *This is made by my sister and she ***gived** me it .*

O (indirect object) + O (direct object)

**Correct word order: gived it to me*

(extracted from the JEFLL Corpus)

The same thing can be applied to the word “take,” though I realize that there is only a difference between the two lexical verbs in the total number of the basic form and the errors made by the

students. More interestingly, regardless of the subject, they wrote the past tense of “take” incorrectly. Just like the instances of “give,” they were also conscious of the past tense of the verb. Noun phrases that follow the verb “take” are worth pointing out here as the constituent of the verb phrase tells me something about the word choices. The words like “pictures,” “contact lenses, glasses, food and money,” and “a bath” are kinds of collocations that usually occur with the lexical verb “take.” I can say that those direct objects lead the lexical verb to SVO pattern.

(4) *I ***taked** pictures with my friends , my teachers and my family .*

(5) *I do n't like [JP:チェンソー] I [JP:いた] bathroom on my dream [JP:中] I ***taked** a bath .*

(6) *But if I had enough time to avoid from disasters [JP:危害] I ***taked** contact lends , glasses , some foods , and money .*

(extracted from the JEFLL Corpus)

Moreover, the following sentences have the SVOA pattern. It seems to me that the students who wrote these sentences have a good grammatical knowledge of sentence constituents to make the sentence more meaningful.

(7) *He looked for the [JP:かめ] which ***taked** him to Ryugujiyou .*

O (direct object) + Adv.P

(8) *Each class ***taked** part in the festival and has amusement .*

O (direct object) + Adv.P

(extracted from the JEFLL Corpus)

According to the JEFLL Corpus, the data collection is based on the EFL writing compositions that focus only on the two genres like argumentative and narrative. This genre selection can be an influential factor that elicits the students to write the more lexical verb “take” than the verb “give” in terms of the total number of basic form as well as incorrect uses of the past and progressive forms.

Table 1: give

Basic form (stem)	The total number of basic form (stem)	Word types	The total number of word types	Frequency by POS	
Give	909	Give	412	VVB 227	VVI 185
		Give	230	VVD 211	VVN 19
		Given	214	VVN 214	
		Gives	31	VVZ 31	
		Given	14	VVG 14	
		*gived	7	VVD 5	
		*giveing	1	VVG 1	VVN 2

VVB=base form of lexical verb, VVI=infinitive, VVD=past tense of lexical verb, VVN=past participle of lexical verb, VVZ=-s form of lexical verb, VVG=-ing participle of lexical verb

(extracted from the JEFLL Corpus)

Table 2: take

Basic form (stem)	The number of basic form (stem)	Word types	The total number of word types	Frequency by POS		
Take	2179	take	1638	VVI 1245	VVB 386	NNI 7
		took	302	VVD 297	VVN 5	
		takes	91	VVZ 91		
		taking	68	VVG 68		
		taken	65	VVN 65		
		*taken	12	VVD 12		
		*takeing	3	VVG 3		

Second, I will look closely at the subject-verb agreement. Kennedy, G. (2003) describes that many learners of English find it difficult to apply the subject-verb concord rule, especially if their first language does not have similar concord rules. Concordance search helps me find out some ungrammatical sentences that don't follow the subject-verb agreement. I choose the ones from the concordance line as shown below.

- (9) My father **give* me much money in a month.
- (10) The uncle **give* me only 1,000 yen.
- (11) And [JP: yakizakana] better, because rice **give* me health and energy.
- (12) And then he **give* money for sea tightter.
- (13) He **give* something to we.
- (14) But he never **give* up.
- (15) My father **take* a picture of my class .
- (16) Policeman **take* him to the Police station .
- (17) Japanese food **take* a lot of times , and bread do n't take a lot of times .
- (18) No , I do n't cook Japanese food because it **take* a lot of times .
- (19) " You have the other girlfriend , do n't you ? " and she **take* a knife in her hands !
- (20) And next , a fire **take* our house , as we lose our state where we live .

Grammatically speaking, in clauses where there is a pronoun subject *he*, *she*, or *it* or there is a singular noun that could be replaced by *he*, *she*, or *it*, then an s-ending is put on the stem of the verb if it is present tense. Presumably, some students who made these kinds of mistakes were subconsciously leaning about the rule of the subject-verb agreement. Among many basic present forms that the EFL learners wrote, it is estimated that there are still some persistent problematic sentences remained which the ESL teachers have to keep their eyes on during a certain period of time. Concordance search allows me to check whether there are any more ungrammatical sentences and then to expect to what extent these errors will prevail on any specific genres or contexts.

Third, I will investigate the collocation which the EFL students often encounter in the reading textbooks. Pawley and Syder (1983) have argued that learning collocations is an enormously important part of the language learners' task. From my teaching experience, though, most of the

Japanese EFL students learn the collocations by heart without paying too much attentions to any contexts during the reading class. Collocations are often italicized on the list of new words and phrase when they see some collocations in the reading textbooks for the first time. In this context, the italicized collocations can be visual clues to refer back to the meanings and its usages within the sentences. Inversely, the JEFLL Corpus shows the limited use of collocations in the writing situations where the students have to write by themselves without any learning resources like dictionary or textbooks under 20 minutes' timed essays. The table 3 shows that there are three particular frequent collocations of “give” and “take.” I find out that there is the difference between the two tenses in frequency. The use of the present tense is more often occurred than that of the past tense. From this result, it would be reasonable for me to state that the EFL students are inclined to use the present tense rather than the past tense when they think of these phases in the writing context. Or in a more straightforward way, I can analyze that they just avoided using these collocations in the past tense as they didn't have any confidence in using the correct form of the past tense.

Table 3: Particular frequent collocations of “give” and “take”

	Collocations	Present tense	Past tense
Give	give me + N	102	59
	give money + PP (INF.)	35	21
	give up (+ N)	74	23
Take	take pictures	19	7
	take part in (+ N)	53	49
	take out (+ N)	682	8

(extracted from the JEFLL Corpus)

A group of collocations like “give me+ N”, “give money + PP,” and “take pictures” are often seen throughout the JEFLL Corpus. These three collocations are thought of as formulaic expressions because the EFL students often use them in colloquial spoken English. Sentences (21) and (22) remind me of the semantic role that functions as key meanings within the sentences. A direct object (“your money” and “money” as a patient) and an indirect object (“me” and “their children” as a recipient) play an important role in making these sentences meaningful. In other words, those noun phrases are indispensable within one sentence. Sentence (23) shows that “take” and “pictures” have a strong relationship with each other as they often co-occur in a certain context.

(21) Please **give me** your money.

(me - recipient your money – patient)

(22) In Japan, Parents often **give money** to their children on the first day of the New Year

(money - patient their children – recipient)

(23) So I often **take pictures** of my family, friends and so on.

Multiword verbs called phrasal verbs or prepositional verbs are also found in the frequent collocations. As some of the examples show below, a phrasal verb like “give up” is used as an imperative sentence. Another phrasal verb “take out” is used right after the auxiliary modal. A

three-word bundles like “take part in” is used as a part of the infinitive clause that functions as a non-finite clause. These phrases don’t involve in any tense or aspect. Semantically, they can be easy expressions for the learners to come up with some ideas from their own experience.

(18) *I’m sure you don’t have any friends because time goes by and you’re worrying about the future but whatever happens to you, never **give up**, and you will be happy.*

(19) *I want to play soccer and computer game, So, I will **take out** my computer.*

(20) *And I want to **take part in** some tournaments so I need more money.*

Discussions of the pros and cons

As I have stated above, corpus data and its analysis can help us to expect what EFL students are still struggling to learn particular lexical verbs and to what extent they were making progress for a certain limited time of the school year. According to Barlow, M. (2003), what a corpus represents depends to some extent on the particular perspective of the corpus analysts, which means that there are numerous ways of constructing a corpus and numerous views on what a corpus represents. At the same time, his notion of the corpus analysis is very suggestive to me in that there is some benefits of what the corpus analyst can do. EFL teachers may find it helpful to consider some supportive methods of improving EFL learners’ ability. By focusing on some errors made by EFL students, they can get the learners to edit their own and each other’s work. It can play a vital role of a pair-editing that facilitates their learning in a more collaborative and positive way. This kind of classroom task would be very useful for the teachers to assist their students to be autonomous learners by reflecting on what they did during the writing activity. From another point of view of the error analysis, the teachers have a chance to request the EFL teaching material developers to make the word exercise quizzes that are relevant to some other frequent irregular verbs like “go,” “write,” “speak,” “see,” and “know.” Then both sides will be able to share the results of the most common errors and analyze them in a futuristic way that helps the students improve some knowledge of irregular English verbs. Corpus-based word analysis is like a facilitating tool to connect the school teachers with the EFL developers by sharing the data and exchanging its feedback in terms of error collections and error corrections.

On the other hand, there are some possible limitations to be discussed. JEFLL Corpus is the written corpus that comprises about 670,000 words involving English compositions written by 10,000 Japanese secondary school students. Akano et al. (2007) indicates that data collection is limited to just high academic or intermediate level of secondary school students. So this means that EFL teachers, including myself, are inclined to have a bias against such students at the very first sight as JEFLL corpus doesn’t cover the whole range of academic levels of EFL students. The total number of the words in use is also an issue that I have to keep in mind. Compared to any other major corpora like BNC (British National Corpus), Corpus of Contemporary American English (COCA), TIME Magazine Corpus, JEFLL Corpus is so small in size (less than 700,000 words) that I can’t simply estimate some errors made by the students at large or even expect the exact main reasons for why such errors did happen again and again to certain groups of students. In order for me to conclude to what extent EFL Japanese students have cared for the functions of the verbs, some more data will definitely be needed so that I can deal with some major errors in a better way. In addition, based on the sub-corpus data, the written genres used for JEFLL are limited to argumentative and narrative genres that range in topic from breakfast, dream, earthquake, festival to

otoshidama (a money gift given to kids from their parents and grandparents). Some more types of genres should be included to make the corpus analysis more reliable.

Conclusion

To sum up, the corpus-based word analysis is a very influential field of study that gives us a lot of information about the irregular verbs, its error corrections, the subject-verb agreements, and collocations, all of which we must consider from our pedagogical points of view. In reality, there should be both pros and cons of applying the corpus studies to the analysis of irregular verbs in our educational settings. However, it is vital for us to know to what extent the corpus studies can make a contribution to facilitating the EFL students or teaching materials to develop in better ways. The usefulness or effectiveness of using the corpus-based word analysis is one thing. Some disadvantage of using it is another thing. I would like to apply it to teaching materials so that I can enhance my teaching skills as well as my knowledge of English vocabulary.

References

- Akano, I. , Hori, M., & Tono, Y. (2014). *A Practical Guide to Using Corpora in English Language Teaching*. Tokyo. Taishukan.
- Barlow, M. (2003). Concordancing and Corpus Analysis Using MP 2.2
- Biber, D., Jonansson, S., Leech, G., Cinrad, S. & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Kennedy, G. (2003). *Structure and meaning in English: A guide for teachers*. Harlow, UK: Pearson Longman.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary (2005, 5th edn). Oxford: Oxford University Press
- Pawley, A. and Syder, F. (1983). 'Two puzzles for linguistic theory: native-like selection and native-like fluency', in J. Richards and R. Schmidt (eds.) , *Language and Communication*. London: Longman

Appendix 1: 7 incorrect uses of the past form of “give”: *gived (①～⑦)

1 incorrect use of the present progressive form of “give”: *giveing (⑧)

(All the data below were extracted from the JEFLL Corpus)

- ① ... I will bring my Albams .
And [JP:お守り.] And some food and some woter .
And my [JP:人形.] She name is Mini chan .
[JP:サンタクロース] *gived me three years ago .
Minichan is my friend .
I lik Minichan .
She is very [JP:大切.] And my grand mother pictures .
My grand mother died .
So I did n't see to my grand mother .
My grand mother 's pictures is very [JP:大切.]

② ... Everyone ***gived** me some money in Otoshidama in January 1st this year .

I did n't use them last year .

But I used them this year .

So I wanted the MD for Sony .

But it 's expensive .

I bought it the other day .

Then I send the rest of them to the bank .

③ ... Urashima Taro was very shocked .

So he [JP:(komoru)] in his house .

He wanted back [JP:(moto_no_sugata_ni)] .

[JP:(suujitsugo)] he rode a [JP:(fune)] .

The sea was [JP:(namidatte_iru)] .

So he [JP:(ochita)] in the sea .

He went [JP:(fukai_hou_he)] .

[JP:(sokonihai)] he helped [JP:(kame)] is there .

The [JP:(kame)] ***gived** him a box and he [JP:(tsurete_itta)] to [JP:(riku)] .

[JP:(sugu)] he opened a box .

[JP:(suruto)] he backed [JP:(wakai_sugata)] .

He was very happy .

④ ... I will bring my walkman first .

Few years ago I bought it .

I can listen to the radio use it .

I like to listen to the radio .

I will bring [JP:非常用BOX] too .

This is made by my sister and she ***gived** me it .

There are books , pencils , toys , note , tapes and _so_on .

If we [JP:あう] earthquake I 'll bring it .

I do n't bring my [JP:貯金箱] Because I do n't save any money in the [JP:ちょきんばこ] .

⑤ ... Our school festival held middle of September .

So we started to prepare at July .

This year , my class decided to take a movie and show it to some people .

We began to talk about it at early of July , but it was difficult to decide anything .

Then we could not finished to [JP:話し合う] in July .

And August , we all had something to do because it was summer vacation .

We ***gived** up to do something at August , and said " Do n't care of our [JP:進行具合] .

Let's do it more and more hardly at September , and make best thing that we can .

September was so hard month of us .

We [JP:残る] at school at 8:00 .

It 's so hard but now .

⑥ ... After he became an old man , he became to pass the quite times .
Before his body was changed , he used to be fishing .
But , Now he sat on the seaside and looked at seas long time ...
One day when he was sitting on the seaside , he looked that a turtle was injured by children .
It was same that time .
He went to there , he scoled at children , and saved at A turtle .
A turtle said " Thank you very much , I remember you .
I was helped two times by you .
Again I went to " [JP:龍宮城] " again .
He passed good times in there .
It was interesting ...
And , he was ***gived** a box again .
He went back .
He opened the box ...
Times passed ...
He looked himself with the millor .
He returned his young body ! !
Then ... he passed good times ! !

⑦ ... And he thought , why OTOHIME made him an old man .
But he could n't find the result .
During he wondered about his becoming an old man , he found the turtle which had been treated by childrens .
He remembered this scene before .
He thout , " If I help this turtle probably , I can see OTOHIME again . "
Then , he helped the turtle .
The turtle was very pleased , and said to him " Let's go to the RYugujo , please . "
He was pleased too .
Then , he could see Otohime again .
He said to Otohime , " Why did you make me an old man ?
Please make me a young man , again . "
Otohime said , " I 'm so sorry !
It was my mistake that I made you an old man .
That present which I gave you , was another one .
The real present is here .
Please accept this one . "
" Thank you Otohime ! " he said .
And he came back to beach .
Then , he opened the thing which otohime had ***gived** him .
As _soon_ as he opened it , he became a young man .
And , there are a lot of treasures in the present .
He was pleased so much , and he came back home .
And he gave the treasures to his parents .

- ⑧ ... I like tennis .
 I want to new [JP:ラケット] .
 It name is more Game .
 It is good .
 It is 32000 yen But , I ***giveing** new years [JP:マネー] is 20000 yen .
 I ca n't buy new [JP:ラケット] .
 Next , I want to MD player .
 It is very good .
 Bacuse , I listen to " KisoEigo 2 " every day .
 It is 40000 yen .
 But , I

Appendix 2: 7 incorrect uses of the past form of “take”: ***taked** (①～⑫)

1 incorrect use of the present progressive form of “take”: ***takeing** (⑬～⑮)

(All the data below were extracted from the JEFLL Corpus)

- ① ... I will bring my maneys and some pictures .
 I ***taked** pictures with my friends , my teachers and my family .
 Some pictures have meny my memorys .
 Sometimes , I see some pictures .
 Then I remember my friends and elementry school [JP:での] life .
 So I will bring it .
- ② ... Urashima Taro was very very shocked .
 But he went to [JP:ryugujo] .
 He ***taked** a [JP:wakagaeri_no_kusuri] .
 He went to [JP:chijou_ni_modotta] .
 He went to his house .
 But his family did n't [JP:mou_inakatta] .
 He is very socked .
 He did n't give up .
 He thought , " I will [JP:dareka_ni_rou] this story . "
- ③ ... Urashima Taro was ver shocked .
 But he has many many [JP:okane] .
 He ***taked** [JP:suizokukan] on the sea .
 [JP:suizokukan] name is [JP:ryugujo] .
 His [JP:suizokukan] is very big , very intrasting , and very [JP:yasui] .
 Many pepole went to the [JP:suizokukan] .
 The [JP:suizokukan] was a very [JP:ninki] .
 He bought a big house , many fish , [JP:kabu] , [JP:tochi] and a ver beautiful girl .
 I am as like she as you .

- ④ ... One day I was on my way home from school .
 First , I saw a [JP:飛びおりた] in the [JP:ビルの屋上] I [JP:だった] OL .
 I went to [JP:ビルの屋上] I looked a [JP:下] Hand and [JP:足震えていた] Because , I [JP:ギリギリにいた] I do n't like [JP:高い所] [JP:ビルの屋上] why [JP:いた] , I do n't think so .
 Second , I watched [JP:ジェイソン] [JP:そしたら] that night I watched [JP:ジェイソンに殺される] dream .
 I do n't like [JP:チェンソー] I [JP:いた] bathroom on my dream [JP:中] I ***taked** a bath .
 [JP:そしたら] I [JP:目の前に出現ジェイソン] I wanted some help , do n't
- ⑤ ... I saw a lot of dreams , but I could n't [JP:oboeru] the dreams .
 Yesterday , I saw a dream , bot I could n't [JP:oboeru] the movie .
 What a dream was I seen ? but , I know only one dream .
 I was [JP:ochiru] a [JP:suberidai] in the park .
 The park name is " Rotuukakubashi Park " .
 It is near my house .
 why did I [JP:ochiru] ?
 I do n't know , but I was foreen down [JP:ochite_ita] , and next day I was lie a [JP:yuka] .
 I was [JP:ochita] for my bed .
 My body ***taked** [JP:morau] some damege [JP:dameeji] .
 That was a too bad dream .
 So , I have [JP:oboete_iru] the dream for seven yers .
 This is a most scared dream that I have ever seen .
- ⑥ ... Urashima Taro wanted to go to Ryugujiyou once_again .
 Because he could n't forget Otohime-sama .
 He looked for the [JP:かめ] which ***taked** him to Ryugujiyou .
 A few days ago , he found the [JP:かめ] at [JP:砂浜] .
 " Otohime-sama wants to see you very much .
 Will you go to Ryugujiyou with me ? " the [JP:かめ] said .
 [JP:それを聞いて、] Taro beame happy and he dicided to go to Ryugujiyou .
 At Ryugujiyou Otohime-sama waitied for Taro .
 Then [JP:太郎は結こんを申し込んだ。] Otohime sama said " Yes " .
 Urashima Taro and Otohime-sam got married and they lived in Ryugujiyo lest of them life .
- ⑦ ... I want to live .
 So I will take nothing in the disaster .
 But if I had enough time to avoid from disasters [JP:危害] I ***taked** contact lends , glasses ,
 some foods , and money .
 I have much important memories for me .
- ⑧ ... Pur school festival is naned " [proper_noun] Festival " .
 " [proper_noun] " is our school treee and it is very beautiful .
 Each class ***taked** part in the festival and has amusement .

In this our class sold [JP:Yakisoba] and it was delicious .
I enjoy this destival each year , but I did n't attend it in this year for high fever .
I 'm very sad .
So , I want to enjoy university 's festival next year .

- ⑨ ... Our school had a school festival last two weeks .
My class made [JP:展示] " the tour in Egypt " .
First , I worried if my class succeed .
But we could enjoy [JP:準備] of school festival very much .
Noone in my class was lazy .
We did everything together .
So [JP:打ち上げ] was very fun for all .
And I ***taked** part in the band " metro gasorin " .
I played the dram .
We had a little time for training but we did our best .
The day we must do has come .
I was very [JP:緊張] but when many people coming for us .
I was very happy and got to be excited .
We had played almost safely .
I can understood that we can happy after we do our best .

- ⑩ ... There is [JP:ライブ] in our school festival named [proper_noun] .
I have my band called No Look Pass and we played in [JP:ライブ] .
We played eight songs Rage against the the machine songs Red hot chili peper 's songs etc .
And we played our original song named Enter the room .
It ***taked** two or three months that we made this songs .
So I love it .

- ⑪ ... Taro Urasima was surprised of his own looks .
He became an old man who he had never seen before .
Then he thought of his family and went back to his house , however , there was no house of his ,
wondering what was happended he walked through the town and ***taked** to any people passing
by .
At _last he realized that his family had all died .
Because _of the deep sorrow he decided to go to the [JP:Ryugu-palace] again and so , he became
a fisherman again and got to a boot .
Every morning , afternoon , and naight , he went offshore by the boat and dived into the sea as _
long _as his breathe could last .
But he could never find the palace again .
It was like a story of yutopia [JP:(togenkyo)] in china .

- ⑫ ... I will bring some pictures and a [JP:色紙] .
When I was junior high school student , I ***taked** many pictures with my friends and teachers .

And then I got a [JP:色紙] from my friends and teachers .
they are my [JP:宝物] .
When I took these things , I 'm gotten [JP:勇氣] .
I do n't want to forget my memories .
So I will bring them first .

⑬ ... I will bring two cameras first .

I like ***takeing** very much .
I take pictures every month .
But , I do n't play shamail .

⑭ ... One day , I was ***takeing** a train .

When stoped train and

⑮ ... He disappointed he s apperance .

In adition , he was extinguished hope of life .
He killed oneself by ***takeing** poison .

いじめを正確に認知し適切に対応できる教師の特徴について —いじめ法制及び被害者有責性意識との関連の中で—

Characteristics of Teachers Who Are Able to Recognize Bullying and Deal
with It Appropriately – In Relation to Bullying Legislation and Victim
Responsibility Consciousness –

佐野 和規*

SANO Kazunori

キーワード：いじめ防止対策推進法、いじめの定義、いじめの認知、組織的対応、
被害者有責性意識

I 問題の所在

1 いじめ防止対策推進法と文部科学省の施策

全国的にいじめ事件やいじめ自殺問題が後を絶たない状況が続いている。相次ぐいじめ事件の社会問題化に対して、2006年に、文部科学省（以下、文科省）はいじめの定義を改訂し（文科省、2018）、さらにその定義を受け継ぐ形で2013年にはいじめ防止対策推進法（以下、いじめ法）が制定された。いじめ法でのいじめの定義は、児童生徒に対して「一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（中略）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているもの」としている。この定義に関する説明で、文科省は同じ学校や同じクラスの児童生徒同士なら、当然に「一定の人的関係」にあり、かつ、「心理的又は物理的な影響」を与えているので、児童生徒全員がこの条件に当てはまる、従って、いじめかどうかはその児童生徒が「心身の苦痛を感じている」かどうかで確認するとしている（文科省、2016a；文科省、2017；森田2017）。

つまり、ある児童生徒のなんらかの行為によって、被害児童生徒が苦痛を感じたら、その意図にかかわらず、その行為はいじめに該当するということになる。このような定義は、主観主義的定義と呼ばれ（森田、2018）、被害を訴える児童生徒の主観で判断し、そのような定義に基づいて対応することでいじめの早期発見や深刻化を防ごうとする趣旨がそこには存在する。このようないじめの定義を文科省は「広範な定義」と呼んでいる（文科省、2016a）。

また、いじめ法は、「いじめがあったことが確認された場合には、いじめをやめさせ、及びその再発を防止するため、いじめ防止方針を作成し、当該学校の複数の教職員によって」対応すること、さらにいじめ対応の組織をすべての学校に常設することを指示している。また、軽微ないじめも含めて、いじめかどうかの判断の段階から組織的に対応することも求めている。文科省は、このような対応を「全件組織的対応」という概念で表現している（文科省、2016a）。

こうして、現行のいじめ法とそれに基づく文科省の施策では、いじめに対して、広範な定義に基づいて全件組織的対応が求められることになり、学校現場の実際がいじめ対応に

* 学習院大学教職課程非常勤講師、山梨県立中央高等学校

も大きな影響を与えることになった。

2. 専門家による現行定義や施策への批判

しかし、この定義や組織的対応については、専門家による批判的見解が相次いだ。

広範な定義が文科省から出た段階で、芹沢（2007）は、この定義をいじめ概念を無化するものとし、新保（2008）は、いじめの境界が広まるため曖昧さが目立つものであるとする。また、いじめ法制定以後、石井（2013）は、「圧倒的多数の子どもがこの法律の対象になる」と疑問を呈している。さらに、川辺（2017）は、いじめ法やその定義は、いじめの発見と取り締まりに終始した刑法的な対処を目指すものであり、学校の教育的目標に根ざしているとは考えられないとしている。一方、磯邊（2014）はこの定義を「被害児童生徒の心情」を第一に考えるものであると評価しながらも、いじめへの判断や対応が困難になることを懸念している。また、粕谷（2014、2017）は、いじめ法の定義と学校が指導援助を行うための定義とを峻別する必要性を指摘している。前島（2018）は、いじめの定義には本来加害側の「優位性」という視点が必要であり、現行定義ではいじめ概念が拡散してしまうこと、ハツ塚（2020）は、現行定義を「被害者申告主義」と批判的にとらえ、関連する問題点を指摘する。

これらの批判は、広範な定義によっていじめへの対応が増え、教師の負担が大きくなることを危惧してのものとも考えられる。

3. 現場教師の現行定義等への意識の検討の必要性

それでは、学校現場の教師は、いじめ法や現行定義、組織的対応について、どのような認識でいるのか。いじめ法制定以後の現場教師の認識に関して、中野（2014）は、教師たちが、主観的な定義への疑問を呈したり、独自の定義や以前の定義に基づいて考えたりしていること、また、下田（2018）は、教師たちの間で、被害者の主観に寄り添ったいじめ認識がなされている一方で、以前の定義に基づく認識もなされる可能性もあることを指摘している。しかし、こうした現行定義等に関する教師の認識を問う研究はあまり多くない。

そのような中、加藤・佐野・赤岡・三枝（2018）は、いじめ法の広範な定義や組織的対応について、現場教師がどのような認識でいるか、質問紙調査を行い、A県現職教員657名からデータを得た。そして、加藤他は、そのデータに基づき、現行の広範ないじめの定義を肯定的にとらえ、初動の段階でいじめかどうかを議論する必要がなく、被害を訴える保護者や児童生徒に寄り添うことができ、いじめ問題への有効な対応を促すものであると評価した。さらに、全件組織的対応についても、いじめ報告の窓口教員（集約担当）が情報を掌握することが鍵となる対応で、適切ないじめ対応を促すとともに、教師個人と学校組織の両方の負担を軽減するものであるとした。

しかし、加藤他のような指摘は、質問紙の結果にみられる教師のいじめ対応への意識の概要からなされているだけで、定量的分析を経ていない。そこで、本研究では、加藤他の調査データを定量的統計的に分析する中で、いじめへの対応を適切に行っている教師が、いじめ法にみられる広範な定義や組織的対応等について、どのような認識でいるかを探索的に確認する。

そして、そのことによって、適切ないじめ認識や対応をする教師の特徴を検討したい。

II 方法

1 教師のいじめ対応意識に関する質問紙による調査

本研究は加藤他（2018）の質問紙調査のデータを統計的に分析するものである。質問紙の作成や調査の実施については加藤他に述べられているが、確認のため掲載する。

(1) 質問紙の作成

加藤他（2018）はいじめに関する教師の意識を確認する質問紙の作成のための予備調査として、教師4名（中学2名、高校2名）に対して、いじめ法や定義、組織的対応等に関連した教師たちのいじめ対応に関する聴き取り調査を行った。その結果、いじめ法の内容を部分的には理解しているが、自校のいじめ方針を知らなかったり、組織的対応という視点を持てなかったりするケースがみられること、いじめ対応を難しいと感じている教師が存在すること等が確認できた。

加藤他は、その予備調査といじめ法の内容や文科省の施策を踏まえて「教師のいじめに対する意識調査のアンケート」47項目を作成した（Table 1、Table 2）。それらはいじめ法や定義への認識を問う項目、学校における組織的対応に関する項目、学校等に策定が求められるいじめ防止方針に関する項目、具体的ないじめ場面への認識や対応に関する項目、いじめ対応の困難さへの認識に関する項目等から構成されるものとなった。

(2) 調査方法

A県教育研修機関の教育相談関係の研修に参加した教師に「教師のいじめに対する意識調査のアンケート」（以下、質問紙）を配付し回答を得た。

(3) 調査対象

2017年度A県教育研修機関の教育相談や生徒指導関連の研修に参加した小中高特別支援学校教師657名（小学校274名、中学校159名、高校111名、支援学校105名、その他不明8名）。回答率99.5%。

(4) 調査期間

2017年6～8月

(5) 倫理的配慮

本研究は、公的教育研修機関における研究の1つであり、その機関における研究計画発表会、中間報告会、発表大会等を経ており、その都度倫理的な問題も組織的に確認され、倫理問題に関する承認を得ている。また、質問紙配付時調査対象者に、無記名であること、特定の個人や学校等を評価するためのものではないこと、回答は任意であることをフェイスシートに記述し口頭でも伝えた。

(6) 調査結果の概要の公表

その研究結果の概要を当該教育研修機関の紀要において発表した（加藤・佐野・赤岡・三枝、2018）。それは、47項目について5件法での回答結果を掲載し、いじめ対応について提案をするものであった。

2 分析方法

概要の公表のみにとどまっている加藤他（2018）の657名のデータに関して、本研究では、以下の方法で定量的統計的分析を行い、いじめに対して適切に対応できる教師の特徴を探索的に検討する。

いじめへの適切な対応や認識をしている教師とそうでない教師を峻別する基準として、1つは適切ないじめの認知、もう1つはいじめ被害者有責性意識の有無を取り上げて考察する。

Table 1 教師のいじめに対する意識調査のアンケート質問紙の因子分析結果(Promax回転)

	I	II	III	IV	V	VI	
	法令の深い 理解	組織的対応 の認識	現行法と 定義肯定	対応への消 極的姿勢	認知への困 難性認識	話し合い 解決肯定	共通性
26自分は「いじめ防止対策推進法」について理解している。	.983	-.194	.022	.022	-.069	.186	.76
1自分は「いじめ防止対策推進法」に示されたいじめの定義について理解している。	.643	-.132	.095	-.161	.040	.142	.38
25山梨県や勤務地の市町村のいじめ防止方針を見たことがある。	.561	.026	-.025	.034	-.070	.078	.31
23勤務校のいじめ防止基本方針を読んだことがある。	.474	.263	-.061	-.017	.044	-.246	.58
20自分の勤務校のいじめ防止基本方針について理解している。	.440	.254	-.040	.075	.014	-.122	.43
24今年度、勤務校のいじめ防止基本方針の内容について、学校全体で確認する機会があった。	.401	.325	-.008	.010	.085	-.201	.53
30勤務校のいじめ防止委員会（あるいはそれに類する組織）が機能している。	-.037	.716	.050	-.007	-.042	.011	.50
32勤務校は、いじめが起こった時に相談しやすい体制や雰囲気になっている。	-.095	.671	.047	-.076	-.011	.251	.41
27勤務校では、いじめの報告窓口の先生がだれかはっきりしている。	-.016	.654	-.032	.018	-.058	.121	.38
35勤務校では、いじめが発生した場合、全教員が情報を共有し、統一した対応をしている。	-.006	.567	.055	-.009	.035	.129	.31
47現在のいじめの定義によって、いじめ被害者を守りやすくなった。	.016	.007	.864	-.038	.039	-.029	.75
46「いじめ防止対策推進法」が制定された結果、いじめ対応がしやすくなった。	.016	.101	.667	.082	-.050	-.084	.52
14自分のクラスや学年、学校にいじめ事件があるということは恥ずかしいことである。	.027	-.085	.072	.677	.052	.048	.50
15いじめの認知件数はできるだけ少ない方がいい。	.022	.065	-.036	.576	.042	.138	.33
13自分の勤務校にはいじめ問題はないはずだ。	-.097	-.015	.022	.470	-.028	-.038	.24
11学校には常になんらかのいじめがあると考えた方がよい。	.015	.044	.022	-.368	.180	.023	.16
5どのようなことをいじめと考えるかは難しい問題である。	-.007	-.027	-.005	.022	.753	.087	.58
4どこからがいじめでどこからが悪ふざけか区別できない。	-.066	-.093	.002	.021	.630	-.050	.43
37 いじめへの対応は他の問題と比べてやっかいだ。	-.001	.061	.002	-.111	.339	.085	.13
42いじめ問題がクラスで発生した場合、クラス全体で話し合わせることも有効である。	.113	.205	-.043	.067	.001	.525	.25
40いじめの指導では、加害者と被害者を直接話し合わせることも有効な場合がある。	.075	.162	-.063	.033	.096	.477	.21
因子間相関	I	II	III	IV	V	VI	
	I						
	II	.537					
	III	.201	.197				
	IV	-.075	-.122	.108			
	V	-.051	-.026	-.048	.087		
	VI	-.306	-.272	.033	-.069	-.015	

Table 2 いじめ認知得点と被害者有責得点との相関

	上段 <i>r</i> 中段 <i>p</i> 下段 <i>N</i>				
	いじめ認知 得点	被害者有責 得点		いじめ認知 得点	被害者有責 得点
いじめ認知得点		-.208 ** .000 644	22現在すべての公立学校には、いじめ防止基本方針が制定されているはずである。	.127 ** .001 642	-.133 .001 652
6 A君が、あいさつしたら、クラスの何人かから無視された。これはいじめである。		-.067 .090 649	28いじめ問題は組織的に対応すべきである。	.089 * .025 641	-.064 .105 651
7約束をいつもやぶるクラスメートがいたので、B君は避けるようになった。B君はいじめをしていることになる。		-.132 ** .001 654	29いじめはそれが疑わしい段階から対処した方がいい。	.144 *** .000 640	-.051 .198 650
8A君は、クラスメートが「あいづ、うざい」と書いているのをみつけ、自分のことだと思った。これはいじめである。		-.164 ** .000 653	31勤務校では、いじめを含む生徒に関する情報交換が定期的に行われている。	.051 .194 642	-.017 .659 652
9A君は同じクラスの男子生徒に囲まれて怖かった。これはいじめである。		-.136 ** .001 651	33学校やクラスで悪口やあだ名を言われることで苦痛を訴える生徒がいたときに、他の教員に報告または相談する。	.144 *** .000 641	-.112 .004 651
10A君とB君は相互に嫌がらせをしていた。お互い様なのでいじめではない。		.130 ** .001 652	34勤務校では、いじめ対応の時、上司や同僚が協力してくれる。	.131 ** .001 641	-.136 .001 651
17いじめ被害をうける子にもなんらかの問題があると思う。	-.134 ** .001 644		36いじめに気づいたら直ちに他の教職員に相談している。	.133 ** .001 642	-.076 .053 652
19いじめ被害を訴える児童生徒の中には、完全な被害妄想の者もある。	-.213 *** .000 644		38いじめの対応では、いじめの事実を確認することが大切である。	.138 *** .000 642	.004 .923 652
2その児童生徒が「いじめ」と思ったら「いじめ」である。	.287 *** .000 645	-.150 ** .000 654	39悪質ないじめには警察が介入してもやむを得ない。	.157 *** .000 642	.067 .089 652
3どのようなことをいじめと考えるかは教師個人の判断に任されている。	-.058 .142 643	.157 *** .000 652	41いじめの訴えがあっても、指導することで被害が大きくなる場合があるので、見守る方がいい。	-.095 * .017 640	.206 .000 650
12いじめは学校ばかりでなくどこにでもある。	.177 *** .000 643	.076 .053 652	43教員は、いじめ被害者といじめ加害者の間に立って中立を保つことが大切である。	-.025 .524 642	.185 .000 652
16自分は教員として、いじめの被害を受けそうな生徒や加害をしそうな生徒を把握している。	.084 * .033 643	.118 ** .003 652	44勤務校で定期的に行われるいじめアンケートは実態を反映していると思う。	.109 ** .006 641	.055 .158 651
18いじめ加害の児童生徒にも、いじめをせざるを得ないそれなりの理由があると思う。	-.054 .170 643	.241 ** .000 653	45現在のいじめの定義は、学校現場にかえって混乱をもたらすと思う。	-.184 *** .000 640	.186 .000 650
21勤務校のいじめ防止基本方針は、保護者（児童生徒）も見ているはずである。	.116 ** .003 642	-.011 .775 652			

p* < .05, *p* < .01, ****p* < .001

(1) いじめ認知得点の算出と高低群間比較

47項目の質問紙の中での項目6～10（Table 2）は、現行定義からすれば、すべていじめが起きているものとして認知すべき場面である（項目10は逆転項目）。なお、この場合の「いじめの認知」という言葉は、文科省が示している用語で、学校現場でいじめの定義に基づいて、教師が、児童生徒の人間関係上の問題をいじめ問題であると適切に気づいたり発見したりすることを示す用語である。

いじめ法の定義では、被害児童生徒が「心身の苦痛を感じている」場合がいじめであり、さらには、被害者の訴えの有無に係わらず「通常であれば、心身の苦痛を受けると考えられる行為を受けている場合」もいじめと積極的に認知するとされている（文科省、2016b）。こうした考え方からすれば、項目6の無視、項目8のネット書き込み被害、項目9の囲まれた等は当然いじめに該当すると考えることができる。また、項目7、項目10

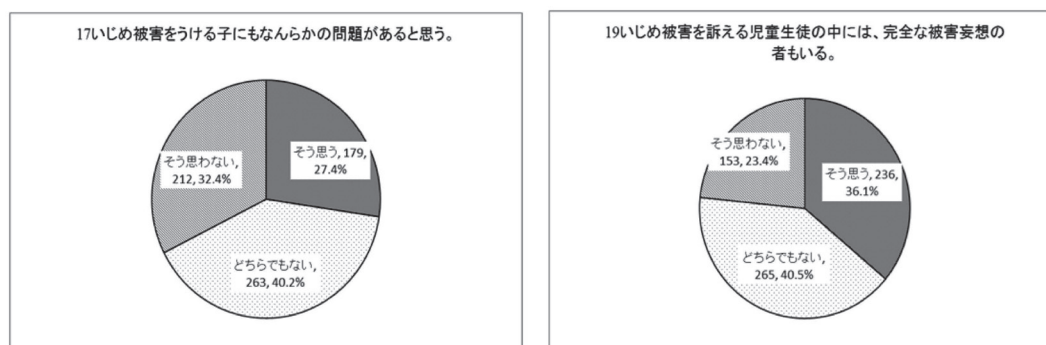


Figure 1 被害者有責意識に関連する質問項目の回答の様子

は、お互いに相手に苦痛を与える行為であり、相互に被害を受け加害をしている「双方向のいじめ」という概念で捉え得る。文科省（2016b）はこのような場合もいじめとして適切に認知対応することを求めている。

このいじめ場面の5項目の合計得点（逆転項目は修正）を「いじめ認知得点」として、その点数が高いほど、正確にいじめ認知が行えていると考えることができる。さらに、この得点を基に、いじめを正しく認知できる教師と認知できない教師を群分けし、各群の特徴を確認する。

(2) 被害者有責意識得点と高低群間比較

いじめ被害者には、いじめを受けるなんらかの問題点や責任があるとする考え方が存在する。竹川（2010）は、このような考え方を「いじめ被害者への有責性意識」という概念で批判的に捉え、小森（2013）は「被害者責任論」と呼び、被害者を死に追いやるものとして厳しく批判している。本研究では、このような考え方を被害者有責意識と呼ぶ。

阪根（2007）、倉成（2013）、和久田（2015、2016）は、こうした被害者を問題視する発想（被害者有責意識）を不適切な発想であるとしている。福井・小山（2015）は、いじめ加害経験のある男性において被害者有責意識が高くなること、それには道徳的発達水準の未熟さが関係していることを指摘する。このような被害者有責意識は教師の間にも存在し、小林（2016）は、いじめに関する研修に参加したことのない教師が被害者有責意識を持つ傾向にあることを指摘している。

いじめ被害者は元々いじめ被害を受けやすいヴァルネラビリティを持っている（竹川、1993）。例えば、発達障害児の特性等がそれに当たるであろうが、そうした特性には適切な支援こそが必要なのであって、その子をいじめて良い理由とならないのは当然である。しかし、特にいじめ加害者側がそのような意識を持つ傾向があり、一部の教師もそうした被害者有責意識に同調する傾向がみられる。

このような被害者有責意識は、いじめに関する不適切な認識であり、このような意識を持っているといじめ対応が適切にできなくなると考える。このような有責意識のある教師は、どのような特徴を持っているのか。本研究の質問紙の項目17「いじめ被害を受ける子にもなんらかの問題があると思う」、項目19「いじめ被害を訴える児童生徒の中には、完全な被害妄想の者もある」という質問（Table 2）で、教師の被害者有責意識を確認している（Figure 1参照）。

この2つの項目を合計することで「被害者有責（意識）得点」を出し相関関係を確認したり、この2項目への回答の仕方によって群分けしたりして、被害者有責性意識の高い群と低い群の特徴を検討する。

(3) 質問紙の因子分析と群間比較

質問紙は47項目からなるが、上記のいじめ認知得点に関わる5項目と被害者有責得点に関わる2項目を除いた40項目に因子分析を行い因子抽出する。そして、いじめ認知得点高低群間と被害者有責高低群間で t 検定による群間比較をして各群の特徴を捉える。なお、本研究は探索的研究であるが、 p 値が.05以下のもの、及び効果量 d が.2以上の場合、差があるものとみなして、適切ないじめ対応をする教師の特徴を検討していく。

(4) いじめ認知及び被害者有責の両得点と各質問項目の相関による分析

因子分析に用いた40項目のうち、因子に入らず除外された項目にも、いじめ認知得点と被害者有責得点に相関する項目があり得るため、(3)での分析を補う形で確認を行う。この場合、 p 値が.01以下のもの、さらに効果量 r が.1以上のものを捉えて検討する。

III 結果

1 いじめ認知得点と群分け

「いじめ認知得点」は平均値16.4点、8～25点の数値の正規分布となった。その度数分布を示したものがTable 3である。得点が高いほど、いじめ対応が適切にできていると考えることができる。中央値は16点であり、そこに該当する112名を除き、17点以上307名を「いじめ認知高群」、15点以下の226名を「いじめ認知低群」と群分けして（いじめ認知高低群間）、分析に用いた。中央値の112名が分析から除外されるが、それらを除いても両群は適度なサンプル数であると考えられる。

こうしていじめ認知については、その得点合計と群分けを用いて検討する。

2 被害者有責得点と群分け

「被害者有責得点」は平均値6.0点、2～10点の数値をとる正規分布になった。得点が高いほど、被害者にも責任があるとする不適切な認識に立っておらず、いじめへの認識が適切であると考えられる。いじめ認知得点とは適切さにおいて高低が逆になる。

さらに、項目17、19の両項目ともに「全く思わない」「思わない」と回答した教師（104名）を「被害者有責低群」（被害者有責性意識が低い教師）、両項目ともに「とてもそう思う」「そう思う」と回答した教師（107名）を「被害者有責高群」（被害者有責性意識の高い教師）とし（被害者有責高低群間）分析に用いた。なお、104名、107名という両群のサンプル数も適度であると考えられる。

こうして被害者有責意識についてもその合計得点と群分けをそれぞれ用いて検討する。

3 質問紙に対する因子分析

47項目から、「いじめ認知得点」に関係する項目6、7、8、9、10と「被害者有責得点」

Table 3
いじめ認知得点の度数分布

合計得点 段階（点）	度数 （人）	パーセン タイル（%）
25	5	0.8
24	3	1.2
23	8	2.5
22	12	4.3
21	12	6.2
20	34	11.5
19	58	20.5
18	78	32.6
17	97	47.6
16	112	65.0
15	77	76.9
14	70	87.8
13	33	92.9
12	31	97.7
11	5	98.4
10	4	99.1
9	5	99.8
8	1	100.0
欠損値数	12	
合計人数	657	

に關係する項目17、19を除外し、さらに天井・床効果のみられた9項目を除外した。初期の固有値、スクリープロットによって6因子構造を想定し、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行い、因子負荷量が低い10項目を除外し、再度同様に因子分析を行った結果、Table 1のようになった。回転前の6因子で21項目の全分散を説明する割合は57.11%であった。第Ⅰ因子は、6項目から成り「26自分は『いじめ防止対策推進法』について理解している」「20自分の勤務校のいじめ防止基本方針について理解している」等の項目に高い因子負荷量がみられたことから、「法令の深い理解」と名付けた。第Ⅱ因子は4項目から成り「30勤務校のいじめ防止委員会（あるいはそれに類する組織）が機能している」「32勤務校は、いじめが起こった時に相談しやすい体制や雰囲気になっている」等の項目から成ることから「組織的対応の認識」と命名する。第Ⅲ因子は、2項目から成り「47現在のいじめの定義によって、いじめ被害者を守りやすくなった」等の項目の因子負荷量が高いことから、「現行法と定義肯定」と名付けた。第Ⅳ因子は、4項目から成り「14自分のクラスや学年、学校にいじめ事件があるということは恥ずかしいことである」「15いじめの認知件数はできるだけ少ない方がいい」から成り、さらに「11学校には常になんらかのいじめがあると考えた方がよい」にマイナスの因子負荷量を示すことから、「対応への消極的姿勢」とする。第Ⅴ因子は、3項目から成り「5どのようなことをいじめと考えるかは難しい問題である」等から成ることから「認知への困難性認識」とする。第Ⅵ因子は、2項目から成り、いじめ事後対応におけるクラスや当事者同士での話し合いを肯定する項目から成るので、「話し合い解決肯定」とした。

こうして6つの因子が抽出された。この6因子を便宜上「いじめ対応意識6因子」と呼ぶ。

4 いじめ対応意識6因子の両得点ごとの群間比較

いじめ対応意識6因子において、いじめ認知高群と低群、被害者有責高群と低群がそれぞれどのような特徴を示すか、*t*検定を用いて確認した結果がTable 4である。

それによると、いじめ認知高低群間については、第Ⅰ因子「法令の深い理解」、第Ⅱ因子「組織的対応の認識」、第Ⅲ因子「現行法と定義肯定」の効果量 d が2以上、 p 値が.05（実際には.01）以下を示し、いずれもいじめ認知高群の平均値が高かった。第Ⅳ因子「対応への消極的姿勢」については同様の効果量等を示したが、いじめ認知高群の方が低かった。

被害者有責高低群間については、第Ⅰ因子「法令の深い理解」、第Ⅱ因子「組織的対応の認識」について、効果量 d が2以上、 p 値が.05以下で被害者有責低群の方が高く、第Ⅴ因子「認知への困難性認識」、第Ⅵ因子「話し合い解決肯定」については、被害者有責低群の方が低いことが、同様の効果量等をもって示された。

5 いじめ認知及び被害者有責両得点とその他質問項目との相関

いじめ認知得点と被害者有責得点との関係、さらには、6因子から除外された項目と両得点との相関を表したのがTable 2である。それをみると、いじめ認知得点と被害者有責得点は-.208のマイナスの相関関係にあった。また、両得点それぞれと相関がみられる項目がいくつかあった（ $p < .01$ 、 $r > .1$ ）。

なお、いじめ認知得点は高いほど適切、被害者有責得点が低いほど適切ということになり、両得点と同じ傾向を示す場合は符号が逆になり、相反する傾向の場合は、符号が同じになるということになる。

Table 4 いじめ対応意識6因子における両得点群間差 (*t*検定)

因子		いじめ認知高低群間								
			度数	平均値	標準偏差	自由度	<i>t</i> 値	有意確率	平均の差	<i>d</i>
Ⅰ	法令の深い理解	いじめ認知高群	302	21.87	4.034	1, 523	4.446	.000 ***	1.59	.393
		いじめ認知低群	223	20.28	4.083					
Ⅱ	組織的対応の認識	いじめ認知高群	300	15.90	2.741	1, 521	2.944	.003 **	0.69	.260
		いじめ認知低群	223	15.21	2.516					
Ⅲ	現行法と定義肯定	いじめ認知高群	305	6.59	1.369	1, 514	2.851	.005 **	0.32	.245
		いじめ認知低群	225	6.28	1.189					
Ⅳ	対応への消極的姿勢	いじめ認知高群	302	7.81	2.426	1, 524	-3.498	.001 **	-0.73	-.308
		いじめ認知低群	224	8.54	2.274					
Ⅴ	認知への困難性認識	いじめ認知高群	300	9.49	2.298	1, 520	-.864	.388	-0.17	-.076
		いじめ認知低群	222	9.66	2.148					
Ⅵ	話し合い解決肯定	いじめ認知高群	304	6.83	1.471	1, 527	.552	.581	0.07	.049
		いじめ認知低群	225	6.76	1.404					

因子		被害者有責高低群間							
		度数	平均値	標準偏差	自由度	<i>t</i> 値	有意確率	平均の差	<i>d</i>
Ⅰ 法令の深い理解	被害者有責低群	101	22.11	3.669	1, 204	-3.645	.000 ***	2.10	.508
	被害者有責高群	105	20.01	4.535					
Ⅱ 組織的対応の認識	被害者有責低群	103	15.59	2.614	1, 207	-2.184	.030 *	0.81	.302
	被害者有責高群	106	14.78	2.739					
Ⅲ 現行法と定義肯定	被害者有責低群	104	6.55	1.284	1, 209	-.433	.666	0.08	.060
	被害者有責高群	107	6.47	1.423					
Ⅳ 対応への消極的姿勢	被害者有責低群	104	8.05	2.548	1, 208	-.367	.714	0.12	.051
	被害者有責高群	106	7.92	2.321					
Ⅴ 認知への困難性認識	被害者有責低群	102	8.55	2.407	1, 206	5.032	.000 ***	-1.70	-.698
	被害者有責高群	106	10.25	2.453					
Ⅵ 話し合い解決肯定	被害者有責低群	103	6.50	1.488	1, 207	2.767	.006 **	-0.59	-.383
	被害者有責高群	106	7.09	1.589					

p*<.05, *p*<.01, ****p*<.001

Ⅳ 考察

1 いじめ対応意識6因子との関連でみたいじめ認知高群の特徴

いじめ認知高群は、いじめを適切に認知することできる教師の群といえる。そのような教師はどのような特徴を有しているのか。いじめ対応意識6因子とそれらの因子を構成する項目から考えた。

まず、第Ⅰ因子「法令の深い理解」が、いじめ認知高群の方が高い。因子を構成する項目をみると、認知高群は、いじめの定義を理解し、市町村や勤務校のいじめ防止方針に触れる機会があり、いじめ法制に関して深い理解を共有しているということがうかがえる。第Ⅱ因子「組織的対応の認識」においても、いじめ認知高群が高い。項目をみると、認知高群の勤務校では、いじめ問題に関する職員間の協力関係がみられ、いじめ防止委員会も機能し、窓口となっている集約担当教員も明確に位置づけられている。そして、それに関連して第Ⅲ因子「現行法や定義肯定」にみられるように、認知高群は、現行のいじめの広範な定義やそれを規定するいじめ法によって、いじめ対応がしやすくなったと肯定的に感じているのである。

つまり、学校現場でいじめを適切に認知して対応していくことができる教師は、いじめ法やいじめの定義、いじめ方針を把握し、現行の広範な定義、組織的対応の意味を深く理解し、いじめ対応がしやすくなったと肯定的に捉えているということがいえる。

さらに、いじめ認知高群は、第Ⅳ因子「対応への消極的姿勢」が低群より平均値が低い。つまり、いじめを適切に認知できる教師は、広範な定義に基づいて、いじめはどこにでもありと考えると積極的にいじめ対応をしているということになる。

2 いじめ対応意識6因子との関連でみた被害者有責低群の特徴

被害者有責性低群とは、いじめ被害者にもいじめられる理由や責任があるとする考え方に否定的な教師であり、健全な発想の教師群ということになる。こうした教師は、いじめ問題に適切に対応できる可能性があるといえる。

それらの教師は、第Ⅰ因子「法令の深い理解」、第Ⅱ因子「組織的対応の認識」の平均値が高いことが指摘できた。これは、いじめ認知高群と同様の傾向であり、被害者有責意識の低い教師は、いじめ法や方針を読む機会があり、広範な定義や組織的対応について十分な理解や認識を示しているということになる。

次に、被害者有責低群は、第Ⅴ因子「認知への困難性認識」が低いことが指摘できる。これは、被害者有責意識の低い教師は、いじめか否かの峻別を困難に感じておらず、本人が苦痛を感じたらいじめであるという広範な定義への認識が高いことが示されている。こうした教師は、被害者を問題視せず寄り添う意識が高いため、被害者の主観を尊重する現行法制や定義に肯定的なのかもしれない。

さらに、被害者有責低群は、第Ⅵ因子「話し合い解決肯定」が低い。項目をみると、話し合いには、クラス内でのものと被害者加害者同士のものとがあるが、被害者を問題視しない教師はこうした「話し合い」という方法に否定的ということになる。

学校現場では、話し合いという方法を、いじめ解決の手立てとして有効とみなす傾向がある。しかし、被害者有責性意識が低いいじめ被害者に寄り添おうとする教師は、「話し合い」が、被害者にとってリスクのある方法だということに気づいているのではないか。

本研究の予備調査でみられた事例だが、いじめの事実関係を確認するため、被害者と加害者を話し合わせたが、結果としてその話し合いは、「言った」「言わない」「やった」「やってない」の議論になり、被害者だけでなく加害者も傷つき両者が不登校になったということであった。

また、クラスでの話し合いが、ともすればいじめ被害側のいじめられる理由となっている短所（ヴァルネラビリティ）をクラス全体から糾弾する場となって大きくいじめ被害者が傷ついたというケースがみられる。被害者への有責意識の低い教師は、被害者に寄り添う姿勢が強いため、被害者が傷つく可能性がある話し合いに懐疑的なものかもしれない。

3 両合計得点と各質問項目の相関

各質問項目と両合計得点との相関によって、因子分析から除外された項目について考察する（Table 2）。

まず、いじめ認知得点と被害者有責得点との関係をみると、マイナスの相関関係であった。つまり、いじめ認知得点が高いほど、被害者有責得点が低いということになる。このことから、いじめを適切に認知できる教師は、被害者を問題視する有責意識を持たないということである。また、被害者を問題視するような視点を持っている教師は、いじめ認知が適切に行えていないということになる。

次に、両得点ともにそれぞれ相関関係にある項目を検討する。この場合、上述したが、それぞれの得点との関係が同じ傾向を示す場合、符号が逆になり、違う傾向を示す場合は、符号が同じになることを確認されたい。

両得点ともに相関して同じ傾向にある項目をみる。項目2「その児童生徒が『いじめ』と思ったら『いじめ』である」は、現行の被害者の主観を尊重する広範な定義の理解を端的に問うものであるが、両得点ともに相関している。つまり、いじめ認知を適切にできる教師及び被害者の有責意識がない教師は、被害者のいじめ被害の主観を尊重する発想を持

ち定義を適切に理解しているといえる。項目33、34いじめ対応における教師同士の相談や協力がみられるかどうかを確認する項目であるが、それぞれ相関を示しており、適切ないじめ認知や被害者を問題視しない意識は、学校現場での教師間の協力や相談関係に支えられていると推測できる。

項目45は、一部の専門家にある現行定義を学校現場に混乱をもたらすものとして批判的にみる見方について問うものである。これをみると、いじめ認知得点とは負の相関、被害者有責得点とは正の相関にある。つまり、いじめ認知を適切に行える教師及び被害者を問題視しない教師ほど、そのような見方をしておらず、現行定義等を肯定的に捉えている。従って、現行いじめ法制や定義を否定的にみる専門家の意見は学校現場で適切にいじめ対応をしている教師とは認識が乖離しているということがいえる。

そして、両得点が単独で相関している項目に注目すると、項目18「いじめ加害の児童生徒にも、いじめをせざるを得ないそれなりの理由があると思う」は、加害者の立場を認め加害者への許容的な教師の姿勢を示すものであるが、被害者有責意識と正の相関関係にある。つまり、被害者有責意識の高い教師ほど加害者なりの理由を認めようとする。反対に、被害者有責意識の低い教師は加害者のいじめをする理由を認めず、いじめ加害行為に理由はない、いかなるいじめ加害行為も認めないという視点に立っていると思われる。

また、項目41はいじめ案件に対する見守りの対応、項目43は中立を保つ対応を示すが、両項目ともに、被害者有責性得点と正の相関がみられる。つまり、被害者有責意識の高い教師は見守りや中立を重視し、被害者有責意識の低い教師は、見守りや中立に否定的である。

学校現場では、いじめ対応において加害被害の間に立って中立的姿勢を維持することが、推奨される場合があるが、被害者有責意識の低い健全な教師が、この中立的姿勢に否定的であることが、本研究では示されている。

加藤・佐野・赤岡・三枝（2018）は、いじめ対応において中立であることは、加害者への指導姿勢を弱め、被害者有責意識（被害者責任論）に陥り、対応が後手になっていく可能性を示唆している。そして、中立よりも被害者側に立つことの方がいじめ問題の解決に結びつく可能性が高まることを指摘している。特に、加藤他は、最初にいじめの相談を受けた教師は、中立ではなく、被害者に寄り添う姿勢を示すことが必要であるとしている。本研究の統計的結果は、中立的姿勢が被害者有責意識という不適切な発想と結びつくことを示しており、加藤他の見解は統計的結果からも支持できるということになる。

最後に、いじめ認知得点と被害者有責得点との間で相違がみられる項目に注目する。項目38いじめの事実確認の重視、項目39警察介入、項目44アンケートの重視は、客観的事実を確認することに関連する項目である。いずれもいじめ認知高群（いじめ認知を適切に行う教師）にその傾向が高い。一方、被害者有責低群（被害者責任を否定する教師）とは、これらの項目は相関しない。

被害者有責意識を持たない教師は、客観的事実がどうであれ、被害者の主観を重視し、本人が苦痛を感じたらいじめと見なす姿勢が強いと予想できる。このため、いじめ認知高群が事実確認を重視するのと比べて、被害者有責意識のない群は、事実確認への姿勢が弱いということが考えられる。

この点、加藤他は、客観的な事実確認よりも、「本人の苦痛を受けたとする心的事実」に寄り添って対応し、安心させる対応が重要であり、教師が、事実の確認を優先する気持ちが強いと、本人の訴えを否定したり、寄り添う対応ができなくなったりしてしまう怖れがあるとしている。

V まとめ

いじめを適切に認知できる教師と被害者の有責意識のない教師を、いじめ対応を適切にできる教師とみなし、その特徴を探ってきた。その結果、いじめに適切に対応できる教師の特徴として以下のことが指摘できる。

- ①いじめ法制やその広範な定義、組織的対応について深く理解していること。
- ②自治体や勤務校等のいじめ防止方針に接したり読んだりする機会があること。
- ③勤務校においていじめ問題に関する組織的連携的対応や相談協力関係がみられること。
- ④いじめ法や現行定義によっていじめ対応がしやすくなったと感じていること。
- ⑤いじめはどこにでもあると考え、積極的にいじめを認知しようとしていること。
- ⑥被害者にも問題がある等の被害者有責意識（被害者責任論）的発想をしないこと。
- ⑦加害者側にもいじめをせざるをえない理由があるというような発想をせず、いじめは許さないという姿勢を保っていること。
- ⑧中立的姿勢よりも被害者に寄り添い、その主観を尊重すること。
- ⑨被害者加害者同士の話し合いやクラスでの話し合いに慎重であること。

以上から、いじめ対応を適切に行っていくためには、まずは現行のいじめ法やいじめ方針を読み、いじめの定義や組織的対応について理解すること、そのような学校風土を育て、いじめ対応について連携したり協力したりする組織作りをしていくことが重要であるといえる。この点、一部の専門家が現行法の定義や組織的対応を混乱を招くものとして批判している状況がみられたが、現場で適切にいじめ対応ができている教師とは認識が相違しているということが指摘できる。

全国に蔓延するいじめ問題を改善していくためにも、既存のいじめ法やそれに基づく施策に懐疑を示すよりも、その趣旨を理解し現行法令等に基づいた対応を具体化していくことの方が当面必要な作業であると考ええる。

なお、本研究は、657名の教師の協力を得ているが、すべてA県の教師のデータであり、特定の地域のための研究結果であるという限界を持つ。今後の課題としたい。また、本研究では、小学校、中学校、高校に共通するいじめ認知や対応について考察した。校種ごとの相違についても今後、検討していきたい。

【付記】

本研究は、山梨県総合教育センターの研究紀要として概要が公表されたデータを、筆者が定量的に統計分析し考察したものである。調査に御協力いただいた諸先生、いじめ対応に関する共同研究を行った加藤幸一氏、赤岡玲子氏、三枝寛康氏、服部有美氏、榛原砂穂理氏、小野圭氏に感謝いたします。

【文献】（著者名をローマ字表記にした場合のアルファベット順）

福井義一・小山聡子（2015）. いじめられる側にも問題があるって本当ですか？ その3：いじめ被害者への有責性認知判断における理由の分析 日本教育心理学会総会発表論文集、57、351.

石井小夜子（2013）. いじめ防止対策推進法の問題点 日本教育会館 相談室だより

磯邊 聡（2014）. 「いじめ問題」をどう捉えるか ——教育臨床の現場から—— 千葉大学教育学部研究紀要、62、51-58.

- 粕谷貴志 (2014). 近年のいじめ問題の理解と対応をめぐって 奈良教育大学教職大学院
研究紀要 学校教育実践研究、6、51-58.
- 粕谷貴志 (2017). いじめの定義の理解と求められる教育実践 奈良教育大学教職大学院
研究紀要 学校教育実践研究、9、109-114.
- 加藤幸一・佐野和規・赤岡玲子・三枝寛康 (2018). いじめに対する教師の意識に関する
研究——質問紙調査から分かる法の理解と対応の現状—— 山梨県総合教育セン
ター 研究紀要 平成29年度 Retrieved from <http://cdb.kai.ed.jp/direct-link.php?link=content&id=C000001981> (2022年1月18日)
- 川辺 啓(2017). いじめ対策に関する一考察 ——定義と発見によせて—— 社学研論集、
29、110-121.
- 小林麻衣子 (2016). 「教員対象アンケート」結果に見る、教育現場でのいじめ対応 : NPO
法人ジェントルハートプロジェクトのアンケートから (特集「いじめ防止対策推進
法」の現状と課題を見つめなおす) 季刊教育法、191、26-35.
- 小森美登里 (2013). わが子のいじめ自殺を通していじめを考える 法政大学教職課程セ
ンターシンポジウム報告 いじめ問題を考える ——大学における教員養成の視点に
立って—— Retrieved from http://www.hosei.ac.jp/documents/center/kyoushoku_katei/shokai/annual/2013/2-3_2013.pdf (2022年1月18日)
- 倉成 央 (2013). いじめで受ける心の傷と、大人の対応の基本 教育と医学、725、48-56.
- 前島康男 (2018). いじめ問題言説史序論——いじめの定義及び原因論をめぐる論点につ
いて—— 東京電機大学総合文化研究、16、41-49.
- 文部科学省 (2016a). 平成28年度いじめの問題に関する指導者養成研修 文部科学省初等
中等教育局児童生徒課説明資料
- 文部科学省 (2016b). いじめ防止対策協議会 平成28年度第5回配付資料 いじめの認知に
ついて Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/124/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2016/10/26/1378716_001.pdf (2022年1月18日)
- 文部科学省 (2017). いじめ防止等のための基本的な指針 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/03/19/1304156_02_2_1.pdf (2022年1月18日)
- 文部科学省 (2018). いじめの定義の変遷 Retrieved from
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/03/19/1302904_001.pdf (2022年1月18日)
- 森田洋司 (2017). いじめ対策のポイントといじめ防止基本方針の改定 Retrieved from
https://www.pref.hokkaido.lg.jp/fs/2/3/9/7/5/1/5/_/H29dai4kaikaigishiryou5.pdf
(2022年1月18日)
- 森田洋司 (2018). 平成30年度いじめ防止等に関する普及啓発協議会資料 いじめ問題の
捉え方と在り方について
- 中野真也 (2014). 教師の「いじめ」認識と学校現場における「いじめ」の言葉の用いら
れ方 ——教師を対象としたインタビュー調査から—— 日本教育心理学会総会発表
論文集、56、156.
- 阪根健二 (2007). 大人のいじめ対応姿勢5カ条 月刊生徒指導、37(3)、16-19.
- 産経新聞 (2019). いじめ過去最多54万件 重大事態も急増 文科省調査 (2019年10月17
日 ネット配信記事) Retrieved from <https://www.sankei.com/life/news/191017/lif1910170041-n1.html> (2022年1月18日)

- 芹沢俊介 (2007). いじめが終わるとき ——根本的解決への提言—— 彩流社
- 下田芳幸 (2018). 中学校教師のいじめ認識に関する研究 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要、2、29-39
- 新保真紀子 (2008). 現代のいじめ ——大阪子ども調査を中心に—— 児童教育学研究、27、24-39. 神戸親和女子大学児童教育学会
- 竹川郁雄 (1993). いじめと不登校の社会学 ——集団状況と同一化意識—— 法律文化社
- 竹川郁雄 (2006). いじめ現象の再検討 ——日常社会規範と集団の視点—— 法律文化社
- 竹川郁雄 (2010). 戦後日本社会におけるいじめ問題についての一考察 愛媛大学法文学部論集 人文学科編、28、137-150.
- 和久田学 (2015). 現場を変えるいじめ科学(1) いじめに経験則は通用するのか? こころの科学、181、8-12.
- 和久田学 (2016). 現場を変えるいじめ科学(5) 沈黙する被害者を支援する こころの科学、185、108-113.
- ハツ塚一郎 (2020). 「いじめ定義」の比較検討——「いじめ容認型言説」からの考察—— 熊本大学教育学部紀要、69、119-127.

初期肢体不自由児施設における教育問題

—福島整肢療護園に焦点をあてて—

Educational issues in facilities for
physically handicapped children in the early stages

中 村 尚 子*

NAKAMURA Takako

はじめに

本稿は、1950年代、肢体不自由児に医療と教育と職業指導を合わせて保障しようとして設置されていった肢体不自由児施設における教育問題の一端を明らかにすることを目的としている。肢体不自由児への義務教育制度が未整備の時代、学校教育が届いていない施設において、教育を保障しようと努めた人々の営為を記録したいと考えたからである。研究を進めるにあたって、対象を福島整肢療護園に定めた。その理由は、筆者が共同研究で取り組んできた日本学術振興会科学研究費研究¹⁾の一環において同園の映像記録を視聴したが、同園の歴史的意義についての研究がほとんどなされていないからである。

1 戦後肢体不自由教育と肢体不自由児施設

(1) 学校教育法下の養護学校

すでに明らかになっているように、学校教育法の下にあっても障害児教育は義務教育としての整備を後回しにされてきた。とりわけ養護学校は、戦前からの学校教育の積み上げのある盲学校と聾学校とも切り離されて整備が遅れる。そうした昭和20～30年代を経て肢体不自由養護学校は、知的障害、病弱の養護学校に先んじて、1969（昭和44）年に全都道府県設置を達成した。養護学校義務制実施（1979年）の10年前のことである。肢体不自由養護学校の全県設置は、その後につづく障害児教育権保障、すなわち知的障害や障害の重い子どもの教育の場を広げる土台となっていった。

関係者の要求によって公立養護学校整備特別措置法が成り（1956年）、少しずつ養護学校が設置されていくまでは、1932年開校した肢体不自由児の学校である東京都立光明小・中学校（後の光明養護学校、現、光明学園）が唯一の公立学校であった。

(2) 肢体不自由児施設における教育の現状

ここで児童福祉施設である肢体不自由児施設の入所児の教育問題に光を当てる。肢体不自由児施設は戦前から取り組んできた人々の力によって児童福祉法に明記され、ここには義務教育の対象年齢の障害児も入所することになってたが、教育の準備は十分ではなかった。

まず施設の量的整備が課題であった。児童福祉法が施行されても、戦後の混乱期にあつて、医療施設を具備した肢体不自由児施設はすぐには開設されない。1950（昭和25）年に

* 学習院大学教職課程非常勤講師、特定非営利活動法人 発達保障研究センター

開園した多摩緑成会整育園（東京都）は成人の身体障害者施設を基礎にしてその一部から出発。同年の群馬整肢療護園は県の委託で開園。その後1951（昭和26）年、1942（昭和17）年開園するも戦災によって中断していた整肢療護園が新たな法の下、国立民営で再開した。しかし、入所児は増すものの、いずれの施設も義務教育の保障は大きな課題であった。

全国肢体不自由養護学校長会による『肢体不自由教育の発展』によれば、児童福祉法施行当時の1948年、入所児の義務教育について厚生省（当時）は、①施設近隣の小学校、中学校、養護学校に通学させる、②施設内に近隣のそうした学校の分校を開校する、③施設自体を独立した小学校、中学校、養護学校とするといった考え方を示したが、いずれも法整備はなされず、どうにもならない状態であった²⁾。そもそも養護学校は義務教育ではないので存在せず、近隣とはいえ小・中学校に通学することは困難であった。

後に東京都立小平養護学校開校につながる多摩緑成会整育園と東京教育大学附属桐ヶ丘養護学校につながる整肢療護園の初期の教育について見ておこう。

整育園初代園長の多田富士夫は次のように述べている。

「整育園開園以前、昭和二十四年十二月に現在の緑成会病院の一角に児童六名を収容していたが、唯ベッドに仰向けに寝かせておくのも能なしと考へ、講師一名（菅野氏）を招き病室を教室として、毎日二―三時間宛、社会、英語の授業を行なつた。これに成人患者の何人かが参加し比較的賑やかな寺子屋式教室だった。（中略）これが約三か月続き、整育園の発足とともに教育の場は整育園内にもち込まれた。…（中略）整育園を開き、収容児童の教育をと考えても、これを引き受けて貰える機関はなし、如何にすべきか頭を悩ました。結局のところ私学併設を考へ、東京都私学課に願ひ出て、各種学校として多摩緑成学園なるものを昭和二十五年七月二十一日に許可して貰ふことになる。この学園は幼稚部、小学部、中学部及高等部からなり、規模としては立派だが、内容的には実にお粗末で、東京都身体障害者公共職業補導所の講堂の東側を約三分の一仕切つて教室とし複式教授を行なつた。³⁾」

始めたもののたいへん不十分であったため東京都と話し合つた結果、1950（昭和25）年10月、東京都立光明小・中学校多摩分校として認められ、のちに光明養護学校多摩分校、さらに小平養護学校として独立することとなる。

一方、整肢療護園で最初に教育指導に当たつた吉田美恵はつぎのように述べている。

「一番初めの学習は、1948（昭和23）年5月から、戦後焼け残つた看護婦宿舎で業務を再興した頃でした。ようやく、日本肢体不自由児協会経営による「肢体不自由児療育施設」と、「育」の字が認められましたので、さっそく学習を始めました。教師は吉田美恵一人で、施設の入口の脇にあった受付の前の小さな応接室に、入園児のうち自分で動ける子供を3人連れて来て、読み書きの指導を始めました。午後からは入園中の動けない中学生の英語のおさらいや、小学生のお勉強の相手。あとは学校に上がる前の小さい子達と、絵本や折り紙などをして遊びました。この学習は1951（昭和26）年まで続けました。」

1951（昭和26）年10月、整肢療護園は正式に開園する。だが、学校教育は未着手であった。吉田は続ける。

「10月2日からはお勉強も始まり、玄関脇の事務室（受付）前の一室が教室として充てられ、児童が集められました。動ける子だけでしたが、中にはストレッチャーにうつ伏せになって、ノートを広げる女の子もいました。全部で20名近くいたでしょうか。ここが1952（昭和27）年4月までの『教室』となりました。／6歳から18歳までの子供たちで、教師はまだ私だけでした。私は児童をいくつかのグループに分け、学習、お絵かきをまと

めました。一方のグループの指導をしていると、他の子たちが「先生、先生」と声を上げ、「うるさい!」と叱ってばかりいて、「よく怒る先生だ」などと言われたりしました。そんな毎日が1952（昭和27）年7月末まで続きました。⁴⁾」

この教室が1954（昭和29）年4月に東京教育大学附属小学校特殊学級に位置づけられ、1958（昭和33）年に附属養護学校開校につながっていく。

二施設の現状を見てきた。治療と教育と職業指導を一体として保障することを掲げる肢体不自由児施設であったが、1950年代に出発した施設はいずれも教育に苦慮していた。しかし、それぞれの施設で可能な方法で教育的な取り組みを始めることが、学校教育の保障につながっていくことを二施設は教えてくれる。

1953年（昭和28年）10月、肢体不自由児施設長会議が初めて開催された⁵⁾。草創期の肢体不自由施設の現状を9施設が報告し、話し合っている。各施設とも基準にそった運営の段階には至っておらず、それぞれが施設・設備の不足、医師や看護婦だけでなく保母ほかの職員配置とその処遇などに苦労を重ねていることが発言からうかがえる。

肢体不自由児施設は療育の一環として教育を行うという考えにもとづいて設立されていたが、私立養護学校を開校した群馬整肢療護園と東京市立光明小中学校分校という形を整えた多摩緑成会整育園のほかは、まだ教育の場と機能を確立し得ていない。もちろん、群馬整肢療護園、多摩緑成会整育園も試行錯誤の中にあった。両者以外の施設も、小・中学校分教場として教育委員会から専任教員を4人まわしてもらっているが施設の事務職員と併任してもらっている（北海道整肢学院）、園の前にある学校の教師が囑託として毎日来てくれるが、午前になるか午後になるか学校次第（福岡粕屋新光園）、向かいの小学校の分校となったものも教材はなく教員もいない（愛媛県立整肢療護園）など、施設内における教育活動は不安定であった⁶⁾。

このときの施設長会議で、児童福祉法制定時に学校教育のことをどう考えていたのかと問われた高木憲次は、「福祉施設内で教育を施すと云う法律条文なぞとても入れられなかった。知識技能をとぼかして漸く通過した」のだと述べている。整形外科医である高木は「肢体不自由児療育の父」と称され、肢体不自由児療育において治療と教育と職業指導の3つは欠かせないとする主張を戦前から展開してきた。そうした立場で、児童福祉法制定にかかわった人物であり、肢体不自由児施設の建設、全国各地の巡回相談の組織などに尽力した。医療の保障、とりわけ整形外科が中心となって肢体不自由児に治療を施すことを重要な役割とする肢体不自由児施設は確実に広がっていったが、入所児が拡大する中で、教育問題は解決すべき大きな課題として顕在化していくのである。

このような中、後述する福島整肢療護園は、苦勞して教員を見つけ、制度上は近隣の「平市第四小学校の養護学級」（現、特別支援学級－中村）として運営していたところは注目される。

2 肢体不自由児のなかでの脳性マヒ児問題

1952年3月、厚生省社会局・児童局が主体となって全国的規模で肢体不自由児実態調査が行われた（『昭和27年度肢体不自由者（児）実態調査』）。同調査の結果によれば、0～17歳の肢体不自由児は推計104,700人であった。調査報告は、18歳以上の生活問題を含めた多方面の分析を行っているが、調査会場への来場者を対象としていることや抽出10道府県中、調査地域をさらに絞っていること等を考慮すれば、この数字は部分的なものであることを認めた上でなお、肢体不自由者（児）対策に生かされるべきだとしている。

児童にかんする数字で注目すべきことは、以下の3点であろう（障害・疾病名称は出典

にしたがった)⁷⁾。

- ・疾患別：多い順に、脊髄性小児マヒ、脳性（小児）マヒ、先天性股関節脱臼ほかの先天性疾患、骨関節結核
- ・脳性小児マヒの未就学が多い（23.2%）
- ・脳性小児マヒは義務教育関係において相当支障を来していることがうかがえる

脊髄性小児マヒの原因疾病であるポリオは、調査後も各地で流行を繰り返すのであるが、1952年時点ですでに脳性マヒ児への対応が課題となっていることは注目すべきであろう。調査報告は、「肢体不自由児全体としては、療育可能の者が、73.5%、療育不能の者8.5%、療育の不要な者が18.0%となっている。すなわち、大部分の者が療育可能ないし不要なものであって、適当な医療によって機能を改善しうることを示している。（中略）療育不能のもの（全体の8.5%）は不治永患児施設の対象となると考えてよいのではなかろうか。（中略）療育不能のものは脳性小児マヒに最も多くみられる（20.7%）のは当然予想されるところである⁸⁾」と総合的見解を述べている。

当時の肢体不自由児施設では脳性マヒ児の処遇は困難という認識があり、施設の対象ではないという意見が主流であった。中村は、肢体不自由児施設においては昭和30年代前半までは脊髄性小児マヒの占める割合が比較的高かったが、後半、1960年代になると脳性マヒの割合が高くなることを明らかにしている。脊髄性小児マヒの減少の背景は、感染症であるポリオの集団発生への対応と予防ワクチンの導入（1961年）があることは知られているところである。中村は、肢体不自由児施設が治療の可能性を前提にして入所児を決定する傾向にあったことが、治療困難と見なされていた脳性マヒ児の入所を押さえることにつながったと指摘している⁹⁾。

脳性マヒ児の処遇については、先にふれた肢体不自由児施設長会議でも議論になっている。入所実態は一樣ではないが、次にみるように脳性マヒ児の入所は少ない傾向にあった¹⁰⁾。北海道整肢学院は1954（昭和28）年開園当初、21人が入所、内訳はポリオ9、脳性マヒ6、骨関節結核4ほかであった。多摩整育園は、88名中、脳性マヒ8名。同園は結核性疾患（骨疾患）が半数と多いのが特徴。愛媛県立整肢療護園は、45名中、脳性マヒ2名。

群馬整肢療護園は、72名中脳性マヒ児は「少し」だったという。それは県の意向で「三ヶ月以上の長期治療を要するもので、治療効果の顕著なもの」を入所させた結果であった。同園は、いち早く私立養護学校併設という形態で施設内教育を実施していたのだが、入院期間が終わり退園あるいは卒業するさいに、学業成績の評価が課題になっており、評価が困難な状態の肢体不自由児は入所を制限する傾向にあった。また、入園時や入園後に知能テストを実施している園もあり、「脳性麻痺のIQはよほど慎重に考えぬと大きな間違いがありはしないか」という発言がなされている。当時の医療では、治療の方法やその効果も確立していない脳性マヒは、教育効果という点でも不明な点が多く、入所対象から外される傾向があったことがわかる。

3 初期肢体不自由児施設のなかでの福島整肢療護園の意義

(1) 開園まで

福島整肢療護園は、1952（昭和27）年10月、福島県平市（現、いわき市）に開園した肢体不自由児施設で、北海道・東北地域で最初の施設である。園長は大河内一郎。軍医として従軍、ルソン島で敗戦を迎え、捕虜生活を経て1947年に故郷、平市に帰還した。その後、療護園開園までの年月は苦難の連続であったと自著¹¹⁾ や園を運営する法人の年史¹²⁾ などに詳細に記録されている。ごく簡単に紹介する。

応召前から営んでいた医院を再開しつつ、大河内は戦前から温めていた「子どもたちのために生きる」決意をした。学生時代から教育に関心をもち、ルソーの『エミール』やペスタロッチを愛読し、古書店で見つけた書物から小原国芳の教育観に惹かれていた。故郷に戻り、肢体不自由児のために医療と教育のできる施設をという思いを捕虜生活中から強く抱いていたという。

故郷の復興に資するという決意は、戦前から学んだ聖書の教えにも支えられていた。復員直後の大河内は、平キリスト教青年会を結成し、「昼は整形外科の診療、夜は書斎で聖書の講義をする日がつづいた¹³⁾」。その後、多くの困難に直面するが、それを乗り越えたのは大河内のキリスト教の信仰の力であったという。また財政的な面も含めて、内外のキリスト教関係者が援助を惜しまなかった¹⁴⁾。

1949年9月から本格的に社会福祉事業開始の準備を進め、1950（昭和25）年、財団法人いわき福音協会を設立。同法人は保育事業と肢体不自由児施設を運営することを目的として出発した（1952年に社会福祉法人となる）。「肢体不自由者の療育といわき整肢療護学園」と題した設立趣意書は、この事業は「私達国民の義務であり、責任」と謳い、医療、教育、職能授与の各機関が完備した療育施設こそが必要と訴えている¹⁵⁾。

事業開始から終始援助を惜しまなかったのは、戦前、福島から渡米して事業を成功させていた坂本儀助である。坂本は郷里に所有していた土地を提供し、在米邦人や教会関係者からの寄付を募って大河内の事業を支援した。

いわき福音協会はまず保育所を開始（小島保育園、1951（昭和26）年）。療護園は建設地の目途さえたてなかった状態であったが、人のつながりがあって平市からの土地の無償貸与が決まり、建設にこぎつけた。同時期、1951（昭和26）年1月、起工式が行われた。「法人には一円の金すらなかったのである。それなのに着工したのであるから、全責任は私一人であった」と述懐している¹⁶⁾。

自身の貯金をはたき、銀行からの借金などで凌いだものの、途中の支払いができず工事の中断を余儀なくされることもあった。ここに救いの手を差し伸べたのは、ミス・ルーツというアメリカンスクールの女教師であった。信仰との関わりもあって、建設中の肢体不自由児施設を訪問し事情を知った彼女は、教会や慈善団体を通じて資金援助を申し出た。その後もアメリカのキリスト教関係者からの支援が広がり、窮状を脱して、療護園開園を迎えることができた。

昭和20年代に開園した肢体不自由児施設の中には東京、群馬、大阪、広島、愛媛の各施設のように公立もしくは公的支援のもとに出発したところもある。福島整肢療護園の場合、国の補助金は申請したものの却下され、土地こそ平市から提供を受けているが、個人の努力とその志を支援しようという人々の力が出発したのである。

開園準備段階で大河内は近隣の肢体不自由児調査を行っている（1950年1月18日～20日）。平市、小名浜町人口67,928人中、98人の肢体不自由児を「発見」、内訳は、「脳性小児麻痺」29人、「ポリオ」27人、「結核性疾患」12人ほかであった。この結果を大河内は次のように受け止めた。

「このうち三七・七％は医師の診察を受けていなかった。過去に治療を受けたものであっても八七・五％は治療を必要とするにもかかわらず放棄していることを知った。／脳性小児麻痺の八六・二％は治療を諦めていた。この事実は私が肢体不自由児事業に踏み出す貴重な資料となった。¹⁷⁾」

大河内の著書の中に、つぎの短歌がある¹⁸⁾。

「訪ね行けば母はあわてて戸を閉じぬ麻痺の子ありて暗きその家」

「不自由児をたずねて行けば夕闇のいろりの前に独り座しおり」

診療を受けず治療を諦めていた家庭を訪問したときの思いであろう。

実際に肢体不自由児施設の事業が始まった1952年10月、最初に入園したのは脳性マヒの子どもであった。その年の年末、入園児は、脳性マヒ10人、ポリオ1人、内反足1人、骨髄炎1人の13人となった¹⁹⁾。

ところで、肢体不自由の原因疾患の一つであるポリオは、明治末から大正年間に報告がされるようになり、昭和に入ってから流行がめだったという²⁰⁾。戦後、1948（昭和23）年に届出制度がしかれ、さらに法定伝染病に指定された。そのため1949（昭和24）年以降は患者数や死者数の統計がとられている。1950年代はほぼ2,000人から3,000人の患者が届けられており、患者の90%以上が4歳以下の子どもであった。地域的に流行の多寡があり、昭和20年代、福島県内に大きな流行の記録は残っていない。しかし全国的には、各地でポリオの流行と、運動麻痺が生じる後遺症への対応が、肢体不自由児施設建設の背景にあったことは間違いない。

1章でみたように、初期の肢体不自由児施設では脳性マヒ児の入園をめぐる議論になっていた。福島整肢療護園では、開園から5年間の入園児の疾患をみると、脳性マヒ、ポリオがほぼ同数である²¹⁾。初期の入園児の実態をみても、大河内は脳性マヒ児を切り捨てることなく、その治療と教育を使命として施設運営に取り組んでいた。

高木は肢体不自由児施設とそこでの実践である療育を提起した戦前から、治療困難児にたいして、「不治永患児施設」という別施設を提案していた。前述の施設長会議でも同様の発言をしており、福島整肢療護園に対してそうした施設をつくれなかと問うている。福島整肢療護園が「附属として作ることも考えている²²⁾」と答えた点は興味深く（発言者は大河内と思われる）、同園が開園初期から脳性マヒ問題に取り組もうとしていたことが示唆される。

（2）映像を通してみる初期の特徴

ところで、大河内は、療護園を舞台に映画を三本制作している。診療、園の運営、肢体不自由児療育の啓蒙活動など多忙をきわめた日々のなかで、映画制作を発想すること自体に驚く。底流には、映画上映を通じて施設開設にあたって決意した、社会が肢体不自由児の現実を知ることによって動きだすことを確信していたのだろう。

「光の歌²³⁾」 1954（昭和29）年作 脚本・監督 大河内一郎 撮影 斉藤みちを 56分
福島整肢療護園を舞台に、ポリオ後遺症で歩行困難の男児が入園して成長していくようすを中心にして園の日常を描いた大河内のオリジナル脚本。出演者は園長をはじめとした職員、園児。そのほか、平警察署員、磐城女子高校生徒、平児童相談所職員などが協力している。

「光の丘の子どもたち」 1956（昭和31）年作 カラー。無声、映像のみ。脳性マヒ児に焦点をあてている。13分

「明日を待つ子供たち²⁴⁾」 1960（昭和35）年 カラー。企画脚本 大河内一郎 制作 船山喜久彌・丸山博 31分

脳性マヒ児のために始めた別棟の「グリーンハウス」の療育を中心に描きつつ、園全体の教育や機能訓練について、担当保母が語るという演出で進行するドキュメンタリー。

第一作の「光の歌」は、1954年10月、東京や福島県内で公開され、注目されることとなる。文部省選定、厚生省推薦も得て広がり、キリスト教関係の支援者によってアメリカでも上映された。「この一篇は肢体不自由児の再起のために献身する人々が福島整肢療護園

の園児とともに描いたありのままの生活である」という字幕で始まる。「光の歌」を紹介する地元紙「いわき民報」が「不具児の生活記録」と表現しているように²⁵⁾、当時の肢体不自由児施設を社会に知らせる役割を果たした。

三作とも、今日の視点からみると、初期肢体不自由児施設の実態を視覚的に捉えることのできる資料として重要な価値がある。

映像を紹介しながら、福島整肢療護園の教育活動と脳性マヒ児への取り組みについて述べる。

1) 入園児の教育問題

初期、職員は、地方事務所を辞してきた事務長、看護婦二人、保母二人、児童指導員一人です。みな、大河内の理想を理解し、またキリスト教の信仰を共有していた。医師も大河内の母校の恩師の推薦で赴任してきた。「世界一小さな規模」の施設と後に述べている²⁶⁾。

当然学校教育を求めて、教育行政に対して教員の派遣を申し出たが実現しなかった。そこでたった一人の児童指導員山川を小学校教員の経験があるということで担当に当てた。本来、児童指導員は園での生活指導にあたるのだが、山川は小学1年から中学3年までの学習指導を担当した。

映画「光の歌」では、当然のことながら複式学級で、一人ひとりに異なる教材を与え、指導する教師の姿が描かれている。**映像1**

その山川は、「専用の教室は無く内科待合室が小学生低学年に内科診察室を高学年、医師の研究室を中学生が使用し」、「教材購入の金は無く手作り」だったと、当時の思い出を述べている²⁷⁾。

子どもたちは園での生活に少しずつ慣れていく。初期の入園児（1952（昭和27）年入園）である村野守美（まんが家）は、11歳で初めて「学校」というものを知り、戸惑い、少しすねていた自分に、職員が絶えず声をかけてくれたことを半世紀たって綴っている²⁸⁾。

肢体不自由児施設は医療機関でもあるので手術も行われる。そうした場面も映し出されている。機能訓練も未確立の時代であったが、たとえば肋骨を横にしたような器具を使って、子ども同士励まし合いながら歩行訓練をしていた。**映像2**

『光の丘の子どもたち』の中に、開園当時の保母の記録から転載した「一日の生活」の記述がある。その一覧を**資料1**にまとめた。肢体不自由児施設の草創期、治療も教育も試行錯誤であった。職員も十分でない中で、しかし、「子どもの生活を観察する」中から、看護婦、児童指導員、保母が職務の枠を越えて、日常生活と教育や訓練の課題を結びつけて子どもの指導に取り組もうとしていたことがわかる。

大河内は次のように振り返っている。

「このころは機能訓練士の制度はなかった。大谷看護婦が機能訓練士を兼ねていた。子どもの生活に溶けあっていたので、子どもひとりひとりの生活や性格をよく観察していて、脳性麻痺児の訓練には、適切な着想や工夫をした。渡辺保母と沢村保母は、深い愛情をもつ



映像1 複式学級での授業



映像2 歩行訓練

六時	起床	起床は当直の職員が、レコード音楽によって合図する。
六時	排尿	起床と同時に排尿を促す。
		便器の使用法指導、排便後の始末を見とどける。
		手洗いの励行。
	床あげ	できるだけ自分でやらせる。
		やればできる自信をつける。
	着衣	競争心をあおりながらボタンはめ、着衣の訓練を含めてやらせる。
	洗面	保母が実際にやって見せながら。
	歯磨	保母の動作に興味をもって自分もやるように仕向ける。
		正しい洗顔を指導する。
	挨拶	「お早ようございます」と正しい朝の挨拶を教える。
六時三十分		ラジオ体操 全員参加、立てない子は這ったり、座ったままでやる。
六時四十分	清掃	手足の訓練の意味で、医師の指示のないかぎり全児童がやる。
七時十五分	朝食	レコード音楽をかけ終るまでに食堂に到着すること。
		食事前の手洗いの励行
		全員がそろってから、歌を合唱、感謝の祈りをして食事をする。
七時四十五分		登校準備。
八時	聖書研究、幼児、初等、中等の三組に分けて聖書の話をする。	
八時三十分	学習	
十一時五十分	治療、学習終了。	
十二時	昼食。	
十二時四十分	圖書の貸し出し。	
一時	治療と学習開始。	
二時五十分	学習終了。	
三時	おやつ。	
三時十五分	入浴週三回、洗髪週一回、下着取り替え週三回、着物の着脱、ボタンはめ、紐結び、起立、歩行の訓練。	
	入浴のない日は自由遊び時間。	
五時	夕食。	
六時	学習、宿題の整理、予習。	
七時	レクリエーション。	
八時	就床、歯みがき、排尿、着替え。	
九時	消灯、当直の見回り。	

(大河内一郎『光の丘の子どもたち』福島整肢療護園、pp. 40-42 より)

資料1 福島整肢療護園の開園当時の一日（当時の「保育部」による）

て日常動作の中で自然に機能訓練に合致した指導をしていた。医師の指導の下に培われた保母の知恵であった。参考書もなく、医師としての私自身が機能訓練の方法すら体系づけていない時代であったので、無我夢中でひたすら子どもの生活を観察するに精いっぱいであったというべきであろう²⁹⁾。」

2) 公立小・中学校の義務教育開始

平市への教員派遣の要望が実現したのは、開園翌年の1953（昭和28）年度である。平市立第四小学校の養護学級が療護園内に設けられ、教諭が派遣された。翌1954年には2学級、教員2名となり、翌1955年になって市立第一中学校の養護学級も開設。療護園ではそれぞれ、小学部、中学部とよばれた。1956年には小学部3学級、中学部1学級となった。これらの学級の教育は療護園内の施設を使って行われていた。

1956（昭和31）年は、ちょうど公立養護学校整備特別措置法が施行された年である。小・中学校の養護学級として体制が整いはじめこのころから、保護者をはじめ療護園関係者から「県立養護学校を福島整肢療護園に隣接して設置してほしい」という要望が出されるようになった。しかし1959（昭和34）年1月の福島県への請願は「保留」となるなど困難があったが、保護者らのねばり強い要求運動もあって、1960（昭和35）年11月、平市の四小、一中の養護学級が福島県に移管され、療護園内に福島県立養護学校が誕生した³⁰⁾。養護学級という教育の場があり、そこで子どもが学ぶことがさらに充実した教育環境を求める要求をつくりだしていったのである。

3) 脳性マヒ児へのとりくみ

すでに指摘したように、大河内は開園当初から脳性マヒ児の入所を拒まないばかりか、脳性マヒ児の療育に積極的に取り組もうとしていた。開始時期は不明だが、1956年制作の「光の丘の子供たち」には脳性マヒ児を集めた「たけのこ教室」が



映像3 たけのこ学級

登場する。教室の一場面は、折り紙で七夕飾りをつくる時間で、専任教師が指導している（映像3）。おそらく指先を使う手作業による機能訓練的要素を取り入れた授業だと思われる。この「教室」のほか、小・中学校と同じように教室で教科指導を行うクラス、さらに手術後などベッドで療養している子どもためのクラスに分けて教育活動を行っていた。

法人50周年を記念した関係者の座談会では、園内に「バンビー」とよばれた脳性マヒ児の部屋があったことが語られているが³¹⁾、本格的に脳性マヒ児への取り組んだのは、「グリーンハウス」という別棟を開設してからである（1956（昭和31）年）。そこは脳性マヒ児の生活と教育の場として出発した。

映画「明日を待つ子供たち」は、グリーンハウスをつぎのような保母の語りで説明している。

「私はその脳性マヒの幼児組を受けもっています。手足の不自由ばかりでなく、知能障害、言語障害、視力障害なども併せ持った子どもたちの顔を見るにつけ、そしてまたこれまでの両親の悲しみを思うにつけ、私は毎日の日課にいっそう励まなければいけないと思っています。ここでは、保母と看護婦が一つのチームとなり子どもたちと生活を一緒にしています。」

この言葉には大河内の思いが込められていたと思われる。脳性マヒ児の中でも障害が重度で、歩行も困難、重複した障害をもつ子どもたち。この時代に障害児施設で使用されるようになった「重症心身障害児」という言葉を映画の中でも使用している。重症心身障害児施設が児童福祉法に定められるのは1967年のことだが、秋津療育園（東京都、1958年開園）や島田療育園（東京都、1961年開園）、びわこ学園（滋賀県、1963年開園）も、法に定められる前から重症児の療育に取り組んでいる。いわき福音協会の歴史を整理した海野は、脳性マヒ児の独立した専門棟として出発したグリーンハウスを1956年にスタートさせたことは、「当時としては考えられなかった偉業を成し遂げた」と評している³²⁾。脳性マヒ児を分けて収容するというのではなく、そこに子どもの状態に合わせた生活と指導を組み立てようとしていたことを、「明日を待つ子供たち」の映像記録から読み取ることができる。

グリーンハウスで生活する子どものうち、教科指導が可能となった子どもは、時間割に沿って「たけのこ教室」で授業を受ける。映画には文字スタンプを使って「手紙を書く」場面や共同での絵画制作の場面（映像4）が撮られている。また粘土は創作活動と同時に指の訓練であるゆえに重視された。



映像4 共同絵画制作

グリーンハウス内では、遊びを取り入れた授業がすすむ。「生活がそのまま教育であるのと同じように、遊びがそのまま機能訓練となるようにスケジュールを組んでいるのです」とナレーターが語る。

大河内が若い頃から描いてきた生活を大事にした教育と肢体不自由児への機能訓練を結合させて、療育を創造しようとしたものである。

この頃になると、機能訓練の場も充実している。「厚生館」という別棟にはさまざまな器具が置かれ、保母、医師も一緒になって個々の子どもにあった運動機能の指導を行っている。さらに、脳性マヒ児を中心にした言語訓練の場面や温水プール（「プナホープール」映像5³³⁾）での指導場面も描かれている。

脳性マヒ児の入所そのものが課題とされる当時の状況にあって、福島整肢療護園の「挑

戦」ともいえる実践は高く評価されるべきものである。しかも、機能訓練のみを治療ととらえるのではなく、生活や遊び、教育と結びつつ、活動全体で子どもの育ちを支えようとしていたことに注目したい。さらに、障害の程度をもって切り捨てることなく取り組んでいったことは、その後、同園が成人となった障害者に対してさまざまな障害福祉事業を展開する上での考え方の土台となったといえよう。



映像5 プール活動

おわりに

本稿では第一に、戦後初期1950年代までの肢体不自由児施設が、入所児に義務教育を保障する課題に直面していたこと、さらに脳性マヒ児の入所や実践に関して見通しを十分には共有できていなかったことについて述べた。第二に、入所児の教育、脳性マヒ児の入所と実践にかんして、生活と教育と治療を結合させて取り組んだ福島整肢療護園の先進性について指摘した。第三に、肢体不自由児のおかれている現実と施設の役割を、積極的に社会に知らしめる上で映像という手段を用いた大河内一郎の先見性に光を当てた。

いずれも資料検討は不十分であり、特に本稿後段の脳性マヒ児への実践については、映像を詳細に分析するなどの課題が残されている。また、大河内の業績を肢体不自由児療育の中で見直していく研究作業が必要だと考える。

謝辞

本稿執筆にあたって、社会福祉法人いわき福音協会には映像使用の許可とともに、岡部明理事に貴重なご助言をいただきました。記して、感謝申し上げます。

- 1) 越野和之(代表)「戦後における重度重複障害児教育実践の創成に関する歴史研究とアーカイブ化」2016～2019年度日本学術振興会科学研究費・基盤研究B
- 2) 全国肢体不自由養護学校長会編『肢体不自由教育の発展』1969年、p.33。本書は肢体不自由養護学校が全都道府県に設置されたことを記念して編まれたものである。
- 3) 多田富士夫「整育園児の教育の変遷」東京都立小平養護学校創立二十周年記念誌編集委員会編『道』、1970年、pp.6-7。
- 4) 吉田美恵「整肢療護園でのお勉強のこと」『ばんび小屋だより』(整肢療護園同窓会会報)、104号。なお、同会報はウェブ上でも閲覧することができ、ここで引用した文章は吉田の死去にともなう会報の特集でも読むことができる。http://nen-net2.com/banbikoya/2018_11_yoshi/2018_yoshi_hp/2018yoshi_betu_01.html (最終閲覧2022年1月31日)
- 5) 「施設の実情と研究討議」『療育』第4号(全国肢体不自由児施設長会議の特集)、1953年、pp.12-36 および47-50、
- 6) 同上、p.21
- 7) 肢体不自由児(者)の実態調査刊行会編「肢体不自由児(者)の実態」東京大学出版会、1961年、pp.14-26
- 8) 同上、p.33
- 9) 中村尚子「初期の肢体不自由養護学校における脳性麻痺問題」『障害者問題研究』第24巻第2号、1996年、pp.75-86
- 10) 前掲5)
- 11) 大河内一郎『光の丘の子どもたち』1964年、福島整肢療護園
- 12) いわき福音協会五十周年記念誌編集委員会編『いわき福音』社会福祉法人いわき福音協会、2000年。
- 13) 前掲書11)、p.24

- 14) 1962年から法人運営に関わった海野は次のように述べている。「(忘れないうちに記しておかなければならないのは) 創立時、或いは、その後の療護園の運営において、物心両面に支援下さった数知れない多くの外国在住の教会関係者である。／米国の日系人教会を始め、米国在住の個人や日本人教会の方々が、祈りと献金によって支えて下さった。」また療護園内に長く滞在した宣教師や看護婦として働いた者も数多いという。海野洋『社会福祉法人いわき福音協会史―遙かなる時をこえて』いわき福音協会、2019年、p.32
- 15) 財団法人いわき福音協会「肢体不自由者の療育といわき整肢療護学園」（福島整肢療護園という名称に決定する前の計画）、1950年。前掲書12) の「資料編」（pp119-125）
- 16) 前掲書11)、p.29
- 17) 前掲書11)、pp.33
- 18) 前掲書11)、p.73、p.74
- 19) 前掲書11)、p.36
- 20) 川喜田愛郎編『小児マヒ』岩波新書、1961年、pp.40－42
- 21) 前掲書11)、p.107の「年度別入園児の病類別調」より算出。
- 22) 前掲書5)、p.21
- 23) 当初は映画制作の専門家に持ちかけたが、資金面でも不可能だった。しかし諦めることなく、カメラ資材などを自費で調達し、撮影を斉藤みちに依頼。真尾悦子が大河内をモデルにして書いた『光の丘療護園 千人の父』（1986年、新潮社）には「市内のカメラ店をたずねあるいて、ようやく撮影技師をさがし当てた」とある（p.74）。診療や園の仕事の合間を縫って撮影された。大河内は「幼児にカメラを意識させないで、自然の演技なき演技を地のままで撮ろうとしたから、なまやさしいものではなかった」と述懐している（前掲書11)、p.43）
- 24) 制作に専門家が関わった作品である。「技術協力 日本大学芸術学部映画研究室」とある。タイトルバックに記された名前の中で、制作の丸山博、演出の市川栄治は当時の教育映画制作などに携わっていた。また音楽は後に作曲界で活躍する三木稔が、ナレーションは女優高田敏江が担当している。
- 25) 岡部明ほか企画編集『“いわきの人” 大河内一郎展―ただ障害児者の友として』（図録）、2005年、p.15。同展示は、2005年12月24日～2006年1月29日いわき市立草野心平記念文学館にて開催された。
- 26) 前掲書11)、p.35
- 27) 尾内ミサ子「開園の頃」。前掲書12)、p.38
- 28) 村野守美「光の丘過ぎし日々のこと」。前掲書12) pp.42-44
- 29) 前掲書11)、p.42
- 30) 海野昇雄『福島県特殊教育史』。福島県特殊教育史出版後援会、1975年、pp.153-154
- 31) 前掲書12)、pp.62-63.
- 32) 海野洋『社会福祉法人いわき福音協会史―遙かなる時をこえて』いわき福音協会、2019年、p.43
- 33) 「光の歌」は国内のみならず、キリスト教関係者によってアメリカでも上映され反響をよんだ。福島整肢療護園への支援をつづけた者の一人、ハーバード・ニコルソン（クエーカー教徒）の力によるところである。ハワイで上映された際に鑑賞したプナホースクールの生徒の一人が募金を集め、プールを作ることを提案。アルバイトなどして共感を呼び、プールが実現した。記念して「プナホールプール」と名付けられ、プール活動だけでなく水治療法にも使用された。この事実は大河内の自著のみならず、『福島県教育史』にも取り上げられている。福島県教育センター編『福島県教育史 第4巻』、1974年、p.610.

授 業 研 究

英語科教育法における講師招聘と遠隔共同授業

Inviting Visiting Lecturers and Holding Remote Collaboration Lessons for Methods of English Language Teaching

山 本 昭 夫*

YAMAMOTO Akio

要約

本稿は、COVID-19のパンデミック下で対面式授業を行った令和3年度の教科教育法授業の報告である。多くの講師を招聘し、教科教育法授業を拡張した。オンラインでの講演やオンライン授業交流も行い、対面式授業に戻った後も遠隔授業で培った代替手法を活用することが期待される。

キーワード：講師招聘、遠隔共同授業

This paper is a practical report on calling on visiting lecturers and on setting remote collaboration lessons under the pandemic of COVID-19 in 2021. The paper shows how the students and the author created the lessons together with the visiting lecturers and the lecturer and the students connected on ZOOM every time everything was challenging for all of them. We can use these teaching techniques after the pandemic of COVID-19 in order to expand the power of lessons.

1. はじめに

昨年度に培った遠隔授業の手法を取り入れ、人と会う機会が大幅に制限された受講生に多くの専門家や先輩、同世代の学生と交流してほしいという願いを込めて、例年以上に講師招聘を行った。本論はその奮闘記である。

令和3年度、学習院大学では一部の授業は対面式で行いことが可能になった¹。その一つが教科教育法である。今年度は第1学期と第2学期に2コマずつ、英語科教育法Ⅰ～Ⅳをすべて担当することになった。ⅠとⅣを第1学期に、ⅡとⅢを第2学期に行った。その中でⅢは受講生の希望でリモート授業を行い、Ⅰ、Ⅱ、Ⅳは対面式授業を行った。ボランティア・ゲスト講師の招聘に関しては、対面式または感染拡大を考慮してリモート式で授業に参加した。

2. ボランティア・ゲスト講師

山本（2020a）に記した通り（表2）、筆者の英語科教育法では、英語教育に関連する分野の専門家をボランティア・ゲスト講師として招聘している。

* 学習院大学教職課程兼任講師、学習院高等科教諭

表2 招聘講師と授業内容（山本2020a）

年度	招聘講師	所属・肩書	内容
2017年	Ms. Deanne Gath 服部由美子先生	Christ's College in NZ 西武文理大学サービス経営 学部教授	NZと日本の高校、 NZ留学
2018年	Ms. Michelle Lamoureux, 福江友樹氏、馬庭瑛梨子氏 赤池雅光氏、小高源氏、森 健太郎氏	St. Paul's School, MD, USA Tokyo Global Gateway SignWave	Nasdaq、合衆国にお けるスペイン語学習 東京英語村 AI自動採点システム
2019年	Mr. John Lewis Ms. Stacy Williams Ms. Mayuka Habbick Mr. Masato Habbick	Teacher of TOK from St. Paul's School Counselor at Georgetown University United Books English Central	IBのTOKと聖書翻訳 合衆国大学の留学 絵本の読み聞かせ オンライン英語自学 習アプリ

ゲスト講師を授業に呼んで代わりに授業を行うことは、実際は自分ひとりで授業を運営するよりも準備（打ち合わせ）と考察（振り返り）に時間がかかる。一人で授業を行うときも授業準備と振り返りには時間を費やすが、二人の場合は教育観を含め授業への取り組みについて考えのすり合わせが必要になり、また振り返りによる反省にもそれぞれの視点があるため、時間は倍以上かかる。

それでもなおゲスト講師招聘を続けるのは、各々の分野においての知識と経験が豊富であること、直接受講生に語っていただき質疑応答をする方が有益と考えることに由来する。佐藤（1997、p.25）によると、「学びが学びとして成立する要件は、＜出会い＞と＜対話＞だろう。」教員の仕事は、「モノや人や事柄との＜出会い＞を準備し、＜対話＞を組織する実践」により、「世界づくり」「仲間づくり」「自分さがし」の三位一体の学びが実現する（佐藤、1997：pp.33-35）。

ゲスト講師には、招聘時期などを考慮して対面式もしくはオンラインで登壇いただいた。対面式のときは、講師の方々には体温チェックシートの提出、マスク着用、アルコール消毒などの感染対策にご協力いただいた。

今年度の受講者数は昨年同様に少なく（Ⅰ：8人、Ⅱ：7人、Ⅳ：3人）、結果的に部屋の大ささ（203教室：30人）は広く、十分に互いのソーシャルディスタンスを確保できた。

3. 2021年度のボランティア・ゲスト

2021年度のボランティア講師招聘授業は10回、表3の通りである。今年度だけで過去3年間で行った回数を超えた。

表3 2021年度のボランティア講師招聘授業

講師名	所属・役職	演題	英語科 教育法
佐藤貴明先生	ドルトン学園東京英語科教諭・国際 部長	私立学校、 探究学習	Ⅳ
平澤香織先生	横浜市立東高等学校地理歴史公民科 プロジェクト推進部	公立学校	Ⅳ
三宅泰子先生	学習院中等科講師、神田外語学院講 師、板橋区立加賀中学地域コーデ イナー	外国人講師、留学、 女性の就職	Ⅰ、Ⅳ

Yuriko Lily Yano氏	ホノルルのコンサルティング部門	英語を学ぶ理由、AIと英語教育	I、IV
金子夢果氏	一般企業	留学と就職、間違いを恐れない	I
三和秀平先生、山本大貴先生と学生	信州大学教育学部教育学部現代教育コース、心理支援コース、英語教育コース	哲学対話、小学校で英語を学ぶ理由	I
長谷川護氏	慶応義塾大学SFC総合政策学部3年	異文化理解教育、在日ムスリム支援	I
寒川公介氏、青柳詩織氏、平田杏奈氏、来海智美氏	EPSON株式会社	大型提示装置とその未来	II
中村長史先生	東京大学総合文化研究科・教養学部附属教養教育高度化機構	模擬国連の手法を用いる授業	II
馬庭瑛梨子氏と植竹実生氏	株式会社TOKYO GLOBAL GATEWAY・株式会社学研プラス教育開発事業部	東京英語村とその未来	II

3.1. ドルトン東京学園中等部・高等部

私立学校は、各々の建学の精神により多彩な教育実践を行っているが、その中でもひと際異彩を放つのがドルトン東京学園中等部・高等部である。英語科教諭で国際部長の佐藤貴明先生に、東京都の緊急事態宣言が迫りくるゴールデンウィーク明けの月曜日、今年度最初のボランティア・ゲスト講師を依頼して即快諾を受け、オンラインで登場していただいた。

佐藤先生は、3つの異なるタイプの私立中学高等学校の教員経験があり、複眼的な視点で私立中高と私立中高の教員について語った。教科教育法Ⅳ受講生が書いた前週の課題である授業の教案についても即座に現場発の具体的な助言を学生たちに与えた。さらにドルトン東京学園中等部・高等部のバーチャル・キャンパス・ツアーに連れて行ってくださった。

ドルトン東京学園の学びは、合衆国で100年前に提唱された学習者中心の教育メソッドのドルトン・プラン²を基本理念とする。新学習指導要領で探究学習がより一層求められる中で注目すべき教育実践である。「自分で選び、判断し、管理する」ことを生徒に求め、自由な学びを中核にしている。自由と協働を原理として、3つの柱のハウス、アサインメント、ラボラトリーがある。ハウスは学年をまたぐコミュニティ、アサインメントは意欲を高めて学びを深める仕掛け、ラボラトリーは自主計画と運営を保障する場所と時間がある³。

教科教育法Ⅳの受講生のJack⁴は、「自分の持つ学校というものの認識がいかに凝り固まっていたのか気付かされ、受講生のSusanneは、「先生が教えてくれる授業を受け身的に受講するのではなくて、生徒自身が気になることを探求する時間があると聞いて、英語が得意な生徒は自分の視野を広げることができるし、英語に対して苦手意識がある生徒でも自分の興味を活かして学ぶことによって勉強意欲を上げることができるのではないか」と考えた。

Jackは「私立校が公立校のはるか先の教育をしていて、その差がどんどん開いていくことが怖い」という感想も持った。Susanneは「公立校でも私立校に劣らない授業をつくることができるのではないか。ネイティブ教員が少なければCDや動画配信サイトを活用す

ることによって補う。環境に対して悲観的になるのではなくて、あるものを上手に組み合わせて使いながら、生徒にとってためになる授業をつくる考えが浮かんだ。」

3.2. 公立高校教員（社会）

横浜市立中学校勤務の経験もあり、現在横浜市立東高等学校の地理歴史公民科教員である平澤香織先生にボランティア・ゲストをお願いした。平澤先生は国際理解教育にも熱心に取り組み、SDGsを教育に取り入れる活動にも積極的に関わっている。社会科を担う上で英語科の要素も取り入れることでさらに良い授業につながるという先生のお話は、「目からうろこでした」と英語科教育法Ⅳの受講生Kateは振り返る。

平澤先生は、様々な研究会や生徒のプロジェクトにかかわり、次年度より自身も大学院で学ぶ予定という。教員になった後も学びを続ける姿は、受講生にとって将来のRole Modelになった。また、中学校・高等学校で勤務する際の留意点、学校の意思決定について、とりわけ地域・保護者・教員といった学校を取り巻くステークホルダーによる合意形成などについても触れられた。生徒指導では時折難しい場面もあるが、その様な時こそ生徒に寄り添うことの大切さ、生徒の成長に携わる魅力的な仕事であることをお話いただいた。

「先生の向上心はとてもすばらしくて、私も将来教師を目指すとしたら先生のような方になりたいと強く思いました。現場のいい話ではなく、気を付けなければならないこと、学校の方針と先生方の考え方の違い、保護者の方々とののかかわり方などリアルな教育現場のお話が聞けて本当に良かったです。」(Kate)	「Kaori先生の活力には本当に驚かされました。社会の先生をしながら、三児の母であり、且つこれから英語の教員免許を取ろうとしている先生の姿勢はまさにエネルギーで、力をもらえたような気がします。また先生のお話を聞いて自分ももっと頑張ろうと思えました。先生に負けじと英語の教員を目指してたくさんのことを学んでいきたいなと思います。」(Jack)	「かおり先生のお話ですが、教師として働くことのやりがいや、中学校で働くことと高校で働くことの違いがわかりました。精神的に支えになったり規律を教えたりなど、自分の教科を教える以外の仕事があり、思春期で不安定な生徒に寄り添うことが重要であることを理解し、子どもの成長に携わることができる教師という仕事に改めて魅力を感じました。」(Susanne)
--	--	---

平澤先生には、教員同士の協力体制や時間外労働への心構えや対処など、現場の声を聞かせていただいた。また受講生による音読の模擬授業の生徒役も引き受け、現役教員からの目線で受講生の奮闘にコメントを送っていただいた。

3.3. 外国人講師役

英語の授業では、英語話者の外国人講師とのteam teachingをすることや、外国人講師が単独で授業を持つ場合でも成績評価などの相談などを担当することがある。team teachingには事前打ち合わせも事後の振り返りもあり、そこで交わされることばはいさつ程度の英会話ではない。授業で教える内容や手順、根底に流れる教育観のぶつけ合いやすり合わせが必要になる。

英語科教育法ⅠとⅣにおいて、英国で生活をしてロンドン大学大学院にも通った三宅泰子先生をボランティアゲストに招聘した。三宅先生は中等科講師、加えて専門学校講師でもあり、公立中学校の助言者にもなっている。

英語科教育法Ⅰでは、外国人講師役をご担当いただいた。受講生を二人一組にしてそのうちの一組の片方に三宅先生が入った。まずは世間話の1分間トーク、つぎに受講生に前

週の課題だった授業計画の説明を聴いていただいた。New Horizon（東京書籍）の教科書を使って指導案をALTに説明し、ALTと一緒にteam teachingに挑戦した。それぞれの活動において受講生一人ずつとペアを組み、三宅先生とペアにならないときは受講生同士が1分間トークや授業計画の打ち合わせを英語で行う練習をした⁵。最後に受講生が一人ずつ三宅先生とteam teachingの5分間模擬授業を行った。

ALTとの授業準備については、各受講生は英語での打ち合わせに苦労したと振り返っている。「日常会話で用いる言葉ではなく、誰かに説明するための言葉だったので、想像していた以上に難しかった」（Natchan）、「スー先生に英語で指導案説明するのが難しかったです。はじめての経験だったので緊張しましたが、なんとか説明することができて良かったです。」（Katosan）、「頭の中では全体の流れは分かっているものの、いざALTの方を前にすると、緊張と英語で上手く伝えなきゃという思いから、頭がパニックになり、思うように内容が伝えられませんでした」（Pom）、「授業の計画を話す際に、ただ単に授業の流れを淡々と話すのではなくて、ALTの先生はその時何をするのか、授業を主導するのはどちらか、生徒の活動に混ざるのかなど、細かい行動も考えておいて、それを話さないといけないことに改めて気付かされた」（Flower）。

Team Teachingの模擬授業については、受講生同士の学びが報告された。生徒の英語がALTに伝わるかどうか試すというNatchanの発音ゲームをJesseが高く評価した。改善点を盛り込んだ振り返りもあった。「テンション高めのオーバーリアクションでやったら、場も和むし、より感情のこもった良い例になった」（Nickey）、「生徒がネイティブの英語にふれる時間をもっと確保すべき」（Katosan）、「模擬授業のときに突然地震が起きて対応できなかった」（Juli）など振り返りもさまざまである。

英語科教育法Ⅳでは、三宅先生には大学卒業後の進路や就職、家庭を持ったあと仕事を再開したこと、留学についてなども受講生に話していただいた。Susanneには、「能力を伸ばして、自分にしかできない仕事をつくる」という言葉が印象に残った。

3.4. 英語圏で働く卒業生

ハワイで働いている卒業生Yuriko Lily Yanoさんが帰国しているという連絡を受け、2週間の隔離期間を十分に過ぎた後に英語科教育法ⅠとⅣの両方の授業に招聘した。英語科教育法Ⅰでは、「AIと英語教育」という話題を考えた。英語科教育法Ⅳでは、YouTube動画でSimon Sinek氏のTED Talks "How great leaders inspire action"⁶と一緒に視聴し、英語を学ぶ意味について考えた。

「AIと英語教育」については、受講生も学外研究会参加をしたオンライン講演『英語教育は「道具としてのAIをうまく活用できるのか？」⁷』の資料の一部を土台にして議論した。そこで議論されたのは、「英語を学ぶ意味」である。「興味を広げるため」（Susanne）、「（言語を学ぶということは）その人自身の視野を広げることにつながる」（Flower）。

「なぜ英語を学ぶのか、という問いに関してはこの授業でもずっと考えてきました。「言葉」というのは人間だけが唯一扱うことができるもので人間の一番の強みであるのだから、「言葉のコミュニケーション」のための手段としての英語を学び、人間のその根源的な能力を高めて楽しもうとするところに意味があるのではないかと思います。また、Lilyさんが述べているように、英語がツールだからという理由に固執するのではなく、「なんとなく楽しいから」、「話せたらカッコいいから」、「話せると嬉しいから」など直感的な理由で勉強をすることも十分良い理由なのではないかと思います。また、Lilyさんの学校の先生はどんな存在かという話を聞いて、教員は正解と向き合うのではなく、生徒一人一人と向き合って自分の答えを言うことが大事であることに気づきました。」(Juli)

コミュニケーション論についても言及された。「[コミュ力が高い人]というのは「他人に興味津津な人」のことを指すのではないかと考えました。目の前の人に興味があるからこそ、会話中にあいづちをうったり質問したり、つつこんだりして、会話を続けることができるのだと思います。」(Juli)「自分の意見を表明することも大事だとは思いますが、円滑なコミュニケーションをとるうえで必要なことは、いったん受け止めることだと思います。「そうだよ」と同意の言葉をいれるだけで、会話のキャッチボールをすることができ、両者が落ち着いてコミュニケーションをとることができると思います。」(Susanne)

Lilyさんの授業についての振り返りをLilyさんへ送り、Lilyさんが返事を書いたことにまた返答した。そこで見てきたのは、自己肯定感である。英語コミュニケーションではとても大切なことであり、日本における教育全般においても重要視されている。

Lilyさんの希望と勇気と力あふれることばの中で、もっとも受講生が授業の振り返りで引用した言葉が「人生はドラマ、人はみな俳優」である。これは、William ShakespeareのAs You Like Itの中で登場人物のMichael Hordenが劇中にThe Seven Ages of Manという劇のJaquesを演じる時、冒頭で述べる“All the world’s a stage, and all the men and women merely players.”(Act 2, Scene 7)である。

「自分は英語教員になりたいが、英語を流ちょうに話せるわけでも、英語の文章を早く読み解けるわけでも、英語圏への留学経験があるわけでもない、だから、自分が英語教員になるよりもっと他に英語ができる人がなった方がいいし、そもそも自分はそういう人たちと教員枠を競ったところで勝てないのだからあきらめた方がいいと思ってしまう場合が浮かびました。自分の人生なのに、周りを考えすぎてしまっただけで自分のしたいことや可能性を自ら閉ざしてしまうのは、もったいないことです。」(Nickey)

「『昨日が悲しくても今日は楽しいかもしれない。少し辛いかもしれない心の背伸びをしてみたら、本当にいいことがあるかもしれない。初めて会う人には、たまたま落ち込んでる私じゃなくていつもの元気な私を見てほしい。この心の辛さは時間が解決するものなら、やっぱり笑ってその時を待ってよう。そうして周りの人ともハッピーでいよう』すごく前向きで、素敵だなと思います。」(Jack)

「リリーさんの言葉の中の「自分の物語なのに自分以外が主人公だなんて、こんなにもつまらないことはありません」という言葉に救われた気がします。人と比べている時点で、自分は誰かより下だと言っているようなものです。」(Pom)

「自分の人生なのだから他人を軸に自分の生き方を決めることはもったいないことだと思いました。私の中学の頃の先生は、「あなたよりあなたらしい人はいません。自分に生まれてきて幸せだと思いなさい。」とよく言っていました。」(Jesse)

3.5. 学生時代に英国留学し、一般企業で働く卒業生

英語教員を目指す学生の中には英語圏への留学を考える者もいる。また英語科教育法受講者の中には一般企業で働くことを考えている者もいる。筆者の英語科教育法を複数回受講し、英国留学をして、卒業後は一般企業に勤めている金子夢果さんに登壇いただいた。SGLIという高校生リーダーシップ養成研修に参加した経験を持つYukioさんも参加していたので、諸外国の高校生と英語で議論するときに必要なことを語っていただいた。

金子夢果さんの英国留学とYukioさんのリーダーシップ養成研修の経験に共通することは、間違いや失敗を恐れず英語を話すということだった。Flowerは「日本人にとって、それはとてもハードルの高いこと」で、「ほとんどの人が失敗したくない、間違えたくないと思ってしまったことでチャンスや機会を失った経験を持っている」だろうと考えた。そこで受講生には、間違いを恐れないことを目指す模擬授業と、「3」という数字のゲーム⁸で「間違い」に慣れっこになってもらった。

金子さんには、教育実習前の準備、実習中で大変だったこと、就職活動と教員採用試験の両立等の質問が寄せられた。就職活動と教員採用試験の両立には優先順位を決めて取り組むことが大切であること、教育実習で大変だったことは、授業準備に時間をかけ過ぎてしまい睡眠不足になったこと、教育実習前の準備は、担当するクラスの生徒観（生徒さんの特徴）を指導教諭から聞くことと答えた。

3.6. 哲学対話

信州大学の三和秀平先生が全体の取りまとめをして、山本大貴先生および信州大学の学生4名と英語科教育法Ⅰ受講生がオンラインの哲学対話を行った。ここでいう哲学対話は、河野(2020)より「人が生きるなかで出会う様々な問いを、人々と言葉を交わしながら、ゆっくり、じっくり考えることによって、自己と世界の見方を深く豊かにしていくこと」と定義した。哲学対話のルール⁹が紹介された。哲学対話はひとつの正解がない問いについて考えるので、答えを見つける場ではなくて、「考える」ことが重要であり、最後に残る「モヤモヤ」した気持ちが大事であることも確認された。哲学対話の題は「どうして小学校で英語を勉強するのか」である。

英語科教育法Ⅰでは、第1回目の授業から「英語を学ぶ理由」を受講生に問いかけた。また、AIの英語翻訳技術が向上して「将来英語授業が要らなくなる?」「英語教員要らない?」という話も議論した。

オンライン哲学対話は、ZOOM会議で行われた。信州大学側は、三和秀平先生と山本大貴先生および学生が各研究室や自宅から参加した。英語科教育法Ⅰ受講生と筆者は、学習院大学西1号館203教室にて、PC接続のビデオカメラを前にして発言を行い、その映像と音声と同時に配信し、また大提示装置には信州大学の皆さんの映像を映した。双方とも音量・映像は問題なく配信された。

授業は三和先生による趣旨説明からはじまり、自己紹介・質問ゲームでウォーミングアップとアイスブレイキングを行った。自己紹介・質問ゲームでは、まず各人が氏名・専攻・東京／長野の良いところ・英語は得意／苦手・(追加の)ひとことを言った。次に三和先生が学習院大学の中で最初に自己紹介をした学生に質問を行い、学生は答えた。次にその学生が信州大学の中で最初に自己紹介した学生に質問を行い、信州大学の学生は答えた後、学習院大学の中で2番目に自己紹介した学生に質問をして答えてもらい、全員順番に質疑応答を行った。

質問ゲームは、回答に対して「なぜ?」「どうして?」と質問を繰り返す。対話において、

なぜ？と考える練習になる。英語が得意か、英語が得意とはどういうことか？苦手ならばそれはなぜか、と問う。具体例は、表4のとおりである。

次に信州大学の学生が小学校への実習経験を踏まえて小学校での英語必修化ありきの中、英語を専門としない学生が小学校で英語を教えることへの考えや不安について語った。対話がはじまり、信州大学の学生がファシリテーターになって哲学対話が進行した。

表4 授業の進行と具体例

活動	具体例
自己紹介	名前，専攻，東京 / 長野のよいところ，英語は得意？得意ではない？
質問ゲーム	英語が得意ってどういうこと？英語が得意ではないってどういうこと？などについて，相手が回答したことについて，なんで？どうして？と質問する。 Q「英語が得意とはどういうことか？」 A「英語がすらすら話せるようになること」 Q「英語が読んだり書いたりできることは得意ではないのか？」 A「それも大事だけど，コミュニケーションが大事」 Q「では，日本語でコミュニケーションが取れない人は日本語が苦手なのか？」 A「・・・」
実習を通して	小学校で英語を教えることへの考えや，不安
対話1	「どうして英語を勉強するのか？」
考えの整理	全員に今の時点で思ったことを聞く，その上で新たな問いを考える
対話2	新たな問いについて話す
まとめ	最後に思ったこと，今後考えたいこと，感想の交流

小学校の英語教育について考えることができたことを複数の学生が高く評価した。英語科教育法Ⅰが中学校・高等学校の英語教育を中心に扱うこともあり、このような機会がなければ深く考えることがなかったからである。受講生の一人Nickeyは、自身の経験を元に、小学校英語は楽しく学び、中学校で英語のしぐみに気づくという後追いの学びを提案した。受講生Pomは、ゲスト講師のBelleさんの時に話題になった「間違いを恐れなくて英語を使う」ことに結びつけた。楽しい小学校英語については、受講生Juliも賛同し、小学生の話す英語の間違いへの対処や国際理解のための教室環境（小学生が様々な国の文化や価値観に触れるために教室にいろんな国の絵本やおもちゃを置くという意見）や文化体験、世界の国々とリモートでつなぐことを考えた。

哲学対話については、「一つの問いから、それに対するそれぞれの意見や発言がたくさん出て、論点がその都度変わっていったので、様々な視点から物事を考える良い機会になった。」(Flower) や「いろんなことになぜ、どうしてという気持ちを持ちながら生活していこうと思った。」(Jesse) という感想を得た。

今回の哲学対話のファシリテーターを担当した信州大学の学生には賞賛の声があがった。Flowerは、「このファシリテーターの働きは、教師の役割にも近いところがあるように感じた。」Juliは、「一つの問いに対しさらにつっこみながら、より深く様々な視点で議論ができて面白かった。」

3.7. 日本在住ムスリムの現状

英語を教える目的の一つに国際理解があるが、イスラム圏話を題材にすることは少ない。今や世界最大のムスリム国家があるアジア・太平洋圏の一員として、日本はムスリムの文化や生活、考え方をもっと知った方がいい。そう思うようになったのは、学習院高等科に通うカナダからの留学生Jérémy Nadeau君のホスト・ファミリーと知り合ったことがきっかけだった。

ホスト・マザーの長谷川靖子氏は、ご子息が高校時代にAFSで合衆国留学をして、10名の留学生が長谷川家でホームステイをしている。そのうち一人は私の知人経由の紹介で来日した合衆国からの高校生Marwaさんだった。Marwaさんのご両親はモロッコから合衆国に移住したイスラム教徒の一家である。Marwaさんを受け入れるにあたり、筆者自身もイスラム教について学び始めることとなり、ちょうどムスリムの留学生を受け入れる勉強を行っていた長谷川氏から書籍も紹介いただき、神田の銭湯にてムスリムを考えるワークショップにもお誘いいただいた。その御子息の長谷川護氏を英語科教育法Ⅰのゲスト講師として招聘した。

長谷川護氏は、慶応義塾大学総合政策学部3年生である。学習院高等科に通うカナダからの留学生Jérémy Nadeau¹¹君のホスト・ブラザーとして知り合った。

長谷川護氏は、大学ではイスラムについて学び、入学直後のラマダーン¹²期間には、当時はイスラム教徒ではなかったが3週間の断食にも挑戦した。ヴァージニア州のMarwaさん宅にホームステイした後、日本在住のムスリムとの出会いがあり、インドネシアへも留学し、日本で断食と礼拝を経験し、その後日本のモスクにて改宗した。大学で所属するゼミでは、都内のモスクと協力して子ども食堂などの支援を行い、その活動は複数のメディアにも取り上げられている。

行動制限がまだ緩和されていない7月末ということもあり、長谷川護氏にはリモート出演していただいた。授業内容と進行は表5の通りである。受講生はまずNHK World Japanの番組「私のジハード－困っている人々へ尽くす心－ ハールーン クレイシ¹³」を視聴し、そのあとZOOM会議を利用して大型提示装置に登場していただいた。哲学対話同様に、203教室にはビデオカメラを設置し、受講生には長谷川氏が大型提示装置に、長谷川氏にはビデオカメラが映した映像が届いて双方向の発言が行いやすいようにした。

表5 異文化理解授業進行

16:20 授業開始	16:50 日本のイスラム教徒の生活、フードバンク、こども食堂、長谷川護氏の取り組み
16:25 NHKWorld Japan視聴	17:20 質疑応答、補足
16:35 長谷川護氏登場・紹介	17:50 授業終了
16:40 NHKワールド補足	

長谷川氏には、ムスリムになった経緯や在日ムスリムを支援するに至った経緯、支援の実際について語っていただいた。世界には18億人ものムスリムがいて、日本にも多くのムスリムが暮らしていること、ムスリムの信仰の仕方も十人十色であること、日本人も外国人から見るとルールや決まり、約束事が多いと思われていたり、日本には100か所以上のモスクがあること、ムスリムの死生観、善行について多くを学んだだけでなく、同じ大学生が社会に貢献する姿は受講生に大きな影響を与えた。「人と接する時に自分とは違う価値観を持っていても相手に同調する必要はない」とJesseは思った。

Juliは、誤解や偏見について考察した。在日ムスリムとの交流が少ない結果、イスラム

教への知識や関心が薄まる。宗教や人種問題だけでなく、家族やパートナーなど自分と近い人でも価値観の違いがあるから、身近なところにも異文化理解が必要である。教育に当てはめると、自分の考えややり方とずれている生徒や対応が難しい生徒がいたときには、見て見ぬふりせず、しっかりその生徒に向き合うようにすることを考えた。

Flowerは、イスラム教が困っている人に手を差し伸べることで自分自身に回ってくるという考え方は日本人の考え方に近いと感じた。

3.8. 大型提示装置

電子黒板を活用した教育は平成21年度から始まった¹⁴。平成26年からは、「教育のIT化に向けた環境整備4か年計画¹⁵」が行われ、1学級に1台目標に約40万台導入を目指した。平成30年には普通教室の電子黒板の整備率は26.8%になった¹⁶。文部科学省は令和2年の「GIGAスクール構想¹⁷」において、一斉授業における学びの深化のためには「1人1台端末ではない」環境から「1人1台端末」の環境を目指すことを発表した。

COVID-19のパンデミックにより対面式授業が実行できないときの備えとして「学びの保障」オンライン学習システムの導入も視野に入れた構想と考えられるが、文部科学省はパンデミック以前の令和元年（2019年）から電子黒板整備率ではなく、「普通教室の大型提示装置整備率」を報告している。2019年に約50%だった「普通教室の大型提示装置整備率」を2022年に100%にするという目標を立てた。

英語科教育法受講生が教員になるころには、電子黒板あるいは大型提示装置が従来の黒板に代わる。筆者が勤務する高等科において設置した電子黒板の導入の際にお世話になったEPSONの方に本授業で電子黒板の紹介をしていただくことになった。授業前にデモ機材の電子黒板機能付きプロジェクター¹⁸を搬入していただき、受講生には電子黒板の使用実践についての動画を視聴する課題¹⁹を与え、予備知識をつけて授業に臨んでもらった。受講生の中で電子黒板が使われている授業を体験した人は2名いた。授業はニックネームで呼び合う（山本, 2021）ので、SAMさん、ANNAさん、YAGYさん、TOMOさんと呼ばせていただいた。

授業では、まずEPSONはプリンターが有名だけでなく時計や産業用ロボットもつくっているということを学んだ。次に大型提示装置を使用している学校の事例を紹介していただき、GIGAスクール構想²⁰におけるプリンターの活用などをお話いただいた。電子黒板の板書保存、データ送信、黒板との併用、アナログ的な使い方²¹のみならず、生徒の作品を2枚印刷してノート回収の手間を省くとか、教室でのカラー・プリンターの活用方法で教育が大幅に変わる可能性がある。Kateは自身の教育実習の経験で、「授業前に書き写す時間もないので大きな模造紙に手書きで書いていて」、実習生だから拡大コピーは躊躇したと報告した。生徒がタブレットを壊してしまったときや充電の問題などでデメリットの部分が課題であることも知った。

3.9. 模擬国連

「論理・表現」は、2022年に高等学校の新しい英語の科目として「英語表現」に代わって導入される。spoken production, spoken interaction, writingの3領域を中心にした発信力育成のための選択科目であり、特に論理の構成や展開の上達を目標に掲げている²²。「特に、スピーチ、プレゼンテーション、ディベート、ディスカッション、一つの段落を書くことなどを通して、論理の構成や展開を工夫して、話したり書いたりして伝える又は伝え合うことなどができるようになることを目標としている」

英語科教育法Ⅱにおいて、山本（2020b）を教材に、新科目「論理・表現」における文法指導とライティング・スピーキング指導について考えた。その発展形として模擬国連を紹介することにした。模擬国連は、招聘講師の中村長史先生曰く「学びのフルコース」である。「論理・表現」にも役立つことが満載と期待される。

中村先生が提示された授業の目的は、「将来中高の英語教員になる学生さんたちに、模擬国連という教育手法の利点・弱点を知る」である。受講生には、「英語の授業で模擬国連を行うことはかなり難しいが、課外活動では十分にありうる。教員になって赴任する学校の生徒が模擬国連に関心があって教員に頼るとしたら、まず頼られるのが英語の教員だろうから、知っておいたほうがいい。また模擬国連のエッセンスから新科目「論理・表現」に役立つこともあるだろう」と話した。模擬国連でテーマとなるシリア問題について資料²³を用意し、事前に読む課題を出した。中村先生のワークショップのビデオ²⁴も一部視聴するように指示した。

表6 模擬国連当日の構成

- | |
|-------------------------------------|
| ①自己紹介・趣旨説明（5分）※スライド1-2 |
| ②模擬国連の流れ：事前課題の復習（10分）※スライド3-6・ペアワーク |
| ③模擬国連のできること・できないこと（15分）※スライド7-9 |
| ④模擬国連のミニ体験（35分）※スライド11-20・別資料・ペアワーク |
| ⑤模擬国連の導入目的明確化（10分）※スライド21-23・ペアワーク |
| ⑥まとめ（5分）+バッファ10分 |

受講生は、教育手法としての模擬国連実施の流れや特徴を学び、実際の模擬国連の迫体験をした。模擬国連では、自分の担当の国のことはもちろん、他の国のことやその問題に対する立場、考え方等、国際的な知識が深まり、国際問題に対する興味関心を持たせることができるが高まる。

「今まで模擬国連というものはもちろん、国連やシリア問題について深く考えたことがなかった」という声は、日本の大学生だけでなく大人にも当てはまるだろう。

模擬国連では、自分の担当する国と全く異なる事情を持つ他の国とどのように合意を図っていくかという合意形成の技能を磨く。教育手法としての模擬国連は、社会の中で人と関わっていく中でも使えるという声があった。合意形成については、「論破するのだけではなく、双方が合意できるようにする」、「自分も50点だとしたら相手も50点で帰れたら良い」「相手も自分も同じくらい話し合えたという実感を持つことが大事」という言葉に共感した受講生は多かった。「私たちの生活の中で遊びや活動において、自分だけとても楽しかったというよりも相手も一緒に楽しめたということが大事なので、模擬国連での話し合いは日常生活と通じている」という感想を持った受講生もいた。

実際の模擬国連の決議案の文言交渉では、対立点を覆い隠すようにする工夫や国同士の駆け引きが見られる。どこまでみんなが合意できて、どこから合意できないのか合意の境目を理解し妥結点を見出しやすくするのは文言交渉の大きなメリットであり、英語はandかor、aかthe、動詞の強弱など細かい文言がポイントになるということを学んだ。Kateは、批判的思考について触れて「教科書を見てみると、だいたい「ああこれを作った人はこんなことを言いたいんだろうな」ということがわかる。そして授業はそれに沿って進んでいく。しかし生徒たちの声に耳を傾けると「現実には難しいよね」や「自分はそうは思わないな」という声をちらほら聴く。私は常々そういった気持ちを大切にしたいと考えていた。自分の感じた違和感をスルーしないでほしいと思っていた。では、なぜ違うと思うの

か、どうすればいいのか、自分の持っている意見により説得力を持たせる作業をする、こういった技能を身につける」には模擬国連は有用であると振り返った。

模擬国連を行うことは準備などが大変であり、生半可な気持ちでできるものではないため、目標とする要素（例えば合意形成を図ることなど）に目的を絞って行うことの重要性を改めて学ぶことができた。」というFlowerの振り返りがあった。

3.10. TOKYO GLOBAL GATEWAY

TOKYO GLOBAL GATEWAYは、通称「東京英語村」と呼ばれ、東京都教育委員会と株式会社TOKYO GLOBAL GATEWAYが提供する、まったく新しいタイプの体験型英語学習施設である²⁵。2018年度にも一度英語科教育法にボランティア・ゲスト出演していただいた。当時は、対象が小中高中心だったが、最近は大学や一般、社員教育にも力を入れている。

前週の授業においてTGGの公式動画視聴により²⁶当日の説明を省き、TGGの可能性について学生たちが議論できるようにした。また、学外英語学習支援の場の比較としてBritish HillsやISAのエンパワーメントを紹介した²⁷。

TGGの企画メンバーとしてTGGで何ができるかを議論し、各自企画案の提出を課題にした。以下、受講生との話し合いの中と振り返りで生まれた案である。

「何が起こるかわからないコース（例えば注文したものと違うものがでてくる、体調が悪くなる、すりや盗難にあう、などのトラブルを解決する）」「部活動との融合」「日本文化を英語で語る」「英語使用の模擬インターン」、「それぞれの地域の人特有のなまりのある発音をそのままにし、ブースを設けてその国の気分や文化、食を味わう」「TGGコインという仮想通貨を使ってレストランで食事したり買い物する」、「レストランで注文するだけでなく、実際にネイティブの講師と会話しながら食事する」「理科や体育を英語でやったり、他教科の追体験が経験できる」、「外国のスポーツなどを体験」「訛りのある英語を体験」

4. 考察

各英語科教育法の授業内容とゲスト講師の演題は表7、8、9の通りである。受講生は、授業内容の課題に加え、ゲスト講師の授業の振り返りも課された。「英語を学ぶ理由」は筆者の英語科教育法で一貫して問われている。複数のゲスト講師授業にて扱われて多角的に議論されたことで、理解がより深まったと考えられる。国際交流・文化体験は、英語科教育法Ⅰにおいて在日ムスリムについて考えた後、模擬国連やTGGでより深く具体案に結びつけられた。ICTの活用は、AIと英語教育の議論から始めて、具体的に電子黒板について考えた。

表7 英語科教育法Ⅰの授業内容とゲスト講師の演題

英語科教育法Ⅰ：理念と実技の探究	ゲスト講師の演題
「英語を学ぶ理由」 (1) (個人の意見と世論、第二言語習得理論) (2) (英語の歴史と英語教育史、ことばの学習)	外国人講師との打ち合わせ 英語を学ぶ理由 AIと英語教育
英語教育と英語科教育 (1) (第二言語習得と外国語学習) (2) (目的別英語学習と教育、教科としての英語)	留学と就職 間違いを恐れない英語運用 哲学対話
中学校・高等学校学習指導要領と学校英文法、コミュニケーション	小学校で英語を学ぶ理由 異文化理解教育

CEFRと日本の英語教育 「学ぶ・教える英語の種類 (Englishes)」 「誰が英語を教える？」(ネイティブ・スピーカー論) 「英語の学び方」「英語の指導法」 (1) (文法訳読) (2) (コミュニケーション英語) ICT概論 テスト概論	在日ムスリム支援
---	----------

表8 英語科教育法Ⅱの授業内容とゲスト講師の演題

英語科教育法Ⅱ	ゲスト講師の演題
英語の学習と指導の実技演習 「英語を学ぶ理由」 (1) (個人の意見と世論、第二言語習得理論) (2) (英語の歴史と英語教育史、ことばの学習) 中学校・高等学校学習指導要領と教科書分析 学習指導要領とCEFR 高大接続システム改革 模擬授業 英語授業と個別学習・自律的学習とUCT 協同学習・協働学習とアクティブ・ラーニング 定期テストと実力テスト、大学入試 国際交流と文化体験 英語学習・教育への疑問再考	大型提示装置とその未来 模擬国連の手法を用いる授業 東京英語村とその未来

表9 英語科教育法Ⅲの授業内容とゲスト講師の演題

英語科教育法Ⅲ	ゲスト講師の演題
題「実技実践演習と振り返り」 学習者信条と英語学習・指導 学力格差とICT can-do list 言語の形式・意味・使用 SLAと授業、学習指導要領と授業 中学校・高等学校授業分析と模擬授業、授業評価 単元計画 授業と評価	私立学校 探究学習 留学 女性の就職 公立学校 中学校と高等学校 教員研修 SDGs 英語を学ぶ理由 AIと英語教育

英語科教育法ⅠとⅡで、全体の振り返りを受講生に問うたところ、最も印象に残ったことは、表10の結果となった。回答方法は自由記述で、具体的な記述のみカウントした。一人で複数の具体的な記述を書いた場合はすべてをカウントした。

ゲスト招聘による授業の話題と通常授業の話題は、意図的に関連させていたので、どこまでがゲスト招聘についての言及か通常授業についてであるかは、本人にインタビューしてみないとわからな部分もあるが、はっきり切り分けられるものでもない。

自由記述の振り返りは最後の授業の後で書いてもらうため、どうしても最後に近い授業の印象が強くなってしまふことと、インパクトの強い内容が記憶に残りやすい。異文化理解(ムスリム)は、受講生と同じ大学生が在日ムスリム支援をしているということが強い印象になったと思われる。哲学的対話も同じ大学生が対話進行のホストを行っていたことをずいぶん感心していた。英語圏で働く卒業生Lilyさんとは英語を学ぶ理由やAIと英語教育についても一緒に考えたので、記憶に残りやすかったかもしれないが、身近なお姉さんとしての存在感はとても大きかったと思われる。ALTを演じた三宅先生の模擬授業とその打ち合わせも実体験を伴う記憶として残りやすかったのだと思われる。わざと間違える授業は、留学経験から得たBelleさんの知見を模擬授業で生かしてみた。正確さを求める

日本の英語の授業に対し、「間違ってもいいんだ」というメッセージのある授業とは、という実験的な試みが響いたと思われる。

表10 英語科教育法各授業全体への振り返り(自由記述)の具体的な活動・題の言及とその数

英語科教育法	I	II
ゲスト招聘授業	異文化理解 (ムスリム) 5 英語を学ぶ理由 4 哲学的対話 3 ALTとの模擬授業 2	TGG 2 模擬国連 1 電子黒板 1
それ以外	英語以外の言語を教える模擬授業 2 ニックネーム	洋楽 3 英語を学ぶ理由 2 CLILについて 1 AIと英語教育 1

5. まとめ

2020年度はCOVID-19のパンデミックにより、すべての授業がオンラインになり、講師招聘の余裕はなかった。2021年度、対面式授業を再開した教科教育法に参加した受講生のほとんどは週に一度目白キャンパスに来ていたと筆者に話した。受講生の声を聴くと、学生たちが2年間苦しんでいることがわかり、講師招聘を行ってよかった。下記は、受講生Juliがゲスト講師Lilyさんの授業の振り返りで語った言葉である。

「私もLilyさんと同意見で、自分の気持ちや悲しみは他の人にとってみれば関係のない事なのだから、その感情を持ち込まないように気持ちを抑えて振舞うように意識しています。しかし他人や友達に個人的な悲しみを持ち込まないよう気持ちをセーブしている分、私は家族に強くあたってしまうことが多いです。例えば今私はこの英語科教育法以外の授業は全てオンラインで受けています。大学に行けず友達もできずサークル活動もできない中で、家族との会話の中でイライラしてしまったり、強くあたってしまうことがあります。しかし家族に不満をあてつけることで悩みが解決されたことはないですし、家族もつらい思いをしていたと思い、反省しました。あまり悩み過ぎず、日常の中で小さな幸せを見つけて小さなことに感謝しながら生活していこうと思います。」(Juli)

教育について教育現場以外の大人の視点からの意見を直接ぶつけてもらうことも大切である。日々英語を使って仕事をしている大人から英語教育について意見してもらうことも貴重である。

中村長史先生は模擬国連を「学びのフルコース」と呼んだが、ゲスト講師招聘授業は、「学びのアラカルト」だった。ゲスト講師が授業を進めているとき、授業に出ている受講生の様子もいつもより客観的に見ることができた。準備の時も振り返りの時も一人で英語科教育法を担当するだけではわからない視点を得た。

ゲスト招聘により、専門家や経験者と受講生の＜出会い＞と＜対話＞が生まれ、「世界づくり」「仲間づくり」「自分さがし」の三位一体の学びにつながった感触を筆者は得た。「つくって、語って、振り返る」という未来の学びもできたと実感する。

参考文献

中村長史. (2021). 「模擬国連で学ぶ国際関係と合意形成—ロールプレイの授業事例—」
東京大学教養学部附属教養教育高度化機構アクティブラーニング部門編. 『東京大学のア

クティブラーニング教室・オンラインでの授業実施と支援―』第3章. 東京大学出版会.
山本昭夫. (2020a). 「学習者中心の英語科教育法Ⅱ－発言したくなる仕掛け」『学習院大学教職課程年報第6号 [2019年度版]』pp.75-85.

山本昭夫. (2020b). 「『論理・表現』で新しいことと継承されること」【英語】 チャートネットワーク93号2020年11月号. (https://www.chart.co.jp/subject/eigo/eigo_cnw.html 2022年2月10日取得)

山本昭夫. (2021). 「リモート学習下における教科教育法―インタラクティブでクリエイティブな活動の工夫―」『学習院大学教職課程年報第7号 [2020年度版]』pp.11-43.

謝辞

ボランティアで講師招聘を快くお引き受けいただいた方々に心から感謝申し上げます。金子夢果さん、佐藤貴明先生、中村長史先生、長谷川衛さん、平澤香織先生、三宅泰子先生、三和秀平先生、山本大貴先生、Yuriko Lily Yanoさん、金子夢果さん、長谷川護さん、馬庭瑛梨子様、植竹実生様、寒川公介様、青柳詩織様、平田杏奈様、来海智美様。毎回の課題に加え、講師招聘の度に新たに加わる課題にも積極的に取り組んだ受講生の皆さんおつかれさまでした。そして授業振り返りは見事で、講師の皆様にも感謝いただきました。振り返りことばの重要部分を切り取って記載しましたが、分かりにくい箇所があれば全て筆者の責任です。

各講師の方々と授業前のメールやzoomでの打ち合わせ、授業中の受講生たちとの議論、授業後の振り返りの共有が新たな学びの創生となり、筆者自身の学びと成長になりました。

-
- 1 令和3（2021）年度 授業運営に関するガイドライン
 - 2 The Dalton Plan：米国の教育家Helen Parkhurst氏が、詰め込み教育に対する問題意識から提唱した学習者中心の教育メソッド (<https://www.daltontokyo.ed.jp/school/about/> 2022年2月10日取得)
 - 3 GUIDE BOOK 2022デジタルパンフレット
 - 4 Jack, Susanne, Kateのように、英語科教育法受講生は授業用のニックネームを使用（山本, 2021）
 - 5 三宅先生を含め受講生が2列に座り、ペア作成、時間が来たらペアの相手が変わるように移動した
 - 6 TED Talks: (<https://www.youtube.com/watch?v=qp0HIF3SfI4> 2022年2月10日取得)
 - 7 ELPA英語教育セミナー2021（柳瀬陽介氏の講演）
(https://elpa.or.jp/wp-content/uploads/2021/05/seminar_20210619.pdf 2022年2月10日取得)
 - 8 円陣を組んで、一人が「1」と言ったらつぎに左隣（あるいは右隣）の人が「2」と言う。時計回り（あるいは反時計回り）でどんどん数字を1追加していくが、3のつく数字と3の倍数のときは数字を口にしないで代わりに手をたたく。
 - 9 「何を言ってもよい」「難しい言葉を使わないで聞かせるように話す」「他者の発言に対して否定的な態度をとらない」「発言せず、ただ聞いているだけでもよい」「話がまとまらなくてもよい」「意見が変わってもよい」「分からなくてもよい」「知識より経験に基づいて話をする」
 - 10 TED Talks: (<https://www.youtube.com/watch?v=qp0HIF3SfI4> 2022年2月10日取得)
 - 11 Jérémy Nadeau君は、筆者が担任、学習院大学の英仏の語学の授業にも参加した。
 - 12 イスラム教徒が義務である斎戒を行う月。夜明け前から日没まで飲食などを断つ。
 - 13 「私のジハード-困っている人々へ尽くす心- ハールーン クレイシ」(<https://www.islam.or.jp/> 2022年2月10日取得)のサイトで共有されている。
 - 14 文部科学省委託「電子黒板を活用した教育に関する調査研究」モデル校への調査に関する報告書
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/_icsFiles/afieldfile/2011/06/30/1307603_01_1.pdf 2022年2月10日取得)
 - 15 教育のIT化に向けた環境整備4か年計画
(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/08/03/1369638_1_1.pdf 2022年2月10日取得)
 - 16 令和元年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）文部科学省
(https://www.mext.go.jp/content/20201026-mxt_jogai01-00009573_1.pdf 2022年2月10日取得)

- 17 「GIGAスクール構想」
(https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/20200706-mxt_syoto01-000008468-22.pdf 2022年 2 月10日取得)
- 18 EB-1485FT
- 19 電子黒板機能 (<https://www.youtube.com/watch?v=6nzyQoIGaYw> 2022年 2 月10日取得) 阿蘇市
電子黒板・デジタル教科書導入事例 (<https://www.youtube.com/watch?v=jmlmw06LTwg> 2022年 2月10日取得)
『英語教育』(大修館書店) 新連載「ICTを活用した授業のパラダイムシフト」5月号「プロジェクター・電子黒板等の効果的な使用のための留意点」解説動画 (<https://www.youtube.com/watch?v=e12a1ZYbTmM> 2022年 2 月10日取得)
- 20 「GIGAスクール実現推進本部」(https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm 2022年 2 月10日取得)
- 21 キッチンタイマーを書画カメラで映し出す
- 22 「高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 外国語編 英語編」
- 23 「シリアの人道危機」公益財団法人 中東調査会発行『中東調査No.516』(<https://synodos.jp/opinion/international/5532/> 2022年 2 月10日取得)、「悪夢のシリア内戦から10年、結局は最後に笑ったのは暴君アサド」トム・オコナー、ニューズウィークJapan. (<https://www.newsweekjapan.jp/stories/world/2021/10/10-146.php> 2022年 2 月10日取得)、「シリア停戦合意 ロシアの思惑は」(キャッチ! ワールドアイ) 2020年03月11日 安間英夫NHK解説委員. (<https://www.nhk.or.jp/kaisetsu-blog/900/423268.html> 2022年 2 月10日取得)
- 24 中村長史「セッション1:模擬国連のできること・できないこと」ー第2回 模擬国連ワークショップ.
(<https://www.youtube.com/watch?v=OMRMYtBQk9g&t=4s> 2022年 2 月10日取得)
- 25 TOKYO GLOBAL GATEWAY (<https://tokyo-global-gateway.com/> 2022年 2 月10日取得)
- 26 TGG official movie上級編 (<https://www.youtube.com/watch?v=M9GtcAsuVnQ> 2022年 2 月10日取得)
- 27 British Hills (<https://www.british-hills.co.jp/> 2022年 2 月10日取得)
ISAエンパワーメント (https://www.isa.co.jp/education/empowermentprogram_guide/ 2022年 2 月10日取得)

圧力と力の違いを知る教具をつくる

Make teaching tools for knowing the difference between pressure and force

殿村 洋文*

TONOMURA Hirofumi

1. 混同しやすい圧力と力

圧力と力はどちらも中学理科で登場する量である。“力”という文字が使われていることもあり、同じものであると誤解しやすい。中学校学習指導要領（平成29年告示）解説¹⁾の(4)気象とその変化のところで「気圧については、はじめに、圧力についての実験を行い、圧力は力の大きさと面積に関係があることを理解させる。例えば、スポンジなどの柔らかい物体に接触面積を変えて同じ力を加えたときのへこみ方の違いを調べさせ、へこみ方は接触面積と関係があるという圧力の考え方を見いださせ、圧力は単位面積当たりの力の大きさを表されることを理解させる。」とある。そのため、固体の物体が接触面で及ぼす力と混同し、圧力は単位面積当たりの力であり向きがある、と思っている場合が多い。

しかし、圧力は温度ともに気体の状態を表す量（状態量）である。熱平衡にある気体の温度は、気体の中のどこでも同じ値を示し向きがないのと同様、圧力も気体中のどこでも同じ値で向きはもたない。

圧力が向きを持たないことは次のことから明らかである。静止している物体が力を受けると力の向きに動き出す。気体や液体の中に存在する面は圧力によって面積に比例した力を受け、その力の向きは面がどこを向いていても面に垂直である。力が物体を動かすのに対して、気体や液体の中につるされた圧力を受けている平面物体は動かない。これは、平面の表と裏が、それぞれ圧力によって生じる力を受けているが、その大きさが同じで互いに逆向きの力であるために、合力が0となるからである²⁾。

先に述べたように、学習指導要領解説は、気圧について誤解を招く表現がされているが、水圧については、いま述べたことと似た内容の説明がある¹⁾。

「水圧に関する実験を行い、大気圧の学習と関連付けて水中では水圧が働くことを理解させるとともに、水中にある物体には浮力が働くことを理解させることがねらいである。

水圧については、観察、実験を通して、それが水の重さによることを関連付けて理解させる。また、水中にある物体にはあらゆる向きに圧力が働くことに触れる。例えば、ゴム膜を張った円筒を水中に沈める実験を行い、深いところほどゴム膜のへこみが大きくなることから、水圧と水の深さに関係があることを捉えさせることが考えられる。このとき、ゴム膜の上にある水がゴム膜に力を及ぼしており、水圧は水の重さによって生じていることを理解させる。また、ゴム膜の向きを変えたときのへこみ方から、水圧があらゆる向きに働いていることにも気付かせるようにする。」と記されており、あらゆる向きに働くことを理解させるようになっている。

そうであるなら気圧もまた同じようにとらえさせる必要があるだろう。そのためにどのような事実・現象を提示するのがよいだろうか。

* 学習院大学教職課程非常勤講師、東京都市大学教職課程、自由の森学園中学校・高等学校

2. 気圧・水圧の理解に必要な事実・現象は

気体や液体が閉じ込められた容器では、容器の内側の面が、内部の気体や液体から面に垂直で、面積に比例した力を受け、外側の面は外の空気から面に垂直で面積に比例した力を受けると1. で述べた。容器がプラスチックなど変形しやすい場合、内部の気体や液体の圧力と容器の外の大気圧が等しくなるように容器の体積、すなわち容器の中の気体や液体の体積が変化する。そうした現象を実際に見ることが必要になる。

気体については真空保存庫(図1)を使う³⁾。真空保存庫はポンプを使って手で空気を抜くタイプの保存容器で、容器内を減圧することで、酸化を遅らせ湿気を防ぎ食材の鮮度を保つために使う。専用のポンプで0.15気圧ぐらいまで減圧できる。

この中に球形に膨らませたヨーヨーの風船を入れて減圧すると、球形のまま膨らむ。図2の左は減圧したもの、右側は常圧のままの風船である。減圧前、左右の風船の大きさは同じだった。真空保存庫内の空気を抜くと、風船の周囲の圧力が低下し、風船内部の気体の圧力と風船の外の気圧が等しくなるように風船の体積が変化、すなわち膨張したのである。その時、あらゆる方向に風船は膨らんでいることから、圧力に向きがないことが明らかになる。空気を入れると再び風船の周囲の圧力が元の大気圧に戻るため、右の風船と同じ大きさに戻る。

この真空保存庫と付属のポンプを使った実験は既に色々ところで公開されている⁴⁾。さらにこれらを入手するとき、教材屋さんのカタログにもあると公費で購入しやすい。

液体の場合は注射器を用いる。ガラス製の注射器があればそれを使うが、無い場合は、百元ショップで化粧水等を小分けにするためのプラスチック製注射器を入手することで代用できる。注射器内に液体をいれ、少し空気を残しておくと、水平にした際に側面に泡が浮いてきて、楕円形に見える。注射器内に入れる液体は水でも良いが、泡が動きやすいので、グリセリンのような粘性の高い液体を入れる方がよい。生徒に実験させるなら、洗濯糊が安価で安全である。

図3がその実験のようすを示したものである。図2の実験共々、2020年度は映像を視聴してもらっただけだったが、2021年度は対面の授業であったので、実際に目の前で見てもらっている。

高校での授業で見せていた際、図2、図3のどちらの実験でも、風船や泡が相似のまま膨張や収縮すると、生徒の誰もが考えるわけではなかった。図2の場合は風船が上下方向に伸びるのではないかと考える生徒が少なからずいたし、図3の実験の場合は(b)ではピストンの押された方向につぶされ、(c)の場合はピストンの引かれた方向に膨らむと考える生徒がいた。いずれも圧力に方向性があると考えていることから生じる誤概念である。



図1：真空保存庫（加藤産業製）

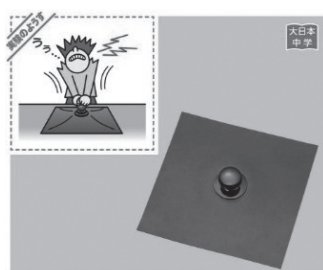


図2：真空保存庫に入れ減圧した風船

理科教育法受講の学生も同様の考えを持つ者もいるから、発問によって、どうなるかを予想させて、その理由を言葉として書いたり発言してもらった後で実験を見せると効果的である。こうすることは、理科の授業における実験の見せ方の例を具体的に示すことにもなる。

気圧に方向性のないことを知ると、哺乳動物の外呼吸、すなわち空気を肺に取り入れるしくみの理解につながる。ヒトを含む哺乳動物は、肺を膨張させることで外から空気を取り入れ、収縮させて肺泡内の空気を外に出すが、肺の膨張収縮は、胸郭の下部の横隔膜を上下させることで、胸郭内の気圧を変えて行う。つまり先ほどの図2の実験の風船が肺泡に相当するのである。決して肺に筋肉がついていて膨張収縮させるのではない。

大気圧の大きさを体感させるには、『ゴムピタ君』⁶⁾が最適である(図4)。かなりの重量のものも持ち上がる。学校にある机程度であれば持ち上げることができる(図5)⁷⁾。



NaRiKa 圧力体感実験器 (ゴムピタ君)

30×30cmにかかる大気圧を体感しよう
大気圧の強さを実際に体感できます。底面のゴム板を平らな場所(机や床など)にあてるだけで、圧力のためなかなか引き離すことができません。手軽に、圧力の実験を行うことができます。

石井登志夫先生ご考案

Cat.No.	大きさ(取っ手含まず)	価格¥
C15-6655	300×300×3mm	3,000 (3,300)

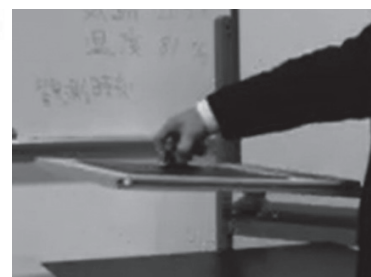


図4：「ゴムピタ君」のカタログ(左)とそれを使って板を持ち上げている様子(右)

図5はホームセンターで材料を購入して自作した例である。次の項で紹介するが、30cm×30cm四方のマットを百元ショップで購入して、学生に自作させることができる。窓ガラスや滑らかな壁面に付着させて間の空気を追い出してしまうと、大きな力で引いても面から離れなくなる。

バネばかりをつなげると数kgのところまでバネが伸びても離れない。大気圧による数10Nの力がこの面に生じていることが分る。手に感じる力は大い。日常生活では感じない気体の圧力を実感することができる。



図5：自作した「ゴムピタ君」とその実験例

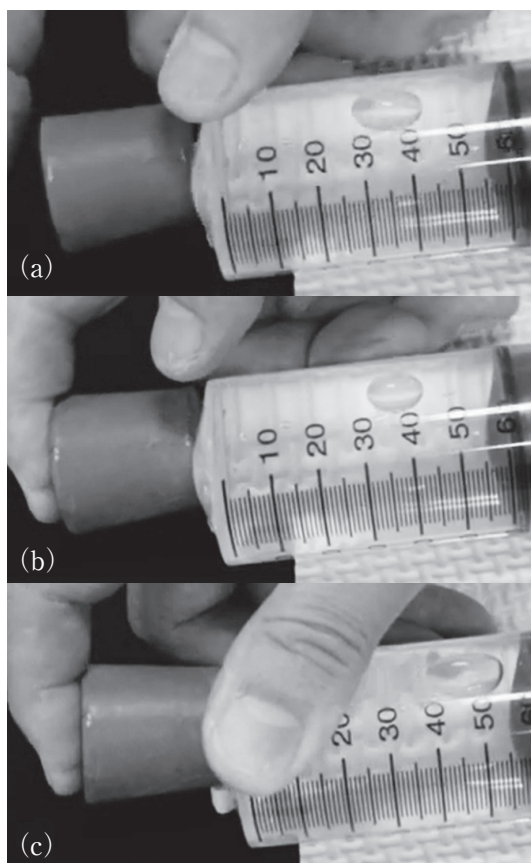


図3：注射器の先端を、小さな穴を開けたゴム栓に差し込み(a)、ピストンを押すと泡が小さくなり(b)、ピストンを引くと泡が大きくなる(c)。泡は相似形。

3. 教具を作ってみる

2. で紹介した教具を学生に実際に作ってみてもらった。教具の自作は毎年行っていて学生からは好評である。これまでにストローウェーブマシン・電気伝導性試験装置・過熱水蒸気発生装置・圧力体感実験装置「ゴムびた君」・肺のモデルを取り上げてきた⁸⁾。昨年「ゴムびた君」と肺のモデルを作成したので2021年度でも作ってみた。

「ゴムびた君」については廉価版だけでなく、ほとんど工作無しで使える代用品を見つけたこと、肺のモデルも工作の容易にできる材料を見つけたこともあり、それらの紹介も兼ねて、自作を行った。自作にかけた時間は1回である。作った後の学生の書いた感想をいくつか載せる。

*

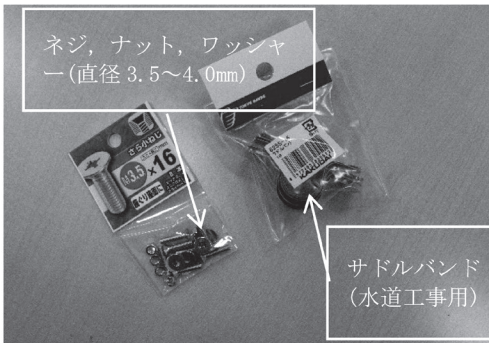
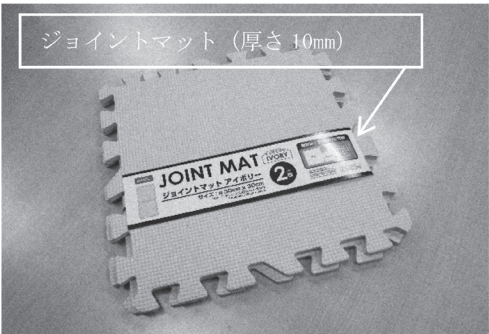
教材を実際に作れて楽しかったです。／今回は作る側でしたが、先生の立場になると準備や時間内に進めていくなど大変だと感じました。スムーズにいくよう工夫を考えていけるようにしたいと思いました。／実際に中学校などで行う実験を改めて体験することができてよかったです。／また他の教具を作ってみたいと思いました。／実際に実験を行うことができて良かった。／何でも買うのではなくこのように教材を作るということは学校の経費の観点からも大切だと思った。／実際に自分で作り、体験をすることはとても良いと思いました。／道具の準備は事前にきちんとすべきだと思った。／教科書に載っていた教材を実際に作って見ることで面白かった。安価な材料で簡単に作れるというのは、生徒に作らせるのにも適しているなと改めて感じた。／思っていたより簡単に作れたので楽しかったです。また教材作成の実験ができたらずいやりたいです。／実際に作って行ってみるのは面白いので、今後の授業でも、時々取り入れて欲しいです。／やっぱり工作するのは楽しかった。肺の動きなんて先生から口で言われてもよくわからないと思うので、教材を用いるのは有効だと思った。／1年間に生徒一人あたりに使える教材の費用ってどれくらいなのかが気になりました。／実際に教具を作るのは初めてだったので良い経験だった。生徒に実際に作ってもらう時は、道具の扱い方や、安全について、また生徒がどのように取り組んでくれるか予想しながら、考えて授業を行う必要があると思った。／イケアやホームセンターなど、訪ねた際に使えるものはないかと考えてみると店内の風景がいつもと違って見えてきました。マットを床に敷いて使っていたこともあり、親しみやすい教材であると感じます。／実験は楽しかったです。自分でも、できるような実験を調べて取り組んでみたいと思いました。

*

a. 「ゴムびた君」廉価版の作成

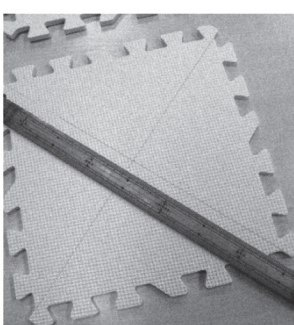
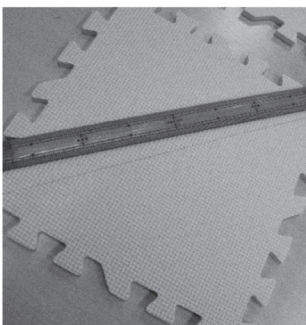
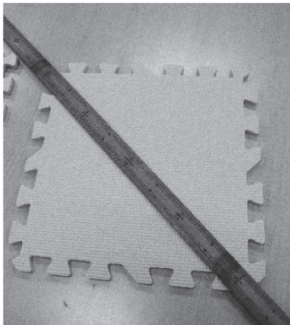
「ゴムびた君」作成のためのプリントの内容を以下に示してある。

1) ジョイントマットとサドルバンド、ネジ・ナット・ワッシャーを用意する

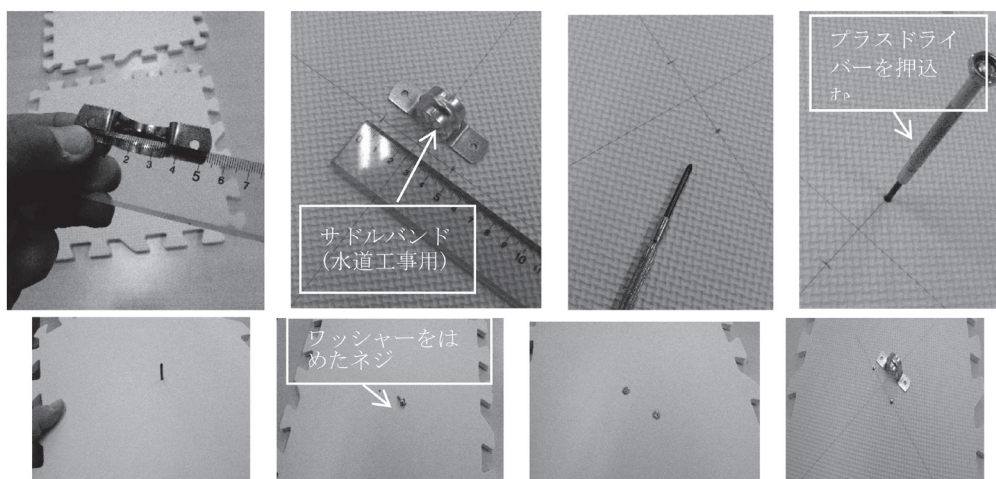


サドルバンド (水道工用)

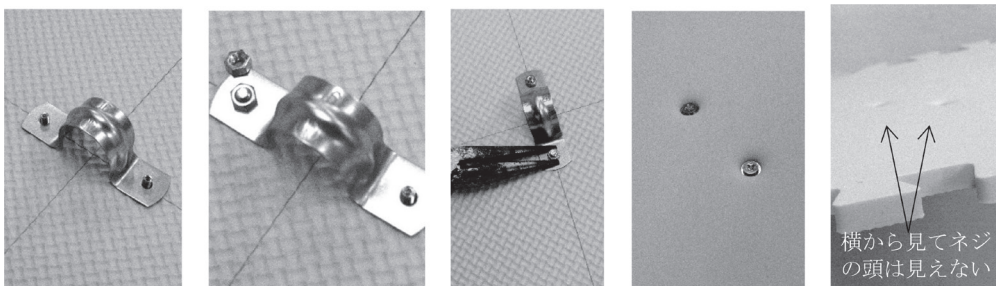
2) ジョイントマットの表面 (凹凸のある面) に対角線を引く



3) サドルバンドの孔の間隔を測り、マットの中心からその1/2のだけ離れた所に印をつけ、孔を開ける。その孔にワッシャーをはめたネジを裏面（凹凸のない面）から通す。



4) マットの表面から突き出たネジ2つを、サドルバンドの孔に通し、ナットをねじ込む。サドルバンドの面に接するまでナットを回したら、ナットをペンチ（またはスパナ）で押さえて回転しないようにしたのち、裏面からネジを＋ドライバーで締める。マットが沈んで、マットの裏面を横から見た時にネジの頭が隠れて見えなくなるまでネジを締める。



机の面に少し押し付け、サドルバンドにバネばかり（秤量10kg）を引っ掛けて引くと、目盛が8kgあたりまで達しても机の面から離れない（図6）*。

*マットの面積は約 0.09m²。大気圧を $1.0 \times 10^5 \text{ Pa}$ ($=\text{N/m}^2$) として、マットの受ける全圧 $F = 9.0 \times 10^3 \text{ N} \approx 900 \text{ kgf}$

なお、百均ショップの一つキャンディー入手できる「ラップ蓋」、イケアで買えるシリコン蓋だと、持ち手に孔を開けるだけでできる。図7にそれを示した。



図7：ラップ蓋(a)、シリコン蓋(b)とラップ蓋で作った「ゴムびた君」(c)

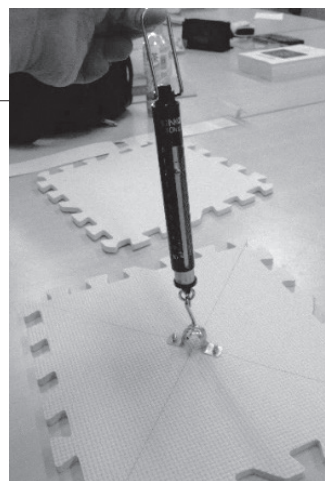


図6：ジョイントマットで作った「ゴムびた君」

b. ペットボトルと風船で肺のモデルをつくる

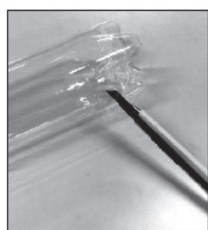
同じ日に肺のモデルを作成した。図8が当日配ったプリントである。

ペットボトルと風船で肺のモデルをつくる

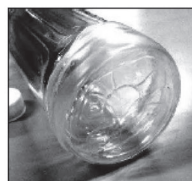
- (1) ペットボトルを用意する



- (2) ペットボトルの外側をはがし底の方を
カッターで切り取る



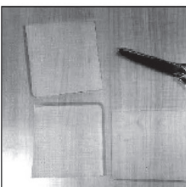
底に孔を開けるのでも良い、孔はある程度おおきくするか、半径方向に切れ込みを入れ、内側に折り曲げられるようにしておく。



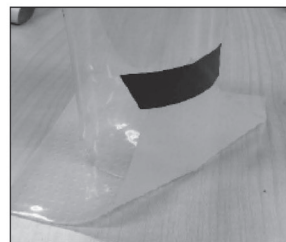
- (3) 風船を一度膨らませず、
ペットボトルの口に入れ、吹き口を
ペットボトルの飲み口にかぶせる。



- (4) シリコンラップ (LLサイズ) を 1/4 に切る。



- (5) 切り取った
シリコンラ
ップ (凹凸の
ある側を下
面にする) の
上に、ペット
ボトルの切



り取った側 (あるいは孔を開けた側) を
載せる。ラップの
隅を側面に押し付
け、セロハンテー
プなどで止める。



- (6) 4 つの隅すべてを
ボトルの側面に止
める。



- (7) イケアで売られてい
るシリコン製のフー
ドラップ (大きさの異
なるのも3つで1組。



(1) でペットボトルの左右に写ってい
る) を使うと、テープで止める作業は不
要で、かぶせるだけで済む。

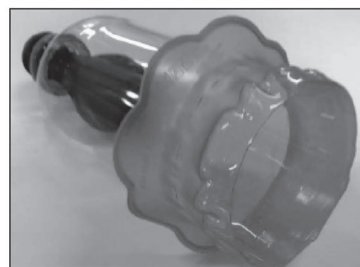


図8：シリコンラップで肺のモデルをつくるための手順を示したプリント。

肺のモデルは教材屋で扱われており、その一つナリカ製⁹⁾のものは、カタログに「胸腔のモデルをプラスチックで作り、それに軟質塩化ビニル製の肺を入れ、横隔膜に見立てたゴム板を上下させることにより内部の肺が空気を吸入したり排出する実験器です」とある(図9)。カタログには34,000円とあり、かなりの値段がするものである。

これを自作する例は色々なところで紹介されている¹⁰⁾。これをさらに簡易にしたのが図8に示されているプリントである。



図9：呼吸器モデル実験器（ナリカ製）

前提として、ゴム板を上下させると、容器内の圧力が変化し、圧力の等方向性のために塩化ビニルの袋が一様に収縮する。実際の肺でも同様なことが起こっているということを理解している必要がある。その理解があれば、現場で装置が無かったり、あるいはこわれていた時などに、自分で何とか修理したり、代替品を用意したりができる。そういう意味で教具を自作できることも教師の力の一つと考えてよいだろう。

4. 終わりに

こうした簡単な教材作成は、学生からも好評であり、また自然科学の概念のとらえ直しの良い機会となる。今後も続けていきたいと考えている。

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説』p.92, 2017年7月
- 2) 兵頭俊夫監修『くらべてわかる科学小事典』2014年, 大月書店
- 3) <https://my-best.com/products/130884> (2022年1月30日閲覧)
- 4) 新潟県理化学協会研究部物理グループ『簡単な物理実験や物理的おもちゃのData Base』<http://www.info-niigata.or.jp/~ymiyata/kitai/b7pump.htm> (2022年1月30日閲覧)
- 5) 例えばナリカ<https://www.rika.com/g0057/#page=315> (2022年1月30日閲覧)
- 6) 圧力体感実験装置の愛称。埼玉県立与野高校教諭石井登志夫氏考案。詳細はナリカ<https://www.rika.com/g0057/#page=315>参照 (2022年1月30日閲覧)
- 7) 前掲4) <http://www.info-niigata.or.jp/~ymiyata/kitai/b14gomu.htm> (2022年1月30日閲覧)
- 8) 殿村洋文「理科教育法の講義で実験を」『学習院大学教職課程年報6』pp.87-91, 2020年
- 9) <https://www.rika.com/product/detailed/M60-4330> (2022年1月31日閲覧)
- 10) 例えば<https://proto-ex.com/data/582.html> (2022年1月31日閲覧)

身近な書—中学校学習指導要領改訂を踏まえて—

Familiar penmanship

— Based on the revision of the junior high school curriculum guidelines —

松 岡 千賀子*
MATSUOKA Chikako

1 はじめに

平成29年、新しい中学校学習指導要領が告示され、令和3年度から全面実施された。今回、筆者の担当する教職に関する科目・書道Ⅰでは、将来教職を目指す学生の年度末の課題として「指導対象である中学生を想定した『身近な書—生徒が書写に興味を持つ授業案』の作成」を課した。本稿では、今回学生から提案された授業案のうち、「日常生活に取り入れられる課題」「国語の授業と連携できる課題」4点を、学生の提出物を掲載しつつ報告することにする。

2 指導要領改訂点

「中学校学習指導要領 国語」では、書写は「知識及び技能」の項目に入っている。指導内容として改訂されているのは以下の点である。

①第一学年

「(3) 我が国の言語文化に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。」としてその「エ」に書写指導の以下の内容が掲げられている。

(ア) 字形を整え、文字の大きさ、配列などについて理解して、楷書で書くこと。

(イ) 漢字の行書の基礎的な書き方を理解して、身近な文字を行書で書くこと。」

②第二学年

(ア) 漢字の行書とそれに調和した仮名の書き方を理解して、読みやすく速く書くこと。

(イ) 目的や必要に応じて、楷書又は行書を選んで書くこと。

③第三学年

(ア) 身の回りの多様な表現を通して文字文化の豊かさに触れ、効果的に文字を書くこと。

以上の改訂点の内、特に「身近な文字」「身の回りの多様な表現」に関わるものを取り上げてみたい。

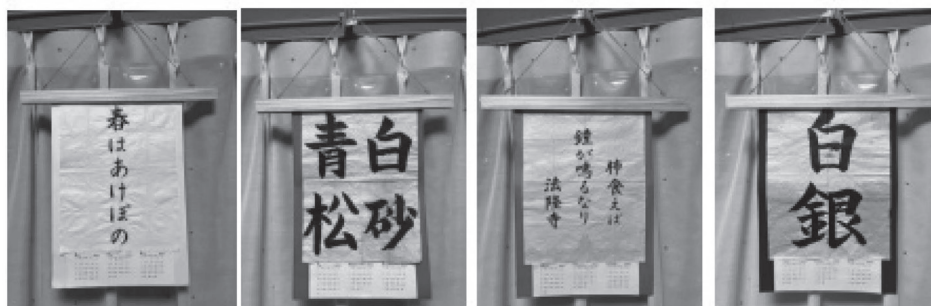
* 学習院大学教職課程非常勤講師

3 提案された授業案

授業案ア

時間	○学習活動	②・指導上留意する点
	「春」と「夏」のカレンダーを作ろう	
3分	○前時の振り返りをする	・前時で季節をイメージして半紙を染めたことを思い出させる。
7分	○本時の活動と注意点について確認する 【約束】 ・四季のうち必ず1枚は楷書、行書で書く ・文字数は指定しないが必ず1枚以上は2文字以上の文字を選んで書く ・四季に合った文字を選んで書く ・太筆を使って書く（小筆の使用作品2枚まで）	・前時のことに触れながら本時の活動の流れや約束等について説明する。 ・「春」と「夏」を想起させるような文字を選ぶように指導する。 ・国語の教科書の季語が記載されているページを伝えるなど、季節に合わせたことばを紹介する。 ・止め、はね、払い等意識するべきポイントを掲示しておく。
30分	○前時で染めた半紙に「春」と「夏」をイメージした文字を書く	・書く文字を悩んでいる生徒に助言する。 ・間違った字を書かないように机間指導する。 ・しわになっている部分は書きづらいので注意するよう声かけを行う。 ・字形や文字の大きさ、配列など意識して書くよう助言する。 ・字の特徴を生かして書いているか確認させる。
10分	○片付け、次時の活動内容を確認する	・次時は「秋」と「冬」のカレンダーを作成することを伝える。

作品例



授業案イ

展開	時間	○主な学習活動	◇教師の支援
導入	10分	○前時までの活動の確認 百人一首の中から自身が選んだ歌と、その歌の意味や背景などを記入したワークシートを確認する。	◇後ほど描く挿絵の参考にもなるため、生徒が記入した内容に誤りが無いかを事前に確認する。
活動	35分	○本時の活動内容を知る・活動の準備 ・2枚の色紙の使い方など本時で作成する作品について聞く。 ・隣の人と机を離し、机上进行して置く。 ・書き終えたものを入れる新聞紙などをあらかじめ出しておく。 等 ○自身が選んだ百人一首を色紙に書写しよう 〈板書〉（見本を拡大して貼る） 田子の浦に うち出でてみれば 白妙の富士の高嶺に雪は降りつつ 下の句 ・ ひらがな 上の句	◇二枚の色紙の使い方について、口頭だけでなく板書して伝えることで生徒が混乱することのないようにする。 ◇机間指導の際に生徒の集中を遮らないように注意するが、より良い作品作りに繋がる指摘や肯定的な言葉がけを行ったり手の止まっている生徒を支援したりする。 ◇片づけの時間も考慮しながら、授業の残り時間を適宜伝える。
まとめ	5分	○作品を提出する。 ○次回の活動について知る。 ・自分の作品を鑑賞しながらワークシートに振り返る。 ・互いの作品を見合って、コメントを記入する。 ○片付けをする。	

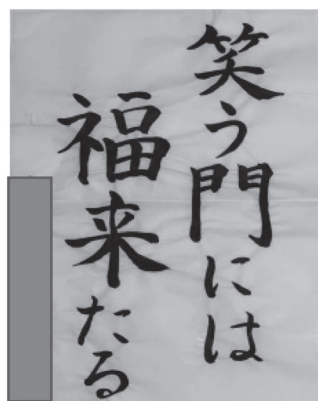
作品例



授業案ウ

過程	時間	学習活動	指導上の留意点	備考
導入	5	1 前時の復習 前時の学習内容を振り返る	前時で確認した、とめ、はね、はらいのやり方等について確認する。 注意する点について板書等で説明する。	
展開	35	2 目標の確認 注意して書くところを各自で設定し、評価シートに記入する。 3 練習 (1)自分が選んだことわざについて、楷書で練習する。 (2)他の生徒の作品を見る。 (3)自分で修正し、さらに練習する。 4 清書 アドバイスや自分で見つけた改善点を生かして清書する。 5 学習のまとめ 作品を自己評価する。 隣の生徒と作品を交換し、コメントを書く。 学習を振り返り、評価シートに感想等を記入する。	本時では全体の配置やバランスにも気をつけるよう指導する。 各自で目標を考え、設定するように指示する。 他の人の作品を見ることで、自分の作品の改善点を自分で見つけさせる。 どうしてもわからず、教師のアドバイスが欲しい生徒もいるかもしれないので、生徒の様子をよく見ておく。 改善点を踏まえて書くように指示する。	評価シート
整理	10		評価シートに清書作品の自己評価を記入させる。 隣の生徒と清書作品、評価シートを交換させ、コメントを書き合うように指示する。 最後にこの単元について振り返り、感想や今後の課題について記入させる。 後日作品を教室に掲示する。	評価シート

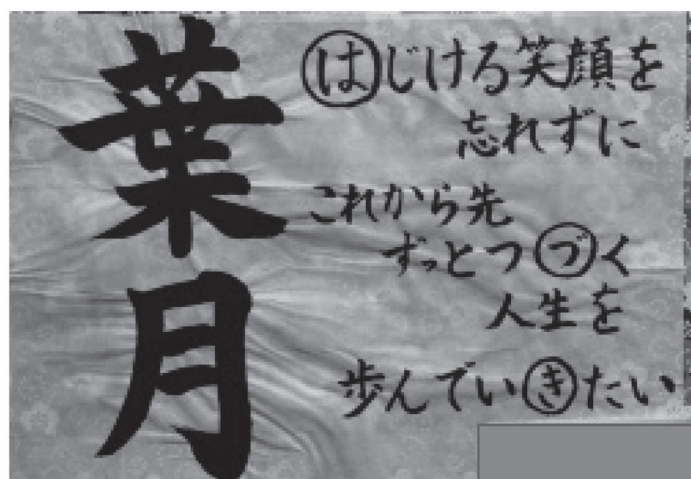
作品例



授業案工

	主な学習活動	○指導上の留意点
導入 10分	1 本時の活動のめあてを知る。 2 活動の仕方を知る。 <具体的な活動内容> ① ネームポエムを考える。(必ずしも名前の頭文字が先頭にこなくてもよい。) ② 書く内容が決まったら、書きたい文字を半紙にそれぞれ練習する。 ③ 清書を行う。 ④ 清書したものを千代紙に貼り付ける。	○最初にめあてを黒板に書き、生徒がめあてを持って活動できるようにする。 ○生徒がどのような活動するかを理解することができるよう、活動内容を口で説明するだけでなく、黒板にも書いておく。 ○活動中は、定期的に机間指導を行い、困っている生徒がいないか確認する。
展開 35分	3 ネームポエムを考える。 ・自分のなりたい姿やこれからどう過ごしていきたいかを考え、ネームポエムを作成する。 ・半紙にポエムをどのように書くかという構成を考え、それをプリントに記入する。 ・自分が書きたい字を筆で練習する。	○生徒が考えやすいように、最初に指導者の手本作品を見せる。 ○国語辞典やことわざ辞典などを用意しておく。 ○定期的に机間指導を行い、生徒に助言をする。
まとめ 5分	4 片付けを行う。 ・筆は持ち帰り、家で洗う。 5 ネームポエムの構成を書いたプリントを提出する。	○ふきんを用意し、汚れを残さないように伝える。 ○ポエムを考えきれなかった生徒は次の授業までに考えてくるように伝える。

作品例



授業案アは、日常生活で馴染みのあるカレンダーと書写とを融合させた授業案であり、「日常生活に活かすことのできる書写」といえる。その季節に合う言葉を考えることは日本ならではの四季を意識することであり、見本作品として提示された俳句を書く行為は季語を意識する学習にもつながっている。

授業案イは、中学校の国語（古典）との連携である。多くの学校で暗記の定番ともなっている百人一首であるが、暗記は苦手と感じる生徒も少なくない。書くという行為は暗記の手助けにもなり得る学習である。

また、「古典の世界に親しむ」ためには音読も重要である。2枚の色紙に上の句と下の句を書くこの課題は、完成後、「カルタ取り」ならぬ「色紙とり」として活用することもできる。読み手の生徒にとっては音読の練習、取り手の生徒にとっては五音・七音のリズムに気づく機会ともなり、より古典の世界に親しむことのできる課題といえる。

授業案ウも、イと同様「長く親しまれている言葉」を扱う授業である。ことわざや慣用語、故事成語を含め、世に広く知られている言葉に触れ、それを書写することは、言葉についての興味付けとなる。さらに発表の機会を持つなどすることによって知らなかった言葉を共有し合い、それらを継承し発展させていく意識を持たせることにもつながる。

授業案エは、自分の名前という最も馴染みのある題材を使うことにより親近感を増す内容になっている。さらにポエムすなわち韻文の授業では「比喻・反復・倒置・体言止め」等の表現の技法理解にも役立つ。まさに「目的や意図に応じた表現」を考えて自己表現する課題であり、3年生の集大成としても扱うことのできる内容といえよう。

4 おわりに

令和3年度から全面実施されるようになった「中学校学習指導要領」の内容を踏まえながら、学生なりの立場や視点から指導案を作成したものを並べてみた結果、単に「字形を整え」させることだけ、「漢字の行書の基礎的な書き方を理解」させることにとどまらず、「我が国の言語文化」のひとつの有様としての書写教育の姿が描かれていることに気づかされた。

教職が、ややもすれば敬遠されがちと言われる現在、本報告が、希望を持ちながら明日の書写教育を担う人材育成に努めようとする学生の支援の一助となることを願う。

事業報告・活動記録

介護等体験事前オリエンテーション

梅 野 正 信

(教職課程担当教員)

介護等体験は、特別支援学校2日間と社会福祉施設5日間、あわせて7日間の体験であり、小学校と中学校の教員免許取得に義務付けられている。(身体障害者手帳所持者などを対象とした一部免除規定がある) / 「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律」(1997年法律第90号)

令和2年度は、年度途中に、「新型コロナウイルス感染症の影響」を考慮した、「特例的に行う介護等体験代替措置等」(2020年8月11日)が通知され、本学においても、体験の遂行が困難となった学生の利益を考慮し、「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の成果を確認する措置」による代替措置を適用させた。

令和3年度は、前年度に引き続き感染拡大が懸念される状況を考慮し、年度当初から特例としての代替措置の適用(令和3年4月13日 文部科学大臣決定)が通知されたため、本学でも、国の判断とあわせて、困難な環境にある学生の利益と公平性を重視し、学修を必要とする全学生に介護等体験の代替措置を適用することにした。

したがって令和3年度は、特別支援学校と社会福祉施設における体験ができなかったわけであるが、

事前オリエンテーションでは、代替措置としての学修とあわせて、介護等体験による学習の内実を深める一助となるような内容構成とした。

まず第一に、介護等体験が、法により義務付けられた体験であり、法の趣旨を理解して体験に臨むように求め、「個人の尊厳及び社会連帯の理念に関する認識を深めること」「介護、介助、これらの者との交流等の体験」の重要性を説明した。

第二に、社会福祉施設や特別支援学校への感謝の気持ち、施設や学校での節度ある言動を心がけること、あわせて、受け入れ施設や学校で知りえた個人情報や情報管理の徹底、プライバシーの尊重等について説明した。とりわけ後者は不法行為を構成する可能性があり、一学生、一社会人として十分に注意する必要がある旨を指摘した。

第三に、学生自身が体験中にハラスメント行為や人権侵害行為を受けるなど、不法行為の被害者となる可能性にも常に留意し、注意を心がけるよう説明した。

以上のように、令和3年度の介護等体験事前オリエンテーションでは、介護等体験を通しての学修が、教育実習の基礎となり前提ともなる大切な学びであることを確認する内容とした。

教職オンラインセミナー報告

岩 崎 淳
(教職課程担当教員)

本学には教職合宿という行事がある。1985年に故佐藤喜久雄教授が始められ、その後長らく長沼豊教授が主催されていたが、2014年から岩崎が担当している。

新型コロナウイルス感染予防のため、本年度は教職合宿の代わりに名称を教職セミナーとして大学構内二日間の研修を行うことにした。

ところが、緊急事態宣言が延長されることになったため、8月28日29日に予定していた教職セミナーを2022年2月に延期することにし、8月28日にオンラインによる交流の場を設定することにした。以下にそのあらましを報告する。

1. 教職セミナーのねらい

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

2. 対象者

本学在学中の学生及び院生で、教職への志望を強くもっている者

本学出身の教員・教育関係者

3. 主催 学習院大学教育学科 共催 教職課程

担当教員 久保田福美 栗原 清
長沼 豊 岩崎 淳

4. オンライン説明会

7月31日(土) 15:00開始

5. オンラインセミナー

8月28日(土) 9:30から12:15

6. 内容

学生が29名、卒業生9名参加して行われた。

第1部は、長沼教授が担当となり、6名の現職教員(小学校・中学校・高等学校勤務)に教職を志望した時期やきっかけ、仕事上の喜びや困難なことなどの6つの質問を行い、それぞれが回答するというインタビュー形式で行われた。zoomのチャット機能を活用し、学生も参加しながら、楽しく進められた。

第2部は、卒業生の中から選ばれた運営メンバーが担当となり、4人で1グループをつくり、「理想の教師像」「教師の仕事」の二つをテーマとした話し合いを行った。各グループにはそれぞれ大学担当教員または卒業生(現職教員)が入り、適宜助言したり質問に答えたりするなどサポートし、活発な話し合いとなった。グループのメンバーを変えながら、合計3回の話し合いが設定された。

第1部・第2部とも、教職の本質と魅力、現職教員が直面する課題等が学生参加者によく理解されるように工夫されていた。

【参加者の感想(一部)】

○自分がどんな教師になりたいのか改めて考える良い機会になりました。また、実際に学校現場で働く方々のお話を聞けてとても勉強になりました。自分の考えが深くなったように感じました。(3年生)

○実際に教員になられた先輩方の話を聞き、働く中での喜びや大変さを知ることができて参考になった。また、理想の教師像や教員の仕事については、生徒を一人の人間として尊重し、同じ立場で対話することの重要性を感じることができた。(4年生)

○自分が理想としている姿を改めて考えるきっかけになりました。他の方の意見を聞いているうちに、そういう考え方もあるのかという発見や、自分が想

像していたこととの違いを知ることが出来ました。実際の現場の方の声も聞けて、とてもためになると共に、さらに疑問もわいてきました。

なにより、場を繋ぐためにさらっと話すことのできる教員の方が本当に凄いなと思いましたし、聞かれてすぐに答えられる今回受講した他の方や、発表した意見に対する自分の意見を話してくださる卒業生の方が凄いなと思いました。

教員という仕事の専門性はやはり人前で話すこと、何かを教えることが出来るという事ではないかと考えました。自分が持っていた教員というイメージを忘れないようにしながらも、実際のことにについて知っていければいいなと思います。(3年生)

○一部で現職の先生方のインタビューを伺って、「挑戦」や「自由」という言葉が多く出ていたのがとても印象に残りました。私は保守的な性格であるため、おそらく他の先生の反対を恐れてしまうだろうなと思っていたのですが、今回お話を聞いて、子どものためにやった方がいいと思ったことには積極的に挑戦していきたいと強く思うことができました。また、学生のうちにやっておくべきこととして、様々なことに挑戦することが大事というお話を聞いて、いろいろなことに挑戦しようと思ったと同時に、今までの大学生活の中でどんなことに挑戦したかを思い出してみ、意外といろいろなことに挑戦をしている自分に気づいて自己肯定感を上げることができました。

二部では、他学科の方や現職の先生の理想の教師像を伺って、皆さんの理想像がとても納得のいくことばかりで尊敬の眼差しで聴いていました。現職の方への質問で、保護者の方への対応のポイントについて教えていただけてとても学びになりました。(3年生)

○第一部では運営の先生方から、シンプルにまとまった形で重要なこと、大事なことが詰まったインタビューを聞くことができ、自分の学生時代を思い起こしながら、教員としての心がけの基礎の部分により豊かにすることができたのではないかなと思う。第二部では先生方からリアルな現状のお話、そして励ましの言葉をいただき勉強になったとともに、リアルなイメージが参加前よりできるようになったと

感じる。また、質問の内容や理想の教師像について、同じ学生(先輩・同学年・後輩)から聞くことができ、刺激を受けた。お互いの発言から改めて思い起こされることが沢山あり、それぞれの観点がどれも重要に感じた。その中でもどこに重きを置くのかということが、それぞれの教員の個性になってくるのかなと思った。

全体を通して、教職について考えるにあたって、自分にとって実りのある時間となった。学生のうちにしておいた方がよいことなどもたくさん教えてもらい、前向きな気持ちを持てた。(2年生)

○本日はこのようなセミナーを開催していただき、ありがとうございます。

対面での開催はなかなか実現できませんが、Zoomで教職合宿スタッフの方々、大学の先生方にお目にかかることができ、大変嬉しく思いました。また、元気な姿に安心しました。

セッション①では、それぞれの先生方の「教員になろうと思ったきっかけ」が多種多様で、自分自身の「教員を目指すきっかけ」も振り返ることができました。

セッション②のブレイクアウトルームでは、卒業生・現任教員として、ファシリテーターを務めることになり、少し緊張しました。それと同時に、1・2年生からこのセミナーに参加している学生の意識の高さや、その考えに感心し、刺激を受けました。スタッフの方々の企画・運営あつてのセミナーだと思うので、私も恩返しができるように、日々頑張っていこうと気持ちを新たにすることができました。ありがとうございました。(卒業生)

7. 総括

すべての学生の感想を紹介することはできないが、上記のような感想がほとんどで、満足度が高いと感じた。また、卒業生の研修への意欲を喚起したらしく、オンラインセミナー後、「卒業生で月1回勉強会を開くことにした」という報告を受けた。

学生からも「年に1回や2回の活動ではなく、教職課程ゼミで通常の活動を行いたい」という要望があり、9月からの活動を再開している。

関係各位のご理解とご協力のおかげで開催できたことに感謝している。

会うことがかなわない中で

前 田 みどり（文学部日本語日本文学科3年）

これまで教職合宿として毎年企画されてきたものが、本年度は第一回教職セミナーとして、7月31日に自己紹介を兼ねた説明会、8月28日の午前中に本セミナーがそれぞれ開催された。参加者は本学の学生、卒業生、教育学科の先生方である。学生は、教職採用試験を既に受けた4年生から、教員になろうか迷っている1年生まで多様なメンバーが揃った。当初は28日29日の2日にわたって行われる予定であったが、時勢に鑑み、半日のZoomによるオンライン開催となった。

当日は、最初に卒業生である現職の先生方から、教師として大切にしていることや学生のうちにやっておくと良いことについてお話があった。学生には話を聞いて、先生方の座右の銘を推理するというクイズが出された。

次に、Zoomのブレイクアウトルーム機能を利用した「理想の教師像」についてのグループセッションを実施した。まず学生たちが予め考えてきた自分の理想について語り、先生方がフィードバックを行ったりご自身の経験を交えてお話しをしてくださったりした。グループセッションのあとは、全体での意見交流を行った。

最後に、再びブレイクアウトルームに分かれて学生から先生方への質問タイムと題したプチ交流が、グループを変えて二度行われた。校務分掌とは何をするのかといった具体的な質問から、教員になるにあたって公立私立のどちらを選べばよいかという教員採用を意識した質問、「生徒主体を考えたとき、

教員はどこまで特別活動に介入し、どこから見守るべきか」という抽象的かつ先生方の教育ポリシーに迫るような問いまで様々な疑問が飛び交い、先生方はそれらに真摯に答えてくださった。

現在の学校現場はブラックと言われ、人手不足が深刻化していると聞く。私もそのような情報を耳にして教員になることを不安に思っていた学生の一人である。ところが、オンラインセミナーに参加されていた先生方は、教員は大変だがやりがいのある仕事であるという意見で一致していた。私の教員へのイメージはポジティブなものへと塗り替えられ、教師になることへの憧れはますます強くなった。

本年度は授業の一部が対面式に戻ったものの、多くの授業は非対面のままであった。授業のこと、課題のこと、友人たちのことはおろか、教職や教員採用試験に関する情報もなかなか得ることができず心細い日々を送っていた中で、教職セミナーに参加できたのは私にとって幸運であった。志の高い学生や現職の先生方と教育について考える機会をもつことができ、感慨無量であった。自分と同じ道を目指す仲間、先達の存在を知ることができて、勇気づけられた。セミナーを企画運営してくださった卒業生の皆様、本学の先生方にはお礼を申し上げたい。

また、セミナーに参加した学生のうち希望者数名が集い、9月から新生教職課程ゼミが発足した。刺激的な学びの場を用意してくださった主顧問である岩崎先生、そしてそのきっかけを与えてくれたこのセミナーに大変感謝している。

教職オンラインセミナーを終えて

芝 辻

正（卒業生、千葉県私立中高一貫校教諭）

毎年夏に開催されている教職合宿であるが、2020年に続いて2021年も新型コロナウイルスの影響により宿泊の形での開催が難しい状況であった。そのため、2021年1月の段階で2021年度に関しても宿泊を伴う合宿の形式ではなく、大学のキャンパスにて自宅から通う形式で2日間実施することが岩崎教授から連絡された。

2020年にワンデー教職合宿を運営した卒業生を中心として教職セミナーの企画の検討を2月より開始した。検討は基本的にLINE上にて進められた。オンライン上かつ非同期の中で企画の検討が進められたのは、運営メンバーそれぞれの勤務校でのオンライン授業の経験が活かした形であった。当初の教職セミナーのプログラム案は下記のとおりである。

1 日目

- (1) アイスブレイク・レクリエーション活動
- (2) オンライン授業とICT活用の実際
- (3) 模擬授業・学級活動（SDG s を中心として）

2 日目

- (1) ICT活用についてのディスカッション・デジタルシティズンシップについて
- (2) 場面指導・生徒指導

それぞれのプログラムについて担当を決め、その詳細を詰めていった。詳細な内容を共有と意見交換により深めるためにzoomにてwebミーティングを実施した。ミーティングでは、学生の参加者に何を考えてもらうか、卒業生もゲストではなく参加者としてどんな学びが得られるかなどを中心に議論した。独りよがりになりがち部分を他者の目が入ることで見えていなかった部分や足りない部分をお互いに補完し合う事ができた。

上記の予定で、対面での2日間のセミナーの準備を進めていたが、7月に再び緊急事態宣言が発令されたことにより対面ではなくオンラインでの実施に変更される旨が岩崎教授より届いた。

オンラインで終日のセミナーを2日間行うのは参加者、運営側ともに負担が大きいため1日かつ半日で実施する方向が確認された。2部構成とし、第1部は長沼教授がファシリテーターとなり現職教員が

現場での状況などを語る内容とされた。第2部については教職を意識する学生間で意見交換をすることを中心として企画を再検討した。学生のニーズから外れないように事前にアンケートを取ることでテーマについては精選を行った。下記が、実際に行われた教職オンラインセミナーの内容である。

第1部 「卒業生が語る〇〇な世界」

コーディネーター 長沼教授 登壇者 卒業生6名
(1) 自己紹介 (2) 教員になって大切にしていること、モットー (3) 教員を目指すきっかけ (4) 学生時代、教員になるために努力したこと (5) 教員を目指している学生に伝えたいこと (6) 教職は〇〇な世界 (〇〇に卒業生が言葉を選ぶ)

第2部 「教職について語り合う会」

- (1) 理想の教師像
- (2) 教員の仕事とは何か
- (3) (2) の意見交換を踏まえて改めて理想の教師像

第2部については学生（大学院生を含む）29名、卒業生10名、教授の先生方4名の全員が参加し、4名程度のzoomのブレイクアウトルームで意見交換を深めた。

対面での開催に比べると、全体の活動の濃度は下がってしまったかもしれない。しかし、現状でできる範囲の中で様々な立場の方と意見交換、交流を行えたことは非常に有意義であった。学生の参加者からもたくさんの質問をいただき、自分には見えていなかった角度から意見をいただくこともできた。現場で働いていると目の前のことに精一杯になり、視野が狭くなりがちであるため話をする、聞くことができたのは私自身にとって大きな学びとなった。

次年度以降、どのような形で教職合宿、教職セミナーが続いていくのかは予想が難しい状況である。長時間をとるに過ぎずことで深め合う合宿のよさと時間と距離の制約を気にせずに実施できるオンラインのよさを活かすことで、学生・現職の教員ともに豊かな学びの体験が得られると感じている。

教職課程ゼミ

岩 崎 淳
(教職課程担当教員)

本ゼミは、教職に関する自主的な勉強会である。

長年、長沼豊教授が担当されていたが、2013年度は長沼教授が主担当、私が副担当という形になり、2014年度から私が主担当となった。

新型コロナウイルスの感染拡大によって、2020年度は活動停止を余儀なくされた。

2021年8月の教職オンラインセミナーで参加を呼びかけたところ、希望する学生がいたため、9月から活動を再開した。

ゼミ長 廣瀬陽子(文学部3年)

副ゼミ長 飯田梨月(文学部2年)

ゼミ生9名(国語4名 英語1名 数学1名 小学校全科3名)

活動は、木曜日の1限にオンラインで行った。毎回ともゼミ生が主体となって内容を企画し実施している。模擬授業や話し合い、図書紹介、各地の教育の特色紹介等、内容は多彩である。長沼教授も二度程出席され、指導にあたった。

月に1度、日曜日の朝に卒業生との交流会もオンラインで行った。場面指導や意見交換、情報交換等、こちらも盛りだくさんの内容である。対面の場合はなかなか会えない卒業生でも、朝の90分程度なら出席できる人もいて、その点でもオンラインの利点を感じている。

国語教育懇話会

ゼミ生から「国語教育について学びたい」という要望があり、2014年5月から国語教育懇話会という名称で勉強会を開始した。ゼミ生のほか、学部生や院生、卒業生も参加している。2021年の活動は以下の通りである。いずれもオンラインで実施した。

9月 「事例で見る主体的に取り組む態度の指導と評価」彦島康美(公立小学校教諭)

「国語科学習用語を活用した授業」渡邊知慶(私立小学校教諭)

10月 「雨月物語」古庄るい(院生・私立中学高校講師)

「自己肯定感を引き出す作文指導」小西悦子(大学講師・元公立高校教諭)

出席者は各自1分間で本の紹介を行う。これを楽しみにしている人も多い。

2022年3月にも小学校及び中学校高校の二つの会を計画している。

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

教職課程ゼミでの気づきと変化

廣 瀬 陽 子（文学部日本語日本文学科3年）

大学3年の9月から教職課程ゼミの活動がオンライン上で始まった。基本的なやり取りはLINEやEメールを用い、活動自体もzoomで行われた。週に一度、教育に関わる内容の活動を、各担当者が企画し、進行したため、それぞれが主体的に向上心を持って参加していた。主な活動内容は模擬授業と場面指導・議論で、一人ずつ本紹介をすることもあった。それぞれが自分の考えを持っており、それを共有していくことで、新たな視点や考え方を知り、また、高い意欲を保つのに役立ったと考える。今回は中でも印象に残った二つの活動について詳しく書いていく。

一つ目は本紹介である。この活動は担当者を割り振り、一人一回、5～10分ほどで本のあらすじやポイントを紹介するものであったが、普段自分が手に取らないタイプの本に興味を持つきっかけになったり、ただ読むのではなく、紹介することを目的として手に取るため、記憶に残りやすくまとめることを意識した読書活動となったりと、聞く方にも紹介する方にも利点のある活動であったと考える。また、本紹介はメイン企画の前に行われる、導入のようなもので、決められた時間内で話をするという練習にもなった。要点をまとめて端的に話すことは、考えていることを整理する練習になったと思う。一見教職に関係なさそうな本でも教職に活かせるものもあったり、自分の知らない学級活動を知ることができたりなど、新たな知見が得られた活動だったと考える。

二つ目は模擬授業である。指導案や授業プリントを事前に作成し共有、当日は計画した指導案の場面から好きな場面を選んで実際に授業を行った。その後メッセージでよかった点・改善点を挙げてもらい、自分でフィードバックを行い、後日それをまとめて、共有した。本ゼミは3年生が多く、教育実習前に少

なくとも1回は模擬授業を行う機会があったのは、とても貴重な経験で、安心感を得ることが出来たと思う。手探りの中行った模擬授業は、他の発表者の良いところを取り入れることもでき、同時に改善点も多く見つかり、充実した活動であった。それぞれが自分自身の課題を見つけ、また次の機会に活かしてくればこの活動は成功だったと言えるだろう。ゼミの活動を活かし、教育実習の授業では自信を持ってよりよい授業が出来れば幸いである。私自身は現段階の学力と、相手を想定した授業づくりに課題があると気づくことが出来、その後再度学習し直したり、対象者の学力を把握することの重要性を理解し、どこまでを身に付けているのか学習指導案を再確認したりするという、自身の行動にも変化があって、大変役に立った活動であった。

終わりに、本ゼミを通して、思考していることを声に出す事が難しいと私は感じた。本紹介や、議論もそうだが、ゼミ長として、開始と終わりに一言挨拶をする機会があったため、気づけたことだ。普段中々自分の意見をいう事もなく、今までは何かを発表するにしてもカンペのような、予め考えてきたものを読むだけだったが、本ゼミではその場でいきなり一言を求められることもあり、とっさに出てくる言葉というものを多く持つ必要があると感じた。コロナ禍だったこともあり、よりいっそう人と話す事や、意見を交換する機会がなかったため、こういった場を作り、場面指導や情報交換などをはじめ、意見や感想を口に出す機会を得ることが出来たのはよかったと考える。教員採用試験へ向けてのモチベーションの維持や、実践的な訓練含め、色々な活動が行われる中でやはり意見を交わして議論・討論が出来たことが貴重で重要な本ゼミ活動の良かった点である。今後とも引き続き多くの気づきのある活動ができることを願っている。

優しく真剣な教職課程ゼミ

飯 田 梨 月（文学部教育学科2年）

本年度の教職課程ゼミは、9月から木曜1限に週に一度行われた。昨年度は、教職課程ゼミ自体開設されなかったようだが、本年度は、ZOOMを用いてオンラインで活動した。学生のメンバーは、日本語日本文学科から1年生1名、2年生1名、3年生2名、教育学科から2年生2名、3年生1名、数学科から3年生1名、英語英米文化学科から4年生1名の計9名である。活動の内容は、場面指導や御国自慢（自分の出身や教員採用試験で受験を検討している自治体について調べ、発表する）、集団討論の練習、模擬授業などであった。それに加え、9月、10月、11月の月末の日曜日に、現在教職に就いている卒業生の方々との交流会が開かれた。

昨年度は開設されなかったこと、これまでは2年生以上の学生しか教職課程ゼミに参加できなかったということもあり、本年度の教職課程ゼミのメンバーに、教職課程ゼミの活動を経験したことのある人はいなかったのではないだろうか。また、オンラインでの活動であり、コミュニケーションがとりづらいなど、何かと不都合があった。しかし、探り探りで活動をする中でも、ゼミ長は聡明で頼りがいがあり、他のゼミ生も皆心優しく、温かい雰囲気ですぐに運営することができた。私がこの教職課程ゼミに所属し、活動する中で、特に驚かされたことは、ディスカッションの深さと、ICTの有効活用の知識量と技術である。目指す校種にばらつきがあることから、ディスカッションをする際に難しさもあったが、反対に、校種ごとの特徴や、教師のふるまいの

違いにも目を向けることができた。また、それぞれのゼミ生も個性的でありながらも皆まじめで、真剣に議論に取り組み、互いの考えを認め合いながら議論を深め合うことができた。ICTに詳しいゼミ生がおり、google driveを活用して共有事項やレジュメなどの資料を整理し、LINEで資料を送ると保存期間を超過後は、見られなくなってしまうという事態を解決に導いてくれた。私も保存期間に限りがあることには不便さを感じていたが、そのようなアイデアは持っていなかったため、大変良い刺激を受けることができたと感じている。

交流会について、1度目は、テーマや担当などは決めずに、ブレイクアウトセッションに分かれて、学生から卒業生に質問をする形で進められた。その回は、プランをたてていなかったため、円滑に進行することが出来ず、卒業生の方々にも過剰に頼ってしまった。その反省を生かし、2度目、3度目の交流会では、その回の進行を担当するゼミ生を決め、ディスカッションのテーマや質問内容を事前に用意することで改善を図った。交流会でのディスカッションでは、卒業生の方々から、現職の先生ならではのリアルな見解を聞くことができ、とても充実した時間となった。

本年度の教職課程ゼミは、互いの考えや良さを認める優しさを持ち合わせながらも、活動に真剣に取り組み、ディスカッションを通して、教職について自分の考えを深めることができる、絶好の学びと成長の場である。

2021年度国語教育懇話会

玉 田 琴 乃（人文科学研究科日本語日本文学専攻博士後期課程3年）

2021年10月9日の国語教育懇話会は、Zoomでの実施であった。当日は、自己紹介を兼ね、一人一分での図書紹介の後、次の発表が行われた。

- 1 「『雨月物語』浅茅が宿」 古庄るい先生
- 2 「自己肯定感を引き出す作文指導——国語教育と進路指導の実践から——」 小西悦子先生

先生方の講話は、当初2020年3月に実施予定であったが、2020年はコロナウイルスによる感染拡大により、研究会は延期となっていた。それが今回、新たな形での実施がされることとなった。

最初の図書紹介では、事前に「教員は必ず、学生は任意」と連絡されていたが、斎藤美奈子『挑戦する少女小説』、宇佐見りん『推し、燃ゆ』、前川佳代・実戸香美『古典が美味しい！平安時代のスイーツ』、森本哲郎『日本語 表と裏』など、教員のみならず、学生からも様々な本が紹介された。時に出席者が本の表紙を画面越しに掲げながら会は進行していった。

古庄先生からは、「浅茅が宿」の作品概要、あらすじ、掲載教科書、語彙・文法・表現／読解・鑑賞の観点から提案された学習内容、学習指導要領との関連からの教材としての意義についての発表が行われた。発表後の質疑応答では、話し合い活動として提案された作中における古典文学・和歌の引用による効果や、『剪刀新話』との作品比較について、また、中国白話小説の享受についての確認などに注目が集まった。

小西先生からは、先生ご自身の経歴紹介から始まり、出席者の座右の銘、好きな言葉をたずね、それぞれがチャットで共有する場面などがありつつ、国

語科教員が授業外で進路活動に用いる文章作成において、度々協力を求められる現状から、HR活動＋家庭科＋国語科の教科横断型授業の必要性が指摘された。国語の定番教材である太宰治「走れメロス」を始め、中・高の国語の教科書からは進路活動で用いる「自己のよさを表現する語句」が多く見いだせず、むしろ実社会で必要とされる言語活動や教育活動という点で親和性が高い教科は家庭科であるという。そして、HR活動において、予め生徒に「自分を表す表現」を提示し、その選んだ理由を考えさせることも効果的であるとのことであった。

家庭科での学習についてのお話があった際、私は、自宅にあった弟の高校で用いられていた『家庭総合』（実教出版）の教科書を開いてみた。確かに「第1章 1 自分を見つめる」とあり、冒頭に「私の性格は、（ ）だと思います。私の得意なことは（ ）です。私の苦手なことは（ ）です」といった空欄補充の文章があり、「1 自分って何?」、「2 適性について考えよう」といった項目が見つかった。懇話会の最後には、その該当箇所を先生方にもご覧いただいた。対面であれば、家庭科の教科書は当然用意しえなかったものであるから、Zoomの恩恵である。

Zoomの恩恵という点から述べれば、対面では参加が難しい遠方の先生方にもご参加いただけることも大きいだろう。もちろん、通信機器のトラブルといった不測の事態や、対面にはない課題も抱えてはいるが、今回こうして教員と学生にとっての研究、及び、交流の場が繋がれていったことを心より嬉しく思う。

国語教育懇話会活動報告

内 田 早 紀（人文科学研究科教育学専攻博士前期課程2年）

2021年9月25日にオンラインで開催された国語教育懇話会（小学校の会）には、岩崎先生をはじめ、現職教師4名、大学院生3名、大学生3名の計11名が参加した。2020年度は、新型コロナウイルスの影響で国語教育懇話会を開催することができなかったため、1年ぶりの開催となった。今回の懇話会は、1人1分間で本の紹介をした後、二つの実践報告があり、その内容について全体で疑問点や感想などを交流をするという流れで行われた。

1分間での本の紹介で参加者が紹介した本は、国語教育に限らず幅広いジャンルのものだった。自分では手に取らない本を知ることができたし、1分間の時間の中でどのように本の魅力を伝えるのかを考える勉強にもなった。本の紹介がアイスブレイクとなり、場が温まったところで実践報告があった。

今回の実践報告のタイトルは、「国語科学習指導用語を活用した授業」と「事例で見る『主体的に学習に取り組む態度』の指導と評価」だった。どちらも現職教師の方からの報告だった。

一つ目の「国語科学習指導用語を活用した授業」では、子どもが国語科の授業で使う用語である「国語科学習用語」をどのように指導すればよいのか考えるにあたり、「国語科学習用語ハンドブック」の作成を提案していた。「国語科学習ハンドブック」とは、教科書の巻末に掲載された学習用語を取り出し、用語の意味を25文字以内で説明するという方法で報告者自らが作成したものである。配布する学年や具体的な使い方について参加者で議論が行われた。すでに完成されたものを発表するのではなく、

試行錯誤の過程の一つとして国語教育懇話会が位置づけられていることがわかった。

二つ目の「事例で見る『主体的に学習に取り組む態度』の指導と評価」では、「主体的に学習に取り組む態度」の評価について、他の観点から切り離して評価したり、単に積極性や性格から評価したりすることは適切ではないという難しさをどのように乗り越えていくかについて、事例をもとに考察していた。実際の授業で子どもが要約した文章の変化なども紹介されたため、子どもが自らの学習を調整していることがイメージできた。教師が子どもを評価する際の、評価の軸の設定や、指導と評価の一貫性という困難な部分について考えるきっかけになった。今回は国語の事例だったが、「主体的に学習に取り組む態度」の指導や評価は他教科ともつながると感じた。

私は、今回初めて国語教育懇話会に参加させていただいたが、現職教員から大学生まで様々な立場の参加者がみんなで学び合うという温かい雰囲気が印象的だった。国語教育懇話会には、小学校の会だけではなく、中高の会もあるので、機会があれば中高の会にも参加して、幅広い視点から国語教育について学びたい。国語教育懇話会への参加を通して、日常の中で生まれる問いを大切にして、他者と交流することが大切だと改めて感じた。私は来年から現職教師になるが、これからも国語教育懇話会に参加して学び続けたい。

教育実習報告

岩崎 淳・梅野正信・宮盛邦友・久保田福美／栗原 清
(教職課程担当教員)

本学の「教育実習」は、「中学校・高校教職課程」及び「小学校教職課程」とも、大学における事前事後指導としての「教育実習Ⅰ」と実際の学校現場・実習校における本実習としての「教育実習Ⅱ・Ⅲ」から構成されている。また、本学教職課程独自の取り組みとして、「教育実習Ⅰ」「教育実習Ⅱ・Ⅲ」を履修する前年度に「教育実習オリエンテーション」を実施している。

昨年度に引き続き、本年度も新型コロナウイルス感染症拡大という事態の中で、オンラインシステム等を活用しながら、以下のような取り組みを行った。

「教育実習オリエンテーション」では、新型コロナ感染拡大を考慮し、オンデマンド映像視聴による課題提出型の実施となった。学校教育全般に求められる「人権尊重の精神の涵養」(人権教育推進法)に関する研修動画(教職員支援機構「人権教育：校内研修シリーズNo30(梅野正信)」)を視聴し、教育実習に向けて必要と考える視点を3点引用し、引用理由、実習までの期間に準備すべきと考える内容を記述するよう課題を課した。

「教育実習Ⅰ」は、オンラインシステム等を活用して、「中学校・高校教職課程」及び「小学校教職課程」をそれぞれ下記のように行った。

【中学校・高校教職課程】

事前指導として4月に実施

第1回①対面 教育実習の全体的な説明・実習生としての心構え等

第1回②対面 第1回①と同内容

＊第1回の授業に出席できない者に対しては、オンデマンド配信を実施した。

第2回①同時配信(ZOOM)「教育実習の手引」に基づいた教育実習の諸注意

第2回②同時配信(ZOOM) 第2回①と同内容

第3回同時配信(ZOOM) 人権尊重の精神や人権感覚をもって児童生徒と接する姿勢の重要性の説

明(文部科学省関係資料を使用)

第4回同時配信(ZOOM) 新学習指導要領改訂の趣旨を踏まえた「主体的・対話的で深い学び」につながる授業づくりに向けた工夫のポイント

事後指導として12月と1月に実施

第5回同時配信(ZOOM) 教育実習の振り返り

第6回対面 教育実習記録の確認

第7回同時配信(ZOOM) 4年間の教職課程の振り返り

実習予定の変更はいくつかの学校ではあったが、昨年度に比べて実習期間の短縮や受け入れに関する問い合わせをする学校の数減じた。

【小学校教職課程】

(前年度のオリエンテーションとして)

3年次に下記のように実施した。

①4月 教育実習の手続き

②5月 教育実習の意義・目的

③7月 先輩たちの教育実習体験(春)から学ぶ

④11月 先輩たちの教育実習体験(秋)から学ぶ

⑤11月 学力テスト(中学校卒業程度の国・社・数・理・英)

⑥12月 学習指導案の書き方(全員が国・社・算・理・生・道のいずれかの略案を書く)

(4年次事前指導として)

4月15日(木)教育実習の心構え、実習記録の書き方

4月22日(木)模擬授業①

4月26日(月)模擬授業②

※模擬授業①②ともに7グループに分かれ全員が授業し、振り返りを行った。(いずれもオンライン授業)

(事後指導として)

7月19日(月)教育実習(春)の体験を発表・交流し、振り返りを行った。

11月25日(木)教育実習(秋)の体験を発表・交流し、
振り返りを行った。

今年度は昨年に引き続きコロナ禍の影響で、教育
実習の期間が短縮された学生のために、代替措置に

ついて文部科学省から通知が出された。

結果として今年度の小学校免許取得予定者の中の
3名が教育実習期間を短縮され、希望する2名が代
替措置としてボランティア活動を行った。

生徒の「学びたい」に応えるために

兼 井 一 成（文学部日本語日本文学科4年）

私は令和3年6月に教育実習を終えました。高校時代の恩師に対する憧れから国語教師を志した私にとって、教育実習は初めての実践ということもあり期待と不安に満ち満ちた経験でした。実習とはいえ教壇に立つ者としての責任の重さを痛感し、自分の技量不足に悩んで全てを投げ出したくなる時もありました。そんな私でも3週間の実習を乗り越えることが出来たのは、指導の先生からいただいた「失敗から学べばいい」という言葉や他の実習生と切磋琢磨すること、何より生徒の笑顔があったからのように思います。私が教育実習で学んだことを一言で表現するならば、生徒たちは他者が思っているよりもはるかに強く「学びたい」気持ちを持っているということであり、私が今後、国語教師として働くうえで大切にしたいことは生徒の「学びたい」気持ちに寄り添い、能動的に学びに向かう習慣を身につけさせることです。

実習が始まって間もない頃、私は指導案の作成や授業の予行演習のために徹夜を重ね、パソコンと教材ばかりを見つめていたために、肝心の生徒たちが見えていませんでした。恩師の背中を追いつつも届かない知識量や技量を理由に自己嫌悪に苛まれる日々の中、それでも国語の面白さが伝わるような授業を作ろうと必死だった私に母親は「憧れの存在に届かないのは当然だよ、今できることをきちんとやればいい」と言い、指導の先生は「失敗から学べばいい、まずは兼井先生の思うように挑戦してみてください」と言ってくれました。そこから私は改めて自分自身がなぜ教師を志すのか、教師になって何をしたいのかを考え、恩師が私に学ぶことや知ることの楽しさを教えてくれたように、私は私なりのやり方で生徒たちに学ぶことや知ることの楽しさを伝えたいのだと思いました。そのためにはプレゼン能力やコミュニケーション能力を鍛える必要があり、実習中の空き時間を利用して他の実習生と模擬授業を見せ合ったり、積極的に生徒との交流を行う

ように努めたりすることでそれまでは見えなかった自分自身の長所や短所も見えるようになりました。高校生の頃に演劇部に所属していた私の声量や視線、誰よりも楽しそうに授業をする姿は長所であり、筆順や字形の乱れは改善すべき短所です。それに気付かせてくれた生徒たちは一人ひとりが色々な個性を持っていて、夫婦別姓の賛否についてディベートを仕掛けてくる生徒や仮面ライダーのことを教えてくれる生徒、私と同じように教師を志す生徒など、一人ひとりが自分の色を持っていました。彼らの色が見えるようになると私にとっても授業がより楽しいものとなり、何より彼らが目を輝かせる瞬間が大好きでした。

生徒が将来の選択肢を増やしたり自分の進みたい道に進んだりするためには良い成績や高い偏差値が必要になる時もあるでしょう。しかし、私は教育実習という場で生徒たちが純粋に学ぶことや知ることを楽しんでいると感じました。小説における情景描写の重要性を伝えるために、恋愛ドラマにおける天気の効果や気分の上下による視線の上下と絡めるなどの「指導内容を生徒にとって身近なものにする試み」を行い、生徒からは「驚くほど頭に入ってきて楽しかった」という言葉を聞くことが出来たのでとても嬉しかったです。

実習生が現役教師の方々に比べて技量不足であることは当然です。それでも生徒たちは実習生のことを教師として見ています。だからこそ、実習生は教壇に立つ者として生徒の「学びたい」気持ちに応えなければならない。そのためには生徒を知ることが必要であるということを私は教育実習を通じて学びました。人間は他者との関係性の中で生きているからこそ自己理解は他者理解のうえに成り立つべきであると思います。教育実習を有意義な経験にし、実習生自身が教育の軸を固めるためにも、生徒の「学びたい」に敏感でいることが大切であると私は考えています。

教育実習で学んだこと

西 脇 春 花（文学部教育学科4年）

私は東京都の公立小学校で4週間教育実習を行った。子どもたちと共に過ごし、共に学んだ4週間は私にとって大きな成長の場であり、とても充実した時間であった。長いようであっという間に過ぎていった実習期間では、多くの学びを得ることができたが、その中でも私にとって大きな学びとなったのは「先生は、子どもたちと共に学び、成長していく。」ということだ。

この実習では、子どもたちの主体性を尊重することや目の前の児童ひとりひとりに合わせた関わり方をすることを意識し、子どもたちと向き合っていた。しかし、はじめはなかなかうまくいかず、どのような声かけをしたらよいのか迷う場面も多くあった。私は1年生のクラスを担当したが、ひとりひとり考えること、やりたいことがあり、自分の気持ちをはっきりと言える児童が多かった。だからこそ、互いにぶつかり合ってしまうこともあり、教師として主体性を尊重しつつ、個人に合う対応を行うことの難しさを感じた。

その中で、私は子どもたちに対する言葉がけの重要性について学ぶことができた。日常生活においては子どもたち自身の「やりたい」という気持ちや興味・関心を大切に、主体的に動いていけるような環境を作ることが大切だと学んだ。そのために、どの場面においても教師が進めていくのではなく一緒に進んでいけるような活動を行いたいと思った。例えば、休み時間には「外に出て遊びなさい。」と伝えるのではなく一緒に外に出て子どもたちと遊んだ。掃除の時間には「掃除をする時間だよ。」と指導をするのではなく、自分から率先して「一緒にきれいにしよう。」という声かけをしながら掃除をした。そうすることで自然と児童自ら掃除を行える環境を作ることができた。何事も子どもたちの目線に立ってやってみることがとても大切だった。また、子どもたちが自信をもってやりたいことをやれる環境を作るために、教師が子どもたちの小さな気づきでも拾うこと、ほめることで安心できる場を作ることが大切だったと思った。

授業中には子どもたちの学びを深める言葉がけが必要だと思った。クラスの中には自分でどんどん作業を進めていける子もいる一方で、自分の考えや意見をどう言葉に表したらいいのかわからず、止まってしまう子もいた。自分で進めていける児童に対しては、その児童の意見や考えに対して、「なぜそう思ったのか。」「他の意見と比べてなにが違うのか。」というように学びが一步でも進むような声かけをしていくべきだと感じた。一方、止まっている児童に対してはどこでつまづいているのか、どこが分からないのかを明確にするために最初から一緒に確認していったり、ゴールへの筋道を示しながら進めたりと、スモールステップで一步一步進んでいけるような声かけを行った。このようにひとつひとつゆっくりでも、丁寧に見ていくことで、必ず「分かった!」という瞬間に出あうことができ、その瞬間の子どもたちはとてもきらきらした笑顔を見せてくれた。授業の中で、クラス全員に向き合うということは難しいことであるが、ひとりひとりの「分かった!」「できた!」という瞬間はどの授業においても大切にしていきたいと思った。

また、問いかけに関しては目的や意図を明確にした上で、投げかけることが重要だと思った。授業において問いとは学びのスタートであり、次の学びに繋げる重要な役割でもある。教壇実習が始まったばかりの授業では、子どもたちに問いかけを行ったときに、子どもたちがよく分かっていないという顔をしたら何回も問いを言い換えてしまうことがあった。しかし、言い換えることで余計に混乱させてしまっていた。授業を行い、改善し、また他の先生方からアドバイスをいただく中で、教師側が問いかけにしっかりと目的や意図を持つことの重要性に気づくことができ、それからの授業では子どもの実態に即した問いを作ることを意識しつつ、進めていくことができた。

4週間の教育実習期間ではうまくいかないことが多く、失敗したことも何度もあった。しかし、そのたびに先生方からアドバイスをいただき改善して

いたり、自分で振り返り新しくチャレンジしたりと常に行動することで、たくさんの経験を得ることができた。そしてなによりも、子どもたちと共に過ごし、失敗し迷いながらも考え、共に学んだ時間が、

私自身を大きく成長させてくれた。来年度からこの経験を糧に、子どもたちと共に学び、常に成長していける教員になりたいと思う。

卒業生からのメッセージ

教員であること

元 島 淳 志（卒業生、千葉県立高等学校教諭）

私が教員になってからもう7年が経ちます。教員というキャリアの中では、まだ若い年数です。しかし、学習院大学を卒業してから、あっという間でした。まだ7年かもしれませんが、私の感覚では、もう7年です。

そんな私が教員になって非常に納得した、痛感したメッセージがあります。その言葉は、まだ学習院大学に在学中だった頃、教職課程の中でいただいたメッセージです。一言一句正確ではないですが、それは、「教員に向いている人5箇条」です。①「人と関わるのが好きな人」、②「研究熱心である人」、③「繰り返しの耐えられる人」、④「変化に対応できる人」、⑤「富や名誉を求めない人」です。約7年間の教員生活を振り返ったときに、この①から⑤は、教員という仕事の根幹を成すものだと感じています。①は、教員という仕事は、人の教育です。人との関わりなくして、教育することなど不可能です。生徒、保護者、地域の方、同僚、先輩、上司、業者や出版社などの外部の方と日々関わっていくことで学校が成り立ち、生徒や子どもたちが安心して学校生活を送ることができます。②は、専門教科に限らず、あらゆる事柄に対して関心があることが求められます。例えば、生徒に対する関心です。生徒は、日々の生活の中で様々なサインを出してくれます。それは良い傾向に限りません。悪い傾向もあります。そういった生徒の出す小さな変化に反応できるかどうかは、教員自身があらゆることに関心をもっているかどうかにかかっています。③は、学校の年間行事が毎年同じような日程で繰り返されます。それに耐えられるかということは、要するに、現状維持で満足せず、前年度の反省点や課題を解決することに注力し、前年度よりも良くしていこうという向上心が

必要であることだと私は解釈します。全て同じように繰り返すのではなく、改善の必要があれば、改善して、より良い学校運営や教育活動を目指すべきだと思います。繰り返しの楽を覚えて満足して、変えていこうとしない人は、ある意味「耐えられていない人」なのだと思います。④は、日常のことです。教員の一日は、予定通りに終わることはあまりありません。ましてや感染症対策やその対応に日々追われている学校現場では尚更です。急な変化ということが日常的に起こります。そこで最も大切なのは、その変化に対して、冷静に向き合う気持ちです。緊急の対応や急な状況の変化に上手く器用に対応するのは、経験の浅いうちは、なかなか難しいものです。事に対して冷静に向き合うことが変化に対応できるようになる第一歩だと思います。⑤は、意外に思う人も多いと思いますが、大事な心構えです。我々教員は、主役ではありません。主役は、これからの将来を切り開き、それを担っていく生徒です。例えば、部活指導をした生徒が大会で結果を残したり、進路指導をした生徒が第一志望に合格したりしても、それは、生徒が頑張ったからです。我々教員は、そこまでの道筋を示したに過ぎないと思います。その道筋を頑張って突き進んだのは生徒です。その成果を教員が自分のものにしてはならないと思います。つまり、名誉を求めてはならないと思います。そして、教員という仕事は、お金儲けのための仕事ではありません。もちろん、生活のために給与をいただいている立場では、会社員と同じです。しかし、我々教員は、全体の奉仕者です。「奉仕」である以上は、見返りを求めてはいけません。我々の生活の糧となるものは、税金から賄われています。つまり、社会全体からいただいたものです。それをきちんと社会

に還元していく必要があります。つまり、お金儲けのためではなく、目の前の生徒や子どもたちに尽くすという気持ちが大切だと考えます。

以上に述べたことは、これにあてはまらない人は教員をやらない方が良いという意味ではなく、これから目指すべきことだと思います。私は、学習院大学で学んだ四年間があったからこそ、このように一年一年と教員生活を送ることができています。一方で現場に飛び込むと、自分の無知や無能さを痛感したこともありました。しかし、大切なのは、それで

も理想やあるべき自分を求め続けることだと思います。子どもたちの成長と巣立っていく姿を毎年見届けられる教員という仕事は本当に幸せだと思います。近年、教員という仕事の働き方が問題視されていますが、忘れてはならないことは先ほど述べたことです。この拙い文章を読んだ人とどこかで一緒の学校で頑張れたら幸いです。それに限らず、教員を目指している学生 みなさんが全国各地の教育現場で活躍できることを切に願っています。

子どもの良い所を見つけて伸ばす

紺 野 沙也加（卒業生、埼玉県公立小学校教諭）

在学中から、子どもたちの一人一人の良い所を見つけて伸ばせる教員になりたいと思っていた。教師2年目で、今年は1年生の担任となった。クラス人数が多い中で、子どもたちが輝ける場面を作れるように、私が意識している3つのことを、実践例を交えて、述べていきたい。

1つ目は、日々の生活の中で、その子が何を頑張っているのかを見つけることである。例えば、毎日の連絡帳、漢字ドリル・ノートなどの字を書く場面、子どもたちの頑張りが見られる。1年生ということもあり、「とめ・はね・はらい」などの基礎を大切に指導している。たくさん文字を書く中で、適当な字になってしまい、直されるのが嫌な子もいた。しかし、繰り返し指導して、上手に書けるようになった子を「キラリノート」として紹介したり、丁寧に書けた字に花丸や葉っぱ付きの花丸をつけて褒めたりすることによって、徐々にクラス全体で、字を上手に書きたいという意欲が育ってきた。また、一人一人の子どもと「この字のはらい上手にできたね。」などとコミュニケーションをとることは、子どもの自信になるのだと感じた。

2つ目は、自分だけでなく、クラスのためにやっていることを見つけることである。例えば、掃除の時間のときに、マスに沿って力を込めて雑巾がけをしている子や、机運びを積極的にできる子、なかなか取り組めない子に掃除と一緒に頑張ろうと声掛け

できる子などに注目する。協力して、みんなの教室を綺麗にしたいという意欲を褒めることで、「クラスのために」という意識が高まり、みんなのために役に立っているという自己有用感を感じることができると感じた。

3つ目は、教師自身が良いお手本になることである。子どもたちは、思っている以上に教師を観察していて、言動を真似ている。絵本の読み聞かせをして、面白い所を紹介すると、読書をして面白かった所を伝えにくる子が増える。私自身がイライラしていると、子どもたちの表情が変わり、嫌な言葉がクラスに出てきたりする。私が少し大げさにリアクションをして、授業を楽しんでいると、子どもたちも笑顔で授業を楽しむ様子が見られる。良くないことは良くないときちんと叱ることはもちろんだが、子どもたちの良い所を引き出すために、できていることに目を向けて、積極的に褒める姿も見せることが必要だと感じる。それによって、子どもも友達の良さを認める姿勢が育っていると感じている。

教師の仕事は、仕事量が多く、一息つく間もなく、毎日が忙しい。授業や生徒指導での反省も多く、責任があり、大変な仕事である。その中で、これから教員を目指す人には、自分が担任したからこそ伸びてきた子どもの成長の喜びを感じて、子どもの良い所を伸ばせる素敵な教員になってほしいと思う。

地域連携

岩 崎 淳・嶋 田 由 美
(教職課程担当教員)

令和3年度から、本学教職課程の歴史に新しいページが加わった。新宿区教育委員会との教職インターンシップの連携が開始されたのである。

本学教職課程では、以前からインターンシップの場があるとよいと考えていた。理由はさまざまあるのだが、とくに下記の三点が主なものである。

一つは、学校での実際の経験が学生自身のスキルアップにつながるからである。

次に、社会貢献をしているという感覚が学生の自己肯定感を高めるからである。

そして、児童や生徒と接したり、教員の仕事をしたりすることで、教職についてを知ることができるからである。

他大学で教職課程を担当している方から、「インターンシップの活動をした学生の中には、教職の難しさを知り、進路を変更した者がいた。そのため、大学教員の中からインターンシップ活動を疑問視する声が上がっている」と聞いたことがある。

その経験は学生にとってたいへん意味のあることだったと私は考えている。自分に向かない職業に就くことは、人生の不幸の一つである。インターンシップでは長期にわたって就業体験を行うため、教育実習以上に教職に関する理解が深まることが多い。

また、教育実習前にインターンシップを経験しておくことで、余裕をもって教育実習に臨めるという利点がある。教育実習後にインターンシップの活動を行う場合は、教育実習で得た知見を生かせるという利点がある。

3月下旬から4月下旬にかけて学生への告知と募集を行ったところ、3名の応募があった。教職課程会議を経て、5月に新宿区教育委員会に申請した。新宿区教育委員会で学生の希望を勘案して受け入れ校を決定、6月から実際の活動が開始された。

11月には、教職課程担当教員と事務室の担当者も出席して、オンラインで教職インターンシップ参加者による報告会を行った。校種は、中学校2名、小学校1

名である。次のような意見や感想が述べられた。

- ・ 集団になじめない生徒にはさまざまな理由があり、個々の生徒に応じた指導の必要性を感じた。
- ・ 今後の進路について考えるきっかけとなり、活動先の先生に進路の相談をした。
- ・ 数か月にわたって見ることで、生徒の理解度の変化やつまずきなどを把握できた。
- ・ 給食指導が思っていた以上にたいへんだった。
- ・ 活動先の先生方からいろいろなアドバイスを受けた。
- ・ 申し込む前は敷居が高かったが、結果的に良い経験ができたので、他の学生にも勧めたい。

3人とも今回のインターンシップを自分の中できちんと受け止めていたことが感じられた。

この活動が末永く続くことを願いながら、貴重な機会を与えてくださった新宿区教育委員会の皆様をはじめ、受け入れ校の皆様には心からの謝意を表して擱筆する。

【小学校】

2021年度は前年度に引き続くコロナ禍の拡大の影響で、参観などでは小学校へ入りにくい状況が続いたが、ほとんどの学生の教育実習は予定通り実施され、実習を前提としたボランティアに関しての受け入れも問題なく行われていたようである。

「教職実践演習（小）」では昨年度に引き続き11月に、近隣の豊島区立千登世橋中学校長から小中連携やコロナ禍での学校生活に関する講話を受けることができ、その後には学生の中学校授業の参観も快諾いただいた。1月には豊島区立椎名町小学校長からカリキュラムマネジメントの具体的な講話や同校でのICT活用の実践例の話を聞く機会を得ることができた。

また教育学専攻生が、就学前教育という視点から豊島区立池袋幼稚園での園児の育ちを定期的に参観する機会をいただいているのをはじめ、教育学科生も卒論研究で豊島区はじめ近隣区内の小学校での調査研究に関して多大な協力をいただいている。

教職インターンシップを経験して

山 本 郁 乃（文学部史学科3年）

私は何か学校に行って経験を積んでみたいと考えていたところ、大学からの案内によってインターンシップの募集があることを知り、新宿区の公立中学校に伺うこととなりました。

基本的には週に1回、1時間目から5時間目まで、都合がつく週については別で午後の授業のみ伺うという形で伺うことが決まりました。通常授業が行われているときのみ参加させていただいたので、学校行事などがある際や長期休暇に行くことはありませんでした。

私は学習支援ということで、一斉授業を受けている中で支援なしではついていけない生徒に対して個別のアプローチをおこなうことを主な内容とし、一斉授業の説明がわからず演習が進められない生徒に個別に対応したり、教育支援が必要とされている生徒のいる授業に入って個別に授業担当の先生の指示を伝えたりといったことに取り組んでいました。

この毎週の経験は、自分が考えていた以上に教師一人で教科指導をするのには困難だということを感じるきっかけとなりました。あらかじめ声をかける対象となる生徒についてはうかがってから教室へ向かうのですが、実際に後方から生徒の様子を見ると、対象生徒のほかにも授業についていけないのか不安を感じる生徒が何人も出ていることに気が付かされます。生徒たち一人ひとりのペースに合わせて教師が授業時に話しかけられればついていけない生徒を出さずに授業を進められるのかもしれない

が、個々に話しかけることはすべての授業や学級活動においてできることではないというのが学校教育における実情であるということを身をもって感じる事が出来ました。

すべての授業において個別に話しかけることのできる支援員などが付くことは非現実的なことだと思います。ただ、支援を行う者がいなければ授業を受けていてもついていくことが出来ない生徒が出てしまう、教壇に立つ以上はそのことを頭にとどめておく必要があると深く感じさせられました。教育実習に行ったこともなく、実際の教壇に立つ経験をしたことの無い身ではありますが、今後実習の時から意識することを心掛けたいと感じました。

生徒に対して声をかける事だけが生徒自身にとって良いことではないと感じる場面も多くありました。授業によって、その場にいる生徒によってさまざまな生徒に声をかけに行くこともあれば、生徒の様子を後方で見守るばかりで直接声をかける事は全くしないこともありました。その点自分の役割はどうあるべきなのか分からなくなることも多くありましたが、授業担当の先生と話すことによって少しずつ授業運営の上で必要な自分の立ち居振る舞いを考えることが出来ました。

教室の全体の様子をよく見る事ができ、どのような指導・支援が今学校にて求められているのかといったことを感じる事が出来る機会に恵まれたことに感謝して今後に生かそうと考えています。

教職インターンシップでの日々

鈴木 寛 人（理学部数学科4年）

ちょうど私がインターンシップを始めたのは教育実習が終了した次の週からでした。それまで教育実習に精を出し、名残惜しさや達成感を感じていたなかで、新たにインターンシップ先の生徒と挨拶をしていました。初めに苦労したのは一週間に一度しか学校に行けないことです。生徒も一週間に一度しか来ないボランティアの人なので顔も名前も覚えてもらえませんでした。逆に僕も一週に一度の機会ですべての学年のクラスメイトの名前を覚えることは難しかったです。

私のインターン先では一日に5時間分担当している数学の授業があり、より支援の必要となるクラスにインターン先の数学科の先生から指示を受けて授業の補佐をしています。

5時間分の授業を終えると日誌を書きます。そこで本日の支援内容について具体的に書き入れていきます。日誌を書く際、それぞれの授業の支援内容を書き入れないといけないので、小さい付箋に支援するたびにメモをして、それを振り返る形で日誌を完成させていました。ボランティアという活動ではありますが、このインターンをやっていると思うのは、現場の先生方の授業を毎週見ることが一番自分へのリターンだと考えます。ここの説明は簡略的に、ここの説明をデジタル教科書で、と先生によって説明の仕方は様々で、生徒への対応や話の広げ方など専門的な知識以外でも、毎週学ぶことができます。

そういった自分に還元できそうな内容もメモを取り、現在インターン先での個人の日記を作り、そこに先生方から吸収できそうなことや、知識を書き込んでいます。こういった経験は今後の手助けになると思います。

授業の補佐以外にも放課後学習教室に行き、より集中的に生徒への学習指導を行いました。そこでは一人一人に向けた指導ができるので、この生徒はどこで躓いているのかなど知ることができ、中学生の単元によって躓きやすいポイントなどを知る経験になりました。放課後学習教室を通して、そこで仲良くなった生徒は普段の授業でも気軽に聞いてきてくれるようになり、よい循環になりました。

また部活動なども見ることができ、私はバスケット部の練習に参加させてもらいました。そこでも交流のあった生徒は学校内で話しかけてくれたりするので、出てよかったなと感じています。

このインターンシップでの活動を通して、不安なことはたくさんありましたが、インターン先の校長先生や副校長先生をはじめ、先生方、栄養士さん、事務職員の方々など色々な人がとても暖かく教えてくださるため、とても充実したボランティア活動ができています。

教師を目指している人にとっては大変よい経験になる素晴らしい活動だと思います。

教員採用試験に向けた学内説明会

久保田 福 美
(教職課程担当教員)

春の説明会は、出願直前の最新情報を得て、夏の教員採用試験（1次・2次）に向けて準備を整えていくことである。

今年度も、6つの自治体（埼玉県、さいたま市、千葉県・千葉市、神奈川県、横浜市、川崎市）の説明会を設定した。

昨年は新型コロナウイルス感染拡大に伴う緊急事態宣言の発令や休校措置の中で、すべて中止となったが、今年度は、下記の通り対面またはオンラインで実施することができた。

期日	自治体	小	中高	計
4/22	千葉県・千葉市	3	3	6
4/22	神奈川県	2	6	8
4/26	さいたま市	3	0	3
4/26	横浜市	2	4	6
4/28	埼玉県	5	10	15
合 計		15	23	38

*さいたま市と埼玉県はZoomで実施した。

*川崎市1名（小）は、市の説明会に参加したため、学内説明会は実施せず。

*東京都は、春は学内説明会を実施していない。



神奈川県説明会（4/22）↑

秋の説明会のねらいは、夏の各自治体の教員採用試験結果の状況を知り、次年度に向けた対策や学習に役立てていくことである。

コロナ禍にあつて、昨年は埼玉県と千葉県・千葉市の2つの自治体しか学内説明会（オンライン）を実施できなかった。

しかし、今年度は下記の通り、対面またはオンラインで7つの自治体の説明会を行うことができた。

期日	自治体	小	中高	計
11/8	千葉県・千葉市	4	5	9
11/15	横浜市	2	1	3
11/18	埼玉県	6	7	13
11/18	川崎市	1	0	1
11/22	神奈川県	3	4	7
11/29	さいたま市	3	7	10
12/2	東京都	3	15	18
合 計		22	39	61

*横浜市と東京都は、Zoomで実施した。

東京都教育委員会は、春については、都庁等の大会場で校種ごとに説明会が行われる。秋は、貴重な学内説明会であり、昨年は実施できなかったが、今回はオンラインで行うことができて良かった。

結びに、改めて、各教育委員会の担当者の皆様には心よりお礼を申し上げたい。



埼玉県説明会（11/18）→

教員採用試験合格体験記

教員採用試験合格までの道のり

黒川 星奈（文学部史学科4年）

私はいつから教師を志したのかははっきりと覚えていません。小学生の頃から学校へ行くことが好きで、中でも「先生」という存在が好きであり、憧れでもありました。いつからかその憧れが夢へと変わり、教師を志すようになりました。大学に入り、本格的に教職に関する勉強が始まり、ついに今年度教員採用試験を受験しました。私が経験した教員採用試験合格までの道のりをここで紹介させていただきます。

私が教員採用試験に向けて勉強を始めたのは大学3年生の5月頃です。私は高等学校の地理歴史科を志望していましたが、正直大学受験に使った日本史以外の科目には自信がありませんでした。そのため、専門科目の学習にかなりの時間を費やす必要がありました。そこで、教職教養については自力で学習するのではなく、予備校に通い授業内でなるべく覚えるよう心がけました。教職教養の授業は8月から12月にかけて、1.5時間の授業が週に1・2回ありました。授業前後の予習復習を含めて1週間で4～5時間程度の学習時間でしたが、1月下旬の模試では8割ほどの正答率を取ることが出来ました。教職教養は覚える量が多いため早めから手を付けることをおすすめします。また、教育原理・教育法規等の問題数に違いが見られるなど自治体によって傾向があります。例えば、私が受験した自治体では教育史は西洋史のみ出題されているため、日本史に関しては軽く学習するのみにしました。受験する自治体の過去問を数年分解いて、どこに重点を置くかプランを立てて学習を始めると効率よく点数アップにつながると思います。

次に一般教養の学習方法について紹介します。予備校では教職教養の授業のみ受講していたため、一般教養は独学で取り組みました。学習方法としては、過去問を解き、参考書を読む程度です。中学校卒業

レベルの問題が多いためそれほど時間を費やさなくても7～8割は取れると思います。この一般教養についても過去問から各自治体の傾向を把握すると効率よく学習できると思います。

専門科目については人によって科目が違うため、私の経験が皆さんの参考になるかわかりませんが、どの科目においても必要になるのは学習時間の確保です。一般教養が中学校卒業レベルの問題であるのに対し、専門科目は大学受験レベルの問題が出題されます。難易度が上がり、また自治体ごとの傾向を掴むのも難しいため大学3年生の夏あたりから取り組むことをおすすめします。

一次試験について、最後に「捨て問」についてお話させていただきます。教員採用試験を勉強している中で「捨て問」という言葉を既に耳にしている方もいるかと思われます。教員採用試験では、特に一般教養などにおいて広い範囲から出題されることから、満点ではなく合格点を取ることを目標にすることが多いです。そのため、問題数が少ない科目は「捨て問」として扱われ、そのような科目は試験に向けて学習しない場合が多いです。しかし、私は教員採用試験に出る問題の中に「捨て問」など存在しないと考えます。自身の科目との関係性が薄い科目であっても教養として身につけておくべきですし、生徒のお手本となる立場の教師になるにあたって、試験に対し全力で取り組む姿勢が大事だと考えるからです。試験までの日数が限られている場合はやむを得ず「捨て問」にあたる学習を避けるという選択をしてもいいと思いますが、時間の許す限りなるべくすべての科目を学習するべきです。この体験記を読んでいる方でまだ試験まで日数に余裕がある方は、教員採用試験で点を確実に取るためというよりも、自身の教養のため、また教師として自信を持って教壇

に立つために少しでもいいので「捨て問」にあたる教科の部分を参考書で読んでみてください。

ここまで一次試験の学習方法についてお話ししましたが、続いて二次試験について紹介します。私の自治体では個人面接と模擬授業が実施されました。（例年は集団討論も実施されますが、新型コロナウイルス感染症拡大の影響から中止されました。）教員採用試験において最大の難所は二次試験だと考えています。もちろん教師として一次試験で問われるような教養を身につけることも大事ですが、やはり人との関わり合いが多い職業であるため人間性が一番重要です。その人間性について評価されるのが、この二次試験になります。人間性は単に良いということだけでなく、教師としての適性があるかが肝心です。私は実際に生徒と関わることで教師としての適性を身につけることが出来ると考え、3年生の10月から中学校の特別支援学級でボランティア活動を始めました。このボランティア活動については去年の教職課程年報で執筆させて頂きましたので宜しければお読みください。実際に教育現場で活動することで多くのことが学べ、未熟ではありますが教師としての適性を身につけることができたと考えます。このように教師としての適性を身につけるためには経験が重要であり、また時間を要するため、二次試験対策は一次試験合格後からではなく、一次試験の対策と並行して早めに取り組むことをおすすめします。

個人面接についてはとにかく何度も練習をすることが大切です。しかし、質問に対する答えを一語一句暗記することは推奨しません。暗記してしまうと話し方が単調になってしまうからです。教師になってからは人前で話す機会が増えるため、話し方につ

いては個人面接において特に評価されると思います。質問に対する答えはキーワードだけを考え、練習を重ねていく中で大まかな話の流れを作っていくと気持ちの伝わる話し方になりました。内容に関しては正直に答えることが大切です。取り繕うとせずありのままの自分で面接に挑んでください。そのためにも早くから自己分析を行い、自分を見つめ直してみてください。

模擬授業に関しては、実際に現職の先生に見てもらうことをおすすめします。私自身も母校で10人ほどの先生が模擬授業を見てくださり、様々なアドバイスを頂きました。実際の教室を使うことで、家の練習での見落としに気づくこともできます。また、面接練習・模擬授業共に学習院大学の先生方にも見て頂きご指摘を頂きました。G-portに二次試験対策の案内が送付されるので参加することを推奨します。同じ自治体の学習院生と練習することが出来るので、試験に向けた相談や悩みをお互いに打ち明けることができます。個人面接と模擬授業において、客観的な意見はとても貴重なものです。先ほども述べましたが、とにかく二次試験に向けて練習を重ねてください。

以上、私の教員採用試験の合格までの道のりを述べさせて頂きました。最終合格者の中に自分の受験番号があった時の喜びは忘れません。長年抱いていた夢を叶えるということがこんなにも幸せなことなのかと感無量になりました。この気持ちを皆さんにも味わって頂きたいです。今回ここで述べさせて頂いた私の合格体験記は一例に過ぎませんが、これから教員採用試験を受ける皆さんのお役に立てればと思います。

教員採用試験への挑戦～自分の型を作ること～

後 藤 啓 介（文学部教育学科4年）

東京都の教員採用試験に挑むにあたり、突破するためのテクニックよりも、大切にしていたことが1つあります。それは「自分の型を作る」ことです。これは教育学科専任講師である久保田福美先生のお言葉を拝借したのですが、この「型」とは自分らしい教師像、教育観のことだと解釈しております。それでは、どのように「型」を追求していったのか。今回は僭越ながら自らの体験を交えつつ少しお話させていただきます。

結論から申し上げますと、「型」を練る為に心掛けていたことが2点あります。それは、チームで取り組むこと、学校現場で学ぶことです。いずれにおいても、多様な他者と関わるのが欠かせません。アイデンティティが他者からの承認によって形成されるのと同様に、他者と対話し、客観的に自らを見つめ直すことで、独りよがりな頑固な「型」ではなく、しなやかで筋の通った「型」が出来上がると考えるからです。

まず、前者のチームとは、サポートしてくださる先生方と同じ目標に向けて切磋琢磨する同期生のことを指します。試験対策期間は決して短いものではなく、かつ、取り組む範囲は多岐にわたりました。そこで、先生方からご指導ご鞭撻を賜ると共に、同期生と情報共有したり、励まし合ったりすることは非常に有効的だったと思います。特に小論文対策や、二次試験の面接対策ではチーム力を強く実感しました。チームで問題について議論し合う中で、新たな知見を得ると共に、自らの考えをアップデートしていくことができたと思えます。

次に後者の学校現場で学ぶとは、ボランティアや教育実習の機会を通して体験し、学ぶということです。私は忙しくても1時間でも、お世話になっている小学校に伺うことにこだわりました。机上で参考書と睨めっこするよりも、実際に子どもと触れ合い、一緒に遊ぶ方が得ることが多いと思ったからです。そのことで何より子どもからパワーをもらうことができました。また、小学校の先生方から最新の教育事情や課題について教えていただくこともできました。このように、学校現場で子どもたちの目線、教師の目線の両方を体験することを通して実践的かつ専門的な指導力を鍛えることができたと共に、現場に根差した「型」を模索することができたと思えます。

最後に私の指導教員である栗原清特任教授のお言葉を紹介し、体験記のまとめとさせていただきます。「真似るは学ぶ」です。採用試験対策に取り組み始めた頃は迷いがつきもので、何をもって「型」を体得するか不安になるものです。そんな時、チームの考えを真似る、学校現場の先生方の所作や技術を真似ることが大事だと思えます。教師になるという熱い思いを持ちつつ、したたかに真似て学び続ける中で理想の教師像、教育観が滲み出てくると思えます。今回、合格することができたのは何より支えていただいた方々のおかげです。末筆ではございますが、教職課程及び教育学科の諸先生方、並びに教育学科6期生に心より感謝申し上げますと共に、これから採用試験を受験される皆様のご健闘をお祈り申し上げます。

東京学芸大学との教員養成高度化連携による合格体験記

東京学芸大学教職大学院進学への道のり

福 島 菜 央（文学部英語英米文化学科4年）

～全体の流れ～

2021年

- 1月 東京学芸大学教職大学院学内説明会
東京学芸大学教職大学院学内選考願書提出
東京学芸大学教職大学院学内選考面接試験
- 2月 東京学芸大学教職大学院学内選考合格発表
- 3月 東京学芸大学での特別選抜面接試験
- 4月 東京学芸大学より特別選抜合格発表
全体オリエンテーション
- 8月 夏期集中講座
- 9月 東京学芸大学教職大学院入学願書提出
- 10月 専門プログラム
東京学芸大学教職大学院入試
- 11月 東京学芸大学教職大学院合格発表
教職フィールドワーク

2022年

- 2月 教職フィールドワークの報告会

2021年

- 1月 学内の説明会に参加し、学内選考（書類提出・面接試験）に挑みました。大学院で専攻したいプログラムを絞り、なぜ教職大学院に進学したいかを深く自己分析することをお勧めします。
- 2月 学習院大学から、学内選考の合格発表がありました。
- 3月 学内選考を通過した学生は東京学芸大学での特別選抜面接試験を受けました。大学院の専攻で希望するプログラムの教員と面接をし、何を勉強してきたか、教職大学院では何を学びたいかなどを教員とお話ししました。
- 4月 東京学芸大学より、特別選抜の合格発表があ

りました。その後、4月中旬に対面で全体オリエンテーションが行われ、東京学芸大学を含む12大学から推薦を受けた学生（30名強）や東京学芸大学の教員と顔合わせをしました。

- 5月 東京学芸大学から、大学院入試の募集要項が発表されました。願書を早めに取り寄せ、募集要項の確認を早めに行うことをお勧めします。

- 8月 夏期集中講座がオンラインで行われました。講義の内容は、「リーガルマインドと危機管理」、「授業目的から授業を考える」、「国際バカロレア教育の知の理論」など多岐にわたり、グループワークでさらに内容を深めました。プログラム終了後、9月末までに講義の学びを深化させたレポートをA4用紙1枚にまとめ提出します。

- 9月 特別選抜者も面接入試を控えているので、入学願書や研究計画書等を一式提出しました。また、附属校の研究授業の動画を視聴し、夏期集中講座の事後課題のレポートを提出しました。

- 10月 10月末に大学院入試があり、特別選抜である私は、面接試験のみ行いました。また、内容に応じて希望者が参加できる専門プログラムが行われました。そして、この講義により得た学びをA4用紙1枚にレポートをまとめ提出しました。

- 11月 入学試験の合格発表があり、無事合格が決まりました。月末には東京学芸大学の附属校で行われる研究授業会に参加し、A4用紙1枚にレポートをまとめるという教職フィールドワークがあります。私は国際中等教育学校の授業動画を事前に視聴し、協議会にオンラインで参加しました。

2022年

- 2月 教職フィールドワークの報告会が行われます。

このような流れで東京学芸大学教職大学院のスタートパスプログラムは実施され、大学院での学びに備えて様々なプログラムを受講していきます。教育実習や教員採用試験が行われる5月から8月中旬ごろまでは特にプログラムは実施されませんが、この時期に教育実習の準備や教員採用試験の対策と並行して、計画的に願書作成を行うことで精神的にも余裕をもって願書提出が出来ます。また、9月の入学願書提出時には大学院で研究したい内容をA4用紙2枚程の課題研究計画書にまとめて提出する必要があるため、早い段階から大学院で研究をしたいこ

とを具体的に考えることをお勧めします。

スタートパスプログラムで他大学の同じ志をもつ学生と出会い、多岐にわたる講義を受ける中でたくさんの刺激を受けました。プログラムで学ぶ内容や求められるレポートの質は高く、自身の未熟さを痛感することもあります。学びに貪欲に、成長に貪欲になれる環境に身を置けることに喜びを感じております。コロナウイルスの影響で先が読めない日々ではありますが、この体験記が少しでも皆さんの参考になれば幸いです。みなさんと来年お会いできる日を楽しみにしております。

令和3年度教職課程非常勤講師懇談会報告

武 内 房 司
(教職課程主任)

教職課程開設科目をご担当いただいている非常勤講師の先生方をお招きし、昨年12月、以下のような内容で懇談会を開催させていただきました。

【日時】 令和3年12月16日(木) 18:30~20:00

【形式】 対面とzoomを用いたオンラインのハイフレックス型懇談会

- 【内容】
1. 教職課程主任挨拶
 2. 話題提供「教職課程カリキュラム改編に伴う対応について」
 3. 参加者からの近況報告(「授業実施における工夫」を交えながら)
 4. 終わりの挨拶

令和3年度もコロナウイルス禍に翻弄され、教職課程におきましても例外ではありませんでしたが、非常勤の先生方のご協力、とくに「オンライン授業」の活用等によって授業運営等を大過なく乗り切ることができました。

一方で、先生方がコロナ禍の中で取り組まれてこられたオンライン授業での工夫等をうかがい、そうしたご経験を皆で共有し今後の授業改善の一助となればとの思いから、対面とウェブ会議方式を併用したハイフレックス形式での懇談会の開催を案内させていただいたところ、年末の慌ただしい時期にもかかわらず、対面・オンライン合わせて12名の講師の先生方にご参加いただきました(加えて、教職課程の側からは教職課程・教育学科より8名、教職課程事務室より3名が参加)。懇談会では、来年度から導入を予定している、新カリキュラムのねらい等について長沼豊教授よりご紹介いただきました。参加者の近況報告からは、ICTを活用する時期に入ったものの格差が広がりつつある現状への憂慮や、対面式の模擬授業での学生たちが見せる生き生きとした表情など、ご担当の授業のなかで先生方が得られた率直かつ具体的な印象・ご意見をうかがうことができました。ご参加くださった諸先生にあつくお礼を申し上げたいと思います。

各 種 デ ー タ

学習院大学における教員養成の理念と目的

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

このような本学設立の理念と目的は、国際化が進展し、変化が激しい21世紀の現代社会において、ますます時代に適ったものとして輝きを増してきている。現在の本学の理念・目的としても、「精深な学術の理論と応用とを研究教授し、高潔な人格及び確乎とした識見並びに健全で豊かな思想感情を有する、文化の創造発展と人類の福祉に貢献する人材を育成することを目的とする」ことを謳っている。その理念・目的の実現に向けて、本学での3つのポリシーが掲げられ、取り組まれている。

すなわち、ディプロマ・ポリシー（卒業認定・学位授与の方針）では、「各課程において、各学部・学科及び研究科・専攻の履修規定に即して必要な単位を修得し、必要な修業年限を満たした上で、精深な学術の理論と応用とを研究教授し、高潔な人格及び確乎とした識見並びに健全で豊かな思想感情を有していると判断した場合に、それぞれの学位を授与」するとしている。このディプロマ・ポリシーに掲げる能力を身につけるための教育課程として、カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施の方針）では、「各学部・学科及び研究科・専攻において必要とされる科目を体系的に編成し、講義、演習、実験、実習若しくは実技を適切に組み合わせた授業を行」うとしている。さらには、アドミッション・ポリシー（入学者受入れの方針）では、上記2つのポリシーに定める教育を受けるために必要な、「各学部・学科及び研究科・専攻で掲げる知識・能力や目的意識・意欲を備えた学生を、各種選抜試験を通じて受け入れ」としている。

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

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

各学科の教員養成の理念と目的

●法学部法学科

(中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

法学科では、「法の理念、法の体系と仕組み、法による具体的な争いの解決について学び、幅広い教養と国際感覚に基づいたリーガル・マインドを身につけ、社会の様々な分野で法的知識やリーガル・マインドを存分に発揮して活躍する優れた人材を育成する」ことを教育研究上の目的としている。そして、そのために、一方では、法の理念、法の体系と仕組み、法による具体的な争いの解決について系統だった教育を行うとともに、他方、幅広い教養と国際感覚に基づいたリーガル・マインドを身につけ、社会の様々な分野で法的知識やリーガル・マインドを存分に発揮して活躍する優れた人材を育成するため、講義科目に加えて演習科目を展開している。

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

●法学部政治学科

(中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

政治学科は、政治学・社会学の様々な科目を学ぶことを通じて、社会に対する深い洞察力和幅広い教養を備え、高い指導力と問題解決能力を持った人材を育成する。

この教育目的のもと、教員養成にあたっては、情報収集・分析能力、論理的思考、諸問題の把握・分析能力、問題解決方法を探求し続ける姿勢を身につけた学生を育成することを目標とする。併せて、公共的関心を持つ市民として社会に積極的に参加する姿勢と、異なる見解に対する寛容性を備えることが目指される。

●経済学部経済学科

(中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

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

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

●経済学部経営学科

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

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

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

●文学部哲学科

(中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

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

●文学部史学科

(中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(地理歴史))

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

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

●文学部日本語日本文学科

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

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

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

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

●文学部英語英米文化学科

(中学校教諭一種(英語)・高等学校教諭一種(英語))

急激な勢いでグローバル化が進む現代にあっては、多様な言語・文化をもつ人々が、互いに理解・協力し合い、共生するための知識、態度、技能を身につけることの重要性が高まってきている。とりわけ、人々が理解・協力し合う際に用いる国際語としての英語の役割はますます大きくなりつつある。

英語英米文化学科では、そうした現在の情勢に対応できる人材の育成を目指し、英語による異文化間コミュニケーション能力を備えた英語科教員の養成を目的とする実践的かつ専門的な授業を設置している。それらの授業を履修することで、国際的な視野からの幅広い教養、英語及び英語圏の文化と歴史に関する専門的な知識と学力、批判的思考力、創造的思考力、英語教育に関する実践的指導力等を身につけることを目的としている。

●文学部ドイツ語圏文化学科

(中学校教諭一種(ドイツ語)・高等学校教諭一種(ドイツ語))

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

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

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

●文学部フランス語圏文化学科

(中学校教諭一種(フランス語)・高等学校教諭一種(フランス語))

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

●文学部心理学科

(中学校教諭一種(職業指導)・高等学校教諭一種(職業指導))

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

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

●理学部物理学科

(中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科))

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

●理学部化学科

(中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科))

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

●理学部数学科

(中学校教諭一種(数学)・高等学校教諭一種(数学))

数学科は、論理的思考力、計算力、数学的洞察力などを教育し、社会に貢献できる人材を育成することを目標とする。そのために、演習、セミナー、輪講科目を豊富に配し、学生自身が積極的かつ能動的に数学的現象に取り組み、実践を通して数学的感覚を理解し身につけることを重視している。特に、教職課程においては、数学の諸理論を学びながら数学教育に対する深い理解を身につけ、教育者としてそれらを体系的かつ実践的に教育活動に生かす能力を養うことを目指す。また教職関連科目との連携のもと、身につけた数学的理解を他者に分かるように明快に説明することを期し、演習やセミナー等の体験的学習をカリキュラムに取り入れ、高度なコミュニケーション能力を持つ教員の養成を目的としている。

●理学部生命科学科

(中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科))

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

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

●国際社会科学部国際社会科学科

(中学校教諭一種(社会)・高等学校教諭一種(公民))

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

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

●文学部教育学科

(小学校教諭一種)

教育学科においては、学科の教育目標を次のように記している。

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

ここでいう専門的な技能とは、小学校の教員としての職能全体を指している。すなわち教育学科は、その主たる目的を小学校教員の養成とし、本学としての教員養成に対する理念とその実現のための構想、指導方法等を継承することとする。したがって教育学科の専門科目のうち半数以上を「免許関連科目」群として開講する。そして小学校教員免許状取得にあたっては、小学校の全教科について教科教育法と教科概説の科目を必修とし、すべての教科指導において一定程度以上の知識と技能(指導力)を有することを求める。

教科指導等の教員としての基礎的・基本的な力量形成は自明として、それ以外の部分について、今日の日本の学校や子どもたちを取り巻く状況に鑑み、教育学科が掲げる小学校教員の養成像は以下のとおりである。

- 1) 体験型学習の指導力がある(人間と自然がつながる、つなげる)
- 2) コミュニケーション能力を発揮する(人間と人間がつながる、つなげる)
- 3) 多文化共生社会に対応した教育を実践する(学校と地域がつながる、つなげる)

各専攻の教員養成の理念と目的

●政治学研究科政治学専攻

(中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

政治学研究科は、政策課題の発見及び政策立案などに関する高度な専門知識と実務能力を有する人材を養成する。この教育目的のもと、教員養成にあたっては、政治学・国際関係論・社会学に関する専門的な知識を応用して現代社会が直面している課題を解明することができ、調査を通してデータを収集・分析・読解・伝達する能力をもち、さらにグローバルな視野から、私たちの社会が抱える問題の解決に向けて積極的な行動をなす教員の育成を目標とする。

●経済学研究科経済学専攻

(中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

経済学研究科では、経済社会における諸問題について、より高度な経済学の理論と応用を研究教授し、経済学の専門性を有した高い問題解決能力を身につけた研究者及び高度専門職業人の育成を理念としている。国際間における学術交流の一層の進展のなか、専門性をもって国際社会でも活躍できる人材の育成も方針として掲げている。

教職課程においては、生涯にわたって学び成長する教師を目指した教育、体験的学習・模擬授業や現場教師の招聘といった特色あるカリキュラムにより、実践的指導力を養うことと情熱と豊かな使命感をもった教育者育成を目標にしている。経済学専攻においては、集团的論文指導体制により少人数教育を徹底させることで、早い段階から探求能力と研究力を高めている。これによって、複雑で広範な政治・経済・倫理・社会現象やこれらの現代的諸問題を、経済学的視点に基づいて探求及び教育することのできる社会系教員の育成を目標にしている。

●経営学研究科経営学専攻

(中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

経営学研究科における教職課程では、経営学専攻分野における高度な知識、専門的な調査研究能力と方法論を身につけ、その学識を教え授けることができるとともに、関連する社会科学分野を含めた広い視野に立って現代の課題と向き合い、深く考えさせる教育能力を持った教員を養成することを目標としている。

●人文科学研究科哲学専攻

(中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

哲学専攻では、古代ギリシアから、近世、現代に至る西洋哲学、日本を中心に中国、インドなどの仏教をはじめとする東洋思想、ひいてはそれらを取り巻く社会、宗教、芸術、文学など多分野にわたり視点を置きつつ研究を深めていく中で、専門的で高度な知識と研究能力を身につけ、それらを指導に役立てることのできる人材を育成することをそもそもの目標としている。また、さまざまな演習授業や学部1年生を対象とした「ジュニアセミナー」では、ティーチングアシスタントとして大学院生にも授業の運営に携わってもらい、実際に学生に指導する機会を設けている。こうした、経験を通して、教育の現場で生かすことのできるより具体的な教育スキルを身につけた人材を、また、最新の研究に通用する高い専門的知識と視野を備えた、社会系教員を、育成することを目標としている。

●人文科学研究科史学専攻

(中学校教諭専修(社会)・高等学校教諭専修(公民))

史学専攻では、日本史、東洋史、西洋史が同居する環境のなかで幅広い歴史の学問的手法を学ぶことを重視しながら、専門分野の特定の対象についてのレベルの高い研究に専念させることをめざしている。そのためにもっとも重視しているのは、教員の指導のもとに史料を広く探索して精確に解釈することであり、よき史料の発見によって独創的で水準の高い研究に結実することである。

教職課程では各分野の演習を通して最高水準の研究を学ばせ、同時に日本史、東洋史、西洋史の分野に共通な史学理論や史学史研究を学ぶ機会も設け、グローバルな視点からの歴史学にふれさせる。特定の分野の史料と研究にも通暁し、あわせて歴史学のもつ現代的な学問としての意義をも理解させ、より高度な歴史を教える技術を学ぶことができる。

●人文科学研究科日本語日本文学専攻

(中学校教諭専修(国語)・高等学校教諭専修(国語))

日本語日本文学専攻では、日本語日本文学科と同様に、学科開設以来重んじてきた実証的で堅実な研究方法を、学生が身につけるとともに、これからの時代を切り開いていくのに必要とされる、創意に満ちた新しい国際的な感覚や学際的な関心を培っていくことを教育の目標としてきた。併せて人格的な完成をも目指している。

学生がそれぞれの専門分野の研究を深く追求できるように、古代から現代までの各時代の日本語・日本文学・日本文化の研究に対応できるように、カリキュラムを構成している。また、現在の研究にとって必要な、日本語教育・対照言語学・民俗学・中国文学・映画研究・文化研究などといった国際的で学際的な研究領域に配慮した授業も設定している。

これらの授業を履修することで、日本語・日本文学・漢文学・日本文化に関する基礎的な知識はいうまでもなく、現代的な関心と国際的な幅広い視野をもって、高度で専門的な学識を理解し、人格的にも完成したうえで教育できる国語科の教員の養成をめざしている。

●人文科学研究科英語英米文学専攻

(中学校教諭専修(英語)・高等学校教諭専修(英語))

急激な勢いでグローバル化が進む現代にあっては、多様な言語・文化をもつ人々が、互いに理解・協力し合い、共生するための幅広く深い知識、適切で柔軟な態度、先進的で高度な技能を身につけることの重要性が高まってきている。とりわけ、人々が理解・協力し合う際に用いる国際語としての英語の役割はますます大きくなりつつある。

英語英米文学専攻では、そうした現在の情勢に対応できる優れた人材の育成を目指し、英語による高度な異文化間コミュニケーション能力と英語及び英語圏の文化と歴史に関する高度な専門的知識と学力を身につけた英語科教員の養成を目的とする実践的かつ専門的な授業を設置している。それらの授業を履修することで、国際的な視野からの幅広く質の高い教養、英語及び英語圏の文化と歴史に関する高度な専門的知識と学力、優れた批判的・創造的思考力、英語教育に関する高い実践的指導力等を身につけることを目的としている。

●人文科学研究科ドイツ語ドイツ文学専攻

(中学校教諭専修(ドイツ語)・高等学校教諭専修(ドイツ語))

ドイツ語ドイツ文学専攻では、最新の研究動向を積極的に取り入れ、ドイツ語圏の文学研究および言語学研究はもちろんのこと、文学や言語をさらに大きな視点から一つの文化現象として捉えた「文化研究」を行う場を提供し、どの授業も少人数の理想的な環境で、個人の研究テーマに即したきめ細かい指導を行っている。文学・文化の分野では、社会文化誌(史)、メディア論、ジェンダー論、近年の文化理論などの観点から、言語学の分野では、語用論、テキスト言語学、認知言語学、社会言語学、メディア言語学といった新しい観点からも研究が行えるよう、各授業のテーマを設定し、文化と社会を動的に理解できる人材を養成できるよう図っている。

教職課程では、とりわけ「ドイツ語学特殊研究」において現代のドイツ語圏における社会事情をテーマにしてドイツ語で議論する能力を向上させると同時に、ドイツ語圏文化学科の「現代地域事情入門ゼミナール」、「言語・情報入門ゼミナール」、「文学・文化入門ゼミナール」の授業においてティーチング・アシスタントとして教育面での実践経験を積むことで、教育現場における実践的指導力を身につけ、より高度なドイツ語教員の養成ができることを目標としている。

●人文科学研究科フランス文学専攻

(中学校教諭専修(フランス語)・高等学校教諭専修(フランス語))

フランス文学専攻においては、広い視野と高度な専門知識を持ち、研究を深めていくことが可能な授業科目および研究環境を提供している。7万冊にもおよぶ資料に加え、豊かな視聴覚資料が専攻学生に開かれている。また、年に数回開催される講演会は、見識を深めるのみならずフランス語圏の研究者・作家等と交流し、研究の最前線の現状を認識する機会ともなっている。さらに、フランスの提携大学への留学も可能であり、専門知識を深めると同時に文化の諸相を学ぶ機会も準備されている。上述の豊かな研究環境のほかに、少人数ならではのきめ細かい指導が専攻学生の研学生活を支え、充実したものとさせている。殊に、年一回の中間発表会には博士前期課程および後期課程在籍者全員が参加し、指導教員以外の教員もそれぞれの学生の発表を真摯に受け止め、指導をする。自らの研究を、修正をしつつ深めていくことができる。

博士前期課程を通じて、自ら選んだ研究主題を多様な視点から研究し、広い視野と柔軟な思考力と高い専門知識を兼ね備えた教員の養成を目指している。

●自然科学研究科物理学専攻

(中学校教諭専修 (理科)・高等学校教諭専修 (理科))

物理学専攻では、学部での教員養成教育の理念に立脚し、自然科学の高度な専門的知識を持ち、広い視野から創造的な教育活動を行なう能力を持つ教員を養成することを理念とする。

●自然科学研究科化学専攻

(中学校教諭専修 (理科)・高等学校教諭専修 (理科))

化学専攻では、学部での教員養成教育の上に立って、より深い化学の基礎知識と実験技術および広い視野を持った、高い実践的指導力を持つ中等教育の教員を養成することを目的とする。化学専攻の大学院生には、専攻分野での高度な専門知識を体系的に学ばせると共に、指導教員による個別的な研究指導の下に、最先端の研究活動を行わせることによって、化学に関する高い専門性と化学実験の実践的指導力を身に付けさせる。これらによって、中等教育の教員として、生徒に化学の面白さと学問としての深さを伝えることができる能力を涵養する。

●自然科学研究科数学専攻

(中学校教諭専修 (数学)・高等学校教諭専修 (数学))

数学専攻は、学部教育の上に数学の高度な専門的知識をもち、広い視野から創造的活動を行う能力を持つ人材を養成する。特に、教職課程においては、高度な数学的知見の習得により数学的思考力の重要性を認識し、さらに指導教員との数多くのセッション、学会における発表、修士論文の作成における高度な論理展開を通して強力なコミュニケーション能力を習得する等、数学教育の実践的技術を身につけさせる。これらにより、広い視野を持ち創造的な教育活動を展開できる指導的教員の養成を目指している。

●自然科学研究科生命科学専攻

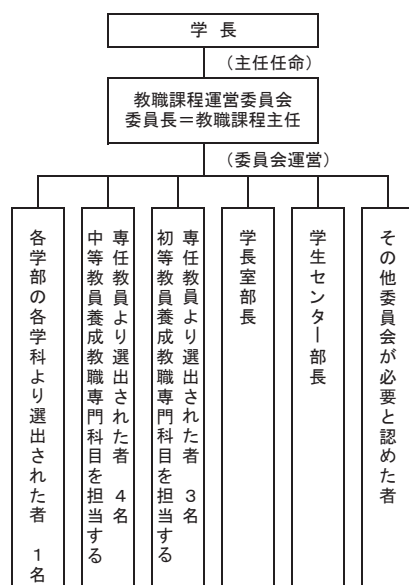
(中学校教諭専修 (理科)・高等学校教諭専修 (理科))

生命科学専攻では、分子細胞生物学および関連分野の高度な専門的知識を持ち、広い視野から創造的な教育活動を行なう能力を持つ教員を養成することを目的とする。

●人文科学研究科教育学専攻

(小学校教諭専修)

本学文学部は平成25年度に「2050年を展望した教師教育」の理念を掲げて、未来志向型の教員養成を実現する「教育学科」を新設したが、教育学専攻は、この「教育学科」と設立の理念を共有し、その理念を「高度の教職専門性を備えた教師」として結実させることを目的として平成27年度に創設された。この目的を達成するために、本専攻は「教職専門性基準」(5基準)を定め、この基準に則った専門家教育(professional education)としての教師教育を実現する。その際、専門家教育が「事例研究(case method)」による「理論と実践の統合」に本質があることに鑑み、教職専門的理論的基礎となる「概説」と理論と実践の統合の基礎となる「事例研究」、テーマを絞って深く探究する「特殊研究」によって教育課程を組織する。さらに、従来の「教職大学院」が教科内容の知識や教科教育の実践的能力を教育課程に組織してこなかったことを反省し、本学の質の高い教養教育の総合性を活かした「教職大学院」とは異なる教師の専門家教育を追求する。



令和3年度教員免許状取得状況

●中学校・高等学校

(名)

種類 教科		中学校教諭一種	高等学校教諭一種	中学校教諭専修	高等学校教諭専修
国 語		29	23	2	2
社 会		32		1	
地 理 歴 史			26		1
公 民			18		0
数 学		22	23	2	2
理 科		14	14	7	7
書 道			6		
職 業 指 導		1	1		
外国語	英 語	22	22	3	3
	ド イ ツ 語	0	0	0	0
	フ ラ ン ス 語	1	1	0	0
情 報			0		
合 計		121	134	15	15

●小学校

(名)

小学校教諭一種	小学校教諭専修
50	9

令和3年度卒業生・修了者 教員就職等状況

●公立学校

(名)

区 分 教 科		正 規			そ の 他			計
		中	高	小計	中	高	小計	
国 語		2	0	2	0	1	1	3
社 会		2		2	1		1	3
地 理 歴 史			1	1		0	0	1
公 民			0	0		0	0	0
数 学		3	2	5	2	0	2	7
理 科		0	0	0	0	1	1	1
書 道			0	0		0	0	0
職 業 指 導		0	0	0	0	0	0	0
外国語	英 語	4	3	7	0	0	0	7
	ド イ ツ 語	0	0	0	0	0	0	0
	フ ラ ン ス 語	0	0	0	0	0	0	0
情 報			0	0		0	0	0
小 学 校				27			6	33
計		11	6	44	3	2	11	55

●私立学校

(名)

区 分 教 科		正 規	そ の 他	計
国 語		3	1	4
社 会		0	1	1
地 理 歴 史		0	0	0
公 民		0	0	0
数 学		3	2	5
理 科		0	1	1
書 道		0	0	0
職 業 指 導		0	0	0
外国語	英 語	3	1	4
	ド イ ツ 語	0	0	0
	フ ラ ン ス 語	0	0	0
情 報		0	0	0
小 学 校		3	1	4
そ の 他		0	0	0
計		12	7	19

卒業生・修了者 教員就職等状況（直近3年）

（名）

令和元年度			令和2年度			令和3年度		
教 科	人 数		教 科	人 数		教 科	人 数	
国 語	5		国 語	8		国 語	7	
社 会	4		社 会	3		社 会	4	
地 理 歴 史	0		地 理 歴 史	1		地 理 歴 史	1	
公 民	0		公 民	2		公 民	0	
数 学	10		数 学	6		数 学	12	
理 科	7		理 科	2		理 科	2	
書 道	0		書 道	0		書 道	0	
職 業 指 導	0		職 業 指 導	0		職 業 指 導	0	
外国語	英 語	12	外国語	英 語	7	外国語	英 語	11
	ドイツ語	0		ドイツ語	0		ドイツ語	0
	フランス語	0		フランス語	0		フランス語	0
情 報	0		情 報	0		情 報	0	
小 学 校	39		小 学 校	20		小 学 校	37	
そ の 他	0		そ の 他	1		そ の 他	0	
計	77		計	50		計	74	

令和3年度教職課程正式履修者数

(名)

研究科	専攻	1年	2年	*		科目等履修生	計
政治学研究科	政治学専攻						0
経済学研究科	経済学専攻						0
経営学研究科	経営学専攻						0
人文科学研究科	哲学専攻	1	1			2	4
	史学専攻	3	1				4
	日本語日本文学専攻	2	3			1	6
	英語英米文学専攻	1	2	3			6
	ドイツ語ドイツ文学専攻	1				1	2
	フランス文学専攻	1					1
	教育学専攻	2	1	11			14
自然科学研究科	物理学専攻			1			1
	化学専攻	1		2			3
	数学専攻	2		2			4
	生命科学専攻	1	1	3		1	6
計		15	9	22		5	51
学部	学科	1年	2年	3年	4年	科目等履修生	計
法学部	法学科		3	4	4		11
	政治学科		7	8	2		17
経済学部	経済学科		6		4		10
	経営学科		5	1	2		8
文学部	哲学科		3	8	9		20
	史学科		24	20	20		64
	日本語日本文学科		10	23	27		60
	英語英米文化学科		17	15	24	2	58
	ドイツ語圏文化学科			1			1
	フランス語圏文化学科		2	1	1		4
	心理学科		1		1		2
	教育学科		44	50	56		150
理学部	物理学科		7	3	3		13
	化学科		7	3	9		19
	数学科		29	23	26		78
	生命学科		8	8	3		19
国際社会科学部	国際社会科学科		1		1		2
計			174	168	192	2	536
						総計	587

* 大学院代用申請者数

令和3年度介護等体験者数（学科・専攻別）

（名）

学部／研究科	学科／専攻	実習者数
法学部	法学科	4
	政治学科	7
経済学部	経済学科	2
	経営学科	1
文学部	哲学科	12
	史学科	24
	日本語日本文学科	35
	英語英米文化学科	27
	ドイツ語圏文化学科	1
	フランス語圏文化学科	2
	心理学科	0
	教育学科	74
理学部	物理学科	4
	化学科	6
	数学科	34
	生命科学科	9
国際社会科学部	国際社会科学科	0
人文科学研究科	哲学専攻	1
	英語英米文学専攻	1
科目等履修生		2
合計		246

* 社会福祉施設、特別支援学校のいずれかのための体験者を含む

* 文部科学省より新型コロナウイルス感染症およびそのまん延防止のための措置の影響により、介護等体験の実施が困難な状況となっていることに鑑み、令和3年度介護等体験の「代替措置」を講じる旨が通知されたことを受けて、体験予定学生全員に対し代替措置を講じることとし、体験先での体験は実施しなかった。

令和3年度教育実習者数

(名)

学部／研究科	学科／専攻	実習者数
法学部	法学科	3
	政治学科	2
経済学部	経済学科	2
文学部	哲学科	7
	史学科	15
	日本語日本文学科	21
	英語英米文化学科	20
	フランス語圏文化学科	1
	心理学科	1
	教育学科	52
理学部	物理学科	2
	化学科	8
	数学科	24
	生命科学科	3
国際社会科学部	国際社会科学科	1
人文科学研究科	英語英米文学専攻	1
	教育学専攻	1
科目等履修生		2
合計		166

令和3年度中高教育実習者の観察項目別評定結果

所属学科 評定項目		評定	法	政	済	営	哲	史	日	英	独	仏	心	教	物	化	数	生	国	科	院	計
1	授業参観を注意深く行ない、 観察の結果を的確に記録した。	A	2		2		5	7	15	16			1	13	2	3	14	3	1	1	1	86
		B	1	1			2	8	5	3		1		4		5	10			1	1	42
		C		1					1	1												3
		D																				0
		E																				0
2	学習指導の準備や教材研究を、 熱意を持って周到に行なった。	A	2	1	2		6	12	14	16		1	1	12	2	4	20	2	1		1	97
		B	1				1	3	3	2				5		4	4	1		1	1	26
		C		1					3	2										1		7
		D							1													1
		E																				0
3	的確な表現法（明瞭な言語、 正確な板書等）で授業を行なっ た。	A	2		1		3	3	10	9				7	2	2	11	1			1	52
		B	1	1	1		4	10	8	10		1	1	9		5	12	2	1	2		68
		C						1	3					1							1	6
		D		1				1		1						1						4
		E																				0
4	教科についての専門的学力が 十分であった。	A	2	1	1		5	6	12	7				5	1	2	11	2		1		56
		B			1		2	9	5	12		1	1	10	1	5	12	1	1	1	1	63
		C	1						3					2		1	1				1	9
		D		1					1													2
		E								1												1
5	活気のある学級運営に努め、 成果をあげた。	A	2		2		4	5	7	11			1	8	2		13	3	1	1	2	62
		B	1	2			3	6	11	7		1		8		5	8					52
		C						4	2	2				1		3	3			1		16
		D							1													1
		E																				0
6	公平な生徒指導に心掛け、生 徒を掌握することができた。	A	1	1	1		4	6	11	13			1	7	2	1	17	2	1	1	1	70
		B	2	1	1		3	9	7	7		1		10		6	6	1		1	1	56
		C							3							1	1					5
		D																				0
		E																				0
7	授業以外の実習活動にも積極 的に参加した。	A	2	1	2		4	7	14	10			1	11	2	3	21	3	1	1	1	84
		B	1				3	7	4	9		1		6		5	2			1		39
		C		1				1	3	1							1				1	8
		D																				0
		E																				0
8	指摘された事項を理解し、そ の後の改善に役立てた。	A	3		2		7	9	15	18		1	1	11	2	5	19	3	1	1	1	99
		B		1				6	4	2				5		3	5			1	1	28
		C							1					1								2
		D		1					1													2
		E																				0
9	教職員に対し適切な態度で接 した。	A	3	1	2		6	9	17	18			1	13	2	5	19	3	1		1	101
		B						5	3	2		1		4		3	5			2	1	26
		C					1	1														2
		D		1					1													2
		E																				0
10	実習に関する指示を守り、決 まり正しく実習に参加した。	A	2	1	1		7	12	18	18		1	1	14	2	6	21	3	1	1	1	110
		B	1		1			3	2	2				3		2	2			1	1	18
		C		1					1								1					3
		D																				0
		E																				0
教育実習目標達成度の総合査定		A	2	1	1		5	9	15	15		1	1	11	2	1	19	3	1	1		88
		B	1		1		2	6	4	5				6		7	5			1	2	40
		C		1					2													3
		D																				0
		E																				0

科：科目等履修生

評定基準

A：十分に達成した。 B：普通程度に達成した。
C：やや不十分であった。 D：不十分であった。
E：きわめて不十分であった。（不合格に準ずる。）

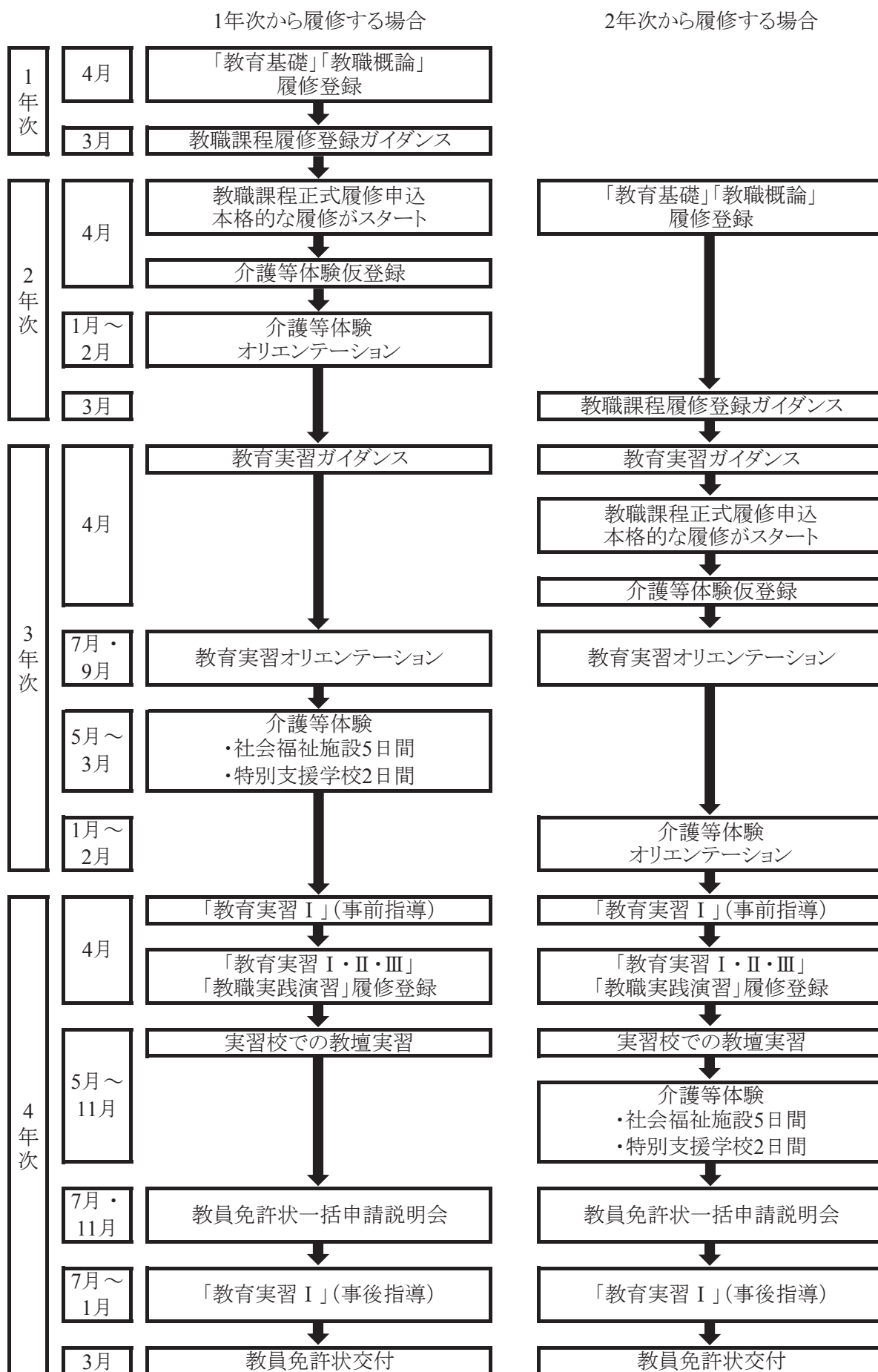
令和3年度初等教育実習者の観察項目別評定結果

	所属学科	評定	計
評定項目			
1 授業参観を注意深く行ない、観察の結果を的確に記録した。		A	27
		B	25
		C	
		D	
		E	
2 学習指導の準備や教材研究を、熱意を持って周到に行なった。		A	38
		B	13
		C	1
		D	
		E	
3 的確な表現法（明瞭な言語、正確な板書等）で授業を行なった。		A	9
		B	41
		C	2
		D	
		E	
4 教科についての専門的学力が十分であった。		A	8
		B	41
		C	3
		D	
		E	
5 活気のある学級運営に努め、成果をあげた。		A	27
		B	22
		C	3
		D	
		E	
6 公平な生徒指導に心掛け、生徒を掌握することができた。		A	36
		B	16
		C	
		D	
		E	
7 授業以外の実習活動にも積極的に参加した。		A	33
		B	19
		C	
		D	
		E	
8 指摘された事項を理解し、その後の改善に役立てた。		A	32
		B	19
		C	
		D	1
		E	
9 教職員に対し適切な態度で接した。		A	39
		B	12
		C	
		D	1
		E	
10 実習に関する指示を守り、決まり正しく実習に参加した。		A	43
		B	8
		C	1
		D	
		E	
教育実習目標達成度の総合査定		A	35
		B	16
		C	1
		D	
		E	

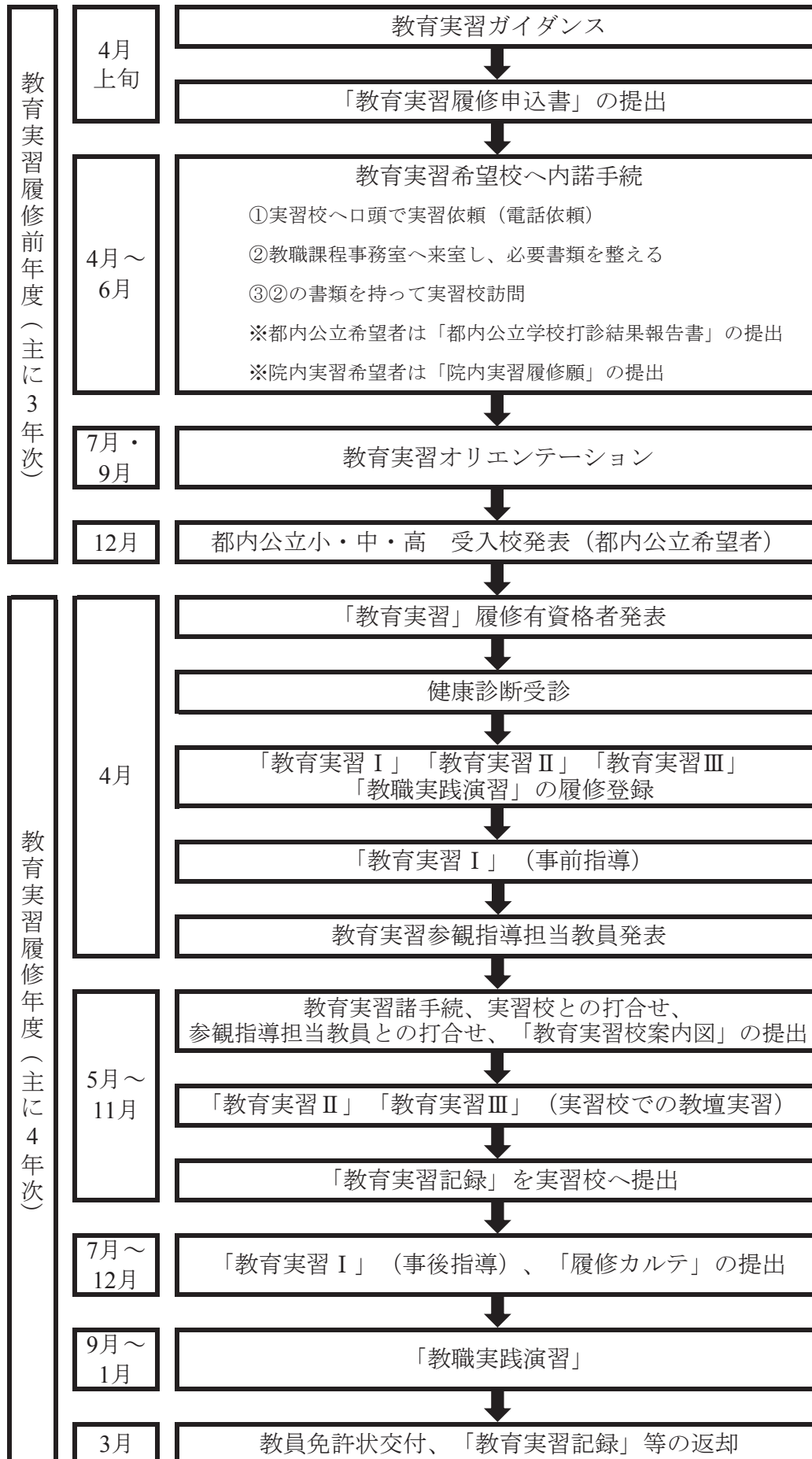
評定基準

A：十分に達成した。 B：普通程度に達成した。
 C：やや不十分であった。 D：不十分であった。
 E：きわめて不十分であった。（不合格に準ずる。）

教職課程履修スケジュール



教育実習関係スケジュール



令和3年度中・高教職課程 授業担当者・担当科目一覧

専任教員11名

氏名	職名	学位	担当教科
秋 田 喜代美	教授	博士（教育学）	教職概論A、教職概論B、教育方法・技術A
飯 沼 慶 一	教授	教育学修士	授業指導論
岩 崎 淳	教授	修士（教育学）	国語科教育法Ⅰ、国語科教育法Ⅳ、教育実習Ⅰ、 教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、
梅 野 正 信	教授	博士 （学校教育学）	社会科教育法Ⅰ、公民科教育法Ⅰ、公民科教育法Ⅱ、 道徳教育指導論A、教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、 教育実習Ⅲ、教職実践演習（中・高）
栗 原 清	特別任用教授	教育学士	社会科教育法Ⅱ、地理学
斉 藤 利 彦	教授	博士（教育学）	教育制度A、教育制度B
佐 藤 陽 治	教授	体育学修士	教職実践演習（中・高）
長 沼 豊	教授	博士（人間科学）	特別活動指導論A、部活動指導論
宮 盛 邦 友	准教授	修士（教育学）	教育基礎A、教育基礎B、生徒・進路指導論A、 生徒・進路指導論B、生徒・進路指導論C、教育実習Ⅰ、 教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、教職実践演習（中・高）、 職業指導科教育法Ⅳ
久保田 福 美	専任講師	教育学士	特別活動指導論B、教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、 教育実習Ⅲ、教職実践演習（中・高）
小 島 和 男	教授	博士（哲学）	哲学概論

非常勤講師50名

氏 名	担当教科
石 川 和 外	地理歴史科教育法Ⅱ
岩 垂 雅 子	人文地理学
加 藤 政 夫	地理歴史科教育法Ⅰ
小 山 英 二	英語科教育法Ⅳ
高 城 彰 吾	数学科教育法Ⅰ、数学科教育法Ⅱ
竹 下 孝	社会科教育法Ⅳ、公民科教育法Ⅰ、公民科教育法Ⅱ
田 中 一 樹	情報科教育法Ⅱ
延 智 子	社会科教育法Ⅲ、地理歴史科教育法Ⅱ
山 本 昭 夫	英語科教育法Ⅰ、英語科教育法Ⅱ、英語科教育法Ⅲ、英語科教育法Ⅳ
山 本 泰 嗣	数学科教育法Ⅲ、数学科教育法Ⅳ
赤 荻 千恵子	教職総合研究Ⅲ
新 井 直 志	理科教育法Ⅳ
荒 川 久美子	仏語科教育法Ⅰ、仏語科教育法Ⅱ、仏語科教育法Ⅲ
伊 藤 穰	情報社会および倫理
伊 藤 良 子	特別支援教育論（中・高）B
井 上 正 之	理科教育法Ⅲ
上 野 泰 治	教育相談B
内 野 敦	地理歴史科教育法Ⅰ
大 家 まゆみ	教育心理学A
小野田 亮 介	教育心理学C
小 原 俊	国語科教育法Ⅲ、国語科教育法Ⅳ
金 子 大 蔵	書道史、書道Ⅱ（漢字）、書道Ⅱ（仮名）、書道Ⅲ（漢字）
金 子 智栄子	教育相談A
久保野 り え	英語科教育法Ⅲ
黒 川 雅 子	生徒・進路指導論A、生徒・進路指導論B、生徒・進路指導論C
黒 住 早紀子	特別支援教育論（中・高）A
小 菅 清 香	職業指導科教育法Ⅱ、教職総合研究Ⅱ
佐 野 和 規	教育相談C
篠ヶ谷 圭 太	教育心理学B
柴 崎 直 人	総合的な学習の時間指導論A、総合的な学習の時間指導論B
柴 沼 真	道徳教育指導論B、道徳教育指導論C
下 田 好 行	教育課程論A、教育課程論B、教育方法・技術B、教育方法・技術C
菅 野 恵 美	外国史Ⅰ
高 瀬 誠	独語科教育法Ⅰ、独語科教育法Ⅱ、独語科教育法Ⅲ
高 田 智 子	英語科教育法Ⅰ、英語科教育法Ⅱ
田 頭 慎一郎	政治学（国際政治を含む）
殿 村 洋 文	理科教育法Ⅰ、理科教育法Ⅱ
中 込 律 子	日本史
永 作 稔	職業指導科教育法Ⅰ
長 嶋 秀 幸	情報と職業
姫 野 宏 輔	社会学
堀 見 裕 樹	法律学（国際法を含む）
前 野 高 章	経済学（国際経済を含む）
松 岡 千賀子	書道科教育法Ⅰ、書道概論、書道Ⅰ（漢字）、書道Ⅰ（仮名）
丸 亀 裕 司	外国史Ⅱ
南 哲 朗	教職総合研究Ⅳ
元 木 理 寿	自然地理学、地誌学
本 橋 幸 康	国語科教育法Ⅱ
吉 田 ジュン	教職総合研究Ⅰ
由 井 一 成	特別活動指導論C

令和3年度小学校教職課程 授業担当者・担当科目一覧

専任教員11名

氏 名	職 名	学 位	担当教科
秋 田 喜代美	教授	博士（教育学）	初等教育方法・技術
飯 沼 慶 一	教授	教育学修士	初等生活科教育法 B、理科概説 A、理科概説 B、生活科概説 A、初等教育実習 I、初等教育実習 II、初等教育実習 III
岩 崎 淳	教授	修士（教育学）	初等国語科教育法 A、初等国語科教育法 B、国語科概説 A、国語科概説 B
梅 野 正 信	教授	博士（学校教育学）	初等道德教育指導法
栗 原 清	特別任用教授	教育学士	初等生活科教育法 A、生活科概説 B、初等教育実習 I、初等教育実習 II、初等教育実習 III
斉 藤 利 彦	教授	博士（教育学）	教育制度（教育学科）、初等教育課程論、初等教育実習 I、初等教育実習 II、初等教育実習 III
佐 藤 陽 治	教授	体育学修士	初等体育科教育法 A、初等体育科教育法 B、体育科概説 A、体育科概説 B、初等教育実習 I、初等教育実習 II、初等教育実習 III、教職実践演習（小）
嶋 田 由 美	教授	博士（教育学）	初等音楽科教育法 A、初等音楽科教育法 B、音楽科概説 A、音楽科概説 B、初等教育実習 I、初等教育実習 II、初等教育実習 III、教職実践演習（小）
長 沼 豊	教授	博士（人間科学）	教職概論（教育学科）、初等特別活動指導法、初等生徒・進路指導、初等教育実習 I、初等教育実習 II、初等教育実習 III
宮 盛 邦 友	准教授	修士（教育学）	教育基礎（教育学科）
久保田 福 美	専任講師	教育学士	初等社会科教育法 A、初等社会科教育法 B、社会科概説 A、社会科概説 B、初等教育実習 I、初等教育実習 II、初等教育実習 III

非常勤講師11名

氏 名	担当教科
伊 藤 摂 子	初等英語科教育法 A、初等英語科教育法 B、英語科概説 A、英語科概説 B
小 方 涼 子	教育心理学（教育学科）
勝 田 映 子	初等家庭科教育法 A、初等家庭科教育法 B、家庭科概説 A、家庭科概説 B
河 合 隆 平	特別支援教育論（小）
久 野 晶 子	教育相談（教育学科）
柴 崎 直 人	初等総合的な学習の時間指導法
辻 政 博	初等図画工作科教育法 A、初等図画工作科教育法 B、図画工作科概説 A、図画工作科概説 B
中 村 尚 子	介護概論 A、介護概論 B
日 置 光 久	初等理科教育法 A、初等理科教育法 B
松 岡 千賀子	書道 A（教育学科）、書道 B（教育学科）
吉 田 映 子	初等算数科教育法 A、初等算数科教育法 B、算数科概説 A、算数科概説 B

『学習院大学教職課程年報』編集規程

1. (刊行の目的)

学習院大学教職課程（以下「教職課程」という）は、教職課程の教育と研究の成果を発表する目的をもって、教職課程年報（以下「年報」）の、編集・発行を行う。教職課程年報は、正式名称を『学習院大学教職課程年報』とし、原則として年1回発行される。

2. (編集委員会の設置)

教職課程は、年報刊行のために、編集委員会を設置する。

3. (編集委員会の構成)

編集委員会は、教職課程主任が指名する編集委員長及び編集委員若干名で構成する。

4. (編集委員会の任務)

編集委員会は、編集方針その他について協議するとともに、必要に応じて各種原稿を依頼するとともに、年報に掲載する論文等の決定を行う。掲載予定の原稿について、編集委員会は執筆者との協議を通じ、一部字句等の修正を求めることがある。

5. (著作権)

掲載された論文等の著作権の扱いは以下のとおりとする。

- ①著作権は、著者に帰属するものとする。
- ②著作権者は、複製権・公衆送信権等、出版やオンラインでの公開・配信について、学習院大学教職課程に著作権上の許諾を与えるものとする。
- ③著作権者は、論文等の電子化、学習院学術成果リポジトリへの登録、公開・一般利用者の閲覧・ダウンロードについて、リポジトリを管理・運用する学習院大学図書館に著作権上の許諾を与えるものとする。

④論文を投稿する者は、電子化・オンライン上での公開にあたり、以下に関する著作権上の許諾を予め得ておくものとする。

(a) 共著者がいる場合は、そのすべての共著者

(b) 引用図版・写真等がある場合は、その図版・写真著作権者

⑤電子化およびオンラインでの公開を希望しない場合は、電子化およびオンラインでの公開を拒否することができる。

6. (年報の内容構成等)

年報は、主として研究論文、実践及び調査の研究報告、教職課程の事業に関わる報告と学生の活動記録、および教職課程事業に関わる各種資料・統計データから構成される。

7. (倫理規定)

原稿執筆者は、日本学術会議の声明「科学者の行動規範（改訂版）」に明記されている事柄を厳守しなければならない。同「行動規範」は次を参照のこと。http://www.scj.go.jp/ja/scj/kihan/kihan.pamflet_ja.pdf

8. (編集および投稿に関する要領等)

編集に関する規程および投稿に関する要領は、別に定める。

9. (事務局)

編集委員会の事務局は、教職課程事務室内に設置される。

10. (改正)

本規程の改正は、編集委員会の議を経て、教職課程主任が行う。

附則

本規程は、2014年11月1日より施行する。

以 上

【編集後記】

『学習院大学教職課程年報・第8号』をお届けします。

令和3年度は、前年度に引き続く、「コロナ禍での教職課程」となりました。先の見通せない状況が続く中、教職課程としては、教職を目指す学生たちの安全と公平性、不利益の回避を優先する対応となりました。令和4年度には、旧に復するよう願わずにはられません。

児童生徒の指導だけでも過重な勤務が続く中でしたが、困難な環境下にもかかわらず、本学の学生たちは、それぞれの教育実習校に、暖かく迎え入れていただき、ご指導をいただきました。この体験を深く心にとめ、教職への意欲と熱意を一層高めたことと思います。実習校の先生方、また教育委員会等の皆様のご厚意に、深く感謝申し上げます。

教職関係科目の多くは、前年度に続いて同期型、課題提出型の開催・開講形態となり、介護等体験もまた、年度当初に文部科学省から代替措置継続が通知されたことを受け、教職課程として代替措置を利用する決断をいたしました。貴重な体験の機会を得られなかったことは残念でしたが、結果的に希望するすべての学生を体験終了と見做すことができたことは、学生の安全、公平性、不利益の回避という点で、最善の判断であったと思います。

12月には、非常勤講師の先生方をお迎えしての懇談会を実施しました。先生方による工夫を凝らしてのご指導の様子を伺うことができ、本学の教職課程が、専任教員とあわせて、非常勤講師の先生方の熱意と専門性に支えられて、充実したものとなっていることを実感できました。心より御礼申し上げます。

主任挨拶にも触れていただきましたが、本年度でご退職となる教育学科の久保田福美先生、長沼豊先生には、長年にわたり、教職課程への多大な貢献をいただきました。編集後記におきましても、重ねて感謝申し上げます。有難うございました。

令和3年度の終わりを迎えようとする時期にあっても、「コロナ禍での教職課程」が継続する様相を見せています。完全な形で旧に復することは、容易でないかもしれませんが、教職課程主任のもとで、関係するすべての教員と事務室が力をあわせ、質の高い教職課程の機会を提供できればと思います。本年報が、そのための記録、参考となれば幸いです。

(教職課程担当教員・年報編集委員長：梅野正信)

学習院大学教職課程年報 第8号 [2021年度版]

発 行 日：2022年5月11日

編集・発行：学習院大学教職課程

〒171-8588 東京都豊島区目白1丁目5番1号

印 刷 所：(株) 広済堂ネクスト

学 習 院 大 学
教 職 課 程 年 報

第 8 号
[2021年度版]