

学習システム研究

第5号
2017年3月



RIDLS
学習システム促進研究センター

学 習 シ ス テ ム 研 究

論 文

- 小学校における初任家庭科教員が直面する困難克服プロセスの検討……………西村 由佳・伊藤 圭子(1)
- 日本史教師のカリキュラムデザインを支援するメンタリング・プログラムの開発……………石川 照子(15)
- 文の制約性が中国人中級日本語学習者の聴覚的単語認知過程に及ぼす影響
—中日漢字の形態・音韻類似性を操作した実験的検討—……………費 曉東・李 海鵬 (29)
- 日本における多文化教育の論争点と課題
—複アイデンティティ形成に焦点を当てて—……………池野 範男(45)
- 道徳性は何をどのように学ぶことができるのか
—スティーブン・エレンウッド論文が示唆するもの—……………河村 哲太(59)
- 中国における授業設計改善方略研究
—中学校地理の場合— ……………魏 思遙(69)
- 教職課程後半期における教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成過程
—「洗い流し」はいつどのように起こるのか、あるいは回避されるのか—……………大坂 遊(81)

学習システム促進研究センター講演会のまとめ

- 「教師教育者の専門性」に関する国際シンポジウム（2016年2月8・11日開催）
教師教育者をテーマとした RIDLS 国際会議の成果と意義 ……………草原 和博(103)
 附録 A：コメント……………今関 豊一(108)
 附録 B：コメント……………木村 優(109)
- 講演会「アメリカの教育改革と学校教育の再設計」（2016年7月2・5日開催）……………池野 範男(113)
シカゴ大学実験学校におけるデュエイ教育思想の継承と今日的意義
—シルビー・アングリン校長による講演を踏まえて—……………中村 和世(115)
初等社会科における社会統合カリキュラム
—米国・シカゴ大学実験学校レイ教諭による実践をもとに—……………阪上 弘彬(125)
シカゴ大学実験学校におけるデュエイ教育思想の継承と美術教育の今日的意義
—ジーナ・アリシア教諭による講演を踏まえて—……………中村 和世(133)
シカゴ大学実験学校の教育とその評価……………池野 範男(141)

第5号 2017年3月

学習システム促進研究センター

小学校における初任家庭科教員が直面する困難克服プロセスの検討

西村 由佳・伊藤 圭子

本研究は、小学校における初任家庭科教員が直面する困難状況、およびその克服プロセスを把握することを目的とする。方法は、2014年度にH市の公立小学校へ新規採用された家庭科専科教員3名を対象にインタビュー調査等を実施し、その語りをもとにTEM (Trajectory Equifinality Model) を用いて分析した。

赴任直後の対象教員3名は、家庭科専科教員として授業を行うことに不安を抱いていたが、最終的には周りの教員などからの支援を得て「今年度学んだことを生かし、次年度も家庭科専科教員をやりたい」という意欲を持つに至った。その間に、A教員は主として実習授業、B教員は主として子どもへの対応方法に困難を抱き、C教員は実習授業、講義形式の授業の在り方、子どもとの関係づくりなど多様な困難状況を抱えていた。このように、3名の初任期の家庭科専科教員が抱える困難状況は家庭科観、職場環境などによって異なっていたが、それらの困難を克服する課題として、家庭科に関して相談できる支援体制の構築、子どもの生活実態などを把握しやすいシステムの構築、研修参加を促す体制づくりの3点が提起された。

キーワード：小学校、初任教員、家庭科専科教員、困難克服プロセス、複線経路・等至性モデル

The Process of Overcoming Difficulties Faced by Novice Home Economics Teachers in Elementary Schools

Yuka Nishimura and Keiko Ito

The purposes of this paper is to ascertain the difficulties faced by novice home economics teachers in elementary schools and the process for overcoming those difficulties. Our methodology uses the Trajectory Equifinality Model (TEM) to analyze interviews conducted with three newly hired home economics teachers at a public elementary school in H City in school year 2014.

When they first assumed their posts, the three teachers had not been uncomfortable teaching classes in home economics, but after gaining the support of other teachers, they reached the point where they were eager to teach home economics classes the following year based on what they learned during their first year. The teachers experienced various challenges during that time. Teacher A had problems mainly with practice classes; Teacher B had problems mainly with how to deal with the students; and Teacher C had problems with practice classes, lecture-type classes, and developing relationships with the students. Although the difficulties experienced by the three novice home economics teachers differed depending on their attitude toward home

economics and conditions in the workplace, ways to overcome these difficulties consisted of the following three points: the building of a support system for discussions about home economics; the building of a system to facilitate a better understanding of students's actual lives; and the creation of a system that encourage participation in training.

Keywords: Elementary School, Novice Teachers, Home Economics Teachers, Process of Overcoming Difficulties, Trajectory Equifinality Model

1. はじめに

教師にとって初任期は、「教師としての自己像の模索の出発の時期であり、生涯にわたる教職生活の基本的構図を、いわば航海における海図のように描きだす時期」と佐藤(1997, p.304)が述べているように、教員として成長していく基盤をつくる極めて重要な時期といえる。その中でも最初の1年間を、吉崎(1997)は「教職生活において最も成長・発達する時期であるとともに、最大の危機に直面する『サバイバル期』」(p.20)と称している。この時期の初任教員が抱えている困難に関する先行研究は多くみられる。例えば、浅田(1998, p.177)は、初任教員が赴任当初の1学期に記述した授業日誌を分析して、初任教員の抱える課題を「教師自身に関する課題」、「子どもに関する課題」、「家庭、保護者に関する課題」に大別している。「教師自身に関する課題」には、「教師という職業的社会的化に関するもの」(例えば、「校務による拘束や給食費の徴収、あるいは成績処理」と、「授業運営・学習指導に関するもの」がふくまれる。そして、石原(2010)は量的・質的分析から「授業に関する不安」、「子どもの指導に関する不安」による困難が生じていることを示し、佐藤・前原(2013, p.77)はインタビュー調査から「同僚教師及び児童、保護者といった関係性を中心とした困難さ」、「授業力量についての困難さ」を指摘し、多様な他者の存在によって乗り越えたことを明らかにしている。また、木原(1998)は初任1年間に現れ続ける問題とある時期に集中して現れる問題がある事を指摘している。

このような状況を踏まえ、文部科学省中央教育審議会(2012)においては、取り組むべき課題として「学び続ける教員像」(p.3)の確立が必要であることが強調されると共に、「学校現場における課題が高度化・複雑化しており、初任段階の教員がこれらの課題などに十分対応できず困難を抱えていること」(p.6)が指摘され、初任段階の教員に「授業力のみ

ならず、様々な教育課題に的確かつ柔軟に対応できる力量を確実に育成する」(p.20)ことが求められている。

初任教員の中でも特に、小学校において学級担任がなく家庭科授業を行う家庭科専科教員は、勤務校に配置されるのが1名のみであり、周りの教員に家庭科専科の経験者がほとんど存在しない。そのため、初任期の家庭科専科教員(以下、初任家庭科教員と表記)は、このような環境にある家庭科専科教員としての困難性と、初任期の小学校教員としての困難性を併せ持っていると考えられる。しかし、初任家庭科教員がどのような困難状況に直面し、その困難状況に対してどのような対応をしているのか、また、そのプロセスでどのような支援が得られているのかを明らかにした先行研究は見受けられない。これらを解明することは、次世代の初任家庭科教員が同じ課題に直面しても自身で解決する手がかかりや初任家庭科教員への支援方法を検討する一助になると考えられる。

そこで本研究は、初任家庭科教員への支援方法を検討する研究の一環として、小学校における初任家庭科教員が直面する困難状況、およびその克服プロセスを明らかにし、さらに、困難克服につながった要因について検討することを目的とする。なお、吉崎(1998, p.168)は初任教員を教職3年目ぐらいまでとしているが、本稿では新規採用された1年目の教員ととらえる。

2. 方法

(1) 調査方法

1) 対象教員

2014年度にH市の公立小学校へ新規採用された家庭科専科教員3名(A教員、B教員、C教員)を対象とする。この3名の対象教員は、H市小学校家庭科部会のリーダー的存在であるU教員が主催するU塾の参加者である。U塾とは、H市の公立小学校で24年間の

教員経験があり、家庭科専科教員としての経験も豊富な U 教員に B 教員が相談したことから開始され、家庭科授業に困難を生じて困惑している初任家庭科教員のために、U 教員がボランティアで週 1 回開催している研究会である。この研究会に A 教員、C 教員も順次参加するようになった。U 塾の内容は、家庭科室の設備・器具の収納・配置および、使い方、掲示方法、年間・学期指導計画の作成方法、家庭科室での約束、板書の工夫、授業設計、教材、評価方法、配慮を要する子どもへの関わり方など U 教員が初任家庭科教員に身につけて欲しいと考える基礎的・基本的知識・技能の要点を実践的に伝え、新任家庭科教員からの個別相談にも真摯に応えていた。

各初任家庭科教員の属性は次のとおりである。なお、3 名とも家庭科だけでなく、音楽の専科教員でもある。また、H 市は新規採用された教員に対して指導教員が定期的指導を行っている。

① A 教員（女性）

家庭科の授業担当は 5 年生 1 クラス（児童数 21 名）、6 年生 1 クラス（児童数 16 名）である。音楽の授業担当は 1～6 年生であり、校務分掌は生活研修部で 4 月は忙しかった。U 塾への参加のきっかけは、指導教員の助言で、4 月末に参加した。

② B 教員（女性）

家庭科の授業担当は、5 年生 1 クラス（児童数 40 名）、6 年生 2 クラス（児童数 21 名と 23 名）である。音楽の授業担当は 3～6 年生であり、校務分掌は教務部で、10 月の音楽発表会に向けての準備が忙しかった。U 塾への参加のきっかけは、大学時代の友人からの紹介で、4 月初旬から参加し、当初は U 教員へ個別に相談していた。

③ C 教員（女性）

家庭科の授業担当は 5 年生 2 クラス（児童数 25 名と 26 名）、6 年生 2 クラス（児童数 23 名と 24 名）である。音楽の授業担当は 3～6

年生各学年 2 クラスずつである。校務分掌は教務部であるが、初任教員はあまり仕事を任されないので負担は少ない。U 塾への参加のきっかけは、勤務校の校長および教頭からの助言で 6 月から参加した。

2) 調査時期と調査方法

第一段階は、2014 年 7 月下旬に、4 月の赴任当初から 7 月下旬までの期間における困難状況及び対処方法について、2 つの方法で尋ねた。1 つ目は、3 名の対象教員による自由なディスカッションである。これは、個別に困難状況の記載を求める前段階として、各対象者に困難な内容は多様であるという認識の拡大を期待した。2 つ目は、ディスカッション後に各教員へ、質問紙法によって 4 月初旬から 7 月下旬までの期間で「戸惑ったこと、困ったこと、分からなかったこと、不安なこと、誰かに聞きたいと思ったこと」、それに対して「誰からどのようなアドバイスを受けて、どのように解決したか」を時系列で具体的に記載するように依頼し、7 月末までにメールでの提出を求めた。

第二段階として、A 教員と B 教員は 2014 年 12 月下旬に、C 教員は 2015 年 1 月中旬に、個別に約 1 時間程度の半構造化インタビュー調査を実施した。聞き手は第一段階のデータを念頭におきながら、家庭科授業の年間カリキュラム、4 月から本インタビュー時までの困難状況および克服状況、支援の実状等を尋ねた。

(2) 分析方法

ディスカッションおよびインタビューは対象者の了解を得て録音し、逐一文字化した。そして、ディスカッションでの語り、質問紙調査への記述、インタビューで得られた語りをもとに複線経路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model, 以下 TEM とする) を援用して、初任家庭科教員の困難状況およびその克服プロセスの分析を行った。TEM は「時間

を捨象せず個人の変容を社会との関係で捉え記述しようとする文化心理学の方法論」(荒川ほか, 2012, p.1)であり, その特徴は「人間を開放システムとして捉えるシステム論(von Bertalanffy, 1968/1973)に依拠する点, 時間を捨象して外在的に扱うことをせず, 個人に経験された時間の流れを重視する点の2点にある」(荒川ほか, 2012, p.2)とされている。この TEM を用いることによって, 本対象教員が赴任当初の4月から直面した困難に対応するプロセスを時系列で可視化して, 教職生活の文脈の中で解釈できる。

TEM を用いての分析手順は, ①ディスカッションやインタビューでの語り, 質問紙調査への記述を意味のあるまとまりごとに抽出して, 簡潔に表したラベルを作成する。②これらのラベルを時系列に配置して TEM 図を作成する。その際には, 荒川ほか (2012, p.3) が示しているように, 「非可逆的な時間の流れのなかで生きる人の行動や選択の往路」は「複数存在する」と考え, 個々人がそれぞれ多様な複数の分岐点を経て, 複線往路を辿ったとしても, 等しく到達するポイントとして

の等至点があるという考え方を基本として描かれる。つまり, TEM 図の作成には「非可逆的時間 (Irreversible Time), 分岐点 (Bifurcation Point: BFP), 等至点 (Equifinality Point: EFP), 経路 (Trajectory) という4つの概念」(荒川ほか, 2012, p.3), および「必須通過点 (Obligatory Passage Point = OPP)」(サトウ, 2009, p.51) という概念も示される。表1に, TEM の概念説明と本研究における位置付けを示す。

本研究においては必須通過点を<U 塾への参加>, 等至点を<家庭科専科教員として自信をもち2年目もやりたい>と設定する。これらは対象教員3名の共通点である。他方で「両極化した等至点 (Polarized EFP)」(サトウ, 2009, p.48) を<家庭科専科教員を続ける自信がなくなる>とする。

これらの等至点への経路の多様性を考慮しながら, ディスカッションやインタビューから得られた語りおよび困難状況の記述をもとに分岐点を設定し, 図示する。その際, インタビュー等から得られたデータには基づかな

表1 TEM の概念説明と本研究における位置付け

基本的概念	意味	本研究における位置づけ
等至点 (EFP)	複線往路を辿ったとしても, 等しく到達するポイント	家庭科専科教員として自信をもち2年目もやりたい
両極化した等至点 (P-EFP)	等至点を一つのものとして考えるのではなく, それと対になるようないわば補集合的な事象	家庭科専科教員を続ける自信がなくなる
分岐点 (BFP)	経路が発生・分岐するポイント	家庭科専科教員としての行動の分かれ目
必須通過点 (OPP)	ある地点に移動するために, ほぼ必然的に通るべきポイント	U 塾への参加
社会的ガイド (SG)	何らかの援助的な力が働いていること	家庭科専科教員への支援
社会的方向付 (SD)	何らかの抑制的な力が働いていること	家庭科専科教員への阻害要因

※サトウ (2009), 荒川ほか (2012) から一部抜粋のうえ, 筆者加筆・作成。

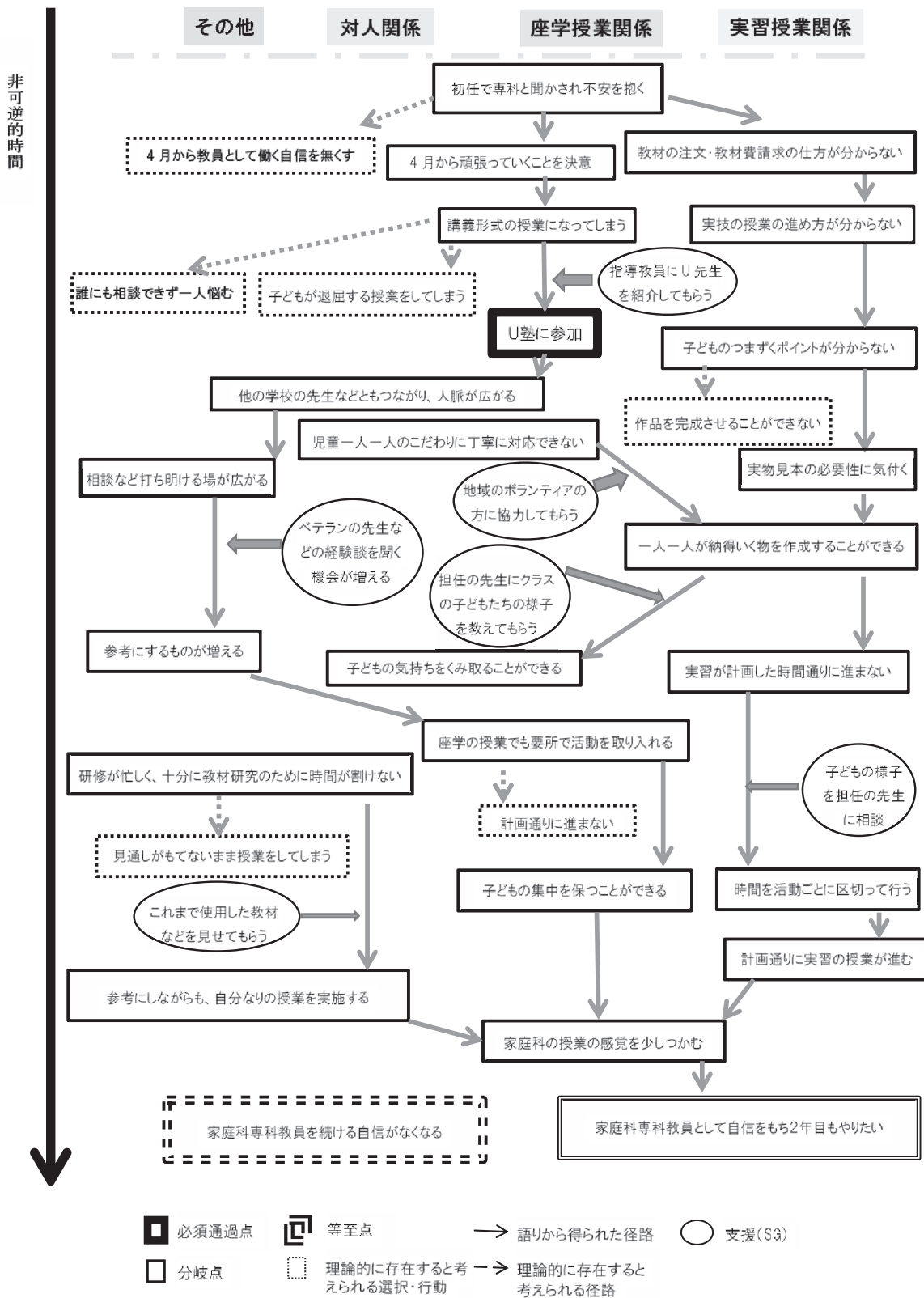


図1 A 教員の困難状況とその克服プロセス

※筆者作成。

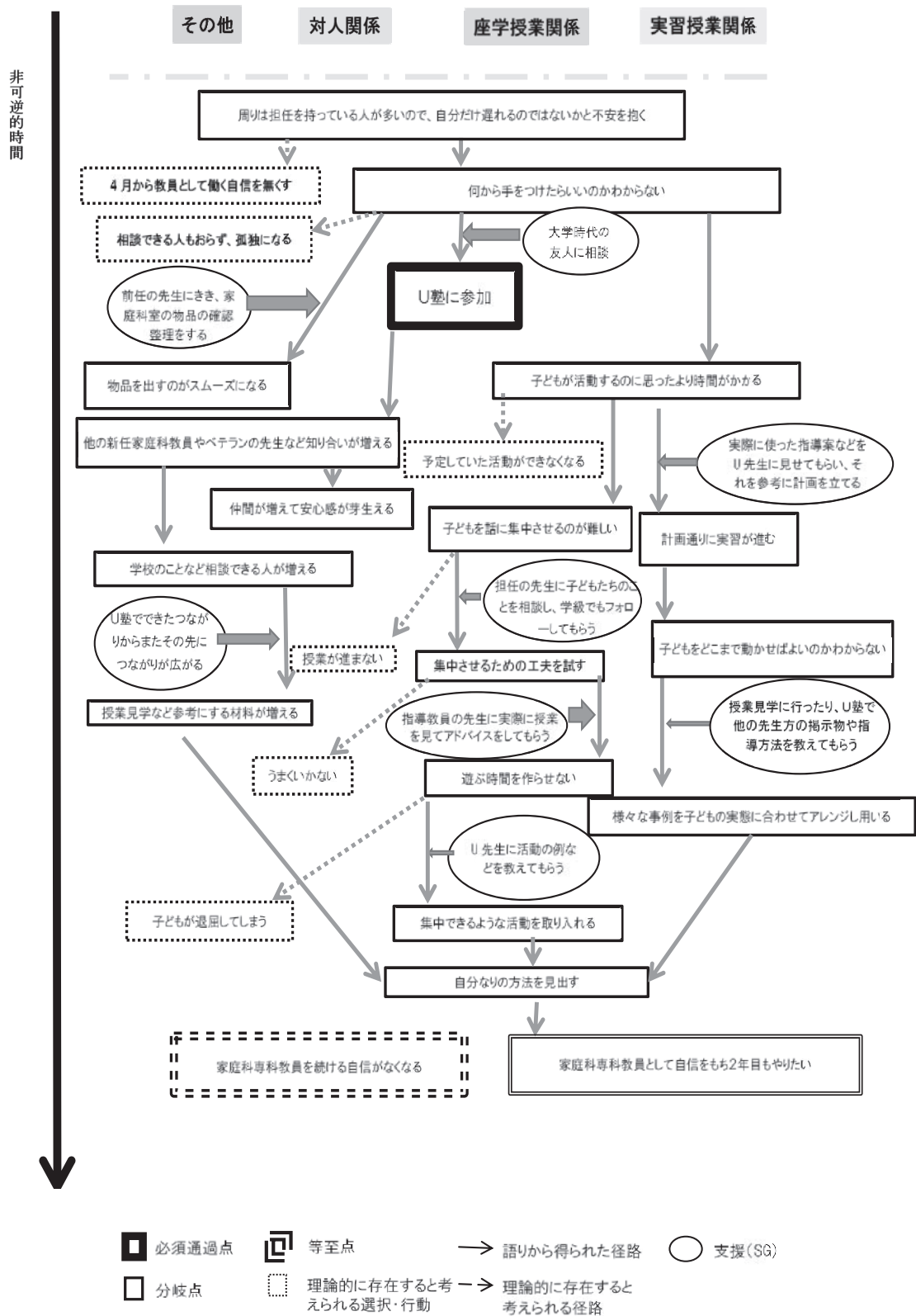


図2 B 教員の困難状況とその克服プロセス

※筆者作成。

い、実際は行われなかったが可能性としては有り得た選択肢に関するラベルを作成し、論理的に存在すると考えられる場合の経路は点線で描く。また経路でどのような支援が得られたかという「社会的ガイド (Social Guidance: SG)」(荒川ほか, 2012, p.104)、阻害要因である「社会的方向づけ (Social Direction: SD)」(荒川ほか, 2012, p.104)も示す。なお、TEM 図の縦列を実習授業関係、座学授業関係、対人関係、その他に区分してラベルを空間配置した。

3. 結果

(1) A 教員の困難状況とその克服プロセス

図 1 に、A 教員の困難状況とその克服プロセスを示す。A 教員は、4 月当初に家庭科専科教員として授業実践することへの不安を抱いていたが、12 月下旬のインタビュー時には「来年度も今年度学んだことを生かし、家庭科専科教員として頑張りたい」と述べ、意欲がみられた。A 教員が直面した困難の特徴は、「教材の注文や教材費の請求の仕方が分からない」、「実習が計画した時間通りに進まない」など実習授業に関するものが多いことであった。

担当クラスの児童数は B 教員 C 教員に比べると少ないが、「児童一人ひとりの個性が強いため」、対応方法に悩まされていた。そのような状況の中でも「学校地区の地域の方々がとても協力的なため、授業でも協力してもらうことが多く、実習など人手が必要な授業に十分に生かすことができている」と述べているように、困難状況を担任教員や地域のボランティアの支援を得て、克服していた。

A 教員は「指導教員からは音楽の授業に対する指導が主であり、直接的に家庭科の授業に関することを相談することはあまりない」とインタビューで述べていた。

一方、「U 塾への参加によって、同じ立場である初任家庭科教員と悩みを打ち明け合うこ

とや、U 教員やその他の経験豊かな家庭科教員と知りあえ、家庭科について相談する相手が増え、支援を受ける機会につながった」と述べていた。そして、経験豊かな家庭科教員の支援を得て、家庭科に関する情報の種類と量が増大し、家庭科授業の多くの実践例を知ることができていた。

これらの助言、支援、情報提示を得た A 教員はそれを受け入れ、まずは真似をすることで自分のスキルアップにつなげていた。それを繰り返し実践するプロセスにおいて、U 塾参加の教員に自分の学校の子どもの実態を相談し、自分なりに修正しながら家庭科の授業づくりを少しずつ習得していったという克服プロセスがみられた。

(2) B 教員の困難状況とその克服プロセス

図 2 に、B 教員の困難状況とその克服プロセスを示す。4 月初旬の B 教員は、同年に新規採用された教員の多くが学級担任を行っていたため、自分が家庭科専科教員としてスタートすることで、他の教員より経験が少なくなり、遅れをとるのではないかと不安を抱いていた。しかし、12 月下旬のインタビュー時には「学級担任をしたいという気持ちもあるが、今年度学んだことを生かし、来年度も家庭科専科教員として今年度のリベンジをしたい」という気持ちに変容していた。

図 2 をみると、その心境の変化にいたるまでに B 教員が直面した困難の特徴は、「子どもが活動するのに思ったより時間がかかる」、「子どもを話に集中させるのが難しい」、「子どもをどこまで動かせばよいのか分からない」など子どもに関する困難が多いことである。その困難に対して、管理職 (校長や教頭)、学級担任教員、指導教員などに校内で相談しやすい環境が整っていたため、B 教員が授業担当している子どもの実態に即した助言を得ることができていた。このことが、困難を克服する要因になっていた。B 教員の指導教員か

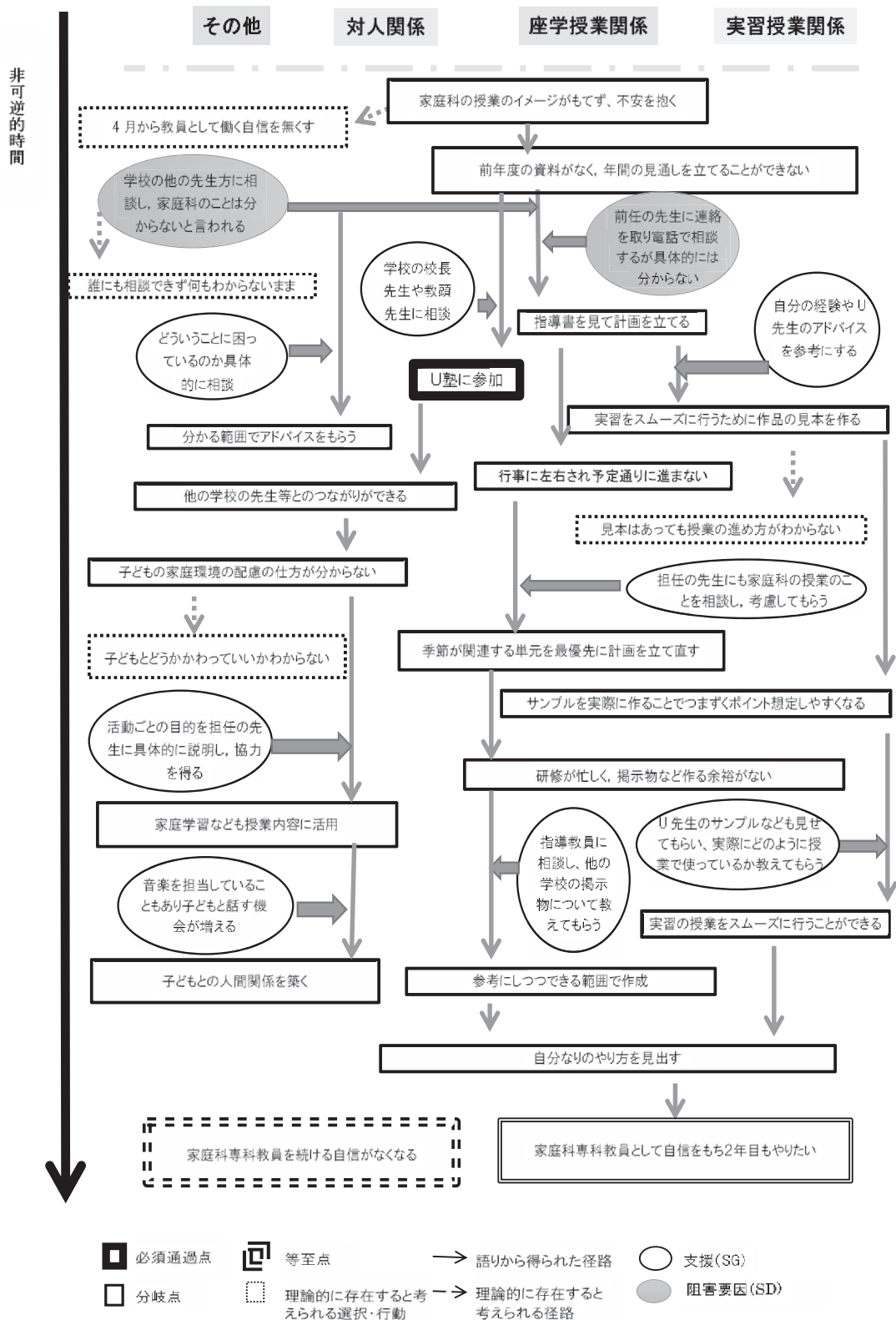


図3 C 教員の困難状況とその克服プロセス

※筆者作成。

らは、家庭科の専門的な授業指導は得られなくても、子どもの実態を踏まえた対応に関する指導を受けることができていた。さらに、家庭科授業はU塾で経験豊かな家庭科教員に相談することによって困難を乗り越えていた。B教員はU塾へ参加することによって、家庭科の専門的な授業内容に関して相談できる絶対的な場所を確保し、多くの参考にできる実践例を習得し、家庭科に関する人脈を広げる機会にもなっていた。つまり、U塾はB教員にとって家庭科授業担当者としての心の拠り所であり、安心感につながる支援が得られる機会になっていたといえる。

（3）C教員の困難状況とその克服プロセス

図3に、C教員の困難状況とその克服プロセスを示す。C教員は学級担任希望であったため、家庭科専科を担当することを知った当初は、「家庭科、特に座学の授業のイメージがもてず、不安を抱く」状況であったのに加え、「前年度の資料が（残されてい）なく、年間の見通しを立てることができない」、「家庭科専科教員のため、子どもと関わる時間が少なく全員分の家庭環境を把握するのに時間がかかった」ことなどが、さらに困難状況を誘引していた。インタビューでも「例えば、子ども一人ひとりの家庭環境まで考えるのは難しく、発問などをするときどの程度まで踏み込んでよいものか、判断するのが難しかった」と述べていた。図を縦列でみると、C教員が抱いた困難の特徴は実習授業、座学授業、対人関係など多様な困難状況を抱えていることであった。

C教員はこのような困難を解決するために、同じ学校に勤務する他の教員に相談をしたが、家庭科専科を担当した経験のある教員がおらず、「家庭科のことは分からないと言われる」ことが多かったとインタビューで述べていた。このような状況の中でも、C教員は積極的に周りにいる教員に相談したり、学級担任教員

にも家庭科の授業の内容、目的、困っていること、配慮を要する子どものことなどを具体的に説明し、相談することで協力を得る環境を築き上げていた。指導教員にも困っていることを具体的に説明し、他の学校の授業や掲示物などの様子を教えてもらうなど、問題解決の支援を受けていた。

また、U塾へ参加したことで他の学校の家庭科教員とつながることができ、家庭科授業に関する参考教材が増え、それを勤務する学校の子どもの実態に応じて修正し、実践することができたなどの成果が得られていた。

つまり、C教員は自ら積極的に周りの教員に支援を求めることで徐々に協力が得られる環境をつくっていた。そして、最終的には「来年度も今年度学んだことを生かし、家庭科専科として再度挑戦したい」と述べるように気持ちに変容していた。

4. 考察

（1）初任家庭科教員の困難状況

本対象教員3名は、A教員が主として実習授業、B教員が主として子どもとのかかわりに関する困難を、C教員が多様な困難という異なる経験していた。この違いは、各教員の家庭科観、指導観や勤務校での人的・物的環境によると推察される。しかし、その内容には家庭科専科教員としての困難と初任期の小学校教員としての困難という2つの困難を内包していた。

家庭科専科教員としての困難については、3点が挙げられる。1つ目は、家庭科専科教員が、子どもと接することができるのは授業だけであるため、子どもの実態を把握する事が難しいことに起因する。C教員が「家庭科は家庭とつながっている教科なので、子どもたちの家庭環境に配慮しなければならないと、大学の講義や研究でよくいわれるが、どのような点をどうやって知って配慮していくべきなのか分からなくて困った」、「子どもの家庭

環境がわからないため、家庭科の学習内容に関連してどこまで踏み込んでもよいかわからない」と述べていた。2つ目は、小学校教員の多くが家庭科専科の担当経験がないため、家庭科に関して相談できる教員が勤務校に不在である事に起因する。これは、不安を抱えている初任家庭科教員の精神的ストレスにつながることが危惧される。3つ目は、「行事に家庭科の時間が左右されて予定通りに進まない」(C教員)ことに起因する。家庭科授業と行事が重なると、行事で出来なかった家庭科授業の代替時間を学級担任に要望するが、いつ授業時間を確保できるか分からない状況となる。

初任期の小学校教員としての困難については、3名の対象教員が共通に生じた「子どものかかわり」に関する困難であった。これは「頭で描く子どもの姿と授業場面での子どもの姿とが異なることによるギャップ」(C教員)があり、TEM図にも「子どものつまづくポイントが分からない」(A教員)、「思ったより時間がかかる」、「子どもを話に集中させるのが難しい」(B教員)などの記載がみられた。

(2) 初任家庭科教員における困難克服プロセスの特徴

3名の対象教員はともに、赴任時に家庭科専科教員と知り、不安を抱いていたが、インタビューを実施した冬休み(12月または1月)には、「家庭科専科教員として自信をもち2年目もやりたい」という思いに変容していた。その間の困難の内容は前述したように3教員とも異なっていたが、図1・図2・図3のTEM図から、困難克服を支援する要因(SG)をみると、共通した対応が見られた。つまり、家庭科授業に関する困難に対しては、U教員およびU塾で知り合った先輩教員や同期の新任教員による支援が得られたことであった。そして、その<U塾への参加>を本対象教員に勧めたのは、大学の友人、指導教員、管理職

であった。一方、子どもの実態や「子どものかかわり」に関する困難については、勤務校における校長・教頭などの管理職、同僚教員、指導教員、地域ボランティアに相談し、適切な助言や支援を得ていた。これらの支援は、概念的助言ではなく、初任家庭科教員の困難に応じた、授業担当する子どもに関する情報提供、実践的な助言、個別相談であった。

本研究におけるプロセスを概観し、初任家庭科教員が直面する困難克服にあたって、2つの問題を含んでいると考えられる。1つ目は、本対象教員からの働きかけによって困難を克服している点である。TEM図から、3名の対象教員ともに、U塾に参加する前は「実技の授業の進め方が分からない」(A教員)、「何から手をつけたらよいか分からない」(B教員)、「前年度の資料がなく、年間の見通しを立てることができない」(C教員)状況であったが、<U塾への参加>を契機として、自ら積極的に周りの教員に相談し、助言を求めている。これは、島原・酒井(1991, p.91)のいう「教員の職業的社会化過程は見習い、あるいは徒弟制という形態をとっている」ともいえる。本プロセスのようにU塾への参加を勧める支援者がなかった場合、初任家庭科教員は「何から手をつけたらよいか分からない」期間が長く続き、自らが相談し、支援を求めることができなかつたかもしれない。2つ目は、本プロセスにおける支援者が、対象教員のネットワークによるインフォーマルな関係者という点である。山崎ほか(2011)も調査研究から「初任期における教職生活を支える要因は、先輩教員たちのアドバイスや児童・生徒との交流経験などといった日常のインフォーマルなものが圧倒的に大きい」(p.221)ことを指摘している。インフォーマルな身近な教員からの支援であるため、困った事に対して実践的・適時的な助言が得られるのみでなく、周りの教員やボランティアを巻き込んだ支援が得られると期待される。し

かし、家庭科専科の経験がある小学校教員は少なく、U教員のような家庭科専科のベテラン教員と巡り会い、相談できることは容易ではない。

そのため、初任家庭科教員にとって<U塾への参加>は、次のような意義がある。まず第一に、家庭科の授業実践への支援である。対象教員は先輩家庭科教員であれば、当然のようにルーチン化して行う作業や計画、事前準備、事前交渉等を行うことさえも分かっていない状況であった。授業の工夫や指導上のポイントなど実践に即した具体的な助言など実践的知識・技能や、すぐに使える教材の提供がU教員や先輩家庭科教員から得られていた。第二に、人脈の広がりである。B教員のU教員への相談から始まったU塾であるが、次第に同期の初任家庭科教員や教職経験が数年を経た家庭科専科教員等が加わった。自分の勤務校以外の教員と交流ができ、お互いに他校の掲示物を見に行き、参考にしていた。第三に、家庭科授業にかかわる支援を越えて、対象教員にとって心の拠り所であり、安心感につながる機会になっていることである。初任家庭科教員にとって、U塾への参加は同期の初任家庭科教員や先輩教員に会って、お互いに相談し合い、進捗状況を確認し合う場となっていた。

(3) 初任家庭科教員における困難克服における課題

3名の対象教員が抱える困難状況は異なっていたが、初任家庭科教員による困難の克服に共通する課題として、次の3点が提起された。1つ目は家庭科に関して相談できる支援体制の構築、2つ目は子どもの生活実態などを把握しやすいシステムの構築、3つ目は研修参加を促す体制づくりであった。

1) 家庭科授業に関して相談できる支援体制の構築

H市には小学校家庭科研究会が存在するが、

そのメンバーは年代層が多様で研究会としての研究テーマを持っているため、初任家庭科教員の個別の困難に対応する時間的余裕がない状況である。その研究会のリーダーであるU教員が個人的にボランティアで初任家庭科教員の指導を行っていた。

本稿の対象教員3名の身近には、U教員という家庭科授業で直面した困難状況を相談できる存在があった。しかし、山崎(2012, p.49)が「教師を育てる日常生活の場や人間関係は瘦身化し、かつ制度化以前の状態の中で発揮されていた教師を育てる機能は形骸化してきてしまった。いわば、制度化による「発達サポート機能」の瘦身化と形骸化ともいえる」と指摘しているように、多忙な教職生活の中でU教員のように初任家庭科教員の成長を願って自主的に取り組むベテラン教員は少ないのが現状である。このような教員のみには個人的負担をかけるのではなく、初任家庭科教員における個別の困難を継続的に支援する体制の構築が必要である。

2) 子どもの生活実態などを把握しやすいシステムの構築

私たちの生活を学習対象とする家庭科は授業する上で子どもの生活実態を十分に把握しておくことは大変重要である。また、指導に当たっては、配慮を要する子どもの様子を予め熟知しておくことは合理的配慮の観点からも不可欠である。C教員が「家庭科専科教員として初めての学校で200人近くの子どもの見ていると、名前と顔を覚えるだけで精一杯で、子ども一人ひとりの家庭環境まで考えるのは難しく、発問などをするときどの程度まで踏み込んで良いものか、判断するのが難しかった」と述べているように、学級担任であれば、自分の担当するクラスの子どものに関する情報を日常の会話や観察から得やすいが、家庭科専科教員は担当児童数が多く、家庭科の授業時間以外で子どもとかかわる時間が少ないため、C教員のような困難に直面する。

これらの困難を解決するために、初任家庭科教員も子どもの生活実態などを把握しやすいシステムの構築が必要である。

3) 研修参加を促す体制づくり

島原・酒井(1991)は、先輩教員の中に「新任教員が指導力を向上させるためには、とにかく悩まなくてはならない」と考え、『悩み』とは、指導のスキルを習得するために不可欠な独自の内的葛藤を指し、それは『実践』を通じて学んだことを統合するための過程(p.86)と捉える教師がいることを指摘している。

確かに、悩んで試行錯誤しながら指導スキルを習得することは必要な場合もあるが、初任家庭科教員の場合、家庭科は実習が多い教科であるため、予め授業を実践するに当たり基本となる安全面、指導のポイント、器具の配置・保管方法などを実践的に学ぶ場としての研修参加を促す体制づくりが必要であると考えられる。このような実践的知識・技能は失敗する前に習得すべき内容である。

5. おわりに

本研究の対象教員は3名であり、情報収集は2段階に分けて、ディスカッション、質問紙法、インタビューと3つの方法で直面した困難、およびその克服過程について尋ねた。しかし、対象教員から得られる語りの内容は限られていたといえる。許されるならば、対象教員の勤務校での参与観察によって、より詳細な情報の分析を行うことで、複層的な多様な困難の克服プロセスの解釈を深めることにつながると考えられる。さらに、本研究においては、困難の克服プロセスを検討したいため、TEMの主要概念のうち、社会的ガイド(SG)として得られた支援を中心に対象教員に尋ねたが、阻害要因としての社会的方向付け(SD)についての情報も得る事が必要であると考える。

謝辞

調査にご協力頂いた先生方には、長時間のインタビューに快くお引き受けくださりまして、心から感謝を申し上げます。

参考文献

- 荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ(2012)「複線経路・等至性モデルのTEM図の描き方の一例」『立命館人間科学研究』25, pp.95-107。
- 浅田匡(1998)「教えることの体験」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師－教師学への誘い』金子書房, pp.174-184。
- 石原陽子(2010)「新任教員の困難に関する考察－質的・量的調査分析から－」『プール学院大学研究紀要』50, pp.161-174。
- 木原俊行(1998)「自分の授業を伝える－対話と成長」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師－教師学への誘い』金子書房, pp.135-196。
- 文部科学省中央審議会(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)」。
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf 2016年10月25日最終閲覧)。
- 佐藤学(1997)『教師というアポリアー反省的实践へ』世織書房。
- 佐藤真・前原裕樹(2013)「新任教員が抱える困難さの変容過程に関する研究」『兵庫教育大学紀要』42, pp.77-82。
- サトウタツヤ編著(2009)『TEMではじめる質的研究－時間とプロセスを扱う研究をめざして－』誠信書房。
- 島原宣男・酒井朗(1991)「日本における教員研修と教育改革－過去と未来にむいた改革のゆくえ－」『東京大学教育学部紀要』30, pp.83-89。
- 山崎準二(2012)「教師教育改革の現状と展望

ー「教師のライフコース研究」が提起する
〈7つの罪源〉と〈オルタナティブな道〉
ー』『教育学研究』79(2), pp.40-51。

山崎準二・望月耕太・菅野文彦(2011)「若い
教師の力量形成に関する調査研究(1)ー
2011 静岡調査における「教職の形成」に
関する基礎分析報告ー」『静岡大学教育実践
総合センター紀要』19, pp.209-222。

安田裕子・サトウタツヤ編著(2012)『TEM
でわかる人生の経路ー質的研究の新展開ー』
誠信書房。

吉崎静夫(1997)『デザイナーとしての教師
アクターとしての教師』金子書房。

吉崎静夫(1998)「一人立ちへの道筋」浅田匡・
生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師ー教
師学への誘い』金子書房, pp.162-173。

著者

西村 由佳 広島市立宇品小学校

伊藤 圭子 広島大学大学院教育学研究科

本論文は、*Theory and Research for Developing Learning Systems*, Vol.3 所収の英語論文 “The Process of Overcoming Difficulties Faced by Novice Home Economics Teachers in Elementary Schools” pp.13-25 の日本語訳論文である。

日本史教師のカリキュラムデザインを支援する メンタリング・プログラムの開発

石川 照子

本稿の目的は、高校の若手日本史教師を対象に、カリキュラム全体をデザインする力の育成を支援するためのメンタリング・プログラムを開発、提案することである。歴史学習、特に日本史 B では通史学習が前提となっており、通史で学ぶ意味を若手教師が自ら再考することには限界がある。そこでメンターの支援によって、日本史教授の目的を絶えず問い直しながら自らの授業の省察を促すことで、歴史を学ぶことそれ自体が目的化した日本史カリキュラムを再構築できることをメンタリングの目標とする。

提案する本プログラムは「自分の授業実践の目標を意識化する」、「授業の選択可能性を広げる」、「自己の変化をメタ認知する」という3つのフェーズ（局面）から成り立ち、各フェーズに共通するメンタリングの基本的なプロセスは、①授業観察→②アンケート→③対話→④資料提供→⑤フォローアップ、の5段階である。本プログラムは、同じ県内に在職する他校の若手教師の協力を得て実施した試行プランに修正を加え、さらに同僚・専門家の助言を得て再構成したものである。本プログラムの中核をなす「ねらい」についての度重なる対話は、一定期間にわたって継続して行われるため、一回限りの授業ではなかなか気づくことのできない自らの授業理論を意識化することを可能とする。また、それを通じて通史学習に内在する課題を自覚したうえで日本史カリキュラムをデザインできるゲートキーパーとしての教師の成長が期待できる。

本稿の意義は、これまでブラックボックスとなっていたメンタリングの過程を、各フェーズのねらいに沿って具体化、可視化した点にある。また、本プログラムにおけるメンターの多様で具体的な介入の方法は、他教科や教育実習生の指導へも応用可能である。

キーワード：メンタリング・プログラム、教師のゲートキーピング、カリキュラムデザイン、通史学習

Developing Mentoring Programs Supporting Curriculum Design by Japanese History Teachers

Teruko Ishikawa

The objective of this paper is the development and proposal of a mentoring program to help novice high school teachers of Japanese history build expertise for designing overall history curriculum. Learning history, and Japanese History B in particular, presuppose a chronological curriculum; thus, there are limits on

the extent to which novice teachers can reconsider the meaning of learning history in their chronological history curriculum. Consequently, the support of a mentor can allow Japanese history teachers to continually reassess their objectives and reflect on their teaching, such that they can reconstruct their curricula, which have come to make the learning history itself their primary purposes.

The mentoring program proposed here is comprised of three phases: I. Creating awareness of the practical purposes of one's classes, II. Increasing alternatives within one's classes, and III. Developing a meta-recognition of one's own growth. There is a five-step mentoring process that is shared by these phases. The fundamental process is: ①Class observation → ②Surveys → ③Dialogs → ④Providing resource materials → ⑤Follow up. The mentoring program has been revised based on the results of a pilot survey that took a prototype developed by the author and implemented it with the collaboration with novice teachers in the same prefecture. The final version has also been adjusted following advice from colleagues and specialists. Since the repeated dialogs on "objectives", which form the nucleus of this mentoring program, are carried out in an on-going process over a fixed period, it allows teachers to develop an awareness of their own rationales of class, which they would not be able to do over the span of a single session. Hence, we can expect growth for these teachers, who serve as the gatekeepers designing their Japanese history courses, with an understanding of the issues inherent to a chronological history curriculum.

The significance of this paper is that it seeks to specify and visualize the aims of each phase of this mentoring process, which has been something of a "black box" to date. Furthermore, it is also possible to apply the diverse and concrete intervention methods in the mentoring program for Japanese history teachers to other subjects' teachers, as well as guidance for student teachers.

Keywords: Mentoring Program, Teaching Gatekeeping, Curriculum Design, Chronological History Learning

1. 問題の所在

(1) 歴史教師の成長過程の現状と課題

若手教師の成長の場としての学校現場には、今、大きく以下の3つの課題がある。

1 つ目は若手教師の成長の機会減少である。その原因として、教師をめぐる状況の変化がある。脇本（2015）は、データから教師の年齢構成の変化、多忙化、子どもや保護者の変化を明らかにし、先輩教師が若手教師の支援を行なうことが難しい場合が多いことを指摘している。

2 つ目は、教師の授業改善の方法が、明日からでもすぐに実践可能な教育技術や方法に偏ってしまいがちなことである。例えば、生徒たちの興味や関心を引き出す小ネタの収集、美しい板書の仕方、わかりやすいプリントの作成、ICTの効果的な活用方法、活発な話し合いや発表のさせ方である。教育技術の向上は教師の成長に必要なものではあるが、「何のためにこれを学ぶのか／教えるのか」という教科観・授業観の深化には、なかなか結びつきにくい。

3 つ目は、若手教師が目標とする優れた教師像が、生徒としての自己の経験を基盤としていることである。これは歴史教育に顕著な課題である。多くの生徒が考える「よい歴史（世界史・日本史）授業」とは、過去の膨大な事実に基づく知識で構成される通史を、「漏れなく」、「効率的に」、「わかりやすく（または楽しく）」教えてくれる授業である。これは大坂・草原（2015）が「内面化された規範・観念」（p.191）と呼ぶものといえる。自分が生徒として受けてきた授業や、教師として実践してきた授業のメタ認知、省察がなければ、かつて自分自身が受けてきた（あるいは、受けたかった）「よい歴史授業」の再生産にとどまってしまう。

(2) 教師教育におけるメンタリングの可能性

近年、教師教育では、職能向上のためのメンター制度が注目されている。かつて若手教師は日常的に同僚の先輩教師に導かれ、教育現場で教育力や教師力を育成・向上させるOJT（On-the-job Training）によって教師としての成長を支援する教育モデルが一般的であった。しかし、先に述べたような教師をめぐる状況の変化は、それを困難にしている。そこで、初任者研修や校内での若手教員研修の方法として、メンターによる支援の制度化が広がりつつある¹⁾。

岩川（1994）は、メンタリングとは経験を積んだ専門家が新参の専門家の自立を見守り、援助することを意味するとし、ショーンの言う「反省的实践家」の文脈で、教職における徒弟制の再定義を行った。

制度的なメンター制度とは別に、教科指導の専門性を高めるための、いわば私的なメンタリングの実践例も報告されている。

例えば、三上（2006）は、メンタリングの手法を活用した英語教員研修プログラムを提案した。プログラムの概要は、英語の音声指導をテーマに、メンター候補者とメンティが2人1組のメンタリング・ペアを組んでメンタリングを行い、三上自身はメンター候補者の希望に応じてメンタリング支援体制を整えるというものである。この教員研修プログラムは、「アクション・リサーチ実践研究の指導者を育成する」という目的のもと、「英語の音声指導」にテーマに絞り、4か月程度の期間を想定している。本研究は、目的、テーマ、期間を明確にした教員研修の方法論を提案したところに意義がある。しかし、メンタリングの中身については「週1回、メンティが、自分の実践するアクション・リサーチの進捗状況、リサーチ実践上の疑問や悩みなどを、メンター候補者へ電子メールを使って報告」（p.49）にとどまり、メンター候補者がど

のようなタイミングで、どのような助言や支援を行えば教師の成長が促されるのかについては、ブラックボックスになっている点に課題が残る。

今井ほか（2015）は、中学校の理科授業においてメンターの支援によってプロテジェ（メンティのこと）が、問題解決の過程を変容させていくことを明らかにしようとした。メンティは「葉のつき方と日光の関係について」の授業を行うにあたり、2人のメンターによる同一の学習内容の授業を参観し、そのうちの1つは授業研究会に参加している。そして、授業参観と授業研究会でのメンターの発言が契機となって、メンティの授業が構想段階から変容していることを明らかにした。今井らの実践研究は、どの場面でメンターがメンティに介入したかが明示されているとともに、メンターのどの発話がメンティの授業構想のどこに影響を与えているかを考察することで、メンタリング過程を具体的に示したところに意義がある。しかし、メンティへの支援が「課題の設定」、「観察・実験の方法」、「結果の整理と方略」という実験指導のプロセスや方法・技術の改善に偏る傾向がみられ、メンタリングを通してメンティが自己の授業を振り返り、目標を再考するところまでは意図されていない。メンタリングの目的が教授内容先行となっている点に課題が残る。

川村・中山（2005）は、観察者による授業観察、授業者・観察者による授業後の話し合いを通して授業者のリフレクションをすすめる、授業者の発話の変容を読み解くことによって、家庭科教師の成長の軌跡を明らかにしようとした。川村・中山は、直接メンタリングと明言していないが、授業者と観察者の関係は、実質的にはメンティとメンターの関係とよい。川村・中山の実践研究は単に授業改善にとどまらず、メンタリングによって、「家庭科という教科のとらえなおし」という教科の目的にまで授業者の振り返りが深

まっている（pp.17-18）点で評価できる。ただし、メンタリングの結果と考察の記述はあるものの、メンティへの具体的な支援は、結果としてしか示されていない。「どのような場面で」、「どのような支援を行なうことで」、「どのような成長が期待できるか」というメンタリングの介入プロセスを具体的に提案できれば、教師の成長を支援できるプログラムとなろう。

以上の「教師の成長過程が不明」、「指導の方法や技術の改善にとどまる」、「メンタリングの介入プロセスが不明」といった先行研究の課題を乗り越えて、メンタリングの具体的・計画的なプログラムを開発することは、教科目標の省察まで射程に入れて若手教師の指導力の向上を支援する方法として意義あるものである。

2. 本研究の目的・方法

本研究の目的は、高校の若手日本史教師を対象に、日本史カリキュラムのデザイン力の向上を支援するメンタリング・プログラム（以下、本プログラムと表記）を開発し、提案することである。

歴史学習、特に日本史Bの学習は、時代順、分野別に記述された教科書に基づく「通史学習」²⁾が一般的である。通史学習の考え方の背景にあるのは、「歴史の因果関係は連続的であり、時代を追って歴史を認識する必要がある」（奥山，2000，p.227）という考え方である。この通史の教授を前提とした日本史授業はあまりにも常識的であるため、通史を学ぶ意味を自らの力だけで批判的に再考することには限界がある。そこで、支援者としての他者、すなわちメンターの働きかけによって日本史教育の理念・目的を絶えず問い直しながら授業の省察を促せば、おのずと事象を覚えることや「通史を教える」ことが目的となっていく授業が再検討され、日本史学習の目標を達成するための授業改善の契機となるだろう。

このたび提案する本プログラムは、以下の手続きを経て、得られたものである。

- ① 上述の先行研究の成果を参考に、筆者が試行プランを開発した。
- ② ①の試行プランを2016年5月から同年11月にかけて実施した。筆者自身がメンターとなり、同一県内の若手教師の内、筆者と交流実績があり、かつ本試行プランへの協力を得られた2名（メンティ）にメンタリングを行った。
- ③ ②のパイロット調査の成果に基づいて試行プランに修正を加えた。さらに同僚・専門家の助言を得て再構成を行った。

ゆえに、本稿の筆者である石川は、本プログラムの開発者であると同時に、それを実施するメンターとしても位置付いている。

3. メンタリング・プログラムの全体計画 (1) メンタリングを構成する3つのフェーズ

表1は本プログラムの全体計画を示したものである。本プログラムは3つのフェーズ(局面)から成り立っている。

フェーズⅠはメンティが自らの授業実践を

振り返り、自己の目標を意識化する局面である。ここでの目標は、自分が授業で大切にしてきたことをメンターに説明し、なぜ自分はそのことを大切にしてきたのかを振り返ることで、授業づくりの背景にある教科観に気づき、自分が授業で大切にしていることを勤務校の状況において再認識することである。

フェーズⅡはメンティが授業の選択可能性を広げる局面である。ここでは、同じ内容を扱った他の授業と自分の授業を比較して、その差異に気づき、その違いがなぜ生じたのかを説明し、今回実施した授業以外の授業をも構想できることを目標とする。

フェーズⅢはメンティが自己の変化をメタ認知する局面である。単元や授業の目標を意識しながら、複数の授業プランの中からクラスの状態に応じて適するものを取捨選択したり、授業や単元を年間計画に位置づけたりできているかを省察し、自らが進める授業に対する考え方や授業そのものの変化に気づくことを目標とする。

なお、フェーズⅠ～Ⅲの関係は、必ずしも段階性や順次性が定まっているものではない。例えば、メンティが自己の授業に取り立て

表1 メンタリング・プログラムの全体計画

メンタリング	フェーズⅠ	フェーズⅡ	フェーズⅢ
ねらい	自己の授業実践の目標を意識化する。	授業の選択可能性を広げる。	自己の変化をメタ認知する。
ルーブリック	<ul style="list-style-type: none"> □自分が授業で大切にしていることが何かを説明できる。 □なぜ自分がそのことを授業で大切にしているのか、これまでの経験に即して気づくことができる。 □なぜ自分がそのことを授業で大切にしているのか、勤務校のコンテキストに即して説明できる。 	<ul style="list-style-type: none"> □自分の授業実践と他の授業実践の違いに気づくことができる。 □なぜ授業に差異が生まれるのか、その理由を説明できる。 □実施した授業以外の新たな授業展開を構想できる。 	<ul style="list-style-type: none"> □単元や本時の目標を意識して、複数の授業プランから目標に合致した授業を構想するようになる。 □単元や授業を年間の全体計画の中に位置づけて構想するようになる。 □全体計画における目標を意識して単元や授業を構想するようになる。

※筆者作成。

て課題を感じていない場合は、フェーズⅠで自らの授業実践を振り返ることから始めるのがよいだろうし、すでに自分の授業に課題を感じ、授業を変えたいという考えを持っているメンティに対しては、フェーズⅡからはじめて、フェーズⅠやⅢを往還するのが効果的だろう。さらには、これまで様々な授業にチャレンジしてきたが、もっと根本的に自らの授業を変革したいという問題意識を持っているメンティは、フェーズⅢでこれまでの自分の授業実践の変遷を振り返ったのちに、再度フェーズⅠやⅡに戻ることも考えられる。各フェーズはメンティのニーズやメンターの見立てによって、どこからでも始めることができるし、次にどの局面に移るかも固定的ではない。

このようなフェーズⅠ～Ⅲの関係を図で示すと、図1の通りである。

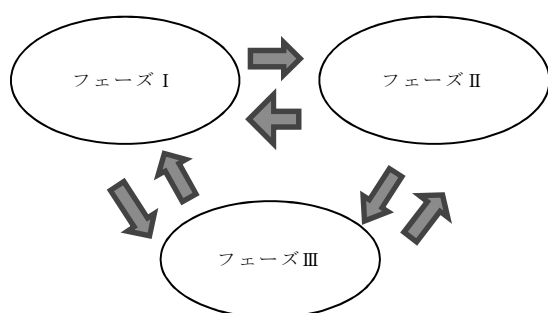


図1 各フェーズの関係

※筆者作成。

(2) 各フェーズを構成する5段階のメンターとメンティの関わり

各フェーズに共通するメンタリングの基本的なプロセスは、以下の通りである。

- ①授業観察→②アンケート→③対話→
- ④資料提供→⑤フォローアップ

①の授業観察とは、対話やフォローアップにむけて授業についての経験を共有すると

もに、メンティの語りをメンターが解釈するための視点を得る場として設定する。

②のアンケートは、メンタリングの初回及び最終回に実施するものと、毎回実施するものとに分けられる。初回では過去の授業の経験を、毎回のアンケートでは本時の授業の成果と課題を、最終回では一連のメンタリングを総括的に振り返る。いずれもメンターが対話のきっかけとなる話題を集め、メンティの問題意識を捉える場とするとともに、メンティ自身が自己の取組を省察し記録させることを目的とする。

アンケートがメンティ自身の視点で授業を振り返るのに対して、③の対話は、メンティとメンターの協働で授業を振り返ることを目的とする。メンタリングの中核をなす活動であり、対話の主題は、各フェーズのねらいに応じて設定される。

④の資料提供は、アンケートや対話の結果に基づいてメンティの問題意識に応えたり、振り返りをさらに促し、各フェーズのねらいを達成するための学習指導案や補助資料、専門的な論文・文献を紹介したりすることを目的とする。アンケートと対話だけでは、メンターとメンティの視点や場の流れ、両者の関係性に規定されてしまい、省察が深化、発展していかない。そこでメンタリングの場を離れて、より高い視座から授業を振り返り、分析し、相対化していくための理論や実践例を提供する。なお、資料はメンティの状況にあった内容や分量となるように選択する。資料の内容は、当日の対話やフォローアップの材料としても活用する。

⑤のフォローアップは、対面またはメールでのやり取りなどを通して、資料をめぐって意見交換したり、次の授業や単元・年間計画づくりを支援したりすることを目的とする。特に資料から得られた第三者の視点をメンターとメンティの当事者間の関係に取り入れ、視点を再構築し、授業・カリキュラムのデザ

インのあり方を再検討する場とする。さらには、次のメンタリングへの移行やフェーズ間の移行が円滑に進むための働きかけ等も行うこととする。

以上①～⑤のプロセスを各フェーズで繰り返しながら、フェーズとフェーズの間は1か月前後あけ、メンティがゆっくりと振り返ることができるようにする。したがって、メンタリングの期間は6か月程度を想定している。

4. 各フェーズにおけるメンタリング・プロセス

(1) フェーズ I

表2に、フェーズ I におけるメンタリング・プロセスの詳細を記した。

①授業観察

メンターがメンティの授業観や教科観を理解することを目的とする。若いメンティにとって自分の授業を振り返り、それを言語化することは容易ではない。そこでメンターは、授業後の対話でメンティの自己省察を促す質問をすることを念頭に、授業観察を行う。な

お、メンターは、録画とメモで授業記録をとる。これらの記録はメンタリング・プログラムの最終段階でメンティに提供し、自己の成長を振り返る材料としてもらう。

②アンケートと③対話

メンティに自己の授業のねらい・目標を意識化させることを目的とする。しかし、メンターがいきなり「あなたの授業観とはどんなものですか？」と尋ねても、メンティがそれに答えることはきわめて難しい。そこで、授業観察の結果とアンケートの回答を手がかりにして、いつもの授業で大切にしていることを中心に聞き取りを行う。メンターは、メンティの振り返りが深まるような質問を、例えば「自分が高校で受けてきた授業と自分の授業は同じか、異なるのか」、「目標とする教師はいるか」、「前の学校と今の学校では授業は変化したか」などを尋ねるに留め、授業の是非や改善点等については指摘しない。これは、今後、メンティ自身の授業の振り返りを通して行われることを期待するとともに、対話が「指導」ではないことをメンティに確実に伝えるためでもある。

表2 フェーズ I におけるメンタリング・プロセス

働きかけの場面	働きかけの内容
①授業観察	○本授業におけるねらいを読み取る ○後日、授業記録を提供
②アンケート ③対話	対話の主なテーマ：勤務校の生徒の実態を踏まえた授業の目標 ○本時の成果と課題についての聞き取り ○勤務校や生徒についての聞き取り ・勤務校の特色、生徒の実態や進路希望について ・地歴科目の教育課程について ・日本史授業を通して、生徒に学ばせたいことについて
④資料提供	○教師のグートキーピング力に関する論文 (例)・草原和博 (2016)「目標を意識して内容を構成できる教師のしたたかさ」『社会科教育』688 ・渡部竜也 (2016)「学習指導要領を生かすも殺すも個々の教師次第」『社会科教育』688
⑤フォローアップ	○2つの論文を読んで、メンティとメンターがそれぞれの立場で意見を交換する ・「教師のグートキーピング」という考え方について ・自分はどんなグートキーピングをおこなっているか

※筆者作成。

④資料提供

メンティに自身の授業で「大切にしていること」や「こだわっていること」を意識化させ、その理由の省察を支援する文献を提供する。具体的には、「ゲートキーパー」としての教師という概念や「ゲートキーピング」としての教師の実践を具体的に示した資料を選択する³⁾。例えば、草原(2016)は、「自己の目標を放棄した瞬間に、指示された内容を伝達するだけの、主権者育成にほど遠い授業に陥るのは必定」(p.14)で、「社会科を教えることの重要性は、教師のゲートキーピング次第で、いくらでも高めることができる」(p.14)と論じている。渡部(2016)は、「応仁の乱」前後を扱った2つの授業を例示し、ひとつは「事象の網羅に軸を置いた、過去を知ることこそそれ自体を目標としたデザイン」、他方は「時代の構造に軸を置いた、現代社会の考察を意識したデザイン」と述べ、教師のねらいが単元の展開や内容に大きな影響を与えていることを示している。草原は原理的に、渡部は実践的に、ゲートキーパーとしての教師の働きを論じている。これら2つの論文をセットで読むことで、「ゲートキーパー」の視点で普段の実践に内在している自分なりの決断や意図を自覚し、メンティに自己の授業観への省察を促したい。なお、フェーズIで提供する資料は、読みやすさを優先し、比較的分量の少ない市販の教育雑誌に掲載された論文を選択する。

⑤フォローアップ

メールの交換を通じて、教師の「ゲートキーピング」という考え方や自らのゲートキーピングの実態について、メンターとメンティそれぞれの立場から意見交換を行う。ここでは「対話」の場面とは異なり、メンターはメンティの考えを受けとめながらも、自らの考えを述べ、対等な立場での意見交換を主眼とする。とくに日本史の授業を広く支配しているゲートキーピングの観点(例えば、漏れ・

落ちがないように、歴史の流れを教え、場面が思い浮かぶようにイキイキと語る、リアルな教材で再現するなど)を抽出する。

フェーズIのプロセスを経て、表1に示すように「自分が授業で大切にしていることが何かを説明できる」、「なぜ自分がそのことを授業で大切にしているのか、これまでの経験に即して気づくことができる」、「なぜ自分がそのことを授業で大切にしているのか、勤務校のコンテキストに即して説明できる」、これらの規準が達成できた段階で、フェーズIIへの移行を決断する。またメンティには、授業では目標を意識しながら、授業の展開や内容選択を構想していくことを提案する。

(2) フェーズII

表3には、フェーズIIにおけるメンタリング・プロセスの詳細を示した。

①授業参観

フェーズIでのメンタリングを踏まえて、メンティが目標を意識しながら授業を展開できているかを観察する。実際には、授業そのものは短期間では大きく変容しないことが予想される。そこで、のちの対話で、メンティが語る目標と実際の授業との一致やズレを確認できるように、記録をとるようにする。

②アンケートと③対話

アンケートの回答を参照しつつ、本時の成果と課題についての聞き取りを行う。メンターは、フェーズIでの対話やフォローアップの影響がどの程度現れているか、特に目標に基づいて自己評価ができていのかどうかに注目する。

次に本時と同じ時代・出来事を扱った授業の学習指導案や補助資料等を提示する。これらはメンター自身が過去に作成したのもでもよいし、他の教員が作成した指導案や公開資料を利用するのもよいだろう。いずれの場合も、メンティの授業とは異なる目標に基づいて構想されたものを選択する。そして「本時

の授業との違いは何か」、「授業に違いが現れる理由は何か」を視点に意見交換を行う。またそれを受けて、「別の授業プランを実際に実施できるか」、「その授業プランを採用するねらいは何か」を問い、コンテキストの違いを明確にしつつ目標を共有できる可能性について検討する。

④資料提供

メンティの日本史教育の教科観を揺さぶる、通史カリキュラムの是非を扱った論文を提供する。具体的には次の3論文が考えられる。第1に黒川（2014）である。本論文は、「中学・高校の授業で、教科書に即した通史を教えることは不可欠」（p.46）という立場にたち、教員養成課程では、歴史学など教科専門の授業数が減少している上に、実践型授業が導入された結果、専門的知識が不足した教員が増えていることを批判している。第2に油井（2012）である。本論文は、「日本の『系統的歴史教育』に見られる正答主義の傾向の克服が不可欠」（p.43）という立場にたつ。そ

して日米の歴史教育を比較して、アメリカでは過去の多様な発展の可能性や過去の解釈の多様性を生徒に示し、それを「思考力養成」の重要な素材としてきたのに対し、日本では「系統的歴史授業」の傾向が強い上、あたかも過去は一つの道で発展してきたかのように叙述されてきたと批判し、グローバル社会にふさわしい「思考力育成型」への高校歴史教育の改革の必要性を主張している。第3に森分（1986）である。同論文は、「通史教授は、価値注入になる」（p.86）と断じ、通史教授に批判的な立場である。通史教授は、一つの視点・立場から再構成された歴史を事実として教授するところに課題があるとし、通史教授の特質を原理的に明らかにしている。

これらの論文が効果的と判断したのは、通史カリキュラムに対する異なる考え方である。通史教授擁護派の黒川と通史教授批判派の森分が対極に位置し、油井は系統的歴史教育と思考力育成の歴史教育の両立を図るべきことを主張している。通史に対する立場の違いは、

表3 フェーズⅡにおけるメンタリング・プロセス

働きかけの場面	働きかけの内容
①授業観察	○「授業のねらいを意識しながら授業を展開しようとしているか」という視点で授業を観察 ○授業記録は後日、提供
②アンケート ③対話	対話の主なテーマ：別の授業プランの可能性について ○本時の成果と課題についての聞き取り ○提示した他の授業プランについての意見交換 ・本時の授業との違いは何か ・授業に違いが生じる理由は何か ○別の授業プランの可能性についての聞き取り ・別の授業プランの実施は可能か ・その授業プランを採用するねらいは何か
④資料提供	○通史学習に関する論文 (例)・黒川みどり（2014）「教員養成の立場から歴史教育を問う」『歴史評論』774 ・油井大三郎（2012）「高校歴史教育の改革と思考力育成」『歴史評論』749 ・森分孝治（1986）「『歴史』独立論の問題性－原理的考察－」『社会科教育論叢』34
⑤フォローアップ	○論文を読んで ・最も共感を持って読んだ論文はどれか ・主張のどの点に共感したか ・後の授業づくりで参考になる点はあったか

※筆者作成。

日本史教育に対する考え方、教科観の違いに依拠している。したがってこれらの論文を読み比べることで、「何のために日本史を教えるのか」という根源的な問いについてメンティが振り返る契機となることを期待している。

⑤フォローアップ

一定期間をおいて、3つの論文を読み比べたメンティの感想を聞き取る。具体的には、「最も共感を持って読んだ論文はどれか」、「各主張のどの点に共感したか／共感できなかったか」、「今後の授業づくりで参考になる点はあるか」の問いを投げかける。そして自己の日本史教育の考え方を各論文の主張との関わりで位置づけることを求めるとともに、必ずしも歴史学を将来専攻するわけではない、多くの高校生にとって有益な日本史教育の目的について再考を促したい。

(3) フェーズⅢ

表4はフェーズⅢにおけるメンタリング・プロセスの詳細である。

①授業参観

フェーズⅢでは、どの程度、目標を意識しながら授業を展開しているかどうか、フェーズⅠ、Ⅱの時点との変化を中心に観察を進める。メンタリングを始めてある程度の期間が経過しており、何らかの変化が期待できるので、その小さな変化も見逃さないように観察し、記録をとる。

②アンケートと③対話

フェーズⅢでは本時の授業をもとに、通史学習をテーマにした意見交換を行う。具体的には、本時の目的は、「時代の流れ」、「時代の構造」、「時代の特色」、「時代間の比較」、「現在との関係」のなかで特にどれを意識したものを問う。また、フェーズⅡで提供した通史学習に関する3つの異なる立場の論文も参

表4 フェーズⅢにおけるメンタリング・プロセス

働きかけの場面	働きかけの内容
①授業観察	○「授業のねらいを意識しながら授業を展開しようとしているか」という視点で授業を観察 ○授業記録は後日、提供
②アンケート ③対話	主なテーマ：通史カリキュラムの再構築の可能性について ○本時の成果と課題についての聞き取り ○通史学習についての意見交換 ・本時の目標は、「時代の流れ」、「時代の構造」、「時代の特色」、「時代間の比較」、「現在との関係」のなかで、特に何を意識したものが ・通史学習のメリットとデメリット ・実際に通史学習を再構成することは可能か
④資料提供	○通史学習を再構成する授業 (例)・授業「中世の柀ー時代の特色をとらえるー」に関する資料 ・授業「近代日本の天皇制」に関する資料 (学習指導案、授業プリント、配布資料、授業分析等を含む) ○各回の授業記録、アンケートの回答、授業後の対話の書き起こし、意見交換のメール
⑤フォローアップ	○すべてを振り返っての聞き取り ・授業の目標や内容の選択・構成についての考え方は変化したか、しなかったか ・授業実践上の変化はあったか、なかったか ・授業についての考え方や実践上の変化があったとしたら、どのような変化か ・変化があまりなかったとしたら、それはなぜか ・今後どのような授業や単元、カリキュラムを構想してみたいか

※筆者作成。

照しながら、通史学習のメリット、デメリットについて意見交換を行う。

あわせて、後述する通史学習の枠組みに挑戦した授業例を提示し、通史学習の再構成が、どこまで・どのように可能かについて考えを引き出したい。

④資料提供 提供する資料は2種類ある。通史学習の再構築に挑戦したメンター自身の実践記録と、各回のメンタリングの記録（授業記録、アンケートの回答、授業後の対話やフォローアップの記録）などである。

1つ目の通史学習を再構築しようとした実践例には、異なるタイプのものを2つ用意する。1つは「時代の特色」の考察を目標とした「中世の枡」の学習指導案等である（石川、2014）。この授業は、時代の特色を、政治、社会・経済、文化等の事象の集積としてではなく、「権力の分立」の視点から中世の社会構造を捉えさせたものである。地域や荘園ごとに異なる枡が使用されていたことを示す資料を読み、解釈させることで、全国統一規格の京枡が誕生することの意義に気づかせる実践だった。

もう1つは、日本史の各時代に貫通する歴史言説を相対化し、それをメタ的に分析することを目標とした「近代日本の天皇像」である（石川、2007）。中世・近世の政治史において影の薄かった天皇が、なぜ近代以降、急速に日本の統治者としての正当性を得たのかという素朴な問いを、必ずしも生徒たちは明確に持たない。それは日本史の教科書や授業で一貫して「天皇」という用語が使用されるため、「天皇（制）」を日本の伝統的な政治制度として当たり前に入れているからであろう。しかし、明治政府にとって将軍に代わる日本の新たな統治者天皇をいかに国民に認知・受容させるかは、大きな政治的課題だったはずである。そこで、政府が「近代化のシンボルとしての天皇」のみならず、「万世一系の天皇」による統治を、日本古来からの統治

形態として演出し、支持を獲得していく過程を分析させることは、日本史に「ずっとそこにある」と見做してきた天皇の役割と機能を、通史のなかで再考する機会となるだろう⁴⁾。

これら2つの実践例を提示する目的は、教科書に沿って通史を教授するにしても、分野別に事象を包摂していく、あるいは時代順に事象の流れを追いかけるのとは異なる、①時代像の構造的把握と②歴史言説のメタ分析というカリキュラムデザインの可能性を提示するためである。メンティが通史を再構成していく方法と目的を、メンターの経験と実践に基づいて、イメージ豊かに、複数の選択肢で提示する。こういう資料提示を通して、通史カリキュラムの再構築の方策を考える場としたい。

実践記録とは別に、過去のメンタリングの記録も資料として提供する。これらは最後のフォローアップで、メンティがフェーズⅠからⅢまでの自分自身の授業を振り返るための材料として使ってもらおう。

⑤フォローアップ ここではメンターは聞き役に徹して、メンティがメンタリングの過程を振り返えることを支援するための質問を行う。まず「授業の目標や内容の選択・構成についての考え方は変化したか、しなかったか」、「授業実践上の変化はあったか、なかったか」という「考え方」と「授業実践」における変化の有無を問う。次に「考え方」や「授業実践」が変化した、またはしなかった理由を振り返ってもらう。最後に「今後の授業や単元、カリキュラムの構想」を尋ねる。

これらのフォローアップでのメンティの発言は、メンティ自身が自己の成長を対象化して捉えた自己評価に相当する。メンターは、後日、対話の内容を分析し、メンターから見たメンティの「考え方」や「授業実践」の変化についてフィードバックを行い、一連のメンタリングを終了する。

5. メンタリング・プログラムの意義と可能性

メンタリングは、本来において、異なる多様な状況下の、メンティの個別的な悩みや課題の解決の支援が目的であり、プログラム化された固定的なメンタリングは、学校現場の実情にはそぐわないという考え方もあろう。これまでも経験豊富な教員が、新参者の教員に助言や指導を行い、若手教師の成長に関わっていくとする教師文化が、日本にはあった。しかし、これらの指導や助言は、多くが経験的で直観的であり、自己が過去に受けた指導や助言を十分に省察、吟味しないままに再生していたのが実態ではないか。本稿の第一義的な意義は、これまでブラックボックスとなっていたメンタリングの過程を可視化するとともに、意図的・計画的な働きかけとして再構築したところにある。

本プログラムは、観察した授業の事実に基づき、メンターとメンティが一定期間にわたって、「何のために」、「なぜこの内容を」、「この方法で」教えるのかについて対話を重ねる。またメンターとメンティは、それぞれの実践記録と実践経験を媒介にして交流を重ねる。さらに第三者の専門的知見や文献等も省察に取り入れて活用する。メンタリングは、これらの関わりを3つのフェーズに体系化することで、授業と教科観の内発的な改善・変革にも資するものとなっていた。本稿のもう1つの意義は、通史カリキュラムの課題を踏まえ、それを主体的に活用し、再構成していくゲートキーパーとしての教師のカリキュラムデザインを支援する本プログラムを開発できたことであろう。

本プログラムで示したメンターの多様な介入・支援の方法は、他教科はもちろん、教育実習生の指導にも応用できる可能性を秘めている。ただし、本プログラムは、限られたパイロット調査の結果に基づく試案にすぎない。引き続き本格的な調査研究を実施し、多様な

ケースに対応できるプログラムに改善していく必要がある。

註

- 1) 横浜市では、平成18(2006)年度から初任者や教職経験の浅い教職員の人材育成および校内OJTのシステムづくりとして各学校に「メンターチーム」の設置をすすめている(横浜市教育委員会, 2011)。また、メンタリングとは銘打っていないが、同じく平成18年度に実施された石川県教育委員会による「熟練教師に学ぶ授業力向上事業」で、学校を超えて指導教員1名および若手教員3~5名でグループを構成し、教材研究や授業研究およびグループ研修会を通じて指導法についての討論・実践が行われている(島田, 2007)。
- 2) 「通史学習」とは、本稿では、奥山(2000, p.227)の「全時代・全地域・全分野にわたって貫通した歴史」という定義による。
- 3) 「ゲートキーパー」や「ゲートキーピング」については、ソートン(2012)に詳しい。
- 4) 本授業については、原田(2008)を参照。

参考文献

- Fletcher, S. (2000) *Mentoring in School*. Kogan Page.
- 原田智仁(2008)「変革の時代の歴史教育実践の創造」『社会系教科教育学研究』20, pp.239-248。
- 今井聖也・益田裕充・半田良廣(2015)「理科授業を通して学び続ける教師の成長に関する研究」『日本科学教育学会研究会研究報告』29(7), pp.43-46。
- 石川照子(2007)「「伝統」構築のメカニズムを対象化させる歴史教育—「近代天皇制」の授業開発を事例に—」第56回全国社会科教育学会・第19回社会系教科教育学会合同研究大会発表資料。

- 石川照子(2014)「第1学年3組 社会科 学習指導計画(中世の枡ー時代の特色をとらえるー)」神戸大学附属中等教育学校住吉校舎『研究紀要』, pp.33-38。
- 岩川直樹(1994)「教職におけるメンタリング」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, pp.97-107。
- 川口広美(2014)「教師による社会系教科カリキュラム設計方法論の構築ー高校日本史カリキュラム開発共同研究を事例として」『社会科研究』80, pp.9-20。
- 川村美穂・中山珠真実(2005)「家庭科教師の成長ー中学校の授業観察からみる‘成長の契機’」『埼玉大学紀要 教育学部』54(2), pp.9-22。
- 黒川みどり(2014)「教員養成の立場から歴史教育を問う」『歴史評論』774, pp.46-54。
- 草原和博(2016)「目標を意識して内容を再構成できる教師のしたたかさ」『社会科教育』688, pp.12-15。
- 三上明洋(2006)「英語教員研修におけるメンタリングの活用について」『近畿大学語学教育学部紀要』6(2), pp.35-52。
- 森分孝治(1972)「歴史教育の革新ー社会認識教育としての歴史教育ー」『社会科研究』20, pp.60-77。
- 森分孝治(1986)「「歴史」独立論の問題性ー原理的考察ー」『社会科教育論叢』34, pp.78-88。
- 越智拓也・磯崎哲夫(2016)「理科教員養成における教育実習生の教師知識の発達に関する質的研究」『学習システム研究』3, pp.1-12。
- 奥山研司(2000)「通史学習」森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書, p.227。
- 大坂遊・草原和博(2015)「社会科教育に関する内面化された規範・観念の脱構築ー移行・接続教育としての初年次教育の意義ー」『社会認識教育学研究』(30), pp.191-200。
- ショーン, D. 著(佐藤学・秋田喜代美訳)(2001)『専門家の知恵ー反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版 (Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action.* Temple Smith)。
- 島田希(2007)「反省的な教師教育におけるメンターの役割ー石川県における「熟練教師に学ぶ授業力向上事業」をもとに」『日本教師教育学会年報』16, pp.88-97。
- ソートン, J. S. 著(渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭訳)(2012)『教師のゲートキーピングー主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』春風社(Thornton, J, S. (2004) *Teaching Social Studies that Matters.* Teachers College Press)。
- 脇本健弘(2015)「教師をめぐる今日の状況ー社会背景」中原淳監修, 脇本健弘・町支大祐著『教師の学びを科学するーデータから見える若手の育成と熟達のモデル』北大路書房, pp.1-14。
- 渡部竜也(2016)「学習指導要領を生かすも殺すも個々の教師次第」『社会科教育』688, pp.16-19。
- 横浜市教育委員会(2011)『「教師力」向上の鍵ー「メンターチーム」が教師を育てる, 学校を変える!』時事通信出版局。
- 油井大三郎(2012)「高校歴史教育の改革と思考力育成」『歴史評論』749, pp.34-43。

著者

石川 照子 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期・兵庫県立西宮香風高等学校

本論文は, *Theory and Research for Developing Learning Systems*, Vol.3 所収の英語論文 “Developing Mentoring Programs Supporting Curriculum Design by Japanese History Teachers” pp.59-72 の日本語訳論文である。

文の制約性が中国人中級日本語学習者の聴覚的単語認知過程に及ぼす影響

— 中日漢字の形態・音韻類似性を操作した実験的検討 —

費 曉東・李 海鵬

本研究では、中国語を母語とする中級の日本語学習者を対象に、日本語漢字単語の聴覚的認知過程に及ぼす文の制約性の影響を検討した。実験では、聴覚的に先行呈示される日本語文（空白付き）の制約性の高低を操作し、後続呈示される漢字単語（空白に入るターゲット単語）の中国語と日本語間の形態類似性と音韻類似性を独立要因として設定した。従属変数は、後続呈示されるターゲット漢字単語の聴覚的語彙判断課題における正反応時間であった。実験の結果、上級の学習者を対象とした先行研究（費・松見，2013）の結果と同様に、聴覚呈示される日本語漢字単語の処理過程が、日本語文の制約性の高・低によって異なることが観察されたが、処理過程に及ぼす形態・音韻類似性の影響の仕方が上級学習者とは異なることがわかった。また、文の高制約性条件の結果も、低制約性条件の結果も、単語の単独呈示の事態を用いた費（2015）の結果とも異なり、日本語文を聴くときの漢字単語の意味処理における形態・音韻類似性の関与の仕方は、文制約性の高低に関係なく文脈に左右されると言える。

キーワード：文の制約性，日本語漢字単語，聴覚的単語認知過程，中国人中級学習者，形態・音韻類似性

Effects of Sentence Constraint on Processing of Auditorily Presented Words in Chinese Intermediate Learners of the Japanese Language:

An Experimental Study with Manipulation of Orthographical and Phonological Similarities between Chinese and Japanese Kanji Characters

Xiaodong Fei and Haipeng Li

The current study investigated the effects of sentence contextual constraint on auditory processing of Japanese *kanji* words in intermediate learners of the Japanese language whose native language was Chinese. In the current experiment, the degree of contextual constraint (high vs. low) of a preceding Japanese sentence (with a blank as a placeholder for a target word) and orthographical and phonological similarities of *kanji* words (i.e., the target words) were manipulated as independent factors. The response time of correctly performed trials in an auditory lexical decision task using the target words was measured. Similar to a previous study in advanced learners of the Japanese language (Fei & Matsumi, 2013), the results of the current experiment demonstrated that cognitive processing of Japanese *kanji* words that were presented auditorily

varied depending on the level of contextual constraint of the preceding Japanese sentence. However, the effects of orthographical and phonological similarities on word processing were different from those observed in advanced learners. In addition, the results in both high and low sentence constraint conditions were different from those in the study of Fei (2015) who used a single word presentation paradigm. The effects of orthographical and phonological similarities on lexical information processing of Japanese *kanji* words that are presented auditorily appear to be impacted by context regardless of the degree of contextual constraint.

Keywords: Sentence Context, Japanese *Kanji* Words, Auditory Word Recognition, Chinese Intermediate Learners, Orthographical and Phonological Similarities

1. はじめに

言語心理学や第二言語習得の分野では、二言語話者を対象とする語認知 (word recognition) の研究が盛んに行われている。特に、印欧語族の研究では、単語の単独呈示事態による認知過程だけでなく、文呈示事態によるターゲット単語の認知過程も解明されつつある。一方、表意文字である中国語と日本語の漢字について、文呈示事態に関する研究はまだ少ない。そこで、本研究では、中国語を母語 (native language: first language とほぼ同義として以下、L1) とする日本語学習者を対象に、文中のターゲット単語の認知過程に及ぼす影響を検討し、文の制約性 (sentence constraint) が漢字単語の認知過程に及ぼす影響を明らかにする。

中国語 L1 話者における第二言語 (second language: 以下、L2) としての日本語の習得過程に、L1 である中国語が影響を及ぼすことが明らかとなった (例えば、蔡ほか, 2011; 費・松見, 2012; 松見ほか, 2012; 費, 2013, 2015)。中国語と日本語の互いの影響を解明するために、従来、単独呈示事態を用いた研究が多かった。単独呈示事態の研究は、学習者の心内辞書 (mental lexicon) の構造や言語の活性化 (activity) による相互影響を厳密に検討することができる。一方、日常場面では、単語が単独に使用されることが非常に少なく、文脈の中で用いられることがほとんどである。学習者が文中にある単語を処理する際、文の制約性 (一文の中で、ターゲットとなる単語がその文の文脈によってどの程度規定 (制約) されうるか) が影響を及ぼすことが考えられる。

また、従来の語認知の研究では、視覚呈示事態を用いた検討が多いのに対し、聴覚呈示事態を用いた検討が少ない。漢字の形態情報に依存する中国語 L1 話者にとって、形態情報の直接入力がない聴覚呈示事態を用いた検討は、漢字の中日 2 言語間の形態・音韻情報

の関係をより明確にすることが期待でき、意義があると考えられる。以上をふまえ、本研究では、日本語文の聴解における漢字単語の処理過程に及ぼす文の制約性の影響を明らかにする。

2. 先行研究の概観

(1) 表音文字に関する研究

表音文字を有する印欧語族の研究では、バイリンガルや L2 学習者を対象とした単語認知の研究が、1960 年代より行われている。これまでの研究では (単独呈示事態)、学習者が視覚呈示される L2 単語を処理する際、L2 単語の形態・音韻情報と類似性をもつ L1 の言語情報が影響を及ぼすことが明らかとなっている (例えば、Dijkstra et al., 1999; Marian et al., 2008; Schwartz, et al., 2007; Shafiro & Kharkhurin, 2009; Sunderman & Kroll, 2006; Sunderman & Schwartz, 2008; Szubko-Sitarek, 2011; van Hell & de Groot, 1998)。形態・音韻類似性の高い同根語 (cognates) が類似性の低い非同根語 (non-cognates) よりも反応が速く、同根語の促進効果が生じることが分かった。

また、印欧語族の 2 言語に関する研究では、文の制約性を操作し、文呈示事態による単語の処理過程を、単語の単独呈示事態を用いた研究と比較・検討したものが多く存在する。これらの研究では、高制約性文 (high-constraint sentence) と低制約性文 (low-constraint sentence) を用いた場合の同根語や非同根語の効果 (例えば、Jordan & Thomas, 2002; Duyck, et al., 2007; Schwartz & Kroll, 2006; van Hell, 2005; van Hell & de Groot, 2008) が検討されている。

van Hell (2005) や van Hell & de Groot (2008) は、オランダ語-英語バイリンガルを対象に、空白 (blank) 付きの文が先行呈示される (ターゲット単語が後続呈示される) 場合の L2 単語の処理過程を検討した。実験では、単語の属性 (同根語・非同根語) と文の制約性 (高・

低)が操作され、ターゲット単語の語彙判断課題と口頭翻訳課題における正反応時間が測度として採用された。その結果、単語の単独呈示事態でみられた同根語の促進効果が、文の制約性が低い条件でみられたのに対し、文の制約性が高い条件ではみられなくなるか(語彙判断課題の場合)、弱くなる(口頭翻訳課題の場合)ことがわかった。これらの結果は、先行呈示される文の制約性が単語の意味処理に影響を及ぼすことを示唆する。

Schwartz & Kroll (2006) は、スペイン語－英語バイリンガルを対象に、単語の処理過程に及ぼす文の制約性の影響を、読み上げ課題を用いて検討した。文の制約性が高い条件と低い条件の結果を比較したところ、制約性が低い文では同根語が速く読まれるのに対し、制約性が高い文ではそのような現象はみられなかった。音声の出力が求められる単語の読み上げ課題においても、先行呈示される文の制約性による影響が確認された。

近年、従来の実験手法に加え、眼球運動(eye movements)を指標とする研究が登場している(例えば、Duyck et al., 2010; Libben & Titone, 2009; Van Assche et al., 2011)。これらの研究は、「文が先行呈示され、ターゲット単語が後続呈示される」といった従来の実験手法とは異なり、ターゲット単語が含まれる文が呈示され、学習者がそれを読み上げる際に、ターゲット単語がどのように処理されるかを検討している。

Libben & Titone (2009) は、フランス語－英語バイリンガルを対象に、L2の文の読み上げ(ターゲット単語が、それが含まれた文と同時に呈示される事態)におけるL2単語の処理過程を検討した。実験では、単語の属性(同形同義語(同根語)・同形異義語)と文の制約性が操作された。その結果、文の制約性が低い条件では、同形同義語の促進効果及び同形異義語の抑制効果がみられた。文の制約性が高い条件では、単語の意味理解の初期段階(例

えば、first fixation duration: 初回注視継続時間, gaze duration: 凝視継続時間)において同形同義語の促進効果及び同形異義語の抑制効果がみられ、意味理解の後期段階(例えば、go-past time: 進行経過時間, total fixation duration: 総注視時間)においては、それらの効果がみられなかった。これらの結果は、Schwartz & Kroll (2006)の結果とは部分的に異なり、制約性が高い文でも同根語の促進効果が観察されることを示唆する。

従来の研究でも、近年の眼球運動を指標とした研究でも、先行呈示される文の制約性が単語の処理過程に影響を及ぼすことが示され、単語の処理に文の制約性が影響を及ぼすことが実証されつつある。

(2) 表意文字に関する研究

印欧語族の2言語を取り上げた実験研究の流れを受け、近年、表意文字である中日の漢字の処理過程を検討する研究が登場した。単語の単独呈示事態を用いた研究の結果、視覚的認知過程において、形態・音韻類似性による促進効果(蔡ほか, 2011; 松見ほか, 2012)、聴覚的認知過程において、形態類似性による促進効果及び音韻類似性による抑制効果(費, 2013, 2015)が明らかとなった。

一方、表意文字を有する中日の漢字単語について、文呈示事態による漢字単語の処理過程を検討した研究が僅かである。

蔡(2009)は、中国国内の上級学習者を対象に、視覚呈示される日本語漢字単語の処理過程に及ぼす文の制約性による効果、蔡(2011)は、中国国内の上級学習者を対象に、聴覚呈示される日本語漢字単語の処理過程に及ぼす文の制約性による効果を、それぞれ検討した。その結果、視覚呈示事態においても、聴覚呈示事態においても、文の制約性が高い場合は低い場合よりもターゲット単語の反応時間が短く、制約性が高い文による促進効果がみられた。また、視覚呈示事態では、文の制約性

と単語の属性（形態・音韻類似性）との交互作用はみられなかったが、聴覚呈示事態では、文の制約性が高い場合に形態類似性（音韻類似性が低い単語の場合）による抑制効果がみられた。

これらの研究では、形態類似性か音韻類似性の一方しか操作されておらず、形態類似性と音韻類似性が互いにどのように関連して単語認知に影響を及ぼすか、その影響の仕方が文の制約性の高低によってどのように異なるかは、明らかにされていない。

蔡（2009, 2011）で残されている課題を解決するために、費・松見（2013）は、中国国内の上級学習者を対象に、聴覚的に先行呈示される日本語文の制約性の高低を設け、後続呈示される日本語漢字単語（ターゲット単語）の処理過程を検討した。ターゲット漢字単語の中日2言語間の形態・音韻類似性を独立要因として同時に操作し、実験を行った。その結果、聴覚呈示される日本語漢字単語の処理過程が、日本語文の制約性の高・低によって異なること、また日本語文の制約性が高い条件でのみ、漢字単語の処理に形態・音韻類似性の交互作用が生じること、が明らかとなった。これは、形態・音韻類似性による促進・抑制効果という点で、漢字単語の単独呈示の処理過程（費・松見, 2012）とは異なる。日本語文を聴くときの漢字単語の意味処理における形態・音韻類似性の関与の仕方は、文脈の高低に左右されることが明らかとなった。

3. 問題の所在と本研究の目的

印欧語族の研究と比べ、従来の中日漢字に関する研究を概観すると、以下の3つの検討点が挙げられる。

1 つ目は、単語の単独呈示事態を用いた研究が多く、文とのかかわりにおいて、漢字単語がどのように処理されるかを扱った研究が少ないという点である。学習者は、文や文章を見たり聴いたりして、そこに含まれる漢字

単語を処理している。読解や聴解の理解過程に関する研究に繋がる基礎実験として、日本語文を伴った場合の単語処理についても調べる必要がある。

2 つ目は、視覚呈示事態を用いた研究が多く、聴覚呈示事態を用いた研究が少ないという点である。漢字という文字の特徴から、学習者が単語を見たときの処理過程を解明することは重要である。しかし、漢字の形態情報に頼りがちの中国語 L1 話者においては、漢字単語の日本語音の処理が苦手であることが考えられる。単語が聴覚呈示される時、どのような処理が行われているかを調べる必要がある。

3 つ目は、上級学習者を対象とした研究が多く、習熟度の低い学習者を対象とした研究が少ないという点である。日本語の習熟度が低い中級学習者は、L2 の定着度や L1 の使用状況が上級学習者とは異なり、上級者に向かうにつれて漢字単語の処理過程が変容すると考えられる。その変容の仕方を明らかにするために、習熟度の低い中級学習者が漢字単語をどのように処理するかを調べることも必要である。

そこで、本研究では、中国語を L1 とする中級の日本語学習者における漢字単語の処理過程について、先行文の呈示を伴った聴覚呈示事態を採用し、実験的検討を行う。

実験に際しては、中級学習者を対象とした単語の単独呈示事態の研究（費, 2015）と上級学習者を対象とした文の先行呈示事態の研究（費・松見, 2013）と比較するために、ターゲット単語の語彙判断課題を採用する。文と単語の呈示順序は、費・松見（2013）に準じる。空白付きの日本語文が先行呈示され、ターゲット漢字単語が後続に呈示されるという手順である。費・松見（2013）をふまえ、本研究では、新たな分析観点を加えて検討を行う。すなわち、学習者が空白付きの日本語文を聴いたとき、文脈上、空白に入るべき適

切な単語（以下、空白単語）の概念表象が活性化すると予想できる。その活性化が、後続呈示されるターゲット漢字単語の処理に影響を及ぼすことが想定できる。よって、語彙判断の遂行時間は、日本語文を聴いた時の活性化及びターゲット漢字単語を聴いた時の活性化の両方を反映していると考えられる。特に、文の高制約性条件では、空白単語とターゲット単語が同一単語になる可能性が極めて高いため、文の低制約性とは異なる結果がみられると予想できる。

これらの観点をふまえ、実験仮説を以下のとおりに立てる。

【仮説 1】 仮説 1 は、先行呈示する文の高制約性条件における仮説である。この条件では、豊富な文脈情報によってターゲット単語（空白単語と同一単語）の概念表象と語彙表象が先に活性化するため（費・松見, 2013）、形態・音韻類似性による効果の出方は単語の単独呈示事態を用いた費（2015）の結果と異なることが予測される。ただし、先行呈示される日本語文の文脈情報によってターゲット単語の形態・音韻情報が活性化しても、後続呈示されるターゲット単語の処理において形態・音韻類似性の単独の効果は消失しないこと（費・松見, 2013）が示されている。

この 2 点に基づくならば、本研究では、音韻類似性の高低にかかわらず形態類似性が高い単語で反応時間が短くなり、形態類似性による促進効果が生じるであろう（仮説 1-1）。他方、形態類似性の高低にかかわらず音韻類似性が高い単語で反応時間が長くなり、音韻類似性による抑制効果が生じるであろう（仮説 1-2）。

また、先行呈示する日本語文の文脈情報によってターゲット単語の形態・音韻情報が活性化するため、後続呈示されるターゲット単語の処理に形態類似性と音韻類似性が互いに関連して、影響を及ぼすことが考えられる。よって、本研究では、形態・音韻類似性に

る交互作用がみられるであろう（仮説 1-3）。

【仮説 2】 仮説 2 は、先行呈示する文の低制約性条件における仮説である。この条件では、文脈情報によるターゲット単語の形態・音韻情報の活性化が考えにくいので（費・松見, 2013）、漢字単語が単独呈示される場合と同様な処理過程が予測される。よって、費（2015）の結果から、形態類似性が高い単語で反応時間が短くなり、形態類似性による促進効果が生じるであろう（仮説 2-1）。他方、音韻類似性が高い単語で反応時間が長くなり、音韻類似性による抑制効果が生じるであろう（仮説 2-2）。

ただし、制約性が低い日本語文であっても、学習者がその意味を先に処理することによって、後続呈示されるターゲット単語の処理には弱いながらも、日本語文の先行呈示事態による影響がみられる可能性があること（費・松見, 2013）をふまえるならば、本研究における形態類似性と音韻類似性の交互作用の出方は、単語の単独呈示事態を用いた費（2015）とは異なることが予測される（仮説 2-3）。

4. 方法

（1）実験参加者

実験参加者は、中国語を L1 とする中級の日本語学習者 29 名（女性 22 名、男性 7 名）であった。このうち 14 名（女性 10 名、男性 4 名）が高制約条件に、また 15 名（女性 12 名、男性 3 名）が低制約条件に参加した。全員が、中国の大学（日本語学科）に在籍している大学 2 年生であり、普段の生活では中国語の標準語を話している。実験に参加した時点で、日本語能力試験を受けた経験はなく、日本語能力試験 N2 レベル相当の学習者であった。すべての参加者の日本語学習歴は 2.0 年であったが、日本での滞在経験はなかった。

（2）実験計画

先行呈示する文の高制約性条件と低制約性

条件のそれぞれにおいて、2×2 の 2 要因計画を用いた。第 1 の要因は漢字単語の形態類似性で、高と低の 2 水準であった。第 2 の要因は漢字単語の音韻類似性で、高と低の 2 水準であった。両要因ともに参加者内変数であった。

(3) 材料

<単語材料>実験で使用された漢字単語(語彙判断課題での yes 反応用の単語)は、費・松見(2013)と同じものであった。すべての単語が旧日本語能力試験 3, 4 級レベル(国際交流基金・日本国際教育協会, 2002)であり、「形態・音韻類似性がともに高い単語」、「形態類似性が高く、音韻類似性が低い単語」、「形態類似性が低く、音韻類似性が高い単語」、「形態・音韻類似性がともに低い単語」の 4 種類が作成された。各種類において 12 個、計 48 個の単語材料を用いた。4 種類の単語群について、天野・近藤(2000)の資料に基づき出現頻度を統制した。各単語群の平均出現頻度を算出し、1 要因の分散分析を行った結果(本研究では、有意水準をすべて 5%に設定した)、主効果は有意ではなく($F(3, 44)=0.16, p=.923, \eta^2=.01$), すべての単語群の間に有意差はみられなかった。したがって、4 種類の単語群の出現頻度は、ほぼ等質であるとみなされた。非単語(語彙判断課題での no 反応用の単語)については、漢字 2 文字からなる実存しない単語を作成した。単語条件とほぼ同様

に、中国語との形態・音韻情報との類似性を考慮し、計 30 個の非単語(日本語読み)を用意した。表 1 に、実験で用いた単語と非単語の例を示す。

<文材料>先行呈示用の文材料も、費・松見(2013)と同じものであった。文の精選手順は、次のとおりであった。まず、旧日本語能力試験 3, 4 級レベルの語彙と文型を基本とし、一部 2 級レベルの語彙を用いて、15~21 音節からなる 142 個の文を作成した。これら 142 個の文について、長さや難易度の点で中級の日本語学習者が聴解に困難を示すことが予想される文がないかどうか、日本語教師の経験をもち日本語教育を専攻する日本語 L1 話者 4 名にチェックしてもらった。その結果、そのような文は指摘されなかった。

次に、142 個の文材料を用いて、文の制約性の高・低を測定するための調査を行った。調査手順は、印欧語族の研究に準じた。具体的には、日本語を専攻する日本語学習者 15 名と、中国での日本語教師経験をもつ日本語 L1 話者 3 名に(この 18 名は本研究の他の調査・実験には不参加)、文の穴埋め筆記再生課題を与えた。調査参加者には、「父は毎朝家の近くの公園を()します」のような文を読ませ、頭の中に最初に浮かんだ単語を記入させた。穴埋め単語の一致が 18 名中 14 名以上(日本語 L1 話者 1 名以上を含む)で見られた文を高制約文とし、18 名中 4 名以下でしか見られなかった文を低制約文とした。この基準に

表 1 実験で用いた単語と非単語の例

	形態高・音韻高	形態高・音韻低	形態低・音韻高	形態低・音韻低
単語	散歩 (san bu) 安心 (an xin)	作文 (zuo wen) 正月 (zheng yue)	財布 (cai bu) 心配 (xin pei)	泥棒 (ni bang) 台所 (tai suo)
非単語	面臨 (めんりん) 余額 (よがく) 灣絡 (わんらく) 号定 (ごうさた)			

※単語例において、括弧内は中国語読みを示す。

※筆者作成。

沿って、高制約文 48 文と低制約文 48 文の、計 96 文を選定した。96 文について、リーディングチュウ太¹⁾による難易度検索を行ったところ、すべての文が「単語レベル：とてもやさしい」と判断された。

高制約文 48 個と低制約文 48 個は、文の長さや構文の難易度等を考慮し、さらにそれぞれ 4 つのリスト (1 リスト 12 文) に分けられた。これら 8 リストの文について、音節数の平均値を算出し、分散分析を行ったところ、高制約条件 ($F(3, 44)=1.74, p=.331, \eta^2=.07$)、低制約条件 ($F(3, 44)=0.48, p=.701, \eta^2=.03$) ともに主効果が有意ではなく、4 リスト間に有意差はみられなかった。2 級レベルの語彙の使用率は、高制約条件では 6.00%であり、低制約条件では 4.80%であった。したがって、文材料の難易度は 4 リスト間でほぼ等質であり、中級学習者にとって適切な難易度であると判断された。表 2 に、実験で用いた高・低制約文と、それらに対応するターゲット漢字単語の例を示す。

(4) 装置

日本語の文とターゲット漢字単語の聴覚呈

示のために、また、語彙判断課題における反応時間の自動測定のために、パーソナルコンピュータ (SOTEC N15 WMT02) と周辺機器が用いられた。実験プログラムは、SuperLab Pro (Cedrus 社製 Version4.0) を用いて作成された。聴覚呈示用にヘッドホンが用いられた。

(5) 手続き

実験は個別形式で、5 試行の練習試行を経て本試行が行われた。1 試行の流れを図 1 に示す。パソコン画面の中央に音声が出てくる合図として注視点が 500 ms 視覚呈示された。注視点が呈示された直後に、ヘッドホンから空白付き (2 拍のノック音付き) の日本語文が聴覚呈示され、すぐにターゲット単語が聴覚呈示された。実験参加者は、日本語文の直後に聴覚呈示される漢字単語について、それが日本語に存在するか否かをできるだけ速く正確に判断するように求められた。日本語に存在すると思ったら yes キーを、日本語に存在しないと思ったら no キーを押すように教示された。文と単語のペアの呈示順序はランダムであり、単語の聴覚呈示開始から yes または no のキーが押されるまでの時間が、反応

表 2 実験で用いた高制約文と低制約文及びターゲット漢字単語の例

高制約文・低制約文 (破線を挟んだ上/下) 及びターゲット漢字単語			
父は毎朝家の近くの公園を()します	散歩	私の()には百円しか入っていません	財布
私たちのお婆ちゃんの趣味は()です		昨日スーパーで新しい()を買いました	
私の夢をテーマにして()を書きました	作文	昨日バスで()にお金を盗まれました	泥棒
お兄さんは私の()を批判しました		3年前この町には()が沢山いました	

※筆者作成

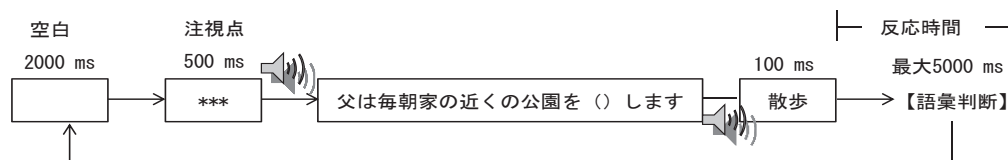


図 1 実験における 1 試行の流れ

※筆者作成

時間として自動計測された。単語の最大呈示時間は 5000 ms であり、反応があれば、2000 ms を経て次の試行に移り、何も反応がなければ、5000 ms 経つと自動的に次の試行に移るように設定されていた。課題終了後、未知単語の確認と、日本語学習歴などを尋ねるアンケート調査が行われた。

5. 結果

分析対象は yes 試行の反応時間のみであった。実験参加者の無反応、誤反応と未知単語への反応は、分析対象から除外した。各参加者の平均正反応時間と標準偏差 (SD) を求め、平均正反応時間 $\pm 2.5SD$ から逸脱したデータは外れ値として分析の対象から除外された。高制約性条件の除外率は 9.23% であり、低制約性条件の除外率は 14.58% であった。

(1) 文の高制約性条件の結果

各条件の平均正反応時間について 2 要因分散分析を行なった結果 (図 2 を参照)、音韻類似性の主効果が有意傾向であった ($F(1, 13)=4.16, p=.062, \eta^2=.01$)。これは、音韻類似性の高い単語が低い単語より反応時間が長いことを示す。形態類似性の主効果は有意ではなかった ($F(1, 13)=0.09, p=.765, \eta^2<.01$)。形態類似性 \times 音韻類似性の交互作用が有意であったため ($F(1, 13)=8.62, p=.012, \eta^2=.03$)、単純主効果の検定を行ったところ、形態類似性の低い単語では、音韻類似性の高い単語が低い単語より反応時間が長かったが ($F(1, 26)=12.54, p=.002, \eta^2=.04$)、形態類似性の高い単語では、音韻類似性の高い単語と低い単語との間に反応時間の差がなかった ($F(1, 26)=0.58, p=.454, \eta^2<.01$)。また、音韻類似性の高い単語では、形態類似性の高い単語が低い単語より反応時間が短い傾向がみられ ($F(1, 26)=4.07, p=.054, \eta^2=.01$)、音韻類似性の低い単語では、形態類似性の高い単語が低い単語より反応時間が長いこと ($F(1, 26)=5.85, p=.023, \eta^2=.02$) がわかった。

各種類の単語の誤答率を角変換した値 (表 3 を参照) について 2 要因分散分析を行った結果、音韻類似性の主効果は有意傾向であり ($F(1, 13)=3.71, p=.076, \eta^2=.03$)、音韻類似性の高い単語は低い単語より誤答率が高いことがわかった。形態類似性の主効果 ($F(1, 13)=0.96, p=.345, \eta^2=.01$)、形態類似性 \times 音韻類似性の交互作用は有意ではなかった ($F(1, 13)=0.03, p=.874, \eta^2<.01$)。各条件の反応時間と誤答率の結果より、反応時間が短い条件で誤答率が高く、逆に反応時間が長い条件で誤答率が低いという、トレードオフ現象はみられなかった。したがって本実験の反応時間には、語彙判断に要する時間の相対的な長短が反映されていると考えられる。

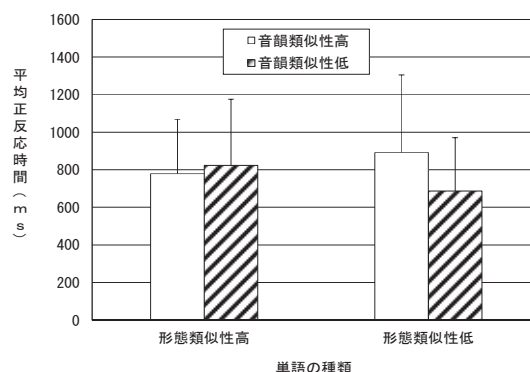


図 2 高制約性条件における各種類の平均正反応時間及び標準偏差

※筆者作成。

表 3 文の高制約性条件における誤答率及び標準偏差

	形態高 音韻高	形態高 音韻低	形態低 音韻高	形態低 音韻低
誤答率 (SD)	8.27 (9.03)	5.29 (7.23)	10.03 (11.10)	6.68 (7.92)

※筆者作成。

(2) 文の低制約性条件の結果

各条件の平均正反応時間について2要因分散分析を行なった結果(図3を参照),音韻類似性の主効果が有意であり($F(1, 14)=7.80, p=.014, \eta^2=.01$),音韻類似性の高い単語は低い単語より反応時間が長いことがわかった。形態類似性の主効果($F(1, 14)=0.64, p=.437, \eta^2<.01$),形態類似性×音韻類似性の交互作用($F(1, 14)=0.02, p=.884, \eta^2<.01$)は有意ではなかった。

各種類の単語の誤答率を角変換した値(表4を参照)について2要因分散分析を行った結果,音韻類似性の主効果は有意傾向であり($F(1, 14)=4.15, p=.061, \eta^2=.01$),音韻類似性の高い単語は低い単語より誤答率が高いことがわかった。形態類似性の主効果($F(1, 14)=0.48, p=.500, \eta^2<.01$),形態類似性×音韻類似性の交互作用は有意ではなかった($F(1, 14)=0.00, p=.952, \eta^2<.01$)。各条件の反応時間と誤答率の結果より,反応時間が短い条件で誤答率が高く,逆に反応時間が長い条件で誤答率が低いという,トレードオフ現象はみられなかった。したがって,本実験の反応時間には,語彙判断に要する時間の相対的な長短が反映されていると考えられる。

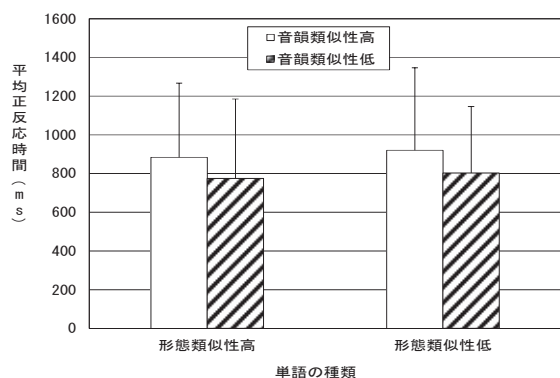


図3 低制約性条件における各種類の平均正反応時間及び標準偏差

※筆者作成。

表4 文の低制約性条件における誤答率及び標準偏差

	形態高 音韻高	形態低 音韻低	形態高 音韻高	形態低 音韻低
誤答率 (SD)	12.29 (9.75)	11.01 (9.78)	13.97 (8.54)	11.96 (9.25)

※筆者作成。

6. 総合考察

本研究では,中国語をL1とする中級の日本語学習者における日本語漢字単語の処理過程について,文の先行呈示事態を用いて検討した。具体的には,先行呈示する日本語文の制約性の高低を設定し,学習者が文を聴いた時(空白単語)及びその直後(ターゲット単語)の漢字単語の処理過程に及ぼす中日形態・音韻類似性の効果を検討した。実験の結果を仮説1・仮説2に沿って,上級の学習者を対象とした先行研究及び,単語の単独呈示事態を用いた先行研究と比較し,中級の学習者における漢字単語の聴覚的認知について考察する。

(1) 文の高制約性条件下での処理過程

高制約性文の先行呈示では,形態類似性による促進効果がみられず,音韻類似性による抑制効果(傾向)がみられた。仮説1-1が支持されなかったが,仮説1-2が支持されたといえよう。また,形態・音韻類似性の交互作用がみられ,仮説1-3が支持されたといえるが,交互作用の出方が費(2015)(単語の単独呈示事態)とは異なる。これらの結果をふまえ,中級学習者における文の高制約性条件下での処理過程を考察する。

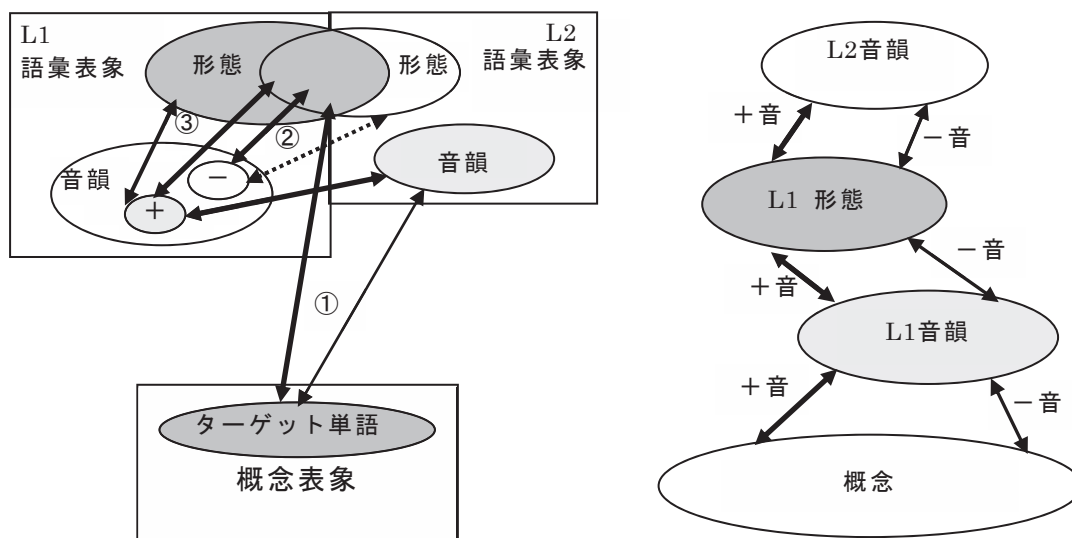
費・松見(2013)と同様に,本実験においても,制約性が高い文の先行呈示によって,空白単語の概念表象が活性化することが確認された。空白単語はターゲット単語と同一単語の可能性が高いと考えられるため,ターゲット単語が呈示される前に,その単語の概念表象が活性化する可能性が高い。この活性化

と、ターゲット単語提示後の活性化は、学習者の最終の反応時間に影響を及ぼすと考えられる。本実験の結果をふまえ、漢字単語の処理過程に及ぼす形態・音韻類似性の効果を解釈する。図4, 5は、本実験の結果から想定される日本語漢字単語の処理過程モデルである。

音韻類似性が高い単語に形態類似性による促進効果（傾向）がみられ、音韻類似性が低

い単語に形態類似性による抑制効果がみられた。費（2015）（中級学習者、単語の単独提示事態）でも、費・松見（2013）（上級学習者、文の先行提示事態）でも、形態類似性の促進効果が観察されたが、本実験では形態類似性の抑制効果がみられた。この興味深い点について、図4に沿ってその解釈を試みる。

学習者が日本語文を聴く時は、豊富な文脈



(a) 先行提示文による各表象の活性化

(b) 後続提示された単語の処理過程

図4 中級学習者による文の高制約性条件下での処理過程（形態類似性の効果）

※筆者作成。

情報によってターゲット単語の概念表象が活性化する。それと同時に、または概念表象が活性化した直後に、ターゲット単語の語彙表象が活性化する。費・松見（2013）の上級学習者とは異なり、日本語の音韻表象が活性化すると同時に形態表象がより強く活性化することが推察できる（図4-(a):①）。形態類似性が高い単語では、中日の音韻類似性の高低にかかわらず、中国語の音韻表象が活性化する（図4-(a):②の実線連結と③の太線連結）。形態類似性が低い単語では、音韻類似性が高い単語の中国語の音韻表象が活性化するが（図4-(a):③の細線連結）、音韻類似性が低

い単語の中国語の音韻表象が活性化しないこと（図4-(a):②の破線連結）が推測できる。形態類似性の高い単語（図4-(a):③の太線連結）は2言語間で形態表象が共有されているため、類似性の低い単語（図4-(a):③の細線連結）よりも中国語の音韻表象の活性化の程度が大きいと考えられる。文の先行提示によるこの活性化は、直後に提示されたターゲット単語の日本語音から意味へのアクセスに影響を及ぼす（図4-(b)を参照）。すなわち、音韻類似性が高い単語では（図4-(b):+音の3つの連結）、活性化した中国語の形態表象の影響を受け、形態類似性が高い単語（図4-(a):

③の太線連結)が低い単語(図 4-(a): ③の細線連結)より反応時間が短い傾向となったと考えられる。音韻類似性の低い単語では(図 4-(b): -音の3つの連結),中国語の形態表象の活性化によって活性化される中国語の音韻表象の影響(図 4-(a): ②の破線連結)を受け,形態類似性が高い単語は低い単語よりも反応時間が長くなったと考えられる。

音韻類似性の効果については,形態類似性が低い単語に抑制効果がみられたが,形態類似性が高い単語に何ら効果はみられなかった。単語の単独呈示の事態を用いた費(2015)では,形態類似性が高い単語に音韻類似性の抑制効果がみられたが,形態類似性が低い単語に音韻類似性の効果はみられなかった。これらの音韻類似性による効果の出方の違いについて,図 5 に沿って可能な解釈を試みる。

学習者が日本語文を聴いた時は,豊富な文脈情報によってターゲット単語の概念表象が活性化される。それと同時に,または概念表象が活性化した直後に,ターゲット単語の語彙表象が活性化される。費・松見(2013)の上級学習者とは異なり,日本語の音韻表象が活

化すると同時に形態表象がより強く活性化することが推察できる(図 5-(a): ①)。形態類似性が高い単語では,中日の音韻類似性の高低に関係なく,中国語の音韻表象が活性化する(図 5-(a): ②の実線連結と③の太線連結)。形態類似性が低い単語では,音韻類似性が高い単語の中国語の音韻表象が活性化するが(図 5-(a): ③の細線連結),音韻類似性が低い単語の中国語の音韻表象は活性化しないこと(図 5-(a): ②の破線連結)が推測できる。文の先行呈示によるこの活性化は,直後に呈示されたターゲット単語の,日本語音から意味へのアクセスに影響を及ぼす(図 5-(b)を参照)。すなわち,形態類似性が高い単語は(図 5-(b): +音の3つの連結),形態類似性の高低にかかわらず中国語の音韻表象が活性化するため(図 5-(a): ②と③の太線連結),音韻類似性の効果がみられなかった。形態類似性の低い単語は(図 5-(b): -音の2つの連結),音韻類似性が高い単語による中国語の音韻表象の活性化(図 5-(a): ③の細線連結)の影響を受け,音韻類似性が低い単語(図 5-(a): ②の破線連結)より反応時間が長くなった。

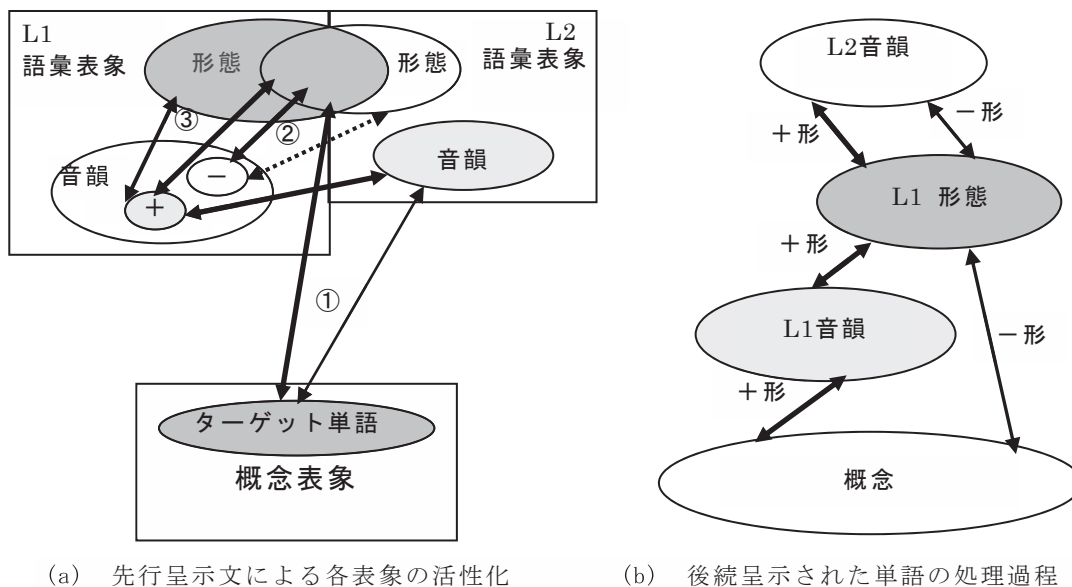


図 5 中級学習者による文の高制約性条件下での処理過程(音韻類似性の効果)

※筆者作成。

(2) 文の低制約性条件下での処理過程

低制約性文の先行呈示では、形態類似性による促進効果はみられなかったが、音韻類似性による抑制効果がみられた。仮説 2-1 は支持されず、仮説 2-2 が支持された。形態・音韻類似性の交互作用はみられなかった。仮説 2-3 は支持されなかった。これらの結果は、単語の単独呈示事態を用いた費 (2015) とは異なるものであった。

一方、上級学習者では、(制約性が低い) 文

の先行呈示事態を用いた場合(費・松見, 2013) と単語の単独呈示事態を用いた場合 (費・松見, 2012) とで、ほぼ同様の結果がみられた。上級学習者と中級学習者にみられたこの興味深い現象について、モデルに沿って考察を行う。

本実験の結果をふまえ、中級学習者を対象とした文の低制約性条件下での日本語漢字単語の処理過程モデルを考案した。それを図 6 に示す。

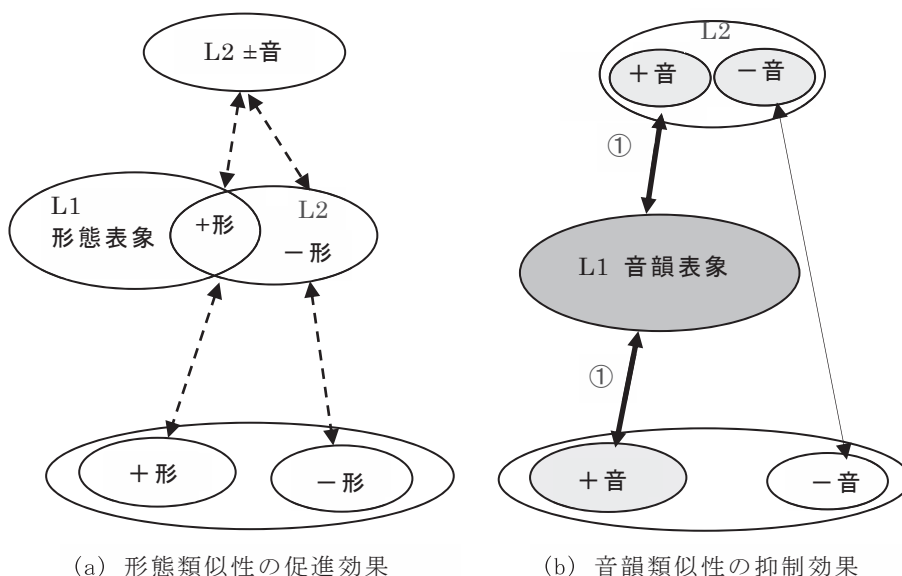


図 6 中級学習者による文の低制約性条件下での処理過程

※筆者作成。

図 6-(a)に示されるように、形態類似性による促進効果がみられなかった。これは、制約性が低い文を先行呈示時に意味を処理することが、後続呈示の単語処理に一定の影響を及ぼすことを示している。この点について、上級学習者を対象とした費・松見 (2013) では、影響の可能性が言及されたが、中級学習者を対象とした本実験では、その現象が明確に出現した。中級学習者では、先行呈示される日本語文の意味を処理することによって、中国語の形態表象の活性化が抑えられ、後続呈示されるターゲット単語の処理において、入力

した日本語音から直接に概念表象へ意味アクセスすることが推察できる。この考察をふまえるならば、図 6-(b)に示されるように、日本語音から概念表象へ意味アクセスする過程では、中国語の音韻表象が活性化することによって、音韻類似性による抑制効果が生じたと解釈できよう。音韻類似性が高い単語は、中国語の音韻表象を経由することによって、音韻類似性が低い単語より反応時間が長くなったと解釈できる。

日本語の習熟度が中級の学習者では、先行呈示する日本語文の意味を処理することに負

担がかかると考えられるので、文の制約性の効果が上級学習者とは異なる出方をしたといえる。

7. おわりに

本研究では、中国国内の中級学習者を対象として、先行呈示される日本語文の高制約性条件及び低制約性条件のそれぞれにおいて、後続呈示される漢字単語の処理過程を検討した。

記述統計の範囲内ではあるが、文の高制約性条件の平均正反応時間 (795.23 ms) は低制約性条件 (845.22 ms) より短いことが示され、本実験における文の制約性の高・低の設定が有効に働いたといえる。一方、文の制約性が高い条件と低い条件において、形態・音韻類似性の効果が異なるという結果がみられた。文の高制約性条件の結果も、低制約性条件の結果も、単語の単独呈示の事態を用いた費 (2015) の結果とは異なり、文の制約性が漢字単語の処理過程に影響を及ぼすことが明らかとなった。

本研究の結果から、中級学習者においても、文の制約性が高い場合と低い場合では、日本語漢字単語の処理過程が異なることがわかった。文の制約性が高い場合にも (形態類似性と音韻類似性の交互作用の出方が異なること) 低い場合にも (形態類似性と音韻類似性の交互作用がみられないこと)、単語の単独呈示事態を用いた費 (2015) とは異なる結果がみられた。費 (2015) で示された形態類似性と音韻類似性の効果は、費・松見 (2013) のように文の制約性を操作することによりその出方が変わることがわかった。また、本研究の結果は、文の制約性を操作した、費・松見 (2013) (上級学習者) の結果とも異なるものであった。聴覚呈示される日本語漢字単語の処理過程に及ぼす文の制約性による影響の出方は、中級学習者と上級学習者とは異なることが明らかとなった。

註

- 1) リーディングチュウ太とは、日本語学習者が日本語で読解力を向上させるための、日本語読解チュートリアルシステムである。
(http://language.tiu.ac.jp/index_e.html)

参考文献

- 天野成昭・近藤公久編著 (2000) 『NTT データベースシリーズ 日本語の語彙特性 第2期』三省堂。
- 蔡鳳香 (2009) 「中国人上級日本語学習者の日本語漢字単語の処理過程—文の先行呈示事態における検討—」『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)』58, pp.205-212。
- 蔡鳳香 (2011) 「文の先行呈示事態における日本語漢字単語の処理過程—聴覚呈示を中心に—」『第二言語としての日本語の習得研究』14, pp.38-59。
- 蔡鳳香・費曉東・松見法男 (2011) 「中国語を母語とする上級日本語学習者における日本語漢字単語の処理過程—語彙判断課題と読み上げ課題を用いた検討—」『広島大学日本語教育研究』(21), pp.55-62。
- Dijkstra, T., Grainger, J. & Van Heuven, W. J. B. (1999) Recognition of cognates and interlingual homographs: The neglected role of phonology. *Journal of Memory and Language*, 41, pp.496-518.
- Duyck, W., Van Assche, E., Drieghe, D. & Hartsuiker, R. J. (2007) Visual word recognition by bilinguals in a sentence context: Evidence for nonselective lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 33, pp.663-679.
- Duyck, W., Van Assche, E., Hartsuiker, R. J., Drieghe, D. & Diependaele, K. (2010) Bilingual visual word recognition in a sentence context. *23rd Annual CUNY*

- Conference on Human Sentence Processing*, p.138.
- 費曉東 (2013) 「日本留学中の中国人上級日本語学習者における日本語漢字単語の聴覚的認知—中日 2 言語間の形態・音韻類似性を操作した実験的検討—」『留学生教育』(18), pp.35-43.
- 費曉東 (2015) 「中国語を母語とする中級日本語学習者における日本語漢字単語の処理過程—聴覚呈示事態における語彙判断課題を用いた実験的検討—」『日本総合学会誌』(14), pp.11-18.
- 費曉東・松見法男 (2012) 「中国語を母語とする上級日本語学習者における日本語漢字単語の聴覚的認知—中日二言語間の形態・音韻類似性による影響—」『教育学研究ジャーナル』(11), pp.1-9.
- 費曉東・松見法男 (2013) 「中国語を母語とする上級日本語学習者の日本語文の聴解における日本語漢字単語の処理過程—文の制約性及び単語の形態・音韻類似性を操作した実験的検討—」『第二言語としての日本語の習得研究』(16), pp.107-124.
- Jordan, T. R. & Thomas, S. M. (2002) In search of perceptual influences of sentences context on word recognition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 28, pp.34-45.
- 国際交流基金・日本国際教育協会編著 (2002) 『日本語能力試験出題基準 改訂版』 凡人社。
- Libben, M. R. & Titone, D. A. (2009) Bilingual lexical access in context: Evidence from eye movements during reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35, pp.381-390.
- Marian, V., Blumenfeld, H. K. & Boukrina, O. (2008) Sensitivity to phonological similarity within and across language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 37, pp.141-170.
- 松見法男・費曉東・蔡鳳香 (2012) 「日本語漢字単語の処理過程—中国語を母語とする中級日本語学習者を対象とした実験的検討—」 畑佐一味・畑佐由紀子・百濟正和・清水崇文 (編著) 『第二言語習得研究と言語教育』 第 1 部 論文 2 (pp.43-67) くろしお出版。
- Schwartz, A. I. & Kroll, J. F. (2006) Bilingual lexical activation in sentence context. *Journal of Memory and Language*, 55, pp.197-212.
- Schwartz, A. I., Kroll, J. F. & Diaz, M. (2007) Reading words in Spanish and English: mapping orthography to phonology in two languages. *Language and Cognitive Processes*, 22, pp.106-129.
- Shafiro, V. & Kharkhurin, A. V. (2009) The role of native-language phonology in the auditory word identification and visual word recognition of Russian-English bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 38, pp.93-110.
- Sunderman, G. & Kroll, J. F. (2006) First language activation during second language lexical processing: An investigation of lexical form, meaning, and grammatical class. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, pp.387-422.
- Sunderman, G. & Schwartz, A. I. (2008) Using cognates to investigate cross-language competition in second language processing. *TESOL Quarterly*, 42, pp.527-536.
- Szubko-Sitarek, W. (2011) Cognate facilitation effects in trilingual word recognition. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1, pp.189-208.
- Van Assche, E., Drieghe, D., Duyck, W., Welvaert M. & Hartsuiker, R. J. (2011) The influence of semantic constraints on bilingual word recognition during sentence reading. *Journal of Memory and Language*, 64, pp.88-107.

- van Hell, J. G. (2005) The influence of sentence context constraint on cognate effects in lexical decision and translation. In ISB4: Cohen, J., McAlister, K. T., Rolstad, K. & MacSwan, J. (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp.2297-2309). Cascadilla Press.
- van Hell, J. G. & de Groot, A. M. B. (1998) Conceptual representation in bilingual memory: Effects of concreteness and cognate status in word association. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, pp.193-211.
- van Hell, J. G. & de Groot, A. M. B. (2008) Sentence context modulates visual word recognition and translation in bilinguals. *Acta Psychologica*, 128, pp.431-451.

著者

費 曉東 北京外国語大学

李 海鵬 荷泽学院外国語系

本論文は、*Theory and Research for Developing Learning Systems*, Vol.3 所収の英語論文 “Effects of Sentence Constraint on Processing of Auditorily Presented Words in Chinese Intermediate Learners of the Japanese Language” pp.43-58 の日本語訳論文である。

日本における多文化教育の論争点と課題

—複アイデンティティ形成に焦点を当てて—

池野 範男

本稿は、日本の国際理解教育に関連した領域においていくつかの典型的な教育実践を取り上げ分析することにより、日本の多文化的な教育の現在の状況を解明し、そこで生じている論争点と課題を確認しようとしたものである。国際理解に関連した教育における各々のタイプの特徴を解明した。特に、文化とアイデンティティの取り扱いに焦点化し、各タイプの教育におけるそれらの取り扱いの相違と差異を明らかにした。

日本では国際理解に関連した教育は、狭義の国際理解教育から出発した。その後、グローバル教育、異文化教育、多文化教育へと発展してきたが、その特徴は多様性であった。特に多文化教育に代表されるように、社会における文化の多様性に着目し、文化の要素の複数性ととも、多様性と複数性の2つが重要なものであると理解していた。しかも、その文化の複数性が個々人の内面にも作用していることまで研究を発展させている。文化が及ぼすひとの内面性としてのわたしの複合化は、文化とひとの複合化によって、アイデンティティの複数性（複アイデンティティ）を創り出し、わたしのなかに多様なわたしとそのアイデンティティを顕わにし、その対立・葛藤を生み出し、調整を必要としている。日本の国際理解教育に関連する教育はこの問題にどのように対応するのかが現在のひとつの重要な課題となっている。

キーワード：国際理解教育、グローバル教育、異文化教育、文化とアイデンティティ、複合性

The Issues and Problems of Multi-Cultural Education in Japan: Focus on Formation of Pluri-Identities

Norio Ikeno

This paper aims to clarify the current situation of multicultural education in Japan, based on analysis of typical teaching practices in the area related to education for international understanding in Japan, and to identify debates and arising issues. It has clarified the specific characteristics of each form of education. In particular, it focused on differences between each type of education in terms of the way each type addresses culture and identity.

The starting point of the area related to education for international understanding in Japan was education for international understanding, which developed into global education, intercultural education and multicultural education, with a feature of this development being its diversity. In particular, as represented in

multicultural education, the focus is on cultural diversity in society, along with plurality of cultural elements, and it can be understood that the 2 aspects of diversity and plurality are important. What is more, research has developed to the point of demonstrating the effects of this cultural plurality on individuals' inner selves. Our complexity as individuals whose inner beings are influenced by culture leads to the formation of identity plurality (pluri-identities) through the compounding of cultures and people, exposing the diverse selves within the self and the identities of those selves, and leading to tension and conflict that need to be managed. The issue of how education related to education for international understanding addresses these problems is an important contemporary issue to be discussed.

Keywords: Education for International Understanding, Global Education, Intercultural Education, Culture and Identity, Plurality

1. 問題の所在

本稿の目的は、日本において国際理解に関連した教育の代表的実践の分析にもとづき、日本の多文化教育の現状を明らかにし、そこにおける論争点と課題を明確にすることである。本稿では、分析視点として、歴史的変化とともに、文化とアイデンティティの複数性を設定し、国際理解に関連した教育、とりわけ、多文化教育において、複数性が及ぼすひとの内在性とその育成を検討する。

そのために、本稿は以下、2章で、国際理解教育に関連する概念を整理し、3章で、学校と社会を取り巻く状況を確認した上で、4章で、国際理解に関連する4つの教育である国際理解教育、グローバル教育、異文化教育、多文化教育における代表的な実践を分析し、その特質を解明する。5章で、日本の多文化教育の現状を論争点と課題において究明し、多文化教育における複アイデンティティ形成に関する研究の到達点を明らかにする。

本稿の特徴は、以下の4点である。

- 国際理解教育から発展した日本の多文化教育を含む国際理解教育に関連する教育の状況を文化とアイデンティティと結びつけて検討すること。
- とくに、文化の複数性がひとの育成に及ぼす影響を検討すること。
- 国際理解教育に関連する実践とその学習、とくにそこで生じている「複数性」とそれが及ぼす社会的影響を解明し、アイデンティティ形成の観点で検討すること。
- 複文化の学習が及ぼすひとの学習における複アイデンティティ形成による内面性の構築を検討すること。

2. 概念の整理

日本の多文化教育は国際理解教育を基礎にしている。日本の国際理解教育は第二次世界大戦後、ユネスコの国際理解教育を受け入れることから始まった。日本の現在の国際理解

教育と広く呼ばれている広義の国際理解教育は、国際理解教育はもとより、異文化理解教育、グローバル教育・地球市民教育、多文化教育などを包摂した広義のものとしても使用されている。

そこで、国際理解教育、グローバル教育、異文化理解教育、多文化教育の定義を示し、その傾向と特質を明らかにしよう。

定義の検討の際に利用するのが、日本の代表的な教育学辞典の1つである『新版 現代学校教育大事典』(2002)と日本国際理解教育学会が編集した『現代国際理解教育事典』(2012)である。これらの事典によると、それぞれは表1のように定義されている。

これら4つの教育は、対象と目標とに異なったものを設定している。対象と目標の特質を抽出しておこう。

第一は、対象に関わる特質である。その教育の主な対象を国家(国民)あるいは文化にしていることである。国際理解教育とグローバル教育とが国家とそこに住む国民に焦点化し、各国相互の理解、あるいはそれぞれの国全体を地球として理解し、全体性の把握を志向している。それに対して、異文化理解教育と多文化教育とは文化に焦点化し、文化を自文化と他(多)文化に区分し、それぞれの理解を目指している。国際理解教育に関連する各教育では社会を対象の射程に入れているが、社会そのものを目標にも対象にもしていない。このことが対象の特質である。

第二は、目標に関わることである。理解を主要な目標にし、国民の理解、文化の理解がそれである。理解の仕方を視点にしてみると、固有性・多様性の重視、共通性・普遍性の重視、それら両方を取り扱うものの3つに分けることができる。国際理解教育、グローバル教育は国民、文化の両方を、異文化教育と多文化教育は文化を主に取り上げ、異文化教育は固有性・多様性を、国際理解教育、グローバル教育、多文化教育は固有性・多様性、共

表 1 国際理解に関連した教育の定義

	国際理解教育	グローバル・エデュケーション	異文化理解教育	多文化教育
『新版 現代学 校教育大事典』	世界の諸国民が国を越えて理解し合い、互いに人間として尊敬と信頼をもって協力することによって、世界の平和を実現することを理念とした教育（新井, 2002, pp.121-122）	形成されつつある「グローバル社会」に生きる子どもたちが、民主主義や人権、平和といった地球的価値を共有し、かつ「グローバル・パートナーシップ global partnership（地球規模の協力関係）の精神をもった「地球人・地球市民」として責任ある社会参加を果たしうるように資質・能力をほぐくむ教育」（魚住, 2002, p.472）	異文化の理解をとおして、自己の属する社会や文化を相対化することにより、自文化を新たな側面から理解すること、また、文化の固有性・多様性と同時に、共有性・普遍性に気づくこと（木村, 2002a, p.121）	一つの国民社会内の異なった民族集団の共存のために意図された教育（木村, 2002b, p.547）
『現代国際理解 教育事典』	国際化・グローバル化した現代世界/社会の中で生きていくために必要な資質や能力を育成する教育（大津, 2012a, p.14）	人やモノ、カネ、情報が国境を越えて広がる世界及び社会（グローバルゼーション）とそれが引き起こす地球的な諸問題について、教育においてどう対応すべきか、どんな資質や価値観を育てていけばよいのかといった問題意識をもった教育（藤原, 2012, p.219）	異なる文化をもった人々が世界の中で協調、共生していくために、文化間の共通性や差異性を相互に認識し、互いの価値観や行動様式を受容し、尊重することのできる資質・能力を養うことを目的にした教育（森茂, 2012a, p.217）	人種や民族、社会階層、ジェンダー、性的指向性、障がいの有無など、あらゆる文化集団に属する人々に構造的な平等、及び集団間の共存・共生の実現をめざす教育理念及び、教育実践であり、教育改革運動である。（森茂, 2012b, p.216）

※筆者作成。

通性・普遍性の両方を取り扱っている。理解の仕方から指摘できることは、国際理解に関連した各教育は理解が中心であって、国家(国民)、文化の新しい形成や創造ということは最優先の目標にはなっていないことである。

対象と目標に関するこれら2つの特質を指標にすることにもとづき、表2のように類型化することができる。

表 2 目標と対象による国際理解に関連した教育の類型

目標 対象	1.固有性・ 多様性	2.共通性・ 普遍性	3.両方
A.国家 (国民)	A1	A2	A3 国際理解教育 グローバル教育
B.文化	B1 異文化理解 教育	B2	B3 多文化教育
C.両方	C1	C2	C3

※筆者作成。

表2は、目標と対象を類型の指標にすることで、国際理解に関連した教育を類型化すると共に、その可能性を示唆している。対象ではその理解において、国家と文化に分かれ、文化に焦点化する異文化教育と国家・文化の両者に焦点化する他の3つに区分することができる。また、目標では、国家や文化の理解においてそれぞれの固有性・多様性、それぞれを越える共通性・普遍性のいずれかに重点化するのか、それとも両方を取り扱うのか、の3つに分けることができる。

日本の国際理解に関連した各教育はこのように、目標と内容によって類型化することができる。さらに、歴史的な視点をいれると、次の3つの傾向を指摘することができる。①国家(国民)から文化にその対象を移行してきたこと、②異文化理解教育は固有性・多様性に重点化するが、他の3つは固有性・多様性、共通性・普遍性の両方を目指しているこ

と、③目標は国家（国民）から文化へ、固有性・多様性から両方へ移ってきていることである。

そして、これら3つから、A1, A2, B2のほか、C1-C3が空白となっていること、しかし、A3, B3が、A1, A2, B2を包含しているとするならば、未来のこととして、次の類推をすることができる。それは、国家（国民）や文化の両方を目標にし、固有性・多様性、共通性・普遍性の両方を目指すC3は、現在、日本では何も提起されていないが、将来提起される可能性があるということである。

以上の考察から、次の問題を本稿で取り扱うことにしよう。

- Q1：国家（国民）・文化にしる、社会はそれらでは、どのように捉えられているのか。
- Q2：国家（国民）・文化にしる、自他、あるいは、自多の区分は、どのように理解されるのか。
- Q3：国家（国民）や文化の理解の構造が、新たな形成や創造へ発展するにはどのようなことが必要なのか。

Q1は、次の3章で取り扱う。3章では、学校を取り巻く社会の状況の取り扱い方において、国際理解に関連した教育の分かれ道になっているのが、アイデンティティの位置と役割ではないかという仮説的見解を述べる。

Q2とQ3は、4章で取り扱う。4章では、国際理解に関連した各教育の中から、代表的な授業実践1つ、あるいは2つを事例にして、国家・国民、文化とその取り扱いを分析する。そして、その理解の構造を抽出し、そこに見られる自他、自多の関係、またアイデンティティとの関係を考察することとする。

3. 学校と社会を取り巻く状況とアイデンティティ問題

(1) 世界の変化とグローバル化

20世紀末から世界と共に、日本社会は急激に変化してきた。それは、社会が複雑化・多様化したことである。21世紀の今もこの変化は続いているし、強まっているといえるだろう。たとえば、広島である。2016年5月27日、オバマアメリカ大統領が平和公園を訪問し、原爆慰霊碑に献花し、広島に来た理由を次のよう述べた。

（前略）亡くなった方々は、私たちとの全く変わらない人たちです。多くの人々がそういったことが理解できると思います。もはやこれ以上、私たちは戦争は望んでいません。科学をもっと、人生を充実させることに使ってほしいと考えています。国家や国家のリーダーが選択をするとき、また反省するとき、そのための知恵が広島から得られるでしょう。世界はこの広島によって一変しました。しかし今日、広島の子供達は平和な日々を生きています。なんと貴重なことでしょうか。この生活は、守る価値があります。それを全ての子供達に広げていく必要があります。この未来こそ、私たちが選択する未来です。未来において広島と長崎は、核戦争の夜明けではなく、私たちの道義的な目覚めの地として知られることでしょう。（後略）（毎日新聞 2016年5月28日 <http://mainichi.jp/articles/20160528/k00/00m/040/171000c> より引用。）

このオバマ大統領の広島訪問は、極めて印象的な出来事であった。それもあって、広島ということばと結びつけて、被爆への祈り、被爆・平和都市と思うひともいれば、プロ野球チームのカープやプロサッカーチームのサンフレッチェの町だと考えるひともいるだろう。また、食べ物好きなひとは、蠣の産地やお好み焼きの広島と思い出すかもしれない。ひとにより異なるし一定ではない。

オバマ大統領のメッセージの受け止め方も

広島やそれに関連する理解もまた、ひとにより異なる。それぞれのことばはひとにより異なって受け取られ、多様に理解される。それは、他者との関係、文化的差異により説明されている。この差異が大きくなると、大きな問題を引き起こす。

(2) 文化とその働き—差異とアイデンティティー

人々の中に差異を作り出すものが、広い意味の文化である。文化には、言語、コミュニケーション、習俗、習慣、宗教、学問、芸術などが含まれている。これらの文化の要素は多様に作用し、多様な形を作り出している。

とくに、言語とそのコミュニケーションはこの差異を作り出す。言語は通常、ことばと表現され、いろいろな文化を作り出すとともに、一人ひとりの文化理解も作り出している。ことばとその使用は、文化理解の基本構造を示している（三浦，1977，p.25）。

図1の「本だ」ということばの使用は、外の世界を自己が理解し自己と他者に伝えるためになされる行為である。

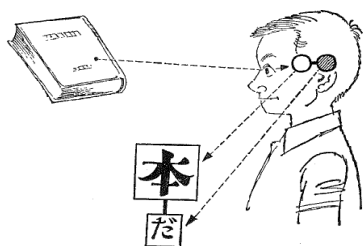


図1 「本だ。」

※三浦（1977，p.25）より引用。

このことばの表現は、次のようなものを作り出す。

図2の「ねこだ。」には、ねこそのものを見ているわけではない。私はしっぽだけをみているだけである。もうひとりの私が想像

上で、「それは、ねこだ。」と理解し、その想像を用い、現実の私が、しっぽから、ねこ全体を創作し、「ねこだ。」と表現している。

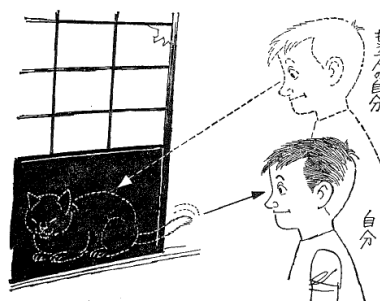


図2 「ねこだ。」

※三浦（1997，p.35）より引用。

図3「本でない」のような、わたしが、もうひとりのわたしによって、特定の現実を理解する。その際、わたしが二重化し、複数化する。このわたしの二重・複数化は、文化や世界の理解を進めると共に、人々の理解をも促進させる。またそれは、わたし自身の複数化をももたらす。自己の複数化は、アイデンティティの複数化を作り出す（浅野，2002，p.37）。

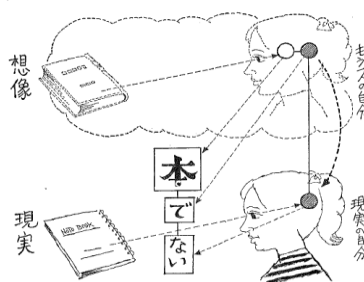


図3 「本でない。」

※三浦（1977，p.55）より引用。

わたしの中にもう一人のわたしがいる、という構造は、一つの次元で留まらず、多元的に作り出すとともに、多様なものを作り出す。わたしがわたしの中に、このときのわたし、あのときのわたし、ここでのわたし、あそこでのわたしなどを作る。

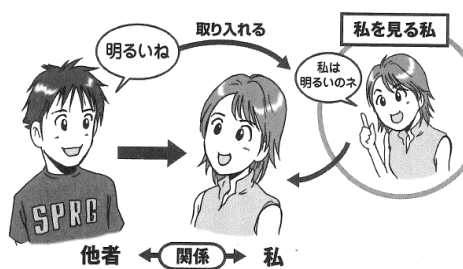


図4 「わたし自身の複数化」

※浅野 (2002, p.37) より引用。

世界や文化がこの世の中にいろいろと、多数、あることは図4「わたし自身の複数化」のように、わたしの複数化によって、一人ひとりのわたしにおいて理解されるのである。それは、アイデンティティの複数化ということも同時に進行させるものでもある。

(3) 文化の複数性とアイデンティティの複数性

世界には、文化がある。その文化は、大きく見れば、人類の文化という意味では、一つであろう。しかし、その文化には、いろいろな文化がある。それを、多文化ということばが示している。

国家にも、その地域でも、一人ひとりのまわりにもいろいろな文化がある。その文化を各人は学び、習得する共に、馴染み、新たなものを作り出す。世界や世の中に、文化が複数、存在する。そして、一人ひとりのなかにも文化は複数存在する。

ひとが各々の役割を果たすとき、いくつもの役割を果たす。たとえば、夫、父親、男性、教師、指導者などいろいろな役割を持ち、それを遂行している。ときには、利害が対立したり、矛盾したり、問題を作り出したりする(浅野, 2002, p.41, 図5参照)。

ひとは役割のほかにもいくつものにおいて、複数の文化を保持している。たとえば、言語である。多くの日本人は日本語だけ使用するが、何人かのひとは英語、ドイツ語、フラン



図5 「私ってだれ」

※浅野 (2002, p.41) より引用。

己理解、文化理解をしている。たとえば、本ということばを考えてみよう。これは(日本語)文字によって書かれた著作、という概念で定義される。確かにこの定義は他の外国語でも類似しており、差異は少ない。しかし、定義に付随するイメージは言語によって異なる。上に示した図1の「本だ」では、日本語で「本」としてある。しかしこれが英語であったら、また、英語によるコミュニケーションという状況であったら、その形象は同じでも、表記は英語で、Bookと書かれているだろう。それに応じて、各人は、本と日本語で理解するとき、そのひとは日本語による概念、イメージとともに、日本語コミュニケーションを行うという役割や習慣を持っている。それを日本語アイデンティティと規定することができる。英語コミュニケーションの場合には、そのようなことを、英語アイデンティティをもっていると言うだろう。

世の中や世界に複数の文化が存在するにつれ、ひとは文化の要素にもとづき、個々人のなかにも複数の文化を持つ。上述した広島

事例で言えば、オバマ大統領の広島訪問や外国人観光客の増加で広島そのものが多文化しているとともに、広島市の市民一人ひとりにおいて複文化状態が多様に作り出されているし、作り出す機会が増えているといえるだろう。広島市だけではなく、日本の多くの都市、アジアや世界のあちこちでそうなっているといえるだろう。

とくにヨーロッパでは難民問題でこの状態が社会問題化し、英国の EU 離脱やあちこちでの移民難民排斥運動へと発展している。世の中の多文化が個々人の複文化、複アイデンティティを作り出し、ひとつひとつ、あるいはひとつの中の心の中の関係において心地よい関係からぎくしゃくする関係へと、ひとつの関係を複雑化している。このような文化の複数性や複雑化が多文化教育の発展に大いに関係していると解釈することができる。日本の多文化教育は、国際理解教育から発展しているので、国際理解教育、グローバル教育、異文化教育、多文化教育という国際理解に関連した4つの教育の代表的な単元開発や実践が、文化の複数性と複雑化の様相をどのように取り扱っているのかを次章で検討することにする。

4. 国際理解教育に関連する教育における文化の複数性と複雑性

(1) 国際理解に関連した教育の5つの教育実践の考察

国際理解に関連した教育として、国際理解教育、グローバル教育、異文化理解教育、多文化教育の4つの教育を取り上げる。各教育の代表的実践として、国際理解教育では、「南アジアの研究ーインドを中心として」(永井, 1989, pp.53-58), 「一本のバナナから」(大津, 1987), グローバル教育では「水の惑星物語」(伊藤, 2007), 異文化理解教育では「女子割礼 (FC) /女子性器切除 (FGM) と女性禁制について考える」(松井, 2010), 多文化教育では「ひょうたん島問題」(藤原, 2008) の5つ

の事例とすることにした。

1) 「南アジアの研究ーインドを中心として」と「一本のバナナから」ー国際理解教育ー

①「南アジアの研究ーインドを中心として」

この授業事例は、ユネスコ協同学校計画の初期における広島大学附属中学校の実践である。この実践は、日本の国際理解教育の黎明期の代表的なものである。この実践の特徴はタイトル「南アジアの研究」が示すように、生徒が研究することにある。その実践は次のような単元の構造になっている(永井, 1989, p.56)。

導入：インドに関する印象の調査、インドについての話し合い

展開：

社会科の時間

○副読本研究 (『世界の地理・南アジア』山田書院)

○講話

- 1 歴史学専攻の大学助教授のインド講話
- 2 地理学専攻の大学教授のインド講話

○自由研究

道徳の時間

○ガンジー・ネール・タゴールの個人の生涯 (教師の講話を中心とした話し合い)

学級活動の時間

○関連図書の読書指導

終結：学習のまとめ、研究についての話し合い、研究レポート提出

この単元は、1962年1月31日～2月24日の約1ヶ月かけて行われ、南アジア、とくにインドを客観的に理解する授業の構造になっている。

生徒は、南アジアという、日本と異なる他地域、その中のインドを文献、講話により知り、インドについて話し合い、インドの理解を作り上げる。この単元の仮説①と②は次のようになっている(永井, 1989, p.54)。

①地理・歴史・政治・経済・社会・文化的な背景からインド人の生活実態とその近代化への努力を理解させれば、インド人に対する生徒の正しい認識や望ましい態度を養成することができる。

②インドに対する正しい理解は、インド以外の発展途上国に対する正しい認識・理解へと一般化していく。

インド（人）に関する正しい認識を形成することが目標になっており、それを授業では知識として形成することにしている。知識であるので、それが正確かどうか判断でき評価もできる。それはまた、他国の理解・認識に転移し、一般化すると考えられている。つまり、ある特定の国に対する客観的な理解・認識を形成することができれば、他の国の理解・認識にも転用することができると考えられている。

このような仮説が成立するには、生徒が、インドという対象を知識の対象として理解するという対象との関係、その対象を客観的な知識として作り上げる客観的な学習がなされているものと理解することが必要であり、現にそのようになされている。

②「一本のバナナから」

この実践は、高校社会科現代社会の授業(15時間程度)としてなされた。この授業の目標は「身近なバナナを通じて南北問題の一面を具体的に理解すること」(大津, 2012b, p.189)である。その基本構成は次の通りである(大津, 1987, p.4)

バナナを食べる
バナナはどこから
バナナのラベルから
バナナは1年中とれる
なぜフィリピンなのか?
バナナ農園で働く人びと
農園労働者のくらし
契約農家のジェラルドさん
地場農園では

バナナのねだん
バナナと農業
バナナを食べる私たち
残されたメッセージ

13項目からなっているこの単元は、バナナを通して、日本とフィリピンとの関係や多国籍企業を学んだのち、バナナ生産者の立場から、彼らの生活や経済状態、消費者の視点から見たバナナのねだん、バナナ生産、そして食べる私たち、そして、バナナ労働者サントスさんからのメッセージに対してその返事を書くというものである。

本単元は、バナナ、生産者、消費者という考察する立場を変えるが、バナナを素材にした「現代的課題である南北問題の構造的理解」(大津, 2012b, p.189)を目指す。そして、最後のサントスさんのメッセージに対する返事で、自分の考えを書くことで、この問題に対する自分の位置を問題として捉えるが、文化やアイデンティティまで踏み込んで捉えることはしない。

国際理解教育は他国や現代の問題を取り上げ、それぞれを客観的に学び、その理解を作り出すことを目的にしている。それへの対応や解決までゆかないし、また、文化やそこでの自分のアイデンティティを問題にすることはしない。

2)「水の惑星旅物語」ーグローバル教育の実践ー

「水の惑星旅物語」は中学校地理的分野の学習である(伊藤, 2007)。この単元は附属学校の教員と大学教員の連携で進められる、64時間に及ぶものであり、次のような構成になっている(伊藤, 2007, p.176)。

第I話 水の惑星ー命を育む水ー (2時間)
第II話 今世界ではー研修担当員から世界の水事情を学ぼうー (2時間)
第III話 世界の水危機ー水不足と食糧危機ー

- (12 時間)
- 第Ⅳ話 世界の水危機－人口増加とバングラデシュのヒ素汚染－ (12 時間)
- 第Ⅴ話 世界の水危機－都市の人口増加とウォータービジネス 市場原理とコモンズとしての水－ (12 時間)
- 第Ⅵ話 世界の水危機－消えゆく湖アラル湖, 死海－ (12 時間)
- 第Ⅶ話 パーチャルウォーターとはなにか－食料輸入大国日本, 水輸入大国日本－ (12 時間)

この単元は、グループで「新聞社の特派員となり、水の惑星地球を旅し、各地の水問題の記事を作成する」(伊藤, 2007, p.175)。生徒は、人間の生活に不可欠な水が世界で「危機」状態にあることを理解するとともに、その解決の必要とその仕方を検討する。子どもたちは食糧危機を知っており、その知識にもとづき、「水」危機と理解し、その危機内容を人口増加、汚染、ビジネスから明らかにし、世界の水危機に関する記事を作り上げる。

この単元では、地球の水問題を新聞社の特派員として、地球全体を捉えるとともに、世界各地に生じている水問題を記事にし、どんな問題が「危機」でありそれはなぜなのかを説明する。説明の過程で、「他者とよりよくかかわり合い、学び合い高まりあえる関係を形成していこうとする」(伊藤, 2007, p.175)。水危機の学習とその成果としての新聞記事は、客観的な学習であるが、一人のひととして、もう一人のわたしを作ることで、世界の水危機を自らとすることができる。記事にすることにおいて、学習者のわたしがもう一人のわたしとなって、各地の水危機を理解し、それへの対応を他者と共に、自らの立位置を顕わにし、日本のここにいるわたしと、世界のそこやあそこにいるわたしを作り出し、わたしが複数化される。それとともに、複数のアイデンティティも作り出している。

この実践は客観的な学習を進めながら、新聞記事を作ることに場所の複数化にと

もなって、文化と共に、わたしとアイデンティティの複数化を作り出しているのである。

3)「女子割礼(FC)/女子性器切除(FGM)と女性禁制について考える」－異文化教育の実践－

この実践(松井, 2010)は、高校の公民科や総合的な学習の時間用に開発された単元(2-3 時間)である。文化理解と人権を中心に構成している。その構成は次のように組織される(松井, 2010, pp.131-132)。

第一時：FC/FGM 学習

異文化の文化的事象について判断する(FC/FGM は「人権侵害」か? 「伝統的文化(慣習)」か)

第二時：自文化の類似問題①

前時の振り返り/「異文化」から「自文化」へ視点を転換する。「自文化」の類似問題①(「脂肪吸引手術」, 「女人禁制」は、「人権侵害」か? 「伝統的文化(慣習)」か?)

第三時：自文化の類似問題② 異文化再考 まとめ(発展学習)

前時の振り返り/「発話者」の立位置を自覚、当該文化の所属者への敬意の必要性を自覚、自文化から他文化への一方的批判の問題性を自覚させる。(私たちは「自文化」に甘い? 「FC/FGM」が、廃止すべき風習としても、当該文化の所属者への敬意が必要?) (自文化の類似問題②(「女人禁制」に基づく「職業選択の自由」の制限と撤廃の歴史、女性の権利は、いかに拡大したのか?))

この実践では、異文化を比較対照しただけでは、自文化理解にはつながらない。異(他)－自の文化理解は異文化の事象を元に、自文化の類似事象を取り扱い、それへの判断・評価することによってなされると考えていることである(松井, 2010, p.133)。大事なことは、「他文化に厳しく、自文化に甘い態度を取ろうとする」自分に気づき、「異文化も自文化も公平に見つめる眼差し、態度」である(松井, 2010, p.133)。

そのために、2 つの態度目標を設定してい

る（松井，2010，p.130）。

- ①異文化と自文化を公平に評価できる。
- ②これから「FC/FGM」や、「女人禁制」について、どのように取り組めばよいか？各自、文章にまとめる。

異文化理解教育の実践は、自他の文化のそれぞれの理解とともにそれら2つを公平に判断・評価する態度を形成することを目指す。その際、常に、学習に2つの文化を持ち込み、自分が双方の文化に対する判断・評価をどのようにするのか、その立位置とその判断を問い質す。そして、各文化に対して、自己はどのように判断評価するのか、その判断評価の規準として何をもっているのかを客観的に扱っている。自己のアイデンティティよりも客観的な判断を要求し、その判断を普遍的か地域的かの葛藤・対立の中に置き、その解決を目指すだけである。

4)「ひょうたん島問題」－多文化教育の実践－

藤原（2008）が作成し、いろいろなところで実践を繰り返している「ひょうたん島問題」は多文化教育の代表である。いずれの社会においても可能性のあるシミュレーション教材である。ひょうたん島にひょうたん人のみが住んで暮らしているときには、大きな問題はおこらないが、カチコチ人やパラダイス人がやってきて一緒に生活するようになると、いろいろな問題が生み出され、解決することが必要となる。その問題解決を授業として行う。

この「ひょうたん島問題」は3つの異なる人々が作り出す社会問題の展開であり、5つのレベルで連続的になされる。この授業の構造は、この社会問題のレベルの展開としても進められる点に特徴がある（藤原，2008，p.5）。

「ひょうたん島問題」の展開

1. あいさつがわからない
ねらい コミュニケーション・ギャップの体験か

ら、文化には固有の習慣や価値観があることを理解する。

2. カーニバルがやってくる

ねらい 勤労に対する価値観の違いが、文化的なシンボルの受け入れをきっかけに社会問題となることを理解する。違いを認めることができても、それが自らの生活をおびやかす場合、社会問題を背景に文化対立が生じることに気づく。

3. ひょうたん教育の危機

ねらい 言葉や教育における価値観の違いが、多数派による文化的同化を強めていき、一方で、少数派による違いの主張が明確になり、文化の対立となり、社会問題になっていくことに気づく。

4. リトル・パラダイスは認められるか

ねらい 多数派に対する違和感が、少数派の分離主義にまで発展し、居住の集住化と分離を生み、社会の安全と福祉などの財政面の課題を生まれてくることに気づく。多文化主義、多民族共生はコストがかかることを理解する。

5. ひょうたんパワーの消滅

ねらい 人口動態の変化が島の環境や資源の「持ちつ持たれつ」の関係にストレスを与えてしまい、それらが有限でかけがえのないものであることに気づかなければ破局が訪れることを理解する。共生の条件とは破局を避けるための選択であることに気づく。

5つの社会問題からなっているこの単元は、他者となるひょうたん人を自分に同化して、シミュレーションは始まる。現実のわたしが、シミュレーション上のひょうたん人のわたしになり、もう一人のわたしを演じることになる。そのひょうたん人のもう一人のわたしがさらに、カチコチ人やパラダイス人とその社会で協同の生活を始め、いくつもの課題を解決するなかで、複数の他者と出会い、複数の関係をシミュレーション上で作り出す。

この単元は、三重のわたしと、複数の他者

との関係によってなされ、学習者はわたしと、もう一人のわたしのほか、シミュレーション上でのわたしともう一人のわたしという二重三重のわたしの構造をもっている。たとえば、民族性でいえば、日本人、ひょうたん人、カチカチ人、パラダイス人の4種の民族性を自分の中に持つことになりそれぞれで考え判断し行動することになる。そこでの学習経験は実際のわたしともう一人のわたし、シミュレーション上のわたしともう一人のわたしという複数のわたしの構造をもって、その社会問題を解決し考え行動することにより作り出される。このようなものこそ、シミュレーション上の多文化が、シミュレーション上のわたしを複文化状態に置き、複アイデンティティを作り出す。

(2) 5つの国際理解に関連した教育の実践の構造と複文化・複アイデンティティ

国際理解教育に関連する代表的実践はそれぞれの学習構造を持ち、それぞれの文化とアイデンティティの創出構造をもっている。それを総括すると、国際理解教育に関連する各教育はそれぞれの構造と特質を作り出しているといえる。

国際理解教育は複数文化を取り上げ、インドのような他文化を学習に持ち込み、学習者が一つ以上の文化を取り扱う。その取り扱いには、研究と解決志向の2つのタイプがある。研究タイプは「南アジアの研究」のように、わたしとは別の次元で、他の文化の理解を客観的な学習として組織し、知識理解の創出構造とその転用構造を作り出そうとしている。しかし、その転用構造は期待であり、保証はない。もうひとつの解決志向タイプは「一本のバナナから」のように、他文化と自文化の関連にある社会の問題を解決するために、他国の社会と文化を研究し、社会問題の解決を通して自他の社会と文化との関連を作り出し、自らの問題として解決しようとする。研究の

タイプに続き、問題解決を行い、理解と認識を深め、複文化の理解へ発展させるが、自己のアイデンティティ問題までは取り扱わない。

グローバル教育は「水の惑星物語」で考察したように、国際理解教育が他国を主要対象にするのに対して、他国と共に、複数の国と社会を取り上げ、世界や地球全体の理解を促し、自分の中にもう一つの世界（地球）を作り、世界（地球）を理解すると共に、その世界における自己の認識をもう一人のわたしを作り出すことを促し、新たなもう一人のわたしを作り出している。複アイデンティティを作っているのである。

異文化理解教育は「女子割礼（FC）/女子性器切除（FGM）と女性禁制について考える」で検討したように、このタイプの授業では国際理解教育と同じく、自文化とは異なる他の文化を取り上げ、その文化を理解すると共に、他の文化の理解において自文化と他文化の関係を自己の複文化としても、複アイデンティティとしても取り扱わない。

多文化教育は「ひょうたん島問題」に代表しているように、自文化と他の（複）文化を取り扱い、その多文化における自己内文化間関係を社会問題と考え、その問題の解決こそが多文化間の新たな社会づくりを行い、その中で、一人ひとりが自己ともう一人の自己をアイデンティティの複数性において形成し、複数間の自己調整を行い、学習において社会づくりのシミュレーションをなすのである。

以上において、国際理解に関連した各教育の中から、代表的な授業実践1つ、あるいは2つを事例にして、国家（国民）、文化とその取り扱いを分析し、その理解の構造を抽出し、そこに見られる自他、自多の関係、またアイデンティティとの関係を考察した。

5. 結論—国際理解教育関連教育の論争点と課題—

本稿では、国際理解に関連した教育の代表的実践を分析し、その特質を明らかにした。とくに、文化とアイデンティティの取り扱いに焦点化して、各教育におけるこれらの取り扱いの相違と差異を解明した。

国際理解教育から始まった日本の多文化教育は、グローバル教育、異文化教育など多様な形で展開している。しかし、国際理解教育とグローバル教育は、国家（国民）に焦点化し、その取り扱いにおいて、グローバル教育は（複数）国家（国民）とともに地球も対象にする。その中で、社会や文化も扱う。国際理解教育もグローバル教育も問題を客観的な学習として進め、併せて自らの問題としても学習する。特にグローバル教育はアイデンティティを複数化し、客観的な学習における客観的な認識とともに、自己認識として新たなアイデンティティを作り出し、複アイデンティティ形成を進めている。しかし、それは、グローバル教育の代表事例として「水の惑星旅物語」が示しているように、緩やかなものである。

一方で、異文化教育や多文化教育は国家（国民）よりも文化そのものを対象にし、自他の文化とともに、他文化も多文化としてつねに複数性を捉える。また文化の取り扱いでは、自他の関係において自分のアイデンティティともう一人のわたしが作り出すアイデンティティをも学習の対象にする。「ひょうたん島問題」に代表されるように、複数の民族・人種の中で、複数のわたしとそのアイデンティティの葛藤と対立を学びその間の調整・解決を進めている。

このように、日本の国際理解に関連した4つの教育は次の3つの論争点をもっているといえる。

第一は、対象に関わることである。4つの教育はともに、社会よりも国家（国民）や文

化を主要な対象にし、それを担う国民や人を取り上げ問題にする。すなわち、国際理解に関連した4つの教育はともに、社会全体やその問題よりも社会を構成する、あるいは関係することに注目している。それは、社会そのものよりも、社会を構成する人々の関係としての文化を取り上げている、ということである。国際理解教育では、インドやバナナを通して、インドという国を、またバナナに関わる生産や経済を、グローバル教育では、水を通じた人々の関係を、また、異文化理解は、女性性器切除と女人禁制という習慣に対する人の対し方を取り上げている。社会の取り扱い方において、そのものを取り扱うのか、それを構成する要素、とりわけ文化を取り扱う論争点があるといえるだろう。

第二は、その理解の仕方である。全体として捉えるのか、個別に捉えるのかによって、国際理解に関連した教育は2つに分かれた。異文化理解教育のように、固有性・多様性を追求するものと、国際理解教育、グローバル教育、多文化教育の3つは国家（国民）や文化の固有性・多様性、共通性・普遍性の両方を理解するものである。いずれのタイプも個々の国家や文化の多様性を理解させている。それは客観的な学習による知識として進めることもあれば、知識を個々人のわたしとの関係に持ち込み、わたしの中に別の世界を作り出し、もうひとりのわたしを作り出すことによって、固有性・多様性、また共通性・普遍性を理解しやすくしている。その理解のしやすさに関する保証の確実性が課題と残されている。

第三は、文化との関係で、文化に関わって生じているひとのアイデンティティ形成である。国際理解教育の初期の実践が示すように、客観的な学習による知識の創造では、ひとのアイデンティティ形成は生じない。しかし、異文化、多文化などを取り扱うと、自然とひとはもうひとりのわたしを作り出し、複数の

わたしを作り出す。それにともない、わたしのなかにアイデンティティの複数性をも作り出す。

以上の考察の結果、日本の国際理解に関連した教育は、国際理解教育を出発点にして、グローバル教育、異文化教育、多文化教育と発展してきたが、その発展の特徴は、多様であるということであった。特に多文化教育に代表されるように、社会における文化の多様性に着目し、文化の要素の複数性ととも、多様性と複数性の2つが重要なものであると理解していた。しかも、その文化の複数性が個々人の内面にも作用していることまで研究を進展させている。文化が及ぼすひとの内面性としてのわたしの複合化は、文化とひとの複合化によって、アイデンティティの複数性を創り出し、わたしのなかに多様なわたしとそのアイデンティティを顕わにし、その対立・葛藤を生み出し、調整を必要としている。日本の国際理解に関連した教育はこの問題にどのように対応するのかが現在のひとつの重要な課題となっている。

参考文献

- 安彦忠彦・新井郁男ほか編 (2002)『新版 現代学校教育大事典』ぎょうせい。
- 新井郁男 (2002)「国際理解教育」安彦忠彦・新井郁男ほか編『新版 現代学校教育大事典』(3), ぎょうせい, pp.121-123。
- 浅野智彦編 (2002)『図解社会学』中経出版。
- 藤原孝章 (2008)『シミュレーション教材「ひょうたん島問題」多文化共生社会ニッポンの学習課題』明石書店。
- 藤原孝章 (2012)「グローバル教育」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典』明石書店, p.219。
- 伊藤裕康 (2007)「学ぶ「意味」を感じられるグローバル・イシュー (水危機)」グローバル教育学会編『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究所, pp.173-178。

- 木村一子 (2002a)「異文化理解教育」安彦忠彦・新井郁男ほか編『新版 現代学校教育大事典』(1), ぎょうせい, pp.120-121。
- 木村一子 (2002b)「多文化理解教育」安彦忠彦・新井郁男ほか編『新版 現代学校教育大事典』(4), ぎょうせい, p.547。
- 松井克行 (2010)「人権の普遍性と地域性—「女性差別? 伝統? 誰にとって?」日本国際理解教育学会編『グローバル時代の国際理解教育』明石書店, pp.128-133。
- 三浦つとむ (1977)『こころとことば』季節社。
- 森茂岳雄 (2012a)「異文化理解教育」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典』明石書店, p.217。
- 森茂岳雄 (2012b)「多文化教育」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典』明石書店, p.216。
- 永井滋郎 (1989)『国際理解教育—地球的な協力のために—』第一学習社。
- 日本国際理解教育学会編 (2012)『現代国際理解教育事典』明石書店。
- 大津和子 (1987)『社会科—一本のバナナから』国土社。
- 大津和子 (2012a)「国際理解教育の概念と目標」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典』明石書店, p.14。
- 大津和子 (2012b)「一本のバナナから」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典』明石書店, p.189。
- 魚住忠久 (2002)「グローバル・エデュケーション」安彦忠彦・新井郁男ほか編『新版 現代学校教育大事典』(2), ぎょうせい, pp.472-473。

著者

池野 範男 広島大学大学院教育学研究科

本論文は、*Theory and Research for Developing Learning Systems*, Vol.3 所収の英語論文“The Issues and Problems of Multi-Cultural Education in Japan” pp.27-41 の日本語訳論文である。

道徳性は何をどのように学ぶことができるのか

— スティーブン・エレンウッド論文が示唆するもの —

河村 哲太

アメリカにおける道徳教育や学習科学分野の研究は我が国でもこれまで多く紹介されてきたが、その多くは教育動向を整理し、教授 (teaching) の側面に焦点化したものであった。道徳性に関して学習者が何をどのように学ぶことができるのか、という学習 (learning) の側面に焦点化した問いに関してアメリカでも問われてこなかった。アメリカでこの問いに取り組んだのがスティーブン・エレンウッドであり、彼の *How do we learn Virtue, Character, Morals and Social Responsibility?* である。

エレンウッドはまず、道徳性などの対象 (何を学ぶのか) に関して検討し、「品性の問い」として規定する。それは、道徳性の学びの対象である教育内容を、素直さや親切さといった人間としての良さを表している。次に、方法 (どのように学ぶか) に関しては、①論理実証的な学習である命題的分析、②文学的情緒的な学習である物語的分析、③個人内的な学習である経験と深い省察の3つに整理している。

エレンウッド論文は日本の学習科学と道徳教育に大きな示唆を与えている。まず学習科学については、学習者の認知的な側面だけでなく情緒的な面を含んだ学習を視野に入れている点、両側面を含んだ3つの学習を具体的に示している点を挙げることができる。次に道徳教育に関しては、事例を踏まえて道徳性を学ぶ3つの学習を具体的に示している点、各学習の意義だけでなく限界をも示している点である。これらの示唆から、子どもの道徳性の伸長のためにそれら3つの学習を相互補完しながら組み合わせることで教育を創造することの重要性を指摘した。

キーワード：市民性教育，学習科学，道徳教育

How Can We Learn Morality and What do We Learn from It?:

The Implications of Stephan Ellenwood's Paper

Tetsuta Kawamura

Until now, many studies in the fields of the educational sciences and moral education in America have been introduced to people in Japan; many of these studies have summarized trends in education and were focused on aspects of teaching. Yet, even in America sufficient studies have not been conducted focusing on aspects of learning such as the question of how scholars can learn morality and what they can learn in relation to it. The American researcher who has made serious efforts to address this question is Stephan Ellenwood in

his article *How do we learn Virtue, Character, Morals and Social Responsibility?*

Ellenwood first examines subjects such as morality (what do we learn) and establishes what we learn as a “question of character.” This question of character states that the educational content that is learned in morality should be human virtues such as kindness and honesty. Next, he classifies our learning methods (how we learn) into the following three categories: 1) propositional analysis that is a form of logical positivist learning, 2) narrative analysis that is a form of literary emotional learning, and 3) experiences and deep reflections that are forms of individualistic learning.

Ellenwood’s paper has significant implications for moral education and the science of learning in Japan. Firstly, it suggests that the educational science should investigate not only the cognitive aspects of the learner but also the learning that includes emotional aspects as well; it also specifically describes three types of learning that include both of these aspects. Secondly, regarding moral education, it specifically describes three types of learning morality based on examples and describes not only the significance of each of these types of learning but also their limitations. Based on these implications, this paper pointed out the importance of creating an education that combines these three types of learning in a way that makes them complementary to one another in order to improve children’s morality.

Keywords: Civic Education, Educational Sciences, Moral Education

1. 問題の所在

アメリカにおける道徳教育は、古くは宗教教育や政治教育がその中心となっていたが、戦後は独自の展開を見せている。これを3つの潮流として西村（2010）がまとめている。第一は1960年代～1970年代の「価値の明確化」による道徳教育、第二は1970～1980年代にコールバークを中心に発達したモラルジレンマによる道徳教育、第三は1990年代以降発展した Character Education (人格教育) である。西村のこの整理はアメリカの道徳教育動向を理解するには有用であるが、一方で教授側からのみの視点であり、学習者側からの視点に基づいた言及は見受けられない。

また、学習者側のアプローチとして学習科学という分野がある。この分野のアメリカの動向をまとめたものとして Sawyer (2006) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* があり、これは『学習科学ハンドブック』として翻訳、出版されている。これらの研究成果から見えるアメリカの学習科学分野における研究は、対象を認知的なものに限定していて、情緒的な領域である道徳性は正面から扱っていないことが浮かび上がってくる。

このように、アメリカの道徳教育の先行研究を見ていくと、道徳教育の視点からも、学習科学の視点からも、学習者が道徳性の何をどのように学ぶのかという問いには答えられていないのが現状である。

この課題へのアプローチとして本稿では、スティーブン・エレンウッド (Stephan Ellenwood) の論文 *How do we learn Virtue, Character, Morals and Social Responsibility?* (私たちはどのように学ぶのか—徳・人格・品性・社会的責任—) に注目する (Ellenwood, 2016)。エレンウッド論文を分析することで、アメリカの文脈において道徳的なものの何をどのように学ぶかを明らかにする。

このためにまず、筆者、エレンウッドのプロフィールを確認し、対象論文である *How do*

we learn Virtue, Character, Morals and Social Responsibility? (Ellenwood, 2016) の構成を示した上で対象論文の内容についてより詳細に見ていく。論文の考察の手はずとして、最初にエレンウッドの問題意識を示した上で、彼が提示する3つの学ぶ方法を示す。その上で、日本の学習科学と道徳教育の研究の文脈から、対象論文の特質と意義を明らかにすることにしたい。

2. エレンウッドの紹介と対象論文の構成

エレンウッドは、米国ボストン大学教育学部教授であり、社会科を担当し、品格と社会的責任の研究センター (the Center for Character and Social Responsibility) の代表もを行っている。これまで Character Education を中心に、道徳的な学習についての論文を発表している。2015年7月に来日した際に、本対象論文をベースにした同題目で、広島と東京での発表を行った¹⁾。

対象論文は表1のように構成されている。ただし、対象論文では明確な章構成を示しておらず、筆者が番号を便宜上ふった。

表1 対象論文の構成

1. 問題の所在
2. 米国における「徳・人格・品性・社会的責任」の教育の実情
①「徳・人格・品性・社会的責任」の教育が行われない学校文化
②「徳・人格・品性・社会的責任」の教育が意味するものへの先入観
3. 「徳・人格・品性・社会的責任」の教育内容
4. 「徳・人格・品性・社会的責任」を学ぶための3つの方法
①命題的分析から学ぶ
②物語的分析から学ぶ
③経験とその省察から学ぶ
5. 結論

※筆者作成。

対象論文は、「徳・人格・品性・社会的責任」の教育における現状と課題を示し、その上でその教育内容を規定する。さらに、「徳・人格・品性・社会的責任」をどのように学ぶのか、3つの方法を示し、それぞれの特徴と課題を示している。

ここで、「徳・人格・品性・社会的責任」の教育という言葉の扱いについて確認しておきたい。

アメリカにおける道德教育は冒頭にも示したように古くから宗教教育の一部として取り扱われており、今日もその名残りがあふ。エレンウッドの考える「徳・人格・品性・社会的責任」は、この宗教色を排除し、よき市民として国家の構成員としての道德教育を志向している。わざわざ「徳・人格・品性・社会的責任」をタイトルにつけたのは、彼が整理しようとしている対象を、古くからの宗教教育を含めた道德ではなく、第二次世界大戦後様々に展開された道德教育を指し示すことを意図している。

3. エレンウッド論文の内容と構造

(1) 対象論文の問題意識－米国における「徳・人格・品性・社会的責任」の教育の現状－

エレンウッドは冒頭で、米国における「徳・人格・品性・社会的責任」の教育について後進的であることを明確に示している。この状況をもたらしているものとして、エレンウッドは「徳・人格・品性・社会的責任」の教育に対する学校文化（教師文化）を特に挙げている。詳しく見ていこう。

まずエレンウッドが提示していることは、「徳・人格・品性・社会的責任」の教育は広く学校や教育者によって挑戦されているものである一方で、それは人格教育、若者への人格教育の失敗へのフォローとして位置づけているに過ぎないことである。また、学校文化（教師文化）では、子どもたちの「徳・人格・

品性・社会的責任」の才能よりも、伝統的に学問的な才能をより優先する傾向にあることも指摘している (p.2)。これは、「徳・人格・品性・社会的責任」の教育がしばしばリスクのあるものであることと、教育者たちが学問的な才能を伸ばそうとする伝統的な教育を極めて強く意識していることに起因している。この実態についてエレンウッドは、以下のように評している。

少しの衝撃や、伝統的で学問的な狭い型を重視させる数える程の少しの情報に、あまりに多くの教育者たちが抗えていない (p.2)

さらに「徳・人格・品性・社会的責任」の教育を軽視し、伝統的に学問中心教育を行う学校文化は、結果として両方の教育に失敗してしまうことも指摘している (p.2)。この説明のためにマイケル・ノヴァック (Michael Novak) とジョン・グッドラッド (John Goodlad) の言葉を引用している。ノヴァックによれば人はルールを遵守するよりむしろ、彼らにならうとするいくつかのタイプの人間の真似をした行動をとる (p.2)。またグッドラッドは、「生徒が学校へ行き、先生は教室に行く」状況は、学校が個別の教室に過ぎないとき、学校から生徒に与えるメッセージがあまりに強く影響することに警鐘を鳴らしている (p.3)。結果として、十分に「徳・人格・品性・社会的責任」の教育がなされていない状況では、学問的な成果も不十分になる。エレンウッドはこれを、以下のように論じている。

品性に関する部分を排する一方で、学問的な概念を十分に理解することは不可能である。また、学問的な要素を無視して、多様な品性の有り様を理解することも不可能である。(p.3)

このように、米国においては「徳・人格・品性・社会的責任」の教育が学校文化として

根付いていないことを指摘している。エレンウッドはここから、それでも「徳・人格・品性・社会的責任」の教育に挑戦する一定数の学校や教師にスポットを当て、道徳的な資質の何をどう学ぶことができるのかの議論を展開している。

(2)「徳・人格・品性・社会的責任」の教育内容

これまで示してきたように、米国では学問的な才能を伸ばすことを優先し、「徳・人格・品性・社会的責任」の教育が軽視されている現状があるが、それでも一定数の学校や教師は挑戦をしている。しかし、その挑戦における「教えるべき品性が何かをどのように決めるのか」という点、さらに「品性を教えることの目標は何を意味しているか」という問いに答える際、大きな誤解が生じやすい。これをエレンウッドは、教師になる準備をしている fine liberal arts College の卒業生を例に説明している (p.3)。

この事例の中で、自身が受けてきた教育システムに対して一般的な理解をしている学生らに対して、「品性の価値を教えること」を含む学校のための一般的に引用される 10 の目標を示し、公立学校の教育目標における重要性の優先順位をつけさせている。あるグループでは「品性の価値を教えること」の優先度は極めて低く、最後から 1, 2 番目に設定する。一方、別のグループは最も重要な教育目標の一つとして設定する。このような極端な結果になったのはなぜなのか。どちらのグループも「品性の価値を教えること」は重要であるという前提はあったが、それを教えることに対する理解に差があった。前者のグループでは「品性の価値について教えること」を特定の品性の価値を教え込んだり吹き込んだりすることと捉え、恐れた。すなわち、「教える」という動詞を「教え込む」、「植え付ける」、「吹き込む」という動詞と同一視し、過大な

注意を払った。一方で後者のグループでは、「品性の価値を教えること」重要性を強く主張するが、同時に教師が子どもに特定の価値を抱かせるように強制する影響力は排すべきであるとも考えていて、オープンエンドな議論によってそれが実現できるとも考えている。

この例からエレンウッドは「徳・人格・品性・社会的責任」の教育において、

学校自体を注意深い分析と内省を必要とする異なる意見の公開討論の場としてみるべき (p.3)

とし、学校が公開討論の場になれば、「子どもたちは、品性の問いが個人的であれ市民的であれ、複雑で独立していて、仲間と共有するものであるとみなすことができる」(p.3)としている。これは「徳・人格・品性・社会的責任」の教育における学校のあり方や学習環境の重要性を明らかにしている。

ここからさらに、何を教えるのか、すなわち教育内容を規定していく。結論を先取るならば、エレンウッドの考える教育内容とは、「品性の問い」である。これは正直な、親切的な、信頼がある、責任感がある、尊敬できる、勤勉であるといった人間としての良さが競合した状況における決断の問題である。具体的な例を挙げて説明する (p.4)。

Aunt Betty のパイ (米国で有名なパイのチェーン) がどのように好きかを Aunt Betty 本人がいる前で表明することは、子どもたちにとって微妙な判断を求められる、品性の価値判断の一つである。子どもたちは、素直さと親切さという良さの間で、Aunt Betty に対してどのように注意を払えるかを素早く見積もらなければならない。このような問いは、複雑で多くの要求を求められる現実世界における判断の鍛錬になると同時に、興味を惹きつけられるものでもある。

このように、エレンウッドは、素直さや親

切さといった人間としての良さを表す概念を取り上げ、それらが競合する現実的な決断を含む問題を教育内容として規定している。同時に、素直さや親切さなどの良さの概念をあまりに単純に、抽象的に示すことは、全く役に立たないと断じている。

（3）「徳・人格・品性・社会的責任」を学ぶための3つの方法

では、この良さの競合する問題を、子どもたちはどのように学ぶことができるのだろうか。エレンウッドは、命題的分析、物語的分析、経験と深い省察の3つの方法を示している。それぞれ説明していこう。

1) 命題的分析から学ぶ

命題的分析とは、ジェローム・ブルーナー (Jerome Bruner) によれば、私たちの認識が機能したときに私たちが普通に意味づけすることを厳密にその認識と一致させるもので、抽象的で脱文脈的な「論理学的科学」をベースにしたものである。「徳・人格・品性・社会的責任」の教育における最も有名な例として、ローレンス・コールバーグ (Lawrence Kohlberg) によるプランを取り上げている (pp.4-5)。

コールバーグは、モラルジレンマに注目し、それを示した単純化した事例において、それぞれの選択肢の長所や短所を解明し、その理由づけや分析をする学習を提起している。論文では、「ナチスドイツの若い女性が、ユダヤ人の友人を助けるべきか」というものが例示されている。友人を助けるという選択は人として正しい行動であると考えられるが、それは同時にナチスドイツの法律を破り、家族や友人、自分自身の運命にリスクを負うことになる。

モラルジレンマの学習のよい点は、ジレンマが単純化されていること、分析や理由づけの方法や知識を他の事例にも平易に応用しやすい形で一般化して学習できる点である。これは得られた成果を一般化し、他の事例にも

応用できる点で合理的であり、優れている。

しかしながら、エレンウッドは、この合理性が同時にコールバーグのプランの短所として批判している。学習が合理的になっているのは、事例を単純化しているが故であるが、それは同時に脱文脈化しているからである。これは、子どもたちが物事の歴史や文脈から切り離して考える習慣をつけてしまう。さらに、個々人の判断にあたって感情を除外している点も批判している。品性の問題について、感情は認識を制限するものではないとエレンウッドは主張する (p.5)。

さらに、コールバーグの同僚でもあるキャロル・ギリガン (Carol Gilligan) の批判も引用している。ギリガンは、コールバーグのプランの事例には、ジレンマの種類に女性的にアプローチする「思いやりの心」がなく、さらに実験データは男子学生を対象としたものばかりで、内容にも検証にも女性が排除されていると主張している。

このような命題的な分析の課題を超えたものとして、物語的な分析に注目している。

2) 物語的分析から学ぶ

物語的な分析について、先にも示したブルーナーは、人々の出来事、時間や場所を巻き込み、具体的な文脈に依存して、物語形式で考えることであるとしている。エレンウッドは、この具体的な教材として文学を取り上げている (p.5)。

文学を用いて学ぶことは、作品中の他者(登場人物)の生活を想像させ、彼らの文脈に目を向けることを要求する。登場人物の持つ素直さ、勇気、尊敬すること、公正さ、貫徹すること、社会的責任などの品性に関わる概念は、抽象的に学ばれる。一方で、登場人物はそれらの品性を複雑に持ち合わせており、そのニュアンスを捉える必要がある。エレンウッドは、このニュアンスに対してアプローチすることは、子どもたちが生きる上で必要な賢明な判断ができるようになる鍵だと考えて

いる (p.5)。

このことについてエレンウッドの人格についての言及から、より理解を進めることができる。

人格は、分析的問題解決スキルや意思決定スキル以上の判断力を含んでいる。その時々判断は、生徒には抽象的で言葉に言い表せないものである。生徒はそれを現実で行わなければならないが、一方でほとんどがよそよそしい誠実さ、賢明さのような概念と経験であることを認識する。(p.5)

人格は、抽象的な言葉で言い表せる特徴を合算したものではない。それゆえに、その時々判断では言葉に言い表せない部分が重要であり、それこそがニュアンスである。そして、前節の命題的分析との最大の違いがここにある。すなわち、命題的分析では言葉にできる概念を主に扱っていたのに対し、物語的分析で注目するのはむしろ言葉にならない部分(ニュアンス)である。具体例からさらに説明しよう。

エレンウッドは事例として、ハーパー・リー(Harper Lee)の傑作『アラバマ物語』を挙げている(p.6)。子どもたちはその物語を読む中で、登場人物であるアティカス・フィンチ(Atticus Finch)から、差し迫った状況の中で弱い心に勇敢さや人間性、尊敬や正義の感覚を与えることを感じ取り、自らに適用させようとする事ができる。この場合では、そこで子どもたちは勇敢さや人間性という概念を理解したり認識したりすることではなく、文脈の中に埋め込まれたそういったものの感覚を感じ取る。

このような文学を用いた分析では、概念だけでなくそれらの関係性や言葉に表せないもの、さらにはそれを取り巻く歴史や文脈をも含めたニュアンスを感じ取ることが重視される。

3) 経験とその省察から学ぶ

文学を用いてニュアンスを学ぶことが重要であるというのはエレンウッドの主張であるが、一方で、文学から学ぶことだけでは不十分な点があるとエレンウッドは指摘する。

生徒が幅広い副題やニュアンスを捉えるための方法を用いて良い議論をするために、私たちは生徒たちに豊かで洗練された語彙力を備えなければならない。より磨かれた語彙力の枠組みを用いた実際的な理解は、生徒たち現実の生活の状況でそれらを適合させた時にのみ生じる(p.6)

子どもたちにとって文学とは疑似体験である。子どもたちが文学の中で培ったニュアンスは、あくまで現実世界に適用してこそ完結するものであるし、そうでなければ、「徳・人格・品性・社会的責任」の教育としては不十分であろう。その不十分さの正体を、エレンウッドは、語彙力としている(p.6)。これは自らの経験に裏付けられた概念やニュアンスであると考えられ、自分の言葉で語られる道徳的な概念やニュアンスを体現したものである。

ただし、経験はただ体験するだけでは不十分であり、深い省察も必要である。このことについて、ジョン・デューイ(John Dewey)の言葉を借りて、エレンウッドは以下のように説明している。

そのような出来事は私たちが生徒に考えさせない限り、単なる出来事に過ぎない。私たちが観察したり、参加したりする出来事の因果関係や原因を考えると、私たちは経験から学ぶことができるようになる。品性や市民的な意味を持つ日常的な出来事について思考を記録し続け、クラスメイトや教師と考えを共有する生徒には、急速に磨かれた語彙力やより成熟した理解への不可欠で詳細的な本質を見つけ出す鋭い目が発達する。(p.6)

このように、出来事への参加や観察を通し

て因果関係や原因を考え、その思考を記録し続け、クラスメイトや教師と考えを共有することなどの深い省察は、経験を「徳・人格・品性・社会的責任」の教育へ昇華させるために必要である。そして教師の役割は、この経験と省察の機会を意図的に、計画的に作ることである。

この優れた例として、イギリスの参画型のプログラムである Youth Social Action Programs が挙げられている (p.6)。また、このプログラムを受けたある高校生の例も示されている。彼はニューイングランドで最も貧しい層の家庭の子であるが、より恵まれていない人々への奉仕活動とそれについての考えを共有する活動を行った。この活動を通して彼は、奉仕活動がボランティアやチャリティーといった次元だけでなく、他者からもらった恩恵と他人を助ける義務の両方の関係にまでも認識を広げている。

このような社会参画を促すようなプログラムの優れた点について、エレンウッドはさらに「標準テストのスコアが好転する」、「確固たる自信を築く」、「コミュニケーションスキルを高める」、「問題解決能力を向上させる」、「他者と協働する能力を深める」といった、より一般的な教育への要求さえも解決できると考えている (p.7)。

しかし、それらは確かに大切なことではあるが、より重要なのは、学校を超えて私たちがどのように教え、学ぶことができるかを転換できる点にあるとしている。

ここでの「学校を超えて」には2つの意味が込められていると考えられる。第一に生徒の資質に関して、テストのスコアやコミュニケーションスキルといった教育の文脈でテンプレートのように示される分化された資質ではなく、生徒がより実感を伴った総合的な資質を意味している。第二に、学びの場としての意味。エレンウッドは、現在の学校のあり方を

学校は生徒を殻に閉じ込め、内容が台本化されているような学問的な飼育箱のようになってしまっている。(p.7)

と危惧している。このように学びの場として単に学校外で学ぶという意味だけでなく、学びの内容と方法を含んで位置づけ、学校の閉塞感を打ち破ることをも若者の社会参画に期待している。

ただし、若者が社会参画することは普通の安定した学校から離れ、不安定で揺れ動く場所に身を投じなければならない。それは子どもたちにとっては準備が必要になる。すなわち計画段階においてすでに子どもたちを巻き込まなければならないし、社会参画としての奉仕活動ならば、その地域の文化・歴史・問題を知ることや、施される側への配慮、学校とあまりにかけ離れた現実に驚くであろうという心の準備など、計画的に参画へと向かわせなければならないとしている (p.8)。

(3) エレンウッド論文の構造

ここまで、エレンウッド論文の概要を章構成に準じて示してきた。「徳・人格・品性・社会的責任」(道徳的な資質)は、何をどう学ぶことができるかについてのエレンウッドの主張を整理したのが、表2である。

まず、何を学ぶかについて。エレンウッドはそもそもの問題意識としてアメリカでは、品性を教えることが特定の価値観の教え込みと同一視する誤りが存在することを指摘し、子どもに特定の価値を抱かせるように強制する影響力は排すべきであるとも考えていて、オープンエンドな議論によって教え込みの懸念を克服できると考えている。ここから、素直さや親切さといった人間としての良さを表す概念が競合する現実的な決断を含む問題である「品性の問い」を教育内容として規定している。ここで特筆すべきなのは、教育内容が品性そのものでなく、それへの問い(問題)

であることに注目している点であり、その問い（問題）を検討することを重要視していることである。

次に、これをどのように学ぶかについて、エレンウッドは3つの方法を提示している。

①命題的分析、②物語的分析、③経験と深い省察である。この3つの方法論には、命題的分析より物語的分析、物語的分析より経験と深い省察という段階性が存在することを示し

ている。①命題的分析では文脈性・感情・女性の視点を欠いており、物語的文脈ではそれらの文脈性や感覚性で補っているため、命題的文脈より物語的文脈が優れているとしている。次に、物語的文脈があくまで疑似体験であり、議論における自らの考えや意思決定における語彙力が経験に裏打ちされていないことから生じている。その点で、経験と深い省察はニュアンスと語彙力を包括して与える学

表2 対象論文の構造

何を	(問題意識) <ul style="list-style-type: none"> 品性を教えることが特定の価値観の教え込みと同一視する誤り →子どもに特定の価値を抱かせるように強制する影響力は排すべきであるとも考えていて、オープンエンドな議論によってそれが実現できる →「品性の問い」...素直さや親切さといった人間としての良さを表す概念が競合する現実的な決断を含む問題 (例) Aunt Betty のパイ (米国で有名なパイのチェーン) がどのように好きかを Aunt Betty 本人がいる前で表明すること 			
どのように	① 命題的分析	<p>特徴</p> <p>私たちの認識が機能したときに私たちが普通に意味づけすることを厳密に一致させるもので、抽象的で脱文脈的な「論理的な科学」</p>	<p>事例</p> <p>単純化した事例のモラルジレンマに注目し、それぞれの選択の長所や短所、その理由づけや分析をする学習 (コールバーグ)</p>	<p>課題</p> <ul style="list-style-type: none"> 子どもたちが物事の歴史や文脈から切り離して考える習慣をつけてしまう 個々人の判断にあたって感情を除外している コールバーグのプランの事例には、ジレンマの種類に女性的にアプローチする「思いやりの心」がなく、さらに実験データは男子学生を対象としたものばかりで、内容にも検証にも女性が排除されていると主張している (ギリガン)
	② 物語的分析	<ul style="list-style-type: none"> 人々の出来事、時間や場所を巻き込み、具体的な文脈依存的で、物語形式で考えること 概念だけでなくそれらの関係性や言葉に表せないもの、さらにはそれを取り巻く歴史や文脈をも含めたニュアンスを感じ取ることが重視される 	<ul style="list-style-type: none"> ハーバー・リーの『アラバマ物語』による学習 ...子どもたちは、登場人物であるフィンチから差し迫った状況の中で弱い心に勇敢さや人間性、尊敬や正義の感覚を与えること感じ取り、自らに適用させようとすることができる 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもたちにとって文学とは疑似体験であり、子どもたちが文学の中で培ったニュアンスは、あくまで現実世界への適応にしてこそ完結するものであり、文学だけでは不十分
	③ 経験と深い省察	<ul style="list-style-type: none"> 出来事への参加や観察を通して因果関係や原因を考え、その思考を記録し続け、クラスメイトや教師と考えを共有する →急速に磨かれた語彙力やより成熟した理解への不可欠な本質を見つけ出す鋭い目が発達する ただ優れた学習であるだけでなく、学校のあり方を力強く改革できる可能性がある 	<ul style="list-style-type: none"> イギリスの参画型のプログラム「Youth Social Action Programs」 ...奉仕活動とそれについての考えを共有する活動 →ある高校生は活動を通して、奉仕活動がボランティアやチャリティーといった次元だけでなく、他者からもらった恩恵と他人を助ける義務が両方の関係にまでも認識を広げている 	<ul style="list-style-type: none"> ただ社会参画的な経験をするだけでなく、よい経験と省察を形づくるための入念な準備が必要

※筆者作成。

習として優れており、さらに学校のあり方自体も変革しようと結論づけている。

ただし、この論文上の段階性は必ずしもその方法の優劣を決定づけ、社会参画的な学習のみを推進すべしという主張ではない。エレンウッドが社会参画による学習の方法を重視しているのは確かだが、必ずしもそれだけを推進するという考え方ではなく、3つの方法の長所と短所を理解し、意識的にうまく使い分けることを求めていると解釈するのが自然であろう。

4. おわりにーエレンウッド論文の示唆するものー

以上において、エレンウッドの論文に関して、アメリカの道德教育において何が、どのように学ばれているかについて検討し、内容を規定し、それらを学ぶための3つの方法を提示していることを明らかにした。また、学習科学と道德教育の面からエレンウッド論文の意義と日本への示唆を述べてきた。その結論を整理すると、次のようになる。

(学習科学)

- ・学習者の認知的な側面だけでなく、情緒的な面を含んだ学習を視野に入れている。
- ・認知的な側面と情緒的な側面を含んだ3つの学習を具体的に示している。

(道德教育)

- ・道德性を学ぶ3つの学習を、事例を踏まえて具体的に示している。
- ・それら3つの学習の意義だけでなく、限界をも示している。
- ・さらに、それら3つの学習を子どもの道德性の伸長のために相互補完しながら組み合わせることで教育を創造することも示している。

以上の整理を踏まえると、次のことが日本の道德性の教育に対して示唆していると言えるであろう。

日々学校現場で行われる道德教育実践は多種多様であり、エレンウッドの示す3つの方法に分類される実践も多い。しかし、それらの実践が学習者の視点で見ると、どのような意味があり何が足りないのかまで考えられていないことが多かった。エレンウッドの提案する3つの道德性を学ぶ学習は、3つの学習の枠組みを提示しつつもそれぞれに長所・短所があることを示し、子どもや学習環境といった文脈の中で教師がうまく組み合わせることで子どもの道德性の伸長の可能性が提示されている。そしてこれは同時に、どの方法がベストであるというものではないことも示唆している。

註

- 1) 「徳・品性・シティズンシップのための教育国際プロジェクト」として来日し、2015年7月23日(広島大学大学院教育学研究科)、25~26日(キャンパス・イノベーションセンター東京)で講演をしている。

参考文献

- Ellenwood, S. (2016) How do we learn Virtue, Character, Morals and Social Responsibility?. *Theory and Research for Developing Learning Systems*, 2, pp.1-8.
- 西村正登 (2010) 「アメリカ道德教育三大潮流の比較研究」『東アジア研究』(8), pp.149-164.
- ソーヤー, R.K. 著 (森敏昭・秋田喜代美監訳) (2009) 『学習科学ハンドブック』培風館。(Sawyer, R. K. (2006) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.)

著者

河村 哲太 広島大学大学院教育学研究科
博士課程後期

中国における授業設計改善方略研究

— 中学校地理の場合 —

魏 思遥

現在、中国で進められている素養教育を教育実践で実現するための課題の1つとして、教師が課程標準(学習指導要領に相当)の考えを反映した授業設計を行うことが挙げられている。本稿では、この課題を克服する研究として、シリーズ『新課程教科目の授業における困難を直撃する』に着目し、その1つ「中学校地理」に示されている授業設計の改善方略研究を取り上げ、授業方略の方法とその内容を検討した。

その結果として、次の点を明らかにした。

1. 目標実現のためには、目標の次元(dimensions)を明確にする。
2. 目標に即した教育計画を作る。
3. 教育計画で実現が難しい困難点を事例にして、対応策を考える。
4. 困難点を授業の内容と方法の面白さと異なる授業開発とによって克服する。
5. 内容と方法の改善によって、目標達成をより高いレベルで実現する。

これら5点によって、授業設計改善方略の特質を解明し、その特質として、①教師の教育困難の克服を基本方略にしていること、②目標優先で、目標達成と関連した内容-方法の改善方略を採用していること、③授業改善には、学習者の興味関心と授業の複数性に配慮していることを指摘した。

キーワード：教育計画，授業設計，改善方略，中学校地理，困難

A Study on Plans to Improve Lesson Design in China: The Case of Middle School Geography

Si Yao Wei

One problem faced in China in imparting the basic education during teaching practice is that teachers design lessons that reflect the concept of standard courses (that conform to the government course guidelines). This research examined the series “*Confronting Difficulties in Lessons that are New Course Subjects*” as a study to help overcome this problem. It then conducted a study on plans to improve the lesson design that is mentioned in the “middle school geography” part of this series and examined the method and content of lesson planning.

The following results were obtained.

1. It is necessary to clearly establish the dimensions of a goal to accomplish it.
2. Educational plans should be devised based on a goal.
3. Examples should be provided about aspects that will be difficult to implement in the class plan and countermeasures to overcome difficulties should be envisaged.
4. Points of difficulty should be addressed by using the class content and interesting methods and by developing a different class.
5. By improving the content and the method of the class, goals can be accomplished at a higher level.

These five points clarified the characteristics of plans to improve class designs, and these characteristics were identified as follows: 1) basic plans are made to overcome the educational difficulties faced by teachers; 2) they prioritize a goal and plans are adopted to improve the methods or content related to accomplishing a goal; and 3) improving lessons requires considerations of the learner's interests and multiple lessons.

Keywords: Educational Planning, Lesson Design, Plans for Improvement, Middle School Geography, Difficulties

1. 問題の所在

中国では教育改革以来、素質教育を強調している。素質教育とは、現代の国際化・情報化した社会を生き抜くために必要とされる知的創造力やモラル、生涯学習を可能とするような様々な資質・素養を国民が獲得するための教育のことである。現在中国では、教育実践においてどのように素質教育を実現するかが課題になっており、これが教育の中でも最重要なものの一つである。その課題を達成するためには、まずは、授業の設計を行い、その目標を達成することを保証することが大切なことである。

しかし、2011年に新課程標準を実施して以来、個々の教師がどのように新課程標準の思想を正しく理解し、授業設計に表すかなどが問題となっている。この問題は、学ぶ側の生徒の側にも、また教える側の教師の側にもある。

まず、生徒の学びについて考えてみると、現在、生徒は、視野が広く、新しい事物に敏感で、情報を獲得する量も多く、獲得スピードも速い。しかし、生活問題に対する関心は薄い(郭, 2011)。また、学習に対する興味と動機づけが少なく、学習に関する習慣も方法もあまり身に着けていない。そのため、教育の効果が上がらないという問題が生じている(鄭, 2015)。

次に、教師について考えてみると、多くの教師が、課程標準が示している3D(dimensions)目標についての理解が不足していたり、あるいは正しく理解していない場合が見られることである。そのため、教師が授業設計の時、形式的にその3D目標をまねして授業の目標を設定する。実施の際にも、まねをするだけなので、その目標を実現することが難しいという問題が生じている。また、教育方法の面で見ると、新課程標準の実施以来、自主的な学習と探究的な学習を行うことが多い。しかし、授業でうまく運営し実施する教師は

少ない(李, 2015)。

これらの問題を踏まえて、ベテランの教師はどのように従来の授業設計を改善しているのか、若手の教師はベテラン教師のどのような改善方法を学びながら、どのように有効な授業を設計すればよいのか、ということが中国の教育現場では課題となっている。

本稿は、『新課程教科目の授業における困難を直撃する』というシリーズ本の中学校地理編(朱ほか, 2015)を取り上げ、新課程教科目の授業設計における上記の問題の現状と解決方法を明らかにする。また、中学校地理編を分析することで、具体的な授業設計とその改善方略を解明することにしたい。

2. シリーズ『新課程教科目の授業における困難を直撃する』の紹介

社会の変化により、中国の教育課程においても改革がなされている。建国以来現在まで、基礎教育については8回の改革がなされてきた。このたびの2011年の教育改革に関しては、すでに多くの教師が新課程改革の理念を認め、この方向に向かって授業を改善している。

しかし、現実にはすべての教師が新しい教育理念を進める授業を行っているわけではない。多くの教師が進める授業実践では、従来の教育の理念や方法から抜け出せず、新課程の理念を実現するのが困難になっている。このような教師が自らの困難をうまく克服し、授業を改善することができるかどうかは、新課程改革の効果に対して大きく影響しているといえるだろう。

本稿で取り上げるシリーズ『新課程教科目の授業における困難を直撃する』は、このような教育改革を前進させ、授業設計を深化させるために出版されたものである。本シリーズは小学校、中学校、高等学校向けに出版されている。中学校では以下のように15冊が発刊されている。

中学校国語
 中学校数学
 中学校英語
 中学校物理
 中学校科学
 中学校生物
 中学校地理
 中学校歴史
 思想品德

小学校・中学校音楽

小学校・中学校美術

小学校・中学校情報技術

小学校・中学校体育と健康

小学校・中学校心理健康教育

小学校・中学校総合実践活動

(中学校のシリーズ一覧)

本シリーズは各教科目に分けられ、教師のつまづきを解決し、つまづく教師の授業づくりや実践にアドバイスを与えるものとなっている。このようにして、教師の専門職としての発展を促進し、授業の質を高めることを目指したものである。また、本シリーズの編集メンバーは教育課程の専門家、大学の教授、教科目の研究員（日本の教育委員会、あるいは教育センターの指導主事に当たる）、教育現場の優秀な教師たちである。彼らは、応試教育から素質教育へ展開する学校教育を改革することで、現代中国に不可欠な公民を育成する基礎教育改革以来、教育の中に生み出されている問題や課題を収集・分類し、問題や課題を集中的に分析し研究してきた。各巻は、問題や課題を指摘するとともに、それらを教育目標－教育設計－教育組織－教育方法－教育評価－教育課程開発という教育の論理（ロジック）と組み合わせて取り扱っている。

本シリーズは各教科目の特徴により、異なるものであるが、新課程標準の理念、教科目の教育実践、教師の専門職としての発展の三つに基づきアプローチするという「三近」原則を即し、問題の提起（案例コーナー）－問題の分析（討論コーナー）－実践での問題の解決（実践コーナー）－関連している問題の対策のまとめ（知恵コーナー）－関連してい

る学習資源の推薦（学習コーナー）という4つの章で、各巻を設計している。そのため、本シリーズの各巻は新任教師から専門家まで、どのレベルにいる教師にも適したものであるといえよう。

3. 中学校地理編の分析

本稿では、中学校地理編を事例として分析を行うことにしよう。

(1) 本書の構成

まず本書の目次構成を示しておこう。本書は以下のように、5つの章で構成されている。

- 1章 「3D」目標を把握し、教育計画を改善する
 - 1.1 どのように地理教育の「3D」目標を正しく理解するか
 - 1.2 どのように地理授業において「3D」目標を実現するか
 - 1.3 どのように指導案をデザインするか
 - 1.4 どのように教育計画を改善するか
- 2章 有効な方法を探し、重点、難点を突破する
 - 2.1 どのように試みを用いて教科書における難点を突破するか
 - 2.2 どのように「文章を図に転換すること」によって教育の難点を突破するか
 - 2.3 どのように比較の方法を使って教育の重点、難点を突破するか
 - 2.4 どのように多様な図表を使って教育の重点、難点を突破するか
 - 2.5 どのように教科目間の関連を踏まえて教育の重点、難点を突破するか
 - 2.6 どのように教育の実際とつなげて教育の重点、難点を突破するか
- 3章 授業の面白さを高め、効果的な授業を作る
 - 3.1 どのような導入によって、地理授業の魅力を示すか
 - 3.2 どのように地理ゲームを使って授業の面白さを高めるか
 - 3.3 どのように地理授業で協同学習を展開するか
 - 3.4 どのように伝統的な「三板（板書、構造図、地図）」を使った教育にマルチ・メディアを使った教育と繋げるか
 - 3.5 どのように地理的情報を使って授業内容を豊かにするか
- 4章 授業法開発を重視し、異なる授業類型を探究する
 - 4.1 どのように中学校最初の授業を始めるか
 - 4.2 どのように地理の復習をより有効にするか
 - 4.3 どのようにペーパーテストと練習問題を分

- 析する授業の効果を高めるか
- 5章 高い目標を追求し、生徒の能力発展を促進する
- 5.1 どのように地理学習において生徒のよい習慣を育てるか
- 5.2 どのように生徒の読図能力を育てるか
- 5.3 どのように生徒の自主的な学習能力を育てるか
- 5.4 どのように生徒の地理実践能力を高めるか
- 5.5 どのように地理教育で環境道徳を浸透させるか
- 5.6 どのように生徒を全面的に評価するか
- (朱ほか, 2015, pp.1-2 の目次より筆者翻訳。)

第1章の主題は授業、とくに指導案の設計である。その中で教師が新課程標準における目標を正しく捉えていないこと、三つの次元の目標をバランスよく取り扱っていないこと、ワークシートをうまく作っていないことなど、教師がよくつまずくところに対して、目標の理解や整理、ワークシートの計画、改善などの面から指導案の設計の問題点を紹介している。第2章のテーマは教育方法である。その中で、地理教育においてよく使われている教育方法を紹介し、その問題点に対して、適切な教育方法を提示している。第3章は効果的な探究的な授業方法である。新課程標準の実施以来、授業で生徒の学習意欲、学習の主体性が強調されている。これらを促進させるために有効な、授業導入、体験活動、また伝統的な教育方法と現代的な教育方法の結合などを紹介している。第4章の主題は中学校授業開発と評価である。異なる授業は、異なる役割を果たしている。最初の授業、復習の授業、練習問題の授業は各々どのような特徴と役割があるのか、どのようにこれらの授業をうまく進めるのかを紹介している。第5章のテーマは地理授業で生徒に育てるべき能力について取り扱っている。教師は単純に知識を生徒に伝えることに留まるのではなく、生徒の学習能力や正しい価値観を育てることも地理教育の一部である。また、教育の過程において、教師自身の専門職の発展も図っていることを

述べている。

本書は、次の点に特徴があるといえよう。第1に、本書が授業の事前準備から授業後の復習まで、授業に関するすべての段階を含めていることである。授業設計の段階で本書の章構成とその内容を編集し、そこでよく出てくる問題とその対策をうまく取り扱っている。読者、特に、若手教師には参考にしやすいものといえよう。第2に、教師たちが教育事例を挙げ、各事例における重点や難点に関して具体的に討論し、改善策を提示するものであるということである。それは、事例を通して読者に、問題点を提起し、その解決のための視点と方法を提供するものである。

(2)「3D」目標の視点

新課程改革により、中国の教育目標は、生徒が試験でいい成績を獲得することに限ることなく、生徒が生涯に渡って発展し続けることを重視するというものである。生徒の生涯に渡る発展というものは、知識・理解に限らない。3D (dimension) と略されている、「知識と技能」、「過程と方法」、「感情・態度・価値観」の3つの目標次元の各々において生徒の力量を発展させることをめざしている。3D ということ、目標が3つの次元を持ち、そして、立方体構造になっていることを示している。

『義務教育地理課程標準(2011年版)』は、この「3D」目標の実現を提唱している。すなわち、生徒が基礎的知識と技能を獲得し、積極的に教育過程に参加し、学習の方法を身に着け、同時に、正しい感情・態度・価値観を養うことを目指している(pp.5-6)。「3D」目標は新課程改革の中核概念で、新課程がその実施において最も強い影響力のある概念の一つである。

地理「3D」目標とは、生徒が地理授業と地理実践を通して、地理に関わる「知識と技能」、「過程と方法」、「感情・態度・価値観」とい

う3つの目標を達成することである。しかし、地理実践の中で、教師が「3D」目標を確定するとき、教師それぞれにおいて少しずれがあり、そのために教育において問題や難点、間違いが生じ、新課程改革の推進に障がいを作り出している（朱ほか、2015、p.3）。

（3）問題点

教師が教育目標を設定するときに、「3D」目標の理解において、主に以下の問題があると指摘している（朱ほか、2015、pp.4-5）。

①知識の獲得において、レベル設定を考慮せず、あいまいな目標を設定することである。新課程標準は、「知る」、「理解する」、「説明する」、「分析する」のような異なる動詞を使い、生徒が知識獲得に関して異なるレベルの要求を求めている。一部の教師は、このようなレベル別の要求を正しく把握することができず、すべての知識獲得において「了解する」という動詞を使って教育目標を立ててしまうという問題がある。

②「3D」目標設定において3つの次元のバランスが欠いていることである。一部の教師は従来の教育の影響を受け、「3D」における「知識と技能」、「過程と方法」、「感情・態度・価値観」という3つの次元のうち、「知識と技能」の目標だけを重視するという問題である。また、多くの教師は意識してこの3つの次元の目標をできるだけ全部踏まえて作っているが、理解と経験が不足しているために、うまく「3D」目標を設定できないことである。特に、「感情・態度・価値観」目標は一面的なものになりやすいという問題もある。

（4）目標改善事例①：目標の記述

本書、地理編では、とくに②の問題を取り上げ、具体的に説明するために、事例が示されている（朱ほか、2015、p.3）。

事例：「海陸変遷」教育目標

- （1）事例で海陸の変遷を説明する。
- （2）「大陸移動説」の形成過程を理解するとともに、この仮説が科学発展に及ぼした影響を理解する。
- （3）海陸変遷の事例を通して、海陸が絶え間なく移動しているという弁証法的唯物論の観点を形成する。
- （4）教師が生徒に教材として説明図を見せ、生徒の地図活用能力を高める。
（朱ほか、2015、p.3より、筆者翻訳。）

この事例問題について関連する大学や中学校の教師たちが討論している。その中で注目するのが二人の中学校地理教師の指摘である。

劉娟先生（湖南省長沙市調郡双語実験中学校地理教師）は、事例の目標設定には、知識と技能目標、過程と方法目標と感情・態度・価値観目標を反映しているが、感情・態度・価値観目標への理解が足りないため、感情・態度、価値観目標がちよっと弱い、と指摘している（朱ほか、2015、p.5）。そして、李年軍先生（湖南省長沙市調郡双語実験中学校地理教師）は、感情・態度・価値観目標は科学的な世界観、愛国主義以外に、いろいろあること、例えば、生徒が自然を尊重し、自然と調和的に発展し、各地の実情に見合った措置をとり、持続可能な発展の観念とその意識などを形成させることを挙げている。「海陸変遷」では生徒が地震を正しく認識させ、地震を防ぐ意識を高めることに最もふさわしいところである。そのため、本時の教育目標にはこの点を反映するべきあるとも指摘している（朱ほか、2015、p.5）。

この問題事例に存在している感情目標の不足という問題に対して、「感情目標を十分に捉える」対策として、著者が次の改善案を提示している（朱ほか、2015、p.7）。

事例への改善案：感情目標を十分に捉える

（一）知識と能力目標

- （1）例示で、地表の海陸変遷を説明できる。
- （2）事例で大陸移動説とプレート理論の基本観点を説明できる。

(3) 地図で世界の火山、地震の主な分布を説明でき、また、プレート運動で火山、地震分布の原因を解釈・説明できる。

(4) 図を読んで分析することを通して、生徒の読図能力を育てる。

(二) 過程と方法目標

大陸移動に関する証拠を集めるという探究活動を通して、生徒が探究手段の科学性を高め、科学的な思考方法を形成する。

(三) 感情・態度・価値観目標

(1) 大陸移動、プレート理論の学習を通して、現象から本質に探究を進める研究を身に付け、生徒が事物の本質を探究する興味を高め、生徒の科学的な探究精神を育てる。

(2) 海陸変遷の学習を通して、事例で地球表面が絶え間なく変化していることを説明でき、また、すべてのものが発展・変化していることを理解する。

(3) 生徒が正しく地震を理解することを育成し、地震が発生するルールをまとめ、このような自然災害を正しく取り扱い、また、積極的に探究し、知識で自分を武装し、知識を用いて人類に幸福をもたらす。

(朱ほか、2015、p.7より筆者翻訳。)

このように3つの次元の目標を各々設定し、教育目標をはっきりさせ、授業をすると、授業はやりやすくなる。そして、改善前の教育目標における感情目標の不足は、この対案で重点的に改善されている。この感情・態度・価値観には、国を愛する、故郷を愛する、国に恩返しするという教育に限らず、生徒が自然を尊重する、自然と調和・共存する、および、持続可能な発展という理念、異なる国の文化を尊重する、学習の興味を高める、地理的美意識を育てるなども含んでいる。この事例は我々に感情・態度・価値観目標を正しく捉えるための範例を提供している。

(5) 目標改善事例②：授業設計との関連

新課程標準における「3D」目標を正しく理解することが、授業の事前準備における最も重要なことなのである。それは授業の展開、授業の効果にも影響を及ぼす。そのため、新課程標準における「3D」目標を理解するとき

に、以下の3点を注意するべきであると指摘している(朱ほか、2015、pp.10-11)。

第1は、目標における動詞を正しく把握することである。例えば、「地図を読んで、この地域の地理上の位置を述べる」における「述べる」は知識について事実の確認レベルにおける要求である。そして、「理解」は事実の表面的なものより深いレベルの要求である。それにより高いレベルの要求は「活用」のように、生徒が概念、原理、ルールなどについて一定的理解および地理的知識を具体的な状況に転移・転用する能力への要求である。これらの動詞の違いを正しく把握することにより、適切な教育目標設定を保証することができる。

第2は、3つの次元の目標は一つの全体であり、別々のものに裂くことができないということである。知識と技能目標は教育における最も基礎的な目標で、生徒が学習の主要な内容と発展の基礎となるものである。しかし、知識と技能の獲得は過程と方法に基づくものである。もし過程と方法を、別々なものだとすると、知識と技能から裂いてしまうと、その知識と技能は機械的な訓練と記憶になってしまう。地理授業の中で、教師が生徒の地理問題を探究する興味と動機を積極的に引き出し、真実を求める科学的な態度を育て、地理的美意識を高める必要がある。生徒の感情・態度・価値観から離れた知識と技能は、人類社会の調和的な発展には無益なものである。過程と方法の獲得や、感情・態度・価値観の育成は必ず相応な知識と技能に基づき、知識と技能の獲得する過程と統一して行うことが必要である。

第3に、目標は段階性と発展性を持つべきである。生徒の認識能力は年齢の増加と知識の蓄積により発展でき、そのため、教育目標の確立は生徒の年齢と知識基礎、認知能力などの具体的な状況により、浅いものから深いものへ進む。これは生徒の認識発展の原理に

も合致している。そのようにしないと、教育効果が出にくく、生徒に学習困難が出やすい。

地理授業の設計理論というものは、地理教育実践の経験をまとめた総体であり、系統的な反映を示したものである。地理教育は地域における人文地理についての教育研究で、よりよい地理授業の設計をするために、地人関係を重視し、地理教育における地域性と総合性を強調するべきである。そして、新課程標準の地理課程においても、地域性と総合性が強調されている。以下に示したものは、新課程標準における地域性と総合性についての記述をまとめたものである。

(一) 地域性

義務教育における地理課程の内容は地域の地理を主とし取り扱い、各地域における自然と人文上の特色を示し、異なる地域の地理概況、発展上の差異と地域間の関連を述べる。

(二) 総合性

地理環境では、地球表層の自然と人文の各要素がお互いに連携し、相互作用でできている複雑な系統（システム）である。義務教育地理課程は簡潔に自然環境の各要素間、また、自然要素と人間活動の複雑な関係を示し、異なる角度から地理環境の総合性を反映している。

（中華人民共和国教育部，2011，pp.1-2，筆者翻訳。）

そのため、各地域における自然と人文の特色、地域間の差異と関連、各地理要素間の関係、自然と人間関係を生徒に理解させることが地理教育においては不可欠なことである。授業設計においても、このような地理要素、そして、地人の関係を重視しなければならない

い。

しかし、教師が教育実践のときに、地理的基礎知識と各地域の特徴のような個別的なものを強調しすぎ、知識間の関連や知識の活用力の面を考慮する点では弱いという問題がある。

この問題も朱ほか（2015）では具体事例で取り上げ、検討されている。そこで示された事例で、具体的に説明することにしよう。

表1は、教師が七学年下冊の「アジア」と「北アメリカ」を教えるときに、設定された教育目標の比較したものである。

この事例には、次の2つの問題がある（朱ほか，2015，p.5）。

①学習の段階性が見えないことである。この事例は地誌の学習として取り扱われる。中学校地誌学習の第一章として、生徒が初めてこのような内容を学び、そのため、授業で段階を踏んで、注意して一步一步進めることが重要である。知識を教えることを中心にするだけではなく、生徒が地誌を勉強する方法を身に付けることも重視するべきである。事例には、同じ地誌における異なる節の教育目標を示している。「アジア」は七学年下冊における「州を認識する」の第一節で、「北アメリカ」は第三節である（朱・刘，2013）。このような教育の順序があるのに、目標の設定にはこのような教育の順序が見えない。そして、事例の「アジア」の教育目標の設定には、地形や地勢が川への影響について要求されていないが、「北アメリカ」の教育目標には、出てきて

表1 「アジア」と「北アメリカ」教育目標の比較

内容	ア ジ ア	北アメリカ
教育目標	①アジアの位置の特徴を述べる ②地図を観察しながら、地形の特徴を述べる ③気候類型図を観察し、主な気候類型を述べる ④アジアの水系図を観察し、アジアにおける主な河川と水文特徴を了解する	①北アメリカの位置図を示し、北アメリカの位置（半球、緯度、海陸位置を含む）を分析し、まとめる ②地形の切断面図、地形図を観察し、地形と特徴と主な地形区をまとめる ③地形の特徴が河川と気候への影響を分析・討論し、ミシシッピ川の水文上の特徴をまとめる ④北アメリカの位置と地形の特徴によって、気候の特徴をまとめる

※朱ほか（2015，p.8）より筆者翻訳。

いる。これでは、生徒が系統的な地理的知識を形成することがむずかしいと考えられる。

②各地理要素間の関係が重視されていないことである。地理的表象の観察によってその特徴をまとめ、またこの特徴が自然環境と人文環境などの要素への影響を考えさせることが反映していないことである。

事例におけるこれらの問題に対して、「目標の段階性と発展性を重視する」ことを改善の対策とし、事例を改善したものは表2に示している。

改善後の教育目標には、先述した問題①における段階性がない点について、「アジア」の教育目標には、表1の「アジア」の目標における直接の「述べる」と異なり、「導く」という動詞をつけている。それは教師の指導で地誌の学習を始めるという意味であろう。「アジア」は地誌の学習における最初の部分で、生

徒がどのように地誌の学習を始めるのかが分からないかもしれない。そのため、教師の「導く」が必要である。教師が各図表で地誌の学習における基礎的な学習方法を教えた後で、生徒に応用させ、「分析」や「まとめ」など要求を提出する。また、地誌の学習における地理的位置、地形、気候、水文のような基礎的な地理的知識をまとめて学習させ、それによって、生徒がより系統的な知識を獲得しやすいものになっている。そして、「北アメリカ」の教育目標には、「アジア」の目標における「導く」に変わり、「まとめる」と「分析する」のような動詞を多く使っている。また、ほぼ同じような構造で、地理的位置、地形、気候、水文で北アメリカを認識させるが、生徒が自分自身で地図や資料を使って学習することができるようにしている。「アジア」の学習では、教師の指導によって基礎的な知識と学習方法

表2 「アジア」と「北アメリカ」教育目標の段階

目標	ア ジ ア	北アメリカ
知識と技能	①アジアの地図を観察することを通して、生徒がアジアの地理的位置の特徴（半球位置、緯度位置と海陸位置を含む）を述べることに導く ②地形横断面図を利用し、生徒がアジアの地勢状況を分析することを導き、地形図を利用して、生徒がアジアの地形の特徴をまとめることに導く ③アジアの気候類型図で、アジアの気候の分布特徴を分析し、アジア気候の特徴をまとめる ④地形と気候が河川の水文特徴への影響を分析し、生徒がアジアにおける河川の特徴をまとめることに導く	①生徒に北アメリカの地図を利用し、自主的に北アメリカの位置の特徴をまとめさせる ②生徒に北アメリカの地形図と地形横断面図を読ませ、北アメリカの主な地形を話し、北アメリカの地勢の特徴をまとめさせる ③生徒が北アメリカの位置と地形図を活用し、北アメリカの気候の特徴を分析する ④グループ討論を通して、生徒に北アメリカの地形、気候が河川への影響をまとめさせる
過程と方法	①観察法：政区図、地形図を観察して位置と地形の知識を獲得する ②総合分析法：気候など一連の資料で気候の特徴を総合的に分析する ③まとめ法：アジアの自然環境と特徴の総合を用いてアジア人口分布の特徴をまとめる	①観察法：地図を観察し、情報を獲得する ②総合分析法：既存の情報を総合指定分析し、新しい知識を獲得する ③討論法：前節で学んだ知識を利用して、協力と討論を通して新しい知識を獲得する
感情・態度・価値観	①アジアの面積、位置についての学習を通して、生徒の空間観念を育てる ②アジアが一番大きな州とアジアの世界一を教えて、生徒の自慢観を引き出す ③関連的な観点で物事を見て、内在的な関連を見出し、より系統的に地理を学習することを育てる	①生徒の空間観念を育てる ②関連的な観点で物事を見て、より系統的に地理を学習することを育てる ③州の学習方法を復習することを通して、生徒が自主的に授業に参加する意識を養う

※朱ほか（2015）より筆者作成。

を獲得し、「北アメリカ」の学習で、習得した知識や方法を活用して自主的な学習を推進している。このような、基礎知識と方法の習得から知識の活用、教師の指導から生徒の自主的な学習へという学習の段階性が見える。

問題②における各地理要素間の関連を重視していないことについて、表2の「アジア」の目標には、表1の「アジア」の目標における位置、地形、気候、水文のような4つの知識で止まることと異なり、各地理要素を分立せず、「地形と気候が河川の水文特徴への影響を分析する」、「アジアの自然環境と特徴の総合を用いてアジア人口分布の特徴をまとめる」というような異なる地理要素間、自然と人文の関連も重視している。地域の学習をしながら、新課程地理教育が強調している「総合性」も重視しているといえよう。

(6) 目標改善研究のまとめ

以上においてシリーズ『新課程教科目の授業における困難を直撃する』の1つ「中学校地理」を取り上げ、その最初に提示されている目標記述とその改善案を事例にして、授業改善研究の方略を見つけようとした。

上記の改善案作成から見つけることができることは次の3つである。

- ①教師の教育困難の克服を改善方略の基本にしていること
- ②目標を最優先にして、目標達成と関連した内容－方法の改善を進めるという方略を採用していること
- ③授業改善には、学習者の興味関心の喚起も考慮し、授業設計において複数性にも配慮しようとしていること

これらは、中国の現在の教育が素養教育を基本にしているが、それは目標重視、目標中心に授業設計を進めることとして教師が受け止めることを要求している。そして、その受け止めには、次の5点が重要であると暗黙的に示されている。

1. 目標実現のためには、目標の次元 (dimensions) を明確にする。
2. 目標に即した教育計画を作る。
3. 教育計画で実現が難しい困難点を事例にして、対応策を考える。
4. 困難点を授業の内容と方法の面白さと異なる授業開発とによって克服する。
5. 内容と方法の改善によって、目標達成をより高いレベルで実現する。

これらは、中国における授業設計とその改善における基本原則を示しているものである。

5. 結語

本稿では、教師が新課程標準の理念を理解し、それを体現する授業設計をすることが求められている。しかし十分に果たしているとは言えない。この課題を克服する研究として、シリーズ『新課程教科目の授業における困難を直撃する』に着目し、その1つ「中学校地理」に示されている授業設計の改善方略研究を取り上げ、授業方略の方法とその内容を検討した。

その結果として、上記の5点を明らかにした。これら5点によって、授業設計改善方略の特質を解明し、その特質として、①教師の教育困難の克服を基本方略にしていること、②目標優先で、目標達成と関連した内容－方法の改善方略を採用していること、③授業改善には、学習者の興味関心と授業の複数性に配慮していることを指摘した。

参考文献

- 郭志南 (2011) 「新課程に基づく中学校地理教育における教学目标の設定と教育方法の選択」『教学導刊』, 2011年7月号。
- 李維維 (2015) 『「過程と方法」目標は中学校地理教育実践における問題と対策』魯東大学修士論文。
- 鄭路 (2015) 「中学校地理教育における思惟導図の応用研究」曲阜師範大学修士論文。

- 中華人民共和国教育部（2011）『義務教育地理課程標準』中華人民共和国教育部。
- 朱翔，刘新民（2013）『地理 七学年下冊 湘教版』湖南教育出版社。
- 朱文娟ほか（2015）『新課程教科目の授業における困難を直撃する』教育科学出版社。

著者

魏 思遙 西南財経大学天府学院

教職課程後半期における教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成過程

－「洗い流し」はいつどのように起こるのか、あるいは回避されるのか－

大坂 遊

近年、教員養成カリキュラムの改革の潮流を受けて、「実践知の形成と継承」を志向する「学校ベース」の養成カリキュラムを導入する大学が注目されている。一方で、そのような養成カリキュラムに対して、教員養成カリキュラムで学んだ先進的な教育理論が臨床経験を通して棄却されていく「洗い流し」の視点からの批判もなされている。はたして、中等社会科教員を志望する学生は、教員養成の段階でどのような「洗い流し」の機会にさらされるのか、どうすれば「洗い流し」を回避しうるのか。本稿ではこの2点を検討するために、国立X大学教育学部の3年次の学生3名に対して、2年間にわたる縦断的な聞き取り調査と授業プラン分析を実施し、学生の社会科観と授業構成力の形成・変容の過程を調査した。分析の結果、①教職課程後半期の中等社会科教員志望学生は、学習指導案の書き方といった形式的な授業構成力を順調に向上させていくこと、②教育実習やその後の教科教育系の演習科目を通して、自身の社会科観を実現する力量の不足を自覚した学生は、社会科観の再検討を模索するようになること、③教員養成カリキュラムが期待する資質・能力像に共感できない学生や、入職後に直面する教育課題を具体的にイメージできる学生ほど、理想とする社会科観の継続的な追求を断念するようになること、の3点が明らかとなった。最後にこれらの成果をふまえて、3年次後期から4年次前期にかけて、個々の学生が抱えている課題や実現したい理想の社会科観を授業プランに具体化させ、実際に附属学校や連携協力校における実践を通して検証し改善していく、少人数の演習形式の授業科目の導入を提案した。

キーワード：社会科観，授業構成力，洗い流し，教員養成カリキュラム，アイデンティティ・ステータス

The Process of Students Intending to be Teachers Forming a View of Social Studies and the Ability to Structure Lessons in the Latter Part of the Teacher-Training Course:

How Does “Washed Out” Occur or How Can It be Avoided?

Yu Osaka

In recent years, there has been a trend toward reforming teacher training curriculum, so a lot of attention is being paid to universities that are introducing “school based” training curriculum that is intended to “create and pass on practical knowledge.” However, this sort of training curriculum has been criticized based on the

perspective that the advanced educational theory that is learned in the teacher training curriculum is abandoned or “washed out” through clinical experiences. So, what types of opportunities for “washed out” are the students who intend to be secondary social studies teachers exposed to during teacher training and how can this “washed out” be avoided? To address these two questions, this study investigated the process by which students’ views on social studies and their ability to structure lessons were developed. This was done by performing a lesson plan analysis and conducting a longitudinal interview survey over 2 years on 3 third year students in the department of education at national university X. The results of this analysis revealed the following three facts : 1) students in the last half of the teacher training course who want to become secondary social studies teachers do well at improving their formal ability to structure lessons (i.e. their way of writing lesson plans); 2) students who become aware of the inadequacy of their own ability to implement their own view of social studies through teaching practice or subsequent practical subjects at the end of the teacher-training curriculum start to reexamine their views on social studies; and 3) students who cannot empathize with the ideal qualities or abilities expected in the teacher training curriculum and students who are more able to concretely imagine the educational problems they will face after starting work will abandon continuously pursuing their own ideal view of social studies. Finally, based on these results, this paper proposed that the issues that individual students have or their ideal view of social studies that they want to create should be solidified in lesson plans. It also proposed that practical seminar courses with only a few people should be introduced so that students can examine and improve themselves through actual practice at affiliated or cooperating schools.

Keywords: View of Social Studies, Ability to Structure Lessons, Washed Out, Teacher Training Curriculum, Identity Status

1. 問題の所在

4年間の教員養成教育において、後半の3年次生から4年次生の2年間は、カリキュラムによって多少の違いはあれども、学生にとっては教師としての自らの実践的な力量を意識する時期となる。この時期には、従来から養成段階における最大の臨床経験の場として機能してきた教育実習が配置されるほか、教職実践演習などの実践的・臨床的な科目が配置される。特に近年では、「国立の教員養成系大学・学部」の在り方に関する懇談会（いわゆる「在り方懇」）報告を受けて、教員養成大学・学部では「理論と実践を往還する教師」、「学び続ける教師」のスローガンのもと、欧米において主流となっている「学校ベース(school-based)」の教師教育アプローチが注目され、学校と大学との連携を軸とした養成カリキュラムが見られるようになった。これらの背景には、レイヴ&ウェンガー(1993)の「正統的周辺参加」論や、ショーン(2001)の「反省的実践家」論といった、成人教育や経験学習の文脈が教師教育に応用されるようになった経緯がある。

その一方で、このようないわば「実践知(ワザ)の形成と継承」を志向した養成カリキュラムに対して、実証的・経験的な調査研究を通じた批判もなされている。その最も重要な指摘が「洗い流し」問題である。McGuire(1996)や Zeichner & Tabachnick(1981), Slekar(1998), 川上(2012)など多くの研究は、教育実習生や入職後の新任教員が、学校現場における困難な状況下に順応していく中で、教員養成カリキュラムで学んだ先進的な教育理論を「洗い流し(washed out)」ていく過程を描いている。これらの研究成果に依拠すれば、教員養成の段階から学校現場のコンテキストに投入され、徒弟的な学びの中で実践知の継承を推進する「学校ベース」のアプローチは、自己の被教育体験にもとづく信念や赴任校の要求する教育目標を自明化し、それらと異なる価

値観・教育理論の受け入れを阻害する危険がある。

このような「学校ベース」の教員養成教育に対する代案として、大学教育の中でこそ形成すべき資質・能力として「授業に対する思想信念の形成」を掲げる立場が存在する。たとえば山崎(2011)は、教師の専門性の向上にとって、教師が自らの授業観などを問い直す取り組みの重要性を指摘している。浅田(1998)も、授業設計や授業実施には教師の保持する授業観が重要な要因を占めることを指摘している。これは米国社会科研究の文脈の中でシェーバーやニューマンによって提起され、社会科教師の意思決定や力量形成に関わる重要テーマとして議論されてきた「rationale development(合理的根拠付けの形成)」と呼ばれる資質・能力とも親和性が高い。しかし、この立場の養成論も、半年程度の短期的なスパンでの信念・授業観の変容に成功することはできても、4年間あるいは入職後という長期的なスパンにおいて、学生が形成した信念が「洗い流され」ずに定着するということがいまだ実証されていない。

はたして、中等社会科教員を志望する学生は、教員養成の段階でどのような「洗い流し」の機会にさらされるのか。そして、どうすればそれらの「洗い流し」を回避することができるのか。本研究ではこの問いに答えるために、後者の養成論の立場に立つカリキュラムを対象にした実証研究を行う。あわせて、本研究の成果をふまえ、教職課程後半期における学生の支援策を提案したい。

2. 研究方法

本研究では、教職課程前半期において同様の問題意識にもとづき調査を実施した大坂(2016)と同様の研究方法を用いている。同様の手法を用い、同じカリキュラムを対象とした学生に対する調査研究を実施する。

これは、先行研究において明らかにした国

立 X 大学教育学部の 1 年次生や 2 年次生の社会科観・授業構成力の変容と比較できるようにするためである。本章の記述は大坂(2016)と重複する部分も多いが、本稿のために改めてその手続について述べる必要があるため、ご了承いただきたい。

(1) 調査対象の選定手続き

2014 年 11 月に、国立 X 大学教育学部中等社会科教育専攻の 3 年次生 25 名を対象に、社会科観を尋ねる質問紙調査を実施し、学生がどのような社会科観を志向しているかを把握した。次に、質問紙の回答をもとに、複数の社会科の目標や教養主義に対する評価を基準として、志向の異なる学生の選定を試みた。検討の結果、複数の社会科の目標に対して明確な優劣をつけており、かつ教養主義的な社会科の目標を重視する態度をとる学生群から学生 D を、複数の社会科の目標に対して明確な優劣をつけていない学生群から学生 E と学生 F を選定した²⁾。本稿ではこの 3 名から収集した情報や資料を分析の対象とする³⁾。

(2) データの収集と処理の方法

1) 社会科観分析のためのデータ：聞き取り調査

3 名に対し、社会科観を把握する対面形式での聞き取り調査を、約 1 年の間隔をあけて 2 回実施した⁴⁾。2 回の調査では共通して、「自身の所属や経歴」、「最近印象に残っている経験」、「大学のカリキュラムや授業に関する評価」、「被教育体験期に受けてきた印象深い社会科授業」、「将来獲得したい社会科教師としての力量」、「現時点で発揮できる社会科教師としての力量の自己評価」を聞きとった。2 年目の聞き取り調査では、昨年度に本人が作成した日清戦争の授業プランを提示した上で、「昨年度のプランを現時点でどのように評価するか」、「改善すべき点はあるか」を追加で聞きとった。

聞きとった内容は逐語録を作成した上で、「現在考える「よい」社会科授業のイメージ」に関して語られた内容を中心に抽出するという、「焦点的コーディング」による処理を行った⁵⁾。コーディングに際しては、質的データ分析ソフトである「NVivo 10®」を用いた。なお、分析の妥当性を高めるため、メリアム(2004)が指摘する以下の手続きに従った。第 1 に、分析の過程では社会科教育学を専門とする大学教員および大学院生(以下、「研究グループ」と共同で協議を行った(仲間同士での検証)。第 2 に、分析の過程で対象者にデータの解釈結果を参照してもらい、その解釈の妥当性を確認した(メンバーチェック)。

2) 授業構成力分析のためのデータ：授業プラン

2 回にわたる社会科観の聞き取り調査と並行して、「日清戦争」を題材とする 1 時間の中学校社会科授業プラン(学習指導案)を作成し、約 1 週間の期間を経て電子メールで提出することを依頼した。作成にあたっては、個人で作成すること、学習指導案の形式で A4 用紙一枚以内とすること、「授業名」、「授業目標」、「具体的な指導計画」、「参考文献」を明記すること、これらの条件を付した。

さらに参考資料として、五味ほか(2011, pp.162-163)東京書籍の見開き「日清戦争」を提供し、必ず取り扱うよう指示した。2 年目の調査時には、再度「日清戦争」の授業プランを作成する旨の了承を得た上で、「教科書の当該見開きを少なくとも一部は取り扱うこと」以外の条件を廃し、学生に比較的自由的な観点からの授業づくりを依頼した。

(3) データ分析・解釈の理論的枠組み

1) 社会科観の分析枠組み

学生の社会科観を分析するための枠組みとして、本稿では発達心理学における Marcia(1966)の「アイデンティティ・ステータス」論を援用する。この論は元来、青年期の自我発達の確立に向けて、どのように「危機」に

対処して克服しようとしているかの行動類型である。「危機 (crisis)」とは、自分が何になりたいのか、自分はこういった人生を生きるべきなのかといった発達課題を達成するために行う「試行錯誤の体験」であり、その「探索行動を促す危機感」を指す。「積極的関与 (commitment)」とは、社会的役割の獲得や人生の目標の達成のために行う実際的な行動や努力を指す。アイデンティティ・ステイタスは、これらの「危機」の有無と「積極的関与」の有無によって、①拡散、②フォークロージャー、③モラトリアム、④達成・統合の4つに類型化される。

大坂 (2016) は、国立 X 大学中等社会科教員養成カリキュラムにおいて意図され、達成された目標の一つに、「学生の社会科観の変容を迫ること」が存在することを示唆した。そこで本稿では、「アイデンティティ・ステイタス」論を援用し、学生の社会科観のステイタス (の変容) をとらえることにしたい。具体的には、「危機」を「社会科に対する自己の信念を揺さぶる事態に直面すること」、「積極的関与」を「危機に直面した際、新たな社会科観の構築を模索しようとする状態」と規定した上で、図 1 に示す 4 つの類型を設定した。各象限の数字と定義は、「アイデンティティ・ステイタス」論における各類型に対応している。

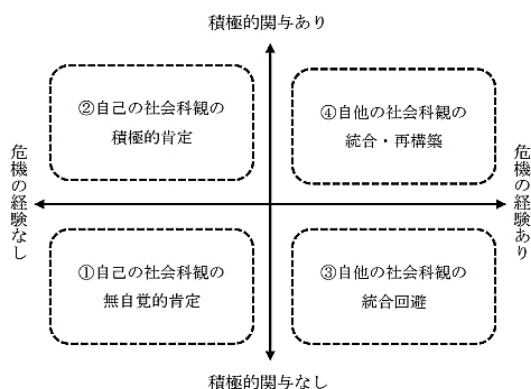


図 1 社会科観のステイタスモデル

※筆者作成。

「①自己の社会科観の無自覚的肯定」は、自己の社会科観を揺るがす「危機」に直面せず、被教育体験期に形成した社会科観を保持している。この類型の学生は、そもそも自己の社会科観を確立すること自体に関心がないか、模索自体を拒否している状態である。

①の状態の学生が、自己の社会科観の確立に関心を示すようになると、「②自己の社会科観の積極的肯定」に位置付けられる。この類型の学生は、「危機」を経験せずに被教育体験期に形成した社会科観を保持しており、それこそが自分の社会科観であると積極的に支持しようとする。

一方、大学カリキュラムの中で自己とは異なる他者の社会科観に触れ、それに一定の共感や納得を示し、他者の社会科観を摂取しつつ再構成しようという意識が学生の中に芽生えたと、「危機」に直面した状態となり、③や④に移行する。

「③自他の社会科観の統合回避」は、「危機」を経験した後に、自己に内在する複数の社会科観を自覚し、それらの間に葛藤や矛盾が存在することを理解しながらも、両者の調停や統合を回避しようとする状態を指す。他者の社会科観を無批判的に導入しようとする「乗り換え」型や、現実に実行可能な社会科観の実現を優先する「割り切り」型などが想定される。

「④自他の社会科観の統合・再構築」は、③のように「乗り換え」や「割り切り」を行うことなく、複数の社会科観の調停や統合を試み、それらの目指す目標を両立しうる手立てを模索し続ける状態を指す。必ずしも調停や統合が完了している必要はなく、学生が調停や統合に向けた模索を続けていれば、この類型に分類される。

本稿では学生の語りの分析をもとに、3 年次から 4 年次にかけて 3 名の社会科観が①から④の間でどのように変容していくかを検討したい。

2) 授業構成力の分析枠組み

学生から提供された2ヵ年分の「日清戦争」の授業プランを分析する枠組みとして、研究グループで協議を行った結果、表1に示す6つの観点を設定した。これらの観点は、協議の結果、「授業プランを分析することである程度測定可能な、教育目標、教育方法、教育内容、学習評価に関する項目である」として研究グループ内で合意が得られたものである。なお、観点の設定に関しては、谷田部(2009)や田口ほか(2009)で提示された授業評価の枠組みもあわせて参照し、特定の授業理論に過度に依拠しない、包括的な観点となるように留意した。これらの6つの観点をもとに、学生の授業プランがどの程度の水準を達成しているかについて、研究グループでの協議を通して分析していった。

表1 授業プランの分析観点

観点	観点の定義
①MQ	1時間を貫く探求課題が設定できているか
②目標	目標が授業の到達目標として記述できているか
③展開	授業の展開を、複数の学習段階に分けて組織することができているか
④方法	教師の解説に終止するだけでなく、子どもたちの作業や活動を含めた学習として授業を設計することができているか
⑤内容	教科書記述の解釈にとどまらず、より自立的・発展的な教材研究の成果をふまえた教育内容構成ができているか
⑥評価	学習の到達点を子どもたちに確認させるようなまとめ・総括の場面があるか

※筆者作成。

(4) 対象学生の学習の制度的文脈

本稿で取り扱う学生が在籍する国立X大学教育学部は、初等中等教員と教育に広く関わる実践者とを並行して養成する、国立総合大学の一学部である。3名が所属する中等社会科教育専攻(以下、当該カリキュラム)において、学生が3年次前期から4年次後期の4期にかけて履修できる、教員としての資質・

能力の形成に関する授業科目の一覧を表2に掲載した。

大坂(2016)によれば、当該カリキュラムでは1年次前期から2年次後期にかけて徐々に専攻独自の開設科目が増加していき、学習の中心が教科専門に関する科目から教科教育や教育実践に関する科目へと移行していくカリキュラム編成となっていた。

3年次前期になると、開設される科目数が教科内容系の科目を中心に増加し、教育臨床系や教科教育系に関する科目を凌駕するようになる。学生は3年次の夏季休業期間中に実施される附属学校での中・高等学校教育実習に向けて教科内容系の授業を中心に履修し、教育実習後である3年次後期には教科教育系科目を中心に履修する構成となっている。

4年次になると、開設されている科目数自体が大幅に減少する。この時期の学生は、教員採用試験、就職活動、大学院入試などの行事と並行して、卒業論文指導に関わるゼミナールや教職実践演習といった公的カリキュラムを履修することが想定される。

留意すべき点として、表2に設定されているこれらの科目は卒業論文を除き全てが選択必修科目あるいは自由選択科目であるため、学生にある程度履修の裁量が委ねられていることがあげられる。また、当該カリキュラムの学生のうち、希望者は小学校教員免許を取得するプログラムにも登録することができ、登録者は3年次から4年次にかけてそれらに関連する科目もあわせて履修していく。そのため、3年次以降は学生によって科目の履修状況は大きく異なり、一概に当該カリキュラムが学生の社会科観・授業構成力に与える影響を比較することは困難である。一方で、これらの自由な裁量によるカリキュラム内外での学びが、学生の社会科観・授業構成力の形成に影響を与えていることが推測される。

**表2 当該カリキュラムが4年次後期までに
設定している授業科目
(平成24年度入学生の場合)**

領域	授業科目名	開設時期と 単位数			
		3 年 次 前 期	3 年 次 後 期	4 年 次 前 期	4 年 次 後 期
教育臨床系	教育実習指導 B ^{※1}	集			
教育臨床系	教育課程論	2			
教育臨床系	児童・青年期発達論	2			
教育臨床系	道徳教育指導法	2			
教科教育系	社会系(公民)教科指導法	2			
教科教育系	社会系(地理歴史)カリキュラムデザイン論	2			
教科内容系	応用倫理学研究	2			
教科内容系	経済学各論Ⅲ	2			
教科内容系	国際政治学	2			
教科内容系	国際政治経済学	2			
教科内容系	自然地理学研究	2			
教科内容系	人文地理学研究	2			
教科内容系	人文地理学実習	2			
教科内容系	西洋史研究	2			
教科内容系	対人心理学	2			
教科内容系	地理情報システム学	2			
教科内容系	中国社会史研究	2			
教科内容系	日本近代化論研究	2			
教科内容系	文献資料解析演習Ⅰ	2			
教科内容系	法学研究	2			
教育臨床系	中・高等学校教育実習Ⅰ ^{※1}		集		
教育臨床系	教育相談		2		
教育臨床系	教育方法・技術論		2		
教科教育系	公民教育プランニング実習		2		
教科教育系	社会系(公民)教育方法・評価演習		2		
教科教育系	社会系(地理歴史)教育プランニング論		2		
教科教育系	社会認識教育研究法		2		
教科教育系	地理教育プランニング実習		2		
教科教育系	歴史教育プランニング実習		2		
教科内容系	現代倫理学演習		2		
教科内容系	地域研究法Ⅰ		2		
教科内容系	地域研究法Ⅱ		2		
教科内容系	地理情報システム学実習		2		
教科内容系	文献資料解析演習Ⅱ		2		
教科内容系	文献資料解析演習Ⅲ		2		
教科内容系	文献資料解析演習Ⅳ		2		
教科内容系	文献資料解析演習Ⅴ		2		

教科内容系	法比較研究		2		
教育臨床系	中・高等学校教育実習Ⅱ ^{※1}			集	
	☆社会認識教育研究演習			2	
	☆経済内容研究演習			2	
	☆世界史内容研究演習			2	
	☆地理内容研究演習			2	
	☆日本史内容研究演習			2	
	☆法内容研究演習			2	
	☆倫理内容研究演習			2	
教育臨床系	教職実践演習				2
	☆卒業論文				6 ^{※2}

※1 集中講義として開設されている「教育実習指導 B」(1 単位)は3年次前期に、「中・高等学校教育実習Ⅰ」(4 単位)、「中・高等学校教育実習Ⅱ」(2 単位)は3年次夏期休業期間中から3年次後期にかけて実施される。

※2 卒業論文は履修時期の指定はないものの、事実上4年次前期から後期にかけての履修となる。

※3 「☆」印の科目は所属する卒論ゼミ生のみ履修可能。
※筆者作成。

3. 考察①：3年次から4年次にかけての社会科観・授業構成力の形成

本章では、対象学生3名の3年次から4年次にかけての社会科観と授業構成力の変化を中心に考察する。分析する資料として、3名の学生の聞き取り調査の分析結果を本稿の末尾(資料1)に掲載している⁶⁾。

なお、社会科観の考察の場面では、逐語録から本人の語りを「3-D-i-135」のように表記して引用する⁷⁾。

また、授業プラン分析の場面では、学生自身が提出した授業プランからの引用場面に「」を付している。

(1) 学生Dの場合

1) インタビューにおける語り：「現代とのつながりを見出す社会科歴史学習」の維持・強化

①社会科観の芽生え

学生Dは、3年次から4年次に至るまで、一貫して高校歴史の教師を志望している。学生Dは大学入学直前に、社会科について考えるようになったきっかけについて以下のように語っている。

高3の卒業の時に日本史の先生に無事X大学に合格できましたって話をした時が第二のターニングポイントで。その時に日本史の先生が「受験ばかりの日本史だったから、やって面白くなかったら」というふうに言われて。「いやすまのう」、みたいな感じで結構申し訳無さそうに話してたんで。その時に先生がそこまで...もちろん歴史が好きな人が歴史教育とかやる人が多いと思うんで、その歴史の好きな先生が面白くなくならせるような原因とか、そういう構造ってなんなのかなってちょっと思ってたんで、大学入って授業受けたりとかして、「あ、なるほど、そういうことだったのか」って分かって。じゃあ僕はその現状をどうしたらいい...現状をどうするかっていうか、自分なりの理想としてどういうものを持っておくべきなのかなっていうふうに考えて、今にいたる感じです。(3-D-i-143)

このように学生Dは、当該カリキュラムに入学する以前から、恩師に自分の授業が面白くなくて申し訳ないという謝罪をされた経験があり、それが自身の社会科観の模索につながっていることが示唆された。

② 3年次の社会科観

その上で、学生Dは3年次のインタビューにおいて、次のように理想の社会科像について語っている。

そうですね...理想の社会科...。やっぱ、もう、知識の羅列とかよりかは、その、選ぶ知識っていうか、そういうのは、もう少なくともいいので、なんか、その根幹になる背景っていうか、特色っていうか、そういうふうなんがある...。なんか、その、その事実で教えるだけで終わるんじゃなくて、その根幹にある何かとか、その...なんて言ったらいいですかね。代替じゃないですけど、なんか、そういう...。背景とか、その知識を、なんか、日常的に置き換えるとか。そういう、知識だけで終わらずに、別のものに昇華できるように、する授業がいいなと思います。(3-D-i-197)

うーん...そうですね、まあ、僕も、まあ、ちょっと、答え、明確な答えは出ないですけど。まあ、何かしら、将来大人になった時に、まあ...ある事象とか、現象とか、まあ、起きた際に、何かしらで活用できるんじゃないのかなっていう。で、まあ...その、活用って言う...なんて言ったらいいですかね。実際、歴史の出来事とかは、そのまま活用できないかもしれないですけど、それが、なんか、別の概念とかに置き換えるっていうか。が、その、置き換えられた何か、もしかしたら使えるのじゃないのかな、現代生きていく上で、なんか、現象とか、出来事とかが起

きた際に...なんか、考える糧になるんじゃないかなっていうふうには、ちょっと考えてます。(3-D-i-271)

このように学生Dは、歴史の学習が単なる事象の羅列を学ぶためにあるのではないことを強調しつつ、現代の社会を検討する上で活用できる知識や概念の獲得を目指すべきであるという社会科観が垣間見える。しかし、「なんか」や「...」が散見されることから明らかなように、簡潔明瞭に自らの社会科観を説明することができずに逡巡する姿、「根幹」、「特色」、「背景」、「概念」などの様々な用語で言い換えながら自らの社会科観を語ろうともがく姿がうかがえる。

③ 4年次の社会科観

4年次になると、学生Dはこのような社会科観を引き続き支持しているとした上で、次のような形で語られるようになる。

そうですね。今回の卒論のテーマに大きく影響を与えた授業なんですけど、3年生の時に国際政治学っていう授業をうけて。【中略】それが、いわゆる歴史的な事象から概念、社会諸科学、今の社会の構成とか諸課題を照らし出すような一種の虫眼鏡の役割を果たしている概念とか理論、法則とかを事象から見出すっていう風な考え方っていうのは、もちろん教科教育学の授業とかでもあったんですけど、実際に専門的な内容の科目を受けたことで具体的に鮮明に(なって)。じゃあ、その領域の理論ってなんだろうとか、概念ってなんだろうっていうのを考えて、例えば覇権国家とかバランス・オブ・パワーとかもそういう概念とか理念、現代社会を照らし出すような概念理念になるのだからってのが具体的にイメージが出来て。(4-D-i-25, 27)

なんて言ったらいいですかね。歴史的事象を歴史だけで終わらせるんじゃなくて、今もこういう点からつながってるっていうふうに考えると、やっぱりそういう視点とか大事なんだなって思います。【中略】自分自身が歴史教育の、実際自分が先生になる前に自分なりの歴史教育観を構築して先生になりたいって思ってるので、そういう歴史事象だけを教えるんじゃなくて、それから今にも繋がる何かっていうのを見出させる授業っていうのが大事かなと思います。(4-D-i-37, 39)

このように、4年次の学生Dの語りからは、3年次のような言い淀みや言い換えもほとんど

ど見られなくなり、自身の学んだ授業を通して事例を挙げながら、明瞭に社会科観を説明することができるようになっていくことがわかる。その背景には、自身の社会科観と親和性の高いアメリカの教育学者の歴史教育観に出会い、卒業論文でその論を踏まえた歴史単元構成原理を模索した経験や、さらにその原点となった3年次に履修した国際政治学の授業があった。学生Dはこれらの経験を振り返りながら、「社会諸科学の概念を活用して歴史的な事象を分析し、現代社会の諸課題を照らし出す」という自身が支持する歴史教育観を説明できるようになったことがわかる。

2) 作成した授業プラン

① 3年次：国際関係の変化と日本の外交・安全保障政策の理解重視

学生Dは「日清戦争前後での国際関係がどのように変化したのかを理解する」、「史料から日本が東アジア国際秩序の中で台頭し、列強の仲間入りしたことを読み取ることができる」という2つの目標を設定している。それぞれの目標の末尾には「知識理解」、「資料活用技能」といった文言が付されていることから、観点別の目標設定が意識されていることがうかがえる。

授業は「導入」、「展開①」、「展開②」、「終結」の4つの展開から構成され、前半が日清戦争の発生した経緯とその結末について、後半が日清戦争による清の敗北で国際関係がどのように変化したかが扱われる。それぞれの展開には「副題」として「MQの提示」、「日清戦争の経緯」、「国際関係の変容」、「まとめ」という記述があり、展開ごとに取り扱う主要なテーマや学習活動が記述されている。

授業の冒頭では、教科書に掲載されている「パイを切り分ける列強」の風刺画を子どもに提示し、「◎なぜ、日本がパイ（中国）の分割に参加しているのだろうか？」と問うMQが示されている。このMQは終結部で再度提示され、「朝鮮を巡る日清戦争で日本は勝利し、

それによって中国中心の東アジア国際秩序が崩壊し、日本が列強に肩を並べるほどの地位を得たから」という答えを導く構成となっている。

参考文献として、学生Dの授業プランでは高等学校の日本史教科書だけでなく世界史の教科書が示されている。ここからは、日清戦争を通して東アジアの国際秩序が中国を中心とした中華的な世界から欧米列強中心へと入れ替わるという、国際関係の変化を取り上げたいという学生Dの意図がうかがえる。また、日清戦争を通して日本が近代国家としての体制を形成していった過程を分析した檜山幸夫編著の『近代日本の形成と日清戦争』という専門書が示されており、日清戦争の社会的な背景を教育内容に導入しようとした学生Dの姿勢が確認できる。

以上の内容をふまえ、3年次の学生Dの授業プランを先述の6つの観点から評価すると、①MQ、②目標、③展開、⑤内容の4観点を達成していると判断できる。

② 4年次：子どもとの「身近さ」や「現代との関連」への考慮

4年次になると、学生Dは取り扱う教育内容を大幅に変更し、子どもとの「身近さ」や「現代との関連」をより意図的・計画的に実現しようとした日清戦争の授業プランを開発した。

授業の目標は「日清戦争時の広島の世界史と現在の広島についての関心を持っている」、「日清戦争と広島に関連性を、他者の意見を踏まえつつ史料をもとに考察している」、「日清戦争と広島に関連性を見出せる情報を適切に選択している」、「日清戦争の基本的情報やそれが広島に与えた影響を理解している」の4点が掲げられており、3年次に比較して目標の数が増加し、内容も具体化されている。これらの目標の末尾には3年次と同じく「関心意欲態度」、「思考判断表現」といった観点別目標が設定されている。また、「○○してい

る」のように、文末表現が達成した子どもの能力や態度を表す状態として目標が記述されている。これらから、授業の評価規準として活用することを想定した目標設定になっていることがうかがえる。

授業は「導入」、「展開①」、「展開②」、「終結」の4つの展開から構成され、それぞれ「MQの提示」、「日清戦争とは何か?」、「当時と今の広島の比較」「現在の広島を考える」という副題が付されている。また、それぞれの展開で想定される時間が記入されるようになった。

展開①で日清戦争の発生した要因や経緯を取り扱う前の導入として、授業の冒頭では「◎なぜ日清戦争時（1894年）に広島が首都になったのだろうか?」というMQが掲げられる。この問いは主として展開②の場面で地理的・軍事的な要因から考察された後、同じMQが終結部で提示され、それに子ども自身が答える想定となっている。さらに、「◎当時、大本営が置かれていた場所（広島城）は今どのようなになっているだろうか?」という、より発展的なMQが提示され、日清戦争当時の時代状況と今日の広島城や子どもたちとの暮らしを考えさせる展開となっている。

これらの学習展開を支援するために、学生Dはワークシートと補助教材を準備している。ワークシートは生徒が学習したり自身の意見を記入できるようになっており、2つの展開と終結部での学習活動に対応した構成となっている。実際の授業では、このワークシートに加え、広島市の現在と日清戦争時の地図や、広島城跡の地図を補助教材として子どもに提供することで、展開②と終結部での子どもの学習を支援することが想定されている。

参考文献として、3年次に提示されていた文献は姿を消し、代わりに広島市内の財団法人が発行している広島城の歴史や日清戦争時の広島城（大本営）の活用のされ方などについての資料・パンフレットが挙げられている。学生Dによると、この授業プランを構想する

にあたって実際に広島城に現地調査に赴き、これらの資料を収集してきたという。

以上の内容をふまえ、4年次の学生Dの授業プランを先述の6つの観点から評価すると、①MQと③展開の2観点は3年次と同水準、②目標と⑤内容の2観点は、観点別目標数の増加や現地調査にもとづく独自教材の活用などの点からみて、昨年度より質的に向上していると判断できる。また、新たに④方法、⑤評価の2観点が確認できるため、結果的に6観点全てを達成したと判断できる。

3) 社会科観・授業構成力の変容の特質

学生Dの3年次から4年次にかけての社会科観と授業構成力の変容の特質は、以下の2点にまとめることができる。

第一に、社会科観と授業プランを整合させるために、授業プランに抜本的な改善を加えている点である。学生Dは、卒業論文などの取り組みを通して、「現代とのつながりを見出す社会科歴史学習」という自身の抱いていた社会科観を、より具体化・精緻化して語るできるようになった。それにともない、3年次には日清戦争や当時の時代状況の理解を目的としていた授業プランが、4年次になると、広島城という場所に注目し、広島城に大本営が設置された背景や、日清戦争が現代においてどのように私達の生活と関わりを持っているのか、その後の広島市の歴史的な変遷において広島城がどのような意味を持つ場所になっているのかを考えさせる内容に変化した。すなわち、日清戦争を素材として、広島城や広島市が果たしてきた機能・役割の変化をとらえさせるという、より現代理解を深める方向で授業が変化し、学生Dの社会科観とも上手く整合するようになっていた。

第二に、授業構成力の量的拡大・質的深化である。授業プランの記述から判断する限り、4年次には設定した6つの観点全てを満たしていた。自身の理念と整合する授業プランを模索しながら、結果的に教員養成段階で期待

される授業構成力を形成できた一つのモデルケースとして位置づけることができる。

(2) 学生 E の場合

1) インタビューにおける語り:「現在の問題の起源や来歴を学ぶ社会科歴史学習」と「教えるべきは教える」社会科授業」との対立・葛藤から割り切りへ

① 社会科観の芽生え

学生 E は高校の歴史教師を志望して入学して以来、中学と高校のいずれの校種を選択するか悩みながらも、教育実習などを経て、より「内容が深い (3-E-i-45)」指導ができる点に魅力を感じ、改めて高校教師を志望するようになったという。

学生 E はもともと、中学時代に暗記を強要してきた社会科教師のせいで歴史が嫌いだったものが、高校時代に指導を受けた 2 名の世界史教師によって、歴史を学ぶことの面白さを再認識するようになったという。特に世界史 B の教師に対しては、古代ローマの重装歩兵の様子をほうきを持って実演してくれたエピソードなどを交えながら、「(大学で学んだ) 分類としては知識理解型 (3-E-i-187)」であるとしながらも、授業の組み立て方や話し方に魅力を感じていたという。

② 3 年次の社会科観

このような被教育体験を持ちながら当該カリキュラムに入学した学生 E は、現代の宗教紛争やテロ、東アジアの排他的なナショナリズムの高まりなどの国際的な問題を引き合いに出しながら、歴史を学ぶ意義を主張する。「人とかものを知るのに、その人の背景を知らない、その人の本当を知ることができない (3-E-i-293)」という信念を抱いており、そのためには歴史を知ることが一番の武器になるという。ここから、学生 E の実用主義的な社会科観・歴史教育観の芽生えをうかがうことができる。

一方で、授業スタイルについては、入学時

と 3 年次の現在では考えが変わってきているという。学生 E は教育実習などを通して、歴史の学習自体に興味を持ってない生徒が一定数存在することを認識するようになり、「教えるべきことを教えながら、いかにして興味を引くか (3-E-i-267)」という「土台としての基礎 (3-E-i-267)」を教えることの重要性を改めて感じるようになった。そのためには、教師が主導で「しゃべる」授業が理想であり、その力量を磨いていくことが重要だと考えているという。

その反面、最近では、授業を通して、生徒にいかにか「考えてもらおう (3-E-i-215)」かということも求められていると感じるという。学生 E はそのように考えるようになったきっかけとして、3 年次後期に履修した教科教育系の授業科目においてアクティブ・ラーニング型の歴史授業を構想するという課題に取り組んだ経験などを挙げ、その意義を次のように語っている。

歴史に興味が無い子とか、歴史とかよくわからないなあって子に、「これはこうなんだ」って教え(て)、ただ単にその、羅列(的に)教えて、へえ～って終わってしまうのはよくないと思って。で、やっぱそのアクティブ・ラーニングとかで、そういう自分がその主体的に...主体的っていうか、自分が「どうしてなんだろう」って考えるきっかけを作ってあげることが必要だと思いますし。作ってあげると、そういう歴史の良さとかがわかっていけたらいいかなと思いますし。分からなかったとしても、何回も何回もやっていけば少しずつ身につけていくと思いますし。【中略】まああの、センター(試験対策)とかもあるんですけど、やっぱ苦手な子に対しては、まずはその、本を読みたいと思う...その、歴史って面白いなって思うところまで、その子の背中を押してあげることがやっぱり教師の仕事なんじゃないかなって、いうのがちょっとありまして。【中略】だからこそ、特に歴史はアクティブ・ラーニングをすべきなんじゃないかなって。(3-E-i-251)

学生 E はこのように、歴史の授業では興味を持ってない生徒に対しても基礎的な知識の習得を保証する必要がある、そのためにもアクティブ・ラーニング型の授業を通して「主体

的に考える」ことを模索するようになったことがうかがえる。そして、そのような授業を実現することで、異なる価値観を持つ人々に対する寛容な精神の育成や、現代社会の問題の発生する背景を探る歴史学習が成立すると考えていると推測される。しかし、附属学校での教育実習を通して、これらの社会科観を全て実現する授業を行うためには、「引きつけて、はっと思ってくれる(3-E-i-369)」教材研究の力量や、「教えたい内容がこう、上手く凝縮できてない(3-E-i-359)」という内容の精選に関する力量の不足を痛感している心境も語っていた。

③ 4年次の社会科観

4年次になると、学生Eは「今の社会から歴史を見る。ちょっと遡って実はこういうことがあってこういうことになってるんだよっていうふうに授業は作りたい(4-E-i-86)」、「もっと生徒が活動できるような、思考ができるような授業ができたらいいなとは、常には思っている(4-E-i-106)」のように、3年次で語った現代社会(問題)の理解のための歴史学習や、アクティブ・ラーニング型の歴史授業といった社会科観を引き続き支持していることがうかがえる。

その一方で、4年次の学生Eには、目前に迫った卒業と教師としてのキャリアの開始の前に、新任教師としてのより現実的な目標や障壁を意識した発言が見られるようになる。例えば、筆者が「大学受験などの制約を一切考慮しない場合、どのような授業が理想か」を尋ねた場面では、学生Eは次のように答えていた。

そうですね。まあ、教えたいなって思うとしたら古代のローマとギリシャの民主政治の成立とか、ああいったところは今も繋がるっていうかある種のきっかけになると思うんで教えたいなと思ひまして。ヨーロッパ西欧諸国によるアフリカ支配とかも、国の自分たちの自由な考えで征服していったっていうのも知っておくべき内容ではあると思うんですけど。ゲルマン大移動とか、ああいったところで、ま

あ多分それぞれの国の成り立ちの、「ここで移動したからこういう人たちが出来上がってきたんだよ」というのを知る必要はあると思うんですけど、なかなかそこが難しいなっていうのと。【中略】実際は気質とかそういうのも土地とかでも作られると思うので、実際教えるには必要、我々が知識として取っておくには必要だと思うんですけど。教えるにあたってはそれはいるのかなって思ったりとか。時間が無限にあるんだつたらどんどん教えていきたいと思うんですけど。限られてる時間の中で教えていくにあたっては必要かどうかっていうのが悩まれるところ。(4-E-i-96)

このように学生Eは、世界史学習の中で自身の社会科観が授業化できそうな場面について、具体的な地域や時代を列挙しながら説明しつつも、授業時数などの制約からこれらの内容を指導すべきかどうか悩む様子が見られる。他にも、学生Eは「細かすぎる事象まで言ったら本当に理解できなくなってしまう【中略】とにかくあまりに突き詰めようとする膨大な量がありすぎて。その膨大な量をどう削っていくかというのでまだ苦勞して(4-E-i-74)」いるといい、昨年度以上に内容の精選に苦心する様子が語られた。他にも、教員として働く親族から工業系の高校の生徒の様子を聞き、「進学しない子たち、就職する子たちが社会の中で何を知りたいかとか、何を知っておかなければならないのかっていうのが(4-E-i-66)」自分が教えたいことと一致しない場合どうすればいいのか、という悩みを語る場面も見られた。このように学生Eは、将来指導する生徒の多様なニーズを念頭に置いて、現在の自分に何がなし得るのかという、現実的な状況下における教科指導のあり方を模索し、葛藤している様子が見られる。

2) 作成した授業プラン

① 3年次：戦争の経緯と国際関係の変化の理解重視

学生Eは、「19世紀後半、日清戦争後に東アジアの中国中心の国際関係が崩れたことと、日本の対外政策について理解する」という目標を設定している。さらに、その目標が具体

化された項目として、「日清の対立で混乱が生じた朝鮮で農民が減税と日本，欧米の排除を要求する甲午農民戦争が生じたこと」，「反乱をきっかけに日清両軍が出兵し日清戦争が生じ，小国であった日本が勝利したこと」，「下関条約を結び，東アジアの中心であった中国が力を失い列強が中国へ進出する」，「三国干渉により日本は遼東半島を返却したが，これによりロシアへの対抗心が高まる」という4点の「学習内容」が設定されている。

授業は，「導入」，「展開1」，「展開2」，「終結」という4つの展開から構成され，「導入」から「展開1」では，日本・朝鮮・中国（清）の国際関係の視点から日清戦争の発生した経緯を学習し，「展開2」から「終結」にかけては，日清戦争後の下関条約や三国干渉を取り扱いながら日清戦争が当時の国際情勢に与えた影響を学習する構成になっている。

「導入」では，教科書に掲載されているビゴアの風刺画「魚釣り遊び」を提示し，日清戦争前夜の国際情勢を確認した後，「◎日清戦争は世界に何をもたらしたのか」というMQが示される。このMQは「終結」で再度提示され，「中国中心の東アジア情勢が崩れ，列強による中国支配が進み，日本がロシアとの対抗を強めていくことをもたらした」という本時の学習内容の総括を導くものとなっている。

生徒の学習を支援する補助教材として，学生Eはワークシートを作成している。冒頭には授業のMQと同様の「テーマ」が示され，授業展開と対応していることがわかる。また，「教科書の図（※筆者註：「魚釣り遊び」）は何を示している？」，「まとめ 日清戦争がもたらしたこと」といった，授業内の展開や総括場面に対応した課題が設けられ，生徒は自身でこれらの回答を記述していく学習活動が想定されている。

参考文献として，学生Eは高等学校日本史Bの教科書に加えて，出身地である地元P県の中学校で広く使用されている『中学校社会

科歴史ノート』を挙げている。学生Eによると，自身が中学生だった時代から現在に至るまで，P県ではこの「歴史ノート」を授業で使用することが前提となっており，先述のワークシートはこの「歴史ノート」の余白部分に貼り付けて活用することを想定していると語っていた。

以上の内容をふまえ，3年次の学生Eの授業プランを先述の6つの観点から評価すると，①MQ，②目標，③展開，④方法，⑥評価の5観点を達成していると判断できる。

②4年次：子どもの学習活動の促進という観点からの方法面での精緻化

学生Eは4年次のインタビューで，昨年度のプランについて「見直してみて，やっぱり自分でも教えたいな，日清戦争で教えるべき内容はこれだな（4-E-i-162）」と改めて確認したといい，教育目標や内容にはほとんど修正を加えなかったという。かわりに学生Eは，学習課題に取り組みさせるための発問が昨年度は難しいものが多かったという反省をふまえ，方法面での修正をはかったという。授業プランやワークシートについての基本的な構成は3年次のものと同様のため，以下では昨年度からの改善が見られた部分を，先述の6つの観点到目して取り上げる。

①MQについては，「日清戦争は世界に何をもたらしたのか」から「日清戦争が世界に与えた影響とは何か」へと修正され，日清戦争が当時の国際情勢に与えた影響に焦点化して探求できるように改善が加えられている。

②目標については，後半部分の「日本の対外政策について理解する」という3年次の記述が，4年次では「ロシアとの対立が深まったことについて理解する」へと修正され，生徒に獲得させたい知識内容がより具体化されている。

③展開については，MQの提示後に「何故列強は日清戦争に注目したのか」という発問（SQ）が追加されている。これは，当事国以

外の複数の国々が日清戦争に関与したという事実の重要性に気づかせる意図を持っており、「展開2」や「終結」への接続を考慮したものと推測される。

④方法については、ワークシートに生徒が答えるべき「模範解答」が提示されるようになり、それぞれの場面で生徒にどのような知識を獲得させるかを具体的に想定している様子が確認できるようになった。また、冒頭のMQを提示する場面が、3年次に「テーマ」だったものが4年次には「本日の疑問」へと修正され、かつMQ自体を生徒に記述させる内容となっている。ここから、生徒自身に芽生えた疑問や関心に応じて授業を展開していこうとする学生Eの意図がうかがえる。

以上の内容をふまえ、4年次の学生Eの授業プランを先述の6つの観点から評価すると、上述のように①MQ、②目標、③展開、④方法の4観点で、昨年度からの向上が見られると判断できる。

3) 社会科観・授業構成力の変容の特質

学生Eの3年次から4年次にかけての社会科観と授業構成力の変容の特質は、以下の2点にまとめることができる。

第一に、社会科観と授業プランを整合させる部分的・技術的な改善である。学生Eは3年次から4年次にかけて、「現代社会の国際的な問題の起源や来歴を学ぶ歴史学習」や「生徒が主体的に考え、活動的に学ぶアクティブ・ラーニング型の歴史学習」といった理想の社会科観と、「授業時数の規定による内容の精選」や「生徒の多様なニーズへの対応」といった現実的な社会科観との間で葛藤している様子が語られた。一方の授業プランでは、4年次の改善案では方法面の改善に重点が置かれている。ここからは、前者の理想としての社会科観の実現を脇において、後者の現実的な社会科観の実現を目指す形で折り合いをつけようとする学生Eの姿勢がうかがえる。

第二に、授業構成力の質的深化である。授

業プランの部分的な修正・改善に徹した結果、観点数は増加しなかったものの、既に達成されていた多くの観点で昨年度以上の向上が確認できた。自身の授業プランに不足している観点を自覚し、意図的に改善をはかる能力を身につけている点に、当該カリキュラムでの学びが反映されているといえるだろう。

(3) 学生Fの場合

1) インタビューにおける語り:「事象の因果や関連、変化や推移がわかる社会科」の消失と経験主義的教育観の台頭

①社会科観の芽生え

学生Fは、小学校教師を志望しながらも、中学校社会科教師になる可能性を考慮して、当該カリキュラムに進学したという。学生Fは実際に、3年次から小学校教員免許取得のための授業科目の履修を開始し、4年次には附属小学校での教育実習も経験している。

学生Fは、小学校教員を目指すきっかけについて、もともと子どもと関わるのが好きだったという素朴な理由に加えて、中学校時代に経験した職場体験学習の思い出を語る。そこで学生Fは、「小さいうちから、こう、なんていうか、教えていくほうが、子どもってというのは、後々、こう、小さいうちに形成された、なんていうか、認識であったり、知識であったり、将来大きく関わっていくのかな(3-F-i-53)」という思いを抱くようになったという。ここから学生Fは、発達段階の初期にある子どもへの人間形成に関わることの重要性を認識した上で、当該カリキュラムに入学したと考えられる。

②3年次の社会科観

3年次のインタビューにおいて、学生Fは生徒にとっての社会科のイメージが「暗記型で面白くない(3-F-i-219)」ものであるとして、「印象に残る(3-F-i-219)」、「眠くならない(3-F-i-219)」授業をすることが求められるという。その上で、学生Fは社会科固有の教育目

標について、以下のように語っている。

僕がやっぱり一番...そうですね...この、社会科っていう教科を選んだ理由にも直結するのかもしれないんですけど。やっぱりすごく、実用的な教科なんじゃないかなあと。【中略】やっぱり、歴史を知らないと、今との比較とかもできないと思います。昔こうだった、今こうなってるから、こういう変化があったっていうか。【中略】推移を知れたりだとか...。そうですね、なんか、ほんとに、それがまあ、実際に社会に出て役に立つかどうかっていわれたら、また別の話かもしれないですけど。まあ、どこかでそれを...なんか活かせる場っていうのはあるのじゃないかなあっているのを感じていて。【中略】やっぱり、実際に起こったことを学ぶわけなので。その、実際に起こったっていうことは、それが起こる可能性が未来にないわけではないので。(3-F-i-345, 349, 351)

この他にも、提出された授業プランについての聞き取り調査では、学生 F は「「きっかけ」と「現状」と「先」(3-F-p-103)」を学ぶ歴史授業が大事であると語っていた。学生 F はこのように、事象の背景や関連を掘り下げて学ぶことの重要性や、時代の変化や推移を知り現代との関連を学ぶ(いわゆる歴史の反復性)を意識するといった側面に、歴史学習の意義を見出していることがうかがえる。その一方で、「この」、「そういう」などといった指示語を多用して社会科観を語ろうとしているものの、それらが指示する具体的な目標観や教育内容については曖昧な部分が多い。

学生 F がこのような社会科観を持つきっかけとして、当該カリキュラムの中でも、とりわけ教科教育系の授業科目を履修して、教育内容について「深く掘り下げて、背景まで知る(3-F-i-367)」ことの重要性や、附属学校での教育実習で指導教員に、教育内容や教材解釈についての指導を受けた経験を語っていた。

③ 4 年次の社会科観

4 年次になると、学生 F は次のように社会科の目標を語るようになった。

社会科の授業が一番、なんといいですか僕の中では現在に通ずる物があるといえますか。現代社会に通ずるものがあるといえますか。考える力っていうのが一番身につくと思うんですね。それはここに書

いてあるとおりに現在と過去を比較してどう変化したかっていうのを知る機会にもなると思いますし、ある人物がいて...なんでこんな行動をしたのかとか...その人が行動したためにどうなったとか。もししてなかったらどう変わってなかったのかとか。そういう、いま生きるために必要な力といえますか、何かを好奇心を持つきっかけになるというか、そういう考え方をすることによってすごく学問って楽しいものになると思うんです。(4-F-i-92)

学生 F はこのように、歴史上の人物の行動や選択可能性などを題材にして「考える力」を育成しつつ、現代との関わりの中で歴史や社会の事象を学ぶことに社会科の意義を見出していることがわかる。

しかし、4 年次の学生 F からは、社会科という単独の教科以上に、総合的・全人的な人間形成の視点から、「経験をさせる(4-F-i-106)」ことに重点を置いた教育方針を語る姿勢が見られた。

今はもう生きる力っていうのを言われてたりもするじゃないですか。その中でも問題を解決していく力っていうのは、子どもたち一人ひとりには求められてるのかなっていう、それがこれからの生きる子どもたちには重要なのかなっていうふう感じてて、【中略】なんか自分でその、好奇心を持ってなんでも問題解決に取り組めるような、まず問題に対して感じる力とか心とかを持ったり、それを解決するために今どう行動しないといけないのかっていう行動の部分ですね。それをしっかり子どもたちにつけさせたいなっていうのは、いま感じていて。(4-F-i-84)

このように、4 年次の学生 F の語りからは、3 年次に語られた「(時代の) 推移がわかる」「背景を知る」といった社会科固有の教育目標や授業イメージに関する表現が見られなくなった。かわって学生 F の発言からは、「問題解決」、「考える力」、「発想を広げる」、「経験をさせる」といった、子どもの生活経験にもとづく課題解決を支援したり、教科指導の中で汎用的な思考力・判断力を育成したりすることを目指すような目標が語られるようになり、その目標の中に社会科の目標を位置付けた語りが多く見られるようになった。

学生 F はこのような社会科観（教育観）が形成されたきっかけとして、サークル活動で挫折を経験した学生をみんなで支援して復帰させようとしたことで「行動だけじゃ足りないところがあったり、伝えたりすることが大事なんだな。そこがやっぱり経験が大事なのかな（4-F-i-118）」と考えるようになったこと、小・中・高校での教育実習を通して「先生の気持ちになって考えた時に考える力がつ（4-F-i-34）」いたこと、中学生の家庭教師をする中で「（なぜこれを学ぶ必要があるのかという）問題意識を持たせて行動させるように（4-F-i-86）」指導することで生徒の成績を向上させたこと、教員採用試験対策で知り合った自らの経験を重視する友人と交流する中で「やらせてみてなんぼだろ（4-F-i-176）」という意識を持つようになったことなどを挙げていた。

2) 作成した授業プラン

① 3 年次：戦争の経緯と歴史的意義の理解重視

学生 F は「日清戦争とはどういうものかを知りながら、日清戦争の清の敗北の歴史的意義とは何かを知る」という目標を設定している。

授業における展開や区切りは設定されていないものの、授業プランの記述から判断する限り、本時で取り扱う日本列島・中国大陸・朝鮮半島などの位置を地図上で確認する導入部、日清戦争の発生した要因や経緯について、甲午農民戦争や下関条約などの用語を確認しながら学習していく展開部、日清戦争による清の敗北が中国大陸への列強進出の契機となったことを学習する終結部という、3 つの展開から構成される。

教師や子どもの教授・学習活動の様子は具体的な記述が見られないものの、授業展開の全体を通して、「学習内容」欄では「→」で事件や出来事を関連づけていくことで、要因や経緯を説明しようとする記述となっていることや、「学習活動」欄では「○○を知る」とい

う文末表現が多用されていることから、一連の学習内容を教師主導の語りを中心に教授していく授業スタイルであることが想定される。

発問については、導入部にあたる場面で「◎日清戦争とはどういうものか？」という MQ が提示される。この MQ に回答する場面は設定されておらず、授業の一連のストーリーの中で、結果的に MQ に答えるという授業構成となっている。

授業プランの中には「資料」という項目が設定され、「日清戦争時の戦力の比較」などの統計資料、「パイを切り分ける列強」などの風刺画、「列強の中国分割」などの地図資料といった、多数の資料を教材として活用し、生徒の興味関心を引こうとする意図がうかがえる。

参考文献は現職経験のある大学教員や著名な塾講師が監修している『早わかり世界史』、『歴史の見方がわかる世界史入門』という 2 つの参考書が示されている。学生 F によれば、これらは教育実習の際に教材研究のために購入したものであり、日清戦争の範囲を指導する上で、教科書記述に従いながらも、「教科書の中には載っていない【中略】ちょっと詳しい内容（3-F-p-5）」を確認するために参照したと語っていた。

以上の内容をふまえ、3 年次の学生 F の授業プランを先述の 6 つの観点から評価すると、①MQ、②目標の 2 観点を達成していると判断できる。

② 4 年次：授業プラン修正の拒否

学生 F は、4 年次のインタビューにおいて、昨年度の自身の授業プランに対して、教科書に忠実な、ありきたりな授業になっていた点を指摘した。改善策を尋ねたところ、子ども同士の調べ学習を支援するワークシートなどの補助教材の活用や、他の戦争と比較して戦争の起こる要因を考える授業構成への転換を提案した。しかし、卒業後に小学校教員の臨時的任用が既に決まっており、時間や気力がないといった理由から、修正版の授業プラン

の提出を拒否したため、これらの改善案が実行されることはなかった。もし学生 F が提案した改善案を反映した授業プランが提出されていたと仮定すれば、④方法、⑤内容の2つの観点を満たしており、合計4観点を達成していた可能性が想定できるだろう。

3) 社会科観・授業構成力の変容の特質

学生 F の3年次から4年次にかけての社会科観と授業構成力の変容の特質は、以下の2点にまとめることができる。

第一に、社会科観と授業プランの形式との内容・方法面での一致である。3年次の学生 F は、「事象の背景を掘り下げて、時代の変化や推移がわかる」、「眠くならない、印象に残る授業」といった歴史授業像を語っていた。実際に学生 F は、教科書記述から逸脱しない範囲で背景にある日清戦争の歴史的意義をプランに盛り込もうとしていたり、資料を活用しながら事象を再現しストーリー立てて「知る」学習として授業を組織することで、社会科観の語りとの整合性をとろうとしている。しかし一方で、学生 F が語った「歴史を知ることのできる今がわかる」、「過ちを繰り返さないために歴史を学ぶ」といった目標については、授業プランの記述や構成に反映されているとは言えず、社会科観と授業プランとの間に若干の齟齬が生じていた。

第二に、授業構成力の停滞である。3年次の学生 F の授業構成力は、前述の評価観点から判断する限り、6観点中2観点と低い到達状況となっていた。3年次の段階では、自身の理想とする社会科観を授業プランとして実現するための具体的な力量を十分に習得できていなかったといえる。授業プランの改善自体を拒否したため、4年次の変容を判断することはできないものの、4年次のインタビューで語られた改善案が反映されていれば、4観点まで向上が期待できた可能性はある。

4. 考察②：3年次から4年次にかけての社会科観・授業構成力の変容過程のモデル化

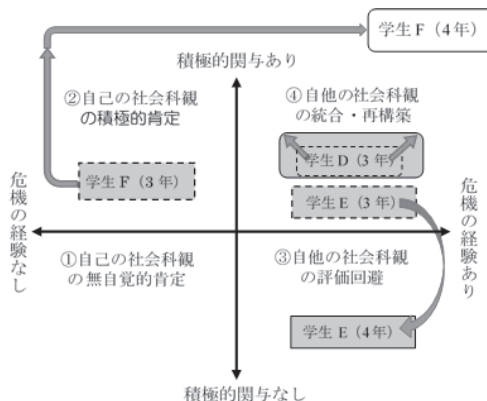


図2 3名の社会科観の位置づけ

※筆者作成。

(1) 3名の社会科観の変容

図1で規定したステイタスマデルにもとづき、3名の学生の3年次から4年次にかけての社会科観の変容を表現すると、図2のようになる。3名それぞれで象限間の移動の仕方が異なるため、特定のグループを見出すことは困難である。そのため、ここでは3名の個別の変容の傾向を便宜的に「型」として分類し、考察していくこととしたい。

1) 維持・強化型(学生 D)

第一の類型は、3年次から4年次にかけて、従来抱いていた社会科観を保持し続け、カリキュラムでの学びの中でそれを強化していった(象限間の移動が見られなかった)パターンである。本研究においては学生 D がこの類型に該当する。

ただし、大坂(2016)で見られた教職課程前半期のケース(学生 A, 学生 B)とは異なり、学生 D の場合は被教育体験期に既に自身の素朴な社会科観の見直しを迫られる「危機」を経験している。また、卒業論文研究などの経験を通して、「現代とのつながりを見出す社会科歴史学習」という自身の理念を具体化するための模索を続けている点から、「④自他の社会科観の統合・再構築」に位置づく中での

社会科観の維持・強化となっている。

2) 葛藤・移行型 (学生 E)

第二の類型は、3年次から4年次にかけて、自身の社会科観と「危機」を経験した上で直面した他の社会科観との葛藤の結果、他の象限へ移行したパターンである。本研究においては学生 E がこの類型に該当する。

こちらにも、大坂 (2016) で見られた教職課程前半期のケース (学生 C) とは反対に、学生 E の場合は、3年次に既に「現代社会の国際的な問題の起源や来歴を学ぶ歴史学習」などの理想の社会科観と、「教育内容の精選」などの現実的な社会科観との間で葛藤し、両者の統合・再構築を試みていた状態 (④) であった。それが4年次になると、「生徒の多様なニーズへの対応」という現実性に迫った状況と自身との力量の葛藤の末に、最終的に対立する社会科観の統合を回避する状態 (③) へと移行している。

3) 逃避・消失型 (学生 F)

第三の類型は、3年次から4年次にかけて、社会科の目標や理念自体の模索をしなくなる (ステイタスモデルの分析枠組みの外側へ移行する) パターンである。本研究においては学生 F がこの類型に該当する。

この類型は大坂 (2016) では見られなかったケースである。学生 F の場合は、サークル活動や家庭教師、小学校教員養成課程の授業科目の履修などといった当該カリキュラム外での経験を通して、より全人的で通教科的な教育観を模索するようになった結果、社会科固有の目標・理念を意識しなくなったことが示唆された。

(2) 3名の授業構成力の変容

表1で規定した授業プランの分析観点にもとづき、3名の学生の3年次から4年次にかけての授業構成力の変容を表現すると、図3のようになる。社会科観同様、3名それぞれで変容の傾向が異なるため、ここでは3名の個別の変容の傾向を便宜的に「型」として分

類し、考察していく。

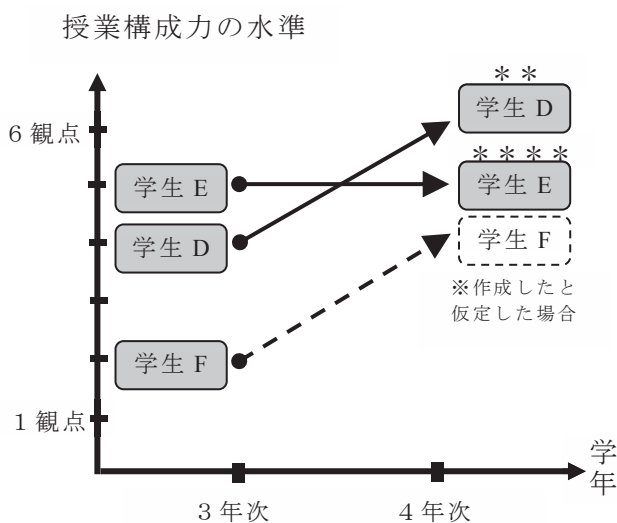


図3 3名の社会科授業構成力の変容

※:「*」は質的な深化が見られた観点の数

※筆者作成。

1) 量的・質的向上型 (学生 D)

第一の類型は、3年次から4年次にかけて、授業構成力の観点を量的に増加させるとともに、既に到達した観点をさらに質的に向上させているパターンである。本研究においては学生 D がこの類型に該当する。

学生 D の場合は、自身が4年間を通して模索し続けてきた「現代とのつながりを見出す社会科歴史学習」という理想の社会科観に適合させるべく、授業プランを目標・内容・方法全ての側面から抜本的に変更した結果、授業構成力が飛躍的に向上することができていた事例であるといえる。

2) 質的向上型 (学生 E)

第二の類型は、3年次から4年次にかけて、授業構成力の中で既に到達した観点をさらに質的に向上させているパターンである。本研究においては学生 E がこの類型に該当する。

学生 E の場合は、自身が理想とする「現代社会の国際的な問題の起源や来歴を学ぶ歴史学習」や「アクティブ・ラーニング型の歴史

学習」といった社会科観よりも、「教育内容の精選」や「基礎的知識の充実」などの実際の指導場面で要求される目標を優先して、それに適合する形で授業プランに方法面での部分的な修正を加えた結果、授業構成力を向上することができていた事例であるといえる。

3) 拒絶・停滞型 (学生 F)

第三の類型は、3 年次で授業構成力の観点の達成状況が量的・質的に低水準のまま、4 年次での改善自体を拒絶したため、結果として授業構成力の向上を評価できなかったパターンである。学生 F の場合は、当該カリキュラム以外の場での学びを通して、「歴史上の人物の生き方を通じた思考力の育成」や「経験を通じた生活課題の解決」といった経験主義的・問題解決的な教育観を支持するようになっており、社会科固有の目標や能力・資質の形成を要求する授業プランの改善自体に意義を見出せなかったことが推測される。

4) 共通して達成できた授業構成力

これら 3 名の授業構成力の変容の違いが見られる一方で、3 名に共通する傾向として、(学生 F の 4 年次の仮定を含めると) 全員が授業構成力を向上させている点が指摘できる。例えば 3 名は、教科教育系の授業科目や教育実習を通して、全員が「MQ を設定し、◎印で記述すること」や、「具体的な指導計画として、時系列的に学習内容や学習課題を記述していくこと」といった「書き方」を内面化しており、当該カリキュラムでの学びが、このような授業プラン記述形式の標準化を促していることが示唆された。

(3) 社会科観・授業構成力形成のモデル化

以上の分析をもとに、当該カリキュラムが意図する「危機への関与(と社会科観の統合・再構築)」と「授業構成力の向上」に対する学生の傾向を重ね合わせると、帰納的に表 3 のような 4 つのモデルを導出できる。

表 3 カリキュラムが意図する目標との関係
でみた社会科観・授業構成力形成のモデル

	「危機」への関与なし／回避	「危機」への関与あり
授業構成力の向上	状況整合的成長モデル (学生 E)	目的合理的成長モデル (学生 D)
授業構成力の停滞	離脱・逃避モデル (該当者なし)	自律的成長モデル (学生 F)

※筆者作成。

カリキュラムが期待する資質・能力を向上させているのが「状況整合的成長モデル (学生 E)」と「目的合理的成長モデル (学生 D)」の 2 つであり、カリキュラムの意図とに反して(あるいは他のカリキュラムの意図に共感して)別の資質・能力を形成しようとするのが「離脱・逃避モデル (該当者なし)」, 「自律的成長モデル (学生 F)」の 2 つであるといえる。なお、本研究では当該カリキュラムの特性上、学生 D が「目的合理的な成長」を遂げたモデルケースであると規定しているが、カリキュラムの期待する資質・能力によって何が「目的合理的な成長」かが異なる点に留意する必要がある。

5. 示唆と展望：社会科観の「洗い直し」を阻止し、「危機」を持続させる支援策

本研究が示唆しているのは、教員養成段階から既に、先行研究が指摘する社会科観の「洗い直し」現象が発生している可能性である。事実、本稿で取り上げた国立 X 大学のカリキュラムにおいて「状況整合的成長モデル」や「離脱・逃避モデル」に位置する学生は、「危機」を「危機」として認識できなかつたり、あるいは一度「危機」を経験しても、その後の支援策の不足から「危機」が持続せず、結果として現実の制度的文脈に適応し社会科観の葛藤・統合を回避しようとするのが明らかになった。本稿で取り上げた事例のように、学生の社会科観の変容は授業構成力の形式的

な向上とは必ずしも一致しない。従って、多くの教員養成カリキュラムで行われているような、学習指導案などの成果物だけをもって学生の教科指導の力量を見取ろうとするような評価方法では、学生の社会科観の「洗い流し」を見落としてしまう危険性がある。

そこで、教職課程後半期において、教育実習などを通して経験した「危機」を持続させるために、3年次後期から4年次前期にかけて履修できる教科教育系もしくは教育臨床系の選択科目を増設することを提案したい。少人数の演習形式あるいは実習形式の授業スタイルの中で、個々の学生が抱えている課題や実現したい理想の社会科観を授業プランに具体化させ、実際に附属学校や連携協力校における実践を通して検証し、改善していく。その中で、課題意識の表面化や理想の社会科観の追求を支援するためには、本稿で取り上げたような教員養成段階の学生の社会科観の語りの記録や、先輩の作成した教育実習時の授業プランなどをケーススタディとして分析させ、学生自身の状況や価値観と対比させて検討させるような手立ても有効であろう。そのような個別の問題意識に応じたアクション・リサーチを通して、自身の理想とする社会科観を諦めずに実現する方法を追求させる必要があるだろう。

註

- 1) Hawley & Crowe (2016)によれば、「rationale development (合理的根拠付けの形成)」はとりわけ教育目標が重視される社会科教育において提唱された概念であり、教師が自己の授業の目標を合理的に説明できる能力(の発展するプロセス)であると説明されている。また、「rationale development」は、教師たちが社会科を教える上で建前上口にしていく教育目標を個人の中で省察させる上で有効な、知的で、倫理的で、可変性に満ちたプロセスであると述べている。
- 2) 本稿において取り扱う3名の学生の記名を「学生A、学生B、学生C」とせず「学生D、学生E、学生F」としたのは、既に別稿である大坂(2016)において取り上げた、同一のカリキュラムにおける異なる入学年度の学生3名(学生A、学生B、学生C)と比較するためである。なお、大坂(2016)の手法に従えば、本来であれば「複数の社会科の目標に対して明確な優劣をつけており、教養主義的な社会科の目標に否定的な態度をとる学生群」からも1名の学生を選定する必要があった。しかし対象となる母集団にはこの学生群が存在しなかったため、代わりに全体の8割程を占めた「複数の社会科の目標に対して明確な優劣をつけていない学生群」から2名を選定した。
- 3) 調査対象である学生D、学生E、学生Fの詳細な選定手続きについては、大坂(2016)を参照されたい。
- 4) 本研究で実施した社会科観と授業構成力に関する一連の調査は、いずれも時期を統一して2回にわたって実施した。1年目の調査は2014年12月から2015年1月にかけて、2年目の調査は2016年3月に実施した。
- 5) 佐藤(2008, pp.99-100)によると、焦点的コーディング(focused coding)は、定性的(質的)データのコーディング作業において用いられる方法論の一種であり、抽象度の高い概念に対応するコードを、KJ法などを用いて割り振っていく作業を指す。
- 6) 学生が作成した授業プランや補助資料、板書計画案などは紙幅の都合上やむを得ず割愛した。かわりに、本文中では極力それらの資料に記述されている文言をそのまま引用している。
- 7) この表記法は、筆者が作成した逐語録のどの場面からの引用であるかを示すために、本稿において便宜的に用いるものである。例えば、「3-D-i-143」と表記する場合、3年

次の学生 D の「interview (インタビュー)」における 143 回目の発言場面を引用したことを意味する。また、「3-F-p-103」のように「p」で表記する場合は、社会科観の聞き取り調査とは別日程で実施した、授業「plan (プラン)」についての聞き取り調査の発言記録からの引用を意味する。

参考文献

- 浅田匡 (1998) 「教師の自己理解」 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師－教師学への誘い』金子書房, pp.244-255。
- 五味文彦ほか編 (2011) 『新しい社会 歴史』東京書籍。
- Hawley, T. S. & Crowe, A. R. (2016) Making Their Own Path: Preservice Teachers' Development of Purpose in Social Studies Teacher Education. *Theory & Research in Social Education*, 44, pp.416-447.
- 川上具美 (2012) 「米国歴史教育におけるディシプリン・ギャップ (Disciplinary Gap) に関する研究－教育実習生の抱く新しい歴史教育をめぐる葛藤とその背景－」『カリキュラム研究』(21), pp.85-98。
- レイヴ, J. & ウェンガー, L. 著 (佐伯胖訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加』産業図書。
- Marcia, J. E. (1966) Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality & Social Psychology*, 3, pp.551-558.
- McGuire, M. E. (1996) Teacher Education: Some Current Challenges. *Social Education*, 60, pp.89-94.
- メリアム, S. B. (堀薫夫ほか訳) (2004) 『質的研究法入門－教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房。
- 大坂遊 (2016) 「大学生の社会科観・授業構成力の変容に差が生じる理由－同一の教員養成カリキュラムで学ぶ教職課程前半期の学生に着目して－」『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』65, pp.53-62。
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法－原理・方法・実践』新曜社。
- ショーン, D. 著 (佐藤学・秋田喜代美訳) (2001) 『専門家の知恵－反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版。
- Slekar, T. D. (1998) Epistemological Entanglements: Preservice Elementary School Teachers' "Apprenticeship of Observation" and the Teaching of History. *Theory & Research in Social Education*, 26, pp.485-507.
- 田口紘子・溝口和宏・田宮弘宣 (2009) 「実践的な力量形成を実現する教員研修モデルカリキュラムに関する研究－「社会科授業実践力診断カルテ」の開発を通して－」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』(19), pp.13-22。
- 山崎敬人 (2011) 『教師のライフステージに応じた理科の実践指導力の形成に関する研究 (課題番号 19500745)』平成 19 年度～平成 21 年度科学研究費補助金 (基盤研究 C) 研究成果報告書。
- 谷田部玲生 (2009) 『社会科系教科における現職教員の授業力向上プログラム作成のための研究』国立教育政策研究所。
- Zeichner, K. M. & Tabachnick, B. R. (1981) Are the Effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experiences?, *Journal of Teacher Education*, 32 (3), pp.7-11.

付記

本研究の内容は、広島大学大学院教育学研究科倫理審査委員会の審査を経て研究成果公表の承認を得ている。

著者

大坂 遊 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

資料1 学生D・E・Fの社会科観聞き取り調査のコーディング結果

学生Dの編りのコーディング結果	
3年次(2014-12-22実施)	4年次(2016-03-14実施)
<p>①現在考えるよい社会科授業像</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ためになる知識や読書を綴り交ぜた授業 ・現代を生きていく上で、社会の出来事や問題を考える種になる授業 ・事実の背景や特色を捉えさせる授業 ・生徒の心に残る授業 <p>②社会科観が形成されたきっかけ</p> <p>■高校まで</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高校1年の現社の先生 ・中学・高校での授業スタイルの変化 ・中学1年の社会科で担任の先生 <p>■大学入学生</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育実習 ・教育方法評価演習 ・教科教育の講義への不満や要望 ・教科教育系の講義全般 ・国際政治学 ・社会系カリキュラムデザイン論 ・社会系コースの友人から受けた影響 <p>③自身の力量に対する評価</p> <p>■できないこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教材研究の質 ・生徒との信頼関係の構築 ・生徒の関心を引き、受け身にさせない授業 <p>■できること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教材研究・授業設計・授業実施などに関する最低限の力量 	<p>①現在考えるよい社会科授業像</p> <ul style="list-style-type: none"> ・歴史を学ぶことを通して現代との繋がりを見いだせる授業 <p>②社会科について考えるようになったきっかけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高校時代の日本史の先生 ・中学1年の担任との出会い <p>③自身の力量に対する自己評価</p> <p>■できている・できるようになった点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科教育と内容の授業が両輪となって、歴史教育観を構築していくことができ ・教科書配述を再構成し、図式化し、構造的にわかりやすく表現する ・教科専門(他学部含む)の授業を通して学問の見方・考え方が身についた <p>■足りない点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「現代との繋がりを見いだす歴史授業」を単元レベルで構成する ・教科教育の内容を咀嚼して、授業を構成する ・教科教育学に関する臨牀的習得 ・教科書配述の背景にある知識を深く理解したり、追求したりする力 ・自身の考える歴史教育の理念や意義を生徒が実感できるような授業 <p>④昨年度の指導案に対する評価と改善案</p> <p>■課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日清戦争を学ぶことが目的化し、現代との繋がりを意識できていない <p>■改善案</p> <ul style="list-style-type: none"> ・広島にゆかりのある教材から日清戦争を考える授業
学生Eの編りのコーディング結果	
3年次(2014-12-23実施)	4年次(2016-03-22実施)
<p>①現在考えるよい社会科授業像</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アクティブ・ラーニングを通して、主体的に考える力を育てる授業 ・アクティブ・ラーニングを通して、歴史を学ぶ意欲を喚起する授業 ・異文化の人と仲良くするために、その国の成り立ちや背景を学ぶ歴史授業 ・興味が引きつけて、教えるべき教える授業 ・現代の問題を視点にして過去の事象を考えさせる授業 ・史料を根拠にした深い歴史理解 ・上手く授業を組み立てて、教師のペースで発展する ・知識理解だけでなく、子どもに意思決定をさせる授業 ・地域でのつながりを考えさせる授業 <p>②社会科観が形成されたきっかけ</p> <p>■高校まで</p> <ul style="list-style-type: none"> ・やる気を引き出してくれた高校時代の英語の先生 ・高校の歴史の授業中のクラスの雰囲気 ・受験に向けて勉強する中で感じた歴史の面白さ ・歴史嫌いになった中学校の社会科の先生 ・歴史好きにさせてくれた高校時代の世界史の先生たち <p>■大学入学生</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育実習での経験 ・教科専門(歴史学)の授業 ・社会系カリキュラムデザイン論 ・K先生の教科教育の授業 <p>③自身の力量に対する評価</p> <p>■できないこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・考えさせる時間を確保するための教育内容の精選 ・生徒の興味を引きつけ、はっとさせる授業 <p>・今後できるようにしたいこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・指導案の作成を通じた実践的な力量作り 	<p>①現在考えるよい社会科授業像</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今の社会が形成された経緯や起源を学ぶ授業 ・生徒が考え、活動するアクティブ・ラーニング型の歴史授業 ・(資・史)科を題材にして時代の変化をとらえることができる歴史授業 <p>②社会科観が形成されたきっかけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科専門の授業が詳細な理解や説明の仕方の参考になった ・教科教育の授業で、授業の作り方を学べた <p>③自身の力量に対する自己評価</p> <p>■できている・できるようになった点(なし)</p> <p>■足りない点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・そもそも自分自身が社会科を通して何を教えたいのかが明確でない ・教える意味や必要性を見出しづらい語句をどう扱えばいいかわからない ・実習後に教科教育の授業を受けて、様々な授業の事例や作り方を知らない ・生徒の知りたい・学びたいことと自分が教えたことをどう一致させるか ・内習学、特に世界史の講義を受けたい ・歴史で「アクティブ・ラーニング」が「生徒が考える」授業をいかに実践するか <p>④昨年度の指導案に対する評価と改善案</p> <p>■課題(聞き出せず)</p> <p>■改善案(聞き出せず)</p>
学生Fの編りのコーディング結果	
3年次(2014-12-23実施)	4年次(2016-03-08実施)
<p>①現在考えるよい社会科授業像</p> <ul style="list-style-type: none"> ・暗記ではなく、事象の背景や関連まで深く掘り下げて学ぶ授業 ・現在と過去を比較して、変化や推移を知るための歴史授業 ・社会科の風土感を教えられる授業 ・生徒の発想を引き出す発問のある授業 ・華やかな暗記ではない、面白い、印象に残る、覆くならない授業 <p>②社会科観が形成されたきっかけ</p> <p>■高校まで</p> <ul style="list-style-type: none"> ・原点としての小学校の先生たち ・中学校と高校の社会科の授業の違い ・中学時代の職場体験学習 <p>■大学入学生</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育実習での経験 ・公民の教科教育の授業での学び ・児童教育院でのアルバイト経験 <p>③自身の力量に対する評価</p> <p>■できないこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科専門に関する知識 <p>■できること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教壇で自信を持って教える姿勢 ・自身の力量で、現時点でできる限りの社会科授業ができた ・授業を聞いてくれるように工夫したワークシートの作成 	<p>①現在考えるよい社会科授業像</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「なぜ」を考えるのが楽しいと思えるようなきっかけを作ることができる授業 ・いろんな経緯をさせることを通して困難に対応できるようにさせる指導 ・社会で生きる力、好奇心を持って問題を解決していく力を育てる授業 ・発問に対する積極的な発言を通して子どもの主体的な学びを促す授業 <p>②教育観が形成されたきっかけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2回にわたる教育実習を通して他者とともに考え学んでいく意義を実感した ・サークル活動で挫折を経験した学生の支援をすることを通して ・家庭教師で中学生の家庭教師として ・教壇の対策で知り合った初等生の友人に感化されて <p>③自身の力量に対する自己評価</p> <p>■できている・できるようになった点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師として子どもを育てる危機感や責任感が持てた ・卒論を通して授業分析の視点が生じた <p>■足りない点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「好奇心を持って問題を解決していく力」を育成するための指導 <p>④昨年度の指導案に対する評価と改善案</p> <p>■課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書に忠実な、ありきたりな授業になっていた <p>■改善案</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子ども同士の競べ学習を支援するワークシートなどの補助教材の導入 ・他の戦争と比較して戦争の起こる原因を考える授業に

※筆者作成。

学習システム促進研究センター講演会 講演会シリーズ No.14
(2016年2月8・11日開催)

教師教育者をテーマとした RIDLS 国際会議の成果と意義

草原 和博

本稿は、2016年2月8日と11日の両日、RIDLSの主催で開催された国際会議について、その成果と意義を報告するものである。本会議では、教師教育者の専門性開発の動向とSelf-Studyの方法論について、Dr. Alicia R. CroweとDr. Mieke Lunenbergが基調講演を行った。基調講演を受けて、広島大学のスタッフと大学院生が、日本の教師教育者の成長過程に関して実証的な事例報告を行った。基調講演と事例報告に対して、今関豊一、武田信子、木村優の三氏が政策・研究・実践の各立場からコメントを寄せるとともに、これからの研究課題について意見を述べた。本会議の意義は、第1に、教師教育者の専門性に関して国際的に議論する我が国最初の機会となったこと、第2に、議論を通じて「教師教育者の専門性」に関して複数の異なる立場・主張が確認されたことである。「教師教育者の専門性」に関しては、①教育学研究・実践を伝達する能力、②教育学研究・実践そのものの能力、③教育学研究・実践と教師教育を統合する能力、の3つの類型を抽出することができた。

キーワード：教師教育者，教師教育者の専門性，専門性開発，Self-Study

Outcome and Significance of the RIDLS International Conference on Teacher Educators

Kazuhiro Kusahara

This paper is a report on the outcome and significance of the international conference host by the Research Initiative for Developing Learning Systems (RIDLS) held on February 8th and 11th, 2016. Dr. Alicia R. Crowe and Dr. Mieke Lunenberg delivered keynote addresses on trends in the professional development of teacher educator and self-study methodologies. Following these addresses, the faculty and graduate students of Hiroshima University reported on their empirical case studies of the growth of teacher educators in Japan. In response, Toyokazu Imazeki, Nobuko Takeda, and Yu Kimura provided comments on the keynote addresses and case study reports from the perspectives of educational policy, research, and practice, and also gave their views on these topics. The significance of this conference was, first, that it was the first one that an international discussion on “teacher educators’ expertise” educator took place in Japan and, second, that the discussions

identified many different viewpoints and arguments relating to “teacher educators’ expertise”. The conference elicited three aspects of teacher educator: (1) the ability to transmit educational research and practice, (2) the ability to carry out educational research and practices simultaneously, and (3) the ability to integrate educational research and practice with teacher education.

Keywords: Teacher Educators, Teacher Educators’ Expertise, Professional Development, Self-Study

1. 会議の概要

本稿は、2016年2月8日と11日の両日、RIDLSの主催で開催された国際会議「教師教育者に求められる専門性とは何か」、「教師教育者の専門性をいかに育成するか」について、その成果と意義を報告することを目的とする。プログラムと発表者は、以下の通りである。

○ 2月8日（月）於：広島大学中央図書館1階ライブラリーホール

【第Ⅰ部】基調講演

- (1) 教師教育者による Self-Study の目的と方法—アメリカの場合—
Dr. Alicia R. Crowe（アメリカ・ケント州立大学）
- (2) 教師教育者のための専門的職能開発の取組—オランダの場合—
Dr. Mieke Lunenberg（オランダ・元アムステルダム自由大学）

【第Ⅱ部】事例報告

- (1) 教師教育者の候補生のつまずきと成長—3人のGTAの比較—
岩田 昌太郎，草原 和博（広島大学）
- (2) 現役の教師教育者のつまずきと成長—研究経験者と実践経験者の比較—
川口 広美（滋賀大学），大坂 遊（広島大学大学院生）

○ 2月11日（祝）於：キャンパス・イノベーションセンター東京

【第Ⅰ部】基調講演

- (1) 教師教育者のための専門的職能開発の取組—オランダの場合—
Dr. Mieke Lunenberg（オランダ・元アムステルダム自由大学）
- (2) 教師教育者による Self-Study の目的と方法—アメリカの場合—
Dr. Alicia R. Crowe（アメリカ・ケント州立大学）

【第Ⅱ部】事例報告

教師教育者を育てる広島大学3つの取組
岡村 美由規，大坂 遊（広島大学大学院生），草原 和博（広島大学）

【第Ⅲ部】指定討論

- (1) 政策・専門家の議論から
今関 豊一（国立教育政策研究所）
- (2) 研究・学習者の視点から
武田 信子（武蔵大学）
- (3) 実践・指導者の経験から
木村 優（福井大学）

2. 会議の成果

広島と東京の両会場では、Mieke Lunenberg氏（オランダ・元アムステルダム自由大学）とAlicia R. Crowe氏（アメリカ・ケント州立大学）に基調講演をお願いした。両氏の略歴と発表資料の詳細は、RIDLSが作成した予稿集『講演会シリーズ No.14 資料「教師教育者の専門性」に関する国際シンポジウム』に譲る。

Lunenberg氏には、欧州における教師教育者の研究動向と研修制度を解説していただいた。教師教育者の自己規定をめぐる膨大な出版データの収集と分析の結果、6つの概念（Teacher of Teacher, Researcher, Coach, Curriculum Developer, Gatekeeper, Broker）が抽出されていること、これらの概念の多義性に象徴されるように教師教育者のアイデンティティの拡散が課題となっていること、教師教育者の専門性向上のために、オランダでは①専門的職能集団を組織化したり、②能力水準を定めたスタンダードを策定したり、③Self-Studyを中核とした研修プログラムが実施されている状況が報告された。

Crowe氏には、欧米の教師教育者を中心に確立されてきたSelf-Studyの方法論を解説していただいた。具体的には、Self-Studyとは、教師教育者が自らの実践について、データの収集・分析と批判的同僚（Critical Colleague）

との対話と省察を通して一般原理を定立したり、実践の意味を生成したりする手続きであること、とくに研究の主体と対象との距離を縮減し、研究成果の生産者と受益者の関係を再帰的に再構築していくところに特質があることを、ご自身の経験を含めて語っていただいた。

Lunenberg 氏が示す研究・実践の動向を俯瞰するパノラマ図と、Crowe 氏が示す Self-Study の方法論に焦点化したナラティブは、教師教育者をめぐる論点争点を包括的に理解する上で有益だった。「教師教育者の専門性」に焦点をあてた基調講演の目的は、上の要旨が示唆するように、おおむね達成できたと評価している。

広島会場では、基調講演を受けて日本側から事例報告を行った。教師教育者としての教育観・指導力の成長には、現役の大学教員と博士課程の大学院生、ならびに初等中等学校での実践経験の長い大学教員と短い大学教員ではどのような異同が見られるか、なぜそのような異同が生じるか、について最新の調査結果が報告された。日本ではまだ数少ない、教師教育者の成長を捉えた貴重な実証データが提示された。基調講演者は、本報告が扱う教師教育者の「アイデンティティ」の確立と円滑な「トランジション」の条件は普遍的な研究テーマであると指摘し、日米欧の研究上での連携可能性が示唆された。

東京会場では、基調講演の後に広島大学関係者の事例報告と有識者による指定討論を行った。広島大学が組織的に推進してきた教師教育者の Professional Development の例として、①サントドミンゴ自治大学教育学部のスタッフを対象としたドミニカプロジェクト、②教育学研究科の大学院生を対象とした教職課程担当教員養成プログラム、③大学院生が教職課程の授業に TA として参画するプログラムなどが挙げられる。広大の関係者は、これらの取組と効果を調査結果に基づいて報告した。

また本報告を踏まえて、教師教育者を育成・研究することの意味をめぐって意見交換が行われた。

なお、有識者のコメントのうち、今関氏と木村氏の発言は、ご本人の許可を得て附録として本稿末に掲載した。一部、当日の発言に加筆修正を加えている。武田氏のコメントは、既に別稿に掲載されているので¹⁾、そちらを参照していただきたい。

3. 会議の意義

本会議の第一義的な意義は、上述のとおり教師教育者の専門性をテーマに3か国の研究者が実質的な対話を繰り広げた点にあらう。欧米を中心とする教師教育者のネットワークに²⁾、日本の研究者が楔を深く打ち込む1つの足掛かりをつくることができた点は特筆されてよい。

もう1つの、より本質的な意義は、教師教育者に求められる専門性とその育成方略に関して、対立する代表的な見解が浮かび上がってきた点である。多様なバックグラウンドをもつ教師教育者が一堂に会し、発表したことで得られた副産物ともいえる。具体的には以下の3つの立場が確認できた。

第1に、教師教育者に固有な専門性が存在するわけではないし、それを意図的計画的に育成する必要もないという立場である。教師教育に従事する者は、既に学校教育の諸領域に関する専門家であり、教師が学習すべき教育学や管理・運営の知識・能力、専門科学の知識・能力、教職実践の知識・能力に熟達している。教師教育者としての専門性をあえて規定するならば、それぞれが専門とする知見を教師または学生に伝達する技術に他ならない。それは教師教育に従事する過程で経験的に体得できるし、FDや研修等のOJTを通じて事後的に学習することもできるという立場である。今関氏が紹介する日本の教師教育者がおかれた状況は、この立場に由来してい

る。一方で武田氏が紹介するカナダ等の諸外国の状況は、この立場に対するアンチテーゼになっていると解される。

第2に、教師教育者に固有な専門性は想定できるが、それは意図的計画的に育成するようなものではないという立場である。教師教育者に期待される専門性とは、教師に寄り添い、学校に入り込んで教育の環境や状況を共有し、課題発見や課題解決を支援し、目的達成にむけて協働して取り組んでいくメンタリングやマネージメント能力である。ゆえに教師教育者は、学校や教室の外に独立して存在しているわけではない。コンテクストのなかで教師や子どもを研究し、研究を通じて教師の資質向上や学校改革に寄与しているのが教師教育者という存在であり、研究者に求められる専門性と教師教育者に求められる専門性とは実質的に重なるという立場である。木村氏が語る教師教育者像は、この立場に近いのではないか。

第3は、教師教育者に固有な専門性は措定することができ、しかもそれは意図的計画的に育成されるべきという立場である。教師教育者に求められる専門性とは、教師教育の目的と学習者の問題意識に基づいて、教育学の知識と教職実践の経験を選択・再構成し、学習にデザインしていける能力といえるだろう。教師教育者は、第一義的には独自の研究テーマを追求している「研究者」であり、また現場で子どもに指導している「実践者」である。しかし、教師（または学生）に「教えることを教える」専門職を兼ねるのであれば、オリジナルの専門性に加えて、成人教育や専門職養成の理念と方法を身につけ、両者を統合して指導できる態度・能力が欠かせないという立場である。広島大学の一連の取組は、この立場を基盤にしている。

教師教育者の研究は、日本ではまだ始まったばかりである。多様な考え方に基づいて教師教育者の専門性開発が試行され、その効果

や意味が議論される過程で、上述のような研究のフレームワークが（再）構築、洗練されていくことを期待したい。今回の会議は、その端緒となったのではないだろうか。

註

- 1) 武田信子（2016）「教師教育者の専門性開発に関する国際的観点からの検討」『武蔵大学教職課程研究年報』（25），pp.69-73。
- 2) 欧州における教師教育者の社会的位置づけと育成課題については、別稿にまとめた。草原和博（2017）「社会科教師を育てる教師教育者の専門性開発－欧州委員会の報告書を手がかりにして－」原田智仁・關浩和・二井正浩編者『教科教育学研究の可能性を求めて』風間書房，pp.281-290。

著者

草原 和博 広島大学大学院教育学研究科

附録

A：今関豊一氏のコメント

国立教育政策研究所の今関と申します。本日はこのような場を与えていただきまして誠にありがとうございます。本日は、次の3点についてコメントさせていただきたいと思えます。1点目は、草原先生からお話のありました今日のプログラムの印象、2点目に国立教育政策研究所としてどんな方向性が考えられるのか、そして3点目に私の考えている課題についてです。

1点目については、まず、Crowe先生、Lunenberg先生、本当にありがとうございました。感想になってしまいますけれども、教師教育者の研究を整理されて3つの役割を明らかにされたことは、とても分かりやすかったと思えます。そして、おそらく日本と一番違うところかもしれないと思って伺っていたのは、教師の専門基準を教師教育協会の組織が公認しているという点です。これは日本ではなかなか難しいなあと正直個人的に思っておりまして、素晴らしいなと思った次第です。また、Self-Studyについては、おそらく構成主義的な考え方と受け止めました。このSelf-Studyの取り組み方について、本日は丁寧にご説明いただき、私の理解がこれまでと比べて進んだと思えます。今後このようなことを意識してやっていけたらなあと思う次第です。

2点目の国研としてどういった研究が可能か、あるいは必要かという点については、個人的な見解ということでお話をさせていただければと思えます。国研は、いったい、教師教育について何をしているのか、何が可能かといえますと、少なくとも私の知りうる限り、現状を把握し取りまとめているというところだと思います。例えば各都道府県で行われている指導主事の研修はどういうテーマが多いのか、そういうところを取りまとめた全体の

傾向を把握していると思えます。国立教育政策研究所は全国の教育センターの事務局で、その業務の1つとして加盟している各都道府県等の教育センターに課題研究という形で、研究を公募し、3つくらい指定しております。例えば、その応募の際の条件に、地域の大学と連携した企画を立てることを入れています。また、審査する段階でアクティブ・ラーニングに焦点があたると内容が欠落しがちになるので、研修計画を立てるときには対象となる教科内容あるいは学習対象となる内容と活動とをセットで焦点にあてて研究を進めることを求めています。教師教育の1つを担うと考えられる教育センターには、大学との連携や研修を行う際に教科内容を踏まえた教授技術の身に付くことの期待できる研修計画を立ててほしいからです。教育センターが行う研修が現場の先生を集め、研修を積むことになることは、教育センターの担当者が教師教育者の役割を果たすということになるのかもしれない。教師が教師たるものになっていくにはそれなりに時間がかかります。教師教育者の立場にある人は都道府県と市区町村の指導主事さん。それから学校の管理職がおそらく教師教育者としての役割の1つを担うことになると思えます。現状を考えますと、指導主事さんの意識はおそらく、管理、服務規律、あるいは事務的な文書の手続きに焦点が当たっていると思えます。また、管理職は、学校の管理と経営に焦点が当たっていることが多いと思えます。そこで私が感じるのは、日本の教師教育者に相当すると考えられる指導主事と管理職は、授業に焦点が当たった取り組みに対する意識を持ちにくいのではないかということです。指導主事と管理職の研修については、現実に教育研修センターという組織で行われるものがありますので、そこで行われる研修プログラムがどのような内容構成で行われるのか、教師教育を意図したものが入っているのかどうかが大い個人

には思っているところです。

最後に 3 点目の私の考える課題です。2 つあります。1 つは、教育センターに限りませんが、教師教育者育成のための研修プログラムをどう組み立てることができるのか、これは大きな課題だと思います。それを日本に置き換えた場合に、指導主事であれ管理職であれ、その研修プログラムの一部に教師教育者を育成するプログラムを組み込んでいくというのも 1 つの方法ではないかなと思っております。これについては、プログラム自体をどのように作成するのかという課題があると思います。2 つは、本日の大坂さんの発表にもあって、とても期待がもてると感じていることですが、経験の質の高さをどうするかということ。現場実践者の教師としての経験、それから現場経験のない大学の研究者としての経験、この 2 つをいかに融合していくのか。現場にいながら研究に関わるような仕組み、大学にいて研究をしても現場に関わるような仕組み、そのバランスをどうしたらいいか、質を高めるにはどうするかというのが課題であろうと思います。

以上です。ありがとうございました。

B：木村優氏のコメント

木村です。初めまして、の方々が多いかと思ひます。初めまして。今日、先生方のお話を聴いて、Professional Development や Self-Study のこと、それから大坂遊さんたちのお話をお聴きして色々と考えてスライドを作らせていただきました。草原先生からリクエストがありまして、私が今どういうふうに学校で先生方と関わっているのか、それがどこに起源があるのかを含めながら先ほどの話を絡めてちょっとだけお話させていただこうかなと思ひます。図も作ってみました。

今、福井大学教職大学院にいますが、ご存じの方もいるかと思ひますが、「学校拠点方式」というちょっと変わったシステムを持った教

職大学院です。このシステムを話し出すときりがないので飛ばしちゃいますが、教師教育者としての私の歩みとしては、大学院生になる前ですね、有名な佐藤学先生の研究室をコンコンとたたいてですね、「大学院の試験を受けたいのですが、どこから勉強すればいいですか」って尋ねたのがはじまりです。そのとき、佐藤先生は試験対策みたいなことでもあるのですが、「教育学だけじゃなくて色々な本を読みなさい」って言ってくださったのです。これがすごい今でも助かっていまして、本当に教育だけじゃなくって哲学とか、佐藤先生自身も新書をよく読んでいらっしゃいましたが、そういった色々な本から色々な知見を得たのも 1 つ私にとって大きなものになっていると思ひます。今では組織論とかかなり読んでいますが、こういったものが 1 つ私の起源になるということはありません。

それで、大学院に入ってから私の指導教官が教育心理学の秋田喜代美先生で、当時は佐藤学先生や荻谷剛彦先生もいらっしゃいました。それから現象学の中田先生という超有名な方もいらっしゃって、異なる 4 つの研究領域、あるいは 4 人の先生方との出会いが私にとって大きなものになっています。佐藤先生の教育哲学的なところとか、荻谷先生の教育社会学の方法論、中田先生の現象学の物の見方も、私個人の中でまぜこぜになっちゃっているのですが、これが非常に、今の私の現場との関わり方や学校の先生方との関係に強い影響を及ぼしています。もちろん研究方法のゼミもありました。統計から質的研究まで「マルチに」と学んできました。あと一番この頃に助かったのはフィールドワークの授業ですね。隔週で幼稚園に行ったり、小学校に行ったりして、実際の教室に行くわけですね。こういった経験が自分にとっての実践的な学びの助けとなっています。

そして、自分自身の修士の研究の中ですごくナイスなティーチャーと出会ってその方々

の話をして授業を見に行くという経験がありました。ナイスの定義はいろいろあると思うのですが、ここに参加されている先生方にも「すてきな先生だな」、「いい授業をされるな」って思う先生はいらっしゃいますか？「先生の授業を見たい、先生と話したい」っていう思いを持って、その先生方と話せば話すほど本で読むこと、大学院で学ぶこと以上のものが私の前に現れてきました。ティーチングの仕事の豊かさもそうですが、難しさ、それから複雑さっていうのをこのリサーチ、プラクティス・ベースのところでやっと分かったのです。

あとこの頃ですね、秋田先生がこんなことをゼミで言っていたのです。「良い研究者は良い教育者です。良い研究者になりたければ良い教育者になりなさい」と。この言葉を聞いたときは「そうだなあ」くらいに思っていたのですが、今ではとても納得しております。それでは「どうなれば良い研究者であり良い教育者になれるのか？」というところが今日のポイントですね。

福井大学にいきまして、学校拠点の教師教育、コラボレイティブリサーチャーとして学校に関わるという経験があります。今年、これくらい学校に関わっているのですがやっぱり、私は学校教員としての経験はありませんが、この仕事で教室レベルを超えた学校拠点の経験ができています。学校の中の全体研究会とか、あるいは組織作りのところに参画するわけです。そうすると、クラスルームだけを見ているときと、スクール全体を見たときにやっぱり気付きや理解が違う訳です。これが1つの大きなポイントです。

あと、大学院で大事にしているリフレクティブ・プラクティスとコミュニティ・オブ・プラクティス、それからダブル・ループ・ラーニング、最近ではプロセス・コンサルテーションについて考えていますが、こういったものも非常に私の学びになっています。

あと、ちょっと個人的な事なのですが、ボストンにいるアンディ・ハーグリーブス先生と協働研究をスタートさせていまして、いろいろなプロジェクトこれから進めていくのですが、アンディがボストンで話してくれたのですが、「君はもっと先生と話さなきゃだめよ」と言われたんです。「いや、話しているよ」と思ったのですが、でも、この意味が最近すんなり分かるような気がします。こんな軌跡あります。

先ほどのですね、大坂さんの「研究経験者」という話を、私はまさに「研究経験者」で、それでコメントなのですが、やっぱり「トーク、トーク、アンド・トーク」が大事です。ナイスなティーチャーとトークすればするほどその先生の信念やアイデンティティが理解できるのです。もちろん、自分がナイスだと思うティーチャーだけでは偏っちゃいます。学校との関わりの中で、もっと色々な先生と話すこと、それから、管理職の先生といっぱい話すことはすごく大事だなと思いました。教室レベルのことしか分からない教師教育者ではだめかなと。管理職の先生方がどう考えているのか。学校の安全、安心をどう考えているのか。こんな事を聴く、知る経験があることが必要かなと思いました。

さっきの経験のことで言うと、話すとは他者の経験をもらうことができます、範例みたいな形で。それが経験主義の限界を1つ超える。経験しなければできないわけじゃないので、そういったところが大事になるわけです。こうやって、学校の中に入って行くということが、教室レベルからさらに学校組織レベルで入って行くということが大事かなと。コラボレイティブリサーチャーとして、そして教師の専門職としての生活を知っていることが大事かと思います。

あとこの中でフレームリフレクション、これ **Self-Study** とかなり関わると思うんですが、自分の持っている認識の枠組みをリフレクシ

ョンするということが大事かと思われまます。それにはマインドも必要ですし、エモーショナルな情動理解、それから情動的な実践を先生方とシェアしていくようなシステム、それからイベント、出来事や経験を共有できたりすると先生方とすごく分かり合えたり、その中で自分のフレームを修正したり構築したりっていうことを今でも工夫しています。

もう1つですね、今日の話をお聴いて考えることは、システムのイノベーションです。15回の授業を大学の先生が独立してやっていくという話があったんですが、それはきついと私自身思います。やっぱり孤立した状態で孤独にやるのではなくてコラボレーションの状況を作っていくのがこれは政策レベルもそうですし、大学人の1つの役目かなと思います。幸い私は福井大学教職大学院のチームで全ての授業をしています。極端なこと言うと私がいなくても授業が成り立つわけですね。同僚がやっていてくれます。オムニバスでもなくて、全部みんなで作っているわけです。こういった状況を作っていくということが大事かなと思います。

あと私自身のアイデンティティのことを Self-Study で考えてみたのですが、やっぱり自分自身「ティーチャーエデュケーターです」とは言うことはできません。なぜなら学校の先生方は自分とは違うプロフェッショナルなわけですから、お互いプロフェッショナル同士の関係であるっていうのが大前提っていうのはあります。そういう意味で私自身は学習者であったり、先生のサポーターでもあったり、同僚である、あるいは友達というふうに思っています。

あとアプローチもそうなのですが、教師を育てるとか教員養成する、これについて「フォロー・ミー」アプローチに限界があると思います。お弟子さんを作っていくような感じではなくて、やっぱり「ホール・オブ・ミラー」アプローチと言えるのですが、私自身

秋田喜代美先生、佐藤学先生、荻谷先生とか、それから色々な先生方もいますが、その先生方を鏡にして自分の実践と照らし合わせながら確認していく、リフレームしていくっていうことをしたいなと思っています。

最初のロールモデルですが、私はリサーチャーです。教師の専門性や情動の研究をしています。でもリサーチャーだけでなく、ここでいうエデュケーターやティーチャーの役割もあるのです。そこで、未来の教師を育てているとか、学習者としての立場で教えたり、サポートしたりあるいはケアしていったりします。もちろん大学の中でカリキュラムを開発したり、マネジメントもしたりしています。あと Lunenberg 先生みたいに「ブローカー」みたいなことも、教育委員会との折衝とかもやっています。ただそれだけではなくて、やっぱり家に帰ると夫であり、皆さんも妻であったりとかお父さんだったり、それから実家に帰ると息子なので、そういった中で子育てもしていますし、家事もしていますし、妻を愛するみたいなこともあるし。あともう1つフレンドですね。友達もたくさんいて遊びに行ったりとか、ショッピングに行ったりとか、ティーパーティーは実際にはしていませんが。このように、一方でパーソナルライフがあるので、決してそれがプロフェッショナル・ライズと乖離するものではないわけですね。トータルで私というもののアイデンティティがあって、実は最近では学校の先生方とフレンズになって一緒に飲みに行くこともよくあります。教えている院生さんとちょっと飲みに行くこともありますし、あとは家の中でケアしていく、子どもを愛しているっていうことが生徒を愛する、ケアするということに関わるし、あるいはリサーチの中でこれからこんなことしたいっていうのが、家族抜きでは考えられないこともたくさんあるので、別に乖離しているものではないな、ということが今日のお話を聴かせていただいて改めて

気づけたことです。

こんな私ですが研究対象になりますでしょうか。こんなところでよろしいでしょうか。では、ありがとうございました。

学習システム促進研究センター講演会 講演会シリーズ No.16
(2016年7月2・5日開催)

シカゴ大学実験学校の講演会「アメリカの教育改革と学校教育の再設計」

池野 範男

本報告は、2016年7月2日と5日、学習システム促進研究センター（RIDLS）が主催した講演会「アメリカの教育改革と学校教育の再設計—シカゴ実験学校の21世紀型学習—」の概要を述べたものである。

講演会のプログラムと概要を解説したうえで、その成果を述べた。成果として次の3点を指摘した。

- (1) 1896年、デューイによって設立されたシカゴ大学実験学校は、彼の教育についての考えを実際の教育現場で進めることであったが、その後もデューイの進歩主義教育を実践する学校として続いている。
- (2) 現在のシカゴ大学実験学校も、進歩主義教育の理念を継承し、経験の再構成、生活と経験、とくに、教科や教材と経験の相互関係を踏まえ、子どもの中心の教育を推進している。
- (3) 教科の教育もその役割を継承し、知識教授とともに経験の再構成、創造を果たすものとして進められており、社会科、美術科もその役割を担っている。

1. 講演会のプログラム

広島大学学習システム促進研究センター (RIDLS) がシカゴ大学実験学校の校長、シルビー・アングリン先生をはじめ、3名の先生方をお招きし、諸団体の支援を得て、2016年7月2日(土)と7月5日(火)に講演会を主催した。講演会は、学習システム促進研究センターのシリーズ No.16 として「アメリカの教育改革と学校教育の再設計ーシカゴ大学実験学校の21世紀型学習ー」として開催された。

下記に、7月2日の東京会場と7月5日の広島会場とで同一であったプログラムを示しておきたい。

【第1回講演会 (東京会場)】

日時：2016年7月2日(土) 13:00~17:00

会場：キャンパス・イノベーションセンター・東京 多目的室1

【第2回講演会 (広島会場)】

日時：2016年7月5日(火) 13:00~17:00

会場：広島大学大学院教育学研究科 L205

プログラム

12:30~ 受付

13:00~13:05 開会の言葉、趣旨説明

13:05~14:05 「小学校における21世紀型の学びを創るー好奇心、創造性、自信、学力」

シルビー・アングリン (Sylvie Anglin) 校長 (シカゴ大学実験学校小学校・校長)

14:05~15:05 「小学校のクラスにおける社会科の統合」

ロブ・レイ (Rob Ley) 教諭 (シカゴ大学実験学校社会科カリキュラム編集責任者)

15:05~15:15 休憩

15:15~16:15 「芸術による体験学習」

ジーナ・アリシア (Gina Alicea)

教諭 (シカゴ大学実験学校美術科部門主任)

16:15~16:55 質疑応答

16:55~17:00 閉会の言葉

2. 講演会の成果

参加者とともに講演を通して追究しようとしたことは、21世紀の今、学校は、何のために、どのような教育を、どのような形で行うのがよいのか、という問題である。

この問題に関してシカゴ大学実験学校の改革を通して、究明しようとするのである。その成果は、次の3つにまとめることができる。

- (1) 1896年、デューイによって設立されたシカゴ大学実験学校は、彼の教育についての考えを実際の教育現場で進めることであったが、その後もデューイの進歩主義教育を実践するものとして続いている。
- (2) 現在のシカゴ大学実験学校も、進歩主義教育の理念を継承し、経験の再構成、生活と経験、とくに、教科や教材と経験の相互関係を踏まえ、子どもの中心の教育を推進している。
- (3) 教科の教育もその役割を継承し、知識教授とともに経験の再構成、創造を果たすものとして進められており、社会科、美術科もその役割を担っている。

著者

池野 範男 広島大学大学院教育学研究科

シカゴ大学実験学校におけるデューイ教育思想の継承と今日的意義

—シルビー・アングリン校長による講演を踏まえて—

中村 和世

本稿は、2016年7月2日・5日に広島大学学習システム促進研究センター（RIDLS）の主催で開催された講演会である「アメリカの教育改革と学校教育の再設計—シカゴ大学実験学校の21世紀型学習—」でのシルビー・アングリン校長による発表を踏まえて、今日のシカゴ大学実験学校がジョン・デューイの教育思想をどのように継承し教育実践を進めているのかについて検討することを目的とする。実験学校小学校の運営方針の特徴について、①教育理念、②カリキュラム、③教師の専門性に焦点を当てて検討するとともに、実験学校で開発されている21世紀型学習について実践事例である「遊び場の建設プロジェクト」の分析を通してデューイ教育思想との関係を明確化している。結論では、次期改訂の学習指導要領の方向性を踏まえながら、実験学校の今日的意義について考察した。

キーワード：シカゴ大学実験学校，ジョン・デューイ，21世紀型学習，学習指導要領

Inheritance of Dewey's Philosophy of Education at the University of Chicago Laboratory Schools and Today's Significance:

Critical Review of Sylvie Anglin's Speech

Kazuyo Nakamura

This paper aimed to investigate how today's University of Chicago Laboratory Schools succeeds with John Dewey's educational philosophy and promotes educational practices, based on a presentation by Principal Sylvia Anglin at the lecture conference "American Educational Reform and Redesign of School Education—21st Century Learning at the University of Chicago Laboratory Schools" hosted by the Research Initiative for Developing Learning Systems (RIDLS) at Hiroshima University on July 2 and 5, 2016. For the characteristics of operation policy of the Lower School at the University of Chicago Laboratory Schools, in addition to investigating with a focus on (1) educational philosophy, (2) curriculum, and (3) teacher expertise, I also clarified the relationship with Dewey's educational philosophy through analysis of the "Playground Construction Project," which is a practical example of 21st Century Learning being developed at the Laboratory Schools. In conclusion, I discussed the contemporary significance of art education based on the direction of the next revision of the course of study guidelines.

中村 和世

Keywords: University of Chicago Laboratory Schools, John Dewey, 21st Century Learning, The Course of Study

1. 目的と方法

本稿は、21世紀の今日においてシカゴ大学実験学校がジョン・デューイ（1859-1952）の教育思想をどのように継承し教育実践を進めているのかについて検討するとともに、次期改訂の学習指導要領の方向性を踏まえながら、わが国の学校教育への示唆を得ることを目的とする。検討に際しては、2016年7月2日・5日に広島大学学習システム促進研究センター（RIDLS）の主催で開催された講演会である「アメリカの教育改革と学校教育の再設計ーシカゴ大学実験学校の21世紀型学習ー」において、シルビー・アングリン校長が発表した「小学校における21世紀型学習を創る：好奇心、創造性、自信、学問」の内容、校長に対するインタビューによって得られた情報、並びに、The University of Chicago(2015a)『シカゴ大学実験学校小学校ハンドブック』などのカリキュラムに関する資料を活用する。

2. シカゴ大学実験学校小学校の運営方針

（1）教育理念

シカゴ大学実験学校は、デューイによって16人の児童数で始められたが、創設から120年を経た今日では、保育所・幼稚園、小学校、中学校、高等学校を併せ持ち、児童・生徒数が約1,850人、教員数が約230人の大規模校へと発展している。今日の実験学校の教育理念には、「シカゴ大学のアカデミックなコミュニティの最年少者にとって、実験学校は家です。私達は、持続する学問研究の精神、好奇心、創造性、自信に火を付け、それらを育成します。私達は、体験的に学ぶこと、思いやりを持つこと、多様性を尊重することを大事にします」（アングリン、2016、p.5、p.8）が示され、特に、保育所・幼稚園と小学校においてデューイの教育思想に沿った教育が進められている。

アングリン校長は、イリノイ大学シカゴ校で教育学修士号を取得後、シカゴ大学実験学

校上級小学校（Lower School）で学級担任として13年間教え、5年前から校長職に就いている。彼女の話によれば、実験学校では、教員による自主的なデューイ勉強会があり、21世紀の状況を踏まえてデューイ教育思想の再解釈を行い実践の開発に努めているという。アングリン校長はデューイ勉強会の主たるメンバーであり、彼女が編集した『シカゴ大学実験学校小学校ハンドブック』には、進歩主義教育の信条である以下の7項目が小学校の教育理念のベースになっていることが示されている（The University of Chicago, 2015a, p.7）。

- ・学習とは、課業よりも子供に焦点が当てられるべきです。学習とは小グループを通して最も効果的に達せられる社会的プロセスです。
- ・学習の効果は、体験型のプロジェクトを通して生み出されるべきです。例としては、演劇による歴史学習、自然研究による自然科学学習が挙げられます。
- ・教育の目標は、学業成績の優秀性のみでなく、創造的な問題解決力でもあるべきです。
- ・教育は、児童に学校のコミュニティとより大きな社会の両方に対する責任感覚を発達させることを伴います。
- ・学校の場における学習のプロセスは、日常生活で生じるタイプの学習と連続しているべきです。
- ・学問的な学習は、包括的であるべきであり、伝統的な教科のみでなく、芸術、スポーツ、多様な課外活動等の教科を含みます。
- ・教師の教育と研究を継続させることは、教師教育にとって不可欠な部分です。教師は、厳しい枠組みの中で意義ある自律性が与えられるべきです。

（2）カリキュラムの特徴

シカゴ大学実験学校小学校は、小学校1・2年生を対象とした下級小学校（Primary School）と小学校3・4・5年生を対象とした上級小学

校 (Lower School) から構成されている。上級小学校に所属する児童数は約 400 人、教員数は約 45 人、校種をまたがり上級小学校でも教える教員数は約 20 人であり、1 クラスには平均 23 人の児童がおり、各学年 2 クラスから構成されている。前述の教育信条に示されるように、学問的な教科等の枠組みをより包括的に捉え、下級小学校では、言語 (Language Arts)、算数、社会、文学 (Library)、美術、体育、コンピューター科学、音楽が必修教科等として位置づけられ、上級小学校では、これらに理科と世界言語 (フランス語、ドイツ語、中国語、スペイン語から選択) が加えられている (The University of Chicago, 2015b, p.19)。文学、理科、美術、体育、コンピューター科学、音楽、世界言語は専科教員もしくは学級担任と専科教員の協働によって教えられ、その他は学級担任が担当している。

カリキュラムの大きな特徴としては、創設当初の実験学校で行われた教育と同様、①児童の生活、②学校での学習、③社会の接続を重視した体験型学習を中心に置いていることである。アングリン校長の発表で紹介された事例には、小学校 3 年生がシカゴへのフィールド・トリップを通して共同で地図製作をする社会科の学習、実際の観察に基づいて昆虫について学ぶ理科の学習、シカゴ市にある公立小学校の 3 年生とチームを組んで一緒にシカゴについて学ぶ学習、小学校 5 年生が中世の人物を演じながら中世の生活様式を学ぶ歴史学習、フランス語のみを使用してフランス菓子をつくる中でフランス語を学ぶ世界言語の学習などがある (アングリン, 2016, 講演)¹⁾。アングリン校長によれば、日々、児童に挑戦を与え、グループで問題を共有させることが大事なのであり、小学校 3 年生から 5 年生の段階では、困難な問題に挑戦する経験を積み重ねることで、問題に対処する能力に自信を持つようになり成長していく自覚を持たせ充実感を与えることができるという。また、

協働的な活動をあらゆる学習に組み入れることで、協力することの大切さを実感させ、責任感や一人ひとりのアイデアを尊重する姿勢を育むことにも力が入れている。そのような教育を実現するために、上級小学校の段階では、児童の興味や能力の把握を目的とした事前調査の実施によって、それぞれの児童の特性に最も適した学習のステップを用意する「段階的な課題 (tiered assignments)」の方法、学習効果が最も高まるようにグループ組織の組み換えを工夫する「柔軟性を持たせたグルーピング (flexible grouping)」、特定のテーマのもとで教科横断的・総合的な学習を進める統合的カリキュラムの方法などが採用されている (The University of Chicago, 2015b, p.19)。

(3) 教師の専門性

設立当初の実験学校が「教育的思考の進歩に寄与すること」(デューイ, 2002, p.158) や「新しい真理あるいは新しい方法を案出し、かつ検証すること」(デューイ, 2002, p.156) をねらいとして、教育科学の発展を意図していたように、今日でも実験的な精神が受け継がれ、カリキュラムや学習指導の開発においては教員個人の主体性や創造性とともな協働性が重んじられている。教員に対しては、教師としての力量を高めるために学会やワークショップに参加したり、他校の授業を参観したり、大学院の授業を受講したりするなどの機会が開かれており、学校が研修費を支援している。デューイが「教えるという問題は、生徒の経験を、専門家がすでに知っていることの方へ進ませしておくことである。だから、教師が、教材と、生徒の特有の必要と能力との、両方を知っていることが必要となるのである。」(デューイ, 2014, p.290) と述べるように、今日の実験学校においても、子供の発達や年齢に応じたニーズとともに専門教科の修得レベルをよく把握した上でカリキュラム

を開発することが基本とされている。開発に当たっては、多くの時間とエネルギーを費やしながら、教員間で考えを出し合い異なる意見を調停しお互いのよさが生かせるように協議が重ねられるという。そのような実験学校で求められる教員の姿について、アングリン校長は次のように表している（アングリン、2016、講演）。

教師も学び続ける存在でなければなりません。子供とともに成長し続ける存在でなければなりません。何年教えたかは問題ではありません。

私達、教師は子供とともに学びの旅に出る存在です。毎年、子供が学ぶと同じくらい教師も学びます。子供の興味と好奇心というものは常に私達に挑戦し続けて、私達を常に成長させ学ばせます。

3. シカゴ大学実験学校小学校における 21 世紀型学習

(1) 21 世紀型学習とデューイ教育思想の継承

21 世紀は「知識基盤社会」の時代として特徴づけられ、その特質は、①知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、②知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、③知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になる、④性別や年齢を問わず参画することが促進される、と捉えられている（文部科学省、2006）。学校教育を通して、そのような構造的変化が伴う 21 世紀をよりよく生きられる人間を育成するために、次期改訂の学習指導要領では、特に、学ぶことと社会とのつながりを意識し、「何を教えるか」という知識の質・量の改善に加え、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することがポイントとされている（文部科学省、2015）。

アングリン校長の発表によれば、アメリカにおいても、地球規模で進行している社会の構造的変化を見据えた教育改革が進められており、ここ数年間で、21 世紀の時代に必要とされるスキルについての議論が活発に行われているという。「読み書き計算」を中心にした学校は遠い過去のものになり、今日では、全米私立学校協会・会長であるパット・バセットが提唱するように、「創造性 (Creativity)」、 「コラボレーション (Collaboration)」、 「批判的思考 (Critical Thinking)」、 「コミュニケーション (Communication)」、 「シティズンシップ (Citizenship)」、 「異文化間コンピテンシー (Cross-Cultural Competency)」の通称「5+1C」が、21 世紀の学校で育成すべき資質や能力として認識されているという¹⁾。そして、アングリン校長は、これらの資質や能力はデューイが 19 世紀末に提唱したものと同様であり、デューイの教育モデルにすべてが含まれていたと述べている。

デューイが生きた時代は、産業革命がもたらした結果として、今日とある意味では同質の社会的な構造変化が起こった時代であった。印刷機が発明され、書籍・雑誌・新聞などが版を重ね、特権的な学識階級を超えて、一般に学問が普及した時代であった。また、蒸気船の開発や機関車が走る鉄道整備に伴って旅行が以前より容易になり、国境を越えた移動が促進され、思想の交流が活発化した。デューイは、当時のそのような状況を「知的革命」と呼び、次のように表している。「知識はもはや動きのない個体ではない。それは流動化されているのである。それは、社会それ自体のすべての流れのなかに活発にはたらいっているのである。」（デューイ、2002、p.86）21 世紀の「知識基盤社会」は、デューイの時代に生じた構造的変化の継承であり、情報技術の革新によって、知識の流動がさらに加速化している時代として捉えられる。

「5+1C」のみでなく、今日のアメリカの

教育転換を推進しているマッカーサー財団が示した21世紀に進められるべき教育転換の5つの指針においても、デューイが彼の時代において明確化した新教育モデルの主たる特徴を見出すことができる（アングリン、2016、講演）。

- ①「知ること」から「行う、活用すること」への転換
- ②「教師中心」から「児童中心」への転換
- ③「切り離された学校」から「ネットワークスクール（「インターネットなどによる社会・世界と学校との接続）」への転換
- ④「教科書のみによる学び」から「多様なパースペクティブで構成される学び」への転換
- ⑤「いちかばちかの一度切りのテスト」から「デモンストレーションが伴う真正の評価」への転換

以上のようなマッカーサー財団による提案について言及する中で、アングリン校長は「デューイは非常に進んだ人であり、私達は、デューイが100年前に提案した進歩主義モデルへと後ろ向きに動いているのだ」（アングリン、2016、講演）と、デューイ教育思想の今日的有用性について述べている。

（2）デザイン思考による21世紀型の教育プロジェクト

アングリン校長自身が自ら中心となって携わっているシカゴ大学実験学校小学校の教育プロジェクトには、「デザイン思考（Design Thinking）」を踏まえた21世紀型学習がある。デザイン思考とは、2005年にスタンフォード大学に創設されたデザイン研究所（the Institute of Design）が提供するコースやワークショップで教授されている思考方法論であり、デザインに限らず、ビジネスや教育などあらゆる場面で多様な問題に対して創造的に取り組むための思考スキルを養うことを目的

としている。デザイン思考による方法は、以下の5つのプロセスから構成されることを特徴としている（アングリン、2016、p.6、p.9）。

- ①発見—私には、やりがいのある課題があります。〔どのように課題に取り組んだらよいだろうか？〕
- ②解釈—私は、あることを学びました。〔それをどのように解釈したらよいだろうか？〕
- ③アイデア出し—私には、可能性が見えています。〔何を創り出したらよいだろうか？〕
- ④実験—私には、考えがあります。〔それをどのように組み立てたらよいだろうか？〕
- ⑤発展—私は、あることを試しました。〔それをどのように発展させたらよいだろうか？〕

アングリン校長の発表では、小学校3・4・5年生が協働して取り組んだ「遊び場の建設プロジェクト」が21世紀型学習の事例として取り上げられており、上記のデザイン思考の方法を踏まえつつ、デューイが約100年前に提唱した思考方法を基本的に採用した実践が行われている。デューイの思考方法は、わが国の学校教育においても「生きる力」の育成を図ることを目的とした実践に適用されている例が多く、以下のプロセスを特徴としている（デューイ、2014、pp.259-260）。

- ①生徒がそれ自体のために興味を持つような、本物の経験的場面が与えられる。
- ②①の場面の中で、本物の問題が、思考を呼び起こす刺激として、現れ出る。
- ③生徒は、問題を処理するために必要な、情報を収集したり観察を行ったりする。
- ④解決案が生徒の心に浮かび、自らそれを秩序立て、自ら展開する責任を持つ。
- ⑤生徒は、自分の考えを適用して試し、それらの意味を明らかにし、自らそれらの妥当性を見出す機会と必要とを与えられる。

デザイン思考とデューイの思考方法は、創造的な問題解決を導く思考ステップにおいて類似しているが、両者の相違点としては次の2点が挙げられる。第1に、デューイが提案する思考方法は、子供の本能・衝動の教化を通して人格を形成することがねらいとされており、取り組む問題が外部から課されたものではなく、本人の経験の中から生じたものであることが条件となることである。これについて、デューイは、「真正の問題と、見せかけの、すなわち贋の問題とを識別することが絶対に必要である」と述べ、識別に役立つ2つの問いを提示している（デューイ、2014、p.246）。

- ①その疑問は、本人の経験の、ある状況の中で、自然に心に浮かんでくるのか。それとも、それは、本人には縁もゆかりもないもので、ただある教科の知識を伝えるという目的のためにつくられた問題なのか。それは、学校の外で観察を呼び起こし、実験を行わせるような試みなのか。
- ②それは、生徒自身の問題であるか。それとも、教師または教科書の問題なのか。つまり、生徒がうまくそれを処理しなければ、彼は必要な点数をとるとか、進級するとか、教師に認められることができない、という理由だけから、それは生徒にとって問題となるようなものなのか。

第2の相違点は、デューイの思考方法は、目的や問題を発見したり解決する方法を考え出したりすることを通して、子供の個性化を図ることと合わせて、問題解決のプロセスの中で、自分の行為を他者の行為と関連付けて調整し、共通の行動の意志を形成できる社会性を培うことがねらいとされていることである。

「遊び場の建設プロジェクト」でも、以上の2点を押さえつつ、創造的で科学的な思考

の習慣を身に付けるのみでなく、社会の構成員として必要となる協働的精神を培う学習が展開されている（アングリン、2016、講演）。

「遊び場の建設プロジェクト」は、シカゴ大学キャンパスの拡大と改築にともない、児童が大きな遊び場を失い、遊具のない残された遊び場で遊ぶしかない状況に至ってしまったことから起こされている（デューイ思考方法①）。

そのような状況からキャンパスにおける新しい遊び場の建設の話が持ち上がり、遊び場をデザインすることに児童を参加させるプロジェクトが始められている（デューイ思考方法②、デザイン思考①）。この初期の段階では、戸外の遊びにはどのようなものがあるのか、どのように遊んでいるのか、どこで遊んでいるのか、誰と一緒に遊びたいのかなどについて話し合いが行われ、クラスでまとめて、廊下に大きな掲示板をいくつか設置し、小学校3・4・5年生全員がアイデアを共有し全体に貢献できる場がつけられている（デューイ思考方法③、デザイン思考②③）。

次の段階では、戸外で遊ぶ方法や遊び場に最も必要とされるものについて考えるために、小学校3・4・5年生全員で調査を行っている（デューイ思考方法③、デザイン思考②③）。各学年で代表クラスを決め、調査から得られた情報を解釈し発見したことを全体場で共有するために、デザイン・ルームを設置して、児童一人ひとりが考えたことを貼り出したり、調査から学んだ内容をまとめたビデオの上映がなされたりしている。

次の段階は、アイデアを実行に移す段階であり、シカゴ市在住のランドスケープ建築家を学校に招聘して、専門家が行う遊び場のデザイン・プロセスについて学び、自分たちで遊び場の地図や模型の制作に取り組んでいる（デューイ思考方法④、デザイン思考④）。制作された模型などのアイデアはランドスケープ建築家に渡され、建築家は児童のアイデ

アを踏まえて、遊び場のデザイン案をつくり、保護者も含めて検討を行っている。アングリン校長は、このプロセスを通して、児童は他者のニーズを考慮することができるようになり、多くのニーズを最大限適えることを保証するためには、どのように優先順位をつけていったらよいのかを学んだことを報告している。

プロジェクトの終わりの段階では、最終的に決定されたデザインをもとに、2016年夏にシカゴ大学キャンパスに実際に遊び場が建築されている。児童は、夏休みが終わったら、学校に戻ってきて、自分たちのアイデアが新しい遊び場にどのように反映されているかを確認している（デューイ思考方法⑤、デザイン思考⑤）。

以上のプロジェクトのように進められるシカゴ大学実験学校小学校の教育で大事にされていることについて、アングリン校長は以下の言葉で表している（アングリン、2016、講演）。

私達は教師として、児童と向き合っ一緒に学ぶことに責任があり、デューイの考えを振り返って、何が将来、児童に必要とされているのかを考えることは必要ですが、今ここに意識を向けることを忘れてはいけません。それぞれの児童が提供するあらゆる学びの機会を生かすことが大事だと考えています。

4. 考察

アングリン校長の発表である「小学校における21世紀型学習を創る：好奇心、創造性、自信、学問」から、わが国と同様、アメリカの学校教育においても、21世紀の社会の構造的変化を見据えて、知識の量ではなく、子どもの精神の個性化並びに社会化の観点から人間性を育み思考方法の質的な向上を目指す教育実践の開発が進められていることが確認された。

わが国の子供達については、「判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べたり、実験結果を分析して解釈・考察し説明したりすることなどについて課題が指摘されることや、自己肯定感や主体的に学習に取り組む態度、社会参画の意識などが国際的に見て相対的に低いことなど、子供が自らの力を育み、自ら能力を引き出し、主体的に判断し行動するまでには必ずしも十分に達しているとは言えない状況にある」（文部科学省、2015、p.6）ことが報告されている。このような現状を継続して改善していくために、シカゴ大学実験学校小学校で進められている教育のあり方は、モデルとなる好例を提示していると思われる。

次期改訂の学習指導要領では、①何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）、②知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）、③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）を育てるべき資質・能力の3本柱として「社会に開かれた教育課程」を目指して構造化が図られる。③については、①②の資質・能力を、どのような方向性で働かせていくのかを決定付ける重要な要素として、社会づくりに向けた態度、感性、思いやりなど、人間性に関するものが対象とされている（文部科学省、2015、p.11）。③の要素である人間性にかかわるものを①②の要素とどのようにつなげながら教育課程を編成し学習指導を行っていくかが重要なポイントであり課題となることが予測される。

この点に関して、「遊び場の建設プロジェクト」の事例では、①現実の社会でランドスケープ建築を職業とする専門家と児童との協働を仕組むことで、実社会と学校での学習をつなげるとともに、児童の思考方法の質的向上を目指している点、②児童自身の社会生活の場である「遊び場」を取り上げ、学校のコミュニティの一員として自主性と責任を持って遊び場をデザインする仕事に協働であたらせ

ている点が着目される。デューイの時代の実験学校では、そのような仕事の活動に、専門教科の本質的な内容と方法が織り込まれることで、子ども達の教養をスパイラルに高めることが目指されたが、この点に関しては、今回のアングリン校長の発表で触れられておらず、今後、続けて調査を行う必要性が示される。

註

- 1) アングリン校長が 2016 年 7 月 2 日・5 日の講演「小学校における 21 世紀型学習を創る：好奇心，創造性，自信，学問」で話した内容である（以下，アングリン，2016，講演と略記する）。

参考文献

- アングリン, S. (2016) 「小学校における 21 世紀型学習を創る：好奇心，創造性，自信，学問」『アメリカの教育改革と学校教育の再設計－シカゴ大学実験学校の 21 世紀型学習－』（広島大学学習システム促進研究センター (RIDLS) 講演会シリーズ No.16 資料），pp.5-10。
- デューイ, J. 著（市村尚久訳）（2002）『学校と社会／子どもとカリキュラム』講談社学術文庫，第 6 刷（Dewey, J. (1900) *The School and Society*. The University of Chicago Press.）。
- デューイ, J. 著（松野安男訳）（2014）『民主主義と教育（上）』岩波文庫，第 31 刷（Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. Macmillan Company.）。
- 文部科学省（2006）「中央教育審議会（第 55 回資料 3-1）」，
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07102505/003/003.htm#top
（2016 年 11 月 1 日閲覧）。
- 文部科学省（2015）「教育課程企画特別部会論点整理」，
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/

[chukyo3/053/sonota/1361117.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm)（2016 年 11 月 1 日閲覧）。

The University of Chicago. (2015a) *The University of Chicago Laboratory Schools The Lower School Handbook 2014-2015*. The University of Chicago.

The University of Chicago. (2015b) *The University of Chicago Laboratory Schools*. The University of Chicago.

著者

中村 和世 広島大学大学院教育学研究科

初等社会科における社会統合カリキュラム

—米国・シカゴ大学実験学校レイ教諭による実践をもとに—

阪上 弘彬

本稿では、2016年7月2日および5日に広島大学学習システム研究センター主催で行われた講演会「アメリカの教育改革と学校教育の再設計—シカゴ大学実験学校の21世紀型学習—」におけるロブ・レイ教諭の発表「小学校のクラスにおける社会科の統合」および同教諭の編著本 *Homework Done Right: Powerful Learning in Real-Life Situations* をとりあげ、「統合カリキュラム」、「統合カリキュラムとしての社会科の学習内容」、そして「教室と社会・生活をつなぐ学習」の3つの視点から報告・紹介するものである。

3種類の統合カリキュラムの中でも、健全型統合は、子どもの達の社会やコミュニティにおける生活や経験をもとにした社会科の内容や考えだけでなく、読みや計算の力の活用もまた求めており、社会に関する学習やよい市民の育成が、社会科の枠、時には学校での学習を超えて行われるものであることを示していた。また編著本所収の宿題「選挙人登録により拡大する民主主義」における学習・課題は、子どもたちの「主体的・対話的で深い学び」の保障をするものであった。

キーワード：社会科、統合カリキュラム、宿題、教室と社会をつなぐ教育

The Power of Integrating the Social Studies Curriculum with Society in American Elementary Schools: A Review of Rob Ley's Practice

Hiroaki Sakaue

This article aims to report on and introduce Rob Ley's speech "Integrating Social Studies in the Elementary Classroom," organized by the Research Initiative for Developing Learning Systems (RIDLS) on July 2 and 5, 2016, and his collectively written book *Homework Done Right: Powerful Learning in Real-Life Situations*. The article reviews Ley's work from three educational viewpoints: the "curriculum integration," "integrated social studies curriculum," and "education connecting the classroom and the society."

Healthy integration of social studies, one of the three types of integrated curriculum, requires teachers to use not only the perspectives of social studies based on children's/students' life and experience in a community and/or society, but also to include reading/writing skills and mathematics in lessons. Lessons designed to help students understand society and develop into better citizens include assignments that are

completed outside of school, as well as in social studies classes. In addition, a Social Studies assignment titled “Extending Democracy via Voter Registration” in the book promises a “subjective, discussion and in-depth learning experience for students.”

Keywords: Social Studies, Curriculum Integration, Assignment/Homework, Education Connecting the Classroom and the Society

1. はじめに

本稿では、2016年7月2日および5日に広島大学学習システム研究センター主催で行われた講演会「アメリカの教育改革と学校教育の再設計ーシカゴ大学実験学校の21世紀型学習ー」におけるロブ・レイ (Rob Ley) 教諭¹⁾「小学校のクラスにおける社会科の統合 (Integrating Social Studies in the Elementary Classroom)」²⁾ および同教諭の編著本 *Homework Done Right: Powerful Learning in Real-Life Situations* をとりあげる。

本稿では、レイ教諭の発表ならびに編著本を、筆者なりに再構成し、「統合カリキュラム」、「統合カリキュラムとしての社会科の学習内容」、そして「教室と社会・生活をつなぐ学習」の3つの視点から報告・紹介する。

2. 統合カリキュラム

アメリカにおける初等社会科の状況についてレイ教諭は、落ちこぼれ防止法による読み書き等が重視され、社会科の時間が削減されている³⁾と述べている。このような状況下において、社会科は市民を育成するという目標を達成するために、どのような統合カリキュラム⁴⁾がなされているのか。

アメリカでは、統合カリキュラムを使えば、国語や算数の時間で社会科の学習を確保できると思っている教師は多い。カリキュラムを統合することで、①子どもたちは学習をより意義深いものにする、②学習者をやる気にさせる、③指導の時間を節約する、④市民として参画する方法を理解する、という利点がある (レイ, 2016)。

しかしながら、統合の際にも課題が残されており、①計画を立てるのに時間がかかるかもしれない、②間違った指導につながるかもしれない、③見せかけの内容を創り出すかもしれない、という点がある。またカリキュラムの際に、統合が「名ばかり」で、様々な教科の場を借りているだけになり、真の統合に

至っていないケースは多くある (レイ, 2016)。

3. 統合カリキュラムとしての社会科の学習内容

(1) レイ教諭の考える統合

社会科の定義に関して、NCSS (全米社会科協議会) は、市民の能力を向上させるために社会科学と人文科学が統合されたものであり、例えば、人類学、経済学、地理学、歴史学、法学、哲学、政治科学、心理学、宗教、社会科学のような領域とともに、人文科学、数学、自然科学からの内容を利用した組織的で、系統的な学習を提供するものである (レイ, 2016, p.11) と定義する。このように、人文社会科学だけでなく、数学、自然科学といった内容も含まれており、社会の理解、ひいては市民の育成のためには、国語や算数 (数学)、理科にもまたがる社会に関する学習が重要であると捉えることができる。

図1は、レイ教諭の考える統合の観点「内容 (Content)」、「児童のインプット (Student Input)」、「コミュニティの情報源 (Community Resources)」を示したものである。

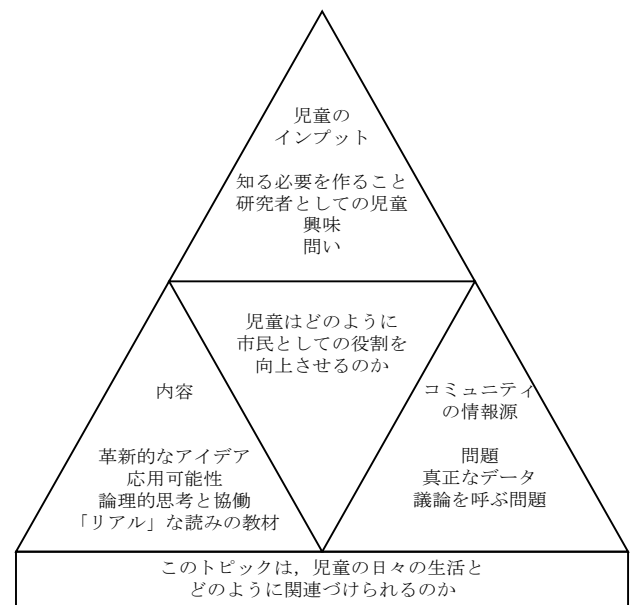


図1 レイ教諭の考える統合の観点

※レイ (2016, p.17) を筆者一部修正。

「内容」には、子どもにわかりやすく、大きな概念・ビックアイデア (Big Ideas) が含まれており、これをもつことで子どもたちが事象を通して考えることができるようになる。

「児童のインプット」は、子どもたちの声にあたる部分である。教師として教えたい内容と、子どもたちが知りたい内容・興味・声の間で、教える内容について常に交渉がなされている。

「コミュニティの情報源」にはデータ、問題、場合によっては人が含まれる。内容を教えるために、レイ教諭は、子どもたち（「児童のインプット」）と情報源（「コミュニティの情報源」）をつなぐ役割を果たしている。

(2) 成功する統合の指針

成功した統合を行うための指針⁵⁾として、

①価値ある社会科の目標を達成するために役立つ手段か、②社会教育の内容を適切に示し、主題の整合を誤って伝えるものではないか、③社会教育に対しての利益は、時間と手間をかけるだけの価値に値するものか、④適切な難易度に合ったものか、⑤教員が働かなければならない制約下（空間、時間、児童のタイプ）で、実行可能なものか、の5つがある（レイ, 2016）。

(3) 3種類の統合カリキュラム

アメリカ初等社会科における統合カリキュラムとして、「言語活動（読み／言語）と社会科の学習内容」、「子どもたちの生活や他のカリキュラム」、「社会科の目標」との関わりから、表1に示すように、3種類に分けられる。

表1 3つの社会科統合カリキュラム

分離型統合	偽装型統合	健全型統合
毎週の読み物もしくは言語の活動に関する内容領域の情報の小さなかたまりは、深められることなく、生徒に提示されている。	社会科の内容を言語の授業として偽装している。	子どもたちの生活や他の内容領域と社会科のつながりは、系統立てられ、学習者にとって明確なものである。
社会科の内容は、子どもたちの生活や他のカリキュラムと関連がない。	言語活動に日々の指導時間の大部分を使うという義務を果たすために、こっそりと社会科の内容を学ばせている。	読み／言語は、子どもたちが世界（そしてその理解を伝える方法）を理解できるようになることを支援するツールとして認識されており、学校教育の目的として考えられていない。
社会科の目標は、主に、読み／言語能力を強化することであり、生徒が善良な市民になるための準備に焦点化されていない。	豊富な空間的あるいは、歴史的内容を備えている読み／言語の教材を教師は選んでいるが、読み／言語のスキルに焦点化している。	子どもたちや彼らのもつ内容の知識は、カリキュラムの中心である。
内容が分離されているので、専門的な思考方法を刺激しない。	読み／言語がカリキュラムの中心である。	読み／言語の活動は、児童の規律的な心構えの成長に重点を置いている。
	社会科は、それ自身の教授法をもたない。	
	内容が別のものとして偽装されているので、専門的な思考方法を刺激しない。	

※レイ（2016, p.13）から筆者作成。

1) 分離型統合

カリキュラム統合の際に、子どもたちの生活や他のカリキュラムから社会科が分離させられるのが、分離型統合 (Fractured Integration) である (Bennett and Hinde, p.25)。そのため、表 1 が示すように、市民の育成という社会科の目標の達成ではなく、読み／言語能力の強化が目標であり、社会科の内容は、言語能力に関するものが選択される。

例として、レイ教諭は、国語科に統合された場合、「ホワイトハウスに行ったつもりで冒険記を書いてみましょう」という学習活動を示している。この学習では、社会科の政治に関する「ホワイトハウス」という内容がとりあげられてはいるが、目的はあくまでも冒険記を書くという言語能力の強化であり、社会科の知識や考え方は獲得されない。

2) 偽装型統合

偽装型 (Stealthy) の社会科統合は、教育者がカリキュラムにおいて社会科を存続させる取り組みとして採用する独創的な方法である (Bennett and Hinde, p.27)。社会科の内容に関する読み／言語の教材が教師によって選択されているものの、学習の目標は依然として読み／言語に置かれているため、社会科の目標は達成されない (表 1)。

活動事例として、レイ教諭は「地理的な情景 (丘や山) を含んだ詩を読むこと」や「石炭についてのレポートを書くこと」を挙げている。これらの活動では、社会科の内容に関するもの (例えば、地形や資源) が題材とされてはいるが、社会科の目標が示されないため、「人の欲望の際限のなさ」と資源の有限性」という社会における対立構図や、「資源・環境の保全」といった社会科の考え方や価値観を学ぶことなく、活動がなされてしまう。

3) 健全型統合

この健全型統合 (Healthy Integration) が、社会科において目指すべき統合カリキュラムの姿である。健全型統合によって、生徒たち

は周りの世界や他の内容領域を理解するようになる (Bennett and Hinde, p.27)。その過程では、社会科を中心に内容が系統立てられ、読む力、書く力、そして計算の力が活用される。

レイ教諭は、この統合カリキュラムに基づく実践事例として「政治学習 (The Study of Government)」を挙げている。学習では、児童たちに政治・政府が必要な理由について認識させるために、生活と政府の日々との関わりについて 1 週間記録をとらせ、日々の生活の中にも政府が存在 (例えば、パジャマの素材が法律で決められていること) し、子どもが学ぶべきことがあることを再認識させることから始め、学習の動機づけ (日々の生活との関わり、興味) をした。

4. 教室と社会・生活をつなぐ学習

前章までは、統合カリキュラムを通じて、教室内での社会科の学習事例を述べてきた。しかしながら、レイ教諭の社会科における取り組みの特徴は、教室内の学びと社会・生活との接点を見出すとともに、学びを児童たちの現実の社会・生活につなげる (持ち出す) 点にあり、この点が強く意識されている。

(1) 宿題の意義

学校 (教室) での学びを学校の外に持ち出す、言い換えれば、学校 (教室) と社会・生活とをつなげる際に、役立つのが宿題である、とレイ教諭は指摘する。その中で、レイ教諭は宿題を「意味があるもの」か「意味がないもの」の連続体の中で測れるものとし、両者の特徴を図 2 で示している。

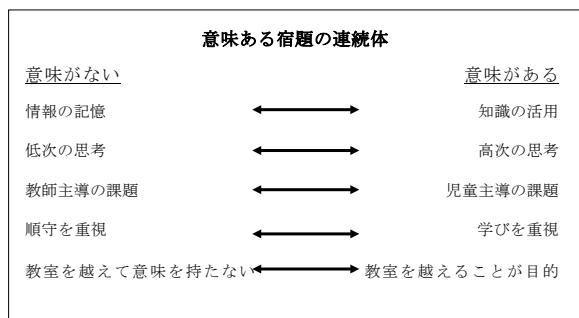


図 2 意味ある宿題

※レイ (2016, p. 14) から引用。

宿題といえば、学習内容の定着・暗記が想定されるが、レイ教諭が意図する宿題では、単なる知識の暗記は意味がないものであるとみなされる。学校で獲得した知識や学習内容を、子どもたち自らが社会・生活の中で、活用することこそが、意味のある宿題である。

加えて、よい宿題が出されることで、親・保護者の役割が変わること⁶⁾を、レイ教諭は指摘している。

では、意味のある宿題とは具体的にどのようなものなのか。次節では、レイ教諭執筆の How can meaningful homework look in the upper elementary grades? 所収の宿題「選挙人登録を用いて拡大する民主主義 (Extending democracy via voter registration)」を通じて、その学習の特徴を示す。

(2) 宿題「選挙人登録を用いて拡大する民主主義」の概要と特徴

事例となる宿題は、上級小学校社会科を対象にしたものであり、表 2 は宿題の概要 (目標や学校の学習とのつながりなど) をまとめたものである。

表 2 宿題概要

<p>意味ある宿題の原則</p> <ul style="list-style-type: none"> ・大人を興味深く、責任ある方法で巻き込むことによって、家庭そしてコミュニティに対して拡張する教育 ・カリキュラムを特徴づけ、今この場を省察すること ・カリキュラムを更新し続けること
<p>ナショナル・スタンダード</p> <p>力、権力、そして政府</p>
<p>宿題の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 児童たちは民主主義の範囲内での投票の重要性を理解する ✓ 児童たちは身近な、州、国家の選挙に関連するいくつかの問題を理解する ✓ 児童たちはコミュニティにおけるインタビューや投票者の調査によって、投票行動や姿勢について理解する
<p>学校における文脈</p> <p>第 4 学年の市民と政府の単元のいたるところで、児童たちは積極的な参加者そして授業の方向性の決定に貢献する人になった。政府における市民の役割と教室内の児童の役割の間には強いつながりがあった。様々な段階、単元のいたるところで、児童たちは問題に関する立場を判断する自立心が与えられ、自身の学習内で態度を示す重要性をはっきりと理解した。政府と市民の責任の意義と組織的構造を学習するためのアメリカの民主主義の基本原則を授業では用いた。</p>
<p>探究スキル</p> <ul style="list-style-type: none"> ・質問をする ・データを収集、分析する ・わかったことを要約、熟考する

※Ley (2014, pp.81-84) から筆者作成。

以下は、学習の概要・過程をまとめたものである。

本課題は、児童たちが彼らの住む町（コミュニティ）において選挙人登録に関連した重要な問題に答えようとしながら、教室内で学習されている内容を特徴づけるために設定されたものである。課題は2週間続き、わかったことは日々報告され、そして単元に取り込まれた。最初は、家族と一緒にいき、選挙に関するウェブサイトの閲覧（調査）を通じて、コミュニティ内で政治の議論ができる人のリスト作りや選挙人の登録の動向を知るようになり、政治において行動する重要性の議論や、民主主義において投票は不可欠であるという主張が児童の中に準備された。そして課題のいたるところで、選挙に関する様々で重要な質問や認識を教室の学習にもたらしることができた。そして再び、新たな問いが形成され、その問いが単元のいたるところで言及される。この課題はさらに学ぶための目的、必要性を集めるものであった。選挙についてさらに学ぶにつれて、児童たちはより強い好奇心と目的を持って、新聞や教室内にある雑誌を読み始めた。やがて、児童たちは、教師が単元に組み込もうと決して思わなかった複雑な問題を理解するさらに高い能力を示した。

Ley (2014, pp.82-83) から筆者要約。

この宿題では、教室と教室外（社会・生活）との往復が常になされており、教室での学習と子どもたちの社会・生活をつなぐことが強く意識されていることがわかる。学習過程では、教室で学習した内容の活用あるいは新たな問いの解決を教室外に求め、児童たちが新たに獲得した知識がすぐに教室の学習で反映され、再び新たな問い・課題を形成する。またその中では選挙（政治）に関する理解・認識が強化されるだけでなく、児童の学習意欲・興味、政治に対する態度（例えば、政治において行動が必要であるという考え方の獲得）もまた獲得された。

5. まとめ

本稿では、レイ教諭の講演会における発表、ならびに編著本を通じて、落ちこぼれ防止法による初等における社会科の時間の削減、国語等の言語活動が増加するなかで、3種類の社会科統合カリキュラムとその活動事例、および社会科における意味ある宿題の事例を報告・紹介した。

3つの統合カリキュラムの中でも、健全型統合は、子どもたちの社会やコミュニティにおける生活や経験をもとにした社会科の内容だけでなく、読みや算数の力の活用もまた求めており、社会に関する学習やよい市民の育成が、社会科の枠、時には学校での学習を超えて行われるものであることを示していた。とりわけ4章で紹介した教室の内と外をつなぐ学習・宿題は、子どもたちの「主体的・対話的で深い学び」の保障をしていると考えられる。

この学びは次期の学習指導要領において導入されるアクティブ・ラーニングによって実現が目指されるものである。文部科学省初等中等教育局教育課程課（2016）によれば、「主体的な学び」には「児童生徒が学習上の課題を把握しその解決への見通りをもつことが求められる。そのためには単元等を通じた学習過程の中で、動機付けとして学習対象に対する関心や課題意識を持つようにすること」（p.43）である。宿題「選挙人登録により拡大する民主主義」では、子どもたちが学習上の課題である問題（選挙・選挙人登録）をとりあげ、学習する過程において、自ら新たな問題や問いを見つけ、解決や調査を繰り返すことで、学習に対する興味や意欲を獲得・強化していた。「対話的な学び」では、「学び合い」や「関わり合い」、活動として実社会の人々の話を聞いたりすることなどが求められている（文部科学省初等中等教育局教育課程課，2016, p.43）。宿題では、投票に行く身近な存在である両親（保護者）とともに学習をした

り、わかったことを教室内で共有したりする学習過程が見られた。「深い学び」では「社会的な見方・考え方」を用いた考察、構想や、説明、議論等の学習活動が組み込まれた、課題を追究したり解決したりする学習の充実が不可欠である」(文部科学省初等中等教育局教育課程課, 2016, p.43)。宿題では、教室内(クラス授業)と教室外(児童の生活経験)を繰り返し往復することで、子どもたちの政治に関する認識を獲得・深化させながら、子どもたちは市民として政治に参加(あるいは行動)する態度やそのための準備(例えば、目的をもって新聞などを読み始めた)を意図的・自発的に獲得・実行していた。

註

- 1) ロブ・レイ教諭は、シカゴ実験学校上級小学校(Lower School)の4学年担任であり、修士(MA)取得、全米専門家教育委員会認定教員(NBCT)である(レイ, 2016)。
- 2) 講演会におけるレイ教諭の発表の目的は、以下の4点であった(レイ, 2016)。
 - ①統合カリキュラムの効果を検討し、社会科を知り、応用することによって、児童が世界を理解する支援を行う。
 - ②児童の動機をよりよく理解する: 感じるものがないなら、知っているだけでは不十分である。
 - ③カリキュラムの不可欠な部分としての、そして児童がよりよい市民になる支援をする必要な手段としての社会科の普及を促進する。
 - ④児童を世界における彼らの役割を理解することへ導き、彼らの世界がどのようにしているかを理解するためのヒントを得る。
- 3) 削減された時間には、読み書きや算数などが充てられている。
- 4) 統合カリキュラムは、様々な定義がなされているが、James Beaneによれば、学校の域を超えた世界と関係があるテーマに取り組む際に、複数の教科領域から探究の知識、スキル、方法を利用する、目的を持ったア

プローチである(レイ, 2016)。

- 5) また、レイ教諭は統合の際に避けるべき落とし穴として、以下の5点を示している(レイ, 2016)。
 - ①社会科の目標を偽装すること、
 - ②内容を歪曲すること、
 - ③犠牲の割に効果が低いこと、
 - ④難しすぎる、もしくは不可能、
 - ⑤一つの教科書やプログラムにあまりにも頼りすぎること。
- 6) レイ教諭は、親・保護者に対して、子どもの宿題に関わること、親・保護者の意見がデータとして使え、教室内にフィードバックできること、を説明している。

参考文献

- Bennett, L. and Hinde, E. R. (2015) *Becoming Integrated Thinkers* (Excerpt). NCSS. http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/becoming_integrated_excerpts.pdf (2016年10月31日閲覧)
- Ley, R. (2014) How can meaningful homework look in the upper elementary grades? Alleman, J., Brophy, J., Botwinski, B., Middlestead, S., Knighton, B. and Ley, R. eds. *Homework Done Right: Powerful Learning in Real-Life Situations* (pp.80-92). Skyhorse Publishing.
- レイ, R. (2016) 「小学校のクラスにおける社会科の統合」『アメリカの教育改革と学校教育の再設計—シカゴ大学実験学校の21世紀型学習—』(広島大学学習システム促進研究センター(RIDLS)講演会シリーズ No.16 資料), pp.11-18。
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課(2016) 「社会科において育成を目指す資質・能力」『初等教育資料』(946), pp.34-43。

著者

阪上弘彬 広島大学/日本学術振興会特別研究員 PD

シカゴ大学実験学校におけるデューイ教育思想の継承と 美術教育の今日的意義

—ジーナ・アリシア教諭による講演を踏まえて—

中村 和世

本稿は、学習指導要領の次期改訂に向けて文部科学省から出された方向性を踏まえて、わが国の学校教育におけるこれからの美術教育のあり方を考えるために、シカゴ大学実験学校で行われている21世紀型学習について検討することを目的とする。検討に際しては、2016年7月2日・5日に広島大学学習システム促進研究センター（RIDLS）主催で開催された「アメリカの教育改革と学校教育の再設計—シカゴ大学実験学校の21世紀型学習—」をテーマとした講演会において、ジーナ・アリシア教諭の講演「芸術による体験学習」で紹介された事例を、デューイの教育思想との関連性を踏まえながら分析した。シカゴ大学実験学校の美術教育は、①体験と結びついた美的リテラシーの育成を図る学習の推進、②リフレクションが伴う創造的思考を通して思想・感情の育成を図る学習の推進、③社会との有機的な接続を図る学習の推進、から特徴づけることができ、結論では、教育課程企画特別部会の「論点整理」に示された教育課程の構造的な見直しの柱となる3つの資質・能力である「個別の知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「人間性や学びに向かう力等」との関連において、シカゴ大学実験学校の美術教育の今日的意義を考察した。

キーワード：図画工作・美術科教育、シカゴ大学実験学校、21世紀型学習、ジョン・デューイ

Inheritance of Dewey's Philosophy of Education in Art Education at the University of Chicago Laboratory Schools and Today's Significance: Critical Review of Gina Alicea's Speech

Kazuyo Nakamura

This paper aims to investigate 21st Century Learning conducted at the University of Chicago Laboratory Schools in order to contemplate the future of art education in Japanese school education based on the direction given by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology for the next revision of the course of study guidelines. This study analyzed a case introduced in Gina Alicea's lecture "Experiential Learning Through Art" based on its relationship to Dewey's educational philosophy, speech given at the lecture conference themed "American Educational Reform and Redesign of School Education—21st Century Learning

at the University of Chicago Laboratory Schools” hosted by the Research Initiative for Developing Learning Systems (RIDLS) at Hiroshima University on July 2 and 5, 2016. Art education at the University of Chicago Laboratory Schools can be characterized by (1) promotion of learning to cultivate aesthetic literacy linked to experience, (2) promotion of learning to cultivate ideas and emotions through creative thinking with reflection, and (3) promotion of learning to achieve an organic connection with society. In conclusion, this study has examined the contemporary significance of art education at the University of Chicago Laboratory Schools in relationship with the three qualities and abilities “individual knowledge/skills,” “thinking skills, judgment skills, and expression skills,” and “ability to face humanity and learning,” which are the pillars for structural review of educational curriculum indicated in the “discussion points organization” of the Curriculum Planning Special Committee.

Keywords: Arts and Crafts and Art Education, University of Chicago Laboratory Schools, 21st Century Learning, John Dewey

1. 目的と方法

本稿は、シカゴ大学実験学校の美術教育においてジョン・デューイ（1859-1952）の教育思想がどのように継承され実践開発が進められているのかについて検討するとともに、次期改訂の学習指導要領の方向性を踏まえながら、わが国の学校教育への示唆を得ることを目的とする。検討に際しては、2016年7月2日・5日に広島大学学習システム促進研究センター（RIDLS）の主催で開催された講演会である「アメリカの教育改革と学校教育の再設計ーシカゴ大学実験学校の21世紀型学習ー」において、ジーナ・アリシア教諭が発表した「芸術による体験学習」の内容、同教諭に対するインタビューによって得られた情報、並びに、The University of Chicago (2015)『シカゴ大学実験学校小学校ハンドブック』など教育課程に関する情報が含まれた資料を活用する。

2. シカゴ大学実験学校とデューイ教育思想の継承

シカゴ大学実験学校では、今日に引き続き、創設者であるデューイの教育精神を継承し、デューイが当時の教師とともに取り組んだ「学校は、個人の資質・能力を開発したり彼等自身のニーズを養い育てたりすると同時に、いかにして協力的な共同社会を築くことができるのだろうか」という課題に取り組み、21世紀の状況を踏まえながら、独自のカリキュラム開発を行っている。

美術教育に関しては、デューイが校長を務めた時代と同じく、美術科部門（the Fine Arts Department）が設置されており、12人の専科教員が保育所・幼稚園、小学校、中学校、高等学校の美術教育を担当している。デューイにとって、教育とは、知識の量ではなく、生まれつきの粗野な衝動や本能を、社会的生活を通して人間らしいものに教化し、自律的に成長し続けていく力を培うことであり、この

立場から芸術は人格形成を目的とする教育の手段として捉え直され、今日でも、そのような教育観のもと、美術は必修として位置づけられ、教育課程において重要な役割を担っている。

デューイによれば、子どもの衝動・本能は、それを起点に展開する子どもの自己活動と、人類の創造的知性の所産である芸術との相互作用を通して、知的及び情緒的な発達に向けて導かれるべきものであり、今日の実験学校の美術教育においても、子どもの自己活動を中心に据えた体験と結びつけて学習を展開することが重視されている。

美術科部門の主任であるアリシア教諭は、シカゴ公立小学校における約11年間の教職経験を経て、2007年からシカゴ大学実験学校小学校で専科教員として美術を担当し、2012年から美術科部門の主任を務めている。

美術科部門では、デューイが生きていた時代の美術教育の伝統が伝えられ、今日にわたって教員達の間で受け継がれているという。アリシア教諭の発表では、彼女が実践しているデューイの教育信条として以下の3点が示されている。

- ①体験学習や実地学習は、子どもが最もよく学び覚える方法である。
- ②活動は、子どもの生活や興味とつながっている必要がある。
- ③活動は、子どもによりよい市民になることや、他者と協力することを学ぶことに取り組みさせる。

以下では、アリシア教諭の発表で紹介された教育実践について、デューイ教育思想との関連性を考察し、次期改訂の学習指導要領で示された方向性と同じく、人間性の育成を目的とした美術教育が今日のシカゴ大学実験学校においてどのように展開されているのかを検討する。

3. シカゴ大学実験学校の美術教育の特徴 (1) 体験と結びついた美的リテラシーの育成を図る美術教育の推進

デューイにとって、芸術とは、言葉と同様、習得すべき社会的価値を備えた言語であり (Dewey, 1934, p.106)、デューイの時代の実験学校において、形や色、構成、表現様式等を含む造形要素・原理の内容が教育課程において系統的に組織化されていたように(中村, 2005)、今日においても、子どもが自分と社会・世界とのかかわりに関する知覚や認識を広げたり深めたりするために、造形要素・原理やイメージを対象とする美的リテラシーの育成が図られている。

アリシア教諭が実践しているデューイの教育信条にも示されているように、実験学校の美的リテラシーの学習指導に特徴的な点は、児童・生徒の体験と結びつけて進められていることである。そのような特徴は、特に、①小学校4年生を対象としたシカゴ市中心街にあるハロルド・ワシントン・ライブラリー等へのフィールド・トリップを通して行われた建築の学習、②中学校2年生を対象として行われたシカゴ大学の周辺にあるビクトリア調の建築とフランク・ロイド・ライト(1867-1959)のロビー・ハウスの様式に関する比較学習、③キャンパスにある建築の写生を基にした描画学習などに見出すことができる(アリシア, 2016, p.20, p.27)。

シカゴ市中心街へのフィールド・トリップを通じた学習では、シカゴ建築財団のロビーで、シカゴ市中心街の立体的な地図を見ることから始まり、戸外において著名な建築物を目の前にして写生したり中を通ったりしながら行われ、実際に自分が目にしたものと結びつけながら、ペディメント、コラム、柱頭、アクロテリアのような、建築の専門用語が学ばれている。

シカゴ大学キャンパスで行われた建築の学習では、生徒の生活圏であるハイドパーク地

区に多くあるビクトリア調の建築物と、近郊のフランク・ロイド・ライトによるロビー・ハウスを利用して、建築様式の比較がなされている。ワークシートを用いて、立地環境、材料、屋根の形、窓やドアの形、装飾の点から、外装と内装をよく観察したり写生をしたりして比較が行われ、それぞれの建築様式の独自性や両者の相違点が話し合われている。

キャンパスにある建築物の写生を基にした描画学習では、遠近法が中心に学ばれ、4つ切りサイズの画用紙に、画面半分を鉛筆による写実的な素描で、残りの半分を水彩による自由な想像的表現で構成して描いている。実験学校の児童・生徒の保護者の約60パーセントはシカゴ大学職員であり、家族との思い出のある建築物を1つ選んで写真を撮り、6週間を費やして、機械的な写生ではなく、家族に対する思いやイメージが効果的に伝わるよう、写実的な描画と想像的な描画の組み合わせによる画面の内容や構成を工夫している。学習の最終段階では、造形の要素・原理に着目して、グループによる批評会が行われている。アリシア教諭の発表では、以上のような学習を通して、生徒達が、奥行きや明暗を自分のイメージを表すためにどのように効果的に用いるのかを理解したことが報告されている。

デューイの時代から行われているそのような美的リテラシーの学習に加えて、今日の実験学校では、視覚的イメージで溢れる情報化社会に即した21世紀型のビジュアル・リテラシーに焦点を当てた学習が中学校段階から行われている(アリシア, 2016, p.22, p.29)。そのようなリテラシーは、インターネット等から得られる視覚情報を対象とし、「必要とされる画像を定義する」、「画像を見つける」、「画像を解釈・分析する」、「画像を評価する」、「画像を効果的に使用する」、「視覚メディアを創造する」、「画像を倫理的に使用し引用する」の8つのスキルから構成され、これらを身に

付けさせることで、生徒を情報化社会における視覚的イメージの受け身的な消費者から、批判的に分析し解釈できる創造者へと育成することが図られている。

（２）リフレクションが伴う創造的思考を通して思想・感情の育成を図る美術教育の推進

デューイが捉える芸術経験とは、リフレクションが伴う創造的思考の働きを通して、行為者の思想・感情と材料等の物質的素材の両方が質的に変化する教育的プロセスであり、実験学校の美術教育においては、創造的思考を重視した学習指導が行われている。リフレクションが伴う創造的思考によって導かれる経験は「熟慮的经验」とも称され、①困惑、混乱、疑問、②推測的予想、試験的解釈、③実験、点検、探索、分析、④仮説の精密化、⑤行動による仮説の確認、の特徴を備えている（デューイ、2014、pp.239-240）。アリシア教諭の教育実践では、児童・生徒の生活の中から生じた疑問や興味から学習を始めることが基本とされ、熟慮的经验の特徴を備えた学習を通して、児童・生徒の思想・感情を洗練していくことが目指されている。

熟慮的经验の諸特徴が特に見出される教育実践の事例としては、①中学校2年生を対象としたギャラリー特別展企画のプロジェクトや、②小学校3年生を対象とした恐竜プロジェクトが挙げられる。

ギャラリー特別展企画のプロジェクトは、生徒に興味のあるテーマに即した特別展をデザインさせることを通して、生徒の思想・感情を発展させるとともに造形的に伝達する力を伸ばすことがねらいとされている（アリシア、2016、p.23、p.30）。学習の始めの段階では、ギャラリーへのフィールド・トリップを通して、「キュレーターの仕事にはどのようなことが課されているのか」を生徒自身に発見させている（①困惑、混乱、疑問）。次の学習段階では、「あなたは、観客に何を伝達したい

ですか？」、「そのアイデアをサポートするために、どのイメージをあなたは選びますか？」という生徒にとっての課題をキュレーターの仕事とつなぐ「本質的な問い」を中心に、オリジナルの展示会を構想させ（②推測的予想、試験的解釈）、キュレーターの仕事に取り組む際の課題として、「アイデアを研究する」、「テーマをサポートする芸術家を選ぶ」を与えることで、探索・分析活動を深めさせている（③実験、点検、探索、分析）。続けて、「展示会モデルを設計する」、「モデルをつくる」、「研究論文を書く」の3つの活動では、生徒は、自ら設定したテーマに即した展示会の完成度を高めていき（④仮説の精密化）、クラスにおける展示会モデルの批評会を通してモデルの効果について確かめる機会が与えられている（⑤行動による仮説の確認）。生徒が制作したモデルのテーマには、「浪費」、「数学的な美」、「ニューヨーカー・イラスト・アート」、「ピーター・ブルームの作品展」、「ごめんなさい」等があり、生徒一人ひとりが各自の興味を追求したことが分かる。

同様に、恐竜プロジェクトに関して、学習は児童の恐竜に対する強い興味から始められ、（①困惑、混乱、疑問）、シカゴ大学キャンパスにある化石研究所を訪問して専門家であるポール・セレノ教授と交流しながら、恐竜の骨を実際に自分の目で見たり触ったりしながら学ぶ機会が与えられている。次の学習段階では、協力してオスとメスのラージサウルスの2つの頭部を描き、エポキシ樹脂粘土を使って恐竜を制作している。制作では、恐竜の骨を覆う皮膚をつくるために、エポキシ樹脂粘土をどのように使うのかを学んで、うろこ、羽毛、絵の具を用いて、恐竜を完成させる方法を話し合い（②推測的予想、試験的解釈、③実験、点検、探索、分析）、自分が持っている恐竜のイメージに合った表現手段を精緻化し（④仮説の精密化）、イメージの実現に取り組んでいる（⑤行動による仮説の確認）

(アリシア, 2016, p.24, p.31)。

(3) 社会との有機的な接続を図る美術教育の推進

デューイにとって、学校とは理想とする社会の萌芽となるべき場所であり(デューイ, 2002, p.77), 今日に引き続いて、実験学校では、学校生活を通して子どもをより民主的な共同社会の一員へと導き訓練することを目的として、学校と社会との有機的な接続を通して、社会における芸術の公共的な働きに着目した学習が進められている。アリシア教諭の教育実践においても、美術教育を通して「よりよい市民」を形成することや他者と協力できる力を育成することが目指されている。

社会との接続を図る美術教育は日本においても蓄積があり、アリシア教諭による発表の中で紹介された地域社会にある歴史的建築物の訪問・見学を通して歴史を踏まえながら美術文化を学ぶことや、街づくりや地域共同体の活性化などを目的とするパブリック・アートの学習を通して、社会における芸術の公共的価値を認識させる学習は、日本の学校でもよく行われている。

アリシア教諭の発表事例の中で日本ではまだ例が少ない学習のあり方としては、①小学校4年生を対象とした大統領ライブラリーの立体モデル制作、及び、②中学校1年生を対象とした社会正義をトピックとしたポスター制作が挙げられる(アリシア, 2016, p.21, p.28)。

大統領ライブラリーの立体モデル制作において着目されるのは、①社会において建築造形が市民生活の向上を図るためにどのように機能しているのかを授業のテーマとしている点、及び、②児童のアイデアを学校の壁を越えて実社会におけるアクションへとつなげている点である。モデル制作において、児童は、「建築家は何について考える必要がありますか?」を問いとして、「ライブラリーが市民に

とってどのように機能すべきか」、「機能に合った建築のフォルムはどうあるべきか」を考えながら、自分のビジョンを立体モデルにして表している。児童から出された機能には、図書館、博物館、教室、シアター、カフェ、すべての人が楽しめる必要性、持続できるエネルギーの効率性、心地よさ等がある。

立体モデルは展示会を通して外部と共有されるほか、オバマ財団から直接のインタビューを受けることで実社会へのアクションへと結び付けられている。

社会正義をトピックとしたポスター制作では、アメリカの公民権運動の中で活躍したゴードン・パークス(1912-2006)が取り上げられ、人種差別や社会不正等の問題に対する写真家としての姿勢と合わせてパークスの写真作品が学ばれ、アメリカの民主主義社会の隠れた問題に対して生徒が気づきを深め自らの考えを発展させる学習が行われている。生徒は、シカゴ大学キャンパスに新しく創設された芸術ホールでオリジナルのパークスの写真作品13点を目の前に、彼が写真を通して映し出した人種差別、不寛容、貧困の問題について話し合い、自らが追究したい社会正義のテーマを選び、デザインの要素や原理、構成を工夫してポスター制作を行っている。生徒が選んだテーマには、平和、非暴力のプロテスト、平等、銃による暴力、動物の権利、環境等があり、アリシア教諭の発表で紹介のあった生徒作品からは、抽象的なレベルで生徒が問題を捉えるのではなく、自らの日常生活とのかかわりにおいて問題意識を深めていることが読み取れる(アリシア, 2016, p.22, p.29)。そのような学習を通して、アリシア教諭の言葉で表された「よりよい市民」として、実社会に存在する問題に対して主体的にかかわり状況改善のためにアクションを起こす素地となる資質や能力が育まれていると思われる。

4. 考察

学習指導要領の次期改訂に向けて教育課程企画特別部会から出された「論点整理」には、教育課程について、「何を知っているか」という知識の内容を体系的に示した計画にとどまらず、「それを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」までを視野に入れて、①個別の知識・技能、②思考力・判断力・表現力等、③人間性や学びに向かう力等の資質・能力を柱としながら、「社会に開かれた教育課程」を目指して構造的な見直しを行うことが示されている（文部科学省，2015a, p.10）。「図画工作，美術，芸術（美術，工芸）」に関しては、それら3つの柱に沿って教科で育てたい資質・能力の明確化を進めるとともに、わが国の児童・生徒に見られる以下の課題に対して対処することが求められている（文部科学省，2015b, p.98）。

- ①作品の表現の特徴や意図が十分に捉えられない。
- ②造形的な創造活動の基礎的な能力を育てるための視点である〔共通事項〕については、一部課題がある。
- ③美術の基礎的な能力と育成する資質・能力との関係が曖昧な指導が行われている。
- ④生活や社会において美術がどのように役立っているのか十分に認識されていない。
- ⑤美術文化の継承と創造への関心を深める学習が十分ではない。

シカゴ大学実験学校の美術教育は、次期改訂の学習指導要領が目指す教育と同じ方向性にあり、以下の点から今日的意義を見出すことができる。

一つ目は、児童・生徒の体験と結びつけながら美的リテラシーの育成が図られることによって、単に頭の中だけの知識にとどまらず、児童・生徒が自己の生活の中で活用し新しい

意味を生み出すためのリテラシーが身に付けられていることである。上記②の課題に示されるように、わが国の「図画工作，美術，芸術（美術，工芸）」においては、リテラシーにかかわる〔共通事項〕の視点からの学習が十分ではなく、〔共通事項〕の内容組織をさらに検討することや、絵画，彫刻，建築，メディア・アーツ等，領域ごとの専門用語を教育課程において組織化するとともに、児童・生徒の体験と結びつけた学習の開発を図る必要性が示唆される。

二つ目は、児童・生徒の思想・感情の育成に向けたリフレクションが伴う創造的思考の習慣を養うことをねらいとした学習が開発されていることであり、そのような学習は、課題①や課題③に対処するために具体的なあり方を提示しており有意義であると思われる。デューイによって明確化された、①困惑，混乱，疑問，②推測的予想，試験的解釈，③実験，点検，探索，分析，④仮説の精密化，⑤行動による仮説の確認，による思考方法は、美術に本質的な知識・技能を使って、思考・判断しながら、自己にとっての意味や価値を、作品制作や作品鑑賞を通して、認識したり創り出したりすることに有効に働く。そのような思考方法を組み込んだ学習を進めることで、作家の思考を読み取る力が身に付き、作品の表現の特徴や意図を捉える力の向上につながるとともに、次期改訂の学習指導要領の方向性に示された、①個別の知識・技能，②思考力・判断力・表現力等，③人間性や学びに向かう力等の資質・能力が育成される学習の実現が期待できると思われる。

三つ目は、社会との有機的な接続を図ることを通して、美術の公共的な機能に関する認識や、社会に対して美術の立場からアクションを起こせる素地を培うことを視野に入れている点である。そのような美術教育は、「図画工作，美術，芸術（美術，工芸）」の課題④や課題⑤と関連して、生活や社会における美術

の役割に対する認識不足の解消や、社会における美術文化の継承と創造を認識させることに役立ち、次期改訂の学習指導要領が目指す「社会に開かれた教育課程」を実現させるために好例を示していると思われる。

参考文献

- アリシア, G. (2016) 「芸術による体験学習」『アメリカの教育改革と学校教育の再設計ーシカゴ大学実験学校の21世紀型学習ー』(広島大学学習システム促進研究センター(RIDLS)講演会シリーズ No.16 資料), pp.19-32。
- Dewey, J. (1934) *Art as Experience*. George Allen & Unwin.
- デューイ, J 著 (市村尚久訳) (2002) 『学校と社会／子どもとカリキュラム』講談社学術文庫, 第6刷 (Dewey, J. (1900) *The School and Society*. The University of Chicago Press.)。
- デューイ, J. 著 (松野安男訳) (2014) 『民主主義と教育(上)』岩波文庫, 第31刷 (Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. Macmillan Company.)。
- 文部科学省 (2015a) 「教育課程企画特別部会論点整理」,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm (2016年11月1日閲覧)。
- 文部科学省 (2015b) 「教育課程企画特別部会論点整理補足資料(3)」,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm (2016年11月1日閲覧)。
- 中村和世 (2005) 「デューイ実験学校における芸術教育の理論と実践(2)ーリリアン・クッシュマン教諭による実践を中心にー」『大学美術教育学会誌』第37号, pp.295-302。
- 中村和世 (2015) 「アメリカ美術教育の現在(1)ーシカゴ大学実験学校の例」『教育美術』(880), pp.52-55。

The University of Chicago (2015) *The University of Chicago Laboratory Schools The Lower School Handbook 2014-2015*. The University of Chicago.

著者

中村 和世 広島大学大学院教育学研究科

シカゴ大学実験学校の教育とその評価

池野 範男

本稿は、講演会を通して追究した、21世紀の今、学校は、何のために、どのような教育を、どのような形で行うのがよいのか、という問題に関して、シカゴ大学実験学校はどのような回答をもっているのか、検討した。そのために、中村(2017a, 2017b)と阪上(2017)を受けて、シカゴ大学実験学校が教育の基本を確認し、その評価を試みるものである。

シカゴ大学実験学校の教育の基本に関して、学校、教育、学習、教科の学習の4点を中心に、デューイの考えと比較して、歴史的、現代的な観点から評価した。

その結果として次の3点を指摘した。

- (1) 1896年、デューイによって設立されたシカゴ大学実験学校は、彼の教育についての考えを実際の教育現場で進めることであったが、その後も、また現在も進歩主義教育を実践する学校として継続している。
- (2) 現在のシカゴ大学実験学校も、経験の再構成、生活と経験、とくに、教科や教材と経験の相互関係を踏まえ、子どもの中心の教育を推進している。
- (3) 教科の学習もその役割を継承し、知識教授とともに経験の再構成・創造を果たすものとして進められており、社会科、美術科もその役割を担っている。

キーワード：進歩主義教育、経験の再構成、子ども中心、学習

Education at the University of Chicago Laboratory Schools and an Evaluation

Norio Ikeno

In this study, we examined what types of answers can be found from the University of Chicago Laboratory Schools for the questions addressed through lectures on how modern 21st century schools should provide education, in what form it should be provided, what purpose it should serve, and what type of content it should have. To answer these questions, in this study, we examined the basis of education at the University of Chicago Laboratory Schools and attempted to assess it based on Nakamura (2017a, 2017b) and Sakaue (2017).

The basic education at the University of Chicago Laboratory Schools was assessed from a historical and modern perspective by comparing it with Dewey's ideas on the four points of the school itself, its education, the learning that takes place, and the subjects offered.

As a result of the comparison, the following three points were identified:

- (1) The University of Chicago Laboratory Schools were established by John Dewey in 1896, and they were a place where his ideas about education could be put into practice in an actual educational setting. It continued to be a school that practices progressive education, and it continues to serve this role even today.
- (2) Today the University of Chicago Laboratory Schools are still promoting child-centered education based on reconstructing of experience and life experience, especially interact between subjects/teaching materials and experience.
- (3) Subject learning has also inherited this role, and it serves to create and restructure experience along with knowledge-based lessons. Social studies and the arts also serve this role.

Keywords: Progressive Education, Recreation of an Experience, Child Centric, Learning

1. 本稿の目的

シカゴ大学実験学校は、1896年にジョン・デューイ（John Dewey）によって創立され、今年、2016年に、120周年を迎えた。この学校は「実験室」（laboratory）として、出発し、現在もこの名称を続けている。

実験室と学校名に付けたことは、「教育に関心をもつ生徒が、理論やアイデアが提示され、検証され、批判され、実行され、またそうすることにより、新しい真理が進展してくるのを、目のあたりにする」（デューイ、1998、p.155）ため、つまり、「教育実験」（ジャクソン、1998、p.18）のためである。科学と同様、教育も実験可能であり、そうする必要があるというわけである。

では、デューイが創立当初のシカゴ大学実験学校を通して考える学校、教育、そして、教科の教育と、現在のシカゴ大学実験学校におけるそれらとを比較し、現在のシカゴ大学実験学校の教育状況とその意義を解明することにしたい。

2. デューイのシカゴ大学実験学校の教育観

デューイは、「社会の伝統が非常に複雑になって、その社会的蓄積の担当の部分が文書に書き留められ、文字記号によって伝達されるようになるとき」（デューイ、1975、（上）p.39）、学校は出現するとみている。この学校観は近代教育のものであり、20世紀初頭のものではない。学校は新たなものに代わるべきと主張する。すなわち、新しい学校は「小型の共同社会、胎芽的な社会となる機会」を与え、「社会的な力量と洞察力を開発すること」「狭い功利主義な考え方から解放され、この人間精神の可能性」を開くものでなければならないという（デューイ、1998、p.77）。

シカゴ大学実験学校は、「学校の道徳的雰囲気、すなわち規律における生徒と教師の関係を変化させること、いちだんと活動的・表現的でかつ自己決定をする要素をも採り容れる

こと」によって、「わたしたちの学校一校ごとに、それぞれ胎芽的な社会生活ができるようにすること、すなわち、学校より大きな社会生活を反省させるに典型となる仕事によって学校を活動的なものにし、そして、芸術・歴史・および科学の精神を隅々にまで浸透させ、それによって学校を胎芽的な社会生活の場にしていく」（p.90）のである。

教育を旧教育から新教育に変更し、その教育実験をすすめたのがシカゴ大学実験学校である。それは、旧教育の「中心が子どもの外部に」あったことから、新教育では「子どもが中心となり、その周りに教育についての装置が組織されること」に転回すること（p.96）である。すなわち、子どもが学ぶこと、「子どもの側に立ち、子どもから出発し」「内面から発生して有機的に同化すること」（p.270）である。そのことをデューイは「新しい経験を獲得する」（p.284）ことであると表現している。

それゆえ、シカゴ大学実験学校は、次のような教育をしているとデューイと述べている。

この学校における日々の課業は、子どもたちが、学校内において、学校外と同じように生活することができ、しかも、子どもたちには、日ごとに英知や親切心や服従心といったものが育っていくこと—すなわち、学習というものは幼い子どもにおいてすらも、精神を豊かに育成するとともに、知的認識の形式が遵守され、啓発されていくような真理の実質を把握することを可能にし、子どもの成長が本物でかつ十全なものになりうると共に、それが喜びにもなることが可能であること—を証明しているのである。

（デューイ、1998、p.258）

デューイは実験学校を学習するところであり、それは学校外と同じように生活し、子どもたちが新しい経験を獲得するところと位置づける。

その学校で教えられる中心は教科である。

教科について次のように説明する。

…(前略)…子どもの世界は、子ども自身の世界として統一されており、それ自体で完結しているものである。子どもが学校に通うようになり、そこで、多様な教科が子どものためにある世界を分断し、それを細分するのである。(p.265)

たとえば、地理は「一連の事実をある特定の観点から抽象化し、分析したもの」であり、学校では「教科のそれぞれが、類別される」(p.265)。諸事実は「経験上生じたその場所から引き離され、ある種の一般的原理に照らして再配置されることになる」(p.265)。

教科について次のようにデューイは説明する。

いわゆる教科というものは、一瞬にして興味がわいてくるものへと転化できるものであるといわれるように、先への投資つまり資本であることを示しているのである。教科というものは、どのような学習の方法をとろうともいづれもみな、精神的な活動をしないように、それを軽減するようになっているものである。

(pp.287-288)

そのことを地図に模して、説明している(pp.285-287)。教科は、地図のように、これまでなされてきた経験を要約したものであり、順序よく整理された「展望図」であり、未来の経験へと導く「ガイドとして役立つ」ものである(p.287)。教科の学習の教材や学問領域の素材を「経験のなかに」「回復させる」ことが教師の仕事である(p.289)。

デューイは学校を社会生活の一部となして、子どもたちが新しい経験を獲得するところであり、学校の主要活動である、教科の教育を分断された教科の教材や内容に子どもたちが意義づけできるように組織するべきであると考へ、その教育実験場としてシカゴ大学実験

学校を位置づけたのである。

3. 現代のシカゴ大学実験学校の教育

現代のシカゴ大学実験学校は、中村(2017a, p.117)が述べるように、進歩主義教育を継承し、デューイの教育理念や思想を継承している(The University of Chicago Laboratory Schools, 2014, p.7)。

シカゴ大学実験学校は教育信条として現在、7つのものを提示している(The University of Chicago Laboratory Schools, 2014, p.7, 中村, 2017a, p.117) これらの信条には、先のデューイが示した、教育観、学校観、教科の学習観をそのまま引き続き、継承していることが理解される。

つまり、教育は経験を作り出すことを目指す、学校は大きな社会の小社会であり、子どもたちの学習を作りだすところなのである。それは学課の学習も、プロジェクト活動を通して経験と結びつけが必要である。とくに社会科、美術科の学習が活動と結びついて実施されていることは、阪上(2017)や中村(2017b)の論考が示している。

このように、現代のシカゴ大学実験学校もまた「生徒中心の実験的モデル」を進める学校なのである(Zulkey, 2016, p.25)。

4. 講演会の成果

講演会を通して参加者とともに追究しようとしたことは、21世紀の今、学校は、何のために、どのような教育を、どのような形で行うのがよいのか、という問題である。

この問題に関して、シカゴ大学実験学校の改革を通して、究明しようとしたことである。その成果は、次の3つにまとめることができる。

- (1) 1896年、デューイによって設立されたシカゴ大学実験学校は、彼の教育についての考へを実際の教育現場で進めることであった

が、現在もデューイの進歩主義教育を実践するものとして継続させている。

(2) 現在のシカゴ大学実験学校も、進歩主義教育の理念を継承し、経験の再構成、生活と経験、とくに、教科や教材と経験の相互関係を踏まえ、子どもの中心の教育を推進している。

(3) 教科の教育もその役割を継承し、知識教授とともに経験の再構成、創造を果たすものとして進められており、社会科、美術科もその役割を担っている。

参考文献

- デューイ, J. (松野安男訳) (1975) 『民主主義と教育』(上・下), 岩波書店。
- デューイ, J. (市村尚久訳) (1998) 『学校と社会/子どもとカリキュラム』, 講談社。
- 伊藤敦美 (2008) 「現代シカゴ大学実験学校のカリキュラムーリーディングのカリキュラムを中心にしてー」『敬和学園大学研究紀要』(17), pp.251-266。
- ジャクソン, P. W. (市村尚久訳) (1998a) 「編者による日本語版への序文」デューイ『学校と社会/子どもとカリキュラム』 pp.5-6。
- ジャクソン, P. W. (市村尚久訳) (1998b) 「編者による序文」デューイ『学校と社会/子どもとカリキュラム』 pp.13-56。
- 中村和世 (2017a) 「シカゴ大学実験学校におけるデューイ教育思想の継承と今日的意義ーシルビー・アングリン校長による講話を踏まえてー」『学習システム研究』(5), pp.115-123。
- 中村和世 (2017b) 「シカゴ大学実験学校における美術教育の今日的意義ージーナ・アリシア教諭による講話を踏まえてー」『学習システム研究』(5), pp.133-140。
- 阪上弘彬 (2017) 「初等社会科における社会統合カリキュラムー米国・シカゴ大学実験学校レイ教諭による実践をもとにー」『学習システム研究』(5), pp.125-132。

The University of Chicago Laboratory Schools
(2014) *The Lower School Handbook*.

Zulkey, C. (2016) *Teacher Travelers: The Ideals of John Dewey reach around the World, Lab Life*, fall 2016, pp.24-27.

著者

池野 範男 広島大学大学院教育学研究科

『学習システム研究』, *Theory and Research for Developing Learning Systems* 投稿要領

【編集規定】

1. 『学習システム研究』および *Theory and Research for Developing Learning Systems* (以下, *TRDLS*) は, 学習システム促進研究センターの機関誌であり, 毎年定期的に発行する。
2. 『学習システム研究』および *TRDLS* は, 学習システムに関する研究論文にあてる。
3. 『学習システム研究』および *TRDLS* は, 原著論文の他, 研究ノート, 書評, その他学習システム促進研究センターの研究活動(シンポジウム等)に関連する記事を掲載する。ただし, 編集委員会が依頼する場合を除く。
4. 論文の執筆は, 所定の投稿・執筆要項による。また, 投稿・執筆要項は, 学習システム促進研究センターのウェブサイト上に掲載されている最新ものを確認の上, 原稿を執筆すること。
5. 『学習システム研究』および *TRDLS* に論文を掲載しようとする者は, 所定の投稿要領に従い編集委員会宛てに送付するものとする。なお, 原稿の提出期限は毎年, 10月31日とする。
6. 論文の掲載採否は, 複数の審査員による精密な審査を経て, 編集委員会で審議し決定する。
7. 編集委員会は, 掲載予定の原稿について, 執筆者との協議を通じて, 内容の変更を求めることができる。
8. 編集委員会に提出された研究論文, その他の電子媒体等は, 原則として返却しない。
9. 執筆者による校正は初校までとする。その際, 修正は原則として認められない。
10. 編集に関する事務は, 編集委員会が行う。

【投稿要領】

1. 論文は未発表のものに限る。但し, 学習システム促進研究センター関連のシンポジウム, 口頭発表, ポスター発表の場合はこの限りではない。なお, 投稿する論文と著しく重複する内容の論文を他の学会その他の機関誌や刊行物に投稿している場合は, 本誌の掲載が決定した時点で他の機関誌その他への掲載を辞退しなければならない。また, 他の機関誌その他での掲載が決定した場合には, 本誌への掲載を辞退しなければならない。
2. 提出原稿はA4判(縦)とし, 原稿の第1頁には, 表題, 著者名, 所属機関, 邦文摘要(1000字以内) およびキーワード(3個以上5個以内)を入れることとし, 本文は2頁目から書き始めること。なお, 英文摘要と *TRDLS* に関しては, 学習システム促進研究センターの方で翻訳を行う。
3. 原稿の体裁は, A4判, 横書き, 横20字×縦40行×2段(1頁1,600字)に準ずること。但し, 図表は1段にしてもよい。
4. 原稿の枚数は, 編集委員会において特に枚数を指定するもの以外, 研究論文は12頁程度とし, 最大20頁以内とする(ただし, 図表等を含む)。
5. 最終行に著者名と所属を入れる。
6. 学習指導案もしくは図表等に使用する文字については, 8ポイントのサイズを最小限とする。

7. 図表・写真については、以下に示すように出典を図表等の右下に記載する。
 記載例：*筆者作成。 *学習指導要領（資料名，文献など）より筆者作成。
 *岡田・福井（2016，図 1）をもとに筆者一部加筆。 *渡邊（2015）より引用。
 *2015年11月21日筆者撮影。（写真の場合のみ）
8. 記述は簡潔かつ明瞭にし，常用漢字，現代仮名遣いによる。数字は算用数字を用いる。また，固有名詞以外の外国語は，できる限り訳語を用い，必要な場合は初出の際のみ原綴を付す。
9. 引用文献は，本文中の該当箇所に，以下の例に示すように記載する。

記載例：（池野，1999）又は（池野，1999，p.61）

10. 論文末尾の記載事項については，以下の例に示す。

日本語文献：

単著本：著者（発行西暦）『書名』出版社。

池野範男（2001）『近代ドイツ歴史カリキュラム理論成立史研究』風間書房。

編著本：著者(発行西暦)「題名」編著者『書名』出版社，掲載ページ。

秋田喜代美（2000）「教師の信念」日本教育工学会編『教育工学事典』実教出版，pp.194-197。

雑誌：著者（発行西暦）「論文名」『誌名』巻（号），掲載ページ。

大坂遊・岡橋秀典・草原和博（2015）「地理学者がおこなう「真正な実践」の解明—地理教師による教材研究のための地理学論文の読み解きに示唆するもの—」『学習システム研究』（2），pp.79-94。

外国語文献：

単著：著者(発行西暦)書名，出版社。

Bishop, K. & Denley, P. (2007) *Learning Science Teaching: Development a Professional Knowledge Base*, Open University Press.

編著本：著者(発行西暦) 題名. In 編著者, 書名(掲載ページ), 出版社.

Morrow, K. (1977) Authentic texts and ESP. In S. Holden (Ed.) , *English for specific purposes* (pp.13-17), Modern English Publications.

雑誌：著者(発行西暦)論文名. 誌名, 巻(号), 掲載ページ.

Barnett, E. & Friedrichsen, P. J. (2015) Educative Mentoring: How a Mentor Supported Preservice Biology Teacher's Pedagogical Content Knowledge Development. *Journal of Science Teacher Education*, 26(7), pp.647-688.

邦訳文献：原著著者（日本語訳者）（発行西暦）『書名』出版社。（原著のタイトルがわかる場合は，原著の情報を記載）

フリック，U.（小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳）（2002）『質的研究法入門：<人間の科学>のための方法論』春秋社。（Flick, U. (1995) *Qualitative Forschung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.）

11. ウェブサイトの内容を閲覧，もしくはダウンロードした資料を，本文中で参照・利用した場合には，閲覧ページの URL（閲覧日もしくは検索日）を示す。

掲載例(注や図表の右下に記載する場合)：～(ウェブサイト名，ULR(閲覧日/検索日))。

5)RIDLS の目標は，4 点ある(学習システム促進研究センター，<http://ridls.jp/> (2015 年 3 月 31 日閲覧))。

*文部科学省ウェブサイトより筆者作成(文部科学省，<http://www.mext.go.jp/> (2015 年 3 月 1 日検索))。

12. 原稿の投稿に際しては，以下に示すいずれかの方法で提出すること。

(1)郵送等での提出

紙媒体(1 部)，原稿送付状(1 部)，原稿並びに送付状を記録した電子記録媒体(CD や USB 等)を，編集委員会宛てに郵送すること。

〒739-8524 広島県東広島市鏡山一丁目 1 番 1 号 広島大学大学院教育学研究科
学習システム促進研究センター編集委員会 【TEL】 082-424-6800

(2)電子メール等での提出

原稿および原稿送付状の電子媒体(Word 等)を，編集員委員会宛て(ridls@hiroshima-u.ac.jp)に送付すること。なお電子媒体の容量が大きい場合には，宅ファイル等を適宜使用すること。またメールの件名は「学習システム研究投稿：投稿者名，大学名」とすること。

*なお原稿送付状は本センターのウェブサイト上(URL)から入手することができる。

【著作権規定】

1. 著作権の帰属

- (1) 学習システム研究の論文の著作権は，原則として本センターに帰属する。
- (2) 特別な事情により前項の原則が適用できない場合は，著者と本センターとの間で協議の上措置する。

2. 著作権の本学会への移転帰属による運用効果および運営上の措置等

- (1) 論文の著作権は本センターに帰属するが，著作者人格権は著者に帰属する。ただし，著者が著者自身の論文を複製・翻訳等の形で利用することに対し，本センターはこれに異議を申し立てもしくは妨げることはしない。この場合，著者は利用された複製物あるいは著作物中に出典を明記すること。
- (2) 本センターは論文の複製を行うことができる。ただし，この場合，関係する著者にその旨了解を得る。
- (3) 第三者から論文の複製あるいは翻訳等の許諾要請があった場合，本センターにおいて審議し，適当と認めたものについて要望に応じることができる。ただし，この場合関係する著者にその旨了解を得る。
- (4) 前項の措置によって，第三者から本センターに対価の支払いがあった場合には，関係する著者に報告のうえ，本センター会計に繰り入れ，その活動に有効に利用する。

3. 著作権侵害等に関する注意事項

- (1) 執筆に当たっては他人の著作権を侵害したり、名誉毀損、その他問題を生じさせたりしないよう十分に配慮すること。
- (2) 著者は公表された著作物を引用することができる。引用した場合はその出典を明示すること。
- (3) 万一、投稿規定ならびに原稿執筆要領によって執筆された論文が第三者の著作権を侵害するなどの指摘がなされ、第三者に損害を与えた場合、著者がその責を負う。

注) 1の(2)における特別な事情としては次のような例を想定する。

- ・ 依頼論文等であって、その内容が著者個人ではなく著者の所属する法人等にかかわるもので、著作権の本センターの移転帰属に関し当該法人等の了解が得られない場合。
- ・ シンポジウム記事や特別講演記事などで著者の了解が得られない場合。

付 最終改訂日：2016年10月18日 改訂

〔編集委員会〕

委員長 池野 範 男 (インキュベーション研究拠点・リーダー)
委員 小山 正 孝 (広島大学大学院教育学研究科・研究科長)
湯澤 正 通 (基礎研究ユニット・リーダー)
木原 成一郎 (比較研究ユニット・リーダー)
山元 隆 春 (開発研究ユニット・リーダー)
磯崎 哲 夫 (人材育成研究ユニット・リーダー)
北林 俊 (学習システム促進研究センター事務局)
阪上 弘 彬 (学習システム促進研究センター事務局)
草原 聡 美 (学習システム促進研究センター事務局)

発行日 2017年3月31日

「学習システム研究」第5号

編集者 学習システム促進研究センター (RIDLS)
発行者 池野 範男 (広島大学大学院教育学研究科)



RIDLS

学習システム促進研究センター