

# アクティブ・ラーニングを取り入れた『教職実践演習』の授業開発

教職支援センター

特任教授 榎元 十三男

はじめに

教師を目指す学生達にとって近い将来活躍の場となる学校現場に目を向けると、いじめ・不登校、問題行動の多発、特別に支援の必要な児童生徒の増加、学級が機能しにくい状況、経済格差からくる教育格差、保護者の教師に対する意識の変化などかつての学校観では捉えきれない状況が待ち受けている。そのため、一人で悩みを抱え込んだり、志半ばで早期に退職したりする新任教員も増えていることが指摘されている。

また、大量退職・大量採用による年齢・経験年数の不均衡などにより、かつては「若手教師は自校で育てる」といった信念のもと日常的に取り組まれていた授業研究や学級づくりの方策など学校文化の継承が、今後益々困難になってくることも予想されている。したがって、学校現場では、このような複雑・多様化した課題に適切に対応するために「たくましい精神力」「コミュニケーション力」「チームで対応できる力」「対人関係構築力」など幅広い人間力を備えた教員養成の必要性が声高に叫ばれ、求められるようになってきているのも事実である。送り出す側の大学の責任は益々大きくなるばかりで、国や各教育委員会からも養成段階における学生の質の保証が今まで以上に求められるようになり、今後もその要請が強まっていくのは必至の流れであろう。

## 1. 文部科学省や地方自治体の方針

文部科学省はこのような現状を踏まえ、大学においては、教育職員免許法の改定に伴い『教職実践演習』を新たに導入することを義務づけた。これは、「学生のこれまでの教職課程の履修履歴を把握し、それを踏まえた指導を行うことにより、不足している知識や技能等を補うものとする」とされており、教育実習を経験した4回生に対し教職課程の総仕上げとして、また自分にとっての課題は何かを自覚し、教員に向けての最終準備として、学校現場の実情に即した実践的な学修を行っていくものである。また、本科目には教員として求められる以下の4つの事項を含めることが適当であると示されている。

- (1) 使命感や責任感、教育的愛情に関する事項
- (2) 社会性や対人関係能力に関する事項
- (3) 幼児児童生徒理解や学級経営に関する事項
- (4) 教科・保育内容等の指導力に関する事項

このような施策に鑑み、教員の養成部分を担う各大学においては、上記の求められる資質を培うべく、教職に関する科目の中でもとりわけ『教職実践演習』において情報交換をしながら「学びの履歴の集大成」と位置付けて、平成25年度の4回生後期より、それぞれが特色を生かし工夫を加えながら積極的に取り組んでいる。

## 2. 本大学における『教職実践演習』の取り組みとその役割

筆者が関わっている小学校コースにおける『教職実践演習』の具体的な内容としては、従前から、教育委員会の指導主事や校園長・現場の教師等を招いて喫緊の課題に応じた講義や模擬授業を実施したり、逆に学生が学校園を訪問して授業参観や学級経営についての質疑応答の時間を設けたりしている。また、講師を招いての社会人マナー講座、英語・道徳・保護者対応ワークショップ、模擬授業、特別支援教育等の特別講義を実施している。『教育実習』においても、単に学校現場に送り出すだけでなく、指導案作成や先輩の体験発表を聞く会、報告会など行く前・行ったとき・行った後の切れ目のない指導を綿密に行っている。

しかし、このような丁寧過ぎると思える大学での取り組みは、学校現場のニーズや国・地方自治体から『求められる教師像』にいったいどれほど応えているのであろうか。また、応える必要があるのかどうか。本来、これらの事項は学校現場で教師が児童生徒と対峙しながら身に付けていくべき能力であり、その問題の原因もまたその解決策も日々の営みの中にある各学校が引き受ける問題ではないのか。加えて、実際の教育活動は感性豊かな子ども達が相手であり、その対応も千差万別で直面してみないと分かりにくいことが多いため、大学での学びは理論の具体を一つ一つ丁寧に教えることではなく、学校現場は理屈通りいかないことが多いことを理解させる場所であると言っても過言ではないと考える。また、大学は教育の基礎・基本の部分と自分が選択した汎用性や発展性のある研究課題を探究する場所であると思えてならない。

その一方で、学校現場の実情における文脈の中で『教職実践演習』新設の意味を問い直してみたとき、大学においても旧態依然とした教師主導の一方的な講義を続けているだけでは、教員の質的向上には何の貢献もできないのではないかという懸念もある。

そこで、本学の「教職実践演習」が個々の学生の不足している知識や技能等を補い得るものとするためにはどのように改善すれば良いのか。そして、教員として求められる4つの事項をどの学生も充足できるものとするためにはどのような取り組みが必要なのか。また、送り出した学生達が教職生活をより円滑にスタートできるようにするために新たにできることはないか。これらの課題に向き合い、解決に向けて具体的な方策を練り、積極的に取り組むことが我々の責務でもあると考える。

## 3. 取り組みの検証の実際

前述の問いに対する先行研究に、工藤・小野（2017）論文がある。工藤・小野は、平成27年度に実施された東北大学における『教職実践演習』を「アクティブ・ラーニング」の一つの事例として位置づけ、学生の膨大なアンケートや感想文をもとに取り組みの結果を分析・考察することにより、アクティブ・ラーニングの成立条件を特定する手がかりを得ることで、評価することができるとして実践している。その際の指標に、須長（2010）のアクティブ・ラーニングの成立条件である“activeness”6観点の整理に基づいて順次検討している。その6観点は、「多様かつ微妙に重なり合っており、これらから特定の意味のみを選択することはできそうにない」が、「須長の整理をひとまずアクティブ・ラーニングにおける“activeness”の最大公約数」と捉えている。その6観点は以下の通りである。

1. 能動性（学習者が能動的であること）
2. 学習過程への関与度（学習者が学習過程に深く関与していること）
3. 活動量（学習過程における十分な量の精神活動）
4. 主体性（学習者が意図的に学習に取り組み、その活動に肯定的であること）
5. 当事者意識（学習内容や結果について学習者が責任を負っているという意識）
6. 自律性（長期的に学ぶための恒常的な自己認知・自己制御を行っていること）

この須長（2010）の6観点を手がかりにして、アクティブ・ラーニングの授業実践をもとに、学生が授業前と授業後ではどのような変容があるか等を見ていく中で、本学における『教職実践演習』の今後の方策を検討していくこととする。

#### 4. 本学の平成30年度『教職実践演習』の取り組み

##### (1) ねらい

- 須長（2010）の6観点を積極的に取り入れたアクティブ・ラーニングの授業を体験することにより、学生の授業に対する意識はどのように変わるかを探る。
- 須長（2010）の6観点を積極的に取り入れたアクティブ・ラーニングの授業を体験することにより、教師となって授業をする上での不安や課題はどの程度軽減されるかを確かめる。
- 今後の『教職実践演習』のより良い改善策を探る。

##### (2) 方法

対 象：K女子大学4回生74名

授 業：平成30年11月1日（木）及び平成30年11月8日（木）

手続き：◇第1回から5回までの中間アンケートの実施①

◇第6回アクティブ・ラーニングを積極的に取り入れた「生徒指導」の授業実践  
（11月1日）〈授業者：教育学科T准教授〉

◇授業実践の事後アンケート実施②

◇第7回アクティブ・ラーニングを積極的に取り入れた「特別支援教育」の授業実践  
（11月8日）〈授業者：教育学科T准教授〉

◇授業実践の事後アンケート実施③

##### (3) 第6回目アクティブ・ラーニングを積極的に取り入れた「生徒指導」の授業実践

従来からアクティブ・ラーニングを取り入れた授業を実践してきているT准教授に依頼して、須長の6観点到った授業実践を実施することとした。アクティブ・ラーニングを取り入れた授業を平成30年11月1日（木）5限に実施した。その授業プロセスの概要を以下に示す。

<第6回目教職実践演習 アクティブ・ラーニング「生徒指導」実施計画>

主な学習活動と振り返り	ねらい
<p>1. アクティブ・ラーニングの意味 授業のめあてを知る</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「能動的」に取り組む工夫をする。</li> <li>・「学び」の過程に深く関わる。</li> <li>・積極的に多く活動する。</li> <li>・「学び」を肯定的に取り組む工夫をする。</li> <li>・教員だったらと意識を持って取り組む。</li> <li>・自分に足りないことを学ぶ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アクティブ・ラーニングの意味を知り、めあてをもつ。</li> <li>・グループ学習との違いを知る。</li> </ul>
<p>2. 1分間スピーチ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で話題を考えて、グループの人に話す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループの人とのコミュニケーションの促進</li> <li>・話しやすい雰囲気づくり（アイスブレイキング）</li> </ul>
<p>3. グループワーク①</p> <p>○速書きトレーニング</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・お題に対して、10秒で5つ以上、グループで出し合う。</li> <li>・グループの一人が記録する。</li> </ul>	<p>(アイスブレイクトレーニング)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・さっと考える力をつける。</li> <li>・さっと書く力をつける。</li> <li>・得意を生かす。(活躍の場面)</li> <li>・友達を認める。</li> </ul>
<p>4. グループワーク②</p> <p>○ご注文はどっち</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・2択の問題で好きな方を選び、理由を言い合う。</li> </ul>	<p>(グループエンカウンター)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の価値観と人の価値観に出会い、正解不正解がないということを体感する。</li> <li>・お互いを認め合う。</li> </ul>
<p>5. グループワーク③</p> <p>○スピーチ「話す」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「一人一人考えが違っているからこそ楽しい」ということを伝える。(90秒)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級開きの時子どもに話すつもりで、グループの人に話す。</li> </ul>
<p>6. グループワーク④</p> <p>○ロールプレイ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者対応への電話対応</li> </ul>	<p>(ソーシャルスキルトレーニング)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・役を決めてロールプレイ「演じる」ことにより、伝え方の違いで保護者の受け取り方が変わること気づく。</li> </ul>
<p>7. グループワーク⑤</p> <p>○コメントを書く</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ロールプレイを通して気づいたことを書き、お互いにコメントを書き合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コメント力をつける。</li> </ul>
<p>8. まとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・あたたかい学級づくり</li> <li>・信頼される先生</li> </ul>	<p>(レクチャー)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今日のまとめ</li> </ul>
<p>9. 振り返り</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アクティブ・ラーニングのめあてについてふりかえる。</li> </ul>

この授業を実施するに当たっては、授業前にアクティブ・ラーニングが成立しているかどうかの指標として須長（2010）の“activeness” 6 観点をもとにすることを授業者と筆者が共通理解した。また、この授業は、前半でアクティブ・ラーニングを積極的に取り入れ体験することをねらいとし、後半ではそれを活用し、グループワーク、ソーシャルスキルトレーニング等を通して、保護者対応の仕方やあたたかい学級づくり等を理解することをねらいとした。

#### (4) 授業実践の事後アンケート②・③

##### <事後アンケート調査項目>

---

##### 「教職実践演習」第6・7回アクティブ・ラーニング授業事後アンケート

☆ 本日の授業の全体的な満足度はどの程度でしたか。

( 不満            やや不満            どちらともいえない            やや不満            十分満足 )

1. 能動的に取り組むことができましたか。〈能動性〉  
(全くできなかった    あまりできなかった    どちらでもない    少しできた    非常によくできた)
2. 学習過程に深くかかわることができましたか。〈学習過程への関与度〉  
(全くできなかった    あまりできなかった    どちらでもない    少しできた    非常によくできた)
3. 積極的に多く活動できましたか。〈活動量〉  
(全くできなかった    あまりできなかった    どちらでもない    少しできた    非常によくできた)
4. 「学び」を肯定的に取り組むことができましたか。〈主体性〉  
(全くできなかった    あまりできなかった    どちらでもない    少しできた    非常によくできた)
5. 「教員だったら」という意識を持って取り組むことができましたか。〈当事者意識〉  
(全くできなかった    あまりできなかった    どちらでもない    少しできた    非常によくできた)
6. 自分に足りないことを意識しながら学ぶことができましたか。〈自律性〉  
(全くできなかった    あまりできなかった    どちらでもない    少しできた    非常によくできた)

---

上記質問紙も、(1から5回についてのアンケート)の質問項目に準じて作成した。授業終了時に、授業者であるT准教授に依頼して5分程度で実施した。

(5) 第7回目アクティブ・ラーニングを積極的に取り入れた「特別支援教育」の授業実践  
 第6回に引き続き平成30年11月8日(木)5限に本学教育学科T准教授が実施した。

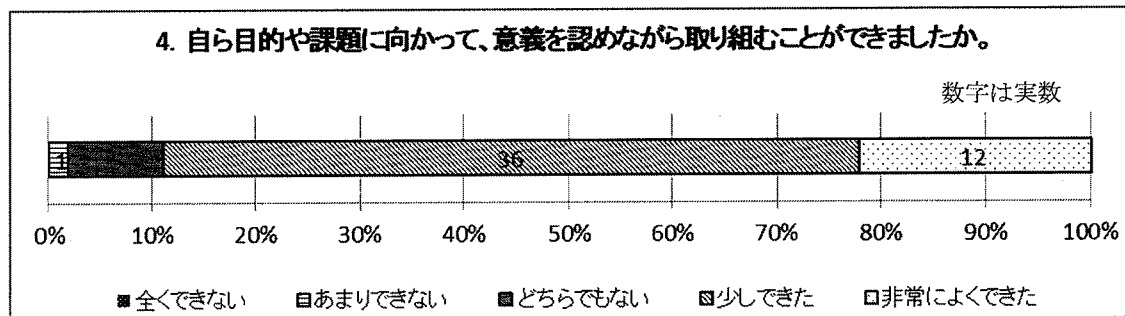
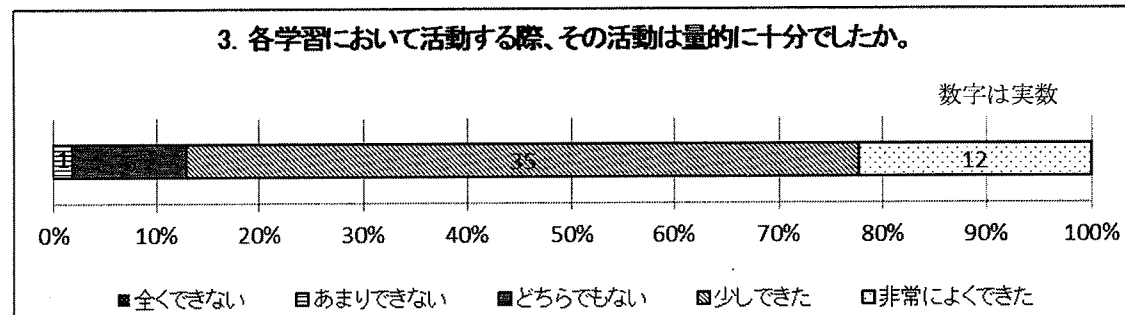
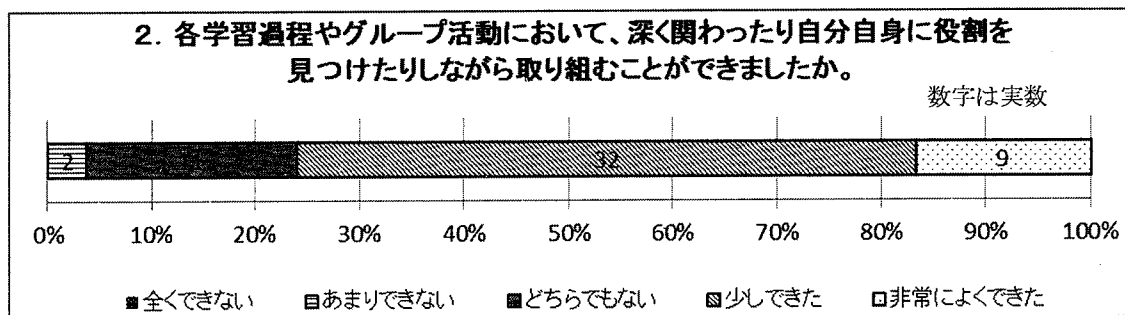
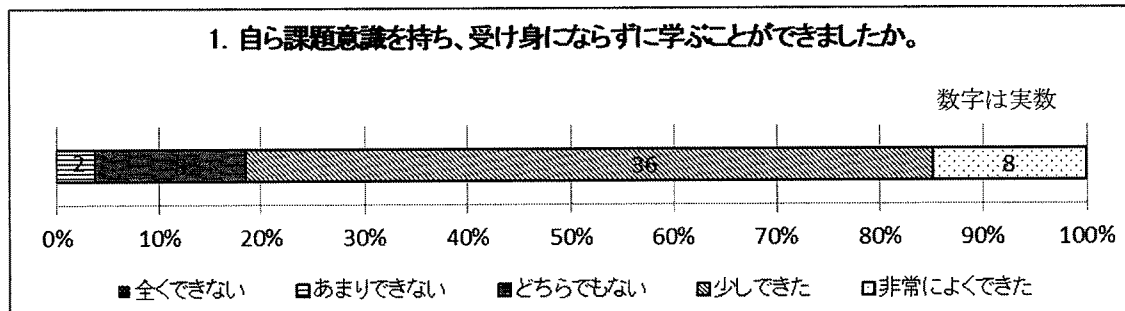
<第7回目教職実践演習 アクティブ・ラーニング「特別支援教育」実施計画>

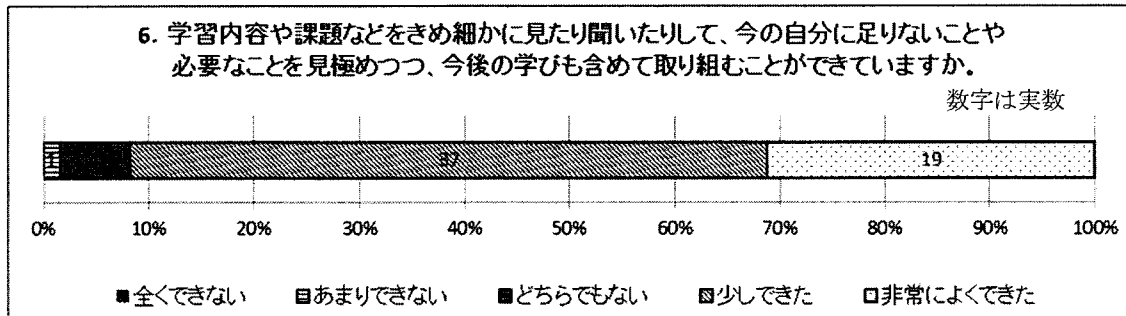
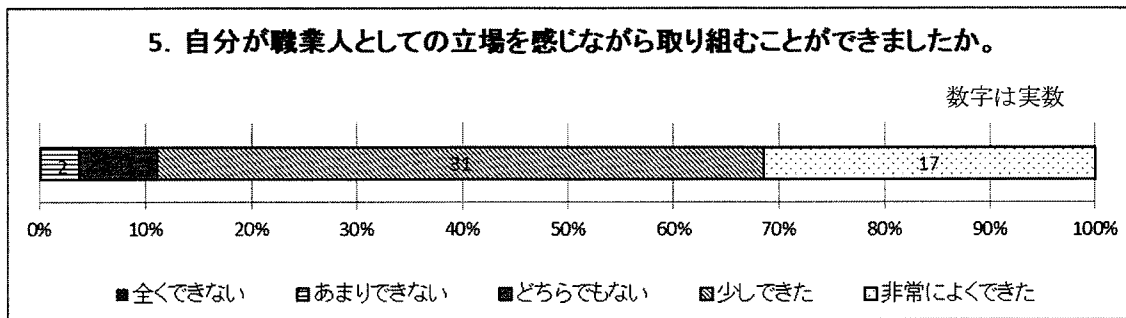
主な学習活動と振り返り	ねらい
1. 授業のめあてを知る <ul style="list-style-type: none"> <li>・「能動的」に取り組む工夫をする。</li> <li>・「学び」の過程に深く関わる。</li> <li>・積極的に多く活動する。</li> <li>・「学び」を肯定的に取り組む工夫をする。</li> <li>・教員だったらと意識を持って取り組む。</li> <li>・自分に足りないことを学ぶ。</li> </ul> 特別支援教育について	(レクチャー) ユニバーサルデザインの授業を知る。 協働で学び合う、グループの中で解決していく姿勢を培う体験することを知る。(アクティブ・ラーニング)
2. 1分間スピーチ <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で話題を考えて、グループの人に話す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達の話から能動的に学ぶ。</li> <li>・笑顔で聞く・質問をする・グループに貢献するという気持ちを持つ。</li> </ul>
3. グループワーク① ○速書きトレーニング <ul style="list-style-type: none"> <li>・お題に対して、10秒で5つ以上、グループで出し合う。</li> <li>・グループの一人が記録する。</li> </ul>	(アイスブレイクトレーニング) <ul style="list-style-type: none"> <li>・さっと考える力をつける。</li> <li>・さっと書く力をつける。</li> <li>・得意を生かす。(活躍の場面)</li> <li>・友達を認める。</li> </ul>
4. グループワーク② ○「どっちがお好み？」 ・2択の問題で好きな方について、理由を言い合う。	(グループエンカウンター) <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の価値観と人の価値観に出会い、正解不正解がないということを体感する。</li> <li>・お互いを認め合う。</li> </ul>
5. グループワーク③ ○点つなぎ ・点つなぎを作りグループで点つなぎをする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・見る力を鍛える。</li> <li>・さっと作る力をつける。</li> </ul>
6. グループワーク④ ○2分間しりとり 「〇っ〇り」の言葉集め	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聞く力を鍛える。</li> <li>・協力して、できるだけたくさんしりとりや言葉集めをする。</li> </ul>
7. グループワーク⑤ ○フルーツバスケット	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達の様子をよく見る力を鍛える</li> </ul>
8. グループワーク⑥ ○ロールプレイ 「自閉症の子どもの気持ち」	(ソーシャルスキルトレーニング) <ul style="list-style-type: none"> <li>・発達障害のある子どもがいるときの対応のしかたを知る。</li> </ul>
9. まとめ ○子どもの特性を理解する。 見るのが苦手→ <span style="font-size: 2em;">}</span> わかりやすい図や写真聞 聞くのが苦手→ <span style="font-size: 2em;">}</span> とともに 見通しがほしい→プログラムの明示 変更は嫌い→できるだけ早く知らせる。 わかりやすく伝える。	(レクチャー) ・今日のまとめ ・どの子も理解され、受け入れられるあたたかい社会(学級)をつくろうという気持ちを持つ。
10. 振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>・めあてについて振り返る。</li> </ul>

この授業においても、最初にアクティブ・ラーニングを取り入れ体験することから始め、ロールプレイやソーシャルスキルトレーニングを通して発達障害のある子への対応の仕方を学んだ。

(6) 第1回から5回目までの中間アンケートについて

まず、今年度の『教職実践演習』を5回終えた時点での学生たちの意識調査（中間アンケート）を行った結果を以下に示す。



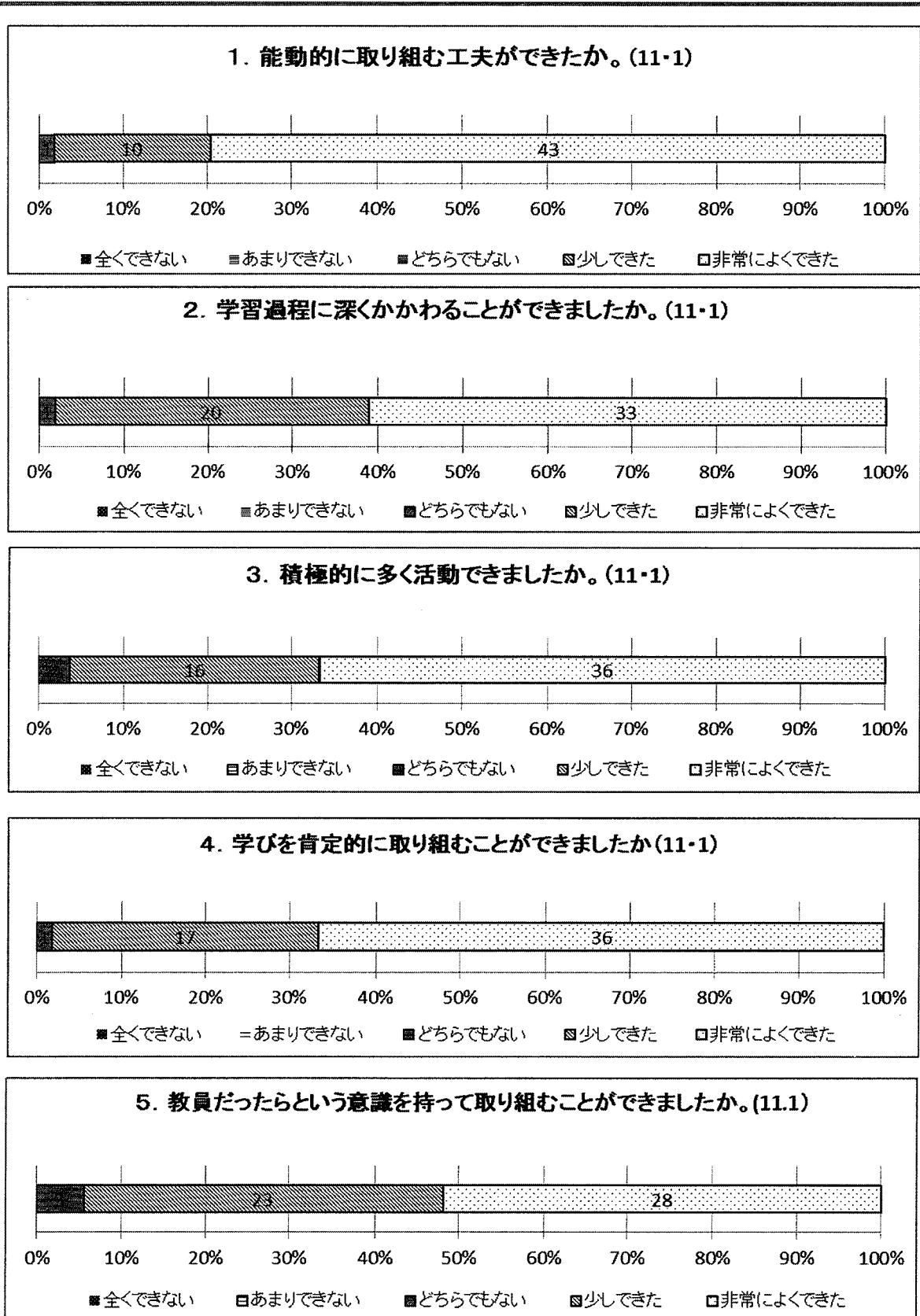


#### <第1回目から第5回目までの中間アンケート結果>

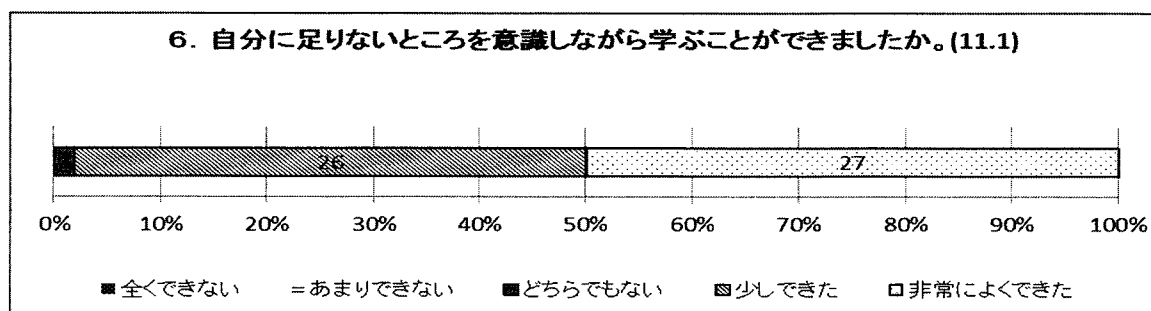
上記は、須長（2010）の“activeness”概念である6観点に照らし合わせて設問したアンケートの結果である。各項目の「非常によくできた」を5、「少しできた」を4、「どちらでもない」を3、「あまりできなかった」を2「全くできなかった」を1と数値化し、それぞれの項目における達成度の割合（%）を見ていく。項目<1>能動性は、5が8人（15%）、4が36人（66%）、3が8人（15%）、2が2人（4%）、1が0人（0%）であった。また項目<2>学習過程への関与度は、5が9人（17%）、4が32人（59%）、3が11人（20%）、2が2人（4%）、1が0人（0%）。項目<3>活動量は、5が12人（22%）、4が35人（65%）、3が6人（11%）、2が1人（2%）、1が0人（0%）となっている。これら3つの項目ともに、5と4を合わせると8割～9割近くにはなるが、いずれも4の「少しできた」が大半を占めていることから、能動性や学習過程への関与度および活動量が非常に高いとは言い難い。大多数の学生が第1回目から第5回目までの講演会や、授業参観、学級経営案作りなどを通して少し能動的・積極的に参加できたと感じていることがうかがえる。次に、主体性と、当事者意識、自立性について見ていく。項目<4>主体性は、5が12人（22%）、4が36人（67%）、3が5人（9%）、2が1人（2%）、1が0人（0%）。項目<5>当事者意識は、5が17人（31%）、4が31人（57%）、3が4人（8%）、2が4人（8%）、1が0人（0%）。項目<6>自律性は、5が12人（22%）、4が37人（68%）、3が4人（8%）、2が1人（2%）、1が0人（0%）となっている。ここでも、4の「少しできた」がどの項目も6～7割を占めている。このことから、主体性や当事者意識、自律性ともにまだまだ満足いくところにまで達していないと感じていることが分かった。



(7) アクティブ・ラーニングを積極的に取り入れた「生徒指導」の授業実践の結果



## 6. 自分に足りないところを意識しながら学ぶことができましたか。(11.1)

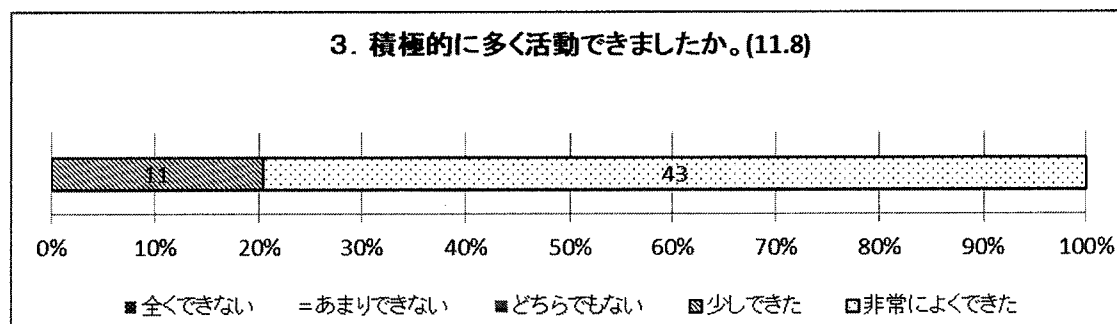
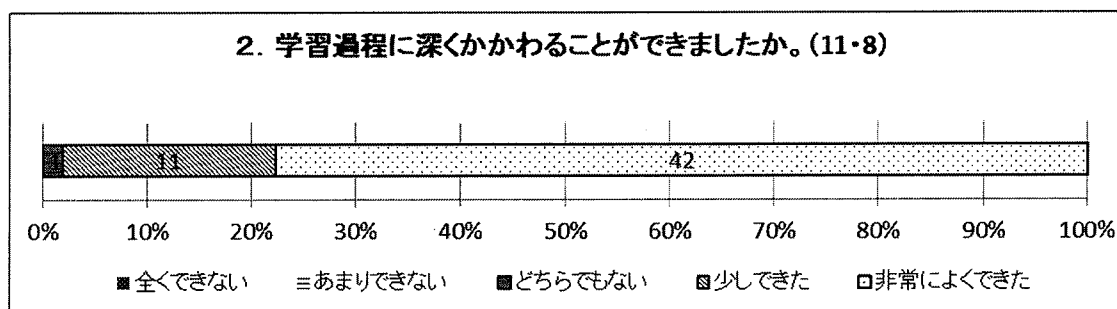
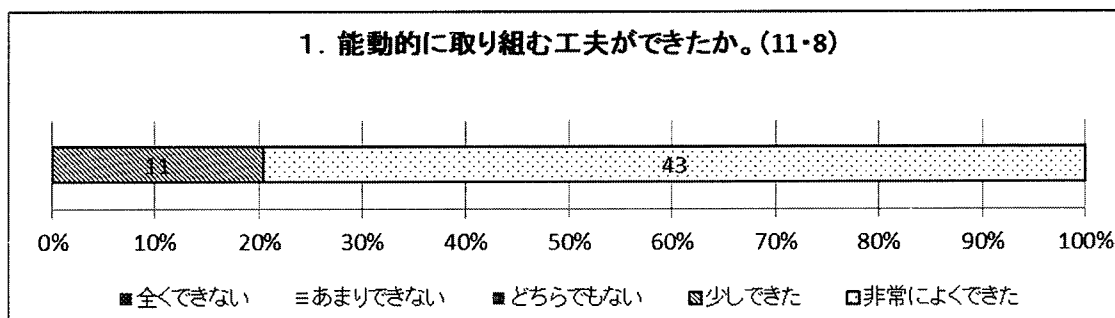


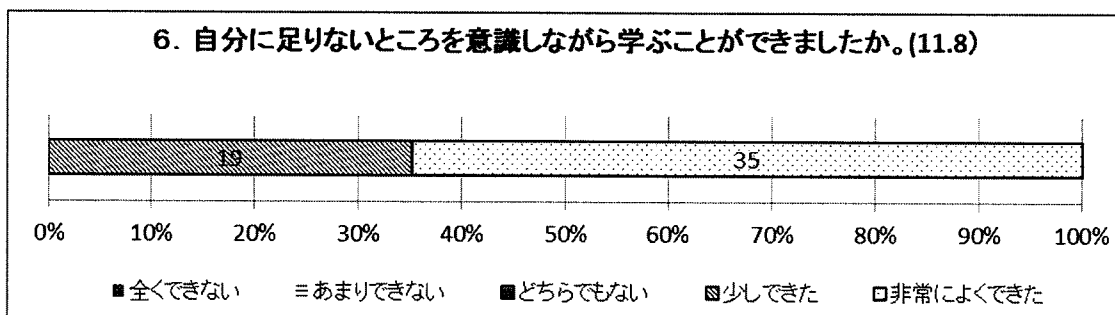
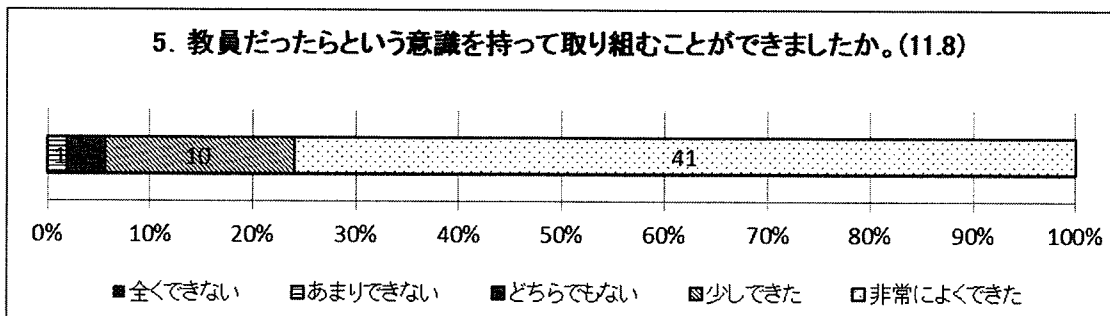
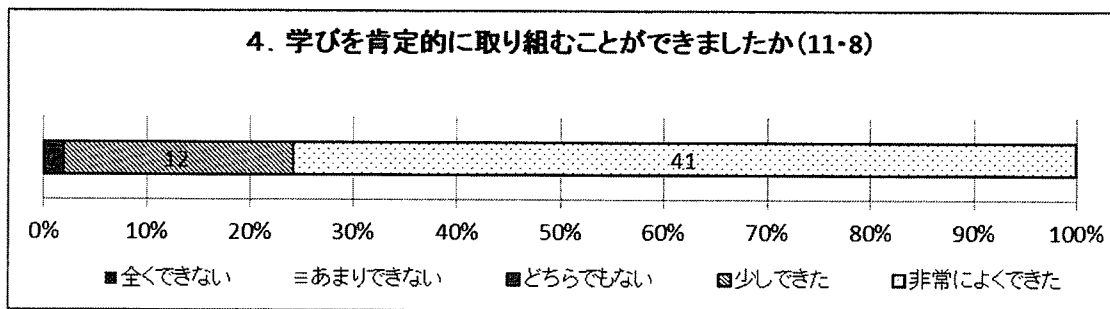
アクティブ・ラーニングを積極的に取り入れた「生徒指導」の授業実践の後のアンケート結果を同様に見ていく。

項目<1>の能動性については、5が43人(80%)、4が10人(19%)、3が1人(2%)、2人(0%)、1が0人(0%)となった。これは中間アンケートの結果と比べて5が15%から80%へと飛躍的に伸びた結果となっていて、大多数の学生が授業に能動的に参加できたと感じていることが分かる。項目<2>学習過程への関与度は、5が33人(61%)、4が20人(37%)、3が1人(2%)、2が0人(0%)、1が0人(0%)で、5は中間アンケートの結果17%と比べて3倍以上に増えている。これもアクティブ・ラーニングの手法で学ぶ過程のグループワークやロールプレイをする中で非常によく関与できたと感じたからであると思われる。実際、中間アンケートの記述に「能動的な活動(アクティブ・ラーニング)はやっぱり楽しいと感じた。いろいろな子と仲が深まるだけでなく、多くの人達で活動することで、いろいろな意見を取り入れることができ深い学びができることが改めてわかった。」とある。項目<3>活動量は、5が36人(67%)、4が16人(29%)、3が2人(4%)、2が0人(0%)、1が0人(0%)。項目<4>主体性は、5が36人(67%)、4が17人(31%)、3が1人(2%)、2が0人(0%)、1が0人(0%)となっている。この2つの項目は、どちらも5が22%から67%の約3倍に増えている。このことから、アクティブ・ラーニングによって活動量が増え、主体的に取り組めたと感じた学生が多くなったことが分かる。項目<5>当事者意識は、5が28人(52%)、4が23人(43%)、3が3人(5%)、2が0人(0%)、1が0人(0%)。項目<6>自律性は、5が27人(50%)、4が26人(48%)、3が1人(2%)、2が0人(0%)、1が0人(0%)となっている。これら2項目は、5が当事者意識31%→52%、自律性23%→50%と、他の項目に比べて伸び率は少ないがそれでも2倍近くになっている。「自分が先生になったらどうするか、という視点から授業に参加しました。グループワークをすることで居場所や出番を見つけて積極的に発言しようとなる気持ち(能動性)を体感して、私も子どもたちに対して行っていきたいと思いました。」「グループワーク3では目の前に子どもたちを想定しながら話をするを意識できた(学習過程への関与度)と思う。アクティブ・ラーニングの授業は積極的に参加したいと思えたり学んだ気がして良いと思います。」「子どもの居場所づくりの方法はたくさんあるんだなと思った。色々試してみても児童に合うものを実践していきたい。」「私自身が先生になった時に実際にこんな保護者が来るのかと思ったら、自分ならどうしようと主体的に学ぶことができました(主体性)。」など、感想にもあるように、アクティブ・ラーニ

ングを体験することで、教員の立場に立って考えたり（当事者意識）、自分に足りないものや必要なことが少し見えてきたりした（自律性）ためだと考える。そして、「たった90分で話す機会がたくさんあって、そういう授業ができる先生になりたいと思いました。」「実際にしたアクティブ・ラーニングは来年から早速使ってみようと思いました。」「学級開きの際に話す言葉を全学年考えてみようと思います。」など、この授業を通して新たな意気込みを持ち、頑張ろうとする姿勢が窺える。このことから、活動量が十分であったことや、学んだことを生かそうという主体性が出てきていることが分かる。「自分は一般企業への就職が決まっているのですが、就職するにあたって大切なことを多く学ぶことができました。人と接したり、人前で話す時に、声の出し方や間の取り方など、小さなことでも工夫することが大切で、「演じる」ことの大切さを改めて感じました。力をもっとつけていきたいと今日思いました。」と、自分の立場に応用して学んだことを生かそうとする主体性も見られた。

(8) アクティブ・ラーニングを積極的に取り入れた〈特別支援教育〉の授業実践の結果





アクティブ・ラーニングを積極的に取り入れた「特別支援教育」の授業後のアンケート結果は、項目<1>能動性では、5が43人(80%)、4が11人(20%)、3が0人(0%)、2が0人(0%)、1が0人(0%)。項目<2>学習過程への関与度では、5が42人(78%)、4が11人(20%)、3が1人(2%)、2が0人(0%)、1が0人(0%)。項目<3>活動量では、5が43人(80%)、4が11人(20%)、3が0人(0%)、2が0人(0%)、1が0人(0%)。項目<4>主体性では、5が41人(76%)、4が12人(22%)、3が1人(0%)、2が0人(0%)、1が0人(0%)。項目<5>当事者意識では、5が41人(76%)、4が10人(18%)、3が2人(4%)、2が1人(2%)、1が0人(0%)。項目<6>自律性では、5が35人(65%)、4が19人(35%)、3が0人(0%)、2が0人(0%)、1が0人(0%)という結果であった。5の“非常によくできた”は、項目<1~5>全てにおいて80%近くになっていて、項目<6>の自律性も前回の50%から65%になっており、アクティブ・ラーニングを体験したことによる成果が上がったと言えると考えられる。

ここで上記のことを数値的に検証するために、授業実践前・後の3つのアンケートを比較し分析・考察していく。

第1回~第5回までの中間アンケート、第6回の生徒指導の授業後のアンケート、第7回の特

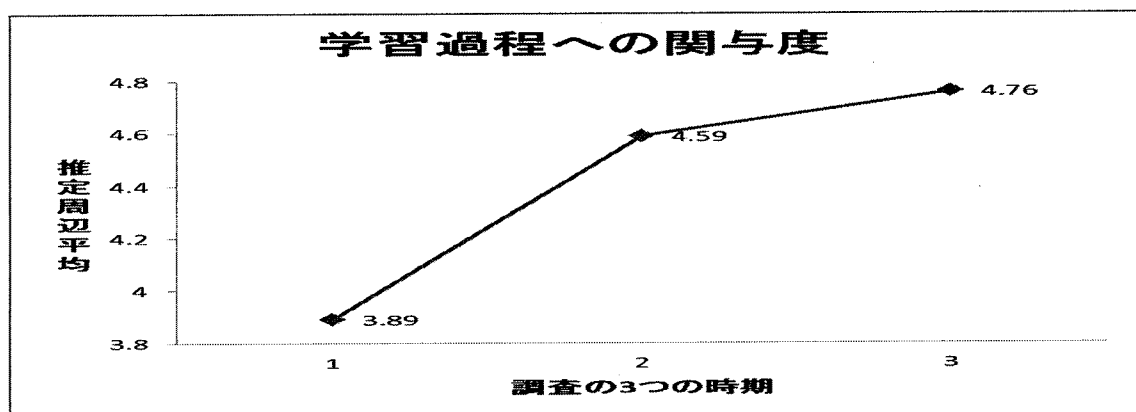
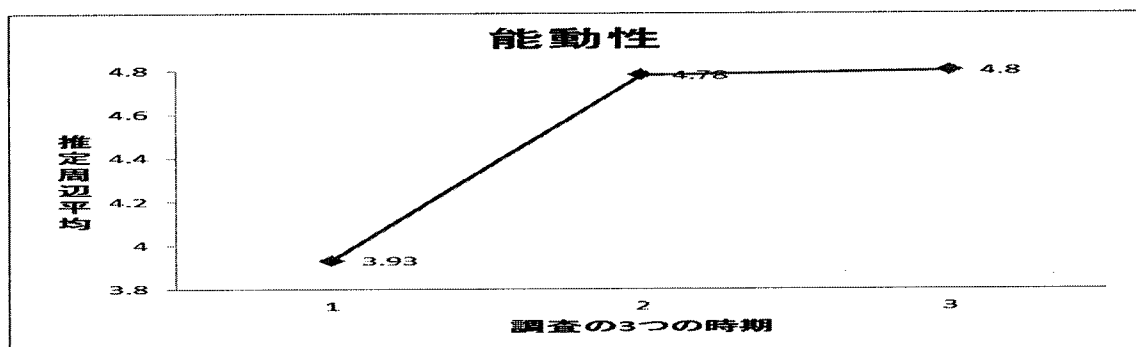
別支援教育の授業後のアンケートの各項目ごとの数値（5・4・3・2・1）を合計し、それぞれの平均値を出した。全3回の内、1回でも欠席している者のデータは欠損として扱ったため有効数は54人である。

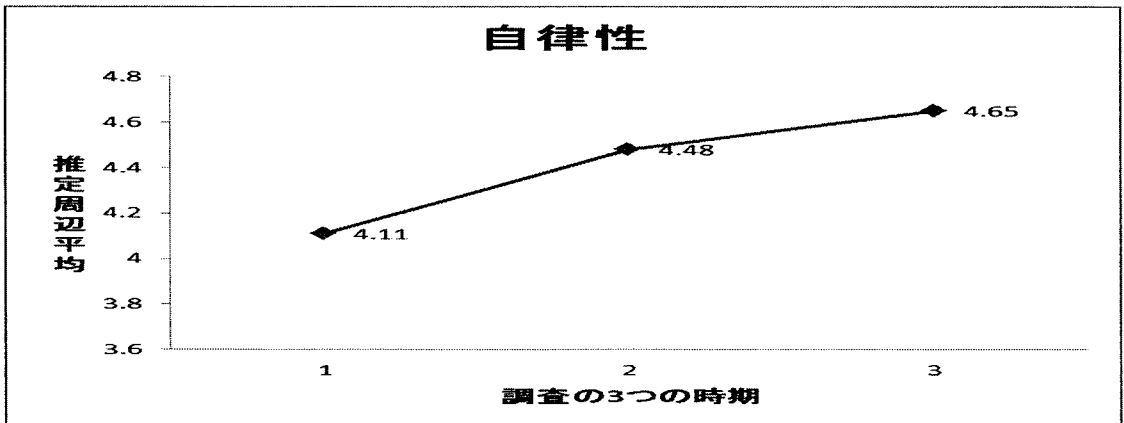
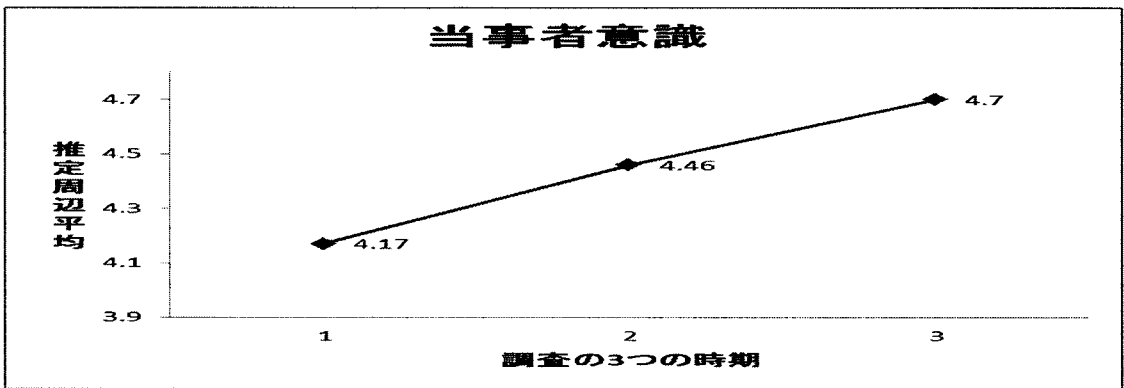
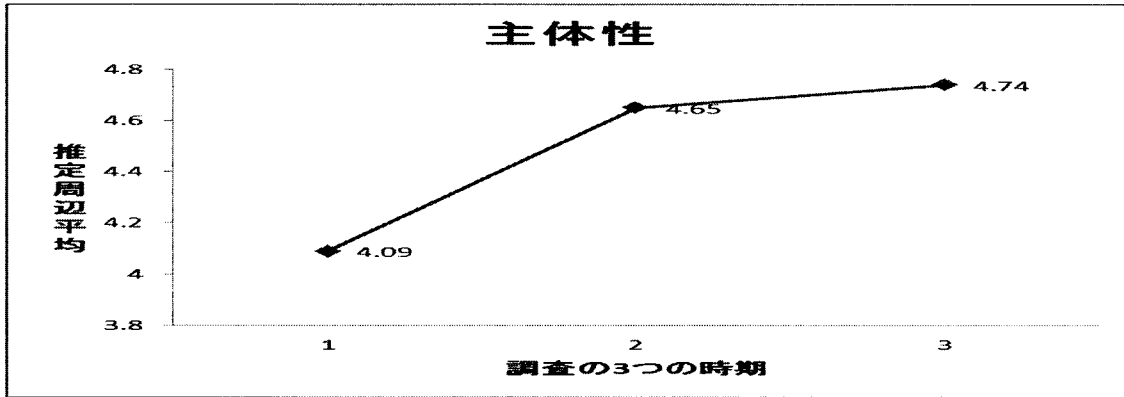
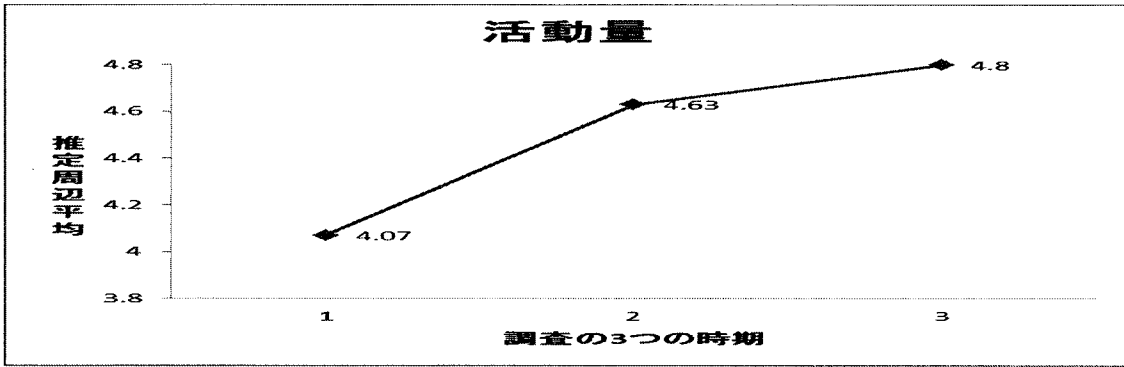
第1回～第5回までの中間アンケートの平均値は項目1→3.93（SD = .669）、項目2→3.89（SD = .718）、項目3→4.07（SD = .640）、項目4→4.09（SD = .622）、項目5→4.17（SD = .720）、項目6→4.11（SD = .604）となった。

第6回の生徒指導の授業後のアンケートの平均値は、項目1→4.80（SD = .407）、項目2→4.76（SD = .473）、項目3→4.80（SD = .407）、項目4→4.74（SD = .483）、項目5→4.70（SD = .633）、項目6→4.65（SD = .482）となった。

第7回の特別支援教育の授業後のアンケートの平均値は、項目1→4.78（SD = .462）、項目2→4.59（SD = .533）項目3→4.63（SD = .560）、項目4→4.65（SD = .520）、項目5→4.46（SD = .605）、項目6→4.48（SD = .540）であった。

この3つの時期の平均値の変化をグラフに表したものを以下に示す。便宜上第1回～第5回までの中間アンケートを調査1、第6回の生徒指導の授業後のアンケートを調査2、第7回の特別支援教育の授業後のアンケートを調査3として表す。





あくまでも参考として、「能動性」の平均値について、1元配置の分散分析（対応在り）を行って見たところ、結果は主効果が有意であった（ $F(1.634, 86.605) = 57.463, p < 01$ ）。多重比較の結果、調査2の時期の得点が調査1の時期に比べ高く、調査3の時期の得点が調査1の時期に比べて高かった。このことは、「学習過程への関与度」「活動量」「主体性」「当事者意識」「自律性」の平均値についても、同様の結果となった。

これらの結果から、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の回を追うごとにその平均値が上昇していることが分かった。第1回目から第5回目までの授業後の中間アンケート（調査Ⅱ）でも、どの観点も4に近い数値でありこれ自体もかなり高いといえるが、授業後はさらに効果が上がったということである。このことは、授業後の感想にもあったように、学生たちがアクティブ・ラーニングを取り入れた授業を好意的に受け止め、実践した結果深い学びにつながったとしている点とも合致する。すなわち、アクティブ・ラーニングを積極的に取り入れた授業は、有意に働いたということが言える。

## 5. 結果と考察 ～平成30年度の実践から見てきたもの～

今年度は、平成29年度の取り組みを踏まえ「新たなカリキュラム構想」に即した実践を試みてきた。個々の教員が、自らの授業について一斉画一・知識注入型からの脱却を共通に意識しながら取り組んだこと、また須長（2010）の6観点を手がかりにしたアクティブ・ラーニングを積極的に取り入れた授業実践を試みたことにより、大学生であっても授業者側の少しの意識改革や授業展開の工夫・改善によって、授業に対する意欲や興味・関心など受け止め方も大きく変わっていくことが、授業実践後のアンケートや自由記述の結果から明らかとなった。

具体的には、授業実践事後アンケートから「大学の授業はほとんど受身で、自分から学んでいくという感覚はなかったけど、今回の授業は"参加している"と心から思えたし、体験したから気づいたこと、見えてきたものがありました。」「前半のゲームは楽しいだけではなく、しっかり意図がある活動で、教師になったらぜひ真似したいです。」「早く決まることが大切なのではなく、考えさせることが目的であり、教師の助言はやはり大切だなと改めて思った。」「全員に同じように理解してもらおうということは、簡単なことではありませんが、たくさん方法があるので忘れず実践したいと思いました。」などの多くの肯定的意見が聞かれた。したがって、これらの意見から、学生にとっては今回の教職実践演習やアクティブ・ラーニングを取り入れた授業実践は、その良さに気付き満足度の高い授業であり、一定の成果があったものと捉えることができる。

その一方で、第13回目(12月20日)の授業時に実施したアンケート項目の「4月から就職するにあたって、残された不安や課題があるとすればどんなことですか。」においては、授業づくりや実践力に関する不安は実践演習を通して大幅に軽減され、上位に位置することはないであろうと考えていたが、依然として「授業づくり・実践力」について不安が残っているという結果であった。この結果をどう受け止めれば良いのであろうか。

これは、演習を通して授業づくりのための引き出しは増えたが、授業実践力をつけるためにはこれから現場に行ってもなお学び続けていくべきことであると認識しているからだと思われる。4年間の学

びの中で教育実習やスクールサポーター等の経験を通して、我々以上に学校現場の困難な現状を理解しているのではないだろうか。それに応えるべく、我々教員側も国の方針に耳を傾ける以上に今学校で何が起こり、何が求められているのか現場との往還を通して、互いの意見を交換しながら常により良い『教職実践演習』の在り方を模索し続けることが重要であると考え。そこで、今回の研究結果をみんなで共有し、意見交換をしたうえでさらに実践研究を進め、本学の学生が自信と誇りをもって教壇に立てる手助けをしていきたいものである。

## 6. 今後の課題と展望

アクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）は、次期学習指導要領のキーワードの一つであり、あちこちで多くの先行研究が発表されている。「受動的な学習から能動的な学習」へなど旧来型の授業スタイルからの脱却を目指したものが多。また、話題になっているから安易に取り入れているだけではないのかという批判もある。本研究もその域を脱しているとは言えないかもしれないが、今後は学生の育ちとの関わりの中で、須長（2010）の6観点の中でも何に焦点を当てどう伸ばしたいのか、実施した結果どのような力が身に付いたのかを見取りつつ、アクティブ・ラーニングの本質についての議論を重ねながら取り組んでいきたいと考える。また、今回は形式を知ったに過ぎない学生もいるかもしれないが、実際に体験しその良さに触れただけでも大きな学びになったと捉えている。知っているかいないかで学校現場で子どもたちに対峙した時の授業の拮がりや深さが違ってくるからである。

今回は、周りの多くの協力を得ての試みであった。とりわけ本学教育学科T准教授には、率先して貴重な授業を提供していただいた。4回生の小学校コースの皆さんにもアンケート等に協力いただいた。感謝したい。今後も本学の教職課程の授業の質を高める取り組みは、学生を送り出す側の責任として、一個人としてだけでなくチームとして互いに研究し続ける必要がある。日常的に、気軽に学生の育ちや授業実践について語り合える組織でありたい。



## 授業のはじめに

教職支援センター

松崎隆幸

本学で教職論、教育課程総論、教職実践演習、教育実習指導等の授業を担当している。授業の開始チャイムが鳴るとすぐに出席をとる。人数が少ない50名くらいまでの授業では、学生一人ひとりの名前を呼名して出席確認している。その方がしっくりくる。そして顔と名前をできるだけ速やかに一致させ覚えていく。これは結構得意である。学生は私が名前と顔を覚えているのに驚いているようだが、これまでの学校現場で染みついた習性みたいなものである。残念ながら100人を超えるような受講人数が多いときには、時間がかかりすぎるので仕方なく名簿を回してサインしてもらおうようにしている。

出席呼名の後は1分間スピーチである。授業のはじめに、毎回1分間スピーチを実施している。本学で授業を担当することになった当初は私だけが授業の導入・つかみをかねて少し話をしていたが、今は学生にも話してもらっている。1分間スピーチとしているが、みんな結構長く話をする。1分間で終わるのはまれである。人数がそんなに多くない授業では、15回の授業で全員が一度はスピーチできるように順番を決めておこなうのを基本としている。そのため自らの発表の時にはしっかりと原稿を書いて準備をしてくる学生もいる。それを参考に見ながら話す学生、まったく原稿を見ないで話す学生など様々である。中には学生から授業のはじまりの際に先生が前触れなく当ててくれれば良いという授業もあった。その学生たちも突然に指名されてもしっかりと対応してくれた。また学生数が多い授業では、学生の方から手を挙げて自主的にスピーチを申し出てくる授業もあった。テーマは学生に任せている。自己紹介でも、最近うれしかったこと、悲しかったこと、怒りを覚えたこと、これまでの人生経験の中でみんなに聞いてほしいことなど、何でもかまわないことにしている。お恥ずかしいがここでは私の1分間スピーチをいくつか紹介させていただくことにする。

その1：携帯電話やスマホを使うようになって電話番号を記憶しておくことができなくなった。電話を掛けるときは番号を入力せず名前を押すだけで済む。家内や子供たちの携帯電話番号を全く覚えていない。でも携帯のなかった時代の勤務校や関係の深かった電話番号は今もしっかりと覚えている。また、カーナビのついた自動車に乗るようになって道を覚えられなくなったような気もする。科学技術の進歩によって、私たちの生活は便利になった。でも半面、機械をあてにすることで、これまでできていたことができなくなったと感じる。ちなみに、人は何かをやろうとすると人数が増えるほど、1人あたりの発揮する力は小さくなることもあるそうだ。このことをリングルマン効果という。たとえば運動会での保護者対抗の綱引き、こうした行事でしか、めったに顔を合わせない保護者が集まった即席チーム同士の試合では、綱を引く人数が増えるほど一人の出す力が減っていく。社会的な手抜き効果ともいう。あの人がやってくれるだろうという依存心、自分がやらなくても誰かがやるだろうという気分流されてしまう。人は誰も計り知れない大きな可能性を持っている。その可能性をさえぎるものの一つが自分以外の何かを頼る心。協力ではなく人に任せてしまう心。人や何かに頼り切ってしまう心がある限り、自らの持っている大きな力を出し切ることはできないというシグナルか

もしれない。

その2：皆さんはプラネタリウム知っている？私は兵庫県で生まれ育った。その関係で小学生のころ明石市立天文科学館によく連れて行ってもらった。今から半世紀以上前のことだが、なぜ何ヶ月も先の星の動きがわかるのか不思議だなと思ったことを覚えている。日本では最初にプラネタリウムが設置されたのは80年ほど前である。当時投影できた星は地上から肉眼で見える6等星までで数にして約9000個だったという。現在は10億を超える星を映し出す装置もできている。プラネタリウム開発をリードしてきた一人の方が、開発者を志したきっかけをその著書に綴っている。それは科学館に勤めるプラネタリウム解説員との出会いだった。当時その開発者は小学生。だが解説員は、小学生を決して子ども扱いしなかった。投影機の仕組みや機能の一つ一つ丁寧に説明し、折あるごとに「あなたが真に世界に誇れる最先端のプラネタリウムを作ってほしい」等と言葉を掛け続けた。ちなみに教師が優秀だと信じた生徒は、期待されなかった生徒に比べ、明らかな成績の向上が見られたという実験がある。ピグマリオン効果と呼ばれるものだ。成績にとどまらず大人からの期待が、どれほど子どもの自信や生きる力になるか計り知れない。子どもは周囲の大人の考えを鋭敏に感じ取っている。子どもたちを信じること、期待することは、教育のベースの部分であるのかもしれない。

その3： $100 - 1 = ?$  100から1を引くと・・・当然誰もが99と思うだろう。ところが、答えはゼロ。ある老舗のホテルがサービスの教訓としている数式。ホテルでは、さまざまな役割の従業員が連動してサービスに当たっている。そのどれか一つでもお客さんの気分を害するようなことがあれば、ホテル全体の評価は落ちてしまう。同ホテルの会長さんは「100年以上かけて築き上げてきたブランド価値も、たった10秒で失われてしまうことがある」と語っている。破壊は一瞬である。また、24時間でどれだけ長い距離を走ることができるかを競う自動車耐久レース、ル・マン24時間レースというのがある。偶然で負けるチームはあっても、偶然で勝つチームはないといわれるほど徹底した総合力が求められるレースである。車の性能やドライバーの技術、陰で支えるスタッフなどどれ一つ欠けても勝つことはできないといわれる。このようにどんな組織も一人一人の力で支えられている。組織の力は、個人の力の総和である。団結が強いほど、その力は倍加する。反対に、一人でも手を抜くようなことがあれば、勝つことはできない。全員が目標に向かって心一つにすること。一人一人が主体者の自覚に立つこと。ここに勝利の方程式があるのかもしれない。

私の1分間スピーチは「かもしれない」で終わることが多い。それはできるだけ染みついていた校長講和、校長訓話というような堅苦しいものにならないように、こちらからの一方通行の押しつけにならないようにと願っているからである。とりわけ授業の最初の5分で学生と私の互いに心を通わせる時間として大切にしたい思いがある。ある学生から私のスピーチに対して授業終了後に感想をもらったことがある。「先生の $100 - 1$ は99ではなくゼロの話。そのことを家族に紹介したところ、私の母が『 $100 - 1$ はゼロじゃないよ、100だよ。ちょっとぐらいミスしたって失敗したって大丈夫だよ』と言うんです。人っていうのは立場によって捉え方が変わるんですね。一つの事案に対してこんな両者が歩み寄れば平和になりますよね。」と話しかけてくれた。

1分間スピーチのあと本日の授業のながれと目標、この授業でつかんでほしいことを明確に学生に提示してから授業に突入である。

# 「模擬授業」について

文学部 日本語日本文学科

教授 安原 順子

## 1. はじめに

日本語日本文学科では、国語科教員を目指す学生のために3回生を対象にして「教職研鑽会」を開催している。今年度は第5回目の研鑽会を実施した。筆者は、日本語日本文学科に所属し、同時に外国人のための日本語を教える日本語教員の養成を担当している。国語科教員と日本語教員には、「教える」という共通点から共通の問題点も存在する。今回は「授業力」について考察したが、本稿では「模擬授業」への向かい合い方について、学生に共通して足りない部分を明示したい。

## 2. 求められる教師像

野口（2011）は、「学力を形成しない授業は、無意味である」と述べている。国語科教員でも、日本語教師でも、生徒や学習者から求められる教師像には共通点がある。例えば、以下のような点が挙げられる。

- (1) 教え方が分かりやすい。
- (2) 十分な知識を持っている。
- (3) 授業の進め方がスムーズである。
- (4) 生徒や学習者を公平に扱う。
- (5) 個々の生徒や学習者の状況を把握している。

ひと言で言えば、「学習者に信頼される教師」である。しかしながら、理想の教師像を求めて研鑽を積もうとしても、教師のタマゴたちには、実践経験を積む場が少ない。その数少ない研鑽の場所が、いわゆる「模擬授業」の場である。ところが、その大切な学内の模擬授業の場で、問題が起こっているのである。

## 3. 国語科教員と日本語教員の「模擬授業」における共通した問題点

研鑽会の場でも、日本語実習における模擬授業でも、実際に日本人の生徒や外国人がいる場所で模擬授業ができるかという点、多くは仲間内、知り合いを生徒役にした模擬授業となる。つまり、生徒や学習者役が同じ模擬実習仲間であるということである。その場合、数少ない模擬授業で、大事な模擬授業時間を効果的に使えない、授業に支障が出る場合がある。

### (1) 緊張感に欠ける

教員も含め顔見知りの知り合いばかりの中での模擬授業では、緊張感がない。十分に授業準備をしていても、実際の授業ではそれ以外の質問や授業が予想もしない展開となり、授業が止まってしまう、立ち往生してしまう、といったことが起こる。ところが、仲間内での模擬授業では、失敗は失敗でなくなり、笑い話の一つとなる。つまり、その時点で「授業」は「授業」ではなくなっ

てしまうのである。

## (2) 自分自身の感情のコントロールができない

また、大きな問題として散見される事例の一つが、教師役の学生の感情のコントロールの問題である。教師がいつもどのような教師であるべきかを考える場合、その中に自身の感情のコントロールは入っていないことが多いだろう。なぜなら、当然、身につけていなければならない基本的な技術だからである。

感情をコントロールできないと、どのような事態が起こるのか。前述したように、十分に授業準備をしても、実際の授業ではそれ以外の質問や授業が予想もしない展開となり、授業が止まってしまう、立ち往生してしまう、といったことが起こる。その際、自身の感情をコントロールできず、涙ぐむ、または泣き出してしまい、授業が継続できない事態となる。つまり、その時点で「授業」は「授業」ではなくなってしまうのである。

## 4. 模擬授業の形態

では、どのようにすれば問題点を克服し、信頼される教師になれるのか。それには、以下の点が大切である。

### (1) 模擬授業であっても、1回1回の授業を真剣勝負として行う。

知り合い同士の模擬授業でも、緊張感を持って臨む。

### (2) 将来、教員になるものとしての自覚を持って授業を行う。

国語科教員や日本語教員には、自身の心の鍛錬も必要である。

### (3) 自分を知る

信頼される教師として、なにが足りないかを自分で考える。感情のコントロールはどのようにすべきか、常時自分で考える。

## 5. まとめ

本稿では、国語科教員と日本語教員の「模擬授業」における問題点について考察した。自分の授業スタイルを知り、模擬授業に真剣に向き合うことが、将来の教師、「信頼される教師」となる第一歩であると言える。

## 参考文献

- 鴻野豊子、高木美嘉 (2015) 『新人日本語教師のためのお助け便利帖』 翔泳社  
鴻野豊子、高木美嘉 (2016) 『新人日本語教師のための授業づくり練習帖』 翔泳社  
野口芳宏 (2011) 『野口流 教師のための発問の作法』 学陽書房  
水谷信子 (2007) 『日本語の教室作業－プロ教師を目指すための12章』 アルク

## 新しい「英語学入門」の可能性 —英語を相対化する2つの視点—

文学部 英語英米文学科  
准教授 南 佑 亮

昨今は、英語をめぐる何かと世間が騒がしい。小学校での英語の教科化や日本人の英語力のなさ、ひいては英語教員の英語の低さまでもがニュースになる。「どうすれば英語は話せるようになるのか」「日本人が英語を話せるようにならない理由」といったキャッチフレーズを乗せた広告があらゆる場所に登場する。そうした言動の背後にあるのは「外国語といえば英語」「英語さえ身につければよい」という、暗黙のうちに英語を絶対視するようなスタンスである。このような時代にあって、学校で英語教育に携わる教員はもはや「英語とは何なのか」「英語とどう向き合うべきなのか」といった本質的な問題を見逃さずすべきではない。英語教員養成のための教職課程にもこうした問題に対して意識を向けさせる授業が含まれていなければならない。このような現状に鑑み、筆者は、本学開講の「英語学入門」において、英語を相対化する姿勢を養うことが不可欠であると考え、以下では英語を相対化するための2つのアプローチを見ていく。

一つ目は、英語も他の言語と同じように多数の方言 (dialects) があり、変種 (varieties) があるという事実を正しく認識することである。筆者は2018年度より本学で担当する英語学関連の科目「英語学入門Ⅱ」でこの問題を積極的に取り扱ったが、これは、使用したテキスト (平賀 2016) に負うところが大きい。同テキストの第1章 (英語学の「新しい」概論) では、冒頭の方で「日本に住む私たちにとって英語とは何なのかについてまず考えてみましょう。」(p. 1) という問いが投げかけられ、学校で習う英語や資格試験の英語や英語学習に関する広告といった比較的身近なレベルの英語から、英語の母語話者・英語の公用語話者・外国語としての英語話者という3つのカテゴリーに意識を向けさせ、また英語の非母語話者の人口の圧倒的な多さを指摘しつつ、英語の多様性を認める世界諸英語 (World Englishes) という概念を導入している。その語り口には、学生に知識を提供するだけでなく、自分なりの問題意識を持たせようとする意図がはっきりと見て取れる。章末の練習問題でも、「あなたにとって『英語』とは何でしょうか。」という問いを最初に置くという徹底ぶりである。続けて第2章 (さまざまな英語) では、英語の多様化の実態についてさらに踏み込んでいるが、ここでも学生に自らも考えることを促すスタンスは維持されている。冒頭で「母語英語を批判的に相対化する視点を養うため」(p. 15) という目的を打ち出す、母語英語中心主義だけを全面的に否定するわけではなく、シンガポール英語の例を取り上げ、多様化し現地化した英語の変種が各地で続々と出現することが異なる変種間の相互理解を困難にしてしまうというデメリットにもしっかりと触れている (p. 28)。さらに、相手に通じることを優先し、「共通語としての核」を探すわかりやすい英語 (intelligible English) という理念も紹介される。そしてようやく第3章以降に母語英語の話題が始まる。

これはいわゆる「英語学」の入門テキストとしてはかなり斬新な構成である。伝統的に「英語学」といえば英語の音声・語彙・文・意味の「構造」の研究であり、比較的最近出版されたテキストである中島 (2011) や三原・高見 (2013) でもその方針は保持されている。そこで分析の対象となってい

る「英語」は当然のように母語英語で、それもアメリカかイギリスの中でももっとも主要な方言の英語であることが暗黙の了解である。このようなタイプの英語学を学ぶことの意義は2019年現在もいささかも失われていない(筆者も「英語学入門Ⅰ」ではそういう従来型の英語学の内容を扱った)。しかし、それだけでよかった時代はもう終わりつつある。平賀(2016)は、そのような時流に最も敏感に反応したインパクトの強いテキストであるといえる。とりわけ、第2章の授業時に非母語英語の変種の一つである実際のシンガポール英語(シングリッシュ)に触れられるため、受講生の中で母語英語が相対化された状態で第3章以降の母語英語の話題に入っていけるというメリットがあったことは特筆に値する。

英語の相対化に有効なもう一つの方法は、外国語としての英語と母語との関係を主題化することである。筆者がこの問題を意識するようになった大きなきっかけは、かつてある学生が言った「英語の学習の邪魔にならないように、日本語の本は読まないようにしています」という言葉である。この言葉には「英語の学習は母語である日本語を犠牲にしてでも達成すべきで、母語の運用能力とは無関係に英語を母語並か(おそらく)それ以上の運用能力にまで高められる」という前提が隠れている。しかしこれは大きな誤りなのである。

何よりもまず、外国語と学んでいくプロセスは、母語を消していくことではなく、むしろ母語と向き合うことである。母語と向き合うことの重要性は二つの理由から支持される。第一に、母語こそが人のアイデンティティそのものだからである。母語をないがしろにするのは自分自身を否定することに等しい。これに関連して、2017年の7月に学会出張でエストニアに6日間ほど滞在した時の個人的体験を一つ紹介しておきたい。学会の運営にはタルトゥ大学の院生らしき若いエストニア人の学生が多数関わっていて、英語はまったく問題なく使える人たちがばかりだったので、こちらからの要望や質問にもスムーズに対応してもらえて非常にありがたかった。学会の中盤が過ぎた頃、参加者がいくつかのグループに分かれて、タルトゥの街を歩きながら博物館の見学に向かうという企画があった。私のいたグループについてくれていた2名の学生は、道中、歴史的建築物や占領地時代のソ連の軍事基地の跡地について、興味深い説明をたくさん聞かせてくれていた。博物館がかなり近づいた頃、学生の一人と少し世間話をする機会があった。彼の英語は、多少の訛りはあるもののがかなり流暢であったこともあり、個人的な関心にまかせて特に深く考えずにエストニアでの英語教育のことを尋ね、英語を使いこなす人はやはり年々増えているのか、という質問を投げかけてみた。予想通り、「若い世代はどんどん英語を使えるようになってきている」という返答であった。しかし予想していなかったのはその後である。彼は「このまま皆が英語ばかり話すようになっていったらエストニア語が失われていくのではないか」と言って、母語であるエストニア語の存続について懸念を示した。この反応にはハッとさせられた。母語は自分たちのアイデンティティなのだから、未来に向けて確実に守っていきたいと考えるのは当然のことである。しかしおそらく多くの日本人にはこういう意識がなく、英語という外国語を身につけるとなれば、英語のことしか考えない。彼のこの時の反応は、エストニアと日本では歴史的な事情がかなり異なるとはいえ、日本人は母語と母語以外の言語の関係についてあまりに考えがなさすぎるのではないかと自問するきっかけとなった。

外国語学習に際して母語と向き合うべき第二の理由は、母語でまったく理解していない概念を外国

語だけで理解することには極端な困難が伴うことに見いだされる。特に中級レベルを超えて抽象度の高い語彙が出てくるようになると、母語でしっかりとした基盤が不可欠である。これについては、かつて学生有志に対して英検準1級の長文読解問題を指導した際に痛感させられたことがある。学生が覚えていなかった多くの英単語は、日本語に言い換えてもその日本語の意味がよく分かっていなかったのである。この状態で英語の方だけが首尾よく習得できるというようなことは到底考えられない。母語は外国語学習の邪魔をするどころか、外国語学習を大いに助けてくれるものである。母語干渉という現象があるのは確かだが、干渉が見られるのは外国語学習のプロセス全体からすればごく一部分すぎない。ごく限られた干渉現象だけを見て、「母語は外国語学習の邪魔になるから、できるだけ排除していくべき」と結論付けるのはあまりに短絡的である。

以上、本稿では限られた紙幅の中で、これからの教職課程における「英語学」の在り方をめぐって、英語という言葉や「世界諸英語 (World Englishes) の実情を把握すること」と「母語との関係を意識すること」という2つの観点から相対化することの重要性を指摘した。英語は確かに便利であり、先述のエストニア人学生と筆者のやりとりも共通言語である英語がなければ実現しなかったものである。しかし、共通言語としての英語はいかなる局面でも通用する「魔法の最適解」ではない。たとえスムーズなやりとりができなくとも、相手の母語や自分の母語を用いた方がはるかに望ましい場合もある。このことは英語学習に没頭しているといふ忘れてしまいがちであり、残念ながら筆者自身も例外ではない。つい2年ほど前にも、新幹線で隣同士になったドイツ人の老年の男性が世間話をしようと日本語で話しかけてきてくれたにもかかわらず、結局ほとんど英語でのやりとりに終始してしまったばかりである。彼の日本語力はおそらく私のドイツ語力と似たようなもの（つまりは初級レベル）で、一方二人共英語はほとんど不自由なく話せたので、もし彼の目的がもっぱら正確な情報伝達だったならば、私が英語だけを使ったことは正解だっただろう。しかし、話が終わる頃に分かったのだが、彼は今一生懸命日本語を勉強中であり、世間話という形で、日本語の母語話者である私と日本語でコミュニケーションをとって見たかったのである。このような場面で、英語はあえて使わずに相手の目的に合わせて日本語を使うという柔軟な対応ができる人材を育てることも外国語教育の使命の一つであることを、自戒を込めて最後に付言しておきたい。

#### 参考文献

- 中島平三 (2011) 『ファンダメンタル英語学 改訂版』東京：ひつじ書房。  
平賀正子 (2016) 『ベーシック 新しい英語学概論』東京：ひつじ書房。  
三原健一・高見健一編 (2013) 『日英対照 英語学の基礎』東京：くろしお出版。

## 外国人と共に暮らすための条件を考える

文学部 国際教養学科  
助教 金 泰 賢

去年の年末、日本の国会を騒がした一つの問題があった。それは、外国人労働者の受け入れの拡大のための在留資格を新設する出入国管理法改正案をめぐる議論だった。外国人のための制度の不備を指摘する野党や関連の市民団体の反対があったが、今年4月に創設される新在留資格「特定技能」の下で、5年間で34万5千人の外国人労働者を受け入れることとなった。

日本政府は「移民は認めない」「単純労働者は受け入れない」と言いつつも、人手不足を補うためにすでに複数の外国人受け入れ政策を実行してきた。日系3世（とその配偶者および未婚未成年の子）の流入を促すための在留資格「定住者」の創設、「EPA（経済連携協定）による看護師・介護福祉士の受け入れ」、「外国人技能実習制度」、「高度外国人材ポイント制」、「国家戦略特区による外国人の受け入れ」、「留学生30万人計画」といった政策を推し進めてきたのである。その直接的、間接的な影響によって日本で働く外国人は増え続け、経済協力開発機構（OECD）加盟35か国の2015年の外国人移住者統計で、日本はドイツ（約201万6千人）、米国（約105万1千人）、英国（約47万9千人）に次ぐ世界4位（約39万1千人）の「移民大国」になっている。

また、2018年6月時点で日本の在留外国人は約263万人（総人口の2%）で、名古屋市の人口よりも多い。その中で労働者として雇われ、働いている在留外国人は146万人で、派遣社員の数を上回ったという。今年4月に改正出入国管理法が施行されると外国人労働者数は今後さらに増えるだろう。日本政府は否定しているが、日本はすでに移民の国なのだ。

一方で、移民の国としての日本の現状はどうか。労働市場、家族呼び寄せ、教育、保健、政治参加、長期滞在、国籍取得、反差別の8つの分野で、在留外国人の権利保障の度合いを数値化し評価する移民統合政策指数（MIPEX）の2015年の結果を見ると、日本は調査対象の38か国の中で総合順位27位と低い。このような低い順位は、日本は在留外国人が持つべき当然の「権利」を保障するための「制度」を十分に施していないことの現れだとみてよいだろう。

深刻化している人手不足や少子高齢化による様々な問題を解決するための最も現実的な対策は外国人の受け入れしかない。また外国人の受け入れが有効な対策になるためには、在留外国人が短期的な「安価な出稼ぎ労働者」ではなくて、供給を担う労働者として、需要を促進する消費者として、共同体のライフラインや福祉を支える納税者として長期的に滞在する必要がある。このように在留外国人が日本人と同じようにこの社会を支える構成員として生きていくためには、日本人と同等な様々な社会的権利を与えるべきであろう。

しかしながら、多くの外国人を受け入れている他の国と違って日本は、在留外国人に納税の義務は課しても納税者としての権利、例えば、社会参加を促進するための参政権、教育を受ける権利、生活保護を受ける権利、差別されない権利などを保障する法律を持っていない。この現状を解消するためには、外国人が権利の主体になることを定める「外国人のための」法律を新たに制定する必要がある



が、今回の改正出入国管理法をめぐる議論の中でも社会的な注目を集めることはなかった。

学生たちも外国人と異文化については寛容的だが、外国人が日本人と同等の権利を持つことに対しては保守的だ。「外国人との共生のためには文化の違いをお互いに尊重すべきだが、日本に来ている以上は日本のルールに従うべき」だという意見が多数を占める。教育現場はもちろん社会全般にわたって、「郷に入れば郷に従え」という従来の固定観念から抜け出して、在留外国人の権利を保障する法制度の整備は日本社会を安定的に持続させるための不可欠な条件であるという認識が拡散するにはもう少し時間がかかりそうだ。

#### <参考文献>

毛受敏浩『限界国家－人口減少で日本が迫られる最終選択』朝日新聞出版、2017年。

芹澤健介『コンビニ外国人』新潮社、2018年。

近藤敦「持続可能な多文化共生社会に向けた移民統合政策」『世界』2018年12月号。

## 史学科の教職を志望する人へ

文学部 史学科  
教授 中尾 友 則

今年卒業する史学科の教職志望の人たちが、まだ三回生になったばかりの頃、少し時間をとって彼女たちに話をしたことがある。その内容をここに記しておくことにしたい。

教職を希望する人は毎年結構いるが、実際に社会科あるいは地歴の教員になるのは至難の業である。教職専願でいってうまくいかなかった場合、日程的に、就活に大きなハンディを背負うことになる。

だから、専願でいこうと思っている人は、ぜひ早いうちに教職採用試験の模擬試験を受けて、どれ位のレベルの学力が要求されるのか、今の自分の力がどの程度なのか、確認してほしい。何となく夢見つづけるのがもっともよくない。

高校野球に例えれば、甲子園に出る位の腹づもりをする必要があるかもしれない。

甲子園の試合では140km レベルの剛速球を投げる投手が出てくると想定しなければならない。140km の速球がどんなものかは実際に体感してみなければわからない。高校球児はそれをまず低学年の頃、練習試合で経験する。バットにかすりもしない、どころか球道が見えない。恐怖さえ感じる。その時点での自分の力の無さをいやというほど感じさせられることになる。

問題はそこからである。求められるレベルの高さと自分の力との開きを考えて、その上で、さてどうするか。選手になろう（教職専願でいこう）とするならば、要求されるレベルにまで自分を高めていく努力を本気ではじめなければならない。

だから、高校球児は毎日毎日グラウンドを走り、階段を駆け上がり、取れそうもないボールに飛びつき、手のマメが破れて固まるまでバットの素振りを繰り返すのである。本番の試合までに140km の速球を確実に打ち返す力を身につけるために。

採試に必要となるどの科目、どの領域の知識・学力を、本番までにどのようにつけていくのか、プランをしっかりとたて、それを確実にこなしていかなければならない。とはいえ、長期間モチベーションを維持することは難しいので、できれば、励ましあえる友人がいることが望ましいであろう。

以上は、あくまで採試に合格するために、ということで話をしたのであるが、教員として必要なことは決して筆記試験で測ることのできるばかりではない。何よりも人間として成長することがすべての事柄の前提となる。それを忘れないでいただきたい。

では、みなさんの健闘を祈ります。

## 学力評価に関わる認知バイアス

文学部 教育学科  
教授 中 島 実

人の認知特性を扱う心理学分野において、近年、認知バイアスの存在がクローズアップされ、心理学分野を超えて行動経済学など広範な分野で言及されることが多くなっている。認知バイアスとは、人が物事、他者、集団を認識、推理、判断、決定する際に持っている特有の歪み、偏りのことを意味し、顕著な欲求や感情が特に関与していない状況でも内在し、人の認知の仕組みに自然で固有な特徴（合理性の限界）から起こってくるものと考えられている。例えば、自己奉仕バイアス、後知恵バイアス、正常性バイアス、内集団バイアス、アンカリング効果、フレーミング効果など、数多くの認知バイアスが指摘されている。これらにより、合理的で客観的な判断や結論が歪められ、事実を的確に反映しない認識結果に至るとされる。

これらの認知バイアスの中でも、もっとも有名なバイアスの1つに確認バイアスがある。確認バイアス（confirmation bias）は、人が持っている考え、信念、仮説、思い込みに合致する情報に着目し、それに合致しない情報にはあまり着目しないか無視する認知傾向をさしている。例えば、職場内である女性がさまざまな言動や立ち振る舞いを示しているにもかかわらず、女性へのステレオタイプに合致する行動に特に着目し、「やはり女性は感情的だ」という結論を導いてしまう場合や、血液型と性格に関連があるという考え（一般には血液型ステレオタイプと呼ばれる）を持つ人がいた場合に、ある人がさまざまな行動を示しているにもかかわらず、神経質な立ち振る舞いに着目して、「やっぱりあの人は神経質でA型だ」として自分の持つステレオタイプの信念を確認し、さらに強固にする場合も同様である。

この確認バイアスが児童生徒の学力評価や学習評価の場面において働いていることを示した研究にダーレイとグロスの研究<sup>1)</sup>がある。この研究は、確認バイアスが生起する事例の1つとして学力評定を扱ったものであるが、同時に、教育心理学分野から見た場合には、児童生徒の学習評価さらには教育評価のあり方について有益な示唆をもたらすものとなっている。ここでは、ダーレイとグロスの研究概要を紹介しながら、認知バイアスの1つであり児童生徒の学力評価に際して潜在的に介在する確認バイアスについて検討する。

ダーレイとグロスは、「教育評価の研究」と題して2通りの学力に関する先入観を事前に与えることが、ある児童（小学4年生の女儿）の学力評価にどのように影響するかを検討している。先入観の1つは、高い学力を持つという先入観（高学力期待条件と呼ばれる）で、家庭の社会経済的背景として中流階級の子どもであると説明され、遊び場での様子や近所や学校の風景に関する情報を与える条件であった。もう1つの先入観では、低い学力を持つとの先入観（低学力期待条件とされる）で、子どもは貧困家庭の子どもと説明され、これに対応した遊び場、近所や学校の様子に関する情報を与える条件であった。また、この実験では先入観の相違に加えて、先入観だけを手がかりとして児童の学力を判断するグループと、先入観の情報を与えられた後に、児童が「一般教養」（社会、理科など）、「読

み]、「算数」の各領域の問題を解いているビデオ（正答もあれば誤答もする回答場面の様子を示すもの）を見た上で児童の学力を判断するグループが設定されている。設定条件をまとめると、事前の先入観の内容から2条件（高学力期待、低学力期待）、児童の遂行場面のビデオを見るか否かで2条件（遂行場面を見る、遂行場面は見ない）、これらの組合せで4条件のグループが設定されることになる。具体的には、

- (1) 高学力期待で遂行場面を見るグループ (2) 高学力期待で遂行場面は見ないグループ
- (3) 低学力期待で遂行場面を見るグループ (4) 低学力期待で遂行場面は見ないグループ

の4つで、被験者となった大学生はこれら4つのグループにランダムに配分された。各グループの被験者は、一連の手続きを終了した後に児童（小学4年生）の学力が「何年生の学力であるか」を評定した。児童が問題に回答する遂行場面をビデオで提示したのは、上記（1）と（3）で客観的に同一の遂行場面を観察することを担保するためであった。

これら4つのグループでの学力評定結果を領域別に示したのが図1である。図1では、上段に「一般教養」、中段に「読み」、下段に「算数」の各領域に関する学力評定結果が示されている（学力が何年生に相当するかを評定した平均値）。また、各領域の左側は「遂行観察なし」、右側は「遂行観察あり」の各グループの結果が示されている。左側の「遂行観察なし」条件

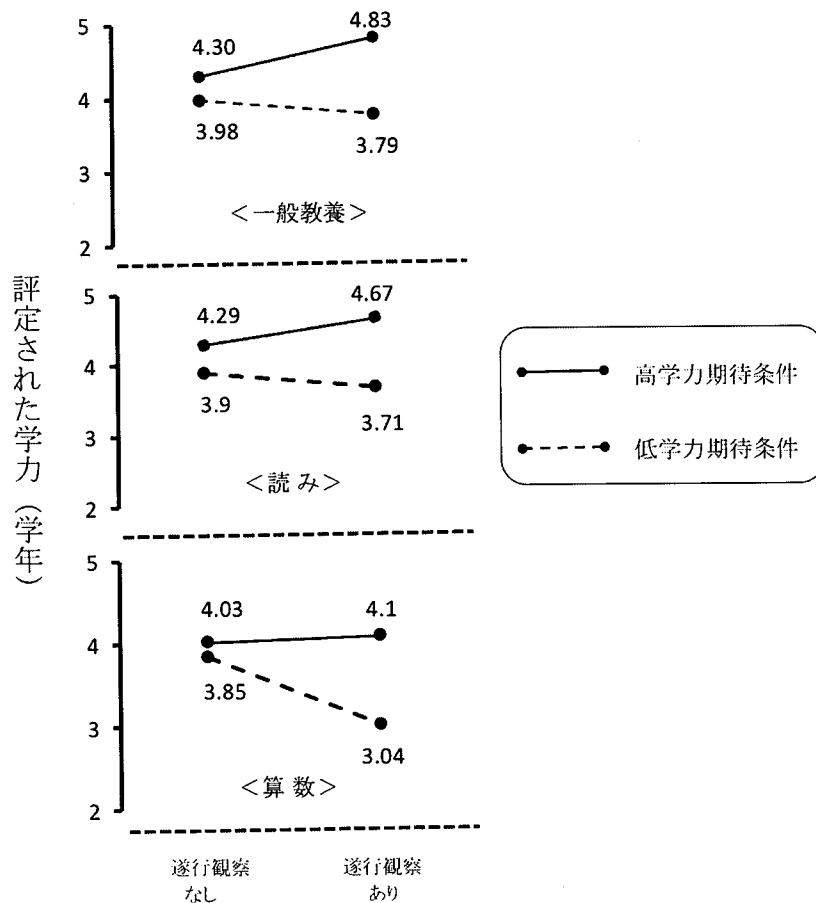


図1 ダーレイとグロスの結果 (Darley and Gross,1983 から作成)

上段は社会、理科などの「一般教養」、中段は「読み」、下段は「算数」についての学力評定の結果で、各領域の左側は児童の回答場面を観察しない条件、右側は回答場面を観察する条件の結果である。

は、児童の学力に関する2通りの先入観を与えられるだけで学力評定を行った結果であり、3つの領域のいずれもほとんど差がみられない。他方、右側の「遂行観察あり」条件においては、事前に与えられた先入観（高学力期待、低学力期待）による影響がみられる。

例えば、上段の「一般教養」領域で、学力に関する先入観のみで評定した場合（左側）、高学力期待で4.30、低学力期待で3.98であり、若干の差はみられるが児童の実際の学年である4年生付近の値となっており、統計的には有意な差はなかった。しかし、異なる先入観に加えて回答遂行場面を観察した場合には、評定値はそれぞれ4.83と3.79となって統計的に有意差がみられ、まったく同じ内容の遂行場面を観察したにもかかわらず、先入観による評定の相違が現出している。この傾向は、他の2つの領域においても同様であり、いずれも左側から右側にかけて両者の差が扇形状に拡大するものとなっている。

ダーレイとグロスは、学力に関しては先入観のみでは児童の学力評定にあまり影響を与えないが、先入観に加えて実際に回答の様子を観察すること、つまり学習評価場面において先入観の影響が働くと考えている。彼らは、先入観のみでは「～ではないか？」という仮説は生成されるが実際の判断までには至らず、先入観を持って実際の遂行の様子を観察する際に、先入観に方向づけられた仮説確証的な学習評価がなされ、その結果、「実際の証拠がある」として先入観に沿った学力判断を行うに至ると考えている。この場合、先入観そのものが直接に影響することは比較的少なく、これに基づいた学習の観察、評価過程に影響することで、結果として学力評定に先入観の影響が生起するのである。

この研究は学習評価、学力評価において、われわれが事前に抱いている考えや信念（先入観）がどのように介在し、われわれが下す結論や判断を歪め、方向づけるものであるかを示唆する研究といえる。とくに、われわれが下す結論や判断の歪みについて無自覚であること、むしろ「実際にこの目で見た」という不適切な確信を伴う判断や結論を導く心理過程は、児童生徒の学習評価、学力評価において十分に留意しなければならない点であろう。

## 文献

- 1) Darley, J. M. and Gross, P. H. 1983 A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 20-33. (この論文の要約は、「斉藤勇編 1988 対人社会心理学重要研究集 第5巻 p178-180. 誠信書房」を参照)

# 特別支援教育を根幹にした自分らしく生きる力の育成

文学部 教育学科

准教授 谷山優子

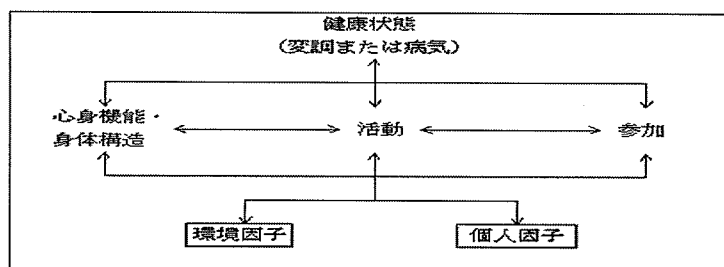
## 1 これからの社会の変革

ニューヨーク市立大学大学院センター教授のキャシー・デビッドソン氏が、子供たちの65%は将来、今は存在していない職業に就くと予測し、オックスフォード大学のマイケル・オズボーン氏は、今後10年～20年程度で、半数近くの仕事が自動化される可能性が高いだろうと予測している。また、2045年には人工知能（以下 AI）が人類を越える「シンギュラリティ」に達するという指摘もある<sup>(1)</sup>。これは、遠い先の未来の話ではない。いま我々は、画面をタッチするだけで文字を打ち、画面を拡大できる多機能携帯電話を持っているが、このような機器を開発し、販売し修理をし、情報を操作するといった職業はこれまでにはなかった。このように、これからの社会がどう変革していくかわかりにくい今、子供たちは、将来どのような職業につき、どのように生きたいと考えているのだろうか。

内閣府が実施した「平成25年小学生・中学生の意識調査」をみると、「人の役に立つ人間になりたい」という項目について、「そう思う」が75.6%、「どちらかというと思う」が21.9%で、肯定的回答が97.5%を占める。これは平成18年の前回調査に比べて増加傾向にあり、特に「そう思う」の割合が約20ポイント増加している。この増加は、平成23年3月の東日本大震災の経験が子供たちの意識に関係したのかもしれない。「想定外」とされた大災害に対して、人間は無力であるが、解決困難な課題に協力して向き合い解決の糸口を見つけ、その先にある自分らしい生き方を見つけようとしている日本の社会全体の動きを見て、子供たちなりの意識が働いて、「人の役に立つ人間になりたい」と答えているのかもしれない。子供たちは、予測しにくいこれからの社会でどんな人間になって生きていけば幸せになれるのだろうか。

## 2 特別支援教育への転換

人間は、一人一人個性があり得意なことや苦手なことがある。これは障害のあるなしや年齢、性差に関わらない。自分らしさとは、個性が発揮できる社会でなければ持てない自己の意識である。社会的に弱い立場の人々を包摂する社会をインクルーシブ社会と呼ぶ。それは、他人事ではなく、自然災害や事故、病気など、誰もがいつでも社会的に弱い立場になりうる。生き方の困難さは、個人の障害や病気の有無に拠るのではなく個人をとりまく社会の在り方に拠るとする考え方がある。例えば、WHOによる国際生活機能分類（ICF：International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001）の障害観であると、障害とは活動をする上での制限、参加をする上での制約であると捉えられる。（図1）



心身機能	身体系の生理的機能（心理的機能を含む）
身体構造	器官、肢体とその構成部分などの、身体の解剖学的部分
活動	課題や行為の個人による遂行
参加	生活・人生場面への関わり
環境因子	人々が生活し、人生を送っている物的・社会的・態度的環境
個人因子	個人の人生や生活の特別な背景

図1 「ICFの構成要素間の相互作用」文部科学省HPより抜粋<sup>(2)</sup>

制約は、環境のありかた（バリアフリーかどうか）や個人の状況（サポートのあるなし）によって変化する。一人一人のニーズに応じた支援が必要であるという考え方のおおもとになっている。この障害観により、国際連盟では、2006年に障害者の権利に関する条約（Convention on the Rights of Persons with Disabilities）を採択、わが国も2007年に署名し批准に向けて法整備に入った。

この経緯から、わが国の特別支援教育は、2007年に学校教育法一部改正の施行により制度が始まり、通常の学級における発達障害のある児童生徒への対応が本格化された。特別支援教育の基本的な考え方が初めて示されたのは2003年（平成15）年の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」である。この報告ではじめて「特別支援教育」の語が用いられた。この報告では、「特別支援教育とは、これまでの特殊教育の対象だけでなく、その対象でなかったLD、ADHD、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである」としている。また、この報告では、障害のある幼児児童生徒一人一人に個別の教育支援計画を作成し、特別支援教育コーディネーターを置くことなどの提言がなされている。

このようにわが国が特殊教育から特別支援教育へ転換する契機となったのは、「障害者の権利に関する条約」の採択である。これまで障害のある子供については、知的障害、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱・虚弱という障害のある子供として捉えられており、一方で、知的障害はないが、どうしても字が読めないとか計算ができない、コミュニケーションの取り方や行動が変わっているといった子供は通常の学級に在籍し障害のない子として捉えられていた。彼らは、努力不足や怠慢が原因とみなされて叱責され、何ら支援されず自信を無くして教室で座っていることが多かった。しかし、特別支援教育に対する啓発が進み、教員も研修を受けるうちに、発達障害等で社会での生きづらさを抱えていたり自尊心が低下したまま大人になり生きていたりする人たちの存在も明らかになった。手立てもなく周囲の無理解のままの環境で育つと、自尊心の低下等から、鬱や引きこもり、反抗挑戦

性障害などの二次障害が誘発されることもあり、ますます社会に適応できなくなっていくこともわかってきた。今まで障害と認識されていなかったこのような発達障害も脳や中枢神経系に何らかの障害があることがわかり、早期発見早期支援が重要であることもわかってきた。一人一人の教育的ニーズに応じた支援をする特別支援教育の考え方を根幹に据えれば、障害のあるなしに関わらず、困難や苦手のある子供に支援をし、得意なことは伸ばし、自尊感情を醸成しながら自分らしく生きようとする力を子供たちにつけることができるのではないだろうか。

### 3 これからの社会を生きるために求められる資質・能力

現在のわが国の教育課題を概観してみると、未曾有の災害にどう対応していくのか、原子力発電等のエネルギー問題をどう解決していくのか、増えている特別支援教育の対象となる児童生徒の学びをどう保障していくのかなど、これからの社会を担う子供たちがこれらの課題を乗り越え生きていく力をつける教育が必要である。このことは、わが国のみならず世界中のグローバルなテーマとなっている。

2009年ロンドンで「学習とテクノロジーの世界フォーラム」が開催され「21世紀型スキルの学びと評価プロジェクト」が立ち上がった（ATC21S：Assessment and Teaching of 21st Century Skills）。産業基盤社会から情報基盤社会に向けて、経済構造が変化することを見据え、求められる人材育成についての教育への期待が高まったのである。21世紀の社会に向けての資質・能力の育成は、これまでの教師が目標を定め、生徒（student）は受動的に教授を受けるという教育の在り方を転換するものであった。教師は、学習者（learner）が、自発的にスキルの発達を積み重ねていけるような授業を行い、評価をし、学習者はさらに目標を見つけて学ぶというものであった。



図2 「21世紀型スキルのカテゴリー」<sup>(3)</sup>

2009年ロンドンにおいて、インテル社、マイクロソフト社、シスコシステムズ社によって求める人材が提唱された。これらの企業が求める人材のスキルは、工業基盤社会で培うスキルではなく、情報基盤の知識社会で使えるスキルであった。人々の生活や仕事の方法が変わると、働き方が変わり、仕事の道具が変わる、その結果、デジタルリテラシーと言われるスキルや計算能力、新しい思考の方法が求められるようになったのである<sup>(4)</sup>。



- |             |                                |
|-------------|--------------------------------|
| 1. 思考の方法    | Ways of Thinking               |
| 2. 働く方法     | Ways of Working                |
| 3. 働く道具     | Tools of Working               |
| 4. 世界で生きる技術 | Skills for Living in the World |

図3 「21世紀型スキルで求められる資質・能力」

その後 ATC21S として、イギリス、オーストラリア、フィンランド、ポルトガル、シンガポール、アメリカと広がった。それらは、21 世紀に求められる資質・能力を 4 領域 10 スキルで規定している。(図 3・図 4)

- |    |           |
|----|-----------|
| 知識 | Knowledge |
| 技能 | Skills    |
| 態度 | Attitude  |
| 価値 | Values    |
| 倫理 | Ethics    |

図4 「ATC21S における KSAVE モデル」

1997 年 12 月から 2003 年に活動した DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) プロジェクトは、3つのキー・コンピテンシーの概念を提唱した<sup>(5)</sup>。(自律的に活動する能力、異質の集団で交流する能力、相互作用的に道具を用いる能力)。学習の目標は、今できることから始め、新たな目標を立て、それを評価し、新しい資質・能力を獲得させていくというものである。さらに OECD (世界経済開発機構) では、Education 2030 Project<sup>(6)</sup> を 2015 年から 10 年計画で立ち上げている。わが国では、東北大震災からの復興を目指し、OECD 東北スクール<sup>(7)</sup> としてローカル、ナショナル、グローバルの視点で、教育改革に取り組み始めたという経緯がある。現在は、東京学芸大学次世代教育研究推進機構<sup>(8)</sup> が中心となり、新たな資質・能力の育成のための教育内容、教育方法の開発に取り組んでいる。

OECD 加盟国は 2016 年 9 月現在、日本を含め 35 か国 (EU22 か国、その他 13 か国)、非加盟国ははるかに多い。中国やロシアをはじめ、東欧、アフリカ諸国、南アメリカ諸国、東南アジア諸国などでは、このようなグローバル化をどうとらえているのだろうか。

非加盟国の南アフリカ共和国は、1994 年アパルトヘイト政策中止から 24 年たったが、まだまだ人種差別等の政策の弊害が根強く残り、教育政策が立ち遅れている。JICA (独立行政法人国際協力機構) は長年、南アフリカ共和国北部のムプマランガ州において算数科教育のボランティアを派遣している<sup>(9)</sup>。この地域は、アパルトヘイト政策中から教育条件が悪い地域である。現在は南アフリカ共和国学校法により平等で適切な教育機会を提供するとしている。言語政策として小学校 2 年生以上は授業がすべて英語で行われており、授業内容が未習熟の場合は留年がある。年齢の違う集団で学年が形成され、高校生の中に 20 歳以上の大人が混じっていたりする。卒業してからも授業料無料の成人学校で教育が受けられる制度もある。しかし、グローバル化を視野に入れた英語教育のために、算数・数学の文章問題が読み取れず成績は振るわないという実態もある<sup>(10)</sup>。

世界の経済が、工業中心から知識基盤の情報化社会に変化している。このことを、わが国の経済産

業省はソサイエティ 5.0 とよび、これまでと働き方が変わるとしている<sup>(11)</sup>。社会の変革に教育は少なからず影響を受ける。教育内容や教育方法の変革が求められている。

#### 4 教員が考える次世代の子供につけたい力

わが国はわが国の教育課題を見据えて独自性のある変革をなし遂げねばならない。21 世紀型社会に必要な資質・能力の育成だけを考えていたのでは、わが国の教育課題は解決しない。

いじめ、不登校、被虐待、ひきこもりなど深刻な問題が増加傾向にある。自然災害や事故、事件の犠牲になる子供もいる。このことは、今の学校現場の教員も大きな課題として捉えている。小中高校特別支援学校教員 230 名へのアンケート調査の結果、これからの社会を生きる子供たちにどのような力をつけたいかという質問に対して約 6 割の教員が「命を大切にする力」と答えた<sup>(12)</sup>。(複数回答) また、3 人に 1 人の割合で「就労する力」、「多様性を認める力」と回答し、4 人に 1 人の割合で「情報を正しく利用する力」、「社会的弱者が住みよい社会にする力」と回答した。学校現場の教員は、これからの複雑な社会を子供たちがよりよく生き抜いてくれることを願い、授業改善を図りたいと考えていた。少子化で子供の数が減少する中、発達障害等の障害のある児童生徒の数は増える傾向にある。通常の学級においても、障害のある子供にあったユニバーサルデザインの授業づくりと学級づくりが不可欠である。発達障害児巡回相談で挙がってくるのは、発達障害の子供だけでなく、被虐待時や愛着障害の子供も多い。このような現状では、障害のある子供一人一人への支援に加えて、どの子供もわかる授業づくりや居場所のある学級づくり、自尊感情が高まり豊かな心を醸成する学校体制づくりが求められる<sup>(13)</sup>。このようなわが国の教育課題を解決できる教育内容や指導方法の開発は急務である。

自分にとってよい、相手にとってよい、自分が所属する集団や社会にとってよい、世界にとってよい、そのような生き方ができる力をどうやってつけばよいのだろうか。

#### 5 自分らしく生きる力と特別支援教育の理念

1996 年の中教審答申でだされた「生きる力」の概念は、「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」の図 5 のとおりであった。このことは、紙と鉛筆で測れる学力だけが、子供が社会を生きていく力ではないという学力モデルの概念を示すものであった<sup>(14)</sup>。

この学力モデルから 20 年がたち、2017 年の新学習指導要領では、これから大きく変化していく社会を生きる子供たちにつけたい力として図 6 のような三つの柱を中心とした教育カリキュラムの概念を示している<sup>(15)</sup>。

知・徳・体のバランスの取れた力が子供自身の生きる力になるという考えにプラスして、社会とつながることをより明確にし、よりよい人生を送る生き方をめざすのである。

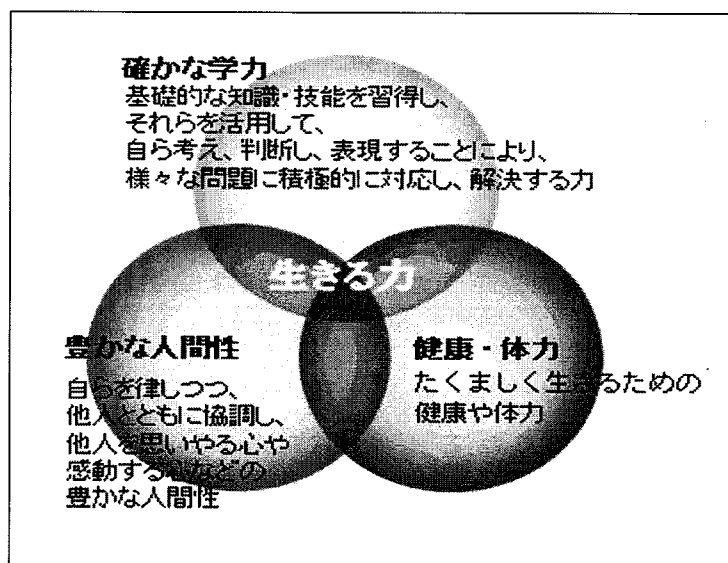


図5 「中教審答申（1996）の生きる力」

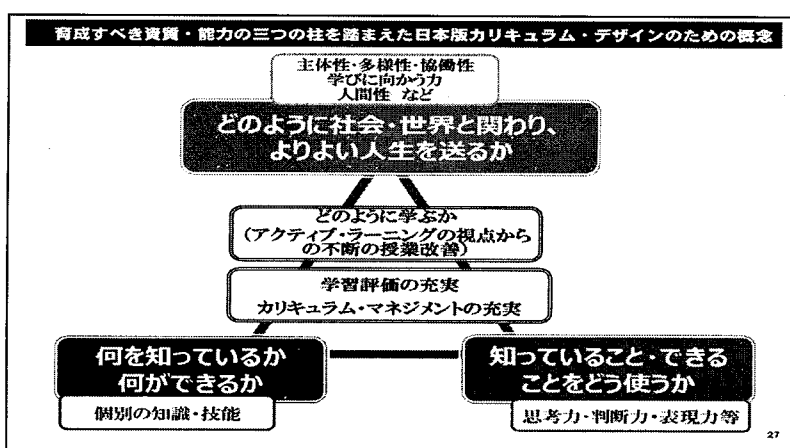


図6 「新学習指導要領（2017）における育成すべき資質・能力の三つの柱」

そのためには、21世紀スキルで示された資質・能力（コンピテンシー）の育成が求められるのであるが、わが国にはわが国の教育課題をふまえた独自の資質・能力育成モデルの確立が必要である。図6のモデルが新学習指導要領にも反映されているように、いかによりよい人生を送るかを考えて生きる力を育成することが必要であることは言うまでもない。よりよい人生は、人や社会と関わり、自分の属するグループ内で自分を肯定し、自分が人の役に立つと実感できる生き方であろう。このような生き方を支えるのは、一人一人の子供が周囲に理解され、必要な支援を受けられ、自分にあった学び方で学べ、自尊感情を保ちながら自分らしく生きる力を育成する特別支援教育の理念であると考えられる。

## 6 普遍的である特別支援教育の理念

「教師は授業で勉強を教えるものだ」という考え方を転換すべきなのかもしれない。児童生徒を「教えられる者」ではなく「学び手 (learner)」と捉え、一人一人の主体性と学び方を考えた授業をし、その先に子供一人一人のよりよい人生があると見通す考え方に変えるのである。教師は、「学びを構築していく支援者」である。その子が学べる方法で学ばせるのである。

この考え方の基本は、一人一人の特性やニーズに応じた指導を行う特別支援教育の考え方と同じであることに気づかされる。新堀（1952）は、昭和27年刊行の著書で「凡そ教育とは特殊者の教育でなくてはならない。かくては特殊教育ならざる如何なる教育も存在しない」と述べている<sup>(16)</sup>。今から約70年前の著書であるのに、現在の特別支援教育の理念を言い当てていないではないか。これからの社会は障害のある人ない人、子供や高齢者、多様な背景を持つ人など一人一人がよりよい人生を送れる共生社会であらねばならない。この共生社会を生きる子供たちに必要な教育のあり方は、一人一人の教育的ニーズを理解し個性として尊重する特別支援教育の理念を基盤とした教育であろう。学校教育では、一人一人の子供が自分を大切にし人を大切にする人権教育、生き方を考えるキャリア教育、これからの社会の持続可能な（ESD）あり方を求める環境教育、国際理解教育・外国語教育など様々な教育活動などに取り組んでいる現状がある。一方で、いじめや不登校、児童虐待という深刻な課題がある。子供たちには、これらに主体的、対話的で深い学びを持って取り組み、自分のこととして問題を捉え、身近な問題からグローバルな問題まで広い視野を持ってあたる力が求められる。この多様な課題をどう解決していくべきなのか。新堀（1952）のいう「特殊教育が普通教育に於いて個性化の原理を徹底して行くとき必然的に生まれるものとすれば、以上の如き特殊教育の現状は普通教育が未だ完成していないことを雄弁に物語っており、教育のみが救うことの出来る多くの児童が不幸のままに放置されていることを意味しているといわねばならぬ。」のとおり、教育は昔も今も変わらぬ普遍的なものであり、まさに特別支援教育を根幹に取り組むべきである。

## 註

- (1) 文部科学省（2017）「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに幼稚園教育要領の全部を改正する告示、小学校学習指導要領の全部を改正する告示及び中学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について（通知）」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/)（2018.6.24 確認）
- (2) 文部科学省 HP（平成18年5月29日独立行政法人国立特殊教育総合研究所資料2）「ICFについて」より抜粋  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryo/06091306/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryo/06091306/002.htm)  
（2018.12.17 確認）
- (3) 「21st Century Skills」<http://www.atc21s.org/>（2018.12.5 確認）
- (4) グリフィンほか編、三宅なおみ監訳、益川弘如・望月俊男編訳『21世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち』北大路書房、2014年
- (5) 松尾知明（2015）「キー・コンピテンシーの構造」『21世紀型スキルとは何か』明石書店 p.15
- (6) OECD Education 2030 <http://www.oecd.org/education/2030/>（2018.12.15 確認）
- (7) 三浦浩喜ほか（2015）「OECD 東北スクールの取り組みとその教育効果」『福島大学地域創造第26巻第2号』福島大学地域創造支援センター、pp.23-48
- (8) 東京学芸大学次世代教育研究推進機構 <http://www.u-gakugei.ac.jp/~jisedai/>（2018.12.15 確認）
- (9) 村田翼夫（1998）「南アフリカ共和国における教育の現状と教育協力・援助の必要性」『国際協力

研究論集第1巻第1号』広島大学教育開発国際協力研究センター、pp.111-124

- (10) 筆者は、2018年9月に南アフリカ共和国ムプマランガ州の教育事務所副所長と Secondary School 校長にインタビュー調査と生徒アンケート調査を行った。現在、調査結果の分析中である。
- (11) ソサエティ 5.0 は 2016 年 1 月に内閣府から発表された科学技術施策の一つで、第 5 期科学技術基本計画（平成 28 年～平成 32 年）に盛り込まれている。主な目標は、「1. 持続的な成長と地域社会の自律的発展」、「2. 国及び国民の安全・安心の確保と豊かで質の高い生活の実現」、「3. 地球規模課題への対応と世界の発展への貢献」、「4. 知の資産の持続的創出」の 4 つである。また、ソサエティ 5.0 では、IoT や AI などの最新テクノロジーで、経済発展や社会問題の解決と質の高い豊かな生活を送ることを最終目的としている。その際、実現するとしているものは、「課題解決・価値創造」、「多様性」、「分散」、「強靱」、「持続可能性・自然共生」の 5 点である。内閣府 HP 「科学技術基本計画」<http://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/index5.html> (2018.12.5 確認)
- 文部科学省 HP 「Society5.0 に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/detail/\\_icsFiles/fieldfile/2018/06/06/1405844\\_001.pdf#search=%27%E3%82%BD%E3%82%B5%E3%82%A8%E3%83%86%E3%82%A35.0+%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81%27](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/fieldfile/2018/06/06/1405844_001.pdf#search=%27%E3%82%BD%E3%82%B5%E3%82%A8%E3%83%86%E3%82%A35.0+%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81%27) (2018.12.5 確認)
- (12) 谷山優子 (2019) 「次世代の子供につけるべき力と道德教育との関連についての考察—教員アンケート調査の分析を通して—」神戸女子大学文学部紀要第 52 巻
- (13) 谷山優子 (2018) 「発達障害巡回相談による学校コンサルテーションの実践事例」神戸女子大学教育諸学第 31 巻
- (14) 文部科学省 HP 「生きる力」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm) (2018.12.5 確認)
- (15) 文部科学省 HP 「新学習指導要領」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1383986.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm) (2018.12.5 確認)
- (16) 新堀通也 (1952) 『特殊教育概論』柳原書店

## 参考文献

- 文部科学省 HP 「OECD における『キー・コンピテンシー』について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/039/siryu/attach/1402980.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/039/siryu/attach/1402980.htm)  
(2018.12.5 確認)
- 国立教育政策研究所 HP <http://www.nier.go.jp/> (2018.12.5 確認)
- OECD 教育研究革新センター編著立田慶裕監訳『学習の本質—研究の活用から実践へ』、2013 年
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室「OECD Education 2030 プロジェクトについて」初等教育資料平成 30 年 5 月号、p.96
- 田熊美保「OECD Interview Education 2030—解は日本の教育現場にこそ存在しています」Career Guidance Vol.412 2016 MAY、リクルート進学総研

# 女子大学におけるバスケットボール授業の一考察

神戸女子大学

非常勤講師 野之上 操

## 1. はじめに

本学におけるスポーツ実技授業は、ウエルネス分野の位置づけで15週（15回）開講している。「ウエルネス」は、アメリカの公衆衛生医のハルバート・ダン博士（1896～1975）が健康を意味する言葉として初めて使用した人である。「ウエルネス」という言葉は、オックスフォード大辞典によると17世紀半ば頃から使われていたが、ダン博士は健康を意味する「ヘルス」に換えて新しい意味をもつ言葉として表したといわれている。<sup>1)</sup>

ダン博士が考えた健康の概念は、「ウエルネスはより良い人生を送るためのものとして多次元的に考えること」を示唆している。<sup>1)</sup>では、多次元的に考えるということはどのようなことかを「ウエルネスの理論と実践」著者の野崎康明氏から引用すると、「ウエルネスとは、自分の人生には自分で責任を持つことを自覚し、より幸福でより充実した人生を送るために、自分の生活習慣（ライフスタイル）を点検し、自分で変えなければならないことに気づき、これを変革していく過程であることを定義づけられている。」<sup>2)</sup>

さらに、次の5領域（1）情緒（2）精神（3）身体（4）環境（5）価値を挙げている。各領域では、何を学び実践していくかが重要になる。簡潔に記述してみると、（1）情緒は、ストレスマネジメントについての学び、（2）精神は、生きがい・人生観についての学び、（3）身体は、身体活動・食・食行動・保養・休養についての学び、（4）環境は、社会・自然環境についての学び、（5）価値は、各人の価値観についての学びである。特に、最後の価値においては他の領域全てに関わりをもつため重要な領域である。

今回は、（3）身体の領域である身体活動に関する知識、身体活動の必要性や方法を学ぶ種目としてバスケットボールを選択した受講生の過去におけるバスケットボール経験者と未経験者がいかにバスケットボールの特性を楽しみながらスキル向上と、自主性・協調性等の卒業までに身につけて欲しい力を養うことができるか（獲得が期待される基礎的、汎用的能力）を受講生に振り返り自主申告記入を実施した。

バスケットボールの特性と主なスキルについては、「中学体育実技兵庫県版2001」より引用すると、①相対する2チームが、コート内を自由に走り回ってボールを奪い合い、ドリブル、パスなどでボールを進め、一定の時間内に相手ゴールにショットして得点を競い合うスピード感あふれる集団スポーツ。②パスやドリブルでボールを進め、相手ゴールにショットしたり相手のショットを防いだりして、いろいろなチームと得点を争うところ楽しさがある。<sup>3)</sup>と記載されている。

ウエルネスにおいても生活習慣の変革は、「楽しさ」がキーワードのひとつとして挙げている。バスケットボールは、パス・ドリブル・ショットのボールを扱う上で必要なスキルと共に、走力・持久力も必要な身体活動として求められるが、これまでの授業の中で走ることへの苦手意識を持つ受講生の

声も多く聞いてきた。そこで、授業の初回からバスケットボールは走ることの必要性を伝え、実技内容に組み入れている。以上のことから女子大学1年時に実施するバスケットボール種目の今後のより良い授業の指導法とはどうあるべきかを考察した。

## 2. 授業計画

2018年度後期スポーツ実技I-1種目「バスケットボール」の授業計画は、公開されている本学シラバスから抜粋したものである。

- |                                 |                                  |
|---------------------------------|----------------------------------|
| 1. オリエンテーション・実技                 | 9. 基礎技術+応用技術(ドリル練習)+ゲーム(作品づくり)④  |
| 2. 基礎技術                         | 10. 基礎技術+ゲーム(作品づくり)              |
| 3. 基礎技術+応用技術                    | 11. 基礎技術+応用技術(ドリル練習)+ゲーム(作品づくり)⑤ |
| 4. 基礎技術+応用技術(ドリル練習)             | 12. 基礎技術+応用技術+ゲーム(作品づくり)         |
| 5. 基礎技術+応用技術(ドリル練習)+ゲーム(作品づくり)① | 13. ゲーム(作品づくり)                   |
| 6. グループづくり+応用技術+ゲーム             | 14. ゲーム(作品発表)①                   |
| 7. 基礎技術+応用技術(ドリル練習)+ゲーム(作品づくり)② | 15. ゲーム(作品発表)②                   |
| 8. 基礎技術+応用技術(ドリル練習)+ゲーム(作品づくり)③ |                                  |

以上の授業計画を基本として、実施した内容は前半の5週間に走力重視によるフットワーク、パスワーク、中盤にチームプレーの基本となるスクリーンプレー、2対2、3対3、5対5に加え、簡単なフォーメーションプレー、後半はゲームを実施した。走力とさらに、ショットスキルも必要であるため、第1週目から10週目までの計10回の「リング下20秒ショット」を実施し記録用紙に記入し、モチベーションを高めバスケットボール授業参加への意欲を培う力を育てることもねらいとした。

## 3. 受講生形態

- (1) 実施期間：2018年度後期 9月26日～翌年1月16日 水曜日2時間目
- (2) 学部・学科：神戸女子大学健康福祉学部・健康スポーツ栄養学科
- (3) 受講生人数：30名

## 4. 調査方法

項目内容については(表1)参照。実施日の1週間前の授業時に説明と伝達を行う。その際に、成績評価対象にはならないことを伝える。振り返り自己申告の各A・B・C段階は、 $A > B > C$ とする。

- (1) 実施日：2019年1月16日(水)第2時間目
- (2) 実施場所：本校体育館
- (3) 実施参加人数：26名を6～7名のグループごとに記入。

(4) 「過去の運動部経験種目および振り返り自己申告記入表」 実施日： 月 日 (水) (表1)

組 A・B	氏名	小学校 (年数)	中学校 (年数)	高校 (年数)	積極性	他者の気持ちに 気づく力	考えぬく力 (問題解決力)
					A・B・C	A・B・C	A・B・C
					A・B・C	A・B・C	A・B・C
.	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.

## 5. 集計結果

「過去の運動部経験種目および振り返り自己申告記入表」の集計結果は、次のとおりである。

- (1) 過去のバスケットボール経験者 26 名中 4 名、未経験者 26 名中 22 名。
- (2) 経験者の年数（複数回答あり）は、小学校 2 年～6 年間 3 名、中学校 3 年間 2 名、高校 3 年間 1 名。
- (3) バスケットボール以外の種目経験者の中で最も多かった種目は、バレーボール経験者である。年数（複数回答あり）は、小学校 3 年間 2 名、中学校 3 年間 8 名、高校 3 年間 3 名。次いで多かった種目は、陸上で（年数は以下省略、但し複数回答あり）小学校 3 名、中学校 5 名、高校 2 名。3 番目にソフトテニス、中学校 3 名、高校 2 名、テニスは中学校 2 名。4 番目に水泳、小学校 5 名、高校 1 名、5 番目にバドミントンで小学校 3 名、高校 1 名。残りは野球を小学校から高校卒業まで 1 名。小学校のみ 1 名、ソフトボールは高校 3 年間 1 名の回答があった。卓球、中学校 3 年間 2 名、体操の小学校 3 年間 1 名、サイクリングの小学校 2 年間 1 名、バレエの小学校 6 年間から中学校 2 年間に 1 名、ダンスの高校 3 年間 1 名、ラグビーと弓道に高校 3 年間各 1 名の回答があった。26 名中バスケットボールの経験者の小学校から高校までは 4 名であったが、残りの 22 名全員はスポーツ・運動経験者であることがわかった。
- (4) 「振り返り自己申告」については、「積極性」A 24 名、B 2 名、C 0 名、「他者の気持ちに気づく力」A 23 名、B 2 名、C 1 名、「考えぬく力（問題解決力）」A 13 名、B 12 名、C 1 名。

## 6. 結果と考察

バスケットボール経験者と未経験者が共に意欲を持って授業に参加してもらうことができるかの取り組みとして、「リング下 20 秒ショット」の記録と「過去の運動部経験種目および振り返り自己申告記入表」を実施した結果から、卒業までに身につけて欲しい力を養うことができるかの基礎的・汎用的能力獲得として、「積極性」、「他者の気持ちに気づく力」（言い換えると「思いやり」）A が最も多い結果となった。「考えぬく力（問題解決力）」については、授業内容が未経験者にとって難しい内容であったか、あるいは指導者の説明等に問題があったのではないかと推察される。

特に、チームプレーの基本にフォーメーション（5 人）の位置から動き方が挙げられる。今後の授業展開に工夫と見直しが必要である。



## 7. おわりに

授業後半はゲームを実施し、毎回記録シートをチームごとに配布し、(本稿省略)個人の感想を記入した内容をみると、「ショットを頑張った」、「積極的にボールにさわった」、「楽しく授業参加できた」等の書き込みが多くあり、今後の授業実践方法の励みになったことを最後に受講生皆さんに感謝します。

## 引用

- 1)・2) ウエルネスの理論と実践 野崎康明 著(1998年)メイツ社出版 1) p 43～p 44 2) p 40
- 3) 中学体育実技 兵庫県版 2001 p 98

## 参考文献

行動変容法入門 レイモンド・G・ミルテンバーガー 著(2006年)二瓶社  
園山繁樹/野呂文行/渡部匡隆/大石幸二 訳