

ISBN : 978-4-9907267-0-6

学びの軌跡

Learn as you teach, teach as you learn

学びの軌跡

Learn as you teach, teach as you learn

目次

はじめに

第1章 英語科教育法と実践

1. 新しい学習指導要領等が目指す姿 2
2. 教科指導における ICT 活用 4
3. 「英米文学」とアクティブ・ラーニング —授業のすすめ方— 8
4. 英語科教育法と実践：Writing 14
5. 表現力を養うための英文法 —「書くこと」「話すこと」を深める— 18
6. 「Weak CLIL」でインプット—教科横断型学習のための授業づくり 22
7. 異文化理解と異文化コミュニケーション 26

第2章 指導実践力を身につける

1. 「チーム学校」時代の教職のあり方 32
2. 教育活動を支える法的・制度的枠組み 36
3. 児童期から思春期・青年期の発達的特徴と教育的関わり 40
4. 教師が対応する発達障害 44
5. 道徳教育の実践：心理学「いじめの理解」と「学級運営」への適用 49
6. 学校教育における「特別活動」の位置づけと目標 56
7. 学校における実践教育相談 62
8. 教師のための認知心理学 67
9. キリスト教と教育 72

はじめに：教職実践演習が持つ二つの役割

田村 俊輔

2013年に教職課程の必修科目として導入された教職実践演習は、今年度（2017年度）でちょうど5回目の授業が終了したことになります。わたしは、この科目の担当者として、2013年度、最初の授業で教職実践演習の内容と目標を説明するにあたり、意図的にゆるい表現を使っていました。ちょっと長くなりますが下の枠内に一部分を抜粋してみましょう。

「教職実践演習」は、これまで教職課程の必修科目であった「総合演習」が必修からはずされ、そのかわり、と「それが扱う内容の代替」と言ったら正確ではありませんが、そのかわりの「教職課程必修単位」として今年度より導入された科目です。その目的は、一言でいえば、教職課程を持つ大学が、それぞれでちゃんとした教員（または、ちゃんとした教員になれるであろう人）を世の中に送り出すために、4年間の教職課程の仕上げをする科目、とまとめられるでしょう。この科目には、次の5点を達成することが要求されています。要約しましょう。

-
- (1) 教員として必要最小限の資質能力を身につけることと、その資質能力を確認すること。
- (2) 教員として求められる資質能力とは以下の4点にまとめられます；
 - ① 教育者としての使命感や責任感、教育的愛情
 - ② 社会性や対人関係における能力
 - ③ 生徒理解（発達的な理解）や学級運営・経営能力
 - ④ 教科の指導力
- (3) 授業の方法としては、出来る限り実践的なもの、ロールプレイ、グループ討議、事例研究、フィールドワーク、模擬授業等々を導入すること。
- (4) 教科に関する教員と教職に関する教員が共同で担当という点も、興味深いですね。
- (5) 出来る限り、他の教職科目を履修済みの段階で履修することが求められていますので、ここ清泉でも、4年次で履修ということになっています。

.....

この科目が、教職課程の中で必修科目として導入された過程にはいろいろなことがありました。そして、すでに申し上げたように、今年が「4年制大学において最初の年」になります。何はともあれ、スタートが切られました。有意義な科目にしましょう。

5年前に、こんな文章を最初の授業のハンドアウトの冒頭に載せ、この科目の説明をしたことを思い出しています。

教職実践演習の冒頭で、わたしはこの科目を「ちゃんとした教師」を輩出することを目的として設定された科目であると説明しました。この「ちゃんとした」という言葉は、当時頻繁に使われていた将来の教師として「適格、不適格」といった言葉がしっくりとこなかったからですが、この「適格性」を担保するための一手段としてこの科目が設定されたことは確かでしょう。

教職実践演習が必修科目として導入された当初の目標は明快でした。教職免許取得希望の大学生が身につける資質能力< (1) と (2) に挙げられています>は、その教職課程を構成するそれぞれの科目や活動を通して、その内容を伝える方法< (3) ~ (5) 具体的な授業運営方法とその位置づけからくる開講時期>を工夫することで達成することが出来る、といった一面的なものだったのです。つまり、力点が学生の学びに置かれていたわけです。

一方、教職実践演習が導入されたとき、学生たちが教職課程で学ぶ内容そのもの、つまり大学が教職の教育課程として提供する内容に対しての言及は前者に対するほど強くはなかったのです。

この時点で直接的な言及は強くはなかったものの、「教職課程」そのもののあり方に対しては、それまで長い間、疑問が呈されてきました。一例を挙げておきましょう。平成 18 年は教育基本法改正をはじめとして、教育にかかわる大きな動きのあった年でしたが、この年に答申された中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度のあり方について」において、現在の「教職実践演習」の教職課程が持つべきとされる役割と位置づけを知るうえで興味深い指摘がなされています。当答申は、学部段階では、教職を希望する学生に教員として必要な資質能力を確実に身につけさせるためには、大学の教職課程そのものの改革が必要であると主張しているのです。

日本の大学における典型的な教職課程の状況として、答申は「課程認定大学の一部の担当教員のみが教員養成に携わり、特に教科に関する科目の担当教員の教員養成に対する意識が低いなど、全学的な指導体制の構築」に課題があると、「一部の」と限定的な言い方をしていますが、大学の教職課程が持つ問題を一般化していました。教職課程にかかわる教員として、これは中っているだけに、耳の痛い指摘でした。

このような指摘を考慮すれば、平成 25 年から必修科目として導入された「教職実践演習」には、教職課程を構成するそれぞれの小単位としてのプロット、つまり各科目や活動を有機的に融合し、一つの「ちゃんとした教師を養成するストーリー」に再構成する役割も負わされていると考えることもできるのではないのでしょうか。つまり、この「教職実践演習」は、上記の「学生の学び」に置かれた力点とは対照的に、教職課程にかかわる大学の「教員の学び」と「教員自らの立ち位置」の確認をさせる役割も期待されていると解釈することもできるのです。その後具体的に、平成 31 年度より日本中の全ての教職課程に適用されることになった教職コア・カリキュラム化の動きも、この文脈において考えると理解しやすいのではないのでしょうか。

まとめれば、「教職実践演習」には「学生の学びの軌跡の集大成」という役割を通して、教職課程を、それを構成する各部分が互いに有機的な結びつきを持った一つの教育課程であるべきことをわたしたち教員に指し示す役割をも負っているということです。

今回「教職課程 学びの軌跡」を編纂・公表しようと思いついた理由の一つはそんなところにあります。わたしたちは、専任だけでも 10 名の教員が教職課程の科目を担当しています。これまで、各教員はともすれば自らのプロットを熱心に語りながらも、全体のストーリーに対して心を向けることは少なかったと思います。ここで、この小冊子において、各科目担当者がそれぞれの担当科目を振り返り、その振り返りの結果を一堂に集めることにより、それが教職課程に属する教職希望者の学びの軌跡としてのまとめだけでなく、わたしたち教員にとっても全体を見渡すきっかけになればと思うのです。わたしたちそれぞれが持ち、教職課程の構成プロットとなっている研究分野がちゃんとした教員を育てるためにどのような位置にあるのかを確認しながら、次の一步を踏み出せばとも思うのです。

多くの先生方には、お忙しいところ、ご協力いただいたことに対して心より感謝申し上げます。

2018 年 1 月 6 日

第 1 章

英語科教育法と実践

1. 新しい学習指導要領等を目指す姿

富永 裕子

1. 「生きる力」＋「資質・能力」

新しい学習指導要領では、これまでの「生きる力」に「資質・能力」を加え、何ができるようになるかを明確化するとしている。教育の質の向上を図り、確かな学力力として、次の3つを挙げている。

- 1) 基礎的・基本的な「知識」・「技能」
- 2) 課題を解決するために必要な「思考力」・「判断力」・「表現力」
- 3) 「主体的に学習に取り組む態度」

それぞれの学力は、どのように、どのような場面で養成されるのだろうか。新学習指導要領の特に教育内容の具体的な改訂ポイントを実践的な側面から検討する。

2. 知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」

「生きる力」を育むため、「何のために学ぶのか」という学習の意義を共有しながら、授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していけるようにする。そのためには、「主体的・対話的で深い学び」が実践できる場を教育の場で多く設けなければならない。では、どのように授業展開をすればよいのであろうか。

たとえば、中学校の理科においては、以下のようなプロセスがあげられている。

- 1) 生物の体のつくりと働き、生命の連続性などについて理解させるのみならず、
- 2) 観察、実験など科学的に探究する活動を通して、生物の多様性に気付くとともに規則性を見いだしたり表現したりする力を養い、
- 3) 科学的に探究しようとする態度や生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度を養う。

「何ができるようになるか」を明確化することは、つまり学習におけるゴール設定を明確化することであろう。そして、そのゴールはすべての学習者が同じものではなく、個人で設定できるものでなければならない。子供たちの知識の理解の質の向上を図り、これからの時代に求められる資質・能力を育てていくことが重要だとしている。つまり、学んだ知識を活かして何ができるのかということを確認化する必要がある。

3. 言語能力の確実な育成

母語における学習と知識の積み重ねのもとに、「資質」と「能力」は育成されるであろう。発達の段階に応じた、語彙の確実な習得、意見と根拠、具体と抽象を押さえて考えるなど情報を正確に理解し適切に表現する力の育成が求められる。

母語（国語）による学習の基盤としての各教科等における言語活動：実験レポートの作成、立場や根拠を明確にして議論することなどの充実した活動を計画する。つまり、教室を「ことば」を使用する場にすることが求められている。さらに、母語の尊重する姿勢が養成されるべきである。

4. 伝統や文化に対する充実

わらべうたや伝統的な遊びなど我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむことや、古典など我が国の言語文化、県内の主な文化財や年中行事の理解、我が国や郷土の音楽、和楽器、武道、和食や和服などの指導の充実が具体的に挙げられている。

グローバル社会における国際理解・異文化理解は重要な課題である。しかし、異文化を知るということは、まず自文化を知ることから始まるのである。

5. 道徳教育の充実

道徳的価値を自分事として理解し、多面的・多角的に深く考えたり、議論したりする道徳教育の充実が求められる。新しく道徳科として特別教科化する。これは、近年の SNS の発展をはじめとするいじめや自殺を引き起こす諸問題とも関連性がある。合わせて、ICT 活用の導入は、ICT を使う技術を学校で指導するのではなく、ICT をどのように使用するかというモラルの指導が本質である。グローバル社会で生き抜く資質と能力として、道徳観を育成することは、重要な課題となっている。

6. 体験活動の充実

生命の有限性や自然の大切さ、挑戦や他者との協働の重要性を実感するための体験活動の充実、自然の中での集団宿泊体験活動や職場体験の重視があげられている。特別活動や、インターンシップの奨励である。ICT 活用の導入を推し進める一方で、体験型学習の必要性も重視している。体験学習は、人とのふれあい学習でもあり、コミュニケーション育成の場としても貴重な体験となる。

7. 外国語教育の充実

小学校において、中学年で「外国語活動」を、高学年で「外国語科」を導入する。小学校の外国語教育の充実に当たっては、新教材の整備、養成・採用・研修の一体的な改善、専科指導の充実、外部人材の活用などの条件整備を行い支援する。

また、小・中・高等学校一貫した学びを重視し、外国語能力の向上を図る目標を設定するとともに、国語教育との連携を図り日本語の特徴や言語の豊かさに気付く指導の充実を図る。

母語学習の尊重を基盤とし、外国語の言語形式と意味の知識を養成するばかりでなく、言語をどのような場面で使用するかという思考力・判断力・表現力を高めていくことが大切になる。

特に、英語教育においては、これまでの 4 技能というカテゴリーが 5 領域となる。話す活動が、「やりとり」と「発表」に分類され、コミュニケーションにおける「即興性」を養成するように求められている。さらに、「主体的に外国語を用いてもコミュニケーションを図ろうとする態度」の育成により、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう」と述べているが、つまり「学習者の自律」を目指した今回の改訂といえよう。

参考資料

1. 文部科学省『学習指導要領改訂のポイント』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662_2.pdf
2. 文部科学省『学習指導要領 生きる力』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/
3. 文部科学省『教育の情報化ビジョン』http://www.soum.go.jp>main_content
4. 独立行政法人 特別支援教育総合研究所 発達障害教育情報センター内の資料
<http://icedd.nise.go.jp/>

2. 教科指導における ICT 活用

富永 裕子

1. 教育の情報化が目指すもの

2020 年施行の新学習指導要領では、ICT 活用とアクティブ・ラーニングが大きなテーマである。わかりやすく、深まる授業の実現として、教科指導に ICT を活用することでどのように教育の質の向上が測れるだろうか。現代の教育の情報化が目指すものは、主体的に学習に取り組む態度を養うことである。そのステップとして、1) 基礎的・基本的な知識・技能を養い、2) その知識・技能を活用して3) 課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力を身につけることが求められ、その3つの力を「学力の3要素」と位置付けている。

2. ICT を活用して授業改善

「基礎・基本的な知識・技能を確実に習得させ、その上で、知識・技能を活用することを通して、思考力・判断力・表現力などを育み、かつ、主体的に学習に取り組む態度を養う」ためには、より効果的・効率的な授業への改善が必要である。

授業で ICT を利用するのは、普通教室での教科学習をより分かりやすく、いっそう効率的にすることが目的となる。ICT 活用で「教え方」や「指導方法」を工夫して、学習量と質を向上されるのが狙いであるが、改めて認識しなければならないことは、「ICT を使うこと自体が目的ではない」ということである。ICT 活用の授業になってはいないかと省察することが必要である。

3. ICT の特徴

ICT の主な特徴として以下の点があげられる。

- 1) 時間的・空間的英訳を超える。
- 2) 相互に情報をやりとりできる双方向性。
- 3) 多様で大量な情報のカスタマイズが容易。

この3点は、これまで普通教室で行われていた「一斉学習」に新たに「個別学習」と「協働学習」を加えることができる可能性を秘めている。

ICT 活用の具体的な場面として、

- 4) 提示装置で大きく映す。
- 5) フラッシュ型教材の利用。
- 6) デジタルコンテンツ利用。
- 7) プレゼンテーション。

が可能となり、これにより ICT 活用により期待できる効果として、

- 8) 焦点化
- 9) 共有化
- 10) 思考の可視化

などがあげられる。

4. ICT 活用による授業の質向上

上記の特徴を活かし、ICT 活用による授業の質向上がその程度期待できるのであろうか。少なくとも、授業においては、学習者の発達段階に合わせて、authentic な教材（実際に使用されている本物の資料・広告など）を扱うことにより、学習者の経験や知識に基づく興味から創造・協働を通して主体的な学習へと導き、「生きる力」から「資質・能力」の向上

が図れることを期待する。さらに、教科指導をするにあたり、身のまわりの ICT¹を使い「何ができるか」を気づかせるのみならず、社会の情報化に伴う ICT 活用のルールやマナーなどモラル教育にも留意することが何よりも大切であろう。

5. ICT を活用した効果的な学びの場面

ICT を活用した主な学びの場面は、以下の3つに分類される。

- 1) 一斉学習 — 興味関心を高める学び
画像の拡大提示や画像への書き込み、音声、動画などを活用し、興味・関心を高めることが可能になる。
- 2) 個別学習 — 能力・特性に応じた学び
インターネットをはじめ、デジタル教材のシミュレーションやマルチメディアの活用により、興味のあることについて深く調べる事や、自分に合った速度や方法で学習することができ、一人一人の理解と関心に応じた学びの機会を与える。
- 3) 協働学習 — 教え合い学び合う学び
電子黒板やプレゼンテーションソフトなどの活用により、協働での意見交換・発表などお互いを高めあう学びを通して、思考力や判断力、表現力などを育成する。ただし、協働学習はアクティブ・ラーニングといえるが、ICT だけで補償されるものではない。

6. 普通教室における ICT を活用した効果的な学びの場面の例

上記の3つの学習スタイルを実際どのように教科指導で活用できるであろうか。アクティブ・ラーニングへの対応も含めて例を挙げる。

■英字新聞を扱ったリーディング活動（例：The Japan Times）

■学年：高校2～3年生

■学習のねらい：
 ・英字新聞の記事を読み、国内外のことを理解できる。（受信）
 ・読んだ記事について、自らの意見を表現できる。（発信）
 ・英字新聞を読む活動を通して主体的・対話的で深い学びを実現する。

■使用教具：タブレット PC、OHC（Over Head Camera）

■授業展開の例

学習の流れ	主な学習内容	ICT 活用の場面	AL ²
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・最近話題のニュースは何か（ペアワーク）。 ・トップ・ニュースに関する動画を提示。 ・動画内容に一致するトップ・ニュースのヘッドライン（見出し）を推測する。 	一斉学習	対話的 主体的 対話的

¹ 身のまわりの ICT とは、パソコン、スマートフォン、インターネット、SNS などの他、辞書や黒板、付箋紙など情報を得る又は伝える事ができるものを指す。

² 「主体的・対話的深い学び」を AL（アクティブ・ラーニング）と表示した。

展 開	読む活動 1	個別学習 一斉学習 協働学習 一斉学習	主体的 対話的 対話的深い学び
	読む活動 2	個別学習 協働学習 協働学習	主体的深い学び 対話的深い学び 対話的深い学び
まとめ	・各自読んだ記事に関する要約と意見をレビュー・シートに英語（または日本語）で書く（次回の課題としてよい）。	個別学習 ※ルールとマナーの指導	主体的深い学び



7. まとめ

- 1) ICT の活用により、わかりやすく深まる授業の実現を目指し、教育の質の向上が望まれるが、授業で ICT を使うこと自体が目的ではない。授業における学習のねらいは何か見失うことなく、学習者は正しく評価されなければならない。
- 2) ICT を活用することにより、どのような学びにつながるのかを常に考え、より効果的・効率的な授業改善が必要である。ICT 機器を何のために、どのタイミングでどのように使うか「指導方法の工夫」と合わせて「事前の準備」を怠ってはならない。時には、ICT 機器を使わない選択も必要であろう。
- 3) ICT は教師のみならず、生徒も活用する。教室で ICT を活用する際には、ネットワークを利用する上での責任を考えさせ、基本的なルールを理解する学習活動でなければならない。
- 4) 英語の授業における ICT 活用を通して、英語が様々な社会的・文化的背景の人々の考えを知るための重要なことばであることを知る機会となるよう指導工夫をしたい。

文部科学省は、「ICT を活用した指導方法の開発～学びのイノベーション事業実証研究報告書」(<http://www.mext.go.jp>afieldfile>)として HP に数多くの実践報告をしている。学校種、各教科別の細かい ICT 活用の効果と留意点のみならず、学校種・教科を越えた共通の効果と留意点も挙げている。

以下は、その一例として、中学校の外国語科における ICT 活用例とその効果についてまとめたものである。

▼ 外国語科におけるICT活用例とその効果

関連する評価の観点	主な ICT 活用例	活用の効果
コミュニケーションへの関心・意欲・態度	・電子黒板に映像や写真、イラストを提示し、生徒がそれに関連して自分の考えや気持ちなどを英語で表現する。	・視覚に訴え、英語へのイメージを膨らませることで、英語で表現することへの興味・関心を高めることができた。
	・英語の歌詞を電子黒板に提示し、全員で歌を歌う。	・歌詞を提示することで生徒の視線を集中させ、英語で歌うことへの興味・関心を更に高めることができた。
	・文法説明の際、プレゼンテーションソフトで作成したクイズを電子黒板に提示する。	・クイズ形式で全員に提示することで、生徒の参加意欲を高めることができた。
外国語表現の能力	・テレビ会議システムを利用して、外国の中学生と自国・他国の文化について英語で伝え合う活動を行う。 	・当日までの活動の中で、どの表現を使えばより明確に伝わるかを考えることで、英語に関する表現力を育成した。
	・インターネットの画像を取り入れ、生徒がタブレットPCで自己紹介の英文を作成する。	・画像を取り入れることで、楽しみながら多くの英語表現に挑戦することができた。また、辞書機能を活用して英単語を確認することで、より詳細な表現を工夫することができた。
	・生徒がタブレットPCで自分の音読練習の様子を録画して練習する。	・各自が撮影した動画を確認しながら練習に用いることで、音読による表現力が向上した。
外国語理解の能力	・指導者用デジタル教科書に読み取りのポイントなどを書き込んだものや拡大したものを提示する。	・文字色の変化やマスキングを活用し、視覚的にも生徒の理解を促進することができた。
	・生徒が学習者用デジタル教科書・教材を利用して、音読練習する。 	・音声を聞きながら、語句や英文の色の变化に注意させることで、内容の理解を助長することができた。
言語や文化についての知識・理解	・生徒が学習者用デジタル教科書・教材を利用して、各国の文化に関する映像を視聴する。	・他国と自国の文化との相違点や共通点を見つけることで、自国について理解を深めることができた。
	・生徒が校内にある物をタブレットPCで撮影し、その画像について学習者用デジタル教科書・教材の辞書機能を活用しながら複数形の英単語を調べる。	・身近な物をどのように英単語で表現するかに関し、辞書機能を活用することで理解を深めることができた。
	・テレビ会議システムを活用し、諸外国の方にインタビューをする。	・インターネットだけでは知ることのできない各国の文化や現地との時差なども感じることができ、異文化の違いに触れるいい機会になった。
	・文法の導入の際、学習者用デジタル教科書・教材のマスキング機能を活用して提示する。	・文法の知識や正しい語順等の知識を身に付けることができた。

「ICT を活用した指導方法の開発～学びのイノベーション事業実証研究報告書」

(<http://www.mext.go.jp>afieldfile>) より

参考資料

1. 文部科学省『ICT を利用した指導方法の開発』 <http://www.mext.go.jp>afieldfile>
2. 文部科学省『教育の情報化ビジョン』 http://www.soum.go.jp>main_content
3. 日本私学教育研究所『ICT を活用した英語授業モデルの実践と検証－ICT を活用したアクティブ・ラーニング、協働学習をベースにした英語授業デザイン』（反田 任）
http://www.shigaku.or.jp>kiyo52>kiyo52_22.pdf

3. 「英米文学」とアクティブ・ラーニング ―授業のすすめ方―

古橋 昌尚

1. 授業概要

授業では英米の文学作品を読みながら、それぞれの文学世界に親しむことを目標とする。地域や文化において多様な文学作品に触れ、さらに深く読み込んでいくことができるように、主に米国 20 世紀の短編小説 7 編～11 編を扱う。学期の中間で英詩に親しむ機会を設けて、英詩の基礎的な要素、規則、味わい方を学ぶ。文学世界は言語、文化、習慣、表現、民族、地域、時代などによって規定されてくるために、各作品においてそれらを一つ一つ吟味することによって、学生はそれぞれの文学作品とその世界を味わうだけでなく、英語文学の読み方のパターンを学んでゆく。授業では短編小説の原文に触れ、翻訳に頼りながらも著者が意図したこと、メッセージとテーマ、またそれ以上の余剰価値、シンボリズムと格闘しながら作品を味わっていく。私たちの日々の経験に訴えかける文学の醍醐味を楽しむ。

2. 目的

- 1) 英文の短編小説を味わい、それぞれの文学世界に親しむことで、そこに表れる文化的価値、また多様な文化、英語表現を学ぶ。
- 2) 英語文学作品を鑑賞し分析する過程で、文学批評の方法を学ぶ。
- 3) 作品鑑賞、分析と批評を通して自らの感性や考えを表現する営みを、授業での話し合いとレポート作成をもって実践する。

3. 授業の進め方

作品の導入として、学生が順番で作家について調べ紹介する。授業では初めに学生に短編小説について一般的な感想や気づきを問い、学生は一人一人それに答える。そこにおいてそれまで読んできた作家とスタイル、登場人物とその相関関係、トピックや言語、物語の視点と語り口においてどう違うのかがあげられる。その後、物語の特質、文学類型、あらすじと登場人物、時代背景、社会的状況など、内容の基本的情報を共有する。一通りの作品内容の理解を終えると、シンボリズムやキーワード / センテンスを手掛かりにして作品のテーマとメッセージをめぐって作品解釈に入っていく。段階的に提示した問いに沿って授業を進行させるが、小グループで話し合いを行い、それぞれに発表をさせて議論を全体に戻すことで、作品分析と解釈の作業を進展させていく。

(1) 英語文学の代表的作品に触れる

作家の紹介のなかで主要な作品について扱い、それに付随してほかの作品群にも触れることになる。以下は、代表的な作家と作品の一覧である。

作 者	作 品
Ernest Hemingway	<i>The Sun Also Rises</i> , 1926 <i>A Farewell to Arms</i> , 1929 <i>For Whom the Bell Tolls</i> , 1940 <i>The Old Man and the Sea</i> , 1952
William Faulkner	<i>The Sound and the Fury</i> , 1929 <i>Light in August</i> , 1932

	<i>Absalom, Absalom!</i> 1936
Sherwood Anderson	<i>Winesburg, Ohio</i> , 1919
Jerome David Salinger	<i>The Catcher in the Rye</i> , 1951 <i>Nine Stories</i> , 1953 <i>Franny and Zooey</i> , 1961
Truman Capote	<i>Other Voices, Other Rooms</i> , 1948 <i>In Cold Blood</i> , 1966
John Updike	<i>Rabbit, Run</i> , 1960
Kazuo Ishiguro	<i>The Remains of the Day</i> , 1989

折に触れて物語の概要も紹介する。興味を持った学生は自ら自発的に授業以外でそうした作品を手に取り実際に読むことで、授業で扱う作品をより深く解釈することに役立っている。

また、扱う作家との関連で、有名な作品や文化的関連に触れることもある。たとえば、カポーティの紹介では幼少の頃の南部で近所の知り合いであった Harper Lee によるピューリッツァー賞受賞作品 *To Kill a Mockingbird* (1960) を紹介したり、*Breakfast at Tiffany's* (1958) は Capote の代表作ではないもののオードリー・ヘップバーン主演の映画が作成され有名になった経緯について触れたりすることで、米国社会の文化的商業的な構造についても触れる。また、60年代に一世を風靡した Salinger の *The Catcher* の人気と若者への影響について、野崎孝や村上春樹による翻訳、またアメリカ短編小説が村上に及ぼしている影響についても触れる。その他、Katherine Ann Porter、Ann Beattie、Mona Simpson、David Leavitt の短編作品を読むが、同様にその出身地だけでなく、作品における地理的、言語的、人種的、文化的な多様性に触れる。

(2) 作品にみる地域性と時代、世代、階層の多様性

授業で扱う短編小説では、アメリカ合衆国のさまざまな地域、社会と時代、階層と世代における多様な文化を背景に物語が展開される。

たとえば、南部社会での 20 世紀の旧世代が新世代にとって代わられる移行期や、南部田舎町の地域性、習慣や宗教性が描かれる。南部の生活における白人と黒人との共存、移り変わりゆく、また凋落してゆく南部社会を背景に語られる。

中西部では工場町での母子の物語、ネイティブ・アメリカンの部落での生と死、高校生のプロム、その出会いと別れ、ドイツ移民家族との生活、そしてオハイオ州の架空の町ワインズバーグでの卵をめぐる多様な物語が展開される。

西部ではカリフォルニアの都市でそれぞれに問題を抱えた家族の物語や、ネヴァダ州のラス・ヴェガスとリノ、そしてディズニールランドをめぐる母子の物語が展開される。

ニューヨーク州避暑地ではマンハッタンに自宅をもつユダヤ系家族や、サラトガでのクリスマス・パーティーで兄妹の不安定な社会におけるアイデンティティ探求の物語がある。

そして、欧州でのアメリカ人の話、フランスやイタリア、ベネチアでの外国人としてのナラティブがある。

英語文学を鑑賞し、分析解釈してゆくうえで、このようにそれぞれの作品の歴史的社会的、民族的背景をもとに、地域性や宗教性、文化を学びながら物語を読みこんでいくことが欠かせない大切な要素となる。

(3) 作品を通しての多様な文化の学び

あらゆる作家の作品では当然多様な人物が登場する。多様な民族的背景、地方と大都市における人々の物語を、ほとんど学校に通うことのなかった人々から高等教育をうけた人々、男性と女性、子供から老人まで、性的志向性における多様性を前提に読んでいく。従って、作品で提示される会話では多様な地域独特の英語表現にも触れることになる。

特にアメリカ合衆国での多様な文化を紹介するためにも、その準備として作家の誕生地、活躍した都市町村について、またそれぞれの作品の舞台やそこに出てくる地理名称に当たりながら、地図を用いて確認する。これも作品を読み解いていくうえで大切な要素となる。アメリカ合衆国の北東部と深南部、中西部と南西部とではそれなりに文化が異なり、一国にも多様な文化が混在していることを学ぶ。たとえば、作品にあらわれる気候や風物詩、習慣や食物、言葉や服装についての理解を深めたり、登場する楽曲、クラシカル音楽、映画音楽から人物と時代について学んだり、作品によっては軍隊内の文化、南部文化、ユダヤ文化、ホロコースト、西海岸と東海岸、北東部と深南部におけるクリスマス準備と祝い方などに触れたりすることで、文化全般とその多様性について理解を深めてゆく。

言葉だけでは理解できない文化的習慣や事象については、学生が自ら調べ、場合によっては写真等を用意することで作品理解に役立てている。また、作品のタイトルが映画の主題歌の一節からとられている作品については、実際に該当する映画の一部分を紹介することで、それが作品全体のテーマとメッセージ、その作品解釈に決定的なヒントとなることを理解させている。

たとえば、Ann Beattie の“Where You’ll Find Me”の題目は『オズの魔法使い』*The Wizard of Oz*で使われる「虹の彼方に」“Somewhere Over the Rainbow”という主題歌の一節からとられているが、この曲の歌詞と作品の内容がいかに関連しながら文学的効果を醸し出しているかを探る。また、David Leavitt の“Aliens” (1983) は1970年代から80年代にかけて米国で宇宙と地球外生物との出会いの物語が映画で流行った背景に書かれたものであるが、授業でも当時の *Close Encounters of the Third Kind* (1977), *Aliens* (1979), *E.T.* (1982) などの作品を簡単に紹介する。この社会的状況を説明することで、短編作品「エイリアンズ」の時代背景に親しみ、作品そのものの理解と解釈を深めることができる。

英語文学を読み解く際に、こうした歴史的社会的背景において作家がいかなるシンボリズムを用いて、作品に意味と深み与えながら創りあげているかを検討する。シンボリックな表現やキーセンテンスを取り上げることで、英語表現を学ぶだけでなく、作品のなかでそのセンテンスがいかに生きたものとなっているかを分析する。

(4) 英詩入門

学期の中間にあたる時期に英詩を紹介している。英詩の基礎的な要素、読み方、作り方、英詩の多様性とその味わいと評価について、できる限り英語詩人にして英詩の専門家を招いて授業を展開する。詩を実際に創るときにどのような規則や縛り、パターンや韻律、言葉の選択などに直面するかという体験談を聞くことによって、日本の詩とどう異なるかを知ることができる。6-7ほどの英詩を実際に鑑賞するが、その多様性と、視覚に訴える独創性あふれる詩形などに学生は興味をもつ。

(5) 文学鑑賞と批評の試み

文学批評レポートを作成するにあたって、授業で扱った作品群を学生自ら読み直し、自分なりに捉えなおす作業を通して、更に理解を深めることができる。また文学作品を味わい、評価し批評するためにテキストと格闘しながら文章で表現する訓練となる。レポートではできるだけ物語のあらすじや説明は省き、自らたてたテーマの論述に専念するように

促している。この批評執筆の作業が学生にとっての文学作品解釈のよいまとめとなっている。

(6) 英語の多様な日常表現

授業では、普段教科書では学べない表現、英語圏のネイティブが日常で話す言葉や表現を紹介する。また慣用句や強調、誇張、矛盾、口語、仮定法、皮肉、意味真逆、合理的（必ずしも「文法」に則すことのない）表現などの英語の言い回しを紹介し、社会的階層や地域によって異なる多様な英語表現の味わいを楽しむ。

1) 慣用表現

- “I didn’t feel like going to that. I’d rather play.”
(Mona Simpson, “Approximations”)
- “It’s one thing to look ugly, another to act it.” (David Leavitt, “Aliens”)
- “No foreigner can make an American girl a good husband.”
(Ernest Hemingway, “A Canary for One”)

2) 慣用句

- “Tell you what.” (Truman Capote, “A Christmas Memory”)
「いいかい。」 相手の注意を引きつける前置きとして使う表現。
- “How do you like being an intern?” (Hemingway, “Indian Camp”)
「インターンを務めて気分はどうだい？」
- “It all depends.” (“Indian Camp”)
「場合によるね。」 “depend”は「……にかかっている/頼っている」という意味。
- “The other day I asked him to please explain in English what it is that he does.”
「英語で説明して」⇒ 「わかる言葉で話して！」 (“Aliens”)

3) 口語英語

- “Well, I can’t sleep a hoot.” (“A Christmas Memory”)
“a hoot” = not much, the littlest bit 「少しも……ない」
- “Them big brown eyes and all.” (J. D. Salinger, “Down at the Dinghy”)
「こうした大きな茶色い眼なんか」 “them”は口語的で言いやすい強調表現
- “and all” 「……とかなんとか」といったあいまいにする表現を説明する。
- “Wuddya think?” (“Down at the Dinghy”)
= “What would you think?”をNYの労働者階級の人が話す様子を伝えようとする作家の意図
- “It drives ya looney!” (“Down at the Dinghy”)
you が ya に聞こえる。
looney も crazy に変わって使われる。「気がおかしくなってしまうよ。」
- “Holy Mackerel! How come he did it?” (“Down at the Dinghy”)
驚いたときに使う感嘆句。“Holy cow!”の表現もある。
- “How come...?”は「どうやって」から派生して「どうして」に近い慣用句。
- “It makes me boil. It really does.” (“A Christmas Memory”)
boil「煮立つ」かのように興奮すること、比喩的で生々しい。
“it really does.”は強調。

4) 一般的な文法に従わないが地域・階層によって使われる英語 地域的な表現

“If this don’t hurry up and cool off, I’m gonna miss my bus.”

「この紅茶が冷めてくれないければ、バスに乗り遅れちゃう。」

“She don’t go in, he don’t go in, the kid don’t go in.” (“Down at the Dinghy”)

「奥様もあの小舟に乗らないし、旦那も乗らない。子どもだって乗り込みやしないじゃないか。」⇒「誰も乗らない」と強調するためにイタリックで強勢を示す。

5) 文脈によって語句の意味が真逆になりうる表現

“That’s nice.”

(“Down at the Dinghy”)

「それは素晴らしい。」という文字通りの内容とは裏腹に、言い方によって、反対の意味内容をもった言い回しとなる。この文脈では相手のネガティブな行為に対して、「けっこうなことをやってくれるじゃない！」という相手に当てつけた反応となっている。

“God. Tell me that isn’t beautiful.”

(Ann Beattie, “Where You’ll Find Me”)

「美しくないなんて言ってみてくれ！」⇒ 「なんて美しい曲なんだ。」

“Tell me about it.”

字義通りには「それについて教えて。」というフレーズの表現であるが、言い方によってはまったく反対に、「もう十分知っているのだから、言わなくてもいい。私も経験してわかっているのだから。」という意味となる。場面によっては、「その通りだね。」といった相槌をうつニュアンスで使われる。

6) 強調

“You really do have your ear to the ground in the town.” (“Where You’ll Find Me”)

「町中の地面に直に耳をつけているのね。」

⇒「街で起こっていることは何でもお見通しね。」do を添えて強調。

“No other egg was ever so good.”

(“Approximations”)

「こんなにおいしい玉子はいまだに食べたことがない。」ever を添えて強調。

“All I did was hold his hand tighter and tighter.”

(“Approximations”)

「したことといえば、父の手を強く強く握ることだった。」

⇒「父の手を強く握ることしかできなかった。」

7) 仮定法

“I could live on them.”

(“A Christmas Memory”)

「それだけ食べて生きていけるよ。」

「もしやろうと思えば」という仮定が前提となっている。

8) 誇張表現

“She’s said so on several million occasions.”

(“A Christmas Memory”)

「何百万回もことあるごとに言ったものだ」

“I told you a million times.”

「もう百万回も言ったでしょ！」

“I told you a gazillion times.”

「何億回も、数えきれないほど何回も何回も…」

※gazillion は本来の zillion に Godzilla が組み合わされた造語という説あり。

9) その他、興味深い表現

“She squeezed my hand I-love-you.” (“A Christmas Memory”)

「大好きだよと言わんばかりに、ぼくの手を握り締めた。」

「手を握り締めた、大好きだよと。」

“I kissed him goodbye.” (“Aliens”)

「夫にまたねとさよならのキスをした。」

“you say three syllable words and …” (“Approximations”)

「あなたは普段から三つのシラブルからなる単語だって使いこなしているでしょ。」 ⇒ この文脈では、十歳にしてはそれほど「賢い子どもなのに、…」という意味を含んでいる。「あの時、どうして黙りこくっていたの?」という台詞が続く。

4. まとめ

授業が一方的な講義となることがないように、また学生の学びにアクティブ・ラーニング的要素が加わるような運営方法を実践している。授業では学生を順番に指名して、作品の内容、疑問点、理解と分析を確認することによって、学生が受け身で授業に参加するのではなく、積極的な学びの場となるように工夫している。具体的には3回に一回くらいの割合で小グループをつくって話し合わせ、自らの作品鑑賞と解釈、読みと分析を分かち合う機会を与えている。また授業中に何度も学生自らが発信する機会を設けることで、自発性と発言力、コミュニケーション能力と他者尊重など、本学が掲げる「身につける七つの力」を育む一つの手立てとしている。

4. 英語科教育法と実践 : Writing

バーチ・グレゴリー

In this teaching plan, I will first provide a brief introduction to how the European Language Portfolio can be used to develop learner autonomy in a writing class. Then, I will briefly explain how students are guided through the process of self-assessment, the first stage of reflection necessary for encouraging learner autonomy, and how students utilize the ELP.

1) The European Language Portfolio (ELP)

The European Language Portfolio was developed at the same time as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001) and shares the common reference levels of language proficiency as a core element. The ELP can be used to document and give value to all language and cultural competences and experiences, and help foster learner autonomy (Lenz, 2008, p. 22). The ELP is comprised of three parts:

- **Language Passport**, an overview of the learner's current level in relation to the Common Reference Levels (i.e. *global scale* and *self-assessment grid*),
- **Language Biography**, which facilitates the learner's involvement in planning, reflecting upon and assessing the learning process and progress,
- **Dossier**: a collection of materials to document and illustrate the learner's achievements and experiences.

The ELP has 2 functions (Little & Perclová, 2001, p. 3). The *reporting* function, primarily fulfilled in the Language Passport and Dossier sections, displays what the learner is capable of in a foreign language. The second function is pedagogic in nature and is fulfilled primarily in the biography, where the learner develops his/her ability to reflect upon and assess language learning with the ultimate goal of becoming an autonomous learner. I will focus on the second function.

To promote learner autonomy, a student's work is stored in the dossier and evaluated in the biography by the student, which in turn leads to student goal setting. This self-assessment, according to Little & Perclova (2001), should be done in relation to the can-do statements found in the biography (e.g. the illustrative scales). However, these can-do statements are vague and it is necessary for a teacher to adapted them to his or her teaching context. Therefore, in this class, students evaluate their essays in relation to (i) the general grading criteria used in this course (Appendix 1) and (ii) the specific goals within each textbook unit (an example can be found in Appendix 2). Before describing these materials and process, it is necessary to provide more information about the class.

II) Class description and goals

授業のテーマ及び到達目標

コミュニケーションを行うさまざまな場面や状況に応じて、思考力・判断力、表現力などを養成しながら、英語の基本的な文章構造を学習し、書く練習を重ねる。主体的コミュニケーションを図るための発信力を養い、読み手にとってわかりやすい文章を書き、自分の伝えたいことを伝えることができる。

授業の概要

パラグラフの基本的な構成（例：因果関係、プロセス等）を理解し、自分の考えや感じたことをまとまりのある文章で書けるように論理的な文章構成を考察しながら、英語を書く活動とフィードバックを重ね、文章構成の特徴を意識しながら、全体として一貫性のある文章を書く基礎力を身につける。

テキスト：Writing from Within 2. Second Edition.

Curtis Kelly & Arlen Gargagliano. Cambridge University Press.

授業のレベル：CEFR Written Production. Level: B1

I can write short, simple essays on topics of interest with clear rhetorical organization.

III) ライティング・フィードバック方式

In this section, I describe the feedback method used in this class.

学生のライティング力の向上を支援するために、Writing I & IIではフィードバック方式を導入した。それぞれのエッセイは、内容・文法・語彙などの項目別にチェックする。エッセイにはコメントをつけ、誤り部分にはマーカーで印をつけるだけで、教師による訂正は行いません。学生は自分のエッセイを書きなおしてから再提出をする。結果として、それぞれの学生は6つのエッセイそれぞれについて個々に2度のフィードバックを行うことになる。

IV) 学生ポートフォリオによる学生伸長のチェック

学生が自身で伸長をチェックしたり、学習での制作物を管理、学習の目標を設定できるポートフォリオ（European Language Portfolio）を導入した。学生が自身の学習に責任を持ち、また学生を励ますために、年3回のポートフォリオのチェックを行う。

WritingのEssayをポートフォリオで保存する。教員からEssayのFeedbackをもらう前に学生は評価基準を使って、自分のEssayを自己評価する。そのあと、教員からのフィードバックと比べる。それには目的が二つがあり、一つ目は結果を評価できる能力を育成すること、二つ目は自律学習を育成させることである。

V) Discussion

As described above, students use the grading criteria (Appendix 1) and textbook unit goals (Appendix 2) to help them assess their essays. It was felt that using concrete criteria would be more valuable than simply assessing an essay according to the can-do statement used in this class (i.e. I can write short, simple essays on topics of interest with clear rhetorical organization.) and found in the Biography section of the European Language Portfolio. However, it is important to note that self-assessment alone is not sufficient to develop learner autonomy as it does not involve setting the next language learning target. This learning cycle of self-assessment, reflection and goal setting must be an integral part of the curriculum, but elements can be incorporated at the course level, the focus of this teaching plan.

Appendix 1

エッセイの評価の基準

エッセイは内容・構成・言語の運用度及び書き直し、すなわち教師によるフィードバックに基づく内容の精練に従って評価される。

Content / Organization. 内容／文章の組立て（構成）
<ol style="list-style-type: none">1. 作文はレッスンで求められている課題の要求をすべて満たし、レッスンの内容を理解していることを示している。2. ほとんどの文章はトピックに結びつけられており、関係のない文章はほとんど、あるいは全く見られない。3. 最初のパラグラフで読み手を話題に導いている。<ul style="list-style-type: none">• There is a topic sentence. There may be an attention getter. There is a guide that explains the structure of the essay.4. 各パラグラフは、一つのアイディアを含み、論理的に書かれている。そのアイディアを支えるための例や説明、証拠がある。5. それぞれのパラグラフがよくつながっており、読みやすい。言わば、エッセイに流れがある。6. 最後のパラグラフがエッセイのまとめになっている。未解答の問題はない。
Language Use
<ol style="list-style-type: none">1. よく書かれていて、誤りもほとんどない。2. 豊富な単語が、正しく使われている。3. いろいろなタイプの文章が使われている。4. 文章やパラグラフをつなぐための適切な単語が使われている（例：最初に、次に、終わりに）。
Revision. 修正
<ol style="list-style-type: none">1. レッソンのポイントに沿った修正がなされている。2. Appropriate format (Unit 1, Lesson 7: 11).適切なフォーマットが使われている。3. スペリング、句読点、大文字が正しく使用されているかどうかチェックされている。

Appendix 2:

Self-Assessment: 自己評価

Instructions:

I would like you to evaluate your own essay before you receive my assessment. First, please review the essay requirements.

Purpose: You will write a composition about an appropriate career for your partner.

Self-Assessment					
Your composition has three reasons.	Yes			No	
Your reasons are supported with details.	Strongly disagree	Disagree	Not sure	Agree	Strongly Agree
You have clear topic sentences for each paragraph.	Strongly disagree	Disagree	Not sure	Agree	Strongly Agree
You have transition words to start paragraphs 2,3, and 4.	Strongly disagree	Disagree	Not sure	Agree	Strongly Agree
Your title fits your composition.	Strongly disagree	Disagree	Not sure	Agree	Strongly Agree
Review the grading criteria and assess your essay					
Content / Organization	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Comments:					
Language Use	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Comments:					
Now review my feedback. Please write down your impression.					

References

- Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Framework and Language Portfolio (FLP) SIG. (2009). *Language Portfolio for Japanese University*. Retrieved from <https://sites.google.com/site/flpsig/flp-sig-home/language-portfolio-for-japanese-university>
- Little, D., & Perclová, R. (2001). *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Council of Europe.
- Lenz, P. (2008). *The European Language Portfolio*. In Keith Morrow (Ed.), *Insights from the Common European Framework (22-31)*. Oxford; Oxford University Press.

5. 表現力を養うための英文法 —「書くこと」「話すこと」を深める—

室井 美稚子

1. 基本的な考え方

英文法に限らず、そもそも英語を教える教育的意義はどこにあるか。つまり「『英語教育』はいかにして『教育』たりうるか？」という問いに対して、三浦（2016）は「英語教育の人間形成的要素とは」として下記の6点をあげて明瞭に答えている。

- (a)異文化理解・異文化適応能力の養成
- (b)授業中の活動を通じての豊かな社会性育成
- (c)世界的視野の広がり
- (d)言語の仕組みに顕れた対人交渉文化の学習
- (e)人間性の開放
- (f)英語教育は他の外国語学習の準備教育である

これらの要素を踏まえた英語教育の目指すコミュニケーション能力は、どのようなものであるべきか、またどのように育成すべきかを問い続ける必要がある。

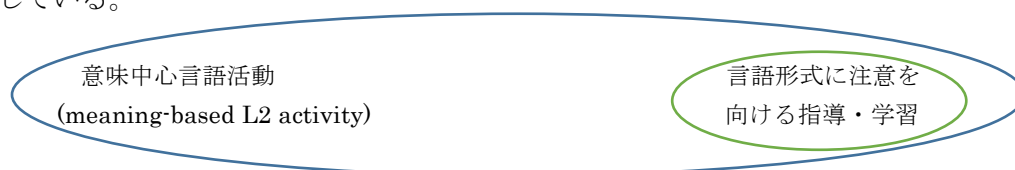
一方、コミュニケーションを円滑に行うために、受信したり発信するためには語法や語彙力だけでなく文法力が必要である。文法は帰納的に学習して演繹的に整理し、内在化して運用できることが望ましい。しかし、ESLではなくEFL環境下、カチュルの言うところのアウトサークルに位置づけられる日本の場合、限られた状況下の少ないインプット量と学校での学習時間以外に運用の機会が少ない中で、どうしても演繹的に文法を学ばざるを得ない。

かつてのグラマートランスレーション・メソッドと呼ばれる教授法を脱する必要があるとして、訳読式の読み取りに対しては厳しい批判の元に代案もかなり出されてきているが、文法学習となると新たな発想や方法が取り入れられていない実情がある。それは中学校の教科書だけでなく、おおかたの高校の参考書や問題集を見れば明らかである。

「英語を英語で教える」ことは、時間や教科書などの制約の下で演繹的に教えている文法学習の場合にどの程度、可能であろうか。また、どのように教えればよいかという中学や高校の先生方からの率直な声が上がって久しい。大学生の場合、既に中高で文法を一通り学習した土台があるので、上記の人間形成的要素を少しでも追求しながら英文法の授業を組み立ててみる。その際、文法偏重でも意味偏重でもないコミュニケーション活動を重視するフォーカス・オン・フォームという学習法・指導法に立脚する。

2. フォーカス・オン・フォーム (focus on form)

フォーカス・オン・フォームを、村野井（2008）は「内容のある事柄に関して第二言語学習者が目標言語を使用して意味ある活動を行い、その過程において文法学習を促す」としている。



フォーカス・オン・フォームの概念図（村野井、2008）

概念図からわかるとおり、フォーカス・オン・フォームは言語形式を明示的に教えるのではあるがコミュニケーション活動を中心に据えることが最も重要である。新たな英文法の授業では、文法のための文法ではなく、学ぶべき内容があり実用性もあって表現活動につながることを感得させる必要がある。

ここでは典型的な文法事項である5文型と関係代名詞を例にとって、コミュニケーションに役立ち、深い学びにつながる活動の試みを紹介する。基本的な説明と練習を短時間で行った後、ペアやグループで学び合い、いっそうの交流を図るのもねらいの一つである。

(1) 5文型

5文型はイギリスから明治初期に導入されて以来、日本で好まれている英文の分類法であるが、海外の文法項目では目にするのはまずない。しかしながら、情報や語の働きの観点からの矛盾はあるとは言え、学校文法として根強い支持があるので教えておく必要がある。また、英作文の際に有益に使える。各文型を学んだ後の、統合的な活動として次の2つのオリジナル教材を用いている。

形式重視の活動

5文型のまとめとして『5文型小話』とネーミングした活動である。第1から第5文型を用いて、一つのまとまったストーリーを創作するのである。これには時間がかかる創造性を要するので各自の宿題とし、次回にグループで発表し合う。内容の意外性を楽しめると共に、互いの表現力に刺激を受けるようだ。

例

SV I live in Nobita's house.

SVC I am a cat.

SCO I have a magical power.

SVOO I give him a lot of help.

SVOC People call me Doraemon.

ただ発表するだけでなく、下線部を空欄にして、当て合おうと盛り上がる。自分の言いたいことが文型を使うことで正確に言い表せるのである。

内容重視の活動

感動したり考えたくなる意味中心の言語活動を行うために、右記の中国を起源とした寓話を用いる。筆者が30年以上前にカナダで種本を見つけて、教科書などに載せて教材化した平和学の真髄にもつながるストーリーである。

学習者は物語を概略で把握したのちに、グループで文型分析する。すると、要素以外の副詞句やthere is/are 構文や形式主語の扱いなどについて、互いに話し合うことになり、文型の定着が図れる。

第4文型と第5文型が含まれていないので、内容を考えて文を書き加えさせるとよい。また、グループ毎にイラストで描く活動も深い読み取りにつながる。

Heaven and Hell

Once in China there was a man who wanted to see heaven and hell. He got his wish to see the difference between them.

He visited hell. He saw a big table with lots of delicious food. But everyone was hungry and angry. They had food, but they had to sit several feet from the table. They also had to use very long chopsticks. It was impossible to get any food into their mouths.

Then he saw heaven. He was very surprised because it looked the same. There was a big table of delicious food. People were sitting away from the table and using long chopsticks. It was exactly like hell. But in heaven the people were full and happy.

『高等学校検定教科書 JOYFUL II』より

(2) 関係代名詞

関係詞は学習者が苦手意識を持つ文法事項のひとつである。特に関係代名詞は、主格・所有格・目的格があるので混乱したままで、自分を語るときに使えない場合が多い。

内容重視の活動

YouTube で感動的な内容の映像を見る。
(聴覚障がいの父親とそれでいじめられる高校生の娘の話である。スクリプトの始めは娘、中程は手話による父親、最後はナレーターの言葉。)

↓

タイ語で語られるので、右のように英語のスクリプトをハンドアウトにして渡す。

↓

自分が心が動かされたように感じる文章に下線を引く。

↓

お互いに下線部を見せ合って、内容に関してグループで意見をシェアする。

Silence of Love

“I want a better father. Someone who’s not a deaf-mute.”

“A dad like everyone else’s.”

“A father who can listen to my hope and fears.”

“A father who speaks. Who understands me.”

“Please don’t let anything happen to my daughter.”

“I have money. I have a house. Take it all.”

“My daughter. Can Not. Die!”

“Eat more, dear. It helps you to grow.”

“Be good at school.”

“It’s my kid’s birthday today.”

“I was born a deaf-mute. I’m sorry for that.”

“I can’t speak like other fathers.

But I want you to know that I love you with all my heart.”

“Take my blood!”

There are no perfect fathers.

But a father will always love perfectly.

Remember to care for those who care for you.

https://www.youtube.com/watch?v=OCS0A0_vSmI より

形式重視の活動

関係代名詞が使われている文章に下線を引く。

↓

関係代名詞を使って似たような文章をペアで作成して、交換する。

↓

このシリアスな話題から発展してもよいし、少し気楽にどんな友人やパートナーが欲しいかなど率直に関係代名詞を使った文章を書く。

↓

書いた文をシェアして、英文の正確さや内容についてペアで話し合う。

学生作品の例

主格 I want a friend who understands me well.

I want to be a mother who can listen to my children’s dreams and fears..

目的格 I want to marry a person who(m) I respect.

I want a friend with whom I can talk about anything.

所有格 I want a husband whose mother is very kind.

I want to be a mother whose children are kind to others.

この所有格の例文には地域の生活感情も垣間見える。関係代名詞の学習であるが、個々の学習者の生活や考え方が出ていて、それがグループでの話題に発展していく。つまり、意味中心の言語活動になり、時には授業後にも話が広がり、人間的な交流も深まる。

そのような流れで、次に欲しいものについて **which** を使って英作文させる。I want a robot which helps me with my homework.などの例を示すと、次々と欲しいものが挙げたくなり、互いの意外な一面も引き出される。その時には、英作文の関係代名詞を使うタスクというより、意味内容に意識が行って、文法事項は内在化し表現力がつくように見える。

5. まとめ

旧来の英語教育では、**fluency** を顧みずに **accuracy** に力を入れてきたが、近年は逆の傾向になってきている。しかし、両者は対立するものでなく、「聞く」「話す」活動も単なる会話からプレゼンテーションや交渉へ、「読む」「書く」もメールを用いた当意即妙の表現が必要となってきて、コミュニケーションのための文法力がいつそう求められてきている。

授業での文法の時間には当該の文法項目だけをとりだして学ぶことが多く、意味中心の統合的な言語活動につなげる試みは、随所での発表を見ても全体的に少なかった。時間や発想の制約があって難しいと考えられてきたからであるが、フォーカス・オン・フォームなどの考え方を土台にコミュニケーション重視に舵をきる活動が求められている。

また、大きくは英語教育が教育たるために、スキルの習得を目的としつつ、人間形成的要素も組み込み、三浦（2016）の言うところの「授業中の活動を通じての豊かな社会性育成」や「世界的視野の広がり」へと展開する必要がある。学習者の英文法学習へのモチベーションも上げて文法の内在化を促すために、意味中心言語活動の中で「言語形式に注意を向ける指導・学習」を具体的な実践を積み上げて、教える者どうしでシェアすることが最も有効である。ここに紹介したような内容のある教材を用いて、ペアやグループ活動で「書くこと」「話すこと」に関する表現力を付け、その表現内容も重視した英文法の指導の試みを今後も続けて行きたい。

参考文献

1. 卯城祐司（2014）『英語で教える英文法』東京：研究社
2. 大西泰斗／ポール・マクベイ（2014）『ハートで感じる英文法』東京：NHK出版
3. 久保田竜子（2015）『英語教育と文化・人種・ジェンダー』東京：くろしお出版
4. 塩沢利雄監訳（2001）『新しい英文法の学び方・教え方』東京：Longman
5. 三浦孝ほか編著（2002）『だから英語教育は教育なんだ』東京：研究社
6. 三浦孝（2016）「英語教育はいかにして教育たり得るか」『英語教育』Vol.64No.13 東京：大修館
7. 村野井仁（2008）『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』東京：大修館
8. 室井美稚子ほか編著（2017）*Heaven and Hell*『高等学校検定教科書 JOYFUL II』東京：三友社
9. Shannon, George (1985) *STORIES TO SOLVE*, New York: Beech Tree Books
10. Thai Life Insurance, *Silence of Love*,
https://www.youtube.com/watch?v=OCS0A0_vSmI

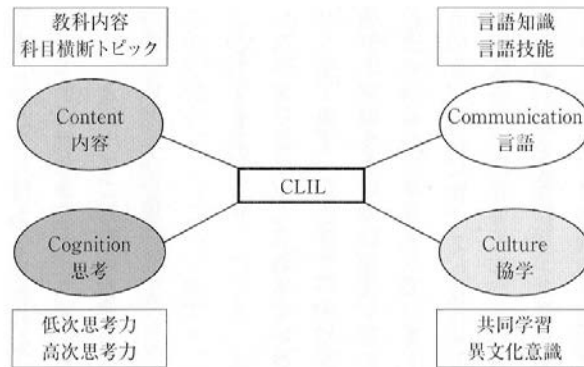
6. 「Weak CLIL」でインプット—教科横断型学習のための授業づくり

富永 裕子

1. 基本的な考え方

教室が英語使用の場となるようなアクティビティを考える際、英語のみならず他教科における学習内容に注目すると、授業で活かせる教材作りがしやすいのではないだろうか。

教科内容と言語学習を統合して指導することを内容言語統合型学習(Content and Language Integrated Learning: CLIL)といい、とくにヨーロッパの外国語教育を中心に、2000年以降盛んに実践されている。CLILの掲げる原理は、「使いながら学び、学びながら使う: Learn as you use, use as you learn」であり、その方法論として、「4つのC」、つまり、内容(Content)、言語(Communication)、思考(Cognition)、協学(Community)を有機的に結びつけ、この枠組みに即して教材を作り、授業案を考え、指導を行うことにより、言語学習と内容理解の相乗効果(synergy)でより高品質の教育が実現されるとされている(Coyle, Hood, & Marsh 2010)。



CLIL 4つのCのイメージ (渡部・池田・和泉: 2011)

CLIL 指導にはさまざまな形態と方法があり、下図のようなバリエーションがある。中学校におけるCLIL指導は、英語教育のために(Soft CLIL)、定期的ではあるが少数回(Light CLIL)、授業の一部(Partial CLIL)で、日本語も交えつつ(Bilingual CLIL)行う、弱系CLIL(Weak CLIL)のバリエーションを選択するとよいであろう。

Soft CLIL	目的	Hard CLIL
英語教育		科目教育
Light CLIL	頻度・回数	Heavy CLIL
単発的/少数回		定期的/多数回
Partial CLIL	比率	Total CLIL
授業の一部		授業の全部
Bilingual CLIL	使用言語	Monolingual CLIL
英語・日本語		英語

(渡部・池田・和泉: 2011)

2. トピックの選択と教材作成

一部の生徒だけが体験したことや興味のあることに偏ることのないよう、教科の学習や学校行事（遠足や体育祭など）で生徒が何を学び、何を体験しているのかに注目し、発達段階に合わせた教材作りに配慮するとよい。クラス単位で参加する授業や活動を応用すると、生徒同士の協働（アクティブ・ラーニング）も期待できるし、定期的に継続しやすい。

たとえば、ある中学校2年生のシラバスでは6月に理科の第2分野で「雲のでき方と水蒸気」を学習している。また、国語でも現代文で山村暮鳥の『雲』を扱っており、「雲」は日常生活でも馴染みのあるものなので、トピックとして扱いやすいだろう。母語による学習の背景知識を活かし、興味をもって未知語の推測などに発展できる教材が理想的である。

英文はなるべくオリジナルのものを採用することをお薦めする。また、加工を最小限にとどめるため、中学校の場合は、英語圏の小学校の中～高学年の教科書レベルのものから英文を採用するとよいであろう。洋書の児童向けのテキストなどを参考にしてもよいし、最近では以下のような CLIL を主眼においたアクティビティのマニュアルも出版されている。


- ・『*Starter CLIL Activity book for beginners: Geography, History, Sciences*』 Westermann 出版
- ・『*CLIL Activities: A resource for subject and language teachers*』 Cambridge 出版

また、インターネットのサイトでも、子ども用の科学などを扱ったものがあるので活用できる。さらに YouTube などの動画も多くあるので、ヴィジュアルと合わせて音源入手もでき活用しやすいであろう。

教材『雲ができるまで』作成例

What are clouds?

A cloud is a large ^{集まり} collection of very small ^{水滴} drops of water or ice crystals. The drops are so small and light that they can ^{浮く} float in the air.



How are clouds formed?

All air holds water, but near the ground the water is usually in the ^形 form of an ^{目に見えない} invisible gas. The name of the gas is water vapor. When warm air rises, it ^{ふくらむ} expands and cools. Cool air can't hold as much water vapor as warm air, so some of the vapor ^{凝縮する} condenses and gets on very small pieces of ^{ほこり} dust in the air. The vapor makes a very small drop around each ^{小さな粒} particle. When ^{何十億もの} billions of these drops come together they become a ^{目に見える} visible cloud.

「雲のでき方」を扱った上記の英文は、インターネットのサイト：weather WizKiz (<http://www.weatherwizkids.com/weatheclouds.htm>)から採用し、既習内容を考慮して加工してあるが、「i+1」³の要素も残している。ice crystals や water vapor の語彙や、so ~ that …の構文を推測させることをねらいとしている。太字は状況に応じて母語による補足をする箇所である。

³ クラッシュェンのインプット仮説。学習者の言語習得を促すには理解可能なインプットが求められ、学習者の発達段階を少しだけ超えた「i+1」（アイプラスワン）の文法を含んだインプットを与えることが鍵になるとされる。

3. インプット活動

この教材を活かし、4 技能の活動として中学校では何を扱えばよいだろうか。中学校の英語学習段階では、インプットに重点をあて、読む活動か聞く活動が適当であると考えられる。CLIL 教材は、生徒の学習段階や背景知識を考慮しながら、活きた (authentic) 材料をある程度加工する必要があるため、聞く活動の場合、ALT などの協力があれば問題ないが、音声の加工などの授業準備が求められる。そのため、CLIL 指導の初期段階としては、読む活動からはじめるのが妥当であろう。

(1) 読む活動

教師の oral introduction など交えながら、すでに学習した内容の背景知識を活かし、ペアワークやグループワークにおいて、未知の単語や表現の推測を教え合い、学び合いながら協同学習をすすめることができる。語源や内容の前後関係から未知語を推測することは、学習者に新しい発見と喜びを与えるであろう。「学習者の自律」を促す大きなきっかけとなるかもしれない。

(2) 聞く活動

音源は「肉声」という教具を使用してみてもどうか。まごつく機器操作で生徒の学習意欲を下げるより、表情や様子を見ながら、コミュニケーション活動を念頭に直聴直解で内容が伝わるように、繰返しや抑揚、スピード調節に配慮し、ジェスチャーやピックアップカードの使用、時には母語で補足しながらリスニング指導をすすめればよいであろう。英語を聞かせるための教師の発音練習にもなる。もちろん、オリジナルの音声やスクリプトを利用したポスト・リスニングのための定着練習も忘れずに行いたい。

4. ポスト活動

活動後の interaction に関しては、ペアワークやグループワークをとおして、言語形式よりも、内容理解の確認でよいだろう。「空に浮かぶ雲を見て、どんなことを考えますか」などを話し合わせるのもよいし、ワークシートを用意してもよい。ある中学校において 2 年生 (37 名) が「雲ができるまで」の教材を活用し学習したのち、様々な興味深い回答をした。読んだこと、聞いたことに「反応」してこそコミュニケーション活動であるといえる。「思考 (cognition)」が期待できる活動にもなる。学習者が何をどのように感じているかを知ることは、CLIL 指導と教材作成の展開におおいに参考となるであろう。

以下、代表的なコメントを紹介しておく。

- ・わからなかったことを英語で知ることができてよかった。
- ・同じ形の雲は絶対に 2 度とできないと思います。
- ・どこで発生して、何キロメートル動くのか？なぜ雨雲は黒いのか？
- ・雲は空の青さとマッチしていてよいと思います。白い雲の方がきれいです。
- ・雲に乗れたらいいのと思ったけど、乗れないことがわかった。
- ・たくさんの水滴や結晶が集まって雲になるのはすごいと思った。
それが目に見えることもすごいと思う。
- ・こんな複雑なでき方をするんだな。
- ・もっと雲について知りたいと思う。
- ・白くてきれいだな。

また、上記の 37 名の中学生に「雲ができるまで」の内容と英語に関し、活動後に自己評

働をしてもらった。内容言語統合学習 (CLIL) の一側面として参考までにその結果を紹介する。

「雲ができるまで」の自己評価

内容が	よくわかった 7名 (19%)	だいたいわかった 19名 (51%)	あまりわからなかった 11名 (30%)	全くわからなかった 0名 (0%)
英語が	全てわかる 5名 (13%)	少しわからないところがある 24名 (65%)	ほとんどわからない 8名 (22%)	全くわからない 0名 (0%)

学習知識が英語 (言語形式) 理解の不足を補い、内容理解に貢献していることがうかがえる一方で、英語はある程度読めても (訳せても)、内容が理解できない学習者が存在することも明らかである。

5. まとめ

ある中学校では、家庭科や美術でおもちゃ作りをする。そして、そのおもちゃを持って地元の保育園や老人ホームに出向き、おもちゃの遊び方などを説明しながら人々とふれあい、地域社会へととけ込む機会を設けている。自分が作ったおもちゃが評価されることの喜びや、時には恥かしさなどの感情を経験し、また、普段の生活領域とは異なる様子を見ることでいろいろと考えることもあるだろう。そのような機会を、母語によるフィードバックばかりではなく、英語の学習に活かすことによって、豊かな語彙や表現の発展につながるのではないだろうか。

教科学習や体験を英語とリンクさせること (教科横断型学習) から、英語のできる何かが発見できるかもしれない。最新のニュースや身のまわりの出来事など、英語教師は英語学習に活かせるリソースを求めてあらゆる方面にアンテナを張りめぐらせていなければならない。忙しいことではあるが、楽しくもある。教師が楽しんで教材準備ができなければ、生徒も楽しく学べないであろう。

継続的な CLIL 学習が、学習者のモチベーションの向上のみならず、知識の構築と英語学習の足場作り (scaffolding) となり、目標設定を段階的に高め、最終的には学習者の「自律学習」という目的を達成できるのではないだろうか。

参考資料

1. 和泉伸一 (2009) 『フォーカス・オン・フォームを取り入れた新しい英語教育』東京：大修館書店
2. 笹島茂 (2011) 『CLIL 新しい発想の授業』東京：三修社
3. 渡部良典・池田真・和泉伸一 (2011) 『CLIL 内容言語統合型学習 第1巻 原理と方法』東京：上智大学出版
4. 渡部良典・池田真・和泉伸一 (2011) 『CLIL 内容言語統合型学習 第2巻 実践と応用』東京：上智大学出版
5. Coyle, D., Hood, P & Marsh, D (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
6. Yassin, S. (2010). Teaching science through English. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 46-50.

7. 異文化理解と異文化コミュニケーション

小泉 真理

1. 異文化理解と異文化コミュニケーション

異文化理解は異文化コミュニケーションに不可欠であり、異文化コミュニケーションは、自分と相手の共存と相互尊重のために行う情報共有、情報交換、意味の共有の行為であるといえる。英語教科指導においては、言語の構造的な理解を測るだけでなく、言語を取り巻く文化的理解を高める必要がある。

異文化理解には、二つの道がある。一つは、エスノセントリズム（自文化中心主義）にもとづくものである。人は異文化に遭遇した時、まず自分の文化の物差しで異文化を理解する。その時、自らの文化との違いに対し、違和感、否定、拒否、という感情が生まれる。無意識の内に自分の文化に安住し、慣れ親しんだために、それと異なる文化に接した際に異文化に不快観を覚えるのである。その結果、異文化の価値観や論理に偏見的態度をとったり、自分の民族・文化だけが優れていて、他の民族は劣っているという態度をとったりしてしまうのである。

もう一つは、文化相対主義にもとづく異文化理解である。これは、自らの中にある自文化中心主義的な考え方の存在を認識しつつ、世界には多様な文化が存在し、それらにはそれぞれ尊重されるべきものがあるという態度で行われる。さらにこの場合には、文化を測る絶対的尺度がないので、文化に優劣のランクづけすることはできないとされる。このように、エスノセントリズム的異文化理解は、異文化への扉を閉める状態となり、そこに相互理解や共存は生まれ難い。一方、文化相対主義的異文化理解は、異なった文化的背景をもった人々の存在を認め、自分との違いや共通点を意識することで、異文化に生きる人々と情報共有、情報交換、意味の共有を可能にする。このように、異文化に対する態度の違いは、異文化コミュニケーションの質に大きな影響を及ぼすのである。

2. 異文化コミュニケーションの構成要素

異文化コミュニケーションでは、情報の共有や交換、また意味の共有が各々の文化規則によってコード化されたメッセージでやり取りされる。文化間でコード化が異なるため、異文化コミュニケーションでは送り手の意図が相手にとどくのは2分の1か4分の1程度に過ぎないといわれている。受け手のところに届いたメッセージは、受け手のコード化システムにより解釈され、その結果メッセージの意味は変化し送り手の意図とかならずしも一致しないことになる。このような異文化コミュニケーションでは、1) 認識、2) 価値観、3) 心理的特性、4) スタイル、5) 言語的プロセス、6) 非言語プロセス、という6つの要素に注意を払う必要がある。

(1) 認識

認識とは、外の世界からの刺激を意味ある経験に変える過程であり、簡単にいえば、「ものの見方」である。認識は文化的経験の一部として学習され、人は自分の認識のままに行動する。たとえば、紅葉は美しいとか、茶柱が立つと縁起がよいとか、私たちは文化によって教えられた通りにもものを認識する。認識の違いがコミュニケーションに影響して、事件が起きた例はこれまで数々ある。アメリカに留学していた日本人の若者が、ハロウィーンの時に射殺された。アメリカ人に拳銃を向けられ「フリーズ」（止まれ）といわれた時、彼はさらに一歩近寄ったのである。防衛のために侵入者は射殺するという認識や拳銃は実際に発せられるという認識は、ほとんどの日本人は持ち合わせていないものである。

(2) 価値観

価値観は、人間が生きていく上で色々な物ごとに直面し、判断していく時に基準にしているものである。つまり、「当然～すべきである」という考えである。たとえば、子供が母親に「となりの友達がファミコンを買ってもらったよ」と言うのは、日本人が長年培ってきた価値観に基づいて子供が母親を説得していると解釈できる。他人と同等に扱われたい、同じでありたいということが、日本では大切なこととされている。この親子の会話は、そうした日本の価値観に基づいているからこそ成り立っているのである。しかし、アメリカで同じように子供が母親に向かって言ったら、「となりの子はとなりの子、あなたとは違います」と諭される。これはアメリカには、「個人主義」「自主独立」「自立心」という価値観があり、他人との比較ではない自主的な判断が尊ばれるからである。

(3) カテゴリー化する心理的特性

人間は、自分が出会う人々に対して何らかの判断や解釈をする。自分が属するグループの規範に基づいて、他の、外のグループにいる人をカテゴリー化するという心理的特性もっている。このカテゴリー化には3つの特徴がある。第一は、「ステレオタイプ」である。ステレオタイプは、異文化の人を個人としてではなく、文化特有の固定的なイメージで相手を判断することをいう。たとえば、「スペイン人は情熱的だ」「フランス人はおしゃれ好きだ」、「大阪人はお金儲けのことばかり考えている」というものである。しかし、スペイン人が皆同じではないことはいまでもない。第二は、「偏見」である。偏見は、自分では意識せずに案外誰もがもっているものである。これはステレオタイプの一種である。第三は、「自己民族（文化）中心主義」である。これは、自分が属する国家、民族、文化が世界の中で最も優秀であるとか、中心であるとする見方である。そのため、相手を劣位の存在として見なす。異文化コミュニケーションにおいて、私たちはここであげた3つの特徴的心理状態から相手をカテゴリー化している。このカテゴリー化という行為は、とくに敵対関係がある相手とのコミュニケーションにおいてはネガティブに作用するものである。

(4) コミュニケーションのスタイル

コミュニケーションのスタイルとは、どのようにコミュニケーションをするかということである。日本人と欧米人のコミュニケーションのスタイルを比べてみよう。日本人はこれまで、自分の話すことがどれだけ相手に伝わったかではなく、相手が何を考えているかをまず考え、それに対して「合わせる」ということに関心をもってきた。この日本人のコミュニケーションのスタイルを「あわせ型」、アメリカ人のスタイルを「えらび型」ということができる。「あわせ型」は折衝や対話において自己を主張するより相手の意見に自分を合わせてやっていくことで、「えらび型」は選択肢が2つあれば、そこから自分の意思ではっきり一つを選ぶことである。このように、コミュニケーションのスタイルには文化差がある。

(5) 言語的プロセス

コミュニケーションは普通言語を用いて行われる。言語は系統化された記号のシステムで、私たちが生まれるとその環境の中で学び、習得していくものである。言語の使われ方や言語的記号(単語)とその記号の意味するものには文化的違いがみられる。たとえば、「イヌ」という単語は、英語にも、中国語にも、韓国語にも存在している。しかし、「イヌ」という単語のもつ意味は言語間で同じであるとはかぎらない。香港や韓国では「イヌ」は食卓の好物となるが、アメリカでは「イヌ」はソファに座っていて食べられる心配はない。「イヌ」という単語の意味は、香港や韓国とアメリカとは全く違っているのである。文

化の違いが言語の意味や使い方に反映し、コミュニケーションの成り立ちを左右する要因となっている。

(6) 非言語的プロセス

コミュニケーションは非言語メッセージによっても行われる。非言語的プロセスには、手や体に触れる行為、視線、顔の表情、ジェスチャー、しぐさといったものがある。また、話している人の声の調子や声の質といったもの、さらには沈黙がある。沈黙には、さまざまな意味があり、文化差がある。押し黙っていることが対立を表す場合や、どうしていいのかわからないといった混乱を示す場合がある。欧米では、自分の考えをはっきり言葉に出して表現することがよいとされており、黙っているとコミュニケーションしていないとされる。一方、日本では、しゃべりすぎるのが、かえってマイナスの評価につながることもある。日本では沈黙は思慮深さと結びつき、プラスの評価につながる傾向がある。非言語的メッセージは、言語メッセージに比べて非意図的なものが多いとされている。よって、とっさの行動が相手の誤解を招いてしまうことも少なくない。非言語的メッセージについての共通した理解なしに、円滑なコミュニケーションは成り立しない。

3. コミュニケーションとコンテキスト

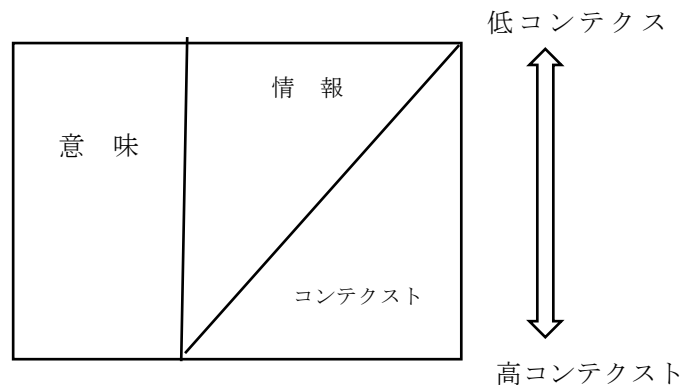
(1) コンテキスト

コミュニケーションとはメッセージのやり取りである。例えば、同一言語、同一の文化に属するAとBという二人の人間がいて、あるメッセージをAからBに伝えたとする。メッセージの送り手Aは「私はあなたを愛しています」と言ったとしよう。メッセージの受け手Bが、これを100%その言葉の意味どおりに聞き入れたならば、この二人の会話では、メッセージの意味が、全て情報として理解されたということになる。ところがメッセージの受け手Bが、Aの意図することと反する意味でこの言葉をとらえる場合もある。BはAの「愛している」というメッセージを必ずしも快く受け取っていない場合、つまり、そうやってほしくない人からいわれた時、Bは見当違いな事柄に注意を払ったりする。例えば、趣味の悪い服装だとか、その告白に下心があるのではと考えたりする。この場合の二人の会話で交わされたメッセージは、Aの「愛している」という情報に加え、誰が告白しているのか、どんな時にいわれたかというその場の状況の影響を受けている。

この告白の例からわかるように、コミュニケーションにおいて、社会的、物理的状況あるいはこの前後関係などのコンテキスト（背景）が状況的意味をもたらす。コンテキストがメッセージの内容を占める割合は、場面、会話の相手、経験、そして文化によって大きく変化する。文化人類学者のエドワード・ホールは、著書『文化を超えて』の中で、高コンテキストの文化と低コンテキストの文化の分析を行っている。コンテキストがメッセージの内容に占める割合が比較的少ない文化を低コンテキスト文化、一方、割合が大きい文化を高コンテキスト文化と呼んでいる。高コンテキスト文化では、情報のほとんどは間接的で、物理的コンテキストや人間関係の中に存在し、言葉によるメッセージの中には存在しない。低コンテキスト文化では、逆に情報のほとんどがはっきりした形で言葉によるメッセージの中に含まれている。コミュニケーションにおけるコンテキストの程度は文化によって様々である（次頁図参照）。

(2) 日米コミュニケーションにみるコンテキスト

コンテキストにおける文化差について、日米のコミュニケーションを比較してみる。まず夫婦間のコミュニケーションである。コンテキスト度が高い日本では、夫婦は長年連れ添うと、お互いに一々口に出して言わなくなってくる。妻は夫の顔を見て、彼がお茶を欲し



(エドワード、ホール：『文化を超えて』 p. 119)

ていることを黙っていても察してお茶を出す。一方、アメリカ人の長年つれ添った夫婦の場合には、朝食時に「コーヒーにする、紅茶にする？」という会話が毎回交わされる。それはそうしないと相手に失礼であると考えからである。コミュニケーションにおいて、言語から得られる情報より状況や関係性といったコンテキストを重視する日本と、低コンテキスト文化に属し言葉による情報を重視するアメリカの違いが、この事例にはっきりと表れている。

つぎに、テレビに流れるコマーシャルである。テレビの普及率と、それを見る時間を考え合わせると、テレビのコマーシャルは大量の情報を人々に送りこんでいる。そのコマーシャル(以下、CM)の内容は日本とアメリカではかなり違っている。車のCMをとってみる。アメリカのCMには、例えば「車体はこれだけ軽くなった」とか「一マイルあたりの走行距離はいくら」といった車の実際の性能を明言しているものが多い。また、コカコーラなどの清涼飲料水のCMでは、目隠しして商品を飲み比べ「何人かおいしいと選んだ」とかといったものがある。さらに、よくあるCMのパターンに、バーゲンの商品名をいった後で、その商品を扱っている店の電話番号を連呼し、視聴者に具体的な行動を即座に起こさせようとするものもある。

一方、日本のCMをみると、車の宣伝では、美しい森の中の一直線の道を走り過ぎる車や、飲料水の宣伝では人気タレントが微笑むだけといった、ムードや感情に訴えかけるものが多い。またCMに登場する人物をみると、日本のCMのほとんどはスポーツ選手、女優、歌手、モデルといった知名度の高い人々が登場する。ところが、アメリカのテレビのCMには有名な俳優、ミュージシャンなどが登場することは少ない。低コンテキスト文化のアメリカでは、まず商品そのものの性質で売れるか売れないかが決まる。つまり、商品情報に依存するコミュニケーションが行われているのである。高コンテキスト文化の日本では、有名なあの人が使っているからとか、あの人が宣伝しているからという商品を取り巻く背景が売れ行きに大きな影響を与えるのである。

4. グローバル化の中に生きる

異文化理解は、常に自分の文化と相手の文化を比較するところから始まる。その際、エスノセントリズム的視点に陥ることなく、客観的視点をもつことが大切である。グローバル化が進む今日、私たちは直接的、間接的に世界と繋がっている。グローバル化は、人類の暮らしをよりバラエティに富んだ豊かなものにする「良いもの」という人がいる一方で、グローバル化を嫌い、ローカルな文化を破壊する「悪いもの」という人がいる。しかし、

実際には、ローカルな文化は、グローバル化に飲み込まれて簡単になくなってしまふほど、頼りないものではない。日本をみれば、外来語や洋食が人々の生活に広がる一方で、各地で伝統食（例えば、長野のおやきなど）が人気を集めて、ローカル文化が脚光を浴びている。「グローカリゼーション」という言葉がある。これは、世界各地で外来の要素を巧みに「変換」し、自分たちの生き方に取り込んでいる状況を示すものである。今私たちは、好むと好まざるにかかわらず、大きくシフトしている世界の直中に生きている。そうした状況の中で、異文化理解や異文化コミュニケーションは身近なこととなっている。自らの認識や価値観を優先し、ステレオタイプ化や偏見をもつことから、円滑な異文化とのコミュニケーションは生まれにくい。グローバル化した世界を生きていくためには、自己への気づきと他者への気づきを深める異文化理解を実践していくことが重要となる。

参考資料

1. エドワード T. ホール 1993『文化を超えて』（新装版）TBS ブリタニカ.

第2章

指導実践力を身につける

1. 「チーム学校」時代の教職のあり方

松原 信継

1. 三つの教師観

三つの教師の見方について、その特色と今日的意味を理解する。

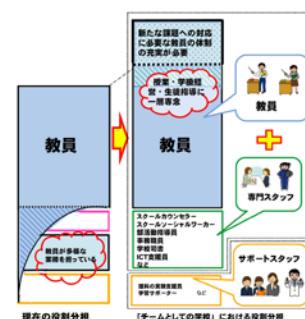
- (1) 教師聖職論…教師の日々の仕事のなかでどのような時に「聖職」という一面が見られるのだろうか。また、「聖職」論にはどのような問題点が潜んでいるのだろうか。
「教師！ああ、何という崇高な人だろう。」（ルソー『エミール』1762年）
「よい教師の資格…私が求める第一の資格、それは金で買えない人間であることだ。金のためにということではできない職業、金のためにやるのではそれにふさわしい人間でなくなるような高尚な職業がある。教師がそうだ。」（同上書）
「教員タル者ハ殊ニ道德ノ教育ニカヲ用ヒ生徒ヲシテ皇室ニ忠ニシテ国家ヲ愛シ…常ニ己カ身ヲ以テ之カ模範トナリ生徒ヲシテ徳性ニ薫染シ善行ニ感化セシメンコトヲ務ムヘシ」（「小学校教員心得」1882年／明治14年）
- (2) 教師労働者論…教師にも労働基本権があり、命と健康がまもられなければならない。合わせて、労働条件は教育条件でもある。教師にとって教えやすい環境は子どもにとっても学びやすい環境といえる。
 - ① 国際教員指導環境調査（TALIS 2013、34か国の中学校教員対象）結果から見えること
週当たりの教員の労働時間：OECDの平均＝38.3時間、日本＝53.9時間
課外活動に従事する時間：OECDの平均＝2.1時間、日本＝7.7時間
事務業務に従事する時間：OECDの平均＝2.9時間、日本＝5.5時間
 - ② 公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法（給特法）1974年
 - ③ 『学校における働き方改革に係る緊急提言』中教審初中教分科会（平成29年8月29日）
「校長及び教育委員会は学校において『勤務時間』を意識した働き方を進めること」
「教員が疲労や心理的負担を過度に蓄積して心身の健康を損なうことのないよう、執務環境を整備し、無制限無定量の勤務を是とするのではなく、限られた時間の中で最大限の効果を上げられるような働き方を進める必要がある。」
「部活動の適切な運営について、教員の負担軽減や生徒の発達を踏まえた適切な指導体制の充実に向けて、休養日を含めた適切な活動時間の設定を行う…」
- (3) 教師専門職論…教師は専門職である。しかし、その専門性の中身はどのようなものなのだろうか。教員は授業の専門家ということだけでよいのだろうか。
 - ① ILO ユネスコ「教員の地位に関する勧告」（1966年）
「第6項 教育の仕事は専門職とみなされるべきである。この職業は厳しい、継続的な研究を経て獲得され、維持される専門的知識および特別な技術を教員に要求する公共的業務の一種である。また、責任をもたされた生徒の教育および福祉に対して、個人的および共同の責任感を要求するものである。」
「第61項 教育職は専門職としての職務の遂行にあたって学問上の自由を享受すべきである。…」
 - ② 教師の専門性を支える法制度
憲法、教育職員免許法、教育公務員特例法、学校教育法、義務教育費国庫負担法 etc.
 - ③ 学校のもつ福祉的機能の世界的な拡大現象…ケアリング（caring）の視点の大切さ
「子どもの貧困対策大綱」…学校は貧困対策のプラットフォーム
児童福祉法第1条…「全て児童は、児童の権利に関する条約の精神にのっとり、適切に養育されること、その生活を保障されること、愛され、保護されること、…福祉を等しく保障される権利を有する。」（平成28年6月3日改正公布）

2. 組織としての学校、組織人としての教師

- (1) 教師は専門職であるとともに、組織人でもある。⇒ 集団的専門性
教育基本法 6 条第 2 項「学校においては、教育の目標が達成されるよう、教育を受ける者の心身の発達に応じて、体系的な教育が組織的に行われなければならない。」
- (2) 学校という組織はどのような特徴をもつのか。そのメリットとデメリットは何か。
目標が曖昧、メンバーの自律性・専門性が強い、同僚性が強い etc.
- (3) 学校を構成する人々とその仕事…学校教育法および同法施行規則に規定されるもの
校長、教頭、副校長、主幹教諭、指導教諭、教諭、養護教諭、栄養教諭、事務職員、司書教諭、学校用務員のそれぞれの職務内容と権限、今日的課題は何か。
- (4) 「教諭は、児童の教育をつかさどる。」(学校教育法 37 条 11 項) の意味
 - ① 「つかさどる」とはどのようなことか。 cf. 「従事する」
 - ② 戦前の規定「訓導は学校長の命を受け、児童の教育をつかさどる」との違い。
 - ③ 「教育」の範囲の広さ、それゆえの職務の不明確さ。

3. 「チーム学校」の理念と課題

- (1) 「チーム学校」のねらい
“二兎を追う”政策…教師の多忙化の解消+学校の福祉的機能の拡大への対応
- (2) 『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について』中教審答申 2015 年 12 月
「国、教育委員会は、教員が授業や生徒指導等に自らの専門性を発揮するとともに、授業準備や研修等に時間を充てることにより、その資質を高めることができるよう、教員の業務を見直し、事務職員や他の専門スタッフの活用を推進する。」



チーム学校作業部会資料
(文科省初中教育局)

事務職員以外の専門スタッフとは、スクールカウンセラー (SC)、スクールソーシャルワーカー (SSW)、部活動支援員、学校司書、ICT 支援員ほか授業サポートスタッフ等。

- (3) 「チーム学校」へ向けての法改正 (2017 年 4 月施行)
 - ① 学校教育法施行規則 65 条の 2 「スクールカウンセラーは、小学校における児童の心理に関する支援に従事する。」
 - ② 学校教育法施行規則 65 条の 3 「スクールソーシャルワーカーは、小学校における児童の福祉に関する支援に従事する。」
 - ③ 学校教育法 37 条 14 項 「事務職員は、事務に従事する」 ⇒ 「事務をつかさどる」
「学校におけるマネジメント機能を十分に発揮できるようにするため、学校組織における唯一の総務・財務等に通じる専門職である事務職員の職務を見直す…」
文科省通知 (2017 年 3 月 31 日)
 - ④ 学校教育法施行規則第 78 条の 2 「部活動指導員は、中学校におけるスポーツ、文化、科学等に関する教育活動 (中学校の教育課程として行われるものを除く。) に係る技術的な指導に従事する。」 ※ 高校にも準用
- (4) 「チーム学校」の理念
教員は専門職。他の学校スタッフも専門職。すべての専門職が連携し、そのリーダーシップを発揮し、互いに尊重し合いながら、子どもを支援し育んでいくこと。子どもを中心におくこと。 cf. チーム医療
- (5) 「チーム学校」の課題
 - ① 「チーム学校」における保護者・住民の位置…チームメンバーか、パートナーか。

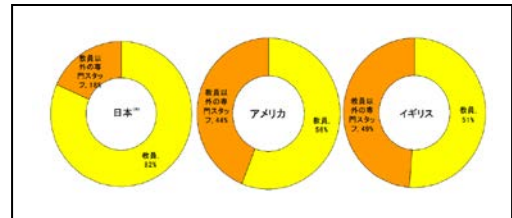
② 「チーム学校」時代の教師には、どのような資質・能力が必要とされるのか。

③ 「チーム学校」時代における教師の専門性とは何だろうか。

教員が行うことが期待されている本来的な業務…「学習指導、生徒指導、進路指導、学校行事、授業準備、教材研究、学年・学級経営、校務分掌や校内委員会等に係る事務、教務事務（学習評価等）」『チーム学校』中教審答申（平成 27 年 12 月）

象限	国名	I				II		M	
		アメリカ	イギリス	中国	シンガポール	フランス	ドイツ	日本	韓国
児童生徒の指導に関わる業務	業務								
	校下校の指導・見守り	×	×	×	×	×	×	△	×
	欠席児童への連絡	×	×	○	○	×	○	○	○
	親のホームパーティー	×	○	○	×	×	×	○	○
	教材購入の発注・事務処理	×	×	△	×	×	×	△	×
	成績簿管理	○	×	△	○	○	○	○	○
	教材準備（印刷や物品の準備）	○	×	○	○	○	○	○	○
	校長のある児童生徒への個別指導、補習指導	○	×	○	○	○	○	○	○
	比較活動の運営・準備	○	×	○	○	○	○	○	○
	給食・昼食時間の食育	×	×	×	×	×	×	○	○
	休み時間の指導	○	×	○	△	×	○	○	○
	校内清掃指導	×	×	○	×	×	×	○	○
	運動会、文化祭など	○	○	○	○	×	○	○	○
	運動会、文化祭などの運営・準備	○	○	○	○	×	○	○	○
	進路指導・相談	△	○	○	○	×	○	○	○
	健康・保健指導	×	×	○	○	×	○	△	○
	問題行動を起こした児童生徒への指導	△	○	○	○	○	×	○	○
	カウンセリング、心理的なケア	△	×	○	○	○	×	△	×
	授業に参画できないクラブ活動・部活動の指導	△	○	○	△	×	○	○	○
	児童会・生徒会指導	○	○	×	×	○	○	○	○
教室環境の整理、備品管理	○	×	△	○	○	○	○	○	
校内監視、安全点検	×	×	○	×	×	○	△	×	
国や地方自治体の調査・統計への回答	×	×	△	×	×	○	△	×	
授業の録音・保管	×	×	×	×	×	○	×	×	
授業の作成・執行	×	×	×	×	×	○	×	×	
施設管理・点検・修繕	×	×	△	×	×	×	×	×	
学納金の徴収	×	×	○	×	×	○	△	×	
物品の出現に関する書類の作成	×	×	△	×	×	○	×	×	
学校記録（ウェブサイト等）	×	×	×	×	×	○	×	×	
児童生徒の転入・転出関係事務	×	×	○	×	×	×	△	×	
健康診断	×	×	○	×	×	×	○	△	
地域行事への協力	○	○	△	×	○	×	△	×	
地域のボランティアとの連絡調整	○	×	△	×	×	○	△	×	
地域住民が参加した運営組織の運営	△	×	×	×	×	○	△	×	

国立教育政策研究所「学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントに関する調査研究報告書」（2017）



初等中等教育学校の教職員総数に占める教員以外の専門スタッフの割合（文部科学省「学校基本調査報告書」平成 25 年度）

4. 教師にとっての研修の意味

(1) 学び続ける教員像

「教員は、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で知識・技能が陳腐化しないよう絶えざる刷新が必要であり、『学び続ける教員像』を確立する必要がある。」（平成 24 年 8 月『中教審』答申）

(2) 研修は専門職であることの証し

「研究することは先生の資格です。」（大村はま）

(3) 教育公務員としての研修の意味…「権利としての研修」の性格をもつ

教育公務員特例法 21 条「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。」

教育公務員特例法 22 条 1 項「教育公務員には、研修を受ける機会が与えられなければならない。」2 項「教員は、授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて研修を行うことができる。」

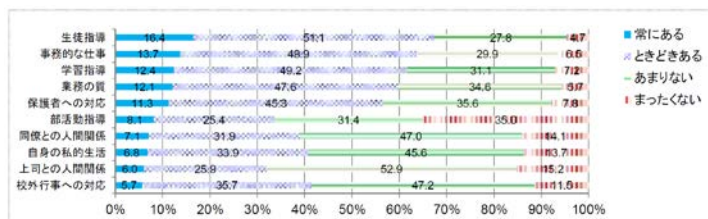
cf. 地方公務員法 39 条「(1 項) 職員には、その勤務能率の発揮及び増進のために、研修を受ける機会が与えられなければならない。(2 項) 前項の研修は、任命権者が行うものとする。」

5. 新任教師の試練と成長

(1) 保護者との「共同事業」

としての教育

新任教師ですぐ担任、4 月末から保護者会。保護者とどのように向き合うのか。教育は教師だけが行うものではない。学校教育と家庭教育の連携が大切。



「どんな時、ストレスがありますか」保護者へのストレスは 57% 教職員のメンタルヘルス対策について（文科省／平成 25 年 3 月）

子どもは家庭で学ぶことがらを学校に持ち運び、それを利用することができる。そして学校で学んだことがらを家庭で応用する。子どもをしてかれが学校の外で学びえた一切の経験をたずさえて学校にやってこさせること、そして、かれが日常生活において直接に用いることができるなんらかのものをたずさえて学校から帰らせること (J・デューイ『学校と社会』)

(2) 「親の教育権」の理解と子どもの「最善の利益」

① 教育基本法 10 条

「1 項 父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有する…」

「2 項 国及び地方公共団体は、家庭教育の自主性を尊重しつつ、…」

② 民法 820 条 (改正 2012 年 4 月施行)

「親権を行う者は、子の利益のために子の監護及び教育する権利を有し、義務を負う。」

③ 適切な親権や教育権の行使ができない (環境にある) 保護者に対して

関係行政機関等と連携しつつ、保護者を支援し、一緒に子どもの「最善の利益」を図っていく姿勢が大切。

児童福祉法 2 条 3 項「国及び地方公共団体は、児童の保護者とともに、児童を心身ともに健やかに育成する責任を負う。」

(3) 親・保護者からの苦情にどのように対応すべきか… “二種類の苦情”がある

「根拠のない苦情」⇒ 必ず学校チームで対応すること、場合によっては、教育委員会の専門家チームで対処すること。

「受けとめるべき苦情」⇒ 教師の専門性を鍛えるもの。苦情は親の「願い」でもある。

6. 教育課程と教師

(1) 教育課程とは

子どもの成長発達に関わって、学校で行われる教育計画の全体を言う。与えられるものではなく、学校や教師が自ら「つくり出す」ものである。

「カリキュラムは与えられるものであるという意識を改革し、カリキュラムを作り出し、評価・改善するという取組が求められる。」(2015 年チーム学校『中教審』答申)

(2) 教育課程の構造

① 学校教育法第 33 条「小学校の教育課程に関する事項は、…文部科学大臣が定める。」

※中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援教育、幼稚園に準用

② 学校教育法施行規則 52 条「小学校の教育課程については、この節に定めるもののほ

か、教育課程の基準として文部科学大臣が別に公示する小学校学習指導要領によるものとする。」 ※中学校、高等学校等に準用

③ 「学習指導要領」の性格

国家が教育内容を定めてしまっていた戦前への反省から、戦後は、「試案」(手引き)として始まる (1947 年「学習指導要領」)。⇒ 1958 年以降、法的拘束力を主張。今日も、法形式は「公示」である。あくまで「大綱的基準」ということ (行政解釈)。

(3) カリキュラム・マネジメントの発展と課題

① カリキュラム・マネジメントとは…「各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。」(2015 年「チーム学校」答申)

② ポイントと課題

1) 学校の教育目標に即し、常に見直していくこと (PDCA サイクル)

2) 学年、学級、分掌、教科等の「縄張り意識」を克服すること (学校全体の方向性)

3) 「チーム学校」として取り組むこと。人的・物的資源の活用。事務職員との連携。

2. 教育活動を支える法的・制度的枠組み

松原 信継

1. 憲法・教育基本法体制の成立

戦前の教育制度と比較し、戦後の教育制度の特色と意義を理解する。

(1) 戦前の教育制度…教育の勅令主義（「教育勅語」体制）

① 1872年（明治5年）に「学制」が公布されるも、1900年まで義務教育費は無償ではなかったということ、それが就学率にも影響を与えていたこと。

② 「複線型教育制度」であったこと、中等教育を受けられる子どもは15%ほどに過ぎなかった。以下は、山本有三『路傍の石』の文章。

「吾一は中学の服を着た友だちの姿を、まともに見あげることではできなかった。彼は下を向いたまま、無言で秋太郎の足もとにクツをそろえた。思わずまぶたに涙がにじんだ。学校もできなければ、力もなくて、いつも馬のうしろ足や、兵隊ごっここの玉ひろいばかりやっていた劣等生の足もとに、どうしておれはクツをそろえなければならないのだ。…（奉公の）紺の前かけをしめるようになったら、何もかもあべこべになってしまった。」

(2) 1947年「教育基本法」の意義

① 日本国憲法と強い関連性をもつ。

教育基本法前文「われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。…」

② 教育の目的を明示している。

1条「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」

③ 戦前の反省から、教育行政の役割と権限を限定している。

10条「1項 教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである。2項 教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない。」

④ 教育の直接責任法理を明らかにしている。

教育は「議会制民主制のルート」ではなく「文化的自治のルート」で遂行されるべきもの ⇒ この原理に立ち、公選制の教育委員会制度を創設（1948年）。教育委員会法1条「この法律は、教育が不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきであるという自覚のもとに公正な民意により、地方の実情に即した教育行政を行うために、教育委員会を設け、教育本来の目的を達成することを目的とする。」

2. 憲法と教育

教育に関わる最高法規は憲法であり、憲法上の人権（「教育人権」）をつねに基盤において教育活動を行うことが大切。その中心の憲法26条はいかなる意味をもつのか。

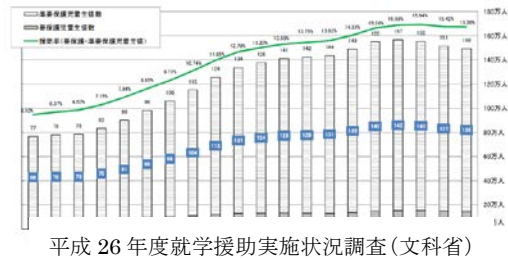
1項 すべての国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。

2項 すべての国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負う。義務教育は、これを無償とする。

(1) 社会権としての性格…国家に対して要求する権利

① 教育の「機会均等」

教育基本法 4 条「すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない（1 項）。…国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によって修学が困難な者に対して、奨学の措置を講じなければならない（3 項）。」



平成 26 年度就学援助実施状況調査 (文科省)

② 就学援助制度

学校教育法 19 条「経済的理由によって、就学困難と認められる学齢児童又は学齢生徒の保護者に対しては、市町村は、必要な援助を与えなければならない。」

③ 就学援助の対象者…生活保護法上の「要保護者」と「準要保護者」

④ 就学援助の支給内容…学用品、通学費、修学旅行費、体育実技用具費、新入学児童・生徒学用品、医療費、学校給食費

⑤ 『子ども貧困対策推進法』(平成 25 年 6 月 26 日) に基づく「大綱」

…学校は「子どもの貧困対策のプラットフォーム」

(2) 「その能力に応じて、ひとしく」の意味

① すべての子どもが能力発達の仕方に応じて、能力発達できるような教育を保障されること。能力を固定したものとするのではなく、発達するものとして捉えること。

② 国は上記のような発達を保障するよう条件整備に努めなければならないということ。子どもの権利条約 29 条「締約国は…子どもの人格、才能ならびに精神のおよび身体的能力を最大限可能なまで発達させること。」

(3) 自由権としての性格…国家から強制を受けない権利

① 『不登校の子ども権利宣言』2 条「私たちには、学びたいことを自身に合った方法で学ぶ権利がある。学びとは、私たちの意思で知ることであり他者から強制されるものではない。…」(2009 年)

② 「教育を受ける権利とは、国民が『幸福追求権』の一環として教育の自由を有することを前提に、国に対して…適切な教育の場を提供することを要求する権利である。」(佐藤幸治氏)

(4) 子どもの「学習権」という考え方…憲法 26 条は、社会権でもあり、自由権でもある。「(憲法 26 条の) 背後には、国民各自が、一個の人間として、…成長、発達し、自己の人格を完成、実現するために必要な学習をする固有の権利を有すること、特に、みずから学習をすることができない子どもは、その学習要求を充足するための教育を自己に施すことを大人一般に対して要求する権利を有するとの観念が存在していると考えられる。」(1976 年旭川学カテスト最高裁判決)

3. 「6・3・3 制」と「学区制」一戦後の公教育制度の基本原則

(1) 6・3・3 制の誕生

① アメリカのジュニアハイスクール運動とともに生まれる。

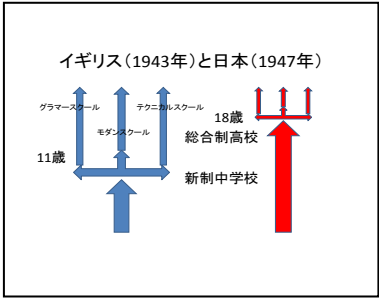
② ジュニアハイスクールの二つの理念

1) 青年心理学をベースとして思春期に特有のカリキュラムにすること。

2) すべての子ども達に中等普通(共通)教育を施すこと。

(2) 日本における6・3・3制の導入とその意味

- ① 1947年「新制中学校」の誕生
- ② 複線型教育（学校）制度から単線型教育制度へ
…戦前の高等小学校・中学校・高等女学校・実業学校は「新制中学校」一本となる。



(3) 新制中学校の特色

- ① すべての子どもが入学できること
- ② 無償性
- ③ 普通教育（共通の教育内容）であること
- ④ 学区制

(4) 6・3・3制の意義

中等教育の意味の転換…下からの接続（articulation）による人間形成の完成教育
 学校教育法 45 条「中学校は、小学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を施すことを目的とする。」

学校教育法 50 条「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする。」

(5) 小中一貫校、義務教育学校の登場

「接続」(articulation)がないことによる問題点と利点

4. 学区制と学校選択制

(1) 学区制の意義

- ① 地域（コミュニティ）との結合、民主主義の基盤であること（海後宗臣）
…学区内には様々な人々が存在する。民主主義とは“異質のものとの出会い”
- ② 教育の機会均等…教育基本法 4 条「すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない、…教育上差別されない。」
- ③ 教育委員会制度は、本来、学区（district）が単位…住民に近いところでの意思決定

(2) 学校選択制

- ① 世界人権宣言第 26 条 3 項「親は、子に与える教育の種類を選択する優先的権利を有する。」⇒ 私立学校選択の自由
- ② 学校教育法施行規則 32 条 1 項「市町村の教育委員会は、…就学予定者の就学すべき小学校又は中学校を指定する場合には、あらかじめ、その保護者の意見を聴取することができる。」
- ③ 学校選択制の利点と問題点の認識が必要…学校統廃合の手段になっている面もある。

5. 教育の市場化とその問題点

(1) 「公の性質を有する」学校…公立学校も私立学校も“公の性質”をもつ。

教育基本法 6 条 1 項「法律に定める学校は、公の性質を有するものであって、国、地方公共団体及び法律に定める法人のみが、これを設置することができる。」

※「法律に定める学校」とは私立学校法に定める学校法人を言う。

(2) 学校設置要件の緩和の動き

- ① 緩い設置基準…「小学校設置基準」「中学校設置基準」「高等学校設置基準」
- ② 構造改革特区法による新しいタイプの学校の出現

(3) 教育の「公共性」と「市場化」のバランスが大切

…前者は本来は無償であるもの、後者は受益者負担。
 教育は民主主義を育てる役割を持ち、全面的市場化にはなじまない性格をもつ。



6. 教育行政と学校

(1) 教育委員会制度の三つのポイント

- ① 中央からの独立…地方自治のための機関
- ② 首長からの独立…行政委員会であること
- ③ 民衆統制（レイマン・コントロール）…本来は公選制教育委員会であること

(2) 教育行政の基本原則

- ① 教育が目的であり、教育行政はその道具であり、手段である。（鈴木英一）
- ② 教育の直接責任原則
旧教育基本法 10 条「教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである。」

(3) 教育委員会制度の変遷

- ① 1956 年「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（地方教育行政法）の制定
…公選制教育委員会から首長による任命制教育委員会へ ⇒ 教育委員会の形骸化
- ② 改正地方教育行政法（2015 年 4 月施行）…首長の教育への関与、権限の拡大
 - 1) 地方公共団体の長（首長）は、総合教育会議での協議により「大綱」を定める。
総合教育会議は、首長と教育委員会で構成される。
 - 2) 教育長は地方公共団体の長が任命する。cf. 旧規定「教育委員会が任命する。」
- ③ 首長の教育への関与のプラス面とマイナス面を、それぞれ理解することが大切。
…例えば、プラス面として「まちづくり」と教育との結合、マイナス面として首長による教育の“乗っ取り”（mayoral takeover）

(4) 教育委員会の今日的役割

…学校現場を“支援する”教育委員会のあり方が大切。指導主事の質と役割の重要性。
「教委⇒指導主事⇒学校」 < 「学校⇒指導主事⇒教委」

7. 学校のリスクマネジメント—「学校安全文化」の確立のために

(1) リスクマネジメントとフェイルセーフ

…損失の危険の管理に関する体制をあらかじめ整備しておくこと。Fail Safe とは、事故が起きた時にいかに安全を確保できるか、そのためのシステムを設定しておくこと。

- (2) 事故防止措置を十分に行なうことにより、「萎縮教育」を回避することが大事。
- (3) 学校評価の大切さ…評価項目に施設や設備などの条件整備に関わるものも含めること。
- (4) 学校保健安全法（2008 年成立）による安全点検

- ① 27 条「学校においては、児童生徒等の安全の確保を図るため、当該学校の施設及び設備の安全点検、児童生徒等に対する通学を含めた学校生活その他の日常生活における安全に関する指導、職員の研修その他学校における安全に関する事項について計画を策定し、これを実施しなければならない。」

- ② 安全点検に保護者や子どもを加える工夫…子ども目線の大切さ。例えば、幼児の水平方向の視野は 90 度。大人は 150 度。

(5) 事故調査体制について

- ① 学校事故の場合…2016 年 1 月文科省指針「保護者の要望に応じ、教育委員会が事故調査のための第三者委員会を設置すること」

- ② 「いじめ」の重大事態の場合…「いじめ防止対策推進法」による

- 1) 教育委員会または学校は、事実関係を明確にするための調査を行う。（28 条 1 項）
- 2) いじめを受けた児童と保護者に上記調査の情報を適切に提供する。（28 条 2 項）
- 3) さらに、首長は、第三者委員会を設けて調査を行うことができる。（30 条 2 項）

- (6) 学校や教委の隠蔽体質の克服…“逃げない、誤魔化さない、隠さない”

3. 児童期から思春期・青年期の発達の特徴と教育的関わり

田仲 由佳

1. 基本的な考え方

- (1) 学校では、児童・生徒の発達の特徴に応じた教育的関わり工夫や配慮が求められる。
- (2) 児童期から思春期・青年期に向かう中で、子どもは身体的成熟を契機として、心理・社会的に大きく変化する。
- (3) 同時にこの時期は、中1ギャップと呼ばれる異校種間での適応が課題となる。
- (4) ここでは、児童期から思春期・青年期の発達の特徴をふまえた児童・生徒への教育的関わりについての基本的な考え方を身につけることを目指す。

2. 思春期・青年期の位置づけ

- (1) 日本産科婦人科学会の定義によると、思春期は性機能の発育に始まり、初経を経て第二性徴が完成し月経周期がほぼ順調になるまでの期間を指す。現在の日本人においては、平均すると8.9歳から17.18歳の間であるとされている。
- (2) 思春期と青年期の始まりは同じであるのに対し、心理・社会的自立を青年期の終わりにとらえる心理学的定義に沿った場合、高学歴化などにより、青年期の終わりは年々遅延化している。ライフサイクルにおける思春期・青年期の位置づけを図1に示す。

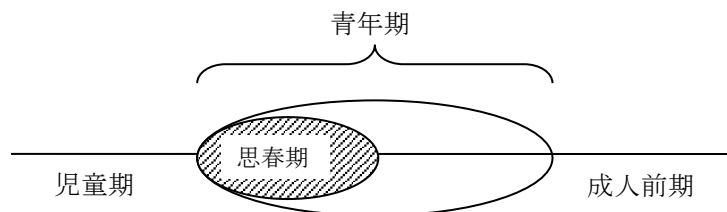


図1 思春期・青年期の位置づけ

3. 児童期から思春期・青年期への発達的变化

(1) 身体的成熟

思春期は、**思春期発育スパート**と呼ばれる急激な身長・体重の増大や性的成熟を意味する**第二性徴**の出現によって始まる。女子では乳房の発達、月経、恥毛の発育、骨盤の発達にともなう腰幅の広がり、皮下脂肪の増加が生じ、男子では変声、精通、恥毛やひげの発毛、肩幅の広がりが起こり、それぞれ女性的／男性的な体つきが形成されていく。(例えば近年の女子の初経についてみると、小学5年生以前での経験率は32.6%であり、小学6年生で半数を超え、14歳までに95%以上が経験している。) こうした身体的変化に適応していくことは思春期の発達課題の一つであり、全体としては中立的な意識を持つ者が多いが、男女を比較すると、女子の方が男子よりも身体的成熟への受容感が低く、中でも早熟な女子ほど抑うつ傾向や摂食障害傾向が高いことが示されている。

(2) 心理面の発達

ピアジェの認知発達理論では**具体的操作期**から**形式的操作期**へと入っていく時期である。形式的操作期に入ると、仮説に基づいた結論を導き出す仮説演繹的な思考(もし～なら〇〇だろう)を行ったり、抽象度の高い概念を扱ったりすることが可能になるため、学習内容では、物体の運動や力学に関する目に見えない要因(加速度、圧力、密度など)や、比例や分数といった概念を扱う課題が入ってくる。また、認知発達と関わりが深い道徳性

の発達では、他者からの期待や慣習的な決め事に従う児童期の慣習的水準から、思春期には自らが定義した道徳的価値によって物事を思考・判断しようとする慣習的水準以降の段階に移行していく。

(3) 対人関係の変化

身体的・心理的発達は対人関係における質的な変化を引き起こしていく。ここでは、親子関係と友人関係に焦点を当てる。

思春期の親子関係は、**第二反抗期**という特徴で言及されることが多い。小学校低学年・中学年頃までは、親の言うことをよく聞き、困った時には何でも悩みを相談していたのが、思春期になると教師や親の不完全な面が気になったり、周囲の大人の権威に拒否感を覚えたりして相談や助けを求めなくなり、反抗的な態度が現れやすくなる。「反抗」という言葉が用いられるが、その背景には、親の価値観を相対化し、心理的に自立しようとする心の動きが生じており（**心理的離乳**）、正常な発達過程であるといえる。しかし一方では、甘えや依存心も強く、その様相はアンビバレント（両価的）である。親子間の対立や衝突の原因は、成績や交友関係、家事の手伝い、睡眠時間といった日常生活上の問題であることが多く、親の要求や願いが子どもにとっては過干渉に感じられるようである。

心理的自立という新たな課題と向き合うことに伴い、思春期・青年期は友人関係の重要性が増す時期である。友人選択の理由で見ると、小学生では、「何となく好き」といった同情愛着が多いのに対し、中学生頃からは、相手に対する共感や尊敬など内面的な理由へと変化していく。ここでは、児童期から思春期に特徴的にみられる友人関係について3つ紹介する。

ギャング・グループ：小学校高学年頃の特に男子に多く見られる集団であり、同一行動による一体感が重視され、同じ遊びを共有することで仲間意識を強める。また、「男子」「女子」といった異性意識が高まり、男子は男子、女子は女子と同姓で集まるようになる。

チャム・グループ：中学生女子によく見られるグループである。サリヴァン(H.S.Sullivan)は、この時期は遊び仲間（play mates）とは異なる「chum（親友）」を求めると述べている。同じ興味や関心、部活動などを通じて関係が作られ、自分たちの共通点・類似点を確かめ合うことで、グループの凝集性・排他性を高める。

※ギャング・グループやチャム・グループでは、集団内の意見や行動が「同じ」であることが重視され、メンバー間での同調圧力（ピア・プレッシャー）が生じやすい。

ピア・グループ：互いの価値観や理想などを語り合う関係であり、思春期後半の高校生頃にみられるようになる。「ピア（peer）」とは「同等」という内容を含んだ「仲間」という意味である。ピア・グループでは、互いの異質性をぶつけ合うことで、自己と他者との違いを認めながら自分を育てていく過程がみられる。ピア・グループは男女混合、異年齢集団である場合もある。

(4) 社会的役割の変化

思春期は「身体が大人になること」が「心が大人になること」に先行するため、身体的成熟と心理社会的成熟との間にはズレが生じやすい。中学にあがる頃になると、周囲からは「もう中学生（大人）なのだから」と自立した行動を求められる機会が増える一方で、「まだ子どもなのだから」と子ども扱いを受ける機会も多い。このような「子どもでもなく大人でもない」立場にあることをレヴィン（Lewin, K. 1890-1947）は**境界人（マージナルマン）**と呼び、そのことが思春期の子どもたちに戸惑いや反発を生じさせる要因となっていると指摘する（図2）。



図2 「子どもでもなく大人でもない」思春期・青年期

4. 小学校から中学校への移行課題

ここまでは、児童期から思春期への変化を、身体的・心理的・社会的側面からとらえてきた。ここではさらに、異校種間の適応課題について取り上げていく。

中学進学に伴い、新しい環境での学習や生活へ移行していく段階で、不登校等の問題が増加するいわゆる中1ギャップの存在が指摘されている。日本の一般的な小・中学校の教育スタイルを比較した表1を見ると、小・中学校に大きな違いがあることがわかる。学習への取り組み方の変化や対人関係の複雑化とともに、成長期でホルモン環境が不安定な時期であるにも関わらず、塾通いや部活動で多忙な日々を送ることで、中学生活に息切れを起こす生徒が出てくる。また、順位や段階による成績評価を受けて自分自身の能力に直面化することは、時に大きな劣等感を生むこともある。

こうした異校種間の適応課題に対して、小学校から中学校への丁寧な引継ぎなど、異校種間で連携して課題解決に当たることが求められており、全国の学校、市町村において小・中連携や一貫教育を進める動きが広まりつつある。

表1 小・中学校における教育スタイルの違い

	小学校	中学校
授業形態	・学級担任制	・教科担任制
学習への取り組み方	・先生から出された宿題を行うことが中心	・授業の進め方やノートのとり方が授業科目によって異なる。 ・自主的な学習を求められる。
試験や評価	・单元ごとにテストが実施される。	・中間試験、期末試験などの定期試験が中心となり、試験範囲が広い。 ・順位や段階の成績評価がなされる。
指導の在り方	・大人が決めた規則に従い、大人の保護のもとで過ごす。	校則をはじめ細かい規則が定められ、それらを遵守するように指導がなされる。
異年齢とのつながり	・異年齢とのタテ関係は、「優しくしてくれる上級生」という位置づけである。	・部活動などを通じての上下関係が生まれ、守るべきルールも増える。
生活スタイル	・大人の管理・保護のもとで過ごす。	・塾通いや部活動で忙しく、睡眠不足になりやすい。 ・自律が求められる。

5. まとめ—児童期から思春期・青年期の発達の特徴をふまえた関わり

(1) 子どもたちが置かれた状況や思春期心性を理解する

思春期・青年期の子どもたちは、「こども」から「おとな」への過渡期にあって自立と依存・甘えの間を揺れ動き、不安定になりやすい。同様に、親や教師はこの時期の子どもたちに対して、「もう大人なのだからしっかりしてほしい」と望む一方で、「まだまだ子ども

で未熟なのだから、大人の言うことを聞いてほしい」とアンビバレンスな感情を持ちやすい。これらのことから、子ども・大人双方にジレンマが生じやすいといえる。

そうした状況が生じやすいことを認識した上で、親や教師に求められるのは、思春期心性を十分に理解し、子どもたちが示す反抗的な態度に過剰に動揺したり、「何を考えているのかわからない」と見放したりすることなく、安定した存在として彼らの成長を手助けしていくことである。重要な大人から信頼されているという感覚を得ることで、子どもは自分を律したり積極的に自己を模索したりすることが可能となる。そこで、たとえ大人にとっては未熟に感じられても、子どもの声に耳を傾けその意思を尊重すること、さらに意見や立場の違いを認めるとともに、大人側に非がある場合には、そのことを素直に認める姿勢を持ちたい。

(2) 教師の働きかけ

思春期・青年期の子どもたちは、一見すると反抗的で大人からの働きかけを拒否するような態度を示すことがあるが、潜在的には大人に対してサポートを求めている場合も多い。特に学業面に悩みを抱える中学生では、教師からのサポート受領が学校適応の高さへとつながることから、学業を介した教師の支援の有効性を認識しておきたい。一方、学校生活において学業にも人間関係にも悩みを抱えている子どもに対しては、家族からのサポートが有効であることが示されており、家庭と連携を取る中で子どもの学校適応を支えていくことが大切である。

(3) 家庭に対する働きかけ

子どもが中学にあがる頃には、生活面や学習に関して「自分のことは自分で」と自立を求める保護者が多くなるが、その前に今一度わが子を見つめ直し、中学校生活を始める上での**準備性（レディネス）**が十分に備わっているかどうかを確認するよう促したい。学習に関して苦手が残っていないか、得意なことは何か、学習習慣はどの程度身につけているのかをチェックし、足りない部分を補う手立てをとともに考える。加えて、進学先の中学校の情報を提供するなど、子どもや保護者が見通しをもって進学の準備を進められるような環境を整えることも学校の役割である。

また、入学後の子どもに不適応の兆候が感じられた場合には、自分のキャパシティーを超えない部活選びや生活改善の提案を行うなど、その子にあった学校生活をアレンジしていく手助けを行うことも大人の重要な役目である。一時的な不適応が子どもの自己評価の低下につながるないように、子どもの好きなことや得意な活動に着目した言葉がけや環境調整を行いたい。

(4) まとめ

親や教師は、心理的自立や自己の確立に向けた子どもの試行錯誤を見守るとともに、日頃から「失敗に気付いたら軌道修正して良い」「困った時には力になりたいので、いつでも相談してほしい」というメッセージを子どもに伝えておく。それにより、子どもたちは「失敗しても良い」「困った時には助けてもらえる」という安心感のもとで、新たなコミュニティに参入し、様々な経験を通して成長していくことができるだろう。

参考資料・サイト

文部科学省 HP 小中連携、一貫教育の推進について

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325898.htm

菅原ますみ（編）助産学講座4 基礎助産学4 母子の心理・社会学

田仲由佳・吉村恵並・遠藤正雄（2017）. 中学生が認知するソーシャルサポートと学校適応感の関連—悩みごとのタイプに着目して— 日本心理学会第81回大会発表論文集

4. 教師が対応する発達障害

生井 裕子

1. 基本的な考え方

平成 24 年の文部科学省の調査によると、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な養育的支援を必要とする児童生徒に関する調査の結果」では、約 6.5% の割合で、発達障害を有する児童生徒が通常学級に在籍していることが明らかにされています。つまり、割合にして 15 人に一人、各クラスに 1 人から 2 人は発達障害を有する可能性がある計算となります。

この章では、通常学級に在籍する発達障害を有する児童生徒に対し、教員がクラスの中でどのような対応をすればよいのかについて考えていきます。発達障害(ADHD、自閉症スペクトラム、学習障害)についての基本的な理解を確認し、その後、教室の中での発達障害に対する具体的な対応や支援方法について取り上げます。

2. ADHD について

ADHD (Attention Deficit / Hyperactive Disorder) は、日本語では注意欠如・多動性障害と呼ばれています。ADHD は、典型的には年齢あるいは発達に不釣り合いな程度において、以下のような不注意、又は衝動性、多動性の状態を継続して示し、それらが社会的な活動や学校生活を営む上で著しい困難を示す状態を指します。

1) 不注意

気が散りやすく、注意を集中させ続けることが困難であったり、必要な事柄を忘れやすかったりすること。

2) 衝動性

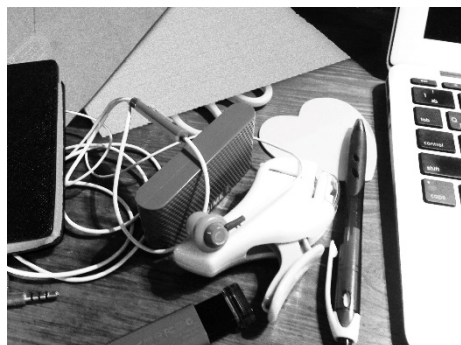
話を最後まで聞いて答えることや順番を守ったりすることが困難であったり、思いっつくままに行動して他者の行動を妨げてしまったりすること。

3) 多動性

じっとしていることが苦手で、過度に手足を動かしたり、話したりすることから、落ち着いて活動や課題に取り組むことが困難であること。

ADHD を持つ児童生徒への支援を考えるにあたり、次の写真を例に、ADHD における注意力の弱さについて考えてみましょう。

それぞれの写真の中にある、はさみを探してみましょう。(写真 A・写真 B)



【写真 A】



【写真 B】

写真 A では、はさみ以外に余計なものが沢山写真に写っており、どこに注意を向ければよいかわからなくなってしまう。一方、写真 B では、はさみ以外のものが比較的すっきりしているので、ひと目見てわかります。

このように、例え注意力が弱くても、工夫（支援）をすることで、「わかる・理解する」ことは、可能になるのです。

以上の考え方を踏まえ、ADHD を持つ生徒に対する教室の中で効果的な支援を考えてみましょう。

① 学習の環境を整える、注意を適切に引く

ADHD を持つ生徒は、教室の中の様々な刺激に反応しやすく、注意がそれやすいという特性を持っています。授業の始まりの時には、机の上に教科書や課題だけが上がるようにすること、座席は窓側を避け、一番前にする等の工夫をすると良いでしょう。また、注意がそれていることに気づいたら、時々名前を呼んであげると、注意を戻すことができます。個別に「今、何をやる時間かな？」と声をかけてあげるのも良いでしょう。集団全体へのアプローチとしては、姿勢を整えるというのも、注意を切り替えるのに効果的です。

② 守るべきルールや、本人の集中力にあった活動量を事前に確認する

ADHD を持つ生徒は、目の前のことに集中してしまうと、ルールを守るという意識が持ちにくくなってしまいます。なので、行動を始める前に、前もって「何をすべきか」「何をすべきでないか」を、全体に、あるいは個別に伝えるようにすると良いでしょう。また、ADHD を持つ生徒は、活動に飽きやすく、またなかなか活動に気持ちを向けることが出来ない場合があります。そんな時には、その活動に関する時間（いつ終わるのか）と量（どのくらいの量か）を事前に伝えておけると良いでしょう。

③ 上手な交換条件を結ぶ

勝手に何かを始めたり、やめてしまったりと、集団のルールをうまく守ることができない生徒に対しては、自分の意思を他者に伝えるようにさせる練習が必要です。「～したい」と言えるようになったら、「○したいなら、まず△をしてからね」と、本人の気持ちを受け止めながら、ルールや約束を提示するようにしていくと良いでしょう。

3. 自閉症スペクトラム障害 (ASD) について

自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorder : ASD) とは、他人との社会的コミュニケーションの困難さと、限定された興味や反復的行動を示す発達障害です。これまでの、アスペルガー症候群や自閉性障害、特定不能の広汎性発達障害等の診断が、現在は自閉症スペクトラム障害という言葉により再定義されました。スペクトラムとは「連続体」という意味で、障害の間の線引きや、重度・軽度といったはっきりとした境界がなく、症状が連続していることを指すものです。

自閉症スペクトラム障害は、以下のような困難さを示す発達障害です。

1) 他人との社会的コミュニケーションの困難さ

- ・相互の対人的・情緒関係が欠如していること。
- ・対人的相互反応で非言語的コミュニケーションを用いることが困難であること。
- ・人間関係を発展させ、維持し、理解することが困難であること。

2) 限定された反復する様式の行動・興味・活動

- ・常同的で反復的な運動動作や物体使用や話し方をすること。
- ・同一性へのこだわり、日常動作への融通の利かない執着をすること、言語・非言語上で儀式的な行動パターンを持つこと。
- ・集中度、焦点づけが異常に強くて限定的であり、固定された興味を持つこと。
- ・感覚入力に対する敏感性あるいは鈍感性、感覚に対する普通以上の関心を持つこと。

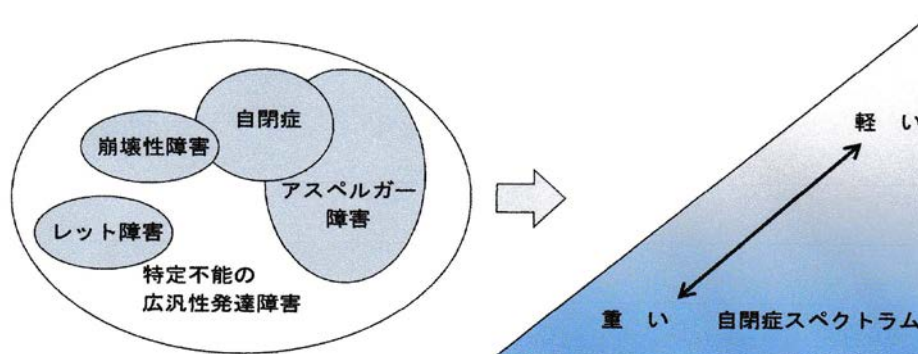


表 2. 自閉症スペクトラムへの診断名の変遷

自閉症スペクトラム障害を持つ児童生徒に対する教室での支援は、以下の点に配慮することが望ましいと考えられます。

① 短い言葉で具体的に伝える、肯定的に伝える

他者の意図が理解しづらく、言葉でのコミュニケーションを苦手としているため、声かけをする際に工夫が必要です。例えば、伝えることがある時には、短く具体的に伝えることを心がけます。(例：いすに座ってごはんを食べましょう×、いすに座りましょう○、ごはんを食べましょう○) また、否定語を使わないようにするのも、声かけのコツです。(例：おもちゃを取っちゃダメ×、順番を待とうね○)

② 見通しを持たせる、視覚的補助を活用する

自閉症スペクトラム障害を持つ児童生徒は、「いつもと違う」ことに対して、強い不安を感じる傾向にあります。変更がある時には、変更の理由（なぜ変更するのか）を伝える他、変更した後の見通し（変更した後はどうするのか）を持てるように伝えると、過剰な不安を起さず対処することができます。また自閉症スペクトラム障害では視覚的認知に優れている傾向があるので、コミュニケーションを取る際には絵カードや写真を見せたり、実物を見せたりする等、視覚情報を活用することも効果的です。

③ こだわり、感覚過敏への配慮

自閉症スペクトラム障害を持つ児童生徒は、光や音、接触といった刺激に対し、独自の感覚を持ち、適応の困難さを示す傾向があります。感覚の過敏さについては、年齢や子どもの発達とともに、ある程度緩和されると言われていますが、無理に刺激に慣れさせようとするのは逆効果です。そのため、苦痛の大きい状況（例：教室がに

ぎやか)では、本人との間でルールを考えておく(教室で落ち着かない時には、黙って教室を飛び出るのではなく、イヤーマフやサングラスを使う)ことや、いつもと違う強い刺激がある状況(例:運動会でのピストル音)等では、刺激を軽減・回避する方法を工夫する(ピストルをホイッスルに変える、一部参加にする)等を行うと良いでしょう。

4. 学習障害(LD)について

LD(Learning Disabilities)は、日本語では学習障害と呼ばれます。学習障害とは、全般的な知的発達に遅れはないものの、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す様々な障害を指すものです。なお、医学的診断においては、主に読字の障害、書字表出の障害、算数の障害の3つに分類され、特にどの領域の困難が強いか特定されます。具体的には、以下の能力における困難さが認められるものです。

- 1) 読字の障害: 文章を正確に読み、理解することの困難さ。文字を読む際に非常にたどたどしく、文章の内容(あらすじ)をつかんだりまとめたりすることができない。また、字の形が似ている文字や、順番などを読み間違える傾向がある(例:愛媛県→愛知県、中田さん→田中さん、ネコがうまれた→ネコがふまれた、草がはえる→草がほえる、など)
- 2) 書字表出の障害: 文字を正確に書くことの困難さ。文字が鏡文字(反転した文字)になったり、自分で書いた文字が読めなかったりする。字体は角ばった、特徴的な字を書くことが多い。
- 3) 算数の障害: 暗算や筆算をすること、数の概念を理解することの困難。数字の大小や10以下の概念がわからなかったり、引き算や掛け算など、四則計算のうち特定の計算が著しく苦手だったり、繰り上がりの計算や文章題が解けなかったりする。

学習障害を持つ児童生徒に対する支援は、以下の点に配慮することが望ましいでしょう。

① 特定の苦手なことに応じた指導

学習障害を持つ児童生徒に対して、苦手なことをいわずらに何度も繰り返しさせることは逆効果です。本人ができる内容を見ながら、少しずつ取り組ませるようにすると良いでしょう。例えば、読むことが困難な生徒には、読む時に文章を1行ずつなぞりながら読む習慣をつけるよう促していきます。書くことが困難な生徒には、なぞり書きからの練習、大きなマス目のノートを使うこと等を進めていくことができるでしょう。計算が困難な生徒には、たくさん問題を解かせるよりも、少ない問題をゆっくりと丁寧に、道筋をフォローしながら解かせるようにすると良いでしょう。

② 二次障害を防ぐ、最低限必要な能力を見定める

学習障害を持つ児童生徒は、特定の学習が苦手ということを発端に、学習自体を嫌いになったり、努力を止めてしまったりといった、二次障害が起こりやすいと言われています。学習の遅れに対して、その内容を補習や家庭学習で後からカバーすること

もある程度は必要ですが、そのやり方ではどうしても他の児童生徒と学力の差が開いていく傾向があります。そのため、全てを後から補うというよりも、「この子にとって、大人になる上で絶対に必要な知識やスキルは何か」という観点から考えて、最低限必要な能力や学びの内容を焦点化して身につけられるよう配慮していくことが必要です。

5. 個別支援計画

発達障害の児童生徒は、様々な学習上、生活上の困難を抱えやすいと言えますが、その困難は子ども個人の問題だけにあるわけではなく、通常学級の中での子どもを取り巻く環境との相互作用から生じている部分もあると考えられます。その意味で、発達障害を持つ児童生徒について、個別の支援計画を作成し、児童生徒の課題や学校での対応の目標、その効果についての評価を継続していくことは、通常学級の中で発達障害を持つ児童生徒に対応する上で欠かせないものであると考えられます。

以下に、個別支援計画を作成する上で、代表的な記入項目を紹介していきます。なお、個別の支援計画の具体的な作成方法については、竹田・上野・花熊（2012）p.240を参照してください。

- ・ 担任の気付き、保護者の願い、本人の願い
- ・ 生徒の現状と課題（学習面、生活・行動面）
- ・ 長期目標（学習面、生活・行動面）
- ・ 指導計画（短期目標、指導内容、方法、評価）

6. さいごに

ここまで、発達障害の基本的な理解と対応、支援方法について概観してきました。発達障害をはじめとする様々な教育的配慮を要する子どもたちに、教員が的確な理解と配慮を持って関わることは、学校に通う全ての子どもが主体的に学び、生活していくことを保証できるような環境づくりにつながっていくでしょう。子どもたち一人ひとりのニーズに合ったインクルーシブ教育の実践に向け、発達障害を持つ子どもたちへの理解を元に、配慮や関わりの工夫をぜひ考えてみてほしいと思います。

参考資料・サイト

1. 独立行政法人 特別支援教育総合研究所 発達障害教育推進センター
<http://icedd.nise.go.jp/>
2. 一般財団法人特別支援教育士資格認定協会（編）竹田契一・上野一彦・花熊暁（監修）上野一彦・宮本信也・拓植雅義（責任編集）（2012）. 特別支援教育の理論と実践 I 概論・アセスメント. 金剛出版.
3. 一般財団法人特別支援教育士資格認定協会（編）竹田契一・上野一彦・花熊暁（監修）上野一彦・花熊暁・熊谷恵子（責任編集）（2012）. 特別支援教育の理論と実践 II 指導. 金剛出版.
4. 市川奈緒子（2016）読み書き障害のある子どもに対する支援—学校における「今すべき」支援とは—. 白梅学園大学・短期大学紀要, 52, 73-90.

5. 道徳教育の実践：心理学「いじめの理解」と「学級運営」への適用

田村 俊輔

道徳教育の研究では、道徳性に関する心理学的な研究も複数扱いましたが、時間の都合で扱えなかった研究が一つあります。それは、Philip Zimbardo のスタンフォード大学での「監獄実験」です。この実験は、現在の研究倫理基準に照らせば実施が許されるものではありません。しかし、その結果が示唆している人間の本性の一端に関してはしっかりと考えておいてほしいものです。教職課程最終の教職実践演習でこの研究の要点だけをまとめ、皆さんが今後「人間性」、「道徳性」について考える際に、学校内での教師のあり方、学級内の人間関係やいじめ問題について検討する参考になればと願っています。また、自分自身の内面を振り返る簡単な作業も入れておきましたので、内省の補助としてお使いください。

ジンバルドーの「ルシファー・エフェクト：普通の人が悪魔に変わるとき」(2015)⁴は翻訳を図書館に入れてありますので、興味のある人は読んでください。英語版はわたしの研究室にあります。読んでみたい人は申し出てください。

1. 背景と実験

(1) 「ルシファー・エフェクト：普通の人が悪魔に変わるとき」(2015)

ルシファー・エフェクトと名付けられたこの本は2007年に英語で出版され⁵、日本語では2015年に翻訳が出されました。スタンフォード監獄実験と呼ばれる実験自体は1971年にカリフォルニアにあるスタンフォード大学で行われたものなので、実験実施からこの本が出されるまで36年の時が流れています。通常、このような心理学実験の結果は、特にそれに話題性がある場合には、あまり長い時をおかず、まとまった著作として出版されることが多いのですが、ジンバルドーは、実験の直後にはアメリカ海軍の報告書等に短い報告論文⁶を載せたのみで、まとまった著作は残しませんでした。この研究は様々な意味で注目されたものであったので、ジンバルドーの報告は度々引用もされ、彼の研究は社会心理学のテキストにも紹介されてはいました。

長い時間をおいて報告の完全版を出したことに関しては、いくつかの理由があります。その理由の一つを、著者はこの本の序で書いています。それより30年以上前に、出版社とこの本を出版する計画があったが、書くことが出来なかったようです。しかし、無理やり書かなくてよかったと述懐しています。30年が過ぎて、彼自身が成熟し、この本を書くのにより適した時機であることと、イラクのアブグレイブ刑務所で起こった米軍兵士のイラク捕虜虐待事件が明るみに出て、それが、30年以上前にスタンフォードの実験室で起こったことと酷似していることから、ルシファー・エフェクトというテーマを複数の視点からアプローチできるようにもなっていると述べています。

ここで、まずは、実験の概要をまとめておきましょう。

フィリップ・ジンバルドーのスタンフォード監獄実験

心理学者 Philip Zimbardo が 1971 年 8 月 14 日から 8 月 20 日までスタンフォード大学の地下室で行った監獄実験は、「悪」の問題を「特別な人が持つ」、「わたし、あなたとは関係ない」問題としてで

⁴ 「ルシファー・エフェクト ふつうの人が悪魔に変わるとき」、フィリップ・ジンバルドー著、鬼澤忍訳、海と月社、2015。

⁵ *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*, Random House, New York, 2007.

⁶ *A Study of Prisoners and Guards in a Simulated Prison*, C. Haney, C. Banks and P. Zimbardo, Office of Naval Research Department of the Navy, Washington, D.C.

はなく、だれもが状況によっては陥る状態であることを見せてくれました。この実験が指し示している人間の側面をテーマとしたドイツで製作された映画「ES」も公開されています。ES は、映画の題目でもあります。ジンバルドー自身が使った言葉ではありませんが、ES はどこからきていますか？本章を読んだ後で、この言葉の意味を調べて、何故「ES」なのかを考えてみてください。ただし、映画は実際の研究を忠実にたどったものではないので、その点には注意を払ってください。

ジンバルドーは、実験を実施するに際して以下のようなリサーチ・クエスチョンを持っていました。

権力 (Power) を伴った役割はどのようにして学ばれるのか？また、権力に人はどのようにコントロールされるのか？これらの疑問に答えるために、心理学者は、被験者を疑似的な監獄の設定で一つのグループに看守、つまり権力のある立場を与え、別のグループには囚人としての権力に服従する立場を与え、その行動を観察しました。実験の概要は以下の通りです⁷。

- ① **手続き**：新聞広告で集めた男子大学生 75 名から、性格検査、インタビューの後、心身共に健康な 24 名を選び、無作為に看守役と囚人役に割り振り、2 週間の予定で模擬的な監獄でそれぞれの役割を演じさせた。24 名のうち、1 名は看守の、そして、2 名は囚人役の予備要員であり、予備要員は使われなかったため、実際には 11 名の看守役、10 名の囚人、計 21 名の被験者が実験に参加した。被験者には一律 15 ドルの日当が支払われた。
- ② **仮説**：実験は仮想状況の模擬刑務所でのものであるにもかかわらず、看守役の被験者は看守らしく、囚人役の被験者はより受刑者らしく行動するようになるだろうという仮説が立てられた。
- ③ **実験手順**：囚人役は、リアリティーを出すために、実験開始の朝、自宅の前に横づけにされたパトカーに乗った本物の警察官によって逮捕され、指紋採取、看守の前で脱衣の上、しらみ駆除をされ、ID 番号入りの女性用スモック着用、頭には女性用のナイロンストッキングをかぶせられ、片足には南京錠がつけられた。懲罰用の独房は縦横 60 cm で大人が立てるくらい。囚人の行動を監視できるようにカメラが設置され、常に監視されていた。看守役には表情が分からないようにサングラスを着用させた。実験者から、両グループに対しては、「暴力禁止」以外は、特別な指示は与えられず、模擬的な役割生活が始まった。
- ④ **実験経過**：第 1 日目から、看守役は誰に指示されるわけでもなく、自発的に囚人役に罰を与え始めた。看守役は、反抗した囚人の主犯者を選び、上記の独房に見立てた倉庫へ監禁し、その囚人役のグループにはバケツへ排泄するように強制するなどの高圧的な扱いを行った。囚人役の一人は実験の中止を求めたが、ジンバルドーは、看守による仮定の仮釈放審査を囚人役に受けさせ、実験はそのまま継続された。
- ⑤ **予想外の成り行き**：精神を錯乱させた囚人役が 1 人、実験から離脱。看守は精神的に追い詰められたもう一人の囚人役を独房に見立てた倉庫へうつし、さらなる虐待を行った。その囚人はまもなく実験から離脱した。離脱した囚人役が、仲間を連れて模擬監獄を襲撃するといううわさも自然発生的に流れた。
- ⑥ **実験の中止勧告**：ジンバルドーは、実際の監獄でカウンセリングをしている牧師に、監獄実験の囚人役を診てもらい、監獄実験と実際の監獄を比較させた。牧師は、監獄の収監された囚人の初期症状と全く同じであることから、実験続行が囚人役に及ぼすと予想された危険性を指摘したが、ジンバルドーは実験の中止をしなかった。
- ⑦ **実験の中止**：看守役は、囚人役にさらなる屈辱感を与え、禁止されていた暴力が開始されたが、その中止に至るまでには、牧師と後にジンバルドーの妻になる心理学者の強い勧告があったのことで、実験は 1 週間継続した。
＜後日、ジンバルドーは度々その時のことを回想した発言を行い、自分自身がその状況にのまれてしまい、危険な状態であると認識できなかつたと説明している。ジンバルドーは、実験終了か

⁷ 前出の *A Study of Prisoners and Guards in a Simulated Prison* に比較的省略のない研究方法が述べられている。

ら約10年間、それぞれの被験者をカウンセリングし続け、後遺症が残っている者はいなかったと報告している。>

ジンバルド一の講演：この心理学者は、現在でもアメリカで活躍しています。彼の講演はTEDのサイトでみることができます。非常に早口でしゃべりますが、日本語の字幕がついていますので、分かりやすいでしょう⁸。また、ジンバルド一の論文はスタンフォード大学のアーカイブにありますので、ネットを通してアクセスできます。

(2) 普通の人が悪魔になるとは

スタンフォード監獄実験が持つ意味は、仮想的な監獄の設定の中で「普通の人が悪になるとき」と「普通の人が悪の餌食になり、無力になるとき」を劇的な状況において見せながら、「普通の人」と「悪の行使者」と「悪の被害者」の間には越えられない溝があるというわたしたちが通常信じようとしている前提を揺るがした点にあるとよいでしょう。わたしたちが持つ、「普通」と「普通でない」を分けて、自分たちを「普通」のグループに入れて安心しようとする傾向に「否」を突き付けたのがこの実験なのです。つまり、この実験は、状況と立場の変化によって、「普通の人が邪悪な看守」になり、「普通の人が無力な囚人」になることを見せることで、わたしたちが持っていた信念ともいえるこの「普通」という「前提」にゆさぶりをかけたといってもよいでしょう。

この揺さぶりには、大きな意味がありました。「普通」と「普通でない」を分けて、「ノーマル（正常）」と「アブノーマル（異常）」を隔てる境界線を揺さぶることで、わたしたちは好むと好まざるとにかかわらず、それまでは「他人事」であるとしていた心理を「自分事」と考えるきっかけを得たことになるのです。この洞察はジンバルド一がもたらせてくれた直接の実験結果から出たものですが、この直接的な理論的な含意のほかに、もう一つの重要な洞察をもたらしました。

(3) 実験をもう一度見直すことがつらかった

ジンバルド一は、「ルシファー・エフェクト」の序文で実験直後にまとまった報告としての著作が書けなかったもう一つの別の理由を述べています。彼は、自分自身が計画してスタンフォード大学の地下室で実施した模擬監獄実験を経験して、その記憶があまりにも近く鮮明であったので、それをもう一度体験する（relive「もう一度生きなおす」という言葉が使われています）ことができなかったということと、囚人役に大きな苦しみを与えながら、それに対して実験責任者として積極的に中止することができなかったことへの反省を述べています。彼自身も、この実験から大きなショックと重要な洞察を得ていたのです。

心理学の実験においては「客観的」ということが至上命令とされます。試しに、心理学の論文を読んでみてください。そこに「わたし」という言葉、英語では「I」が使われることはめったにありません。何故かというと、わたしを入れることによって、そこに書かれたことが「事実」ではなく「わたし」からの視点、つまり「主観」になってしまうという思い込みからなのです。従って、心理学の研究から、通常、わたしたちは、その研究者の「主観」や、その研究者がその実験の最中に思ったことや感じたことを表現することはめったにありません。特に、その実験の結果に「わたし」を入れることはありません。

一般的な心理学研究と対照的に、ジンバルド一はこのルシファー・エフェクトの中で、上に短くまとめた実験の結果とともに、実験者であった自分自身の行動に対する解釈も述

⁸ http://www.ted.com/talks/lang/ja/philip_zimbardo_on_the_psychology_of_evil.html <TEDの講演でジンバルド一はいくつかの関連した心理学実験と関連付けながら、悪と権力（Power）についての議論をしています。>

べています。それが、すでに述べた、実験責任者として積極的に中止することができなかったことへの反省です。彼は、さらに、このような行為を一般化して、無作為の行為が生み出す悪の問題として、論じています。

(4) 無作為の悪

ジンバルドは、この自分自身の行為を含めた無作為を、“an evil of inaction”と表現しています。これは、文字通り訳せば「無行動の悪(無作為の悪)」です。わたし達は、よく「何もしていないから、わたしの責任ではない」と言います。子どもたちもよく言いますね、「わたし(僕)、何もしていないもん」と。ジンバルドはこの何もしていないことを「悪」と表現しているのです。法律では、していないことに対しては、多くの場合「責任」は問われません。しかし、悪は法律的な「責任を問われるか否か」の問題ではなく、人間が生きる上での実存的な、とても大切な問題なのです。ジンバルドはこの実験を通して、人間の中(ということは、彼の中にも、わたし達の中にも)にあるこの悪を見せているのです。

2. 監獄実験と現実：心理学実験の応用

ジンバルドは彼が監獄実験で得た洞察を様々な形で社会に還元してきました。わたしたちも、そこから学ぶことが多くあります。

(1) 腐っているのは樽：

ジンバルドはアブグレイブ刑務所の問題で重要なことを指摘しています。アブグレイブ刑務所の事件⁹が明るみに出されたときに、アメリカ政府の要人たちは「腐ったリンゴはどこにいる」という問題の立て方をしていました。犯人探しです。それに対して、ジンバルドは「腐っていたのは、リンゴではなくそれが入っていた樽だ」と何度も述べています。樽は、言うまでもなく、その状況を指します。この場合は軍隊と捕虜収容所の状況、ひいては、その状況を作り出したアメリカ国家とその「腐ったリンゴはどこにいる」と犯人探しを指示した政府要人もいえます。

この事件で主な責任を問われた人は、Sergeant “Chip” (Sergeant は軍隊での役職名、軍曹)と呼ばれていた Ivan Frederick です。彼は実刑を受け、ジンバルドは、その後、受刑中の Chip やこの人の妻に対してのカウンセリングをしてきました。確かに、アメリカ軍兵士たちがしたことは深刻なことです。それに対して、軍の上層部や政府は行為者を「腐ったリンゴ」として、「個人」を罰することで済まそうとしていたのです。そして、実際に罰せられたのは Chip を含む幾人かの下級兵士だけだったのです。

ジンバルドは、この著書の中で「腐った樽」の責任者として何人かの政府高官と時の大統領のジョージ・ブッシュの責任に言及しています。確かに、直接手を下した個人の責任は問われるべきですが、この個人にそうさせた樽の責任者の責任が不問になっている点に疑問を投げかけているのです。このような問題の扱い方によって、「普通でない、腐ったリンゴ」が行った残虐行為として、わたし達から遠ざけることで「悪」を助長させることになるというのがジンバルドの教えていることなのです。

(2) わたしに無縁な人間の行為はない：

つまり、犯人探しや犯人を特別な性向を持った人と示唆することによって、多くの犯罪

⁹ アメリカがイラクに対して行ったイラク戦争において、サダム・フセインの政権が崩壊したのち、アブグレイブ捕虜収容所でイラク人捕虜に対して行った虐待事件で、2004年に内部告発によって明るみに出た。虐待を示す衝撃的な写真も多数公開された。

や望ましくない行為を「フツー」の人であるわたしやあなたには関係ないと思わせてしまうのです。しかし、「フツー」の人が普通でなくなる実験が「監獄実験」だったのです。ジンバルドは、古代ローマの喜劇作家テレンティウスの言葉を引用して、「およそ人間に関する事で、わたしに無縁なものはない」と結論付けています。生物的に言えば、ちょうど、わたしたちが進化のメカニズムによってすべての生物と何らかの関係があるのと同じように、人間に関することはすべて「わたし」と関係しているのです。わたしたちは置かれた状況によって天使にも悪魔にもなる可能性があることに目をそらせてはいけないということでしょう。

これがスタンフォードの監獄実験が教えてくれた人間の本性の一側面です。この教を「悪いことは特殊な人（腐ったリンゴ）がやること」としてしまうことで、せつかくの実験から得られた教訓が台無しになってしまうのです。つまり、誰でも状況「樽」によってはChipになるということです。しかし、わたし達がそれを「少数の腐ったリンゴ」のせいにしたとき、わたし達は、自分自身を振り返るといふ大切なことを忘れてしまい、自分は犯罪には関係ないと安心してしまうのです。

(3) 状況の持つ影響

もう一つ、興味深いことがこの本には書かれています。通常、心理学実験においては「被験者」にどんな変化があったかを問題とします。つまり、被験者の行動等を従属変数として、外側から加えられる独立変数の影響によって従属変数がどのように変化したかを調べます。この監獄実験において「通常と異なる点」は「実験者」や「実験協力者」までもが、この実験の雰囲気や飲まれてしまっていることが報告されている点です。実験者であるジンバルド、その実験協力者で、実際に服役経験のあるカルロがこの実験の状況に呑み込まれてしまっていることが報告の端々から見えてくるのです。これは、この実験が作り出した状況の特質の一つなのでしょう。

樽のアナロジーで説明されている状況は、その状況を作り出した張本人のジンバルドや実験協力者までを呑み込んでしまったということなのです。わたしたちは、この状況の影響を過小評価すべきではないことが強調されています。

フィリップ・ジンバルドの監獄実験が教えてくれたことを簡単にたどりながら、わたしたちのなかにある「悪」について考えてきました。それでは、ここで心理学者が教えてくれたことを応用して、学級で、学校で、そして、社会で起こっているいじめについて、あなた自身の中で整理してそのメカニズムを理解していきましょう。

3. 監獄実験からみるいじめの構造、あなたの4つの作業

以下のカッコ内に指定した作業は、メモを取りながらの内省を交えた考察を個人でおこなうこと、そして、少人数のグループでグループ作業として実施してください。

(1) いじめにおける無作為の悪

「いじめ」の事件が起こるたびに何人かの「首謀者」の行為が問題とされ、大多数の傍観者たちは「わたしは関わっていない」と思い、安心し、繰り返し、傍観者、第三者の役割に落ち着こうとしますが、実は、この傍観者の「無作為」が大きな悪を生んでいるのです。この無作為の悪を、実は、わたしたちの無意識は感じ取っているのです。こんな問題が起こるたびに、無作為を決め込んだ大多数の傍観者たちはなんとも居心地の悪い感じを受け取っています。ここで、このいじめのメカニズムをしっかりと解明しておく必要が明らかになってきます。監獄実験から「いじめ」にある特質を類推してみましょう。

<作業1：腐っているのは樽、という考え方を具体的ないじめ問題に適用してみましょう。ここでは、教師や学校、社会も環境の一部として「樽」として考えてみましょう。どこか腐っていないか？この作業は、出来る限り具体的に行ってください。>

(2) いじめ、ネット、匿名性：

匿名性：ネットでのいじめがこの匿名性を如実に表しています。「匿名性」という概念を導入することで、いじめの本質が見えてきます。ここで、「悪魔の手紙」¹⁰のスクリーンテープが言っていることを思い出してください。「悪は分からないように」「悪と思わせないように」ということです。匿名性は「悪」を「悪」と思わせなくする性質を持っているように思われます。ネット、陰口等々、は匿名のもとに行われる暴力ですが、それを行っている側は、その影響力を認識していません。勿論、「相手を傷つけよう」という意図があることは確かですが、匿名性をともなうことで、そんな「意図」もあいまいになってきます。この匿名性が被害者、加害者ともに適用されたとき、いじめは助長されます。

<作業2：匿名性といじめ問題の実例を挙げて、その問題を整理しましょう。この作業も、出来る限り具体性を持たせながら、実際のいじめ事例をあげることで、いじめと認知されていない事例でも、それに当てはまるものを挙げる等の「見える」化を行いながら実施してください。>

内輪：ジンバルドーはC. S. ルイスの以下の言葉を引用して、わたしたちがいかに「同調」そして「服従」をしてしまう傾向があるかを強調しています。「誰もが一定の時期に、また多くの人が幼児から死の間際にいたるまで、ある要因に生活を強く支配されているようだ。すなわち、局所的な『輪』の内部に留まりたいという願望と、外部に取り残されることへの恐怖である……あらゆる情熱の中でも、『内輪』に入りたいという情熱ほど、まだ大きな悪に染まっていない人間に巧みに大きな悪事をはたらかせるものはない」--C. S. ルイス『内輪』。これは、半世紀前のイギリスで書かれた文章ですが、今のわたしたちの日常にもぴったりと当てはまるでしょう。

<作業3：「内輪」と同調、そして服従の関係を、あなたが体験している実例を通して整理し、それがどのようにいじめにつながっているかを説明しましょう。内輪に関しては、様々な「言葉」、「表現方法」、「人間関係」等から具体的な例が挙がってきます。この具体例を挙げながら、その肯定的な側面とともに否定的になる可能性も考えてみてください。>

(3) 7つのステップ：

匿名性¹¹を助長する7つのステップを通して考えてみましょう。多くの悲劇的な行動にこのステップが当てはまります。この匿名性は面と向かって行われる「いじめ」にも通じる場合があります。以下のステップはスタンフォード監獄実験で行われたことですが、いじめにもとても強い関連があります。

¹⁰ 「悪魔の手紙」C.S.ルイス 著、森安綾、蜂谷昭雄 訳、新教出版社、1979。

¹¹ ジンバルドーは前出のTED講演の中で、人類学者のジョン・ワトソンが23の文化における兵士の行動を分析し、仮面や制服等で匿名性を演出した文化の兵士の行動に残酷性が高いことを示した研究に言及しています。

<作業4：7つのステップを使って、実際のいじめの事例が監獄実験で示された人間の心理と共通している点についての理解をしましょう。ここでも、具体的にいじめ、または、いじめと認知されていない行動の中に、以下のステップが見出せないかを確認してください。>

- ① 最初の小さなステップ：牢に入れる＝仲間はずれにする。異なったものとして隔離・区別
⇒**分ける Segregation**
- ② 相手の人間性剥奪：名前を奪う、番号化する＝うわさを広める、あだ名、無視する
⇒**疎外 Alienation**
- ③ 自身の没個性化：制服、仮面、装具＝相手と人間関係を持たない(無視)、無感情
⇒**透明性 Invisibility**
- ④ 個人の責任の曖昧化：集団で行う、一人では動かない＝いつもグループで行動
⇒**内輪くうちら>意識 Circle**
- ⑤ 権力への服従：権力は集団、その中の一人のリーダー＝首謀者(集団)に従う
⇒**力 Power**
- ⑥ グループの基準に無批判に従う：服従とは無批判＝理性が働かない状態
⇒**服従 Obedience**
- ⑦ 怠惰に受動的に悪を許容：結果、グループは、「悪」と認識せずに行動を継続する
⇒**無作為の悪 An Evil of Inaction**

そして、この匿名性を確保するためには「仲間」と「人数」が必要になってきます。通常、一人ではないことを複数では行う背後に、この人数によって、個人があいまいになる「匿名性」があるのです。

わたし達はこの「匿名性」の性質を、今、ある程度認識しました。この認識は、わたしたちの行動を変える力を持っています。ジンバルドの実験のような研究に何らかの意味があるとしたら、この悪を行う人の性質を明るみに出した点にあるでしょう。つまり、見えにくい「悪」を見えるようにしたということなのです。見えるようになったことによって、わたしたちは自らの行動を振り返ります。ジンバルドはこのスタンフォード監獄実験を行ってから35年間、この「状況の囚人」という理解を現実の問題にあてはめながら活動をしてきました。今日、紹介したイラクのアブグレイブ刑務所で起こった虐待事件の状況を作った(腐った樽)アメリカ政府の高官に対する批判も行ってきました。

学校も社会です。そして、その社会において教師は大きな「力」を生徒に及ぼす可能性があるのです。監獄実験で明らかになったこと、それは、「力」を持ったものはその力を他者に対して使う傾向があり、その「力」は樽を形成するということです。その樽が腐っていないことを確認することは教師に課せられた重要な役目となります。

6. 学校教育における「特別活動」の位置づけと目標

田村 俊輔

「特別活動」という名称は、皆さんが、小・中学校、高校、合わせて12年間にも及ぶ、学校教育を受ける立場にいるときには、あまり耳にしたことがなかったものでしょう。大学で教職課程に籍を置くことになって初めてその存在を意識した、という人も多いかと思います。清泉女学院大学の教職課程では、この「特別活動」という名称で1科目2単位の科目を2年次秋学期に開講していますので履修済みですね。

この章では、「特別活動」の学校教育におけるその位置づけと役割(目標と内容)を一度復習したのちに、教育現場においての重要な課題となっている民主主義の本質を生徒と教員が学ぶ際に、この特別活動をどのように活用するかについて考えていきましょう。民主主義を伝えることが教育の中心的課題であると位置づけましたが、その理由は本章で追々明らかにしていきます。

1. 学校教育における「特別活動」の位置づけ、目標と内容

学校教育は、その教育内容や実施方法が各学校や教師にすべて任されているわけではありません。日本の教育は、文部科学省を中核として、とても強い中央集権的構造を持った形態をとっています。学校教育法施行規則と学習指導要領は、学校教育が担っている目的を果たすために、学校で行われる活動や教科の目標、内容、そして、実施に際しての方法や評価の在り方等を詳細に規定しています。また、教育活動に使用される教科書も検定教科書としての基準を満たし、教科書検定の審査を通ったものでなければなりません。

一方、それら学校教育法施行規則や学習指導要領も独立した基準ではありません。その上位により包括的な法律があります。順を追っていけば、学校教育法、教育基本法、そして、日本国憲法へと3つのステップで憲法にまでたどっていきます。つまり、わたしたちがさまざまな形で接してきた、これからも接していくことになる日本の教育は、このようにして日本国憲法につながっているのです。従って、教育の中核には、日本国憲法の本質があると解釈され、その究極的な目的として、その日本国憲法の本質の中核である民主主義を実現するという役割を担っているといってもよいでしょう。いきなり、日本国憲法に行ってしまいましたが、ここで少し戻しましょう。

皆さんが目指している教職免許は中学高等学校教諭免許ですから、本章では中学校の教育課程を例にとってその枠組みを概観していきましょう。中学校の教育課程は学校教育法施行規則第72条で以下のように定められています。

第七十二条 中学校の教育課程は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭及び外国語の各教科（以下本章及び第七章中「各教科」という。）、道徳、総合的な学習の時間並びに特別活動によって編成するものとする。
--

学校での活動はこの短い規則で簡潔かつ包括的にまとめられているのです。この条文では、中学校の学校教育に盛り込まれた内容が概括的に表現されています。まず、中学校では「教科」として国語から外国語までの9教科が設定されています。これらは「各教科」と位置付けられ、他の活動とは区別されていますし、それぞれの教科を受け持つ担当者には教職免許を持っていることが求められています。このような位置づけから、わたしたちは、学校の役割はこれらの「教科」教育が中心だと思いがちです。皆さんも、これらの教科のうち「外国語(英語)」の教職免許を取得する目的で教職課程に属しているわけですから、この思いはあると思います。しかし、引用した学校教育法施行規則第72条が示すよう

に、学校教育には、このほかに次の3つの活動があるのです。「道徳」（「道徳」は平成27年の学習指導要領一部改正で「特別の教科 道徳」になった教科です）、「総合的な学習の時間」そして「特別活動」がその3つです。

「特別活動」を除く、「9つの教科」、「道徳教育」、及び、「総合的な学習」はそれぞれ、その施行規則に定められた名称、または、その名称に近い科目名で中学校の時間割にも振り当てられているので可視化され、わかりやすい教育活動です。それとは対照的な活動として、特別活動があります。特別活動は、この名称で時間割に落とされることはあまりないので、生徒や元生徒であるわたしたちにとってその存在はそれほど明確ではないのです¹²。教職課程履修中の学生に「特別活動とは何か知っていますか？」と尋ねても、この「特別活動」をまだ履修していない学生からは明確な答えは返ってこないことが多いのです。特別活動は、学校教育のなかで、時間割に落とされた活動以外の「その他」を含んでいるという位置づけがその理由でしょう。ここでは、特別活動の表面的、かつ、大まかな定義を、各教科、道徳教育、総合的な学習以外の学校での活動としておきましょう。

学校教育法施行規則第73条には、学校における活動とその名称が条文化され、各活動は、別表2において中学の各学年における年間の割り当て授業時間数が定められています。この別表2は、教職課程を履修中に、何度もご覧になったでしょう。「特別活動の授業時数」は中学校において1年から3年まで、各学年35時間が割り当てられています。これは道徳の授業時数と同じです。中学校の年間授業週数は35週ですから、週に1時間(50分)の授業が1回で、1年に35授業時数を充てると定められているのです。道徳の授業時間は、通常時間割に週1回あてられています¹³、特別活動に関しては、このような扱いにはなっていません。特別活動の目標¹⁴は、学級活動、生徒会活動及び学校行事の3つの活動を通して達成すべきものとされているため、その活動名称が「特別活動」と明示されず、時間割にもその名称では割り振られてはいないことが多いのです。

特別活動に含まれる3つの活動の共通点は、学校生活における活動のうち「集団や社会」の中で生徒と教師とが共に行う生活活動なのです。従って、「特別活動」は、表面的には教科以外の「その他」の位置づけのようにも見えますが、視点と発想を少し変えれば、「特別活動」以外の「その他」で学んだことを集団や社会の文脈の中で生かすために置かれた重要な実践的教育機能を持たされた活動と位置付けることもできるのです。特に、道徳教育との関連¹⁵は深く、特別活動の各側面において「道徳教育」で扱われる要因は実践に移さ

¹² 学習指導要領第1章の第3の1では、特別活動については、学級活動（学校給食に係るものを除く）の授業は年間35週以上にわたって行われるよう計画することという規定があるため、学校の時間割には「HR」や「学級活動」として明示することが多い。

¹³ 「道徳」は中学校学習指導要領の第三章でその「道徳の授業」に関する詳細の規定がありますが、これとは別に第1章総則第1教育課程編成の一般方針に以下のように位置付けられています。「学校における道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間はもとより、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。」これは、平成18年度に改正された教育基本法の第二条一、教育の目標に「豊かな情操と道徳心」が加えられ、それに続く二、三、四、五にその具体的な内容が明示された改正項目に呼応しているのです。つまり、平成18年に改正された教育基本法は、道徳教育は学校教育全体を通して行われるべきことを明確化しているのです。

¹⁴ 特別活動の目標は、学習指導要領の第5章第1の「目標」で「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」と規定されています。

¹⁵ 学習指導要領第5章第3の1(4)では、道徳教育との関係を以下のように規定しています。「第1章総則の第1の2及び第3章道徳の第1章に示す道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、第3章道徳の第2に示す内容について、特別活動の特質に応じて適切な指導をすること。」

れるのです。

次の項では、簡単に日本の中高校生が持つ問題の一端を見たのち、この道德教育と特別活動である学級活動を通して扱う具体的な教育内容について考えていきましょう。

2. 日本の中高校生の現状

皆さんが、2年次の秋に履修した「道德教育の研究」では、道德教育の課題の一つとして、わたしたちは生徒の「自尊意識」の涵養を挙げてきました。財団法人日本青少年研究所の国際調査¹⁶では、日本の中高生の自尊意識が韓国、中国、米国のカウンターパートと比べて極めて低いことが示されてきました。この自尊意識の低さを「文化的な控えめ傾向」、「客観的な自己評価」、「言語的ニュアンスの違い」等によるものとして解釈をすることはできるでしょうし、そのような言説はよく見受けられます。しかし、このような解釈は「わたしの存在価値に自信がない」と感じている80%以上の生徒に対して「それは気のせいだよ」というのに等しいことでしょう。道德の目的の大きな部分が「個人の幸福」であるとするならば、大多数の若者が自分自身に対して価値を認めていないと意識している現状に対して問題意識を持つことは当然のことでしょう。わたしたちはこの問題に対して何らかの対応をする必要があります。また、同研究所が2009年に行った調査では「親はよく私をほめたり励ましたりする」に対する日本人の中高生の肯定的回答が低く、「親はよく私を叱る」は他の国の生徒と比べて高くなっています。また、「親は私の勉強に関心を持っている」に対して、日本人の中高生は他の国のカウンターパートと比べて低い肯定的回答をしています。これらの回答から日本人の中高生の自尊意識の低さを説明する要因が広い意味での教育に起因すると位置づけてもよいでしょう。特に、「自尊意識」や「自己効力感」です。

本章の最初で、教育の目的に憲法を結び付け、その具体的な内容として民主主義をあげました。民主主義は日本国憲法の前文にも書かれた日本の国の在り方の中核¹⁷をなす思想でもあります。民主主義の根幹には憲法13条に明記された「個人の尊重」があります。それでは、この個人の尊重とはどのようなものかの一側面を簡単にたどってみましょう。

3. 民主主義の発生的、心理的な背景

皆さんは、この心理コミュニケーション学科で教職課程を履修しながら、多くの心理学科目もあわせて履修してきました。そこでは、子どもの発達に関しての学習も含まれていたでしょう。詳細を振り返る余裕はありませんが、子どもの発達をたどると、そこに「自我の芽生え」といった現象が発達の核心部分でみられることを理解されたことでしょう。2歳前後に現れる「イヤイヤ」を言う時期、小学校に上がる前後の自己主張、子どもたち

つまり、指導要領に定められた道德教育の二つの在り方「教育全体を通して、また、その要として」と「道德の時間」を通して行う道德教育が実践できる場と機会を提供する役割を負っているのが「特別活動」となるのです。

¹⁶ 財団法人日本青少年研究所が2011年に日本、アメリカ、中国、韓国の中高生約7200名に対して行ったアンケート「高校生の心と体の健康に関する調査：日本・アメリカ・中国・韓国の比較」では、自分自身を価値ある人間であると思うかに対して、肯定的に答えたパーセンテージが、日本人では13.7%、アメリカ人では98.4%、中国人では80.2%、韓国人では39.1%であった。文化差を考慮に入れても、日本人の中高生の自尊意識の低さは際立っている。

¹⁷ 日本国憲法の前文には、「ここに主権が国民に存することを宣言し、この憲法を確定する。そもそも国政は、国民の厳粛な信託によるものであつて、その権威は国民に由来し、その権力は国民の代表者がこれを行使し、その福利は国民がこれを享受する」と謳われ国民に主権があることと、このことが人類普遍の原理であると明示されています。これが民主主義の根本であり、その背後に個人の尊重があります。

は徐々にはっきりとした自我を持つようになります。他人の目を気にするようになる小学校の中学年以降、そして、思春期以降の第二反抗期等々がその核心部分が現れる時期です。時によっては「反抗するようになった」と否定的にも取られますが、このような現象は「自我」の発達の結果なものです。自我の発達は必ずしも自分勝手になっていることを示しているものではありません。わたしたちが人間として生きて行くうえで大切な核となる「わたし」という一人称の徐々なる生成なのです。自我の確立は、「わたし」に付された一人称という名称からもわかるように、わたしが「唯一」の存在であることの気づきです。誰にとっても、「わたし」は世界に一人しかいないのです。この当たり前としか言いようのない事実を貴重なものとする感性を育てることが民主主義における教育の核心だと思います。

この「わたし」(自意識とも自我とも名付けられます)の誕生を古人類学者のリチャード・リーキーは地球上で起こった3大変革の一つに数えています。第一の変革はざっくりとした推測で35億年前に起こった微生物の誕生、第二の変革は約5億年前に起こったとされる多細胞生物の誕生、この二つの生物学的な変革と並べて、リーキーは、第三の変革として過去250万年のある時点で起こったとされる人間の自意識の誕生をあげています。これらの変革があって地球は現在の形になっているということです。話は壮大ですが、リーキーの観点は人間の本質を理解するうえで示唆的です。彼は、人間の本質的な性質にこの自意識をあげているのです。この自意識が起こることによって、人間は、はじめて「自己」を五感を超越したところで、それを「自我」の働きとして意識し始めたのです。この自意識の誕生があって、地球上に歴史や文化の礎が置かれたのです。

この自意識は「わたし」という、五感を超えた自我の心性を産み、その「わたし」という一人称の意識は他者との関係性を構築する際の起点になったのです。この意識は、その根底で「わたしは唯一」つまり、わたしは一人しかいない存在であるという感覚をわたしたちの心の奥に残したのです。他方、この感覚は歴史を通していつも尊重されてきたわけではありませんが、民主主義の根幹にある個人主義に重要な思想として組み入れられたものと考えてよいでしょう。日本国憲法第13条の「個人の尊重」に含まれる政治思想は、以上簡単にたどってきたように、人間の発生的、心理的な基盤の上に成立するものであるとここでは仮定しておきましょう。

教育の目的がその憲法の実現にあるとするならば、わたしたちはその精神の中核をなす「個人の尊重」を外して考えるはいけないということでしょう。それでは「特別活動」を通して、この個人の尊重、自我の教育をどのように実現していったらよいのでしょうか。本章では、学習指導要領の内容の扱いに沿って、その実現に向けての可能性を探っていきましょう。

4. 特別活動を通しての個人の尊重

これまでの項で、日本の中高生が持つ問題の一端として、「自尊意識」を指摘し、その問題に関連深い要因の一つとして、わたしたちだれもが持つ、自意識の根幹としての「個人」の発生的、かつ、心理的な性質についての説明をしてきました。

日本国憲法第13条は、この「個人」に対しての尊重を国の責務として要求しているものなのです。この個人の尊重は義務教育の一環として設置されている中学校の中でも、その生徒に対して実施されるべきことであり、一方、生徒は学校の活動を通して、自らの「個人」の性質の理解と、それが人間の存在において本質的なものであることに関する理解に基づいた体験をしなければなりません。その理解と体験は、それぞれの生徒が他者に向かったときに、その他者も同じ尊重されるべき個人であることへの気づきにつながります。それでは、特別活動、ここでは学級活動の中でこの問題「個人」をどのように扱ったらよいのでしょうか。今回は、その概略だけでも挙げておきましょう。

特別活動の中心となる活動が「学級活動」¹⁸です。この学級活動の目標には望ましい人間関係を形成することが含まれています。この「望ましい人間関係」は文部科学省発行の学習指導要領解説¹⁹の中にも明確に定義されています。望ましい人間関係とは「自他の個性を尊重する」こととして、これを「互いに尊重しよさを認め発揮しあえる人間関係」とより具体的活動に結びつける表現に言い直しています。この目標を達成するための活動内容も学習指導要領第5章第2の2²⁰で示されています。学級活動の内容は3つに分割され、「自己及び他者の個性の理解と尊重」もそこに含まれています。学習指導要領では「個人」という抽象概念は使用されず、それよりも具体的な「個性」を使っています。

中学校学習指導要領解説特別活動編²¹には、学級活動の内容に対する解説も具体的に示されています。解説において、個性の尊重は「自己の個性や適正、長所と短所、興味や関心の動向などを含めて、自らをより正しく理解させるよう、発達の段階や学年の特徴に合わせて」指導を行うことと、そのような指導や学びによって、自己ばかりではなく他者の個性の理解と尊重を実現し、その活動を通じて、「他者への思いやりを深め、ともに生きる人間としての心の豊かさをもって成長する」ことが出来るようになることと位置づけています。自己の尊重が、他者理解と他者の尊重につながるという視点は重要なものであり、このような具体的な指針から、学級活動における具体的活動や作業が浮き上がってきます。

一方、自己の個性の細部に注目して、自己を理解することが「自尊意識」の涵養や他者の存在とその個性を尊重することに通じることの前提として、ここでは、「個人」という概念の理解の重要性を指摘しておかねばなりません。この「個人」に関しては、道德教育の研究でも詳しく扱いましたし、他の場所でも解説²²を行いましたので、詳しくはそちらをご覧ください。結論だけを手短かに述べておきます。

人間が自意識を持ったということは、これまでも、何度か触れたように、「わたし」という意識を持ったということです。そして、このことから必然的に生まれてくる心性が「わたしの唯一性」なのです。個人とはこの唯一性を指します。そして、憲法第13条をそのように読むことで、日本の教育は民主主義の精神を体現するようになるのです。この点を誤りなく理解し、この憲法13条の個人の尊重を教育に生かす試みを継続していきましょう。

この章、最後の一言です。「個性」と「個人」は異なります。この点を間違わないでください。「個性」は個人の属性なのです。ユーモアのある人、ユーモアを解さない人といった性質は「個性」です。そして、この個性はその人の属性であって、わたしたちはそんな属性を多く持っているのです。この属性にフォーカスが集まっていることが現在の教育の間

18 学級活動の目標は、学習指導要領第5章、第2の1で、「学級活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる」と定められています。ここで言う「望ましい人間関係」を憲法の文脈で捉えれば、そこには「一人一人の個人の尊重」の実現が

19 中学校学習指導要領解説「特別活動編」平成20年9月発行、にはこの学習指導要領に書かれた「望ましい人間関係」は、自他の個性を尊重するとともに、集団の一員としてそれぞれが役割を果たし、互いに尊重しよさを認め発揮しあえるような人間関係と定義しています。

20 学級活動の内容は大きく、(1)学校や学級の生活作り、(2)適応と成長及び健康安全、(3)学業と進路の3つに分けて示されています。このうち、(2)のイには「自己及び他者の個性の理解と尊重」があげられて、その内容の詳細な説明も指導要領解説に示されています。

21 この解説の扱いは、自己の個性を見つめることで自尊感情を高め、自己確立や自己実現の基盤になることとして、自己及び他者の個性を尊重しあうことの重要性が示されています。

22 「ライフストーリーとその役割」HUMANITAS CATHOLICA, Vol.7,2016. において、個人主義に関する考察を行い、個人主義が「わたし」という一人称が「唯一」であるという心性から発したものであり、人間の本性の重要な部分であることを論じた。

題点だと思うのです。この属性は常に較べられ、自分自身も較べます。一方、「個人」とは人の数だけ存在します。ちょうど、あなたにとって「わたし」と呼べる人があなた一人しかいないことを思い浮かべればわかりやすいでしょう。「個人」はそれぞれの人を「唯一の人」として理解する概念なのです。この「個人」の持つ「唯一性」とはその比較を完全に拒否した概念なのです。わたしたちが学級の中で、様々な活動を通じて生徒たちにそれぞれが持つ個性を自覚させ、それに自信を持つように導くことは大切な活動です。しかし、その前提として「個人」の尊重があります。これは、「個人」を尊重する意識的な学級活動を通して、それぞれの生徒が公正な人間関係を体験することから生まれてくる自覚です。

7. 学校における実践教育相談

生井 裕子

1. 基本的な考え方

学校では、不登校やいじめ、非行など、日々様々な問題が生じており、その問題を解決していくためには、担任の他、学年主任、スクールカウンセラー、校長や副校長などの管理職、養護教諭など、学校における多職種連携が必要不可欠です。一方で、児童生徒が日常生活で何か困りごとを抱えた時、一番身近で相談しやすいのは担任教員であることが多いでしょう。その意味で、教員が生徒にとって相談しやすい存在であること、また生徒が不適応に陥ってサインを出している時に、その状態に気づき、生徒に関わってしっかり対応していくことのできる技術を教員が身につけていることは、非常に大切なことです。

この章では、教員が生徒の不適応のサインに気づき、実際に教育相談を行っていく方法について取り上げます。また、教育相談の中で「よく話を聴く」ことに必要な傾聴の技法及び練習のワークを紹介します。

2. 学校における教育相談

教育相談とは、児童生徒等の教育上の問題について、本人、親、教師等に対して適切な援助を行うことを言います。その際、1対1の相談活動に限定することなく、生徒に接するあらゆる機会をとらえ、教育活動の実践の中で教育相談的な配慮をすることが大切です。児童生徒の心理的・発達的問題は、不登校やいじめ、非行などの具体的な問題として現れる場合もあれば、教員が日頃の行動を観察して発見する場合、保護者や他の教員からの指摘を受けて気づく場合などもあります。教員は、生徒の日頃の様子をよく観察し、何か問題が起こっているわけではない時にも生徒と良い関わりを持っておくと、いざ何かが生じた時に適切な働きかけをすることにつながります。

3. 児童生徒の不適応のサインに気づく

児童生徒が不適応に陥っている時に、サインとして示しやすい変化を、以下に挙げます。

学業成績の変化	成績の急低下は、「心が勉強から離れてきた」「心が勉強どころではない不安定な状態になっている」ことのサイン
言動の急変化	「急に反抗的になる」「付き合う友達が変わる」「急に喋らなくなる」「遅刻・早退が多くなる」などの行動の急激な変化は、本人の中で心理的に大きな変化が生じているサイン
態度、行動面の変化	顔色、表情のこわばり、行動の落ち着き、授業に集中できない、けがの頻発など、心の不安定さが態度や行動面に表れるサイン
身体に表れる変化	頭痛、下痢、原因不明の熱など、心理的ストレスが身体に表れるサイン
生徒の表現物	生徒の作文、答案、絵や造形物などには、生徒が言葉で表現できない心のありようや葛藤が反映されていることがある

4. 教育相談の進め方

教育相談には、その目的に応じていくつかの進め方があります。ここでは、呼び出し面接、定期的な教育相談、あらゆる場面での教育相談の3つの場合を取り上げます。

①呼び出し面接

呼び出し面接を多いものにするためには、問題が生じていない時の生徒との関係を大切にすることが欠かせません。生徒にとって、教員から呼び出されるのは「何か悪いことをして、怒られるんじゃないだろうか」という恐れや反発を生じやすいものです。生徒の気持ちを踏まえつつ、呼び出し面接では以下の点に留意することが必要です。

- 1) 呼び出すときに、理由を明確に伝えるようにする。その際、「～について、君の意見を聞きたいと思っている」「～のことを心配しているんだ」など、生徒が前向きになれるような言葉かけを心がける。
- 2) 他の生徒や教員の目にさらされないような場所を選ぶ。
- 3) あらかじめ時間の枠を伝え、その面接時間をできるだけ守るようにする。

②定期的な教育相談

学校によっては、教育相談を年間計画に位置付け、学校生徒全員に定期的な実施をしているところがあります。定期的な教育相談では、時間が限られる中で効果的な教育相談を行うため、以下の点に留意すると良いでしょう。

- 1) あらかじめ生徒について何に焦点を当てるかを一人一人定めておく。
- 2) 成長が見られた点、よく頑張っている点など、プラスの情報を用意しておく。
- 3) 生徒が自発的に話す場合には、まずは傾聴する。話が散漫になるようであれば、時折「それはこういうこと？」等、話を明確化するように努める。
- 4) 自発的な相談や話題が出てこない場合には、教員から具体的な出来事やエピソードに基づいて話題を提供する。
- 5) その生徒の問題解決力を引き出すように心がける。

③あらゆる場面での教育相談

教育相談は、相談活動に限らず、日常生活（休み時間、清掃時間、給食、行事場面、登下校中など）のあらゆる場面で行われる可能性があります。このような関わりは、かしくまった相談よりも、生徒にとって受け入れやすいものとなる場合もあります。繰り返しになりますが、あらゆる場面での教育相談に先立って、日頃の生徒との関係づくりに努めることが、教育相談を適切に進める上で必要になります。また、以下の点に留意して教育相談を進めることが望ましいでしょう。

- 1) 話しかけるタイミングに気を配る。他の生徒と一緒にのときや、他の生徒が不審に思うような問いかけは控える。
- 2) 詰問や説教にならないように気を付ける。
- 3) その場で結論を出したり、約束させたりしようとせず、「先生が私のことを心配してくれている」というメッセージを伝えるという目的で十分とする。

5. 教育相談に役立つ傾聴技法

教育相談を行う上では、何よりも生徒の話をよく聴くということが求められます。話をよく聴く上では、カウンセリングの傾聴技法を学び、練習して身につけることが役に立ちます。この章では、3つの傾聴技法を練習していきましょう。

●あいづち（受容の技法）

あいづちは、「あなたの話に関心があり、しっかり聞いています」ということを伝えるメッセージとなります。また、うなずきや笑顔と言った非言語的なコミュニケーションも重要です。

あいづちの効果を体験するための練習をやってみましょう。なお、この練習は、傾聴の技法の練習なので、普段よく話す人よりも、普段はあまり話さない人と練習をすることが効果的です。

【受容の技法の練習】

- ・ 2～3人で1組になってください。2人組の場合は話し手と聴き手、3人組の場合は話し手と聴き手と観察者を決めて下さい。
- ・ 1分間交代で、聴き手があいづちを打つ場合と打たない場合を体験します。
- ・ 話し手の人は、「昨日朝起きてからの自分」を、順を追って詳しく、聴き手の人に話して下さい。
- ・ 合図があったら、役割を交代します。
- ・ 両方（全て）の役割を終えたら、相互にフィードバックをします。
 - どんな体験をしたか？
 - 対話の時の非言語的メッセージを意識できたか？
 - 非言語的メッセージにはどんな効果があると感じたか？

【例】

あいづち…「へえー」「そうなんだ」「なるほどね」「ふーん」「そっかー」
非言語的コミュニケーション…うなずき、笑顔・笑う、相手の方に顔や身体、視線を向ける

●繰り返し（傾聴の技法）

繰り返しは、相手の話の中に出てきた「単語・短文」「要点」をそのまま繰り返す技法です。話し手は、繰り返しをしてもらうことで「話を聴いてもらった」と実感できる他、繰り返しにより話が整理され、更に話が展開するきっかけともなります。

それでは、繰り返しの練習も行ってみましょう。最初は、繰り返しをすることを難しく感じる人が多いようですから、それぞれ練習のコツを意識してやってみましょう。

【練習のコツ】

聴き手の人：自分では「少しやりすぎかな？」と思うくらいに、会話の中で繰り返しを使ってみましょう。

話し手の人：話す時には、聴き手の人が繰り返しをしやすいように、少しゆっくり目に話すことを心がけてあげましょう。

【傾聴の技法の練習】

- ・ 先ほどと同じく、2～3人で1組になってください。2人組の場合は話し手と聴き手、3人組の場合は話し手と聴き手と観察者を決めて下さい。
- ・ 1分間交代で、話し手の人は、「小学校の時の思い出」を、聴き手の人に話して下さい。
- ・ 聴き手の人は、繰り返しの技法を必ず1回は使って、話を聴いてみましょう。

- ・ 合図があったら、役割を交代します。
- ・ 両方（全て）の役割を終えたら、相互にフィードバックをします。
 - 話し手の人は、繰り返しをしてもらって話しやすさはどうだったか？
 - 聴き手の人は、繰り返しをしてみてどんな体験だったか？

【例】

- 「小学校の時は、鼓笛隊をととても頑張っていました」
 →「小学校では、鼓笛隊を頑張っていたのですね」
 「遠足の前は、いつも楽しみで眠れませんでした」
 →「楽しみで、眠れなかったのですね」

●オープンクエスチョン・クローズドクエスチョン（質問の技法）

「話を聴く」と言った時には、あいづちや繰り返し等の、受容・傾聴技法がイメージされやすいものです。しかしながら、「アクティブ・リスニング」とも言われるように、聴き手が適切な質問をしながら話を聴くことは、話を展開させて要点を理解していくのに必要な技法であると言えます。質問の技法には、オープンクエスチョン・クローズドクエスチョンと呼ばれる、2種類の技法があります。

オープンクエスチョンとは、答えが【はい・いいえ】に限定されない質問のことです。具体的な内容について聞きたい時、話を広げたい時に役に立つ質問です。相手をもっと話したそうな時に使うと、効果的です。

クローズドクエスチョンとは、答えが【はい・いいえ】で答えられる質問のことです。話で確認したいことがある時や、相手が話しにくそうにしている時に話をつなげたり、話題を切り替えたりするような時に使うと、効果的です。

【練習のコツ】

- ・ オープンクエスチョンでは、英語の文法でいう【5W1H】を意識してみると、質問がしやすくなります。

●困っていることを把握したいとき

- ・ Who…困っているのは誰？
- ・ What…何に困っている？
- ・ When…いつから困っている？
- ・ Why…なぜ困っている？
- ・ Where…どんな状況で困っている？
- ・ How…どの程度困っている？

それでは、オープンクエスチョン、クローズドクエスチョンを練習してみましよう。

【質問の技法の練習】

- ・ 先ほどと同じく、2～3人で1組になってください。2人組の場合は話し手と聴き手、3人組の場合は話し手と聴き手と観察者を決めて下さい。
- ・ 3分間交代で、話し手の人は、「いま困っていること」（小さなことでOK）を、聴き手の人に話して下さい。

- ・ 聴き手の人は、オープンクエスチョンを中心に、話を聴いてみましょう。クローズドクエスチョンも、最低1回は使ってみましょう。
- ・ 合図があったら、役割を交代します。
- ・ 両方（全て）の役割を終えたら、相互にフィードバックをします。
 - 話し手の人は、質問をしてもらって話しやすさはどうだったか？
 - オープンクエスチョン、クローズドクエスチョンの質問の違いは感じたか？
 - 聴き手の人は、オープンクエスチョン、クローズドクエスチョンの質問をしてみて、どんな体験だったか？

【例】

オープンクエスチョン：「今日の朝食は何を食べましたか？」

「部活はいつから始めたのですか？」

クローズドクエスチョン：「今日は朝食を食べてから学校に来ましたか？」

「部活は中学生の時から始めましたか？」

6. おわりに

この章では、様々な教育相談の進め方と、教育相談に役立つ傾聴技法の紹介をしてきました。教育相談の目的とは、児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るものです。何か問題が起こった時に呼び出して、話を聴くのみならず、日常的な生徒との関係構築や、相談場面以外での教育相談的関わりが重要となります。

教育相談とは、「生徒を無批判に受け入れる」かのように誤解されることがありますが、教育相談的配慮をすることは、生徒の話や要望を何でも受け入れることと同義ではありません。むしろ、教員が児童生徒のサインに気づき、適切な配慮や関わりによって、生徒自身が問題に対処する力を向上させ、自分の良さを発揮しながら学校生活を送ることができるためのサポートを提供するものです。教育相談に対してこのような意識を持つことは、まさに教育現場におけるカウンセリング・マインドのあらわれと考えられるでしょう。

教育相談の実践に向けては、教員一人一人が日常生活において児童生徒との良い関わりを持ち、傾聴技法を向上させていくのみならず、学校全体で教育相談の必要性を理解し、教育相談を実施する体制を構築していくことが必要です。学校全体の教育活動及び日常生活の中で教育相談活動を取り入れ、児童生徒の成長発達の促進に役立ててほしいと思います。

参考資料

1. 宮田徹・水田聖一（2009）学校教育相談とカウンセリング・マインドー教育とカウンセリングの関係についてー. 富山国際大学現代社会学部紀要.
2. 沖縄県教育委員会（2016）生徒指導及び教育相談の意義と機能. 平成28年度県立学校生徒指導の手引き.
<http://www.pref.okinawa.jp/edu/kenritsu/jujitsu/data/setoshido/documents/2syou.pdf>
3. 日本教育カウンセラー協会（2003）ピアヘルパーワークブッカーやって身につくカウンセリング練習帳. 図書文化社.

8. 教師のための認知心理学

石井 国雄

1. 基本的な考え方

教師は生徒に対しさまざまな知識を提示し、それを習得することを求めます。そうした情報の伝達は教育において重要なプロセスです。それでは、そうした情報は生徒にどのように受け入れられるのでしょうか。ある情報は特に注目されやすいのかもしれませんが、別な情報は注目を集めないかもしれません。ある伝達方法で伝えた場合には普段とは異なった形に解釈されるかもしれません。あるいは、記憶に残りやすい話し方や記憶に残りにくい話し方もあるのかもしれませんが。教師が教科指導にあたって考えなければならない点は、生徒が提示された情報をどのように認知するかを常に念頭に置くということでしょう。

こうしたことを考える際に、認知心理学の知見は重要です。認知心理学は、知覚・注意・記憶・文章理解・思考・推論など人がどのように情報を処理するかについての学問です。人の知的活動の特徴を理解することで、効果的な教育方法の実践につながっていくと考えられます。

本章では、注意と知識・記憶を取り上げます。学生の注意を高める授業実践、記憶に残りやすい授業実践について考えてみましょう。

2. 注意

まずは4～5人くらいのグループをつくって、以下の課題をやってみましょう。

(1) 役割を決めてください。

回答者 1人

質問者 1人

ダミー質問者 1～4名くらい

(2) 回答者を、質問者、ダミー質問者で囲んでください。

(3) 質問者とダミー質問者は「せーの」で一斉に以下の質問をします。

質問者 「シンデレラが城に置き忘れたのは？」

ダミー1 「白雪姫が食べた果物は？」

ダミー2 「シンデレラが好きな食べ物は？」

ダミー3 「白雪姫には小人が何人出てくる？」

ダミー4 「シンデレラが結婚したのは誰？」

(4) 回答者は質問者の質問だけを聞き分け、答えてください。

正解できるまで繰り返してみましょう。また、質問や役割を変えたり、声のトーンを変えたり試してみてもよいでしょう。

どうだったでしょうか。回答者の方は1回で質問が聞き取れ、正答ができたでしょうか。おそらくは、1回で聞き分けることはかなり難しかったのではないかと思います。一方で何度か繰り返していくと、コツがつかめてきて聞き取れるようになってきたのではないのでしょうか。こうしたことには私たちの注意の仕組みが関わっています。

注意とは 注意とは、周囲の事物や事象の特定部分に対して、選択的に反応したり注目したりするように仕向ける意識の働きのことを指します。私たち人の情報処理能力には限界があり、一度に処理できる、つまり注意を向けうる刺激情報の量は限られています。たとえば、2人の人物から同時に話しかけられて、両方の内容を一回で読み取ることはできないでしょう。また、本の一ページの内容を一目で読み取ることはできないでしょう。そのため、多くの部分から成る複雑な物事の全体を認知するためには、個々の部分に分けて、順次処理していく必要があります。

今回の課題でも、同様にすべての人の質問を聞きとることは難しいです。そのため、行わなければならないことは、ダミーの人の質問を無視し、真の質問者の声のみを聞きとることです。このように、複数の情報があふれているときに、その中から選択的に注意を向けることを選択的注意と呼びます（とくに聴覚的な場合を、選択的聴取と呼びます）。他の人の質問でうるさくても、慣れさえすれば、選択的に一人だけの質問を聞き取ることは可能です。この選択的注意は別名、カクテルパーティー効果と呼びます（Cherry, 1953）。カクテルパーティーのように、たくさんの人がそれぞれに雑談しているなかでも、自分が興味のある人の会話、自分の名前などは、自然と聞き取ることができるようになります。集中さえしていれば、図書館で周りの人が多少話していても気にならないですね。注意することによって、私たちはさまざまな雑音の中でも一つの課題に取り組むことができます。

その一方で、注意するというのは努力を必要とする行為です。多くの雑音の中で一つの課題に取り組み続けるのは大変です。また、努力をすれば非常に疲れます。先ほどの課題でも、ダミーの人の質問を無視し、真の質問者の声のみを聞きとるときには、神経を使ったと思いますし、やり終わった時には疲れたと思います。ある作業や対象に注意を向けることは、集中的注意と呼びます。集中的注意は、作業条件や個人差によって違いはありますが、30分程度が限界であるとされています。学習室で周りの人が話していたとき、最初は集中できていても、途中からどうしても我慢できなくなってしまう。このことは時間の経過によって集中的注意が持続できなくなったことからきています。

注意と授業実践 こうした注意のメカニズムは、授業実践に大事な示唆を与えます。たとえば、授業中に私語があった時のことを考えてみましょう。私語は授業内容をしっかりと聞き取りたい生徒にとっては雑音になります。そうした生徒の耳に私語が届いていれば、その学生は先生の言葉を聞き取るために選択的注意をしなければなりません。私語を無視し、先生の言葉に耳を傾けなければならないので、当然、私語がない場合と比べて集中力を使い、疲れます。普段より神経を使う作業になってしまいます。また、集中力にも限界がありますので、授業を聞くという課題自体への妨げにもなってしまいかもしれません。授業において私語が存在することで、学生の学びに悪影響を及ぼしかねないのです。そのため、教師は授業実践において静謐な環境のコントロールに気を払わなければなりません。

また、授業の内容を聞きながらメモをとる、こうした行為は成人には慣れているものですが、年齢の若い生徒にとっては難しい場合があります。この行為には、「聞く」と「書く」という2つの要素が入っています。こうした、注意を複数の作業に配分して行動を並行させたり、切り替えたりすることを分割的注意と呼びます。私たちにとって、きわめて短い時間でたくさんの処理をしたり、同時にいくつものことをしたりするのは困難を伴います。難しい内容の授業の場合は「聞く」ことも「書く」ことも難しくなりますね。「聞く」と「書く」、どちらもがんばろうとした結果、非常に疲れてしまったり、あるいはどちらもうまくいけなくなったりするかもしれません。「聞く」と「書く」のいずれにも慣れていない生徒であればなおさらです。当然生徒の性質を考慮するべきですが、「聞く」ときは「聞く」だ

けにとどめさせ、「書く」ときは「書く」にとどめさせる、といった実践を心がけたほうがよいでしょう。

3. 知識・記憶

以下の文章を読んでみましょう。この文章は何をあらわした文章だと思いますか。またこと文章にタイトルをつけるとしたら、あなたはどのようなタイトルをつけますか。

手順は実際、まったく単純である。まず、物をいくつかの山に分ける。もちろん量が少なければ1つの山でも十分である。もし設備がないためにどこかよそへ行かなければならぬのなら話は別だが、そうでなければ準備は整ったことになる。大切なことは一度にあまり多くやり過ぎないことである。つまり、一度に多くやり過ぎるよりも、むしろ少な過ぎるぐらいのほうがよい。このことの重要さはすぐにはわからないかもしれないが、もしこの注意を守らないとすぐにやっかいなことになるし、お金もかかることになる。最初、全手順は複雑にみえるかもしれない。しかし、すぐにそれは生活の一部となるであろう。将来この仕事の必要性がなくなることを予想するのは困難であり、けっして誰もそんな予言をしないであろう。手順が完了した後、材料はふたたびいくつかのグループに分けて整理される。それからそれらは、どこか適当な場所にしまわれる。この作業が終わったものは、もう一度使用され、ふたたびこのサイクルが繰り返されることになる。面倒なことだが、しかしこれは生活の一部なのである。

(Bransford & Johnson, 1972; 日本語訳は、森 (2004)による)

さて、答えがわかったでしょうか。一つ一つの文章はそれぞれ簡単な内容だと思えますが、この文章全体を見てみると何をあらわしているのか、まったくイメージがでない人が多いのではないのでしょうか。

実は、この文章は「洗濯」というタイトルの文章なのです。今度は「洗濯」について書かれていると考えながら、もう一度文章を読んでみましょう。先ほどは意味不明に思えた文章がそれぞれ理解できるようになるはずです。

この例は、予備知識が与えられていない状態では、理解が困難であった文章が、「洗濯」という知識を与えられることによって理解できるようになるということを示しています。どうして予備知識があるかないかだけで、このように理解に大きな違いが生じるのでしょうか。この理解の違いには、スキーマというものの働きが関わっています。

スキーマと知識の枠組み スキーマとは、物事を理解するための枠組みとしての知識です。たとえば、自転車を運転しているときのことを考えてみましょう。「両手でハンドルを持って、サドルにまたがって、足でペダルを踏んで・・・」という一連の行動が思い浮かびます。人によっては「ヘルメットをかぶって」や「バランスをとって」など思い浮かべる人もいます。こうしたイメージができるのは、私たちが「自転車の運転」についてのスキーマを持っているからです。このように、スキーマは何かを想像するとき、イメージの枠組みを与え、その方向づけを与えてくれます。

また、スキーマは情報を理解する枠組みを与えます。「洗濯」の例を見てみましょう。この文章は全体としてあいまいで、意味が読みとりづらくなるように作られています。たと

えば、「まず、物をいくつかの山に分ける。」という文章も、初めて見た時は何を想像したでしょうか。ある人は手に持っている物をいくつかの場所に置くところを想像するかもしれません。またある人は、砂場で山崩しゲームをしていることを考えるかもしれません。これは文章があいまいで、想像の方向性が与えられていなかったためです。しかし、「洗濯」とタイトルが付けられることで、この文章に一定の方向性が付けられ理解できるようになりました。「まず、物をいくつかの山に分ける。」も、「洗濯物をいくつかの山に分ける」という形に想像できるようになりました。こうしたように、スキーマは情報が不足する場合、典型例によってその情報を補い、理解を助ける役割を持っています。

スキーマと授業実践 スキーマの働きは、授業実践における学生の内容理解に重要な示唆を与えます。ここでは、授業中に具体例を出すことの重要性について考えてみましょう。小学校になると抽象的な問題が多くなってきます。たとえば、算数ではメートル、リットル、キログラムといった単位が出てきます。1リットルは、1000立方センチメートルの体積をあらわすものですが、これをどのように小学生に伝えたらよいでしょうか。「1辺10cmの立方体の大きさ」では伝わりません。「すべての辺の長さが10cmのさいころの大きさ」も想像が苦手な子には難しいかもしれません。しかし、「大きな牛乳パック1本分の大きさ」と説明すれば（そして、実際に手に持たせれば）、1リットルを実感することができるでしょう。このように、具体的なものに置き換えて説明することで抽象的な物に対する理解が深まります²³。

具体例は生徒にスキーマにもとづいて考える機会を提供します。リットルのように抽象的な事柄を考えることは、慣れていない子にとっては困難です。自分の中には考える手がかりがなく、想像の方向性もつけられないかもしれません。しかし、「大きな牛乳パック1本分の大きさ」と具体例を出すことで、大きさも想像できるようでしょうし、水や牛乳（液体）の量を測るために使うものだ、と考えられるでしょう。こうしたように、抽象的な物の思考に一定の方向性を付け、理解のきっかけとなっていきます。抽象的な問題はさまざまな科目の教育につきものです。科目、学年、学生の質、などさまざまな要因を考慮したうえで、教師は適切な具体例を提示していくことが必要となります。

教師が生徒に教えるとき、「何でこれが理解できないかわからない」と考えることもあるでしょう。こうした教師と生徒との間の理解の齟齬には、お互いのスキーマの違いからくる、共通認識の欠如があるかもしれません。たとえば、教師が小学生に選挙について話すときのことを考えてみましょう。教師は大人ですので選挙権を持っていますし、おそらく選挙に行ったこともあるでしょう。つまり、「選挙」スキーマを持っています。一方で、生徒はまだ選挙権がありませんので、「選挙」スキーマを持っていません。教師はスキーマを持っているので「選挙の争点は・・・だ」とか「今回は〇〇党が有利だ」などについてスラスラと話すことができるでしょうが、それをそのまま生徒に話しても伝わりませんね。「多数決でみんなの代表を決める」から始めたほうがよいでしょう。当然、教師と生徒のもつスキーマは異なりますので、その違いを意識しないと擦れ違いが起こってしまいます。そうした認識の違いを意識した上で、いかに共通認識を作っていくかが授業実践の大事なところでしょう。

また、具体例の提示は、記憶の定着についても重要な役割を果たします。Bransford & Johnson (1972)の実験では、実験参加者に、「洗濯」の文章を正確に記憶するように教示しました。そのとき、実験参加者を3つのグループに分け、ある操作を行いました。1つ

²³ 牛乳パックの例はベネッセ教育サイト (<http://benesse.jp/juken/201307/20130708-1.html>) の小泉浩明氏のコメントから引用しました。

目のグループには、文章を「読む前に」タイトルを伝えました。2 つ目のグループには、文章を「読んだ後に」タイトルを伝えました。3 つ目のグループにはタイトルを伝えませんでした。その後、文章をどれくらい正確に思い出せたかをテストすると、1 つ目のグループは、他の 2 つのグループよりも 2 倍近くも成績がよいことがわかりました。逆の言い方をすると、タイトルを伝えないと記憶の成績が半分に低下したわけです。つまり、スキーマと関連づけ、適切に理解しなければ、内容を記憶するのも困難となります(森, 2004)。授業実践におきかえれば、抽象的な問題、難しい問題を扱うときに、適切な理解が伴わなかった場合は、知識の定着も困難であるということでしょう。そうした点を踏まえても、教師が提示する具体例は授業実践において重要な役割を果たしていると言えるでしょう。

4. おわりに

ここでは、注意と知識・記憶を取り上げ、認知心理学が授業実践で果たす役割について考えてみました。教師は生徒が十分に集中できる授業環境をつくらなければなりません。また、教師は生徒のよりよい理解を促すために、わかりやすい説明に配慮しなければなりません。これらはそれぞれ異なる側面をあらわしていますが、共通しているのは、人の認知の仕組みを理解することが授業実践の適切さにつながるという点です。重要なポイントは、教師は生徒のおかれている状況を配慮しなければならないということです。よりよい授業実践を目指すため、認知心理学を理解し役立てましょう。

参考資料・サイト

1. Cherry, E. C. (1953). Some Experiments on the Recognition of Speech, with One and with Two Ears. *The Journal of the Acoustical Society of America*. 25 (5): 975-79.
2. ベネッセ教育サイト <http://benesse.jp/juken/201307/20130708-1.htm>
3. Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 717-726.
4. 森敏昭 (2004). 「言語」 無藤隆・森敏昭・遠藤由美・玉瀬耕治 『心理学』 有斐閣, pp. 125-148.

9. キリスト教と教育

田村 亮子

キリスト教の中心的メッセージの一つは「人間教育」である。ここでいう「教育」とは、人間の精神のどのような変化を目指すものであるのか、そして、「キリスト教と教育」という科目が目指すことは何かについて述べることにする。

1. 知性の構造と洞察逃避

20世紀中葉、Bernard J.F. Lonergan は、人間の知性の仕組みが構造をなしていることを発見し、*Insight* という著書をあらわした²⁴。この発見によって明らかにされたのは、人間の知性の仕組みが「知りたい欲求 (the desire to know)」によって貫かれており、その欲求に基づいて、未知のデータの理解可能性 (intelligibility) を求めて質問し、ひらめきによってその質問への答えを獲得し、表現化した仮説の正しさを確認する、という一連の構造を持つこと。そして、その構造的な働きによって様々な知識を獲得していく仕組みのダイナミズムであった。

このような知性の仕組みは、本来的に機能している限りにおいて、知識を獲得し続け、個々人の知的地平を拡大していくものである。しかし、人間それぞれが置かれている様々な状況は、このような知性の仕組みにブレーキをかけることがある。ブレーキは、理解という行為を行う本人以外の他者から加えられる圧力によって生じるものと、本人自らがかけるものがある。本人が自らの知性にブレーキをかける現象は「洞察逃避 (flight from Insights)」と呼ばれている。

2. 洞察逃避²⁵

Lonergan は、洞察逃避を三つの種類に分類している。個人洞察逃避、グループ洞察逃避、一般洞察逃避、である。

知性に洞察逃避という現象が起きるとき、いくつかの前提条件が存在する。その前提条件の主なものは、知性の構造を働かせて知識を獲得しようとするとき、獲得される知識が自分にとって不都合な知識、苦痛を伴う知識等、いわゆる「知りたくない知識」であることが「予想」されることである。その条件が存在するとき、知性は、その予想に基づいて、その知識に到達しないように知識の構造のあちらこちらにブレーキをかけて、知識の獲得によってもたらされる不都合や痛みを回避しようとする。一旦ブレーキをかけると、知的構造の本来的働きは阻害され、理解、学習は様々な形で滞るといった結果が生じてくる。

(1) 個人洞察逃避 (Individual Bias)

個人洞察逃避は、個人のレベルで起こるものであり、三種類の洞察逃避の原型である。

例えば、ヘビースモーカーの男性がある日の朝刊の主な記事の見出しの中に、「喫煙と肺がんの新たな危険性について」という文言を見たとする。本来的に知性が働いていれば、その記事は、「どんなことが書かれているのだろう」という質問を知性の中に発生させる重要なデータとなるだろう。しかし、その質問に促されて、その記事を読んで理解し、一定の知識を獲得すると、その知識に基づいて、これまで以上に、禁煙の必要性を深く考えざるを得なくなる可能性がある。そのような結果が「予想される」とき、通常であれば、丹念に読む新聞を、その日に限って、読まない、つまり、考えるためのデータを隠ぺいする

²⁴ Bernard J. F. Lonergan, *Insight: A Study of Human Understanding* (1957), 5th edition, University of Toronto Press.

²⁵ 洞察逃避という名称は、*Insight*, pp. 244-251 における 'bias' を内容理解のしやすさの観点から言い変えたものである。

という行為に及ぶことがある。

(2) グループ洞察逃避 (Group Bias)

グループ洞察逃避は、個人洞察逃避が、何らかのグループを構成する複数に人間に発生するものであるが、グループに起こることによって、個人のレベルにはない新たな要素が付け加わってくる。

様々なグループがグループとして存在するためには、そのグループの存在意義についての理解を共有することが必要である。理解が共有され、行動を共にすることで、グループとしての活動が成立し、その理解が共有され続ける限りにおいて、その活動は安定する。しかし、グループの存在意義の中には、健全であるものだけではなく、不健全であり、訂正、改善を要するものも交じっているのが常である。グループのメンバーがグループの健全な成長を望む場合には、不健全な要素は一つ一つ明らかにされ、訂正、改善のプロセスを踏むことが可能である。しかし、往々にして、訂正、改善のためのプロセスは、それまでに共有され、享受されている安定をくつがえしたり、不安定化したりする。

たとえば、一つの会社が、ある製品を開発し、その製品を販売することで安定して利益を得ている。しかし、その製品に欠陥があり、その製品を購入し、使用する側に損害や危害が及ぶことが少しずつ明らかになってきたとする。その場合、その会社の構成員の知性が本来的に働くとすれば、明らかになりつつある問題を直視し、その問題の原因だけではなく、その問題を発生させる土台となったグループの存在の在り方の弱点について検討がなされることになるはずである。

しかし、そのような検討は、現在その会社とそのメンバーたちが享受している安定を、一時的であるにせよ、揺るがせずにはおかない。そして、その問題が、深刻なものであればあるほど、その問題を直視して、解決に向けて行動を起こすことによって予想される不都合や困難は大きなものとなる。そんなとき、グループのメンバーに、だれから指示されるわけでもなく同時発生してくるのが、グループ洞察逃避である。もちろん、場合によっては、その問題を明るみにしようとするメンバーが存在し、そのメンバーに他のメンバーから圧力がかかることによってブレーキが掛けられる場合もあるが、メンバーの間で、暗黙の了解のように、その問題に関するデータを隠蔽し、質問を遮り、というように、知性の構造の様々な部分にブレーキをかけあうことによって、問題を握りつぶそうとするということが往々にして発生する。

(3) 一般洞察逃避 (General Bias)

一般洞察逃避は、限りなく、「今、ここ、自分にとっての善」を優先し、「将来の、別の場所における、自分や他者にとっての善」を後回しに考えるという種類の洞察逃避である。

個人のレベルでの例を考えると、食物摂取と体重の増減の関係がわかりやすい。食事、食物摂取がもたらす快感は、刹那的なもの、つまり、「今、ここだけの善」である。食物を摂取する際、知性が本来的に働いていれば、摂取する食物と、自分の身体との関係について考え、過剰摂取の害に思い至れば、苦痛であっても、食事の量を制限することが可能である。しかし、食事をとる際に経験する快感は、往々にして、その刹那的な善を優先し続けた場合に生じる体重過多等がもたらす問題について考えることから、我々の目をそらせる。

一般洞察逃避は、グループ洞察逃避と組み合わせられるとき、規模によっては、世界とその将来に及ぼす悪影響は甚大なものとなる可能性がある。例えば、原子力発電について、そこに潜む問題が浮かび上がってきたとき、その問題を根本から解決しようとすることは、原子力発電にかかわる多くのメンバーたちが現在享受している安定を脅かすものとなる可能性が大きい。その場合、その問題がいかに深刻なものであって、今の、自分たちの安定

を守るために、その問題を隠蔽、放置することによって、広く、長く、多くの人々に、危害に及ぶことになる可能性に目を背けることが起きうる。

3. 洞察逃避と病識の困難さ

以上のような特徴を持つ洞察逃避は、「知性の病」として、日常のあらゆるレベルにおいて発生し、知性の健全な活動を阻害するのであるが、問題となるのは、洞察逃避の次のような特徴である。

それは、洞察逃避を起こした場合、起こしている当の本人に、その病についての病識が欠如するのが普通であるという特徴である。

身体に関する病気は、症状が五感に感知されうる場合は、本人に病識が伴いやすい。しかし、精神に関する病は、病識が伴わないものが少なくない。なぜなら、病識は、精神の中核をなす知性が健全に機能している限りにおいて可能な認識であるからである。この意味で、洞察逃避は、病識を可能とする知性そのものに起こる病であるからには、病識が伴いづらひのは当然である。

個人レベルの洞察逃避であれば、その個人に接する他者が、その洞察逃避の存在に気づき、洞察逃避を起こしている本人に対して、その事実を喚起し、逃避から解放するための助けを行うことが可能である。しかし、グループ洞察逃避や、グループのレベルで起こる一般洞察逃避は、取り組むことを避けようとする問題の時間的、空間的規模が大きなものとなり、関わっている個人の数が増加すれば増加するほど、「時代の空気」と称すべき巨大な知的抑圧を生じさせうる。そして、その結果、特定の地域、あるいは、時代において問うべからざるタブー領域が出現することとなり、その場所と時代のただ中に生きている人間がその存在に気付くことは容易ではなくなる。

4. 洞察逃避からの解放とキリスト教

教育の役割の基本は、既存の知識の伝達と新しい知識の獲得方法の伝授である。しかし、その基本を成立させるためには、学びを可能とする知性の仕組みの健全な働きを必要とする。様々な理由によって、複合的に洞察逃避が起こる限り、学びという営みは阻害され続けるのであるならば、教育が洞察逃避からの解放という問題を避けて通ることはできない。では、洞察逃避から、人間はどのようにして解放されうるのであろうか。

宗教の役割の定義は多岐にわたるが、その役割の一つは洞察逃避からの解放である。宗教は、様々なルートを通じて、そこにかかわるものたちを、彼らがおちいつている洞察逃避から解放することを目指している。

5. イエスの死と復活と洞察逃避からの解放

様々な宗教の中でも、キリスト教は、そのような役割を強く前面に出す宗教であるといえるだろう。『創世記』には、二種類の間創造の物語が並立して描かれているが、第一の物語が伝えるのは、人間の精神の特殊性と、その精神がより良い世界の構築、維持するという目的のもと、自由意志（つまり、その使用に伴う責任）と共に与えられているということ、第二の物語であるアダムとイブの物語は、人間の精神に生じる洞察逃避がもたらす災厄について語っている。この物語を通してキリスト教は、人間精神の特殊性と、その特殊な能力が、洞察逃避によってゆがんで働いた場合に起こる苦悩の存在を読者に突き付けている。

イエスの登場したユダヤ社会は、バビロン捕囚以降独立を失い、ローマ帝国の政治的支配のもとにあった。この意味で、民衆は、政治的独立をもとめて彼らが戦うためのリーダーとしてのメシアの到来を待ち望んでいた。イエスの登場は、一部の民衆には、そのような「政治的」解放を可能とするメシアとして受け止められた。しかし、このような社会に

において、イエスの目指した解放は「政治的」ではなく、「精神的」解放であった。

また、当時のユダヤ社会は、十戒に基礎を置く律法が網のように社会全体を束縛し、民衆を塗炭の苦しみに陥れていた。このような状況に対してイエスは律法の根本が神の慈しみであること、そして、その基本についての当時の律法社会の理解が本末転倒していることを繰り返し指摘した。これらの意味で、イエスの行いと言動は、個人のレベルだけでなく、当時の社会に広く存在した文化、社会のレベルでの洞察逃避と、その結果によって引き起こされるマイナスによって虐げられる人々に光を当てたと言える。

しかし、イエスという光の存在は、洞察逃避の闇に閉ざされている人間にとっては、求める光であると同時に避けたい光である。その結果、イエスは社会を不安定化させる異分子として濡れ衣の罪を着せられ殺されていく。そのような「敗北」に臨んでイエスは、死の後に起こる復活という出来事を通じて、死という最大の闇から解放されるルートを人間に提示したのである。

キリスト教が目指すことのひとつは、我々人間に、その精神活動の本来的な動きと病を理解させ、個人、グループ、一般、それぞれのレベルでの知性の病によって生じる闇が引き起こす問題に光を当て、その闇から解放される術を体得させることによって、人間独自の行為の中核をなす「学ぶ」という行為を下支えし、それによって、個々の科目の学びの基盤をゆるぎなきものにするのである。

6. 教育とキリスト教

「教育とキリスト教」は、以上の観点から、イエスの物語の各部分に込められた教育的メッセージに光を当て、学びという行為と、その行為を行うことによってもたらされる個人の人生の変化と世界の成り立ちの変化——健全な意味でも不健全な意味でも——に広く受講者の問題意識を喚起し、学びの健全な基本姿勢を培うことを目的とするものである。

本書の執筆分担（執筆順）

第1章	1、2、6	富永裕子
第1章	3	古橋昌尚
第1章	4	バーチ・グレゴリー
第1章	5	室井美稚子
第1章	7	小泉真理
第2章	1、2	松原信継
第2章	3	田仲由佳
第2章	4、7	生井裕子
第2章	5、6、はじめに	田村俊輔
第2章	8	石井国雄
第2章	9	田村亮子

「学びの軌跡」

Learn as you teach, teach as you learn

2018年2月1日 初版発行

編著者 富永裕子 他10名
発行者・出版社名 清泉女学院教育文化研究所

〒381-0085 長野県長野市上野2丁目120-8

ISBN : 978-4-9907267-0-6