ISSN　2189-0455

教職教育センタージャーナル

第　5　号

2019.3

神戸学院大学教職教育センター

●目　　次●

〈論　　文〉
A島小中学校におけるレジリエンス教育
……井上　豊久　1

ドイツ語教師のプロフェショナリティー育成をめぐる考察
――授業参観の実効性と問題点――
……森田　昌美　19

〈実践研究〉
文学理論と教授法（アクティブラーニング）をリンクさせた授業モデルの提案
現代文講読の授業から「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて
……高橋　博美　35

メディアを読み解くために
――メディア・リテラシーの育成をめざして――
……山谷　　滋　49

グローバル人材育成を見据えたアクティブ・ラーニング
英語ドラマ制作のゼミ活動の現状と課題
……仁科　恭徳　67

〈そ の 他〉
教職に就くまで……山中　嘉人　81

「教職教育センタージャーナル」投稿規程
「教職教育センタージャーナル」執筆要領

論　　文

A島小中学校におけるレジリエンス教育

Education of Resilience in A Island Elementary and junior high School

井上　豊久

Toyohisa INOUE

（要旨）

本論は小中学校におけるレジリエンス教育のあり方を被災から復元したA島小中学校を事例として検討したものである。以下の3つの点がレジリエンス向上には重要であることを明確にした。まず1つはコミュニティレジリエンスの継続的醸成と学校教育との関連づけである。学校は地域・社会において単独に存在するものではなく、地域の歴史や文化、そして過去からのコミュニティレジリエンスの状況を踏まえた上で教育計画を作成し、評価していく必要があるということである。2つめはパートナーシップの視点からの協働したレジリエンス教育である。開かれた対等な関係の中で家庭や地域、そして専門機関等とつながってこそレジリエンス教育の実践力強化が図られる。最後はアクティブラーニングの活動とのすりあわせである。効果的なレジリエンス教育を行うには主体的対話的で深い学びが不可欠であり、子どもの参画を直接体験や他人との関わりを通じて発達や段階に合わせて教育計画していく必要がある。

キーワード：自助、レジリエンス、アクティブラーニング、パートナーシップ、コミュニティ

神戸学院大学　人文学部　教授

１．はじめに

東日本大震災の発生から８年の歳月が経過したが、被災地全体としてみれば復興の遅れが指摘されている。そうした中、14年前の2005年３月20日に発生した福岡県西方沖地震において、被害が集中した福岡市Ａ島はすべての住戸が半壊以上の被害を受けたにもかかわらず、死亡者ゼロ、迅速な全島民避難、そして地域、学校、住居等の復元を達成している[1)]。高橋和雄は５回にわたる継続的なアンケート調査を行い震災復興からの学びを示している[2)]が、子どもたちの様子についての島民に対するアンケート結果として「Ａ島への関心が強くなった」が51.6%と最高の割合であることを示している。また、家族関係の変化では１位は「家族の間での将来に関する会話が増えた」52.1%であり、４位「みんなで力を合わせるようになった」28.1%とともに家族での対話や支えあいが生じていることがうかがわれる。

Ａ島は一般的には社会的・心的復元、学校教育での復元力（レジリエンス）ではなく、まちづくりや居住施設などハード面において東日本大震災での長期復興と比較し３年で復興（福岡市政だより2008年３月15日号）したことでレジリエンスモデルといわれている。しかし、子どものよりよい成長・発達という視点からのレジリエンスは学校教育において、震災の可能性大といわれる現状の中、今後も重要である。

福岡市が示した写真１と写真２をみると震災直後の厳しい状況から復元された一戸建て住宅や公営住宅の整備が一目瞭然であり、復興直後、ブルーシートで簡易に覆われていた家々が３年で整然とした居住区に変わっているのがみてとれる。道路の整備や避難場所の構築に加え、中学校が耐震的な問題が生じ、小中学校も一体化されたものとして右奥の高台に再構築されている

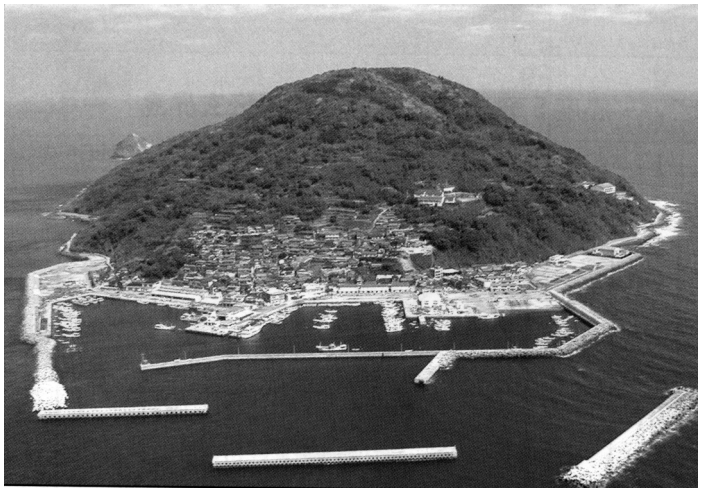


写真１　ブルーシートで覆われた復興前（震災直後）のＡ島

レジリエンスの概念については様々な議論があり、定まった定義がないとされ、多様な研究がなされている[3)4)5)6)7)]。レジリエンス研究の学校教育への応用も災害や戦争など未曾有の事態に揺らぎながらも、協力し対応しながら自分自身を回復・再生させいく過程でしなやかに変化し、経験していくものとして曖昧模糊な形で存在する。中でも学校教育におけるレジリエンス教育に関しては原美香「学校教育におけるレジリエンス育成」[8)]に

概要が示され

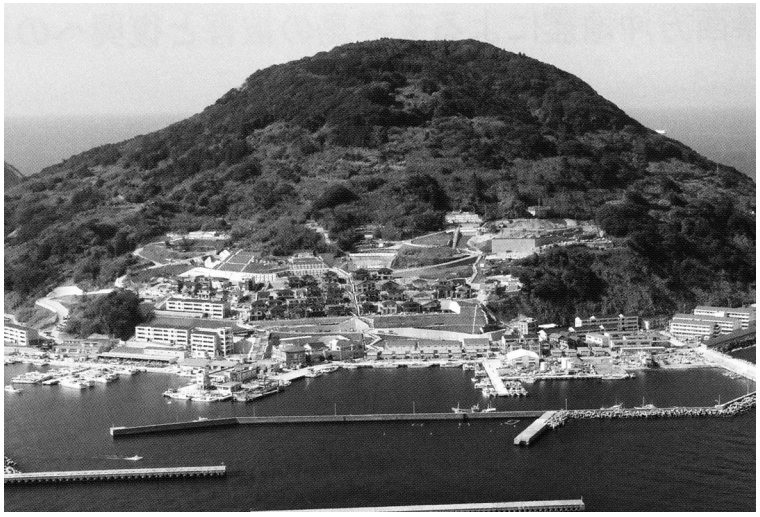


写真２　被災後・復興建築・整備されたＡ島

ており、その中で世界的には子どもに関するレジリエンス研究は1970年代から欧米でのリスクの高い子どもの中で「良好な適応をしている子どもたち」（原美香2013p1）への注目指摘から、そして「2011年の東日本大震災以降ますます注目」（原美香2013p1）されているという。これまで学校教育にも関連づけられる研究は心理学的なレジリエンス尺度、特に個人内要因への研究が進められていると示されている。本論文ではレジリエンスに関して個人的要因だけではなく、コミュニティレジリエンスを含んだ社会的要因、そして、学習において獲得される獲得的な内容を生涯学習や教育的視点から学校教育実践を検証する。コミュニティレジリエンスはコミュニティ自身が持つコミュニティを復元していく力であり、Ａ島でのレジリエンスは島しょにおけるコミュニティレジリエンスの独自性、復興の迅速性と確実性から知られていた。2012年、2013年と論者は気仙沼市津谷大沢地区の聞き取り調査において、その重要性を改めて知らされた。あまり、知られていないが、この地域は「民泊」といって被災後に体育館や仮設住宅ではなく、家屋損壊を免れた地域住民の各自宅で家族の２から３倍の地域の被災者を１か月から６か月に渡って受け入れ、生活を共にし、コミュニティ全体で支え合いコミュニティを復元させていった地域である。コミュニティレジリエンス研究は重要であるが、本論では学校を中心に検討し、今後の学校教育におけるレジリエンス教育に関して具体的事例をもとに文献研究及び参与観察・聞き取り調査結果をもとに考察する。本論でいうレジリエンスとは厳しい状況においても復元していく力のことであり、レジリエンス教育とはレジリエンスを醸成し高めていく教育である。ただし、教育対象は生得的レジリエンスではなく、獲得していくレジリエンスであり、獲得的していくプロセスを含む動的なものととらえることとする。論者はＡ島における資料収集に加え、Ａ島を11回訪問調査、校長、教頭、教員、児童・生徒及び島の中心的存在である漁業協会長に聞き取りを行い、防災キャンプでは児童への講話を論者が行うと共に、参与観察した。本研究は防災教育と関連づけたレジリエンス教育の典型事例研究の一つであるが、2011年の東日本大震災関係の学校を対象とした研究は多くみられるが、本論の対象は東日本大震災関係以外の学校におけるレジリエンス教育研究の１つである。

１．レジリエンスに関わる社会的状況

学校教育及び防災教育というだけではなく、子どもの環境、特に子どものレジリエンスや「生きる力」に関わる島のコミュニティ的要因について最初に検討する。

A 島には「百合若」伝説が残っている。武将「百合若」は平安時代の四条左大臣公光の子と云われており、北九州地方に多くの話が伝わっている。震災後、福岡市中心部で復興を記念し博多の代表的祭り飾り山がこの「百合若」で作成され展示された。

島の伝説は、百合若が陰謀で島に置き去りにされ、「緑丸」という鷹を使って故郷の妻と連絡をとりながら生き延び、やがて妻の元に戻るという話である。島内には、緑丸を祀った「小鷹神社」をはじめ、百合若にまつわる名所がある。この小鷹神社の祭りは子どもたちに役割分担がなされ、島や地域への帰属意識や誇りをもたらしていると思われる。

島は博多から18㎞北に位置し、古来から大陸との交通の要所として重要な役割を果たしてきた。文永 9 年（1272年）と弘安 4 年（1281年）には、大陸から蒙古軍が博多湾に攻め込んだ元寇が起こっている。島は航路の目印として通過点にあったため、二度にわたる大軍の襲来を受けた。（この時の復興については記録が残っていない）

戦国時代（1558年～1570年）には、長州野島の海賊が島を襲い、島民が宮浦（現在の糸島市）に避難し、40年間無人となる歴史的事件が起こっている[9)]。この戦乱によって全島避難・帰島した歴史的経験は、貝原益軒が編集した『筑前国続風土記』（1709）に記述されており、福岡県立図書館に竹田文庫として収蔵されている[10)]。このことは、全島避難・帰島の事例として、現在も島民に語り継がれており、「A 島ものがたり」として A 小・中学校落成記念誌にも収録されている[11)]。

野島の海賊による全島避難の歴史は先述した小鷹神社の沿革とも関連している。717年に創建された「小鷹大明神」は永禄年間（1558～1569年）には避難によって放棄された。慶長年間（1596～1614年）に A 島に帰島する人が増加、1615年に「小鷹明神」を再建し、明治に入り村社に格上げされている[12)]。このように全島民が避難を余儀なくされたという苦難の歴史が社会的に島民やそこに住む子どもの結束力や協働性をさらに育んだと考えられる。歴史上の事項ではあるが、子どもも含めた島民全体で窮乏に堪えるという経験をしたことでもあり、このことは子どもの教育において有形無形の影響があったのではと考えられる。

村社となった小鷹神社の重要な年中行事である「神座」（全国的は「宮座」と称される）は、古来より、「八軒竈」と呼ばれる 8 戸が 1 年交代で「座元」を務めてきた。八軒竈の由来については、慶長年間に A 島に再び入植した家々が「草分け」として、神座によって A 島における特権的な地位を維持したことが推測されている[13)]。

江戸時代に入ると鎖国体制が布かれた。幕府はキリスト教の禁止に加え貿易地を平戸と長崎に限定し、外国貿易、特に南蛮船の往来を厳しく取り締まった。福岡藩においても A 島を含む玄界灘に浮かぶ 5 か所の島に厳重な巡視体制を組織し（遠見番所）、沿岸警備・防備を強化した。現在、島で一番高い山は遠見山と呼ばれている。このように危機意識が伝承され続けられたということも重要であろう。

幕末期になると A 島は政治犯の流刑地となり、明治 4 年（1871年）の廃藩置県まで続

いた。幕藩体制崩壊後、A 島の流人は他の島へ移された。こういった島外の政策や人物とのやりとりも長い目で見ると島民やその子どもに対話力や適応力を育てたのではと思われる。

明治23年（1890年）の町村制実施により、A 島村や小呂島村などは資力もなく独立も困難であったことから六村が合併し小田村となった。その後、明治29年（1899年）には北崎村と改称し、昭和36年（1961年）４月１日に施行された新市町村建設促進法に基づき A 島は福岡市の区域に編入され、福岡市 A 島となった。

A 島の人口・戸数については、明治時代初期には300人台、50～60戸台であったのが、戦後は1,000人台、180戸台となったことが報告されている[14]。住民基本台帳登録人口によって、西方沖地震前後の人口構成の変化をみると、震災前の2000年には総人口が700人を超え、20歳代以下が一定程度いた（**図２**）のに対して2015年９月には700人を割り込み、20歳代以下が減少し、人口ピラミッドは不安定になりかけている（**図３**）。

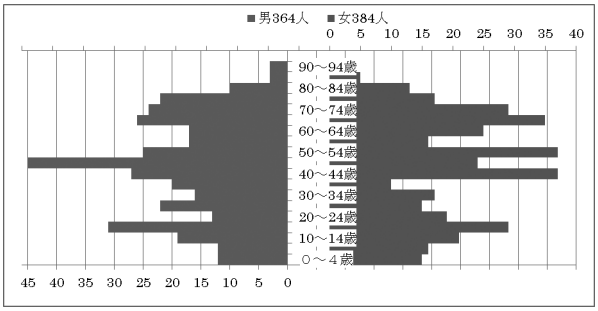


図２　A島の人口ピラミッド
―住民基本台帳、2000年９月―

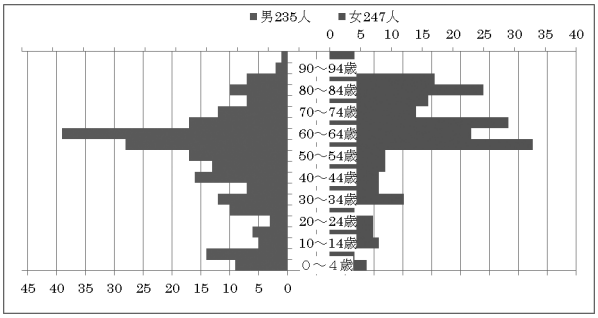


図３　A島の人口ピラミッド
―住民基本台帳、2015年９月―

全体的傾向としては、高齢化が進行し、子どもの数は減少の一途をたどっているが、若干出生も有り、少ない人数ではあるが子どもの育成はコミュニティレジリエンスの視点から今後も重要である。

全体的に資料、著作等が少なく、現在の段階では根拠が不十分なものも有るが、現段階での歴史、文化の視点からレジリエンス関係で簡潔に整理すると以下のようになろう。

２．A島におけるレジリエンスに関わる歴史・文化的環境

子どもたちのレジリエンスに影響を与えた環境がいくつかあると思われるので整理して

示す。

⑴　古くからの連帯・自立精神の伝承

離島という地理的条件があってか、古くからA島では大陸に近い玄界灘の過酷な環境の中、自分たちが環境を作り上げてきた意識が強いと思われ、その連帯・自立の精神が脈々と子どもたちにも伝えられてきていると思われる。

⑵　物語の共有

百合若伝説が島にはあるが、全国的にも百合若伝説はあり、この８世紀頃の事項は根拠不十分だが、地名には残っており、何らかの話のもとはあったのではと思われるが、島の大切な信仰のひとつとなっており、百合若に関わる事項は島の行事の１つとして子どもも大人もかかわる連帯事業であり、子どもの社会性育成や自己統制力にも影響を与えたのではと考えられる。

⑶　無人島からの自主的な復元

戦国末期、安土桃山期に野島の海賊に襲われ対抗したが、再度の襲撃を恐れたため40年間無人島となっていた時期があった。この体験は大きいと考えられ、再度、帰島し、島を復元したという経験は、まさに島全体のレジリエンス経験が歴史的にあるという事であり、社会的強靭さが図られたといえよう。

⑷　島外人・流人との交流

江戸時代は黒田藩の海防の一翼を担い、山頂の遠見番所があり、防衛にあたっていた。流刑の地であり、流人に対しては寛容であったというのが一般的といくつかの文献で残されている。特に志士については讃えて碑を残している。このように島外の人と交流することによって島内だけの対応だけではない、他者との協働の実践経験学習がみられたと思われる。柔軟な対応、現実的な対応力が大人たちに求められ、ひいては子どもたちにも感じられていたと推測される。

⑸　漁業による生業の工夫

明治期以降、小村、糸島郡に属していたが、昭和36年福岡市に合併、明治初年頃までは農業本位であったが、寺田源三郎により明治35年漁協設立、漸次、漁業発展、明治43年共同で防波堤等を竣工、市場がある博多に近いことは有利に働き、漁業が次第に発展していった。子どもの頃から手伝い、大半の子どもが中学校卒業後はすぐに大人の一員として役割と働きを持つこととなった。コミュニティレジリエンスの基礎はこのころから強化され、家を建てるときは全員が手伝うなど家屋が傾斜地にあることも有り、島全体での支え合いが子どもを含めて日常としてあった。

⑹　島民全体での節制経験

昭和30年代、生活が厳しく、島全体で菓子の禁止や酒類の飲酒制限を行う経験をする。この島民全体での危機管理実践体験は震災後の活動に影響があったのではと思われ、子どもに対しても嗜好品を我慢させる、子ども自身が我慢するという体験は震災後、困難な体験への自律性を醸成したのではと思われる。学校としても地域の一員として教育を行い、協働しており、一体であった。

⑺　島の行事での子どもによる役割分担と責任

漁は自然に左右されるという事もあり、小鷹神社等、迷信も含めて島民の多くに根強い信仰があったのではと思われる。個人の自宅に稲荷など取り込む個人生活に密着した信仰もあるのではと考えられる。震災後、自治会管理の小鷹神社再建には島民全体でかかわった。伝統的に子どもも含めた地域行事が行われ、子どもたちに連帯意識とともに役割遂行の意識を継続的に育んできたといえよう。学校も授業時間も含めて地域と地域行事を協働で工夫して児童生徒を参画させている。

３．教育の歴史と背景とレジリエンス教育の概要

⑴　島民の中の偉人の出現と偉人学習

これまでのところ、特別な存在としては二人が記念碑にもなっており偉人として尊敬されている。その一人、松田可清（清三郎）は、江戸末期から寺子屋により識字活動を行っている。読み書きのできていなかった島民に対して粘り強い支援・指導を行い、18歳より40年間、島の人の教育に携わっている。２人目はその弟子、寺田源三郎は教育、産業振興、生活改善に成果をあげる。両人共に郷土愛が深く、人格が素晴らしかったとのことである。リーダーシップもあったようであり、島の発展への貢献大ではと思われ、こういった島民自身により教育の充実発展の過去があってこそ、レジリエンスの基礎が培われたと思われる。児童生徒はこの二人について学び、島民自身が教育の分野においても切り拓いてきた歴史を身に付けている。

⑵　個々人に対応した学習支援と支え合いの学校風土

島内の小中学校は、へき地教育振興で丁寧な作文指導を取り入れた教育などで知られるが、これまでも子ども自身の生活と結びつけた省察が育まれてきた。島の中学校を卒業した男子は多くが漁師になって島に残るが、女子は出ていくのが昭和には一般的であり、医学的な指導があり、教育により近親での結婚を避ける意識もあったようである。他人を蹴落としたり、疑ったりといったことも含めた競争意識不足、コミュニケーションや自己表現が不十分といったマイナス面もいわれることはあるが、個人学習の充実や相互学習の充実などきめ細かい教育で学力向上においても成果をあげたこともあった。そして、全員が顔見知りで有り、放課後や校内での遊びの共有と共に支え合い学習が日常化されている。

⑶　直接体験と模倣による学習の蓄積

高校進学率は他の島しょに比べても昭和期には低かった。島しょであるため交通手段が難しく、高校に通うことが特に困難で、経済的に厳しいことと共に通うべき高校が修猷館高校と糸島高校しかなかったこと、寮などの生活施設が対象の高校にはなかったことにもよる。九州大学等調査結果では、高校進学率の低さは「漁師に教育は不要」といった島民の教育意識が大きいとも示されている。そうした中、児童生徒は自然に対応せざるを得ない厳しい仕事を見て、聞いて、まねて学んでいく。たいていの学びは直接体験で有り、試行錯誤の繰り返しであり、学びが生活に跳ね返ってくる。

⑷　異年齢・異世代での交流学習

現在は、福岡市の配慮により、児童生徒の人数は少ないが複式学級は限られており、各

学年や個人に対応した学習支援が展開されている。そうした中でも異学年、そして小中学校の交流は日常化され、小中学校の教師も共に教えるという態勢がとられている。児童は年上から教えられ、年下に教えるということが自然にできていた。ただし、教師にも友だちのような言葉で接することもあり、大人に依存が強すぎるところが出る可能性が有るのではと思われる。子どもたちは素朴で人懐っこく、気軽に大人と話ができるのではと感じた。このことは、学校が地域の拠点となっているともみてとれ、訪問日にも地域の人たちがあじの開きの指導をしてくれるなど、学校と地域との交流があり、子どもと大人の距離の近さが感じられた。子ども同士は少ない人数でもあり、異学年で自然と助け合って活動をしていた。人間関係がわかりきり、固定化されやすいという課題もあるのではと思われるが、2005年の地震など危機の時にはこういった異年齢・異世代での出会い、触れ合い、学び合いが、年下の子を励まし、高齢者をリヤカーで運ぶなど現実対応での力となったといえよう。

⑸　防災教育の充実によるレジリエンス実践力強化

防災教育に関しては、福岡市からも2016年に表彰されるなどその充実は認められている。防災教育ないしはレジリエンス教育が体系的に学校カリキュラムの中に取り入れられている。特別活動や総合的な学習の時間だけではなく、国語科、社会科や理科とも連動させ、総合的に組み立てているという特徴があり、全国でも有数のものであろう。津波への備えの学習とともに、地域や通学路の探検、地理的学習もしており、実践的な内容となっている。また、子どもたち自身の地域の人への震災時の聞き取りを年間の防災学習に取り入れるなど、地域交流や震災体験の継承という視点からも先駆的に行われてきている。ただし、2017年度の校長によると、一昨年の赴任までは本格的な学校教育としての防災教育ないしレジリデンス教育はほとんどなされていなかったという。

⑹　防災キャンプによる主体的定着

防災キャンプは本格的なものである。学校だけではなく、家庭に児童がいるときに地震が起こったという設定から始まる。家での災害が生じた時点から既に学習は始まっており、自分の安否を知らせる掲示板の活用実践、ダンボールによる居場所・寝床作り、保存米を自分たちで火を起こして炊き、夜も地域を回るなど、夜への対策への基本理解のための学習もなされている。また、日本赤十字社の先生による防災教室、応急処置、非常食体験も行われ、応用的現実的な内容も取り入れられている。島しょのため、物資補給等が困難であることも考えられ、こういった体験はいざの場合、必ず役立つものと考えられる。2017年度の校長は自分でキャンプ道具を持ち、活動するなど野外活動にも造詣が深く、防災キャンプも含め、創造的・積極的に取組んでいる。この際の特徴は例えばお米を炊くための薪となるものを考えて児童同士が相談して探してくるなど児童が自分で考え、行動し、確実に役立つことが基本とされており、主体的対話的で深い学びへとつながるものとなっている。

4．子ども自身のレジリエンスを中心に

復元力ともとらえられるレジリエンスは相互作用的なものではあるが、ここではコミュ

ニティレジリエンスだけではなく、主として子ども自身のレジリエンス、中でも獲得的要因としての問題解決志向、自己理解、他者心理理解との関係に留意しながら、学校教育における実践を文献や観察及び聞き取り内容からさらに詳細に試行的に考察する。

⑴　体系的防災学習とレジリエンス教育

獲得的要因としての問題解決志向は「生きる力」育成を目標として明確にされ、例えばお米を炊く場合も自分でまきとなるものを見つけたり、うまく炊けなかったりを試行錯誤させる内容を取り入れ、子ども自身の発見と実践力の育成を図っている。図６は小中一貫して作成された防災教育の全体計画である。

学校教育目標

・A 島を愛し，健康で豊かな心を持ち，自己の目標に向かって粘り強く取り組む児童生徒の育成　〈小学校〉校訓　つよく・かしこく・やさしく
〈中学校〉校訓　自主・礼節・友愛

児童

玄界西方沖地震を知っている児童，生徒は多いが，津波が起こることを知っている児童，生徒は少ない。学校外での地震時，避難する場所を知っていたり，一人で避難できたり，家族と連絡の取り方を決めていたりする児童，生徒は少ない。

防災教育の目標

・災害時に自ら判断し、危険を予知して最善の行動が取れる児童、生徒の育成
・助け合いやボランティア精神など、「共生」の心をはぐくみ、人間としてのあり方生き方を考える。

家庭

PTA を中心に防災に対する意識と対策への要望は高い。

地域

防災に対する意識はあるが，防災訓練への参加など具体的な取り組みへの参加率は十分とはいえない。

防災教育におけるめざす児童、生徒像

・自分の命は自分で守れる子ども
・災害発生時には集団や地域の安全に役立つことができる子ども
・防災についての基礎基本的事項を理解できる子ども

防災教育推進の視点

⒜　防災リテラシーを身につける	⒝　人間としての生き方に迫る	⒞　科学的理解を深める
・災害発生時の身を守る方法 ・災害発生時に自分で考え，適切に判断・行動できる実践力 ・災害を乗り越えるために他者と助け合う共生力 【生活科・社会・保健・特別活動・総合的な学習の時間・学校行事】	・島を愛し、大切にする心の育成 ・命を尊重する心の育成 ・他人を思いやる心の育成 ・ボランティア活動に積極的に参加しようとする心の育成 【生活科・社会・保健・道徳・特別活動・総合的な学習の時間】	・自然災害の種類と発生のメカニズムについての理解 ・地域の災害の歴史と対策についての理解 ・今後の防災体制の理解 【生活科・社会・理科・総合的な学習の時間・学校行事】

防災教育の視点

小学校１・２年生	小学校３・４年生	小学校５・６年生	中学校１・２・３年生
・災害が発生したときに，災害に応じて自ら適切な行動ができるようにする。	・災害のときに起こりうる様々な危険について知り，自ら適切な行動ができるようにする。	・災害が発生したときに，自ら適切な行動ができるようにするとともに，他の人々の安全にも気配りができるようにする。	・災害が発生したときに，自ら適切な行動ができ，避難支援にあたることができるようにする。

小学校１・２年生	小学校３・４年生	小学校５・６年生	中学校１・２・３年生
・通学路や島に関心をもち島を愛する心を育てるとともに，災害時の避難の仕方を知り，安全な登下校ができるようにする。 ・地震や津波による怖さや危険について理解し，適切な避難の仕方を身につける ・災害時の対応について家族と話し合い，防災意識を高める。	・島の防災施設や設備，地域の地形等を理解し，災害時の避難の仕方を知り，安全な行動ができるようにする。 ・地震や津波が起こるわけを知り，それに伴う危険について考え，適切な避難の仕方を身につける。 ・防災対策の準備について考え，防災意識を高める。	・地域社会における災害から身を守る工夫について知り，安全な行動の仕方ができるようにする。 ・地震速報や津波予報システムを知り，年少者を助けながら避難する仕方を身につける。 ・玄界西方沖地震について知り，現在の避難の仕方に生かす。	・地震の震度やマグニチュード，津波の速度や破壊力等についてより詳しく調べ，安全な行動の仕方の理解を深める。 ・地震速報や津波予報システムを理解し，島民の避難を支援する仕方を身につける。 ・過去の玄界西方沖地震の体験談や工夫を調べ，防災意識を高める。

図６．Ａ小・中学校一貫　防災教育（地震・津波）　全体計画

上図に示されているように蓄積されてきた防災教育及びレジリエンス教育を踏まえた上で体系的横断的な教育計画が練られている。小中学校は共に島に１校しか無く、島には高等学校は存在していない。このように小中学校で体系的に教師も共通理解した上で実施していくことが効果的である。このことは学校施設自体が、A 島での震災後は一体化されており、より容易になされるようになってきている面もあろう。

児童・生徒の実態は震災後ではあるが、図 6 に示されているように避難場所や家族との連絡方法を決めていない子どもが多く、震災体験があっても意図的に防災やレジリエンスに対する教育を仕組んでいくことが大切であることがわかる。このことは、震災後赴任し、レジリエンス教育の最も中心的存在であり、現在他校に転出している A 教諭の「震災のあった学校なのに防災教育は不十分であった」という論者の聞き取り結果からもうかがわれる。

目標では明確にアクティブラーニングとも関連し、実践力の育成が「自ら判断し、危険を予知して最善の行動がとれる」とし、さらに「助け合い」を明示している。実際、2005 年の震災直後、30年以上前から取り組まれている少年少女消防クラブ活動に学んだ体験により、動けない高齢者をリヤカーで運び、家庭のガスを消して回ったという実践力へとつながっている部分はある。めざす児童・生徒像では「自分で守れる、集団の安全に役立つなど」と「自助、互助、そして共助」が明示されている。家庭からの防災への要望は高いものの地域の防災教育への取り組みは不十分と記述されており、島の防災訓練も学校への聞き取りでは最初はどちらかというと学校主導で発展させていったということである。

図 6 に示されている防災教育推進の視点として防災リテラシー、人間としての生き方、科学的理解の 3 点を挙げている。そこでは、生活科、社会科、保健体育科、特別活動、総合的な活動の時間など授業等の統合が図られている。学年ごとに合科的な内容が統合的な視点から計画され、実践されている。学年ごとの防災教育の視点が示され、発達段階に応じた防災教育の目標が行動の視点で提示されており、小学校中学年では「島の防災施設や設備、災害時の避難の仕方を知り、安全な行動ができるようにする」、小学校高学年では「玄界西方沖地震について知り、現在の避難の仕方に生かす」といったような島の実態に

即した具体的・現実的獲得内容が明示されている。学校カリキュラムの一部として位置づけられている子どもたちによる震災体験の聞き取りによって他者心理理解を深め、多面性・異文化性に気づいている。アクティブラーニングの活動を通じてレジリエンスへと通じる力量形成がなされている。自助的な内容から共助的な内容へと段階が進んでいるのがみてとれる。家庭や地域とも連携・協働しながら、段階的に子どもの参画を進展させて着実に知識と共にレジリエンスと関連する心的な自信も育てているのである。このような合科的体系的な学校教育計画は本格的なレジリエンス教育には不可欠である。

また、外部からの支援体験学習と感謝の和太鼓体験学習はレジリエンスの向上に役立ったと考えられる。被災直後から当時の首相である小泉首相、そして天皇陛下皇后陛下のご訪問、有名人の訪問や支援コンサートの実施など児童への多くの多様な支援・ボランティアが直接子どもとの関わりでみられた。また、大阪教育大学の学生は長期にわたり子どもたちと関わり続けた。ボランティアや音楽イベントなど外部からの支援を受けた体験は子どもたちに他者心理理解、特に人間への信頼を深めた。そのことが、子どもたちから感謝を態度で示したいという和太鼓体験学習、和太鼓の発表による感謝の表明体験により、何をすべきかどうすればよいかといった戦略的に課題に対応する力へとつながったのである。

⑵　レジリエンス強化のための具体的事例の検討

以下は、レジリエンス教育の実践力強化として実際に行われた防災キャンプでＡ小学校が作成したスケジュール表である。

めあて　○　本当に「ひなん」して来た気持ちで、キャンプに取り組もう。
　　○　何が必要で、どんなことができるか、考えながら行動しよう。
　　○　お互いの気持ちを考えた行動がとれるようになろう。

時刻	７月30日（木）	７月31日（金）
６：00		起床
６：30		荷物整理、体育館へ移動
７：00		**ラジオ体操（体育館）**
８：00		朝食準備、朝食
９：30		日本赤十字社　緒方先生から
10：00		**体育館または音楽室**
11：30		防災教室・応急処置・非常食体験
12：00		**閉会式　体育館**
15：00	地震発生・学校へ避難	解散
	開会式　体育館	
16：00	テント設営	
	男子６年教室　女子５年教室	
	段ボール等で、寝る場所をつくる	
17：00	夕食準備	
	持ってきた材料、食品での炊飯	
	体育館横　宿直室前	
18：00	夕食	
	片付け	
19：00	調査報告会	
20：00	**６年教室**	
21：00	ナイトハイク（**希望者**）	
	音楽室	
22：00	自由時間・就寝準備	
	就寝	

図７．2015年度第３回　Ａ小防災キャンプ　スケジュール

○　調査報告会

総合的な学習の時間に、自分が調べたことについて、つくったチラシを見せながら全員に報告してください。

○　ナイトハイクは、かいちゅう電灯を使って、暗い通路を歩く練習です。一人ずつ決められたコースを一人で歩いてください。希望者だけです。

以上のスケジュールや実際に論者が参与観察した内容・方法を考察する。まず目当ての最初の「本当にひなんして来た気持ちで、キャンプに取り組もう」は集中して、自分のこととして取り組もうという基本的なあり方の確認であり、主体的な学習の基本である。次に示されている「何が必要で、どんなことができるか、考えながら行動しよう」というのは、東日本大震災の際に「釜石の奇跡」といわれた「てんでんこ」という自分で考え行動する規範と重なる。３つめの「お互いの気持ちを考えた行動がとれるようになろう」はアクティブラーニングの基本理念である対話的という目標であり、A 小学校の場合は支え合う実践力へと向かっている現実的な目的といえる。現実にダンボールでの泊まり込みのキャンプを行う中で、それぞれ子ども同士の異質性を理解し、生かしながらレジリエンスを高めていた。

防災学習においては、子どもは大人と協働で行う中で、自分自身の力の限界を知り、自己理解を深めているが、ここでは自己理解という観点から考察する。継続して体系的に実施し、危機管理意識も含め、学校全体で実施するには校長・職員の子どもの理解に関する共通理解が不可欠である。避難訓練や総合的な学習の時間だけでなく、すべての教科等に関わる総合的カリキュラムの充実・実践が有効であり、一人一人の児童・生徒自身の自己理解が基礎としてなされている。

防災キャンプなど島民の自己決定的活動による地域全体に関わる共通体験の創造が重要で、防災だけでなく、合同運動会、神社再興のための協働活動などが絆づくりとなった。防災キャンプの協働など保護者と地域とのつながりも深く、子どもを通じて地域への働きかけがあり、地域も防災活動で活性化しているところもある。防災キャンプ、震災の日である毎年の3/20の防災訓練によるコミュニティ活動・絆づくりが進められているが、防災学習においてはリーダーの意欲と力量、コーディネート力が必要である。子どもの活動が大人に勇気を与え、コミュニティ形成のきっかけとなっているが、子どもは自己理解力を向上させる中で役割と責任を自覚し、実践力の向上を図っている。

子どもたちからの島民への震災体験等の聞き取りによる記録化によりコミュニティの気づきも生じている。専門家やボランティアの活動を見、協働することで、教育分野だけでなく福祉も含めて島全体での多様な共同体験へとつながっていくことが大切であり、そのことが子どもの自己理解を深める。社会科、総合的な学習の時間、道徳、特別活動などと関連している子どもたちによる震災体験の聞き取りによって子どもも大人も他者心理理解を深め、コミュニティを基盤とした中で子どもとおとな相互に多面性・異文化性に自然と気づきを深めている。防災キャンプなど島民の自己決定的活動による地域全体に関わる共通体験の創造が重要で、防災だけでなく、合同運動会、神社再興のための協働活動などが絆づくりとなった。防災キャンプの協働など保護者と地域とのつながりも深く、子どもを

通じて地域への働きかけがあり、地域も防災で活性化しているところもあり、地域へのレジリエンス教育となっている。

ただし、震災直後は防災やレジリエンスに、それほど熱心に取り組んでいなかったと学校関係者は述べている。A 先生というリーダー的な先生によって児童の防災学習は進展した。中でも、防災キャンプは本格的なものである。家庭や地域とも連携し、地震が起こったという子どもの家庭にいる時点から既に学習は、始まっており、自分の安否を知らせる掲示板の活用実践、ダンボールによる居場所・寝床作り、保存米を自分たちで火を起こして炊くなどもある。夜も地域を回るなど、夜への対策への基本理解のための学習もなされている。また、日本赤十字社の先生による防災教室、応急処置、非常食体験も行われ、現実的な内容も取り入れられている。島しょのため、物資補給等が困難であることも考えられ、こういった体験はいざの場合、必ず役立つものと考えられる。今の校長は自分でキャンプ道具を持ち、活動するなど野外活動にも造詣が深く、防災キャンプも含め、創造的・積極的に取組んでいる。

その下地を作ったのは以前 A 小学校に勤務していた A 先生である。校長の「ここで防災教育やらんと」という言葉に後押しされたというが、当初はまわりの先生の理解もそれほどではなかった。千葉大学の鈴木敏恵先生のプロジェクト学習を参考にしながら、簡易トイレや食料など工夫しながら総合的なレジリエンスの力を児童につけるために開発したという。福岡市西区全体をまるごと博物館に見立てて展示や活動を行う「西区まるごと博物館」では児童生徒を参画させ、島全体の活動とも連動させながら、島外へ発信しながら、島おこしも含んだ形で展開された。今後はさらに加えてカリキュラムの中に風水害や高齢者対応が求められる。報告会というシェアリングも行われ、情報共有ともに児童生徒の省察が行われている。

４．BGFC（少年・少女消防クラブ）

最後に、レジリエンス教育で A 小学校、特に A 中学校で重要で実践的力量形成を発揮したのが消防クラブである。1971（昭和49）年、A 中学校で少年消防クラブが結成された。島民の男性は日常的に昼夜を問わず、漁師として出ることもあり、女性消防団も活躍するが中学生防災組織が島では不可欠である。BGFC（少年・少女消防クラブ）は少年期から着実に防災意識やコミュニティ意識を育む貴重な機会として、継続的に取り組まれている。このことは、歴史的に島においては子どもの時から役割を担うという伝統から自然に生じた部分もあろう。しかし、意図的に創られたクラブには島の子どもは全員参加で、着実にすべての島民が島の危機に立ち向かうということが継続して訓練されることでコミュニティレジリエンスにつながってきている。

震災直後の中学生の熱心で落ち着いた行動は被災前の本格的な体験学習によるものであり、高齢者を中学生が高所にリヤカーで運んだり、島内の家々のガス栓を閉めたりと震災時の効果的な活動が社会で評価される（「毎日中学生新聞」2015年７月５日）ことにより、問題解決志向と自尊感情の向上にもつながる自己理解を中学生自身は深めることができた。少年少女消防クラブ活動は学校教育の中で正式に総合的な学習の時間に位置づけられ、市

や消防署、防災協会、日本赤十字社等と連携して行われてきている。それぞれの立場の異なる大人と接することにより、他者心理理解へとつながっているだけではなく、異質な他者との協働実践へとつながっている。少年少女消防クラブの活動は小学生段階でのレジリエンス教育の蓄積の上でコミュニティレジリエンスとつながる地域での多層的な関係づくりとして行われているといえよう。下記の図にみられるような防災マップ作成などが継続して行われてきており、子ども自身が社会を考える行動を取り入れることで、防災を常に考え、被災体験を踏まえたことで被災後の事態を現実的に想像できるようになっている。このことは、被災時だけではなく、火災や自然災害にも同様の対応力が求められ、応用的な学習がレジリエンスを高めているといえる。

レジリエンス教育だけではなく、様々な授業で現実に即した体験学習のためのワークシートを使うなど、子どもたち自身が考える活動の取り入れがレジリエンスの高いコミュニティづくりにもつながり、常に防災を考え、災害後の事態を現実的に想像でき、子どもだけではなく関係する大人の地域意識にも影響を与えている。

図　少年少女消防クラブの作成した防災マップ（2003年作成）

少年少女消防クラブ活動は社会に開かれたものとして総合的カリキュラムの一環として実施されている。子どもたちの獲得的要因としての問題解決志向は「生きる力」の育成を目標として明確にされ、例えば地域の人たちとかかわりながら、お米を炊く場合も自分で火元（まき）となるものを見つけたり、うまく炊けなかったりを試行錯誤させる内容を取り入れ、子ども自身の発見と実践力の育成を地域の人の見守りの中で図っている。少年少女消防クラブは女性消防団とも連動し、危機管理の面だけではなく人のつながりの面でもコミュニティレジリエンスを支える重要事項となっているが、今後も防災学習等のさらなる充実とコミュニティ活動としての位置づけが求められよう。

おわりに

最後に、A 小中学校におけるレジリエンス教育に関して総合的な考察として3点提示する。

⑴　島におけるコミュニティレジリエンスの継続的醸成と学校教育との関連づけ

これまでも経済的に苦しい時に島で強制的に生活改善を行うなど、過去、島全体で種々

困難な状況に立ち向かってきた貴重な歴史がある。異年齢・異世代の交流が自然と育まれており、児童生徒も自然に交流から学び、学校教育においても異年齢・異世代の出会い、触れ合い、学び合いを重視し続けている。お互い様、おかげさまの意識はあると思われる。その際、島しょの特徴の一つであろうが、島民はほとんど、個々の島民全員・家を知っており、住民相互での支え合いの風土を基本として、結束力は比較的強く、年長者の権威、男性の優位性などにより迅速な対応が、可能となっているのではと考えられる。しかしながら、個々人の生きがいやゆとりはさらに拡充することが求められる。今後、生涯学習の観点から、各年齢段階、各世代への様々な学習や文化活動などへの支援が求められる。就学前、小中一貫、中卒後、青年期、成人、高齢期の体系性が必要とされよう。短・中・長期の島づくり計画を児童生徒も含めた住民参画で情報共有しながら作成していく必要があり、毎年の検証、見直しが、よりよい改善のためにある程度はなされているが、さらに確認を繰り返し、防災や復興に関しても意図的体系的により一層の啓発・教育が求められる。別の視点で見ると島であり、島民であるため、逃げられないこと、強制的であること、あきらめという面が無いとはいえない。時代の変化や多様性を認め合う人権の視点からは検討が必要となるかもしれない。もう一歩、挑戦、地域貢献を自ら行うまではいっていないともいえるが、児童生徒にとって島全体での様々な活動やコミュニティレジリエンスは児童生徒のレジリエンス教育の基盤となっているといえる。児童生徒のレジリエンス教育のためコミュニティレジリエンスの醸成とコミュニティレジリエンスと関連づけた教育が必要である。今後も島の独自性を踏まえた上での地域全体のレジリエンスを視野においた学校でのレジリエンス教育が不可欠である。

⑴　パートナーシップの視点からの協働したレジリエンス教育

学校教育においては、島しょということもあり、島の独自性にこだわり続けてきた。漁法を学んだり他地域との交流を行いながら、島では島中心の考えをもとに技術等を取り入れながら島民が協力しながら発展してきた。島に愛着を感じ、島にこだわるという考えはほとんどの島民の心にもあるようで、そのことが帰島を早め、全体で進んでいくという事につながったのではと思われる。しかし、学校教育におけるレジリエンス教育では、さらに多面的視点や先進性の取り入れが、必要ではとも考えられる。教育、健康・医療、福祉・労働等を視野に入れた上での総合的取組が求められる。相乗効果を出すように、例えばいのししの被害が甚大であるが、逆手にとって、いのししを加工し、いのししの販売、海産物加工品の開発など聞き取りの結果からの内容への取組も今後は必要ではと思われる。学校カリキュラムでは現実に即し、実際上の効果を考慮に入れた上でのネットワーキングが求められる。児童生徒のレジリエンス教育の実質化のためには学校・家庭・地域のさらなる連携・協働は不可欠である。子どものための補助・支援はある程度行われているが、島の本質を考えていくという視点から学校・教師と島民との対話の進展・協働が必要である。また、島独自の教育計画を立てる場合でも部外者からの指摘、客観的事実の取り入れのためネットワーキングが必要ではと思われる。子どもへの支援・補助でなく、コミュニティスクールや地域づくりの視点から、防災教育だけではなく、地域づくりの視点からもさら

なるレジリエンス教育充実のために連携・協働していくことが重要であろう。比較的若いPTAの島づくりへの参画を段階に図っていくことも求められるのではと思われる。島民の主体的交流が図れるような公民館等の公共施設での魅力あるさらなる事業開発、あるいは新たな交流拠点づくりが必要で、そこで、コーディネーター等の人材育成も図られることが重要となろう。

⑵ アクティブラーニングとのすりあわせ

児童生徒一人一人への丁寧な個別指導など従来の伝統の継続も視野に入れながら、今回の復興では、島民の話し合いや抽選の取り入れなど、子どもも含めたすべての島民の本格的な参画の方向性が、認められる。レジリエンス教育においては決定権の検討も含め、さらなるいろいろな年代からのプロセス参加の進展が求められる。なぜなら、レジリエンスには主体性、対話性が不可欠であり、主体性、対話性の向上には直接体験学習を含めたアクティブラーニングが最適な方法の一つであるからである。特に教師に対するレジリエンス教育の着実な共通理解、本格的な学習、研究、研修が主体性をいかした上で展開されることが必要であろう。観光は重要な産業振興であるが、島の発展のために無理に観光客を増やす必要はなく、基本は島民の健康・福祉であり、島民や児童生徒自身の「生きる力」が最大の課題である。被災後は支援が様々な形でみられ、補助金の活用は重要ではあるが、客観性や科学性を出来るだけ取り入れ、維持管理も含め、目的を何度も児童生徒が確認し、情報を共有しながら、主体的に挑戦していくことが求められる。児童生徒ができるだけ発達段階や体験の度合いに応じて参画し、島に愛着を持ち続け、自然や環境の良さを活用し、震災からの学びをいかした安心・安全、そして健康や生きがいが実感できる自己管理的な生活・地域が求められている。今後のレジリエンス教育ではアクティブラーニングの視点から学校教育においても豊かな芸術文化活動、生涯学習活動によって危機や高いストレスの時に実際に行動できる本物のレジリエンスが醸成されることが期待される。

注、引用、参考文献

1）福岡市：玄界島震災復興記録誌．260p.，福岡市，2008.
2）高橋和雄：玄海島の震災復興に学ぶ――2005年福岡県西方沖地震、古今書院、2016.
3）前田昌弘：津波被災と再定住―コミュニティのレジリエンスを支える．pp.7-12，京都，京都大学出版会，2016.
4）斉藤和貴・岡安孝弘;最近のレジリエンス研究の動向と課題，明治大学心理社会学研究、2009.
5）清水美香；レジリエンスと災害マネジメント及び公共政策の関連性、国際公共政策研究、大阪大学、2012.
6）村木良孝；レジリエンスの統合的理解に向けて――概念的定義と保護因子に着目して――、東京大学教育学研究科紀要，2015.
7）林春男；災害レジリエンスと防災科学技術、京都大学防災研究所年報、2016.
8）原美香：学校教育におけるレジリエンス育成 立教大学教職課程 教職研究第23号、2013.
9）吉田克己編：玄界島―離島調査第十部―．p.19，福岡，福岡県立戸畑高等学校郷土部，1967.
10）貝原益軒編，竹田定直校訂：筑前国続風土記 巻二十三 志摩郡．pp.32-33，1709. https://www.lib.pref.fukuoka.jp/hp/gallery/H25/fudoki.html.
11）玄界小・中学校福岡県西方沖地震災害復旧校舎等落成式典・祝賀会実行委員会：玄界魂 玄界小・中学校福岡県西方沖地震災害復旧校舎等落成記念誌，pp.40-47，福岡，2009.

12）前掲４）．pp.40-41.
13）前掲４）．p.42.
14）前掲４）．p.11.
15）福岡県玄界小学校百周年記念誌編集委員会：玄界小学校創立百周年記念誌．pp.119-130，福岡，福岡市立玄界小学校百周年記念事業実行委員会，1987.
16）前掲15を参照
17）玄界島公式サイト
18）久保勝利・西岡伸紀・鬼頭英明:高校生における自律的動機づけとレジリエンスとの関連――自己決定理論の遠洋の可能性――，兵庫教育大学学校教育学研究．2015．第27巻．pp31-39.
19）池田誠喜・芝山明義・後藤正彦：レジリエンスと関連する心理的概念の特徴と学校教育への適用．鳴門教育大学研究紀要．第33巻．2018.

ドイツ語教師のプロフェショナリティー育成をめぐる考察

―授業参観の実効性と問題点―[1)]

Cultivating Professionalism amongst German Language Teachers：

Effectiveness and Shortcomings of Classroom Observation

森田　昌美

Masami MORITA

（要旨）

本論は、学習者の自律的学習を確立する前提としての言語教師の自律性に焦点を当てる。なかでも、授業の質的向上に必須条件となる外国語教師のプロフェッショナリティー育成について、その具体的な試みとしての「授業参観」という観点から考察する。まず「外国語教師のプロとしての能力」について考察した後、授業参観の準備・参観中の観察記録・参観後の話し合いという三つの段階を紹介する。教師がプロとしての能力を拡大していく過程においては、みずからの「実践知」への振り返りが必要であるが、この「暗示的で手続き的な知識」を教師自身で言語化することは容易ではない。したがって、授業参観後の話し合いは、授業における複雑な相互作用を目の当たりにした後に得られる貴重な機会であり、参観者と参観を受け入れた教師相互の実践知が、言語化される可能性が高まってくる。終わりに、授業参観における「評価」の問題についても言及する。

キーワード：教師のプロフェッショナリティー、授業参観、実践知、授業参観後の話し合い、授業参観と評価

Key Words: Teachers' professionality, classroom observation, practical knowledge, post classroom observation discussion, classroom observation and evaluation

神戸学院大学共通教育センター准教授

１．はじめに：教師をめぐる研究

言語教育研究において、教師を対象とした研究が、学習者対象のそれと同様に重要な研究領域であることは疑う余地がない。しかしながら、20世紀後半の言語教育研究において、教師をめぐる研究は、必ずしも陽の当たる研究領域とは言えなかった。Caspari によれば、行動主義が支配していた70年代までは、研究者の視点から観察可能なデータが集められ、それらが教授者ならびに学習者の行動に及ぼす影響を探ることで、より効果的でより確実な教授方法を開発しようとする試みが行われていた。その後、70年代においていわゆる「認知的転換」が起こり、メソッドからアプローチへと転じるなか、研究者の関心は一挙に学習者へ向かっていく（Caspari　2014: 20）。

この動きは、社会構成主義の基本理念、すなわち個々の学習者の内部で既知の知識と未知の情報が互いに作用し合い、新たな知識として構築され、さらに学習者間のインターアクションによって変容を遂げるとする考えに支えられていた。教師主導の教示主義から、「学習者中心」[2）]の構成主義へ、言語教育研究者の関心は専ら学習者に向いていたのである（Königs 2014: 3-4）。しかし、当然のことながら学習者に焦点を当てただけでは、授業の質的な向上は容易に進まない。結果として90年代に入ってようやく、言語教育研究者の目が再び教師へ向けられるようになる。その際に特筆すべきは、研究者が外から教師を見るのではなく、教師自身の内なる視点に注目が集まるようになったことである。それは、社会構成主義がようやく教師を対象とする研究領域にも浸透していったことを意味していた。

長嶺によれば、社会構成主義から見た「人間の所有する知識」とは、以下のような特徴を持っているといわれる（2014: 19）。

人間が所有する知識は、外界から人間に一方的に与えられた、あるいは人間が外界に偶然発見した類のものではなく、個人が自発的に構成（構築）したものである。（中略）人間は、意識的にせよ無意識的にせよ、それらを用いて自らの経験を解釈・理解し、新しい経験を通して継続的に知識を検証し、また修正する。知識は静的なものではなく、常に動的であり、また変容し続けるものである。知識の検証や修正は、他者との関わりの中でも行われるため、知識の獲得は相互主観的プロセス（intersubjektive process）（Schwandt (2001)）[3）]である。

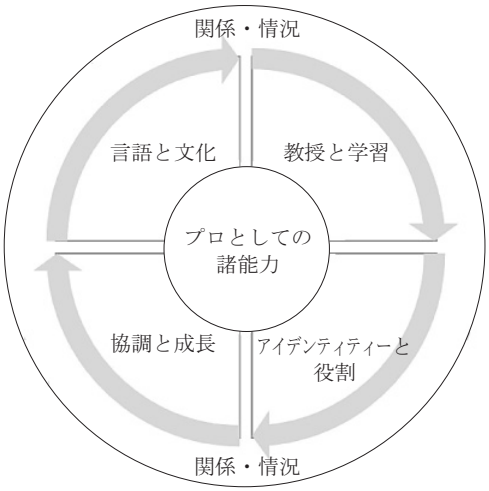
学習者の自律的学習を実現するには、その前提として、言語教師の職業者としての自律性を確立する必要がある（森田 2004b：176-177）。この認識から言語教師の認知、あるいはビリーフといった内なる視点に研究者の目が向けられるようになった。本論では、筆者が90年代半ばから取り組んできた「授業見学」（森田 2004a）、ならびに教師への聴き取り調査から得たデータを具体例として挙げながら、授業の質的向上に必須条件となる外国語教師のプロフェッショナリティー育成について、「授業参観」という観点から考察することとする。

２．教師のプロフェッショナリティーと授業参観の位置づけ

外国語教師のプロフェッショナリティーに関する研究は、まだ始まったばかりである。その先駆的な研究者の一人である Duxa は、成人教育を考えるうえで基礎となる以下の二つの視点を挙げている（Duxa 2001: 41-53; 森田 2005: 112-116）。

１）構造的・機能的なアプローチ
２）相互作用的・行動理論的なアプローチ

Duxa によれば、従来の職業教育・職業研修は、医師や法律家に代表されるように組織が、また教育機関が制度や法律を整備し、また専門的な学問分野を設けて「プロを作り出すこと」（Professionalisierung）をめざす「構造的・機能的なアプローチ」が支配的であったという。しかし、今後は教育や研修を受ける当事者みずからが、プロフェッショナリティー（Professionalität）を獲得していくことを目指す「相互作用的・行動理論的なアプローチ」も必要になってくるといわれる。本論で扱う外国語教師のプロフェッショナリティーにおいては、医師や法律家など技能面の等級分けが比較的容易な職業分野と比べて、個人的な学習経験や教授経験といった主観的なファクターが大きな割合を占めている。たとえば、Legutke/Schart（2016）は「外国語教師のプロとしての能力」について、以下のような図にまとめている。



図表１: 外国語教師のプロとしての能力を形成する層（Legutke/Schart 2016: 18）

まず中心の円に「プロとしての諸能力」（professionelle Kompetenzen）がある。一方、外側の円は社会・歴史・ 政治・文化といった巨大なファクターとの関係から、個々の外国語教師が置かれた環境やライフ・ストーリーといった個人的な情況を含む「関係・情況」（Kontext）まで、教師が様々な影響の下にあることを表している。それに対して、４分割された中間の円は教師のプロとしての能力を形造る４つの領域、すなわち、「言語と文化」（Sprache & Kultur）、「教授と学習」（Lehren & Lernen）、「アイデンティティーと役割」（Identität & Rolle）、「協調と成長」（Kooperation & Entwicklung）を包含してい

る。これらの領域は単独で成立しているのではなく、矢印が示すように、互いに作用し合っている。以下に、4つの領域について、過去の授業参観と聴き取り調査も振り返りながら、考えてみたい（Legutke/Schart 2016: 18-32）。

まず「言語と文化」であるが、ドイツの大学の教員養成課程においては、専門科目が教職科目に対して占める割合は初等教育課程では40%、中等教育課程では60%から70%だとされている。また、文献学の伝統を基礎に文学・文化に重点を置いているドイツでの教職課程は、心理学や教育学を重視する英語圏の教職課程と一線を画すといわれる。それに対して、日本のドイツ語教育に目を転じると、状況は大きく変わってくる。日本のドイツ語教師の持つ特異性について、Ohtaは以下の三点を挙げている（2013, Ohta/Schart 2018a, Ohta/Schart 2018b, 2019）。

1）ドイツ語教師の90%以上は、大学で教えている。中学校・高等学校でドイツ語の授業が開講されている学校は僅かである。
2）大学でドイツ語教師として働く際に、教員免許は必要ない。また彼らがたとえ教職課程を取っていたとしても、それは中学校・高校のドイツ語教育を想定した教員免許で、高等教育について考慮していない。教員免許取得に履修が必要な「ドイツ語科教育法」は、大学によってその授業内容・授業方法はさまざまで、共通理念は乏しく、科目担当者の裁量に任されていることが多い。
3）ドイツ語教師の大半は大学・大学院で文学あるいは言語学を専攻した研究者で、言語教育に直接関わる教職科目を受講していないことが多い。

筆者は8つの大学でドイツ語授業を担当する教師の持つ「主観的な理論」[4)]、ビリーフを研究対象として、2014年度に4名、2015年度に8名、延べ12名の授業を参観し、参観後に聴き取り調査を実施した。ただし2回、別々の大学で調査協力を得た教師が1名あり、実質は11名である（森田2017a，2017b）[5)]。彼らはいずれも、コミュニカティヴ・アプローチに基づいた教科書を使って授業を行っている。まず教師たちの大学での専攻分野は、文学が最も多く5名、次に言語学が3名、歴史と比較文化がそれぞれ1名で、ドイツ語教育を専攻したのはわずか1名で、この教師は日本ではなくドイツの大学を卒業している。教職課程を履修した教師は4名で、英語や社会科の場合もあり、ドイツ語の教員免許取得者は2名であった。したがって、彼らのうちの多くは教師となった後に、かつての学習者としての視点を基礎として、それぞれの条件下で授業実践を積み重ねる過程を経て、Learning by doing、教師としての経験知・実践知を積んでいったのである。

次に「教授と学習」では、外国語授業が刻一刻と変化する社会的なプロセスの中で進行し、推移していくことに留意する必要がある（Legutke/Schart 2016: 21, Schwerdtfeger 2007: 247-249）。この場合の「社会過程」とは、社会学においては「社会内で行われるもろもろの相互行為の全体的な進行と推移を総称」し、「絶えず動いている進行形的な社会の側面を捉えた概念である」といわれる（森岡他 1993: 605）。授業は原因と結果といった因果律的な関連から解明できるものではなく、多くの不確定要素が作用し合い、動いて

いるといえる。

筆者が2014年度と2015年度に行った授業参観での観察ポイントは、以下の「図表２」にあるように、授業における４つのインターアクションであった。

図表２：授業における中心的な関係（Funk 2014: 48 掲載図を簡略化したもの）

関係Ａ	教師と学習者との関係
関係Ｂ	教師と作業形態・教材・メディア・課題等との関係
関係Ｃ	学習者と作業形態・教材・メディア・課題等との関係
関係Ｄ	学習者間の関係

この場合のインターアクションとは，Funk によれば「社会的な関係構築のプロセス」を意味する（2014: 48)。筆者の研究対象となった教師11名は、コミュニカティヴ・アプロ―チに基づいた教科書を使用し、４つの作業形態、すなわち一斉授業・単独作業・ペアワーク・グループワークを使い分けていた。コミュニカティヴな教科書では、練習問題や課題の正解が一つとは限らず、複数あるいはオープンであるため、授業の展開は予測が難しく、授業計画通りに進むとは限らない。加えて教師と学習者の間で、また学習者同士の間で社会的な関係が働くのはもちろんのこと、教材や使用機器、教室環境といったものと、教師ならびに学習者との関係も社会性を帯びてくる。たとえば、筆者が参観した授業では、教師が iPad に用意した「日本人は（Japaner）…するのですか」というドイツ語の問いかけに、学生たちが即座に「わたしたちは（wir）…します」と１人称の複数形で答えるといったインターアクションも存在した（森田　2017a：22)。言語知識の習得のみならず、言語運用能力の育成を目指す授業では、教師が質問し、学習者が答えるといった反復的な進行で終らないのである。

三番目は「アイデンティティーと役割」である。かつて教育学では教師の「人格」（Persönlichkeit）を研究の中心に置いた時期もあったが、教師の人格と授業の成功との関連性を解明するには至らなかった。授業を行ううえで最も適した人格は何か、といった問題提起の答えを見つけようとしても、個々の授業の持つ複雑さから考えて、実りは少ないと言わざるを得ない。むしろ、教師個々の持つ人ととなり・個性とプロとしての諸能力が、授業の場面・場面で作用し合う様を理解しようとする試みこそ、価値を持つといえよう。そのためには、教員養成・研修の全段階にわたって主観的なファクターを正当に評価しながら、教師のプロとしての成長を、彼らの果たす役割の拡大とアイデンティティーの形成として理解することが重要である。

終わりに「協調と成長」は、社会的・歴史的・政治的な「コンテクスト」で捉えられる。教師がプロとしての能力を高めるためには、まず学問的な理論と授業実践の間の隔たりを埋め、あるいは両者をつなぐために、教師が自分自身の授業活動を振り返る機会を持つことが必要である。しかしながら、その振り返りを個々のレベルに留めていては、職業人としての成長には限界がある。授業を実践しながら、外国語教師のプロとしての諸能力を拡大させていくためには、自律性のみならず、「共に学ぶ」協調的・対話的プロセスが必要になってくる。他者と共に学んでこそ、振り返りの機会が増し、また深まるのである。

ドイツ語教育の分野では、若手のドイツ語教師、あるいは将来教師を目指す大学院生のために研修の機会が提供されている。2003年から日本独文学会では、ドイツ語教育部会、東京ドイツ文化センターと共催で、複数の大学を遠隔方式で結ぶ「ドイツ語教員養成・研修講座」を実施している[6)]。一方、東京と大阪のドイツ文化センター（Goethe-Institut）[7)]は、「DLL（Deutsch Lehren Lernen）ドイツ語を教えることを学ぶ」という名称のオンライン・コースを開設しており、受講者は様々な課題に取り組み、小規模なアクション・リサーチを複数回行い、授業参観と教育実習を組み合わせながら、„Grünes Diplom“と呼ばれるドイツ文化センターでの教員資格の取得を目指している。なお先の「ドイツ語教員養成・研修講座」にも、2015年から一部 DLL が導入されており、いずれの講座でも、参加者同士、また講師を含めた同僚間のネットワークが「協調学習」による効果を高めている（Ohta/Schart 2018a, 2018b; Ohta 2019）。

こうした「プロを作る」（Professionalisierung）組織的な取り組みのなかで、教師が相互に学びながら、「プロフェッショナリティー」（Professionalität）の獲得を目指す過程は、上述の Duxa の挙げた二つのアプローチが有機的に機能しているといえる。次章では、教員研修の協調的ならびに対話的プロセスにおいて、重要な位置を占める「授業参観」について考えてみたい。

3．授業参観における観察方法

ほんらい「授業参観」は、さまざまな目的で行われ、そのもたらす結果・成果も多種多様である。以下に挙げた「図表 3 」にあるように、たとえば「ドイツ語教員養成・研修講座」の前期の終わりに、受講者が講座の実行委員を中心にした教師たちの授業を観察する。逆に同講座の後期終盤になって、講師たちが受講生の「実験授業」を観察する[8)]。また教職課程の教育実習生が熟練した教師の授業を観察して報告書を作る一方で、指導教員が実習生の授業を観察して評価する。あるいは上司が部下の授業を見て何らかの判断を下すなどである。本論では、大学で授業を担当する同僚間で授業を参観して観察を行い、参観後に意見交換・情報交換、あるいはアドバイスを与え合う取り組みについて考える。

図表 3：授業参観の種類（Ziebell/Schmidjell 2012:18 掲載図を簡略化・具体化したもの）

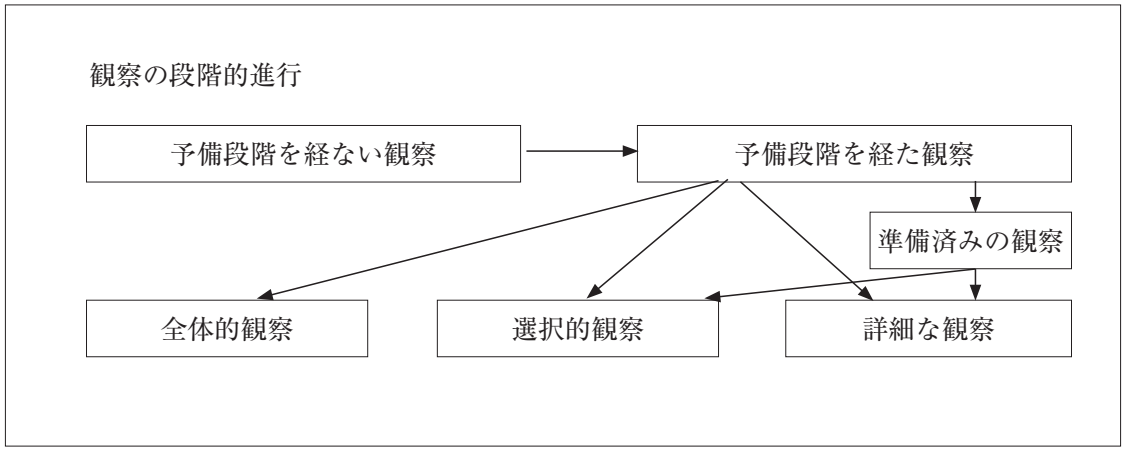
観察の目的	観察する人	観察される人	観察の種類
教員養成・研修	教員養成・研修参加者	教員養成・研修担当者	観察授業
意見交換・アドバイス	教員	同僚	同僚間の観察
教員養成・研修	教員養成・研修担当者	教員養成・研修参加者	実験授業
評価・採点	上司、試験官、実習指導者	就職応募者、実習生	審査、教育実習

ドイツ語教育では、90年代から今世紀にかけて、ドイツ文化センター主導で、授業参観のための教材が作られ、ドイツ語教員の養成と研修のために活用されてきた。ミュンヘンに本部を置く同センターは語学講座のみならず、教員を対象とした研修やワークショップを開催するなど、積極的な活動を行っている。「授業観察」の領域では、90年代半ばから Ziebell が中心となって教材を作り（Ziebell 1998）、今世紀に入って、ヴィデオ付きの二

冊の著書を世に送り出している（Ziebell 2002, Ziebell/Schmidjell 2012）。上述の DLL が導入される前には、これらの教材がドイツ語教員研修のための通信講座の教材として、中心的な役割を果たしていた。

筆者は2008年夏に、ドイツ文化センターのミュンヘン本部で、Ziebell/Schmidjell の「授業参観」に関するワークショップに参加する機会を得た。これはドイツ文化センターから奨学金を受給された教員養成・研修担当者を対象としており、研修の様子は録画され、上記の通信講座用の教材に収録された。最初に、彼らの授業参観における観察方法を紹介したい。まず参加者は授業参観における「観察の段階的進行」（Beobachtungs-progression）として、以下の「図表４」左の「予備段階を経ない観察」（ungesteuertes Beobachten）から、右の「予備段階を経た観察」（gesteuertes Beobachten）へと移行するプロセスを経験した。

図表４：観察の段階的進行（Ziebell/Schmidjell 2012:19　掲載図を簡略化したもの）



ただし、この過程は実際の授業ではなく、過去のドイツ文化センターでの授業を編集した数分間のヴィデオを二つ見ることで進んだ。第１段階としては、授業についての予備知識を持たずにヴィデオを見た後、以下の５点について検討しながら「＋（プラス）、－（マイナス）、？（わからない）」、いずれかに印を付け、それぞれの回答について意見やコメントを述べた。

― 学習の雰囲気	― 学習者の態度・行動	― 教師の態度・行動
― 教授法から見ての観点・授業の組み立て		― その他

次に、それらの意見・コメントを以下の７つのカテゴリーにそって分類した。また参加者間で、どういったカテゴリーに入る意見が多かったか、どれが少なかったかも話し合われた。

― 中立的な描写	― 解釈	― 個人的な印象	― 推測
― 賞賛	― 批判・改善案		― 質問・議論

その後、Ziebell からは、参観を受け入れた教師と話す場合には、これらの意見・コメントを直接的に言うのではなく、「はい、いいえを求めずに、開かれた質問形式にまとめる態度を身に付ける」ことの重要性が説かれた。なぜならば、自分自身の「良い授業とは？」

というイメージには、主観的な要素が少なからず含まれており、他者のそれと一致するとは限らない、いきなり観察者自身の意見で始めても、必ずしも良好な「同僚性」が望めないからだという。

第1段階の「予備段階を経ない観察」の利点としては、事前の情報から影響を受けることなく、先入観なしに、授業を観察できること、欠点としては、予備知識がないので、どういった点に注目したら良いかわからず、授業の流れが掴みにくく、自身のビリーフを一般化してしまう危険性があるということであった。

次に、第2段階では同じ教師の別の授業風景を再びヴィデオで観察した。ただし、今回はヴィデオを見る前に、授業についての以下の情報と、教師の読解作業に用いる絵付きのテキストが配布された。Ziebell からは、「自分ならば、このテキストをどういった方法で教材化するか」という問題提起がなされ、参加者からさまざまな意見が出た。

― 授業の実施された場所	― 実施された年	― コースの種類・レベル
― 学習者の国籍・性別・人数	― 授業時間	― 教科書
― 学習目標	― 学習内容	

この「予備段階を経た観察」では、前頁の「図表4」の下段に示されているように、「全体的な」(global) 観察、何らかの点にフォーカスを当てる「選択的な」(selektiv) 観察が可能であり、また事前にチェック・リストを用意するなど、「準備済み」(vorbereitet) なので、「詳細に」(detailliert) 授業の流れを観察できるという。ワークショップでは、この後、ドイツ文化センターの実際の授業が大ホールで行われ、参加者はその様子を観覧席のある上階から見下ろす形で参観した。授業の後には、担当教師に対して、参加者の有志と Ziebell から質問が出され、教師がそれらの質問に答える様子を観察した。この流れも録画・編集されて、上記の通信講座の教材に収録されている。

次に、筆者自身が90年代半ばから行って来た授業参観について、参観前・参観中・参加後の3段階に分けて述べたい。筆者が授業参観を始めた頃、東京のドイツ文化センターから譲り受けた教材 (Ziebell 1998) から選んだのは、巻末の「付録」にある「図表9」に挙げた「授業参観前の問い合わせ」の質問用紙である。予備段階に必要な情報が適確に得られるので、四半世紀経った現在でも、この資料を使っている。授業を参観する際には、各大学から受けるいろいろな制約を避けるため、数少ない例外を除き、参観する授業の録画や録音は行わない。そのため、参観中に観察記録を取る必要があり、以下の6つの項目に分けてプロトコルを作っている。

図表5：授業参観の観察記録項目

時間	学習目標	学習者・教員の活動	教材・使用機器	作業形態	備考

そして、授業参観後の話し合いでは、上記の観察記録を確認しながら、長い間、Ziebell の観察方法を踏襲して「評価」を排し、「問いかける」態度を維持していた。次章では、この授業参観後の話し合いに焦点を当てて、その実効性と問題点について考えてみたい。

４．授業参観後の話し合いの実効性・問題点

授業参観が単に授業を参観するだけで終ってしまうのであったら、筆者はこれほど長く授業参観を続けていなかった。もちろん、他者の授業を観察すること自体、非常に興味深く、いろいろな学びや発見があることは確かである。しかしながら、それはあくまでも外からの知識であって、自分自身の実践知までにはなかなか届き難い。実践知とは、長嶺（2014: 21）の挙げる教師の「信念体系」を形造る四つの知識のなかでも、「個人的かつ実践的な知識」と呼ばれ、「自身の教育実践の中で行動に移すことができる」知識として位置付けられている。

１）非個人的かつ理論的な知識：教科書や講義、教員養成課程の授業を通して第三者から提供される明示的で宣言的な知識。実践経験から得られた知識ではなく、形式的である。
２）個人的かつ理論的な知識：個人的に解釈・理解はしているが、実戦経験から得られた知識ではないため、自身の教育実践の中で行動に移せるとは限らない、基本的に明示的な知識である。
３）非個人的かつ実践的な知識：他者による解釈・理解（概念化）のプロセスを介しているため、自身の教育実践の中で行動に移せるとは限らない。
４）個人的かつ実践的な知識：暗示的で手続き的な知識。本人の実践経験から得られた知識であるため、自身の教育実践の中で行動に移すことができる。（下線は筆者）

加えて、この実践知は「教師自身では客観的に分析し、言語化は難しい」（金井 / 楠見 2012: 53 -54）ともいわれる。したがって、参観後の話し合いは、教師と学習者、参観者が同じ時間、同じ空間を共有しながら、授業における複雑な相互作用を目の当たりにした後に得られる貴重な機会であり、その話し合いから、互いの実践知の言語化が行われる可能性も高まってくる。この場合のインタヴューとは、単に調査者が質問し、被調査者がその質問に回答する反復的な相互行為ではなく、両者が相互に関わり合いながら、語りが「対話的混合体」となる「対話的構築主義アプローチとしてのインタヴュー」（桜井　2002：30-31）を意味する。

筆者が2014年度から始めた授業参観は、研修活動と研究活動という二面性を持っていた。研究のテーマは、教師のビリーフと授業実践との関係である。この時期を境に、筆者は参観後の話し合いにおいて、受け入れ先の教師に「問いかける」従来の態度に留まらず、彼らと「対話する」態度へと意識的に転換を図った。以前は控えていた自分自身の意見を述べ、参観した授業についてのコメントも加えるように努めた。結果として、受け入れ先の教師のビリーフがより鮮明になることがあったと同時に、筆者自身の学習観・教授観を発見できる機会も増えてきた。さらに、この転換は「授業参観と評価」について考える契機ともなった。

かつて、Ziebell の「授業観察」の基本姿勢は、「評価」を排除することにあった。この立場に対して、今世紀初頭に問題提起と提言を行ったのが Duxa である。彼女は、「果た

して、授業観察はコントロールの道具か、あるいはプロとしての成長を促す手段か」と問いかけ、「評価」を避けて授業を参観することが果たして可能か、「評価」を避けたままで終ってしまって良いのかと問いかけている。加えて初等・中等教育に比べ、高等教育における外国語授業の閉鎖性を指摘し、同僚間の授業観察が顧みられることの少ない状況を問題視している（Duxa 2005）。

Duxa の問題提起と提言は、第一にドイツ文化センター主導で開発されてきた「教材」の特性を理解したうえで、大学での授業参観に活用すべきだということである。そもそも、この教材を使って学ぶ通信講座の対象となる教師は、ドイツ文化センターの教員に加え、小・中・高等学校、あるいは社会人向けの語学講座など、様々な職場環境で授業を行う教師である。大学での教員養成・研修を実施する際には、ドイツ文化センターでの授業風景を録画し、編集・抜粋されたヴィデオ教材を活用するだけでは、充分とは言えない。大学での授業自体を視野に入れ、たとえば実際の授業を録画して、教師のみならず学習者も視聴し、コメントする「再生刺激法」といった複合的な視点が必要であるという。

第二に、Duxa は同僚間での対等の対話が、高等教育に携わる教師に躊躇なく受け入れられるかという疑問を投げかけている。言語教育についての経験知や専門的知識が同じ程度の教師同士ならば、対等の対話は可能であろうが、教師間の関係は必ずしも「水平」（horizontal）とは限らない。片や言語教育の研究者、片や教歴の浅い若手の教師といった「垂直」（vertikal）の関係もありえる。後者の関係では、若手の教師への「知識の仲介と自己啓発」の話し合いの過程で、「批判的な同輩」（kritischer Freund）として接する必要もあるのではないかと、提言している。

第三に、授業参観の持つ「情緒的な要素、感情的な要素」に、もっと目を向けるべきだという。他者が自分の授業についてコメントする際に生じる、微妙な情緒的影響やニュアンス、意味合いをもっと理解すべきだと指摘している。そのためには、数分のヴィデオでの授業風景を見るだけに留めず、実際に授業を参観した後に、話し合いの機会を持つというシミレーションを行い、しかもそれらを記録し、分析する練習も必要であると言っている。

これらの Duxa の指摘を受けて、Ziebell/Schmidjell は著書の最後に、「授業観察と評価」というテーマを挙げている。彼らによれば、「授業参観は決して評価ではない、と何度強調したとしても、現実には参観後にやはり何らかの評価や判定が下されるケースが多々ある」として、次頁のチェック・リストを挙げている。16の設問が「3－1.5－0」の三件法で問われ、さらに「コメント」を書く欄が設けられているが、このテーマに関して僅か 2 ページが割かれるのみで、詳しい記述はない（Ziebell/Schmidjell 2012: 156-157）。

次頁の16の設問の大半は、たとえば「目標言語と母語は 8 対 2 の割合」とか、「教師の発言は最大 5 割」といった数字を除き、筆者にとって、授業参観の際に脳裏に浮かんでは消え、また浮かぶ問いかけである。参観する教師は授業を観察する際に、その授業を意識的に、あるいは無意識に「評価」しているからこそ、目の前の教師への共感・疑問・反発といった様々な感情を抱くと考えられる。自身の内部に生じる、これら様々な心の動きを直視し、その原因を探ることができれば、自身のビリーフが明らかになり、授業参観後の

話し合いは、参観者にとっても、また受け入れ先の教師にとっても、より深い意味を持ってくる。観察した授業について対話を重ねる過程で、互いの「主観的な理論」に気付くこと、これが授業参観の認知的な要素の持つ実効性といえよう。

しかしながら、この内なる「評価」にどう向き合うか、それをどうやって相手に伝えるかは、非常に微妙な問題である。その対話もまた「社会過程」であり、参観者が意見や提言、コメントを述べ、受け入れ側の教師がそれらに耳を傾け、答えるという協力関係を得るためには、両者の信頼関係の構築が前提となる。上述した「対話的構築主義アプローチ」は、どの教師間でも実現するとは限らない。授業参観の持つ情緒的な要素は、マイナスのイメージを呼び起こす危険性を孕み、大きな問題点ともなりうるのである（Duxa 2005: 297-298）。

図表６：授業と評価チェック・リスト（Ziebell/Schmidjell 2012:157）

授業参観と評価Ⅰ
１．学習目標は達成されたか ２．授業の流れや組み立ては、はっきりとしていて、意味があったか ３．作業形態は一斉授業、単独作業、ペアワーク、グループワークと多様だったか ４．参加者の活動：参加者が自律的に取り組む機会があったか ５．補助教材や機器が導入され、また視覚化は明瞭だったか ６．ゲームなど学習者が動く、楽しい活動があったか
必要に応じて ７．受講者の話す力が伸びたか ８．自分で発見する学習があったか
授業参観と評価Ⅱ
１．教師は良好な、不安のない学習環境を作り出せていたか ２．教師の指示は明確で、わかりやすく、正確だったか ３．教師は流暢に、はっきりと、大きなミスなく話せていたか ４．教師の話す割合は、最大50％だったか ５．訂正の仕方は、学習者へのサポートになっていたか ６．教師の動き、身振り手振りは状況にかなっていたか
必要に応じて ７．目標言語と母語の使用が約80対20だったか ８．教師の注意は受講者全員に向けられていたか

５．今後の課題

終わりに、「外国語教師のプロとしての諸能力」を育成する様々な試みのなかで、今後の課題について三点述べたい。まず授業参観で注意すべき点は、授業参観は受け入れ先の教師ばかりでなく、学生側にも何らかの影響を与えるということである。たとえば、授業参観後、受け入れ先の教師から、「参観者を迎えて、学生が授業により集中していた、積極的に授業に参加していた」という声を聴くことがある。それ自体は有難いコメントであるが、その一方で、何らかのストレスを受ける学生もいるのではないかと考えられる。授業参観を行う際には、教師ばかりでなく、クラスの学生たちからも同意を得る配慮が必要であろう。

第二に、外国語教師間のネットワーク作りである。神戸学院大学のドイツ語・フランス

語分野では、2015年度から新学期の始まる 4 月に毎年、言語教育研究者を招いて、ワークショップを開き、科学的知見と実践知の橋渡しを図っている。また2016年度からは 9 月にも分科会を開き、ドイツ語・フランス語の授業を担当する教師自身が実践報告を行っている。互いに学び合う基礎作りが、外国語教師の実践知の質的向上につながるといえよう。

第三に、「省察する実践者」となるべく、たとえば小規模のアクション・リサーチを行うことも有効である。筆者は2014年の秋に、上述した DLL というオンライン・コースに試験的に参加した。このコースでは、各自がコースの提示する課題を段階的に解き，最終段階で他の参加者たちと話し合い、一つの問題提起を決め、授業で調査し、その結果を共同発表する（森田 2018)。事情が許せば、互いに授業観察を行う場合もあり、これも、プロとしての能力を伸ばす試みといえる。

教師の自律的な成長が、学習者の自律的学習を支える。教師がみずから進んで研修に参加し、授業を参観し、あるいは研究調査することは、自身のビリーフに気付き、授業を振り返る第一歩となる。しかし、ビリーフが変容を遂げるには、教師一人一人の努力では限界がある。本論の冒頭で挙げた社会構成主義によれば、「知識の検証や修正は、他者との関わりの中でも行われる」という。同僚と互いに学びながら、「効果的な同僚性にもとづいた授業研究」（笹島 2014: 11）を進める、これこそが、教師のプロフェッショナリティー育成にとって重要な鍵を握っているといえよう。

付録

図表 7 ：2014年度の予備調査：教師 4 名のプロフィール（データは2014年当時のもの）

教師	年齢	教歴	大学	教科書
教師 1	40-49	5-10	A 大学	『スタート！ ―コミュニケーション活動で学ぶドイツ語』
教師 2	50-59	25-30	B 大学	*Menschen A1/1*
教師 3	40-49	15-20	C 大学	*Schritte international 1*
教師 4	50-59	15-20	D 大学	『スツェーネン1 場面で学ぶドイツ語』

図表 8 ：2015年度の本調査：教師 8 名のプロフィール（データは2015年当時のもの）

教師	年齢	教歴	大学	教科書
教師 5	40-49	10-15	C 大学	*Schritte international 1*
教師 6	30-39	10-15	C 大学	*Schritte international 1*
教師 7	60-69	30-35	E 大学	『スツェーネン1 場面で学ぶドイツ語』
教師 8	40 -49	16-20	F 大学	『スタート！ ベーシック―コミュニケーション活動で学ぶドイツ語』
教師 9	30 -39	05-09	G 大学	『スツェーネン1 場面で学ぶドイツ語』
教師 10	40 -49	05-09	B 大学	*Menschen A1/1*
教師 11	60 -69	36-40	F 大学	『スタート！ ベーシック―コミュニケーション活動で学ぶドイツ語』
教師 1	40 -49	05-09	H 大学	*Menschen A1/1*

図表９：授業参観前の問い合わせ（Ziebell 2002:161 掲載の問いに上段の項目を追加）

授業参観の準備のために（　　年　　月　　日　　大学）

参観する授業について

教師：……　科目名：……

日時：　　年　月　日（　）　限

受講者：受講者数：（　　名）（男性：　　名　女性：　　名）

所属学部……

学年：……　ドイツ語学習年数：……

教科書・教材：……

１．当日の授業のテーマは何ですか。学習目標は何ですか。特に重要なポイントはありますか。

２．当日の授業は、四つの技能（読む、聴く、話す、書く）のうち、どの能力に重きを置いた授業となりますか。どういった作業活動、たとえば、どんな練習問題や課題が扱われますか。また単独作業か、ペア・ワークか、グループ・ワークか、どの作業形態となるでしょうか。

３．当日の授業では、どういった特殊な状況、どういった問題の生じる可能性があるでしょうか。学習者たちはどのような前提に立ち、どのような必要性を感じ、どのような目標を持って、授業を受けているでしょうか。

４．授業計画にそって行われますか、あるいはかなりの変更があるでしょうか。

５．今回の授業参観に際して、参観者にどういった希望・要望がありますか。授業後の話し合いで、特に扱いたい事柄があるでしょうか。

６．その他、何か付け加えることがありますか。

注

１）本論は，筆者が2017年度から連携研究者として参加している科学研究費助成事業基盤研究（C）による「コミュニカティブな初級ドイツ語授業に参加する大学生の『外国語学習観』に関する研究」（研究課題番号：17K02913　研究代表者　藤原三枝子）の一環として発表する。また本論は，「東北大学高度教養教育学生支援機構 言語・文化教育センター主催第５回初修外国語授業の相互参観による授業改善プロジェクト『初習外国語担当教員の成長を促す授業参観』」（2018年９月21日　於　東北大学）をテーマとして、言語教師を対象に筆者が行ったワークショップの内容に基づいている。

２）筆者が今世紀初頭に共同編集した論文集にも、『学習者中心の外国語教育をめざして』というタイトルが付いている（板山 / 森田　2004b）。

３）長嶺（2014）の「参考文献」によれば、Schwandt, Thomas A.（2001）: *Dictionary of Qualitative Inquiry*, 2nd ed., Sage, Thousand Oaks, CA.

４）「主観的な理論」については、森田　2017b 68-69.参照。

５）教師のプロフィールと使用教科書については、巻末「付録」の「図表７」と「図表８」を参照。

６）筆者は2005年から同講座の講師を、2007年から講師ならびに実行委員を担当している。2015年から2017年までの同講座は、慶應義塾大学日吉キャンパスが関東会場、神戸学院大学有瀬キャンパスが関西会場となっていた。

７）「ドイツ文化センター」の正式な名称は、ゲーテ・インスティトゥート（Goethe-Institut）で、そのHPによれば、「ドイツ連邦共和国を代表する文化機関として、世界各地で活動を展開しています。活動の中心となるのは、海外におけるドイツ語教育の推進と、国際的な協力に支えられた文化活動です。」とある。

８）同講座では、現職の若手の教師に加え、まだ教職に就いていない大学院生が「実験的に」授業を行うため、「模擬授業」という名称は使わずに、「実験授業」という名称を使用している。

引用・参考文献　（日本語・ドイツ語）

板山眞由美 / 森田昌美編（2004b）：『学習者中心の外国語教育をめざして―流通科学大学ドイツ語教

授法ワークショップ論文集』. 三修社.
金井壽宏 / 楠見孝（2012）:『実践知―エキスパートの知性』, 有斐閣.
桜井厚（2002),『インタヴューの社会学 ライフストーリーの聞き方』, せりか書房.
笹島茂（2014）: 日本の言語教師認知の現状, 笹島茂 / 西野孝子 / 江原美明 / 長嶺寿宣編著『言語教師認知の動向』, 開拓社, 3-15.
長嶺寿宣（2014）: 言語教師認知研究の最近の動向,『言語教師認知の動向』, 上掲書, 16-32.
野村幸宏（2018）: 授業改善ツールとしての授業見学－知識とスキルの重要性－, 甲南大学国際言語文化センター『言語と文化』第22号, 125-139.
森岡清美, 塩原勉, 本間康平（1993）:『新社会学事典』, 有斐閣, 605.
森田昌美（2004a）: 現職者研修としての授業見学 ― その有効性と問題点. 日本独文学会研究叢書 第28号 『ドイツ語教師トレーニングプログラム ドイツ語教員養成 ― 研修 ― 外国語としてのドイツ語教育』, 18-38.
森田昌美（2004b）: 学習者の自律性育成を目標とする初修外国語教育の試み ― 学習ストラテジー、教科書、課題・作業形態, 板山 / 森田編（2004b）: 上掲書, 174-191.
森田昌美（2005）: 外国語教師のプロフェショナリティ―をめぐる一考察―教員研修の持つ可能性と実効性,『流通科学大学論集 ― 人間・社会・自然編』第18巻第 2 号, 111-124.
森田昌美（2017a）: 教師のビリーフと授業実践―コミュニカティヴな教科書を使用したドイツ語授業を中心に―,『神戸学院大学共通教育研究紀要』第 2 号, 15-29.
森田昌美（2017b）: 教師のビリーフ（信念）と授業実践―コミュニカティブな教科書を使用するドイツ語教師の視点から―, 日本独文学会研究叢書 第125号『日本の大学におけるコミュニカティブなドイツ語の教科書 ― 教師・学習者・使用の実践から考える―』, 68-86.
森田昌美（2018）: コミュニカティヴなドイツ語授業における作業形態－グループワークとペアワークに関する一考察－,『神戸学院大学共通教育研究紀要』第 3 号, 13-28.

Caspari, Daniela（2014）: Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften（2000-2013）. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G./Küster, Lutz.（ed.）*Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Der Fremdsprachenlehrer im Fokus*. Tübingen, Narr Francke, 20-35
Duxa, Susanne（2001）: *Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden*, *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 56. Regensburg, Becker-Kuns.
Duxa, Susanne（2005）: Unterrichtsbeobachtung ― Kontrollinstrument oder Mittel zur professionellen Entwicklung? In: Duxa, Susanne / Hu, Adelheid / Schmenk, Barbara（ed.）. In: *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen. Gunter Narr, 297-313.
Funk, Hermann et al.（2014）: *Aufgaben*, *Übungen*, *Interaktion, Deutsch Lehren Lernen 4*. München, Klett-Langenscheidt.
Königs, Frank G.（2014）: Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Gnutzmann, Claus/ Königs, Frank G. / Küster, Lutz.（ed.）*a.a.O.*, 3-6.
Legutke, Michael/Schart, Michael（2012）: *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Deutsch Lehren Lernen 1*. München, Klett-Langenscheidt.
Legutke, Michael / Schart, Michael（2016）: Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, M./Schart, M.(ed.) *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen, Narr Francke, 9-46.
Ohta, Tatsuya（2013）: Die Deutschlehrerausbildung an japanischen Universitäten. Über die Notwendigkeit einer Neuausrichtung. In: Lewandowska, Anna/Ballod, Matthias（ed.）*Wissenstransfer durch Deutsch als Fremdsprache. Eine internationale Perspektive*. Frankfurt a.M., Peter Lang. 161-176.

Ohta, Tatsuya / Schart, Michael (2018a) : Auf dem Weg zu einer beruflichen Identität —Entwicklungslinien für die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden in Japan, *Deutschunterricht in Japan 22*, 43-64.

Ohta, Tatsuya / Schart, Michael (2018b) : Von den Lehrenden her denken — zur Konzeption von Fortbildungen am Beispiel eines Qualifizierungsangebots für Deutschlehrkräfte in Japan, *Info DaF 45(5)*, 672-694.

Ohta, Tatsuya (2019): Aus- und Weiterbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache in Japan. Bestandsaufnahme und Ausblicke. In: Thonhauser, Ingo/Studer, Thomas/Peyer, Elisabeth (ed.), *IDT B1, Hauptvorrträge*, Berlin, Erich Schmidt, 186-195. https://www. esv.info/978-3-503-18161-2.

Sakai, Kazumi (2004): Die Detuschlehrerausbildung in der informations-und kommunikationstechnogischen Landschaft, *Neue Beiträge zur Germanistik*, Band 3, Heft 1, 111-122.

Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert (1998), Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (ed.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen, Gunther Narr, 12-32.

Schwerdtfeger, Inge Christine (2007): 44 Sozialformen: Überblick. In: Bausch, Karl- Richard / Christ, Herbert Krumm, Hans-Jürgen (ed.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, A. Francke, 247-251.

Ziebell, Barbara (1998) : *Materialien zur Unterrichtsbeobachtung* (*unter Mitarbeit und mit einer Einführung von Hans-Jürgen Krumm*). München: Goethe-Institut.

Ziebell, Barbara (2002) : *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Fernstudieneinheit 32*, München, Langenscheidt.

Ziebell, Barbara/Schmidjell, Annegret (2012): *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung. Neu, Fernstudieneinheit 32*, München, Langenscheidt.

教科書

佐藤修子他（2006）:『スツェーネン1 場面で学ぶドイツ語』. 三修社.

藤原三枝子他（2009）:『スタート! —コミュニケーション活動で学ぶドイツ語』. 三修社.

藤原三枝子他（2015）:『スタート! ベーシック—コミュニケーション活動で学ぶドイツ語』. 三修社.

Evans, Sandra et al. (2012): *Menschen A1/1. Kursbuch*. Ismaning, Hueber.

Niebisch, Daniela et. al. (2006): *Schritte international 1. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning, Hueber.

実践研究

文学理論と教授法（アクティブ・ラーニング）をリンクさせた授業モデルの提案

現代文講読の授業から「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて

Offering teaching method that interweaves literary theory with active learning

高橋　博美

Hiromi TAKAHASHI

（要旨）

2016年に改定された学習指導要領には、これからの教員に求められるスキルとして「主体的・対話的で深い学び」を促す授業を構築できることが挙げられた。人文学部で開講された国語科教員養成の資格授業である「現代文講読」授業は、作品論での立論構築を最終到達目標に、文学理論を知り作品読解の方法習得を目指すものである。さらにそれらの知識を動員し、これからの国語科教員に必要とされる「主体的・対話的で深い学び」を促す授業を構築できることも目的として設定していた。本報告は、「現代文講読」授業の取り組みと成果の報告を通し、文学理論とアクティブ・ラーニングをリンクさせた次世代の国語教員養成授業の１モデルを提案するものである。

キーワード：国語教員育成、授業モデル、アクティブ・ラーニング、体験学習方式、主体的・対話的で深い学び

神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学部講師

１．はじめに

2016・2017年に学習指導要領が改定された。「主体的・対話的で深い学び」を促す授業の構築が明示されたことが大きな変更点と言える。2017年３月に学習指導要領改訂案に対してなされたパブリックコメントには、「具体的な実践例を示すべき」「教育方法を問題にするあまり、教える内容を疎かにし正確な理解ができないようなことにならないようにすべき」といった考えも示された。これらはアクティブ・ラーニング実施に対する懸念として、以前から一般的によく聞く指摘とも重なっている。

本稿では、こういった教育課題にも対応すべく試行してきた教員養成科目である「現代文講読」授業の取り組みと成果を示す。そして、「主体的・対話的で深い学び」を実現するプログラムの１つのモデルを提示する。

2013年から人文学部で開講された「現代文講読」授業は国語科教員養成の資格講座として開講された。本授業は、国語科の学習指導要領も踏まえ、目的や授業内容をデザインしている。そこで、学習指導要領の変遷を見、本授業で設定した到達育成目標の位置を確認したい。

2009年４月に改訂された学習指導要領では、学力の重要な３つの要素として次の３つが挙げられていた[1)]。

⑴　基礎的・基本的な知識・技能

⑵　知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等

⑶　主体的に学習に取り組む態度

なかでも国語科教育は、知的活動（論理や思考）やコミュニケーション、感性・情緒の基盤といった言語の役割を踏まえ、言語活動を充実させ、それぞれの教科等の目標を実現する手立ての基礎をなすものとして据えられた。さらに、これからの時代に求められる教員の資質能力として、「アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善・指導方法を改善していくために必要な力、学習評価の改善に必要な力などを備えた学びの専門家としての側面も備えることが必要である」とされていた[2)]。

アクティブ・ラーニング（以下、A.L と表記する）は、2012年８月に中教審に取りまとめられた「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」の「用語集」において、次のように規定されている。

> アクティブ・ラーニング　教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法

次期指導要領の改訂でも、「学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子供たちが「どのように学ぶか」についても光を当てる必要があるといった認識の下、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆるアクティブ・ラーニング）」[3)] を重要

視することが挙げられた。「情緒力」「論理的思考力」「思考そのものを支えていく語彙力」の育成を重視する観点から、学び方の１つとして演劇を取り入れることも推奨された。

そうして、2016・2017年に改定された指導要領では、人間の予測を超えて発展する時代の中で、「一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくこと」を期待し、「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくこと」「様々な情報を見極め、知識の概念的な理解を実現し、情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと」などをできるようにしていくことが育成ポイントとされた。具体的には次の３つが資質・能力として掲げられている。

ア）何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）

イ）理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）

ウ）どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）

これからの時代に求められる資質・能力を身に付けていくために、「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善を進めることも示された。「主体的・対話的で深い学び」とは、A.L という言葉に換え提示された言葉である。これは、言葉の曖昧性を排除し、知識・技能が連結し、それらを実践・応用が可能な状態で身体化されるよう、学びの深化や広がりを意図してのことである、とされる[4)]。

つまり、これからの国語科教員には、「どのように学ぶか」というプロセスにコネクトし、主体的・協働的に他者と協力しながら社会と関り、課題発見・解決をしていくことができる力を育成する能力が求められるのである。

今でも多くの大学では日本文学の授業は講義スタイルでなされている。教職を志望する学生に、国語科教育の基幹をなす作品の読み方を知り、習得させるのには、学習内容の量もあり、講義スタイルが選択されるのも理解される。しかし、今、教育の現場で求められ出しているのは、作品の読み方を理解したうえで、A.L 方式の授業を効果的に構築できる教員である。次章で示す本授業で設定した目的は、これらに対応するものであり、時代の要請に応えるものであることが学習指導要領の変遷から確認されるだろう。

２．現代文講読の授業の目的と設計

「現代文講読」授業の概略を示す。2013年から開講された３年生前期に配当された教職課程の資格科目である。授業の目的・到達目標は次のように設定した。

目的：日本近現代文学研究の方法と作品の基礎的な読み方を知る。国語科科目を担当し、授業を行うには、文学作品を読む方法論を知っていることは前提となる。そして、そのうえで受講者を学修に導く読みの構成を形作っていく力が求められる。本講座では、そのために必須となる、テキスト論の理解・習得を目指す。最終的には、授業を構築する基礎となる、テキストと資料に基づいた自身の読みを論理的に展開することができるようにして

いく。

到達目標：
・表現・技法・構成などからの作品追求を通し、文学作品を読み解く基礎的な作業ができる。
・現在教育現場で行われている体験学習の技法を体験し、その方法を活用することができる。
・自分の読みを展開した体験学習の授業プログラムを考えることができる

本授業は、ゼミで文学を専攻していない学生も履修する。したがって、文学理論や日本文学作品の読み方の知識・理解に受講者間で差のある状態で受講しにくる。その状況に鑑み、受講学生に近現代文学研究の方法と作品の基礎的な読み方を身につけることを計画した授業プログラムは次のようである（年度により、修正を加えたが、骨子は以下となる）。

＜授業計画＞		
講義番号	主題	内容
第１回	イントロダクション	授業の方針を説明し確認する。 １回目の発表担当・グループを決定する。
第２回	基本的な作品の読み方を確認する	テキスト論・構造論の基礎を解説する。 グループで１回目の発表内容を確認する。
第３・４回	グループで発表に向けたブラッシュアップをする	グループで発表に向けたブラッシュアップをする。
第５回	基本的な文学用語・理論を理解する	担当内容の発表・説明をする。他グループの発表を聞く。
第６回・７回	体験学習を通して作品の読み方を理解する	体験学習方式の文学の授業を体験する。 ７回以降の各自担当作品を決定する。
第８回	作品を読み解く視点を考える	１つの作品を取り上げ、「自分の読み」に意識を向ける。
第９回～15回	作品を“読む”ことを理解する	近現代の小説を読む＆発表する。小説を読む自分の視点を意識し、授業プランを設計していけるようにする。

３．各モジュール実施内容

各モジュールでの実施内容は異なるが、いずれのモジュール・活動も、体験学習方式を取った。

体験学習方式とは、他者と協働作業を行い、自分たちの行動や感じたことをチェックしシェアする、そうして、次に繋げる行動を考え、試行する。行動・試行後には、個人の省察やクラス全体での学びのシェアを入れる。このサイクルを回す方式である。

図１　体験学習サイクル

自己の学習活動を振り返り次へと繋げる「主体的な学び」を実現させ、他者との対話・協働を通じて「対話的な学び」がいかようなものかを理解する。そして、知識を関連付け情報を精査しながら問題を見出し課題解決や創出に向かう「深い学び」に到達する。「主体的・対話的で深い学び」を学生に体現することを図った。

各モジュールの具体的な実施内容を示す。

３．１　第１モジュール　イントロダクション（第１回授業）

第１回授業では、国語科を取り巻く諸問題[5)]を解説、教員に求められるようになっている能力を説明し、本授業で A.L 方式を取り入れることを明示する。それらの解説も踏まえ、授業終わりに、どのような国語教師になりたいか、なりたい教師像を受講生にイメージしてもらい、半期授業の目的を自分で具体的に意識してもらう時間とした。目的を意識することで、学習効果やモチベーションをより上げることを狙いとしたことによる。

A.L 方式に慣れていない学生も多い。そのため、自分のなりたい教師像をイメージするための作業に他者と「話す・聞く・考える」という行程を入れ、１回目の授業から A.L 方式に意識を向けさせるようにした。方法としては、次のような段階を踏んだ。

①図２を示し、学生参加型には型が大きく４つあることを説明する。

Ｔは教員、Ｓは生徒（学生）を表している。a はいわゆる教員が説明を行う講義型、b は生徒からの質問などを受けながら双方向で進めていく双方向型、c は生徒間で作業を行い教員に適宜アドバイスなどを求めるグループ学習型、d は教員も生徒もなく、教員も共に学ぶ成員として自由にセッションをしているゼミサークル型である。習得させたい、あるいは到達させたい内容に照らし合わせ効果を考え選択するよう説明し、以後、常に意識し授業を受けるよう案内を行う。

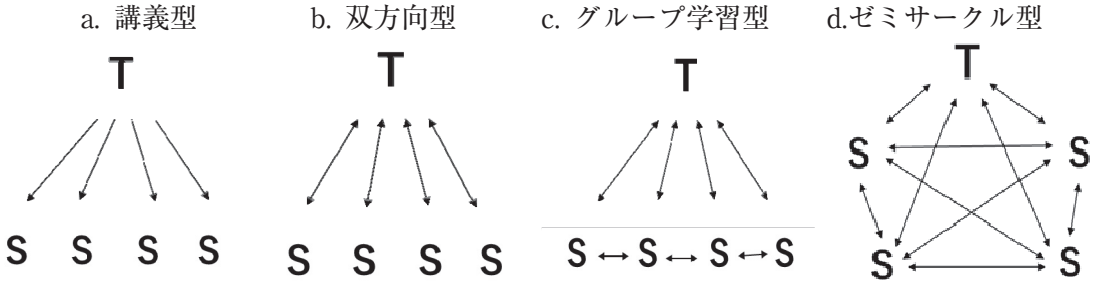


図２　学生参加型の授業形式

②c のグループ学習型でグループ・ワークを行うことを案内し、グループを作る。

③B４～A３の白紙をグループに１枚配布する。

④まずは個人作業として、クラスにはどういった生徒がいるか、これまでの自身の学校生活も思い出しながら、考える。

⑤考えた生徒像を、③で配布した紙に書きだしながら、グループで共有する。

このとき、少しでも生徒像に違いがあるようであれば、書き出していくよう案内する。同じ生徒は２人といないため、少しの違いも大切にする、という意図も説明する。

⑥グループで最低30人くらい出るまで書き出す。

⑦「⑥は自分が受け持っているクラスを表し、クラスの生徒が書かれている」と学生に案内する。そのクラスを自分が担当する、と想定し、クラスでどのようなことが起こりうるか、自分はどういった国語教員になりたいか、目指すか、等を考えてもらう。

⑧⑤のグループ・ワークの手順はブレイン・ストーミングといい、案出しを行うときの手法の１つであることを解説する。

⑨自分のなりたい国語教員像を個人で文章化する。

⑩グループ・ワーク作業を行い⑧までをした場合としなかった場合を想定し、違いを考える。

本来なら、⑨で作成した文章をクラスないしグループでシェアするところまでを入れるのだが、時間の都合でシェアまではこれまで入れていない。この作業を行った学生からは、概ね、クラスの生徒を具体的に感じたことの驚きと、そういった生徒がいるクラスを担当する難しさを意識し、初めてリアルに自分の仕事に考えをめぐらせた、といった感想があがってきていた。作業中も、さまざまな生徒像が提示される度に自然と声を上げ、活動に入り込んでいく様子が確認された。

【学生のコメント（2017年度受講生、以下同じ）】

・こんな生徒がいる、と出し合っていたときは、「いるいる」と盛り上がって出し合っていたけど、それが自分の担当クラスです、と言われた瞬間、え〜っ、無理っ、どうしよう〜っとなった。

・自分がどんなクラスにしたいか、考えたことがなかった。これまでの先生方のしてくださっていたことを考えた。

A.L はただ活動をしている、ということを意味するのではない。特に国語科では、生徒の感性を揺さぶる体験をさせることも重要となる。この取り組みは、A.L やグループ・ワークの効果に目を向けさせるファーストステップとして適切なワークと考えられた。

３．２　第２モジュール　基本的な文学用語・理論を理解する（第２〜５回）

先述したとおり、受講学生の文学造詣には差がある。文学用語・理論の共通認識を構築することは、初期段階で必須となる。

そこで、本授業では、基礎的な用語・理論は協同学習の手法を用い習得するよう設計した。手順としては次のようである。

〈第２回〉

①ラーニングピラミッド[6)]を示し、説明をすることが最も学習内容を習得・定着させると言われていることを説明する。

教員が説明するより、チームでディスカッションを行い、他者に説明するほうが学習内容の定着率は良いとされている。メンバー全員が参加し活動する協同学習という手法を用いることも説明し、確実に基礎的な用語・理論をクラス全員が理解す

ることを目的とすることを伝える。協同学習という手法が効果を発揮する学習指導内容はどういったものかも考えるよう案内する。

②グループ分けをする。

③担当箇所・論文を選択し、コピーをしてくるよう、各グループに案内する。

〈第３回〉

④コピーしてきた論文内容をグループで咀嚼する。基本、学生だけで他の文献などにもあたり、理解する。どうしてもわからない箇所は教員に確認をとる。

⑤各自で、板書も意識した説明用レジメＡ４・１枚を作成し、説明の仕方を考える。（レジメは宿題として提出）

〈第４回〉

⑥作成したレジメをグループで持ち寄り、良い所を取り入れ１枚の説明用レジメを作成する。

⑦グループで説明の仕方を考える。

〈第５回〉

⑧②～⑦までの作業を行ったグループを解体し、違う論文を読んだグループメンバーで構成される新たなグループを作る。

⑨各自で担当の論文内容を他のメンバーに説明し、質問を受ける。他のグループメンバーが担当した論文内容を聞く（筆者もグループに入り聞く）。

⑩②～⑦のグループに戻り、説明をした結果や質問された内容をシェアする。内容で修正が必要だった箇所に関しては、筆者から補足説明をする。

⑪⑩を踏まえ、個人で再度、説明用のレジメを作成し、説明を考える。（レジメは宿題として提出）

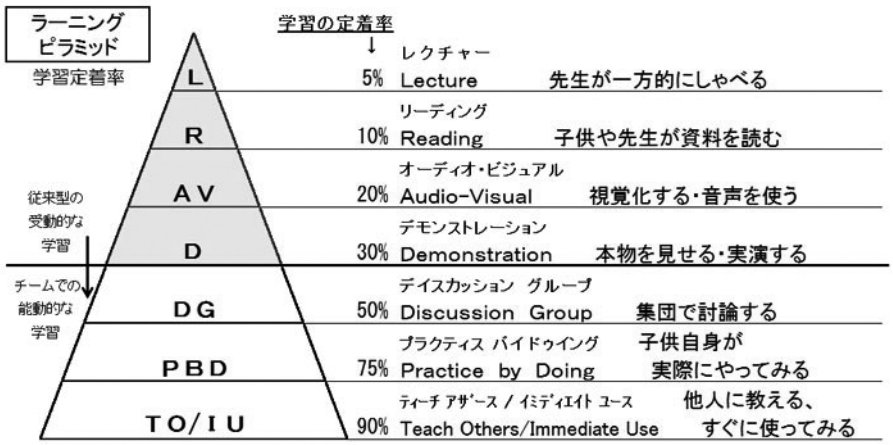


図３　ラーニングピラミッド

文学用語としては、コード とコンテキスト を共通認識用語とし、入手のし易さも考え、前田愛『文学テクスト入門』（ちくま学芸文庫、1993年９月）をテキストとして使用した。論文は、構造論・テクスト論を土台としたものを複数例示し、学生に自ら選択させる形とした。

テキストの読解段階では、適宜、筆者から補足修正も行うが、学生からは難しいという

声が常に上がる。発表の準備を進めていきながら、理論はすぐに理解できるものではないこと、何度となく触れていくことで理解が進むことも解説しながら、半期で理解していく学習事項であることを説明する。理解と作業を同時並行で行いながら、学生たちは協同学習の手法を用い、教え合い学び合いながら、ドキュメントを作成し、説明を考えていく。他メンバーに教え教えられとする中で、説明の仕方やドキュメントの工夫なども学び、学習の幅の拡がりに目が向かいだすようである。例年、作業後の学生のコメントには、同じ個所を担当したメンバーゆえに違いが明確に意識され、学習ポイントとなったことに目が開かれる経験を書く感想が散見されるようになっていく。

【学生のコメント】

・他の発表者は、コード[7]とコンテキスト[8]の説明がきれいにまとめられており、きちんと本を読んでいることが伝わってきた。私はまだ本の読みが浅いと思い、本を読む姿勢を見習いたいと思う。
・プリントが色分けされていて見やすかった
・前に説明したものと結びつけて、再度説明するという手順は理解が深まりやすいと感じた。

３．３　第３モジュール　体験学習を通して作品の読み方を理解する　（第６・７回）

３．３．１　教材とした作品

扱ってきた作品は４作品である。学生の希望や受講学生数等に鑑み、取り扱い作品は年度により変更した。

A.別役実「空中ブランコ乗りのキキ」（『黒い郵便船』三一書房、1975年11月）
B.小林秀雄「人形」（「朝日新聞」1963年年10月６日）
C.大村はま「優劣のかなたに」（苅谷夏子『優劣のかなたに』2007年３月、ちくま書房）
D.大岡昇平「手」（『野火』一九五二年、創元社）

ABはドラマ・ワーク（Drama in education[9]）、CDは協同学習の手法を用いた。ドラマワークに関しては別稿を準備中のため、協同学習方式を取ったCDを取り上げ、詳細を説明する。

３．３．２　大村はま「優劣のかなたに」

Cは大村の詩「優劣のかなたに」を連で分け、順番を変えたものをグループに分かれた学生に渡し、根拠を押さえながら元の順番に並び替えてもらった。実施年度全て、１回で正解に到達したことはない。１回目では作業案内のみを行う。２回目では根拠を明確にするよう案内し、３回目では作家や詩の背景を説明する。各回毎にグループでの話し合った結果を発表してもらうため、他グループの考えも聞くことになる。２回目以降は、クラス全体の相互作用によって起こった自分たちの変化も発表をしてもらう。この活動は、言葉や書かれている内容により注意深くなること、提供される情報で読みに変化が出ることなども確認してもらい、作品論と作家論の違いに意識を向かわせることも学習事項とした。「優劣のかなたに」は、教員の信条や理念を描いている。学生たち自身の教師像を培うことも狙いとした。

学生の多くの感想で、成功に辿りつかないもどかしさが表出される。それと共に、他者の考えを聞き、新たな視点が加わることの利点、筆者から提供される情報が増えることで読みに変化が出ることへの驚きなどが示されることが多い。

３．３．３　久岡昇平「手」

Ｄは、「手」という作品を理解することに加え、書籍版の辞書、電子版辞書、を持参するよう案内をし、辞書を用いる活動の効果を考えてもらうことも学習内容とした。「手」は医療専門用語の漢語を多用した作品であり、それが大きな作品の特徴ともなっている。語の難解さもあるが、作品舞台が第二次世界大戦時であることから、学生たちにとって作品世界は身近ではない。そこで、次のような手順を踏み、作品世界の読みを深め、辞書の効用を考える単元として体験的に学習するパートを作った。

①グループに分かれる。

②書籍辞書あり・電子辞書あり・辞書なし、のいずれで活動するか、各グループで選択する。

③作品を分割し、専門用語を調べる担当箇所を決める。

④用語の意味を調べ、グループでシェアする。

⑤小学生にもわかることを意識した平易な文章に各自で変える。

⑥メンバーの文章を持ち寄り、話し合いながら１つの文章とする。

⑦作成した文章と元の文章を比較し、感想をグループ内でシェアする。

⑧書籍・電子・辞書なし、のグループメンバーが混在する新たなグループを作る。

⑨それぞれで作成した文章を比較し、違いがあるかを確認する。読みあった感想もグループでシェアする。

⑩違いや同意見等、なぜそういった現象が出てきたのかを考え、グループでシェアする。

⑪元の辞書別グループに戻る。

⑫辞書混合グループでの作業や話し合いをシェアし、「手」の作品としての特徴や辞書のあるなしでの作業により出るメリット・デメリットを話し合う。

⑬話し合ったことをクラス全体でシェアする。

⑭自分が授業をするとしたら、辞書を用いた活動をどのように扱うか、個人で考える。

⑮グループでシェアし、クラス全体に発表する。時間がなければ、何人かにクラス全体に向ってシェアをしてもらう。

年度を問わず学生から聞かれる感想としては、平易な文章にする作業そのものが面白い、というものがある。また、平易にすることで、作者が難解な語を使うことを選択した作家の意図に思考を巡らせるものも多く発表された。戦争を扱った作品は時代も生活状況も現代とは離れているが、辞書を用い語彙を平易にし、学生同士で作品を編みなおす作業は作品世界を彼らに近づけるようである。この回を実施した年度全てにおいて作品の本質に触れる、タイトルの「手」とは何か、に繋がる読みが発表された。

⑩の辞書の使用に関しては、年度により出てきた意見に違いが見られる。辞書を用いることの有用性や電子辞書を使うからこその面白さを挙げてくる年度もあれば、辞書なしのほうがメンバーでの話し合いが進み文書のクリエイティブさが増すことを良しとする年度

もあった。これらは他年度や他の見方も紹介することで、クラスの状態に添った見解が出ることを案内する。体験学習では正解が１つとはならない。そのクラスに添った最適解が構築される。自分の思惑や狙いに拘らず、そのクラスの学びを活かし、大切にすること、などを体験学習の注意点として示す回ともした。

３．４　第４モジュール　一つの作品を選び、読みを展開し、発表をする（第８回以降）

第８回では、見本として、筆者が一つの作品を取り上げ、発表を行う。発表レジメの作成の注意点や発表の仕方も解説する。

第９回以降では、第８回も参考にしながら、１つの作品を選択し、コードを見つけ、論を立て、学生たちが発表を行う。授業が開講された2013年時は受講者数が15人弱であったため、一人での発表としていたが、2015年から25人強と増え、以後35人を超す年度もあったことから、グループ発表へ変更していった。

発表は２～３回、同じ作品で行う。質疑も踏まえ、回数を重ねる毎に読みを深め、一本の筋を通した論を立てていくことを学ぶ。近現代文学を読むということは感想文を書くということと同義ではないこと、テキストを押さえ、説得力を持つ解釈と考察を組み立てることをトレーニングしていくことを図った。これらは、学生が中学校や高校で授業を組み立てるスキル育成へと繋がっていくものでもある。

そして、学生の発表内容に合わせ、必要となるだろう文学理論やコード、コンテクストの案内を行った。複数のグループが発表を行い、各々の興味で論を立てていくため、結果として、実践に添う形で様々な文学理論やコンテクストに言及することになる。第４モジュールは、ゼミ方式の授業で従来から行われている取り組みと言える。そのため、ここでは略述に留める。

学生のコメントには、読みはコードとするものによっても解釈が変わっていくこと、発表を重ねる毎に読みが深まっていくこと、立論結果への満足度、などが確認されるようになっていく。示すのは、最後の発表回を終えた学生の感想である。

【学生のコメント】

- 自分は人物から読みを繋いでいたが、○○の班は社会の流れから見ていてすごいと思った。
- これまでで一番、自分たちの論を伝えられたことは大きかった。頭の中では考えがあっても、それを言葉にして誰かにうまく伝えるということの難しさを改めて感じた。
- 最初は同じ作品を何回も発表することに意味があるとは思わなかった。発表を重ねると、自分たちの中でも読みが変わったり深まったりすることに驚いた。
- 何に視点を置くのかということを、タイトルと結びつけて結論になる解釈を提示することができた。○○の役割についてはさらに掘り下げたい。

４．学習修得アンケートの結果

学生に自身の修得率を確認してもらうために、授業１回目（実施前）と授業15回目（実

施後）に自己評価アンケートを行う。大きく「文学理論の知識習得と実践」「体験学習の知識と実践」の２つの内容を確認してもらった。細かくは13項目、５段階評定とし、「１．まったくあてはまらない、２．少しあてはまらない、３．どちらとも言えない、４．少しあてはまる、５．とてもあてはまる」で選択をしてもらった。表１は、2017年度受講生のアンケート結果である（2018年度から受講者数の関係から授業方式に変更を加えたため、2017年度生を見る）。2017年度生のアンケート実施日は４月11日（実施前）と７月18日（実施後）である。有効回答数は24。各項目の受講前後での評定平均と標準偏差、評定を t 検定で分析した結果を示している。

表１．2017年度受講生の項目平均と標準偏差

			実施前平均（標準偏差）	実施後平均（標準偏差）	平均値の標準誤差
1	文学理論の知識習得と実践	作品の読み方を理解している	2.8(0.7)	3.9(0.5)	**
2		作品論がどういうものか理解している	2.3(0.8)	3.8(0.6)	**
3		作家論がどういうものか理解している	2.3(1.0)	3.5(0.6)	**
4		作品の構造を見るとはどういうことか理解している	2.3(0.9)	3.6(0.7)	**
5		コードを理解している	1.4(0.6)	3.8(0.8)	**
6		コンテクストを理解している	1.3(0.6)	3.8(0.7)	**
7		自分でコードだと思うものを作品から見つけることができる	1.3(0.5)	3.7(0.8)	**
8		「論を立てる」とはどういうことか知っている	2.1(1.1)	3.7(0.9)	**
9		「論を立てる」ことができる	1.5(0.9)	3.3(1.0)	**
10	体験学習の知識習得と実践	体験学習にどのようなものがあるか知っている	2.7(1.1)	3.3(1.0)	**
11		体験学習の効果を知っている	2.8(1.0)	3.7(0.7)	**
12		体験学習の注意点を知っている	2.1(1.0)	3.4(0.8)	**
13		自分の読みで体験学習を用いた授業を組みたてることができる	1.6(0.8)	3.0(0.7)	**

$N=24$　　$^{**}p<.01$

授業実施後では全ての項目で平均値の上昇が確認される。また、授業実施前後で、いずれの項目においても平均には有意差が認められた。

まず、クラス全体で学習内容の定着が確認される項目を見ていこう。１～４、10～13の項目では、授業終了時の評定平均が上昇（2.3～2.8→3.5～3.9、1.6～2.7→3.0～3.7）しているのに対して、標準偏差の値は減少（0.7～1.0→0.5～0.7、1.0～1.1→0.7～0.8）している。１～４は、文学理論の基礎となる理論の理解に関する項目である。10～13は、体験学習の手法や効果の知識習得と、それらを理解した上で、自分で手法を用いた授業を組み立てられるか、という A.L 型教授法の理解・習得（応用）に関する項目である。選択した評定のばらつきはいずれも受講後に減少している。これらの項目については、現代文講読授業を受けることで、クラス全体で一定の知識を得、理解が定着した、と受講生が認識していたことを示す。

各内容を細かく見ていこう。「文学理論の知識習得と実践」群では、１～４の文学理論の知識習得はクラス全体で一定の定着を見ると捉えられた。文学理論は第２モジュールで協同学習を用い、第４モジュールで各自実践に即す形での学習となった。文学理論の知識理解の受講後評定が高いことから、協同学習での取り組み、及び、学生の発表に合わせ、様々な文学理論等を紹介した手法は学生の理解を促すことに繋がっていたと考えられる。他方、理解したうえで自身の実践を必要とする５～９の項目に関しては、標準偏差のばらつきが受講後の方が上昇している。５～７・９は、コードやコンテクストという事項を理解した上で、その作品を読み解くコードを自身で見つけ出し、それらを繋ぎ、読み解き一本の線に乗る理論を構築できるか、を確認する事項である。受講前の評定平均値は1.3～1.5と低く、標準偏差も0.5や0.6と、クラス全体が知識を持っていないところから始まっていたことが確認される。そして、受講後は評定平均が3.3～3.8、標準偏差が0.7～1.0となっている。クラスを全体で見たときには理解度や実践力は上がっているが、それらを実際に用い立論するといった実践の到達には、学生の自己認識にばらつきがある、という結果となっている。自己評価であることから、第三者の評定と一致するかは別である。立論できるか、さらに、他者に是と思わせるか、は学生に限らず、立論をする限り、取り組む事項となる。半期間の授業で、自己認識としてではあっても文学作品で立論するという事項理解に足を踏み込んだ、という意識を持った受講者が全体的に増加したのであれば、授業成果はあったと位置づけて良いだろう。

文学理論群では実践を問う内容では評定平均は上昇したものの修得度意識にバラツキが出たのに対し、体験学習の知識習得と実践群では、知識習得に加え、実践を問う項目においても評定平均の上昇に加え、修得度意識のばらつきも減少していることが確認される。13の「自分の読みで体験学習を用いた授業を組みたてることができる」という実践ができるかを問う項目は、体験学習の方式・効果の知識習得の項目の評定平均の上昇（2.7～2.8→3.3～3.7）より1.6から3.0へと高い上昇値を示しているにも関わらず、標準偏差は同程度（0.7）となっている。これは、体験学習を知識の説明に止まらず、クラス全員で体験しながら学び、学習内容を常にシェアしながらプロセスを確認する、とした学習形態が、学習や習熟度の個々のばらつきを押さえ、クラス全体の理解・習熟の一定の到達を生んだのではないかと考える。

５．おわりに

現代文講読授業での取り組みと成果について報告してきた。2017年度受講生の自己評価のアンケートからは、以下の成果が確認された。

１．文学理論の知識の習得

２．文学理論を用い、独自の解釈を展開し立論する能力の向上

３．体験学習方式の種類と効果に関する知識の習得

４．体験学習方式の授業を自身で組み立てる授業デザイン力の知識の習得と実践力の向上

２の理論を用いての自身の論を立論することに関しては、未だ十分でない、と認識している学生もいるが、立論は以後、常に取り組み続けることになる課題であり、十分として

捉えるより深度を進めた回答であるとも考えられる。

体験学習方式を取り入れ、文学理論と学習方法をリンクさせたスタイルでの実践内容と、それらに一定の効果が確認されることを報告してきた。全体的な半期授業の流れとしては、基礎知識の習得を前半で協同学習方式を取り入れ行う。知識の定着・実践・応用は学習内容と目標によってドラマワーク他の A.L 方式を活用しつつ進行させる、というものであった。いずれも「学修者の能動的な学修への参加」をベースとし、「他者と協働して課題を解決していく」活動を基盤とした。これらは、必要な知識を修得させた上で、その知識を場面・状況に即して利用・展開する体験を積ませることで彼らの「主体的・対話的で深い学び」を構造化し活用できるようにしていくことに繋げることを企図した取り組みであった。パブリックコメントに寄せられた「具体的な実践例」であり、「正確な理解」を伴わせる活動に該当するだろう。

「主体的・対話的で深い学び」を促進するには、教員自体がその体験を積み、効果や注意点に触れていることが求められるだろう。「現代文講読」授業での取り組みは、これから求められる国語教員育成のスタイルとして、知識の習得からそれらの活用までを身体化するものとして、一つのモデルとして数えて良いのではないだろうか。

主要参考文献

1．エリザベス＝バークレイ他、安永悟監修『協同学習の技法―大学教育の手引き』2009年 9 月、ナカニシヤ出版
2．小林由利子他『ドラマ教育入門』2010年 3 月、図書文化社
3．南山大学人文学部心理人間学科監修『ファシリテーター・トレーニング―自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ』2011年 1 月、ナカニシヤ出版
4．文部科学省「新しい学習指導要領の考え方」（平成29年度小・中学校新教育課程説明会配布資料、2017年 9 月）

注

1）『言語活動の充実に関する指導事例集』（2011年10月、文科省）
2）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（2015年12月21日、中央審議会）
3）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（再掲）
4）文部科学省「「学校教育法施行規則の一部を改正する省令案並びに幼稚園教育要領案,小学校学習指導要領案および中学校学習指導要領案」に対する意見公募手続（パブリック・コメント）の結果」（2017年 3 月31日）
5）PISA ショックや社会人基礎力、協働の必要性などの説明を行っている。
6）学修定着率の仮定モデル。各％は実証的な数値ではないが、教育関係者の間で U.S.National Training Laboratories を出展とし、広まっている。元は、Dale, Edgar.（1946）The “Cone of Experience”, Audio-Visual Methods in Teaching. NY: Dryden Press.の「The “Cone of Experience”」とされている。本稿での引用は高知県須崎市教育委員会「キャリア教育通信第 5 号」（平成25年 9 月、http://www.kochinet.ed.jp/susaki-l/caritsu005.pdf）に拠る。
7）前田愛『文学テクスト入門』（ちくま学芸文庫、1993年 9 月）には、「予め読者の読みのベクトルを指示する指標や構造」とされる。簡略化すれば、作品を読み解くキーワードとなる語群、である。
8）前田愛『文学テクスト入門』（前掲）では、作品の作られた時代背景や作家の伝記といった作品形成に影響を与え、含有されているだろうという諸要因として説明される。
9）イギリスのドラマ教育。生徒が役を演じながら探求する参加型の学習形式。Heathcote Dorothy の実践から大きな潮流となった（『ドラマ教育入門』2010年 3 月、図書文化社）。

メディアを読み解くために
―メディア・リテラシーの育成をめざして―

To understand the media：
For upbringing of the media literacy

山谷　　滋

Shigeru YAMAYA

（要旨）

本論は「情報教育」のみならず、すべての教職課程の習得を目指す学生を対象に述べてみた。現代のメディアの多様性とその影響力には目を見張るものがある。テレビ、新聞などの既存メディアはもちろんのこと、SNS等のインターネットメディアからの情報で溢れかえっている。一方で「フェイクニュース」と呼ばれる全く虚偽の情報がインターネットメディアを通して世界中に拡散され、アメリカやフランスなど各国の大統領選挙にも多大な影響を与えている。そのような情報・メディア社会の中にあって、主体的に向き合い、クリティカルに判断し、かつ、メディアを通して自分の考えや思いを伝え、積極的に、コミュニケーションを計ることが出来る能力（メディア・リテラシー）の育成が極めて重要であると考える。

本論では、メディア・リテラシーの基本的な6つのキーコンセプトに沿って、出来るだけ具体的に、分かりやすく述べたつもりである。将来、教職に関わる学生にも、そうでない学生にも、生き方の問題として、そして、主体的な市民になるための一助としても、本論で取り上げた課題について考えてもらいたいと願っている。

（Summary）

This thesis targets not only “information education” but also students aiming to acquire all teacher training courses. The diversity and influence of recent media is phenomenal. It is overflowing with information from existing media such as television and newspaper, as well as information from Internet media such as SNS. On the other hand, totally false information called “fake news” spread throughout the world through the Internet media and have great influence on presidential elections of countries such as the United States and France. In such information and media society, nurture the ability to have an identity, judge them critically, to communicate their thoughts by using media and to actively communicate（media literacy）I think that it is important.

In this thesis, I intend to describe it as concretely as possible along the six basic key concepts of media literacy.

キーワード：メディア・リテラシー教育、情報教育、フェイクニュース、メディアは現実を構成する

Key Words: Media literacy education, information education, fake news, the media constitute reality

神戸学院大学　人文学部　非常勤講師

■はじめに

アメリカトランプ政権発足から２年弱（2018年11月現在）。アメリカ大統領選から今日に至るまで、とりわけメディアの影響力や役割を考えさせる大きな契機になっている。

大統領選挙から今日まで、アメリカ新大統領トランプ（2017年１月20日就任　第45代大統領）は、ツイッターで自分の政治的主張を発信してきた。彼の大半の政治的主張は、既存のメディアを介さない、ツイッターに寄るものである。これは、歴代の大統領には見られなかったことだ。トランプほどそれを意識して、しかもほぼ全面的に利用した大統領は居なかった。140文字制限付きのツイッターというメディアが彼にとっていかに有効であったかの議論はさておき、ツイッターやネットニュース（フェィクニュースも含めて）、SNS 等の新しいメディアが既存のメディア以上に私たち市民に大きな影響を与えるという事実を改めて認識させられたし、少なくても、既存のメディアについて、その有用性や問題点、あり方などを再考する機会になったのではないかと改めて思う。４月29日付の朝刊（朝日新聞）に「フェィクが社会のみ込む」という一面トップの記事が出ていた。でっち上げ記事がネットを通して多くの市民に読まれ（「ローマ法王がトランプ支持を表明」というフェィクニュースに対するフェイスブックでの反響は実に96万件に至る）、何が事実で何がフェイクなのか見分けがつかない状態になっている。そういった状況の中で、私たちに問われていることは「メディアを読み解く力（メディア・リテラシー）」をいかにして育成すべきかということではないだろうか。

マーシャル・マクルーハン（1911-1980）が1962年に唱えた「グローバルビレッジ」は、今やインターネットの力で益々狭くなり、ネットを含むメディアの力は彼の予想以上に強大になっている。そして、1982年にユネスコが「メディア教育に関するグリュンバルト宣言」[1]を発表し、採択されて以来、メディア教育あるいは、メディア・リテラシー教育は「グローバル・スタンダード」になった。

ここでは、便宜上、カナダ・オンタリオ州教育省が提示した（1989年）８つのキーコンセプトの内の６つについて取り上げ、メディア・リテラシーの基本的な概念を、私たちを取り巻く現在のメディア環境での具体的な事例などを取り上げながら考察していきたいと思う。既存メディアも、「新しい」メディアも読み解かれるべきメディアであることは間違いない。そのことを通して、メディア社会の中にあって、主体的にメディアを読み解き、創造性を高め、多様な形態でコミュニケーションを創り出す能力を育んで欲しいと願っている。

１、「メディアはすべて構成されている」

メディア・リテラシーのもっとも基本的な概念である。

「メディアが外面的現実の単なる反映ではなく、つくられたものを提示しており、それはつねに特定の目的を持つということである」[2]

例えば、テレビで言えば、事実を伝えるニュースであれ、鏡のように現実をそのまま映し出しているわけではなく、カメラマンが彼の目を通して映像（画像）を選択して映し出し、さらに、それらの映像（画像）は編集者によって選択、編集（構成）され視聴者に再

提示（Representation）されるのである。

特定の意図を持って、切り貼り、入れ替えなどの極端な編集がなされ、本来の映像（画像）と大巾に異なるものに構成される場合ではなくとも、提示の仕方、時間、タイミング、キャプションあるいはコメンテーターの解説などによってニュースそのものの印象が変わることも十分あり得る。しかし、これらのことは、「だからメディアを信用してはいけない」「メディアはすべて意図的に作られている」ということではない。もちろんそういう場合が無いということではないが、重要なことは、メディアの本質を理解することである。メディアを捉える場合に、メディアの善し悪しや価値を判断する前に、まず私たちが認識することは「メディアはすべて構成されている」という事実である。逆に言うと、構成されていないメディアは、善し悪しに関わらずあり得ないということである。そのような前提に立って、メディアの価値の判断がなされるべきなのである。

新聞や雑誌などの印刷メディアを例にとって考えてみよう。

ここに、高校野球の春の甲子園大会の新聞記事がある。第４日目の記事であるが、新聞社が異なるので、取り上げ方も違っている。一方は勝った高校の地元の新聞で、他方は負けた高校の地元の新聞である。当然、写真も、地元の高校の写真が使われていて、勝者の記事はその栄誉を褒め称え、それに見合った写真が掲載されている。敗者の記事は、負けはしたが、その努力と選手の健闘を褒め称え、そういう文脈の写真が掲載されている。つまり、甲子園球場での同じ試合の様子を報道しているのであるが、記事の趣旨や構成の仕方がまったく異なるのである。単純に、試合の経過や結果を伝えるのであれば、もっと別な構成の仕方があったはずだ。しかし、これらの新聞記事は事実に反する嘘の記事を書いているわけではない。どちらも事実である。どちらも事実であるが、キャプションの文章や掲載するための写真の選択などによってまったく異なる記事となるのである。このように同じ一つの事実でも、構成の仕方によって視聴者の受ける印象や、見方が変わる。このような例は野球の記事に限らず、様々な場面で実際に起こりうることであり、実際に起こっている。このように、メディアは構成されずに再提示されることはあり得ないということである。

＜新聞記事例＞

2012年３月26日朝刊。春の甲子園大会第４日目　近江高校（滋賀）対　上尾高校（群馬）７対２で近江高校が勝つ

「京都新聞」 見出し：「近江猛襲14安打」 サブタイトル：「全員でつなぐ」結実 写真：近江高校選手がヒットを打った瞬間	「上尾新聞」 見出し：「高崎気迫プレー全開」 サブタイトル：センバツ初戦突破ならず 写真：ピッチャーをみんなで取り囲み励まし合っている

図１「２つの新聞の見出し」
NHK　Ｅテレ「メディアのめ」より

「……それは常に特定の目的を持つ」という観点で言えば、京都新聞の場合は「地元近江高校の勝利を称え、その健闘振りを伝えたい」という目的を持って構成されている。一方の上尾新聞は「地元高崎高校は残念ながら負けたが、気迫のあるプレーで頑張ったことを称える」という目的で構成されているのである。

留意したいのは、メディアが何らかの意図、あるいは目的を持って構成することは決して悪いことでもフェアでないということでもない。メディアのフェアネス（公正）とインパーシャリティー（公平）についてはここでは述べないが、メディアが一定の意図や目的を持って分かりやすく構成する（情報操作ではなく）ことはメディア・ジャーナリズムの役割でもある。「公正・中立の立場で事実をそのまま伝える」ということがメディアの使命であり、メディアの中立性だと思われがちであるが、そもそも構成される時点で一定の意図や目的が内在せざるを得ない訳であるから「公正・中立の立場で事実をそのまま伝える」ということは理念ではあるが、絶対的な「公正・中立」などあり得ないわけで、それは一種の幻想であるのかもしれない。

２、「メディアは「現実」を構成する」

（１）「現実」の様々なバージョン

「私たちはみな、各人の頭の中で世界とは何か、それはどう機能しているか、といったような事例に関するイメージを思い描く。このイメージは『構成されたもの』であり、自分の観察と経験から得た感覚にもとづいて構成されている。ところが、自らの観察と経験と思っているものの大半が実はメディアから得たものであり、メディアが前もって態度、解釈、結論を決定している。こうなると、私たちではなくメディアが現実を構成することになる[3)]」

最新版では[4)]「さらに人々は、多くの場合、メディアが提示する『現実』をそのまま自然なものとして受け取っている。したがって、メディアが私たちの『現実』を構成していることになる」という書き方もしている。

私たちが直接見聞き、あるいは体験出来る世界は極めて限られている。世界の情勢はおろか、自分たちが住んでいる地域のことすらメディア（市の広報、地域の回覧板等のニュース、学校も含めて）を通してしか認知することは不可能である。これらのメディアの情報を元にして、私たちは、私たちを取り巻く「現実」がどのようになっているのかを認識することになる。つまり、言い換えれば、私たちが頭に描いている「現実」はメディアが作っている（構成している）と言っていいのではないだろうか。そして重要なことは「メディアが前もって何が重要であるかを選択し、重要性の順位を決定」して私たちに提示しているということである。ニュースのゲートキーピング[5)]は私たちではなく、メディアなのである。同様に、今、何が論じられるべきか、何を論じることが私たちにとって重要であ

図２「原油まみれの海鵜」
http://www9.ocn.ne.jp/~petro/coffeeroom2.htm

るのかを決定するのも、メディアのアジェンダ・セッティング（課題設定）機能である。繰り返すようだが、私たちが描く現実を構成するための種々の情報はメディアが「課題設定」と「ゲートキーピング」を行い私たちに伝えられるのであり、私たちが描いている現実は正にメディアが構成しているのである。さらに、メディアは、今ある現実を構成しているだけではなく、これから起こりうる現実にも大きな影響を及ぼす。言い換えれば、メディアは不断に「現実を構成」し続けているということにもなる。例を挙げてもう少し説明してみよう。この写真は原油を被った海鵜の有名な写真である。1991年１月、湾岸戦争の時の写真である。初めは、ロイター通信が「原油基地の爆撃によってペルシャ湾に流れ出た原油に浸かり飛べなくなった海鵜。爆撃はアメリカ軍によるものか、イラク軍によるものか不明」とのことで配信したものだった。その後アメリカ軍によって「イラク軍の爆撃によってペルシャ湾に流出した原油で飛べなくなった海鵜。イラク軍による著しい環境破壊である」という説明付きで全世界に流された。米軍によるイラク空爆を正当化する１つのマテリアルになったことは間違いない。ところが、湾岸戦争が終わった後、原油基地破壊は米軍によるものだということが明らかになり各国から非難されることになる。

つまり、最初に米軍メディアから流された情報によって、イラク＝環境破壊＝不正義。そして、アメリカ軍＝環境破壊を制裁する軍隊＝正義という現実が出来上がったのである。もちろん、この一枚の写真だけでそのような「現実」が出来上がった訳ではないが、相当に象徴的な出来事である。

イギリスのメディア学者であるデビット・バッキンガム[6]によれば「メディアが提示する現実は、現実の一つのバージョンにすぎない」のである。同じ現実でも様々なバージョンがあり、私たちはそのどれかのバージョンで「現実を構成」しているとも言える。

（２）虚偽による「現実」

今まで述べてきたメディアが構成する「現実」は様々なバージョンがあるにせよ、事実に基づく「現実」である。しかし、事実ではない報道が誤った現実を構成する場合もある。またそれによって多くの人命が失われたり、住環境が破壊されたりするような紛争を招くことも多々ある。少し古い例になるが、有名な「ナイラ証言」がある。概説すると以下のようになる。

「ナイラ」なる女性（当時15歳）が1990年10月10日に非政府組織トム・ラントス人権委員会（英語版）にて行った証言。イラクによるクウェート侵攻後、イラク軍兵士がクウェートの病院から、保育器に入った新生児を取り出し放置、死に至らしめた経緯を涙ながらに語った事で知られる。当時のマスコミはクウェートへ入れなかったため、この証言が信憑性のあるものとされ、広く喧伝された。アメリカ合衆国上院議員や大統領も幾度となく引用しており、湾岸戦争の布石を敷くこととなる。

当初はアムネスティ・インターナショナルや避難民からの証言により、裏付けの取れた

図３「ナイラの証言」
https://www.youtube.com
/watch?v=xGuxXU4Tlik

ものであったとされていた。しかし、クウェート解放以後、マスコミが同国内に入り取材が許された結果、新生児の件は虚偽であった事が発覚。また、1992年に「ナイラ」なる女性は苗字がアッ＝サバーハであり、当時クウェート駐米大使であったサウード・アン＝ナーセル・アッ＝サバーハの娘との事実が明らかになった。その上、証言自体がクウェート政府の意を受けた、ヒル・アンド・ノウルトンによる自由クウェートのための市民運動（英語版）広報キャンペーンの一環であったことが判明した。この例は、メディアが直接虚偽の報道をした訳ではなく、「虚偽の証言」を報道してしまったのである。「虚偽の証言」を「報道」することによって、虚偽の「現実」を構成したのである。前述した「現実の一つのバージョン」ではない。ただ、留意すべきは、「証言が事実ではないにしても、＜証言＞という行為そのものは事実である」ということである。いずれにしても、この「証言」によって、世界の多くの人々はイラク軍の非人道的な「暴挙」という「現実」を構成し、イラク軍に対する制裁（攻撃）が「正義の闘い」として正当化される一つの要因になったのである。しかし、これらは「虚偽の証言」であったとしても、その行為自体は現実にあったことではある。次に述べるのは、現実に「なかったこと」によって作られる「現実」である。

（３）「フェイクニュース」

「虚偽の出来事を伝えるフェイクニュースはいまや世界中に広がり拡散しています。自由でフェアな言論を支える、事実そのものがゆがめられている」（2017.4.29朝日）

新聞の一面記事である。このフェイクニュースは前述した事例と大きく異なる。前述した「現実」は見方や捉え方が違う、あるいは、作られた嘘の現実であったりするが、何らかの「現実」が存在する。原油まみれの海鵜や空爆は事実であるし、「ナイラ証言」はナイラが虚偽の証言をしたが、非政府組織トム・ラントス人権委員会なる場で証言をしたことは事実である。少なくともそれが事実であるか否かという検証の根拠が存在する。ところがフェイクニュースは初めから何の事実も根拠もない単なるでっち上げなのである。従来なら一笑に付されて捨て去られる類のニュースなのである。

2016年11月ドナルド・トランプが勝利したアメリカ大統領選ではこのフェイクニュースが彼の勝利に大きく貢献したと言われている。アメリカという大国の大統領選に大きな影響を与えたフェイクニュースとはどのようなものであるのか？

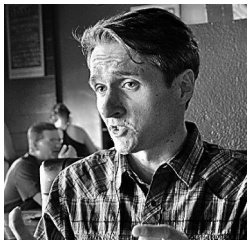


図４「ポール・ホーナー」
2017.4.29朝日新聞朝刊

「火付け役の一人に会おうとアリゾナ州フェニックスを訪ねた。男性は、半袖シャツ姿で待ち合わせ場所のレストランに現れた。ポール・ホーナー（38）。株のネット取引などで稼ぐかたわら、abcnews.com.co/cnn.com.de/nbc.com.co―といった、大手メディアに似せたサイトを次々と開設。でっち上げのニュースを選挙序盤から発信した。最も反響を呼んだ一つが、クリントン陣営がカネで人を集め、トランプの集会に『抗議者』として送り込んだという記事だ。『3500ドルを支払われ、トランプの集会で抗議した　反トラ

ンプ派が暴露』との見出しで拡散。トランプの次男や現大統領顧問のケリーアン・コンウェイもツイートした。米ネットメディア『バズフィード』の分析では投票直前の３ヶ月間にフェイスブックで反響があったフェイクニュースの第11位に。シェアやコメントの総数は約38万件に達した。同時期の上位20位までの反響数の合計では、フェイクニュースが871万件にのぼり、737万件のリアルニュースを上回っていた。トランプが大統領選で勝利すると、米内外のメディアから取材が殺到。『トランプをホワイトハウスに入れた男』などと報じられた。だが、ホーナーは『俺はトランプが嫌いだ。後押しするつもりはなかった』と主張する。では、なぜフェイクを広めたのか。自らの発信を『Artwork（芸術作品）』と言うホーナーに動機を聞くと、『トランプの言葉をうのみにする人も批判するメディアも、自分たちの信じたいことのみを受け入れ、伝えている。何が真実なのか、みんなに突き詰めてほしかった』ホーナーは発信後に『実はフェイクだ』と明かしたこともあったという。だが、『一度本当だと信じた人の考えを変えることはできなかった』と振り返る。」（2017.4.29朝日）

ホーナーという一個人が何の事実も根拠も無く発信した「ニュース」が多くの国民に大きな影響を与え、一国の大統領選の結果を左右するまでの力になったのである。社会に「公認」されていない「フェイクニュース」というまったくのほら話が「メディア」として「現実を構成」したのである。これは「現実の一つのバージョン」でも何でもない。そもそも寄って立つ「現実」がないのである。それでは何故、このような「フェィクニュース」があたかも本当のニュースのように「現実を構成」してしまうのだろう。確かに、ホーナーが言うように「トランプの言葉をうのみにする人も批判するメディアも、自分たちの信じたいことのみを受け入れ、伝えている。」ということは現実の世界ではよくあることだ。「認知的不協和」と言われる傾向である。自分の考えや主張に反することは出来るだけ見たくない聞きたくない、知りたくないという心理的傾向で、多かれ少なかれ誰にでもある心理状態である。そして彼は「何が真実なのかみんなに突き詰めてほしかった」と主張する。しかし、「フェイクニュース」を流すことによってそのことが実現するとは思えない。一般市民が「何が真実かを突き詰める」ことは不可能である。私たち市民は現実の何れかのバージョンを選ぶことは出来ても、「真実か否か」を判断することは出来ない。さらに、選ばれるべき「現実」のどのバージョンも事実でなければならない。そして、様々な事実に基づく「現実」を提供するのはメディアの役割である。メディアの「社会的な機能」の一つに「主権者である市民が正しい社会的判断をするための基礎資料となる情報の提供」ということが一般的に言われている。つまり、今、社会がどういう仕組みになっており、何がどのように問題になっているのか分かるように正しい情報を流す義務がある。

フェイクニュースによって何が真実か突き詰めることも、そのことによって「真実」の重要性も市民が認識することもない。逆にメディアの重要な社会的機能さえ反故にしてしまう危険性がある。

「大統領となったトランプは、約2800万のフォロワーを持つツイッターなどで『お前たちこそフェイクだ』と発信し、大手メディアに矛先を向けている。メディアは信じるに値しないという価値観が広がっている。ワシントン・ポスト紙記者でホワイトハウス報道を

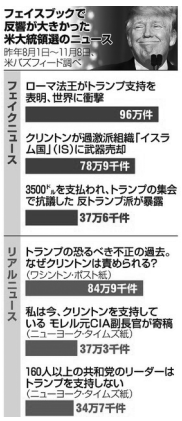


図5「アメリカ大統領選でのニュース」2017.4.29朝日新聞朝刊

担当するデビッド・ナカムラ（46）は世論の風圧を感じている。署名記事を書くと、メールやSNSでトランプそっくりの口調で批判が寄せられる。『お前、それはフェイクだろう』」（同）

この新聞記事が示すように今や作り話と事実の区別がつかないまま情報が拡散する社会へと変わりつつある。

かつて、アメリカで起こった「火星人来襲パニック」事件を思い出す。テレビ放送が始まる前の1938年のアメリカでラジオ放送によって起きた事件だ。「10月30日、CBSラジオによる『宇宙戦争』という番組は火星人が地球に攻めてきたというラジオドラマだった。これが全米にパニックを起こした。この番組の最初はダンスミュージックを流していたが、突然ニュース速報に切り替わり　ニュージャージー州に火星人が襲来したという『ニュース』が放送された。パトカーのサイレンや逃げ惑う人の声などが入っておりリアルだったため、ラジオを聴いていた人の一部は本当に火星人が来襲したと思い込み避難しようと逃げ迷った。放送日がハロウィン前夜だったこと、世界情勢が緊迫していたことなどラジオ以外の外的要因もあったが、当時のラジオの持つ影響力を物語っている」[7]実際これはニュースではなく、ドラマだったそうだ。「番組では『これはドラマです』という放送が何度も流されていた。その部分を聴いていない人でも、確認作業をしてラジオドラマだとすぐに見抜いた人も多かった。また、後で行われた調査によると、知識レベルの低い人ほどパニックになっていた。メディア・リテラシーの低い人がパニックを起こしたといえるだろう」[8]これはラジオドラマであり、意図的に流されたフェイクニュースとは違うが、まったくあり得そうにない出来事でも、メディアで流れると相当の影響を人々に与えるということである。そしてメディア・リテラシーの低い人ほどその影響を受けやすいということに注目しなければならない。同じように、フェイクニュースが、公的なメディアではないSNS等から拡散すると、同じように多くの人々に影響を与え、市民の考えや行動を規程する。そして、これもメディア・リテラシーの低い人ほど影響を受けやすいと思われる。「法政大学准教授でジャーナリストの藤代裕之は『どうやってフェイクの拡散を防ぎ、民主主義の土台である言論空間を守るのか、メディアに関わる人達が責任を持って考えていくべきだ』」（同朝日）とあるが、メディアに関わる人々の責任も大きいが、それを受け取る側の私たち市民が、公的、あるいは広く一般に認知されたメディアであれ、SNS等のネットメディアであれ、メディアからの情報を読み解く力（リテラシー）を身に付ける必要があることは間違いのないことである。とりわけ、今日のように、フェイクと真実が混在するようなネット社会の中にあって、メディア・リテラシーの重要性と、新たな方向性が求められているような気がする。以下、フェイクニュースに関する朝日新聞デジタルのアンケート結果（朝日2018年4月22日朝刊）を掲載しておく。このアンケートからもフェイクニュースへの対処法として、「リテラシー教育」と「ファクトチェック」で半数以上占めていることがわかる。

（４）授業での演習

授業の演習の一つに「オルタナティブ・メディア」の制作という課題を設けている。今回は「環境問題」をテーマにしたメディア・コンテンツの作成である。時間の制限もあるので、こちらで用意した、環境問題に関する画像を使って、オリジナルの作品を作るという課題である。学生は「地球温暖化」や「持続可能な社会の実現」「環境破壊」等の問題をテーマに、自分の主張や思いを映像作品として表現していく。アプリケーションソフトはフリーの「Windows Movie Maker」を使用した。この演習の主要なテーマは「オルタナティブ・メディア」としてのメディア・コンテンツをいかに効果的に作成するかということだが、「メディアは現実を構成する」という基本概念を理解する上でも面白い試みであると考えている。学生は自分のテーマに合わせて画像を選びストーリーを考える。当然同じ画像を使う学生も複数存在するわけだが、同じ画像を使っても、ストーリーの構成の仕方によって、違った文脈を作り出すことがある。画像配列の順番や、タイトル、キャプションの内容、BGM の違い等でまったく異なる「現実」が生まれることがある。非常に危機的な現実を提示したり、逆に楽観的な現実を提示したり、希望の見える現実を提示したりと、様々な作品が生まれる。素材は同じであっても、学生の個々の主観によって、メディアを構成し、それぞれの「現実」が構成されるのである。学生はお互いの作品を鑑賞し、評価することによって、「オルタナティブ・メディア」としての作品そのものの意味と、「メディアは現実を構成する」という、メディアの基本概念をも学ぶことが出来るのである。

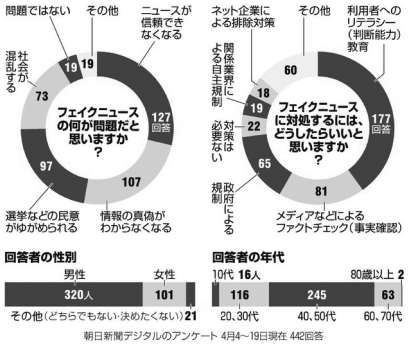


図６「フェイクニュースについてのアンケート結果」朝日新聞デジタルより

３、「オーディエンスがメディアを解釈し、意味をつくりだす」

「同じテクストを読んでも、オーディエンスの性別、年令、人種的・文化的背景や個人的資質、過去の経験、ニーズ、不安、その日の喜びや悩み、人種や異性に対する態度、家庭や文化的環境、道徳観などによって、読み方は異なってくる。オーディエンスはメディアが送り出すメッセージをそのまま受け取るわけではない。オーディエンスがメディアを解釈し、意味をつくりだすのである。」[9)]

同じテレビ番組を見ていても受け取り方は様々だ。例えば長寿番組であり、幅広い年齢層に視聴されている「サザエさん」（フジテレビ系）でも、評価は様々である。「昭和が懐かしい」「ほのぼのとした家族の様子が良い」「昔のお父さんは威厳があった」「女性は家を守るべきだ」その他。反対に「家父長的で封建的だ」「考えが古い」「男尊女卑だ」「男女共生の視点がない」等々の感想もある。

テレビ番組だけでなくメディア・テクスト[10]の一つである小説なども同じである。読者によって受け取り方が様々で、まさに「オーディエンスがメディアを解釈する」のである。

（1）ターゲットオーディエンス

広告主やメディア産業がその製品の消費者として想定するオーディエンスのことを言う。とりわけCMなどは、このターゲットオーディエンスを明確にする必要がある。オーディエンスがメディアを解釈し、意味をつくりだすのであれば、様々な受け取り方をするオーディエンスの中から、CMが想定するオーディエンスに視聴してもらう必要がある。テレビを例にとれば、かつては、朝の早い時間は出勤前のビジネスパーソンや学生。それ以降の午前中からお昼にかけて、そしてお昼から夕方までは専業主婦向け、あるいは定年退職したシニア向けの番組が多くなる。番組は制作者の意図が出来るだけ伝わりやすい、シンプルなものが良い。お昼のワイドショー的なニュース・バラエティなどはその典型である。「ニュース」というジャーナリスティックで知的な装いをしているが、中味は芸能人のゴシップや娯楽的な要素が強い。あるいは娯楽的に再構成したコンテンツになっている。CMで扱われる商品もオーディエンスのタイプに合ったコンテンツが流される。生活用品、生活家電、食品、栄養補助食品などが多くなる。夜の「ゴールデンタイム」（19時から22時）やプライム（19時から23時）はバラエティやドラマ、所謂「2時間ドラマ」などが主流となる。番組構成は普通のドラマにしても、容易に感情移入が出来、筋がシンプルで分かりやすいものを作りたがる。CMも携帯電話等のモバイルコンテンツ産業、自動車、保険・旅行などのサービス産業などの比率が高くなる。家族向けや比較的年令の若いオーディエンスを想定した番組やCMの構成になっている。さらに遅い時間帯になると、帰宅したビジネスパーソンや家事を終えた主婦、学生などをターゲットにした報道番組（比較的娯楽性の少ないジャーナリスティックな内容）が主流になる。

CMがないNHKはどうなのか。CMは無いがターゲットオーディエンスを設定して番組制作をするのは同じである。ただ、CMがないので、オーディエンス＝消費者という捉え方はない。ターゲットオーディエンスはターゲットコンシューマではない。

（2）視聴率

視聴率とは[11]、テレビ番組が視聴されている程度を表す。一定地域で、ある番組にチャンネルを合わせている世帯の全世帯に対する割合である。ある番組をどれだけのオーディエンスが見ているかということである。

実質的に視聴率だけが番組のすべてを評価する基準になっている。それは、単にテレビ番組の人気の指標というだけではない。視聴率がCMの料金に跳ね返り、テレビ局の収益を決定する。視聴率が収益とは直接関係のないNHKの場合でも、「公共放送vs民放」という社会評価の基準や番組制作者の通知票になるため、視聴率競争とは無縁ではいられない。また、視聴者の番組評価が低いと受信料の支払い拒否が増加する。番組評価とは視聴率と同義語ではないが、実質的には同一視されている。つまり、オーディエンス（視聴者）が番組を評価するのである。とは言え、視聴率が番組を正しく評価しているのかどうかは疑問である。視聴率を稼ぐために反社会的な行為をしたり、倫理に欠ける作り方をし

たりした例が今まで数多く存在する。視聴率はオーディエンスが正しく評価した結果でもあるし、逆にメディアが、視聴率を稼ぐためにオーディエンスを誘導した結果になる場合もあり得る。それだからこそ、オーディエンスはメディアを正しく評価する目を持たなければならない。テレビを例に取れば、もしも、放送局や実際に番組を作っている制作会社がビジネスのために暴走し、非常識な内容の番組を放送した時は放送局に抗議の意思表示をするべきだ。放送局だけではなく、スポンサー企業にも意見を投げてみるのも有効である。放送の質を高めるのは、放送局や制作会社の努力だけではない。我々オーディエンスも共に放送の質を高める重要な役割を担っているのである。オーディエンスもまた「プロの視聴者・アグレッシブな視聴者」として、テレビ文化を育てる批評家になってほしいと願う。

最後に、視聴者と共にメディアを育てていこうというカナダの「チャムテレビ」の取り組みを紹介したいと思う。

「トロントを拠点とするチャムテレビは、モーゼス・ズナイマーが起業した革新的な独立放送局である。72年に、地元トロントに根ざしたローカル局『シティ TV』を開局し、その成功をバネに、音楽専門局などを次々と起ち上げ、現在６つのローカル局、７つの専門局、24のラジオ局を持つ総合放送会社チャムＴＶとなった。97年にはメディア・リテラシーの支援を行うための専門部署『メディア教育部』を放送局として世界で初めて設立した。シティＴＶの人気番組をメディア・リテラシーの教材にリメイクした「Scanning Television」も多くの学校で教材として取り上げられている。日本ではテレビ局が積極的にメディア・リテラシー教材を製作することも、積極的に学校に提供することもほとんどないが、シティＴＶは積極的にメディア・リテラシー教育を支援している。それは『インテリジェンスのある視聴者を育てることにある』からである。メディア教育部のクロフォードによれば、社会的な文脈におけるテレビを広く理解し、テレビに新たな価値を見いだす視聴者の存在は、新しいタイプのマーケットを作り、高度なコンテンツ作りにも役立ち、将来の作り手のレベルアップにもつながるため、ビジネスにもプラスになり、業界にとっても歓迎すべきことだという」[12]。賢い視聴者を育てることは同時にメディアの質の向上にも繋がるという考えである。日本でも、鈴木みどり[13]やNPO法人FCT市民のメディア・フォーラムなどが中心になって「Scanning Television日本版」を作成し、市民や学校におけるメディア・リテラシー教育に取り組んでいる。NHK Eテレ[14]でも、2012年に放送が始まった「メディアのめ」、2018年の「メディアタイムズ」など、小学校高学年から中学生向けのメディア・リテラシー教育の番組を制作している。非常に良く練られており、興味深い内容になっている。取り上げ方によっては、高校生や大学生にも十分通用する内容である（「視覚メディア論」でも毎回取り上げている）。しかし、カナダやイギリスの取り組みに比べると、教材面でも、教育カリキュラムの面でも、まだまだ不十分であるし、今日の日本の学校現場の実情から言えば、教科以外でも多くの課題があり、近年、教科英語や教科道徳の新設もあり、メディア・リテラシー教育に割ける時間が益々少なくなっているのが実情である。リテラシーを持った賢い視聴者を育てる途はまだまだほど遠いような気がする。

4、「メディアは商業的な意味を持つ」

メディアの制作はほとんどの場合、ビジネスとして行われており、利益を生む必要がある。このようなビジネスのシステムの中では、オーディエンスは、ともすると単なる消費者として位置づけられる。このような枠組みはメディアの内容やメディア産業のシステムを規定する。従ってメディア・リテラシーの取り組みにおいては、産業や制度としてのメディア分析が不可欠であり、メディアからの情報そのものがどう商業化されているか、そのことが私たちの日常生活とどのように関わっているのかを分析することが必要である。

「メディア・リテラシ一には、マスメディアの制作の経済的基盤を意識化し、それが内容、技術、配給にどのような影響を及ぼしているかを知ることも含まれる。メディア制作は商売であり、利益をあげなければならない。たとえば、テレビ産業界の場合、番組はどんなものであれ、その視聴者数によって判断されなければならない。米ネットワークのプライムタイムで放送される番組の視聴者が2000万人を割れば、一般的にいって、その番組の放送継続はむずかしい。視聴率調査や読者調査は広告主にたいして特定のメディアのオーディエンスにかんする詳細な人口統計データを提供する。このような知識を得ることで、子どもたちは番組内容と広告主の夕一ゲットとされている彼らの関係を知ることができるし、また視聴者の集団を市場として販売するやり方も理解できる。

メディアの所有と支配、それに関連する問題についても明らかにされなければならない。カナダや他のいくつかの国では、メディアの所有権が一部の少数の人々の手に握られるという寡占傾向が強まっており、しかも複数のメディア間で所有権の系列化が見られる。この傾向が実際的に意味するのは、限られた数の個人の決定でどの番組をテレビで放送するかが決まり、どの映画を上映し、どの音楽を録音・放送するか、どの問題を調査・報道するかが決まる、ということである。たとえば、オンタリオ州の多くの市には日刊新聞が1紙しかないし、それらの新聞はどれも同じ新聞の系列下にある。このような状況では、賛否両論のある問題の報道、調査報道にとつて多くの支障が生じてくる」[15)]

このようにメディアを理解するための一つとしてメディアの商業的な側面を知ることは重要である。以下、産業としてのメディアの現状を考察していきたい。

（1）テレビの商業的構造

電通によれば、2016年のテレビ広告費は1兆9657億円で総広告費の31.3%（2002年34%）に当る（因みにインターネット広告費は20.8%で毎年増加している）。この数字は多少の変動はあるとしても、この10年間で、それほど変わっていない。この金額の大部分は、スポンサー企業がテレビ広告、つまりCMを流すために支払うものだ。NHKはともかく、民放を存続させているのは、企業が使う「広告宣伝費」がベースになっているということになる。企業がこれだけの多くの広告費を使うのはテレビが広告媒体として価値があるからである。テレビは「同じ情報をたくさんの人々に同時に伝えることが出来る」メディアであるからである。時間帯にもよるが、数千万人が視聴し、1日の中でくり返しCMが流せる。これは活字媒体の比ではない。企業が多額の費用をかけてテレビCMを流すのはそれだけ効果があるからである。本来企業が視聴者に見てもらいたいのはCMなのである。しかし、現実的にはそれはあり得ないことで、実際には、CMを見て貰う仕掛けと

して「番組」があるのである。スポンサー企業は、決して単なる「好意」や「趣味」でドラマやバラエティを無料で見せているのではない。CM の効果を狙って予算を使っているのだ。この基本的事実の認識がメディア・リテラシーではとても重要になる。

「無料で見せている」と述べたが、厳密に言えば、NHK のように直接受信料を払ってはいないが、スポンサー企業の商品やサービスを購入することによって間接的に CM 料を支払っていることになる。少し詳しく見ておこう。

下の図は民間放送の年間広告費と NHK の受信料の比較を図式化したものである。民間放送のテレビ広告費は年間約２兆円と言われている。単純に、それを全国４千700万世帯で割ると１世帯あたり年額４万円になる。NHK の年間受信料（一年前払い継続振込み）２万5320円と比べると約1.5倍強になる。視聴者は決して「無料で」番組を視聴しているわけではない。

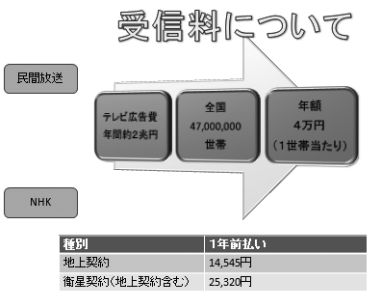


図７「受信料について」

このように、放送局はひとつの民間企業であり、ビジネスとしての利潤追求は企業の大きな目的である。しかし、もともと放送という事業自体が、その「公共性」ゆえに国の許認可事業であり、誰でも勝手に行えるものではないという事実がある。そういう意味では、放送事業というものは単なる自由競争のビジネスではなく、限られた会社のみに許された特殊なビジネスなのだ。東京にあってキー局と呼ばれる民放は五社（日本テレビ、TBS、フジテレビ、テレビ朝日、テレビ東京）のみ。他のジャンルで、わずか五社に独占されている産業などない。法律に守られ、競うべきライバルがたった四社という寡占状態にあぐらをかいて、利潤追求に偏った企業活動を行うことは許されないのだ。同時に、私たち視聴者も番組に対する批評を積極的に放送局やスポンサードする企業に対して発信していく必要があるのではないだろうか。テレビも一つの文化であるならば拮抗すべき批評が存在していなくてはならない。私たち視聴者もプロの批評家と同様に「アグレッシブな視聴者」として、テレビ文化を育てる批評家となる必要があると思う。

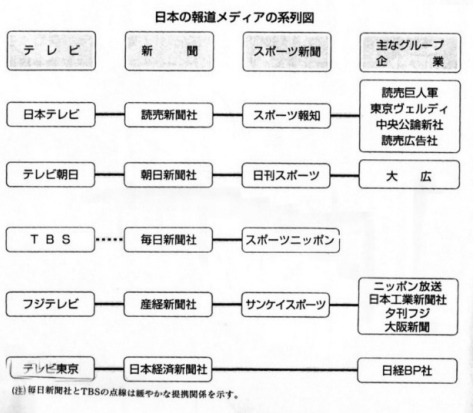


図８「報道メディアの系列図」：井上康浩「メディア・リテラシー」日本評論社2005年 p26

（２）新聞―テレビ系列

1974年以前までは今のような新聞とテレビ放送の系列化はまだ完成されていなかった。それぞれの新聞社がバラバラに持っていた株を系列化するように再配備したのである。理由の一つは政治的なものだった。井上[16]は「新聞とテレビがそれぞれ統合されれば、政府側としても管理しやすいという狙いがあり、新聞社側としてもテレビ局を単独で支配下に置きたかった。政財一体となった行政指導である」と言う。

こうして1974年に、現在の新聞―テレビ系列が完成した。世界でも例のない新聞とテレビの２大メディアの系列という日本独自のメディア

構図が出来上がった。重要なことは、「新聞―テレビの系列は単なる経済的な関係にとどまらず、コンテントにもさまざまな影響を与えている。メディア・リテラシーには非常に重要な要素だ。系列内の助け合い、馴れ合い、他系列との足の引っ張り合いがコンテントにあらわれる」（井上）ということを年頭に置くべきである。

（3）広告とメディア

厳密に言えば広告はメディア（媒体）ではなく、メディアを通じて伝えられる商品の販売を目的にしたメッセージのことだ（コマーシャル・メッセージ）。しかし、そもそもメディアとは「伝達の手段」（媒体）と「コンテント」を意味する。広告も、読み取られるべきメディア・コンテントの大きな部分を占める。メディア・リテラシーにとって重要なこともコンテントである。

また、広告抜きにメディアを語ることはできない。その理由のひとつは、「マス 4 媒体」といわれるテレビ、新聞、ラジオ、雑誌のすべては広告がなくては成りたたない。NHK を除く民放は収入の 9 割以上を広告収入に依存しており、購読料を取る新聞でさえ約半分の収入は広告からだ。NHK は広告を放送していないというのはまちがいで、自杜の番組広告から 公共広告などが放送されているし、NHK 傘下の株式会社はさまざまな広告・広報活動に従事している。広告本来の目的は、広告主の商品やサービス、ブランドを消費者に伝達し、消費意欲を刺激して最終的には購入してもらうことを目的にする商業的なものだ。

図9　テレビCM
https://www.youtube.com/watch?v=Oyd63os3BOs

新聞やテレビの報道のように公共的な目的と使命をもっているわけではないように見える。しかし、コマーシャルのコンテントの中には、様々な社会的な価値観や習慣、ライフスタイル、生き方、考え方、癒し、怒りなどの社会的なメッセージが含まれている。社会への影響も大きいし、時として、ステレオタイプなものの見方や、ジェンダーなどの問題も指摘される。さらに、「法外な金利」で自己破産を増やすなど社会問題を引き起こしている消費者金融の CM など、反社会的なものが一流メディアによって伝達されている。純粋そうな若い女性や動物を CM に登場させて消費者の気を逸らしながらヤクザまがいの商売をしている企業も問題になった。また、番組の内容が CM スポンサーを意識して作られる場合も少なからずあり、オーディエンスはその辺りも意識して視聴する必要がある。広告主の影響は直接的、間接的に存在する。「特定の業種、企業からの広告比率が高くなる雑誌では、広告主からの圧力を受けやすい。大手化粧品会社は、女性誌などの週刊誌がキャンペーン・ガールの不倫などスキャンダルを報じると広告を引き揚げるという『脅し』を堂々と行っているといわれる。大広告企業のキャンペーン・ガー ルは任期中に週刊誌によってスキャンダルを報じられる危険性はあまりない。だた、スポーツ新聞は化粧品会社が広告主ではないので、こちらで報じられる可能性はある[17)]」

広告をクリティカルに読み解くことや、広告とメディア・コンテンツとの関係を読み取ることも、メディア・リテラシーにとって重要な課題である。

６、「メディアは社会的・政治的意味を持つ」

（１）報道メディア系列の方針と論調の違い

許認可事業であることと「放送法」で縛られるテレビと違い、新聞は方針の違いや論調がはっきり異なる。発行部数１位の「読売新聞」と２位の「朝日新聞」とでは新聞の方針や論調が大きく異なる。このことは様々な政治的な問題や局面でいくつも例を挙げることが出来る。例えば、2015年８月31日の朝刊（大阪版）を比較してみよう。

朝日新聞の１面トップは「住宅耐震、震災後も進まず」という、住宅の耐震化率の問題を取り上げているが、同じ１面に、「安全保障関連法案」に反対する集会やデモを大きく取り上げている。写真も５段抜きのカラー写真を掲載している。１面の見出しは「国会前最大級デモ」となっており、同時に、白抜きで「各地で安保法案「反対」」のキャプションが付いている。

かなりの紙面を割いて報道されている。

この日の社説は「大学入試改革」と「安保法制」の二つが取り上げられている。

毎日新聞の場合は、この問題をさらに大きく取り上げている。１面トップで写真も朝日と同じ構図の写真だが、かなり大きい（左写真）。記事も１面のほとんどの部分が割かれている。

図10　「毎日新聞」2015年８月31朝刊

これに対し、読売新聞は、１面はもちろん、どのページにも安保法案の記事はまったく見られない。産経新聞は「社会」面の26ページに記事を掲載。写真も一段のカラーである。記事の内容は朝日や毎日のように、安保法制の問題点や、それに抗議する人々のうねりを報道するものではなく、デモが道路を塞いでいたとか、公務執行妨害で逮捕者が出たとか、「シールズとは何なのか？」と言った内容の取り上げ方だった。興味深いのは、読売、産経の両紙とも、この日行われた枚方市市長選で維新候補が当選したことを大々的に取り上げ、さらに、新党（日本維新の党）発足に関わるニュースをかなりのページを割いて好意的に取り上げていることである。もちろん、この事例だけで、新聞各社の論調や編集方針を決定づけるわけではないが、この事例はかなり象徴的である。近年、新聞社のこのような傾向が顕著で、政権寄りと政権に対して批判的であることの二極化が進んでいるように思われる。どちらに同調するのかは市民一人一人の意識の問題ではあるが、この傾向はメディアにとって、あまり歓迎できることではないと思われる。ともあれ、これまでの歴史の中でメディアがどのような役割を果たしてきたのかという検証はいつでも必要なことであるし、とりわけ、市民生活に多大な影響を与え、数多くの不幸をもたらした近代の「戦争」へ至る歴史の中でメディアが果たしてきた役割を正しく認識し、常に検証していくことは非常に重要なことであると思う。そして、その検証から生まれた戦後のジャーナリズムの精神を今一度確認しておく必要がある。市民の側に立って、常に権力を監視するウォッチドッグとしての役割である。権力に尻尾を振る「プードル犬モデル」[18] ではなく、市民、大衆の利益を守る立場で不正や汚職など、諸々の社会悪に噛みついたり怒ったりして疲れを知らない「テリア犬モデル」でなければならないと思う。関連し

て以下、メディアの役割について考察していきたい。

（２）メディアの役割

・新聞報道

権力は常に自らにとって不都合なことを隠す。権力側からすれば、当然のことである。しかし、その隠されたことが、私達市民にとって知るべき重要なことである場合が多い。では、誰が、権力が隠そうとしている政治的な問題を明らかにし、世の中に出すことが出来るのだろう。その重要な役割を果たすのがメディア・ジャーナリズムである。まさに「テリア犬モデル」としてのウォッチドッグの役割である。最近の例でいうと、所謂「森友・加計問題」がある。

この事件はメディア・ジャーナリズムの役割を語るのに重要な事件である。もし、新聞の取材がなかったら、この事件は誰も知ることもなく、闇に葬られていたかもしれない。単に事実が隠蔽、改ざんされただけでなく、私達の税金の使途が政権の恣意によって国民に明らかにされることなく、使われていることを誰も知らないままに行われているということである。政治は私達の生活に直結する身近なことであるが、ほとんどの市民はあまり意識することなく通り過ぎて行く。メディアが問題を取材し、世に明らかにすることで、私達は問題を知ることが出来るのである。「メディアが現実を構成する」ということを第２章で取り上げたが、メディアが取り上げなければ、財務省の「公文書改ざん」の「現実」は無かったことになるのである。

・「取材」の大切さ

近年、新聞、テレビなどの既存のメディアは「クローズドメディア」「マスゴミ」「オワコン」などと揶揄されたり、ネットメディアに比べて「価値の低い」、「遅れたメディア」であるかのような言われかたをすることが多い。確かに、若者のテレビ離れや新聞離れは現実だし、取り分け、新聞の発行部数は確実に低下している。しかし、それでも、「信頼出来るメディア」として評価されているのは「既存メディア」であるテレビや新聞である。（左図）

メディアへの信頼度2
（財団法人新聞通信調査会2017.3発表）

- 1位　NHKテレビ(70.0点)
- 2位　新聞（一般紙）(68.7点)
- 3位　民放テレビ（59.2点）
- 4位　ラジオ（58.2点）
- 5位　インターネット（51.4点）
- 6位　雑誌（45.0点）

（全面的に信頼している場合は100点、全く信頼していない0点、普通の場合は50点として点数化したもの）

図11　「メディアへの信頼度」財団法人新聞通信調査会2017.3発表

既存メディアの信頼度は高く、その影響力は大きいと言える。ヤフー等のインターネットのニュースサイトとテレビ・新聞等の既存メディアとの違いについてはここでは詳しくは述べないが、大きな違いは「取材」をして記事を集めることである。インターネットのニュースサイトでは記者が取材をするということはない。既存のメディアから取得したニュースを編集し、読みやすくしたり、ビュワーが興味を抱きそうなニュースを上位に配置したりと、構成や編集をしてニュースサイトを構成する。

前述した「公文書改ざん」事件のように、記者が地道に取材をし、その結果、隠蔽されようとした事実を読者に明らかにする。そして国会で取り上げられ、大きな政治的、社会的問題として表面化されることになったわけである。記者が何らかの問題意識を持って地道な取材をしなかったら、無かったこととして葬り去られていたかもしれない。メディア記者の体験に基づいた鋭い勘や、正義感。そして、地道な取材で得られた確かな情報を記

事として、あるいはテレビ映像として出すことが、メディアの信頼度を担保する唯一の途だと思う。

■おわりに

従来の「情報教育」では、工学的な側面が強調される傾向が強く、「情報」そのものの意味や、社会的な背景、そして、メディアが作り出す「情報」をいかに読み解き、私たち市民の考えや思いをどのように発信していくべきなのかというような、メディア・リテラシー的内容は不十分だった。もちろん、メディア・リテラシー教育は、「情報科」だけで論じられる内容ではなく、総合的な学習を含む様々な教科を横断する形で論じられ、デザインされるべき課題である。そして、学年、学校種を超えて系統的に学習されるべきものと考える。しかし、学校教育においては、現実的には「情報科」が核となって、取りあえず前に進めていかなければならないが、情報科の必修の単位数が少ないなどの背景があり、高校の情報科の専任教員が足りなく、採用も少ないのが現状である。2022年度からの新しい指導要領で必修科目「情報Ⅰ」が新設され、大学入学共通テストで出題する検討も進めるそうだ。これからの「情報教育」が技術・工学的な知識に偏ることなく、情報・メディアの内容を分析し、多角的な角度から読み取る力の育成のために、ワークショップやPC、映像・音声技術を利用したコンテンツ作成の実習、様々なメディア現場での体験的な学習等[19]も含めた、多様なカリキュラムの開発が必要である。

このように、「情報教育」が、メディア・リテラシー教育も含む多様で豊かな学習内容を持った教科へと量的、質的に拡大されることを願う。

注・引用、参考文献

1）この宣言は、1982年にドイツのグリュンバルトで開催された、ユネスコによるメディア教育国際シンポジウムに参加する19の国の代表によって満場一致で採択されたものである。
2）「メディア・リテラシー」カナダ・オンタリオ州教育省編 監訳者鈴木みどり（訳者：磯谷康晴、猪俣富美子、湯口隆司）リベルタ出版1996年 p8
3）同 p9
4）Study Guide「メディア・リテラシー[入門編]」　鈴木みどり編　リベルタ出版2013年 p19
5）記者、編集者あるいは報道機関が一定の基準に従ってあるメッセージや情報を社会に提供するかどうかを決めること。
6）David Buckingham ロンドン大学教育学研究所教授。子ども、若い人たちとメディア研究センター所長。
7）井上泰浩「メディア・リテラシー」　日本評論社2005年 p191
8）同
9）Study Guide「メディア・リテラシー[入門編]」　鈴木みどり編　リベルタ出版2013年 p19
10）texts：メディアの個々の制作物（映画、テレビ番組、書籍、雑誌や新聞なの発行物、広告、web上の情報）
11）視聴率には測定する時間帯によって三つがある。「全日（6-24時）」「プライムタイム」「ゴールデンタイム」である。世帯視聴率10%でプラス・マイナス2.4%、20%でプラス・マイナス3.3%の誤差がある。
12）菅谷明子「メディア・リテラシー」　岩波新書2000年 pp.113-123.（筆者要約）
13）元立命館大学教授、元ＮＰＯ法人メディア・リテラシー 研究所所長。2006年７月23日逝去
14）「メディアのめ」2012年-2015年放送。「メディアタイムズ」2018年毎週木曜日午前９：25-９：35

15）「メディア・リテラシー」カナダ・オンタリオ州教育省編 リベルタ出版1996年 p9
16）井上康浩「メディア・リテラシー」日本評論社2005年 pp.26-27.
17）同　p166
18）早稲田大学ジャーナリズム教育研究所編「エンサイクロペディア・現代ジャーナリズム」早稲田大学出版部 2013年 p86
19）長野県の放送局である「テレビ信州」の例。テレビ信州では2002年の年間経営目標にメディア・リテラシーの実践が盛り込まれ、全社的に取り組む姿勢を 打ち出した。2001-2002年「長野プロジェクト」を発足し県内の中・高校と連携し、生徒と共に番組を制作し放送した事例がある。

グローバル人材育成を見据えたアクティブ・ラーニング
―英語ドラマ制作のゼミ活動の現状と課題―

An Interim Report on Active Learning through Film-Making Activity

仁科　恭徳

Yasunori NISHINA

（要旨）
本稿では、新しいアクティブ・ラーニングの一手法である Film-Making Activity（FMA）を用いて、筆者が実際に行なっている授業実践を具体的に紹介する。詳しくは、英語専攻演習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳのゼミ活動において、学生主導のもと、現在までの過去 3 年間に実践した FMA や関連する活動内容、一般公開における現状の課題、今後の展望に関して報告する。

キーワード：アクティブ・ラーニング、協同学習、動画制作活動
Key Words: Active Learning, Cooperative Learning, Film-Making Activity（FMA）

神戸学院大学　グローバル・コミュニケーション学部　准教授

1．はじめに

本稿では、神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学部の英語専攻演習 Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳを通して、仁科ゼミが実践している英語ドラマ制作活動に関して2016年度から現在までの報告、現状の課題、今後の展望などに関して詳細にまとめる。

2．背景

仁科ゼミが2016年度より実践している英語ドラマ制作活動のきっかけは、摂南大学の吉村ゼミが2015年度に始めた取り組みに由来する。当初、吉村ゼミでは、英文学の作品を能動的に学ばす（つまり、アクティブ・ラーニング）ことができないかと思考錯誤した結果、英語教育に舞台演劇を取り入れるという手法を採用した。しかしながら、舞台演劇では練習こそ何度も取り組めるものの本番が一回限りであり、学生が緊張やプレッシャーに悩まされるというデメリットがあった。試行錯誤した結果、最近の ELT の流行りである MALL（Mobile Assisted Language Learning）を用いた英語教育におけるアクティブ・ラーニングの新形態 FMA（Film-Making Activity: 英語ドラマ制作）を思いついたのである。2016年度以降は、仁科ゼミとの合同プロジェクトとして、大学を跨いで FMA を進化させ続けている。

総務省の発表によれば、現在のところ、スマートフォンの普及状況（世帯）は、モバイル端末全体（携帯電話、PHS、PDA、スマートフォン）で94.7%、うちスマートフォンは71.8%となっている（http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h29/html/nc262110.html）。先日の英語読解Ⅰ・Ⅱの授業で調査した結果、受講者のスマートフォン使用率は100%であった。つまり、デジタルネイティブ世代と呼ばれる現在の学生にとって、スマートフォンをはじめとする情報通信機器を活用した学習スタイルは馴染みやすいのかもしれない。そこで、当初は、iPhone あるいは iPad を用いて FMA を実施することにした。現在は、学生がよりクオリティの高い映像を求めるようになったことから、本格的なビデオカメラやプロも使う動画編集ソフトなども活用するようになってきている。

3．英語専攻演習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ（仁科ゼミ）での取り組み

3．1．英語動画制作活動：作品の完成まで

仁科ゼミの活動を詳説する前に、参考までに以下の英語専攻演習Ⅱのシラバスを参照されたい。この授業は、FMA を通した15週完結型のプロジェクト型授業であり、ディプロマ・ポリシーの中でも「1．実践的で高度な外国語の運用ができる」と「2．他者と協調、協働できるコミュニケーション力を持つことができる」に主眼を置いている。

資料１．英語専攻演習Ⅱのシラバス

授業科目名	BB0037005 英語専攻演習II	単位数	2.0
担当教員	仁科 恭徳	開講キャンパス	ﾎﾞｰﾄｱｲﾗﾝﾄﾞ
開講学期	2018年度 後期	曜日時限	水曜3限
授業の目的 必須	この授業では、ディプロマポリシーの中でも、「1．実践的で高度な外国語の運用ができる」および「2．他者と協調、協働できるコミュニケーション力を持つことができる」に主眼を置いており、特に全15回の授業を通して、英語によるドラマ作品やボランティアなど課外活動の動画リポートを制作する。出演者、並びにプロットの作成・編集においても、すべてゼミ生が担当する。具体的には、受講生をグループに分類し、グループごとに選定したテーマ(日本のドラマ作品やボランティア活動等)を30分程度の英語ショートフィルムに編集する。そして、台詞の日英翻訳、演技、音楽と字幕の挿入を通して、一つの短編作品を完成させる。また、最終的に、他大学との共同コンペを開催する予定である。		
到達目標 必須	発話状況を勘案した発話の訓練、リポート方法、翻訳、ならびに映像作品の編集技術の獲得		
授業のキーワード			
授業の進め方 必須	グループワーク、リポート、発表会		
履修するにあたって			

＜授業計画＞

講義番号	主題	内容
講義番号01 第1回	主題01 イントロダクション	内容01 ガイダンス、英語専攻専修IIの概要
講義番号02 第2回	主題02 字幕翻訳入門	内容02 英日翻訳の手法を学ぶ。
講義番号03 第3回	主題03 字幕翻訳基礎	内容03 日英翻訳の手法を学ぶ。
講義番号04 第4回	主題04 字幕翻訳応用	内容04 発話状況を勘案した翻訳理論を学ぶ。
講義番号05 第5回	主題05 グループワーク開始	内容05 グループ分け、作品の選出
講義番号06 第6回	主題06 翻訳作業1	内容06 表現したい、もしくはリポートしたい内容を粗く翻訳する。
講義番号07 第7回	主題07 翻訳作業2	内容07 ジェンダーを勘案し、英文をチェック・修正する。
講義番号08 第8回	主題08 翻訳作業3	内容08 全英文を辞書・グーグル検索を活用して添削する。
講義番号09 第9回	主題09 プロット作成	内容09 映像作品のプロットを作成する。
講義番号10 第10回	主題10 撮影1	内容10 作品の前半部分を撮影する。
講義番号11 第11回	主題11 撮影2	内容11 作品の後半部分を撮影する。
講義番号12 第12回	主題12 撮影3	内容12 撮影の追加部分を撮影する。
講義番号13 第13回	主題13 編集作業1	内容13 撮影した場面をつなぐ。
講義番号14 第14回	主題14 編集作業2	内容14 音楽、テロップを挿入する。
講義番号15 第15回	主題15 合同発表会	内容15 製作した作品のコンペを開催し、評価を実施する。

授業時間外に必要な学修	毎回、作品作成に至るまでの翻訳や編集作業、演技の練習などの予習が最低1時間、ポートフォリオや進捗状況、作品の見直し、相互評価などの復習も最低1時間必要とする。
提出課題など	毎回のポートフォリオ、コメント表、翻訳の成果物、映像作品を提出する必要があり、これらのフィードバックは授業内外で実施する。
成績評価方法・基準 必須	作品の完成に至るまでのエフォート(授業への貢献度)40% ポートフォリオ等 20% 作品の評価 20% イベントの企画、運営 20%
テキスト	『グローバルコミュニケーション学入門』(2018年, 三省堂)
指定図書	
参考書	『映画総合教材 ラブ・アクチュアリー』(リチャードカーチス著、2014年、松柏社、2200円) 『暗唱したい、映画の英語』(金星堂) 『音読したい、映画の英語』(スクリーンプレイ) 『はじめての映像翻訳』(アルク)

以下、活動内容を具体的に示す。

期間：半期（約４ヶ月）で１グループ１作品を完成。

メンバー：１グループ６～８名程度で構成。可能な限り、男女比は均等。

内容：日本のドラマ・映画を、30～45分の英語ショートフィルムとしてオリジナルで再制作する。

近年、協同学習（cooperative learning）が教育現場で注目されている。協同学習を通して、学習者を主体的・対話的な学びへと導くためには、理に適ったグループ活動を設計することが重要となる。FMA は、学生自らが監督となり、脚本家となり、翻訳者となり、演者となり、編集者となり、AD となり、オーディエンスとなり、評価者にもなるという協同学習型アクティブ・ラーニングとも言える。FMA は学習者の言語習得や動機づけなどに効果があることが指摘されており（Gromik, 2006, 2017 Bailey & Dugurd, 2007; Chen & Li, 2011）、非言語面でのコミュニケーション能力を伸ばすことも分かっている（Reid, Burn, & Parker, 2002）。日本における導入例は少なく、FMA が日本人英語学習者の言語面や情意面にどのように影響を及ぼすかに関しては、実証的研究はほぼ皆無である。このような理由から、日本人大学生をターゲットにした FMA を考案し、以下のとおり実践してきた。

日本のドラマであれば、通常 1 話につき 1 時間程度のストーリーが10回分あると計算すると計10時間、映画であれば 2 時間程度の長さがあるため、プロットの流れを自然に保ちつつ全体の尺の長さを30-45分に短縮するのは骨の折れる作業である。プロットが決まれば、採用したシーンの日本語のセリフを日英翻訳し、必要に応じてオリジナルの英語のセリフも加えていく。演者の名前は感情移入しやすいように、学生の本名を使うことが多い。翻訳することが難しい場面では、教員に助言を求めてくることも多々あり、その場合は、日英翻訳しやすいように、まず日本語そのものを優しい日本語に言い換えさせる訓練を促している。言語を直訳するのではなく、場面を翻訳するのだということに気づけば、直訳という行為がナンセンスであることに気づく学生も多い。その結果、早ければ 2 年生の後期には翻訳のコツを掴む学生も見受けられる。

翻訳作業が一通り終了し、各シーンの状況説明なども加えることで、台本が完成となる。次に必要なのは、演技実践である。FMA の良いところは、リハーサルのみならず本番であっても、英語のセリフを間違ったりジェスチャーの動作に不満があれば、納得がいくまで何度も撮り直しすることができる点にある。NG が多ければ、NG 集として編集して、番外編として楽しむこともできる（実際、ゼミ活動の一部として、学生は NG 場面も楽しんでいる）。また、学年が上がるにつれて、映像作品へ込める想いやこだわりが強くなることから、表情や声のトーンといった演技の細部にまでこだわるようになる。その結果、必然的にリハーサルの回数や本番の撮り直しが多くなることもある。ロケ地にもこだわり、必要に応じて撮影スタジオを借りることもある。カメラワークに関しても、一つのシーンを数台のカメラを使って同時に撮影したりと、試行錯誤しながらもより良き作品制作のために模索している真摯な学生の姿には感動さえ覚える。

ある程度のシーンを撮り終えたら編集作業が始まる（グループによっては、撮影と編集を同時に進めるところもある）。場面のつなぎや切り替え、音楽や日本語字幕の挿入、各場面での色味の修正など、編集者のこだわりの見せ所でもある。編集作業に携わる人数も

グループごとに異なり、固定しているグループもあれば、数名あるいは全員で分担するグループもある。一通り編集作業を終えると、グループ内で鑑賞し、時にメンバー同士で活発な意見交換をした上で、再編集する場合もある。このようなプロセスを経てようやく作品が完成する。

３．２．現在までの作品

仁科ゼミにおけるFMAは2016年から開始した。表１に示すとおり、現在までに計13本の作品が完成し、うち一本はシナリオも含めて完全オリジナルである。また、他にもゼミ活動や学部活動に関する３本の動画（アート展の紹介動画、留学先紹介動画、学部紹介動画）を制作している。

表１．現在までの作品リスト

年度	２年生	３年生	４年生
2016前期	・Mission to Love（プロポーズ大作戦） ・Flying Colors（ビリギャル）		
2016後期	・Legal High（リーガルハイ） ・Lesson of the Evil（悪の経典） ・Wisper of the Heart（耳をすませば）		
2017前期	・Orange（オレンジ） ・One Missed Call（着信あり）		
2017後期	・Dragon Cherry Blossom（ドラゴン桜） ・コーヒーの飲めないカフェ～PHOTO ART KOBE～紹介ビデオ by 濱井菜月	・The Wolf Game（人狼ゲーム）	
2018前期	・Flying Colors（ビリギャル） ・99.9%（99.9%）	・Malborne Australia 紹介動画 by 濱井菜月	・オリジナルムービー Good La(u)ck
2018後期	・The incite mill（インシテミル） ・The Locked Room（鍵のかかった部屋）	・Tales of the Unusual（世にも奇妙な物語） ・学部紹介動画	

なお、表１中で下線の入った２作品は、半期中（約４ヶ月）に一部完成しなかったものを指す。約４ヶ月という限られた期間の中で作品を一から完成させるためには、授業時間外での活動が極めて重要となる。よって、参加者のアルバイトやプライベートの予定調整がうまく行かなければ、期日内に撮影が終わらないかもしれないという焦りがグループ内で生じ、人間関係の摩擦が生じることもある。その結果、実際に作品が納得のいく形で完成しなかったというケースが過去に２件あった。ここがグループワークの難しい点でもあると言える。

３．３．上映会

作品が無事に完成すれば、次に上映会となる。上映会は、学内上映会、他大学との合同上映会、一般上映会に分けることができる。中でも摂南大学との合同上映会は開催をマストにしている。開催日はお互いの大学の第15回目の授業終了後以降の適当な日時とし、場

所は神戸学院大学ポートアイランドキャンパスか摂南大学寝屋川キャンパス、あるいは摂南大学の姉妹校である大阪工業大学の梅田キャンパスである。表２は、現在までの合同上映会の実績である。

表２．合同上映会の開催時期と場所

開催時期	場所
2016年度　前期	神戸学院大学ポートアイランドキャンパス
2016年度　後期	摂南大学寝屋川キャンパス
2017年度　前期	神戸学院大学ポートアイランドキャンパス
2017年度　後期	大阪工業大学梅田キャンパス
2018年度　前期	大阪工業大学梅田キャンパス
2018年度　後期	神戸学院大学ポートアイランドキャンパス

資料２．合同上映会の集合写真（2017年度前期　神戸学院大学ポートアイランドキャンパスにて）

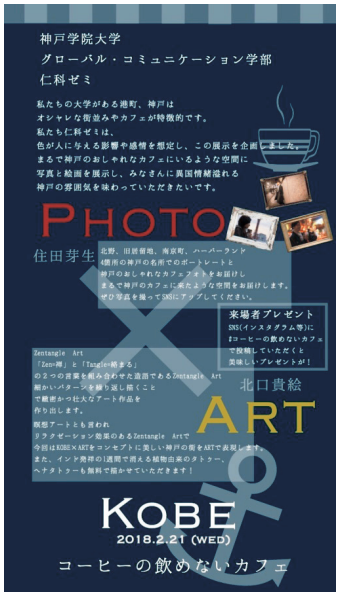
出席者は仁科ゼミと吉村ゼミに所属する全メンバーに加えて、先輩・後輩学生や、本学の教職員、外部関係者、FMA を科研費等で共同研究している他大学の教員、特に立命館大学経済学部の桐村亮准教授と明治大学国際日本学部の廣森友人教授が参加することもある。

他大学との合同上映会の前後で学内上映会を実施することもあり、その場合は、広報活動の一環としてポスターを制作している。現在までに、2017年度前期２年生の作品『Orange（オレンジ）』と『One Missed Call（着信あり）』、2017年度後期２年生の『Dragon Cherry Blossom（ドラゴン桜）』と３年生の『The Wolf Game（人狼ゲーム）』のポスターを作成した。前者は学内掲示板に掲示し、後者は2018年８月10日と11日に開催されたオープンキャンパスのゼミ紹介でも活用した。

資料３．Dragon Cherry Blossom と The Wolf Game のポスター

学内上映会、他大学との合同上映会を経て、時に外部にて一般上映することもあった。2017年度は、番外編として、2018年２月21日（水）にグランフロント大阪の The Lab.のアクティブスタジオにて仁科ゼミ企画『コーヒーの飲めないカフェ～PHOTO ART KOBE～』（https://www.kobegakuin.ac.jp/events/94bb181a1524262b7e16.html）を開催し、その場を借りて今まで制作した英語ドラマも上映した。来場者の中には、中之島映画祭（http://www.nakanoshima.net/eigasai/）関係者の方も足を運んでくださり、次回に是非応募して頂きたいといった激励コメントも頂いた。そこで、2018年度後期の４年生のオリジナル作品は中之島映画祭に出品する運びとなった。

資料４．『コーヒーの飲めないカフェ～PHOTO ART KOBE～』公式ポスター



資料５.『コーヒーの飲めないカフェ～PHOTO ART KOBE～』当日の様子

合同上映会などのイベントは、３．５．節で示す学生の競争性を高める上でも重要であると考える。映像を専攻としない学生が、積極的に作品を制作し、気づけば英語学習も促進されているというFMAの取り組みを他の大学にも拡充していく方策が今後の検討課題である。現時点で考えられる方策として、３．６．節にも触れているように、YouTubeなどの動画共有サービスで作品を公開し、多くの方々にFMAの実践例を知ってもらうことや、FMAを実践している全ての方々が合同上映会に参加できる組織・システム作りが重要であると考える。

３．４．作品の評価に関して

作品の評価内容は大きく分けて字幕翻訳の質、発話、ストーリー性、映像編集技術、協同学習におけるピアレビューや作品完成に至るまでの貢献度に分かれる。

字幕翻訳と発話に関しては、撮影にあたり作成した2言語表記による翻訳台本を提出させ、発話状況を踏まえた語用論的翻訳を実践しているか、演者一人あたりの発話量は妥当か、表示される日本語文字数が読める長さか、日英語間における lost in translation（言語間で翻訳できない表現への対応）にどのように取り組んでいるか、分かりやすい翻訳を心がけているか、演者の発話時の間の取り方やイントネーション、発話スピード、英文の区切り方などは妥当かなど、いくつかの観点に注目している。lost in translationへの対応策の例を挙げると、欧米文化あるいは日本文化のみで使われる表現に関しては、１．意味的に近似した表現で翻訳する、２．外来語扱いとしてそのまま用いる、３．翻訳しない、の３つの方法が考えられるが、正しい翻訳というのは存在しないため、学生からアドバイスを求められた場合は、元のメッセージが自然に伝わる最適解を見つけることができるように適宜アドバイスしながら共に取り組んでいる。

ストーリー性と映像編集技術に関しては、30～45分という短いストーリーの中で、最大限伝えたいメッセージが表現されているかを、イントロからエンドテロップまで段階的そして全体的に評価している。ストーリーを時系列に進めるのではなく、その順序を効果的

に入れ替えることで、場面のつなぎ方や回想シーンのエフェクトのかけ方などにも注目している。また、音楽や効果音を入れるタイミング、発話と音楽・効果音の音量のバランスも評価対象である。場面によって、発話音量が変わったり、挿入音楽が発話音量をかき消す場合もあるため、視聴者にとって制作側が適切に音量調整しているかは極めて重要である。

協同学習におけるピアレビューや作品完成に至るまでの貢献度に関しては、毎回の授業で書かせるジャーナル、事前・事後のアンケート調査（選択式と自由記述式)、インタビュー形式での聞き取り調査から評価するようにしている。

これら全てを作品の評価の構成要素とし、シラバスに記載された評価配分に従って他の活動も考慮しながら授業評価する仕組みとなっている。ただし、ピアプレッシャーなどから学生の評価が偏っている場合は、教員の判断で補正をかけることもある。

３．５．FMA の効果に関して

FMA の効果に関しては、学生に実施した事前・事後アンケート調査とジャーナル分析の結果から、いくつかの興味深い効果が分かっている。Jacobs, Power, and Loh（2002）は、協同学習を実施する上で８つの原理が重要であると提唱している。吉村・廣森・桐村・仁科（2019）も参考にして頂きたいが、その８つの原理とは、cooperation as a value（お互いに助け合い協力することを、学習の手段に留まらず、教育の目標として考えること)、heterogeneous grouping（能力や特徴の異なる学習者で集団を構成すること)、positive interdependence（相手に力を貸しつつ、自分も相手から力を借りること)、individual accountability（自分が活動に取り組まなければ、グループ全体の学習がうまくいかなくなること)、simultaneous interaction（全員が同時に学習に取り組んでいること)、equal participation（全員にやるべき仕事があり、活動への参加の度合いが等しいこと)、collaborative skills（集団の中で人と協力する技術を身につけさせること)、group processing（高い自律性を身につけること）である。同じく吉村・廣森・桐村・仁科（2019）のアンケート調査結果を参考にすると、FMA を用いることで、協同学習の８原理のうち、４つの原理（cooperation as a value, positive interdependence, individual accountability, group processing）において英語学習関連の全ての要因（linguistic self-confidence、interests in the English learning、attitudes toward learning English、video editing technique）と統計的に有意な相関が確認されている。また、重回帰分析の結果から、FMA を通した英語学習において、positive interdependence と individual accountability の影響力が特に高いことが分かっている。さらに、クラスター分析の結果から、英語学習への動機づけの観点において、FMA を用いた学習者は、全体的に成功したグループ、ある程度成功したグループ、相対的に失敗したグループの３つのグループに分かれる傾向にあることも分かっている。

この量的分析の結果は、続いて実施されたジャーナル分析においても、同様の結果になることが分かっている。特に、多変量解析の一種である対応分析の結果から、全体的に成功したグループにおいては、heterogeneous grouping と equal participation 以外の６つ

の原理がバランスよく働いていたこと、ある程度成功したグループは他のグループよりもheterogeneous grouping と individual accountability の原理が働いていたこと、相対的に失敗したグループは強いて言えば collaborative skills が働いていたことが明らかとなっている。ただし、学生ジャーナルのコメントにはコンペなどの競争性に対して肯定的なコメント（例.「X 大学の方の映画を観させて頂きましたが、同じ15週間という撮影時間なのにクオリティーの高さがこうも違うのかと驚きました。素晴らしかったです。<中略>後期はもっと良い作品ができるように頑張ります」、「Y 大学との上映会。正直に言うと100%勝ちました。私たちの中で絶対に Y 大学より良い作品にしようと口癖のように言い、日々頑張ってきたのでその甲斐がありました。初めて完成したものを見て本当に感動しました」など）も見られたため、8 原理以外の新たな原理の重要性も示唆できる。今後の課題としたい。いずれも詳しくは吉村・廣森・相村・仁科（2019）を参照されたい。

3．6．動画投稿（共有）サービスにおける公開に関して

仁科ゼミでは、2・3 年生は既存の日本のドラマ・映画を元の題材とし、4 年生は完全オリジナル作品の制作に取り組んでいる。ゼミ活動の最終目的は今のところ日本文化を海外に伝えることであり、YouTube などの動画投稿（共有）サイトで一般公開する予定である。但し、これを達成するためには、特に使用する音源に関して少々ハードルがある。

YouTube などの動画投稿（共有）サイトに制作した動画をアップロードする場合、挿入音楽の版権がしばしば問題となる。YouTube の音楽ポリシー（https://www.youtube.com/music_policies）には、曲とその著作権所有者が設定した現在のポリシーが記載されており、広告を表示する代わりにメジャーな音楽であっても自作動画に挿入して公開できる場合も多い。ただし、この場合、発生した収益は全て著作権者のものとなる。気をつけないといけないのは、同じ楽曲でも歌い手によってそのポリシーが異なることがある。例えば、Sex and the City（通称、SATC）で有名になった Empire State of Mind は、この論文の執筆時点で、Alicia Keys の楽曲では広告を表示する代わりに日本を含む多くの国で公開・再生することができるが、JAY-Z の楽曲では使用不可となっており、この曲を使用すると動画が自動的にブロックあるいはミュートされるといった対応が取られる。

また、原作と同じサウンドトラックの音源をそのまま挿入した場合、上記の音楽ポリシーの理由により、楽曲によっては著作権侵害の申し立てを受ける場合がある。この問題への対応策として、1．自ら演奏あるいは制作して音源を自作する、2．挿入したい音源の使用料を支払う、3．著作権フリーの音楽素材を使用する、などが考えられる。参考までに JASRAC 一般社団法人日本音楽著作権協会のウェブサイトの「動画投稿（共有）サイトでの音楽利用」に関しても合わせて参照されたい（http://www.jasrac.or.jp/info/network/pickup/movie.html）。このような経緯から、4 年生の作品ではストーリーから挿入音楽までの全てをオリジナルで制作した。また、3 年生以下の作品においても、挿入音楽においてはフリー素材を使うことを推奨している。YouTube 上のオーディオライブラリ（https://www.youtube.com/audiolibrary/music?o=U&ar=2）には、プロジェクトに使え

る無料の音楽や効果音がダウンロードでき、曲のジャンルや長さで検索することも可能であるため重宝したい。同様に、Audio Library（https://www.audiolibrary.com.co/）、RFM（http://www.rfmofficialpage.com/）、NCS（https://soundcloud.com/NoCopyrightSounds）といった著作権フリー音楽の共有サイトから好きな楽曲をダウンロードして使用することも可能である。いずれも登録されている楽曲のクオリティは極めて高い。

さらに、動画投稿（共有）サイトで公開するにあたっては、肖像権に関しても配慮する必要がある。被写体の同意がある場合や人物の特定ができない場合、映像に映っていた時間が一瞬だった場合は問題ないとされている。また、公共スペースでの撮影も、多数の人からの撮影が誰にでも予測できる場所であることから、自ずと撮影・公開に同意していると判断し、肖像権の侵害にあたることは少ない。ただし、建物の中に入って撮影する場合は、必要に応じて承諾を得る必要もある。

３．７．機材や編集ソフトに関して

現在の大学生は、デジタルネイティブ世代である。学生によっては、簡単な動画であればスマートフォン上で編集し、それなりの作品を作る。ただし、FMA に参加する学生のほとんどは、映像制作に関しては初心者である。単に「楽しそうだから」といった理由で、期待を膨らませてこの活動に参加する学生も多い。よって、そのような学生にとって、撮影機材や編集ソフト、それらに関連する専門知識は皆無であり、学期始めの２～３週間で簡単にレクチャーする必要がある。

まず、機材に関しては、初めに学生が所有しているスマートフォンを用いた撮影方法の初歩を教える。大半は iPhone を所有していることから、「設定」→「カメラ」→「ビデオ撮影」で画質を調整する、特に映画風に撮影する場合は24fps を選択するように指導している（通例、映画は24fps、テレビは30fps で撮影されている）。他にも、スロー撮影とタイムプラス撮影に関する説明、AE/AF ロックの方法なども解説する（AF ロックとはピントを固定すること、AE ロックとは明るさを決めて固定することを指す）。

また、本格的な撮影に備えて教員側でビデオカメラを何台か用意しており、ゼミ活動で用いることも多い。ただし、一般ユーザー向けの家庭用ビデオカメラでは背景にぼけを入れることが難しいため、来年度以降の作品ではミラーレス一眼カメラを積極的に使いたい。このようなカメラでは、特に、明るさと関係する ISO 感度、背景のぼけと関係する F 値、そしてシャッタースピードの３つのバランスを適切に設定することによって、映像表現の幅もかなり変わってくる。

手ぶれ防止のためのジンバルの使用方法に関して教えることもある。2018年度２年生の作品は、電動式ジンバルを使って、iPhone で撮影された。ジンバルも手動のものから電動のものまで幅広いが、ドローン技術で養った DJI OSMO シリーズは評価が高く、DJI OSMO Mobile 2 あるいは DJI OSMO Pocket も来年度以降、実験的に使用予定である。

無償で使える編集ソフトには、Mac の場合は iMovie が使える。簡単な編集であれば、このソフトだけでも十分事足りる。Windows の場合は、ムービーメーカーが無償で用意されていたが、その提供は現在廃止となった。現在では、Windows 10 に付属しているフォ

トアプリを用いることで、簡単な動画編集が可能となっている。ただし、現在までのゼミ生は動画編集の質を追い求めるがあまりに、無償ソフトで使える機能に満足せず、有償の動画編集ソフトである Mac 用の Final Cut Pro や Mac・Window 両方で使える Adobe Premier Pro や Filmora などを使って編集している学生も見られた。有償ソフトを用いる利点は、細かい色合いやエフェクトを詳細に調整できることにあり、よりオリジナリティを追い求めることができる。つまり、学生は自ら苦労を買ってでも、操作が難しいソフトを使うことを好み、多くの時間をかけ、単なる言語活動を超えて洗練された作品作りに没頭するのである。

3．8．翻訳の実際

日英・英日翻訳において、気をつけなければならないことは多い。Baker（1992）や FMA を通した翻訳活動から、特に日英・英日翻訳においては、ジェンダーの違いにおける翻訳、英語における主語の復元、英語における無生物主語構文への気づき、複雑な原文のパラフレーズ、二重否定文を肯定文に変えるといった視聴者への配慮、兄弟の呼び名、日本語独自表現の翻訳方法、日本語のジョークの翻訳などに注意する必要がある。例を挙げると、ジェンダーの違いにおいては、英語では男女間の発話の違いは少なくとも表記上見られないが、日本語では語尾を変えるなどして、男性の場合は「〜じゃないか、〜だろ？」のように男性を意識した翻訳を、女性の場合は「〜だわ、〜かしら」のようなフェミニンさを多少加えることで、翻訳における男女差を表現するようにしている。また、日本語では「お兄ちゃん」と呼ぶ場合も、英語ではファーストネームで呼ぶことも多く、この場合は適宜、目標言語に合わせた翻訳を心がける必要がある。日本語独自の表現である「成人式」や「おとどい来やがれ」なども、必要に応じて意訳する必要がある（あるいは省略する）。さらに、例えば、学生から実際に質問があった韻を踏んだ表現「抹茶めっちゃ上手い」はどのように訳せばよいだろうか。原文が伝えるメッセージを極力損なわず翻訳すると、“Green tea, very tasty” のように英語でも韻を踏むのがよいかもしれない。

また、作品を一般公開する場合、学生が自ら手がけた翻訳に関してはネイティブチェックを受けることを勧めている。現に、中之島映画祭に出品した2018年度 4 年生の作品『Good Lack』の字幕は、最終的にネイティブチェックを受けた。ただし、周りに親身に手助けしてくれるネイティブ講師が常にいるとは限らない。そのような場合に備え、Google 検索を活用したネイティブチェック方法も情報処理実習室で必要に応じて簡単に教えるようにしている。例えば、正確に調べたいワードやフレーズ、表現は必ずダブル・クオテーションで結ぶ（“　”）、検索時には必ず英語圏のドメイン指定をする（アメリカであれば site:edu、イギリスであれば site:uk）、アスタリスクを徹底活用する（get * the bus で検索すると、アスタリクスの部分が補完され、get on the bus や get off the bus がヒットする）などである。二つの表現のうち、どちらがより自然な表現かどうかの判断には、ドメインなどを指定した上でヒット件数を比較するとよく、Google Fight（https://www. googlefight.com/）も翻訳時に使えるサイトである。

３．９．社会連携活動

また、作品の内容が自己満足に終わることなく、ゼミ生の発案で社会や地域と連携した作品も制作されつつあり、このような作品では、特に神戸市を含む兵庫県の PR 活動に繋がるような内容となっている。市や県の PR 活動を踏まえたオリジナル動画の制作にあたっては、現在までゼミ生が様々な政財界の方々とお会いし意見交換を行った。以下、参考までにその方々の役職だけ記す。

日本真珠輸出組合理事、神戸税関長、神戸市都市振興サービス㈱社長、大丸神戸店執行役員店長、神戸市副市長、テンピュール・シリー日本社長、前テコンドー世界チャンピオン国際テコンドー連盟日本理事長、神戸市立博物館長、衆議院議員自民党副幹事長、ビダル・マネージメント社長、ロイヤル学園理事長、日経新聞執行役員神戸支社長、在大阪・神戸米国総領事、兵庫県国際交流協会副理事長、ＮＨＫ神戸支局長、㈱ＡＭＰ社長、その他多数

４．今後の展望

今後の展望として、神戸市や神戸学院大学の PR を目的としたオリジナルの英語動画制作に引き続き取り組んでいきたい。これを実現するためには、兵庫県や神戸市からのバックアップのもと、政財界を始めとする学外の様々な見識者と意見交換し、地域・社会と連携して取り組んでいく必要がある。当初は他大学との合同コンペを最終目標としていたが、現在では国内はもとより国際映画祭への出品することを目標として学生が動画制作に取り組んでいることに、担当教員としても驚きを隠せない。グローバル・コミュニケーション学部一期生が出品した中之島映画祭（http://www.nakanoshima.net /eigasai/）やカンヌ国際映画祭（http://org-www.festival-cannes.com/jp.html）といった国内外の映画祭に、これからも挑戦し、神戸学院大学や神戸市 PR の為に尽力していきたいと考えている。最後に、ゼミ活動を通した FMA の効果の詳細に関しては、Yoshimura, Hiromori, Kirimura & Nishina（2017）や、吉村・廣森・桐村・仁科（2019）を参照されたい。

参考文献

Bailey, R., & Dugard, C.（2007）. *Lights, camera, action!: Digital video in the languages classroom.* London, UK: CILT, the National Centre for Languages.

Baker, M.（1992）. *In other words: A coursebook on translation.* UK: Routledge.

Chen, C. T., & Li, K. C.（2011）. Action to acquisition: Boost students' English learning motivation with filmmaking project. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*（*JETDE*）, *4*（1）, 71-80.

Gromik, N.（2006）. Meaningful tasks with video in the ESOL classroom. In E. H. Smith & S. Rilling（Eds.）, *Learning languages through technology*（pp. 109-124）. Alexandria, VA: TESOL Publications.

Gromik, N.（2017）. *Smartphone-based learning in the Japanese ESL classroom: A case study report.* Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Jacobs, G. M., Power, M. A., & Loh, W. I.（2002）. *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

JASRAC 一般社団法人日本音楽著作権協会（2018）「動画投稿（共有）サイトでの音楽利用」Retrieved from http://www.jasrac.or.jp/info/network/pickup/movie.html.

カンヌ国際映画祭. Retrieved from http://org-www.festival-cannes.com/jp.html.

中之島映画祭. Retrieved from http://www.nakanoshima.net/eigasai/.

Reid, M., Burn, A., & Parker, D.（2002）. *Evaluation report of the Becta digital video pilot project.* Retrieved from http://homepages.shu.ac.uk/~edsjlc/ict/becta/research_papers/ what_the_research_says/dvreport_241002.pdf.

総務省（2017）「情報通信機器の普及状況」Retrieved from http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h29/html/nc262110.html.

Yoshimura, M., Hiromori, T., Kirimura, R., & Nishina, Y.（2017）. Motivating EFL students through the use of project-based cooperative learning. *ThaiTESOL Journal, 30*(1), 41-57.

吉村征洋・廣森友人・桐村亮・仁科恭徳（2019）「英語ドラマ制作によるプロジェクト型協同学習が学習者の心理的側面に与える影響」『JACET Kansai Journal』21, 23-44.

その他

教職に就くまで

山中　嘉人

１．教職を志すまで

高校、大学時代となんとなく教職に対するあこがれがあり、教職課程を履修し中高の社会科の免許を取得した私は、教育実習で激務を経験したこともあり、一旦教職の道を閉ざした。2016年、修士課程を卒業し、それ以外に特にやりたいことも無かった私は大阪府の一般企業に就職した。その会社で勤務している中でこの仕事をずっと続けることに対して疑問を持ち、どうせなら教員になろうと思い退職。その後故郷へ戻った後、とりあえず来年から教職にと思い、ある自治体の臨時職員として年度末まで勤務した。

２．１回目の採用試験

私の自治体は、教員採用試験が６月に行われる。高校では日本史や政治・経済を履修していなかった私は圧倒的に他の受験者に対して不利であった。加えて、４月からの２カ月間で教員をしながら試験勉強をすることは不可能に近いと判断し、試験日までの２カ月間は勉強に徹する事に決めた。

まず、高校時代の日本史・世界史・地理等の教科書を探し出し、読み直すことにした。それに平行して、私の自治体に即した教職教養の参考書を買い、ひたすら教職教養について勉強した。当時、朝起きて午前中は教職教養を勉強し、午後から各教科の教科書を読みなおし、ノートにまとめ上げる作業を繰り返した。特に教職教養や日本史の知識はさっぱりだったので重点的に勉強をした。そのような生活が2カ月間続き私は一回目の教員採用試験に中学校社会科で臨んだ。結果は不合格。元々社会は倍率が高く、一回で受かるとは考えていなかったが悔しかった事を覚えている。

３．講師時代

その後臨時教員の願書を提出し、ご縁があり９月から中学校社会科の講師として勤務することになった。その学校は全校生徒が６人のとても小さな学校だった。初めての勤務校がこの学校だった事は私にとって大きなプラスの経験になった。というのも、生徒数が少ないという事は、配置される教員の数も少なくなる。私は初めてながら図書、研究、音楽主任という公務分掌を任され、教員として授業以外の公務を経験する事ができ、教員の仕事を大いに経験する事ができた。また、生徒たちは社会科に対する苦手意識が大きかったが、生徒理解を進め、出来るだけ興味を持ってもらうように授業を工夫する方法を学ぶことができた。その結果、生徒も当初より教科に対する苦手意識が薄れ、県主催の学力テストでは優秀な成績を収めることができた。

勤務期間は９月から12月までの短いものだったが、私はこの学校で得たものは大きかっ

2016年度　人間文化学研究科　人間行動論専攻　卒業

たように感じる。

続いて、２校目の配属が決まった。その学校は少し特殊で小中一貫校であった。私は音楽の先生の産休代替で配属されたのだが音楽を教えることは出来ない。そこで小学校の先生に小学生の音楽を変わってもらい、中学の音楽は他校から来てもらう形になった。私はそこで小学校の先生が音楽を担当する際の穴埋めとして抜ける小６の社会科の担当をする事になった。小学生の社会科を教えることは全く頭になかったので少々不安が大きかった事を記憶している。小学生と中学生の授業では、授業内で使う言葉も優しいものにする必要があるし、興味を持たせるように映像資料を多く活用したりして工夫をしなければならない。そういう点では教材研究にとても時間を割いた勤務校であった。加えて中学校では１年団の副担任や国語、小学生の体育の T2（補助教員）として、内容の濃い学校だったように思える。また、その学校では授業が無い時間帯では採用試験の勉強をしてもいいと、優しいお言葉をかけて頂いたのでそこで十分に勉強をすることができたと思う。

３校目の配属は中規模の学校であった。紙面の都合上ここでの経験は多少割愛して述べる事にするが、私にとっては非常に重要な経験を積める学校であった。まず、特別支援学級の担任を経験できたこと、非常に優秀な同教科の先輩に巡り合えた事、部活動での新しい経験や、気にかけてくれる先輩方が多かったという事である。ここの勤務校に在籍している時に、２回目の採用試験を受験する事になる。

４．２回目の採用試験

２回目の採用試験前、最後の確認をして受験に臨んだ。緊張感で一杯だったが、それまでの勉強したことを信じて臨んだ。結果は合格。まさか本当に一次試験を受かるとは思わなかった。上述にもあるように、私が受験した自治体の中学校社会科の倍率は高くまさかの出来事に事実なのかよく分からなかった事を記憶している。

その後に待ち受けるのは二次試験。まず、指導案作成があって、別日に模擬授業と面接が行われる。指導案作成は出題範囲も不明なので気軽に臨んだ。そこで書ききった指導案を持ち帰り、先輩の教員と相談して指導案を書きなおし模擬授業を見て貰い訂正した。またその中で２次面接の練習もしてもらい、その事が後に大いに役に立った。その点で指導して頂いた先生方には感謝をしてもしきれない。

その後、本番の模擬授業と面接に臨んだ。模擬授業では自分が想定していた授業を行う事ができたが、面接では言葉に詰まる場面も多かったが、十分思いを伝える事ができたように思う。

二次試験の結果は合格。今この文章を書いている時点で成績開示は出来ないので、どのくらいの点数での合格かは分からないがとにかく合格だった。

５．おわりに

ここまで、拙い文章で述べてきたようにこれが私の合格体験記である。この原稿を書いている段階で私は３校目の講師という立場である。

企業に勤めている時は22時に退勤した時は本当にストレスでしかなかった。今の勤務校

でも成績処理をしたり、明日の授業準備、その他雑務をこなしている時には22時、23時に退勤し、帰宅時間が遅くなる時もある。しかし、全く苦に感じることはない。

これから教職を志す、またなんとなく教職に就こうかなと思う皆様へ。教職はしんどいことも多いけれども、楽しい事も多い職業です。教育実習で決めずに、一回講師を経験した後に決めてみてもいいのではないでしょうか。この記事を読んでくれた方と一緒に仕事ができる日を夢見ています。

「教職教育センタージャーナル」投稿規程

2014年10月16日制定

１．（目的）

神戸学院大学教職教育センターは、教職教育に関する研究成果や実践報告を収集・蓄積・発信することにより、組織的な教員養成に寄与することを目的として「教職教育センタージャーナル」（以下、本ジャーナルという）を発行する。

２．（受領原稿）

本ジャーナルが受領する原稿の種類は以下のとおりとし、⑶を除き他のメディアに未発表または現在投稿されていないものに限る。なお、投稿者は下記のどの区分での掲載を希望するかを、投稿申請時に明記すること。

⑴　論　　文：教職教育に関する研究論文で、著者自身によるオリジナルな研究成果をまとめたもの

⑵　実践研究：授業実践、教材・教具の開発等、教職教育に関する実践をまとめたもの

⑶　そ の 他：教職教育センター・各学部等の活動報告、教職教育に関わる研究会・研修会・講演会などの参加報告、資料紹介、書評、学生の活動記録等

３．（刊行頻度）

本ジャーナルは、原則として年１回刊行する。

４．（ホームページでの公開）

本ジャーナルに掲載する論文等は、原則として教職教育センターのホームページ上で公開する。

５．（編集委員会及び編集委員長）

本ジャーナルの編集委員会は、教職教育センター委員会がこれを担当し、編集委員長は教職教育センター所長がこれを兼務する。

６．（編集委員会の権限）

編集委員会は、受領原稿を審査の上、ジャーナル掲載の採否を決定する。ただし、受領原稿⑴⑵の掲載に関する採否については、原則として２名以上の査読者による査読を経て、最終的に編集委員会の審査により決定する。なお、査読者については、編集委員長の判断に基づいて学内外の研究者に依頼し、その氏名の公表は行わないものとする。

７．（事務局）

本ジャーナルの編集委員会事務局を教務センター教務事務グループに置く。

８．（投稿資格）

本ジャーナルに投稿が認められる者は、原則として本学の教職員または学生とする。ただし、編集委員会が認めた場合はこの限りではない。

９．（掲載の順序）

論文の掲載の順序は、原則として原稿の種類ごとに受理の順とする。

10．（校正）

著者は原稿と照合して校正を行う。その際、原稿の書き換えは行わないものとする。

11．（執筆要領）

執筆要領は別に定める。

12．（著作権）

掲載された論文等の内容についての責任は著者が負うものとする。また、その著作権は著者に属し、編集出版権は神戸学院大学教職教育センターに属する。

13．（その他）

その他必要な事項は、編集委員会で定める。

14．（要項の取扱い）

本要項の取扱いは、教職教育センター委員会が行う。

「教職教育センタージャーナル」執筆要領

2014年10月16日制定

１．原稿の種類

⑴　論　　文：教職教育に関する研究論文で、著者自身によるオリジナルな研究成果をまとめたもの

⑵　実践研究：授業実践、教材・教具の開発等、教職教育に関する実践をまとめたもの

⑶　そ の 他：教職教育センター・各学部等の活動報告、教職教育に関わる研究会・研修会・講演会などの参加報告、資料紹介、書評、学生の活動記録等

２．原稿の分量

掲載原稿１篇の分量は、本文・注・引用文献・参考文献・図表およびその簡単な見出しを含み、原則として以下を目安とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。

⑴　論　　文：14ページ以内

⑵　実践研究：14ページ以内

⑶　そ の 他：５ページ以内

３．投稿の手続き

次の３点を投稿期限までに、神戸学院大学教務センター教務事務グループ宛に提出する。

⑴　投稿申請書（神戸学院大学教職教育センターウェブサイトから入手）

⑵　原稿電子媒体

⑶　プリントアウトした原稿（２部）

４．校正等

初校校正のみ投稿者が行い、以後は誤植等に限り編集委員会が行う。

５．原稿作成上の留意点

⑴　原稿の書き方

①原稿は、本文、図、表、要旨、キーワードからなるものとする。また、可能な限り英文要旨と英文キーワードを含むものとする。

②本文は、原則として Microsoft Word で読み取り可能な文書ファイルとし、Ａ４版縦位置、１段組みで作成する。

③体裁は、上下に20㎜と左右に30㎜の余白、１行44文字、１ページ42行とし、書体は、和文を『ＭＳ明朝』、英文を『Times New Roman』とする。また、文字サイズは表題を『18pt』、それ以外を『10.5pt』もしくは『11pt』とする。

④原稿は、日本語表題・英文表題、日本語著者名・英著者名、日本語要旨、英文要旨、日本語キーワード、英文キーワード、本文、引用・参考文献の順で記載する。また、第１ページにおいて、最下行に線を引き脚注を挿入する等して、著者の所属と役職を記載する。

⑵　図・表について

①図・表は、原稿中の該当する箇所に挿入し、図表の番号およびキャプションを付記する。この場合、上下を本文から切り離して１行ずつあけるものとする。

②図・表は鮮明に描き、そのまま製版できるものを提出する。

③製版に際して縮小しても差し支えないよう、線や字の大きさ等全体の体裁を考えて作製する。

④図の大きさや地図の縮尺を示すときはスケールを図中に示す。

⑤写真は鮮明なものを用いる。

⑶　引用・参考文献について

①本文中の文献の引用方法は、各学問分野の慣例に従うものとし、共通の規則は定めない。

②引用･参考文献は本文末に一括し、アルファベット順または50音順（同じ著者の場合は年代順）、あるいは引用順に記載する。

⑷　要旨・英文要旨・英文キーワードについて

①論文の内容を具体的に表す400字程度の要旨と、論文検索用キーワード（６語以内）を、それぞれ日本語で記載する。

②簡潔な英文要旨と英文キーワードを可能な限り付記する。

教職教育センタージャーナル第５号

2019年３月31日　発行

発 行 人　神戸学院大学教職教育センター
〒651-2180　神戸市西区伊川谷町有瀬518番
電 話 078－974－1551㈹
ＦＡＸ 078－974－2569

印 刷 所　株式会社 興正社
〒653-0022　神戸市長田区東尻池町２－９－17
電 話 078－651－3272
ＦＡＸ 078－651－1212