

# 教職教育センタージャーナル

---

第 6 号

2020.3

---



## ●目 次●

### 〈論 文〉

- A Reconsideration of the Grammar-Translation Method  
and English Lessons Using Literary Texts …………… Takeshi HAYASHI 1
- コレージュ・ド・フランスにおける人文主義の精神と講義の魅力 …… 平光 哲朗 11
- ドイツ語教師のプロフェッショナルティー育成をめぐる考察 (2)  
—— 言語学習歴・教授歴から見た自己形成過程 —— …………… 森田 昌美 21
- 教員の指導力の自己評価ルーブリックに関する実験的考察 …………… 立田 慶裕 37

### 〈実践研究〉

- リーダーシップ開発ワーク集スタートアップ編  
—— 他者との違いを当たり前ものとし、協働に向かえる身体をつくる ——  
…………… 高橋 博美、井上美葉子、升田 学 57

### 〈そ の 他〉

- これからのオルタナティブな教育支援において  
求められるコミュニケーション要素の考察 …………… 中村 隆之 71

---

「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 Reconsideration of the Grammar-Translation Method and English Lessons Using Literary Texts

Takeshi HAYASHI

(Summary)

Japan has a long tradition of foreign language learning called *yakudoku*. *Yakudoku*, which has traditionally been conducted in English language education in Japan, bears a false resemblance to the Grammar-Translation Method of the West. It is not absolutely necessary to completely remove *yakudoku* from English lessons. In this paper, an argument will be made for the potential to conduct English lessons that utilize the merits of *yakudoku* to develop the “four skills” while also introducing examples of English lessons using literary texts.

Key Words : *yakudoku*, four skills, The Grammar-Translation Method (GTM),  
literary texts

## 1. Introduction

Although there is a requirement to train the “four essential language skills” in a balanced way in English lessons in Japan, many English teachers end up thinking that they must conduct lessons that focus on “communication” when they are asked to conduct “English lessons in English.” Also, they believe that “communication” refers to “conversation,” and that they should aim to teach “practical” English. For these reasons, a movement has been developed toward reforming the “impractical” English language education that has been conducted until now. Similarly, *yakudoku*, which has been criticized as a synonym for “useless,” is being completely removed from English lessons. The general sentiment is that “conducting English lessons in English” is “right”. In terms of teaching materials, there is a preference for texts containing dialogues that resemble real life conversations rather than literary texts. Are *yakudoku* and literary texts completely useless in English learning?

In this paper, a re-evaluation of *yakudoku* will be made from the standpoint that *yakudoku* should not be completely removed from English language learning. After advocating for *yakudoku* and English lessons using literary texts, organization and development strategies for such lessons will be discussed.

## 2. *Yakudoku* and GTM

*Yakudoku*, which has traditionally been conducted in English education in Japan, tends to be criticized as being “ineffective” and “out of fashion.”

Richards & Rodgers (2014: 7) made a critical evaluation of GTM.

…It [GTM] is still used in situations where understanding literary texts is the primary focus of foreign language study and there is little need for a speaking knowledge of the language. Contemporary texts for the teaching of foreign languages at the college level still sometimes reflect Grammar-Translation principles. These texts are frequently the products of people trained in literature rather than in language teaching or applied linguistics. Consequently, though it may be true to say that the Grammar-Translation Method is still widely practiced, it has no advocates. It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate it to issues in linguistics, psychology, or educational theory.

Rivers (1968: 17-18) described the faults of GTM, as follows.

…Little stress is laid on accurate pronunciation and intonation; communication skills are neglected; there is a great deal of stress on knowing rules and

exceptions, but little training in using the language actively to express one's own meaning, even in writing. In an endeavor to practice the application of rules and the use of exceptional forms, the student is often trained in artificial forms of language, some of which are rare, some old-fashioned, many of little practical use. The language learned is mostly of a literary type, and the vocabulary is detailed and sometimes esoteric. The average student has to work hard at what he considers laborious and monotonous chores—vocabulary learning, translation, and endless written exercises—without much feeling of progress in the mastery of the language and with very little opportunity to express himself through it. His role in the classroom is, for the greater part of the time, a passive one—he absorbs and then reconstitutes what he has absorbed to satisfy his teacher.

These criticisms against GTM must be partially recognized (if, that is, lessons are “completely devoted” to GTM). If lessons are completely devoted to GTM, there is “very little opportunity [for the student] to express himself through it,” and “his role in the classroom is, for the greater part, a passive one” in lessons in which “he has to work hard at what he considers… monotonous chores,” which results in the justifiable criticism that the student is “completely unable to use English.”

However, it is hasty to draw such a conclusion. When actually examining the demonstration lessons, lesson practice reports and lesson plans of various schools across Japan, there are almost no lessons that are completely devoted to *yakudoku*. Even when *yakudoku* is conducted, other activities are often proactively incorporated such as an oral introduction at the start of the lesson, reading along with the text after *yakudoku*, English questions and answers regarding the text, listening and dictation activities.

Also, the GTM discussed by Richards & Rodgers, Rivers and others is not what was (is) performed at schools in Japan. Attention must be given to the fact that there is a difference in the content of the *yakudoku* that is the traditional English instruction method in Japan and the GTM of foreign language education in the West. Sugawara (2011: 84) stated that “GTM is a foreign-language learning method in which texts featuring brief (unrelated in content) examples are used after an explanation of the grammatical item. It is a format often seen even today in textbooks for classical Western languages (ancient Greek and Latin), and it is an educational method using these textbooks. With the aid of a disorganized understanding of the history of English language education, there is little regard for *yakudoku*.”

Torikai (2014: 159) stated that “Japan’s time-honoured *yakudoku* is a special instructional method in which classics from Chinese, Dutch and English studies, for example, are used as reading materials with the objective of receiving the studied content, whereas, in the traditional Grammar Translation of the West, the translation of sentences

constructed artificially to teach a grammatical point has been criticized as ‘favouring form over meaning.’”

Hiraga (2005: 8-19) pointed out that the Grammar-Translation Method “is a foreign-language teaching method characterised by grammar study and translation practice that has long been used in Europe” that “has its origins in the study method of the so-called classical languages of Greek and Latin, for example.” The Grammar-Translation Method is the result of a “reformed teaching methodology so that the traditional method (author’s note: this is the Grammar-Translation Method) conducted on an individual level until the 18<sup>th</sup> century could be used efficiently and simply for large numbers of pupils in school education.”

Also, Hiraga (2005: 18-19) maintains that it must not be forgotten that the term “*yakudoku*,” which is distinctly Japanese, has always been unique to Japan, and the distinction between G-TM (the Grammar-Translation Method) and the grammatical/oral translation method of teaching used in Japan is made clear by the translated Japanese term for G-TM, “*bunpou-honyaku-shiki kyojuho*” (“grammatical/oral translation method of teaching”).

In comparison to GTM in which completely unrelated model sentences artificially created simply to study grammar are translated, Japan’s unique *yakudoku* is about reading and translating sentences written in natural English, and understanding the content of those sentences.

Cook, who is critical of the communicative approach, and who advocates the efficacy of “translation” in language instruction (learning), stated the following (2010: 10):

…Grammar cannot be practiced without vocabulary, but as Grammar Translation revolves around grammar, its presentation of vocabulary is more haphazard. A few words, chosen by the course writer for a variety of reasons, are presented in each lesson or unit, together with their translation equivalents for students to learn by heart. … The key principal of this approach is that the translation exercises should contain only words and constructions which have already been encountered. There are in other words no surprises, either for students or for teachers. (underline mine)

I do not believe in the correctness of lessons “completely devoted” to *yakudoku*, and, as stated earlier, there are no lessons in which *yakudoku* alone is used. However, the Grammar-Translation Method should not and cannot be completely removed. Even though he recognized that one would never be able to read and understand English for oneself if there is too much reliance on *yakudoku*, Tsuchiya (1983: 143-144) stated that, “as to whether translation is absolutely unnecessary, while that may be ideal, it is not realistic.

It is impossible for students who think in Japanese all day to think only in English when reading English texts. Therefore, translation can be explained as being necessary to some degree.”

Takeuchi (2007: 89-90) stated the following based on the study of successful English language learners, and data and theories regarding second language acquisition research.

With regards to reading, it seems that successful English language learners often “read analytically” between the early and middle periods of learning.

In other words, they use their grammatical and vocabulary capacities to practice reading as if studying for a test by analysing the locations of subjects, adverbs and relative clauses.

Meanwhile, when considering students for whom reading in English is a weakness, it was found that many people read in a truly imprecise manner while focusing only on meanings and information in the early period of learning.

(my translation)

I believe that *yakudoku* is necessary in the early period of English language learning. However, I am also against the method (or lesson preparation) in which students are required to make a “full translation” of a text, and to present their translated sentences written down in full in their notebooks (it is a fact that this method is used by some English teachers and in some English lessons). When students are given such tasks, the objective of *yakudoku*, which should be a “means” of reading and understanding English, becomes the production of a translation in which the Japanese language is pored over in order to produce a great translation and too much time is spent revising the Japanese text. Therefore, students are no longer able to understand whether this is the study of English or Japanese, and the true purpose is entirely lost. A proposal is made hereafter in order to avoid such issues.

### 3. English lessons using literary texts

It is worth noting that the March 2011 issue of the monthly magazine *The New English Classroom* (Sanyusha Publishing Co, Ltd.) included a feature entitled “Lessons based on literature.” The magazine is the bulletin of the New English Teachers’ Association, which is sold at bookstores throughout Japan. In part, it is a collection of research papers, but it also includes an abundance of information that is useful in lessons such as introductions of lessons in practice nationwide, works by students, and materials/teaching plans made by teachers, as well as articles that delve into modern educational issues. The magazine is also characterized by its authors, the majority of whom are teachers at junior and senior high schools rather than researchers. This

magazine is a useful aid in fully understanding the daily practices and approaches of English teachers.

The January 2014 issue of the magazine also includes a feature entitled “Now is the time for literature: Teaching materials that touch the heart” in which English teachers from junior high schools, senior high schools and universities contributed reports on lessons that use literary texts.

*NHK Radio Eikaiwa*, which uses the body of texts as dialogues with the main purpose of improving “speaking” and “listening” skills, has a “Special Week” about once a year in which literary texts are used as teaching materials<sup>i</sup>. Another NHK radio course is broadcast on the program called *Eigo de yomu Murakami Haruki* (Read Haruki Murakami in English). It is also interesting that literature is being used as educational texts even in NHK’s English programs, which have had a strong focus on “practical English” and “English communication.”

At a school at which I have previously taught (Numazu National College of Technology), a retelling of Mark Twain’s *The Adventures of Tom Sawyer*<sup>ii</sup> was used in English lessons for first-year students (the same age as first-year senior high school students). I would like to introduce the lessons by quoting some pages from this book. This is a scene in which the protagonist Tom is being scolded by the teacher after arriving late for school:

‘Thomas Sawyer, why are you late again?’ he [the teacher] said. Tom began to speak, and then stopped. There was a new girl in the schoolroom — a beautiful girl with blue eyes and long yellow hair. Tom looked and looked.

Oh, how beautiful she was! And in two seconds Tom was in love! He must sit next to her. But how? In the girls’ half of the room there was only one empty chair, and it was next to the new girl. Tom thought quickly, and then looked at the teacher.

*‘I stopped to talk with Huckleberry Finn!’* he said.

The teacher was very, very angry. Boys were often late for school. That was bad, but talking with Huckleberry Finn was worse, much worse!<sup>iii</sup>

I had the students read this page in advance before attending the lesson. Then, I told the students the sentences that should be translated (not a complete translation) in advance (by underlining the sentences in the text following an oral explanation, or by handing out a printout featuring only the sentences to be translated, etc.). Alternatively, rather than giving any instructions about translation, the students would be told to read this page in advance and to underline any sentences that they couldn’t understand. In the lesson, the students would talk about the underlined sentences (that is, the sentences they couldn’t understand), and only those sentences would be translated into Japanese (translated by

other students who were able to understand, or translated through group discussion).

I had the students make a translation in advance of just the following section from the passage quoted above: “*I stopped to talk with Huckleberry Finn!*” he said. The teacher was very, very angry. Boys were often late for school. That was bad, but talking with Huckleberry Finn was worse, much worse!”

Alternatively, in some classes and for some grades, the task would be to underline the sections that show the reasons why “The teacher was very, very angry.”

In order to check whether the students properly understood the sentence “I stopped to talk with Huckleberry Finn!” some students would be asked to make a Japanese translation, and a small number of them would translate it as “*Watashi wa Huck to hanasu no wo yamemashita*” (I stopped talking with Huckleberry Finn). When I asked why the teacher was angry at Tom if he stopped talking to Huckleberry Finn (“The teacher was very, very angry”), the students realized that the correct translation was “*Watashi wa Huckleberry Finn to hanasu tame ni tachidomatta*” (I stopped to talk to Huckleberry Finn). The students who misunderstood were in the minority. One of the reasons why most of the students correctly understood the text was that the scene in which Tom and Huck converse on the roadside is actually on the same page. Also, Huck is described in the following way on the same page (Bullard, retold, 2008: 6):

…Huck had no mother, and his father drank whiskey all the time, so Huck lived in the streets. He didn’t go to school, he was always dirty, and he never had a new shirt. But he was happy. The mothers of St Petersburg didn’t like Huck, but Tom and his friends did.

All of the mothers in St Petersburg, where Tom lives, dislike Huck. They don’t want their children to associate with him, and that is why it was bad that Tom was late because he had stood around talking to Huck, which made the teacher angry. In this story, students can reconfirm difference between “stop + the ‘to’ infinitive” and “stop + gerund (-ing)” and enhance their understanding (and memory) with the episode.

After the content is fully understood by checking it in Japanese, the lesson is brought to a close by reading the text aloud along with the teacher, and instructions are also given to read it aloud at home. In the next lesson, it is effective to hand out a printout with some spaces in the text from the previous lesson, to write the words in the spaces while listening to the audio CD (the book is sold along with a CD that features a complete reading of the text), and for the teacher to read aloud some of the sentences from the page for dictation. It is also effective to conduct reproduction activities in which the students make a reproduction of the text in English based on a Japanese translation of the text handed out by the teacher. The teacher makes a printout of the text in Japanese (i.e. a translation), and

the students write an English translation under the Japanese (without looking at the text). If this activity is too difficult, classes can be stimulated using a method in which the teacher reads out the text in Japanese and the students raise their hand to answer if they can find the corresponding English sentence (or, instead of reading the English sentences aloud, they are written on a paper, and the students are put into pairs to check the partner's sentences written in English each other while discussing them together).

After reading aloud (chorus reading or shadowing) the conversations in the literary text (in *The Adventures of Tom Sawyer*, for example, there are conversations between Tom and Huck, Tom and Aunt Polly, and Tom and Joe, etc.) in the lesson, students can be given different roles in pairs to practice these conversations.

I also asked students to write short comments in English at the end of lessons after reading the entire text. For both the student who does the writing and the teacher who makes corrections (or simply leaves comments), extensive writing takes a lot of time and cannot be maintained for long periods of time. For this reason, a short comment is always better. Alternatively, the language (words or sentences) that left an impression from the text can be written down, or lines can be drawn under certain parts of the text. The students will read the text again in order to do these activities, and they will feel encouraged when they realize that they can read it more quickly on the second or third time.

Due to space constrictions, I have only introduced example lessons using literary texts here in part, but the examples so far show that it is quite possible to train and practice the "four skills" using literary texts. Above all, rather than making Japanese translations of various English texts that have no context and are completely unrelated to each other, teaching and practicing skills such as grammar, vocabulary, pronunciation and intonation with stories and episodes is easier for learners to remember.

Cook (2010: 4-5) explains associationism, a psychological theory related to memory, as "a theory of memory current at the time, which claimed that information in connected texts is more likely to be retained than that in isolated sentences, and that memorization is aided by links made between texts and events," and I agree with this theory.

#### **4. Conclusion**

Regarding "communication-focused" English education that provides "balanced teaching of the four skills," there is a great proliferation of practical methods and pedagogies in educational settings, but this proliferation can also be seen as causing confusion in those same educational settings. In this situation, grammar translation and literary texts are considered to be far-removed from practical communication. However, the act of reading literary texts begins with correctly understanding the message conveyed by the author of the text. After that, the student considers his or her thoughts,

feelings and responses to the message received. This is expressed in writing or orally. This is a form of “communication” par excellence.

There is an excessive social (and governmental) demand to “teach English classes using English” and to “teach practical English”, and in this context there tends to be a high regard for English lesson formats in which teachers give “exciting” lessons using fluent English, and students (with no attention given to mistakes of grammar or pronunciation) carry on enthusiastically speaking English anyway. However, it is necessary to question whether such lessons are truly “practical.” When teachers speak unilaterally in English (explaining grammar in English and explaining English texts in English with no Japanese translation, etc.), it may be useful English-speaking practice for the teachers, but is it beneficial to the students?

Of course, it is important that students see Japanese teachers of English speaking in English. This will motivate the students and it may help them to realise that they too can speak English. I am also aware of the importance of English teachers being role models for learners. I recall even today the English expressions used by English teachers during English lessons in junior high school and senior high school, and it makes sense for teachers to speak in English and converse with students in English.

However, there is absolutely no importance or necessity to conduct grammar and reading lessons entirely in English. Although it is possible to explain very simple words at the junior high school-level (apple, run, read, etc.) in English while also using gestures, many abstract words appear in texts read in lessons at senior high schools and universities. How many students will immediately understand such words based on an explanation in English? If one considers that the explanation must be given slowly and many times (although there will still be some students who are not able to understand), some students will probably give up trying to understand (or will get bored). If it gets to that extent, it would be much faster and the students will understand more if students are first given an easily-understandable glossary to check the Japanese, and then model sentences are provided introducing the words within those sentences. To put it another way, no matter how much explanation is given of words and grammar (whether in English or in Japanese), as long as the student does not see examples of how such words and grammar are actually used in authentic sentences, he or she will not truly understand the meaning and will not reach the level of creating output. In that case, rather than putting effort and energy into explaining in English, one should search for reading materials that match the English ability and interests of the students, and be on the lookout as to how to make lesson plans based on those materials.

I undoubtedly believe in the practicality of lessons wherein literary texts written in English are read quietly (*yakudoku* for difficult passages and direct reading/comprehension for passages that everyone should be able to understand), English

sentences written by professional writers are read aloud, and English sentences are repeatedly transcribed for the purpose of imitation.

### Notes

- i In the broadcast which I actually heard, O. Henry's "Witches' Loaves" was used, and the Japanese instructor talked about the content of the story in English with a native English-speaking regular guest, explained the words in Japanese (the text also includes detailed language notes and a complete translation), and gave English questions and answers, which could also be used in lessons in junior high schools and senior high schools. Refer to the July 2016 NHK text of "Radio Eikaiwa." (NHK Publishing)
- ii Bullard, Nick. Retold (2008) *The Adventures of Tom Sawyer*, Oxford University Press. With 5,825 words in total, the level of difficulty is suited to the English ability of a junior high school graduate.
- iii Ibid. pp.7-8.

### Work Cited

- Saito, Yoshifumi (2007) *Nihonjin to Eigo*, Kenkyusha.
- Sugawara, Katsuya (2011) *Eigo to Nihongo no Aida*, Kodansha Gendai Shinsho.
- Takeuchi, Osamu (2007) '*Tatsujin' no Eigo Gakushu Ho*, Soshisha.
- Tsuchiya, Sumio (1983) *Eigo Shido no Kiso Gijutsu*, Taishukan Publishing.
- Torikai, Kumiko (2014) *Eigokyoiku Ronso Kara Kangaeru*, Misuzu Shobo.
- Hiraga, Yuko (2005) "Bunpo-yakudokushiki no Teigi Saiko" *Nihon Eigo Kyoikushi Kenkyu* No. 20, Society for Historical Studies of English Learning and Teaching in Japan.
- NHK Publishing, Inc. (2016) *NHK Radio Eikawa* July 2016.
- Cook, Guy. (2010) *Translation in Language Teaching*, Oxford University Press.
- Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S. (2014) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Rivers, Wilga M. (1968) *Teaching Foreign-Language Skills*, Second Edition, The University of Chicago Press.
- Bullard, Nick. retold (2008) *The Adventures of Tom Sawyer*, Oxford University Press.

# コレージュ・ド・フランスにおける 人文主義の精神と講義の魅力

## The spirit of the humanism and the attraction of the lecture in Collège de France

平光 哲朗

Tetsuro HIRAMITSU

### (要旨)

フランスにおける特権的な高等教育機関であるコレージュ・ド・フランスについて、まずその伝統がいかに関形成されてきたかを歴史的に辿る。それにより、人文主義の精神がその伝統として保持されてきたことを、19世紀におけるミシュレの講義、20世紀におけるヴァレリーやフォーコの教授就任とその講義に見出す。次いで20世紀初頭におけるベルクソンの講義をその内側から眺めることで、その講義が一般市民である聴講者たちを惹きつけた魅力を明らかにする。それとともに、コレージュ・ド・フランスの伝統が、新たな問題に取り組みつつ講義を行う学者たちの生きた言葉によって保持され、形成されてきたことを明らかにする。

キーワード：コレージュ・ド・フランス、人文主義、ベルクソン、講義、生きた言葉

## はじめに

本稿は、フランスにおける特権的な高等教育機関であるコレッジ・ド・フランスについて、まず、その伝統がいかに形成されてきたかを歴史的に辿り明らかにする。次いで、20世紀初頭における同コレッジでのベルクソンの講義に注目し、その講義が聴講者を惹きつけた魅力を明らかにしようとする。それにより、コレッジ・ド・フランスの伝統が、絶えず新たに賦活されることで保持されてきたことを明らかにしたい<sup>1</sup>。

コレッジ・ド・フランスは、フランス高等教育のなかで特別な地位を占める。それは、法的には大学と関係なく、文部大臣が直轄する独立した機関である。創設以来500年近くに及ぶ歴史を持つこの機関は、一貫して学問の進歩に貢献することを使命とし、政治的動乱を乗り越えて高等教育の理念を保持し続けてきた。コレッジ・ド・フランスは、所属学生を持たず、聴講者を持つのみであり、学位や免状を授与することはない。教員には自由な探求が保障され、講義は万人に開かれている。教授には、あらゆる分野の最も卓越した人物が選ばれ、教授への就任は学者にとって最高の名誉とされる。そして教授には毎年度独自の研究を新たに発表することが求められる。

簡単に、21世紀の今日におけるコレッジ・ド・フランスでの講義の様子を見ておこう。A. コンパニオンは、M. プルーストの研究等により世界的に知られた文学研究者であり、現在同コレッジ教授である<sup>2</sup>。彼は、パリ第4大学教授を兼任しているが、研究室はコレッジ・ド・フランスに置かれている。彼は、後でその名を挙げることになるR. バルトの弟子であり、就任講義においてもバルトを取り上げていた。コンパニオンは人気教授である。彼の講義を聴こうとして開始時刻に教室へ行ったとしても、彼が実際に講義する部屋には入れない。その教室は、300人は収容できる階段教室なのだが、すでに満員である。そうした場合、聴講者は他の部屋へ、例えば5番目の部屋へ通され、そこでスクリーン中継される講義を聴くことになる。コンパニオン教授と同じ部屋で講義を聴こうと思うなら、30分か1時間前には教室について席取りをしておく必要がある。聴講者たちには高齢者が多く、有閑マダムも散見される。概して彼らの身なりは上品であり、高級な衣服で着飾っている。彼らはむしろオペラやクラシックのコンサートの客層に近い。講義が万人に開かれているとはいえ、その内容は例えば日本のカルチャーセンターなどで行われている一般向けの易しいものではない。それは大学の講義の水準のものであり、専門的である。また聴講者の知的水準も高い。講義はおよそ2時間行われ、1時間はコンパニオン自身による講義、1時間は、例えば他のプルースト研究者を招き、その話を聴くという仕方で進められる。

## 1. コレッジ・ド・フランスにおける人文主義の精神

コレッジ・ド・フランスの伝統は何か。それは人文主義の精神である。ここでは、S. デイルセーによる浩瀚な大学史研究『フランスと諸外国の大学の歴史(原題)』<sup>3</sup>を主に参照し、その伝統がいかに形作られ、現在まで保持されてきたかを紐解いてみたい。

## 人文主義の精神

コレージュ・ド・フランスの創設は1530年に遡る。16世紀初頭、フランスには人文主義が、主としてイタリアから移入され、浸透していた。しかしパリ大学の、とりわけ神学部ソルボンヌはその台頭を敵視し拒否した。神学部はルターに続きエラスムスを異端と断じ、その著書を告発する。教養部には、文芸復興や古典学問は受け入れられていたが、神学部は職業的伝統と神学者養成に凝り固まっていた。こうしたなか、フランソワ一世が、ギリシア学者であり人文主義者であった国王顧問ギョーム・ビュデらの提案をもとに、ヘブライ語、ギリシア語、数学の教授を6名任命し、「王立講師団」(lecteurs royaux)を発足させる。この講師団任命においてすでに、それ以降保持されることになる伝統がつけられた。それは、人物が学問よりも重視される、ということである。学問は、成ってしまえば固定化し形骸化する。しかしそれを生み出すのは人間であり、その自由な探求である。この理念は、固定化した枠組みを嫌う人文主義の精神の現れであった。

さて、ソルボンヌは王立講師団を潰そうとするが果たせず、講師団はフランス、そしてイタリアから最高の学者を招き、さらにラテン語、哲学、自然諸科学(天文学、地理学、医学)の講座を開いて、1550年にはすでに独立した機関となった。しかし、17世紀に入ると「王立コレージュ」(Collège royal)としてのその活動の水準は低下した。代わって「科学アカデミー」や「アカデミー・フランセーズ」に先進的な学問的精神は結集する。けれども、18世紀のフランス革命を通して、アカデミーは学士院に解体・統合されるが、王立コレージュは「コレージュ・ド・フランス」(Collège de France)と改称され、以後続くナポレオンによる専制、執政政府期、帝政期等の政治的動乱を「奇跡的に」生き抜いた。コレージュ・ド・フランスは、高等教育の理念を堅持する唯一の存在として聳え続けたのである。

## 19世紀における諸講義

19世紀におけるコレージュ・ド・フランスの諸講義を、同世紀前半におけるロマン主義の台頭と、パリを中心として勃興した自然諸科学の刷新、この二つを中心に窺ってみよう。この時代ロマン主義が、ナショナリズムと自由主義を主たる傾向として文化的世界を覆った。1838年、J. ミシュレがコレージュ・ド・フランスの歴史・道徳担当教授に就任する。彼の講義は、やがて大著『フランス革命史』に結実する主題をまさに論じるものであった。1845年度の講義は「革命の精神とその影響範囲」であり、46年度は「国民性」、そして47年度は「革命について」である<sup>4</sup>。これらの講義を通して、ミシュレは、フランス革命とは何だったのかを徹底的に考察し、フランスの国民性が形成されてゆくその頂点に大革命を見出していったのである。また、19世紀、パリは自然諸科学の中心地となり、とりわけ生物学において世界をリードした。その二つの拠点「自然史博物館」とコレージュ・ド・フランスであった。後者には、生物学、医学、自然史、そして生理学の各講座が設置された。1855年、医学の教授に就任したのが、すでに世界的な名声を勝ち得ていたクロード・ベルナールである。彼の講義は出版され、例えば「麻醉薬について、並びに仮死についての講義」等が講義録として残されている<sup>5</sup>。この時代、新たな知の自由な探求はこの二つの機関の任務であり、他の大学は主に教育にあたっていた。

## 20世紀における諸講義

そして、われわれの記憶に新しい20世紀の教授陣には、H. ベルクソン（哲学）、L. フェーブル（歴史学）、C. レヴィ＝ストロース（文化人類学）、J. モノー（数学）、P. ブーレーズ（音楽）、R. バルト（文学）、P. ブルデュー（社会学）らの名が連なる。ここではP. ヴァレリーの教授就任とその講義の動向を、彼の伝記を参照することで垣間見てみよう<sup>6</sup>。1937年、ヴァレリーは教授に立候補し、教授会での選挙を経て就任する。これは言語学・イラン研究の巨人E. バンヴェニストが比較文法講座に着任したのと同年である。ヴァレリーは立候補にあたって、詩学を講義する構想を示していた。コレージュ・ド・フランスにはそれ以前に詩学講座は存在しておらず、彼が教授に選ばれることは、詩学講座が新たに創設されることを意味していた。ヴァレリーは就任記念講義に向け、恐怖と戦い、「圧迫感で窒息しそうに」なりながら準備する。

第一回目の講義は十二月十日におこなわれる。会場に入ろうとして人々が喧嘩をするほどであった。親戚、友人、同僚、社交界のご婦人方、ファン、物見高い人、スノッブ、あらゆる人たちが偉大な人間の話を知りたいと思う。最初の頃、ヴァレリーの講義は、アカデミックな人たちというよりは、むしろ世俗的な、雑多な人々を引きつける。しだいに、彼の話すテーマに直接関心がない人々は消えていく。忠実な聴講者たちを中心とするグループができあがり、…（中略）…そうした若者の数は次第に増えていく<sup>7</sup>。

20世紀後半には、M. フーコーが、彼の教授就任に伴い創設された「思考システムの歴史」講座の担当となる。彼のコレージュ・ド・フランス講義はすでに刊行されており、邦訳も為されている。ここでは、講義録の二人の編者による「緒言」を参照し、彼の講義の様子を窺うとともに、彼の講義が同時代人々に新たな光をもたらしたことを確認しておこう。

ミシェル・フーコーの講義は、一月のはじめから三月末まで、毎週水曜日におこなわれた。出席者は大学生・教職者・研究者・興味本位の人々からなっていた。外国人も数多くいた。出席者が多かったため、コレージュ・ド・フランスの大講堂が二つ使用された<sup>8</sup>。

しかしフーコー自身は、多数の聴講者たちが詰めかけることで生じる「距離」を憂え、また講義形式では彼らと自由に意見を交換することができないことを嘆いていた。後年、フーコーは講義が終わった後も、長時間に渡って聴講者たちの質問に応えるようになる。こうして展開された彼の講義は、聴講者にとって混迷の「現在を照らす光」を放つものであった。

講義にはまた、アクチュアリティにおける機能もあった。フーコーの講義を聞きにくる聴講者は、週を追って組み立てられていく物語の虜になっただけでもないし、説明

の厳密さに誘惑されただけでもない。…（中略）…彼が語っていたのはニーチェやアリストテレスについて、あるいはまた十九世紀の精神鑑定やキリスト教的司牧制についてではあったが、聴講者はそこからつねに、現在を照らす光、同時代の出来事を照らす光を引き出した<sup>9</sup>。

コレージュ・ド・フランスは、人文主義の精神をその変わらぬ伝統として保持し、自由な探求と学問的刷新の殿堂としていまなお存続している。この伝統は、例えばミシュレが、講義においてフランス革命の意味を根本的に問い直すことで、あるいはヴァレリーのような詩人が教授として就任し、詩学講座が創設されることで、そしてフーコーのような人物を、すなわち、人文諸学の知を考古学的に探索し「人間の消滅」を告げた人物を、また知と権力との結託を批判し告発する人物を教授として迎えることによって、絶えることなく形成されてきたものである。

## 2. コレージュ・ド・フランスにおける講義の魅力

コレージュ・ド・フランスの講義の魅力、見てきたように多様かつ多数の聴講者を惹きつけてきた魅力はどのようなものだろうか。その一端は説明の魅力にあるだろう。私たちが、ある著述家書いていることについて、難解さを感じながらも漠然とした理解を持っている場合、その人の話を直接聴きたいと思うのは、おぼろげな理解を判明にし、その思考を手中に収めさせてくれるような、著述家自身による説明を求めてのことである。このほど邦訳が出版されたH.ベルクソンによる『時間観念の歴史 コレージュ・ド・フランス講義』<sup>10</sup>に刻まれているのは、一人の哲学者が自らの学説を説く明らかな言葉であり、「生きた言葉」である<sup>11</sup>。前節で見たヴァレリーやフーコーの講義と同様に、ベルクソンの講義においても、講堂はソルボンヌの学生たち、僧侶たち、パリの名士たち、そして社交界の女性たちで埋め尽くされていた。しかしベルクソンは、彼らが注意深く聴いていたとしたら、理解可能な仕方で自らの思想を説いている。

ここでは、講義録の校訂者C.リキエが述べているこの講義録が持つ「二重の特権」、一方は「(ベルクソンの)思考の理解に新たに特異な光をもたらす」もの、他方は「専門的な研究の輪を越えてより広汎に輝きを放つ」もの(19)、まずはこの後者の輝きの一筋を浮かび上がらせるべく努めよう。それにより、聴講者を惹きつけたコレージュ・ド・フランスの講義の魅力の一端を明らかにしたい。

この1902-1903年度の講義録は19の講義から成り、第5講以下で講義全体の主題である古代ギリシアから近世、近代の様々な哲学体系における時間観念の検討がなされている。その手前で、ベルクソンは主題への導入部として、第1講から第4講にかけて、「時間とは、その本質からして、記号的に表現されえない、純粋な諸概念によって表象のうちに収まりえない何か」(87)であることを説明している。この「何か」、それは彼の哲学の根底を貫く経験、「持続」(durée)である。この講義録のなかにその積極的な表現を求めておこう。持続は、「動くものの内部に身を置くこと」(29)によって、それ自体において知られる「単純で不可分な何か」(58)であり、「一つの運動」(58)である。持続を「私たちの意識状態の

継起」において捉えれば、それは意識の連続性であって、「私たちが、自らを見つめ、意識的な生、内的な生を生きるに任せるとき、自分自身の奥底に見られるもの」である (86)。しかし、私たちは持続をありのままに知ろうとすると「法外な困難」に出会う (50)。ベルクソンはこの困難の由来を、第2講では記号の本性を分析することで、第3講では一般概念の起源を考察することで説明している。とりわけ第3講で、ベルクソンは、概念の一般性の起源を説き起こしながら、概念が非連続的な認識しかもたらさないことを、説得的に展開している。その説明に耳を傾けよう。

### 概念の一般性の起源

例えば、青という概念はどのように形成されるだろうか。私たちは様々な色合いを持つものの中に、青の多様なニュアンスを見つけていく。そして青という点で類似するものをグループ化し他の色と区別する。そうすることで、このグループに共通する性質として青を抽出し、それを概念化するだろう。こうして私たちは青の概念を手に入れることになる。しかし、と、ベルクソンはここで聴講者に問いかける。

なるほど。しかし、任意のニュアンスを示す諸対象を一緒にグループ化することになったのは、なぜでしょうか。さらに言えば、どうして青を、音や形、動物などではなく、青と比較することができたのでしょうか。私たちが、或る共通性、何か共通なものの観念をすでに持っているものでなければ、…その概念をすでに所有していたものでなければ、どうしてさまざまな項を一緒にグループ化し、それらの項を比較し、共通の性質を抜き出し、一般化するという考えが浮かぶでしょうか (67)。

つまり、概念が一般的なものとして形成されうるのは、私たちがはじめからすでに、その一般的なものを、類似を持っているからだ、というのである。ベルクソンはこう続ける。グループ化、一般化を可能にする類似については、知覚だけを見ても分からないのであって、それは行動が知覚に持ちこむものである、と。彼は青い花々に寄り集う昆虫を例にとる。

昆虫が青を他の色と区別するのは、…死活的な (vital) 必要性という深みにまで根を下ろしている何かです。…この青は、おそらくは、昆虫の知覚に語りかけ、働きかけ、その知覚の仲介によって、種々の運動器官に働きかけます。それゆえに、昆虫は、目標物が知覚されるや否や飛び立つことになるのです。昆虫は、自らを引き付ける青に向かって飛び立つ傾向を有しているのであって、そうだとすれば、この青のうちの一般的な部分についての意識は、その知覚が昆虫を置き入れるほとんど必然的な態度についてその昆虫がもつ意識以外の何物でもありません (70)。

ベルクソンは、概念の一般性の基礎を、生物における行動に見るよう聴講者を導く。彼は、類似は、生物の知覚に与えられた様々な色合いのなかで、特定の色合いに対して、生物が

ほとんど自動的に採る行動の、態度の同一性によってもたらされる、と説くのである。

こうした議論自体は、すでにベルクソンが、この講義に先立つ1896年の『物質と記憶』第3章で論じていたものである<sup>12</sup>。しかし彼はこの講義においてその同じ議論を、この講義を準備する彼の念頭にあった新たな問題、「哲学者の視点から、さまざまな生物学理論に含意された哲学的諸観念の視点から見た生命の諸理論というこの問い」(88)、つまり、この講義から数年後の1907年に出版される『創造的進化』を生み出すことになる生命という問題の観点から、説明し直している。このことは、『物質と記憶』においては、行動が、物質における反作用から生命における行動まで一貫して同じ形式において理解されているのに対し<sup>13</sup>、この講義では、生命の振る舞いとしての行動に考察の軸が移されていること、つまり、『創造的進化』で前景化される有機体と無機物の区別が、行動の理解に及んでいることにも現れている。そして、次に見る概念の非連続性を行動に基づける議論は、『物質と記憶』には見られなかったものである。

### 概念の非連続性

ベルクソンは、概念による認識が非連続性を本性とすることを説明して、次のように言う。

人間の知覚する温度の度合いを例にとりましょう。私たちは、一定の範囲のあいだで温度のあらゆる度合い…を知覚します。熱いのか冷たいのか。知覚にすぎない知覚にとっては、熱いも冷たいもありません。温度の度合いしかないからです。しかし、…行動にとってはまったく事情が異なります。というのも、ある冬の日<sup>14</sup>、私が窓を開ければ、自分が魅惑を感じているのか、嫌悪を感じているのか、外出するためにさらに衣服を身にまとうべきかどうかはきわめてよく分かるからです。…行動ははっきりとした選択によって事を進めます。必要なのはイエスかノーかなのです(71)。

知覚は、それ自体ではあれとこれとを区別する理由を持たない。ただ単に知覚されているだけの世界では、すべては何らかの点で等しく、また異なってもいるだろう。しかし行動はあれかこれかの選択であり、つねにイエスかノーを迫る。ベルクソンは、行動におけるこうした選択が、実在の連続性の中に非連続性を持ち込むのだ、と説明する。つまり、生物が何らかの類似を見て取ることは、知覚における連続性に行動が非連続性を持ち込んでいる、ということである。

純粋な知覚の領域では、一切は一切と類似し、一切は一切と区別され、類似ないし差異の連続性があるのに対し、行動とは、反対に不連続な何かなのです。…知覚になしえないこと、すなわち諸対象を近づけ、そこから概念の基礎を形成することは、行動にはなしうることなのです(76)。

ベルクソンは、生物学的な考察から、概念の一般性の起源を類似に見出し、さらに類似の成立を、行動の非連続性と重ねて説明する。この説明の流れの中にいた聴講者は、おそらく次の言葉に肯き、納得しただろう。「概念による認識は、したがって、非連続的なものであり、そこからして、決して実在の連続性を厳密に表現するには至らないでしょう。それは非連続的な認識なのです」(80)。「概念とは、外側から取られた視点、行動に関わる視点であって、もし実在をありのままに認識しようと望むならば、また別の手法を試してみなければならぬ…」(81)。そしてこの別の手法、それは持続に、「思考したいと望む事物の中に自らを置き入れ直そうと努める」ものである。ここでベルクソンはその手法を「知的共感」ないし「直観」と呼んでいる(81)。「みなさんはこうおっしゃるでしょう。そんなことが可能なのか、と」(81)。彼は答える、可能なのだ、と。

### 結び 人文主義の精神と生きた言葉

コレージュ・ド・フランスの伝統は、第1節で見たように、その創設以来、人文主義の精神を絶えず新たに選び取ることで形成されてきた。コレージュ・ド・フランスにおける人文主義とは何か。すでに述べたが、ここでもう一度、ディルゼー自身の言葉に耳を傾けよう。

だが、これら初代の教授陣の任命…は、常にコレージュ・ド・フランスで堅持されるひとつの伝統を早くも作り上げた。すなわち、人間は彼の教える学問よりも重要である、という原則がそれである。なぜなら、人間は生命であるが、これにたいして、学問はひとたび固定され限定されると、いとも簡単に形骸化してしまうからである。こうした柔軟性、この順応性こそ、探究者であり空想家であり、また固陋な枠組みを嫌う人文主義の精神そのものであった<sup>15</sup>。

コレージュ・ド・フランスにおける人文主義は、まず、教授の任命において現れる。教授の任命では、人物が学問よりも優先される。「人間は生命であるが、学問は形骸化してしまう」。この観点からみれば、コレージュ・ド・フランスが人文主義の精神を、20世紀におけるその歴史を通して堅持してきたことは明らかだろう。コレージュ・ド・フランスは、この世紀の端緒においてベルクソンを教授とし、また詩人ヴァレリーを詩学講座の創設とともに迎え入れ、そして「人間の死」を告げたフーコーを教授として選んできたのである。

第2節では、20世紀初頭に行われたベルクソンの講義を、いわばその内側から眺めてみることで、コレージュ・ド・フランスの講義が一般市民である聴講者たちを惹きつけてきた力を明らかにしようとした。それとともに浮かび上がってきたのは、このコレージュの伝統が、「生きた言葉」によって絶えることなく保持され形成されてきた過程である。「生きた言葉」とは、学者が自らの学説を、聴講者に対して目に見えるような仕方と説明するというものをのみ意味するのではない。言葉が生きたものであったのは、学者が新たな問題に取り組み、自らの着想と考察を試す場として、コレージュ・ド・フランスの講義に臨んでいたからである。この点について、ここでもディルゼーの言を引くことで、その意義

を明確にしておきたい。すでに述べたように、19世紀、コレージュ・ド・フランスと自然史博物館は自然諸科学の発展に不朽の功績を刻んだ。それに対し、エコール・ノルマル、エコール・ポリテクニク、そして諸大学理学部は停滞し学問的貧困にあった。ディルセーは、これらの機関、学部では「自由な研究よりも教育そのものにたいする関心が優先させられていた」とし<sup>16</sup>、さらに、ドイツ大学の栄光と比して次のように述べている。

これら二つの貧困は同一の原因にその因を求めることができる。すなわち、自由な研究の目的と教育の目的とは別であるとする、時代遅れな高等教育観の支配がこれである。だが、コレージュ・ド・フランスや自然史博物館が創立され、これらに高い学問的水準が保証されたとき、真の意味における高等教育においてはこのような目的の相違がありえないことが理解されていた。すなわち、教授される学問の進歩に積極的に貢献することなくしては蘊蓄を傾けた授業はなされえず、また、学者が自らの研究成果を若い世代に伝達しえなければ、学者の大部分は孤立し麻痺状態に陥るということが<sup>17</sup>。

つまり、学者が研究活動の自由を享受し学問の刷新に力を注ぐことは、教育を目的とした彼の活動を妨げるものではなく、この二つの活動は不可分と見なされなければならない、ということである。「学問の進歩に貢献することなくして蘊蓄を傾けた授業はなされえない」。この観点からみれば、コレージュ・ド・フランスが、特異な形態ではありながらも高等教育機関として教育的意義を持ち続けてきたのは、そこにおいて学者が自由な研究を保証され、また独自の研究を発表するよう絶えず求められてきたからである。

コレージュ・ド・フランスの学者が語る言葉、聴講者が聴くその言葉は、例えば、本稿第2節で通りがかりに見たように、ベルクソンが生命という新たな問題と格闘しつつ講義を展開することによって、また例えば、本稿第1節末尾で見たように、フーコーがキリスト教的司牧制の分析という彼の権力批判の仕事を展開し、それを聴いた聴講者が彼らの現在の問題構成を理解することによって、生きたものとなっていた。こうした生きた言葉によって、コレージュ・ド・フランスの伝統は絶えず賦活され、保持されてきたのである。

## 注

- 1 本稿は、以下に記載する二つの論考にもとづいて、その内容を統合し新たに書き改めたものである。平光哲朗「コレージュ・ド・フランスの伝統的講義」、『文部科学教育通信第463号』所収、2019年、28～29頁。平光哲朗「コレージュ・ド・フランスにおけるベルクソンの講義」、『文部科学教育通信第464号』所収、2019年、22～23頁。
- 2 アントワーズ・コンパニオン教授の講義については、筆者の知人であり、同教授の指導を受けたブルースト研究者から聴き取った。
- 3 ステファン・ディルセー著、池端次郎訳『大学史：その起源から現代まで（上）（下）』東洋館出版社、1988年。以下、本稿第1節における19世紀までのコレージュ・ド・フランスの歴史に関する叙述は、ディルセーの著作から同コレージュにかかわる諸記述を抽出し、それらを筆者が再構成したものである。
- 4 大野一道『ミシュレ伝—1798—1874 自然と歴史への愛』藤原書店、1988年、270～272頁。
- 5 *Leçon sur les anesthésiques et sur l'asphyxie par M. Claude Bernard*, Paris, 1875, Cours de médecine du

Collège de France.

- 6 ドニ・ベルトレ著、松田浩則訳『ポール・ヴァレリー 1871-1945』法政大学出版局、2008年。
- 7 同、575頁。
- 8 ミシェル・フーコー著、高桑和巳訳『安全・領土・人口 コレージュ・ド・フランス講義 1977-1978年度』筑摩書房、2007年、3頁。
- 9 同、5頁。
- 10 アンリ・ベルクソン著、藤田尚志・平井靖史・岡嶋隆佑・木山裕登訳『時間観念の歴史 コレージュ・ド・フランス講義 1902-1903年度』書肆心水、2019年6月。本稿第2節における引用文はすべて同書からのものであり、文中（ ）内にその頁付けを記す。
- 11 ベルクソンは、一般的には、言葉というものを、実在である持続を空間化してしまうものとして、否定的に論じた哲学者として知られている。ここで「生きた言葉」と言うのは、まずはM.メルロ＝ポンティがベルクソンについてその言語批判を念頭に置きながら述べた一節を踏まえてのことである。メルロ＝ポンティは、ベルクソンが1900年にコレージュ・ド・フランス教授に就任したそのおよそ半世紀後、同じく教授に就任した。1953年1月に行われた就任記念講演において、彼はベルクソンを、その哲学の両義性を論じつつ讃えている。そこで彼は次のように述べている。「紙の上とか空間の中に固定されて非連続的なくつかの要素となってしまう言葉が存在するとともに、思考の等価物でもあり、対抗物でもある生きた言葉も存在します。そのことはベルクソンも知っていたことなのです」(モーリス・メルロ＝ポンティ著、「哲学を讃えて」、木田元・滝浦静雄共訳『メルロ＝ポンティコレクション2 哲学者とその影』みすず書房、2001年、33頁)。
- 12 アンリ・ベルクソン著、杉山直樹訳『物質と記憶』講談社学術文庫、2019年、227～233頁。
- 13 「…ここで類似を取り出しているのは心理的な努力ではないのである。この類似は、客観的な仕方の一つの力のように作用し、いつも同じ反作用を引き起こす。そしてそれは、原因が深いところで同一なら続いて生じる総体的結果も同じになるという、まったく物理的な法則に従ってのことなのだ。大理石であれ、チョークであれ、炭酸カルシウムに対してなら、塩酸は常に同じように作用するというを理由にして、酸は異なる種のあいだで一つの類を特徴づける性質を見分けている、と言う人はいないだろう。ところで、この酸が塩からその塩基を取り出す働きと、植物がこの上なく異なる土壌から、自分の栄養分にできるはずの同じ諸元素を変わることなく抽出する作用とのあいだに、本質的な差異はない」(同、231頁)。
- 14 第3講は1902年12月19日に行われた。
- 15 デイルセー、前掲、415～416頁。
- 16 同、427頁。
- 17 同、430頁。

#### 参考文献

- ステファン・デイルセー著、池端次郎訳『大学史：その起源から現代まで(上)(下)』東洋館出版社、1988年。
- J. B. ピオベッタ著、中山毅・諸田和治訳『フランスの大学 ―その制度と運営―』白水社文庫クセジュ、1963年。
- 島田雄二郎『ヨーロッパの大学』玉川大学出版局、1990年。
- C. H. ハスキングス著、青木端三・三浦常司訳『大学の起源』八坂書房、2009年。

# ドイツ語教師のプロフェッショナルティー育成を めぐる考察 (2)

—— 言語学習歴・教授歴から見た自己形成過程<sup>1</sup> ——

## Cultivating Professionalism amongst German Language Teachers (2)

—— The Process of Self-Development as Seen from the  
Teachers' Language Learning and Teaching History ——

森田 昌美

Masami MORITA

### (要旨)

本論は、言語教師のプロフェッショナルティー育成において、重要なファクターとなる教師の言語学習歴・教授歴に焦点を当てる。英語教育が言語知識の伝達から、言語運用能力の育成へと転換を図るなか、大学のドイツ語授業においても、コミュニケーションな教科書を使用する大学が徐々に増えてきている。しかしながら、コミュニケーションな教科書を進んで使う、あるいは大学から指定された場合に、そのコンセプトを十分に理解したうえで、使用することのできるドイツ語教師は限られている。

筆者は2014年から2016年、2018年から2019年、コミュニケーションな教科書を使用するドイツ語教師の授業を参観し、参観後に彼らへの聴き取り調査を行った。インタビューの際に、メイン・テーマとしたのは、参観した授業自体の他に、教師の学習者としての言語学習歴、特に英語・ドイツ語学習への振り返りと、彼らの教師としての道程であった。この道程は、教師たちの「プロとしての自己」の形成過程として捉えることができる。本論では、2018年度に、筆者の授業参観ならびに聴き取り調査に協力した教師4名の学習者として、教授者としての自己形成過程について考察する。

キーワード：自己形成過程、選択・決定、自己評価、言語学習観、言語教育観

Key Words : Process of self-development, choices/decisions, self-evaluation,  
views on language learning, views on language education

## 1. はじめに：職業人としての教師をめぐる研究

言語教育研究において、職業人としての教師を対象とする研究は、近年ようやく表舞台に登場したばかりである。80年代、教師中心の「教示主義」から学習者中心の自律的学習を提唱する「構成主義」への転換が図られ（森田 2004b：177-178）、教師は学習者にとって「同伴者」（Begeleiter）であるべきだとされ、いわば脇役に退いた結果、教師の職業人としての成長が研究者の目に留まる機会は減っていった（Königs 2014：66-67）。しかしながら、授業を進めていくうえで場面・場面で決断を下すのはやはり教師であり、また学習者に言語学習の決定権をできるだけ委ねようと努めるのも教師である。ほんらい教師をめぐる研究は、学習者を対象とする研究と同等の価値を有しているといえる。

Königs (2014：67-71) は、言語教育がメソッドからアプローチへと転換していく70年代から90年代にかけて、教師を対象とする研究の変容を「外国語教授法」（Fremdsprachendidaktik）から「言語教育研究」（Sprachlehrforschung）へ移行する過程のなかで振り返っている。より良い教授法が模索されていた時代、たとえば従来の方法とは異なるメソッド（Alternative Methoden）<sup>2</sup> が導入される際に、研究者たちは、教師がその授業方法を忠実に実践しているという前提のもとで、学習者の具体的な学習プロセス、直接的に観察可能な授業を調査の対象とした。その場合、個々の教師がそのメソッドを使うのに適しているかどうか、そのコンセプトを十分に理解しているかどうかといった問いは、棚上げにされていたのである。

それに対して、言語教育研究における教師をめぐる研究は、90年代以降に登場した教科書の革新的な発展と深い関連性を持っている（Königs 2014：69-70）。コミュニケーション・アプローチに基づいた教科書は、日常生活での言語運用能力の育成を主眼とし、教師主導の明示的な説明に頼らず、学習者による発見的な学習を促す。このような教科書を使用する際に、教師は文法学習と語彙学習を組み合わせながら、授業を段階的に進め、一斉授業と単独作業、ペアワーク・グループワークといった複数の作業形態を取り入れて、正解が一つとは限らない練習問題・課題に学習者と共に取り組んでいく。

コミュニケーションな教科書が使用される時、どの教育機関、どの学習者、どの教師にもぴったり合う教授法、あるいは教科書が想定されているわけではない。職場から提示される枠組みのなかで、教師自身が担当するクラスの特徴を把握しつつ、授業計画を立てていったとしても、必ずしもその計画通りに授業が進むとは限らない。実際の授業の場面・場面では、予測できない展開が待ち受け、教師はその度ごとに対応・選択を余儀なくされる。そこでは、教師のビリーフ<sup>3</sup>、経験知・実践知といった主観的な要因が複雑に働くことになるのである（Schart 2014：39-40）。

日本の英語教育が言語知識の伝達から、言語運用能力の育成へと転換を試みるなか、ドイツ語教育においても、コミュニケーションな教科書を使用する大学が徐々に増えてきている。Fujiwara (2016b：20-38) は、90年代から現在に至る日本のドイツ語教科書の進化の過程をたどりながら、現在でも文法学習を重視する傾向は変わっていないと述べたうえで、学習者のコミュニケーション能力を育てようとする動きが徐々に拡大しつつあることに注目している。

日本独文学会が2014年に行った大規模なアンケート調査でも、日本のドイツ語教師が学習の重点として置くのは-3つまでの複数回答を可としたうえで、ほぼ3分の2（64.3%）が「文法」と答えているが、また約半数（50.6%）の教師が「日常会話」を挙げていることも見逃せない（日本独文学会 ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会 2015:86-87）。ただし、同調査では、市販のドイツ語教科書を使用している教師のうち、88.6%が日本で出版された教科書を使い、ドイツ語圏で出された教科書の使用者は、1割強、11.4%であったと報告されている<sup>4</sup>（同調査委員会 2015:88）。

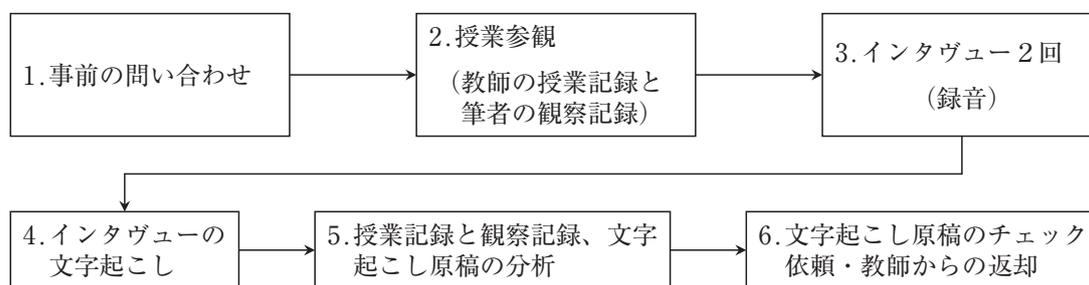
筆者は2014年度から、コミュニケーション教材を使用する教師の授業参観ならびに聴き取り調査を実施している。2019年12月の時点で延べ20名、うち2回調査を受け入れた教師が2名あり、実質18名の教師から研究協力を得ている。調査方法としては、授業参観を通して、教師がコミュニケーション教材の何を、どう扱うかという観察可能な領域を共有した後で、聴き取り調査を行い、教師個々が内面に築き上げている「主観的な理論」<sup>5</sup>、ビリーフの言語化を試みている（森田 2017a, 2017b）。

本論で取り上げるのは、2018年度の研究調査で訪ねた4名の教師である<sup>6</sup>。彼らはいずれもドイツ語圏で出版された教科書を使っており（ただし、*prima plus* は日本向けに編集された）、上述の少数派に属している。次章からは、彼らがどういった道のりを経て、コミュニケーション・アプローチを選択するに至ったか、学習者として、また教師としての彼らの自己形成過程を探る。それは、教師みずから「プロフェッショナルティー」、すなわち「プロとしての自己概念を育てていくプロセス」（Duxa 2001:8）を辿る試みといえる。

## 2. 研究調査の概要

2018年度の研究調査では、授業参観は11月に2名、12月と1月にそれぞれ1名、すべて後期後半に実施し、聴き取り調査は2回で、参観直後と年度末の3月に行った<sup>7</sup>。研究対象の教師からは一年間に前期2回、後期2回あるいは3回<sup>8</sup>、「授業記録」を送ってもらっている。研究調査の手順は、以下の図表1の通りである。

図表1：2018年度の研究調査手順（2018年4月～2019年3月）



これら4名の教師は、ドイツ語圏で出版され、「ヨーロッパ言語共通参照枠」A1レベルに準拠した3種の教科書、すなわち *Menschen*, *prima plus*, *Schritte plus Neu* を使用している。教師たちのプロフィールは、次頁の図表2の通りである。

情報をまとめると、まず教授歴は教授経験の短い教師13を除き、熟練した教師である。4名のうち教師2、12、13は専任教員であるが、教師14は非常勤講師として働いている。

教師13と14は大学から指定された教科書を使い、教師2と12は自身で教科書を選んでいる。授業回数に関しては、教師3名が「週2回」と答えているが、その内訳はまちまちである。教師13が2回とも一人で同じ教科書で授業を行っているのに対して、教師2と14は同僚が別の教科書で文法クラスを担当している。「週3回」とある教師12は、ペアクラスのパートナーが同じ教科書を使って1回、教師12が2回、連携して授業を行っている。

彼らの専門領域は教師12がドイツ語教育学を、教師2、13、14は文学を研究している。教員免許取得者は教師12のみで、英語とドイツ語の教員免許を持っている。なお、日本のドイツ語教師の大半は大学で教えるため、教職課程を履修していないことが多い(森田2019:22)。

上述したように、授業参観とその後の聴き取り調査は、2014年度から開始しており、まず2014年度に4名(森田2017a:18)、2015年度に8名(森田2017b:71)、2018年度に以下の4名の教師を訪ね、延べ16名を対象に調査を行った。ただし、このうち1名は別々の大学で1回ずつ、もう1名は、同じ大学で2回、調査を行っていて、後者が教師2である。したがって、研究協力者の数は実質14名である。

図表2：2018年度の調査：教師4名のプロフィール(2019年3月現在)<sup>9</sup>

教師職制	年齢	教歴	大学	選定方法 教科書	授業回数 同僚との連携
教師12 専任	60～69	30～35	Uni I	本人が選定 <i>Menschen</i>	週3回、もう一人の 教師と連携
教師13 専任	30～39	1～5	Uni J	大学が選定 <i>prima plus</i>	本人のみで週2回
教師2 専任	50～59	30～35	Uni B	本人が選定 <i>Schritte plus Neu</i>	週2回、もう一つは 文法クラス
教師14 非常勤	60～69	30～35	Uni K	大学が選定 <i>prima plus</i>	週2回、もう一つは 文法クラス

聴き取り調査の質問内容は、次の6項目である。調査活動の初期には、授業参観の前に学習経験・教授経験を中心にインタビューを行っていたが、最近では授業参観を終えた後、2回目に以下の1)から5)に関して尋ねることが多くなっている。

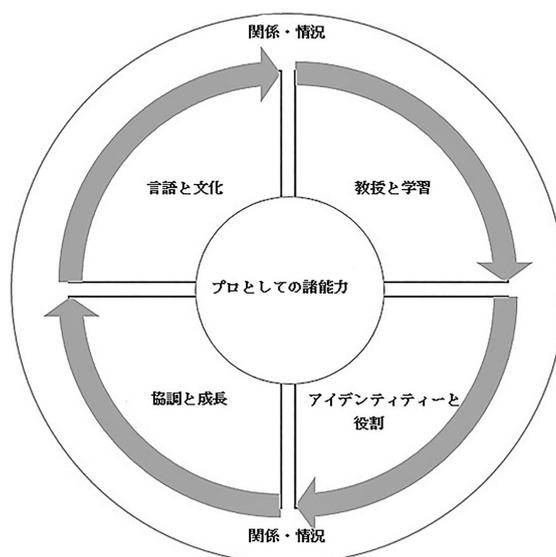
- 1) 中学校・高校(あるいは、大学)の英語の授業について
- 2) 学習者としてのドイツ語授業について
- 3) 教師としてのドイツ語授業について
- 4) ドイツ語教員研修について
- 5) 学習者の授業観について
- 6) 参観した授業について

さらに、2018年度からは2回目のインタビューの終わりに、これら6項目に、新たな問いを加えた。すなわち Legutke/Schart (2016:13-32) が、「外国語教師のプロとしての能力を形成する層」を構成する要素の一つとして挙げている「アイデンティティーと役割」(Identität & Rolle) である。ここで言う「アイデンティティー」とは、「プロとしての自己」

であり、「役割」とは、「教師としての役割」を意味している。以下の図表3にある他の3つの領域、すなわち「言語と文化」(Sprache & Kultur)、「教授と学習」(Lehren & Lernen)、「協調と成長」(Kooperation & Entwicklung)は、上記の質問内容にすでに含まれている。一方、2018年度は3ヶ月間、4つの授業参観を行うことによって、教師間に存在する独自性・個性の差を強く意識することになったのである。

Legutke/Schart (2016: 25-26)によれば、教師個々の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、教師をめぐる研究にとって必須であるという。教室における決断、行動は彼らの生まれ育った過程における経験、個人的な信念、動機、個々の特徴によって作り出されるといわれる。教師を対象とした研究のためには、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だといわれている。本論では、教師4名の言語学習歴と教授歴を追いつつ、学習者としての自己形成過程から「プロとしての自己」の成長へと向かうプロセスを探りたい。

図表3：外国語教師のプロとしての能力を形成する層 (Legutke/Schart 2016: 18)



### 3. 学習者としての自己形成過程における選択・決断

Königs (2014: 71-75)は、『『優れた教師』について、わたしたちは何を知っているだろうか』と問いかけ、90年代以降の教師をめぐる研究対象の具体例としているのが、教師たちが自己形成過程において行う「選択・決断」である。たとえば、教師たちはどのように専攻分野、あるいは職業を選び、決めたかが研究テーマに挙げられている。本論で対象となる4名の教師の場合、選択・決断は小・中、高の学校時代に遡り、それらは成功体験、あるいは挫折体験と結び付いている。彼らは多くの選択・決断を行いながら、受験の成功・失敗、進学・退学といったポジティブならびにネガティブな体験を通して、自己を形成していく。

まず教師12と2は私立の中高一貫校で学ぶため、中学受験を経験している。時期は前者が60年代終わり、後者が70年代初頭で、両者とも当時はなお稀な経験であったと述べてい

る。教師12は小学校4年の時、同級生に塾に「一緒に行かない?」と誘われ、偶然のきっかけから受験勉強を始める。一方、教師2は「教育熱心な」両親の将来設計にそって中学受験を選択している。

結果は対照的で、教師12はことごとく受験に失敗し、創設まもない中高一貫校へ進み、「制服姿を見られるのが、昔からの友だち、小学校のときの同級生に見られるのが嫌で」、あえて路地を通して通学したと述懐している。それに対して、教師2は小学校高学年の塾通いで自由時間が減り、友人関係の維持に苦労しながらも無事志望校に入学し、「腕に1本白線の入った制服を着ることになり、その制服を着た自分がとても誇らしく、自分の将来が輝いて見えたことも覚えて」いるという。

それに対して、教師13と14は90年代と70年代、世代は大きく違うものの、公立の中学校・高校、さらに地元の国立大学へ入学している。ただし、進学に対する二人の、そして彼らの両親の捉え方には大きな相違があった。教師13は両親ともども「高校に入った時に、わたしは大学に行く気は全くなかった」という。しかし成績が良く、「特進」クラスに入れられたことで、受験勉強をせざるを得ず、結局大学へ進む。教師14は、教師である両親の期待に答え、教育学部で学ぶつもりで大学に入る。

それでは、4名の教師はどんな英語学習ならびにドイツ語学習を経験したのだろうか。以下の図表4は、二つの言語の学習経験に対する教師たちの評価をまとめたものである。

図表4：教師4名の英語学習・ドイツ語学習  
(積極的評価+、消極的評価-、評価の変化→、相反する二つの評価/)

	教師12	教師13	教師2	教師14
英 語	+	+ → -	+	+ → -
ドイツ語	- / +	+	+	+

英語学習では、私立の中高一貫校の英語教育の持つ特徴が色濃く出ている。教師12は英語の担当教師の裁量で、「中学1年から基本的にオーラル中心の授業を受けていた」と語っている。ただし、高校は読解・文法学習に重点を置いた「本当にごくオーソドックスな教え方になって」断絶があったという。教師自身は両方とも受け入れているが、中学時代の「オーラルのインプット」の多さをより高く評価している。

同様に私立の一貫校に入った教師2は、学校の授業では「英文法と読解、作文」だけで「聴く・話す」はなかったが、「いい先生に恵まれ」速読なども学んだという。さらに「個人レッスンを受けた人」から、教科書の内容の「文字じゃなくて、音声を通じて勉強するっというか、音声中心の授業をやっていた」。英語は「すごく面白いっというか、どんどん、自分の興味が増していった」という。60年代から70年代にかけてのオーディオ・リンガル・メソッドを経験した二人の教師は、通常は3年間で使用する教科書を前者は2年、後者は2年半で終え、大学受験の際に、英語の受験準備は特に必要なかったという。

それに対して、教師13と14は20歳以上の年齢差があるが、共通点を持っている。すなわち、英語学習に高い関心と能力があるにもかかわらず、あるいはそれゆえに受験英語に適応できない自分を発見することになるのである。教師13いわく「得意ではあるし、まあ、

点数も取れて、それなりに好きだったんですけど。で、高校の時点でもまだ好きだったと思うんですけど、本当によく覚えてて、3年生のいつかの時期に、なんかプツーンと糸が切れるみたいに、『英語、嫌い！』って思ったんですよ。』

一方、教師14は「英語は好きでした」と語り、「普通の学校教育だったから、聞いたり、話したりっていうことって、あの時代はやらなかったんで、(中略)何を言ってるのか、英語でも分からず、で、話すことも、もちろん出来ずっていう挫折感がありました」としている。結果として、二人とも英語学習に対して、好悪入り混じった感情を抱くようになる。

大学の英語学習については、4名の取り組み方はさまざまである。教師12はドイツ語のみならず、英語の教職課程を取り、母校で教育実習を行い、将来研究者として教師として生きる自信を持つ。教師2は大学院に入った時点では、ドイツ語圏に行っても英語が先に口から出るレベルを保っている。一方、教師13は英語学習に真剣に取り組む機会を逸してしまう。というのも「受験のために、試験問題を解くために英語をやってるっていう、なんか本当に嫌になって、その感覚はすごくよく覚えていて、それを引きずって大学でへそ曲げちゃって、やらなかったのを今、後悔してます。』

最後に、教師14においては、文法訳読法が支配していた70年代の英語授業を大学でも経験したことが、重大な決断、すなわち退学を決意させる原因の一つとなる。「一般教養の英語ですね、あれは失望しましたね。(中略)淡々と読んでって、淡々とやってって、それで、昔だったら、やっぱり、日本語の訳が全部友だち、周りに出回って、で、その日本語の訳を、読んでいって、で、答案書けば、それでオッケーっていう」授業内容・授業方法が、他にもない英語教育の専門家によって行われており、教師14の失望感・挫折感を一層深める結果となった。

#### 4. 学習者としての自己評価・言語学習観

それでは、彼らはドイツ語学習については、どういった経験を積んでいったのだろうか。大学入学時の出発点として共通しているのは、4名ともドイツ語を専攻科目として学ぶ意思がなかったことである。教師12はいったんドイツ語学科に進んだが、それはいずれ哲学を専攻するための「手段」であった。教師13は1年次に3つの外国語を学んだが、その中にドイツ語はなく、専攻科目を決めていなかった。教師2は、地元の国立大学の教育学部へ行ってほしいという両親の希望には添わず、都心にある私立大学の別の学部へ入り、ドイツ語を第二外国語として学ぶ。逆に教師14は両親の望む地元の国立大学に入り、教育学部へ進む予定で第二外国語としてドイツ語を学んだが、高等教育の実情に幻滅し、1年半(半年は休学)で大学を去る。

4名のドイツ語学習に関しては、彼らの英語学習の経験がベースになっており、その影響はさまざまである。英語教育のオーディオ・リンガル・メソッドも文法訳読法も受け入れていた教師12は、ドイツ語を第一外国語として学んだ大学時代を振り返って、最も否定的な評価を下している。「ドイツ語の授業は滅茶苦茶ですね。(中略)6コマあって、全然連関もしてなくて」、2つの文法クラスが別々に進むなか、唯一の救いはネイティブ教員の担当する授業であったという。都心の大学であったため、音声教育を重視するドイツ語

学習を求めて、ゲーテ・インスティテュート<sup>10</sup>に通い、大学のドイツ語授業の不足した部分を補っている。教師12はドイツ語学科を卒業した後、再度他大学へ学士入学して夢だった哲学研究を目指す。研究室になじまず、大学院は独文科へ入り、留学先でドイツ語の運用能力を高めていった。

次に、教師2は2年間、第二外国語でドイツ語を学んだ後、高校時代にドイツ語圏の音楽や小説の世界と出会ったこともあり、独文科の授業も履修するようになって、最終的に大学院は独文科に進む。しかし「英語では、あんなに音声中心の、勉強してきたにも関わらず、全くしてないので、ドイツ語は」、という理由で、ゲーテ・インスティテュートの基礎Iで、「Ich heie (自己紹介) から」始めたという。教師2の口から当時のドイツ語授業への批判は出ず、むしろ「教師になって、うーん…、まあ、良かったかなと。あのときスラスラしゃべれるようになってると、学生が苦勞しているのをどうしてこんなにしゃべれないんだ、しゃべれないっていうか、どうしてこう、ひっかかっちゃうんだろう、とは思わないから」と振り返っている。

一方、教師13は、2年次に専攻分野を決める際に、「最終的にあまりにも悩み過ぎて、胃が痛くなってもう面倒くさくなってきちゃって」、いったんは成績上位者が入ると言われていた心理学部を選ぶ。しかし高校入学時と同じく成績が良いため、第一希望が叶えられる可能性が高いと知った時、1年次に受講したドイツ文学のメルヘンの講義を思い出す。「ちょっと面白そうだと思って受けたら、そこの先生が、まあ、独文の先生なんですけど『独文はドイツ語やってなくても受け入れます』っておっしゃったんですよ」という言葉に導かれて、独文科に入る。

教師13が2年次から始めた初級のドイツ語は1対1で院生から学び、同時進行で中級のドイツ語授業も履修するという変則的な言語学習を行うことになるが、受験英語と異なり、強いられずに「ことばを勉強するのが好きで」、苦にはならなかったという。その学習意欲は旺盛で、学部の4年間で12の言語を学んだという。当初の計画では学部卒業後、就職する予定であったが、時期的に厳しい状況で、卒論の指導教授の勧めもあって大学院に入ることになる。教師13の場合、ドイツ語学習は学部時代から目標言語の地でドイツ語研修に参加する機会もあり、大学院に入ると、留学が長期にわたっていくことになる。

終わりに、教師14は大学を退学後、就職活動を行うが、親元を離れたことをきっかけに、最終的には再び大学を受験しようと決心する。その時、「受験勉強よりは、最初にドイツ語、あのう、英語じゃないものをやろうと思ったんです。英語と同じやり方をしたら、この程度しかないって思ってたから、英語と違うやり方で外国語を勉強しようと思ったんですよ」という。一念発起して、社会学専攻を目指し、英語学習における負の体験を活かす方法で、「結局、その大学の一般教養でちょっと習ったぐらいから始めてるから、だから今度は全然別の、今度は音声から入ろう」と思い、NHKの「ラジオドイツ語講座」や「ドイチェ・ヴェレ」(Deutsche Welle)といった短波放送を音声教材として使い、「もう、テープに録りますよね。それでもう、聴くだけじゃなくて、とにかく自分でできるまで何回も発音」する、音読から始めて、ドイツ語を自分なりのやり方で学び、再び国立大学に合格する。そして「ドイツ語で受けたもんだから、ドイツ語の先生は『よく来た、よく来た』っ

て、(中略)『うちにいらっしゃい、うちにいらっしゃい』って言われ」、一般教養の社会学が教師14の関心を引かなかったこともあり、独文科に入ったという。その後再び、指導教授の勧めもあって大学院に進む。

以上のように、教師4名は多くの選択・決断を行いながら、彼らの自己形成過程において、それぞれの言語学習観を作り上げていった。4名にとって、成功と挫折は等しく価値ある経験となったといえるが、それを可能にしたのは彼らの内面に存在する「自己評価」である。たとえば教師12は、中学の受験にすべて失敗した時に、「個人の能力と世間が貼るレッテルは違うんだ!」ということをしごく身に染みて感じて、(中略)好きなものは学ぶ。自分が学ぶ、その、僕にとって意味があると思われるものだけ学ぶという、そういうふうには割り切ったんですよ」と語り、すでに10代前半で自律的な学習観を獲得したことを吐露している。

一方、高校の入学時、あるいは大学の専攻科目決定の時期にも優秀な成績ゆえに、将来設計が想定外の展開となる教師13は、大学合格も含めて、他者からの評価を「それとは別かな?」と捉え、「人に褒められても、結構信じようとしないという嫌な癖があります。(中略)なんかちょっと用心してるんです。調子に乗りそうで、たぶん」と語り、他者の評価を鵜呑みにせず、教師12と同様に何より自分の興味を惹く対象を選び、学ぶように努めている。

教師2と14の場合は、前者は英語学習の成功体験、後者はその挫折体験から、「読む、書く、聴く、話す」4技能のバランスの取れた言語学習こそ本物だとする学習観を持っている。教師2は院生でありながら、ゲート・インスティテュートの基礎Iに入った時のことを振り返り、「クラス分け試験を筆記で受ければ、中級とか、あるいは基礎3ぐらいに入れた」という。しかし、そうしなかったのは、かつての英語学習と同じく、「聴く、話す」こともできる言語運用能力を身に付けたいという確固たる学習観があったからである。

それに対して、教師14は高校時代の英語を振り返り、教師の付ける点数ではなく、みずから言語運用能力の不足について、「特別できるわけじゃないけど、できない方でもなかったんで、授業はそれなりにこなしますよね、だけど、実際に何にも使えないんだなっていうことは、ショックだったですね」と語り、ドイツ語学習では自分のやり方、つまり音声から学ぶ方法を選んでいる。

このように教師4名は、英語との出会いに鮮明な記憶を持っており、担当教師たちの外からの評価を冷静に受け止めたうえで、内なる視点から下す「自己評価」に基づいた言語学習観を確立していった。

## 5. プロとしての自己形成過程における言語教育観

教師4名の言語教育者としてのスタートは大学院生時代、あるいは修士・博士過程修了時に訪れる。彼らの「プロとしての自己」はどのように形造られていったのだろうか。教師12は留学先で、専任教員としての採用の電話を受ける。学習者としての道は山あり谷ありであったのに対して、教師としての道は「平坦」であったというのが、教師12の場合、言語教育観の基礎はすでに学生時代に築かれていたといえる。というのも、教育実習生として

後輩たちと活発なインターアクションを経験し、教師12は「ああ、自分にこの職業、合ってるかな」と感じ、家庭教師としても、成績の芳しくない生徒に英語のみでレッスンを行い、「自分としては、後から考えれば、あの自分なりの、学習観とか、自分なりの教育観みたいなのを、一個一個試しながら、作っていったプロセスと重なっているかもしれない」と振り返っている。

専任職を得た教師12の目指すドイツ語教育は、90年代初頭の日本におけるそれとは一線を画していた。赴任先の大学で、かつて教えを受けたドイツ語教師を想起しながら、「絶対あの人たちとは、おんなじようにはやるまい」と誓い、「かなり最初から、自分が習ったようには教えないという意識は強かったと思いますね」と語っている。

前任者の選んだ難解な文法教科書を引き継いで授業を始めたが、教師12は優秀な学生以外は、かなり難儀している様子を見て、文法読本に変更したという。文脈のない例文で文法を学んだ大学時代のドイツ語学習経験について、「いわゆる文法教科書で文法を習うというのは、大学で初めてやったわけですよ。そのときびっくりしちゃって、(中略) そのやり方だと僕は自分では納得できないし、自分でできなかったことを人に押し付けることもできないというふうにしたのは大きいですね」と、みずからの言語教育観を吐露している。

その後、本務校の移動を契機に、教師12は前任校ではできなかった、「一言語授業」、ダイレクト・メソッドを試すが、「付いてくる子はもちろん付いてくるんだけど、やっぱりトップ集団が付いて来て、やっぱり、かなりの部分を落ちこぼしたという罪悪感がすごく強かったんで、二年目からはちゃんぽん」、すなわち日本語とドイツ語、あるいは英語を入れて授業を進めることにしたという。教師12には、成績が芳しくない学生への配慮があることも特徴的で、それは中学受験の失敗体験を通して生まれたと考えられるという。

90年代初頭から「どんどん、いろんな、あの、劇をやらせ、ビデオ撮りするとかいうのは、最初の本務校に居る比較的早い段階から始めてました」といったように、プロジェクト授業を導入し、今世紀に入ると、教室外環境でも Web 上で学生と教師、また学生間のコミュニケーションの機会も設け、「少しでも、マルチ・チャンネルで彼らの事を知りたいっていうのは、根本にありますよね」と語っている。

次に教師2も、教師としての職業に非常にポジティブなイメージを持っていた。「昔、塾で教えた最初のときに、小学生を前に、足が震えた」にもかかわらず、80年代終わり、「大学の授業に、教室の中に入っちゃうと、まあ、嬉しくて仕方ないというか。すごく授業を楽しみに待っていたというか」、「夢がかなったという感じ」だったと話している。当時の授業方法については、「文法訳読法だと思いますけど、覚えてないですね」として、「今よりもっともっと厳しくて、(中略) とにかく、なんか…、うーんと、楽しかったというか」と続き、年齢差のさほどない学生に誘われて参加した夏合宿をなつかしく思い出している。

教師2は授業方法について記憶がないとしながらも、90年代初頭、専任教員になった時すでに、口頭試験を導入し、筆記試験と「必ずセットにしていた」と語っている。当時の日本のドイツ語教育ではきわめて稀な二本立ての試験形式は、今日まで続いている。この複合的な試験の実施は、音声から入った教師2の英語学習に起因することは間違いないが、大学院生時代「聴く、話す」力の不足を痛感した自身のドイツ語学習への振り返りからも

生まれたともいえる。

今世紀に入り、教師2のドイツ語教師としての成長のきっかけを与えたのは、第一に「授業参観」であり、第二にドイツ語圏への留学を希望する学生対象に行った個人レッスンであったという。当時、各大学ではFD活動の一貫として、同僚同士が授業を参観し合う研修活動が奨励されるようになり、教師2は関東・関西を中心にコミュニケーションな授業に接する機会を得る。一方、留学を控える学生には、ドイツで出版された教科書を使って個人レッスンを始めている。

この二つの試みは、教師2にとって大きな「転機」となったという。具体的な変化は何かという質問に、「変な話ですけど、少し準備するようになりました」と答えている。授業の準備をするようになったという教師2の正直な答えは、教科書を教えるのではなく、教科書で授業を行うことを学んでいく過程を表している。社会学の領域でインタビューを重ねている桜井(2002:236-245)によれば、「転機」とは「経験を基にした主観的リアリティーの変化」であり、新しい意味体系の獲得過程には長い期間を要し、まさに「ターニング・ポイントではなく、ターニング」であるといわれる(森田 2017b:76)。教師2の成長も段階的に進んでいき、現在では言語知識のみならず、ドイツ語圏の文化事情も入れながら、言語運用を目指す授業を行っている。ドイツ語授業の意義を「ドイツ語、やってちょっと難しかったけど、でも面白かったとか、ちょっとそれで、やっぱりドイツに行って、ちょっと使ってみようかなっていうところを、思ってもら方がいいんで」と述べている。

以上のように、教師という職業に適性があると実感していた教師12と2に対して、教師13と14は必ずしも教育者になる意思はなく、前者は大学卒業後、後者は退学後、就職活動を行っている。もし、その時点で彼らが希望する職に就けば、教師にはならなかったであろう。彼らは教師という職業にポジティブなイメージを抱いていなかった。前者は「教師に対してはすごく批判的だったので、絶対先生にはならないと思ってました」と言い、後者は「基本的に人前で話すのは、好きじゃなかったですね」と語っている。

まず教授歴の長い教師14は、80年代の大学院在籍中に医療系の専門学校でドイツ語授業を初めて担当するが、講義形式の一斉授業を行っていたと回想している。その理由は、「たぶん、教える経験がないと、あの、古典的なものからって、古典的なものが一番安全策じゃないですか、(中略) 学生さんの方も、今までの、あの学習体験から、そういうものを期待してるし、自分自身もそっちのやり方の方が、安心できるだろうし」と語っている。この授業について、「思い出してみると、ほんっとに、学生さんは面白くなさそうでしたね。」と振り返り、「やりましたけど、でも、結局、自分に合わないなとやっぱり思ったわけですね」と語り、自身が採った「安全策」が学ぶ側、教える側双方にとって効果が上がらなかったことを認めている。学習者として自身が納得しなかった講義形式の授業を教授歴の初期に行うことは、他の教師にも見られる現象である(森田 2011:106-107)。

教師13はその後、いったん修士課程を終えて、大学の医学部で授業を担当することになり、今度はプロジェクト型の授業を試みたという。「普通に、淡々と訳してるのは、その、つまらないって自分では分かってたんですよ。だから、やらずに、グループで、こう、なんていうか、こう、担当させて、で、それでみんなの前で発表しなさいっていう」課題を

出し、かえって学生の反発を買ってしまったという。というのも、「自分たちのグループの時には、一生懸命やるんだけど、他の子たちのは聴かなかった。全然聴いてくれなくて、そのうちに雑談が多くなって、それで、わたしはね、あの当時は元気だったので、『うるさいー！』って言って、すごい怒ったんですよ。そしたら、学生の方から総スカンを食らって」、当時、自主的に実施していたアンケートに「教師の態度が悪い」と書かれたという。

この失敗経験を機に、教師14は「自分だけでやっても、駄目だから、ちょっと、他に、行って勉強した方がいいんじゃないかなと思ひ始め」、90年代初頭から、積極的に教授法ゼミナールやゲーテ・インスティテュートの講習会、教員研修に参加するようになる。博士論文を書くために博士課程に入り、留学した後も、教師14は継続的にドイツ語圏の語学講座に参加し、言語運用能力のブラッシュ・アップを図り、現在では日本の大学のみならず、ドイツ語圏の語学講座でも教師として働いている。ドイツで出版された教科書を使いながら、自身の副次教材を積極的に入れていく授業は、すでに10年以上経過しているという。

終わりに、教授歴の短い教師13は、授業をする楽しさと教師としての責任を語っている。上述の教師14と同じく、博士課程在籍中に、医科系の大学でドイツ語授業を担当する機会を得て、「授業は面白かったですね」と振り返っている。加えて「わたしはとても大きな責任を感じていて、今でもですけど、(中略) 尊敬している先生が、あの、まあ、ほとんど犯罪レベルだっていう、あまり間違っただけを教えるということが。だから、間違っちゃいけないということではないんですけど。最善を尽くすという意味で。で、それは意識していて」、たとえ院生であっても、教師として働く以上、プロ意識を持つことを重要視していた。医科系の大学の授業は短期間で終わったが、「教える経験をさせてもらったのは本当に身になりましたけど、で、その学生とのやり取りとか、全て勉強になりました」という。

その後、長期にわたる留学期間を終えて、教師13は専任教員となるが、再び「授業は面白いなあと思う。(中略) 授業するのは楽しいなあって毎回思います。だから、それ自体は本当に良かったなあって思いますね」という。教授歴は短いとはいえ、教師13は日本語教師の経験もあり、教職に就くと同時に、若手のドイツ語教員対象の研修プログラムにも参加し、同年代の教師たちと意見交換・情報交換を行う機会を持ち、プロとしての教師への道を歩き始めている。

以上のように、4名の教師はそれぞれプロとしての成長の道を辿ってきた、そして今なお辿っているが、その道程を振り返ると、彼らは優れた教師であるばかりでなく、優れた学習者であったことがわかる。10代の頃から、彼らは教師たちの行う英語の授業内容・授業方法、そして評価を冷静に受け止め、振り返り、みずからの経験と省察を後に続くドイツ語学習に活かしている。「プロとしての自己概念を育てていくプロセス」において、選択と決断を繰り返しながら、成功体験のみならず挫折体験も等しく価値があるということ、身を持って経験してきたと思われる。最終章では、彼らの過ごした時代、環境との関係に触れた後、今後の課題をまとめたい。

## 6. 今後の課題

教師4名の学習者ならびに教師としての自己形成過程は、当然のことながら、図表3に挙げた「外国語教師のプロとしての能力を形成する層」の外円に位置する「関係・状況」からの影響を受けている。たとえば、日本の高度経済成長に伴い、広がっていった中学受験、東京・大阪・京都、3つの大都市にあるゲーテ・インスティテュートの通学圏内に居住していたか、いなかったか、インターネットのなかった、あるいは今ほど普及していなかった80年代・90年代とICT技術全盛の現代との違い、両親からのプレッシャーや期待、世間の目、男女雇用機会均等法のなかった頃の女性の就職活動など、数え始めたら切りがない。教師4名の学習者として、そして教師としての自己形成過程は、極めて個人的な成長のプロセスであることは明らかであろう。

Königs (2014:75-76) も、教師がプロとして成長していく過程は、「一つの個人的なプロセス」であるとして、教師のプロフェッショナルリティーの育成には、「省察」というメタ認知的な視点が必須であるという。したがって職業人としての教師を対象とする研究が、教員養成過程において、このメタ認知能力、省察する能力を育てることに寄与できると述べている。

筆者が続けている授業参観ならびに聴き取り調査は、教師と参観者が一つの授業を経験した後に、授業全体を振り返る共に、教師の学習経験、教授経験の言語化に伴う過去の追体験をも共有することで、互いの省察を深化させ、多層化させる可能性を持っている。この対話は、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、対話のプロセスのなかで、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ビュー」(桜井 2002:30-31) となりうる可能性をも有している。「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) といわれる暗示的・暗黙的な実践知を今後もさらに探していきたい。

さらに、2018年度からの聴き取り調査に「プロとしての自己」と「教師としての役割」についての質問事項を加えたことで、本論では言語学習歴・教授歴の振り返りを通して、教師4名それぞれが抱く自己像が浮かび上がってきた。彼らが教師として辿る「個人的なプロセス」には、彼らが主体的に作り上げていく教師像も存在すると考えられる。今後はその形成過程にも目を向けていきたい。

終わりに、貴重な時間を割いていただき、筆者の研究調査にご協力くださった4名の先生方に、また授業参観を受け入れてくださった学生の皆様に、心からお礼を申し上げます。

### 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「コミュニケーション型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、JALT(全国語学教育学会)国際大会 German Workshop "Zur Entwicklung der professionellen Kompetenzen der Deutschlehrenden — Im Deutschunterricht mit kommunikativen Lehrwerken"(2019年11月2日 於名古屋)をテーマとして、ドイツ語で行った研究発表の内容に基づいている。
- 2 たとえば、サジェストベディアの言語教授法などが挙げられる。
- 3 ビリーフは曖昧で包括的な概念であり、「人間の知識」と同一視されることも多い。長嶺によれば、

「人間の知識」と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。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。知識の獲得は「相互主観のプロセス」であるといわれる（長嶺 2014：19）。

- 4 なぜドイツ語圏で出版された教科書が日本人のドイツ語教師に使用されることが少なく、ネイティブ教員に使われることが多いのかについては、梶浦（2017）、Bachmaier（2017）を参照。
- 5 「主観的な理論」とは多層的な経験が凝集したもので、比較的安定した持続的な認知の集合体であるといわれ、過去・現在・未来にわたって人間の生に深く関わるものとされている（Scheele/Groeben 1998：12-29）。
- 6 筆者が2018年度に授業参観を行ったのは5名で、5番目の教師の最終授業を2019年1月半ばに参観した。この教師の使用していた教科書は、日本で出版されていたもので、しかも翌2019年度に参観を受け入れた教師4名のうち3名が、同じ教科書の改訂版を使っていたことから、次回の拙論で共に扱うこととした。
- 7 聴き取り調査の時間は、原則として1回1時間を目安としているが、長引くことが多い。2018年度のインタビューの所要時間は以下の通りである。

教師12	1回目：78分 + 2回目：71分 + 3回目：36分 = 185分
教師13	1回目：99分 + 2回目：133分 = 232分
教師2	1回目：85分 + 2回目：122分 = 207分
教師14	1回目：81分 + 2回目：188分 = 269分

なお、教師2と教師14の言語学習歴・教授歴については、森田（2011）の聴き取り調査で扱ったデータも使用している。これらのデータも、2018年度と同じく、聴き取り調査の文字起こし原稿を作成した後、上記2名の教師にチェックを依頼した。

- 8 近年、大学ではクォーター制が導入されたり、100分授業も始まり、12月で授業が終了する大学も出て来ている。2018年度に参観した教師2の授業も12月で終わっているため、「授業記録」は後期2回のみである。
- 9 教師に付けている番号は、2014年度から通し番号を使っている。2018年度に参観した教師2は、2014年度の授業参観と聴き取り調査で2番目に訪ねた教師であることを意味する。また大学はアルファベット表記で、Uni A から始まり、Uni K まで来ている。
- 10 ゲーテ・インスティトゥートの「使命と目標」について記したHPの冒頭によれば、「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。」と記されている。

<https://www.goethe.de/ins/jp/ja/ueb/auf.html>.

#### 引用・参考文献（日本語・ドイツ語）

- 板山真由美／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。
- 梶浦直子（2017）：ドイツ語圏で出版された教科書の使用における「教えやすさ」と「学びづらさ」—教員を対象とした調査の因子分析結果—, 『日本の大学におけるコミュニケーション型ドイツ語の教科書—教師・学習者・使用の実践から考える—』, 日本独文学会研究叢書第125号, 3-17.
- 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）：『インタビューの社会学 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.
- 日本独文学会 ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会（2015）：ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査報告書, 日本独文学会ホームページ [http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content\\_id=347](http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content_id=347) 参照.
- 藤原三枝子（2020）：コミュニケーション中心の初級ドイツ語授業における教師のドイツ語教育観—前期調査における学習者の学習観との比較に基づいて—, 甲南大学『言語と文化』第24号（印刷中）
- 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ッショナルリティーをめぐる一考察—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 (2011): 教師の「主観的な理論」から見た文法学習— „Start frei“ を使用したドイツ語授業についての聴き取り調査を中心に—, 『大学教育における学習への動機付け研究—甲南大学の教育効果を高めるための一つの試み—』, 甲南大学総合研究所叢書106, 99-119.
- 森田昌美 (2017a): 教師のビリーフと授業実践—コミュニケーション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—コミュニケーション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ケーション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.  
日本独文学会ホームページ <http://www.jgg.jp/pdf/updata/SrJGG-125.pdf> 参照.
- 森田昌美 (2018): コミュニケーション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.
- 森田昌美 (2019): ドイツ語教師のプロフェッショナルリティー育成をめぐる考察—授業参観の実効性と問題点, 『教職教育センタージャーナル』第5号, 19-33. 神戸学院大学教職教育センター・ホームページ [https://www.kobegakuin.ac.jp/files/facility/tec/journal/journal\\_201903\\_03.pdf](https://www.kobegakuin.ac.jp/files/facility/tec/journal/journal_201903_03.pdf) 参照.
- Bachmaier, Elvira (2017): Lehrermeinungen zum Einsatz von im deutschsprachigen Raum erschienenen Lehrwerken im Unterricht: Schwierigkeiten und Lösungsansätze —Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse einer Umfrage unter DaF-Lehrenden in Japan, *Studienreihe der Japanischen Gesellschaft für Germanistik* 125, 18-34.
- 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.
- Fujiwara, Mieko (2016b): Entwicklung japanischer DaF-Lehrwerke mit kommunikativer Orientierung von 1990 bis zur Gegenwart —Analyse von drei Lehrwerken, *Sprache und Kultur* 20, 20-38.
- Funk, Hermann et al. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion, Deutsch Lehren Lernen* 4, München, Klett-Langenscheidt.
- Königs, Frank G. (2014): War die Lernerorientierung ein Irrtum? Der Fremdsprachenlehrer im Kontext der Sprachlehrforschung. In: Gnutzmann / Königs / Küster (ed.) *a.a.O.*, 66-80.
- 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, Michael / Schart, Michael (ed.) *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*, Tübingen, Narr Francke, 9-46.
- Ohta, Tatsuya (2013): Die Deutschlehrausbildung 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* 2018, 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 BI, Hauptvorträge*, Berlin, Erich Schmidt, 186-195. <https://www.esv.info/978-3-503-18161-2>.
- Schart, Michael (2014): Die Lehrerrolle in der fremdsprachlichen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen, In: Gnutzmann / Königs / Küster (ed.) *a.a.O.*, 36-50.
- 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.

**文献：教科書**

- Evans, Sandra et al. (2012): *Menschen A1. Kursbuch*. Ismaning, Hueber.
- Niebisch, Daniela et. al. (2015): *Schritte plus Neu A1. Kurs- und Arbeitsbuch*. Ismaning, Hueber.
- Waragai, Ikumi / Raindl, Marco / Ohta, Tatsuya (2016): *prima plus. Deutsch für junge Leute in Japan*. Bearbeitung für japanische Lernende, Asahi Verlag / Cornelsen.

# 教員の指導力の自己評価ルーブリックに関する実験的考察

## Experimental Study about Rubrics for Self-assessment on Teacher Leadership

立田 慶裕

Yoshihiro TATSUTA

### (要旨)

本研究は、ルーブリックを教育評価のツールとしてだけでなく、教員の指導力向上のために自己評価を行う学習促進ツールとしての機能に注目し、ポートフォリオと連携して活用する可能性を検討した実験的研究である。まず、自己評価そのものの教育的意義について述べ、教員の指導力向上のための自己評価の重要性について考察した。さらにルーブリックについて、高等教育への導入と教職課程への導入の各事例について先行研究のプレビューを行った。その省察に基づいて、教職課程受講生のための自己評価ルーブリックを用いた学習の可能性を検討するために、実験的研究を行った。その結果から、教師の指導力の向上を目指す自己評価ルーブリックの可能性と課題を考察した。最後に、アクティブ・ラーニングの方法として、学生自身がさらに詳細な自己評価ルーブリックを自身で作成するような能動的プログラムを大学の教職課程に組み込むようにしていく必要性、教職課程の教科指導科目などへの展開やディプロマ・ポリシーのルーブリックへの組み込み、そしてLMSのポートフォリオへの蓄積を通じて生涯にわたる指導力形成を行うことの重要性を論じた。

キーワード：自己評価、教職課程、ルーブリック、ポートフォリオ

## はじめに

近年、高等教育においては、大学の教育課程へのアクティブ・ラーニングの導入が進められている。アクティブ・ラーニングは、文部科学省によると次のように定義されている。

「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・ラーニングの方法である」(中央教育審議会答申用語集, 2012, p.37)。

学修者(学習者)の能動的学習の重要性については、すでに1980年代における初等中等教育政策においても議論されており、そこでは、児童・生徒にいかに関与力を習得させるかが問題となっていた。たとえば、1983年の教育内容等審議会経過で「自己教育力が大切であり、それは『主体的に学ぶ意志、態度、能力』の育成である」とされ、1987年の教育課程審議会答申で「自ら考え主体的に判断し行動する力を育てる教育への質的転換」や「自ら学ぶ意欲を持ち社会の変化に主体的に対応できる豊かな心」等が教育目標として重視されている。このような動向における自己教育力とは、学習への意欲、学習の仕方の習得、生涯にわたって自己を教育し続ける意思が主となっている。しかし、ここには、基本的な力として、自己を評価する力が欠けていると主張したのが安彦忠彦である(安彦, 1987)。

彼は、当時の自己教育論を社会からの要請が中心となっており、発達に即した自己評価ができてこそ、十分な自己教育ができると考えた。小さな頃から、自分で自分の目指した行動を正しく実現できるように自己評価が必要という。彼が考えた自己評価の力は、自分を他人と明確に区別できる自己確認を含めて、自己評価、他者評価、自己評価の繰り返しの中で発達に応じて育成するという視点である。自己評価力育成の主なポイントとして、①幼児からの自分の行動の振り返り、②自己評価による「自信」の創出、③客観的な評価の指標の提示、④「めあて」の実現に向けた個人の努力の絶対評価、⑤自学自習の方向に向けた学習者の独立への計画、の5点が挙げられている。さらに、こうした力は、個人の学習だけでなく、集団の学習に向けても広げられる必要があるという。具体的な方法として、彼は、評価基準の設定や他者評価の内面化を論じている。高等教育においてもまた、このような自己評価力の学習機会を学生に提供していくことが求められる。

教育における評価の方法については、20世紀末から今世紀にかけて、米国のポートフォリオ評価の方法が紹介され、ルーブリックを用いた評価法を導入する工夫が見られるようになってきた。2000年代初頭、国立教育政策研究所の教育課程教育センターでは、高浦勝義や松尾知明らが、ポートフォリオ評価法を紹介する一方、米国のルーブリック評価を学校教育に導入することを提案し、学習者の学習サイクルの中でポートフォリオを蓄積し、客観的な評価手法としてルーブリックを導入することを主張した(高浦, 2000, 2004, 松尾, 2018)。

高浦によれば、ポートフォリオとは、「入れ物の中に一人ひとりの子どもの学習到達の成

果及びそこに到達するまでの過程が分かるような資料・情報を目的的・計画的に集積したものである(高浦, 2004, p.68)。ポートフォリオによる評価は、単なる事実を記憶するだけのような教育ではなく、真正の評価にとって必要である。真正の評価とは、より現実的な世界の課題に子どもを関わらせ、「子どもの能力や作業実績(abilities and performances)をより豊かに、より正確に評価し、個々の子どもの必要にとって真に有益な指導方策を教師が開発するのを助力するような情報を教師に」提供できるような評価である。現実的な世界とは、何かを遂行する(perform)か、何かをしている(doing)といった実践的な場面を意味する。「学んだ知識は、現実的な場面で何かを遂行するために使えなければ、使えるようにしなければ意味がない」(同, p.67)。

特に、評価において、子どもの学習の過程や成果に関する真の姿を捉えるためには、多様な評価資料や情報の収集が重要となる。これが査定(assessment)である。このような情報から、何かを読み取り解釈し、教育上の価値判断をする行為が評価(evaluation)である。ポートフォリオ評価の特色は、テストだけではなく、教師による観察、面接、質問紙、作品、ノート、レポート等の資料の収集を査定の活動として重視する点である。高浦は、「観察データ」、「作業実績サンプル」、「テストやその類似法」の3つの資料・情報群をポートフォリオ評価で用いているとしている。

さらに、そうしたポートフォリオの蓄積において重要な点は、学習者がそれぞれの遂行をどのレベルまで達しているかを明らかにすることである。そこで、ルーブリックという評価ツールが有効となってくる。ルーブリックとは、学習成果を評価する1セットの表形式のスコアであり、何を学習すべきかを示す評価規準(criterion)と、どのレベルまで学習が到達したかを示す評価基準(standard)から設定される。ただ、規準と基準は混同するため、評価規準は「評価の観点や目標」、評価基準を「達成レベル」と言い換える場合もある。つまり、具体的なルーブリックの枠組みは、表1のように、評価規準(観点や目標、具体的な特性、項目)と、その達成がなされたかどうかについての段階的な評価基準(達成レベル)、そして個々の項目毎の達成レベルについての行動を示した記述表(スコア)から構成される。

筆者はこれまで、大学の教職課程への電子ポートフォリオの導入と活用を研究してきた。教職課程における学習においても、教員を目指す学生は、ルーブリックに関する知識とその活用スキルを修得していく必要がある。そこで、2019年度の研究課題として、ルーブリッ

表1 ルーブリックの枠組み

(Fundamental criteria for each learning outcome, with performance descriptors demonstrating progressively more sophisticated levels of attainment)

		評価基準 (standard、達成のレベル)			
		最高基準 (Capstone、冠石)	中間基準 (Milestones、里程標)		基本 (benchmark)
評価規準 (criteria) 評価の観点	能力項目	S	A	B	C
	項目1	達成すべき行動の記述			基本的行動記述
	項目2				
	項目3				

クを取り上げ、実際に電子ポートフォリオを活用している講義において学生自身に自己評価のためのルーブリックを作成させ、講義を改善する実験的研究を行った。

本研究の1つの観点は、ルーブリックを「教育評価のツール」としてではなく、「学習ツール」として利用する可能性である。もう1つの研究の観点は、教職課程受講生のための自己評価ルーブリックを用いた「自律的な学習の可能性」である。この2点から、以下本稿では、教師の指導力の向上を目指す自己評価ルーブリックの可能性を検討していくことにしたい。

本論は次の構成を取る。第1に、教師の指導力の向上における自己評価の重要性について、教育における自己評価の重要性と教師の指導力（教える力と考える力）の向上という二つの視点から論じる。第2に、教職課程へのルーブリックの導入についての先行研究をまとめる。ここでは、まず高等教育全般におけるルーブリックの先行研究について、特に学習ツールとしての利用に注目した論文を整理する。続いて、教職課程へのルーブリックの導入についての先行研究を整理する。第3に、以上の先行研究を踏まえながら、講義へのルーブリック導入の実験結果を示す。最初に教職課程以外の講義への導入研究から、その結果を提示し、続いて、教職課程への導入研究の結果を提示する。二つの導入研究では、LMSとしてeポートフォリオシステムを共通して用い、学生のポートフォリオへの蓄積を試みる。そして、最後に、導入実験の結果から、自己評価ルーブリックの作成とポートフォリオの活用が教師としての指導力の形成にどのような効果を持つかについて考察することにした。

## 1. 教師の指導力の向上における自己評価の重要性

### (1) 教育における自己評価の重要性

教育における自己評価とは、自分に何がどの程度できるかについて、客観的に認識し、自覚していく振り返りの行いである。教職課程で学ぶ学生が、自分の教員としての資質（コンピテンス）について深く丁寧に認識すること、つまり、生徒を教える力として、何がどの程度できるかを知るためには、この自己評価の過程は不可欠である。

子どもの時から高齢者まで、どんな人でも、自分が他の人の役に立てるという効用感あるいは有能感は、大切である。自己の効用感をコンピテンス感覚として説明したのが、精神分析学者のホワイト（White R.W.）である。70年代にマクレランドやスペンサーがコンピテンスの社会心理研究に入る以前から彼はコンピテンスとコンピテンス感覚という概念を提唱している。彼は、『自我とエネルギー』という本の中で、環境と相互作用する概念としてコンピテンスという言葉を用いた（White, 1960, 中園正身訳, 1963）。彼のいうコンピテンスも学習の産物であり、私たちができることとできないことを学習し、できることに集中して満足を得ていくことから、人は有能感（コンピテンス感覚）を育むことができるという。ホワイトは、まずコンピテンスを「環境と効果的に相互作用するという人間のもつ資質」として定義し、「学習の産物」とした。他方「コンピテンス感覚」は、本能的な動因と効力性から導き出されるものを含み、自我の発達段階で蓄積され、組織化されたものである（同, 邦訳54-55頁）。知識とセンス（感覚）の関係として、知識あってこそそのセ

ンスという言い方をすれば、コンピテンス感覚（有能感）は、コンピテンス（知識、スキル、態度）が蓄積され、組織化されて生み出されるものといえるだろう。ホワイトによれば、「効力性への強い関心が、たとえようもなく深く、人間の本性の中に埋められている」（同、251頁）のであり、どんな人にとっても「自分に何ができて、何ができないか」ということの有能感が非常に大切である。この有能感を持つ時、人は、大きな動機付けを得られる。この自己効用の感覚、有能感は、自分を信用する「自信」や、自分を尊敬する「自尊心」と深くつながっている。だからこそ、自分が何をどこまでできるか、について自分がよく知ること、自己理解が重要となってくる。そこで、ルーブリックというツールを用いて、評価の具体的な規準（観点）を知ると同時に、発達のレベル（基準）を知る道具として活用し、自分の指導力を振り返り、学習の進展につれて、その内容を書き換えていくことで自己理解を進め、教員を目指す学生の指導力を大きく向上させる可能性がある。ルーブリックは、教師としての指導力を、多様な観点と発達のレベルからスコア化し、客観的に振り返る学習のツールとして利用できる可能性があると考えられる。

## (2) 教師の指導力—教える力と考える力

自己評価が重要な点は、自己理解を深めることで、自己をコントロールする自律性が高まる点にある。自律的なコンピテンシーを含め、人間関係のコンピテンシーと道具を活用するコンピテンシーの3つは、キー・コンピテンシーと呼ばれる。OECD（経済協力開発機構）が21世紀初頭に提唱したこのキー・コンピテンシーの核には、考える力（内省力）があるとされる。また、教師の専門的資質、その重要なコンピテンシーが教える力であるとするれば、考える力と教える力は、どう関わるのだろうか。哲学者ライルの論文、「考えることと自分に教えること」を参考にして、その関係をみていきたい（Ryle, 1980, 坂本百大他訳, 1997）。

まず、生徒が学び考える活動と、その活動を指導し、支えるために、教師が教え考える活動は別のものとしてとらえる必要がある。その際にも、生徒が学ぶのは、単に知識や技能を再生するためだけではなく、生徒自身が自分で考える力を持つようになるためでもある。「考えるということは自分で考えるということ、すなわち、ある問題や課題、困難に対して、どれほどいいかげんで自分のない試みであれ、自分で試みるということである」。つまり、「考えることは自分の受けた教育の間隙を埋め合わせようとする試み」となる。

一方、生徒が学ぶ力とは、単なる知識や技能を学ぶことだけではなく、人や物事への関心の強さや好き嫌いといった特性の向上に始まり、問いの立て方、読み、聴き、見る力といった知識や情報の吸収力、そして、書き、話し、描き、ふるまうといった表現力、さらに、学んだことを記憶し、人に伝え、知恵として人に教える知識や技能を持つにいたるまでのものである。

その際に、生徒が自分の知らない道を教師が導き、最後は生徒自身により独力で歩ませるようになるのが教師の教える活動であろう。そこではまず生徒が「何をできるようにすればよいか」を教師自身が考えながら、生徒が考え学ぶために必要な教育的質問、ヒント、教材を工夫する努力が要求される。

その際に教師自身が第1に考えておくべき点は、生徒に達成させたい目標について、教師自身がその目標をどれだけ指導できるかという点である。実際の教員養成課程では、教育現場の必要や変化に応じてすべてのことが教えられるわけではない。教師自身もまた大学では学ばなかったことについて、職場の実践の中で、自問自答を繰り返しながら自身の力で考える必要が生まれる。その力を発揮する上で、「何ができるようになればよいか」という能力特性と、自分がどの程度その目標を達成できているか、を分析的に考えるルーブリックというツールは非常に有効である。

ただし、教師の指導力の向上のためには、指導する学校段階や、教科、生徒指導や進路指導、教師同士のチーム活動などにわたって、多様なルーブリックを作成していく必要がある。これまでのルーブリックに関する研究では、どのような種類のルーブリックが考えられているのであろうか。特に、本稿では、高等教育へ導入されつつあるルーブリックと教職課程で考えられているルーブリックについて、まずは先行研究を検討することにした。

## 2. 教職課程へのルーブリックの導入に関わる先行研究

### (1) 高等教育の学習ツールとしてのルーブリック

既述したように、米国の教育では、小学校から高校にいたるまで学習者がポートフォリオを蓄積し、その過程でルーブリックというツールを用いることが一般的である。この長期的な伝統を持つ大学として米国のアルバーノ大学の教員養成カリキュラムを紹介したのが安藤輝次である(安藤, 2007)。彼によれば、教員養成課程の学生がルーブリックを通して発展的に学ぶ一方、学生の学びを見守り、強みや弱みを教員が把握し、学生の学びを評価するポートフォリオを活用しているという。

他方、教職課程に限らず、大学のアセスメントにおけるルーブリックの重要性について、濱名篤は、中央教育審議会高等学校教育部会で「ルーブリックを活用したアセスメント」を紹介している(濱名, 2012)。彼の発表では、定量的な評価法に加えて、「定性的な評価法」としてルーブリックを捉え、ルーブリックの評価は、定性的にも定量的にも活用できるとしている。米国のカレッジ・大学協会の「バリュー・ルーブリック(Value Rubric)」を紹介し、そのルーブリックには、大学機関レベルのもの、学部レベルのもの、教科レベルのものがあるという。特に、バリュー・ルーブリックについて、このルーブリックの有用性は、学士課程教育における学習を基本的なフレームワークの中に位置づけることや共通の枠組みの中で対話と理解を図り、学習成果のエビデンスを全国で共有できる可能性があるという。彼自身が関西国際大学内で下位学年から上位にいたるコモン・ルーブリックを提案し、ルーブリックの活用が、学部にとまらず、多くの教員間での教材やテキスト、そして一人ひとりの学生の学習スキルの伸長状況の評価につながるという。

その後、大学におけるルーブリック評価については、多くの論文が著されている。山田嘉徳他は、ルーブリックの類型化を試みた(山田他, 2015)。「クラス・ルーブリック」は、課題・科目・クラス単位で個別に作成され、共通教養・初年次教育などの共通の科目群や複数の科目で同時に利用され、クラス間での共通化が行われるものとして「コモン・ルー

ブリック」を位置づける。さらに、彼らもまた米国のバリュー・ルーブリックを紹介し、各種のルーブリックを学習に活用する上での留意点を考察している。

林他の論文は、初年次教育科目についてのコモン・ルーブリックをFD研修の中に位置づけた研究成果である。彼らは、ルーブリックの試作、開発、活用、検証というプロセスを通して、コモン・ルーブリックの開発と活用につなげている(林・星野, 2015)。そこでは、発見、育み、形にし、分かち合い、ふり返るという基準を設けて、項目としては、自発的な学習や学び方の学習、学びのサイクルの学習、チーム形成の学習という3点を設けて、具体的な科目の中へのローカライズを図っている。

このようなコモン・ルーブリックについては、今崎他の研究もある(今崎・溝渕, 2016)。学生の基本的な表現力の評価基準の作成に焦点を当てた開発研究である。レポート作成と発表の二つのコモン・ルーブリックを、バリュー・ルーブリックのreadingとオーラルコミュニケーションを参考に作成している。彼らはルーブリックの創造性について言及すると同時に、学部から大学院にいたるまでの可能性についても次のように述べる。「初年次教育や教養教育と専門教育との接続、あるいは、学部教育と大学院教育の接続段階においても、ルーブリックの存在が大きな役割を果たす」(同, p.14)。

大塚みさ他の研究の結果では、自己省察を促す自己評価ルーブリックによって、共通教育科目「実践入門セミナー」の受講生にどのような変化があったかのアンケートを試みている(大塚みさ他, 2018)。3名の教員が各講義の最初と最後で自己評価ルーブリックでの回答を学生に課した。ルーブリックの効果については、受講者50人のうち40人が自分の成長が確かめられるとし、半数が授業の達成目標がわかる、21人が学びの成果がわかると回答している。また、導入についての別の講義での意見では、達成目標がわかるが最も多い回答となっており、目標がわかるため授業に取り組みやすいという回答がそれに続くとの結果を述べている。評価の基準がわかるとの回答も三分の一を超える割合となっている。学生側は自らの自己成長を、教員側は学生の理解度や成長を可視化して把握することができたとしている。

笠木秀樹他は、演習におけるルーブリック評価の開発研究を行っている(笠木他, 2019)。彼らがまとめたルーブリックの効用は、次の6点である。①評価観点・評価規準・評価基準を提示し、授業および成績評価に対するアカウントビリティ(説明責任)を確保できる。②学習目標を明示して達成レベルが明確化し、学生自身の改善点が分かりやすくなる。③公正な評価の一貫性が保たれる。④採点時間の短縮を図れ、採点のぶれが少なくなる。⑤学生への迅速なフィードバックができる。⑥学習目標と到達レベルを学生が知り、自分の成長が把握できる。

学生自身の学習促進機能に注目した安藤は、ルーブリックの学習促進機能についての研究も行っている(安藤, 2014)。彼は、形成的アセスメント(formative assessment: FA)の方法論の中にルーブリックを位置づけないとその教育効果が高まらなると指摘し、学習のためのアセスメント(査定、Assessment for Learning)におけるルーブリックの学習促進的な実践を紹介している。彼の実践で興味深いのは、ルーブリックを学習のプロセスと成果の両方で活用している点である。「ルーブリックによる採点は、学習の最後ではなく

て学習の途上で、評価規準を含めたルーブリックを学習者とも共有して、期待する事柄を周知徹底し、“透明性”を保つという点に留意したい。そうすれば、学習者は、自己有能感が改善し、フィードバックの意味を省察し、課題の計画にも関わり、学習の進み具合をチェックし、学習物の吟味もする」(安藤, p.10)。安藤が特に重視しているルーブリックの機能は、学習者に自分たちの学習成果について、個々のパフォーマンス毎の情報を学習のプロセスにおいて提供するという点である。そして、理論的にも実践的にも、学習についての責任を教師から学習者自身に委譲することの重要性とその教育的意義、さらにピア・フィードバックについてのアルバーノ大学の例を示している。

## (2) 教職課程への自己評価ルーブリックの導入に関わる先行研究

大学におけるルーブリック評価研究の中で、教職課程への導入と自己評価ルーブリックの作成を試みたものとして、長崎大学教育学部の寺嶋他の研究が問題解決学習に焦点を当てている(寺嶋・林, 2006)。彼らの実践研究では、教育学部講義「情報メディア論」前半に教師主導の講義を、後半は学生主導の行動へと移行する方法をとっている。後半では、ルーブリックを意識して学習活動にあたり、終了時に表に基づいた自己評価レポートの提出を課した。このルーブリックは、授業者、学習者、観察者の3者により作成された。そこで目的意識を明確化し、学習過程での内省を促し、学習意欲や自己効力感、メタ認知能力等の高まりなどのルーブリックの効果を期待し、学生の主観的評価の分析結果から学生が自分の得意、不得意について理解し客観的な自己評価につながり、自分の課題の転用や多角的評価等の効果があるとしている。

三浦和美他の研究では、小学校教員養成を行う教職課程における教科教育法(社会科教育、音楽教育、英語教育)及び教育情報の4つの講義のそれぞれで、大学教職課程における講義ルーブリックを教科担当者が作成している(三浦, 2017)。講義の始まる3月から4月にかけて、4つの講義の担当者がまずそれぞれにルーブリックを作成し、相互にピアレビューを行う。その場合の評価の観点は、学習指導要領の評価の観点を参考にしている。講義の事前事後にテストを導入し、学生の変化を追うとともに、模擬授業用のルーブリックへの活用も行っているが、ルーブリック作成は教員だけで行われている。

これに対し、模擬授業のルーブリックを学生自身により作らせた研究が牧野のものである(牧野, 2017)。同研究では、3年生の「理科授業科目」の講義の中で、1回目に模擬授業を行い、その授業についての相互評価から、模擬授業のルーブリックを作成させた。ただ、教員側からの指導で、項目数が限定され、伝え方、板書、内容の3つの観点に絞られて各ルーブリックに従って参観者が評価を行った。また、模擬授業の実践やルーブリックの作成をどの時点で行えばいいかについては、課題となっている。

達富他の研究は、ルーブリック作成の教員のワークショップにより、高度専門職としての教員育成を目指したものである(達富・石田, 2018)。国語科教育法の受講生が作成した小学生向けの筆記テストをパフォーマンス課題とみなして、分析し、教員としての学習評価能力を自己評価するためのルーブリック作成のワークショップを行っている。

学生ではなく、学校教員の研修の一環にルーブリック作成を取り入れたのが中原らの研

究である(中原・佐々木, 2018)。教員研修として、各教員のキャリアやそこで求められる資質能力については、近年多くの教育委員会が資質能力についてのパフォーマンス項目を作成しているが、中原らの研究の特色は、若手教員とベテラン教員の比較や自己の資質能力についてのアンケート結果から、さらに研修のために必要なルーブリックを作成している点である。その際に、研究枠組として「学習する組織」の視点が入り入れられている点にも特色がある。

大作らの研究では、学校の教員自身が、中学校3年生を対象に探究学習のための情報活用ルーブリック作成を行ったが、ルーブリックの学習効果として、不足点や到達点、改善点の認識、学習事項の確認に有効という結果を得ている(大作他, 2015)。

教育評価のためのルーブリックの作成活動の研究から、多くの学修成果を高める工夫が生まれている。以上のような研究成果を踏まえながら、本研究では、まず、教職課程外の科目でルーブリックの作成についての実験を行い、その結果から本学学生のルーブリック作成の力を確認し、作成プロセスの要領を筆者自身が学んだのち、教職課程の学生を対象として、教員指導能力向上のためのルーブリック作成講義を行うこととした。

### 3. 教員の指導力の自己評価ルーブリックの実験研究

#### (1) 一般講義における自己評価ルーブリックの導入実験

竹内一真の研究によれば、アクティブ・ラーニング型の授業は、就職活動において効力を発揮することやアクティブ・ラーニング型授業経験と就職活動に関連性があるという(竹内, 2019)。

そこで筆者はまず、自己評価ルーブリックの研究の一環として、後期の講義「生涯学習研究Ⅱ」(人文学部3年次生中心、受講者数43名、10回目)におけるアクティブ・ラーニングとして、就活に必要なコンピテンシーの重要項目を受講者に選択させ、各項目についての評価基準とともに、就活能力の自己評価ルーブリックを作成させる実験的講義を行った。ただ、このルーブリックにおける問題は、コンピテンシーの項目数が異常に多くなる点である。たとえば、就職基礎力として、コミュニケーション力一つをとっても、そのパフォーマンスを細分化すると、自己表現力や会話力、対人関係力、共感性などがあるし、会話力を細分化すれば、敬語の使い方や話し方、アポイントや電話対応、ため口、声量などがあげられる。このコンピテンシー項目の細分化は厳密性を増すが、学生にとっての重要な就活力が何かによって、項目の設定が変わってくるということは、学生自身の自己評価にとっては有効でも、教員の側からすれば、その学生間の比較評価が難しいという問題が出てくる。

たとえば、表2は、各学生に選択させた学びたい項目であるが、共通する能力もある一方、ほとんどが異なっている。それぞれの項目について、学生に基準を作成させてみると、かなり詳細な既述を1時間内で自分なりに作成できることがわかった。表3は、一部の項目についてのレベルの詳細を示している(複数の学生で詳述したものから抜粋)。

表2 就活能力で重視する項目

	学生1	学生2	学生3
1	インターンの参加	時間管理	行動力
2	時事勉強	臨機応変に対応する力	コミュニケーション能力
3	自己分析	コミュニケーション能力	自立性
4	面接練習	スケジュール管理	自己分析
5	企業情報	礼儀作法、マナーを身に着ける	セルフコントロール能力
6	他己分析	周りを見る力	自己表現力
7	交通費	最後までやりきる力	スケジュール管理
8	身だしなみ	問題解決能力	言葉遣い
9	多くの会社をみる	インターンシップに参加する	質問力
10	基礎生活	情報収集	考える力

表3 各項目についての評価基準の詳細例

就活能力の項目	非常によくできる A	まあできる B	普通 C	あまりできない D	まったくできない E	自己評価
自己分析	自分の長所・短所を把握し、改善などを行っている	自分の興味、関心を把握して就活している	自己分析を行った	自己分析の方法が分からず、情報収集している	これから自己分析を行う	C
スケジュール管理	予定のブックリングなどが無いように把握している	スケジュール帳を携帯し、すぐに確認できるようにしている	遅刻しない	計画性がなく、ギリギリにやってくる	スケジュールを把握していない	A
言葉遣い	電話での応対、メールのやり取りも完璧である	面接で丁寧な言葉遣いができる	言葉選びに慎重である	言葉選びが上手くないが、一生懸命である	友達との会話レベルの言葉遣い	B

(2) 教職課程への活用—模擬授業の自己評価ルーブリックの作成

この「生涯学習研究」の講義での試行からは、学生自身によるルーブリック作成能力が十分あることが確認された。その結果を踏まえた上で、次に教職課程への活用を試みた。後期「教育方法論」の講義（人文学部外の資格講義2年次学生対象）の2コマ（12回目、13回目）において模擬授業のルーブリック作成の講義を行った。就活力のルーブリックでは項目が多様だったため、模擬授業の項目については、まず一回目の講義でルーブリックを作成する上で、模擬授業に必要な能力は何かについて受講生からアンケートを採った。そのアンケートの結果から、評価の観点案を筆者が作成した。二回目の90分の講義の中、30分をルーブリックの説明に当て、ルーブリックのテンプレートをエクセルで提供し、残り1時間で評価基準についての詳細既述を作成してもらった。また、それぞれの項目について自己評価欄を設けて自己評定をさせた。先行研究からわかっていたことだが、この講義を通じてルーブリックを自分で作成できるようになるとともに、各項目のパフォーマンスの理解から、授業の指導において必要な行動を理解し、学習への意欲を向上させることが

できる。(具体的な説明では、「作成するルーブリックの形式は以下の通りです。(1) エクセル形式で作成する(テンプレートを活用する)。(2) A4横版とし、評価は4段階とする。各段階は、左からレベルA(非常によくできている) レベルB(十分できている)、レベルC(少しはできている) レベルD(もっとできるようにした方がいい)の順に配列する。(3) 各レベルの内容の記述は、読みやすさを重視し100字以内に収める。単純に各項目毎に、よくできている～もっとできるようにした方がいい、と書くのではなく、どのようにできればいいかを書き加えて書いてください。(4) 否定的な表現は避け、具体的で、肯定的な表現を用いる。例)「あまりできていない」→「少しはできている」など。)

提供した問いは、①自己の指導力を評価するとすればそれはどのような種類のどの程度のものか、②ルーブリックの作成過程で何が得られたか、の2点である。①については、一回目の講義のアンケートで、②については、ルーブリックの作成を行った講義の終了後にアンケートを採った。

模擬授業の先行研究(牧野, 2017)では、伝え方、板書、内容の3点だけであったものを本研究では、聞き取り易さ、アイコンタクト、動き、板書、授業の展開、授業のまとめ方の6項目を教員側から提供し、さらに各項目についての副次的な能力は各学生が自分で考えるように指摘した。

表4は、自分の能力のレベルを比較的詳細に書けた学生の成果を例として示した。受講生が17人と少数であったが、そのうち、すべてのセルを記入できなかった学生(半分記入)は3名(2名が自己評価欄を除く76セル中38セル、1名が76セル中54セル)に過ぎず、14名の受講生は短時間で全セルを記入し、自己評価を行えた(ただし、14名中4名は自己評価欄のみ無記入)。講義そのものが毎回のようにeポートフォリオ型のLMS(Learning Management System)を利用し、学生がプロジェクトワークになれている。このシステムでは、プロジェクトワークを各チームで行えるが、その結果の提出は、チームでまとめて提出する場合と個別で提出する場合が選択できる。この実験では、個別の課題としての提出を指示した。もし、この作業をチーム課題とし、各チームからの提出という方法を用いれば、30分程度でチーム独自のルーブリックを完成できる。ただ、今回は、各セルについて自分なりにその行動の内容と程度を考えることで、より深い学びを提供することを考えた。また、完成したルーブリックは、各自のポートフォリオに残され、3年次、4年次の教職課程の学習で活用できる。

学生自身による自己評価の結果について、平均値をとった結果が表5である。平均値が低いほど、指導を難しいと考えており、平均値が高いほど指導は容易くできると考えている。

模擬授業の中でも、提出物の確認や教材利用、次回の予告など形式的に行える授業行為については、それほど難しいとは考えていない。他方、授業の最初での生徒の心のつかみ方、自分自身の身振りや手振りなどの表現、発問のタイミングや配分、話し方の速さや生徒への目線の配り方などは難しいと考えている。これらの力は、授業の経験の蓄積が必要となってくるからである。

最後に、ルーブリックを作成した感想をポートフォリオシステムのアンケート機能を利

表4 学生Aの模擬授業ルーブリック

観点	評価項目	A	B	C	D	自己評価 A~D
聞き取り易さ	適度な声量	最後尾まで聞こえる声量を用いることができる	真ん中の生徒がはっきり聞き取れる	中間の生徒が少し聞き取れる	手前の生徒がやっと聞き取れる	C
	適度な速さ	指導の内容や時間配分に応じて最適な速さで話せる	指導の内容に対しての時間配分が少し早く終わってしまう	指導の内容に対しての時間配分が10分程度早く終わってしまう	指導の内容に対しての時間配分が20分程度早く終わってしまう	C
アイコンタクト	生徒への目線	すべての生徒へ目線が送られ、生徒の動きに反応している	すべてではないがほとんどの生徒へ目線が送られ、生徒の動きに反応している	半分くらいの生徒に目線が送られ、生徒の動きに反応している	半分以下の生徒にしか目線が送られておらず、生徒に動きにも反応できていない	C
動き	表情	終始笑顔で話しており、暗い顔をしていない	時々笑顔がきえているがほとんど笑顔で話している	授業の半分くらいしか笑顔で話していない	授業のほとんどで笑顔がなく暗い顔で話している	C
	身ぶり手ぶり	大きさなどをジェスチャーなどを使っている	ジェスチャーが時々使われている	あまりジェスチャーが使われていないが、適当なジェスチャーが使われている	何もせずに話だけしている	C
	褒め方・叱り方	一方的に叱るのではなく、ちゃんと納得するような叱り方をしている。褒め方は少しのことでも名いっぱい褒めている	一方的に叱るのではなく、ちゃんと納得するような叱り方をしているが褒め方は少し褒めている	少し一方的に叱っている叱り方をしていて褒め方は少し褒めている程度	一方的に叱っており生徒の意見を聞いていない。褒め方は一言だけ	B
	机間巡視の適切さ	全体の机を回れており生徒一人ひとり見て回れている	ほとんどの机を回り、生徒のこを見て回れている	半分くらいの机しか回れておらず、生徒全員見て回れていない	ほとんど見て回っておらず生徒のことも見れていない	B
板書	書き順の適切性	全ての文字が書き順通りに書けている	ほとんどの文字が書き順通りに書けている	全体の7割程度文字が書き順通りに書けている	全体の5割程度文字が書き順通りに書けている	B
	要点のわかりやすさ	大事な要点を上手く書けており分かりやすい	要点はまとまっている	余計な部分もあるが要点はまとまっている	どこが大事なところなのか分からない	C
	文字の大きさ	その学年にあった文字の大きさを書けている	ほとんど文字に大きさが統一されている	少し文字の大きさにバラつきがある	文字の大きさにバラつきがある	C
	ノート記録の指摘	適切なタイミングでノート記録の指摘がされている	少し板書が進んだ状態でノート記録の指摘をした	半分くらい進んだところでノート記録の指摘をした	何も指摘をしない	B

授業の展開	つかみ方	最初の導入で生徒の心をつかみ授業に集中させることができている	最初の導入で生徒の心をほとんどつかみ授業に集中させることができている	最初の導入で生徒の心を少しつかみ損ねた	最初の導入で生徒の心を少しつかみ損ね、授業に集中できていない生徒がいる	C
	内容のわかりやすさ	重要なことがはっきりと伝えられており授業内容が明確になっている	重要なことがそこそこ伝えられており授業内容がはっきりしている	重要な内容が少し分かりにくく内容がぼけてしまっている	重要な内容が分からず授業内容がはっきりとしない	C
	発問のタイミング	生徒が誰でも発問できるような所で聞いている	生徒がのほとんどが発問できるような所で聞いている	勉強している生徒が発問できるタイミングで聞いている	難しい内容の所で聞いている	B
	発問の配分	授業の中で適当な所で聞いており配分をしっかりとっている	難しい内容の所も聞いてしまっている	なんでもかんでも生徒に聞いている	発問ばかりになっている	C
	教材の利用	適当な所で使っており、教材のイラストや図などを利用できている	適当な所で使っており、教材のイラストや図を少し利用している	文しか書いていない所を利用している	教科書を利用していない	B
授業のまとめ	まとめ方	授業のまとめが完結にできている	授業のまとめがほとんど完結にできている	授業のまとめが少し長くなっている	授業のまとめがだらだらと長くなっている	C
	提出物の確認	誰が出しているか誰が出せていないかはっきり分かっている	誰が出していないか少しははっきり分かっていない	出している確認はするがでていない子の確認ができていない	確認が疎かになっており誰が出していないのか分かっていない	B
	次回の予告	次回することを明確に述べ生徒が理解できる	次回することを端的に述べ生徒のほとんどが理解できる	次回することを長く説明し結局何をするのか生徒があまり分からない	次回することをあやふやに述べ生徒が何をするのか理解できていない	C

表5 自己評価の結果

評価の観点	平均値 (4点満点)	評価の観点	平均値
提出物の確認	3.40	文字の大きさ	2.80
教材の利用	3.20	ノート記録の指摘	2.80
次回の予告	3.20	内容のわかりやすさ	2.80
適度な声量	3.13	発問の配分	2.80
机間巡視の適切さ	3.13	生徒への目線	2.73
書き順の適切性	3.13	まとめ方	2.73
要点のわかりやすさ	3.00	適度な速さ	2.67
褒め方・叱り方	2.87	発問のタイミング	2.67
		身ぶり手ぶり	2.60
		つかみ方	2.60

表6 模擬授業ルーブリックを作成した感想

- ・評価用ルーブリックをA～Dの四段階で評価の基準を考えるのが少し難しかったです。
- ・言葉が出てこなくて難しかった
- ・模擬授業に向けてしっかりと用意します
- ・話し合ってみると、全然違うことを考えている人が多く、様々な意見が学べてよかったです
- ・エンパワーメントという言葉があるように、できていない子の目線に立ち、評価することの大切さを知った。できない子でも、何かしらのできている点を評価し、できることを少しずつ増やしていくことが大切であると思った。
- ・模擬授業をするにあたって、これだけ入念な準備が必要で大変なのに、本職の方はこれを何十年もされていると思うので改めて大変なお仕事だと実感した
- ・自分がどういうところができていないかみなすことができた。
- ・生徒の前に立つと緊張してしまうので、何か話すネタなどを決めておき、十分に練習しておく必要があると思ったし、目を見て話すなどのことは練習しておかないとできないかなと思った。
- ・ルーブリックの項目を見て、模擬授業で評価されるポイントが思ったよりも細かくて驚いた。評価の内容は、Aはすぐに考えることができたが、評価を落とす項目になるにつれ否定的な言葉を使わないようにすることに苦労した。
- ・ルーブリックの評価を考えて、評価とは意外に難しいものだとわかりました
- ・ルーブリックのA～Dの評価項目を書くところが難しく、特にBとCに違いを付けるところ、Dの評価も肯定的に書くところに時間がかかってしまったように思えます。また、項目によっては、評価基準自体を考えるのが難しいものもありました。
- ・ルーブリックによって自分の短所や長所を明確にすることができるので、今後の模擬授業などでも活用していきたいです。
- ・評価基準を自分で考えていると、自身の模擬授業のクオリティがまだまだであったことを気づきました。
- ・生徒を指導するにあたり、私に足りないものがたくさんあることを知った。また、人によって、大切だと思うこともそれぞれだが、多くの人に学んでいただけるように頑張りたい。自分の模擬授業の評価を考えるうえで自分に足りないところが多いと思いました

用して収集した(表6)。ルーブリックの作成は情報処理実習室で行った。各自が周囲の座席の仲間と相談しながら作成しているので、それぞれに異なる意見が飛び交っていることがわかった。また、ルーブリックの作成にあたっては、基本的なベンチマークとして、できるだけ否定的な評価を書かないように指示したため、すべてを肯定的に書くことが難しいと書いている。模擬授業という状況におけるパフォーマンスについての理解、ルーブリックの作成によって進む自己理解、必要なコンピテンシーの理解などがルーブリック作成によって向上していることがわかる。件数が少ないため、統計的な証拠ということではできないが、寺嶋他や牧野の先行研究に示されていたような学生自身の指導能力の認識向上への効果がここにも現れていることがわかる。

#### 4. 終わりに—eポートフォリオシステムとルーブリックの統合に向けて

##### (1) ルーブリック作成指導の範囲の問題

本研究を実施しながら、特に難しいと考えた課題は、ルーブリックの作成において、どこまでを講義担当者が指導し、どこから学生が自分自身で自律的、能動的に作成していくかという点である。もちろん、当初より教育評価用のルーブリックのできあがったテンプレートを学生に提供することもできる。しかし、ルーブリックの学習促進効果について、安藤らが述べたように、ルーブリックの作成自体が学生にとって大きな学習の機会となり、自己理解を進めて自己評価を促進していくことができるなら、学生への大きな動機付けを提供する方法として、学生自身が多様なルーブリックを自ら作成する工夫も求められる。

本研究の教職課程の講義では、模擬授業に必要な能力について、まずは学生自身に考え

させ、提案されたスキルについてのルーブリックのテンプレートを提供した。しかし、そのスキルのさらに詳細な行動規準や達成レベルについては、学生自身が開発していくことができる。指導のためにどのようなスキルや目標があるかを学生自身が考えていくことから教師の指導力形成が始まるとすれば、レベルの向上に応じて、学習者自身によるルーブリックの作成を次のプログラムとして提供できる可能性がある。

アクティブ・ラーニングの方法として、ルーブリックの作成プログラムを組み込むとすれば、学生が能動的に取り組める範囲を拡げ、学生相互で考える時間を設けることが重要である。人文学部外の受講者を対象とした教育方法論の講義は2年次生が対象となっている。ルーブリックを作成する知識やスキルを習得できれば、3年次や4年次での教職課程科目でも、学生自身が目標と観点を設定し、具体的なレベルの内容を記入できる課題を取り込むことができる。

教員の指導力については、都道府県や指定都市の教育委員会で、教員の発達に応じた研修プログラムが作成されており、その研修プログラムでは、各発達段階の教員に必要な能力が提示されている。しかし、そのすべてを最初からルーブリックに組み込む必要はなく、初任者研修で必要とされる能力をテンプレートとして学生に提示し、学生自身がさらに詳細な自己評価ルーブリックを自身で作成するような能動的プログラムを大学の教職課程に組み込むようにしていく必要がある。

## (2) 教職課程におけるルーブリック活用の可能性

本研究では、教育方法論講義の一環として模擬授業におけるルーブリックの作成を行ったが、教職課程の講義には、教育原論、教育制度論、教育課程論など教職教養に関わる講義とともに、各教科の教育法に関わる講義がある。教員が教育現場で実際にルーブリックを活用する場面を想定すれば、実際には後者の講義でのルーブリック作成が有用であろう。その場合も、各教科について、各学年の授業を通して生徒が学ぶべき内容についてのルーブリックとともに、単元毎のルーブリックを作成していくこともできる。しかし、この点については、すでに学習指導要領において、何ができるようになるか、という点での教育目標のカリキュラム作成が求められていることから、教科毎のルーブリック作成はそれほど難しい問題ではない。ただし、各教科の教育法をどれだけ学生が教員の指導力として習得したかという点については、各教科の内容に応じて作成するルーブリックの内容も異なり、別のものとして考察していく必要がある。

他方、教職教養の講義の中でも、教育課程論や教育方法論では、ルーブリックの原理や方法を基本的な知識やスキルとして習得しておく必要がある。

また、いずれの種類ルーブリックを作成する場合でも、シラバス作成の場合と同様、各講義のルーブリックが大学のディプロマ・ポリシーと如何に関連しているかに配慮する必要がある。他大学の例では、ルーブリック作成において、個々のルーブリックがコモン・ルーブリックとどのように関連づけられているかが重要であったように、もし、大学全体で共通化したルーブリックが作成された場合には、共通ルーブリックや一般ルーブリックも参考にする必要がある。この点では、全米カレッジ・大学協会のルーブリックのバ

リユー・ルーブリックの観点が教職課程における多様なルーブリック作成でも参考になると考えられるので資料として提示した。大学や学部のディプロマ・ポリシーとの関連づけの研究やルーブリックへのDP目標の取り込みは、今後の課題として重要である。たとえば、大塚らの研究では、ルーブリックの評価の観点に、全学ディプロマポリシーの一つ「課題解決のために主体的に行動する力」を加えている（大塚他，2018，p.4）。

### (3) eポートフォリオシステムへの位置づけの重要性

第3の問題は、本学の教職課程で利用しているeポートフォリオ型のLMSにおいて、どのようにこのルーブリック学習のコンテンツを組み込むかという点である。

実は、教員の指導力については、2015年の教職課程へのLMS導入時より、「教師力チェック表」を2年次生以降の学生が利用できるようにしている。教員免許取得に必要な科目履修状況を把握する「履修カルテ」とのセットでLMSのコンテンツとして提供している。「履修カルテ」の電子版はLMS導入とともに提供したが、紙版は、教職課程履修者が提出必須となっている。しかし、電子版の「履修カルテ」と「教師力チェック表」は、教職課程の何らかの科目で提出を課さない限り、受講生は提出しようとしない。「教師力チェック表」の内容は、「教育の理解」、「学習指導力」、「コミュニケーション力」の3つの項目を設定し、それぞれをさらに小項目として、たとえば、学習指導力では、「教育実践」、「教科・教育課程の基礎知識とスキル」、「課題探求」の小項目に、さらに、教育実践では、「教材分析」や開発から「学級経営」にいたる指標まで約25項目が記載され、非常に広い範囲にわたって、各年次に自己チェックできるようになっている。各項目の観点に加えて、その基準は「ほとんどできない」から「よくできる」の4段階で自己評価する仕組みとなっている。

4年次にかけての教職課程履修の過程で、受講者の自己評価は次第に高くなることが前提とされているが、実際の変化については、まだ検証を行っていない。本研究のルーブリックにおける自己評価同様、たとえば、教育実習の事前事後でその自己評価がどのようにに変化したかを確認することから、教職課程の講義で受講者が得られている指導力の問題を確認することができる。

しかし、問題は、このチェック表であれ、模擬授業用のルーブリックであれ、教師の指導力として必要な知識とスキル、態度を、教職課程のどの科目で学び、その結果として習得できているかという点である。

すべての項目について、満点を目指すことには意味がない。むしろ、LMSで提供される「教師力チェック表」では、教師力全体でのチェックを行えるように設定しているが、どのような指導力が教師に必要とされるかを、受講生自身が認識することの方が重要である。

チェック表の利用とルーブリックの活用との相違では、個別の項目について自ら考えるという点では能動的なルーブリックの作成が有効であると考えられる。観点であれ、基準であれ、自ら設定することによって「自己評価」を行うという学習の過程が重要であり、それぞれの項目すべてができるようになるというよりも、むしろ、学生自身が自律的に観点と基準を設定して自律性を育み、教師の指導力の向上に努めることが、ルーブリックを

用いた学習の重要な教育目標なのである。

その意味では、作成したルーブリックを自己評価に用いることができるようにしてLMSのポートフォリオに蓄積し、卒業後もそのルーブリックを参考にして教育者としての指導力を生涯にわたって向上していくことが望まれる。各自治体で展開される教員研修にも対応していけるように、1年次から4年次のポートフォリオにおいて、どの時点でどのようなルーブリックを作成する機会を提供することが効果的かについては今後の研究課題としたい。

#### ※参考 全米カレッジ・大学協会のルーブリック (Value rubric)

全米カレッジ・大学協会 (Association of American Colleges & Universities) が作成し、2009年にリリースした Value rubric (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education)、高等教育の学部課程における学習の適切な評価基準は、2015年時点で、2000以上の高等教育機関に参照されている。VALUE rubricsには、15の領域(統合を含めると16の領域となる)があり、それぞれの内容に合わせた観点と基準が提供されている。ただし、これはあくまで参考とされ、各大学や学部がそれぞれの特色に合わせて加工され、利用されている。その15の領域は、次の能力について、各ルーブリックの案が提示されている。

1. 探究と分析 (Inquiry and Analysis) : 探求とは、エビデンスの収集と分析を通じて、情報に基づく結論や判断を生み出すために、問題、対象、作業を探索する体系的なプロセスである。分析とは、複雑なテーマや問題を分解することでよりよく理解するプロセスである。
2. 批判的思考 (Critical Thinking) : 批判的思考とは、問題、考え方、事実、人工的事物、事柄に関し、受け入れたり意見や結論を述べたりする前に、総合的に調査しようとする思考法のことである。
3. 創造的思考 (Creative Thinking) : 創造的思考とは、既存の考え方、イメージ、知識を、独自の方法で結びつけ統合する能力、および、高度の革新、発散的思考、リスクテイキングによる想像力に富んだ思考、反応、作業の両方を指す。
4. 文章表現 (Written Communication) : 文章表現とは、考え方を文章で表し表現することを指す。それには、多くのジャンルやスタイルを学ぶことが含まれる。様々な作文技能や文、データ、画像を調和させる作業も含まれる。文章によるコミュニケーション能力は、カリキュラムの中で繰り返し学習することで身に付くものである。
5. オーラルコミュニケーション : オーラルコミュニケーションとは、知識を増やしたり、理解を深めたり、聞き手の程度、価値、信念、行動に変化を促したりするために、準備をして目的をもって行われるプレゼンテーションである。
6. 読解 (reading) : 読解とは「書かれた言語と相互作用し、関わる事で、意味を抽出すると同時に構築する過程である」
7. 量的分析リテラシー (Quantitative Literacy, QL) : QL は数量的思考能力、または定量的推論 (QR) として知られ、数値データを処理する際の「ハビット・オブ・マインド (思考習慣)」、能力、安楽性を指す。高い QL スキルを持つ個人は、多様な現実の場面や日常生活の状況から生ずる定量的な問題を推論し解決する能力を有する。また、定量的なエビデンスに裏打ちされた高度な議論を理解し構築することができ、様々な形式で (必要に応じて、言葉、表、グラフ、数式等を用い) その議論を明確に伝えることができる。
8. 情報リテラシー (The ability to know) : 情報リテラシーは、情報が必要な時期を認識し、検討中の問題のため、その情報を特定、発見、評価し、効果的に責任を持って使用、共有する能力
9. チームワーク (Team work) : チームワークとは個々のチーム成員の管理の下で行われる行動である (成員がチームの仕事に注ぐ努力、他の成員と協力し合う方法、チームのディスカッションへの貢献の量と質)
10. 問題解決 (Problem Solving) : 問題解決とは、決まった解答のない質問に答えるため、あるいは望ましい目標を達成するために戦略を計画、評価、実施する過程である。

11. **市民参加 (Civic Engagement)** : 市民参加とは、「地域社会の市民生活をより良いものにするための活動を行い、そのような変化をもたらすことを可能にする知識、スキル、価値観、及びモチベーションを一体的に養うことである。政治的プロセスと非政治的プロセスの両方を通して地域社会の生活の質を高めることである」。また、個人の人生を豊かにすると共に、地域社会の利益にもつながる、個人的または社会的な利害に関する活動への個々の参加という行動も、市民参加の定義に含まれる。
12. **異文化知識・対応能力 (Intercultural Knowledge and Competence)** : 異文化知識・対応能力とは、「様々な文化的背景を持つ人々との効果的かつ適切な交流・関わりを可能にする一連の認識・情緒的・行動的能力及び特性」である。
13. **倫理的推論 (Ethical Reasoning)** : 倫理的推論とは、人間行為の善悪に関する推論である。学生は自己の倫理的価値観と問題の社会的な関係性を評価し、様々な場における倫理的な問題を認識し、倫理的なジレンマに異なる倫理的視点を応用する可能性を考え、選択肢となり得る別の行動を取った際の予期せぬ影響について考えることを求められる。倫理的な意思決定能力を用いて意思決定を実践していく中で、学生の倫理的な自己認識は進化し、また、学生は倫理的な問題に関する自身の立場を分析し、説明する力を身につける。
14. **生涯学習 (Lifelong Learning)** : 生涯学習とは、「知識、技能や技術、及び能力の向上を目的とした、全ての継続的な目的を持った学習活動である」。高等教育は、このルーブリックで示されている具体的な素質やスキルを大学在学中に身につけることで、学生がこのような学習者になるよう育てるための努力が求められる。
15. **グローバル学習 (Global Learning)** : グローバル学習とは、複雑で相互に依存しあった国際的なシステムや遺産（自然の、または、物質的、社会的、文化的、経済的、政治的）と、それらが、人間の生活や地球の持続可能性に対して持つ関わりを批評、分析し、それに関与することを意味する。学生は、グローバル学習を通して、1) 多様性と相違に対する高い意識を持ち、知識、寛容性、責任感を身に付け、2) 自己の行動が、地域や国際社会に対し、どのような影響を与えるかを理解し、3) 協力的、公平な態度で、世界が長期間抱えている重要な問題に対処する力を身に付ける。

**統合的学習 (Integrated Learning)** : 統合的学習とは、複数の考えや経験を単純に結びつけることから、大学内外の新しい複合的な状況にこれまでの学びを統合し、転移することまでを含む、正課科目や平行カリキュラムを通して学生が身につける理解と素質を指す。

(本稿は、2019年度 神戸学院大学人文学部研究推進費助成金の補助を得た研究成果である)

#### 参考・引用文献

- 1) White, R.W., 1963, "Ego and reality in psychoanalytic theory", Intl Universities Pr Inc, (邦訳、1985, 『自我のエネルギー—精神分析とコンピテンス』中園正身訳、新曜社)
- 2) 安彦忠彦, 1987, 『自己評価—自己教育論を越えて』図書文化
- 3) Ryle, G., 1980, "On Thinking", (邦訳、1997, 『思考について』坂本百大他訳、みすず書房)
- 4) 高浦勝義, 2004, 『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房
- 5) 寺嶋浩介・林朋美, 2006, 「ルーブリックの構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」京都大学高等教育研究, Vol.12, pp.63-71
- 6) 安藤輝次, 2007, 「アルバーノ大学の教員養成カリキュラム」教育実践総合センター研究紀要, Vol.16, pp.89-100  
中央教育審議会答申, 2012, 「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—」
- 7) 濱名篤, 2012, 「ルーブリックを活用したアセスメント」中央教育審議会高等学校教育部会  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/\\_icsFiles/afildfile/2012/12/07/1328509\\_05.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afildfile/2012/12/07/1328509_05.pdf) (2020/01/31)
- 8) Stevens, D.D. and Levei, A.J., 2013, "Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning", Second Edition, Stylus Publishing, LLC, (邦訳、2014, 『大学教員のためのルーブリック評価入門』佐藤浩章監訳、玉川大学出版)
- 9) 立田慶裕, 2014, 『キー・コンピテンシーの実践—学び続ける教員のために』明石書店

- 10) 安藤輝次, 2014, 「ルーブリックの学習促進機能」關西大學文學論集, vol.64, pp.1-25
- 11) 山田嘉徳他, 2015, 「学びに活用するルーブリックの評価に関する方法論の検討」関西大学高等教育研究, Vol.6, pp.21-30
- 12) 林透・星野晋, 2015, 「ルーブリック開発に関する実践的研究: 初年次教育科目『山口と世界』を中心に」大学教育, Vol.12, pp.10-21.
- 13) 大作光子・嶺坂尚, 2015, 「ルーブリックによる自己評価の分析を通じた探究学習の支援のあり方」日本図書館情報学会誌, Vol.61, 4号, pp.232-251.
- 14) 今崎浩・溝渕淳, 2016, 「広島文教女子大学におけるコモンルーブリック開発と実践的展開」広島文教女子大学高等教育研究, 2号, pp.9-28.
- 15) 牧野治敏, 2017, 「ルーブリック評価を導入した授業改善の試み: 模擬授業を評価するルーブリックを学生自身が作成する実践」大分大学高等教育開発センター紀要, Vol.9, pp.77-84
- 16) 三浦和美他, 2017, 「大学教職課程における講義ルーブリック作成の実際」教育情報学研究, Vol.16, pp.35-48
- 17) 大塚みさ他, 2018, 「自己省察を促すための自己評価ルーブリック導入の試み」実践女子大学短期大学部紀要, Vol.39, pp.1-21
- 18) 達富悠介・石田喜美, 2018, 「《実践報告》パフォーマンス課題に基づいたルーブリック作成の試み—「高度専門職としての教員」育成を目指したルーブリック作成ワークショップの事例を通して—」横浜国大言語教育研究, Vol.43, pp.133-139
- 19) 中原恵子・佐々木司, 2018, 「学びをつなぐ研修コーディネーターとしての役割「自ら学ぶ教員」育成への挑戦」教育実践総合センター研究紀要, Vol.46, pp.137-146
- 20) 立田慶裕, 2018, 「読解力の発達を図る学校図書館利用のルーブリック」情報の科学と技術, vol.68, (8), pp.400-405
- 21) 笠木秀樹他, 2019, 「演習におけるルーブリック評価の開発」岡山県立大学教育研究紀要, Vol.3, 1号, pp.14-1~14-10
- 22) 竹内一真, 2019, 「アクティブラーニングの就職に対する効果: 主体的・能動的な学習を受けた学生の就職に対する意味づけ」多摩大学グローバルスタディーズ学部紀要, Vol.11, pp.145-150



# ● 実践研究 ●



# リーダーシップ開発ワーク集スタートアップ編

—— 他者との違いを当たり前ものとし、  
協働に向かえる身体をつくる ——

## Leadership Development Works -Start up level-

—— Accepting differences with others as natural  
and creating a basis that can work together ——

高橋 博美<sup>1</sup> 井上美葉子<sup>2</sup> 升田 学<sup>2</sup>

Hiromi TAKAHASHI, Miwako INOUE, Manabu MASUDA

### (要旨)

多文化共生を実現していくために必要となる考え方や姿勢=コンピテンシーがある。他者の価値観の違いを当たり前ものとして受け入れること、他者と自分を対等に尊重しながら自身の表現を行うこと、そのうえで合意を形成していくこと、といった受容力や粘り強さ、失敗を恐れずチャレンジを続ける力、相手に伝える表現力などがその重要なものとなる。こういったコンピテンシー育成を企図し5年間試行錯誤する中で厳選してきたワークの紹介をする。ワークは、「身体知を知る」「多様な視点を知る」「協働する」「傾聴を知り他人や自分の強みを知る」の4つの目的に分け、実施する際の注意点なども示しながら16ワークを紹介する。これらは体験活動を重要視する現場へ流用されるものである。

キーワード：多文化共生、対話、他者との違い、体験活動、協働、多様性

---

1. 神戸学院大学 グローバル・コミュニケーション学部 グローバル・コミュニケーション学科 講師  
2. 神戸学院大学 グローバル・コミュニケーション学部 グローバル・コミュニケーション学科 非常勤講師

## 1. はじめに

高橋 博美

多文化共生が求められる中、これまでにないスキル＝コンピテンシーの育成が求められるようになってきている。グローバル・コミュニケーション学部の1・2年生に開講されているジェネリックスキル・トレーニング科目は、2015年に社会人基礎力及び21世紀型スキル育成を念頭に設置された。

多文化共生を念頭に置くこともあり、基本理念として、メンバー全員がリーダーシップを発揮することを前提とするシェアド・リーダーシップ<sup>i</sup>の立場を取っている。

ジェネリックスキル・トレーニングのⅠ～Ⅳの内容は以下のようである。

	<b>Ⅰ. 本授業を受ける準備</b> (傾聴、身体知を知る、違いを当たり前とする)
	<b>Ⅱ. チームビルディング</b> (多様なメンバーとチームを組み、自分の役割を認識し、果たせるようになる)
	<b>Ⅲ. ストレス・コーピング</b> (合意形成、自分の癖を知る、アサーション・トレーニング)
	<b>Ⅳ. PBL</b> (自分の周囲から課題・問題を見つけ解決する方法を提案する)

本授業は体験学習方式でⅠ～Ⅲは応用芸術（演劇・ダンス・造形美術）とコーチングを取り入れた授業を展開している。コンピテンシー育成に取り組む他大学の多くの授業ではⅣに該当するPBLから始まるところが多い。本授業ではいわゆる「事前学習」に該当するところから学習事項として取り入れトレーニングしていることが特徴と言える。

芸術の応用（教育）効果は、既に発表されている。よく知られているものとしてはアウゲスト・ボアール『被抑圧者の演劇』（1984年8月、晶文社）やフィリピンのPETA<sup>ii</sup>、インプロのヴァイオラ・スポーリン<sup>iii</sup>などが挙げられるだろう。

近年、日本では体験活動が重視されている。体験活動とは、「自分の身体を通して実地に経験する活動のことであり、(中略)身体全体で対象に働きかけ、かかわっていく活動」(文部科学省「体験活動の教育的意義」2009年)として説明される。核家族化が進みネットといった情報社会が発展していく中で、子供たちは人と直接的に関わる中で得る様々な体験をする機会が減少した。このことが、多文化共生といった共同生活を豊かにする基盤となる関係性の構築に問題が出てきた大きな要因として指摘されている。

グローバル化が進み多文化共生が国際社会の要請として上がる中、日本の次世代は直接的な人との交流から学ぶ体験値が減少している。しかし、時代に合わせた新たな体験値も積みスキルを身体化しなくてはならない。こういった情勢を踏まえ、文科省は「個々人が他者との対話を通して自己を表現し、考えを明確にし、あるいは他者を理解し、他者と意見を共有し、お互いの考えを深めていくこと」「日常のコミュニケーションから協同的な関

係を築くよう努めること」を教育指導の基本に据えるよう打ち出した。そして、「積極的に発言することだけでなく、相手の発言をしっかりと受け止めることを含めて（中略）互いに理解し合えるような配慮」（言語力育成協力者会議第7回、2007年）を求めた。いわゆる「対話力」である。

異なる価値観を持つ他者を受け入れ、そのうえで対等な関係を築き、コミュニティーを形成していく。平田オリザ『わかりあえないことから—コミュニケーション能力とは何か』（2012、講談社）や宇田川元一『他者と働く—「わかりあえない」から始める組織論』（2019、NewsPicks パブリッシング）に代表されるように、それらは「わかりあえない」ことを前提とするところから始まる。異なる価値観を受け入れた上で合意を図っていくことは、労力を要する作業であり、察する文化を持っている日本人にはトレーニングを要する。

ジェネリックスキル・トレーニング I では、そのベースとなる意識や姿勢、コンピテンシーの育成を主眼としている。

授業方式は前述したように体験学習方式である。演劇的手法・ダンス的手法を用い、クラスのメンバーと PDCA サイクルを回しながら、共同作業を行い、創作活動に取り組む。体験を通して、他者との関係性の中から学び合うことが基本作業となる。実際に身体を動かすという行動を伴うため、合意がなされていなければ、動けないメンバーが出てくる。合意されていなければ、如実に他者の目に明らかになってしまう。従って、他者を自身と対等に尊重しながら共同作業を行っていく上で、自身の強みや不十分だと思ふ箇所を常に否応なく確認することになる。ジェネリック群の中で I が最も学生たちのなかで個人内でも集団内でも不協和音のなりやすい单元となる。そこで、開講期より授業を進める中で、学習の開始段階で学生たちに必要であると判断された内容を I の授業の目的、到達目標として固めていった。

シラバスに示した授業の目的と到達目標は以下のようなものである。

### 【授業の目的】

〈授業のねらい〉

多様な社会の中で地域や社会で柔軟に活躍し、コミュニティーを形成する人材が求められています。本講座では、そのスキル育成のファーストステップとして個人に焦点をあて、自立した個人として他者と協働関係を結ぶための基本状態を形成できるようにしていきます。

〈育成する態度・習慣・技能〉

特に I で意識するのは、以下になります。

身体知・傾聴・ふりかえり（自己内省）・他者と自分の尊重・自分の強み

### 【到達目標】

- ①身体知を意識し、利用することができる
- ②多様性を尊重した対話ができるようになる
- ③自分の強みを知り、自分の役割を意識できるようになる

ジェネリック I は、これらを企図しながら、学生たちに不協和音と向き合い、成長・発達へと体験を進めていけるようワークを組み、担当者は働きかけを行ってきた。本報告で

は、これらのねらいや目標に添って授業で構築してきたワークを取録する。本授業の大きな特徴としては前稿で詳述したように、受講したい学生のみが受講するのではない必修科目であり、かつ、日本語能力の十分でない留学生も構成メンバーとする、いわゆる多文化共生が担保されるクラス構成であることが挙げられる。これらのワークは、体験活動を重視する義務教育や、地域コミュニティ形成の現場に流用できるものであり、多文化共生へと意識を変容させていく道筋を作る補助となるだろう。

開講時から3年間、南大阪大学コンソーシアムのキャリア教育効果測定を用い、授業前後でジェネリックスキル・トレーニング I の効果を測定した。数値は3年間、同一ではなかったが、「自己肯定感」と「前に踏み出す勇気」の2項目に関しては、いずれの入学年度学生も数値の伸びを示した。キャリア教育効果測定で測定した最終年度の学年=2017年度入学生のジェネリックスキル・トレーニング I 科目の学習内容に関する「1. 考え抜く力、2. 伝える力、3. チームで働く力、4. 前に踏み出す力、5. 自己肯定感」の5項目の結果を示す。

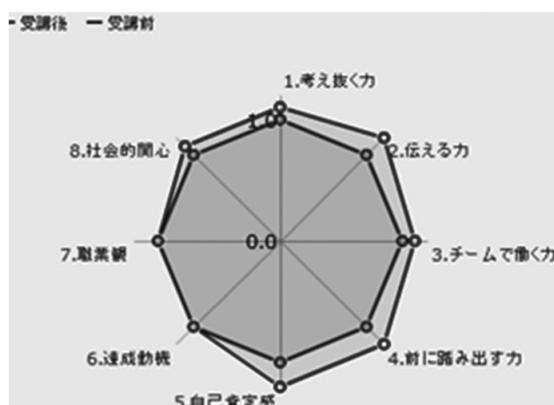


図1 南大阪地域大学コンソーシアムキャリア教育効果測定受講後の能力変化

表1 南大阪地域大学コンソーシアムキャリア教育効果測定結果

	1	2	3	4	5
N = 156	16点満点	12点	20点	12点	4点
実施前	11.4	8.0	15.3	8.4	2.7
実施後	12.9	9.3	16.8	9.7	3.2
相対値	1.1	1.2	1.1	1.2	1.3

南大阪地域大学コンソーシアムのキャリア教育効果測定項目は、本授業で計測したい内容とは完全に一致はしていない。ゆえに、今回特に焦点化したい対話力の育成や多様な価値観の尊重等については、教育効果が計測されていない。しかし、自分の強みを知ることによってもたらされる「自己肯定感」の数値が上がっていることは、注視されるだろう。開講4年目以降は、本授業の効果をより測定すべく、ループリックの試行作成に取り組んだ。対話力や多様な価値観を尊重する意識・態度に関するコンピテンシーの育成効果については、それらの結果も踏まえ、ファシリテーターの働きかけを明らかにすることも目的とし、別稿を準備中である。

担当者のファシリテーターとしての働きは勿論重要となるが、本稿ではまずはワークの紹介をしたい。開講期より、担当者で対話も重ね、研磨してきたワークとなる。ワークを行う際の注意点も示した。注意点は特に、上述した現場で実施する際、有用となると考える。

A. 身体知を知る、B. 多様な視点を知る、C. 協働する、D. 傾聴を知り他人や自分の強みを知る、の4つの目的に分け、実施していたワークから16のワークを紹介する。

これら4つの目的は、必修という形で多文化共生クラスを1つの学習コミュニティに成長させていくために、必要であった内容である。紹介は、開講期よりIを担当し粒々辛苦の姿勢で研鑽してきた井上と升田が行う。

## 2. ワーク集

井上美葉子 升田 学

### A. 身体知を知る

ノンバーバルコミュニケーションとして、表情・立ち振る舞いから感じ取れる情報があることを知る、また自身にそれを感じ取る能力があることを知る。コツやヤンを実践することで、五感全てで感じる力を磨く。

〔ワーク1〕 カウントダウン

〔目的〕 息を合わせ、チームで同じ空気を共有する／人は肌で感じることを知る／五感で感じる力を磨く

〔実施手順〕 10名ほどで円陣を作り、全員で1から10、10から1へ一定のリズムでカウントダウンする。一つの数字を同時に言ってしまったら、最初からやり直し。一人が何度言っても良く、リズムを保つことを優先する。目を閉じて実施するのも良い。

〔注意点／起こりがちなこと〕

詰まったりリズムが乱れたりする。誰も言わないなどして詰まったときには、最初からやり直す。

誰がどの数字を言うか決めてしまったり、決まってしまったりすると、ルールを作らないようアドバイス。

遊びと思い、ざわついたりすることがある。カウントダウンが始まる前に、沈黙を共有することをアドバイスし、チームの息を合わせるよう促すことで取り組む姿勢が変わる。

〔ワーク2〕 目隠し呼吸

〔目的〕 視覚以外の情報を感じ、伝え、身を委ねる体を作る／五感で感じる力を磨く

〔実施手順〕 二人ペアで、60cmほどの位置で向き合う。肘を90度に曲げ一人は両手の手のひらを上に、もう一人は手のひらを下に向ける。そして目を閉じ、呼吸を合わせていく。前後半のチームに分け、実施者と観察者に分かれる。

〔注意点／起こりがちなこと〕

呼吸が浅く息を感じ取れないことができない学習者が出てくる。できるだけ多くのペアを体験し、観察して、呼吸を感じやすい人がいることを知る。また他のワークを挟んでもう一度やるなど、根気よく行う。

手を触れることを極端に嫌がる場合がある。その場合は観察だけにするなど配慮を行う。

〔ワーク 3〕目隠しガイド歩行

〔目 的〕視覚以外の情報を感じ、伝え、身を委ねる体を作る／五感で感じる力を磨く

〔実施手順〕ワーク 2 とセットで実施する。二人ペアになるワーク 2 実施後、手が下にある人（A）が目を開け、重ねる手を片方だけにする。そして目を閉じている人（B）の横に立ち、（A）は（B）をガイドし部屋の中を連れて歩く。ペアを再三変え、体から伝わるものの違いを感じ取る。前後半のチームに分け、実施者と観察者とに分かれる。

〔注意点／起こりがちなこと〕

腰がひけるなど怖がる学習者がガイドする人はどうすれば安心を伝えられるか考えてガイドするよう即す。ガイドされる側は五感を駆使し、身を委ねられるか挑戦するよう促す。徐々に、意識が相手との協働へ向い出す。

〔ワーク 4〕身体の中心

〔目 的〕体から発する情報を効率良く伝えたり掴めるよう、自身や他者の体の中心を知る。／五感で感じる力を磨く

〔実施手順〕二人ペア（A、B）で、1 m ほどの位置で向き合う。（A）が（B）の真正面と思う位置に立つ。そこからゆっくりスライドして移動し、正面から離れたり近づいたりを繰り返す。その違いを感じることで、真正面だと思える精度を上げる。ペアを再三変え、体から伝わるものの違いを感じ取る。前後半のチームに分け、実施者と観察者とに分かれると良い。

〔注意点／起こりがちなこと〕

真正面に立てると笑いが起こったり、恥ずかしがったりする。全くわからないという意見も出る。できるだけ多くの人とペアになることで、相性がい人や分かる人と出会うことになることを案内する。武道実施者や経験者は理解が早い場合が多い。

〔ワーク 5〕オノマトペカルタ

〔目 的〕このワークでは、状況や感情、感覚を表し、日常会話の中で意識せずに使用しているオノマトペに意識を向け、それをきっかけに自分自身の感情や身体感覚を注意深く観察し、気づくこと、身体・言葉・感覚・感情が互いにリンクし影響し合っていることを、実際に体験していただくことを目的とする。

〔実施手順〕 4人グループをつくる。まず5分間で周りとは相談せず一人で、思いつくオノマトペを紙（またはポストイット等）にできるだけたくさん書き出す。次はグループで相談しながら、模造紙に思いついたオノマトペをどんどん書き足していく。できたら、全員がみられるよう模造紙をホワイトボードなど貼りだして、気に入ったオノマトペ1つを選ぶ。グループ内では重ならないようにする。

グループごとに、屋外（教室外）で自分の選んだオノマトペに出会える場所を探し、各自、自分のスマートフォンで撮影する。風景やもの、人物など何でも良い。

撮影した写真をA3サイズでカラー印刷する（＝カルタの絵札）。オノマトペのイメージを膨らませながら、写真の上に文字以外の色や模様をどんどん描いていく。

作成した絵札に合う読み札を作る。読み札の言葉には、必ずオノマトペを入れる。俳句のようなものやおもしろい言葉や意外性のある文章をつくる。（カルタの共通テーマを決めてもよい。例：学校での一日）

完成したら床に全員の絵札をおいて、周りを囲む。読み札はファシリテーターまたは参加者の1名が読む。グループ対抗にして一番たくさん絵札を取ったところが勝ちにする。

〔注意点／起こりがちなこと〕

考え込んでしまい、手や身体が動かない学習者には、まず簡単なことからやってみることをすすめる。（例：まずどの色で書くかを選んでみる。ペンを持ってみる。色を塗ってみる。少し場所を変えてみる。）急かさずに、周りの人のやっていることを見てもいいし、参考にしても良いと伝える。まねをすることをNGとしない。

〔ワーク6〕 パフォーマンス創作

〔目的〕 身体を通じたアウトプット（表現）の過程を体験する。人によって物事の受け止め方・感じ方が違うことへの気づきや、グループで話し合ったことを実際に表現してみようと互いに協働する体験を通じ、新たな知見や視点が得られることを体験することを目的とする。

〔実施手順〕 4人グループに分ける。様々な表現方法で活躍するアーティストの作品の画像（紙でよい）を複数見せ、各グループにそれらの作品画像のうちの1枚を渡す。各自、その作品画像を見ながら、下記の①～④を書き出す。

- ①アート作品の名前（とりあえずつけてみよう）
- ②何が見える？（実際に見えるもの）
- ③何に見える？（連想されるもの）、何を感じる？（想像・妄想されたもの）
- ④思いつくオノマトペを書いてみる

各自で書いた①～④をグループ内で紹介し、簡単に説明しあう。

上記の内容を取り入れながら、グループで協力して作品をイメージしたパフォーマンス作品を創作する。作品時間は1分程度とする。ファシリテーターが用意した音楽の中からパフォーマンスに合うものを選び、教室の電気の点灯・消灯や音楽、入退場のタイミングなどの「演出」も決めていく。

舞台エリアと観客エリアを決め、グループ毎に順番に発表する。事前に使用する音楽、電気の点灯・消灯や音楽、入退場のタイミングをファシリテーターが聞きとり、必要に応じて機器を操作する。

〔注意点／起こりがちなこと〕

身体を動かすことになれていない学習者が多い場合は、ワークの前に簡単に身体を動かすアイスブレイクを入れ、緊張感をほぐす必要がある。また、身体表現の創作の際、話し合いだけで身体を動かそうとしないグループや、話しただけでできた気になるグループもあるので、発表直前まで練習をきちんとするように伝える。ファシリテーターがグループを回り、動きが滞っているグループでは一緒に考えたりできるとよい。随時声かけ、タイムコントロールも行いつつ、具体的なアドバイスをする。

「オノマトペカルタ」ワークと連動して行うことが望ましい。

## B. 多様な視点を知る

様々な情報は聞き手や話手によって異なる理解を生むことを知るワーク。

〔ワーク7〕 流れ星と1軒の家

〔目的〕 聞き取り方で多様な答えがあることを知る

〔実施手順〕 画用紙と色鉛筆などの画材を用意。ファシリテーターの言葉に従って絵を描いてもらう。一つ指示を出しては一つ描くを繰り返す。

内容：「1. これから私が言う通りに、白紙に絵を描いてください 2. 白紙を横に使います 3. まず、画面の右上の隅から左下の方に向けて、流れ星が一つ落ちてきました 4. その星の下に1軒の家があります 5. その家の正面に大きな池があり、小舟が一隻浮かんでいます 6. その家の玄関の右手には犬小屋があって、大きな犬が一匹吠えています 7. その家の後方に大きな木が一本あります 8. その木の上に三日月がかかっています 9. 月に向かって雁が3羽飛んでいます」

描いている間は隣の人の絵を見ない。最後に描いた絵を公開し、共有する。どの絵が良かったかなど一人一人簡単な意見を述べる。その際、誰が描いたかを公開するかどうかは本人に任せる

〔注意点／起こりがちなこと〕

かなり違う構図や描き方の絵が生まれる。正解はないため、その違いを楽しむことを伝える。描くスペースがなくなってしまうなど困惑する場合は、正しく描く必要は無く、その時できることで対応するよう考えてもらう。

〔ワーク8〕動物似顔絵

〔目的〕同じ話を聞いても、違った聞き取り方をすることを知る。個性をあらわにする。チームで多くの情報を共有し整理する。

〔実施手順〕ファシリテーターがクライアント、学習者が制作会社という関係を想定。まず4名人グループのチームに分かれてもらい1社とし、社名も決めてもらう。クライアントは10分ほど自己紹介し、各社にクライアントの肖像画を依頼、プレゼンテーションしてもらう。合わせてイメージカラーと、キャッチコピー代わりにオノマトペ（擬音語／擬態語）を提案してもらう。まずは個々で聞き取りを行い、その後チームで情報を共有。質問タイムを設けるなどできるだけクライアントの情報を掴み整理してもらう。その情報をもとに動物になぞられた肖像画を共同制作し、プレゼンテーションを行う。肖像画は複数の動物を混ぜ合わせて良いもの。じっくり2時間ほどかける。

〔注意点／起こりがちなこと〕

情報を得るのが得意な人、描くのが得意な人、方針を決めるのが得意な人など様々に分かれる。チームで協働するよう促すことで、違いに気づき、自分の得意なこと気づきだす。外見のイメージと違う能力を発揮する人が出てくる。ファシリテーターはできるだけ面白がり、学習者と共有する。

苦手意識が先に立つ学習者が出てくる場合は、貢献できるポジションがないかポジティブに考えるよう促す。何を質問をしたら良いかわからないという学習者には、例を出したり、チーム内で話をしてもらい刺激を与えるようにする。

### C. 協働する

多様な視点を共有し協働して、正解のないものにその時々の正解を見つけ出す。他者の違いを当たり前のもので理解した上で、チーム内で自分の得意なことなど役割を見つけ協働する。また多様な答えが存在することを当たり前のものでし、その時、そのチームでの正解を導き出す。

〔ワーク9〕なんだこれ？から学ぶ

〔目的〕多様な表現や人のあり方を体験し、違いを当たり前のものであるとする。

〔実施手順〕なんだこれと感じるアートや商業作品を、カテゴリーに分けて整理したスライドを見てもらう。カテゴリーは：1. 誰もやっていないことをやってみる／2. やりにくい方法でやってみる／3. ひっくり返してみる／4. 大きさを変えてみる／5. 同じことをものすごく繰り返してみる／6. よく分からないタイトルをつける／7. いろんなものを組み合わせる／8. 普通のことをやってみる／9. やると怒られそうなことをやってみる／10. (ほとんど)何もしない の10個。作品解説ではなく、モノの見方を面白がって紹介する

〔注意点／起こりがちなこと〕

鑑賞してもあまり大きな反応を示さない場合には、焦らず丁寧に進めると徐々に反応が出てきます。どう表現していいかわからないと言う学習者には、他の学習者の視点をヒントにするなど、多様な表現を見せてアドバイスする。意外に思われるような学習者が、創造的な発見をすることも珍しくない。その場合は、できるだけ取り上げてスポットライトを浴びるよう働きかけ、少しでも解放していく。

鑑賞作品のセレクトは、衝撃的なアート（例：クリストのランドスケープアートやロワイヤル・ド・リュクスの野外劇など）からアートに限らず身近な商品（例：スマートフォンやピコ太郎などの時代にあった斬新な商品や芸など）まで入れるように心がける。

〔ワーク10〕 なんだこれ？を変換する

〔目 的〕 多様な表現や人のあり方を体験し、違いを当たり前のものとする。

〔実施手順〕 解釈の余地のある抽象作品一つを鑑賞する。（多少の具象が混じった抽象画が好ましい（例：クリストや猪熊弦一郎の作品など）その後「何が描かれている？」「何のように見える？」「何を感じる？」「その他」に分けて箇条書きしてもらおう。書いてもらった内容をすべて板書し、全員で共有する。着眼点の違いを浮き彫りにする。

〔注意点／起こりがちなこと〕

少ししか書くことができないと言うメンバーが出てくる。わからないという決めつけが邪魔をしている場合が多い。ヒントを幾つか伝え刺激を与えることで動き出す。当たり前のものが書けないで止まることも出てくる。その場合は、例えば作品を含む風景写真を見て、作られたものばかりに目が行き、風景について書けていないことが多い。そのことをアドバイスすると動き出す。

書き出す回答には正解がないことを常に伝え、今感じる正解を導き出すよう促す。

〔ワーク11〕 オノマトペダンス

〔目 的〕 多様性を内包する表現を、協働で探求する

〔実施手順〕 ワーク10とセットで行う。ワーク10の板書から10個ほどの言葉をセレクト。その言葉から連想するオノマトペ（擬音語・擬態語）を個々で書き出してもらおう。あえて、セレクトする言葉はわかりやすいものとわかりにくいものを含める。考えてもらったオノマトペ全てを板書し、その違いを共有し楽しむ。その後4人一チームに分かれて各チーム4つのオノマトペを選考。各チームでオノマトペから感じるジャスチャーなどから振り付けを考える。ファシリテーターは演出家という位置付けとし、演出家が面白いと感じることもタス

クとする。各チーム一通りダンスらしいものが出来上がってから、ファシリテーターが3曲ほど用意した音楽を発表。その内1曲を選びダンスに後付けする。あえて最後に音楽を聴いてもらうことで、自由な発想を担保する。最後に終わり方や音を出すタイミングなども決めてダンスを仕上げ、発表する。3～4時間かけてじっくり行うワーク。

〔注意点／起こりがちなこと〕

留学生にはオノマトペが伝わりにくいことがある。できるだけチーム内で説明してもらい、日本人にもオノマトペを改めて理解してもらう機会とすることで、相互理解が進む。

オノマトペが思い浮かばないという場合は、「雲」と言えば「もくもく」など簡単な例えから、活性化を図る。

談笑が始まる場合もある。談笑などの脱線から、いつの間にか創作していることが多い。粘り強く見守る。

すぐに完成と思うメンバーが出てくる。よりオノマトペに寄り添った動きや同質性をリクエストし、演出家（担当者）が面白いと感じるものというタスクに従い、粘り強く対話する。

ジェスチャーからどうすればダンスになるのかわからないという声も出てくる。例えば「もくもく」という動きが生まれたとして、その動きを大きくしたり、体の向きチームで揃えたり、輪唱で動いてみたりして、質感を近づける。実際にやってみると誰ともなしにその正解を見つけ出す人が現れる。粘り強く行い、常に正解はないことを伝え、チーム内での今の正解を導くよう促す。

#### D. 傾聴を知り、他人や自分の強みを知る

人の話を聞く姿勢や話しやすい状況などを知り実践しながら、対話を繰り返す。その成果物として自分や他者の強みを知るためのワーク

〔ワーク12〕 傾聴カード

〔目的〕 話を聴き出す為には段階があることをゲーム感覚で知る

〔実施手順〕 傾聴の説明をした上で、4人一チームに分かれる。「A：Closed Question」「B：Open Question」「C：展開する」「D：回答者」と書かれたカードを配り、(A) → (C) の順にカードの内容に従って問いかけ (D) は答える。まず (A) が (D) に「はい」か「いいえ」で答えられる質問行い、(D) は「はい」か「いいえ」で答える。その解答に対して (B) はより具体的な解答を得られるような、「はい」か「いいえ」では答えられない質問を行い解答してもらう。続いて (C) がその解答をより深められる質問を行い解答してもらう。(A) は問いがないところに問いを生むことになり、(B) は展開し、(C) は多角的に捉え直す質問をすることになる。ゲーム感覚で、3つの質問が終

われは、役割を交代し何度も行う。問いはできるだけ些細なことの方が良い。

〔注意点／起こりがちなこと〕

(A)の問いが苦手な人、(B)の問いが苦手な人、(C)の問いが苦手な人が出てくる。人によって得意不得意があることがわかれば良い。雑談になってしまう場合は、(A)(B)(C)という役割を意識して行うよう即す。

恋愛に関する質問が行われることが出てくる。プライバシーにかかわる質問には拒否権を設け、答えたくない場合は他の質問に変更するよう、最初にグラドルールとして提示しておく。

〔ワーク13〕 NG 傾聴カード

〔目的〕 話を聞きやすい態度や姿勢があることを実感する

〔実施手順〕 4人一チームに分かれる。「1. 腕組みをする」「2. ずっと下を見る」「3. うしろにふんぞり返る」「4. きょろきょろして、目を合わさない」「5. 相手の目をずっと覗き込む」「6. 落ち着きなく動く」と書かれた6枚のカードを配る。一人(A)が一枚カードを選び、他の3人に見せる。(A)は些細な内容で良いので話をする。その間他の3人は、選ばれたカードの態度をとる。30秒～1分で役割を交代し何度も行う。話す内容は些細なことの方が良い。

〔注意点／起こりがちなこと〕

話したり、指示通りの態度をするのがのが辛いメンバーがでてくることがある。ゲーム感覚として、深刻にならないようにフォローをする。

〔ワーク14〕 偏愛マップ

〔目的〕 自分を客観視し、自分の好みの傾向や強みを知る

〔実施手順〕 自分が好んでいるものをできるだけ細かく、広範囲にわたって書き出す。どのジャンルのどの店のどの人が作った何々が好き、などにより具体的に書き出す。出てきた好みを俯瞰して、共通点や関連性を見つけ、線で結んだり囲ったりして理解する。マップの書き方は決めない。

〔注意点／起こりがちなこと〕

発想が出にくい、「音楽が好き」など大枠でしか考えられないといったことが見られる。勉強、音楽、食べ物などカテゴリーを提案したり、好きなジャンル、好きなアーティスト、好きな曲、好きなフレーズ、特定の日のライブが好き?など細分化したり、と、ファシリテーターが様々な問いかけで発想に刺激を与え、深めるアドバイスをする。

〔ワーク15〕 シンボルマーク作り

〔目的〕 傾聴・対話を意識し、自分や他者の強みを知る

〔実施手順〕 ワーク12とセットで行い、ワーク6や7と連動して行うと効果的。二人ペア(A、B)となり、Aはクライアント、Bは制作者という関係を想定し、Aは

Bにシンボルマークとイメージカラー・オノマトペの制作を依頼する。まずAはワーク15で作成した「偏愛マップ」を活用しながら10分間自己紹介し、Bは聴くだけに専念する。その後5分の質問タイムを設け、最後に5分間対話する。同様のことをAとBが役割を交代して実施。その後20～30分間の各自シンボルマークのアイディアラフを10個描き出す。描き終わったらBはAに見せ、気に入ったものがないかの確認と対話を繰り返す。一つに絞るか、幾つかのアイディアを混ぜ合わせるかして方針を決める。さらに20～30分かけて、シンボルマークを清書する。最後は1分間のプレゼンテーションを行う。

〔注意点／起こりがちなこと〕

自己紹介の時間が会話・対話になってしまう。聴くことに専念してもらうよう即すが、厳密にする必要もない。聴き出すことができているれば良いとする。談笑が始まってしまうこともあるが、黙り込んでしまうよりは良い。ただし、他のペアと合流して談笑してしまう場合は、ペアに分かれてもらう。丁寧にやりとりを意識してもらうことを説明し、ペアでの活動に専念するようにする。

アイディアが出てこない場合は、どんな人だったかを担当者に話してもらう。人に話すことで、改めて特徴を捉えていることに気づく場合が多い。

絵が苦手だ、と、描けずに止まるメンバーが出てくる。デザインの勉強ではないため、正解はなく、いかに話を聞き出せるかを大切にしていることを伝える。サッカーが好きだからサッカーボールを描くなど、好きなものをそのまま描いてしまう、といった場合は、そのままではその人物のシンボルではなくサッカーのシンボルになっていることを伝える。その人物のシンボルを作るにはワーク9をヒントに、アイディアを組み合わせたり、大きさを変えたり、逆さまにするなど編集や抽象化が必要であることを伝える。ヒントそして有名企業のロゴマークなどを紹介する（例：ナイキのシンボルの成り立ち）

〔ワーク16〕 MYシンボルマーク作り

〔目的〕 自分の強みを知る

〔実施手順〕 ワーク15とセットで行う。ワーク15で他者から見た自身のシンボルマークや対話をヒントに、自分自身の強みを見直し、シンボルマークを作る。ワーク15での手順を踏むのがベストだが、深く自分と向き合っているようなら強制する必要はなし。またワーク15で出たシンボルマークと自身が作ったシンボルマークを並べて発表鑑賞する。

〔注意点／起こりがちなこと〕

自分のことだからわかると言って、簡単に終わらせる学習者が出てくる。偏愛マップや描いてくれたシンボルマークを再度見るなどして深めるよう促

進する。また、自分のことは分からないと言ってなかなか描けない学習者には、偏愛マップや描いてくれたシンボルマークを再度見るなどしてヒントを見つけ出すよう促す。こうすることで、取り組みに向かいだす。

#### 主要参考文献

1. アウグスト・ボアール『被抑圧者の演劇』（1984、晶文社）
2. 齋藤孝『偏愛マップ』（2004、NTT 出版）
3. 平田オリザ『わかりあえないことから—コミュニケーション能力とは何か』（2012、講談社）
4. サイモン・ブルック「ピーター・ブクックの世界—受けたいお稽古」（2012／映画）
5. 岩淵拓郎「はじめてのなんだこれ？ハンドブック」（2014、自主出版）
6. 宇田川元一『他者と働く—「わかりあえなさ」から始める組織論』（2019、NewsPicks パブリッシング）
7. 高橋博美「21世紀型スキル育成授業・ジェネリックスキル・トレーニングⅡの取り組み ～学習システムとファシリテーターの関与」『教育開発ジャーナル10号』（2019、神戸学院大学 全学教育推進機構）
8. 高橋博美 阪本龍夫 二口大学 森井淳「リーダーシップ開発ワーク集 ～チームビルディング編」『教育開発ジャーナル10号』（2019、神戸学院大学 全学教育推進機構）

#### 注

- i 石川淳『シェアド・リーダーシップ—チーム全員の影響力が職場を強くする』（2016年、中央経済社）
- ii Philippine Educational Theater Association（フィリピン教育演劇協会）の略。演劇を用い、社会問題や教育活等に取り組む団体。https://petatheater.com/（2019年12月12日アクセス）
- iii ヴァイオラ・スポーリンは、演劇教育者、女優。俳優トレーニングのプログラムを教育にも広めた。

● その他 ●



## これからのオルタナティブな教育支援において 求められるコミュニケーション要素の考察

中村 隆之

学校現場において不登校生徒が教育的課題となって久しい。文部科学省が平成30年に行った学校調査の結果では中学校生徒全体のおよそ4%が不登校である。

文部科学省含む公の定義では不登校とは「前年度間に30日以上欠席した長期欠席者のうち病気や経済的理由以外の何かしらの理由で登校しない、あるいはできない者」とされている（学校教育辞典、2014、教育出版株式会社 刊）。

現在、不登校の児童生徒は小中学校合計16万4千人に上る<sup>1</sup>（平成30年度文部科学省『児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査』より）。しかし、この16万4千人を一概に「不登校」とまとめて扱うのは不適切ではないだろうか。不登校は古くは怠学（truancy）と一まとめにされてきたが、近年は多様に類型わけが試みられている。それは、多様性を求められる現代の教育現場において画一的な教育課程から脱落したものを不登校という大きなカテゴリに分類することに大きな意味はないからだろう。阿形恒秀（2019）は『月刊生徒指導 5月号』への寄稿コラムにおいて 注<sup>2</sup>

近年児童生徒を取り巻く状況は多様化・複雑化しており、学校教育も画一的なシステムでは児童生徒の多様なニーズに対応できなくなりつつあります（中略）「学校以外の場での学習活動の重要性」が指摘されたことは、深い意味があると思います。

と述べている。実際、不登校となった生徒を無理に登校させず、本人の性格・行動に沿って編成されたカリキュラムを用いたフリースクール・遠隔授業・家庭教師による家庭学習などの方法を用いることで、在学校での復学ではなく一つ先の学習段階で生徒が学校復帰したとする例も数こそ多くないものの実際に存在する。後述の神出学園を卒業した者などがそれに該当する。筆者自身も高等学校時代不登校を経験したがフリースクールと高卒認定試験という「学校以外の学習活動の場」を経て大学に進学した。このような、従来の学習課程とは異なる教育を表す「オルタナティブな教育」という呼称、またそれを行う、前述の学校以外の学習の場「オルタナティブ・スクール」という機関にも近年注目が寄せられ始めている。児童生徒の「より良い」発達を支援するためにはかならずしも学校へと復帰させる必要はないのではないかと、といった非画一性を重視した問いかけが重要となってきたのである。学校へは戻らずとも中学校卒業後、高等学校卒業程度認定資格を取得し職を得ることも、あるいは家から出ずとも在宅の職に就いたり、何かを製作したり、本人の関心のある事に積極的に取り組んだり、自らを社会の一員として認められるようになればそれは良い成長・発達だといえるのではないだろうか。学校以外の、オルタナティ

ぶな場で心身を養い、その後で改めて課程や社会に参画するというルートの整備が今後重要になってくるだろう。

例えば、鈴木敬子ほか(2011)<sup>3</sup>の調査で趣味(このケースではカメラ)が不登校児童生徒の人間関係や健康状態に良い影響を与えたとするものも存在する。また、兄井彰(2004)<sup>4</sup>の調査ではオリエンテーションやキャンプが児童生徒の自己有能感を喚起したという結果も認められる。これらに共通しているのは共同体験や自己肯定を促す経験等が「コミュニケーションの媒介となっている」という点である。他者とかかわる際の、いわば人と人との接点となる社会的要素が不登校児童生徒の自己肯定感・自己有能感・積極性の発達に関連づいていることが明らかになったのである。有田秀穂(2015)<sup>5</sup>は論文の中でスキンシップや他者との団欒が安心ホルモンとして知られているオキシトシンの視床下部からの分泌量が増えることを示している。また、このオキシトシンが分泌されれば老若男女の区別なく不安や緊張、鬱などストレスフルな気分を解消させ、遁走欲や恐怖心を抑制する結果も出ている。円滑なコミュニケーションが不登校児童の不安感抑制を促すのである。対人コミュニケーションは近年までごく自然に行われていた行為故に、あまり意識的に行うものではなかったように思う。しかし、「コミュニケーション」という概念は近代化に伴い少しずつその在り方を変容させていき、現代日本においては半ば神格化されているといっても過言ではないほど重要視されている。重要視されすぎて、意識的・人為的にコミュニケーション能力を育もうと歪な協調性を子どもたちに植え付けることになり、結果その圧が子どもたちの自己肯定感を押しつぶしてしまっているように感じる。実際、上記平成30年度文部科学省調査において不登校中学生を対象とした不登校理由調査では「教師・友人との人間関係」を理由とした不登校が32.6パーセントも存在するのである。学校という現場で同調圧力・歪んだ協調性を受け入れられなかった児童生徒が本人の望む媒介を経て正しくコミュニケーションを知った結果前向きに発達・成長していくというのはある意味では当然の帰結なのかもしれない。しかし、コミュニケーションが有用だからと言ってオルタナティブな教育の場において、コミュニケーションの媒介を持たず他者受容の準備ができていない不登校児童生徒へコミュニケーションを強要してしまえば学校現場に蔓延している同調圧力の再生産になってしまう。あくまで児童生徒の自主性に任せたコミュニケーション養育を行うための場であることが求められているのだろう。

また、このオルタナティブな教育の場に近しい公的機関として適応指導教室というものも存在する。こちらは市の補導センターや市役所が組織・運営するオフィシャルに近いオルタナティブな教育の場、といった様相の施設である。オルタナティブな教育の場よりも「学校」に近いものといえる。実際、小中学校の敷地内に「相談所」という名目で開設されることも多い。両者において現在は共通して「下手に刺激せず、見守る教育」が重視されている。実際、無作法に内面へ踏み込んだ結果、不登校児童生徒やその関係者につらさを与える支援となってしまうことも少なくない。しかし、適応指導教室はオルタナティブな教育の場と違い公的な要素を持つため、結果を出すことが強く求められやすい風潮にある。そうなるとやはり功を焦り対応を誤るケースも出てきかねない。公的な支援施設はサポートが充実しやすい分、求められるハードルが高いことが今後壁になってくるかもしれない。

例外の典型事例として兵庫県のフリースクール「神出学園」が存在する。神出学園は形態こそ宿泊・寮生活型のフリースクールだが運営母体は県である。日本初の公立フリースクールである神出学園では「自尊感情を高める」「自信・勇気が持てる」「社会性を育む」を主軸として不登校・引きこもり支援を行っている（神出学園公式パンフレットより）特徴的なのは神出学園の基本方針となっている「学校を連想させない運営を行う」という考え方だ。先ほども述べたように公的な支援組織ではどうしても就労支援や学校復帰が主軸となりがちであるが、神出学園はあえて基本方針を学校から遠ざけることでオルタナティブな教育の場としての立場を明確にしているのである。神出学園のカリキュラムは陶芸や華道・茶道、手芸やアニマルセラピーなど一般的な学習とは少し違ったものが多く見られる。先述の「コミュニケーションの媒介」となりうる活動が非常に多いのである。また、寮は4人部屋をカーテンで区切った2人部屋×2を基本単位として構成されており、徐々に人に慣れていく造りとなっている。対人不安が強い場合は宿泊数を減らす、一日交流に留めるなど柔軟な対応も可能だ。一方で学校の教室を模した部屋もあり、希望する在籍生は学校に近い環境で自習を行いその成果を正式な高校の単位として認定される提携制度も存在する。あくまで個人の希望に沿ってコミュニケーションや学習能力を育てていく仕組みとなっているのだ。結果として、過去の総卒業生のうち約83%が社会復帰を遂げていることからこういったオルタナティブに近い支援を公的組織が行うというのは有効な一つの手段であると考えられる。ちなみにここでいう社会復帰とは「進学、就職を問わず進路を見つけ、そこへの参画に自己決定を下せるようになった状態」といえる。事実卒業後の進路として全日制高等学校への編入から大学受験、就職まで幅広い選択肢が存在している（H31.3.31調査 神出学園研修資料より）。

以上の事柄から、オルタナティブな教育の場において不登校児童生徒がコミュニケーションへの意欲を高めることは不登校状態脱却にある程度有用なことが再認識できたと思う。今後、さらに多様化していく不登校児童生徒への対応から、神出学園やフリースクールのような形態の支援組織の需要が高まると考えられる。

一方で、オルタナティブな教育支援では安定した学力という点で不登校児童生徒に不安が残る現状は大きく変えられない。高等学校卒業認定資格の取得試験は高校に三年間通った高校生より少ない知識量や学力でも取得できるし、その他の支援においてもやはり学力に重きを置いたものはコミュニケーションや個人の内面を尊重する支援方法とは方向性を異にするものであろう。そういった部分も含めて、今後も不登校児童生徒への支援について、ひいてはコミュニケーションについてさらなる実践的な検討が求められる必要があるだろう。

#### 参考文献

- 阿形恒秀（2019）『月刊生徒指導 5月号「近年の不登校の課題と教育機会均等法」』学事出版5月号14頁-17頁
- 鈴木敬子，青木直和，小林裕幸『写真の力を利用した授業カリキュラムの開発』日本写真学会（2011）日本写真学会誌74巻2号77頁-91頁
- 兄井彰『キャンプ経験が不登校児童・生徒のコンピタンスと抑うつ傾向に及ぼす効果』日本生活体験学習

学会（2004）日本生活体験学習学会誌25頁-34頁

有田秀穂『スキニップと団欒はオキシトシンを介してストレスを解消させる』国際生命情報科学会  
（2015）国際生命情報科学会誌33号96頁

**注**

- 1 平成30年度文部科学省『児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査68頁図より
- 2 『月刊生徒指導』学事出版（2019）14頁14行目-15頁30行目より
- 3 鈴木敬子，青木直和，小林裕幸『写真の力を利用した授業カリキュラムの開発』日本写真学会（2011）  
日本写真学会誌74巻2号77頁-91頁，89頁2行目より
- 4 兄井彰『キャンプ経験が不登校児童・生徒のコンピタンスと抑うつ傾向に及ぼす効果』日本生活体験  
学習学会（2004）日本生活体験学習学会誌32頁80行目より
- 5 有田秀穂『スキニップと団欒はオキシトシンを介してストレスを解消させる』国際生命情報科学会  
（2015）国際生命情報科学会誌33号96頁5-10行目より

# 「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、(3)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。

- (1) 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
- (2) 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
- (3) 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(1)(2)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

- (1) 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
- (2) 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
- (3) 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。

- (1) 論 文：14ページ以内
- (2) 実践研究：14ページ以内
- (3) 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。

- (1) 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）
- (2) 原稿電子媒体
- (3) 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

### (1) 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20mmと左右に30mm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。

### (2) 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を用いる。

(3) 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。

(4) 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6号

2020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(代)  
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

---

---

