



**KANSAI
UNIVERSITY**

教職支援センター一年報

2015

関西大学 教育推進部
教職支援センター

『教職支援センター年報 2015』目次

投稿原稿

<小論文>

- ループリックを活用した初年次のレポート指導 関西大学文学部教授 安藤 輝次・・・ 1
中学校社会科地理的分野における苦手意識の偏在状況と
その改善に向けた提案 京都教育大学教授 香川 貴志・・・ 7

<報告>

- 「アクティブ・ラーニング」の実践からの教員の資質
についての考察・報告 非常勤講師 尾崎 進・・・ 12
今、教職を目指す人たちに伝えたいこと－「教職実践演習」
の授業を中心に 非常勤講師 椎口 育郎・・・ 19
報告 大学生のための国語教室－国語科教育法の課題 非常勤講師 榊井 英人・・・ 32

<教職支援センター特任教授からの報告>

- 教育実習に関する指導について ～国語を例として～ 特任教授 小野満由美・・・ 38
「教職実践演習」についての一考察 その2
－『課題別グループ研究及び報告会』－ 特任教授 北井 宏昌・・・ 44

1. 教員の養成の目標

- 関西大学教職支援センターの基本理念・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 47

2. 教員の養成に係る組織

- 教員の養成に係る組織・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 48
教職支援センター規程・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 49

3. 教員の養成に係る授業科目

- 教職に関する専門教育科目および科目担任者一覧・・・・・・・・・・・・ 51

4. 教員免許状の取得の状況

- 各学部・大学院で取得できる教員免許状の種類・免許教科・・・・・・・・ 56
介護等体験 参加者数・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 58
中学校・高等学校教育実習生数・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 59
教員免許状取得状況・免許取得者数一覧（学部・大学院）・・・・・・ 60
教員免許取得までの諸手続き・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 67

5. 教員への就職の状況

- 教員採用試験合格者状況・合格者数・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 68
教員採用試験「大学推薦」の応募状況・合否結果・・・・・・・・・・・・ 71

6. 教員の養成に係る教育の質の向上に係る取組

- 中期行動計画について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 72

| | |
|---------------------------------|-----|
| 介護等体験事前指導について | 73 |
| 2年次生対象「教育実習受講希望者ガイダンス」について | 74 |
| 3年次生対象「教育実習ガイダンス」について | 76 |
| 教員養成フォーラムについて | 78 |
| 教員採用試験合格者との情報交換会について | 80 |
| 教職専門科目担当者研究会について | 82 |
| 教員採用試験合格者壮行会について | 83 |
| 教員採用試験に向けて～支援制度を積極的に活用しよう～ | 84 |
| 教員採用試験 面接対策セミナー | 86 |
| 教員採用試験 受験案内一覧 | 87 |
| 教員採用試験対策スケジュール | 89 |
| 教職支援センター 利用状況 | 90 |
| 教職関係ガイダンス日程 | 92 |
| 教育実習出向指導校一覧 | 93 |
| 教職支援センターと初等教育学専修との連携について | 96 |
| 教員養成のための豊能地区3市2町教育委員会との連携協力について | 97 |
| 7. その他 | |
| 教員免許状更新講習一覧 | 98 |
| 教職支援センター年報 投稿規程・執筆要領 | 99 |
| 教職支援センター委員会委員名簿 | 101 |

■ここは、何のための場か？

私は、大阪府立高校の教員ですが、週に一度、国語科教育法の基本クラス（一、二）と発展クラス（三、四）を担当し、二年経ちました。私は、心から、彼らにほんとうのことばの教師になってほしいと願っています。それは、ほんとうの〈ことばの教師〉、であり、また、〈ほんとうのことば〉の教師、という意味でもあります。このように言う背景には、母語を〈教える〉ということのもつ、本質的な、そして、それゆえに日常的な問題が響いています。私は、ある場所に、彼らに向けて次のようなことばを書いたことがあります。

高校の終わり、最後の国語の授業で、「社会に出る人も、大学に進む人も、もう、〈国語〉という名の授業を受けることはないでしょう」、そんなことを口にしたことがある。確かに、大学で〈文学〉を学んだり、〈論文の書き方〉を訓練したり、社会人として〈漢字の検定〉を受けたり、〈国語〉に似たものを勉強する機会はあるかもしれない。

しかし、小中高と設定されていた〈国語〉という教科とは、どことなく、違う。あの〈国語〉とは、何だったのか？ 大学生として、改めて〈国語〉を発見しよう。〈国語〉の学びを一通りくぐり抜けてきた私たちだからこそ、見だし、深められることがある。

これは、国語科教育を学ぼうとする人たちに向けて、始まりのことばを発しようとしたとき、湧いてきたものですが、じつは、「国語の教師として、あらためて〈国語〉を発見する」ということは、現場にいる自分たちの日常を支えるものでもあるのです。私は、教科が設定されていて、指導要領や教科書があることを自明の前提とし、その教え方を学ぶのが教育法だという考え方だけでは、うまくいかないと考えています。

「何のための場か？」という見出しは、教育法（一）の開講時に提示した問いです。そして、「あなたはどのように考えているのか？」と受講生に問いました。この時点での、彼らの問題意識は、例えば、次のようなものです。「国語を教えていくということは、どういうことなのか、また、授業をうまく進めていくにはどうしたらいいのか、全く無知で、正直、そこまで関心がないまま、この授業の一回目の時間を迎えました。（国語科教育法（一）2014）」

「全く無知だから、どうやればいいのか、学びたいと思って」とは書かれていないことが重要です。ここにあるのは、国語なら何となく知っている、という微温的な——新しいものに接するときの緊張感とは対極的な——態度です。これは、母語のことは知っている、そして、国語の時間のことも知っている、という感覚から醸成されるものでしょう。

「何のための場か？」に対する答えは、「国語を教える目的と方法を学ぶ（考える）場」です。しかし、この答えは、直ちにいくつもの問いを誘発します。「国語とは」「国語を教えるとは」「国語科の目的とは」「その方法とは」「それらを学ぶとは」。これらの一つ一つについて、自覚的になってもらうのが、春、最初の授業での目標です。

感想の続きを、中略して記すと、「——しかし、そういったことを自覚的・意欲的に考えるきっかけをこの講義で見つけていくことができました。…前期を終え、来年の実習に向けて、この講義でいい準備ができるという印象が残りました。(国語科教育法(一)2014)」。

自覚するとは、突き放し対象化し、問うことです。この問いとは、Q&AのQではない。消費される質問ではなく、それを不断に保つことによって、日常に意味を生み出し続け、日常＝授業を楽しむことができるようにする、そのような、問う行為そのもののことです。

目的論への意識が賦活された上での、方法論。忘れないでいてもらいたいことは、これです。現場は、「入試に出る」「学習指導要領にある」「これからはこうだと叫ばれている」といったことに振り回され、また、母語という〈近さ〉ゆえの問題も絡み、自分たちが何をしているのか、見えなくなることが多いのです。私自身も経験の中で、その見えなさを解明する必要性を痛感し、一時現場を離れ、一つの研究を行いました〔注1〕。

私は、将来の国語教師たちが、常に戻ってくる場所、〈ここは、何のための場か〉を問う場所として、国語科教育法の最初の場面を設定したかったのです。

■みんなで学ぶ

〈ほんとうのことば〉について考え続ける意識を持った〈ことばの教師〉、という像を設定した上で、以下のような計画で教育法(一)(春学期)の授業を進めています。これらを踏まえて、秋学期には、実際に模擬授業を展開していきます。

第1～3回 国語科の目的・目標・内容(学習指導要領とは、「国語力」観の変遷等)

第4～11回 教材の研究と開発(教科書はどのように作られるか、息づくことばの力—表現する楽しさ、生き抜くことばの力—小説・詩歌等)

第13～15回 学習指導案の作成と検討

15回を終えた時点での受講生の感想から、いくつか紹介します。

「最も印象に残っていることは、前に出て色々な自己紹介したことです。今までできなかった経験でしたし、教師として働くことの重みも感じました。また、教材研究などでペアワークをしたこともよく覚えています。同じことばを読んでいても、注目する箇所や感じ方が違い、自分が人と違うということを感じました。このような経験を実際に教壇に立ったとき、生徒に感じてもらえる授業をしたいと思います。最初は自分でもよくわかっていなかった国語という教科に対しての考え方が、この授業を通して日に日に構築されていくのを感じました(国語科教育法(一)2015)。」

「自己紹介」については、少し説明が必要です。一つは、大学生としてではなく、教師として初めて教室に立ったときを想定して行う自己紹介です。これについては他にも、「最初の授業で教室の前に立って挨拶をしたことが、とても印象に残っています。人の前に立つこと、その場の雰囲気自分で作るということが、こんなにも難しく緊張するものだったのかと衝撃的でした(国語科教育法(一)2014)」など、教える者として立つ感触にふれたものが見られます。もう一つは、私が編集委員をしている教科書にある「自分を漢字で表すと？」をアレンジした「自己紹介」のことを指しています〔注2〕。ここにそのアレンジについて書くのは控えますが、「(特別なやり方で)自己紹介をやるという授業は斬新で

印象に残った。…それをひっくり返されたときは、やられた！と強く感じた。授業をする上での意外性は大事だと思う（国語科教育法（一）2014）」といった感想が見られます。

先に挙げた教科書には、他にもいくつもの「ミニ活動」が載っています。この授業でも、毎回何らかの「ミニ活動」を取り入れました。色々な形での音読など、声を出したり、複数でやりとりする活動です。例えば、「声で表現する」。「『今日もカレー』を、次の四つの気持ちがそれぞれ伝わるように、言い方を考え、実際に声に出してみよう。①問いかける。②喜んでいる。③うんざりしている。④驚いている。」。これをペアでやるのです。

模擬授業にも生きるように、教師としての声を出す場を何度も作る、緊張や恥ずかしさのハードルを下げる、複数でやりとりする実感を体験する。ことばの学びは、何かを覚えるというよりは、むしろ〈体育〉です。例えば、論理の運動を読み取り、表現することは、ある意味で〈身体的〉な課題です。カレーの課題は、「意味は文脈において決まる」という定理を学ぶものでもあるのですが、それを、より実践的に感じとる活動となっています。

「グループで活動した新聞作り〔注3〕や、ペアで色々な活動をしたことが印象に残っています。一人で学習するよりも誰かと一緒に活動した方が、自分では思いつかないようなアイデアが生まれ、自分の考えが広がるのだと感じました。言語活動が重視されていると学びましたが、なぜか、わかりました。国語は一人で作品と向き合うというイメージが強く、この授業を受けるまでは、それが当たり前で、これからも変わらないと思っていました。しかし、この授業を受けてみて、その考え方が変わろうとしていることがわかりました。自分の考えを変えることができよかったです。（国語科教育法（一）2015）」

「一人で作品と向き合う」こともとても大切ですが、受講生に考えてほしかったのは、「教室で学ぶ」ということの意味です。例えば、漱石の『こころ』を一人で読んでも、ストーリーを読み終えたただけにとどまるのが、高校生の平均的な実態です。しかし、教科書によく載る、あの、Kの自死に至る部分について、「Kの視点から、みんなで読み直せ」と指示する。みんなでフィルムを巻き戻すと、見落としについて、班の誰かが気づき、それが次の気づきを生み、やがて生徒たちは驚愕するに至ります。「二度読む」「みんなで読む」技術は、一人でも〈いくつもの目〉をもって読む、という力につながっていきます。

教育法でも、『羅生門』などを使って、「みんなで読む」ことを体験します。そして、「みんなで指導案を作る」ことに少しずつ進んでいきます。

大切なのは、テキストを教材として読む、という態度です。教室でみんなで読むというとき、何を目標として読むのか。指導者は、それを見つけるために、テキストに取り組む。しかし、一人では、なかなか可能性を広げることにはできない。思いつかない。だから、みんなで読もう。このことを理解し、実践してもらおうとしました。

教材研究体験として、例えば、こんなこともやってみました。

「This is a pen. I am a boy. I am a girl.」を使って、『国語』の授業案を作ろう」というものです。二人一組で目標と方法を考えます。英語の授業なら、これらを発音し訳せばよいのでしょうか。しかし、いったい『国語』の授業として何をやるというのか。

受講生の作った案——目標は二つに大別できます。一つは、「日本語の特質に気づく」、もう一つは、「意味は状況によって生まれることを知る」。例えば、英文を生徒に色々な

訳させ、「おれは少年だ」、「わたくしは少年です」…）、どんな人が、どんな状況で発したことばかを説明させ、日本語が人称や敬意のバリエーションを持つことを学ぶ。もう一つは、例えば、「現実には言わない気がするが（ペンだと、見たらわかる）、口にすると状況もあると考えられる、どんな状況か、いくつも考えてみよう」といったものです。

このような練習を通じ、あらゆるテキストが、教材としての可能性を持つこと、〈いくつもの目〉で読むことが、授業の目標の発見につながることに気づいてもらうのです。

その後、教材研究のレッスンと指導案についての概論を経て、一つの教材について「初指導案」に挑みます。全員が全員の指導案を読めるようにした上で、「みんなで指導案を共有しよう」という時間を持ち、一人ずつ、自分の指導案について説明します。示し切れていないことを補う。実際にどんな〈せりふ〉で指示するか、言ってみる。その後、本人から疑問を提示したり、受講生や私から質問したり、全体で協議を行います。

この中で受講生に生じるのは、〈教材についてのレポート〉と〈指導案〉の違いに対する自覚です。黒板の方を向いて座り、生徒として先生に〈答案〉を提出するという態度から、黒板を背にし、また、生徒の間に立ち、学ぶ場を構成する態度へ。

「授業案を考えるだけでなく、皆で共有し、実際に説明してもらうことがとてもよかったと思い、強く印象に残っている。教師としての自覚を今一度感じ、身を引き締めるいい経験であった。（国語科教育法（一）2015）」

指導案は、みんなに開かれ、みんなで作り上げていくものだと思います。

■教材として研究する

実習生などが、〈正解〉は、指導書や研究者の論文の中にあり、そこに導かねば、という考えにとらわれているのに気づくことがあります。教育法の受講生も同じです。模擬授業で、用意された〈答え〉に呪縛される、とでもいうような状態に陥ることもあります。

似た状態は、現役の教員にも生じます。初めての教材を、最初のクラスで扱うときの、何となく硬直した感じ。それが、授業を繰り返すうちにほぐれて来る理由は、授業そのものが教材研究になっているからです。生徒の反応が、問題点を教えてくれるからです。

これらのことが示すのは、教材を深く耕すことの重要性です。それができれば、方法は導かれる。しかし、教材としてテキストを研究する力を養う場が、現実にはほとんどありません。中高の教科書には、古代中国の思想から、現代小説や最先端の問題を論じた評論まで、きわめて広い分野のテキストが並びます。それらを教室という文脈の中に置いて、意味のある教材として構成するためには、実際には、かなりの勉強と力量が必要です。

「みんなで教材研究する場」を、レッスンの中に必ず設けなければならない。そう考え、国語科教育法（三）で実践しています。（四）では、五〇分の模擬授業に挑みます。

（三）の目標として、次の四つを立てました。①教材の意味や構造を分析できる。②教材から何を学ばせるべきかを発見できる。③教材に対する学び手の反応を想定し、授業を構成できる。④実際に授業として成立させることができる。

教材研究は、作品研究とは異なる部分があります〔注4〕。授業では、疑問を出し合い、明らかにしていくだけではなく、さらにそれらを発問や活動として構成するにはどのよう

にしたらいいか、ということまで話し合います。受講生の一人が「先生」として進行を担い、みんなで少しずつ進めます。調べなければならぬことが出たら、みんなで調べます。現場で行われている教材研究の実際を経験しているということです。さらに、このやりとりそのものが、中高の教室での授業の一つのモデルであるということが出来ます〔注5〕。

取り上げたテキスト例は、前年度を含めて、以下の通りです。

平川克美「言葉が通じない場所」、岡敦「言語学者曰く、あなたの『恋愛』は、あなただけのもの」、田中真知「ありのままの世界は見えない」、芥川龍之介「羅生門」、島崎藤村「初恋」、石津ちひろ「はつこい」、濱口國男「便所掃除」、高村光太郎「レモン哀歌」、宮澤賢治「永訣の朝」、吉野弘「虹の足」、茨木のり子「恋唄」、宮澤賢治「なめとこ山の熊」、魯迅「故郷」（以上2014年度）、中島敦「山月記」、吉野弘「みずすまし」、中原中也「サーカス」、『伊勢物語』「芥川」「東下り」「筒井筒」（以上2015年度）。

初開講の2014年度は数人でやっていましたが、翌年は17人に増え、加えて、前年度の「OB」も参加してくれました。「山月記」については、全員が書いたレポートを一つの冊子にまとめました。次は、ある受講生のレポートの一部です。

「この作品にはギミック（しかけ）があります。（中略）李徴は、詩家としては大成しなかった。しかし、結果的に「詩家としての名を死後百年に遺す」という彼の願いは果たされています。最後の「山月の虎」の詩は、「山月記」という作品として、後世、つまり現代まで伝えられているということです。人々に深い感動を与え続けながら、かつての李徴が生きていた〈しるし〉として、「山月記」は存在しているといえます。（中略）読者がこの作品を読んだその瞬間に、李徴の願いは実現する。「山月記」は読者に読まれることではじめて完結するというしかけをもつ物語なのです。（国語科教育法（三）2015）」

私は、この読みに対して次のようにコメントしました。

このアイデアは、私たちに大事なこと——この作品を授業で取り上げる意義のようなものを伝えてくれます。私たちにもまた、「欠けているもの」はある。しかし、それらはよく見えない。見えないけれど自分（たち）の運命をある方向へ導くもの。からだの底で、このような共鳴——気づくことへの気づき——が響くから、多くの人がこの小説に何ともしれない力を感じるのでしょう。

先のレポートに沿って考えると、「山月記」が教えることは、こんな〈おれ〉であることを、表現し、だれかに伝えたときに、〈希望〉の可能性が開かれる、ということです。それは誰にとっての希望か。——読者にとっての希望です。

文学は、こんな〈現実〉であることを描くために洗練され、深められた表現形態です。文学は「努力して能力を磨け」とはいわない。また、「思いやりのない生き方をしていたら虎になるぞ」と脅すものでもない。どんなに絶望的な〈現実〉を描く作品であっても（すぐれた作品であるなら）、それらは描かれた瞬間に、微かだけれど、しかし、針の先に込められた力のような〈希望〉の可能性を発芽させる。

「山月記」が、作品世界の外にいる読者によって、作品世界に生きる人物の願いが達せられる、アクロバティックな構造になっている、という発見は重要です。作品を読む

という行為は、本質的に、何らかの願いを〈体験する〉ことにほかならないからです。

私たちは、作品世界の中に入り、感情移入したり、反発したりしながらドラマを〈体験〉し、やがて、本を閉じ、現実に戻る。現実の自分は、自分の中に残るものを反芻できます。授業で行う、自分に引きつけて、考えたことを書く、という活動は、この反芻を明確にするための作業です。その際、この作品は何を伝えているのか、という自問が湧く。主題を問うといってもいい。それは、作品世界が醸成する「何らかの願い」です。

先の読みに従うなら、「山月記」の場合、その〈願い〉は、まっすぐ読者に届けられている。〈絶望〉が〈願いの達成〉に反転する。私たちは、袁儻の供回りの人たちに混じって李徴の声や詩を聞き、そのまま、現実世界の人として生き始めます。〈絶望〉が、〈願いの達成〉（の可能性）というポジティブなものに反転する理由は、あの、極端に閉じた、恐ろしい李徴の世界が、読者という完全に開かれた世界に接続するからです。

授業で読む、という行為は、ある世界を、より開かれた場において読むということです。読み取られた〈願い〉には、各読者の自己がにじみ、そこには複数のあらたな〈テキスト〉が生成します。その交換は、さらに別の気づきをもたらします。

授業が、私たちそれぞれに「欠けているもの」を発見する場になるように設計すること。「山月記」は、そんなことを教えてくれる作品だと感じました。

講座を通じて、彼らが厚みのあることばの力をつけ、「ほんとうのことばの教師」に育ってくれることを願っています。

注1 その研究の序論冒頭。「本書の目的は、国語をめぐる能力や目標の問題がどのように考えられ、語られてきたかをたどることによって、『国語を教育する』とは、何をどうしようとする事だったのかを考究することにある。」（榊井英人（2006）『「国語力」観の変遷——戦後国語教育を通して』溪水社）

この問題意識は、一定の現場の教員にも共有されている。ある集会で「何のための国語教育か」と題する問題提起を行ったことがある。参加者たちの感想の一つを例示しておく。類似の意見多し。

「何のために、という問いを常に考えることが本当に重要だと感じました。一人一人が常に問い続け、その時々での〈答え〉を持ち続けることが重要であると思います。」（大阪国語教育アゼンブリー「参加した皆様の感想」<https://www.osaka-c.ed.jp/blog/imamiya/asm/2013/09/>、2016年1月5日）

注2 三省堂『明解国語総合』。主に高校一年生用の教科書。平易だが深いものを、という方針で編まれている。（参考「三省堂国語教科書」<http://tb.sanseido.co.jp/kokugo/hKokugo/index.html>、2016年1月5日）

注3 「まわしよみ新聞」。四人班で、その場で各自が新聞を読み、記事を切り取り、班内で順番にプレゼンし合い、最後に一枚の紙に記事を貼り並べ、一つの新聞にするというもの。コモンズ・デザイナーのむつさとし氏が考案。（参考「まわしよみ新聞」<http://www.mawashiyomishinbun.info/>、2016年1月5日）

注4 正確には、本質的に異なる。研究に値する何らかの独立した価値を持つ「作品」とは違い、教材とは、目標のための手段である。記事の断片、生徒のつぶやきもまた、学びの磁場の中では教材となる。

注5 「アクティブ・ラーニング」は新しいものではない。大村はまの実践のような〈高峰〉もあれば、素朴な話し合いにもそれはある。質問一つであっても、それは表現であり、アクティブな学びである。