

教職実践研究

第3号 2019年3月

論文

- 「保育内容総論」における授業カリキュラムの検討
－ 学生による振り返りレポートの分析 － …………… 佐藤賢一郎 1
- 小中学校国語科書写の教員養成の授業における技能習得を目的とした批評
…………… 田畑 理恵 15
- 初等図画工作教育法における指導内容の観点
－ 「何ができるようになるか」の応え － …………… 齋藤 亜紀 33
- 立憲化の歴史的文脈
－ 法制史としてのグローバル立憲化 － …………… 渡部 茂己 55

実践報告

- 現代教養講座「スポーツ論」からの学び …………… 紙透 雅子 81
- 「たまご赤ちゃん」課題による「センス・オブ・ワンダー」の喚起事例
…………… 福田 豊子 93
- 大学英語における反転授業の実践と課題 …………… 森本 俊 103

論 文

「保育内容総論」における授業カリキュラムの検討 —学生による振り返りレポートの分析—

佐藤 賢一郎*

Examination of the "Comprehensive Childcare and Education Studies" Class Curriculum:
Analysis Based on Student Reflections

要旨 (Abstract)

本研究では、筆者の実践した授業「保育内容総論」を、学生の振り返りレポートをもとに保育教諭養成課程研究会の作成したモデルカリキュラムとの内容を照らし合わせ、到達点と課題について検討した。結果、指導計画の考え方と作成や模擬保育を通じた指導の在り方を理解することに関しては、一定の成果がみられた。一方、モデルカリキュラムの到達目標の全てを15コマの授業内で達成するのは困難であることも示された。今後の授業では、学生数や開講時期、教員の専門分野や他の授業での学びの保障を考慮したうえで、モデルカリキュラムの中にある何を重点的に取り入れ教授するのか検討し、授業カリキュラムを作成することが求められる。

キーワード (Keywords)

保育内容総論、幼稚園教員養成、モデルカリキュラム、授業実践研究

1 問題と目的

2017年3月、文部科学省によって新しい幼稚園教育要領が告示され、2018年4月より施行された。この改訂では、育成すべき幼児の資質能力について言及し、一貫した理念のもとで幼児教育の質向上を目指すことを前提として示された。それと同時に、文部科学省は教員養成に関わる「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」において、教職課程コアカリキュラムが取りまとめられ2017年11月に公表された。また、コアカ

* 常磐大学人間科学部 准教授

リキュラムの公表に先駆けて文部科学省から研究委託されていた「保育教諭養成課程研究会」は、2017年3月に幼稚園教諭の養成課程におけるモデルカリキュラム開発に向けた調査研究の報告書を公表している。モデルカリキュラムでは、各科目において授業モデルが示され、学生が履修する資質能力を「全体目標」、全体目標から内容のまとまり毎に分化させた「一般目標」、学生が一般目標に達成するために達成すべき個々の規準を「到達目標」として詳細が記された。

モデルカリキュラムを作成した背景や経緯として、文部科学省は「幼児期の教育は生涯にわたる人格形成の基礎を培うことから、いかにして質の高い幼児教育を展開・充実させるかは、子どもの人格形成を目指す学校教育の重要な課題である—中略—幼児教育の中核を担う教員の資質能力の向上は喫緊の課題であり、幼稚園教諭の養成段階から一貫した理念のもとで人材育成することが必要」だとしてうえて、幼稚園教諭の養成課程の質保証という観点から、一律のモデルカリキュラムを示し、各大学で教職課程を見直すツールとして活用する意図で作成された。

モデルカリキュラムで示された幼稚園教諭関連の科目は、中教審答申（2015年12月）において幼稚園教諭の養成課程で新たに提案された「領域および保育内容の指導法に関する科目」にある「イ 領域に関する専門的事項」「ロ 保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む）」の5領域別16単位に加え「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」にある「幼児理解の理論及び方法」が対象となり、教職課程コアカリキュラムに沿って授業モデルが提案された。

一方、モデルカリキュラムの内容は、前述した幼稚園教育要領の改訂を踏まえているほか、かなり細かな指導まで言及していることから、シラバスに反映することが困難であることも指摘されている。例えば、「保育内容」の担当教員に関する調査をおこなった源（2014）は、保育内容5領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）の科目を担当する教員に教科教育学を専門とする研究者が多いことを指摘し、小学校教育と幼児教育とのつながりが意識されるという利点がある反面、幼児教育を教科教育的な指導方法だけで語ってしまう可能性があることも示唆した。また、同じく源（2014）は、保育内容総論に関しては、保育現場を経験した研究者が授業担当者となることが多く、現場の経験値を養成に生かすという利点がある反面、保育の経験だけに頼る理論に乏しい授業となる可能性も示唆した。このように、教員の専門分野に偏りの大きい幼稚園教員養成課程において、幼児教育の専門家が作成したモデルカリキュラムに即した授業を展開することは難し

く、一定の質を保障するに至って課題は多いものと考えられる。

教員養成課程において変化が問われる中、本研究ではモデルカリキュラムで示された科目の中で筆者の担当している授業「保育内容総論」に着目し、現段階においた授業実践の中でモデルカリキュラムの目標（表1）をどの程度達成されているかを、学生の振り返りレポートをもとに分析する。本研究によって、授業の現状を理解するとともに、今後の「保育内容総論」授業における資質向上の一助を示すことができると考える。

表1. モデルカリキュラムの全体目標及び一般目標 [保育内容総論]

保育内容総論（1単位）	
全体目標	幼稚園教育は、園生活全体を通して総合的に指導するという指導の考え方を理解し、具体的な幼児の姿と関連づけながら、環境を構成し実践するために必要な知識・技能を身に付ける。
（1）幼稚園教育の基本に基づく指導の考え方の理解	
一般目標	幼稚園教育の基本を踏まえた幼稚園における指導の考え方を理解している。
到達目標 1)	幼児期の教育における見方・考え方について、具体的な事例を挙げて説明できる。
2)	遊びを通しての総合的な指導の意義と教師の役割が説明できる。
3)	幼稚園教育における幼児理解に基づく評価について説明できる。
4)	幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続について説明できる。
（2）発達を見通した指導計画作成の理解	
一般目標	幼稚園教育における指導計画の考え方を理解し、幼児の発達の過程を見通した指導計画作成を理解する。
到達目標 1)	幼稚園教育における指導計画の考え方について説明できる。
2)	長期の指導計画と短期の指導計画との関係について説明できる。
3)	具体的な幼児の姿から指導計画を作成する手順と配慮点について説明できる。
4)	指導計画の評価の考え方について説明できる。
5)	幼児にとっての行事の意味を理解し、園行事の在り方を説明できる。
（3）幼稚園における具体的な指導の理解	
一般目標	幼児の興味や関心や発達の実情などに応じた具体的な指導の在り方を理解する。
到達目標 1)	幼児の実態に沿って、物や人との関わりを深める視点から教材を工夫する力を付ける。
2)	保育記録を書くことを通して、幼児を理解する力を付ける。
3)	模擬保育を通して、ねらい及び内容に沿って総合的に指導する力を付ける。

保育教諭養成課程研究会作成のモデルカリキュラムより一部抜粋し作者が作成

2 方法

筆者の担当する〔保育内容総論〕では、以下表2の通り、3つの段階を経て授業がおこなわれた。

表2. 保育内容総論 授業内容

第1段階 (第1回授業～第5回授業) テーマ：幼稚園教育の基本を踏まえた内容
幼児教育・保育の基本として、「環境を通しての総合的な指導とはなにか」「遊びから学びへのつながりとはなにか」といった考え方について、資料をもとに講義するとともに、グループディスカッションを中心に授業を進めてきた。
第2段階 (第6回授業～第10回授業) テーマ：指導計画の作成の理解
指導計画の基礎から作成に至るまでの基本的な事項として、「長期指導計画と短期指導計画」「具体的な短期指導計画(実習指導案)の作成と留意点」について学んだ。受講者数が少ないため、グループでの作成と個人での作成など、何度かくり返し作成し、教員は全員の指導案添削をおこなった。
第3段階 (第11回授業～第15回授業) テーマ：実践を想定した模擬保育と振り返り
前回までに作成した指導案をもとに、学生一人一人が模擬保育をおこなった。学生にとっては初めての模擬保育となるので、教員がサポートしながら進めた。第15回の授業では、第14回までの授業を振り返りレポートとしてまとめる課題を与えた。

筆者が実践したシラバスの内容をもとに作成

調査対象者と倫理的配慮

本調査では、保育内容総論を受講した7名を対象とした。調査対象となる学生は、教員養成大学の教育学科初等教育コースに所属している2年生(7名)。卒業と同時に幼稚園一種免許状の取得を目指している(同時に小学校一種免許状の取得を目指している学生も含まれる)。

これら7名の学生が書いた授業の振り返りレポートとして提出された記述を、データとして反映し、分析に用いた。なお、第14回授業にて、振り返りレポートを授業研究として文章化し発表することは、口頭で学生に伝えるとともに、レポート用紙にも研究趣旨を記載したうえで読み上げ、7名全員に同意を得ている。

振り返りレポートの設問

第14回授業にて、以下表3の設問についてレポートでまとめるよう指示した。

表3. 学生に示した振り返りレポートの記載内容

1. 幼児教育において大切だとされていることは何か。400字程度にまとめてください。
2. 「環境を通して」教育するとはどういうことなのか。400字程度にまとめてください。
3. 授業では、実際に保育計画（指導案）を何度か書いてみました。そこから学んだことについて 400字程度で書いてください。
4. 書かれた指導案をもとに、実際に模擬保育をしました。振り返ってみての考察を、実習記録を書くつもりになって400字程度で書いてください。

分析の方法

振り返りレポートを学生から回収し、4つの項目の中から項目3および項目4における文字をテキストデータとして入力し、そのデータを分析する。なお、項目1および項目2は、一般的なレポートとしての記述のため、今回の分析からは省いた。分析方法は、アフターコーディングによる質的分析として、KJ法を用いた。まとめられたカテゴリーは表にして、最後に、まとめられた表をもとに、モデルカリキュラムの到達目標と実践された授業を比較し総合考察とした。

3 結果と考察

振り返りレポートは期限までに7名が提出し、回収した7名のレポートはテキストデータにして10,104文字となった。文字データは文章ごとに筆者が意味を解釈した。結果、項目3の指導案作成の振り返りについては「指導案作成方法」「子ども関連」「学生関連」といった3つのカテゴリーに分けられた。項目4の模擬保育に関する振り返りについては「子ども理解と対応力」「経験不足と準備不足」「模擬保育への手ごたえ」といった3つのカテゴリーに分けられた。これらは表4～表9の通りまとめた。まとめられた表には、オープンコードと学生の記述例、さらに筆者の考察も書き加えてある。

表4. カテゴリー「指導案作成方法」学生の記述及び筆者の考察

	オープンコード	学生の記述例
指導案作成方法	教材研究の重要性	実際に指導案を書いてみると、幼児の姿や、ねらいから考えなければならなかった為教材を選ぶことが大変だということに気がついた。
		絵本一つでも、単に「この本は面白そうだから」「子ども受けがよさそうだ」という理由から安易に選ぶことは望ましくないことを学んだ。
	指導案作成上の留意点	環境構成の図を書くときには子どもと実習生が見て分かりやすいように誰がみても分かるようにしておくことが必要だと学びました。
		予想される幼児の姿、保育者（実習生）の援助・配慮を細かくしっかり書かなければいけないことを学びました。
		環境の設定や準備物は確実に用意できるように、細かく書く。
	指導案作成の難しさ	実際に指導案を書いてみて、想像していたよりも難しかった。
授業で勉強する前は、正直どうやって書いたらいいのだろう、とかなり戸惑った。		
指導案の価値・重要性	一つ一つ指導案を作成するのはとても大変な作業であるが、それだけの重要性が指導案にはあることを学んだ。	
	行き当たりばったりの保育ではないことを念頭に置き、時間をかけて指導案を作成していきたい。	
ねらい設定の大切さ	実習前は目標をはっきりと設定しておくことが大切であり、目的が定まっていることで、それを達成させるためには保育者はどのような援助・配慮が必要なのかを考えることができる。	
	この本や手遊びを通じて何を子どもに学んで欲しいか、ねらいを明確にする大切さを学ぶことができた。	
保育内容と指導案の関連性	五領域を踏まえて目指す子どもたちの姿を意識して指導案を作成することが大切だと感じた。	

〔考察〕指導案の具体的な作成方法について、多くの記述が見られた。指導案を書くということは十分な教材研究が必要であることへの気づきや、具体的な指導案作成のルールについての学び、想像以上に指導案の作成が奥深く、難しいことへの気づきも示された。また、指導案の価値や重要性について記述する学生や、ねらいを設定することの大切さなど、指導案そのものへの理解が深まったことなど、指導案に対する考え方について、学びが深まってきたものと考えられる。

「保育内容総論」における授業カリキュラムの検討
 —学生による振り返りレポートの分析—

表 5. カテゴリー「子ども関連」学生の記述及び筆者の考察

	オープンコード	学生の記述例
子ども関連	子どもの発達を理解する	<p>子どもの年齢ごとの発達段階や特徴を理解する重要性を感じた。</p> <p>子どもの年齢に合った絵本や手遊びを準備し、援助や配慮の仕方を考えなければ、子どもに合った保育ができない。</p> <p>発達段階にあった保育の内容を計画することの難しさ、重要性を学んだ。</p> <p>三歳と五歳では思考力・想像力は異なってくる。その年齢に対応した教材を選ばなければ、子どもたちもついてこなくなってしまうということを学んだ。</p>
	子どもの気持ちを尊重する	<p>子どもが興味を抱き、やってみたいという気持ちを高めていけるよう、難易度をよく考えた活動内容の設定が必要であると感じた。</p> <p>教育者が行った行動により、子どもたちはどのような反応をするのかを子どもの立場になって予想することで、その行動は子どもたちにとって適当なのか、なにを求めているのか、と考察することができた。</p> <p>子どもの立場になって指導案を作成することにより、子どもたちへの深い理解にも繋がると思う。</p>
	想定外の動きへの配慮	<p>その予想どおりのことが起きるとは限らない。予想外のことがあっても、すぐに適切な判断と行動をとることが重要。</p> <p>いろんな場合を想定して指導案を作成するべきであると改めて感じた。</p>

〔考察〕 指導案を書くにあたり、子どもを理解することが重要だと述べた例が多かった。指導案を作成するためには子どもの発達を理解する必要がある。保育内容総論を受講する時点では、まだ子どもの発達理解について学ぶ機会が少ないため、指導案を書くことで子どもの発達の重要性に気がついたものと考えられる。また、子どもの発達以外にも、子どもの気持ちになることの重要性を述べる学生も多い。他の授業「幼児理解」にもつながる感想であり、指導案を作成することで幼稚園教諭の専門性を高めるための気づきにもつながったと考えられる。

表6. カテゴリー「学生関連」学生の記述及び筆者の考察

	オープンコード	学生の記述例
学生関連	実践経験の必要性	<p>予想される幼児の姿や、保育者の援助・配慮を適切に書くには、幼稚園や保育園のボランティアに参加して、子どもたちと実際に触れ合い、色んな事を経験していないと、実際の幼児の姿から離れた予想になってしまったり、どのような援助が必要なのかわからなくなってしまうと思いました。</p> <hr/> <p>子どもと触れ合うことができるボランティアになるべく参加するようにして、子どもの実際の反応を見たり、子どもが考えていることを近くで感じて経験を積み、子どもの気持ちを理解できる保育者になりたい</p> <hr/> <p>子どもの反応と対応は話を聞き経験を重ねていくことでたくさん書けるようになるよう、これから学んでいきたいと思う。</p>
	保育技術向上の必要性	<p>多くの絵本や手遊びを自分に取り入れて子どもたちを楽しませたい</p> <hr/> <p>終わり方の工夫の必要性を学んだ。活動の楽しかったことを共有する言葉かけや、今後につなげる言葉かけなどの終わりの工夫を、指導案上でははっきりと示しておくことがとても大切</p> <hr/> <p>今回学んだ言葉遣いや、表現の仕方、まとめ方などをしっかりと頭に叩き込んで、書けるようにしていきたいと思う。</p>
	現場の苦労を理解	<p>これまで見せて頂いた先生方は、普通に活動を進めているため、指導案があり、こんなにも大変な準備があることに驚いた。</p>
	これまでの自分の理解	<p>今までは本や手遊びはあまり意味がなく選んでやっていると思っていた。</p>
	総合的な準備の必要性	<p>実際に自分で書き、保育をするのには、道具だけではなく、心や言葉の準備もたくさん必要だということがわかった。</p>

〔考察〕指導案を書く中で、自らの未熟さについて記述する学生が多かった。実践経験が少ないことから、子どもの姿を十分にイメージできないことや、指導案に書いてみたものの技術的な面で不安であること、精神的な面でも、自分にできるのか不安であるとか。指導案を作成する中で、まだまだ勉強していくことがたくさんあることに気がついている。教員は、学生が前向きに学んでいくことを支援していくことが求められる。

「保育内容総論」における授業カリキュラムの検討
 - 学生による振り返りレポートの分析 -

表7. カテゴリー「子ども理解と対応力」学生の記述及び筆者の考察

	オープンコード	学生の記述例
子ども理解と 対応力	子ども理解の必要性	今回の模擬保育を通して、子どもたちの自発的な行動を促すことが大切であると感じました。
		<p>いろいろな子どもがいるが、褒めることが重要で、褒めることは子どもたちの次回からの行動にプラスに働くだらうと考えました。</p> <p>子どもにはむやみに怒らず待つてあげることで、自発的な行動が期待できると考えました。もっと子どもの気持ちになって指導案から取り掛からないと駄目だと思った。</p>
	臨機応変な対応力	<p>予想していた幼児の行動とは全く違うことが起きたり、幼児から期待通りの答えが返ってこなかったなど、うまく対応できないことがたくさんあり、予想していなかったことに対して臨機応変に対応する力が足りないことに気づきました。</p> <p>幼児にわかりやすく説明したくても、幼児にわかる言葉が思いつかなかったり、幼児からの質問にわかりやすく受け答えをすることが出来なかったり、次の活動につながる話をすることがうまく出来ませんでした</p> <p>経験を積んでどんなことが起こっても臨機応変に対応できる力を身に付けたいです。</p> <p>指導案では細かく書いたつもりだったが、予想していた子ども反応や言葉と違う子に対して、言葉かけや反応ができず、無理やり活動を進めていってしまったことが一番の反省点だ。</p>

〔考察〕 模擬保育を経験し、学生は子ども理解の重要性と臨機応変な対応力の必要性に気がついたと考えられる。事前に指導案で細かく子どもの姿を想定していたにもかかわらず、多くの学生からは幼児（幼児役の学生や教員）からの突発的な質問や反応に対して、戸惑い、納得いく対応ができなかったと記述していた。実際に、子どもと関わる経験が少ない学生たちのため、このような反応が出るのは当然であり、今後繰り返し指導していくことが必要とされる。

表 8. カテゴリー「経験不足と事前準備」学生の記述及び筆者の考察

	オープンコード	学生の記述例
経験不足と 事前準備	事前準備の重要性	これからは、実際に模擬保育をする前にイメージトレーニングをする、絵本や手遊びを見直して幼児の姿を細かく予想するなど、事前の準備を万全にしてから臨みたいです。
		模擬保育を初めて行い、ボランティアをしていたときには、先生になったらできると思っていたが、たくさん準備があり、あの言葉がけや準備があったのかと学んだ
	実践経験の必要性	子どもと関わることができるボランティアに参加し、それを通して、子どもにも伝わる言葉を学び、使えるようにしたいです。
		自分には保育の経験が極端に少ない。そこで悲観的になるのではなく、自ら行動を起こして活動やボランティアに参加してみようと思った。
	保育技術の不足	活動に合った適切な声掛けをすることが、特に難しいと思った。
		少し悲しい絵本を読んだのだが、そこでショックを受けている子どもに何と言ってあげたらいいのか、分からなかった。
		学生が幼児役として演じてくれたのだが、そこで苦戦しているようでは実習先ではもっと上手く回らなくなる。
	模擬保育の難しさ	手遊びや絵本の読み聞かせをする際に、楽しそうに話している子ども達に集まるように声をかけるタイミングがつかめず子ども達を集めるまでに、時間がかかってしまいました。
		やはり、指導案で予想したとおりに子どもたちは行動するわけではないし、計画どおりに保育を進めることができなかった。
		指導案で予想される幼児の姿を想像して書いてみたのだが、実際に模擬保育をやってみると道筋通りにいかなくて苦戦した。

〔考察〕初めての模擬保育をおこなったことで、圧倒的な準備不足であることや、実践経験の少なさ、保育技術の未熟さなどに気がついた学生は多い。声かけの難しさや、絵本のスピードやタイミング、予期せぬ子どもからの言動など、模擬保育の中でも難しく感じている。当然ではあるが、保育は実践経験による成長が大きいため、模擬保育をただけでもその未熟さを感じる事ができる。しかし、この気づきが、後の学生の成長へとつながるよう、教員は引き続き指導していくことが求められる。

表9. カテゴリー「模擬保育への手ごたえ」学生の記述及び筆者の考察

	オープンコード	学生の記述例
模擬保育への手ごたえ	模擬保育の手ごたえ	<p>とても集中して絵本の読み聞かせを聞いている様子うかがえました。</p> <hr/> <p>今回絵本を集中して聞けたように、褒める場面に遭遇したら積極的に褒め、子どものやる気を伸ばしてあげたいです。</p> <hr/> <p>自分が選んだ本や手遊びなどに「面白い」や「凄い」などの反応してくれたのが凄く嬉しかった。</p> <hr/> <p>教材を選んでいる時に幼児の喜んでる姿や、驚いている表情、笑顔などを想像して選んだ為、実際にそうなってくれて嬉しかった。</p>

(考察) 少数意見ではあったが、模擬保育への手ごたえを感じている記述も見られた。子どもを積極的に褒めることで、やる気を見せることや、本への反応、喜んでる姿をみて自信をもった様子。これらは実際には学生や教員が子ども役をやったため、本当にその年齢の子どもがそういった反応をするのかは分からないが、それでも自信につながった様子。学生が前向きに考えながら学んでいけるよう、引き続き模擬保育を経験していくことが求められる。

4 総合考察と今後の課題

本研究では、筆者自身の担当する「保育内容総論」の授業を受講した学生による振り返りレポートをもとに、質的研究法によって分類した。この結果をもとに、保育教諭養成課程研究会の作成したモデルカリキュラムの内容「(2)発達を見通した指導計画作成の理解」「(3)幼稚園における具体的な指導の理解」と照らし合わせ、学生の達成度や授業との相違点について述べていく。なお、モデルカリキュラム「(1)幼稚園教育の基本に基づく指導の考え方の理解」に関しては、授業の振り返りではなくレポート形式で回答させたため、授業の達成度を把握するのは困難だと捉え、省略する。

「(2)発達を見通した指導計画作成の理解」における「幼稚園教育における指導計画の考え方について説明できる」という到達目標について、授業では、指導計画の考え方として授業の第一段階にて概要のみ説明したが、指導計画の詳細に関しては、カリキュラム論といった専門的な授業科目で学ぶこととなるため、保育内容総論では実習指導案としての短期指導計画について、作成方法について教授した。結果として、短期指導計画としての実習指導案に関して理解は深まった。今後の課題として、指導案作成に苦手意識を持たないように、くり返し他の授業でも取り入れ、実習時にはある程度のレベルまで書けるようにな

ることが求められる。

次に、「長期の指導計画と短期の指導計画との関係について説明できる」という到達目標について、前述したとおり、保育内容総論の中では、長期の指導計画については概要のみで終わらせているため、学生が長期指導計画について理解している部分は少ない。しかし、長期指導計画からの短期指導計画へのつながりがあるからこそ、指導計画が大切だということは、いくつかのコメントに見られ、一定の理解はしているものと思われる。並行してカリキュラム論を学ぶことで、より深い理解につながるものと考えられる。

「具体的な幼児の姿から指導計画を作成する手順と配慮点について説明できる」という到達目標について、まだ幼児教育を学び始めたばかりの学生にとって、「具体的な幼児の姿から」といった課題は難しい。映像を見ながらイメージするに留まっているため、それを指導計画に反映するのは困難だといえる。今後、保育ボランティアやインターンシップの経験から、こうした具体的な幼児の姿を見る機会を増やしていくことが求められる。

「指導計画の評価の考え方について説明できる」という達成目標について、本授業では指導計画の立案と実施までに留まり、評価についての具体的な実践には至らなかった。評価の考え方について、PDCA サイクルの重要性について学んだものの、理論的な知識の理解としては、今後のカリキュラム論において深い学びへとつながっていくよう、科目間での連携が必要だと考えられる。

「幼児にとっての行事の意味を理解し、園行事の在り方を説明できる」という達成目標については、ほぼ達成できていない。保育内容総論では、5領域を総合的に関連づけて保育内容や方法を検討するといった科目であるにもかかわらず、「園行事」といった特定の保育に限定した達成目標が立てられたことに疑問が生じる。なお、筆者の勤務校では「教育実践研究」という科目によって、園での行事理解について学ぶため、長期的に見たときにこの目標は達成することができる。

「(3)幼稚園における具体的な指導の理解」における「幼児の実態に沿って、物や人との関わりを深める視点から教材を工夫する力を付ける」という到達目標について、授業では初めての模擬保育をおこなった。教材研究の重要性や、具体的な人との関りについて検討してきたものの、経験不足であることは学生も痛感しており、「教材を工夫する力を付ける」といったレベルには至っていない。しかし、この経験をきっかけに教材への創意工夫を目指し、今後の授業への足掛かりとなったことが、振り返りレポートのコメントから窺うことができた。

「保育記録を書くことを通して、幼児を理解する力を付ける」という達成目標について、特に本授業では扱われることはなかった。保育記録に関しては通常「実習指導」に関する授業でおこなうため、保育内容総論で保育記録に関して扱うには時間的に困難な状態にあると予想される。しかし、実習指導の前段階として、保育記録の基礎的な事項を学んでおくことは大切であり、授業の進み具合に余裕がある場合には、取り入れてもよいのかと考えられる。

「模擬保育を通して、ねらい及び内容に沿って総合的に指導する力を付ける」という達成目標について、本授業では受講者全員が模擬保育をおこなう機会を設け、実践することが可能であった。そうしたこともあり、振り返りレポートにも前述したとおりの幅広い感想と気づきを得ることができ、目標はある程度達成できたといえる。模擬保育は他の授業でもおこなうが、一般的には保育内容総論は5領域の保育内容に先駆けて受講する科目であるため、基礎的な説明が必要だと考えられる。そのため、学生一人一人が模擬保育を体験するといった授業構成は有効な学びへとつながったものと考えられる。

以上、保育教諭養成課程研究会の作成したモデルカリキュラムに沿った内容で考察を加えたが、モデルカリキュラムはかなり幅広い内容を扱っているため、15回という限られた回数の中ですべての目標を達成することは困難であるといえる。教員が授業計画を立てる際には、その学生数や開講時期、教員の専門分野を考慮したうえで、モデルカリキュラムの中にある何を重点的におこなうのかを検討したうえでシラバスを作成することが求められる。その際、他の授業との関連も考慮し、数少ない授業数の中でバランスよく、効率的に学生が学んでいけるように配慮しなければならない。

今回の知見をもとに、今後の保育内容総論における授業内容を検討していく。そして、引き続き学生には期末の振り返りレポートを実施し協力してもらい、さらなる理解の深まりを保障することと、授業全体の質向上を目指していきたい。

引用・参考文献

- (1) 源証香・小谷宜路(2014)「保育内容」研究のあり方に関する一考察—保育者養成校における担当教員の専門分野の実態調査から— 埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要 第13号9-15
- (2) 一般社団法人保育教諭養成課程研究会(2017)平成28年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究—幼稚園教諭の資質能力の視点

から養成課程の質保証を考える－報告書 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1385790.htm (2018.9.6 最終閲覧)

- (3) 川俣沙織・川俣美砂子・永渕美香子・圓入智仁・増田隆・那須信樹 (2015) 『『保育内容総論』運営上の課題に関する研究』 中村学園大学・中村学園大学短期大学部 研究紀要 第47号 217-222

論 文

小中学校国語科書写の教員養成の授業における 技能習得を目的とした批評

田 畑 理 恵*

The Effectiveness of Learning Handwriting Skills through Critical Practice in Teacher Training for Teaching Handwriting (Shosha) in Elementary and Junior High School Language Classes

要旨 (Abstract)

小中学校国語科書写の教員養成の授業において、批評を取り入れた学習は、身体から身体への技能習得の学びを言葉に表すことであり、それによって、学生は自らの身体の動きを客観的に認識する視点を得る。それが技能習得の学習として有効であるだけでなく、指導者としての視点を養い、行った批評は、やがて指導するための的確な言語として獲得・蓄積される。そして、課題に合わせた批評学習の反復は、書写の学習内容の理解に繋がる。

キーワード (Keywords)

書写、批評、技能、書道、教員養成

1. はじめに

書道教育において、批評を行うことによって得られる学習効果を究明することを目的として、批評と鑑賞学習の関わりと、批評と技能習得との関わりという二つの観点から研究を進めてきた¹。批評と書道の鑑賞学習の関わりについては、学習者による自己批評と他者への批評はともに、書道の身体性を言葉によって表すことで客観的な視点を持つことに有効であり、記述的な批評による鑑賞学習では、学習者が客観的な鑑賞の視点を得て鑑賞を深めていくことを理解した²。このことから、批評を行う学習は、身体から身体への学びの補助的な位置に留まらない、技能習得への有効性をもった学習の方法ともなると考えている。そのような批評と技能習得との関わりという観点から、小中学校国語科書写の教

* 常磐大学人間科学部 非常勤講師

員養成の授業において技能習得を目的として批評を取り入れ、その有効性が見られることを実践報告として示し、また、批評を通して学ぶことが、どのように学習者に捉えられているかを尋ねたアンケート調査の結果を、小中学校国語科書写の指導者養成における批評を通じた学習の授業実践の有効性を示すもののひとつとして報告した³。

本稿では、小中学校国語科書写の教員養成の授業における批評学習の技能習得への効果について、その有効性についてだけではなく、批評を行うことが書写の指導者に求められる的確な指導を行う視点と適切な言語表現の蓄積に繋がること、それらの学習が課題を変えて反復されることで、書写の学習内容について一層深い理解に繋がることを実践結果を示しながら考察したい。

2. 書道教育における批評

2-1. 芸道における身体から身体への学び

東西の芸術精神の伝統を考察した美術史家の山本正男は、東洋の芸術表現の概念を遡るなかで、日本の芸術という概念の始まりは「芸道」としている⁴。芸道とは身体を使って文化的な価値を創造していくことを意味し、芸道は行われているその行為を指し示す。伝統を継承する中にありながら創造への道を見つけてきた日本の芸道では、身体から身体へと継承される方法がとられ、論理的・分析的であることは重要視しない、身体を使った経験を積み鍛えられる身体性を重要とする価値観がある。書道はこの芸道の思潮を根底に持つことから、言葉で批評することに価値を置かないで、表現する身体性が重要とされる一面がある。書道においては鑑賞することも、古典の臨書や創作をより良く表すためと位置付けられているといえる。

日本文化史の研究者である西山松之助は、日本における芸道が「芸道」として認識され、その指し示す内容が明らかになったのは、室町時代であり、「芸道」という言葉は、「応永31年（1424）に世阿弥が書いた『花鏡』の「奥段」に「一切芸道に、習々覚しくて、さて行道あるべし」に初見されるとしている。「芸道」という言葉に先んじて世阿弥は、芸の道という考えを構築し、自分が会得した芸を理論的に『風姿花伝』に記している。そこに示されている芸の道とは、芸を実践する具体的な実践方法のことを指す。西山は芸と芸道を次のように規定した⁵。

芸道というのは、芸を実践する道である。芸とは、肉体を用いて、踊ったり、演じた

り、画いたり、嗅いだり、味わったり、話したり、弾いたり、等々、体の全部または一部をはたらかすことによって、文化価値を創りだすとか、または再創造するとかする、そのはたらきをいう。

このような身体の動きの結果生み出されるものは、西洋の観念では芸術作品といえるだろうが、芸道は行われているその行為を指し示すのである。西山は、「客体化してしまった芸術品には、芸道は無関係である」と言う。あくまでも芸を行う行為に注目し、その行為の成され方を道と呼ぶのである。芸が完成度高く遂行された実践方法を論理的に知ることによって、最高の芸の表現に迷うことなく到達できる。それが、「道」と呼ばれたのである。「つまり、芸道の道というのは、最も抵抗少なく、しかも無駄なく確実に、かつ速やかに目的地へ行くことのできる通路として設定されてきたものである」から、文字通り、芸に通じる「道」を指し示すのである⁶。

完成度の高い、目指すべき芸の行為に通じる道が芸道であり、その道通りに身体を動かすためには、芸道に示された規範を身につけなくてはいけない。それぞれの道にはそれぞれの方法がある。最高の芸の表現を学ぶために、芸道に示されている具体的な実践方法によって芸を学習することを「稽古」と呼び、芸道に示されている「型」を身につけていく。西山は芸道の独自性として理論よりも身体による表現が重要視されることを強調している。あくまでも身体のはたらきによって成り立つのであるから、「何よりもそのわざが優先する。理論や美学認識がどんなにすぐれているように見えても、芸道では、たとえばそれが舞踊の場合、みごとに踊れなければ、その舞踊論は意味をなさない」のであり、芸道の価値観では身体性が理論よりも優位であることが理解できる。芸道の発現の細かな実態は、時代の変化によって当然のごとく変わってきたが、身体を重要視する価値観は芸道の根本にあり、変わらないものであるとされてきた⁷。

2-2. 美術教育における批評と書道教育における批評の比較

書道が身体における学びに価値を置くことから、書道教育では、鑑賞は表現を意識した位置づけといえる。他方、美術教育における先行研究では、表現のためだけではない鑑賞が学ばれ、鑑賞教育の視点を得た批評学習が研究されている⁸。美術教育における批評と書道教育において行われている批評の実態を比較することで明らかになるのは、批評を行う前提となる鑑賞の姿勢に違いがあることである。小中学校国語科書写の学習内容から、

身の回りの筆で書かれた文字を意識するという鑑賞の芽は育てられているが、それはあくまでも「書くため」の鑑賞の姿勢であり、鑑賞が独立として行われる視点と語彙の蓄積に配慮されているとは言い難い。書道は芸道の思潮を根底に持ち身体による学びに重きが置かれ、その教授の方法は書道教育においても、言葉による学習は補助的な位置にあるといえる。これまで実践した、批評と鑑賞学習という観点を考察した高等学校芸術科書道の授業における鑑賞学習では、生徒はそれまで学んだ自分の身体の動きを言葉にすることによって、鑑賞対象に見出される身体性を言葉によって表現し記述的な批評を行った。その批評の後、鑑賞の対象の作品を乾いた筆でなぞることで、その身体性を追体験した際に、自分が名付けた身体の動きの言語表現の存在によって、身体から身体への学びによる鑑賞を深めた。それらのことから、身体から身体への学びに言葉をさしはさむことによって、身体から身体へと技能を学ぶだけでなく、鑑賞学習における学びと同様に技能習得の学習においても、習得すべき技能を言葉で認識して確認し、技能習得の内容の理解を深め技能習得の効果に繋げられると考えられる。

小中学校国語科書写の教員養成の授業においては、書道に対して関心が薄い学生も含まれる。そのような学生が、国語科書写の指導に必要である技能の取得と、指導者としての学習の要点を獲得するために、身体性を重視した技能の指導だけに頼るのではなく、批評するという言葉を使つての技能の指導が有効であると考えるのである。

3. 身体と知性が両義的に活動する批評学習

3-1. 身体性を主とした学習に言語による学習を加える

これまで述べてきたように、書道は身体から身体へと学ばれ、言葉によつての教授はむしろ軽んじられてきた。学校教育における学習であっても、これまで書道教育において言葉による教育に重きが置かれてこなかったことは、この価値観の存在の影響があることは否定できない。しかし、高等学校の鑑賞では、身体による技能を批評という言葉にすることによって、自分や他者の表現を客観的に見る視点を持つことができた。そのことから、学習者が自己批評によつて自分の書いたものを客観的に見ることができれば、どのように変えていくべきかの理解が深まり、他者の書いたものを見る場合でも、どのように書くべきかを認識することが可能になることで、技能習得にも生かされると考える。

そのような身体性を主とした学習に言語による学習を加えるという試みに対して、反対の方向の試みと言えるような、従来の知識の蓄積という学習との違いに着目し、芸道にお

ける身体技能の学びを言説によって明らかにすることを試みた生田久美子の研究がある。書道教育には、芸道の思潮である身体の学びを言葉による学びより重視する価値観があることを前述したが、生田の記述から、学校教育において技能習得がそれとは異なる以下のような捉え方がされていることが理解できる⁹。

従来の知識研究の対象は主に「事実」の知識であり、人間の行為に示される「技能」の知識については二次的な関心しかむけられていなかったと言えよう。というよりも、「身体技能」などというものは単に人間の生の営みに必要な動きにすぎず、「知識」のカテゴリーに入れることはふさわしくないものとして不当な取り扱いを受けてきたように思われる。

この記述によって、身体から身体へと学ぶということについて、その学習の方法を尊重する価値観に対して、生田に「不当な取り扱い」と表現される、身体技能を知識の学びより軽んじるという価値観があることが理解できる。身体技能に対しての価値観は正反対ともいえるが、この記述から、身体による技能習得において言葉による学習を行う機会は、二重の意味で遠ざけられてきたことを再認識する。

さらに、生田は、次のようにも述べている¹⁰。

人間のある部分を、あるいはある事実を全体から切り離して精密に語ることが「科学的」であるという近代以降の通念から、「全体から学んでいく」あるいは「身体全体でわかっていく」わかり方はこれまで客観的な議論の対象として取り上げられることがなかったのであり、また領域固有の事柄としてその構造を明らかにする意味も認められなかったのである。

このことは、書道の領域固有の事柄として身体性を重視し、言葉による学習の価値をそれよりも低いものと考えするという芸道の教授の形式が温存されてきたことについて、書道教育の領域内からその価値観の客観的な認知を他の領域と比較しながら積極的に行うことも、書道教育の領域外から打ち破られるようにしてその価値観を積極的に認知されるべきと働きかけられることもなされてこなかった一つの理由を示すと考える。

そのような状態を乗り越えようとして、生田は身体の動きを「人間が生きていく上での

一つの認識の表現として捉える新しい「知」のありかたを示唆すると考え、身体から身体への学習の重要性を認めることによって、身体への学びを取り入れていくことによる、知識の蓄積を行う学習への効果を見出している¹¹。

生田は、身体から身体への学びを教授の方法としてきた各界において、そこで「固有の技術の体系が身体的動作に表されたもの」を「形」と呼び、「手続きの連続として記述できる」と述べている。そして、生田は、「明らかに外面的な「形」の習得を含んでいる」が、「形」を超えた「型」の存在を、「できる限り記述的な言語を用いることによって解明」を試みた¹²。このような、「形」、「型」という言葉を用いた生田の認識は、知識を得ていく学習を行うことに、身体から身体への学びの学習方法を取り入れることに教育の新しい在り方を模索し、科学言語を使って身体から身体への学習を明らかにしようとしている過程に生まれた認識であるといえるだろう。そして、「形」から「型」への学びを言葉で示すことが困難である身体への学びとして、「わざ言語」と名付けている。この模索を生田は、ライル (Gilbert Ryle) の knowing how と knowing that という学習方法について触れ、その表現を借りて生田の研究を knowing how を意識した knowing that であると述べている¹³。この表現をしたことにより、生田が知識をどのように学ぶかというところに身体性を重視した学習方法に求め、その新しい学習方法によって知識を学んでいく学習方法が一層機能することを期待している立場であることが分かる。

その一方で、身体への学びに補助的な位置である言葉の学習としてではなく、身体による学習と知識を蓄える学習が両義的に働く学習として、筆者は本実践における批評を位置付けている。生田の言う「言語コードを主体にしたもの」¹⁴ という、言葉による学習を主軸とするというより、書道の身体から身体への学びを尊重する立場を全く変えてしまわないで批評という言語表現を技能習得に取り入れる試みである。そのような授業実践と生田が明らかにしようとした身体による学習はともに、学校教育の場においては、理論的な言葉をなぞるだけではないことが重要であると考え、身体から身体への学びと知識の蓄積を行う学びとの両義的な学習方法の模索をしているといえるだろう。

国語科書写の学習内容は、文字を正しく整えて書くための文字と文字を書くことについての学びであり、書道の学習内容は、文字を書く中に美を見出してきた視点を持って文字を書く学習である。しかし、書写の学習と書道の学習内容は、文字を正しく整えて書く学習と造形美を意識して文字を書くという学習を分断したものではない。それぞれの学習は、正しく整った文字を書くことと、美しい文字を書くことの二つの学習目標を共通に持

ち、その二つの学習目標の優先順位が異なっていると捉えられる。書道の美が文字を書く中で見出された造形美であるとする、書写の学習には意思伝達を可能にする文字の働きを失くさないことを前提にした造形美の追求という一面があるとも捉えられるからである。造形美を第一に追求するのではなく、伝達記号としての文字の機能が損なわれないことを優先する書写の学びは、生田の言うところの「固有の技術の体系が身体的動作に表されたもの」である「形」と重なるが、前述したように書道と書写の学習の関係を捉えると、「形」のなかにも「わざ言語」、暗黙知は存在すると考える。そして、そのように書写が暗黙知や「わざ言語」を含んでいることを踏まえて、その身体の学びを言葉に置き換えていく試みが本実践であると考えている。このように考えると本考察は、ライルの言葉を使っただけ生田の説明になぞらえて表現すると、身体から身体への学びの中で得たものに learning that として名を与えようとする試みといえる。

このような身体と知識を得ていく学習が互いに働きかけ合いながら深める両義的な学習は、教育の根底に関わる学習の意義を考えるうえで重要な働きが期待できる。生田は、身体から身体への学習を、人間が生きていく上での一つの認識の表現として捉える新しい「知」のありかたを示唆すると考え、身体の学びを取り入れていくことによる知識の蓄積を行う学習への効果を教育という観点を持ち考察している。書写の教員養成の授業において技能習得を目的とした批評を行う学習における学習効果は、知識を得ていくやり方で行われてきた学びが身体から身体への学びに加えられた時、両義的にそれらの学習がおこなわれる具体的な一つの形として示されるといえる。批評という学習方法によって、知識を蓄積していく学校教育における学びの方法と身体から身体へと学ばれることに価値観をおく芸道の学びが繋げられ、技能習得に有効である学習となると考えるのである。

技能習得という身体から身体への学習に批評という言葉による学習をさしはさむことは、書写の学習目標に合った文字を書くためにどのように身体を動かすかを言葉に表すために、その身体の動きを客観的に認識しようとするだけではなく、そのような試みを応用して、自己や他者の書いた文字に対しての客観的な視点を持つことが可能になると考える。そのことが、技能習得の学習に有効となるだけではなく、得られた客観的な視点は、学習の要点を認識する指導者としての視点を養い、批評として表された言葉は、指導するための的確な言語として獲得・蓄積されることが期待される。このような身体の学びと知識を得ていく学びが互いに働きかけ合いながら学習を深めていくことに、批評を取り入れることで得られる学習効果があると考えられる。この批評学習の内容を図 1. に表し以下に示す。

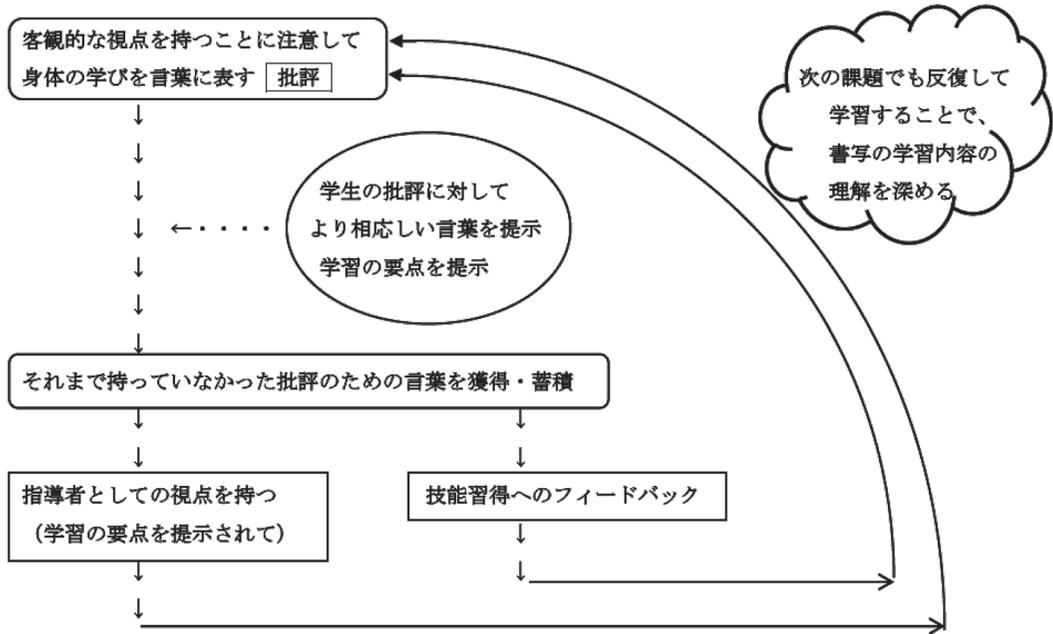


図 1. 技能習得を目的とした批評学習

3-2. 批評をすることで暗黙知を言葉に表す

書写の学習内容は、文字を正しく整えて書くことであることを考えると、模範の字形として示された教材と自分の書いたものを比較していくような批評は、芸道の書道の教授において行われてきた、判定的な性格を持った批評といえる。「形」の学びの中に見える判定的な批評は、生田の表現では次のように言葉で表される。まず、師匠の「形」を模倣している自分の「形」を第三者の視点から眺め始める。第三者の視点とは、「形」から離れた視点という意味ではなく、むしろ師匠の価値を取り込んだ第一人称的な視点と言う方が適切であるかもしれない。学習者は師匠の気持ちになって、自ら「よし」とされる「形」はどんな形であり、また逆に「ダメ」と言われる「形」はそれとどういう点異なるのか、師匠はどのような気持ち、どのような価値に立ってそのような評価を下すのか、学習者は自分で自分に問い、答えるという認識活動を始めるのである¹⁵。正しく整った文字として示された教材を見て、その字形となる文字を書くための技能習得を行う学習は、この生田の記述に極めて近い活動である。その学習活動を繰り返して行うことによって技能習得を促進し定着させると考える。

生田は続けて、「形」が「型」となっていくプロセスで、師匠の表現を模倣していくな

かで学習者の個性が入り込むことを認識する活動についても記述しており、確かにこれ以降の学びの言語化は容易ではないと考えられる。本実践における批評学習は、文字を正しく整えて書くことを学習内容としている書写の指導者養成におけるものであることを考えると、本授業で実践した批評の性格は、この認識活動を批評として言語化し書き留めたものであると考えられる。生田が編集した『わざ言語 感覚の共有を通しての「学び」へ』¹⁶では、歌舞伎をはじめいろいろな「わざ」をどのように伝えるかが取材されている。生田は、技能習得のために模倣を行うことを「形」の学習とし、その「形」が見かけだけの技能習得ではなく、その技能の背景ともいえる理解がなされることを「型」の習得と考え、「形」の習得から「型」への習得の間におこる学習を「「形」を超えた「型」」として考察している。そして、「外見においては正確な「形」の伝達は、すなわち「結果まね」の指示は記述言語や科学言語を用いることによって可能となるであろうが、「形」の習得を超えた「型」の習得は、そのような記述言語や科学言語で的確な指示を与えることができない」と考えた¹⁷。そして生田は、取材した歌舞伎役者、スポーツ選手、のような「型」を教授する側が発する「言葉では伝達できない」と表現し、その教授の姿勢を表す言葉が、「精神」「心」「真髓」といった極めて感性的なレベルでの表現による説明が圧倒的に多かったことに言及している。そして、それら「精神」「心」といった言葉で表現されているものが「型」であると考え、その「型」の真の意味が何であるかを「できる限り記述的な言語を用いることによって解明を試み」考察している¹⁸。

「形」から「型」への移行プロセスについて、これを記述言語や科学言語によって明らかにすることを試みるなかで、生田はマイケル・ポランニー (Michael Polanyi) の暗黙知の分析を取り上げている¹⁹。ポランニーによって示された一部から全体を学ぶ現象は、「顔の諸部分から顔に向かって注意を払っていく」ことや、「初めて探り棒を使う」うちに「手に対する衝撃の感覚は、杖の先端が探りの対象に触れている感覚へと変化していく」という例によって示されている²⁰。ポランニーは、「事物が統合されて生起する「意味」を私たちが理解するのは、当の事物を見るからではなく、その中に内在化するから、すなわち事物を内面化するから」とし、その際に蓄積されるポランニーが言葉にならない知識と考えたものを「暗黙知」と名付けている。そして、「技能の遂行に注意を払うために、一連の筋肉の動作を感知し、その感覚に依存している。私たちは、小さな個々の運動からそれらの共同目的の達成に向かって注意を払うのであり、それゆえ、たいていは個々の筋肉運動それ自体を明らかにすることはできない」とし、それを暗黙知の「機能的構造

(functional structure)」として説明した²¹。生田は、「意味をもたぬ感覚が、解釈の努力によって意味ある感覚へと変化する」というポランニーのいうところの「「解釈の努力」とは、いわゆる説明的、言語的な解釈ではない」と述べ、その「解釈の努力」に、「形」から「型」への移行プロセスの概観を見ている²²。

そのような生田の考察に対して、ポランニーのいう暗黙知の学びは「型」の学びの中に存在することには同意するが、書道の学びを経験している筆者には、ポランニーの暗黙知の学習は生田のいうところの「形」を身に付ける学習においても存在すると考えられる。ポランニーが示そうとした暗黙知とは、本考察における実践を例えにして表すと、身体からの技能習得の学びがそれぞれの学生の身体という受容器で受け止められ、それらはまずそれぞれの言葉にされ、その後伝えることを意識した言語へと調整・整備するような意識を新たに加えて、批評を行っていくと考えられるのである²³。自他の書いた文字についての批評は、初めは字形やそのように書かれたときの身体の動きを言葉に表すというような、記述的批評の性格が強いものが実践結果に示されている。これは既存の言葉では表現できないが、暗黙知とポランニーが名付けたものを、自分の身体が学んでいることを自分の言葉を生み出すことによって表現するという自己批評をすることで埋められると考える。それは、身体から身体への学びに名前を付けるかのように、言葉をさしはさもうとした学生の試みであり、その試みは、生田の名付けた「わざ言語」をそれぞれの学生がそれぞれの身体で受け止めた学びを言語化しようとした、それぞれの得た暗黙知の言語化と言えるのではないだろうか。批評という自ら言葉を生み出すことができる方法であるからこそ、それぞれの学生が身体でそれぞれに受け止めた学びを表現できると考える。

4. 小中学校国語科書写の教員養成の授業における技能習得を目的とした批評の実践

4-1. 自分の書いたものを客観的に見る視点を養う

小中学校国語科書写の教員養成の授業における技能習得を目的とした批評の実践では、小中学校国語科書写の指導者として正しく整った文字を書く技能を指導できるように、硬筆・毛筆で、平仮名・片仮名・楷書・行書を毎授業に異なる教材を使用して実技を学び、教材を用いて各回の技能習得の要点を説明し、全体と個々に、学生に対して実技指導し、課題を自己批評とともに提出を求めている。硬筆・毛筆の書写の課題提出と自己批評については、その批評が見るべき要点を得ているか、批評の内容がよりよい技能習得に向けたものかを筆者が提出された自己批評を添削して課題とともに返却している。また、技能に

ついでに総括的な注意点を一覧にまとめて解説している。この授業実践については、これまで実践報告してきたが、それを本考察の理論的理解を踏まえて捉えなおした。

本実践における批評を書く学習について学生はどのように捉えているかを調査した結果について、以下の図 2、図 3、図 4. に示す回答を得られた。毛筆の学習内容を言葉によって表すことについて、自己批評による学習以前はほとんどの学生は難度が高いと考えていたにもかかわらず、(図 2. 中 1. の質問) 自己批評を繰り返し行うことでやりやすくなったと、ほぼ全員の学生が回答している。(図 2. 中 2. の質問) また、自己批評は技能習得に有効であると考えていることが回答によって示されている。(図 2. 中 4. 及び 5. の質問) 「自己批評を行うことは、技能を習得することと何か関わりがあると考えますか。」という質問に対しての自由回答から、その有効性をどのように捉えているかを拾い上げると、自分の書いたものを客観的に見ることができることが技能習得に繋がると考えるという内容が、「客観的」「客観視」という言葉を用いて表されている。芸術表現として認められる書道の作品を制作するまでの、生田の言うところの「わざ言語」の習得について考えると、ポランニーが暗黙知は言葉にできない学習であるとしたことの意味は理解できる。他方、文字を正しく整えて書くために、課題として一つの教材を習う書写の学習では、ポランニーが示した、杖の例、一部が全体への変化に繋がる学び、それらを身体で体験したことを言葉にするという自分の身体の学びを言葉に写し取る批評は、身体から身体への学びに反するのではなく、批評することによって得た知性における学習が、身体から身体への学びへフィードバックされるという両義的な学習となるのではないだろうか。自己批評という言葉によって問題点を表すことに難しさを感じながらも、自己批評するという行為によって客観的な視点を持つことができ、それが技能習得に繋がることが、学生自身が授業を通して理解したと考えられる。

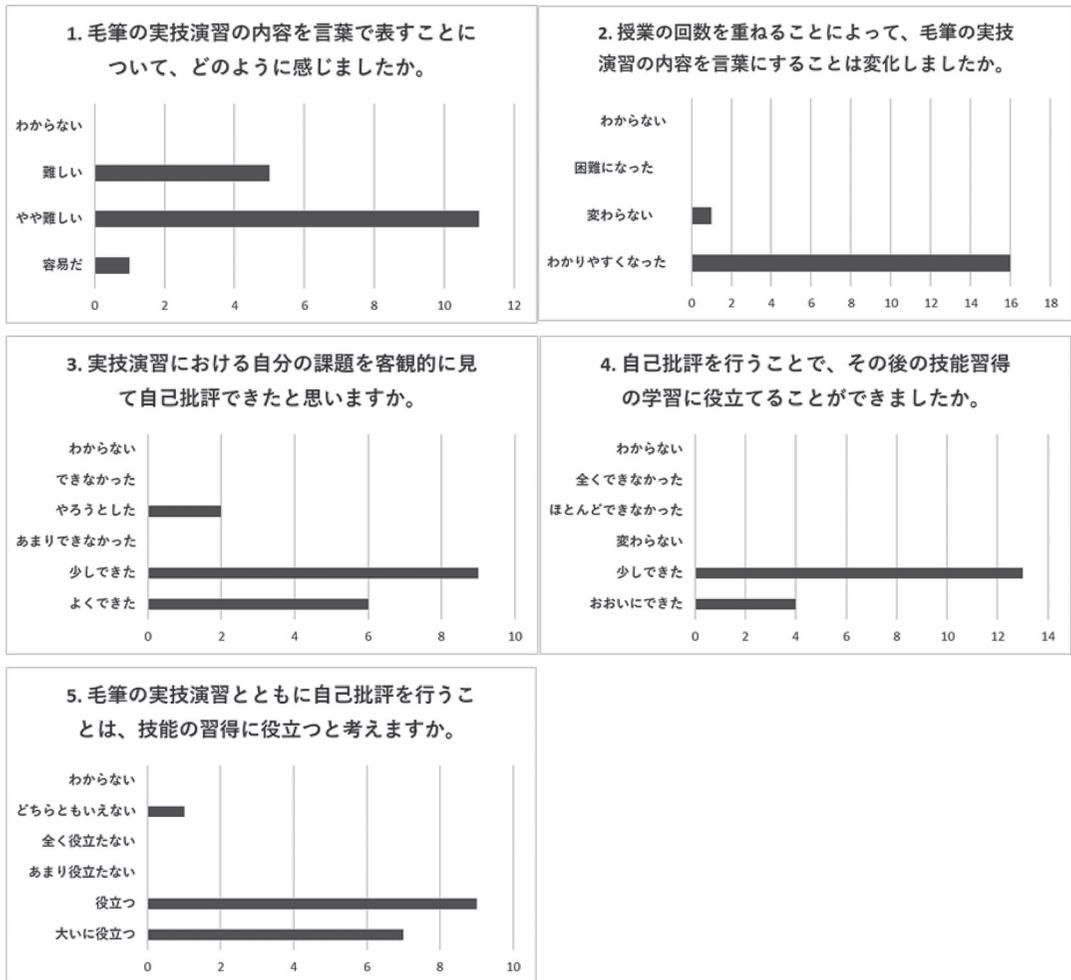


図2. 学生への意識調査の結果(1)

4-2. 指導のための言語表現の蓄積

学生に対して、課題として示した文字を書くための具体的な注意点を「課題の注意点」として示す際には、本授業においては技能習得を学習する立場であるからということで、その視点だけから課題について考えるのではなく、指導者としての視点を持つことを繰り返して指導してきた。指導者としての視点から考えることはあるかという質問に対する回答が、時々あったという回答を含めて、17人中14人が指導者としての視点を意識しているという結果となった。(図3. 中1. の質問) それによって、繰り返して自己批評する中で、技能習得を学ぶ立場として課題に取り組むだけでなく、その課題を指導する視点をもつことができるようになったことが示されたといえる。しかしながら、適切に指導内

容を示すことができるという回答は半数以下であることは、本授業の今後の課題である。(図 2. 中 5. の質問) その一方で、自由記述の回答には、「自己批評することで、自分の言葉を用いて客観的に作品を見れるので、生徒の作品を見た時も言葉につまらず指導することができると思う。」(学生の回答の原文) というような、自己批評を行ってきたことで得た、指導への自信が見えるものもある。他の複数の回答からも、学習者である自分を指導者へと置き換えると、学習に有効である学習の観点と指導内容を自己批評を通して身に付けてきたことを自覚していることが読み取ることができた。

美術史と美術教育の研究者であるエルキンス (James Elkins) は、美術の表現において、新しい表現方法に対しての批評には、それを批評するための言語の発明が必要であると述べた²⁴。批評を行うことを通じて、身体を学習を言葉に書き表す中で、はじめは自分だけが理解できるような表現であったが、筆者が示した注意点に見られる表現や筆者による添削、書き初めと板書を課題にした授業での相互批評の際に他の学生による批評の表現を知る機会などから、次第にどのような身体の動きを示しているのかが他者にも通じる表現で示されるようになった。本授業における批評の学習で蓄積した言葉が、身体から身体へと学ばれるなかに蓄積される学びを言葉でも伝達できるようになっていったといえる。本授業実践では、身体から身体への学びを技能として習得するときに、批評という言葉をしはさむことによって、その学習効果を高めることを目的としていた。それだけでなく、自分自身の技能習得のために使われた言葉は、指導者としての立場となったときに、教授のためにも有効となってくる。批評を行うことで、指導者に求められる的確な指導を行う視点と適切な指導の表現の蓄積が可能になると考えられる。

書写の技能習得のなかで批評として表した言葉は、自分の身体の動きを表した表現である。言い換えると、効率よく身体から身体への学びを意識でも認識していく方法としての批評であり、それぞれの学生にとっての「わざ言語」であるといえる。そしてそれらの言葉は、いずれ指導者になるときに、児童・生徒の身体から身体への学びを言葉で指導するためにも役立つと考えられる。学生の自己批評は、技能習得のために、何を習得すべきかを表す言葉は、繰り返し言葉にするなかで、伝わる言語へと変化している。また、アンケート調査の結果にも、繰り返して批評を行ううちに、その言語化の過程と、身体の学びを言語化した言葉を蓄積できたことが、自分が指導者となった際に授業を行う際に学習内容の伝達に有効であろうと考えていることが示されている。(図 3. 中 3. の質問)

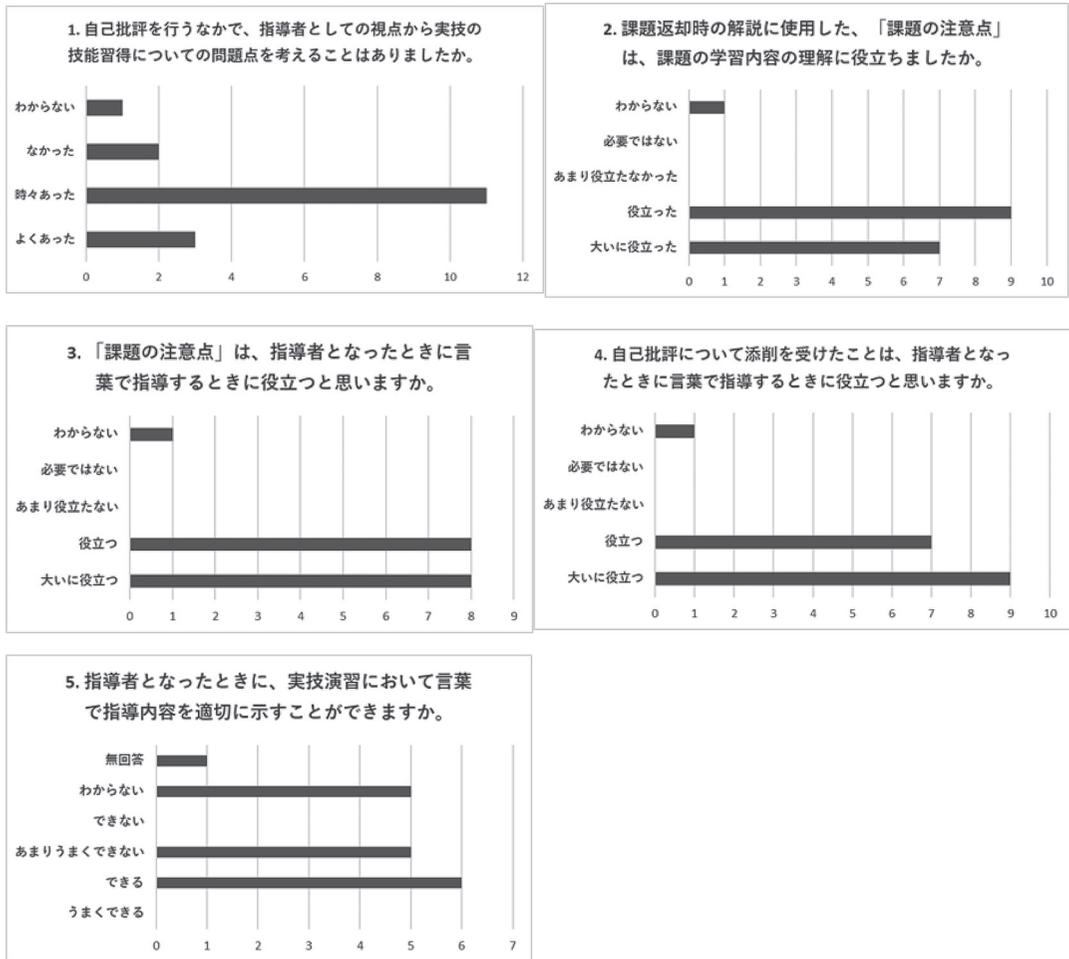


図3. 学生への意識調査の結果(2)

4-3. 書写の学習内容の理解を深める批評

書道に対して関心が薄いだけでなく、毛筆による書字に苦手意識がある学生には、指導者として求められる技能を身に着ける学習目標が、達成が困難であるものと感じている様子がみえることがある。書写を教える指導者となるための技能を学ぶことを目的とする学習の場であるにもかかわらず、書道の作品のような芸術的な美を求める書道の目標も果たさなければいけないような意識を漠然と抱え、不安に陥り、それが技能習得の妨げとなっている場合がある。小中学校国語科書写は、文字を正しく整えて書くことを学習目標としているのであり、書塾や高等学校芸術科書道における学習目標のように芸術表現としての学びではないという相違点を正しく理解していないことが、不安感を招いている一因でもある。

技能習得を目的とした学習のなかで、語彙の蓄積は自らの技能習得のために必要となり、ひいては指導者となった場合にそれが指導のための言語として生かされる。そのように批評をそれぞれの課題に対して行ううちに、書写の学習内容とは何かをはっきりとした輪郭をもって理解されてくるのが、以下に示した学生への意識調査から理解できる。批評を繰り返し行うことが、国語科書写の学習の理念の一層深い理解に繋がっていると言える。

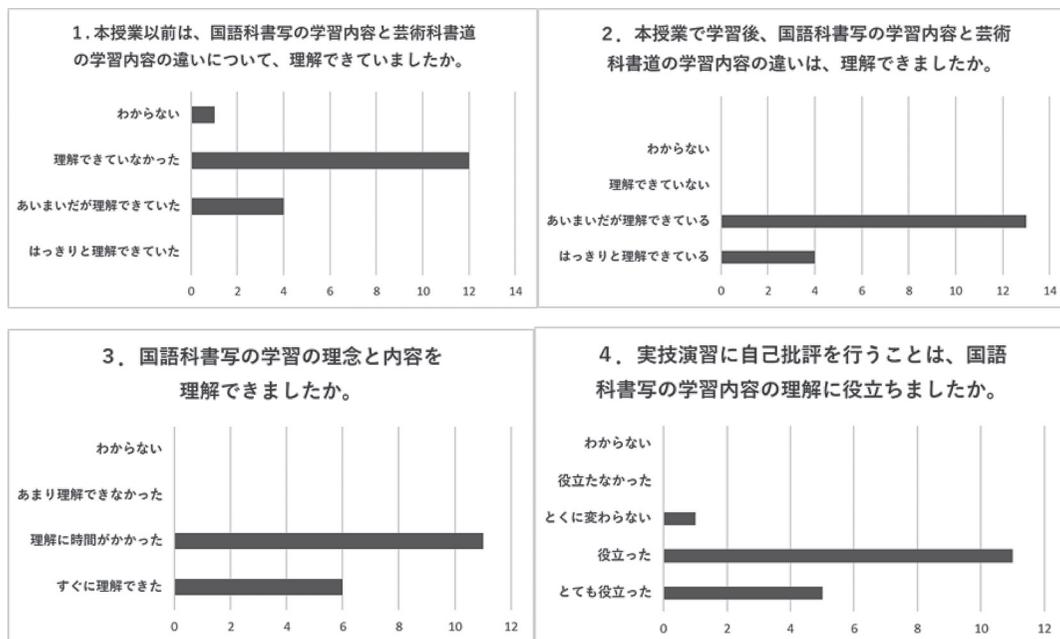


図4. 学生への意識調査の結果(3)

5. おわりに

小中学校国語科書写の指導者養成のための授業では、学習の到達目標を、学校教育における書写・書道の理念を理解したうえで、小中学校国語科書写の学習内容について指導法・評価法などを理解すること、実際の書写の授業を行うために必要な知識を習得することに置いている。また、書写指導する技能については、指導内容を理解するだけでなく、実技指導ができるために十分な実力を習得することも不可欠であると考えている。

これまでの実践結果と学生への意識調査の回答を踏まえての考察から、身体から身体への学習に批評という言葉による学習をさしはさむことによって客観的な視点を持つことが促され、小中学校国語科書写の教員養成の授業において技能習得に効果的であると考えられた。また、学生自身の技能習得のための批評の表現は、指導者としての視点や指導のた

めの言語の蓄積にも繋がり、そしてそのような批評学習の反復は、国語科書写の学習の理念の一層深い理解に繋がることが、意識調査の結果に示されている。小中学校国語科書写の教員養成の授業における批評学習は、知識を蓄積する学習と身体性に重きを置いた学習がそれぞれの学びに両義的な働きをすることで、学習効果を高めるひとつの学習方法と捉えられたといえる。

本稿では、批評を行うことが暗黙知として身につけられた学習内容を言葉にしていくことについては、その過程を詳細に考察できなかった。これについての考察は、今後の課題としたい。

【註】

- 1 本研究は常磐大学における倫理審査を経て承認され（平成28年1月）、平成28年度の授業において調査した。また、都留文科大学における倫理審査を経て承認され（平成29年5月）、平成29年度の授業（7月から）と平成30年度の授業において調査した。
- 2 拙論「批評による鑑賞学習の構想と実践—前衛書を鑑賞対象として—」『美術教育学研究』第49号、大学美術教育学会、2017、pp.233-240.
- 3 拙論「批評と技能習得との関わり—小中学校国語科書写の指導者に求められる技能習得への効果—」『国語国文学の教育法 研究と報告』第1号、都留文科大学文学部国文学科、2017、pp.67-76.
拙論「小中学校国語科書写の指導者育成における批評を通じた学習の有効性—学生へのアンケート調査の結果から—」『国語国文学の教育法 研究と報告』第2号、都留文科大学文学部国文学科、2018、pp.21-29。（本論文中の図2., 図3., 図4.はこの調査にもとづいている。）
- 4 山本正男『生活美学への道』勁草書房、1997、p.38.
- 5 西山松之助『藝道と伝統』西山松之助著作集第6巻、吉川弘文館、1984、p.142.
- 6 同書、p.142.
- 7 同書、p.142.
- 8 辻泰秀「美術教育における美術批評の位置付け—アメリカのDBAEからの示唆—」『岐阜大学教育学部研究報告』60(1)、岐阜大学教育学部、2011、p.83.
山本朝彦「美術教育と批評—美術教育思潮と批評の関係—」『美術教育学』(2)、美術

- 科教育学会、2001、pp.284 - 286.
- 9 生田久美子『「わざ」から知る』東京大学出版会、1987、はしがき(vii).
 - 10 同書、p.132.
 - 11 同書、はしがき (vii-viii).
 - 12 同書、p.25.
 - 13 同書、p.134.
 - 14 同書、p.134.
 - 15 同書、p.89.
 - 16 生田久美子、北村勝朗 (編)『わざ言語 ―感覚の共有を通しての「学び」へ』慶應義塾大学出版会、2011.
 - 17 生田久美子『「わざ」から知る』、p.104.
 - 18 同書、p.25.
 - 19 同書、p.30.
 - 20 マイケル ポランニー (Michael Polanyi) (著)、高橋勇夫 (訳)『暗黙知の次元』筑摩書房、2003、pp.30 - 32.
 - 21 同書、p.28.
 - 22 生田久美子『「わざ」から知る』、pp.31 - 33.
 - 23 ポランニーは、「その(=発見されるべき何か^{パーソナリティ}が必ず存在すること)認識を保持する人間の個性を巻き込んでいるという意味合いにおいて、おしなべて孤独な営みであるという意味合いにおいて、個人的な行為^{パーソナル}である。」とも述べている。この「個人的な」という意味について、山崎正和による、ポランニーが述べた個人的知識とは、身体的知識と同義語だと見ることができるとの解説から、実際に身体で得られた身体による知覚は、それが体験した個々の身体によってのみ得られたということであると解釈できる。
山崎正和『リズムの哲学ノート』中央公論新社 2018、p.52.
 - 24 James Elkins, *Why Art Cannot Be Taught: A Handbook for Art Students*, University of Illinois Press, 2001, p.142.

【参考文献】

山本正男『生活美学への道』勁草書房、1997

- 西山松之助『藝道と伝統』西山松之助著作集第6巻、吉川弘文館、1984
- 辻泰秀「美術教育における美術批評の位置付け—アメリカのDBAEからの示唆—」
『岐阜大学教育学部研究報告』60(1)、岐阜大学教育学部、2011
- 山木朝彦「美術教育と批評—美術教育思潮と批評の関係—」『美術教育学』(2)、
美術科教育学会、2001
- 生田久美子『「わざ」から知る』東京大学出版会、1987
- 生田久美子、北村勝朗（編）『わざ言語—感覚の共有を通しての「学び」へ』
慶應義塾大学出版会、2011
- マイケル ポランニー (Michael Polanyi) (著)、高橋勇夫 (訳)『暗黙知の次元』筑摩書房、
2003
- 山崎正和、『リズムの哲学ノート』中央公論新社、2018
- James Elkins, *Why Art Cannot Be Taught: A Handbook for Art Students*, University of Illinois
Press, 2001

論 文

初等図画工作教育法における指導内容の観点

－「何ができるようになるか」の応え－

齋藤 亜紀*

Consideration of the Guidance Contents of "Arts and Crafts":
For Understanding What Can be Learned at the Site of Teacher Education

要旨 (Abstract)

本稿の目的は、今回の小学校学習指導要領改訂で示された教育の要請について、図画工作科は、どのような意義と特性を教員養成の授業で伝えることができるのか、教員養成で伝えるべき指導内容の観点を検討することである。そこで2編の先行研究をレビューし図画工作科で求められる指導内容の動向を整理し、「初等図画工作教育法」の授業で「何ができるようになるか」の具体的な応えについて、受講生の現状の意識から問題を提起し、考察した。

キーワード (Keywords)

図画工作科、教員養成、新小学校学習指導要領、

1. はじめに

平成29年3月31日、小学校学習指導要領の改訂が告示された。平成32年度の全面実施に向け、この移行期間に各学校、教員養成に関わる大学などの教育機関、研究者の間で、改訂の経緯で示された改善点について整理するとともに、求められる学びを段階的に発展させる教材や授業研究の検討がなされている。また、この改訂では教科を越えた大きな道筋としての教育の目標が明示されている。

本稿の目的においても、教員養成の授業で、この改訂の経緯で述べられている教科を越えた統合的な教育の意図について伝える必要性を強く感じている。そのうえで、学校教育

* 常磐大学人間科学部 非常勤講師

のひとつの教科である図画工作科がこの意図に、どのような学びで貢献できるのかを明らかにしていきたい。

受講生たちは、教員資格取得のための教職課程で、教育の方向性と現在求められる社会化の動向を知るとともに、各教科の意義と方法を学んでいく。その後、教育現場で研修と実践を重ね、現実社会で学習者に向き合い、試行錯誤を続けていく。その過程においては、今回の改訂で示された改善点の意図をどのように具体的な教科の学びとするのか、自ら試行し、経験していく中で発展させていかなければならない。教員になってからも、児童生徒同様に、学びについて深く考え、深く学んでいく姿勢が必要である。

そこで本稿ではまず、平成 28 年 12 月 21 日中央審議会の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について」において示された「“よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る”という目標を学校と社会が共有し、連携・協働しながら、新しい時代に求められる資質・能力を子供たちに育む『社会に開かれた教育課程』の実現」という教育の大きな課題を、図画工作科はどのような学びのアプローチで示せるか整理した。

整理の方法として、まず公示後まもなく発表された図画工作科の 2 編の研究論文を本稿の先行研究としてレビューした。この二つの視座は、図画工作科の重要な課題を的確に顕している。本稿で、これらの視座を教科の方向性への課題と捉え、学校教育における図画工作科の学習について考察した。考察には、昨年度の課程認定科目「初等図画工作教育法」の授業「図画工作科・夢の道具¹⁾」での受講生の実践の様子、反応から「なにができるようになるか」の応えを探る材料とした。これらから、「生きる力」として継続される、主体的な学習者育成に貢献する図画工作科の指導内容の観点を検討した。

2. 学習指導要領改訂のねらいと図画工作科

今回の改訂の経緯では、「一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される。²⁾」ことが、育成のヴィジョンとして示されている。

平成 20 年度の改訂では、「知識基盤社会」時代の到来をうけ、国際社会に協力、貢献できる人材の育成を目指し「確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する『生きる力』をはぐくむこと」が目標として掲げられた。この「生きる力」は、新学習指導要領においても「予測困難な社会の変化に主体的に関わり、感性を豊かに働かせながら、どの

ような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにすることが重要⁴」といった、より具体的なヴィジョンとして述べられ、学校教育が育むべき社会の成員としての個人が多様性を持った自律した人間の姿として、強調され描かれているのがわかる。このように改訂の冒頭での言及からも「生きる力」への期待がさらに高まっていることが感じられる。

また、この「生きる力」の推進は、「今回の改訂では、知・徳・体にわたる『生きる力』を子供たちに育むために『何のために学ぶのか』という各教科等を学ぶ意義を共有しながら、授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していくことができるようにするため、全ての教科等の目標及び内容を『知識及び技能』、『思考力、判断力、表現力等』、『学びに向かう力、人間性等』の三つの柱で再整理した。⁵」と述べられ、教科を越え、教育の指針を一本に統合し、現場に明確に伝えるための具体的な方法が模索されてきたことが伝わってくる。

今回の指導要領改訂の大きな改善点として、このように全教科の目標内容を共通の文言に統一するのは、総ての教科に通じる教育プログラムを骨組みにして重層的な人材育成を学校教育の到達の目標に据えたためであると考えられる。

その背景には、流動的で止まることなく発展を続ける未来社会で、国際社会と協働し、多様性を受容しつつ、コミュニケーションを円滑に行うことのできる人材が求められているためである。多様性を持つ大きな社会とリンクすることのできる実際的で主体的な態度の学習者による「より深い学び」への移行が強く望まれている。

このような「深い学び」を実現させるために、各発達段階に則し継続的で一貫性のある学習の目標を掲げる必要があり、その起点である幼児教育に文部科学省が新幼稚園指導要領で「育て欲しい姿」を明示したことから伺える。このため、個人の資質を見極めた能力開発のアクションとフィードバックのシステムづくりが各学校、各教科の教員に求められている。

3. 先行研究の検討

3-1 図画工作科の課題と要請

今回の改訂では「社会に開かれた教育課程の実現」と資質・能力を客観的に評価し活用することのできる主体的な学習者を育成することが目標としてあげられている。そのた

めに「何かができるようになるか」を明確に伝えることを求めている。

図画工作科では、現行の授業改善への取り組みをさらに進めていくことに加え、「感性や想像力等を豊かに働かせて、思考・判断し、表現したり鑑賞したりするなどの資質・能力を相互に関連させながら育成することや、生活を美しく豊かにする造形や美術の働き、美術文化についての実感的な理解を深め、生活や社会と豊かに関わる態度を育成すること等については、更なる充実が求められる⁶⁾」との課題が示され、改訂に対しての要点については、細目を挙げ、改善点を明らかにしている。また各学年で育成を目指す資質・能力の目標については、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱に整理し指針にするように説明している。さらに表現領域の改善する点においても、細かく文言を調整し、詳細に伝えようとしている。

教科の指導内容の観点を整理して伝えることは、学びの意義や特色をより学習者主体の目的に配慮した姿勢であることがわかる。またアクティブ・ラーニングやカリキュラム・マネジメントなどの教育プログラムや学習環境をさらに展開し、整備していくことを強調し、個々の資質をより見極める指導の構築が必須になっている。

これらの課題について、教育の現場での実践、教員養成に関わる課目では、具体的な研究や取り組みが重ねられている。その中から本稿では、島根大学教育学部紀要で掲載された川路澄人の研究論文「図画工作科における学習指導要領の構造化に関する研究—主に平成10年度20年度版の目標と内容を比較して—⁷⁾」と、北海道教育大学紀要に掲載された阿部宏行の授業研究「学習指導要領（図画工作科）と授業研究⁸⁾」の二編に着目し、先行研究としてレビューを行った。

この2編の論文で述べられている視座は、教員養成において新学習指導要領改善の意図を伝えていく上で知見となるものである。

3-2 指導要領の構造化

学習指導要領は、戦後の教育改革から社会の動向に合わせて変遷を重ね更新しつづけている。平成元年には、「新しい学力観」が示され、個性を尊重する教育が示された。この社会を担う自立した個人の育成を目指した教育への舵取りは、平成10年度、平成20年度の改訂で精査され、改善、調整を経て、今年度の改訂の道筋を作ってきた。

この平成からの大きな教育の舵取りは、どのように伝えられ、授受されてきたのか、川路澄人「図画工作科における学習指導要領の構造化に関する研究—主に平成10年度20

年度版の目標と内容を比較して－」の研究で、その質的な検討がなされている。

そこでまず、図画工作科に関する目標・内容がどのように変化しているのかを新学習指導要領の起点と考えられる「平成 10 年度（以下 H10 版）と平成 20 年度（以下 H20 版）の学習指導要領における図画工作科に関する記述方法と内容の変化を『構造化』という視点から考察し、新学習指導要領時代における図画工作科教育のあるべき姿を検討⁹」している。

川路は、この「構造化」の視点について、「各学年段階を通じて、記載内容や表記の方法、文末表現などに順序性や統一感のあるもの」と定義している。今回の改訂では、特に全体を通して、「何ができるようになるか」を明確に示すことに重点が置かれた背景もあり、「各教科に統一のフォーマットを用いた」ということが川路の着眼点になっている。

「H10 版は H 元版の内容をかなり簡略化した印象がある。」との考えを示し、内容を簡潔に伝えようと試みた意図を指摘している。しかし、学習に向かう態度が、発達段階に対応した文言で記述されていることがみとめられるものの、これもまだ「H10 版は構造化と呼べるものではなく、文の前半部分に目標を付け足していく方式をとっている。」ことが述べられている。

これらと比較して、「H20 版は、さらに簡潔・明瞭な表現になり、各文節の役割が構造化されていることがわかる。」と見解を述べている。それまでの目標は、「各文節に一貫性はわずかしがなく、文末表現も統一されていないと同時に難易度、抽象度についても分かりにくい。」との問題があったが、今回の改訂で、発達段階に応じ、レベルアップし変化する「構造」が認められることから、記述方法への考え方に大きな変化があったと指摘している。

この構造化の流れによって、学校教育全体としての目的意識、目標の共有につながり、6 年間に及ぶ小学校での学びを「深い学び」にするためのガイドラインとしての「明確な方針や共通理解可能なもの」として機能することが期待されている。

とくに図画工作科では、能動的な学習者育成に対して、「造形的な考え」や「創造性」など特徴として使用される文言が分かりにくく定義も曖昧なために、教育の内容がわかりにくいということが問題となっていた。

川路はこの研究論文の冒頭で、現在の学校教育において前提として「エビデンスを基礎とした各教科の存在意義が問われる事態となっている。」との見解を示し、学びの目的・成果を具体的に示すことが求められていることを挙げている。美術教育は、学校をフィー

ルドに様々な実践を行い、検討されてきているが、それらが現場に対して、継続的なスキル形成の明確な応えとして示せずにいることに危機感を抱いている。

「現場教員から『図画工作科という教科はどう指導して良いか分からない、難しい』という質問や感想を聞かされることが多い」ことを明かし、その原因について「何を学習させるべきかということを具体的に記載していないこと」とし、さらに背景として「教育現場に図画工作科や美術科を専門とする教員は圧倒的に少ない」ことを挙げている。

また、小学校教員養成を行う大学などで、初等教育の現場へ「図画工作科に関して造詣の深い教員を大学が供給できていない現状がある」ことを指摘している。このような問題に対して、川路の分析によると、「H20版では学習指導要領作成者サイドが、一般の小学校教員に分かりやすい学習指導要領を作成したいという思いが詰め込まれている印象を強く持っている。」と述べている。その一方で「簡略化、構造化されたことにより、ある意味平易な文章表現になったことから、その行間に含意されたものが抜けてしまったというデメリットを感じる場合もあるかもしれない。」と憂慮すべき点についても指摘している。

これらの経緯と課題を踏まえ、新学習指導要領の図画工作科「目標」と「内容」の分析した結果、「より一層構造化が進んだ」ことについて「文言の共通部分がH20版よりもさらに多く見られ、それぞれの学年段階で求める資質・能力や到達度の違いが明らかになった。」とその成果を述べている。さらに「活動内容（造形遊び、絵や立体、工作に表す活動、鑑賞）ごとに提示されていた内容が、指導する事項ごとに活動内容が提示されるという逆転が起きていることである。これまでは各活動内容で記載されていた指導する項目が『発想や構想に関する事項』については『造形遊びをする活動』と『絵や立体 工作に表す活動』のそれぞれにおいて具体的に記載されることにより、『発想』とは『どのようなものから思いつく』活動であり、『構想』とは『どのような観点を考えながら、どのように表すのかを考える』活動であるのかが明確になった。」と述べられている。構造化によって、目標を伝えるという点でガイドラインが明確になり、さらなる具体的な手立てが必要であり、多くの課題があることも述べられている。

新学習指導要領は、全教科で統一された記述によって、図画工作科においても記述の構造化が確認された。川路の質的な検討によって検証され明確になったが、図画工作科の学びの特異性から、表現、創造性に関わる学習は、内容、成果に不透明さと難解さを印象付けてきたことをまだ払拭しきれていない。この新学習指導要領を実施していくうえで、現

場に具体的な実践として提案していかなければならない。

表現へのアプローチは、学習者主動とされる手放しの自由では成し得ない。川路は、今後の図画工作科教育の方向として「図画工作科は児童の明確な表現への動機付けをもととした自己探求としてのアクティブ・ラーニングである」との見解を示している。川路が懸念する「理念と現実との乖離」を埋めるためにも、図画工作科の実践において、主体的な学習者育成のアプローチの構築と、アクティブ・ラーニングへの試みを具体的な実践とカリキュラム・マネジメントの実例から伝える必要がある。

3-3 深い学びへの視座

今回の改訂では、現行の教育の方向転換ではなく、「生きる力」を育む教育をさらに具体的に成熟させることが求められている。変化しつづける現代社会では、多様性を持つ個人の様々な考えや行為が機動力になっていく。そのため、学校教育に、「確かな学力」に裏付けられた思考力や実行力を育む実践への期待が高まっている。その方策として、挙げられているのが「アクティブ・ラーニング」である。この教育では、学習者に個々の考えを表出させる場をつくること、それを多様性を持った集団の中で精査し、さらに成熟させることのできる段階的、継続的な教育のシステムが求められている。

アクティブ・ラーニングへの要請は、前回の改訂においても示され、実践、改善の研究が重ねられている。しかし、その一方で、ワークショップ的な一過性の体験学習や話し合い学習に止まっているとの批判や課題も示されている。つまり、この実践の多くが継続的、段階的に習熟する「深い学び」の要請に至っていないというのが現状の課題であると言える。

研究論文「学習指導要領（図画工作科）と授業研究」で阿部宏行は、このアクティブ・ラーニングへの要請を図画工作科では、どのような実相として捉えることができるのか、学習場面など実際的な視座から検討を行っている。授業改善への要請に対して反省的な課題を見据え、授業研究から顕在化させようとする試みである。

今回の改訂で、指導要領で各教科共通で明示された「深い学び」の方策としての「見方・考え方」は、図画工作科においては、「造形的な見方・考え方」として感性や想像力を働かせて、より良く活かし、主体的に試行することが望まれている。かつての知識や作業に終始する成果主義的な授受では、学習者の思考を促すアクティブ・ラーニングの実際的な学びは実現できない。教員には、まず学習者が主体となる働きかけと環境づくりが責務であり、そのねらいが、学習者の個々の資質に根ざしたイメージを活用させることであ

り、新たに学習活動で得た「知」を生かして「感性」と「知性」とを融合させ試行する意義をそれぞれに見出させることでなくてはならない。

阿部は、「この『深い学び』は、各教科の特質に応じて、なぜ学ぶのかの目標を定めると共に授業改善に踏み込んで示されたと言える。¹⁰⁾」と述べ、図画工作・美術科の「学び」の意味や意義を検証しつつ、学校教育の課題が図画工作科の特性において、フレームワークのみに終わらず、どのような授業改善から導きだせるのか論考している。

図画工作科で育成する資質や能力の前提としてある「感性」は、並列化して定義することが難しい。また、その学びや、成果、評価も不明瞭であるとの批判も根強い。それに対しても阿部は、「造形的な見方・考え方」から、事象における感性とイメージの生成を例にとり、日本語における行為と言葉の構造を論拠として挙げて説明している。

対象「もの」の性質や属性を例えば、柔らかい、軽い、ざらざらしている、丸い、厚い、赤い、…などと言葉で表すことができる。そこには「形（形状）」「色」「材料の質感」などがある。他にも材料（自然物、人工物等）、作品（自他）など、限定的ではあるが「言葉」として表すことができる。

これらの「言葉」は、身の回りにあるものから派生する関係性の中にある。対象として取り出すか、そのままにするかは、自身の判断による。「言葉」は、他者への伝達する鍵として使用されることになる。主体的な判断こそが『自分のイメージ』をつくり出すのである。そのイメージには想像力が働いている。また、その前提には、対象を捉える「感性」がある。感性や想像力を働かせることと、自分のイメージをもつことには、このような関係がある。¹¹⁾

学習者に、気づきを促して、「自分のイメージ」持つことで行われる創造的な学習は、そのものでコミュニケーションする働きがある。また、学習者個々の造形が、行動性としては、アクティブな行為でなくても、表現することで個々の感性は顕在化される。その活動の行動性が、静的で個別的な作業から成り立っているとしても、表現の機能は他者に伝達することを可能にするアクティブな活動になる。また、学校教育においては、その成果を見合い学び合うことで、個々の学びは多様性を了解した豊かなリソースとなる可能性がある。

人一人が成せる行為や発想は必ずしも大きなものではない。このように他者の感性を知り合い、学び合う学習は、多様性を受容する対話的な学習であると言える。

阿部はさらに、こういった図画工作・美術科の本質的な学習の意義を現実のものとして実践するために、今回の改訂で行われた「指導事項」「指導計画」の設定などについての

言及に、指導案、題材名などの具体的な記述の工夫を通して提案している。これらは生徒のみならず、教員の意識、また教師間、学校間での相互理解を目指そうとするものである。学習者主体の教育はともすると、かつての子供中心の曖昧性のある履き違えた自由の教育になってしまう。けれど、今回の改訂で望まれている自由は自律への教育の要請であり、阿部提案は、学校、教員の連携、教員要請の重要さも示唆している。

4. 「初等図画工作教育法」授業実践からの検討

新小学校指導要領の改訂の目的は、学校教育で学ばれる教育目的を一本の道筋として明確化し、その教育を各教科の特性に応じて具体化することを要請したものである。

上述した先行研究でも示されていたように、川路の「図画工作科は児童の明確な表現への動機付けをもととした自己探求としてのアクティブ・ラーニングである」との見解や、阿部の「主体的な判断こそが『自分のイメージ』をつくりだす」鍵であり、その判断は、個々に備わっている感性を前提にし、対象を捉える「感性」や「想像力」を働かせることを促していく、この要請に応える方策であることが述べられている。

新小学校学習指導要領において、教育の目的・目標が構造化され、より明確に授業改善、指導内容について踏み込んで示そうとした意図は、この教育の方向を現在進行中の教育現場のみならず、教員養成においても伝えていくことが求められているためであると考えられる。

つまり、教員免許資格認定科目として図画工作・美術科の教育を学ぶにあたって、今回示された改善の意向を正しく理解することが重要である。それにはまず、これまで学校教育で学んできた図画工作・美術の教育を振り返って再考する必要がある。なぜなら、図画工作科の学びに対する個々の意識や既存のイメージを払拭する必要もあるからである。さらに言葉を重ねると、今回の改訂では、学習者、指導者ともに、図画工作科の指導内容、指導法、その成果、評価に対する曖昧性に根強くある不信に対して、具体的な改善を図っていくことが強く求められているとも考えられるからである。

そこで前年度、教科の特性を学ぶ「初等図画工作科教育法」の授業で、受講生たちに「図画工作科で身につけたい力とは何か」について、ブレインストーミングを行った。

この授業での試みから、受講生たちが図画工作・美術の教育で潜在的に身につけることになった様々な意識が検出された。これらの意識について、現在改善点として指摘されている問題と、これから目指すべき教育との齟齬をまず明らかにし考察した。

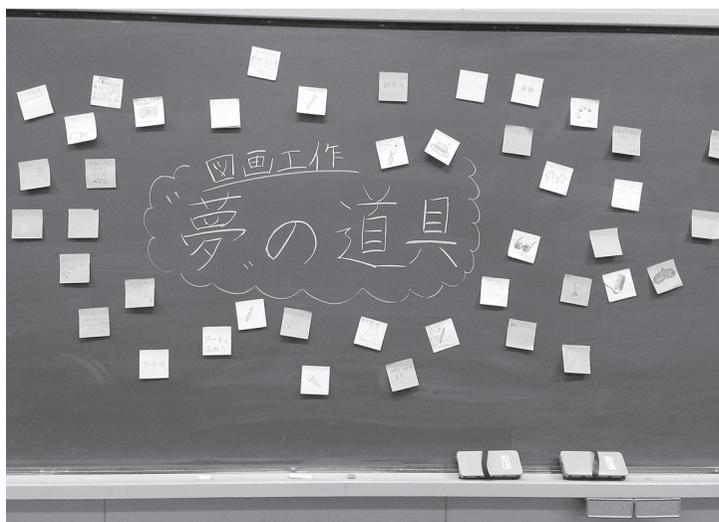


図1.

4-1 授業の概要

①授業の目的とねらい

「初等図画工作教育法」は、教員免許状取得に関わる科目であり、教科の特性、指導の観点を学ぶためにある。授業「夢の道具」は、その導入の役割として、実践したものである。この授業で、現在に至る図画工作科・美術の教育から受講者が教科の特性や意図をどのように捉えているのか、潜在的に形作ってきた意識や観念を改めて顕出し、協働で問い直すことがねらいである。

ほとんどの小学校では、学級担当の教員が図画工作科の指導に当たるが、教科の特性として、専門性が高く、教員の経験や体質によっては、指導内容に格差を生じさせ易い科目であると言われてきた。現役の教員からも指導内容の不明瞭さや難解さから、指導に不安や困難を感じているという声を聞くことがある。

そこで、本稿の考察では、この授業の実践を通して、受講生には、「何ができるようになるか」の問いの応えを学習者の立場に返って具体化して考えること、図画工作科の教育の意義と特性について、自分のこととして再考させることをねらいとした。

この経験から図画工作科で求められている指導内容の観点を理解し、「初等図画工作教育法」の授業後半で行われる模擬授業での題材、授業案、計画立案等を具体化するための手がかりになることが目的である。

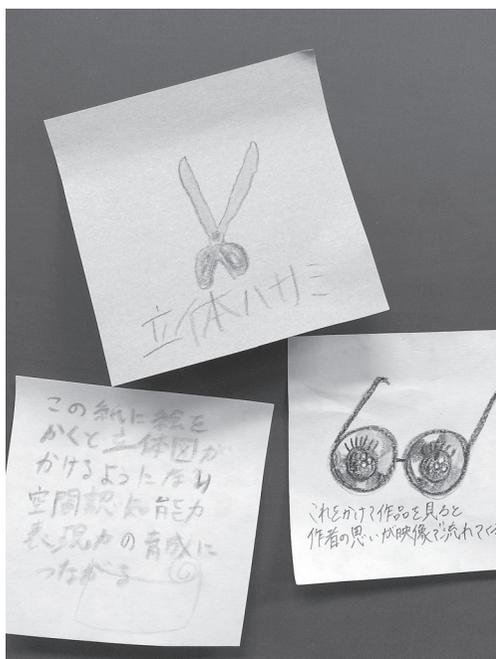


図2.

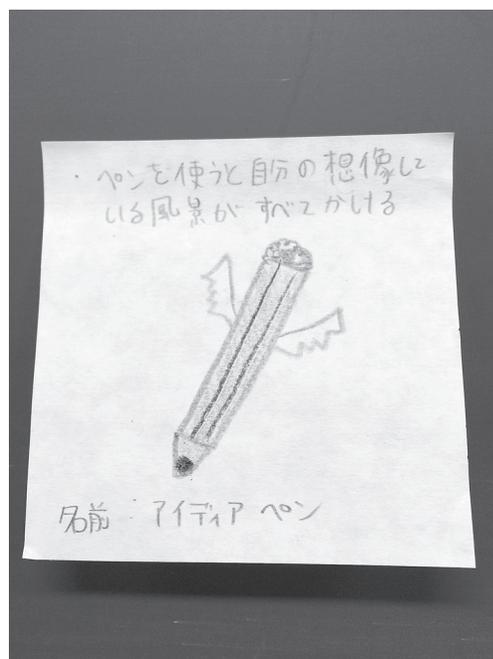


図3.

②実施日時と対象

実施日 2017年10月17日

授業名 「図画工作科・夢の道具～こんなこといいな、できたらいいな」

対象者 「初等図画工作教育法」受講者 23名

③授業の流れ

児童マンガのキャラクターである「ドラえもん」は、のび太に「こんなこといいな、できたらいいな」という夢の道具を与えて、現在ののび太の力では成し得ない夢を叶えさせていく。このように、このマンガのテーマでもある「こんなこといいな、できたらいいな」の夢の道具を図画工作科で使うことのできるとしたら、どんな道具を作れたらいいか、受講生に考えてもらった。図画工作は、何ができるようになる学びなのか、どのような力を身につけたいか、思いついたキーワード、道具の絵、機能について付箋に書き、黒板に貼って全体で見合った。その後、図画工作科の学び、育むべき力について、それぞれの考えをもとにディスカッションを行った。

④「図画工作科・夢の道具」の分類と詳細

受講者の発案した「夢の道具」は、道具の用途、発案した動機などから、表現性に関

わる「再現力（着想、感じたことを表現する能力）」、「想像力（実際に目の前にないことやもの、経験したことがないことをイメージする能力）」、「発想力（主題やテーマ、考えを引き出す能力）」、「技術力（着想、発想を形やイメージにして表現する能力）」について、授業の形態に関わる「作業力（時間配分や道具の選択準備に関わる能力）」の5つに分類した。

表1.を見ると、「再現力」8案、「技術力」7案が目立ち、それに「作業力」5案が続いている。これらを見ると、自己の感性、資質をアウトプットする力が必要であると考えていることがわかる。

「再現力」を可能にする道具では、「ペンを使うと自分の想像している風景がすべてかける」、「目で見た色をその通りに再現できる。片方は筆、片方は色えんぴつ」、「かいだ匂いを色にできる筆」など想像や色、感覚を再現するなど、頭の中にあるおぼろげなイメージが明確な表現となって現実に表現することができる道具として発案されている。「技術力」に関わる道具としては、「誰が持っても上手に描ける筆」や「この紙に絵を描くと立体図が描けるようになる」など、平面で表現されたものが自動的に立体に表現されるものなどが発案された。技術力とは、材料や道具にコミットする経験を重ねることで方法を知り、自在に材料や道具を操る力が身につくことである。また、「技術力」では、「描いたものが具現化するペン…」や「描いた絵が実際に動く」など表現をアクションとして、道具がさらなる機能を付加させるといったものも発案された。どちらにしても、表現の質や高度な機能を持たせるために、技術力が求められていることがわかる。

また「再現力」も「技術力」も発案者には、前提として表現したいイメージはある。しかし発想を形にする知識や技術が必要であることを感じていることがわかる。

「作業力」では、「失敗を考えずに自由にかける道具」や「すべてを消せる消しゴム」など、個々の試行の成果や達成度が、評価されてこなかったことが想像できる。課題の意図を正しく理解することが評価において必須であるが、それに終始し、失敗や試行することに臆病になっているのがわかる。また完成度について、授業の時間内で十分な作業時間を確保すること、表現をする自体が困難であったことから「じかんを伸ばす道具」などが発案されたことが想像できる。

このことから、受講生は経験的に、学校教育における図画工作・美術の学びで、個々の感性に基づき、ものごとを捉え、課題の意図を理解しようとしているが、方法へのアクセス、指導、試行が十分に行われず、表現活動の成果・完成度に困難を覚えた経験が

あることが明らかになった。

ディスカッションでは、育まれる能力として、「観察力1案」、「鑑賞力1案」、「発想力1案」、「デッサン力×2案」「デザイン力×4案」、「自己表現力×2案」、「創造力1案」、「色彩感覚×3案」、「自由×3案」、「資質向上1案」、「空間認知能力1案」などがあげられた。

表現、作品、成果などを補うことが道具の発案の動機になったのとは異なり、個々の資質や感受性に関わる言葉が多く聞かれた。また、学習者の自尊感情や達成感に関与する、「自分で思った通りに表現できること」が大切であることが、共感する意見として出された。指導者の立場からの発想としては、「作業時間の短縮」など授業効率、課題の執行能力に関わること「手際よくなる」、「手馴れる」ことなどが必要であるとの意見が出された。

表1. 「夢の道具」詳細

	道具	できるようになること	分類
1	ひらめきメガネ	一度見た景色が鮮明に思い浮かぶメガネ	再現力
2	アイデアペン	ペンを使うと自分の想像している風景がすべて描ける。	再現力
3	寝ながら筆	見た夢をそのまま絵に描ける筆	再現力
4	そのままパレット	頭に浮かんだ色をそのまま出せるパレット	再現力
5	すぐスクリーン	頭に思い浮かんだものが、すぐに映しだされる視点を好きに変更できる。 場合によって、その目線に立つこともできる。	再現力
6	みるだけ絵の具	見た通りに色が再現できる。色を見て本体を握ると、本体のコンピュータが脳波をキャッチして思っている色を再現して絵の具を出す。	再現力
7	みるだけカラー	目で見た色をその通りに再現できる。片方は筆、片方は色鉛筆。色の取り込み方は、2種類。 ① 再現したい色を先端でタッチする。 ② 色を見て本体を握るだけで本体のコンピュータが脳波をキャッチして思っている色を再現する。 見るだけで絵の具の次世代型。	再現力
8	匂い筆	かいだ匂いを色にできる筆	再現力
9	みえるメガネ	これをかけて作品をみると、作者の思いが映像で流れてくる。	想像力
10	ヴァーチャルゴーグル 感触にぎにぎ軍手	ゴーグルをつけると設定した場所に行った体感を味わえ、備品の「感触にぎにぎ軍手」をはめると、ゴーグルを通した世界の中でのものをさわることができる。	想像力
11	肌で感じるマント	ものの形や色の感覚が肌に直接伝わる。	想像力
12	もしも BOX	もしもを形にして実際にみることが出来る	想像力
13	作品スキャン	作品を制作する過程や作者の思いを知ることができる	想像力
14	アイデアハット	帽子をかぶると、アイデアがたくさんでくる。	発想力
15	きせかえカメラ	カメラで撮るとその人にあった服がデザインされる。	発想力
16	上手筆	誰が持つても上手に絵が描ける筆	技術力
17	具現化ペン	描いた絵が具現化するペン。 生き物であれば命が宿る。	技術力
18	不思議ペン	この鉛筆を使うと、何色でも出せる。	技術力
19	自由帳	描いた絵が実際に動く画用紙	技術力
20	立体紙	この紙に絵を描くと立体図がかけられるようになる。	技術力
21	立体ハサミ	このハサミで絵を切ると、立体になる。	技術力
22	らくらくカッター	このカッターを使うと、なんでも切ることができる。 自由な工作を行うことができる！	技術力
23	工作手袋	工作に必要な材料、道具が何でも揃う手袋	作業力
24	*	失敗を考えずに自由にかける道具	作業力
25	*	すべて消せる消しゴム	作業力
26	*	時間をのばす道具	作業力
27	*	時間をのばす	作業力

4-2 受講生の反応

「夢の道具」を発案することから、図画工作科の本質的な学びの意義と特性について再考し、今回の改訂で強調された指導内容の観点について理解を図り、模擬授業実施の授業案を立案していくうえの指針を与えることが目的だった。指導経験のない受講生が、図画工作科において「何ができるようになるか」を具体化して指導内容に反映させることは、困難がある。受講生の多くは、今まで自分が経験してきた教育で「何を身につけなければならなかったのか」反省的な観点から指導内容の答えを見つけようとする。

また、この授業の実践では、個人の資質や独自性が発揮される「発想力」が、道具としてあまり発案・検討されなかった。そのことから図画工作の授業で、指導者が学習者にテーマ、方法、材料を与え、評価に関しても指導者が目標とする課題の理解度、達成度で決定される指導者主体であったことが想像できる。

しかし、今回の改訂でも強調された主体的、対話的な学習の要請では、「思考力・判断力・表現力等」の育成が望まれている。それには指導者の投げかけに対して、いかに自分のアクションを起こすことができるのかが、成果として問われることになる。図画工作科の学習では、表現のテーマをみつけること、方法を選択することを通して応えることができると考える。

この授業の実践では、受講生の多くが、「はじめ、『夢の道具』を考えるのが難しかった。」と感想に残している。しかし、図画工作で、どんなことができたらいいか、自分の考えを声に出し、話すことや、出された様々なアイデアについて、意見を出し合い、話し合うことでアイデアが展開していったとの感想を聞くことができた。

授業のおわりに、「夢の道具」を見合いながら、全体でまとめのディスカッションを行った際には、共通した願いとして、「自分で思った通りに表現する」ことがあげられたが、

「自分で思った通りに表現する」とは、芸術家が死ぬまで獲得しようもがき、苦しみながら希求する能力でもある。それを学校教育のひとつの題材で成果とすることは、実は性急な考えである。しかし、学習者の「思い通りに表現する」という意識を表現性に関わる技術的な習熟度、完成度に終わらせずに、自発性を促す動機として尊重して、各学年で段階的に「造形的な見方・考え方」を成熟させていく力に転化させていくことを目標と据えれば、大きな学びの可能性が秘められていると言える。学習者が、「思い通りに表現する」ための選択、探求するプロセスを評価し、指導内容と共に、継続的に成熟させる学習プログラムとして機能することが望まれる。

前述した先行研究においても、今回の学習指導要領改訂で示された学習の方策として、「表現への動機付け」、「主体的な判断によって自分のイメージを持つ」などが重要な手がかりとして挙げられている。つまり「思い通り」には、教科の深い学びを実現するうえで、表現の動機を誘引し、自分のイメージを表現する手立てを探索、選択、試行することを段階的に成熟させる手立てとなる可能性がある。

実は、「夢の道具」は、夢ではなく、図画工作科の学習で身につけることが可能な学習である。受講生が挙げた道具の力を、学習者が主体的に獲得するために、どのような動機を与え、自ら試行させるためには、どのような環境を整え、題材として具体化させる実現のかを考えていく必要がある。

指導者が到達点を定めた成果主義、作品主義的な指導内容では、個々の感性、資質を育む教育に閉塞感をもたらしてきた。題材の導入として「思い」を明確にするデザイン思考法や、試行を可能にする学習環境の設計について開発、展開させていくことを方策として今後の教育現場で求められることを教員養成の授業で伝えていかなければならない。

今回の実践では、図画工作・美術に苦手意識を持っていた受講生には、表現性や達成感において自分の自尊感情を挫いていた元凶と、実際の図画工作科の指導内容の観点との違いについて考える機会になった。

これらの教育現場を担う受講生たちから、図画工作・美術科の指導内容の観点を実践後の感想からも聞かれたことが、この実践での成果である。

「絵を上手に描くことはもちろん大切だけど、その人らしさや個性を表現したいりすること、絵を描いたり、何かをつくったりすることを楽しむこと、作品を見て何を感じたかが図工にとって大切なのではないかと思った。」

「想像して考える難しさを知った。自分が思い浮かべているものがどのように使われるのかなど、答えを出すことがなかなかできなかった。このような表現力も必要だと感じた。」

「みんなが同じような作品を創ってしまうと、個性がなくなってしまうので、個性をだせるような指導内容について考えていかなければならないと思いました。」

「図画工作の時間で人の感性を育てる教師を目指したいと思いました。ただ、絵が上手や工作が上手ということで評価をするだけでなく、考えている様子や表情、描いたり作ったりしている行動をみてあげるようにもしたいです。」

5. 主体的な学習者の育成のヴィジョン

発想が困難なものごときたいして、具体的なこととして発想するためには、まずは自分自身の考えや思いをアウトプットすることが重要である。学習指導要領が改訂を繰り返しても、その問題についての流れや原初となる問題について知らなければ、指導者の経験、体質のままに指導が行われてしまうことがある。

「何ができるようになるか」は、指導内容として明確に示さなくてはならないが、主体的な学習者を育成するためには、「何ができるようになりたいか」を考えさせることが重要なアプローチになると考える。そしてさらに、学習評価「何が身についたか」についても、従来の学校の社会的機能である社会化、選抜・配分、正当化にみられるような、学校主体の価値化では、立ち行かなくなることが考えられる。「何ができるようになるか」から「何ができるようになりたいか」、それを「何を、どのように学ぶか」を主体的に探索させる各科の教育プログラムを設計し、教員は目利きとして個人に寄り添い、多様性を受容する姿勢と想像力を持って臨まなければならない。

学校運営による具体的な学習プログラムの方策としては、近年、国際バカロレアの教育プログラムを導入した、実践の報告と指導内容の研究が進められている。

東京学芸大学附属大泉小学校では、『骨太な国際人として生きていくために必要な資質・能力：本校が培ってきた多文化共生の理念を受け継ぎながら』と教育の目標として、国際バカロレア PYP における 8 つの基本概念を掲げて教育を試行している。

- 1 Form 形式：それはどのようなものか
- 2 Function 機能：それはどうなっているのか
- 3 Causation 原因：それはどうしてそうなっているのか
- 4 Change 変化：それはどのように変わってきているのか
- 5 Connection 関係：それは他のものとどうつながっているのか
- 6 Perspective 見方：どういう考え方をしているのか
- 7 Responsibility 責任：わたしたちは何をすべきか
- 8 Reflection 振り返り：どうしたらわかるのか¹²

また、3 歳～12 歳までを対象としている、国際バカロレア PYP (Primary Years Programme) のプログラムでは、心と体の両方を発達させることを重視し、6 つのテーマ

を挙げている。

私たちは誰なのか
私たちはどのような時代と場所にいるのか
私たちはどのように自分を表現するか
世界はどのような仕組みになっているのか
私たちは自分たちをどう組織しているのか
この地球を共有すること¹³

自分と世界との位相を知ることが、自律した社会の成員となるためには、重要なアプローチである。国際バカロレア PYP で掲げられている要件も、まずは今、置かれている世界の構造や不思議に目を向け自分との関係性を知ることから始めようとしている。

今回の改訂で示されたグローバル化の進展や技術革新等に対応できる担い手とは、個の多様な資質を育成されることが必須であると言える。国際社会に照準を合わせた「多様性の原動力」となる人材育成の要請に応える教育プログラムを機能させることに期待が寄せられている。

現行から引き継がれた「生きる力」の育成や、個の「主体的・対話的で深い学び」は、実際の授業の内容をどのように反映させ行っていくのかといった課題は、学習者の主体性を育む教育システムの理論構築が鍵になると考えられている。しかし、その実践の多くが、先進的な教育プログラムのシステムを現行の教育内容に当てはめて施行しているに過ぎず、革新とはなっていないというのが現状である。また、日本における先進的な教育プログラム導入の成果の検証もこれからの案件である。

これらの結果を待つどのような学びが社会において役に立つのか、どのような資質を学ぶことが大事なのかという視点は、学習者にとっては茫洋なことであり、現実味がない。

学習者にとってのニーズ、嗜好を前提として、自分の存在が社会における無二であり、教育を受けることによって、より明確に社会に受容されていることを意識することのできるのが学校教育でなくてはならない。

教員養成の現場では、各教科で学習内容と方法にたいする題材研究が行われているが、その以前に指導者がその学びの意味を知る必要がある。

図画工作科の特性を踏まえた指導内容の観点として伝えていかなければならないのは、

まずは、学習者のそれぞれの考えを表現として表出させること。表現によって表出する自己と他者との対話を可能にすることである。表現は、自己の内面との対話であり、他者との対話でもある。この相関のコミュニケーションは、多様性を受容し了解する機会である。

国際社会、多様な社会のニーズに応えるために、個々の資質を活かしたチームで様々なプロジェクトが進行されている。他教科との連携を通して、企画力、計画性を図画工作科の思考力、デザイン力を学びで、具体的に考えていくことも重要である。

図画工作においては専門の技術をもたない苦手意識を持った教員によって、行われていることも少なくない。教員養成においても、すべての教科の熟達者でなくても、この指導内容の観点を理解し、主体的な学習者にその学習をするための方法を伝えることが重要なことであることを明示し、導いていくことが大事である。

学習指導要領は、教育全般に至る舵取りとして示される指針であり、マニュアルではなく言わばガイドである。指導計画、指導案を実践していくためには「何ができるようになるか」の問いを、自らの問いとして意識することも重要であると考えた。学習者主体の教育のアプローチは、指導者にも主体的に指導内容と関わる態度や意志が形成されることが望まれている。「何ができるようになるか」の問いを、社会の動向をより深く思考継続していくことが大切だと考える。

6. おわりに

図画工作科の教員養成の授業では、「～指導法」、「～教育法」と名称がつけられていることからわかるように、方法を学ぶことに終始してしまうことが多い。手立てとして方法を学ぶことは重要ではあるが、それらを学ぶ時、受講生はそれまでの経験や自分の資質、得意、不得意によって出る差を成果として捉え、指導法で学ぶべき教科の意図を曲解してしまうこともある。大学の課程認定の講座で知り得る方法には限りがある。

そこでまず、この教科で何が学ばれるのかを、児童生徒に伝える前に、自らが明確にその観点を理解する必要がある。

専門科教育ではなく、一般教育として学ばれる学校教育での「造形的な見方考え方」の習熟度は、学年が上がるごとに、さらに中学校へと段階的に発展展開されていくものである。初等教育においても、能動的な学習者の育成、その基盤となる判断力、理解を客体化する能力が求められている。

大学で学ばれる指導法の授業は、造形的な考えを知識のバリエーションとしてばかりを

学ぶのではなく、学習者同様に、教員もまた、授業の試みを指導の経験と試行を成果として評価する、という認識を持つことが望まれる

つまり、主体的な学習者の育成は、初等教育ではその基盤となる判断力、理解を客体化する能力が求められている。それは将来現場に立つ受講生にとっても学ぶべき要件であると言える。

図画工作科の指導内容の観点とは、高次なコミュニケーションの育成にある。「主体的・対話的で深い学び」は、表現を試行して、継続的に養うスキルの学習であると考えられる。

図画工作科は、学習者それぞれが、主体的に表現を学び合う学習を通して、社会に自己を発信すること、他者から発信されたメッセージを受信する能力を育む思考の場として貢献できると考える。

今回の改訂のポイントは、指導内容の詳細や方法ではなく、主体的な学習者育成のための布石として、学習者に「何を」「なぜ」学ぶのかを明示することを求められている。教員養成の現場においても、この教科を越えた大きな舵とりが求められている意味について、考えを促し、図画工作科の特性、指導内容の観点を知る活動を通して、教員を目指す受講生とともに議論し、成熟させていく必要があると考える。

東京造形大学の建学時、美術学科の主任教授だった彫刻家佐藤忠良は、大学に入学してくる学生たちが、いかに失敗しないかという教育を受けてきたために、失敗しながら自分の方法を見つけ、力をつけていくという気概が備わっていないことに憂慮し、多くの言説を遺している。さらに、彼らのそのような性質が、初等教育からはじまる美術教育から育てていることに危機感を覚え、その問題意識から、1980年に小学校図画工作科の教科書「子どもの美術」を編纂している。「絵がただ上手になることを目的とするものではありません。いかに見つめて深く入り込むかによって、人間とは何かということがわかるようになるために、この教科書がある¹⁴⁾

「子どもに理解させることは、子どもを甘やかすことでもないし、子どもに迎合することでもないと思います。(中略)

ものをつくることには、試行錯誤があたりまえで、無駄なことをするのは不可欠のことなのです。自分の手でつくることがどうして大事なのかというと、つくるプロセスで無駄なことをくりかえしながら、いろいろ考えるということが大事なのです。こうした、ものをつくる際の私たちの姿勢を文章にしていけば、子どもにとって、一人の人間の出会い

になるだろう、と考えています。¹⁵」と、このように教科書編纂の動機を語っている。

成果・作品主義の教育は、指導者にとっても失敗しない、教材に依存した教育出会ったと言える。佐藤は、子どもたちが教員に与えられた課題をただこなしていく、「こなし屋」になってしまっていることに不安を抱いていた。著作において、ものをつくる喜びや感動を子どもたちから奪い、要領だけを身につけて大人になってしまうことが何より怖いことであると語っている。

主体的な学習は、ともすると佐藤が語るように、子どもの身の丈やニーズに合わせ、子どもの趣向に迎合したものと誤解して捉えられることも考えられる。表現を学ぶ学習の根幹にある自分の手を使って考え、試行錯誤することが、主体的で深い学びに向かう指導内容の観点として了解されることが望まれる。

テストの確かめられる得点の結果だけでなく、結果をリフレクションすることから学ぶことは多い。指導者が予測し、求める結果に向かって粛々と計画を実行する学習システムを見直し、確かな力、スキルに発展させる図画工作科の題材について検討することが課題である。図画工作科の様々な特性を知る経験から、感覚、感性、方法のレパートリーを増やしていくスキル形成の題材を教員養成の授業において模索し検証を進めていく必要を強く感じている。

学びとは未知との出会いであり、指導者は、その出会いに立ち合い、手助けする指導が第一義である。自分自身の目と手、すべての感覚を使って確かめ、知ることが、指導内容の観点の重要な応えの一つである。

佐藤は、かつて自分の子どもの成長に寄り添いながら、「考えながらものをつくる人間になって欲しい、知識と人格の統一した人になってほしい」と願っていたという。

それは、まさに「主体的・対話的で深い学び」の願いと重なる。

「彫刻をつくる時、作者が何を言いたいのかをおおまかに把握していることもありますが、つくりながら、自分がなにを言いたいのかはわかってくる、ということもあります。もし、つくる前に、いいたいことの出来上がりの形があまり明確にわかってしまったら、もうつくらなくともいいとさえ言えるかもしれません。¹⁶」

佐藤忠良「《オリエ》《たつろう》にこめた願いー考えながらつくる人に」

この彫刻家のように、勇気を持って学び進んでいくことの重要性を信念を持って伝えて

いきたいと思う。

参考文献：

- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』2017
佐藤忠良『子どもたちが危ない－彫刻家の教育論－』岩波書店 1985
佐藤忠良『触れることから始めよう』講談社 1997

(Endnotes)

- 1 文部科学省、『小学校学習指導要領解説 図画工作編』、「第1章総説1改訂の経緯及び基本方針(1)改訂の経緯」、平成29年6月
- 2 文部科学省、『小学校学習指導要領解説 図画工作編』、「第1章総説1改訂の経緯及び基本方針(1)改訂の経緯」、平成29年6月
- 3 文部科学省、『小学校学習指導要領解説 総則編』、「第1省総説1改訂の経緯」平成20年6月
- 4 文部科学省、『小学校学習指導要領解説 図画工作編』、「第1章総説1改訂の経緯及び基本方針(2)改訂の基本方針」、平成29年6月
- 5 文部科学省、『小学校学習指導要領解説 図画工作編』、「第1章総説1改訂の経緯及び基本方針(2)改訂の基本方針」、平成29年6月
- 6 文部科学省、『小学校学習指導要領解説 図画工作編』、「第1章総説2 図画工作科の改訂の趣旨及び要点(1)改訂の趣旨
- 7 川路澄人「図画工作科における学習指導要領の構造化に関する研究－主に平成10年度版と平成20年度版の目標と内容を比較して－」島根大学教育学部紀要（教育科学）第51巻、平成29年12月
- 8 安部宏行「学習指導要領(図画工作科)と授業研究」北海道教育大学紀要第68巻第2号、平成30年2月
- 9 川路澄人「図画工作科における学習指導要領の構造化に関する研究－主に平成10年度版と平成20年度版の目標と内容を比較して－」島根大学教育学部紀要（教育科学）第51巻、「はじめに」p.23、平成29年12月
- 10 安部宏行「学習指導要領(図画工作科)と授業研究」北海道教育大学紀要第68巻第2号、平成30年2月、p.487

- 11 安部宏行「学習指導要領（図画工作科）と授業研究」北海道教育大学紀要第 68 巻第 2 号、平成 30 年 2 月、p.491
- 12 東京学芸大学附属大泉小学校『骨太な国際人として生きていくために必要な資質・能力：本校が培ってきた多文化共生の理念を受け継ぎながら』（2016 年 1 月 23 日公開研配布リーフレット
- 13 文部科学省 HP、「国際バカロレアのプログラム」、平成 23 年 7 月登録
- 14 佐藤忠良「私の教科書づくり」『子どもたちが危ない』岩波書店 1985
- 15 佐藤忠良「私の教科書づくり」『子どもたちが危ない』岩波書店 1985
- 16 佐藤忠良「《オリエ》《たつろう》にこめた願い—考えながらつくる人に」『子どもたちが危ない』岩波書店 1985

論 文

立憲化の歴史的文脈 —法制史としてのグローバル立憲化—

渡 部 茂 己*

Historical Context of Constitutionalization and Constitutionalism:
Global Constitutionalization from a Legal-Historical Perspective

要旨 (Abstract)

近年、立憲化 (constitutionalization)、立憲主義 (constitutionalism) という言葉が、垂直的 (時間的) にも水平的 (地理的) にも広い意味で積極的に使われるようになり、その内容も再吟味されている。本稿では、垂直的というのは、古代や中世を含む「法制史」的視点を含めて今日の立憲化の状況や立憲主義の概念をより深い意味で把握することであり、水平的というのは国家の憲法に加えてEUの「憲法多元主義 (constitutional pluralism)」や国際法における「グローバル立憲化 (global constitutionalization, global constitutionalism)」などの研究の広がりや交錯を意味する。結論として、いずれの視点も、国家や社会という観念および法の支配等の概念を市民(人間)の視点で再構成することにつながる。また、“governance without government (「政府無き統治」)”としてのグローバル・ガバナンスが、今日の国際社会において一定程度有効に遂行されている一要素は、グローバル立憲化にあると考えられる。

本稿の構成は次の通りである。

1. 立憲化の概念
2. 古代と中世における広義の立憲化の動きとマグナ・カルタ (Magna Carta) : 2.1 「固有の意味の憲法」概念と古代ローマの万民法 (droit des gens)、2.2 中世のゲルマン法思想における立憲主義 (慣習法)、2.3 ポローニャにおけるローマ法研究、2.4 マグナ・カルタ (大憲章)
3. 近代立憲主義による「立憲的憲法」の誕生と発展 : 3.1 近代国家と国家の基本法 (憲法)、3.2 「権力を制限する」法文書たる立憲的憲法の概念、3.3 イギリス革命と立憲化過程、3.4 ジョン・ロックの自然権と立憲主義、3.5 フランス革命とその後のフランス法の展開

* 常磐大学総合政策学部 教授

4. 現代的立憲主義による立憲化および EU 憲法多元主義：4.1 近代的立憲主義の現代化、4.2 欧州における重層的立憲化－EU の憲法多元主義、4.3 EU の立憲化と EU 憲法（条約）制定の動き
5. グローバル立憲化の展開：5.1 グローバル立憲化・グローバル立憲主義、5.2 国連憲章の「二重の憲法的性格（double constitutional character）」

キーワード (Keywords)

法学、憲法、法制史、国際法、立憲化 (constitutionalization)

はじめに

古来、社会あるところ法ありと言われている。一般にこの場合の「法」は広く「社会規範」全般を意味するが、そのひとつである法規範の社会規範としての性質の重要な特徴は、「体系化」にあるから、なんらかの形態の最高法規に基づく（法）体系として構成されることになる。社会と法の枠組みを生成するためのある種の最高法規を広義での「憲法」と呼ぶことができる。国際社会もまた社会のひとつであり、国連憲章が国際社会の「憲法としての機能」を有している¹。もちろん、国内社会における憲法とまったく同一の法的性質を国連憲章がもっているということではなく、また、国内法におけるような「法の階層性」が国際社会に存在しているということでもない。なお、ここで用いている「社会」という言葉については、「定義されることなく、わかりきったことば（経験概念）として使われている社会」ではなく、社会学が対象とする「『役割システム』として把握される（側面をもった）社会」である²。そこには、一定の制度化・組織化された人間集団となるための、「法」が必然となる。「経済システム」とは独立の「役割システム」としての社会である³。社会（国家）は法によって形成されると言ってもよい⁴。

若干の用語の表記を整理すると、まず、「国際機構」については「国際組織」または「国際機関」という表記も多いが、筆者は学術用語として「国際機構」を用いるべきと

1 R. St. J. Macdonald “The United Nations Charter: Constitution or Contract?” in R. St. J. Macdonald and D.M. Johnston eds., *The Structure and Process of International Law: Essays in Legal Philosophy, Doctrine and Theory*, Martinus Nijhoff, 1983 (深津栄一・渡部茂己訳「国際連合憲章：基本法（国際社会の憲法）か、契約（国家間の条約）か？」『日本法学』第 50 巻 4 号、1985 年、83 - 124 頁。社会（community）と憲法または基本法（constitution）の関係について、Bardo Fassbender, *The United Nations Charter as the Constitution of the International Community*, Martinus Nijhoff, 2009, pp.64 - 65 を参照。

2 廣瀬和子『国際法社会学の理論－複雑システムとしての国際関係』東京大学出版会、1998 年、50 頁。

3 同上、51 頁。国際社会の「役割システム」の側面を基礎づける法として（法的表現として）国際連合憲章がある（同上、151 頁）。

4 Fassbender, *supra* note 1, at 64 - 65.

考えている⁵。ただし、引用等においては国際組織、国際機関も用いることがある。「ヨーロッパ」と「欧州」の表記については、引用文中等で両者が使われることもあり、本稿ではあまりこだわることなく、互換可能な用語として併用する。

本稿では、「垂直的」というのは、古代や中世も含めての「法制史」的視点によって、今日の立憲化、立憲主義をより深い意味で把握することであり、「水平的」というのはEUの「憲法多元主義 (constitutional pluralism)」や「グローバル立憲化 (global constitutionalization)」、グローバル立憲主義 (global constitutionalism)」などへの研究の広がりや交錯を意味する。その両者の視点をもつことは、国家・社会という観念あるいは、法の支配等という概念を市民 (人間) の視点で集約・再構成することにつながる。本稿は、世界法制史の視角で立憲化、立憲主義を整理し、それが必然的にグローバル立憲化へと至ることを明らかにするための断片的考察である。

1. 立憲化の概念

本稿では、「立憲化」の意味を、立憲化による憲法がめざす理念 (法内容) の面と、立憲化によってもたらされた法体系 (法形式) の面で考える。当該第1章で考察する立憲化はグローバル立憲化も含めた概念として、主に国内社会での歴史的展開を考察する第3章より広い視野で「立憲化」を考える。まず理念の面では、『立憲的意味の憲法』あるいは『近代的意味の憲法』⁶すなわち立憲主義による憲法とは、「人権保障と権力分立原理を採用し、権力を制限して自由を実現するという立憲主義 (constitutionalism) の思想を基礎⁷とする憲法であると定義する。すなわち、フランス人権宣言第16条が「権利の保障が確保されず、権力の分立が定められていないすべての社会は、憲法をもたない⁸ (Toute Société dans laquelle la garantie des Droits n'est pas assurée, ni la séparation des Pouvoirs déterminée, n'a point de Constitution.)」と定めるように、国内社会においては人権保障と権力分立を原則とする憲法でなければ、近代的な立憲主義による憲法とは言えない。

国際社会では、国内社会と同じような意味での中央集権的な統治権力や統治機関は、本質的に存在していない。したがって、上述の2つの要素のうちの「権力分立」について

5 拙稿『『国際機構法 (Law of International Organizations)』と『国際組織法 (International Institutional Law)』—国際社会における法の支配と国際機構内部における法の支配を峻別する意義—』『国連研究 (日本国際連合学会機関誌)』第14号、2012年、119-146頁

6 芦部信喜 (高橋和之補訂)『憲法』第6版、岩波書店、2015年、5頁。

7 高橋和之『立憲主義と日本国憲法』第4版、有斐閣、2017年、9頁。

8 初宿正典・辻村みよ子編『新解説世界憲法集』第3版、三省堂、2014年、277頁。

は、国内法のような明確な意味をもつものではなく、権力を制限することで自由をはじめとする市民の権利が保障されている状況を「(グローバル)立憲化」と考えるべきであろう。須網の表現を用いれば、「社会が、法の支配・均衡と抑制・基本的人権の保護、そして民主主義と言った立憲の原則に裏打ちされた、『立憲主義者が満足する基準 (constitutionalist standards)』を満たす、ある種の憲法を備え⁹⁾」ている状態のこととなる。すなわち、グローバル立憲主義を単純化して言えば、ひとまず、「本質的に、個人の権利保護のために発展した憲法原則¹⁰⁾」のことでありと表現することができる。したがって、本稿における「グローバル立憲化」とは、そのような立憲主義にもとづく憲法的法文書が国際社会に現に存在している状態のことであり、かつ、個人(市民)の一層の権利保護をめざして国際社会が組織的に動いている状態のことを言う。

「社会あるところ法あり (Ubi societas, ibi jus.)¹¹⁾」と言われる。「社会」も「法」も多義的で、広義での「法」は(狭義での法規範に限定されずに)社会規範(行為規範)を意味する。より高度に組織化された社会(たとえば国家)には、より高度な体系化された法が必要となる。「体系化」には広義での「立憲化」の要素(法形式[法体系]の面)も含む。国家社会において憲法(イギリスの例が示すように、成文憲法とは限らない)が存在するように、「高度に」ではないが、「組織化」が進展している)国際社会にもまた何らかの「立憲的秩序」が存在する¹²⁾。篠田は「分析的立憲論」¹³⁾の立場で、「根本的な社会構成原則が上位規範として秩序を維持している状態」の意味で「立憲的 (constitutional)」という用語を用いる¹⁴⁾。本稿では、「上位規範」や「秩序」といった概念は幅広い意味を含むものとして用いる。篠田は、「国連憲章に明記された諸価値・諸原則が、つまり国際の平和と安全、自決権、人権、主権平等、武力行使の禁止、個別的・集団的自衛権、集団安全保障などが、国際社会の立憲的秩序を形成する制度を形作るようになった。¹⁵⁾」と述べているが、国際社会における立憲化の代表的具現化を国連憲章とする点で、「はじめに」で述べた筆者の立場と同じ帰結となる。

9 須網隆夫「グローバル立憲主義とヨーロッパ法秩序の多元性－EUの憲法多元主義からグローバル立憲主義へ－」『国際法外交雑誌』第113巻3号、2014年、27頁。

10 同上。

11 Aaron X. Fellmeth and Maurice Horwitz, *Guide to Latin in International Law*, Oxford University Press, 2009, p.281. では“ibi ius”と表記の上、まずは“Wherever there is society, there is law.”と訳出されている。

12 篠田英朗「国際社会の立憲的性格の再検討－『ウェストフアリア神話』批判の意味－」『国際法外交雑誌』第113巻3号、2014年、74頁。

13 山本吉宣「国際社会の制度化－レジーム論と国際立憲論の交差から－」『国際法外交雑誌』第109巻3号、2010年、89-91頁によれば、ほかに「理想的立憲論」、「実体論的な立憲論」がある。

14 篠田、前掲注⑫、77頁。

15 同上、78頁。

その上で、「冷戦の終焉とともに」（私見では、近年は揺り戻し現象も目立つように思われるものの、中長期的な大きな流れに揺るぎはないであろう）、「特に国際人権法・国際人道法の地位の高まりは、自由主義的価値規範の地位の高まりという冷戦後世界の現象と歩調を合わせて、今日の国際社会の立憲的性格を象徴している¹⁶」とする。この観点は後に詳述する。

後述の「重層的立憲化」と関連する考察として、国家の憲法概念についての先行研究においても、米国独立当時の「憲法（的法文書）」が13の国（州）の間の条約であったことが指摘されている¹⁷。立憲化の多元的理解に関しては、英国からの独立以来、各州（各邦）がそれぞれ国家として憲法を制定し、連邦化の後に各州憲法と連邦憲法が（本稿での意味での「多元的」とは微妙に異なるものの）重層構造を持ちながら効果的に民主主義と人権保護のために機能していることもEUと並んで重要な歴史的事例である。国際社会における立憲化は、「国内法秩序のような階層性を想定しない」ので多元的ではあるが、同時に「グローバル立憲主義が一方に規範的要素を含む以上、その非階層性は完全には貫徹しない」ことにも留意すべきである¹⁸。

2. 古代と中世における広義の立憲化の動きとマグナ・カルタ（Magna Carta）

2.1 「固有の意味の憲法」概念と古代ローマの万民法（droit des gens）

「固有の意味の憲法」¹⁹とは、社会を基礎づけ、どのような社会（国）であるかを示す明示的・黙示的な最高法規のことであり、「国家意思を形成し執行していく権力」である「統治権が誰に帰属し、どのように行使されるべきかを定めている」もの、端的に言えば、「どのような自然人の意思が国家の意思とみなされるべきかを定めた基本法」²⁰のことである。それは、「法規範の存在形式や名称・効力にかかわらず」、「国家の基本構造や根本秩序を定める法規範」のことであって、「およそ国家が成立している以上は、成文であれ、不文であれ、また内容にかかわらず」に存在するものである²¹。「この意味での憲法は、あらゆる国家に存在する。憲法なくして国家は存在しえない。」²²（傍点は筆者）のである。古代（たとえば古代ギリシャ）においても、組織体としての国家においては、憲法

16 同上、79頁。

17 Francisco Forrest Martin, *The Constitution as Treaty: The International Legal Constructionist Approach to the U. S. Constitution*, Cambridge University Press, 2007, P.4.

18 須網、前掲注(9)、48頁。

19 高橋、前掲注(7)、8頁。芦部、前掲注(6)、4頁。辻村みよ子『憲法』第5版、日本評論社、2016年、8頁。

20 高橋、前掲注(7)、8頁。

21 辻村、前掲注(9)、7頁。

22 高橋、前掲注(7)、8頁。

(基本法)が存在した。ただし当時は、国家と社会一般の区別が明白でないため、「古代の憲法 (ancient constitution)」は「統治権限 (governmental authority)」の創設を表明するものではなかった²³。

古代ローマ(共和政および帝政)が紀元前の共和政期から5世紀頃にかけて、多様な法慣習をもつヨーロッパ各地を征服し、拡大された版図を支配していく必要から、法源適用についての法原則が定められた。「ローマ市民に対しては市民法が適用され、ローマ支配下の属州の市民にはその地の固有法が適用された。このほか、異なる属州の市民間や属州民とローマ市民間には万民法(droit des gens)が適用²⁴」されることとしたのである。万民法は「多種多様な民族、習慣、生活様式を包含する領域を維持するための法であり、当然普遍性が高くなり、自然法的要素が強かった²⁵」が、このような法の在り方が、近代に至り、国際法につながったのである。

2.2 中世のゲルマン法思想における立憲主義(慣習法)

本格的な立憲主義が成立したのは近代のヨーロッパにおいてであるが、「国の統治が憲法に従って行われねばならない」という意味での広義の立憲主義は、「すでに中世のゲルマン法思想の中に存在した」のである²⁶。「中世においては、『国王も神と法の下にある』(ブラクトン)といわれ、国王といえども法には従わねばならないと考えられていた。そこにいう法とは、国王が自己の意思によって人為的に制定するものではなく、国王の意思からは独立に存在する客観的な正義(傍点は筆者による)であると観念されていた。それは、現実には慣習法の形で存在していたのであるが、この客観的に存在する正義としての法(慣習法)が裁判において発見(傍点は原著者による)され適用された」のであり、これを「中世的な『法の支配』」、「中世立憲主義」と呼ぶ²⁷。今日においては、「法の支配」の内容としては、一般に、①憲法の最高法規性、②基本的人権の尊重—権力や多数者によって侵害されないこと、③適正手続(due process of law)—法の内容と同時に手続の面でも公正性

23 Aydin Atilgan, *Global Constitutionalism: A Socio-legal Perspective*, Springer, 2018, p.128.

24 滝沢正『フランス法』第4版、三省堂、2010年、21-22頁。「万民法」を意味するラテン語の *ius gentium* をフランス語や英語で *droit des gens*, *law of nations* として表記したが、近代に至り、それらは「国際法」の意味で用いられるようになり、その後、周知のようにベンサム(Jeremy Bentham: 1748-1832)によって *international law* とする用語が創始される。

25 同上、22頁。

26 高橋、前掲注(7)、19頁。

27 同上。

が確保されること、④裁判所の役割の尊重、の4点が挙げられるが²⁸、適正手続については、1215年のマグナ・カルタ（第39条）まで遡ることができる²⁹。

中世の立憲化は主に「慣習的手段（customary instrument）³⁰」によるのに対して、マグナ・カルタは法源の形式においても近代立憲主義の先駆けとなった。

2.3 ボローニャにおけるローマ法研究

上述のように、客観的な「正義としての法」が慣習法として存在し、裁判において発見・適用されるという中世的な「法の支配」、「中世立憲主義」観念、すなわち、「法は制定するものではなく発見するものだというこのゲルマン法的観念を覆したのは、ローマ法の観念であった。³¹」ここで「ローマ法」とは、いわゆる東ローマ帝国のユスティアヌス皇帝が編纂し、11世紀イタリアにおいて再発見された「『市民法大全』またはコルプス・ユーリス（Corpus iuris）³²」のことで、「『学説彙纂』（全50巻）、『勅法彙纂』（全12巻）、『法学提要』（全4巻）および『新勅法彙纂』の4つの部分から構成されていた³³」ものである。「ローマ法のルネサンス（再生）は西洋法制史における大事件である。もしこの再生がなければ、今日の精緻な近代法学は生まれていなかったかもしれない³⁴」と言われるが、それがなされたのは、「11-12世紀北中部イタリアで多くの都市共和国が誕生したという事件³⁵」および12世紀のボローニャで世界最初の（近代的）大学（Alma mater studiorum：Università di Bologna）が誕生したことと密接な関わりがある。「中世イタリアにおける自治都市（コムネ）の発展、大学の誕生及びローマ法のルネサンスは、この『自由（libertas）』の精神によって誘発された³⁶」からである。「立憲化」の理念は、各人が人間（個人、市民）として「自由」に生きることを確保することであるが、13世紀イタリアの都市国家（civitas）を解説した書物である『都市国家統治の書』には、「都市はその市民の自由またはその住

28 芦部、前掲注(6)、14頁。

29 高橋和之「第8章 人身の自由および刑事手続上の諸権利」野中俊彦・中村睦男・高橋和之・高見勝利『憲法I』第5版、有斐閣、2012年、408頁。

30 Atilgan, *supra note*23, at 129.

31 高橋、前掲注(9)、20頁。

32 森征一「第9章 ボローニャ大学とローマ法のルネサンス」勝田有恒・森征一・山内進編著『概説 西洋法制史』ミネルヴァ書房、2014年、126頁。Corpus iuris という名称は中世ローマ法学者の命名によるものである（同上）。

33 同上、126頁。

34 同上、118頁。

35 木庭顕『デモクラシーの古典的基礎』東京大学出版会、2003年、12頁。それは「近代のデモクラシーにとっても決定的に重要」な事件であった（同上）。

36 森、前掲注(3)、118頁。

民の自由のために存在している³⁷⁾と記されている。詳しい経緯は別稿に譲るが、コムーネ (comune) が、コンスタンツの和約 (Pax Constantiae)³⁸⁾ を含む実践と法理論によって、神聖ローマ帝国の支配下から離れて独立してそれぞれの法 (statutum) を発展させていくことで、コムーネ間の法の抵触が現実的に、従って法理論的に、課題となり、近代的「国際私法 (Conflict of Laws)」学の誕生に至るのである。

2.4 マグナ・カルタ (大憲章) (Magna Carta, the Great Charter of the Liberties [freedoms])

権力者の権力濫用に対して何らかの制限を行おうとする発想は、「古代の神法の観念にまで遡る³⁹⁾」ことができるが、明確な形の法文書による権力濫用の制限の嚆矢はマグナ・カルタである。「1215年のマグナ・カルタ、1628年の権利の請願、1689年の権利章典は、近代人権宣言の前史において大きな意義を有する。もっとも、これらの文書において宣言された権利・自由は、イギリス人が歴史的にもっていた権利・自由であって、『人権』というよりは、『国民権』と言うべきものであった。⁴⁰⁾

換言すれば、「人が人としての資格で当然に認められる『人権』という観念ではなく、封建的な身分に認められた特権を基礎に」していたものを、ロックの思想等を背景に、「全国民にまで拡大していった」のである⁴¹⁾。マグナ・カルタの時点 (筆者注: 1215年に制定、16年、17年、25年に改訂・完成) においては、ロンドンの商人の支持を得た封建貴族達が、国王に対し、「封建契約に基づく権利 (身分的権利) の尊重を約束させた文書⁴²⁾」であった。その権利が、その後も繰り返し国王に確認され、また、「裁判所による判決を通じてコモン・ローの一部として発展」し、とりわけ17世紀の議会において、エドワード・コーク (クック) (Sir Edward Coke: 1552-1634年) が「マグナ・カルタを古来より存在するイギリス国民の権利を保障した歴史的な文書であると意味づける」ことで、「イギリス立憲主義の象徴的文書」となった⁴³⁾。1225年に公布されたあと、現在に至るまでイギリスの現行法であり、イギリス憲法を構成する重要な一部と成っている。後の「権利の請願 (Petition of Right)」はコモン・ローの理念に基づくもので、庶民院 (House of

37) 同上。

38) 森征一「中世イタリアの都市コムーネと条例制定権 (ius statuendi) 理論(1)-(4)」『法学研究』第49巻8-11号参照。

39) 安武真隆「立憲主義」猪口孝・大澤真幸・岡沢憲英・山本吉宣・スティーブン・R・リード編『政治学事典』弘文堂、2000年、1129頁。

40) 芦部、前掲注(6)、76頁。

41) 高橋、前掲注(7)、10頁。

42) 同上。

43) 同上。

Commons) 議長であるコークから 1628 年に議会に提出された。今日でも、マグナ・カルタや「権利の宣言」を成文化した「権利章典 (Bill of Rights)⁴⁴」等とともにイギリス憲法の一部を構成している。

3. 近代立憲主義による「立憲的憲法」の誕生と発展

3.1 近代国家と国家の基本法 (憲法)

ケルゼンによれば、「国家とは法律秩序」であり、「法律秩序がある程度の中央集権を達成したときに他の法律秩序 (筆者注: 他の国家) と区別される社団」となる⁴⁵。ヨーロッパ法制史においては、いわゆる「近代国家」が「中央集権的な主権の確立」とともに始まったとされる。「近代国家は、ヨーロッパの歴史においては、それに先行した封建制社会を解体しつつ登場したため、その特徴の理解は、通常、封建制と対比することにより行われる。⁴⁶」すなわち、「封建的な構造を徐々に解体し、領土と国民に直接的支配権を及ぼす」、「中央集権的な最高・独立の統治権 (主権) を確立していくことが、それが『絶対王政』と呼ばれる体制であり、国家は絶対王政とともに始まるのである。⁴⁷」

その後、「近代市民革命により国王の統治権を奪取し、統治権の客体から主体へと転化するとき、国家が『一定の領土を基礎に統治権を備えた国民の団体』として観念されるようになる。⁴⁸」(傍点は筆者) 法の論理としては、以下のように考えるべきであろう⁴⁹。

* 主権・国民・領土に関する憲法規定

憲法 (典) の制定は、通常、国家の成立を前提にして行われ、その憲法の中に主権、国民、領土に関する規定が置かれることになるが、法の論理としては、その憲法により主権が誰に帰属し、国民や領土の範囲がどこまでかが創設的に決定されるのではなく、国家の成立と同時に確定しているはずの内容が確認的に規定されるという理解になろう。・・・主権が国民に属することは、日本国憲法の制定以前に決まっていることであり、だからこそ国民がこの憲法を制定するという建前をとっている (前文) のである。また、国民の要件を定めることを法律に委ねたととしても、法律 (国籍法) が行うのは (前) 憲法的に決まっているはずの国民

44 正式名称は、“An Act Declaring the Rights and Liberties of the Subject and Settling the Succession of the Crown” (臣民の権利及び自由を宣言し並びに王位の継承を定める法律)。

45 寺谷広司「断片化問題の応答としての個人基底的立憲主義—国際人権法と国際人道法の関係を中心に—」『世界法年報』第 28 号、2009 年、60 頁。

46 高橋、前掲注(7)、3 頁。

47 同上、4 頁。

48 同上。

49 高橋和之「第 1 章 憲法」野中・中村・高橋・高見、前掲注(2)、4 頁。

を「確認」することが基本となる。…

ここで、主権の帰属、国民や領土の範囲が「創設」ではなく、「確認」であるとされていることは、国際法における国家の成立と国家承認手続との関係において、「国家承認の本質」を「創設的」というより「宣言的」とであると理解することにつながる考え方である。

3.2 「権力を制限する」法文書たる立憲的憲法の概念

イギリスとフランスを中心として、欧州における市民革命と立憲的憲法制定の経緯を検討する前に、「立憲的憲法」の概念について簡単に整理することとする。「立憲的意味の憲法⁵⁰」または「立憲的憲法⁵¹」、あるいは「近代的意味の憲法⁵²」とは、一言で言えば「近代市民革命の成果」として、「基本的人権の保障、国民主権、権力分立」を基本原則とするものである⁵³。この原理に基づくものを、一般に「立憲的憲法」と呼ぶが、厳密には「近代」立憲主義による憲法と呼ぶのが正確である⁵⁴。すなわち、『統治二論 (Two Treatises of Government) (市民政府論)』などにおけるジョン・ロックの思想やイギリス名誉革命等の影響を受け、「アメリカ独立革命 (American Revolution, or American Revolutionary War) の成果として制定された 1787 年のアメリカ合衆国憲法や、それらの影響およびルソーの『社会契約論 (Du Contrat Social ou Principes du droit politique)』などの考え方を反映する 1789 年の人権宣言およびフランス 1791 年憲法などが、成文憲法として制定されている。

合衆国憲法は基本的に当時の憲法が受け継がれており、フランスでは、今日では「フランス共和国憲法 (Constitution de la République française) (いわゆる第五共和国憲法 : Constitution de la Cinquième République) となっているが、現憲法においても、「1946 年憲法前文で確認され補充された 1789 年宣言が定める人権および国民主権の原理、…を遵法する⁵⁵」として 1789 年の人権宣言を憲法の柱としている。「1. 立憲化の概念」で触れたように、人権宣言第 16 条には、「権利の保障が確保されず、権力の分立が定められていないすべての

50 高橋、前掲注(7)、8 頁。高橋和之「第 1 章 憲法」野中・中村・高橋・高見、前掲注(9)、5 頁。

51 芦部、前掲注(6)、5 頁

52 同上。辻村、前掲注(9)、8 頁。

53 辻村、同上、7 頁および 8 頁。

54 同上、7 頁。

55 初宿・辻村、前掲注(8)、246 頁。

社会は、憲法をもたない。⁵⁶」と定められている。近代的意味の憲法として成文化されたものとしては、合衆国憲法に先立って、バージニア憲法 (Constitution of Virginia) (1776年6月)、ペンシルベニア憲法 (Constitution of Pennsylvania) (1776年9月) 等が制定されている。

これらの諸憲法における「立憲主義の思想に基づく憲法⁵⁷」の「最も重要なねらい」は「政治権力の組織化というよりも権力を制限して人権を保障する」ことにあり、憲法の観念のうち「最もすぐれた特徴」は、「その立憲的意味にある」。したがって、「憲法学の対象とする憲法」とは、「近代に至って一定の政治的理念に基づいて制定された」、「国家権力を制限して国民の権利・自由を守ることを目的とする憲法」なのである⁵⁸。このような意味での憲法の嚆矢とも言えるのが前述のマグナ・カルタで、そこには、「国王といえども従わなければならない高次の法 (higher law)」が存在するとの考え方が見られるのであり、それを「根本法 (fundamental law)」と呼ぶこともあった⁵⁹。高橋は、①自由の保障、②法の支配、③権力分立、④人民主権、を「近代立憲主義の基本原則」の要点とする⁶⁰。

3.3 イギリス革命と立憲化過程

(1) 古典的立憲主義時代 (17～18世紀) におけるイギリス革命と「ヨーロッパ国際社会」

17～18世紀の主に英米両国における立憲主義を古典的立憲主義 (または「古典主義」) と呼ぶことがある⁶¹。中世立憲主義を経て、「宗教戦争としての30年戦争を終結させたウェストファリアの講和によって世俗主義的なヨーロッパ社会の秩序が明らかになった時代⁶²」である。篠田によれば、ここでの「古典主義」とは、ウェストファリア条約やホッブズに代表される、「超越的な権威に依拠することなく、自律的な秩序の空間を作り上げていく合理主義の思潮を指す。」⁶³ 「近代国民国家」が成立する直前に、「世俗主義的なヨーロッパ社会の秩序が明らかになった時代⁶⁴」である。

ウェストファリア条約は、「17世紀『欧州』国際社会に、構成員の合意を文書化する

56 同上、277頁。

57 芦部、前掲注(6)、5頁。

58 同上。

59 同上。

60 高橋、前掲注(7)、21-29頁。

61 篠田英朗『「国家主権」という思想—国際立憲主義への軌跡—』勁草書房、2012年、第1章。

62 同上、39頁。

63 篠田、前掲注(2)、93頁。

64 篠田、前掲注(6)、39頁。

手続きを通じて立憲的秩序が作られた歴史があることを示す⁶⁵」(傍点は筆者)もので、重要な意義をもつ。なぜなら、「ある社会に社会全体の構成原理と言える優越的な根本規範があるという信念のことを指す『立憲主義』は、現代国際社会においても存在していると言えるし、おそらくウェストファリア条約の時代から段階的に発展して強まってきている⁶⁶」からである。すなわち、「価値規範において国内社会と連動した社会構成原理を持つ国際社会⁶⁷」として発展していると言えるのである。

(2) イギリス革命：清教徒革命 (Puritan Revolution : 1642 - 1649) と名誉革命 (Glorious Revolution : 1688 - 1689)

ジェームズ 1 世 (James I⁶⁸) は、王権神授説を展開し、ヘンリー 8 世やエリザベス 1 世に続いて絶対王政を押し進める。さらにジェームズ 1 世の継嗣であるチャールズ 1 世が専制政治を強化したことに對する反発で、前述のように 1628 年に、議会は「権利の請願」を採択している。その後の王党派と議会派の対立、内乱を制したクロムウェルを中心とする議会派の中の独立派(急進派)が、チャールズ 1 世を処刑し、共和制(イングランド共和国 Commonwealth of England : 1649 - 1660 年)を実現した。清教徒革命(ピューリタン革命)である。

しかし、クロムウェルの独裁に対する市民の反発は王政復古を迎えることとなり、一旦はチャールズ 2 世による議会との和解になった。次のジェームズ 2 世がやはり専制政治を遂行したため、議会は 1688 年にフランスに追放した。名誉革命である。「権利章典」の原案である「権利の宣言 (Declaration of Rights)」を受諾することを条件としてオランダから迎い入れたメアリ 2 世と共同統治者のその夫ウィリアム 3 世は、即位後に「権利章典」として成文化されたものを公布した。したがって、「名誉革命の成果は、権利章典・王位継承法の制定」であり、「市民革命あるいはブルジョワ革命は法律革命であることが特色である」と評価されている⁶⁹。権利章典に続いて同年に制定された「寛容法 (Toleration Act of 1689)」や 1673 年の「審査法 (Test Act)」(1828 年廃止)、1701 年「王位継承法 (Act of Settlement)」(権利章典を改正)なども、イギリス立憲主義に貢献した⁷⁰。

65 篠田、前掲注(12)、94 頁。

66 同上、96 頁。

67 同上。

68 イングランド王(およびアイルランド王)としての在位は 1603 年 - 1625 年。スコットランド王としてはジェームズ 6 世であり、在位は 1567 年 - 1625 年。

69 戒能通厚『イギリス憲法』第 2 版、信山社、2018 年、134 頁。

70 Randall Lesaffer and Shavana Musa, "The Emergence of the Rule of Law in Western Constitutional History: Revising Traditional Narratives," in Maurice Adams, Anne Meuwese and Ernst Hirsch Ballin (eds.), *Constitutionalism and the*

また、上記のようなイギリス国内の政治状況はアメリカ建国にも影響を及ぼした。すなわち、ジェームズ1世治世下の絶対王政と国教会の強制から脱出し、メイフラワー号でアメリカに到着したピルグリム・ファーザーズと呼ばれる人々は、1620年11月、社会契約説に基づく「メイフラワー誓約 (Mayflower Compact)」を作成し、アメリカ立憲主義の下地となった。

3.4 ジョン・ロックの自然権と立憲主義

既述のように、中世の根本法は立憲的意味の憲法の嚆矢と呼ぶこともできるが、それは、国民一般ではなく、直接的には貴族等の特権を国王の専制から守るといった封建的性格をもつものであることは言うまでもない。国民一般の権利を尊重する近代的意味の憲法が制定されるためには、ロック (John Locke : 1632-1704年) やルソー (Jean-Jacques Rousseau : 1712-1778年) の思想、特にその中に表れる「近代自然法」ないし「自然権」(人権に代表される) という考え方が必要であった⁷¹。ヨーロッパ大陸では、自然法に基づいた客観的「法」という受け止め方が一般であったが⁷²、それは「言語の構造に影響を受けたもの⁷³」であろう。すなわち、ラテン語の *ius*、フランス語の *droit*、ドイツ語の *Recht* その他は法と権利の両方の意味をもっている⁷⁴。同じ単語であるから、「主観的権利」、「客観的法」と形容詞をつけて区別するしかない⁷⁵。語源的な理解では、「right はラテン語の *jus* に対応し、その原義に従うと『正当性』『まともであること』を含意する。(中略) 要するに、『客観的に正しい内容・事柄 (right)』であるからこそ、それを主張・要求することが『主観的権利 (right)』として承認されるのである。⁷⁶」ということになる。

英語の *right* は、「法」という意味を含まないため、大陸型の「自然法」論と異なる「自然権」論がイングランドのホブズやロックにおいて展開されたのである⁷⁷。ロックの主張する「自然状態」における「人間の平等」のあり方について、成瀬は次のように説明し

Rule of Law: Bridging Idealism and Realism, Cambridge University Press, 2017, p. 98.

71 芦部、前掲注(6)、6頁。

72 屋敷二郎「第18章 自然法論の展開」勝田・森・山内編著、前掲注(2)、252頁等。

73 同上。

74 同上。

75 同上。

76 長谷川史明「憲法学における立憲主義理解について」『憲法論叢』第18号、2011年、16頁。[https://www.jstage.jst.go.jp/article/houseiken/18/0/18_KJ00008076501/_pdf] (2018年9月7日参照)

77 屋敷、前掲注(2)、252頁。

ている⁷⁸。

ロックも、かれのいう「自然状態」において、すべての人間の「平等」を想定する（Second Treatise [以下では、II T と略記] §4）。しかし、かれはその理由づけを、ホッブズのように人間の生存が同じような危険に曝されているところに求めるのではなく、すべての人間が「唯一全能でかぎりない知恵を具えた造物主」たる神から授けられた能力としての「理性」reasonをひとしく分有していることに求めた（II T §6）。自然状態における人間の「自由」libertyは「放縦」licenceではなく、この状態を支配する「自然法」law of natureによって万人は拘束されており、「理性」こそがその「自然法」にほかならないのである。このよう自然法=理性は、すべての人に「万人が平等で独立しているのだから、誰ひとり他人の生命・健康・自由あるいは所有物をそこなうべきではない」ことを教える。したがって、そこでは、「自分自身の保全が争われなにかぎり、できるだけ他の人々をも保全すべきである」という相互性の関係が「自然法」によって定められており、この関係を権力ないし支配権 power and jurisdiction についていえば、すべての者が相互に平等であって「従属や服従」subordination or subjection はありえない、ということになる（II T §§6, 4）。

（傍点は原文による）

17世紀終盤のイギリスにおける「名誉革命期における古典的立憲主義の思潮を最もよく代表」し、「今日まで続くイギリスさらにはアメリカの自由主義思想に影響を与え」、「英米の立憲主義の伝統を象徴」している思想家がロックであった⁷⁹。ロックは最高権力を2つに区別して、政府、とりわけ立法権が最高権力を行使するとともに、共同体設立後も「人民は『永久に』最高権力を保持するのである（原注：John Locke, *Two Treatises of Government* (Cambridge: Cambridge University Press, 1967), first published in 1690, p.385)。諸個人は『所有権（人間の自分自身に対する権利=基本的人権）』（傍点は筆者）を決して失わない。なぜなら所有権の保全こそが、共同体が設立された理由そのものだから⁸⁰である。ロックのこのような考え方は「立憲主義の本質的性格」であって、それは、①「いかなる権力であっても社会構成原理である根本規範から逸脱することは許されない」、②「最高権力がその源泉と行使者とに分化して保持されることが可能である」、③「個人の自然権の侵

78 成瀬治『近代市民社会の成立—社会思想史的考察』東京大学出版会、1984年、112-113頁。

79 篠田、前掲注(6)、42頁。

80 同上、42-43頁。

害は社会契約違反となるために、革命権の行使による秩序回復が正当化される」という理論である⁸¹。それは「国際社会全体の立憲的秩序を構想していくときの手がかり⁸²」になる側面を有していてもいる。また、ロックによる2つの最高権力の区別は、ベンサム「立法権 (legislative authority)」と「制憲権 (constitutive authority)」の区別に近いとされる⁸³。国際 (international) という言葉をはじめて用いたことでも知られるベンサムは、制憲権と立法権の区別については古典的立憲主義に近い思想ながら、自然法、自然権、コモン・ローなどを想定せずに、『国民の至福 (felicity) —最大多数の幸福—の最大化』というひとつの『継続的意思 (constant will)』を結びつけた「制憲権力 (主権者の意思) を構想した⁸⁴。

ロックは、自然権 (人権) を確保するために権力を抑制する構想として、法律を制定する立法権とそれを執行する執行権 (国内的執行権 executive power および対外的執行権と言える連合権 federative power) を分立させることを提唱し、立法権を上位としたが、後のモンテスキュー (Charles-Louis de Montesquieu : 1689 - 1755 年) は『法の精神 (De l'esprit des lois, 1748)』においては、各権力を同等とし、そのひとつとして司法権を分立させるとともに、執行権をさらに「万民法に属する事項の執行権 (戦争や講和、治安維持等を行う国家の行政権)」と「市民法に属する事項の執行権 (犯罪を罰し紛争を裁く裁判権)」に分けることで三権以上に分立させることを構想している⁸⁵。また、「国民のみがこれを有し、単一不可分、いかなる形式にも服さない、憲法を作る権力 (憲法制定権力)」と「憲法によって作られる権力 (立法、行政、司法など)」の区別が認識されたのである⁸⁶。

3.5 フランス革命とその後のフランス法の展開

(1) フランス革命と中間法の時代 (1789 年～ 1814 年)

「この革命をわれわれはよくフランス革命と呼んでいるけれども、フランスではそのように表現することは当然のことながらみられない。自国の革命であるからである。⁸⁷」フランスにおいては、“Révolution” または “grande révolution (大革命)” と表記される⁸⁸。

81 同上、44 - 45 頁。

82 同上、45 頁。

83 同上、52 頁。

84 同上、52 - 53 頁。

85 辻村、前掲注⑨、339 頁。

86 君塚正臣編著『比較憲法』、ミネルヴァ書房、2012 年、27 頁。

87 滝沢、前掲注④、52 頁。

88 同上。

この大革命以後の1789年～1814年（ナポレオン帝政まで）の期間は、フランスでは「中間法」の時代となる。中間法の時代を1804年の民法（Code civil des Français）、いわゆるナポレオン法典（Code Napoléon）⁸⁹の制定までと考える場合もある。いずれにしても、基本的に今日まで続く近代的法典を最初に制定した1804年からナポレオン帝政の終わる1814年までの約10年の時間をかけて、フランス中間法の時代が終わり近代法の時代が幕を開けるのである。

中間法の時代は、一般的に、統治形態によってさらに「立憲議会時代（1789-1791年）」、「立法議会時代（1791-1792年）」、「国民公会時代（1792-1795年）」、「執政府時代（1795-1799年）」、「統領府時代（1799-1804年）」、「帝政時代（1804-1814年）」に細分化されているが⁹⁰、滝沢は、大きく2つの時代に分ける。すなわち、「大革命が徐々に先鋭化、急進化していく高揚期」と、「ジャコバン派の独裁を頂点としてテルミドールの反動でこれが崩壊し、大革命が鎮静化してゆく終息期」である⁹¹。

中間法の全体的な特徴を形式面と内容面に分けると次のようになる。第1に、形式的な面では、地域に根ざした多くの「慣習法」から、後述のナポレオン法典に代表されるような全国的に画一な「制定法」による法体系が整備された⁹²。第2に、法の内容の面では、封建的法制度および絶対王政の法制度から、近代的「市民法」体系への大転換で、まさに「革命」の成果である。すなわち、「法的に言えば、立憲主義、基本的人権の承認、法治行政原理といった近代公法原理の構築」であり、また、「土地所有権の絶対、営業の自由、宗教からの解放などを実現」することで、「近代市民社会の前提をなす個人を確立し、同時に資本主義への本格的な途を拓いた」のである⁹³。

(2) フランス人権宣言とJ. J. ルソーの社会契約

フランスの人権宣言（人および市民の権利の宣言：Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen）は、1781年のヨークタウンの戦いなどの「アメリカ独立戦争でも活躍したラファイエット（Marie de La Fayette：1757-1834年）らの起草⁹⁴」によるもので、したがって、

89 1807年に、その後1852年に再度、正式名称となった。今日では“Code civil”と呼ばれている。この民法典に加えて、1807年制定の商法典（Code de commerce）、1806年制定の民事訴訟法典（Code de procédure civile）、1808年の治罪法典（Code d'instruction criminelle）、1810年制定の刑法典（Code pénal）を含めた「ナポレオン諸法典」（codes napoléoniens）または「ナポレオン五法典（cinq codes napoléoniens）」は世界初の近代的な諸法典であるとされる。

90 滝沢、前掲注(2)、53頁。

91 同上。

92 同上、52頁。

93 同上。

94 同上、55頁。

アメリカ独立宣言やバージニア権利章典の影響も受けている。周知のように、理論的内容はルソーの社会契約論、ロックの抵抗権・革命権、モンテスキューの権力分立などの考え方に基づいて起草されたもので、この1789年の人権宣言における人民主権は、1791年のフランス憲法によって実効的なものとなった⁹⁵。ルソーの社会契約論の憲法に対する影響で言えば、第4共和制（1946-1958年）までのフランスにおける行政権に対する立法権の優位に具体化されていた。すなわち、「これは、ルソーの『社会契約論』の考え方の影響であって、選挙によって直接選ばれる議会こそが、国民の一般意思（volonté générale）をもっともよく体現しているからである⁹⁶」と考えられた。ルソーは、篠田の表現によれば、「古典主義時代に位置しながらも近代性の萌芽を見せた⁹⁷」点で重要な思想家であった。

アメリカの諸州の憲法⁹⁸ および合衆国憲法やフランス憲法などの「近代憲法」に含まれるロックやルソー等の思想の要点は、芦部の表現では下記のようになる⁹⁹。

- ①人間は生まれながらにして自由かつ平等であり、生来の権利（自然権）をもっている。
- ②その自然権を確実なものとするために社会契約（social contract）を結び、政府に権力の行使を委任する、そして、
- ③政府が権力を恣意的に行使して人民の権利を不当に制限する場合には、人民は政府に抵抗する権利を有する。

(3) 近代法時代（1814年-現在）

大革命からナポレオンの時代にかけての「新たな理念に基づいて公法・私法の確立がみられた中間法時代」の成果を「基本的には維持しつつ」、次に、「これをある場合には発展させある場合には修正していく近代法（droit moderne）の時代」となる¹⁰⁰。フランスにおける近代法の時代は、滝沢によれば、「法的に大きな潮流として」括ると、(1) 旧政体復活期（1814-1870年）と、(2) 共和政確立期（1870年-現在）に分けられる¹⁰¹。旧政体復活期における主な立憲化として、①立憲君主政期（1814-1848年）における1814年の憲

95 Lesaffer and Musa, *supra* note 70, at 102.

96 滝沢、前掲注④、124頁。

97 篠田、前掲注⑥、20頁。

98 イギリスからの独立直後は13州は13の独立国であったから、バージニア憲法（Constitution of Virginia: 1776年）やマサチューセッツ憲法（Constitution of Massachusetts: 1780年）などがまず制定され、独立宣言から10年が過ぎた後の1787年に合衆国憲法が制定され、88年に発効した。

99 芦部、前掲注⑥、6頁。

100 滝沢、前掲注④、87頁。

101 同上。

章と1830年の憲章があり、②共和政期（1848-1852年）の立憲化として、1848年の憲法典と1852年の憲法典が、そして、③ナポレオン3世による帝政期（1852-1870年）には、1852年の元老院議決と1870年の元老院議決（これは実際には実施されなかった）がある¹⁰²。

松本は、近代公法学成立の制度的要素として、以下の3点を挙げる。第1に、フランス革命の結果、封建制と教会体制が破壊されたことによって「従来は貴族や教会や都市や職能団体といった諸身分がもっていたさまざまな立法・行政・司法的権能が、国家の独占事項となった」、すなわち「国家への権力一極集中」による近代主権国家の成立、第2に、成文憲法が生まれたこと、すなわち「立憲主義による権力分立思想の実現」、第3に、特に大陸法圏に独特の制度的要素として「行政裁判所」すなわち「司法権が裁判権を独占する英米型の司法国家モデルは育たず、そのかわりに、行政権に属する行政機関でありながら、活動行政から独立した行政裁判所という独特の制度が確立」したことである¹⁰³。

フランス近代法の時代は、主に英米における古典的立憲化の時代が終わり、近代的立憲化が進展する時期でもある。

4. 現代的立憲主義による立憲化およびEU憲法多元主義

4.1 近代的立憲主義の現代化

近代市民革命とロックやルソーの思想によってもたらされた近代市民国家は、経済的側面では、「アダム・スミス『諸国民の富』（1776年）以来の古典派経済学に裏打ちされて、小さな政府（消極国家、最小国家、自由国家）を標榜したため、産業革命が大量の労働者（無産階級）を生むと、どうしても貧富の差の拡大を容認し、社会不安の種を蒔くこととなった。（中略）解決策は、社会主義でもファシズムでもなければ、大きな政府（積極国家、福祉国家、社会国家）への転換であった¹⁰⁴」。それが憲法に反映され、最初に社会権を規定した憲法が、ドイツで1919年8月11日に制定された「ヴァイマル憲法（ドイツ国家憲法：Die Verfassung des Deutschen Reichs）」である¹⁰⁵。辻村によれば、現代憲法の特徴は3つにまとめることができる。第1に、『『社会国家』理念の採用と社会権の出現』、第2に、『近代の議会優位の構造から行政府優位の構造への展開』、第3に、『人権保障の拡大と

102 それぞれについて詳しくは、同上、88-92頁。

103 松本尚子「第22章 近代公法学の誕生」勝田・森・山内編著、前掲注②、296-297頁。

104 君塚、前掲注⑧、28頁。

105 同憲法第151条は「すべての人に対して人間たるに値する生活を保障する」と規定する（辻村、前掲注⑨、15頁）。

国際化」である¹⁰⁶。その後も小さな政府への揺り戻しも経験しながら、近代立憲主義の現代化（または現代立憲主義化）は定着している。今日の欧米における立憲主義の伝統を憲法内容と立法制度を統合的に捉えて大きく2つに区分する視点もある。たとえば辻村は、①「国家からの自由」と「多元型デモクラシー」が結びついた「英米流の憲法伝統」と、②「国家による自由」と「中央集権的な議会型・一元型デモクラシー」が結びついた「フランス的な憲法伝統」との2つに区分している¹⁰⁷。

上記現代憲法の第1の特徴である「社会権の出現」と、第3の「人権保障の拡大と国際化」の両者に呼応する国際社会の注目すべき動きとして、1919年に国際連盟と同時に創設された「国際労働機関（International Labour Organization : ILO）」がある。これについては別稿で論じることとしたい。

4.2 欧州における重層的立憲化—EUの憲法多元主義

本稿で扱う「憲法多元主義」の概念は、1990年代に欧州で誕生し、現在では有力な学説となっている。須網によれば、それは、「EU法と加盟国法が階層的関係にはないという意味で一元的ではなく、他方、国内憲法から全てを発想するわけではなく、EU法の受容に国内法上の根拠を必要としないため二元的でもない¹⁰⁸」という現状把握であり、（国際法における）等位理論による国際社会における法現象の認識に近い。「ヨーロッパ法秩序の構成要素たるEU法と加盟国法は、相互に浸透し合い、また機能的に相互に結びつけられて、全体としての法的一貫性を保っている¹⁰⁹」。具体的には、次の状況にある。すなわち、1960年代以降、EU司法裁判所は「加盟国憲法を含む加盟国法全体」に対してEU法が最高法規として優先することを諸判例によって「確立」した¹¹⁰一方で、国内裁判所は、「EU法の適用に、通常は異議を唱えない」が、「特定の状況の下では、加盟国憲法を根拠に、EU法を排除できることを、繰り返し鮮明にしている」¹¹¹。

須網の整理によれば、「EU法秩序では設立条約等が、加盟国秩序では憲法がそれぞれ最高規範であるが、両者は連邦的な階層構造を構成してはおらず、むしろ併存する水平的関係にある。したがってEU法の優位も、その実質は両者の抵触を解決する抵触ルールであり、一方が他方に全面的に優位又は劣位することを意味しない。そのため、通常は、

106 同上、14-15頁。

107 同上、339頁。

108 須網、前掲注⑨、41頁。

109 同上。

110 須網は、同上、40頁において、Case 6/64、Case 11/70、Case 106/77を引用の上、論証している。

111 同上、41頁。

EU法の優位により両者の抵触を解決するが、EU法秩序に正統性の欠損が生じる場合には、その優位性が否定される可能性が生じる」(傍点強調は筆者による。) ¹¹²。国際法と国内法との効力関係についての近年の理解と同様に、一見、曖昧さが残るように思われるが、この憲法多元主義のポイントは、EU司法裁判所も各国裁判所もともに、より良い人権保護を意図しての判断の結果であると筆者には思われる。その一端は、Kadi事件の経緯にも見ることができる ¹¹³。須網も、「EU・加盟国双方が、同じ規範的価値を共有していることに注目しなければならない。」とする ¹¹⁴。原理的視点に戻って、「憲法」がつつきつめれば基本的人権を保護するための法である以上、憲法多元主義現象も、グローバル立憲化現象も、人権保護の一層の確保のための自然な進展であろう。

4.3 EUの立憲化とEU憲法(条約)制定の動き

1980年代以降、EU司法裁判所は、「繰り返し、共同体設立条約が『法の支配に基づく共同体の憲法的憲章』であると判示」している ¹¹⁵。EU司法裁判所の法務官(Advocat Général)であったマドゥーロ(Miguel Poineres Maduro)は、「立憲的憲章(the Constitutional Charter)」の意味を次のように解説している。すなわち、①EU加盟国のみならず、欧州市民の意思の産物でもあること、②EU法が国家の憲法と同様の規範的権威を獲得していること、③かつては国際法によって行われた根本的な政治・法・経済の衝突の解釈や規律が、EUでは立憲的な理論ないし概念の下で行われていること、である ¹¹⁶。庄司は率直に、マーストリヒト条約を原型とするEU条約(the Treaty on European Union: TEU)と、EEC条約を原型とするEU機能条約(the Treaty on the Functioning of the European Union: TFEU)に、「EUの人権目録である」EU基本権憲章(the Charter of Fundamental Rights of the European Union: CFR)を加えたものがEUの「憲法」に当たるとする ¹¹⁷。

このように、設立条約自体が既に憲法または立憲的な憲章であるが、2004年には、2006年発効の予定であった「EU憲法」を制定した。このように「既に本質的意味での『憲法』を有している」EUが、「あらたに形式的にも“Constitution (pour l'Europe ; for Europe)”

112 同上、42頁。

113 中村民雄「国連安保理決議を実施するEC規則の効力審査—テロリスト資産凍結(カディ)事件・上訴審判決」『ジュリスト』第1371号、2009年、48-59頁を参照。

114 須網、前掲注(9)、43頁。

115 同上、31頁。

116 ミゲル・ポイアーレス・マドゥーロ(Miguel Poineres Maduro)(東史彦訳)「EUと立憲的多元主義—欧州トランスナショナル立憲主義理論—」『慶應法学』第26号、2013年、268頁。

117 庄司克宏『はじめてのEU法』有斐閣、2015年、4頁。

を作成しようとした」のは、その当時の「加盟国の量と質における拡大であり、EUの基本構造と意思決定のプロセスに修正の必要がでてきた」ためであった¹¹⁸。

ドイツ、イタリア、スペインなど多数の加盟国は憲法条約を承認したものの、2005年の5月にフランスの国民投票で、さらに6月にオランダの国民投票で否決されたため、2006年のイギリスでの国民投票を前にして、メルケル（Angela Dorothea Merkel）独首相などのリーダーシップによってEUは方針を転換し、内実は憲法条約とほぼ同じながら、手続的には既存の条約の全面改正というプロセスを採用したのである。その結果が、前述のマーストリヒト条約を原型とする「EU条約」とEEC条約を原型とする「EU機能条約」であった。

5. グローバル立憲化の展開

5.1 グローバル立憲化（global constitutionalization）・グローバル立憲主義（global constitutionalism）

グローバル立憲化もしくは立憲主義（global constitutionalism）または国際立憲化もしくは立憲主義（international constitutionalism）という概念については、「提唱する多くの論者の間に、その理論につき明確な一致があるわけではなく、反対する論者の批判対象としてのグローバル立憲主義も同様に様々」¹¹⁹である。もっとも「多義性は、立憲主義の宿命」であり、グローバル立憲主義についても「国内立憲主義」と同様、「統一的に定義することは難しい」¹²⁰。しかし、困難は伴っても、「国内立憲主義は、疑問の余地なく、あらゆるグローバル立憲主義の出発点」であることは間違いない¹²¹。本稿では、不可欠の本質として、第1章で触れた内容を重視する。すなわち、国内の憲法学においては立憲化の意味として、「基本的人権の保障、国民主権、権力分立」を備えた憲法（すなわち「立憲的憲法」、さらに言えば、近代立憲主義に基づく憲法）による統治が行われていることを意味する。

周知のように、オランダ・ライデン大学のグロティウス（Hugo Grotius [オランダ語では Hugo de Groot, Huig de Groot] : 1583 – 1645 年）は、『海洋自由論（自由海論、*Mare Liberum*,

118 拙稿「EUと東アジア地域における域内統合の比較分析—EU「改革条約（リスボン条約）」と日本ASEAN包括的経済連携「AJCEP」を踏まえて—」『常磐国際紀要』第12号、2008年、31頁。Anneli Albi, *EU Enlargement and the Constitutions of Central and Eastern Europe*, Cambridge University Press, 2005, p.179. 2004年の欧州憲法条約採択の1カ月前の5月に、加盟国数が15カ国から25カ国へ拡大した。

119 須網、前掲注(9)、26頁。最上敏樹「国際立憲主義批判と批判的国際立憲主義」『世界法年報』第33号、2014年、6–15頁。

120 須網、前掲注(9)、35頁。

121 同上、35–6頁。

1609)』、『戦争と平和の法 (*De jure belli ac pacis*, 1625)』等の著作によって、「近代自然法の父」「国際法の父」と呼ばれている。「国際法学の創始者という点では、スペインの後期スコラ学派やジェンティーリ¹²²の方がより相応しいとの批判も¹²³」あるが、『戦争と平和の法』は「今日の国際法学をひとまず体系づけたものとして国際法学上最も重要な文献¹²⁴」とされている。グロティウスおよびホッブズを研究し、その影響を強く受けた主著『自然法と万民法 (*De jure naturae et gentium*, 1672)』によって、「自然法論の世俗化・体系化を完成させた」のはドイツ・ハイデルベルク大学のプーフェンドルフ (Samuel von Pufendorf : 1632-1694年) である。その思想は、「フランス人権宣言 (人及び市民の権利宣言) の思想的背景¹²⁵」を成す一つであった。

グローバル立憲化とは国際社会における立憲化の意味であるから、本稿「1.」で述べたように、国際社会において基本的人権の保護と法の支配を根本原理とする立憲化が行われていることになる。ここでは、本質は同じながら表現としては、Petersの議論に基づく須網の次の説明を参考とすることにする。すなわち、須網の表現では、「現代国際社会を特徴付ける諸現象の中に立憲的要素を見出すとともに、国際社会が、法の支配・均衡と抑制・基本的人権の保護、そして民主主義と言った立憲的原則に裏打ちされた、『立憲主義者が満足する基準 (constitutionalist standards)』を満たす、ある種の憲法を備えるべきであるという主張であり、国際社会をより立憲的方向に改革しようとする議論である¹²⁶」とされる。ここで「民主主義」は国内社会における人間を主体とする民主主義と、国際社会における国家を主体とする民主主義の両方を意味する¹²⁷。本稿では、「主義」ないし「議論」としてではなく、現状を説明する概念として用いているため、「国際社会が、法の支配・均衡と抑制・基本的人権の保護、そして民主主義と言った立憲的原則に裏打ちされた、『ある種の憲法』を備えている」と表現することとする。ここで、「立憲的原則に裏打ちされた『ある種の憲法』」を代表するものは、言うまでもなく「国連憲章」である¹²⁸。

122 ゲンティリス [Albericus Gentilis : 1552-1608] と呼ばれる。主著の『戦争法論 (*De jure belli*, 1598)』は「戦争の際にも法が支配する」ことを説いて、体系化しており、グロティウスが『戦争と平和の法』を執筆するにあたって「最も重要な参考書とした」。伊藤不二男「ゲンティリス」国際法学会編『国際関係法辞典・第2版』三省堂、2005年、225頁。

123 屋敷、前掲注(7)、248頁。

124 伊藤不二男「グロティウス」、国際法学会編、前掲注(12)、199頁。

125 屋敷、前掲注(7)、249頁。

126 須網、前掲注(9)、27頁。

127 Cf. Anne Peters, “Dual Democracy” in Jan Klabbers, Anne Peters and Geir Ulfstein, *The Constitutionalization of International Law*, Oxford University Press, 2009, p.273.

128 Macdonald (深津・渡部訳)、前掲注(1)。“United Nations Charter : Constitution or Contract?”の“Constitution”を論旨から、「憲法」と訳出することも考えたが、当時の状況において、同趣旨ながらあえて「基本法」と訳出したも

「グローバル」立憲化が進展している第1の要素は、言うまでもなく「グローバル化の進展¹²⁹」である。そして、第2の要素に「国際機構の発展」がある¹³⁰。これは原因と結果の両面でグローバル化と密接に関わるものであって、グローバル化そのものとさえ言える。国際機構（国際組織）の発展は「より直接的にグローバル立憲主義に帰着する¹³¹」ものであり、国連憲章をはじめ、京都議定書や人権諸条約、ICCなどを含めて、「グローバル立憲主義の根本的特徴は、その規範的側面にある¹³²」とされる。筆者もまた、グローバル・ガバナンスについては「ガバナンス」とは異なるものとして、従来より、『組織』の不在と『価値』の内在、すなわち、（統治のための）組織の不存在と（統治における）価値の存在」を指摘してきた¹³³。グローバル・ガバナンスがそのような二面をもつものとして成立している不可欠の要素に、グローバル立憲化がある。国連憲章に代表されるように、国際社会における規範と組織枠組みの両者で地球規模での憲法的機能を果たしている。

5.2 国連憲章の「二重の憲法的性格（double constitutional character）」

改めて言うまでもなく、グローバル立憲主義という観念やグローバル立憲化という表現は、国内立憲主義、国内の立憲化から示唆を得たものであり¹³⁴、「グローバル立憲主義を、欧米の憲法的伝統に由来する諸原則（民主主義・権力分立・法の支配・基本的人権の保護・司法的救済）と無関係であるとみなすことはできない。¹³⁵」のである。とりわけ、『法の支配』と『基本的人権の保護』は、国際法内部の上位規範である『ユース・コーゲンス』の

のである。ILO 憲章やユネスコ憲章の「憲章」の原文はまさに“Constitution”が用いられているが、それらは、それぞれの国際機構の基本条約（設立条約、設立文書）としての憲章が各国際機構において「憲法」の位置付けにあることを主として意味している。後述のように、国連憲章のみが、国連という国際機構における憲法の意味に重ねて「国際社会の憲法」の意味をもつ。前掲 Macdonald（深津・渡部訳）論文には、国連憲章を「（ほかに類を見ない）一種独特（sui generis）」の特別な条約とする表現が見られるのはそのことを意味している（同上、89頁）。

129 須網、前掲注(9)、28頁。

130 同上、29頁。国際機構の発展の意義については、横田洋三「第1章 国際機構の歴史的発展と現況」渡部茂己・望月康恵編著『国際機構論・総合編』国際書院、2015年も参照のこと。

131 須網、前掲注(9)、29頁。

132 同上、33頁。

133 拙稿「グローバル・ガバナンスにおける統治機関としての国連—地球共同体の立法機能、行政機能、司法機能を担う国際機構システム—」秋月弘子・西海真樹・中谷和弘編『人類の道しるべとしての国際法—平和、自由、繁栄をめざして（横田洋三先生古稀記念論文集）』国際書院、2011年、18頁。

134 Fassbender, *supra* note 1, at 1; Atilgan, *supra* note 23, at 243, etc.

135 須網、前掲注(9)、36頁。“...I do not think that we can have an international constitutionalism worthy of that name that would not even remotely take up the insights of several centuries or so of domestic development of constitutional principles.” (Andreas Paulus, ‘The International Legal System as a Constitution’ in Jeffrey Dunoff and Joel Trachtman (eds.), *Ruling The World? Constitutionalism, International Law, and Global Governance*, Cambridge University Press, 2009, p. 91.)

形成にも寄与してきた¹³⁶」点で、決定的に重要である。したがって、これらの国内社会で発展してきた近代的立憲主義の諸原則は、「グローバル立憲主義の当然の前提¹³⁷」となっている。基本的人権の保護が国家の近代的・立憲的憲法の中核であることは言うまでもなく、国際社会においても、国連憲章が立憲的性格をもつと同時に、さらに「人権がこれよりも優れて立憲的だというべき理由があり、それは、国際社会において中心的な主体である国家内部でも、同時に立憲的要素として認められている¹³⁸」からである。寺谷は、「より多くの社会と一体性をもつ方が、立憲性の特色が現れることからすれば、同じ内容をもつ立憲性の方が、立憲性のそもそもの要請に適う¹³⁹」と説明する。「国際法と国内法の協力関係¹⁴⁰」として表現することもできる。その上で、「グローバル立憲主義と国内立憲主義は、補完的かつ非排他的な関係にある¹⁴¹」と言うことができる。すなわち、「多元的立憲化」となっている。EU法と各国の国内法の関係、また、米国の連邦法と州法との「歴史的な」関係を想起することができよう。国際法と国内法の効力関係に関する近年の有力な捉え方である「等位理論」を思い起こしてもらいたい。

須網は、「グローバル立憲主義は、EU法の憲法多元主義とほぼ並行して発展してきており、憲法多元主義を理解することは、グローバル立憲主義の理解に有用である¹⁴²」とする。等位理論での構造と同様に、その憲法多元主義概念は、「4.2 欧州における重層的立憲化－EUの憲法多元主義－」で前述したように、「EUと加盟国のどちらにも正統性がある」ことを基礎とする¹⁴³ものである。国際社会においても、国連と国家の双方に正統性がある、と言うことができる。組織化された立法・行政・司法機関をもち、「加盟国に拒否権を認めない立法手続を備えている」EUであっても「法秩序の階層性が現実化しない」のであり、「より分権的であるグローバルな領域において、異なる憲法間の階層的関係を想定することが現実的でないことは明らか」であるとともに「そもそも適当かにも疑問」

136 須網、前掲注(9)、36頁 (Christine E. J. Schwöbel, *Global Constitutionalism in International Legal Perspective*, Martinus Nijhoff Publishers, 2011, pp. 39-42)。

137 同上、36頁。

138 寺谷、前掲注(4)、59頁。

139 同上。

140 拙稿「第1章 国際法の基本原理」渡部茂己・喜多義人編『国際法』第3版、弘文堂、2018年、11頁。

141 須網、前掲注(9)、36頁。

142 同上、38頁。

143 同上、42頁。「憲法多元主義」の概念自体の検討は別稿とするが、Neil MacCormick その他の研究に基づく須網の整理では、①最終的な法的権威の欠如、②EU法と加盟国法の非階層的関係、③抵触を回避する努力、④一貫性の維持、を特徴とする(同上、42-43頁)。

がある¹⁴⁴。

国連憲章は「憲法か契約か？」との問いかけ¹⁴⁵に対しては、その両方であるとして、「二重機能 (dédoublément fonctionnel)」という表現で説明される¹⁴⁶。すなわち、国連をはじめとする各国際機構の基本条約（設立条約）は、国家間の条約であると同時に当該国際機構の基本法（憲法的性格の法文書）として位置付けられている。ILO 憲章 (Constitution of the International Labour Organization) やユネスコ憲章 (Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) における「憲章」の原語は「憲法」と同じ“Constitution”であるのも示唆的である。

さらに国連憲章は、ILO やユネスコなどの諸国際機構の基本条約とは異なり、国連の憲法的地位にあるのと同時に、国際社会の憲法としての機能を有していると理解されている¹⁴⁷。Fassbender は、国連憲章は「二重の憲法的性格 (double constitutional character)」を有すると表現し、「国際機構の一つである国連の憲法であり、かつ、そしてより重要なのは、国際共同体の憲法 (*the constitution of the international community*) (イタリック体は原文による) としての性格であると述べる¹⁴⁸。

おわりに

本稿では、近年、国内外で一層注目されるようになった立憲化、立憲主義を、第1に、「法制史」としての視点を含めて、いわば「垂直的」視角によって、第2に、EUにおける「憲法多元主義」や「グローバル立憲化 (global constitutionalization)」などの研究の広がりやそれらの交錯の意味で「水平的」視角で、立体的に把握することを意図している。考究の中途でのとりあえずの結論ではあるが、上記のいずれの視角においても、国家・社会という観念や、法の支配という概念を「人間」の視点で集約・再構成することにつながる。また、“governance without government (政府無き統治)”としてのグローバル・ガバナンスが遂行可能である重要な一要素は、グローバル立憲化にある。

他方、豊富な示唆を含む須網の論稿では、ヨーロッパの法制、特に司法制度について、

144 同上、50頁。

145 たとえば、Macdonald (深津・渡部訳)、前掲注(1)。

146 拙稿、前掲注(Ⅲ)、35頁。

147 同上。また、同、35-36頁にその理由を示した。Macdonald (深津・渡部訳)、前掲注(1)も参照。

148 Fassbender, *supra*, note 1, at 1. また、“dual constitutional function of the UN Charter”と表現するとともに、国際社会(共同体)の憲法としては、国連加盟国であるかどうかにかかわらず国際社会のすべての国を拘束している (*id.* at 116)。

同一の地理的領域に複数の法秩序が重なり合って成立している状況について、「垂直的」、「水平的」という用語を使う。すなわち、「垂直的場面では、EUにおけるEU司法裁判所・国内裁判所」、「水平的場面では、EEAにおけるEFTA裁判所とEU司法裁判所、基本的人権をめぐるEU司法裁判所と欧州人権裁判所」が重なり合っていると表現する¹⁴⁹。

EUで議論されている「憲法多元主義」の示唆するところは、国際法と国内法との効力関係に関する「等位理論」を精緻化するのみならず、国家やその他の社会における「憲法（立憲化）」そのものの存在意義の再確認である。すなわち、「憲法は、少数者が多数者を支配しないようにし、民主的な権限の行使を促進する」ために存在するが、同時に、「多数者が少数者に対して権限を濫用することのないよう、多数者の権限を制限する」役割ももっている¹⁵⁰。その意味でも、グローバルな立憲化の内容として、国際人権法の諸領域、とりわけそのうちの「生存権」と「SDGs」について、今後、検討していく必要がある。

国連憲章前文は「We the People of the United Nations」（我々人民は～）との言葉で書き出している。これについて、ガリ元事務総長は、「政治的正統性が人民に由来すること—すなわち民主主義の概念—を意味している¹⁵¹」と述べている。ローマ法に端を発する「ユース・ゲンティウム（*jus gentium*）」以来の国際法概念の史的発展や、伝統的な国際法の観念とは次元を異にする法規範とも言う「ユース・コーゲンス（強行規範、*jus cogens*）」概念の精査も踏まえて、国連憲章とグローバル立憲化の関連についても一層多角的な考察を深めたい。

149 須網、前掲注(9)、52頁。

150 マドゥーロ（Miguel Poirares Maduro）、前掲注(116)、275頁。

151 Boutros Boutros-Ghali, “Democracy: A Newly Recognized Imperative,” *Global Governance*, Vol.1, No.1 (Winter 1995), p. 3.

 実践報告

現代教養講座「スポーツ論」からの学び

紙透雅子*

Learning from a Class of "Theory in Sport" in the Liberal Arts Program

1. 現代教養講座における位置付けの移り変わり

本学のカリキュラムに現代教養講座が導入されたのは、今から26年前に遡る1992年度のことであった。この講座は、学生たちが在籍する学科に関係なく共通して、幅広い教養を身につけることを狙いとして開かれたものである。当時の科目は、アルファベットの記号をつけて15～16科目開講しており、学生は1年次・2年次共に、2科目2単位ずつ履修し、計4単位を卒業必修単位としていた(表1. 参照)。これが、本学現代教養講座の、いわば第I期である。

表1. 1995年度 現代教養講座開講科目一覧

記号	授業科目名	担当者氏名	授業方法	単位数
A	水戸芸術館	竹中治利	講義	1
B	赤ちゃん誕生	江波諄子	講義	1
C	青年期の健康	市村国夫	講義	1
D	ふだん着のヨーロッパ史	小城和朗	講義	1
E	アジアを理解する	木本英人	講義	1
F	学ぶことと働くこと	安田尚道	講義	1
G	社会と組織	塚本成美	講義	1
H	有限な地球を考える	山本勝己	講義	1
I	文化の国際化	上村弘雄	講義	1
	歌舞伎の世界	瀧口泰行	講義	1
J	ヨーロッパの美術	鎌田道夫	講義	1
K	欧米社会と日本	荒井宣雄	講義	1
L	新聞を読む	三宅光一	講義	1
	女性とスポーツ	紙透雅子	講義	1
M	英文学を観る	吉川 勲	講義	1
N	自立のすすめ	平野 馨	講義	1
O	子どもの世界を知る	松丸令子	講義	1
P	幼児教育の現場を知る一子どもと環境	松丸令子	講義	1

* 常磐短期大学幼児教育保育学科 教授

その後のカリキュラム変更に伴って、2000年度より現代教養講座の編成が変わり、「社会と経営」「環境と情報」「文化と芸術」「教育と心理」「健康と栄養」の5区分の各々に複数科目が開講され、その中から3区分以上にわたり4科目8単位以上を卒業必修科目として履修するようになった(表2. 参照)。これが、現代教養講座の第Ⅱ期である。

表2. 2000年度 現代教養講座開講科目一覧

区分	授業科目名		担当者氏名	授業方法	単位数
社会と経営	法学入門		渡邊眞男	講義	2
	歴史と思想		小城和朗	講義	2
	現代経済と企業		荒井宣雄	講義	2
環境と情報	生活環境と情報		—	講義	2
	化学の基礎		古賀ノブ子	講義	2
	図書館入門		原子 孝	講義	2
	数学入門		藤中 恵	講義	2
文学と芸術	芸術の世界	音楽芸術	竹中治利	講義	2
		ヨーロッパの美術	鎌田道夫	講義	2
		音楽の愉しみ	戸部照子	講義	2
		色彩論	伊藤久美子	講義	2
	文学の世界	日本の神話	瀧口泰行	講義	2
		20世紀の英詞人	吉川 勲	講義	2
		童話の世界	三宅光一	講義	2
外国語コミュニケーション		吉川 勲	演習 A	2	
教育と心理	発達環境学	自立のすすめ	平野 馨	講義	2
		現代社会と子ども	江波諄子	講義	2
	子育ての歴史		大武茂樹	講義	2
	心理学入門		平野 馨	講義	2
健康と栄養	女性のためのスポーツ論		紙透雅子	講義	2
	健康管理論		市村国夫	講義	2
	健康と食	現代の栄養事情	千葉 茂	講義	2
		現代の食と生活を考える	荒田玲子	講義	2

しかし、この第Ⅱ期の科目編成は、5年後の2005年度には早くも改められ、第Ⅲ期に突入した。そこでは、新たに導入された「心の充実」2単位と合わせ、「思想と文化」「社会と人間」「情報と科学」の3つの分野の各々より1科目2単位ずつ、合計8単位を卒業必修科目として履修する形態(83ページ表3. 参照)となり、そのまま今日に踏襲されている。

2018年度現在、本学の掲げるカリキュラムポリシーには、短大全体の教育の柱の一つとして、「全学生を対象とする現代教養講座」が据えられているが、現代教養講座を長年

表3. 2005年度 現代教養講座開講科目一覧

区分	授業科目名		担当者氏名	授業方法	単位数
心の充実	心の充実		全教員	講義	2
思想と文化	思索と思潮	生きるとはどのようなことか	佐藤啓子	講義	2
		宮崎アニメ論	三宅光一	講義	2
	文学の世界	伊勢物語—平安貴族の恋—	瀧口泰行	講義	2
		英文学における愛の表現	吉川 勲	講義	2
	歴史の認識	大航海時代のヨーロッパ	小城和朗	講義	2
	色彩論	色彩と文化	伊藤久美子	講義	2
	ことばとコミュニケーション	言語	吉川 勲	演習 A	2
		フランスのことばと文化	小城和朗	演習 A	2
	芸術の世界	音楽鑑賞	竹中治利	講義	2
		西洋の絵画を知る	鎌田道夫	講義	2
社会と人間	企業と経営	企業行動と生活	安田尚道	講義	2
		株式会社のしくみ	李 精	講義	2
	経済とくらし	職業と人生	荒井宣雄	講義	2
	教育と発達環境	子育ての歴史	大武茂樹	講義	2
		現代社会と子育て・子育て	佐藤みよ子	講義	2
	法と個人	—	—	講義	2
	スポーツ論	日本人のスポーツへの関わり	紙透雅子	講義	2
情報と科学	環境と情報	図書館入門	原子 孝	講義	2
		人と環境	中原史生	講義	2
	健康と科学	食物から生物へ	佐々木宏	講義	2
		情報化社会と健康	鈴木康弘	講義	2
	食と科学	身近な栄養・食品学	千葉 茂	講義	2
		食品と食生活	佐塚正樹	講義	2
		生活習慣病にならない食生活とは	富田教代	講義	2
	数理と論理	数理論理学入門	橋本安司	講義	2
	心理学	—	—	講義	2

に亘り開講し続けてきたのは、「幅広い問題関心を培い」、「現代社会を多面的に把握して、主体的に生きる知恵としての教養を身につける教授内容」を提供するためである。¹⁾

筆者は第Ⅰ期の1993年度に初めて、講座内の科目「現代社会と運動習慣」を担当し、1995年度及び1996年度の2年間は「女性とスポーツ」を担当した。その後、1997年度より第Ⅱ期の2004年度までは、「女性のためのスポーツ論」を担当している。これらの科目は、筆者が第Ⅲ期開始の2005年度より2018年度まで14年間担当し続けてきた「スポーツ論」の、いわば先駆けとなったものである。

表4. は、これらの科目の名称や位置付けなどの変遷を示すものであり、この資料のみでも、その授業内容や方針の変更をおよそ見て取ることができるが、本稿では、一連の科目の授業内容と方法の変遷をシラバスを元に振り返り、より詳細に分析を試みるものである。それによって、筆者がこの授業を担当することにより何を学んできたのかを明確にし、2019年度以降の授業を担当する上で、改善すべき事柄や発展させるべき事柄などを示してみたい。

表4. 科目名と区分の変遷

年度	科目名	副題	区分
1995	女性とスポーツ	—	L
1996	女性とスポーツ	—	L
1997	女性のためのスポーツ論	—	L
1998	女性のためのスポーツ論	—	L
1999	女性のためのスポーツ論	—	L
2000	女性のためのスポーツ論	—	健康と栄養
2001	女性のためのスポーツ論	—	健康と栄養
2002	女性のためのスポーツ論	—	健康と栄養
2003	女性のためのスポーツ論	—	健康と栄養
2004	女性のためのスポーツ論	—	健康と栄養
2005	スポーツ論	日本人のスポーツへの関わり	社会と人間
2006	スポーツ論	女性とスポーツとの関わり方	社会と人間
2007	スポーツ論	女性とスポーツとの関わり方	社会と人間
2008	スポーツ論	女性とスポーツとの関わり方	社会と人間
2009	スポーツ論	女性とスポーツとの関わり方	社会と人間
2010	スポーツ論	女性とスポーツとの関わり方	社会と人間
2011	スポーツ論	女性とスポーツとの関わり方	社会と人間
2012	スポーツ論	女性とスポーツとの関わり方	社会と人間
2013	スポーツ論	女性とスポーツとの関わり方	社会と人間
2014	スポーツ論	女性とスポーツとの関わり方	社会と人間
2015	スポーツ論	女性とスポーツとの関わり方	社会と人間
2016	スポーツ論	女性のスポーツ参加促進のために	社会と人間
2017	スポーツ論	女性のスポーツ参加促進のために	社会と人間
2018	スポーツ論	女性のスポーツ参加促進のために	社会と人間

2. 授業内容と方法の変遷

2-1. 第Ⅰ期（1995～1996年度）：現代教養講座L「女性とスポーツ」

前節1.で述べたように、現代教養講座の立ち上げから間もない時期であり、筆者は手探りで授業の内容や展開の方法を模索していた頃である。学生がスポーツのどのような事柄に興味関心を抱いているのかということを考え、それを授業に反映してみる余裕もなかった。

表5. 第Ⅰ期及び第Ⅱ期における授業計画の変遷

期	第Ⅰ期		第Ⅱ期
	1995	1997	2000
第1回	ガイダンス	ガイダンス	ガイダンス
第2回	現代女性のスポーツ参加の特徴	女性のスポーツ・運動への参加状況	スポーツ・体育・運動とは
第3回	女性のスポーツ参加率と活動の頻度	女性のスポーツ・運動への参加状況	女性向きのスポーツ?男性向きのスポーツ?
第4回	女性のスポーツ活動の時間	女性のスポーツ・運動への参加状況	「女らしさ」とスポーツ
第5回	女性のスポーツ活動の場所	女性のスポーツ・運動への参加状況	女性の性役割とスポーツ参加の関係
第6回	女性のスポーツ活動の仲間	女性の身体とスポーツ・運動	女性のスポーツ参加の歴史
第7回	女性の参加するスポーツ種目	女性の身体とスポーツ・運動	女性のスポーツウェア
第8回	女性のスポーツ活動参加の理由	女性の身体とスポーツ・運動	生理用品の開発とスポーツ
第9回	女性のスポーツ活動を阻害する要因(1)	女性の身体とスポーツ・運動	トレーニングと月経
第10回	女性のスポーツ活動を阻害する要因(2)	女性の身体とスポーツ・運動	女性に見られるトレーニング効果
第11回	女性のスポーツ活動を阻害する要因(3)	女性の心理とスポーツ・運動	妊婦のスポーツ
第12回	試験	女性の心理とスポーツ・運動	更年期のスポーツ
第13回	—	女性の心理とスポーツ・運動	スポーツにおける男女平等とは(その1)
第14回	—	女性の心理とスポーツ・運動	スポーツにおける男女平等とは(その2)
第15回	—	試験	試験

1995年度のシラバス(表5. 参照)を見ると、女性のスポーツ参加が不十分である状況を示し、如何にすればその状況が変わるのかを学生に伝えようとしていたことがわかる。

しかし、現状の解説が細かい上に、変化の乏しい授業に終始したきらいがある。残念ながら、当時はまだ学生による授業評価アンケートは行われておらず、学生の反応を示す明確な手がかりはないが、学生にとっては、面白みに欠ける授業だったのではないかと推察される。

2-2. 第Ⅱ期（1997～2004年度）：「女性のためのスポーツ論」

第Ⅰ期の「女性とスポーツ」における論点を、より積極的に示すために、1997年度より科目の表題が変えられたが、その内容はいたって大まかであり（前出表5.参照）、1995年度のシラバスと比較しても、これと言って目に止まるような変化は見出せない。

大きな変化があったのは、前項2-1.で説明した現代教養講座の開講科目が系統別の5分野に編成された2000年度のことであった。これは、その年度に本学で学科を再編成する大掛かりな組織改編が行われたのを機に実施された、様々な改革のうちの一つであった。シラバスの執筆方法についても、全ての開講科目において、授業各回の概要を明示するように求められるようになったのである。

それを受けて、「女性のためのスポーツ論」の授業計画は前出表5.のように提示されたが、その内容は、過去5年間に行われてきた先行授業での経験を元に絞られたものであり、論点をできるだけ学生にわかりやすく、具体的に示している。このシラバスは、次の第Ⅲ期にも基本路線として受け継がれており、したがって、2000年度に現在の「スポーツ論」の基礎固めがなされたと言えるのである。

第Ⅱ期の授業において筆者が学生に伝えようとしたことは、①スポーツの定義、②女性のスポーツ参加の歴史的な歩みと現状、③女性のスポーツ参加を促進する要素の3つであり、それ自体は2000年度以前とさして変わってはいない。2000年度のシラバス記載方式の変更を機に、筆者が変えようと努めたのは、むしろ、授業における学生へのアプローチの仕方である。すなわち、それまで懸命に行ってきた、学生に対し一方的に知識・情報を伝達する授業方式を改め、女性のスポーツ参加という身近なテーマにおける疑問や問題を学生たちに問いかけ、彼等の意見やイメージを引き出しながら、まとめ上げていく授業スタイルに変えたのである。

このスタイルは、近年、文部科学省が声高に推奨する能動的学修の一つの方法に他ならないが、筆者は15年以上前からその必要性を感じ取り、現代教養講座の授業に取り入れてきたということである。²⁾

その授業方法について、2003年度秋 semester に、学生が授業評価アンケートの自由記述によって筆者にフィードバックした事柄の中に、以下の記述が見られる（表記は記録記載のまま）。³⁾

- やってて楽しかったです。先生が一人一人に意見を聞くところが、みんなで授業をやっているという気がして良かった。
- みんなの意見を授業中に聞いてくれる所が授業をしていると思える。
- 意見を聞かれるのが嫌だったけれど、授業の内容はよかった。

賛否両論はあるが、当時の学生が科目担当者の意図を真摯に受け止め、自己の意見や感じたことなどを、素直に返そうと努力していたと考えている。

また、同アンケートの自由記述には、授業内容について、以下のような記述が見られる（表記は記録記載のまま）。

- この授業を受けてからスポーツの見方が変わりました。いいほうに！
- 男性と女性のスポーツによる差がわかりやすかったです。女性がスポーツをする環境などが分かってよかったです。
- 授業で取り上げられた男女平等について考えさせられました。
- この授業を受けるまでは、(中略) スポーツの中での男女差別なんて気にもならなかった。しかし、この授業を受けることで、考えるようになった。

以上のコメントから、「女性のためのスポーツ論」は、スポーツという身近な活動の異なる側面に焦点を当て、物事を多面的に考えるきっかけを学生たちに与えることに貢献したと考えてよいだろう。

2-3. 第Ⅲ期（2005～2018年度）：「スポーツ論」

2005年度より、筆者の担当科目は「社会と人間」の区分に位置付けられ、「スポーツ論」とその名称を変えた。このときから、授業内容を学生にわかりやすく示すための配慮として、副題をつけることが可能となったため、前出表4. に示したような副題をつけて科目が開講されてきた。2005年度の副題は、「日本人のスポーツへの関わり」とされた

が、授業内容と一致し難いことから、翌 2006 年度には、「女性とスポーツとの関わり」に変更し、それを 2015 年度まで存続させている。

2006 年度には同時に、各回の授業内容を示す上で、より一層学生に親しみやすい表現を試みている（89 ページ表 6. 参照）。これは、2000 年度以降に試みられてきた能動的学習、すなわち、一方通行にならない授業スタイルを継続しようとしたものであり、各回の授業で学生たちに対し、どのような問いかけが科目担当者からなされるかを、予告する意味合いを持たせていた。

授業内容としては、2000 年度以降の基本路線を踏襲しながら、スポーツ界や社会の動きを反映させ、三つの変更が施されてきた。

その一つは、女性の参加する競技スポーツの拡大を、授業の中で大きく取り上げることである。この歴史的事実に関する学生の理解を助けるため、1896 年から始められた近代オリンピック大会の長い歴史の中で、女性の参加を認められた競技種目が、苦戦しながらその数を増してきたことを示す資料を配布し、そこに存在した歴史的な背景をクラス全体で考察するようになった。

特に、2008 年に開催されたロンドン大会で女子ボクシングが正式種目として採用され、21 世紀に入って尚、女子禁制競技として残されていた厚い壁が打ち破られたことは、大きな話題として学生たちの関心を集めた。当時は日本の著名な女性タレントが、そのロンドン大会への出場を目指し、ボクシングのトレーニングに励む姿がマスコミに取り上げられていたことなどから、学生たちの関心も大きかった。

このような学生たちの思考をさらに発展させるため、21 世紀初頭に活躍したアメリカ女子プロボクサーのドキュメンタリー映像を教材として用いてきた。そして、その映像の視聴の前と後で、女性がボクシングを行うことに対するイメージを表す言葉やフレーズを書くよう指示してみると、映像の視聴前には、女子ボクシングに対し否定的な見解を示す学生が多いのに対し、視聴直後には、肯定的なイメージを示す学生が飛躍的に増えることに気づかされた。それは、女性が男性と同様の方式でリングに上がり、壮絶な試合を行う姿を見たことがない、知らないということが、いかに否定的なイメージを生み出しやすいかを、学生たちが気づく体験でもあった。

見方を変えれば、「スポーツ論」の授業では、男性の独壇場として長年行われてきたスポーツに女性が進出することを、学生たちがどのように受け止めているかを、筆者が把握する機会であった。最近では、ビデオを視聴する前から、既に肯定的なイメージを女子ボ

表6. 第Ⅲ期における授業計画の変遷

年度	2006	2013	2016
第1回	あなたはスポーツが好きですか？	あなたはスポーツが好きですか？	あなたはスポーツが好きですか？
第2回	スポーツとは何か？	スポーツとは何か？	スポーツとは何か？
第3回	スポーツの持つイメージ	スポーツの種類	スポーツの種類
第4回	男向きのスポーツ・女向きのスポーツ	男向きのスポーツ・女向きのスポーツ	男向きのスポーツ・女向きのスポーツ
第5回	スポーツ選手は女らしいか？	女性のボクシング	女性のボクシング
第6回	女性のスポーツ参加は十分といえるか？	男女差と平等	男女差と平等
第7回	女性のスポーツ参加はどのように進んできたのか	女性のスポーツ参加の実情	女性のスポーツ参加の実情
第8回	中休み：スポーツに参加してみよう！	スポーツに参加してみよう（1）	スポーツに参加してみよう；身体を思い切り動かすことの楽しさを味わいましょう
第9回	女性は男性よりも劣っているのか？	スポーツに参加してみよう（2）	スポーツに参加してみよう；既定のルールに縛られなくても結構です
第10回	女性の身体はトレーニングによってどう変わるか	スポーツに参加してみよう（3）	スポーツに参加してみよう；仲間を作りましょう
第11回	スポーツをすると女でなくなるのか？	女性スポーツの歴史	女性スポーツの歴史
第12回	女性のライフステージとスポーツ参加	女性の体力	女性の体力
第13回	女性のスポーツ参加を快適にする環境開発	女性に見られるスポーツ障害	女性に見られるスポーツ障害
第14回	まとめ	まとめ	女性のスポーツ参加に対する宗教上の制約
第15回	試験	試験	総まとめ：スポーツに於ける真の男女平等とは

クシングに対して抱いている学生の割合が、徐々に増加する傾向にある。したがって、このような学生の受け止め方の変化も考慮しながら、今後は、教材の提供の仕方や問題点の投げかけ方を変えていくことが必要と考える。

授業内容の変更としてあげられる第二のポイントは、女性のスポーツ参加に対する宗教の影響について、学生と共に考える機会を持つようになったことである。宗教が人々の生活にどのような影響を及ぼしているかについて、本学の学生たちの関心は薄く、問題の投げかけかたによっては、面白味のない授業となる恐れがある。担当教員にとっても少し取り上げ辛い面があり、長年消極的な姿勢に止まってきたが、遂に 2016 年度からシラバスに明記し（前出表 6. 参照）、取り組むようにした。

教材としては、イスラム国家の中でも比較的自由な行動を女性に認めるヨルダン王国の女子代表サッカーチームの活動を、ドキュメントとしてまとめた映像を用いている。この映像を視聴することによって学生たちは、イスラム教の戒律が女性のスポーツ参加を妨げる要因となり得ることを認識するのだが、その新たな発見に驚きを隠さず、あるいは不条理であるという怒りの感情を示す者が多く見られる。こうした経験は、女子ボクシングと同様、未知の世界に目を向け、自己の取り組みや生活について改めて考える契機となるはずであり、現代教養講座の目的が達成されることになる。この活動を大切にしながら、映像視聴の後のディスカッションの仕方などに改善を加え、今後も継続していきたい。

授業内容の変更の 3 つ目は、性的マイノリティのスポーツ参加について考える機会を、短時間ではあるが、必ず持つようにしたことである。これも今日の世界の中で取り上げられている課題を、スポーツを通して考えてみる経験を学生たちに提供するものである。しかし、宗教の影響については、既にシラバスの中に明記し、テーマとして明示しているのに対し、このテーマは、授業の始めの 5 ～ 6 回で展開する、「スポーツは誰もが参加できる活動である」という大前提に背く現状の一つとして提示する形をとっている。

そこで参考事例として紹介しているのは、2009 年 9 月陸上競技の世界選手権女子 1500m に出場し、優勝した南アフリカのキャスター・セメンヤ選手が、両性具有とされた検査結果によってメダルを剥奪された出来事である。これに対しては、学生たちからさまざまな意見が出されるのが常であり、筆者の予想よりもはるかに容易に授業を展開することができている。

それに続き、どのようにすれば、いわゆる性的マイノリティの人々にも、快適なスポーツ参加の機会を保障することができるかについて、学生相互の意見交換を促すことも、学

生の視野を広げる活動となっている。その結果、現状打開のためのユニークなアイディアが、より積極的に学生たちから出されるようになれば、この授業の目的は達成されるであろう。

以上述べられた3つの変更点をその授業内容に施しながらも、第Ⅲ期の授業方法は、第Ⅱ期の能動的学修を踏襲してきた。一方通行にならないように、学生の意見を引き出して授業の進行に活用することが最も重要視された点である。そのために、ブレインストーミング的な活動やグループディスカッションを第Ⅱ期以上に時間をかけて頻繁に行い、意見発表やスポーツを実際に体験する時間も設けてきた。

3. 「スポーツ論の今後」

このような能動的学修の試みについて、2014年度から2016年度に亘る3年間に行われた学生の授業評価アンケートにおける自由記述には、以下のようなコメントが見られた(報告書記載のまま)。^{4) 5) 6)}

- スポーツを分類する授業が楽しかった。
- どの授業よりも意識を高く授業にのぞめたのは、先生の熱意がよく伝わってきたからです。
- 一人一人、毎回発言の機会があって、みんなで授業を受けているという感覚が強くて、楽しく受けられた。
- 発言する機会が多く眠くならなかった。
- 学生が発言できる、しやすい授業だった。先生が色々な話と結びつけてくれたので分かりやすかった。そしておもしろかった。
- 先生とのやり取りが多く、またグループディスカッションも多かったので自分で考えそれを発言する機会が多く得られた。
- スポーツについて、みんなで討論する場面があり意見を共有することができ、とても良かった。
- 生徒が発言する場を多くとり、考えさせてくれた。

若者の無気力さ、受動的な姿勢などが指摘される昨今であるが、これらのコメントを目にすると、授業中の学生の発言や提出物に記載された意見などを、科目担当者がどのように受け止め、どのように返しながら授業を展開していくかによって、学生の反応や行動は大きく変わるものであるとの思いを強くする。

言うまでもなく、このような授業展開を実現するためには、科目担当者がしっかりとした見通しを持たなければならない。筆者は今回の振り返りを元に、次の2点を新たな目標として2019年度以降の授業に臨もうと考えている。

- 1) スポーツ界が有する今日的な課題、すなわち、①性的マイノリティのスポーツ参加促進、②障害者のスポーツ参加促進、③ムスリム女性のスポーツ参加促進を、より明確に授業テーマとして掲げ、学生との意見交換を通して考察を進める。
- 2) 授業の最後に学生に課すレポート課題の与え方に工夫を施し、スポーツ参加の促進に役立つような学生の新鮮なアイデアをより具体的に引き出せるよう努める。

本学では現在、2020年度の短大認証評価に備え、各学科でカリキュラム改編などに取り組んでおり、現代教養講座にもその影響の及ぶ可能性がある。しかし、どのような位置付けになったとしても、学生たちと正面から向き合いながら、彼らの意見に耳を傾け、共に考えていく姿勢は、変えてはならないであろう。そのことによって、学生から学び取ることを、教員は続けていかなければならないと自戒する。

引用・参考文献

- 1) 常磐短期大学、「2018（平成30）年度入学者用履修案内」、Pp. iii～v
- 2) 紙透雅子、「本学に於ける能動的学修の拡充について」、常磐短期大学研究紀要第44号（2015年度）、Pp.45-47
- 3) 常磐短期大学「2003年度秋 Semester 学生による授業評価アンケート結果報告書」、p.9
- 4) 常磐短期大学「2014年度秋 Semester 授業アンケート集計結果」
- 5) 常磐短期大学「2015年度秋 Semester 授業アンケート集計結果」
- 6) 常磐短期大学「2016年度春 Semester 授業アンケート集計結果」

実践報告

「たまご赤ちゃん」課題による 「センス・オブ・ワンダー」の喚起事例

福田 豊子*

Examples of Awakening Students' "Sense of Wonder"
through the Practice of Handling Eggs as Babies

1. はじめに

環境問題の古典『沈黙の春』(1974)で有名なレイチェル・カーソンは、海洋生物学者であり作家であった。彼女の遺稿『センス・オブ・ワンダー』(1996)は、優れた教育論として現代に息づき、今なお輝きを放ち続けている。生命や自然の美しさや神秘に目を見はる感性「センス・オブ・ワンダー」こそ人間発達の源泉だ。この鮮烈なメッセージは、半世紀以上たった現在さらに重要性を帯びてきた。経済のグローバリゼーションという嵐の中で羅針盤を失いつつある私たちに、仄かな光明を投げかけているようにも感じられる。

自然体験・生活体験が減少する日本の教育現場においては、子どもの「センス・オブ・ワンダー」を育む機会が激減していると思われる。その機会を補うものとして家庭科教育を捉え、その中で様々な試みを実践してきた。その一つが豆苗の水栽培課題である。本学の学生が提出したレポートから、この課題によって学生の「センス・オブ・ワンダー」が喚起されたと思われる事例を見出すことができた(福田2017)。

今回は別の課題によって、同様に「センス・オブ・ワンダー」を喚起することができな
いかと考えた。乳児を育てるといふ現実の生活体験はもちろん、昨今は小さな子どもと触れ合うことも難しい。そこで、赤ちゃんのように生たまごを世話するという模擬的な保育実習を学生に課した。生たまごに名前を付け、顔を描いて、生まれたばかりの赤ちゃんに見立て、1週間世話をさせ育児日誌をつけさせた。

この実践報告の目的は、学生の「センス・オブ・ワンダー」を喚起できるような具体的
取り組みを模索するため、「たまご赤ちゃん」という模擬保育体験が学生の心にどのよう

* 常磐大学人間科学部 非常勤講師

な変化をもたらすか、提出されたレポートから分析してみることである。

2. 「初等家庭科教育法」の授業における「たまご赤ちゃん」の課題の実施

2.1. 課題の位置づけと授業の概要

初等教育の教職課程「教科に関する科目」である「初等家庭科教育法」(2017年)の授業において、「たまご赤ちゃん」の模擬保育を自宅での課題とした。2017年度後期、この授業を受講した学生20名に、「たまご赤ちゃん」の模擬保育実習課題を出した。実習課題についての説明は9月に実施し、レポートの提出期限を11月とした。

小学校5、6年生が履修する初等家庭科には、次の内容がある。「A 家庭生活と家族」、「B 日常の食事と調理の基礎」、「C 快適な衣服と住まい」、「D 身近な消費生活と環境」の4つである。今回の「たまご赤ちゃん」の模擬保育実習の課題は、「A 家庭生活と家族」に位置付けられる。家族のメンバーとして赤ちゃんを育てることの模擬的な体験である。

2.2. 課題「たまご赤ちゃん」の模擬保育の詳細

「たまご赤ちゃん」とは、『家庭科ワークブック<人間の発達と保育>』(牧野2002)の中で紹介されているワークである。教える側の注意事項と生徒が取り組むワークにそれぞれ1頁が費やされている。まず、教える側の注意事項の頁には、以下が記されている。

「たまご赤ちゃんの世話をする一親の役割を体験する一

<ねらい>子どもを育てることがどのように気を使う仕事であるか、生卵を赤ちゃんに見立てて持ち歩くという体験を行うことで、その一端を理解する。持ち歩くための容器や置き場所などのニーズを優先しながら行動しなければならないことを理解する。

<進め方>①生卵は教師が準備し、教室で名前を書いて世話を始める。卵は泣かないが、生きているので、大切に扱う必要があることを確認しておく。②簡単な育児日誌をつけさせるのもよい。③途中で失敗した場合でも、無事に終了した場合でも、実際の子育てとの関連が考えられるよう、子育てにおいて親として配慮しなければならないことについて、十分なまとめを行う。④保育施設やベビーシッター、祖父母など、育児を支援する施設や人を設定して、協力を依頼することを考えさせるのもよい。

<留意点>●ペアで世話をするときには、2人の協力によって、ひとりのときよりも楽であることや、協力がいない場合には、2人の子どもの世話をするのはひとりのときよりさ

らに大変であることに気づかせたい。●学校の授業時間にもたまご赤ちゃんを持ち運ぶので、学校内の他教科の教師にもワークのねらいを事前によく説明し、協力を頼んでおくことが必要である。●新鮮な卵を使用し、終わった後は、涼しい季節なら加熱卵料理に用いる。できるだけ寒い季節に行う方がよいが、管理状況や季節を考慮して、体験の日数を減らしてもよい。

＜参考文献＞葉祥明・絵と文『生まれた赤ちゃんとおはなししようよ』サンマーク出版、2000 』

さらに、次の頁は生徒が取り組むワークになっており、この部分を印刷して生徒に配布することになる。以下がその頁の記述である。

「たまご赤ちゃんの世話をする _____ () 名前 _____

もしもあなたに赤ちゃんが生まれたら、親となったあなたは毎日赤ちゃんの世話をしなくてはならない。生卵を赤ちゃんに見立てて、赤ちゃんの世話を1週間続けてみよう。

子どもを育てる仕事のおもしろさと大変さについて考えよう。

- ①卵1個に、あなたが考えた名前をマジックで書いておこう。簡単な顔を描いてもいい。
- ②赤ちゃんの誕生だ。これから1週間、どこへ行くにも赤ちゃんを一緒につれて行こう。さもなければ、だれかに預けて世話を頼むことが必要だ。壊したりしないよう、注意して扱おう。

- ③1週間世話をしてみて、気づいたことを書いてみよう。

ア) 面倒だったのは…、イ) 工夫をしたことは…、ウ) 失敗したことは…

エ) もしも本当の赤ちゃんだったら…

- ④2人ずつペアになって協力しながら、生卵2個を世話してみよう。1週間世話をしてみて、気づいたことを書いてみよう。

ア) 2人で協力したのは… イ) 大変だったことは… ウ) 失敗したことは…

エ) よかったことは… オ) もしも本当の赤ちゃんだったら…

- ⑤人間の赤ちゃんを世話するときに、とくに気をつけなければならないのはどんなことだろうか。この体験から分かったことを話し合おう。 』

以上の2頁を印刷し、学生に配布した。ワークの説明をした後、子どもが生まれたら、

どのようなことが必要か考えさせた。まず、生まれてから2週間以内に出生届を役所に提出しなければならない。コピーしておいた出生届を配布し、子どもの氏名など記入をさせそれをたまご赤ちゃんの名前とした。育児については配布したプリント通りにしなくてもよいことを伝えた。例えば、1週間ずっと冷蔵庫に入れっぱなしでもよいが、その場合は少なくとも朝と夜の2回は冷蔵庫を開けて、「おはよう」、「おやすみ」の声かけを必ず実施するよう指示した。あとは学生の自由な保育方法で、育児日誌をつけさせた。

2.3. 学生によるレポート「たまご赤ちゃん」の育児日誌

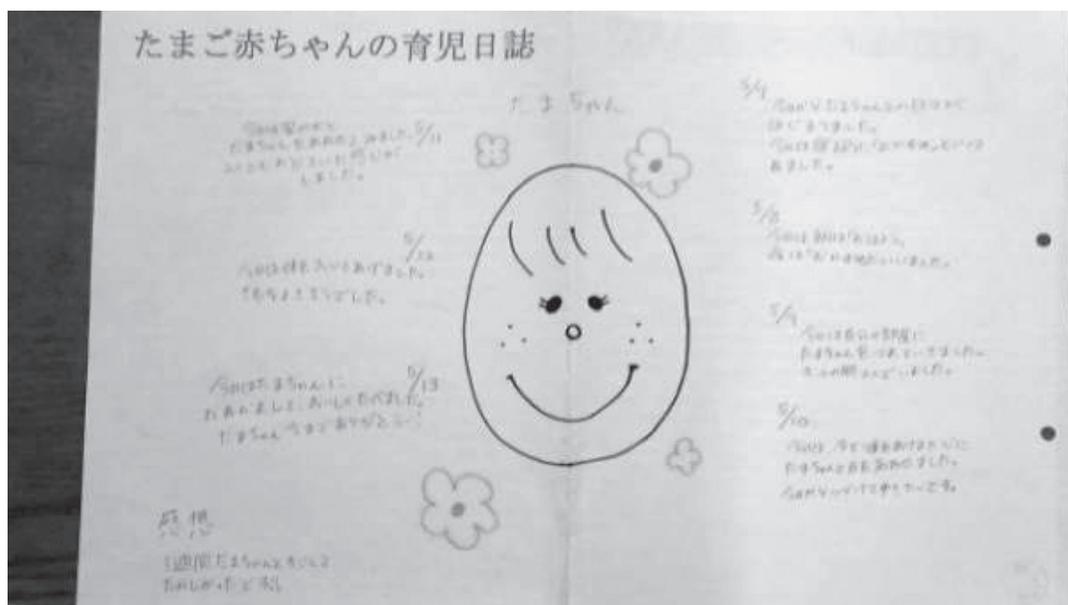
育児日誌には絵が描かれていたり写真が貼られていたり、様々な工夫が凝らされていた。

提出された育児日誌からうかがわれたのは、学生の真面目な取り組みの様子である。ままとごやごっこ遊びに近いこの課題に対し、最初は躊躇っていた学生も、きちんと真剣に課題を書きあげた。日誌を含むレポートから、いくつかのことがわかった。

まず、学生が擬人化されたたまごに表情や感情を読みとるということである。たまごを人間の赤ちゃんのように扱い、「ピアノをきかせてあげた」り、「お風呂にに入れてあげた」り、「一緒にひなたぼっこをした」りと、さまざまな行為をしてあげた結果、たまごの表情や感情を読みとるようになっていく。例えば、次のような記述が見られる。「昨日より元気なように見えた」、「ごきげんになった気がした」、「ずっとうれしそうにしていた」、「スッキリしているように見えた」などである。

赤ちゃんとの相互作用を繰り返すうち、次第に学生はたまご赤ちゃんに愛着を感じるようになり、その愛着が深まる様子が日誌に記述されている。例えばある男子学生は、日誌の3日目、次のように記している。「あいさつ OK! だんだん愛着が湧いて来て、我が子を見ているような気持ちになってきた」。5日目、「今日は、冷蔵庫から出し、一緒にテレビを見た。更に愛着が湧いてきた」という記述がある。感想では「1週間、たまご赤ちゃんを育ててみて、最初は、何をやるのだから、たまごじゃん、と思っていたが、出生届を書いたり、家に持ち帰ったり、顔を描いたり、場所を作ってあげたりしていく中で、とてもたまごに愛着をもつことができたし、その愛着は日に日に増してきた」と述べている。

ある女子学生の育児日誌の最終日には「最初はどうかと思っていたことはるだが、愛着が湧いてきた…この1週間は楽しかった。最初は何故こんな事をするのだろうと思ったが、終わる頃には大切な存在になった」との記述がある。また、別の女子学生は、たま



ご赤ちゃんへの愛着について次のように記している。「大切に家に連れて帰る。途中で割れていないか何度も確認した。赤ちゃんを家に連れて帰るだけで、こんなにも気を使い、大変な思いをすると感じた…割れてしまわないか気が気ではなかった…最初は、卵に顔を描くだけで愛着がわくなんて、信じられませんでした。しかし、1週間世話をすることで、たまご赤ちゃんがとても可愛いと思えたことに驚きました」。

愛着がわき、可愛くなり、大切にしたい気持ちが生じるだけでなく、たまご赤ちゃんに自分が癒される様子も見られた。「起きたらすぐ智笑(ちえ)のことが頭に浮かんでくるぐらい自分の中で大切な存在になってきていると思った。学校にいる間も帰ったら、ただいま、と言うことを考えて生活していた。家にいるので心配なことはないが家に帰って智笑を見たら少し安心している自分がいた。…学校から帰ってきて、私はつかれていたけど、智笑を見たら元気がでてきて、とてもいやされた。今日の夜は少し眠れなかったので、智笑とたわむれた。私が1人で話していて聞き役にまわってくれた。智笑は話すことはないが、会話し気分になった。…家に帰る間の道のりで智笑(ちえ)のことを考えていて、むしうに会いたくなって早歩きで家に帰って…ずっと左手に智笑を持ちながらスマホをいじっていた。途中いろんな話をして悩みを聞いてもらいスッキリした。」この学生にとって、たまご赤ちゃんがかけがえのない「大きな存在」になっていることがわかる。

彼女の日誌には、親の気持ちが少し分かったという記述も見られた。「親って常に子どもの面倒を見て自分の時間がないくらい大変なんだなと思った…親が子どもを心配で仕方ない気持ちが少し分かった」。そして、最後の感想では次のように「たまご赤ちゃん」の課題の意義を総括している。「…傷つかないように割れないように育てるのは想像以上に大変だった。智笑は泣くこともないし、話すこともないが、育てることにとっても気を使うし、命や智笑のことを優先して生活をしなければいけないことが分かった。日にちを重ねるごとに智笑の表情や気持ちが少しずつ分かるようになってきていて一緒にいない時は心配や不安な気持ちで…親が子どもを育てる時の嬉しさや楽しさ、一方で不安や心配などが少し味わうことができ、たまご赤ちゃんはとても意味のあることだったんだなと強く感じた。また、子育てのやりがいや大切なことを学べた。…智笑にありがとうと言った」。

「たまご赤ちゃん」という課題の意義については、別の学生の感想の中にも次のような記述が見られた。「この授業を小学校で子どもたちにやらせてみると面白いかなと思った」。

また次のようにこの課題を評価する感想もあった。「いつからかただの卵とは思えないほどの愛着が湧いていた。卵という割れやすい物を大切に扱ってきたから余計に愛おしく思えたのかもしれない。最初はこんなこと意味ないと思っていたけれど、とても勉強になったし、自分がこんな感情になるのかと気づくことができた」。

この男子学生は、自分自身の心の変化に驚いている。たとえ模擬的であっても、赤ちゃんを保育する体験が、人間の感情を揺り動かす体験そのものだということを、彼の言葉は示している。もちろん全員が、完全に親の気持ちになり切ったわけではないが、ほとんど

の学生がたまご赤ちゃん課題によって、何らかの心の変化を経験した。それは言い換えれば、「たまご赤ちゃん」の課題によって、学生の内なる「センス・オブ・ワンダー」が呼び覚まされたとも解釈できる。このように、学生の「センス・オブ・ワンダー」を喚起するための実践として「たまご赤ちゃん」課題の意義を検討してみた。さて、ここで再び、「センス・オブ・ワンダー」について、確認しておかなければならない。

3. 「センス・オブ・ワンダー」とは？

そもそも「センス・オブ・ワンダー」という言葉には、学問的用語として明確な定義がなされているわけではない。本稿においては、その言葉をあくまでもレイチェル・カーソンの著書『センス・オブ・ワンダー』のタイトルが示す含意として、著書の内容からくみとり、そのまま使用している。筆者自身はこの著書を教育論として解釈し、自身の教育実践の理念として取り入れてきた。従って、「センス・オブ・ワンダー」という概念は、研究途上にあり、学問的な概念として構築中であるといえる。

「たまご赤ちゃん」の模擬保育課題も「豆苗の水栽培」の課題（福田 2017）も、学生の「センス・オブ・ワンダー」をどうすれば喚起できるか、試行錯誤しながら模索している実践の姿であると位置付けることができる。

先述した学年の授業ではないが、別の授業の初回と最終日「センス・オブ・ワンダー」の教育的意味について概説した。15回の授業を通して「センス・オブ・ワンダー」が磨かれたと思う経験があるかどうか最終日に尋ね、感想として書いてもらったことがある。それらの感想の中には、「たまご赤ちゃん」の課題で「センス・オブ・ワンダー」を喚起できた、という明確な言葉が見られた。例えば、次のような感想である。

「子どものような純粋な心をもって、たまごに顔を描き名前をつけ、毎日話しかけた。最初は不思議な気持ちだったが、だんだんと子どもの気持ちになり、たまごにも愛着がわいた。これがセンス・オブ・ワンダーなのかと思った」。また、次のような感想もあった。

「たまご赤ちゃんを育てている時、最初は恥ずかしかったが、だんだんかわいくなってきて、毎日話しかけることによって、センス・オブ・ワンダーが磨かれたと思った。」

「たまご赤ちゃんの課題によって、センス・オブ・ワンダーの意味でもある生命や自然の神秘や不思議さに目を見はる感性、という事を理解できたと思います。最初は意味が分からず、やる気ではありませんでしたが、とりあえずでもやってみるうちに卵に生命を感じ自分の大切な存在のようにみえてきました。実際その卵も、ある鶏から産まれてきた生

命であったと改めて感じた時、うまく言えませんが、1つ1つの存在しているもの・ことを大切にしていかなければならないと思えるようになりました。」

「1週間一緒にいると愛着がわき、生たまごだと分かっているけど割ってしまうのはさみしかったです。この愛着こそがセンス・オブ・ワンダーの1つなのではないでしょうか。豆苗に関してもそうです。自分が育てている植物が大きくなっていく時の感動、これもまさにセンス・オブ・ワンダーなのだと思います」

「私は豆苗を育てた時にセンス・オブ・ワンダーを感じた。豆苗は一度切ったにも関わらず、水を与えただけで力強くもう一度、成長した。そこから私は生命の生きる力強さを感じた。私も豆苗のように一度切られても自分の力で起き上がれるような強い人間になりたいと思った。」

上記の感想は、「センス・オブ・ワンダー」とは何か？という問いに対する学生ひとりひとりの答えでもある。学生の数だけ正解はある。「センス・オブ・ワンダー」とは「たまご赤ちゃん」や「豆苗」に対する愛着であり、「自分が育てている（動物・）植物が大きくなっていく時の感動」であり、「生命の生きる力強さ」であり、「(何かに) 生命を感じ (何かを) 自分の大切な存在のように (感じ)、1つ1つの存在しているもの・ことを大切にしていかなければならないと思う心」である。これら学生の答えを参考にしながら、筆者自身にとっての「センス・オブ・ワンダー」を定義できるように努力する過程こそ、「センス・オブ・ワンダー」概念の構築に繋がると考えている。

以上のように「センス・オブ・ワンダー」概念を把握するなら、「たまご赤ちゃん」という模擬保育課題は、学生の「センス・オブ・ワンダー」を喚起できる教育実践であると考えられる。そして、その体験を通して学生は、自分自身が気づけなかった感情の表出や心の動きを体験する可能性もある。

4. おわりに

筆者自身も今、豆苗を育てている。切った後から芽や葉が出てくるその健気な様子を目の当たりにすると、実在の<いま・ここ> (ベロー 1971) を共に生きている仲間への、愛おしい気持ちが湧き上がってくる。そして思わず「頑張れ！」と声をかけたい気持ちにもなる。それは自分自身という存在と、<いま・ここ>を共有する豆苗という存在との、魂の交信に例えられるかもしれない。<いま・ここ>の実在を感謝し、その幸いを確認しあう気持ちも、「センス・オブ・ワンダー」なのではないだろうか。

精神科医であった服部祥子も、自らの子育てを振り返る中で「センス・オブ・ワンダー」の重要性を指摘している。「理屈でも何でもない、わが子を可愛いと思うこと。わが子に触れて素直に喜び、自然の生命がみち溢れるようにいとおしく感ずること。これが愛である。愛は子どもを豊かに育てる第一のエネルギー源である」(2006)。彼女のこの言葉における「愛」の源泉こそ「センス・オブ・ワンダー」なのかもしれないと思われる。

参考文献・引用文献

- 阿川佐和子・福岡伸一 (2017) センス・オブ・ワンダーを探してー生命のささやきに耳を澄ますーだいわ文庫
- ベロー, ソール 大浦暁生訳 (1971) この日をつかめ 新潮社
- カーソン, レイチェル 青樹築一訳 (1974) 沈黙の春 新潮社
- カーソン, レイチェル 上遠恵子訳 (1996) センス・オブ・ワンダー 新潮社
- 福田豊子 (2017) 豆苗の水栽培による「センス・オブ・ワンダー」の喚起事例 常磐大学 教職センター紀要『教職実践研究』第2号
- 服部祥子 (2006) 子どもが育つみちすじ 新潮社
- 牧野カツコ編 (2002) 家庭科ワークブック<人間の発達と保育>東京書籍
- 多田満 (2014) センス・オブ・ワンダーへのまなざしーレイチェル・カーソンの感性ー 東京大学出版会

実践報告

大学英語における反転授業の実践と課題

森 本 俊*

Flipped Classroom for English Classes in Higher Education

1. はじめに

2017年、2018年に告示された次期学習指導要領では、教育の基本原則である「生きる力」を具体化するために、「生きて働く知識・技能の習得」、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・等の育成」、「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養」から成る3つの資質・能力の育成が柱として掲げられた（文部科学省，2017, 2018）。そしてその実現のために、「何を学ぶのか」と「どのように学ぶのか」を明確化した上で各学校が生徒や地域等の特性に応じたカリキュラム・マネジメントを行うことが求められた。このうち、「どのように学ぶのか」については、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習過程の改善が掲げられており、いわゆるアクティブラーニング（active learning）の推進が打ち出されている（Bonwell & Eison, 1991）。アクティブラーニングは、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、ありとあらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知的プロセスの外化を伴う」（溝上，2014：7）と定義され、協同・協調学習やPBL（problem/project-based learning）、ピアインストラクション（peer instruction）をはじめとする様々な技法を包含した概念として人口に膾炙したものとなっている。

アクティブラーニングを特徴づける様々な手法の中で、近年注目を集めているのが反転授業（flipped classroom）または反転学習（flipped learning）である。反転授業とは「説明中心の講義などをeラーニング化することで学習者に事前学習を促し、対面授業では理解の促進や定着を図るために演習課題、または発展的な学習内容を扱う授業形態」であり（森，2015：52）、バーグマン・サムズ（2015）は「直接指導を集団学習の場から独習

* 常磐大学人間科学部 助教

の場へと移し、その結果として集団学習の場を、動的で双方向型の学習環境へ変容させるアプローチ」であると定義している (p.33)。ここで重要な点は、単に授業の一部を動画化して予習に回すことに終始するのではなく、より多くの時間を動的で双方向型の学習、すなわちアクティブラーニングに充てることが求められている点である。したがって、動画による予習と対面によるアクティブラーニングが有機的に繋がることで反転授業の成否が決まると言える。

反転授業は様々な校種で実践されており、大学においては生命科学や工学部系科目、統計学、教養古典、医療系科目、語学科目をはじめとする分野での実践が数多く報告されている (森・溝上, 2017b)。本報告で取り上げる大学での英語学習については、祐伯・大石・木村 (2016) や馬場崎・増田 (2016)、谷野 (2018) をはじめとする実践が報告されている。馬場・増田 (2016) は、英語学習における反転授業の効果として、(1) インプット型からアウトプット型への学びの転換、(2) 学生同士の相乗的な学習の動機づけの誘発、(3) 学生の学習行動の見える化の促進、(4) クラス内での協働意識やクラスへの帰属意識の向上と教員に対する親近感の向上、(5) 時間外学習時間の増加、(6) 全体的な学力の確実な向上と学生間の学力の解消、(7) 時間の有効活用、の7点を挙げている。

馬場崎・増田 (2016) は、大学一年生の初級レベルの2つの授業を対象として、テキストで取り上げられる新出語句及び文法の確認と練習を動画化し、授業外の予習を課した。その結果、学習動画を用いた授業外学習の方が、動画を用いない授業外学習よりも定着度が高いことが示され、さらにその効果は習熟度の低いクラスにおいてより大きいことが示された。また、谷野 (2018) は、反転授業の導入により、学生の英語学修に対する動機づけが向上したと同時に、動画がアーカイブとなることにより、学生の様々なニーズに対応することが可能となった点を報告している。

以上の背景を踏まえ、本報告では以下のリサーチクエスチョンを通して、大学英語授業における反転授業の可能性を検証したい。

RQ1 学生は反転動画をどの程度視聴して授業に臨むのか。

RQ2 学生は反転動画をどのようなメディアを通して、どこで視聴するのか。

RQ3 学生は反転動画の様々な要素 (内容・構成・長さ・教師の話す速度等) をどのように評価するのか。

2. 反転授業のデザインと実施

2.1 対象クラス

本実践は、筆者が担当した2018年度春 semester の英語Ⅲの受講生を対象に行った。対象クラスは、人間科学部のA1クラス37名（男子：15名，女子：22名）とA2クラス38名（男子：16名，女子：22名）の計75名（男子：31名，女子：44名）であった¹。両クラスは学部全体の習熟度別クラス編成における上位2クラスであり、CASECの平均スコアはA1クラスが488.1点であり、A2クラスが432.1点であった。

2.2 授業デザイン

英語Ⅲでは、共通テキストとして「interchange 1 fifth edition」(Cambridge University Press)を使用した。学修範囲はUnit 1からUnit 6の計6ユニットであり、各ユニットを2回の授業でカバーするよう授業を計画した。各ユニットには、GRAMMAR FOCUSと呼ばれるエクササイズが2カ所（ユニットによっては1カ所）設けられており、当該ユニットで学修する文法項目の例文及びエクササイズが掲載されている。本実践では、GRAMMA FOCUSの解説及びエクササイズを反転動画化し、各ユニットに入る前に予習として視聴してもらうよう学生に求めた（2週間に1回）。学生の予習を促すため、各ユニットに入る授業開始時に動画の内容に関するQuizを実施し、平常点に含めることとした。授業では、文法の解説及び演習が予習の段階で完了していることを前提とし、主にリスニングやスピーキング、リーディング、ライティングを中心とした4技能5領域の言語活動を展開した。

2.3 反転動画の制作

準備段階として、PowerPointを使用して文法の説明及びエクササイズの解説用のスライドを作成した。その際、アニメーション機能を活用してライブ感あふれる解説になるよう心がけ、学生にとって理解しやすい構成になるよう工夫を行った（図1）。スライドの完成後、筆者の研究室で動画の収録を行った。収録用の機材として、ウェブカメラとピンマイク、タブレットペン、動画編集ソフトのCamtasia 9を購入した（図2）。収録した動画は、フリー素材のBGMの挿入等の編集を施し、YouTube上に限定公開²の形でアップロードした。その後、常磐大学e-ラーニングサイト（Moodle）上にクラス毎に開設した英語Ⅲ用のコースにリンクを貼り、それを通して学生が動画を視聴することができるよう

Grammar Point (p. 92-93)

▶boreの例

【意味】「(～を) 退屈させる」

boring ⇒ 「(～を) 退屈させるような」

Ex. This class is **boring**.

bored ⇒ 「退屈させられた」

Ex. I'm **bored** with this class.



図 1 反転動画の例



動画制作ソフト
(Camtasia 9)

PPT スライド

BGM (フリー素材)

ペンタブレット

ウェブカメラ

PC

ピンマイク

図 2 動画制作環境

Week 1 (4/13) ガイダンス, Unit 1 Where are you from? (1)

★【宿題】Unit 1の解説動画を視聴し, 問題に取り組む。

- シラバス
- オンライン課題に取り組むにあたって
- オンラインフォーラム課題1

Following the template given, write your self-introduction and post it on the online form. 【DUE: 授業終了時】

- オンラインフォーラム課題2

日本語で自由に自己紹介をしてください。【DUE: 4月17日 (火) 23:59】

- 予習動画

図 3 Moodle 上の画面

にした(図3)。尚、反転動画は、学生の集中力等を考慮し、15分から20分程度の長さになるようにし、画面の右下には教員の映像を挿入した(各動画の長さはそれぞれ、Unit 1が20:42、Unit 2が32:22、Unit 3が17:37、Unit 4が19:06、Unit 5が15:32、Unit 6が19:15であった)。PowerPointスライドの作成からコース上にアップロードするまでの1動画あたりの所要時間は約2時間であった。

3. 学生による評価

3.1 アンケートの実施

計6ユニット分の学修を終えた第15週目の授業時に、学生に対して匿名のアンケート調査を実施した。アンケートは以下の計8項目から構成された。

- (1) 教科書の予習動画はどの程度の頻度で視聴しましたか(計6ユニット中○ユニット)
- (2) 予習動画は自身の英語力の向上にどの程度役立ちましたか。
- (3) 予習動画の説明はどの程度理解しやすかったですか。
- (4) 予習動画の長さはどうでしたか。
- (5) 予習動画での先生の話す速度はどうでしたか。
- (6) 予習動画を主にどのメディアで視聴しましたか。
- (7) 予習動画を主にどこで視聴しましたか。
- (8) 予習動画について良かった点や改善点を自由に述べてください。

上記8項目のうち、(2)~(5)は5件法で選択肢を提示し、最もよく当てはまるものを1つ選択するよう求めた。(6)については、「パソコン」、「スマートフォン」、「タブレット」、「その他」の4つの選択肢の中から該当するものを全て選択するよう求めた。(7)に関しては、「自宅」「大学」「通学途中の電車やバス」「その他」の4つの選択肢の中から該当するものを全て選ぶよう求めた。最後の(8)では、自由記述式で回答を求めた。アンケート実施日に欠席した5名の学生を除く計70名(A1クラス34名、A2クラス36名)のデータをExcelに入力し、分析を行った。

3.2 アンケート結果

表1は、計6ユニット分の動画に対する視聴回数をまとめたものである。A1クラス

については、6回が最も多い44.1%であり、4回(17.6%)、1回(11.8%)、2回・5回(それぞれ8.8%)、0回(5.9%)、3回(2.9%)の順となった。一方、A2クラスでは6回がA1クラスよりも多い63.9%であり、2回(11.1%)、5回(8.3%)、1回・3回・4回(それぞれ5.6%)、0回(0.0%)の順であった。全体を通して見ると、6回(54.3%)、4回(11.4%)、2回(10.0%)、1回・5回(8.6%)、3回(4.3%)、0回(2.9%)という結果であった。動画の内容をQuizに出題したものの、全ての回を視聴した学生が約55%に留まった点や、0回～2回のように視聴回数が少ない学生が一定数見られた点が特徴的であった。

表1 動画の視聴回数

回数	A1	%	A2	%	全体	%
0回	2	5.9	0	0.0	2	2.9
1回	4	11.8	2	5.6	6	8.6
2回	3	8.8	4	11.1	7	10.0
3回	1	2.9	2	5.6	3	4.3
4回	6	17.6	2	5.6	8	11.4
5回	3	8.8	3	8.3	6	8.6
6回	15	44.1	23	63.9	38	54.3

表2は、「予習動画は自身の英語力の向上にどの程度役立ちましたか」という項目についての回答をまとめたものである。「役立った」と「とても役に立った」のいずれかを選択した学生はA1クラスで64.7%(22名)、A2クラスで77.7%(28名)、全体で71.5%(50名)であり、約7割の学生にとって動画の視聴が英語力の向上に役立ったと感じられたことが示された。一方、「役に立たなかった」と「全く役に立たなかった」を併せた学生がA1クラスで14.7%(5名)であったのに対し、A2では0.0%(0名)という差が見られた。「どちらでもない」を選択した学生は、全体を通して21.4%(15名)であった。

表2 「予習動画は自身の英語力の向上にどの程度役立ちましたか」

回答	A1	%	A2	%	全体	%
1	3	8.8	0	0.0	3	4.3
2	2	5.9	0	0.0	2	2.9
3	7	20.6	8	22.2	15	21.4
4	14	41.2	16	44.4	30	42.9
5	8	23.5	12	33.3	20	28.6

注:「1」全く役に立たなかった、「2」役に立たなかった、「3」どちらでもない、「4」役に立った、「5」とても役に立った

表3は、「予習動画の説明はどの程度理解しやすかったですか」という項目についての回答をまとめたものである。「理解しやすかった」または「とても理解しやすかった」を選択した学生はA1クラスで79.4%（27名）、A2クラスで83.3%（30名）と高い水準であり、「とても理解しにくかった」または「理解しにくかった」を選んだ学生はA1クラスで8.8%（3名）、A2クラスで2.8%（1名）であった。「どちらでもない」を選択した学生は、全体で12.9%（9名）であった。

表3 「予習動画の説明はどの程度理解しやすかったですか」

回答	A1	%	A2	%	全体	%
1	2	5.9	1	2.8	3	4.3
2	1	2.9	0	0.0	1	1.4
3	4	11.8	5	13.9	9	12.9
4	12	35.3	17	47.2	29	41.4
5	15	44.1	13	36.1	28	40.0

注:「1」とても理解しにくかった,「2」理解しにくかった,「3」どちらでもない,「4」理解しやすかった,「5」とても理解しやすかった

表4は、「予習動画の長さはどうでしたか」という項目についての回答をまとめたものである。「ちょうど良かった」を選んだ学生はA1クラスで61.8%（21名）、A2クラスで61.1%（22名）、全体で61.4%（43名）であった。「短かった」または「とても短かった」と回答した学生は全体を通しておらず、「長かった」または「とても長かった」と回答した学生がA1クラスで38.2%（13名）、A2クラスで38.9%（14名）、全体で38.5%（27名）であり、約4割の学生にとって長いと感じられたことが示された。

表4 「予習動画の長さはどうでしたか」

回答	A1	%	A2	%	全体	%
1	1	2.9	0	0.0	1	1.4
2	12	35.3	14	38.9	26	37.1
3	21	61.8	22	61.1	43	61.4
4	0	0.0	0	0.0	0	0.0
5	0	0.0	0	0.0	0	0.0

注:「1」とても長かった,「2」長かった,「3」ちょうど良かった,「4」短かった,「5」とても短かった

表5は、「予習動画での先生の話す速度はどうでしたか」という項目についての回答をまとめたものである。8割以上の学生が「ちょうど良かった」を選択し（A1, 88.2%；

A2, 83.3%; 全体, 85.7%)、「遅かった」または「とても遅かった」と回答した学生は1名に留まった。一方、「速かった」または「とても速かった」と回答した学生はA1クラスで8.8%、A2で16.7%、全体で12.8%であり、A1クラスよりもA2クラスにおいて高い割合となった。速度が速と感じた学生が一定数見られたものの、全体的には適切な速度であったことが見て取れる。

表5 「予習動画での先生の話す速度はどうか」

回答	A1	%	A2	%	全体	%
1	0	0.0	1	2.8	1	1.4
2	3	8.8	5	13.9	8	11.4
3	30	88.2	30	83.3	60	85.7
4	1	2.9	0	0	1	1.4
5	0	0.0	0	0.0	0	0.0

注:「1」とても速かった,「2」速かった,「3」ちょうど良かった,「4」遅かった,「5」とても遅かった

表6は、「予習動画を主にどのメディアで視聴しましたか」という項目についての回答をまとめたものである。本設問では、与えられた選択肢の中から該当するものを全て選択するよう求めた。全体的な結果を見ると、「スマートフォン」を選択した学生が62名に対し、「パソコン」を選択した学生は39名であり、両者には1.5倍以上の差が見られた。「タブレット」と「その他」を選んだ学生はそれぞれ3名と2名と少数であった。

表6 「予習動画を主にどのメディアで視聴しましたか」

回答	A1	A2	全体
パソコン	19	20	39
スマートフォン	19	43	62
タブレット	2	1	3
その他	2	0	2

表7は、「予習動画を主にどこで視聴しましたか」という項目についての回答をまとめたものである。(6)と同様、本設問においても該当する全ての選択肢を答えるよう求めた。「自宅」を選んだ学生が60名に対して「大学」を選んだ学生は22名であり、約3倍の差が見られた。「通学途中の電車やバス」を選んだ学生は4名に留まった。

表7 「予習動画を主にどこで視聴しましたか」

回答	A1	A2	全体
自宅	30	30	60
大学	7	15	22
通学	1	3	4
その他	2	0	2

(8)では、予習動画について良かった点や改善点を自由に述べるよう求めた。最も多く寄せられた意見としては、解説の理解しやすさや動画の構成に関するものであった。

- ・ 予習しろといわれると何をするか分からないが、動画を提示してもらえることで自分がかかること分からないことが良く理解した状態で授業にのぞめるので良かったと思う。映像つきで分かりやすい。
- ・ 例文などの文法や意味について説明したあとに練習問題という形式だったので、理解しやすく問題解きやすかったです。解答についても解説を追加してくださっていて、理解が深まりました。
- ・ 説明が丁寧で、ゆっくりで、とても分かりやすかったです。
- ・ 自分の知らない所またちょっとした豆知識などところがあるのでとてもよかったです。
- ・ 細かなアドバイスにより盲点だった部分の補足説明が役に立った。
- ・ 問題の解説が分かりやすかった。
- ・ 説明が簡潔で分かりやすい。
- ・ 分かりやすく説明して下さり、基礎的な事から教えていただけてたのでとても良かったです。
- ・ 問題をとく時間まで視野に入れた構成内容だったので、とてもテンポよく学習に活用できた点。

(いずれも原文ママ)

次に多くの意見が寄せられたのが、時間や場所を問わずに「いつでも、どこでも」動画を視聴できる点や、動画である故に繰り返し視聴できたり、一時停止などの操作を自由に行えたりすることができる点であった。以下は学生からの主な意見である。

- ・ 動画なので家で自由にできる点はとてもよかった。解説の部分がもう少し書き込みがあったり、黒板でやるなど分かりやすい方がよかった。
- ・ スマホなどでどこでも見られるのが良かった。
- ・ 時間を気にせず視聴できる点が良いと思います。
- ・ 途中で止めたり、戻れるところがよい。
- ・ 分からない所は何度も見返せるので良かったです。
- ・ 説明を聞きのがしても再びきけるところ。一時停止が自分のペースでできるところ。

(いずれも原文ママ)

また、PowerPoint スライド上に文字だけではなく図表やイラスト等を盛り込んだ点が理解を促進したという意見も見られた。

- ・ 図を用いて説明してくださったり、 $+a$ で説明してくださったので分かりやすく、また勉強になりました。
- ・ スライドを使っていて、授業をしている時と同じように学習できてよかった。説明を聞いて、問題をやって、答え合わせをする流れが良かった。
- ・ 文字だけでは伝わらないところを、解説しながら視聴できたので、分かりやすかった。
- ・ 図解があって分かりやすかった。

(いずれも原文ママ)

改善点としては、以下のように動画の長さや、時間配分に関する意見が寄せられた。

- ・ 長い。
- ・ 解説とともに写される説明画面を、少し長めに写してほしかった。
- ・ 問題解説の時間を前おきより詳しくしてほしかったです。

(いずれも原文ママ)

以上に加え、改善点として視聴環境に関する意見が複数の学生から寄せられた。

- ・ スマホで見ようと思ってもバージョンが古かったせいか見れなかったため、全機種対応

にして欲しい。パソコン室で予習しようとしても制限がかかっていたため、予習したくてもできないときがあったので制限をかけないでほしい。

- Qs のパソコン室では YouTube にアクセスすることができなかったので、見れるようになるといいなと思いました。
- 大学 PC を使うことが多かったが大学 PC だと YouTube がブロックされてしまうので見づらかった。

(いずれも原文ママ)

本学には動画を共有するためのプラットフォームが存在しないため、本実践では容量の大きい動画は YouTube にアップロードすることとした。しかし、YouTube をはじめとする動画サイトへのアクセスは学内の PC 上では閲覧制限がかかっているのが現状である。そのため、学内での予習動画の視聴を希望する学生にとってはスマートフォン以外の選択肢が無かったと言える。今後、反転授業の取り組みが増加した際、大学としてどのような学習環境を提供すべきかは、大きな課題の一つとなるであろう。

4. 考察と今後の課題

大多数の学生にとって、反転授業を取り入れた英語の授業を受講するのは初めての経験であったと推察されるが、アンケート結果を通して概ね満足度の高い授業を提供することができたと考える。学修内容のポイントが 15 分～20 分という短時間の動画にコンパクトにまとめられている点や、場所や時間を問わず、何度でも視聴することができるといった点は、学生にとって大きな利点であったと言える。教師の側にとっても、これまでに授業時で 30 分程度をかけて行ってきた文法解説と演習の時間を予習として取り扱うことで、発展的な内容やコミュニケーション活動により多くの時間を割くことができるようになった点は大きな変化となった。英語を初めとする外国語学習においては、限られた授業時間の中でインプットとアウトプット、インタラクションの質と量を確保することが極めて重要であり（廣森，2015）、反転授業を実施することでその機会を確保することが可能となった。

一方、本実践を通して反転授業を展開する上での課題も明らかになった。まず、本実践では、動画内容を踏まえた Quiz を各ユニットの開始時に実施し、その得点を平常点に含めることとしたが、それでも尚全ての動画を視聴した学生が全体の 54.3% に留まり、

「4回」と「5回」を併せても74.3%であったという点が挙げられる。視聴回数が伸び悩んだ要因としては、学修する文法項目の難易度が低く³、A1、A2クラスの学生にとって教科書を見るだけで予習が事足りた可能性が考えられる。さらに、YouTubeの仕組み上、どの学生がいつ、どの動画を視聴したのかを教師がトラッキングすることができないため、動画を視聴しなくても評価に影響しないという認識を学生がもっていたことも考えられる。

第二に、本実践では人間科学部における習熟度別10クラスの上位2クラスを対象としたが、より習熟度の低い学生に対してどのような対策を講じるかも課題の一つである。上述したように、反転授業の利点の一つは、良質な動画を作成し、環境さえ整えばどの授業においても活用できる点である。しかし、学習者の習熟度に応じて解説すべき内容や程度には当然差が生じることとなり、一本の動画では十分対応し切れない可能性が高い。加えて、反転授業の成否を左右するのが、動画の内容を定着させるための学修活動をいかにデザインするかである。この点については、各担当教員の手腕に委ねられているのが現状であり、今後共通理解を図っていく必要がある。

第三に、英語の場合は、各単元で学修する文法項目を容易にユニット化し、動画として短時間に簡潔にまとめることができるが、例えば社会学や経営学をはじめとする講義の割合が高い授業科目においてどのように取り入れることができるかについても今後検証及び実践を進める必要があるだろう。授業内容のどの部分を動画化し、どの部分を授業で扱うのか、さらに講義の一部を動画化したことによって、授業をどのように再構成していくべきか等、検討すべき課題が多く残されているのが現状である。

5. おわりに

本報告では、反転授業を取り入れた大学英語授業の実践報告及びその可能性についての議論を行った。反転授業には、時間や場所を選ばず自己のペースで予習に取り組むことで授業へのレディネスを高めることや、授業外の学修時間を確保することができるといった多くの利点が存在するものの、全学的な取り組みには至っていないのが現状である。また、動画を制作するためのノウハウの共有化や、動画の制作環境及びその公開のためのプラットフォームの整備といった課題が残されている。

次期学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習過程の改善が大きな柱の一つとして打ち出されており（文部科学省、2017、2018）、近い将来、小学

校から高等学校の段階でアクティブラーニング型の教育を受けてきた学生が大学に入学することとなる。大学においても反転授業をはじめとした ICT を活用した能動的学修をどのように展開していくかは大きな課題であり、今後更なる実践が求められるだろう。

注

- 1) 各クラスは、健康栄養学科 2 年生と健康栄養学科を除く人間科学部 1 年生によって編成された。
- 2) YouTube 上に動画をアップロードする際は、「公開」「非公開」「限定公開」の 3 つの段階を選択することができる。このうち「限定公開」とは、動画の URL を知っているユーザーのみが視聴できる形態であり、Web 上で検索しても現れない。
- 3) 本実践で学修した主な文法項目は、be 動詞と一般動詞、現在形、時間表現、代名詞 one、現在進行形、数量詞、頻度を表す副詞等であった。

謝辞

本研究は、学内研究課題「Framework of Tokiwa English Curriculum (FTEC) に基づいた共通英語教育カリキュラムの実践と検証」(代表：桑原秀則，分担：森本俊，上野真悠子，Kevin McManus) の助成を受けたものである。

引用文献

Bonwell, C.C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.

バーグマン, J.・サムズ, A. / 東京大学大学院情報学環反転学習社会連携講座 [監修] 上原由美子 [訳] (2015). 『反転学習—生徒の主体的参加への入り口』オデッセイコミュニケーションズ.

馬場崎賢太・増田由佳 (2016) 「大学英语における反転授業の導入と学習効果」『広島修大論集』第 57 号第 1 巻, p.109-113.

廣森友人 (2015) 『英語学習のメカニズム—第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』大修館書店

松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター [編著] (2015) 『ディープ・アクティ

- ブラーニング 大学授業を深化させるために』勁草書房.
- 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.
- 森朋子（2015）「反転授業－知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組み－」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター [編著] 『ディープ・アクティブラーニング－大学授業を深化させるために－』, p.52-57.
- 森朋子・溝上慎一（編）（2017a）『アクティブラーニング型授業としての反転授業 理論編』ナカニシヤ出版.
- 森朋子・溝上慎一（編）（2017b）『アクティブラーニング型授業としての反転授業 実践編』ナカニシヤ出版.
- 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領』
- 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領』
- 谷野圭亮（2018）「英語の授業における反転授業についての考察」『大阪府立大学工業高等専門学校研究紀要』第 51 号, p.1-4.
- 祐伯敦史・大石衡聴・木村修平（2016）「反転授業メソッドを用いた英語リメディアルコースの効果と課題－2 年間の試みに基づいて－」『立命館高等教育研究』第 16 号, p.117-133.

常磐大学教職センター紀要発行細則

制 定 2016年12月9日 教職センター委員会

(目的)

第1条 常磐大学教職センター（以下「センター」という。）は、教職課程の質の保証・向上のため、教員養成に係る研究の推進および成果の公表ならびにセンターの活動を報告することを目的として常磐大学教職センター紀要「教育実践研究」（以下「紀要」という。）を発行する。

(編集委員会)

第2条 紀要の編集業務を行う機関として、教職センター委員会のもとに紀要編集委員会（以下「委員会」という。）をおく。

- ② 委員会は、教職センター委員会において選出された委員3名によって構成する。
- ③ 委員長は、委員の互選とする。
- ④ 委員の任期は4月1日から3月31日までの1年とし、再任を妨げない。
- ⑤ 委員会は、編集業務に協力を得るために、編集補助者を委嘱することができる。

(任務)

第3条 委員会は、原則として毎年度1回紀要を発行する。

(寄稿資格)

第4条 紀要への寄稿資格者は、次に掲げる者とする。なお、共著の場合は、原則として筆頭執筆者が寄稿資格を有するものとする。

- 1 常磐大学および常磐短期大学において教員養成に係る研究指導または教職課程の授業を担当する教員
- 2 センターに所属する職員
- 3 委員会が特に認めた者

(募集内容)

第5条 委員会は次に掲げる論稿等を募集し、編集する。

- 1 論文 学校教育および教職教育に関する研究・調査に関わる、理論的または実証的な未発表の研究成果をいう。
- 2 実践報告 学校教育および教職教育に関する実践記録・事例紹介などに関するものをいう。

3 年次報告 常磐大学および常磐短期大学における教職教育での取組み等を年次ごとにまとめたものをいう。

4 その他 委員会が寄稿を認めたものをいう。

② 前項に規定する論稿等は、原則として未発表のものとする。

(審査)

第6条 委員会は、委員会に提出された論稿等が紀要の目的として相応しい内容と形式を備えたものであり、かつ、未発表のものであることを確認しなければならない。

② 委員会は、寄稿者に対して必要に応じて加筆、訂正、削除または掲載見送り等を求めることがある。

(倫理規定の遵守)

第7条 寄稿者は、「学校法人常磐大学における研究者行動規範（2007年10月31日）」（以下「規範」という。）を遵守しなければならない。なお、第4条第1項第2号および第3号に規定する者については、規範を準用するものとする。

(著作権および出版権等利用の承諾)

第8条 紀要に掲載されたすべての論稿等の著作物は、著作権者に帰属する。

② 紀要の編集著作権は、センターに帰属する。

③ 著作権者は、センターに対し、当該論稿等に関する出版権の利用につき、承諾するものとする。

④ センターは、当該論稿等を電子化し、常磐大学ホームページ等において公開するので、著作者はその旨をあらかじめ許諾するものとする。

(事務)

第9条 紀要の発行事務はセンターが行う。

(雑則)

第10条 この細則に定めるもののほか、紀要に関して必要な事項は、教職センター委員会の議を経て、センター長が定める。

附 則

1 この細則の改廃は、教職センター委員会構成委員の過半数の賛成を必要とする。

2 この細則は、2016年12月9日から施行する。

常磐大学教職センター紀要「教職実践研究」寄稿要領

制 定 2016年12月15日 教職センター委員会

(趣旨)

第1条 常磐大学教職センター紀要発行細則(2016年12月9日。以下「細則」という。)に基づき発行する紀要の寄稿については、この要領の定めるところによる。

(原稿提出要領)

第2条 寄稿者は、細則および次の各項に従って寄稿希望書ならびに原稿を教職センター紀要編集委員会(以下「委員会」という。)に提出しなければならない。

- ② 委員会に提出する原稿は、細則第5条に定める論稿等の種別に当てはまるものでなければならない。
- ③ 第一著者として委員会に寄稿できる原稿本数は、原則として一号につき1本とする。
- ④ 原稿は、原則としてMicrosoft Wordで作成し、記憶媒体および横書き40字30行でA4版原稿用紙に印刷したものを提出する。
- ⑤ 原稿の長さは、図表等を含め、以下のとおりとする。そのほかのものについては、委員会で決定する。
 - 1 論文 日本語：2万字(400字詰め原稿用紙換算50枚)程度、英語：8,000語程度
 - 2 実践報告 日本語：1万2,000字(同30枚)程度、英語：4,800語程度
 - 3 年次報告 日本語：4,000字(同10枚)程度、英語：1,600語程度
- ⑥ 提出原稿は、著者がコピーをとり、オリジナルを委員会に提出し、コピーは著者が保管する。

(原稿執筆要領)

第3条

- 1 原稿の1枚目には、原稿の種別、題目、著者名および欧文の題目、ローマ字表記の著者名を書くこと。
- 2 論稿等には、200字程度の和文の要旨および5つ程度のキーワードを付すこと。
[例] キーワード：中学校(対象となる学校種等)、社会科・地歴科指導法(科目名、講習名等)、地理教育、地誌学習、アメリカ合衆国
- 3 日本語以外で執筆された部分については、著者の責任においてネイティブチェックを行う。
- 4 数字は、原則として算用数字を使用する。

- 5 人名、数字、用語、注および（参考）文献の表記等は、著者の所属する学会などの慣行に従う。
- 6 図および表は、一つにつき A4 版用紙 1 枚に描き、本文には描き入れない。なお、本文には、必ずその挿入箇所を指定すること。
- 7 図表の場合は、図 1.、表 1.、とする。そのタイトルは、図の場合は図の下に、表の場合は表の上に記載すること。
- 8 図表の補足説明、出典などは、それらの下に書くこと。
- 9 図と写真については、そのまま印刷可能な鮮明なものにすること。カラーの図表や写真の掲載はできるが、追加費用については著者の負担とする。

（発行報告）

第 4 条 著者（共著の場合は筆頭著者）は、寄稿した紀要の発行報告に代えて、論稿等が掲載された当該紀要 1 冊と抜粋 30 部を教職センターにおいて受取ることができる。

- ② 著者は、前項に規定する数量を超える複製を希望する場合、その実費を負担しなければならない。
- ③ カラー印刷等特殊な印刷を必要とした場合、著者校正により経費増しとなった場合、委員会が必要と判断して図の版下を作成し直した場合は、委員会はそれらの経費を著者に請求することができる。

附 則

- 1 この要領の改廃は、教職センター委員会構成委員の過半数の賛成を必要とする。
- 2 この要領は、2016 年 12 月 15 日から施行する。

編集委員

森 弘 一 依 田 泉
小 澤 聡

常磐大学 教職センター 紀要

教職実践研究 第3号

2019年3月20日 発行

編集兼発行人 常磐大学 教職センター 〒310-8585 水戸市見和町1丁目430-1
代表者 稲葉節生 電話 029-232-2511(代)

印刷・製本 株式会社タナカ

Journal of Applied Research in Educational Practice

No.3 March 2019

Articles

- Examination of the “Comprehensive Childcare and Education Studies” Class Curriculum :
Analysis Based on Student Reflections ····· Kenichiro SATO 1
- The Effectiveness of Learning Handwriting Skills through Critical Practice
in Teacher Training for Teaching Handwriting (Shosha)
in Elementary and Junior High School Language Classes ····· Rie TABATA 15
- Consideration of the Guidance Contents of “Arts and Crafts” :
For Understanding What Can be Learned at the Site of Teacher Education
····· Aki SAITO 33
- Historical Context of Constitutionalization and Constitutionalism:
Global Constitutionalization from a Legal-Historical Perspective ···· Shigemi WATANABE 55

Practice Reports

- Learning from a Class of “Theory in Sport” in the Liberal Arts Program
····· Masako KAMISUKI 81
- Examples of Awakening Students’ “Sense of Wonder”
through the Practice of Handling Eggs as Babies ····· Toyoko FUKUDA 93
- Flipped Classroom for English Classes in Higher Education
····· Shun MORIMOTO 103