

〈人間系教育学域 FD 委員会報告〉

## 教育学関連 FD 活動報告

## 教育学関連 FD 活動報告

### 第1回授業力・研究力アップ研究会

#### 1. 開催概要

日時：2011年4月27日（水）

13:30～15:30

会場：教育学系大会議室（人間系学系棟B532）

テーマ：EBSCO を使いこなすノウハウ

#### 概要：

外国雑誌論文のオンラインデータベースである EBSCO について、EBSCO Publishing Japan のスタッフを講師に迎え、基本的な機能と検索方法の講習会を開催した。参加者は教員・院生を合わせて45名であった。

### 第2回授業力・研究力アップ研究会

#### 1. 開催概要

日時：2011年7月5日（火）

15:00～17:00

会場：教育学系大会議室（人間系学系棟B532）

発表者および発表テーマ：

荒川麻里助教「手話とろう文化に学ぶ授業研究」  
國分麻里助教「『中等社会・地理歴史科教育法』  
の授業実践―教師としていかに考えるか―」

#### 2. 発表内容

〈発表1〉荒川麻里「手話とろう文化に学ぶ授業研究」

本報告は、手話という言語及びろう文化の表現様式に示唆を得た授業研究の試みを報告したものである。

発表者（筆者）は山形県立米沢女子短期大学在職時に米沢市の「手話奉仕員養成講座」を修了し、同講座の講師兼通訳、地域の手話通訳ボランティア活動を行うと同時に、英語英文学科専門科目の講義「異文化理解」において手話及びろう文化を扱ってきた。2007年からは聴覚障害を持つ学生の支援として講義の手話通訳、要

約筆記、パソコン・ノートテイク、支援体制整備のためのボランティア学生の指導等に当たった。最も苦勞したのは、自分が担当する講義を手話で行ったことである。

これらの活動により、自らの大学における授業方法は大きく改善を迫られ、そこから得た授業研究の示唆を FD の場で報告させて頂いた。発表はプレゼンテーション・ソフトウェアで作成したスライドを主な資料として用い、口話と同時に日本語対応手話にて行った。

#### (1) 聴覚障害とは

聴覚障害は、目に見えない障害である。つまり、他者に理解されにくい障害である。目覚まし時計のベル。トイレのドアをノックする音。「ドアが閉まります」という電車のアナウンス。これらの日常的な音の聞こえない生活がどのようなものか、考えたことのある人の方が少ないだろう。

学校生活に目を向けると、授業でも様々な音声情報が飛び交う。例えば、静寂の中でカッカッと響き渡る板書の音。その音がやめば、先生が板書を書き終えたとわかる。鳥の鳴き声、消防車のサイレン、隣の教室でガタガタと机を動かす音。教室空間を作り出しているこれらの音声情報は、ろう者にとっては共有することが非常に困難である。

#### (2) 講義をする先生方をお願いしたいこと

筑波大学には、学群と大学院を合わせると100名近くの聴覚障害を持つ学生が在籍している。講義の情報保障のためにピア・チューター（学習補助者）制度があり、ボランティアの学生たちによるノート・テイキング（要約筆記）等の支援活動も行われている。

ノート・テイキングは、音声情報を文字情報にして伝える方法である。簡単そうに聞こえる

だろうが、「聞いて」、「理解して」、「まとめて」、「書く」という行為は、非常に集中力を要する。伝える内容は、先生が話していること、学生の発言、笑い声、チャイムの音、そして沈黙も含む全ての音声情報である。実際に講義のノート・テイカーとして活動した経験から、大学の先生方に特にお願いしたい点を2つ挙げる。

①話をする時は、聞いている人の方を向く。大学の講義では本や資料を読みながら、下を向いて話をする場面が非常に多い。板書しながら説明する時などは、まるっきり背中を向けた状態だ。そうすると顔の表情や口の動きを見ることができず、目からの情報量が激減してしまう。

②句点をつけて話す。ノート・テイキングには、文の終わりに「。」を付けるという基本的な約束事がある。しかし、話す方はほとんど「。」を意識しない。読点でつないで、どんどんと話が進み、あるいは横道にそれて行く。そこに句点を入れ込む（文を作る）だけでも、実は大変な作業であることをぜひご理解頂きたい。

### (3) 手話での授業実践

大学において手話で講義をするということは、非常に稀である。アメリカ手話 (ASL) をコミュニケーション手段の基本としているギャロデット大学 (Gallaudet University) は、現在でも特異な存在だ。ここで報告する実践例は受講生60名ほどの中に聴覚障害を持つ学生が1人という状況で、もちろん手話のみで講義したのではない。口話を基本にして、日本語対応手話を同時に行った例である。

授業に際しては、様々な準備を行った。よく手話が見えるように黒を基本にした服装を選び、自分の立ち位置を何度も確認し、そして手話の専門用語を徹底的に調べた。しかし、授業は毎回が失敗の連続だった。

【反省①】内容が伝わるようにと資料を多めに用意したが、プリントを持ったらず話ができなかった。【反省②】プリントを持たずに説明できるようにとスライドを準備したら、教室を暗くするので手話が見えづらくなった。【反省③】自分一人だけですべてやろうとしてしまった。最

大の反省点がこれである。同時に二つの異なる言語で話しながら、さらに学生の発言の通訳までもを行ったために、どうしてもわかりづらい場面が生じてしまった。

このような授業を行うためには、教員の側にも補助者が必要だと痛感した実践であった。

### (4) 手話という言語と教育

一般に「手話」と呼ばれる「日本手話」は、日本語とは異なる文法を持った言語である。これに対し、「日本語対応手話」は、日本語に合わせて手指等を用いて示すもので、「手指日本語」や「シムコム」とも言われる。これらを区別する大きな要素は、「非手指動作」と言われる表情や頭部の動き、口型などである。例えば、顎を出しているか引いているかで、日本手話では意味が異なってくる。

「日本人なのだから、日本語の読み書きぐらいできるだろう」と、単純に考える聴者は多い。だが、手話を母語とする者にとって、日本語は母語ではなく、外国語のようなものである。顎の動きを日本語の単語に置き換えて表現するのは、簡単なことではない。

しかし学校教育においても、ろう者が手話で学ぶ機会はこれまで十分に保障されてこなかった。1880(明治13)年、第2回ろう教育国際会議(ミラノ会議)の場において、口話法教育が宣言された。教育における手話の排除である。日本では大正に入ってから口話法が注目され始め、1933年、鳩山一郎文部大臣の時に手話が禁止された。ろうの教員は減り、筆談教育も下火となった。東京教育大学付属聾学校の前身である東京聾学校でも、1925年から「純口話式」教育を行っている。

手話は言語であり、ろう者には独自の文化があると主張され始めたのは1960年代のことである。これには、ギャロデット大学の研究成果が大きな影響を与えた。2006年の「障害者権利条約」では手話が言語として明記され、そして2010年7月、第21回ろう教育国際会議の場において、「教育の場からの手話の排除」は不適切であったことが宣言された。130年もの間、不適

切な状況が続いていたことになる。日本では、2011年8月5日に公布された「障害者基本法の一部を改正する法律」に「言語（手話を含む）」と明記され、はじめて言語としての手話が法制上でも確認されたところである。

今ようやく、手話で学ぶこと、そして言語としての手話を学ぶ可能性が少しずつ開かれてきたという段階である。2011年度、つくば市にある障害者のための大学、筑波技術大学に教職課程が設置された。ろう者が手話でろう児を教える可能性は、確実に広がってきている。

ろう文化は見る文化である。そして子どもは、大人よりもずっと、「見る」能力に長けている。手話やろう文化は、「見る」授業作りのための多くのヒントを与えてくれるだろう。報告後、視覚障害を持つ子どもたちの授業との比較からご指摘を頂いた。正反対なようで、どちらも子どもの素晴らしさに気づかされる点では共通している。障害間の比較、また言語政策の観点からも今後、考察を深めたい。

最後に、このような機会を与えて下さり、日頃よりご支援頂いている教育学系の教職員の皆様、ご参加頂いた大学院生、そして手話を学ぶ機会を与えて下さったすべての方に心より感謝の意を伝えたい。とりわけ、2011年7月まで学系事務職員としてご勤務された倉本久仁子さんは手話通訳士レベルの技術をお持ちで、発表内容について具体的なお助言を頂いた。また質疑応答を含めたすべての内容を手話でも同時に行うことができたのは、機器操作を行い、発表方法に関して助言を与えてくれた教育学類3年生の松原悠くんのお陰である。心からありがとう。

#### 〈発表2〉 國分麻里「中等社会科・地理歴史科教育法の授業実践—教師としていかに考えるか—」

本発表は、中等社会科・地歴科の教員養成に関する授業報告である。

##### (1) 受講者の状況

本授業は、通年3単位の教職(教科教育法)授

業であり、1学期は地理教育専門の教員、2・3学期を歴史教育専門の筆者が担当している。平成22年度の受講者は87名であり、受講者の約50%が人文学類の学生である。

事前アンケートにおいて、教員採用試験の受験有無(公立・私立)を聞いたところ、回答者58名中56%が中学校か高校の教員採用試験を受験するとしている。実際、就職課の資料によると、平成20・21年度の筑波大学生の公立学校志願者の27%が採用試験に合格しており、平成21年度の中学社会・高校地歴科では、4名の合格者を出している。少なくとも受講者の半分以上は教師になる気持ちがあり、採用試験に合格している者も少なくないということから、授業に対するモチベーションは比較的高いことがわかる。

##### (2) 考える歴史・社会科の授業

受講生は、どのような歴史・社会科授業観を持っているのであろうか。事前アンケートの結果より、受講生の今まで受けてきた歴史・社会科授業は次の2点に要約される。1点目は、小中高と学年が上がるほど、知識を暗記する授業内容および方法が多くなるということである。教科書の内容を先生が黒板に書き生徒はそれを写すという方法や、プリントの穴埋めで授業が進行するというものである。2点目は、授業の好き嫌いは教師に左右されやすいということである。好きだった思い出の授業は、先生が教科書に載っていない豆知識を教えてくれたとか、旅行に行った時の話をたくさんしてくれたなど、教師の力量に負うものが多数であった。これら受講生の歴史・社会科授業観より、次の2つを授業の目標に定めた。

1つ目は、社会科・地歴科教師としての心構えを持つことである。受講生は、今まで生徒として学生として授業を受ける側にいた。しかし、教師という仕事は受身の姿勢では務まらない。「学生から教師へ」の意識転換が必要である。

2つ目は、「歴史・社会科は暗記」というイメージからの脱却である。事前アンケートからわかるように、受講者の多くは学年が上がるにつれて教科書の知識を覚える方法で歴史や社会科

を学んできている。受験体制においてはこれが最良の方法であっても、教師として教壇に立つ場合、生徒のすべてが大学進学を目指すわけではない。日本の4年制大学進学率は2009年に50%を超えたばかりであり、受験対策ばかりの歴史・社会科授業では対応できない。さらに、歴史授業の改革として現在は歴史的思考力育成の重要性が述べられており、思考力育成の授業を志向する必要がある。

以上の2つの目標を達成するために、まず、授業で扱うテーマを①歴史学習（社会科）での現代的課題、②人によって考えの異なるものから選んだ。また、授業での配布資料はできる限り種類も数量も多くし、広く考える材料を学生に提供、視聴覚教材も多用した。1テーマにつき2時間を配分し、授業の大まかなプロセスを次の通りとした。1時間目は、前回授業の特徴的な感想文を読む（10分以内）→今回のテーマを説明する（30～40分）→考える「問い」を提示する→学生は自分の考えをまとめる（20～25分）というものである。それを受けて2時間目は、4人ほどのグループに分かれて討論（30分）→他グループと討論（15分）→教員からのコメント（10分）→感想文書き（10分）という流れである。1・2時間を貫くものとなる「問い」の軸は、「あなたはどのように考えますか」、「あなたは（中学・高校）教師です、どのように教えますか」の2つである。教師として自分自身の考えを持つこと、教師として生徒にいかにかえるのかという、自己・教師という両面から課題に接近することを目的としている。

### (3) シラバス

授業は10のテーマで構成している。

前述したように、シラバスのテーマはおおよそ2時間で構成されている。テーマを見ればわかるように、2学期は歴史を中心とした社会科カリキュラムの改善から、人物・文化学習といった歴史学習の方法を中心に学ぶ。後半の3学期は沖縄や国際関係、未履修問題から端を発した世界史の問題を扱うなど歴史学習をめぐる現代的課題を重視している。また、授業の最終日に

	テーマ
1	ガイダンス
2	歴史を中心に社会科カリキュラムを小・中・高で考える
3	学習指導要領と歴史学習の構造
4	人物学習
5	文化史学習
6	高校歴史授業の実際
7	2学期 試験
8	教師の価値観と社会科授業
9	沖縄戦と歴史叙述
10	世界史学習の現在
11	戦争における加害・被害と国際関係
12	子どもの学びと貧困
13	3学期 試験

は児童生徒の現状として子どもの貧困を扱ったVTRを視聴している。3学期の試験で実施したアンケートによると、2学期間を通じて思い出に残った授業として特に挙げられていたのは、6の高校歴史授業、9の沖縄戦と歴史叙述、12の子どもの学びと貧困である。

### (4) 評価および次年度への改善点

3学期の試験において、無記名の授業アンケートも同時に実施した。授業の課題として受講者が指摘した内容は、筆者の現場経験の話をもっと聞きたい、1つのテーマをさらに掘り下げたい、遅刻者が多いなどであった。これら受講生の指摘はもっともな意見であり、特にテーマをより深く掘り下げる討論時間の確保は最も気を使ったところである。だが、テーマやグループにより時間の使い方には差異があり、受講者の様子を見ながら調整するのは困難な作業であった。改めて、話し合いを織り込んだ授業におけるコーディネートの困難さを認識した。また、遅刻者については1時間目の授業だからか数も多く、活動に支障をきたす事もあった。その対策として、遅刻の問題点を話したり点数に還元したりするなどの策を実施したが、あまり効果があったとは言えない。

FD報告の中で頂いた先生方の意見も踏まえ、

今年度の授業では上記の課題に加えて、内容面での改善を行っている。こうした授業改善を続けながら、本授業の目標である、考える社会科・地歴科教師の育成をさらに充実していけたらと考えている。

### 第3回授業力・研究力アップ研究会

#### 1. 開催概要

日 時：2011年10月19日(水)

16:00～18:00

会 場：教育学域大会議室（人間系学系棟B523）

テーマ：『共生と希望の教育学』合評会

報告者：戸野塚厚子教授（宮城学院女子大学  
／学校教育学専攻）

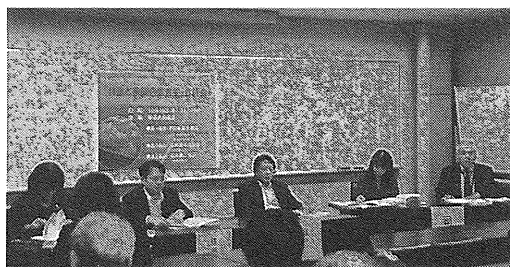
佐藤博志准教授

窪田眞二教授

（司会：手打明敏教授・池谷美衣子特任助教）

#### 2. 記録

2011年7月に筑波大学出版会より刊行された『共生と希望の教育学』（岡本智周／田中統治編著）は、本学の教育学関係の教員および院生を中心にした総勢24名による共同研究の成果である。本研究会は、執筆者はもちろん広く教育学系の教員や院生がともに本書を読みあい意見交換する場として企画された。報告者の3名にはあらかじめおおよその担当箇所を分担してお願いし、本書の構成に沿って順番にご報告いただいた。



【写真1】報告者および司会者

最初に、戸野塚厚子教授（宮城学院女子大学）より、「第1部 共生とは何か（第1章～第5章）」を中心に報告があった。まず本書において共生が「世界水準のマナー」であり「ある意味強制されるもの」であるとの指摘（第1章）や、

その言葉を用いること自体で終着点に至ったかのように捉えられてしまう「プラスチック・ワード」としての「共生」のもつ危うさ（第4章）に対して、一定の共感や理解が示された。そのうえで、カリキュラムの立場から「共生」を捉えた場合、「共生」をマナー化するための「知」とはなにか、「『共生』という論じ方を問う」とはカリキュラム・レベルでどのように具体化されるのかが問われた。また、ユネスコの教育理念（第2章）やシティズンシップ教育（第22章・第5部）に触れながら、共生教育とシティズンシップ教育との関係を問われ、「共生」という言葉のもつ多義性ないし曖昧性の積極的側面について言及された。

また、「共生は目標ではなく過程である（第5章）」との指摘に関連して、報告者自身が研究課題にしているスウェーデンの「共生」カリキュラムにおいては、「男女」「家族」「障害者」「大人と子ども」「移民」などを対象領域として取り上げていること、「共生」カリキュラムの評価については「共生」そのものが評価対象になるのではなく、「平等」や「障害者や移民の統合」の実現という観点から述べられていること等が紹介された。

最後に、3月に発生した東日本大震災を受けて勤務校で取り組んだ子ども支援プロジェクトが写真を交えて紹介され、大学教員が子どもたちの反応を直に感じることで一層積極的になっていったことや、教室外でも教師が子どもたちに使役動詞を連発することへの違和感などが指摘された。このプロジェクトを通じて、専門分野の異なる大学教員・学生・子どもたちなど、他者と共に何かに取り組むことが「共生」への可能性として実感されるとともに、学校文化における「教師と子どもの共生」が課題として提起された。

次に、佐藤博志准教授より、「第2部 人と人となつむぐ共生（第6章～第10章）」と「第3部 共生のフィールドとしての学校（第11章～第15章）」を中心に報告があった。各章に対する論評に先立って、本書のねらいが記された

「はじめに」に対する論評がおこなわれた。ここでは、「共生」という概念が教育と同義とさえ言えるような非常に広い概念であることや、「共生」が「善というイメージ」で「ゴール」に位置づけられているために、本書を通じた提案が「リニアな理想論」になっているのではないかとということが批判的に論じられた。報告者によると、「リニアな理想論」は第一に、理論的問題として、「研究の着地点が定まっているため、一方向的となり、学術的な考察が平板なものとなる。第二に、実践的問題として、学校の複雑な現実とは距離があるため、実践的な示唆を提示できない」という問題を孕んでおり、本書全体の枠組みがもつ問題として提起された。同時に、各執筆者の言及の中には今後の共生教育研究の道標となるヒントが複数埋め込まれており、それを踏まえた「共生教育研究」の次なる展開への期待が示された。その後、第2部・第3部の各章ごとにコメントが付され、各章における「リアルな『共生教育研究』」につながる点への評価と、残された課題や限界について指摘された。



【写真2】報告を聞く会場の様子

最後に、窪田眞二教授より「第4部 社会との連携、社会の連携（第16章～第20章）」および「第5部 国民教育を超えて（第21章～第25章）」を中心に報告があった。最初に、本学出版会運営委員・編集委員として本書の刊行に関わってきた立場から、本書の全体に対する所感として「執筆者24名の共同著作としては異例のスピード出版であったこと」「各部のリード文があるため、執筆者が多いにもかかわらず、内容・形式ともに全体的なまとまりがみられたこと」「課題は『希望』の扱い方であったこと」が指摘された。その上で、第4部と第5部に対して、

「どのように共生をすすめていくのか」という共生の方法論の観点を中心に整理がなされた。

第4部では、各章にコメントが付された上で、第4部および第21章で扱われた内容を整理すると、『『共生』の第一のアーリーナ』が浮かび上がることが指摘された。『『共生』の第一のアーリーナ』とは、マジョリティの寛容の中でマイノリティのエンパワメントを通じた「共生」の実現としてまとめられるものである。これに対して、第5部の各章に触れた上で、第22章から第25章で扱われた内容からは、マジョリティとマイノリティというだけでは捉えきれないものであり、『『共生』の第二のアーリーナ』として整理された。『『共生』の第二のアーリーナ』とは、それぞれに独立した多様性が共存している状態の中での共生という段階であり、ここでの課題として多様性の要素間での調整の困難さが指摘された。

その後、残された20分程度の時間で全体討論が行われた。報告者からなされた問題提起に対して、編者や執筆者から積極的な応答がなされた。「共生」に「希望」を加えたことに対する執筆者としての見解や、共同執筆としてまとめていく過程で自身の考えが変わってきたことなどについても発言があった。

また、本研究会には本学出版会の理事および事務局の方々にもご参加いただき、出版までの苦労話や刊行後にFDとして合評会を開催する意義などについてご発言をいただいた。参加者は63名であった。



【写真3】編著者（岡本准教授）からの発言

なお、本研究会終了後には、大学本部棟レストランにて『『共生と希望の教育学』出版記念パーティ』が開催されたことを付記する。

（文責：池谷美衣子）