

東北工業大学

教職研究紀要

第8号

2023年3月

東北工業大学総合教育センター（教職分野）

目 次

特別活動の指導法（授業実践報告）

－ホームルーム活動における話し合い活動－

..... 加藤 順一 … 1

教職履修生による教員としての資質能力に関する自己評価

..... 小川 和久・中島 夏子 … 7

アメリカ人民の自画像：

アッカマン『アメリカ憲法理論史：その根底にあるもの』に寄せて

..... 片山 文雄 … 17

執筆者紹介（執筆順） 27

総合教育センター（教職分野）2022 年度活動実績 28

教員養成審議委員会 2022 年度活動動実績 35

東北工業大学教職研究紀要刊行規程 36

特別活動の指導法（授業実践報告）

－ホームルーム活動における話し合い活動－

Methods of Teaching Special Activities:
Discussion Activities in Homeroom Activities

加藤 順一

KATO Junichi

1 はじめに

今年度初めて「特別活動の指導法」に関する授業を担当するにあたって、私の中には以前から気になっていることがあった。それは高校現場で教員をしているところから感じていたことで、ホームルーム活動の中で生徒に話し合うという行為を十分に体験させていないのではないかということである。40年余り前に私が教員になったころにはロングホームルームの中で、あるテーマについて討議するという機会が結構あり、クラス担任としてどのようなテーマでどのような展開を想定するか結構悩んだものだが、教員としての経験を積む中でそもそもそうした内容でのロングホームルーム自体が減少していったように思う。校長として勤務した最後の学校でもロングホームルームの年間計画を見てみると学年集会や行事準備、進路に関する講演や指導でかなりの部分が埋められ、数回あるクラス独自の時間も親睦を図るスポーツやレクリエーション的なもので埋められていたように思う。そうしたロングホームルームを否定するものではないが、有為な社会人を育成するという視点からは物足りなさを感じていた。

そのため今年の授業ではロングホームルームの中での話し合い、討議というものをどう工夫するかということを授業の一部で取り上げてみた。これはそのつたない実践の報告である。

2 学習指導要領の視点

平成30年告示の『高等学校学習指導要領』における特別活動の目標は次のとおりである。

集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

- (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。
- (2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。
- (3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、主体的に集団や社会に参画し、生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

この中で特に(2)の部分達成していくためには意識的に話し合いの場、討議の場を作っていくことが必要だと考える。合意形成や意思決定というものは他者との討議という経験を積まなければなかなかできるようにはならないと考えるためである。また、ホームルーム活動の目標は次のとおりである。

ホームルームや学校での生活をよりよくするための課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成し、役割を分担して協力して実践したり、ホームルームでの話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践したりすることに、自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。

ホームルーム活動の内容として「一人一人のキャリア形成と自己実現」があることから、進路指導がロングホームルームの中心となることはやむを得ない面もあるのだが、それにとどまることなく生徒が自分たちを取り巻く問題に関して討議していく場を意識的に設定していくことが重要だろう。

教育基本法の教育の目的「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。」を踏まえ、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」の育成を目指すとき、討議をしての合意形成や意思決定の機会は数多く設定していくことが学校に

は強く求められると考える。

3 授業の展開

特別活動の指導法に関しては100分授業で6コマ分を配当し、その中で今回紹介する実践は4コマにわたって行っている。その4コマの中でホームルーム活動、生徒会活動、学校行事について扱うとともに、グループワークとしてホームルーム活動での話し合い活動を取り上げている。

なお、グループ分けは学生の学科を越えたつながりの育成も念頭に置き、39名の受講者の氏名を五十音順に並べ、上から6名または7名で区切って6グループ編成としている。

はじめにホームルーム活動についての各自の振り返りを行った。プリントを準備し、次の項目を記入させている。

Q あなたが経験してきた高校におけるホームルーム活動（LHR 活動を中心に）にはどのようなものがありましたか。思いつくままに挙げてみましょう。

Q あなたが経験してきた高校におけるホームルーム活動において特に印象に残っているものは何ですか。一つ取り上げて、その理由も書いてみましょう。

Q あなたは自分が経験してきたホームルーム活動においてどのようなことを学んだと考えていますか。また自分の経験を踏まえて改善すべき点はどのようなことだと考えますか。

記入後に各自の記入したものをグループ内で共有、意見交換を実施、その後各グループの代表が主な意見、特徴的なものを発表し、全体で共有した。

そこで出てきた活動内容を見ると、やはり進路関係のものが多く、面談、自習といったものも見られた。文化祭等の学校行事の準備に関わるものも目立つ。親睦を図る目的で行われた焼肉パーティー、クリスマスパーティーといったものもある。グループ内で共有してみると他校の例に驚く様子も見られ、各学校で当然視していたものが当然と言えるものではなかったという気づきはあったようだ。面談、自習、テスト勉強、遅れている授業の補充といったものは本来のホームルーム活動としては首をかしげるというような話をしながらホームルーム活動に関する認識の深化を図った。

そのうえでホームルーム活動の指導について講義を展開し、その授業の最後にグループ発表へ向けた指示を行っている。講義では特に『高等学校学習指導要領（平成

30 年告示) 解説 特別活動編』に示されている「ホームルーム活動における学習過程(例)」の部分に重きを置き、話し合いの過程、合意形成の意味や留意点に注意が行くよう説明を工夫している。ホームルーム活動の具体的な姿としては『学校活動を創る特別活動 高校編』(平成 30 年 8 月 文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター)に示されているものが参考になると考え、学生に提示している。

グループ発表へ向けた指示は次のようなものである。

○グループでの発表について

高校生を対象にホームルームにおいて話し合い活動を行う場面を想定し、その案を各グループでまとめ発表する。

発表に含むべき要素

- ①話し合い活動の討議テーマ(テーマは合意形成に至るもの、討議をもとに各自の意思決定に至るものどちらでも構いません。)
 - ②そのテーマを設定した理由
 - ③どのような意見が予想され、どのように討議が進むことをイメージしているのか。
 - ④討議の活性化のための工夫や配慮事項。
 - ⑤どのような合意形成、意思決定がなされると想定しているのか。
 - ⑥この話し合い活動によってどのような学びを期待しているのか。
- そのほかの要素も自由に付け加えてください。

※狙いは高校生に活発な討議を行わせるにはどんなテーマでどんな工夫をしているのかです。難しく考えるのではなく、皆さんが討議をするならこんなテーマで、こんな形でということをベースに自由に考えてみましょう。

そのうえで課題として各自に討議テーマ、設定理由、工夫、アイデア等を記入する用紙を配付し、次回講義時の提出とした。

発表へ向けた作業としては、次回と次々回の後半それぞれ 50 分程度をグループワークの時間として設定、各自が持ち寄った討議テーマの共有、検討からスタートし、グループとしての発表へ向けての作業を進めた。その次の講義で各グループの発表を行った。

4 各グループの発表

各グループが設定した討議のテーマは次のとおりとなった。

班	討議テーマ
1 班	部活と勉強のどちらを優先すべきか
2 班	私は〇〇が好き！～伝える力をつけよう熱弁プレゼンテーション対決～
3 班	フェイクニュースを規制すべきかどうか考える
4 班	将来の『夢』 もし、自分の子供が将来の仕事として「プログラマーになりたい」と言ったら応援する OR しない？
5 班	成人年齢が 20 歳から 18 歳に引き下がったことについてどう考えるか？
6 班	留学するならどこに行きたい？

各グループともそれぞれテーマの設定理由を明確にし、展開の予測や得られる学びについても明確にした発表がなされた。2 班については指導側の説明が十分に伝わらなかった部分もあり、討議というよりも意見発表という色彩の強いものになっている。

特に工夫が見られたものとしては 4 班がある。単に将来の夢について討議させたのでは討議が充実しないことを見越し、親の視点に立ってどれぐらい現実性・将来性のある提案であれば納得できるのかという形での討議を計画している。その上で進路選択にあたって親と話し合うことの重要性に気づかせる点までも視野に入れた計画を立てていた。3 班は討議を活性化するためにフェイクニュースに関して提示する資料も含めての発表であった。

1 班は高校生にとって身近な討議テーマであったが、その設定理由の中に次のような文章があった。

『論破』するというのが討議や話し合いの形としてフォーカスされたテレビ等が近年増加しており、それが正しいという流れが強い中、どちらも一意見であり尊重されるべきだという合意形成の形にしたい。

こうした視点をも学生が意識していたことが大変うれしいことであった。

発表にあたっては学生に評価の視点を持たせる狙いもあって相互評価のための用紙を作成、記入させているが、学生の評価の高かったものは4班の発表であった。

5 おわりに

今回は初めての試みであり、学生に対しどのような指示を与えてグループでの活動に取り組ませるかなど反省点は多い。正直なところ高校生に近い年代の学生たちならどんなテーマを考え出すのかという点に関心があり、課題として回収した一人一人のテーマ例にもいろいろな視点が見られた。この取り組みを通して、話し合う、討議するという点について学生に改めて意識させることはできたのではないかと考えている。全体としてはこちらの期待以上に学生はよく考え、工夫していたように思う。

学生のテーマ設定理由にもあったが、昨今は「論破」という言葉が流行し、議論をして互いの主張を理解し、そのうえでどのように合意を形成していくかということよりも相手の上げ足を取ってでも議論に勝つことがよいというような風潮も見られる。これは異なる意見の存在を前提とし、その中でいかに合意を作り上げながらよりよい社会を目指していくかを課題とする民主的な社会にとっては問題のある状況だと考えている。そうした状況を変えていくためにも若者には議論の場、経験が不可欠であり、学校にそうした場を設けていくことがますます重要になってくる。教職課程を履修する学生に、そうしたことを少しでも意識してほしいと思いながらの授業実践であった。

○参考資料

『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』（2018）

『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 特別活動編』（2018）

『学校活動を創る特別活動 高校編』

（2018 文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター）

教職履修生による教員としての資質能力に関する自己評価

Self-Assessment of Qualities and Abilities as a Teacher by College Students
in the Teacher Education Course

小川 和久・中島 夏子

OGAWA Kazuhisa and NAKAJIMA Natsuko

1. 問題と目的

教職課程の質保証の問題は、現在の教職課程教育において、最優先課題として解決が求められている大きなテーマである。本学の教職課程においても、質保証の問題を具体的な教育活動の中にどのように位置づけて質の高い教育を実現するのか、そのシステムの構築が大きな課題となっており、数年間にわたり試行錯誤を繰り返してきた。

この質保証の取組の一つとして、本学では、教職課程の学生に対して、教員としての資質能力に関する自己評価を求めている。毎年度、資質能力の習得状態を振り返ることで、教員としての適性を自ら創り上げていくという成長の過程を、4年間の教職課程を通してシステム化する取組である。この成長の過程を支援するため、本学のLMS（ラーニング・マネジメント・システム）である WebClass（日本データパシフィック社）を活用して、ループリックにより学習の達成度を自己評価するシステムを構築した（本学では、この自己評価システムのことを「教職課程のためのポートフォリオ」と呼んでいる）。

自己評価の項目は6つの項目群（①学校教育についての理解、②子どもについての理解、③他者との連携・協力、④コミュニケーション、⑤教科・教職課程に関する基礎知識・技能、⑥教育実践）から構成されており、これら6つの項目群の視点から、定期的に自己評価を繰り返すことで、資質能力が身についているかどうかの自己理解を深め、各自の課題を明確にすることで、さらなる学びへの動機づけを高めることを目指している。すなわち、学習者の自己評価に基づいた質保証のシステム化という取組である。

本稿では、この自己評価システムの有効性を検討するため、第一に、学び始めの段階である1年次と、教育実習を終えた4年次における自己評価を比較することで、各自の自己評価がどのように変化していったのかを明らかにすること、第二に、自己評

価に影響を及ぼした学習経験を具体化し、自己理解を深めるきっかけとなった教育場面の要素を抽出し整理することを目的として、授業の振り返りシートを分析することとした。以下、方法および分析結果について報告する。

2. 方法

2-1. 対象者

対象者は、本学の教職課程の学生 21 名（4 年生）である。全員、4 年次後期開講科目「教職実践演習（高）」の履修者でもある。この「教職実践演習（高）」という教職科目は、教育実習を終えた学生を対象に、教員としての資質能力が身についたかどうかを、あらめて振り返ることを目的としており、その授業目的の一環として、ルーブリックによる自己評価および振り返りシートへの回答を求めることとした。

なお、本学の学士課程で取得できる教員免許状の種類は、「高等学校一種（工業）（情報）（商業）」であり、4 年次には、教育実践に関する科目「教育実習」「教育実習事前・事後指導」「教職実践演習（高）」を履修しなくてはならない。今回、教職課程の最後の履修科目「教職実践演習（高）」において、4 年間の教職課程を振り返るという趣旨で、一連の自己評価の作業を行うこととした。

2-2. ルーブリックによる自己評価

LMS 上の「教職課程のためのポートフォリオ」内に、1 年次から 4 年次まで、同一の項目群に繰り返し回答ができるように、4 つの自己評価シート（1 年次用、2 年次用、3 年次用、4 年次用）が組み込まれている。各年次の自己評価シートには、資質能力に関する 6 つの項目群があり、さらに各項目群には 3 つの下位項目があり、計 18 項目（6 つの項目群×3 つの下位項目）への回答でもって、自己評価を行うこととなる。これら 18 項目の具体的な設問は、表 1 の通りである。

表 1 6 つの項目群と 3 つの下位項目

項目群	下位項目および具体的な設問
1. 学校教育についての理解	教育の意義 「教職の意義や教員の役割、職務内容、子どもに対する責務を理解していますか」
	教育の理念・教育史・思想の理解 「教育の理念、教育に対する歴史・思想についての基礎理論・知識及びその現代的課題を理解していますか」

	学校教育の社会的・制度的・経営的理解 「学校教育の社会的・制度的・経営的理解に必要な基礎理論・知識およびその現代的課題を理解していますか」
2. 子どもについての理解	心理・発達論的な子ども理解 「子ども理解のために必要な心理・発達の基礎知識を習得していますか」 学習集団の形成 「学習集団形成に必要な基礎理論・知識を習得していますか」 子どもの状況に応じた対応 「いじめ、不登校、特別支援教育などについて、個々の子どもの特性や状況に応じた対応の方法を理解していますか」
3. 他者との連携・協力	保護者・地域との連携協力 「保護者や地域との連携・協力の重要性を理解していますか」 他者との連携・協力、役割遂行 「集団において、率先して自らの役割を見つけたり、与えられた役割をきちんとこなすことができますか。集団において、他者と協力して課題に取り組むことができますか」 子どもの状況に応じた対応 「いじめ、不登校、特別支援教育などについて、個々の子どもの特性や状況に応じた対応の方法を理解していますか」
4. コミュニケーション	発達段階に対応したコミュニケーション 「子どもたちの発達段階を考慮して、適切に接することができますか」 子どもに対する態度 「気軽に子どもと顔を合わせたり、相談に乗ったりするなど、親しみを持った態度で接することができますか」 公平・受容的態度 「子どもの声を真摯に受け止め、公平で受容的な態度で接することができますか」
5. 教科・教職課程に関する基礎知識・技能	専門教科に関する基礎知識・技能（工業科・商業科） 「工業／商業／情報の分野の科目について理解していますか」 教育課程の構成に関する基礎理論・知識 「学習指導要領や教科書などの教育課程に関する基礎理論・知識を習得していますか」 学習指導法 「情報教育機器の活用を含む学習指導法にかかる基礎理論・知識を習得していますか」
6. 教育実践	教材の分析・開発 「教科書にある題材や単元等に応じた教材・資料を分析・開発し、指導案としてまとめることができますか」 授業展開力 「子どもの反応を活かし、適切な板書や発問をしながら授業を展開することができますか」 学級経営力 「学級経営に必要な、集団をまとめて導く力を身につけていますか」

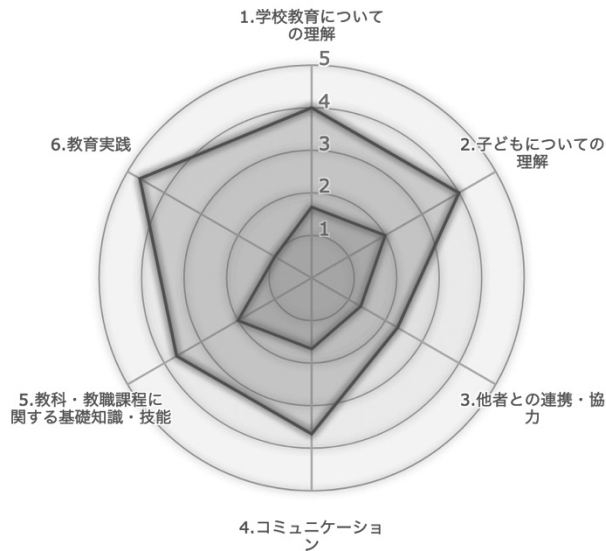


図1 自己評価のレーダーチャートの表示例
(上図の例では、外側の実線が4年次の評価値、内側の実線が1年次の評価値となっている)

下位項目の各設問に対しては、5点尺度評価での回答が求められる（1. あてはまらない、2. どちらかといえばあてはまらない、3. どちらともいえない、4. どちらかといえばあてはまる、5. あてはまる）。評価値が高いほど、自己評価として高く評価したことを意味する。

評価値の入力後、印刷画面を選択すると、自己評価の結果がレーダーチャートとして表示される。1年から4年次までの自己評価の値が入力されていれば、4年間の自己評価の変化が確認できるようになっている。図1は、1年次と4年次の自己評価を比較したレーダーチャートの表示例である。3つの下位項目の平均評価値を、各項目群の代表値としてグラフ化したものが、このレーダーチャートである。もし、1年次と比較して4年次の自己評価が上昇した場合は、レーダーチャートの実線は外側へ移行することとなる。

2-3. 振り返りシート

今回用いた振り返りシートは、紙ベースのアンケート用紙（A4用紙1枚）によるものである。振り返りシートには、主に2種類の設問が示されている。一つは、資質能力に関わる自己評価の変化を尋ねる設問であり、もう一つは、自己評価に影響を及ぼしたと考える学習経験を尋ねる設問である。これら設問の詳細は、次の通りである。

〔自己評価の変化に関する設問〕

振り返りシートに回答する前に、LMS 上のループリックを用いて、6つの項目群に関する4年次の自己評価を行う。ループリックによる自己評価の仕方は、前項で説明した通りである。4年次の自己評価が終わった後、レーダーチャートを表示し、各年次の自己評価を比較することとした。今回は、4年間の変化を簡潔に自己認識するため、1年次と4年次のレーダーチャートを比較するように指示した。振り返りシートには6つの項目群ごとに、自己評価が「上がった」「下がった」「変化なし」「その他」の4つの選択肢が示されており、該当する選択肢の□欄に✓印を付ける様式になっている。なお、欠席等で1年次の評定値が欠損の場合は、「その他」にチェックを入れるように指示した。

〔自己評価に影響を及ぼしたと考える学習経験〕

「どのような学習経験が自己評価に影響していると考えますか」と問いかけ、自由記述で回答するように求めた。その際、「教育実習での経験」と「教育実習以外の経験（教職課程に関する授業、教員からの指導・助言、学生同士の意見交換やディスカッションなど）」に分けて、具体的な学習経験を記述することとした。

2－4. 自己評価の手順

2021年度後期開講科目「教職実践演習（高）」の第12・13回目の授業（2021年11月1日）において、「教職課程のためのポートフォリオ」を完成させるため、前述した通り、一連の自己評価の作業（ループリックによる自己評価および振り返りシートへの回答）を行った。手順は次の通りである。①各自がノートPC等の端末を用いてLMSにアクセスし、4年次自己評価シート内においてループリックによる自己評価の作業を行う。②1年次と4年次のレーダーチャートを比較しながら、紙ベースの振り返りシートに回答する。なお、振り返りシートへの回答にあたっては、今後の授業改善に役立てる旨を説明し、またシートを回収する際には、回答内容の分析結果を報告書や紀要等に掲載することについて各自の同意を確認している。

3. 結果と考察

3－1. 自己評価の変化

表2は、6つの項目群ごとの自己評価の変化について、その頻度を比較したものである。各自、1年次と比較して4年次の自己評価が「上がった」「下がった」「変化なし」のいずれかに回答しており、これら3つの選択肢に対する人数が表内に示されている。なお、1年次のデータに欠損値があったケースはなく、すなわち「その他」の

表2 6つの項目群ごとに見た自己評価の変化

項目群	自己評価の変化		
	上がった	下がった	変化なし
1. 学校教育についての理解	16 (76.2)	2 (9.5)	3 (14.3)
2. 子どもについての理解	17 (81.0)	2 (9.5)	2 (9.5)
3. 他者との連携・協力	15 (71.4)	4 (19.0)	2 (9.5)
4. コミュニケーション	17 (81.0)	2 (9.5)	2 (9.5)
5. 教科・教職課程に関する基礎知識・技能	17 (81.0)	3 (14.3)	1 (4.8)
6. 教育実践	17 (81.0)	2 (9.5)	2 (9.5)

表中の数値は人数、() 内の数値は%

頻度は0であったことから、「上がった」「下がった」「変化なし」の3つの選択肢に対する頻度とその比率で自己評価の変化を示すこととした。

表2に示されている通り、サンプル規模が小さいという留保条件はあるものの、どの項目群においても、約7割から8割の学生が自己評価が上がったと回答している。項目群間の比率の差違も小さく、その違いは統計的に有意ではなかった ($\chi^2(10) = 2.612$, ns)。学生たちは、4年間の教職課程の学習を通して、一様に自らの資質能力の伸びを実感しており、そのことを素直に自己評価したものと解釈している。

一方で、少数ではあるが、自己評価が下がったケースもある。設問2の自由記述を見ると、「他の教育実習生の授業と比較する場面があり、自分の課題が見つかった」、「他者の力を借りずに、自分一人の力で課題を解決したいという気持ちが強まった」など、より自己理解が深まった、より意欲が高まったことにより、自己評価を下げたという記述が見受けられた。また、自己評価が上がるか下がるかは、教育実習時の生徒や指導教員からのフィードバックが影響すると述べている学生もいた。生徒や指導教員から、「分かりやすい授業だった」といったポジティブな評価が返ってきたならば自己評価は上がり、成功体験が得られなかった場合は、自己評価は下がるという意見である。

要するに、自己評価という主観的な認識は学習のプロセスであって、自己評価の値自体が、学生が習得した資質能力を示す絶対的な指標になり得るものではない。資質能力に対する自己理解がより深まり精緻化した結果、自己評価を下げるというケースがあることを考慮すると、自己評価とは、自らの資質能力を客観視するためのメタ認知機能の一つだと解釈する方が適切である。

また、項目群間の違いが見られず、全体として自己評価が上昇したことから、個別の資質能力に関する自己評価というよりは、全体として自分は成長したという意識が強く働いているものと考えられる。言い換えると、今回の振り返りシートに示されたデー

タは、自分は頑張ればできる、能力ある人物だという意識、すなわち自尊感情の高まりの結果だと解釈できるのではないだろうか。

3-2. 自己評価に影響する学習経験

教育実習において、実際に教壇に立って授業を担当する、生徒や他の学校教員と交流するといった経験は、教職履修生にとって資質能力の自己理解を深めるきっかけを様々な提供してくれる。表3は、教育実習を終えた4年生が、自己評価に影響を及ぼしたと考える学習経験を、場面別に分類、整理したものである。「A：授業方法・指導方法を考える」から「F：新たな気づきや発見」まで、主に6種類の具体的な場面が見出された。

分類Aに示されている通り、初めて教壇に立つ教職履修生にとって、どのように説明すれば生徒が理解してもらえるのか、教材研究も含め授業方法を考え、工夫するというリアルな体験が、自己理解を促す重要な学習経験になっていることが窺える。発問の仕方や言葉のやりとりを通して、生徒の理解度を把握するように努めるなど、生徒の思考の機微に対応しようとしていた学生もいた。また、生徒・指導教員から評価やフィードバックがあること（分類B）、生徒・指導教員と様々な場面で交流すること（分類C）、他の教育実習生と学び合うこと（分類D）も、資質能力を伸ばす要因になっていることが読み取れる。

こうした場面を通して、教職履修生が何を意識し、どのような気づきを得たのかという経験も重要である。表3内の分類EとFに例示されているように、教員としての使命感や責任感を意識したという経験や、新たな気づきや発見があったという経験は、

表3 自己評価に影響する学習経験（教育実習における場面）

分類	具体的な場面	学習経験の例
A	授業方法・指導方法を考える	- 教材分析などを通して、どのように教えると理解してもらえるか、生徒の力になるのかを考えた - 授業中の設問の仕方、言葉のキャッチボールを通して、生徒の理解度を把握する方法を学んだ
B	生徒・学校教員からのフィードバック・助言	- 教員から生徒との接し方やICT活用方法について助言してもらった - 教員および生徒からの振り返りシートが授業づくりに役立った
C	生徒・学校教員との交流	- 教師という同等の立場で、他の教員と交流した経験が成長につながっている - 生徒との会話を通して、生徒の興味関心が分かり生徒理解が進んだ
D	教育実習生同士の交流	- 他の実習生の授業を見て、よい授業とは何かを考えた - 実習生同士の情報交換を通して、自分の課題を知ることができた
E	教員としての使命感・責任感を意識する	- 生徒のことだけを考えた2週間だった - 教師として行動し、自覚や責任感を経験した
F	新たな気づきや発見	- 机間指導を通して、生徒間に理解度の差があることに気づいた - クラスを俯瞰的に見ることで、個々の生徒の立場や交友関係が分かった

自らの成長を実感させるものであり、資質能力の自己評価に大きく影響する要因となり得る。「生徒のことをだけを考えた2週間だった」という記述はその象徴的なものであり、教員という職業に対する自らの適性について、その中核にあるものを意識させる経験になったのではないだろうか。

表4は、教育実習以外の場面において、資質能力の自己評価に影響を与えた学習経験を分類、整理したものである。大別すると、「教職の授業（分類A）」「アルバイト経験（分類B）」「その他（分類C）」に分類される。「教職の授業」はさらに、「協働作業（A-1）」「知識学習（A-2）」「実践的内容（A-3）」「教育観（A-4）」「カリキュラム（A-5）」に細分化されることが分かった。

コミュニケーション能力を養う場面としては、分類Bで例示されている通り、アルバイト経験が生かされることは言うまでもないが、授業の中においても、グループ作

表4 自己評価に影響する学習経験（教育実習以外での場面）

分類	具体的な場面	学習経験の例
A-1	教職の授業：協働作業	・他学科の学生との協働作業で、連携・協力・コミュニケーションを学んだ ・グループワークは最後にまとめる作業があり、様々な意見を一つにまとめるなど、連携・協力の力が身についた
A-2	教職の授業：知識学習	・子どもの理解においては座学の影響がある。普段気にしていないことが教育では必要である ・教師としての必要な知識、生徒を理解するための知識など多くのことを学んだ
A-3	教職の授業：実践的内容	・学校現場への訪問と模擬授業で、教師のイメージを固めることができた ・模擬授業での板書等の失敗経験が生かされた
A-4	教職の授業：教育観	・生徒が主役だという考え方に興味をもち、その考え方で教育実習に臨んだ ・学校教育は生徒の人格形成の場、道徳を学ぶ場でもあるということを知った。そのことで学校教育の捉え方が変わり、教育実習について自分なりにいろいろと考えるようになった
A-5	教職の授業：カリキュラム	・学年進行とともに、生徒を思った考え方が形成されていった ・段階的な指導、繰り返しの指導のおかげで、理解が深まり技能が身につけていった
B	アルバイト経験	・アルバイト経験で、コミュニケーションや仕事に対する責任感を学んだ ・アルバイト経験を通して、言葉遣いや話し方を学び、物事の背景や理由を考えるようになった
C	その他	・教員採用試験の勉強で、自らの知識不足を悟った ・オンデマンド・オンラインの授業が、これからの時代の教育に役立つものとなった

業やグループ討議など、他者との連携・協力が求められる場面を設定することで、資質能力の向上を図ることが可能である。21名中8名の学生が、この「協働作業（A-1）」について言及していた。教職の授業では複数の科目において、協働作業の場面が繰り返し体験されるよう内容が構成されており、このことが、多くの学生が自己評価に影響する重要な学習経験として指摘した理由だと考えられる。

理論と実践という観点から、座学の授業において知識を習得し、模擬授業などの授業において実践力を習得していくという学習経験についても、比較的多くの学生がその重要性を指摘していた（A-2とA-3）。興味深いのは、「教育観（A-4）」に分類される要素、たとえば、「生徒が主役という考え方に関心をもち、教育実習に臨んだ」など、教育を実践する上での重要な考え方や見方について言及した学生がいたことである。このことは資質能力をテクニカルな側面のみから伸ばすのではなく、適切な教育観をもって育む必要があることを示唆している。さらに、学年進行など段階的な学習を考慮した「カリキュラム（A-5）」に関わる要素について言及する学生がいるなど、自己評価に影響を及ぼす要素は、教職課程の授業に様々に存在することが示唆された。

4. まとめと今後の課題

質の高い教職課程教育を実現するため、本学では、自己評価システムを導入することで、学生自らが教員としての適性を創り上げていくことを目指している。今回、この自己評価システムの有効性について、学生による振り返りシートの分析に基づき検討することとした。主な分析結果は、次の2点に集約される。第一に、4年間の教職課程を通して、ほとんどの学生が資質能力の自己評価を高めていること、第二に、教育実習および教育実習以外の場面において、自己評価に影響を与える学習経験が様々に提供されていることである。

とくに後者に関しては、自己評価に影響するような学習経験が得られる場面を、授業の中に計画的にかつ積極的に取り入れていくことの重要性を示唆している。たとえば、「教育実習時には、生徒・学校教員・他の実習生との交流を促し、新たな気づきがあればノートに書き込んでいく」、「他者との協働作業を、教職課程の授業の中に積極的に取り入れていく」、「視野が広がるような考え方や見方を適切なタイミングで提示していく」などである。

教職履修生は、授業の経験が浅いため、板書の仕方など授業方法の細部に意識がとられ、テクニカルな側面を重視しがちである。それゆえに、連携・協力の力が身についた、視野が広がった、新たな気づきや発見があったなど、広い観点から自らの資質能力を考えるような働きかけが、様々な学習場面で提供される必要がある。その結

果として、自己効力感が高まり資質能力の向上につながっていくものとする。

なお、今回の分析は、自己評価という教職履修生の主観的な評価データに基づいている。たとえば他者評価と照合するなど、客観的な指標を用いることによって教育の質保証を検討する必要がある。また、自己評価システムの活用方法についても検討が必要である。自己評価は学習プロセスの一部であることを考慮すると、自己評価の結果を学生にフィードバックすることで、新たな気づきを促し、自らの課題に取り組む動機づけを促すことも可能である。自己評価システムを活用した発展的な教育活動を展開することも、教育の質保証に関する取組の一つとなり得るものとする。

アメリカ人民の自画像： アッカマン『アメリカ憲法理論史：その根底にあるもの』に 寄せて

Memorandum on Bruce Ackerman's Theory of American Constitutionalism

片山 文雄

KATAYAMA Fumio

1. はじめに

現代アメリカを代表する憲法学者の一人ブルース・アッカマンの1991年の著作 *We the People Vol. 1: Foundations*¹が、『アメリカ憲法理論史：その基底にあるもの²』（以下本書）というタイトルで邦訳された。本書はアッカマンによるアメリカ憲法史のプロジェクト *We the People* 三部作³の第一作にあたる。

アッカマンの仕事は日本の憲法学、政治思想史研究でも注目され検討されてきたが⁴、

¹ Bruce Ackerman, *We the People 1: Foundations* (Harvard University Press, 1991).

² ブルース・アッカマン『アメリカ憲法理論史：その基底にあるもの』川岸令和・木下智史・阪口正二郎・谷澤正嗣監訳、北王路書房、2020年。

³ 註1の第一作に続き、アッカマンは *We the People 2: Transformations* (Harvard University Press, 1998), *We the People 3: The Civil Rights Revolution* (Harvard University Press, 2014)と書き継いだ。近年はさらに視野を広げ、世界各国の憲法史を比較するプロジェクトに取り組んでいる。その第一巻は Bruce Ackerman, *Revolutionary Constitutions: Charismatic Leadership and the Rule of Law* (Harvard University Press, 2019)。

⁴ 日本語での紹介として以下を参照。阪口正二郎『立憲主義と民主主義』日本評論社、2001年、第四章。谷澤正嗣「現代リベラリズムにおける立憲主義とデモクラシー」飯島昇蔵・川岸令和編『憲法と政治思想の対話』新評論、2002年。長谷部恭男『憲法とは何か』岩波書店、2006年、第四章。川岸令和「国民主権とデモクラシー」杉田敦編『岩波講座憲法3 ネーションと市民』岩波書店、2007年。大江一平「B・アッカーマンの二元的民主政理論」『関西大学法学論集』第50巻6号、2001年。同「ブルース・アッカーマン」駒村圭吾・山本龍彦・大林啓吾編『アメリカ憲法の群像 理論家編』尚学社、2010年。同「二元的民主政理論における市民的権利運動の位置づけ」『総合法政策研究会誌』第2号、2019年。川鍋健「違法な憲法が従うに値する

とくに本書は主著とされるプロジェクトの幕開けであること、そのスケールの大きな構想、専門性が高い叙述、そして叙述がやや入り組んでいること⁵、通説に多くの異論を突き付ける論争的な性格などから、繰り返しさまざまな角度から検討されてよい著作と考える。邦訳の出版を機に、政治思想史の観点から、アッカマンが本書で成し遂げようとしたことは何かを整理し若干の検討を行う所以である。

2. 二元的民主制とは

アッカマンはアメリカのデモクラシーを「二元的民主政」と特徴づける。それは正確には何か。本書の第一部「合衆国憲法を発見する」のうち、とくに第一章「二元的民主政」に沿って再確認しよう⁶。

アッカマンはデモクラシーを一元的民主政と二元的民主政に区別する。前者の典型例はイギリスである。イギリスには憲法典がないため、選挙によって正当化された議会は憲法典による制約を免れ、理論上は万能である。このような政治システムにおいては政治のあり方がいわば平板になるという点がアッカマンの興味深い着眼である。政府（政治家や議会、そして議会が形成した内閣など）がもっぱら政治の主体となり、ふつうの人々は選挙の場面を除いて政治に登場しない。扱われる政治課題はもっぱら日常的な利害調整となる。アッカマンはこれがデモクラシーの通常の様態であるとみなし、このような政治を通常政治と呼ぶ。

これに対して二元的民主政の典型例はアメリカ合州国である。硬性の憲法典が存在し、議会や大統領による政治権力の行使を縛っている。これにより政治は憲法典が定める制度に則り、定める価値を守りつつ、行われる（いわゆる立憲主義が想定する政治像）。しかし前者と後者との差異はそれだけではない。憲法典があることによって、政治に二つのフェーズが生じることが重要なのである。一つは、政府が日常的な利害

理由」『一橋法学』第15巻第2号、2016年。また本書の訳者解題（川岸令和執筆）も参照されるべきである。

⁵ 『憲法で読むアメリカ史』ちくま学芸文庫、2013年（本書に取り組む前にはぜひ読んでおくべき本である）を執筆した阿川尚之も本書の書評で「そもそも本書は難しい。努力して読んでもずっと頭に入っていない。…内容が極めて抽象的かつ理論的で…しかも理論の展開がアメリカ憲法史のかなり詳細な知識を前提にしている」と述べている。阿川尚之「独創的な理論の中に共存する学問的誠実さと危うさ 正式な改正手続きを経ない憲法の変更は許されるか」『週刊読書人』2020年10月16日号。

⁶ 参照、長谷部前掲書、112頁以下。

調整を行う、上記の通常政治である。そしてもう一つは、憲法典に体现されている憲法的価値（権利）それ自体を論じ、定め、変更する政治である。この主体は人民である。人々のあいだで憲法原理をめぐる大きな対立が意識され、危機感に突き動かされた人々が公共的討議に参加するようになり、憲法的価値を変更する。このフェーズをアッカマンは憲法政治と呼ぶ。それは憲法修正の一種であるが、変化が根本的であるため、通常の憲法修正手続に違反するかたちで政治に根底的な変化をもたらす「革命」として捉えられている⁷。

一元的民主政と二元的民主政というデモクラシーの類型論を提起することでアッカマンは何をしようとしているのか。第一に、憲法典の意味付けを再考しようとしている。通常の憲法学は憲法典を政治を規律するしくみと捉える（立憲主義的憲法像）。アッカマンはそれに加えて別の意義をも付与する。それは、日常的な政治をラディカルに変容させる機会を生じさせるしくみとしての意義である。通常政治の前提となる価値が憲法典として明示されているからこそ、それを根底的に検討しつくりなおす憲法政治が可能になるというのがアッカマンの洞察である。そして憲法政治が生んだ新たな価値は、憲法典に直接に、または憲法典を中心とする憲法体制 regime のなかに組み込まれ、政治を規律するしくみに追加されることになる（通常政治のフェーズにおいては立憲主義的憲法像が維持されているわけである）。

第二に、二元的民主政論によってアッカマンは、アメリカン・デモクラシーの特徴と意義を明らかにしようとしている。本書第二章「制憲二百年の神話」、第三章「一つの憲法、三つの憲法体制」は、アメリカ合衆国では「われら人民 We the People」が三回、通常政治を突き破って根底的な価値の変化を生み出し、憲法政治を成功させたと論じる。三回とは、建国期、南北戦争後の再建期、そしてニューディール期である。こう論じることでアッカマンが挑む相手は、再建期やニューディール期の革命性を否定し、アメリカ憲法は二百年以上安定して持続してきたとみなす通説的歴史像である。

アッカマンによれば、上述のようにイギリス流の一元的民主政は憲法政治というラディカルな変化を産みにくい。第二次大戦後のドイツ流の権利基底主義はどんな政治権力によっても奪いえない基本的人権を重視するあまり、ラディカルな変化を生み出す人民主権を否定する姿勢をとってしまう。またバーク主義と呼称されるいわゆる伝

⁷ 後述のように、アメリカ合衆国で生じた三国の憲法政治はすべて、憲法改正手続を踏み越えるという意味での違法性を含むとアッカマンは考えており、だからこそ革命と呼ぶわけだが、法学者の立場からはこの違法性は看過しえない重大な論点となる。違法につくられた憲法になぜ従うべきなのか。川鍋、前掲論文はこの点を正面から論じる。

統主義的見方はえてしてラディカルな変化を見失いやすい。人民主権が三回成功したアメリカン・デモクラシーの経験は、アッカマンにとって特別な実例なのである。

3. 理念型としての三つの憲法体制

アッカマンは二元的民主政というデモクラシーのモデルをアメリカ憲法史に見出し、また憲法典、立憲主義、革命（これについては後述する）などの概念を再解釈してみせた。ここでアッカマンはいわば憲法史を解釈する政治思想家としての顔をしていた。続く第四章「中期共和政」、第五章「現代共和政」、第六章「解釈の可能性」においては彼の憲法学者としての顔が前面に出てくる。

憲法学者としてのアッカマンの特徴は、建国期、再建期、ニューディール期の三つの憲法政治がもたらした三つの憲法体制を分析のためのモデル（理念型）として用いて判例を解説していく点にある。憲法政治が三回あったという歴史像は、アメリカン・デモクラシーの特質を理解するうえで有用であるだけでなく、重要な判例を理解するうえでも有用だというのである。

三つの憲法体制の性格をごく乱暴に整理すると以下のようなになる⁸。①十八～十九世紀前半の建国期以後の体制は、邦（州）に対する連邦の優位の確立を目指しつつも、それが未達成である点に特徴がある。市民は連邦の市民でなく邦（州）の市民なのである。②十九世紀後半以降の再建期以後の体制は、連邦の優位を貫徹させた点に特徴がある。個人の自由を州権から保護するためである。しかし社会経済問題についてはなお州権論が強く、結果としてレッセフェールが支配的である。③二十世紀半ば以降のニューディール期以後の体制は、社会経済的問題に関しても連邦の優位を確立してレッセフェールを排した点、またこれに伴い大統領の権限の強化（プレビシット型大統領の成立）など連邦政府の構造転換が生じた点が特徴となる。

アッカマンの判例分析の基本的方法は二点からなる。まず、上記①②③の憲法体制の性格から、それぞれの体制が保護しようとした基本的価値のセットを抽出し、これを理念型として用いて判例を分析することである。また、州の優位から連邦の優位へ、レッセフェールからその克服へ、という憲法体制の変化・歴史的発展を基本線として見定め、個々の判例をその流れのなかに位置づけてその意味を検討することである。彼によれば、連邦最高裁は直近の憲法体制で確立した価値をできるかぎり保持しようと努めてきた（これを憲法保障と呼ぶ）。しかしそれだけでなく、三つの体制が示す異なる価値をなんとか統合するよう努めてもきた（これを憲法統合と呼ぶ）。このよ

⁸ 本書 124 頁、*We the People I: Foundations*, p.105.

うな認識のうえに立ち、アッカマンは、判決における裁判官たちの具体的判断のなかに、三つの基本的価値のあいだのせめぎ合いや統合、憲法体制の変化・発展における位置づけを見出すのである。再建期以後の *slaughterhouse* 判決（1873 年）、*Lochner* 判決（1905 年）、ニューディール期以後の *Brown* 判決（1954 年）、*Griswold* 判決（1965 年）などをアッカマンは詳細に分析してみせる。これにより個々の判例の歴史的意義が明確に示され、判決で示された複数の価値のあいだの緊張が異なる憲法体制間のせめぎ合い・統合として明快に説明されることになる。

このような判例分析の結果として示されるアッカマンのアメリカ憲法史は、新たな価値が追加され、統合され、価値の保障が拡大していくという順調な発展・進歩の歴史として描かれ過ぎていきいるきらいがある⁹。また、判例の具体的分析において三つの価値セットを理念型とするのはやや大まかすぎるとも思われるかもしれない。しかしアッカマンがこの方法を採用するのには理由がある。それは、アメリカン・デモクラシーのあり方を定めるのは人民が成し遂げた憲法政治であり、またそれによって確立した憲法体制であって、裁判官ではないという彼の民主政理解である。二元的民主政論者として彼が重視するのは「ボトムアップの変革」なのであり、「最高裁を預言者のように扱う見方は、二元的民主政の原理とまったく矛盾する」¹⁰。アメリカにおいて裁判官は新しい価値の預言者ではなく、憲法政治がもたらした新しい価値の守護者だったとアッカマンは見ているのである。

4. 二元的民主政論の原型としての『ザ・フェデラリスト』

本書第二部は「ネオ・フェデラリズム」と題されている。アッカマンは、彼の二元的民主政論の原型を『ザ・フェデラリスト』¹¹に求め、自らをその継承者とみなしているのである。ハミルトン、マディソン、ジェイの三人が、「パブリウス」という筆名で、連邦憲法の批准・成立を促すためにニューヨーク州の新聞に投稿した記事をまとめた 1788 年刊行の政治パンフレット集が、どのように二元的民主政論を体現して

⁹ 憲法政治によって獲得された価値が奪われていく反動の動きをアッカマンは軽視しているとの指摘がある。たとえば黒人選挙権の剥奪について川岸「国民主権とデモクラシー」、26 頁、註 5。

¹⁰ 本書 165 頁、*We the People I: Foundations*, p.139.

¹¹ Alexander Hamilton, James Madison, John Jay, Jacob E. Cooke ed., *The Federalist* (Wesleyan University Press, 1982). 邦訳、アレグザンダー・ハミルトン、ジェイムズ・マディソン、ジョン・ジェイ『ザ・フェデラリスト』斎藤眞・武則忠見訳、福村出版、1998 年。同『ザ・フェデラリスト』斎藤眞・中野勝郎訳、岩波書店、1999 年。

いるのか。彼らは人民とともに憲法政治という革命に参加した人々であったといえるのか。第七章「パブリウス」に沿って確認しよう。

注目すべきは『ザ・フェデラリスト』における人民の位置づけである。パブリウスは一方で、人民を連邦憲法の正当性の根拠とし、人民をよりよく代表する主体こそが憲法をつくる資格をもつと主張した。実際のプロセスをみると、連邦憲法制定は強引な、違法な手法で進められた。連合規約の改正のため招集された会議において新憲法案を議論し提案するという越権行為があり（そのためこの会議は「憲法制定会議 constitutional convention」と呼ばれる）、連合規約の改正にはすべての邦（州）の合意が必要だという条文を無視して「九邦の批准をもって連邦憲法が成立するとみなす」という新たな手続を決定した。パブリウスはこのような強引な手法を正当化し、連邦憲法案の批准を訴えたが、その正当性の根拠は邦を超えたアメリカ人民の意思であった（『ザ・フェデラリスト』40篇）¹²。

ところが他方、パブリウスは人民を危険な存在とみなしてもいる。人民は自分の利益や関心にもとづき派閥をつくり、少数派の権利を侵害する危険な存在である。そして連邦憲法が設計する政治は、多様な利益追求同士を衝突させて相殺する近代的代表制というしくみによって、人民の影響力を政治から排除し、派閥の弊害を抑制することに成功しているとパブリウスは主張する。人民を政治から排除することこそ新たな連邦憲法の成功の秘訣だというわけである（『ザ・フェデラリスト』63篇）。人民の位置づけを巡るこの矛盾はどう解決しうなのか。

アッカマンは二元的民主政論で解決してみせる。すなわち、連邦憲法制定というまさしく憲法政治のフェーズでは人民が主権者として現れて公共的討議に参加し（各邦における憲法批准をめぐる激しい論争——『ザ・フェデラリスト』自体がその重要な一部である——を想起すること）、憲法政治を実現した。この点で、パブリウスもまた人民とともに革命に参加したといえる。しかし憲法政治が終わったあとに到来する通常政治のフェーズは、日常的利害に突き動かされる派閥の闘争に帰着しがちであり、ここでは人民の公共的参加は望めない。そうである以上、近代的代表制システムによって派閥の弊害を抑えるほかはない。この点で、パブリウスは人民の欠点をカバーする制度設計者として現れる。『ザ・フェデラリスト』は政治の二つのフェーズをつ

¹² 各邦における憲法案の承認を、既存の各邦議会ではなく、憲法批准のために各邦で新たに選ばれた特別の憲法批准会議 convention に委ねることとした——より人民の意志に近いと思われるから——点も、パブリウスら憲法賛成派の工夫といえる。アッカマンもこの憲法批准会議は直接民主政に準ずる性格をもつと解釈する。Ackerman, *We the People 2: Transformations*, pp.81-85.

とに想定し、それに基づいて二つの役割を演じたのだというのがアッカマンの興味深い解釈である。

確かに、パブリウスの矛盾とみなされてきた二面性をフェーズの違いとみなすのは、パブリウスに一貫性を見出す解釈としては巧みである（10 篇、51 篇、78 篇などへの言及も説得的である）。しかし、憲法制定では主権者としての人民が登場し、通常政治では人民は派閥に分かれ争う、という二つのフェーズの区分を述べた部分は『ザ・フェデラリスト』には存在しない。また、パブリウスが主権者としての人民に言及していることは確かであっても、そこには現実の人民たちの姿はほとんど見えないのであり¹³、連邦憲法の批准を促すために人民シンボルを用いただけではないかとの疑念はなお消えない。人民とともに革命に参加したパブリウス、という解釈はまだ十分に説得的ではない。

5. アレント革命論の継承

第八章「失われた革命」は、既存のアメリカ建国思想史研究を二元的民主政の観点から読み直すことで、「成功した革命家¹⁴」としてのパブリウス解釈をさらに補強しようとする試みと理解することができる。

アッカマンの主な論敵は、マルクスからビアード『合衆国憲法の経済的解釈¹⁵』に受け継がれてきた「社会現象としての革命」観である。それは革命を社会経済的利害関係の反映とみなし、被抑圧階級が自らの利益を抑圧階級から奪い取るプロセスとみなすわけだが、この図式ではパブリウスら富裕な特権エリートたちによる連邦憲法制定はむしろ抑圧者の逆襲、独立革命への反動と解釈されてしまう。これに対しアッカマンが採用するのは、アレントが『革命について¹⁶』において展開した、自由の構成

¹³ 川岸が指摘するように、アッカマン自身もまた、憲法政治を行う人民について、抽象的イメージでしか語っていないきらいがある。フェデラリストとともに立った人民とは誰のことか、それはニューヨーク州の、また十三州のどの地域に、どの階層に、どのように存在していたのか、アッカマンの説明からは窺い知ることができない。川岸「訳者解説」、395 頁。

¹⁴ 本書 238 頁、*We the People I: Foundations*, p.201.

¹⁵ Charles A. Beard, *An Economic Interpretation of the Constitution of the United States* (Macmillan Company, 1962). 邦訳、チャールズ・A. ビアード『合衆国憲法の経済的解釈』（アメリカ古典文庫 11）池本幸三訳、研究社出版、1974 年。

¹⁶ Hannah Arendt, *On Revolution* (Penguin Books, 1963). 邦訳、ハンナ・アレント『革命について』、志水速雄訳、ちくま学芸文庫、1995 年。

〔創設〕 constitution としての革命観である。つまり政治を社会経済的原因に還元せず、人々の政治的自由を憲法のなかに書き込む行為と理解する立場である。アレントのいうように「反乱や解放が新しく獲得された自由の構成を伴わないばあい、そのような反乱や解放ほど無益なものはない¹⁷⁾」。この革命観に立って初めて、アメリカ独立から連邦憲法制定までを一貫した革命として把握できる。建国期の政治思想史研究の古典であるウッド『アメリカ共和国の創造¹⁸⁾』もまたじつはアレントの革命観に近い内容を含んでおり、マルクスでなくヒュームの革命観がパブリウスに強く影響したと論じるアデア¹⁹⁾もまたビアード的革命観を克服する試みであった。これらの諸解釈にもとづいて、アッカマンは反革命としてのパブリウス解釈を否定し、『ザ・フェデラリスト』を「われら人民」とともに立つ革命家の著作として読もうとするのである。

アッカマンの革命像はかなり明らかになった。しかしその解釈は、アレントに強く依拠するため、アレント思想の強味も弱味も共有することになる。行為そのもの、活動そのものを支える「深い」根拠を——神であれ自然であれ伝統であれ——求めることを忌避するアレントの思考様式の影響は、アッカマンが憲法政治の根拠を探すことを困難にする。アッカマンは第十章「高次法形成」で憲法政治の進展パターンを整理しているが、それは「このような条件、理由が揃えば憲法政治が始まる」という根拠の提示ではまったくない。アッカマンは予想できないかたちで憲法政治を始める人民の力を信じているともいえる（カール・シュミットの憲法制定権力論が思い起こされる）が、何が憲法政治かは終わってみないと分からない、しかもその認定には主観的要素が大きいという点で²⁰⁾ 恣意的な議論だとも厳しく評価することもできよう²¹⁾。

¹⁷⁾ アレント『革命について』、224頁。

¹⁸⁾ Gordon S. Wood, *The Creation of the American Republic, 1776-1787* (University of North Carolina Press, 1969).

¹⁹⁾ Douglass Adair, *Fame and the Founding Fathers: Essays of Douglass Adair* (W. W. Norton for the Institute of Early American History and Culture, 1974).

²⁰⁾ 何が憲法政治かの判定基準は必ずしも明確ではない。アッカマン自身が *We the People 3: The Civil Rights Revolution* においては1960年代の市民権運動もまた憲法政治に近いものとして扱っている。また、アッカマンは認めないであろうが、たとえばロー対ウェイド判決を四九年ぶりに覆した連邦最高裁によるドブス対ジャクソン女性健康機構判決（2022年6月24日）が新たな憲法政治である、もしくはその始まりになると判定する立場もありうるであろう。

²¹⁾ 二元的民主政を担う市民像としてアッカマンが提示する「私的市民 private citizen」という概念は、人間には私的利益を追求する面と公共的政治参加を行う面との二面性があるという人間像をモデル化したものである（第八章、そして第十一章「なぜ二元的民主政か？」）。アッカマ

パブリウスこそ二元的民主政論の原型だ、彼らは人民とともに立った革命家であったというアッカマンの主張には、このように疑問も残る。そもそもアッカマンの二元的民主政論はアメリカ憲法史全体の解釈なのであって、歴史上の人物（パブリウス）の政治思想とは別の話である。パブリウスがすでに眼前に展開している二元的民主政の現実を認識しており、それに即した議論を提示したというアッカマンのパブリウス解釈が仮に十分に説得的であったとしても、それは二元的民主政の実例としてのアメリカ憲法史解釈の説得性を高めることには直接にはつながらない。本書第二部はむしろ、二元的民主政論をアメリカ憲法史・政治思想史の伝統のなかに位置づけようという試みとみなすべきではないだろうか。

6. おわりに：人民の自画像としてのアメリカ憲法史

アッカマンの二元的民主政論は、アメリカ憲法史を特別な、貴重な事例とみなす姿勢に貫かれている。それはイギリス、ドイツなどとは異なり、人民主権が力を発揮してきた民主政の姿であり、三度の憲法政治を経て権利が新たに積み重ねられてきた、順調な進歩の歴史である。建国の父祖とくに『ザ・フェデラリスト』を著したパブリウスはすでに二元的民主政論を唱えており、人々の参加による革命をリードし、最初の憲法政治を実現した。南北戦争後の再建期、ニューディール期もまた、憲法政治とという革命的変化を経験した。この伝統を再発見し、これに連なること。これが

ンはこのモデルをもって、公共的参加だけを称揚し、私的利益追求を嫌悪するアレントの人間観の狭隘さを修正する。しかしこの概念が通時的、歴史貫通的な市民本性として提示されている点には、議論の明快さのためとはいえ、注意が必要であろう。建国当時における市民 citizen、市民性 citizenship、徳 virtue などの語の複雑な意味転換が指摘されていることを思えばなおさらである。Terence Ball and J. G. A. Pocock ed., *Conceptual Change and The Constitution* (University Press of Kansas, 1988). Shelley Burt, *Virtue Transformed: Political Argument in England, 1688-1740* (Cambridge University Press, 1992).

なお筆者は建国の父の一人ベンジャミン・フランクリンにおいて経済活動と公共的社会活動とがともに「全体への役立ち」として把握され強く推奨されていることを指摘したが、これは私的な経済利益の追求と公共的な政治参加がフェーズとして区分され、時機に応じてどちらかが現れるというアッカマンの私的市民モデルとは異なる。拙稿「コモン・センス、社会改良、政治権力——ベンジャミン・フランクリンの場合」青木裕子・大谷弘編『「常識」によって新たな世界は切り拓けるか—コモン・センスの哲学と思想史—』晃洋書房、2020年。

アッカマンのアメリカ憲法史である。ナショナリスティックな色彩は明らかである²²。

その筆致から、アッカマンはこの物語を、法曹や研究者だけでなく、ふつうの人々に向けて書いている事が分かる。アメリカの人々はある時憲法政治を開始し、成功させるかもしれない。憲法政治の主体としての自覚をもってもらいたいとアッカマンは願うのである。彼のアメリカ憲法史は、アッカマン自身を含む「われわれ人民」が成し遂げてきたことの像、その意味でアメリカ人民の自画像とみなしうるであろう。

²² ロック、ルソー、カントでなくアメリカの思想家を重視する姿勢（本書12-13頁、*We the People I: Foundations*, p.11-12.）にも同様の性格が素朴に示されている。

執筆者紹介（執筆順）

加藤 順一	総合教育センター教授
小川 和久	総合教育センター教授
中島 夏子	総合教育センター准教授
片山 文雄	総合教育センター教授

総合教育センター（教職分野）2022 年度活動実績

1. 年間の活動

4 月	14 日 18 日	教育実習申し込みオリエンテーション（3 年次） 教育実習オリエンテーション（4 年次）
5 月		教育実習（4 年次） 公立高校 教員採用試験 一次対策 毎週月曜日（～7 月）
6 月	22 日	第 1 回 教員養成審議委員会
7 月		
8 月		公立高校 教員採用試験 二次対策（面接、論作文）
9 月	28 日	公立高校 教員採用試験 二次対策（面接、論作文） 第 2 回 教員養成審議委員会【持ち回り形式】
10 月	19 日 31 日	仙台市立仙台工業高等学校「一日実習」（2 年次） 宮城県立聴覚支援学校「一日実習」（4 年次）
11 月	5 日 11 日	全国私立大学教職課程協会 教職課程に関する研究交流集会【オンライン参加】 第 4 回 FSD 研修会「本学における教職課程の内部質保証の取り組み」
12 月	12 日 21 日	仙台城南高等学校「一日実習」（3 年次） 第 3 回 教員養成審議委員会
1 月		
2 月		
3 月	未定	第 4 回 教員養成審議委員会【持ち回り形式】

2. 活動の様子



10月19日 3年次
仙台工業高校で「一日実習」を実施しました。



10月末
4年次学生が3年次学生に対して、
教育実習について説明を行いました。



10月31日 4年次
宮城県立聴覚支援学校で「一日実習」
を実施しました。



12月12日 3年次
仙台北南高校で「一日実習」を実施
しました。

3. 教員免許取得者

E			T			A	
工業	情報	専修	工業	情報	専修	工業	専修
3	3	2	3	4	0	2	2

C		K			CD	SD	MC
工業	専修	工業	情報	専修	工業	工業	商業
0	0	0	0	0	0	2	0

D	合計				合計	人数
専修	工業	情報	商業	専修		
1	10	7	0	5	22	16

4. 2022 年度 教員就職の状況（新規採用） * 総合教育センターが把握している者のみ掲載

2022 年度 卒業生 修了生	【学部】 電気電子工学科（宮城県 公立高校 教諭（工業）） 生活デザイン学科（宮城県 私立高校 講師（工業）） 【大学院】 工学研究科 電子工学専攻（宮城県 私立高校 講師（工業）） 工学研究科 電子工学専攻（福島県 公立高校 教諭（工業））
既卒生	経営コミュニケーション学科 2021 年度卒（宮城県公立学校 教諭（商業）） 都市マネジメント学科 2020 年度卒（宮城県公立学校 教諭（工業）） 電気電子工学科 2016 年度卒（岩手県公立学校 教諭（工業）） 情報通信工学科 2016 年度卒（宮城県公立学校 教諭（工業）） 建築学科 2013 年度卒（仙台市立学校 教諭（工業））

5. 「教職実践演習」(4年次) レポート 「教職課程・教職実践演習を通して学んだこと」

工学部 情報通信工学科4年 藤本裕貴

4年間の教職課程を通して教師になるうえで必要な力とは何かを学んだ。憲法・法律的な側面から見た教育、生徒の人間的成長から見た教育、学力の定着の側面から見た教育…様々な視点から教育を見ることで自分なりの教員像を考えながら学ぶことができた。特に私の教員像に影響があったのは生徒・進路指導論の資料にあったこの一文。「教育の最終目的は、生徒一人一人の自立。自分の良いところ・個性・適性・能力に気づき、それを生かし伸ばすことで充実した人生を送ることができ、その社会に貢献できれば、これほど素晴らしいことはない。」という一文である。教員とは単に生徒に学力を身につけさせ、進路を考えさせ、個々の良さを伝え伸ばすというように常に提供し教える側ではないのだとここで初めて考えることができた。“教育の主体は生徒である”ということを忘れてはならない。教員において必要なのは成長するきっかけや成長に必要な力を育む手伝いをするということだと同講義で感じた。

また、教育実習においては本当に多くの経験をすることができた。学級運営・教科指導・生徒指導・部活動など多くの場面において教職課程で学んだことが生かされたように思う。この教育実習で私が強く感じたことは「生徒個々の対応の難しさ」と「今後の教科指導の在り方の変化」であった。

個々の対応の難しさについて感じたのは授業理解と学力的な差の補填である。授業の理解度・興味関心の度合いの差がクラス別・個別で見た際に非常に大きいと現場で感じた。一度差が開いた科目を皆同様のペースで進めていてはその差は大きくなる一方である。進捗度別でという方法もあるが学習を進めやすい一方で生徒全員が十分に理解を進められるかという観点では根本的解決にはならない。一様の学習効果を得られずとも一定の理解を生徒全員が得る方法の模索は今後も現場で行う余地があるように感じた。

今後の教科指導の在り方について考えるきっかけになったのは研究授業後にいただいたコメントであった。内容としては「まんべんなく生徒を見られていなかったが実際1人の教諭で演習を行うのは難しい」というものであった。先に書いた授業の理解度の差の問題にも通ずるが、どうすれば個々の対応を迅速にできるのかというのはプログラミング教育が重要視されていくこれからの教科指導において解決が急がれる問題だろう。実習校では数学において1コマ3人の教諭がついて補助を随時加えていたが教諭の負担が多いこととクラスごとでの習熟度は差が逆に広がってしまう傾向があるとのことであった。現代の学校教育のように1つの空間で大人数が学ぶことの難し

さと課題が見えた。

これまでの教職課程で学んだ知識は今後変化していく。社会で求められる人材が大きく変わるように教育に期待される事柄も変化を続け、教員はその変化に順応していかなければならない。もちろんその中では学力・技術の定着は重視されていくと考える。しかしながら冒頭に書いたように“教育の主体は生徒である”ということは忘れてはならない。その考えのもと生徒にとって本当に必要な能力を多角的に判断しその手助けができる教員を目指したいと思う。

工学部 情報通信工学科4年 尾形宗洸

四年間の教職課程を振り返って得た成果は二つ、また、課題は一つある。

成果の一つ目は、「教育とはなにか」をおおむね理解し、知ることが出来たことである。四年間の教職課程の学びは、大学一年次またその以前の中学、高校時代に自身が考えていた「教育とは」を良い意味で裏切られたと感じた。特に教育の基礎となる科目では「教育制度論」や「教育心理学」において、教育とはなにかを考え直すきっかけになった。教育課程論においては、印象的であった学校の歴史、制度や指導する目的等を学ぶことで、授業や指導は「教育制度や教員、生徒がそれぞれ目指す目標」があってこそ初めて成り立つものであると感じた。また、教育心理学においては生徒の現状やいまの心情を踏まえた上での指導法を自分なりに考えまとめるといった学習を通して、臨機応変に生徒の考え、悩みを理解していく言わば生徒と教員の信頼関係を深く作り上げていくことが「教育」そのものであると感じた。教育実習では、実際に生徒と交流を通して、自身が発言した言葉や言動、助言が多くの生徒の将来に大きな影響を与えることが分かった。良く言えば、生徒の身近にいる人々の生き方が「教育」そのものになっていると考える。授業、生活指導以外で得た「教育とはなにか」を今後の理想とする教員像の一つのモットーとしてさらに考えていきたい。

成果の二つ目は、「授業の作り方、伝え方」である。授業構成については、工業科教育法、情報科教育法、事前・事後指導を始めとした模擬授業において学び、少しずつ自身が理想とする授業を作ることが出来るようになった。教育法では、工業、情報それぞれの科目の学ぶ目的、将来の活かし方に関して学習指導要領を通して理解することで、生徒にとって今何が必要な知識、技術なのかを自分の頭で考え、授業を構成していく力を身につけることが出来たと感じる。また、教育法、事前事後指導内の模擬授業では、一つひとつの授業の中で重み、厚みをつける箇所を授業実践といった形で修正、補足していくことにより、伝えたいことを常に明確にし、無駄のない授業を完成することが出来たと感じる。授業の集大成である教育実習においては、模擬授業で得た自身の授業スタイルを元に生徒の様子、当日の雰囲気を感じ取り、それぞれの

場面にあった授業作りを徹底したことで、スムーズな授業展開や生徒との意思疎通、交流を築くことが出来たと考える。四年間の中で得た教育の基盤となる基礎知識や授業指導方法が教育実習で活かされたために、おおむね満足する成果を得ることが出来たと感じる。

課題は、「生徒理解の深堀」、「教員と生徒の信頼関係の構築」であると考えている。座学で得た生徒理解の重要性また教育実習を通して、生徒一人ひとりを理解することの難しさや生徒と信頼のある繋がりを築き上げる難しさを実感した。教育において一番困難であるのは、授業ではなく生徒のことに知り、理解することであると考えている。簡単に理解、信頼関係を築き上げることが出来ないからこそ教育の面白さがあると感じているために、これからの自身の教育の課題として、熟考していきたい。四年間の教職課程の学びは、教育以外においても自身の成長に大きく繋がるものであった。この学びを今後の生活や自信として丁寧に扱っていき、活かすことが出来る機会があれば、学びを糧にしてさらに成長していきたい。

ライフデザイン学部 生活デザイン学科4年 高橋朋花

この4年間の教職課程を振り返って、一番に「大変だった」という印象を強く感じました。大学1年生であった頃、教員になりたいという意思があるものの、その実感がまだなかった時期は、教職課程で教員がどのような素質や理解が必要なのかというのを学んでいく中で、なかなかつかめない部分が多く、自分が感じていた教員というイメージとは違った印象であったことを覚えています。4年生となった今、進路について考えることも多くなり、自分の将来を考えていく中で、4年前期に実施した教育実習は、私にとって大きな経験となりました。それまでの3年間、教職課程を経て教員としての基礎的学習を行っていく中で、今まで行ってきた学習が生かされ、教員としての責任感や役割を理解していたものの、実際に経験したときは衝撃的なことばかりで、自分の勉強不足を感じました。私たちは4年間という期間で、教員として学べるべき学習をしますが、その学習を継続的に行っていく努力と姿勢が重要なのだと感じました。この4年間でどの課程がすべてではなく、これらの基礎的知識を生かして、現代の状況に対応したものが必要であると、教職課程では、その一步を学ぶことが出来たと感じています。だからこそ、これまでもこれからも教員としての学習は「大変」であると考えています。ですが教育実習を実施し、大変な一面がある中で生徒間とのかかわりの中で、その努力が伝わり生徒の活力となるならば、やりがいと楽しさを感じる職業なのだと感じています。これからの未来を作っていく人材を育成することは、教員としての大きな役割であり、生徒の将来を築いていくきっかけ作りは、教員にしかできないことであると考えています。

また、教職課程を行っていく中で、「教育」の幅の広さを知りました。多くの先生方に教職科目の授業をご教授いただき、各先生によって教育の視点が異なっているということを感じました。それは先生方だけでなく、同じく教職課程を受講していた生徒の考えや発想も各個人で異なっており、とてもいい刺激になったと感じています。自分では発想できないアイデアの数々に私自身も刺激を受け、教育の自由さと幅の広さを改めて実感しました。

来年度から私は教員として働くこととなりますが、今はまだ不十分であり、分からないことが多い状態です。4年間で学んできた教職課程では教員としての真摯に向き合う姿勢を学んできました。教育という枠の中で、どのように自由な学習を展開していくか。これからの時代にあった教育とは何か。これまでの学習で得てきた基礎的学習と照らし合わせ、私自身成長していきたいと感じています。

教職課程を受講する中で、多くの先生から教員の役割や教育現場のことを多くご教授いただき、学習面だけでなく、人として成長できた期間であったと感じています。

最後になりますが、これまで学習面や進路への対応や、親身に私たちの教育に当たってくださった先生方、また共に切磋琢磨し合い、努力を積み重ねてきた同級生の皆さんに感謝を申し上げます。

教員養成審議委員会 2022 年度活動実績

1. 活動実績

第1回

1. 開催日：令和4年6月22日（水）
2. 議題：
 - ・2022年度教職課程FDについて
 - ・令和4年教員採用実績
 - ・令和4年度教育実習状況
 - ・1、2年生の教職課程履修状況
 - ・令和4年度教員養成審議委員会スケジュール（予定）
 - ・令和5年度教育実習希望者と今後の指導計画について

第2回

1. 開催日：持ち回り形式
（配信日：令和4年9月28日（水））
2. 議題：
 - ・令和5年度教育実習希望者について

第3回

1. 開催日：令和4年12月21日（水）
2. 議題：
 - ・教育実習参加要件について
 - ・教職課程の自己点検・評価について
 - ・学科の教員養成の目標、計画の改訂について

第4回

1. 開催日：持ち回り形式
（配信日：令和5年3月13日（月））
2. 議題：
 - ・教職課程の変更届について

第5回

1. 開催日：持ち回り形式
（配信日：令和5年3月29日（水））
2. 議題：
 - ・「東北工業大学教育職員免許状の取得に関する履修規程」の改正及び「教職課程の履修要項」の一部変更について

東北工業大学 教職研究紀要刊行規程

令和2年4月1日

総合教育センター（教職分野）

- 1 東北工業大学総合教育センター（教職分野）は、『東北工業大学 教職研究紀要』（以下、『教職研究紀要』）を刊行する。
- 2 『教職研究紀要』の編集は、東北工業大学教職研究紀要編集委員会が行う。
- 3 『教職研究紀要』は、研究論文、研究ノート、実践記録、書評などから構成される。
- 4 『教職研究紀要』に掲載される内容は、次のとおりとする。
 - （1）原則として教職教育に関するものとする。
 - （2）研究論文等は、未発表のものに限る。
- 5 機関紙の発行時期は、原則として年度末とする。
- 6 この規程に関する事務は、総合教育センター事務室において行う。
- 7 この規程の改廃は、東北工業大学教職研究紀要編集委員会で決定する。

東北工業大学教職研究紀要

第 8 号

発行日 2023 年 3 月 31 日

発 行 東北工業大学総合教育センター（教職分野）
宮城県仙台市太白区八木山香澄町 35-1
Tel 022-305-3700

印 刷 株式会社 郵辨社

THE TEACHER EDUCATION RESEARCH BULLETIN of TOHOKU INSTITUTE OF TECHNOLOGY

Vol. 8
March 2023

Contents

Research Article

Methods of Teaching Special Activities:
Discussion Activities in Homeroom Activities
..... KATO Jun-ichi..... 1

Self-Assessment of Qualities and Abilities as a Teacher
by College Students in the Teacher Education Course
..... OGAWA Kazuhisa and NAKAJIMA Natsuko..... 7

Memorandum on Bruce Ackerman's Theory of
American Constitutionalism
..... KATAYAMA Fumio.....17

Center for General Education (Teacher Education Division)
Activity Results for FY2022

Teacher Education Advisory Committee Activity Results for FY2022

Center for General Education (Teacher Education Division)
TOHOKU INSTITUTE OF TECHNOLOGY

35-1, Yagiyama Kasumi-cho, Taihaku-ku, Sendai,
982-8577, Japan