



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	学びへの「抵抗」と 教師としての職能発展 : 2人の実習生の事例から
Author(s)	齋藤, 真宏
Relation	日本教師教育学会第21回研究大会. 2011年9月17日(土)~18日(日). 福井大学. 福井県.
Issue Date	2011-09-18
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/47144
Type	conference presentation
File Information	saito201109.pdf



学びへの「抵抗」と 教師としての職能発展 —2人の実習生の事例から—

第21回日本教師教育学会
2011年9月18日 @福井大学

旭川大学 齋藤真宏

E-mail: saitoum@live.asahikawa-u.ac.jp

1. 旭川大学教職スタンダード①: 基本的な考え方

学生が「学びの主人公」

- 理論と実践の往還運動を通じて教育を探究し、自らの教育観・教師観を養う。
- 様々な他者との学び合いを通じて「自己」を意識し、「自分の思い」を深める。
- 「問題」を「自分のもの」として捉え、批判的に思考する能力を養う。

→学習共同体としての教職課程

1. 旭川大学の教職スタンダード② (たたき台)

相互に重なる

教育技術

- 知識
- 授業手法
- 生徒理解
- 学級経営
- 他者との協働

教養／専門性

- 専門性(社会科教育観等も含む)
- 豊かな社会認識
- 地域市民としての創造性
- 支援者としての子ども、個と集団の理解

専門職としての
信念, 職業観

- 教育観
- 教師観

省察的実践
による自律
的でスパイ
ラルな発展

相互に影響しつつ発展

2. 省察①

省察的考察とは、自分の信念や一定の確証を持って受け入れられている知識に対する自発的で一貫した熟慮とその結果としてのさらなる発展 (Dewey, p.6)

省察の5段階 (Dewey, p.72) :

- ① 困難を感じること
- ② 困難を全体像を把握し、原因を探究すること
- ③ 可能な解決法の提起
- ④ ③を論理的に検証し、発展させる
- ⑤ さらなる観察と実験をして結論づける

2. 省察②

- Reflection-in-action

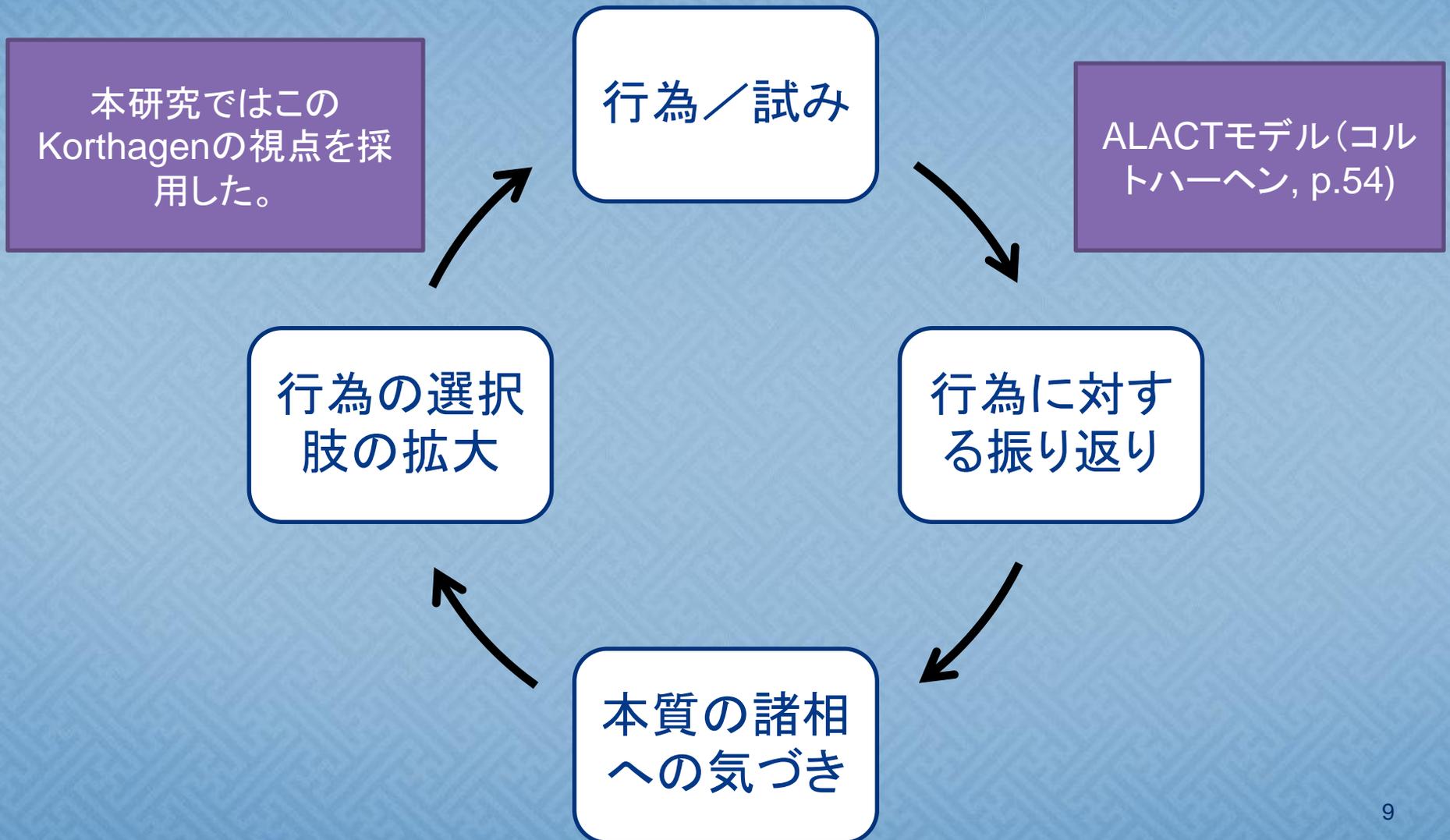
ある実践の真ただ中に行われる、その実践に対する考察(Schön, p.xi)

- Reflection-on-action

実践後における振り返りであり、なぜそのような言動を行ったのか、その場で何が起こったのかの探究などを可能にする。(Smith, p. 9)

※本研究はReflection-on-actionに絞って実施した。

2. 省察③



2. 省察

本研究における省察の定義

問題解決の過程の中で、専門職としてのアイデンティティに基づいて、過去の経験と現在の状況、理論や知見を意識的に、あるいは無意識に有機的に結びつけ教師としての自分と自らの教育実践を構築しては脱構築すること。(Saito, 2009)

2. 省察④

教師教育で省察を促す理由（コルトハーヘン， pp.57-60）

- 「実習生が今後のキャリアにおいて直面するすべての種類の状況に適応できるように彼らを養成することは不可能である」(p.57)
- 子どもたち（もまた）生涯にわたって学び続けることができるように教育される必要がある。実習生が自分たちの経験を省察することを学ぶ時に直面する悩みを含め、そうしたプロセスを見つめることは将来の生徒たちが学校で同様のプロセスを辿るのを助けるための重要な準備となる。

3. 「学びからの逃走」(内田, 2010)

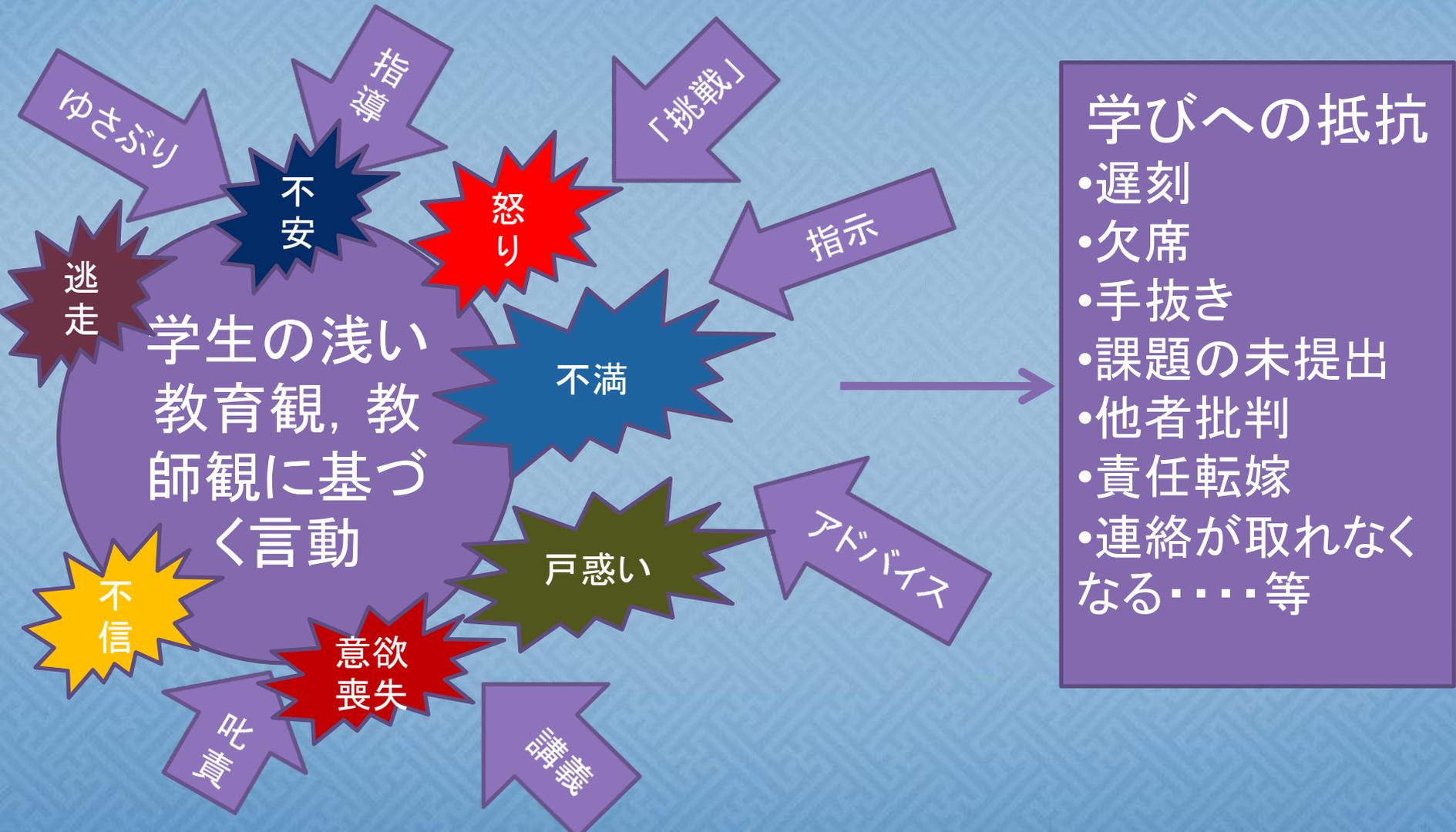
若い人たちにとっては、世界そのものが意味の穴だらけなんです。チーズみたいに。そこらじゅうにぼこぼこ意味の空白がある。世界そのものが穴だらけだから、そこにまた一つ「意味の分からないもの」が出現しても、チーズの穴が一個増えただけのことですから、軽くスキップできる。たぶん、どこかの段階で、「意味のわからないもの」が彼らの世界で意味を失ってしまったのです。(内田, p.33)

3. 「学びからの逃走」②

cf.しばしば学生たちから訊かれる質問
「先生，教職やると何かいいことありますか」
「先生，『授業実践』やれば教採受かりますか」
「先生，これは何の役にたつんですか」
「先生，これをやると楽に就職できますか」
苦痛(=大学教員にとっては「学び」と財貨やサービスの「等価交換」の要求

んだけど，それに対して先生は何をくれるの？」と子どもたちは訊いている。(内田，pp.39-40)

4. 「学びからの逃走」が「学びへの抵抗」になる時



5. 本研究の目的

- 実習生AとBはどのように「学びへの抵抗」を示したのか？
- 実習生AとBの「学びへの抵抗」の考えられる理由は何か？
- 実習生AとBは実習とそれに基づく省察から学んだことはあったのか。もしあるとすればそれは何か。

※個々の学生の学びの検証を積み重ねることは、「学習援助者」としての大学教師の学びにもつながり、さらにはシステムとしての教師教育の改善にもつながる。

6. 研究手法

探求型アプローチ (Inquiry-orientated approach)

- ① 実習日誌
- ② レポート
- ③ 学習指導案
- ④ コミュニケーション・カード
- ⑤ 演習クラスにおける発言等
- ⑥ 個別指導における発言等
- ⑦ 実習生相互の授業見学

「学生の省察的実践のための基盤」(Collier, 1999)

7. 2人の実習生の現場実習①

(1) 実習生A

① 大学3年 「授業実践演習」

前期: 教育観, 教師観, 学習指導案の作成, 模擬授業

後期: 公立高校で現場実習(原則週1回※9月~3月)

② 大学4年 「授業実践演習」「教育実習」

前期: 教育観, 教師観, 学習指導案の作成, 模擬授業

後期: 公立中学で3週間の教育実習, 私立高校で現場実習(原則週1回※9月~3月)

7. 2人の実習生の現場実習②

(2)実習生B

①大学4年 「授業実践演習」「教育実習」

前期:教育観, 教師観, 学習指導案の作成, 模擬授業

後期:公立高校で教育実習(2週間), 私立高校で現場実習(原則週1回※9月~3月)

②科目等履修生 「授業実践演習」「教育実習」

前期:教育観, 教師観, 学習指導案の作成, 模擬授業

後期:公立中学で教育実習(3週間), 同じ公立中学で現場実習(原則週1回※9月~3月)

8. 学びへの抵抗：実習生A①

(1) 遅刻・欠席

例) 社会科学教育法(大学3年次に履修): 出席6回、遅刻15回、欠席8回、合理的な理由がある欠席1回

例) 演習(大学3年次): 欠席10回, 遅刻10回

(2) 課題の提出遅れ, 未提出

- 教育実習1の最終レポート(締切り1月12日)は、ゼミ合宿(3月2日)で夕食の後の2時間ぐらいで手書きで書きあげて提出
- 授業実践演習の日誌(11月10日)を未提出。「パソコンで打っていたら時間がかかっちゃって」

8. 学びへの抵抗：実習生A②

(3) 手抜き授業準備

大学4年教育実習

中学1年社会科(地理分野)

9月6日2講、7日1・3講

(本時の目標)

- 日本の国土の範囲を知る
- 200海里経済水域の定義を理解し、海に接している国のほうが水産資源や鉱物資源を豊富にとれることを理解する

用意した学習指導案

指導内容	時間	学習活動	指導上の留意点/使用する資料
導入	3分	「領域」という言葉のイメージ A. 00の力のおよび範囲	
展開		板書 <2.日本の国土の広さ(は?)> 国土の東西南北の 確認 ・経済水域が広いと どうなるの? ↓ 資源をとれる範囲が 広がる。	
まとめ		本時の振り返り	
生徒を評価する際の観点 発問に対する積極性・初関心			
同一授業案による指導の有無 本時正解を導きのかという確認が不十分だ。			

8. 学びへの抵抗：実習生A③

(4) 浅い振り返り

各班で日本の各地域を調べる学習

- 1班 北海道・東北・・・5班 九州・沖縄
- 調べる内容：人口、気候、主な特産品

女子生徒① 「先生、九州って沖縄と一緒にですか？」

実習生A 「九州沖縄地方」

女子生徒② 「先生、九州ってどこですか？」

実習生A （教科書の地図を指示して）「この辺」

8. 学びへの抵抗：実習生A④

(授業後の反省会で)

指導教諭からの指摘

「地域区分を学習していないのに調べ学習をしたために九州と沖縄の地域区分を理解していない子どもたちはやり方がわからなかった。」

実習生Aの振り返り

「こういう学習になってみないと・・・わかんないですよ
ね」「あっこういうふうにはできない奴がいる場合どうしていいのかなってのが、自分自身もっとシュミレートしてみないと。」

なぜこの時に、もし再試行した際のシュミレーションをしないのか？

(大学4年9月)

8. 学びへの抵抗：実習生A⑤

(5) 他教科での学びへの抵抗

① 大学3年次

地域経済論：再試験で課されたレポートがコピー＆ペースト
担当教員「あんな奴，教員にして良いの？」

② 大学4年次

憲法：出席が足りないにも関わらず，受験資格をもらった。しかし試験を欠席。後日「病院に行った」と診断書を提出するが，試験日の診断書ではない。担当教員「彼だけは許せない」

法人税法：「(A君は)何が理由で勉強できなかったのかわかりませんが(体調不良?)確たる理由もなく，また反省もないのであれば救済するに値しないのではないかと考えております」(担当教員から指導教員へのe-mail)

実習生Aにとってみれば，大学の授業は理解できないものだらけだったはず・・・

8. 学びへの抵抗：実習生A⑥

(6) 自分を守る手段としての他者批判

- 指導教員批判：厳しい指導，ゼミ合宿での叱責，他の学生が教職をやめたこと，他大学との授業交換会で主要な役割を与えてくれなかったこと等
- 実習校批判：「生徒の携帯を覗き見て，その内容でその生徒を停学にした」「指導案を見せに行っても『忙しいから帰って』と言われた」「授業参観をしていると平気で30分ぐらい遅刻してくる」
- 大学教員批判：「教職を取っていなければ，ああそういうもんかと思っていたんですけど。教職をやっているから，なんだ知識だけだと思っちゃって」
- 他の学生批判：「どうせ俺ぐらいやっていない連中だからこれで良い」「4年まで教職やって，教師観も教職観も語れない奴に教職で学んだとは言わせない」「(模擬授業よりも現場)実習のほうが大切」※模擬授業反省会で口論

9. 実習生Aの省察

行為

内容が難しくわかりにくい部分がおおかったため、なぞなぞを使い、東国原知事を取り上げ興味をひこうとした。

行為の振り返り

その部分1点では興味を引けたと思うが、前後の流れまたその部分のまとめがしっかりしていなかったため、バラバラになった。

本質的諸相への気づき

いくら1点で興味を引けたとしても流れやまとめがしっかりしていないと生徒たちが何を学べばいいのか困ってしまう。

行為の選択肢の拡大

今回の授業案においては、展開の最初にクイズをもっていき、そして全体的な授業の流れを頭の中でもっと構造化しておくこと。この2つです。(大学3年2月)

10. 実習生Aの長所①

(1) 生徒に向かい合っている→細かい技法に対する興味
「反応しない生徒は、反応する生徒はまだいいじゃないですか。それはもう。反応する生徒もまだいい。机間巡視をしていて『こここう』って言ったなら無視された時もあるって・・・こう手を挙げられないのか、しゃべりたくないのか意味が分からないんです。で、自分自身のクラスではその無視した生徒は話しかけてきて。これはいま、まだ戸惑っています」
「今回この(生徒に)丸投げしたのは意図があって。この、僕、保健室とか〇〇室とかいろんなところに顔を出して、その～最近の子は自分の意見がないって言ってたんで。そこはうちの時は逆だったんですよね。そんなもんかなって(略)」(大学4年9月)

10. 実習生Aの長所②

(2) 他の実習生に的確なアドバイス

- 「本時の目標と授業の構成がかい離している」
- 「授業内容が整理しきれていない」・・・等

(3) 細かい授業技法へのこだわり

- よくしゃべる女子生徒(クラスで割と中心にいる目立つ生徒)との掛け合いで、生徒全体を引き付ける(大学3年12月)
- 「(ディベート司会者としての)立ち位置の工夫を見てくれたのはめっちゃ嬉しい」(大学4年10月)
- 10分オーバーしても自分の意見をもっている参加者に意見を述べてもらったので「続けて良かった」(大学4年10月)

11. 実習生Aの葛藤①

- ① 成長したいが、成長しきれないいら立ち
「悩んで悪循環にはまって抜け出さずにもがいて何も手につかないでいる状況」「変わりたい50%, 変わらなきゃいけない50%」(大学4年8月)
- ② 教科知識がないことへの自覚
「私は先人の知識に対し、あまり興味はなかった。しかし現段階で自分だけの考えには限界があると感じている。このような(「考えさせる授業」)を行うため、様々な知識を得るためまず本を読もうと思う」(大学3年3月)

11. 実習生Aの葛藤②

- ③ 教科知識がなくても良い授業をしているという自負心
「言っておきますけど去年の〇×さんや×〇さんより今の僕のほうがはるかに良い授業をしていますよ。」(大学4年12月)
- ④ 自分の自負心を持てあましている思い
 - 「今までやってきたという自負心が、何かまがった方向に行ってしまった」(大学4年11月)
 - 「それ(同輩や先輩には負けたくないという思い)が時に変な方向に行っちゃうんですよね」(大学4年2月)

12. 実習生Aの被教育経験①

(1) 教師との出会い

良かった先生

- 小学校5年生の時のサッカーコーチからモップでたたかれて体で覚えこまされた。「生徒のことを考えて行動しているんだなって思った」「不器用でも愛のある先生だった」(大学3年4月)

悪かった先生

- 「私は高校時代、教師たちから迫害を受けていました」(大学4年6月)

12. 実習生Aの被教育経験②

(2) 教師批判

「平等な愛を生徒に注ぐことが教師として仕事の根本的な部分にあると考えます。しかしいったいどの程度の教師がこのことを意識し、生徒に向かい合っているのでしょうか？ 保護者におびえ、先輩教師におびえ、教頭におびえ、校長におびえ、PTAにおびえ、生徒におびえ、はたして教師としての自分の理想像や思いはどこにいったのでしょうか」(大学4年6月)

(3) いじめの被害者の経験

高校時代にいじめられた。クラスメートはみんな陰で悪口を言っていた。「どこに行っても悪口や批判, うわさ。人間関係がペラペラっていうか薄い」(大学4年6月)

12. 実習生Aの被教育経験③

- 友情から学ぶ

「ある時、みんなが俺をハブにしようとした。そうしたらある友達が、そんなことはやめろと止めてくれた。」

「やられていやなことはやらない」(大学4年4月)

「ふとした時、人のありがたみや、人に対する感謝の心を持てる人間になりたいし、生徒になってほしいという願いをもっている。人と人は支え合って生きています。今、現在、実習先や大学内でもそのようなことを感じない浅い人間関係が垣間見えることが多々あります」(大学4年6月)

13. 実習生Aの職能発展

- 教師観の深化 親しみ・楽しさ→熱意→成長の支援者

「限りなく同じ目線でいたい。」(大学3年4月)

「じっくり話をする指導」「自分のリスクを背負って指導する先生」「生徒のためにどうしていかという思いがある先生」(大学3年10月)

「教育とは教えるものと教わるものの相互作用。様々なものに広がっていく。授業とは料理である。味付けや料理人が重要」(大学4年3月)

教師の役割への自覚から生徒対応には非常に興味・関心を持ち、授業の細かい技法には自分なりに工夫をする。そしてこだわりを持つ。

13. 実習生Aの職能発展②

- 対人関係の中で学ぶことを好む一方で、自分への批判は受け入れない。他の学生達に負けたくないという過剰な意識(自尊観の欠如の裏返し)が、傲慢とも受け取れる態度につながる。
- 他人の指摘は受け入れず、自分の実践は「うまくいった」と強調する。ゆえに学びあいにはならない。
- 自らの実践を振り返るが、教科知識がなく、教科知識を学ぶ必要性を自覚していないので、反省が「生徒が盛り上がったか否か」になってしまい、十分な振り返りにつながらない。それゆえに薄い省察になってしまう。彼の職能発展は省察とは関連付けられなかった。

14. 学びへの抵抗：実習生B①

①自分の出来なかったことを「取り繕って」「忘れる」
(中学校社会科地理的分野「鹿児島県」)(大学4年11月)

生徒 「ブロイラーって手羽先とか若鳥とかそういうものなの？」

実習生B 「うん、そうだな。手羽先とか若鳥とかね。うん、わからないから調べてみるね」

※その後、何も調べていなかった。同じ授業を2日後に模擬授業でやってもらった際に判明

模擬授業後の反省会における学生達(中学校での実習を参観していた)とのやり取り

(ブロイラーについて)

学生「ブロイラーって何ですか？若鳥とか手羽先のことですか？」

T「うん、若鳥のことだね。英語で若鳥のことかな」

その他にも「乳牛」「肉牛」について

(乳牛は北海道で飼育されていると説明中に・・・)

学生「白老牛はどうなんですか？」

実習生B「あ～南の暖かい方では肉牛で、寒い方では乳牛で・・・」

別の学生「じゃあ南の人たちは牛乳はどうしているんですか？日持ちしないし」

実習生B「ああ」(そのまま無視して授業を進める)

14. 学びへの抵抗：実習生B②

② 自律性の欠如

- (他大学との授業交換会に備えて全く準備をしていないことを「自発性がない」と叱責された後、叱責されている理由が分からないという表情で、パソコンを立ち上げる)

「何を調べればいいんですか？」(科目等履修生9月)

- 授業前に指導教諭に世界地図を準備してもらおう。(科目等履修生2月)

「『僕、やります』という言葉を待っているのは事実です」
「積極性がなければ教員として通用しない」(指導教諭)

14. 学びへの抵抗：実習生B③

- ③ 「思いつき」の発言が多く、その論理性の欠如や矛盾を指摘されても気がつかない、あるいは思考停止状態になる。

- (教育者として)「君の言っていることは、わりの教師は信
- 火力発
- たいた
- 月)※実

ある学生のコメント
「(B君の)言っていることは、意味が分からない(だから実習参観に行っても無意味)」

きる
理由と
の関
から「教

つかせ
年12
いる。

教育実習における実践からの省察(科目等履修生1月)「行為の選択肢の拡大」

中学校社会科地理分野「青森県」

本時の目標:グローバル化が進展する中で,日本の農業はどのような方法で外国産の農産物に対抗しているのかを考察する

1. 生徒に提

りんごの輸
県や岩手

2. 発問「1個
している日
もしスーパ

3. 予想され

4. 予想され

5. さらなる
高いとい

6. 予想される回答 1個30円のリンゴと1個50円のリンゴで回答が分かれる

7. 予想される回答に対して発問「なぜそのように思うのか」

8. まとめ「同じリンゴでも,品質と価格のどちらを優先するのか,言い換えれば日本の農業を守っていくにはみんなの行動に左右されている」

いつの間にか日本の農業の改善策ではなく,消費者としての意識や外国産は危険だから買うなという授業になっている。

地域(長野

リンゴを生産
れている。

になる確率が

高いという情報をみんなが知っていたら,どちらのリンゴを買う？」

15. 実習生Bの長所①

① いじめの被害者経験と教育観のつながり

いじめられた経験から生徒の心を育む教育をしたい、相手の心を想像させたい(=相手の気持ちを推測させる)それを社会科教育につなげたい(大学4年7月)※大学教員からのアドバイスなのでどこまで自発的なものなのか？

② トリビア的知識へのこだわり

19世紀のインドの独立運動についての授業で、ラクシュミー・バーイーに触れる。(科目等履修生2月)

15. 実習生Bの長所②

③ 資料や掲示物を使った授業の工夫

特別支援学級で多動性の兆候がみられる子どものために掲示物を利用(大学4年9月)／「主権と国際法」(中学社会公民的分野)で自分の中学時代の地図を資料として利用。

④ 他者への優しさ

ネガティブ思考の公務員希望の友達に「今は苦しいかもしれないけれども、プラスになるはずだ」「悩んでいる生徒がいたらこのように声をかけてやりたい」(大学4年3月)

16. 実習生Bの葛藤

集団内の雰囲気を感じ取って行動することが苦手

- 高校時代に、模擬試験の解答の際に自分はよくできていたので調子よく手を挙げて答えていたら、休み時間に友達にトイレに連れ込まれて「調子に乗るな」と胸ぐらをつかまれた。
- 大学自治会では言われたことをやらない、勝手に休むということが問題となり土下座事件が起こる。
- 授業交換会のために他の学生が精いっぱい準備をしているにも関わらず、アルバイトやデートがあるからといってゼミの集まりに来ない。

15. 実習生Bの葛藤

- 「自分でどうして行ったら良いのか，どうすべきなのか，どう生きて行ったら良いのかわからない」(大学4年9月)
- 「いつか自分に向かい合うのが嫌だと言ったと思うんですけど」(科目等履修生2月)

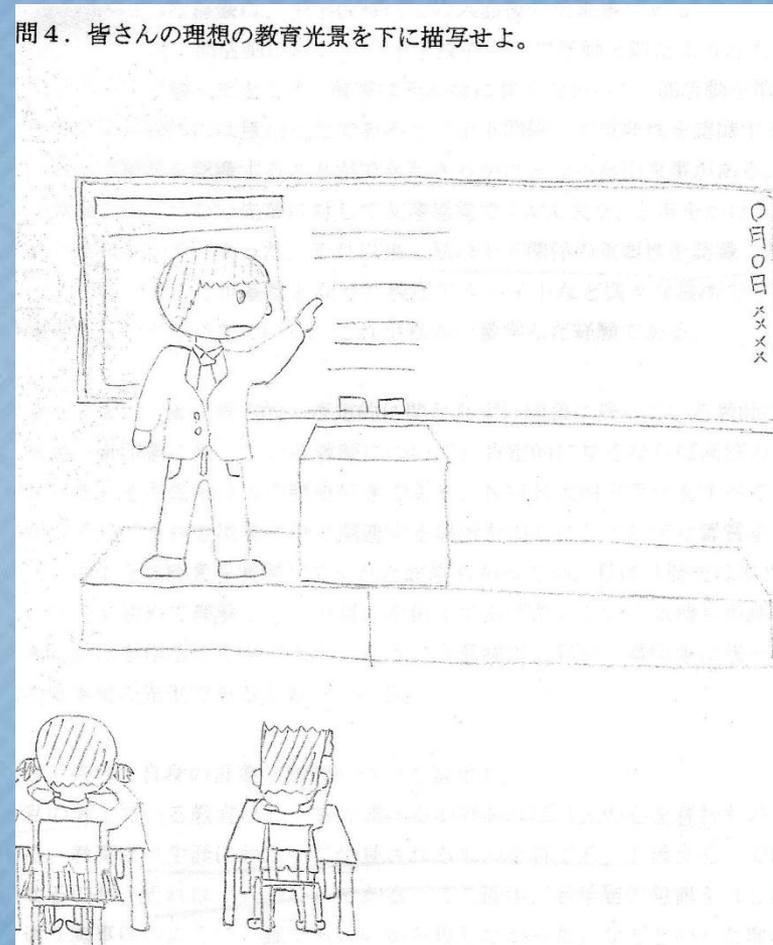
※本人が一番悩み，傷ついている。「忘れる」「考えない」という学びの抵抗は自分を守るための方法？

16. 実習生Bの教育経験①

① 心に残っている先生

- 中学校の教頭先生がいじめを受けた時に「絶対にお前を守ってやるからな」
- 中学の先生がいじめの時に心から話を聴いてくれた。
- 高校二年の日本史の先生は、前職が塾の先生だった。時系列に沿って教える、因果関係を把握させてくれる授業で「上手だった」。10分から15分は無駄話だけれども、良く聞いてみると授業のテーマにつながる内容だった。

問4. 皆さんの理想の教育光景を下に描写せよ。



16. 実習生Bの教育経験②

② いじめの被害者経験

中学校の時、部活のバスケットボール部でいじめを受ける。そのいじめの理由は「練習を真面目にしなかったから」。技術的にも体力的にも劣っていた彼に対して最初は怒鳴るといったものだったが、そのうちエスカレートして殴る、蹴るといった暴力的なものに変わってきた。怖かったので何も言えず1年間ほど我慢をしていたある日、胸ぐらをつかまれて壁に叩きつけられた。そして両親や先生に初めて話をし、表面上は解決をした。しかしその後蔭口はやむことはなかった。

16. 実習生Bの被教育経験③

③ 高校時代の回想

「高校時代ずっとひとり。いつも一人でいた」「傷つくのを恐れていたのかも」「音楽で周りの世界を遮っていた」「一度も友達と遊んだことはない」「誘われてもバイトがあるからと断っていた」「受験も一人でやるんだと思っていた」(大学4年6月)

指導教員は、省察を基盤とした職能発展が、彼の世界の「開けてはいけない扉」をうっかり開けてしまうことを危惧した。

17. 実習生Bの省察

- B:「仏教を始めた人は誰？」という発問の時、生徒は本当に分からなさそうだった。少しニヤケた感じだった。
- 指導教員:じゃあなぜ生徒はそのような反応をしたの
だろう？
- B:臨機応変に対応すべきだった。
- 別の学生:用意した指導案が生徒のレベルに合っている？
- B:できが悪かった。(大学4年3月)

18. 実習生Bの職能発展

- ① 一方通行の授業(大学4年10月)から資料や地図, 身近な出来事を用いて発問して, できる限り双方向にする意識が強くなった。
 - ② 生徒とかかわる大切さに気付き, 試みる
 - ③ 「自分自身の振り返り」を意識的にも無意識的にも抑制している。さらに集団内における状況を把握することを苦手としているために, 省察にならない。
- 実習生A同様, 省察と職能発展の関係性は認められなかった。

19. 結論：二人の実習生からの学び

- ① 教職スタンダードを踏まえて、省察を基盤とした職能発展の重要性は強調するまでもない。
- ② 省察にはそもそも自律的な学びをする力と他者との学びあいのための豊かなコミュニケーション力が必要とされる。
- ③ 省察を重視した実習生教育が、結果として諸々の被教育経験から自律的な学びや集団内での学びあいを不得手とする学生の成長の抑制や教職への興味・関心の喪失につながってしまう可能性は否定できない。
- ④ 自律的な学びや他者との学びあいになじみのない／不得手な学生の「学びへの抵抗」への対応並びにそのような学生達への支援の在り方の探求が必要とされる。

参考文献

- 内田樹(2010). 『下流思考 学ばない子どもたち, 働かない若者たち』. 講談社文庫
- コルトハーヘン著, 武田信子監訳. (2010). 『教師教育学:理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』. 学文社
- Collier, S. T. (1999). Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education, 50(3)*, 173-181.
- Dewey, J. (1910, reprinted in 1997). *How we think*. New York, NY: Dover.
- Saito, M. (2009). Learning from reflective practices of two student teachers, paper submitted to Conference of Educational Research Association of Singapore 2009
- Schön, D. A. (1986). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Smith, M. (2008). *Donald Schon (Schön): learning, reflection and change*. <http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm> (アクセス日: 2008年12月25日)