

# 学習院大学 教職課程年報

創刊号 [2014年度版]

# 目次

巻頭言 学習院大学教職課程年報の発刊にあたって	教職課程主任 竹綱誠一郎	1
<b>研究論文</b>		
修学旅行への民泊導入論の展開 —特別活動の観点からの再考—	歌川 光一	5
現代の教員養成における開かれた教職の専門性について教育学的な検討を 加える試み(其の一) —教職課程のカリキュラムをめぐって—	宮盛 邦友	19
ライフコース・アプローチにもとづく教師の<実践知>研究 (2) —<実践知>を捉える視野の素描とパイロット調査結果の内容分析—	山崎 準二	25
<b>事業報告・活動記録</b>		
介護等体験事前ガイダンス	宮盛 邦友	49
介護等体験を通して考えたこと	秋山 文菜 (日本語日本文学科3年)	49
介護等体験を受けて	菅沼 咲里 (日本語日本文学科3年)	50
教職合宿	岩崎 淳	51
活動報告	伊藤 徹郎 (日本語日本文学科4年)	52
教職合宿における学校行事から得られたこと	上ノ山智貴 (数学科3年)	53
教職自主ゼミ	岩崎 淳	54
自主ゼミ活動報告書	金子 日和 (日本語日本文学科4年)	55
教科を学ぶ意味を考える	高橋かれん (日本語日本文学科3年)	56
教育実習	諏訪 哲郎	57
教育実習レポート1	不破 芳宣 (数学科4年)	58
教育実習レポート2	高野 佳奈 (哲学科4年)	59
教育実習レポート3	川井 優 (法学科4年)	60
卒業生からのメッセージ		
教師1年目として考え感じたこと	小林 恵 (平成25年度理学部卒業)	62
地域連携	岩崎 淳	63
千登世橋中学校移動教室に参加して	高橋かれん (日本語日本文学科3年)	63
就職支援<教員採用就職説明会実施報告>	斉藤 利彦	64
<b>各種データ</b>		
平成25年度教員免許取得者数		67
平成25年度教員採用試験合格者数 (公・私立別)		68
平成25年度教員採用試験合格者数 (教科別)		69
平成26年度教職課程正式履修者数		70
平成26年度教育実習者数		71
平成26年度教育実習者の観察項目別評価結果		72
教職課程履修スケジュール		73
教育実習関係スケジュール		74
平成26年度教職課程授業担当者・担当科目一覧		75
平成26年度新規購入図書一覧		77
定期購読雑誌・新聞一覧		79
教職課程年報編集規程		80

教職課程主任

竹綱誠一郎

学習院大学教職課程では、昨年より学習院大学教職課程年報を刊行する予定で準備を進めて参りました。そして、この度、皆様に創刊号をお届けできることになりました。

教職課程年報を発刊する契機になった出来事は、平成25年4月に文学部に小学校教員養成を目的とする教育学科が開設されたことだと思います。新学科開設に伴い、教職課程は中高教職課程と小学校教職課程の教育を担うことになりました。このことは、数十年に及ぶ教職課程の歴史上の3回目の大きな出来事でした。昨年4月に教職課程の一員となったばかりの私が教職課程の歴史を語るのもおこがましいのですが、手元にある学習院大学五十年史・下巻（学習院大学発行、2001年）を頼りに、学習院大学教職課程史を紹介することにします。

1回目の大きな出来事は、教職課程の誕生でした。学習院大学開設2年目の昭和25年に、教職課程は文学部哲学科内に開設されました。このことによって、学生は中学校と高校の教員免許状を取得できることになりました。一括申請による教員免許取得件数は昭和26年には6件でしたが、その後取得件数は飛躍的に増加し、昭和30年には214件、昭和40年には336件になりました。2回目の大きな出来事は、教職課程の独立でした。教員免許取得件数の増加は、教職課程を履修する学生数増の結果でもあります。哲学科内に置かれた小規模の教職課程では増加した履修者に対応しきれなくなり、大学は昭和48年に教職課程を組織として独立させ、それに伴い教職員も増員されることになりました。この時に、現在の教職課程体制の原型が出来たことになります。

奇しくも同じ25年ですが、昭和25年に中高教員免許取得のための教職課程が開設され、平成25年に小中高教員免許取得のための教職課程に拡充されました。それに伴い、教職課程の運営に関わる教員数も13名となり、事務局の体制もさらに強化されることになりました。3段跳びに例えるなら、まさにホップ（開設）、ステップ（独立）、そしてジャンプ（拡充）したところですが、3段跳びとは違い、教職課程は着地することなく、これからもジャンプしたまま、その軌跡を刻み続けることになります。学習院大学教職課程年報はそのプロセスを客観的なデータとして記録し、それを蓄積することによって、今後の教職課程の教育に活用していく役割を果たしていくはずですが、

今後とも、皆様の学習院大学教職課程年報へのご指導、ご支援のほどよろしくお願いいたします。





# 研究論文



## 修学旅行への民泊導入論の展開 —特別活動の観点からの再考—

### The Consideration about Discourses on Home Stay in School Excursion from the Perspective of Extracurricular Activities

歌川 光一\*  
UTAGAWA Koichi

#### 1. 研究の目的

本稿の目的は、「子ども農山漁村交流プロジェクト」事業開始以後の修学旅行への民泊導入論の展開を特別活動の観点から再考することで、特別活動としての修学旅行の意義と課題を論じる際の視点を獲得することにある。

修学旅行の教育的意味について、箱石匡行は「〈非日常的な世界〉〈異文化の世界〉への眼が開かれ」、また「自分をよく見詰め、自分の生活をよく考えることができる」ことを挙げている(箱石1996)。また、佐伯英人ら(2007、2008)は、集団宿泊の行事は、それを単に子どもたちに体験させればよいというわけではなく、行事を通じて子どもたちに感動体験や他者とのかかわる体験、みなで協力する体験などをさせた場合に教育的効果が高まることを実証的に明らかにしている。

その反面、修学旅行の実態については以下のような課題も指摘されている。すなわち、①生徒が単に「友人と楽しく過ごす」ことに力点が置かれがちで、各観光地を漫然と眺めたり、既定の体験プログラムをただこなすだけであったりと、当該旅行において何の問題意識をも覚醒させることなしに終えてしまうことが多い、②学校側が観光地に関わる知識・情報を掌握しきれておらず、修学旅行における事前事後を含む学習活動についても、旅行業や観光地域の提案プログラムに依存する傾向があり、学校行事の一つとして「例年どおり」に実施することに力点が置かれている(須賀2013:97)といった点である。

一方、このような修学旅行のあり方をめぐる議論とは別の文脈で、2008年に「子ども農山漁村交流プロジェクト」事業が開始された。同プロジェクトは、農林水産省、文部科学省、総務省が連携し、「学ぶ意欲や自立心、思いやりの心、規範意識などを育み、力強い子どもの成長を支える教育活動として、小学校における農山漁村での宿泊体験活動を推進するもの」であり、「全国2万3千校の小学校(1学年規模120万人)で宿泊体験活動を展開することを目指し、小学校における宿泊体験活動の取組の推進、農山漁村における宿泊体験の受入体制の整備(目標500地域)、地方独自の取組への積極的な支援を行う」事業である(農林水産省ホームページ)。同事業は、政策として表1のように位置づけられている。

---

\* 学習院大学文学部教育学科

表1：子ども農山漁村交流プロジェクトの位置付け

小学校学習指導要領（H20.3.28文部科学省告示）

第1章 総則

第1 教育課程編成の一般方針

2 道徳教育を進めるに当たっては、教師と児童及び児童相互の人間関係を深めるとともに、児童が自己の生き方についての考えを深め、家庭や地域社会との連携を図りながら、集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動などの豊かな体験を通して児童の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない。

第6章 特別活動

第2 各活動・学校行事の目標及び内容〔学校行事〕

2 内容 全校又は学年を単位として、学校生活に秩序と変化を与え、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行うこと。

(4) 遠足・集団宿泊的行事

自然の中での集団宿泊活動などの平素と異なる生活環境にあつて、見聞を広め、自然や文化などに親しむとともに、人間関係などの集団生活の在り方や公衆道徳などについての望ましい体験を積むことができるような活動を行うこと。

食料・農業・農村・基本計画（H22.3.30閣議決定）

第3 食料、農業及び農村に関し総合的かつ計画的に講ずべき施策

3. 農村の振興に関する施策

(2) 都市と農村の交流等

③教育、医療・介護の場としての農山漁村の活用

（前略）また、子どもを農山漁村に宿泊・滞在させるとともに、農林水産業等の体験を行わせ、当該地域の人々との交流を深めるなどの動きも重要である。こうした取組については、農山漁村への経済効果のほか、子どもの生きる力を育むなど、教育的な効果を得られていることを踏まえ、関係府省で連携し、受入体制の整備等を促進する。

第2期教育振興基本計画（H25.6.14閣議決定）

第3章 今後5年間に総合的かつ計画的に取り組むべき施策

第2部 今後5年間に実施すべき教育上の方策

I 四つの基本的方向性に基づく方策

基本施策2 豊かな心の育成

2-5 学校における体験活動及び読書活動の充実

・生命や自然を大切にす心や他人を思いやる優しさ、社会性、規範意識などを育てるため、学校における自然体験活動や集団宿泊体験等の様々な体験活動の充実に、関係府省が連携して取り組む。また、豊かな情操等を育む読書に子どもたちが親しむよう、全校一斉の読書活動など子どもの読書活動を推進する。

出典)「子ども農山漁村交流プロジェクト」農林水産省ホームページ<sup>(1)</sup>より転載。

また、事業の概要は図1のように表される。

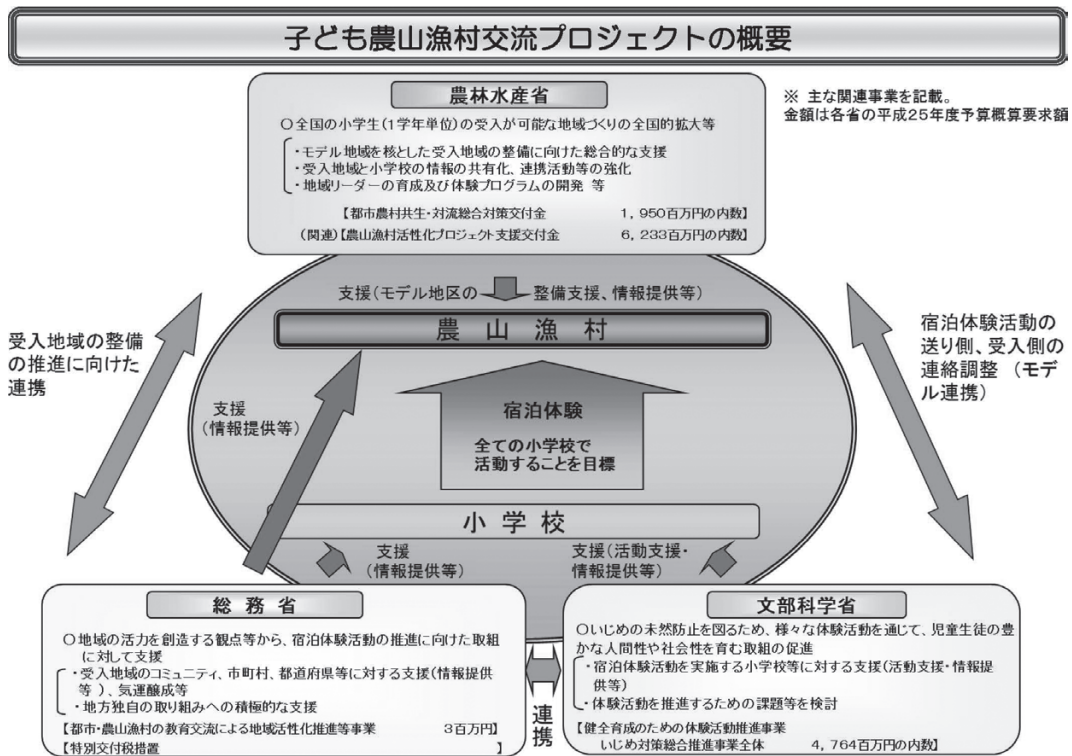


図1：子ども農山漁村交流プロジェクトの概要

出典)「子ども農山漁村交流プロジェクト」農林水産省ホームページより転載。

言うまでもなく修学旅行は、「集団宿泊的行事」として特別活動に位置付けてきたが、「子ども農山漁村交流プロジェクト」事業の開始により、集団による観光に留まらない、道徳教育、都市農村交流、体験活動促進といったより多様な教育的役割を担わされつつあると言える。

これらの動向を受け、修学旅行への民泊導入に関する研究が盛んになり、それらは専ら、地域の農林水産政策、グリーンツーリズム政策の観点から行われてきた。主要な先行研究として、受入れ農家の普及やその組織化に関わる研究として、佐藤(2010)、Tran&NOMA(2012)、若林(2013)、坊・中村(2013、2014)等、民泊による子どもへの教育的効果に関わる研究として、野田(2008)、山田(2008a、2008b)、鈴木(2013)等を挙げることができる。しかし、これらの研究群は、民泊の導入がもたらす特別活動としての修学旅行の意味変容については十分考察していない。

そこで本稿は、「子ども農山漁村交流プロジェクト」事業開始以後の修学旅行への民泊導入論の展開を特別活動の観点から再考することで、特別活動としての修学旅行の意義と課題を論じる際の視点を獲得することを目的とする。具体的には、現時点で明らかにされている修学旅行としての民泊の実態およびその教育的効果を確認した上で(2)、2008年から2014年にWeb上で展開された民泊導入の意義やそれに伴う葛藤について検討し(3)、今後の展望をまとめる(4)。

## 2. 修学旅行への民泊導入の実態とその効果

### 2-1. 修学旅行への民泊導入の実態

日本修学旅行協会が行った、2012年度の国内修学旅行の実態に関するアンケート調査(中学校については10,699校中2,342校抽出、高等学校については5,022校中2,844校抽出)によれば、修学旅行の宿泊形態は、以下表2のようになっている。

表2：修学旅行の宿泊形態（2012年度）

校種	宿泊形態	国立	公立	私立	全体	構成比%
中学校	ホテル（洋室中心）	28	629	199	846	55.8
	日本旅館（和室中心）	11	364	145	520	34.3
	自治体所有・公共施設	0	6	1	7	0.5
	国民宿舎・休暇村	1	1	4	6	0.4
	民宿・ペンション	0	40	5	45	3.0
	民宿（農山漁村）	6	43	11	60	4.0
	車中泊・船中泊	0	14	2	16	1.1
	その他（宿坊・研修施設）	0	6	8	14	0.9
	合計	46	1093	375	1514	100.0
高等学校	ホテル（洋室中心）	11	1138	865	2014	75.3
	日本旅館（和室中心）		302	195	497	18.6
	自治体所有・公共施設		1	5	6	0.2
	国民宿舎・休暇村		5	5	10	0.4
	少年・青年（自然）の家					0.0
	農山漁村民宿		12	6	18	0.7
	民宿・ペンション		68	42	110	4.1
	その他（宿坊・研修施設）		14	6	20	0.7
	合計	46	1093	375	1514	100.0

出典) 日本修学旅行協会（2013：8、20）参照。

このように、民泊は、中学校で4.0%、高等学校で0.7%の実施率であり、量的実態としては、多くの学校が採用に踏み切っていない。

とは言え、中学校では実施率は、2010年度1.9%→2011年度2.7%→2012年度4.0%と伸びており（日本修学旅行協会2013:8）、修学旅行への民泊導入は静かに進行していると言える。

### 2-2. 修学旅行としての民泊の教育効果<sup>(2)</sup>

2010年8月に発表された文部科学省の宿泊体験調査（農山漁村での宿泊体験活動実施後の教員の目から見た子どもの変化等を調査票により調査し、その結果について学識経験者、宿泊体験教育の専門家が分析した調査）では、宿泊先として、農林漁家において宿泊を伴う活動と、農林漁家での宿泊を伴わない活動での教育効果の違いについて明らかにしている。その結果、「①1～2泊より3泊以上の旅程での効果が高い。②民泊の場合は平均4～5人、民宿の場合で平均20人程度のグループによる少人数の体験で効果が高い。③農林



漁業の平均販売額が一定額以上の協議会における得点が高く、農林漁家で実施された体験に効果が高い。④『野菜農家』『果樹農家』がいる協議会での体験。帰宅後、自宅や学校の僅かな土地に野菜の栽培が再現できる、「再現性の高さ」が児童の内面に共感を生む背景がある。⑤受入目的が『農村活性化・農村理解を深める』と回答した農林漁家がいる協議会が高評価であった」(若林2013:64-65)ことが明らかになった。

そして、同調査に対する若林の整理によれば、農林漁家での宿泊(農家民泊)の有無による「人間関係・コミュニケーション能力」「自主性・自立心」「マナー・モラル・心の成長」「児童の学習意欲等」「食育」「環境教育」「人間関係の問題」のうち、農家民泊により、「人間関係・コミュニケーション能力」(相手のいうことを聞き、理解し合い、相手のことを思いやるようになった)、「マナー・モラル・心の成長」(①きちんと挨拶をしようとする児童が増加した。②地元住民との触れ合いを通じて、その後感謝の言葉が自然に出るようになった。③わがままを言わず、我慢できるようになり、苦勞を厭わない。④保護者から児童が家の手伝いをしたことで成長した)、「児童の学習意欲」(①活動期間中の自然体験等を通じ、周囲の事象に興味や好奇心を持ち、児童が学習への意義を感じる通し、学校の事業に積極的に取り組む、②集団の一員として働く体験や農林漁業に関する体験を通し、働くことの楽しさを児童が実感し、働くことへの関心が高まった)、「食育」「環境教育」(①宿泊体験活動を行う前より、自然により親しみを感じた、②児童が自然体験を行ったことで、自然への関心や環境保全に対する意識が向上した)といった点に効果が見られたという(同上:165-168)。

### 3. 修学旅行への民泊導入に際する葛藤 —Yahoo!知恵袋の質問データにみる—

#### 3-1. Yahoo!知恵袋にみる関連質問の概要

このように、修学旅行としての民泊は、実態として大きく普及するには至っていないが、既述の先行研究が示すような受入れ地域の経済的活性化をもたらすのみならず、その教育的効果が検証されつつある。

それでは、徐々に修学旅行への民泊導入が進む中で、それに参加する生徒やその保護者にはどのような葛藤が生じているのだろうか。

これを明らかにする初歩的な分析として、本稿では、Yahoo!知恵袋の質問データに着目してみたい。

Yahoo!知恵袋は、「質問したい人と回答したい人をむすび、知恵と知識を参加者同士で共有することを目的として、2004年4月からヤフー株式会社が提供している日本最大の知識検索サービス」(Yahoo!知恵袋サイト)である。このYahoo!知恵袋は、しばしば社会心理学研究<sup>(3)</sup>で用いられるように、ある問題が社会一般の人々からどのように認識されているかを構造的に把握するのに適している。

そこで本稿では、「子ども農山漁村交流プロジェクト」開始以後の2008年から2014年までにYahoo!知恵袋に投稿された、修学旅行における民泊に言及した質問70件を特定し<sup>(4)</sup>、その質問内容によってデータを帰納的に分類した(表3)。

表3：Yahoo!知恵袋（2008-2014）における  
修学旅行としての民泊に関する質問の分類

質問内容		件数%	
民泊の意義	当事者視点	7 ( 10.0)	
	保護者・第三者視点	5 ( 7.1)	
人間関係	受入れ先への配慮	挨拶の内容	10 ( 14.3)
		交流方法・出し物の内容	6 ( 8.6)
		手土産の内容	5 ( 7.1)
		食事	4 ( 5.7)
	受け入れ先への不満	2 ( 2.9)	
	班内の友人関係	13 ( 18.6)	
自己都合	体調不安（生理含む）	4 ( 5.7)	
	持ち物・服装	3 ( 4.3)	
その他		11 ( 15.7)	
合計		70 (100.0)	

注)「民泊のある修学旅行に参加したくない」という趣旨の投稿は、「民泊の意義－当事者視点」に分類した。

その結果、表3にある通り、修学旅行としての民泊の意義に関する質問12件（17.1%、うち当事者視点の質問が7件、保護者・大人視点の質問が5件）、人間関係に関する質問40件（57.1%、うち受入れ先との関係に関する質問が27件、班内の友人関係に関する質問が13件）、自己都合に関する質問が7件（10.0%）、その他の質問が11件（15.7%）であった。

以下、それぞれの項目ごとに質問内容をみていく。

### 3-2. 民泊の意義に関する議論

以下A<sup>(5)</sup>、Bは、民泊に対する当事者視点の質問、C、Dは民泊に対する保護者・第三者視点の質問の事例である。

A (2013/10/21)

修学旅行民泊について  
 現在中2女です  
 来年修学旅行があるのですが  
 噂によると民泊だとか  
 今年から飛行機OKになったんで東北の方へ先輩方は行ったみたいです  
 震災の怖さとか民泊の素晴らしさとか学みたいです  
 知恵袋散策していると民泊の中学生が多いようです  
 正直、乗り気ではありません  
 親の方も人の家泊らせてもらって仕事手伝わされてお金払うんだらねえ  
 まあそうですね  
 同感です



友達ともわざと携帯持って見つかって帰るか！wなんて言ってますww  
男の子はいいみたいな言い方ですが女の子ですよ  
見知らぬ土地の見知らぬ人に泊めてもらうんですよ  
自分は嫌です  
そんな経験された方いませんか？

B (2014/2/15)

修学旅行についてです。  
数ヶ月後修学旅行があります、まだ説明会など無いんですが 沖縄 民泊 ということがわかりました。  
はっきりいって知らない人の家いきなり泊まってお風呂トイレ貸してもらって～というのはちょっと気持ち悪いです。  
一番の問題が女子の間で生理だったらどうしようみたいな話になっています。  
生理だった場合のお風呂だとかナプキン処理…相手の方が気にしないでいいよと言ったとしても自分がかかり気にしてしまいます。  
泊まる前にわざわざ生理なんてと言うのも嫌だし…  
これで悩んでる人数人は居ると思ひまして。  
先生に相談してなんとかなるものでも無さそうで…  
経験ある人、この場合どうした～などの回答がほしいです。  
愚痴混じりですが、先生達だけホテルでそう言うことは気にせず泊まれるけど生徒がこんなこと悩むっていうのは頭に無かったのかな?と、一応、安くはない修学旅行代払って行くんですから楽しくないのはいやだし、生徒からするとホテル絶対楽しいけど民泊はそれぞれ感じ方があるし…何故民泊なんかにしたのか意味不明です…

C (2009/9/16)

中学生のお子さんがいらっしゃる方に質問させていただきます。  
修学旅行についてなんですが、最近の傾向として中学校での修学旅行は「民泊」っていうんですか？一般のお宅に泊まるといった形をとる旅行があるみたいで、こちらの中学校でも今年の修学旅行から、民泊になるようです。  
今、中学校にあがっているお母さんからその話を聞き、一応、学校では生徒に修学旅行先のアンケートをとったようなんですが、どうも生徒の希望では小学校の修学旅行先とは違う方面での希望が多かった（民泊ではない方面）ということなんですが、蓋をあけてみれば小学校の修学旅行先と同じ方面で民泊になったそうです。  
そもそも、修学旅行先に民泊という形をとるのにはどんな意味があるのでしょうか？  
そのお母さんに聞いてもよくわからないみたいで、旅費で5万円の積み立てを考えると民泊ってどんなものなのかしら～？と、ボヤいていました(^^ゞ  
修学旅行先って、そもそもアンケートはとっても結局は先生が決めるんでしょうか？  
民泊についてご存知の方、又は、修学旅行で民泊を経験された方、教えていただけませんか？  
よろしくお願いします。

D (2013/4/16)

修学旅行での民泊

今度息子が修学旅行へ行き、農業体験をしてその後民泊します。  
スケジュールは、アンケートなどなく1年生の時から既に決まっていました。  
一泊は別の県のホテルに泊まるのですが、もう一泊は民泊です。  
ですがそのことについて少しもやもやしています。  
理由は旦那がサービス業の為家族旅行に連れて行ってあげることが出来ません。  
夏休みは何かとお世話になっている私や旦那の実家へ(それぞれ車で2時間ほどの場所)行きます。  
田んぼや畑を作っているので農業体験し放題です。  
なにより夏休みは宿泊料金がとても高いですよ。お恥ずかしながらそんなに余裕のある生活でもないで、閑散期の何倍にもなる料金は出せません。  
ですので修学旅行ぐらいいはホテルに泊まってわいわい楽しめればいかなと思っていたのですが(羽目を外しても良いと思っている訳ではありません)……。民泊って一軒に泊まれる人数も少ないし、わいわいできませんよね？  
息子自身もいろんな不安があるようで「嫌だな～」と言っています。  
民泊されたことがある方の感想では「いい体験になった」というのをよく目にしましたが、反対に「ここが不満だった・嫌だった」と思ったことがあれば教えてください。

断片的な事例ではあるが、いずれにも共通する視点として、「民泊は旅行費用に見合うのか」というものがある。Cは「5万円の積み立て」と述べるが、日本修学旅行協会によれば、2012年度の修学旅行の総費用平均額は、中学校で61,952円（平均宿泊数3.0日）、高等学校で97,486円（平均宿泊数4.2泊）である（日本修学旅行協会2013：3-23）。大学生の国内卒業旅行費（2014年）の平均が58,162円であることと照らし合わせても、修学旅行費は低額とは言えず、結果としてDのように「修学旅行ぐらいいはホテルに泊まってわいわい楽しめればいい」という感想が抱かれるに至っていると考えられる。

### 3-3. 民泊の内容に関する葛藤

続いて、以下E、Fは、受入れ先との関係に関する質問の事例である。

E (2013/4/25)

今度修学旅行で鹿児島県にいきます。  
僕は兵庫県に住んでいます。鹿児島では僕たちは民泊体験をします。  
そこで企画として、兵庫県の紹介をすることになりました。  
僕は神戸市の紹介しようと思っています。  
実際僕は神戸市には住んでいないので神戸のことはあまりくわしくわかりません  
なので、神戸市のいいところや観光スポットなど教えてください。  
民泊体験をさせてくれるおじいさん、おばあさん達に楽しんで聞いてもらえたらいいと思っています。  
回答宜しくお願いします。

F (2012/11/29)

食欲不振で悩んでいます  
私は高校2年生です  
最近テストや検定、友人関係で悩んでいました  
そんな時に彼氏に八つ当たりをしてしまい喧嘩をしてしまいました  
今までも喧嘩はしていましたがここまで大きいのは初めてです  
私と我が儘過ぎたのが原因なんですけどもう我が儘を言うのはやめようと思いき死に我慢  
していました  
でも彼氏は離れて行ってしまおうような気がしてとても怖いです  
彼氏は好きとは言ってくれているのですがとてもそっけないです  
とても不安になりとうとうご飯が食べられなくなりました  
<中略—引用者>  
家族みんなが心配しています  
もうすぐ修学旅行があります  
民泊をする予定なのですがご飯が食べれないのは失礼だと思い本気で治したいと思って  
います  
やはり精神科に行った方がよいのでしょうか  
どうすれば食欲がわき、ご飯を食べれるようになるのでしょうか

修学旅行に参加する生徒の関心が最も高いのが、この「受入れ先への配慮」ということになるが、この点は、先に紹介した民泊の教育的効果に関する若林（2013）の整理とも合致する。すなわち、修学旅行における民泊は、初対面となる受入れ先家族との間に「マナー・モラル・心の成長」に関する葛藤（どのように挨拶すべきか、どのような交流方法・出し物が喜ばれるか、どのような手土産が相応しいか、提供された食事を残したとしたら失礼にあたるのではないか）を引き起こしていると言える。

一方、同じく「人間関係」に関する質問であっても、「班内の友人関係」については、普段の学校生活と修学旅行での班行動の間に生じる拗れにまつわる質問が占めている。以下G、Hは班内の友人関係に関する質問の事例である。

G (2013/10/1)

修学旅行の班で悩んでいます。  
高校生2年女です。  
12月に、修学旅行に行くのですが、班で悩んでいます。  
元々5人班のはずだったのに、民泊もあるため4人班に変更になり、1人を外さなければならなくなりました。  
その1人が、元々ぼっちだった子なんです・・・。  
私たちが出した答えでした。理由は、実はその決めた班の中に、そのぼっちのコを嫌いだというコが出たからです。  
それと、元々4人でめっちゃ仲良しだったのに、ぼーんと入って来たのがぼっちのコだったからです。  
その子は中学の時の友達で、なぜか高校で嫌われています。  
その子は万人受けするコではなく、人からよく嫌われるタイプのコです。その子を外す

ことになってしまったのですが、その子を傷つけずに外す方法はないでしょうか。  
でも、その子を外すとすると、その子はクラスでぼっちになり、班になれる子もいない  
と思うんです。  
だから、凄く悩んでいて・・・。

H (2014/10/21)

今週の金曜日に修学旅行を控えた高校2年生女子です。  
長文失礼します。  
私には、今までクラスに一人だけ友達がありました。  
ですが、その友達は修学旅行を控えていたこの時期に突然、転校をしてしまいました…。  
もちろん、クラスで唯一の友達だったので、その子と部屋も同じ、バスの隣なども一緒  
にしようとおもっていました。  
ほんとに突然その友達はいなくなってしまったので、どうすればいいのか分からない状  
態です。  
その子がいなくなってしまったため、わたしはクラスで誰一人として話せる人がいない  
状態になってしまっています。  
バス決めはまだできてなかったのも、もちろん私は余り物になってしまいます。  
その時点でものすごく、嫌です…  
私の高校は、3泊4日の旅行です。  
1日目はホテルに泊まるので、一部屋、10人くらいなので、私が特別目立つことはない  
のですが、問題は2日目からです。  
2日目からは、民泊になり、3人で各自の家に泊まります。  
本当は私、友達、他2名だったのですが、友達がなくなってしまったため、3人になっ  
てしまいました。  
その、3人の時が今回の修学旅行で1番いやなところ…  
問題はその2人が私を嫌っていることです。  
その2人のうちの1人は私と同じバイト先で、そこで面と向かってうざいきもいなど罵  
倒されました。  
もう一人はそのこと一緒に私を陰で悪くいっています、  
なぜ、そんな奴らと組んでしまったのかは、四人か五人班ではないといけないのに、2  
人2人で余ったからです。  
無理やりクラスの奴らにくつつかされてしまいました。  
本当に行くことが苦痛ですが、人生に一度きりの修学旅行なので、行こうとおもって  
いますが、近づくにつれ、嫌なことしか想像ができません…。  
こんな私でも、少しだけでも、修学旅行を楽しむ方法を教えてください…。

これらの質問例にも見られるように、当該生徒にとって民泊は、普段の学校生活と修学旅行での班行動の間に生じる拗れが噴出する場と捉えられている。教室の島宇宙化や、その序列化によるスクールカーストの出現は、特別活動の課題ともなっている(山田2014)が、民泊の場合、「受入れ先家族」の存在によって、(少なくとも修学旅行中は)学校生活の人間関係に配慮しすぎる必要がなくなる可能性もある。特別活動としては、この受入れ先家族の存在も視野に入れながら、班行動の利点をどのように引き出すかが焦点になってくる

と言える。

#### 4. まとめと今後の課題

本稿は、「子ども農山漁村交流プロジェクト」事業開始以後の修学旅行への民泊導入の実態とその教育的効果を確認しつつ、それに参加する生徒やその保護者にはどのような葛藤が生じているかを確認した。

修学旅行への民泊導入は、実態として広く普及するには至っておらず、また、特別活動で展開されてきた修学旅行論の観点からすれば、旅費や「受入れ先家族」および班行動もたらず人間関係の葛藤という新たな課題が提示されていることになる。修学旅行への民泊導入に関する議論では、都市農村交流や体験学習の方途およびその効果に焦点が集中しがちだが、特別活動の観点からは、大型ホテルや旅館ではなく「班別に民泊をする」ことの意味について論じていく必要がある。さらに言えば、修学旅行に限らず、民泊のような、学級や学年の集団から離れた班行動というものを特別活動としてどのように評価していくかが、実践としても研究としても問われてくると言える。

なお、分析の手法として、本稿では、Yahoo!知恵袋の質問内容に関する初歩的な内容分析を行うに留まったが、教育課程の中でも、保護者や地域住民との関わりが強く、学校卒業後の思い出としても印象に残りやすい「特別活動」の内容やその変化が、社会でどのように受け止められているかについて、Yahoo!知恵袋のような消費者生成メディア(Consumer Generated Media, CGM)の分析を行うことは、有効性が高いと考えられる。Yahoo!知恵袋の分析についても、今後、質問内容のみではなく、回答内容を含むより大量のデータを分析対象としながら、テキストマイニング等の手法で分析を進める可能性も開かれているが、これらの視点を活かした特別活動をめぐる議論の展開<sup>8)</sup>については、別稿に期すこととしたい。

#### 【注記】

- (1) 以下、Websサイトへの最終アクセス年月日はすべて2015/2/1。
- (2) 鈴木(2013:159-169)、若林(2013:164-168)で知見がまとめられている。本章では若林(2013)を参照した。
- (3) 勝谷(2010)、青野(2012)、川島(2013)など。
- (4) 「修学旅行」「民泊」の語が含まれる質問データのうち、民泊に対する疑問を含むデータを抽出した。単に「民泊」の語が含まれる質問や、同一IDによる同一内容の質問は除外した。
- (5) 本稿では、投稿者のIDをイニシャル化する。以下同様。
- (6) このデータについては、全国修学旅行研究協会(2014:3)を参照した。
- (7) TOWNWORKマガジン(2014)参照。
- (8) 例えば、教育問題におけるしろうと理論の研究として大野(2005)などを挙げることができる。

#### 【引用・参考文献】

- 青野篤子(2012)「男女平等意識の世代間継承性—Yahoo!知恵袋の分析から—」『福山大学人間文化学部紀要12、pp.29-42.
- 麻生千明(2014)「修学旅行の変遷に関する考察」『東洋文化』(足利工業大学東洋文化研



- 研究会編) (33)、pp.211-246.
- 坊安恵・中村貴子 (2013) 「体験教育旅行における受入農家民泊の普及過程に関する研究—滋賀県東近江市愛東地区を事例として—」『農林業問題研究』49 (2)、pp.409-414.
- (2014) 「体験教育旅行における住民主体の受入組織の課題—行政主体の受入組織と比較して—」『農林業問題研究』50 (2)、pp.113-118.
- Furnham A. (1982) *Lay Theories: Everyday understanding of problems in the social sciences*. Pergamon Press.
- 箱石匡行 (1996) 「修学旅行と人間形成—社会科 (公民科) 教育の視点から—」『岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』第6号、pp.19-30.
- 勝谷紀子・岡隆・坂本真士 (2010) 「日本における自殺のしろうと理論」『研究紀要』(79) pp.61-66.
- 川島亜紀子 (2013) 「『Yahoo!知恵袋』に見る夫婦間葛藤解決方略」『千葉大学教育学部研究紀要』61、pp.185-191.
- 日本修学旅行協会 (2013) 『データブック教育旅行年報』
- 小椋唯一 (2007) 『教育旅行が地域を変える 子どもたちの観光力』エムジー・コーポレーション。
- 佐伯英人ほか (2007) 「集団宿泊的行事の教育効果に関する研究 (I)」『山口大学教育学部研究論叢』第57巻第3部、pp.75-83.
- ほか (2008) 「集団宿泊的行事の教育効果に関する研究 (II)」『国立青少年教育振興機構研究紀要』第8号、pp.25-35.
- 佐藤真弓 (2010) 『都市農村交流と学校教育』農林統計出版。
- 鈴村源太郎 (2013) 鈴村源太郎編「アンケート調査にみる宿泊体験の効果」『農山漁村宿泊体験で子どもが変わる地域が変わる』農林統計協会、pp.141-169.
- 野田知子 (2008) 「インタビューで聞きました 農業体験修学旅行で中学生が感じたこと」『食農教育』(61)、pp.38-43.
- 農林水産政策研究所 (2010) 『子どもを対象とした農山漁家宿泊体験による農山漁村振興の実態と課題』
- (2013) 『農山漁家宿泊体験の現状』
- 農林水産省ホームページ「子ども農山漁村交流プロジェクト」  
URL : <http://www.maff.go.jp/j/nousin/kouryu/kodomo/>
- 大野俊和 (2005) 「いじめのしろうと理論—過去20年の新聞記事を用いた内容分析—」『札幌国際大学紀要』(36)、pp.27-37.
- 須賀忠芳 (2013) 「『学ぶ観光』としての修学旅行の意義とその課題—福島県立会津高等学校の取り組みから—」『日本国際観光学会論文集』第20号、pp.97-104.
- TOWNWORKマガジン (2014) 「卒業旅行にかかった平均費用、海外組は22.8万円、国内組は5.8万円」URL : [http://townwork.net/magazine/job\\_wpaper/st\\_trend/7825/](http://townwork.net/magazine/job_wpaper/st_trend/7825/)
- Tran Thi Mai Hoa, NOMA Haruo (2012) "Development of Japanese-style Ecotourism Based on School Excursion: A Case Study in Iida City, Nagano Prefecture" *Japanese Journal of Human Geography* 64-4, pp. 1-20.
- 山田伊澄 (2008a) 「農業体験学習による子どもの意識・情感への影響に関する実証分析—実施場所の異なる都市地域の3つの小学校を対象として—」『農林業問題研究』第171号、pp.326-336.
- (2008b) 「農業・農村体験による子どもの気分状態変化に関する分析」『農林業

問題研究』第170号、pp.181-184.

若林憲子（2013）「グリーンツーリズムの教育旅行による農家民宿・農家民泊受入と農業・農村の展開可能性」『地域政策研究』第15巻第3号、pp.159-179.

Yahoo!知恵袋 URL：<http://chiebukuro.yahoo.co.jp/>

山田浩之（2014）「特別活動の現代的意義」山田浩之編『特別活動論』協同出版、pp.9-21.

全国修学旅行研究協会（2014）『平成25年度研究調査報告 修学旅行の実施状況調査・修学旅行の課題調査『学びの集大成を図る修学旅行』の取り組みについて』





**現代の教員養成における開かれた教職の専門性について**  
**教育学的な検討を加える試み（其の一）**  
**—教職課程のカリキュラムをめぐって—**

Les enseignants professionnels analysé des sciences de  
l'éducation dans l'ère planétaire ; numéro 1

宮盛邦友\*  
MIYAMORI Kunitomo

**はじめ**

本稿は、現代の教員養成における開かれた教職の専門性について教育学的な検討を加えることを試みることを目的としている。

「現代の教員養成」・「開かれた教職の専門性」・「教育学的な検討」という表現そのものが、すでに定義を必要としており、了解された何かを意味しているわけではない。

それでもなお、昨年出版した、『子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同』（北樹出版・2014年5月）、および、『現代の教師と教育実践』（学文社・2014年4月）では、そのことを十分に意識しながら、二著書の相互連関をもたせた上で、前者にあっては現代人間学を、後者にあっては現代学校論を思考した。具体的には、現代の教育を人間発達援助の一環として位置づけた上で、「現代の教員養成」を教育専門職とその実践の独自性・固有性を高度化すると把握し、「開かれた専門性」を子どもたちの声を聴くことと人間発達援助専門職と連携することの開発に求め、「教育学的な検討」を教育思想・教育実践と教育法・教育政策をつなぐ、あるいは、ミクロ・レベルの教育とマクロ・レベルの教育の同時可能性に見定めた。

ある一つのまとまりを構築してしまうと、このようなものの見方を自明視したくなるが、再度、とらえなおす努力をしなければならない。なぜならば、そのことを通してでしか、これからの私自身の研究・教育・臨床のそれぞれの活動を、より実質化することができないと感じているからである。

**1. 教師を育てる仕組みをつくる**

今日の教師教育改革をめぐっては、教師教育政策においては、小学校・中学校一貫の教員免許状や修士課程レベルでの教員養成などが、また、教師教育実践においては、アクティブ・ラーニングなどが、それぞれ進行している。これらが登場してくる背景には、いじめなどをはじめとする、いわゆる子ども問題・学校問題が深刻化しており、それらに対応できない教職の専門性が疑問視されていることを指摘できる。これらに共通する考え方は、教員養成において、理念よりも現実をより重視する、ということである。しかし、このような「実体」主義に基づく教師像は、つきつめるところ、なんでもこなすことのできる正義のお助けマンのような教師像であり、問題解決には至らない。むしろ、「実体」主義に

---

\* 学習院大学文学部教育学科

対する「関係」主義に基づく教師像は、つきつめれば、ある問題の構造を他の問題の構造に構成してなおしていく力を有する教師像であり、問題解決の糸口を見つけ出すことができる。現在、文部科学省は、教員養成のカリキュラムの中に、発達障害に関する科目を新設する、道徳教育に関する科目を充実する、脳科学に関する知見を含める、などをめざしている。「実体」主義に基づく教師像から見れば、教師が覚えるべき知見は、年々、増加していくことになるが、「関係」主義に基づく教師像からすると、その知見を前提とした上で、ある事柄の構造を展開して対応していけばよい、ということになる。

以下の表は、「関係」主義に基づく教員養成のカリキュラム・デザインの試案である。教育職員免許法および関連法令による範囲内においてはあがあるが、このような構図でもって教員養成をおこなうことで、開かれた教職の専門性が形成される、と考えられる。（当然、このカリキュラム・デザインは、宮盛個人の見解であることをお断りしておく。）そして、この構図そのものが、現代教育学の構図である、と考えている。

### ■ 「関係」主義に基づく教師の専門的力量を訓練するための 教職課程カリキュラム・デザイン ■

※すべての授業を通して、体験・経験をする、読書をする、プレゼンテーションをする、ディスカッションをする、場の運営をする、という力を訓練する。

年次	内 容
1 年生	<p>A. 教育理解を深める（基本） 近代教育と現代教育の理念と現実を通して、世界的視野に立つ教師観・教育実践観を形成する。 ○教育基礎 ……教育の目的を理解する。 ○教職概論 ……教師の任務と役割を理解する。</p> <p>B. 子ども理解・人間理解を深める（基礎） 子どもの臨床・発達・援助の理論と実践を通して、事実的子ども観・人間観を形成する。 ○教育心理学 ……発達の・関係的観点から、子どもの本質を理解する。</p> <p>C. 学校理解・地域社会理解を深める（基礎） 学校の臨床・発達・援助の理論と実践を通して、規範的学校観・地域観を形成する。 ○教育制度 ……法制度的・政策的観点から、学校の機能を理解する。</p> <p>D. 学習理解・授業理解を深める（基礎） 授業の臨床・発達・援助の理論と実践を通して、事実的・規範的学習観・授業観を形成する。 ○教育課程論 ……子どもの権利・学校の公共性の観点から、教職の専門性を理解する。</p> <p>E. 教養理解を深める（基本） 近代と現代の理念と現実を通して、世界的視野に立つ教養観を形成する。 ○日本国憲法／外国語コミュニケーション／情報処理／スポーツ・健康科学 ……日本国憲法を理解する。 外国語コミュニケーションを理解する。 情報機器の操作を理解する。 体育を理解する。</p>

年次	内 容
2年生 3年生	<p>B. 子ども理解・人間理解を深める（発展）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○道徳教育の研究 ……ライフサイクルの視点から、発達の道徳観を養い、聴く力を構成する。</li> <li>○生徒指導の研究 ……アイデンティティの視点から、援助的指導観を養い、繋がる力を構成する。</li> <li>○教育相談 ……ライフサイクルとアイデンティティの視点から、臨床的相談観を養い、聴く力・繋がる力を構成する。</li> </ul> <p>C. 学校理解・地域社会理解を深める（発展）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○教育方法・技術 ……学校指導の視点から、方法的・技術的教授観を養い、教える力を構成する。</li> <li>○特別活動の研究 ……学校自治の視点から、活動的教授観を養い、学ぶ力を構成する。</li> </ul> <p>D. 学習理解・授業理解を深める（発展）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○各教科教育法Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ／教科に関する科目 ……子どもの権利・学校の公共性の視点から、教科教育観を養い、人間形成力・実地研究力を構成する。</li> </ul>
4年生	<p>B. 子ども理解・人間理解を深める（事例・実地）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○介護等体験 ……特別支援教育・社会福祉の現場で感じることを通して、教師としての課題を発見する。</li> </ul> <p>D. 学習理解・授業理解を高める（事例・実地）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○教育実習 ……学校現場で感じることを通して、教師としての課題を発見する。</li> <li>○教職実践演習（中・高） ……教育実習で体験・経験したことをふまえた上で、教師としての課題を再発見する。</li> </ul>
大学院	<p>A. 教育理解を深める（特殊）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○教育学演習 ……外書講読・調査研究を通して、教職の専門性を高度化する。</li> <li>○教育特殊研究 ……模擬授業を通して、教職の専門性を高度化する。</li> </ul>

## 2. 教師をとらえる界を定める

このような教員養成のカリキュラム・デザインは、個々の領域・分野を寄せ集めればよいわけではなく、それを構成するに際しての中核となる概念が必要となる。その中核となる概念、それは、「子ども」・「学校」・「教師」である。これらの概念は、「子ども理解・人間理解」・「学校理解・地域社会理解」・「学習理解・授業理解」に対応する。その深め方については多様なアプローチがあるが、ここでは、学習院大学教職課程に関わる著作を三冊ほど取り上げてみることにしたい。私が担当する授業である「教育基礎」では、これらの概念を深めるためのプロローグとしており、「教育制度」・「道徳教育の研究」・「生徒指導の研究」・「教育実習」・「教職実践演習」・「教育学演習」などでも、これらの概念を軸として展開している。なお、ここで用いる分析するものの見方は、もちろん、「関係」主義に基づく教師像である。

## (1) 子ども理解に向けて

——鎌原雅彦・竹綱誠一郎『やさしい教育心理学〔第3版〕』, 有斐閣, 2012年  
(初版・1999年、改訂版・2005年)

「教育心理学の基本的知見を整理し、またその背後にある心理学的なものの見方、考え方をわかりやすく伝えること」を意図したこのテキストは、確かな科学的知見を私たちに提供してくれている。

教育学・教育心理学の基本概念である「発達」についてはこうである。教育学では、ピアジェ、フロイト、エリクソンなどの発達理論を概括して、その理論から教育実践をとらえなおす、という思考方法で発達を理解する。それに対して、教育心理学では、発達理論の概括よりもその基礎となっているデータを紹介して、現実の子ども・青年＝若者の分析もそれらを応用しながらデータで説明する、という思考方法で発達を理解する。例えば、子どもの攻撃性・破壊性に関してはエロンたちやボルスタッドとジョンソンのデータを用いて、いじめに関しては内閣府のデータを用いて、議論を展開している。これが、確かな科学的知見である。

教育学の発達理解では、つきつめていうと、それを見ている者のまなざしの主観性が問われることとなるが、教育心理学の発達理解では、つねに、客観性を重視することとなるため、誰もが納得をすることができるのである。その意味で、「子どもを理解する」といういとなみは、まずは、科学的な知見に基づかなければいけない、ということはいえるのである。

その上で、アンリ・ワロンやエリック・ホーンブルガー・エリクソンの発達概念が、はたして本当に、科学的知見によってのみから構築されていたのか、という疑問が残る。ワロンにしるエリクソンにしる、いわゆる実験を基礎にして発達概念を構築したという印象はない。むしろ、ワロンは、経験科学と精神科学の同時成立可能性を考えていたし、エリクソンは、精神科学を経験科学で説明することを考えていた。

真の科学的知見とは、おそらく、発達における自己超越をめぐる論理の解明の如何に関わっているのではないだろうか。その意味で、竹綱の「運帰属に関する教育心理学的研究」は、精神科学的課題を経験科学的方法でもって解明する、という新しい地平を切り拓いているのではないだろうか。ここに、教育心理学の教育学に対する重要な貢献を見ることができるのである。

このような観点をもつならば、近年の新しい研究的・実践的課題である「発達障害」についても、科学的知見をふまえた上で、発達障害というものの見方が問われることになると思われる。

どちらにしても、教育心理学が提供する科学的知見は、教育と教育学を理解する上での第一歩だということになるのである。

## (2) 学校理解に向けて

——齊藤利彦『試験と競争の学校史』, 講談社学術文庫, 2011年 (平凡社・1995年)

本書の基本的な課題意識は、「私たちの国の学校は、あまりにも深く、試験と競争にとられすぎてしまっていないだろうか」にすえられている。そこで問題とされているのが、「試験制度の実態、つまり試験の実際の形態や方法、さらにはそこから生み出されたわが国の試験の独特の技術ともいべきものの解明」である。その視座は、「第一に、〔中略〕試験制度〔中略〕の成立と定着が具体的にどのような経緯で進められていったのか」・「生徒や教員、そして親たちの体験の歴史という側面からもとらえ返さなければならない」に



求められている。それを描き出す史料は、県教育誌、学校誌、教育雑誌、校友会雑誌などであり、これらが駆使されて復元されている。

つまり、「試験」を手がかりとして、近代日本における学校制度の理念と現実を、「学ぶ者」の視座から、一次史料を用いて、描き出しており、そのことを通して、現代日本における試験制度を問いなおそうとしているのである。

例えば、中学校における競争と淘汰をめぐる、齊藤は、「各学年ノ課程ノ修了又ハ全学科ノ卒業ヲ認ムルニハ平素ノ学業及試験ノ成績ヲ考査シテ之ヲ定ムヘシ／試験ハ分テ学期試験及学年試験トシ学期試験ハ第一学期及第二学期内ニ於テ之ヲ行ヒ学年試験ハ末ニ於テ之ヲ行フヘシ（第四七条）」という中学校令施行規則（1901年）と「学期末の定期試験の結果は、全学年の生徒の全教科及び操行の評定（百点満点で表示）及び及第・落第を明記した成績一覧表（成績順で配列）が冊子にまとめられて全父兄に届けられた。誰が何点で何番であるかは、生徒はもちろん、どの父兄にも一目瞭然であった」という旧制静岡中学校の百年史にある記述を対照している。そこから、「なお、中学生による『同盟休校』は、明治・大正期に頻発している。中学校での競争の状況がそれらの事件とどう関連したのかは重要な研究課題となろう。〔中略〕また、試験と競争の秩序への『消極的逸脱』ともいふべき形態として、当時、中学生にカンニングが蔓延していたことが指摘されている。〔中略〕こうした側面を含め、競争秩序への中学生の側の対応を、多面的に解明していくことは今後の課題としておきたい」という興味深い指摘をしている。制度だけでなく、実態だけでなく、その両者の関係を明らかにしようとしており、そこから新たな研究課題を導き出している。

このような論証を読むと、受験競争に代表されるメリトクラシーをめぐる問題と、そこから派生されるいわゆる子ども問題・学校問題、という構図が浮かび上がってくる。それは、まさに、近代教育と現代教育をつらぬく課題であることが分かる。そして、同時に、小学生だった私が、なぜ、中学校受験をして、大学にまで行こうと考えたのか、という疑問を、自分自身につきつけることにもなる。ここに、教育史を学ぶことの意味を発見することができるのである。

私たちが直面する現代教育制度は、このような近代教育制度を世代継承することで私たちの心性として成り立っており、私たち自身がそのことを自覚的に理解することなしには、日本の教育改革を求めることはできないのではないだろうか。

### (3) 教師理解に向けて

——山崎準二編著『教師という仕事・生き方【第2版】 若手からベテランまで  
教師としての悩みと喜び、そして成長』、日本標準、2009年（初版・2005年）

「教育のライフコース研究」とは、「教師は、教師としての力量を、いかなる場で、いかなることを契機として、いかなる具体的内容のものとして、形成していくのであろうか」を研究する領域である。

20人の教師の語りの中で、私が気になったのは、A教諭（小学校勤務・男性・20歳代・教職歴2年）とG教諭（小学校勤務・男性・40歳代・教職歴22年）である。

A教諭は、教師としての基本的態度を見つめなおす中で、「子どもをどれだけ大事にできるか」という理念を獲得するに至った。それは、「その時々に見える細心の配慮をすること」という意味であるという。このことに気がついた背景には、学生時代の教育実習の最中に、実習について悩んでいた時に、「自分の力についてあれこれ考えるより、明日の授業をどうすればいいか考えるほうが生産的なんじゃないか。もともと力があるわけない

んだし、今やらなきゃいけないことを一生懸命考えればいいんじゃないか」と思いついたことがあったが、それが今日を支えているのである。

G教諭は、教育についての根本的な問いを学習するために教育学の本を読んでいる中で、「子どもはよりよくなりたいと願っていると考えれば、願いをかなえさせてあげればいい。もちろん未熟な子どもたちである。思い描いているよさは、漠然としていて表層的なものも多い。だからこそ、教材があり授業があり仲間（教師・友達）がいる。長い目で子どもをどう育てるか、子どものよさを拡張させるためにはどういう教材研究や授業構想が必要なのか」というような授業観に変化していったという。

この二つの教師の声について、私が気になったのは、少し前の自分と少し後の自分とが重なったからではないだろうか。つまり、私自身が大学教育の教師として成長をしたいと感じているからではないだろうか。その意味で、自分がいくつの年齢の時にこれらの教師の語りを読むのかによって、惹かれる箇所が変わってくるのである。

「教師が、自分の教師としてのライフコースを語るということは、『語る』という行為を通して自分自身との対話が生み出され、その自己内対話によって、自分のこれまでのライフコースを整理し、意味付けていく作業にほかならない。それは同時に、過去を懐かしむことではなく、現在の自分を見定め、これから自分が向き合わねばならない課題を明確にし、その取り組みの見通しをつけていく作業でもあるのだと思う。そういう意味では、過去に向かう作業ではなく、現在の位置を確かめ、未来に向かう作業なのである」という質的な分析を通した山崎の指摘は、その教師の力量形成が歴史を担っていくことを意味していると同時に、他者のアイデンティティ形成に寄与しているということも意味しているのである。

「私たちは、〔中略〕多様で個性的なものを互いに認め合い・受け入れながら、さまざまな生活の場でさまざまな人々とも学び合うことを通して、結び付き合い・支え合う関係性を築きながら、教師としての成長と力量形成を図っていくことが重要なのである」という教師のライフコース研究の知見は、現代の教師に求められている開かれた教職の専門性そのものであり、その意味では、教師自身がライフコースを語るということが、教職の専門性を高めることになるのではないだろうか。

## (つづける)

このように、「関係」主義に基づく教師像について、その養成カリキュラム素描と中核的概念に関しての分析を試みた。

「其の二」は、引き続いて、教育における「プロセスとして」・「動的に」という分析様式について思考することにしたい。

## ライフコース・アプローチにもとづく教師の〈実践知〉研究 (2) —〈実践知〉を捉える視野の素描とパイロット調査結果の内容分析—

### A Life-Course Approach to the “Practical Wisdom” of Teachers (II)

山崎 準 二\*  
YAMAZAKI Junji

#### はじめに

本稿は、先に報告した同タイトル論文（以下「前稿 (1)」と略称）の続稿である。「前稿 (1)」では、論文タイトルにも掲げた〈実践知 (practical wisdom)〉概念に関して、筆者なりの定義を「第一段階的な整理」と断りつつ、包括的に捉えておくことを述べておいた。本稿においてもいまだ「前稿 (1)」同様、〈実践知〉概念をあえて曖昧さを含みつつ包括的に捉えておくことから出発している。

また、「ライフコース・アプローチ」とは、筆者が継続して実施してきている教師（個人及びコーホートとして）の発達と力量形成の実態調査（質問紙調査とインタビュー調査）において採用してきた研究方法であるが、それは人生における「個人時間・社会時間・歴史時間」における諸経験とそれらの相互影響作用を視野に入れて、教師の発達と力量形成の実相を捉えようとしたものである。そういう意味では、「ライフコース・アプローチ」は、教師の発達や力量形成の実相をややマクロな視点と時間軸から捉えることに特長があり、本研究目的はその特長を生かして、〈実践知〉への追究を試みようとするものである。

筆者〔山崎〕の「ライフコース・アプローチにもとづく教師の発達と力量形成の研究」の目的の一つには、「教師の専門的力量」とは何か、それはいかなることを契機として、どのようなプロセスを経て自己形成されていくのか、といった課題の解明が常にあり続けてきている。こうした課題意識の下に、今回、「ライフコース研究」という理論的枠組みと諸概念を用いて、〈実践知〉への追究を試みようとしたのであるが、「前稿 (1)」及び本稿はまだその第一歩を踏み出したのにすぎない。

〈実践知〉をめぐる議論は、近年、教育学のみならず様々な学問分野において盛んに行われてきているが、本稿では、〈実践知〉をどのようなものとして理解し、解明していくかといった議論の構図を、原理論的に「前稿 (1)」を補足する意味も兼ねて、研究ノートの素描をすることから出発していきたい。そして、それに引き続いて、パイロット調査として試みた「転機を語る言葉・思いに関する質問」に対する回答記述内容を、「前稿 (1)」での統計的な整理に続けて、内容的な再整理とその意味づけを試みていきたい<sup>(1)</sup>。

#### 第1章 〈実践知〉の視野

〈実践知〉をめぐる議論は、哲学の分野においても、近代的知識観の問い直しとともに「臨床の知」というものの措定と議論という形で、興隆してきている。本章では、〈実践知〉を捉える視野を広げる意味で、まず、「フロネーシス」と「暗黙知」という概念につ

---

\* 学習院大学文学部教育学科

いて取り上げ（第1節）、続けて＜実践知＞に関する研究の一環としてある「わざ言語」と「ナラティブ」について考察（第2節）していきたい。

## 第1節 「フロネーシス」と「暗黙知」

塚本明子（2008）は、いわゆる「技術」であるテクノロジーの語源でもある「テクネー」と対比しつつ、「テクネーではない知」、まだテクネー化していない知、テクネーによって判別されていない知の存在を指摘し、その「捉えにくくて語りにくい、そして語られることの少ない非テクネー的な知」を、とりあえずアリストテレスの言葉を借りて「フロネーシス（phronesis, 勘考、倫理知、行為知、為す知、思慮、叡智、識見、実践的知恵などとさまざまに訳されているという）」とよんで考察している。そして塚本は、両者の関係を次のように述べている<sup>(2)</sup>。

本書のテーマは、テクネーとフロネーシスを対立するものとして捉えるのではなく、フロネーシスがテクネーの働くところに、「テクネーでないもの」として初めて登場し認識されてくるのみならず、やがて自らテクネー化することで知としての足場を定め、新たなフロネーシスを生み出してゆくというプロセスを探ることである。つまり、テクネーと絡み合っただ動く知としてのフロネーシスである。

塚本が、この「絡み合っただ動く知としてのフロネーシス」を、ロゴスという知的な働きをもとにして考えられていることに由来するテクネーとの関係の中で、「対置よりも両者の重なりと絡み合いにおいて捉えたいと考え」るとき、フロネーシスは「ロゴス（理）」とも不可分に結び付いた「行為の知」としての姿をみせるのである。

同時に、両者がともに実践に関わる知でありながら、テクネーが「行為とは独立の特定の所産ないし目的を有し」たものであるのに対して、フロネーシスは「行為とは独立の所産がない」というものであると区別されるとき、そこにフロネーシスの、それを有する人の価値観や信念、あるいは徳といったものとも不可分に結び付いた「行為の知」としての姿も見ることができるのではないか。塚本は、次のようにも述べている。

彼〔アリストテレス——山崎〕がテクネーを、行為とは独立の所産を生み出す働きを導く知としたことは、逆に行為から切り離せない知、すなわちプロセスそのものに意味があり価値があるような知が存在するという事に注目したからであろう。その結果として、明確に行為から「切り離せないもの、割り切れないもの」をフロネーシス（行為知）と名付け、それをテクネーのように外から成果を測れる専門知と区別して、社会生活に不可欠かつ同時に政治活動を為すための倫理的な側面に関わる知とし、人間のヘクシス（性格）やパトス（感情・受動）という曖昧で不合理なものをも含めた全体性に関わるような知としてまとめようとしたのであろう。

さて、塚本は、「絡み合っただ動く」知としての「フロネーシス」は、「捉えにくくて語りにくい、そして語られることの少ない非テクネー的な知」であるがゆえに、「暗黙的な（tacit）知」との呼称を余儀なくされている、とも述べている<sup>(3)</sup>。

すでにふれたようにギリシア時代のテクネーについて顕著なことは、専門家テクトン（テクネーをもっている人）が家を建てたり笛を吹いたりする技術と、それについてのロゴスを持ちそれを語れることが一つのこととして捉えられていたということであった。言い換えれば今日のいわゆる理論理性と実践理性のずれが、それとしては意識されていなかったということである。



ある。さまざまな知の棲み分けを経てきた今日の私たちにとっては、為すことに含まれる知はしばしば言語からずれてしまっているため、暗黙知という呼び方を余儀なくされるのである。

M. ポラニー (1966) は、「私たちは言葉にできるより多くのことを知ることができる (We can know more than we can tell)」とのフレーズとともに、その意味するところの論究で著名であるが、次のように「暗黙知 (tacit knowing)」の存在を説明・主張している<sup>(4)</sup>。

私は人間の知を再考するにあたって、次なる事実から始めることにする。すなわち、私たちは言葉にできるより多くのことを知ることができる。分かり切ったことを言っているようだが、その意味するところを厳密に言うのは容易ではない。例をあげよう。[中略：私たちは、人の顔を多くの中から見分けられるが、どうしてそれができるのかは分からない。しかし、最近、警察が、多種多様の鼻や口などの特徴を収集し、それらの中から知っている顔の特性を選び出し、寄せ集めることによって犯人の顔にわりとよく似た顔をつくりだす装置を導入した。——山崎補足] これは次のことを示唆している。すなわち、私たちは、自己表現するための適切な手段を与えられさえすれば、誰かの人相についての認識をいずれは伝えることができるということだ。しかし、警察がこの方法を使っても次の事実は変わらない。すなわち、私たちが、その方法以前に、言葉にできるより多くのことを確かに知っていた、ということである。それだけではない。私たちが警察の方法を用いることができるのは、自分が記憶している顔の特徴と、コレクションの中の特徴を、照合するやり方を心得ている場合に限られるのである。しかも私たちは、どういうふうにして照合したのか、言葉にすることはできない。まさにこうした照合のやり方こそ、言葉にすることのできない認識が存在することを示している。

ポラニーは、ショック綴り字の実験、人相の認識、洞窟探検の際の「探り棒」や盲人の「杖」、あるいは自転車乗りやピアノ弾きやスポーツなど多彩な事例を用いながら、「暗黙知」の存在を説明・主張しているが、ある認識・判断をする際に用いられる多様な情報・要素が何かというのではなく、それらの諸情報・諸要素をどのように用いて認識・判断するのかということこそが「行為の知」としての「暗黙知」なのである。

同時に、ポラニーは、「知ってはいるのだが説明することのできない事柄を語ろうとすると、とかく自己矛盾だと言われがち」であることも認めている<sup>(5)</sup>。

そして、塚本もまた、そのような「暗黙知の言語化——『言えないこと』のために用いる言語」の問題について、次のように言及している<sup>(6)</sup>。

言語化が難しい技能や芸は「言葉では言い表しえないものである」などといわれながらも、実際にはしばしば言葉で語られ、伝えられている。そして多くの場合、そうした言葉は伝統的な芸についての一のことわざや、ジャーゴン (隠語) のようなわかる人には通じる「通のことば」からなっており、しかも言語だけで単独に用いられるより、他の手段と併行して用いられる。弟子が一对一で師匠から教わる場合、隠喩をはじめ身ぶり、イメージ、あるいは新語や造語などが入り混じった言葉を通じ、それに加えて図や道具や代用品などを実際に動かしてみたり、自分や弟子の身体を動かしたりといろいろなものがその場に応じて用いられるのが実情である。ジャーゴンにしても実に多種多様であり、何やら形而上学的なものや疑似科学的なものから、ナンセンスとしかいいようのないつぶやきのようなものまでにわたっている。それはある人にはナンセンスな言葉が他の人には客観的な内容をもって受け取られるという、言語としての通常の伝達性を欠いているものが多いのである。

言葉以外の様々な他の手段とともに、「一のことわざや、ジャーゴン (隠語) のようなわかる人には通じる『通のことば』」が用いられるというが、それはポラニーのいうところの“maxim (金言、格言)”<sup>(7)</sup>と重なるものである。しかし、問題は、その解明と伝達

の方法であろう。

その困難な問題について、福島真人（2001）は、「暗黙知が重要であるとはいえ、では一体それらはどう研究されるのであろうか」と自問自答し、「言語化が困難とされる暗黙知を調査するのに、それを聞きとりだけに行うというのはほとんど語義矛盾である」とも述べている。しかし、暗黙知を探る手段として、「一つは複数のメディアを多角的に利用」すること、「もう一つは、それを時間軸のなかで長期的に捉える」ことが必要だとも主張している。特に後者の視点は重要であり、「暗黙知が時間軸上の構造を持つ（暗黙知の歴史性）という点についての言及」が必要であり、「我々が匠のわざや将棋のプロの読みの鋭さに感嘆するとき、それを彼らの歴史的な経験の蓄積抜きには語れない」のである<sup>8)</sup>。

福島が指摘したように「時間軸のなかで長期的に捉える」ということの重要性を認識するならば、本稿で取り上げようとしている「<転機>を語る言葉」に着目し、かつその言葉を、ライフコース上の一時点ではなく、ライフコース全体ないしは一定の時間幅の中に位置づけ、前後の文脈と関係付けながら、その語られた言葉の意味解釈をおこなうということの必要性を再確認しなければならない。

## 第2節 「わざ言語」と「ナラティブ」

次に、この「通のことば」「金言、格言」「<転機>を語る言葉」についての追究の手がかりを得るために、「わざ言語」と「(経験を語る)ナラティブ」について考察していきたい。

教育哲学・認知教育学の立場から「わざ」の伝承活動における「学び」の在り様とそこで用いられている「わざ言語」について追究している生田久美子（2011）は、“Task（課題活動）”の学びとは位相が異なる“Achievement（到達状態）”の学びの存在に着目し、後者においては、人間のある種の「できる」という能力と同一視できない、加えてそれは反射行為や習慣のような単一的な傾向性とも異なる、無限に多様な表れ方をする高次の「傾向性（multiple-track disposition）」の状態が目指されるのだとしている。そして、「わざ」の伝承をめぐる実践家たちの生（なま）の語り示された「伝承」の要点として、①「わざ」は、固定化された、方法の集合としての「技術」としてはみなされていない、②目指されている「わざ」は、課題の積み重ねを経て辿り着く高次の「傾向性」の発現であり、それはTaskではなくAchievementとしてみなされている、③高次の「傾向性」の発現のために、特定の身体感覚の共有にとどまらず、それを超えたAchievement、すなわち到達状態についての感覚の共有が目指されている、④Achievementの感覚の共有を促すための一つの工夫として、独特な言語使用、すなわち「わざ言語」が使用されている、との4点を整理・提示している。

さらに、その「わざ言語」の役割として、①比喩的な感覚の表現を通して行為の発言を促す言語（action-directed language）としての役割、②ある種の身体感覚を持つように促す、ある種の身体感覚を持つように「しむける」という役割、そして③「教える者」が「学ぶ者」に対して、自らが到達した状態（Achievement）を「わざ言語」を通して「突きつける」、言い換えるならば卓越者が至ったAchievementの感覚を学習者自らが探っていくように誘うという役割、の3点を指摘し、続けて次のような説明を加えている<sup>9)</sup>。

TaskとAchievementという二つの観点から言い直すならば、一つ目の「わざ言語」は明らかに「わざ」の伝承をTaskの問題として捉え、具体的な動きや形を指示するという役割を持っている。二つ目の「わざ言語」はTaskの段階とAchievementの段階の間を橋渡しする役割を持つ

ている。その役割は直接的な動きの指示を超えて、教える者の身体感覚と学ぶ者の身体感覚の共有を促すことになる。そして、三つ目の「わざ言語」は、Taskの指示という役割を超えて、意図的な指示の不可能性を認識した上でなおかつ伝えることをあきらめきれずに発するという、意図的「教える」や意図的「伝える」とは異なる次元に立つ類の言語である。そこには、行為の発現を促すことや、ある種の身体感覚を持つように「しむける」といった、積極的かつ具体的な意図があるわけではない。むしろ直接的にその方法を伝えられない自らのAchievementの感覚を、例えば、自らの「芸境」や「フロー体験」(チクセントミハイ、1990)の感覚を語る際に用いられる言語であり、それは直接に伝えることの不可能を認めながら、同時にそれでも投げかけ、突きつけないではいけないというパラドキシカルな思いを背景にした「わざ言語」である。

個々の技術や個々人の能力とは異なったもの、目指すべき到達状態であるもの、そしてそうした高次の「傾向性」として存在するものと捉えるべき「わざ」と、自らの経験の積み重ねの中で掴んできたAchievement状態の感覚を直接的に伝えることは不可能だと認めながらも相手に「投げかけ・突きつけるもの」として「わざ言語」はあるという指摘は重要である。

さらに、その「わざ言語」に導かれながら、学び手自らがそのAchievement状態の感覚を自ら探っていくことのためには、言い換えるならばそのような「わざ言語」の意味が学び手に開示されるためには、不可欠な前提として、学び手がすでに一定のTaskを乗り越えていることに加えて、教え手と学び手の双方の感覚が交差する「場」の共有が必要であるとの指摘もきわめて重要である<sup>10)</sup>。

以上のような生田の指摘を受けとめながらも、「わざ言語」の解明に向かう研究的営みの有力な一つとしての手掛かりとしたいのは、実践者の語り＝「ナラティブ」に関する研究である。次に、それを研究的手法として積極的に取り入れつつ、自らの専門性の内実を構築しようとしている看護学研究分野での議論を考察していきたい。

生田の前掲書にも執筆している看護学の前川幸子(2011)は、看護学分野の泰斗であるV.A.ヘンダーソンが著した『看護の基本となるもの』内における記述、すなわち「ある意味において看護師は、自分の患者が何を欲しているかのみならず、生命を保持し、健康を取り戻すために何を必要としているかを知るために、彼の“皮膚の内側”に入り込まねばならない。」という記述内の「〔患者の〕“皮膚の内側”に入り込まねばならない」という表現<sup>11)</sup>が、「看護実践の本質を端的に表現した言葉」であると主張している。前川は、「科学的知識を踏まえると同時に患者との相互主観的關係において看護を実践すること」を「看護のわざ(Nursing art)と呼ぶ」とし、「看護のわざを学ぶ上で、ヘンダーソンが表したような比喩的な表現の世界が必要になる」と主張している<sup>12)</sup>。

この「〔患者の〕“皮膚の内側”に入り込まねばならない」といったような言葉の意味解釈を、発信する側がもう少し踏み込んで明確な意味内容を伴って表明することを促す方法はないだろうか、あるいはその言葉を受信する側がどのように意味解釈し、自らの変化を生み出していったかを一定の時間的プロセスの中で明らかにしていく方法はないだろうか。P.ベナーの「ナラティブ」論の考察に進みたい。

P.ベナー(2004)は、ドレイファス・モデルにもとづいて看護師の技能面での5段階成長モデルを提起したことで著名であるが、そこで始めた明確化の試み、すなわち「当たり前とみなされている実践知、熟練したノウハウ、すぐれた看護実践の概念を、記述し、描



写し、それに言葉を与えるということ」を引き継ぐ研究作業として、「エキスパートナースとの対話」と称して、優れた看護実践者による自らの経験の語り（ナラティブ）を収集し、事例分析を行っているが、その意義を次のように述べている<sup>13)</sup>。

論理的なシステムである合理的・技術的思考では、思考における変化を捉えることができない。つまり、ある程度の時間軸での思考者の理解の変化、理解の進展や後退を捉えることができない。これを捉える形式がまさに、実践的思考の形式なのであり、そのためにはナラティブが必要となる。

ナラティブは、臨床実践の知識を獲得して理解するための一つの方法であるが、この方法は、形式的で常に基準が存在するような一般的方法ではない。実践に関するナラティブは、経験学習から得られる臨床的思考・知識とともに、その実践の本質・内容を明らかにする。実践者にとってナラティブは、自分の実践を理解するための資源であり、同僚の臨床知識を理解し共有するための資源である。組織にとっては、システム的な問題が明確になり、実践を強化する要素や阻害する要素が浮き彫りになる。さらには、ナラティブを収集することは、その実践が行われた場所の実践の精神や視野を明らかにすることにつながる。……ナラティブで思考すること、ナラティブで説明することによって、臨床的思考の論理及び状況に依存した知識は、最もよく把握できる。

看護実践における実際の経験をナラティブで説明することで、看護の役割の重要な側面が明確になるが、その側面は、技術や処置に関する形式的な記述や職務分析アプローチなどでは把握しえないものである。看護師はしばしば、以前の経験をもとにして、患者の徴候や症状について明らかに読み取れたことを物語る場合がある。この種の確かさは、標準化する論理的思考が持つ確かさとは異なり、さらなるアセスメントが必要であることを合図するものである。

どんな臨床家も、実践の目的が理解できなければ、すぐれた臨床判断は行えない。すぐれた臨床判断とは、どのような臨床状況においても「よいこと〔善〕」の発見とその「よいこと」をどのように実現するかについての理解に依存しているからである。

ナラティブは、思考の変化を捉えるために必要であるとともに、臨床実践の知識を獲得して理解するための方法でもあること、看護実践における実際の経験をナラティブで説明することによって看護の役割の重要な側面が明確になるが、それは臨床判断には実践における目的論が深くかかわっているからであること、が主張されている。

ベナー（2011）はまた、「卓越したクリティカルケア〔救急部門、フライトナーシング、在宅ケア、手術室、術後回復室——山崎〕看護実践の『濃密な〔この表現は「単に看護実践の具体的な目標だけでなく、記述した出来事の意義を把握しようとしている」ことを表す——山崎〕』民族誌的記述を提示、事例分析を行っているが、そのようなデータの収集と分析の目的として次の5点を指摘している。すなわち、①卓越した実践に埋め込まれている実践知を提起すること、②クリティカルケア看護実践での技術習得の本質を記述すること、③看護実践における専門技術の習得に対するシステム上の障害と習得のための資源を明確にすること、④専門技術の習得を促す教育方法を明確にすること、⑤クリティカルケア看護の知識と実践の本質を明確にすること、である。こうしたナラティブの収集と分析に寄せる彼女の強い思いは、次のような主張の中にも見てとることができる<sup>14)</sup>。

科学的な証拠がすぐれた実践に欠かせないことはもちろんである。しかし臨床家は、連続性や発展性・変化・わずかな違い（ニュアンス）が考慮されるような、動画にも似た推論技能を磨かなければならない。そのためには、時間経過に応じたナラティブな理解が求められる。そ

れによって、患者の状態の変化に即した理解が増加したか減少したかを、臨床家は判断できるからである。実践に関してナラティブによる内省を行う技術を磨くことが、卓越した臨床判断の向上に特に有用である……

ケーススタディは臨床状況の問題をあまねく考慮するにはすぐれた方法であるが、時間経過に伴って徐々に展開する臨床推論の姿を捉えることはできない。また典型的なケーススタディでは臨床家の意図や関心が含まれない。これに対してナラティブによる内省は、臨床家にとって手段と目的を相互に関連したもの、また状況の一時的な序列を含む状況の理解に結びついたものにてできる。

すぐれた臨床家は、状況の中に身をおき、状況との対話を続ける。その熟練の証は、状況を読み取り、反応に基づく実践を行う（患者の状況の変化やニーズに柔軟に反応する）能力である。看護教育者はこれまで、看護実践とその技術を学生に教えるにあたり、それを実習室での実践に限定することが多かった。しかし看護計画と同様、現実の看護実践は実際の臨床の状況から生まれるものである。卓越した実践は反応に基づくものであり、かつ状況を先取りするものである。

……臨床的・道徳的想像力とは、患者の状況に身をおき、患者の身体的及び人間的ニーズに直面し、競合する課題を認識し、危険性や不確定要素を感じとり、次々に明らかになる状況の流れに内在する制約や可能性を感じとる能力のことをいう。……すぐれた看護実践の一人称による体験の語りを集めるなかで、筆者らは想像力を膨らませながら看護師の物語に入っていくため、筆者らの看護に対する臨床的・道徳的想像力は高められた。読者にも同じことをしてほしいと願っている。

ナラティブこそが看護実践の中に潜んでいる実践知の理解に相応しいものであり、ナラティブこそが臨床家＝看護実践者としての発達と専門的力量的の形成を促すものであるとの強い確信に支えられ、ベナーの研究は、さらにナラティブをベースとした看護教育方法の構築へと向かっている。

## 第2章 <実践知>の析出

具体的な実践事例にねざした<実践知>に関する研究は、とりわけ看護学研究において盛んである。本章においては、まず、前章で取り上げてきたナラティブ研究をベースとした<実践知>析出の試みについて考察し（第1節）、続けて筆者〔山崎〕自身が行ってきたライフコース研究をベースとした<実践知>析出の試み（第2節、但し、これは未だ構想といった段階にすぎないのであるが）について紹介していきたい。

### 第1節 ナラティブ研究をベースとした試み

日本においても「看護現場がナラティブの宝庫である」との認識に立ち、“Narrative-Based Nursing”構築に取り組んできたのが川島みどり（2007）である。川島の提唱するナラティブとは、「セラピーとしての語りではなく、看護師自身の身体にとけ込んでいる潜在的な経験を、ストーリーとして語ることを通じて、意識の外に出し、顕在化していくとするもの」（28-29頁）であり、「先輩たちの語りを単なる自慢話や思い出話として聞き流すのではなく、その中に潜む法則性を意識化することで、看護職者全体が共有しうる技術に発展していく可能性がある」（18頁）ものでもある。

同時に、そのためにも、「聞き手が胸を打つ、同じ場所を共有できる、そしてほうふつとその場面が目浮かぶといった語り」（23頁）であることが大事であること、「看護ナラ

タイプを語るためには、豊富な日々の多様な実践を目的意識的に行うことが必須」であること、「優れたナラティブの背景には、それを語る看護師の生きざまが反映している」ことを指摘・主張している<sup>15)</sup>。

ナラティブに対する、こうした確信と期待をもつ川島のは、ナラティブの中に用いられる「ユニークな表現」にも注がれており、その先に経験知の言語化と共有の技術化を展望している<sup>16)</sup>。

……看護師は五感をフル稼働して状態把握をするのです。/ ナイチンゲールは、その性状から特定の疾患や症状までも予知できるとして、「はねあがるような」「はっきりした区別のない脈で、それもリボンのような感じではなく」「細い糸が空間の隙間を縫って走っていくような」「びくびくと震えるような」といったユニークな表現を用いています。

……看護師の身体をツールにして把握した事象を、いつまでも「こんな感じ」ととどめず、先の脈拍の性状のように「このような場合」と言語化することによって、教育により多くの学生にも伝えられ、看護師らが共有できる技術になるのです。臨床の経験知の言語化への精力的な取り組みが求められています。

ナラティブの中の「ユニークな表現」の中に潜んでいる実践の知と同様に、日常的な営みの中に潜んでいる実践の知もある。それは、日常的な営みとして表面的に眺めているだけでは姿を現してこない実践の知であり、看護職を専門職たりえるものとしている実践の知なのである。川島は、看護師が直接援助する清潔ケアのなかの清拭の意味について、追究しようとしている<sup>17)</sup>。

日本文化を基盤とした清拭とは、汚れを落として感染予防を図るというだけではありません。入浴の代行としての清拭を目ざすことです。入浴によってもたらされる心身のアウトカムを達成できる清拭を目ざすべきでしょう。そうすると、湯の温度、用いる洗剤、拭く強さと方向、ストロークの長さなどなどのエビデンスが看護研究の課題となります。同時に、温熱刺激やマッサージ効果によるさまざまな看護治療的な効果についても、検討や研究を深める必要があり、その前提として、日々の清拭を、単なる看護の日課として行うのではなく、専門職がそれを行う意味についても考える必要がありそうです。

看護行為としての清拭ケアを行なうために必要なことは、個人の「生活」を大切にすること、皮膚の構造と機能を熟知して行うこと、そして相手の“気持ちよさ”を大切にすることです。そのためには、石けんの香りやお湯の音などの演出効果も大切にしなければいけません。患者さんが、全身清拭を受けて「あー、気持ちいい」と言ったとき、術後のつらさや、眠れなかった苦しさを一時忘れるのです。そこで初めてできるコミュニケーションもあります。しかし、最近はまだおしぼりを取ってきて、ダッと拭う効率性のみを求めた方法になっていることが多いです。

体をきれいにすることは誰にでもできるように思われていますが、看護ケアとして認めてもらうためには、専門職が行う清拭はこれだけの効果を生み出すという研究に成果を発表することです。/つまり、その価値の実証に向かって努力しなければなりません。

一見、誰にでもできる、日常の行為としての「清拭」活動の中に、専門職がその活動を担う意義と専門職が発揮する実践知とが潜んでおり、それは、その実践を為す専門家自身による自らの経験のナラティブということを通してこそ、姿を現すのである。そしてその姿を分析することによって、他の者の行為とは質的に異なる専門家の行為が包み込んでいられる理論的実践的価値が確認されることになるのである。

川島と同様、看護職における臨床の知に対してナラティブ・アプローチを行っている佐藤紀子（2007）も有益な事例と知見を多く提供してくれている<sup>188</sup>。「私〔佐藤〕の研究は、記述されたものを端緒に詳細に具体的に語ってもらうことを通して、私とその場の状況をより詳細に具体的に知り、その語られた内容のなかから、看護師の臨床の知を探究する方法へと変化した。この頃から、看護師の書く事例にはストーリー性があり、行った看護がストーリーとして記述され語られることで、より実践が論理的には描きだされることにも気づいた。」（10頁）と語る佐藤は、看護師が臨床で用いている「知」には、①「閉ざされた『知』」、②「相互作用の『知』」、そして③「関わりの『知』」の3つのパターンがあると指摘している。すなわち、

①「閉ざされた『知』」：看護師の身体はその場に存在しているが、クライアントとの交流が少なく、看護師はクライアントの示しているさまざまな言語的・非言語的な行動によって自己が揺らぐことはあっても、自分自身の考えや感情に基づいて行動している。つまり「行為」と「判断」はそれぞれ独立している。「判断」はクライアントの反応で揺らぐが、新たに吟味されることはなく、あらかじめ持っている看護計画に基づいて行われる「行為」である。/この『知』を用いている場合、看護師はそこで起きている現象を一つの固定した意味合いで一義的に捉える傾向があり、クライアントとのかかわりの中で自身の行動を調整するのではない。つまり、この『知』を用いるとき、看護師はクライアントとの交流が少ない「私の世界」に存在し、そこに起きている現象の意味を「一つ」の味方で見えており、「関心は自分」に向いている。（114-115頁）

②「相互作用の『知』」：「閉ざされた『知』」を用いる看護師と違ってこの「相互作用の『知』」を用いる看護師の場合、看護師はクライアントとの開かれた世界に存在し、クライアントの状況を時間の経過のなかで捉え、看護師とクライアントとの相互作用のなかで「判断」し、「行為」をしている。……「閉ざされた『知』」のパターンと比較して、「相互作用の『知』」を用いる場合、看護師が自分について語ることが少ないという特徴があった。このことには、関心が相手に注がれていることが影響しているであろう。（137-139頁）

③「関わりの『知』」：この「関わりの『知』」を用いる看護師は、相手のニーズにそった「行為」をしており、判断は行為のなかに包含されていた。この『知』を用いるとき、看護師はクライアントを中心にした世界に存在し、クライアントの置かれている状況を全体として捉え、なおかつその重要な部分に着目し、クライアントのニーズを叶えるために直観的と捉えることができる行為をしていた。この『知』を用いるとき、看護師は「相手に配慮する世界」に存在し、クライアントを「全体的」に捉え、「相手の関心に気遣う」という関心の持ち方をしてきた。/このパターン『知』は、「相互作用の『知』」と比較すると、クライアントとの経過をクライアントを中心としてストーリー性をもって話すという特徴があった。「関わりの『知』」を用いる場合、看護師はクライアントの変化を時間を追って理解し、なおかつクライアントとその変化を全面的に受け止め、クライアントのニーズにそって行動していると考えられる。「判断」と「行為」については、「行為」を中心に語られるのだが、そのときの「判断」は文脈の中で明確に捉えることができる。（162-163頁）

佐藤が提起した上の3つの『知』のパターンは、必ずしも単一の使用状況段階や習得段階を示すものではなく、「一人の看護師が複数の『知』を用いており、三つの『知』の間を行きつ戻りつしながら、螺旋状に『知』が進化している」ものなのだという。D.ショーンの提唱した「反省的実践家」が用いる知とそこで発揮される専門性のあり様とも重なるが、佐藤による豊富な看護師のナラティブの収集と分析が説得力を高めている<sup>189</sup>。



## 第2節 ライフコース研究をベースとした試み

次に、教師が自らのライフコース上の<転機 (turning points)>を語るときに用いる言葉に着目して、「前稿 (1)」でも紹介したQ教師 (小学校勤務、50代男性) の事例を再考察してみたい<sup>20)</sup>。

Q教師は、高度経済成長期に小学校時代を過ごし、高校・大学進学率が上昇する受験競争激化期に中学・高校を過ごし、共通一次試験による最初の入学生として大学進学を果たしている。教育学部進学を最終的に選択したのは、中学校時代に芽生えた教職志望であり、親の期待 (地元の安定した職種への就職) からであった。彼の教職イメージ形成の原点は、番組が放映され始めた時に、毎週「欠かさず」見ていたというテレビドラマ「熱中時代」や「金八先生」にある。ドラマの中で「先生の周りにいつも子どもたちがいる世界」に憧れ、「こういう仲間がいたらいいなあ」とも思っていた。ドラマの中で展開されたシーンに「自分が教師になったらやってやろう」との思いをかきたてられていった。

大学卒業時の1980年代初頭は中学校を中心として「非行・校内暴力」が広がっていたこともあり、「中学で部活動の指導がしたい」との思いはあったが小学校教師の道を選択する。実際に教師となったの新任期においては、がむしゃらに子どもたちの中に入っていき、そのことが子どもを変えていっているのだとの実感さえ持っていた。ドラマの世界で行われていたという「カップラーメン早食い」などをそのまま実践し、校長に叱られながら、また同僚先輩教師たちからもななかば呆れ果てられながらも、温かく見守られていた。「子どもたちにとって兄貴みたいな存在として振る舞っていた」「一生懸命子どもと向き合えば、子どもは応えてくれる」と実感していた新任期であった。

テレビドラマの中の教師へのあこがれとそれをモデルとした無我夢中で常に子どもの中にいる教師像の形成、“荒れる”中学校を敬遠しての小学校教師の道の選択と新任期のドラマの世界のような実践、歴史時間の波はQ教師の被教育体験期から新任期に至るライフコースに影響を与えている。

しかし、授業参観に来ていた初任者指導教師からは、「はい、ストップ。タッチ。後ろで見ていて」と、途中交代させられるような状態だった。子どもたちの「先生、まだ一人前じゃないんだ」という声にショックを受けた。初任者研修法が成立 (1988) する前ではあったが、すでに新規採用研修施策が強化され始めていた時期であった。週に1~2度授業を見に来てくれていた職場の先輩S先生からも、「お前のクラスは、授業以前の問題だなあ」とよく言われた。その当時は、「なんのことを言われているのかわからず、子どもたちの手のあげ方が悪いのかなあ、というぐらいに思っていた」。

教職3年目、Q教師は自分と同学年を担当することになった3人の教師たちと自主サークル的な勉強会を始める。そこで授業研究のキャリアを持つM先生と出会い、「子どもが見えないんです」と相談すると、「お前は、子どもに願いを持ち過ぎる、願いを持つ前に子どもを見ようよ、そうすれば願いが生まれてくるものだ」という言葉が返ってきた。「自分の良い子像に当てはめて子どもを見ていた自分」に気づかされたという。この頃より、Q教師には、次第に「本質的な勉強をしなればとの思い」が生れてくるが、そんな時期を経て、思いがけず附属小への転任が決まるのである。

30歳を目前にしてQ教師は、附属小に転任してから、「本をムチャクチャ読むようになった、教育の哲学みたいなものを自分に形成したいと思い、いろんなものを読み、その中から授業をつくらう」とし始めている。「自分がしたいと思っていることの理論的裏付けが欲しい、理論的に話すことができるようになりたい」と思うようになったのである。そのような思いが徐々に形成されるようになったのは、新規採用研修の強化とその中での辛い



悔しい体験、先輩のS先生やM先生からの言葉が背景にあった。

「それまでは、あんまり読みたいとは思わなかったし、この本がいいよってってくれる人もほとんどいなかった」新任期に対して、今度は附属小の研究活動と先輩教師たちがQ教師のそのような欲求を満たしてくれたのである。7年余りの時間を経て、この頃になってやっとQ教師は新任期にS先生から言われた「お前のクラスは、授業以前の問題だなあ」という言葉の意味を自分なりに何となくわかるようになってくる。「子ども同士が未だ互いにわかりあっていないで、互いに引き寄せあったり、必要としなかったりしていないことではなかったのか」、「教師がどのような手法を採るかではなく、長い目で子どもをどう育てるか、教材研究はどうあるべきか、などを考えていなかったことに対する指摘ではなかったのか」と、思い巡らすことができるようになってきたのである。

同時期、Q教師は民間企業に勤める女性と結婚する。独身で一日24時間が自分の思うように使え、子どもたちといつも一緒にいることができた生活スタイルは、この先ずっと同じように続けていくことはできないことを感じ始める。この私生活上の変化も一因となって、授業で子どもと結び付くことを強く意識するようになるのであった。

新採研修での辛く苦しい体験や先輩教師たちからの厳しい言葉、7年という教職実践を経てのその言葉の自分なりの理解という職業時間が生み出した授業研究への関心があり、そこに結婚という家族時間の始まりを直接的な契機として、Q教師は、無我夢中で常に子どもたちの中にいる教師像から授業研究に邁進する教師像へと自分の教職アイデンティティを変容させていく。

以上が、Q教師のライフコース上における最初の変容の姿であるが、引き続く彼の教師としての第二の変容は、次のようなものとして生み出されている。

Q教師は、附属小において授業研究に邁進する教師像を目標にした生活が続くのであったが、しかし次第に、附属学校における自らの授業のあり方に疑問を感じ始めるようになる。公開授業研究会などで「みんなに見ごたえのあるような授業をしなくてはならない」というような宿命を負わせられている附属小の中で、「いい授業」とは何かという疑問が湧き出てきたのであった。

「いい授業というのは、子どものいい姿に出会えたことをいうのではないか」、「仮に外からは見ごたえがなくとも、自分と自分のクラスの子どもたちは充実した時間がもてたという、唯それだけでいいのではないか」。こう思うようになったのは、ある道徳の授業を実践したことが一つの直接的契機となっている。参観者からは「親を批判しあって、それがどうして道徳になるのか」という厳しい批評も寄せられたが、社会科の先輩先生からは「こういう授業をやって、お前と子どもたちが何を感じたかを大切にしなくちゃいけないぞ」、「お前がなぜこういう授業をしたかっていうと、お前の環境があるんだぞ」と言われた。たまたまその前年に母親を亡くしていたQ教師は、「自分が自分の親に対する思いをその授業の中で実現しようとしている」自分、「親のない自分が親に対してものを言いたいという思いを子どもの姿に実現しようとしている」自分に気づかされたという。「そういう授業の見方ができることに『すげえなあ』と思った」。

そしてこの授業を通して、「それぞれの子どもの家庭背景を知ることができたし、社会的背景から発言している子にも驚かされた」というQ教師は、「こういう時間が、他の人にくだらない授業だと言われても、すごくよかったと自分で思えちゃう」ことを大切にしたいと考えるようになっていったのである。

母親を亡くしたという個人時間における思いが背景にあってつくられた道徳の授業、そこでの自分と子どもたちの充実感、さらにそこに先輩教師のコメントも重なっての職業時

間をもたらしたものは、Q教師における第二の変容、すなわち「見応えのある授業」から「授業の意味や価値」を追求する教師像への変容であった。

第一の変容は、職場の先輩S先生やM先生の言葉が、がむしゃらに子どもたちの中に飛び込んでいくだけでは物足りなくなってきたQ教師の心に響いたことを直接的なきっかけとしている。またその背景には、教師教育政策として強化されつつあった初任者に対する研修において授業力量不足を痛感させられた授業途中交代の辛い経験をしていたこと、結婚することによって独身時代とは生活スタイルを変えなければならないと思い始めていたことなどがある。彼にとっての職業時間、個人・家族時間、歴史時間が共時化し、Q教師を授業研究へと向かわせることになるのであるが、Q教師自身は、それまでの自分自身の授業を「子ども同士が未だ互いにわかりあっていないで、互いに引き寄せあったり、必要としあったりしていない」との認識を自己形成し、授業研究での子どもとの結びつきという方向を「選択的最適化とそれによる補償」として選び取っていくのであった。

第二の変容も、自らが実践した道徳の授業における子どもたちの反応や先輩の社会科教師の批評を直接のきっかけとして、「授業の意味や価値」を追求し始めることになるのであるが、その背景には自らの母親を亡くし、もはや母親に自分の思いを伝えることができなくなった自分という存在への気づき、附属学校での精力的な授業研究活動に邁進していく中で感じ始めた授業の在り方への疑問があった。彼にとっての個人時間と職業時間とが再び共時化して、彼の中に「授業の意味や価値」を追求していく方向を選び取る行動を起こさせていったのである。

先輩教師から投げかけられた「お前のクラスは、授業以前の問題だなあ」という言葉や自分自身の中から湧き出てきた「『いい授業』とは何か」という疑問は、Q教師をそれまでの自分とは異なった方向（教師として目指すべき授業像と教師像の変容）へと駆り立てていく動因となっている。進みゆく具体的な明確な方向やゴールの姿を伴って示された言葉や疑問ではないが、それに突き動かされながら自分自身で模索し、目指す地点を模索しながら、選択していったのである。Q教師が自分なりに見出し、納得して到達したのが、上述のような変容の姿であった。そこには、職業上の経験だけではない多様な時間における経験と多くの時間（例えば前者の先輩の言葉に対する自分なりの意味解釈が明確になってきたのは約7年後であった）が関わっている。「先輩教師がもっと明確に助言すれば、もっと早くゴールに到達できたのに」という批評は誤りである。なぜならば、その7年間の経験と時間こそが、他の誰とも異なる、Q教師なりの選択と変容を、教師としての発達と力量形成を、自ら生み出していったわけなのであるから。

### 第3章 パイロット調査に対する回答記述の意味解釈

さて最後に、「前稿（1）」において紹介した筆者〔山崎〕によるパイロット調査に対する回答記述の内容の解釈を試みておきたい。「前稿（1）」においては、「言葉・思い」が生み出された（それを発信した・投げかけた）人・状況等を仮説的カテゴリーとして用い整理しておいたが、本稿では「言葉・思い」の内容的性格に着目し、以下のような3つの内容的カテゴリーで再整理してみたい。

#### 第1節 カテゴリー1：実践の在り方としての目指すべき状態が示唆されているもの

その第1のカテゴリーとは、それらの「言葉・思い」が、現状が打開・克服していかなければならない不十分な状態であることを指摘している場合（それは「言葉・思い」を他

者が発信した・投げかけた場合には、他者側のみが「不十分な状態」であると感じ取っているだけで、受信した・投げかけられた自者側は現状が必ずしも「不十分な状態」であるとは感じ取っていない場合がしばしば起こりうるのであるが) である。

同時に、その「言葉・思い」の中には、それを発信した・投げかけた他者側自身が抱いている目指すべき地点の姿、到達すべき状態の在り様が含まれているのである。しかし、その「在り様」は、使われている言葉・表現は極めてシンプルで明快であることと対照的に、意味内容の点では明快さに欠け、極めて生硬なままに、いまだ感覚的に突き出されているにすぎず、提出・提起されているというよりは示唆されているという程度のものなのである。

さらには、その「目指すべき地点」「到達すべき状態」は、「実践という行為そのものの在り様」である場合もあれば、「実践者が持つべき基本姿勢の在り様」である場合がある。したがって、第1の категорияは、この2つ「在り方」によって、さらに2つに細分類される。

第1の categoriaは【実践の在り方としての目指すべき状態が示唆されているもの】としての「言葉・思い」である。次の7つの事例がそれにあたるといえよう(事例番号は「前稿(1)」のまま(事例1～16)であり、新たに付け加えた事例は連続する番号(事例17～23)を付与した)。

事例1：(先輩教員から)子どものいる指導案：ただ「いい授業」をしたいと夢中になって指導案を書いていた際に、毎週参観に来て下さる先生から、この指導案に子どもがいるともっと授業がよくなる、自分も子どもの思考の流れがつかめると、アドバイスを頂きました。まだまだ子どものつぶやきをつなげて広げる授業ではないけれど、少しずつ近づいている気がします。(13GC、女性)

事例2：子どもの話を聞きすぎるんじゃない、担任が抱え込まなくてどうする：2つとも私と子どもとのかわりをみて学年部の大先輩からのお言葉。当時、戸惑いながら、言葉の意味を考え、かわることのもたらすものについて考えるようになった。(今はどちらも大切にしています)自分の姿勢は、まちがっていないけれども、そこで何を育てるかを考え、時につきはなし、時にきく、手段を考えるようになりました。(13GC、女性)

事例4：子どもに心の逃げ道をつくってあげることが時には必要なんだ：ダメなものはダメを貫くことは絶対に大切にしなければならないことである。しかし、100%の人間など存在しない。本当のことを知っていても知らないふりをしてあげることで、子ども自身が気づき自分で改善していくようになる。(7GC、女性)

事例6：(小2の教え子から)これ(学習発表会)が終わったら何を目標にしたらいいのかわからない：13人で作った劇が感動的なものとなり、私も含めてやり遂げた充実感で喜んでいながら、ひとりだけうかない顔をしていた児童にわけをきくと、上記のような返事が返ってきました。残る1カ月をどんなことをめあてにして過ごしたらいいかわからないから喜んでばかりいられないという返事に、20代の私は心底驚きました。子どもってすごいなあと思い、本当に一人ひとり違う対応をしないといけないんだと感じた、印象的な出来事でした。(第5GC、女性)

事例9：子どもの一歩先に行く：「教師は子どもと同じ目線で」とか、「子どもの立場に立つて」などと言われる。しかし、それは子どものことを理解した上で、できることだと思う。つまり、教師は、子ども理解、教科、教授法、学級づくり、コミュニケーション、部活などにおいて、プロでなければいけない。すぐには無理なので、勉強し続けることが必要なのだ。子どもと接するときは、一緒に考えることも大切だが、一歩先に進んで準備しておくべきだと思う。その上で、隣に寄り添うことがプロだと思う。(9GC、男性)

事例11：授業の指導案はたてるけれども授業では忘れる：指導案は計画であり、子供の思考の流れがこうなってほしいという願いもあります。でも、それだけで授業をすると、実際の子



供の反応を見落としてしまい、無理に自分のもっていきたい方向へ行ってしまうことがあります。授業では、子供たちの反応を見て、子供たちがその時間で得られることができるように考えていく必要があると感じています。(9GC、女性)

事例12：子どもに正対しなければ何も変わらない：初任の頃、授業はうまくいかない、学級もまとまらない、保護者とも上手に関係を築けない時、子どもに正対していない自分を感じた。3年目に中学3年生の担任となった時、これでだめなら教員は無理だろうと考え、まず子どもと正対し、話をする心を心がけた。言いたいことを言い、言われる中で、子どもとの信頼関係、一体感が生まれていった。(7GC、男性)

以上の事例に用いられている表現は、「子どものいる指導案」「話を聞きすぎるんじゃない」「逃げ道をつくってあげる」「何を目標としたらいいのかわからない」「一歩先に行く」「授業では忘れる」「正対する」と、その言葉・表現自体は単純明快である。しかし、言うまでもなく、「指導案の中に子どもが実際に存在している」わけでも、「子どもの話はあまり聞くな」と言っているわけでもなく、「子どもを縛っておけ」「子どもには次々と目標を与えろ」「子どもの後ろを歩いてはいけない」とか、さらには「子どもの正面に立て」「(いったん立てた指導案を) 授業で使うな」とかといったことを指示しているわけでもない。そうした言葉の(時として「聞きすぎるな」とか「忘れろ」などといった表面上だけでは逆説的・非教育的な言葉の) 中に、「目指すべき状態」、あるべき実践の本質が含まれており、示唆されているのである。

## 第2節 カテゴリー2：実践者の姿勢としての目指すべき状態が示唆されているもの

次に、第2のカテゴリーとしては、【実践者の姿勢としての目指すべき状態が示唆されているもの】と設定することができる。

事例3：(初任校の教頭先生が折に触れて話して下さったことです) 想えば思いが返る：目の前の子どもに愛しいと想ってかかれば、子どもも先生のことを大好きだと想うようになる。困った子どもだと想ってかかれば、子どもも反発心をもつということです。学級経営に行き詰まった時など、まさにその通りだと思いました。子どもの表れは、自分の心もちの反映だと思って、どの子にも誠心誠意向き合っていこうという、私の構えをつくるもとになりました。(5GC、女性)

事例5：先生はやさしいけどね……：新採できちんとした指導ができていなかった自分にとって、ショックな言葉でした。教師だから「厳しくてもあたたかい先生」になろうと、「子どもたちにきちんと何かを伝えられる教師」になろうと思い、努力しました。(6GC、女性)

事例7：すべての子をひいきしてほしい：「私は子どもたちをひいきしません」と話したところ、保護者は上記の言葉を言われた。保護者の我が子への思いを感じ、より積極的に子どもたちに関わっていく必要を感じました。(7GC、男性)

事例8：先生は子どもを産んだことがないから私(保護者)の気持ちはわからない：初任者の頃に問題行動ばかり起こしていた子についてその保護者に対して電話をし、相談しようと思ったら、問題行動について伝えた時点で、その保護者から上のように言われた。その時は「産んだことがないことを言われてもどうにもしようがない」と腹が立ったが、今となって考えてみると、保護者の方々はそんな問題行動はずっと毎日接して、毎日悩んでいることを改めて教師に言われて、とても不快な気もちになったのかなという考えになった。「子どもの気もちになって考える」ということも大事だが、加えて「親の気もちになって考える」ことも大事だと、その保護者から学んだ。(11GC、女性)

事例10：give and smile (自分の言葉です)：take (テイク) を期待しない。「見返り」を期待しない気もちになれたとき、心が楽になりました。すぐに効果が表れなくても、「いつかわかってくれればいい…」と思えることで、教師として努力し続けていけるようになりました。smile (スマイル) でいられるようになりました。give and takeの考えにとらわれていた時は、

常にイライラとしていました。(10GC、男性)

事例15：人間にクズはない(金沢嘉市)：大学の時、地誌学の教授がよくおっしゃっていた言葉です。現場に入って、いろいろな子どもがいて、ついつい優良児優先型に陥りそうになった時、遅滞児や目立たない子にも目を向け、その子の良さに目を向けさせてくれた言葉です。(6GC、男性)

事例17：先生は私を一度もほめてくれない：教え子で教員をやっている子から言われた言葉(毎年実践をまとめて持ってきている子)。管理職になる頃に言われ、自分自身の教職員の指導について(子どもも含め)考え、まずは受けとめ認めることを第一としなくてはいけないと思った。(第6GC、男性)

事例18：担任したら自分の子どもだからね：6年生を初めて担任した29歳の時、担任した子どもたちの行動を不満げに話したら、先輩の女性教師の方にそう言われました。担任した子には、自分に責任があるから、決して前担任のせいにはしてはいけないとしみじみ思い、いまでも子どもの不満は言ってはいけないと思っています。(第6GC、女性)

事例25：子どもを変えるのではなく、教師が変わる：指導技術、学級づくり、共にそれなりの自信を持ち、教職の素晴らしさを感じていた。40歳頃の苦い経験。受け持った6年生のあまりにも指導がなされていない現状に、自分の持てる力を全力投入しようとして空回りしました。表面的には問題がないように見えたでしょうが、一体感を持ってないまま悶々とした1年が。20代の頃の6年生の方がずっとうまくいったのが皮肉です。私は思いを押しつけたのです。カチカチ頭でした。以来、目の前の子どもたちに今、何が必要か、最上でなくても最適の指導でありました。いわゆる大変な学級ばかりでしたが、以前にも増して充実し、楽しく、感謝の日々でした。子どもを変えようとするのではなく、教師が変わらなければ子どもは変わりません。教師の思いを押し付けるのは教育ではありません。これは親子関係はじめ、全ての人間関係に言えることですね。やはり教育は、教師の人間性に尽きると思います。(第5GC、性別不明)

事例26：(同じ学年の先輩教師から)30いくつのおれと同じにやれると思うな：同じようにクラスをもち、子どもを指導する立場として、「しっかりしないと」と思い、子どもに対して厳しく、先輩教師にも横柄だったと思う。今、思うと、新採で気を張っていたところをもう少し力を抜いてという意味だったのだらうと思うが、言われた数年は、「未熟者で生意気だぞ」と言われたのだと思っていた。相手のアドバイス・相談に耳を貸したり、受け入れたりして、自分の歳や経験でやれることで協力し合うことが大事だと思うようになった。(第9GC、女性)

以上の事例にみられる「言葉・思い」は、その発信者が、先輩教師であり、児童・生徒や保護者であり、あるいは恩師や自分自身でもある。発信者は異なるが、いずれも実践者＝教師としての基本姿勢のあるべき状態を実践者に求めているものである。しかし、この場合も、そのような状態に近づくために、あるいはそのような状態で居続けるために、何をすればよいのか、どういう行動をとればよいのか、といった具体性を伴った指示までも与えているわけではない。それは、受信者である実践者＝教師自身が模索し、選択していく必要があるものなのである。

### 第3節 カテゴリー3：目指すべき状態にむけて変化を生み出すための具体的な助言

第3のカテゴリーとして設定できるのは、第1及び第2のカテゴリーに属する事例とはやや異なって、その「言葉・思い」が具体性を帯びている事例が含まれる、【目指すべき状態にむけて変化を生み出すための具体的な助言】である。

事例13：この子が我が子だったらどうだろう：親になって子どもをみる目がその様になりました。児童に対して少しやさしい目で見られるようになったと思います。(5GC、女性)

事例14：分からないことは分からない：特別支援学級を担任していたとき、同じことを何度教えても忘れてしまう。丁度その時、私は車の免許を取りに通っていた。バックがうまくでき



ず、何度教官が教えてくれても左右に曲がってしまう。その時に「分からないことは何を言われても分からないということがある」と実感した。それからは、100%を求めるのではなく、ここまで理解できればよしと、その子の実力に合わせて指導するようになった。(5 GC、女性)

事例19：クラス全体をよくしようとしすぎる：クラス全体のことを考えて、指導・言葉がけをすると、一人ひとりが見えなくなり、おこってしまうことが多くなり、不満がでてくる。一人ひとりを見て、声かけ指導することにより、全体もよくなる。特に気になる子、問題を持っている子には、全体の中での指導では何も変わらない。(第5 GC、女性)

事例20：先生は子どもの発言をきちんと聞いていない(復唱してみるといい)：自分が期待している内容に近い発言があるとすぐに飛びつき子どもから出た言葉を言い換えて板書したり復唱したりしていた。子どもの発言にまず「なるほど」とうなずき、言ったことをそのまま復唱することで子どもが言いたかったことと自分の思いとの微妙なずれに気づくことができ、子どもの言葉でつなぐ授業をめざすことができた。(第6 GC、女性)

事例21：(先輩教師から受けた言葉)普通の子に目を向けよ：クラスの中で、きまりを守れない生徒、授業を乱す生徒等、ようするに問題行動をおこす生徒にばかり目が行っていたのが、あたりまえのことができる生徒に目を向け、その子たちを認め、当たり前のことのできることを褒めてやることの大切さに気づいた。(第7 GC、女性)

事例22：教師の出番を明確にすること：たえず指示を出したり、言葉がけをしていればいいというものではなく、効果的に教師の言葉が子どもたちにおちるようになるには、「待ち」の姿勢が大切であるということ。そうすることで子どもの動きが少し見えるようになったような気がしていますが、まだまだです。(第10 GC、女性)

事例23：自分の味方になる子どもを見つける(作る)：初めて担任を持つ時に学年主任に「力で押さえつける指導はできないから、クラスの中で自分の味方になってくれるリーダー格の生徒を見つけて、その生徒と上手にコミュニケーションをとることで、その生徒にクラスをまとめさせるように指導した方がいい」と言われた。力強い男性教諭と同様の指導をする必要はないんだと思った。(第13 GC、女性)

事例24：まっすぐ向き合って、目の前の子どもを理解すること：どうしても子どもの過去、子どもを取り巻く家庭環境、身近な人々が先入観となって、目の前の子どもを見てしまっていた自分が、先輩からの言葉をきっかけに「まずは今、目の前の子どもだけを見つめて子どもと向き合い」、そうすることで見えてくることがあることに気づいたのです。本人自身の良さ、足りないところ等々、ここを切り口に本人と話をすると、今まで気づかなかった子どもの一面が見えてきて、向き合っても苦しくないことに気づいたのです。子どもも目の前の先生に心を開いてくれるようになったのです。(第5 GC、女性)

この第3のカテゴリーに分類される事例の言葉・表現は、第1、第2のカテゴリーに分類されている事例のものよりは具体的な指導改善と結び付いた教育方法上の原理原則的な性格を有した事柄=助言を示しているものである。しかし、その教育方法上の原理原則も、いつ、どこで、どのように用いるのかまでは明示していない、あるいは明示できないものである。一見、あらゆる状況において有効であるかのようにも見えるが、用いる状況や用い方によっては、非教育的な結果を生み出してしまう場合もある。教師が、実践の中で、その場面や状況に応じて、子どもの特性やそれまでの関係性に応じて、そのような原理原則の具体的な発揮の仕方・在り方を判断していかなければならないのである。そういう意味では、単なる方法・技術の類とは異なる性格のものであるといえよう。

## おわりに

筆者〔山崎〕は、これまでの教師のライフコース研究の成果を踏まえ、専門職としての教師の発達の見え方(発達観)の転換を主張してきている。教師が発達するということは、どの時代の、どの教師にも、共通で、右肩上がりの連続した階段を上るような、力量を量的に蓄積していくようなモデル(普遍性・一般性・段階性といった概念で特徴づけられる

ような発達の姿)を描いてはいけないのであって、変化する状況(社会・職場・子ども、そして自分自身の加齢や私生活上の変化)に対応しながら、教師個人々の直面した課題を解決するための、困難さを克服するための新しい力量を獲得していくことによって、あたかも結果として古い衣(それまでの教職生活の中で培ってきた力量)をいったん脱ぎ捨てながらも、目の前に現れてきた新しい状況に適った新しい衣=力量を自己形成し、新たな教師として変容していくようなモデル(歴史性・多様性・変容性といった概念で特徴づけられる発達の姿)を持たなければならないと考え、主張してきているのである。

上述してきたようなQ教師のライフコース上における「発達変容」の姿こそ、そのようなモデルの一つの姿を示している。それは、一人ひとりが直面する状況と困難・課題とに対応して、いくつかの取り得るべき方向性の中から、主体的な状況判断と選択によって、教師として進みゆく方向を見定めていくというような「選択的変容型」の発達の姿なのであるといえよう。

そして、そのような「選択的変容」の際に、その変容を生み出し、転機を為す重要なきっかけとなるものが、本稿(特に第3章)において着目・考察してきたような「言葉・思い」なのである。その「言葉・思い」に促され導かれながら、状況を解釈し、対応し、目指すべき到達状態へと向かっていく行為とそこで発揮される知こそが<実践知>ということがいえよう。しかし、その行為は、たんに思いつくままの解釈であったり、見通しのないその場限りの対応であったり、自由気ままな方向選択であるわけではない。状況を解釈・判断し、打開にむけて対応し、進みゆく方向を選択する際に働く知、そのような知は、実践途上の状況との関わりの下では瞬時に働く知の姿を取る場合も多々あるが、それを可能にしているのはそれまでの経験と経験に確信を与えてきた理論の積み重ねである。同時に、多様に考えられる状況打開のための諸方策と進みゆくことが可能な諸方向の中から誤りのない選択を行うのには、その選択が教育の条理に即したものであるかどうか、教育実践を遂行していく上での教育目的(価値観や倫理観)に適っているものであるかどうかといった点での専門職に相応しい認識と判断もまた必要不可欠なのである。実践がそうした経験・理論・観との強い結び付きの下で行われているかどうか、その結び付きの程度如何が、その実践の質が真に専門職が為すに相応しいものであるかどうか、その実践行為者の専門家としての発達と力量形成の程度如何を、示すものとなっているのである。

人生の様々な年齢段階における諸経験、職業時間のみならず個人時間や家族時間や歴史時間といった様々な生活時間上における諸経験と、それらの諸経験が相互に影響し合って自己形成されていく人間及び職業人としての発達と力量形成に焦点を当てるライフコース・アプローチは、把握しやすい個々の局面に制約されない時間的幅の下で、明示化しやすい個々の構成要素に限定されない包括的視野の下で、しかも実践が展開される舞台である社会的状況(教育の目的・目標や対象である子ども自体とその環境など)の変化も視野に入れながら、<実践知>の実相に迫っていくことに、自らの特長と有効性を見出していくことができるのではないかと<sup>21)</sup>。「前稿(1)」とそれに続く本稿で紹介してきたパイロット調査結果は質問紙調査の制約を超えるものではなく、<実践知>の性質をめぐる論議の整理も素描の域を超えるものではないが、可能性と限界とを自覚しつつ、アプローチの第一歩としての仮説的な整理の枠組みの輪郭を提示しようとしてきた。引き続き、インタビュー調査を進め、その分析作業の中からライフコース・アプローチの特長と有効性を生かした成果を生み出していきたいと考えている。

## 【注記】

(1)「前稿 (1)」とは、山崎準二「ライフコース・アプローチにもとづく教師の〈実践知〉研究 (1) ～〈転機〉を語る言葉に着目したパイロット調査結果の基礎分析報告～」(『学習院大学教育学・教育実践論叢』第1号、2014年12月)である。そこでは、「注記 (2)」において、〈実践知〉をあえて曖昧なままに包括的に捉えつつ研究作業に踏み出すことを、次のように述べておいた。

〈実践知〉とは、「熟達者 (expert, エキスパート) が持つ実践に関する知性である」(金井寿宏・塩見孝編『実践知：エキスパートの知性』有斐閣、2012年、p.4.、なお同書では、〈実践知〉に“practical intelligence”が添えられている)と定義される場合があるが、こうした〈実践知〉の特徴、及びその解明と共有化を志向した研究についての、筆者〔山崎〕自身の第一段階的な整理については、…「熟達者」に狭く限定することなく、専門的職業人一般がそれぞれ持つ実践に関する知性として広く捉えること、「実践に関する知性」の内実を活動上の技能面から信念面までまずは幅広く視野に入れておくことによって、研究作業を開始しようと考えている。

なお、〈実践知〉という用語の他に、〈実践的知識 (practical knowledge)〉という用語があり、ほぼ同一の意味内容として使用される場合も少なくないが、藤原顕他論文(「授業構成に関わる実践的知識」『兵庫県立看護大学紀要』第7巻、2000年3月)では、両用語の区別を、「…実践経験に基づく専門的な見識は、価値観や信念から身体的感覚までを含む総体としての意味で、『実践知』という包括的な概念で捉えるべきものである。このように考えると、実践的知識の探究は、そうした包括的な見識の総体のある側面を記述しようとする試みであるといえる。」としているが、筆者〔山崎〕も現段階ではそのような把握の仕方から出発しようと考えている。

また、「筆者〔山崎〕によるパイロット調査」とは、次のようなものとして説明しておいた。

筆者〔山崎〕は、これまで「教師のライフコースに関する調査研究」を継続して実施してきた。それは、戦後新制静岡大学教育学部を卒業し、静岡県下の小・中学校に赴任していった年齢・性の異なる総計1500名余りの教師たち(1953年3月の第1期卒業生以降、卒業年度5年間隔の12集団の卒業コーホート=GC: Graduate Cohort)を対象として、1984年から5年間隔で同一対象者に継続してきている質問紙調査と各コーホート2～3名に対して94年及び04年に実施してきたインタビュー調査である。本年(2014年)、その第7回目質問紙調査と第3回目インタビュー調査の年を迎え、8月に質問紙調査を実施したが、本稿で用いるデータは、その質問紙調査票の中に設定した質問項目に対する回答である。

質問紙調査は、継続的調査であるため、同一対象者たちに(ただし、調査年ごと既に退職したコーホートを対象者から外し、かつ新しく入職してきたコーホートを対象者に組み入れてきている)、同一の質問に回答してもらうことを原則としてきているが、加えて、これまででも、それぞれの実施時期において研究的課題となっている問題に関する質問を2～3問、新規に追加してきている。

今回の第7回目調査は、「あなたがこれまで歩んでこられた教師としての生活の中で、あなたの授業や指導の仕方、教職生活の過ごし方などに変化・転機をもたらすきっかけとなり、いつまでも心に残っている、先輩・同僚教師、児童・生徒や保護者、知人や友人から受けた言葉、あるいはあなた自身の心の中からこみあげてきた思い(内なる言葉)はありますか」、「その『言葉・思い』をきっかけとして、あなた自身が気づき、考えたことは、どのようなものであったのでしょうか」という質問(これを「転機を語る言葉・思いに関する質問」と仮称する)を設定し、自由記述で回答を求めたのである。

第7回目調査の実施概要と当該質問に対する回答の基礎統計的まとめは、「前稿 (1)」を見ていただきたい。

〈実践知〉をめぐる内外の研究動向を整理・紹介した比較的新しい論文として、次の



ようなものがある。①厚岸芳樹・長田則子・梅野圭史「アメリカのTeaching Expertise 研究にみる教師の実践的力量に関する文献的検討」(『兵庫教育大学連合教育学研究科紀要 教育実践学論集 11』、2003年)、②藤原顕「教師の実践的知識に関する研究動向——コネリーとクランディニン (Connelly, F.M. and Clandinin, D.J.) の研究を中心に——」(『兵庫県立大学看護学部・地域ケア開発研究所紀要 17』、2010年)、③石田真理子「英米における教師教育研究の動向——実践知の継承を中心に——」(『東北大学大学院教育学研究科研究年報 第62集第2号』、2014年)。

- (2) 塚本明子『動く知 フロネーシス——経験にひらかれた実践知』(ゆみる出版、2008年)、10頁、34-35頁。

ギリシア哲学の専門家である萩野(2012)は、ギリシア語の抽象名詞「フロネーシス」が、横隔膜を表す「フレン」という語に淵源をもち、そこから派生した動詞「フロネイン」は「意識する、志向する、理解する、意図する」という知的な活動を意味するが、他方で実践的な場面での「賢さ」をも含意すると指摘し、徳と賢慮(フロネーシス)との不可分の結びつきを次のように述べている。

放埒や臆病といった悪徳は、欲求や願望が関わる実践的推論の大前提を歪めてしまう結果、誤った前提から推論が出発するために、いくら推論過程が妥当であっても、誤った結論(行為)が導かれてしまう。これでは「立派な仕方でも熟慮する」とはいえない。つまり賢慮が発揮されるためには、その前提として行為者に徳が備わらなくてはならず、道徳的に善良な人間であることなしには、賢い人たりえないのである。つまり、賢慮なくして優れた意味での善き人であることはできないが、また人柄の良さなくしては賢い人であり得ない。両者は相まって選択を正しいものたらしめるのである。かくして徳と賢慮との結びつきは、徳倫理学の要諦である。

(萩野弘之「フロネーシスと実践的知識の構図」『臨床精神病理』第33巻、2012年、267-270頁、所収)

- (3) 塚本、前掲書、145頁。  
(4) マイケル・ポランニー著、高橋勇夫訳『暗黙知の次元 (The Tacit Dimension)』(ちくま学芸文庫、原著：1966年、邦訳：2003年) 18-19頁。  
(5) 同上書、25頁。なお、豊富な事例に基づいた「暗黙知」の詳細な考察については、マイケル・ポランニー著、長尾史郎訳『個人的知識——脱批判哲学をめざして』(ハーベスト社、原著：1958年、邦訳：1985年)を参照のこと。  
(6) 塚本、前掲書、184頁。  
(7) ポランニーは、この“maxim (金言、格言)”について、次のように説明している。

私は技芸の規則 (rules of art) の奇妙な本性についてもっと語らねばならないが、それは私は金言(格言、maxim)と呼びたいと思う。金言は規則であるが、その正しい適用もまたそれに支配される技芸の一部なのだ。ゴルフや作詞の真の金言は、ゴルフや作詞の洞察を増してくれ、ゴルファーや詩人に貴重な案内となることさえあろうが、しかしこうした金言は、ゴルファーや詩人の技芸にとって代わろうと試みようとする、不断に自らを愚行の罪をもって罰するのだ。金言は技芸の優れた実践的知識 (practical knowledge) をすでに保有してしない者は理解できず、ましてや、適用することのできないものなのだ。金言はその利益を技芸の感得 (appreciation) から引き出すのであって、それ自体がこの感得にとって代わったりそれをうち建てたりできるものでない。別の人がある科学的金言を自分の帰納的推論の案内に使い、しかも全く別の結論に達することもあり得る。金言が、ただ——上述のように——個人的判断の枠内でのみ機能しうるのは、この明白な曖昧さのためである。ひとたびわれわれが個人的知識への自己投出 (commitment) を受け容れれば、われわれはまた個人的に「<知る>の働き (the operation of our personal knowing) の内部でだけ有用な規則が存在するという事実」に直面しうるし、さらに、その規則がそうし

た行為の一部としていかに有用かも覚えることができる。

(ポラニー著、前掲訳書『個人的知識』、29頁)

- (8) 福島真人『暗黙知の解剖——認知と社会のインターフェイス』(金子書房、2001年)、49頁、58-59頁。この「暗黙知の解剖」の現状と困難さ、今後の課題と展望に関する福島の整理と議論は刺激的であり、かつ重要であるが、福島真人『学習の生態学 リスク・実験・高信頼性』(東京大学出版会、2010年)、特にその「第1章 野生の知識工学『暗黙知』の民族誌のための序論」を参照のこと。
- (9) 生田久美子・北村勝朗編著『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年)、生田久美子「第一章『わざ』の伝承は何を目指すのか」、24-25頁、28-29頁。
- (10) ポラニーも『暗黙知の次元』(前掲訳書、20頁)の中で次のように述べている。

私たちが言葉が意味するものを伝えたいと思うとき、相手側の知的な努力によって埋めるしかないギャップが生じてしまうものなのだ。私たちのメッセージは、言葉で伝えることのできないものを、あとに残す。そしてそれがきちんと伝わるかどうかは、受け手が、言葉として伝え得なかった内容を発見できるかどうかにかかっているのだ。
- (11) ヴァージニア・ヘンダーソン著、湯楨ます・小玉香津子訳『看護の基本となるもの』(日本看護協会出版会、2006年新装版)、13頁。さらにヘンダーソンの同書には次のような記述も見られる(19頁)。

……たとえ非常に緊密な二人の間においても互いを完全に理解するのは不可能である。しかしそうはいくもの、自分が看護している人との間に一体感を感じることができの、すぐれた看護師の特性である。患者の“皮膚の内側に入り込む”看護師は、傾聴する耳をもっているにちがいない。言葉によらないコミュニケーションを敏感に感じ、また患者が自分の感じていることをいろいろの方法で表現するのを励ましているにちがいない。患者の言葉、沈黙、表情、動作、こうしたものの意味するところをたえず分析しているのである。この分析を謙虚に行い、したがって自然で建設的な看護師=患者関係の形成を妨げないようにするのはひとつの芸術(art)である。
- (12) 前川幸子「『わざ言語』が促す看護実践の感覚世界」(生田他、同上書の第5章)。
- (13) パトリシア・ベナー編著、早野真佐子訳『エキスパートナースとの対話——ベナー看護論・ナラティブス・看護倫理』(照林社、2004年)、141頁、148-149頁、152頁、158-159頁。
- (14) ベナー他著、井上智子監訳『ベナー 看護ケアの臨床知——行動しつつ考えること(第2版)』(医学書院、原著2011年、邦訳2012年)、9-10頁、20頁、21頁、23-24頁、34頁。
- (15) 川島みどり『看護を語ることの意味——“ナラティブ”に生きて』(看護の科学社、2007年)、「第一章 看護ナラティブの蓄積と技術化への道」。
- (16) 同上書、「第二章 生活行動援助の価値づけを」内の記述(74-75頁)。
- (17) 同上内の記述(103-109頁)。
- (18) 佐藤紀子『看護師の臨床の「知」——看護職生涯発達学の視点から』(医学書院、2007年)。
- (19) 「ナラティブ・アプローチ」を採る場合、福島(『学習の生態学』前掲書)が指摘するように、暗黙のうちに執行している様々な社会的実践を言明化するように迫っても、そこにはおのずから限界があると同時に、その言明化された内容が「当たり障りのない形式的言説」(19頁)であったり、「自分の思考過程云々というよりも、それについての一種の公的表象(ある種の表象モデル)としての教科書的な答え」(24頁)であったりする危険性は十分に考えられる。しかし、解釈にあたっての慎重な吟味が必要とされることは言うまでもないが、「ナラティブ・アプローチ」が有する固有の目的性もまたある。



すなわち、「ナラティブ・アプローチ」は、語られた内容、語られ方の分析を通して、語り手が、自分自身も無意識のうちに囚われていた、あるいは自分自身の実践を支配していた「ドミナント・ストーリー、あるいはモデル・ストーリー」の存在を暴き出すことができるということ、そしてそれは、語り手である実践者が、そのような「ドミナント・ストーリー、あるいはモデル・ストーリー」からの脱皮を志し、それとは異なった新たなオルタナティブなストーリーにもとづく実践の再構築を志し、そのための自己の課題を自覚化するようになることを促すことにも繋がっていくということ（あるいは意図的な促しという危険性までも含んでいるということ）、を内に含んだ営みにもなりうるということである。このような問題の議論については、野口裕二『ナラティブの臨床社会学』（勁草書房、2005年）を参照のこと。

- (20) 山崎準二「ライフコース・アプローチにもとづく教師の<実践知>研究(1)」(前掲論文)では、教師が自らのライフコース上の<転機(turning points)>を語るときに用いる言葉に着目することの意義を次のように述べておいた。

教師がライフコース上において、教職活動に変化を生み出し、新たな力量を獲得し、自らの発達を自覚する転機において、それまでの実践の考え方やあり様に変容を迫るような象徴的表現・言葉を用いて語ることに着目したのである。逆に言うならば、そのような表現・言葉が、転機を生み出す直接的な契機となっているわけであり、発達上の転機を生み、新たな実践や教職生活の再創造を開始させる要因となっていることへの着目である。そしてもう一つの重要な点は、その表現・言葉が指し示している意味内容を創り出しているのは、その表現・言葉を発した側ではなく、発せられた側、すなわちその表現・言葉を受け止めていった発達主体としての教師自身であるという事実である。なぜならば、そこで創り出され、新たな発達や力量をもたらす原動力となった表現・言葉の意味内容は、言葉を発した側がそこに込めた思い如何を越えて、その表現・言葉を受け止める教師自身が過去・現在を含む自らのライフコースの文脈・状況の中で、各教師自身が産み出し構成したものである。

多くの場合、表現・言葉の形式そのものは、極めて感覚的で曖昧さを内に含んだものにすぎず、それが発せられた文脈・状況から切り離して(脱文脈的・脱状況的に)取り出してしまうと意味不明なもののようにも思われる。しかし、ひとたびそれが発せられたライフコース上の具体的な文脈・状況の中に置かれるやいなや、極めて明解な意味内容を内に含んだものとして発達主体である教師自身の内に響き生きてくるのである。そのような表現・言葉の性質を「インデックス性(ことばは実際にそれが産出される文脈において指示される)」と称することができるが、それは、「インデックスされたその時点においてさえも、インデックス的表現の潜在的な意味につきまとう曖昧さは取り除くことができない」という限界があるものの、「発話者の生活史や、発話者の当座の意図、さらには、発話者と聞き手との間の独自の関係性や、二人の過去の会話などといった、様々な文脈的要因から生じる」のである。

- (21) 教師の実践は、①最も狭い空間と最も直接的な関わりとしての教室における子どもや教育内容との相互作用によって展開される授業という実践経験を通してもたらされるのである。しかし、そればかりではなく②実践者である教師が、どのような労働条件・環境や教職員集団などの人間関係の中で、いかなる教職生活を過ごしているか、という意味での学校・職場(教職員集団など人間関係を含む)のあり様に絶えず影響され規定されている。さらには、③実践が展開される場である学校が、どのような自然的・社会的・文化的・歴史的背景をもつ地域に位置し、その地域の中で子どもと保護者・地域住民たちは如何なる生活を過ごしているのか、あるいはその地域の地方自治体や国の教育行政施策は如何なるものが図られているのかといったことにも絶えず影響され規定されている。いわば教師の実践は「教室・授業」「学校・職場」「地域・家庭・社会」というよう

なく三重の場>の中で営まれるがゆえに、その実践を通しての教師自身の発達と力量形成もそのような<三重の場>の広がりの中で捉えられなくてはならないのである。こうした認識の下で、教師のライフコース研究は、教師の発達と力量形成を、考察する視野の中に入れる実践と経験の時間と空間（一時点の局面ではなく一定幅の文脈・状況を視野に入れる）を広げ、把握する発達と力量の内容と範囲を広げ（観・信念レベルから方法・技術レベルまで把握する）、考察していくことを自らの特長としている。そういう意味では、現時点においては、ミクロな問題でありつつも多様で多層的なく実践知>を追究していく方法として、マクロな広がりの中で実践者の発達と力量形成の姿を追究しようしてきたライフコース研究が、最適とまでは言えないとしても、果たす役割も少なくないのではないかと現時点では考えている。

なお、筆者〔山崎〕のライフコース研究については、山崎準二『教師のライフコース研究』（創風社、2002年）、同『教師の発達と力量形成——続・教師のライフコース研究』（創風社、2012年）を参照されたい。

以 上

〔付記〕本稿は、日本学術振興会科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金・基盤研究（C））における「教師のライフコースに関する継続的縦断的調査研究」（課題番号：26381042、平成26-28年度、研究代表：山崎準二）の一環として取り組まれた調査研究成果の一部を成すものである。

# 事業報告・活動記録



# 介護等体験事前ガイダンス

宮 盛 邦 友  
(教職課程担当教員)

「介護等体験」とは、小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律（1997年制定）に基づいて、特別支援学校2日間と社会福祉施設5日間にわたって、障害児および高齢者などに援助的活動をおこなう、という中学校免許状取得のための必須の取り組みである。平成26年度については、前年度2月に介護等体験ガイダンスにおいて、特別支援学校の教師の講義と社会福祉施設の映像の視聴という事前学習をおこなった。その上で、年間を通じて、各学校・各施設において、各学生が現場体験をした。その後、成果報告書を作成・提出するという事後学習があった。

以下の二人の学生の感想は、今年度の介護等体験に行った成果である。「何をしたのか」ではなく、「何を感じたのか」を書いてもらった。そして、この二人の学生には、1月と2月におこなった、平成27年度の介護等体験に行く学生のためのガイダンスの時に、同様の内容で話をしてもらった。多くの学生が、二人の話を真剣に聴いており、介護等体験ガイダンスや教育実習ガイダンスにおいて、既習学生に教育実習・介護等体験で感じたことを話してもらうことは大変有意義なのではないか、と感じた。

また、平成27年度の介護等体験ガイダンスにおい

ては、新しい取り組みとして、重複障害者のアクティビティに挑戦した。ゴーグルとヘッドフォンをして重複障害者の役をおこなう学生とそれを介助する役の学生に、それぞれ8名ずつに分かれて、ミッションに取り組んだ。その様子は、後掲の写真を参照されたい。こういったアクティビティは、通常の授業の中にも、徐々にではあるが、浸透してきているが、あらゆる機会・あらゆる場所において、取り組む必要性を私自身も感じており、大学教育にとって必須となるのではないか、と思っている。

介護等体験は、教員養成のカリキュラムとして十分に位置づけられていないため、現在のところ、この取り組みを深めるための「特別支援教育論」・「社会福祉と教育」・「介護概論」などの講義・演習・実習は、設定されていない。（もちろん、「教育心理学」・「道徳教育の研究」・「生徒指導の研究」・「教育相談」などの授業において、部分的にはあるにせよ、学生が学習・研究するための素材が提供されていることは、大変重要な役割を果たしている。）しかし、「障害とは何か」・「福祉とは何か」という問題は、教育の根本を支える基本的な課題であり、その意味で、本格的な取り組みを検討することは、次年度以降の課題として残されることとなる。

## (1) 介護等体験を通して考えたこと

秋山 文菜（文学部日本語日本文学科3年）

私は介護等体験を通してコミュニケーションのあり方について考えました。体験させていただいた先の施設では、こちらの言葉は理解することはできて言葉が発することがむずかしい、あるいはまったくできない利用者の方々がいらっしゃいました。彼らと会話をするときは、こちらが示した選択肢に領

いてもらったり指さしてもらったりすることで行いましたが、はじめはこれが非常にむずかしいと感じられました。施設の方の助言もあり、また利用者の方々の表情や目線などにも注目していくなどして徐々に慣れていくことができましたが、音声言語を用いることのないコミュニケーションの大変さを改



めて認識することができました。

コミュニケーションをとる、と聞くと自分から相手へはたらきかけることばかり考えがちになるかもしれません。しかし実際はコミュニケーションとは当事者同士が意思を伝えあうこと、つまりその過程にはお互いの意思を読み取るということも行われているはずで、私は、音声言語だけで通じ合ってしまうばかりに、かえって相手の伝えたいことを真剣

に読み取ろうという姿勢がおろそかになってしまうこともあるのではないかと気付かされました。

教師とは児童生徒に勉強を教えるということはもちろん、彼らの話を聞いてあげるといふことにもまた重要な責務があると思います。私は本体験を通して、そういった場合にも音声でのみ伝わる言葉ばかりでなく、それだけでは伝わらない言葉にも耳を傾けようとする姿勢を大切にしようと思いました。

## (2) 介護等体験を受けて

菅沼 咲里（文学部日本語日本文学科3年）

私が介護等体験によって得られた学びは、大きく分けて三つありました。

### ①実際に体験することの大切さ

いくら資料を読んで、施設や利用者について知った気でいても、実際に利用者や職員の方と接していく中で生まれる発見には到底及びません。百聞は一見に如かず、実際に体験をして発見を得ることの大切さについて気づくことができました。

### ②施設について知ること

教師になる上で、特別支援教育について学ぶことは必要不可欠であると思っています。学生であるうちに実際に児童生徒や教職員の方々と関わる事が出来たことは今後教師になっていく上で必ず役立つ

のではないかと考えています。また、私は社会福祉施設でお年寄りの方から人生の先輩として、あらゆるお話を伺えたことが今回の大きな収穫であったと思います。

### ③社会人としてのマナーを学ぶこと

大学外の施設に体験に行くということは、社会人としての振る舞い方を問われるということです。挨拶や服装、マナーなど、実際に社会で働く職員の方々の振る舞い方を参考に、信頼される人間を目指して、社会人としての振る舞い方を考えていこうと思いました。また、体験を通して社会に出て働くことの厳しさや楽しさを、身をもって学ぶことができました。

## <実施記録>

日 時：第一回 平成27年1月14日(水) 16:20~18:20

第二回 平成27年2月2日(月) 9:30~11:30

場 所：中央教育研究棟 302 教室

参加人数：計153名



---

# 教職合宿

---

岩 崎 淳  
(教職課程担当教員)

## 1. ねらい

教職課程履修者が情報交換と相互学習を行うことで、教職への意欲をさらに高め、教職に必要な知識・技能等を身につける。また、本学出身の教員・教育関係者がつどい、相互研鑽を深めながら、学生への情報提供等を行う場とする。

## 2. 対象者

教職課程履修者で、教職への志望を強くもっている者。本学出身の教員・教職関係者。

## 3. 日程

準備会 2014年7月3日 (木)  
教職合宿 8月19日 (火)～8月21日 (木)  
反省会 9月19日 (金)  
報告書完成会 11月29日 (土)

## 4. 場所

山中湖プラザホテル(山梨県南都留郡山中湖村平野)

## 5. 参加者 28名

学生15名 卒業生10名  
引率者3名(岩崎淳・宮盛邦友・柴崎直人)

## 6. 内容

セッション1 開学式・自己紹介  
セッション2 模擬授業(教科)  
セッション3-1 模擬授業(教科外)  
セッション3-2 生徒指導  
セッション4 行事  
セッション5 クラス運営  
セッション6 理想の教師像・修了式

## 7. 役割

リーダー：伊藤 徹郎  
サブリーダー：上ノ山智貴・高橋かれん  
生活係：石田諭史・下村真由  
食事係：金田奈津美・芝統多・綿貫彩音  
会計係：秋山文菜・野口大輔  
懇談係：菊田美咲・三次佑果・柴宏貴  
報告書係：上ノ山智貴・柴田悠寿・菅沼咲里・高橋かれん  
セッション担当：伊藤徹郎・下村真由・綿貫彩音・菊田美咲・三次佑果・芝統多・高橋かれん・金田奈津美・柴田悠寿・上ノ山智貴・柴宏貴・秋山文菜・菅沼咲里・石田諭史・野口大輔

## 8. 総括

本合宿は、1985年に佐藤喜久雄元教授が始めた行事で、今年度で27回となった。長らく担当していた長沼豊教授から引き継いで、2014年より岩崎が担当することになった。

本年度の合宿の良い点としては、次のことがあげられる。

- セッションの担当者が熱意をもって取り組んだこと。リーダー、サブリーダーの統括のしかたも上手だった。
- 参加者が積極的だったこと。自分の係はもちろん、自分の担当でなくても協力する姿勢を持っている学生が多かった。
- 他人の良い面を吸収し、それを応用することができる学生が多かったこと。日を追うごとに手際がよくなっていった参加者が多く、大げさではなく、その成長ぶりに驚いた。

本年度の成果を踏まえながら、いっそう充実した合宿を運営したいと考えている。

## 教職合宿 活動報告

伊藤 徹郎（文学部日本語日本文学科4年）

教職合宿は平成26年度で27回目の開催となる、教職課程の伝統的な行事である。私は昨年度に引き続いての参加で、今年度はリーダーを務めた。この合宿の特徴は、学生の自主性がつねに求められることにあると思う。合宿を行ううえで、3日間で行う各セッション（活動）の担当や毎日を支える係を学生が務める。学生の自発性が合宿の内容の質を左右するといっても過言ではない。それだけに達成感も大きいものである。合宿全体を統括する一学生の立場から以下、各セッション（活動）を中心に所感を述べたい。

合宿の準備は7月上旬に行われる説明会から始まった。ここで各セッション担当や係を決め、その後の2時間あまりの打ち合わせのなかで、学生から希望する活動内容が出された。ここでは初対面とは思えないほど活発にセッション内容が案出され、その数を超える候補が出された。そこで、関連する内容についてはうまく統合しながら絞っていった。結局、今年は教科指導・生徒指導・クラス運営や特別活動に関するセッション内容を行うこととなった。ここからは、夏休み前半を使って、各セッションの担当者が準備を進めた。おおまかなテーマは決まっているものの、その具体的な内容の設計は各担当者に任されている。担当者が時間配分にも気をつけながらプランを練り、ときにはリーダー・サブリーダーを介して主催者の先生からのアドバイスを仰ぎながら、形にしていく。この過程では参加者全員が経過報告の締め切りを守ったこともあって、リーダーとして不安を感じることなく、すべてのセッションの輪郭をみる事ができた。

いよいよ迎えた初日、開学式と自己紹介の後、アイスブレイクを行なった。卒業生の方の参加も多く、30名近い参加者が互いの共通点を見つけあう形で進められた。共通点が見つかるとなおさら嬉しいのであるが、そうでなくとも互いに質問をしているうちに自然と親近感がわいてくる。十分にアイスブレイクができたことで、一気に和やかな雰囲気となった。最後に各自の合宿での目標を模造紙に掲示して、合

宿が始まった。夕食をはさんだ後の夜のセッションでは、教科の模擬授業（教科）を行なった。合宿前に授業を行う学生・卒業生を決めておき、教材を用意したうえで冒頭の10分間の部分を実演するというものである。現場を経験している卒業生も授業を行なうため、新たな視点を得ることが多かった。授業のテーマも「生徒の心をつかむ授業」というもので、難しい導入部分にスポットをあてる、短い時間での活動に適した設定であったと思う。

2日目は、教科の授業を行うなかで、道徳の内容を教えることに主眼をおいた模擬授業のセッションから始まった。主催者の先生のサポートもあり、新たな観点からのテーマ設定となった。各教科とも試行錯誤して道徳の内容を取り入れようという心意気が伝わってきた。このように、合宿は担当者だけでなく、参加者全員の周的な準備に支えられている。さらに、この時間は3時間のセッションを二分割し、後半は生徒指導について取り上げた。遅刻してくる生徒に対して、生徒目線からどのような指導を行なえばよいのか、場面を切り替えながら学生・卒業生の混合グループをつくって話し合った。担当者から提示された状況がよりリアリティをもっており、実践的な内容となった。昼食の後は山中湖という地理を生かした活動として、行事のセッションを行なった。これは他の班が考えた、遠足で起こりうるハプニングに対応するというもので、気分転換も兼ねて山中湖畔まで往復しての活動である。特別活動に関するアクティビティは、学習院大学において特色あるものなのではないかと思う。夕食後は学級経営についての活動を行なった。ここでの活動は、合宿中に見つけた他人の長所を本人に伝えるというもので、一見するとテーマとは少し違うように思えたが、実際にやってみると、自他を尊重し合えるクラス作りの何たるかを参加者同士で身をもって考えることができる時間となった。

最終日は昨年度に引き続き、グループに分かれて理想の教師像を語った。今年のかつての教師との出会いをもとにして理想の教師像について語ったの

ち、卒業生の方のお話をうかがった。個人的には昨年このセッションで認識を共有した内容が、実際の教員採用試験にあたっては有意義であったと感じることが多かった。

以上がスケジュール上、番号を振られたセッションであるが、もうひとつ忘れてはならないのが1・2日目の夜に設けられる、夜の懇談の時間である。これも実質的にはセッションのひとつとして、非常に有意義な時間となる。現役で教壇に立たれている卒業生や、普段はあまりゆっくりと話すことのない主催者の先生から貴重なお話をうかがうことができるからである。教員志望度が高い学生が集まっていることもあり、先生方を囲みながら、各自が思い思いの話で盛り上がっていた。あちらこちらから、現場でしか知り得ない話や、その日のセッションの内

容をさらに掘り下げた話が聞こえてきた。懇談の楽しみは尽きず、夜遅くまで話は続いた。

このように3日間を振り返ると改めて、あっという間であったと思う。それだけ学ぶことも多かった、充実した日々を過ごしたのである。各セッションを通して、セッションに参加する側としては新たな考え方を得ることができたし、それを作る側としてはプランニングや時間配分といった力を鍛えることができた。私も来年度からの教員生活のなかで、この合宿での収穫を生かしていくつもりでいるし、時間の許す限りは卒業生として参加したいと思っている。末筆ながら、この合宿の成功は先生方のご指導や参加者の熱意や学びあいの心なしには成しえなかったことである。この場を借りて、御礼申し上げます。

## 教職合宿における学校行事から得られたこと

上ノ山 智貴（理学部数学科3年）

私は2014年（平成26年）8月19日～21日にかけて山中湖周辺にて行われた教職合宿に参加した。各セッションの中でも私は『学校行事』について担当した。このセッションでは山中湖のフィールドワークをもとにして、模擬遠足を行った。それもただの模擬遠足ではない。なぜなら模擬遠足中にトラブルが起きるからだ。突然のトラブルに対応する判断力を身に着けることを目的とした活動を行った。

まずは班に分かれて山中湖の散策中に起こりうるトラブルを企画する。そして企画した内容を別の班が実行するのである。企画する側の班は起こるトラブルに対してあらかじめ答えを用意しておく。それを実行する側の班は別の班が企画したトラブルを実際に演じ、解決を試みるというものである。

私が一番印象に残った例を紹介する。第3班（全部で5班あるうち）が企画したトラブルの内容は「遠

足中に地図をなくす」というものである。このとき携帯端末は使えない状態であるとする。第3班の用意した解決方法は「地元の人に道を尋ねてたどり着く」というものである。このトラブルに対応したのは第4班である。第4班の解決策は、「車の通りやすい道に出る」というものだった。結果的に、その道を通りかかっていた人に道を尋ねて目的地にたどり着くことに成功していた。「もし通りかかる人がいなかったとしてもかまわない。なぜなら迷った生徒を探すために学校が用意した車が周回していれば、車の通りやすい道に出るだけで十分に拾いやすくなるから」という補足があった。

私はこの答えに感動した。その場しのぎの解決ではなく事前に車を周回させるという準備を前提とした行動だったからである。私が教員として勤めるときにこの事前準備による対処をきちんと行いたい。



## 教職自主ゼミ

岩 崎 淳  
(教職課程担当教員)

本ゼミは、教職に関する自主的な勉強会である。長年、教職課程の長沼教授が担当されていたが、2013年度は長沼教授が主担当、私が副担当という形になり、2014年度から私が主担当となった。本年度も教職課程事務室及び教務課のご理解ご支援により、順調に運営された。

### ゼミ生

ゼミ長 金子日和 (文学部4年)  
副ゼミ長 高橋かれん (文学部3年)  
会計・渉外 豊原由奈 (文学部4年)  
ゼミ生24名 (国語6名 社会2名 数学13名 英語3名)

### 活動

4月9日 決意表明、活動予定等の確認  
4月16日 座談会 (岩崎と学生との懇談)  
4月23日 模擬授業  
4月30日 模擬授業  
5月7日 模擬授業  
5月14日 模擬授業  
5月21日 模擬授業  
5月28日 読書会  
6月4日 地方教育制度研究会  
6月11日 模擬授業  
6月18日 模擬授業  
6月25日 模擬授業  
7月2日 北林敬先生 (東京福祉大学) 高話  
7月9日 教育実習報告会  
7月16日 ケーススタディ、夏の活動に関する話し合い  
9月29日 研究発表  
10月6日 グループディスカッション  
10月13日 学習指導案・模擬授業比較研究会  
10月20日 模擬授業  
10月27日 教育法規学習会

11月10日 模擬授業  
11月17日 模擬授業  
11月24日 各教科の学習意義を考える会  
12月1日 導入大会  
12月8日 模擬授業  
12月15日 模擬授業  
12月22日 春の活動に関する話し合い

以下は1月現在の予定

2月25日 ディスカッション  
3月2日 模擬学校準備会  
3月4日 ケース会議  
3月12日 模擬学校

4月から7月までは水曜日の5限に行い、9月からは12月までは月曜日4限に行った。各回ともゼミ生が主体となって内容を企画し、実施している。

7月には、北林先生にご多用の中おいでいただき、教職に関する貴重なお話をうかがうことができた。北林先生は長年に渡って高等学校で教諭、校長として指導にあられたほか、都庁や教育センター等でも活躍された方で、現在は大学にその活動の場を移している。ゼミ生は皆熱心に高話に聞き入っていた。

「教科教育法の授業では、同じ教科の学生しかいないが、ゼミの模擬授業では、他教科の学生がいるため、この教材 (説明、領域、……) では、どの部分が理解しにくいのかがよくわかる」という声がある。

ゼミ生が、中学や高等学校の研究授業や学会に行って、その内容を報告することもある。また、講演を聞いたり論文を読んだりして自分が得た、教職や教育に関するさまざまな情報を提供することもある。時には、卒業生が顔を出して、教員生活の実情や感想を話すこともある。ゼミとしての正式な活動ではないが、ゼミ生の中で数名が自主的に集まって模擬授業をしたり、情報交換をしたりしているという話も聞く。



## 国語教育懇話会

ゼミ生から「国語教育について学びたい」という要望があり、2014年5月から国語教育懇話会という名称で勉強会を開始した。回を重ねるにつれ、ゼミ生のほか、学部生や院生、卒業生も参加するようになった。本年度の活動は以下の通りである。

5月 教材研究 ヘルマン・ヘッセ「少年の日の思い出」

7月 教材研究 魯迅「故郷」

8月 教材研究 芥川龍之介「羅生門」

9月 教材研究 中島敦「山月記」

11月 教材研究 夏目漱石「こころ」

3月（予定） 教材研究「握手」

現在は教材研究を中心にしているが、今後は実践報告も取り入れていく予定である。

## 教職課程自主ゼミ活動報告書

金子 日和（文学部日本語日本文学科4年）

岩崎淳先生を指導教授とする本ゼミは現在教職員を志望する学部生と院生あわせて24名が所属しており、週に一度、約90分のペースで活動を行っています。活動の内容は学期ごとにゼミ生がやってみたいことを持ち寄って考え、教育にまつわる研究発表や教育法規の読み合わせ、導入大会等の活動を行っています。いずれの活動も興味深く勉強になるだけでなく異なる四教科の学生が所属しているために教育に関する他教科の視点を知ることができ、新たな発見が尽きることがありません。さらにただ参加するだけでなく自身が担当者となって発表や活動を作っていくことで人前に出て話をする力や活動の構成を考える力など教員に必要とされる力をつける良い場になっていると私は思います。

学期内の活動とは別に、長期休暇中は一日を通した大きな活動を一度設けてそれを中心に活動準備や他の活動を行っています。今年度の夏季休暇では「模擬授業大会」を行いました。教科教育法等の授業内で行う10～20分の抜粋された模擬授業と異なり私たちのゼミでの模擬授業は基本的に通常の中学校、高校の授業と同じ50分間で行われます。今回は3名の模擬授業、フィードバック、学習指導案の見直しと改善を一日通して行い、私も担当者として高校1年

生の『伊勢物語』『亀山殿の御池に』の授業を行いました。

生徒役となるゼミ生には国語はずっと苦手だったという人から大学で古典文学を専攻している人まで様々で、こうした環境で模擬授業を行えることはこのゼミの持つ特長の一つであると思います。私は生徒の頃から国語が好きで国語の教員を志望し今は日本文学を専攻していますが、専門的な内容を学んでいく中で国語の「つまづきやすい、理解しにくい点」が見えにくくなっていることに長く気付かずいました。ゼミで初めて担当した模擬授業では一方的で楽観的な思い込みによって行われた授業がいかにも生徒を顧みない独り善がりのものになると痛感し、私の中の教訓となりました。

今年6月に行った教育実習では実際の生徒を前にして新たな課題とも直面しましたが、課題に取り組む中で繰り返し行ってきた授業作りによって培われた技術や授業に向き合う姿勢が確実に自分の身につけていることを実感しました。4年生の私は「模擬授業大会」がゼミで最後の模擬授業となりましたがこれからゼミで学んでいこうとしている人たちには是非ここでしか知ることの出来ないものを一つでも多く得てもらいたいと思います。

## 教職自主ゼミ活動報告 —教科を学ぶ意味を考える—

高橋 かれん（文学部日本語日本文学科3年）

ここでは教職自主ゼミである岩崎ゼミの平成26年11月24日（月）の活動を紹介します。私たちはこの回で、「教科を学ぶ意味を考える」活動を行った。これは教師を目指す者としてそれぞれが自分の専門教科あるいは科目を学ぶ意義を考えることで、将来の指導に生かそうという提案から始まった。

まず、参加者は自分が目指す教科を「なぜ学ぶのか」について事前にまとめておいた考えを1人2分程度で発表した。この回の参加者は数学科9名、地理歴史1名、国語科3名、英語科2名の計15名である。前半を各人の発表時間として、それぞれが口頭で話した内容を記録係が黒板に板書した。そして後半は板書で全員の考えを共有しながら互いに疑問や意見を出し合った。形態としては前半を一斉授業の形で行い、後半を椅子だけ移動した話しやすい円形で行った。ここで意見の一部を紹介する。数学科からは、「事実から導いた事実を積み上げて思考する力をつけるため」、「日常生活において数字に関わることで騙されないため」、「現実の諸問題について推論する力をつけるため」などと多様な主張があった。また、他の教科からは「今使っている日本語の理解

へつながる」（国語）や、「話すことで度胸をつけられる」（英語）といった意見が出た。ここで全てを紹介することはできないが、参加した人の数だけ「教科を学ぶ意味」があると知った。

普段のゼミ活動にも通じることだが、同じ教科であっても同じ意見ということはない。あるテーマについて自分が考えもしなかったようなことを他の人から聞けるのは貴重な機会であり、大きな学びになる。今回の活動では特にそのことを実感できた。また、異なる教科であっても「それはこっちの教科についても同じことが言える」という声があがる場面もあった。その教科でしか学べないこともあるが、それぞれが関係なく独立しているのではなく共通点があると気付けたことも良い学びとなった。

最後に、この活動で新たに挙げた問題として教科を学ぶ意味を生徒にどうやって伝えるかというものがあった。いくつか提案はなされたが、すぐに答えられる簡単な問いではない。ここで考えたことをいかに説得力をもたせて伝えるのか、今後の活動を通して模索していきたい。

## 学習院大学における教育実習の指導 ―特に事前指導について―

諏訪 哲郎  
(教職課程担当教員)

教職課程の履修や運営において、実習校における教育実習は、学生にとっても大学側にとってもメイン・イベントであるが、教育実習担当教員にとっては、実習の事前指導も、学生の意識をどこまで向上させることができるかという点で、きわめて重要なイベントである。実習校実習に向けての準備は、日ごろの教職課程の授業のすべてがその役割を担っているといえる。しかし、教育実習生として実習校に身を置いている姿を頭の中に鮮明にイメージさせたいと、実習にあたっての様々な注意事項を、実際に自らが実習中に直面する問題であると認識させること、そしてそのために予めどのようなことを心掛けておくべきかを学生自身に考えさせることは、実習事前指導がその多くを担うことになる。

ほかの大学の場合もほぼ同様であろうが、実習を行うに当たっての心構えや、実習のための手続きと具体的な流れ、実習の内容や留意点などが記載された『教育実習の手引き』を配布して、基本的な事項を確認することは事前指導で当然行っていることである。「実習中はその学校の一教員になったつもりで」「挨拶が人間関係の基本」「生徒の名前と顔を早く覚えるように」「教員としての守秘義務は実習終了後も続く」等々の重要な留意事項については、3年次秋の集中事前指導時でも強調しているが、特に実習直前の事前指導では、参加型の活動（今、流行りの言い方をすれば、「アクティブ・ラーニング」）の手法を取り入れて徹底をはかっている。パワーポイント上に赤字で示した10項目ほどの重要な留意事項について4人グループでディスカッションをさせて、とりわけ重要な項目を各グループに3つ上げさせ、その理由を述べさせるというものである。

ひょっとすると他の大学ではあまり取り入れてないかもしれないが、学習院大学の教職課程で4年ほど前から事前指導の一環として実施していることとして、基礎学力確認テストがある。この数年の実習生がまさに「ゆとり教育」世代で、学習内容、授業

時間とも少ない小中高時代を過ごしてきたのに対して、今日の中学、高校では「確かな学力」の徹底が強調されている。そこで、3年秋の集中事前指導時に主要5教科について高校入試レベルの簡単な問題を解答させ、基礎学力不足の学生にはその自覚を促して、再度復習をして実習に臨むことを狙ったものである。

実習直前の事前指導で実施していることの一つとして、1分間の自己紹介の作文をさせるということがある。学生には「実習初日の自己紹介は、実習生の能力を値踏みされる最初の試練である。そこで少しでも気の利いたスピーチができれば、実習は上々にスタートできる」と言って、5分間ほどで自己紹介の文案を書かせている。もちろん、実習に向けての実質的な準備の一つではあるが、もう一つの狙いがある。1分間のスピーチは、文字数でいうと大体360字であるが、5分間でその半分も書けなかった学生には、早く書く練習をするように促している。教育実習期間中は帰宅後も教材研究や指導案の書き直し等々で、ついつい睡眠時間を削ってしまい、健康を害することがある。「実習記録の記載を含め、少しでも早く文章を書く力をつけておくことが、睡眠時間の確保につながり、健康と満足度の高い教壇実習につながる」と述べて、最後に実習中の健康管理も、教育実習期間中の重要な留意事項の一つであることを指摘して、直前の事前指導を締めくくっている。

実習生の実習の成果は、従来は主に教育実習記録を通して知るにとどまりがちであったが、2年前から4年生の第2学期に開講される「教職実践演習」が必修となり、実習校実習を終えて一回りも二回りも成長した姿をしっかりと確認できるようになっている。「教職実践演習」で取り入れている「教育実習で知った学校の真実」とか「望ましい学校の姿」というテーマのグループ・ディスカッションでの他のメンバーを配慮した議論の進め方を見ても、ディ

スカッション結果の発表の態度にしても、実習前とは桁違いの成長ぶりである。

「教職実践演習」という授業での学生との対話で得たものの中から、今後の教育実習事前指導で付け加えるべきことを整理している最中であるが、次回からの実習直前指導の冒頭に付け加えるべきことはすでに心に決めている。就職活動の解禁時期を遅ら

せる措置が実施されることで、就職活動と教育実習のバッティングの懸念が強まっているが、「教育実習の3週間ほど、濃密で、人間を成長させる時間はまたとない。教育実習を行う資格を得た今、それを直前で辞退するというのは愚の骨頂である。」という、例年とは違った出だしで始めるつもりである。

## 教育実習課題レポート1

### 憧れの「先生」に想うこと ～教壇に立って感じる課題～

不破 芳宣（理学部数学科4年）

この3週間の中で、私は中学1年の幾何分野を8時間、中学3年の代数分野を12時間、計20時間の教壇実習をさせて頂いた。いずれも20人前後の少人数クラスの授業ではあったが、学びとれたことは一生の財産になるような大きな宝物となった。

まず、中学1年の幾何分野についてである。

授業内容は空間図形の導入、特に多面体や空間の位置関係についてである。これは、私の大学の研究分野と非常に近いものであり、事前に担当の先生方が調整を下さって、先生方のご厚意で私がこの授業を担当できるようにご配慮頂いた。教材研究がしやすく、何よりも自信を持って教壇に立つことができた。異例ともいえる先生方の大いなるご配慮に深く感謝したい。

さて、そうした背景もあり、多面体については正多面体のみならず、教具を自ら製作してやや踏み込んだ内容を扱ったり、視覚的な理解がしやすいように授業を構成したりした。

特に多面体の模型については多くの生徒が興味を持ち、準備に時間をかけてきたことへの達成感が得られた反面、その後の、空間の位置関係を説明する授業では教具を活かしきれず、生徒に対して分かりにくい説明をしてしまったことは大きな反省点である。

これに対して、指導教諭の平賀先生からは、テーマを明確に述べるのが大切であるご指摘頂いた。これは、代数分野における批評でもご指摘頂

いたことであり、私の授業に対する大きな課題でもあると考えている。

授業冒頭に、その50分で何を学ぶのかを簡潔に説明することで、生徒の興味・関心は一気に強くなる。それは、他の先生の授業を参観しても感じたことであり、自分自身がその後教壇実習した時にも実践してみても、強く感じたことである。

次に、中学3年の代数分野についてである。高等科進学のかかった3年生の授業ということで、重い責任のある授業を経験させて頂いた。

2次方程式の解法と文章題の導入を担当させて頂いたが、生徒が主体的に、より多くの問題演習ができるよう授業準備を行なった。

結果として、1回の授業で20名強の生徒ほぼ全員を指名して解答させ、全員が能動的に問題を解けるような環境を作ることができた。毎授業で宿題を課し、忘れてくる生徒もいたが、概ね多くの生徒がこなしてきてくれた。

しかし、宿題や問題集等の忘れ物は、結局最終日までに撲滅することはできなかった。そこには私の宿題忘れ等に対する生徒指導の欠如が大きく関係している。後に平賀先生からもご指摘頂き、毅然とした態度で指導するよう意識をしたつもりではあったが、なかなか生徒の心に響かせることができず、反省すべき点だと考えている。

受け手である生徒全員が有意義に活動できるようにするためには、生徒指導は重要であると平賀先生



がおっしゃっていたが、その場限りの生徒の管理がいかに意味のないことか、痛感してしまった。

生徒の中には、宿題を忘れてしまったという報告をすれば良いと思っている子どもも多いと思う。そうした生徒に、なるべく早期に、忘れ物をしたこと自体が悪いことだ、再発防止をしなければならないのだということに気付かせられるかが問われているのだと強く感じた。

また3年生の場合、クラスによって雰囲気は全く違うことが印象的だった。ほとんど反応のないクラスもあれば、問いかけに対して反応が必ず返ってくるクラスもある。計算能力の高い生徒もいれば、ケアレスミスの多い生徒もいる。

レベルや雰囲気が違う生徒全員に対して、主体的に問題演習をさせることの大切さも身に染みて実感できた。

1から10まで全てを説明してしまっただけでは、子どもの成長がなくなってしまうということで生徒に考える時間をとらせる、主体的に活動させることを常に

意識しておられる平賀先生の授業方針に深く共感した次第である。

今回、私が中高6年間の生活の中で最もお世話になったであろう、私の恩師である平賀先生の下で実習を行なうことができ、本当に充実した生活を送ることができた。

いくつもの会議をこなし、部活動の指導・引率や学校説明会といった広報活動、そして普段の授業準備と授業、さらには課題の評価等、非常に忙しくされているのだということ、実際にこの目で見て、教師の仕事量の多さを改めて感じる事ができた。しかし、さらにそうした仕事に加えて、私の授業と準備段階から毎回見て頂き、良い点と悪い点を指摘して下さい、実習報告にも目を通して下さった。ご多忙な先生をさらに忙しくさせてしまったことに対して、非常に申し訳なく思うばかりである。

私の至らない点も多々あり、大変お世話になった平賀先生に深く感謝しつつ、ペンを置く。

## 教育実習課題レポート2

### やりがいの源

高野 佳奈（文学部哲学科4年）

私が教育実習で感じたことは大きく二つあります。

一つ目は、教師という仕事の責任の重さです。教師という仕事はとても責任のある仕事だということは実習をする前から理解していたつもりでしたが、実際に本物の生徒の前で、実習生とはいえ一人の「先生」として過ごしてみると、想像していたよりも責任のある仕事だと思いました。

私は高校二年生の現代社会を担当し、「国会と内閣」という項目を中心に教壇授業を行ったのですが、その授業の中の「三権分立」について説明するところで、「三権」の「権」について「権利」や「権力」などと複数の言葉で説明してしまっていました。このことは授業後、担当の先生からご指摘を受け、自分が無意識でそのように言葉を使っていた

こと、またそもそも「権利」と「権力」の意味が異なることを特に考えないまま生徒の前に立ってしまったことを反省しました。確かに言われてみれば二つの単語の意味が違うことくらい分かっていたはずなのですが、授業で話す文章を一言一句原稿にしていたわけではないため、結果的に誤解を生んでしまうかもしれない発言を授業の中でしてしまったのです。このような事は授業中に限らず、「先生」として生徒と接する時にはいつでも起こり得ることだと思います。教師という立場は、生徒にとって絶対的な存在になり得ると感じ、発する言葉や一挙一動にまで気を遣っていく必要があると思いました。

教師という仕事に責任があるものということと共に、その責任の重さの分、もしくはそれ以上にとっても魅力のある仕事だということも感じました。これ



が、私が感じた二つ目のことです。教師としての責任を持って行動できれば、日本もしくは世界の未来を築いていく子どもたちを育てることができるこの仕事は、とてもやりがいのある仕事だと思います。実習先では、校長先生をはじめ、どの先生も生徒に尊敬されていました。勿論、先生に対して反抗する生徒もいましたが、どこかしらで先生のことを慕っている感じが感じられました。また、このような様子を見た卒業生である私自身も、母校の先生方に対して更なる尊敬の念を抱き、先生という職業は本当にたくさんの人の「先生」となり、それだけたくさんの人に影響を与えられるものなのだと感じまし

た。

教育実習で以上二つのことを感じ、仕事の困難な部分と仕事の魅力とは表裏一体であるということを感じました。辛く困難なことがあったとしても、もしくはあるからこそ、それを乗り越えることでやりがいや魅力を感じることが出来るということを学びました。このことは教師以外の仕事や、また仕事ではない様々な物事に対しても通じることなのではないかと思っています。責任あることや困難なこと、面倒くさいことには必ずその大変さに見合った（またはそれ以上の）やりがいや魅力があるのではないかと思います。

### 教育実習課題レポート3

#### 生徒主体の授業を行うために工夫したこと、足りなかったこと

川井 優（法学部法学科4年）

私は、生徒が意欲的に授業に参加し、活気のある授業を行うことを目指した。初めての教壇実習の際、生徒主体の授業を行うため、質問や指示を積極的に行い、生徒からの発言を促した。生徒に発言させることで、生徒が理解しているかどうか確認はできたものの、質問等を頻繁に行うあまり、生徒に息苦しさを与えてしまったように思えた。

そこで2回目の授業以降、生徒主役の授業を行うために、各生徒が気軽に発言でき、各生徒が参加意識を高め、かつ生徒にとって授業が居心地のよい空間になるような授業づくりを目指した。初回到息苦しさを与えてしまった原因を質問や指示を何度も何度も行った点にあると考え、私は質問を行うという意識を変え、生徒に話題を提供するという考えを持つことにした。

すると、授業中に一部の生徒が隣同士で授業内容に関する話題について話し合う様子が見られた。その生徒間の話す中身を拾いながら授業に取り入れ、発展させることで生徒たちの参加意識を高めることができた。また、部活動や通学時の話などと学校生活に関する身近な例を設問として挙げると積極的に参加する生徒が多くなり、生徒の様々な考えを引き

出す活動を行うことができた。第1時の授業内容において私の生徒に伝えたい話である「何が正しいかわからないため、議論を重ねることで正解の姿を少しずつ導いていくことが大切である。」という話に即した活動となった。重要なポイントの説明は私が一方的に話したが、基本的には生徒とコミュニケーションをとるような授業を展開した。

このような授業展開を行い、立憲主義や民主主義の構造について理解させ、主体的・多角的に考察させるという指導目標は達成できたと思う。初回こそうまくいかなかったものの、日本国憲法と大日本帝国憲法における人権規定の位置づけの違いを確認し、性質を対比させ、日本国憲法は法律の行きすぎに歯止めをかけ、我々国民の人権を守っていることを伝えられた。そして、何が正しいかわからないため、議論を行うことでよりよい生活を送ることを考えることができ、それを保障するためにどのように人権が守られているのかを伝えた。個人の考えが尊重されることを伝え、今後社会に出ていく生徒たちに対し自分自身の考えを持ち、各々が個性を発揮させることや将来の進路について考えさせる機会を作った。また、医者志望の生徒が何人か在籍して

いる理系クラスにおいては、理系に進んだとしても法律に接する機会があることを伝え、文系・理系に問わず法律に親しみを持てるように工夫した。

生徒に伝えたいポイントはしっかりと伝え、クラスごとの生徒の反応や様子を見て工夫は行ったが、課題がいくつかあった。

まず、細かな部分の説明がおろそかになったり、話と話のつながりで不自然な点があったりしたことがいくつかあり、生徒から質問をもらい救われたことや指導教員の先生にご指摘をいただいた部分があった。担当させていただいた3クラスごとに修正を重ねはしたものの、自分の説明を客観的にみることの難しさや説明に対して甘い考えを持っていたことを痛感した。

そして、生徒に気軽に発言してもらうためには、生徒たちの発言を受け止める力が必要であるが、その力がやや不足していることを感じた。生徒が予想外の発言をしたり予想外の反応を示したりしたときに、自分が求めていた解答や反応を示してほしかったという雰囲気やニュアンスを生徒に与えてしまっ

たことがあった。多数決における問題点の具体的な例をあげ、二択で挙手をさせたところ、クラスみな片方だけに手をあげるということがあった。なぜそのように考えたのかを数人の生徒に発言してもらったり他のクラスであった面白い発言を紹介したりして様々な考えがあることを伝えたが、生徒の考えを否定することになりかねないように発言を受けとめなければならないことを強く学んだ。

重要なポイントを説明することや生徒個人個人に主体的に考察させるという面に関してはうまくできたと思う。しかし、生徒の反応・とらえ方をあまり理解していなかった。上記に述べたこと以外にも言葉の表現により生徒に違和感を与えてしまうことがあった。教壇実習の1か月前より、教材研究や授業計画を行って練ってきたがクラスにより少しずつ修正を加えることとなった。完璧な授業を行うことは難しいと思うが、生徒の視点や他人の視点から自分の授業案に修正を加えることができるようにすることが私の今後の教育生活における1番の課題だと思っている。

---

## 卒業生からのメッセージ

---

### 1年目として考え感じたこと

小林 恵（平成25年度年理学部卒業）

教員1年目の現在は、やりたいことやできるようになりたいことが増え、実現に向かって必死に取り組んでいます。とにかくやってみようという精神でひたすら進んでいる毎日です。教壇に立ってみて実感したのは“教えること”と“取り組ませること”は違う、ということです。教育実習・模擬授業や3年間地元の中学校でTA（ティーチングアシスタント）として活動し、“教える”ことは経験しているつもりでしたが、それだけでは足りないのではないかと気づきました。今では、先生は先に立つ人であり、生徒にどうなってほしいか考え実際に育ていく職業ではないかと考えています。

そして、生徒にどうなってほしいか、また自分ができることは何だろうと考え始めた時に思い出したのが教職課程のある授業です。この回は、「自分が教員になったらどこを“売り”にしていくか」ということについて話し合いました。育てたい生徒の姿を考えることは、自分にできることを考えることでもあり、それは自分について知ることが必要でした。教職課程の授業中では、なかなかはっきりしなかったことをよく覚えています。自分の“売り”については、ずっと考えているテーマでもありました。今は、少しでも見えてきているところです。

自分の考えを深め、他の人の考えも知りたかったので、教員志望者の集まる教職合宿や教職自主ゼミ

にも参加しました。考え悩んだことは、先輩後輩や教職課程の仲間たちと共有し、たくさんのことを吸収することができました。教職合宿ではOB・OGの方々と話すことができ、ヒントをいただきました。また、教職自主ゼミでは何か小さなことでも悩むと皆で考えてくれる仲間たちに励まされていました。教職合宿や教職自主ゼミで、自分の考えを深めたり教員として必要であろうものを磨いたりする機会がたくさんあったことは、今でも役に立っています。

まだまだ未熟で試行錯誤の毎日ですが、経験したことは必ず生きるということを日々感じています。成功した失敗した苦労した、などどんな経験がどこに生きるかわかりません。しかし、様々な経験は活かすことができると思っています。ヒントはどこにでもあります。最初は何も見えなくても、ヒントを活かそうと思いながら一歩ずつでも進んでいけば見えてくるものが必ずあります。やりたいならひたすら進めばいいのです。私も、次の夢に向かって取り組んでいます。難しいことだらけで早く技術向上させたいと焦る時もありますが、少しずつでも高めていこうと日々努めています。

何かに向かって取り組んだことはきっとこれから力になってくれます。たくさん悩めば悩んだだけ飛躍できる、私はそう考えています。“仲間”が増えることを楽しみにしています。

## 地域連携

岩 崎 淳  
(教職課程担当教員)

本年度の地域連携活動として、豊島区立千登世橋中学校との連携活動を、次のとおり実施した。

活動内容	実施時期	参加学生
校外学習（宿泊行事）引率補助	9月 3日間	2名
チューター事業（学習支援）	7月から8月 12回	6名
	9月から11月 8回	2名

### 千登世橋中学校移動教室に参加して

高橋 かれん（文学部日本語日本文学科3年）

私は引率補助員として中学校の宿泊行事に参加し、一つの学校行事を教員の側から体験するという貴重な機会を得た。仕事内容は主に、生徒と共に活動して交流すること、ハイキング時のコース最後尾追い出し、消灯時などの女子部屋付近の見回りと指導、生徒の日記へのコメント、夜の職員打ち合わせへの参加などであった。これらを通して感じたのは大勢の生徒を全体的に見ることと、個別に気にかけることを上手く両立させる難しさだ。実体験として

このような点に気づけたのは、教員を目指す私にとって非常に意味のあることだった。

また、強く印象に残った事として移動教室前日に行われた先生方の打ち合わせがある。そこでは生徒の登校状況や健康状態の把握が入念になされていた。想像していたよりも事前準備が綿密であることに驚いたと共に、それらが行事にとって大切なのだと感じた。このような貴重な経験をさせていただいたことに感謝したい。



## 就職支援〈教員採用就職説明会実施報告〉

齊藤 利彦  
(教育学科教授)

教職課程では、毎年〈教員採用就職説明会〉を学生に向けて実施している。OBの現職教員を講師にお招きし、採用試験の現状や現場で求められている教員の資質等について、具体的に話していただいたこともある。ここ数年は、教育委員会の人事担当職員をお招きし、教員採用の動向をお聞きしている。

今年は、横浜市教育委員会から教職員人事課任用係の千本恵子主事および真田純氏にお話をいただいた。期日は12月8日(月)の昼休み、参加学生の人数は26名であった。

説明会の前半では、横浜市の教育の特色、横浜市を求める教員像や教員の研修制度についての説明があり、後半では26年度の採用結果や採用のプロセスについて詳しい説明がなされた。

横浜市の求める具体的な教員像として、指導力の面では、子どもとの関わりをたいせつにし授業で勝負できる教師であること、教育に情熱をもち常に自己研鑽に務める教師であることが示された。

しかし、単に指導力だけではなく、子どもはもちろん、保護者や地域住民など多くの人と積極的に接することのできる、協調性や社会性、豊かなコミュニケーション能力をもつ人材であることも強調されていた。

特に印象深かったのは、若手教員の成長や研修を、組織的にバックアップする体制が作られていることである。教職員同士の連携を大切にし、若手教員が少しでも気になることがある時や対応を迷う時には、周りの先生と一緒に考えるチームワークを重視しているとのことである。そうした教員の連携は、子どもたちにも伝わり、よい雰囲気を生み出すということであった。

横浜市では、学校制度の改革も進められている。それは、全国で進められている多様な教育改革の先駆けとしての意味をもつともいえよう。

その一つは、9年間の一貫した英語教育を実現する外国語教育の推進である。具体的な目標として、

中学校卒業までに、相手の文化や考え方を理解し尊重しながら、初歩的な英語でのコミュニケーションを図ることができる児童・生徒の育成があげられている。

小学校では、「国際理解教育」の位置づけをもって、全国に先立ち1年生から外国語活動(YICA)の時間を設けている。英語指導助手(AET)との英語でのコミュニケーションや、外国人講師から自国の文化や遊びを英語で学ぶ体験を充実させ、楽しみながら異文化に接し英語に親しむ授業を展開している。

中学校では、各校に英語指導助手を常駐配置し、週1回以上の授業を行っている。日常的にAETが校内にいて、授業以外の場面でも英語で会話をする機会が多くなり、英語でのコミュニケーション能力を伸ばすことにつながっているという。

制度改革として特に重視されているのは、9年間の連続性のある教育を実現するための「横浜型小中一貫教育の推進」である。小中学校の教職員が連携し、全小中学校で、中学校区を中心とした「小中一貫教育推進ブロック」をつくっている。行事や授業を通して児童・生徒の交流を深め、小学校から中学校へのスムーズな接続ができるよう取り組んでいるとのことである。

こうした教育現場の新たな動向を考えると、大学における教員養成のあり方と、そこで学ぶ学生たちに求められる課題もまた、大きく変化しつつあることを考えさせられた説明会であった。





# 各種データ



## 平成25年度教員免許状取得者数

●大学・大学院

(名)

種類		中学校教諭一種	高等学校教諭一種	中学校教諭専修	高等学校教諭専修
教科					
国語		26	25	5	5
外国語	英語	27	28	1	1
	独語	2	2	0	0
	仏語	0	1	0	0
社会		47	/	6	/
地理歴史		/	31	/	5
公民		/	38	/	3
数学		25	26	1	1
理科		18	19	3	3
書道		/	6	/	/
職業指導		1	1	/	/
情報		/	0	/	/
合計		146	177	16	18

## 平成25年度教員採用試験合格者数（公・私立別）

### ●公立学校（中・高）

（名）

教科	専任			常勤			非常勤			計
	中	高	小計	中	高	小計	中	高	小計	
国語	3	0	3	0	2	2	0	0	0	5
書道	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
社会	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
地歴	0	1	1	0	1	1	0	0	0	2
公民	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
数学	1	2	3	3	0	3	0	1	1	7
理科	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
英語	0	2	2	0	0	0	1	0	1	3
ドイツ語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
計	4	5	9	3	4	7	1	2	3	19

### ●公立学校（小）

	専任	常勤	非常勤	計
小学校	0	1	0	1

### ●私立学校（中・高）

教科	専任	常勤	非常勤	計
国語	0	3	2	5
社会	0	0	3	3
地歴	0	0	1	1
公民	0	0	0	0
数学	0	3	2	5
理科	0	2	0	2
英語	0	0	1	1
ドイツ語	0	0	0	0
計	0	8	9	17

## 平成25年度教員採用試験合格者数（教科別）

### ●教員採用試験合格者数（延べ人数）

（名）

平成25年度		平成24年度		平成23年度	
教科	計	教科	計	教科	計
国語	10	国語	4(1)	国語	5(1)
社会	3	社会	1	社会	1
地歴	3	地歴	4	地歴	2
公民	1	公民	1	公民	1
情報	0	情報	0	情報	0
数学	12	数学	14(1)	数学	8
理科	3	理科	0	理科	4
英語	4	英語	3	英語	3
ドイツ語	0	ドイツ語	1	ドイツ語	0
書道	0	書道	0	書道	0
司書	0	司書	1	司書	0
小学校	1	小学校	1	小学校	0
計	37	計	30(2)	計	24(1)

※（ ）は該当年度以前の卒業生。



## 平成26年度教職課程正式履修者数

(名)

研究科	専攻	1年	2年	*		科目等履修生	計
政治学研究科	政治学専攻			1		1	2
経済学研究科	経済学専攻						
経営学研究科	経営学専攻						
人文科学研究科	哲学専攻	2	1			2	5
	史学専攻	1	1	6			8
	日本語日本文学専攻	1	1	3			5
	英語英米文学専攻	2		1			3
	ドイツ語ドイツ文学専攻						
	フランス文学専攻	1					1
自然科学研究科	物理学専攻			2			2
	化学専攻			8			8
	数学専攻	1	1	2			4
	生命科学専攻			1			1
計		8	4	24		3	39
学部	学科	1年	2年	3年	4年	科目等履修生	計
法学部	法学科		1	6	3		10
	政治学科		5	9	9	1	24
経済学部	経済学科		3	2	12		17
	経営学科		1	5	1		7
文学部	哲学科		7	9	10	1	27
	史学科		15	26	29	1	71
	日本語日本文学科		26	33	37	47	143
	英語英米文化学科		13	20	26	39	98
	ドイツ語圏文化学科		4		1		5
	フランス語圏文化学科		3	4	2		9
	心理学科		1	2	3		6
	教育学科(※小学校課程)		48				48
理学部	物理学科		6	7	11	1	25
	化学科		5	7	5		17
	数学科		20	32	36	2	90
	生命科学科		12	8	15		35
計		0	170	170	200	92	632
						総計	671

\* 大学院代用申請者（正式履修登録はしていないが、教職課程履修者）数

## 平成26年度教育実習者数

(名)

学部	学科	実習者数
法学部	法学科	2
	政治学科	7
経済学部	経済学科	7
	経営学科	0
文学部	哲学科	6
	史学科	23
	日本語日本文学科	29
	英語英米文化学科	20
	ドイツ語圏文化学科	1
	フランス語圏文化学科	1
	心理学科	3
理学部	物理学科	11
	化学科	4
	数学科	27
	生命科学科	12
人文科学研究科	哲学専攻	1
	日本語日本文学専攻	1
自然科学研究科	数学専攻	1
科目等履修生		26
合計		182

## 平成26年度教育実習者の観察項目別評価結果

評価項目	所属学科	評定	所属学科																	計
			法	政	済	営	哲	史	日	英	独	仏	心	物	化	数	生	科	院	
1 授業参観を注意深く行ない、観察の結果を的確に記録した。	A	2	3	4		3	7	14	14	1		3	2	1	12	5	16	2	89	
	B		1	3		1	13	11	4		1		6	3	12	5	8		68	
	C		3			1	1	5	2				2		3	1	2	1	21	
	D					1							1							2
	E																			0
2 学習指導の準備や教材研究を、熱意を持って周到に行った。	A	2	3	6		3	10	14	11	1		2	5	3	14	8	18	2	102	
	B			1		1	7	9	7		1	1	4		9	3	7	1	51	
	C		4			1	3	4	2				2	1	3				20	
	D						1	3							1		1		6	
	E					1													1	
3 的確な表現法（明瞭な言語、正確な板書等）で授業を行った。	A	1	1	5		1	5	6	6		1	1	1	2	9	5	10		54	
	B	1	3	2		2	10	17	9	1		2	7	1	13	3	10	3	84	
	C		2			2	5	4	4				2	1	5	3	5		33	
	D		1			1	1	3	1				1				1		9	
	E																		0	
4 教科についての専門的学力が十分であった。	A		2	4		1	2	6	5			1	6	2	10	5	7	1	52	
	B	2	1	2		2	12	14	11		1	1	2		10	5	13	2	78	
	C		2	1		2	6	7	3	1		1	2	2	7	1	4		39	
	D		2				1	3	1				1				2		10	
	E					1													1	
5 活気のある学級運営に努め、成果をあげた。	A	2	3	5		1	10	12	9	1		2	4	1	10	4	9	2	75	
	B		1	2		3	6	9	8		1	1	3	2	11	6	11		64	
	C		3			2	4	7	2				3	1	5	1	5	1	34	
	D						1	1							1		1		4	
	E																		0	
6 公平な生徒指導に心掛け、生徒を掌握することができた。	A	1	5	6		2	9	13	12	1		2	3	2	14	6	14	2	92	
	B	1	2	1		3	8	10	6		1	1	7	2	8	5	7	1	63	
	C					1	4	6	1				1		4		4		21	
	D														1		1		2	
	E																		0	
7 授業以外の実習活動にも積極的に参加した。	A	2	4	7		2	11	12	16	1	1	2	5	4	21	7	19	2	116	
	B		1			2	8	13	3			1	3		1	3	3		38	
	C		2				1	4	1				3		3	1	2	1	18	
	D					2	1	1							2		2		8	
	E																		0	
8 指摘された事項を理解し、その後の改善に役立てた。	A	1	3	3		3	12	15	12	1	1	2	4	2	17	9	13	3	101	
	B	1	1	4		1	7	10	4			1	4	2	8	2	12		57	
	C		3			2	2	3	4				1		1		1		17	
	D							2					2		1				5	
	E																		0	
9 教職員に対し適切な態度で接した。	A	1	5	6		2	15	22	17	1	1	2	6	4	18	7	20	2	129	
	B	1	2	1		3	4	3	2			1	1		6	4	5	1	34	
	C					1	2	4					2		3				12	
	D							1	1				1				1		4	
	E																		0	
10 実習に関する指示を守り、決まり正しく実習に参加した。	A	2	3	7		3	16	23	16	1	1	3	8	4	21	8	20	2	138	
	B		2			1	3	4	3				1		5	3	4	1	27	
	C		1			1	1	2					2		1		2		10	
	D		1			1	1	1	1										5	
	E												1						1	
Ⅲ 総合査定	A	2	3	7		2	8	15	13	1		2	6	2	14	6	12	2	95	
	B		1			2	11	10	6		1	1	1	2	8	5	12	1	61	
	C		3			2	2	3	1				3		5		1		20	
	D							2					1				1		4	
	E																		0	

評定基準 A：十分に達成した。 B：かなり達成した。 N：評価なし 科：科目等履修生  
 C：普通程度に達成した。 D：やや不十分であった。  
 E：きわめて不十分であった。(不合格に準ずる。)

## 教職課程 履修スケジュール

### ●履修の流れ（1年次から履修する場合）

学年	月	授業・説明会等	注意・手続き等
1	4月	教職課程説明会	
	4月～翌3月	「教育基礎」「教職概論」履修	次年度より教職課程を履修するために必修
2	4月	教職課程履修登録ガイダンス 介護等体験仮登録	教職課程履修申込書提出 教職課程履修費A納入
	4月～翌3月	本格的な履修がスタート	
	2月	介護等体験事前ガイダンス	介護等体験正式申込書提出 介護等体験費納入
3	4月	教育実習ガイダンス 「教育実習I」履修登録	実習予定校へ内諾の依頼
	5月・9月	「教育実習I」	教育実習履修申込書提出
	5月～翌3月	介護等体験	社会福祉施設5日間 特別支援学校2日間
4	4月	教育実習直前講義	教育実習誓約書提出 教職課程履修費B納入
	5月～11月	実習校実習	2週間～4週間
	7月・11月	教員免許状一括申請説明会	
	3月	教員免許状取得	3月20日卒業式に交付

### ●履修の流れ（2年次から履修する場合）

学年	月	授業・説明会等	注意・手続き等
2	4月	教職課程説明会	上記と同じ
	4月～翌3月	「教育基礎」「教職概論」履修	
3	4月	教職課程履修登録ガイダンス 介護等体験仮登録 教育実習ガイダンス 「教育実習I」履修登録	
	4月～翌3月	本格的な履修がスタート	
	5月・9月	「教育実習I」	
	2月	介護等体験事前ガイダンス	
4	4月	教育実習直前講義	
	5月～11月	実習校実習	
	5月～翌3月	介護等体験	
	7月・11月	教員免許状一括申請説明会	
	3月	教員免許状取得	

※詳しい日程及びその他連絡事項は、原則としてすべて掲示板で行います。  
 ※卒業後は絶対教職に就くのだという強い意志と、計画的な履修が求められます。

## 教育実習関係スケジュール

年度	時期	行事・手続	備考
実習履修前年度 (主に3年生)	4月上旬	教育実習ガイダンス  「教育実習Ⅰ」履修登録	院内出身者を除く  集中講義期間  集中講義期間
	上記ガイダンス後	「教育実習依頼状」等交付 実習校への依頼（「内諾書」の交付を受ける）	
	5月上旬 5月中旬	「教育実習履修申込書」の提出 第1回「教育実習Ⅰ」講義	
	9月上旬頃	第2回「教育実習Ⅰ」講義	
実習履修年度 (主に4年生)	4月上旬	「教育実習Ⅱ・Ⅲ」履修有資格者発表 (掲示による)  健康診断受診  「教育実習Ⅱ・Ⅲ」、「教職実践演習」の履修登録	教育実習誓約書提出    院内出身者を除く         ※教職実践演習の修得 をもって免許状申請 が可能となります。
	4月中旬	教育実習直前講義（教育実習記録等書類交付）	
	4月下旬	教職課程履修費B（実習校への謝礼）納入 ※実習校によって必要の有無や金額が異なる	
	5月上旬～ 随時	実習参観指導担当教員発表（掲示による） ・参観指導担当教員との打合せ	
	実習前	教育実習諸手続・実習校における打合会 (実習書類提出)	
	5～11月	教育実習	
	実習修了後 (1週間以内)	実習記録を実習校へ提出	
	実習修了後	教育実習事後指導	
	第2学期	教職実践演習	



## 平成26年度 教職課程 授業担当者・担当科目一覧

	担当者名	担当科目
教職課程主任	竹綱誠一郎	教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ
専任教員	諏訪 哲郎	教育基礎D，社会科教育法Ⅰ，社会科教育法Ⅲ，教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ，教職実践演習（中・高），地理学，地学概論Ⅱ
	飯沼 慶一	教育方法・技術A，教育実習Ⅰ
	岩崎 淳	国語科教育法Ⅰ，国語科教育法Ⅲ，教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ，教職実践演習（中・高）
	斉藤 利彦	教育制度A，教育制度B，教育制度C，教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ
	佐藤 学	教職概論D，教育制度D，教育方法・技術C，教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ
	佐藤 陽治	教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ
	嶋田 由美	教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ
	長沼 豊	特別活動の研究A，教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ
	宮盛 邦友	教育基礎A，教育基礎B，教育基礎C，教育基礎D，道德教育の研究A，道德教育の研究B，生徒指導の研究A，生徒指導の研究B，生徒指導の研究C，教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ，教職実践演習（中・高）
	山崎 準二	教職概論A，教職概論C，教育課程論A，教育課程論B，教育課程論C，教育課程論D，教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ，教職実践演習（中・高）
	久保田福美	特別活動の研究C，教育方法・技術B，教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ，地誌学
	三浦 芳雄	教職概論B，教育基礎A，教育基礎C，教育実習Ⅰ，教育実習Ⅱ，教育実習Ⅲ
	保阪 良子	独語科教育法Ⅰ，独語科教育法Ⅱ
	歌川 光一	教育基礎B，特別活動の研究B
兼任講師	飯島 裕三	国語科教育法Ⅲ
	池野 宗子	英語科教育法Ⅰ，英語科教育法Ⅲ
	石川 和外	地理歴史科教育法Ⅱ
	植松 英行	地学概論Ⅱ，地学実験
	加藤 政夫	地理歴史科教育法Ⅰ，外国史Ⅱ
	鈴木 一久	人文地理学
	高城 彰吾	数学科教育法Ⅰ，数学科教育法Ⅲ
	竹下 孝	公民科教育法Ⅰ，公民科教育法Ⅱ
	田中 一樹	情報科教育法Ⅰ，情報科教育法Ⅱ
	幡上 義弘	英語科教育法Ⅰ，英語科教育法Ⅲ
	町田 規雄	数学科教育法Ⅲ
	森内 隆雄	地理歴史科教育法Ⅱ

	担当者名	担当科目
非常勤講師	荒川久美子	仏語科教育法Ⅰ, 仏語科教育法Ⅱ
	有島 健生	理科教育法Ⅰ
	伊藤 穰	情報社会および倫理
	内野 敦	地理歴史科教育法Ⅰ, 外国史Ⅰ
	小沢 一仁	教育心理学C
	加藤 祐司	書道Ⅱ (漢字)
	金子智栄子	教育心理学B, 教育相談A
	齊藤 登	書道科教育法Ⅱ, 書道史, 書道概論, 書道Ⅰ (漢字), 書道Ⅲ (漢字)
	西連寺隆行	法律学 (国際法を含む)
	早乙女 薫	理科教育法Ⅵ
	榊原 彩子	教育心理学A
	柴崎 直人	特別活動の研究D
	杉森 伸吉	教育心理学D, 発達心理学ゼミナールD
	高田 智子	英語科教育法Ⅰ, 英語科教育法Ⅲ
	多田 孝志	公民科教育法Ⅰ, 公民科教育法Ⅱ
	谷口 明子	教育相談B
	田頭慎一郎	政治学 (国際政治を含む)
	中込 律子	日本史
	中西 佳恵	教育相談C
	沼口 博	職業指導科教育法Ⅰ, 職業指導科教育法Ⅲ
	姫野 宏輔	社会学
	前野 高章	経済学 (国際経済を含む)
	丸山 剛史	情報と職業
	三宅 高司	書道Ⅰ (仮名), 書道Ⅱ (仮名)
	宮村 博	理科教育法Ⅱ
	元木 理寿	自然地理学
	森 良	教育方法・技術D

## 平成26年度購入図書一覧

	タイトル	著者／編者等	出版社
1	一九世紀フランスにおける教育のための戦い：セガン、パリ・コミュニケーション	川口 幸宏	幻戯書房
2	文学は、たとえばこう読む	関川 夏央	岩波書店
3	出会いでつむぐ私の仕事：あの時、あの場所で、あの人と	佐々木 正美	ぶどうの木
4	日置真世のおいしい地域（まち）づくりのためのレシピ50	日置 真世	全国コミュニティライフサポートセンター
5	子どもの人間形成と教師	田中 孝彦	新日本出版社
6	新・教育基本法を問う：日本の教育をどうする	教育学関連15学会 共同公開シンポジウム準備委員会	学文社
7	教育臨床学：「生きる」を学ぶ=Clinical philosophy on education Apprendre la vie	田中 智志	高陵社書店
8	子ども理解と自己理解	田中 孝彦	かもがわ出版
9	子育て・教育の基本を考える：子どもの最善の利益を軸に	堀尾 輝久	童心社
10	教育委員会制度論：歴史的動態と「再生」の展望	三上 昭彦	エイデル研究所
11	教員評価の理念と政策：日本とイギリス	勝野 正章	エイデル研究所
12	学級づくりの教科書	有田 和正	さくら社
13	新任教師はじめの一步	藤本 浩行	さくら社
14	究極の説得力：人を育てる人の教科書	平光 雄	さくら社
15	できる教師のどこでも読書術	山中 伸之	さくら社
16	開かれた学校づくり	浦野 東洋一	同時代社
17	開かれた学校づくりの実践と理論：全国交流集会一〇年の歩みをふりかえる	浦野 東洋一 神山 正弘 三上 昭彦	同時代社
18	発問・説明・指示を超える対話術	山田 洋一	さくら社
19	発問・説明・指示を超える技術タイプ別上達法	山田 洋一	さくら社
20	発問・説明・指示を超える説明のルール	山田 洋一	さくら社
21	伝わる伝わる見える指導	山本 正実	さくら社
22	10の力を育てる出版学習：論理的思考力をコミュニケーションへ	横田 経一郎	さくら社
23	新学習指導要領にもとづく英語科教育法	望月 昭彦 久保田 章 磐崎 弘貞 卯城 祐司	大修館書店
24	楽しい授業はこう創る	国語教育研究所	さくら社
25	「習得と活用」を重視した授業	国語教育研究所	さくら社
26	「伝え合う力」を高める授業	国語教育研究所	さくら社
27	高等学校国語科授業実践報告集	明治書院編	明治書院
28	古文教材の考察と実践：教育と研究のフィールドをつないで	須藤 敬	おうふう

	タイトル	著者／編者等	出版社
29	今日から使える！いつでも使える！中学校国語授業のネタ&アイデア99	山本 純人	明治図書出版
30	フィンランドの高校生たちが人生について考えていること	田中 孝彦 森 由己	群青社
31	障害児教育・福祉年史集成	日本図書センター	日本図書センター
32	3ステップ聞くトレーニング：自立と社会性を育む特別支援教育	上嶋 恵	さくら社
33	辞書から消えたことわざ	時田 昌瑞	KADOKAWA
34	支援から共生への道：発達障害の臨床から日常の連携へ	田中 康雄	慶應義塾大学出版会
35	大切な人に使いたい美しい日本語	山下 景子	大和書房
36	読んでおきたい名著案内 教科書掲載作品	日外アソシエーツ	日外アソシエーツ
37	古典和歌入門	渡部 泰明	岩波書店
38	青少年人口の動態と労働事情に関する調査資料	木村 元	クレス出版
39	青少年労働市場に関する調査資料	木村 元	クレス出版
40	職業世界の新展開	木村 元	クレス出版
41	職業指導と少年職業紹介	木村 元	クレス出版
42	青少年労働市場と人間観の変容	木村 元	クレス出版
43	現代教育機構解説叢書	木村 元	クレス出版
44	社会の出産の手ほどき	木村 元	クレス出版
45	障害百科事典	日本特殊教育学会編	丸善出版

## 定期購読雑誌・新聞一覧

	タイトル	発行所等
1	地理	(株)古今書院
2	教育	かもがわ出版
3	生活教育	日本生活教育連盟編／生活ジャーナル
4	教育學研究	日本教育學會
5	Harvard educational review	the Harvard Graduate school of Education,Harvard University.
6	American journal of education	The University of Chicago Press.
7	切抜き速報®教育版	(株)ニホン・ミック
8	季刊教育法	エイデル研究所
9	歴史地理教育	歴史教育者協議会編
10	社会科教育	明治図書出版
11	理科教室	科学教育研究協議会編／日本標準
12	教育科学国語教育	明治図書出版
13	初等教育資料	東洋館出版社
14	中等教育資料	学事出版
15	教員養成セミナー	時事通信出版局
16	月刊生徒指導	学事出版
17	English journal	National Council of Teachers of English
18	教育委員会月報	第一法規(株)
19	日本教育新聞	日本教育新聞社
20	総合教育技術	小学館
21	教職課程	協同出版
22	数学教室	数学教育協議会編／国土社
23	高校生活指導	全国高校生活指導研究協議会編／教育実務センター



---

# 『学習院大学教職課程年報』編集規程

---

## 1. (刊行の目的)

学習院大学教職課程(以下「教職課程」という)は、教職課程の教育と研究の成果を発表する目的をもって、教職課程年報(以下「年報」)の、編集・発行を行う。年報は、正式名称を『学習院大学教職課程年報』とし、原則として年1回発行される。

## 2. (編集委員会の設置)

教職課程は、年報刊行のために、編集委員会を設置する。

## 3. (編集委員会の構成)

編集委員会は、教職課程主任が指名する編集委員長及び編集委員若干名で構成する。

## 4. (編集委員会の任務)

編集委員会は、編集方針その他について協議し、必要に応じて各種原稿を依頼するとともに、年報に掲載する論文等の決定を行う。掲載予定の原稿について、編集委員会は、執筆者との協議を通じ、一部字句等の修正を求めることがある。

## 5. (著作権)

掲載された論文等の著作権の扱いは以下のとおりとする。

- ①著作権は、著者に帰属するものとする。
- ②著作権者は、複製権・公衆送信権等、出版やオンラインでの公開・配信について、学習院大学教職課程に著作権上の許諾を与えるものとする。
- ③著作権者は、論文等の電子化、学習院学術成果リポジトリへの登録、公開・一般利用者の閲覧・ダウンロードについて、リポジトリを管理・運用する学習院大学図書館に著作権上の許諾を与えるものとする。
- ④論文を投稿する者は、電子化・オンライン上

での公開にあたり、以下に関する著作権上の許諾を予め得ておくものとする。

(a) 共著者がいる場合は、そのすべての共著者

(b) 引用図版・写真等がある場合は、その図版・写真著作権者

⑤電子化およびオンラインでの公開を希望しない場合は、電子化およびオンラインでの公開を拒否することができる。

## 6. (年報の内容構成等)

年報は、主として研究論文、実践及び調査の研究報告、教職課程の事業に関わる報告と学生の活動記録、および教職課程事業に関わる各種資料・統計データから構成される。

## 7. (倫理規定)

原稿執筆者は、日本学術会議の声明「科学者の行動規範(改訂版)」に明記されている事柄を厳守しなければならない。同「行動規範(改訂版)」は次を参照のこと。[http://www.scj.go.jp/ja/scj/kihan/kihan.pamflet\\_ja.pdf](http://www.scj.go.jp/ja/scj/kihan/kihan.pamflet_ja.pdf)

## 8. (編集および投稿に関する要領等)

編集に関する規程および投稿に関する要領は、別に定める。

## 9. (事務局)

編集委員会の事務局は、教職課程事務室内に設置される。

## 10. (改正)

本規程の改正は、編集委員会の議を経て、教職課程主任が行う。

附則

本規程は、2014年11月1日より施行する。

以上

## 【編集後記】

昨秋の教職課程会議の席上で、学習院大学における教員養成の取り組みを、大学内外の多くの方々に知っていただき理解していただく、さらには教員養成の取り組みに関わる方々同士の交流の場をつくりたい、ということが話題になりました。ちょうど、国の政策としても教職課程関連情報の公開を積極的に進める法整備が図られることになったことも受けとめて、「思い立ったが吉日」という諺の通り、今年度中に第1号発行という運びになりました。時間的制約から、ささやかな出発となったことは否めませんが、これから号を重ねていくに従って、次第に内容も充実したものとなっていくように努力していきたいと思えます。まずは、論文や事業報告、それらへの参加記等を寄稿して下さった教員、学生、卒業生の皆さんに、そして教職課程に関わる様々な資料・データを整理して下さった教職課程事務室の皆さんに、この場を借りて感謝申し上げます。ありがとうございました。

(年報編集委員長・教職課程担当教員・山崎 記)

### 学習院大学教職課程年報 創刊号 [2014年度版]

発行日：2015年3月31日

編集・発行：学習院大学教職課程

〒171-8588 東京都豊島区目白1丁目5番1号

TEL：03-3986-0221(代)

印刷所：(株)廣濟堂

学習院大学  
教職課程年報

創刊号  
[2014年度版]