

教師教育と実践知

第3巻



教師教育と実践知 第3巻

目次

【特集 文理学部「教職センター」開設】

紅野 謙介（センター長） 教職センターの始まりに寄せて……………	1
滝澤 雅彦（副センター長） 教員養成の課題と展望……………	3
土屋 弥生（副センター長補佐） 教育現場で活躍できる教師の養成を目指して……………	5
杉森 知也（教職課程委員長） 文理学部の教職課程を充実させるために……………	7
鈴木 理（教職支援委員長） 教職支援委員会の業務内容と課題・展望について……………	9
市原 一裕（高大連携教育推進委員長） 日本大学文理学部 高大連携教育推進委員会の活動について……………	11

【論文】

小野澤 尚也・平野 智之 ゴール型における児童の問題解決的思考の生成過程に関する研究 —M-GTAによる分析を通して—……………	13
土屋 弥生 生徒指導における生徒理解の認識論的基礎 —ボイテンディクの身体論的人間学の視点から—……………	27
生徒指導における生徒観察能力としてのゲーテの直観……………	35
吉田 明子 リズムダンスのサイドランジ学習過程における動感レベルとその内容に関する例証分析 —保健体育科教員の養成課程における学習者を対象として—……………	45

【実践研究報告】

市原 一裕・草開 宣晶・廣田 桂子・鎌田 みなみ 私立大学での数学科教員養成における教職インターンシップの取り組み……………	55
---	----

土屋 弥生

日本大学文理学部における学校インターンシップの課題と展望

—聖パウロ学園高等学校での試行から— 65

教職センター活動報告 75

教職センターの始まりに寄せて

紅野 謙介¹⁾

日本大学文理学部に着任したのは、いまから31年前のことになる。その前、6年間は私立の中高一貫校で「国語」の教師をつとめた。わずか6年に過ぎないが、このときの教師体験は自分のなかに強烈に残っている。盗み、いじめ、暴力、不登校、自殺などなど、中等教育の現場で思春期を過ごす子どもたちがたどるひとつおりのフルコースに直面することにもなった。進学校でもあったので、入り口の中学入試と、出口の有名大学への合格率で学校が評価され、肝心の中味の教育が軽視されることに、教員集団は苛立っていた。

教員たちの平均年齢は30代半ばであったろうか。とにかく若い先生が多く、同時に定年制がなかったので80代の漢文教師がいて、それも驚きだった。この学校は過去に学園紛争があって、ストライキで学校に立てこもった高校生たちを機動隊が排除するという荒っぽい事件を起こしたが、このとき生徒側に立った教員と、学校側に立った教員とで深い対立があった。しかも、事件後、学校の最高責任者であった理事長代行の不正経理が発覚し、理事会は一新され、学校側に立った教員の一斉退職などもあり、大混乱となったのである。授業運営すら危うくなった学校は多くの新人教員を雇用した。ちょうど東大闘争や日大闘争の時期で、大学院に進学して研究者になってもおかしくない高い能力や誠実さをもった教員がそのとき初等・中等教育の現場に散っていた。

私より10歳近く年が離れたそうした経歴の教員たちが、そのころの学校の中心だった。文理学部出身の「数学」の先生もそのなかにいた。教員たちはよく喧嘩し、よく議論していた。私のように

なノンポリもいたけれども、まだ労働組合の強かった時代だったので、日本共産党支持の教員もいれば、アンチ共産党の新左翼系の教員もいた。ひとりの「世界史」の教員は、私がつとめる前々年に、内ゲバの襲撃によって全身数カ所を骨折し、長期入院を強いられたという猛者だったが、そのお父上は戦前の右翼の活動家だったとも聞かされた。右も左も入り交じり、しかし、そのなかで教師としての能力が高いかどうか、その学校での評価を最終的に左右した。

生徒も生意気だった。初めて高校一年の教壇に立ったとき、授業後に腕相撲をしようとマウンティングをしかける子もいれば、「今日の授業ぶりでは先が思いやられる。まず教室には5分遅れて、5分早く終わる、15分は前ふりの雑談をして、教室が温まったところで残り25分で、50分でやる予定の授業をする。それくらいの技を磨いてきたらどうか」と、落語家にも言うようなことを説教されたこともあった。なにクソと思って、雑談のネタを仕込んで次回からのぞむようにしたが、ずっとのちに卒業生たちから「先生の雑談はよく覚えている」と言われ、授業の中味を忘れられていたのでガッカリしたものだ。

思春期の子どもたちはときに理解しがたい他者となる。他者の胸を叩き続けて、扉が開くのを待つしかないのだが、開いたときの変化にはいつも大きな驚きがあった。同時に頑なな他者とのやりとりを通して、叩いている教師の側にも変化が起きた。自分で自分の殻をこわせるような柔らかい大人でないと、感覚や感情を共にするような現象は起きないのだと思う。

1) 教職センターセンター長

もう、大昔のことである。そのとき出会った子どもたちも、ほとんど50歳に手が届く中高年になった。しかし、いまでもたまに話をし、SNSでつながっている。教師は一生ものの仕事である。大学人となって31年、果たしてあのときの教師の熱量を維持できているかどうか。共感覚のセンサーを保っているかどうか。

2018年度より文理学部は「教職支援センター」を「教職センター」へと改組した。変更は名称だけではない。スタッフもより強化され、教員養成のカリキュラム、またカリキュラム外のコースやプログラムの運営だけでなく、高大接続改革にも関わることになる。高大接続には相互の刺激的な

交流を通して大学における教育の方法や授業実践を見直そうという狙いもある。

大学のキャンパスも教室環境も大幅に改善され、授業計画も精緻にはなった。しかし、現実の授業や学生との接し方になるとまだまだ変わっていないのではないか。さまざまな学生の声に耳を澄ます力も、他者に自分の声を届ける力も相変わらず弱いのではないか。改組は組織の量的な拡大ではなく、文理学部自体を変えるための質的転換をも目的としている。「教える」ということは永遠につづく「学び」のバリエーションのひとつである。「教職センター」を通して、文理学部の新しい頁を開いていきたい。

教員養成の課題と展望

滝澤 雅彦¹⁾

◆今、学校では

少子化が進み、保護者が数少ない子どもに全ての愛情と資産を注ぎ込むことが可能になったことに加えて、情報化の進展により、子育てに関する保護者のニーズが多様化している。このことが、学校教育に大きな影響を与えている。特別支援教育やLGBTへの対応を含む多様化・複雑化する一人一人の子どもたちの教育的ニーズへの対応である。そのためダイバーシティは、学校教育にとっても重要なキーワードとなっている。

このことと関連して、本学が教員養成の主たる対象としている中学校・高等学校では、生徒に知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」を身に付けさせるため、あるいは生徒指導・進路指導上の諸課題に対応するための指導方法が、従来のような教員一人一人の個々の取組では対応できなくなっている。さらに教員だけでも対応しきれない課題も増加している。だからこそその「チーム学校」である。

◆求められる教員養成パラダイムの転換

学校に求められる教育的なニーズが多様化・複雑化し、そのニーズに対してチームで取り組む学校では、何よりもチーム力とスピードが求められる。かつて団塊の世代の教員がOJTによって、新規採用教員を手取り足取り育てていた学校文化は過去のものになった。団塊の世代の教員達の大量退職によって教員のOJTの在り方も、若手教員に対する期待と役割も大きく変わった。

校長をはじめとする現場の教員達が初任者をはじめとする若手教員に求められているのは、学校の実態についてほとんど大学の教員養成課程で学んでこなかった全くの教員初心者ではなく、新年度開始の4月1日から、チーム学校の一員として、未熟であっても教員として求められる職務の基本は大学の教員養成課程でしっかりと身に付けてきた即戦力としての若手教員である。今、教員養成のパラダイムの転換が求められているのである。

◆教職センターのミッションとは何か

もとより大学は研究機関である。しかし、教育機関でもあるということは言うまでもない。ましてや本学はその出発点が高等師範にあった。そうであるならば本学は、教員養成を特色の1つとする研究・教育機関であるということができよう。そこに本学ならではのスクールアイデンティティがあると同時に、すでに始まっている大学の厳しい生存競争において、生き残りをかけて本学が他大学との差別化を図るための強力なアドバンテージにもなることは間違いない。

昨年度までの教職支援センターが、本年度から教職センターへと名称変更したことは、単なる名前だけの変更ではなく、このような教員養成のパラダイムの転換を本学の教員が一団となって取り組んでいくという決意の表明であると受け止めている。

そのパラダイムの転換もまた、教職センターを中心に組織で対応して初めて具体的な成果を上げることができる。その成果とは勿論私たち教員の

1) 教職センター副センター長

ためにあるのではない。教職を目指す本学の学生、
そして彼らが教師として共に生きる全ての子ども
たちのためである。

教育現場で活躍できる教師の養成を目指して

土屋 弥生¹⁾

現代社会において、教育現場が抱える問題は多岐にわたっているが、中でも「教師の資質・能力の向上」については教育の根幹に関わることでであると考える。中央教育審議会は平成27年12月に「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」を答申としてまとめているが、実際の教育現場においては、いじめや不登校などの諸問題への対応、保護者との関係構築、特別な支援を要する生徒への指導など、教師が直面する課題や問題は深刻であって、日々、早急な対応を求められるのが現実である。教師に求められる資質や能力については、じっくりと時間をかけてその養成と向上に取り組んでいくべきところであるが、教員免許を取得して現場に立ったその日から、大きな責任が一人ひとりの教師に課せられるのもまた現実である。

教育は子どもたちの成長を目指し、豊かな学びを支えていく活動であることは言うまでもない。教師が心に余裕をもって、一人ひとりの児童・生徒と向き合っていくためにも、やはり課題や問題を乗り越えて、実りある教育活動を展開していくための力がどうしても必要となる。現場で教師に必要な実践的指導力を、大学での教育の中でどのように身につけていけるのか。実践的指導力についてはその能力の定義について議論のあるところではあるが、理論として学ぶ知とともに、身体能力として身につけるべき実践知（土屋（2017）「生徒指導における身体能力としての教師の実践的指導力に関する試論」：『桜門体育学研究』第52集）を中心とする総合的な力であると考え。このような理論としての知と身体能力としての実践知の獲得を念頭に、文理学部の

教職センターの一員として教職教育に携わる者として、現場で活躍できる教師の養成に尽力したいと考えている。

教職センターにおいては、教職課程教育と教職支援教育のそれぞれの機能の充実に加え、それらの相互作用を目指した包括的な教職教育が目指されることになるであろう。前述の通り、教育現場で必要となる「知」の養成は多様なものでなければならない。

教職センターにおける筆者のおもな取り組みとしては、教職課程内の科目や教育実習に関する指導はもちろんのこと、教育現場における実践知について学生が身をもって学ぶための教職インターンシップ、文理学部を卒業して教育現場で活躍する教師のリカレント教育の意味合いを含む教育実践力研究会についてはますますの充実を図っていきたいと考えている。

また、「高大連携」の取り組みについては、文理学部の学生が高等学校等の教育現場とのつながりを持つことにより現場での経験を積む機会を拡充するとともに、高校生が大学との連携の中で学び、成長できる機会を積極的に提供していく必要があると考えている。教職員も含めた学校間の連携の場は、筆者の経験からも教育活動の活性化と教育内容の質的向上に大きく貢献するものであると確信している。

あらゆる面から、「創造的で実践的な知の担い手」の育成を目指し、特に、困難や課題を抱える日本の教育の現場でその力をおおいに発揮できる人材の養成と、それを支える教職センターの教育・研究機能の充実に尽力していきたい。

1) 教職センター副センター長補佐

文理学部の教職課程を充実させるために

杉森 知也¹⁾

近年、中央教育審議会答申などにおいて、全学的に責任をもって教職を担当するセンター等の設置が大学に求められるようになってきた。設置は義務ではないが、多くの学部を持ち、キャンパスが分散している本学では、センターを設置するメリットは大きい。現在、日本大学全体を統括するセンターは設置されていないが、昨年からの教職連絡会が発足し、関係学部の教職課程の責任者と事務担当者が集まって課題を共有し対処する体制がとられるようになった。しかし、それでは「センター」の機能として十分とは言えない。こうした中で、日本大学の「教職の本山」とされる文理学部は、他学部在先駆けて、学部の教職機能を集め、総合的に事業展開をおこなうことができるよう学部で独自に教職センターを発足させ、事業内容の充実をはかることとなった。

本稿では、センターの機能の中の、教職課程（カリキュラム）の運営面に絞って、今後、打開しなければならない事案について私案という形で提示してみたい。

教育職員免許法の改正にともない、文部科学省による教職の再課程認定がおこなわれ、順調にいくれば、来年度から新課程に移行する。今回の再課程認定は、戦後の教職課程改革の中でもっとも大きなインパクトをもつ。大学の教職課程に「実践的指導力」の育成がもめられるようになって久しいが、各大学で工夫してきた取り組みを飛び越えて授業内容にかなりの「縛り」が加わるようになった。これを批判することはたやすいが、運営をしていく以上はそうした「要求」に着実に対応しながらも、学生にとっていかに有益な授業とコ

ースの仕組みを提供するかという点を優先して考えなければならない。

そのために進めていくべき検討課題として、以下の三点を挙げたい。第一に、授業内容の情報共有である。これまで講義の内容については、各授業担当者に任せられてきた。今回、授業内容についてかなり詳細に法的な縛りがかかるようになったが、科目ごとの統一シラバスを作ることは避けたいと考えている。それは、授業の構築には、授業担当者の研究や様々な経験が生かされるべきであり、統一した授業内容を設定してしまうと窮屈で、むしろ紋切り型の授業を生み出しかねないからである。一方、授業担当者に任せきりでは要求された水準の確保が確実に担保できるとは限らない。そこで、授業の創意工夫やその成果などを同一科目担当者同士で共有する交流の機会を創出したい。これは、各授業担当者の授業の省察、授業改善の重要な機会となるはずである。

第二に、教職FD実施の検討・準備である。教職の質保証が求められてきている現状に鑑みて、教職FDも近い将来、義務化されていくことが予想される。先に指摘した授業の充実とセットとなるものであり、その方法等を含め慎重に議論していきたい。

第三に、魅力ある独自の教職科目の開発である。今回の教育職員免許法の改正によって、新たに「大学独自に設定する科目」というカテゴリーが教職科目に設定された。ここに、文理融合という本学部の特性を生かした科目を開発していくことはできないだろうか。学科横断的な科目を全学科の理解と協力を得ながら創出していきたい。それは、

1) 教職課程委員会委員長

文理学部の教職コースだけでなく、文理学部そのものの教育的価値を上げていくことにもつながるはずである。

ほかにも、教職のガイダンスと相談機能の充実、特に教育実習と事前・事後指導のあり方についても見直しが必要であるし、厳しい課程認定基準を満たしているかどうかについてのチェック機能を

強化することも重要であることは言を俟たない。やるべきことは山積しているが、改革に対して文部科学省が設定した基準をクリアすることに汲々とするのではなく、積極的に打って出る文理学部の教職課程を目指したい。学生のために、そして社会のために。

教職支援委員会の業務内容と課題・展望について

鈴木 理¹⁾

文理学部の教職支援に関する取り組みは、従前の教職支援センター運営委員会が策定した諸事業に拠して、教職志望者（現役学生及び既卒者）における実践的指導力の涵養並びに教員採用試験対策を主題として進められてきた。主だったものとして、①教職インターンシップ、②教職ボランティア、③教職に関する講演会・勉強会等、④教員採用試験説明会等、⑤教員採用試験対策講座、⑥教育実践力研究会、⑦『教師教育と実践知』の編集、等々が挙げられる。これらのプログラムは、学内の関係教職員の努力はもとより、さらに日本大学文理学部校友会を基幹とする現職及びOB教員のネットワークによる力強い協力を得て、教職志望者の所期の目的達成に大きく貢献してきた。

このたびの「教職センター」立ち上げに伴い、旧教職支援センター運営委員会は、教職支援委員会として従前の事業を継承するとともに、その成果と課題を精緻に検討し、機動性と実効性をより一層高めることを企図した新体制を整えてきた。わけても次の3つは、他に類を見ない取り組みとして特筆すべきであろう。

第一に、「教職インターンシップ」である。本学部では、不登校経験や発達障害など様々な課題を抱えた生徒が多く在籍する私立高校エンカレッジコースと連携し、生徒理解のあり方や教員組織としての具体的対応等を実践的に学ぶ場を用意し、大きな成果を蓄積してきた。当インターンシップでは、「事前指導→実践→省察（リフレクション）」の実施を義務づけ、眼前に現れる事象の背景や予後の的確な見取りに裏打ちされた教育的介入について、高いレベルの学びを提供してきた。

第二に、こんにち求められる「反省的实践家としての態度」の向上を期して、多くの学校現場で山積する事例を反省的に検討する「教育実践力研究会」を立ち上げ、着実な実績を重ねてきた。ここでは、大学教員、学校心理士、小・中・高・特支の現職教員、教職志望の現役学生が一堂に会し、具体的なケースを手がかりに多角的な視点からディスカッションを交わしてきた。現職教員も組み入れたこのような研究会は、これもまた他に類を見ない「リカレント教育」の場として有効に機能している。

第三に、上記のごとく実践的指導力を身に付け高めるためのプログラムに加えて、教職志望者を対象とする教員採用試験対策を積極的に手掛けている。教職支援担当職員による教育相談等を通じて一次試験対策を日常的に行うとともに、二次試験に向けては、教員を採用しようとする各自治体（都道府県や政令指定都市等）の特徴に対応するために、全国に展開する本学中高教員組織と連携し、各都道府県から講師を招聘して個人面接、集団討論、模擬授業等の自治体別二次試験対策を実施している。こうした取り組みは、全国屈指の教員採用試験合格者数として結実し、「教職の文理」の名を轟かせている。

最後に、今年度、教職支援事業に高いエフォートを配分する専任教員が着任したことにより、現代のあるいは将来的な教育課題によく対応した教職支援事業の一層の充実が強く見込まれることを付記しておきたい。

1) 教職支援委員会委員長

日本大学文理学部 高大連携教育推進委員会の活動について

市原 一裕¹⁾

I. はじめに

今回、日本大学文理学部において教職センターが開設され、学部内の教職関連委員会が整備・再配置されるにあたって、これまで独立して設置されていた高大連携教育推進委員会は、教職センター運営委員会の下部委員会と位置付けられることになった。まず、この点について、簡単に経緯を説明する。

そもそも文理学部高大連携教育推進委員会（以降、本委員会と略記）の学部からの諮問事項は、主には「付属高校並びに周辺の中学・高校との連携教育の推進について審議し、計画案を作成する。」というものである。つまり、本委員会が目指しているものは、「文理学部の学生」と「櫻丘高校を主とする連携協力校の生徒」に対して、文理学部の大学教員と協力校の教員とが連携・協働し、共により良い教育を行うという「高大連携教育」を推進することである。これはいわゆる文部科学省が近年、推し進めている「高大接続改革」とは異なることに注意してほしい。文科省がいう「高大接続改革」とは、高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜を「それぞれ」を改革し、さらにその改革を一体的に行うことを意味しているからである。（中央教育審議会答申、平成26年12月22日）

上記の目的に向けて、特に文理学部の学生に対する教育を考えると、協力校の高校教員との連携が最も有効かつ必要なのは、「教職志望の大学生に対する教員養成教育」においてであると考えられる。一方で、歴史的経緯からも教職志望の

学生が多い文理学部において、近年、より充実した指導を行うため、様々なプログラムが組み立てられ、その取り組みの一つの集大成として開設されたのが文理学部教職センターであった。したがって、このような経緯から、本委員会は教職センター運営委員会の一部として、教職センターと協力し、高大連携教育を推進していくことになったのである。

以下では、これまで本委員会が主に進めてきた活動について簡単に報告し、さらに教職センターと連携することにより今後、推進していく活動計画について説明する。

II. 活動報告事例

本委員会が主に昨年度及び本年度に企画・運営してきた高大連携教育活動は、主に次の3つである。

1) 高大連携教育協定提携校生対象の科目等履修生の受入れ

協定校である櫻丘高校、鶴ヶ丘高校及び都立松原高校の生徒を対象に、文理学部の一部の講義について、科目等履修生として受講できるようにしている。主に高校の放課後を利用し、大学の5限に開講している総合教育科目など1年生対象科目を選択している。受講料は無料で、取得単位は文理学部に入学後は認定科目として取得可能である。今年度は櫻丘高校から6名、日本大学鶴ヶ丘高校より1名を受入れた。履修予定の科目は以下のようなものである。社会福祉概論1、倫理学概

1) 高大連携教育推進委員会委員長

論 1, 日本史概説 1・2, 情報処理入門 1, 心理学 1・2, ドイツ語基礎 1, 力学 1, 統計学 2

2) 付属校生対象体験授業の実施

平成 22 年度より, 付属校生 (保護者を含む) を対象に大学の授業を高校生が体験的に受講できるイベントとして企画「体験授業」を実施してきた。実施の目的は, 付属高校の生徒が, 文理学部キャンパスにおいて, 大学教員から直接に授業を受けることで, 大学あるいは学科の教育・研究内容に触れ, 「大学とは何か」「学問とは何か」「学問の面白さ」等の理解を深め, そして将来の進路決定の手助けとなるようにすることである。近年は, 秋季オープンキャンパスの午前中を使って, 18 学科を 3 学科ずつ 6 系統に分け, 25 分 3 コマで 1 セットとして開催している。昨年度は, 10 月 1 日 (日), 10:00 ~ 11:35 に実施し, 計 473 名の付属校生・保護者が参加した。授業題目は例えば, 「東京の地下を考える」(地球科学科), 「歴史学の面白さ - 伝統は創られる? -」(史学科), 「現代を生き抜くための社会学 - 現代社会の「生きづらさ」 -」(社会学科), 「人にやさしいコンピュータの創り方」(情報科学科) などであった。

3) 櫻丘高校 1 年生キャンパスツアー (および引率学生ボランティア) の実施

平成 29 年度より, 櫻丘高校新入生が入学後, 櫻丘高校内の施設案内のため行う校内ツアーを, 文理学部内にまで拡張することにより実施している。今年度は, 4 月 14 日 (土) 9 時 / 10 時からの 2 部制とし, 櫻丘高校 1 年生全員 (13 クラス・約 520 名) が参加した。1 クラスを 2 グループに分け, 各グループのガイドは文理学部学生ボランティアおよび教務課入試係職員が行なった。学生ボランティアは, 今年度, 櫻丘高校で教育実習を行う 4 年生 12 名であり, 教育実習に向けた教員養成教育の一環としての意味も持たせている。実際のツアーはおおよそ 20 分間という短いものであり, 櫻丘高校生が使う可能性のある施設 (図書館, 学生食堂 (第 2 体育館, 3 号館), 本館 (学習スペース (ラーニングコモンズ)), 1 号館, その他施設 (売店等)) に絞って簡単な紹介を行なった。

Ⅲ. 今後の活動について

今年度から併設校である櫻丘高校は「櫻イノベーション」と称して様々な改革を打ち出し, 大きく変容を遂げようとしている (日本大学櫻丘高等学校ホームページ「学校長あいさつ」)。これと関連して, 本委員会としても「高大連携教育」をより推し進めることを計画している。以下の具体的な活動についてはまだ計画段階であるが, 櫻丘高校ともより緊密な連携を取りつつ実施に向けて検討を続けている。

櫻丘授業見学, 文理学部理系実験室見学 (数年前から教職センターおよび化学科が個別に実施していたものを高大連携の枠組みに取り入れる), 放課後学習支援ボランティア, 大学教員によるセミナー, 櫻丘高校生が取り組む学習イベントへの大学教員・大学生による指導・サポート, プロジェクト教育科目等を利用した高校生・大学生による協働学習

なお授業見学については, 2010 年度より数学科で実施しており, その実施状況は数学科 web page にて公開している。

なお本委員会のこれまでの活動においては, 前委員長の紅野謙介先生, 前副委員長の小倉 理先生, 文理学部教務課の担当職員の方々, はじめ関連の多くの教職員の方々のご尽力があったことを, 心よりの感謝とともに, ここに付け加えさせていただきます。

引用文献

- 中央教育審議会答申 (中教審第 177 号), 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について (答申)」, 第 96 回総会, 平成 26 年 12 月 22 日。
- 日本大学櫻丘高等学校ホームページ「学校長あいさつ」 (<http://www.sakura.chs.nihon-u.ac.jp/about/greeting.html>), 2018 年 5 月 3 日閲覧。
- 日本大学文理学部数学科「教職学生支援プロジェクト」授業観察 (日本大学櫻丘高校), (<http://www.math.chs.nihon-u.ac.jp/?p=889>), 2018 年 5 月 3 日閲覧。

ゴール型における児童の問題解決的思考の生成過程に関する研究 —M-GTAによる分析を通して—

小野澤 尚也¹⁾・平野 智之²⁾

I. はじめに

体育授業のボール運動系領域では、近年、学習指導が「ゲームの文脈から乖離した技術指導」に終始していることに強い問題意識が向けられるようになってきた。その背景となっているのは、「ボールを持たないときの動き」と「ボールを操作する技能」からなる「ゲームパフォーマンス」の向上を旨とする「戦術アプローチ」の国際的な台頭である。その影響は我が国の体育授業にも強く及び、今日では「戦術アプローチ」による授業展開がボール運動系指導の主流となっている（廣瀬, 2010, p13-15）。とはいえ、当の「動き方」を教師側から教え込むような指導に陥れば、「ゲームの文脈から孤立した状況 (isolated situation)」を招くことは必至であろう（北澤ほか, 2011）。たとえ子どもが予め設えられた「学習のルール」を走って知識や技術を獲得しても、それが直ちに現実のゲームの様々な場面で生きて働く力として発現するわけではないことは自明である。このような問題関心が「文脈から乖離した技術指導」から「意味のあるゲーム参加経験」へというムーブメントを稼働したことは、必然性をもって理解されよう。もっとも、上述のような学習観の転換は、ひとり体育科・保健体育科に限ったことではなく、学校教育全般に亘る課題として中央教育審議会の論壇にも載せられてきた。そこでは、我が国の児童・生徒について、基礎・基本となる知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等、学習意欲、学習習慣・生活習慣、自分への自信の欠如、自らの将来への不安、体力の低下、等々の問題が指

摘されている（中央教育審議会, 2008）。そして、それら喫緊の問題に対応するための教育の理念として、「生きる力」というキーワードが登場した（文部科学省, 2008a）。このような潮流において標榜される「学びの姿」とは、教師による他律的・操作的な介入ではなく、子どもが主体性をもって現前の問題に向き合い、自らの知識・技能・経験を活用しながら解決の方途を探究する中で思考が豊穡化していくような授業によってこそ実現するであろう。

ここで近年、体育授業に限らず多くの領域において、「知識・技術」を転移可能な外部世界における普遍的真理と捉えるのではなく、子どもが「授業＝共同体」に参加し仲間や教師と関わる過程で構成される、相互作用の産物と捉える向きが支持されるようになってきたことが注目される。このようなアプローチは構成主義的学習論と呼ばれ、その源流は、徒弟制度において新参者が次第に共同体の中心的役割を担うようになるプロセスこそが「学習」であると看破した、レイヴとウエンガー（1993）の正統的周辺参加論に遡ることができる。構成主義的学習論においては、

- ① 学習とは学習者自身が知識を構築していく過程である。
- ② 知識は状況に依存する。
- ③ 学習は共同体の中で相互作用を通じて行われる。

という見方が認識的基盤となる（久保田, 2000, p28-29）。つまり我々の認識する「知識」や「技術」は、それ自体が一定の文化圏で構成された限定的なものであるにもかかわらず、それら

1) 清和大学短期大学部 2) 東洋大学ライフデザイン学部

をあたかも「外部世界の實在」であるかのごとく措定し、それを効率的かつ大量に備蓄することを志向する伝統的な指導が未だ残存していることに、強い疑義が呈されているのである。構成主義的学習論における「学習」は、共同体への参加と他者との関わりという、社会的な相互作用プロセスである（佐伯, 1993, p187; 久保田 2000, p29; Gergen, 2004）。そこで営まれる「授業」では、いわば私の身体の「ここ」と、私の臨在の「いま」における知識や技能を存分に活用しながら、児童・生徒一人一人が主体となり、その場に参加する者の思いに基づく、「リアルで枢要な学び」が繰り返されていくだろう。それは、教師から児童・生徒への「一方的な知識の伝達」というパッシブな「学習」から、アクティブな「学び」への転換を推進する主要な学習理論となりうるものである。ここでの教師は、「知の伝達者」である以上に、児童・生徒とともに学び直し、豊かな相互作用を促進していく「支援者 (Facilitator)」(広石, 2011) として立ち現れる。状況に応じた役割の変化は、教師の指導性の放棄を表すものではない。教師は児童・生徒とともに構成されていく知識や技能を主体的に受け入れ、それらの再構成を促していく責任を負うのである。

ところで、体育授業における社会的な相互作用を通じて知識や技能を再構成するプロセス、いわば「問題解決に至る思考プロセス」の知見は未だ希少であるが、問題解決的思考については「批判的思考と創造的思考の往還的な働き」との見解が示されている (Mayer and Wittrock, 2006)。この考察視座は、問題解決を標榜する授業研究に大きく寄与するものであるが、果たして思考とは「正しい問題解決」という形で一義的に収斂するに尽きるものなのか。従前の、半ば自明の實在としての「問題解決的思考」を超えて、より深く包括的に、「問い」を契機とする意味構築の現実を詳らかにしていくことに努力を傾注すべきではないか。このように定量的なアプローチでは手が及ばない「生の実相」を取り扱う社会学や看護学などの領域では、質的な側面から紐解いていく研究が多く見られるようになった。これは統計に代表される量的な分析による研究が社会の変化に対応で

きなくなっていることと、それらの方法で導き出された知見の応用可能性の低さが指摘されるためである (フリック, 2011, p13-14)。他方、体育授業研究においては、これまで授業過程の時間的傾向の把握や、授業中の教師行動 (シーデントップ, 1988, p74-80; 高橋ほか, 1989; 岡沢ほか, 1990; 高橋ほか, 1991; 高橋ほか, 1996; 大友ほか, 1999) や児童・生徒行動の観察・分析 (高橋ほか, 1988; 岡沢ほか, 1988; 大友ほか, 1993; 平野ほか, 1997) が進められてきた。これらによって、授業に対する主観的印象によるフィードバックから、客観的事実によって省察することが可能になったという点で、授業改善や授業研究に多大なる貢献を果たしてきた。しかしながら、これらの方法で掬い取られた普遍妥当な科学的知見は、一回起性という性質を有する授業において、その授業の現実を把握することが困難であり、得られた知見を授業で活かすという「応用可能性」の部分で改善の余地を残してきたといえよう。むしろ、現場の教師が求めるところは、科学的な知見もさることながら、授業という営みの生き生きとした実相を描き出し、解釈を重ねていくことで児童・生徒への理解を深め、かけがえのない「いま」と「ここ」の授業に意味を見出す枠組みである。これらのことに鑑みると、今、体育授業研究に求められることは、文脈から切り取られた部分的な技術指導ではなく、運動そのものの楽しさを中核とした授業の中で、児童・生徒自らが有する知識・技能を再構成していくありように照射することである。その際、授業の過程的事実をカテゴリーに分類しながら「授業の平均」として掬い取るのではなく、個々の出来事を丁寧に記述・解釈し、「体育授業の物語」として信憑性の高いストーリーを蓄積していくことが肝要である。

以上の議論を念頭に置き、本研究では構成主義的学習論を基調とする小学校体育授業 (ボール運動系) の学習過程を記述・解釈し、問題解決にかかる児童の思考プロセスを解明することを目的とする。

II. 方法

2. 対象

授業実践は、T県内某小学校の第5学年を対象とした。第5学年は単学級であり、31名（男子15名、女子16名）により構成されている。

2. 調査機関

授業は2014年11月5日から11月20日にかけて計10回実施した。そのうち1回は顔合わせと児童の実態把握のための時間とした。

3. 倫理的配慮

調査対象となるT県内某小学校の学校長及び教職員に対し、事前に研究の趣旨、研究内容及び目的や方法を説明し同意を得た。また、得られたデータから児童の個人情報や個人を特定できるデータは公表しないことを約束した。

4. 学級の実態

実践校は恵まれた自然環境（山、川、田園）が整う地域に位置する小規模校である。第5学年は単学級であり、明朗で素直な児童が多く、分け隔てなく伸び伸びと学校生活を送っており、また、学級の係活動、委員会活動に自分の役割を自覚して進んで取り組み、責任を果たす行動をとろうとする児童が多くなってきている。学習面では、話をしっかり聞こうとする児童が多く、落ち着いて作業に取り組む姿も見られる。学級担任は、仲間との関わり合いという部分を日頃から大切にしており、集団の一員として協力することの大切さを学んでほしいと願っている。

5. 単元

1) 単元について

構成主義的学習論では、授業という共同体への参加過程における「文脈や状況」が重要な視点となる。授業という実践的共同体への参加のなかで、相互作用を繰り返しながら、知識・技能を再構成していくことを主軸とするため、教師側があらかじめ学習内容を準備する意味は消失するといえよ

う。本研究においては、教師があらかじめ習得させたい学習内容を準備するのではなく、ゴール型の持つ「楽しさ」を中核とした授業を展開し、「共同体に参加すること」自体に、価値を見いだすことができれば構成主義的学習論に沿った授業を展開することが可能であると予測した。そこで授業実践に先立ち、児童から体育授業に関するアンケートを実施することでゴール型の単元を構成していく手がかりとした。アンケート結果は表1のようになった。児童が多様な視点から「タグラグビーの楽しさ」を発見し、豊かに問題解決ができるよう授業を進めるためにはその全てを児童に任せることはできないだろう。

このアンケート結果を参考に、児童のゴール型への思いや願いを、具体的な児童の実態として把握し、構成主義的学習論による授業の追及過程として予測する手がかりとした。実際の予測は体育科追求予測図として以下（図1）のようになった。

2) 単元内容

対象となる授業はボール運動領域のゴール型の一つである「タグラグビー」とした。ゴール型のボール運動は戦術的に最も複雑で難しいが、それだけにボール運動の醍醐味を味わうことができること（高橋, 2010, p11）や、タグラグビーはボール操作に代表される個人技能が他のゴール型よりも容易であり、ボールの争奪局面を取り除いたゲームであることから、戦術学習に代表される課題解決の仕組みも容易であると予測される。また本研究で対象となる児童はタグラグビーを授業で行った経験がないことに鑑みると、タグラグビーによるゴール型の「楽しさ」を中核とした学習は「背伸び」^{注)}をしなければならない挑戦的な学習であり、構成主義的学習論による授業展開に合致すると判断した。よって児童の身体の「ここ」と、臨在の「いま」における知識や技能を活用し、それらを再構成していく過程とする「問題解決に至る思考プロセス」を明らかにしようとする本研究の目的と一致し、タグラグビーを採用することとした。

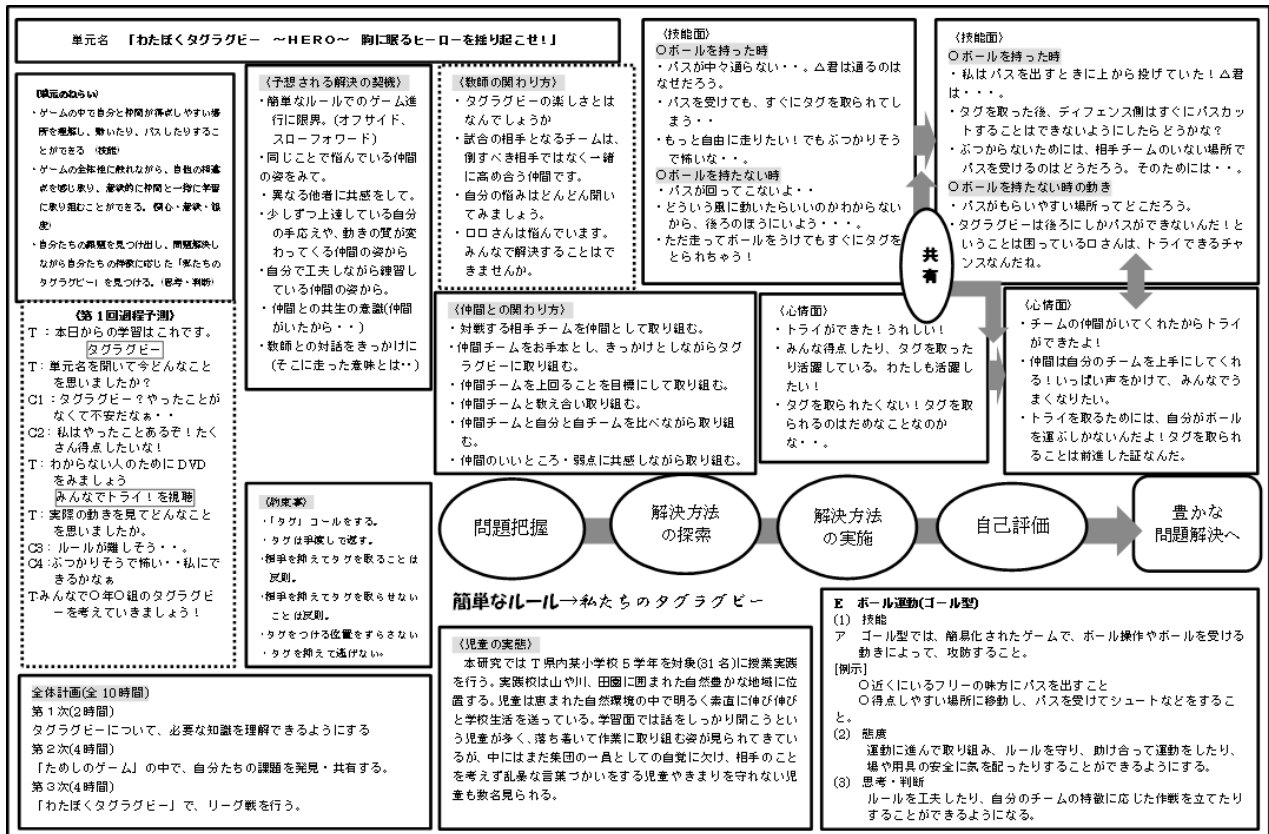


図 1 体育科追求予測図

6. 分析

1) 分析方法

本研究では「問題解決に至る思考プロセス」という、数量的データでは推し量ることが困難なものを対象として紐解いていく必要があるため、データに密着した分析から独自の理論を生成することが可能である、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach, 以下 M-GTA と略記) を採用する (木下, 2003)。木下は M-GTA に適した研究である条件として、①人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用に関わる研究であること。②看護や教育などのヒューマンサービス領域。③研究対象とする現象がプロセス的特性を持っていること。の3点を挙げている (木下, 2003, p89-90)。

本研究で対象となる「問題解決に至る思考プロセス」は、体育授業という共同体への参加と、相互作用を通じて現れると考えられ、また他者との相互作用の過程において持っている知識・技能を

活用し、それらを再構成していく「学び」は、その場における状況に応じて変化していくという、プロセス的特性を有していることが予測できる。そして、この分析方法で生成された理論は、教員や教員を目指す学生、研究者など、学校教育に携わる応用者によって実践現場に戻され、能動的応用及び、検証が行われることが期待される。これらのことから、「体育授業」を紐解いていく質的研究のなかでも M-GTA が本研究に最も一致していると判断し採用に至った。

木下は、M-GTA におけるデータの収集方法について、フィールドワーク型調査と面接 (インタビュー) 型調査の二つに分けて考えており、特に M-GTA は面接 (インタビュー) 型調査において効果的に用いることができるとしている (木下, 2003, p116-122)。

しかし、本研究においては研究者自身が授業者であり、児童との間にバイアスが生まれる可能性があるため、面接 (インタビュー) 型調査ではなく、思考の可視化をみとる記録として

自由記述式の学習カードに書かれた文章(31名×10回分)を収集した。なおデータを収集して

いる途中、文章量に差が生じたため、以下(表2)のように質問項目を変えていった。

表2 質問項目

・今日の授業で心に残ったことや感じたことを教えてください。
・今日の授業で「こんなことを楽しもう」と考えたことを先生に教えてください。 上で書いた「こんなことを楽しもう」と思ったことは○(よくできた)でしたか。それとも△(よくできなかった)ですか。理由もくわしく教えてください。
・今日の授業で心に残ったことを、教えてください。(例。私は新しく○○することが××だとわかりました。理由は□が○○だからです。次の体育授業の時間では・・・など)
・今回の授業では「5年1組のタグラグビー」を探してきました。みんなはどんな「5年1組のタグラグビー」になったと思いますか。理由もくわしく先生に教えてください。

2) 分析手順

本研究では木下の著書を参考に以下の手順によって分析を行った(木下, 2003)。

- ①収集されたデータを分析テーマと分析焦点者に照らしながら概念生成を行う。
- ②概念生成はデータの収集と同時に進めていき、概念を生成する際は概念名、定義、具体例、理論的メモからなる分析ワークシート(表3)を用いる。
- ③分析は関連個所に着目しデータ同士を比較しながら、類似例・対極例を検討し、該当する類似例は既存のワーク

シートに具体例として追加していく。ここで対極例が出た場合は新たに分析ワークシートを作成し新たな概念を生成する。④新たな概念が生成できない状態(理論的飽和)に達するまで概念生成を続け、理論的飽和に達した段階を持って分析を終了する。⑤概念を生成した際、具体例が豊富に出てこない概念は有効ではないと判断する。その後、生成した概念と他の概念との関係を検討しカテゴリーを生成し、生成された概念・カテゴリーを用いて関係図及びストーリーラインを作成する。

表3 分析ワークシート例

概念	未経験なこととの出逢いによる胸騒ぎ
定義	「5年1組のタグラグビー」という今まで学習したことのない学習への挑戦に期待や興奮, 困惑する思考
具体例 (ヴァリエーション)	<ul style="list-style-type: none"> ・ボールを投げるとき丸いボールではなくピーナッツみたいなボールだった。 ・私はタグラグビーをやるのが初めてなので不安だったけどタグラグビーはすごくおもしろかったです。 ・タグラグビーのルールやタグのつかいかたなどがしらなかったけど先生がおしえてくれてそれにそとでもやってみて、しっかりタグのつかいかたやルールをしってたのしきでできたのでよかったです。 ・タグラグビーはおもしろいのかなとか、いろいろ考えていたのですが、タグラグビーをやっていたら、とても楽しいと思いました。次の体育授業も頑張りたいです。 (4例省略)
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・定義は「『5年1組のタグラグビー』という今まで学習したことのない学習への挑戦に期待や興奮, 困惑する思考」とした。 ・「未経験なこととの出逢いによる胸騒ぎ」と命名 ・関係概念→概念②運動への没入。 (以下省略)

3) 分析上の留意点

M-GTA 独自の方法である分析ワークシートを用いた分析方法は、分析過程を明確にすることで質的データの扱い方、結果の導き出し方を明らかにすることができる。これは独自の分析が恣意的

な解釈に陥ることを避ける機能である。さらに信憑性を確保する方法として、M-GTAの指導経験がある大学教員をスーパーバイザーとし、大学教員からスーパーバイズを受けながら進めることで、分析が恣意的にならないよう注意を払って分

析した。

また本研究では、「問題解決的思考」を研究テーマとして設定した。M-GTA ではデータに密着した分析を前提としていることから、研究テーマ全体に対して分析を行うと、データとの距離が開いてしまい密着した分析が困難となることが懸念される。よってデータに密着した分析が行われやすいところまでテーマを絞り込むことが必要となり、絞り込まれたテーマが分析テーマとなる。本研究においては、児童が体育授業、なかでも「ゴール型」において知識や技能を再構成していく過程はどのような思考なのかということ明らかにするため、分析テーマを「ゴール型における問題解決に至る思考プロセス」と設定した。またM-GTA では特定の人間に焦点を置いてデータを解釈する。これは特定の個人に焦点を合わせるのではなく、「分析結果の中心に位置する人間」となることから、分析焦点者は研究目的と関係してくるといえるだろう。本研究においては分析焦点者を「研究授業に参加している第5学年の児童」とした。

Ⅲ. 結果

収集されたデータから、児童の「ゴール型における問題解決に至る思考プロセス」について、児童の置かれた状況と児童の行為や認識、それらに影響を与える背景要因をデータから解釈し、「問題解決的思考」に関係する具体例として分析ワークシートに記入した。分析の際は「ゴール型における問題解決に至る思考プロセス」の意味を注意深く解釈しながら行い、その結果13個の概念が生成された。生成された各概念の定義及び具体例は以下(表4)に示す。生成された13個の概念は、概念相互の関係を検討し、4個のサブカテゴリーと3個のカテゴリーに分類されると解釈した(表5)。

以下はサブカテゴリー及びカテゴリーの生成過程を示す。

1. 批判的思考カテゴリー

第一のカテゴリーは【批判的思考カテゴリー】

である。これは「運動の持つ楽しさを十分に味わおうとする時、自分の課題を発見することや、チームとして考えていることがうまくいったり、失敗したりすることで、生じた問題に対して注意深く対峙し、考えを深めようとする過程」と定義し、【批判的思考カテゴリー】と命名した。

【批判的思考カテゴリー】の下位項目であるサブカテゴリーには、「タグラグビーってなんだろう」という気持ちから誘発された「やってみたい」という気持ちや、普段と異なる授業者や環境に対し「不安だけどやってみよう」といった児童の思いから、「自分の持っている技能や知識を活用して運動を楽しもうとしている」と定義された<運動に対する意欲の高揚>、及び、『『なりたい私』と『今の私』のギャップに懊悩し、生起する問題に思考をめぐらせ、深まっていくこと』と定義された<立ちほだかる壁>のサブカテゴリーが含まれる。

2. 創造的思考カテゴリー

第二のカテゴリーは【創造的思考カテゴリー】である。これは「生じた問題に対して、体育授業に参加している仲間や教師のそれぞれの『思い』が、相乗効果によって道筋を創り、問題解決の策を生み出していく過程」と定義し、【創造的思考カテゴリー】と命名した。【創造的思考カテゴリー】の下位項目であるサブカテゴリーには、「1人で学習に取り組んでも、到底容易には達成できないと児童自身が肌で感じることで、他者に視点が向き、他者との出逢いの中で、自分を問い直していく過程」と定義された<集団の一員としての私>及び、その過程で営まれる「他者との『学び合い』によって誘発された技能の向上や戦術的な気づきに喜びを感じる過程」と定義された<自己評価による満足感の獲得>のサブカテゴリーが含まれる。

3. 循環を促す思考カテゴリー

第三のカテゴリーは【循環を促す思考カテゴリー】である。これは「受容された肯定的な雰囲気の中で営まれる学習によって、『もっと○○したい』『○○という風になりたい』といった『児

表4 各概念の定義及び具体例

概念名	定義/代表的な具体例
未経験なこととの出逢いによる胸騒ぎ	「5年1組のタグラグビー」という今まで学習したことのない学習への挑戦に期待や興奮, 困惑する思考 <ul style="list-style-type: none"> ボールを投げるとき丸いボールではなくピーナッツみたいなボールだった。 私はタグラグビーをやるのが初めてなので不安だったけどタグラグビーはすごくおもしろかったです。
運動への没入	自分がタグラグビーを楽しむために、「いま-ここ」の技能で「運動に親しむ」という目的によって広がる思考 <ul style="list-style-type: none"> タグラグビーはタグをとってあそんだりボールであそんだりしてとつてもたのしかったです。 私は今日一番多くボールにさわれることもできたり, トライすることもできました。トライしてすごうれしかったです。
攻めることへのこだわり	「もっと攻めたい」「ボールに触りたい」といった考えから, タグラグビーの楽しさを見いだす思考 <ul style="list-style-type: none"> 自分でトライすればとくても上がるトライした時に気持ちいい。 私は初めてトライすることができました。その時はすごうれしかったです。タグは取れたけどトライをしたことがなかったからです。
「できる」と「わかる」のギャップ	自己の中で「こうありたい理想の自分」と「現実の私」の間に乖離が生じ, 状況を打破できる術を理解しつつも実行できない場合に働く思考 <ul style="list-style-type: none"> ルールをまもるようにするをあまりまもりませんでした。次はしっかりルールをまもる。 1回目は作戦がぜんぜんできませんでした。でも少し時間があつた時次のチームにはどうしたらかかええました。(班のみんなで)それで作戦を立てました。作戦では少しせいいこうしました。おいつめてタグをとることです。でもやっぱり動きがはやくてタグがとれないときもありました。
つまずきと達成による深まり	自分やチームで考えていたことが成功, もしくは成功しなかったことに対して, 原因を探り, 深めようとする思考 <ul style="list-style-type: none"> 作戦どりにいかなかった。相手が違うところについてしまつて作戦どりにいかなかった。作戦がうまくいかなかったので次は作戦がうまくいこうとがんばりたいです。 よくできました。理由はチームで考えながら, ボールにもさわれることができたからです。
仲間への関心の高まり	タグラグビーを楽しむために自分だけではなく仲間の存在も大切であるということに気付き, 仲間への関心が高まる思考 <ul style="list-style-type: none"> 協力しないと1点はとれないし, 1人で1点とるのもむずかしいです。なので協力すると1点2点3点と得点を取ることができるとわかりました。みんながサポートしてくれたから点をとることができた。
肯定的な雰囲気による受容の実感	声をかけたり, 励まされたりすることで仲間からの受容を実感し, 仲間としての自覚が芽生えることで働く思考 <ul style="list-style-type: none"> 私は今日前パスをしてしまいました。でもチームの人たち悪い言い方や文句を言わないでつづけてくれて, 私できにはとてもうれしかったです。トライするとチームの人によしよくやったとか, トライを取ってくれてありがとうと言われてうれしいからです。
教師の援助による変化	教師による援助が, 児童の「いま-ここ」を明らかにし, 認識の変化を見せていく思考 <ul style="list-style-type: none"> ぼくはパスをされたら走るのがうれしいと学びました。理由は先生がボールを持ったら走れと言われたからです。初めてタグラグビーをやった時はきんちょうしたり, タグラグビーができるかな?とっていました。だけど先生がやさしく教えてくれました。
貢献による新たな自分の発見	仲間とつよにタグラグビーを楽しむため, 自分の役割を見つけ, チームに貢献することに意味を見出す思考 <ul style="list-style-type: none"> ぼくはみんなに気配りすることが大事だとわかりました。しっばいしたらドンマイと言って, 成功したらナイスというとうれしくなるからです。 ぼくはサポートすることが大切だと思いました。理由は, 走るのがおそくても自分のチームの人をサポートできるからです。これからもクラスのみんなとなかよくしたいです。
技能の向上による充足感	自分や仲間の技能の向上することに喜びを見出し, 実感することで満たされていく思考 <ul style="list-style-type: none"> いつもはパスをするのがこわくてボールを持ったりしなかったけど勇気をもってボールと持って走ったり味方にわたしたことが心に残った。ボールをじょうずになかまにわたせた。
戦術的な気付き	チームで試合を進めていく中で, 解決のきっかけとなるような戦術的気づきが芽生える思考 <ul style="list-style-type: none"> 私は, 新しく相手を線のそとにだしたり, タグをたくさんとることが心に残りました。理由はポイントを取られないようにしたかったからです。守る時は, みんな広がるのがわかりました。今日相手チームと戦つた時に広がりました。そしたらタグが直ぐ取れました。
具体目標の顕在化	よりゲームを楽しむため, 「もっと〇〇したい」「こんなことを頑張りたい」という, 具体的な目標を創る思考 <ul style="list-style-type: none"> 私は今日の授業で相手がボールを持っている時に私が相手を外に行くようにしたいと思いました。あとタグをいっぱいとりたいたいと思いました。なので次の授業では, 相手を線の外におこみたいしタグをいっぱい取りたいしボールに少しでも多くさわりたいと思いました。後ろにパスできるようにしたい。もっとうまくなりたいたい。
ゴールフリーによる勝敗に捉われない楽しみ	既存のルールや技術に捉われず, 自分たちの持っている知識や技術を用いて, 「5年1組のタグラグビー」を仲間と創り上げていくことで解放される思考 <ul style="list-style-type: none"> 「5年1組のタグラグビー」ではみんなが仲良ししたり協力と言う言葉を中心にやっていました。勝ち負けではなく楽しいタグラグビーでした。よくできたと思います。理由はチームの足を引っ張ってしまうこともなく, 精いっぱい自分が思うようなものはあまりできなかったけど, 自分なりに良くできたと思うからです。

童の思い』が現出したり、勝ち負けに捉われない楽しみによって『学びたい意欲』が喚起されたりすることで、次の思考へと循環していく過程」と

定義し、【循環を促す思考カテゴリ】と命名した。

表 5 生成されたカテゴリ及びサブカテゴリ - 一覧

カテゴリ	サブカテゴリ	概念名
批判的思考カテゴリ	運動に対する意欲の高揚	①未経験なこととの出逢いによる胸騒ぎ
		②運動への没入
	立ちはだかる壁	③攻めることへのこだわり ④「できる」と「わかる」のギャップ
創造的思考カテゴリ	集団の一員としての私	⑤つまずきと達成による深まり
		⑥仲間への関心の高まり
	自己評価による満足感の獲得	⑦肯定的な雰囲気による受容の実感
		⑧教師の援助による変化
循環を促す思考カテゴリ		⑨貢献による新たな自分の発見
		⑩技能の向上による充足感
		⑪戦術的な気付き
		⑫具体目標の顕在化
		⑬ゴールフリーによる勝敗に捉われない楽しみ

4. ストーリーラインの作成

M-GTA は、分析焦点者を中心とした人間の動態や変化、動きを独自の理論を生成し説明することに優れた分析方法である。ここでは生成された概念とサブカテゴリ及びカテゴリ、観察によって得られた記述を用いて簡潔に文章化（ストーリーライン）し、結果図に表わすことで分析結果の確認を行う。文中の【】はカテゴリを、[[]]はサブカテゴリを、「<>」は概念を示す。

授業という枠組みの中で、5年1組のタグラグビーを見つける「旅」に出発した児童は、タグラグビーという経験したことのない運動を目の当たりにし、興奮したり、不安を覗かせたりしていた〈未経験なこととの出逢いによる胸騒ぎ〉。児童はそのような〈未経験なこととの出逢いによる胸騒ぎ〉を覚えながらも、自分が持っている知識や技能を、参加している共同体（授業）に持ち寄りながら、タグラグビー（のようなもの）に没入していった〈運動への没入〉。児童は個々の持っている知識や技能を活用し、タグラグビー（のようなもの）の楽しさを、それぞれに見出そうとする〔運動に対する意欲の高揚〕。

「全員がタグラグビーを楽しむためにはどうしたらよいでしょうか」という単元を貫く問いに触

発された児童は、当初、それぞれの児童が持っている知識や技能を活用しながらも、攻めることに楽しみを見だし、授業に臨んでいた〈攻めることへのこだわり〉。

しかし、授業が進むにつれ、ボールを持って走るだけでは得点を入れることが困難になっていく。児童は、こうありたいという理想の自分と今の自分の乖離である〈「できる」と「わかる」のギャップ〉に戸惑いを覚えつつ、〈つまずきや達成による深まり〉を繰り返しながら自分たちの眼前の〔立ちはだかる壁〕に対して注意深く対峙し、考えを深めようとしていた【批判的思考カテゴリ】。

問題に対峙していく過程において、共に対峙している存在への関心が高まっていく〈仲間への関心の高まり〉。そこで、児童は仲間から醸し出される肯定的な雰囲気の中で、受容されていることを実感しながら、仲間の一員として安心して学習に臨むこと〈肯定的な雰囲気による受容の実感〉に喜びを覚えていた。

今まで攻めることに楽しみを見だしていた児童も、今まで「理想の私」になれていなかった児童も、別の視点からタグラグビーの楽しさを見つけようとしていく。そこでは、「ボールを持った

時の動き」だけではなく、「ボールを持たない時の動き」や「ディフェンスの動き」で何かできることはないかと模索したりする〈貢献による新たな自分の発見〉が見られるようになり、児童が「いま - ここ」の技能や知識で楽しめる方法を見つけようとし、参加の意味を見出そうとしていた[集団の一員としての私]。ここでの教師としての役割は、従来の児童の学習の達成度を評価することではなく、彼らの持つ学習に対する意味を見だし、背伸びとジャンプ^{注)}をするための足場をつくることである〈教師の援助による変化〉。

児童は仲間との交流や、教師の足場かけによって生じた、ゲームの中での成功の体験をきっかけとしながら、〈技能の向上による充足感〉、〈戦術的な気づき〉を実感し、学びあいの過程を振り返りながら、児童自身の中に[自己評価による満足感の獲得]へと繋げていた【創造的思考カテゴリー】へと繋げていた【創造的思考カテゴリー】。

りー】。

授業が進むにつれ、タグラグビーのゲーム理解が進み、ゲームの文脈の中で自己の能力を発揮できることが増えていく。「もっと〇〇したい」「〇〇という風になりたい」という「児童の思い」の出現に伴い、〈具体目標の顕在化〉が見られるようになり、受容された肯定的な雰囲気の中で営まれる学習〈肯定的な雰囲気による受容の実感〉によって、勝ち負けに捉われない楽しみを体育授業の価値として見出した。この価値づけによって〈ゴルフフリーによる勝敗に捉われない楽しみ〉は「主体的な活動」の礎となる「学びたい意欲」を喚起し、[運動に対する意欲の高揚]に強い影響を与える。この「学びたい意欲」は、円環的に作用し、新たな旅の出発へと導いていく【循環を促す思考カテゴリー】。(図2)

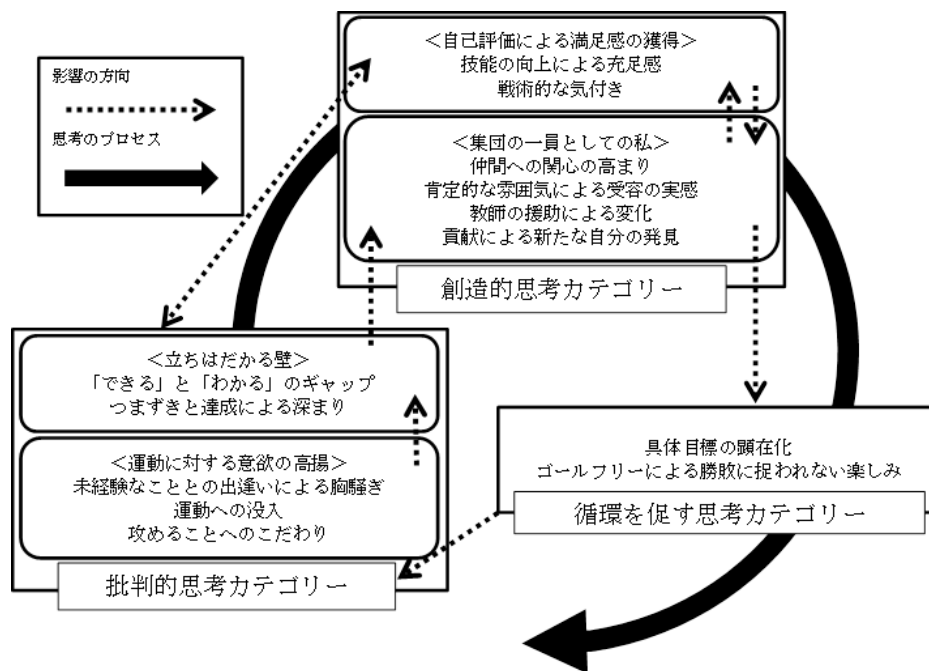


図2 各カテゴリー間の関係図

IV. 考察

本研究では児童が授業に参加する以前から有している「知識・技能・経験」や「思い・願い」を、彼らの生きるリアルな文脈から切り離さないことを念頭に授業を展開した。授業では「全員でタグラグビーを楽しむためにはどうしたらよいで

しょうか」という問いを共有し、「技能・知識・経験」を活用しながら、「私たちのタグラグビー」を追求した。その際、児童の体育授業における思考プロセスを、学習カードから紐解き、質的分析(M-GTA)を施した。分析の結果、分析テーマとなった「ゴール型における問題解決に至る思考プロセス」は、【批判的思考カテゴリー】、【創造的

思考カテゴリー】、【循環を促す思考カテゴリー】の円環的働きを有することが明らかになった。本研究の結果における「オリジナリティ」は、問題解決的思考を「批判的思考と創造的思考の往還的な働き」であるとする Mayer and Wittrock (2006) の立場や、香川大学教育学部附属高松小学校 (2013, p12) の立場を支持しつつ、思考とは、止めどなく流れ続けるものであり、「批判的思考と創造的思考の往還的な働き」だけではなく、次の思考へと循環していくきっかけとなる思考の存在が示唆されたことである。その部分に該当するカテゴリーは【循環を促す思考カテゴリー】といえよう。

児童は、単元のはじめ、〈未経験なこととの出逢いによる胸騒ぎ〉、〈運動への没入〉、〈攻めることへのこだわり〉のように、視点が個々の内側に向けられていたが、「全員がタグラグビーを楽しむためにはどうしたらよいでしょうか」という単元を貫く問いに触発され、自分が楽しむだけではなく、貢献による新たな自分の発見や教師の支援による変化によって仲間への関心が高まった。その結果肯定的な雰囲気による受容を実感しながら安心して学習に臨むことができ、「みんなで楽しむ」という外側へと視点が向き、児童が授業という「共同体への参加」に意味を見いだしたため、【循環を促す思考カテゴリー】が発現したと予測される。

子どもに「学びの意欲」が生まれるのは決して「自分のため」という場合だけではなく、友達やグループ、クラスのためにという課題を自覚した時とされている (出原, 2004, p13)。学力3要素の1つである「主体的に学習に取り組む態度」を養うという情意面での目標 (文部科学省, 2008b) にアプローチするためには、児童が今まで学んできた「知識・技能」を、「どのように活用するのか」という視点を盛り込むことが必要である。従来の学習観では教師が有する知識や技能が「価値あるもの」として考えることを前提としているが、構成主義を標榜する学習においては、その知識や技能が、児童にとって必ずしも「価値あるもの」であるとは限らない。このことは、従来の学習観によって身につけた知識や技能が、

ゲームの文脈から孤立した状況を助長することが指摘されていることから予測できることであろう (北澤ほか, 2011)。このような事態を招く要因として、体育授業の目標には「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる」という目標が設定されており、このことが授業者を「できる・できない」や「わかる・わからない」という知識・技能習得への「学習のルール」に執着させてしまうのではないか。先述したように、様々な知識・技能・経験を有している児童の活動に対する「意味」や「価値」はその個々によって異なる。したがって用意した「学習のルール」に児童を導く授業では、「学びの機会」を全ての児童に保障することができず、「価値」や「意味」を見いだせない児童は、体育授業への十全的参加による「リアルな学び」の機会を奪われてしまうであろう。それよりも、個々の児童の経験がそれぞれ異なるのであるならば、それぞれの視点において運動の楽しさを十分味わい、そして他者との相互作用を営みながら、「学び」を追及していく事が必要なのではないか。

V. おわりに

本研究では、以下の2点が明らかとなった。

- (1) 問題解決的思考を「批判的思考と創造的思考の往還的な働き」であるとする Mayer and Wittrock (2006) の立場や、香川大学教育学部附属高松小学校 (2013) の立場を支持する形となった。
- (2) (1) の立場を支持しつつも、「批判的思考と創造的思考の往還的な働き」だけではなく、【循環を促す思考カテゴリー】の存在が示唆された。この【循環を促す思考カテゴリー】は、次の思考へと循環していくきっかけとなる役割を担い、このカテゴリーの存在によって思考は「円環的な働き」を示す形となった。

M-GTAのような質的研究による知見は、主観的で勝手な解釈として扱われる可能性がある。このことについて鯨岡 (2005, p49-51) は「書き手への信頼性」と「読み手の了解可能性」にかかっていると述べている。このことは、本稿を読んだ

実践者が「腑に落ちる感覚」や「なるほど」という共感が生じた時点で、それは研究者の主観から解き放たれていることを意味している。つまり、一つの授業の物語を紐解いていくこと自体、極めて個別性の高い研究であるが、そこに隠喩としての物語を提示することができれば、それは主観的で勝手な解釈ではなく、間主観的（鯨岡，2005，p97-106）に成立しているのである。本研究においては、質的データに密着した分析から独自の説明概念をつくり、それらによって構成された説明力に優れた理論を提出することが可能な M-GTA を採用した。本研究の結果である「円環的な働き」は、「間主観的にわかる」ことができる実践者によって、体育授業実践の場と、児童・生徒にとってのリアルな学びのあり方を追求している実践者の省察の場に戻され、実践的なやり取りの「共通の視点」として貢献することが期待される。

国立教育政策研究所では、「生きる力」の具体的な能力として、「基礎力」、「思考力」、「実践力」の三層からなる「21世紀型能力」を整理した（国立教育政策研究所，2013）。この能力は「思考力」をその中核として位置づけ、それを支える「基礎力」と、それらをガイドする「実践力」から構成されている。この「21世紀型能力」はある特定の教科によって身につけるのではなく、教科・領域横断的に求められおり、本研究では体育授業において「思考力」の1つである「問題解決」を豊かに実現していくために構成主義的学習論による授業展開によって研究を進めた。環境との絶え間ない相互作用が基本原理となるこの学習論は、一方向的な知識伝達という伝統を乗り越え、児童1人1人の「豊かなスポーツライフ」の礎を築く可能性を示した。しかしながら、このような授業においても、児童・生徒が目前にある問題を、自らの生きる世界（文脈）のこととして挑むような授業にしなければ、児童にとって枢要な学びとはならないであろう。つまりただ単に能動的な学習（書く・話す・発表する）を促したとしても、単に教師が用意した正しい答えに近づいていく「宝探し」の様相や、おしゃべりに終始し、学習カードに記入して終わってしまったりする授業になることが危惧される。この様な事態を回避するため

には、学習者の「知識・技能・経験」といった背後への考慮と、指導者が持つ知識や技能について自省する姿勢が不可欠であろう。

注）一人では解決できないような課題は、仲間との協同的な学習によって挑戦可能になる。この協同的な学習をより効果的に実現するためには、高いレベルの課題を設定できるかどうかということが重要であり、この挑戦を「背伸びとジャンプ」としている（佐藤，2006，p49-53）。

引用文献

- 中央教育審議会（2008），「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf
- 平野智之・高橋健夫・日野克博・吉野聡（1997），「体育授業における集团的・情意的行動観察法の開発」、『スポーツ教育学研究』第17号（1）.37-51 ページ。
- 広石英記（2005），「ワークショップ学び論—社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義—」『日本教育方法学研究』第31巻，1-11 ページ
- 出原泰明（2004），「異質協同の学び - 体育からの発信」創文企画，150 ページ
- ジーン・レイヴ，エティエンヌ・ウェンガー（1993），「状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加-」，佐伯胖訳，産業図書株式会社
- 香川大学教育学部附属高松小学校（2013），「パフォーマンス評価で授業改革 ～子どもが自ら学ぶ7つの秘訣～」，学事出版株式会社，13 ページ
- Kenneth, J, Gergen：永田素彦・深尾誠訳（2004），「社会構成主義の理論と実践 関係性が現実をつくる」，ナカニシヤ出版
- 木下康仁（2003），「グラウンテッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い」，株式会社弘文堂
- 北澤太野，・土田了輔・鈴木理（2011），「バスケットボールの授業における教育的介入と学習者の気づきの連関」『体育・スポーツ哲学研究』第33号（2）,75-89 ページ
- 国立教育政策研究所（2013），「教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h25/2_10_all.pdf
- 久保田賢一（2000），「構成主義パラダイムと学習環境デザイン」，関西大学出版部，28-29 ページ

- 鯨岡峻 (2005), 「エピソード記述入門 実践と質的研究のために」, 東京大学出版会, 97-106 ページ
- Mayer, R.E. and Wittrock, M.C. (2006), "Problem solving." In Alexander, P.A. and Winne, P.H. (Eds), *Handbook of Educational Psychology*, mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates publishers, 287-303
- 文部科学省 (2008a), 「小学校学習指導要領解説体育編」, 株式会社東洋出版社
- 文部科学省 (2008b), 「中学校学習指導要領解説総則編」, 株式会社ぎょうせい
- 岡沢祥訓・高橋健夫・中井隆司 (1990), 「小学校体育授業における教師行動の類型に関する検討」『スポーツ教育学研究』第 10 号 (1), 45-54 ページ
- 岡沢祥訓・高橋健夫・大友智 (1988), 「体育授業における生徒行動や生徒の授業評価に及ぼす要因の検討 —中学校の体育授業 ALT-PE 分析を通して—」『奈良教育大学紀要. 人文・社会科学』第 37 号 (1), 49-59 ページ
- 大友智・清藤昭裕・高橋健夫・岡沢祥訓・米田博行・沢田啓二・谷敏光 (1993), 「生徒の体育授業に対する愛好的態度が集団スポーツの学習行動に及ぼす影響」『スポーツ教育学研究』第 13 号 (1), 25-34 ページ
- 大友智・清家尊文・高田俊也・井上晃宏・岡沢祥訓 (1999), 「小学校体育授業における教師行動に関する事例的研究 —教師行動の実態と授業評価との関係—」『スポーツ教育学研究』第 19 号 (2) 159-173 ページ
- 佐伯胖 (1993), 「訳者あとがき—LPP と教育の間で」(ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー, 『状況に埋め込まれた学習 - 正統的周辺参加 - 』), 佐伯胖訳, 産業図書株式会社, 187 ページ
- 佐藤学 (2006), 「学校の挑戦 学びの共同体創る」, 株式会社小学館, 49-53 ページ
- シーデントップ:高橋健夫他訳 (1988), 「体育の教授技術」, 大修館書店 74-80 ページ
- 廣瀬勝弘 (2010), 「解説」(鈴木直樹・鈴木理・土田了輔・廣瀬勝弘・松本大輔, 『だれもがプレイの楽しさを味わうことができるボール運動・球技の授業づくり』), 教育出版株式会社, 13-15 ページ
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司 (1989), 「教師の『相互作用』行動が児童の学習行動及び授業成果に及ぼす影響について」『体育学研究』第 34 号, 191-200 ページ
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真 (1991), 「体育授業における教師行動に関する研究 —教師行動の構造と児童の授業評価との関係—」『体育学研究』第 36 号 (3), 193-208 ページ
- 高橋健夫・岡沢祥訓・大友智 (1988), 「体育の ALT 観察法の有効性に関する検討 —小学校の体育授業分析を通して—」
- 高橋健夫・歌川好夫・吉野聡・日野克博・深見英一郎・清水茂幸 (1996), 「教師の相互作用及びその表現のしかたが子どもの形成的授業評価に及ぼす影響」『スポーツ教育学研究』第 16 号 (1), 13-23 ページ
- 高橋健夫・吉永武史 (2010), 『小学校「戦術学習」を進める フラッグフットボールの体育授業』, 明治図書出版株式会社, 11 ページ
- ウヴェ・フリック:小田博志, 山本則子, 春日常, 宮地尚子訳 (2011), 「新版質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論」, 株式会社春秋社, 13-14 ページ

生徒指導における生徒理解の認識論的基礎

—ボイテンディクの身体論的人間学の視点から—

土屋 弥生¹⁾

I はじめに

「ある日の昼休み、教室では生徒たちがそれぞれに集まって歓談しながら弁当を食べている。Aは昨日とは違う生徒たちと一緒にいる。Aの表情を見ると、いつもと違ってかたい表情をしている。Aが食べているのはいつもの手作りの弁当ではなくどこかで買ってきたパンだ。Aはパンを食べながら、いつも一緒に昼食をとっていた生徒たちの方に時折目をやったりしている。

教室の窓際では、いつものようにBが読書をしている。Bはいつも早々に昼食を済ませると、教室の片隅で一人自分だけの時間を過ごしている。他の生徒とBが話しているのを最近ほとんど見ない。このところBの顔色は青白く、体調はあまり良いとはいえない様子だ。

先ほどからCは落ち着きのない様子で、昼食をとりながらも窓の外や他の人たちの会話が気になり、座っていたと思ったら立ってみたり、他のグループのところへ近寄ってみたりしている。友人に先ほどの授業での発言についてからかわれている。Cは授業中に衝動的な言動が見られることがあり、周囲の生徒はそこに違和感をもつことがあるようだ。

Dは5時間目の最初におこなわれる英単語のテストの勉強をしている。Dは好んで一番前の座席に座っている。席替えの際にも、その席で学習したいということを毎回申し出ている。真面目な生徒で、休み時間であっても決まったように予習をおこない、他の生徒が遊んでいてもひとり、自分で決めたことがらをこなしている。Dはまるで他

の生徒たちのことを気にする様子はなく、ただ黙々と英単語の勉強をしている。……」

学校の現場で教師たちは、毎日このようななげない光景を目にしている。教師たちが生徒の指導を行なうとき、その出発となるのはなによりも現実の生徒体験だろう。

ダンナー (Danner, H., 1988) が述べているように、教育的現実において重要なことは、個々の子どもの個人的な独自性を把握することと年齢に特有の「独自の世界」を「理解」することである。だから、教師は子どもたちのその時々独自の世界に、自分自身を投入し、「内面から」子どもを理解することができてはじめて、彼らの成長を援助していくことができる。なぜなら、教師のとした行動が正しいか誤っているかは相手を理解しているか否かによるところが大きいからである。

したがって、生徒理解についての学術的課題を解決するためには、生徒という現実の人間についての教師の側の認識論的基盤が問題とならざるを得ない。このためには生徒という人間の本質を見失うことなく、多様な行動を示す生徒たちを全体的に把握することが必要となるので、そのための基盤に関する問いが重要となる。この問題意識を出発点とした場合、現象学的教育学者のボイテンディク (Buytendijk, F.J.J.) が述べているように、現存在としての人間の「生きた」(lebendige) 構造ないしは「現実的構造」(Wirklichkeitsstruktur) にしっかりと基礎づけられていることによってはじめて、人間の行動は十分に認識されることになる (Buytendijk, 1956, Vorwort) という視点が極めて重要となる。

1) 日本大学文理学部

本論考ではボイテンディクのこのような指摘を出発点にして、彼の「身体性」を基底とした人間学を導きとして生徒指導における生徒理解の認識論的基盤について検討する。

II ボイテンディクの基本姿勢

ここにその導きとして取り上げられるボイテンディクの思想については、『人間と動物』(*Mensch und Tier*)の翻訳者である濱中淑彦による解説等があるので、ここで改めて取り上げることははばかれるが、本論考の理解を助ける範囲で簡単にふれておきたい。

ボイテンディクの専門領域は生理学や心理学のみならず理論生物学や社会学にまでその射程を収めている。そして彼の生理学や心理学における研究成果は、いわゆる実験を基盤とする純粋な自然科学と異なり、いずれの研究においても「現象学的人間学」の考え方によって貫かれている。

本論考との関連でいえば、1967年に公刊された『人間学的生理学のプロレゴメナ』(*Prolegomena einer anthropologischen Physiologie*)において、サイバネティック的研究方法の問題点を指摘して、生物の行動は自然科学的因果律によっては説明することも予測することもできない(Buytendijk, 1967, S.201)ということを示している。そのうえでボイテンディクは生物の運動や行動についての研究では、それが複合的実行のなかで「身体的(leiblich)であるという洞察が基本的な意義を持っていると指摘している。

人間の行動は心身統一体のなかで実行されるが、この統一を異なる延長と思惟といった異なる実在のあいだの緊密な共同作用と解してはならず、人間の行動というものは、身体的と心理的という区別に先行して存在する「現象世界」というものに関係している(Buytendijk, 1956, S.3)と述べている。したがって、本論考のテーマである生徒行動の把握を検討するにあたっては、ボイテンディクにならって心身統一体としての「身体」によって把握される「現象世界」をどのように理解するかということが鍵となるであろう。

このようなボイテンディクの思想を理解

するために、世界認識の基本となる「過程」(Prozeß)と「機能」(Funktion)という概念について、主著『人間の姿勢と運動に関する一般理論』(*Allgemeine Theorie der Menschlichen und Haltung Bewegung*)で確認したい。

ボイテンディクは『一般理論』のなかで人間の現象が「過程」(Prozeß)と「機能」(Funktion)という両義的性格をもっていることを明らかにしている(Buytendijk, 1956, S.7)。人間の現象の「過程」としての研究では、「等質時間」「絶縁化」「分化可能性」¹という前提条件のもと、自然科学や行動主義的な枠組みのなかで人間の行動の解明が進められる。これに対して「機能」²の観点から人間の行動を捉える場合、人間の行動は「分割できない諸変化の全体」(Buytendijk, 1956, S.7)とされ、この観点からは現実の人間の行動は、主体が自分のもつ意味系と価値系に関わりながらいずれかの決断をした行為と規定されることになる。したがって、人間の行動を機能として捉える場合、自然科学的なものの位置移動と解することはもとより、行動主義的な研究のようにある人の行動を観察者にとって理解できるような客観的に外側から見て把握された状況の意味構造がテーマとなるような研究ではなく、その行動が自ら行なっていることなのか、あるいは外部の要因によってそのように仕向けられている行動なのか、さらにその際、観察されている対象者がつらさを感じているのか、自らしているのか、あるいは嫌々やっていることなのか、そのようにしたかったことなのか、義務とと思ってしたことなのか、そのようにしてもよいと思ってしたことなのか、といったことについて考えられるようにならなければならない(Buytendijk, 1957)。

したがって、人間の行動を理解する場合に何よりも重要なことは、見えている行動と実際の行動が同じだと思えないようにすることである。例えば、神経生理学的な分析の成果は目に見えるものしか見えるようにすることはできないように、行動を条件づけているその他の多くの内部の関係も見えるようにすることはほとんどできない。このような身体内部での出来事はもちろん、人間の世界との関係のなかで生じているこのような関連的

生起は量的な変化によるものではなく、むしろその意味からしか生じないものだからより目で見えるようにはできない (Buytendijk, 1957)。では、ボイテンディクは人間の世界をどのように捉えていたのだろうか。

Ⅲ 人間の世界認識

ボイテンディクは次のように述べて人間の世界認識の本質を抉り出している。

人間がもつのは決して環境世界なのではなくて世界なのである。この世界に対峙して人間は一つの立場を選ぶが、この選択は完全に自由なものではなく、自由は個々人の身体性、そのときどきの状況、過去に属する歴史的決断、関心、傾向性、志向性といったものの制約を受けている。人間にとっては世界とは単に種に固有の動物的環境世界として、知覚器官と行動器官の基本構造に関係し、またそのときどきによって異なる気分のあり方にささえられているだけではない。人間は動物のように単に感覚をもって行為しつつ存在するにとどまらず、認識し達成する。したがって、人間にとっての世界とは動物の環境世界とは異なり対象的世界であり、単に種に定型的な仕方では現象する世界ではなく、存在しつつ現象する世界となる (ボイテンディク, 1995)。つまり、動物とは違って人間は、状況の意味構造のなかにただいるだけではなく、その状況とも向き合っている。人間の知覚は運動することで、そこに生じてくる意味に単に身体的に反応するだけのものではなく、むしろその意味や現象している当のものの現れ方の意味が分かるのである (Buytendijk, 1957)。

例えば、人間は滑ったという客観的事実と同時に、自分が足を滑らせたことや滑って転んだことに意味も感じ取っている。人間が行なうことこのような意味は、ただそのときの身体の調子や気分や気持ち、また周りの状況とその状況の受け取り方に、さらには目標達成まであとどれくらいなのかとかプレッシャーを感じないといったことに関係しているだけではなくさらに多くの基準が関係している。この基準は生きることや体験することといった実存のなかに生まれてくるものであ

る。要するに、パトス的な現存在、「苦悩したり欲したりする」、そしてまた「すべきだと思う」、「してよいと思う」、「せねばならないと思う」、「そうしたいと思う」といった存在の文化的に制約を受けた歴史性のなかに生まれるため、人間の行動の基準はその人の「価値特性」に左右されてくる (Buytendijk, 1957) のである。

ボイテンディクの共同研究者であるクリスティアン (Christian, P.) は、『行為における価値意識』 (*Vom Wertbeßtsein im Tun*) と題する論文のなかで釣鐘を鳴らす行為を例にして次のように述べている。

私の前に釣鐘の引き綱があるとしよう。それは天井の穴を通して上につながっている。いま私にはそのザイルがどこに通じているか、何のためにあるのか分からない。すなわち私には、「振動する鐘」という対象も、ザイルがその一部であることも、それらが「振動する鐘」というものを知る手がかりであるということも動かし方も分からない。ましてや鐘を鳴らすという特殊な形式も知らない。しかし、それらは私の前に存在し、私は釣鐘を鳴らさねばならない。私の動かし方によって釣鐘を動かすための抵抗力は増大するが、一方で釣鐘の運動の大きさ、方向そして進行経路も決定的に規定される。釣鐘を適切に動かすという経験の前提は、釣鐘を動かす力と増幅された力の規則的で相互的な働きである。この運動の規則は、この運動が終わった後の結果からはじめて理解することが可能となるため、この規則そのものは運動が終わってからしか規定できない。この規則は私が行為することのなかで、この行為が正しかった限りで有効に働いていたことになる。この規則を発生させる形式は取りかかることによってはじめにそれ自身の姿を開示し、そのための諸条件は持続的に活動に伴って変化する。すなわち、運動の特殊な形式は環界との対峙においてしか開示されない。それはこの規則が決してはじめてからそこに在るのではなく、環界との対峙のなかで発生するからである (Christian, 1948)。

このことは人間の行動があらかじめ状況との対話から生じる何らかの価値意識によって様相化されており、この価値意識によって導かれて発生す

ることを現している。釣鐘を鳴らす人は釣鐘のザイルと価値意識による「交流」を通して、つまり、「私の身体が、私がどのように教会の鐘のザイルを引かねばならないのかを発見」(Buytendijk, 1967, S.188)して鐘を「鳴らす」のである。これは人間の行動が意味だけではなく価値にも関係していることを端的に示しているといえよう。

IV パトス的なもの

ボイテンディクが言うように、真の人間の行動はひとつの達成であり、それは価値系に照らし合わせてみて正しいあるいは正しくないのいずれかとして体験される。動物の行動は「しなければならない」と「できる」のいずれかが現象しているが、人間の行動はヴァイツゼッカー (V. v. Weizsäcker) が指摘しているように、「したい」「してもよい」「すべき」という価値系にも関わる行為なのである。人間に固有の行動が、ただそうすることが「できる」とかそう「しなければならない」というだけでなく、そうしたいと思い、そうしてもよく、そうしたほうがよいという行動だということは、達成と呼んだ行為が、「場の意識」³と呼ばれているような意識から生じている行動とはまったく違った動きであることを意味している (Buytendijk, 1957)。パトス的なものによって人間の行動は決断されるのである。

人間は自分の存在や状態、行動、世界を現象しているものとして、存在しているものとして、価値あるものとして意識しているという意味で、自分を意識している存在だということが正しいならば、人間は動物のように完全に自分を忘れることも、状況のなかに完全に埋没することもない。人間は他者に対しても自分自身に対しても距離を置くが、その距離は人間が何かの関係を選んだときに乗り越えられる。人間はただ単にものを見るだけだったり、愛情や反感をもって、また感性的な、実践的な、科学的な関心などをもって対象を観察することができる。いずれの場合でも行動する際のその行動は、その時にどんな心の状態なのかによって決まってくる (Buytendijk, 1957)。だから、我々が生徒の行動を見ているとき「野次馬」(ヴ

ァイツゼッカー)⁴のような態度は許されない。

人間の行動を理解する場合に何よりも重要なことは、見えている行動と実際の行動が同じだと考えないようにすることである。したがって、現実の生徒理解においては、ボイテンディクの意味での機能分析が求められることになる。対象として目の前に与えられた生徒を単に見るだけではなく、見ている我々自身の「見る」という行為でもって我々が見るべきものである生徒を創り出して、それを見るということである。

前述した学校でのありふれた光景の中で、それぞれの生徒がとっていた行動からどんなことが見えてくるだろうか。

Aはいつもの集団とは異なるグループの中で昼食をとっていたが、表情はいつもよりかたいものであった。Aの人間関係に何らかの変化、または少々のトラブルのようなものがあつたのだろうか。もとのグループの中の誰かとの関係が気まづくなっているのか、またはちょっとした誤解や行き違いから関係が悪化したのか。Aのパトスのあり方に何らかの変化の徴候を感じる。身体と行動は言葉以上にその生徒の現状を物語っている。またAはいつもの手作りの弁当ではなく、買ってきたパンを食していた。そういえば最近はずいぶん買ってきたものを食べている。家庭の状況にも変化があつたのだろうか。またはAと家族とのあいだの関係性の中にこれまでとは異なるできごとが生じたのかもしれない。

Bは、いつものように読書をしている。しかし、Bの読書はただの読書ではない。彼の雰囲気からは周囲の生徒とのあいだの大きな溝を感じる。そのことを打ち消すための読書のように見える。Bは積極的な意味で読書をしたいのではなく、周囲との関係から自らを切り離すために読書をするのであって、そうすることによってのみ自分が教室の中にもよい存在であると感じているのではないか。自分が放っているであろう教室の中での違和感を思い、体調はいつも優れず、気持ちが前向きにならない。いつも自らの存在に自らが疑問を持ち続けている。

Cは、いつも落ち着きがなく、特に休み時間のように自由な空間が与えられているとじっとして

いることができない。行動面において、やや多動が見られる生徒である。何かひとつのことに集中することができず、注意欠陥の傾向もうかがえる。周囲の生徒から「Cはちょっと変わっているが悪い奴ではない」という定評を得ており、今のところ人間関係において大きなトラブルはないが、違和感のある言動があるたびに、仲間からそのことを指摘されている。場合によっては、からかいやいじめに発展する要素がないとは言えない。

Dは、その日の時間割とスケジュールに従って決まった行動をすることが好きだ。決まった時間に決まったことを淡々とおこなうことで、ある種の安心を獲得しているのだろう。学校という場においては、「周囲に目もくれずこつこつと勉強している」ことは真面目で良い生徒という評価を得やすいが、一方では決まったことを規則的におこなうことができなくなるとどうしていいのかわからなくなり、混乱してしまうということであって、自分のペースで行動することしかできない不器用さがある。また、休み時間なのに、周囲の生徒たちとはまったく交流せずに自分の世界に閉じこもっている。コミュニケーション面での苦手を持っており、決まった行動をすることで予測不能なコミュニケーションから逃避しているのかもしれない。周囲と自分を切り離し、隔絶することを目的とした行動かもしれない。

このように生徒たちの行動は、一見偶発的なものに見えるがけしてそうではなく、その行動がとられている背景には、生徒自らもまったく意識していない場合もあるが、何らかの心の動きや心の変化が込められており、それらの総体がその生徒の表情や言動となって現出する。教師は、網膜に映る生徒の行動の中に潜む行動の起源を掘りおこし、生徒のおかれた現在の状態を、洞察をもってできる限りありのままに理解しなければならない。

しかし、このように生徒を見ることができるようになるためには、ボイテンディクの言をかりれば、我々は生徒たちと出会わなければならない。

V 人間の「出会い」

これまで見てきたように人間の行動は意味系と価値系に関わりパトスの決断によって選択される。したがって、我々が生徒の行動を把握しようとする場合、生徒の行動の意味や価値、そしてそこに内在するパトスを読み解かねばならない。このことは我々に、生徒との関わりについて考えることを要求する。ここではボイテンディクの『出会いの現象学』(*Zur Phänomenologie der Begegnung*) はじめとする「出会い論」を参照しながらさらに考えてみたい。

出会いは多様なかたちで存在する。親子の、両性の、動物とのなどさまざまな「出会い」がある。ボイテンディクは人間の「出会い」について次のように述べている。

「幼少期の子どもには、『心の』姿勢を呼び起こす人間的な感情的関係と、そこから生じる役割と責任を果たそうとする意識が生まれている。子どもが人間らしくなるためには次の3つが全て必要である。それは『しゃべること』『身振りで表現すること』『手を使うこと』である。これらのことを行なうには意識は対象に向けられるとともに、その意識はまた対象との会話を通じて呼び起こされる。したがって、身体性の重要性を指摘してしすぎることはない。このような会話は、感覚運動知による『感覚の論理』や『身体の知恵』によって支えられている」(Buytendijk, 1957)。

その後、成長した人間が自己自身に対してとる態度は、彼が所属している共同体における彼の地位を決定するので、自己理解に対して強い影響をもつものは社会的関係となる。それゆえこの自己理解は多くの構成要素をもっているが、重要な因子は自己の身体が行為と自己実現のための手段であるために、この身体性を評価するという体験である。他の人間たちがわれわれの身体的現象をいかに評価するかということに関する意識もまた重要である。自己の身体の体験は人間のすべての「能力」の意識を含んでいる。積極的に振舞うため、あるいは弛緩して静止するために、情緒を表現し、あるいはこれを隠匿するために、身体はつねに現前しているがゆえに、この「能力」によって理解

される身体性の価値の経験は直接的で不可避的である。人間は身体を通して状況と関わり合い、身体性を通じて世界からの影響を経験し、また自ら世界に影響を及ぼすのである。つまり、身体は「世界-内-存在の媒介」として経験される。私は自己の身体を「世界を通して」意識している(ボイテンディク, 1977)。このように、動物ではなく人間の身体だけが大人になって行動の価値というものを実現できるのである。そしてその価値は、子どもの世界が人との交流を通して少しずつ広がっていくのに歩調を合わせるかのようにして分化していくのである(Buytendijk, 1957)。

ここで我々がボイテンディクから学ぶことは、「出会い」における身体の重要性だろう。もう一度『出会いの現象学』に戻ろう。

ボイテンディクは「身体によって人間は身体のなかに現前する」(Buytendijk, 1958, S.87)と述べている。我々がさまざまな「出会い」において見ている身体とは、行動し、何かを我々に告知するなど媒介する。すなわち、我々は視覚的に捉えられるその人の動きや仕草だけではなく、雰囲気的なものをも身体によって把握する。ボイテンディクの言葉を借りれば、それは「直観可能になっている精神」(Buytendijk, 1958, S.90)としての身体なのである。だから、「出会いについての現象学は、他者との出会いにおいて、その他者の身体によって身体のなかに出会う者としての彼が生成するとき、それによって人間が特定の仕方で現前する身体の特徴が、どのようなものでなければならないかが明確に示されるような、詳細な認識(傍点引用者)であるといえよう。我々は人間が異なる状況において異なる身体をもち、また異なる身体であり、そしてそのために多くの様相で現前することを理解している」(Buytendijk, 1958, S.87)。したがって、「人間の出会いはどれもなんらかの仕方で相互的であり、互惠的である。何とも規定されない人に出会うことはない」(Buytendijk, 1958, S.88)もし、そのような出会いがあるとすれば、それはせいぜい我々が「人間と名づけるもの」の知覚が残るだけである。このようなことからボイテンディクの意味での「出会い」は、端的に「各個人にとっての意味ある情況

のなかでの個人間の身体的コミュニケーション」と解することができよう。

このボイテンディクの指摘は、我々の課題である生徒行動の把握における認識の問題に対して大いに示唆的である。

前述の例では、それぞれの生徒たちがそれぞれの世界で他者と「出会い」、「関わり」、その関係性を変動させながら学校生活を送っている。ある一日の様子から生徒たちのすべてを把握することはできないにしても、生徒を継続的に見続けることによって、パトスの変化にともなった生徒たち自身の在り方の変化を感じ取ることができる。

つまり、生徒の身体はその内面にある意味と価値、パトスの状態の総体であって、身体によって現前しているその状態を教師は自らの身体によって感じ取り、理解しなければならない。例えば生徒たちがどんなことを感じ、どんな環境の変化にさらされているのかは、すべて彼らの行動の中に込められている。また、人間関係の悩みを増幅させ、自らの存在に疑問を抱き、自らの行動さえ制御できなくなり、自らを周囲から切り離そうとするというさまざまな心のありようを、それぞれの生徒たちは身体を通して表現している。

意味と価値、パトスの総体である生徒の行動は、それぞれの「出会い」を通して絡み合いの様相となり、集団の中に生徒がおかれることによって新たな関係性を生じさせる。前述の例のように、昼休みのそれぞれの生徒の行動の中には、周囲と関わりをもつ身体、距離をおく身体、関係性を拒否する身体などが見られた。

このようなことから我々は、身体によって現前する生徒のさまざまな出来事に目を向けることが生徒指導において求められることになる。しかし、この「出来事」はどこに「ある」のであろうか。

VI 教師と生徒の「あいだ」

ボイテンディクは「出会い」とは、相互的で、互惠的であると述べている。では生徒と教師はどこでこのような関係を構築しているのだろうか。精神病理学者の木村敏は、患者と治療者の関係を考察するにあたって次のようなことを述べてい

る。「われわれは日常、現に会話を交わしている相手が誰であるかによって、単に意識的・反省的に話題を取捨選択するだけではない。そこで持ち出される話題の源泉である自己の主観的な世界、あるいは直接経験それ自身が、相手次第で、あるいは相手との気分的な、反省以前の関係次第で、大きく変化する。話題だけではなく口調も変わるし、さらには幼いときに過ごした土地の方言が、幼馴染みに出会ったとたんに無意識に口から出るなど、われわれの自己表現行動のすべてが対人環境によって根本から一変する。この変化は、いうまでもなく相互的である。主観と主観のあいだに間主観性が成立するのではない。むしろ間主観性のほうが、個々の主観を主観として成立させるのである。・・・

これは要するに、われわれが自己のノエシ的世界ないし主観と呼んでいるものの根底に、周囲の他者（たち）のノエシ的な世界ないし主観の根底と、反省以前、意識以前、さらにいえば両者の「あいだ」以前の段階で、直接無媒介的に「通底」する場所があることを物語るものではないか。」（木村，2005）

生徒と教師の「あいだ」はどうだろうか。木村のこの立論に従えば教師はまさにこの「場所」で生徒と「出会う」のではないだろうか。しかし、全ての教師が全ての生徒と出会えるわけではないだろう。シュトラッサー（Strasser, S.）によれば、この「出会い」を可能とするためには、出会う対象となっている人と積極的、消極的な意味で「共に生きる」（mit-leben）ということが求められるという（シュトラッサー，1978，215ページ）。「共に生きる」ためには両者の「あいだ」に「共感」が成立しなければならない。つまり、このことは生徒指導における教師の「共感」の態度の必要性を意味するものである。しかし、この共感は素朴な意味での情動的同一化とは異なり、他者の体験を把握し、理解し、追体験するという認識行為である（シュトラッサー，1978，212ページ）ことに留意しなければならない。我々は共感能力によって問題となっている事象を相互主観的に了解可能な意味付与の枠内に移し、これを「事実の意味」に基づいて明らかにしていくのである（シュトラ

ッサー，1978，173ページ）。したがって、求められるのは、「同感」ではなく「追感」の能力なのである（シュトラッサー，1978，212ページ）。だから、教師には生徒指導においてこのような意味での身体能力としての感知・共感能力が求められるのである（土屋，2017）。ボイテンディクが「出会い」における身体の重要性を指摘していたことはまさに慧眼である。

繰り返しになるが、実際の教育現場では、教師は生徒と真の意味において出会わなければならない。この出会いを通して、生徒への有効な働きかけが実現されるからである。真の意味において生徒に出会うためには、生徒の存在を教師自身との「あいだ」でリアルに感知していくことを前提としなければならない。生徒と対峙して、会話をし、場を共有することだけではなく、その生徒の内面を正しく把握し、そのパトスのありようを随時理解していこうとする態度をもって、「あいだ」で生徒と出会うのだ。効果的な生徒指導を成立させるためには、いつもそのような姿勢で生徒と関わる必要があり、いつも生徒を教師自身の身体によって感じるものが求められる。生徒に向けられるまなざしも仕草も、そのすべてが生徒指導であるためには、生徒自身の存在を感じながらこちらの出方を考え、実践することが必要となる。生徒指導の場所、その場所が生徒と教師の「あいだ」である。

Ⅶ おわりに

本稿の考察視座から生徒指導における生徒理解とは、ボイテンディクの意味での「過程」としてではなく、意味系と価値系に関わる「機能」として捉えなければならないことが明らかにされた。このような観察視座を基底として、生徒行動の理解のためには、その行動の決断を決定するパトスを理解することの重要性も指摘された。そのため生徒理解の実現のためには、フッサールの意味での「自然的態度」を括弧に入れて、身体性を規定に据えた生徒との「出会い」を実現しなければならない。したがって、生徒指導の実践のためには、現象学的態度に基づいた生徒理解の方法論が今後

の検討課題となるだろう。

注

1) 等質時間 (homogene Zeit) とは時間のあらゆる瞬間は全て同じ価値をもっていることを意味している。絶縁化 (Isolierung) とは、いわゆる静止局面として先行している状態と後続する状態は、時間のなかで継続しつつある経過の区切りを示すことができるということの意味している。最後に、分化可能性 (Differenzierungsmöglichkeit) とは、客観的に計測可能な時間と、同時に観察された変化は、どんどん小さな部分に分割できるということの意味している (Buytendijk, 1956, S.7)。

2) ボイテンディクは心理学的な意識研究と機能の分析の違いを次のように述べている。

「ヴァイツゼッカーは、『感覚ということを知らないで完全な感覚生理学が行えないのと同様に、運動の意図を理解することなしに完全な運動生理学を行なうことは不可能である』と述べている。ここで言われる『意図』とは心理学的な意識を意味する「意図」ではない。

運動しているときに意識的に体験されることは、たとえ不完全でも心理学で研究することができる。しかし、これはある特定の場を意味するにすぎない。動物が跳んだり、つかんだり、あるいは探したりしている時に動物が体験していることをわれわれは知り得ない。しかし、動物や人間の行動を機能として捉える場合、このことは問題とならない。つまり、われわれはその行動が関わっている自体やさまざまな状況との関係を直接観察によって、人間や動物の一般的に妥当するさまざまな徴表に基づいて知ることができるからである。すなわち、経験的に与えられた世界-内-存在は、個体と生の場との関係から生じる行動の機能概念をわれわれに伝えることになる。」(Buytendijk, 1956, S.13)

3) 「場の意識というものは、『知る』のではなく、『できる』

ということ、すなわち『私は～と思う』というような意識ではなくて、『私は～できる』という意識なのである。」(Buytendijk, 1957)。

4) 精神病理学者の木村敏は次のように述べている。「患者の変化を『野次馬』としての観察や理論に基づいて因果的に説明するのではなく、みずからゲームに加わることで、患者の動きを推測し、実際にそうなるかどうかを待ち受けること、患者に自由な差し手を許し、その不確定性を、自然法則(チェスの場合のルールにあたる)と両立させて医療の実現条件と考えること、これが治療者としてなによりも大切なことだろう。」(木村敏(2001),「ゲシュタルトクライス」,『木村敏著作集8』弘文堂, 326 ページ)

引用文献

- Buytendijk, F.J.J. (1956), *Allgemeine Theorie der Menschlichen Haltung und Bewegung*, Springer-Verlag.
- Buytendijk, F.J.J. (1957), "Das Menschliche der menschlichen Bewegung," *Der Nervenarzt*, H11,1-7.
- Buytendijk, F.J.J. (1958), *Zur Phänomenologie der Begegnung, Das Menschliche*, K.F. Keohler.
- Buytendijk, F.J.J. (1967), *Prolegomena einer anthropologischen Physiologie*, Otto Müller Salzburg.
- ボイテンディク; 大橋博司・斉藤正己訳 (1977), 『女性』みすず書房, 298-299 ページ。
- ボイテンディク; 濱中淑彦訳 (1995), 『人間と動物』みすず書房, 73-74 ページ。
- Christian, P. (1948), *Vom Wertbebtsein im Tun*, Stuttgart, Ferdinand Enke, S.21-22.
- ダンナー (1988), 『教育学的解釈学入門』171 ページ。
- 木村敏 (2005), 『関係としての自己』みすず書房 249-250 ページ。
- シュトラッサー (1978), 『人間科学の理念』新曜社
- 土屋弥生 (2017), 「生徒指導における身体能力としての教師の実践的指導力に関する試論」『桜門体育学研究』第52集, 35-46 ページ。

生徒指導における生徒観察能力としてのゲーテの直観

土屋 弥生¹⁾

I はじめに

教師の専門的力量を継続的に高めるためには、その能力に関する研究を欠くことはできない。佐藤（2015）によれば、教師の専門的能力は大学における準備教育（pre-service education）と学校現場における現職教育（in-service education）、そして準備教育と現職教育を接続する導入教育（induction）において開発されるという。これらの教育プロセスのなかでは、それぞれの段階に応じてさまざまな学びが求められる。

近年、教師の指導力不足が指摘され、「実践的指導力」の養成が求められているが、この実践的指導力についてはさまざまな見解が示されており¹⁾、その概念についてコンセンサスが得られているというような状況にはない。しかし、先行研究（有吉，2009；石田，2014；佐藤，2013；谷川，2009；時田，2009）を概観すると、「実践的指導力」が生徒や保護者などと直接関わる現場で発現される能力である点については一応の理解が得られていると思われる。

土屋（2017）は日常的に要求される教師の実践的指導力を人間と人間の「あいだ」での「交わり」（ヴァイツェッカー）²⁾において不可欠な身体性を基盤とした能力と捉え、その「あいだ」で求められる生徒指導のための実践的指導力についてフッサール身体学を用いていくつかの能力に整理し、検討している。土屋はそのなかで生徒指導の出発点として生徒を「見る」ことの重要性を指摘し、この生徒を「見る」能力を「生徒観察能力」と呼び、詳細に検討している。

土屋によればこの生徒観察能力とは、教師が感性的共鳴によって、生徒あるいは保護者の状況の意味構造を読むことができるという現象学的解釈学を基底に据えた実践的指導力であるので、「見る」あるいは「見抜く」という能力に裏付けられた解釈能力が問題にならざるを得ない（土屋，2017）。そして、実際の現場ではこの観察能力によって生徒指導における「目の付け所」が決まってくるという。しかし、土屋はこの論文のなかで観察能力に関する理論的な基盤とその方法論については検討していない。

本論考では、土屋（2017）の意味での生徒観察能力の理論的基盤とその方法論をゲーテ自然科学の視座から、とりわけ「モルフォロジー」の研究成果から検討することを企図するものである。本論考の考察を通して教師の日常における生徒指導の基盤が「観察」という観点から問い直されるであろう。

II ゲーテの自然科学思想

一般的にわれわれが知るゲーテ（J.W.v. Goethe, 1749～1832年）は、詩劇『ファウスト』や小説『若きウェルテルの悩み』あるいは旅行記『イタリア紀行』などで知られる文豪としてのゲーテであろう。しかし、彼は『著者は自らの植物研究の由来を伝える』のなかで自らの「自然科学」への情熱について次のように述懐している。「半世紀以上も前から、祖国でも、たぶんまた外国でも私が知られているのは詩人としてであり、場合によっては詩人として重んじられてもいる。しかし私

1) 日本大学文理学部

がひじょうな注意を払って、自然をその一般物理学的な、また有機的な現象のなかで理解しようと熱心に努力し、たえず、そして情熱的に、まじめな考察をひそかにつづけてきたこと、このことはそれほど一般には知られていないし、ましてとくに注目して考慮されたことはなかった。」(ゲーテ, 1980, 158 ページ) ゲーテの自然科学は「モルフロジー」(形態学)と「色彩論」に代表されるが、これらの研究成果についてゲーテ自身はひそかな自信をもっていたものの、世間からは詩人の趣味程度のもものと理解され、色彩に関するニュートンとの論争などから軽蔑と嘲笑の対象にさえされてきた(高橋, 1988, 4 ページ)。しかし、皮肉なことにそのニュートンを始祖とする物理学の泰斗ハイゼンベルク(Heisenberg, W. K.)やハイトラウ(Heitler, W. H.)によって、自然科学の危機が叫ばれ、ゲーテの主張した「生き生きとした自然科学」の評価が見直されることになる(ハイゼンベルク, 1988, 72-98 ページ; ハイトラウ, 1965, 30-48 ページ)。

ゲーテ自然科学研究の第一人者である高橋義人によれば、このような第一級の自然科学者からの声は「ゲーテ・ルネサンス」を引き起こし、今日ではゲーテ自然科学の思潮は、ディルタイの「形態学的解釈学」, 「ゲシュタルト心理学」, 現象学的精神病理学のヴィンスヴァンガー, 現象学的社会学のシュミッツあるいはゲーテ現象学の先駆者であるハンスリップスらによる「現象学運動」, カッシーラの「シンボル形式の思潮」などに明示的に、ないし含意的に影響を与えているという(高橋, 1994, 83-84 ページ)。これらの思潮は、ゲーテの自然科学に導かれて、近代自然科学が旗印とする因果決定論の超克を図り、従来の科学観のパラダイム転換を求めていることに共通の目標があると理解できる。このようなゲーテの世界観はわれわれの教育における生徒理解に大きな示唆を与えてくれる。

教育的現実において重要なことは、個々の子どもの個人的な独自性を把握することと年齢に特有の「独自の世界」を「理解」することである(ダンナー, 1988)。ボイテンディク(Buytendijk, 1956, Vorwort)の言をかりれば、生徒という人

間の本質を見失うことなく、多様な行動を示す生徒たちを全体的に把握するためには、現存在としての生徒の「生きた」(lebendige) 構造ないしは「現実的構造」(Wirklichkeitsstruktur) にしっかりと基礎づけられていることによって始めて、生徒の行動は十分に認識されることになる。したがって、自然科学が金科玉条とする客観性や因果律に基づいた生徒理解というのは、たとえそれらの知見が学問的にはどれほど重要だったとしても、その実践性の観点からは不十分なものとならざるを得ない。

このことをふまえて、以下、まずはゲーテ自然科学の要諦を見ていこう。

Ⅲ 認識方法論としてのゲーテの直観

ゲーテ自然科学の特徴として、その認識方法を指摘することができる。ゲーテは研究対象としての自然との関わりについて次のように述べている。「生き生きとした観察を心がけて自然に立ち向かおうとする人は、いざ自然との闘いにとりかかってみると、対象を支配しようとする強い衝動にばかり心を奪われてしまう。だが、それも長いことではない、やがて、彼のほうがかえって対象の力強さに圧倒されてしまい、対象の力の偉大さを認めるのも、対象の作用に敬意を払うのも、いたって当然のことだと痛感することになる。自然と人間とのこうした相互作用によく納得がゆくようになると、そこに現われている無限な、二つのひろがりにはすぐさま気づかざるをえない。つまり、ひとつ、自然という対象の側における存在と生成の多様性であり、ひとつは、観察する人間自身の側にあつて、自分自身の感受性と判断を、たえず新しい受容の仕方に、たえず新しい反応の仕方にむかわせ、限りなく人格形成を深めてゆく可能性である。」(ゲーテ, 1980, 41 ページ) だから、「われわれがある対象をそれ自身との関係および他の対象との関係において考察し、その対象を直接に欲求したり嫌悪したりしないならば、われわれは冷静に注意することにより、それについて、またその諸部分と諸関係についてまもなくかなり明確な理解を得られるだろう。われわれがこのような

考察をつづけ、いろいろな対象を相互に結合すればするほど、われわれの内部の観察能力はそれだけ多く訓練される。これらの認識を実際の行動においてわれわれ自身と関係づけることができるならば、われわれは賢明であると呼ばれるに値する。」(ゲーテ, 1980, 20-21 ページ) このように、ゲーテは自然を認識しようとしたときに観察を重視した。

ゲーテは旅の先々で「私はただひたすら歩きまわって、眺め、私の眼と内的な感覚を磨いている」(『旅日記』, 1786年9月21日)。「さらにいくつかの建物を見て、私の眼は見事につくり始められたところですよ」(『旅日記』, 9月25日)。「眼をもっているならば、ただひたすら見なければならぬ。そうすればすべて自ずから展開してくるだろう」(『旅日記』, 10月7日)と述懐している(高橋, 1988, 101-102 ページ)。

高橋が述べているように、この場合の「見る」ということが世界を対象化して「見る」ことではないことに注意しなければならない。「私はただひたすら歩きまわって、眺めている」ということは、「見るわたし」が歩行や視線の移動といった身体の運動によって、「見られている世界」のなかにますます深く入り込み、世界に対してわが身を開いているということを意味している(ゲーテ, 1984, 101-102 ページ)。

したがって、「ある物事をたんに眺めるだけでは、われわれは裨益されることはない。あらゆる熟視は考察へ、あらゆる思念は結合へと移行し、それゆえ、われわれは対象世界を注意深く眺めるだけですでに理論化しているといえる」(ゲーテ, 1980, 307 ページ) のだから、ゲーテ的な認識論は自然科学的な因果律に基づいた認識論とは一線を画していることは明らかであろう。しかし、このような観察は誰にでも出来ることではないことをゲーテは指摘する。このような観察を行なうためには、われわれにも準備が求められる。

「ドイツ人は、現実さまさま姿をとって現われてくる存在を集約して示すために、形態(ゲシュタルト)という言葉を用いている。この表現を用いれば、生動し変化するものが捨象され、いかえれば、相互に作用しあって全体を形成する

それぞれが固定され、他とのつながりを断って、一定の性格を示すことになる。

しかし、あらゆる形態、なかでも特に有機体の形態を観察してみると、そこには、変化しないもの、静止したままのもの、他とのつながりをもたないものは、ひとつも見出せず、むしろすべてが運動してやむことがないといわざるをえない。それゆえ、われわれのドイツ語が、生みだされたものや生みだされつつあるものに対して形成(ビルダング)という言葉を用いているのも、十分に理由のあることなのである。

したがって、形態学というものを紹介しようとするならば、形態について語ることは許されない。やむをえずこの言葉を用いる場合があっても、それは、理念とか概念を、あるいは経験において一瞬間だけ固定されたものをさすときに限ったことである。

ひとたび形成されたものも、たちどころに変形される。だから、多少とも自然の生きた直観に到達しようとするれば、われわれ自身が、この自然の示す実例をそのままに形成を行えるような、動的でのびやかな状態に身をおいていなければならない。」(ゲーテ, 1980, 43-44 ページ) われわれの主題である生徒観察の問題を考える際に、このような状態にわれわれがいるときにはじめて、ゲーテ的な観察の意図が理解されることを指摘しておかねばならない。そしてゲーテは、自らのこのような観察方法において「直観」の重要性を指摘している。

ゲーテのいう直観とは、じかに何かを感じ取るという意味での「直感」ではないとともに、前述したように近代自然科学の客観的な認識とも異なる認識方法である。高橋(1988, 156 ページ)は、ゲーテの直観を西田幾多郎の「行為的直観」として理解することの必要性を指摘している。「直観は何等かの意味に於て行為的ならざるはない。単に受動的に見ると言ふ如きことは直観ではない。行為的ならざる直観はなく、直観的ならざる行為はない」(西田, 1965, 72 ページ)。しかし「直観」と言っただけでは、単なる受動的静観と同一視されかねないので、西田は「行為的直観」と唱えることによって、つねに行為とともにある直観の実

践的性格を強調した（高橋，1988，156 ページ）。つまり，ゲーテの直観は主観や思考だけではなく感情も含まれるとともに，身体的なはたらきかけをも，つまり直観的な総合的把握を可能にする「身体的能力」であることを理解しなければならない。

さらに，ゲーテの直観の特徴について見てみよう。

IV 対象的思惟

ゲーテの直観を理解しようとするとき，忘れてはいけなのが「対象的思惟」との関係である。彼は自身の直観について次のように述べている。「私の思考が対象から分離せず，対象の諸要素，つまり直観されたことがらが私の思考の中に入り込み，これによって緊密に浸透され，私の直観それ自体が一つの思考，また私の思考が一つの直観である。」（ゲーテ，1980，p.15）「現象というものは，観察者と別箇に存在しているのではない。むしろそれは観察者の個性と絡み合い，纏れ合っている」（ゲーテ，1984，104-105 ページ）のだから，ゲーテの直観は現象のなかに浸されながら，観察し思考するのである。このような自身の思考方法論は「対象的思惟」と呼ばれている。蛇足ながら付言すれば，この対象的思惟は現象を自分の向こう側において，客観的に見るという意味での「対象的」ではないので，現象に即して働くという意味で「即・対象的思惟」と呼ぶことができる思考方法である。

ゲーテはこのような思考方法を駆使して，自らの自然科学研究を進めていくことになる。その結果，到達したのが「一」でありながら「多」であり，「普遍」であり「特殊」である「根本現象」（Urphänomen）である（高橋，1988，141-154 ページ）。「万物はことごとく次第次第により高い規則や法則へと包摂されてゆくが，これらの規則や法則は語句や仮説によって悟性に開示されるものではなく，現象によって直観に開示されるのである。われわれはこれを根本現象（傍点，引用者）と名づけることにしたい。なぜなら，（「根本」とあるごとく）現象のなかにはこれを超えるものはありえないし，にもかかわらず（「現象」とある

ごとく）さきにわれわれが経験的なものから根本現象へと上がってきたように，根本現象から日常的な経験のごくありふれた事例へ一段一段降りてゆくことも完全に可能だからである。」（ゲーテ，1984，84 ページ）

根本現象は，あらゆる現象がそこから始める根本的な現象である。つまり，あらゆる経験的現象はここからはじまるのである。そして，その経験的現象がさまざまな有機体の創造に適用され，あらゆる有機体の典型とされるのが「原形」（Urbild）である。原形を典型としたとき，あらゆる有機体はこの原形の「メタモルフォーゼ」したものと解される。つまり，具体的な有機体とは，原形が内からあるいは環境からのさまざまな作用によってメタモルフォーゼしたものである。このことは，具体的な有機体とは，原形の具体的表現と換言することができよう。

V メタモルフォーゼと原形

ここではまず原形とメタモルフォーゼについて，ゲーテ・モルフォロジー研究の第一人者である三木成夫にしばらく説明してもらおう。

「ある人の顔がいつもと少し違っている，ということが分かるその理由はなにか，と尋ねられたとき，われわれはいったいなんと答えることができるであろう？そこでは要するに，日常の接触を通して，いつの間にか体得させられたその人間の“いつもの顔”というものが，無意識の基準に置かれている，と説明するよりないであろう。それではこの“いつもの顔”とはいったいどんなものか・・・？

われわれは日常，ある特定の人間とはたえず顔を合わす。たとえば，家の中では，親は子供の顔を，子供は親の顔を，また夫婦はたがいに相手の顔を，時には長い歳月にわたって，それも二六時中眺めつづけるということも起りうる。ある時はほとんど無意識に，あるいは，ただぼんやりと，しかしまたある時はひどく意識して，さらには息をこらして・・・考えられるありとあらゆる顔つきに接することになる。たとえば機嫌のいい顔，わるい顔，嬉しそうな顔，悲しそうな顔にはじま

り、あまり見ることのない歓喜と絶望そして忘我と虚脱のそれから、ついには、めったにお目にかかれない激情の爆発した状態にいたるまで、それはおそらく枚挙に暇がないことであろう。こうして、長い歳月をかけた不断の接触を通して、そのような色とりどりの顔つきを眺めながら、やがてわれわれは、いつとはなく、相手の顔貌のもつひとつの“かたち”というものをしだいに根強く体得することになる。それはいってみれば、われわれの肌を通して肉体の奥深くにまで滲透し、もはや抜き取ることできぬほどに根をおろした、まさにそのようなものと思われる。したがってそれは、たとえばひとたびその相手から離れた時たちまちひとつの「形象」として色鮮やかに眼前に浮び上り、もはや振り払うことのできない、そのようなものとなる。このいわば“憶裡の”形象こそ、その人間の根源の形象、すなわちここでいう「原形」そのものとなることは、いうまでもないであろう。ひとびとはこれを“おもかげ”と呼ぶ。

ところで、こうした“おもかげ”つまりその容貌の「原形」というものは、考えてみれば、その人間だけしかもたない、したがって、他人のそれとは峻別されるまさに独自の性格をもったものであるが、ここでは“らしさ”を挙げるだけで充分であろう。その容貌の原形とは、そのひと“らしさ”をいったもので、はじめに挙げたいつもの顔というものも、要するにそのひと“らしい”すなわち原形そのものであることがうかがわれる。

こうしてわれわれは周囲のひとびとの色とりどりの原形をいつの間にか体得し、それによってそれぞれの人間のその時々顔色を判別する一方、ひとりひとりを間違いなく識別し、時にはすぐにその変装を見破ったり、あるいは幼児の顔写真をいい当てたりすることができるようになる。いわゆる“個の識別”とは、以上のような原形体得の性能を抜きにしては、考えることのできないものと思われる」（三木、2001、236-237ページ）。このような三木の「おもかげ論」は我々の生徒指導における生徒理解に対して示唆的である。日常、教師はさまざまな生徒のさまざまな表情を目にする。時に生徒は、教師がそれまで目にしたことの

ないような表情を見せるときがある。怒りを爆発させている表情、深い悲しみに打ちひしがれている表情、これらすべてその生徒自身なのだ。しかし、教師はそのいつの時も生徒を見失うことはないだろう。それは教師が生徒の「おもかげ」を把握しているからにはほかならない。

さらに、ゲーテ・モルフォロジーの思想に大きな影響を受けたディルタイ (Dilthey, W.) は、人間の認識についての論考のなかでゲーテの原形、メタモルフォーゼ論について取り上げている。高橋によれば、ゲーテが自然を原形とメタモルフォーゼのあいだに見ていたように、ディルタイは人間の精神を統一と変容のあいだにおいて捉えていたという (高橋、2001、196-205 ページ)。高橋によれば、ディルタイは人間の世界観にはいくつかの類型があると考え、この類型をゲーテの原形になぞらえ、世界観の諸々の類型を探し出し、その形成の合法則性を認識することを探究していたという。さらに、世界観のみならず、人間の生にもいくつかの類型が存在すると考えていたという。

ディルタイは『個性の研究』のなかで、人間の生の類型について論じている (高橋、2001、196-205 ページ)。それによれば、人間の個性化を支える原理は、一なる生 (Lebenseinheit)、類型、発展の三つであるという。人間の本性がいかに同種で同形的であるとしても、個々の人間の個性は他と異なる一であり、特殊である。しかし、その特殊な個々の人間もまたいくつかのタイプに属しており、この一なる特殊と類型という一般のあいだにあるのが「発展」、すなわちメタモルフォーゼの概念である。たとえ同一の類型に属している人々がいても、彼らは各自が生きる環境に対応して異なる個性を形成する。このゲーテ・モルフォロジーを下敷きとしたディルタイの人間の類型論はわれわれの生徒指導論に大きな示唆を与えてくれる。

実際の現場の生徒たちは、一人ひとりがそれぞれに多くの面を持っている。そして、生徒たちは時々刻々と変化し続けている。例えば、教師の前では礼儀正しく模範的な行動をとっている生徒が、SNS など生徒同士のコミュニケーションの

中でトラブルを起こしていたり、また、普段はあまり目立たないおとなしい生徒が、学校行事の少人数のグループ活動の際に思わぬリーダーシップを発揮したりすることも、学校生活の中ではしばしば見られることである。同じ生徒でも、場面や人間関係によって見せる表情や行動の様子は大きく違うのだから、生徒指導の方法にある決まったかたちがあるとは考えられない。また、生徒指導をおこなう上での規則やその運用についても、状況に応じて検討していく必要があると言えよう。

生徒一人ひとりも、そのまとまりであるところのクラスのありようも常に変化し続けており、その変化を念頭においた上での効果的な生徒指導が求められている。変化し続けているからといって、生徒自身が分裂してしまったり、クラス自体が崩壊してしまったりするわけではなく、一つの人格、一つの集団としてのまとまりを保持しつつも、人間や集団が日々その在り方を変容させていくことは不可避である。まさに生徒指導とは原形とメタモルフォーゼの緊張関係なかの出来事といえるのではないか。生徒指導がおこなわれる場面では、指導をおこなう教師自身が変容について敏感に対応し、指導対象である生徒や集団について固定的に捉えることがないようにする必要がある。つまり、教師自身にもメタモルフォーゼが求められるのである。

次にこのような「一」であり「多」である生徒や集団の変容を把握するための観察方法論を見ていきたい。

VI 生徒理解の方法としての本質直観

ここまでゲーテの自然科学の方法論を検討し、原形とメタモルフォーゼという概念を生徒理解に適用するための基盤を見てきたが、実践においてはゲーテ的思考をどのようにして、実際の指導で用いればよいかという方法論にふれなくては意味がないであろう。しかし、ゲーテは対象的思惟という認識方法を提示してはいても、自らの方法論の手続きについてはまとまって示してはいない。そこでゲーテの方法論を考える上で、参考としてフッサール現象学における「本質直観」

(Wesenserschauung)を取り上げてみたい。

ゲーテとフッサールの関係については、L. ヴィンスヴァンガーが『人間の現存在の根本形式と認識』で、ゲーテの根本現象とフッサールの本質直観の関係については、J. ケーニヒが『直観の概念』のなかで検討している(高橋, 1992, 80-93ページ)。高橋が指摘しているように、ゲーテはあくまで自然とはあらかじめ与えられた世界であり、人間の身体や眼はこの世界のなかに位置づけられているという「自然内存在」の立場をとったが、フッサールは「超越論的還元」によって「自然的態度」を判断中止して、この世界がどのようにして構成されるのかに迫ろうとした。したがって、ゲーテの自然科学を現象学と捉えることには大きな隔たりがある(高橋, 1988, 135-136ページ)。しかし、ゲーテの「自然」とフッサールの「生活世界」の究明はともにこの世界の本質をその経験から読み解こうとした試みであることは同様である。また、その世界に迫る姿勢はゲーテが「動的で伸びやかな状態」による「直観」を、フッサールが「現象学的態度」によって「本質直観」を用いたことはかなり似たような道歩みをしているといえてよいであろう。前述したように、ゲーテは自らの直観方法について詳しくは述べていない。そこで以下では、ゲーテ的直観を念頭に置きながらフッサールの「本質直観」について見ていこう。

フッサールは『経験と判断』の第87節以降で現象学の本質直観の手続きについてまとめている。

フッサールの本質直観分析は三つの段階から成っている(フッサール, 1977, 328ページ以降)。第一段階は「変更作用の多様性を生産しつつめぐりあるく段階」である。この階層では、個別的な経験による偶然性を排除するために、まず直接の経験対象ないし空間的対象を「任意の見本」として、さらにその見本に本質把握のための指導的役割を担う「目標像」の性格をもたせて、無限にひらかれた多様な変項像を生みだしていくための出発点とする。つまり、われわれはある事実を、純粋な空想のなかで変形するための目標像とみなす。それは自由な変更の行使のなかで、新しい再生像や類似像が得られるが、それらにはそれぞれ

の差異とは無関係に絶対的に同一の内容が自然に一般の本質として浮かびあがってくる（フッサール、1977、328-329 ページ）。このように第一階層では、積極的に空想をはたらかせて自然に得られた目標像に自由変更（Freie Variation）を加えることと任意性が中心的な機能をはたしている。

次の第二段階は、「持続的なかさなりあいのなかで、対象を統一的に結合する段階」である。

第一段階では自由変更作用と任意性意識によって捉えられる再生像がどのようにして捉えられるのかといった点については関心が向けられていない。この段階では「多様な作用にもとづいて（ないし、現実に直観される変項をともなつて構成される、ひらかれた変更作用の過程の土台のうえに）、一般者を形相として本来的に洞視するという高次段階の作用がうちたてられる」（フッサール、1977、330-331 ページ）。つまり、

似たものから似たものへいう移行のなかで、任意の再生像は登場の順序にしたがって重層的にかさなりあい、純粋に受動的に総合的統一へともたられされる。そこで統一された再生像のすべては、それぞれに変形されたもの、つまり個別の像としてあらわれるとともに本質的な「一般者」としてあらわれる。こうしたかさなりあいの進行のなかではじめて、個別の像は合同なものとなり純粋にそれだけとりだして直観されるようになる。いいかえれば、同じものは同じものとして受動的にまえてもって構成される（先構成）ものなのである。

最後の第三段階は、差異との対比のうえで合同なものを取りだし能動的に同定する段階」である。「多様な変更作用のかさなりあいの過程にある合同には、他面でさまざまな差異がむすびついている。たとえば、あたえられた赤い色から任意の他の赤い色へとつきつぎにうつっていくとき、-じっさいにその色をみるにせよ、「空想のなかで」色としておもうかべるにせよ-任意の像の変動のなかで赤という合同な本質が必然的な共通物としてえられる一方、かさなりあいのなかで一致しないでさまざまにはみだす部分がたがいに対立しつつ浮かびあがってくる。したがって差異は同一の共通物たる本質とのからみあいのなかでしか理解されない。差異とは、多様な対象の重層構

造のなかで、そこにあらわれる合同の統一へともたられされないもの、したがって、本質をみえなくするものである（フッサール、1977、334 ページ）。第二段階では、受動的に「先構成」される像のほうでひとりでのまとまったり、重なったりしてくる機能が中心であったが、第三段階では、「先構成されたもの」を能動的に直観しつつ反省し同定する、つまり本質を観取する段階とまとめることができるであろう。この段階では像を自らの能動性をもって得ていく機能が認められる。

以上の考察をふまえれば、ゲーテ的直観と類縁性のあるフッサールの本質直観分析は、われわれの生徒理解の方法論に大きな示唆を与えてくれることは明白である。

これまでの議論を理解するために、ここで筆者が教育現場でおこなった生徒指導事例について挙げてみたい。

筆者はある年の4月に高等学校に入学してきた生徒Aの担任となった。Aは緘黙傾向が見られる生徒で、保護者からの情報によると小学校でも中学校でも周囲の人とほとんど話をするとはなかったとのことであった。こちらからの質問に対しては、頷いたり、うつむいたりするだけで、言葉で応答することがない。Aは質問されると不安な表情を浮かべ、依存心が高い生徒に見えた。一対一で対峙しても、結局はAからA自身の思いや状況について、言葉として語られる情報はほとんどない。普段の教室においても、周囲の友人と言葉を交わすことはほとんどなく、生徒たちもAとのコミュニケーションに苦慮している様子が見られた。筆者としてははじめ、Aは自分の意志を言葉にすることがそもそもできないのだろうか、人間関係を構築できないコミュニケーションの障害をもっているのだろうか、もしかするととても内向的で他者との関わり自体を拒絶しているのだろうか、などとAという生徒の在り方について「自由な空想」を巡らせていた。

学校生活を重ねていく中で、Aの学習面についての特徴もわかってきた。Aのノートを見ると、とても力強い文字が記されており、授業中の表情は真剣そのもので、コミュニケーションの消極性とは異なり、学習には前向きな姿勢が見られた。

Aの保護者に家庭での様子を聞くと、家族とは話をする事ができ、学校での様子も母親には詳しく話しているとのことであった。筆者はAについて、おそらく周囲への関心そのものが失われているわけではなく、むしろ言葉を介したコミュニケーションをおこなわない分、周囲の動きに敏感な面があるのかもしれないと思うようになった。

入学して1か月ほどたったある日の放課後、Aは当番の生徒たちと一緒に清掃をおこなっていた。ふざけていた数名の生徒たちがバケツの水を倒して教室の床は水浸しになってしまった。ふざけていた生徒たちは、自分たちの行動を反省する様子もなく、水浸しになった教室をそのままにして出ていったので、筆者はこの生徒たちを呼び止めて廊下で注意していた。そのとき教室に残ったのはAを含めた3人の生徒であったが、A以外の2人は、「こんなに床を濡らして、どういうつもりだ。なんであいつらが床を拭かずに私たちが拭かなきゃならないの?」と怒って文句を言っている。そのときAは、水浸しになった床を黙々と一人で拭きはじめた。文句も言わず、床を拭くAは強い意志を持って、自分一人でこの事態を収束しようとしているかのように見えた。文句を言っていた2人の生徒は、黙々と床を拭くAの姿を見て、いつのまにかAと一緒に床を拭き始めていた。Aは言葉を発することはなかったが、その行動によって周囲の雰囲気は瞬く間に変わってしまった。ふざけていた生徒たちも教室内に戻り、真剣に床を拭いている3人の生徒のまなざしにさらされて、「ごめん、ごめん。ふざけちゃって。」と自分たちから謝った。日頃のAの学校生活からはあまりうかがえないAの一面を見ることができるときごとであり、筆者はAについて新たな理解をすることになった。まさに筆者は、日常の生徒指導のなかで行なわれていた「自然な連合」や「自由な空想」によってAという生徒が見せる多様な姿を通して、筆者自身が描いていたAという生徒像から「ずれたり」「重なったりする」ことによって生じて来るAをそこに発見したのである。

これを契機にその後、意図的にAを見てみると、Aは入学当初の印象では、意志が薄弱で周囲に関心のない生徒にも思えたが、このできごとを通して実はAの内面には多くの思いが生じており、表現できてはいないが強い思いをもっている生徒だということがわかった。ただおとなしく、黙り込んで、何も感じずにじっとしている生徒ではなく、むしろ内面に豊かなパトスの営みを秘めている人物なのではないかという生徒理解にたどりついた。まさに、先構成されていたA像は、自覚的、能動的に反省されAという生徒の原形にたどりついた。

教師には、生徒の内面に起きている「目には見えないもの」の動きを読み取ることが求められる。言葉を介したコミュニケーションが成立しないAのような生徒の場合には特に、言葉以外のことから多面的に生徒理解を築いていく必要があり、その場合、本質直観を用いた現象学的反省分析が不可欠である。Aのような生徒ではなく、多弁で言葉としての情報が多い生徒の場合であっても、その言葉がそのままの意味であるとは限らない。いつもどんな生徒の場合でも、生徒理解においてはそのありようについて修正と変更を加えていくことが求められる。

Ⅶ おわりに

本論考は生徒観察能力の理論的基盤とその方法をゲーテ自然科学、とりわけ「モルフォロジー」の研究成果にそれを求め検討してきた。本論考では、まずゲーテ自然科学の思考形式が検討され、その思考形式が「直観的方法」を採用することが示された。そして、この「直観」によってわれわれは生徒の「根本現象」に到達し、そこから生徒それぞれにおける経験的事象を「原形」と「メタモルフォーゼ」の関係として理解できることが示された。そして最後に、ゲーテ的直観方法と親和性の高いフッサールの「本質直観分析」が取り上げられ、生徒観察の実践における理論的基礎が確認された。

注

- 1) 教員に求められる資質・能力としての「実践的指導力」は、平成9年教育職員養成審議会の答申に抽象的に掲げられており、その能力の構造分析は端緒についたばかりである。今後、さまざまな観点からの検討が進められると考えられるが、本論考では実践的指導力を授業などのさまざまな学校での活動を成立させる基盤的能力と位置づけて検討している。
- 2) 医学的人間学の創始者であるヴァイツェッカーは、その著『病と人』（木村敏訳；220ページ）のなかで患者との治療関係について次のようなことを述べている。医者は概念を用いることで患者の病気を認識し、治療する際にわれわれが交渉する対象を掌握することができる。掌握するということかたちで把握することによって、客体／客観のなかにある主体／主観との出会いが可能となる。それは主体／主観を含んだ客体／客観との交渉である。病気を認識し、説明することは「客観的」であって、患者を医者から遠ざける。これに対して把握は患者との交渉／交わりである。それは患者を掌握するという仕方です。医者の中に引き込み、患者を医師と一緒に変化させ、変容させ、形成する。

引用文献

- 有吉英樹（2009）、「実践的指導力の育成を目指す教員養成教育のあり方－岡山大学教育学部の場合－」『岡山大学附属教育実践総合センター紀要』第9巻，73-82ページ。
- Buytendijk, F.J.J. (1956), *Allgemeine Theorie der Menschlichen Haltung und Bewegung*, Springer-Verlag. Vorwort.
- ダンナー（1988）、『教育学的解釈学入門』玉川大学出版部，171ページ。
- フッサール（1977）、『経験と判断』河出書房新社。
- ゲーテ（1980）、『ゲーテ全集』第14巻 潮出版社。
- ゲーテ（1984）, 高橋義人編訳『自然と象徴』富山房。
- ハイトラー（1965）,『科学と人間』みすず書房, 30-48ページ。
- ハイゼンベルク（1988）,『自然科学的世界像』みすず書房, 72-98ページ。
- 石田真理子（2014）, 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号第2号, 209-225ページ。
- 三木成夫（2001）,『生命生態学序説』うぶすな書院, 236-237ページ。
- 西田幾多郎（1965）,「論理と数理」,『西田幾多郎全集』岩波書店, 72ページ。
- 佐藤学（2015）,『専門家として教師を育てる』岩波書店, 168-172ページ。
- 佐藤仁・樋口裕介・吉田茂孝・岡花祈一郎（2013）,「実践的指導力をめぐる教員養成研究の新たな研究視覚の模索－教育方法学, 特別支援教育, 保育者養成の議論を手がかりに－」『福岡大学研究部論集B6』, 61-75ページ。
- 高橋義人（1988）,『形態と象徴』岩波書店。
- 高橋義人（1992）,「形態学的思考から新しい知へ」『現代思想』, 80-93ページ。
- 高橋義人（1994）,「世紀末転換期におけるゲーテ・ルネサンス」『現代思想』, 83-84ページ。
- 高橋義人（2001）,「ゲーテとデイルタイーその精神的な親縁関係」『デイルタイと現代』法政大学出版局, 196-205ページ。
- 時田詠子（2009）,「教員養成課程における「実践的指導力」のとらえ方に関する一考察－当事者の捉え方の違いに着目して－」『早稲田大学大学院教育学研究紀要』17号-1, 249-259ページ。
- 谷川至孝（2009）,「教員養成の一環としてのインターンシップ－佛教大学の事例を参考にして－」『佛教大学総合研究所紀要』第16号, 53-69ページ。
- 土屋弥生（2017）,「生徒指導における身体能力としての教師の実践的指導力に関する試論」『桜門体育学研究』第52集, 35-46ページ。

リズムダンスのサイドランジ学習過程における動感レベルと その内容に関する例証分析

—保健体育科教員の養成課程における学習者を対象として—

吉田 明子¹⁾

I はじめに

1 学習対象としての「現代的なリズムのダンス」

中学校のダンス授業において採択率の高い「現代的なリズムのダンス」が導入される契機となったのは、アメリカのサウスブロンクス地区発祥のヒップホップ文化から派生した、総称してストリートダンスと呼ばれるダンスが日本に根付いたことにある。このストリートダンスは、主にアップとダウンのリズムを用いたステップやオリジナリティのある動きで表現されている。我々は、メディアでこうしたダンスを目にする機会が増えてきたため、ダンスを身近に感じるが増え、見る目が育ってきているといえる。しかし一方で、日本人にはあまり馴染みのなかったファンク音楽特有のタメやグルーブ感のあるノリの良いリズムを基調とすることから、音楽のリズムと動きのリズムを合わせてダンスをすることに慣れない教員も多く、一般社団法人ダンス教育振興連盟 (JDAC) では、「教員・超初心者向けレッスン」として、「できなくて当たり前」をコンセプトにダンス未経験の教員のみを集めた研修会を行っている (一般社団法人ダンス教育振興連盟, 2018)。

中学校・高等学校におけるダンスには「創作ダンス」「現代的なリズムのダンス」「フォークダンス」の3領域があり、三浦と矢島 (1992) によると、「現代的なリズムのダンス」は「リズム・非定形型」に分類される。「創作ダンス」は「イメージ・非定形型」に分類され、この「イメージ」には、無限の表現の可能性があるため、指導者が全ての動

きを指導するのではなく、生徒から引き出すことを重視した研究が盛んに行われてきた。両者は型をもたない自由なダンスという点で共通の特性を持つが、「創作ダンス」は「イメージと動きとの関係」、 「現代的なリズムのダンス」は「音楽のリズムと動きとの関係」に工夫の視点があることが違いである (村田と松本, 2004, p.25)。「現代的なリズムのダンス」は、音楽のリズムと動きのリズムの関連が特に高いダンス領域であり、「リズムにのって踊る」ということ自体は自明であるが、「リズムにのる」という行為の動感構造を捉えた教育指導の研究は、それほど盛んではない。

内山 (2007) は、高校生を対象とした「模倣」を用いたリズムダンスの授業実践において、「創作ダンス」の授業よりも、リズムにのること、獲得すべき技術があることが生徒側にとっての長所であったと考察する一方で、動きかたを身につけ「自然な優美さ」 (マイネル, 1998) をもつ踊りに磨き上げるには相当の時間を要するという。つまり、このような結果は、目に見える手本の動きを模倣することができていても、その動きに含まれている動感リズムの習得や理解にまで至っていないかという点に課題が残ったということを示していると解することができよう。

2 動感リズムとは何か

そもそも「リズムにのる」という行為のためのリズムとはどういった概念をもつものなのか。音楽のリズムはメロディーと並んで音楽を構成する基本概念であり、生物学の領域においては日周り

1) 日本大学文理学部

ズムや月周リズムが動植物の生態や人間の生活に欠かせないリズムとして論じられる。運動学的視野のもとに動感リズムを最初に論じた先覚者であるボーデ (1962) は、人間の有機的なリズムカルな動きの直感的理解のもとに「リズム体操」を提唱し、人間の運動におけるリズムカルな運動形態として、弾力的な上下運動における“はずみ”と水平方向や垂直方向の往復運動や円運動における動的な“振動”をリズム運動と位置づけ、これらを訓練することによって、スポーツや運動に展開させようとした。ボーデの理論のもとに動感リズムの知覚化を課題としたハネブート (1956) は、師範を見て模倣したり、伴奏や号令に合わせて同調して動くなどの方法で機能的に動感リズムの知覚を促す指導法とリズムカルな運動志向性の知識を通して、合理的かつ理論的に動感リズムの知覚を促す指導法を提示した。

これらの運動論に対してマイネルは、動感リズムの概念を「力動・時間的構造、流れるような緊張と解緊の交替」と定義し、その意義は「神経系や筋系の経済的な活動のしかたを保証するというところにある」とした (マイネル, 1981, pp.188-189)。さらに、個々の運動経過の動感リズムを把握するということは、行われた運動の力動的経過の構造的認識を推し進め、運動全体の構造的認識を促すだけでなく、指導者側の指導実践や指導方法にも大きく寄与するとして、リズムとタクト (拍子) の差異を用いて、その方法的意義を強調した。一般に、タクトは人為的で機械的な分節であり、人間の生命の側にあるリズムとは相反するものとして二元論的に把握されるが、マイネルは、タクトをリズムの対立物としてとらえることなく、動感リズムの能力を高める訓練方法としてタクトの指導方法的意義を認め、とりわけ初心者やリズム能力が乏しい学習者への有効な指導手段の一つに位置づけた (マイネル, 1981, pp.172-175)。

こうした動感リズムに関する論議から、人間のもつリズム認識の能力開発がスポーツや運動に不可欠であることが理解できる。スポーツや運動における動感リズムの把握は、人間が自己の体験した運動内容を意識化することができると同時に、

「他者の運動の力動的経過をとりこんで認識する運動共感能力を保持し、発達させることができる」という可能性に満ちているのである (吉田, 1990, pp.99-100)。

3 「リズムにのる」ということ

ダンスにおける「動きのリズム」は、時間のリズム・空間のリズム・力性のリズムの3つの観点の掛け算であり、調和したリズムであるといわれる (大町, 1991, p.89)。しかし他の運動領域に比してダンスは、音楽との融合によって成り立つため、「動きのリズム」だけではなく「音楽のリズム」という聴覚的なリズムも同時に存在することとなる。宮本 (2011) は、この2つのリズムが個々に知覚されるのではなく、「『音楽のリズム』と『動きのリズム』とが互いに共調することによって、新たに生み出された“リズム”こそ、時空間芸術としての特性をもつダンス・舞踊における“リズム”である」としている。さらにこうした概念に基づき、「リズムにのれている」場合と「リズムにのれていない」場合の動感構造の違いについて、「リズムにのれている」場合は、運動者自身は「自らの『動きのリズム』だけでなく、『音楽のリズム』も生み出しているような感覚をもっている」ことを明らかにした。つまり、そこでは音楽を「聴く」ということに関する「能動的—受動的な関係」と動きを「生成する」ということに関する「能動的—受動的な関係」において相即が保てるようになり、とりわけ受動的志向性として「動感メロディー」を支えている「音メロディー」が、能動的志向性として意識の表面にあらわれることによって「リズムにのる」という現象が可能であったという。このような動感メロディーと音メロディーの関係性は本研究に示唆的である。

II 本研究のねらいと研究の方法

1 本研究のねらい

本研究では「現代的なリズムのダンス」の学習内容の一つとして、ダウンのリズムを中核とする「サイドランジ」というステップにおける動感形成過程に着目する。人間の運動を「可視的に確

認でき、変化の連続としてとらえることのできるそのときかぎりの一過性の現象」(吉田, 1990, p.88)と捉える現象学的運動分析を用いて、中学校・高等学校の教員を目指す養成課程の学生たちがサイドランジの動きのなかで、ダウンのリズムをどのように理解しているのかについて学生の自己観察記録から考察する。

教員養成課程の年限は、自己がその運動を獲得していく過程を自覚的かつ客観的に体験できる重要な期間である。本研究における自己観察記録による学習者自身の創発能力の把握は、自身が指導者になった際に必要な能力を習得する一助となることが期待できる。

2 動感構造を把握するための現象学的運動分析

1) 現象学的運動分析の方法

本研究の目的を達成するためには、まずサイドランジに関する構造分析が不可欠である。なぜならば、授業の目的を達成するためには、授業実施者による当該運動の構造分析による動感把握が不可欠の前提となるからである。朝岡(2014)によればこの分析の目的は、「特定の習熟段階で、いくつかの構成部分に分節化された全体として形づくられた運動感覚意識」、すなわち「動感図式」の成り立ちを明らかにすることにあるという。このためには、一定の習熟段階で当該の運動をマスターしている人による自分自身が運動している時に感じ取れる動感意識の全体像を把握するところから出発する。この構造分析は現象学の「本質直観」によって行なわれ、手続きとしては①自由変更、②先構成、③能動的観取の三段階によって組み立てられる(フッサール, 1975)。

本研究ではこのような現象学的運動分析の考え方をふまえた上で、筆者自らの運動経験に厳密な反省分析を施すことが目指される。自らの運動経験を再想起しながら追体験し、それを分裂した自我によって構成される「反省される自我」によって慎重に検討する態度、つまり現象学的態度が貫かれることになる。

2) ダウン動作とサイドランジの動感構造分析

前述した現象学的運動分析の結果、ダウン動作

については、次のような動感構造が取り出された。

音楽やダンスで使用される拍(=ビート)を「1 and 2 and 3 and 4 and 5 and 6 and 7 and 8 and」と表記すると、ダウン動作は、数字(=オンカウント)の時にアクセントをつけて体を下げ、裏拍である and(=エンカウントまたはエンドカウント)の時に体を上げる動作である。まず足を肩幅程度に開き、ダウン動作に入る直前(ひとつ前のカウント=8 andのand)で背中をまっすぐに伸ばすと共に軽く胸を張り、顎を引くようにして準備をする。これが「軽い緊張の起こる準備動作(アフタクト)」である。次に、重力を吸収しながら膝を曲げる。この動きに促されるように腰を落としながら背骨を下から一本一本を丸くしていき、その際、特にみぞおちはえぐられるようにする。この時自然と顎は軽く前に出ている。そして、補助的動作として、体が下がるタイミングに合わせて肘を軽く外に開くように曲げる。これらの一連の動作を一つ前のカウント(8 andのand)から、次のカウント(1 andの1)で到達できるようにする。到達した時の動きは、落下する動きをある程度でとどめるような感じで、膝を曲げ、背中のみぞおちをえぐられるような丸みを帯び、顎は軽く前に出て、肘は外に張るように開いている。この時の力動的経過は、オンカウントでアクセントをつけることから、力動性として「緊張」の特徴をもつ。ただし、全身を緊張状態にするのではなく、体幹部とくに腹はグッと力を入れるように緊張を帯びるものの、その他の部位はなるべく脱力している。これが「最も強い緊張の起こる主動作(アクセント)」である。次は、下げていた体を首の付け根から引っ張られるように元の立った姿勢に戻していく。この時の力動性は「解緊」の特徴をもち、主動作で発する力よりも弱い力で、膝の伸びに伴って上半身が徐々にまっすぐ伸びて背中が僅かに反るようにする。脱力した状態でなめらかに元の姿勢に戻すことが重要であり、準備動作のピンとした緊張感のある背中への伸び方よりも楽なところを到達点とする。これが「解緊状態を示す終末動作(アプタクト)」である。ダウン動作は、最初こそ3局面の構造であるが、その後は、終末動作と準備動作の局面融合が起こる。終末動作を

準備動作の到達点よりも低く設定することで、波が生まれる。こうして繰り返される緊張と解緊の不断の律動的な変換のなかに、ボーデの言う「リズム現象」が認められるようになる。逆に、ダウン動作が展開されるなかでとくに裏拍の動作で「かど」が現れると、流動はうまくいっていない」（マイネル, 1981, p.213）ということになる。

次に、こうしたダウンのリズムを中核とするサイドランジを分析した結果、次のような動感構造が取り出された。サイドランジは、前述したダウン動作で出現するダウンのリズムをとりながら、重心を真ん中にしたまま左右の足を片足ずつ横に出して戻すステップである。準備動作は、前述したダウン動作と同様である。主動作もダウン動作と同様であるが、2点の動きが追加される。1点目は、重力を吸収しながら膝を曲げる時に、左足に体重をのせて右足を滑らせるように斜め後ろに出すこととそれに付随して右足を出しやすくするために軸足となる左足の踵を右に滑らせて、右足と左足の向きを平行にすることである。2点目は右足を滑らせる時に、体の向きを正面から斜め左に向けることである。これらの一連の動作を一つ前のカウント（8 andのand）から、次のカウント（1 andの1）で到達できるようにする。終末

動作もダウン動作と同様であるが、2点の動きが追加される。1点目は、滑らせた右足を戻すこととそれに付随して軸足となる左足の向きおよび体の向きを正面に戻すことである。2点目は、戻った時に体重を左足から右足に移し、左足を滑らせるように斜め後ろに出すという次の動作の準備をすることである。

本研究が対象とした振付は、このサイドランジをゆっくりの速さで右1回・左1回、倍の速さで右1回・左1回・右2回という流れで行った。前述のとおりダウン動作とサイドランジの動感構造が取り出されたが、本研究においては、さらにもう一つ新たな動感構造が存在することが示唆できる。その理由は、サイドランジを倍の速さで行う場合に、動きの振動を調整する動感が必要となるためである。倍の速さで行うサイドランジは、ゆっくりの速さで行うサイドランジの体の軌道通過をそのまま再現して音楽に合わせようとすると、動きの遅れや音楽への遅れが生じたり、動きを急ぐあまりに不要な「緊張」の力動性が現れる。そのため、動きの振動を小さくして流動性を保つ動感が必要である。これまで論じたサイドランジの動感構造と動きの振動について図式化すると、図1のように示すことができる。

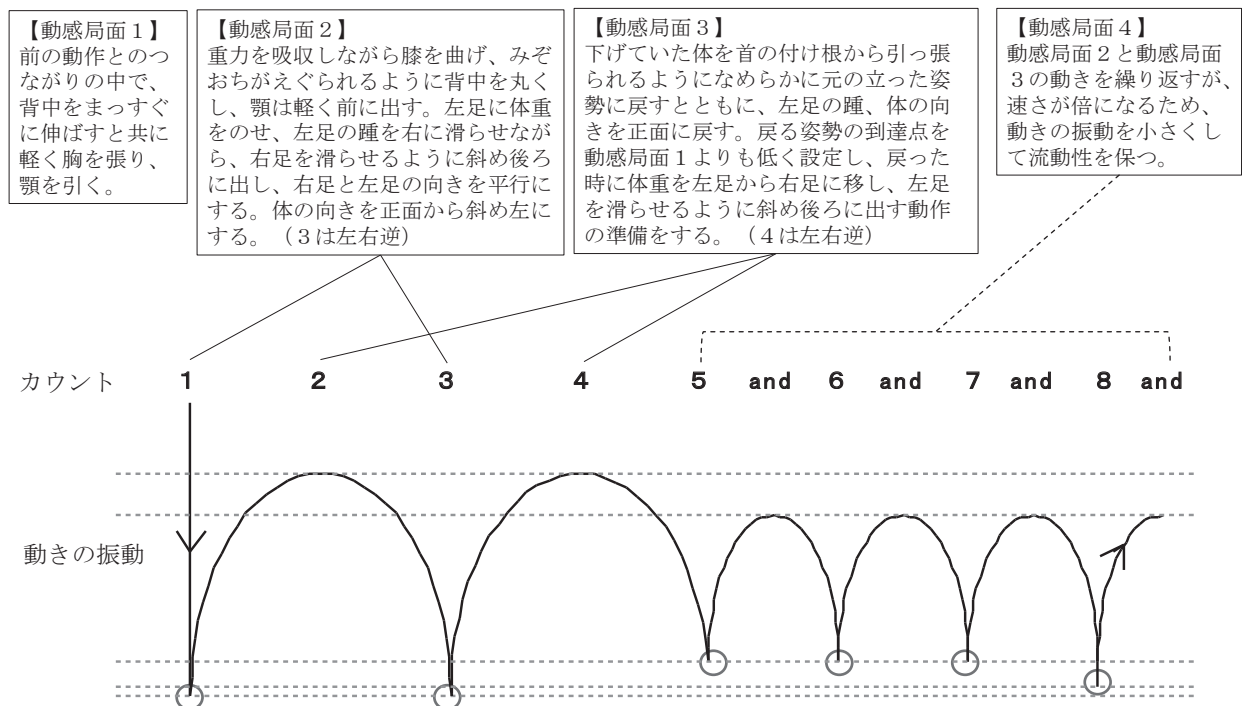


図1 本研究で実践したサイドランジの動感構造

3 調査対象と授業の概要

本研究が対象とした授業は、筆者（以下、授業実践者と称する）が担当する日本大学文理学部における平成29（2017）年前期「スポーツ実習1（ダンス）」の授業である。対象とした授業期間は、平成29（2017）年4月から7月であり、受講学生は69名（男子学生67名、女子学生2名）であった。

本授業は、本学体育学科の教職免許取得希望男子学生および他学科の教職免許取得希望学生の必修科目であり、中学校でのダンス必修化の流れも踏まえた上で、半期中になるべく多くの身体表現に触れることを目指している。そのため、「創作ダンス」を授業のメインとしながら「現代的なリズムのダンス」を毎授業のウォーミングアップのダンスとして行った。

ウォーミングアップのダンスは、8×17のカウントに合わせた振付である。授業では、表1の

とおり、振付を4パートに分けて展開した。第1パートは、上半身のスクエアを崩さずに踊れるエアロビックダンスの動きをメインとした8×8の振付、第2・3パートは、上半身のスクエアを崩す動きが多くなるヒップホップダンスのステップをもとにしたオンカウント、エンカウント、3拍子の動きを含む8×4の振付、第4パートは、ペアでのコミュニケーションを含む8×5の振付である。第5回目の授業で全ての振付が終了した。本研究では、このウォーミングアップのダンスを対象課題とし、学習者のリズムダンスにおける動感形成過程を継続的に観察するために、毎授業でウォーミングアップのダンスに対する自己観察の時間を設けて、リフレクションシートにその内容を記述することとした。なお、表1の10番「右ダウン（ゆっくり）→左ダウン（ゆっくり）→右左右2回（速く）」と記載されている動きがサイドランジの動きである。

表1 本研究で対象課題としたウォーミングアップのダンス

曲	パート	動き	ポイント
A メ ロ	①	1 マーチ(行進)	(前の音の8で右足を上げて準備)右足から行進する 腕をしっかり振り、足を上げる
		2 マーチ(行進)	腕をしっかり振り、足を上げる
		3 サイドステップ+手拍子(前)	リズムにのって 手拍子もダラッとせず、動きとしてはっきり
		4 サイドステップ+手拍子(上)	リズムにのって 手をたたくとき、腕をしっかり伸ばす
		5 右グレーブパイン→左グレーブパイン	一步目をかかとからついて歩幅を大きく 肘を後ろに引き、胸をひらいてから手をたたく
		6 ニーアップ右→左→右2回	腕を伸ばす 肘と膝をくっつけるように バーグー
		7 左グレーブパイン→右グレーブパイン	一步目をかかとからついて歩幅を大きく 肘を後ろに引き、胸をひらいてから手をたたく
		8 ニーアップ左右→左にスライド→前にステップ(トン・タン)	ニーアップの後、右足に体重を乗せてから左に大きくスライドして、メリハリをつけて前にステップ
サ ビ	②	9 ジャンプ4回→一歩踏んで上にパンチ右左	ジャンプは元氣よく 手は上にパンチするように
		10 右ダウン(ゆっくり)→左ダウン(ゆっくり)→右左右2回(速く)	ダウンのリズムで膝を曲げて体を沈めるように
	③	11 右足パドブレ→左足パドブレ	パドブレの足ができるようになったら、最初の1をアップのリズムで
		12 大の字から右に身体をひねる→左にスネーク→右足をキック キックした右足を左足にかけて回る→足をそろえて手拍子	大の字と身体ひねりはキレを意識 スネークはなめらかな曲線をイメージして 右足を前にキック キックした右足を左足にかけて回る 足をそろえて手拍子するとき姿勢よく
	④	13 4歩歩いてジャンプ 右左	元氣よく リズムにのって腕をふって歩く 手は上にパンチするように
		14 2人組→ポーズ	コミュニケーションをよくとって元氣よく 回った後に2人で決めたポーズをする
		15 あいさつ右45度→左45度	腕をしっかり伸ばす 感謝の気持ちを持って
		16 あいさつ前を向く	腕をしっかり伸ばす 感謝の気持ちを持って
		17 おじぎ	しっかりおじぎをする 感謝の気持ちを持って

4 資料の収集及び考察資料の作成

本研究で用いたリフレクションシートの内容は、図2のとおりである。リフレクション内容には、学習者の動きの形成位相を探るべく VAS (Visual Analogue Scale) を用いた質問項目を用意した。また、その具体的な内容を探るべく、学習者自身が選んだ運動課題に対して、どのようなことがうまくいき、どのようなことがわかったか、

あるいはうまくいかなかったり困ったりしたかを記述してもらうこととした。さらに、記述内容を学習者同士で共有しあうことで、互いのコツを共有したり、自分とは違う動感把握に触れることもねらいの一つとした。こうしたリフレクションを毎授業の対象課題ダンス終了後に10分間程度、自己観察および他者とのディスカッションを通して記述するよう促した。

記入日 2017年 月 日 () 限

○今日の授業の「ウォーミングアップのダンス」を思い出して、記入してください。

1. ウォーミングアップのダンスをしている時は気分が よかった |-----| よくなかった
- 2-1. ウォーミングアップのダンスの動きの順番が よくわかった |-----| わからなかった
- 2-2. 動きの順番を頭で考えずに（意識せずに）踊ることが できた |-----| できなかった
3. ウォーミングアップのダンスの動きのリズムと音楽のリズムを合わせて踊ることが できた |-----| できなかった
4. ウォーミングアップのダンスの動きに時間の長短をつけて（タメやキレを意識して）踊ることが できた |-----| できなかった
5. ウォーミングアップのダンスの動きに力を入れたり抜いたりして、しなやかに踊ることが できた |-----| できなかった
6. 今日の () について、どのようなことが上手いき、どのようなことがわかりましたか。

7. 今日の () について、どのようなことが上手いかなかったり、困ったりしましたか。（過去の運動経験と照らし合わせても可）

8. 6・7で記入したことについて、仲間や先生と授業中に話をしたことを具体的に記入してください。

9. 6・7・8を踏まえて、改めてどんなことがわかり、どんな改善点があると考えたか具体的に記入してください。

みんなの考えを合わせて私は～と思った。～と感じた。～が改善点であると思った。～してみようと思った。など

図2 本研究で使用したリフレクションシート

リフレクションシートからは、「動きを覚えればできる」「何度も踊ることのできるようになる」という記述が多く見られ、「覚える」という志向性が優位に働き、動感構造を理解しようとしたり、動きの感じを捉えて記述しようとする事への難しさがうかがえた。学習者は、まず動きを覚えて視覚的に見える手本のとおり自分なりに踊れるようになることが第一であり、それが達成できたと感じてから、リフレクションシートの項目にあるような「動きのリズムと音楽のリズムを合わせて踊ること」や「動きに時間の長短をつけて（タメやキレを意識して）踊ること」「動きに力を入れたり抜いたりしてしなやかに踊ること」を意識し始める傾向にあった。

Ⅲ 結果と考察

1 動感把握のための自己観察能力

マイネル（1981）は、運動研究における他者観察と自己観察の価値に着目し、運動学の研究手段として位置づけた。自己観察とは、自らが動く時の感じを振り返って観察することである。朝岡（2005）は、体育における動きの指導では、外に現れる見える動きの結果だけを判断基準とするだけでなく、「遂行者自身が体験している動きの中でその楽しさや快さをとらえることができる能力を育てることが不可欠」であるという。こうした能力を育てるためには、学習者に自分の動きかたに対する意識を向けさせる学習が必要であり、この学習は「自分の身体をどのように動かせば、どんな動きになり、どんな動きかたに変わったのかを知ることであり、今ここで動いた直下の感じ（直感）を再認化する能力が求められる」ところに特徴がある（三木、2005）。

また、自己観察に求められるのは、学習者自身の今の運動を内から反省し、「身体各部を知覚できたか、四肢の動作は思いどおりに操作されたか」といった部分的な内容はもとより、今の運動の「全体の連関構造を内から把握すること」であるという。こうした学習の積み重ねによって、学習者の「知覚の構造化」が促され、「運動メロディー」を

奏でながら運動を実現することが可能になるのである。さらに、そこでは学習者自身が運動のなかで感じ取った内容が「言語で表わされることが不可欠」であるという（佐野、1990、pp.159-160）。このような学習を遂行するためには、指導者側が動きを言語化しやすい学習環境や指導形態を整えておくことが必要である。

しかしながら、リズムダンスの授業における動きの指導場面を思い起こしてみると、これまで「表現」として、その様子を言語化することはあっても、「運動」として、動きを言語化できるように導く授業実践や研究はあまり行われてこなかった。とりわけ「リズムにのる」という学習課題については、「動きの技術指導にとどまり『リズムにのる』ということについての指導が疎か」（宮本、2011、p.66）になっており、「リズムダンスの特性との関連で重要となるリズムと動きとの関係を押さえた『リズムへののり方』をどう教えていくか」（村田と松本、2004、p.42）が懸案となっていることから、動感構造分析と指導法の開発は喫緊の課題といえる。とはいえ、ダンスにおける「リズムにのる」という動感構造は、器械運動の動感構造のように明確な構造形態が確立していないため、まずは実際に動きかたを習得していく学生たちの運動感覚に関する自己観察内容に着目し、帰納的な分析を丁寧に行っていくことで、動感構造の理解に加えて、指導者側の言語提示やアナログの提示に結び付けていくことができよう。

そこで、本研究では、まず学習者のサイドランジの動感レベルを把握するために運動内観の報告内容の分析を行った。動感レベルの査定には、ピラン（Maine de Biran）の意識構造の4分類に基づいて朝岡（1999）が構造化した、運動者自身の運動内観の報告内容の区分（表2）を用いることとした。この区分から学習者の運動内観を「運動体験（運動感・運動感覚）に関する内観報告」、「運動者の視点からとらえた自分の運動に関する内観報告」、「他者の視点からとらえた自分の運動に関する内観報告」に区別することができるため、本研究が最終目的とする学習者の動感能力の特定に結びつけるために有用であると考えた。

考察資料として、サイドランジの動きに難しさや課題を感じていると見られる記述を抜き出し、表2と照らし合わせたところ、表3のように分析することができた。AからGの学生は、授業実践者の動きの模倣や言語指導によって得られた情報で運動を遂行した結果を自己観察しており、「II 運動の遂行にともなって受動的に与えられた感覚」としての動感レベルに区分することができた。

HからLの学生は、授業実践者の指導に加えて、自らの体験による情報を組み込んで運動を遂行した結果、自分の運動を注視し、どのような状態であったかを言語表現したり、運動を調整しようとしており、「III 運動の遂行にともなって能動的に獲得された知覚」としての動感レベルに区分することができた。また、Mの学生は、授業実践者がサイドランジのアナログンを提示した

表2 運動内観の報告内容の区分 (朝岡, 1999)

	運動内観の報告内容	ピランによる意識の4分類
I	運動感としての運動体験 =運動の遂行にともなって生じた快・不快の感情	“affection” =快・不快の感情
II	運動感覚としての運動体験 =運動の遂行にともなって受動的に与えられた感覚	“sensation” =感覚器官を通して受動的に与えられた感覚
III	運動者の視点からとらえた自分の運動 =運動の遂行にともなって能動的に獲得された知覚	“perception” =注意を通して能動的にとらえられた知覚
IV	他者の視点からとらえた自分の運動 =自分の運動を対象にした知覚	“aperception” =自分自身を対象にした能動的知覚

表3 学習者の運動内観の報告内容と区分

学生	サイドランジに関する記述	運動内観の報告内容の区分
A	(パンチの動きからダウンに) 切り替えができない。	II
B	腰を曲げる感覚がわからない。	II
C	鏡で見ると思ったより身体が倒れていなかった。	II
D	体が棒にならないようにしたい。	II
E	(パンチの動きからダウンに) 移行がうまくいかなくて、少しの間棒立ちになってしまう。	II
F	手の動きをぎこちなくではなく行うことが難しい。	II
G	足を左右に引くときに、引きすぎると次にはやく動けない。	II
H	重心を(真ん中に)残す。	III
I	日頃キレイな姿勢をしているせいか、腰を丸められなかった。スクワットみたいになってしまった。	III
J	手の位置を変えずに、自分が下がることでキレイが生まれた。	III
K	どうしても手を上げ下げしてしまうので、もっと体を使ってダウンしたい。	III
L	右左が逆になった時があったが、その前のダンスをもっとメリハリつけてやれば、ちゃんとできる。	III
M	背中丸まりは、最初のW-upの時から意識したので前回よりうまくできた。肘をもってくるのではなく自分が近づくように。	IV

段階で、自分のサイドランジの運動を対象化する知覚を保持しており、「Ⅳ 自分の運動を対象にした知覚」としての動感レベルに区分することができた。

つまり、本授業の学習者においては、サイドランジに関する運動感覚内容から「Ⅱ 運動の遂行にともなって受動的に与えられた感覚」「Ⅲ 運動の遂行にともなって能動的に獲得された知覚」の動感レベルに止まっていたといえる。したがって、ボイテンダイク (1956) が学習と発達の相違について言及しているように、「意図的な表象」に基づく運動把握ができていないことから、学習のレベルに問題が残ったといえよう。

2 把握された動感能力

最後に、先述した自己観察における動感レベルの査定結果をもとに、学習者の動感能力の特定を試みた。この分析には、金子 (2005a, 2005b) が構造化した動感身体知の創発領域を用いることとした。創発領域は、創発身体知の基柢をなす「始原身体知」、動きのカンやコツを形成する「形態(統覚)化身体知」、形成されたコツ身体知やカン身体知のよりよい洗練形態を求めていく「洗練(統覚)化身体知」の3つの領域に区別することができる。A から D および H から L の学生は、自らの身体における時間的・空間的定位のゼロ点としての「今、ここ」を模索する段階にあり、動感的想起につなげることが困難であったことから、始原身体知の体感領域のうち、定位感能力の獲得に課題が生じていた。E から G の学生は、過ぎ去った動感意識とこれから起こる未来の動感意識とともに「今、ここ」の自らの身体意識に引き寄せてコツを形成しようと試行錯誤していたことから、始原身体知の時間化領域のうち、直感化能力および予感化能力の獲得に課題が生じていた。M の学生は、異なる動感素材が集まったなかからどれがコツの成立に有効な動感素材なのか、動きながら身体知の良し悪しを感じ取ろうとしており、形態(統覚)化身体知のコツ統覚化領域のうち、価値覚能力の芽生えが見られた。

つまり、本授業の学習者においては、1名(Mの学生)のみが自我中心化身体知を獲得しうる段

階にあったものの、多くの学生が始原身体知の定位感能力の獲得に終始しており、学習としての動感能力の形成が不十分であったことが明らかとなった。

Ⅳ まとめ

本研究では「現代的なリズムのダンス」の学習内容の一つとして、ダウンのリズムを中核とする「サイドランジ」というステップの動感形成過程に着目し、学習者の自己観察記録における運動内観の報告内容から動感レベルおよび動感能力の把握を試みた。その結果、学習者は自分の運動を対象にした能動的知覚の獲得には至らず、運動の遂行にともなって受動的に与えられた感覚内容での学習に止まっていた。このことはつまり、運動の獲得を意識的に表象することができる「学習」ではなく、「発達」としての運動学習であったと言い換えることもできよう。また、動感能力としては、1名(Mの学生)のみが自我中心化身体知を獲得しうる段階にあったものの、多くの学生が始原身体知の定位感能力の獲得に終始していたことから、本授業における動感能力の形成に課題が生じていた。

「現代的なリズムのダンス」は、型をもたない自由なダンスとされるが、表現の幅を広げて自由に踊れるようになるためには、アップやダウンのリズムを用いたステップの習得学習が一定程度必要となるであろう。本研究は、受動的な学習になりがちであるステップの習得学習を能動的な学習にしていくための基盤を探ることができた。今後は、リズムダンスにおける動感形成に向けた能動的な学習プログラムを構築していくことが課題である。

引用文献

- 朝岡正雄 (1999), 『スポーツ運動学序説』不昧堂出版, 236-239 ページ。
- 朝岡正雄 (2005), 「認定講座・ダンスムーブメント 動きの感性教育—動きのしなやかさを感じ取る (はずむ—ふれる—からだしなやかなからだ)—(生涯スポーツ)」『女子体育』47 (1), 52-55 ページ。

- 朝岡正雄 (2014), 「研究対象としての実践知」『陸上競技学会誌』12, 108-117 ページ。
- Buytendijk, F. J. J. (1956), “Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung” Springer-Verlag
- ルードルフ・ボーデ, 万沢遼訳 (1962), 『リズム体操』ベースボール・マガジン社, 19-77 ページ。
- Hanebuth, Otto. (1956), “Grundschulung zur sportlichen Leistung” Wilhelm Limpert
- エドムント・フッサール, 長谷川宏訳 (1975), 『経験と判断』河出書房新社, 328-336 ページ。
- 一般社団法人ダンス教育振興連盟 (2018), 「『教員・超初心者向けレッスン』スタート！」
<https://www.jdac.jp/news/674>
- 金子明友 (2005a), 『身体知の形成 上』明和出版, 336-337 ページ。
- 金子明友 (2005b), 『身体知の形成 下』明和出版, 2-43 ページ。
- クルト・マイネル, 金子明友訳 (1981), 『マイネル・スポーツ運動学』大修館書店。
- クルト・マイネル, 金子明友編訳 (1998), 『マイネル遺稿 動きの感性学』大修館書店, 62-67 ページ。
- 三木四郎 (2005), 『新しい体育授業の運動学』明和出版, 118-119 ページ。
- 三浦弓杖・矢島ますみ (1992), 「舞踊教育再構築 (I) 日本における舞踊教育の可能性—: ダンスの特性の視点から」『千葉大学教育学部研究紀要』第2部40, 109-119 ページ。
- 宮本香織 (2011), 「ダンスにおける『リズムにのる』ことについての一考察」『スポーツ運動学研究』24, 65-73 ページ。
- 村田芳子・松本昌代 (2004), 「生涯学習に向けた『リズムダンス』・『現代的なリズムのダンス』の学習指導に関する縦断的研究」『(社) 日本女子体育連盟学術研究』21, 21-44 ページ。
- 大町倫子 (1991), 「舞踊のリズムと動き」(舞踊教育研究会編『舞踊学講義』大修館書店), 82-91 ページ。
- 佐野淳 (1990), 「運動の観察と分析」(金子明友・朝岡正雄編著『運動学講義』大修館書店), 156-163 ページ。
- 内山須美子 (2007), 「ストリートダンスの授業構成に関する研究」『白鷗大学論集』21 (2), 265-291 ページ。
- 吉田茂 (1990), 「運動構造の運動学的認識」(金子明友・朝岡正雄編著『運動学講義』大修館書店), 88-100 ページ。

私立大学での数学科教員養成における教職インターンシップの取り組み

市原 一裕¹⁾・草開 宣晶²⁾・廣田 桂子³⁾・鎌田 みなみ⁴⁾

I. 研究の背景と目的

国内の大学における（数学科）教員養成に関する研究・報告は、これまで様々な側面からなされてきた。特に数学教育学からの研究は、例えば（重松ら，2006）や（崎谷，2010）に良くまとめられている。しかしながら，それらは主に，教育系大学や国立総合大学の教育学部におけるもののようと思われる。例えば，崎谷が1990年以降の数学教育に関する「教員養成の研究」として挙げた論文は3本あるが，それらは全て国立大学教育学部における数学教育研究に関するものである。つまり，一般私立大学・学部での数学科教員養成に関する研究は多くないと考えられる。

一方で，現在の日本における開放性教員養成制度（いわゆる，開放性の原則）では，教育職員免許法に基づいて，教員養成を主な目的とする大学・学部以外の一般大学（学部）においても，教職課程（コース）科目を履修し，所定の単位を取得すれば，教員免許状を取得できるとされ，それぞれの特色を發揮しつつ教員養成が行われている。実際，文部科学省発表の「平成27年度公立学校教員採用選考試験の実施状況」における「第6表受験者，採用者の学歴別内訳」によれば，公立学校の教員採用者のうち，中学校63.7%，高等学校63.9%が，国立教員養成大学・学部以外の一般大学出身者となっている。これはすべての教科科目を合わせてのものであり，数学科に限ったデータではないが，同じく公開されている教科別採用者数一覧を見る限り，数学科だけ特殊な状況になっているとは考えにくい。つまり，当該年度に採用

された教員のおよそ2/3は，一般大学出身者と推定される。このことから，一般大学，特に，私立総合大学における（数学科）教員養成について，調査研究を行うことには，十分な意義があると考えられる。

さらに私立大学における教員養成に関しては，東洋経済online「教員就職者が多い大学トップ200 ランキング」（<http://toyokeizai.net/articles-/153493?page=2>）によると，2016年度卒業学生の教員就職者数の全国上位10大学の中で，国立教員養成系大学，教育学部を持つ国立大学・私立大学以外なのは，日本大学のみである（9位，297名）。特に，上位校の多くは小学校教員就職者数が多いのに対して，日本大学独自では小学校教員養成をしていないため，中学校・高等学校のみでは全国有数の教員就職者数になる。従って本稿では，日本大学の中でも特に中心的に教員養成を行っている文理学部における教員養成の取り組みを報告し，その改善に寄与することを本稿の目的とする。

さて，中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成18年7月11日）によれば「これまでの専門的知識・技能だけでは対応できない本質的な変化が恒常的に生じており，教員免許状が保証する資質能力と，現在の学校教育や社会が教員に求める資質能力との間に，乖離が生じてきている。」（抜粋）と指摘され，いわゆる「大学の講義」では身につけられない能力を，教員養成段階において，どのように涵養していくかが現在の大きな課題となっている。さらに踏み込んで第184号答申（平成27年12月21日）「こ

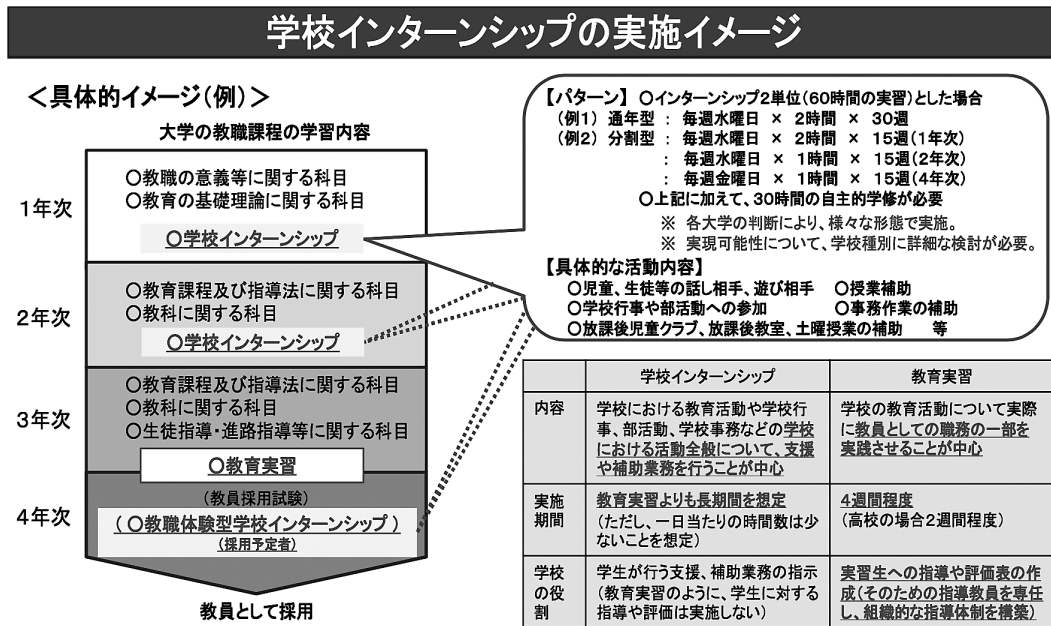
1) 日本大学文理学部 2) 世田谷区立東深沢小学校 3) 世田谷区立駒沢小学校 4) 日本大学習志野高等学校

れからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、「実践的指導力の基礎の育成に資するとともに、教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である。」と述べられ、具体的な方向性として、

(3) 教員養成に関する改革の具体的な方向性
 国は、学校インターンシップの実施について、教育実習との役割分担を明確化しつつ、受入れ校、教育委員会、大学との連携体制の構築、大学による学生への適切な指導などの環境整備について検討する。

が挙げられている。答申によれば、これらの取組は、

- 1) 学生が長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行うことで、学校現場をより深く知ることができ、既存の教育実習と相まって、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効
 - 2) 学生がこれからの教員に求められる資質を理解し、自らの教員としての適格性を把握するための機会としても有意義
 - 3) 学生を受け入れる学校側においても学校の様々な活動を支援する地域人材の確保の観点から有益
- とされており、下図のような実施イメージが示されている。



日本大学文理学部においては、上記答申以前に、平成23年度に「インターンシップ委員会」を立ち上げ、いわゆる「教職インターンシップ」を開始した。これにより、それ以前に体育学科で先行実施されていた教職コース学生による「教職インターンシップ」を学部として推進していくことが確認された。数学科においては、体育学科が既に連携協力していた世田谷区立芦花中学校において、まず活動を開始し、その後、同区内において、用賀中学校で開始、続いて、私立である横浜英和女学院(現 青山学院横浜英和中学高等学校)において開始、また平成29年度からは、千歳中学校、

世田谷中学校とも連携協定を結び、現在、5校体制で行なっている。ただし、平成27年度からは文理学部としての「教職インターンシップ」ではなく、数学科独自のプログラム「教職実地研修」という形での実施となっている(詳細は後述)。
 本稿で取り上げるのは、世田谷区内公立中学校における平成23～27年度の5年間における「数学科教職インターンシップ(教職実地研修)」であり、その活動の実態を報告し、実践研究として、得られた知見をまとめたい。なお横浜英和女学院における活動内容については(小池, 2017)を参照されたい。

II. 数学科教職インターンシップ概要

この節では、これまで文理学部数学科で実施してきた教職インターンシップ(教職実地研修)(以下、インターンシップと記述)の概要を説明する。

まずこの活動は、平成22年より数学科で行われている「教職学生支援プロジェクト」の一環として企画されている。このプロジェクトでは、その名の通り、教職につくことを目指している学生の支援として、卒業生を呼んでの「教職セミナー」、近隣の学校における「数学科授業見学」、そして、協力校における「インターンシップ」を主な柱として、文理学部数学科として企画しているものである。これは支援プロジェクトという名の通り、学科として様々な企画をし、教員養成の一環として様々な活動の機会を提供はするが、あくまで学生が主体的な意思で参加するというものである。全体の詳細については、ここでは省略するが、1・2年次の「聞く(セミナー)」「観る(授業観察)」を踏まえての現場経験として「教職インターンシップ」を企画していることは強調したい。インターンシップ協力校に対しては、以前は文理学部インターンシップ委員長名によって、現在は文理学部数学科主任名によって、各年度はじめに依頼状を送付し、各校の校長、副校長、及び、数学科の担当教諭を含めての協力体制をとっている。平成23～28年度においては、学部側の担当として市原が、協力校側の担当として廣田(芦花中学校)と草開(用賀中学校)が活動の補助と指導を行った。また芦花中学校におけるインターンシップ生による研究授業については数学科専任教授として茂手木が指導を行っている。

次に、文理学部数学科として、学生支援プロジェクトの一環として、この教職インターンシップを企画している目的について説明したい。前節で述べた「学校インターンシップ」の目的と重複することも多いが、特に挙げたいのは次の2点である。

- 「より良い数学科教員」を、主体的に向上心を持って目指すことのできる教員を養成する。長い教員生活において、そのような意識を持ち続けることの重要性を、実際の学校現場において働く教員の目の当たりにすることにより感じ

てもらいたい。そのため、協力校側の教員には「教員養成に携わるという意識」を持つこと、また生徒に対する姿勢や学校に対する意識について、積極的に学生とコミュニケーションをとることをお願いしている。

- いわゆる採用試験対策ではなく、「教員」という職業を深く理解するプロフェッショナルな教員を養成する。そのため、授業だけではなく、様々な学校における業務に積極的に携わる機会を設ける。これにより、実際の学校現場に就職した際の精神的なギャップを減らし、よりスムーズに教員としてスタートできるようにしたい。また離職や休職を防ぐという効果も期待できる。最後に以下で、おおよそインターンシップの年間スケジュールを説明する。
- 2月上旬にその年度のインターンシップ活動生(3年生)の年間活動報告会を行う。その際に、2年生に次年度参加希望のアンケートを行う。
- 2月中に、希望者多数の場合、1・2年次の成績とこれまでのプロジェクト活動参加記録を確認し、また教職への意欲なども勘案し、活動候補者をリストアップする。選ばれた学生の参加意欲を再確認した上で、次年度活動者として決定する。(平成23～28年度においては、芦花中学校においては4～5名、用賀中学校においては3～4名)。
- 3月中旬から下旬にかけて、次年度活動予定者が活動予定校に挨拶に伺い、校長・副校長・指導担当者と打ち合わせを行う。大学側の担当者も同席し、次年度の活動に向けて変更点や改善点を話しあう。
- 4月から活動開始となるが、参加学生が時間割を確定することが必要なため、2週目以降になることが多い。また開始前にボランティア保険への加入を義務付ける。
- 活動学生には、毎回、報告書(もしくは報告メール)を提出してもらい、随時、大学側担当教員が指導を行う。またトラブルなどを未然に防ぐ意味もある。
- 可能であれば7月末、前期終了時に前期の活動報告ミーティングを行い、他校での活動者の話をきき、情報共有に努める。

- 大学における夏休み期間（およそ8月初めから9月第3週）については、ボランティアとしての参加とし、活動学生と協力校の相談により活動内容を決める。
- 大学における後期授業開始（およそ9月最終週）を待って、正式なインターンシップ再開とし、活動報告書を提出しながら、活動を行う。
- 大学側の後期終了（およそ1月末）を持って、その年度のインターンシップ活動を終了とする。これは、3年生の春休みには、次年度の教育実習及び教員採用試験に向けての準備に取り組むことが必要になるためである。

Ⅲ. 実践報告

この節では、実際にインターンシップ生の現場での指導を行った立場からの実践報告を行う。平成23年より28年度までの実施校（協力校）は、世田谷区内においては、芦花中学校と用賀中学校の2校であった。それぞれの学校において、主にインターンシップ生の指導にあたり、活動を推進してきた2名（廣田、草開）による詳細な報告であり、現場からの意見として有意義なものと考えられる。

1. 世田谷区立芦花中学校での活動（担当：廣田）

芦花中学校では私（廣田）が赴任した平成23年度から教職インターンシップの受け入れを開始した。実は、前任校の世田谷区立緑丘中学校でも授業補助や部活動補助で学生を受け入れていた経験があった。学校現場はとても忙しく、「何でもやります!」という学生は大歓迎である。ただし、手伝ってもらうには準備や点検など余計に時間をとられてしまうこともある。なかには、「自分でやった方が早い。」と考える教員もいる。それでも芦花中学校でインターンシップを受け入れたのは、教員の若手育成の意識が高く、学生が入ることで学校が活性化し、教員が授業を見られることで自己の授業改善にもつながるといことが実感できると考えたからだ。私は、他の先生や生徒にも親しみをもって気軽に学生に声をかけてもらいたいと考え、5人のインターンシップ生を「ゴレ

ンジャー」と呼び、各自のネームプレートに色を付け、得意技（特技）も記入した。

1) この活動で得られた教員養成における意義と効果

現在の教員採用選考においては専門的知識だけでなく実践力が求められており、面接重視の傾向がある。面接では、教員としての意欲・資質能力、対応力等が問われる。「教職インターンシップ」では、学生が数週間の教育実習ではつかみにくい教育現場の実態（たとえば、生徒の学力や生活面についての課題、教員の多岐にわたる仕事など）を知り、1年間の教職員の様々な仕事を体験することができる。そして、継続的に活動する中で、単なる教職へのあこがれではなく、自分は本当に教員としてやっていくのだという覚悟のようなものが備わり、教職へのモチベーションの向上にもつながっている。また、長期間、継続的に活動することで自己の課題にも気づき克服する姿も見られた。たとえば、インターンシップ生の中には数学の能力は高くても、中学生に伝えることに慣れていなかったり、そもそもコミュニケーションが苦手だったりする学生もいた。そこで、始めは事務的な作業などで教員とのコミュニケーションをはかり、少しずつ中学生と接する機会を増やすようにしていったところ、徐々に打ち解けていく様子が見られ、最後の研究授業では冗談も言えるようになった。長期間のインターンシップだからこそ、苦手なことも時間をかけて克服に向けて努力することができる。そのために配慮したことは、学生の得意なことから始めることだった。学生は皆、始めは緊張している。得意なことで褒められ、自己有用感が得られればその後、課題に向かう姿勢も変わってくる。芦花中学校に派遣された学生は皆優秀だった。個性があり得意なことも多種多様で、その個性を学生が実感することで学生本人の強みとして教職に生かされると期待した。

2) 協力校側としてのメリット／デメリット

大学・協力校のお互いにメリットがあるからこそ、「教職インターンシップ」が続いたのだと思う。特に数学は習熟の差が大きい。授業中に生徒が気

兼ねなく質問できる学生がいることは、分からないけど手を挙げる勇気のない生徒にとっては心強いことである。インターンシップ生が休みの日は「今日はゴレンジャーいないんだ。」とがっかりする生徒もいた。インターンシップ生には何でも手伝ってもらった。そのことは、教員の様々な仕事を理解することにつながった。学生の方がずっと速くて正確なことも多くあった。教員の仕事は界限がなく、生徒の成長する姿を期待すればするほど、やりたいことも増える。そこでゴレンジャーの出番となる。しかし、すべての仕事は頼んだ私の責任で行っているということのを忘れてはならない。正確に指示しなかった、または伝えたと思いついでいたが伝わってなかったこともあった。そんなときは、本当に学生が理解しているかを確認しなかった自分を反省した。

インターンシップの締めくくりは研究授業である。学生は2学期後半から授業の構想を練り始める。学生同士で授業を見合ったり、私の前で模擬授業をしたり、別のクラスでの事前授業を経て本番となる。教育実習に行く前の年度にこれだけの実践ができることは大きいと思う。時間をかけて授業を作ることは学生にとって有意義であり、さらにそうして作られた授業は生徒にも好評だった。

3) 今後の課題、改善すべき点

●時間はできれば半日程度が良い。

忙しくてインターンシップに半日も当てられないのが現状だろう。しかし、1時間では見学だけになったり、作業も中途半端になったりする。可能な範囲で長い方が良い。放課後でも良い。放課後補習や部活動に参加することができるので、生徒とのコミュニケーションの機会が増える。

●同一時間帯にはできれば一人が良い。

同一学科の学生は空き時間も同じことが多いので皆別々の時間帯に来るのは難しいだろう。しかし、複数人だと、先生に名前を覚えてもらいにくく、内容も限られてくる。お互いに依存してしまうこともある。

●期間はできるだけ長い方が良い。

インターンシップ生が年間を通して配置されて

いる方が学校に定着しやすい。学生にとっても、教員になる前に学校の1年間を体験することは有意義である。

2. 世田谷区立用賀中学校での活動（担当：草開）

1) この活動で得られる教員養成における用賀中学校の目的や意義

若手教員の精神的な面が原因での休職者や離職者の多くから、「学校がこんな所だとは思わなかった」という話をよく聞く。「学校がこんな所だとは思わなかった」という意味は、学校の文化がわかっているつもりであったが、実際は学校の文化がわかっていたいなかったという意味である。教員は教育実習をして学校にきた経験がある。初めて学校にきたわけではないのに、このような実態が何故、生まれてくるのだろうか？ また、どのようにしたらそのようなことが解消できるのか？ このことを解決していきたいことが、インターンシップ制度を推進していく本校の大きな目的や意義の1つである。以下、より具体的な活動目的について、いくつか説明していく。

まず本校のインターンシップ制度では、現場の教員とともに教育活動の全般にわたって、実態を把握できるような経験をしてもらいたいと考えた。その際、学校現場での個人情報の扱いが大きな鍵となる。学校現場にはたくさんの個人情報があり、より深い活動を行うには、この個人情報を取り扱わなければならない。本校のインターンシップ制度では、個人情報の取り扱いに関しても十分な注意を払い、インターンシップの学生を単にお客様的存在として対応するのではなく、現場の教員とともに深い活動ができるように配慮した。

次に、このインターンシップ制度によって、各参加学生が「自分が教職に向いているかいないか」を判断する機会にしてほしいと考えた。「善い人が必ずしも良い教員とは限らない」わけであり、良い教員になるには、様々なスキルや適性を必要とする。このインターンシップの経験から、教職に進む決意をする、または、教員にはならないで教育を応援するサポーターとなる社会人になる、という選択を、実践的な現場での活動を通して考

える機会にしてもらいたい。教員に採用されてから精神的な面での転職ということ、できるだけ避けたいということも目的としている。

また、昨今、保護者や地域の方のなかには自らの教育実習経験に基づいて、学校の文化は全てわかっている風に思っている方も多。より深く学校現場の実際を知ってもらう機会を提供し、その経験を踏まえてサポーターとして学校を支えてもらいたいという思いもある。この本校のインターンシップの活動を通して、普段の学級を公開し開かれた学校を推進する機会や、現職教員にこれからの若手を育てるという強い意識を持ってもらいたいとも考えた。

2) 用賀中学校のインターンシップの準備

インターンシップ制度を本校が実践するにあたり、次のような流れで準備をした。

(1) 1で示したインターンシップ制度を本校が採用する主旨を説明する。

(2) 活動上の注意

①個人情報の漏洩がないように服務について指導をする。

*学校で知り得た個人情報は、仲の良い友人や家族であっても漏らしてはいけないことを、具体例をまじえて研修を行う。

②言葉使いや挨拶、服装の意味について説明をする。

③中学校ではインターンシップの学生の活動が優先されるのではなく、生徒のことが第1に優先されることを説明する。

(3) 学校はたくさんの関係者が出入りする。担当者はわかっている、危機管理として不審者と思われたいための工夫が必要となる。本校では、次のような対応を行った。

- 1 顔写真付き名札を首に掛けること
- 2 顔写真付き名札を黒板に貼ること
- 3 職員室入室の際、大きな声で挨拶
(先生方は聞いてないよう聞いて)
- 4 校舎内を歩いているときの挨拶
- 5 校長、教職員への朝会等での挨拶(限られた時間でさわやかに、学級へ入るときの指導)

6 教職員の名前が載っているPTA広報誌の配布

3) 用賀中学校のインターンシップの活動

インターンシップの学生であっても、先生として授業に入ると、プロの教師としての扱いをされる。様々な対応が初期の時点でできないインターンシップの学生が、いきなり先生として授業に入るのは難しい。そこで、学校文化を徐々に知ってもらうため、現場で学んでほしい3段階を次のように考え活動をした。

(1) 現場で学んでほしい1段階目

- 1 下記のような様々な事務機器が使えること
- 2 プリントを学級への配布すること
- 3 パソコンのワードやエクセルの作業ができること



裁断機



コピー機



紙折り機



拡大コピー機



印刷機

(2) 現場で学んでほしい2段階目

2段階目は、教育現場で優先されるのは、大切な生徒のことであるということを実感させることである。例えば、授業中、授業にでないで、廊下で

座っていた女子生徒の対応をどのようにするかを考えさせる。

(3) 現場で学んでほしい3段階目

3段階目は、①特別支援の生徒に対しての授業での支援の仕方 ②授業見学において、授業をどのようなマナーで見学し、どのような観点で授業を見学するかである。

授業力のある国語の先生の授業ビデオを基に、先生と生徒とのやり取り、ある生徒のつぶやきを適切にとらえ、クラス全体に還元する様子を研究し、教員の生徒とのコミュニケーション能力について研修する。

4) その他の活動

大学の授業の時間割を優先し、週1回の活動を行なった。その人数は、多いときで数学3名、理科2名、体育3名、英語1名インターンシップとして受け入れた。欠席の際には、メール等で早めに連絡をしてもらい、活動後は活動内容や感想をいれた報告メールを受け取った。活動内容は、学級の特別支援の支援員、授業の支援員、放課後学習支援員、部活コーチ、運動会の手伝いなど各人の都合で行った。



放課後学習支援員



部活コーチ



運動会の手伝い

5) 協力校側としての効果と課題

(1) 効果

- ①インターンシップを経験したことで、学校文化を知っている有能な若手教員や社会人が排出できたこと
- ②インターンシップを取り入れることで、学校公開がさらに進み、開かれた学校づくりに貢献したこと
- ③若手教員を育てていこうという意識を持った現場教員が増えたこと

(2) 課題

- 1 インターンシップの学生を適材適所に配置するコーディネーターの醸成
- 2 インターンシップ生に対して、負担と考えている教職員が、まだいること

3. インターンシップ生による研究授業報告と考察(鎌田)

以下は、大学在学中に、実際にインターンシップ生として活動を行い、その後、私立高等学校に就職し、現在、教員を務めている鎌田による活動を振り返っての報告である。実際に教員の立場になってからの振り返りとして非常に興味深いものと言える。

私(鎌田)は現在、日本大学習志野高校で教員として過ごし4年目になる。大学3年生の1年間、芦花中学校で教職インターンシップをさせていただいた。このインターンシップでは、「生徒」ではない立場になって学校で過ごす初めての経験をした。これまでの生徒の目線では見えてこなかった「先生」の姿を、たくさん見ることができた。

まずは、「先生」はどのように授業に向かっているのかを見た。廣田先生をはじめ、さまざまな先生方の授業を参観させていただいた。色々な授業形式があり、それぞれの良さを学んだ。先生方の授業を見る中で、自分だったらどんな風に伝えるかを考えながら参観することができた。また、先生達は授業を考える中で、1回の授業の中で何を理解させ、身につけてほしいのかを考え、どのあたりが難しくつまずきやすいのか先回りして、授業を準備されていた。授業補助として生徒の様

子を見ていると、それまでの数学の積み重ねが乏しく、意外なところで手が止まっている生徒もいた。授業の冒頭で復習しすぎても時間がなくなるし、生徒の理解度と内容の難易度からバランスをみて授業を組み立てる重要さを学んだ。そして、生徒の立場、生徒の目線に立って数学を考えることの大切さと難しさを感じた。このことは、現本務校の高校生に対する授業でも大いに当てはまる。生徒たちは毎日多様な教科を学んでいて、10分の休み時間でまた異なる科目を学ぶ。その授業の冒頭で数学の頭に切り替えるためにも、授業冒頭の復習は大切にしている。50分の授業を有意義にするために、授業の最初でどれだけ生徒を引きこめるかを考え、生徒目線で数学をみて授業を組み立てることを意識している。

授業以外に小テストの採点、課題の確認、配布物の印刷など授業以外の業務も携わることができた。授業以外の「先生」の仕事について意識して見る機会があまりなかったため、正直こんなにも仕事があるのかと驚いた（実際に教員になるとそれ以上に仕事があったのだが）。課題のチェックや、テストの採点業務では、評価や採点の基準を決めるのも、数学の何を大切にしたいのか、生徒に最低限何を理解してほしいのかを基に考えていた。それは「先生」からすれば、当たり前のことなのだと思うが、生徒からはほとんど見えない面だった。初めて経験したノートチェック、採点業務は授業をする以上に疲れた記憶がある。この仕事を授業の合間に、済ませなくてはならないのかと思うと、先生とはなんて大変な仕事なのだろうと改めて感じた。大変な面もたくさん知ることができたが、生徒の「わかった」「面白い」という顔をみることもでき、先生という仕事のやりがいも感じることもできた。

大学を卒業し、「先生」の仕事がすぐに始まる。授業を進めるにつれ、先輩の先生方から指導や助言を頂いたりするし、初任者研修もあるが、4月の最初から生徒の前で授業はすでに始まっている。どのような授業形式にするか、どんな接し方をしようか、授業の中で何を大切にしたいかを考えるときに、このインターンシップで見たこと、経験したこと、感じたことが、私が「先生」の

仕事について考えるときの要素となっている。3週間の教育実習だけでなく、1年間のインターンシップと通して、授業だけでなく様々な「先生」の面を間近で見たことで、教員になる覚悟がより強いものになった。

IV. これまでのまとめと今後の課題

最後に、以上の報告を踏まえた上で、これまでのまとめと、今後の課題について述べる。

まず本稿で報告した数学科教職インターンシップの意義と効果についてまとめる。本インターンシップの意義として最も挙げられることは、開放性教員養成を行う私立大学非教員養成学部における、教員養成の取り組みとしての意義である。先に述べた答申にもあるように、特に数学科など専門的知識の教授に重きをおきがちな現行の大学における開放性教員養成に対して、実際の教育現場を体験し、職業としての教員の実際を見ることは非常に重要かつ意義深いことと考える。前節での報告によって、開始当初に設定した目的であるその意義が、それぞれの主観的な報告に基づいてではあるが、実際に確認できたことが、本稿の実践研究報告として得られた知見と言える。

もちろんこのインターンシップによる教育的効果については、今後、このインターンシップ経験者がどのような教員となり、その結果、どのような教育成果を上げることができたか、慎重に調査をする必要がある。しかし、現状においても、前節で述べたような報告や、また本稿には載せられなかった複数の報告によれば、主観としてはあるがインターンシップ経験者にとって無意味なものであったとは考えられない。一方で、これも前節の報告にもあるようにインターンシップ協力校にとっても、give and take の関係として、一定の効果があつたことが報告された。これについても、今後、協力校の負担軽減など適宜改善を行いつつ、より win-win の関係を築いていくことを目指したい。

最後に今後の課題についていくつか挙げておきたい。まず、この教職インターンシップは、現在、一学科（数学科）としての活動であつて、日本大

学および日本大学文理学部の様々な教職志望学生支援の取り組みとの連携および調整が課題となっている。例えば、現在、文理学部として実施を検討している学校インターンシップとどのように関連づけるかは一つの今後の課題と考えている。一方で、学科としての活動であることから、いわゆる小回りがきく状況になっており、随時、機敏に対応して実施できるというメリットもある。実際、就業体験としてのインターンシップというよりも、より明確に教員養成課程の一環としての活動と捉えるため、平成28年度より「教職実地研修」と名称を変更し、協力校の教員配置等の状況に合わせて柔軟に対応している。もう一つの大きな課題は、やはり活動学生への指導体制をよりきめ細やかに充実させていくことにある。これまでもやはり学生の途中での活動停止が複数生じている。もちろん大学生として、教員への適性を考えて進路志望を変更することは、ある意味で望ましいこともありうるが、協力校の都合もあり、やはりできる限り避けるようにしたい。

以上のように様々な検討課題もあるが、本稿での実践報告にあるような十分な効果と意義のある

活動と捉え、より良い教員養成を行うために今後も充実した活動が行えるよう、大学教員と協力校教員そして何より教員志望学生が協力して取り組んでいきたい。

文献

- 小池 直彦 (2017), 「教職志望者に対する取り組みについて」『教師教育と実践知』, 創刊号 (第1巻), 25-28 ページ.
- 重松敬一, 矢部敏昭, 吉川行雄, 高澤茂樹, 加藤久恵 (2006), 「日数教論文発表会課題別分科会「教師教育」における成果報告」『日本数学教育学会誌』, 第88巻第12号, 19-27 ページ.
- 崎谷真也 (2010), 「第10章 数学教師論・教員養成論」(日本数学教育学会編『数学教育学研究ハンドブック』東洋館出版), 449-455 ページ.
- 平成27年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1366695.htm (2017/8/13 閲覧).
- 矢田貞行 (2014), 「わが国における教員養成改革をめぐる動向」『東海学園大学研究紀要 人文科学研究編』, 第18号, 129-144 ページ.

日本大学文理学部における学校インターンシップの課題と展望

—聖パウロ学園高等学校での試行から—

土屋 弥生¹⁾

I はじめに

中央教育審議会（2015）による「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」には、学校インターンシップについて以下の記述がなされている。「学生が長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行うことで、学校現場をより深く知ることができ、既存の教育実習と相まって、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効である。また、学生がこれからの教員に求められる資質を理解し、自らの教員としての適格性を把握するための機会としても有意義である・・・」。以上の記述の通り、教職を目指す学生にとって、教育現場での経験を重ねる機会をもつことは重要なことであり、またそれは実践的指導力の育成に大きく寄与するであろうことが推察される。

しかし一方で、答申に見られる理念が既存の学校教育の現場で正しく理解されるか、またその実現に向けて学校教育現場が学生の受け入れについて前向きに動くことが期待できるかどうかについてはまた別の問題として扱われなければならないだろう。

教職課程の教育においては、「教職課程コアカリキュラム」（文部科学省，2017）による質的保証が求められることになり、教育実習のみならず、「学校体験活動」も取り上げられることとなった。「教職課程コアカリキュラム」の作成の背景には、学校現場の課題が複雑・多様化する中、教員養成

教育において、実践的指導力や課題への対応力の修得がより求められているということがある。

また、前述した答申（中央教育審議会，2015）の中では、教職課程の見直しのイメージが示され、それによれば、教育実践に関する科目の中の教育実習の単位数として「学校インターンシップ（学校体験活動）」を2単位含むことができるとされている。また、同答申には「既存の教育実習との間で役割分担の明確化を図るとともに、その円滑かつ確実な実施に向けて、受入れ校の確保や実施内容の検討等のための教育委員会や学校と大学との連携体制の構築、大学による学生に対する事前及び事後の指導の適切な実施、学生側と受入れ校側のニーズやメリットを把握するための情報提供の実施など、環境整備について今後十分に検討することが必要である。これらの点を踏まえ、学校インターンシップについては、各学校種の教職課程の実情等を踏まえ、各教職課程で一律に義務化するのではなく、各大学の判断により教職課程に位置付けられることとする」と記されている（中央教育審議会，2015）。「学校インターンシップ」による実践的指導力の養成には大きな期待が寄せられている反面、その実施についての環境整備の困難さも指摘されるところであろう。

本稿では、日本大学文理学部がこれまで取り組んできた「教職インターンシップ」、さらに平成29年度に実施した「学校インターンシップ」の試行について総括し、今後の「学校インターンシップ」の本格的な実施に向けての課題と展望について検討する。

1) 日本大学文理学部

II 文理学部のこれまでの取り組み —教職インターンシップ—

平成23年度から、文理学部では学部独自の取り組みとして「教職インターンシップ」をおこなってきた。これは、教職ボランティアなどとは異なり、教師に必要な実践的指導力のあり方を参加する学生自身が自覚できるように、内容とプログラムを設定し、受け入れ先の聖パウロ学園高等学校エンカレッジコースとの連携により実施している。大学担当者による事前指導・事後指導、受け入れ校の担当者による事前指導・事後指導およびインターンシップ後のリフレクション、学生と受け入れ校の担当者によるディスカッション・リフレクションなど、インターンシップで経験し、学んだことを学生自身が省察できるような工夫がなされている。平成23年から継続して実施しており、年間に数十名の教職を志望する学生が参加している。なお、教職インターンシップの詳細については、拙論（土屋, 2012, 2013）を参照されたい。

1 教職インターンシップの概要

1) 趣旨

教職インターンシップは、学生が将来、教師として教育現場で指導を成立させるために必要な力を、実際の教育現場において学ぶためのプログラムである。教師に必要な実践的指導力について、知識として知ることだけではなく、学校において実際に生徒の活動や授業での様子や、現場の教師が指導について考え、実践する様子を見ること、さらには実際に生徒指導をおこなうことを通して、身をもって教育活動の実際を知り、それをもとに教職について考える、いわば「知の身体化」の機会として提供される。このような目的を達成するために、教職インターンシップでは、大学のインターンシップ担当者、現場の担当者とおこなうリフレクションを通して、学生自身が何を学ぶことができたのかを認識し、大学で学ぶ教職に関する知識と実践の場で実感し体験した知を融合させ、教職に対する理解を深めることを目指す。

2) 目的

① 前期のインターンシップ

「生徒を見る力」を養成する。ここでいう「生徒を見る力」とは、教師が感性的共鳴によって生徒の状況の意味構造を読むことができるという現象学的解釈能力を意味している（土屋, 2017）。おもに生徒が身体を使っておこなう活動に参加することにより、生徒の特性・能力・資質・状況をとらえるということがどういうことなのかについて学ぶ。教育現場で指導を成立させるために必要な力がどんなものであるかに気づく。

② 後期のインターンシップ

前期のインターンシップをふまえ、各生徒にとって必要なこと・課題となることはどんなことなのか、さらに各々の生徒の直面する課題を生徒自身が乗り越えるために必要なことはどんなことなのかについて考え、教育現場における「適切な指導」のあり方について学ぶ。また、生徒指導を成立させるための教師と生徒の関係性の構築についても考え、教育現場で必要となる実践的な力について具体的に学ぶ。

3) プログラム

① 前期のインターンシップ

- 4月 大学の担当者によるガイダンス
- 5月 エントリーシートを提出, 参加者確定 (30名～70名)
受け入れ校担当者によるガイダンス
- 5月下旬～7月上旬
前期教職インターンシップの実施
・期間中に1名あたり2回おこなう
- 7月上旬
前期教職インターンシップのまとめ
・代表学生によるインターンシップで学んだことについての発表
・大学担当者と受け入れ校担当者による総括

② 後期のインターンシップ

- 10月 エントリーシートを提出, 参加者確定 (10名～20名)

- ・前期に教職インターンシップに参加した学生がエントリーできる
- 10月下旬～12月初旬
- 後期教職インターンシップの実施
- ・期間中に1名あたり2回おこなう
- 12月初旬 後期教職インターンシップのまとめ
- ・代表学生によるインターンシップで学んだことについての発表
 - ・大学担当者と受け入れ校担当者による総括

4) 教職インターンシップの内容

① 前期のインターンシップ

体育実技、農業体験の授業におけるインターンシップで、生徒の活動を見ることによって、生徒の動きや人間関係、会話の様子などから、生徒の特性などを洞察することを学ぶ。インターンシップ開始時には担当者から、インターンシップの目的や留意点、生徒の個別的な発達特性、家庭環境等の生徒を取り巻くさまざまな状況についての説明があり、終了時には約1時間半におよぶりフレクションが設定され、その日の活動の中で見られた生徒の様子について振り返りをおこなうとともに、活動や様子の意味についての解説がある。おもに身体性に着目して、生徒理解をおこなうことを経験する。また、その日の重点指導生徒や指導方針、指導の分担などについての話し合いをおこなう朝の職員会議の様子を参観し、教育現場でおこなわれる指導の在り方について学ぶ。1グループはメンターとなる担当者の教員が学習者一人ひとりの学びのレベルを考慮しながらリフレクションができることを企図して3名～5名程度とした。

② 後期のインターンシップ

前期のインターンシップの内容に加え、生徒に対する個別指導を行うことを通して、自らが教育現場において指導する立場に立つことで、教育活動における自分自身の課題を発見する。具体的な指導体験を通して、教師として生徒とどのように向き合うことができる

のか、また指導を成立させるためにはどんなことが課題となるのかについて考える機会を得る。生徒の家庭環境や保護者のあり方についても学び、生徒が育まれる環境の理解や教師と保護者との関係構築についても学ぶ。特に、不登校を経験している生徒や発達の課題が見られる生徒について、その特徴や指導の在り方を具体的な事例を通して学ぶ。前期と同様、担当者による説明、リフレクション、アドバイスがあり、学生自身が教師を目指すうえでの自らの課題に気づき、その後の学びに発展させることができるようになっていく。1グループは2名ないし3名。

2 成果と課題

教職インターンシップの最大の成果は、参加した学生自身が、教育現場で必要となる実践的指導力について具体的な経験を通して知ることができるということである。特に、「生徒を見る力」については事前の指導、インターンシップの実践、事後のリフレクションにおいて、その日に見た具体的な生徒やその活動を通してリアルに実感することができるという点で、大学内での教職課程の授業では得ることができない知であるといえよう。年間で最大4回のインターンシップではあるが、さまざまな現場の実践知について触れる機会を持つことができ、教職を目指す上での自らの課題と直面することができるということにおいて、学生にとって稀少な学びの機会である。以上の点において、文理学部が継続して実施してきた教職インターンシップは、教育実習やボランティアなどの学校体験活動とは異なる独自の教育効果をあげているといえよう。

しかし一方で、学校インターンシップは「学生が長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行う・・・」(中央教育審議会, 2015)と定義されていることに注目すると、現行の教職インターンシップは継続的なものではなく、長期間にわたる学校現場での体験活動という実施形態ではないため、教育現場の日常の継続性を学ぶことができない点が課題としてあげられる。教職に就けば、毎日が継続していくのが現場であり、その

継続性の中で育まれる生徒との関係性もある。その点については、数回の教職インターンシップでは経験できない。また、教職インターンシップは、教師に必要な実践的指導力の一部について知る機会にとどまっておらず、実践的指導力の全体的な養成については大きな課題が残っている。

そこで平成29年度、教職課程における学校インターンシップの実施に先行し、これまでの教職インターンシップの経験をもとに、その発展版としての「学校インターンシップ」を新たに考案し、試行することとした。以下に試行の概要を示す。

Ⅲ 学校インターンシップの試行

学校インターンシップは「理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効である」(中央教育審議会, 2015)とされているが、実践的指導力の基礎の育成にはたらく学校インターンシップは具体的にはどのようにして実施することができるのか。文理学部では教職インターンシップの経験に基づいて学校インターンシップを試行することによって、今後、教職課程の教育の一部に組み込まれることになるであろう「学校インターンシップ」の課題と展望を検討した。

1 学校インターンシップの概要

1) 試行の趣旨と目的

教職課程に位置づけられる学校インターンシップについて先行して試行することにより、あるべき学校インターンシップについて検討するための材料とする。参加学生、学部、受け入れ校、大学担当者、受け入れ校担当者、それぞれの立場から見た学校インターンシップの成果、課題をまとめ、総括をおこない、単位修得を目的とし継続的に長期間実施する際の問題点や留意すべき点について明らかにする。

2) 学校インターンシップ試行の内容

① 試行期間

平成29年10月～平成30年3月

② 試行対象学生

大学2年生1名、大学3年生3名の合計4名

③ インターンシップの形式と内容

参加学生が各々の授業などとの兼ね合いから、インターンシップが可能な曜日・時間帯を受け入れ担当者と調整して決定し、毎週一定の曜日・時間帯に継続的に学校インターンシップを実施した(週に1度、3時間程度)。おもなインターンシップの内容としては、生徒指導・授業の補助、教室環境整備、ホームルーム・清掃指導補助、個別の学習指導補助、学校行事の補助、事務作業の補助などである。学校における教師の日々の業務に関する補助を中心としており、実際の教育現場での仕事を体験できるようにした。

インターンシップ開始前には毎回、指導担当教諭からその日のインターンシップの内容や予定、生徒指導上の留意点などについて事前指導があり、その後インターンシップを開始した。また、インターンシップ中に疑問に思ったことや指導上の困難を感じたことについては随時、指導担当教諭やその他の教員に相談することができるようにした。インターンシップ実施期間中の月末には、受け入れ校担当者の教員とリフレクションの機会が設けられ、日々の指導の意味や生徒理解についての助言がなされた。

参加学生は「実習日誌(1回のインターンシップにつきA4の用紙1ページ分を書く)」にその日のインターンシップの内容、インターンシップを通して考えたこと、自分なりの課題などをまとめて受け入れ校担当者に提出することとし、その後、受け入れ校担当者がこれ読み、コメントを記して学生に返却した。実習日誌の内容をもとに、後日、リフレクションと総括(事後指導)がおこなわれた。

2 成果と課題

1) 参加学生のリフレクション

以下、今回の学校インターンシップ試行に参加した学生たちのリフレクション内容の一部を例示する。

- ①学校インターンシップに参加してみて感じたこと・考えたこと

「学校インターンシップは実際に生徒に指導する機会があり、生徒と話したり、指導したりした後で、本当にこの言い方で良かったのか、この指導で適切だったのかと振り返ることが多かった。生徒と接している中で、友達感覚になりかけてしまったことがあり、指導するときのことを考えると、生徒との距離感についてきちんと調節していかないといけないと実感した」(学生 A)。

②教職を目指すうえで今後につながると思うこと

「生徒を継続的に見ることで、生徒それぞれの状態を知り、一人ひとりに合った指導を行うことが大切だということがあらためてわかった。また、常に意識して「見る」ことにより、生徒の変化や成長をより感じるができるので、教師になった際には、常に生徒たちを見て、些細な事も見逃さず、生徒の出す信号に対応できるようになりたいと思った」(学生 B)。

③あらためて見えてきた教職を目指すうえでの自分自身の課題

「まず1つ目は、「生徒を見る力」である。今回のインターンシップでは特に意識してきたが、忘れてしまうこともあった。自分がいざ教師になったときに「生徒を見る」ことを忘れず、生徒の特徴や様子など、得た情報をしっかり生徒指導に生かせるようにしたい。教師になったときの自分自身の課題だと思った。2つ目は、教師としての振る舞いである。生徒との接し方や言葉遣い、姿勢を意識していかなければならない。教師と生徒という関係づくりが大切だとあらためて感じた」(学生 C)。

④学校インターンシップで学んだこと、参加して自分自身にとって有意義だと思ったこと

「定期的に、指導担当の先生とリフレクションをしていただいたのがとても有意義だった。リフレクションで教えていただいた視点を意識しながら、生徒や先生方の姿を見ると、これまでとは違った発見があり、新たにわかることもあった。例えば、校舎の細かい部分まで目を向けて環境を整えていると、

前回まで気づかなかった生徒の特徴を発見することができ、実感をもって教えていただいたことを自分自身で深く理解することができた」(学生 A)。

2) 受け入れ校担当者の総括

実際の現場で、学生が継続して教育活動に関わること自体に大きな意義を感じる。現場の教職員の中に混じり、目の前で起きている教育現場のあらゆる事象を実際に目にして、生徒への対応や指導を見ることは、学生たちにとってこれ以上ない学びの機会であったように感じる。

実際に目にして経験した事象について、ともに振り返りリフレクションをおこなうことにより、現実の生徒の姿、生徒指導の効果、方法など、具体的なことを通して実感をもった発見や学習につながっているのを感じた。また、毎週継続的に指導に携わることで、次回への課題や改善点を見出し、実際に試してみることもできていた。教育現場で教師として責任を負う立場につく前の段階で、学生の立場において現場の実践知を学ぶことは大変貴重なことである。学生たちが、インターンシップの回を重ねるごとに教師としての立場を理解し、体得し、自覚が高まっていく様子がうかがえた。

また、学校インターンシップの受け入れを通して、自分たちの教育活動を客観的な視点でとらえ直す機会を得ることができ、学生への指導と並行して、受け入れ側の学校組織や教師も教育のあり方について反省的な検討を加えることができた。

今回の学校インターンシップ試行では、参加学生一人ひとりに「指導担当教諭」がついて、毎回の具体的なインターンシップについての指示や指導をおこなったが、現場において指導をおこなうことができる教師の確保、担当教諭の指導への意欲の維持、受け入れ校における学校全体の理解などは、今後も課題となると感じた。

3) 大学担当者の総括

学校インターンシップ試行前には、参加学生自身が、文理学部で従来から実施している教職インターンシップとの違いや学校インターンシップの

目的や位置づけが明確であるかという不安があったが、実際には日々のインターンシップで学びを重ねることができており、継続的なインターンシップの意義についても理解できている様子がうかがえた。また、大学と受け入れ校のあいだのコミュニケーション、共通理解についても問題なく、計画通りに進めることができた。

学生たちが毎週決まった時間に実際の学校教育現場に身を置き、体験できたからこそ学べたことが沢山あるように感じる。教師という仕事について、生徒から見えない細部にわたってその仕事内容を見て、体験し、考えるきっかけを作ることができたように見受けられた。

参加学生にとっては生徒から見えない部分の仕事は、うまく行って当たり前と位置づけて考えていたようだが、今回の学校インターンシップを通じて、生徒たちが安全で、安心できる学校生活を送れることは、決して教師の当たりの仕事ではなく、教師たちの高い意識に基づく細心の注意の下で実現していることを強く感じたようである。

また、実際に生徒たちと接することで、信頼関係の下での指導という大切なことに気づいていた。総じて、授業内、学校生活全般、課外活動のすべてにおいて「気を利かせて行動すること」と「生徒の些細な変化や特徴に気付くこと」が教師という仕事の根底にあることを学んでいる様子がうかがえた。

4) 成果

学生のリフレクション内容や、受け入れ校担当者・大学担当者の総括にもみられるように、学校インターンシップの実施を通して、学生が教職についての理解を深化させ、自分自身が教育現場に立つことを想定しながら実際の指導と関わることができることには大きな意味があり、大学の理論的な学びと現場の実践知の融合の機会としてもその教育的な成果は大きい。

特に、成果をあげたのは、学生自身が学校インターンシップでの経験を振り返りと指導者からの助言により省察し、自分自身の学びを深め、その後の学びにつなげることができたという点だと考える。益川ら(2016)は、学校インターンシップ

を学生任せの学校現場体験に終わらせず、学問知と実践知をつむぐ学びへと深化させるために大学が果たす役割が重要であると述べている。その中で、大学教員が、アカデミックな知見から学生の活動を意味づけ、解釈するための指導や助言を行うことが必要であるとしている。

今回の学校インターンシップ試行においては、大学担当者が各々の学生のリフレクションや報告に随時、適切な助言を加え、次のインターンシップにつなげていくことができた点も、学生の現場での経験を有意義なものに位置づけるために大きく貢献したと言える。今回の学校インターンシップの試行においては、指導者の助言や解釈によって学習の深化が図られ、質的な裏づけを得ることができるといことが分かった。

インターンシップ実施前には、教師という仕事における生徒理解が、それまでの自身の生徒時代における経験を基盤とした漫然としたものであったが、実施後には生徒理解の方法の枠組みを自覚的に形成し、それにしたがって、その時々自身の振る舞いについて省察できる知が育まれたと考えられる。さらに、今回は紙面の都合でふれられなかったが、リフレクション反省会の発表からは、そのような省察の繰り返しから、自身で形成した既存の枠組みをさまざまな状況によって変形させていくことの必要性についても気づきはじめていた。このような思考様式の芽生えは実践的には極めて重要な知といえるであろう。

5) 課題

今回の学校インターンシップ試行においては、学生・受け入れ校・大学がそれぞれに学校インターンシップの目的や意義を理解し、共有して、三位一体となって進めることができたために大きな成果を得ることができた。しかし今後においては、受け入れ校を広げ、参加学生が増えた場合に、三者の理解と協働をどのようにして構築することができるかが課題となるであろう。森下(2016a)が、学校インターンシップを立ち上げる際には、学校インターンシップに対する相互(学生・学校現場・大学)の必要性の確認を行い、各々の需要に沿う形でシステムの設定を行うことが求められると述

べている通りであろう。

また、現場体験活動にはメリットだけでなく、デメリットもあることが指摘されている。原(2016)によれば、デメリットは大きく2つあり、1つ目として学生にかかる負担の問題を挙げている。インターンシップは多くが授業以外の時間におこなわれるので、大学の授業との折り合いをつけていくことはどうしても課題となる。2つ目として専門的な知識を持たない学生を現場に関わらせることの危うさが挙げられている。原(2016)は、いじめや不登校に悩んでいたり、特別な支援を要する子どもに対して「何をしてはいけないか」や「どんなことに注意を払わなければならないか」という知識を持たないまま教育現場に入るとは、子供たちの一生を左右するような取り返しのつかない事態を引き起こす恐れがあることも十分に考えに入れておかなければならない、と指摘している。さらに、油布(2013)は、教育現場を中心とする現場における学びは、人が期待するほど万全でないことが知られているとし、「実践的指導力」は、変化する社会と子どもに「対応」できる教員を養成するという目的から必要とされたが、強固な現場主義の下では、根強く存在する現場のやり方の中に回収されかねず、新たな視点での改善・解決が難しくなる可能性が高いと指摘し、現場主義の弊害について言及している。

今回の学校インターンシップ試行においては、実施曜日や時間帯についても参加学生のそれぞれと受け入れ校の事情がうまく調整されたが、学校インターンシップが本格的に始動した場合に、多くの参加学生と複数の受け入れ校の調整をうまくはかることができるかということや、学生が無理をして参加しなければならないような事態にならないかという懸念はあるだろう。また、問題や課題を抱える生徒や特別な支援が必要な生徒の指導については、受け入れ校の担当者や大学担当者の指導力、さらには学生への指導機会の確保など、克服すべき多くの課題が存在することも事実である。そして、参加した学生が、教育現場に継続的に身をおいて、学校の流れの中に吸収されてしまうことになれば、学校インターンシップはまさに現場主義の弊害そのものになってしまう。学校イ

ンターンシップが実践的指導力の養成に貢献するためには、参加学生自身が自らの経験を省察したうえで、反省的な学びができるようにしなければならない。

原(2016)は、学校インターンシップでの学生の学びが有意義なものになるためには、「大学での基礎的な学び－インターンシップ－大学での確認－教育実習」といったスパイラルな学びの構造の構築が重要であることを指摘している。大学が、どのように学校インターンシップを位置づけ、スパイラルな学びの構造を工夫していくことができるかは今後の課題となる。

その際に重要なのは、ハード面として、受け入れ校の確保や受け入れ校の学校インターンシップへの理解を得ること、学生への日常的な連絡・指導ツールの確保などが挙げられる。教育の内容面としては、インターンシップの事前・事後の指導内容の充実、大学担当者や受け入れ校の担当者の指導の質的な向上などが挙げられる。また、学校インターンシップそのものを長く継続し、維持していくこと自体にも多くの工夫と努力が必要となるであろう。

IV 今後の展望

学校教育現場の課題はまさに複雑・多様化しており、教員養成の教育においては実践的指導力や学校現場における諸課題への対応力の修得が不可欠である。「教職課程コアカリキュラム」(文部科学省, 2017)は、まさにすべての大学の教職課程において共通に修得すべき資質能力を明確化し、教員養成の全国的な水準を確保していくことがねらいとなっている。

「教職コアカリキュラム」(文部科学省, 2017)では、「教育実習(学校体験活動)」の全体目標として「一定の実践的指導力を有する指導教員のもとで体験を積み、学校教育の実際を体験的・総合的に理解し、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付ける」と記されている。また、教育実習の一部として学校体験活動を含む場合には、「幼児、児童および生徒や学習環境等に対して適切な観察を行うとともに、学校実務に

対する補助的な役割を担うことを通して、教育実習校（園）の幼児、児童又は生徒の実態と、これを踏まえた学校経営及び教育活動の特色を理解する」、「大学で学んだ教職に関する専門的な知識・理論・技術等を、各教科や教科外活動の指導場面で実践するための基礎を修得する」ことが重視され、中でも「学級担任の役割と職務内容を实地に即して理解している」ことと、「教科指導以外の様々な活動の場面で適切に児童、生徒と関わることができる」という2点については遺漏なく達成されるようにすることとしている。

前述の通り、学校インターンシップの実施については「指導面」の環境確保と質的保証の点が当面の重要な課題となるであろう。つまり、「教職コアカリキュラム」（文部科学省，2017）に明記される目標を達成するためには、実践知に関わるメンターとしての指導者の確保が最も重要である。単に現場の教員が指導を行い、教職について日常的業務を説明し、職人的視点からの伝承を行うだけでは不十分である。現場の実践知である実践的指導力を教職志望者にどのように伝えていくのかについては、今後ますますの検討および研究が期待されるであろう。

学校インターンシップ実施の前段階として、教師の実践知である実践的指導力についての明確化が必要であり、それは言うまでもなく実践的指導力を次世代に伝え、育成していくためには不可欠である。まずは、この分野の研究の大きな進展が求められている。

森下（2016b）は、「学校インターンシップの真価は、参加学生の実践的指導力の育成だけではなく、実践知と学問知の蓄積を教員養成教育の強化・充実に向けた大学の学びのリソースとして機能させることにある」としている。「学校インターンシップ」という教員養成教育の新たな機能を考えることを通して、大学における教職についての教育全体を再考する機会とし、実践知が学問知から乖離することなく、2つの知の往還が実現できるように工夫していくことも、今後の展望として重要であると考えられる。

注

- 1) インターンシップの実施に際しては、守秘義務に関する誓約書の提出を求めている。
- 2) 本稿で検討対象となったリフレクションシートについては、事前に報告書に掲載する可能性があることを伝え、了解を得た。また、報告書の作成が確定した時点においても再度了解の確認を行なった。リフレクションシートの回収は、全てのインターンシップが終了後に行なった「インターンシップ反省会」の終了後（3月）に回収した。
- 3) リフレクションシートにおける反省内容は、「参加する前に意識したこと」「参加してみて、感じたこと、考えたこと」「教職についての理解の変化」「教職を目指す上で今後につながると思うこと」「あらためて見えてきた教職を目指す上での自分自身の課題」「学校インターンシップで学んだこと、参加して自分自身にとって有意義であったと思うこと」であった。

引用文献

- 中央教育審議会（2015）、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf
- 原清治（2016）、「学校インターンシップ参加学生のキャリア意識の育成」（田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚編著『学校インターンシップの科学』ナカニシヤ出版），191-209 ページ。
- 益川弘如・長谷川哲也・望月耕太（2016）、「学生の学校インターンシップ経験を活かした授業・演習 新たな学びの実現に応える教員養成大学・教職大学院の構築」（田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚編著『学校インターンシップの科学』ナカニシヤ出版），273-296 ページ。
- 文部科学省（2017）、「教職課程コアカリキュラム」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf
- 森下覚（2016a）、「教育臨床に関わる力の成長 ハイブリッドな集合体としての教育臨床の達成」（田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚編著『学校インターンシップの科学』ナカニシヤ出版），171-190 ページ。
- 森下覚（2016b）、「学校インターンシップ参加学生への省察支援 協働的省察によって達成される対話」（田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚編著『学校インターンシップの科学』ナカニシヤ出版），231-247 ページ。

- 土屋弥生・伊佐野龍司・鈴木理・青山清英 (2012), 「インターンシップを用いた新たな学校教育のあり方－聖パウロ学園高等学校エンカレッジコースの体育インターンシップの試み－」『桜門体育学研究』第47集(1号), 39-51 ページ。
- 土屋弥生 (2013), 「教員養成のためのインターンシップの新たな展望－教育を成立させる力の涵養のために－」『日本大学文理学部人文科学研究所研究紀要』第86号, 139-149 ページ。
- 土屋弥生 (2017), 「生徒指導における身体能力としての教師の実践的指導力に関する試論」『桜門体育学研究』第52集, 35-46 ページ。
- 油布佐和子 (2013), 「教師教育改革の課題－「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割－」『教育学研究』第80巻 第4号, 78-90 ページ。

教職センター活動報告

各種講座実施一覧表

1 教員採用試験二次試験対策講座（全自治体一斉指導日）

実施日	時間	参加人数
平成29年7月19日(水)	18時00分～19時00分	177名

2 専門教科試験対策講座（東京アカデミー）

実施日	時間	教科	参加人数
平成29年7月3日(月)	18時00分～19時30分	国語	28名
		数学	24名
平成29年7月6日(木)		英語	9名
		理科	10名
平成29年7月12日(水)		社会	22名
平成29年7月13日(木)		保健体育	26名

3 教員採用試験二次試験対策講座

実施日	時間	自治体	参加人数
平成29年8月2日(水)	10時00分～16時00分	埼玉県(高)	4名
		神奈川県	12名
		横浜市	7名
		相模原市	4名
平成29年8月3日(木)		埼玉県(高)	4名
		神奈川県	12名
		横浜市	4名
		相模原市	4名
平成29年8月4日(金)		埼玉県(高)	4名
		神奈川県	12名
平成29年8月11日(金)		千葉県千葉市	8名
		東京都	36名
平成29年8月15日(火)		千葉県千葉市	10名
		東京都	40名
		茨城県	2名
		川崎市	2名
平成29年8月16日(水)		東京都	37名
		千葉県千葉市	7名
		茨城県	2名
		川崎市	2名
平成29年8月18日(金)		埼玉県(小中)	7名
平成29年8月22日(火)		埼玉県(小中)	6名
平成29年8月23日(水)		埼玉県(小中)	5名

※延べ参加人数は231名

4 現任教員によるモデル授業

実施日	時間	教科	参加人数
平成 29 年 10 月 11 日(水)	18 時 00 分～ 19 時 30 分	国 語	9 名
		保健体育	37 名
		社 会	11 名
平成 29 年 10 月 18 日(水)		理 科	11 名
		英 語	33 名
		数 学	16 名

5 2年生対象 教員採用試験に関するレクチャー

実施日	時間	参加人数
平成 29 年 12 月 18 日(月)	13 時 00 分～ 14 時 30 分	41 名
	14 時 40 分～ 16 時 10 分	44 名
	16 時 20 分～ 17 時 50 分	18 名

※参加人数は 103 名

6 教員採用試験合格者によるパネルディスカッション

実施日	時間	参加人数
平成 29 年 12 月 18 日(月)	18 時 00 分～ 19 時 30 分	57 名

7 校務分掌に関する実践指導

実施日	時間	参加人数
平成 29 年 11 月 29 日(水)	18 時 00 分～ 19 時 30 分	22 名

8 平成 29 年度教員採用試験対策講座 1

実施日	時間	自治体名	参加人数
平成 29 年 12 月 1 日(金)	18 時 00 分～ 19 時 30 分	東京都	61 名
		千葉県千葉市	21 名
		神奈川県	36 名
		埼玉県	22 名

※合計参加人数 140 名

9 教員採用試験対策講座2

実施日	時間	自治体名	参加人数
平成30年3月10日(土)	14時45分～18時00分	東京都	68名
		千葉県千葉市	15名
		神奈川県	24名
		川崎市	2名
		横浜市	6名
		相模原市	2名
		さいたま市	14名
		埼玉県(高)	9名
		茨城県	8名

※合計参加人数 148名

各種説明会開催一覧

1 私学適性検査説明会

実施日	時間	参加人数
平成29年6月22日(木)	18時00分～19時00分	90名

2 教員採用試験対策講座説明会(東京アカデミー)

実施日	時間	参加人数
平成29年9月26日(火)	18時00分～19時30分	235名

3 授業実践力養成講座申込み説明会(早稲田アカデミー)

実施日	時間	参加人数
平成29年11月8日(水)	16時20分～17時50分	13名
	18時00分～19時30分	35名

4 公立学校教員採用試験自治体別説明会

実施日	時間	自治体名	参加人数
平成29年11月22日(水)	16時20分～17時20分	神奈川県	23名
平成29年11月24日(金)	16時20分～17時20分	相模原市	7名
平成29年11月28日(火)	10時40分～11時40分	さいたま市	11名
	14時40分～15時40分	東京都	46名
平成29年11月30日(木)	13時00分～14時00分	茨城県	4名
	16時20分～17時20分	埼玉県	21名
平成29年12月5日(火)	16時20分～17時20分	川崎市	3名
	13時00分～14時00分	千葉県千葉市	10名
	14時40分～15時40分	横浜市	16名

※合計参加者延べ人数 141名

各種講演会開催一覧表

1 教職に関する講演会

実施日	時間	参加人数
平成29年6月15日(木)	18時00分～19時30分	212名

2 教育行政講演会～特別支援教育について～

実施日	時間	参加人数
平成29年11月25日(土)	13時00分～14時30分	84名

3 教職インターンシップ講演会

実施日	時間	参加人数
平成29年12月13日(水)	18時00分～19時30分	44名

4 学校不適應経験者のライブトーク

実施日	時間	参加人数
平成30年3月7日(水)	13時00分～16時00分	12名

研究会開催一覧表

1 教育実践力研究会

開催数	実施日	時間	参加人数
第12回	平成29年5月13日(土)	17時00分～18時30分	35名
テーマ	生徒指導におけるストレスマネジメントについて		
概要	<p>事例として「不適切な態度をとる生徒指導」、「部活動指導における生徒指導」が元公立学校教員から発表された。学校心理士より、生徒の特性を見極めて指導を施すことが生徒を強制的に指導する際に生じるストレスをマネジメントできるという。「こだわり」や「パターン」を有する生徒については、教師が意識を「ずらす」ことで指導環境を整えることが肝要となる。また、部活動指導においても早急な結果を求め一方的に指導するのではなく、生徒の自主性を引き出し、その成長を「待つ」ことが求められるという。早急な結果を求めることで生じる重大なトラブルを未然に防止する上でも、人間的な成長に注力することで予防的なストレスマネジメントになる。</p>		
開催数	実施日	時間	参加人数
第13回	平成29年8月7日(月)	13時00分～20時00分	21名
	平成29年8月8日(火)	9時00分～12時00分	
テーマ	ストレスマネジメントに必要な教師の『コミュニケーション能力』について		
概要	<p>教育実践力研究会に参加したくとも叶わない参加希望者に対し、まとまりをもった時間の中で、研鑽を深めると共に情報交換を行うことを目的として、宿泊(栃木県鬼怒川温泉研修施設)を伴う形式で開催された。大学、公立学校の管理職としてのストレスマネジメントについて、事象を咀嚼し、組み替えて対処していく必要があるとの意見が示された。また、学校心理士からも、上司、同僚、生徒、保護者と良好なコミュニケーションを図るためには、状況、相手の状態をアセスメントすることの重要性が示された。</p>		
開催数	実施日	時間	参加人数
第14回	平成29年10月7日(土)	17時00分～18時30分	38名
テーマ	保護者対応におけるストレスマネジメントについて		
概要	<p>事例として「生徒への指導に対する保護者から学校への申し入れと学校の対応」が私立高等学校教員より発表された。学校心理士より、対応の一つとして保護者の主訴を受けとめ、抱えてしまった不満や不安に対する理解が必要であると示された。また、保護者への説得や釈明なども適宜必要ではあるが、一方では教育活動によって事柄を克服することも必要であるという。保護者とのやり取りについて教員間で共有し、状況を把握した上で管理職やカウンセラーと協議しながら保護者対応にあたり、生徒対応には教員間で役割分担するなどチーム対応によってストレスを緩和することが肝要であるとの意見がまとめられた。</p>		
開催数	実施日	時間	参加人数
第15回	平成30年1月20日(土)	17時00分～18時30分	42名
テーマ	学校現場におけるストレスマネジメント～教員それぞれの立場で感じるストレスの実態と対応について～		
概要	<p>平成29年度の年間テーマである「教員のストレスマネジメント」の総括として、職階に応じたストレスとそのマネジメントについて発表し、相互理解を図ることを目的とした。当日は校長、教頭、中堅教員、若手教員の感じるストレスとその対処について発表と共有が図られた。学校内においても立場によって「同僚」、「上司」、「後輩」など様々な関係性が生じる。「同じ教員だから理解しているだろう」と断定するのではなく、相手の立場・特性を理解してコミュニケーションを図ることが、ストレスを緩和に接続するとの意見がまとめられた。</p>		

※合計参加者延べ人数 136名

教職支援センター利用状況

	平成 29 年度	平成 28 年度	平成 27 年度
論文指導	714 名	743 名	376 名
願書指導	201 名	303 名	231 名
個人面接	195 名	270 名	101 名
進路相談	118 名	117 名	141 名
採用試験	103 名	106 名	102 名
小学校	55 名	67 名	69 名
ボランティア	49 名	58 名	50 名
集団面接	25 名	56 名	24 名
模擬授業	63 名	36 名	26 名
教職全般	26 名	30 名	24 名
教職大学院	11 名	26 名	23 名
集団討論	9 名	24 名	9 名
その他	26 名	24 名	14 名
学習指導案	27 名	18 名	20 名
教育実習	10 名	13 名	16 名
単元指導計画	29 名	11 名	18 名
履修相談	4 名	9 名	15 名
合計	1665 名	1911 名	1259 名

教師教育と実践知 第3巻

非売品

平成30年5月25日 印刷

平成30年5月30日 発行

発行機関 日本大学文理学部教職センター

発行責任者 紅野 健介

印刷者 株式会社日本大学事業部

印刷所 東京都千代田区三崎町3-1-1 高橋セーフェビル5F
(株)アプライズ

発行所 日本大学文理学部教職センター

〒156-8550 東京都世田谷区桜上水3-25-40

TEL 03-5317-8584

E-mail: kyosyoku@ml.chs.nihon-u.ac.jp

表紙の絵 (作者・タイトル)

「Johann Friedrich Greuter (1590) Socrates and his students」