

教師教育と実践知

創刊号（第1巻）

巻頭挨拶

加藤 直人¹⁾

教員養成には二つの大きな柱がある。ひとつはどのような教員を養成するのかという「大学の教育理念」に関すること、もうひとつは養成した学生が実際に教員として活躍できるように支援する「就職」に関することである。

まず、本学の教員養成に係わる教育理念についてであるが、周知のとおり、「新学習指導要領」の基本的な考え方は、現行の学習指導要領の理念を引き継ぎ、「生きる力」をはぐくむことにある。この「生きる力」とは、文部科学省の説明によると、「①基礎・基本を確実に身につけ、いかに社会が変化しようとする課題を見つけ、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力。②自らを律しつつ他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性。③たくましく生きるための健康や体力、などを指すとされている。これをよく見ると、とくに①などは、まさに日本大学の建学の精神と共通するものがある。

日本大学の建学の精神、すなわち「日本国憲法をはじめとする重要で根本的なことを定めた決まり事に従いつつ、自ら学び、自ら物事に積極的に取り組んで、自分で生きる道を切り拓いていく精神を養って、その精神のもと、将来の文化の進展をはかり、世界の平和と人類の福祉とに寄与する人材を育成することを目的とする」という考え方は、新学習指導要領の理念とまさに共通している。現在、日本大学ではこの教育理念を「自主創造」という言葉で表し、大学だけでなく関係する付属高等学校、中学校等の教職員、生徒においても、もっとも重要な教育目標として周知徹底をはかっている。ただ、文理学部を含め、教職課程を

有する日本大学の他の学部においても、その教育目標は、かならずしも徹底されていないのが現状である。これは「自校教育」の問題とも関わってくるところであるが、明確な教育理念のない教員養成は、単に教員免許取得のための専門学校に堕してしまうことにもなりかねないと考えている。

本学部における教員志望の学生の多くは、小・中学校等でさまざまな教職ボランティア活動を行っている。教職ボランティアは、学生自身が教員としての能力を高める意味でも大切な機会であると認識しているが、ただ目的意識もなく与えられた業務を遂行するだけでは、せっかく与えられたチャンスを十分に活かすことができないと思われる。この教職ボランティアを体系的に教育活動のなかに位置づけ、有効に機能させるために、本学部では「教職インターンシップ制度」をも実施している。具体的には学生をインターンとして受け入れていただいた学校と共同し、本学の教育活動の一環として、先生方のご援助と本学教員の指導のもと、将来教員を志す学生に対して支援をしている。

このような理念の下、単に教職に就くだけでなく、「力のある」教員の養成・輩出のため、文理学部では「教職支援センター」を設置している。法学部であれば司法科研究室、司法書士研究室があるように、将来教員を志望する学生の支援のために、その「支援センター」が開設された。これは、単に現役学生だけでなく、過年度卒業生で教職を目指す学生にも開放・支援し、きわめて大きな実績をあげている。

今回、その教職支援センターにおいて、活動報告ならびに教育実践事例を集積した『教師教育と

1) 日本大学文理学部長

実践知』を発刊することになった。日本有数の中等学校教員養成の実績とノウハウがここに展開す

ることになると思われる。今後ともご支援をお願いする次第である。

文理学部と桜師会との連携

齊間 文也¹⁾

「教職支援センター」が、年ごとに内容が充実し実績も積まれ「教師教育と実践知」創刊号を発刊することをおめでとうございます。

「教職支援センター」の開設は、教員志望学生の指導を組織化し一体化して学生を育成しようとするに大きな意味があるように思えます。「授業」で教育の理念を学び、「教職支援センター」では、論作文や面接など演習形式を中心とした指導内容に触れ、「教育インターンシップ制度」を窓口としての学校ボランティア活動など教育現場での実践経験とそれぞれお互いが連携を取りながらの「学び」から「就職」までのキャリア教育は大学にとって必要であり大切なことであると思います。

学校教育には「入口論」と「出口論」があります。どちらも大切で切り離して考えることはできませんが、ともすると学生・生徒募集や入学試験のありかたと「入口論」に重きが置かれがちですが、卒業という出口での進路状況は大切なことであり学校の将来をも左右しかねないこともあります。特に、最終学年である大学は社会へ、社会にどのような有為なる学生を送り出すのかは大学の大きな課題であり同時に使命でもあるかと思えます。今、文理学部が教育界に「教育理念」を持った「実践力」のある学生を育て送り出そうとしている姿勢は高く評価されるであろうし期待も大きなものがあります。

平成25年7月に行われた日本大学全国桜師会総会の講演で、学部長加藤先生は文理学部の教員養成について、本学の「自主創造の精神」とあわせ「いかに社会が変化しようとして自ら課題を見つけ主体的に判断し、よりよく問題解決する教員を養成

したい」また、実践力を養うためにも「教育支援センター」を開設したいと述べておられます。今、「教職支援センター」の適切な指導が教員志望学生達の励みになり支えになっているとの報告はうれしくもあり、今後の更なる発展が望まれます。我々全国桜師会としても採用試験対策などに会員の先生方に講師を務めてもらうなど「教職支援センター」への協力体制は整えています。

全国桜師会は校友の先生方が上級職試験対策として研修会を大学本部を借りて始めたのが発端とされております。昭和40年に、本学出身の先生方と本部関係者として「桜師会」が創設され(1)会員の研修と親睦(2)教員志望学生の支援等を主たる目的とし、50余年の歴史を有し現在に至っています。伝統的な学生への支援は「教員志望学生研修会」と題して、現職の先生方が講師となり、年3回開催し、毎回学部を問わず多くの学生が参加してくれています。内容は、教員採用試験対策講座、合格体験記、論作文、模擬授業、面接指導、指導教員のもと学生同士が「教育とは」「教師とは」などテーマを決めてのRole-Playなどを主として行っています。昨年、8月に行った1泊2日の合宿研修の経験を生かし、内容を高めながらこれからも続けていく予定です。今後も、一人でも多くの学生の支援が出来ればと考えています。

1886(明治19)年、時の文部大臣森有礼は、師範学校令を公布し教員養成を師範学校に委ねたとされています。本学にも、東京高等師範学校(東京教育大学、現在の筑波大学)、東京女子高等師範学校(お茶ノ水女子大学)に続き、1901年に文理学部の前身の一つとされる「高等師範部」が設立され、中等教育の教員の養成が行われ、以来、

1) 日本大学全国桜師会

教育界に幾多の人材を送り出し、現在も多くの先生方が教育現場で活躍していることは、「教育の文理」の誇りでもあり財産でもあると思います。

「生きる力」という言葉は、平成8年の第15期中教審第1次答申に初めて見られ、今に至るも学校教育の大きなテーマの一つになっています。物を作り形が見えた20世紀と違い、知識を資源とした「知識基盤社会」の時代と言われる21世紀に「生きる力」をどう育むかは今まで以上に大きな課題であることは間違いないことではありますが、どのような状況にありましても、真摯に愚鈍なまでに教育と課題に向き合う泥臭く骨太の教師がいつの時代でも求められていると思います。

「教育は時代と共に在る」と言われるようにおよそ10年に一度見直される学習指導要領が平成32年小学校をはじめとして年を追って中学・高等学校と進められ、改定の中心が今までの教科を中

心としての「何を教えるのか」と教える側から「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるのか」と児童・生徒を中心とした視点からの改定と言われ、また、少子化等教育環境が大きく変わり厳しいものがある中、教育が教員の質が問われています。「新しい時代の義務教育を創造する[答申]」第2章には「人間は教育によってつくられると言われるが、その教育の成果は教師にかかっていると言っても過言ではない。そのためには、(1) 教職に対する強い情熱 (2) 教育の専門家としての確かな力量 (3) 総合的な人間力」と教員の質の向上が求められています。我々は、このことを心して、未来ある子供たちを安心して預けられる「確かな教育理念と実践力のある幅広く人間性豊かな教師」を一人でも多く育て教育界の期待に添うべく文理学部と全国桜師会とのより密度の濃い連携を大切にしたいと考えています。

巻頭言

日本大学文理学部における教職支援センターの取り組み

鈴木 理¹⁾

I はじめに

日本大学文理学部日本大学文理学部（以下、「本学部」と表記します）では、前身の日本大学高等師範科の時代（1901年～）から実に長きにわたって、主として中等教育を預かる教員の養成に当たってきました。改めて述べるまでもなく、その人的貢献はきわめて大きなものであり、本学部を巣立った多くの教員が全国各地の教育実践現場で活躍してきました。

しかしながら近年、学校教育をめぐる、かつては想定外、あるいはおよそ想像さえつかなかったような問題が次々と出現し、子どもたちの健全な成長・発達が十分には立ち行かなくなっていることは周知のとおりです。また、教育に対する社会的ニーズも時代とともに様変わりし、その適否は措くとしても、現場を担う教員には多種多様な業務が課され、これらに適切に対応するために高度専門的な能力が要請されるようになりました。

ここに至っては、学生時代に獲得した知識を動員し技能を発揮するだけでは不十分であり、個別具体の現場で遭遇する「正解を知らない」あるいは「正解が一つではない」問題に向き合っていくために、教員自身が常に進化し続けることが肝要となります。従前「教員養成」と呼び慣わされていた人材育成の営みが、卒業・着任後の継続的な学びをも含意した「教師教育」へと変更された所以です。

こうして、高い能力を有し、かつ学び続ける教員が求められるようになったことに加えて、社会の少子高齢化は学校数・学級数の減少を招き、その結果、教育職員免許状を取得した者が教員採用試験を突破して職を得ることは、いよいよ狭き門

となりました。また、教員の資格を継続するために教員免許更新講習の受講が義務付けられたことも相俟って、今日では「とりあえず（教免を）取っておく」ことのメリットはきわめて希薄になっています。

このような社会情勢に鑑み、本学部では、従来の教員養成の行き方を改め、教職を志す現役学生や校友（卒業生）への強力な追い風となるべく、新しいコンセプトの人材育成事業に着手することになりました。その基幹として平成25年11月に新設されたのが、教職支援センターです。当センターを拠点に、学校教育の今日的課題に対応するためのさまざまな取り組みが始まりました。それらは…

- ① 教育職員免許状を「とる」ための支援
- ② 現場で求められる実践的指導力を「つける」ための支援
- ③ 教員採用試験を突破して教員に「なる」ための支援

…に集約されます。以下、各々の概要を示します。

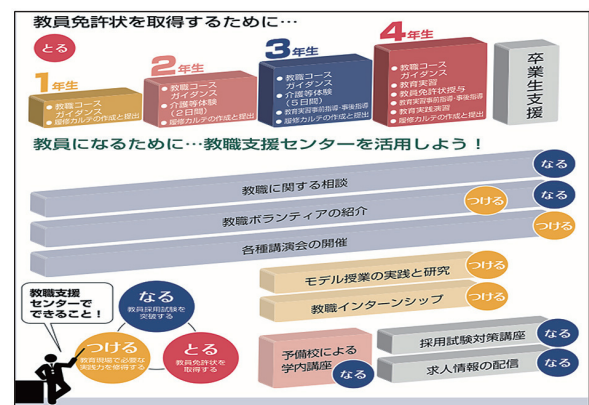


図1 教職支援プログラムの概要

1) 日本大学文理学部教職支援センター運営委員会委員長

II 「とる」に向けた支援

まずは教師教育の基底となる教育職員免許状の取得に向けて、教職課程委員会が中心となって所定の学修(単位修得)を導くとともに、種々の事前・事後指導をきめ細かく丁寧に行うことにより、生徒の前に立つための基礎的素養を身につけていきます。さらに、卒業(教職着任)直前に行う「教育実践演習」では、現職教員による指導、模擬授業、教材研究等を実施しています。

平成28年度、このような学修を積んで教育職員免許状を取得した者は453名でした。

III 「つける」に向けた支援

教職支援センターが手がける多くの事業の中でも、他に類を見ない取り組みの筆頭に挙げられるのは、「教職インターンシップ」です。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な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います。この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学んでいきます。

学校教育現場で教員が担っていく業務は多岐にわたりますが、日々の授業で学習指導を適切に行い生徒の学力向上を導くための教科指導力の中核となることは論を俟ちません。そこで教職支援センターでは、中学校や高等学校で優れた教育実践を重ねている現職教員を招聘して各教科の授業実施を依頼し、学生がその授業に(生徒役として)参加しながら教材構成や授業運営のポイントを学んでいくという、「モデル授業」の機会を提供しています。こうして授業実践と省察を重ねて多様な授業の在り方を検討することを通じて、教科指導力が培われています。

さらに教職支援センターでは、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、有資格管理職(学校心理士)、現職教員、学生と共に多角的な視点からディスカッションを重ねています。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ます。

IV 「なる」

教職支援センタースタッフによる教育相談等を通じて、教員採用試験合格に向けた一次試験対策が日常的に行われています。これに加えて、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)の特徴を捉えたきめ細かい対応が必要となります。そこで、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ます。

こうした取り組みが奏功し、平成28年度(平成29年4月採用)は現役学生で59名の採用試験合格者を輩出したほか、卒業生の中からも32名(平成29年4月18日現在)を超える合格者に結実しています。

V まとめにかえて

教職支援センターが掲げる「とる」「つける」「なる」のいずれの側面においても、学校教育を取り巻く社会の状況に応じて、涵養すべき力の中身は時々刻々と変わっていきます。そうした変化に素早く対応し、時機に合った教職支援事業を展開していくためには、精緻なデータ分析と深い洞察に基づく機動性の高い組織運営が求められます。その意味で、教職支援センター自体が「反省的实践」を蓄積していくことが、今後ますます重要性を帯びてくるものと思われます。関係各位におかれましては、私どものチャレンジに引き続きご理解・ご協力を賜りますよう、よろしくお願い申し上げます。

日本大学文理学部における教職課程のこれまでとこれから

杉森 知也¹⁾

日本大学文理学部は、戦前から続く教員養成の伝統校です。その文理学部が、戦後の教員養成においてどのような存在であり続けてきたのか、そして教員養成政策が大きく変化している中で、今後どのような変化を遂げようとしているのかについて論じたいと思います。

I 戦前の教員養成と文理学部

1901年に設置された日本大学高等師範科が、日本大学文理学部の前身にあたります。これは、戦前、小学校教員の目的養成機関であった師範学校や、中学校・高等女学校の教員免許状を取得することができる、数少ない中等教員養成機関のひとつでした。本学は、私学では東京専門学校（早稲田大学）などに次いで早くから中等教員無試験検定許可学校となり、また中等教員養成を目的とする高等師範科（部）を私学ではじめて設置しました。当時は夜間制の学校で、小学校の現職教員で中等教員免許状の取得を目ざしていた方や小学校教員としてのキャリアアップを目ざしていた方、教員としての力量形成を目的に通っていた方など、多様な学生が集まっていました。

戦後は、戦前の教員養成の批判をもとに、教員養成制度・政策が大きく転換しました。師範学校という教員「のみ」を目的的に養成する学校では、指導技術は修得できても教員として必要な幅広い教養が十分に身につかないとして、教員養成を戦前よりも一段高い「大学」でおこなうようにしたことに加え（「大学における教員養成」の原則）、教員養成を主たる目的としない大学において教員養成をおこなうことを基本とし、広く多くの大学に教員養成の役割を付与しました（「開放

制教員養成」の原則）。戦後の新制大学は、旧制の高等学校や師範学校などが新たに大学へと昇格し、前者の多くは文理学部として、後者は主に学芸学部や教育学部として発足しました。日本大学文理学部は、戦前の「高等師範」の看板を下ろし、当初は文学部としてスタートしたのち、1958年に理系学科などを新設して、文系から理系までを揃えた総合学部へと変貌を遂げました。なお、文理学部の発足に際し、当初は「文教育学部」と称することが検討されていたことを指摘しておく必要があるでしょう。それは、文学部を改編して総合学部を設置するという動きが、伝統の中等教員養成機能を拡充しようという流れの中にあつたことを示すものであり、文理学部の性質をとらえる上で、欠くことのできない重要な視点だからです。

戦後、各地で創設された文理学部や学芸学部は、旧制高等学校や師範学校が昇格した際につけられた名前でしたが、教員養成においては特に重要な役割が与えられていました。これらはいずれも、教養学部としての性質を持ったものでしたが、前述したように、幅広い教養を身につけることが教員として大切であるとされた戦後の教員養成において、これらは戦後教員養成制度が理想とする養成形態であり、また多くの教員を輩出することが期待された学部でもありました。

しかし、1966年以降、教員不足への対応を理由に、国立大学の学芸大学や学芸学部は教育学部へと改組され、国立大学教育学部のほとんどは教員養成を主たる目的とする学部に変化し、戦後教員養成の原則に大きな変更が加わりました。また、私学の文理学部や学芸学部も、高度経済成長が進

1) 日本大学文理学部教職課程委員会委員長

展する中で、専門家養成のニーズの高まりを背景に、専門学部化することで解体していきました。文理学部として最後まで残った本学部は、戦後教員養成の理念を現在まで体現化してきた数少ない学部のひとつであると言ってよいでしょう。

II 文理学部と文理学部の教員養成の特色

かつては特定の専門学部が人気を集めていましたが、近年、知識の幅の狭い専門家よりも、様々な課題に多様な観点からアプローチできる人材が求められるようになってきた影響で、「文理融合」の重要性が見直されてきています。いくつかの大学でも「文理回帰」の方向性がみられ、教養教育としてのリベラルアーツを強みとして打ち出す大学が増えつつあります。

本学部の「文理融合」が、何によってあらわされるかといえば、ひとつは多様で層の厚い一般教育（総合教育科目）であり、もうひとつは他学科聴講が広く認められている学科専門科目にあるといえます。後者は、一般には所属学科の学科専門科目しか取得できない、または他学科聴講が認められていてもごく限られている場合が多い中で、本学部は原則的に他学科聴講を認めている点に大きな特徴があります。文理学部は、学生が多様な教科・科目の免許状を取得することができるよう他学科聴講を広く認めてきた結果として、「文理融合」のカリキュラムが成立してきました。

また、文理学部の教員養成の特色として、学校インターンシップや学校支援ボランティアが充実している点を挙げるすることができます。いずれも、学校現場で教員や子ども、保護者や地域の方々と協力しながら貴重な教育実践の経験が得られる機会です。

教員が仕事をする上で、また自らの教育活動を省察し、より高次のものへと引き上げようとする際に、理論と実践の往還は不可欠です。教員が学校現場で様々な経験をして成長していく際に知りたいと思うのは、最先端の理論や研究成果です。しかし、学生にとっては、理論や研究は縁遠いもので、それが教育実践にどのように役立つのか理解しにくいために、敬遠しがちです。また、教員養成を主たる目的とする大学や学部でなければ、

実践的指導力を育んだり磨いたりする機会を大学が提供することは困難です。そこで、本学部では、近隣の教育委員会や学校と連携して学校現場で様々な経験を積むことができる仕組みを作り、教育実践に関わって実践に直接的に役立つ力を育成できる場を創出しています。大学で学んだ理論や最新の研究は、こうした学校現場での経験によって一層深められるとともに、疑問や興味も湧いてきます。このように理論と実践とを行き来するシカケは、学生の学びをより一層深めるものとして有効に作用しています。そうした学習の機会が地域に開かれている様は、あたかも文理学部のキャンパスが地域に拡大しているようでもあります。

III 成果と課題

現在は、教員の大量退職を背景に、採用は売り手市場にあるといえます。しかし、教員の入れ替わりを一気に進めてしまうと、教員採用候補者選考の倍率が下がり、結果として教員の質の低下をもたらす恐れが高いことなどから、退職教員の再任用・再雇用を制度化して、教員の入れ替わりをソフトランディングさせる動きが進んでいます。結果として、新規採用枠は少しずつ絞られているのが実情です。そのような状況下でも、文理学部の新卒教員採用の結果は良好で、2015年度卒業生では、公私立合わせて67名が期限付き任用を含む専任として、また臨時的任用教員として155名が採用されました（2016年7月4日現在）。既卒者については、その全体像をつかむことはできませんが、たとえば東洋経済新報社（2013）『週刊東洋経済』によれば、全国の中学校・高等学校教員採用実績で日本大学は302名と、第2位の大阪教育大学の228名を大きく引き離してトップとなっています。

特に、近年、新卒者が専任職に就くことが難しくなっている中で、既卒者への支援の重要性も高まっています。本学の教職支援センターが既卒者もケアの対象にしたセミナーを多数実施していることは、こうした成果につながっているともいえます。さらに、玉川大学通信教育部と協定を結び、小学校教諭二種免許状取得を旨とする小学校教

員養成特別プログラムも実施しています。毎年10名強の学生が登録し、そのうちの30～50%程度が小学校教員として採用されるなど、こちらも着実に実績をあげています。

日本では、ほとんどの大学・学部で教員免許状の取得が可能となっていますが、コンスタントに教員を輩出している大学・学部は限られています。また、大量採用時代にあっても厳しい選考を突破して多数の教員が採用されている本学は、学校現場から「選ばれている大学」ということができるでしょう。

IV 再課程認定に向けて

先に、戦後の教員養成においては、幅広い教養を身につけさせることを重視されてきたと述べてきましたが、その理念が一貫して揺らぎないものであったわけではありません。一般大学・学部は主体的に教員養成に関わっておらず、副次的に教員が生成されているに過ぎないという批判は常に存在してきました。しかし、近年の教員養成制度改革は、こうした教員養成大学・学部対一般大学・学部という図式だけでは説明できない状況が生じてきています。

ひとつは、主に国立の教員養成系大学・学部が設定する教員養成スタンダード（教職コアカリキュラム）によって、教員養成の質保証を進めようとする動向です。これが教員養成のあり方を定型化しようとするものであるとすれば、それは時代に逆行するものであるかもしれません。しかし、自校の教員養成がどのように効果的であり、どのような課題があるのかについて常にチェックし、アップデートしていくことは大切です。今後、こうした取り組みが必須になることも予想されます。文理学部でも、これまで以上に、その実効的な仕組みを構築しなければなりません。

もうひとつは、国立大学の教育学部が「不採算路線」であることや、私学出身者の教員が増加する中で、教育学部の廃止、改組・再編が要求されているという点です。

そうした動きの中で教育職員免許法が改正され、教職課程カリキュラムの大幅な見直しが必要となることが予想されています。その詳細は、

2017年3月現在でも不明ですが、その改訂のインパクトは戦後最大のものになるかもしれません。教職課程は大きく、教職に関する科目と教科に関する科目に分かれてきました。前者は教育学に関する理解や教授技術の修得などを目的にしている点で、教員養成に深くかかわっていることが自覚されていますが、教科に関する科目は必ずしも教員養成に関わっていることに自覚的ではなく、教職と教科の両者が十分に融合していないということは、ながらく教員養成上の課題として指摘され続けてきました。それを打開するために、今回の改訂では教職に関する科目、教科に関する科目というカテゴリーを撤廃し、教職と教科の融合を求めています。また、教育職員免許法や同施行規則で細かく指定されてきた科目群が整理されるとともに、大学独自で設定できる科目が設定されるという点も見逃せません。これまでは、教育職員免許法等で細かくカリキュラムを規定することで教員養成の質を維持しようとしてきました。各大学の自由裁量を広く認めるという今回の方向転換は、各大学の強みを活かすことができるようになったと同時に、各大学で教員養成の質保証ができなければ淘汰されていくということを意味します。

日本大学は、文理学部だけではなく多数の学部でも教員養成をおこなっているため、本学部だけで通用するカリキュラムを策定するだけでは不十分で、首都圏にある学部それぞれが実施可能な形に調整する必要があります。再課程認定を受けるための準備期間はおよそ半年程度と極めて短い点も不安材料ではあります。しかし、これをよい契機として、より魅力的なカリキュラムを構築し、制度的にも整え、これからも、またこれまで以上に「選ばれる大学」であり続けられるような仕組みを創出していかなければならないと考えています。

文 献

- 太田拓紀 (2015) 『近代日本の私学と教員養成—ノン・エリート中等教員の社会史—』, 学事出版.
- 小野雅章 (2017) 「日本大学における中等教員養成と教育学科の位置に関する史的検討」, 日本大学教育学会『教育学雑誌』第53号.

海後宗臣編 (1971) 『戦後日本の教育改革 8 教員養成』,
東京大学出版会.

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)』.

東洋経済新報社 (2013) 『週刊東洋経済』 2013年11月2日
号.

日本大学教育学科創設五十周年記念事業実行委員会編
(2001) 『日本大学文理学部教育学科五十年史』.

日本大学百年史編纂委員会編 (1997) 『日本大学百年史』
第一巻・第三巻, 日本大学.

『教育実践力研究会』がめざす実践知の学び

青山 清英¹⁾

I はじめに

現在の教育現場ではさまざまな問題が山積しており、教師にとって受難の時代といえよう。特に、かつてに比べて若手教師の離職率は高まっており、メンタルヘルスを悪化させる教師が増えている(和井田, 2012)。では、若手教師はどのような問題で悩んでいるのだろうか。

町支(2015)によれば、「あなたが経験した困難・課題」について質問をしたところ、「子どもの能力差に対応すること」、「子どもの集団をまとめていくこと」など子どもの集団に関連することと「適切な発問をして子どもの思考を発展させること」、「教材研究を深めること」、「授業全体を組み立てて、展開すること」などの授業に関わることの値が高くなっていった。また、「どのような職務」で困難を乗り越え成長につながったかを尋ねた結果、全体的に見ると、やはり課題のある子どもの指導や学級指導、教科指導などの項目をあげた割合が高いが、保護者対応についても高い値を示していた。つまり、児童・生徒に関わることのみならず、近年、保護者と教師の関係は困難な状態にあるといえる(町支, 2015)。このような結果から、学校における様々な課題のなかでも教育活動における若手教師のコミュニケーション能力に焦点が当たることになる。

東京都教育委員会では、東京都公立学校採用候補者名簿登録者を対象として「採用前実践的指導力養成講座」を実施している。ここでは、名簿登録者の必修講座として、「実践的に学ぶ学級経営」、「実践的に学ぶ特別支援教育」、「保護者との信頼を築くために」という講座が設置され、着任前教育として実施されている。このような試み

は、前述したような教育現場の現状に「実践的」に対応する能力を涵養することを意図した取り組みといえるであろう。このことは、教師には、個別的・具体的な状況に即した「実践知」に関する学びが求められていることを示す証左である。石田(2014)によれば、日本における教師教育は、養成段階では教科ごとの「知識」を中心とした教育が行われている傾向が強く、入職後の教育現場で継承されてきた「実践知」も、現在は十分に初任教師に伝えられていない場合が多いという。これは学校における教師の年齢構成のバランスが均等でないこと、宿直などの学校システムがなくなったこと、また個々の教師が多忙を極めているため同僚性が欠如していることなどの背景によるものと考えられるという。したがって、養成段階から採用へのステップで発生する「リアリティショック」を緩和させるためにも、採用後の若手研修のみならず、養成段階からの実践知の習得が求められることになる。

II 生徒の行動の「意味」と「価値」を把握する実践知

ここではまず、教師の実践知について考える前に、なぜ教育の現場で実践知が必要なのかを考えてみたい。人間の行動は物理的な位置変化としてだけではなく有意義な行動としても捉えることができる。そこでは、行動している「人」とその行動に関係している「世界」(状況)が含まれている。このような有意義な行動としての人間の行動は、刺激と反応の因果関係に基づいて生じるのではなく、行動主体のパトスの決定を通して実現させることになる。これについて現象学者のポイ

1) 日本大学文理学部 就職委員会委員長

テンディク (Buytendijk, F.J.J.) は、人間の行動は「しなければならない」と「しうる」という意味系と「したい」、「してもよい」、「するべきである」という価値系の緊張のなかで決定と承認を通して選択されるという。したがって、日常の我々の様々な行動は実践知によって選択されることになる。このことこそが、教師に実践知が求められる所以である。だから、教師には自らの体験や経験を基盤にしながら様々な学びの機会のなかで、教育現場における様々な人々のパトスを読み切る能力が求められる。

Ⅲ 教師の実践知

ここでは教師の実践知とはどのようなものであるのかをまず確認しておきたい。

藤原 (2015) によれば、教師の実践知とは、教師が実践経験を積み重ねながら、そのリフレクションを通して形成していく経験知で、個別具体的な状況に依存した知と理解することができるという。このような実践知は、いわゆる理論知と区別され、その習得に際しては理論知とは異なる学びが必要となる。このような専門家として必要な知のあり方の相違からショーン (Schön, D.A.) は、「メジャーな専門性の職業」と「マイナーな専門性の職業」を対比しながら、それぞれに必要な知識の特徴について言及している。

医者や法律家という「メジャーな専門性の職業」では、学問の成果による理論的知識を有することが力量の向上につながる。ところが、教師や社会福祉士という「マイナーな専門性の職業」では、理論的知識にのみ頼ることが許されず、常に複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値葛藤に直面している。マイナーな専門性の職業人にとって、自らに有益な実践知は、学問の成果を学習することにより得られるところは少なく、実践を通して実践の中での知を獲得するしかないとし、その専門家像は「反省的实践家」でなくてはならないという。そして、ショーンはこのような実践知の特徴を暗黙知と関連づけて検討している。この暗黙知に関して千々布 (2005) は、教師に必要とされる知識には、法令や教科内容など、明示的に理解しなくてはならない知識は確かにあ

るが、子どもや保護者とどう接するか、人をどう動かすかという知識、すなわち人間の行動における意味や価値の理解の大部分は暗黙知が担っており、その暗黙知は相手とする組織によって異なるのだから、教師には教師特有の暗黙知としての実践知が求められることになるという。

Ⅳ 実践知の獲得方法

それでは上記のような実践知はどのようにして習得できるのだろうか。

この点に関して石田 (2014) は次のように述べている。教師志願者や新任期教師の授業観は、彼ら自身が受けた授業経験に強く依存しているため、単に授業経験を積むだけでなく、それを批判的に反省できる機会をもつことが新たな知識の形成や変容を可能にする。したがって、教師としての問題が生じた際には、実体験が結果として構築された後、それを教師同士で共有することによってその相互作用を介して、自身の実体験を再構成することが、その体験の学習者としての学びを可能にさせる。これはショーンが述べた省察的实践の点から見ると非常に重要であり、経験を通して学びを創造することは、真に専門的見解へと導くことになる。省察が極めて効果的に作用するためには、それが特定の結果として終えるのではなく、さまざまな方法で異なる教師によって有効であるように再解釈されるべきである。そのためにはひとり一人は自らの問題解決を公開し、他の教師はそれを理解し、十分に準備しておく必要がある。このような省察は、単に自身の実践を合理化することではなく、自身の思考枠組において自明の前提を問い直すものであり、他者の視点を取り入れ多面的に自身の実践を捉え直すことで教師の学習として効果的になる。

さらに、この実践知の習得にあたっては、学校の中に初任教師の自立を見守り助言・援助する先輩 (メンター) がいるかどうかは新任教師の成長に大きな影響を与えるということである。経験を積んだ専門家が初任の専門家の自立を援助する活動をメンタリングと呼び、そのあり方が研究されているが、学校の中では通常、このような指導はフォーマルではなくインフォーマルに行われるも

表 過去の研究テーマ等

回	テーマ	開催日	参加者
1	広汎性発達障害の傾向が見られ、長期不登校の経験がある生徒（女子）の指導経緯、保護者との関わり	H26.7.12	16名
2	広汎性発達障害、AD/HDの傾向が見られる男子生徒の指導経緯と学校・教員としての課題	H26.10.25	20名
3	性同一性障害が見られた生徒の学校での受け入れとその指導	H27.1.24	32名
4	部活動におけるトラブル	H27.5.16	31名
5	生徒のソーシャルメディア利用におけるトラブルとその指導	H27.7.11	25名
6	保護者との関係構築・保護者対応	H27.10.26	46名
7	スクールカウンセラーとの協働のあり方	H28.1.23	44名
8	生徒のメンタルヘルスとその組織的対応	H28.5.14	39名
9	家庭環境が困難な生徒への組織的対応	H28.7.2	40名
10	発達障害の傾向が見られる生徒への進学・就職支援への組織的対応	H28.10.22	48名
11	「チーム学校」における教員としてのあり方	H29.1.21	43名
	合計		336名

注) 平成29年度のテーマは「教師のストレスマネジメント」を予定している。

のであり、両者が共にわかり合える共通の言葉、用語を使用し、相互に尊重しあいながら進められる。

しかし、前述したように、多忙化から教師のアウトム化が進んでいる現在、現実にはこれまでインフォーマルで行われてきた実践知の習得を別な機会を設けて進めて行かねばならない。このような実践知の研修として「ケース・メソッド」を用いたものがある。専門家としての教師は、日々、実践知を用いて専門家らしい実践的思考のスタイルを形成し活用している。佐藤（2015, pp.111-114）によれば、このような実践知を形成する基盤である実践的思考の形成には、「ケース・メソッド」による学びが重要であるという。ケース・メソッドの方法にはさまざまなものがあるが、次に我々の『教育実践力研究会』での試みを紹介していきたい。

V 『教育実践力研究会』の学び

佐藤（2015, pp.111-114）によれば、授業や生徒指導の実例を「ケース（事例）」として扱う場合、海外で普及している「レッスン・スタディ」においては二つの方法が認められるという。ひとつは直接的観察を用いる方法、もうひとつは事例

の提供者が出来事をエピソードとして報告する方法である。本研究会では、後者の方法で研修を行っている。

まず、事例の対象は表に示すとおり、発達障がいを抱える児童生徒の指導、保護者対応といったように、現実の教育現場で課題となっている事例を取り扱っている。授業研究は教師の専門家教育の中核となるケース・メソッドであるが本研究会では取り扱っていない。これは我々が「児童生徒の成長を促す授業」や「児童生徒の主体的学びを実現できる授業」を実施するためには、「生徒理解」や「望ましい人間関係づくり」が基盤となる（生徒指導提要）と考えているためである。

本研究会ではまず、事例提供者から提供者が経験し認識した出来事—これが学習材となる—を語ってもらい、その後、提供された事例について、参加者との質疑を行い事例の全体像を共有する。その後、当該事例について経験豊富なメンター役となる教師から提供者の視点からとは異なる見方を含めて全体の解釈を行ってもらい、参加者全員との議論に入るようにしている。これによって、当該事例は多様な視点からの見方が総合されることによって、参加者によって共有される実践知となっていく。この学びで習得された実践

知は、「いまのところ」という期間限定付きではあるが、参加者が共有する実践知として、すなわち同様な指導場面における指導の「原形」として機能するだろう。つまり、個々の指導場面ではこの原形をメタモルフォーゼすることによって対応することが可能となる。このようにして体得される実践知が本研究会の学びの対象である。

VI おわりに

本来であれば、上記に示された個々のテーマについて紹介していきたいところではあるが、紙幅の都合上それは許されない。しかしながら本号の「実践研究報告」において、土屋弥生氏と伊佐野龍司氏よりこの一部のテーマについて報告がなされているので、関心のある方はそちらを参照願いたい。

佐藤 (2015, pp.74-76) が述べているように、専門家教育の本質は、「理論と実践の統合」にあるので、これまでの養成課程における理論知の学びと共に、本研究会が取り扱っている実践知に関する学びは、実際の現場からの養成によりますます

重要となるであろう。日本大学文理学部では、このような観点から養成－採用－研修を一体と捉えた教員養成を展開していきたいと思う。

文献

- Buytendijk, F.J.J. (1957) Das Menschliche der menschlichen Bewegung, Der Nervenarzt, H11, 1-7.
- 千々布敏弥 (2005) 教師の暗黙知の獲得戦略に関する考察, 国立教育政策研究所紀要 134 : 209-225.
- 藤原 顕 (2015) 教師の実践知研究の動向と課題, 日本教育学会編『教育のグローバル化と道徳の「教科」化』, 図書文化 ; 東京, pp.123-133.
- 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 62 (2) : 209-225.
- 町支大祐 (2015) 若手教師が抱える困難, 中原淳監修 ; 脇本健浩・町支大祐著『教師の学びを科学する』, 北大路書房 ; 京都.
- 佐藤 学 (2015) 専門家としての教師を育てる, 岩波書店 ; 東京.
- シヨーン・ドナルド ; 佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵, ゆるみ出版 ; 東京.
- 和井田節子 (2012) 新任教師の離職の背後にあるもの, 季刊教育法, 175 : 28-31.

教職インターンシップの目指すもの

土屋 弥生¹⁾

I はじめに

日本大学文理学部における「教職インターンシップ」は、将来教育現場で活躍できる教員の養成を目指して、平成23年度から文理学部と聖パウロ学園高等学校エンカレッジコースが連携して実施している。

教員養成教育におけるインターンシップの導入の背景には、学問知と実践知の乖離という問題がある。大学で学んだ知識を実際の教育現場で生かしていくためには、知識を実践へと移行、または反映させていく力が必要となる。学生が大学で学ぶ知識、すなわち学問知は、就職した企業などの実践現場で養成され活用される知識である実践知と乖離するものと考えられてきた(田島, 2016)。

実際の教育現場には、複雑かつ多様な問題が山積している。それらに正面から責任を持って関わり、解決していくのが教師の役目であるが、それらの問題について知識のみによって臨むことは不可能であることは言うまでもない。生徒指導も教科指導も保護者対応も一筋縄ではいかない、困難なことがらである。多くの知識を用いればこれらのがらに十分に対応できるということには、けしてならない。学生は卒業後、社会に出て働くにあたり、大学という場と現実の実践の場の大きなギャップを実感することになる。

中央教育審議会の「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」(2012)には、教職課程におけるカリキュラムの中に「学校インターンシップ」を導入していく方向性が明記されている。教育現場における実践知の獲得については、教師という職業に就いてから始めるものではなく、その準備教育の段階か

ら導入することが重視されるようになっている。確かに、「現場主義の弊害」が指摘される(油布, 2013)が、大学と教育現場のギャップ、そして学問知と実践知のあいだにある溝を埋めていく試みは教師が力を発揮していくために重要である。それが文理学部の「教職インターンシップ」に課せられた役割のひとつである。

II 教職インターンシップにおける学び

教育現場は、教師が専門的な力をもって対応しなければならぬことがらばかりであり、複雑で多様な状況の中で問題を解決していくためには「実践知」をもって臨まなければならない。つまり、教職は、免許を持っているだけではとまらない、本来は「誰にもとまらない専門職(impossible profession)」である(佐藤, 2015)。

例えば、教育現場には学校に不適應の状態にある生徒が存在するが、課題を抱える生徒への対応については特に、担任や教科担当者として何ができるかが問われることになる。その場合、大切なのは「その生徒と保護者にとって何が必要なのかを見きわめて接すること」であり、教師は多種多様な状況にある生徒に出会ったとき、余裕をもって導くことが望まれているし、余裕がなければ導くことはできない。つまり、教師という専門職にあつて教育に携わる者には、「その人のために何ができるのか」がいつでも問われていると言えよう。

このような役割を果たすために教師に必要な実践知については、さまざまな見解(石田, 2014; 時田, 2009)があるだろう。「教職インターンシップ」では、参加した学生たちが、実際の教育現場

1) 聖パウロ学園高等学校エンカレッジコース

に立つにあたってこのような力が必要であるということに気づき、実践知を育むことの重要性を認識することを目指すとともに、そのためには反省的实践を心がけることが必要であることを学ぶ。

ショーン(2001)はこれからの大学は、専門職の「実践」というものを研究のための問題の源や学生のインターンシップ先としてだけではなく、反省的实践にアクセスするための源として関心を持ち始めるだろうとしている。文理学部では、専門職の実践と学生たちをつなげる場を創造することで、従来おこなわれてきた「就業体験」としてのインターンシップを上回る成果が期待できるのではないかと考え、教職を志望する学生が反省的实践について学ぶ機会として新たな「教職インターンシップ」を構築してきた。

Ⅲ 文理学部における教職インターンシップ

文理学部教職支援センターがおこなっている、聖パウロ学園高等学校エンカレッジコースにおける「教職インターンシップ」の目的は、将来教師として現場で活躍するにあたっての基礎的な力を養成することにある。エンカレッジコースでは、不登校を経験している生徒や発達に課題がある生徒も受け入れて、普通教育の枠組みで教育活動をおこなっている。学校への不適応を起こしている生徒についても積極的に指導をおこなっていて、そこでの教育を通して多くの生徒たちが不適応を乗り越え、新たな道を歩んでいる。課題を抱えた生徒たちが再び歩み始める教育現場で、学生たちは教師がどんな試みをおこなっているのかを見て、その教育活動の「意味」について考えることができる。

「教職インターンシップ」においては、現代社会における幅広い特徴をもつ生徒たちの実態に触れ、その生徒たちの本質を教師として「見抜く」ことを学ぶ。課題を抱えた生徒たちの状況を改善し、成長に導く過程の中では、細かい配慮と工夫が必要となる。教師による配慮と工夫は、その生徒の課題の本質をとらえ、的確な指導方法を考え出すという実践の中でなされるものであり、その原点には「生徒を見る」ということがある。そのため、「教職インターンシップ」においては「生

徒を見る」ために必要なことは何か、そして「生徒を見る」ということは実際にはどのようなことなのかを学ぶことに主眼をおいている。

「教職インターンシップ」は、①生徒の活動を見る、②生徒の活動の特徴をとらえる、③生徒の活動の意味を考える、④生徒に必要なことは何かを考える、⑤生徒に指導する方法やタイミングを考える、⑥生徒への指導を実践してみるといった段階を踏むようにプログラムされている。前期と後期にそれぞれ実施される「教職インターンシップ」において、学生は、まず前期に「生徒を見る」ということについて知るために、以上にあげたプログラムの①から③を中心にインターンシップをおこなう。後期は「生徒を見る」ことがどのように教育実践の場につながるのかを指導実践を通して学ぶために、学生は、①から③のプログラムに加えて、④から⑥のプログラムを実践してみる。このように後期のインターンシップは、前期のインターンシップの応用編という位置づけとなっている。なお、前期と後期のそれぞれの「教職インターンシップ」の参加学生数を以下の表に示した。また、学生は実際の教育現場で生徒に触れる前に、多くの事前研修を受けることになっている。インターンシップ前の大学教員による事前ガイダンス、及び聖パウロ学園高等学校インターンシップ担当者による大学での事前ガイダンスでは、インターンシップに参加する前にその目的や意味などを学ぶ。さらに、インターンシップに参加した際には、開始直前に「生徒を見る」ことや実際に関わる生徒の特徴などについて、担当者からの説明があり、そして授業に参加した後はリフレクションとして、実際に教育現場で見てきた生徒の様子や教師の指導についての説明を受け、自分たちが見てきたことからの意味について話し合い、振り返る。「教職インターンシップ」は、教育現場に入って生徒と交流し、教師の教育実践を直接見る機会であるが、それだけにとどまらず、体験したことや目にしたことの意味を反省的に分析するリフレクションをおこなうことで、インターンシップで学んだことが学生自身の中に経験として定着することになる。

表 教職インターンシップ参加学生数¹⁾

実施年度	前期	後期
平成23年度	48名	22名
平成24年度	35名	16名
平成25年度	35名	14名
平成26年度	49名	13名
平成27年度	72名	12名
平成28年度	54名	13名

1) 本教職インターンシップは学生の自由意志による参加のため単位を認定していない。

IV 教科についてのインターンシップとの違い

「教職インターンシップ」では、体育や農業などの身体活動をともなう授業を対象としている。これはインターンシップを通して生徒理解について学ぶにあたり、身体性に注目し、生徒と活動をともにし、直接かかわることで見えてくることがあるという考えに基づいている。とりわけ不適應の状態にあり、過去に不登校を経験している生徒たちの身体性を通して見えてくる現状は、われわれに多くの示唆を与える。

現在の学校教育の制度の中で、なんらかの不適應を起こしている生徒たちは、学校教育だけでなく現代社会という枠組みの中で不適應を示しているとも言える。つまりそれは、精神と身体の乖離、発達のアンバランスと言い換えられる。

例えば、起立性調節障害や睡眠障害などのように、自らの身体をうまくコントロールできず体調の不調をうったえたり、心身の均衡を保つことができずに安定した生活ができなかったり、聴覚障害や緘黙のように原因不明の機能不全や症状を示したりする生徒たちがいる。身体をともなって生きる人間として、日常生活に大きく支障をきたす場面が出てくることになるが、それは社会生活上深刻な問題である。人間関係も集団での生活も困難になり、不登校やひきこもりの状態に陥ることにもなる。

つまり、不適應の生徒の問題の根底には「身体」ということが大きく関わっていると考えられる。彼らの多くは体育や学校行事など身体を伴う活動に抵抗を感じている。生徒たちを導くためには、そこで現れてくる生徒たちの表情や言動、他

者との関わり方、身体の動きなどに注目し、それが生徒たちの本質とどのように関わっているのかを洞察することが求められる。「教職インターンシップ」では、ここで求められる洞察について、リフレクションの際に担当者から説明を受けることができるので、学生は自分がインターンシップを通して何を学ぶことができたのかを明確にすることができる。

「教職インターンシップ」は、身体活動を観察することにより、「生徒を見る」ことを学ぶことができる点で、一般的におこなわれている教科教育の方法を中心に学ぶインターンシップとは異なる特徴をもつ、生徒指導力という教職の基盤となる部分に焦点をあてたインターンシップであると位置づけることができるであろう。

V 今後の課題「学校インターンシップ」の導入を控えて

中央教育審議会の「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」(2012)には、教職課程に「学校インターンシップ」を導入することが明記されている。答申には、「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。このため、教育実習の一部に学校インターンシップを充ててもよいこととするとともに、大学独自の科目として設定することも引き続き可能とするなどの方向で制度の具体化を引き続き検討する。」と記されている。

「学校インターンシップ」が、教員養成において実質的な意味を持つためには、これまでの教職課程において不足していたものを補い、現場の実践知を意識したものでなければならない。そのためにも、文理学部がおこなってきた「教職インターンシップ」における実践知の学びを、継続的な形態とし、日常的な実践知に触れていくことができるように工夫していく必要があるであろう。

これまでの「教職インターンシップ」の実績をふまえて検討を重ね、「学校インターンシップ」という新たな試みについて着手していくことが課題となる。

文 献

中央教育審議会 (2012) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申).
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf
(閲覧日2017.3.30)

ドナルド・ショーン, 佐藤 学・秋田喜代美 訳 (2001) 専門家の知恵: 反省的実践家は行為しながら考える. ゆみる出版. p.204.

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.

佐藤 学 (2015) 専門家としての教師を育てる: 教師教育改革のグラウンドデザイン. 岩波書店. p.197.

田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚編著 (2016) 学校インターンシップの科学: 大学の学びと現場の実践をつなぐ教育. ナカニシヤ出版. p.1-2.

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.

油布佐和子 (2013) 教師教育の課題—「実践的指導力」の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.

学校における課題を抱える生徒への指導視点・方針と 指導経緯の解釈に関する事例報告

土屋 弥生¹⁾・伊佐野龍司²⁾

I はじめに

日本大学文理学部の「教育実践力研究会」は、学校で実際に行われた指導の事例を取り上げ、問題の本質を見極め、適切な対応を講ずるための方策について探究することを目的としている。それらを実現する上で本研究会は、①事例・指導内容の提案後、学校心理士である管理職による解釈と解説、②参加者（管理職、現職教員、教員養成段階の学生等）間の議論の二部構成となっている。このように本研究会では、学校現場で生じた指導事例を教師や学生といった多重性のある集団によって協働的に省察（reflection）する形式を採用している。

上記の背景には、研究会の名称にも示される通り、教師の教育実践における力量向上が企図されている。それは、現代社会の激しい変化に伴い生じる生徒・学校における諸問題が高度化・複合化・流動化しているため、教師にも同系の専門性が求められるためである。そうした専門的な知識と能力（expertise）の向上は、子どもの幸福と社会の発展に貢献する教師の公共的使命を果たす上で欠かすことはできない。このことから高度専門職業人である教師は、生涯を通じて学び続けることが求められている（中央教育審議会，2012）。

II 反省的実践

稲垣（2007）は、上記の公共性と専門性を基軸とする教師の成長において、実践の「振り返り」と「カンファレンス」が欠かせないことを指摘している。カンファレンスは医師や看護師、カウンセラー、ケースワーカーなどの専門家が臨床事例

に基づいてそれぞれの把握している状況、判断を出し合い対応を検討するとともに、その過程を通して専門性を高めていく営みを指し、教育実践においても導入されている（木全，2009）。こうした教師の専門性向上と自身の実践における見方や考え方の枠組みを問い直す「振り返り（省察）」は、ドナルド・ショーン（Donald A. Schön）による「反省的実践家」の立場に依拠している。ショーン（2001）は、普遍的で妥当な科学的技術の合理的適用から、その状況の独自性との相互作用によって自らの枠組み変容を図る「行為の中の省察（reflection in action）」を中心概念とした反省的実践家が、複雑化した課題を抱える現代に求められると提起している。この実践的認識論は、教師が実践において機能させている「実践的知識」と「実践的思考」あるいは「実践的見識」の開発を目的としている（佐藤，2015）。

こうした反省的実践家としての教師を養成する上で、勤務校から離れた場に対象の児童・生徒、地域、校種、教科等が異なる多様な参加者が集まり議論することに本研究会の意義がある。それは以下に大要できよう。第一に、オフラインの省察である。ショーンの「行為の中の省察」は、「状況との対話」として遂行される活動中の思考に限定されるだけでなく、出来事の意味を振り返る「行為の後の省察」を含むだけでなく、実践の事実を対象化して検討する「行為についての省察」を含んでいる（佐藤，2001）。また、無藤（2009）は、実践における省察をオンラインと二つのオフラインから成る三層構造を示している。すなわち、オンラインである実践中の省察、オフライン

だが実践後やその日の反省といった実践から近い省察、研究会などの背景や状況が切り取られた中で吟味する遠い省察が重要であるという。さらに、これらは独立しているのではなく、オフラインからオンラインに往還可能とすることが反省的実践家としての成立契機となる。こうした実践から離れた場において、教師が省察する機会を通じて自らの実践力を向上させる機会を本研究は提供する。

第二に、多様な他者との協働である。省察は個人においても実践可能だが、既存の枠組みを問い直し新たな枠組みを得るためには他者の視点や対話が重要となる (Loughran, 2002; 無藤, 2009)。しかしながら、異なる状況下で実践する参加者にとって、研究会で報告される内容や他者の視点は「脱文脈化」しているため、有益となるかは疑問が残るだろう。無論、そこでは聴く側は自身の経験や知識、事実関係の情報に基づいて他者の意見を推論し、各々が「再文脈化」を図らなければならない (坂本・秋田, 2008)。こうした再解釈を持ち合わせる他者と協働することが、自らの実践の思考枠組みや見方を問い直し、再構築を図る契機となる。

このようなことから本研究は、事例提示と解釈、議論の二部構成の進行から、事例の本質を見極め、多様な他者集団による協働・省察によって適切な方策を探求し、個々の実践に向けて再解釈によって実践的知識・見識の形成を企図した反省的実践家として教師を醸成する研究会と言えよう。

次項では、これまで扱われた2つの事例に関するメンター (教頭・学校心理士) による指導視点と指導経緯の解釈を取り上げる。なお、事例については研究の意図を損なわない範囲で一部変更を加えている。

Ⅲ 研究会テーマ・事例とその解釈

1. 研究会テーマ

ASD (自閉症スペクトラム障害) の傾向が見られ、長期不登校の経験がある生徒 (女子) の指導経緯、保護者との関わり (平成26年7月12日実施)

1) 事例

当該報告は、ASD (自閉症スペクトラム障害) 傾向の強い女子生徒と母親・対象との関係を再構築することを企図した指導事例である。不登校の状態が長期間続いていた (小学校～中学校段階) ため、家族以外の他者との人間関係が希薄であり、コミュニケーションに課題 (人間関係の構築が困難・周囲の状況を感じたり読んだりするのが苦手) が生じていた。他者との関係が構築できない分、生徒は母親に対する執着が強く、離れて行動すると極度の不安を呈していた。そうした幼少期から執着やこだわりが強い娘と関わってきた母親や家族は、極度に疲弊していた。母親もわが子の特性を十分に理解していたが、関係において手詰まりに感じるようになっており、母親自身も精神的に厳しい状態になっていた。

2) 指導の方策と指導経過

ASD (自閉症スペクトラム障害) の生徒については、こだわりが強く自分のやり方を容易に変更できないという特徴が見られることが多いため、指導については留意しなければならないことがある。それは、新たな環境での適応を進めていくにあたり、特定の関係や場所に執着させないように配慮するということである。カウンセラーの見立てによると、当該報告の生徒の場合、不登校の背景になっているのは既に適応している家庭と家族との関係にこだわって他者との関係構築に至らなかったということであるとのことであった。この生徒は特に母親との関係に強い執着が見られた。

学校で新たな人間関係を構築し、生きる世界を広げることがこの生徒にとっては大変重要なことであった。密接な母子関係は、その他の人々との関係構築により相対的に正常化させることができるのではないかと考えた。

まず学校として最も留意したのが、特定の教員との関係を密にし過ぎないということであった。濃密な母子関係に執着してきた生徒は、仮に学校に適応しようとする場合に学校における執着の対象を求めかねない。母親にかわる執着の対象をつくることで登校ができるようになったとしても、それは本質的な解決にはならず、執着の対象を変

更しただけになってしまう。ASD（自閉症スペクトラム障害）の傾向をもつ生徒が本当の意味で学校や社会に適応するためには、多くの人とそれぞれに異なる人間関係を構築するというトレーニングが必要となる。そのため、本事例においては、担任とともに副担任、養護教諭、カウンセラーがこの生徒と同時並行で別々の立場から関わりをもっていくという方針を立てて、実行した。言わば母親との関わりを分解して多くの人が部分的に役割を担うという方法である。

不登校生徒を登校させればいいという考え方で接してしまうと、結局はその生徒が乗り越えるべき課題を後回しにしてしまう場合があり、結局は登校自体も長続きしないという例は多く見られる。不登校の解消のためには、その生徒の不登校の背景となっていることがらを十分に見極めて、その課題に本人、家族、学校がどのように向き合うべきなのかを考えて指導計画を立てて実行することが重要である。

まずは関わりやすい教員から関係を築いてそこからその他の人に広げるという方法もあるが、この事例では、時間をかけて少しずつ丁寧に生徒と関わり、それを同時並行で複数の教員が行った結果、長期にわたる不登校状態のときには四六時中母親と離れることができなかつた生徒が、一人で学習や生活をおこなえるようになっていった。一方で生徒の母親は、少しずつ子どもと離れて過ごせる時間を持つことができるようになったことで、精神的な余裕が生まれていった。母親と子どもの単線的で密着した人間関係の中で、自分の子どもを客観的に見ることでできなかつたため、長い間母親自身も閉じられた関係の中でのごとを考え、悩み、追いつめられることもあった。しかし、生徒が学校という外の世界で生きる時間が増したことで解放されていった。生徒には友人ができ、委員会活動に参加し、宿泊をとまなう学校行事（以前は家以外の場所に泊まったことはなかつた）も経験し、生きる世界を広げることができた。

母親と学校は密に連絡を取り、特に母親の気持ちの安定のためにカウンセラーや管理職と面談を多く持てるようにした。これは母親が自分自身と子どもとの距離や関係を見つめ直し、これで大丈

夫だという気持ちを持つことができれば、徐々に母子の関係も適切なものになると考えたためであった。

この生徒は大学に進学したが、また新たな環境と人間関係の中で今回と同じように適応していくことができるのかどうか課題であったが、その後の報告によれば大学にもうまく適応しているとのことであった。

2. 生徒のメンタルヘルスとその組織的対応

（平成28年5月14日実施）

1) 事例

当該報告は、パーソナリティ障害の傾向が見られる生徒への組織的対応の事例である。この生徒は、入学から1か月程すると過呼吸を起こして担任に体調不良を訴え始めた。その後も友人・家族との関係が悪化すると学校で過呼吸を起こしていた。さらに、大きな不安による過食（摂食障害）があり、その後は自己嫌悪に陥るとの訴えがあった。自尊心が低く、突然泣き出したり、他の生徒に嫌悪感を出したりするなど情緒不安定な様子が頻出するため、クラスメイトと当該生徒との関係は悪化していた。保護者との関係も不安定なため、母親はわが子ながら当該生徒と関わりたくないという思いを吐露していた。

2) 指導の方策と指導経過

過呼吸（過換気症候群）の症状を起こす原因はさまざまであるが、この生徒の家庭環境や保護者との関係、さらには入学前の状況を総合的に見ると、パーソナリティ障害の特徴を多く呈しているように見えた。生徒とカウンセラーの面談後、カウンセラーにも考えを聞くとやはりパーソナリティ障害の可能性が高いとのことであった。

この生徒は担任に対する依存が強く、特定の生徒にこだわりを持ち、自分と周囲の他者との関係を自分の思い通りに成立させたいという様子が見られた。担任に対しては自らが大きな不安を抱えていることを訴え、泣いたり体を密着させたりしていた。不安が大きくなると、他の生徒たちの前でも大きな声を上げて泣いていた。泣くことで周囲の注目を集め、担任の関心をひきつけようとし

ていた。このような状態になると、教室で授業を受けることができないと訴えてしばしば教室から出てきてしまうこともあった。

この生徒がパーソナリティ障害であると仮定すると、大きく揺れ動く感情に周囲が影響され過ぎないようにしていく必要があり、まずは周囲の生徒たちがこの生徒のペースに左右されて不安定になることを避ける必要があった。また、この生徒の感情の起伏の差をできるだけ小さくして、安定した学校生活を送れるようにする指導をおこなう必要があると考えた。

まずは担任、管理職、カウンセラー、その他の教員でこの生徒に対する指導の役割を整理した。担任は生徒が安定的な学校生活を送ることができるよう支援をおこない、心理的な支援についてはカウンセラーと協働しておこなう。管理職を中心に各教科担当や学年担当がそれぞれの立場からこの生徒との関わりについて協議し、なるべく多くの教員が異なる立場から指導にあたることを決めた。生徒の関心が担任だけに集中してしまうことのないよう配慮が必要であることを合意した。

一方では、学習面や人間関係の面で生徒本人が偽りのないかたちで成功体験を重ねることできるように配慮を続けた。特に学習指導においては、各教科担当が個別で指導をおこない、学習成果を上げることで本人が自信を持つことができるように努めた。

また、保護者に対しても本人の学校での様子を具体的に伝えるとともに家庭での様子をこまめに聞き、情報交換を通じて信頼関係を構築できるように努めた。保護者と生徒の関係が不安定になることもあったが、その際は保護者に対するカウンセラーによる相談の機会をつくり、保護者が安心してわが子と向き合うことができるようにした。

この生徒は徐々に心理面が安定し、家族との関係も改善したため学校での様子も大きく変化し、学習に前向きに取り組むなど学校生活も情緒面もかなり安定していった。

メンタルヘルスの問題を抱えた生徒と向き合い、指導をおこなう際には、心理面の問題がどのような状態なのかを正確に把握し、状態を悪化させることのないように細心の注意を払う必要があ

る。この事例でも、担任が丁寧に親切に本人と関わりすぎると、生徒の担任への依存をより強めてしまい、状態を悪化させかねない。そのため、学校がチームとなって役割を分担しながら生徒指導について協働する体制を築く必要があった。このことは、中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」(2015)の中でも指摘されている通りである。また、生徒自身が家庭環境から大きな影響を受けていることを十分に念頭において、できる限り保護者や家族が本人の状況をよく理解し、適切な関わりを持つことができるよう配慮する必要もある。

IV 事例から見える教師の実践的指導力、通底する教師に必要な能力

問題や課題を抱える生徒の指導を行う場合、教育現場に立って生徒や保護者と向き合う教育者として、発達障害やメンタルヘルスについての基礎的な知識を身につけておくことの必要性は言うまでもない。また、これらのことがらについては日々研究が進み、心理学や精神医学の世界の知見も進化していることから、継続的な研修が必要となっている。

そのうえで適切な生徒指導に必要なことは何をおいても、生徒状況の正しい理解である。適切な指導の在り方を導き出すためには、「生徒がどんな状況にあるのか」、「生徒の特性や能力はどのようなものなのか」、「家庭環境が生徒に及ぼしている影響はどのようなものなのか」、「生徒と周囲の人々の関わりはどのような様子なのか」ということを、生徒を囲む環境を含めて、「今」を生きる主体としての生徒状況を察知することが基盤となる。

生徒自身が不都合な状態(例えば、不登校や集団への不適応、精神的な不安定、学習意欲の低下など)にある場合には、それを改善していくために何が必要であるのかを考えなければならない。例えば不都合な状態が現象として同じであっても、生徒によって「必要なこと」は異なることもある。精神的な不安定を抱えている生徒がいた場合、その生徒に必要なことが「時間をかけて休息をとること」なのか、「人間関係のあり方を見直

すこと」なのか、「カウンセラーとの面談」なのか、最も優先すべきことはその生徒の状況によって異なる。生徒の「今」に何が必要なのかを見極める力を、教師は有していなければならない。他者のアドバイスが、かえってその生徒の負担を重くしてしまうことさえある。教師は、良かれと思ってその生徒にとってマイナスになる働きかけをしてしまうことがある。それは、その生徒の主体としての「今」を見誤っている場合に起きる。教師自身が既成の概念から必要だと考えていることと、不都合な状態にある主体としての生徒に必要なこととはまったく違うものだという認識を持つべきである。あくまでも、その生徒の、主体としての状態を改善していくために何が必要かを考える力が実践的指導力の柱となる。

その生徒に必要なことが何かを見極めたうえで、それを指導として実践していく具体的な方策が必要となる。そしてそれは、生徒自身に対する指導だけではなく、生徒の周囲の人々（保護者や家族、友人、教師集団）の状態を整えていくことでもある。即ち生徒指導とは、「生徒自身に対する直接的な指導」と「生徒を取り巻く環境整備としての間接的指導」があり、それを同時並行でおこなう必要がある。これらはすべて、「実現が可能な現実的方策」でなければならず、また教師個人の力量を超えた「組織的指導力」として結実させる必要がある。

生徒を育み、成長を促し、不都合な状況を改善するためには、それに関わる教師自身の意志と覚悟が必要であることは言うまでもないが、それはすべて生徒をよく観察し、生徒を理解し何が必要なのかを考え、生徒と教師自身の関係をふまえた上で現実的な環境作りをおこない、適切な働きかけをおこなっていくことが重要である。最終的に導き出される「適切な指導」が実際におこなわれ、生徒自身が自ら学び、経験する意欲を持つことができ、主体として「生きる」ことができるようになったならば、教師が「実践的指導力」をもって教育の実践をおこなうことができたということになる。「実践的指導力」は教育現場における具体的な問題や課題を乗り越えて解決していくための現場の実践知であり、それは教師の身体に

組み込まれた総合的な指導力のことであると言える。

また、それは管理職などが担う教育現場のコーディネーターによって組織的におこなわれることが重要である。牛渡（2016）によれば、「チーム学校」の実現に向けて、校長がリーダーシップを発揮し、複雑化・多様化した課題を抱える学校を変え、学校のマネジメント体制を強化する必要があるとしている。管理職による学校内の協働文化の形成や教育的リーダーシップの重要性も指摘している。

学校内の管理職のコーディネートが機能することにより、一人ひとりの教師に備わる実践的指導力があらゆる多様性をもって発揮され現場で相乗的に作用しあうことで、実践的指導力が真の意味において生かされ、大きな教育効果を生み出すことに寄与する。学校教育現場における教師の能力は、組織的コーディネートのもとで発揮されると考えられる。教師集団、養護教諭、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなどが「チームとしての学校」において、十分に機能していくためにも、学校組織が教師の個人的な能力を超えた複合的で融合的な力を発揮する場に進化していく必要があると考える。

教育実践力研究会では、事例研究を通して教育現場における具体的な問題について、それらの問題をどのようにとらえて、具体的に指導の方策をどのように立てて、どのように指導実践を進めていくのかを考える機会である。研修において会得された実践知による教育実践の力は、こうした日々の不断の研鑽の積み重ねの中で養成され、生徒や保護者の変化に柔軟に対応していく姿勢の中で育まれる。教育実践力研究会は、今日そして明日、教師が自らの教育現場で出会うかもしれないあらゆる「想定外」の課題や問題を、「想定外」ではない「身近なことから」にしていく試みであると言える。

文 献

中央教育審議会（2012）教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf

- (閲覧日2017.1.20)
- 中央教育審議会 (2015) チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf
(閲覧日2017.5.7)
- ドナルド・ショーン, 佐藤学・秋田喜代美 訳 (2001) 専門家の知恵: 反省的実践家は行為しながら考える. ゆみる出版. p.52-128.
- 稲垣忠彦 (2007) 教師が成長する学校づくり: 実践研究に基づいた成長への学びを. はるかプラス 27(4). ぎょうせい. pp.16-19.
- J. John Loughran (2002) Effective reflective practice : In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, pp.33-43.
- 木全晃子 (2009) 実践者による保育カンファレンスの再考: 保育カンファレンスの位置づけと共に深まる実践者の省察. *人間文化創成科学論叢*. 277-287.
- 無藤 隆 (2009) 幼児教育の原則: 保育内容を徹底的に考える: 保育内容を徹底的に考える. ミネルヴァ書房. pp.173-176.
- 坂本篤史・秋田喜代美 (2008) 授業研究協議会での教師の学習: 小学校教師の思考過程の分析 (秋田喜代美・キャサリン・ルイス (2008) 授業の研究 教師の研究: レッスンスタディへのいざない. 明石書店). pp.98-99.
- 佐藤 学 (2015) 専門家としての教師を育てる: 教師教育改革のグラウンドデザイン. 岩波書店. p.76.
- 佐藤 学 (2001) 専門家像への転換: 反省的実践家へ (ドナルド・ショーン: 佐藤 学・秋田喜代美 訳 (2001) 専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える. ゆみる出版.). p.10.
- 牛渡 淳 (2016) 学校のマネジメント体制の強化: 「チーム学校」によるこれからの学校経営 ぎょうせい. pp.26-29.

教職志望者に対する取り組みについて

小池 直彦¹⁾

I 本校教育実践概要と文理学部教職支援プログラムにおける位置づけ

本校では、数学の教師を志望する卒業生に対する支援教育を「教壇に立ったら本物の教師だ」「即戦力となる教師の養成」というコンセプトの下で長年行っている。平日の放課後や土曜日に、お互いに模擬授業を実演し合い、事後にそれについてディスカッションをすることで即戦力を伴う教育実践力を養ってもらおうというものである。文理学部教職支援プログラムでは、学生に対して、採用試験ではもちろん、実際に教師になってから存分に力を発揮してもらうための実践指導が行われていると聞いている。そのコンセプトは上に述べた本校での支援教育のそれと完全に合致するものである。このような事情もあり数年前、文理学部数学科からの「学生実地研修」の要請を、学校として引き受けることにした。それ以来、文理学部数学科3年生を本校に迎え入れ、放課後に全校生徒に対して実施される質問コーナーでの生徒対応を中心に、模擬授業の練習、小テストの採点、授業観察などをしてもらっている。これはボランティアではなく、本人の教職に対する意識、教育実践力を高めてもらう教職支援を主眼とした活動であるため、それぞれの活動に対して、事前に私から注意すべき観点を説明し、事後には専門的見地に基づく細かい指導を行っている。実際の生徒を意識した模擬授業の方法論の指導の他、なぜ生徒はこのような質問をしてくるのか、なぜ多くの生徒が同じ間違いをしてしまうのか、そして、授業担当の先生は生徒たちの授業への集中力が持続するようにどのような工夫をしているのか、などについて細かい解説を行う。ま

た学生たちには事後に必ず「ふりかえりノート」を作成してもらい、その日に学んだことを詳細にまとめてもらうことにしている。それは将来の教育実習、採用試験面接、模擬授業、さらには採用後の数学の授業という場面で大いに役立つと考えるからである。

母校である文理学部の教職志望の学生たちが優れた教育力をもつ数学教師になってくれること、そして、本校での実地研修の取り組みが、文理学部教職支援プログラムの一つである「数学教育実践力養成」という目的に対する一助となることを心から願っている。

II 卒業生に対する教職支援

1. きっかけ

教職志望者に対する支援を始めたきっかけは、私が教師になった理由と密接に関係している。小学校の教師をしていた父、そして、その父に影響されて教師を目指していた兄がいたことが教師という職業を意識するきっかけになったことは当然のことだが、中学2年のときに、「誰のための勉強か」について書かれていた新聞の投書を読み、私の考えが大きく変わった。

「勉強は自分のため」とだけ思っていた私だったが、その投書には「勉強は人のため」と書かれてあった。もちろん、勉強は自分のためではあるが、「勉強をする機会を与えてくれた人のため」、「知識を与えてくれた人のため」でもあり、「勉強したこと、得た知識を人のために活かす」という内容であった。そのときから私は勉強に対する意識を「勉強は人のため」と思うようになり、将来、教師となって勉強したことを教えたいと思う

1) 青山学院横浜英和中学高等学校

ようになった。そして、教師となり「勉強したことを人のために活かす」ことができる立場となった。

この私の意識の変化を生徒に話して聞かせていると、私の授業を受け、私のこのような話を聞く中で、「数学の教師になりたい」という生徒が現れるようになった。その結果、私は「私の後継者を育てたい」という意識をもつようになってきた。こうして、数学の教師を目指す学生の指導をすることになった。

2. どのような思いを持って指導しているのか

私は学校の教師になり20年になる。その前は、学生時代に3年間アルバイトで塾講師をしており、授業研修および実践で授業技術を身につけた。その後、その塾に就職をして5年、授業も行っていたが、学生アルバイトの指導をする立場となった。そのときの経験があったからか、教育実習生に対しても学生アルバイト講師にしてきた指導と同じように「教壇に立ったら本物の教師だ」という、授業に対する意識付けと指導をしてきた。

また、高校卒業時点で大学4年時に教育実習のために戻って来ることを決めている卒業生に対しては、私の学校の数学科は、大学4年の教育実習で指導を始めるのではなく、大学1年から指導を始めている。それは、即戦力となる教師を育成するためである。

一般企業であれば、4月に新入社員として3ヶ月ほどは研修期間があるが、新任教師のほとんどは4月から教壇に立つことになる。わずか3週間の教育実習であり、教壇実習は1, 2週間しか経験できない学生が、4月から教壇に立ってよい授業ができるだろうか。それがかなり困難であることは明らかだろう。しかし、よい授業をしてもらわなければ生徒がかわいそうである。だから、私は即戦力となる教師にしたいと思い、数学科の仲間の協力も得て、大学1年時から指導を始めることにしている。

3. 大学3年生までの本校での取り組み

在校中に私が授業で直接担当した生徒が、卒業

後に教育実習生として戻ってくるまでの期間の指導について述べたい。私の学校では定期試験の1週間から10日前の土曜日を使って「数学勉強会」と題した自習形式の試験対策を行っている。少しだけこの目的を述べよう。「いつでも質問に来なさい」とオープンな状態で待っていても、質問に来るには勇気がいるようで、なかなか生徒は来られないようである。また、「授業担当の先生でなくても質問に答えてくれるよ」と言っても、習ったことがない先生には質問しにくいようである。そのような生徒のために「数学勉強会」と題した「質問日」を作ったのである。学年ごとに教室に生徒を集め、教科書や問題集を使って自習をさせる。わからない問題があったら手を挙げて先生を呼ぶ。生徒に対して質問しやすい環境を作っている。数学科の教師は普段担当している学年だけではなく、様々な学年の教室を巡回して、質問を受けていく。こうすることで、多くの先生と接する機会ができ、生徒も普段から担当以外の数学の先生に質問しやすくなる。

この「数学勉強会」を教育実習に来るつもり学生の1年次から積極的に手伝わせている。

1つ目の目的は「生徒と接する機会を増やすこと」である。生徒と接する機会を増やすことで、4年後の教壇実習時に緊張せず授業を行うことができるようにしている。2つ目の目的は授業で生徒の気を引くことのできる「よくある間違い」、「よくある計算ミス」といったネタを得ることである。生徒の質問の多くは「解き方がわからない」、あるいは「何度解いても答えが合わない」というものである。「解き方がわからない」という問題が多く生徒に共通しているのであれば、普段の授業で扱えば解けるようになると考えられる。このような問題を多く知ることで、授業時に「この問題は質問に来る人が多いから、しっかり聞いておくように！」と授業に活かすことができる。「何度解いても答えが合わない」という生徒がいたら、計算過程を見ることで、どの部分で計算ミスをしているかを知ることができる。これも何人かの生徒に共通しているミスであれば、授業時に「こういう計算ミスをすることが多いから注意しなさい！」と指導に役立てることができる。

数学の教師を目指している学生ならば計算ミスはしたことはあっても、「数学が苦手な生徒の情報がわからない」ということはなかったと思う。この「数学勉強会」を通して、数学が苦手な生徒の情報を集めて、教壇に立ったときに活かして欲しいと考えている。

4. 教育実習期間になるまでの準備

いよいよ教育実習を行う年の春休みには次のようなことを課題としている。5月中旬から教育実習が始まるので、直前の春休みには担当学年はもちろんのこと、大まかに指導する単元がわかっている。他教科の学生の多くは教育実習期間中に教材研究をしているようだが、数学科では、教育実習期間に入るまでに単元全体の内容把握は当然のこと、それだけでなく、中学3年間の単元の流れ、さらに、高校で学習する数学Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・A・Bとの関連まで把握しておくように指導している。このような課題を教育実習に来てから言っても時間的には間に合わないであろうし、7月頃からは教員採用試験も始まるので、当然、知識としては持っているべきと考えるからである。

「中学3年間の単元の流れ、高校で学習する数学との関連」が頭に入っていると、教壇実習で「この内容は中1のときに似たことをやったね」「この知識は高2で習う〇〇に関係してくるのだよ」なども言うことができる。教科書にある問題の解説をするだけでなく、説明の中に一言加えるだけで生徒を引きつけることができる。

「教壇に立ったら本物の教師だ」「即戦力となる教師にしたい」という思いからである。

5. 教育実習生のその後

指導教諭として、または、数学科の教師として私が関わってきた実習生のうち5人が現在、私立の中学校、高等学校の教壇に立っている。この5人は教育実習期間前から数学勉強会に参加していたため、期待通りの教壇実習をし、教員採用も早い時期に決まった。1年目から自信を持って教壇に立っていると、勤務先の知り合いの教師からのほめ言葉もいただくことができた。この5人とは就職してからも年に数回顔を合わせ、職場の話や

数学の情報交換を行っている。

Ⅲ 文理学部数学科実地研修

1. 実地研修生の受入について

次に文理学部数学科の学生の実地研修としての受け入れであるが、これは文理学部数学科で学ぶことができた感謝の気持ちからである。そして私の意志を継ぐ教師を文理学部数学科からも出て欲しいとの思いからである。

期間は短いですが、できるだけ即戦力となる教師になるように指導してきたつもりである。数学勉強会への参加、放課後の補習授業の手伝い、授業参観研修、大学入試問題の解法解説などを行っている。

放課後の補習授業の手伝いでは、数学勉強会と同じように質問受けをしてもらうだけでなく、小テストの採点もしてもらっている。

質問受けでは、どのように対応をするのが適切であるかの指導を行っている。答えを導いてあげるだけでなく、答えを導けるような手順だけを示唆するような類題を作って解法を示す方がよいなどと指導している。生徒は答えまで示してあげるとわかった気になって、実は自分では解けるようにはなっていないことがあるからである。

小テストの採点では、丸付けに徹するのではなく、どのような誤答が多いかに気づくように指導している。共通する誤答については、生徒がいなくなってから誤答分析を行う。これも、将来、教壇で教えるときに「ここでこういう間違えをする人が多い」ということを生徒に伝えることができるようになるためである。また、私が知っている「数学雑学」も披露している。生徒が数学に興味を持つように、教科書内容だけをやるのではなく、時には雑学を話せるために、学生時代から、生徒を飽きさせないための数学に関連した小話、豆知識といったネタを集めておくことも勧めている。

2. 実地研修生とその後

実地研修生の受け入れは5年前の2012年度からである。1年目(2012年度)は2名である。1名は東京都採用され、もう1人は私学に採用されてい

る。2年目はいなかったが、3年目(2014年度)は1名、とても熱心に参加をしており、放課後だけでなく、平常授業の見学にも頻繁に来ており、見学後は1時間のふりかえりを行った。現在は横浜市立の中学校で個別支援学級の担任をしているとのことである。4年目(2015年度)は5名が参加していた。この5名はとても熱心に参加し、放課後になると生徒たちは彼女らが来校するのを待つまでになった。また、放課後の生徒との対応が終わった後は、20時頃まで模擬授業や問題解法の講義に参加していた。4月から1名は日本大学第一中学・高等学校、1名は神奈川県の高校の教員、1名は神奈川県にある私立中学高等学校の非常勤講師として教壇に立つことになる。5年目(2016年度)は3名が参加した。あまり来校することができなかったが、今後も機会があれば支援していきたい。

IV 最後に

学校の教師であるため教科書内容はしっかり教えなければならない。進度予定、ノルマを達成しなければならないなど自由がきかないことは多い。しかし、限られた時間の中で、数学に興味をもってもらえる授業をしていくために、教材研究を重ね、本文で述べてきたような様々な話のネタを日々集めるようにしている。また、休むことなく元気に教壇に立ち続けられるように、健康面には十分注意をしている。そして、「小池先生に習ったから数学が好きになった」「小池先生に出会ったから数学の先生になりたいと思った」という生徒をこれからも1人でも多く現れるように生徒と接していきたい。さらに、「小池先生のような先生になりたい」という教師を育成していきたい。

バルセロナ日本人学校運動会における表現活動(剣道)の実践と成果

佐藤 宏則¹⁾

I はじめに

現在は、グローバル社会が進み、異なる文化や価値観を受け入れ、新たな関係性を創造する「多文化共生」の考えが一層高まっている。バルセロナ日本人学校中学部では、運動会において表現活動として剣道を実施している。運動会では、多くの現地校や補習校に通う児童生徒や保護者が参観しているため、剣道を通して日本の文化を伝える貴重な場となっている。本稿は、この表現活動(剣道)に至るまでの体育授業の実践報告を目的とする。

バルセロナ日本人学校は、1986年に創立され、運動会では表現活動として慣例的に剣道を行っている。伝統ある本校は、在外教育施設のため、保健体育科は派遣教員が指導を行っている。過去に赴任した保健体育科教員の中では、剣道有段者(4・5段)や経験者が派遣されていた。しかし、派遣された保健体育科教員が全て剣道経験者ばかりではなかったことも事実である。

21年間剣道を継続して行ってきた筆者であっても、運動会で表現することに対し、非常に抵抗があった。まず「何を表現するのか」という問題があった。我々は、礼法に始まり、構え方、足の運び、竹刀操作、防具の着装、打ち込み、試合に至る、明治期以来の古式ゆかしい「稽古」の風景を表現することが求められているのだろうか。この問題は、今まで派遣されてきた保健体育科教員、とりわけ「武道を専門としない」教員(以下、非専門教員)にとっては、実施内容如何では教科の専門家としてのアイデンティティを揺るがすほどの問題となるのではないか。その不安は的中し、筆者が赴任前に非専門教員が指導

した表現活動(剣道)の動画を確認したところ、その映像の生徒の動きから明らかに「形骸的な剣道」が見て取れた。そこには、非専門教員が表現活動に向けて過去の目に見える動きだけを参考にし、学習内容が明確とされていない「形骸的な剣道」が映し出されていた。剣道に内在する運動文化と歴史的・教育的価値を後世へと伝える上でも、授業で「何を学んだのか」を明らかにしなければならない。本稿はその一試論となるが、同時に非専門教員が剣道の表現活動を指導する上で生じる問題を解消するためのそれであることも追記したい。

II 平成28年度実践報告

平成28年度第31回運動会中学部の表現活動(剣道)に向けて実際に行った体育授業は表1のごとく展開された。この授業は、スポーツ運動学的アプローチにより、剣道に用いられる動きのコツやカンの身体知を獲得することを学習内容の中核とした。また、学習目標を達成するために教材教具の工夫と指導者と生徒の相互作用を心がけ、生徒たちの運動感覚などを表現できるようにした。

1時間目の授業で、剣道に対する生徒の実態を把握するためのアンケートを実施すると、興味深い結果を得ることができた。アンケート結果から、生徒たちは剣道の精神面の神秘性や凛とした雰囲気、そして礼儀正しさといった日本の伝統文化的な要素である「効果的特性」に興味、関心が優位であることが確認された。

これは、山神(2005)が紹介するフィンランドにおける剣道初心者の特性感受の方向性という指

1) バルセロナ日本人学校(国内所属機関：神奈川県大和市光丘中学校)

表1 単元計画

時数	学習活動
1	アンケート オリエンテーション ビデオ導入 礼儀作法
2	すり足鬼ごっこ 日本刀・木刀・竹刀の説明 素振り (面・小手)
3	タン・タ・ターンの踏み込み動作 素振り 竹刀で受けての面打ち
4	新聞斬り
5	新聞斬り 素振り (面・小手・胴)
6	切り返し
7	防具の着装 (胴 小手) 切り返し
8	防具の着装 (胴 垂 小手) 切り返し 胴の切り返し 引き技 (引き胴)
9	防具の着装 (胴 垂 小手) 切り返し 胴の切り返し 引き技 (引き胴)
10	道着・袴・防具の着装 (胴 垂 小手)
11	紅白グループに分かれ 表現内容を考え実践
12	紅白グループに分かれ 表現内容を考え実践
13	第1回リハーサル
14	第2回リハーサル
15	最終リハーサル

摘と同型であった。日本の剣道の授業では、剣道の特性に対する生徒の感じ方が、長期にわたって剣の修練を積み、剣道の楽しさを知り、それが原動力になってさらなる修練と上達につながり、手ごたえを感じてはじめて、理合いや礼儀など剣道の心の部分を理解する傾向が強い。

日本が「機能的特性 (喜びや楽しさ)」、 「構造的特性 (技能体系)」、 「効果的特性 (心身への影響)」といった流れで深化するのが特徴的なのに対し、フィンランドの人々が剣道始める理由の多くは、「効果的特性」、次に「構造的特性」そして「機能的特性」と剣道 の精神面の神秘性や凛とした雰囲気、そして礼儀正しさといった日本の伝

統文化的な要素 (効果的特性) というように逆の順を辿る。この日本の伝統文化としての剣道に魅せられ、人間教育としての価値に共感し、剣道を実践しようとする人々がフィンランドには多いという。このアンケート結果も、海外に住む生徒たちの、日本人らしさを求める海外ならではのと考えられる。また、脈々と受け継がれている表現活動 (剣道) が伝統として価値付けられていることも要因であろう。

授業者でもある筆者が、目の前にいる生徒に強く伝えたいことが、まさに「効果的特性」であったことは言うまでもない。「勝った・負けた」の結果を重視した剣道ではなく、剣道の有する特性を総合的に学習する「まるごと学習」を意図していた。それは、剣道独特の凛とした雰囲気や礼儀作法、気持ちや呼吸を整え対面したパートナーと心を合わせることの大切さを実感し、他者がいてこそ自己認識をすることができる様子を表現したいからである。

単元の2時間目から5時間目には、すり足鬼ごっこ (すり足をしながら手刀で構えて「ヤー」と発声しながら鬼が追いかけて、タッチの瞬間「メーン」と発声するゲーム) や「タン・タ・ターン」と踏み込み動作 (初めは1人で行うが、次に手をつないで2人、そして全員で行う。) のリズムを動感言語 (擬音語・擬態語) で表し、単調な動作である「すり足」と「踏み込み動作」にゲーム性とリズムを取り入れることにより、「楽しみながら取り組める」「仲間とリズムを合わせることで、一体感を味わえる」ことをねらいとした。このように理解を促進した活動や、新聞斬り (2人1組になり、1人が新聞を両手で持ち、それをもう1人が竹刀で斬る) を行った。これは学習内容を明確化し動きのコツ・カンを獲得させるべく実施した。剣道において必要な運動感覚能力を身に付けることは容易ではない。しかしながら、動きの獲得に授業時間を費やしては、表現活動を実施することができない。そのため、剣道において必要な運動感覚能力を効果的に形成するために「類似した運動 (アナラゴン)」を下位教材として取り入れた。

このように授業の展開を工夫し、動きの要であ

るコツの獲得、すなわち「身体の動かし方を自分でわかること(三木, 2005)」で、剣道において必要な運動感覚能力として遠近感能力(近さや遠さ、狭さや広がり、時間的な短さや長さを感じとる)、予感化能力(何かことが起こりそうだと感じる)といった始原身体知の体感・時間化身体知や、カンとしての付帯伸張化能力(身体知が身につけた手具に伸びていく)の獲得をめざした(金子, 2005)。

4時間目におこなった新聞斬りでは、授業者と生徒の相互作用を意識した。多くの場合、生徒たちは「どうしたら出来るのか」知りたいために、授業者に頼り、「コツ」を尋ねてくる。実際に、新聞斬りを実施すると、生徒たちは「コツはありますか」と質問してきた。授業者は、上手に斬れた生徒に「上手く斬れた人は、どのような感じだったであろうか」と発問すると「竹刀が新聞に当たる瞬間に手首に力を入れ、太鼓をバチで叩くようにすると良い音を立てて斬れた」と答えた。この「太鼓をバチで叩くようにする」というアドバイスで、多くの生徒は、手首の使い方が特段に向上した。本校は、幼稚部・小学部・中学部が併設であり、小学部5・6年時の音楽の授業では、和太鼓を本格的に学んでいる。そのため、「太鼓のいい音」を出すためのバチの使い方と竹刀の使い方が酷似しているということに気が付いた。生徒は、「本当だ!太鼓と一緒にだ」「やった!斬れた!」など仲間のコツを利用して上手に新聞を斬ることができるようになった。生徒たちの内省報告(自分のコツ)には、多くの技術ポイントが隠されており、それを生徒同士が感覚的に共振することで学び合いが成立した。この新聞斬りの授業では、「私のコツ」が「私たちのコツ」になり、授業の最後に全員が新聞を斬れるようになったとき「仲間のコツ」へと発展し共有された。

6時間目から10時間目は、切り返し、防具・道着・袴の学習・着脱を学習した。道着に身をまとい、襟元を正し、袴の紐を締めると皆、自然と晴れ舞台に立つ剣士に生まれ変わる。そして防具を付け、正座に静座と展開することで、より剣道らしさが増していった。

11時間目から15時間目は、今まで学習してき

たことを紅白の2グループに分かれてグループ学習を行った。表現活動の内容は、前半は筆者が提案し、後半は各グループで話し合い構成した。紅グループは、切り返しの動作を発展させ、鏝競り合いの状況になり、かかり手が基立ちの逆胴をダイナミックに打つという表現を考案した。また、白グループは、胴の切り返しの動きを採用した。胴打ちは、竹刀が胴に当たる瞬間に音が鳴るため、生徒たちは気合と打突の音によるダイナミックさを表現したいと意図していた。そして、最後のクライマックスの場面は全員でVの字の隊列を組み、正面に向かって跳躍素振りを行い、一体感と剣道の格好良さを表現した。

本番当日は、グラウンドを素足で表現するため、踏み込み動作を行うことが安全上実施することができなかった、すり足・手首を使った冴えのある打突・気合を込めた有効打突と全ての特性が身体に形成された様子で表現することができた。そして全授業で教えていた「礼に始まり、礼をもって行い、礼に終わる」の徹底を表すために、全員莫座の上に正座し座礼から始まり、礼をもって各表現を行い、最後、座礼をして終わることができた。

Ⅲ まとめ

本稿は、スポーツ運動学的アプローチにより、剣道に用いられる動きのコツやカンの身体知を獲得することを学習内容の中核とした体育授業を報告することを目的とした。当該報告は、多くの体育授業で行われる剣道や熟達した剣道家から見ると、技能の習熟度が非常に低い剣道であると見受けられよう。しかし、バルセロナ日本人学校おいて行われるべき剣道の授業とは、先にあげたような実践が「伝統的な行動の仕方」、「伝統的な考え」を継承するために有効であると考えている。

本来相手を攻撃する暴力、あるいは護身のために行われてきた武術が、安全に練習や試合ができるための用具の開発やルールを考案を通して、平和な社会においても競い合うことができるようになったもので、相手に危害をあたえないからこそ、その技の在り方や行動様式に「道」としての様々な思いや願いを込めつつ発展してきている運

動文化であるということを生徒に伝える有効な手段である。

たしかに、技能的には現代剣道の基本動作を単元の最初からは指導してきていないため、未熟なままの生徒が多い。しかし、自ら考えてきた技や一本の条件を意識し、剣道の表現を生徒なりに楽しむことができるということは剣道を通して学ぶべき内容を修得していると考ええる。

非専門教員のための参考資料(過去の動画など)は、その受け止め方を間違えると方法論で終始してしまう恐れがある。そのため、授業では構造的特性が重視され、相手に打突をしなければ、剣道の学習内容を得られないと考えている。しかしながら、学習内容を明確にすることで、「間合い」「緊張感」「心を通わす」「伝統的な考え方」

などを味わうことができる。剣道の授業は、単に「竹刀の振り方を教える」時間ではないことを強調したい。指導力の向上は、参考資料(過去の動画など)のみで補完されることはなく、常に授業・教材研究と反省を蓄積することに尽きるだろう。筆者も保健体育科の教員のexpertとして、また、剣道家として今後も研究を重ねていく所存である。

文 献

- 三木四郎(2005)新しい体育授業の運動学. 明和出版. 163.
山神眞一(2005)剣道の授業で学んでほしいこと. 体育科教育53(11). 28-31.
金子明友(2005)身体知の形成(下). 明和出版. 2-46.

教職支援センター活動報告

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28年7月20日(水)	18時00分～19時00分	185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28年7月21日(木)	18時00分～19時30分	社 会	25名
平成28年7月22日(金)		英 語	15名
平成28年7月26日(火)		数 学	25名
平成28年7月27日(水)		国 語	20名
平成28年7月28日(木)	16時20分～17時50分	理 科	13名
	18時00分～19時30分	保健体育	32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28年8月2日(火)	10時00分～16時00分	埼玉県(高)	8名
		さいたま市	2名
		神奈川県	8名
		横浜市	9名
		相模原市	5名
平成28年8月3日(水)		埼玉県(高)	8名
		さいたま市	2名
		神奈川県	8名
		横浜市	8名
		相模原市	4名
平成28年8月4日(木)		埼玉県(高)	7名
平成28年8月5日(金)		神奈川県	8名
平成28年8月9日(火)		埼玉県(小中)	10名
平成28年8月10日(水)		埼玉県(小中)	10名
平成28年8月11日(木)		千葉県千葉市	9名
		埼玉県(小中)	8名
平成28年8月12日(金)		東京都	45名
平成28年8月16日(火)		千葉県千葉市	8名
		東京都	47名
		茨城県	4名
平成28年8月17日(水)		東京都	46名
		千葉県千葉市	10名
		川崎市	8名
		茨城県	4名
平成28年8月18日(木)		川崎市	8名

※延べ参加人数は294名

4 中学校教諭によるモデル授業

実施日	時間	教科	参加人数
平成28年10月15日(土)	14時30分~16時00分	国語	5名
		数学	27名
		社会	7名
		理科	13名
		英語	4名
		保健体育	16名

5 高等学校教諭によるモデル授業

実施日	時間	教科	参加人数
平成28年10月22日(土)	14時30分~16時00分	国語	7名
		数学	30名
		社会	8名
		理科	7名
		英語	8名
		保健体育	26名

6 日本大学附属教員セミナー

実施日	時間	参加人数
平成28年11月16日(水)	18時00分~19時00分	94名

7 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28年11月18日(金)	18時00分~19時30分	74名

8 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28年11月25日(金)	18時00分~19時30分	51名

9 校務分掌に関する実践指導

実施日	時間	参加人数
平成28年12月1日(木)	18時00分~19時30分	28名

10 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28年12月2日(金)	18時00分~19時30分	東京都	74名
		千葉県千葉市	17名
		神奈川県	32名
		埼玉県	27名

※合計参加人数 150名

11 授業実践力養成講座(全体指導)

実施日	時間	参加人数
平成29年1月18日(水)	18時00分～19時30分	33名

12 授業実践力養成講座(グループ指導)

実施日	時間	参加人数
平成29年1月25日(水)	16時20分～17時50分	10名
	18時00分～19時30分	7名
平成29年1月27日(金)	16時20分～17時50分	7名
	18時00分～19時30分	7名

13 教員採用試験対策講座2

①実施日 平成29年3月11日(土) 14時45分～18時00分

②自治体名・会場・参加人数

実施日	時間	自治体名	参加人数
平成29年3月11日(土)	14時45分～18時00分	東京都	71名
		千葉県千葉市	19名
		神奈川県	20名
		川崎市	3名
		横浜市	14名
		相模原市	1名
		埼玉県(小中)	11名
		埼玉県(高)	8名
		さいたま市	0名
		茨城県	8名

※合計参加人数 155名

各種説明会開催一覧表

1 平成28年度教職ボランティア説明会(1年生対象)

実施日	時間	参加人数
平成28年4月7日(木)	12時15分~12時45分	8名
平成28年4月11日(月)		253名

2 私学適性検査説明会

実施日	時間	参加人数
平成28年6月24日(金)	18時00分~19時00分	120名

3 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28年9月27日(火)	18時00分~19時30分	249名

4 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28年10月7日(金)	18時00分~19時30分	64名
平成28年10月12日(水)		58名

5 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28年11月25日(金)	13時00分~14時00分	川崎市	4名
	14時40分~15時40分	さいたま市	10名
平成28年11月29日(火)	13時00分~14時00分	東京都	39名
平成28年12月1日(木)	10時40分~11時40分	相模原市	2名
	13時00分~14時00分	埼玉県	13名
	14時40分~15時40分	茨城県	5名
	16時20分~17時20分	神奈川県	15名
平成28年12月6日(火)	13時00分~14時00分	横浜市	11名
平成28年12月7日(水)	14時40分~15時40分	千葉県千葉市	12名

※合計参加者延べ人数 111名

※横浜市とさいたま市で臨時的任用教員登録会を実施。参加者は以下の通りです。

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28年 6 月 16 日 (木)	18時00分～19時30分	74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28年11月26日(土)	13時00分～14時30分	47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28年12月14日(水)	18時00分～19時30分	64名

4 学校不適応経験者のライブトーク

実施日	時間	参加人数
平成29年 3 月 8 日 (水)	13時00分～16時00分	20名

研究会開催一覧表

1 教育実践力研究会

実施日	時間	テーマ	参加人数
平成28年 5 月 14 日 (土)	17時00分～18時30分	生徒のメンタルヘルスとその組織的対応について	44名
平成28年 7 月 2 日 (土)		家庭環境が困難な生徒への組織的対応について	40名
平成28年10月22日(土)		発達障害の傾向が見られる生徒への進学・就職支援への組織的対応について	48名
平成29年 1 月 21 日 (土)		『チーム学校』における教員としてのあり方について	43名

教職支援センター利用状況一覧表

	平成28年度	平成27年度	平成26年度
論文指導	743名	376名	472名
願書指導	303名	231名	239名
個人面接	270名	101名	125名
進路相談	117名	141名	136名
採用試験	106名	102名	84名
小学校	67名	69名	54名
ボランティア	58名	50名	12名
集団面接	56名	24名	25名
模擬授業	36名	26名	27名
教職全般	30名	24名	28名
教職大学院	26名	23名	23名
集団討論	24名	9名	21名
その他	24名	14名	13名
学習指導案	18名	20名	11名
教育実習	13名	16名	30名
単元指導計画	11名	18名	11名
履修相談	9名	15名	12名
合計	1,911名	1,259名	1,323名

教師教育と実践知 創刊号（第1巻）

平成29年5月25日 印刷

非売品

平成29年5月30日 発行

発行機関 日本大学文理学部教職支援センター

発行責任者 鈴木 理

印刷者 林 幹雄

印刷所 東京都杉並区方南1-4-1

(株)文成印刷

発行所 日本大学文理学部教職支援センター

〒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

