

「言葉の森の迷子」と「出来損ないの建築士」の救出方法

－ 中学校教師と大学教師の当事者研究 －

鬼塚拓^{*} 藤本将人^{**}

How to rescue ‘Lost Children in the Forest of Words’
And ‘Inexperienced Architects’

－ A Case Study of Tojisha-Kenkyu by Junior High School
and University Teachers －

Taku ONITSUKA and Masato FUJIMOTO

1 問題の所在－「説明される存在」から「研究する当事者」へ－

本研究の目的は、宮崎大学教育学部附属中学校に所属する社会科教師・鬼塚拓（第1著者）と宮崎大学教育学部社会科教育講座に所属する大学教師・藤本将人（第2著者）が、共に論文執筆を進める過程において、どのような苦勞に直面し、その苦勞をどのように「研究」していったのかを高い解像度で記述することを通して、学校組織に所属する教師の学びについての示唆を得るとともに、その情報を読者と共有することである¹⁾。

教師は、専門家から「説明される存在」であることが多い。教師がどのような場で何を学び、どう変容したのかを外部から何らかの言葉をあてがわれて説明され、分析され、課題づけられる存在である。教師の内側から発される言葉は「インタビュー（聞き取り）調査によって得られた一次データ」として位置付けられ、教師が語った言葉は専門家から記述され、解釈され、分析される対象となる。

しかし、教師はみずから語り出すことができる。いや、語り出さなければならない。「もっとも、人間は他者と共に生きている限り、常に、自分自身によって体験を内側から理解するか、あるいは、他者によって体験を外側から説明されるか、という二つの可能性の中で生きている²⁾。「説明される存在」であることを受け入れつつも、自分の体験を自分の内側から理解し、みずから語り出すという、もう1つの可能性を高めたい。

私（鬼塚）は研究対象として倫理的配慮を受け、匿名性を保障された「中学校教師A」ではなく、自分自身を研究対象とする研究者としての「中学校教師・鬼塚拓」として、みずから語り出すことができるし、今こそ語り出さなければならない。私は「専門家から説明される存在」であることを受け入れつつも「自分自身を研究する当事者」でありたい。自分の学びは、自分の言葉で語りたい。自分の苦勞も、自分の言葉で語りたい。

日本で生まれ、育てられ、鍛えられてきた「当事者研究」は、「説明される存在」であるこ

^{*}宮崎大学教育学部附属中学校 ^{**}宮崎大学教育学部

とが多かった教師に「自分で自分を研究すること」「自分の苦勞を仲間と共に研究すること」の重要性を教えてくれる³⁾。教師は日々、様々な苦勞に直面している。「弱さや苦勞について語る場を求め、問題を何らかの形で継続的に仲間と考え続け、一定の答えを得ようとするとき、そこにはすでに当事者研究が成り立っている」⁴⁾のである。

本研究が「単著」ではなく「共著」という形を採っていることは、本研究を「当事者研究の実践」として成り立たせようとしているからである。鬼塚と藤本は論文執筆を進めるなかで、互いの「論文執筆上の苦勞」を語り合った。そこで語られた苦勞について、互いが明解な解答を提供しようとするのではなく、あくまでも自分が採用している苦勞の解決方法を事例として提示しながら、共に悩み、共に答えを探索する態度を採り続けた。

中学校教師と大学教師の「共著」によって書かれた論文は、社会科教育研究においても蓄積されてきている。しかしながら、それらの論文は共同研究テーマの「成果と課題」を明らかにしたものであり、中学校教師と大学教師がともに論文執筆を進める過程を「当事者研究」として位置付け、記述し、公開しようとする論文は、管見の限り、見当たらない。本研究の新規性はここに見出すことができるのである⁵⁾。

本研究を通して公開する当事者研究の内容は、今、同じような苦勞に直面し、何とかよりよく生きよう（よりよい教師になろう、よりよく授業をしよう、よりよい論文を執筆しよう、等々）とする人たちに対する「参照資料」としてデータベース化されうる。そして場合によっては、同じような苦勞に直面している人たちに対して「実践的な知識やノウハウを提供すること」⁶⁾もできる可能性を有している。

本研究は上記のような新たな可能性を実現に近づけるため、以下のような手続きを採る。①鬼塚と藤本が論文執筆に取り組んだ場を「経営学習論」⁷⁾が提供する知見をもとに、鬼塚の立場から確定させる。②論文執筆の過程において、鬼塚がどのような苦勞に直面したのか、そして藤本と共に、直面した苦勞にどのように向き合っていたのかを記述する。③②の記述をもとに本研究の成果と課題を整理し、今後の研究展望を述べる。

2 当事者研究が展開した「場」－「中学校」と「大学」を往還する教師－

学校組織に所属している教師は、職場で学び、経験から学び、越境して学ぶことができる。教師は職場学習、経験学習、越境学習という3つの学習機会に開かれた存在である⁸⁾。これら3つの学習機会は相互に重なり合い、関連し合うものである。「学び続ける教師」⁹⁾や「専門家としての教師」¹⁰⁾という概念が社会的な地位を獲得している現状を鑑みれば、教師に開かれた3つの学習機会を保障し、充実させていくことの重要性は言を俟たない。

職場学習とは、「組織の目標達成・生産性向上に資する、職場に埋め込まれた様々なリソースによって生起する学習」¹¹⁾として定義される。教師は、管理職や同僚たち、さらには子どもたちとの多様なコミュニケーションを通して多様な学びを実現していく¹²⁾。校内で行われる教員研修や授業研究会を通して得られる学びも職場学習に包含される。学校は教師にとっての学習環境なのである¹³⁾。

経験学習は「具体的な経験」について「内省的検討」を行い、そこから「抽象的思考」を働かせて別の場面や状況においても活用できる教訓を見出し、「積極的な行動」につなげ、その結果、新たな「具体的な経験」を得ていく、という「学習サイクル」を繰り返していく学習で

ある¹⁴⁾。教師は、日々、実に様々な「具体的な経験」をしている。上記のような学習サイクルを繰り返していくとき、そこには経験学習の生起を見出せるのである。

越境学習は「ホームとアウェイを往還する（行き来する）ことによる学び」¹⁵⁾である。ここで「往還」と表現されている点に注意が必要である。教師が勤務している学校を離れ、自治体や自主的研修組織が主催する研修会に参加して学ぶだけでは「越境学習」とは言えない。「学校外の研修」と「勤務校での実践」を教師自身が結びつけようとするとき、越境学習が実現していくのである。

越境学習には「越境前」「越境中」「越境後」という3つの段階がある。「越境前」は「越境前にマインドセットを整える段階」、「越境中」は「越境先に衝撃を受けつつもあがく段階」「越境先を理解して視座を高める段階」「越境先に慣れて戦力になる段階」、「越境後」は「自社に衝撃を受けつつも、学びを保持して再適応する段階」「少しずつ行動を起こし、周囲を巻き込む段階」として整理されている¹⁶⁾。

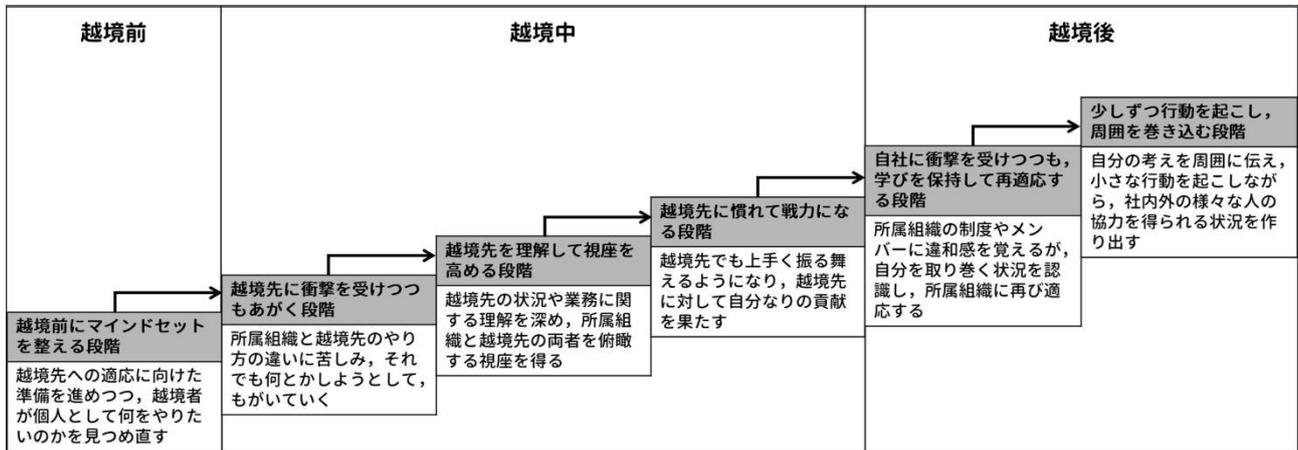


図1 越境学習のプロセス（出所¹⁷⁾をもとに筆者作成）

図1の越境学習のプロセスをもとに、本研究において鬼塚と藤本が論文執筆に取り組んだ場を描き出すことができる。ここで急いで附言すべきは、論文執筆に取り組もうとする段階でこのような場を意識していたわけではないということである。あくまでも一連の論文執筆の取り組みをあとから振り返って整理しようとするとき、「越境学習のプロセス」として説明することが最適であると判断したものである。

中学校教師である鬼塚が、大学教師である藤本と共に論文執筆に取り組むということは、鬼塚の視点から見れば「中学校から大学への越境」として見なすことができる。大学へ足を運んで論文を執筆・検討し、その途中、そして論文執筆後には中学校へ戻り、日々の仕事に取り組む。こうして、論文執筆の場は、鬼塚にとって「ホームとしての中学校」と「ア

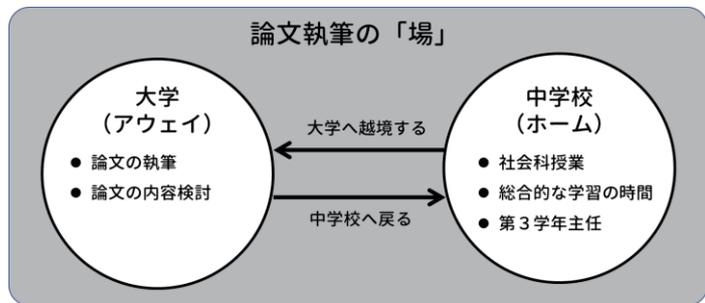


図2 論文執筆の「場」（筆者作成）

ウェイとしての大学」を往還するところに見出すことができるのである。

ここで、論文執筆の「場」を「大学」に限定していない点に注意が必要である（図2）。確かに論文を執筆したり、内容を検討したりするメインとなる場は大学である。しかしながら、鬼塚は論文執筆に取り組む一方で、学校内の仕事も変わらずに実践している。論文執筆の「場」を「ホームとアウェイが往還する場」として捉えることで、論文の執筆がもたらした学校内の仕事への影響にまで考察の射程を広げることができるのである。

それでは、上記のような論文執筆の「場」において、鬼塚はどのような苦勞に直面したのだろうか。そして図2が示すように、「アウェイ」での論文執筆が「ホーム」における日々の仕事にどのような影響をもたらすことになったのであろうか。

3 越境前－鬼塚と藤本の来歴－

本研究において当事者研究に取り組む鬼塚と藤本の来歴を、本研究に必要な限りにおいて提示したい。当事者研究は「当事者が、自らの体験や困難、問題を、それらを共有する仲間と共に研究する営みであると同時に、それらを共有しない人に対して語り出すという営み」¹⁸⁾だからである。そのため、読者に対して、当事者についての情報を提供することが必要となるからである¹⁹⁾。

鬼塚は宮崎大学大学院教育学研究科を修了した2009年から公立中学校において社会科教師として仕事を始めた。教職5年目より宮崎大学教育学部附属中学校に転勤し、現在に至る。現在、中学校では第3学年主任を務めながら、キャリア教育と総合的な学習の時間を中核とした校内研究を主導する役割を担っている。本研究の主題となる「当事者研究」とは、総合的な学習の時間のカリキュラムを再構築していく過程において出会っている。

藤本は2016年4月、北海道教育大学教育学部釧路校から宮崎大学教育学部へ赴任した。この年から附属中学校で仕事をする鬼塚との共同研究が徐々に始まっていく。鬼塚が2019年から2020年にかけて発表した論文²⁰⁾は、藤本がその論文執筆にアドバイスをするというかたちで関わりをもっている。「共同研究」というよりはむしろ「論文指導をする大学教師－論文指導を受ける中学校教師」という関係性であった。

この関係性に変化が生じたのは、2020年から2021年にかけてである。藤本が2010年に書いた論考「小学校社会科の評価技法」²¹⁾をもとに、鬼塚が子どもたちと協働する社会科評価実践に取り組んだ。ここに藤本からの「実践の依頼・要請」はなかった。鬼塚が自発的に実践に取り組んだものである。理論的に整備された藤本の論考であったが、いまだ実践され、検証されることはなかったため、実際に実践し、検証しようとしたものであった。

鬼塚はこの社会科評価実践を社会系教科教育学会の研究発表大会で発表するべく、発表資料のたたき台を作成した²²⁾。たたき台が出来上がったタイミングで、鬼塚から藤本に共同研究の申し出を行った。藤本は共同研究の申し出を承諾し、鬼塚と藤本による社会科評価実践についての研究がスタートした。さらに2022年には、社会科評価実践における教師の役割に注目した発表を、同じく社会系教科教育学会の研究発表大会で行った²³⁾。

本研究が対象としているのは、鬼塚と藤本が論文執筆をしながら当事者研究に取り組んだ「2本の論文」である。1本は、2020年から2021年にかけて執筆し、社会系教科教育学会が発行する『社会系教科教育学研究』（第33号）に掲載された論文²⁴⁾である。もう1本は、2021年

から2022年にかけて執筆し、2022年8月13日現在、日本教科教育学会が発行する『日本教科教育学会誌』に投稿中の論文である。

上記のような来歴からわかるように、越境前の段階からすでに当事者研究が始まっていたわけではない。越境前は「社会科評価実践を論文の形でまとめ、世に問いたい」という思いがあっただけである。したがって、越境前の段階では、鬼塚も藤本も「論文を執筆すること自体は大変なことだ」という自覚はあったものの、当事者研究を必要とするような苦労と出会うという予想は抱いていなかったのである。

「越境学習者は二度の葛藤を通して学ぶ」²⁵⁾。一度目の葛藤は、ホームからアウェイへ越境したとき（越境中）であり、二度目の葛藤は越境先から戻ってきたとき、すなわち、アウェイからホームへ帰還したとき（越境後）である。私たちの当事者研究は「越境中」から「越境後」にかけて取り組んだものである。第4章では「越境中」、第5章では「越境後」の当事者研究の内実をできる限り具体的に記述する。

4 越境中の当事者研究－「言葉の森の迷子」と「出来損ないの建築士」－

当事者研究には様々な方法があるが²⁶⁾、その中でも非常に特徴的な方法は「自己病名&苦労ネーム」²⁷⁾である。これは「自らのかかえる症状や苦労に対して、自分がかかるともイメージしやすい言葉や比喩を用いて名づける」という方法である。「自己病名&苦労ネーム」をつけるということは、自らの内側にある苦労を外在化するという意味をもつ。外在化することができれば、それについて研究する（研究対象とする）ことができるのである。

鬼塚が中学校から大学へ越境し、論文執筆に取り組むなかで直面した苦労を、端的に、かつ、比喩的に表現すれば「言葉の森の迷子」と「出来損ないの建築士」となる。このように外在化することにより、「論文がうまく書けない」という私の内側にあった苦労が外在化され、「さあ、言葉の森にいる迷子を救おうか」「さて、もう一度、出来損ないの建築士さんにどんなアドバイスをしようか」と思考することができるようになった。

4-1 「言葉の森の迷子」と「出来損ないの建築士」の出現パターン

鬼塚と藤本による論文執筆は、鬼塚が原稿のたたき台を作成し、藤本と共に丁寧に検討するという方法を使った。「言葉の森の迷子」と「出来損ないの建築士」が出現するのは、しばしば藤本の一言がきっかけとなった。藤本は「ここで書かれていることの原理は何か？」と問う。この問いは、鬼塚に向けられたものであると同時に、自分自身に向けられたものでもあった。

藤本は原稿の一文一文について「この一文に書かれていることの原理は何か？」と問う。鬼塚と藤本はこの問いに答えながら「原理」を抽出していく。ここで「原理」とは「この一文に書かれていることの中核を、ギュッと、できるだけ短い言葉で言い表したもの」として鬼塚は理解している。この「ギュッと、できるだけ短い言葉」として提案されるものは「漢字二字」であることがほとんどであった。

藤本は問いかけ続ける。原稿の一段落について「この一段落に書かれていることの原理は何か？」と問う。さらに問いかけは続く。原稿の一章について「この章に書かれていることの原理は何か？」と問う。そして最後には「この原稿全体に書かれていることの原理は何か？」と問う。鬼塚と藤本は論文執筆中、「原理を抽出する問い」に答え続けたのである。そしてこのとき、

「言葉の森の迷子」と「出来損ないの建築士」が顔を出すのである。

「ギュッと、できるだけ短い言葉」のストックがないことを自覚していた鬼塚は、当初、沈黙を続け、藤本が何かを言うのをじっと待っていた。もはや「迷子になっているにも関わらず、自分からは助けを求める行動を起こさず、誰かが助けに来てくれることをじっと待っている幼子」のようであった。見かねた藤本が「こんな言葉はどうだろう？」と提案し、鬼塚はすかさず「いいと思います！」と返答していたのであった。

「言葉の森の迷子」はこうした「原理の抽出」に留まらない。藤本は「言葉の精度が足りない」「言葉が鋭角になっていない」「語呂がよくない」「精緻化が必要だ」というように、とにかく「言葉」にこだわった発言を繰り返した。このとき、鬼塚と藤本はウイトゲンシュタインの「語りえぬものについては、沈黙せねばならない」²⁸⁾という言葉の口にしながら、自分たちが主張したいことを言い表してくれる言葉の探索を続けたのだった。

さらに、この「言葉の森の迷子」とともに私たちの苦労を形作っていたのが「出来損ないの建築士」であった。「言葉の森」を抜け出した私たちが向きあった課題は、集めてきた言葉を余白なく、パズルのように美しく組み立てあげることである。藤本は論文執筆中、「余白を入れない」「付度の隙間をつくらない」「パズルのように組む」「言葉の対応関係を整理する」「何がどこに書いてあるのかを明示する」という言葉を何度も使っていた。

「言葉の森」を抜け出たあとに待っていたのは、抽出した原理同士の関係を突き詰めて考えるという思考だった。例えば、「一文目から抽出した原理」と「二文目から抽出した原理」の関係を問うのである。ここで2つの原理の関係が論理的である（齟齬なくつながっている）と判断された場合、「三文目」「四文目」と続く。再考が必要だと判断された場合には、「原理の抽出」はもちろん、必要であれば「文をまるごと書き直す」ことになるのである。

「原理と原理が論理的につながっていない状態」は「建物の設計に致命的な欠陥があること」を意味している。「建物の設計」は、「原理レベル」「文レベル」「段落レベル」「章レベル」のそれぞれにおいて緻密に検証された。「言葉の森」を抜け出したと思った瞬間、「出来損ないの建築士」によって、再び「言葉の森」へと追いやられ、迷子になる。この繰り返しのなかで論文執筆は続いていったのである。

このように「言葉の森の迷子」と「出来損ないの建築士」の出現には、3つの問い直しが深く関わっていることがわかってきた。3つの問い直しとは、「言葉の問い直し」「原理の問い直し」「構造の問い直し」である。これら3つの問い直しは、鬼塚と藤本の双方からなされ、そのたびに「言葉の森の迷子」と「出来損ないの建築士」という苦労が顔を出してくるようになったのである。

4-2 「言葉の森の迷子」と「出来損ないの建築士」の救出方法

鬼塚は「言葉の森の迷子」と「出来損ないの建築士」という苦労を「ホーム（勤務先の学校）」で感じることはなかった。それゆえに「アウエイ（大学での論文執筆）」で感じた苦労は非常に大きなものであった。鬼塚は論文執筆中、「言葉の森の迷子」と「出来損ないの建築士」に悩まされる自分自身を救うための方法を藤本と共に試行錯誤した。その結果、暫定的ではあるものの、4つの救出方法が有効であることがわかってきた。

4-2-1 救出方法① 書くことに悩んでいる仲間を見つけて安心する

救出方法①は「書くことに悩んでいる仲間を見つけて安心すること」である。論文執筆時、鬼塚は「書く」という行為そのものについての情報収集を続けた。その情報収集の中心は読書である。「書く」という行為について書かれた書籍を探索した。その中で最も共感でき、示唆を得ることができた書籍がある。その書籍は『ライティングの哲学－書けない悩みのための執筆論』²⁹⁾であった。

この書籍を通読しながら、鬼塚は安心感を得た。「たくさん本を出している著者であっても、書くことについての試行錯誤を続けているのだから、書き始めた自分が“上手に書くための秘策”を求めてもしょうがないこと」を実感したからである。「自分よりもすごい人」が「自分と同じ苦勞に直面していること」「苦勞を乗り越えるために様々な方法を試していること」を知り、私は勝手に仲間意識をもち、安心したのである。

4-2-2 救出方法② WorkFlowy を味方にする

『ライティングの哲学－書けない悩みのための執筆論』では、あるアプリについての話題がその中核を占めていた。そのアプリとは“WorkFlowy”である³⁰⁾。WorkFlowyは文章の階層化を意識しながら執筆することを容易にしてくれるアプリである。図3は、鬼塚が2020年の社会系教科教育学会の研究発表大会発表資料作成時、WorkFlowyを使って書いた画面のスクリーンショット(一部)である。

WorkFlowyはフリーライティングに適している。フリーライティングでは、思いついた言葉をそのまま入力していく。「頭で考えて書く」というよりも「気づけばキーボードを打つ指が動いている」という感覚を有することができる。そして、ある程度フリーライティングができたあとで、1つ1つの文を読み直し、文同士の関係を階層化していくのである。WorkFlowyを味方につけたことで「構造を意識して書くこと」へのハードルが格段に下がっていった。

4-2-3 救出方法③ 執筆に誘われる環境をデザインする

ともに当事者研究に取り組む藤本は、私にとって「先行研究」³¹⁾となっていた。藤本は「長時間、座ってられること」を大事にしており、そのための執筆環境のデザインに細心の注意を払っていた。特に藤本がこだわっているのが椅子である。長時間座っていても疲れを感じにくく、座りたいと思えるような椅子を選んでいった。藤本はしばしば「とりあえず座ってみましょ

2022_社会系教科教育学会

- 民主主義の実践が問い直す社会科評価の方法－子どもたちからの異議申し立ては教師にどのような「問題」をもたらしただのか－
- 社会についての学習は「三重性」を帯びる。
 - (引用) 学習対象である社会は、学習が生起する環境でもあり、同時に、学習者自身がその維持・再編に参加している、当の社会でもある。つまり、学習対象としての社会は学習環境としての社会でもあり、また、その成員として自ら作り上げていく社会、維持し再編していく社会でもある。社会についての学習の特異性は、他の教科の学習と比べて、この三重性が確立して重要だという点にある。(藤田英典(1995)『社会の認識・倫理の形成』佐伯暁・藤田英典・佐藤学『共生する社会』東京大学出版会、p.204)
- 民主主義を政治の場だけでなく、社会の様々な場で実践していこうとする民主主義論—熟議民主主義—が存在する。
 - (引用) 熟議システム論は、熟議民主主義＝ミニ・パブリックスという理解を見直そうとする代表的な研究動向である。その特徴の一つは、熟議民主主義を、一つの特定の場や実践にではなく、さまざまな場や実践の連関＝システムに見出していこうとする点にある。(田村哲樹(2021)『熟議民主主義におけるファシリテーション』井上義和・牧野智和編『ファシリテーションとは何か—コミュニケーション幻想を超えて』ナカニシヤ出版、p.130)
- 子どもたちが「民主主義を実践し、学習する場としての評価」という観点から、教室の中で民主主義を実践し、民主主義を学習することを目指そうとする研究が存在する。
 - (引用) 藤本、鬼塚・藤本
 - それらの研究は、「理論的なことは「藤本」から引用、実証的なことは「鬼塚・藤本」から引用」である。
 - それらの研究の到達点は、子どもたちの学習の事実を確定したことである。言い換えるならば、そこに参加していたもう1つの主体である教師が何を考え、何を学び、どのように変容したのかを明らかにするところまでは到達していない。
 - 「民主主義を学習する場」として社会科評価を位置付けることで、教師は何を学び、どう変容するのだろうか。
- 民主主義は「面倒」である。
 - (引用) 民主主義は、それで万事がうまくいく魔法の言葉ではない。むしろ、私たちがその内実について不断に関心を寄せ、反省することでかろうじて維持されるものだろう。と書かれます。民主主義は面倒なのである。(山本圭(2021)『現代民主主義』中央公論新社、p.228)
- この「面倒さ」は、人々が集い、議論するという手続きを重視しようとするとき、「魅力のなさ」として表現される。
 - (引用) まず、第一の理由である。熟議の「魅力のなさ」についてである。一般に、政治に関わることには、「魅力のなさ」が付きまとう。なぜなら、政治とは異なる利益・意見をもった他者との間で、紛争・対立について、あるいは少なくとも意見が一致しない事柄について、集会的決定を行う活動だからである。このような政治という活動においては、自分とは異なる利益・意見を強固に掲げる他者と直面することで、心理的・時間的負担も大きくなる上に、最終的に自分自身の利益・意見が実現する保証も存在しない。(田村哲樹(2021)『熟議民主主義におけるファシリテーション』井上義和・牧野智和編『ファシリテーションとは何か—コミュニケーション幻想を超えて』ナカニシヤ出版、p.128)
- 「面倒さ」は、教師が率先して自らの「問題」を創り出していくところに現れる。わざわざ評価について考え方の異なるであろう相手(生徒)に議論をふっかけ、対峙していくのである。

図3 WorkFlowyのスクリーンショット

う」と助言をくれた。

藤本は「書くこと」そのものについての探索と合わせて、「書いている自分」や「書こうとしている自分」をとりまく環境デザインについての探索を続けていた。藤本が探索していた問いを端的に表現するならば、「まわりの環境が自分を執筆に誘ってくるような環境デザインとはどうあればよいか」となるだろう。私はこの姿勢に刺激を受け、自宅の執筆環境を見直していったのである。

4-2-4 救出方法④ 他者の言葉を「専有」する

私たちが何事かを主張しようとするとき、新たな「造語」を生み出すよりも、これまで人類が蓄積し、継承してきた言葉を使うことの方が圧倒的に多い。そのため「言葉の森」を抜け出すためには「言葉探し」が極めて重要である。「言葉探し」の基本は「辞書」である。『国語辞典』『類語辞典』『広辞苑』を片っ端からめくり、「原理」としてふさわしい言葉の探索を続けていった。

また、書籍の表現にインスピレーションを受け、「自分の言葉で言い直してみることを意識的に行った。口語的に表現すれば、「ここにはこう書いてあるが、これを自分の言葉で言い直してみると、こんな表現を生み出すことができるのではないだろうか」という思考である。これは「他者の言葉」を「自分の言葉」として「専有」³²⁾していくための重要なステップとなった。

このように、鬼塚は藤本との当事者研究に取り組むなかで、「言葉の森の迷子」と「出来損ないの建築士」がもたらしてくる苦勞から自分自身を救出するために、4つの方法を採用し、実践していった。「書けないこと」を安心感とともに受け入れつつ、執筆環境をデザインし、他者の言葉を「専有」しながら言葉を編み、WorkFlowyを味方につけながら構造化するという実験を続けていったのである。

5 越境後の当事者研究－「ホーム」と「アウェイ」の接合－

越境先である大学（アウェイ）での論文執筆を続ける一方で、鬼塚は中学校（ホーム）に戻り、仕事を続けた。論文執筆を経験しつつある鬼塚は、中学校に戻ったあと、自分自身の様々な実践を見直すことを迫られた。「2度目の葛藤」である。共同研究者である藤本による「もうできない頃の自分には戻れない」という言葉がそのトリガーとなった。アウェイでの学びが、ホームでの自分自身の課題を照射することとなったのである。

ホームに戻った鬼塚は、引き続き「言葉の森の迷子」と「出来損ないの建築士」がもたらしてくる苦勞から私を救出する必要がある。そこで私が採用したのは「ホーム」と「アウェイ」を接合させていくという救出方法である。すなわち、「ホームとしての中学校」を「アウェイとしての大学」の環境に近づけていくという救出方法である³³⁾。鬼塚は中学校で取り組む仕事において、この救出方法を採用し、実践したのである。

ここで急いで附言すべきは、救出方法を実践するにあたっての倫理である。私は確かに苦勞を続ける自分を救出するために以下の方法を採用した。しかしながら、学校での実践では、「子どもたちの学びと成長」を慮外に置くことは決してできない。そのため、「子どもたちの学びと成長」に資すると確信できる方法だけを採用することを固く守った。教師の当事者研究においては、この倫理の保持は極めて重要な研究条件となるだろう。

5-1 接近方法① 社会科

社会科では、歴史的分野「明治維新」の学習を通して、「原理の抽出と構造化」を目指す授業を展開した。この単元では「明治時代の日本」を「組織開発」³⁴⁾の視点から分析し、日常生活への転用を探究した。単元の最後にパフォーマンス課題を設定し、「事実の確定（明治維新について自分が学習した事実）」「原理の抽出（学習した事実から抽出した原理）」「原理の活用（自分のテーマへの原理の活用）」という3つの項目を設けた。

図4は生徒が作成したパフォーマンス課題のレポートである。この生徒は、明治維新について学習した事実から「解体」「集結」「分散」「有益」「短縮」という5つの原理を抽出し、5つの原理を構造的に布置している。そして構造的に布置した原理を、自分が設定したテーマ（合唱実行委員会）へと転用し、どうすれば合唱実行委員会がより効率的かつ効果的に動ける組織になるかを探究している。

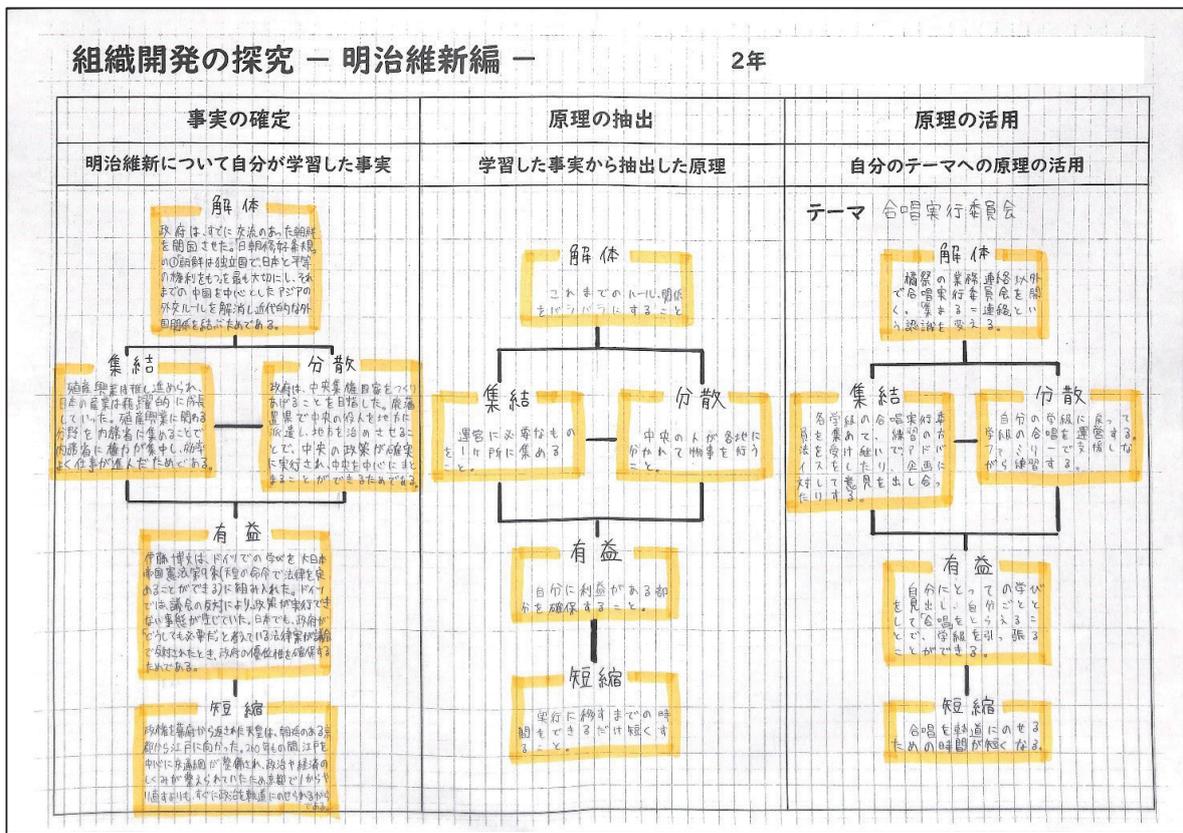


図4 生徒が作成したパフォーマンス課題

さらには、社会科授業を構想したり、実践したりするとき、「この10分間の学習活動の原理は何か?」「今、構想している授業はちゃんと構造化されているか?」といった問いを自分自身に向けて頻繁に投げかけるようにもなった。このように、私は「論文を執筆するように授業を構想し、実践する」という救出方法を採用し、実践したのである。こうして、ホームとアウェイの接合を目指したのである。

5-2 接近方法② 職員研修

教育実習指導をテーマとする職員研修では、『見えているもの』から『見えていないもの』を見つけ出すワークショップを企画し、実践した。ワークショップの前提として、指導者側が実習生の「よくないところ」ばかりを見つけてしまう傾向があること、規準に基づいて指導・評価していくこと、そして何よりも実習生の実践に内在している「よいところ」を発見していくことが重要であることを共通理解した³⁵⁾。

その上で、実習生の実践（＝見えているもの）から、よさ（＝見えていないもの）を導き出すためのワークショップを実践した。ワークショップには、絵本『てん』³⁶⁾を用いた。見開き1ページごとに「このページに描かれているメッセージの中核を、ギュッと一言でまとめて表現しましょう」という問いかけを行う。参加者は5～6人のグループを組み、絵本の各ページ（＝見えているもの）から原理（＝見えていないもの）を抽出していった。

さらに、抽出した原理同士のつながりを問うた。「ギュッとまとめた一言同士をつなげてみて、ちゃんとストーリーになっているかどうかをチェックしてみましょう」という問いかけを行う。これは抽出した原理を構造化するための問いである。そして最後に、絵本『てん』とは、いったいどのようなメッセージを発信している絵本だと言えるのか、「原理の抽出と構造化」を踏まえて表現することを求めた。

このように、私は教員研修の領域においても、社会科授業と同様、「論文を執筆するように教員研修を構想し、実践する」という救出方法を採用し、実践したのである。先述したように、教員研修の場においても「同僚の学びと成長」を慮外に置くことは決してできない。このワークショップを設計し、実践するにあたって、「同僚の学びと成長」に資するという確信に基づいている。

令和3年度 職員研修（教育実習指導）『見えているもの』から『見えていないもの』を見つけ出すワークショップ

傾向	自覚	規準	発見	原理	論理	転移	
<p>人間はネガティブな特徴に注目する機能を進化させた。しかし、現代の私たちはポジティブな特徴に注目することで豊かな暮らしを手に入れる。</p>	<p>私たちは何もしなければ（何も意識しなければ）すぐにネガティブな情報に目が行くようになっていくことを自覚する必要がある。</p>	<p>……とは言いつつも、宮大附属中として、実習生に必ずできるようにしてほしいこともある。そのための指導方法はどのようなものか？</p>	<p>私たちの目の前でくりひろげられる実習生の授業実践に潜む「実習生の強み」や「よい指図」を積極的に発見し、実習生に伝えよう。</p>	<p>「実習生の強み」や「よい指図」を発見することとは、目の前の実習生の授業実践から「原理」を抽出することである。</p>	<p>抽出した「原理」同士のつながりを抽出していき、このつながりを見出すことは、実習生の授業実践の「論理」を明らかにすることである。</p>	<p>実習生指導の方法（原理を抽出し、指図を明らかにする方法）を、いつも目の前にいる中学生の成長に役立てていく（転移させていく）。</p>	
<p>ストレンジャーズ・スイッチ</p> <p>IGRIT アンチラダークコース 推薦</p>	<p>OFF ON</p> <p>強みスイッチは、電気のブレーカーのように働く。私は実際、頭の中がスイッチがばらばらと音を立てて入り、それぞれが点灯していた光が来て、新たに強みに光が当たるイメージを思い浮かべる。わが子の強みを見つけると、わが子の失敗や弱点、わが子のすばらしい行動に光を当てなければならぬ。弱点ではなく、強みに焦点を合わせるのだ。(p.68)</p>	<p>実践のメタ視点</p> <p>01.思ってたんと違う！ 02.思ってたと同じ！ 03.大学で学びたい！</p> <p>授業実践の視点</p> <p>04.はじめの評価 05.目標実現への道 06.読んでもらう指導 07.いばはんだ切な学び 08.学びの切り口 09.浮き出る“あなた” 10.おおきな字 11.いろいろい 12.ひろく・まっすぐ 13.声の発し 14.頼りある丁寧さ 15.明快で明確な指示 16.ビッパリストアート 17.切り替えスイッチ 18.ビッパリフィニッシュ 19.見とおせる工夫 20.見わたせる工夫 21.見とどける工夫</p>	<p>【抵抗】</p> <p>【受容】</p> <p>【意欲】</p> <p>【模倣】</p> <p>【成長】</p>	<p>【抵抗】</p> <p>【受容】</p> <p>【意欲】</p> <p>【不安】</p> <p>【模倣】</p> <p>【成長】</p>	<p>【挑発】</p> <p>【提案】</p> <p>【挑戦】</p> <p>【共感】</p> <p>【提案】</p> <p>【成長】</p>	<p>【提案】</p> <p>【記名】</p> <p>【創造】</p> <p>【提案】</p> <p>【成長】</p>	<p>【てん】</p> <p>【作品】</p> <p>【承認】</p> <p>【せん】</p> <p>【作品】</p>
<p>実習生がもっている「自分でも気づいていない」ポジティブな特徴（強み）を発見し、伝達することを通して人材を育てよう。</p>	<p>実習生にはいろいろな強みがある。しかし、弱点ばかりを指摘するのはなく、スイッチを入れ、積極的に関心を出していく指導をしよう。</p>	<p>「学びの視点集」(規準)にもとづいた指導やフィードバックをしよう。必ずできるようにしてほしいことを、体得させよう。</p>	<p>【成長】</p> <p>【受容】</p> <p>【提案】</p> <p>【成長】</p>	<p>【成長】</p> <p>【受容】</p> <p>【提案】</p> <p>【成長】</p>	<p>【成長】</p> <p>【記名】</p> <p>【作品】</p> <p>【成長】</p>	<p>【成長】</p> <p>【せん】</p> <p>【作品】</p> <p>【成長】</p>	

【ワークショップの手順】

- ① 絵本『てん』を最後まで読んでみましょう。
- ② 読後の感想を言い合います。
- ③ 各場面から描かれている原理を2文字で抽出しましょう。
- ④ 抽出した原理のつながりを見出しましょう。

【ワークショップの成果】

① 授業構成

うまく書けている学習指導案には「論理」がある。「本時の学習指導」に打つ数字が表すのは「原理の順序性」である。実習生に「原理」と「順序性」を意識させれば「論理」の整った授業構成ができるようになる。

② 人材育成

自分にとって良い指導をしてもらった実習生は、いずれ、自分が受けた「良い指導」を次の世代に向けて実践する。そうやって「良い指導」が継承されて「発展」していく。私たちは「良い指導」をするロールモデルとしてふるまおう。

③ 人材育成

いつも私たちの前にいる中学生に「原理の抽出」と「論理の構築」を伝えよう。中学生自身が「原理の抽出」と「論理の構築」を身につけることができれば、あとは自分で勝手に、加速度的に成長していくだろう。

④ 規準型フィードバック（学びの視点集）」と「発見型フィードバック」をクロスさせながら、実習生の成長に伴走しましょう！

図5 職員研修（教育実習）説明資料

こうして、アウェイからホームに戻った私は「2度目の葛藤」を経験した。相変わらず「言葉の森の迷子」と「出来損ないの建築士」がもたらす苦勞と格闘していた私は、「子どもたちや同僚の学びと成長に資するという確信」を絶対条件としながら、自分が担当する仕事を通して、図6のように、「ホーム」と「アウェイ」をできるだけ近づけ、重ねていくこと、すなわち、自分を取りまく環境を変えることを目指したのである。

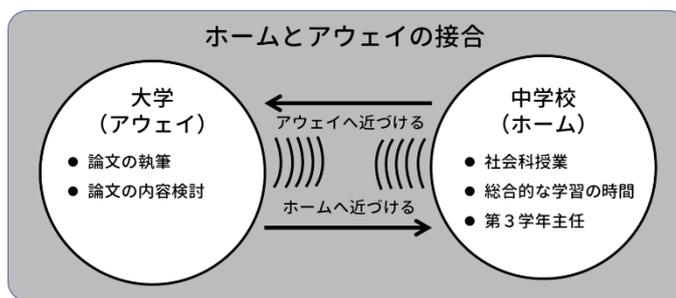


図6 ホームとアウェイの接合（筆者作成）

6 成果と課題－「研究する当事者」から「研究する当事者たち」へ－

本研究は、中学校教師と大学教師による「当事者研究」の実践と教師教育領域への応用研究という位置付けを有している³⁷⁾。本研究の目的は、中学校教師・鬼塚と、大学教師・藤本が、共に論文執筆を進める過程において、どのような苦勞に直面し、その苦勞をどのように「研究」していったのかを高い解像度で記述することを通して、学校組織に所属する教師の学びについての示唆を得るとともに、その情報を読者と共有することであった。

本研究の成果は3つある。第1に、中学校教師と大学教師が当事者研究を実践し、その内実をリアルに記述したこと自体である。本研究は、当事者研究を記述するための形式を探索することから始めなければならなかった。本稿がこれから当事者研究を実践する人たちにとっての「たたき台」となり、学校教育の領域において当事者研究の裾野が広がり、当事者研究を鍛えていくことができるだろう。ぜひ“たたいて”いただきたい。

第2に、当事者研究の実践を通して、新たな教師像の萌芽を見ることができたことである。歴史的に見ても、「聖職者」「労働者」「技術的熟達者」「専門家」「公僕」等、教師像は様々に語られてきた³⁸⁾。当事者研究は「苦勞と共にある教師像」や「自分を回復させていく教師像」といった教師像を生成していく可能性を秘めているのである。当事者研究が拓く新たな教師像の探索を続けたい。

第3に、教師の学びの機会を「職場学習」「経験学習」「越境学習」の3つから整理し、そのうち「越境学習」について「中学校」と「大学」を往還する学びの実際を、中学校教師の視点から明らかにできたことである。特に「越境中」と「越境後」それぞれの場面において中学校教師がどのような苦勞に直面し、苦勞と共にあったのかを明らかにできたことである。本研究で記述した越境は、これからも続いていく。

一方、上記の成果に関連して、本研究の課題は2つある。第1に、学校教育の領域において、当事者研究を実践していくための基盤を構築していくことである。教師が当事者研究を実践するときの基盤とはどのようなものであるべきか。また、子どもたちが当事者研究を実践し、その実践を教師が支援するときの基盤とはどのようなものであるべきか³⁹⁾。これらの課題の多さと大きさは、当事者研究の大きな可能性を照射するものである。

第2に、当事者研究を実践し、研究するためのコミュニティを形成していくことである。当

事者研究の中核は、個人の内面を開示し、仲間と共に研究することにある。そのため、公的機関が実施する教員研修等で取り扱うことは、プライバシーの保護等の倫理的配慮が必要不可欠となる。「自主的研究組織」⁴⁰⁾での実施も視野に入れながら、苦労と共にあり続ける教師が集うコミュニティ形成の可能性を探索し続けていきたい。

註

- 1) 大学教育学部と附属学校の関係については、すでに次のような重要な指摘がある。「(中略) これまで多くの大学教育学部と附属学校の研究の関係は、『トップダウン』の側面が非常に強く、「大学研究者が『課題立案』と『評価』の部分で主として関わり、実際に実行する箇所が学部教員となるため、立案者・評価者としての大学教員、実行部隊としての学部教員という役回りになりがちである。それはひいては『指導者と被指導者』という関係の構図を生み出しかねない。」南浦涼介・吉川幸男・稲垣宏美・叶屋良太・田中秀幸・徳永淳一・中野稔・山本健作・吉安司 (2013)「学部-附属間の日常的社会科実践研究コミュニティの可能性-メーリングリスト活用の試みの事例から」山口大学教育学部附属教育実践総合センター『学部・附属教育実践研究紀要』12, p.101。本研究は、学部と附属の共同研究という形式に基づいたものではなく、藤本と鬼塚が社会科評価研究に関する実践と研究を行い、その内容を論文として執筆しようとする過程を対象としている。「学部-附属共同研究」ではなく、あくまでも「藤本と鬼塚による共同研究」という形式を採っていることに注意されたい。
- 2) 池田喬 (2013)「研究とは何か、当事者とは誰か-当事者研究と現象学」石原孝二編『当事者研究の研究』医学書院, pp.125-126。
- 3) 現在に至るまでの当事者研究の歴史については、熊谷晋一郎 (2020)『当事者研究-等身大の〈わたし〉の発見と回復』岩波書店, 第1章「当事者研究の誕生」(pp.1-45), 参照。
- 4) 石原孝二 (2013)「当事者研究とは何か-その理念と展開」石原孝二編 (2013)『当事者研究の研究』医学書院, p.44。
- 5) 本研究における鬼塚と藤本の関係は「教わる-教える」関係ではない。私たちは共に論文を執筆しつつ、その過程において苦労を共にする仲間関係である。当事者研究を進めるときには、このように自分たちの関係性を明晰に自覚することが極めて重要である。「教わる-教える」関係のまま当事者研究を進めようとするれば、「データを提供する当事者(中学校教師)-データを意味付ける専門家(大学教師)」という「非対称な交換関係」(綾屋紗月・熊谷晋一郎 (2010)『つながりの作法-同じでもなく違うでもなく』NHK出版, p.130) が生まれやすくなるからである。苦労を共にする仲間関係を構築し、そのことを明晰に自覚することによって、共に当事者として苦労を研究することができるようになるのである。
- 6) 河野哲也 (2013)「当事者研究の優位性-発達と教育のための知のあり方」石原孝二編『当事者研究の研究』医学書院, p.101。
- 7) 「経営学習論」とは「“企業・組織に関係する人々の学習”を取り扱う学際的研究の総称」である(中原淳 (2012)『経営学習論-人材育成を科学する』東京大学出版会, p.49)。本研究の2名の著者(鬼塚・藤本)が所属する学校(中学校・大学)も、経営学習論が対象とする「組織」に包含されるものであると捉えることができる。経営学習論は、1980年代末から90年代にかけて、「『教育・学習研究の言説空間』においてのみ流通していた『学習』という概念が『経営の言説空間』に導入され始め」(同上, p.17) たことから興隆し始めた。今では「経営の言説空間」において「学習」概念が鍛え上げられ続けている。今後は「教育・学習研究の言説空間」と「経営の言説空間」を往還しながら「学習」概念をさらに鍛え上

げていくことが求められるであろう。

- 8) 組織開発や人材育成を研究する中原淳は「経営学習論」の全体像を描き出すため、5つの理論的視座を提示している。その5つの視座とは、①組織社会化、②経験学習、③職場学習、④組織再社会化、⑤越境学習である。本研究ではこれら5つの理論的視座のうち、本研究の問題関心に照らして、②経験学習、③職場学習、⑤越境学習の3つに着目して論を進め、①組織社会化と④組織再社会化についての考察は別稿に譲る。
- 9) 黒田友紀 (2019) 「学び続ける教師－教員研修の意義と課題」佐久間亜紀・佐伯胖編著『現代の教師論』ミネルヴァ書房, pp.123-138, 参照。
- 10) 佐伯胖 (2019) 「専門家としての教師」佐久間亜紀・佐伯胖編著『現代の教師論』ミネルヴァ書房, pp.163-184, 参照。
- 11) 前掲7), p.131。
- 12) コミュニケーションのうち、働く大人の成長にとって重要であるとされているのが、他者からの「フィードバック」である。フィードバックとは「耳の痛いことを部下にしっかりと伝え、彼らの成長を立て直すこと」であり、「情報通知」と「立て直し」を含む概念である。中原淳 (2017) 『フィードバック入門－耳の痛いことを伝えて部下と職場を立て直す技術』PHP 研究所, p.4。
- 13) 中原淳 (2011) 「学習環境としての『職場』－経営研究と学習研究の交差する場所」労働政策研究・研修機構『日本労働研究雑誌』618, pp.35-45, 参照。
- 14) ケイ・ピーターソン&デイヴィッド・コルブ (2017) 『最強の経験学習』辰巳出版, pp.31-42, 参照。
- 15) 石山恒貴・伊達洋駆 (2022) 『越境学習入門－組織を強くする「冒険人材」の育て方』日本能率協会マネジメントセンター, p.28。ここでの「ホーム」と「アウェイ」は物理的な空間の隔たりはもちろん、心理的な隔たりをも含む概念であることに注意が必要である (同上, p.30)。物理的な空間としての勤務校は、教師にとって「ホーム」であるが、もしそこに「心理的安全性」の欠如等が見られれば、心理的には「アウェイ」になりうる。「心理的安全性」については、エイミー・C・エドモンドソン (2021) 『恐れのない組織－「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす』英治出版, 参照。
- 16) 「越境体験ルーブリック&スタートアップ出向モデル契約書ホームページ」
<https://co-hr-innovation.jp/rubric/> (2022年8月13日最終閲覧) 図1に示されるように、「越境前にマインドセットを整える段階」では「越境先への適応に向けた準備を進めつつ、越境者が個人として何をやりたいのかを見つめ直す」ことが、「越境先に衝撃を受けつつもあがく段階」では「所属組織と越境先のやり方の違いに苦しみ、それでも何とかしようとして、もがいていく」ことが、「越境先を理解して視座を高める段階」では「越境先の状況や業務に関する理解を深め、所属組織と越境先の両者を俯瞰する視座を得る」ことが、「越境先に慣れて戦力になる段階」では「越境先でも上手く振る舞えるようになり、越境先に対して自分なりの貢献を果たす」ことが、「自社に衝撃を受けつつも、学びを保持して再適応する段階」では「所属組織の制度やメンバーに違和感を覚えるが、自分を取り巻く状況を認識し、所属組織に再び適応する」ことが、「少しずつ行動を起こし、周囲を巻き込む段階」では「自分の考えを周囲に伝え、小さな行動を起こしながら、社内外の様々な人の協力を得られる状況を作り出す」ことが、それぞれ想定されている。
- 17) 同上。
- 18) 前掲4), p.51。
- 19) 自分のことを自分で研究するというスタイルを採り、その研究成果をみずから「論文」という形で公表する以上、「匿名」で語ることはできない。それゆえ、本研究も「鬼塚」「藤本」という固有名 (実名)

- での表記を行っている。このことについて、研究倫理や人権保障の観点から、次のような主張を踏まえておくことは重要である。「もちろん、人を対象とした研究や実験一般では、被験者の匿名性の保障は研究倫理上重要な前提であり、それをここで否定しようとしているわけではない（人を対象とした研究の倫理審査では私もそうした点をチェックする）。しかしいかなる場合でも匿名性を強いることが『プライバシーの保護』になると考えるのは間違っている。『プライバシー』とはそもそも、個人情報秘匿することを意味するのではなく、個人情報を自分で管理する権利を意味するものである。したがって、本人の意志に反して匿名化することは、場合によってはプライバシーの侵害になるとさえいえる」（前掲4), pp.20-21)。
- 20) 鬼塚拓 (2019)「リフレーミング能力を育成するための社会科学習指導の方法」『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』27, pp.17-32, 鬼塚拓 (2020)「社会科授業におけるパターン・ランゲージの可能性」『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』28, pp.79-93, 参照。
- 21) 藤本将人 (2010)「小学校社会科の評価技法」原田智仁編著『社会科教育のフロンティアー生き抜く知恵を育む』保育出版社, pp.163-168, 参照。
- 22) 鬼塚拓・藤本将人 (2021)「教師と子どもが協働して取り組む社会科評価の特質－『社会的な見方・考え方を選択して記述する問題』を事例として－」社会系教科教育学会 第32回研究発表大会 自由研究発表資料, 参照。
- 23) 鬼塚拓・藤本将人 (2022)「民主主義の実践が問い直す社会科評価の方法－子どもたちからの異議申し立ては教師にどのような『問題』をもたらしたのか－」社会系教科教育学会 第33回研究発表大会 自由研究発表資料, 参照。
- 24) 鬼塚拓・藤本将人 (2022)「民主主義の実践が問い直す社会科評価の方法－『社会的な見方・考え方を選択して論述する問題』を事例として－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』33, pp. 31-40。
- 25) 前掲15), 石山・伊達, p.122。また、成人教育を研究するジャック・メジローは次のように指摘する。「私たちは経験を解釈するプロセスのなかで、表明あるいは暗示された新たな考えや、過去の学習を通じて獲得した考えが真実性、適切性、あるいは真正性の点で疑わしいかもしれないとわかったときに、その妥当性を確認しようとする。成人の学習プロセスにとって、知の妥当性の確認がどれほど決定的に重要かということ、よく認識することが大事である」（ジャック・メジロー (2012)『おとなの学びと変容－変容的学習とは何か』鳳書房, p.17)。メジローの指摘は、越境学習者にもよく当てはまるものである。
- 26) 例えば、綾屋紗月は当事者研究を行うためのワークシートを開発している。綾屋紗月 (2019)「当事者研究を体験しよう！－ワークシートを用いた実践」熊谷晋一郎責任編集『当事者研究をはじめよう』（臨床心理学増刊第11号）金剛出版, pp.88-105, 参照。
- 27) 向谷地育良・浦川べてるの家 (2018)『新・安心して絶望できる人生－「当事者研究」という世界』一麦出版社, p.65。
- 28) ウイトゲンシュタイン (2003)『論理哲学論考』岩波書店, p.149。
- 29) 千葉雅也・山内朋樹・読書猿・瀬下翔太 (2021)『ライティングの哲学－書けない悩みのための執筆論』星海社。
- 30) WorkFlowy は web 上で使用することもできるし、アプリをダウンロードして使用することもできる。<https://workflowy.com> (2022年8月13日最終閲覧)
- 31) 前掲27), pp.63-65, 参照。
- 32) J.V. ワーチ (2002)『行為としての心』北大路書房, pp.59-64, 参照。
- 33) 香川秀太は、研修と実践の乖離を改善するためには「研修で学び、現場で適用させる」という「転移モ

- デル」から、「研修だけでなく現場の現状も分析し、研修で教える知識が、現場に浸透していないものならば、研修の知識が新たに埋め込まれた現場のあり方とは具体的にはどのようなものかを考え、現場を直接改善していく必要がある」と主張している。「ホームとアウェイを接合していく」という発想は、ここから示唆を得たものである。香川秀太（2015）『『越境的な対話と学び』とは何か』香川秀太・青山征彦編『越境する対話と学び－異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社、pp.52-53、参照。
- 34) 組織開発については、中原淳・中村和彦（2018）『組織開発の探究－理論に学び、実践に活かす』ダイヤモンド社、参照。
- 35) 宮崎大学教育学部附属中学校における教育実習指導については、以下の研究蓄積がある。鬼塚拓（2020）「発見型フィードバックによる教育実習指導の方法」みやざき教育研究フォーラム『教育研究論叢』1, pp.9-18、参照。また、私たちが「よくないこと」に目が向きがちであること、それゆえ、「よいこと」に意識的に注意を向けていくことが必要であることについては、リー・ウォーターズ（2018）『ストレンダス・スイッチー子どもの「強み」を伸ばすポジティブ心理学』光文社を参照した。
- 36) ピーター・レイノルズ（2004）『てん』あすなろ書房、参照。『てん』のストーリーの概要は以下の通りである。絵を描くことに抵抗感を持っていた主人公の「ワシテ」に対して、「せんせい」が「なにかしるしをつけてみて」と促す。すると少年は「これでどう！」と、紙にマーカーを押しつける。紙には小さな「てん」が残る。「せんせい」はその紙にサインすることを求めた。翌日、「ワシテ」がマーカーを押しつけた紙が額縁に入れられ、教室に飾られていた。それを見た「ワシテ」は様々な「てん」を生み出し、学校の展覧会で発表するまでに至った。その際、真っ直ぐな線が書けずに悩む「おとこのこ」が「ワシテ」のもとを訪れた。「ワシテ」はかつて自分が「せんせい」にしてもらったように、「おとこのこ」に線を書くよう促し、「サインして」と言ったのだった。
- 37) さらに本研究は社会学における「生活史調査」に接近するものでもある。「生活史調査」とは「たったひとり、あるいは数人の生い立ちや経験の長い語りにもとづいて社会的なことを考察する方法」（岸政彦（2016）「質的調査とは何か」岸政彦・石岡丈昇・丸山里美編著『質的社会調査の方法－他者の合理性の理解社会学』有斐閣、p.18）である。
- 38) 佐久間重紀（2019）「教師像の史的展開－岐路にたつ教職」佐久間重紀・佐伯胖編著『現代の教師論』ミネルヴァ書房、pp.71-85、参照。
- 39) 子どもたち自身による当事者研究の事例については、子ども・子育て当事者研究ネットワークゆるふわ（2022）『子ども当事者研究－わたしの心の街にはおこるちゃんがいる』コトノネ生活、熊谷晋一郎監修・森村美和子著（2022）『特別な支援が必要な子たちの「自分研究」のススメー子どもの「当事者研究」の実践』金子書房、参照。
- 40) 南浦涼介（2021）「自主的研究組織と社会科教師の多様性－あるいはSNSという対抗的公共圏からの学会へのまなざし－」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』51, pp.63-72、参照。

(2022年9月22日受理)