

実際生活と往還する学び（上）

——教師教育と教育実習（11）——

徳本 達夫*・教育学専修第31期生**

From Life-based Learning to Life-based step-upped Learning

——teacher education and teaching practices（11）——

Tatuo TOKUMOTO* and the 31th Junior Students majored Educational Sciences**

はじめに

小文は「中央教育審議会「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）」の理念の具現化をめざした実践報告である。副題の主題の継続報告でもある。

以下、前稿¹⁾の「はじめに」の一部を再掲する。

「中央教育審議会「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）」（平成24（2012）年8月28日）が強調するように、教職に責任を持つ教師教育は養成—採用—研修の一貫した流れの中で生涯を通じて資質能力の向上を生きる教員の育成を目指して行われる。（中略）小文も、本答申が謳うような観点から指導を試みてきた記録である。省察性・同僚性・協働性を体得した教員の養成が目的であることは言を待たない。教職課程を総体として捉え、省察性・同僚性・協働性を体得した教員の養成に不可欠な学生の学習主体性の形成を土台におく実践である。普段の学びはもとより、大学教育に自覚的に取り組むことが結果として、質の高い教職課程教育の創造に繋がる。小文の主題にいう教育実習は、大学教育に有機的関連を持つ教職課程教育の一環である。かくして学び手の自覚と、学習の質を高める指導の両者が相乗効

果を発揮する。教職課程教育を4年間一貫した目的・目標に即して、段階性・継続性・発展性を視野に入れる体系に基づく実践が求められる。（後略）」

本年度ゼミ生に特徴的なことは、自主的に歴史的遺産への現地学習を行いった点である。実習生の多様な体験も含めて、多様な経験が実習や授業体験にいかに生かされたか。この点を受講生と共に検証する。例年同様、読者、とりわけ実習体験学生からの忌憚の無いご批評を賜りたい。なお、紙幅の都合で「上」「下」に編集した。以下の資料は演習等で配布、検討したものである。そのまま、論述の柱になる。

1. 教職に求められる多様で豊かな体験

資料1 教職に求められる多様で豊かな体験

(1) 子どもという他者

教職は対人援助職・発達支援職である。教員が会う子どもという他者は、教員自身の個人的経験と同一の経験の持ち主ではない。教職志望者の多くは教職への憧れを持つ。少数ながら、反面教師としての教職への情念を持つ者もいる。しかし、共に彼らが出会った教師が軸になっている。教師は、どこまで多様な人物であったのか。

師範タイプといわれた時代の教師像からすれば、相対的に多様性があるのだろう。しかし、多様性は次第に狭められている。学校教員に対する行政側の管理体制が厳しくなるにつれて、その雰囲気に対抗形で退職する者も出ている。本来、文部科学省がいう「求められる教員像」は、教員に求められる普遍的な資質能力を共通項に、時代が要請する資質能力を加味した教員である。幅は相当あるはずである。普遍性を踏まえた、

* 本学教授

** 本学初等教育学科第31期生3年次生：内海英恵（Hanae UTSUMI）、江藤奈央（Nao ETO）、大坪雅美（Masami OTSUBO）、木村佳美（Yoshimi KIMURA）、佐々木晴菜（Haruna SASAKI）、前田玲香（Reika MAEDA）（50音順）

多様な個性豊かな人物が教員を務める仕組みは、彼らが出会う子どもの人間的資質能力の開花・発展に資するはずである。ここでいう、普遍性と多様な個性豊かな人物とは、教員としての役割自己と人間としての本来自己のことである。教員に要請される研修、すなわち、研究と修養によって形成され続ける人物像である。専門性と人間性である。

専門性と人間性が形成される時空は、学校という教育機関の時空だけではない。多様で豊かな体験が得られる時空である。多様で豊かな体験は児童という他者理解に生かされ、また、多様で豊かな体験を通して獲得された文化を通して、次世代に対する教師の責任性に対する自覚を高める。鍵言葉は当事者性である。当事者性を自覚するからこそ、相対する児童あるいは過去世代の境遇への想像力が湧き上がる。

(2) 灰谷健次郎の場合

灰谷の半生記とも言える『私の出会った子どもたち』には、自らを鍛えることになった多様な人物との出会いが綴られている。他者理解に際して多種多様な人が自らの内部に住まわっているという身体感覚は、灰谷が徘徊したあらゆる場所で彼が出会った多様な他者から学んだものである。教職従事以前の経験が教職従事中の経験と相乗効果をもたらす。教師灰谷の教育実践の独自性はこうして生まれた。

灰谷は象徴としての例示に過ぎない。教職従事前にどれほど多様で豊かな体験をするか。就職前の経験の質が教員として出会う子ども理解、実践の質の土台を決める。教職課程教育の一環である教育実習を通して、児童理解の質に各自のこれまでの経験がどう活かされているかを省察することが必要になるのは、児童という他者理解が教育実践の質を決めるからである。同時に、児童理解の上に立った授業実践をもとに、自分の中に民族と人類が培ってきた文化がどのように刻み込まれているかを省察することが必要になる。

(3) 「子ども時代の自分を好きになれなかった私」

逆説的になるが、「子どもが好き」でなくとも教職は務まる。「子どもが好き」は、教職の必要十分条件ではない。前提条件でもないだろう。教職志望者の多くは、「子どもが好き」であることが教職の適性として自身を教職へと誘う。教育対象としての子どもか。責任性を感じる対象としてのそれか。当てにされることで自己存在価値を見いだすための子どもなのか。ここには、灰谷が格闘を繰り返したような子どもはいないだろう。

他方、学生自身が否定し続けた自己と向き合った結果としての教職志望という事例はある。「子ども時代の自分を好きになれなかった私」である。そのような葛藤体験は、他者理解が簡単なものではないこと、しかし、簡単ではないがゆえに、教員から理解されることを求めていること、理解されなかったことを反面教師として自らの生涯の課題としようとしていること、等

が感じられる。教職志望を契機としたかつての自分との出会い直しは他者理解の醍醐味をもたらす。自己肯定感の乏しい学生にとっての共通の主題である。

実習を通して、児童理解と授業実践の奥深さを学び、自己の力量不足に気付いた分、子どもに対する責任性が高まる。実感的学びの必要性にも気付く。

(4) 歴史的遺産との出会い

教員の研究と修養の一環として、多様で豊かな体験の一つに歴史的遺産との出会いがある。物言わぬ人びとの遺品、物言わぬ遺跡から過去世代の思いを受けとめる。生身の人間に相対する時以上に、身体全体をかけた対話が求められる。対話は双方向ではない。関係者の手記や証言等から、自分の理解がどこまでであったかを確認する作業は可能である。その作業は同時に、更なる対話の材料となる。ここでも双方向ではない。対話を重ねようとする姿勢そのものが双方向を担保する。常に過去世代を自身の内部に住まわせることによって可能になる。

灰谷が仏像との出会いを大事にしていたことは上記の本の中で語られている。物言わぬ他者は、何でも良い。自然という懷に抱かれる中での対話もあろう。

2. 身体化された文化・文化の身体化

資料2 身体化された文化・文化の身体化

(1) 中央教育審議会答申

中央教育審議会「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）」が強調する趣旨は、養成段階だけの学びに終わらずに、ということである。その趣旨を具体化するには、多様で豊かな経験を積むことが欠かせない。教職課程学生に対して、学校教育支援活動等のインターンシップやボランティア活動が薦められている。学生自身も、教職への準備の意味を込めて、時間のやりくりの中で学校現場に赴く。私立大学におけるその実態については、別途、報告書がある。そこでは、そうした学校現場体験型教員養成に一定の効果があることも示されている。

だが、対人援助・発達支援職を職務の特徴とする教職にあっては、多種多様な児童や保護者に対する関係形成に必要な多様な体験は欠かせない。時間的な余裕がある養成段階では、学校現場のみならず、より幅広い体験を積むことの意義は強調されて良い。歴史的遺産訪問は、その一例となる。

(2) 3日間、毎回8時間以上の学習

例年、学生に対して歴史的遺産である諸施設への訪問を勧めている。学生はその必要性に気付くものの、実際に行動に移すという学生は極めて少数であった。例外として、ユネスコの世界文化遺産登録を目指して運動が進められている岡山県の国立ハンセン病療養所長島愛生園への訪問がある。ゼミ生以外も含めて2回実現した。学生と共に報告書も作成した。

本（2013）年度ゼミ生も行動的であった。三原市の大久野島毒ガス資料館、福山市のホロコースト記念館、広島市原爆資料館、周南市の回天記念館等である。訪問報告書は、それぞれ記した。歴史的遺産訪問から得られた身体的な学びは、大学における授業に対してのみならず、学生の実習先における授業にも反映しているであろう。身体全体で考えるという姿勢が学びの質を高めているであろう。

大学の教職課程教育のみならず、大学教育の履修に関しては、履修学生に共通の学習部分はある。それ以外は、それぞれの学生が主体的に取り組んでいる。どのような学習がどう生かされているか。個別な検証作業を必要とする。本年度のゼミ生の経験は、時間的には4日間、毎回8時間以上の学習である。ゼミ生の身体に刻み込まれたものは大きいだろう。

教職課程履修学生は、大学教育をはじめ、教員に求められる高い専門性、豊かな人間性の形成に向けて自己教育する。教員の資質能力の総合的な向上を図る主体は、教職志望の学生であり、採用後の教員自身である。研究と修養という、研修の機会を保障し、質の高い学びを支える物的・人的条件整備は不可避であるが、大学時代の学びはその基盤となる。

（3）教師の説話

時局的には、文部科学省の有識者会議が道徳授業を特別教科として位置づけ、文部科学省の検定済みの道徳教科書を使用することを提言した（2013年11月11日）。ここでいう教科書とは、当座、文部科学省作成の『心のノート』である。このことの評価、とりわけ、歴史的評価については、別途、記した。授業の中でも検討した。

学び手の心に響く道徳授業を展開するには、授業自体が学び手の生活実態との繋がりの中で授業が構想され、かつ授業者の生活実態を踏まえた教師の説話が欠かせない。授業者の生活実態とは体感的学びの意味である。説話として語られるものは、授業者の身体を離れたきれいごとではない。身体からにじみ出る、身体の言葉である。そのような身体の言葉が身体を踏まえた子どもの内面を突き動かす。文部科学省『学習指導要領解説道徳編』も、教師の説話が持つ意義の大きさを指摘している。ゼミ生自らの身体に刻まれた体験は、教師の説話として説得的なものになるであろう。過去世代の情念の身体化である。

3. 教育実習とのつながり

資料3. 教育実習とのつながり

（1）教職志望動機と絡めた実習目標

本（2013）年度の実習Ⅱ・Ⅲでは、実習目標として、教職を目指す理由や動機と絡め、さらに2年次前期観察実習（実習Ⅶ）の学びを踏まえた目標を書くように指導した。昨年度（2012）の実習生の中にそのような

視点から実習目標を書いた学生がおり、その学生の目標を印刷・配付し、指導を加えた。実習体験の質的向上を願うのである。また、自身の自己形成史を振り返る作業を間接的に求めたためである。教職を志望した動機を自分の生育歴と絡めて自己理解する。児童理解において威力を発揮する。

自己課題に向き合うことができた学生は自分が置かれた現実に直視することを通して力量を形成する。歴史的遺産の訪問が根底で学生を励ましているのだろう。

実習Ⅱ・Ⅲの指導担当者として、全員分の実習記録帳を一読している。この役得から見えてきた課題を、当該学生を含む、ゼミ学生に実行した結果である。実習に対する動機付けとは、何のための実習か、何のための教職志望かを自己体験を振り返りながら明らかにするに若くはない。学生自身の内部にある動機から学びは生まれる。ここを対象化する作業を求めた。本年度は、全実習生に対象を広げた。現時点では、9割以上の学生がそのような観点からの目標を作成している。学びの質の継承と発展の一例である。

（2）3年次春季課題と模擬授業「道徳」

2年次冬の時点で二つの課題が実習Ⅰの共通課題として出される。一つは、「指導技術に関する図書読書レポート」作成である。例年、筆者が強調してきたのは、課題のための課題にしない、自らの内部に必然性のあることが記述されている図書と出会うことの大切さである。指導技術は授業者が個別具体的な状況の中で創意工夫しながら優れた先人の技を盗みつつ、自ら体得するものである。他から教え込まれるものではない。運動や芸事の技は、それぞれの身体として習得するものであるが、教員としての技は相対する子どもとの関係の中で培われる。したがって、そのような意識で実践書を、できれば1年間にわたる実践記録を勧めた。質の高い授業実践を行っている人物の作品、自己課題に関わる主題を取り上げた作品、いずれも、各自の内的欲求から図書を選んでいる。後掲の学生報告書にその一端が綴られている。

もう一つは、指導案の収集と分析である。筆者は模擬授業「道徳」に取り組む基本と絡めて、図書選択に関する意図を強調した。

例年、2年後期開講の標記授業では、道徳教育指導ができるように道徳教育の基本原則のほか、授業の実際を各自の指導案作成指導と絡めて展開している。児童の実態把握を踏まえ、資料の開発と活用に基づいた確かな発問研究を通して、指導案を作成し、実施する。受講生の小学生時代における記憶にないような授業ではなく、「道徳」を学ぶような優れた授業をめざす。道徳を学ぶような授業とは、身体に刻み込まれた学びである。本授業の目的に関わって言えば、価値選択の主体性の形成に繋がっている授業である。

そのためには優れた先人の指導案を批判的に学びつ

つ、資料開発に取り組むが必要になる。優れた授業をめざすには、学生時代から学問的な学びを自覚するに如くはない。この点が実習の質を決める。広義には、授業者の経験の総体がものを言う。授業とは、生身の人間が生身の子どもと共に創造する営みだからである。

(3) オープンキャンパスにおける模擬授業

ゼミ生は、所属ゼミの教科・領域は選択しないという方針の下、「道徳」は選択していない。しかしながらオープンキャンパスにおける模擬授業「道徳」を担当する機会を得た（資料4）。

人類、ひいては生類が生き延びるうえで最も重要なことは何かを、高校生とともに考える。そのための指導案を全員で討議しながら作成し、実施した。

学生 E、学生 F の感想は以下。

学生 E (*1)

オープンキャンパスで、TT の立場で模擬授業を行った。教材研究を進めていくうちに、何が大切なのかを私自身考えるきっかけとなった。ゼミのメンバーとの亀裂も体験した。今までぶつかることを避けてきた自分が、大学生にもなって何時間も涙を流しながらとことんぶつかるとは思ってもみなかった。互いがそれぞれの思いを持っているにも関わらず、互いに思いを口にせず察して欲しいという思いでいたことが原因だった。いつの間にか相手のことを分かったつもりになって、人も当たり前の存在として扱っていた。全てを知り、理解することはどれだけ時間があってもできない。分かっていたはずのことを見失ったのは、自分の甘えだった。自分しか見えていなかった。

違う人間なら違う考えを持つ。考えをぶつけあう中で新しいものに出会うことができる。ぶつかることができたことに対し、自分の成長、それができた存在ができたことに感謝したい。

学生 F (*3)

「ボトム 6」（太陽・水・空気・土・生物多様性・愛）。私たちは何を大切にし、生活していくべきなのか。授業の主題は「本当に大切なものはなんだろう」。自作資料を基に授業を行った。6 年生を想定した授業。これから卒業し新たな人生を歩く彼らに、これまでの経験を振り返り、生きる力を身に付けさせることをねらいとした。内容の規模が大きく、またオープンキャンパスに来た高校生を相手に授業を行うことは不安だったが、同時にどのような授業になるのかという期待もあった。授業の反応は良かった。高校生は戸惑いを持つかと思っていたが予想以上に授業は進んだ。ボトム 6 は出さそうことはなかったが、彼らの中で、何か新たに考えるものが生まれたのではないか。

今回オープンキャンパスで浮き彫りとなったのは仲間との関わり。まさに、あなたとわたしの関係であった。一人一人の多忙な事情。結果、互いのことを考え

る余裕もなくなり、決裂した形になった。信頼し合い、何でも言い合える関係だと思われていたゼミの関係は表面的なものであった。私たちは本気の話し合いを行った。互いの思いを伝え、涙も流した。再度私たち自身の関係について問いただされた。話し合いの場を設けることは大切だ。ゼミでの学びをより良く、より深くするためにも互いの人間関係を日々考え、共に学んでいくことの重要性を感じている。

(4) 教育実習Ⅱ・Ⅲの学びの現状と課題

実習校での学びは、実習校の指導に全面的に協力を仰ぐことになる。教職員の一員としての役割が果たせるような姿勢と力量を兼備した実習生を送り出せるかどうか。

実習先で道徳授業を実施する機会を得た学生は半数であった。ゼミ生の場合も 3 名が担当できた。その成果の一端は、報告書のとおりである。深い思索をつんだ分、児童への訴えは強くなる。資料研究を徹底した分、余裕のある授業展開が可能になる。

学生 F (*1)

授業の目標は“自分の命が何世代にもわたって受け継がれてきたかけがえのないものだ”と知り、生命を大切にしようとする心情を育てること”。すぐに持てる心情ではない。児童一人一人が自分と向き合い、少しでも生命についての意識が変わればと思っている。奥が深い内容なだけに、時間配分など予想が立てにくく、実際に授業をしながらの、児童の実態と時間との戦いであった。道徳を行うのは 2 回目で、手順は分かっていたものの、児童の反応を上手く汲み取り、ねらいに近づけていくことができなかった。道徳は児童一人一人の反応をワークシートや様子から見取ることが重要。しかし、今回の授業ではそれが活かしきれず、目標の後半部分の達成が不十分であった。私自身も冷静さを欠いていた。削れるところは削る。重点的に取り組ませたいところをしっかり重きを置く。授業をしながら状況判断しつつ行っていかなければならない。それらを踏まえ、研究授業の翌日に、他学級で授業をした。児童の実態は配属学級よりもつかめていない。道徳の授業でゲストを迎えて行うのは難しいこと。不安は大きかったが、ねらいを自分の中に刷り込み、その時の生の児童の反応を基に進めていった。ごこちない授業になってしまったが、前回より無駄な時間が省け、児童自身に考えさせる時間、教師が見取りを行う時間が十分に持てた。また同内容を 2 つの学級によって行ったことにより、児童の反応も様々と分かった。同じ授業なんて二度とできない。その学級の雰囲気はその時の授業を作り上げていく。そう実感した。

いのちのバトン。私は今までのいのちのバトンを考えて生きていなかった。大学入学前までは両親父母が健在で、いるのが当たり前の存在であった。当たり前ということに甘えて、伝えたいことが言えなかった。どうしてこのことに気づけなかったのだろうか。社会の

資料 4

道 徳 学 習 指 導 案

指導者 教育実習生 内海英恵 大坪雅美

1. 日 時 平成26年3月10日（月） 第3校時
2. 学 級 第6学年1、2組（1組 21名・2組 21名）
3. 主題名 「本当に大切なものはなんだろう。」（自作資料）
4. ねらい 世の中にあふれているものの中で、生きていくために必要なものは何か考えることで、自分自身と向き合い、これからの生きる力をはぐくむ。【価値項目 3(1) (2)】

5. 児童観

児童たちは意欲的で学ぶことにも、友達同士で深いところで分かり合うことの大切さを理解している。1、2組合同の最後の授業。これまでに平和学習で広島原爆資料館や、一部の児童は、福山市のホロコースト記念館を訪れている。平和教育も積極的に行い、日本で起こった出来事、世界で起こった出来事について学んできた。それぞれの事実について知ることはできた。それらが起こったという事実同士を線でつなげ、自分たちの生活と交えつつ、立体的に起きたことについて考えることがまだ十分ではない。

中学校入学前のステップとして、これまで学んできたことを振り返りながら未来へ向けて、生きる力を身につけていく必要がある。

6. 展 開

児童の学習活動	主な発問と予想される児童の反応	指導上の留意事項と評価
<p><導入 5分></p> <p>1. 活動内容を知る。 (5)</p>	<p>【T】「みんなにとって必要なものとは何かを12年間の生活考えてきたことの振り返りをしましょう。」</p> <p>【C】「金～、携帯～」</p>	<p>・生まれてから12年間の学びを振り返ることができるような雰囲気作りをする。</p>
<p><展開 25分></p> <p>2. 私たちにとって大切なものを考え、発表する。 (8)</p> <p>3. この中で大切なものは何か考える。 (10)</p> <p>・重要度順に分ける。(3～4つ)</p> <p>・この中で未来に残したいものを考える。</p> <p>4. スライドを見る。 (7)</p>	<p>【T】「(6年生の皆さんは) 今までたくさんのことを学んできましたね。そのことを思い出しながら皆さんが必要なものは何か、考えましょう。プリントに思いつくだけたくさん書いてみましょう。あとでみんなで発表してみましょう。」(3分間)</p> <p>【T】「それでは、発表してみよう。」</p> <p>【T】「〇〇さんはこんな考えも…」</p> <p>【T】「たくさん出てきましたね。」</p> <p>携帯電話、家、服、食べ物、親友、友達、家族、水、愛、お菓子、車、靴、紙、ペン、電気、クーラー、空気、光、ベット、ゲーム、パソコン、お店、スーパー、夢、金、時間</p> <p>【T】「これらを大事な順に分けてみましょう。」(なくてもいいもの) お菓子、車、紙、ペン、ゲーム</p> <p>(あったほうが便利なもの) 携帯電話、家、服、靴、電気</p> <p>クーラー、テレビ、ベット、パソコン、お店、スーパー</p> <p>(なくては困るもの) 親友、友達、家族、夢、金、時間</p> <p>(絶対必要なもの) (太陽、水、空気、土、生物多様性、愛)</p> <p>【T】「皆さん、これでいいですか。意見を出し合いましょう。」</p> <p>東日本大震災での被害の写真(天災)、戦争原爆、ホロコースト アンネのメッセージ</p>	<p>・食べ物、人間の食料として存在しているのではなく、生物多様性として存在している。</p>
<p><終結 15分></p> <p>5. 未来へ向けての思いを中学進学への思いと重ねる。 (10)</p> <p>6. 教師の説話(スライドを見ながら) (5)</p>	<p>【T】「本当に大切なことってなんだろう。みなさんは、もうすぐ中学生になりますが、一人ひとりの私にできることは何でしょう。」</p>	<p>・オープンエンドで終わる。</p>

変化、核家族化、情報機器の発達、交通網の発達、世の中が便利になればなるほど本当に大切なものが見えなくなっている。人々は最新のもの、便利なものに飛びつく。人にしかできないことがあるのに、人でないものに頼りすぎだと思う。便利になれば良いのか。暮らしやすさばかりに目を向けていて良いのか。私が今まで学んできたことは、これからの進化、発展を考えるものばかりで、大切な、知らなければならぬことをきちんと学べていなかったのではないか。教科書の中の間接的な体験しかできていなかった。どうすれば身近に感じ、身近につなげる学習活動ができるのか。

4. 先駆者における生活と実践

資料5. 先駆者における生活と実践

優れた実践者は、どのような生活体験の持ち主なのか。無難に人生を送ってきた者には、苦闘をくぐって生きてきた子どもや他者を理解するには相当の努力を要するだろう。

(1) 「夜回り先生」水谷修

「夜回り先生」で著名な水谷修は、養護学校教諭を経て、進学高校の社会科教師に従事する中で、出会った定時制高校の教諭との口論の末、定時制高校教諭となった経歴を持つ。

不登校、引きこもり、リストカット、援助交際、いじめ、窃盗、薬物乱用、等等、子どもたちの過去と現在に向き合いながら、夜の街を回る。12年間で5,000人の生徒と関わったという。

水谷の基本姿勢は徹底した受容である。子ども達が発するいかなる過去についても、「いいんだよ」と。しかし、「死にたい」という声には、「でも、それだけはダメだよ」「まずは今日から、水谷と一緒に考えよう」と声をかける。

何ゆえ水谷に「夜の子ども」が心を開くのか。水谷の身体に刻まれた彼の苦しい経験が彼らの内面から発する SOS を受信するからだろう。受信するべく夜の街を歩くよう突き動かすのだろう。素手で。幼少時代、祖父母と暮らす。母親が住む町に向かってブランコをこぐ。彼が会おう子どもは、かつての著者でもあった。自身の生活体験が、同じような生活を強いられている若者のうめきが「見える」のだろう。(水谷修『夜回り先生』(サンクチュアリ出版、2004年他。))

薬物依存の19歳の少女とのやり取りの記録は、少女の苦悩を共有しつつ、薬物依存から脱却するためのあらゆる手を講ずる記録である。薬物依存の世界の地獄絵が本人によって綴られる。(『さよならが、いえなくて』日本評論社、2000年)

(2) 灰谷健次郎

灰谷の半生記は『わたしの出会った子どもたち』に綴られている。極貧生活を送ってきた灰谷が中学を卒業して、14歳で労働界に身をおこうにも、身長が低い

という理由で、書類選考で落とされる。「屈辱だった」と灰谷は言う。放蕩も含めて、壮絶な体験を潜り抜けて、文学の時間ほしさに教職に就く。灰谷のそれまでの体験ゆえ、灰谷が会おう子どもは、その出会いによって本人も気付かない自分を生き始める。

学びは関わりから生まれる。関わった分の質と量によって学びが決まる。周囲からは障害のある子どもと見られる麻里ちゃんとの出会いから灰谷が学ぶ。彼女が見せる様々な表情は、彼女に関わった分しか見えてこない。

苦悩を抱えている子どもの苦しみのほんの少し分けてもらった、といえないか。そうしてはじめて、子どもの苦しみが見えてくる。

「かの女に添おうとすれば、かの女の受けている苦しみを、はくもまた苦しむという態度が必要だった。かの女のかなしみを共にかなしむことで、かの女に近づくことが許される。」(114頁)と灰谷は言う。

6歳の子どもが両親から捨てられる。その苦しみを語り得る教師の存在がその子どもを救う。

子どもが見えるということは、簡単なことではない。子どもが生活の中で遭遇している課題をともに引き受けようとすることによって、共同で取り組むことができる。

優れた先駆者は数多だが、先駆者が到達している世界の一端は同業者として共鳴できる。

(3) 自己指導能力の育成

文部科学省『生徒指導提要』は、生徒指導の基本原則を自己指導能力の育成とする。教育の条理・原理に即した方針である。力で管理しようとしてきた従来の方針が誤りだったということである。「ゼロトレランス」という発想も、ここにはない。

しかし、自己指導能力の育成と本来ならば、対としてある社会性の部分についての説明が最終頁にあることの違和感はぬぐいきれない。1947年教育基本法がいう、教育の目的には、「人格の完成をめざし」という個人的側面と、「平和な国家及び社会の形成者」という社会的側面とが対となっている。両者が一人ひとりの人格の内部において統一された時に事は成り立つ。

最終的に目指すのは、社会的リテラシーの形成である。社会が抱える諸問題を発見し、課題解決に向けて考え、行動する。そのような市民の育成が目指されている。世界的潮流である市民性教育の流れに合致した方針である。国内だけの課題だけではなく、人類的課題こそが、課題追求の対象とされるべきであろう。

上記に示した優れた実践家たちは、いずれも時代や社会に敏感に反応している。ここをこそ、学ぶべきであろう。事実や現実を知っても、自分の身体が感受しなければ、反応しなければ、次なる行動は生まれようがない。どこまで確かな質の高い反応をするか。すべてそれまでの経験の総体の質がものを言う。

NHK テレビで放映されて1,000万人以上が視聴した

とされる、「汗と涙の学級」金森学級の実践に共感する視聴者は、学生も含めて極めて多い。しかし、金森が『いのちの教科書』等で、2006年の教育基本法の改正に手厳しい批判をしていることには、理解が届かない。社会的な文脈とは切り離れたところでの教育実践に自分の関心を閉じ込めようとしているのか。学ぶべきは、実践そのものではない。実践を支えている実践家の実践のよりどころとなっている哲学の部分である。大村はまも、そのことの重要性を語っている。意識ある現場の教師たちも、実習生への励ましとして実践の基盤となる哲学的な素養を重要視している。

5. 歴史的遺産との出会い

資料6. 歴史的遺産との出会い

(1)『戦争の世紀を超えて』

姜尚中と森達也は、世界に散在する人類と民族の負の遺産の現場に身体を置き、過去世代の苦悩に身体全体で応答しようとする。そして、歴史的現在を生きる自身の身体で対話を繰り返す。両者とも、過去世代の情念の上に身を置くから自身の内面から漏れ出る感情を搾り出そうとする。「havingの知識」（大田堯）とは無縁の世界である。「身体にしみこんだ」知識や技術が大事にできる社会であるかどうか。

水谷や灰谷が自ら関わった分しか相手が、そして自分が見えなかったように、語られるべき悲劇の記憶の現場に自らの身体を運ぶことなくしては、負の遺産は理解できない。ネット情報ではあらゆる世界の過去や現在を閲覧できる。しかし閲覧できることは、理解できることと同義ではない。知ったことがその場に身を置くことに繋がればともかく、「知ったつもり」になることはかえって不幸な情報環境ということである。

その点ゼミ生が複数の歴史的場所に足を運んだことは、彼らと共通の動機があったのだろう。身体でどこまで感受できたか。どこまで自身の身体に歴史年表として刻み込んだか。負の現場に身を置くことによって、身体の疼きから思想を組み立てる。高史明も同様である。呻吟した分しか、思想は本質に迫るものにならない。

3.11、とりわけ、「フクイチ」という、「第二の敗戦」というべき未曾有の事態を前に、今を生きる者のそれぞれの思想がどれほど、「フクイチ」を生きる上で支えになっているか。「第一の敗戦」で露呈した人びとの思想的な底の浅さの問題は、今を生きている一人ひとりの問題として眼前にある。

「フクイチ」前の思想は、どこまでこの現実に対えることができるのか。耐えることができるものは普遍的な価値観に立ったものであったということである。他方、フクイチ後に刊行された思想は、この課題に直接言及していなくとも、間接的にもしくは行間に言及していることが最低の条件になる。

(2) 組織の一員

大久野島で毒ガス製造に関わった人物は、自分が国策の末端を知らないうちに担っていたことを敗戦後知る（島本慈子『戦争で死ぬ、ということ』岩波新書、2006年）。ことがらは、原爆を製造していたアメリカの労働者も同様である。特攻を命ぜられた若者も、結果として組織の一員としての役割を担わされた。散華の世代である。いずれも、基本的人権が保障されていなかった時代のことである。

現代社会、巨大な組織の一員として、無自覚のうちに同様なことになっていることはないのかどうか。

教職に従事する者の仕事は、専門職としてのそれである。それゆえ、組織に埋没する仕事の仕方は専門性とは相容れない。

どのような経験や学びが、上記のような悲劇の再発を防ぐことに繋がるか。飛躍するようだが、小状況だけを考へて仕事をするのではなく、宇宙的生命との活ける関係の中で「小さなことを誠実に務める」（大田堯『教育とは何か』岩波新書、1990年）生き方が求められる。

一つ一つの見解はそれぞれの身体にしみこんだ思想である。それぞれが異なった経験の総体の持ち主である。それが共通の経験の中で、それまでの経験と絡めて語られる。児童理解において、児童の個々の言動等をそれまでの経験の総体を踏まえて想像することなくしては、皮相な児童理解に陥る。人間的な深さを追及し続ける姿勢を幼少期から体験的に身に付けることは大事にされてよい。『訪ねてみよう 戦争を学ぶミュージアム／メモリアル』（岩波ジュニア新書、2005年）に紹介されている歴史的遺産にどれだけ出会うか。小学生とも、共同した作業として実現することが期待される。

この国は、未曾有の悲劇と引き換えに第9条を手にした。暴力を超える究極の思想的条理である。意見の異なる相手、敵対関係にある相手とも、共通理解に至る粘り強い対話を続けることは、強靱な精神力、上質な対話力を要求される。それはまた、国を構成する一人ひとりの市民が、そのような強靱な精神力、上質な対話力を足元から、実生活に即して形成し続けることなくしては実現することはありえない。

(3) 学生の訪問記

学生 B（*3）

自分の情けなさや児童に対しての申し訳なさを痛感した。実習や他者、本からの経験、歴史的遺産である大久野島、ホロコースト記念館、原爆資料館や大津島へ行ったことを含め、今までの経験からどれだけ自分を深めることができているだろうか。具体化しなければならぬ。振り返り学び続ける繰り返し。他者のいいところはしっかり吸収し、悪いと思うところはどうかを考へる。影響されないために、自分の軸はぶれないように。私に足りないところである。もっと自

分と向き合いたい。歴史から学びたい。これからも自問自答を繰り返していききたい。

私は教師に対して疑問を持つこともあった。小学校低学年。言いたいことが上手く言葉にならない吃音に悩まされた。辛く、不思議でたまらなかった。音読のときは私だけ言葉につかえる。吃る。親と何度も音読練習をした。初めの言葉が出てこなかったり、連続されて声として出できたりする。吃音を知ったのは大学生になってから。知ったときは安心したが、どうして先生は今まで私に声を掛けてくれなかったのか、教えてくれなかったのかと思い、悔しさも出てきた。自分の意思に無意識に反する自分が怖かった。そういう思いを抱いている児童もいる。緊張する場面では自分との戦いだった。2年次春季課題では、吃音との付き合い方に関する本を読んだ。完全につきることのない悩みがあったとしても、それは自分や周りのことを深く考えるきっかけになると思った。考える力が付く。本を読み、様々なことを取り入れることで、考え方が変わっていくことを実感した。かつては完全に治したいと思っていたがこれでもいいかと思える。実習先の1年生。最後まで音読を頑張った児童に、みんなで拍手。拍手された記憶、それだけでも私の中にあったらよかった。最後まで読み終えた児童は誇らしげだった。児童一人一人悩んでいること、考え、感じていること、育ってきた環境は違う。児童だけではなく、大人でもある。私は、人をそっと支えたい。その思いが強くなった。縁の下で力持ちではない。相手を立てるとは違う。影でとか、見えるところとかは関係ない。時には全力で、時にはその人が自分で自分を見つめられるように。上手く言えない。行動にできていない。もっと自分を広げていかなければ、表現していかなければと思う。

実習の反省はこれからも一生続く。課題をより明確にし、さらに学びを深めていきたい。

学生 C (*1)

ゼミでの学びでは、ホロコースト記念館・原爆資料館・毒ガス資料館・回天記念館を訪れた。また、学外では東北に行き被災地の方々からお話を聞いた。これらの経験は、直接児童に関わらないかもしれない。しかし、自分の経験が授業の質につながっていく。

私は、ゼミを通して少しずつ成長を感じられるようになった。今までは自己嫌悪に陥ることが多く、また孤独を感じていたが、いつの間にか少なくなってきた。きっとそれはゼミのおかげだろう。私のありのままを受け止めてくれる、仲間と先生がいる。どんなことでも、みんなで支え合って乗り越えていける。そう思える仲間がいるだけで強くなった。

学生 E (*2)

2～3年次、実際訪れた歴史的遺産での学びは、私

の中で大きな存在となった。実際に現地に行かなければ感じられないこともある。実習後初めて訪れた現地学習。島を漂う空気とは対照的に戦時中のことは心に突き刺さるものだった。大切なものを守るために人間魚雷によって亡くなった145名の尊い命。その一人一人に歴史がある。目を逸らしてはいけない現実、それに目を向け、伝えていくことが私たちの仕事である。

6. 実際生活に即した学び

学生は教育実習での授業を通して、児童の実際生活に即した学びから始めて、学びの発展形としてその学びが実際生活に活用されることの大切さを学んでいる。以下の4人の学生の通りである。

学生 A (*1)

授業では児童の興味・関心を引く活動を行うことができた。興味・関心をもって授業に臨むことにより授業へのやる気につながる。小学1年生は45分間集中力を保つことが難しい。導入で授業に引きつける工夫や、活動の時間を設けることが必要となる。

反省事項は教材研究不足と児童の生活に即せなかった点だ。ねらいをはっきりすることで、授業の構成がおのずと見えてくる。教材研究不足で余裕がなく、その場その場で、児童の声に耳を傾け臨機応変に対応することができなかった。一人一人に対応しようとするあまり、児童の声に翻弄され、本時でやるべきことを達成することができなかった。押さえるべき内容が曖昧だったことに原因だ。また、児童の生活に即した学びでもなかった。児童の生活に即すことで、学びたいという意欲にも繋がり、学びがより深くなる。

発問後の沈黙にこそ意味がある。児童が考えている証拠である。正しい答えを答えてほしいあまり、何度も発問を言い換えた。そのせいで逆に混乱を招いた。授業後ノートを見て理解していないことに気付いた。本来ならば、机間指導で気づかなければならない。目立つ子ばかり目がいってしまい、学級全員に目をとどかせることができなかった。すべての児童が理解しているものと想定し、指導案通り授業を進めることで精一杯だった。児童が考え行動する時間を大切にしたい。

学びは、何度も繰り返すことで定着する。同じ方法だけでは意味がない。一つの活動で力をつけるのではなく、さまざまな活動を繰り返し取り入れることで、少しずつ学びを定着させることができる。1年生は、こういった活動を取り入れていかなければならない。

研究授業(算数)は、「基準量の幾分か」を測る。机の縦と横の長さを、児童が共通で持っている計算カードで数えた。児童の中には、カードを雑に並べてしまい正確に測れない子や、カードがバラバラになることを気にし片付けに時間がかかり、次の活動に進めない子がいた。カードを用いる活動に時間がかかってしまい、方眼の目盛りが幾分かを測る作業に時間を

かけることができなかった。事前にカードを用意し、段階を踏んで説明することができておらず、カードを使うことの良さを児童に伝えることができなかった。発問の仕方が曖昧で、的確ではなかったからだ。目標を明確にもち、児童にどんな力を育みたいか、自分の中でははっきりしたものを持たなければならないことを痛感した。これらは児童の生活実態を視野に入れて教材研究をしていかなければならない。

学生 B (*1)

授業は児童の生活実態を踏まえ、生活や児童自身の生き方に繋がるものだが、実施授業はそうではなかった。教材研究が甘い。実習後になって思い出される児童のつまらなそうな表情。どのような教材だったか。どのような発問をしたか。私に一番足りなかったことは、自分を出すことだった。実習中は目の前のことにしか目がいかず、実際の現場に立つと、全体的に「こう答えてほしい。」という思いばかりが先行していた。教科書や副読本にある答えを求め、示そうとしていた。道徳の授業中。伝えたいことがよくわからなくなっていた。教材解釈ができていない。初めて副読本を読んだときの違和感。リアリティーがないと思った。正直どうやって授業をしてよいかわからなかった。結果、指導書に頼ってしまう。発問は指導書にあるものを変えただけであり、自分の中に何もなかった。伝えたい思いがあって初めて伝わり、発問が児童に響く。自分自身のことがわかっていないとできない。経験の深さがどれだけ大切か。教師自身の生活の質や学びの深さが問われると思った。副読本はきっかけに過ぎず、日常にきっかけは多々ある。それを適切に授業に生かしていく。大学で学び、わかっていたはず。しかし、これが今までの自分の本当の学びであったのだと思い知らされた。児童や実社会に目を向けなければならないはずが、資料にしか目がいっていない。担任の「授業は生きているからね。」という言葉は何度か聞いてきた。私の授業は死んでいた。副読本を用いたなぞり授業であった。ごく一部の児童は一生懸命に考えて、発言してくれている。「発言してくれる児童に助けられた。」「発言してくれる児童がいてよかった。」と思った自分が今では嫌になる。

それではいけない。学ぶのが楽しいと思うようにしたい。内容を生活から授業、生活へと循環していくものに具体的に考えていかなければならない。児童が深く考えたり、発見やひらめくことができたりするような良い発問をすることに力を注がなければならない。

実習授業中に2人の児童がけんかし、休憩時間まで引きずられていた。児童を見ていなかったからけんかの原因すらわからない。また、音楽の授業では、まだできていない児童がいるにもかかわらず、次の活動に移ろうとした。「まだできていない児童がいますよ。」という先生からの声かけで気が付いた。授業を進める

ことに必死だった。全員が十分に考えることのできる時間を確保する大切さを実感した。授業中は各自を見る、全体を見る、二つの目を持って臨機応変に対応していく力を付けたい。

研究授業では児童理解を踏まえながら児童の反応を予想した。次に繋がるような発言を取り上げ、「なぜ」や「なんのために」、「どうやって」を考えさせることを大切にしたい。発言の根拠を考えて全体で共有することで授業はより深いものになってくる。

算数的活動を行った。児童は紙テープを使う方法ではなく、身近な物を使って間接的に長さを比べる方法も実践していた。机の縦の長さ1種類だけに固定して準備していたが、予想外に3種類出てきた。知りたい思いが児童をいきいき輝かせていた。

授業の振り返りに「言いたいことが書けない。」と、思うようにならず悔しさを感じ、いらだちを口に出している児童もいた。私もそのような気持ちになることがあると伝えていたら児童は安心を感じられていたかもしれない。少しでも自分の気持ちが整理できるまで待つことで、自己で解決する力もつく。しかし、私が児童の言いたいことを察して説明してしまうことが多かった。それが原因で教師主体で誘導的な授業になってしまう。代弁することも大切だが、私と相手が思っていることは同じとは限らない。全児童が自分の思いを受け入れられていると思い、自己有用感を感じられるような支援をしていきたい。

学生 D (*1)

3年生を主に、1年・6年での授業も行った。6歳から12歳という年齢は心身ともに大きく発達する時期だ。1年生でできなかったこと、十分ではなかった力が6年生になるとしっかりと身に付きさらに成長する。6年間の発達段階に応じた支援、授業を見聞し、行い身をもって学んだ。中でも、書く・話す力が年齢とともに備わってくるので、教師は学年に応じた話し方や板書の仕方に気を付けなければならない。しかしそういった技術的なことや、45分という限られた時間や個人差を気にしてばかりで、生活実態に即した児童理解が疎かになっていた。また、教材について、その主題、最も深めたい部分が分からず、指導書通りにしてしまっていた授業もあった。私自身その教材を使って、児童にどんな力をつけてもらいたいのか、どんな授業にしたら深まりのある授業になるか、考えても考えても分からないことがたくさんあった。授業の本質を理解できていないまま授業を行ってしまい、児童達にとっても申し訳なかった。たった45分の授業だが、多くのことを知り、深め、学ぶことのできる有意義な時間である。教材理解が足りないなりに、今の自分の精一杯を行うことで、児童達は返してくれると思う。わからないからと指導書に頼り、おごりなりの授業を行うことこそが児童達に対して1番失礼である。今できる限

りのことを尽くして授業を行っていきたい。

児童は自分なりの想いや考えがあるからこそ伝えようとする。自分の考えを言わない児童の中にも、他の人とは違う、その子だけの言葉がある。教師が発言を促すことにより、自分の言葉で話し、自分の中の想いを形にすることができる。1人では成長できない。集団で学びあって初めて生まれる学びがある。学校で学ぶ意義である。

学生 F (*2)

学校と実生活が結びつく授業が求められている。学校で学ぶ意義は何なのか、それをどう生活へ活かしていくのか。実生活→授業→実生活。授業者自身の経験もこの循環に大きく関わってくる。生活とつながる授業は児童も実感を持って学ぶことができる。

理科では職員室にリトマス紙を持ち込み、気になる水溶液を見つけては実験を繰り返し、雨の日には雨水を集めた。苦手な単元であったが、私自身がとてもワクワクしながら事前実験を行った。本来なら児童自身に興味のある水溶液を持参させたかったが、事前の指示が間に合わず、教師の用意したもので行った。前時に塩酸などのリトマス紙実験を行ったときよりも児童の反応は良かった。牛乳、コーヒー、トマトジュースなど、身近なものを用いたのは成功であった。

算数では、およその面積を求める学習。児童の住む地域に視点を置き広島の実面積を求める活動を行った。宿題として“日本のおよその面積”出した。細かく分割し課題に取り組んだ児童、余白を大きくおおまかに捉え、取り組んだ児童もいた。この問題には答えはない。一人一人の返ってきた宿題の回答がどれもそれぞれで面白かった。

授業の準備から授業者自身が楽しめた。授業者の気持ちが大きく授業に影響する。どんなに完璧な指導案があろうと、実際に授業者がワクワクした、面白いと思った経験がなければ、児童には伝わらない。経験を踏まえ、児童の立場に立ち、児童の生活と授業をどのように結びつけるのが授業作りのポイントだ。

7. 教員の研修と教師の多忙性

最近、実習生はとみに教師の多忙性を実感するようになった。その多忙性は、教師に求められる多様で豊かな体験を阻害しかねない。学生全員の感想と提言は以下である。

学生 A (*2)

教師の仕事は膨大である。教師一人一人の負担を軽減する必要がある。

実習校は、算数は習熟度別であったが、科目等において専科の先生を設けていなかった。6年生にもなると、授業の内容は難しくなる上に、授業数は増える。空き時間がないので、高学年の担任はいつも何かに追

われている印象を受けた。高学年の担任だから忙しいというわけではなく、他の学年においても同じことが言える。それが教師の今の現実なのだ。いつ児童とかわかり、児童理解を深め、児童の実態に合った授業を研究するのであろうか。児童数が定員より少ないから、専科の教員や臨時教員を雇わないとなると、教員の負担が増えるばかりである。教員同士連携し、教員が心に余裕を持って働かないと見えるものも見えなくなる。

今の学校は、サービス業になりつつある。昔は、家庭や地域で教えるはずのしつけが、学校で教師がするべきものとしてみなされている場面が多々ある。家庭、地域、教師、すべての人々が丸になって児童を育てる、それが本来あるべき教育の姿だろう。

学生 B (*2)

地域や社会全体で児童を育てていく環境が必要である。学校も社会の中の大切な一部であり、そこにいる児童や教師も社会を創る。地域の方々も児童の安全を守っており、互いに連絡を取り合っていた。中学校との連携もあり、双方で現状を伝えておられた。教育は学校だけではなく、家庭や地域、社会など全ての場所で行われる必要性を実感した。

先生方は毎日忙しいそうであった。1学年1学級、児童数35名に対して教師が1人という学級もあった。適正規模なのだろうか。教師1人の負担が大きいと感じた。そして、1年生から学習塾に通っている児童が増えているように感じ、学力差を感じた。教師が一人一人と向き合う余裕がないため、児童や保護者が学校以外の場所でも先生を求めているのではないか。学力差は地域社会全体で解消していかなければならない。保護者や地域の力が学力差をなくす。社会的な問題にも繋がっている。

学生 C (*2)

児童の育つ環境は人間性に大きく影響する。教師や保護者など、身近な大人の影響力はとても大きい。児童を教育するためには、保護者の力が必ず必要になる。学校での課題は、どこまで家庭に踏み込むべきなのかということである。また、児童を育てやすい環境にするのが、地域や社会の役目であり、課題ではないだろうか。

「教育とは何か、もう一度児童の目線でじっくり考え直し、原点に立ち返ることが求められているように思えてならない。」(P 122) これは、社会全体で誰もが認識すべきことだ。学校だけでなく家庭の力、そして地域や社会の力が必要であるということを多くの大人が認識すべきだ。

学生 D (*2)

学校や教師に無条件で権威が与えられていた「黄金時代」が、当たり前のように崇められていた時代が過ぎ去り、現在の社会は家族、地域の崩壊や格差、貧困といった社会の問題が学校に集まってきた。(「い

ま、先生は」朝日新聞教育チーム）勉強は家で教えるので、学校では生活指導を教えてください、という保護者や、運動会やチャイム、体育の時間に児童達の声がうるさいとクレームを言ってくる地域の人がいるという事実があるという話を様々なところで聞いた。誰もが必ず通う通過点である学校は今、どう位置付けられているのか。

実習校では、月に1度職員会議中、保護者から4～6年生の児童が自由参加で勉強を教えてもらうという取り組みをしている。市の児童達の学力を向上を目指す取り組みで、20人くらいの児童が参加していた。自主的に参加し学習する児童が多いことに驚き、児童同士で教えあい・学びあいをしている姿を目の当たりにした。授業外の時間を通して友達と学習することでこれからの生きる力が育まれる。保護者や地域のボランティアの力を借りることで、塾などに通うことができない児童の家庭の経済格差や、普段の授業内における学力格差を補うことができる。今の教員は校務の仕事が年々増え、忙しさの中にあった充実感はなくなっていき、ただ時間が過ぎていくだけの忙しさに変わってきている。教師が児童と関わる時間、教材研究を行う時間が削られているという現状はみんなが気付いている。その改善策は、教員の仕事の優先順位やメリハリをつけること、国単位で動かなければどうにもならないということに行き当たる。学校と地域や家庭の連携・協力を行うことで、埋めることのできる問題もあるのだ。理想のあり方を考えつつ、今学校が、自分ができる方法を模索し、実行していく必要がある。

また、学童保育がされていた。幼稚園児から6年生までの児童達が同じ場所で過ごすため、うるさくて宿題ができない、という声を聞いた。児童達の居場所作りも地域・社会の課題である。

地域に根差した学校であるためには、学校・家庭・地域の3つの組織がしっかりと結びついている必要がある。組織の中の人と人の信頼関係が築けていないとできないことだ。薄れてきた関係性を今一度見直し教師・保護者・地域住民の結束を強めていきたい。

学生 E (*3)

学力低下が騒がれているが、様々な要因が見える。教師の仕事の多忙さは大きいですが、それだけではない。児童を取り巻く環境自体にも原因があるのではないかな。情報社会の中、分からないことがあれば、すぐに情報を集めることができる。勉強しなくても答えは調べればすぐに出てくるが、過程を学ぶ楽しさは減ってしまう。体験すればもっと違うことが見つかる。便利な環境が学ぶことの楽しさを減らしているのではないかな。

学校は、地域や社会の支えの上で成り立っている。その地域と社会はどれだけ教育にかかわれているか。メディアが取り上げる教育の問題ばかり目が行き、優れた実践を見逃しているのではないかな。すべて学校の

責任として見られているのではないかな。教師の仕事の負担の軽減とともに、地域や社会の支えの中で子どもの為の教育を行う意識を、全体で共有することが必要だ。相互理解の上での関わりを大切にしていくなさ。

学生 F (*4)

真に教育活動を行いたい教師は多くいると思う。しかし、それを困難にさせているのが教員の多忙さ。児童のために、より良い教育のためと思うと時間が足りない現実がある。校務・授業の準備・児童の対応…教師の仕事は様々だ。一人一人の担任が膨大なそれぞれの業務をこなしている。その中で児童との日々の関わりがある。教師の立場に立たなければ見えない部分が多くあった。見えない部分こそが多く、周囲にも多忙さが伝わりにくい。私も教師の見える部分しか知らないまま教師への夢を語っていた。“うまくやりくりすれば良い”“優先順位をつける”様々な解決策。それで解決するならば教員の多忙さは問題にはならない。終わりのない教材研究・教育活動へ納得がいくまで没頭するために、教師の多忙さを解決するのは必須だ。二人担任制、専科担任を増やす、教科担任制を取り入れる、補助員を増やす、設置する。実習校においてもサポートをするための担当者が数名配置されていた。支援の必要な児童、不登校の児童など担任一人では見切れない部分を補助していた。「本当はすべてを担当ができれば。でもそれができないから。」担任の見切れない部分でのサポートはとても大切なことと聞いた。どの学級にも二人の先生がいればいつ・どんな時も適切な対応が取れると思う。一人一人への対応が十分にできていれば、不登校の児童や、学級崩壊などが減るのではないかな。適正人数を実態に応じて見直し、必要に応じて援助・支援のできる人員の配属を推進するべきだと思う。また、業務内容に関しても見直しを行い、児童と関わる時間を最も多く持てる現場づくりを進めていくことが、今の教育現場に必要なことだろう。

おわりに

今年度ゼミ生に特徴的な一点として、歴史的遺産を訪問した共通の土台に立ってその意味や、教職との関わり等を論ずる経験を持ったことが今後の学びや生活にどのように繋がっていくであろうか。ゼミ生自身が報告書の叩き台を全員で検討したことは同僚性・協働性を育む体験として彼らの財産になるであろう。

小文は、冒頭で記したように継続報告である。実践の継続性は大事にしつつ、情性に流れないことを意識してきたつもりである。生活実感に

根ざさない学びは、根無し草としてのそれだろう。学びが実際生活に活用されるという実感がなければ、テスト勉強としての意味はあっても、本来的な学びに向けての原動力とはならないであろう。

一連の小文で報告してきたことは、一貫して教育の条理をどのように生活の中で具体化するかということであった。具体的には、実習を通して、学びが実際生活の中でどう生かされたかということの検証でもあった。生活を踏まえた授業・教育から実際生活に資する授業・教育へということである。主体的な生活者としての日常をどのように創り出すか。主体的な民主主義の主権者になる学びであり、そのための教育である。

日常生活の中にさまざまな課題がある。それが生まれる背景や原因を追求する中でより本質的なもの・普遍的なものを作り続けようとする意識と能力をすべてのものが自分のものにする。それは、日常性に埋没して、時代や社会の動向に思考停止・判断停止するような生き方ではない。未完のプロジェクトとしての教育に自覚的に関わろうとする姿勢の形成である。社会的共通資本である教育を、本来の市民の手にし続ける方向である。

この姿勢は、法律にも明記してあった。1947年教育基本法第1条「教育の目的」にいう、「人格の完成をめざし、平和な国家及び社会の形成者」になり続けるという方向がそれである。人格の完成という個人的な側面と、社会の形成者という社会的な側面とを対として捉える発想に立ったものである。ここにおいては学ぶことは、個人的なことであると同時に社会的なことでもあった。日本国憲法が謳う3つの理念がめざす方向性の実現を「教育の力に俟つべきもの」

とするものであった。平和な国家及び社会の形成者になり続けることは、いつの時代にあってもすべての市民に課せられた責務である。

このことを自覚する上で重要なことを、1947年教育基本法は明快に示していた。この教育の目的は、第2条「教育の方針」に明記されていたように、「実際生活に即して」という教育の目的を日常生活と絡める教育観・学習観が根底にあった。いうならば、1947年教育基本法は、第1条「教育の目的」と第2条「教育の方針」とを対として規定することによって戦後新教育がめざす方向性とその方法原理を明確に示すものであった。門脇厚司（『社会力を育てる』（岩波新書、2010年）も指摘しているように、1947年教育基本法第1条が示すものは、戦後新教育が目指した新しい学力観であった。これはまた、OECD「学習到達度国際調査」がめざす能力観と教育観でもある。

なお、「実際生活に即して」という文言は、2006年の教育基本法改正によって削除された。法律的には削除されたものの、教育や学習の条理・原理からすれば、再評価してよい文言である。柏木恵子が言うように、大人の育ちが子どもの育ちを保障する『子どもが育つ条件』（岩波新書、2008年）。それはまた、柏木を元に教師が育つ条件を述べた今津孝次郎（『教師が育つ条件』岩波新書、2012年）と同様である。

小文の主題に掲げたのは、以上のような観点からである。（以上）

註

- 1) 徳本達夫・教育学専修第30期生「教師教育と教育実習（10）」（『広島文教教育』第27巻、2013年、所収）