

教師教育と教育実習(9)

——実習での学びを卒業論文に繋ぐ——

徳本 達夫*・教育学専修第29期生**

Teacher Education and Teaching Practices (9)

Tatuo TOKUMOTO* and the 29th Students Majored Educational Sciences**

はじめに

小文は継続報告である。教育学演習Ⅲ（3年前期）の学びを踏まえ、3年次後期の小学校教育実習の学びと絡めて、大学教育、わけでも教職課程教育における学びの質を評価し、4年次の学びの課題を明らかにすることを目的とする。実習での学びの質を向上させる方策、質の高い学びをするための大学での学びのあり方、等を中心に報告する。実習体験をはじめ、「学習の履歴」の対象化作業が学びの集大成としての卒業論文へと結実する方策を探りたい。

今年度は、実習生全員が4000～5000字以上の凝縮された報告書を作成した。徹底した省察作業を同僚と協働する中で具体化した。質量とも高いものを創り上げた体験は今後に生きる。後掲する学生の報告書はその一部である。こうした営為が進路選択をはじめ、卒業論文にどのように生きてくるか。括目したい。従前同様、忌憚の無いご批評を賜りたい。

1. 事前学習としての春季課題

(1) 教育実践の記録を読む 実習に向けての意識の高揚と、実践的な指導力の基礎の形成のために広義の指導技術に関する図書を読み、レポートするという課題が3年次春季休業中に

されてきた。担任者の一人として、授業実践を、小手先の技術に歪曲することなく、子どもの学びを総体的に捉え、深く広い実践的な基礎を身につけることの必要性を実感し、かつ優れた実践家の手法から学び取ろうと呼びかけた。多くの学生は大村はまや金森俊朗、鳥山敏子の実践に出会えた。彼らの教員の人間的な豊かさ・しなやかさ、専門的な高さ・厚み、等その教員の「人生の履歴」、経験の総体が個別具体的な場面で発揮されていることを読み取りたい。

資料1 春季課題への取り組みについて

事前学習レポートに対する事後指導は、3年前期に実習の事前指導としての模擬授業に関する授業と並行してなされる。筆者は今回、通常の割り当て分を読んだ。学びの質は次第に高まっている。枝葉末節的な技術本を取り上げる学生が減ったことに象徴される。指導技術は自らが個別具体的な相手に対して個別具体的な状況の中で願いを持って編み出されるものである。優れた先駆者の記録から学ぶことはこれだろう。教育実践家としての自己形成の一環としての課題である。早い段階で教育実践の本質を体感できることが大事になる。教育哲学（5セメ）では大村はまの実践を紹介する中でこのことを強調してきた。

この部分での理解が欠くと、授業とは知識を多く有する者からの少ない者への伝達行為に過ぎないという錯覚を起こしてしまう。教師の仕事はその無境界性と教師の自律性が特徴である。学ぶべきは徹底した学びとそれを支える自律性である（秋田喜代美・佐藤学編著『新しい時代の教職入門』有斐閣、2006年、11頁）。

教育技術は単独に存在するのではない。質の高い学びを共同で創造していく営みの中で自ずと開発されるものである。実習生であれ、新任者であれ、眼前の児童と真剣に関わっていく中で技術は自己開発される。

* 本学教授

** 本学初等教育学科3年次学生：石田里美（ISHIDA, Satomi）・増田あゆみ（MASUDA, Ayumi）・松本美来（MATSUMOTO, Mikuru）

あるいは、他の実践家の実践を観察する中で盗み取ることができる。誤解を恐れずに言えば、事前学習として学ぶべきは教育技術ではない。授業であり、授業を生み出す学級経営であり、総体としての教育実践である。それらを生み出す教員の身体性のありようである。教員には「役者」としての素質が求められるという。演劇的要素が必要であるという意味ではその通り。しかし、安直な「役者」ではない。山本安英『女優という仕事』（岩波新書、1992年）は、役者であることの厳しさ・壮さが読み取れる。授業の権化ともいえる斎藤喜博『授業—子どもを変革するもの—』（国土新書、1963年）は現職教員でも容易には乗り越えられない実践の質がある。むしろ、変革は子どもだけに起きることではない。質の高い学びは主体と主体との呼応関係の中でさらに人間的な質を高めていく。

最も根底の問いは、教員として子どもにどんな力をつけてほしいのか。何を、なぜ、どのように活用して、それを具体化したいのか。関わりたいのか。こうした哲学的な自問自答である。斎藤孝『子どもに伝えたい＜3つの力＞』（日本放送出版協会、2001年）は、教職をめざす者自身が身につけるべき力が身体論の観点から綴られている。指導技術の観点を超えている。

本を読まない、読むことが好きではない者は、教職に就く資格はない。限られた時間・能力の中で多様な子どもに対人援助職としての責務を果たそうとすれば、間接経験として多様な本を読むことは当然のことである。間接的であっても多様な他者が自分の内部に住むようになれば、個別具体的な子どもの現実に最適な関わりができる。墨塗り教科書世代の一人で、小学校教員として「考える現場人」を志向してきた村田栄一『どの子も100点を取る権利がある』（主婦と生活社、1981年）に凝縮されている優れた教育実践を支えた一つが豊富な読書と思索であった。教育実習で授業をするための事前学習として指導技術を学ぶなどという、不純な動機ではない。子どもの世界、文化の世界の広がりや深まりを常に実感しつつ生きているのが、専門職としての教職である。言わずがなのことだが、読解力を鍛えることなしには、教材研究も覚束ない。宇佐美寛『「道徳」授業に何ができるか』（明治図書、1989年）は、自身の読解力の試験ができる一冊である。関連授業で紹介する予定である。

なお、本年度も本実習終了後の全体報告会等で、この春季課題が持つ有効性に関して学生側からの自己評価は皆無であった。総体としての事前学習・事後学習という発想が乏しい。眼前の課題に迫られる学びに傾く姿勢である。ここを超える学びが求められる。下学年生は、上学年生に春季課題が実習にどう生かされたかを問うとよい。（以上、徳本達夫）

(2) 一例としての大村はま 資料は教育学演

習で配布したものである。ゼミ生に一読を勧めた者としての発信である（資料2）。ゼミ生と深い部分で学び会えた。実習体験でどのように活かされたか。

資料2 教育学演習Ⅲ2011前期（2011.4.21/4.22/4.26）大村はま『新編 教室をいきいきと2』（ちくま学芸文庫、1994年、筑摩書房、1986～87年）メモ

0. 大きな声では言えないが、文庫本700頁近く。読むと元気が出るとはいえ、時間が長いという人には、目次を読むだけでも十分。概要はつかめる。場面を想像しながら核心部分を理解したい人は、時間をとろう。2冊で10時間あればよい。知っていることも多々ある。知っていることに会うことも、新しいことに会うことも、ともにうれしくなる。

1. 指導技術というもの 本書にはさまざまな指導技術が紹介されている。網羅的でもある。だが、勘違いしてはいけない。単なる技術本ではない。普遍的な哲学を踏まえない技術は暴走する。著者は73歳まで現役を貫いた。生涯、授業の真髄を探究し続けた。大村の実践から生まれてきた多様な技術は、目次を読むだけでも一目瞭然。大村の技法が生まれてきた基本は「国の宝」（18）である子どもに力をつけたい、書名のとおりに、学びの基本の時空である「教室をいきいきと」したものにしたい、この一点。この原則が確かだから個別具体的な対応が可能になってくる。逆ではない。枝葉末節に囚われて根幹が見えない者は表層的な本しか読めない、読まない。哲学の欠如・貧困である。

「根こそぎ真似て身につける」（126）。表面的な、部分的な理解ではない。丸ごとのそれ。特に哲学の部分に着目せよ、ということ。根本の部分は見えない。見えるのは具体的な部分。具体から根本を見抜く。哲学を志向しない限りは他者の哲学の部分は見えてこない。

2. 大村の哲学（1）「毎日毎日、子どもたちがそれぞれに自分の成長を自覚できるような教室」（15）を目指す。これが根幹の大村の教育や授業の哲学。だから、この一文は裏カバーにも抜粋されている。「平静さ」を生み出す教室（81）。比較しない。だから、単元学習。「ひたすら『する』『なす』」（91）そのための創意工夫の足跡。「『する』『した』ということに、もっと大事な値打ちと満足、喜びをかんがえたいのです。」（89）「じっくりと考えていることを大事にしたい」（128）。「ひたる」（222）。

「怠らず勤めだにすれば、それなりの功はあるものなり。」（宣長）の世界である。牛歩であれ、蝸牛の歩みであれ、続ける。塵も積もれば、の世界。であればこそ、子どもの「いきいき」とした状態が見えない教師では不可（70～71）。「先生ごっこ」（105）ではない。

「授業ごっこ」でもない。教師の観察眼がものを言う(165-166)。子どもたちのいろいろな面を見るために、いろいろな作業を考える(124)。だから徹底して創意工夫に励む。「子どもが見えることがすべて」とは、授業の権化とも言うべき斎藤喜博の言。大村も『新編教室をいきいきと1』で強調する。「子供の姿を知るのが第一歩」(1-20)。

3. 大村の哲学(2) どこへ向けての学習か。それにふさわしい学習活動か。(175) 方向性のない学習や、誤った方向性の作業は無意味であるだけでなく、負の学習に墮する。歴史を学ぶ中でいやというほど実感したこと。それゆえ、いかなる保育内容・教材を、どのような順番で、いかなる手法で子どもと出会わせるか。どのような環境を通してか。内容・方法の哲学である。ここでも、目的の哲学が定かでなければ、空転する。幼児教育・保育の世界では、共通項がある。

評価に関しても、大村のテストの後始末は並ではない。答案の自己採点をも超えた実践である。

4. 教師の自己理解 ここでも、教師である自分が見えているかどうか。自己理解(73-74)。これも哲学の主題。しかも、身体的な反応としてのそれ。子どもの個別具体的な事実に対して的確に対応する。教員の身体に刻み込まれたものしかとさの場面には出ない。気がついたらそのようにしていた(86-87)の世界。自然な身のこなし。上辺ではない。表層的な技術ではない。個別具体的な事実はその都度の一回性のものだから。何回も同じことが起きる場合は、相応の対策が求められる。身体的応答としての本気さ(92)。

「生の事例、教師の身を持つての指導は力がある」(1-300)。そのためにも、教師は日常的に「幅広い興味を持ちながら生活する」(1-89)ことが求められる。他から求められなくても、自身、好奇心の塊であることが子どもと関わっていく上で重要な資質になる。

5. 優れた先駆者を自分のものにする 大村実践のような授業を受けてきたものは幸いである。そうでなければ、本書を通して間接的に受けたい。そのための春季課題。質の高い作品を読むかどうか。将来の教師としての自己形成に繋がるかどうか。じっくりじっくりでいい。手抜きはしない。手抜きは自分の魂を傷つけてしまう。(本書や他の推奨作品については、教育実習Ⅰの事前指導や、関連の授業の中でも紹介した。波長が合えば、読む。今回の本資料が再度、その契機になればありがたい。本書を読んだ学生は、手応えを仲間に伝えられたし。質はお互いに高めたほうがお互いのため。教職を理解する者が多いほうが仕事はしやすい。大学を卒業した、教員免許を持っているということで、教員の値踏みをする大人も皆無ではない。大学を卒業した、教員免許を持っていることの深い、実質的な社会的な意味が理解されている場合は、教育や教員を支える・励ます・磨きあう市民になれる。表面

的な生かじり・つまみ食いの学習は却って始末が悪い。深い川は音もなく流れる。)

6. 研究材料は足元に 学生は毎回、各教員の指導技術を学んでいるはず。上記のような学びの観点があれば、のこと。盗む価値のある指導技術であれば取り込む。そうでなければ、批判的に乗り越える。学びの質・量は、学びの姿勢による。学び手として授業の質を評価することができる。どれだけ自分の成長を自覚できるような授業であったか。内容・導入・発問・板書・応答・資料・環境、等々。評価の観点は多々。大学における実習前のすべての授業が事前学習である。実習の事前指導だけが事前学習ではない。

大村も多忙であった。限られた時間を授業に生かした。揭示の活用、配布資料の取り方等、子ども自身に対しても高い部分で要求したのは、限られた時間と精力とを「生き生きした教室」にするための工夫。学ぶべき点も多いはず。学習規律が求められるのは、質の高い学びを求めることと対である。

7. 学びを事前学習に生かす 例えば、小学校実習に向けての準備は多々。①全教科の教科書を全部読む。全学年。せめて、配属学年。②書き方・話し方・聞き方の修行。③学び方の修行。①は、子どもの学びの履歴の中での一コマコマが授業であり、その集積が確かな学力につながるのだから。具体的な学びという行為・事実の積み重ね(89)。②は、存在自体が意味を持つ。意味の度合いを深めるための視点。③は、①や②の前提。基盤。③を欠くと、①や②は生まれるはずもない。教師がなすべきことは、教えることではない。学ぶことである。その結果として、子どもが憧れの対象とする事はある。大村も徹底して学んだ一人。

8. 大村への問い 学ぶことは多々。大村との見解の相違は僅か。①研究者・学者と教師の違い(17)。そのような研究者・学者もいるだろう。かつてのように。今はかなり変わった。実践的研究(研究的実践といふべきか)を重視する研究者・学者も増えてきた。東京大学の教育関係者の中にも多々。②教師—子ども関係(101)。文章量が少ないため言葉足らずの点はあるだろう。「大人としての指導」はそのとおり。同格でもないこと。「対等」についてはどうか。共通の土俵の上に立つ、学び・生の主体としては対等であり、相互の学び合いが生まれることもここから。これも、哲学の主題。③「国の宝」。揚げ足取り的であると批判されるだろうか。大村が生きてきた時代の限界か。社会の、人類のという形容をつけたい。この国の子どもが、「ねえちゃんは、うんこをするの。」と聞いた5歳の妹が願ったように、飢えて食べられない子どももきちんと食べられるような社会や時代を生み出すような学びをめざすような授業を創造したい。④本書には言及されていないが、仲間の成長への眼をどこまで視野に入れていたのか。金森学級の世界との微妙な違い

は、小学生と中学生の違いゆえか。「友だちの朗読に聞きはれる態度を」(172)という点に、集団の学びを大事にしている点を見出すべきか。私の課題。

9. 作品との対話 優れた作品に対しては、自然に応答する姿勢が生まれる。著者との対話である。対話したくなるような作品に出会うこと。人との出会いも同様。コトとの出会いも、モノとの出会いも。そのような出会いの積み重ねが人を育てる。春季課題の意図もここにある。すべての課題はそう。課題と格闘することによって自分を育てる。育てるような課題との出会い方が肝心である。課題に取り組むものだけでなく、出題者にも問われる問い。冒頭のように。

なお、『新編 教室をいきいきと1』は、哲学の部分が相対的に少ないものの、具体的な授業や指導の妙が多々。私自身の好みとして『2』を先に読んだ。『1』や、両方を読んだ人びとによって読解の輪が広がることを。むしろ、ことがらは大村作品に限らない。課題は、学びが広がることによって課題が良問であったことを示す。

10. その他 『証言 水俣病』『子どもの危機をどうとらえるか』『子どもの社会力』『教育とは何かを問い続けて』『教育とは何か』。いずれも、見解は記した。それだけ迫力のある作品であるという証。春季課題で上げた作品がそのような作品であったかどうか。あれば、レポートの質は高くなる。さもない、さもない。(以上、徳本達夫)

2. 模擬授業の成果と課題

(1) 模擬授業「道徳」 全ての学びは教育実践家としての自己形成の一環としてある。模擬授業も然り。質の高い授業を展開するために必要不可欠なことは何かを体験的に学ぶことである。最重要なことは指導技術ではないことに気づくだろう。春季課題で学ぶべき視点が理解できるだろう。

意図的・計画的な営みである授業は一回限りのものである。大学での半期の模擬授業指導はそのひとつである。各自最低3科目・領域は実際に担当する。15分の模擬授業と15分の協議という形で実施される。授業の基本形は学べる。今学期も計画通りに実施した(資料3)。

資料3 2010模擬「道徳」を担当して

0. 今学期も多くを学べた。模擬授業であっても、授業の感覚を味わうことができたことはよかった。以下、さらに高まりあうための気づき。

1. 模擬授業で学ぶことは、授業構想力・展開力。その前提となる徹底した教材研究。インターネットに指導案は公開してある。出来合いの指導案を借用することもあろう。優れたものであれば、追試としてやってみる。相当の指導案研究がないと物まねに終わる。それでも、つまみ喰いよりはいい。礼儀としてつまみ喰いはみっともない。使えそうなところ(多くの場合、資料)だけを借りる。資料は、子どもの実態と教師の願いとの結果として採り当てられた教材(資料)である。子どもの実態と教師の願いとが当該指導案のそれと異なれば、資料も変わってくる。最適資料にはならない。ここを忘れないこと。授業は子どもの、「生きる力」をつけるための援助行為としてある。

自分が本当にやりたい、子どもと学びたいと思える題材を使うかどうか。ここを自問自答する。

2. それゆえ、資料は自力で探す、作り出す。それが力をつける早道。実習先では副読本等を活用することが多いだろう、それはそれでよい。時間的な不足を補うことになる。だが、資料研究の力が備わっていなければ、副読本の世界に飲み込まれてしまう。ほどほどの授業にはなるだろうが、学びを最大限活用するにはもったいない。模擬授業は事前にこのことを体験する格好の機会である。活用しないのはもったいない。

3. 自作資料の開発もあり。専門性のある教員はカリキュラム開発をする。「道徳」で生きてくる資料は、文部科学省『小学校学習指導要領解説道徳編』(平成20年)に記載してある通り。

これまでの人生において身につめられた経験はないのか。ないわけではない。無難に人生を送ってきたとすればそれまでだが、そういう人は少ないだろう。それを最大限生かす好機。自作資料の作成に努める。副読本以上の迫力がある。子どもは自作資料の当事者を前に、知りたいことがいっぱいあるだろう。あれは「お話の世界」と思ってきた道徳授業や資料が、本物であることを知った子どもはうれしい。「感化力」がものをいう。(以上、徳本達夫)

(2) 代表模擬授業「道徳」 授業の第14・15回は、学生の代表者(複数)が45分の授業を展開する。以下の資料4、5は、筆者担当の「道徳」の模擬授業に対する見解である。指導案は掲載しないが、優れた指導案である。

大学での模擬授業の質が高い分、事前学習の質も高くなる。質の高さは、模擬授業の指導の中でどこまで学生の学びの質を高めることができているかによる。小学生に見立てた大学生相手の授業では遠慮、恥ずかしさが先行する。授

業が円滑に進むように児童役が気を利かす。あるいは、逆の対応をする。本来、模擬授業でなすべきことは、質の高い学びである。それを保障するための児童への発問であり、児童同士の学び合いである。教員と学生とは、主体と主体との呼応関係としての学びを展開する、対人援助職に関わる同志の関係である。確かな根拠に基づく批判や提案は双方にとって利益になる。同僚性や協働性はここを基盤とする。模擬授業においてもことは同様である。学生時代の時点から同僚性・協働性を育むことは自身がめざす職業が求める基本的な資質である。

資料4 初教3 小学校教育実習Ⅰ2011代表模擬授業「道徳」について (2011/7/29)

0. 今年度より、研究協議の時間は確保されているとはいえ、教員の持ち時間はそう多くはないと思われる。常に語っている担当者からの気付きは以下の紙面で代える。一読されたい。なお、本日(7/28)夕刻の時点で指導案最終版が提出されていないため、昨日版をもとにした気づきとなる。

1. なぜ、Sさんか 代表模擬授業「道徳」は、残り2週間の時点で候補者複数。ただし、本人からの立候補ではない。Sさんは最後の授業担当者。トリであった。全員が終わった段階で決めることができた。2回目の順で助かった。代表者を決定する時間的制約があるなか、本授業責任者には心配をおかけした。

他の模擬授業と同様、「道徳」に関しても、指導案の不十分な点は、そのつど指摘し、各自で訂正・修正することを勧めてきた。だが、実際に修正版を提出されたのは、Sさん一人であった。かくして、最後の授業者Sさんが代表者となった次第。万一、修正版を提出する学生が皆無である場合には、複数の学生の誰かに声をかけるしかない、と思ってはいた。Sさんもその中の一人とはいえ、複数の学生に声をかけて断られたら困る。だが、何よりも基本的には本人の「その気」がものをいう。学びの原動力。教育哲学で何度も強調したとおり。一番大事にした点。現在93歳になる、教育学者・生活者大田堯が著書『教育とは何か』(岩波書店、1990年)で人間の特質のひとつとしてあげる目的意識性である。大田に励まされて、その気になる人の登場を待ったということ。

2. その気になった 多忙な中、指導案の修正作業を行うことは、相応の覚悟と時間・労力を要する。それを実行したのは、それだけの思い入れがあったためである。授業そのものは荒削りであった。しかし、学

び手として、授業の基本を再確認するうえでSさんが適役であることはご理解いただけるだろう。

授業というものは、授業での学びを通して、お互いに変わる営みである。変わるためには、その時点での自分に向き合うだけの新しい事実が必要である。自身を自然な形で問われる、よりよくなりたいと感じさせる事実(資料)が必要になる。あるいは、憧れの対象に出会うことが肝要である。

Sさんの授業は、これを満たしている。主題を教職に従事する仲間にも伝えたいという思い。かつての自分が小学生時代に味わった辛さ、また、辛さを一言打ち明けた時に背中を押すことで受け止めてくれた母親、泣きながら語ることで「無視」はなくなったとはいえ、大学3年になるまではなかなか語れなかった経験を受け止めてくれた大学時代の学友がいたことの喜び、などなどである。

思いが強いと人は行動する。その気になる。その優れた見本でもある。この代表模擬授業に取り組む中で本人の身のありようが変わってきた。人を見る目のない私が言っても説得力はないだろうが。自分が見えてきた分だけ変わる材料になっているということだろう。「その気になる」ことの大事さ。

3. 副読本の扱い 道徳の副読本は各種ある。いじめに関する資料はどこまで扱われているのか。日本文教出版は6年で「子どもの権利条約」に絡めて扱う。教育出版は5年で「ヒューマン・ライツ」として扱う。学研教育みらいは、6年で「いじめられて」で、ずばりいじめを扱う。光村図書は、6年で「ちがいをこえて」で扱う。東京書籍は5年。「えがおが見たい」。学校図書は5年で「きよみちゃん」、6年で「わたしのいもうと」を扱う。5・6年ともにいじめを扱うのは、学校図書のみの。

(「わたしの いもうと」は、「道徳教育の研究」でも紹介した優れたもの。迫真の作品。本学の卒業生が模擬授業で取り上げ、かつ教育実習先でも同様の実態があったため、担任と相談の上、研究授業で取り上げ、児童が感銘を受けた作品。その概要は、上記授業でも触れたが、『文教教育』2005年にも紹介した。本人もいじめを受け、一時は自死まで考えた学生であった。友人に支えられ、自分が味わった悲しみ・辛さを子どもたちに味わってほしくないという思いで就職。現在、出身県以外の自治体で優れた実践を重ねている。学生の内面的な軌跡と、どのような教育実践を目指すかという教育の条理に関する考察等は、本人の卒業論文に詳細に述べている。ご一読願いたい。担当者は彼女から背中を押されて仕事をしています。)

中学校の副読本では、小学校時代のいじめを回想する資料が目立つ(具体的な説明は省く)。小学生時代を回想して中学生の自分にできることを考えさせようという趣旨だろう。とはいえ、小学校時代の辛さはそ

の時点で向きあう姿勢が重要である。現に小学校6年生が自殺している。小学校時代に起きていたことが事実ならば、小学校の段階で、児童のSOSを感受して取り上げるのが対人援助職に従事する教員の仕事というもの。その点で、学校図書は子どもの悲鳴に寄り添う姿勢を強く見せている。

小学校時代のいじめ回想が現状の打開につながるのか。エスカレートしたいじめに対応できるだろうか。できれば、いじめ自殺者数は増えないだろう。誤解のないように補足する。副読本に資料がないからといって小学校でいじめに関することを扱っていないとはいわない。しかし、ここに副読本編集者の力量が現れている。文科省の「心のノート」は概要にとどまる。

4. リハーサル3回 火・水・木の6コマ目。仲間とともに3回。授業は着実によくなっている。一貫して変わらないのは、毎回、胸に響くということ。

児童の実態把握、資料解釈、指導観とも、練り上げが進んでいる。わかって欲しい・辛いことは味わってほしくないという思いが具体的な行動に向かわせる。仲間の支援を引き出せる。仲間も自分ごととして取り組む。児童役の一人は、本主題を取り上げる気になった、自分の痛みをしっかりと受け止める器を持っていた二人のうちの一人。本人は、どれほど励まされただろうか。他の仲間も同様。その意味で本授業は関係者による合作である。本日の児童役学生がどこまで合作を豊かなものにできるか。期待している。

資料の拡大複写の活用。関連資料の活用もさることながら、生身の授業者による説話は最大の資料であろう。それこそ、児童は心の琴線に触れることをも質問することができる。児童役はこのあたりのことを質問できるだろうか。いじめ当事者であれば、なおさら、そのような状況を乗り切ってきた人が眼前にいる。生存者（サバイバー）である。児童は、生存者の生き方を通して、自身を励ますことにもなる。自身を見つめ直すことにも繋がる。

このあたりのことは、実際の授業の中でどこまで、どのように展開されるか。被害者は、生存することによって語り部になることで状況を変えていく役割を担うことが期待されている。その役を果たされようとされたこと、これだけでも十分だろう。後は、どこまで授業の構想が整い、各伏線が一つひとつつながって、最終的に曼荼羅のような世界が生まれるかどうか。

5. 1年生がリハーサルの現場に立ち会う 副産物も。今回、私自身、1年生のチューターの一人であることもあって、毎週実施しているチューター・タイムの中で各学年の動向の一端を紹介する形で1年生の「今 ここ この私」がなすべきことは何かを確認する作業の大切さを語ってきた。3年次の模擬授業の様子を紹介したのもそのひとつ。本番に向けて連日（3日間）練り上げ作業を続けていることを紹介したとこ

ろ、3名が見たいと申し出た。

本日（28日）「介護等体験」の社会福祉施設のガイダンス後の会場で3回目のリハーサル。時間の関係で一部省略した形ではあったが、響くものがあった。その情景は各自の身体に刻み込まれている。20分の授業の抜粋であっても、ここまで届く。本人は誰よりも手応えを実感されたはず。1年生は憧れの対象を複数、得ることができた。ありがたいことであった。

6. 痛みは長引く 忘れてならないこと。辛い経験をすると、自分の身体が見えなくなる。私事ながら、スパルタ教育を良しとした戦争体験者の父親に20歳まで育てられた私も、私が受けた厳しいしつけは相対的には軽微ではあったとはいえ、自分自身の身体は明確に見えていたともいえない。当事者性を生きることができ始めたのは、30歳を超えていたのではないか。この辺りのことも授業で紹介した。戦争に関する悲劇の傷が個人・社会に多大な影響を与えるのは当然である。教育史での学びを振り返られたい。

いじめを受けた経験が自分の身体に向き合うことを邪魔することは想像に難くない。相当の時間をかけて本番を迎える。それだけの時間・精力をかけるに値する主題を扱っているからだろう。ひとえに児童に対する熱い思いゆえ。

7. 児童役の大変さ ある意味では、この授業は恐るべき授業であろう。「知識の缶詰」的ではない、「身体にめり込んだ」（大田）内容の授業が展開されるであろうから、それに対して児童役は身体的な応答がどこまでできるか。身体的な応答の力が試される。相対する他者の身体が発する思いを感受できなければ、対人援助は成立しない。

申し訳ないことながら、いじめに関係しなかった児童のほうが少なくなっただろう。その分、今回の主題は子ども時代に感じていたことであつたはず。自分はいじめる側か。いじめられる側か。両者か。仲裁者か。傍観者か。気づきもしなかったか。自分のかつてのありようがよみえる。子ども時代に解決に向けて発言しただろうか。できなかっただろうか。今回の授業では、どこまでの発言・学習が生まれるだろうか。道徳の授業とは「きれいごとの世界」のことであるという、悪しき学習の成果が残っていれば、平板なそれにとどまるだろう。答えが見え見えの授業で何を学ぶというのか。（このあたりのことは『文教教育』で書いた。）「いじめられて」という題目はあえて隠したのもそのため。本音が出せない授業は、学びの空間・時間ではない。本音の部分でやり取りするからより深い部分で事実と向き合い、自分と向き合い、仲間と向き合うことができる。学ぶことは変わる。学ぶことの手応え、より深い部分で変わる自分を実感できるから、さらに学びの意欲が増す。次の授業が楽しみになる。自分（たち）で自発的に調べる。学ぶ。これが真正の学

びである。このような真正な学びの姿勢を形成する手伝いをするのが、教育の専門家の仕事。逆のそれは、虚偽の学び。教育と教化は、よく似ているが、相反することがら。教育原理等で学習済みのこと。

理科専用教室ゆえの学習環境の制限を越える迫力が生まれることを陰ながら期待している。何よりも、1年生が感極まって涙し、それにもらい泣きをした担当者からの思いである。

このような文章を担当者に書かせる契機になった関係者には、お礼申し上げる。学生は「教師の教師」。それを具現化された。見事なもの。おかげで私の授業の質は少し高まっているはず。(以上、徳本達夫)

資料5 初教3 小学校教育実習Ⅰ2011代表模擬授業「道徳」実施について(2011/7/30)

0. 予想通り、研究協議が白熱した。根本的な問題提起もあった。授業者自身がその都度、自分なりの見解を示した。自分の中に思いや内容があるからこそこの応答。それだけ資料研究、授業構想研究に励んだということ。次に生きる。見習いたい。

<かけばかくほど、つくものは何か。>答えは、汗と力。恥と度胸。文と力。金とため息も、か。お勧めできない、別の答え。汗と贅肉。

1. もったいない 期待していただけたことはあったが、その分、もったいない点も多々。厳しいことを書く。当然のこと。思い当たる学生がいれば、他山の石にされたい。

①折角、教員の説話があったのに、深い部分での児童役とのやり取りを欠いた。理由は不明。②席に戻った後の机間指導が生かされていない。全体的な感想を述べてもよかった。なぜ、それをしなかったか。理由は不明。③終結の部分で残り13分。WS記入は長くて5分の計画。授業の中で児童の心の動きを読み取った結果、長く時間をとったのであれば、見事だが、そうでもなかった。④時間配分が構想の段階とは異なっていた。じっくり時間をかける部分がややかけ足になった。⑤資料の重要箇所にも赤チョーク等で印をつける作業を欠いた。問題の所在や解決に向けての理解を助ける肝心な視点についての共通理解が生まれにくかった。理由は不明。⑥児童の発言の要点だけ板書することを忘れた。共通の土俵が生まれにくかった。6年生であれば、なおさら、45分の全体像を自分の中で統合するのは困難なはず。⑦関連資料④の説明がもたついた。児童役の思考停止状態は、教員の発問の不備ゆえ。⑧以上のうち、多くの原因の最たるもののひとつ。時計を見ていなかった。驚きと落胆。基本中の基本がなぜ、できていなかったのか。模擬授業の中では、15分間の計時係が示してくれる。だが、授業そのものの時間に関しては、授業者が統括すべきもの。担当者の指導不足であったか。しかし、水泳に行くのに、水着を持っ

てくると同じぐらい初歩的なこと。

もう一つの原因は、それぞれの小さな部分の時間配分の不十分さ。指導の不徹底か。時計なしが、ここでも遠因になっている。

2. 授業の迫力 上記のこのうち、特に時計がらみに関することができていれば、さらに迫力ある授業になったはず。残念。

①導入段階で、児童の実態に触れた教員の思いが語られた。しかも、友情に関する観点からの感想であり、授業の通奏低音になり得た。一貫性があった。

②資料の読み方はこれまでで最もよかった。前半部分の読み方と、後半部分のそれに違いがあったのは児童役も気づかれたとおり。反転攻勢の姿勢が生み出す、前向きな思いが言葉に強さと明確さを載せた。

③関連資料(統計資料等)の活用は、場面的にはよかった。資料の前半部分をより深く理解する材料となった。児童が自分を振り返る契機になった。難を言えば、もっと活用したい。傍観者が減り、仲裁者が増えるには何が必要か。授業の中で簡単な発問はあったとはいえ、時間をかけるとさらに見えてきたであろう。週末の段階で、再度、活用する工夫も必要であった。全体として相互に関連しているのだから。ただし、指導上の留意点で「驚かせる」とは何事か。担当者として、最終確認をしなかったとはいえ、「驚かせる」ことが目的ではない。訂正のこと。

④教師の説話は最も迫真のものであった。実感がこもっていた。児童役に響いたはず。集中があった。だからこそ、説話に対する児童からの質問を受けたかった。例えば、SOSを受け止めてもらえたのは母親だった。それはなぜか。なぜ、「そんなことを言わずに学校へ行け。」などとは言わなかったのか。あるいは、「いじめられるのは、あなたが弱いからだ」「いじめ返せ」などと言わなかったのか。背中を押されたときに何を感じ取ったのか。なぜ、SOSを友人や担任に出さなかったのか。(2007年の資料では親に相談する児童が47.8%。友達、25.1%。先生、1.1%。この数字を見れば、当時のSさんの行動は納得出来る。対照的に資料の作中人物は広くSOSを発している。それだけ辛かったということか。)強がりを持ちこたえようとしたのだが、その強がりをSOSと感じてもらえなかったのはなぜか。(本当は、出していただろうが、気づいてもらえなかったということだろうか。資料の人物と同じく。)翌日、泣きながら訴えた友達は、どのような友達だったのか。友達はどうか答えてくれたのか。傍観者はなぜ、動かなかったのか。仲裁者はなぜ、いなかったのか。仲間はずしをした友人を、作中人物のように「かわいそう」と思ったのか。そもそも担任は、SOSに気づかなかったのか。その後、そのことにどう関わったのか。どんな学級だったのか。どんな先生だったのか。作中人物のように思いつめたのか。その

辛さが大学3年まで続いたのはなぜか。過去の辛い思いを聞いてくれた友人とはどんな人か。

それこそ、聞きたいことは多々。むろん、興味本位の疑問ではない。痛みを感じる、しかも、学級の3分の1近くが仲間はずれにあった経験の持ち主。他人事ではない。また、資料に対する理解が進めば、自分を振り返って考えるだろう。授業者が質問を受けようとしていたら、授業での一人ひとりの学びの内実が見えてくるはず。あるいは、児童も6年生までのつらい経験ゆえに、突っ込んだ質問ができなかったのかもしれない。仮にそのことを読み取って、あえて質問時間をとらずにWS記入に時間をかけたとすれば、それは見事な眼力の持ち主。どうだろうか。

⑤児童の発言を丁寧に聞く姿勢はあった。それらをつなぐ工夫がほしかった。点と点に終わった。

3. 児童役として 「生身の授業者による説話は最大の資料であろう。それこそ、児童は心の琴線に触れることをも質問することができる。児童役はこのあたりのことを質問できるだろうか。いじめ当事者であれば、なおさら、そのような状況を乗り切ってきた人が眼前にいる。生存者である。児童は、生存者の生き方を通して、自身を励ますことにもなる。自身を見つめなおすことにも繋がる。」(7月29日資料)

仲間はずれを経験した11人は、本授業を通して何を感じ取ったか。励まされたか。友人と関われる範囲で関わろうと思えたか。積極的にSOSを発することの大切さに気がついたか。被害者であり続けると、痛みが尾を引くことに気づけたか。仲間はずしを経験した児童は、自分を振り返ることができたか。結果として、友人を失う行為であることに気づいたか。傍観者は、自分にできることをしようと思えたか。仲裁者であることの意味を再確認できたか。

総じて、上記に記したような問いを教師の説話や資料を通して、抱くようになったか。

4. 教職を目指す学生として 学友からの問題提起に同じ教職を目指す学生として感じたことを文字化したい。特に、今崎・村上両先生からの問題提起に自分としての応答を試みたい。自分の子ども時代を振り返る中で応答できる。また、それを踏まえたうえで、指導法を提案できるだろう。このことは、私自身の問題として、最後に示す。

最大の問題提起。①関連資料の数字は、苦境に追い込まれている子どもにとって自死(自殺)の引き金になるかどうか。なるとすれば、事実を示しつつ、最悪の結果につながらない指導は何か。②同じく、関連資料の数字。傍観者が増え、仲裁者が減る事実と同調するかどうか。もし、同調するならば、どうすれば事実を改善の方向に動かそうという気になるか。③資料のように、「こっけい」「かわいそう」「心が貧しい」と表現されたいじめ加害者は、さらにいじめを加速・強

化するだろうか。いじめ加害当事者であった学生は応えてみたい。仮にそうであるとすれば、どう対応すれば、悪循環にならなくてすむか。④教員として、自身のいじめ加害者体験を提示できないとすれば、何があれば可能になるか。いずれも、日常的な授業や学級づくりなどがものを言う。それこそ、教師の人間としての立ち位置、存在の仕方がものを言う。⑤内容項目はいずれか。あるいは、両者の並列か。

資料の中学生はどのように転換できたのか。何が支えや、反転の契機になったのか。この点は想像するしかない。作文は原文のままか。編集者による修正が入っているのか。確かではない。だからこそ、自分の経験と絡めて読み深め、広げていく。

5. 徳本の応答 ①と②は、教育史での学習を想起されたい。③は、道徳教育の研究授業で紹介した、尾木直樹『子どもの危機をどう見るか』(岩波新書、2000年)の数字のとおり。④半分は然り。半分は否。然りの部分に関しては、すでに表明済み。否の部分に関しても、小出しで表明途上。⑤は、両者。重心は、授業者と同じく、友情。また、友情の根底に、対等感覚、平等意識が不可欠である。「普遍的にしてしかも個性豊かな文化」の視点(教育哲学の復習)。

6. 指導案の再修正へ 次回。

7. 資料の的確性 扱った副読本資料は、最適であったかどうか。料理の仕方だといえ、料理に過大な時間をかけるのは、もったいない。実態に即応した最適な資料を探すのが最善だから。その意味では、前回の配布資料で紹介した他の資料を読み込むことである。比較検討することである。ここに教職を目指す学生がなすべき、教師がなすべき第一のこととしての学ぶことがある。Sさん自身の課題でもある。あるいは、模擬授業のときに用いた、大河内清輝さんの遺書の方がよかったかもしれない。自殺した当事者の無念の思いがこもった資料だからである。仮にそうだとすれば、指導案の修正版を提示したこと=代表模擬授業者に決定の段階で、短時間に読める資料を提示した私のミスである。同じ中学生の手による資料とはいえ、小学校時代のことがそれほど具体的に書かれていなかったこと、資料の分量の長さが理由であった。それでも、遺書というものの迫力にかけてもよかったかもしれない。

なお、前便で「中学校の副読本では、小学校時代のいじめを回想する資料が目立つ」と紹介した。本資料は、その一つであった。回想資料であっても、小学6年生に提示したという点が前向きである。小学生時代を回想した中学生の作文を小学6年生の自分にできることを考えさせようという意図である。

8. 授業者が得をした話 忘れてならないこと。本人は本経験を語ることを通して、自己回復に繋がったように見えた。私を感じている以上に本人にとっての

糧になったとすれば、有難い。自分の身体に向き合うことが少しでも増えたとすれば、他者への励ましになる。本来ならば、加害者に関しても同様のこと。謝罪表明をすることが身体に向き合う契機になる。

私自身、より迫力のある授業を目指したいと思えた、「教師の教師」による代表者模擬授業であった。感謝。(以上、徳本達夫)

3. 実習報告会のあり方とその後のこと

(1) 徹底した対象化作業と学びの共有 徹底

した対象化作業はまず、個人的作業である。その上で、共同して学びの共有と深化を図る。この原則はこれまでも強調してきた通りである。以下は、今年度実習生の全体報告会後の班討議のまとめに対する、筆者の応答である(資料6、資料7、資料8)。学生の姿勢の高さは担当者を突き動かすという事例でもある。

資料6 2011年度小学校教育実習報告会に寄せて(2011.11.25)

0. まずは、実習終了、お疲れ様でした。記録は一読中。よく学んでいます。そして、毎度のことながら、実習生の真剣さと同等、それ以上の現場の先生方のご指導には、頭が下がります。指導の質は無論のこと、分量も半端ではない。実習生の実習の質が高かったのは、実習生の真剣さに応えて下さった子ども・先生方のおかげ。実習終了後も、記録帳を読み直し、学びを確認しておきたい。誤字、脱字の訂正も併せて。子ども・先生方へのささやかなお礼になる。礼状も書く。

1. 実習Ⅱ・Ⅲの担当者の一人として、各自の実習記録帳を読んできている。目下、半分以上か。役得というべきだが、記録帳を読むことによって追体験的であっても、私もその場に居合わせたいと思えるようなものがあつた。実習生として濃い学びをしてきたことは読み取れた。実習後、より美しくなった理由はここにある。ぜひ、ゼミの先生とこの喜びを共有されたい。卒論にも結びつく。貴重な学びの時空を保障された実習校の関係者にも、最大限のお礼のお返しを。そのひとつが徹底した学び。その具体化としての報告会。学科行事としてのそれ。準備万端、手はずを整えて臨みたい。教職員、学生とも、期待している。

2. 今期の報告会資料の柱についての私見を実行委の学生から聞かれた。これまでの報告書の様式は工夫はあつたものの、分量の制約があつて思いのたけ書けないという声を耳にしていたこともあつて、最終的に今回のような様式になった。先例をそのまま踏襲することなく、創意工夫を試みようとした姿勢は見事なこと。

一般に何か不備を指摘された時には、先例に従ったと返せば、大体が通るのが悪しき世間の相場。そのことを体験的に知っている学生は、先例踏襲を旨とすることがままある。冒険をしない。故に進歩はない。だが、さすが、あの **Turning Point** と題した作品を作り出した学生。この一点で一步前に出た。

3. ことがらは万事首尾よく進むわけではない。曲折を経て、本質を見出しながら進む。この営みが重要である。当事者が声を出し合つて、それは知恵を出し合うということだが、よりよいものを作り出す。民主主義の実践。自治の姿。これまたよし。報告書の版型のことが次の話題になった様子。B4版か、A3版か。

私自身は新しい様式に従つてまとめ作業をしていた幾人かの学生ののことを見聞していた。4000字程度の作品になる。すばらしい。2年前期の5日間の実習Ⅶを、**Turning Point** と題した作品とした。質量ともに、読み応えがあつた。その学生が今度は20日間の実習。成長の証がどのように文字化されるか。楽しみであつた。冒頭で記したように、すでに役得とはいえ、記録帳という現物に目を通して身。あれほどの中身のある体験をどう4000字にまとめるか。あるいは、実習後の省察がどのように綴られるか。学友との交流の中で新たな課題も見えてきているはずだし。期待の塊になつた。ゼミでの学びあひの成果はどのように現れるか。

私が垣間見た学生の姿からすれば、A3版であろうと思った。若干のやり取りの末、最終的にそのようになったことを喜んでゐる。何よりも体験したことをまとめる作業は、まずは個人的なこと。2000字では収まらない。凝縮した文章であっても、4000字は必要であろう。事実の説明と各自の解釈、課題等々、学友と語りたことは多々あるはず。この姿勢が貴重なもの。結果として、近い将来、役に立つ。何よりも、このような形でまとめ、さらに学友と学びを共有し、深化させ、広げる体験は教職に従事するものが取り組むべきことがら。同僚性の具体化。報告会準備を共同で進めていく中で協働性が具体化される。さらに、個人の時以上に、仲間との学びによって省察性はいっそう磨かれる。ここまでまとめることによって子どもの顔が浮かび、授業が思い起こされ、至福の時を常に感じたいという思いに駆られるであろう。これこそが、進路に向けての原動力になる。今でも、数年かけて合格にこぎつける先輩がおられる。その姿勢やよし。初志貫徹に向けて自らを励まそうとする。恐らく実習先の児童の言葉が耳に残っているからであろう。「先生、私の下のきょうだいの先生になってね。」などという声。かくも、新しい人は、実習生を化けさせる。

4. 報告書が完成した暁には、最大限それを活用するだけである。教員と学生が学びの共同体の一員として会に参加する。学生の学びの質を確認すると同時に、私自身は授業担当者として、組上に乗る気分である。

担当科目はどこまで有効であったか。教育史的な知見は求められなかったか。道徳の授業は首尾よくいったか。教育哲学の必要性は実感できたか。障害児教育の研究は実践の基礎になりえたか。遠慮なく、ご批評を。それはまた、新たな学びに向けての共同作業となる。集団討論や模擬授業、個人面接、集団面接での課題は、実習体験の徹底した学びの中から自分の言葉となって出てくる。面接官の心に響く。20日間の学びは省察次第でどこまでも深く、広く、大きくなる。

さらなる期待も明記しておきたい。例年、実習報告会後も徹底した学びを継続しようとする姿勢が生まれている。省察的实践家としての姿。班別の討論の成果のまとめと深化。流汗悟道。流した汗の分しか、人は学び得ない。身体に刻み込まれる学びというのは、汗とともにある。涙も、時には。実行委・実行委を支えた面々、原稿を作成し、印刷・綴じ込みに尽力された各位にお礼を。

5. 記録帳それ自体がひとつの作品。将来、教職に就けばむろんのこと、就かない場合でも、自分の生き方を問いつける貴重な資料となる。大事にしたい。学びの不足点は別途、学び始める、学友と交換して読みあい、磨きあう、ゼミ担当教員の指導を受ける、授業を通して課題を確認するなど、やることは多々。事前指導の際に説明した事後学習の内容と項目に即した事後学習を個人的に、集团的に行うこと。『文教教育』の「教師教育と教育実習」がひとつの参考になるはず。斎藤喜博の名前も校長先生の励ましの言辞にあった。実習指導教員から「学問」をすることを勧められた実習生もいる。教員のなすべきことは、教えることではない、学ぶことである、ということの証明。授業する力、子どもを理解する力、一人ひとりの子どもに合った力をつけるための指導力、学級を集団として高めていく力、人間同士として対話する力、などなど。実習報告会での質の高い学び合いが生まれますように。

6. 実習の事後学習はすべての授業の中で展開される。課題を常に意識して、解決のための手がかりをつかみたい。事後指導は実習Ⅱ・Ⅲの事後指導だけでなされるのではない。今、ここでの学びは明日の力。基礎学力をはじめ、自らの未熟さを痛感したという報告も少なくなかった。現実に向き合う機会が得られたことは最大の学び。学びの質を高めていくための第一歩。

今年度、(毎年度とも)教員採用試験に合格した者は、すべて徹底した学びをしてきたという。不合格になった者も、同様である。そこへ向けての原動力が何であったか。実習からの学びであり、徹底した対象化作業の成果である。続けたい。(以上、徳本達夫)

資料7 2011年度小学校教育実習報告会に寄せて(追加)(2011.12.1)

1. 実行委とその仲間が報告会の作業に取り組んでい

る。このような経験は「やったもん勝ち」。今後、いろいろな人と共同して取り組む上での支えになる。逃げなくなる。保護者になった時には、保護者会の世話(役員)に立候補するところまで行くのであろう。民主主義を足元から実践しているが故の行動。

2. 実行委とその仲間がその気になって動いているのは、実習生の報告書が「その気」にさせているからである。投げやりな報告書であれば、人の気がそがれる。やろうという気がおきない。とりあえず、その場しのぎをして非難されることを避けようとする。もったいないことながら、大なり小なり、そのようなことをあれこれ体験してきているだろう。負の学習として。

しかし、今回は「その気」があふれている。それだけ実習先の関係者(子ども・先生・保護者・地域)からの学びがあったからである。御礼の一環としての作業は順調。私の知っている学生も、彼女がこれまで書いたなかで最高・最大のものを出していた。これまた、それだけの学びがあったということ。うれしいこと。

なお、現時点ではすべての原稿に目通しできたわけではない。残念ながら今回は私の役得はない。今回は役得は実行委が味わっているはず。役得のなかで味わえる体験は貴重。その分、責任も感じるができる。よりよいものを生みだそうという気がより強くでくる。相乗効果。まもなくお手元に冊子が届く。

3. 冊子が届けば、すべてを差し置いて読みたくなるだろう。食べることも忘れて、寝ることも忘れて、他の課題レポートを書くことも後回しにして、…。

このような光景があちこちで生まれたら、実行委とその仲間は達成感があるだろう。仲間のことがこれまで以上に好きになるだろう。集団としての質が高まるだろう。就職試験に向けての雰囲気も高まるだろう。そのままの姿勢が最後まで続けば、卒業した暁にそれぞれが自分の就きたい職についているという、夢のようなことも実現しているだろう。「その気」になって動いた自分たちのことを誇りに思えるだろう。この体験を自分が出会う子どもにも伝えたい。また、そのようなことに取り組む子どもになってもらうための授業や学級づくりにも励むだろう。以下、「だろう」は続く。各自、「だろう」を続けられたい。

このことは、教員としても願っていることがら。その意味でも、実習報告会をどのようにするかは今後の学びの質を決める分岐点。まさしく **Turning Point**。A3方式に踏み切ったこと、様式を変えたこと、ともに分岐点。あの時に、ああしておけば、などという「たら、れば」の世界を生きるの面白くない。自分の人生。やらなかった後悔よりも、やった後の反省・改善のほうが建設的である。これが私の持論。

4. 次は、報告会。楽しみ。質の高い報告書を書いた、読んだ。議論の質は高くなる。相乗効果。他学年の学生も参加する。熱い議論と、確かな内容と、対等にや

り取りする姿勢。カンファレンスという世界。参加者がそれぞれの専門性、体験を持ち寄っての学び合い。各自の「人生の履歴」「学びの履歴」を総動員して語り合い、磨き合い、深め合い、広げ合い、以下、「あい」、「あい」、が続く。これが集団で学ぶことの醍醐味。省察の質は個人の場合よりは格段に優れてくるはず。そこに参加する教員によって、省察の質はさらに高まるはず。遠慮は不要。しっかりと質問を。学びの共同体の中では立場は対等。真理を探究する者として対等。「人生の履歴」「学びの履歴」に関しては、量は間違いなく学生よりはるかに多い教員。しかし、質に関してはどうか。素朴な問いを、体験が増えるにつれて、あるいは情性で忘れてしまっている部分も皆無ではないだろう。それを新鮮な感覚の学生から気づかせてもらおう。報告会に参加する上での楽しみのひとつ。20数年の人生にもかかわらず、「分かったふり」「訳知り顔」をすることはやめたい。生涯抱え続けてもよいような課題に出会っているはずだから。私事ながら、私も、実習のときに感じた課題を今なお追求し続けている。教育の営みは、永遠に「未完のプロジェクト」。教育の目的に「人格の完成をめざし」云々とあるのは、教育の条理・原理を踏まえた名言。生涯にわたって完成はない、それが人間という生き物の特徴。

いつの間にか、紙幅が尽きた。役得に感謝。

資料8 2011年度小学校教育実習報告書(2011. 12. 1完成・配布)を一読して(2011. 12. 4/7)

1. ついに一読。途中、往復6時間のバスの旅も含め。

12月3日(土)。4時30分起き。職場へ。山キャンの早朝登山を思い出す。県民の森の満天の星には及ばないが、可部の星空。先生に引率された幼教生計15名に混じっての出張。バス内ではひたすら冊子読み。帰路も同様。何とか車中で完読。

2. せっかくの大作。一読第一号でありたい、と思いつつ。時間・精力をかけて作成した作品と印刷・冊子作り。それだけの重い思いに応えたい。以下は一読した気づきの一端。

様式に沿って。1「実習校の概要と特色」それぞれの学校の教育課程はこの国の教育の基本的法制や時代や社会の要請に関わる共通性の部分と、各地域や児童の実態、保護者・教員の願い等を踏まえた独自性の部分とからなる。したがって、読み手に地域・児童の実態の概要と学校の教育目標とが分かるような資料でないと、全体像がつかめない。この項以後の取り組みは、すべて学校の教育目標に即したものと、教職員の共通理解の下、展開されている。また、教職員もその教育目標を自らの児童に対するモデルとして研修されているからである。8・21・34などは参考にしたい優れたもの。時代の変化に即応した学校独自のものもある。環境や学校図書館の活用等である(26・47・

48・51)。電子黒板等の導入もそのひとつ(36)。

2「学んだこと」(1)児童 上記の学校の教育目標を具現化しようとしている成果の一端が児童の姿である。児童の探究心や吸収力への着目(4)、仲間を支えあう思考力と行動力(8・28・47)。「有能な子ども」という子ども観。「市民としての子ども観」。

同時に課題の一端もそこに見える(3・31・40)。家庭環境に関わる児童の実態に直面した学生も(14・23)。個別具体的な状況に最適対応策を検討したい。知恵の出どころ。実習体験は課題の発見が肝心。かつ、課題解決のための取り組みがさらに重要。単なる評論家として実習するのではない。総合的実践的教育実践をめざす専門家としての実習体験なのだから。報告会ではこの点を期待。いずれ保護者になる可能性もある。他人事ではない。なお、児童からのサインが読み取れることが専門家の証(34・41)。児童の状況やことがらによっては即決することも必要(44)。

(2)教員の仕事に関する項は、実習Ⅶでの学びからどれほど深まったか。自己評価したい。「多忙さ」を再認識した学生と、あたかもはじめて知ったかのような学生と。実感としての違いか。教員同士の連携・情報の共有等に関しても同様。宿題の自己採点は児童の自立のための学力と結びつがゆえに有効(24)。学生相手の私は、再度点検しているが、自立に向けての学力の視点が学生に十分伝わっていないからか。

組織としての対応、チームとしての指導等は多くの学生が実感的に学んでいる(42・51他)。共通の専門的部分は前提として、個々の独自の専門性を高めつつ、補い合う関係が求められる。

(3)「集団での学びあい、高めあい」をめざす学校は、そのような見本としての教員であろうとする。そこでの実習生は自らも見本のひとりとなることが期待される。平素の生き方が問われる。

学習財は常に足元にある。「あらゆる機会」「あらゆる場所」を意識すればこそ(34)。

4. 授業実施後の学び ねらいやつけたい力を持った授業は筋の通った授業になるという、実感的な理解は貴重である(27)。学生の大部分が教材研究の必要性を実感している。終わりはないという実感や「鏡」という視点も(35・43・54)。よかった。模擬授業等でも強調し、かつそのような深い教材研究を求めてきた一人として安心した。小手先の、子どもを操作するような手法が生身の子ども相手に通用するはずはない。大学の模擬授業で学ぶことは、子ども役学生相手のやり取りではない。授業構想力であり、授業展開力である。そのための教材研究が最優先される。学力や基礎的教養等がものをいう。また、授業内容自体が学生自身の身体に刻まれているかどうかを確認すること。そのことに気づくための模擬授業である。この点からも徹底して自己評価・省察されたい。無論、私も。

生身の児童を前にした授業の基本形 (18)。点としての授業ではなく、繋げること (13)、実態に即することの大切さ。児童の実態理解は既習の「最近接発達理論」(ヴィゴツキー)にも合致している。振り返りと、そのための書くことの重要性和 (37・他)。

創意工夫は多々 (6・17・29)。いちいち挙げないが、共通する姿勢は原動力。児童に学ぶことの手応え、面白さを感じてほしいがゆえであり、文化を媒介にして学問や歴史、世界等につながる一員になることへの願いからである。ここを欠いては生まれる由もない。どれだけ時間・精力をかけるか。この一点。

授業は教員だけで作るものではない。このことの実感的気づきは大事だが、そのような授業観を持っていなかったことについての省察は大切。授業の中で展開されることは、知識伝達だけではない。それだけだと、学校における集団での学びの時空は不要。学校に集うそれぞれの人生の履歴・経験の総体が授業に現れる。深い授業であればこそ、児童の、また、教員の内面部分がさらに明らかになる。ソクラテス流に言えば「吟味」の世界。紛い物を捨てて、より本質的なところを追求する。この過程で重たい荷物を抱え込まれていた児童は楽になる。金森俊朗学級の実践。苦しかった(苦しい)体験が問わず語りに語られ、受け止められ、仲間と共有しつつ、課題解決に向けて学び続ける時空となる。これが自己や他者との対話的な営みが成り立つすぐれた授業例。学びの原初型 (32)。学校の全教育活動の中で取り組むべきことがら (38)。

その意味からすれば、教師の独り相撲は質の高さは望めない。ここでいう「独り相撲」とは、学び手の実態を無視した授業ということであって、形だけにとらわれることは誤り。児童が発言していても、根無し草的な発言が飛び交う授業は、彼らの「独り相撲」。授業の目的、ひいては教育の目的は、教育基本法のエデュ目的のとおり。ここに向けて、すべての教育的営為は存在する。そのための学校であり、教員であり、児童である。それゆえ、授業では児童の参加は前提事項。児童の声(言葉にならない声を生かすことはさらに重要)を生かすことによって授業が膨らみ、児童の主体性も発揮される。授業は学校教育の真髄。中核。(ゼミや30人授業はともかく、私の全体授業はこの辺りが不足。間接的な生かし方でしかない。課題。)

上記には「声の生かし方」と記した。学生がいう、拾い方ではない。授業の骨格、全体構想がつかめていない授業では、脱線する。授業の目的意識が明確になると、児童の声は拾える。生かせる。生かせるから拾う (1・30)。取捨選択する力量が前提 (34他)。「本音が出すぎて、脱線」という事例も (40)。だが、「脱線」なのか。なお、児童の前で自らの弱さが出せなかったという、自分の赤裸々な反省・省察が書けることは見事。将来に繋がる。教師という仕事は、徹底的

に学ぶことであり、その成果の一端が授業の中でにじみ出るといふ地味な仕事。感化力がものをいう世界。

分らないことを分かろうとする、分かったという体験が授業の中で授業構想力・展開力に繋がる。算数の計算が解けるということは、分かるということを保ずしも前提としない。授業のすべてにおいて哲学的な視点が欠かせない理由であり、その一端は指導要領に概要的に記載してある。

5. 真似たい指導法 自分の中に内的課題があるがゆえ、優れた授業者の技を盗もうとする。職人の世界の学び。手取り足取りして教えてくれる技は一定以上のものではあるが、深い部分は学び手が盗むしかない (49)。宝の山を活用できるかどうか。以下は学生が推薦する一例。隠れた宝は多々あるはず。本学にもあるはず。教師自身がわざと間違える (2・12) 身近なことに置き換えた提示の方法 (13)、短い導入で意欲を引き出す (20)、OHP の活用 (21)、身体を使った授業 (22)、「心情グラフカード」という手法 (39)、振り返りのための映像記録化 (27)、要点を絞った発表 (31)、臨機応変な対応 (33)、学びの定着のための書く作業 (45)、「はさみ読み」(50) 等々。これらの基本原則を踏まえて集約したい。

6. 今後の課題 (1) 個人の課題 自己課題の内容は実習Ⅶの時点からどこまで質が上がったか。具体的になったか。自己評価したい。他と比べるのではない。1年前の自分がどこまで更新できたかという物差しからの評価である。伸びしろがあった、それが大きかった学生は、ともに天晴れ。引き続きの自己更新を。この営みは初志貫徹まで続く。ここでいう「初志貫徹」はとりあえずは、採用されることだが、合格は初志貫徹の一里塚にすぎない。教育の営みは永遠に「未完のプロジェクト」。教育の目的に「人格の完成をめざし」云々とあるのは、教育の条理・原理を踏まえた名言。生涯にわたって完成はない、それが人間という生き物の特徴。常にいつていること。新たなことを追加するならば、歴史意識・哲学感覚を持った生き物としての宿命。人は、どこから来たか。どこにいるか。どこへ行くか。なぜ、そうか。へなちょこの私も同様、蝸牛の歩みながら自己更新中。「人生の履歴」「学びの履歴」という視点から捉えるからこそ、1日でも長く生きただけ自己更新。この営みは棺桶に入るまで続く。お互いに天寿を全うしたいもの。「常に自分の意見を持っている人」(16)とは上記の生き方をすれば、自然にそうなる。生成する。

指導観の転換も。指揮者としてのそれ (46) は大田も強調している。児童相互の学びあい (10)、個に応じた指導 (52) は、大村はまの実践に繋がる。児童の反応を予想することの重要性の再認識 (15)、間違いから学ぶ授業づくり (19)、「役者」という観点を強調された学生も少なくない。当の役者はどう感じるだろう

うか。教員に最も必要なのは、学者的素養ではないか。過去の思想家たちの教員像を振り返ってみたい。

(2) 教育課題は社会全体で解決すべきという発想は重要(4・5・8・11・22他)。少人数学級の実施(42)、「すべてが仮親になる」(7)、「地域の一員としての自覚」(9・25)も。課題の多様化と、それに応じた協力体制も(18)。そのような仕組みを作るためにも教育政策に関する意識を高めることも大事になる。児童自身も市民として参加する。子どもの権利条約の意見表権を子ども自身のものにするという視点が必要になる。生徒指導の原則(48)。学力差への対応(49)も、教育の目的に関する合意があれば実施可能。東日本大震災支援の実践も(53)。改正教育基本法(2006年)に関する教育学的観点からの理解も必要だろう。

(今回は、止めようと思いつつ、またやってしまった。一読後、簡単な気づきを認めようと、複数の学生の報告書に触れたばかりに、全員分を記すことになった。このビヨウキが蔓延することを願っている。)

7. 担当授業に関する応答(次回)(以上、徳本達夫)

(2) 班討議の対象化作業 自己の体験の発信と受信は次元を高めてより質の高い学びへといたるための路程である。ここがどこまで具体化できるか。各自の学びの履歴が顕わになる。教員の授業の質も然りである。この部分が報告会の最も大事な部分であろう(資料9)。

資料9 2011年度小学校教育実習報告会班討議振り返り報告書(2012.1.26配布)を一読して(2012.2.14)

0. お疲れ様 実行委員各位、参加学生各位には遅れたことをお詫びする。教員も1年の中でせわしいなかでの作業であった。学生も同様であったはず。遅れた分、中味のある私記になっているかどうか。満点を取るつもりはないが、期限切れの満点はお笑いにもならない。試験週間が一段落した。お詫び方々の報告。

1. 学びの対象化作業を積み重ねる 昨年末、実習報告会は3回実施された。終了後、当然のこととはいえ、報告会での学びをさらに総括する動きが具体化した。専門家というものがなすべき絶えざる対象化作業に取り組んだことは学びの質をさらに高めたはず。ここでの学びの質は、全員対象の授業を担当していない私にとっては、確認できないが、ゼミ生のレポートや日々のやり取りのなかで相当の質的向上が見られることを実感している。更新し続ける学生の姿は美しい。

2. 各種指導法 学びたい、取り入れたい各種指導法が紹介されていた。そのような優れた創意工夫に着目した学びはよし。さらにその上を考えたい。そのような創意工夫がどのようにして生まれたのか。技術面

にのみ着目したのでは見えてこない。どのような子どもの実態を前に、どのようにして人びとを繋ぐ文化を伝えようとされたか。技術はこの苦闘から生まれる。この部分を差し置いての技術は子ども操作のそれか。人類と民族が残した文化を伝達・発展させるための意図的な機関が学校である。そのための工夫であって、それ以外ではない。

最良の指導技術とは、何もしないことかもしれない。子ども自身が個人で、仲間で、教員も巻き込んで課題に徹底的に取り組む。ここにはどのような技術があるだろうか。あるとすれば、学びを進化させる、広げるためのそれ。

3. 教員の領分と子どもの領分 多くの学生は言う。「興味・関心をわかせ、学びたいと思う気持ちにさせること」をめざしたい、と。自分自身の学びを振り返ってみたい。興味・関心は外からわかせてもらったのか。学びたいと思う気持ちに他からさせてもらったのか。そうではないだろう。学ぶという動詞は、自動詞であって、他動詞ではない。分かることの喜びは内からくる。自分の身体の内側から来る。この感覚は生まれて以来、味わってきたことであろう。

この本来の姿に反する形で賞罰を用いた外発的な動機付けはある。内発的な動きが生じないからのこと。この方式でいくと、賞罰は度が過ぎていくばかりである。なぜゆえに、内発的な動きが生じないか。ここを考えるほうが早道。何のための学習か。子どもが1度は口にする。学びの手応えを感じているときには発しない言葉。納得する学びを続ける子どもは、このような問いは発しない。人の足を引っ張ることもない。子どもは自分の探求すべき事柄に向かって、あるいは仲間と共同でことを進めていく。共同性であり、協働性である。

振り返りながら、自分の学びの質を実際生活に即して確かめる。省察性ある学びである。一人で取り組んだ時には見えなかった事柄が、仲間とのやり取りのなかでより深く見えてくる。同僚性も実感的に学ぶ。

興味・関心がわくこと、学びたいと思うこと、さらにそれらの結果として分かることは子どもの領分である。「学んだことを公的に活かさないのは失礼だ」という、卒業前の小学6年生が決意する(新聞記事)。学びは私的・個的であり、かつ公的である。私的・個的次元に止まる学びは次元が低い学びである。点取りのなお勉強、賞罰によるそれ、などである。

4. 自問自答を積み重ねる 「子どもに何を伝えたいのか考えていきたい」という。この問いを抱えた時点で自答する。それを文字化する。後日、振り返る機会が来る。日常的にこの問いを抱えていれば、自ずと地頭の質が更新される。他者と交流する原動力になる。したがって、この時点で自答が書けないことが今後の課題ではなく、今の課題となる。課題は常に今の問い

への答えであり、今後である。今前とは言わない。

課題は行為の後から生まれる。自問自答を今、行う。この自答の後から、今後の課題が生まれる。今、自答しなければ、今後の課題はいつまでたっても、「子どもに何を伝えたいのか考えていきたい」という問いのままである。具体性が生まれない。正解を求めているのではない。自分の現時点での最大限の自答を試みる。それが応答である。仮に肯定的な自答が生まれない場合は、反対の「何を伝えたくないのか」を考え、それを自答する。たとえばさやかであっても文字化する。

5. 特別支援学校に関して 「特別支援学校では個に応じたオーダーメイドの指導ができるが、通常学級の場合にはできない」的な捉え方があった。しかし、いずれの学校形態のもとで学ぼうとも、個に応じたオーダーメイドの指導は前提である。「ひとしく」「その能力に応じた」の教育基本法の原則は教育の条理・原理である。「あなたと私の関係」をどこまで質の高い時空として保障できるか。少人数ゆえか。多数であっても可能か。人数の問題だけではない。どのような人間関係を創造するか。一人ひとりが「人格の完成をめざし」「平和で民主的な国家及び社会の形成者」になり続ける学びをするなかでは、個が生き、集団が生きる時空が生まれる。個の物語は、集団の物語へと発展する。集団に埋没する個ではない。集団の質を高める個である。インクルーシブ教育が国際的な潮流であることは理解されただろう。個別指導計画、総合的な個別教育支援計画はすべての子どもにとって必要なこと。

多様な体験の必要性に気がついたことは大事なこと。多種多様な子どもがいる。みんな違っているのだから。違っている子どもが集うから、学校・学級という組織の意味がある。ただし、担任の集団観・発達観・人間観・子ども観による。これらの価値観は、学びがどこへ向けての作業であるかという問いを離れてはならない。大田の言う、個体保存と種の持続に向けての営みという哲学が根底におかれることが肝心である。

どのようにしてそれを具体化するか。直接体験は不可欠である。しかし、時間は限られている。過去の人、離れている人とは出会えない。凝縮した形で学ぶには時間が足りない。間接的な方法としての読みがある。映画、絵画、芸術作品等への出会いも欠かせない。

6. 考えながら行動する 対象化作業とは体験を哲学することでもある。実践は考えながら行動するという離れ業をする行為にほかならない。子どもの最善の利益を保障するという極めて公共性の高い教育という営みをするのだから、質の高い考えに裏打ちされたしなやかな実践を求められるのは当然のことであろう。

幾多の体験を重ね、それを対象化する作業を徹底して行うことを通して、血肉化した経験となる。逆に、いかなる体験を重ねようとも、対象化する作業なしに

は、自らの経験とはなりえない。対象化作業の必要性を自覚させ、対象化作業の深化を助ける教員側の関わりが大事になる。対象化する時空の保障である。

対象化作業の現場に立ち会う時に感じることは、対象化する体験はより豊かなであれば、より深い、広い対象化作業が可能になるということである。体験を深い部分で感受できる学生の器の形成に教員としてどこまで寄与できたか。

7. 授業者の身体 子どもが言語を含む身体全体で発する情報を教員が感受しながら、子どもと教員とが応答を繰り返す中で質の高い学びが展開される。授業者の身体が時代や社会の鏡としての子どもの身体理解に敏感に反応しなければ、生身であることの意義は薄れる。身体という生身を用いての受信と発信との交流が間違になされるには、授業を行う教員の身体に自覚的でなければならない。鳥山敏子の名著『からだが変わる 授業が変わる』(晩成書房、1986年)の通り。教師の身体が変わることなしには、授業は変わらない。鈍感な身体では子どもの身体が感受できない。子どもの痛みや辛さの発信の元になっている時代や社会の動静を聴くことができない。「聴くことの教育学」の視点は学ぶべき原則である(小田豊・榎沢良彦編『新しい時代の幼児教育』有斐閣、2002年、175頁)。フレイレの言う対話的学びである(加藤繁美『対話と保育実践のフーガ』(ひとなる書房、2009年)。

8. 思考停止を超える 実習生のみならず、現場の多忙さはつとに指摘されてきた。教育の世界においても、「改革」という名の矢継ぎ早の政策は、静かに動静に耳を傾けることを許さない結果となっている。いきおい思考停止を生む。沈黙思考とは対照的な姿である。このような状況の下では、指示されたことをいかに的確にこなすかという点に傾斜しがちになる。思考停止は全体主義を生む土壌になりかねない。多忙さの中でこそ、本質的な視点からの実践が要請される。

授業を行う教員の身体がどこを向いているか。眼前の仕事は、過去・現在・未来をつなぐ仕事の一環である。未来とは、徹底的に現在のことであり、徹底的に足元のことである。ここを大事にすることが未来を築く。身体性の部分は、何人も侵すことは出来ない。

模擬授業の段階では学生の関心は、授業の技術面に集中する。対人援助職ゆえ、理屈では役に立たない。確かな専門的な知識を踏まえた技術でなければ、援助にもならない。身体性を大事にする必要性はここにもある。教育という対人援助職の特徴は、集団への関わりを通してのそれでもある。集団への対応という面での身体性も磨かなければならない。子どもと子どもとを結びつける技術である。教員自身も学校という組織の一員としての業務を遂行する。この国の義務教育学校の教員の卓越性である、同僚性や協働性は日頃の教員同士の関わりから生まれる。ここを学びたい。

他者理解を仕事が成立する前提条件とする教員にとって、相手よりも器が小さいということでは話にならない。授業は機械的な文化伝達行為ではない。生身の人間による文化伝達を超える営みとしての授業である。子どもの最善の利益保証の実現という観点からすれば、子どもの実態の中に時代や社会の課題を発見し、その課題解決への執念を引き起こすはずである。これが仕事の原動力である。現実への悲しみや怒りという感受性を有するがゆえに教育実践への限らない馬力が生まれる。豊かな感受性を磨き続けることが教員の人間的修養に繋がる。今回の実習体験での学びを通して、自己理解が深まったはずである。自己理解と他者理解との往還を続けることが自他を育てる。(一部、「教師教育と教育実習」(8)に掲載したものの改訂)

4. 教育学ゼミの学びと実習報告の質

(1) 教育学ゼミでの学び

資料10 教育学ゼミでの学び

教育学ゼミでは他の各教科ゼミで実施されている模擬授業の学習は特段、意識してこなかった。授業実践の土台部分を追及しているためである。ただし、ゼミ生から要求があれば、実施する。今回、2名が教材の活用として、優れた絵本を用いた指導案を作成した。実際には配属学年が異なったために活用されなかったものの、学びの成果は出た。いかなる実態の子どもに、いかなる資料を用いて、どんな展開の授業をしたいのか。そのような願いを持っている自分はその主題をどう生きてきたのか。こうした視点を欠いた授業は借り物である。心に届かないだろう。自分の内部に必然性を抱く主題で卒業論文を書くという作業と共通する。

学ぶとは、一回限りの人生をよりよく生きるための営みである。最終的には新しい自己を創造する過程である。学びの質は、所有知識の量で量るのではない。「学びの味わいの深さ」(『教育学をつかむ』有斐閣、2009年)によってである。さらに、学びの質を評価するには、「真正の評価」という尺度が必要となる。学んだことが実際生活にどれだけ活用できるかである。学びを他の教科や実生活に生かせるかどうかという観点から学力の質を捉える。「生活と教育を結ぶ」「科学と教育を結ぶ」発想である(田嶋一・中野新之祐・須田須美子巫女・狩野浩二『やさしい教育原理』(新版補訂版)有斐閣、2011年)。「あらゆる機会に」「あらゆる場所」において「実際に生活に即した」教育の必要性を謳っていたのは、2006年の改訂で削除された旧教育基本法の第2条「教育の方針」条項であった。

授業とは、学ぶことの本質を実感する上で最適な教材・資料と子どもを出会わせることである。授業者がどのような文化と出会ってきたか。教材開発の重要性はここにある。子どもの中に質の高い学びを誘発するような教材開発は、教員の仕事の最たるものである。

カリキュラム開発である。教職をめざす学生が与えられた教材をいかに教えるかという点に学びを傾斜させることは、専門職としての教職を貶めかねない。(以上、徳本達夫)

資料11 教育学演習Ⅱ 2009後期付録—専修・コース見学会に寄せて—(20091127/20091204)

1. 専修・コースを選ぶ 恒例の行事。大学を選ぶ、学部を選ぶことと同じか、それ以上の緊張感か。あるいは、安堵感か。いずれも、将来の仕事との繋がりがより鮮明になるから生まれる感情。大事にしたい。

だが、ここで足を止めて考えてみたい。何業をわれは為そうとするのか。それはなぜか。この点の再確認作業である。500字以上、場合によっては1000字で持って語ることでできるものが自分の中にあるかどうか。思いが深い人は、自分の言葉で語ることができる。(聞く側が話す価値がある相手であると話し手に思われていることが前提ではある。)多くを語るといっても、多弁を弄せよというのでは断じてない。思いのたけを語るには、それなりの文字数、時間が必要になるということ。

思いのたけを語るということは、徹底して自分の思いを問い返せということ。専修・コースを選ぶに当たって自分のめざす教員像がどれだけ具体的であるか。実感を持って語れるか。具体的であるから実際に動き出せる。抽象的であるうちは、動きようがない。抽象的であるうちは、自分で問い返したい。手がかりがつかめてくる。具体的になる。思いも膨らむ。

2. 自分の思いを語る 自分の思いを語るという作業は個人的にすることであると同時に、誰かに聞いてもらう作業でもある。お互いが語り手・聞き手になることによって、仮に同じ業界を目指しているとしても語り手の数だけの動機や思いがある。当然、共通点だけではなく、違いも見えてくる。そこから一人ひとりの思いや考えがより広がり、より深くなる。学びは基本的に個人的作業であり、かつ集団的な作業。

個人で考えているときの「点」、仲間と語り合うときの「線」、より広く多種と絡めていくときの「面」、それらに加えて、過去や未来世代とのつながりさえも意識するときの「立体」。人は、自分の内部により多くの、より多様な他者を住ませるようになった分だけ、人間的に豊かになる。器の広がり。その分、多くの他者がさらに自分の内部に入ってくる。線的な向上である。歴史上の一つ一つの出来事が、点であるうちは、流れにならない。点と点がつながってくると、少しずつ流れてくる。一つひとつの点の背後にいる人びとのことが見えてくると、立体に近づく。歴史を学ぶことの醍醐味もここにある。時代や社会と格闘した歴史上の人物は、いずれも時代の先を生きていた人。だから、いろいろと格闘した。質の高い人間。(現時

点でも、時代や社会と格闘している人はそのような、質の高い人間である。そのような人の輪の中に入れるかどうか。せめて、足を引っ張ることだけはやめたい。)

3. 対人援助職 初教の学生は基本的に教職志望者(より広い意味での)。この点で共通の土俵に立っている。対人援助職である教職が持つ魅力と畏れは、教職という世界に特有の両面的なことがら。専門性が問われるということの意味。医者は、いのちが大事であるがゆえに、専門性を徹底して問われる。人がいいだけでは困る。教職も同じ。いのちを持つ相手に対する援助、すなわち、一人ひとりが自分の持ついのちの大事さにさらに磨きをかけて、他者とさらに学びあい、支えあい、磨きあい、教えあい、励ましあい、育ちあい、、、あい、あい。(合いとは相互であるということの証。一人では合いは生まれえない。愛も。会いも。)を助けることが教職の本意。そのような一人ひとりの世界の広がり、深まりに向けてのお手伝いをするのが教職。だから医者と同じく、専門性を徹底して問われる。教職に携わる人間として、人がいいだけでは、医者と同様に、困る。医者よりは実害がないかもしれない。場合によっては、医療行為の失敗の結果が比較的早く現れる医者に比べて、教職の場合は、かなりの時間をかけてその成果(正の成果もあれば、負の成果もある。場合によっては、教育ミスという、医療ミスに匹敵する状態)を生み出す。教育の歴史を紐解けば、この辺りのことは見えてくる。その意味でも、教職にあることの恍惚と不安の二つ、われにありの世界か。

4. 共通の土俵 幸い、本学科は上記のような共通の土俵に立っている。したがってどの専修・コースであれ、大丈夫。そのことを前提にすれば、気が楽になる。

以下は決め手のいくつか。どれだけの出会いがあるか。どれだけの伸びがあるか。この点は先輩の生身の姿を通して実感することができる。2年生、3年生、4年生。それぞれの経験の総体分の学びをしている先輩である。しかと学びたい。それはまた、一年生自身が本学に入学して半年。どのような体験や学びが自分を育てたかを振り返ることによって明らかになる。甘い、噛みやすい食材・料理は人を育てない。辛さ・渋さ・苦さ・甘さも含めた深い味わい。健康な胃にふさわしい噛みごたえのある食材・料理が人を育てる。

自らを高めることのできる人だけが、人を高めるお手伝いができる。逆の人を反面教師という。あまり勧められる生き方ではない。それぞれが何業を為しつつあるか。より多くの先輩を知ることによって、このことを実感として確かめることができる。そのための見学会。有効に活用されますように。

例えば、『文教教育』に3年次後期の実習のまとめを5000字程度で書く。自らの学びを徹底して振り返る作業。専門性を高めようという自覚があつてのこと。

卒論の中間発表も、同じ。3年生の実習の報告会での内容も、同じ。例えば、教育史での学びが実際の実習にどう生きているかを確認し、学びの質を高めて下さい。授業における教員の生身の姿を通して、教員の何業を確かめることも併せて。(以上、徳本達夫)

(2) 学生の実習報告書(資料ABC)

以下は、学生の実習報告書である(順不同)。各自の報告書をさらに深める作業は卒業論文へと連続する。観察実習体験の学びを踏まえた上で目標を設定した分、達成目標がより高く具体的にになった。(二年前期に1週間(5日間)小学校での観察実習を行う。毎日、観察実習後は各宿所で学びの交流を行い、個人の実習記録を作成する。5日間の実習終了後は、各自A3版一枚の実習報告書を作成した。文字数にして4000字以上はある。報告書を元に、学内で実習校と学年とを横断的に分けて、学びの交流と深化を図った。)かくして、学びの継続性と発展性が実感されたであろう。課題提起に関しては、演習の中でやり取りしてきたが、関連箇所で言及する。

資料A

教育実習の概要 児童数495名。配属第2学年。学級児童数32名(男児13名、女児19名)。実施授業計9時間(国語3、算数4、音楽1、図工1)。

1. 実習の目標

実習前、「何のために教師になるのか」と問われ、明確な答えを見つけれない自分がいた。子どもが好きだから、という理由で選んだ教師の道。子ども達に対する様々な思いはあるのだが、それを具体的な形や言葉にして表現することができないままだった。このままではいけないと思い、子ども達との関わりの中で、一番大切にしたいと決めたものがある。それは、「子どもの心に寄り添う」こと。子ども達がどんなことを思い、考えているのか、どのように学び合い、成長し合っていくのか、子ども達としっかりと向き合い、学びたい。子ども達にとっての支えになれるような存在になりたい。子ども達は、一人ひとりがかけがえない存在である。そんな子ども達一人ひとりの存在を受けとめ、ありのままをまるごと受け入れたい。

実習の目標は三つ。①子どもについての理解を深める。共に学び、共に遊び、共に過ごすことで、子ども達の実態を知りたい。そして、一人ひとりの考え方や感じ方が違うので、広い視野を持って、子どもの視点から物事を考えられるようにしたい。②教師の子どもへの関わり方。子ども達がいきいきと過ごすために、

教師がどのように関わっているのか。どのような発問をすれば子ども達がいそいそ学べるか、心を揺さぶる学びや体験をすることができるのか。③授業力の向上。子ども達の実態に即した授業を作りたい。自らの学びや経験を通して、子ども達に伝えたいことも、言葉を選んでしっかりと考えて授業に取り入れたい。そして、子どもの心に寄り添うことで、子ども達から多くのことを学び、自分の成長へと繋げていきたい。

2. 実施授業

初めて子ども達の前で行う授業。今でも覚えている。大きな緊張と不安を抱えながら、挑んだ。子ども達を前にすると、まっすぐにきらきらしている目がこちらを向いていて、その期待に応えないと、という思いにかられる。私にとっては緊張でいっぱいの初めての授業でも、子どもにとっては大切な授業の1時間。無駄にはできない。一つひとつの瞬間、発言、全てを大切にしたい。2週間の観察を行い、子ども達の様子を見ながら担任と相談し、9時間の授業を担当した。

授業の難しさを痛感した。何をどのように子ども達に伝えたいか。どうすれば子ども達の心を揺さぶる授業をすることができるか。教師が、日々子ども達のことを思い、思考を凝らして工夫を重ねて授業を考えていることを実感した。そして、その授業を当事者である子ども達と共に、一つの授業として作り上げていくことの素晴らしさも感じた。また、支援を必要とする児童のためにも視覚的支援の教材を多く取り入れて掲示したり、子ども達の発言を多く拾って、子ども主体の授業作りをするように心がけたりして、授業を行うことができた。緊張はしていたものの、子ども達の前では緊張を表に出すこともなく、落ち着いた様子で教壇に立つことができた。

2回目の実施授業のかけざんの導入では、数のまとまりを意識させてブロックを使いながら考えさせた。「わかった!」「はい!」と勢いよく手を挙げてくれる子ども達。しかし、かけざんを知っている子と知らない子の差があり、みんなで確かめながら数のまとまりをつくっていく授業展開は、子ども達にとってつまらないものになってしまったかもしれない。ブロックを使ったため、動作を指示するたびに子ども達の集中力が切れる。一度ざわついた子ども達の集中をぐっと掴むことのできる技術は、まだ持っていない。授業をしながら、「やらなくちゃ」「理解させなきゃ」と焦ってばかりいた。もっと子ども達自身が発見し、気づいたものを理解につなげられる授業ができたならよかった、と反省している。自分が思い描いていた、わくわくした授業を自分自身でつぶしてしまっていた。「こんな風にしたい!」想像はできるのだが、実際に自分が行うとなると難しい。「子ども達のために」その思いを、もっと行動に変えて授業に出していけばよかった。反省と改善を積み重ね、少しずつではあるが、子ども達

と共に授業をつくっていった。また、子ども達への発問や声かけは、回を重ねていくうちに、見本的なものから、子どもの実態に即したものへと変えていった。例えば「～やってみよう。」という声かけで、全員が理解して行動に移したり問題を解き始めたりできるわけではない。思っていた以上に、子ども達は、細かいところに疑問を感じたり、話を理解できていなかったりして驚かされることが度々あった。そのような場面で、子ども達の疑問に答えたり支援になるような対応や声かけを行ったりすることができるように、少しずつだが、自分の中で変化が見られた。そんな時に、子どもから「先生の授業、楽しみにしてるよ!」。この言葉が、すごく嬉しかった。それだけで頑張れる。この子達のために、最大限の力を尽くそうと思えた。

毎時間、子ども達の発言を多く取り入れたいという思いから、一人ひとりの発言に反応して拾っていくことで、子ども達が発言しやすい環境を作ることができていた。しかし、本時の学習には必要のない発言にまで反応したことで、子ども達の集中が逸れ、学習の軸が少しぶれてしまった。校長先生から、「子ども達の発言を拾うのは良いけれど、取捨選択をしなければいけない」と指導して頂いた。発言に反応することは大切であり、発言を拾ってもらうことは子ども達にとっては嬉しいことだが、時には流すことも必要である。授業に関係のない発言まで拾っていると、学習の軸がぶれる。少し話が逸れてしまっても、きちんと元に戻ってこられるような学習の軸を、教師がしっかりと持っていなければならない。そのためには、授業の骨格を意識した展開が大切だと学んだ。その骨格を作るためにも、教師の徹底的な教材研究が必要である。

授業を行うたびに、自分の教材研究の甘さを感じた。「もっとこうすればよかった」子ども達から学ぶことも多々ある。一つひとつの発問も、もっと子ども達に簡潔に、分かりやすく伝えるにはどうすればよかったのか。時間配分も適切だったのか。全ては「子どものために」。自分で決めたこと。手を抜くことなく、しっかりと考え、徹底的に行っていきたい。改善すべき点をきちんと心に留め、次につなげるように学んでいきたい。

3. 子どもの心に寄り添うこと

この実習で一番大切にしていた「子どもの心に寄り添うこと」。このことの難しさ、大切さを痛感する出会いがあった。配属学級には、特別支援学級に通う児童、支援を必要とする児童が何人かいた。その中には、自分の感情を上手くコントロールすることができずに泣いてしまったり、自分の思いを相手に伝えることができなかったり、落ち着きがなく集中することが難しい等と、さまざまな個性を持つ子ども達がいた。この子ども達に会い、どのように向き合えばいいのか悩み、迷った。不器用だったかもしれないけれど、私は

一か月間この子ども達に必死に向き合った。児童A(女児)は、自分の気持ちを上手くコントロールすることが難しい。感情が高ぶったときには思いが伝えられず泣いてしまうことや気持ちがのらないときには、教室に帰ってこないことが何度あった。教室に帰ってこないときには、Aのとこへ行き、話を聞いた。初めの頃は、どのように接すればいいのかわからなかった。「どうしたの?」この一言しか声をかけることができなかった。「どうすればこの子の心に寄り添うことができるのか」、試行錯誤の日々だった。担任に話を聞いたり休み時間に一緒に過ごしたりするうちに、少しずつではあるがAが心を開いてくれているのではないかと感じるようになった。以前のように教室に帰ってこないAのところへ行くと、Aから「あのね…」と自分の思いを話してくれるようになった。抱っこしたり手をつないだりして教室まで帰ることが何度もあった。この子は安心感を求めている。そう感じた。Aだけではない、他の子ども達も同じである。親に、家族に、友達に、先生に、対象は違っても、みんなどこかで誰かに安心感を求めているのだと感じた。子ども達の心のどこかで、少しでも支えになれるように接していきたいと思った。

音楽の実習授業で、鍵盤ハーモニカの練習を行った時、Aが他の子ども達と同じタイミングで吹き始めることができず、泣き出しそうになった。ここで泣いてしまったのは、この授業が悲しい記憶となりAの心に残ってしまう。それは避けたいと思い、私はAに「みんなが吹いた後に吹いてみようね。」と声をかけて、落ち着かせた。そして、子ども達にAが吹けなかったことを説明し、「Aちゃんが吹くから、みんなは歌を歌ってあげてね。」と声をかけた。すると、子ども達から「いいよ!」「Aちゃんががんばれ!」という嬉しい言葉が返ってきて、Aは無事に一人で吹ききることができた。他の曲でも、Aが泣きそうになる場面がいくつかあったのだが、毎回声をかけ褒めることで気持ちを保たせたり、Aだけで演奏したりすることで、涙目になりながらも泣かずに授業に参加することができた。それができたのは、周りの子ども達がAを受け入れ、待ってあげていたからだ。このような場面は、実習中に何度も見られた。この学級の子ども達が、その都度、Aを認め、支えあい、受け入れている姿がある。これは、Aに対してだけではない。他の子ども達に対しても同じであった。私は子ども達から、ありのままをまるごと受け入れることの大切さを学んだ。この学級の子ども達には、ちゃんと居場所がある。限られた子だけではない、一人ひとりに居場所があり、その中で共に成長していくことができている。この子ども達の質の高さに感動した。また、そのような学びをする子ども達を育てている、担任の指導力のすばらしさを強く感じた。この学級の児童は、1年生の時から持ち

上がりであるが、担任は入れ替わりがあり、今の担任は2学年からこの学級を受けもった。子ども達と先生の雰囲気はとても良いもので、たった半年で築いた関係には見えなかった。それだけ子ども達の心にしっかりと寄り添っていたのだと感じた。この関係をみて、子ども達には心の拠り所が必要だということを強く感じた。子ども同士の中でももちろん必要だが、教師が子ども達一人ひとりをしっかりと観察し、向き合って話し合うこと、「ちゃんと見ているよ」と見守っていることを伝え、安心感を与えることが必要不可欠だと考えた。

また、担任の授業は教科によって、なぞり授業のものが多かった。子ども達の思考力を伸ばすために、一人ひとりがしっかりと考えることのできる時間を設け、ノートに書いて発表するような形式とは異なる。なぜ、なぞり授業を行っているのか、と疑問に感じた。先生は、子ども達の考えを聞いたうえで、拡大したワークシートに答えを書いたり、拡大した教科書のコピーを見ながら授業を展開したりという形式で行っていた。この形式を取り入れている理由は、支援を必要とする児童が混乱しないように配慮して行っている、ということだった。もし、子ども達が各自のノートに思いを書く授業形式だったら、何を書いていいのかわからなくなってしまう混乱させることになってしまうかもしれない。それを避け、落ち着いて授業に参加できるようにするためにも、教科によってはなぞり授業を行っていた。このように子どもの実態を把握したうえで、子ども達への支援・配慮を行うことの大切さを学んだ。また、先生の子ども達への接し方から、子ども達を「待つ」ことの大切さも強く感じた。どんなときでも、子ども達が思いや考え、感情を伝えられるように「待つ」こと。自分が焦って子ども達を焦らさないこと。子ども達の支えになれるよう、広い心を持って待つことを学んだ。

4. 本物に出逢うということ

子ども達を「本物」と出逢わせる指導はなかなか難しい。教師がどれだけ「子ども達のために」と思って動けるかが試されていると感じる。私が小学生の時には、生活科の時間に学区内の川に出かけてメダカやエビを捕って教室で飼育したり、算数科の距離の勉強をするときに実際の距離をみんなで歩いたりした経験がある。しかし、近年の社会の様子から、子ども達を学校外に連れて行き指導をする1つの機会がなくなっているという現状がある。その中で、どれだけ子ども達に本物と出逢わせることができるか。本物と出逢うと子ども達は、刺激を受ける。その経験は、身体に刻み込まれる学びになる。

観察授業で、4学年の国語「ごんぎつね」を見せていただいた。授業が進んでいくにつれて、担任が黒板全体に物語の情景を書き込んでいく。見ていて圧倒さ

れた。文字が並んでいただけの黒板が、先生の手により、一気に物語の世界へと変わっていった。情景を書き込むことで、教科書にある絵と文だけでは想像ができないものを、具体化して、視覚的に子ども達に提示していた。そうすることで、子ども達が物語の世界を想像し、物語に入っていくやうに支援をしていた。また、子ども達が知らない言葉や物は、写真を見せながら説明したり、子ども達自身に調べさせたりすることで、自分の身体に刻み込まれる学びになっていたのではないか。本物のしだの葉を持ってきて子ども達に見せたり、黒板に貼ってみたりと、子ども達の「知りたい」意欲をかき立てるような授業づくりをされていた。子ども達は、とても意欲的に授業に参加しており、先生が与える授業ではなく、子ども達が主体的に考えて発言していく授業を展開されていた。一人ひとりがしっかりと考えて発表し、「ごん」に感情移入しながら、気持ちの変化を考えていくことができていた。このように子ども達がしっかりと考えて表現することができるようにする1つの支援の方法が本物に出逢わすことだと考える。授業で本物に出逢ったことは、子ども達の心の中に残る。たとえ、本物に出逢わせることができなかったとしても、限りなく本物に近いものと出逢わせることができた方がいいのではないか。教師が「子ども達のために」どれだけ努力してくれたのか、子ども達には伝わる。それが、子ども達の経験として身体に刻み込まれる学びとなり、子ども達の心に刻まれ、いつまでも覚えているものである。私はそうだった。小学2年生の時の体験を、先に述べたように、部分的ではあるが今も覚えている。それは、私が生きていく上での大切な経験であり、自信にもつながっている。本物に出逢うことは、子ども達にとって貴重であり、宝である。本物に出逢うことで、学ぶことの楽しさを味わってもらえるような授業を、私も作りたいと強く感じた。

5. 今後の課題

実習を振り返ってみて、自分の甘さを痛感した。大学生活の中で、「これぐらいでいいんじゃないか。」という甘えが何度もあった。自分で自分自身に線を引いていた。諦めていたことに気付いた。限界までやっていなかった。実習では、自分のもてる力は尽くしたつもりだ。それでも、「もっとああとけばよかった!」という思いが芽生えたということは、最大限の努力ができていなかったということ。悔しい。「子ども達のために」という思いが、私を変え、変わりたい。

実習を通して感じたこと、考えたことがたくさんある。答えが出ないことも多々ある。しかし、考えること、悩むことはやめない。やめたくない。やめたら、そこで終わってしまうから。子ども達と過ごしたことで、知ったことや感じたことも、自分の中できちんと身体に刻み込まれる学びにしたい。子ども達に伝えた

いことが、言葉で上手く伝えられないこともあったものの、今の私が、何を子ども達に伝えたいのかははっきりと心に留めておきたいと感じる。「何を」伝えたいのか、まだ「これだ!」というものは明確に見つからない。自分が何を伝えたいのか、いつも分からずに頭の中でぐるぐるとまわっている。今言えるのは、「心に寄り添いたい」ということ。「大丈夫だよ。」と寄り添って、見守りたい。これが、今の私の思いである。これから、今よりもっと言葉で思いを伝えないといけない場面が増えていく。思いが言葉にできず、詰まってしまうことがあるかもしれない。しかし、今は悩んでもいい、自分の思いをきちんと言葉にして伝えられるようにしたい。まだ時間はある。しっかりと身体に刻み込まれる学びになるように、学んでいきたい。

具体的な課題もいくつかある。子ども達自身が「なんで?」と考えることができたり「知りたい!」と意欲を持てたりするような発言をしたい。そのためには、何を子ども達に伝えたいのかははっきりさせ、それを伝える最良の方法は何かと考えるためにも、教材研究をしっかりと行っていきたい。また、子ども達の前では、役者になる前に、私である前に、一人の人間でありたい。私は何者なのか、と考えた時に、私にとって私は私自身であった。しかし、子ども達にとっての私は教師である。教師という立場から物事を考えることも大切だが、子ども達の前に立つ時は、私自身や教師である前に、一人の人間として物事を考えられるようにしたい。それから、子ども達と一緒に素直に驚いたり喜んだり悲しむことのできる、豊かな感情を持った人間でありたい。子どもたちと一緒に成長していける人でありたいと感じた。自分の反省をしっかりと改善して、課題を達成するために挑戦する努力を続けていきたい。そして、一人ひとりの個性を受け止め、認め、子ども達の心を支えていけるように努めていきたい。

資料B

1. 実習校の概要と特色

児童数471名。配属第2学年。学級児童数33名。(男子18名、女子15名)。実施授業17時間(国語2、算数11、道徳3、体育1)

「自ら学び、自らから考え、心やさしく元気な子どもを育てる」、これが学校教育目標である。実習校では、異年齢の交流が行われている。この異学年交流が本格的に行われるようになったのは、私が小学6年生の頃から実施された。学年、クラス関係なしに、少人数のグループをつくり活動を行う。この活動が導入され10年経った今でも、継続的に行われているのだと思う。私はとても嬉しく感じる。この活動では主に、児童朝会でゲームをしたり、昼休憩に長縄で遊んだりして、交流を深めている。子どもたちの豊かな心を育

てるために、道徳性・社会性を身に付け、正しく判断できる力を実行する力を持った、人間性豊かな子どもを育てるための教育活動である。異学年との交流を行うことで、高学年はリーダーとしての責任感を持ち、下の学年はそれを見習い行動する。そこでお互いの良さに気づき違いを認め合うことで、集団としてのチームワークが生まれる。体験活動の中で、子どもたち一人ひとりが人間性を高めて、同時に異学年の交流することで生きるための力を身につけていける。今は、一人っ子の子どもや、一人親の家庭など少なくはない。現に私も一人っ子だったため異学年との関わりがあまりなかった。しかし、交流を深めることで、異学年とのコミュニケーションを身につけることができた。また、今まで会話をすることがなかった近所の異学年とも気軽に会話をすることができるようになった。これらすべてが、子どもたちの生きる力に繋がっていることを実感した。この生きる力の土台を今日まで作りあげてきた教師たちの努力を感じることができた。

そして、6年生は、和太鼓の演奏が毎年行われている。これは学区内にある神社の古くから伝わる伝統を平成7年から教育活動の1つとして取り入れられるようになり、今では小学校に欠かせない伝統行事の1つになっている。今回の実習期間中に練習の様子を見させていただいた。その日は雨が降りとても寒かったが、児童はみんな裸足で太鼓の前に立ち、ばちを強く握りしめて構える。張りつめた空気の中、体育館全体を揺るがす和太鼓の演奏に鳥肌が立った。6年生だと思えないほどの迫力を感じた。私が小学生の時から続いているこの行事。小学生の頃には、なぜ6年生が行わなければならないのか疑問に思っていた。だが、今回の実習でその答えを見つけることができた。最高学年の6年生でないとできないことだからである。相手の音、そして自分の音を聞ける耳、目標に向かって心を一つにするための力が必要だ。小学校の6年間培ってきた力を発揮できる場だ。これは6年生にとって一つの試練でもある。それを乗り越えることで素晴らしい学年集団をつくりあげることができ、その背中を見て下の学年も育ち、力をつけることができる。実習校に根づいた素晴らしい伝統があるからこそ、素晴らしい学校として今なお続いていることを実感した。

2. 実習までの学びと考える

2年次の観察実習で私は、板書や授業の工夫など授業づくりについて学んできた。児童と楽しく関わる教師の姿を見て、教師の仕事の素晴らしさを感じ、小学校教諭になりたいという気持ちが大きくなった。

そして大学へ戻り、教育実習までの約1年4ヵ月間。大学での講義や、演習の中で自分の知識を培ってきた。3年次の夏から秋の介護等体験で私は、人と人が関わり、支え合っていくことの大切さを学んだ。その中で私が今、社会でどのような役割を果たしていくべきで

あるかを考えることができた。また、人前で話すことを苦手としていた私にとって、模擬授業は大きな学びと成果を得ることができた。自分が先生役となり、みんなの前に立つことで自信と勇気が身についた。しかし、模擬授業の目の前にいるのは児童役の大学生。そして授業ができる時間もたったの10～15分。「これからだ!」というときに時間がきて授業が終了してしまう。指導案をもとにこれからどうなっていくのかをグループの仲間に説明をすることが、とても虚しく思えた。毎回の模擬授業で、最後までやりきりたかったという思いが残っていた。2、3週間前から考え、試行錯誤の末出来あがった指導案は一体なんの意味があるのか疑問に感じることもあった。これが本当に教育実習で通用するのか、子どもたちに満足してもらえる授業ができるのか不安な気持ちでいっぱいだった。模擬授業で学んだことは0ではない。しかし、10が満点ならば、実習に行くまでに5までは達成しておきたい。そのためには、観察実習がベースとなる模擬授業を行うべきである。観察実習で関わった子どもたちの顔を思い浮かべて指導案が書けたか、授業ができたか、今の自分の身体にしみ込んだ学びを十分に発揮できるかで模擬授業の中身は大きく変わってくる。すべての学生がその意識を持っていればより良い模擬授業になったと私は感じる。また、授業の中身ばかりだけでなく、自分自身の努力も必要である。授業以外で指導案を作成し、模擬授業を行うことも努力の一つである。努力をしていく中で気がついたことがあれば仲間に提供し、深め合うことも大切である。実習に行って教壇に立てば、私たちは実習生でなく1人の教師として子どもたちの目に映る。実習に行くまでに教師としての人間性を少しでも高めることができていれば、不安が自信に変わっていたのではないかと痛感する。

また2年次から始まったゼミの授業の中で多くの学びを行ってきた。本を読み私は多くの人物と出会ってきた。本の中で語るのとは、作者だけではない。経験者、児童、教師など多くの人物が登場する。本の世界と対話することで、多くの人の考えを自分の身体に刻むことができた。また、現実と本の世界を結びつけることで、自分自身の世界を広げることができた。そして、ゼミの中で先生や仲間の意見を聞くことで、そこからまた自分の世界が広がる。仲間と学ぶことで、「なぜ、どうして」を問い続けることができる。先生や、仲間はどんな私でも受け入れてくれた。自分を隠すことなく、相手に自分の思いを伝えることができる、「心の支え」となるこの空間で私は、実習に行くまでの1年6ヵ月を過ごすことができとても誇りに思う。そして私はゼミでの学習を通じ、集団で学ぶ意味、そして楽しさを手に入れることができた。教育という専門的な知識ばかりを考えるのではなく、私が社会の一員としてどう生きていくかを考えることができた。

3. 教師と子ども同士の関わり

児童は教師のことが大好きである。話をしたり、一緒に遊んだり、どのような場面でも教師と関わりを持とうとする。教育実習期間中に、私は子どもたちから、「先生」と呼ばれることがとても嬉しく思えた。「先生、僕5の段言えるようになったよ。」「先生、私昨日弟と一緒に遊んだんよ。」など、どんなに些細なことでも私に話してくれた。授業のときも頑張って手を挙げ、「私を見て。」「僕をあてて。」と言う児童の目の輝きは、今でもはっきりと覚えている。そして子どもたちは人のために何かをすることで喜びを得る。しかし、相手に喜んでもらいたいという気持ちはあるが、一体どのような方法で、どのようなことをしたらよいか初めは知らない。子どもたちが学んでいくためには教師が例を示し、実際に行うことが重要である。そしていろいろな種をまいておくことが大切だ。このような教師の働きかけから児童は経験を積み、次第に創意工夫が生まれてくる。教師のさりげない手助けにより、子どもたちが自分の力でやり遂げたということ思うことは成長していく段階でとても重要になる。そこから子どもたちが達成感を持ち、やがて自分の力でやりきることができるようになるのである。今回の20日間という実習期間の中で児童が成長していることを感じる事ができる場面がたくさんあった。そして、そのことを強く感じたのが観察授業での学級会であった。

その日は、翌月の音楽発表会に向けての役と台詞決めが行われた。台詞は多くの児童が立候補した。しかし台詞の数に限りがあり、言える人もたったの数人と決まっている。今回は立候補がかぶっていた場合、みんなの前でその台詞を読み、挙手の投票で決めること、担任の教師が言った。その中で男児Aという子に全員が注目をした。これまでのAであれば、1回やってできなければすぐに諦めてしまうところがあった。今回も1回目立候補した台詞になれず、落ち込んでいるように見えた。しかしAが「先生、僕次の台詞にも立候補してもいいですか。」と言った。担任の教師は「先生はA君の頑張る姿が見たいです。」と言いい、Aは次の台詞にも立候補した。だが、なかなかAが台詞に選ばれなかった。Aが悔し涙を浮かべる場面もあったが、諦めることなく立候補を続けた。その姿を見た周りの児童は、「A君頑張って!」、「応援しているよ!」と拍手が沸き起こった。そして最後の台詞を決める時がやってきた。Aは今までの中で1番大きな声で、気持ちのこもった読み方をしていた。立候補者がこれまでで1番多かった中でAが選ばれた。Aは嬉しさのあまり泣いて喜んでいて。Aと同じように立候補していた他の児童たちからは、「僕の分まで頑張ってるね。」「A君本番も頑張ってるね!」と温かい言葉が飛び交った。そしてクラス全体が温かい拍手に包まれた。Aの諦めずに、努力する姿が他の児童たちの

心にも響いた結果なのだと感じた。

児童が成長していくためには自分で努力することはもちろん必要だが、それを支える根底には、自尊感情が大きく関係している。教師や、友達、あらゆる人から認められていることを実感することで、それが自信に繋がる。誰かに認められることで子どもは成長するということを学んだ。児童同士の認め合いも大切だが、教師が一人一人のことを理解し、認めることも大切であることを実感した。今回はAの言葉に対し理解をし、やる気を認めてあげた教師の言葉が生んだ結果でもある。教師が子どもと同じ目線で、好きの気持ちを持って関わるのが信頼関係を築くための大切な鍵となるのだ。児童それぞれの良いところを引き出すことも、教師の役目であることを学んだ。

4. 実施授業と査定授業

実習授業で私は、子どもたちが「これからなにが始まるのだろう。」と思えるようなわくわくした授業がしたいと考えて行ってきた。子どもの興味を惹きつけ、笑顔の絶えない楽しい授業を行うためにさまざまなアイデアを考え実行した。

国語の『わたしの名まえを見てちょうだい』という教材では、えっちゃん、キツネ、うし、大男の絵を描き興味を惹きつけたり、そのときの登場人物のようすを動作化したりと工夫を凝らしてきた。

算数のかけ算では、画用紙でお寿司を作ったり、オリジナルのプリントを作ったりしてきた。算数では数字ばかりの抽象的なものだけでなく、具体物を使うことで児童の記憶に残る授業ができた。しかしその中で、児童の考えを混乱させてしまうことも多々あった。それが実施授業の中で行った、3の段の始めの段階での算数の授業であった。私は前日に、児童が喜ぶようにと紙粘土でお団子を作った。赤、白、黄の3つのお団子が1本の串にささっている。そのお団子が1箱に3本ずつ入っていた。作成しながら私は、子どもたちの喜ぶ顔が目に見え、授業をすることが楽しみでしかたがなかった。そして待ちにまった授業の時間、「昨日先生は、お家の近くにあるお団子屋さんでこれを買ってきました。」と、児童の前に出すと、「お団子じゃー!」とあちらこちらから声が聞こえた。導入の段階では、児童の興味を惹くことができ、順調に進んでいるように感じた。しかし、「今日はこのお団子の数を調べて、3の段の秘密を探していこうと思います。」と私が言った直後、男児Bから「でも先生、この箱の中にはお団子が全部で9個あるよ。」という言葉が挙がった。確かにお団子の串は3本だが、その串にささったお団子は全部で9個あった。私は「何本」で考えてもらいたかったのだが、児童たちは「何個」で考えようとしていた。その場で「お団子が何本ずつあるのかを考えて下さい。」と言い換え授業を行った。授業後、子どもの気持ちを理解できていないことを

反省をした。具体物を作ることで視覚的に物事を教えることができる。しかしただ作るのではなく、子どもたちが理解するためのもの物を作らなくてはならない。「楽しい授業」だけでは児童の身体にしみ込むための学びをすることはできない。その教材を使って何を教えたか、どこへ導きたいのかという目標を教師がしっかりと持ち、子どもが学びたい、発表したいと思わせるような授業づくりが大切である。教師の努力と汗の数だけ子どもは学びを吸収する。目に見える物の裏には、教師の努力が詰まっているのである。授業の数だけ学びと反省がある。失敗は成功のもとという言葉があるように、失敗を重ねることで人間は成長する。私も今回の反省のおかげで貴重な学びを手に入れることができた。授業回数を重ねていく中で、授業が始まる前に子どもたちに、「今日はどうなことをするの?」と聞かれ、そして授業終了時には、「もう終わりなの?」や、「まだやりたいよ!」という言葉を目にする回数が増えてきた。楽しそうに授業を受ける子どもたちの笑顔は教師の原動力となることを学んだ。

査定授業は道徳。副読本資料の『おいたてられた2匹のカエル』を取り扱った。内容としては、2匹のカエルが住んでいた古い池が埋め立てられてしまったため、新しく住むことができる場所を探し続けるが、なかなか見つけれられない。やっと見つけた小さな流れは、黒く汚れていたが、泳いでいくと目の覚めるような沼に出ることができた。このように自然と人間とのかかわりがいかに難しいかがよくわかる資料であった。この教材は2時間続きで行った。本来であれば、道徳の授業は1時間でおさめなくてはいいけない。しかし前回の1時間の中で伝えきれなかった思いや、もっと子どもとこの話を深めていきたいという私の強い思いで担任の先生と話しあい、もう1時間させていただけることになった。今回は前回の感想プリントをもとに、書かせるということはせず、児童の話し合いを中心に進めた。話し合いが中心であったが子どもの集中力が途切れることなく45分間やり続けることができた。また授業では昔の学校の周りの様子がわかる写真を使い児童の興味を惹きつけることができた。子どもたちの意見を全員の意見として共有することができた。

だが、授業の反省点として、終末の中で、教師の失敗談を話すことができなかった。私の中で失敗談を話すことは恥ずかしいことであると感じたからである。私が子どもたちの見本にならなくてはいいけないのに、失敗談を話してしまえば「先生にできないのだから自分たちにもできない。」と悪影響を与えてしまうことばかりを恐れてしまった。しかし私の考えとは反対に失敗談を話すことで、「先生でもできなかったのか!」と児童は教師に親近感をもつとともに、できなかった自分にも安心をすることができる。授業の中で、教師の考えを押しつけるのではなく、子どもたちが自由

に伸び伸びと考えることができる授業づくりをしたかった。そして子どもたちの心にもっとよい響きを与えられる授業がしたかったと反省した。そのためには教材研究の中の教師の教材選び、指導法に力を入れることが重要であると実感した。

5. 今後の課題

17時間の実習授業から私が学んだことは、子どもたちの目を輝かせるかどうかは教師にかかっているということである。子どもにとって教師とはコンダクターである。子どもの奏でる学びの演奏を、教師が体全体で指揮をとる。子どもから湧き出る力をどこまで引き出せるかは教師の役目である。45分間という短い時間の中で、子どもたちを学びの世界へと引き込み、もっと自分の持っている力を引き出そうと思える授業づくりをしていくことが必要である。指導書に書いてある決まった教え方ばかりでは、子どもの心、そして身体に響く学びを行うことが大切である。そのためには、教師が役者になりきることが重要だ。驚くときの表情、注目させたいときの声のトーンを変えるなど場面に応じたパフォーマンスができなければいけない。役者になるためにはまず、自分の中の工夫の引き出しを増やすことが必要だ。そのためには知識を増やしていかなくてはならない。教育に関することばかりではなく、日本社会、そして世界に目を向けることが必要である。

2011年は日本にとって学び深い1年であった。その中でも3.11での震災は日本中を大きく揺るがした。震災後、1週間以上震災関係のニュースや、特別番組のみが放送された。津波から避難する人々の姿、津波で家が流されていく映像を何度も見た。まるで違う国のニュースを見ているのかと思うほどであった。震災後、日本の熱い絆を感じた。被災地の人々の生きる姿に心をうたれた。日本中の人々からの物資の寄付、募金などが行われた。そして周りの国からも手厚い援助を受けた。この2011年3月11日が日本の歴史の一つになった。歴史とはすべてよいものではない。私は被災したわけではないが、当事者の一人として語り継いでいくことができる。そして次の世代、また次の世代へと語り継ぎ、忘れてはいけないものの一つであると実感する。今後、どのような場面においても常に情報の電波を張り、学び続けることが私の課題である。

資料C

1. 実習校の概要と特色

全校児童282名。配属第1学年。山を削り開かれた自然豊かな学校である。児童は毎朝長い坂道（徒歩10分）に登校班に別れて登校する。山道には、桜の木や銀杏の木が生い茂り、季節の変化を感じさせられる。子ども達は、毎朝のように拾ってきたどんぐりや栗を両手いっぱいに見せてくれた。

年度初めの体力テストの結果から市教委の指定によ

り「体力向上モデル推進校」としての取り組みがされていた。業間体育の実施により、昼休憩を使って、縄跳び、遊具などを用いての実践的取り組みがされ、「チャレンジカード」で自己評価を行い、家庭との連携も重視されていた。自分自身の頑張りが目に見えて分かることが体力の向上にも繋がる。

2. 実習で学び得たもの

(1) 児童：あらゆる場面で、子ども達はなんらかの反応を示してくれる。勿論、無反応ということもあるが、それも反応として捉えたい。授業者にとっては児童の内面からのメッセージである。その反応には、子どもらしさが存分に生かされ、率直な反応が返ってくる。頷きや首を傾げる反応を頼りに授業を展開し、あるいはある場面での転換が求められた。無反応からは、授業の質の低さに気付かされる。授業者の力量がまるで鏡に映ったかのように、目に見える。はがゆさが増し、反省すべき点が浮かび上がる。一回目よりも二回目と段階を踏み、より納得した授業をと心掛けたが、やはり課題は多く残る。教材の奥深さ、面白み、学ぶことの楽しさを私自身が身に付けられていない。また、その喜びを他者（友だち・保護者）と共有することの醍醐味を子ども達に感じさせることができなかった。

(2) 教員の仕事：2年次の観察実習での学びを踏まえ、児童を見る視点がより深くなり、双方向のつながりも意識した関わり合いが、児童と私の距離を縮めてくれた。児童の様子は日によって時間によって異なる。毎日が同じことの繰り返しではなく、一瞬一瞬が新たな出来事との遭遇であった。仕事をこなすという感覚ではなかった。無心で黙々と過ごす単調な時間ではなく、夢中で一つ一つのことに懸命になれる時間であった。子ども達と笑い合い、考え合い、支え合いながら奮闘する毎日が私自身の将来に対する希望と生き甲斐を感じさせてくれた。そのような教育現場には、ウキウキやワクワクといった言葉がとても良く似合う。子ども達が「いきいき」と、学ぶ喜びを体全体を通して感じることで空間を提供することが学級担任の役目であると学んだ。このことは、春季課題本の、大村はま『教室をいきいきと2』にも記されていた。

教職員の協力体制の必要性を感じた。学校現場が抱える課題は多い。教員一人では解決が難しい。学級、学年の枠を越え、教員同士の関わり合い、支え合いが必要である。そのような姿は児童にも良い影響を与える。大人の姿を見て子どもは育っていくのだろう。

実習中、運動会を経験し、準備・運営を先生方と行動を共にする中で、組織としてのまとまりを意識する機会が多かった。学校行事だけに限らず、普段の学校生活において、職員室の雰囲気は、自分自身の役割に集中して取り組むことでできる環境であった。個々の児童が抱えている課題を報告し合い、学校として一人の児童を支えていく取り組みが行われていた。家庭環

境を把握し、時間をかけて付き合っていくことのできる体制を整えられていた。先生方の児童や物事に対する姿勢は、学びたいと思うお手本であった。

授業づくりは、教師一人が進めるのではなく、子どもたちの発言や疑問によって授業を膨らませる、「子ども主体の授業」の展開を目指されていた。児童Aの発言に対して、児童Bが回答を述べる。それに対する反論を児童Cが発言する。といったように、児童同士がバトンをつなぎ、授業を進める。教師の「Aさんの意見はみんなどう思う?」「Bさんの意見とは違う意見があるかな?」という発問は必要ないことが理解できる。(T)⇔(C)の関係ではなく、(C)⇔(C)の繋がりを中心に授業づくりを行うことが各学年、学級において目指されていた。実習校の教育目標である、「かわり合い 生きて働く学力」を児童自身が身につけるための手段であり、方法であると感じた。

3. 特別支援学級

学年の異なる児童が個人の能力に見合った教育を、時間を費やして学習することのできる環境であった。3桁の足し算を苦手とする児童(5年生)は、紙に描かれた自作のケーキをケーキ屋さんになりきり販売し、教師が購入したケーキの金額から合計の値段を導きだしていた。値段を自ら設定し、役を演じることも楽しみの一つなのかもしれない。遊びでもあり、学びでもあり、楽しめること自体が学びであると感じることができた。担任の先生は、児童の将来を見据え、電卓を活用することも勧められていた。役を演じ終え、満足そうな児童の姿が印象的であった。

実習校の特別支援教育コーディネーターの先生は、本来ならば、支援を必要とする児童であっても、通級主体の学校生活を送れることを望む、また、彼らは社会に貢献する資質を持っており、将来は立派な社会の一員として自立し、生きていかなければならない。何もかも支援することは、決して彼らの幸せには繋がらないのだ。と言われた。私自身もそうでありたいと感じる。しかし、実際の現実との差はかなり大きい。障害をハンデとしてではなく、「一人前になること」「自立」という観点で彼らを見守り、適切な支援していかなければならない。

2年次の観察実習の配属学級にも、支援を必要とする児童がいたが、他の児童との信頼はとても厚く、毎日・毎時の授業をともにするため、必要最低限の支援のみで支えていた。特別な存在では無く、当たり前存在する大切な友だちとしての関係がとても微笑ましく思えた。この学級での児童の経験はかけがえのないものであると確信できた。このような経験はきっと将来に生かされる。自分にも社会にとっても利益である。

障害のある児童が通級、特別支援学級、特別支援学校のいずれの組織に属することが最良なのかはそれぞれであると感じる。介護等体験を経験し、特別支援学校

での行き届いた配慮のある支援により、特別な教育を受けることが可能なことを知った。しかしそれは本物の教育と言えるのだろうか。個人の持つ能力を最大限発揮できる環境を整備し、その空間には誰もが出入り出来るようなくみを整え、共に生きていく社会を目指さなければならないと感じた。

4. 実習授業を経験して

最終日に道德の研究授業を行った。副読本『くまさんのなみだ』（出版：みんなで考える道德 日本標準）。指導案作成において、教師用指導書を削ったり、付け加えたりした。指導案を提出することに必死になり、児童理解の部分が浅く、子ども達の予想される発言や考えを的確に捉えられていなかった。実際の授業では、予想外の発言に対しての対応が上手くいかず、また児童が伝えようとしていることを児童にとって納得のいく形で汲み上げることができず、児童に不満を感じさせてしまった。指導案通りの授業を行うことばかりを優先してしまい、指導案に児童の良さを酌み込むことができず、さらにより指導案へと改良することができなかった。悔しく思う。「出番」を必要としている児童が、活躍の場を失うことがあってはならない。自分の思いや考えが受け入れられ、尊重されることが授業において大切なことであると学んだ。

ワークシートは是非活用したい。手作りは児童が大変喜んでくれる。作成時には、低学年への配慮から、書くスペースを広くし、下線部をあらかじめ引いておくことで、丁寧に書くことが意識できることを指導していただいた。配布する際には、ワークシートについての説明を事前に行い、確認してから行う。また、授業後に再度読み返しをすることで児童の本時での理解度が掴める。この題材を学び、児童にどのような道德的価値が身についたのか、本時での学びを実生活においてどれほど活かすことができるだろうか…。しっかりと書けることを目標とし、内面を書き出す対象化作業によって、個々人が理解に努められるよう、工夫できるようにすることを改善点とする。

5. 真似してみたい指導法とその理由

「ことばの教育」における「ことばの時間」が授業計画に組み込まれていた。実践的な例として、担当学級ではナンバリングのされた①～④までの絵を黒板に掲示し、児童は「なかまわけ」をことばで説明した。①ニワトリ、②ライオン、③ウシ、④ブタの絵を見比べ、このなかまわけになる理由を自分の言葉で説明することが課題であった。

私の予想回答は、「①③④は同じなかまである。理由は、人間が食べることでできる動物だから。」しかし、子ども達は「②③④は同じなかまである。理由は、ひものようなしっぽがついているから。」「②③④は同じなかまである。理由は、①にはくちばしがついているから。」と私が想像もしないような答えが返ってく

る。事細かに絵を捉え、様々な視点からみた回答がユニークであった。また、ナンバリングという言葉を見ても知らなくても、「どうして絵に番号がついているのかな。」という教員の発問から、番号を用いて理由を発表することで、端的で分かりやすく理由が発表できることを捉えられていた。そしてなによりも、全員発表を達成し、喜ぶ姿が印象的であった。

6. 今後の課題

(1) 個人の課題：「生きる喜び」を児童が感じる学級経営、授業を展開する。「生きる力」の源は幸せ・喜びである。児童の「わかったよ!」「もっと知りたい!」の声が響くと、心地が良い。触発されることで、互いに成長し続けていくことのできる関係を築くことができる。一人ひとり異なる、特別な存在の子どもたちに、自分自身の持ち味を最大限発揮することのできる場を提供する。このことが私の教員としての役目である。実習中に感じた、子どもたちへの「愛おしい」という思いを形にし、屈託の無い笑顔、真剣な眼差しに出会うための授業実践を行う。子どもたちを前にしての授業は、一回きりである。指導案作成、模擬の段階でどれだけのイメージを膨らませられるか。どれほど児童の実態が把握できているか。この2点を重視する。

教科書に書かれた内容をただ伝達するのではなく、学ぶ楽しさを生かした授業を展開していきたい。また、実生活や児童の将来に結び付けた授業内容は、子どもたちの意欲がより掻き立てられる。学び得た事柄を児童が実践的に日常生活において活用できることが必要であると感じた。お互い（教員・児童）が学び合える空間をお互いの力で創り上げていきたい。

(2) 学校・教育・地域・社会の課題：私は、学びの成果から次のような想いを抱いた。実習で出会った子どもたちの親でもありたいと。三年前期の教育哲学で扱った大田堯『教育とは何か』の「仮親ということ」である。子どもたちと同じ空間を共有し、感情を露わにしながら共に生きていく。学校が「仮の住まい」だとしたら、教師と子どもは家族である。地域社会に属す私たちにとっても同様のことが言える。同じ時代を生きる共同体として捉えたい。

子どもを中心に、あるいは、子どもを介しての学校・保護者・地域の連携は存在する。しかし、児童を取り囲む枠組みとしての連携は希薄である。目指すべき「絵がかりの子育てのしくみ」を考えなければならない。教育は学校だけで行われるものではなく、地域社会全体を通して、全員で行なわれるものである。また、大人から子への一方通行や抑圧的なものではなく、共に社会を生きる構成員としての自覚を持ち、役割を果たしていく。大人から子への知識や文化の継承である。この一連の流れの中に、私たち一人ひとりの存在があることに気付き、社会の課題に向き合っていく。

そうした考えの基に、教職を目指す自分、親になる自分という夢を描き、実現に向けての取り組みを行う。

7. 自己を問う学び・過去を知る意味

何のために大学へ行くのか？高校3年生の夏、センター試験の過去問を解きながらふと、そう思った。これまでの学びを振り返ってみると、膨大な知識を頭に詰め込むことに必死であった。特に世界史や日本史といった暗記物と呼ばれる科目は、教科書の太字にラインを引き、配布されたプリントの穴埋めをひたすらし続けるという、試験対策・受験対策のための日々の学習であった。また、一日10時間という時間をあらかじめ設定し、嫌々でも暗記することに夢中になっていた。多大な時間を費やした。これだけすれば…。と妙に自信をつけていたのかもしれない。試験問題も括弧の穴埋めや記号の選択が多く、暗記することができていれば解ける問いが多かった。情けない。

このような方法で勉強することが楽しい！考えることが面白い！と心から感じるができるはずなどない。では、なぜこのような学びが学びではないことに気がつき、心から喜ぶことのできる学びができるようになったのか。このように感じるようになることができたのも、つい最近のことである。どうしてこんなにも時間がかかってしまったのだろう。かつての私は、高校での学びはすべて行きたい大学へ行くための手段であるとしか捉えていなかった。大学生になり、教育学専修へと進み、一から自分の過去と向き合い、本を読む中で繰り返し自己との対話を行った。文章を綴るという作業も意識して行った。文章化することがこんなにも苦しい作業なのかと、書けなくて情けない自分が歯がゆく思える時が幾度となくあったが、ひたすら本を読み、ひたすら文章を綴り、ひたすらゼミの仲間と語り合う中で変化していく自分自身にも気付くことができた。喜びは成長の速度を加速させる。ゼミの仲間と時計の針を気にすることなく、夢中になって語る、討論する居心地の良い空間を大切にしていきたい。ここで出会えた本、大田堯『教育とは何か』、犬養道子『人間の大地』、金森俊朗『いのちの教科書』、大村はま『教室をいきいきと2』などは、財産である。

学ぶ楽しさを知ると他者と共有したくなる。もっと知りたい！もっと深めたい！と自然に思える。そういった学びの姿勢は苦痛でも窮屈でもない。そこに費やす時間は無制限・無限大である。とことん追究できるという、本来あるべき姿に出会えたことがなにより嬉しい。このような経験は、「実生活の中」で「あらゆる場面」で活かすことができる。学ぶことは生きることにつながる。学生としての身分を精一杯満喫したい。学ぶことが、自身の夢を実現させるための手段ではなく、学ぶことそのものの面白み・興味深さを体で感じる事が醍醐味であると考え。このような自身の経験を子どもたちの前でも語りたい。

8. 東日本大震災を経験した今

「2011・3・11」この数字は忘れることのない出来事が起こった日である。この文章を綴っている1月で10ヶ月が過ぎようとしているが、大震災というこの事実を私たちはどのように受け止めるべきなのか。また、この事実から何を学び、当事者としての自分のあるべき姿や考えを明確にしていかなければならない。私たちは歴史から学ぶ生き物である。過去から学び、今を生きる。そのことが未来の自分を生きることにも繋がっていく。シンプルかつ明快ではあるが、決して容易なことではないのが興味深く思える。

震災直後、都心は帰宅困難者で溢れ、スーパーでの保存食・水の買い占めなどにより、日本全体が混乱していた。そういったパニックの時こそ、一番に考えなければならないのは被災者の立場に立つての行動である。限られた富を限られた人が手にする。これが豊かな国のマイナス面であるのだろう。分け与える、譲ることができるのもっと多くの人と富を共有することができる。国内だけに限らず、国際的な視点に立ち、先進国と発展途上国という格差をなくし、どちらにも当てはまらない、ブータンのような国家が増えればいいなど感じる。11月にブータン国王夫妻が来日され、メディアでも多く取り上げられた。私自身、それ以前にブータンという国家のしぐみに興味を持ち、ブータンに関する一冊の本に出会えた。今枝由朗『ブータンに魅せられて』である。ブータンと日本の国交が樹立されたのは、1986年のこと。そして、ブータンの正式な人口が世界に発表されたのは2005年に入ってからである。あまり身近な国でも、先進国ともされない国家であるにもかかわらず、GNH 国民総幸福量の割合が高い。近代化政策としての取り組みがなされてきているブータンではあるが、あらゆる面において国民の福祉・利益が最優先されるしぐみが存在する。また、自国のアイデンティティとしての伝統文化を守ることが重視され、公式の場での民族衣装の着用義務やすべての建物において伝統的建築様式が用いられることに法的な措置も講じられている。

ブータン人にとっての近代化の政策内容は、すべて人間的なサイズであり、人間味があるように思う。他国との競争や自国の利益ばかりを目的とした政治など行われていない。個人や家族レベルでの最小の枠組みの中での幸せや幸福感を得ることが究極な目的とされている。自国を思いやり、他国を尊重する。このしぐみの延長線上に戦争や紛争は存在しないだろう。今日もまた私の知らないところで戦争が起こっている。人が人を殺し、憎しみ合い、終わることのない争いをくりかえしている。この事実からも私たちは学ばなければならない。無関心でいる、知らなかったという行為が、結果として終わることのない争いを生み出しているのかもしれない。

震災により多くの命が失われた。震災孤児という言葉も耳にし、自殺者も増加した。原発による問題も未解決である。今日の朝まで一緒にいた自分の家族や大切な友だちがいなくなってしまう。こんな残酷で悲惨な出来事が起き、それでも自分は生きていかなければならない時に、震災を経験していない私が、震災を経験し、たくさんのものを失った子どもたちに一教員として児童の前に立てるのだろうか。私は、一緒に涙を流し、肩に手を置き寄り添うことしかできないはずだ。それでも教員としての役目が務まるのだろうか。

原発事故によって目には見えない放射能と向き合っている子どもたちが多くいる。住む場所を奪われ、家族や友だちと離れ離れになり、今もなお先の見えない生活を送っている子どもたちもいる。そんな悲しい思いをしている子どもたちのことを思うと心苦しい。私たち選挙権を持つ大人にとって、未来を担う子どもたちが大好きな家族や友だちと安心して生活を送ることができるような社会を創り上げることが、重要な目的である。原発がこんなにも恐ろしく、私たちの幸せを害するものであったこと、私を含めた多くの人が原発に関して無関心でいたことに気づき、この3月12日の東京電力福島第一原発での事故を経て、放射能が人体に及ぼす悪影響があり、何十年もかけて向き合っていかなければならない問題であること、住む場所や愛しい人たちを奪う恐ろしさなど、学び得る必要がある。原発事故を含めた震災を通しての経験から、感じたことや得たものを、教員として震災を経験していない、震災を知らない子どもたちに伝えていくことが私の役目である。震災を直接経験していない私が、第三者ではない当事者としての意思のもと、教員という職を全うしたい。目指すべき到達点は、自己を育て、他者を愛し、自然や動植物を大切にすることのできる社会を子どもたちと共に創りあげることである。

5. 実習での学びを卒業論文に繋ぐ

大学教育、教職課程教育の総体が広義の実習事前指導・事後指導である。学校教育法第30条2項に言う、主体的に学ぶ姿勢は、学びが学び手の内部で統合されることを重視している。統合されない知識・技術は知識の所有であって、具体的場では役に立たない。

ここでは学びの集大成として、実習体験からの学びを最大限活用する卒業論文への取り組みに触れる。省察の実践家としての教師への一里塚としてである。卒業論文の位置を研究的能力育成の場として捉えるならば、卒業論文の完成

度は、実習体験の徹底した対象化作業の質量が鍵を握る。学びの質量は卒業論文の質量へ繋がる。徹底した対象化作業は、さらなる内部の疼きを呼ぶ。具体的な事実に向面することから生まれる学びの手応えである。

教育公務員特例法にも明記してある教員に求められる研修（研究と修養）の原型になるものをいかに学生が形成するか。研究と修養は対として成り立つ。役割自己としての教員の力（研究的能力）、本来的自己として人間としての力（修養的能力）である。これに完成形はない。両者を絶えず螺旋的に向上させながら教職という職務に従事するのが教員である。研究的な姿勢を持ち、「子どもの最善の利益」保証の実現に向けて地道な取り組みをするに如くはない。

研究と修養とも、責任という応答能力が基盤になる。役割自己という専門性に立って、専門性の観点から課題の解決に当たろうとするのが専門家である。専門家としての行動に駆り立てる原動力となるのが、本来的自己としての人間としてのあり方である。両者は密接に融合しており、教員としての役割であっても、人間としての本来的自己に反することに関しては、身体が敏感に応答しないのはこのためである。極端な国家主義や軍国主義の時代にあっても、役割自己と本来的自己との葛藤を繰り返してきた多くの教員がいた。民主主義の時代にあってもなお、葛藤は別の形で続いている。

これまで卒論指導に関する指針や実践は示してきた。筆者自身は、論述の手法よりは書き手の疼き、書くことのこだわりに着目した簡単な指針を報告した。疼きやこだわりという、書き手自身の内部の原動力が乏しい場合には論述の手法以前だからである。模擬授業のあり方に関しても、同様の観点を重視することは既述した。「道徳」の教材開発を勧めるのも同様の理由からである。自己理解と他者理解との循環的な向上に向けての営みとしてである。

問題はこの原則をどこまで個別具体的な学生の実態に即して具体化していくか。卒論発表後の総括資料の通りである（資料12～14）。

資料12 卒論総括（2010）—生き延びるための技法としての卒論への取り組み—（2011. 2. 10）

1. 担当者が過去の自分と出会う ゼミ生は例年5、6人程度。最多は12名。2010は結果的に2名。毎週1コマ。おかげで教員側に余裕ができた。当初の2名のうち、1名は転学。新たに一人。これがよかった。学びは関係の中でしか生まれない。自他の理解は対。一人の世界では、人は成長しない。無論、複数であっても、他者から学ぶ力や姿勢がなければ意味はない。

本年度の特徴。2人とも同様の経験の持ち主。本来は程度の差はあっても、全員が同じようなもの。自覚するかどうかの違い。さらに、個々人の経験の出方の違い。どこに集中的に出るか。これも、本人がどう自覚するかの違い。しかし、えてして、自分ではわからないもの。自分だけが経験者だと、あきらめる、うぬぼれる。あるいは、悲劇の主人公になる。もったいない。「個人的なことは社会的なこと」。社会の中で生まれ、育ててきた人間。すべて個人が一人がやってきたことなどない。自分の中には時代や社会が入っている。だから、例えば教育史を学ぶ。（学んでも自分の人生を対象化する上で役に立たなければ、その学びは無意味。徹底した授業批判へ。これまた、授業を批判できるだけの力がなければ、できないこと。）

二人ともに、これまで自己の経験を他者に語ってこなかった。きょうだいに対しても。「きょうだい」だからこそ、でもある。このまま卒業していたら、いずれ、どこかで壁に出会う。場合によってはもっと苦しい段階になるかもしれない。就職か、結婚か、妊娠・出産か、子育てか、介護か。仮に見ないようにしていても、自分の課題はいずれ、成長して、自分がかつて抱えた課題と同じ場面・状況に立ち入った時に顕わになってくる。立場は、かつての自分とは逆の立場として。不本意な我慢をしてきた子ども時代を送ったとすれば、親となった自分が今度は、自分の子どもにも我慢を要求する。等々。（詳細は、鳥山敏子を。）

2. 自己を引き受ける 自己を引き受ける生き方は、生涯の仕事。であればこそ、自己と向き合う作業は早い段階から始めたい。二分の一成人式はその契機。節目作り。「回顧と展望」という、年末に自己評価をする時間を持つこと。卒論発表会後のゼミの後始末はその一端。）時流に乗せられて、「消費させられる消費者」に陥らないこと。格好の餌食。

ゼミでは何を課題とするか。自分で引き受けるべき課題が主題となる。当事者性に基づいた研究のためである。当事者性を欠いた研究は娯楽。趣味。研究の動

機・目的がどこまで鋭く書けるか。文章的に粗雑であつたとしても、思いがこもっていれば、伝わる。逆に、思いが強ければ、なんとしても相手に届けたいという気になる。文章を見直す。推敲という作業がそれ。自分で推敲する力を身につけるということは、自分の人生を自分で（人の助言等を受け入れた上で）創造できる姿勢や力が身につくということ。

「苦悩を超えて歓喜に至れ」とは、ベートーベンの至言。『第九』第4楽章の冒頭がその見本。心境をそのまま音楽で表現した。推敲に推敲を重ねる。文章や作曲だからできる作業。実生活でもやり直しはきくが、そのための修行を並行して行わない限り、人生はもったいない。「人生は短い。しかし、芸術は長い。」

3. 時代や社会の構造的な理解 時代や社会を構造的に理解する目を持てば、自己に繋がる親への理解は進む。そのような理解の仕方は、自身が解放されなければ、到達できない次元。自分のかつての境遇が持つ意味を自身で「納得」して始めて、できる次元のこと。一例。「おひとりさま」であることを社会的に論じ、一定の共感を得ている優れた社会学者上野千鶴子。だが、上野がそのような発想に至った事情を知ると、「そうだったのか」ということになる。家族の課題が上野にのしかかっていたということ。しかし、上野は、初期の段階では無論、中期の段階でもそのことを語ってこなかった。向き合っていないということではないだろうが、文字化はしなかった。社会を構造的に分析し、展望を示し続ける上野でも、自分や自分の家族を取り巻く状況を対象化することは難しかったのだろうか。自分の経験が自分の研究や生き方と深い部分で繋がっていたということを上野はどこで実感したのだろうか。（村瀬学『「あなた」の哲学』（講談社新書、2009）が上野の見解に触れている。）

4. 自己評価する力 「納得」は自分の領分。担当者が異論を唱えても、自分が納得すれば、それでよし。逆に、担当者が適当な次元で折り合いをつけたとしても、自分では納得しなければ、自分で追求する。相手に自分を合わせる生き方は、自分の中で熟成しない。総合化されない。核になる自分があつてこそ、多様な経験が自分の中で発酵する。「経験の再構成」。

課題にしたいことが自分の中にあるか否か。これが決め手。突き動かすものがなければ、書けない。語るべき相手がいるかないか。いなければ、書けない。書くという作業は、自己表現。他者との繋がりを求めるが故の表現。自己満足のそれではない。

先輩の卒論という、優れた作品は多々ある。本ゼミでの特徴の一端は見える。いずれも、自分への向き合い、家族への向き合いが生まれたという成果。家族としては、そのような成長を遂げつつある子どもの姿はうれしいはず。製本して献呈する卒業生も。

担当者として、やることはやったつもり。支えと要

求と。(以上、徳本達夫)

資料13 卒論総括2010—生き延びるための技法としての卒論への取り組み—(その2)(2011. 2. 17)

1. 障害児教育の研究で強調したように、学ぶことは、当事者性を生きるということ。自分の人生は、他者にお任せするわけには行かない。たとえ、親であれ、最愛の恋人であれ。いわんや、直接あったことのない、国家や組織の「えらいさん」に任せることは愚の骨頂。しかし、この「具の骨頂」がかつて、この国において展開されていた。教育史で学んだとおり。

この現象は現在もある。親や教師や大人の言いなりになるという、「いい子」「優等生」がそれである。もちろん、本人たちには、それなりの理屈、言い訳もできるだろうが、死ぬという行為は本人にしかできない作業であることを考えれば、死と対である生も、本人にしかできない作業である。

この、ごく当たり前のことをどのように実感的に理解させていくか。子どもの権利条約の構造図が手がかりになる。また、食が手がかり。食べることも、徹底的に当事者性のある行為。人に代わって食べてもらっても、自分の腹は満たされない。しかし、この国では、食べることがほめられる。食べなければ、空腹になり、挙句の果てには、死に繋がるのは、生き物の当然の姿。この当然の理屈・理を生まれた時から子どもは体験的に学んでいく。他の動物の子どもがそうであるように。だが、人間の世界では、途中から変わる。食べることがほめられる。異常。気がつかないこともさらに異常。

2. 人間は、生き物は食べなければ、生きられない。人間は、さらに文化という食べ物を食べることで生きる。文化を通して、人びとは、過去・現在・未来世代と交流できる。学校という組織が行うべきことのひとつが人類と民族の文化遺産の継承・発展である以上、徹底した学びを学校・家庭で要求することは、当然の大人の責務。学校の教員の責務。大学も同様。

家庭で要求すべきは、生活力の形成。食・衣・住に関する生活の知恵を徹底的に継承させること。これは、頭だけではできない作業。共同で取り組みながら指導していく。共同生活をする者が集う家庭や児童福祉施設でこそ、可能な一番大事な学び。この部分が体験的に理解できていると、その後の学びは深まる。ペスタロッツが言う、手・心・頭の調和的な学びということ。シュタイナー学校では、手芸を課している。自分の手と自分の意図との供応をめざすものである。

3. 卒論は、大学における指導の代表的なもの。徹底的に学ぶことを励まし、要求し、果たせなければ卒業延期という処置をとることも当然のことながら。しかし、ここでも、「食べるとほめられる」経験が学び手を甘やかす。書かなければ、卒業はできない。しかし、あ

まり意欲的にはなれない。となると、「楽勝」をめざす。合理的な判断である。それはそれでいい。その時点での決断がその後、どのような評価となってくるかは、現時点ではわからないだろうから。指導教員の側がそれでいいということはない。将来を見通して、最大限の援助をする。これが対人援助職の教職の責務。

学生の個々を「ひとしく」「その能力に応ずる」指導をするのが、専門家である教員の仕事。「ひとしく」とは、社会に生きていくための「一人前」になるための指導ということ。「その能力に応ずる」とは、それぞれの学生の学びの履歴・経験の総体を踏まえた、最善・最適な関わりを個別具体的に行うということ。前者が理念であれば、後者は行為。両者が一体となった指導が本来の対人援助職の仕事。前者だけでも、後者だけでも意味はない。確かな説明ができ、かつ具体的な行動ができることが実践力というもの。

4. 卒論発表会でいくつか質問されて、相応の応答をしてはいる。しかし、自分が1年かけて取り組んだ仕事。作品。根源的な質問を求める姿勢を持たなければ、もったいない。質問者は、10分間で卒論生の1年分の学び、そこには、それまでの学びの履歴・経験の総体がこめられていることも想像しながら質問する。真剣勝負の世界。教員と学生という、立場は問わない。対等な世界。切る刀、返す刀で相手を切るぐらいの覚悟がなければ、勝負ははじめから見えている。質問者は、返り血を浴びることを覚悟で質問しているのだから。それが、学問の世界。「よく食べたね」と、ほめる世界ではない。研究的な生活をしないと、かつてのように、命を誰か「えらいさん」にお任せして、死ぬまで気がつかないという事態が起きる。

卒論生が論文の中で言及したハンセン病回復者たちは、こうした国家の強制隔離絶滅政策に異を唱え、人間の尊厳をかけて戦い続けてきたのだから。そのような人びとと出会ったことが二人の研究はおろか、生活においても基盤になれば、もったいない。

5. 研究的であるということは、省察的であるということ。省察的でなければ、実践的になれない。研究のみならず、生活のすべての局面において、このことは妥当する。その意味で、卒業論文を必修にするということは、「ひとしく」「その能力に応ずる」指導をする上で不可欠のことながら。書きやすいから書くのではない。書くことが疼きになるから書く。

そのような作品を前に、質問者は、疼きを感じ取りながら質問することが求められる。恐ろしい世界である。発表者も自身をさらけ出す。質問者も同様。質問をしない人びとも質問をしないということで、自分をさらけ出している。時間的に制限がある中で、参加者に質問を求める。指導を求めるという姿勢をどこまで持つか。理科専のゼミ生はその代表的な学生。指導が行き届いているということ。見習うべきことながら。

(以上、徳本達夫)

資料14 「つながるいのち・教育・個」—卒論指導09副産物—(2009. 5. 14)

1. 書くことは修行 ゼミ生は09は結果的に3名。教員側に余裕があるので、教員自身も一本書く。

執筆の動機は単純なこと。毎年、毎回のことながら、卒論に限らず、指導するということは学生からの刺激を受けるということ。指導の質が高まるということは、刺激の質の高まりによる。刺激の質の高まりは、指導の質の高まりによる。刺激の質は、それまでの授業の質による。質の低い授業をやっているならば、その程度の卒論しか書かないだろう。卒論の段階で質の高い要求をすれば、学生は困惑するか、喜ぶか。喜ぶ学生の方がありがたい。一人前の人間として認めてくれたという感覚を抱くからであろう。低次元の学びしか提示できないとすれば、学生への無礼になる。いずれにせよ、学生の学びの質と教員の指導の質とは対として成り立つ。一方通行ということはない。しかも両者は螺旋的に高まっていく。質が低下するということは本来、ありえない。

指導の現場に身を置くということは、学生の課題に向き合う中で教員として自分なりの見解を表明する機会が多々あるということである。先なる者としての見解を表明すべき現場に立ち会うということである。根源的な問いかけを迫られるほど刺激的なことではない。その時々の見解がどれほどの質のものであったかは、それをまとめておくことなしには確認しようがない。言いっぱなしは人を育てない。口にしたものはやがて雲散霧消する。書くことによって、自分で対象化できる。対象化する作業は、人間に与えられた最大の責任。記憶は薄れるが(時間というものの有難さであり、非情さである)、記録は残る(意図的な改ざんは論外)。

質の高い学びを志向するならば、毎回の資料を作成すること。より高い高み、より深い深みへと自己を置こうとすればこそこのことである。作品の質を高めるには、毎回の報告後の振り返りと修正、補足の質が鍵を握る。準備と同じくらいの時間をかけて、修正と補足をする習慣をつけると論文の仕上がりは早く、上質のものになる。

修行を続けることなくしては、後から来る者への関わりの質が落ちる。自分が書いていないと、指導の腕が鈍る。学生の弱点が見抜けなくなる。的確な指摘ができなくなる。同行者としての教員—学生ということである。その意味では卒論の作成は個人作業ではない、共同作業としてのそれであり、卒論指導である。

35年前のこと。緊張感のある、ビリビリした感じの指導をしていたことが思い出せる指導教員は、優れた仕事をし続けていた人であった。それをしていない人は、人間的にはよかったが迫力がなかった。困難な状

況に陥った時に相談に行こうと思える人ではなかった。人間的にもよく、かつ迫力もあるような人物に出会ったのはずっと後のことであった。

人間の質はどうやって見抜くのか。こちらの器に応じて、相手の人間的な質は見えてくる。こちらの鏡が曇っていても、相手はきちんと見えては来ない。

2. 題目にこだわること 題目には、徹底してこだわりたい。題名にどれだけの思いを込めることができるか。どれだけの時間・金・精力を注ぐことになるかによって違ってくる。心待ちにしていた誕生した子どもへの命名時の気持ちに相当するだろうか。誕生に至るまでの関わりとの質と量。論文は、多くの学生にとっては初めての自分の象徴としての「子ども」になる。これまでも多くのレポートを書いてきてはいるが、量的にも、時間的にも卒論は最大のもの。自主的にレポートの題名を考えた、これまでの経験が生かされるとよい。小説や詩等、自主創作活動をしてきた者には、より身近に感じられることであろう。

題目は自分の思いが的確に示されるものであることが肝要である。作品の題名が作り手の思いがこもったものになるのは当たり前。名は体を表す。あまたの作品名に出会う中でこのことは確認してきたことであろう。中身と題名がぴったりと一致している作品は名作というものである。題名が中身を象徴する。

逆に、題名にだまされるということも経験してきたこともあるかもしれない。羊頭狗肉。偽装はその一例。だまされた側の認識不足を反省したい。だます側に対する非難だけではことはすまない。「自立支援」という言葉は正しい。しかし、法律名として使用する場合には、本当に「自立支援」の中身になっていなければ、正しい用法には当たらない。障害者自立支援法のことを念頭においている。

同様の言葉には、「自己責任」がある。言葉自体は正しい。しかし、現実の問題に当てはめるときにどこまで妥当なものであるかが問われる。社会的な「人間の安全保障」(その象徴的な仕組みが生活保障、セーフティネット)がなされた上での「自己責任」ならば妥当だろう。だが、例えば母子加算制度を廃止するなどして、「自己責任」を要求されると、困窮するのは目に見えている。一人親家庭の貧困率は、日本は先進国で最悪のワースト2。ワースト1のトルコとほとんど変わらない数字。離婚したこと、シングルであること、すべて自己責任なのか。週刊誌情報だが、最近は風俗業に働きに出る女性が増加しているという。景気が好転しない中、社会的生存権が十分保障されていない中での選択としたら、これも「自己責任」なのか。(選挙に落選した人は、本来の意味での「自己責任」を味わっているだろうか。—追記10.10)

3. 11年連続年間自殺者3万人以上のこの国で 最低でも33万人の人々が自殺した。社会的な損失はいか

ほどか。自動車事故等での生命保険が最低1億円以上として、33万人×1億円。数字を挙げる。330000×100000000円。33000000000000円。2兆円の定額給付金の支給手続き等に要する費用が800億円。80000000000。2兆円2000000000000円。比べるとわかる。定額給付金の1.5倍以上の社会的損失を出しているということ。800億円の手続き等の費用を、「貧困者」に給付すれば、現在とはともかくも、やがては社会的に有為な仕事をする人になることはありうる。

今は貧困の中で困っている人々の中から、将来の総理大臣が出ないということは誰がいえるのか。将来のノーベル賞受賞者が出ないということは誰が断言できるのか。将来のイチロー選手が出ないということはあり得ないと予言できるのか。むろん、ことがらは別に大人物になればだめであるということではない。名も無き市井の一人として、職人であれ、労働者であれ、何でもいい。「つながるいのち」の一人としての責務を果たすことが最大の貢献である。「個体保存と種の持続」(大田堯)である。想像力をたくましくして、将来への人間的社会づくりのための投資として国民全体が株主になるという発想に立つことはそれほど難しいことなのだろうか。それぞれが自分の器分の投資をすればよいのだから。投資という発想が間違いであれば、寄付行為と見てもよい。株価が上がるかどうかの指標は、自殺者数の減少。本人の責任でないことで不条理の苦痛を感じる人が減るという方向である。(詳細は徳本「あなた任せ主義から当事者主義へ」「教育の責任・責任の教育」いずれも、『ブックレット人間科学』)

貧困ゆえに、高校を中退する生徒が増加している。病気になっても病院に受診できない子どもも同じく、増加している。単身家庭の貧困率は『貧困大国アメリカ』(堤未果、岩波新書、2005)よりも厳しい状況下にある。そもそも定額給付金の元手は国民の税金である。消費税以前の時代であればともかく、現在は、子どもをはじめ、すべてが納税者である。税金を出した国民に説明責任ができるような賢明な税金再配分の政策が必要になる。優れた政治とは、税金の賢い配分を行なうことであり、またそれを実現するための思想である。ここ数ヶ月の動向を、「百年に一度の経済危機」という表現で表わすことが一般的になってきた。だが、愚策の言い訳に使ってもらっては困る。年間自殺者3万人以上は11年前から続いていたこと。知らなかったというわけではなからう。

32249人。うつ病をはじめとする健康が理由で15153人、経済・生活が理由で7404人。無職者が全体の半数余。これらの数字は、2009.5.14にNHKニュース放映されたここ一年間の自殺者の数字。このように、本来ならば「つながる命」をみすみす失っている時代と社会を生きている一人であるという、危機感が筆者を

突き動かしている。「つながるいのち」に繋がることのできない、「つながらない命」。その数、33万以上。これが21世紀の先進国というこの日本という国で起きていること。相対的に「豊かな」状態にあるものにはそれなりの責任を持ってことに当たることが要請される。「世界がもし百人の村だったら」大学にいける者は、たったの一人。その一人としての自覚をどこまで持ち、それをどのように具体化するか。それが社会的責任としての卒論を書くということである。具体的に知らなくとも、現実の社会では恐るべき数字が積み重なっている。為すべきことを怠った結果としての数字であることが判明すれば、不作為を問われるはずである。本来ならばなすべきことでありながら、なさないとすれば、「不作為」が問われて当然であろう。「たったの一人」としての行為をしないということは、「不作為」。

4. 数字の裏にある、一人ひとりの個 立場や年齢等、各自の器分の責任が問われてくるのだが、具体的な事実を知らないと、想像力を欠いた人間には分からないであろう。事実とは、数字の事実にとどまらない。数字の裏にある、一人ひとりの個としての人間である。一人ひとりの生活の履歴としての人生の把握である。それぞれの物語を生きてきた個の総体としての数字であって、単なる数字としての把握では理解ができないであろう。数字の一人歩きは危うい。「つながる命」とは、連綿と続くいのちの流れの中の、一個の命である。個別具体的な命が有機的に連関を持ち、お互いに依存しながら、支えあいながら、「つながるいのち」をつなげていくために参加するということである。大田が言う、「ほかの何をさしおいても伝えるべき」肝心要のことがらがこれである。子育て・教育の条理に相当することがこれである。したがって、最も大事なことを子育て・教育の根幹にすえて、「あらゆる機会に」「あらゆる場所で」「日常生活に即した」教育のなかで伝えていくことがすべての市民の責務である。総がかりの子育て・教育に参加するというのは、こういうことである。「つながる教育」とは、このことを目的として、あらゆる意図的な営みのことをさす。このことに反することはすべて、間違いである。その最大のものが戦さであることはいうまでもない。「つながるいのち」とは反戦・平和を創造する営みとなる。その意味でも、きわめて社会的な意味合いのあることがらである。厳しい問いかけとしての「つながるいのち」なのである。それはまた、「つながる教育」も同様である。講壇的な、第三者的な発想に立つものではないはずである。当事者的な姿勢に立つものである。

また、「つながる教育」によって一人ひとりが、このことを自覚した個となることが期待される。そのような個は子育て・教育の条理に反することがらには敏感に反応するだろう。そして、子育て・教育の条理に

即したあり方を求めて学び続けるだろう。発言し、行動するだろう。観客民主主義と揶揄されるような、「劇場型選挙」の危うさには敏感に気づくだろうし、同調圧力的な雰囲気は呑み込まれることはないだろう。支持的風土を生み出す一人の個へと育っていくだろう。門脇厚司の言う、「社会力」の発揮である。(旧教育基本法の第1条、第2条に規定された教育の目的、教育の方針の通りである。これらの内容を「社会力」という言葉ですべて表現できているわけではない。)

「つながる」ということは簡単な作業ではない。表面的な関わりは、つながるとはいわない。相互の理解を繰り返しながら、より深い部分で支えあい、磨きあうという、ある面では時間も精力も要する厳しい作業である。それだからこそ、手応えが大きい。共同作業を通じての共感・共難・共苦の体験が人をより強く結びつける。つながる。絆というものの醍醐味である。

5. 社会的生存権と教育権・学習権 「つながる」ことの前提となる条件整備については、日本国憲法の社会的生存権(25条)に規定されている。文化的な最低限度の生活保障がそれである。この人間の安全保障があつてこそ、「つながる」は具体化し、連続していく。人間として生存できること。これがすべての出発点である。現実問題として、豊かな国における「飢餓状態」や「難民状態」を生んでいる事態に着目することが大事になる。社会的生存権を実質的なものにするのが教育権・学習権(26条)である。25条と26条とが連続して規定してあるところに意味がある。

「つながる」ことを実質化するには、26条の教育の中身が問われる。単なる知識伝達のための教育ではこのことは実現できない。条理に基づく教育を、言葉としてではなく、実感として学ぶことなくしては、「つながる」という言葉自体も浮ついたものとなりかねない。言葉として知ってはいるが、実際生活では使えないという危うい事態である。足元を確かめながら「実際生活に即して」という文言の中に込められた内容はこのことをさしている。憲法に銘記してあっても、活用しなければただの紙切れに過ぎない。徹底した憲法教育・人権教育が必要になるのはこのためである。

教育や学習によって、人間として保障されるべき人権のすべてを実質化する。教育権・学習権が人権中の人権といわれるのはこのためである。場合によっては、憲法に不備があれば、現時点での最低限度の国際基準にまで憲法の次元を高めることも当然の作業となりうる。ILO・ユネスコ等の国際人権規約等の次元に到っていないものも少なくない。労働時間に関する国際水準以下の先進国がこの日本である。学びが知識伝達次元以前にとどまっていることの悲しい結果である。

「つながるいのち」を踏まえて、「つながる教育」を受けてきたならば、上記の自殺者の数字は、ありえないことである。社会的生存権と教育権・学習権を実質

化する作業を怠っているということである。「不作為」に加担している人々が多すぎることである。自分の命を賭して社会に訴えてもよいのだから。自分の痛みや苦しみを多様な手段によって社会的に発信していく。自分ひとりではできなければ、仲間を誘う。あるいは、駆け込み寺のようなところを活用して、共同発信への手段を模索する。自分の命を賭して社会に訴えるためのあらゆる手法を模索したい。また、そのようなことは主権者としての行為であるという学習も「つながる教育」の中で体感しておかなければならない。だが、これまた悲劇的なことは、貧困な状態にある人に限って、学習権が保障されにくいという現実である。

6. 知識伝達を超えた教育 日本国憲法の条項を知識と知っていても、実際生活に即して活用できなければ、それらは知識の缶詰に過ぎない。銀行型の学びである。学ぶことは自他共に幸せになるためである。学校に来ること、学ぶことが自他の幸せになるためであると実感できた子どもは登校拒否はしない。喜んで学校に来る。学ぶ喜びである。自ら学びと実際の生活とが結びつくがために学ぶことの原動力が発揮されてくる。学びの当事者、生きる当事者としてお互いが質の高い部分で分かち合おうとし、支えあおうとし、磨きあおうとする。高まり、広がり、深まる。きめが細やかになりながらも、全体としての容量が増える。そのような感覚である。水増しのふくらみではなく、引き締まったふくらみである。そのような生き方に繋がらないような教育は、「つながる教育」とは言わない。むしろ、「つながるいのち」ともいえない。「つながる個」にもなれない。つながりは時間的・空間的なものである。つながりを実感するのは、想像力である。栗原彬編『証言 水俣病』(岩波新書、2000年)の中で栗原が強調するのは、つなぐことの善に対して、断ち切ることの悪である。つながることの象徴が「もやい」という言葉であるのは意味深い。

このように、「つながる」という基本的根源的で重要な言葉を卒論の題名に用いたということは、3人のゼミ生がそれだけの責任を果たそうとする決意の現れであろう。しかも、3名がそろって同じことばを冠した題名にしたということは、卒論指導に関わって20年近くになる筆者にとっても初めてのことである。質の高いものを創造し続けるという点で言えば、それぞれがそれぞれの高みを示し続け、お互いに学びあい続けることが理想的な作業となる。

7. 懐かしく思い出したことひとつ 当時の短期大学幼児教育学科の学生9名の共同作品として、1992年に『こども・いのち・自然序説』(1)(2)(3)を物した。自然環境の破壊を前に人間の行き方の問い直しなくしては、事態の悪化は防げないということを取り上げた自主創作劇である。この発展的な作品が『みんなのなかのわたし わたしのなかのみんな』(2004)で

ある。単なる物知りではなく、自己・他者・世界・自然への最大限の責任性を果たすことのできる人間になることが優れた教育の成果となる。このことを強調しようとした。

今回の共同作品は、それ以来のことである。今回の3作品も土台的にはここに立つことになる。2006年末の改正によって削除された、「普遍的にして、しかも個性豊かな文化の普及徹底をめざす教育」(旧教育基本法前文)の一節がもつ重みは実感されるだろうか。付記：小文は、2009年度の卒論生の3部作『つながるいのち』『つながる教育』『つながる個』に刺激されて認めた。完成原稿ではないが、思いは出した。

追記：長谷川義文『はくがラーメンたべるととき』(教育画劇、2007)の描くつながり。その中の風。「風はおのが好むところに吹く」。風は常に全世界とつながっている。空気や水がそうであるように。上記3部作は、長谷川が提示する世界の負の現実にとこまで向き合おうとしたか。飢餓、貧困、戦争、等々。こうした現実とも、一人ひとりの「私」はつながっている。自覚するかどうかは別として。

永六輔文・坪谷令子絵『いのち』(理論社、2004)は、多々あるいのちを主題にした絵本の中で大事な一点「いのちを喰べて大きくなるいのち」という一節を忘れている。いのちがつながるには、食べるしかない。3人が鶏の解体学習に参加し、実際に体験したのは大きい。喰らう存在であるという点で、すべての生き物と「私」は共通の土俵に立っている。(2010.6.30)(以上、徳本達夫)

おわりに

限られた時間の中、限られた能力をどこに、どう使うか。今年度は1年次のチューターを他の4人の先生と担当した。140名近い学生の授業も例年以上に精力・時間を要した。

学生の実態は、一人ひとり違う。一人ひとり違うから、「ひとしく」「その能力に応ずる」指導が求められる。学生の独り立ちの手助けに向けての最適と思われる取り組みを心するのは、対人援助職である教員の責務であろう。今季も、昨年同様、実習指導に関する資料を作成し、配布した。学生が本気で取り組んだ分、教員もそれに呼応して本気になる。主体と主体との呼応関係の好例である。担当者を「その気」にさせた第29期生をはじめ、3名のゼミ生には感謝。

書き続けることによって、自分の表現を体得している姿は眩しい。

付記：3.11後の生と学 人間は反自然の存在であることを自覚しながらも超えられない事実を生きる一方で、文部科学省学習指導要領道徳がいう「人間尊重の精神」という人間至上主義、「人間愛という偏見」や、「生命に対する畏敬の念」に関する解説文の人間中心主義的な臭いは別のところで指摘して来た。本年度の主題、毎年の主題でもあるが、教育がめざす最終目的はいかに生類が生き延びるか。そのための価値選択とはいかにあるのか。

阪神淡路大震災の後、地下鉄サリン事件の後、9・11の後、3.11の後。歴史を自分の身体にとこまで刻み込むことができるか。前を行く優れた人びとに倣って蝸牛のごとき歩みを続けるしかない。人と人、人と自然とを結ぶべく『かすかな光へ』(森康行監督、2011年作品)を生き続ける93歳の教育学者大田堯、96歳のジャーナリストむのたけじ『希望は絶望のど真ん中に』(岩波新書、2011年)をはじめとする人びとである。

救いのひとつは、ゼミ生が3.11後に触れていること。危機的な時代には新しい人が生まれる。かつて環境サミットで伝説のスピーチをしたセヴァン・カリス＝スズキさん。結婚。相手は先住民の男性。どのような生活・子育てをしていかれるか。3.11後、この国においても新しい人間が生まれている。そのような新しい人を育ててきた人びとの存在も見えてきた。

敗戦後の青空教室や墨塗り教科書世代とは違った形で、子どもたちが政府や専門家と称される人の言辞を鵜呑みにしない学び方の必要性を痛感したとすれば、関係者の一人として恥ずべきこと。そのような授業をしてこなかったか。自省を迫られる。提灯担ぎを超える思想をいかに持つか。主人待ちの生き方を越えること。

社会的には東日本の現状を常に報道する時間を設けることが必要になるか。幼いながら、ラジオから流れていた「尋ね人の時間」に聞き入った記憶が甦ってきた。実際に同時代のこととして聴いたのか。歴史的事実として資料的に聴いたのか。前者であったと思う。自分が生まれる前の時代の暗さを感じ取ったからだろう。この報道番組に倣って言えば、「東日本の現況」という番組で一定の番組枠を設定すること。この時間はどんな小さなことであっても報道する。他の報道は相対的に小さな扱いになる。風化させることを願っている人もいることは、第五福竜丸事件を描いたベン＝シャーンが綴っている通り。私も含めて、懲りない人間なのだろう。風化させないためにもこだわり続けたい。(2012.2.18)