

教師教育と教育実習(8)

実施授業の成果と課題

徳本 達夫*・教育学専修第28期生**

Teacher Education and Teaching Practices (8)

Tatuo TOKUMOTO* and the 28th Students Majored Educational Sciences**

はじめに

小文は標題の課題の継続報告である。これまでの報告同様、教育学演習Ⅲ（3年前期）での学びを踏まえ、3年次後期の小学校教育実習での学びと絡めて、大学教育、わけても教職課程教育における学びの質を評価し、最終学年4年次の学びの課題を明らかにし、実習での学びの質を向上させる大学での学びのあり方を実施授業での学びを中心に報告する。実習体験をはじめ、「学習の履歴」の対象化作業がどこまでできたか。従前同様、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。

1. 教育実習という一回限りの学び

従前同様のことがらに関しては、重複を避けるために触れない。2年次春季休業期間中の課題の成果は、濃淡が際立っている。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である。前回の報告で指摘したことが生かされた学生と、そうでない学生とは対照的であった。優れた図書は自費購入したい。本に書き込むためである。優れた先駆者の作品は、文庫本になっているものが多い。

大村はま、斉藤喜博、金森俊朗、鳥山敏子等々、一定程度以上の実践を踏まえた作品であることが前提になる。筆者を含め、多くの教員は推薦図書を紹介しているはずである。

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。個別の指導と学生全体に共通する問題点は指摘した。学びは常に自分の身体に刻み込まなければ、自分のものになりえない。課題のための課題ではない。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。教育実践の本質を体感できることが大事になる。教育実践は小手先での指導技術ではない。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る。これが本来の指導技術である。教員の人間がにじみ出る。優れた先駆者たちの実践にある通りである。事前学習で学ぶべきことは、この点である。このような本質的な学びを欠くと、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。

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。眼前の課題に追われる学びを超える学びが求められる。

* 本学教授

** 本学初等教育学科学生：稲田美貴（Miki INADA）、大畑仁美（Hitomi OHATA）、佐々木美輝（Miki SASAKI）、竹内愛麗那（Erina TAKEUTI）、平山佳奈（Kana HIRAYAMA）、吉武綾乃（Ayano YOSHITAKE）（50音順）

2. 模擬授業の成果と課題

質の高い授業は実習生であっても期待される。「人生の経験の履歴」の中では、すべての経験が一回限りのものである。意図的・計画的な営みである授業では特にこのことが求められる。準備万端、怠りなく努めようとする姿勢と実際の力量を形成することは学生と教員との共通の目標である。実習校で最適最善の授業を展開するためには、相応の準備が不可欠である。大学での5セメ「模擬授業」指導はそのひとつである。各自最低3科目・領域は実地に担当する。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。授業終盤の第14・15回は、学生の代表者（複数）が45分の授業を展開する。以下の資料は、筆者担当の「道徳」の模擬授業に対する見解である。学生本人の指導案は掲載しないが、優れた指導案である。

例年同様、今学期も計画通りに実施した。例年以上に、自作資料を開発する学生が多かった。模擬授業と並行して開講されている教育哲学では、総論と絡めて深澤久『道徳教育原論』（日本標準、2004）を副教材とした。優れた授業と何かを、道徳授業と絡めて学んだ。正規の授業時間以外に自発的に模擬授業に取り組んだ学生も多かった。模擬授業後の質疑応答の質は、総じて高く、資料解釈に関わる質疑をはじめ、資料と児童の実態との整合性、学びを喚起するための発問の質、等々が協議された（資料1）。

学生代表の4名は、そのような学びで育った学生である。代表者として名乗り出るということも自らを高める。その姿勢と実際に自覚的な取り組みをした代表学生の模擬授業への私見を記した。事前の取り組みと、実施後の見解を再掲する（資料2、資料3）。本主題はある学生の実習先でも取り上げられていた。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であ

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。45分の授業の中で相応の学びがあったかどうか。この点を評価する。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の利益になる。同僚性や協働性はここを基盤とする。遠慮は不要である。学生時代から同僚性・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1 初教3 小学校教育実習Ⅰ 模擬授業「道徳」を終えて（全体的感想）（2010/7/29）

1. 「模擬」とはいえ、多くの授業に出会えた。子ども役としても面白かった。授業後の研究協議でも深いものに出会えた。児童の実態を踏まえようとしたこと（ご自分の子ども時代や観察実習での出会いの中からの実態が多い）、そうした児童への願いが明確であったこと、この二点を大事にされたため。また、ご自分の経験を基に自作資料を作り、資料化された学生も少なくなかった。既成の副読本の資料を活用された場合も、内容項目を考えるための導入的な一例にとどめ、児童の生活実態の方をより大事に掘り起こしを図った点も、深い授業になった一因か。

実際の現場では、多くの場合、副読本の資料を活用する。今回の実習Ⅰを通して、一定以上の授業ができる土台は作れた。実習先の児童の実態をつかみながら、関連する内容項目を取り上げ、その内容項目に最適の副読本資料を選び出し、授業を実施してみたい。深い部分での授業が展開できると思われる。

2. 今回、各班とも、集団の学習意欲が高かった。教師役は仲間の子ども役に質の高い部分で救われた。ともに、授業を作り出していくという醍醐味を味わっただろう。同僚性の具体化である。協議も省察性の具体化。授業準備等での相互学習は、協働性のそれ。

3. 「道徳」で自主的に「模擬」をやった学生も3名。ともに学んだ学生も延べ14名。出した汗は自分たちの中に力として入っているはず。今後とも、怠らずに精進を。内容的に深いものを身につけ続けられれば、授業の手法も自ら洗練されてくる。（以上）（徳本達夫）

資料2 初教3 小学校教育実習Ⅰ代表模擬「道徳」について (2010/7/29)

0. 第二回目は関連ガイダンスのため、研究協議の時間が20分短縮される。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(10/7/28)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. Kさんの授業、面白い。授業の醍醐味を毎回、(都合3回)味わっている。正規の授業の時はまあまあ。事実を提示した授業だが、心に食い込むものではなかった。「そうなんだろうけれど、でも」といった、いわば、「きれいごとの世界」という印象であった。子ども役の想定外の発言は授業時間内では出なかったが、協議の際に出た。おかげで共通の課題となった。

本人は、発奮した。物足りなかったからであろう。本主題をとともに考えてほしいという願いを持っているからであろう。代表を申し出た。この姿勢が学び手の本来の姿。いつから、本人が本主題を抱えるようになったか。その契機は何か。どこまでのことを実際にしているのか。これらは別途、本人が綴るべきこと。本人のみならず、全員に問われている課題。

2. 本日までに担当者としては、自主的な「模擬」の模擬に都合、2回参加した。1回目は他の9名と、2回目は他の3名と、ともに子ども役として。子ども役がすばらしい。授業を教員とともに作り上げている。学びの共同体の姿。

子ども役の象徴的な発言の例。1回目のそれ。「先生は、子どもの頃、こんなこと(世界の子どもの置かれた状態)を考えていたのか。」2回目のそれ。「世界のことを、世界のみんなは考えているのか。」「こういうこと(世界の現状)を考えているときは、何とかしようと思うけど、授業が終わったら、そのまま、考え続けられない。」等々。(素朴な、素朴ゆえ、物事を正面から捉えようとする子ども役の私の発言は略。他の子ども役は、さらに純朴。)

おそらく、いずれの発言も、子ども時代に感じていたことであったはず。だが、子ども時代には発言しなかっただろう。できなかったというべきか。例えば、道徳の授業とはそんなものであるという、悪しき学習の成果といえ、いいすぎか。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。)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、さらに学びに意欲が増す。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。

上述のような、優れた深い発言が続出。教育哲学の授業と同じくらい(よりも)面白かった。参加した学生さんはどうだったのだろう。

3. むろん、授業者は立ち往生。困ったような表情での沈黙が続いた。何とか、つなごうと悪戦苦闘された。途中優しい子ども役の私が「助け船」的な発言をした。むろん、授業展開の中で得意即妙?に繋げて。その後は順調に深い部分での学びを生みつつ、進んだ。

立ち往生の理由は簡単。指導案通りに進めようと思っていた(る)から。授業者には予想もできなかった発言が出たから、立ち往生した。指導案通りに進めようとする授業は、つまらない。子どもにとっても退屈。何のことはない、児童は、指導案の通りの脚本通りの役をさせられる(する、と言うべきか。悲しい学習の成果として)。面白いわけがない。

予想外の発言(予想できなかったという、自分の想定する力の不足は省察しなければならない)への対応は、簡単なこと。大きな流れの中で生かしていく。川はさらに大きな流れになる。前提条件はある。授業構想の大きな柱を持って臨む。これを欠いては不能。大きな柱を持って臨めば、児童の反応に最適な即応を試みることができる(得意即妙の次元はいずれ)。児童の反応を踏まえつつ、さらに、最適な即応を試みる。児童も、学びの共同体の中でその作業をしている。授業者だけにお任せというわけではない。真正な学びの空間であれば、児童も当事者としての学びの姿勢を持つ。今回、「模擬」の模擬で授業の醍醐味を実感できたことは大収穫。「授業ごっこ」を超えた。こういう授業ならば、何度でも参加したい。

むろん、扱っている主題は重く、難しい。一人で抱えようとすれば、心が折れる。「難しいことだけど、みんなで考えていけば、楽になるはず。」このような発言も出る。こんな発言をかつての子ども時代に聞いたことがあったか。年齢60歳になる私であっても、このような仲間と小学校時代をやり直したい。というと、ちと、オーバーか。でも、あの発言にも感激した。事実、「みんなで考えていけば、」の30分であった。

4. なぜ、「模擬」が授業になったか。当初、「リベンジ」を本人が言い、再度、挑戦しようとした時は、どちらかというと授業の形に関心があったと、私には見えた。授業の構想の段階でより深くやり取りする中で、困難さが見えてくる。当然のことながら、上手くできそうにない。(できないのは当然であるという自覚を持たないと、身軽に動けない。)からだが後ずさりする。転換するために図書館等で関連の絵本等を探すことを求めた。自分の中に豊かなもの、本質的な事実がなければ、授業はできない。自分の中に語るべきもの、自問自答するべきものが少ない時は、馬力は出ない。

授業構想、授業案作成にかけた時間・精力・資金（新規に購入してもよい、あるいは、図書館に行くための交通費等）が授業の質を高める。2日後、地元の図書館で関連図書を5冊借りてきた。優れた作品。案の定、姿勢が変わった。授業が上手くいくだろうかと案じていたのが、子どもにどうやって事実を感じ取ってもらうかを考え始めた。「授業ごっこ」を卒業した。ここが決め手。優れた作品に出会うから、自分の背中を押される。（本人は、この他に何度も授業をやっていることは想像できる。どこに、どのように、どれほど時間をかけたか、記録しておきたい。大事な資料となる。授業展開か、授業構想か、資料開拓か、導入の発問か、最終のまとめか。いずれも、繋がってはいるが、「授業ごっこ」に走る者は、授業展開ばかりに目が行く。手持ちの材料が変わらない限り、改善の余地は限られる。限られた食材でも優れた料理はできるけれども、優れた料理ができる者の手にかかれれば、食材が多様であれば、さらに優れた料理が生まれる。日頃から料理に励んでいるものには共感して頂けるだろう。）

5. 本授業の特徴的なこと。分かっていることをどう具体化するか、という共通の特徴の他、数次の授業の第一次ではないということ。むろん、第一次は重要である。授業者の専門性、児童との関係性、直接性が浮き彫りになるという点で、である。第一次を担当する時は、このことを特に自覚したい。さもなくば、教員の指導を欠いた児童の単なる活動に終わる危険性もある。第一次ではその後の展開の種をより多くまきたい。第二次以降の授業が楽しみになるような第一次を作る。そのためには、児童の実態を踏まえ、児童にとっての既知のことがらであれば、省略するとか、簡単にするとか、あるいは、次の内容にまで入るとか、それこそ、臨機応変に授業を創造する。授業は生成する。生き物。生き物（生もの）である教員と児童とが共に関わる。生成するのは当然。生き物である授業を殺すのは、死んだも同然の教員の身体のあるようか。

数次の授業の、例えば、第四次だと、教員の指導を欠いた児童の単なる活動は、学級崩壊。授業崩壊。子どもが集中しない、話を聞かない、授業者は大声を出すようになる。いつもの最悪の展開。子どもの責任ではない。（厳密に言えば、子どもにも相応の責任がある。子どもは奴隷ではない。自由な主体である。専門性を欠いた授業者であれば、それを越えるような学びの共同体を子ども自身で作ればよい。子どもの中に指導性を発揮できる数人がいれば、可能はず。そのように展開しながら、授業者の専門性の高まりを待つ。地域の専門家を招く提案をするとか。それこそ、学習の内容・題材は至る所にある。情報の活用次第。

数次の授業の、例えば第四次だと、教員の専門が厳しく問われてくる。そこでは学び手として共通の土俵に立つ。子どもよりも長く生きてきた者としての学び

の質、経験の総体の質も問われる。授業の醍醐味。

6. 子ども役は「授業ごっこ」を超えなければ、その空間には存在できない。軽い発言はご法度。学級の仲間として、一定の学びを共有してきた。それまでの学びを踏まえた、より深い、高い、広い発言をすることが学びの共同体の仲間から要請される。自分自身もこのことは実感しているはず。その意味では、恐ろしい。子ども役とはいえ、20年以上は生きている。建前や「きれいごと」については、多くの知識を持っている。いくら博識であっても、事実と絡めながら自分ごととして捉えられなければ、その知識は装飾。風呂に入れば、すべて流れる。自分ごととして捉える知識は、流れない。常に活用できる。今回の子ども役は、幸いである。本音を出しても大丈夫な学級であるという点で。逆に、大変だろう。自分ごととして捉える発想を持っていないと発言が浮いてしまうという点で。

7. 都合、3回立ち会ったが、回を重ねるたびに学びが深まった。当然。共通の主題について、前次までの学習を踏まえた授業が展開されているのだから。提案。同じ主題で、2回やって見る。学びがどれだけ深まったか。深まった分が学びの質が高まった部分。この手応えを感じ続けることができれば、更新し続ける。

当日の授業が盛り上がることは目に見えている。授業者は立ち往生するだろうか。これまでと同じ、姿勢であれば、そう。姿勢が転換していれば、そうではない。重く、深い問いを子どもとともに抱えて、ともに解決に向けての取り組みをしようという姿勢になっているかどうか。これが分岐点。きっと、立ち往生はない。立ち往生するものがあるとすれば、当事者性を踏まえない学びをしてきた「優等生」か。本授業での応えは自分の中にしかないのだから。

8. 長距離通学をしなごらの作業。移動の車中でも考え続けたであろう。時間の有効活用の力。さらに磨きをかけたい。お互いに。（以上）（徳本達夫）

資料3 代表模擬「道徳」（2010/7/29）を終えて（2010/7/29）

0. まずは、お疲れ様。共々に。面白かった、もったいなかった。この両者。子ども役としての発言、協議の際の意見、諸先生方のご意見、ともに感謝したい。以下の文章は、感謝を踏まえたもの。厳しいことも書いた。相互の学びあいのためにも、忌憚のない応答を期待している。

1. 資料の事前配布。1コマ目の受講生には、1コマ目終了時に。それ以外の学生には14時20分には手元に届いていた。最低でも30分はある。一読して参加するのは、授業者への礼儀。一読せずに、参加し、発言したことは残念であった。授業は6年生相手の、7月29日の時点でのそれ。参加する学生は、最低でも自分が何学年かは知っておくこと。

2. しかし、このような発言を生んだのは、授業者の責任が多というべきか。「クイズをします。」この冒頭の指示が致命的な誤り。テレビのヴァラエティ番組ではない。単なる知識を問うているのではない。問いの中身は、人の苦しみや悲しみ、あるいは怒りに関わることから。三次に渡って学習してきて、痛みや悲しみ的一端は感じ取っている。だから、子どもでもある、(職に就いていないため経済的な支援は思うようにはできない) 自分に何ができるかと考えようとしている、仕上げる段階での本時案であった。その意味では、一読の上、学びを深めるための発言をしなかった学生も、もったいない。的確な発言や質問がこの時点で出れば、この後の展開は面白いものになった。残念無念。

子ども役の学生の(提示資料の一部が)「見えた」云々の反応や、「ヘー」云々の反応も、もったいない。この時に、授業者が取るべき対応例は以下か。「授業を休んでいたから、知らなかった」という想定が一つ。復習として確認するという手はある。とはいえ、本来は、休んでいれば、近くの友人が学級の代表として、授業ノートを持っていく。あるいは、担任が補習をする。これが一般的な学校の実態。「先週、転校してきたから」という対応も、頭で考えれば出てくるが、ありにくい話。授業者は余裕がないので、とっさの対応はできなかっただろう。教員や他児からの厳しい雰囲気があれば、その後の展開は変わったはずである。もったいない。一読した学生の務めか。

余談だが、私は、30年以上教員をしているが、人の苦しみや悲しみに関わることがらをクイズの対象にしたことはない。人間の基本的部分のこと。筆記試験問題にアジア・太平洋戦争における死者の数を4択で答えてもらう出題を出すことも多々。「多数の死者」では、具体的な事実にならない。事実を具体的に知るから人は動かされる、揺さぶられる。そのための手法としての出題。私としては供養の一環としての出題のつもり。当然、非業の死者に対する相応の配慮をしている。感受性豊かな学生は既に気づいておられる通り。

3. あるいは、本人の当初案のように、最初から数字を示すという導入もあった。数字を再度、確認する手法を提案したのは、徳本。私の意図が伝わらなかったということ。確認すべきであったか。

「これまでの学習を振り返ってみます。これまで知らなかった、多くの事実がわかりましたね。学習したことをもう一度、確認してみましょう。」という説明の上で具体的な数字を確認する。そのための具体的な事実を数字をもって図示する。(よく工夫された資料であった。対照的な形で。努力は美しい。)以下の授業展開は、すべてここを踏まえての展開とする。一定以上の学びの次元に全員が立っているという想定だから。数字はより具体的に。「5秒に一人」という表記とともに、一日・一年で〇〇人とする。

学習を深める中での児童の変化についての担任の説明の部分。ご指摘があったように、児童自身に問うという方法もある。しかし、本時のねらいはそれを前提としている。しかも、児童にとっては、自分たちの学びや生活の変化を敏感につかんでくれる担任を頼もしく思うのではないか。問うとすれば、「これ以外に先生が気づいていないことがあったら、教えてください。」という問いか。想定される発言は、「このようなことを勉強してないきょうだいに伝えるようになった。」「図書館に行ってもっと調べるようになった。」(このような児童は当日発言する。)(家族の知人で、実際に活動している人に話を聞いた。)(このような児童も当日発言する。休耕田の事例を発表した男児のように。)

4. 「学校給食が豪華すぎる」という発言は、飢餓や食糧不足に瀕している世界の子どものことが分かっているからの発言。黒板の日本と世界の対照を基にしたもの。これを発展させる。それが不十分であった。難民キャンプには不十分ながらも配給はある。それを給食というのだろうか。

5. 「世界を足して二で割るといい。」これは見事な発言。発展させる。どうすることが「足して二で割る」ことになるかを考える。答えは、フェアトレード。(家政学概論や教育哲学の授業で初めて聞いた、と学生は言う。自分の家庭や自身がそのような取り組みをしていないからだろう。知らないから、動かない、動けない。質の高い情報を提供するの、教員の仕事。本日、教育哲学の授業で言及したように、先週の社会科学の代表模擬授業を深める視点のひとつ。人件費の観点を過度に重視して経済活動をすれば、破綻は目に見えている。その象徴が「9.11」ではなかったか。中国でのストライキなど、社会的な問題に関心を持っている子どもはいる。NHK 週刊子どもニュースの番組を見ている子どもである。いなければ、関心を持たせるようにするのが専門家としての教員の仕事。)

知識では判る。でも、同じお金ならば、安い方を買いたい。でも、それだと「フェア」ではない。ここで葛藤する。「世界を足して二で割る」と、板書して全体に問いかけると、学びの蓄積が可能になる。児童はメモを取らないのだから、思考が深まらなかった。焦点が定まらなかったのは当然。もったいない。

6. 「飢餓や病死等に関する世界の現実改善の方向か、悪化の方向か。」(男児の質問)への授業者の応えは、誤り。図書館で借りてきた絵本等を読めば、少しずつだが、改善の方向で動いていることが分かる。(私の授業の中でもこのことにも触れている)改善の方向で力を出している人びとのおかげである。この事実を知るからこそ、子どもでもある自分も何かしようという気になる。無関心が増えて、事態は悪化しているとなれば、よほどの底力を持った、反骨精神豊かな子どもでなければ、へこむ。「もう、だめだ。この自分

がやっても仕方ない。」となる。「ビックライト」や「スモールライト」は自分（たち）がなるしかない。世の中を良くするかどうかは、綱引き。現実を知らない人は結果として、足を引っ張る。現実を知ってはじめて、できること、しなくてはならないこと、してはならないこと、できないこと、が見えてくる。こうしたことを考える思考の高まりや深まり、広がりを保障するのが授業。これをやろうとした授業であったはず。もったいない。「世のため、人のため」、自分でできることを精一杯するかどうか。自問自答の世界。

7. 既習・既知事項は問わない。確認するだけ。ワクチン単価は、既習のことがらという想定のはず。ベルマーク等の件も、本来ならば、出るべき発言ではない。発言の取り上げ方に指導案の視点が反映していなかった。むしろ「ペットボトルのキャップ集めと、水筒持参と、どちらが（この問題解決のためには）いいのか。」の発言を深める。「物を大事に使ったら、飢えて亡くなる子どもは減るのか。」の発言も、深めたい。「余ったものをあげるという発想は失礼だ」発言も、同様。施しとしての援助ではない。衣類を送る運動もある。しかし、洗濯をして、きれいに整えてから送っている。（むろん、中には、「廃棄」のつもりで送ってくる人もいるのは事実。関係者の声がある。このような声も授業者が知っていれば、即応できる。子ども役の学生が知っていれば、知識の共有もできる。この点で、本時の子ども役の学生に限らず、多くの学生は、社会的認識・関心が乏しいということだろうか。

ここでも板書がないから、学びが蓄積できない。焦点化につながらない。板書は学びの共有と深化のために不可欠。「道徳」模擬では、板書例を指導案に書き加えることによって実際の授業では省略した。このことが裏目に出たのか。担当者の指導不足であったか。また、児童を指名する。これも苦し紛れのことか。

8. 中盤からふらついてくる。めあて、子どもの変容の姿が見えないからだろう。子ども役の疑問や事例紹介という形で「助け船」は2隻出た（出した）。休耕田活用の米送りの事例の紹介（毎年、ニュースに取り上げられている。それほど貴重な実践例。）が一つ。募金で解決する問題と、募金では解決しないように思える問題とについての質問。しかし、うまく活用されなかった。大きな流れが見えなくなったからだろう。説明の言葉が途切れ途切れになる。語尾が上がる。最初の20分間の歯切れのよさとは対照的。それでも、授業を成り立たせるべく、子どもの次元でできることについての問いが繰り返された。崩れなかったのは見事。準備にかけた時間と精力の賜物。

「そのうち、忘れるかもしれない。」という発言も、児童に振り向ける。「今、このような意見が出たけれど、みんなはどう思うか。」かくして自分のこととして捉えることがいかに難しいことであるか。認識が深

まったはず。ここから世界の現状を見つめつつ、日本の現状や自分たちの足元についても考えていく視点が欠かせないことに繋がっていく。ご指摘の通り。学級のことがら、例えば、自分のためだけの学習ではなく、学ぶことの公的な責任を自覚する児童に育つことは、教育基本法の教育の目的にも合致している。

9. フォスターペアレントの活動の紹介、手紙の紹介の部分を指導案とは変えて、導入の段階で出したことは、正解。世界の現状に対して何ができるかの一例。しかも、担任の友人がやっていることだから。親近感、臨場感がわく。大人になって給料を稼ぐようになったら、できることが多々あるのだという希望を持たせる上で効果的であった。このように、案に縛られずに、臨機応変に変える力は実践力の一端。児童からの反応を確かめる時間を持つと、深い展開になったか。

10. 本日、介護等体験のガイダンス後、本人と希望者を交え、協議を重ねた。以上のことがらのうち、本人にとっては厳しい指摘も、行った。受け止めるだけの器を持っていることが幸いであった。確実に力をつけている。まもなく、私は、彼女に超えられるであろう。学生時代の学ぶ姿勢に関しては、彼女の方が上をいつている。（以上）（徳本達夫）

付記：全員に配布した資料にも記した通り、本人には、授業の振り返りを文章化することを勧めた。本日、朝一番、2枚のレポートを書いてきた。見事な学びの姿勢。私は、今後、相応の力を身につけることによって、引き続き、相手にしてもらえるようにしたい。なお、本人が了解されたので、一緒に印刷する。（7/30）

3. 教育学演習Ⅲの学びと成果

ゼミでは特に、道徳授業にかかわる学びを深めた。道徳教育の研究受講学生が作成した授業指導案の概要（80作品）や宇佐美寛『「道徳」授業に何が出来るか』（明治図書、1989）を学んだ。本書は読解力が試される。本質は細部に宿するという意味では、著者の資料批判は徹底している。だが、学生は多くの場合、著者に対して「揚げ足取り」、「見本を示せ」などと非難する。学生の指摘は根拠が薄弱であるがゆえに、批判以前の非難に過ぎない。細部に宿る本質を見ぬく力を持たない者の限界であり、ゼミにおける学びの質の象徴であった。担当教員の指導力不足である。大学のオープンキャンパスで高校生対象の模擬授業に取り組むなかで学びの質的向上の成果が試された。他のゼミ生よりは道徳授業に

関する学びの量は多い。深澤の授業例を指針にすれば、一定以上の授業は展開できる。しかし、これが誤算であった。深澤が紹介している10数例以上のものからどれを選ぶか。16年間以上生きてきた高校生対象ゆえの模擬授業である。授業内容は小学生対象であっても、学びの質の高さは高校生のものであるべきだろう。児童憲章、人体の成分表の二つは有効であった。ゼミ生6名が二班に分かれて研究した。模擬授業前日まで食い込むほど時間を要した。資料解釈の質が十分ではなかった。特に人体成分表に基づく授業に関しては、学生と教員との間の理解の差は大きかった。学びの質量の差か、あるいは授業観の差か。教育哲学の授業の中で生物としての普遍性を学び、生物の一員としての人間の、人間としての本質的責務に関する学びを強調していたにもかかわらず、十分な理解には至っていなかった。生き物性という視点から見れば、すべての生き物は共通の材料を共有する仲間であると同時に、人間は共有する材料を汚染している。人間だけが害を受けるならばともかく、他の生物も同様に害を受ける。そのような権利は人間にはない。その点を強調するには最適な資料でありえた。2010年に名古屋で開催されたCOP10の主題も「生物多様性」をどう保障していくか。人間の責務とは何か。どう具体化していくか。成分表の授業は時宜を得た主題であった。「普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造」(旧教育基本法前文)が生物の一員であり、かつ人間の独自性を示す文言である。アリも犬も、樹木も、むろん人間も、である。生物としての普遍性に立った上で、それぞれの種は個性的な存在となる。生物としての共通性を持つがゆえに、お互いが生命の連鎖・循環の中でそれぞれの生を生きることができる。

人体は、人間としての共通性は他の生命体よりは親和性がある。だが、人間に限らず、生命体が共通の成分を共有しているという事情は当

然のことである。広大な宇宙空間に浮遊する無数の塵が集積して地球が誕生した。その地球上に生命体は誕生した。地球にある共通の物質資源を基に生命は誕生した。水、炭素、鉄、カリウム、カルシウムなどなど、生物によっては成分構成の比率には違いはあるが、地球の物質を基に生命体が作られている。すべての生命体は、「共通の故郷を持つ」。

稀少＝レアな資源を成分とする生命体はいないであろう。生命体としてはリスクが大きい。ふんだんに存在する、しかも、循環によって再生可能な物質を成分としない限り、生命体としての存在が危うくなりかねない。共通の成分を生命体として有する多様な生き物は、それぞれの種に応じた食糧にたどり着いたがゆえに、生き残っている。あらゆる生物は、生命体としての普遍性に基づき、それぞれの種として独自の食文化を作り上げる。個性性である。多様性が保障させるからこそ、共存・共生できる。

生命体の成分の象徴が水である。水は多量に存在し、循環する。仮に大量に存在しなかったら成分の大半を占めることはなかったであろう。大量に存在する水であっても、汚染された水は病を誘発する。水資源が争いの基になる状態が生まれつつある。水戦争である。石油資源をめぐる戦争の再現を招かない仕組みを国際的に作り上げることが喫緊の課題である。

1989年の学習指導要領の改訂から文部科学省が道徳の内容項目の中で生命の不可思議さ、「生命に対する畏敬の念」を強調し始めた。「生命に対する畏敬の念」が生じる根拠についての説明は不十分である。自然科学史の観点からの説明が必要になろう。教育学者の大田は、人間は、「宇宙的な生命に依存しながら、参加している」という趣旨の説明を試みている。人間存在は宇宙的な空間の中では一見、「ちっぽけな存在ではない」。しかし、その生命体は、「小さな宇宙」である。「大きな宇宙」の中に存在する。これは、

人間に限らない。すべての生命体がそうである。一つひとつの「小さな宇宙」の総体が「大きな宇宙」を構成している。かけがえのない存在という意味である。大田72歳の『教育とは何か』（岩波新書、1990）の中で、「他のことはさておいても、このことは次世代に伝えたい」と強調したことは、このことを指す。

このことは、環境教育にとどまらず、人間存在の根幹部分を理解する哲学的な視点からの学びに繋がる。より本質的な学びに到達できる。しかし、学生はこの見解に納得しなかった。理解がそこまで来ていなかった。単に道德の授業の範囲内で考えようとしたことの結果か。それまでの学びの履歴＝経験の総体を総動員して、当該授業の中で構想する。総合的な視点をどれほど持ちうるか。これが決め手である。生物学的な見識を踏まえた視点、国家間の資源をめぐる争いといった社会的な視点などがどれほどあるかによって、授業の構想は変わってくる。対案の概略は示した。

生命体は有限な存在であるがゆえに、いずれは死す。しかし、人間という生命体が培ってきた文化は、次の世代に受け渡すことが可能である。そのために学校という制度を創造してきた。本質的な芸術は300年以上たっても色褪せない。古典といわれる所以である。古典は本質的であるがゆえに、常に現代によみがえる。

学ぶということは、一回限りの人生をよりよく生きるためにある営みである。学びは新しい自己を創造する過程である。学びは、知識の所有を目的とするのではない。身体に刻み込まれた文化が意味を持つ。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」（木村元・小玉重夫・船橋一男『教育学をつかむ』有斐閣、2009）によってである。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。学んだことが實際生活にどれだけ活用できるかである。学力の向上をめざす自治体

が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ているのは、妥当である。「あらゆる機会に」「あらゆる場所」において「實際生活に即した」教育の必要性を謳っていたのは、2006年の改正で削除された旧教育基本法第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、広く言えば、学びを誘発するメディアと子どもを出会わせることである。最適であるかどうか。ひとえに授業者がどのような文化と出会ってきたかである。

当時、中国政府によるレアメタルの日本への輸出制限とも思われる事態が進行形中であった。レア＝稀少価値のある資源であるがゆえに、制限されると産業への打撃は甚大である。しかし、レアメタルが当該国家にあるということは、当該国家の偶然のことである。石油資源も同様である。

質の高い学びを誘発するような教材・資料を開発することは、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。大日本帝国憲法下の学校にあっては、学習内容は国家から指定されていた。国家指定の教育内容を教授法を習得した国家吏員である教員が小さな臣民である子どもに教授した。こうした体制の下では、カリキュラム開発という発想は生まれない。教職を目指す学生が、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る。眼前の子どもに、なぜ、どの教材を用いて、いかなる授業展開をするか。これを教員自身・教員集団で開発することが求められる。子ども理解の能力とあいまって、教員の専門性の根幹である。

4. 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の場

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グループでの討議のまとめに対する、筆者の応答である（資料4、資料5）。

資料4 初教3 小学校教育実習2010報告会資料と討議から（2010.12.15）

＜教務連絡 初教3 小学校教育実習記録帳の返却と後始末について（20101027）＞

第一次分（10月21日現在、8名分）を拝読。

1. 実習終了、お疲れ様でした。記録は一読しました。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（非？難訓練。不侵？者。などなど。）子ども・先生方へのささやかなお礼になる。礼状も書く。数名が下書きを持ってこられました。思いがこもっています。

2. 「死ぬ」という発言が出る一年生との出会い。根拠を踏まえた発言を大事にする授業。世界の子どもの実態を学ぶ5年生。（模擬授業「道徳」を思い出されたい。）点を線にするような指導を大事にする担任との出会い。教材研究・児童理解の重要性の再認識。「めんどくさい」という低学年生。いずれも、課題であり、残り1年半の学びの質が問われる。

3. 記録帳はそれ自体がひとつの作品。将来、教職に就けばむしろ、就かない場合も、自分の生き方を問い続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、集団的に行うこと。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あ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。（以上、担当、徳本達夫）

＜小学校教育実習2010報告会資料への応答＞

1. 実習報告書へのコメント

内容的には質の高い報告書。鍵言葉は、質の高い授業、児童の実態把握、徹底した教材研究。視点が定かであるがゆえに引き締まった文章が多い。以下、覚書としてのメモ。討論の柱、報告会の追加討議の参考になれば。（集団討論の際の鍵言葉になる。）

象徴的な文章。「実習は、内容が充実していればいるほど、あっという間に終わってしまうものだ。」(4) 名言。質の高い学びが可能な授業もしかり。内容を充実させる当事者の一人が実習生。

子どもが見える 「子どもが見えることがすべて」とは斎藤喜博の至言。「子どもの実態を把握し、その子どもに合わせて対応する」(16)。「ひとしく」「その能力に応ずる」の具体化。そのためには「子どもを丸ごと観ること」(23)。「子どもの学びの足跡」(9)を辿るという発想も同様。「その子どもの生きてきた歴史」を視野に入れる(20)。子どもを「聴ける」人になるという表現も(37)。質の高い授業における教師の発言回数(31)。いずれも、好奇心旺盛な子ども(56)に対する対人援助職としての教員の本来の役割。評価者は援助者でもある。的確な評価は最適な援助に繋がる。(18)の通り。教師の意図的な声かけで子どもは成長する。いずれも、対人援助職の好例(45)(50)。実感。だからこそ、決定的な言葉をかけられるかどうか。成長する子どもの姿に立ち会う役得が得られるかどうか(54)。すべてここにかかっている。そのためには、教師の責任を「肌で感じる」力を持つこと(58)。体験的・体感的学習である実習の真骨頂。

対人援助 他県でいじめ自殺した小6の女子児童。同様なことが実習先で起こらないとは限らない。最悪の場合は、実習期間中に生じないという保証はない。だからこそ、「力で支配しているところが時々見られた」(49)場面で、的確な援助ができるか否かが問われる。2005年の実習生は、「私のいもうと」を使って授業をした。授業の終結での実習生の言葉に拍手が起きた。担任もほめていた（教育哲学授業で紹介した。詳細は、『文教教育』2005）。常に準備万端、怠らない。主権者、民主的な社会の形成者になるための学びをする場としての学級であり、学校だから。「児童が自分たちで学級を作ると意識を芽生えさせる」援助(53)。「人のからだ、心、命を傷つけたら叱る」という基本線も(14)。「叱ることの難しさを感じた18日間」(24)ではあるが、対人援助職の責務を果たすための姿勢も求められる。嫌われないために実習に行くのではない。児童の責任ではないことで児童が苦しむ。「ネグレクト」の事例も。

役割自己と本来的自己 すべて、教員としての役割自己を高めつつ、さらに人間としての本来的自己を高めていく作業を繰り返す中で、両者が螺旋的に循環するような生き方が求められる。「授業だけでは学級は成り立たない」(35)のだから。「私自身の「生きる力」となるような勉強」(27)の必要性。(48)も同様の見解。「授業力・人間力」を磨くこと(38)。判断力・観察力を高めるための、「日常的に修得、体得すべきこと」(55)。そのための「目的のある生き方」(40)。具体的な授業場面に関しては、「明確な目標・

ねらいと具体的な指示」(36)、「根拠を伴った学習」をすることの重要性(26)、「授業は子どもとともに創るもの」(29)という実感的発見。苦手なことを学ぶ姿勢が子どもに届く体験も(13)。

今後の課題 こうした学びの結果としての今後の課題。「本物の教師」として立つために(57)「とにかく勉強すること」(51)、「自分の殻を破ること」(30)。視野を広げる(25)、「基本的なところから」(43)「精神的な強さ」(41)などなど。本人が実感として気づくことが大きい。そのような気づきを感じさせた子どもは、「教師の(卵)の教師」である。天晴れ。それは、気づくに値するほどの取り組みをしている実習生ならではの事。本気で取り組むと、本気の関わりを子どももしてくる。「心から向き合える教員」(15)が理想となる。担任はむしろのこと。「ほとんど寝ていない」状態であっても、笑顔で動けるのは、そのため(23)。子どもからのほめ言葉、励ましの言葉が実習生を「化けさせる。」(6)(8)(20)(21)(33)などなど。むしろ、機械ではない、生身の人間。体調管理は重要(12)。身体を通しての教えであり、学びであるが故のこと。身体全体を伴わないような教え・言葉は、相手には届かないのだから。

努力の意味が見えてきたのは、大きい。(よかったですね、あなたですよ。)あるいは、何のための教師、学校、教育かを考えたことも有意義(47)。本気で取り組んだことの成果は常にあなたとともにある。以下、一般論。望むらくは、教育哲学を受講した上で実習に臨んでおられたら。4年次前期、最後の機会。受講されますように。必ずや、実習体験の対象化作業が進み、結果として、初志の実現のお役に立てるはず。徹底的な哲学の事例(19)。実習で生きた。

2. 個別の主題については、以下。

学力差への対応に関しては、『文教教育』2010の「間違いが許される教室」の部分のとおり。(1)(2)(3)「学びあう」という経験(4)が主権者を育てる。「質の高い教材研究は児童の発言を上手に拾うことに繋がる」(5)。児童を結びつける。「授業中の発言が相互に響きあい、追求が深まる授業」(9)となる。学びの規模「個人 ペア (小集団) 全体 個人」(10)の往還。学びは私的かつ公的なこと。指名の順番の配慮も(7)。子どもが見えるが故の手法。前提は「安心して学べる環境」(11)、「肯定的な評価を踏まえた考え直しの指導」(34)。前提になるのが「全員参加の授業」(39)。ここは譲れない部分。授業外の子ども同士のやり取りの素晴らしさ(52)は、螺旋的循環の好例。

実態が見えると子どもを揺さぶる授業も可能になる(22)。新しい学びのスタイルも(32)。他の専門職種(栄養教諭)との交流の中で子どもを多面的に理解する機会も得られる(28)。

3. 報告書に書かれておらず、討議でも出なかった点

は、前回、数分間語ったとおり。教員の多忙さ(17)教員バッシングの原因にもなる。地域の実情をふまえるにせよ、学校と家庭や地域住民との連携協力(42)(44)(45)は、改正教育基本法でも強調されている。それぞれの独自性を生かす関わり方をどう工夫するか。具体例は(44)(45)のとおり。教員の独自性は、その専門性を生かした児童との関係づくり(46)。

20名近くの学生へのメモを書き、打ち込んだ。「全員参加」にすべく再読の羽目に。(徳本達夫)

資料5 グループ討議のまとめへの応答(2011. 1. 14/2. 11)

『学力差のある児童への対応』『学力差のある児童への支援について』 学力差とは総じて、経験の総体の違い。学力をどう定義するか。知識の量と質。「分かり方、理解の味わい方の深さ」という物差しで測るとどうなるか。実際生活に即して活用できる力のことか。「児童の実態」理解は実践の前提。その上で、教師が相対する一人ひとりの子どもは、生きた個別具体的な存在である。それぞれが家庭や地域の環境をはじめ、複雑な文脈を背後に持つ。「子どもはそれぞれの家庭や地域を背負って学校に来ている」とは、自覚的な教師たちが子どもの背後にある、それぞれの複雑な文脈をも視野に入れての子ども理解と的確な対応の必要性を胸に刻んだ信条。「児童同士が主体的に学び合う授業」が具体的にどのように展開されていたかの紹介もほしい。後者には基本形を基にした具体例がある。

『授業作り(発問・指示)の工夫 指導技術(板書・机間指導・意見の拾い方)』『机間指導(巡視・支援)について』 児童の実態把握の必要性は前提。対人援助職のひとつである教育実践における原則。実習を通して、実態を概略でも紹介したい。原則を踏まえつつ、その理論がどこまで実践において具体化できるか。逆に、具体的事例の中にこれまで学んできた理論では説明できない状況が生まれているのかどうか。児童を揺さぶるような発問や授業展開の具体例は何か。実習生は、査定授業においてこの原則をどこまで具体化できたのか。できなかったのか。この点での実践的な課題を示したい。まとめは後者を参照。机間観察という用語もある。斎藤や金森はどの程度、これを行っていたのだろうか。全体が把握でき、かつ、児童自身が学びの共同体の一員であることを自覚できるような授業や学級経営の下で学んでいれば、かなりの部分が不要になる。個人学習の段階では無論、必要であろうが、個人の学びと全体の学びとが響きあうような授業であれば、個人学習はそのまま全体の集団学習となる。一人ひとりの学びの履歴に、他の児童もそれぞれの学びの履歴を持って関わっていくという姿。

『生徒指導について(ほめ方・叱り方)』『発達段階別の教師の働きかけについて』 「子どもの実態に応じ

て」が指導の原則。「ひとしく」「その能力に応ずる」指導を、日本国憲法や教育基本法は定めている。「個に応じた支援・指導」を原則としつつも、実際の対応例は「少し差がありすぎるのではないか」という考えもあり、という学生の見解があった。深めたい。今後の課題。「個に応じた支援・指導」が専門家である教師の真髄。それぞれの児童の実態を踏まえ、将来を見通した指導を心しておられるであろう。その指導が的確なものであるか否かは、児童の反応を手がかりにする。省察は実践中も必要であり、実践後もさらに必要である。後者は、それを大きく捉える。働きかけは、どこへ向けてのそれかを自覚すれば、自ら明らかになる。教育基本法の理念の具現化でもある。その理念の具現化として、「ひとしく」「その能力に応じる」指導の中で、より具体的な見通しを持った指導となる。シュタイナー学校では、8年間担任が変わらない。それゆえ、不適切な指導は自分に帰ってくる。(子どもにとって迷惑であることは当然)。それぞれの児童の実態を見通しの中で最適な関わり方を模索し、実践しつつ省察し、実践後も省察し続けることで専門性は磨かれる。子どもの権利条約の思想に関わって、「参加のはしご」の発想が参考になる。

『学習意欲を高める教材・教具』 学びが生じる時は、学びを誘発する教材・資料が存在する。独自の作品、実物、質の高い声かけ、教師という存在自体が、子どもの学びを誘発する資源になることは理想。子どもからの憧れの対象としての教師である。全身に響く、五感を刺激するような教材。「教材に媒介された文化による自己変革の過程」が授業である、とは斎藤喜博の言(『教育学をつかむ』有斐閣、2009年)『授業 子どもを変革するもの』(1984年)は、私の教職を支えている一冊。大村はまの指導も根幹はこれ。鳥山敏子の実践は、身体の次元で根源的に学びを誘発している。『授業外での指導のあり方(宿題・給食)』 食育の基本原則はある。家庭科教育法で学習された通り。食農教育の実践校もある。学校近くの農地を借り受け、子どもとともに一年生から学年の発達段階に応じた野菜の栽培に取り組む。収穫した野菜は給食の食材になる。残食0。人は自らが汗を流した分、有難みが分かる。杉山浩之『教育よ、子どもと自然に還ろう』所収のねぎ栽培の事例もその一つ。育てる行為が食に対する意識を高める。取れたての野菜が持つ、新鮮な甘さ。調味料をかけるという発想を拒否する。

『学級経営(朝の会、帰りの会、係り活動、掲示物)について』『よりよい人間関係を築くための学級経営の仕方』 朝の会の健康観察では、学級の仲間の心身の状態をお互いに理解しあって、その日を充実させて学ぶための重要な場。本音が言い合える学級であるかどうか。多様な人間が日々を充実させながら学びながら生きていく空間を作る。卒業生が教育実践の中で

重視しておられる視点。金森学級も同様。学びの共同体は、支え合い・育ち合いの共同体である。児童期から民主主義社会の形成者になるための学びの場となる。学級経営の授業での学びと絡めて深めたい。

『校務』 学校経営の基本は、安心・安全。信頼される学校も、安心・安全あつてのこと。リスクとハザードとの両者の違いを念頭に、子どもの「傷つく権利」をも保障できる空間作りをめざしたい。具体的な事例は、関連授業の中で展開されているはず。現行の校務のすべてを教員が担当すべきかどうか。地域住民が登下校時の支援をはじめ、多方面で支えておられる。観察実習で実感された通り。今回は、さらに実感された。「学校、家庭、地域住民の連携協力」が改正教育基本法で明記された。学校を孤立させない。民間人出身校長。病院長との違い。学校という教育機関におけるリーダーシップの中身の検討。

『学校・家庭・地域の相互の関わり方』 改正教育基本法に規定された条項。「地域住民」。教育基本法が目指す教育の目的の実現に向けての連携である。それぞれの具体例は、まとめの通り。三者の独自性を明確にする。これまでの学習を元に、現時点で説明できるものを出したい。課題の先延ばしは、人を育てない。

『子ども同士の関わり方』『子ども同士・子どもの教師との関わり方』 「児童同士で注意はできるが、褒め合うことはできなかった。」例など、具体的な実態を基にした報告。「行き過ぎた言動」の具体例、「仲良くしてほしいからお金を渡す、といった問題行動も見られた。」という。現代の子どもの実態の一端。後者は、担任は熟知しているのだろうが、どう対応されたのか。こうした実態を解決するための学びを授業や学級経営の中で子どもは学んでいないのか。「それらの多種多様な子ども同士の関わり方に対して、様々な場面の中で瞬時に判断し、対応できるだけの力を身につけることが課題」とはその通り。そのために要請される教員の力量とは何か。学力差とは総じて、経験の総体の違い。子どもを社会的文脈で読み取ること。金森学級からの学びと絡めてみたい。

『授業の様子』 まとめと課題のとおり。具体的な事例を提示するとより明確になる。

(付記) 委員長より、討議のまとめを頂いた。全体報告時には、別途、各自に対する資料を作成・配付していたこともあって、次なる応答をする方がお互いのためだろうと思つてのこと。(徳本達夫)

5. 観察実習体験の学びとの比較検討

二年前期に1週間(5日間)、4つの班に分かれて各地の小学校で観察実習を行う。宿泊方式である。実習生と担当教員とが起居を共にしながらの実習である。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。実習終了後は、各自B4一枚の実習報告書を作成する。文字数にして4000字程度はある。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る。したがって、本実習は二年前期の観察実習体験の学びを踏まえたものであることが前提となる。実習の目的には観察実習のときの目的から一段と高い質が要求される。

問題は、本実習を終えた学生が、観察実習体験の学びをどこまで踏まえ、どこまで次元をより高くして取り組んでいるかという、自己評価の中身である。観察と参加とは異なるとはいえ、参加実習の報告書の内容が継続的・発展的なものになっているかどうかは、学生が今後の課題に自覚的に取り組む上で避けては通れない。

以下の資料は、2010年度の観察実習報告会に向けての配布資料である。筆者自身、比較的時間的余裕があり、実習生の取り組み姿勢の高さに刺激されて作成した。取り組み姿勢の高さがそのまま学習内容の高さとなっている。

実習報告会終了後に筆者担当の学生に報告会での学びを踏まえた各自の実習報告書の改訂版作成を呼びかけた。それだけの力量が育ちつつあるという学生の実態理解に立ってのことではあった。若干名だが、実際に修正をした学生がいた。自己の学びを他者の学びと絡ませて膨らませる、あるいは学びの再構成といった学び方の好例として、後学の者にはすすめたい。

資料6 初教2教育実習Ⅶ2010報告会 (20100721)に寄せて (0716・20)

＜当初、予定していた報告会(07/14)が悪天候がらみで順延。おかげで報告書のすべてに目通しできた。計13時間。読み応えがあった。以下は、その手応えに対する応答の一端。本資料は、後期の「道德教育の研究」授業で活用する。学生が本資料に対して厳しい応答を、改訂版を作る機会が来ることを期待している。自他の成長のため。＞

0. まずは、合宿方式の実習終了、お疲れ様。次なる課題へ。今、ここから、この私から。下線部に注意。

「誰が」の主語がないと、当事者性が明確にならない。当事者性が明確にならないと、人は動き出さない。

さて、「Turning Point 今、ここから」という主題。なぜか。Turning Point とは、分岐点。転換点。はて、どこからどこへのそれか。なぜ、それが必要なのか。必要とすれば、何が、なぜ、誤りであったのか。この点の省察がほしい。分岐点や転換点は、これまでより悪くなる方向のそれであっては、話にならない。少なくとも、それまでの来し方や生き方を反省して、行く末を考えることがあつてのことだから。今回のTurning Point を契機に転換するのだ。

とはいえ、学生は何を、どう反省して Turning Point に立とうとしているのか。担当地区の18名と5日間の合宿を共にする中で見えてきたことは、地道で誠実に取り組む学生の姿。日に日に、身のこなしが美しくなる。毎夕の学習会での簡単なまとめに即したやり取り、記録。着実に成長。その象徴的な場面。最終日の朝、バスの出発時刻前の限られた時間を有効に使って配属学級の児童に手紙を書く姿は、教員のそれ。学生の姿ではなかった。りんとして、美しかった。品もあった。身体から児童への思いがあふれていた。たった5日間で、こんなに学生を変える児童や先生には、脱帽であった。15回の教育史の授業の比ではない。むしろ、ここまで成長する要素を学生が内包しているということである。であればなおさら、大学教員として学生の底力の発現にどこまで関与できるか。その度合いに応じて、教員の専門性が見えてくる。

着実に成長している学生の姿は、うれしいもの。1年後期の教育史授業で出会った時の学生の姿の発展形。3単位分の授業内容であったが、きわめて反応のよい、歴史に対する誠意ある学び、生きる学生の姿を示した。それは最終評価に現れているとおり。そのような学生だから私から見て、より抜本的に変える・変わる必要は感じていなかった。学生が自覚的にこのままの状態を維持すれば、2年後は卒業と同時に、各自の夢が実現するであろうという明るい見通しがあった。(たまたま出会った複数の学生もそれを願っていることを確認。自分を裏切らない限り、思いは形になる。仲間とともに、学び合いたい。)

とすれば、「Turning Point 今、ここから」という主題は額面通りに受け取ってはいけないということか。反語的に、これまでのように、誠実に学び続けようという決意表明か。それを厳しい表現にしたということか。実に、紛らわしい。主題にこだわりすぎた。1. と思いつつ、55人分の報告書を読む。1/3の18名分は、担当者として最低は一読していた。(下書き段階とパソコンでの打ち出し段階との2回、すなわち二読は必要。学生によっては三読、四読、五読まで求められた。「しつこさ」は、粘り強さ。教員にとっての貴重な資質。簡単には諦めない。できることは徹底

してやるという姿勢。その成果は、報告書を一読されれば、一目瞭然。このような「しつこい」学生が存在が私を駆り立てる。要するに、似たもの同士。)

55作品の中には気になる見解もあった。「教員は授業だけをしていると思っていた」「教員は一人で頑張っていると思っていた」等の事前の教師観・学校観である。このような教師観・学校観はどこで、どのように形成されたのか。ここに大学の授業はどのように関与していたのか。あるいは、していなかったのか。前者ならば罪は深い。後者ならば、廃業。いずれにしても、大変なこと。当の学生は、このことをどこまで理解しているのだろうか。実習校の先生に合わせる顔がない。「大学入学前までは」という、限定付きの見解なのか。正確に表現したい。「大学入学後、2年6月の実習Ⅶまでは」というのであれば、学生からの教員に対する果たし状。報告会でやり取りしたい。

学校名の正確な表記がないもの(例えば、「文教」という名称を冠した大学は、全国に最低でも五校ある。広島、女子の2文字を入れないと、正確には伝わらない。文教という大学名の本家本元は、わが広島文教女子大学である。)、文頭の1文字空けのない文章、改行のない文章、誤字・脱字(変換ミスというには、お粗末。)に出会う。例年のこととはいえ、そもそも、推敲不足。手書きの下書きの段階では、推敲に励むことも多い。しかし、パソコンで印字すると、一見、できえが立派に見える。完成品と誤解する。しかし、ここが落とし穴。内容や文章は推敲しない限り、できえはそれ以上、よくはならない。こうした学び方・表現の仕方は、生き方とつながっている。文は人なり。省察的な生き方をしているものは、常に足元を見直す。よりよい方向に向けて動こうとする。

こうした省察的な生き方をしてこなかった自分を痛く反省し、上質な生き方をしていこうというのなら、確かに **Turning Point**。これはこれで、うれしい決意表明。夢を実現する第一歩は、足元に気づくこと。なかには、今のままではとてもだめだという、厳しい自己評価をしている学生もある。自己に厳しい姿勢は、省察的な姿勢の別名。美しい。逆の自己満足は、周りには迷惑なことも多い。しかし、当人は気がつかない。省察不足ゆえのことだから。今回、厳しい自己評価に至ることができたのも、児童や先生方のおかげ。何よりも学生自身が自己を振り返ろうとした誠実な学びの成果。祝杯に値する。とはいえ、これまた、そのような厳しい自己省察的な生き方・学び方を大学はどこまで保障してきたのだろうか。むろん、してきて、当たり前。してこなかったとすれば、罪なこと。

教員になるうえでの具体的な目標がないことに気づいた、という学生も。これまた、今回が確かに **Turning Point**。ただ、なぜ、なかったかは厳しく自問自答しておきたい。さもなくば、同じ轍を踏みかねない。

大学授業を最大限、活用されたい。仮に活用に値しないのであれば、異議申し立てを。

2. 上記の誤った教師観・学校観はいつから、どのように抱いていたのか。大学入学前に抱いていたとしても、大学の授業で正しい教師観・学校観への転換があったのではない。すべての教育活動に関与している、学校という組織全体で取り組んでいるという教師観・学校観への転換である。万一、大学の授業を受けてもこれまでの狭い、誤った見方のままであったとして、今回、正当な、正しい見方への分岐となつてとすれば、分岐はめでたいこと。よくぞ分岐・転換された。

しかし、喜んでばかりはいられない。なぜ、上記のような教師観・学校観にとらわれていたのか。教師論や教育原理、(教育史だって含む)をはじめとする各授業での学びで正しい教師観・学校観を培ってきたのではなかったか。仮に誤った教師観・学校観のままでとすれば、単位は取れたのか。今回の学びを通して、大学での学びの評価をしてほしい。遠慮は無用。

3. **Turning Point**。時代や社会は間違いなく、分岐点に立っている。この国では年間の自殺者3万人以上が12年連続。格差社会の病。自然に関しても、例年の梅雨と違って、最近のそれは局地的な集中豪雨的な降り方であり、被害は深刻である。これを自然現象であるという見方に立つ人もある。逆に、人間の生活、生産様式の変化に伴う異変であるという見方もある。私は後者に立つ。太平洋のツバルが地球温暖化の結果の海面上昇に伴い、水没する危機に見舞われている。関係者が先進諸国(中国やインドも含む)に対して、産業のあり方、つまり人びとの生き方を根本から変えてほしいという願いを **COP15** の会議で提案したものの、こうした全うな願いも空しく、玉虫色の決議にとどまっているのが現実である。自国の発展が最優先。生産至上主義の一端。(余談ながら、きょうだい星と呼ばれる金星は、硫酸の大気の下、400度以上の熱球だという。火山爆発による温暖効果ガスに覆われた結果。地球とは似ても似つかない状態に至っている。こうした事実も足元を確認する上では欠かせない。)こうした観点からすれば、**Turning Point** とはそのとおり。ともに、新しい、もうひとつの学び方・生き方をめざしてやっていきたい。それが結果として、これまでの課題を多く生み出してきたような社会ではなく、課題を解決できるような社会を作ることにつながっていく。

4. 以下、そのための気づき。まずは、限られた紙面に最大限の事実、考察、疑問等を入れる。そのためには、優先順位を考える。文章を的確な表現にする。不必要な形容句を省く。以上、すべて推敲の質と回数による。(今回が最も多くの分量を書いた、という学生が多いのだろう。また、手書きの段階ではどれくらいの分量になるかは不明であったであろう。実際に打ち込んでみて分量が見えてきた段階で可能な限り増やす。

最低でも3000字は書ける。多くを学んだのだから、記録に残さないともったいない。自他の財産になる。そのことを強く期待する仲間もいる。仲間からの期待に応えたい。5日間の記録を読み直す中でさらに深く見えてきたことも多いはず。今回の報告会を機に、改訂版を出すことを勧めたい。なお、短文であっても簡潔に要領よくまとめている事例もある。)

文章作成の手順。まずは、構想。メモ。全体構想づくり。その上で、①下書き②推敲③学友との相互点検④教員による指導⑤訂正とパソコン打ち込み⑥推敲⑦学友との相互点検⑧教員による指導⑨訂正とパソコン打ち込み⑩最終的推敲⑪提出、の順。

この順番をきちんとやっていると、質の高い報告書になる。質の高い学びになる。しかし、概して学生は、②③⑥⑦⑩を省く。教員のOKを持って「完成」と勘違いする。これでは自立的な学びに繋がらない。自立的な生き方に繋がらない。このような生き方は、KO的な結果を生みかねない。OKは転じて、KOになる。このような学び・生き方の姿勢は、転換を要する。常に自己の完成をめざした学び方を。その気づきの役を果たすのが教員の仕事。

自分の現在の力で精一杯の推敲をして、その上で他者からの指摘を受けるならば、学びの質は高まる。象徴的なこととして、多々あることながら、教員から誤字・脱字を指摘されて、「ああ、そうだ」的に軽く捉える学生がいる。私の乏しい経験からいっても、残念ながらそのような学生は伸びない。逆に悔しがる学生は、同じ間違いをしない。自分で推敲しながらも自分で発見できなかったという悔しさがあるからである。それだけの時間と精力を費やしたのに、という感覚である。私の授業における毎回の感想ノートの誤字・脱字の指摘に関しても同様である。悔しがる学生は、同じ間違いをしない。学生時代という、授業料を払う段階で気がつけるかどうか。教員側は、そのような関わりをしているつもりだが。卒業後、給料をもらう段階になって、同じようなミスを繰り返せば、どうだろう。小学校現場でも垣間見たとおり、厳しい指導は児童に対する最大の尊敬と要求の証。大学も同様のはず。

だが、児童から嫌われるからといって「叱る」ことのできない学生(後述)は、えてして、厳しい指導を嫌う。本来的な意味での信頼関係を作ってくることが難しかった学生であろう。このことも実習先で実感されたとおり、信頼関係は、厳しい=優しい関わりから生まれる。優しい=厳しい。また、そのような関わりをする教員は自己にも厳しい。(私はあてはまらないか?)ヤドカリは自分の器に合わせて、殻を捜す。教員の仕事は、器を広げるお手伝い。

5. 今回、このことに気づけば、今回の学びは、Turning Pointになる。しかし、それは半分は悲しい事実。悔しい事実。悲しさや悔しさをバネにできるか

どうか。先の「しつこい」学生は、これをやった。それでも、誤字があった。自分で発見できなかった悔しさは、心に刻みたい。同時に、誤字を指摘できなかったことは、担当教員としてお詫びする。

報告会後の学生の仕事。今回の全体報告会から学んだことを元に、再度、修正を加えたい。量と質が高まった分、学びの量と質が高まった証。学ぶ姿勢を大事にしてさらなる質的な向上を目指されたい。この作業は、教員から指示は出ない。訂正した報告文の提出を求められることもないかもしれない。しかしながら、指示や要求がないとしないというのは、操作される身体を生きてきた哀しい結果の繰り返し。逆OK的姿勢は、逆KO的姿勢となる。

大学入学後、1年と2ヶ月。共通の学びと、各ゼミでの2ヶ月の学びと。学びの質が問われる。このことも含めて、大学での学び、入学前までの学びの質を自己点検したい。本学は学生を育てる大学か否か。

6. 子どもから関心を持たれたいのなら、自分のほうから関心を持って関わること、とは名言(42)。対人援助職という教職の原則。相手から受け入れられて初めて安心するようでは、専門家としての資質が乏しいということ。「先生」と呼ばれてうれしいのは分かる。他者、とりわけ自分よりも小さな他者から当てにされることは人を励ます。諸般の事情で自己存在を肯定しにくかった経験(例えば、第一志望の大学に合格できなかった、親子関係・友人関係がうまくいっていない、学力・体力等に自信がない、等々。)が多ければ多いほど、そうだろう。まずは、当てにされることの手応え、喜びを噛みしめたい。このような実感が、今度は、児童に対して生かされてくる。例えば、困った子ども(=困っている子ども)に対しての対応に生きてくる。しかし、関わった結果としての「先生」という呼びかけのほうが質は高い。実習生という身分・立場ゆえの「先生」ならば、さびしい話。立場がなくなれば、ただの「お姉さん」になってしまう。実質的な「先生」を目指すことは万人にとっての課題。

7. 毎年のこととはいえ、学生はおしなべて、叱ることへの関心が高い。児童を叱ることができないわが身を振り返り、きちんと叱ることのできる担任を見て、このことに関心が行く、叱る技術を身につけたいという気になるのかもしれない。しかし、人は叱らないと成長しないような生き物なのだろうか。教育史で学んだように、体罰によって子どもを「鍛えてきた」時代はあった。が、その時代の子ども観・教育観はお粗末なものであった。今日にあっても、体罰を指導の根本におく、戸塚ヨットスクールの責任者のような方もいる。(彼は、かつて、何人かの不登校の子どもを結果的に殺し、実刑判決を受けて服役していた。)

躰は、子どもの身のこなしを美しくするための周りからの関わり。自己成長を見守り、支え、励ますよう

な育て方・教育をすれば、叱る場面は減る。考えるべきは、叱ること、またその技術ではない。叱らなくてもすむような、質の高い授業をどう展開するかという、質の高い問いを立てることである。実習先の先生方は、実習生の5日間の学びの結果として、叱ることやその技術への着目が最大の学びであるとしたら、どう反応されるだろうか。上記のような、質の高い学びを自らに課さないと、質の高い関わりは生まれえない。全体的に優れた発見をされながら、課題に「ちゃんと叱る」を挙げているのはどういうことだろうか(40等)。教員として為すべきことをやった上で、さらに必要なこととしての「叱る」という指導があったということであるはずである。ここを確認しておきたい。多くの学生はきちんと見ている。低質な関わり方をした結果、児童を叱る場面が増えるのは、当たり前のこと。専門性を問われないような関わり方はみつともない。

この点からいえば、「学ぶ必要感を感じさせる・持たせる」(16)指導に着目したことは重要である。そのための「しかけ」を作る。それが教員の仕事。このことができれば、叱る場面は激減する。教員の精力は、このような質の高い指導に生かすほうが専門性は高くなる。多忙さが増す現場の中で限られた時間と精力とを最大限に活用するにはどうするか。最も専門性の高い部分での仕事を考えること。また、それが実際に可能になるような条件整備は、行政当局の責務。

なお、叱るに関して、怒るという表現をする学生も。注意するという言い方もあるが、学生は使わない。注意を受けたという実感が過去、なかったのか。あるいは、注意をされても、怒られた、叱られた、と感じ取っていたのか。用語は正確に理解しておきたい。報告書は、指導教員をはじめ、校長・教育長も目を通される。指導に際して、怒るなどという行動は、「感情的な教員」であるという誤解を生む。なお、訂正する場合は、字句の訂正に終わらせない。認識の誤りが用語の誤りを招いたのだから。認識の次元からの学び直しをしたい。納得の学びである。かくして二度と誤った用語は用いないだろうから。これまた大学の授業で学んでいるはずではないのか。

逆のほめ方への着目も多い。叱るとほめるとの一体的な指導の仕方をよしとする学生も。同時に、「すごい」という画一的なほめ言葉しか使えないわが身の情けなさを実感する学生も多々。他方、担任は具体的な言葉が自然に出てくる。それだけ児童の実態理解が深いのだという発見。5日間の実習生には難しい作業。担任のようにはできなくても当然。長期的に関わることの醍醐味でもある。むろん、そこには責任が伴う。ほめて終わりではない。次の、さらに高い次元へと児童を進めたいがための声かけ。(ほめることで児童からの人気を得ようという魂胆でもないことは言わずもがなのこと。叱ることができなかった場合の逆の局

面。)要は、「子どもがより高い価値に気づくこと」をめざす発想と共通(23)である。「叱る」対応であっても、子どもをして美しい身のこなしに到達させるための指導であることが基本。ほめる、叱る行為自体は目的ではない。より上質な方法を創り出したい。

8. 優れた実践は多々。発言の根拠を問う授業はその象徴。根拠を問う学び、理由づけの学び(9、17、19、31等々)は、深い学び、自己省察に繋がる。他の児童との同僚性・協同性にも繋がる。表面的な部分で仲間を理解していた段階から、内面も含めた深い部分での理解につながる。表面的な部分での理解が生むものは、無難な関係、あるいは、排除。包摂ではない。インクルーシブ教育が求めるのは、深い部分での相互理解であり、それを踏まえた、誰でもがのびのびと生きる社会を保障される社会。また、それを追及していく社会である。(「特別支援教育の研究」で学習したとおり。)かくして児童同士の関わり、理解の仕方はより深く、広くなる。多様な意見を通して、深く学びあうためである。教育の原理の基本である。この現場を実地に体感できた意味は大きい。そのような学びが現在、各地の小学校で実践されている。将来が楽しみである。

「子どもの数だけ答えがある」(18)という実感的理解も。だが、この後の展開が大事になってくる。ここからお互いの「応え」(答えではない)を吟味することなしには、学級の存在意味はない。報告書にその後の具体的な記述がないのは残念。「個人学習」「協同解決学習」(19)は、このことの大切さをさしている。

いうまでもないが、根拠を問う学びは、すべてをつなげて学ぶ発想につながる(45)。質の高い学びである。振り返りの学びでもある(47)。問いに始まり、新たな問いに終わる学びは永久運動の学びである。簡単に答えを聞いて、知ったつもり・分かったふりをするような、低質な学びとは対極にある。小学生の段階から、このような質の高い学びを保障される児童は幸いである。今回、このことに気づいた学生は、早速、自身も見習いたい。後から来る者から学べる者だけが子どもの前に立てる。子どもも、常に大きくなりたい、賢くなりたい、人の役に立ちたい、強くなりたい、と思っているのだから。

詳細は、「道徳教育の研究」で扱うことになるが、身体に刻み込まれた(自身が納得して刻み込んだというべきか)学びは、その人の生きる糧になる。逆に、戦争やいじめ、虐待、体罰等々、負の体験も、気がつかないうちにその人の身体に刻み込まれる。この場合は、そこから脱却するには、相当の時間と精力とを要する。だから負の体験ではなく、正の(生の)体験を子どもに保障することの大切さが見えてくる。子どもの最善の利益の保障である。同時に、脱却するための営みに寄り添いながら関わるのが求められてくる。

9. さて、学生はいかに。残念なことながら、学生の

多くは、このような根拠を問われるような学びをしてこなかった。だから、大学の3年次になって例えば、教育哲学の授業で展開される動詞形の学びに、ある者は手応えを感じ、ある者は拒否反応を持つ。授業者の非力ゆえに、後者の、拒否反応をする学生を授業に誘えないのは授業者の課題として続いている。手は打っている。2年次の時点から何度も教育哲学を受講することを勧めても、受講しない学生はいる。(自己学習によって、授業での学びに相当するものを得るのならばともかく、自己学習は相当の覚悟がないとできない。一定程度の学びを得るには、学びの導き手は必要だから。受講しなかった学生の側に立てば、徳本は学びの導き手としてふさわしくないという評価の結果ということであろう。このことは事実として受けて立つしかない。その上で、各学生の本実習での学びを通して、教育哲学での学びの質を確認するしかない。幸いなことに、担当者として実習記録を一読する機会がある。有体には言え、過去の学生の実態からしても、結論は出ている。受講した成果は確実にある。省察が深い。記録の量も多い。着眼点も確かである。15回分の学びの時間は無駄ではない。成果がなければ、授業担当者は不要。授業担当者の力量が不足しているのなら、教員として雇用される意味はない。給料をもらうということの意味。15回分の学びがどこまでの成果を生んでいるか。学ばない場合に比し、15倍の成果はある、というつもりはない。しかし、倍以上はある。)

教師という存在は、関わった相手の学びの質を高めることができれば、その存在自体が問われる。ことがらは実習生も同様。実習生の授業や指導の結果として、相応のものが児童の中に残らなければ、実習生の存在は不要。ただ、授業料を納める側に立つ実習生としては、給料を取る側の教員と同じ仕事ができなくても構わない。ただただ、懸命に実習に務める姿勢は不可欠である。できなくても、懸命に努力する姿勢は、同様の状態に置かれている児童にとっての励ましになる。(私事ながら、40年近く前の4年次後期の小学校実習。学級で一番小さな女児から一言。「先生は、小さいのに、何でもできるんだね。」音楽授業でピアノを弾きながら、夜汽車の授業をやった後の言葉。80名近い実習生中、男子では一番小さかった私は、この一言で、実習生としてそこに存在していたことの意味を見出した。彼女は、冬の校内マラソンで自己新を記録した(上位)。他の児童にとっても相応の意味を持っていたはずである。(余談：ピアノは大学に入ってから学習。バイエルを終えるのに1年を要した。小学校教員として音楽ができること、楽器が弾けること(たとえばピアノ)の重要性が理解できていた分、練習には時間をかけた。)地方実習では、6年生30人の誰よりも力を入れて腕立て伏せをした。力を抜いていた児童に対して、担任が諭すような声かけをしたのは

当然。万一、配属された実習生が手抜きをしていたら、担任は児童にどう声かけをするのか。「実習生は疲れているから」「先生の卵だから」「指導に来ておられるから」。いかなる理由も言い訳でしかない。そのような実習生は、存在不要である。お引取り願うしかない。学びにおいては手抜きをしない。これがすべて。

10. 「5日間でも児童の成長が見え、涙が出るほど感激した。」(11)、「2ヶ月での成長」への驚嘆(49)、「頼もしくなる」児童の姿への感銘(54)、「日々、成長する児童」への共感(14)等々、子どもの成長を喜べる学生の感受性の豊かさが学びの原動力。同時に、児童の能力を伸ばす確かな指導技術を身につけることが課題(17等々)。感激、感銘、共感とはそれと同じくらいの指導の力量を要請する。以下はその一例。

複式学級での学びの様式(24等)。単式学級でも応用可能な原則のはず。本年秋、広島県にて全国へきち教育研究大会が開催される。「間違いを恐れない学級」(4、13等々)云々については、『文教教育』をごらん。「けんかの自己解決」の事例(14、等々)では、どのような指導の結果としての自己解決かを想像したい。地道な指導の結果としての現在の姿。

掲示のあり方。指導観・教育観が掲示板に現れていることの発見(40、47、49、53等)。大学は教育用掲示板がないのがホームルーム制の学級との違い。授業科目別の教室には関連の資料等の展示や掲示があれば、学生の学習環境としても有効になるはず。そのような工夫も考えてみたい。さらに読書指導に関わって、「一ヶ月最低10冊」という目標の下に学校挙げて読書指導に取り組んでいる事例もある(16)。大学生として、実績はいかに。小学生から「一ヶ月最低何冊読んでいますか」と問われて、胸を張って応えたい。大学生とはかくも、すばらしいのかと脱帽させたい。憧れの対象になってほしい。なお、ある小学校では6年生は年間6000頁以上をめざす。月平均500頁。単行本3〜4冊分。そのことを苦にしていない児童も。さて、ゼミで新書本、年間10冊という数字は、いかがか。少なすぎるだろうか。さらに、健康観察の重要性(38)は、優れた実践家の共通の実践。身体の部分からの相互理解を大事にする発想。大学の授業では難しい。不可能ではないが。私はゼミ以外では実践していない。

今後の課題は具体的でなければ、すぐには取り組めない。具体的な段階ではじめて、実際に取り組める。実践的な課題になっているからである。一般的・抽象的な課題も多い。具体的な課題を提示している学生から学びたい。他の54人分の報告書は、何度も読む。鉛筆を持って、線を引きながら、気づきのメモを書きながら。配布された冊子が自分のものになる。書き込みがなければ、匿名のもの。

11. 多くの経験をしたにもかかわらず、それが報告書の文章に載らないため悔しい思いをした学生は多いは

ず。表現したいことを載せる言葉・言い回し方がほしいはず。より多くの読書を通して体得するしかない。多様な経験を言葉でもって他者に伝えたいという願いを持って書き手は苦勞している。彼らの気の利いた表現を借用することもよし。呻吟していれば、そのうち、気がついたら、気の利いた言い回しが出てくる。要するに表現して他者に伝えたいという気持ちをどこまで持てるかが鍵。つながりの学びである。

授業で活用した印刷教材も、読書の対象に入る。読み直せば新しい発見もある。特別支援教育に関しては、1年次後期の集中講義であった。例年は2年次後期。一年前倒したことは現二年生には早すぎたか。その分、例年よりは理論を学んだ上での観察実習ができたという利点はある。利点になるか、ハンディになるか。各自で確認したい。

なお、特別支援教育の目標が「いずれは一人で生きていかななくてはならない」云々は、誤り。当該学生は特別支援教育の授業が未受講であれば、仕方がない。しかし、受講されたのに、このような見解をお持ちであれば、授業者の指導不足。申し訳ない。単位認定したのだろうか。印刷教材の84頁、配布資料の前半を再読されたい。仮に実習先の先生の見解を紹介されたのであれば、文脈の中で理解したい。文言通りの言い方ではなかったのではないか。文言通りの説明であったとすれば、教員の認識不足。常識的に考えてみたい。誰一人として、「一人で生きていかななくてはならない」人はいない。お互いに支え・支えられ、支えあいの中で生きている。これが現実。特別支援を要する児童も例外ではない。自立の定義を再度、見直したい。自己決定の視点が鍵を握る。「助けて」といえない人びとが多くなると、社会は歪む。溜めのない社会は、貧困な社会である。「自己責任論」の悪しき影響か。

「児童にあった関わり」云々に関して、「平等」に接することを否定的に捉えているが(35)、これも「画一的」の誤解ではないか。用語の学習を。法の下での平等は日本国憲法で保障された、人権の最大のもの。これを否定されては困る。日本国憲法の学習でも扱ったはず。これまでの学びを総動員しながら、実習先での学びに活用されたい。担当地区の実習生でありながら、担当者として気がつかなかったのか。だとすれば、申し訳ない。それとも、下書き以降の補足か。要確認。(ここまで書くということの重みが学生には分かるだろうか。担当するということの責任である。誤った認識を生む指導は論外。誤った認識に気がつかないのは、お粗末。誤った認識を放置するのは、責任放棄。いずれも、罪なこと。実習の機会を保障してくださった関係者に対する最低限の礼儀。)

12. 報告会での討議の柱に給食指導が9班のうち、5つの班で扱われる。生きる上で欠かせない、食べることの重要性に鑑みてのこととはいえ、飽食・豊食・放

食時代ゆえのことか。学びの質は、生きる質であり、食べる質である。すべて繋がっている。理想的な給食指導を考えるならば、質の高い学びを保障することから始めるしかない(39等)。漫然とした学びは、漫然とした食と対。漫然とした生とも。人びとの生き延びるための食への執着は激しく、美しい。辺見庸『もの食う人びと』(角川文庫)の世界。野生動物の食への姿勢は、本質を表している。完食したことが親から誉められる日本の現状は、子どもにとって異状な世界。真剣に食べないこと、食べ残すことを注意されることのほうがまとも。生きる力を削ぐような食事場面に関する誤りがはびこっている。

教育改革の動向が現場にどのような影響を及ぼしているのか。関連の授業で検討したい。今後の教育課題は、学生自身の学習すべき教育課題であるとともに、学校現場が抱えている教育の課題でもある(39)。現実の学校や教育が抱えている(抱え込まれている?)課題を解決するための力量を学生の段階から意識して身につけることによって、少しでも改善される。幅広い視野に立って、構造的に物事を把握する力を持って学びたい。藤田英典編『誰のための「教育再生」か』(岩波新書、2007年)が指摘する観点は参考になる。社会をよくするための学びを学生とともに創り出していくことは、教員の仕事の一部。

付記1 実習は終わったが、省察的实践家としての教員をめざす上で、今回のそれは、一里塚。マイルストーン。省察的实践家であることは、子どもや人間相手の仕事をするものの常として不可欠のこと。対人援助職が持つ宿命である。省察的实践家であるとは、子どもの実態に一瞬一瞬の最善の対応をする、という点での省察、その後の子どもたちの応答を元に、これまた一瞬一瞬の最善の対応をする、という点での省察であり、その日の振り返りという意味での省察であり、いうならば、いつでも、どこでも省察。生活のあらゆるところで省察。教育実践を行う教員のからだ(心身のありよう)が教育そのものである。省察的な教員のからだは省察的な子どもを育む土壌になる。行き当たりばったりの教員のからだは、省察的な子どもを育む土壌になるだろうか。残念ながら、反面教師という言葉は子どもには向かない。省察は一人で行り、かつ仲間とやる。今回の55名の今の姿勢が2年後に結実しますことを。教員の一人として、他の教職員ともども、最大限の支援をしたい。お互いの幸せ。反面教師よりは、憧れの対象としての教師を。

多忙な教師職のなか子どもの成長が教師の励み・支えとなるのは、学校種を問わない基本。各自の今後の課題が具体的であるのは、学びの質の高さゆえ。漠然とした学びでは、課題も漠となる。大学授業へのいっそうの取り組み決意表明はその一端。さらなる上質な授業づくりを学生・教員ともに。

付記2 報告会の理想は、学生自身が自発的に学びを交換し合いながら、さらに深い部分での学びを教員や仲間要求するという形。この度の報告会はその一環。学びの共有と深化は、省察的実践家を目指すもの仕事。協働にも繋がる。大事な180分を最大限生かされますように。質の高い報告会を自然に求めている自分に出会うはず。当然のことながら、そこに関わる教員は、相応の見解を出すことが求められる。徹底して要求されたい。学生・教員の双方にとっても、ある意味では厳しい180分であるはず。こうした厳しい学びを通して、子どもの最善の利益を保障する大人・教員の一人になり続けるのだから。この道には、完成形はない。教師道は生涯にわたる実践的な課題としてある。「完成を目指して」の世界。

付記3 報告会が1週間順延になったということは、報告会のプログラムに修正・改善が図られるということでもある。ことがらは、4年次生の幼稚園実習報告会についても同様。(徳本達夫)

6.「道徳」授業をするということ

以下の資料はゼミ生の実習校での道徳授業例である。児童の実態を踏まえ、児童の言動の奥にある時代や社会の相貌を絡めて、児童が置かれた小状況を児童を取り巻く大状況と絡めながら明らかにしていく作業の一環としての授業である。実態理解の努力は優れている。実態理解と絡めた資料解釈・授業構想はさらに磨きたい。新たな問いを共有する作業の中で各教科の授業と道徳授業との共通点・相違点とを明らかにする共同作業は時間切れとなった。演習Ⅲで検討した宇佐美が「道徳」授業とカギ括弧で示した意図の確認である。質の高い授業は共通する原則がある。本来ならば、この点を提示することが課題であった。卒業論文へと繋ぐ学びを展開するなかで追及したい。学びの共同体作りを続けることは教員・学生の継続的課題である。実践とは常に課題を抱き続ける作業である。省察的実践家としての教師の資質を形成しあう空間・時間の創造である。

なお、上記の問いは実は、実習生全体への問いである。資料4や、特に資料5の班討議の中で協議されるべき課題である。各教科・領域の授業の質を問う共通主題である。授業作りの原

則とその実践を、実地授業体験を通して、学び合いたい。(学生の報告書は、相当の時間をかけて文意を変えない範囲で学生と推敲を重ねた。この作業も本来ならば、演習Ⅳで為すべきことではあった。どこまでの自覚があるか。)

資料7 実習からの学び—道徳授業等—

A生

配属学年2年生。授業時数：7時間(国語1、算数2、体育1、音楽1、道徳2)

1. 実態把握の重要性 児童の実態把握に立つ教材研究がいかに大切か。児童には何が出来て、何が出来ないのか。活動をするに当たって危険なことは何か。授業構想の際に見逃していることが多々あった。例えば、体育倉庫からの道具の出し入れは、児童だけに任せてはいけない、など、各教科で授業をやってみて、または授業後の反省の中で気付くことが多々あった。

その1. 音楽の授業。CDに合わせて体を叩きながら三拍子を刻む活動を考えていた。だが、ほとんどの児童がCDのテンポについていけず三拍子を刻むことができなかった。大学生の私には簡単なことでも、児童にはとても難しい活動だったようだ。その事実には驚くあまり焦ってしまい、その後の授業展開は悲惨なものになった。遊んだりふざけたりする児童が増えてしまい、その流れで児童同士の言い争いにまで発展してしまった。最後のまとめでは「できた人」「できなかった人」という言葉を使ってしまった。大学では、この言葉は使わないようにと何度も学んでいたが、焦ってとっさにでてきた言葉がこの言葉だった。児童の暗い表情は、今でもはっきりと思い出せる。教材研究が不十分であったために、授業をめっちゃくちゃにしてしまった自分が悔しくて、児童に申し訳なく胸がはち切れそうだった。その後、悔しい気持ちはこぼれるほど持っていたが、同じような状況になるのが怖く、再チャレンジさせて下さいとは言えなかった。模擬授業と実際の授業とのギャップを体感した。

その2は、2回目の道徳の授業。主題「大切な命」(資料『いただきます』)。当たり前ものとして食べている食事が、命あるものから作られていることに気づき、自他の命の大切さについて考える授業にしたかった。資料は、夕食を残して席を立とうとしたまさに、父親が声をかけるところから話が始まる。父親との会話の中で、海を泳ぐから魚には命がある、とまさし。資料の最後の文章。「おこめやにんじんにも命があると思いますか。」私は、このまま児童に問いかけた。即座に男児Aが呟いた。「命なんてないよ。動かないもん。」その児童の言葉に、他の児童のほとんどが頷いていた。その後、男児Bが「命はあると思い

ます。成長するからです。」と発表した。その発言で、「命がある」と思う児童とそうでない児童は、半数になった。その後も様々な意見が出た。「食べ物だから、命があると思います。」という意見が出たとき、私は「食べ物だったら、何にでも命があるの？」と児童に問うた。この質問に児童は、大変頭を悩ませているようだった。命とは何なのか。心臓がある、人生がある(成長する)、感情がある＝命がある。何を基準に命があると言い切れるのか。児童の考えを聞いていた私も、次第に命という存在があやふやなものになっていった。はっきりと児童に示せる答えを持っていなかった。資料研究不足であった。それに加えて、児童と一緒に考えすぎて、残り時間を考えていなかったために授業の最後までたどり着く事が出来なかった。しかし授業の中で、真剣に考える児童の姿をみる事ができたのは嬉しかった。そして、給食を食べる時に一人の女児が「命を頂くんだから、きれいに食べないとね。」と私に話しかけて来た。この一言がとても嬉しかった。授業のねらいである命の大切さを気付くことが、この授業で達成できた児童は少ないかもしれない。だが、命について真剣に向き合おうとすることは出来たのではないか。力不足で、ここまでしか出来なかった。45分の間にしっかり命の大切さを伝えられるように、これからもこのテーマについては考え続けたい。

2. カマキリ 授業参観として、2年生と一緒に生き物探検に参加できた。その時、私が児童から命について学んだ瞬間があった。目的地に向かう途中、一人の男の子が自分の網の上にカマキリを乗せて歩いていた。その男の子は、目的地に着くとすぐにカマキリを逃がした。それをみていた他の児童が「虫かごに入れておけば良かったのに。」と言った。彼は、「カマキリだって、大切な命を持っているんだよ。逃がしてあげなきゃ。」と返した。この一言に私はとても感動した。“大切な命”。様々な場面で使われる良く聞き慣れた言葉であり、誰もが頭では理解している。しかし、普段生活している中で、何の誘導もなく、命の大切さを実感できる人がどれだけいるだろう。“大切な命”という言葉をあんなにも何気なく使う事の出来る人がどれだけいるのだろう。“大切な命”という言葉を目にする機会が増えたせいで、この言葉の重みが薄れてしまっているのではないかと感じた事がある。だが、今回、“大切な命”は身近にたくさん存在しているものだから、様々な場面で使われる事は極自然なことだったのだと気付かされた。全ての生き物に命がある事、その命がいかに大切かという事を伝えていかなければいけない立場である私が、自分の周りにある命を実感できていなかった証拠である。そんな当たり前の現実にも気付かず、命について考えようとしていた今までの私が恥ずかしい。今まで以上に自然に目を向ける事を心がけ、たくさんの命を体感していきたい。この児

童が純粋に心から発した言葉だからこそ、心を揺さぶられたのだと思う。心から感じたことを表現した言葉には、何か意図して人に伝えようとしなくても、自然に人の心にしみ込んでくるものがあるのだと実感した。私も、人生で一度くらいは人の心を揺さぶるようなことを表現できたことがあるのだろうか。私も人の心を揺さぶらせるようなことを言葉にしてみたい。そのために今できることは、経験すること。色々なことに自分から挑戦して、自分の体で感じる必要がある。

3. 通級制度 実習を通して特に興味を持ったものは通級制度である。私が小学生の頃にはなかった制度で、主に発達障害を持つ児童を支援する制度であり、T Tとして参加したり、決まった時間に他の児童とは別の教室を使い一対一で学習する事で学習理解を深めたりしている。そのための教材もたくさんそろっていた。また、授業中に気持ちが落ち着かない児童がいれば、通級教室へ行き、気持ちを落ち着けてから授業に戻ることにも使われている。学校全体で児童一人一人を支えようとする雰囲気伝わってきてすばらしい制度だと感じた。通級学級に通う児童に対して、周りの児童も温かく送り出す環境が自然に作り出されていた。これは、児童同士がお互いに理解し合おうとしている証である。環境によっては、発達障害を持つことでいじめにあう児童も少なくない。この制度を必要とする児童は全国にたくさん存在するだろう。学校は児童一人一人が過ごしやすく、成長できる場であればならない。そのような場を整えるためには、児童一人一人に向けた支援が必要だ。しかし、教師も完璧な存在ではない。一人一人を理解し、支援したいという気持ちがあっても、数十人の人間と一人で向かい合う事には限界がある。学校での教育は、一人の児童のために教職員全体で支援することが土台となる。この土台がしっかりとシステム化されたものがこの通級制度だと考える。この制度が日本全国の全ての学校に普及して、一人一人の児童に適した学習環境が整備されていく事が必要だろう。

4. 今後の課題 子どもは素直で周りにあるものすべてを吸収して成長していく。たとえそれが、自分にとって悪影響であるかもしれないことでも吸収していく。目についたのは、言葉遣いや自分の周りの人に対する態度である。「死ぬ。」「だまれ。」「うざい。」これらは、児童がよく使う言葉の中でよく問題視される言葉である。似たような言葉も含め、実習中に何度も耳にした。何人かの児童に、これらの言葉が相手をどんな気持ちにするか想像がつか。何故、このような言葉を使っているかはわからないと言われるのか。と、尋ねてみた。児童たちの本音を聞けるのではないかと考え、実際にこれらの言葉を使っている状況の時ではなく、全く別の話題の途中で何の前触れもなく聞いてみた。彼らはしっかりと理解していた。相手が嫌な思いをする

こと。自分が嫌だと感じることを、周りの人にしてはいけないこと。

では、なぜ子ども達はこのような言葉を使い続けるのか。それは、大人が使っているから。子ども達の周りにあるたくさんのメディアの世界を作っているのは、大部分が大人達である。この大人達がおもしろおかしく、このような言葉を使っている場面をみて、子ども達は真似をしているのだらうと、児童と話していく中で実感できた。現在大人になっている人たちも、現在の子どもの達と同じように、おもしろおかしく「死ぬ。」「だまれ。」などの言葉を使っていた大人を目にして育ったから、抵抗なく使っているのだらう。メディアの中の大人たちも、目の前に子どもがいる状況ではほとんど口にしなない。子ども番組やゲストに子どもを迎えている番組をみていて、そう感じる。このことから、これらの言葉が相手に与える影響を理解していない大人はいないということが分かる。現在の子どもの達と、何ら変わりのない状況である。

同じ言葉に対して、問題視する大人と抵抗なく使う大人。同じ時代を生きて来た大人が二つに分かれる。この二分化された大人達をみて、児童たちに何を学ばせ、何を感じさせるか。子ども達自身が自分の考えをつくる環境を提供することが、今できる言葉遣いについての教育なのではないか。これがとても難しい。しかし、抵抗なく使う大人の中に、問題視する大人がいれば、その人の意志は誰かに受け継がれ、長い時間をかけていい方向へと向かっていくだろう。問題視することが、未来をいい方向へと導く手立てになる。

同様な例として、差別についての問題がある。この問題は長い時間をかけていい方向へと向かっていると感じる。私が小学生の頃から、人権について考える授業がたくさんあった。同和問題、人種差別、障害者差別など様々な事を学んだ。現在の小学生も同じように学ぶ機会が設けられている。このような機会が設けられるようになったのも、言葉遣いと同じように、普段の生活の中で誰もが抵抗なく行っていた差別に対して問題視した人がいたからである。差別に対して声を上げる人の中には、もうこの世には存在しない人がたくさんいる。それだけの時間を経た現在、教育の中に人権教育が組み込まれ、先述した通級制度も実施され、差別を受けて来た人たちと似た立場に立たされながら生きている人たちを守るための制度が、教育に限らず次々と考えられている。海外のドラマや映画の中には、視聴者を笑わせる手段として黒人の俳優が「これは人種差別だ！黒人だからってバカにするなよ！」という台詞が使われる作品を多々見かける。人種差別をする人がほとんど居なくなった時代だからこそ使うことのできる台詞だろう。このような環境に、どれだけ多くの人が助けられているのだらう。相手理解の努力がいかに大切か。実習中に触れ合った児童の様子からもこ

のことが感じ取れた。とてもすばらしいことだ。ただ、実際に差別によって酷い人生を送った人たちが何万と存在したという事実は、差別がこの世からなくなったと言える時代が来ても語り継いでいかなければならない。

語り継ぐべきことと、変えていくべきこと。より多くの人が住みやすい環境になるために、考えていかなければならない。私の考える語り継ぐべきこととは、歴史上の事実。変えていくべきこととは、その事実に関する考え方や見方を示す。考え方や見方は時代が流れるごとに進化していくものだ。実習で児童らと触れ合う中で長い時間がかかると分かっている、未来のために声を上げた人たちの偉大さを学んだ。いじめは何十年も続いており、絶対になくなるものではないと確信していた。だが、実習を通して児童と触れ合い、時代は変わっていくことを感じる事ができた今、少し考え方が変わった。いじめもいつかはなくなるかもしれない。私が生きているうちにはなくなるかもしれないけれど、いじめについてしっかり向き合い、その意志を誰かに伝えることができたとしたら。それが人の支えになる一歩につながるのであれば、私もしっかりと今までの人たちの意志を受け継いでいきたい。と、思うようになった。児童の持つ独特の輝きに、これからの未来の輝きを感じた。この時、私は未来を託される側から、託す側へと移り変わっていかねばいけないことを思い知らされた。私がすべきこと。これまでの歴史を上辺ではなく、その背景を追求する。その事実に対する自分の考えを深める。歴史の事実を語り、その人なりの考えを持つことができるような環境を整える。自分の現在の状況を見直し、課題を見つける。その課題が、少しでも改善されるよう動く。長い道のりだが、今のこの気持ちを忘れずに持ち続けていきたい。

B生

1. 母の問いへの応え 大学入学前の春休み、母に尋ねられた。「あなたがもし将来先生になれた時、もしくは自分が母になった時、どのような道徳観を柱に子どもを教育するつもりでいるのか。」。それまでモラルとはかけ離れた生活をしてきた私が教師を志したことに対しての心配からの問いであった。私は、「人間において普遍的なこと」と答えた。当時の私は、国や時代が変わっても、人として、人間として普遍的に変わらない事柄が道徳だと考えていた。例えば、「人を殺してはいけない」や「人に迷惑をかけてはいけない」などがそれに当たる。道徳は社会や文化に関わらず一定なものでなければならない、という思いがそこにはあった。しかし大学入学後、学校生活やゼミでの学びを通して道徳教育について考えていくにつれ、私は自分自身の道徳観に対して疑問を感じるようになった。

2年時ゼミで、しばしば道德とは何かについて考えさせられた。議論の中で、私は次第に道德には二面性があるのではないかと考え始めた。一つは「人間の本質において普遍的なこととしての道德」であり、もう一つは「社会生活の慣習的なルール・約束としての道德」である。しかし同時に、この二側面は必ずしもイコールではなく、特に後者は社会や文化によって異なるという点で矛盾を感じた。道德とは何か、それまで私の柱となっていたものが崩れ、私は自分自身がわからなくなった。3年次に道德教育について具体的に学び始めてからも、私は自分の中での基準を明確にすることができずにいた。ゼミでの学びや模擬授業においても、道德教育の在り方やその存在意義について十分に考えてはきたが、そもそも道德とは何なのかという根本的な疑問が壁となり、なかなか思うように進めることができず、手探り状態が続いた。そんな中での教育実習。道德が何かわからない私が、道德の授業などできるのか、まして子どもに道德を教えることなどできるのか、そんな不安が頭の中を廻っていた。

2. 道德授業 道德の授業構成を考えるにあたり、まず、副読本をどうするか考えた。担任の意向で敬老の日に向けた副読本を用いることになっていたためそれに沿った授業をと考えていたが、その副読本で子どもの意見を引き出せるかどうか、自信がなかった。先生方からは、「最近の副読本や指導書はよくできているから、難しく考えずに書いてあるままにやればいいですよ。」との助言も頂いたが、その資料はどこか漠然としていて、これまでの学びの中で資料にはリアリティーが求められると考えていた私にとって、今の私の指導技術でこの資料のままの授業を行っても、十分に子どもの心に響く授業ができないと感じていた。とはいっても、逆にどのようにすればよい授業になるのかもわからないまま時間に追われ、結局、指導書通りの指導案を作成して教頭先生に提出した。教頭先生はいくつかの改善点をご指摘下さった。そして最後に「はっきり言って、道德授業は担任にしかできない。」と指摘された。その後、様々な葛藤の末、先生の指導を基に、資料を導入として扱いそこから児童の実験の体験を取り入れながら授業を進めていくという流れで指導案を作成し直した。そして、その後数回に渡る指導案検討会を経て、完成した指導案を校長先生に提出した。放課後、道德授業について校長先生から1時間講義を受けた。私は、子どもの実体験に触れるために「おじいさんやおばあさんとの思い出を教えてください。」という発問を設定していた。これは、祖父母がいらない子どもへの配慮として、対象を自分の祖父母に限定せず身近な存在の年長者も含まれるように、指導書の内容を変更したものである。そして、予想される児童の反応として、「一緒に野菜を育てた。」や、「昔遊びを教えてください。」などを挙げていた。これらを

踏まえた上で、校長先生は「これらのことが、本当に子どもたちの祖父母との思い出にあたると思いますか。自分の視点からではなく子どもの視点で発問を捉えてごらん。」と。私ははっとした。実習校の周辺は今では農業をされている方などほとんどいないような栄えた地域であり、何より小学校2年生の児童を孫に持つ方々の年齢は私の両親とさほど変わらない。私の両親は2人とも毎日働いており、野菜を育てたこともなければ昔遊びも知らない。私は、自分にとっての祖父母や年長者のイメージを想定して授業を構成していたのだ。子どもの気持ち、子どもの体験、子どもの立場を考えていた「つもり」になっていただけで、子どもが主体という一番大切なことを完全に見失っていた。頭で考えればすぐにわかる気がするのだが、私にとっては目から鱗で自分の未熟さを痛感した出来事であった。

それから残りの数日間、1から指導案を作成し直した。最終段階の提出を終えた後もこれでよかったのかという不安に駆られたが、持てる力を出し切る思いで授業に臨んだ。実際に授業を行ってみると思っていた以上にスムーズに進んだようには感じたが、やはり子どもからは予想外の反応がいくつも挙がった。予想以上に肯定的な反応もあれば考えもしなかったような否定的な反応もあり、私の知らなかった子どもの一面を見ることができた。授業後、教頭先生の言葉の意味が少しわかったような気がした。道德の授業において、正しい答えや間違った答えはない。だからこそ、児童は発言することを恐れて避けがちになる。そうならないためにも、児童の実態をきちんと把握して子ども主体の授業を構成する必要がある。子どもを知らずひとりよがりの授業しかできない者には、よい道德授業はできないのだ。また、道德教育とは子どもの心を育てることであり、道德授業を通してだけでなく、学校生活全体を通して行われるべきものである。だからこそ、しっかりと道德観をもった上で児童と継続的に関わりを持つ者でなければ、道德授業はおろか本当の意味での道德教育はできないのではないか。

教育実習後、改めて道德の二面性について考えた。教育実習を通して学んだ“子どもの心を育てる道德教育”という視点でこの二側面を捉えたとき、「社会生活の慣習的なルール・約束としての道德」という観点はやはり外せない。個々が所属する社会や文化に沿うことは、子どもが大人になる上で必要な要素である。これは社会や文化によって異なるものであるため、時に「人間の本質において普遍的なこととしての道德」とは矛盾する点もあるかもしれない。しかし、その時にどのような視点でどのような選択をするか、主体性のある価値選択の柱となるものもまた、道德である。こう考えると、今までの私に足りなかったものが自ずと見えてきた。私自身がこれまで柱としてきた道德観には、社会生活の慣習的なルール・約束としての部分が

根本的に欠けていた。人として、大人として恥じることもないよう、自分自身の道徳観を見直しそれを磨いていくこと。これが、今後の私の大きな課題だ。

C 生

児童数は27名。全学級複式学級。配属学年は1・2年生。(1年男女各1名計2名, 2年男子4名 女子2名計6名) 自然に囲まれた学校の中で国語の指導に力を入れている。授業実数は12時間(国語5、算数3、体育1、生活科1、音楽1、道徳1)。

1. 教師の多忙さ 実習はとても充実しており、あっという間に過ぎた。複式の授業形態に最初は不安があったが終わってみると、2つの学年を観察でき、いい学びになった。私が特に感じたことは、教師の多忙さだ。忙しさの中で質の高い授業を行うことは、どこまで可能なのか。深澤久『道徳授業』の授業例は確かに素晴らしい。だが、どれだけの教師がそのような授業を実践しているのか。している方はいる。では、なぜ実践していない、もしくは実践できないのか。労働環境を整えることで労働者の仕事ぶりがよくなる傾向があることは知られている。教師も同じように、働く環境が整うなら質の高い授業を自ずと行うようになるのではないかと。教師を取り巻く環境だけでなく、ホームレス、失業に苦しむ人々、いじめに悩む人、様々な人を取り巻く環境においても言える。本気で社会を変えるにはどうしたらよいのか。私には名案は浮かばなかった。今まで私がどれだけ何も考えずに生きてきたのかが分かった。変えるには時間がかかる。けれども今すぐに変えたいと思ってしまう。今すぐに始められること。声を上げ、社会に訴える。選挙に行く。私自身がしっかりと考え、仲間と共有する。これらのことはある意味当たり前のことである。もっと学びを深めていこうなことにに対して真剣に考えなくてはならないと実感した。そうして社会を変えていけるような力を身につけていくことが今の私がすべきことでありこれからもしていかなければならないことである。

2. 児童との意思疎通 実習中に児童と私の間で意思疎通が図れないことが度々あった。説明や話しをした後に、ポカンとした顔の児童を見ると悲しくなった。担任の指摘で私の指示が曖昧で言葉が難しいということが原因だと分かっていたが、なかなか伝えることができなかった。児童の反応は、とても素直で分からない時は分からない顔をしていた。だが私は何か反応を返してほしいうちに、説明などの後に「わかりましたか?」と児童に投げかけていた。これ以上どう説明していいのかわからなくなりもう説明できないといふところで私は逃げ出していた。私自身その時は分かっていた。しかし一心でその言葉を使い、深く考えていなかった。だが担任に子どもは「わかりましたか?」と聞かれたら分かたなくても分かったとしか言えないと指導を

受け、はっとした。子どもたちが理解できていないことを私は分かっていたのに自分が安心したいがために「わかった」と言わせてしまっていた。今考えてみると、そのことに気づくことができなかった自分が情けない。子どもたちの前に立つと、何も考えられなくなってしまう。子ども達の前立って授業や話を頻繁にするようになったのは実習半ばあたりからだった。それまでに先生方の授業や行間などで話し方や様々な工夫を見てきたはずなのに何一つ活かすことができない。自分が子どもの前に立った時にも真似したいと思うことが多々あったのに、どこで使ってよいのか、どんなふうにするのが分からなかった。「知る」ということと「できる」ということには大きな違いがあるのだと実感した。私が実習で最も学んだことである。いくら指導方法を学んでも実践できる力が自分になれば、役に立たない。教材は調理の仕方によって変わると大学の講義で学んだ。それは授業だけに限らず、どんな場面においても言えることだ。担任から経験によって身についていく力もあると励まされた。私の説明や話し方も最後の方にはだいたいまじになった気がした。子ども達の「分かった」という顔が少しずつ見え始めたからだ。とても嬉しかった。だからこそ、指導技術だけに目を向けるのではなく、それを使いこなすためにはどうしたらよいのかといふところまで考えながら日々生活していきたい。

3. 道徳の授業「これでいいのかな」 生き物の命の大切さそして自分と自然との関わりについて学ぶ内容。大学での授業の中で子どもの実態に合った教材を用いることの重要性を学んだはずだったが活かすことができなかった。というより活かそうとしなかった。児童のことよりも自分のことを優先的に考えてしまった。授業が行いやすいのはどの資料かといふものさしで主題を決めてしまった。結果、授業はぼろぼろだった。自分が思い描いた授業展開とは異なり、どのように授業をしていいのかわからなくなってしまった。そしてそのような状態で授業は終わり、子どもたちに伝えたかったことも中途半端なままになってしまった。最初から伝えたいことなどなかったのかもしれないと今は思う。ただ45分の授業をどのようにして無事に終わらせるかといふことしか頭になかった。子どもありきか、内容か。私はどちらでもなく、いふならば教師ありきだ。子どもにどんな力をつけて欲しいのか、今どんな力が不足しているのか、それを考えることが重要だったはずなのに。国語や算数の授業の際は少なからず児童観をふまえて授業をどのようにしていくか考えようとした。なぜ道徳の授業ではそれができなかったのか。他の授業と区別していたのか。国語や算数は目に見えて子どもの苦手としている部分が多分に分かることが多い。だが道徳については授業の様子を観察していても見抜くことができなかった。自分の未熟さも原因だが、道徳

のもつ特性も関係しているように感じた。道徳はその授業時間だけで行われるものではない。道徳の時間を設け、授業を行うのには理由がある。そしてその時間をどう生かすことができるのかは教師次第だ。私の場合、子どもの実態を考えていなかったため、どの主題をやるべきだったのかというところから考えなくてはならない。日頃から、にわたりの世話や、花の水やりなどを通して生命の大切さを表面的には理解していたように思えた。花を早く開かせるためにつぼみを無理やりはがすという行為に対しては、全員が「えー。そんなことしたらだめだよ。」という反応を返した。だが、金魚が大きくなるために必要以上のえさを与える行為については「金魚もたくさんのご飯を食べることができて嬉しい。」という発言が出た。そこで、「給食でご飯を食べきれないほど出されたらどう思いますか？」と発問した。返ってきた答えは変わらず「嬉しいと思う」だった。授業中は必要な分だけえさをあげるべきだという方向に持っていきたい気持ちが先走り、子どもの発言について考えることができなかったが、そのように考えてもおかしくないように思えてきた。家庭での食事の様子を思い浮かべると、私の家がそうであるように「いっぱい食べてね」という保護者が多いのではないか。いつもより多くご飯を食べると今日は良く食べたね、大きくなるねといった言葉をかけてもらい私自身も嬉しかった記憶がある。様々なものが溢れている今の状況で、食事に関してもたくさんのが作られているか。そんな中で肥満や生活習慣病を抱える子どもが出てきている。配属学級では給食の量を自分で調整し、自分が食べられる量にするという決まりがあった。この考えを金魚に置き換えると、金魚に多すぎるえさをあげるということはいいことではないという感情が生まれるかもしれないと思い発問を給食の場面に例にして発問したがそこまでは到達しなかった。私の発問や声かけが児童に深く考えることに繋がらなかったのだろう。自分の未熟さを感じた。

この資料にはもう一つ話があった。それは、クモの巣にかかったセミを見たらどうするかというものだ。捕まったセミが食べられてしまうから逃がす。セミを逃がしてしまってもクモのご飯がなくなってしまうのでそのままにしておく。児童はセミを逃がしてあげると言った。そこでクモはご飯を食べなくても生きていられるのかなと発問した。するとどちらがいいのか悩み始めた。児童はそれぞれになぜそう考えたのかの理由を言いつつ一緒に考えた。結局時間がなくなってしまい答えを出せなかった。最後は分からない思いでいっぱいでも発言をしなくなった。そこで何か別の声掛けができたらかったのだが私自身も何と言っているのか分からず、何も言えなくなった。どちらの命も大切にしなければならない。答えは見つからなかった。だがそのままにしていけなかった。授業の最後にまと

めを入れなくてはならなかった。しっかりと考え授業計画を立てる必要性を感じた。

D生

実習校の概要 児童数700名。配属第1学年。4学級編成。担当学級児童数32名（男女各16名）。実施授業計10時間（国語3、算数2、生活・図工・体育・学活・道徳各1）。

1. 実習の目標 3セメの観察実習で「教師になるためには、子どもが好きという気持ちは最低条件であり、その子どもに対する責任感と誠実さが必要条件である」と学んだ。それから約1年3ヶ月。大学の講義や演習で「責任感」とは、教育基本法のエデュケーション目的に携わることに対する意識、「誠実さ」とは、子ども一人ひとりの可能性を見極める観察眼を持つことだと学んだ。今回、先生方がどのような意識で子どもたちに接しているのか知り考えを深めると、観察眼の養い方を教わり実践していくことを目標とした。「子どもに対する願いや望みが明確でなければ、指導案の意味は無い」という観点から多くの時間を児童と共に過ごし、実態を深く広く知り、指導案の児童観の部分に反映させる。観察実習、大学での講義、介護等体験における特別支援学校での体験・先生方からの講話を通して高まった特別支援教育についての体験も積む。教育基本法の「ひとしく、その能力に応ずる」教育、また「平等に接する」ということは「すべての児童に同じ表情、動作をすること」ではなく「児童一人ひとりに最適・最善の接し方をすること」、介護等体験では「ニーズは違うが幸せになるために生きることは同じ」と学んだ。特別支援教育元年の2007年から3年経過し必要性はより高まってきている。O市には学校から学校への通級制度を2校ほど取り入れている。そのうちの1校が実習校という好機を活かしたい。授業については特に道徳を極めたい。大学のオープンキャンパスで道徳の模擬授業をする機会があったが結果は不満足だった。児童観を深めきれず、指導案を推敲するたびに自分の伝えたいことと指導案が一致しなかった。児童観の重要性を改めて痛感し、児童の多様性を把握できていない自分に気づき、また形式に捉われた指導案では目的が霞むことも理解する機会になった。今までの学びを活かせるように、児童観を深めていき、目的と形式が一致するよう前回以上に教材研究をし、児童の成長につながるような授業をしたい。

2. 道徳授業「感謝」（資料「でんしゃのトリー」）オープンキャンパスでの経験が悔しく、実習開始直後担任に「実施授業では必ず道徳はやりたい」と伝えていた。ようやく児童の特徴や傾向、性格などをつかみ始めた実習11日目に道徳授業をした。ゼミで副読本は使い方次第だと学んでいたので、副読本を使うことのためにいはいは無かった。この実施時授業の日までの児童

との関わり合いで一番強く伝えたいことは感謝の気持ちを持つことだ。実習4日目の給食の配膳時、おかが誤って床に落ちた瞬間から落としてしまった本人も周りの児童もその給食を汚いもの扱いした。私がすぐ片付けに回ろうかと一瞬思ったが、まずは児童の反応を伺うため何もしないでいた。すると誰も拾おうとせず、おかがついた制服を気にしたり、嫌がる声をあげながらその給食を避けて歩いたりしていた。落としてしまわなければその本人の口に入るはずだった給食、触れないほど汚いことは無い。私が様子を伺っていると担任が「トイレトペーパーで拾って」と指示されたが、児童のその後の様子もどうも積極的には見られなかった。この教室に給食が届くまでにどんな過程があり思いがあり事情があるのか。1年生であってもこれらのことを考えられないことは無い。毎日当たり前のように運ばれてくる給食が、たくさんの命とたくさんの人の時間と労力をかけて成り立っていることを自覚し感謝の気持ちを持ってほしいと考えていた。

主人公は乗客や町の住人から感謝され愛されている電車の男の子・トーリー。彼が毎日乗客を乗せ元氣よく走るには、車庫に戻った後の係りの人たちの支えが不可欠である。彼はその係りの人たちの支えに感謝して、毎日頑張っている、という資料。トーリーにとって係りの人たちがいるように、児童一人ひとりにとっての係りの人は誰ですか？という発問を通して、日ごろお世話になっている人々の存在に気づき、感謝の気持ちを持つことが出来るのではないかと考えた。

宇佐美寛『「道徳」授業に何が出来るか』は、教師が「(登場人物の) 気持ちと言える」と、「気持ちになる」とを区別できず一緒に含み込んだまま「(登場人物は) どのような気持ちですか」という表現で児童に発問し、児童が登場人物の気持ちを言えたら、その気持ちになったと見なす誤りがおかされている、と言う。道徳授業において大切なのは、登場人物の気持ちになり、言えることではない。副読本を使用する場合、限られた情報から事実を知り、どう行動するか当事者意識を持って考える演習をすることが大切なのである。トーリーは係りの人たちの支えがあるから毎日走れるという事実から、自分は何に支えられているか知り、何を感じるかが今回の授業の目的である。

授業前に担任から、「児童たちは、トーリーの気持ちになったり言ったりすることはできるけれど、自分たちに置き換えるのは難しいだろう」との指摘を頂いた。本当に難しいことなのだろうか。私と児童の付き合いは10日。先生に比べるとあまりにも短い、私はそうは思わなかった。実習9日目に男子児童にちょっかいを出された様子を見ていた女児Sが「先生、名前をイタズラされるのって悲しいね。私だったら嫌だもん。」と声をかけてくれた経験から、この児童たちならトーリーの気持ちになったり言ったりする、その一

歩先が見られるのではないかと感じていた。

指導の工夫は3点。①話を前半後半に分け、児童にある程度の予測を持たせた上で後半に入ったことだ。児童が副読本に対して受身にならず積極的に当事者意識を持って考えてほしいと考えたからである。なお、この発問をうけての児童の発言はさほど重視はしていなかった。発言できる・できないではなく、考えることが重要だと思うからである。数名の児童がやり取りをしている様子も見られたが、そのほかの児童もしっかり考えている様子が表情から窺えた。②前半は児童には副読本を開かせず私が1人朗読した。児童が副読本の文字を目で追うのではなく、耳だけで話を理解するようにすることで集中して耳を傾けたり、挿絵に左右されずトーリーのイメージを自由に膨らませたりすることに繋がっていた。また感情豊かに朗読することで、トーリーの「ようし、がんばるぞ!」の部分では児童の数名がガッツポーズをしていたり、視線がずっとこちらに向けられていたり効果はあったように感じている。③主要発問「自分たちにとっての係りの人は誰ですか」をする布石として「トーリーはどんな気持ちですか」と発問する前に、トーリーになりきってもらうため芝居をした。「今からみんなに魔法をかけます! 目を瞑って3秒数えると、みんなはトーリーになります。」と言うと、児童たちは疑いもせず素直にすぐ目を瞑ってくれた。3秒数え終えた瞬間から挙手する児童もあり、反応がよかった。「嬉しいと思います」と発言したM君はその表情まで嬉しそうでにこやかだった。

主要発問「自分たちにとっての係りの人は誰ですか」をうけての児童の発言の中で、一際印象的だったもの。保護者や親の名前、近所の方の名前が挙げられると予想していたが、ある児童が「O先生じゃ!」と指導担当の先生を大きな声で挙げたのである。この発言を受けて他の児童も「ほおじゃね! O先生が俺らに勉強教えてくれとるけん、字よめようになったし」「休憩時間は外で遊んでくれるし」「給食の時先生おらんかったら困るね」などと具体例を挙げて、児童たち全員が同意し意見が一致している雰囲気包まれた。その表情はとても温かくて優しいものだった。この雰囲気や表情を大切に扱いたいと考えた結果、指導案には予定していないことだったが追加の発問をしてみた。「今のみんなの気持ちを伝える言葉を知っていますか」と。言いかけた児童を制し、この授業を教室の後ろから見ていたO先生の方へ向くよう指示し、「せーの!」と言うと、児童たちの口から「ありがとう」が出てきた。その言葉を受けたO先生も発した児童たちの表情も嬉しそうで、心から授業をやった良かったと思った。その後、参観日当日と言うことを踏まえ、保護者の方に「ありがとう」を伝えるために参観授業はどうしたか尋ねていると45分が来てしまった。道徳授業をし

てみて、1年生でも自分達に置き換えることは出来るということ、また感謝の気持ちを持った具体例は教えなくても、児童ごとの今までの経験・体験から各々が知り学んでいることが分かった。まず身近な存在に対して感謝の気持ちを持っていれば、人とかかわりが深く見え自覚した時そこにまで感謝の気持ちを持つことが可能だと考えている。45分で人とかかわりを深く広く見ることにまではたどり着けなかったことが残念だ。

3. オ プンキャンパスでの道徳授業 5セメのゼミでは道徳授業について学んだ。特に副読本のあり方について問うことを通し、質の高い道徳授業について考えた。道徳授業において大切なのは、限られた情報から事実を知り、どう行動するか当事者意識を持って考える演習をすることを、資料から事実を読み取ることだと学んだ。資料だけでは事実の全ては知りようがない。それゆえ、唯一の正解を求めるような発問はできない。私が小学生時の道徳授業では、先生は登場人物の気持ちを問うことを主要発問にしていた。今、あの頃の道徳授業は、決して質の高いものではなかったと気づいた。登場人物の気持ちを問い、その上で自分はと感じどう動くかを発問しなければならない。

高校生相手の模擬授業。深澤久『道徳授業原論』の「児童憲章」。この授業で伝えたいことは3点。①自身の成長の理由を考えることで、養育者の存在を意識し感謝する。②自分を守ってくれている憲章の成立の背景を考え知ること、先代の努力を感じ取る。③全ての子どもが守られるべきなのに、守られていない状況をどう捉えどう行動していくかを考える。特に3点目には親から子への虐待事件に関連させたいと考えた。時間の関係上45分授業を20分に圧縮するための板書計画、発問における声の使い分け、声の大きさ、話す速さ等を工夫しゼミ生と教員の前で6回模擬模擬授業をした。だが結果は満足できるものではなかった。

本番では、ゼミ生や先輩方や先生方の発言で何とか進んだ。ある程度予想していたが、高校生たちは恥ずかしいのか、緊張のためか、遠慮なのか、発言が皆無だった。それでも、児童憲章に関する資料を配布し説明した時のあの表情、児童憲章に反する事例として大阪での2児放置死事件を話した時の目線、「何か」が伝わったと確信した。目が真剣だった。この「何か」が表現できない。非常に残念だ。

反省2点は既述の通り。また、先生方が疑問視したように保護者からも児童憲章を使う必要性やその全てを扱うことに対する必要性が問われた。「全ての児童の幸福を図るために定められた憲章」を児童自身が理解することが大切だと考えているから、と答えたが、納得していない表情が今もなお残っている。この意見の相違がある限り私は考え続けなければならない。

4. 特別支援教育 興味を持ち始めたのは2年後期。

きっかけは障害児教育の研究。杉山登志郎『発達障害の子どもたち』では、発達障害の治療や教育の目的は生来の素因を持って生じた発達障害に対して、さまざまなサポートや教育を行い、健全な育ちを支えることによって、社会的な適応障害を防ぎ傷害ではなくなる、とある。また、子供を正常か異常かという二群分けを行い、発達障害を持つ児童は異常と考えるのは完全な誤りである。発達障害とは、個別の配慮を必要とするか否かという判断において、個別の配慮をしたほうがより良い発達が期待できることを意味している、ともある。障害そのものが自立を妨げるわけではない以上、児童ごとのニーズに対して線引きをして、安定を求める考えが教育の課題だと感じた。遠回しな表現だが、線引きをするとは区別・差別することになりうる。同じ地域に住み、同じ年で、同じ年月を生き、そして幸せになりたいと願う気持ちさえ同じなのに違う環境を割り振るのか。特別支援学校に介護等体験生として行って以来ずっと心に引っかかっていた。様々なニーズを持つ人で構成されているのに、そのニーズごとで線引きして一方的に要求し要求されることは違うのでは、と感じていた。ニーズは違っても幸せになりたい気持ちは同じ、生まれたその環境でニーズの違いを認め合い受け入れ合ってこそ、幸せに近づくのではないかと。実習校では通級やプレイルームの充実などすごく勉強になった。特にプレイルームに行く児童を特別扱いする訳でもなく当たり前のように「いってらっしゃい」と送り出す児童たちを見ていて、こういう様々なニーズを包摂した教育をもっと前端的にしていってほしいと感じた。線引きをして安定が得られることも否めない。でもそれは真の他者理解ではない。全てを認め受け入れてこそ真の他者理解であり、一部を認め一部は認める以前に隔離している状態では単なる思いあがり。友達の絵を描くよう指示されたら、クラスの中から誰か一人を選ぶという発想ではなくクラス全員を描くという発想をする子ども。すごく素敵なことだ。クラス全員のみんなが友達だによって気持ちをその子一人だけではなくみんなで共有できたら、それこそ幸せだ。まずは私から包摂する力を持つべきだろう。

教育実習では通級制度を学んだ。実習校は導入されたばかりの学校単位の「通級」制度が設けられていた。「通級」はそれ以外の時間は通常の学級で過ごすことになっており特別支援学級とはまた違った魅力がある。児童のその能力を伸ばす援助法が多様であるという点でとても興味深い。先生方から話を聞かせてもらったところ、児童は通級がある1日とない1日では朝から様子が違っており通級を待ち遠しくしていたり、通級のあと教室に戻ってくると表情が晴れやかであったり、情緒が不安定で通級に行ったら落ち着いて帰ってきたり、と通級の効果を実感しているようであった。通級

指導を見学する中で先生は児童の予測もつかない発言もしっかり受け止め、共感していることを伝えている姿が印象的で、先生と児童の信頼関係が児童の表情や情緒に関わっているのだと感じる。同時に、通常学級の担当の先生とその学級の児童たちの信頼関係も同じだと感じた。特別支援だからと言って特別にその児童を受け止め、共感するのではなく、すべての児童を受け止め、共感することが教育の原点だと改めて学ぶことができた。実態を目で耳で肌で学ぶことができたが、より新たな疑問が生じ、特別支援教育についてさらに専門的知識を身に付けることが課題となった。学校教育法改正により通級児童数が急増し、その様々なニーズを持っている児童たちを通級児童とひとくくりにしてしまうことで「ひとしく、その能力に応じた教育」が可能な条件整備ができていのかどうか、等の疑問を解決すべく学びたい。

5. 今後の課題 実施授業においての目的意識の低さである。課題を解決するために行動するはずなのに、私の指導案は行動ばかりに目がいっていた。児童と関わり、課題を見つけてこそ、指導案となるのに児童と関わる際、ただ単に信頼関係を築くだけではなく、個々の児童に対する個別具体的な願いを持とうとしていたのに、指導案や授業に活かされなかった。

国語の新出漢字の単元。授業の流れや時間配分、板書計画を気にするあまり児童が自身の思いや考えを発言するような発問ができなかった。今後は、授業に限らず、児童に対する動作すべてに目的を持つことである。授業の時間配分や計画などの形式に気を取られるのではなく、児童の実態を把握したうえで目的を持つことを意識していれば、形式や手段はおのずと決まってくる。目的と形式との順序が入れかわらないよう、物事の本質を常に弁えたい。実態を把握し、目的を持ったうえで、形式を決め、行動することは実習が終わった今でも実践できることである。やらされているという消極的な感情ではなく、自らの意思でやっているという積極的な感情で何事にも取り組みたい。

E 生

実習の概要 全校児童148名 学級数8（内特別支援学級2）。配属3学年32名。実施授業6時間（算数6）

1. 実習の目標 積極的なコミュニケーションを心がける。進んで児童と一緒に活動に参加する。授業では到達目標をはっきりさせ、ポイントが一目で分かる板書作りをする。授業の観察記録だけでなく、日々の生活の1つ1つを細かく記録する。見通しを立てて計画する。教師、学校、教育の働きについて考える。

2. 実施授業 3年生から算数の時間のみ学級を半分に分け、T.Tを採用している。単元ごとに児童が2つの教室を移動する。

初めての授業は実習8日目。算数。問題を黒板に書

いた後、子どもたちに暗算のやり方を説明させた。真っ先に挙手したKの意見は私には考えつかないものだったため対処の仕方に戸惑い、黒板にはKの考え方の途中式しか書けなかった。ここから説明が曖昧になり児童たちの反応も今一つで数人は全く理解できていなかった。教材研究に時間をかけず闇雲に授業を進めたことが一番の反省点だ。もう1つは児童に対する配慮不足だった。Kは実習2日目の算数の授業で観察している時も、ユニークな発言が見られた。算数だけでなく、国語や理科の他の教科でも同様。それを配慮せず授業を進めてしまったことが大きな反省だ。

1回目の授業の反省から、端的で分かりやすい授業を心がけた。1回目は板書計画を入念に行わず児童の発言を元に板書をしようという安易な考えからまとまりがなく要点が不明確であった。そこで式を図式化し穴埋め問題を作った。1問目は教科書と同じ問題で、2問目はオリジナル問題である。この学校では理解度の向上を図るため、家庭学習であるドリルとは別に問題集を授業中に取り組みせる。これは教科書に沿った内容であるが、問題だけでなく考えるヒントや途中式が図式化されており要点が一目で分かるよう編集されている。私もこれに倣って途中の計算式を図式化して提示した。すると、1日目の発表児童3名から、2日目には10名程の児童が一斉に挙手するようになった。

3回目の授業は新しい単元。新しいメンバーでのスタートだ。余りのある割り算。全8時間中4時間担当。前日に担任に「言葉で説明するより視覚的に訴えた方が児童は理解しやすい」と助言された。そこで視覚的に説明可能なおはじきを使った。児童が自分の目で確認でき、考える時間も確保される。小黒板やポスターの裏紙を使って、その授業の要点を強調した。この単元は文章問題中心の学習で、私が担当した4時間全ての統一のため、文章の中に下線や波線を書いた。これは、実習6日目の算数の授業の観察時に担任の先生の展開と同様の形式だ。この形式を見た児童はすんなり授業に入れた。板書の色遣いにも配慮し、視覚的に捉えるのと同時に黒板が多様な色遣いの方が興味が湧くと先生に助言されたため、必要に応じてチョークやペンの色を変えた。

表を使った問題では、児童に表を完成させた後、授業者があらかじめ用意していた表を見せた。児童は調べた人数が多いほうが数字の規則性が発見しやすくなることを知って驚き表や数字の規則性を見つけられた喜びや楽しさを味わえた授業になった。

問題の提示の仕方では授業観察をもとに、授業者の説明ではなく、児童の思考を育てるために、疑問形式の発問を投げかけた。この学級は意見や発表が活発で、他人の意見を聞いて学級全体で考え、最終的には自己解決させるのがねらいだ。

課題であった机間指導も3・4回目の授業では、担

任の先生に力を借りながら行い、5回目からは1人で行った。始めは丸付けだけだったが、徐々に問題の説明や考え方の助言を加えるうちに、児童から私に疑問を投げかけたり質問したりするようになった。

最後の算数の授業が研究授業。今までは余りとは何かを考えさせ、計算方法や答えの書き方、計算の確かめ方を学ばせた。ここでは、それらを応用して計算で出した余りの処理の仕方について考えるものである。研究授業2日前の観察授業で、長いすを使う問題があり先生は、4人の児童を前に出させ、黒板の下にある長いすに座らせた。問題を見ただけではあまり理解できていなかった児童たちも実際に座る様子を見ることにより余りの処理の仕方を考えられていた。実物を提示したり、実際に体験させたりすることの大切さを学んだ。言葉や数字だけでは考え方が分からない児童も、問題に出てくる本や本棚の実物を見て考えが浮かんだようだ。その後のメロンやケーキを使った問題でも、実際の場面と同じようにメロンやケーキの形に切った自作のおはじきを使って場面設定をしながら考えさせた。問題を解くごとに机間指導しながら理解度を確認した。授業が終わって、児童が今日の授業楽しかったと言ってくれ黒板消しや片付けを児童みんなが手伝ってくれた。児童の様子から、確実に児童と距離が近づいていくのを感じた。

日々の授業を通して、児童と共に学ぶ楽しさや大切さを知った。初めはなかなか挙手できなかった児童もいたが、最終的にはクラス全員が挙手するようになった。私の言葉から児童が反応を返す。児童の言葉から私や他の児童が意見を返す。その繰り返しの中で、すべての児童と授業という形で繋がることのできた。教師の一方的な説明ではこの関係は成り立たない。教師と児童、児童と児童とが学校という環境下で活動を共有することで信頼関係が生まれる。運動会練習を通して強く思った。ただ児童の様子を見ているだけでなく、児童と共に活動する事で児童の個々の動きが細部まで確認でき、児童の様子を自分の肌で感じる事ができるため、的確な指導が可能になり個々の児童を公平に評価できる。ここでまた教師と児童の信頼関係が強まる。質の高い授業とは信頼関係が整って初めて成り立つ。信頼関係が上手く機能していない学級は他人を受け入れられず自分の主張ができない。自分の主張ができないと他人の意見も聞くことができず一方的になる、あるいは自分の殻に閉じこもってしまう。これは学級経営に繋がる問題だ。

他の学生には、いろんな教科を満遍なく担当した人もいた。しかし、私は、同じ教科を通して行うことで多くのことを学んだ。さらによい授業にするために、毎日奮闘した。前時の授業を振り返り、次の授業に生かす。また、改善すべき点も明確になる。やり遂げたことで大きな自信につながった。貴重な体験の場を提

供してくれた先生方・児童に感謝したい。

3. 自治力のある学級経営 感心したことは、授業開始時の挨拶でよそ見をしている児童に気づいた周囲の児童や、号令をかける学級委員長が挨拶をするよう声をかけていた。また、授業中でも、班活動の際、ある児童が他の班のところへ行こうとすると同じ班の子たちが注意していた。注意する子、注意される子は大体決まっていたが、時々立場が逆になることもあった。学級全体で注意し合っているという印象を受けた。以前は先生が注意していたそうだが、1学期のある日、教室内で私語が多いとき何も言わずに教壇の前に立って児童を見てみると、数人の児童が気づき注意し始めた。これを特別活動の時間に取り上げほめたところ、先生が前に立って静かにしていると、子どもからお互いに注意し合うようになったらしい。

教室の班活動の時は一人一人に1～4まで番号が決められていた。班で話し合いや活動をする時に先生がその都度、番号を言って役割分担させていた。話し合いでの注意事項、今日の内容を児童と一緒に確認してから話し合いを進めていた。係活動では係を決める前に先生が1学期に経験した係ではなく他の係を必ず選ぶこと、また係のリーダーは決めずに自分たちで考えて進めることを助言していた。先生によると、この学級は1学期の時から積極的で何に対しても興味を持つので、最初から班長やリーダーを決めてその子だけに責任を取らせるのではなく、全員にあらゆる機会を与えるためこのようにしているそうだ。

2時間目開始3分前に、ある児童が水筒を後ろのロッカーに置こうとしたが急いでいたため、こぼしてしまった。私はその時、教室の一番後ろのロッカーに近いところの机に座っており、その児童から一番近い位置にいた。とっさのことですぐに雑巾を持って来ようと思ったが、担任の先生ならどのような対応をされるのかと思い先生の様子を確認した。教壇に立っておられた先生は、ちらりとしらを見て、状況を確認した後、それ以上何もされなかった。そこで私も近くにいた児童の様子を見守ることにした。するとこぼした児童の近くに座っていた児童が床を拭き始めた。他の児童もそれぞれ数枚ずつ雑巾を持ってきて一緒に拭いていた。ある児童はそれをこぼした児童に渡し、計5人で床やロッカーを拭いていた。先生はお茶をこぼしてしまった児童に対してどうして何も指示されなかったのか気になった。これは、以前から児童が給食の汁物をこぼしてしまったり、水筒のお茶をこぼしてしまったりすることがしょっちゅうあったらしい。最初はこぼした児童は棒立ちで周りの児童もどうしていいか分からず、立っただけだったらしい。しかし、雑巾を持ってくるように指示すると、一斉に子どもたちが雑巾を取りに行った。これより、児童は何かこぼした時の対応を知ったのである。

担任のT先生は1回言ったことは繰り返して言わなかった。これは、授業中の指示、朝の会、終わりの会の確認事項などあらゆる場面で徹底されていた。時間や場所などの特に大切な事項は、黒板に書いて児童に確認させていた。問題が起ったときはその場で対処されていた。けんかが起ったときは当事者だけで指導するか、全体の問題として取り上げるのか瞬時に見極める。学級全体で取り上げたときは、どうすればよかったのか児童たちで対処の仕方を話し合わせる。係りや学級の決まり事なども児童自身で決める。子どもたち自身で考え納得した上で設定していくことで、集団意識が高まり、学級全体がまとまっていく。児童自らが設定していくことで自分たちが主体となって学級経営をするという自覚が生まれ、責任が持てるようになり自主性が育つ。また、反省する時間を設け、学級全体と同時に自分自身を見つめ直すことで、自己を知り個人としても成長することができる。児童に自分たちで学級を作るという意識が芽生え、自分は集団の中の1人というだけでなく、自分があってこの集団が成り立つという相互関係が理解できる。学級を作る意欲が高まる。学級は教師が作るのではなく、学級全体で作り上げていくものだ。教師と児童、児童と児童の相互関係によって学級が成り立つ。

児童が学級を作る力、すなわち児童の学級経営の自治力を育てるためには、児童や学級の能力を見極め、児童が主体的になって活動できる機会を多く持たせる。それには、教師も児童も思考力・判断力が必要である。そのためにも、教師が児童の実態を把握し十分に理解した上で、児童や学級にあった指導が必要であり、その場にあった言葉かけ、反応や対応が必要になる。自治力をつけるということは生きる力に繋がる。教育は子どもたちが社会の中で生きていくために行うものである。学校は教育の場の一部であり、率先して教育を行うところだ。教師は子どもたちが生きていくための支援を一番身近とする職業であり、社会につなげる重要な職業である。学校と社会が連携して子どもたちを教育しなければならない。

4. オ プンキャンパスの模擬授業 私は道徳の模擬授業を経験したことがなく、この機会を逃すまいと授業者に立候補した。指導案を作る際に、授業の構成に悩んだ。児童役の高校生の心に響き、なおかつ小学生が受けても理解できる授業内容・構成とはどんなものか分からず苦戦した。『道徳授業原論』（深澤久）の指導案「人体の成分表」という資料は、私に命の大切さ、かけがえのなさを感じさせ、この資料を使って授業したいという思いが高まった。この資料は、命はかけがえのないものだという常識を覆す資料である。この資料を見て私は人体の成分は金額で表せるが、生命はお金には換えられないという感情が湧いた。この資料を見た子どもたちや高校生の反応が知りたかった。

資料は決まったが、資料を使ってからの授業展開が全く思いつかなかった。この資料はいろんな方向へと展開できる。だからこそ迷った。学生や先生方と相談したが、指針が立たないまま時間だけが過ぎていった。授業構成がまとまらないという焦りとやり遂げなければならないという重圧に押しつぶされそうになった。「自分が感じたこと・経験したことでない」と授業はできない。」というある学生の言葉からこの資料から何を伝えたいのか考えた。やはり1番は命の大切さを伝えたいのか考えた。しかし、それだけではテーマが漠然としていた。学習者にイメージしやすいような授業にしたかった。そこで実体験を踏まえたほうが考えやすいのではないかと考え、私が経験したことを振り返るために、自分を見つめ直すことにした。辛かったこと、楽しかったこと、色んな感情が思い浮かんだ。自分を見つめ直す中で、自分と向き合っていた。自己と向き合うのは簡単なことではない。思い出したくないことも思い出さなければいけない。しかし、自分から逃げていたのでは、前に進めない。自分が何者なのか分からなくなってしまう。自分の存在価値が見出せなくなってしまう。私は、今まで自分から逃げてきた。自分が何者であるか、大事なところでいつも考えることを拒否していた。小さい頃は大人に褒められて嬉しかった。その感情を味わいたくて、ずっと周りの言うことばかり聞いていた。気づけば自分の意志で動くより、人に言われて動く受身的な体になっていた。褒められたい一心で生きていた私は自分からは前に進めなくなっていた。そんな自分が嫌いだった。だからこそ自分という者を考えたくなかった。私はいつも自分ではなく人に動かされて生きているのか、成長するごとに感じる自分に対する矛盾。考えているうちに自分の存在価値が分からなくなった。自分はなぜ生きているのか。なぜ、生まれたのか。真っ先に両親の顔が浮かんだ。小さい頃、母親に同じ質問をしたことがあった。そこで自分は両親に生かされるだけでなく、生かす存在だと気付いた。私達は、生かされるだけでなく、誰かを生かすためにこの世にいるかけがえのない存在であることを子どもたちに伝えたい。そこで、授業の主題を「かけがえのない命」とし、生命の尊さについて考える・知る・見直す授業を目指した。私の意志を反映させるために自作資料を作った。訂正を繰り返し指導案が完成したのは当日の朝だった。

模擬授業の時間。2人の高校生が参加していた。両名との四国出身。感謝の気持ちでいっぱいだった。協力者と打ち合わせ通りに授業は進んでいった。資料を提示した後、どう思ったか尋ねて、それから、自作資料を読ませワークシートに感想を書かせた。その感想のときに、高校生の2人に意見を求めた。2人とも照れながらも発表してくれた。しかし、感想を聞いていると私が思っていた到達目標までいかなかったようだ。

感想の欄で、道德の授業より今日の全体の模擬授業の感想が書かれていた。授業があまり印象に残らなかったようである。また、「人体の成分表」を見てどう思ったか、心で思うだけでなく、文字に残す形にすればよかった。資料を上手く使いきれず、導入と終結が繋がらなかった。そこが一番の反省点である。全体の反省として、考える順番を間違えてしまった。児童の実態を踏まえた上で授業構成をすべきところを、児童の実態をはっきりさせないまま、資料から授業構成をしてしまった。資料にとらわれすぎて、学習者のための授業という大事な部分が抜けてしまった。児童に何が必要か、それによって何を学ばせたいのかという教育の基本を忘れていた。その点で課題の残る模擬授業だったが、自己と向き合い葛藤する中で自分に対する課題が明確になった点では自己の大きな糧となった。

F 生

教育実習の概要 児童数308名。配属学年第6学年。2学級編成。配属学級児童数26名。実施授業計12時間
国語(1) 算数(3) 社会(2) 音楽(3) 家庭(1) 書写(1) 道德(1)

1. 実習の目標 ①小学校という現場と教員の役割を知る。児童が登校して下校するまでのともに過ごす時間はもちろん、準備や放課後の仕事等、「現場は忙しい」と言われる現実をこの目で見て、しっかり受け止めたい。②指導技術を学ぶ。どのような発問をした時、子どもは生き生きと学ぼうとするのか、子どもが内容を理解しやすい板書の仕方や効果的な机間指導の仕方はどうすればよいか等、観察と授業を通して学び、授業に生かす。③最大の目標は「児童理解」。児童理解は、大学で学ぶ中でずっと念頭に置いていることであり、観察実習後、改めて胸に刻んだ目標でもある。

児童理解を目指すために、子どもの心に寄り添えるような関わり方をしようと思心に決めた。子どもから話を聞きだすのではなく、子どもに「話したい」と思ってもらえるような存在になる。子どもの思考力は鋭く、豊かな感性を持っていることを忘れてはならない。観察実習や先輩方からの学びで、児童理解は、まず児童としての枠を超え、子どもを一人のかけがえのない存在として見ることから始まることを確認した。私には「厳しさ」が足りないことも自覚していた。愛情のある厳しさは子どもを成長させる。よくなってほしい、成長してほしい、という願いがそれに繋がる。

教育実習第7日目、児童理解という目標をさらに私に強く認識させた出来事がある。この日は、担任が不在で、学活の時間に児童会の代表委員会のための話し合いが進められた。授業が始まって最初から少しざわついた雰囲気があった。注意するべきか迷ったが、学級係が中心となり、出来る限り児童主体の話し合いをしてほしいと考え、しばらく見守ることにした。話し

合いが始まってもしずわつきはおさまらず、係の子どもたちも困っている。それに気づき「静かにして」と声を発してくれた子どもがいた。それでも改善の様子が見られなかったのも、私も一言「みんな、もっと真剣に話し合いに参加しよう。」と声をかけたが効果はなく、話し合いは終わってしまった。このままではよくない、そう感じた私は「みんな、本当にこのままでいいの。」と投げかけた。子どもからは「いいんじゃないの。」「いっつもこんな感じだし。」「いいです。」という声が返ってきた。ここで私が「もう一度、話し合いをしましょう」と言えば、それは無理矢理やらせることになってしまうと考え、それ以上は言うのをやめた。しかし、係の子どもたちの表情を見渡すと納得していないことが覗えた。やはり、このまま終わるわけにはいかない。係の子どもたちを呼び、気持ちを聞くと、納得していないことを口々に意思表示した。そして、私はこう言われた。「先生が、あの時言ってくれたほうがよかった。」「先生がいなくていつもこうなる。」「こんな時、A先生がいてくれたら、びしっと言って締めてくれるのに。」担任がいなくて、自分たちで主体的な活動をしていくことはまだ難しいという現状が学級の実態としてあることがわかった。結局私が子どもたちに話し、もう一度話し合いをさせる方向にもって行ってしまった。本当は、学級係の子どもたちに自分たちの口で伝えさせるべきだった。クラスの子どもの中にも、それぞれ何か思いを持っている子がいたかもしれない。子どもたちにとってよい支援ができなかったことを反省した。学級係の子どもたちに伝えさせることで、よい学級作り・集団づくりのきっかけになったかもしれない。私が言ったことでそのチャンスを奪ってしまった。成長してほしいと願ってしたことが結果的にはマイナスになってしまったことを反省している。しかし、現状として「先生がいなかったら、ある程度適当に済ませてもよい」という雰囲気があることは否めないと感じた。それが当たり前になっている子、その雰囲気を受け入れて許している周りの子、それでつらい思いをしている子、それぞれに思いがあり、どの子が悪いと言うことはできない。学級全体の問題として考えていかなければならないことを心にとめた。

学活の話し合いの時間のことに限っては、私のサポートの仕方に問題があり、まだ児童理解に至っていないかったことの表れでもある。この時、改めて、さらに自分の中で児童理解に努めたいという気持ちが高まった。子どもの心に寄り添えるような関わり方をしたい。そのためには、一人ひとりと出来る限り多くの会話をしよう、子どもの表情をしっかりと見よう、そう心に決めた。信頼関係を築きたい、子どもに笑ってほしい、そう願い、私は残りの日々を過ごそうと誓った。

2. 実施授業 「様々な教科を経験した方がいいだろ

う。」という配慮により12時間担当。多くを学んだ。徹底的な教材研究が子どもの学習意欲を高め、「できた」の喜びを感じさせられる授業に繋がることを身を持って感じた。社会科の授業の際、45分の授業のために教材研究にかけた時間は学習指導案作成時間の他に8時間。その時間に比例するように児童も意欲的に学習に取り組んだ。大名行列を行う上で「大変だったこと」について考えさせた時、私が予想していた以上の考えも出て、子どもの想像力の豊かさに感心した。例えば、食事や宿のことは出てくるだろうと予想していたが、入浴や手洗いのことも出てきた。「トイレに行きたくても、止まったら置いていかれるから、頑張って追いつかないといけなくなる。「待って～」って言いながら追いかけて行っていたのかも。」という声もあった。自分に置き換えて考えることができたのだろう。また、大名行列の人数を数えさせたり、宿に一泊するためにかかる費用を現在のお金で計算させたりした時、子どもは印をつけながら数えたり、筆算をしたりしながら真剣に取り組んでいた。子どもの中には、人数を正確に数え上げた子もあり、それを評価すると「よっしゃあ。」と嬉しそうに笑ってくれた。授業全体を振り返った時、子どもは本時の目標に到達できていた。資料等の視覚的な情報を与え、考えさせる中で気づかせ、「できた」を感じ意欲的に取り組める45分にしたかった。子どもたちは資料を有効に活用し、自分で気づくことができたから、笑顔も生まれたのだろう。教材研究をしっかりすることが楽しい授業に繋がることを実感した。

しかし、現場の実態を考えた時、1時間の授業に長時間を費やすのは厳しい。毎日5～6時間の授業をし、学級経営やその他の仕事もあり、それら全てを限られた時間の中でこなしていかなければならない。しかし、やはり子どもにとっていい授業がしたい。この葛藤の中で、理想を実現していくためには何が必要か。実習校で行われている「ほっとタイム」は参考になった。これは、毎週金曜日の放課後、先生方全員が集まって行う20分程度のお茶会である。ここでは、お茶を飲んでほっと一息をつきながら、先生同士の間で情報交換をしたり会話を楽しんだりする。たとえ忙しくても、この時間だけは少し手を休めてみんなで息抜きをしようという時間である。1年生の担任は、「仕事を始めて最初の方は、この時間も仕事がしたいって思っていたの。でも、今は、この時間がすごく大切に思えるのよ。」と話された。この話には心にゆとりを持つことの大切さを改めて感じた。実習校の先生方は、毎日忙しそうだったが、お互いの支え合いを大切にし、学校全体で全校児童を教育していく空気を感じた。忙しさの中にも、教員にとってのよい勤務環境づくりを目指しておられた。よい勤務環境は、子どもにとってのよい学びの環境に繋がる。教育は、学校全体で行って

いくものであることを実感した。

3. 子どもの心に寄り添うということ 6年生ともなると思春期ということもあり人間関係もより複雑になってくる。今までに経験してきた友人関係も多種多様であり、一人ひとりが抱える家庭環境も様々である。その中で子どもの心に寄り添い児童理解に繋げていかなければならない。一人ひとりの子どもと出来る限り多く関わる中でその子について知ることが大切である。

私は女兒Aと出会った。気分が乗らない時はスッと教室を出ていったり、級友と衝突した時は暴言を吐いたりすることもあった。何がこの子の心にはひっかかっているのか、ずっと心配だった。Aだけではない。Aと絡む周りの子どもたちや学級全体のことも気になっていた。先生はAについて「これでも、かなり落ち着いたのですよ。5年生の頃は、手を出して人を傷付けたり、学校の外に出て行ったりすることもあったらしいから。今は、人に手を出すようなことはなくなったし、校内にはいるから、それだけでも少し安心できるのです。」と話して下さった。しかし、過去に何かあったのか、家庭環境にも関係しているのか、気になった。だが、どこまで先生にお聞きしてよいのか迷い聞くことができなかった。知るチャンスを自ら逃したことは、大きな反省でもある。それでも、Aとは、私なりに精いっぱい関わりをした。4週間という短い時間の中で、Aと心の「つながり」を持てたと感じるがあった。「先生が授業するん？なら、受けよう。」と言ってくれたA、たくさんのメッセージを書いて、教師になるための勉強を頑張ってと、ノートをプレゼントしてくれたA、「行かないで。もっとおって。」と言ってくれたA。Aの優しさをたくさん感じた。Aからたくさんの優しさをもらった。そのAが不安定になったり、やる気を持てなくなってしまったりするのは一体何が原因なのか考えたゆえ、「さみしさ」が関わっているのではないかと感じた。教育実習も最終日を迎える前日、私はAが5年生の時の転入生であることを初めて知った。新しい環境でクラスに馴染めず、周囲への攻撃的な態度へと繋がったのかもしれない。あるいは、母親に甘えたくても甘えられない状況があったのかもしれない。家庭環境や5年生の時の様子は詳しく知ることができなかったため、確信をもつことはできないが、Aには「甘えたい。そばにいてほしい。」という願いがあるような気がした。正直、どこまで先生に尋ねてよいかわからなかった。しかし、本気で関わるためにはその子どものことを知らなければならない。Aとの出会いを通して、児童理解には、それまでの経験や状況を知ることが必要不可欠であることを痛感した。また、Aのことは校長先生や教頭先生も常に気にかけていらっしやって、よく担任と話しておられる様子を見かけた。情報交換し合って、Aのためにどのように関わっていくかを考えてお

られた。私も、Aが本当は優しい子であることを実感したからこそ、なぜ攻撃的な態度をとったり自分勝手な行動をとったりするのかという原因をもっと考えるべきだった。今回、気になったことを先生に聞くことに対して勇気を出せなかった自分を反省し、情報の共有を意識していきたい。

4. 道徳授業と今後の課題 道徳授業とは何か、講義やゼミを通してずっと考え続け、模擬授業も行い、子どもの心に響く授業をすることがどれほど難しいことかを感じていた。しかし、たとえどんなに難しくても、自分の中で何を伝えたいかという確かな思いだけは強く持っていなければならないことを心に留めた。

6年生の道徳授業。担任からは「感想を書くことや発表することのように、自分の考えを出すことは、あの子たちは一番苦手かもしれない。」と聞いていた。この子たちに、どのような道徳授業をすれば、心に響く内容になるのか。もっと関わりたい。もっとよく知り合った上で道徳授業を、ということで、最後の週の実施になった。子どもたちと関わっていく中で、この子たちに今必要なものは何か問い続けた。私の中で出た答えは「自己肯定感と、他者への思いやりの気持ちを持つこと」だった。

実習中、子どものいいところをたくさん見つけ、本人に伝えたが、返ってくる反応は自分を受け入れていないものがほとんどだった。また、教室で飛び交う「カス」等の暴言。子どもたちの中で、自分のよさを認められないことと、他者への思いやりが今一つ欠けていることは関連しているような気がした。また、学活の時間の話し合いのことも私の脳裏に浮かんた。話し合いに積極的に参加しようとしなないのは、前に立って頑張っている友達のことを思いやる気持ちがまだ小さいことが原因ではないか。まずは、自分自身がかけがえのない命を生きているということを感じてほしい。そして、一人ひとりがかけがえのない大切な存在なのだということに気づいてほしい。その気づきから、他者への思いやりにつなげてほしい。その願いから私が考えたのは、人体の成分表を用いた道徳授業であった。道徳授業の指導観は次のようなものである。

(授業内容) 本学習では、子どもたちに自分自身の生命の尊さを感じ、さらに他者の生命の尊さについても感じてほしい。導入で、自分にとって大切な人を思い浮かべ、値段をつけるとすると、いくらつけられるかを考えさせる。

次に、資料提示をする。「人体の成分表」である。体重60キログラムの人を科学的に分析すると3000円になることを示し、50キログラムから20キログラムまでも10キログラム刻みに値段を示していく。今までも平和学習等を通して、命は大切なものだということを感じてきている子どもたちにとってこの内容は衝撃的なものになる。しかし、この衝撃が「命」に対する思い

を深めることにつながれるのではないか。

資料提示後、人体の成分表を見て感じたことをワークシートに書かせ、発表させる。そして、本当に人間に値段をつけられるかどうかを問う。子どもから、成分表の「体重60キログラムの人を科学的に分析すると3,000円」という内容に対する反対の意見が出た場合は、教師が資料肯定をすることで揺さぶりをかける。人体の成分表を見ること、大切な人のことを考えることを通して、人間の「命」について深く考える契機とする。子どもの発言をもとに大切な人に値段をつけることができるか、それほどの思いを感じながら生きてきた自分の命に値段をつけることができるかを問う。まとめとして、考えたことをワークシートに記入させる。最後に教師から子どもに、今ここに生きていてくれることに対する感謝の気持ちを伝えることで、命の尊さを実感することにつながれるようにしたい。

1時間の授業で、どれほどのことが伝えられるかという不安もあったが、一人ひとりが大切な存在であるということに気づききっかけとなってほしいという思いを込めて授業を行った。前半では、「大切な人はだれか。」「その人に値段をつけるとするといくらか。」という問いに、3分の2以上の子どもが家族を挙げ、つけられないと答えた。その理由は「人間は大切だから。」「お金で買えるものではない。」という気持ちを持っていることを知った。しかし、内容的に少し難しかったのか、授業の後半「あなたの大切な人や自分自身に値段をつけることができると思ったか。」という問いに対しては「いいえ。」と一言で答え、意見があまり出なくなった。目標まで到達できていないことを感じた。そこで、最後、感想も書かせた後、私の気持ちを1つの思いとして子どもたちに伝えた。「出会ってくれてありがとう」だった。これは私が心から感じていることだった。子どもたちと出会えたことは奇跡。これは、子どもたちがここにいてくれたから実現したこと。私にとって、子どもたち一人ひとりが大切な存在であることを伝えた。子どもたち自身も、大切な人はお金には替えられないといったように、みんなも、一人ひとりが誰かに「大切」と思われている存在であり、かけがえのない命を生きているのだと思っているという私自身の気持ちを伝えた。言葉を伝え、授業は終わった。

感想の中には「もっと人を大切にしたいと思った。」「人間はモノではなくとても大切だ。」「人間は親に育てられているので簡単に値段などつけられない。」と、一人ひとりが尊い命だと感じてくれたものもあった。一方で、「人間は3,000円だと知って驚いた。」「人間が3,000円なんてかわいそうだと思った。」というものもあった。私はこれを見て、授業内容に問題があったことを感じた。「成分は3,000円程だが、人間を存在させているのは成分だけではない。人間には感じたり考え

たりする心や思考力等もある。たくさんの要素が集まり、今ここに存在している奇跡の結果が、私たち一人ひとりなのだということ。かけがえのない命を感じ、自分自身を大切に、他者を大切に、人間のつながり（人は決して一人では生きていけないこと）を感じてほしい。」と願い授業をしたが、そこまで行くことができなかった。子どもたちの実態を考えた時、この資料は意味のあるもので担任からも肯定的な評価を頂いていた。しかし、伝えられなかった。なぜか。この資料は、子どもの発達段階と私の授業力に適していなかったのだと思う。考えることや自分の思いを表現することが苦手な子どもたちにとって、この資料から目標の段階まで到達するのは難しい。それでも、授業者に力があれば伝えることができるのだろうが、私にはまだない。未熟な段階で、質の高い資料を使って授業をし、伝えられなかった自分を反省した。何を用いて「一人ひとりの大切さ」を伝えればよかったのだろう。食に対する意識の低い学級だったので、「食」に焦点をあて、命を頂くということから生命のつながりを知り、生きるということの尊さを感じられるような授業をすることもできたかもしれない。実際に授業をやってみない限りは、どのような反応が返ってくるかは保証できないが、子どもの心に響く授業をするためにはもっと方法が考えられるはずである。今回の道徳授業では、まだ課題がたくさんある。私自身が力をつけ、伝えられる授業をできるようになりたい。私がすべきことはさらに深い教材研究を行い、そこで知り得たことについて自分なりの考えをもつことだ。事実を教えることはもちろん重要だが、そこから考えを深めていくことはもっと大切である。なぜ、成分は3,000円でも、人間は3,000円とはいえないのか。例えば、物事について、自ら考え、判断することができる。優しさや悲しさ、怒りや喜びを感じる気持ちを持っている。人を愛し、人から愛されることがの幸せを感じることができる。もっとあるかもしれない。子どももたくさん考えるだろう。教師はそれ以上の考えをもつべきである。それが、「思いを伝える」ために大切なことなのではないかと考えた。

道徳授業に関しては、課題や反省も残ったが、私は大切なものも得た。教育実習最終日、手紙に「出会ってくれてありがとう」と2名の子どもの書いてくれた。私の言葉が、心に残っていたということを感じた。観察実習では、自分が授業をするわけではないので、授業を通して子どもに何かを伝えることはできない。その時は、観察やその他の活動を通して子どもと関わろうとした。しかし、本実習では授業を通して子どもに何かを伝えられるという点で、さらに子どもとのつながりを強めることができる。手紙の言葉を見た時、この子たちに、少しでも自己肯定感につながる何

かが生まれたとしたら、それは本望である。

実習前半に比べて、「カス」等の暴言はほとんど聞かれなくなった。自習時間も集中して取り組む子どもが多くなってきていた。少しずつだが、子どもたちは成長してきている。また、女子児童の中には肩を組んだり、抱きついてきたり、身体的な触れ合いを求める子どもが多くなった。信頼関係が築けてきた証ではないだろうか。うれしくて、愛おしかった。

大学に戻り、教育実習を振り返る中で、反省し、今後の課題を確認し、自分の未熟さも感じた。しかし、教育実習記録をもう一度開いた時、私は大切なことを思い出した。それは、子どもの「笑顔」を見ることの喜びである。確かに「質の高い」授業ができるように最大限の努力が必要である。「よい社会を築いていくために、よい教育をしていく」ことは教師の責任でもある。しかし、今、目の前の子どもが「できた」という喜びを感じ、笑っている。その内容に「物足りない」という評価をする人もいるかもしれない。それでも、私はその笑顔に大きな喜びを感じる。どのような活動をすれば、この子たちは「できた」を感じることができるのだろう。気持ちの上ではいつも高い所を目指さなければならないが、それよりも目の前の子どもに「今」必要なことは何かを考えること、それが教師として大切なことだと感じた。お別れでもらった手紙に「いつか私や妹の担任をしてほしいです。」と書いてくれていた子もいる。6年生なので、その子の担任になることはできないが、妹は可能性がある。この声を大事にしたいと思った。

今回、「児童理解」を心に留め、毎日を過ごしてきた。毎日、一人でも多くの子どもと会話すること、子どもの笑顔はどのような時に生まれるのかを見ること、今、この子は何を求めているのかを考えること。あの時、このような関わり方をすればよかった、と反省点もたくさんある。しかし、私の中では、今できる精一杯の関わりをしたと思っている。反省点は今後に生かす。とても充実した4週間だった。かけがえのない存在である26名の児童と出会えたことに心から感謝したい。出会えてよかった。この出会いを大切に、実習での課題をもとに、さらに学びを深めていきたい。

おわりに

諸般の事情によって、今回は、上記のような展開となった。その分、筆者担当の教育学演習Ⅲ・Ⅳのみでなく、総合的な観点からの考察が可能になった。それだけに考察の不足が危ぶまれる。忌憚のないご批正を賜りたい。