

## 教師教育と教育実習(7)

総体としての事前・事後学習としての大学教育

徳本 達夫\*・教育学専修第27・28期生\*\*

Teacher Education and Teaching Practices (7)

Tatuo TOKUMOTO\* and the 27th & 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。従前同様、教育学演習Ⅲ（3年前期）を踏まえ、3年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、今後の学習課題を明らかにすることを目的とする。当然だが、実習直前・直後の指導だけが実習指導ではない。実習事前・事後指導は、総体としての大学教育でなされる。大学教育に自覚的に取り組み、大学教育に有機的関連を持つ教職課程教育の一環である実習事前・事後学習は継続的な学びとなる。かくして学び手の自覚と、学習の質を高める指導の両者が相乗効果を発揮する。

こうした理由から、今回は、主として事前の学習課題が実習でどう生かされたか。また、2年次前期の観察実習での学びはどう本実習に生きたか。総じて、実習の学びの質を向上させるための方策、質の高い学びを生む大学での学びのあり方、等を中心に報告する。実習体験の対象化作業がどこまでできたか。議論の叩き台と

してどこまで有効か。例年同様、読者、とりわけ実習体験学生からの忌憚の無いご批評を賜りたい。

### 1. 実習事前指導の効果と課題

2年次春季休業期間中、学生は課題を与えられる。実習へ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。課題に対する事後指導は、3年前期に実習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、全体の4割程度のレポートを読む機会があった。それだけに個別の指導を超えて、学生全体に共通する問題点をもとに指導する必要性を感じ、別途、資料を作成・配布、教育哲学の授業（5セメ）で補足説明した。課題への事後指導かつ本実習への事前指導としてである（資料1）。

質の高い学びをしている子どもの表情は豊かで美しい。質の高い授業に触発された徹底した学びから生じる美しさである（1980年代後半、当時宮城教育大学の学長であった哲学者・教育学者林竹二は、各地の小学校や高等学校で授業行脚を行った。林の授業の中で子どもたちが見せる美しい顔は写真集として刊行されている。『授業の中の子どもたち』（日本放送出版協会）、『学ぶこと変わること』（国土社）、

\* 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 OHHATA)、佐々木美輝 (Miki SASAKI)、竹内愛麗那 (Erina TAKEUTI)、辻さくら (Sakura TUJI)、平山 佳奈 (Kana HIRAYAMA)、吉武 綾乃 (Ayano YOSITAKE) (50音順)

『問い続けて』（径書房）等である）。

子どもが持つ本来的な美しい表情を発現させることは教員の仕事である。子どもの表情にそうしたものが見出せないときは、子どもからのさまざまなメッセージである。授業や子どもとの関わりにおける自らの力量不足を自覚し、自己の課題として取り組むことを自分に課すことができる。逆に、上記の認識を欠いた場合は、自らの授業や関わりの問題点、自らの力量不足を感じ取ることへ繋げることは難しい。場合によっては誤った子ども理解に堕することも皆無ではなからう。実習生自身、かつて本来の美しい表情の持ち主であったならば、当事者としての実感は持てる。逆に、教えと学びの質が十分な結果、つまらない表情をしてきたという自覚を欠く場合は、子どもとはこんなものである、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す。教職を目指す者と子どもの双方にとって損失である。大学の事前指導はもとより、全授業において、こうした損失を生まないように上質の授業を展開することが大学の社会的責任である。このことは自戒をこめて強調する。また、子どもの発言や作文等、文字で表された子どもの質の高い世界を知っておくことも、子どもを侮ることを防ぐ。相手への侮りは自他への無礼である。

実習生自身の子ども時代を物差しに今の子どもを見ることは、後から来るものへの非礼である。現在の子どもが、自らの子ども時代よりも課題を抱えているならば、先なる者として自身が享受できた質の高い学びや体験を彼らに保障する責務を持つ。出会う子どもよりも人生経験が長い分、総体としての経験は質量ともに子どものそれを超えているはずである。それを十全に生かすことは教職を目指す者の初志でもある。子どもの最善の利益の実現に取り組む厳しい作

業である。

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・厚み等が、個別具体的な実践場面で発揮される。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。関連授業の中で検討した、徹底した道徳教育実践を追及してきた深澤久（『道徳授業原論』日本標準、2004年）もこの点を強調している。深澤からの学びは実習においてどこまで有効であったのか。これも共通の課題となる。以上のことからしても、春季課題は重要な事前学習の一環となる。であるからこそ、学生は自覚的な図書選択が求められる。逆に言えば、この時点での大学教育における学びの質＝教育の質が顕現する。学生の主体的な図書選択に任せるだけではなく、教員として一定程度の推薦図書を示すが必要になる。筆者は、その意味から推薦できる先駆者名および具体的な図書名を若干示した。授業の中で紹介してきた作品はどこまで有効であったか。

#### 資料1 教育実習Ⅰ春季課題（15作品）を読んで（090422／0429）

徳本達夫

0. 先日（4.8）、受け取ったが、15作品は多すぎた。2班分か。返却するので本来の担当の先生にもお目通しを願って下さい。なお、本日（4.22）の教育哲学の授業で、口頭では全体的な説明と感想を加えた。以下、その時に柱にしたことも含めて。本日、遅刻者・欠席者（未履修者も含めて）が10人程度おられたので文書で報告する。不明な点は問い合わせられたい。

1. 自己の内部に課題意識があれば、その課題意識に即した図書と出会える。あるいは出会えるまで探そうとする。意識の高さが出会いの質を高める。課題意識が明確であれば、出会う本は具体的に見えてくる。（伴侶との出会いと同様か。）

問題は具体的な課題意識の中身である。3年後期に教育実習に行く。だから子どもを指導する技術を学び

たい。実際の授業をする。だから授業にかかわる技術を学ぶ。いずれも、順序が逆である。逆というのがいいすぎであれば、実習に行つて子どもの教育に関与する、授業も担当する。だからこそ基本原則に立ち返るというのが理想的な姿だろう。

基本原則とは何か。ここを再確認したい。課題が出たということは、一つの契機になりうる。自己の内部に知りたい、力をつけたいという思いや願いがあって、それを形にするための取り組みをしている最中に課題が出たということだと理想形である。

2. 基本原則。子どもを指導するとは何か。なぜか。授業は何のためにするのか。ここを理解することが前提。このことを理の当然のことだと思うならば、それを説明してみる。自己の理解の度合いが見えてくる。この部分を考えることなくしては、質の高い学びは生まれない。授業の問題は教育の問題。教育哲学の授業の初回に説明したとおり。受講していない学生は、別途、シラバスで確認のこと。子ども理解がすべての始まり。子どもを理解するとは何か。手がかりになるのは何か。ここがわからないと、専門家としての子ども理解には至りにくい。授業とは知識伝達にとどまるものではない。学級経営は関連授業で学習中のはず。(具体的には、前回のとおり。(未受講生は『文教教育』2008で確認のこと。余談ながら、『文教教育』2008の感想として、「これまで軽くしか読んでなかったが、案外深いことが書いてある」という趣旨の感想に代表されるものを学友が書いている。本当かどうか、一読されたい。)) 2年前期の観察実習の時の説明を思い出す。

何のための学校か。何のための教師か。以下、続く。授業か。学級経営か。学習集団か。教材か。

3. 自己の内部に確かな根拠のない実践ほど疲れるものはない。本人が疲れるのは、本人にとっても不幸だが、子どもや保護者、市民にとっても不幸である。より激しい言い方をすれば、迷惑である。哲学を踏まえた省察的・反省的な姿勢は共通するはずである。哲学はある程度の時間的・精神的な余裕がないとできない。現場は忙しい。立ち止まって考える時間がなかなか取れないこともある。忙しい中でも、自分の仕事を方向付け、あるいは間違つた方向性にかく恐れがある場合には、それを修正してくれる指針になるのが、例えば教育哲学での学びである。確かな根拠を求めて学ぶ者が生涯をかけて教育の実践を続けることができる(『文教教育』2008に推薦した8名の先駆者がそれ。今回、大村はま作品を読まれた学生が何人かおられた。優れた実践家の一人、生涯現役の教師大村に出会われたことは幸いなこと。後から来る者たちは大村実践から多くを学んでいる。私もその一人。それだけの中身が大村実践にはある。大村を動かした原動力、確かな哲学が多く理解を得ている。戦時中に高校教師で

あった大村は、敗戦後、新制中学の教師を志願した。言葉の力の不足が戦争を生み、戦争を食い止めることができなかったという反省ゆえである。言葉を通しての相互理解の欠如が争いを生んだという認識。詳細は大村本を読みたい。大村の実践は哲学に支えられ、哲学を具体化し、実践を通して哲学をさらに深くした。)

例えば、大村のように、自己の内部に確かな指針や根拠がない実践は、子どもや保護者、あるいは同僚、市民から実践の意味を問われた時に答えきれないだろう。大村単元学習に対するさまざまな意見に対する応答がぶれていくだろう。子どもの教育は、徹底的に未来を作り出す仕事である。現場は厳しい真剣勝負の世界。(何度も言うが、現場の先生方は教育哲学を学んで実践しておられる。各時代の教育哲学の授業はそれぞれだが、一定程度の肥やしにはなっている。筆者が受けたそれは、名詞形の、当事者性を欠いた、講壇的な授業であった。その授業では、社会で現実起きている問題へ切込む上では役に立たなかった。したがって自分で考えた。本学では私としては動詞形の授業を展開しているつもりである。履修登録期間は過ぎたが、受講するに越したことはない。)

4. 切り込み方が優れていると、小さな具体的な部分から入っても、最終的には大きな全体と絡むことになる。「神は細部に宿り給う」に倣っていえば、本質は細部に現れる。例えば、あまり好例ともいえないが、板書についての本を読むとする。なぜ、板書の本か。自分の課題意識を問いつつ読むと、広がり期待できる。板書だけについての本はないはず。板書は大きな広がりの中での一部であることが発見できるはず。優れた板書は、優れた教材研究によって授業内容を構造化することが必要である、子どもの発言と板書を有機的に絡ませるには、子どもの発言を的確につかみ、簡潔に要約する力も求められる。子どもの発言の広がりを期待すれば、人の発言を正確に聞き取り、自分の意見との共通点と相違点とが分かることが欠かせない。学級経営の力も問われる。

このように板書だけに絞ってもこれだけの広がりや深まりの中で捉えることができる。したがって例えば『板書について』という本があるとして、上記のような内容の広がりが書かれていないとすれば、その本はたいした本とはいえない。

子どものことに関する本を読むとして、カウンセラーが書く本、小児科が書く本、食育関係者が書く本、保護者が書く本などなど、多様な本が多数ある。それらのうち、学校教員としての立場から先駆者に学ぶために本を読むというのが今回の課題。学校教員としての立場として柱になるのは、授業や学級経営と絡めた子どものこと。あるいは、子どもに絡めた授業や学級経営。一般論だけで子どもの事実が書かれていない本は今ひとつの本。逆に子どもの事実は書かれていても、

その事実が学校教員としての仕事にどう繋がるかを記していない本は、学校教員としての学びの観点からは、今ひとつの本。子どもがどこまで見えるか。これが教員のすべてを決める。対人援助職に従事する者の宿命であり、有難さである。相手が見えないと具体的な関わり方は生まれない。授業や学級経営の日々の中でこのことを実践するのだから

5. 一冊一冊の本との出会いは、一人ひとりの実践家との出会いとなる。幸いなことに優れた作品は多くの場合、刊行後数年以内に文庫本になる。読者が多いことの証拠。

本を読むとは、著者との対話・自己との対話である。まずは著者と対話しながら読む。誰もが教育を受け、教育を語り、教育をする。したがって、技術的にはそれほど新規なことは書いていないはずである。これまで出会った数多くの先生方の実践と共通するものが多々あるはずである。それでも自分が読んだ本の中に新規なものがあったとすれば、良本に出会った。良本に出会えた自分の目の高さを誉めたい。同時に、なぜ、これまで出会った先生方はそのような実践をしなかったのか。著者の実践との違いが見えてくる。その理由や背景を考えながら読むと、自分の課題意識も深まる。

新規なこととは、教育における不易（普遍、したがって不変）なことのはず。はっとするような事実とそれに基づく見解が示されている本はさえた本。意見を開陳するだけで、その意見の根拠となる事実が示されていない事例はまゆつばものである。逆に事例の紹介ばかりでそれらの事例から学んだことが著者なりに書けていない本は著者の思考不足ゆえである。その場合は、事例を元に自分なりに見解を見出せばよい。その意味では具体的な事例はありがたい。ただし、思考不足は事例を提示する上でも思考不足がたたって観察の視点の高さを約束しないことにもなりかねない。いづれにせよ、著者がどれほどの実践を誠実に積み重ねてきたか。どれだけ思考を深くしているか。省察的実践家としての生き方を見抜く。省察的実践家を生きてきたとすれば、駆け出しの実践家よりは一定程度の実践経験のある実践家のほうが問題を広く、深く捉えられているはず。経験年数×取り組みの誠意ということ。これは本を探すときの基本。著者の略歴を知ることでも大事になる。まずは、図書館等で現物を借りてみる。良本だと感じられたら、購入する。線を引き、書き込みをする。自分の本となる。新刊本と出合う際も、同様。即断即決もありだが、時間をかけることも大事になる。人生経験の一環。人生学校は学費が高い。

今回の課題提出を機会に、学友と交換し合って学び合いたい。教育現場で重視されている同僚性の具体化である。学生時代にお互いに学ぶ力が現場に出た時に生きてくる。現場は教職員の組織として成り立っている。

家庭教師としての職場ではない。多くの学友と交換することによって出合える本が多くなる。（今回、掲載に際して、一部、字句を修正した。）

本実習終了後の全体報告会（2009年12月）等で、この春季課題が持つ有効性に関する学生側からの自己評価は皆無であった。最近の学生は、大学授業への問いかけを面と向かってはしない傾向がある。よく言えば、自分のあり方を反省的に捉えるため、大学教育への批判的な意識は持てないようである。責任転嫁をしないという点では誠実な謙虚さである。しかし、常に強調するように、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。日本の義務教育学校の卓越性である、同僚性や協同性・協働性はここを基盤とする。「理想の実現は根本において教育の力に待つべき」（旧教育基本法前文）である以上、この根幹を踏まえた切磋琢磨はこの志実現の要になる。遠慮は不要であるだけでなく、双方にとって損失である。当事者として「平和的で民主主義的な国家および社会の形成者」になるための学びを続けている。絶えざる相互更新によって、民主主義的理想社会は実現に向けて進む。教育史（2セメ）で学んだ知見の通りである（小澤周三他『教育思想史』有斐閣、1993年）。

## 2. 総体としての事前・事後指導＝学習としての大学授業

### (1) 指導案作成の前提

授業者は、児童の実態把握を踏まえ、教材研究に基づく的確な発問研究を通して、指導案を作成し、実施する。指導案作成と授業実施とは対である。優れた先人の指導案から学ぶことは多々ある。貪欲に学びたい。しかし、最終的に



は自作が基本である。既成の指導案を用いた授業は本来の意味で授業とはいえない。教師用指導書があるとはいえ、それらは最低限の教育水準を維持するための資料であって、それに全面的に依拠して授業を実施することが期待されているわけではない。

優れた授業を目指す以上、実習生時代から学問的な学びを続けたい。この点が実習の質を決める。多くの場合、睡眠時間を削りつつ指導案を作成し、実施する。既成の指導案を参照することはあっても、最終的には自身が作成する。かくして授業実施後の反省で学びの質が高まる。省察的実践家としての資質を磨くことになる。逆に、既成の指導案を用いた授業の場合、何を省察するのか。授業が不調であったとしても、指導案のよしあしは論じられない。発問も同様である。発問ひとつとっても、自分が教材研究した指導案であるがゆえに実施後の学びが高まる。自家薬籠中のものになっていなければ、あるいはしようとしていなければ、授業は自分のものとしては展開できない。借り物は自分のものではない。この冷徹な事実を知ること優れた教育実践家になっていく上で基本となる。

## (2) 模擬授業の現状と課題

とはいえ、現実の問題として、指導案作成に多くの時間を要する場合、結果として授業ができない事態も皆無ではないだろう。いきおい、既成の指導案を用いた授業実施でよいという、実習先の指導となる。あるいは、指導案作成・授業の予行演習のために自主学習の時間を保障されるということも起きる。今日の実習は完成教育という立場には立たない。教職の力量を形成する学びの一環としての実習観に立つ。ゆえに3年次の実習が歓迎される。理論の実践化と実践の理論化とを繰り返しながら、より質の高い教員になることを目指す。本来の実習観であ

る。学びの本来の姿である。そうであればこそ、心身の健康を維持しつつ、質の高い実習を体験しようとするのが期待されている。

実習において可能な限り、最適最善の授業を展開することは実習生であろうとも期待される。可能な限りの事前準備を行い、学びを質量ともに多くするように意欲的に取り組む。配当学年は実習先との事前打ち合わせで決まる。実習期間中の教科書の該当部分を中心に指導案を作成する。児童の実態は、実習先で直接児童と関わる中で明らかになる。こうした学びが充実したものになるように設定されているのが、模擬授業の授業である。半期にわたる「模擬授業」指導の中で、各自最低3科目は実地に担当する。15分の模擬授業と15分の協議である。45分の全体授業ではないという限界はあるが、授業の基本形は学べる。徹底的に活用しない手はない。さらに、総体として位置づけるのが大学の授業や自己学習である。あらゆる学びは広義の実習事前学習になるのだから。

## (3) 学生代表による模擬授業

総仕上げとして授業終盤の第13・14回目は、学生の代表者（複数）が45分の授業を展開する。半期の学びを、授業と授業後の全体協議の中で確認、発見する場である。授業者はもちろん、参加者は子ども役を果たしながら、教師役の立場からの発問の的確性を問う。全体協議の中で意見交換、質疑応答では各自の学びの質量が試される。皮相的な見解に終わらずに、授業や教材の本質、子どもの実態に即した展開であったか等、深い部分に迫る協議が展開されるように、自覚的に参加する中で学びの質を高めることが目的である。

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S本人の指導案（「ひととは比べられないわたし」）は掲載しない

が、優れた指導案である。他日、本人が報告することを期待する。

## 資料2 学生代表による模擬授業「道徳」への期待と感想等 (20090730)

＜本資料は、筆者担当の模擬授業「道徳」において、学生代表として授業を担当する学生に対する敬意と、参加者に対する、担当者からの意思表示である。限られた時間で質疑応答も十分にはできないであろうことを想定して、授業後に配布した。このような資料を作成しようという気にさせた代表学生にはお礼を申し上げます。＞

0. 今学期の受講生35名。例年の7割前後。「道徳」授業体験者も例年の半分程度であった。その分、同僚教員とTT的な運営ができたことで学生とも、多くを学べた。道徳授業に限らず、教材研究の質量に比して、授業は面白くなる。子どもの予想外の発言に的確な反応ができる。当たり前である。成長し続ける。さらに精進されたい。

学習が本能であるという観点からすれば、教員としての自分の学習本能が十分発揮された結果としての「副産物」としての授業ということになる。授業をすることは教員の職務のひとつだが、授業をするには授業内容の数倍の事前学習、教材研究が必要になることが実感できたと思われる。教員は省察的实践家である。子どもの反応に臨機応変に対応してこそ、授業は質が高まる。臨機応変に対応できる力も十分な教材研究の賜物。

1. 「今、この子どもに、なぜ、この資料なのか。」これが授業作り、とりわけ道徳の授業に関しての基本、出発点である。対人援助職を職務とする教員の基本原則でもある。一般的な子ども・学級・学校はない。あるのは、個別具体的な子ども・個別具体的な子ども集団・彼らによって構成される個別具体的な学級・また個別具体的な学校である。

2. 本指導案では仮想とはいえ、児童観がより具体的に書けている。自分の経験が元になっている強みである。ここから児童に対する願いが生まれる。自然に授業に迫力が出る。

6月25日という授業時期の設定。児童の実態と絡めて、授業者の誠実さが伝わってくる。当該児童の日記にどのような感想を認めたかは不明だが、教員の思いは伝わる。(実際には、担任としてではなく、実習生としての立場の限られた日数での授業。児童理解がどこまでできるかは、児童との関わり量と質が決める。「子どもが見えることは授業のすべてである」(斉藤喜博)。しっかり関わることでより見えてくるものがある。それが授業の質を高める。

3. 指導案では児童観、資料観、指導観、および指導上の留意点のすべてが授業展開に繋がっている。実際の授業では、それがどこまで生かされるか。楽しみである。

質の高い学びを保障するために、子どもの思考にどこまでの揺さぶりをかけることができるか。「自分を嫌い」という3名。どこまで自分の本音で参加できるか。「どっちでもない」という7名がどこまで自分を見る目を持ち始めるか。「好き」という児童が、「好き」という理由がどこから来るのかが再確認できるか。いずれも、本番の授業の楽しみ。授業者ではない私がこれほど楽しみなのだから、当の授業者はもっとわくわくしながら授業に臨むだろう。S生が「授業が楽しい、しかし、深いという実感を味わえた」という分、今回の模擬授業での学びは大きい。それは同時に、教員側の指導力の質を問う大事な視点・物差しである。教職に関わる者としては同志である。切磋琢磨したい。

4. 授業内容的には、評価というものを根本的に問う主題である。他者からの評価をどう自己更新に活用するか。自己評価だけでは自己更新は期待できない。だが、他者の目をうかがうだけの存在では自己を生きることにつながらない。岩川直樹の絵本はそれを鋭く問う。絵本と出会っている児童はいないのか。いなければ、さらに優れた問いとそれへの答えを持つ優れた文化との出会いを学級文庫を活用するなどして行いたい。最終的に問われているのは、家庭・学校・地域・社会等での大人の価値観。学校について言えば、授業や他の場面でどこまでこのことに自覚的になれるかであり、前提として、一人ひとりがこのことを自分のこととして問い始めるかどうかである。

小学生時代に根源的な問いを持った学生による、ひとつの授業が生まれた。実施授業での反省を踏まえて、さらに修正をして発信されたい。貴重な指導案である。

5. 本指導案作成に要した時間は不明だが、筆者が担当者として関わった時間だけでも6時間余。本人はその倍はかけているはず。時間・精力をかけた分、授業への思いは高まる。それはつまるところ、子どもが好きというS生の理由が本物であるという証拠である。是非とも、授業後の協議や感想等で徹底した応答を。協議の時間が少ないので、文書にて(以上)。徳本達夫

## 資料3 同上授業参観の記録 (090730)

＜本資料は上記資料の続編である。本資料を書かせようとした代表模擬授業学生には改めてお礼申し上げます。＞

児童観についての疑問と意見：「じっくり考える力が欠けている」のは、教員の責任もある。だからじっくり考える力を育むための指導をする。そのひとつの

授業としての今回。他方、じっくり考える力があるがゆえに、自分の持ち味についてあれこれ考えるのが女児S。Sに代表される、自分に向き合おうとする児童を増やすこと、質の高い向き合い方をするための質の高い学びを保障すること、学びあいの土壌を作ること。授業者としての願いは明確になる。

Sとは違って、無難に生きている者には、自分を見つめるという機会はない。自分を見つめる必要を実感させない、刺激的な、上質とも思えない情報が多々、飛び込んでくる。どうでもいいような情報の虜・餌食になってしまう、といってもよい。それに気がつかないのは、能天気であるということ。いずれ、足元をすくわれる。(日焼けサロンの発がん性リスク75%という情報。煙草やアスベストと同じくらいリスクという調査結果。イギリスでは18歳未満の子どもには禁止措置が取られているという。子ども・人間を大事にできる国と、そうでない国との、彼岸と此岸との差。受動喫煙防止条約に関しても弱腰のこの国と、国際標準で対応している諸外国との差。これは大事な情報なのだが、「それでもいいの。ファッションだから。」「エー。本当ですか。もっと早く言ってほしかった。」などなど。人生学校は、授業料が莫大高い。出会い系サイトで知り合った相手から殺されるという事件も。流行に流される者の宿命。「だまされた側」としての自己への憤怒も感じるかどうか。話が飛んだ。)

帰りの会でお互いのよさを見つけて誉めあう取り組みをしているという。「嫌い」という3人は、友達からどのように「よさ」を見つけてもらっているのか。いないのか。授業展開の中で児童役がどう反応したかが見えない。児童としての役回りがきちんとできていれば、この点についての問いが児童役から出たはず。出なかったのは資料の当日配布ゆえか。残念である。(印刷は前日の1コマ目には終了か。仮にそうであれば、事前配布をすれば、児童役からの的確な反応が生まれ、より生きた授業となったであろう。)

2. 今回の最大の収穫は、指導の未熟さの発見。内容の未熟さではなかったのは見事である。内容の未熟さは資料の研究不足の証拠であり、授業者として恥ずかしい。指導の未熟さはいくらでも向上する。未熟さの理由は明白。改善は早い。

その1。実際の授業では、自作資料を机間指導しながら読んだ。何のためか。別の方法と比較検討した上で、それが最善だと思ったのか。壁授業には立ち会えなかった(本人が私の前では実施しなかった)ので、当日の展開は意外であった。担当者としては、イラストを活用しながら、資料内容の理解を確実なものにする工夫をすれば、内容理解が進み、主題に迫る活動ができると指導した。イラストは簡単なものでいい。理解の助けだから。作成には10分程度あればいい。すぐできるだろうと。しかし、実際は上記のとおり展開。

内容理解のためのワークシートへの記入、発表のために要した時間5分以上。段取りの悪さは、余分な時間を要するという見本である。余分な時間を要すると、学習の質が高まらない。時間・精力を十分かけたのに、もったいない。児童の学びの時間を質の高いものにできなかったという点ももったいない。

その2。班活動を中心としたのはなぜか。これまた意外。部分的にはいいだろう。だが、ほとんどの活動が班での活動であった。授業者の自信のなさは、えてして子どもの自主活動に任せることへ陥る。授業者が授業の全体構想を明確に持つこと。授業のめあて、展開の流れ、根幹、そのための的確な発問、子葉の部分とのつながりなどが見えてはじめて、授業が生きてくる。この点の不足である。

その3。時間配分の失敗。時間の経過を確認しながら授業は展開していく。それぞれの予想所要時間を念頭に入れて、実際の授業を進めていく。省略や短縮等、臨機応変な対応が可能になる。それができなかった。理由は自信のなさか。

その4。指示が徹底しない。発問が明確ではないから。雰囲気のない授業ではあったが、活動の内容の必然性が自覚できないと、児童は学び疲れる。集中度の低下が生まれる。思考が明確でないのは、文章に改行がないことに現れている。筆者の指導不足であったか。3. 不十分な点は多々あったとはいえ、実際の授業を経験することができた分、展開方法はいろいろと工夫を考えることができる。自分の中に体験がなければ、具体的に考えられない。だから、自主的に45分の模擬授業をする。「子どもが好きである」という、教職を目指そうとした志の程度、質を確認する作業となる。やるか。やらないか。やることが自己の成長。やらないければ、成長回避。成長著しい子どもの前に立つという点では共通。問いは問う側に戻ってくる。さて。(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 初教3 小学校教育実習09報告会後のグループ討議資料を読んで (2010. 01. 24)

0. 実習報告会後も徹底した学びを継続しようとする姿勢は、省察的实践家としての姿。その証が今回の各討議グループでの総括資料の作成。今後とも、その姿勢は大事に。総括資料も十分に活用されたい。以下は、教職センター実習担当者・学科教員の一人として昨年末の報告会のあり方を絡めての感想。耳の痛いことも記した。尊敬するから要求する。お互いに子どもの最善の利益保障のために学んでいる。不要な遠慮は無意味であるだけでなく、お互いに有害である。学生からのご批判を賜りたい。

1. 実習先での具体的な事例に基づく話し合いは、報告会同様、意味がある。一般論・抽象論での学びをしているのではないから。しかし、具体例を挙げつつも、そこに理論的な深まりがなければ、今後の実践には生きてこない。教育実践に関わる基本原則を踏まえた学びの深化に迫りたい。以下、資料順に回答したが、結果として回答に濃淡の差が出た。淡の部分は、関連項目と絡めて読まれたい。

＜児童同士の人間関係＞ 児童同士の人間関係を良好にするための方策は、質の高い授業と居場所のある学級作りである。これは対である。関連授業でも説明されているはず。私も、担当授業の中で金森学級や鳥山学級の実践で紹介した。

学級に「教師がいない時に仕切る児童」がいた事例が論議された。児童理解とは、一人ひとりの「人生の履歴」「学びの履歴」「経験の総体」である。それが構成員相互にどこまで共通に理解されているか。まずは、専門家としての担任の理解の程度。そのための家庭訪問であり、家庭との連携である。当該児童に対する対応は、個別の対応に留まっていたのは困難であろう。当該児童の日常生活を理解している仲間は、理解していない学級構成員と同じ対応をしていたのか否か。この点は、4週間の関わりに過ぎない実習生は見えない。担任からの情報が不可欠となる。当該事例を基に自身が自らの課題として継続的に学び続けるという自覚が担任からの学びに繋がる。

「授業の進行を妨げる児童集団」も課題となっている。具体的状況が不明だが、基本的な前提として、子どもはすべて学びたい、成長したい、人の役に立ちたいという願いを持って生きているという児童観に立てるかどうか。諸般の事情で、学びの主体になりえていないが故の子どもなりの葛藤が教師や周囲から見た「問題行動」である、という発想もある。家庭や地域の困難な状況ゆえに、重い課題を抱えた子どもが、教師や仲間からの最適な関わり方のなかで変容していった事例は多い。なお、今回の事例は秋の事例。4月以降、状況は悪化しているのか、逆なのか。これまた担

任情報がないと分からない。指導の方向性は、資料にいう、「子ども同士が教え合う学級」「個性を認め合う」だが、いかにして具体化するか。

質の高い授業を展開することは、子どもが将来、躓きに際して持ちこたえるだけのものを子どもの中に培うために必須である。少年院を退院した元暴走族の卒業生から「会いたい」と慕われる、小学校時代の担任もいる(金森俊朗『いのちの教科書』角川文庫、2007)。子どもの最後のSOS発信の宛名人になれるかどうか。ひとえに、子どもの身体を揺さぶる実践であったかどうかの試金石となる。優れた授業や教育実践を行うことは、社会的な損失を防ぐという、極めて高度な社会的共通資本としての教育の真髄である。(詳細は、徳本他「教師教育と教育実習」(6)『広島文教教育』2008年、参照)

＜朝学習、朝の会・帰りの会＞ この問題は、授業に留まらず、朝学習、朝の会・帰りの会のあり方とも絡む。民主主義的な主権者を育てるとするのが教育の基本原則。「個体保存と種の持続」(大田堯『教育とは何か』岩波新書、1990)のための営みが教育である。民主主義的な主権者としての自治能力、自律性の育成に如くはない。学級の問題点を共通の課題として取り組むという発想が、これに当たる。これまた、学級経営の研究等で学習済みである。

＜児童への声かけ—発表を促す声かけ—＞ 質の高い題材を用いた授業であれば、子どもは集中する。反応する。自然にやり取りが生まれる。それを発表に繋げるには手法があるが、一人ひとりの「人生の履歴」「学びの履歴」「経験の総体」を基にした学びの共同体を育むことが最善の手法である。発表のための具体的な取り決めは必要だが、基本的な原則を踏まえない取り決めは、形式に墮す。

いわゆる「間違いを恐れない教室」とは、誤答をも受け止めるという次元のことではない。学びの質の高まりにおいて、間違いが重要な鍵を握るという発想に立つ。学びの質は、自分で理解できる、人に教えることができる、人の間違いの根拠が理解できる、その上で単なる解法ではなく、基本を踏まえた確かな説明ができる、という方向で高まる。「知識の缶詰」的知識の出し入れといった銀行型の学びからは生まれない。問題提起型の学びから生まれる。

自他の学び合いが生まれる学びの共同体であればこそ、自身の分からなさや、理解の誤りも積極的に発表できる。学級の他の仲間の学びの質も問われるのだから怖いものはない。自分の足りない点を気づかせてもらえることは、自ら伸びようとする者にとっては苦痛ではない。有難い教唆となる。これが支持的風土を支える哲学であろう。資料の「低学力層の子ども」の参加も、本質的な理解をした者が教えることによって、「お客さん」ではない、本来の参加が可能になる。そ



のような本質的な理解を生むような実践を教師は目指す。専門家としての矜持である。

＜授業の規律一言語活動一＞ 授業の規律のあり方も、上記の説明の通り。副題が主題とどう繋がるか不明だが、言葉の力は、暴力を超える。民主主義的な主権者を育てるためにも、言葉の力を磨きたい。自分の思想を、自分の言葉で発信する力である。言葉の力とは、相手の言葉を理解する力であり、自分の思想を相手に伝える力である。対話の力である。対話を通して、双方の立場を超えたより普遍性の高い境地へと至る。対話能力とは、自らの身体性を持って語るべきものを豊かにすることなしには、生まれない。教育の真髄に関わる課題である。戦争中の教育を担ってきた教師大村はまの痛切な反省に立った幾多の実践（『新版 教室を生き生きと』1～2、ちくま学芸文庫）は、この課題に徹底して向き合ってきた稀有の実践である。

＜叱り方・ほめ方＞ 子どもの実態を踏まえない、いかなる対応も教育的な対応ではない。ここでは、宿題をしてこない児童への指導が議論されていた。「人生論」（6セメ）において、本学卒業生で特別支援学校教諭の講師が示された事例もある。漢字の宿題をいつも「やってこない」と見えた子どもに対する専門家としての対応事例である。本人に最適な関わり方を模索することによって、当該児童はもちろん、他の児童も相互理解と自己更新に向けた取り組みの風土を生み出した。すべて児童理解から始まる。叱ることで人は「その気になる」ことはないのではないか。

＜授業展開の仕方一学力差に対応した授業一＞ 習熟度別クラスのあり方、机間指導の工夫。

学力差とは何か。どこから生まれるのか。通塾児と非通塾児との違いか。大阪や犬山市の実践例がある。学び合いによって、子どもの学習集団が高まった事例がある（志水宏吉『学力を育てる』岩波新書、2001）。子どもの実態を把握して、学びを繋げる、「ひとしく」「その能力に応ずる」教育の実践である。

＜給食指導＞ 残食0という実践もある。教育哲学（5セメ）で紹介した、一年先輩の実習での食に関する授業が光る（『広島文教教育』）。実習生の授業である。理想とすることが児童とともに実現できるのは、確かな哲学をお互いに共有したときだろうか。思いが理解でき、共有できると、人は動く。形だけの指導は、子どもに傷を残す。

＜発問の仕方＞ 授業においては徹底した教材研究が的確な発問を生み出す。逆ではない。優れた校長の指導の下、田中正造を取り上げた教員暦10年と、2年の2人の小学校教諭の実践を取り上げた映像資料のなかで検討した通り。専門家としての姿である。結果として、考えるべき核心部分が見えてくる。分かりやすい発問になる。理解に時間がかかる子どもがいる場合は、発問のよしあしのほか、教材研究の良否が鍵を握

ることも多い。斎藤喜博やその仲間の実践がめざす方向である。今回、実習生の一人はそうした学校で実習をした。脈々と流れる授業研究の本道の潮流を感得されたであろう。

所与の教材で授業をしようとすれば、発問の工夫の次元に行き着くだろう。発問の質を高めることには繋がるが、最終的には教材研究へと次元が高まるはずである。

＜発達障害の児童を含むクラスへの対応＞ インクルーシブ教育の理念の実現に向けた討議。

＜学習意欲の高め方＞ 手応えがないか、他人事的な学びか。それをどう打開していくか。

＜教師間の連携一職員会議での連携一＞ 連絡事項が主な会議と、児童についての情報交換をしているそれと。「教職員全員が全校児童についての深い共通理解をもつ」ことを前提として、臨機応変に対応するという。理想的姿である。

2. 言わずもがなのことながら、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。

なお、今年度の個人報告書では実地授業の情報が不十分であった。担当科目と時数を記した学生は、35人中11名。授業のあり方を基に徹底した教材研究に励みたい。同時に、大学の授業を見る目がより確かなものになってきたであろう。その証を示されたい。学生が指摘していた、大学での模擬授業が現場で「役に立たなかった」のは、子ども役学生と先生役学生との間で厳しさがなかったからである。担当者の一人としても、さらに要求すべきであったと反省している。

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）（註：再掲に際して、字句を加えたほか、一部省略した。）

付記：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（20091027）

まずは、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様、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。(礼状を書く。)

記録帳は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、就かない場合であっても、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。『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。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)

#### 4. 実習からの学び

実習体験を対象化する作業は、専門職を目指すものとしての基本的な責務である。省察的実践家としての姿勢である。このような姿勢が、実習体験後の報告会等でどこまで発揮されたのか。どうすれば、そのような作業に取り組む姿勢が生まれるか。事前・事後指導のみならず、大学教育・教師教育の根幹に関わる。教職という対人援助職ゆえ、自分の子ども理解、指導の中身等が子どもの最善の利益の実現にとって最適であったかどうかは、常に評価しなければならない。その上で次の子ども理解、指導の中身に改善的に生かさなければならない。

以下の資料のうち、3の部分で、実習生と演習担当者である筆者との間で行ったやり取りの経緯を示した。従来は、今回と同様の一連のやり取りの後になった完成原稿を掲載していたが、参考資料として示す。やり取りを繰り返すこと

によって、相互に質の高い学びが生まれる。主体と主体との呼応関係としての学びである。徳本の問いかけの質はどうか。批判的に読み取られたい。

#### 資料5 実習記録の総括 (G生)

##### 1. 実習校の概要と実習概要

児童数は約800名。学級数29(内特別支援4)、配属学年は4年生。(男子16名 女子14名 計30名)教育熱心な学校。授業時数は9時間(算数1、国語2、社会1、体育1、道徳4)。算数はT2での授業で授業を行った。他学年の事業観察、2年目フォローアップ研修の授業観察・協議への参加3、教職に関わる講義5。クラブ活動、交通指導に参加。

##### 2. 実習の目標と振り返り

###### (1) 教育実習の目標

教育実習の意義や心構えを日々考え、児童を理解する方法や授業設計、教材研究、学級経営等について具体的に学ぶ。観察力・指導力・生活力の3点を視野に入れて日々を振り返る。

(観察力) 先生の話し方・発問の仕方・板書・発言の受け止め方を学ぶ。観察後は、授業の気づきや問いをし、より深い学びをしていく。

(指導力) 豊かな人間性を育み、学習指導要領が強調する「生きる力」を身につけるには、学びの質を高めることが第1である。児童一人一人に合った指導をし、教材研究をし、児童の目が輝かく授業づくり。笑顔でゆっくり強弱をつけながら話す。また、児童と会話をし、アイコンタクトを取りながら児童の反応を見る。板書は大きく、筆順に気をつける。児童がノートを見返した時に意味が分かり、振り返ることのできる板書計画を練る。最も大切にしたいことは「児童の心を揺さぶる授業」。⇒指導する際に、児童の立場に立った考えが含まれていなかった。児童はどんなふうを感じるだろう。こんな風に育ってほしいといった願望だけではなく、自分自身が小学4年生の時はどうだったかを常に問いかけて児童と関わるべきだった。

(生活力) 笑顔と大きな声に重点を置く。毎日クラス全員の児童と一言以上話す。⇒時間がなく、目標が達成できた日はなかった。担任も毎日一人一人とじっくり話すことはできないため、個人面接の時間を設けていた。私は、朝早くに教室に行き、児童と座って話をするよう心がけた。

教室の整理整頓、掃除を放課後と早朝にする。⇒朝早くに行き、掃除をすることは難しかった。先生方は朝の7時には出勤し校庭の掃除をされていた。私は、教室の鍵と窓を開け電気をつける。宿題を提出する箱

を置き、提出物を黒板に書いた。

教師としての自覚をもち、児童と接する。⇒教師は児童から見られている。特に表情である。「先生、今日元氣ないね。」「疲れているでしょ。」この言葉を何度か児童に言われ、とても辛かった。私は絶対に表情に出さず、学校では楽しめていると思っていたが、児童たちは教師の声の高さや些細な反応から教師の気持ちを読み取ってくる。本当に子どもの力はすごい。敏感で、教師の力量をいつも見抜いている。児童は教師の力量によって、時には児童が教師を見捨てることもある。実際の教師と児童の関係は、一度失敗があれば会話してもらえない。もしくは、もう二度と修復ができない。私はこのことを教育実習で経験した。その詳細は3に述べた。

## (2) 授 業

2週目に全日授業。指導案作成・授業の構成を考え、提示物の作成と、時間に追われていた。そのため、力を入れた授業と内容が浅いま指導書通りに進めた授業との差があった。社会科では、活用できない提示物を貼ったり、授業を進めるだけで、子どもたちの学ぶ意欲を引き出すことができなかった。時間不足を言い訳にできない。教師は全日授業が毎日あり、授業以外の仕事もある。大学の指導案づくりが不十分であった。実習では、指導案の提出だけで必死で子どもの考えを視野に入れていなかった。反省点。

授業は発問の仕方に苦しんだ。観察授業で発問の仕方について学んだが、実践へ繋げるのはとても難しく、悪戦苦闘の毎日となった。発問次第で発表が左右される。ワークシートを活用した。書くことで自分の意見に自信を持ち、発表できる子どももいる。また、机間指導で児童の考えを把握でき、ポイントを絞って当てることができる。時間が大幅に削減できる。

## (3) 児童理解

実習開始一週間は配当学級の授業を観察。先生の発問の仕方や、授業の展開の仕方、児童の反応や一人ひとりの特徴など、細かく観察した。まず気がついたことは、提示物の効果である。国語「一つの花」では、コスモスの形を取り上げ、コスモスが意味する内容を花びらに記入していた。提示物を貼ることで、児童が前に集中する。

先生は児童個々の理解力を把握され、気になる子どもは机間指導で必ず確認されていた。何度も繰り返したり、宿題などを通してたえず確認していくことが重要である。私は、机間指導の際、何も手に持たずに児童の考えを見て回るだけであった。その時、赤ペンを持って児童が書いたことに丸をつけたり、自分のノートに発表させたい児童の名前を書いたりして意味のある机間指導にするように指導を受けた。

## (4) 研究授業について

道徳ではどれだけ資料の内容に子どもを引き込むこ

とができるか、そして、登場人物にいかに関心を近づけて気持ちを考えることができるか、教師の発問力が問われてくる。資料名「ほくらだってオーケストラ(信頼友情)」友達が注意してくれたことに對し、素直に受け入れることができない主人公の話である。児童には副読本を見せなくて、挿絵の裏に文章を写し、私が読んで聞かせた。友達から注意を受けた言葉を何人かの児童に役割演技をさせ、主人公の気持ちと自分の気持ちを重ねさせた。中心発問では、まず自分の思うことを素直に発表できるようにワークシートに主人公の気持ちを書かせた。ここで児童の意見を机間指導の中で把握し、3つの考えに分かれていることをノートにまとめる、そして、意図的指名をし、みんなの考えが3つに分かれていることを板書する。次に、赤白帽を使って赤帽・白帽・黒(何もかぶらない)に分けて班で話し合う。意見が変わった児童には帽子を自分で変えさせる。その後再び全体で話し合った後、児童にも主人公と同じ経験があったかを発表させる。ここでは児童たちは発表しづらく、意見が出なかった。まずはワークシートに書かせるべきであった。最後に、教師の体験談を話す。道徳の学びの結論は児童がそれぞれ違った考えを持つものであり、一つの高い価値に持っていってはいけいない。道徳では様々な価値に触れ合わせることが大事だと学んだ。資料上の学習で終わらないで必ず自分を振り返ることができる授業である。

ゼミのなかで、学生のレポートを元に討論しあった。文章をすばやく読み、理解しながら納得するだけではなく、疑問点を見つけ、発表する力がついた。実習での授業観察・協議会でのこと。真剣に観察し、鋭い視点で疑問を見つける。それを、毎回授業後に質問するよう心がけた。協議会では質問したことに対して校長先生は「こういう場で質問しないことは授業者に対してとても失礼であり、関心がないことが分かる」とおっしゃられた。

## (5) 教育実習を終えて

昔から憧れていた職業に一步近づけたという嬉しさと、責任の大きさを感じた。教師の発言により子どもがどのように感じ取り、学校生活を送るか、家での生活にどう影響するのかが決まる。また、家庭との連携と信頼関係の築き方。今回、保護者と接する機会はなかった。課題が残された。

「生活すべてにおいて先を見通して計画を立てる。それが学校の役割であり、計画がなければ家庭と変わらない。」と校長先生から教わった。人間性を作り上げ、人の力になる教師という職業をすばらしいと思い、誇りを持っている。その分とても大変であり、全体がまとまるよう指揮することが自分にはできるのか迷いが出てきた。先を見通して事前に指導し、児童の活動を見ていきながら的をついた誉め方、何か問題が起きた時には的確に指導、厳しく指導した後は必ずフォ



ローをする先生方のすばらしい姿を見て、私にはこれほどのことができる自信がなく、不安になった。しかし、「これは経験の中で日々学んでいくことだから、基礎を身につけていけばいい。」と何度もご指導頂き、教師になってから地道に学び体験を活かしていこうと考えるようにした。私はいつも理想やアイデアを先に見てしまい、基礎を身につける姿勢ができていないと指導を受けた。基礎なしでアイデアばかり出さず、「子どもたちの何を育てたいのか」を考えることが必要だと学んだ。

いろんな問題を抱えた子たちが成長していく姿を見て、指導の経緯と方法を質問した。答えは「こうすればいいということはありません。経験と、子どもたちをしっかりと観察してタイミングをつかむこと」。経験をしていく中で学びを振り返ることだと気付いた。

### (6) 感銘した指導法～給食指導～

担任(教員暦20年弱)は残食なしのクラスを5年間連続で作り上げてきたすばらしい先生だった。先生はまずクラスを受け持って1日目は何も言わない。そして、児童達に残食を見せ、「どうにかしようや!」と呼びかける。その後の徹底した指導がすばらしかった。  
①食べられない人は減らす・食べられる人増やす②残り物配布③時間内に食べられない児童には早めに注意(嫌いなものから食べるなど)④30分までには半分食べ終わっておく。→食べるスピードを教える。(パンはあらかじめ半分に割っておくことで分かりやすい。)⑤35分には話さず食べるよう指導⑥教師は早く食べ終え、丸付けした宿題・配布物を配る。⑦計画帳を書いてから昼休み⑧最低55分までに「ごちそうさま」をする。

牛乳が苦手な児童には、コップに移してできるだけ飲んでから教師に渡す。飲める量が増えていくたびに、みんなの前で教師がほめる。給食時間内に食べることができず、ずっと食べていた児童に対して先生は厳しく叱られた。私が後から声をかけても、優しくしないでいい!と先生から注意を受けた。厳しく指導し、食べながら児童はなぜ叱られたかを考える。そして、後からなぜ叱ったかを説明し、他のことでできるようになったことを挙げて励まし、「君はやればできるから注意しているのだ」とフォローされていた。それにより、子どもたちは隠れている力を発揮して目を輝かせ、どんどん成長していく楽しさを実感できるのだらうと感じた。

### 3. 教師になるということ

(第一次報告) 男児A君が、「先生は、殴られたら殴り返しますか?」と質問してきた。なぜか理由を聞くと、「僕は殴り返す。姉ちゃんにやられたらやり返せって言われたもん。」「先生だったら殴り返さない。いつまでも喧嘩が続いてしまうから」と言っても、考えは変わらなかった。ほかの児童に聞いてもみんな同

じ意見だった。このとき私は、何も言うことができなく力のなさを感じた。(1) なぜ子どもがそのような発言をしたのか、その理由や体験を聞き、状況把握をするべきだったのではないか。(12月18日)

(第一次問いかけ) 下線部(1)の実習生の自己評価は正しい。その上での問い。本事例は実習開始何日目のことか。前後の状況の説明。なぜ、即答したのか。児童のその後の反応はどうか。それまでの児童との関係はどうだったのか。自分にはこうした経験はなかったのか。例えば、小4の時はどうだったのか。姉の意図は何だ思ったのか。どのようにして確かめるか。男児は姉の意見に納得しているのか。すべて、対人援助職を学ぶ者としてどう対応することが必要だったか。より詳しく振り返り、省察したい(徳本)。

(第二次報告) 実習7日目の給食時に急に男児Aが、「先生は、殴られたら殴り返しますか?」と私に質問してきた。なぜか理由を聞くと、「僕は殴り返す。姉ちゃんにやられたらやり返せって言われたもん。」「(1) その言葉に私も小学校の時、弟に同じセリフを言ったことを思い出した。私も小6までは殴り返していた。しかし、私はそのことを消し去り、「先生だったら殴り返さない。いつまでも喧嘩が続いてしまうから」と言ってしまった。児童からは何も返事が返ってこなかった。(2) すぐに答えなければいけないという急ぐ気持ちと、(3) 教師としての立場に立ってしまったことをとても後悔している。(4) それまでよく話しかけてくれていた男児Aがそれ以降、進んで話しかけてこなくなり、声をかけても態度が変わってしまったことに気づいた。私に対し、自分の気持ちを分かってくれないと判断したのであろう。なぜ男児Aがそのような発言をしたのか、その理由や体験を聞き、状況把握をするべきだったのであった。すぐに教師が答えを出すと、そこで話が終わり、深めることができない。子どもと同じ目線に立って、物事を理解しようとする姿勢が欠けていたことを深く反省している。

「分らないということができない」なぜできないのか。対人援助職の本質が分かっていたいなかった。

他にも、男児Bが後ろから押してきて痛かった女児Cが、泣いていた。男児Bに理由を聞くと、「D君にCさんを後ろから押してと言われたから」と言った。私は「友達にあの子を殺してと言われたら殺すの?」と聞き、「しない」と答えたので、「B君がすごく心やさしい子だって知っているからそんなことはしないと。でも、人に言われてすぐに言うことを聞いていたらいけないよ。Cさんにどうする?」と言って、謝らせることを強制してしまったと思う。移動教室であり、時間がない。指導をしなければいけないと言う思いから、教師の立場からの感情をぶつける、説教だけの指導になってしまった。(5) 解決策は、児童間での話し合いに限る。一つの問題について、教師が時間を



設けて子どもたちに話し合わせるのである。私の小6の時の担任はそうだった。だから、上記に挙げたように、小6の時から私は人に暴力や暴言を吐くことがなくなっただと考えられる。

(第二次問いかけ) 男児Aと共有できる体験がありながら、なぜ下線部(1)を消し去ったか。小6以降はなぜ、殴り返さなくなったのか。理由と契機は何か。(回答は下線部(5)のとおり)。また、下線部(2)と(3)はこの場面では矛盾する。即答すべき場面ではない。教師の立場とは対人援助職としてのそれであって、完璧な人間として指導するという立場ではない。対人援助職としての視点から当該児童にとって最善の利益の実現に結びつく対応を可能な限り考え、最適と自分で判断した対応をとる、その上で児童の反応を元に、自分の判断と対応の質を評価し、児童への指導に生かす。こうした一連の作業の繰り返しを通して、教師は教師になり続ける。省察的実践家として振り返りを日々する。答えは問いかけてきた児童本人が持っている。児童が行う自問自答という作業に、教員として可能な限り、寄り添うという姿勢が重要になる。ともあれ、第一次問いかけによって、同じような事例が後半部分で語られた。省察的実践家としての姿勢である。問いかけの質が問われてくる。

上記の二つの場面から浮かび上がってくるのは、教師像が固定的ではないかという点である。教師に求められる資質に逆に縛られすぎているのではないか。教師というからだ、人間としてのからだとの間にずれはないのか。教育学演習Ⅲで鳥山敏子『からだが変わる 授業が変わる』(晩成書房、1985)を学んだ成果は、生かされなかったのか。仮に生かされなかったとすれば、生かされるような事前学習、指導のあり方を問い続けることが必要になる。総じて、大学での実習事前指導をはじめ、各授業等は、実習を充実したものにする上でどこまで有効であったのか。あるいはなかったのか。学習者としての立場から問題提起したい。それが大学授業をより優れたものにする契機になる。春季課題で読んだ大村はま『教えるということ』での学びはどのように生かされたのか。

下線部(4)に対して、その後はどのような関わりを意識したのか。その結果はどうだったのか。考えるべきは、かつての担任が行った下線部(5)のような指導が、実習生の立場では難しいとはいえ、今日の現場で行うことができるような時間的な余裕があるのかどうか。仮に時間的に余裕がないとすれば、どのような対策が必要になるのか。教職や学校、教育を取り巻く、社会全体に対する透徹した目を持つことによってしか、この課題を解決する方向や具体的な取り組み例は見えてこないのではないか。(12月25日)(徳本)

(第三次報告と第三次問いかけ) 下線部(1)は、「消し去ったのではなく、覚えていなかった」。これが

実習生からの応答であった。とすれば、なぜか。実習生がかつて体験したようなことがらを児童から問いかけられた。自分のかつての成長を思い出し、当該児童に語る絶好の機会であった。共通の体験の持ち主同士として、質の高い応答ができたはずである。経験の総体を総動員して対応しようという姿勢があれば、思い出すことにつながったかもしれない。この姿勢を欠いたことが結果として、第一次報告時点での内容となった。児童からの問いかけに対して、これまでの経験を踏まえない、現時点だけの応答をしてしまった。

思い出したい。子どもは、大人に問う時には、子ども時代を消し去った大人としての回答を求めているのではないだろう。子ども時代も含めて、現在は大人を生きている大人に対して、それまでの経験の総体を総動員して回答することを求めている。同時に、自分と同じ年頃の姿を問うている。さもなくば大人に問うはずはない。共に育つ者同士として、先なる者に対する問いかけをする。そこに育ち合いが成り立つ。共に育つ者同士という関係がなければ、対話は成立しない。

さらに、子どもからの問いに対しては身体全体で応えたい。身体全体で子どもの前に立つのが教員である。頭だけで、上半身だけで、両足だけで立つのではない。これまで生きてきた全てを抱えた人間として立つ。身体性である。相手の子どもも同様である。子どもも、これまで生きてきた全てを抱えた人間として立つ。主体と主体との間の呼応関係としての対話が成り立つ前提である。対話が成立しなければ教育は生まれない。そのことを実践してきたのが鳥山実践であった。

子どもの発言にはすべて根拠がある。当該児童としての必然性がある。それをどこまで共有するか。

両事例とも、時間的に余裕がないという事情のなかで、じっくりと対話することができなかった場面である。その中で精一杯の応答をしたいという思いが、却って逆の結果の生んだのではないか。時間的余裕がない場合であれば、対話が継続するような関わり方を志向することによって、上記のような対話が交わせるようになる。それが双方にとっての利益になる。こうした基本原則を踏まえた瞬時の判断が求められる。瞬間瞬間の的確な判断に努めることにも専門性の高さが求められる理由がある。基本原則が身体の中に入っていないければ、瞬時の判断は誤る。むしろ、子どもからの問いには「正解」を即答することが教員の専門性であるという理解に立った対応を良しとするならば、今回の対応はまともである。ただし、評価は別である。その後のAとの関係の質から判断したい。

求められていたのは、児童からの問いかけに対する実習生側の受け止め・共感ではなかったか。応答的な関係を続けることが教育実践の真骨頂である。回答は児童が持っている。児童なりの回答に向けての共同での到達を求めているという考えは成り立たないのだから

うか。継続すべき課題となる（徳本）。

#### 付記：教師像を問い続ける

教師論や教育原理（共に1セメ）の中で、教師のあり方・教育の原理は総合的に講じられている。それ以外の専門科目等を通して、教師像の構築・再構築の作業は継続される。この作業は、徹底した問い続けの作業によってのみ具体化する。学生は言う。「自分で考える授業は面白いが、聞くだけの授業や発問がない授業は本気になれない。」半分は全うである。既知の情報、しかも思考を揺さぶるようなものでなければ、意欲は減退する。無気力になる。これを防ぐためにも、参加型の授業が求められている。とはいえ、聞くだけの授業というものは本来、ない。授業内容を素材に学生は学び手として考えながら聞く。これが基本である。したがって上記の声は、聞く側の主体性の欠如の言い訳に過ぎない。聞きながら授業内容と対話しながら聞く。学ぶ。これが基本である。言い訳からは何も生まれない。言い訳の理由を探す時間があるのなら、学習者が本気になる授業のあり方を反面教師的に学ばない。

かつての学生時代、「つまらない」授業には質問をし、あるいは授業を聞きながら「内職」をしていた筆者のような者からすれば、迫力のない声である。筆者がやっていた内職は、別の授業に関することではない。いわんや、授業外のことがらではない。教員が目の前にいる。これを最大限生かす。当該授業に関する、より質の高いと自分で感じていた本を読むという内職であった。内職とはいわずに、本業の関連作業というべきだろう。仮に担当教員から内職を咎められれば、しめたものである。上質の授業を作り出すための契機として当該図書と絡めた質問が生まれる。かくして、こちらの土俵にも上がってもらうことが可能になる。

こうした行為にかつての自分を駆り立てたものは自己に対する誇りである。あるいは、授業料を大学3年次から自己負担していたという消費者意識である。後者は、どの時代の学生にも当てはまる。保護者からの支弁であっても、自覚的な学び手たることは保護者への礼儀である。国民の税金の一部を補助金として受けている以上、納税者に対する説明責任でもある。前者も然り。子どもや学生は囚人ではない。学校や大学は刑務所ではない。主体性を欠いた人間は、自らが囚人になる。自らを貶めるだけである。学び手として学習内容・方法も含めて最適な学習環境を自他に求めることは当然のことである。自らがその姿勢を放棄してはいないか、常に振り返る。自己に厳しいこうした姿勢が子どもの前に立った時に自立に向けての、隠れた教育課程として身体から滲み出る感化力となる。言葉の力がこれに加われば、さらに徹底した指導が可能になる。両者を欠いては、指導は不可能であろう。

発問の質も根本は同じことである。質の高い教材研

究を踏まえた発問は相乗効果を生む。誤解を恐れずに言えば、質の高い教材を提示すれば、子どもは発問なしでも自然に考え始める。優れたドキュメント作品・映像がそうである。具体的な問いかけはなくとも、事実の前に鋭く問われる自分を発見する。指導案作成において重要なことは、徹底した教材研究である。例えば、友人関係のありかたを考えるための材料は多々ある。どのような材料が眼前の子どもに最適か。発問と絡めて考える。むしろ、質の高くない教材であっても、質の高い発問をすることは可能である。批判的な学習である。教材の不備や不足を明らかにして、補う作業を試みる。反面教師的な学びである。だが、学校という意図的・目的的教育機関にあって、反面教師的な学びではもったいない。

実習生といえども、子どもの前に立つという点で教員である。実習生が可能な限り、より質の高い授業を構想し、実施しようとする姿勢は、現職教員には初志を思い出させる契機となる。逆に、初歩的な部分で躓く実習生を前にすると、落胆されるだろう。教員集団における同僚性とは、子どもの最善の利益実現に向けての切磋琢磨の繰り返しである。相手が実習生であろうとも、同僚性は成り立つ。

さらには、実習生は自らの就職先の開拓に向けて可能な限り、より質の高い授業を構想し、実施しようとする姿勢を実習先でも体现したい。少なくとも、意識の低い、質の低い教員の卵としては子どもの前に立つことは、無礼・非礼に当たるということを実感することが実習での体感的な学びの意義である。「子どもとともに成長したい」という思いが自らを励まし、より質の高い教員へと自らを育てていく。自己更新できる力量の持ち主が専門性を持った教員であることの証である。そのような方向へと学生が自己更新する援助を、「あらゆる場所で」「あらゆる機会に」行うことが社会的共通資本としての学校・大学の社会的使命である。（徳本）

## 5. 観察実習体験の学びとの比較検討

実習生は二年前期に1週間（5日間）、各10数人の班に分かれて4地区の小学校で観察実習を行う。いずれも、近隣の公共施設を利用した宿泊方式により、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を交流し、個人の実習記録を作成する。5日間の実習終了後は各自B4一枚（3000～4000字程度）の実習報告書を作成する。報告書を元に、実習校と学年とを組み合わせ、

学びの交流と深化を図る。したがって、本実習は二年前期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・目標をはじめ、記録には観察実習の時よりは一段と高い質が要求される。具体的な実践的な目的・目標が意識され、かつそれらに基づく記録であるかどうかは質のよしあしを決める。

問題は、本実習を終えた学生が自らの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、2009年度前期の観察実習報告会関連の配布資料である。学生の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。なお、報告会終了後にゼミ学生に対して、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あった。だが、実際には、部分的な修正に留まった。時間的な余裕のなさはあるが、根本的な部分として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に関しては経験的に不足しているのだろう。学び続ける＝書き続ける、である。学びを文字化して対象化しない限り、学びは漠として消え去る。実践的課題として次に繋がらない。こうした実態が見えた分、筆者にはゼミ生の発達への助成的関わりが課題となった。

#### 資料6 初教2教育実習Ⅶ報告会(20090715)に寄せて(090714)

徳本達夫

0. まずは、合宿方式の実習終了、お疲れ様。次なる課題へ。「実習終えても学び合う」は、省察の実践家としての教員を目指すうえで象徴的な題目。拍手。実習事前学習も学び合う、実習中も学び合う、実習後も学び合う、いつでも、どこでも学び合う。美しい。省察の実践家であることは、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。省察の実践家であるとは、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、その後の子どもや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。その意味で言えば、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。省察は一人でやり、かつ仲間とやる。今回の60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。

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。

1. 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、省察の実践家を目指すものの仕事。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証する大人・教員の一人になり続ける。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。

2. 残念ながら、当日(7.15)は、4年生幼教コース生の実習Ⅲの報告会(5コマ)がある。担任の一人として参加しないわけにもいかず。かといって、実習Ⅶの報告会は担当者の一人。実践的対応として、4年生には、別途、資料4枚分を作成して配布したものの、顔を出せば、長引くのは目に見えている。以下の資料は長引いた時のためのもの。ご参考までに。

3. 以下、担当者の一人として学んだ項目(検討項目)の数々(順不同)。( )内の数字は頁番号を示す



(未完)。今回の60作品を網羅すれば、一定の学校・教師・子ども・学習・授業論が示せる。

- 1) 叱る―誉める指導の原則：個別具体的に。そのための児童理解力と観察眼を。個と集団の力学的関係
  - 2) 特別な配慮を必要とする子どもへの支援：他者理解と自己理解の関係
  - 3) 問い続ける姿勢：実習先で学んだことの他、課題は多々。それらを問い続ける。生涯抱えるべき課題の可能性も。
  - 4) 授業づくり、感じる授業、思考力のある人を育てる授業、質の高い授業、全員参加の授業：小学校での学びの現実を踏まえ、さらに超えるための大学での学びの創造へ
  - 5) 組織としての教員集団、同僚性、協働性：学生の時代から、同僚性、協同性・協働性を生きる。
  - 6) 児童理解の広がりとし深まり：理解は時代や社会、地域、家庭、と広がり、深まる。その分だけ、子ども理解は広がりとし深まりを生む。
  - 7) 大学の授業との関連：授業実践は、日々の足元にある。日々の授業での学びの質を問うことが、質の高い授業を行ううえでの原動力になる。視点にもなる。
  - 8) 教師の多忙さとその背景、対策：多忙さは心を亡くさせる。余裕のある実践につなげるための社会的条件整備を。
  - 9) 教師道の中身：「子供が好き」を前提として、責任の感覚・誠実さへ。そのための徹底した学びを。
  - 10) 複式・少人数授業：一人学び、集団学びの現場。学び合い。学びの基本原則。大学生として、いかに学ぶか。
  - 11) 地域・家庭との連携：関係づくりの土台をどう築いているか。
  - 12) 子どもの発想の豊かさ：本来のそれを発揮させるための環境と教師のかかわりへ。
  - 13) 学習環境としての掲示：自己を客観化する、他者を発見するための道具としての掲示。教育的掲示のあり方。
  - 14) その他：実習前の不安を異口同音に語る。何が、どう、どの程度不安だったのか。事前学習は不安を増殖したのか。不安は緊張ということか。逆の期待は、何が、どう、どの程度だったのか。確認しておきたい。
  - 15) 教育史での学習と絡めて。それぞれの思想が今日の現場でどのように生かされているのか。繋がっているか。別途、後日示したい。(私の課題でもある。)
3. 具体的な感想と疑問点、問いかけなど(次回、協議・回答を期待している。)
- 1) 記録は限られた紙面の中に最大限盛り込む。簡潔

な文章にすれば可能。表現力の修行になる。

付記：一読に5時間。打ち込みと読み直しに2時間。印刷に30分。計7時間30分。「どうだっ。」満足度、100%。「えへん。」

各事例で分量が異なるが、気にしない。共通の課題も多々ある。各項目を全部読む。自分の項目だけだと、もったいない。学びの機会をみすみす捨てることになりかねない。

## 6. 広義の実習事前・事後指導としての大学授業

上記で繰り返したとおり、実習の事前指導が実習の事前指導の全てではない。大学教育、教職課程教育の総体が広義の実習事前指導である。事後指導も同様である。各科目での学びは、学生の内部で統合されていることが必要である。統合されない知識・技術は実践の場においては役に立たない。学びの主体形成を図ることなくしては、大学の授業は生かされない。

以下は、2年次生6名の1月段階での学びの総括である。なお、紙幅の都合により、ごく一部、文意を変えない程度に圧縮した。

### 資料7 2年次までの学びを振り返る(2010.01.20)

A生口「答え」を追いつける：教育学ゼミに入って、もうすぐ一年。前期は主に、毎回一つのテーマについて各々の意見を出し合い、討論を重ねてきた。後期は、さらに深いところまで掘り下げていくということが続けている。これらの活動を通して、私は何を学びどれだけ成長したのか。

前期は、いじめや戦争、話題の時事問題など重く大きなものから、校則や常識など私たちの身近な生活に関わるものまで、本当に多種多様であった。毎回飽きるほどに議論を重ねた。討論はいつも、どんなに時間をかけようとも結局一度も結論が出たためしがなかった。入口は違えど毎回毎回同じ穴の中をぐるぐると回り、気付けば深いところまで落ちていて入口が見えなくなっている。そんな議論の繰り返しであった。しかし、その答えのない迷路の穴をさ迷ううちに、いつしか自分の中でいつも同じキーワードのようなものにおつかっていることに気付いた。「価値観」、「他者理解」



などである。これらは私の生活にも大きな影響を与えた。当たり前のことを当たり前に感じなくなった。今まで普通だと思っていたことにも疑問を持つようになった。自分とは真逆の考えを持つ人の意見がすんなり頭に入ってきたり、興味のなかったものに関心が出てきたりなど、私の今までの価値観の基準となっていたものが大きく揺さぶられるような体験を多々するようになった。そして些細なことでも知りたい、調べたいという欲が出てきた。これには私自身も驚いている。私が一番大きく変わったことだ。さらに深いところを求めて私自身が先に進もうとしている証拠である。

後期は、その深い穴の先に何があるのかを毎回考え続けてきた。「学びの質」、「種の持続」、「価値選択の主体性」など、聞くだけで頭が痛くなるような言葉がたくさん出てきて、正直ますますわからなくなった。具体的なテーマがなくなった分、議論が抽象的となり大幅に難しくなったのだろう。しかし、私たちの議論の行き着く先にある答えはいつも一つなのではないかと考えるようになった。「全てのことは繋がっている」。その意味が漠然とはあるがわかってきた気がする。大学の各授業で学んでいることも、日常生活から感じ取っていることも、全ての事象の根本は一つなのではないかと考えるようになった。後期のゼミでの一番の収穫である。

このように考えると、生活の質が変わる。日々浮かぶ小さな疑問も何気ない会話のひとつひとつも、決して無駄にはできない。根本にある答えに向かって考えることを止めてはならない。問い続けることが本当の意味での学びであり、その学びは教師になるためだけでなく、私の人生そのものを豊かにする。だからこそ私は、残りのゼミでの活動・普段の日常・大学生活全般を通して、また大学卒業後も、考えることを止めずに少しずつでもその深い穴の根底にある一つの「答え」を追い続けていきたい。

**B生口「学び」と「学び合い」**：1年前、この教ゼミを選ぶまでに悩み考え抜いた。最大の決め手は「手応えのあると思ったゼミに。」との徳本先生の言葉だ。先生との出会いは教育史の講義（2セメ）。他の先生の講義と違い、90分話すだけで板書なし。毎回ノート提出。返却されたノートには鉛筆の線のラインのみ。コメントなし。「全ての生類の天寿を全う」という主張の言い方を変えては繰り返すだけの講義で、正直周りの学生のウケはよろしくなかったように見えていた。ただ何回目の講義だったのだろうか、ふと「全ての生類の天寿全う」とは、自殺する人や殺される人、殺してしまう人など、命が故意に終わってしまうことが一切ないことなのかと思い始めたら、この主張はとても大きく真剣なもので、手応えのある主張なのだと気づい

た。以来、教育史の講義は、様々な事柄の視点を掘り下げられたり、歴史や過去を踏まえた上での現在を知れたりできるという点でとても面白く興味深かった記憶がある。ただ、先生の講義を受けると、自分の視野の狭さ、知識の無さ、世界の状況への鈍感さなどにも気づかされ自己嫌悪というか罪悪感というかバツの悪さを感じる点ではしんどくもあった。だからだろう、ゼミ選択では自分の好きな教科を楽しむ極めることの方が魅力的に思っていた。だが、そのしんどさを理由にするのは、あまりに軽率というか単純すぎるとも思っていた頃、先の「手応えのある云々」の言葉で原点を見つめ直すことができた。しんどいと感じるのは自分が成長しかけている証拠、これこそ手応えがあるのだと思った。

あれから1年、このゼミを選んで素直に良かった。「手応えがある」。前期は全員が討論してみたい題材を書き出すことから始まった。校則、不登校、登校拒否、虐待、体罰、暴力、いじめ、QOL（生活の質、学びの質）等々、多くの題材があがった。その1つ1つについての討論を通して、みんなの様々な意見や体験談を共有し合うことでお互いの意見や考え方、捉え方が深まり広がった。このような共有し合う機会が無かったら、ここまで私自身の意見や考え方、捉え方が深まり広がることはなかった。そのくらい深まり広がることでできていると信じているし、ゼミ生や先生にはとても感謝している。ゼミ生6人の意見が同じということではなく、分かりあえるように討論し尽くす行為はなかなかしんどかった。だが、1人1人の意見を掘り下げ、経験談を聞き、共有し合うことを通して、様々な意見や考え方、捉え方があることを知って、自身の意見の説得力を増すこともできた。

特に印象的だったのが「あなたは自分のことが好きですか?」。この問いは自己肯定感の確認だと思う。自己肯定感には他者が助けてくれていると感じること、理解しようとしてくれていると感じることなどを通して、自分は大切にされている、必要とされている（「あて」にされるに繋がる）と気づく過程がある、つまりは他者との繋がりが不可欠であると再確認できた。他者と繋がって生きていくことは、他者を肯定でき、そして自身をも肯定できることに関係しているのだ。「他人に迷惑さえかけなければ、自分は何をしてもいい。」という倫理がごく普通の考え方となりつつある今、この自己肯定感の過程を学んだ私は足元からの行動をすることが責任であると自覚している。

この「責任」とは、「より良く生きるという義務・宇宙的ないのち（自然）からの問いかけに精一杯の応答をするという意味としての義務も、その義務を徹底して果たすための権利も同じことを表裏一体のものとして示している。そこで責任とは、応答する（response）能力（ability）、すなわち responsibility の

こと。」(徳本)。すぐに理解することは難しかったが、問いに出会った時、応答することが責任を全うしているという点でより良く生きているのであり、応答しなければ責任を果たし損ねたという点でより良くは生きていないのだ、と私は解釈している。

「体罰・暴力」では、「暴力に頼った伝え方は存在してはならない」と考えていたが、ゼミ生の1人は彼女自身の体験から「信頼関係があれば、自分のためを思っただけの暴力なのだと感じるができる」と述べた。ゼミ生みんなが経験を共有し合った。私は親から叱責されたことは数多いが手を出されたことは皆無なので、親が子に手を出すことはドラマの世界のみだと思っていた。だが実際すぐ近くのゼミ生は手を出された経験があり、リアルな経験を聞くことで、現実味のあるものとなった。この討論まで、私にとって現実味の無かった暴力が少しだが現実味を帯びた点で意見を深められ、信頼関係によっては許すこともできるという意見もあると知り、私自身の意見が深まり広がった。また直接的な暴力ばかりでなく、目に見えない間接的な暴力、例えば、教師の児童の発言無視なども討論してみたい。

観察実習。5日間だったが、多くを学んだ。実習校児童数は71名。各学年1学級。校舎の周りには花壇がたくさんあり休憩時間には児童たちが世話をしていた。朝の挨拶運動で校門前に立っていれば児童たちが笑顔で話しかけてくる。休憩時間には元気いっぱい運動場を走り回る児童が多かった。活気に満ちた小学校だ。1年生は、朝の健康観察の返事1つでもみんなで考えた呪文をつけて早口言葉のように返事をする。「元気です。」と答えた後に家でのお出来事を話すなど、個性豊かだった。また、その個性を学級みんなが認め合っている姿勢が印象的だった。支持的風土とはこのことなのだと実感できた。何よりも大きな学びが先生の働きかけだ。「児童みんなに平等に接する」というのは「すべての児童に同じ表情、同じ動作をすること」ではなく、「児童一人ひとりに最適・最善の接し方をする」と、教育心理学という適性処遇交互作用の具体例を学ぶことができた。児童一人ひとりの違う個性を高めていくには、児童一人ひとりの個性に合った対応が望ましい。「障害児教育の研究」での、「ひとしく」「その能力に応ずる教育」でもある。まだ感覚的な理解でしかないの、論理的にも理解できるように学びを深め抜げることが必要だと思う。

先生になる上で「子どもが好き」は前提として、子どもに対する責任感や子どもへの誠実さが必要だということも担任や校長先生との話して感じた。また、「今後の課題として、ピアノはひたすら練習あるのみ(中略)、それ以上に人の話を聞くときは手悪せず、聞き終えたら反応を示すこと、よい姿勢で授業を受けることなどの当たり前のことが普段から完璧にできてい

るとは言い難い自分の生活態度を向上させる必要がある」と痛感した。」と実習報告書に記した。しかし、後期の学びを踏まえると、短絡的(「小状況」的)に感じる。ここで訂正する。今後の課題は本質や目的を理解した上で、動作や方法などの形態を問う姿勢を身につけることだ。実習校では「人の話を聞くときは手悪せず、聞き終えたら反応を示すこと」が当たり前のように児童に求められており、その要求の背景にあるはずであろう本質や目的を理解しようとする発想すらなかった。迂闊であったと反省している。

後期は大田堯『教育とは何か』(岩波新書)の討論。私は読書が趣味だが、このような新書は今回が初めて。読み終わった今、結果として私自身の教育に対する観念が変わり、教育の本質を私なりに考えられた。1回目を通しただけでは意味が分からず、何回も何回も目を通して行くうちに徐々に分かってくる。非常に時間がかかった。「手応えのある」新書だった。特に印象的な部分を記そう。

「自己肯定感」につなげて、第2章「子ども仲間と若者組」に注目した。大人たちの単なる保護の下にある今の若者たちと比べて、農耕社会の若者者組の彼らは共同体に対する実に重い役割=社会参加を通じて、大人からあてにされていた、という部分が印象的だった。大人たちから認められ、期待され、何よりも「あて」にされていることが、若者組の彼たちの自己肯定感に繋がっていた。「あて」にされることは「出番をもつ」(第3章)ことだろう。今の私たち若者や子どもたちにも、かつては「出番」は数限りなくあった。だが、利便性によって「出番」を失い、大人たちの単なる保護の下にある「失業者」になっているのならば、また再びあてにし、「出番」を与えることで、子どもたちや若者たちの自己肯定感を育むことに繋がる。自己肯定感他者肯定にも影響する。子どもたち自身がまず自己肯定感を持ち、そして友だちを肯定できれば、支持的風土に繋がる。

「不登校、登校拒否」での学びをさらに深め抜げることができた。第6章「学校を無力にすること」の内容だ。科学文化が優勢になると同時に、学びの伝達様式は、子ども自身の「何故か」という問いに支えられている「わかち、つたえ」が重要視されるようになった。現代は科学文化の支配する時代ということから、学校はその「わかち、つたえ」が重要視されるべきであるのに、いわゆる先進国の学校は人材養成・分配機構そのものになってしまっている。そのために「わかち、つたえ」が全くゆがめられ、詰め込み、点とり競争の修羅場と化している。こうした学校に適応できない子どもたちは「落ちこぼれ」と扱われがちだが、不登校や登校拒否をする子どもたちは、人材養成・分配機構としての現代の学校を、身をもって告発しているのだ、と。第7章でも「臨教審との出会い」でも、国

勢の発展を目指す経済効率優先主義の政策の結果が「豊かで便利で自由な」社会であり、その「副作用」として「教育荒廃」に象徴される今の人間の状態の危機をもたらしたものである、と著者はいう。つまり、小状況の「教育荒廃」を見て教育改革で始末をつけることなど不可能で、大状況の政治・経済・文化を含んだ文明全体の質を見て問わない限り始末をつけることは不可能だと、いうことである。自身の視野の狭さに気づくことができた。

「大状況・小状況」という言葉も「道徳教育の研究」授業でたびたび出てくる。物事を捉える時、自分の身近な範囲、「小状況」しか見えていなければ、地球規模で様々ないのちと繋っている「大状況」は見えて来ない。例えば、1968年に起こったベトナム・ミライ村での大量虐殺。「小状況」しか見えていなければ、理不尽に殺された命を悔やむ程度に留まってしまうだろう。まるで自分が「被害者」の1人であると思いこんでしまう。「大状況」が見えたと、大量虐殺に至ってしまった社会情勢を疑問視し、自分がそのような社会情勢を作り上げている1人、つまり「加害者」とまでいかなくとも「共犯者」として気づくことに繋がる。ある判断や選択のたかが1つと思っていること全てが、実は自分だけでなく友人、家族、恋人、知人、..と繋がることを意識すると、地球のすべてのいのちに関わり、関わりあっている。この判断や選択をする主体は切り離せる個人ではなく、他と繋がり合っている人格であることを「価値選択の主体性」と定義づけている。「学習心理学」で学習とは、練習や経験によって生じる、比較的永続的な変化、だと教わった。私の解釈では、「学んだからには、知ったからには、その事実我真摯な応答をしなければ学習とは言えない」。だからこそ、「大状況」が見えたからには、もう「被害者」面なんて腑抜けな応答はできない。「加害者・共犯者」である自分を認め、いかに再発防止に努められるか考え行動を起こすことが真摯な応答・「責任」である。

最後に1つ。第3章「その気になるということ」で、「人間は、その人がかわるのを助けることはできても、かえることはできないのです。」という一文がある。最も心が震えた一文だ。自分自身がかわろうとして、かわることはできるけれども、他人をかえようとして、働きかけたところでその他人がかわろうと思わない限り、かわることはない、という、当たり前のことだが、見落としがちなことでもある。だから「その気にさせる」力を身につけたいと心底思う。この1年、ゼミを通して私は変わった。討論を通して、点が線に、線が面に、面が立体に、というように多角的、多視点になりたいと何度となく思った。徳本先生の言葉や講義を受け止め、消化するたびに、自分の知識の無さ、説得力の弱さ、規模・視野の狭さなどを痛感し悔しくて、もっとシビアになりたいとも思った。また、先輩方の

卒論やレポートに目を通すたびに、力の差を実感し足元にも及ばない自分は1年後、2年後同じような目線でいられるのかと不安にもなるが、目先のやるべき事に真摯に向き合うことからだ。これらの情動によって、考え方、捉え方が少しずつだが深まり広がった点に変化だと思う。あわよくば、それが成長であってほしいと願う次第だ。これらの情動は自分ひとりでは生み出せないものだ。繋がりの中で生まれたものだ。そういう点でかわるきっかけ、その気にさせてくれたみんなには感謝している。

この広島文教女子大学では「学び」もだが「学び合い」を重要視しているように感じる。自己の経験や意見、学びなどを他者と共有しあう事で、さらなる学びを展開できるからだろうと、ゼミでの実体験を通してやっと分かってきた。この1年で「学び合い」ができたのは確か。だが、ここがベストではない。もっともっと質の高い「学び合い」がこれからもできるはずだ。また来年、再来年と「学び合い」の質を高められるように臨む次第だ。

**C生口「気づくことの大切さ」:** 大学入学後、今日まで、多くのことに気づくことができた。

幼い頃は色々なことに疑問を持ちながらも、今までどれだけ粗末に扱ってきたか。なぜ花は咲くのか、なぜ制服があるのか、なぜ先生の言うことは絶対守らなければいけないのか。幼い頃このような質問をして周りの大人たちを困らせていたと聞く。今考えると、その時放置した未解決の疑問が増えることと比例して、大人への不信感も増えていった。理由も説明せず、自分のルールを押し付けてくる。私は嫌で仕方がなかった。歳を重ねていくにつれ、このような疑問も湧かなくなり、疑問に思っても私には分からないことだと考えることを止めていた。いつの間にか、私も理由も考えず生活する日々を過ごしていた。しかし、ゼミの学びの中で日常の疑問や違和感が自分を成長させるとても大切なことだと知った。たとえすぐに答えが出ずとも、考え続けることで、自分自身の成長に繋がると気づいた。

だが、2年次観察実習の際、私は児童に前の自分と同じような考えを持たせてしまうような接し方をしてしまった。課外活動の中で、数名の児童が私にたくさん疑問を投げかけてきてくれた。その場で答えることができなかった私は、学校に帰って一緒に調べようねと児童に話したが、学校に帰り着くとそのことをすっかり忘れてしまっていた。あの時疑問を一緒に解決していれば、私が大学生になってやっと気付くことができたことに少しでも早い段階で気づくことができた児童がいたかもしれない。今までの私と同じように大人に対しての不信感を抱く原因になるかもしれない。そう考えると、とても悔しい。



世の中に対して、いろんな不信感を持って過ごしている人、その不信感を表現しないまま考えることを止めて日々を生活している人がどれだけいるだろう。当たり前のように食事し、水を使い、洋服を着て日常を過ごしている。どのような過程を経て、自分のもとにあるのか。どれだけの犠牲や苦労を経て、自分が当たり前前に生活できているのか。そんなことを一度でも真剣に考えたことのある大人は何人いるのだろう。当たり前前に一日を生活できることにどれだけ感謝できるか。その感謝の心が、人への思いやりへと繋がっていく。

いつの間にか考えない、感謝を忘れた大人が増えた。それを見て育った子どもは不信感や違和感を覚えながらも、いつの間にか同じようになる。その悪循環が今の社会。よりよい社会は、大人が感謝の心に気づくことから始まる。一人でも多くこのことに気づく人が増えるように自分には何ができるか考えていくことが今の私の仕事だ。

**D生口「教師への問い」**：日々の生活にもすっかり慣れ楽しい毎日を送っていたが、将来への大きな不安を抱くようになっていた。刻々と近づく教師として子どもの前に立つ日から逃れるように私は悩み始めた。観察実習では様々なことを学んだ。大学の授業では学ぶことができない現場での学びは私に大きな変化をもたらした。指導者の立場として訪れ、児童の目線から捉えていた教師像ががらりと変わり、大変さや難しさが目に付くようになった。子ども達と触れ合うことで、笑顔に励まされ、頑張る姿に心を打たれたのも事実である。だが、どうしても教師になりたいと思う気持ちは徐々に薄くなり不安ばかりが心を占める。子どもと触れ合うことで私の中に生まれた気持ちは「かわいい」という気持ちだけだった。実習中の話し合いの中で「自分たちのしていることは子守なのではないか」という疑問が生まれた。その時私は自分の行動はまさに子守りだと感じた。大村はま先生のように「子どもを伸ばしたい」という気持ちを持つことができなかった。対人援助職としての教師。自主性を育てていくためにもその援助には十分な考慮が必要だ。そのことは私も十分承知している。だが厳しさを求められると躊躇してしまう。そこには子どもたちに嫌われるのが嫌だと思ふ気持ちが深く関わっている。子どものことよりも自分の気持ちを優先させてしまう自分が情けない。子どものためにはならないと分かっているが甘さが抜けない。

こんな私とは裏腹に自然界では実に見事に子どもを自立へと導いている。キツネの子育ての終盤に見られる「子別れ」には、母ギツネの深い愛情を感じる。自立のためとはいえ愛しきわが子いきなり牙をむける。母ギツネは何を思ったのだろうか。それを思うと心が張り裂けそうになる。人間の自立においてもこれと同

様のことが求められているだろう。子育てのことを「子やらい」、子をやろ（ら）うと表現する地域がある。それは子どもを後から追い立て、また突き出すことである。大田堯『教育とは何か』はいう。「追いやることを続けることで、子どもが親たちの保護から離れ、新しい世代の個体として測り難い未来に向けて種の営みに参加し続けるようにすることでもあるのでしょう。」

子どもかわいさ故に自立を促すことを怠ると困るのは子ども自身だ。厳しさをもって子どもを育てていかなければならない。この身を持ってその難しさを感じた。こんなふうに考えることができるようになったのは私が教師という職業と真剣に向き合いだした証なのか。

私が通ってきた学校は不登校やいじめなどの問題がほとんどなかった。だが、いじめの問題や、特別な支援が必要な子ども、学校全体が抱える問題などを実際に現場で働いてこられた先生から学ぶことで、知らなかった部分や先生方の影の努力を知ることになった。私は教師という職業について何も知らなかった。だからこそ教師という職業に向き合えば向き合うほど教師になるのが怖くなる。その責任の重さを考えるとぞっとする。教師が児童に与える影響は大きい。私はきつと子どもの成長を自分の不安を消してしまえるほどの喜びとして感じるができないと思う。このように考えるようになったのは毎回行っている、ゼミの討論会で学友の意見を聞いたことがきっかけだ。「子どものために」そんな確固たる意志を持つ学友を目にするたび私とその学友たちの間には一種の線引きがしてあるように感じてしまった。この人が先生になったらきつと素晴らしい先生になるだろうな、こんなにも親身になってくれる先生だったら子どもたち・保護者も安心するだろうなと考えいつも自分と比べてしまう。私はそんな先生にはなれないだろうな、そう考えてしまう。そんな時はいつも、ある先生の言葉が頭をよぎる。「子どもが好きというだけではやっていけない」その言葉は事実であり、教師という職業の難しさや大変さを物語っている。そもそも人と比べてしまうことが間違っているのかもしれない。「一人ひとりの個性を大事に、みんな違ってみんないい」いかにも先生が言ってくれそうな言葉だ。私は自分を他人と比べ劣等感を抱いたまま、この言葉をあたかもそう思っているかのように子どもたちに発するのだろうか。そんな自分が心底嫌になりそうだ。嫌な自分を演じながら私は先生になんてなりたくない。子どもたちに何かを伝える時には私自身が本当に思っていることを伝えたい。

「深く考えすぎなのでは？」と級友に言われたことがある。確かにそうかもしれない。一方で「考えることを止めてしまったら人間は怪物になる」とも聞く。時には直感に身を任せて何かを決めることも必要だろうし、深く考え抜いて決めることも同じぐらい必要な



ことだろう。私は普段から物事をあまり深く考える方ではなく行き当たりばったりといった感じだった。だが今このように悩み・考え続ける自分が嫌いではない。考えることの重要性がわかり始めた今だからこそパスカルの「人間は考える葦である」という言葉が胸を打つ。さらに私はこの考えて選択したことを実行に移すことができるのだ。考え、選択できる自由があることを幸せに思う。そうできない時代が確かに存在していたのだから。今までどれだけの人が過去の時代の様々な鎖に縛り付けられてきたのだろうか。身分制度や戦争。そんなことも忘れてこのまま何の疑いもなく教師になることもできる。しかし、それは今まで生きてきた人が悩み、考え、変えてくれた大切な今を無駄にすることになる。後期の授業でよく耳にする「価値選択の主体性」。みんなが幸せになるような選択をすること。そして私にはこの選択の義務がある。だからこそ考えることが必要なのだ。

教師にはならないかもしれない。そんなことを考えたのはいつからだったか。そもそも私には強い希望はなかったのかもしれない。だが、周りの級友の頑張る姿や熱心に指導して下さる先生を見て必死でなりたいたいという気持ちを作り出そうとしていた。本学科に入学したのだから、そんなことではいけない。私はいつからか自分の気持ちを偽るようになった。教師にならないことが悪いことのように思えてならなかった。あなたは教師にならなければいけない。一種の脅迫にも似た私自身の思い込みが私を苦しめていた。そんな気持ちで観察実習に臨んだものだからついに心が悲鳴をあげた。今でも鮮明に思い出す。初めて母親に教師にはなれないかもしれないと涙をこらえながら告げたのは宿泊先の使われていない階段だった。そんなことを言った私に母は「ならなくてもいい」と言ってくれた。すっと肩の荷が下りた気がした。周りに合わせようと必死になっていた私の心は随分無理をしていた。私は自分を自分で説得していたのだ。本当にすべきことは自分の心そして周りにいる人たちに自分の気持ちを納得してもらうことだったのに。それからこのことについては悩み続け、不安も消えなかったが私と同じような気持ちを持つ級友と話すことや、教師になることに疑問を抱いてもいいと言ってくれる先生に出会えたことでうじうじと考えることはなくなった。けれども考えることを辞めてはいない。むしろもっと深く考えるようになった。何が私にとっての幸せか。全ての人の幸せに繋がるのか。こんな風に悩み考えたことは私にとってきっと大きな財産となるだろう。教師という職業に就かなくても私の周りには多くの子どもたちがいる。私が悩み考えたことがその子どもたちの役に立つ時がくるなら教師にならずともいいと今なら思える。子どもを育てていくのも、子どもと関わっていくのも教師だけの仕事ではない。社会全体がやらな

ければならないことだ。

こんな風に思えるようになったからこそ聞きたいことがある。教師を目指している人に、教師として働いている人に。「なぜあなたは教師になりたいと思ったのですか」と。

E生口「先生と出会い」：私が、教師を目指すようになったきっかけは些細なことであった。小学校の音楽の先生で、すごく大好きで尊敬するK先生がいた。部活はK先生が指導していたため、一緒に活動する時間が多かった。私ができなかった部分ができるようになった時の先生の誉め言葉、笑顔は今でも覚えている。また、ただ教えるだけでなく、どうしたら上手く指が動かせるかなど一緒に考えてくれた。K先生はオーディションを行って、パートを決めていった。これは児童と真剣に向き合っているからできたのだと思う。部活の時のK先生はいつも真剣だった。授業でも、メリハリのある授業であった。また児童の想像力を高めるように、この演奏にはどんな楽器を使って演奏すればいいか班で意見を出し合い、実際に発表するという授業が主な内容であった。そんな先生の姿を見ていくうちに、教師ってすごいと小学生ながらに感じた。それから、中学、高校と年を重ねるごとにK先生の偉大さに気づいた。K先生の発言、行動にはいつも児童が関係していた。教師だから当たり前かもしれない。しかし、これは深い意味があって、それでいて難しいことである。教師の1つの発言や行動で児童の可能性を壊してしまう恐れがある。反対に子どもの可能性を広げられるのに一番近い存在でもある。

そんな教師を目指している私は、今、何ができるのだろうか？ この問いに考える時間を与えてくれたのが大学であり、観察実習である。実習校は全校児童48人。印象的だったのは、3・4年の複式学級の授業。自主性がすごく育っていた。3年生が先生の授業をしている間、4年生は代表者がタイマーを持っており、先生が事前に用意されたガイドワークシートを使って、答え合わせをしたり、問題を解いたりしていた。3年生の説明・指導が終わると交代して、3年生も同様にシートに従って、自分たちで学習していた。授業後、学生が何人かの児童に質問をした。「他の学年が授業していて気にならないか？」。数人しか聞けなかったが、聞いた子全てが、気にならない、と答えた。私にとって、意外なものであった。同時に教師の苦勞が目に見えた瞬間であった。限られた時間の中でここまで支障がなく、スムーズに進められるようになるまでには先生の見えない努力があったからであろう。この授業形態が完成するのにどのような指導や工夫がなされているか。様々な疑問が浮かんだが、担任に聞くことができず実習を終えてしまった。自分から進んで取り組む姿勢を身につけなければいけない。

学校は私が思っている以上にシビアなところだということを感じた。観察した全学年・学級で何らかの課題や問題点があった。それは実に多様で、他者から見たら似たように思えても当事者にとっては全く違う問題になってしまう。やはりこれは教師という職業が子どもという人間を相手にするからなのだろうか？

学級の課題や問題点にどう対処するかという問いについて追究しなければいけない。しかし対処策を考える前にあらゆる事例を知っておくことが必要だ。子育ての原点は子どもが一人前になる、つまり人となるということにある。人間は人になり続ける存在と言える。物事を選択し、さらにわきまえる、分別する力も備わってくる。私たちの生活は全て一定でない。常に何かを選択している。この不安定な環境の中で、選択し、分別し続けることが人間である証である。子育ての過程で、先ほど述べた能力を身につけさせるのだ。子育ては一人前になるために重要な役割を担っている。また、集団生活の中で多く選択をしつつ、他者との関係の中で、自分の役割・出番を見つける。そして自分の存在意義を確かめる。今の生活の中で自分の役割や出番が見つけにくくなっており、自分の存在意義がわからなくなってしまう。何を求めているかわからない、めあてのない欲求不満が子どもたちを苦しめている。その結果、いじめや不登校という問題を引き起こしてしまう。今の子どもたちには、出番が必要だ。教育を受ける権利があり、教育を受けさせる義務は与えられるものではなく、自分たちで作っていくものである。私たちの手で日本の教育の在り方を考え続けなければいけない。

今後、教育や学校という観点だけでなく、日本や世界に視野を広げて、あらゆる事実や出来事を知る必要がある。そして、実践を重ねて、教育実習に臨みたい。

**F生口「子どもに笑顔を届けたい」**：これが、私一番の願いであり、最大の目標である。自分自身の確かな思いとして認識したことだ。

小学4年生くらいから抱き始めた小学校の先生という夢は、今、目標へと変わった。そして、小学校教員に「なる」こととともに「子どもに笑顔を届ける」ことが私の目指していることなのだ。

教師の役目は子どものための支援である。その内容は、学習指導や生活指導など、実に幅広い。

私は観察実習で子どもに勇気もらった。子どもは私に大切なことを教えてくれた。あたたかい言葉をくれた。「先生の優しい笑顔が大好きでした。私は先生の笑顔をお忘れせん。」このように感じてくれたことはとても幸せである。私は、子どもたち一人ひとりのいいところを見つけ、それを伝えることで自信を持ってほしいという思いをもちながら、子どもたちに語りかけていた。子どもたちのすてきなところを見ると、

私自身も自然と笑顔になることができた。子どもの笑顔を引き出したい、子どもに笑顔を届けたい。私にできる第一歩は、私自身が笑顔にいるということに気づいた。

笑顔の中には「安心」「居心地のよさ」「信頼」など、暖かい気持ちを感じることでできる要素がたくさん詰まっている。観察実習中、3・4年生の複式学級でのこと。授業開始のチャイムが鳴った後、3年生は授業の準備ができて静かにできていた。他方、4年生は準備が整っていない子がいるなど、ざわついた雰囲気があった。担任は叱責された。先生の強い視線に私自身にも緊張が走った。その言葉と瞳は今私の脳裏に焼きついてる。子どもたちも全員、まっすぐな瞳で先生の目を見つめていた。その後授業は始まり、私はじっと子どもたちの様子を観察した。すると、休憩時間には、児童たちの「先生！」「先生！」と口々に先生の周りに集まっていく姿があった。先生も優しい笑顔を向けていた。数時間前に怒られていたとは思えない様子だった。それから、子どもたちの姿も少しずつ変わっていった。変わるきっかけは先生がつくったものかもしれないが、子どもたちは自分たちで変わろうとしているのだ。私は「これだ！」と思った。先生の子どもたちを思う気持ちは、子どもたちにもしっかり伝わっている。教師と児童の間には確実な信頼関係が築かれており、それは、決して強制ではなく、自ら良い方向へ向かおうとする気持ちへと繋がっている。しかし、この時の私は、何が子どもたちをそこまで信頼させているのか、日常の先生の関わり方はどのようなものか、具体的なものはわからなかった。自分の観察力不足と力不足を感じた。信頼関係を築く関わり合いを学んでいきたいと思った。また、この出来事は、ゼミで学んでいく中で「人は“かわる”ことはできても“かえられる”ことはできない」ということにつながると感じた。先生が叱責されたことは、子どもたち自身に考えるチャンスを与え、これからどうしていくべきかを判断するきっかけになった。それと同時に、今の私に足りないものをはっきりと自覚した。厳しさである。私は人を傷つけることが怖い。厳しく接することで、相手に暗い表情を与えるのではないか、笑顔を奪うのではないかという不安がある。しかし、子どもたちに必要な厳しさもあることに気づいた。叱られたから、子どもは笑顔を失くすのではない。そこに、確かな愛情と信頼感を感じるから笑顔になれる。その笑顔が、子どもの成長の証でもある。その笑顔こそ、子どもの安心感の証でもある。子どもたちに笑顔でいてほしい。課題を自分で見つけ、それについて考え解決できたときの喜びや、自分がそこに居場所を感じることができたときの安心感から生じる笑顔である。

現在年間の不登校者数は12万人を超えるという事実を知り不登校という現象に関心を持ち始めた。なぜ学

校に行くことを拒むようになるのか、どのようにすれば学校に行きたいという気持ちになれるかを考えるようになった。人は誰もが質の高いものを求めて生きていくということを、ゼミの時間に学んだ。質の高さを感じることであれば、自然とその場所へ行きたくなる。質の高さは人それぞれで価値観が違い、求めているものも異なるだろう。私は、この教室には質の高い人間関係が作られていると感じた。それは、体調不良の子どもに対して、学級の友達が手を差し伸べる姿を見てのことである。最初は席の近い2、3人の子どもが、帰りの準備の時間に体調不良の子どもを手伝っていた。しかし、その雰囲気は日に日に周りへと広がり、最後は、同級生全員が「きつい思いをしている友達の力になる」という姿を見ることができた。先生が指示したわけではない。友達を思う優しい気持ちが、全体へと広がっていったのである。こんな学級なら、きっと学校へ行きたいと思うだろう。学校は、友達がいて、先生がいて、授業がある場所だ。その中のどれか一つでも欠けたら、学校へ行くのが苦痛になってしまうかもしれない。しかし、何か一つでも自分にとって大切とすることができれば、それが学校へ行く勇気や楽しみとなるのではないかと考える。自分にとって必要なものは何か、自分で決める力を子どもはもっている。人は問い続け、分別に分別を重ね、成長していく生き物だとするならば、それをするための場を与えるのは大人としての責任ではないか。その場を与え、選択する時に子どもが自信をもって選ぶことのできるような状態を目指すことが必要だと気づいた。一步一步確実に築いていきたい。子どもと教師の信頼関係、子ども同士の信頼関係、子どもたちの能力に応じた充実した授業。難しいことだが、大切な意味をもつ。どうすれば、愛情を伝えられるような厳しさをもち、子どもとの信頼関係を築いていくことができるのか、教師として、どのような支援をすれば子ども同士のよい関係づくりの手伝いができるのか、子どもたちが満足できる授業とは一体何か、考えるべきことはたくさんある。質を高めていくには、考え続けなければならない。「なぜ」に対して「どのように」を考え、また「なぜ」を問いかける。終わりのない、生きている限りずっと考え続けなければならない。それが質の高いものを作っていく。質の高い教育が実現すれば、子どもたちは生き生きとして学校に来るだろう。「子どもに笑顔をお届け」ことのできる教師になりたい。

教育実習を終えた先輩の振り返りを学び、私に足りないことを自分に問いかけてみる。どうすれば笑顔や質の高さに繋げていけるのか。プロの教師のどこに着目して、私はその専門性を学ぶべきか。私は児童理解にたどりついた。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。今私にできることは、多くの人と関

わりをもつことである。いろいろな考え方や価値観があることを知るなかで、自分の中の人を受け入れる心を大きく広げたい。そして、実際に子どもを目の前にしたとき、今、自分の目の前にいる子どもに対して何が求められているのか、子どもはどんな言葉を望んでいるのか、その場その場、子ども一人ひとりに応じて考え、判断できるような力をつけたい。自分が発した言葉や、抱いた思いについて振り返り、次に生かそうとする先輩の姿はカッコいい。自分自身の成長に繋がる。考えるということが大きな意味をもつ。考えれば考えるほど、深めていける。正解が出てくるわけでもなければ、一つの答えに決まるわけでもない。時には、自己と他者を比べ、自分の考え方に不安を感じることもさえる。しかし、それは本望かもしれないとさえる。なぜなら、多くの考え方が出るということは、それだけ深めることのできた証だからだ。そして、考えることの大切さに気づいた私は、それを子どもたちにも身につけさせられるような支援をしたい。きっと子どもたちは「正しい答え」を待っているわけではない。自分が抱いた疑問や思いと一緒に考え、共有してもらうことを期待しているのではないだろうか。教育実習生だからこっそりしてくれることもあるかもしれない。子どもの言葉に対し、どのように応答していけば子どもの成長に繋がるか。子どもが自然と考えることを身につけていけるような関わり方をしたい。自分のことや他人のこと、さらには自分が生きているこの地球のことまで考えることができるようになったら、きっと変化が生じるだろう。子ども同士の関わり方も、思い合いのあるものになるだろう。いい方向にかかわることができれば、友達関係や学校生活に楽しみを感じ、笑顔になれるかもしれない。また、授業を通して、知識を教えたり、目的の答えを導き出そうとしたりするばかりではなく、「なぜ？」をたくさん生み、それについて生き生きと考えていけるような活動ができればよい。授業が楽しいと感じるようになれば、またそれは笑顔のきっかけになるだろう。児童理解、深める、考えるということも笑顔に繋がった。自分が目指すことと、一つ一つ取り組んでいくことがしっかり繋がりを持つことの大切さを改めて感じた。

子どもの笑顔を引き出せるような教育実習をしたい。学びの中で常にこのことを念頭においておきたい。

## おわりに

諸般の事情によって、今回は、2・3年生の合同の展開となった。その分、筆者担当の教育学演習Ⅲ・Ⅳのみでなく、教育学演習Ⅰ・Ⅱをはじめ総合的な観点からの考察が可能になった。



それだけに考察不足が危ぶまれる。中心は第27期生教育実習に関する筆者の担当部分を時系列的に示したものとなった。忌憚のないご批評を賜りたい。

## (付録) 資料8 道徳学習指導案

### 道徳学習指導案

指導者 教育実習生 徳本達夫

1. 日時 平成21年4月16日(木) 第4校時
2. 学級 第5学年2組21名(男子10名・女子11名)
3. 主題名 「わたしはひろがる」(岸武雄・詩 辻本洋太朗・染絵 小峰書店、1994年)
4. 主題について

#### (1) 主題設定の理由

人は一人では生きることはいできない。多くの人、もの、こと、自然によって支えられている。このことに気づくことによって、人は謙虚で主体的な姿勢で生活することができるようになる。だが、豊かな社会の下ではそのことに気づくことが難しい。身体的にも、精神的にも大きく成長するこの時期には折に触れてこのことに気づく経験が必要になる。授業等で意図的に気づかせる場面を持つことは大切である。

高学年になって、学校にいく意味や学ぶことの意味を捉えなおそうとする児童もいる。この時期の児童は、自律性が伸び、一方的な説教では反発を招くこともある。押し付けにならないように、児童自身が納得できるような学習内容を提示したい。

人は具体的な事実を知ることによって、自分にできることが何かを考え、実際にできることに取り組もうという気になる。時事問題に関心を持つことはその発端である。時事問題に関心を持つように仕向けることによって、広く社会や世界のことに目を向ける児童になることを励ますことは意義のあることである。

道徳の時間では1時間につきひとつの目標・ねらいが一般的な授業である。しかし、具体的な事実、ひとつのねらいにとどまることはない。資料が優れていればいるだけ、多岐にわたる内容項目を含む。また、授業の評価に関しては、即効性は期待しないが、変容の手がかりが生まれることは期待する。また、そのような学級づくりと授業づくりにもつなげていきたい。

(2) 児童観 5年生に進級して1週間あまりが過ぎた。本学級は全体として仲がよく、授業中の発言も活発でお互いの学びあいもできている。「学びの共同体」づくりに取り組む本校において3・4年次の担任が2名とも学びあいの学習集団づくりや一人ひとりが出番のある学級経営を心がけてこられた成果が出ているよう

に思われる。

学習面で言えば、学習についていけず、授業に本気になっていない児童が3名いる。そのため家庭学習に本気になるまでには至っていない。また保護者の勧めによる塾通いをしている児童のなかには、学校での学びにあまり本気になっていない児童が2名いる。他児の誤答を非難するようなことはないが、他児の誤答が生まれる理由を理解した上で、お互いに学びを深めていこうとする姿勢には乏しいように思われる。また、授業では取り上げられなかった4年次国語科教材「一つの花」を自発的に読み、主人公のゆみ子よりも父親の心情に共感した日記を書いた児童もいる。

家庭的には昨今の経済状況の下、経済的課題を抱えた児童が2名いる。親しい友人が理解を示してくれているものの、学級全体が理解するところまでは至っていない。4年次の6月に父親を病気で亡くした児童がいる。本人はその事実を受け止めつつ生活しているようだが、時として辛くなるような場面もあるようである。さらに、持病を抱えて欠席する児童がいる。欠席の理由も学級全体が理解しており、欠席した時には本人のことを心配する空気が学級にある。食事の好き嫌いの激しい児童も2名いる。アレルギー症状ではない。「嫌いなものはあえて食べなくても良い」という家庭の方針が原因のようである。児童養護施設から通学する児童もいる。彼のところに遊びに行く児童もあるが、本人は、時として自分の置かれた立場を考えるような場面にも出くわすことがある。全体的に人間関係的には問題はないが、掃除時間には真面目に取り組む児童とそうでない児童とに別れる様子が時折、見られることが気になっている。転校生も、次第に慣れてきている。

(3) 資料観 資料①は文部科学省『心のノート』(5・6年)の一部である。これまで生きてきたことを、自己と周囲との繋がりや周囲からの支えの中で捉えなおし、自分にできることを自覚させようとするものである。支えてもらってきた周囲に対して自分ができることを考えるように活用する。

資料②は学ぶことは、自分の中に自分以外の他者を多く住まわせることになることを詩と絵で示したものである。全ての場面は時間的に紹介できないので、きょうだい、友だち、アフリカの子ども、動物の部分を用いてこのことの意味をつかませたい。この4場面だけで十分と思われる。(本書はやや古い作品であり、文言的に訂正が必要な箇所もある。そのため児童の実態に身近で説得力のある場面を代表的に取り上げる。)

資料③は立命館大学国際平和ミュージアムが作成した資料である。世界と日本の現実・実態の一部が簡潔に図示されており、学習することの意味を根本的に考えさせる資料である。「だから、…」の問いかけに対する自分の答えをさらに深めようとする契機になると思



われる。時間的に水、食事、食糧、寿命等に関わる世界の実態を取り上げる。

(4) 指導観 本学級は自主的な学習ができる学級である。そうした姿勢をさらに深めるために教員からの指示は必要最小限にとどめ、児童同士のやり取りに時間をかけたい。3・4年次から取り組んできている全員参加の姿勢を毎時間保障するために、全員の意見をださせ、それらを全体図として示し、各自の意見の共通点と相違点とが一目瞭然となるような手法を取り入れる。各自の意見については、理由を述べるように促したい。また、発言の姿勢に他児の見本となる場面があれば、それを積極的に評価することによって学級全体が学ぶような雰囲気を作りたい。

指導にあたっては、4年次の最後に取り組んだ「二分の一成入式」での決意を振り返り、「自分でできること」「自分がしたいこと」の内容を確認する。その上で、「自分でできること」に最大限取り組んでいるかどうかを自己評価し、自分の知らない世界のことも理解した上でできることを増やしていく自覚を育てる契機になるように、具体的な事実を提示する。基本は一人一人が「その気になる」ことを励ますことに意を用い、説教的な終結にならないようにする。教師の説話も授業の展開の中で、臨機応変に取り入れたい。

人の話は一回で聞くような姿勢をさらに徹底するために、学習規律に関しては留意する。結論は急がず、一人ひとりがじっくりと自己を振り返り、自己を肯定できるような方向で味わうような終結とする。資料②は学級文庫に所蔵していることを紹介しておき、授業で紹介しなかった場面に関しては、児童自身が関心を持って読みたいと思うようなことを期待している。また資料③は授業で紹介できなかった事実の部分に関して、教室の掲示板上に張ることによって知りたいという児童からの要望が出ることが期待される。

授業者はこのたびの転勤で本校に勤務することになった。本学級の児童のことは前任者からの引継ぎ資料や現在進行形の家庭訪問をはじめ、これまでの授業や日記のなかから把握している程度である。できるだけ児童の主体的な発言を促すことによって児童理解を深めるための参考にした。転校生も含めて、お互いの理解が進むような支持的風土づくりに留意したい。実際の授業展開においては、机間観察に努め、学習が深まるような展開を心がけたい。

## 5. 目 標

○社会や世界で起きているいろんな事実に関心を持ち、自分にできることを考えて、できることを実行しようとする態度を育てる。【内容項目1 (5)「真理を大切に、進んで新しいものを求め、工夫して生活をよりよくする。」

○自分の生命が多くの支えによって営まれていることに気づき、そのことに感謝し、自他の生命を大切に

しようとする態度を育てる。【内容項目3 (1)「生命がかけがえのないものであることを知り、自他の生命を尊重する。」】

○家庭や学校の課題をはじめ、人類の課題は少しでも多くの人の力がないと解決することできないことがわかり、身近なところで多くの人と協力しようとする意欲を高める。【内容項目4 (3) 身近な集団に進んで参加し、自分の役割を自覚し、協力して、主体的に責任を果たす。】

## 6. 学習の展開

### (1) 学習の展開 (略)

### (2) 評価の観点

○時事問題に関心を持ち、そのことが児童の間で話題に上るようになってきたか。

○自分の生命が多くの支えによって営まれていることに気づき、そのことに感謝し、自他の生命を大切にしようとする態度が見られるようになったか。

○学習活動やさまざまな課題に協力的に取り組めもうという意欲が出てきたか。とくに掃除時間に取り組む態度に変化が生まれ始めたか。

### (3) 準備物等

資料①②のコピー、資料③ (図表)、児童の意見 (短冊)、マグネット

## 7. 備 考

(1) 生活指導との関連 人間関係や学級生活に問題が生じた時には、その場での指導が必要になるが、根源的な問題提起を通して、一人ひとりに自己を見つめ、考える場を用意することも大切である。「行学一如」という、行いと学びとは車の両輪であることを踏まえ、質の高い学びを保障することによって、質の高い生活にいたるよう指導することを基本としたい。

(2) 事後指導 本時の学習が児童の心に響いていれば、日記や具体的な言動に現われて来るであろう。そうした日常の手がかりを基に学級の児童理解に繋げていきたい。気にかかる児童に関しては、その児童の経験の総体を理解する中で、その児童に寄り添いながら相談的態度で関われるように工夫したい。

資料 児童の発言 (時間の都合でこの部分の授業展開は省略するべく、事前に用意した。) (略)

## 資料9 模擬授業実施に当たって／模擬授業を終了して (090416/0527)

徳本達夫

＜模擬授業であれ、実施後は、相応の省察が必要であることを示そうとして図らずも長くなった。児童観に関する部分を強調するためである。＞

### 1. 模擬授業という授業に臨む

(1)「今、この子どもに、なぜ、この資料なのか。」こ

れが授業作りの出発点である。とりわけ道徳の授業に関しての基本である。機械ではない、生身の先なる者としての、対人援助職を職務とする教員にとっての基本原則である。一般的な子どもはいない。学級もない。学校もない。あるのは、個別具体的な子どもであり、個別具体的な子ども集団であり、彼らによって構成される個別具体的な学級であり、また個別具体的な学校である。しつこいほど、個別具体的という言葉を繰り返した。一人の子ども、子ども集団、学級、学校、のいずれも同じ子ども、集団、学級、学校はないということを強調するためである。このことは教師論や教育原理（ともに1セメ）や学級経営の研究（5セメ）を中心に学んできている。私が担当している教育史（2セメ）、道徳教育の研究（4セメ）でも強調している。

それぞれ個性的で独自な存在である個別具体的な子ども・学級・学校に対して、専門家である教員が、個別にまた集団として教育実践に当たるとというのが教育の具体的な姿である。一般的な理論やその理論に基づく学習の型はあっても、実際の授業になると個別具体的なものになることが必定である。これが授業を考える上での出発点である。ここをはずしては論議は空転する。時間と精力の浪費となる。

(2) 一般論・理論・指導案のモデルはあっても、それらと具体的な子ども、集団とのやり取りとしての姿が語られてこなかった。これがこれまでの実態である。いきおい、実践論は空中戦の様相を呈する。抽象論の中での論議となる。発問や子どもとのやり取りは具体的な子ども、学習場面の中でこそ意味を持つ。教育が実践学であるゆえんである。したがって、公開授業が意味を持つのは、理論の開陳ではない。指導案のモデル提示でもない。眼前の子ども・子ども集団に対する具体的な対応に関するやり取りであり、実践の根拠についての協議である。眼前の子ども、子ども集団に対する具体的な教材を用いた実践であるがゆえに、共通の土俵に立った論議が可能になる。子どもがどこまで見えるか。これが教員のすべてを決める。対人援助職に従事するものの宿命であり、有難さ・怖さである。相手が見えないと具体的な関わり方は生まれない。授業の全体構想を踏まえた意見交換が求められる。見えないものは黙るしかない。公開授業の研究協議の面白さはここにある。どんな肩書きも通用しない。ものを言うのは、子どもが見え、授業が見え、授業から子どもの将来が見通せるかどうかである。専門職といわれるだけの重さである。したがって発言は質を問われる。遠慮は不要だが、限られた研究協議の時間である。低質な意見を出すと、参加者に失礼である。場数を重ねながら、実践を重ねながら上質の意見を出す訓練に励むしかない。

(3) これまで多くの同僚の示範模擬授業を参観してきた。さすがに小・中学校で長年教員を担当してこれ

た専門家。小学校教員を目指していた一人として、初心を思い出させてくれた。今回、非力ながら、筆者の担当。力が入りすぎたかもしれない。

冒頭で説明はしたように、子ども役は基本的に子どもの実態を踏まえたものとした。21人の子どもはすべて実在の人物である。自分がこれまでの小学校時代に会った仲間たちである。

## 2. 児童の実態というもの

(1) 「児童の実態は決め付けはいけない」というのはその通りである。当該授業を展開する時点での子ども理解を示すことなくしては、授業は展開できない。適切な子ども理解であったかどうかは、授業を展開した後の振り返りの中でこそなすべき作業である。したがって、授業者が想定した子どもの実態に基づく予想される反応を「裏切る」反応、予想を超えた反応が出るようであれば、子ども理解を修正しなければならない。あるいは、修正を迫られるような授業を展開していかなければならない。授業とは子どもの変容を迫るものである。よりよく生きたいと願う子どもの心底の願いに応えるものが理想である。予想通りの反応であったとしたら、変容を迫るような資料作りと学級作りにすぐさま取り組むことが求められる。未来のことは徹底して今のことである。未来を作る営みである教育に従事する者にとって、未来を語るとは、徹底して今を語ることである。今を語ることとは、未来につながる今を創造することである。それなくしては、この職業は成り立たない。ここでも冒頭の問いかけが生きてくる。子どもの実態は授業の中で把握し続ける。

実習生がなすことは、優れた授業をするための日常的な子ども理解のための関わりである。登校から下校までの子どもの生活全てを共有することである。学校の全教育活動を通じての子ども理解である。その意味からすれば、昨今、実習生の実習はゆとりのあるものとなってきた。指導案作成のための時間が特別に設定してある場合がある。研究授業を予行演習の時間も、である。上記のことから考えれば、実習生としては不幸である。当該実習生は、そのこと不幸を認識しているだろうか。

(2) 40年近く前の私達の時代は完成教育としての実習観に立っていたため、4年次後期の実習であった。そのこともあって、教材研究のための特別な時間は設定されていなかった。卒業すれば4月から学級担任になる。授業を他の教員に頼んで指導案の作成をする、予行演習を児童が在学時間内にするなどということは、夢想だにしないことであった。配属学級の子どもが在校する時間はともに彼らと活動する。下校後は、教員の勤務時間通りの実習をする。これが原則であった。指導案作成や予行演習は実習時間終了後から個人的に取り組むべきものであった。いきおい睡眠時間は数時間と言う日々が続いた。それでも心身ともに続いた。

専門家からすれば、不備の多い指導案であっても、本気で取り組んだ指導案に対する子どもの反応の高さゆえに、疲れはなかった。本気で取り組めば、その分、内容が自分の内部に入ってくる。借り物ではない、自分の身体全体で取り組むがゆえに当然の結果であった。子どもは敏感に感受していた。実習生のとりえは本気さと若さ。これだけであった。肉体的疲労は睡眠によって回復した。手応えがあった分、心労とはならなかった。子どもの本気さは、実習生を化けさせるだけのものを持っている。そのような子どもへと育て上げた教員集団あつてのことだが。貴重な経験であった。

(3) 子どもが本気になるということは、実習生の子どもの実態理解・把握が担任の次元に及ばないとしても、自分のことを分かろう、子どもに力をつけてほしいと願う実習生に対する応答だろう。多くの時間と空間を彼らと共有することが持つ意義である。子ども理解が授業はもとより、教育実践における決め手になるという一例である。そのような具体的な事例は、過去の先輩の報告書の通り。汗を書いた分しか身体には残らない。最少努力は最少効果しか生まない。錬金術はない。カジノ的な学習もありえない。身体に入った分しか外には出ない。自然の法則である。授業も同様である。

その点では、昨今の実習生は気の毒である。3年次後期の実習であるがためとはいえ、子ども理解のための時間を全て確保されているわけではないからである。しかし手はある。実習前に相応の準備をして臨むことで実習担当教員が教材研究や予行演習のための時間を特別に実習時間中に設定する必要性を感じないようにすればいいのだから。

### 3. 具体的な子どもを想定する

今回の子ども役の中には、授業者としてつらい思いのこもった仲間がいる。児童養護施設から通学しているというA君。この想定に学生はどこまでの理解ができていたか。「なるほど。確かにそのような児童はいる」といった反応ではなかった。彼らに出会っていなかったのか。出会いがなかったとしたら、残念な人生の半生であったということである。逆に出会ったことは人生の宝になる。授業者として、当時のA君に伝えたいこと、力をつけるお手伝いをしたかったという後悔からの想定である。実際には、低学年時代に同級生になっただけで、その後の彼の動向は知らない。大学生になって、彼が入所していた施設と隣接する禅寺での座禅会の前に子どもと遊ぶ中で彼のその後を思われ続けた。親元に引き取られていったのか。私の記憶の中には一部しかない。私自身も行儀のよくない子どもであったはずだが、全校朝礼の際は、私が身長的には彼の後ろになるはずだったが、最前列に置かれた。年配の女性の担任が彼を含む私たちにどれほどの授業を展開したか。まったく記憶がない。相応の授業であったのだろうが。何も残っていない。彼との個別的

な関わりも記憶にない。関わりはあっただろうに、である。私が多少は、まともな人間であったなら、彼との個別のかかわりも含めてお互いの学び合いが生まれていたであろう。それでいて、彼が施設の子どもであることは、その当時はわかっていたのではないか。全校朝礼の事情を担当が私に語ったのか。親に語ったのか。それを私が聞いたのか。「かわいそうな子どもである」という、子ども心の感覚はあった。私が彼を担当していたならば、できるだけことはしたい。この思いからの設定であった。

読書好きで深いところまで考えていたBさんも実在の人物。はるかに質の高い生き方をしていた。モナ＝リザを後年知ったが、彼女がモナ＝リザの印象に近い。どんな生活をすれば、あんなに立派な人になるのだろうか。同級生でありながら敬愛の対象であった。中学になって、文通したのは、憧れの結果か。とてもとてもさえた人であったためか、怖気づいてしまった。韓国で民主化要求の学生運動が盛んであったころのことである。彼女は、このような授業で満足してくれたのだろうか。相手を非難するような人ではなかったので、「徳本さんも、頑張っているんだね。」ぐらいのことは言ってもらえそうである。それだけ尊敬していた彼女であったからである。一目置く人から褒められると人は嬉しいものである。大して尊敬してもいない人からのそれは、慇懃無礼になりかねないと思うのは、素直さの欠如ゆえか。

家庭的にしんどかったはずのCさんのことも記憶にある。負けん気の強い彼女は、生まれ育った家庭環境の結果である。負けん気が強くなければ、彼女自身、壊れていたかもしれない。顔立ちの美しい人ではあった。D君という名の私自身との共通点は、貧困であった。だが、彼女の場合、さらに深刻であった。勉強もそれほどできるわけではなかったのは、きょうだいの世話や家事を引き受けざるを得なかったがための結果だろうか。勉強を教えあう関係になれなかったのは、これまた後悔の点。分かり合える部分は多々あっただろうし、学ぶべき点も多々あったであろうに。残念である。担任がどこまで彼女の力になっていたかは、不明。当時の担任は、病気がちな子どものことは共感できていたようだが、貧困ゆえの「荒れ」や負けん気には、どこまで共感できていたのだろうか。これは「貧乏人のひがみ」というものだろうか。

持病を抱えていたE君、親をなくしたF君、転校生のGさん、その他、仮想の人物はいない。

### 4. 一人ひとりのドラマを全体のドラマへ

当然のことだが、学級には多様な子どもが集まる。均一的な集団ではありえない。唯一年齢的に共通の部分がある。それでも、1年という時間の幅はある。これほど多様で個性的な仲間がいたのだから、本来ならば、教室の中でドラマが展開できたはずである。お互



いの共通性と違いとを受け止めながらそれぞれがさらに自己理解と他者理解とを循環させながら、さらに壮大なドラマをハッピーエンドを目指して展開していくならば「平和な国家および社会の形成者」の一員として育っていたであろう。全国津々浦々の学校でこうしたドラマが展開していたならば、この国の現在の姿はないであろう。その意味でも知識伝達としての授業観に留まっていたであろう当時の担任たちには荷が重すぎたのであろうか。実際、ドラマは起こらなかった。無難にすごしたという記憶しかない。小学校時代の担任が私の中で理想の教員像を結ぶことはなかった。私自身の感受性の不足故なのだろう。私が知らないところでドラマは展開されていたのであろうか。

学級は多様な人間の集団のほうが面白い。その多様性をどこまで生かせるかは構成員の、また教員の力量による。本学は小さな大学だが、多様な地域出身学生によって構成されている。有難いことであり、これまたどこまで生かせるかは上記の通り。複製人間の集団は味気ない。同時に危機が迫る時にもろい。反応が単一的になるからである。「普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造発展を図る」教育を（旧教育基本法の前文）は、改正（2006年）によって削除されたこの一節は、人間社会の構成原理として重要な部分であった。単一反応を期待する人にはあまり評価されない文言ではあろう。多様な人間の集団がもつ醍醐味を味わう経験を多く保障することは重要な課題である。

A君への質問、「もっと考えたほうがいいと思う」とは、Hさんだから出た質問であった。他者の経験を想像することがいまひとつできていないのが彼女である。教科書レーダーに頼った学習まがいのことをしてくる児童であった。また、そのような事前予習でも通用するような授業しか展開できなかったのが当時の担任であった。担任への不信任はここから来ている。教科書レーダーは当時金を出せば購入できた。知っている人は知っている。知らない人は知らない。そんなものがあるということは、子ども心にも奇怪な驚きとともに不信任も与えた。学校の先生はそれなりに優れた大人達であるという神話が崩れたきっかけでもあった。教科書レーダーには赤ペンで発問や答えが書いてある。字が読めれば、授業なんて誰でもできる。

「五月雨や大河を前に家二軒」。俳句を学ぶ授業でなぜ、家は二軒なのか。3軒のほうで安定していて、大河を前にした家のつながりがはっきりと出るのではない。実際の光景が二軒であったから二軒なのか。思いを伝えるために二軒なのか。などと質問をした。可愛くない児童であっただろう。教員からの納得できる答えはでなかった。答えられなかったと言う方が正確だったのだろうか。少なくとも、そこから発展しなかった。屁理屈を言う子どもであるということであったのかもしれない。ここからドラマが生まれる可能性

もあった。ドラマの契機は勇気を持って出した。勉強はできなかったが、教科書レーダーに頼った学習はしよくなかった当時の筆者の怒りにも似た思いは不発に終わった。これ以来授業への緊張感は少なくなった。答えを赤ペンで知っている教員とこれまた知っている子どもと、知らない子どもとが共通の問題に取り組むことの構造の怪しさへの不信任である。健全ではない。公平ではない。所詮、経済的に恵まれる者が有利になっているのだという感覚である。Cさんへの共感、いっそう強くなった。

## 5. 「生きる力」の育成

当時は、中卒で就職という友だちが学級に数人はいた。中3時冬の国語の授業。高村光太郎の「くろつぐみ」の詩。卒業したら勉強の機会が少なくなる。詩を読んでみんな。と声をかけた。学級の皆は就職する友だちのことは分かっていた。読んで欲しいという願が次第に盛り上がる。だが、自分から挙手して読むということのなかった彼たちは手を挙げない。先に手を挙げて読んだ。相当思いがこもっていたはずである。期待していた彼達が続いた。小学時代には中卒就職とは思っていなかったが、学校というものに長く関わり続けている一人としては、義務教育段階で終わる子どもには、とくに社会で不利益をこうむらなくてすむような力をつけて卒業させたい。万一、不利益をこうむるような状況に置かれたらきちんと、異議申し立てできるような力をつけて卒業させたい。

その国語教師は、高校進学率で教員の力量を評価しかねない時代の下、対人援助職の何たるかを分かって行動していた一人ではあった。ただし、卒業した後も学び続けることの大切さは言外に語っていたとはいえ、明言しても良かったのではない。あるいは、中卒就職者にとってどのような学びが求められるか、また、それをどのように獲得していくか。高校進学者との共通点と相違点とはあるのかないのか。このあたりのことまで話題提供するだけの力量があってもよかったのではないかと。語られていたのを私が聞いていなかったのかもしれないが、話題になって入れればもっと敏感に反応した一人であったはずだから、直接的な話題にはならなかったのだろう。あれだけ一緒に遊んだ仲間が、学校歴の差によって関係が希薄になっているのが実態であろう。お互いを引き離す役割を担うのが学校というもののなのだろうか。いずれにせよ、以上のような思いも、指導案の中の内容としてある。これまた敏感な学生、とくに当日参観された4年次生には見破られていたであろう。3、4年次のチューターとして気に掛けている学生が何人かいる。そうした彼女達へのメッセージでもあったのだから。

私が公開授業等の指導案で特に注目するのは、子ども観の部分である。どこから借りてきたような子どもの実態を並べるような指導案の場合には、子どもの

実態と絡めた質問をしてきた。

いささか子ども時代の経験を語りすぎた。A君への質問へは教員が応答したが、少しでもいいところがあれば受け止め、励ましたいという思いゆえである。本番では児童のほうから活発に意見が出るはずだが、学生子ども役でも問いは難しいのだろうか。指名したことは誤りであったか。(役になりきって頂いた結果としての質問であった。見事である。)ただ、そのような質問に対して、A君をよく知っている他児からの反論が出ることを期待していたが、学生子ども役ではできなかった。これは仕方がない。実際の演劇の脚本になれば、そのような展開になるであろう。役を理解したうえで、その為即妙のやり取りも期待できるであろう。

## 6. 詩人・哲学者としての子ども

詩を取り上げることの難しさは了解済みである。読解力のある児童であり、また、すぐには理解できなくても少しずつ味わう中で詩の意味に浸るような学習集団であることを期待しているがゆえの展開であった。子どもはなかなかの詩人であるという子ども観も授業者にはある。「哲学的である」ことも承知の上である。これまた、子どもは本質的に哲学者であるという授業者の子ども観からの展開でもある。模擬授業の中の想定では35年以上教職に従事して、最後の2年間、「学びの共同体づくり」を志向するがゆえのとおきの資料群として提示したものである。同時に、文科省の「心のノート」が持つ不足点が浮き彫りにされる。「だから、、、」の後の思いは、ともに交流することでお互いの励ましや認め合いが生まれるであろうという発想からの展開である。「心のノート」は秘密でなければならないものではない。心の秘密ごとを国家が提供したノートに記録させるという構造そのものが不純ではないのだろうか。学級集団の中では可能な限り共有しながら、お互いに支えあい、励ましあう公的な空間と時間を作り出すのが優れた教育実践であろう。金森俊朗実践のように。生活圏を同じくしているのだからお互いの生活の次元からお互いの姿は見えてくるはずである。そのような実践ができるのも民主主義的な社会になっているが故の結果である。

## 7. 授業の構想力

15分間の模擬授業ではあったが、45分間の授業の全体構想を踏まえて展開するために説明部分や討論部分は省略して、最後まで展開しようとした。授業構想に基づく15分間の展開をするためであった。終了3分前の時点で時間終了となったが、ほぼ全体を展開できた。展開の場面である児童の発言を繰り返してもらった場面があった。時間にして1分強。終末部分で示す資料を下に落としたこと、これまた時間的には30秒もなかったが、結果的に3分の不足となった。「住む」と「入ってきた」とを共に取り上げなくとも、「入ってきた」という表現だけで代表させて、内容部分を深めて

いくほうが効果的であった。反省事項である。児童の意見を「入ってきた」事例に繋げていけば3分以上は短縮できた。そして最後の問いかけ、大人でも解決できないことがたくさんある。その一つでも解決できたら素晴らしい。ひとりの力では解決できないが、45人の力、そして仲間の力を借りて考えていこうという気になることをオープンエンドで終る予定であった。

「〇〇の中に〇〇が住む」。子ども役からの反応はよかった。「その人のことを考えるから」「その人のことを思うから」「大事にするから」こうした反応にひたさせたい。味あわせたい。結論を急ぐことはない。大きな大問題にぶつかり、それを解決することに力を学級全体で注ぐことによって、協働する姿勢が身につく。公共の精神の涵養が図られる。

「わたしの中にきょうだいが(友達が、アフリカの子どもが、動物が)入ってきた」という。この意味。「わたしの中に住む」という言い方も、「わたしのなかに入ってきた」という言い方も共通である。その人のことを思うこと、気にかけること、心配することなくしては入ってはこない。住みはしない。他人の人生を送る人にはできない、想像もできない心象風景であろう。入った分だけ、住んでもらっている分だけ、人は言動が広く、深くなる。学ぶということが学ぶことの出来ない人のことを考えて、その人たちのために何ができるかを考え、実行することであるとすれば、「ひろがる」「住む」という言葉が持つ重さが理解できるだろう。

## 8. 「わたしはひろがる」

本指導案は上述したような子どもの実態を踏まえて作成された。今日と違うのは、南米やアジア出身の在日外国人の子女、(場合によっては難民も含む)を想定しなかったという点だけである。時代や社会の状況変化から生まれたことがらである。想定できなかったとしてもやむを得ない。

子どもの実態の中に入らなかった他の例としては、実際には子どもとしては関わりを持たなかった在日韓国・朝鮮人の子女、軽度発達障害のある子ども、被差別部落出身の子ども、性的少数者(例えば性同一性障害(GID)の子ども)、被虐待の怖れのある子ども、ハンセン病患者もしくは回復者の子女などなどは当時も存在していたのだから。わたしが知らなかっただけのことである。「わたしはひろがる」のような経験を求めていなかったためである。12歳で単身、アフリカ大陸を旅する子どももいる。筆者が無難に自分の地域で生きてきたというだけのことである。教員として様々な学生と出会い、研究や業務出張等でさまざまな人と出会えることはありがたい。その経験をどこまで自分の皮膚感覚にまで活用できているか。

自分と遠い、あるいは最も遠い世界に住む人とどれ

だけ出会うか。どのように出会うか。対人援助職であるがゆえに貴重なことがらとなる。教員採用側は、学校教育実践を多く体験したことを評価する傾向が最近強まってきている。採用＝即戦力という発想に立つからであろうが、現場で時間をかけて学校の運営や授業づくり等の研修を支えていかなば長期的には優れた教員として期待できるであろう。ゆとりを奪ったことのつけがこんなところにも出ている。学校現場でも多様な人との出会いはあるだろう。だが、学校という空間であることは事実である。「教員の世間知らず」が問題にされたがゆえのホテルや一般企業での研修の導入ではなかったのか。通常の養成教育では到底現場が新任として求める段階にまでは到達できていないということなのか。あるいは、新任以上の段階を要求しているということなのか。ここは明らかにする必要がある。いずれにせよ結論は単純である。「わたしはひろがる」の具現化である。また、そのような経験を問うような面接や集団討論を設定するに如くはない。私の出題。「これまで出会った子どものなかで、あなたにもっとも影響を与えた子どもについて語りなさい。」予想は最も遠い子どもを挙げるであろう。さもなくば最も影響を受けるはずがない。人は自分から遠い人によって影響を受け、自分の世界を広げていく。同類の他者からは最も影響を受けることは難しい。複製の自分から影響を受けるということは想像するだに困難である。影響を受けるとは理解するということでもある。相手よりも下に立つことを迫られるからこそ影響を受けることができるのであって、人の上に立つしか能のない人は影響を受けることすら能わずである。(裸の王様は、「はだかだ」と真実を告げた子どもに出会ったがために影響を受けたのである。子どもの声を無視するか、処罰でもすれば、影響を受けることはない。相変わらず「裸の王様」であり続ける。裸であることは無防備であり、冷笑の対象であり続けるということ。私腹を肥やすのはとりまき連中である。傀儡を作る時は、傀儡であるがゆえの利便性があるからである。むしろ、口のうまい仕立て家たちに支払う報酬は王様の財産ではないだろう。世襲制の結果、現在の王様であるとしても、財産は相応の手段での結果だから。その意味では、最もお粗末なのは税金をとられながらもお追従をしている民衆である。ことによると仕立て屋は民衆の代表として、払わされた税金を合法的に取り返す仲間内なのか。とすれば、子どもはばばかなことを告げてしまったものだ。(なにやら、太宰治の『お伽草子』のようになって来た。) 世の常として、このようなどんでん返しはありえない。やはり、ここは王様に賢くなってもらって哲人政治に邁進してもらわうしかない。王様は子どもを知恵袋として登用するのがよい。)

## 9. 道徳授業の即効性

道徳授業は即効性を求めるべきではない、という見

解がある。「人格の完成を目指す」と言う点では即効性は求められない。「目指す」のだから。目指していることが評価の対象となる。これは道徳授業に限らない。国語科であれ、算数科であれ、理科であれ、共通である。では、求める即効性とは何か。国語科では漢字が書けるようになることは即効性である。算数科では、買い物に行って足し算での買い物がかけ算の買い物になることは即効性である。理科では、てこの原理が分かって応用できれば即効性である。余談ながら、先日起きた東京のクレーン転倒事故は、てこの原理の理解不足ゆえに起きた悲劇である。支点から遠くなればなるほど、力がかかるのは当然である。運転員がてこの原理を知らずに操作していたということは考えられないが、即効性が効かなかったということか。

即効性として期待できるものは、即効性として指導する。道徳的心情・意欲・態度の形成に視点をおくから即効性論議が生まれにくい。道徳的判断力もある。使ったイスをもとに戻す。ゴミは捨てない。即効性を期待するがゆえに、声かけをする。躰の側面も併せ持つ。即効性を期待しないという発想は、成果を焦らないという点では大事だが、指導の結果を評価し続けるという観点からは逃げ道を自分でつくることになる。指導の成果が出ないとすれば、何が足りないからか、これまた子どもの実態に則して練り直すしかないのが教育である。対人援助職であるがゆえの宿命である。この点は協議の材料となる。

## 10. 「模擬授業」という授業

全体趣旨説明の際に強調した点。模擬授業であっても授業であり、授業ごっこではない。15分間での学びの質を確認すること。配役として担当することになった子ども役をしながら、心に迫るものがどれだけあったのか。ここを検討すること。学ぶことに本気になろうとしたか。仲間のことをもっと知りたいと思えるようになったか。遠慮せずに学びあおうという気になったか。誤答の背景をその子どもの生活経験と絡めて理解しようとする気になれそうか。いずれも大学生自身への問いかけである。学びの質は学ぶ側の生活や学びの総体としてある。5年生の21人は5年生の21人なりに学ぶ。大学生35人も同様である。学生の自分にとって「難しい」からといって、21人の子どもにも「難しい」かどうか。「難しい」と言う中味を問う作業が求められる。「わかりやすい授業を」と言うのが幅を利かす昨今、「目からうろこ」「腑に落ちる」が学びの本旨であることを身体感覚的に理解させることが必要になっている。具体的にどのような教材をどのように展開させる中でこの間に答えていくか。これまた集団討論の題材となる。

自他をはじめ、いろいろなことをよくしたいという願いはありながら、どこをどうすればよいのかが見えな思考停止になりかねない。課題が大きすぎると



力の不足との圧倒的な差に打ちひしがれる。この点には要注意である。少しずつ良くなってきている現実の一端を知ることを通して自分の学びや生活と結び付けて考える。そうすれば思考停止には陥らない。望むらくは、大人にもできないことを自分達の力で解決しているという原動力になることを支えたい。

かくすれば自己卑下や責任転嫁という最悪の事態には至らない。自分で引き受けるべき事柄ではないものまで引き受けようという気になるのは、酷であり、子どもを潰しかねない。引き受ける必要のないことがらや自分の力を越えたことを抱えて悩むこともない。逆に自分で引き受けるべき事柄は断固、自分で引き受けるような強さや責任感を育てることによって責任転嫁は生まれない。自己卑下と責任転嫁がいかに害悪であるか。社会的立場の弱い人がえてして自己卑下に陥らされる。逆に、社会的立場の強い人が自身の責任を放棄して、結果として責任転嫁をする。立場は逆になってもいい。社会的立場の弱い人はことがらがうまくいなくても、条件が不十分であればやむを得ないところがあるのだから。諸事情で体力が衰え、路上に倒れた人は自己卑下に陥ることはない。人間をこのような状況に追い込む仕組みを非難し、声を上げればよいのだろうから。立場の強い人はその立場ゆえ、全体が見えているのだろうから、最悪の事態を招かないように展開させていくべきである。不祥事のたびに関係者が頭を下げるのは、その好例である。こうした光景を恒例のものにしないために「裸の王様」を見抜く目を大人になった一人としてもちたい。相対的に立場の強い側に立っているのだから。

(付記) 今回は、例年以上に難産であった。他の授業や卒論指導、担任と平行しての展開であったことをはじめ、校務が増えたことも一因である。それでも最後まで何とかとり着けたのは筆者なりの意地である。卒論指導では、ゼミ生が自らの「弱さ」に出会えるような関わり方を心した。

一般に、「面倒見のいい大学」という世評がある。厳しさと優しさとは対である。「優しい」が「易しい」になって、結果として卒業生が苦勞するというのでは話にならない。

大学近くの商店でたまに出会う卒業生の一人は、現役で入った小学校現場での厳しさを語りつつ、「でも、卒論でやったことからすれば、乗り切れます」と語っ

た。担当者としては厳しいつもりはなかった。彼女が持つ能力の最大限のところまで出させたいとの思いで関わった。卒業生自身、達成感はあったであろう。自分の中の底力に気づけたことも、彼女自身にとっての誇りであろう。人間としての安売りは断固、拒否する。教員と学生がともに「背伸び」しながら、学びの同志として高まっていく。社会的共通資本としての大学の大学たる所以であろう。

同僚性は相互の学びあいという協働性から生まれる。「仲好しごっこ」とは次元を異にする。厳しい学び合いを経ないと実感できない境地である。ゼミや卒論指導が果たすべき役割は重大である。「易しさ」は「甘え」と共依存の世界。DVの力学と同様、依存は対である。崩壊に至る共依存である。相互批判を忌避する組織も同様である。問い・問われ、応え・応えられの相互主体的な関係を生きる経験を保障することが大学も含めた教育機関の責務であろう(加藤繁美『対話と保育実践のフーガ』ひとなる書房、2009年)。

言わずもがなのことながら、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。これは教育の基本中の基本である。一律・画一的な指導は論外ではある。だが、同時に、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。「発達への助成的介入」(田嶋一他『新版やさしい教育原理』(有斐閣)である。

今季、例年以上に実習指導に関する資料を作成し、配布した。「ひとしく」「その能力に応ずる」の具現化の一端である。学生の質の変化を筆者なりに感じているからである。当該学生は自らの器がどれだけ見えているのだろう。囲の中の蛙には、井戸の外の世界が見えないだけではない。自らがいる囲そのものも見えない。「怠らず勤めだにすれば、それなりの功はあるものなり。」(本居宣長)である。常に対象化作業に勤めだにしない限り、未来を創造する教育の営みには参加できない。非力であっても、「怠らず勤めだにすれば」他者の前に立てる。意欲と能力が枯渇すれば、学び手の前から去るしかない。本報告書は、そのことを自らに問かける作業であった。同行された学生諸姉にはお詫びとお礼を申し上げる。本誌編集者には、ご迷惑をおかけした。お詫びする。出来栄え如何では、説明責任を問われるであろう。