

## 教師教育と教育実習(6)

——実地授業の成果と課題——

徳本 達夫\*・砂川 和恵\*\*・田中 美帆\*\*・渡瀬 春香\*\*

### Teacher Education and Teaching Practices (6)

Tatuo TOKUMOTO\*, Kazue SUNAGAWA\*\*, Miho TANAKA\*\* and Haruka WATASE\*\*

#### 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、筆者達の教育学演習Ⅲ（3年前期）での学びを踏まえ、3年次後期に学生が体験してきた小学校での教育実習の学びと絡めて、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することを目的とする。今回は、主として学生が実習先で行った授業に関わる学びの成果と課題を検証する。教育学演習Ⅳ（3年後期）は、ほぼこの報告書作成作業に費やした。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。

の中味に関する議論の叩き台が示せよう。

筆者の関心事項は、以下の2点。すなわち、どのような経験を積み重ねることが学生をして、教職へいざなうことになるのか（教職への意識の喚起）。また、教職の職務を初任者として全うできる基礎的实践力を形成し、さらには、教職に継続的に従事しようという意識とそのための実際の力を育むことができるのか（教職遂行能力の形成）であった。それは同時に、学生の経験の総体の中に大学の授業、わけても教職課程教育はどのような位置を占めるのか。教職課程教育や大学教育は、どこまでの責任を持つことができるのかということであった。総体としての教職課程教育及びその他の経験の総体としての学びを問うが必要になる。

具体的に言えば、教育公務員特例法にも明記してあるように、教員には研修の機会が保障されるべきである。この研修の機会は外から与えられるものとしてではなく、内から要請されるものとして位置づけることが肝要である。それゆえ、研修（研究と修養）の原型になるものをいかに学生が形成するか。教員としてそこにどのように関与するかという問いが大事になってくる。研修とは研究と修養を意味し、かつ両者は対として成り立つ。すなわち、役割自己としての教員の力（研究的能力）、本来的自己としての

#### 1. 養成段階における教職関連授業

##### (1) 教員免許更新予備講習実施経験から

教員免許更新制に関する論議及び実施の経緯に関しては、別途一文を用意しなければならないが、ここでは実際に標記講習のうち、「共通必修」の1コマ「教職の専門性」に関する講を担当する中で、筆者が問い続けてきたことを中心に述べる。養成段階における教職関連授業体験

\* 本学教授

\*\* 本学初等教育学科第26期教育学専修生

人間の力（修養的能力）である。これに完成形はない。両者を絶えず螺旋的に向上させながら教職という職務に従事するのが教員である。研修は教員としての <sup>デューティ</sup> duty（本来的義務）である。

このことを前提として、養成段階でこの原型になるものをどこまで学生時代に培うことができるのか。また、それらの能力や資質はどのような体験の結果、身につくものなのか。現職教育の研修に関わる中での問いであり、学校の種別は別としても、30年にわたり教職に従事してきている筆者自身は、どうなのかという自問自答を重ねてきた。

多忙な業務の中で「10年に一度」の「30時間」の更新講習がどれほどの意味を持つか。現職教員の研修の視点から見ても、多々疑問点のある更新講習であることが露呈するが、幅広い年齢層の、多様な専門分野の教員に対する講習を実施した一人として、上記のことを改めて考えることが出来たことはありがたかった。ただし、結論的にいえば従来の筆者の見解を再確認したということである。研究的な姿勢を持ち、「子どもの最善の利益」保障の実現に向けて地道な取り組みをするに如くはないということである。ありきたりの結論ではある。

## （2）役割自己としての教員の力、本来的自己としての人間の力

筆者担当の教育哲学（3年前期）においては、高校教師喜入克の見解（『高校の現実』草思社、2007年、80-86頁）を紹介する中でこれら両者の関係と内容を講じてきた。喜入は、「私」という意識、「教師としての私」という意識の関係を論じている。いずれの意識が大きいかによって、教師意識に差が生じるということである。喜入の見解を、本来的自己としての人間の力（修養的能力）、役割自己としての教員の力（研究的能力）ととらえると、両者の関係は明確になる。

両者は日常的な教育実践を通して螺旋的に向上する方向で機能することが期待される。それが豊かな人間性を基盤とした確かな専門性を持った教員の職務を実現することとなる。

役割自己としての教員の力（研究的能力）と、本来的自己としての人間の力（修養的能力）とは、自ずと相互に関連を持ちながら深化していくものである。高い山は裾野が広い。専門性が高みであるとすれば、人間性は裾野の広さであろう。授業では主に専門性を修得してもらうべく展開するが、その専門的な知識や技能は、人間性に裏打ちされた、「子どもの最善の利益」を保障するために活用されるべきものである。

人間的な力の原型は、幸いなことに、教職を目指そうとする学生のなかにある。子どもが好きであるという一点である。実習先の多くの校長、担任が強調されているように、子どもが好きであるということが教員の資質の最重要点である。無論、この「好き」という感覚が、子どもを遊ぶ、あるいは手なずけるという意味ではないことは言うまでもない。あるいは、子どもから相手にされることによって自己の存在を確認するための「子どもが好き」ということでもないことは、これまた言うまでもない。実際の実習において子どもとともに学び、育つことの手応えを感じられたとすれば、「子どもが好き」という中味が本物であることを示している。教職志望者としての必要条件は満たしていることになる。このことを前提として教員に求められる諸能力を磨かれればよいのだから。

両者とも、責任という応答能力が基盤になる。役割自己という専門性に立って、専門性の観点から課題の解決に当たろうとするのが専門家である。専門家としての行動に駆り立てる原動力となるのが、本来的自己としての人間としてのあり方である。両者は密接に融合しており、教

員としての役割であっても、人間としての本来的自己に反することに関しては、身体が素直に応答しないのはこのためである。極端な国家主義や軍国主義の時代下、役割自己と本来的自己との葛藤を繰り返してきた多くの教員がいた。民主主義の時代にあってもなお、葛藤は別の形で続いており、永遠の実践的課題である。

### (3) 教職課程教育・大学教育の責任

以上を踏まえ、教職課程教育・大学教育の存在意義・責任は何か。

教員に求められる研修（研究と修養）の原型になるものを可能な限り身につけることは、まずは学生の仕事である。それは同時に大学の教職課程教育・大学教育の責任でもある。必要条件を持っている学生に、十分条件を加味する手伝いをするのが大学教育の仕事だからである。しかもそれを青年期を生きる学生の自己形成過程とからめたものとして展開することが必要不可欠なことである。ここをはずしては、幾多の取り組みも予想通りには実らない。子どもが好きであればこそ、子どもに対する最善の利益保障のための努力は惜しまないであろう。また、社会に対する関心もより敏感になるであろう。役割自己としての教員の力（研究的能力）、本来的自己としての人間の力（修養的能力）をいっそう磨きたいという思いに突き動かされる日々を送るようになるだろう。

もちろん、大学の授業、教職課程教育、教育実習などの諸経験がすべてではない。大学の内外でのサークル活動、アルバイト、その他の諸活動、友人との交友等々は、教職をめざす者にとって人間的な素養、裾野を拡大する上で欠かせない。それらを具体的な現場で総合的に発揮していく力を体得することの必要性は理解される。そのような能力の体得は、狭い土俵の上ではできない。広がりのある裾野の上にこそ築か

れる。高い山は裾野が広いからである。

問題は、学生自身が自らの裾野の広さ、山の高さをどこまで自覚しているかである。実習という実体験が不可欠なのは、これらを総合的に具体的に実感的に教えるからである。実感的にこのことを理解するには、机上の学習だけでは果たせない。以下、授業を行う学生の意識を通して、課題を明らかにする。

## 2. 授業を行う学生の意識

### (1) 落とし穴 (1) —文化伝達としての授業—

学校は意図的組織的目的的な教育機関である。学校でなされる主要な業務の一つである授業は、子どもの成長、発達に繋がる学びの質を高めるための意図的な営みである。これは授業を考える際の大原則である。ここを離れての授業実践はありえない。だが、学生は文化伝達としての授業を考えがちになる。既存の文化をいかに効率的に子どもに伝えるか。ここに意を用いがちになる。伝え方の工夫に力点を置く。資料提示の仕方、関連事項の表示の仕方等への関心である。いきおい授業の評価はどれ程子どもに知識が伝わったかという点におかれる。

確かに授業には文化伝達としての側面はある。人類と民族が培ってきた文化遺産の伝達継承が学校に期待されてきた役割だからである。しかし、優れた授業実践家の仕事を理解していくと、より質の高い授業観に出くわす。斎藤喜博をはじめ、大村はま、無着成恭、林竹二、板倉聖宣、鳥山敏子、深澤久、金森俊朗、などなどは文化伝達を超えた仕事を創り出す仕事をしてきている。文化財の学習を通して、学び方・生き方の学習を意識している。授業とは、文化伝達という側面を持ちながらも、文化理解との個別的・協同的格闘を通して、人間理解・世界理解・自己理解をする。自己・他者・世界・自然への最

大限の責任を果たすための学びである。上記の実践家たちが今日に至るまで教育実践者たちに学び続けられているのは、このためである。一時的な流行ではなく、教育実践における不易の土台に基づく実践であるがゆえに、後から来るものの学びの対象になっているのである。

実習前の模擬授業では教え方、指導技法に学生の関心が集中する。模擬授業が一人当たり15分の模擬授業の実施と15分間の協議という条件故である。いきおい、導入に凝る。導入が重要であることは当然であるとしても、導入が授業の全てではない。例えば、1授業時間45分の授業の全体構想の中での導入である。実習前の学生に対してこのことを十分には実感させられていない。残念ながら、これは現状である。それでも、教材研究の重要性、確かな教材研究の上に立った発問、子どもの紛い物的な理解への揺さぶり、知ったつもりの知識の缶詰に対する切り返しなどなどは、担当教員が強調する。

実習先では、子どもの的確な実態把握、確かな教材研究とその上に立った発問等が、授業の質を高めて行くために欠かせないことを実感する。貴重な実習効果である。実習前により確かな理解をしておけば、実習先での学びの質はいっそう高まる。学びの器によって学びの質量は規定される。後述するように、理解の構造はここでも当てはまる。教職課程教育の質の問題である。毎年、実習終了後、実習記録帳に目を通し、実習報告会に参加するなかで筆者が感じるもどかしさである。いきおい、筆者担当の教育学演習Ⅲ・Ⅳではゼミ生に強調することになる。根本的な問題として浮かび上がるのが、後述する授業者の身体に関することである。

註 学生は3年前期に模擬授業を理論的実践的に経験する。その中で授業の本質的理解を踏まえた授業実践力の基礎の形成と向上をめざすことになる。それに

併せて春季休業中に授業関連図書を読み、レポートすることを課題としてくる。模擬授業での理解が深まるためには、この時点でどのような作品に出会うかが肝心である。表面的な技術的な説明に終始するような授業書ではなく、本質を突いた、しかも長期的な実践を踏まえた先行実践に出会うかどうか。優れた実践書を学ぶことが大事になる。教育哲学等関連の授業等で紹介してきている通りである。

## (2) 落とし穴 (2) 一児童理解ということ一

授業はもとより、子どもの実態理解を欠いたところでの教育活動は成り立たない。授業実践家の1人として筆者も、日常の授業で再三強調し、未熟ながら実践してきているとおりである。学生も実習先でこのことには気づく。学生の実習報告書資料の通りである。だが、より大事なことは、児童理解の必要性を超えて、自己ではない、他者である子どものことを理解するとはどういうことであるのか。何故ゆえに、他者のことが理解できるというのか。理解の構造は何か。この点に関する実践的な問いかけを抱くことが重要である。ここを実践的に問うことが教員の専門性や人間性を高める材料になる。それが質の高い教育実践を生み出す原動力になる。

後述するように、人間的な器の広さ、専門的な深さがあってこそその児童理解である。他者理解は極めて困難な作業であることを自覚することがまずは、前提である。他者のことは簡単にわかってはたまらない。人間はそんなに簡単な生き物ではない。他者のことが分かる時は、自己の内部に他者を理解するための要素があるからであって、それを欠くと他者理解は不可能である。映画になった ET と少年との関係が象徴的に語るとおりである。専門的な知識をはじめ、人間的な体験の豊かさなど、より深い、広い要素があればあるほど他者理解のための手がかりが得られやすい。

初対面の他者であっても、人間的に優れた人の前に立つと、全てお見通しと言う感じを抱か

ざるを得ない。幾多の困難と向き合いながら、乗り越えようとしてきた人は、それらの体験が生きた要素となってその人の身体に宿っている。皮膚感覚的な人間的な豊かさである。いつしか相対するこちらの心身は解放されていく。

心身の解放を感じられる人物との出会いがどれほどあったか。人間的器の土壌となる。児童という他者に関わる際に、相手がつかめなければ、不安になる。ここに落とし穴がある。レッテル貼りである。レッテルを貼ることによって、相手のことが見えているという安心は得られる。しかし、これが裏目に出る。「悪い」レッテルは無論、「良い」レッテルも、である。分かったつもりよりも、分からないから分りたいという姿勢のほうが双方にとってよい。児童理解の深まりは実践の質を高める。実践の質の高まりは、児童理解の深まりを生む。簡単に分かるよりも、理解し直しの連続的な作業が他者理解であることを肝に銘じたい。自他の新たな発見のくり返しがより深い相互理解を生む。

### (3) 授業者の身体

授業は機械が行うのではない。子どもが機械に情報を入力した上で始まるのでもない。子どもが言語を含む身体全体で発する情報を教員が感受しながら、子どもと教員とが応答を繰り返す中で質の高い学びが展開されるものである。授業者の身体が敏感に、時代や社会の鏡としての子どもの身体全体に反応しなければ、生身であることの意義は薄れる。身体という生身を用いての受信と発信との交流が間違になされるには、授業を行う教員が自らの身体に自覚的であればならない。鳥山敏子の名著『からだが変わる 授業が変わる』(晩成書房、1986年)である。逆にいえば、教師の身体が変わることなしには、授業は変わらない。授業を変えれば、学校が変わると言う。半分の真理である。鈍感な

身体では子どもの身体が感受できないばかりか、子どもの身体からの痛みや辛さの発信の元になっている時代や社会の動静を聴くこともできない。「聴くことの教育学」の視点は学ぶべき原則である。(小田豊・榎沢良彦編『新しい時代の幼児教育』有斐閣、2002年、175頁)。

教育の世界における「改革」という名の矢継ぎ早の政策は、静かに動静に耳を傾けることを許さない結果となっている。いきおい思考停止を生む。沈黙思考とは対照的な姿である。このような状況の下では、指示されたことをいかに的確にこなすかという点で思考が働きがちになる。思考停止は全体主義を生む土壌になりかねない。多忙さの中でこそ、本質的な視点からの実践が要請される。決め手になるのは、授業を行う教員の身体がどこを向いているかである。眼前の仕事をこなすだけの身体になると、危うい。過去を見つめ、現在に目を背けることなく、将来の展望に確かさを持って日々の実践に努めるからこそ専門性である。未来とは、徹底的に現在のことであり、徹底的に足元のことである。ここを大事にすることなくしては未来は築けない。生身であることを大事にすることである。身体性の部分に関しては、何人も侵すことは出来ない。

既述の通り、模擬授業の段階では学生の関心は、授業の技術面に集中する。対人援助職としての教職であるゆえ、理屈では役に立たない。それこそ、屁理屈に過ぎない。とはいえ、確かな専門的な知識を踏まえた技術でなければ、援助にもならない。小手先の技術ではなく、身体全体からにじみでる人間性と専門性が要請される。身体性を大事にする必要性はここにもある。

なお、教員の対人援助職の特徴は、集団への関わりを通してのそれである。集団への対応という点での身体性も磨かなければならない。子

子どもと子どもとを結びつける技術である。さらに教員は学校という組織の一員としての業務を基本とする。この国の義務教育学校の教員の卓越性に関しては、藤田英典が指摘するとおりである。同僚性であり、協働性である。これらの卓越性を低下させないためにも、自他の身体を尊重することが必要となる。

註 2008年度に予備講習として教員免許更新講習が実施された。本学も文科省の公募を受けて申請し、委託事業として採択され、実施した。詳細は別途、報告することになるが、ここでは筆者が担当した教員の専門性に関わる講の配布資料を再掲する。筆者が教員を志す学生に求めるものが何であるのか。担当の授業、とりわけ教育哲学では講じているが、多少は明らかになろう（資料4）。なお、本資料を含めて、全私教協（全国私立大学教職課程研究連絡協議会）2008年度「教職課程運営に関する研究交流集会」で報告した。本学の予備講習の実際に関しては、南村教授と高橋准教授とが教育ネット中国の研究会で報告された。

#### （4）他者理解における器の広さ

理解とは under-stand 下に立つことを意味する。下に立つには、相手よりも器が大きくなければならない。相手がこちらの器をはみだしてしまえば、相手のことは理解から漏れ落ちる。当方の器が小さければ漏れ落ちる部分が大きくなる。結果的に相手理解の質は下がる。誤解というに及ばず、時には曲解すら招きかねない。

いじめ自殺という悲劇に際して報道される、「遺書が無いから」「本人がいじめではないといていた」などという関係者の説明はお粗末である。誠実な説明責任を果たしたとはいえない。遺書と言う形として残す傾向が強まっているのは、感受性の乏しい実態に対する抵抗であらうか。形に表れない、水面下の思いを感受する能力が求められる。下に立つ能力としての理解力である（註 鎌田慧『いじめ社会の子どもたち』講談社文庫、1998年、同『家族が自殺に追い込まれるとき』講談社文庫、2002年）。自分よりも立場の強い、年齢的にも大きい相手に

対して、子どもはそうそう自己を開くことはない。自分の味方であるということを直感的に感じる相手だからこそ開く。器の広さを感じ取っているのだろう。同時代の、子どもに人気の文化に通じているかどうかではないだろう。

逆に器の小さい人はえてして上に立つ。立ちたがる。自己を客観的には理解できない。時には利用されるだけの傀儡に過ぎないこともある。悲喜劇は、当人がそのことに気がつかないことである。下に立つ能力としての理解力は、下積みの経験の蓄積から生まれるのであり、現場の最前線にいる人から学べる人であるからである。また、そのような人は、周囲から推されて、結果として人の上に立つ。その立ち方は、自ずと under-stand 的な立ち方である。高みに立つ者は器が大きい。図式的に言えばこのようになる。他者理解とは、その意味では自己理解である。やどかりは自分の器に合わせて殻を選ぶ。人は自分の器に応じた他者理解をする。他者理解が乏しい人は、自己の器の狭さゆえである。

昨年末から本年初めにかけて、東京の「年越し派遣村」に参集せざるを得なかった人を「意欲不足である」「社会のせいにするのは間違い」と一刀両断する人びとの中に本学の学生もいた。「自己責任」という発想からである。単純な「結論」ゆえ分かりやすい。当の発言者本人は自覚していないだろうが、これも思考停止の別名である。より根本的に理解しようとすれば「貧困」の構造が見えてくるはずである。さらに、より直裁的に問われるべき然るべき立場にありながら痛みを感じ取れない人も、自己の器の狭量さを露呈させる。対照的に派遣村の村長を勤めた湯浅誠には、自らの学びを実際の現実生に生かす一つの見本を見出す。under-stand 的な立ち方をするものにしか現実は見えてこないのだろう（湯浅誠『貧困襲来』山吹出版、2007年）。「生

の元本保証」(湯浅)という発想は生身の人間を大事にする根源的視点である。

他者理解を仕事が成立する前提条件とする教員にとって、相手よりも器が小さいということでは話にならない。対人援助職としての性格ゆえである。授業は機械的な文化伝達行為ではない。生身の人間による文化伝達を超える営みとしての授業である。当然、現実あるいは病への着目が必要となる。子どもの最善の利益保障の実現という観点からすれば、子どもの実態の中に時代や社会の課題を発見し、その課題解決への執念を引き起こすはずである。これが仕事の原動力である。現実への悲しみや怒りという感受性を有するがゆえに教育実践への限らない馬力が生まれる。より深い部分で理解しようとする姿勢、豊かな感受性を磨き続けることが教員の人間の修養につながる。いずれにせよ、今回の実習体験での学びを通して、自己理解が深まったはずである。自己理解と他者理解との往還を続けることが自他を育てる。

唐突のようだが、1997年の神戸事件の真相は、未だに解明されてはいない。さまざまな関連書物が刊行されているが、世間を震撼させた事件の真相解明には、事件当事者「少年 A」の下に立つ器が求められる。知ったつもり、分かったつもり、の誤解顔ではなく、分かり続ける作業が社会全体に必要な。高山文彦『「少年 A」14歳の肖像』(新潮文庫、1998年。単行本、1996年)のような姿勢である。そうした姿勢は、澤地久枝『烙印のおんな』(文春文庫、1995年)も同様である。世間から「烙印」を押された女性を、同性の視点から読み解いていく中で男中心の、それは同時に暴力的発想からは見えなかった深層を抉り出す。下に立つ器ゆえである。

#### (5) 生存者の誇り

筆者が出会う学生のなかには、被虐待にまで

は至らなかったにせよ、それに近いことを親から受けた体験を持つ者も決して少なくない。はじめの被害者、加害者になった体験者はさらに多い。自死を考えた者、未遂に終わった者も、学生の問わず語りに耳を傾けるだけでも数人どころではない。そのような体験ゆえに、本人自身が自覚しないままに大人・教師への敵対感・摂食障害や性的な関係に傾く者も生まれる。

恋愛依存症とセックス依存症に苦しみ、全人格をまるごと受け止めてくる他者と出会い、依存症を脱した女性の告白が NHK 教育テレビ福祉ネットワークで放映されていた(2008年)。彼女の場合、ことの発端は幼児期に受けた父親からの一言。「こんなことも出来ないお前は、俺の子どもではない。」親からの自己肯定感を得られないことの存在不安はいかほどのものであるか。

同様の体験者は、辛い境遇を生き延びてきたという生存者としての誇りを持って、その経験を他者理解のための器に活用したい。辛い体験は、ある意味では貴重な宝である。無難に人生を送ってきた人には見えない世界があるはずである。自己の体験を絶対化するのではなく、自己の体験を時代や社会との構造的な枠の中で捉え返し、課題解決の途を模索する姿勢をもつことが自ずと *under-stand* 的な立ち方を生む。

被虐待症候群の患者、シンナー中毒の患者、依存症に苦しむ患者との出会いによって、自らがアダルトチルドレンであることに気づき、より深いところで患者との関係を作り出し続けている医者もいる。破天荒な医者である。「精神科医は自分を分かっているか？」との問いかけは、他者理解の奥深さを問うている。同時に、一人一人の人生の物語は、いかなる評価も越えたものとして厳と存在しているという確信にまで至っている。(伊波真理雄・石村博子『不完全でいいじゃないか』講談社文庫、2002年)

註 身近な所では、例えば村上典章「チューターによる学生相談活動における現状と課題」等の報告（広島文教女子大学『学生相談』2007年）。あるいは、記録としては公開されていなくとも、課題を抱えた学生の「駆け込み寺」的な人的空間を提供しておられる同僚もある。目に見えた形での評価対象にはならないとはいえ、当該学生のみならず同業者としてどれほど助けられていることか。これまた、under-stand 的な立ち方をする者には見えるのだろう。余談ながら、本学でも学生という他者理解を深いところで行える力量形成のための研修会はある。個別具体的な学生の実態を教職員が相互に理解しあおうとする職場は、教育機関としての実質を伴っている。会議の議題の中心に常に学生のことがあるというのが優れた学校、学科であることの証左である。

### 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

実習体験から得られた学びの徹底した対象化作業が今後に生きる。単なる通過点としての実習ではなく、「個体保存と種の持続」（大田堯『教育とは何か』岩波新書、1990年）の実現という大きな目標に向かっての協同作業となる。質の高い話題提供は質の高いその後の学びを要請する。質の高い話し合いは、質の高いその後の質疑応答を要請する。いずれも、質の高さはさらなる質の高さを要請する。螺旋的に高まる学びの広がりが高まりである。事前に、質の高い話し合いの結果を文字化して掲載しておけば、さらなる質の高みにたどり着けたであろう。今後の実習報告会のあり方の改善に生かしたい。

対象化作業とは体験を哲学することでもある。優れた実践家が異口同音に口にすることは、実践を支える哲学をもたない人は進化しないということである。小学校実習を終えた学生の実習記録帳をはじめ、報告書も読む中で、このことは教育哲学授業のここで触れた、あの日に検討した、などなどを思い出すことが多々あった。多くの場合、4年次後期に教育実習を体験した当時の筆者の学びを超えるものを読み取った。

学生の底力である。教育哲学受講のささやかな効果であろう。哲学するということは、考えるということである。実践は考えながら行動するという離れ業をする行為にはほかならない。子どもの最善の利益を保障するというきわめて公共性の高い教育という営みをするのだから、質の高い考えに裏打ちされたしなやかな実践を求められるのは当然のことであろう。

幾多の体験を重ね、それを対象化する作業を徹底して行うことを通して、血肉化した経験となる。逆に、いかなる体験を重ねようとも、それらを対象化する作業を徹底して行うことなしには、自らの経験とはなりえない。学生には体験を絶えず対象化する作業を強いる、あるいは、対象化作業の必要性を自覚させ、実際に作業の深化を助ける教員側の関わりをもつことが大事になる。意図的な活動である教授＝学習活動では当然のことである。この原則を基に、可能な限りの経験を保障することが今後必要になってくる。ただし、体験至上主義では不可である。対象化する時間と空間を持つことが前提となる。今回の実習報告会は、どこまでこの点で学生のものになっていただろうか。

経験の総体は広く、深いほど良い。under-stand 的な立ち方を可能にする器を生み出せる。ここからも今回の実習体験の共同記録化作業を契機に学生、教員のさらなる学びの共有と拡大と深化が期待される。その輪の中に一人でも多くの参加があれば、状況は改善する。めざすべき大きな目標は、個体保存と種の持続のための営みへの総がかりの参加なのだから。

教職をめざす上でもっとも純粋な動機とは、専門的に学んでいる学問を現実の学校や子どもの最善の利益に生かそうという発想であろう。そうした発想に立つ限りにおいて、諸体験は対象化される。なぜなら、動機が純だからである。



当然、体験者としての自らの体験の振り返り作業を行うであろう。自己への見返りも副産物としてはあるだろうが、あくまでも副産物としてのそれであろう。

限られた実習体験、学び体験の対象化作業・振り返り作業は、学生自身の自己形成史と絡め、あるいはそれらと大学での学びとの関連も含めての作業となる。教員としてこうした作業の現場に立ち会う時に感じることは、対象化する体験はより豊かな体験であれば、もっと深く、広い対象化作業が可能になるということである。

要するに、大学の養成段階の教職課程教育の役割の確認と、学生自身が経験する大学内外での経験の総体の中に占めるそれぞれの経験の質の検討であろう。それこそ多様な学生が、多様な経験を携えて現場に出ることに如くはない。

その意味から実際の問題として、今回の実習では、学生自らの経験や大学での学びはどこまで有効だったのか。大学として足りない部分は無かったのか。学生からの遠慮ない指摘が不可欠となる。それは、教員のFDであり、学生のSDである。両者がともに高まることが双方の最善の利益、「子どもの最善の利益」保障の実現になるからである。

## (2) 研究的能力育成の場としての卒業論文

教員に不可欠の研修の機会は大学教育・教職課程教育の中で保障されるべきであり、保障されている。反省的省察的实践家としての教師のあり方は、通常の授業の中でも形成されるべきことがらである。

このことは卒業資格単位の内実を考える中で明らかになる。卒業必修単位124単位が学生の内部でどのように総合的に有機的に関連を持った形で消化されているのか。省察的实践家としての内実の確認である。卒業論文という、文字通り卒業時点での研究の内容によって明らかにな

る。同時に、卒業論文への取り組みを通して、いっそうの向上が期待できる。万一、卒業論文に取り組む段階で修得していた総単位数が総合的に有機的に関連を持った形で消化されていないとすれば、学生・教員ともに学びの質を確認する作業の機会である。生活の質(QOL)のLとはLifeのことだが、同時に、Learningでもある。生活の質は、学びの質であるとの自覚があれば、生活と学びとが融合した日々となろう。

本学本学科では卒業論文が必修化されているということは学生と教員の双方にとって喜ぶべきことである。いい加減にお茶を濁すことはご法度であり、いずれ出会うであろう子どもに対する裏切り行為であり、より激しい言葉を使えば自他に対する冒涇とでも言ってよい。「コピペ」は言うに及ばず、コピペに準ずるような次元の論文も論外である。指導側の教育的信念が試される。

卒業論文指導に関する指導書は最近、何冊か刊行され始めた。だが肝心要の部分に関する記述は乏しい。筆者自身は、論述の手法よりは書き手の疼き、書くことのこだわりに着目した簡単な指針を報告してきた。疼きやこだわりという、書き手自身の内部の原動力が乏しい場合には論述の手法以前の問題だからである。既述のコピペに代表される代物は疼きやこだわりという、書き手自身の内部の原動力が乏しいがゆえに生み出された哀しい作品であろう。卒業論文という作品は著者の分身である。著者自身の哀しさを物語る。同時に、大学教育の質と指導教員の指導の質を示す。むろん、学生の実態を無視した厳しさだけを主張する気はない。それは厳しさではなく、無理無題というものだからである。学生の実態を知るべく下に立つことなくしてはできないことがらである。自らの疼きやこだわりを踏まえた作品は自他を勇気づける作

品となる。尊敬するから要求する思想である。出口段階で学びの質を保証できる授業・教育実践が大学教員に要請される。

質の高い徹底した道德教育実践を追及してきた深澤久（『道德授業原論』日本標準、2004年）や科学的な思考こそが民主主義社会を健全にするという信念から仮説実験授業を展開している板倉聖宣（例えば、『近現代史の考え方』仮説社、1996年）の志から学ぶものは大きい。それはまた、ものたけじ風にいえば、「踏まれ石」としての矜持であろう。先なるものとして、後から来るものへの最大の贈り物である（『踏まれ石の返書』評論社、1983年）。

註 筆者の院生時代の指導教官は、授業やゼミの時間はピリピリとした緊張感が漂っていた。当該分野では古典中の古典である名著を流麗な日本語に翻訳され、大事業を果たされた人ではあったが、当然とはいえ、さらに研究を進めておられた。学問に誠実な学徒としての姿勢を身を持って示し続けた。その姿勢は学徒から学徒への最大の贈り物であった。学問への厳しさとは、学者の世界のみに通用することではない。学問の自由は学者のみに与えられた特権ではない。すべての人間に保障されるべき権利である。学問への厳しさを欠いた時に、社会は崩壊する。全体主義の時代がその典型であった。全体主義の萌芽が生じないように、「生の元本保証」の実現を妨げる状況はこれからも対峙すべき対象であり続ける。

「劇場型選挙」と、その後揶揄された、ある時の選挙では魂を奪われたような言葉が浮遊した。「屁理屈をいうな」と、筆者が子ども時代に親から叱られたような次元の言動もマスメディアを通して流れてきた。言葉が換骨奪胎された。当時の当該国家の構成員の民度、言葉の力が問われた。言葉を大事にすることは、言葉の魂を尊重することである。純粋な魂を有する者が発する言葉には魂が宿るということでもある。「言霊の幸わう国」は死語になったのだろうか。

今年度（2008）前期、複数の教員と4年次生対象の集団討議や集団面接の指導を担当した。共通の課題の他、筆者が特に重視したのは、研究的視点の有無の確認であった。「あなたが大学で行っている研究に関して、その概要を小学生に分かるように語りなさい。その際、研究することの醍醐味も分かりやすく語りなさい。」採用試験の学習に専念している学生は、概要の一端しか語られなかった。研究の醍醐味に関しては

部を除き、望むべくもなかった。良問ではなかったのだろうか。反省的实践家、省察的实践家とは研究的視点を持った実践者ということである。

#### 4. 学生の実習報告書

以下は、恒例の学生の実習報告書である。各自の報告書に筆者達が検討したものだが、最終的には学生の了解の上で徳本が文意を変えない範囲で削除した部分もある。

資料1の授業は、徳本達夫「みんなのなかのわたし わたしのなかのみんな」（『広島文教女子大学人間科学研究所年報』第7号、2005年）を基盤としている。資料2の授業は、鳥山敏子『からだといのちと食べものと』（自然食通信社、1986年）や森達也『いのちの食べかた』（理論社、2004年）に発展していく。資料3の内容についても、本文中に言及した。

##### 資料1

##### 1. 実習校概要と実習概要

児童数約80名。自然に囲まれて生活していて、素直な児童が多い。週に1度、昼休みの時間に全員遊びというものが設けられており、全校児童で遊ぶ時間があり、学年を問わず仲良く遊ぶ姿が見受けられた。

授業時数は11時間。算数3、国語4、理科2、体育1、道德1。他5時間。他学年の授業観察。実習期間に、陸上記録会、遠足などの行事があり、行事に関係のある事前の準備などにも参加。

##### 2. 実習の目標と振り返り

・（目標）①実際の授業について学ぶ。②子どもとしっかり関わる。

演習の模擬授業で、表面的なことばかり考えて、ねらいからそれることがあった。その反省を生かし、ねらいを明確にして授業をしたいと思っていた。子どもの実態と授業がどのようにからみあって授業が構成されていくのかを観察し、授業をするうえでも感じたいと思った。4週間という継続的な期間で子どもと関わるのは初めてなので、言動の背景なども考え、子どもの内面をわかろうと努力する。

・（振り返り）①は達成できなかった。授業の一部分を考えて、導入、時間配分などの表面的なことばかりを意識してしまい、指導案の流れを無理やり進めようとしたことが何度もあった。授業は子どもにとって1時間で終わりというものではなくて、子どもの一生の

中の一部分であり、授業でどのような力を身に付けるのかということは意識しなければ授業の意味がなくなるということがよくわかった。11時間の授業を通してやっと、「ねらいにせまる」ことを意識することができるようになった。②は3で述べる。

### 3. 児童理解

児童理解の大切さを学んだ。実習に行ってみて、子どもたちは十人十色ということを実感し、個々に合った指導が必要だと感じた。現場には様々な課題を持った児童がいる。その一人ひとりを理解し、その児童に合った指導をすることが教師の役割だと感じた。実習生である私には見えなかった子どもの性格や、家庭事情がある。先生はそれらを知って児童を指導する。算数の時間に机間指導をする際、私は問題を解くことの援助ばかりしていた。ある算数の時間に、担当の先生はひとりで問題に取り組もうとしない児童を叱った。その児童は泣きながら問題を解き、授業後、先生に解いたノートを見せに行った。先生はその児童を褒め、その児童もとても嬉しそうだった。これが、児童理解の上での指導だと感じた。教師はその児童についてよく知らないと、その児童に合った指導はできないということを感じた。私だったら、この算数の時間もいつものように、児童に算数の問題についての援助をしていたと思う。その児童は、先生に叱られることで、自力で問題を解く、ひとりで取り組むということに挑戦することができ、自信がついたのではないか。「算数の問題が解けるようになる」ということよりも、生きていく上で大切な事を学ぶ事ができたのではないか。教育は児童理解から始まると思うようになった。児童理解があつての関わりが必要だと思う。児童理解の上で、足りないものを見極め、指導していくことが教師の仕事だと感じた。

### 4. 道徳の査定授業

#### (1) 動機

実習前、大学のオープンキャンパスで、「自分地図」という自作資料を用いて高校生を対象に15分の道徳の模擬授業をした。きっかけは、人間関係論の授業で行った対人地図を描くという活動である。私は自分を真ん中にして両親、きょうだい、友人などを周りに書いた。両親を自分の一番近くに大きく書いていたので、私にとって大きな存在であるということを感じた。また、私の周りの私を支えてくれる人を確認し、感謝の気持ちを持った。道徳の授業を考えることになり、私は自分が支えられているということを感じてもらいたいと思い、指導案を作成した。はじめは、自分に関することを全部書き出すようにして、食べ物も書き、こんなに多くのものに支えられているということを感じるといふ授業にしようと考えていた。しかし、普段食べているものにまで目を向けると、視点が大きすぎて何が伝えたいかわからなくなるということで、「人の

命のつながり」という視点にしぼることにした。

資料オープンキャンパスでの模擬授業

#### 1. 教材研究

教材研究を担当の先生とゼミ生で行い、教材も作成した。私の3代前までの先祖の名前を調べた私の「自分地図」と、7代前までの254人の先祖を表した地図を作成した。この254人の自分地図は254枚の顔の写真を貼って作った。写真を貼ることで一人ひとりが具体的なひとりの人間として意識できるようにした。また、一人ひとりの写真の大きさを変えないようにして、遠い先祖が、その他多数といった印象にならないようにということ、男性と女性をペアにして、そのペアからひとりの人間が生まれているような構成にして、命のつながりが意識できるようにした。この図は扇のような形になった。私ははじめ、この図を自分の位置を下にして考えていたが、自分の位置を下にして考えること、自分の位置を上にして考えることの両方の視点が必要であることを学んだ。自分の位置を下にもってくることで、先祖からの多くの命を感じ、命の尊さを感じることができる。また、縦のつながりを感じることができ、責任を感じる。そして、先祖に対して感謝の気持ちをもつ。次に、自分の位置を上にもってくることで、多くの人に支えられているということを感じ、そして、先祖に対して感謝の気持ちを持つ、ということが考えられた。

#### 2. 授業の流れと実際、高校生の反応、反省点

①. 授業者の自分地図を使い、自分地図について考える。

授業者の自分地図における、先祖の説明をした。名前だけでなく、どのような人物だったかを説明することで、具体的な一人ひとりとして意識できるよう心がけた。ここで、ひとりの先祖について取り上げ、この人がいなかったらこの自分地図に変化があるかと発問する。そして、そこから下の代がなくなることを確認する。ひとりでも欠けていたら自分が生まれてないことや、一人ひとりが苦勞して大人になり、生み、育ててくれたということの繰り返しで今につながっているということを付け加え、自分の命がかけがえのないものであることを確認できるようにした。

②. 254人の地図を使い、先祖の数について考える。

数を言うだけでなく、写真の載った地図を使うことで、視覚に訴えることができるようにした。7代前の世代で254人であることを確認し、まだまだ続くことも口頭で確認するようにした。

③. 扇という言葉を使い、自分の位置を確認する。(自分の位置は下) 先祖、自分、の気持ちを考える。

扇の形に例えて、自分の位置は扇の要の部分であることを確認した。このとき、実際に扇を使い、要についての説明をし、要がない扇も準備して、要の役割、重要性について考えることができるようにした。そして、要である自分、そして命をつなげてくれた先祖にインタビューをするという形式にして、先祖、要としての自分の気持ちを考える場をつくった。ここで、ワークシートを配り、気持ちを書き込んでもらった。ワークシートの内容の一部を載せる。  
○扇の上の人の吹き出し—要の人の吹き出し

- ・「自分がもしいなかったら、扇の要になる人が生まれていなかったと思うから、ここにいる人たち一人ひとりがとても大切だと思う。—自分がいなかったら、みんながバラバラになってしまうから、とても大切だと思う。」
- ・「自分の上にも、もっと先祖がいる。要になっている子は、今を大切にしよう!!—自分は重要なおところにいるんだと思いました。先祖の人がいるから、今の自分がいるんだと感じました。」
- ・「これから代々続けて大きい扇をつくってほしいと思う。—自分がいなければ扇としてなりたないと思った。だから大切な存在だと感じた。また周りの大人達に支えられていることも改めてわかった。」
- ・「わたしたちとあなたがつながっていることは嬉しいです。これからも命をつなげていってください。—今、私が要の部分にすることができるのは、たくさんの人が支えてくれてのおかげです。そして、みなさんがいたから私は生まれてこれました。ありがとうございます。」
- ・「もっと生きていることに感謝して力強く生きてほしい。—もっと、自分の命を大切に生きていくことに感謝します。」
- ・「先祖代々伝わってきた命だから大切にしてほしい。自分は一人じゃないんだ、皆がいたから今ここにいて感じてほしい。—いくつもの人の存在があったからこそ今の自分がいるんだと感じる。精一杯生きなきゃと思う。」

④. 地図を逆さにして、先祖、自分の気持ちを考える。

扇を逆さにして、多くの人に支えられていることを感じられるようにした。ここでも、3と同じようにして、インタビューの形式で、支えられている自分、支えてくれている先祖の気持ちを考える場をつくった。

⑤. まとめ

扇は風を生み出すものであり、要がしっかりしていないと風は起こせない、扇が大きいほど大きな風

が起こせるということを確認して、まとめとした。

### 3. 模擬授業から学んだこと

授業を見ていただいた先生から、生物の発生から命のつながりという別の視点も入れた方がいいという指摘と、平面では表すのは難しいとの意見もいただいた。

この模擬授業を通して、伝えたい思いは伝わるということを感じた。授業をする前は、伝えたいことはあるが、この思いが伝わるのかという疑問もあったまま授業をした。「オープンキャンパスという場で、失敗はできない」などと、様々なことを考えてしまい、練習してきたことをそのままやろうと必死で、緊張していて、高校生をあまり見ることができていなかった。実習校で、指導案通りに授業をしようとしていたのと同じである。伝えたい思いがあり、授業を考えたと、伝えようとして授業はできていなかったのではないと思う。授業は伝えたいという思いをもってやらなければならないと、この模擬授業では感じたが、実際は伝えたい思いが授業になるのである。オープンキャンパスでは伝えたい思いを授業にしようと、授業作りを進めたが、当日は形式ばかりにこだわってしまった。ワークシートを読むと、高校生は真剣に聞き、真剣に考えてくれていたことがわかったので、思いは伝わるのだとわかった。授業のすばらしさも感じた。

### (2) 実習校での道徳授業「命のバトン」

模擬授業の内容を、児童の実態に合ったものに変えて、査定授業として行った。

扇で表現することは3年生には難しいということで、扇としての説明はやめ、命のバトンという言葉で説明した。オープンキャンパスの反省より、児童の活動を取り入れるようにした。また、1週間前には、自分の3代前までの先祖を調べるという宿題を出した。全部を埋められない児童はいたが、保護者の協力のもと、当日には自分の先祖を調べた自分地図が手元にある状態で授業を行った。主題目標は、「生命の尊さを感じ取り、生命あるものを大切にする。」【学習指導要領の内容項目3-(2)】、本時の目標は、「一つの世代から次の世代へと生命が受け継がれていることに気づき、今自分の番を生きていることを自覚することで、生命の大切さを感じる。」である。

### (3) 授業の流れと実際、児童の反応、反省点

#### ①. 宿題のご先祖様調べについての感想を発表する。

児童一人ひとりのご先祖様調べを児童自身が確認して、何人かの児童が感想を発表した。先祖の特徴を言う児童や、わかって嬉しかったなどの意見を言う児童がいた。ここで、私は児童の発表の時間をあまりとらずに、次の場面に移ったので、もっと児童の発表の時間を確保すべきだった。宿題として、自分の先祖を調

べてきていたので、もっとその自分とつなげて考えられる資料を活用すべきだった。

②. 授業者の自分地図を使い、先祖について考える。

模擬授業のときと同様に、授業者の自分地図における、先祖の説明をした。3年生にも伝わるように、わかりやすい言葉で説明し、具体的な一人ひとりとして考えられるようにした。

机間指導をし、活動している児童に「その後どうなるQ?」と聞くと、「私が生まれえないんだ」というつぶやきが返ってきた。児童は実感できていたようだった。このようにして黒い紙を使い、誰かひとりでも欠けていたら、自分は生まれていないということを確認した。ここで、命のボタンという言葉を用いて、命がつながってきた様子を説明した。

③. 命のつながりについて考える。

誰かひとりでも欠けていたら、自分は生まれていないことを確認した上で、「でも、この地図に書いてある人は全員生きているわけではないよね。なぜ、私たちは生きているのだろうか。」という発問をした。児童はすぐに反応して、「生んで死んだから」、「死ぬ前に生んでくれたから」などの意見を出した。「生まれただけで命のボタンはつなげられるのかな」という疑問を投げかけ、心臓病の治療中の児童の写真を見せ、「この子は命のボタンをつなげることでできたと思う?」という発問をする。つなげられないと答える児童が多かったが、治ったらつなげられると答える児童もいた。この児童の写真を使い、生まれただけでなく、親に育ててもらって生きることができているということを確認した。また、大人になって自分も命のボタンをつなげる位置にくることもここでおさえるようにした。

④. お父さん、お母さんに手紙を書く。

4では、の流れから、大切に育ててくれている親に手紙を書くという活動にした。しかし、児童はなかなか書き始めることができずに悩んでいた。机間指導では、ご飯はいつも誰が作ってくれるの?と聞いたり、お父さんは誰のために働いてくれているの?と聞いたりした。無理矢理感謝の気持ちを持たせようとしてしまったと反省している。2人の児童が書けていたが、まだ何を書いたらいいか困っている児童もいた。そこで、その2人の児童の手紙を紹介した。2人の児童の内容を知り、似た内容になってしまったが、全員がそれぞれ手紙を書くことができた。そのときのワークシートとして児童の手紙の一部を載せる。

○2人の児童の両親へ向けての手紙

・「いつもお母さんにはいろいろな所につれて行ってもらったり、ごはんを食べさせてもらったりしています。私は、それが、とてもうれしいです。おばあちゃんやひいおばあちゃんにも会った事はないけれど、いろいろなことをお母さんたちにしてくれています。私はそれも、とてもうれしいです。お母さん

とお父さん、命のボタンをわたしてくれてありがとうございます。」(女兒)

・「お母さんいつもはくちの食べるごはんを作ってくれてありがとうございます。お父さん、はくに命のボタンをくれてありがとうございます。今まで育ててくれてありがとうございます。これからお母さんを育てていただきます。お願いします。はくはこれから育ててもらっただけでなく、いろいろがんばっていきます。お父さんとお母さんありがとうございます。」(男児)

⑤. 254人の地図を使い、先祖の数について考える。

模擬授業で使った254人の自分地図を使った。254人の自分地図を出したとき、人の多さ、全て顔写真であることなどに児童は驚いている様子だった。そして、先祖の人数をすぐに言うのではなく、図を使い、児童と一緒に考えていった。そして、先祖はこれで終わりではなく、まだまだいることを確認し、そして、私たちがこれからつなげていくということを言ってまとめとした。

(4) 振り返って

実習校の先生方に4点、指摘していただいた。児童の活動が少なく、教師主体の授業であった、254人の地図を見せてから、手紙を書く活動にしたほうがよかった。授業の中で説明する一つ一つが大きすぎて児童の頭と心がついてきていなかったのではないかと、3年生には難しい内容だったのではないかと。確かに実態を理解できていないままに授業をしてしまったかもしれない。もっと児童の活動を増やして、児童がたくさん自分の感じる授業を考えなければならないと思った。また、視点をしばるということについて、伝えたいことを一つの授業に盛り込みすぎるのもよくないことがよくわかった。児童の頭と心と一緒に進んで行ける内容を考えなければならない。児童理解ができていなかったという反省にいきつく。254人の地図を見せてから、手紙を書く活動にしたほうがよかったということに関して、私は、担任の先生と話し、自分の先祖の話をした後すぐに、手紙を書くことで両親への気持ちが書きやすいのではないかとということで、254人の地図を出す前に書く活動にした。この流れがいいと思っていた。しかし、実習を振り返り、この授業についての反省をしてくなかで、客観的に考えることができるようになってきた。手紙を書くという活動では、受け継がれてきた命を感じて、両親に感謝の気持ちを持つということをやっていた。しかし、本時の目標は「一つの世代から次の世代へと生命が受け継がれていることに気づき、今自分の番を生きていることを自覚することで、生命の大切さを感じる。」である。やはり、授業のまとめとして、254人の地図を見せてからの方がよかったのかもしれない。また、私の机間指導における言葉がけも不適切だった。受け継がれてきた命の尊さを感じるのが先で、その後に

感謝の気持ちである。私は児童を見ずに、先を求めすぎてしまったのではないだろうか。ここでも児童理解ができていなかったという反省になる。

大学に戻り、ゼミで振り返りをしていく中で、視点が狭いと指摘された。③で、心臓病の男の子の写真を用いて、生まれただけでなく、親に育ててもらって生きることができているということを確認した。この部分が、「命」の捉え方が狭い。自分がした授業に対し客観的に見るができずに反省してきたが、この指摘を受け、もう一度、違う角度から反省ができた。教頭先生には、命の捉え方は三点あると教えていただいた。①消えてしまう命（肉体的） ②子孫によってつながっていく命（精神的） ③思いで語り継がれる命、形を変えてつながっていく命（精神的）の3点である。

実習先の先生と話し合い、生きたくても生きられない命があるということ、また手術をして助かったということから、親をはじめ、様々な人に支えられているということを感じられるようにというねらいで、心臓病の男の子の写真を授業で使うことにしたが、この部分では、病気が治らなかったら命のボタンがつけられないという考え方である。命の視点で考えると、①の視点からしか考えることができていなかった。病気で命を失う人は命のボタンをつなぐことができない、子どもをうまないと命のボタンをつなぐことができない、という①の視点だけの考え方は狭い考え方であることがわかり、反省している。

①の視点だけで考えてはいけませんが、私は、子どもたちが、命は有限であり、自分の命はとても尊いものであるということを実感するために①の視点も大切ではないかと思う。命が有限であるということを確認するには、命の視点で考えると、①の視点が必要になってくる。しかし、この時、①の視点だけに焦点を置き、授業をすることに問題があるということが、命の視点から授業を振り返る中でわかった。今までの先祖が一生懸命生きて、子どもを生み育ててくれて今に至っている。そしてその流れの中で、今現在、命を受け継ぎ、自分自身が大切に育ててもらって生きているということを確認することは大切であると思う。先祖からの命のつながりを確認した上で、①の視点も加えることが必要である。

今はこうしたいという願望だけで、改善した授業の展開を考えることができていない。これまでの授業の反省を踏まえて「命のつながり」をテーマにした授業を再考していかなければならない。これから先ずっと考え続けなければならない。

## 5. 授業について

授業をして、授業をする上での責任の重さを実感した。授業を振り返って、私自身理解できていないのに教えることなどできないと思うこともあったが、先に

生まれた者として責任をもって、今もっているものを伝えていかなければならないのだと思った。教師も学び続けていかなければならない。

高校生の感想を読むと、涙がでた。こんなに多くのことを感じてくれる人がいると思うと、伝えていかなければいけないという思いがわいてきた。この命についての授業を考え、実行していくことを通して、「伝える」ということを実感したように思う。模擬授業では、形を気にしてしまうところがあり、思いを伝えるということに対して私は意識が足りなかった。この命についての授業をすることで、思いを伝えることの難しさ、うれしさ、重要さ、等たくさんを知ることができた。伝えるためには、児童理解が不可欠である。児童理解の上で成り立つ「伝える」という事だと思う。しかし、児童理解を通して、伝えたいということ为前提である。私が児童理解の上での「伝える」と記したのは表面的な狭い考えである。「児童理解→伝える」というのはこのふたつの流れで終わりではなく、繰り返していくことだと思う。今、私は根底の「児童理解→伝える」の部分を見逃して次のステップに進んでいたのだと思う。

今回、命についての道徳授業を考え、教師の思いを伝えるという事を実感したと書いたが、児童理解という視点も加えると、教師から伝える、児童からの思いも感じ取るということで、「伝え合う」という言葉の方がふさわしいかと考えるようになった。「伝え合う」という言葉を今まで大学の授業で聞いてきたが、納得して理解できていなかった。実感の伴わない理解であった。実習を振り返り、道徳の授業を通して、「伝え合う」ということに実感の伴う理解ができたように思う。授業は伝え合うものであると感じた。

## 6. 教師になるということについて

小学校高学年のころから先生になりたいと言っていた。小学1年生の頃の先生が好きで、好きという思いからいつからか憧れに変わっていたため、明確なきっかけなどわからない。漠然と先生になりたいという思いで大学に入学した。入学し、教育について学んできて、教員を目指すということに少し不安をもつようになった。実習で子ども達とふれあい、充実した実習だったと思い、大学生活に戻ったが、友人と実習の話をしたり、ゼミで実習の振り返りをしたりしていくうちに、自分のしてきた実習に自信がなくなり、教師を目指すことに前向きになれなくなった。それは、人と比べるという作業を通してのことだと思う。人と比べて、自分のできていない部分ばかりを気にしていたせいである。しかし実習を人と比べるのではなく、自分の実習として振り返ると、大学での授業を通して、発達障害（特に学習障害）で困っている児童の手助けがしたいという思いが強くなった。実習で学習障害の傾向のある児童を理解してあげることができなかったよ

うに思う。「わからない」ことを理解してもらえないことは、どんなに辛いことだろうかと考えると、苦しくなる。わからないことを理解してもらえず、自己肯定感が育たずにいる児童がいるのではないかと思う。そのような児童の自己肯定感を育てる援助をしたい。学習障害に限らず、子どもの足りないものをしっかりと見極めて、サポートできるような教師になりたい。そのためには、実際に児童と触れ合い、理解していくことが必要となるが、障害についてや、一般的な発達段階などの知識も必要である。今できることをしておかなければならない。

教師を目指していくことは決めたが、自分の目指す教師像は明確ではない。教師になりたいと考えれば、理想とする教師像が明確にあるのは当然だと思うが、目指す教師像をしっかりと考えてこなかった。「子どもの足りないものをしっかりと見極めて、サポートできるような教師」と述べたが、対人援助職としては、当たり前のことを言っている。対人援助職である以上、援助が仕事であるから、足りないものをしっかりと見極めて、サポートするというのは、誰もがしなければならないことである。私なりの教師像はこれからも考え続けなければならない。

## 資料2

### 1. 実習校の概要と実習概要

児童数は約590名。読書活動に力を入れているため、毎朝の朝活動の時間・給食前の準備時間・掃除時間後の休憩時間などに積極的に読書している児童が多く見受けられた。授業実習は、国語2、理科2、社会1、書写2、道徳3の計10時間。それに加えて、T2として算数の授業に参加。他学年の授業参観もした。運動会を控えていたため、全学年の体育は運動会の練習をしていた。4年生の音楽は、市の音楽発表会を控えていたため、その練習が主だった。

### 2. 目標と振り返り

(1) 児童理解 教育実習前、模擬授業や各教科の教育法の授業で、教師が児童と関わる時に大事なことは「児童理解」であることを学んだ。そのため、目標の1つ目は「児童理解」とした。

実際には、児童理解が完全にできたとは言えないが、実習を通して児童たち1人1人の実態を把握できたと思う。実習が始まって間もない頃、私は児童理解をどこまでしたら良いのか悩んだ。大学の授業では「教師—児童」という関係で児童理解の重要性を学んだため、教育実習生と言えども児童たちにとって教師であるため、児童理解に努める姿勢は変えてはならないと考えていた。しかし、4週間という短い期間での児童理解は現場の教師よりも遥かに浅いものとなる。

そこで、私は教育実習生の私はどこまでの児童理解を目標にしようかと考えた。考えてみて出た答えは、

「少し関わっただけでその子のことを理解した気にならず、色々な場面でのその子を見る、または実際に関わることで理解をすること」だ。それができて初めて、児童の実態に応じた授業ができるのだと感じた。

(2) 授業力の向上 私は児童たちの実態に応じて臨機応変に対応する力をつけること・見通しのある授業をすることを目標にした。しかし、児童の実態に応じて臨機応変に対応することはすぐにはできない。初めての授業で、私が予想していなかった児童たちの発言に対して臨機応変に対応することがとても難しく感じた。

指導教諭の先生は、「実態に応じて臨機応変に対応する」というのは、「いくら通る道が違っててもゴール“本時の目標＝課題”へ辿り着かなければならない」と言われていた。また、指導案通りに流せるようになるには時間がかかるけれど、児童の実態をもとに授業内容をよく練ることが大事だと教わった。

(3) 現場の先生方の指導法を学ぶこと 教職を目指す私たちの先輩である現場の先生方の指導法・指導技術がどのようなものかを実際に見ることで、授業実習や、今後、自分が教師になったときに生かせるようにしたいという思いから設定した。

現場の先生方は、「学年に応じて指導」するということよりは「実態に応じて指導」しておられるようだった。学年に応じて、「ここまではできるようになって欲しい」・「こういうことが分かる人になって欲しい」などという思いからの目標や指導も勿論あると思うが、「何年生だから、全員こうしなければならない」という訳ではなく、児童たちの実態や個人差を知りながら、どのような指導が効果的かを考えておられた。

また、実習中に「現場の先生—児童」の関わりを見て、この関わりにおいて大切なことはお互いの信頼関係（「信じる・信じてもらう」）だということを実感した。これは「人—人」の関係においても言えることだ。大学の授業でも学んだことだが、実際に現場で実習をして、「先生—子ども」の関係は、「教える—教わる」ではなく、「教える・教わる—教える・教わる」ものであった。これは互いに信頼する気持ちが持てなくては成立しないのだと感じた。現場の先生方の児童に対する態度からもそれが分かった。互いが互いのことを信じ合えるからこそ、その人に考えを聞き入れることができるからだ。逆に、信じられなければ、学びがストップしてしまう。だから、互いに信頼し合える関係を築きたいと思う。

しかし、ゼミで「教師と児童の関係において信頼関係が大事だ」という考えは一部に過ぎないと指摘された。今後、教師と児童の関係について考えを深めていきたい。

### 3. 研究授業

#### (1) 内 容

- ・単元名 「食べる (自作資料)」
- ・重点目標 自分が今生きているのは、他の生物の命を奪い食べているからだということを知り、生きていることの意味を考えさせ、自他の生命を重視する態度を育てる。
- ・本時の目標 自分たちの食べているものは命があるということに気付き、命である食べ物を大切にしようとする心情を育てる。
- ・動機 本授業をしようと考えたのは、実習先での児童たちが給食を食べる様子を見たことが始まりである。実習先では、給食の時間が近づくと「お腹が空いたー!」と言う児童が多く見られた。しかし、給食の時間になると、給食を食べる時間が少ないために「本当は食べられるけど時間が足りないから残しに行く」という児童や、好き嫌いが多いために給食をほんの少しだけしか皿に載せていない児童も居た。

これらの様子から、給食時間は「食べるだけの時間」として捉えられているように感じた。また、「食べ物があって当たり前」という認識で今まで過ごしてきた児童がほとんどであったため、「私たちが食べるから生き物を殺して食べ物にする」ということを知り、食べ物に感謝する気持ちを持って食べようとする態度を育てたいと思った。

- ・授業の流れ ①ライオンがトムソングゼルを食べている様子が分かる写真を見て思うことや気づきを発表する。②「トムソングゼルが可哀想」などという意見から、「なぜ可哀想なのか?」を発表する。③私たちは命を奪っていないかどうか考えて発表する。④私たちは普段どのようなものを食べているかを発表する。⑤子牛の写真を見た後に、吊られた牛の写真を見ることで、「子牛は大きくなると、肉牛として食べられる」ということに気付くとともに、子牛はいずれ人間の食べ物になるために命を落とすことに気付く。⑥食べる前に言う言葉「いただきます」は、何を「いただく」のかを考え、発表する。⑦私たちとライオンの共通点はどこなのかを考え、発表する。⑧自分の食生活を振り返ってみてどう思うか発表する。⑨今後、どのような食べ方で食べたいと思うかをワークシートに書く。

#### (2) 授業後の確認

ワークシートには、「私たちが食べているものには命があるから、今嫌いな食べ物も少しずつ食べられるようになりたい」「自分たちが食べるから食べ物になってくれたのに、それを粗末にしたら食べ物が悲しくと思う」などという意見が多く書かれていた。

しかし、2人だけ授業の内容が伝わらなかった児童がいた。1人は「食べ物は元々生きていたから大切に食べなくてはならない。あと、お父さんが『ご飯つぶを残すと目がつぶれる』と言っていたから、これから

もちゃんと食べる。」と書いていた。もう1人は「普通に食べたら良いと思う。」とだけ書いていた。

#### (3) 授業後の反省

児童2人に授業内容が伝わらなかった原因は何かを考えた。実習後のゼミで徳本先生に、「牛を殺して食べられるようにしている人(牛の命を奪う人)にスポットを当てていなかったことが原因ではないか?」と言われた。確かにそうだったと思った。私たちはライオンと同じように生きていたものを食べているが、食べ方が違う。ライオンは自分の食べるものは自分で殺して食べるが、人間は誰かが代わりに生き物を殺して食べやすいようにしてくれている。それを私たちは食べている。

その他の原因は何か。まず前者の「お父さんが『ご飯つぶを残すと目がつぶれる』と言っていたから…」と書いていた児童についてだが、この原因は私の発問にあったと思う。私は、授業の流れの8のところで、「お家の人からは食事のときに何て言われる?」という内容の発問をした。そこで、ある女児が「私は嫌いな食べ物はあっても、家で好き嫌いをさせてもらえないから食べてる」と自分の食生活を振り返る意見を言った。これらの意見を聞いて、前者の児童はワークシートに書いたということも考えられると思う。

次に、後者の児童が「普通に食べたら良いと思う。」とだけ書いた原因は、その児童の実態をよく把握できていなかったことと、ライオンと人間の食べ方の違いに注目せずに授業を行ったことが、児童に逃げ道を作ってしまったということだ。

この児童は普段から給食はよく食べているようだった。しかし、担任の先生から「このクラスで一番好き嫌いが激しい児童で、給食時におかわりに行った時、こっそり嫌いなものを出して、好きなものを沢山取って帰っている」と教えられた。だから、私はいつも注意して見ていた。

その児童と給食を食べることがあったとき、野菜中心の給食のため嫌いなものも多く、憂鬱そうな顔をして箸で食べ物を突いていた。しかし、食べようと思ったなら食べれるようだった。どうして食べたくないのかを聞くと、「お母さんから自分の好きなものだけ食べたら良いと言われているから」と答えた。授業の動機は以上で述べたが、私がこの授業をしようと思ったきっかけの1つが「このクラスに好き嫌いをする児童が多いこと」であったため、この児童の食べ物を食べる姿勢を少しでも変えたかった。

しかし、授業後のワークシートからは「普通に食べれば良い」とだけ書いており、どういう意味なのか分からなかった。授業での机間指導中にその児童の書いたことを見て、「普通に食べたら良いってどういうこと?」と尋ねた。すると、「好き嫌いしないでたべることと、何でも食べること」などと答え、それらの内



容が「普通に食べたら良い」に含まれているような答え方をしていた。だから、「じゃあそういうことも付け加えて書いてみたらどう？」と助言した。でも、授業後はその時とは変わっていなかった。

授業後の給食時間後、担任の先生からはその児童の食べ方が前と少し変わり、嫌いなものを戻しに行かずに食べていたと聞いた。ワークシートからその児童の心境の変化や授業で伝えたかったことが伝わっていたように思えなかったが、実際の食べ方に少し変化があり、授業をして良かったと思った。しかし、自分自身がその児童の考えをしっかりと引き出せなかったこと・普段のその児童との関わりからその児童の考え方を理解していなかったことは大きな反省点である。

また、以上でも述べたように、「ライオンが食べ物を食べること」と「人間が食べ物を食べること」は、どちらも「命をいただく」という点で同じであるということを強調し、食べ方の違いを確認せずに進めたことも原因の一つである。これが一番、この児童に逃げ道を作ってしまったのだと思う。このことから、自分はこの授業を十分練ったつもりであったが、実際に授業をしてみてその不十分さがよく分かった。

#### 4. 自分について

教育実習中は、自分について振り返ることを常に意識していたように思う。授業や普段の生活で児童たちに何かを伝えるときに、「自分の言い方はどうだったか?」「児童たちに伝えたいことがきちんと伝わったか?」と振り返り、今後につなげようとしていた。また、他の先生方の児童たちへの対応や指示を見て、「自分ならどういう指示を出すだろう」と自然と考えていたように思う。教育実習では、「児童を理解すること」「授業力を向上すること」「教師の仕事について知ること」ももちろん大事なことであったが、自分について振り返ることが一番大事だと思った。

しかし、自分について振り返る作業が最初からできていたわけではない。自分について振り返ることを積極的に行えたのは、実習校の教頭先生からいただいた助言がきっかけである。教頭先生は、自分の力不足に落ち込むことがあった私に対して、「実習生にしかできないことがある。だから、もう少し伸び伸びと実習生活を送ってみてはどうですか?」という助言をしてくださった。

「実習生にしかできないこと」というのが、その時はすぐに具体的なイメージを持つことができなかったが、考えてみたことで自分にしかできないことは何かを見つめることができた。それは、「自分が今できないことが、少しでもできるようになるために努力すること」だ。そのことに気づいてからは、自分の失敗や力不足に気づいて落ち込むことがあっても、「どうして失敗したか?」「どうやったらもっと良い授業ができるか?」など問題意識を持って積極的に自ら動く

こともできていったように思う。

以上のことから、実習を終えて、自分について振り返る質が高まったのではないかと感じているが、今後も様々な人や物との関わりを通して自分を知らんと振り返ることをしていきたいと思う。

#### 5. 教師になるということ

小学校の教師を目指すきっかけとなったのは、私が小学3・4年生の担任の先生である。私はその先生が大好きで、とても尊敬していた。自分もそんな人になりたいと強く思っていた。その理由は2つあるが、一つは先生が私たちに愛情をもって育ててくれていることが伝わってきたからだ。先生の「子どもが好き」という気持ちがとてもよく伝わってきた。好きだからこそ甘やかすのではなく、良いことをしたときはいっぱい褒めてくれた。いけないことをしたときには叱ってくれ、「どうしていけないのか?」を考えさせていた。楽しいときは一緒に笑い合い、悲しいときは一緒に泣いてくれることもあった。とても人間味のある先生だった。

もう一つは、先生は児童一人一人の違いをみんなの前で認めてくれていたからだ。ある授業で話し合いをしたとき、クラスの児童の多くが同じような意見を言い、少数の児童が違う意見を言うと、「人数の多い方が正しい意見で、少数意見は間違いだ」という意見が出た。その時に、先生は、人数の多い・少ないで人の意見を聞いたり無視したりすることや、それだけで善悪を判断することの間違いを教えてくれた。そして、自分の考えや思いを持つことも大事だが、自分とは違う他人の考えや思いを聞くことの大切さも学んだ。

教育実習を終えて思うことは、小学校教諭になりたいということだ。この思いは教育実習前よりも増している。元々小学校教諭になりたいと考えていたが、その気持ちはさらに強くなった。それは、目指すものが具体的になったからだと思う。

教育実習中は、授業見学・授業実習・児童や先生方との関わりその他に、家に帰ると教材研究・指導案などの授業準備でとても忙しかった。自分の力不足を目の当たりにして、自分には向いてないのかもしれないと思うこともあったが、とてもやり甲斐を感じていた。

今、自分が目指す教師とは何か。それは、児童理解を最優先して児童と向き合う教師だ。自分自身が児童・生徒であったとき、自分の考えを聞いてもらえないことに対する不満を感じたことがあった。自分の言いたいことを聞いてもらえず、頭ごなしに叱られることは誰しも嫌なことであると感じた。

児童の思いや考えをしっかりと聞く教師になるには、普段の生活から気をつけなければならないと思う。他者を理解するには自分をしっかりと知らなければならない。今後、様々なことに目を向け、自分の考え・思いを持つことで自己理解し、他者との関わりを通しての

自己理解と他者理解をすることが私の課題である。

### 資料3

#### 1. 実習校と実習の概要

全校児童数約450人、学級数16（内特別支援学級1）、学習発達障害通級学級1。配属学年は3学年。長い歴史のある学校。授業実習は、国語1、算数4、体育2、社会1。加えて、T2、T3としての授業参加。また各学級の授業を観察。教職に関わる講義7。水泳参観、校内夏休み作品展、委員会活動、社会科見学などの活動に参加。

#### 2. 実習の目標と振り返り

##### (1) 子ども理解

毎日30人の子どもの様子や状況を把握するということの難しさに改めて気づいた。先生は、小まめに声をかけをし、授業に関わるようにしておられた。子どもたちは、成長という変化とは別に、日々の状態が違う。体の状態、心の状態は日によってさまざまだ。そして、この日々の変化に気づき、応じていく力を磨いていかなければならないと思った。

2年次の30枚レポートで「個の追究」を学んだ。子ども理解を子どもの「『個』を知り続けること」と本に書かれたことを鵜呑みにしていた。だから、子どものよさや課題、これまでの過去などに着目しすぎていたように思う。日々の子どもの変化にも、十分着目していかなければならないと反省した。

そして、子ども理解は自分が精一杯関わった分だけ、子どもと向き合った分だけ深まっていくことを再確認した。これは子どもだけに言えることではなく、私に関わる全ての人に言える。引き続き、人との関わりを大切にすること、無責任な関わり方はしないことを今後の生活課題にしていきたい。

##### (2) 授業力の向上

実習中に1番学んだことは、子ども主体の授業をするための具体的な方法である。大学では漠然と「子どもの主体の授業をしないとイケない。」と思っていた。そこに明確な目的はなかった。実習中では、子ども主体の授業をするために、どのような方法があるのかを学ぶことができた。

子ども主体の授業にするには、子どもの活動時間を確保することである。そのために子どもたちに学習内容のねらいや見通しをもたせておくことが大事だ。模擬授業のときは、導入で子どもたちと学習内容の出会いを大切に、いかに子どもたちの意欲を引き出すかを学んだ。実際に、導入で子どもたちの意欲が引き出されることは、授業の学びを大きくすることにつながる。しかし、子どもたちが何よりも生き生きしていたのは、子どもたち自らがその学習内容と向き合う時であったように思う。算数の問題にしても、国語の詩づくりにしても、総合のパソコンを使うことにしても、

新聞づくりにしても、何にでもである。もちろんその中で、上手くできなかったり、学習内容の意味がわからなかったり、やる気が出なかったりしてつまづくこともある。しかし、それを教師が声かけや少し手伝ってあげるだけで子どもたちは自分で学んでいくことを目の当たりにした。そして、その子どもたちの活動を支えているのが、教師の発問と指示、わかりやすい板書、机間指導などの指導技術と理解した。その指導技術に関しては、実習報告会やそのレジュメを通して学びを深めることができた。

##### (3) 教職についての理解

「法に則りながらも、子どもたちにとって1番よいことをする職」という言葉は、実習最終日に、教頭先生が講義の中で話された。私は、なぜか「現場主義」と「理想主義」という言葉が頭をよぎった。これが大学でも現場でも私の頭を悩ませていたものではないか。どちらの大切さもわかる。今、私がすべきことは、実習中に会った子どもたちに対して、どのような関わりがあったのか分析を重ねることだ。この作業は、苦楽を伴うが、やっていてとても楽しいし、安心する。だから、実習中にできなかった関わり方を、今私の周りにいる人に応用していきたい。子どもたちに会ったこと、素晴らしい先生方に出会ったことを、さらに大きな財産にしていきたい。

実習中、自分は教員としての自覚がなかったと感じられる。私は、その場その場で起きる出来事に下す判断力のなさに何度も苦しんだ。自分の判断に間違いがあってはならないと臆病になったときもあった。しかし、先生方もそうやって今があることを教えてくださり、「一緒に頑張りましょう。」という言葉をかけてくださった。「子どもたちにとって一番いいこと」は、大学の講義で学んだはずであるし、それまでの体験、経験をもっている。それを、自分のものにするためには、自分に関わる事柄を考え続けることによって、自分のものになるのだと思った。

現場の実態だけでもいけない、理想だけでもいけない。両方の面をもち合わせなければならない。子どもをみると、主観的であり客観的でもある。自分の中に他者をもつ。その難しさを実習では実感した。また、自分の教育観をもつことの重要性を強く感じた。

#### 3. 子どもについて

##### (1) 生徒指導～「落ち着きのない」A君を通して～

男児Aは、クラスの中でも活発でお調子者である。運動面でも、学習面でもよくできる。しかし、Aは授業中の姿勢は悪く、落ち着きがない。なぜだろうか。先生も悩んでおられた。先生の対応は、様子を見て注意したり、2人で話したり、視線で気づかせたりしていた。私も、Aの落ち着きのなさが気になって、視線で気づかせたり、そばに行つて姿勢をなおさせたり、口で注意したりした。これを繰り返すうちに、Aが口答

えをするようになった。「何でするんですか。」「よかやん。」「いやあー。」私は、なぜ指示が通らないのか、自分が厳しく叱れないからなめられているのだろうと思っていた。なおさら、先生のまねをして形だけの「先生」をしていた。

ある日、教室の掃除中、Aを含め活発な3人組が暴れていて、担任の先生から厳しい指導を受けていた。私は図工室掃除から帰ってくると、Aが黒板の前で立っている。しょんぼりして、Aもこんな顔するのだなあとしど驚いた。私は、Aに「どうしたの？ また掃除をしないうで暴れてたんでしょ？」と言った。Aは、こくりとうなずいた。そこで私は「どうして先生がAを叱ったかわかる？」と言った。Aは「暴れて、掃除をしなかったから。」と言った。私は、「わかってるやーん。怒られても、次から気をつけたらいいんだよ。」と言って、その場を離れた。その後、Aから話しかけてくれたりして、Aとの距離が縮まったような気がした。叱ること、注意することが生徒指導なのではなく、子どもが問題とされる行動をなぜするのか、そして、どうしたらよくなるかを考え、一緒になって支援していくことが生徒指導なのだった。

Aにどのような関わりをすることが最善であったか。とことん向き合うことだった。なぜ、納得しないのか、自分の言っていることが間違っているか、Aの実態がどうかは日々考えていた。しかし、「今日はこうしてみよう」という、具体策を練っていなかった。つまり、試行錯誤してAと真剣に向き合っていなかった。

なぜ、その時の自分は、Aと向き合えなかったのか。向き合っていなかったのは、Aに対してだけではなく、その当時、私は様々なものから逃げていた。そして、自分からも逃げていた。実習中、何度も「教師に向いていないのかなあ。」と思った。これを言い訳にして、課題から目を背けていた。叶えたい夢や目標があれば何があっても、辛い課題があっても乗り越えようとするはずである。この時の私は、明らかに目標を見失っていたのだ。教師になる動機は、十分深めてきたはずだった。何が足らなかったのか。それは、教師になってからの目的やその目的のためにどのような方法があるかを見いだすことではないか。ここでも、自分の教育観をもつことの重要性を強く感じた。

(2) レッテル貼り～「落ち着きのない」A君を通して～

Aは、日ごろ落ち着かない様子を、仲がよい活発4人組をはじめクラス全体からもよく注意を受けていた。それだけクラスから注目されているという証拠なのだと思う。ある日、Aが日直の日だった。担任の先生は終わりの会のとき、最後のあいさつを子どもたちにさせておられた。先生は子どもたちの言葉で、大きくはっきりとした声で話させるように意識しておられた。先生は、私が日ごろAのことを気にかけていたのを知っておられて、「A君。先生（私）もAのあいさつ

に期待してらっしゃるよ。」と声をかけられた。Aは、逆に緊張をして声がもごもごになった。担任の先生が「もう1回。」と言う。また、もごもごなあいさつになった。みんな早く帰りたいという気持ちがあり、Aを注意したり責めたりする声が全体から聞こえた。「早くしろさ。」「はっきり言えよ。」「いつも元気やっかあ。」「早くしてよー。」その時のAの気持ちを考えたらかわいそうになった。下校指導のとき、気にしながら、集合場所に向かった。Aは1人でいた。近寄ると、涙目である。私に涙を見せないように赤白帽子を目のところまでかぶって隠そうとする。黙って、落ち着くまでそばにしようと思った。その様子に気づいた、活発4人組の中の男児Bが「先生、A どうしたの？」ときく。BはAと仲がよく、共通の習い事もあり、関わりが深い。Bは、たまに悪さもあるが、学級の中でも信頼のある子である。AはそのようなBに憧れているようにも見えた。そして、そのBの言葉に対して私は黙って「何でもないよ。」と言った。その後、先生に相談すると、学級の中でAの思いを代弁して、Aのフォローをされた。

この体験で反省するべき点が2つある。1つ目は、Bに「何でもないよ。」と言うのではなく、AとBとの関わりをもたせるべきであったことだ。BもAを責めた1人であった。しかし、Aの気持ちを受け止められるだけの優しさをもっているBであったし、Aの様子に気がついたから声をかけてきたのである。このとき、担任のフォローも必要だったが、次の日先生に相談するよりも、Bからの言葉の方が何よりも嬉しかったのではないと思う。子どもたち同士の関わりを大事にすることを実践することができなかった。

2つ目は、Aに対してレッテル貼りをしていたことである。Aは、学級でも人気者であり、学習面でも能力が高く、運動神経もよいが、わざとおどけたようにしていた。その様子から、Aを鼻から「落ち着きがない」と見ていた。しかし、たまに見せるさびしそうな目。いつもおどけているのは、人からの関心を得ようとしているのではないか。仲がよい友達同士の関係を見てみると、学級でも頼られている自分以外の仲のいい友達に憧れているように見えた。もしかすると、本当は自分に自信がなく、誰かに認められたいという思いがあったのではないか。

Aにはとても悪いことをしてしまっただ。私は、Aを「いつも落ち着きのないA」とレッテルを貼っていた。私はなぜレッテルを貼ってしまったのか。Aを表面的にしか観ることができていなかったからか。Aの行動、言動一つ一つ思い浮かべると、Aの気持ちをくみることができなかったのではないか。現場は常に時間に追われていた。その状況でも、その時々で担任の先生は子どもたちに適切な指導をされている。それは、鋭い洞察力、判断力、行動力の現われだと思ふ。私もそ

のような力を身につけたい。

(3) 給食指導～C君とD君を通して～

その日は、1班と給食を食べる日であった。その日の献立には、チーズオムレツがあった。1班のみんなは、このチーズオムレツが「おいしくない」「チーズがきらい」といって食べたそうではなかった。男児Cが「食べなくていい？食べなくていいでしょ？」と聞いてくる。周りのみんなもその言葉に便乗した。私は、「食べないといけないよ。もともとこのオムレツは何だったと思う？」と尋ねた。すると、Cは「タマゴ」と答えた。私は、「そうでしょ？ニワトリの卵よね？私たちが食べなかったら、今ごろヒヨコになってるかもよ。」と言った。Cはしばらく考えて「でも、先生。このタマゴ死んだのを、オムレツにしてるじゃない。」私は「私たちが食べるから殺してるんじゃないのかな？」と言った。Cは、ニヤツとして、納得した様子であった。何も言わず給食を完食した。このとき、私はとても嬉しくてたまらなかった。手ごたえのある反応であったからだ。

しかし、一方同じ班の男児Dは、私の言葉がプレッシャーとなり、途中で泣き出してしまった。その場で、食べるのをやめさせて、片付けさせた。その様子を見て、自分の小学生の時を思い出した。私は小学生の時、肉を食べることができなかった。味や感触などが原因ではなく、自分が食べる肉というものが動物であるという事実にショックを受けたからだ。家でも学校でも一切口にできなかった。昼休みで残されても食べなかった。私も給食を無理やり食べさせられることが嫌だったのに、自分も子どもたちに同じことをしているのかと思うと複雑な気持ちになった。私の中で迷いが生まれた。子どもたちに食べなければならないという苦痛を与えてしまうのではないか。食べ物という命を食べ残すことを許さない姿勢でいることは、学校給食の場ではふさわしくないのか。

私は、どのような思いをもって食べ物という命を食べ残すことを許さない姿勢でいたのか。大きく影響を受けたのは、ある教育学専修生の「自分地図をかこう」という教材である。自分の先祖が何人いるかということから、自分の存在は数えきれないほどの多くの人に支えられて生きているということに気づく教材である。そして、その命がつないでこられたのには、食べ物は切っても切り離せないものであった。そして、自分の経験からも、食べ物が自分の体を組織し、体力や健康を維持するものであり、働く力となることを実感してきたから何でも食べなければならないと感じていた。また、子どものうちに偏食をすると、味覚が育たないことも理解していたから、残さず食べさせたいという思いがあった。この認識は、自分で納得して理解したものである。

同じ関わりをしたCとDであるが、Dは納得して

いなかった。Dは食べなければならないという状況で、どうしても食べたくないという思いが強かったため、泣き出してしまった。片付けていいよと言ったときの様子は少し安心した様子であった。私は、Dの泣き顔を見て、片付けさせてしまった。私がすべきことは、Dが納得できるように説明を加えることであったとゼミの先生に助言をもらったが、その子の頑張りを認めて次の指導でDが納得できるように説明を繰り返すことが適切であったと思う。

この事例が私に教えてくれたことは、自分が正しいと思う指導を途中で止めず、繰り返すことである。私は、人の涙に弱いことを知ることができた。その子のために必要なことであるならば、泣こうが嫌われようが厳しくすることも必要である。私は、子どもたちに本当の愛情をそそぐことができなかった。

大学1年の教師論で、私の理想の教師像を書いた。「厳しさとやさしさをもつ教師」これは、自分の恩師と重なるものであった。すぐ泣き出す私に、泣いても何も解決しないと教えてくれた恩師の存在があったからだ。泣くことは悪くない場合もあるが、自分を守るための、逃げ道を作るための泣きは見逃してはいけないことを思い出すことが出来た。そして、子どもに逃げ道を作らずに、乗り越えるためにはどうしたらよいか考えられる子、嫌なことがあっても、立ち向かえるたくましさ育てていけるように、場に応じた厳しさを身につけていきたい。そして、それは今大学の友達同士で訓練できる。残りの学生生活の課題である。

#### 4. 授業について

##### (1) 一問多答

最後の実習授業は、算数の「あまりのあるわり算」をさせていただいた。「14÷3の解き方を考えよう」という発問で、たくさんの答えが返ってきた。子どもたちの学力の高さにとても驚いた。やり方は教えていないのに、自分で解き方を考えることができていた。いわゆる問題解決能力が既に育っている学級であった。例えば、実際に絵を描き3個ずつ分ける子、今までのわり算と同様に九九を使って解く子、そしてそれを文章でしっかり書いている子、引き算の考え方で解いている子もいて、その多様さに驚き、まとめることに苦労したほどだった。私のねらいは、九九を使った方法を教えることであった。しかし、子どもたちの多様な答えで、学びを広げることができた。一人一人その子らしい答えであった。子どもたちの答えをどんどん拾ってあげることで、子どもたちは、さらにやる気で学習に取り組んでいた。

目的が明確で、どの子にも分かりやすい発問が、子どもたち主体の授業をつくるための一つの要因であることを学んだ。子どもたち同士で学びあえる授業をつくりだすための発問研究の必要性を実感した。

## (2) 子どもの活動確保

子ども主体の授業の要因として、子どもの活動の時間を確保するという点も、観察授業や、実習授業を通して、学ぶことができた。教員の指示や発問はできるだけ少なくし、助言や支援をする程度でよいということを経験することができた。そして、そのような授業が成立するためには、教師の学習のねらいと子どもたちの学習をする動機づけが重なることが大事である。教師の学習のねらいを明確に、正確にするためには、教材研究が大事であることを実感した。

実習の最初の授業の方では、私は子どもたちの考えや意見に引っ張られて、本来教えるべき内容をおさえていないことがあった。自分の発言が多く時間を占めていたし、一部分の児童とのやり取りになっていた。そのような授業でも、優秀な子どもたちは一生懸命学習してくれた。そして、子どもたちが主体となる授業での生き生きとした顔と教室でのあの一体感を忘れず、「子どもたち（みんな）が主体となる授業にするためには。」という視点をもってこれからの大学生活を過ごしていこうと思う。

## (3) ひきつける教材

授業は、子どもの力をつけるためのものである。授業の場は、子どもと教材との出会いの場でもある。その教材をどのように出会わせるか、どの部分に着目して出会わせるかは教員次第である。教材との出会いの橋渡しは、子どもの意欲を高めることができる。しかし、それより大事なのが、教材の内容をそれぞれがどのように理解していくかである。一人一人がそれぞれの納得のもとで学んでいくことが大事だ。どうしたら子どもたちがそのような学びができるか。今はわからない。事例がないか探していきたい。そして、「先生はこう思っていたんだけど、その考えもあるね。」というような、子どもたちの納得と教師のねらいが重なり、お互いが学びあう授業ができるのではないかと考えた。

## 5. 最後に一文教教育を書いて—

これを書くまでに、何度も分析し、書き直した。自分の中でピンとこないことを、時間の許す限りではあるが、納得がいくまで向き合うことができた。自分の中の気持ちと言葉とのズレに気づくことができた。よい経験をしたと思いたいがために、偽ったことを書いたこともあったが、それが何のためにもならないことも実感した。

また、その場その場の日常で、いろんな言葉が自分の中にスッと入らないことが、とても苦痛なときもあった。今までは、いろんなことがスッと吸収できていた実感をもっていただけに、私にとってとても辛いことだった。人と比べることによっての振り返りではなく、自分のもつ力の度合いを振り返って自己評価することもできた。人と自分とを比べて評価することの

醜さを自分もっていること、自分の失敗を許したくない悪い頑固さを自分もっていることを知ることができた。そして、人と比べて自分に劣等感、優越感をもつことは、何も生み出さないこともわかったように思う。常に自分の目的を達成するために何をやるかを考えること、いつでも自分と向き合うことが大切であることを身をもって感じる事ができた。

## 資料4 「共通必修コース」(第2講【専門職たる教員の役割】)

### 専門職たる教員の役割—教育実践における教師の力量形成—

広島文教女子大学教授 徳本達夫

#### 1. 学校教員の社会的役割

##### (1) 日本の義務教育の卓越性と学校教員

昨今の教育改革の動向に教育社会学の観点から精緻な分析に基づく提言を行ってきた藤田英典は、授業研究、教師の同僚性と協働性、学校のコミュニティ性とケア機能等を、世界的に評価される日本の義務教育の卓越性とした(藤田、2005)。義務教育に関わる「改革」が歪む時、それらの卓越性が機能なくなり、その責任を教師、生徒(保護者)がとられ、最終的に社会全体が危機に陥るとの危機感からの研究である。義務教育の卓越性を担ってきた学校教員に、いま、さらに何が求められるのか。教師の資質や力量がいかに形成されるかを、教師のライフコースという観点から実証的に研究した稲垣・寺崎・松平(1988)の研究が参考になる。

##### (2) 社会的共通資本としての教育と学校教員

日本の義務教育の卓越性は、「社会的共通資本」(宇沢、1998)としての教育という発想に支えられている。社会的共通資本とは、「一つの国ないし特定の地域が、ゆたかな経済生活を営み、すぐれた文化を展開し、人間的に魅力ある社会を持続的、安定的に維持することを可能にするような社会的装置」であり、「一人一人の市民の人間の尊厳を守り、魂の自立を保ち、市民的自由が最大に確保できるような社会を形成する」視点から発想される。この発想は、日本の教育基本法の教育の目的条項とも合致する。すなわち、教育は「人格の完成をめざ」して、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」になることをめざして行われる。前者の個人的側面と後者の社会的側面とは表裏一体である。両者が対として実現されてこそ、教育の目的は達成される。子育て・教育の原理は、個体保存と種の持続のための総がかりの営みである(大田、1990)。教育基本法は、子育て・教育の原理を法理の観点から謳ったものである。子どもは一人ひとりに固有の「人格の完成をめざ」す生を営むことを通して「平和で民主的な国

家及び社会の形成者」になり続けることが期待される。両者ともに、創造的な行為を通して実現される。その意味で教育は完成形のない、「未完のプロジェクト」(藤田英典)である。

この未完のプロジェクトを支える教員の職務は、教職が持つ社会的な意味から導かれる。すなわち、「法律に定める学校の教員は、(全体の奉仕者であって、)自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない。」(旧教基法第6条、改正教基法第9条)。教育公務員特例法(第1条)も「教育を通じて国民全体に奉仕する」教員の社会的な使命に鑑み、この点を強調している。

## 2. 学校教員の歴史

### (1) 国家の教師／臣民の教師

教育への期待はいつの時代も大きい。教育が国家や社会のあり方を左右するからである。近代国家が公教育としての国民教育制度を樹立して、国家統合に乗り出してくると、そのための国家吏員としての教師が大量に必要とされた。大日本帝国憲法、教育勅語体制下、国家の教師／臣民の教師の誕生である。子どもの教育を意図的に行う施設である学校において、とりわけ国家の教員の目的的養成を担った師範学校は「順良・信愛・威重」の三気質を持った教師の養成を眼目とした。多くの教師は子どもに国家が必要とする知識、技能、道徳的態度の形成に、時に体罰を用いて力を尽くした。教師は特に戦中、自国中心主義の極端な国家主義的教育政策のもとで自らの役割を果たした。教師には教授能力が求められるが、その内実は上記国家吏員としての力量であった。戦前、極めて熱心な小学校(国民学校)教員であった堀田(三浦)綾子が、敗戦を契機に子どもに教科書の墨塗りを指示したことを痛く後悔し、教職を辞したのは象徴的である(三浦、1986)。生活綴り方教育を通して、時流に抗した教師とは対照的である。

### (2) 国民の教師／人類の教師

戦後教育改革は、教育の指針を国家主義ではなく、徹底した個人主義に置いた。かくして教師は、国民の教師であり、かつ人類の教師であることが可能になった。教育の原理・条理からみて普遍性を持つ「普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造」をめざす教育(旧教基法前文)の方針ゆえである。新憲法の基本理念である基本的人権の尊重、平和主義、国民主権などの理想の実現を教育の力によって果たそうとした旧教育基本法がいう教育の目的は、翌年制定の「世界人権宣言」の教育の目的と共通する。二度に亘り世界の地獄を見た良心的な人々が教育の力によって未曾有の惨禍を三度、次世代に味あわせないようにという痛恨の反省に基づく意志の表明であった。

新しい地球時代の幕開けが1945年以降であるとすれ

ば、教員は過去と未来を繋ぐ「歴史的現在」を生きる一人として、国内の政策のみならず、世界の動向にも敏感になることが要求される。それが教師の専門的資質の内実を支える。ユネスコ学習権宣言(1985年)が強調する「なりゆきまかせの客体から、自らの歴史をつくる主体に変えていく」学習活動をいかに共同して創りだすかという視点をはじめ、子どもの権利条約が謳う「子どもの最善の利益」をいかに具現化していくか。未来世代への責任に対する自覚が必要となる。ユネスコ「現在の世代の未来世代への責任に関する宣言」(1997年)の理念は、教育に関する世界史的到達点である。すなわち、人類の持続及び永続性(第3条)を実現するための開発と教育のあり方として「平和、正義、理解、寛容および現在と未来世代の利益の平等を育成するような」開発と教育が要請される。障害者の権利条約(2006年)もしかりである。

ILØ. ユネスコ「教員の地位に関する勧告」(1966年)の通り、教職は専門職である。「教育を通じて国民全体に奉仕する」(教育公務員特例法第1条)教師の社会的職務ゆえである。専門職性を具体化するためには、教育の自由、教授の自由は不可欠である。これらをいかに実践に生かすか。教師としての主体性が問われる。教師に求められることは、まず学ぶことである。決められたことを教えこむ授業を越えて、教師自身が深く学ぶことによって支えられる授業を創造することが求められる。

## 3. 反省的教師を生きる

### (1) 未完のプロジェクトと学校教員

教育の本来の目的達成のためには、創造的精神、批判精神が必要となる。時代が危機的であればこそ、危機を乗り越える批判精神を涵養することが学校教育の社会的使命となる。主体性の回復と喚起でもある。観客民主主義から参画民主主義への転換である。

批判精神は、状況に対する幅広い学識と状況に対する関心とを前提とする次元の高い精神活動として現れる。「与えられるものの過剰、獲得するものの過少」(大田、1990)時代を生きることによって、結果として「指示待ち人間」や精神的失業状態におかれた子どもたちを生み出してきた日本の子育て・教育。学校が「人と人、人とモノ、人と動物、人と自然」とのあたりまえの交わりを排除してきた結果、「他者や世界や、モノや自然や文化との相互的で直接的な関係を阻まれた」結果としての「白い闇」(楠原、1991)。「他人への関心と愛着と信頼感をなくしている」いまの子どもの変化を、「他者と現実の喪失」と捉え、その最大の原因として経済至上主義がもたらす環境変化をあげた門脇(1999)は、「社会力」の回復をめざす教育を高調している。教育基本法の原点も、「社会力」の形成であった。

子どもに直接関わるなかで「警世としての学」および「希望としての学」(中野・平原、1997)を日々実践する教師の社会的使命はここにある。

## (2) 他者理解と自己理解との循環

「人間は一体、一生の間に幾度自分と出会うのだろう。」かつて三浦綾子は、晩年、自らの人生を振り返る中でこう自問自答した。敗戦に伴う教員としてのあり方を徹底的に問い始めて以後、求道者のような人生を生きてきた三浦をして、このような問いを自ら問うことは、自己と出会うことを意味した。見せかけの「豊かさ」のなかで自らを真摯に問うことを毛嫌いする風潮がある中、三浦の問いかけは、万人への問いかけである。教育実践が他者や文化との出会いや対話を通して自分との出会いや対話を作り出していく要素を持つものであるとすれば、教員としてどこまで学習者に対して自分と出会う契機を保障してきたのか。また、その前提として、授業知をどこまで当事者的知として語ってきたのか。

学校教員は本来、学校教育という意図的営為に携わる者として、反省的实践家としての能力を高めることが要請されている。学校教員の社会的役割ゆえである。教員としての力量向上は学校教員の社会的役割をどう実践するかにかかっている。しかもそれは、個別具体的な自己自身の問題として捉えられる。教員は教育実践を通していかなる力量が子どもに育つことを望んでいるのか、そのために何を、いかに提示しているのか。そもそも、それ以前に教員自身は、子どもに期待する力量を、いつ、どのような経験から自ら身につけたのか。あるいは、つけていないのか。こうした自己への問いを不可避とするものになってくる。こうした問いを教員として抱き続けることが教員-生徒関係における歪みを生まない歯止めになるであろう。

大田(1983)は、1977年に学生の求めで行った大学の集中講義において、「自らの思想と行動を中心にすえて、戦後の教育と教育研究について語」っている。大田の教育研究の出発点は「人びとが一人ひとり教育によってよくならないかぎり、世の中はよくならない」という判断が働いた。戦争体験が大田自身をゆさぶった。30年近い教育研究において、「下から尻を突き上げられるという感じ」を通して、自らの教育観を鍛えていった経緯を語った。そこから一人ひとりのユニークな選ぶ力を鍛えることによって種の持続としての教育が実現すると言う。

## (3) 他者理解、自己理解の深まりと教育実践の深まりの循環

こうした問いかけは、教育実践を通して自らがどう学んできたかを確認する作業になる。歴史家杉原達(2002)のいう、歴史研究を通して「自分の内側でどのような変化が生まれ、…何を大切なことと考えるようになったのか」という認識の深まり」を自らが自覚し

ていきたいという研究姿勢と結びつく。関係者への聞き取りも含めて研究に取り上げている杉原にとって、この問いは不可避である。他者の痛みに関わる研究を行う者にとって自らのあり方への問いかけへ結びつかない学問はないだろうから。「いまを積み込んだ過去」、被害者や遺族の証言に立ち会うなかで「話し手の体験の痕跡」に出会うことによって、そのまま「歴史的現在」を生きる一人としての自己への問いを含む。教員は、日々の教育実践を通して何をより大事に考えるようになってきたのか、日常の生活にどう反映させているのか。子どもや社会からの評価以前に、教員自身の自己評価、自己理解の姿勢である。地域住民、市民、保護者としての姿勢等、総体としての生き方が問われてくる。

教育が「自己直視と自己表現を通じて自分の所在をたしかめる」「本音から自分を建て直すことを助ける」(大田、1990)営みであるなら、教師と子どもという主体同士の呼応関係、学びの共同体において授業が教員自身の自己理解に還元されることのない、相互に還流されることのない教育や授業は空しい作業となる。授業を通して、教員である私は何を学んだのか。優れたドキュメンタリストである佐野真一のように、歴史的社会的状況のなかでの他者理解能力を自ら形成することが必要となる(2002)。この作業は、沈黙や言葉にならない語りを通して、当人の思いを感受する力量、「生命への感受性」(栗原、2000)を形成することにも繋がる。他者との出会いは、自らの変容を伴うものでなければ空しい。また、結果として他者の変容を生み出す実践を行う姿勢と力量が教員には求められる。自らの生を問いかけられる経験をどのように持つか。自己から遠いと思われる他者の経験から学ぶことである。かくして世界が広がり、深まる。

広島パイロットとして広島原爆投下を指示したことを苦悩するイーザリーが社会制度の中で単なる歯車になってしまう時代の危うさを痛みとともに繰り返し語ってくれたように(1987)。また、イーザリーの内奥を知り、手紙の往還を通じて、状況に参画しようとした哲学者のように。他者との出会いは自らの器、共感性の質を確認する契機になる。

## 4. 未来世代への責任としてのFD

### (1) 教員に求められる資質能力

文部科学省が「魅力ある教員を求めて」と題する冊子で教員に求められる資質能力として、いつの時代にも求められる資質能力および今後特に求められる資質能力を示し、総じて、「教師の仕事に対する強い情熱」「教育の専門家としての確かな力量」「総合的な人間力」を重視している。すでに教育職員養成審議会が21世紀の教師に求めた資質能力は、第一次答申(1997年)の通り、地球的視野に立って行動するための資質

能力、変化の時代に生きる社会人に求められる資質能力、教員の職務から必然的に求められる資質能力の三つであった。この内容は、ILO、ユネスコ「教員の役割と地位に関する勧告」（1996年）と共通する。「勧告」は、教員の役割を「ファシリテーター（促進者）」と規定し、現代社会が要請する市民性や社会性、主体的・民主的な社会参加能力を子どもが発達させる役割を期待した。また、多様な情報や価値観のなか自分の位置を確かめるガイド的な役割を期待した。「コーディネーター（調整者）」としての教師である。さらに、これらの役割を遂行するために、「専門的能力」と「政治的関与」の二つの力量が必要であると説いた。

## (2) 役割自己と本来的自己

教員は、「警世の学」であり「希望の学」としての教育学実践を通して、教員という生身の大人として示す責務がある。「創られながら創る」存在としての自覚の具体化、「社会力」の具現化である。子どもの成熟度は大人のそれである。教職の専門家としての役割自己を自覚しつつ、人間としての子どもの相対する人間としての教員としての本来的自己を生き続けることが求められる。市井三郎がいうように、当事者性において万人は平等であり、本人に責任のない不条理の苦痛が減る方向で歴史を創ることが歴史の進歩になる(1971)。不条理の苦痛が減る方向で歴史を創る仕事を続ける大人／教員の「社会力」が問われているからである。

いずれにせよ、教育を通して未来を担う子どもへの期待が高まるのは、「理想の実現は、根本において教育の力にまつべきもの」(旧教基法)だからである。子どもが本来の学びを実感できる学びを作り出すために、学校を「子どもに開く」ことが必要である。

自らの「小さな内なる暴力性」には目をつぶり、大きな暴力性である戦争や争いを授業で語ることの自己矛盾にどこまで自覚的になれるのか。生身の筆者が問われる。成育史を遡ることは生活を綴ることであり、「個人の身体的年表」(辺見庸)のなかでものごとを考えるとということである。ことがらを教育の原理と条理の観点から捉えることが重要になる。

## 【引用文献・参考文献】

- G. アンデルス／C. イーザリー. 1987. ヒロシマ わが罪と罰. (篠原正瑛訳). ちくま文庫.  
 藤田英典. 2005. 義務教育を問いなおす. ちくま新書.  
 市井三郎. 1971. 歴史の進歩とは何か. 岩波新書.  
 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編. 1988. 教師のライフコース. 東京大学出版会.  
 喜入 克. 2007. 高校の実実. 草思社.

- 楠原 彰. 1991. 南と北の子どもたち—他者・世界へ. 亜紀書房.  
 栗原彬編. 2000. 証言 水俣病. 岩波新書.  
 三浦綾子. 1986. 石ころのうた. 角川文庫.  
 中野 光・平原春好. 1997. 教育学. 有斐閣.  
 大田 堯. 1983. 教育とは何かを問いつづけて. 岩波新書.  
 大田 堯. 1990. 教育とは何か. 岩波新書.  
 佐野眞一. 2002. 人を覗きにいく. ちくま文庫.  
 皇 至道. 1975. 人類の教師と国民の教師. 玉川大学出版会.  
 杉原 達. 2002. 中国人強制連行. 岩波新書.  
 宇沢弘文. 1998. 日本の教育を考える. 岩波新書.

## 試験問題 (第2講)

1. 次の条文中の空欄に適切な語句や数字を記入しなさい。

「法律に定める学校の教員は、自己の（崇高な使命）を深く自覚し、絶えず（研究）と（修養）に励み、その職責の遂行に努めなければならない。」（教育基本法第（9）条）

「この法律は、教育を通じて（国民全体）に奉仕する教育公務員の職務とその責任の特殊性に基づき、教育公務員の任免、給与、懲戒、服務及び研修等について規定する。」（教育公務員特例法第（1）条）

「教育公務員には、（研修）を受ける機会が与えられなければならない。」（教育公務員特例法第22条）

2. 「社会的共通資本」「個体保存と種の持続」としての教育を担う学校教員として、あなたが今後、教員としての役割自己と人間としての本来的自己をとともに高めるために取り組みたいことは何か、簡潔に述べなさい。

付記：小文は小学校教育実習報告会と連動して書き始められた。その後の幼児教育コース3年次生の教育実習報告会（2009.01.21）への参加と報告会実施後の報告書作成に寄せて（09.02.03）をも意識して書き続けられた。今学期も正規の授業時間以外に学生への指導にことのほか時間を要した。本文中に記したような学ぶことが多々あったのは収穫であった。とはいえ、正規の時間の中でどこまでの学びを保障するかは、教育者でありかつ研究者であることが求められる中で喫緊の課題となって迫ってきている。有限な時間・精力・金の賢明な使い方が社会全体にも問われるなか、日常業務が増えつつあることも含めて、総合的に検討したい。