

## 第 2 章

# 逞しい初等教育実践者に 求められる資質

### 第 1 節 教育学の観点から

#### はじめに いくつかの事例から

本初等教育学科には教職の本質や条理が漲っている。同僚性・協働性・省察性である。内輪の自慢話で終わらないように、以下、具体的な証左を記す。学生の個々の実態がどこまで文字に載せられたか。

ある教員採用試験会場でのこと。本学の受験生二名。筆記試験終了後、消しゴムのかすを集めて捨てに行く。会場担当の関係者が恐縮する。彼女たちの見るところ、このような行為をする受験生は見かけなかったらしい。そうだろう。筆者自身、いくつかの大学で短期・長期の非常勤講師を経験したが、このような行為をする受講生の姿は記憶にない。ごみ捨てを注意したという記憶はある。本学の入試の合格判定の要素として、消しゴムのかすを集めて捨てに行くという項目があるわけではない。筆者自身、監督業務を 5 回、延べ 15 会場で行ってきたが、大学入試センターでの受験生にこのような行為をするものは、見かけない。本学で学ぶうちに身につく。先輩から感化されるのだろう。習い性となったものが、このような場面でもさりげなく現れる。ささやかな伝統となっている。隠れた教育課程の成果であろう。

別の事例。これまた、ある採用試験会場でのこと。会場で知り合った他大学の受験生。某国立大の学生。試験に関する情報を本学の学生が伝えたときの反応。自分たちは、重要な情報は自分に不利になるから友達には伝えない。そん

な情報を共有できるような大学の学生に教職に就いてほしい、という趣旨のことを語ったという。このような感想を發した件の学生も立派である。また、そのような反応を引き出した本学学生も、立派である。むろん、本学の学生が特別なのではない。ともに、かつては大学入試センターでの受験生だったのだから。本学で学ぶうちに、身につく。これまた先輩から感化されるのだろう。大げさな言い方だが、同僚性は受験会場での初見の相手に対しても發揮される。共に教職を志す仲間・将来の同業者として相手を捉えているからであろう。

2年次生になると、1週間（5日間）の観察実習がある。事前学習はもとより、事後学習も大学の教育の一環としてある。しかし、どのような取り組みをするかは、学生の主体性に大きく任されている。ある年の報告会の主題は、教職の本質を踏まえた象徴的なものであった。「2年生、実習終えても 学び合う」。60名の学生が、個々に、小集団で、集団で省察を繰り返し、実践力を身につけようとする姿勢で取り組んだ。単位のための学びではない。楽しかったという、「先生ごっこ」としての実習体験ではない。これまた、本学で学ぶ中で自然に身につく学びの姿勢である。そのような場面に教員として参加できる喜びと責任の自覚。

学生がそのような姿勢である以上、教員にも質の高い授業や指導が求められる。卒業論文指導での一コマ。いつもと同様、本気で指導していたつもりであったが、ある時、3人のゼミ生が「今日の指導は物足りない」という声を發した。主体と主体との呼応関係としての学びを標榜してきた者としては、わが意を得たりであった。質の高い学びを志す者は、さらに質の高い指導を求める。結果として、優れた教職員・意識の高い市民として現場・社会に出ることに結びつく所以である。

現役で小学校教員になった卒業生の一人は言う。「現場は確かに忙しく、大変である。しかし、卒論でやったことを思えば、なんてことはない。乗り切れています。」筆者が強権的な指導をしたわけではない。上記の例のように、本人の能力を見込んでの指導であった。お互いに背伸びしながらの学び合いをしたということである。徹底して本質に迫るようなやり取りを繰り返したただけであったが、このような反応に、お互いに達成感を味わうことができた。学生自身、自分の底力にも気づいたであろう。教育とは発達への助成的介入であるという

ことを、身をもって感じただろう。その姿勢が省察的実践家としての日々の繋がっているということである。教職が持つ社会的責任に対する自覚が職務遂行上の原動力になっているのであろう。

卒業後も、各自レポートを書いて持ち寄り、学習会をするから参加してほしい、という。6名の広島県内外の卒業生が集う。卒業論文を踏まえ、実践と絡めながらの報告と討論。省察的実践家を生きている卒業生たちの姿が頼もしい。声をかけられることの喜びと相俟って、馬力が出る。こちらもレポートを作成して参加する。相乗効果である。後述される「文教教育学会」での学びあいも同様である。

学びにカジノ的なものはない。錬金術もありえない。「流汗悟道」（北海道家庭学校校長谷恒昌）の精神である。以下、地道で泥臭い、生き方の不器用な学生たちと教員の学び合い・育ち合いの現場を支える教育の哲学を示す。

## 1. 「逞しい実践力のある教師の養成」

### (1) 学科目標の具現化

「逞しい実践力のある教師の養成」は、文言の変化はありながらも、本学科開設以来の教育目標である。今日、教師像として強調されている省察的実践家がこれである。本学科の教育目標設定の先見性である。

省察的実践家（反省的実践家）の中味は、研究性・省察性（授業研究に代表される）であり、研究性（省察性）を支え、発展させてきた基盤となってきた同僚性・協働性である。上記学科目標の具現化とは、教職を志す・教職を支える市民になる学生に対して一人ひとりの教員が、また教職員集団がそれぞれ個性的なモデルを示し続けることであり、また、学生をして、多様な教員モデルから批判的に学び、それらをめざしつつ、かつ乗り越える自立した学びの力をつけることにある。

学科の教育目標の評価は冒頭の就職試験の現場、実習、卒業論文の場面で垣間見える。学科目標を教職員はどこまで具現化しているか。学生はどう体得しているのか。学生は、モデルをどこまで批判的に超えようとしているか。教職員のFD（ファカルティ・ディベロップメント）であり、学生のSD（スチューデント・ディベロップメント）である。さらには、これらの学科目標が効果的

に実現するには、何が必要であるかを条件整備の観点からも問うことが不可欠の作業となる。

## (2) 学科目標の普遍性と独自性

学科目標は教育学的に見て、普遍妥当なものである。本学が創設された1948年は日本の教育の根本を定めた教育基本法が制定された翌年であった。創設者が日本国憲法や『新教育指針』さらには教育基本法の理念に学んだのは当然であった。「真実に徹した堅実な女性の育成」をめざす本学の建学精神と教育理念が学園訓の3カ条に反映している。すなわち、1947年教育基本法第1条「教育の目的」に規定された資質のうち、基本的なものを援用した上で、「真理を究め正義に生き勤労を愛する人」「責任感の強い逞しい実践力のある人」を規定し、これらを総括的に示す人間像として「謙虚にして優雅な人」を規定した。

準憲法的性格を持つとされる教育基本法は、日本国憲法が理想とする民主的で文化的な国家社会の建設を通して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を、「根本において教育の力に待つべきものである」（1947年教育基本法前文）と表明した。経済の力ではなく、いわんや軍事の力ではなく、教育・文化の力でこの崇高な理想を実現しようとする。前文を受けて、「人格の完成」と「平和的な国家および社会の形成者」になるための具体的な人間としての資質を謳う。教育基本法の教育目的は、1948年制定の世界人権宣言の教育目的条項とも共通のものである。学科目標は、建学精神と教育理念の普遍的人類価値の実現を、教育に従事する者の責務とすることを決意している。

普遍性を基盤に「謙虚にして優雅な人」を規定することによって、人間の根源的な部分にまで洞察力を持った生き方、しかも、実践的な生き方を志向するところに本学の独自性がある（徳本達夫「私立女子大学における建学の精神」『ブックレット人間科学』Ⅲ、2004参照）。理念が普遍的であれば、それを具体化する手法も普遍的である。これらは顕在化された教育課程として授業のシラバス等の形で存在する。しかも、本来の姿に向かって実践されてきた。先の「隠れた教育課程」と相俟ってである。

教育に妙手があるわけではない。地道な泥臭い日々の積み重ねが実を結ぶ。これらは可視化することは困難である。この理が同僚間で理解されてきたがゆえに、個性的な教職員がそれぞれ力を出し合い、総合力として学科組織が健全

に運営されてきたといえる。教育における不易の実践である。建学精神の土着化でもある。

### (3) 学園訓を生きる

教職員にとってのめざすべき教員像の見本はある。「教育に生き、教育に死す」という覚悟で、生涯現役教師を生きた創設者武田ミキ、また創設者とともに草創期の学園の基礎を築いてこられた現学園長武田学千の生き様に見られるとおりである（詳細は、『育心』および『武田ミキ人間教育論』、ともに本学刊行）。学園歌に謳われる、「行学一如、顕わせる」の具体的見本である。学びと行いとが不離一体であるという姿である。ここには、創設者の並々ならぬ教育・大学教育への期待が込められている。

作家三浦綾子と同じような病を得て、病軀を賭して教育実践に当たった武田ミキは、三浦綾子と同じく、戦前の教員体験者であった。詳細は教育史で学ぶことになるが、明治以降、近代国家が公教育としての国民教育制度（実態は、国民教化機関としての学校制度）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。いつの時代も教師には教授能力が求められるが、当時の教員たちの教授能力の内実は上記国家吏員としての力量であった。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、1945年の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）。

広島県指導主事を歴任し、社会的影響力の大きかった武田ミキにとっても、敗戦は衝撃的であった。戦後の未曾有の混乱を目の当たりにして、教育によって理想の実現を図ろうとした。作家に転向して真実を生涯問い続けた三浦とは対象は異なったとはいえ、生来の教育実践家であった武田ミキは、教育実践を通して真実を追究してやまなかった。本学本学科には、そのような精神的な土

壤が漂っている。それが、本学で学ぶ学生たちに知らず知らずのうちに感化を及ぼしているのであろう。学園が持つ精神的土壌の感化力である。本学においても時代の変化に伴い、さまざまな教育改革がなされているなか、学園構成員が創設者たちの醸成してきた感化力をどこまで背中ではし続けることができるか。多様な学生たちを前に、今後とも冒頭のような事例が続くか否か。試金石である。

教員を目指す学生と同行師範を続け、「受験の神様」といわれた創設者の遺徳は、例えば、夏の教員採用試験対策における学科構成員による同行師範に引き継がれている。学びに妙手はない。冒頭の事例は地道な学びの集積としての結果である。

## 2. 専門職たる教員の役割

### (1) 教員に求められる資質能力

本章の冒頭で紹介した事例は、専門職である教員に求められる資質である。人間的・専門的資質である。文部科学省「魅力ある教員を求めて」と題する冊子は、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ている。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) 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）。また、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）の研究によれば、義務教育の卓越性、教員の専門性の形成には、優れた同僚・上司の存在、共同で学びあう場の存在が不可欠でありそれらが省察的な実践家としての資質形成の土台になるという。

養成段階の教育も、上記資質の体得を目指して教職の条理と原理に即して展開されるべきである。教養系科目、教職関係科目、専門教育科目をはじめ、すべての授業に教職の条理と原理が貫かれていることが求められる。冒頭の事例は、こうした教育の成果の一端である。むろん手柄は学生に帰すべきものであるが、そのような学生が集う大学に籍を置くものとしての自負はある。本学学生に誇りを持つことは、教職員としての喜びでもある。単なる受験対策の結果としての成果ではない。画一的ではない、個性的な卒業生である、しかもこつこつと取り組む、という就職先の上司の本学卒業生に対する評価は、多少の値引きをしても一定の証左にはなる。基礎・基本の学びを踏まえ、実践と省察を協同してくり返すなかで、一人ひとり是个性的な存在になり続けるということである。

## 3. 「国民全体に奉仕する」教員を生きる・育てる

### (1) 社会的共通資本としての教育

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。本学創設の原動力は、創設者の社会的共通資本としての教育への期待であった。

「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（宇沢，1998）。日本の教育基本法の教育の目的条項の発想である。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。本学創設者が生涯，実践を通して創造し続けた「性能伸張教育」がこれである。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，法律にも規定されているように全体の奉仕者性をもつ。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）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。義務教育も，国家に対する子どもの就学義務という，強制就学から，子どもの学習権を保障するための国家および保護者の義務という方向へと180° 転換した。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。既述のように，日本国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。20世紀前半，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としての世界人権宣言の制定であった。

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、子どもの権利条約が謳う「子どもの最善の利益」をどのように具現化するか。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。すわなち、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。

ILO・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。

## 4. 省察的実践家を生きる・育てる

### (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には、創造的精神、批判的精神が必要となる。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、これらの課題を克服するべく「社会力」の回復をめざす教育を強調している。1947年制定の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）としての教育学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。

教育実践は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、授業知をどこまで当事者的知として語ってきたのか。三浦が自らの人生を振り返るなかで自問自答したように、教員も日常的な教育実践のなかで自問自答することが求められる。

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、省察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なければならない。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－学生関係における歪みを生まない歯止めになるであろう。主体と主体としての呼応関係、相互主体的な関係として教員－学生関係を生きることができる。

### (3) 一般論の個別化・実践化

教育の怖さに対する自覚も必要である。「子どもが好き」「子どもの目線に立つ」「子どもの最善の利益保障」等、一般論はいえる。全ての者が教育を受けた経験をもとに自分なりの「教育論」を語ることはできる。しかし、教育の原則論をどのように、個別具体的な子ども・状況下でいかに具体化するか。他者理解、自己理解の深まりと教育実践の深まりの循環の問題である。

この問いは、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、（中略）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。歴史家とは教育実践家とは、ともに時代や社会に責任を持つ同士である。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。「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生き方である。

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、自己理解の姿勢が重要である。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。

初等教育学科における定例の学科会議では、学生の動向についての情報交換がなされる。そこでは個別具体的な学生に対する各教員の関わり方の質が問われてくる。個別具体的な学生の課題に、なぜ、どう関わったか、今後の課題は何かなど、学科構成員の報告と協議を通して、各自の「人生の履歴」に対するものの見方が現われてくる。情報交換の中でお互いの磨きあい生まれる。貴重な時間である。

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, 教師と学生という主体同士の呼応関係の下, 学びの共同体において授業実践が教員自身の自己理解に還元されることのない, あるいは学生相互に還流されることのない教育や授業, 学びは空しい作業となる。まずは授業実践を通して, 教員である私は何を学んだのかを示し続けることが必要となろう。

特別支援教育の優れた実践家の一人は, 教員の専門性を, 関係性・直接性・集団性におく(荒川, 2008)。大学教員として, 自らの関係性・直接性・集団性に関わる専門性を問われ, 磨く機会が日々の実践である。その意味から, 学生の「人生の履歴」を理解しながら関わっていくためには優れたドキュメンタリストである佐野眞一が自ら実践しているように, 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, 水俣病患者に関わるなかで到達しえた沈黙や言葉にならない語りを通して, 本人の思いを感じる力量, 「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。自らの生を問いかげ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。

#### (4) 役割自己と本来的自己

教員は, 「警世の学」であり「希望の学」としての広義の教育学実践を通して, 教員という生身の姿を示す責務がある。人間という, 「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に相対する人間としての本来的自己を生き続けることが求められる。歴史哲学者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。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。教員免許や資格は, それを持

たないものの利益を保証するための社会的な装置である。自らの免許・資格に対する自覚が欠かせない。

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。教員・学生という年齢や立場を超えて生身の一人ひとりが問われる。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。

### おわりに 本学科の社会的評価

本学科の教育目標はどのように具現化されているのか。また、課題は何か。その証左となるのは、対外的な評価である。冒頭のような教育実習の評価および卒業論文、就職先での評価である。それぞれは、以下の各章で具体的に検証される。本学科の構成員として、当事者として検証に当たらなければならない。さまざまな課題を抱えた学生・教員が協同して課題解決に取り組む。未来への希望は、ここからしか生まれえない。未来のことは徹底して現在、「今、ここ」の問題だからである。

いずれにせよ、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実践力を形成し、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)。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。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ことが必要になる。

毎年、3月の冒頭、2日間を使って学科の現状と課題を集中的に論議しあうことに象徴されるように、学科目標の具現化にむけての姿勢を持ち続け、同僚と日常的に、あるいは学科会議等で談論風発する雰囲気は頭在である限りは、本学科は更新を続ける。

(徳本達夫)

(付記) 小文は本学の教員免許更新講座(2008/2009)で筆者が担当した講と、昨年度(2009)の集  
中学科会提案とを下敷きにしている。

### 引用文献・参考文献

- 荒川智編著 2008 インクルーシブ教育入門 クリエイツかもがわ
- 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
- 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 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
- 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