

【研究論文】

教師教育における模擬授業指導の現状と課題（Ⅱ）

広島文教女子大学人間科学部

初等教育学科 教授 徳 本 達 夫

初等教育学科 准教授 佐 伯 育 郎

はじめに —問題の所在と対象—

I では、教育実習指導全体における教育実習 I の位置付けを明らかにするとともに、筆者が専門とする図画工作科における模擬授業指導の実際について述べ、成果と課題について考察した。

筆者の模擬授業指導では、学習集団を個別具体的に想定した児童観を学生に考えさせるまでには至っていない現状がある。15分間の模擬授業が展開される中、どうしても導入・展開の冒頭までにしか意識が働かない学生も多く、教育実習Ⅱ・Ⅲでは実習校での授業展開の終結における活動に戸惑いや抵抗を感じた者も認められた。

Ⅱでは、図画工作科における成果と課題が、他教科・領域、ここでは道徳においては共通して見られるのか否か、具体的な実践報告を通して詳細に考察していきたい。結論的に言えば、図画工作科と道徳の模擬授業指導の違いは次の通りである。図画工作科は導入から展開にかけて15分の模擬授業を行うのに対して、道徳では15分で導入から終結までの45分間を短縮して行う手法を取る。図画工作科では、導入が果たす役割が大きく、題材との新鮮な出会いを演出し、児童の学習意欲を高める工夫が教師には求められる。展開では表現や鑑賞などの具体的な活動を伴うとともに、材料や用具などの操作も重要な学習内容であるため、省略することは難しい。道徳では、終結における教師による説話が重要であるため、終結を省略することは考えにくい。学習指導案の作成については、図画工作科でも児童観は重要であると筆者はとらえている。図画工作科や題材自体に対する興味・関心、理解、経験、抵抗、欲求、技能などを、児童の実態に即して記述するよう学生に指導している。児童の発達段階、授業中の発言や表情、動き、作品、アンケートや聞き取り（模擬授業であるため、あくまでも想定される児童・学級の実態）などを元に具体的に書くよう伝えているが、道徳ほど細かくは設定していないのが現状である。図画工作科では、授業の5つの柱のうち、教材研究、指導法研究、子ども研究には力を入れているが、道徳と比較すると自己研究、時代・社会研究は教科の性質上力を入れているとは言えない。（佐伯）

I 模擬授業「道徳」指導の特徴

模擬授業「道徳」指導の特徴は4点。短縮方式、児童の実態に重点を置く、資料の開発、教師の説話、である。この方式は他教科の模擬授業でも適用できる部分はあるだろう。

1. 15分で45分短縮版方式

模擬授業「道徳」指導の基本は、15分で45分の短縮授業を行うことである。模擬授業指導の時間は正規の授業時間内に設定されている。それゆえ、授業時間は模擬授業指導で共通である。しかし、導入・展開・終末についての時間配分に関してどのような配慮をするかについては、担当者間の合意がある

わけではない。短縮授業方式は、本学本学科で20年前に2泊3日の宿泊方式で模擬授業指導を実施していた時代を除き、筆者担当の道徳で実施している。

短縮方式を行う理由は単純である。時間的余裕がある場合であっても、45分授業をする必要はない。子ども役学生が本来の子どもになりきれないのは当然である。学生という同級生に対する遠慮もあるのだろう。同調圧力の中で育ってきたことの結果としての自己開示ができないということもあろう。それゆえ、授業のモードになりにくい。不要な照れ笑いや暗黙の了解等、実際の授業ではあり得ない場面が模擬授業時間の一部以上を占めることになりかねない。

言わずもがなのことながら、授業は授業者一人が説明に終始する方式ではない。児童が活動する場面は多々ある。主体的能動的学習（アクティブラーニング）という学びの基本的手法が大学教育において喧伝され始めた。小学校等の主体的能動的学習の特徴は、個人あるいは小集団・学級全体で具体的な学習活動を伴うということである。具体的な活動を通して、個人・集団とも学習内容の理解が深まるからである。児童相互の人間関係の理解が深まるからである。発達段階を考慮した学習形態として当然の仕組みである。活動が主目的なのではない。学習活動を通しての思考力・判断力・表現力の形成と向上とが目的である。文科省がいう、義務教育段階の学力の中身の具現化である。

模擬授業において、児童役学生が学習指導案の通り、児童と同じ時間をかけて資料を読む、ワークシートに記録する、児童同士で討議する、最後の感想を書く、等々を行うという設定はあり得ない。指導案には対象児童の活動を想定した時間配分がある。授業実施に際しては、圧縮されるか省略されているだろう。このことだけを踏まえても、実際の模擬授業は短縮方式の方向へ行くはずである。現実対応として圧縮をさらに徹底させて45分を15分に収めるとというのが15分短縮方式である。その有効性は見えてくる¹⁾。

2. 授業全体への責任

筆者が短縮版授業方式を実施してきた最大の理由は、模擬授業であっても、学生が学ぶべきことは授業の全体に責任を持つことの意味であり、その自覚形成にあるからである。逆にいえば、授業の全体に責任を持つことに気付く学びが保障できるのであれば、短縮方式でなくてもよい。45分方式は自ずと授業全体に責任を持つことになる。しかし、現実問題として現行の授業時間では不可能である。45分の時間が模擬授業に使えとしても、研究協議の時間をより多く確保することが教育的である。

現状の模擬授業指導は、主に導入と展開の一部の段階で15分間の持ち時間は終了する。研究協議の段階でその後の展開と終末については協議の対象になるのだろうか。その部分の協議がどこまでなされるかは不明だが、協議の時間も15分という制約がある。導入部分についての協議が中心になれば、展開と終末については具体的な授業展開がないため協議の対象になりにくい。模擬授業全体に対する責任を持つ感覚が身につく可能性は少ない。

このような不足を補う代案としての筆者の短縮方式の構想と実施である。短縮方式によって導入・展開・終末のすべてが指導案の全体像と絡めて見えてくる。導入部分だけの単独の評価は成り立たない。導入の質は、その後の展開や終末を踏まえて決まる。導入をその後の展開や終末にどのように生かすかという点での研究協議はほとんど意味がない。実際の可視化された授業という研究材料がないからである。授業者が授業全体の構想を持ち、それを具体化する中でこそ研究協議の対象になる。

しかし、時間は有限である。短縮方式は実も取ることが出来る。授業実施後の総括討議のために時間をより多く確保するほうが学びに資するからである。場合によっては、仮に一人当たりの指導時間が30分であっても、10分模擬、20分協議であってもよい。質の高い研究協議が生まれるという前提での10分模擬である。研究協議の素材が得られるほどの授業内容であれば、それは可能である。

筆者が重視してきたのは、「模擬授業指導の現状と課題（I）」のI. で記したように、授業を構成する5つの観点、すなわち教材研究、子ども研究、指導法研究、自己研究、時代・社会研究の全般にわたって授業担当者としての自己を問うことが授業づくりの出発点になるという見解からである。どのような実態の児童に対して、どのような願いを持って、どのような資料を用いて、どのような授業

展開をめざすのか。それは、教職を目指す自己にとって、授業の可能性・学校の可能性・教育の可能性等々どどのように繋がってくるのかという、哲学的な問いと共にある。実践的な問いでもある。模擬授業を担当することは、同時に、授業後は、また新たな自己として新たな授業づくりの出発点にもなる。螺旋的に向上する学びの姿勢である。

3. 担任による「助け船」

以上を実感的に理解するには、他の模擬授業で実施されているように、15分間で導入部分と展開の一部を実施するという方式では不可能だろう。授業全体に対する責任感覚は身につかないのではないか。授業全体に責任を持つことの自覚の乏しい学生は、15分で展開に入るまでの導入に凝る。授業の展開や終結部分に入ると、授業者としての専門性が問われてくるからである。「授業ごっこ」の次元であれば、導入にしっかりと時間をかけるのがいいだろう。しかし、その導入の評価自体は、授業全体を実施して初めてなされる。既述の通りである。

学校現場に行ってそのような導入授業を展開すると、児童はだらける。授業の緊張感が弛緩する。私語がはびこる。児童の集中が途切れる。その後は、悲惨である。最悪の事態になると、担任が助け船を出す。助け船とは、実習生を助けるための船ではない。お粗末な授業を強いられている、担当する児童の貴重な学びの時間を保障するための、止むに止まれぬために出される児童に対する助け船なのである。悲惨なのは、実習生ではない。一期一会という、一回一回の授業を受けることによって学びの質を高める作業に共同して取り組んでいる児童にとっての悲惨である。罪悪である。

それゆえ、授業全体に対して責任を持つということがどういうことであるかを体験的に、理論的に学ぶことは教育実習の事前学習としての必須作業である。1回の模擬授業で理解できるわけではない。

4. 児童の実態理解の徹底

授業は生成する。個別具体的な児童や児童集団の実態に即して展開されてはじめて授業は有効性を持つ。したがって、指導案作成において最も重視することは、児童の実態理解である。指導案で想定する児童の姿が漠然としている限りは、指導案が漠然とし続けるのは当然である。児童の実態が見えてこない限りは、授業は成り立たない。

筆者の指導の特徴である短縮方式という手法も、児童役大学生の限界を踏まえている。児童役は指導案に記載される児童の実態にどこまで肉薄することができるか。児童理解の一環として、想定児童役にどこまで学生が迫れるかという観点からの研究協議も成り立つであろう。「教師にとって、子どもが見えることが全てである」とは、教員が共通に土台とすべき基本原則である。児童理解は授業構想の出発点であり、授業構想の内実を決める、大事な要素である。どこまで現実味を帯びた児童観が記述できるか。指導案の内実を決める。個別具体的な児童や児童集団の実態に即しての授業構想であることが基本だからである。

その意味で言えば、児童役に肉薄できるかどうかという問題は、どこまで典型的な児童像が現実味を持って描かれているか、特徴をつかんだ記述になっているかということである。児童役大学生が記述に即して、児童役を演ずることができるかどうかという問いでもある。

教職課程教育で学ぶことは、いずれ出会う小中学生や保育園・幼稚園児への関わり方を学ぶことだけが主ではない。子どもに関わる自分や子どもを取り巻く社会・時代に対する透徹した目を育み、状況を改善することが主である。その結果として、子どもへの責任を果たすことが可能になる。

地域や家庭環境によって子どもの学習環境が左右されることはある。宿題が家庭ではできない、朝食が摂れずに登校する、家庭の諸事情で授業に集中できない、遅れがちな学習を取り戻せない、被虐待児、等々。他方、塾等での学習を持って「受験の世界」に追い込まれる子どももいる。これらは現在日本教育の両面である。こうした現実を前に教員として、授業者としてなすべきことを探求する。ここから指導案作成が始まる。

概して学生が作成する指導案における児童像は、「明るい」「活発である」「男女の仲はよい」、等の表面的な漠然とした表記にとどまる。このような児童を想定するならば、授業自体は表面的なものに

なる。面白味がない。児童の実態に対する、教師としての願いの発露としての授業になりえない。児童との内面的な格闘も生まれえない。授業の質は高まらない。

学生がこれまで出会った児童、かつて児童であった自分や同級生、間接的に出会った子ども、これら全てが構想する指導案に生かされるかどうか。それぞれの子どもの願い・苦悩等を教員志望者として引き受けようとする姿勢が指導案に現れてくる。模擬授業に熱が入る。主体的能動的な模擬授業への取り組みとなる。児童役の反応とそれに対する授業者としての応答が楽しみになり、授業後の研究協議が楽しみになる。これが模擬授業であっても、授業としての本質に基づく学びの時空となる。

それゆえ、模擬授業において、児童役として相対するのが学友であるとはいえ、無意味な照れ笑いにご法度である。児童役についても同様である。授業場面であるという緊張感が醸し出されることが前提である。この手法は、筆者が担当する大学の授業でも当てはまる。授業者として筆者は、個別具体的な学生に対する最適な応答としての授業展開を心がけている。主体と主体との呼応関係の中での授業が大事にされるべきだからである。主体と主体との呼応関係とは、相互の応答が最適であること、また、最適な応答を循環させようとする主体的な関わり意識が双方にあることが前提である。

5. 想定児童の背景としての時代・社会

想定学級にどれだけ時代や社会を反映した児童を設定できるかである。日本の子どもの貧困率で言えば、6人に1人が貧困状態であるという現実がある。30人学級であれば5人は貧困状態にあることになる。そのような状態が子どもの学びに影を落とさないことはない。学力低下・自己肯定感の低さ、いじめの加害・被害もあるだろう。

そのような現実的な子どもの実態を想定しなければ、授業は子どもの現実に切り込む迫力のあるものとはならない。想定する児童は、社会的歴史的存在としての子どもである。それゆえ子ども理解・研究のためには、時事問題についての教養、分けても子どもが生きている現代についての社会的歴史的背景についての理解が関連する。

現代社会を生きる子どもへ相対することは、同時代を生きる学生としての自己を捉え直すことにも繋がる。いわば、困難を抱える児童の実態は、同じく困難を抱える自己と同じ根っこからの問題が発現しているということである。授業の深さは、主題に関わって掘り下げていくことによって共通の基盤に到達する。共通の基盤に到達することによって、子どもをめぐる諸問題は共通の課題から生まれていることが見えてくる。ここまでの学びを保障することが教員の責務である。授業を行うことは、このような教育学の根本問題の実践的な応用問題として取り組むことである。それゆえ、児童を取り巻く時代や社会に対する認識が不十分であれば、関わり方自体が不十分になる。

6. 資料活用から資料開発へ

道徳授業の特徴的なことは、授業で扱う資料に関してである。他教科の場合は、教科書がある。道徳の場合は、各種副読本があり、そこから、最適な資料を選んで活用することができる。

授業実施に必要な要素のうち、教材は所与の副読本資料等がある。資料の活用は大事になるが、さらに児童の実態に即した資料開発を学生としてめざす学習を筆者は大事にしてきた。資料開発に取り組む作業が所与の副読本資料を研究する上で有効だからである。学びの順番はいつでもよい。最終的には資料開発をめざすことに繋がればよい。

その際、最も大事になるのが自己研究、時代・社会研究である。どのような実態の児童にどのような資料を持って、何を考えさせるのか。それは授業者のどのような価値判断が働いているのか。児童の実態に時代や社会がどのような形で現れていると判断した上でのことなのか。こうした「歴史的現在」を自問自答する中での授業である。このような次元の授業の創造は、知識伝達型の授業では起こりにくい境地だろう。それゆえ、授業の中では授業者の生き方が露呈する教師の説話が短時間とはいえ、重要になる。教員として主体的な価値選択の日々をどう送ってきたのか。取り上げている主題に関わっての授業者の生き方の開陳である。この開陳があってこそ児童生徒の道徳性の発達に向けてより良く生きることをめざす児童生徒と教員とによる人間同士の同行作業が生まれる。開陳は、授業者

の身体的な活動として展開される。空言は児童生徒から見抜かれる。見透かされる。結果、道徳授業におけるきれいごと、「お話の世界」的な学びを助長する。道徳的実践力とは対極の世界である。

7. 教師の説話

実習生であっても、児童の前で自身の生き方について開陳することは必要になる。主題についての教師の説話に絡めてである。なぜゆえ、教職を目指したのか。何が契機か。そのために日常的に何を、どのように過しているのか。このような点についての自己表明である。

実習記録帳に実習開始前に記載することが求められる作業の一つが実習の目標の欄の記入である。教育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの担当者として、それまでの目標のみの記載から、教職志望の動機と理由、3セメの観察実習の学びの成果と課題とが、今回の実習の目標とどのように繋がっているのかがわかるような記述を求めた。教師の説話とは、このような動機の記述と開陳から始まる。教師の自己理解の発展形である。

教職志望動機を綴ることは、教職志望の初志の確認となる。動機により明確化にもなる。漠とした動機であったとすれば、自身のこれまでを振り返る契機とする。具体的で明確な動機でなければ、学びの原動力にはならない。何よりも、実習先の指導担当教諭に対する自己紹介にならない。実習生の教職志望動機が明確で具体的であるからこそ、実習生指導に熱が入るといえるものである。とりあえずの免許取得の実習生に対する指導とは違ってくるだろう。(徳本)

Ⅱ 模擬授業「道徳」の現状

1. 講壇的授業から当事者的授業へ

以上のような授業の姿は、授業担当教員自身が授業で示すしかない。講壇的授業から当事者的授業への転換である。授業で提示する諸価値についての説明とあいまって、教員としての見解の表明と位置づけである。相対する児童と同じ時代や社会を生きている一人として、諸問題が生まれる根源的な部分を抉り出し、課題解決に向けての方向性とそのため手法を共に考える。状況を変える主体的な学びを志向するがゆえに生まれる当事者的授業である。当事者的授業とは、授業者の日常生活における道徳的価値の具現化によって顕現する。価値の人格化であり、生活化である。

児童は顕現化された教育課程上の価値に直接的に反応するのではない。感化されるのではない。潜在化しているものの、さりげない日常的な言動によって、影響を与える価値に反応する。人的環境としての教員の感化力である。また、そのような教員集団によって構成される学校が持つ教育的雰囲気醸成し出す学校文化による感化でもある。きれいごとではない、生身の身体によって生きられている道徳的価値から学ぶことが多い。また、それが確かな道徳教育になるだろう。2017年度より実施される特別教科化になる道徳授業は、このことはより現実味を帯びてくる。

道徳教育がめざすことは、価値選択の主体性の形成である。主体的価値選択能力の形成である。当事者性があってはじめて、この主体性は形成できる。主体性の形成とは、徹底的に当事者性である。

2. 模擬授業道徳の特徴から見えること

(1) 学生からの評価 模擬授業実施後の学生の感想によれば、15分短縮方式は全員に賛同されている。「初めて、授業の終わり方を考えてみて、導入とのつなげ方、目標にあった授業の終わり方を考え、授業展開の難しさを知った」「ポイントを押さえるようになった」「短縮方式によって、重要な点かどうか取舍選択ができるようになった」等の声の通りである。

15分短縮方式の中に5分程度、児童役との間のやり取りの時間を取り入れた。この点についての評価も高い。「想定外の意見に対する臨機応変な対応の必要性がわかった」「主発問は児童が考えようとする力を伸ばすために重要だと思った」等に代表される。

教師の説話については、「授業の主題を深く見つめることができた」、「教師の体験談が資料の内容をよりリアルなものになった」等の見解である。

総じて、模擬授業の工夫点は受講学生には肯定的に捉えられている。

(2) 指導法の比重 模擬授業は指導法を学ぶことであるという、素朴な思いを持っていた学生だが、短縮型模擬授業を通して変容が見られる。授業を行う以上、指導法は必要だが、はじめに指導法があるのではなく、生きた児童との間で応答的なやり取りができるかどうか肝心であることが見えてくる。それゆえ、指導法は実際の子どもの関わりの中で開発するものであることも体感的に理解できている。子どもとの新鮮な出会いの中で自らの指導法を開発し続ける。これが教員としての実践力である。実習生も例外ではない。

それゆえ、実習前に叱り方や誉め方といった手法を実際に想定して学ぶという発想は、教員としての資質能力の自己形成において誤った先入観になるのではないか。書物等で語られている子どもの実態とそれへの対応策は、いずれも、当該教員が当該児童との関係の中で生み出した手法である。

叱り方や誉め方が一律にあるのではない。人はどのような状態になると、本気で学ぶのか。子どもが学びに対して自発性と必要感・必然性を感じるのはどのような時なのか。そのための教材とは何か。これが本質的な学びや授業を作る時の基本形である。

実習校で出会う子どもたちとより本質的な出会いを目指す。これが実習生が本来持つべき新鮮さである。誠実さである。手垢にまみれた子ども操作の手練手管を身につける必要はない。優れた教員は、そのような次元の子どもとの出会いに満足せず、さらに質の高い関わり方が生まれるような授業づくり・学級づくりに取り組んでいる。

子どもは魅力的な教材、興味関心を引く教材と出会うと、自発的に学び始める。集中する。子どもが静かにしないからと言って、大きな声を出す必要はない。小さな声を出して、静かにさせるとい手法もあるとはいえ、実習生が学ぶべきことは、教材の質による子どもの集中についてであり、子どもと共に深い、本質的な学びをしたいと願う実習生の誠実さを具体的に示すことの重要性である。ともに小手先の技術ではなく、本質的な手ごたえのある教材を活用した授業のあり様である。ここを学ばずして何を学ぶというのだろうか。授業全体に責任を持つということは、資料の適切性、資料解釈の妥当性、発問や学習活動の中身の妥当性等についての理解が生まれることになる。

3. 模擬授業体験効果としての学び方の発見

模擬授業体験は、学生が指導案を自作する創造的な学びである。学び方の発見ができた学生も多々生まれた。学びは徹底的に当事者主義の世界だからである。自分の世界を広げ、深めるための作業である。自分に必要なものが何であるかは自分が発見するしかない。それが学び方の発見でもある。他者の指導・助言もこの姿勢があつてこそ活かせる。授業が扱う当座の範囲はあるにせよ、授業を構成する資料の世界が無制限であるということは、与えられた資料だけを学ぶのではなく、資料の収集に努めるべく、学び方の発見を促すための手法となる。

学び方の発見は授業の資料の開拓や開発に生かされる。人々の生き方や時事問題への関心に繋がる。全て具体的な教育・社会の現実に対して最適な応答をめざすためである。

学び方の発見は学び手・教え手の双方を生きることに繋がる。学び手・教え手の双方は物事の両面である。一方だけで考えると本質からずれる。学び手だけの視点で授業を受けると見えてこない。配布資料作成にどれだけ時間がかかっているのか。学生が書いたレポートはどのように読まれているのか。印刷は誰がするのか。授業に関わる書物や新聞等はどのように活用しているのか。どれくらいの時間がかかっているのか。他方、学び手側の視点で考える。学生の日常生活と授業とはどう繋がっているのか。学び手は満足しているのかいないのか、それは、なぜか。どのようにすれば、満足度が高まるのか。両方の視点があると、深い思考が生まれる。

4. 時代や社会への応答と発信

時事問題についての教養とは、時代や社会への応答としての学びということである。子どもの貧困

は学生の上にも起きている。子ども時代の貧困は、世代間連鎖する。社会的に解決されているわけではないからである。本学にも、貸与奨学金で大学生活を続けている学生は少なくない。

彼らは、本人の責任ではない不条理の苦痛を受けている。その分、社会的歴史的責任をもっている。そのような不条理の苦痛が生まれる社会的背景を構造的に理解し、課題解決に向けての力をつける学びをすることである。社会に実態を発信し、社会全体として負の連鎖が続かないための学びを作り出すことである。一般に苦しい状況にある者は、自然に自分を取り巻く状況についての理解が進む。その分、学び方は、不条理の苦痛の少ない者以上に真剣になるだろう。そのような境遇にある学生を受講生に抱えて、質の高い授業をするのは教員として当然である。同時に、そのような体験を共有することによって、共同して課題解決に当たろうとする仲間を増やす授業をするのは、当然のことである。

他方、一見、「恵まれた境遇」であっても、時代や社会の深い部分についての体験的な理解が得られることが少ないとすれば、長い目でいえば、「恵まれた境遇」にはならない。例えば、「ランドセル俳人五・七・五」の図書刊行を契機に自分の関わり方を問われる当時の教員たちは、自分の社会的なものの見方、他者への感受性の乏しさを実感するだろうからである。「恵まれた境遇」であったがゆえに他者の痛みを感受する感覚が育っていなかったとすれば、他者理解を職務の出発点と具体的な内容とする教員生活を送る上で足かせになるだろう。

20年前のこと。担任の知的障害のある児童への対応の拙さを指摘され、転勤になった50歳代の女性教員。「こんな馬鹿を教えるために教員になったのではない」と語ったという。

「ランドセル俳人」に関わった教員や上記の教員が、どのような経験の履歴を持って、どのような大学教育・教職課程教育を受けたのか。逆に、どのような大学教育・教職課程教育ならば、お粗末な教員にならないかを、自分の問題として考えることが「他山の石」としての学びである。残念ながら、彼らは憧れの対象としての教員ではない。「恵まれた境遇」であれば、それを活用して、社会と繋がる活動等を行えば、人間的な品質が高まる。要は、経験の履歴の活用の仕方である。(徳本)

Ⅲ 模擬授業「道徳」指導資料

以下は、本年度（2015）の指導に際して作成・配布した指導資料である。一部、加筆し、小見出しをつけて分かりやすくした。現時点での追記は末尾の通り。

資料1. 初教3小学校教育実習Ⅰ模擬授業「道徳」2015前期を終えて（全体的感想）（2015/7/23）

徳本達夫

0. はじめに 以下は、2012年の授業記録の再録。共通部分が大半ゆえに再録した。本年も例年同様の授業が展開できたことは有り難い。本2015年度に追記することは、本資料の続きをご覧下さい。

資料1. 2012前期初教3小学校教育実習Ⅰ模擬授業「道徳」を終えて（全体的感想）（2012/7/20）

1. 授業としての「模擬授業」 本年度の授業実地者は27名。「模擬」とはいえ、多くの「授業」に出会えた。授業参観者としても面白かった。研究協議も深いものに出会えた。私を超えた鋭い見解を示す学生もあった。資料の事前配布が徹底していれば、もっと活発な協議になったはず。当日配付であっても、学生の読解力が高ければ、活発な協議になったはず。読解力を高める学びに務めることは教職をめざす者の基本課題。教職は多忙である。諸条件の整備は必要であるが、教員としての専門的な力量を高めるためにも、継続して取り

組みたい。

いい授業になった要因は二つ。児童の実態を踏まえようとしたこと（ご自分の子ども時代や観察実習での出会いの中からの実態が多い）、そうした児童への願いが明確であったこと、この二点を大事にされたため。また、ご自分の経験を基に自作資料を作り、資料化された学生も少なくなかった。既成の副読本の資料を活用された場合であっても、内容項目を考えるための導入的な一例にとどめ、児童の生活実態のほうをより大事にし、掘り起こしを図った点も、深い授業になった一因か。

2. 教師の説話 指導案書き直し数回は基本。5回書き直した学生もいた。天晴れ。子どもの味方であろうとする姿勢がありありと感じられた。子どもへの愛情、教育愛が自己を更新させた。むろん、自分が抱えてきた問題に向き合おうとされたことの結果でもある。教師の説話で自分をさらけ出

すことの意味を実感されたであろう。落涙もあった。身体がきちんと反応した結果だろう。よかった。自分の内面に応答する身体になったということだから。また、そのような姿勢は、仲間に共感的に受け止められた。仲間の落涙も。模擬授業「道徳」を体験したことのごほうびである。むろん、各教科の授業でも、指導内容に関わる教師の説話は開示できる。教育実習記録にあった、ある小学校教頭の講話「指導技術も大事だが、もっと大事なことは、これまでの人生をどのように生きてきたかということである。」かみしめたい言葉。授業は、後から来る子どもに対して、どのように生きてきたかを問わず語りに語ることである。身体による自身の生き方の開陳は子どもに響くだろう。

問わず語りとはいえ、学友自らが語ることによってそれまで知らなかった仲間の痛みや苦しみに気づいたという人も少なくなかった。「明るい人」という、一面的な、表面的な友人理解が逆に相手を追い込んでいたことにも気づいただろう。学生時代にそのような学びを体験することが、子どもの「物言わぬ」身体言語を感受する力となる。「教師にとって、子どもが見えることが全てである。」とは、子どものさまざまな身体言語を感受する力量を向上させたい。続けられたい。

3. 自己更新する身体 第一に感謝すべきは、学友に語るだけの力がついている自分であったということ。その事実は大事にされたい。自の痛みや苦しみを語り得るということは、今日、とても大事な力。むろん、語っても受け止めてもらえるという安心感があるが故の語りであったはず。これまた、感謝。お互いに成長し続けている。自他を尊重できる学級づくり・授業づくりをめざすうえで具体的な事例を自分たちが作り出したことは貴重なこと。

本学の地域公開授業でもある、「人生論」授業の中で各界12名の講師が自らを問わず語りに語られた生の姿を見ているからだろう。この点で、人生論講師各位にも感謝。(註：徳本達夫他「人生論授業の現状と課題」『広島文教女子大学エクステンションセンター報告書平成22・23・24年度』所収)

4. 資料の活用・資料の開拓 副読本資料のみでなく、資料を探してきた人も。材料は周辺に数多ある。それらが実際に活用できるかどうか。できる人はできる。優れた見本となった。

相対する児童の実態に最適な資料を探す。これも資料研究。優れた先人である小学校教師鳥山敏子は、徹底した授業の資料を図書や人物、あるいは実地に各地を訪問する中で収集された。金森俊朗も同様。受講生が教育実習Ⅰ春季課題で出会った著者たちも、そのような優れた先人の一員であろう。再読されたい。前回には見えなかった部分が見えてくるならば、それだけ自身が成長されたということ。学びの証は自分で検証されたい。成長感を実感できる資質は、相対する児童にが自ら成長感を味わうことができる時空作りに励む原動力にな

るだろう。

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

5. 児童の実態 例年のこととはいえ、一部ながら、第一次案では児童観の部分が不十分なものもあった。ネットからの指導案でお茶を濁そうとした学生もいた。拝借指導案の限界である。児童観の部分を担当者から問われて、やり直された。

授業は個別具体的な児童・児童集団に対する授業者の願いを持った意図的学習活動。児童観が具体的にないと授業の構想は生まれにくい。授業の基本がわかっていないと、このようなことになる。筆者の教育哲学の授業のみならず、関連授業の中で何度も強調してきた。私自身の道徳指導案も『文教教育』に掲載済み。一読されたい。

日ごろから、学びや体験を反芻する中で児童や自身への思いが自身の内部で醸成していく。授業の構想が膨らみ、具体的なものになる。限られた授業時間という制約の下、贅肉をそぎ落とすことも求められてくる。次第に授業の骨格が鮮明になり、かつ骨太な授業案が生まれる。そのようにして生まれた指導案は、授業が始まってさらに息づく。児童との間のやり取りの中で授業は生成していく。45分の授業の構想があれば、実際の授業では、子どもは児童役大学生を越えた反応をする。生きた子どもゆえである。生身の子どもの間で生成する授業の醍醐味を味わってほしい。楽しみ。

6. 自主的体験 道徳は実習生の出番が多い。7割以上の実習生が体験している。今回、体験しなかった学生も4セメ道徳教育指導法Ⅰで書いた授業概略を基に指導案を作成されたい。汗をかかずしてできないことに対しては言い訳できない。号泣は流した汗の結果である。是非とも、後から来る者に対して号泣という、美しい涙を見せてほしい。「憧れにあこがれる」という、学びの基本を身をもって示してほしい。それはまた、自身が教職をめざして学ぶ時の何よりの原動力になる。

実習終了後の質の高い報告会が楽しみ。(以上)

2015年分の記録 (2015/7/23)

本年は30名。創意工夫も。副読本資料を授業用に書き直した学生も。副読本資料を超えた。

本年度は、研究協議の時間が十分確保できた。先輩たち以上に力をつける環境は整っていた。その分、学生も汗を流しただろう。涙と共に。現実の子どもの出会いはこの比ではない。号泣。人生の中で度々経験できるわけではない。少ない場の一つが実習。用意周到、取り組まれた。(以上)

資料2：初教3小学校教育実習Ⅰ2015代表模擬授業「道徳」実施について・終えて (2015/7/23)

徳本達夫

<授業実施を前に>

1. 自薦と他薦 結果的に他薦で第2回目の代表者が決まった。定期試験も近く、課題等も多々ある中での2日前の担当者が決定した。それでもぎりぎりまで自薦者を待った。教育実習Ⅰ指導担当者2名、わけでも主担当者佐伯先生の我

慢強さと即興的・柔軟な対応は宝。見習いたい。初回の2名は自薦。これまた天晴れ。

(自薦を待つという手法は、大学教員として学生が「その気になる」授業を展開してきたかどうかの試金石。全体への声かけは2回。「やってみよう」。これが原動力。できるかど

うかは二の次。できる一できないを行動の選択原理にすると結果主義・業績主義になる。やってみたいかどうかを行動原理にするという事は学びの証。変容の証。過程重視の生き方への転換の一面。いずれ相対する児童に対しても、大事な観点からの関わり方が生まれる。結果主義の風潮がいかに子どもや人びとを追い込んでいるか。過程主義であれば、初発の思いを抱く時点から成長の過程を大事に共に創り上げることができる。

2. 児童の実態に即した授業 今回の「道徳」代表者。指導案の日付。授業実施日ではないことに注目。道徳授業は、(各教科は別として?)当該児童の実態に即して展開される。現在のこの児童(たち)の何が問われる、あるいは認めるがゆえに、なぜこの資料による、なぜこの授業展開か。授業の哲学である。ここを考えないいかなる授業も消化試合・こなしの授業。哲学を基盤に置かない授業は専門家のする授業ではない。「子どもが見えることが教員のすべて」(斎藤喜博)という至言を学生時代から体験するように努めることは専門性を高める王道である。

春季課題で多くの学生が取り上げた大村はまも確かな哲学を踏まえた授業実践をしていた。大村はま単元学習が持つ特徴も大村の教育哲学を踏まえたものであった。『文教教育』に『教室を生き生きと2』(ちくま学芸文庫)の紹介を兼ねてこのことは触れた。目次だけでも読むと、大村の世界の一端に触れることができる。

4月初めの私の模擬授業の指導案の通り。『文教教育』にも同様の原則とその応用例は記した。教育原理授業でもごく簡単に触れた。その意味では、本年の学生は、道徳指導案作成の基本モデルを自学する機会は提供されていた。活用されなければ、いかなる資料も紙くず同然。

3. 導入は簡潔に短く 導入も3分。授業時数の多い教材では初回の導入は単元全体の導入も兼ねるため、丁寧にされる。それ以外では前時との繋がりを踏まえた導入となる。他方、道徳では導入は簡潔に効果的なものとする。すぐに展開に入る、深い思考を生む時間を保障する。本質的な道徳授業では導入3分以内が基本形である。何よりも、資料を通して、個人や集団、授業者も含めて、深く高く学びあうことによって、道徳性の育成を図るためである。

4. 児童の実態理解 事前の児童の実態調査。担任としての児童理解の他に事前の意識調査によって明らかになった実態に向き合う。実態が見えてきた分、いきおい授業に熱が入る。

一般的傾向として、授業に本気になれない人は独り相撲をするからである。子どもの実態が見えるならば授業に全力を尽くそうとする。そのための資料研究、授業展開の研究等に努める。場合によっては、資料開発も。教師の説話で自己の振り返りも含まれる。

板書も構造的なものをめざす。対照的な意見は対比的に記す。対比、関連、発展、構造的な理解を生む手法。

5. 教師の説話 各教科も同様だが、資料や教材に関わって、担当教員自身の見解を披瀝する。子どもと対等に授業を作る者の責任としてである。自分の弱さも含めて体験を語ることを通して、道徳的心情・判断・習慣・実践意欲と態度等の道徳性を養う一環とする。これが道徳授業がめざすことである。児童の実態をより深い部分まで理解している、あるいは理解しながら関わっている学級担任ゆえにできること。「スーパー教師」ではなくとも、苦労しながら紆余曲折を経

ながらの人生を送る、学校以外の世界のことも知っている、そのような多角的な人物による道徳授業。優れた道徳授業、授業実践者はそのような人物である。例えば教育原理で取り上げた金森俊朗、道徳授業指導法Iで取り上げた土井香苗は共に、受講生に共通に把握されている優れた人物である。

教育原理授業で強調したように、今日の授業・学習の原則はオープンアプローチ方式。日本・世界には解決されていない全人類的な諸課題が山積している。大人だけの知恵で解決できるわけではない。課題の先送りは子ども世代にとっては負の遺産の増大でしかない。日本国家の借金はその最たる例。一人当たりほぼ9600000円。今なお、増え続けている。フクシマ原発事故でも国税は次々に投入され続けている。2020年の「新国」の白紙化も象徴的な例。

6. いじめ自殺事件の同級生の自主的話し合い 関連事項の一つ。岩手県の中学2年生自殺事件。日曜日の保護者説明会、月曜日の中学生説明会。中学生から中学生だけで話し合いを持たせて欲しいとの署名が出され、2学期に実施することとなったという(2015.7.27NHKラジオ)。いじめ問題の当事者は自分たちである。当事者が問題の所在を問い、解決策を考える話し合いをするのは当然である。それがこれまでなかったことは意外であり、また、学校当局がそのような活動を積極的に推進してきた気配はなかったということなのだろうか。夏休みにはそれぞれが思いを交し合い、全体的な会が2学期という方向なのだろうか。

このニュースが新鮮だったのは、既視感がなかったからである。名古屋の大河内君の事件、大津の事件、横浜の事件、等々、いじめ自殺は少なくない。しかし、当事者が問題を話し合うという方向に発展したという記憶はない。子どもはすべてお客さん。先生から守られる存在であるという感覚なのか。あるいは、先生方に任せなさいという、保護者主義感覚の下で育ってきた結果なのか。とすれば、この国においては、子どもの権利条約の理念は定着していないということ。自分たちに関わる問題はすべての自分たちの意見を表明しうる。障害者権利条約の合言葉の通り。Nothing about us, without us. 観客民主主義とは、一見気楽なようだが、その実は、「3ザル」(見ざる・聞かざる・言わざる)を期待されているということ。為政者の深謀遠慮に嵌ってはならない。

伝統と文化を理解するとは、人類普遍的な観点からこれまでの文化のあり様を問い直すということである。さらにそのような人類普遍性を各文化によって何が生まれてきたかを考えることである。

7. 短縮版の意義 私が担当してきた模擬授業では、15分で45分授業の短縮版。一部、児童役とのやり取りは入れたが、板書等は省略した。指導案の見直しをはじめ、授業準備に数時間をかけた。児童の実態を基に児童の変容を迫る授業を展開する。そのための最適な材料を、最適な順番と、最適な発問等を工夫しながら展開する。深い理解に繋がる発問と展開。児童の反応の予想作業。

4月に私が担当した15分の模擬授業でもそのような授業を構想、展開した。指導案・資料も事前配布して臨んだ。事前に一読せずに参加した学生は、凝縮された授業展開について来れず。資料の一読に10分は要する。15分で45分を短縮する授業では、10分間を使って資料を読む時間を設定することはあり得ない。

授業は可能な限りの準備をする分、授業の実際の展開が楽しみになる。それは冷凍食品を解凍して提供する料理の印象

ではない。生ものを取り合わせて作る料理の感覚である。(材料の購入から始まって、それぞれの食材の特質を生かしながらの組み合わせ。授業は芸術の世界。料理と同様の感覚である。)

8. 授業は子どもを救う 児童役を設定し、数名の学生に演じてもらう方式とする。授業評価の尺度となる。課題を抱えているという設定の児童役が今回の授業でどこまで力を得られたか。また、それを契機に学級児童がどのように変容する機会を得られたか。道徳の授業づくりは学級づくりである。授業者の生き方がそのまま投影される。面白くもあり、恐ろしくもある。自己をさらけ出せる教員でなければ、学び手はきれいごとの反応しかしないだろう。

私も児童役として授業を受けたい、と願い出たが、授業者から拒否された。出来合いレースをしていると思われてはいけないということ。その通り。しかし、参加したい。共に学びたい。そのように思わせる力量の持ち主。穏やかさ。児童役が担任になって欲しいと思うだろう。

さて、本番はいかに。(以上)

<代表模擬授業を終えて> (2015.7.23)

1. 道徳の授業 とても良かった。道徳の授業であった。模擬授業という形式であったが、授業であった。しかも、道徳の授業であった。国語科のそれではなかった。教育原理授業でごく一端は説明したが、両者の違いが分からない、道徳授業は正解がないからどんな意見でも出せばよい、等の素朴な意見への応答を意識した模擬授業を4月の段階で徳本が15分実施した。資料の大きさ等の初歩的な部分での反応が多く、肝心なところまで至らなかった。なお、私の模擬授業総括は別途、報告した。参照されたい。

そのような素朴な疑問は今回の45分授業で氷解しただろう。研究協議でも道徳授業を考える上で大事な観点が多々出た。その都度の質問にも的確な応答がなされた。授業が授業者のものになっていなければ、返せないことがら。15分という各自の持ち時間で45分の授業全体の構想を展開する手法をとってきたがゆえの成果だろう。この短縮凝縮方式についての意義と方法は報告した。

2. 多様な意見を根拠を含めて発表する 授業時間内でも活発な意見の出し合いとなった。きれいごとの発言がなかったことは授業の雰囲気よさ。児童の素朴な意見、つぶやきも生かす。多様な意見を根拠を含めて発表する学習習慣を大事する学習習慣。資料の読解不足と思われる意見もあったが、読解不足かどうかは、根拠を確認すればよい。当該児童の生活経験を踏まえてからの意見である場合もある。自分の願いに反することを防ぐために自分の願いを託すという手法はある。交渉・取引である。作中人物に託して自分の思いを表明している可能性も皆無ではない。それゆえ、根拠を確かめる。

むろん発言は出せばいいというものではない。根拠を確認しながら吟味する。それが授業。それゆえ、資料だけの世界での授業では「お話しの世界のこと」に留まる。「正解主義」「建前主義」に傾く。このような道徳授業は百害あって一利なし。二重基準(ダブルスタンダード)を生きる子どもを生む。むろん、状況次第ではそのような二重基準の生き方をすることが大事になることはある。

吟味する時空は民主主義の時空でもある。独裁政治や専制政治のような、前近代的な時空ではない。学級構成員全員が

対等である、発言は根拠を示して出せる。意見の質は、根拠のもとになる、当該児童の経験の質によって明らかになる。そのような学習が展開されると発言児童の生活空間、成育歴が垣間見えてくる。相互理解の度合いが深まる。

3. 授業者自身の手応え 授業者自身が、「とても楽しかった」と授業後に感想を記した。何より。仮に不本意な結果となったとしても、体験したこと自体からの感動は得られる。楽しかった理由は、授業者の願いを共有し、さらに深めるための時空が生まれたためである。(別途、授業者自身が報告書を書くであろう。)

4. 主題としての人間の相互交流 本主題は家族愛が中心主題だが、人間が相互に交流する手法を学ぶことに繋がる。その場になくとも思いを交流することのできる手法に気付く。過去世代との間の交流にも繋がる。

児童役の中に両親を亡くし、祖母と暮らす女兒がいた。女兒が、亡き両親とは実際には会えないけれども、思いを振り返る、また、伝えようとすることによって繋がりを意識していることを発表することもありだろう。家族間の交流が疎かになっている児童に関しては、これからもっと積極的に思いを具体的に出し合いたい、交わりたいという感想を持つようになれば、授業効果である。児童同士の間でもさらに具体的に言葉や行動で思いを交流しあうことの大切さに気付く。金森学級の「手紙ノート」という手法はその一例である。辛い体験を綴ると、仲間が自分事として応答する。

相手の心情を読み取るためには、お互いの心情の交流が不可欠となる。生き物はお互いに思いを持ち、それを共有しながら生きている。共有の仕方は多様である。自分が喜びを得るためには、相手に喜びを与えることが先決である。自分自身にごほうびという方法も喧伝されているが、基本は他者から回って自分に帰ってくる。

支えてもらっている人がいるという自覚は人を他者に自分を開く。他方、人は自分の事で精一杯になると、相手の声が入らない。それゆえ当事者同士だけではなく、周りの人の手助けを得て気付く。そのための関係づくりが授業づくりであり、学級づくりである。両者が対として成り立つのはそのような人間関係が成り立っているからである。

既習事項を事例とする。「ごんぎつね」は相互のすれ違い・ディスコミュニケーションの悲哀を描いた作品。思いを持ちながらもそれが相手に届かなければ、すれ違い。相互に分かり合うためには、思いを形にするしかない。相手に届くように。「以心伝心」は共通の土俵がある者の間で成り立つ。外交は以心伝心ではない。相互信頼関係に立って相互互惠主義を実現する。戦略であり、高度な研究に立脚する。相互理解とは、双方の歴史的関係や双方の文化等への理解を踏まえていることが前提となる。高い教養、相互への信頼等が不可欠である。

下学年で既習の教材。既習学習での成果が今回の学習との繋がりが児童役から出るかどうか。6年生ゆえ学習済みの経験を絡めて発表する。既に「ごんぎつね」学習を通して、相互のすれ違いを防ぐための取り組みをしている児童がいることもありうる。その経験があれば、今回の学級の児童観は内容が変わってくる。

5. 学級全体による吟味 学習内容を深め、広げるためには手法がある。発問と回答の繰り返しではなく、児童の応答を学級全体に返す。広げることによって、相互吟味が可能になる。学びの時空が広がった分、思考が深くなる。

今回、授業終了時間が40分となったのは、吟味のための時空を設定するところまで思いが至らなかったためである。道徳授業に限ったことではない。45分の授業の中で個人・ペア・小集団・全体での学習を積み重ねていく手法は、共有と吟味のためである。より質の高い学びを生み出すためである。吟味の質が深ければ、学び手は授業への参加度を高める。自学の時の学びの質を超えた分、他者への信頼を生む。授業者への信頼も同様である。自己と他者との関係の質が学校・学級の質を決める。

人間に限らず、移動する生き物は、感情的な生き物である。相手に近づくかどうかは、感情を感覚することによって決める。そのための化学物質が備わっている。学校・学級の質とは、学校・学級でどのような化学反応が生まれるかということである。質の高い化学反応が生まれる分、主体的・協働的な学びの時空が生成する。

6. 大人に近づくための学び 自己の思いに拘泥せずに相手の思いをも受け止めつつ、最善解を求め続けようとする。それが大人に近づくということである。自分のことだけではなく、相手のことにも思いがいくようになったらそれだけ大人になったということ。そのために学びという行為を続ける。

大人としての質の高さは、学びの質の高さと並行する。それゆえ、授業の中で出会う資料は他人事のそれではない。資料の世界を知ることが契機に自分の生活を振り返る。他者の生活を学ぶ。より質の高い正解のあり様を学ぶ。意識の次元であり、技法の次元である。それゆえ、資料は児童の実態を超えたものであることが肝要となる。自分の経験を超えた事例と向き合うからこそ、人はより自覚的になる。自分を超えた事例を通して、さらに質の高い学びを続けようとする姿勢

が生まれる。この循環が人を憧れの対象に育てる。自身も、自分を超えた存在を憧れの対象として自己を磨こうとする。それゆえ、資料には当該児童の学年の事例がふさわしい。自分たちの世界と遠い事例では繋がりが感じられずに、本気になる設定とはならないからである。

余談：身体の仕組み。やきもち自分の祖先を残すための人間に備わっている身体の仕組み。それを調整する仕組みも備わっている。それが人間という種が選択した生き方の工夫。発達上、12歳ころにピークを迎える。(NHK夏休み子ども科学電話相談、2015年7月24日。小6女子の質問。「人はどうしてやきもちを焼くのか。」自分の実体験を下にした相談への回答。

追記：このような解決のための努力が不十分、知恵が出ない大人たちに任せておいて良いわけではない。それゆえ、上質の大人と共に、オープンアプローチ方式によって未解決の諸問題を解決できる意思と力量を体得するための学びを徹底的に行う。これが教職に関わる責任ある大人の責務。子どもと共に共通の資料・教材を持つがゆえに共通の土俵に立って徹底的な研究協議ができる。呪術家が秘伝の家宝を基にお客に対応するのではない。ここでは、お客は家宝に出会うために一定の対価を払う。他方、教職は家宝で商売する業界ではない。人類・民族共通の文化という普遍性のある学習材を用いての共同の学習をする。それが学校であり、教育・学習である。

特別教科化時代の道徳授業は、それゆえ、他教科と同様、事前学習の対象となる。実際の授業が従来の、授業開始後の資料との出会いから始まる授業と同じでは特別教科化の意味はないのではないか。(以上)

IV 総括と今後の課題

1. 指導法以上に道徳性の形成

教育実習に赴く学生は、主体的に事前学修に励むことが求められる。その度合いに応じて、実習への動機付けは高まる。模擬授業はその中でも学生が最も苦手とする学習のひとつである。また、教員としての最重要職務と位置づける授業体験の事前学修となる。しかし、授業は単なる知識伝達ではない。児童理解とは、児童が生きている時代や社会の理解であり、同時に、同時代を生きている学生自身の自己理解でもある。学校現場を踏まえていえば、地域や家庭の実態という要素もより鮮明に見えてくるだろう。

この部分の理解の努力を欠いた教員志望学生の授業は、所与の教材を伝達する、国家官吏としての教員に成り下がる。専門性の一部は担保されるだろうが、教員にとって最も重要な教育の条理や倫理という視点については、どこまで担保されるだろうか。

講壇的な学校授業は一定程度の学習能力があれば、可能だろう。道徳に限らず、教師用指導書はある。それとて、一定以上の専門的な知識・技術・態度等を必要とするとはいえ、当事者的な授業はさらにその上の教員としての上段の専門性・倫理性・人間性を求められる。「自ら学び続ける教員像」とは、以上の点についての総合的な資質能力を自律的に主体的に形成し続けることによってしか実現しない。高次の教員への道程である。

佐伯は図工授業力として、図工的教養と授業実践力とを挙げた。両者が対となって意味を成す。道徳授業に関して、佐伯に倣っていえば、図工的教養に相当する道徳性のさらなる向上を目指すことが何よりも重要になる。

道徳教育において児童生徒に最も感化を与えるのは、道徳の説教師ではない。愚直なまでに自らの生を生き続ける、道徳性の権化であろう。図工でいえば、授業実践力だけでは授業は成り立たない。図工的教養がものを言う。感化力だろう。道徳も同様である。教員としての人間力である。

2. 大学教育・教職課程教育

学生指導に関わる教員として、大学教育・教職課程教育の本旨を踏まえることは不可欠である。さもなくば、大学教育・教職課程教育を自ら否定することになる。

今般のOECD国際教員指導環境調査（TALIS2013）によって、日本の学校教員の多忙さが改めて浮き彫りになった。日本の義務教育諸学校の教員の卓越性は世界的に評価されてきた。しかし、各種調査結果から明らかになったように、昨今の学校現場の、主に事務的業務増加に伴う勤務の多忙化は、こうした卓越性を伸ばす方向ではなく、減ずる方向で動いているといえる。先のOECD調査はこれを公的に示したものである。

このような教員をめぐる困難な状況にあって、教職を目指す学生に関わる大学教員として、教師教育の最初の段階である養成教育の時点でどのような資質能力を持った学生を育てるか。長期的な視点から社会的な責任を求められる。「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（平成24年中央教育審議会答申）は、「学び続ける教員像」を今後の教員養成の方向性として示した。本来、専門職である教職従事者にとって、学び続けることは自律的な専門職として当然のことである。このような自律的専門職の資質能力の向上のための制度的条件整備はどこまで出来ているのか。模擬授業学習は、このような現実をも視野に入れて取り組まれるべき学習である。

授業を実施する上で必要になる要素として、教材研究、子ども研究、指導法研究、自己研究、時代・社会研究の5つを挙げたのは、このことを自覚するためである。学校は真空のなかの組織ではない。児童は実社会から切り離された空間に生きているのではない。授業者自身も同様である。「未完のプロジェクト」である教育とは、教育の力によって、より平和で民主的な国家及び社会を構成するための力量を形成するためである。学校や授業という狭い世界だけで完結する話ではない。時代や社会との繋がりの中で上質な学びを保障することによって、「未完のプロジェクト」である教育を担い続ける一員になることである。全般にわたって学生の資質能力の形成を図ってきている。

「未完のプロジェクトとしての教育」は、より高い理想の実現に向けての日常的な営みを求める。教育を知識伝達と捉え、いかに上手く伝達するかという手法を学びたい学生には、戸惑いがあったはずである。学びは驚きから始まる。揺さぶりである。授業の中でどれだけの驚きや揺さぶりを体験させるか。授業の質である。管理や暴力による授業等では生まれない高度な次元のことがらである。

本質を見抜く者は、現実のことがらについても嗅ぎ分ける。現在進行形のことがらに対して自分なりの最善解を追究し続ける。いかなる主題であれ自分なりの最善解をもって他者との交流を続けることが「未完のプロジェクトである教育」に関わる基本的な姿勢となる。（徳本）

註

- 1) 徳本達夫「道徳教育指導考－「手品師」を中心に」『広島文教女子大学教職センター年報』第3号、2015年所収、同「特別教科道徳の指導指針」広島文教女子大学『広島文教教育』第29巻、2015年所収。）