

## 【研究論文】

# 教師教育における集団討論の意義と実践（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

（Ⅰ）で明らかになったように、教職課程での学びを踏まえた応用や発展としての対策講座に取り組む中で学生の教職への意欲付けはより確かなものになってきた。わけても集団討論は、個人や少数ではできない。6人以上の集団による学びあいの中で学生自身の振り返りからみえてきたことが多々あった。それぞれに対する改善案も示された。

集団での学び、しかも専門性を踏まえた学びの時空という点で集団討論は独自性を持つ。相互のやり取りという点では個人面接的な要素が、専門性が見えるという点では専門・教職の筆記試験の要素が、出題された課題に集団で取り組むという点でグループワーク的な要素が、それぞれある。40分程度の時間をかければ、受験者の人間性、専門性、指導性の一端は見えてくる。それゆえ集団討論は総合的である。受験者を総合的に評価するという意味で教育的といってもよい。集団討論の総合性を視野に、進路保障に繋がる教職課程教育の一環としての集団討論を通しての課題と対策を中心に述べる。（佐伯）

## 1 教職課程教育と教員採用試験対策講座

### （1）本来的業務か、余分な仕事か

本来は、本報告のような取組は教育受験産業が手がけるべき課題なのだろうか。（Ⅰ）で触れたとおり、教員採用対策講座等を主業務とする受験参考書出版業者は、この種のテキストを発刊している。だが、教師教育に従事する筆者らの見解とは根本において違いがある。集団討論の評価項目に関してである。専門職としての教員が行う集団討論は、専門職ではない人びとによる集団討論と同じではない。専門性が発揮できてこそ教員採用選考試験の一環としての集団討論である。中央教育審議会から養成一採用一研修という長期の視点から自ら「学び続ける教員像」が答申された。ここで求められている専門性とは、子どもを見る目であり、授業を子どもの実態に絡めて展開する力であり、学校という組織体の一員として業務を遂行する上で必要な調和や協働する力であり、子どもが生きている社会の現実に対する社会認識の力であり、自身の実践を反省的にその後の実践に活用していく省察性であり、文化遺産と子どもとを出会わせるための深い教材研究の力であり、等々である。これらはすべて専門性の一環である。企業人としての教員ではない。対人援助職・発達支援職としての教員である。「知能検査で測られるような知能ではなく、よりよく生き、働くうえで、より上手にものごとを楽しむうえで、役立つ知能もしくは知性というもの」である「実践知」<sup>1)</sup>をどれだけ身体に刻み込んでいるか。実践知という観点で言えば、教師の実践知は「リフレクティブに学び続ける力」<sup>2)</sup>であって、省察的実践家であってこそ、専門職である。これを測るための選考試験であり、これを学生が習得する時空を保障するための大学・教職課程教育である。

今回の報告を通して筆者らが確信したことは、教師教育関係者が積極的にこの種の対策講座に関心を持つことによって教員採用試験対策が改善の方向に繋がるということである<sup>3)</sup>。その意味では、集団討論という対策講座を担当することは、大学教員としての本来の業務ではないとはいえ、不離不即の業務ではある。大学教員としての実践力向上に役立つ。同時に教育界の改善に資する、篤農的な仕事ということもできる。

## (2) 情報の共有から質の高い教師教育の創造へ

今回、教師教育研究や実践報告の中では、邪道ないしは副次的なことと思われがちな主題を扱ったのは、対策講座についての情報を共有しながら質の高い教師教育を創造することが最終目的だからである。質の高い教育の保障は全体の奉仕者である教員の責務であり、国民全体に奉仕する教育の根幹に当たるからである。

大学関係者によるこの種の先行研究については、寡聞にして聞かない。大学教員がこの種の取り組みをすることについては、上記のように見解が分かれるだろう。教員採用選考試験を超えた授業を展開しているという教員にとっては、対策講座を担当することは必要ない。十分にその種の力量は獲得させてきているということだからである。逆にいえば、採用試験に合格できない学生を出している大学や教員は、積極的に対策講座を担当することが必要になるという逆説的なことも言える。ただし、悩ましい問題が浮上する。

対策講座で訓練されて合格した教員は、どこまで専門性が保障されるかという問題である。教職は、自律性の高い専門職である。各自治体が求める教員像に学生が自身を過度に適応させるようになることは自律性を特徴とする教職の本来の性格を殺ぎかねない。諸問題を抱えた教育現場の問題は、教育だけの問題ではない。政治・経済・文化等、国の総合力が露呈する問題でもある。このことを理解しつつ、日々の教育実践で小さな積み重ねを続けることで諸問題の解決を図ろうとする自覚と力量を持った教員が必須になる。

ここでさらに根本的な問題がある。現行の採用試験は、どこまで教員の専門職性を図る上で最適な手法であるのかという問題である<sup>4)</sup>。筆記試験をはじめ、さまざまな試験を実施することによって、確実に受験生の人間性や専門性を総合的に評価する取り組みになってきていることは確かである。とはいえ、教育が未完のプロジェクトであることと同様に、優れた採用試験のあり方を追及する作業もまた未完のプロジェクトである。それゆえ、小文のように集団討論の実際を、筆者たちが担当する専門科目や教職科目の実際と絡めて論ずることには意義がある。

現実問題として、大学教員がこの種の取り組みに従事する事例は増えつつある。教職課程教育を設置することは、大学の宣伝になるからである。受験生にアピールすることができる。実際に教員にならなくても、教員免許状取得を大事にする学生も少なくない。大学を卒業した証の一つとしての教員免許状である。教育を理解し、支える市民の育成にも繋がる。(徳本)

## 2 大学教育と教採対策講座との関係

### (1) 基本的関係

教師教育は、大学の養成段階での教育を経て、採用・現職教育と生涯にわたって続く営みである。教職課程教育は、したがって、採用・現職教育をも視野に入れた実践をすることが求められる。

そのためには、養成側と採用選考側とは、教育の条理・原理に即した共通の土台に立った養成・採用を展開することが求められる。ここでは養成—採用—現職教育・研修が教職の基本原則に立って実行されているということが前提となる。以上が前提となれば、大学教育・教職課程教育を徹底することが自動的・結果的に教員採用試験合格に繋がる。教育の本質に即した教育実践が展開される。これ

が理想形である。大学教育・教職課程教育は本来の大学教育・教職課程教育を実施し、その教育を受けつつある学生が就職活動の一環として採用試験に臨み、初志を貫徹するという形である。

## (2) 採用側の事情

とはいいいながら、現実的には採用側の求める教員像が大学の養成教育のあり様に少なからず影響を与えてきた。採用選考試験の内容と質がそれである。教員養成教育に関わる全国私立大学教職課程研究連絡協議会をはじめとする関係者が長年にわたり、各自治体の採用選考試験問題の公開を要求してきたことは、このことを確認し、状況を改善するためであった。長年の要求によって、現在では筆記試験等の公表は当然のこととなっている。さらに良問の出題を目指すことは、試験問題公開時代の各自治体が心しているところであろう。

## (3) 多様化・高度化する採用条件

近年は、さらに採用条件が多様化・高度化してきている。模擬授業、体育や水泳、音楽等の実技試験、パソコンの実技試験、個人面接、集団面接、集団討論、グループワーク等々、採用側は実際に採用した現職の教員の実態を踏まえて、各自治体が必要とする人材の資質能力の一端を採用の段階で求めるようになってきている。

教職の高度化という点に関しては、本来の要求水準であるという見解もあるだろう。本来は、養成段階では「教員としての実践的指導力の基礎」の涵養が目的・目標であった。関連した資質能力は現職教育の中で向上させるという方針が基本であった。教職はOJTが原則である。子どもや同僚と共に、学校現場において実地に学び続ける中で力量の向上を果たすというのが教員の資質能力の継続的発展の青写真であった。しかし、子どもや教育をめぐる困難な状況に対処できる教員が要請されるなかで「基礎」で十分であった時代から「基礎」の次元を超えた資質能力を要求されるようになった。

## (4) 4つの型

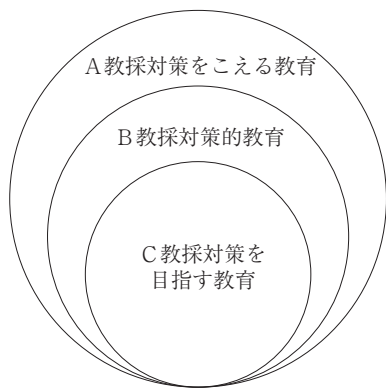
教員採用試験のあり方が教育の条理にかなっていない場合には、以下の関係は成り立たない。対策講座の実施に際しては、大学教育・教職課程教育の本旨を踏まえることが不可欠である。さもなくば、大学教育・教職課程教育を否定することになりかねない。教職課程教育は大学教育の一環である。それゆえ、極めて乱暴だが、両者の関係を図式化すれば4つになる。Aは大学教育が採用試験の質と量を超えている場合である。本来ならば、これが理想であろう。結論的にいえば、養成教育は教員採用試験を超える次元で展開されることが基本である。あるいは、採用試験は養成教育の基本が凝縮されたものであることが基本となる。養成教育と現職教育とを繋ぐ重要な役割を果たす採用のあり方が教職の原理に即したものであることが本来的に求められる。その意味では、小文の標題は教師教育の養成課程における集団討論の意義と実践と言い換えることが出来る。

Bは、採用試験対策重視である。大学教育の理念は別としても、実際には、現実的には卒業時点で採用試験の次元にまで到達できていない場合はある。その場合は、大学教育の質保証という観点から対策講座の実施はありうるだろう。ただし、学生が教員としての自律性を高めるための対策講座であることが前提条件となる。Aに近づく。

Cは、現実的には困難な事情はあるが、採用試験対策を目指すものである。この他、Dのように、大学教育の独自性を果たす。結果として学生は力をつけて合格する型もあろう。

タイプ	教採対策と 大学教育との関係	学生の姿勢	学生の目標	教員の姿勢
A	教採対策を超える教育	主体的・自律的	採用後の教育重視 (長期的目標)	研究的・教育的
B	教採対策的教育	主体的・受動的	教採合格重視 (短期的目標)	教育的
C	教採対策を目指す教育	受動的 (潜在的主体性)	免許取得重視 (副次的目標)	教育的
D	大学教育志向	多様	混在	研究的





理想はAである。「大学における教員養成」という戦後教育改革の趣旨を実質的に堅持している。Bは、結果として大学の専門学校化を招く可能性が大である。「大学における教員養成」の理念を足元から崩すことにもなりかねない。Cは、AとBの両方に発展する可能性がある。実際には、学生の実態に即してBに近似するであろう。

それぞれ学生のあり方、学び方も幅轆したものになるが、図式的にいう。Aは自律の主體的な学生が自律的主體的に取り組む。その一環としての就職活動である。合格後のことを念頭に取り組むがゆえに、学習に対する原動力は強い。Bは合格がゴールとなる。達成

目標が近い分、主体的に取り組むだろう。傾向と対策についても綿密に分析してことに当たるだろう。しかし、何のための教員か、学校か、授業か、などを哲学的に問うよりは、求められる教員像に自分を適応させようとする。その意味では受動的である。Cは、教職課程履修の動機によって教員免許状取得重視から教員志望まで幅があるだろう。現実問題として、合格に届くためにどうするかによって、Bに近似する。

教員の姿勢としては、Aは研究と教育とを対として、「学び続ける教員像」のみでなく「研究し続ける教員像」を具現化しているだろう。Bは、合格を意識して、研究と教育とを別のものと捉える発想に立つだろう。割り切った上で授業を担当しているだろう。Cは、理想はあれども、学生の実態に鑑みてBに近似していく。

図式的には、対策講座を意識しないで大学教育を展開するという場合がある（D）。

DがAのように理想形にならないのは、学生の進路選択の一つとしての教職の実際に無関係な形で授業が展開されるわけがないからである。教育や教員採用試験の現実を知った上で、大学教育を展開すれば理想となる。Aは対策講座を実際に担っているがゆえに、教採対策を超えることができていると判断できる。Aを理想とする理由である。

教職課程教育のなかで一部、採用試験対策の傾向を持つ授業を展開する大学も皆無ではない。実際にどれほどの大学がこのようなことをしているかは定かではない。正規の授業等で確信犯的に対策講座を実施している事例もあるであろう。

## （5）養成側の現実的対応

図式的に言えば、Dは学生主体である。大学教員に頼らない自己開発型による教採対策を講ずる型である。結果として外部業者の学内での実施や外部の受験産業による講座の受講となる。その意味ではDは教採対策を超えてはいないことになる。A・B・Cは、いずれも対策講座を実施しているという点では共通である。学外業者の導入方式、学内教員方式、その両方の組み合わせの3つとなる。大学内外での外部業者の利用方式は、別途、当該業者が宣伝を兼ねて報告することが期待される。学外業者の利用はいわゆるダブルスクール方式である。

以下、担当者が大学教員である場合である。授業内での実施を含むか、授業外での実施か。有料か、無料か、等の組み合わせからなる。正規の授業内に講座を開設する場合は、無料が当然である。有料の場合は、授業外の実施である。退職校長等を講師にして有料ないしは無料の学内の授業外実施方式はある。

理想的言い方をすれば、本来は、正規の授業等で実施している大学教育・教職課程教育で十分である。現実対応としての採用試験対策支援である。したがって、支援体制は大学教育の一環としての性格を持たせることが重要となる。学生の自主的な取り組みを後方から支援する方式である。正規の授業等で実施しているこの後方支援方式は、教職課程教育の不足分を補うという観点から教職課程教育の見直しに繋がる。

なお、外部委託方式をとっている大学は一定数存在する。本学においても、学生が外部業者の試験

対策講座を受験している事例は皆無ではないだろう。また、単発的な対策講座を受講している事例もある。筆記試験と小論文については、外部の業者主催の模擬試験を活用するように学生には勧めている。

### (6) 集団討論セミナーの位置

本来ならば、集団討論は大学で特設して実施しなくても良い。集団討論的な活動は教職課程教育はもとより、大学教育のなかで実施してきているからである。2年次以降分かれる各専修の中でゼミとして行われる毎週2時間の演習がそれである。さらには、教育実習Ⅶ、教育実習Ⅰは基本的に集団討論的な性格を持つ。教育実習Ⅱ・Ⅲの事後学修は小集団に分かれて実施されている。

徹底した討論のなかで自分の意見とその根拠についての討論が展開される。意見を持つには、当該分野のある程度の知識や体験が必要になる。自分の個人的経験だけの開陳では「個人的な体験の披露」ととどまる。一般性や普遍性がない。その個人的体験がどこまで今という時代と社会の現実を反映したものであるかは、聞き手の側が質問と応答を繰り返す中で明らかになっていく可能性はある。とはいえ、集団討論の次元にはなりにくい。借り物の発言ではなく、自分の見解を大学内外での学びと絡めて根拠を持って展開することが求められる。(徳本)

## 3 教員養成教育の基本原則と対策講座

### (1) 戦後の教員養成

戦後の教員養成が二大原則に基づいて展開されるようになったことは承知のことである。開放制の原則と、大学における教員養成という原則である。後者は、教員養成が単なる職業教育にとどまることなく、学問研究の土台に立った省察的实践家としての教員を養成することを眼目にしていることを示している。

専門的な力量を欠いた教員は、時代や社会に対する責任性を全うできない。「全体の奉仕者性」を担保することが出来ない。歴史的に見ても、戦前の教員は国家・臣民のための教員であった。大日本帝国憲法下、人びとは臣民としての政治的役割を担わされた。そのような体制を支え、強力に推進したのは、当時の国家吏員としての教員であった。また、そのような教員養成政策が奏功した。そこでは専門性とは、高い学問的素養を意味するのではなく、所与の教授内容を創意工夫して臣民の子女に教授する技術性が優先された。教授方法における専門性であった。目的養成である師範学校の中での養成がそれに拍車をかけた。師範学校出身教員は概して政治的な沈黙者の立場におかれた。

その結末は歴史的事実の通りである。こうした戦前の負の遺産を克服するための改革としての上記の二大原則である。もとより両者は対として意味を持つが、より重視されるべきは大学における教員養成という原則である。対策講座の開講は、高い学問的要素を土台とする戦後改革の趣旨からすれば、副次的な業務となる。他方、古典や専門書講読などは発展的な自主業務となる。

### (2) 省察性・同僚性・協働性

教員の専門的資質である省察性・同僚性・協働性を身に付けた、学び続ける自覚と力量と生涯にわたって習得し続けようとする教員を養成することは、教育という営為が社会的共通資本である以上当然である。その意味では、「学び続ける教員像」という言い方は、自らという前提があつてこそ意味を持つ。求められるものを学び続けるのではない。教職という専門職に従事する中で必然的に自律的に専門職としての力量を高めるために学び続ける、これが自律性を根幹とする教員の学び方である。与えられたものを無批判的に吸収するような学び方ではなく、批判精神を持ちながら、時代や社会に対する責任性を果たしつつ、教職という職務に携わる上で必須のこととしての「学び続ける」であることが本来のあり方である。

大学教育、教職課程教育の中ではそのような方向での教育内容と方法が展開されている。そして、一定の成果を出している。大学教育・教職課程教育の質保証は、量的には教員採用試験の合格者数によって量ることも可能である。質的には、採用者の教育実践の内実によって量られる。昨今、質保証を高める方策として、教員採用試験対策に養成教育が関与する度合いが増えて来た。現実問題としての採用試験対策への対応である。対策講座は、省察性・同僚性・協働性を貫く限りにおいて有効だろう。

教師教育研究者の今津は、教員の資質・能力の形成において、「「喧嘩に近い雰囲気」にまで議論を闘わせることができ、それでいて仲良くまとまっている同僚がいること」が教師の資質・能力の形成上、大事な点の一つとして挙げている<sup>5)</sup>。実際の集団討論は、初めて出会う受験生との間の討論ではあるが、討論の中身は相互に信頼を置きつつ、専門性に関しては徹底的に論議できる時空である。百歩譲って、実際の討論ではそこまでの次元には至らないにせよ、対策講座で行うものは、同学の受験生同士のそれである。深い討論が可能な環境である。その素地を磨くことは必須だろう。そのような討論を実施すれば、いわゆる「圧迫面接」という、受験者のストレス耐性を図るような方式は意味を成さなくなるだろう。相手の見解を受けつつ、専門的な観点からともに問題解決を図る姿勢が形成されるのが集団討論である。

集団討論の中では、共通の主題をめぐる専門的な討論である。教員という役割のみに限定せず、異業種との出会いが重要視される。柏木恵子が言うように、「複数の異質の役割を主体的に担うことは、(一つだけの役割だけをしている以上に)その人を活性化させ、精神的健康を高める」<sup>6)</sup>。このことは、産業心理学の研究でも明らかになっている。集団討論は、教員という世界を学校という狭い範囲で捉えるのではなく、時代や社会の中の教員、教職という認識が生まれる。教員という役割自己にとどまることなく、市民の一人、人間としての本来の自己をも持つことに繋がる。(徳本)

## 4 大学教育、教職課程教育の見直しへの提言

4つの型のそれぞれは、教職課程履修学生がどのような教育実践を行うか。あるいは、教育を支える市民としてどのような役割を果たすかによって図ることができる。可視化された指標としては、合格者数がある。しかし、質と量の両面から質保証を捉えることが必要となる。

### (1) 集団討論的な時空が日常化する大学授業

全体としては、Dのように、採用選考試験対策を無化するような大学授業の展開が理想状態である。集団討論に関して言えば、大学授業をはじめ、日常的に学生が集団討論するような時空があれば、対策講座としての集団討論は不要になる。筆者の担当科目の授業である、教育史、教育原理、道德教育指導法、保育原理等の授業で言えば、毎時間、授業の冒頭で時事問題を紹介しながら展開に入る。当該授業に最もふさわしい時事問題を優先的に取り上げることを大事にして入るが、基本的な時事問題は、教職課程教育に共通の事柄であろう。教育基本法の改正問題は別途時間を取って検討した。道德教育の特別教科化についても同様であった。関連の授業で扱う。それ以外に、最近の時事問題で言えば、学級定数を35人から40人に戻すという財務省の提案についての記事、小規模校の統廃合についての提案、などの教育時事のほか、広島県呉市で起きた少女殺害事件、特定秘密保護法案、18歳に選挙権取得年限を下げる提案、等も話題にしてきた。

要は、どのような時事問題であっても教育問題に関することだからである。人類的課題は無論、国内の課題もすべて、どのような政策をとるかによって改善の方向性が決まる。そのことに興味関心を持つ市民としての当事者性を高めるためでもある。逆にいえば、時事問題を常に念頭に置いた授業実践



をしないことは、現実社会を生きる学生に対する責任性を果たすことにはならない。真空の中での理想を語っても現実是不変である。愚直なまでに現実と対峙する姿勢が学生を育てるだろうという思いからである。新聞記事を印刷配布して、次の展開に使用することもある。(教職実践演習の中で昨年度の発足当初から時事問題についての講義を担当してきた。本来ならば、すべての授業は現在進行形の時事問題への応答問題としての役割を果たすのが理想である。) それはそのまま、歴史的現在を生きる学生・教員としての自覚を共有することに繋がる。将来の同業者としての対話ということでもある。

現代史に関わることについての評価は難しい。その分、歴史的素養と幅広い教養とがものを言う。同じ時事問題であっても、さまざまな意見があります、という次元の説明では何も言っていないことと同じである。当該の時事問題に関わる歴史的総合的な視点からの説明、多くの場合は、新聞記事の特集がその役を果たしてくれる、を通して、一定レベル以上の複数の見解を示すことによって、歴史的現在を生きるものとしての共同責任を考えることにも繋がる。時間の経過とともに、その時点で開陳した見解がどこまで普遍性に照らして説得的であったかが見えてくる。日頃から皮膚感覚的に時代や社会を深い部分から見るような感覚を身につけておくことが、教職という全体の奉仕者としての生き方を全うすることになる。

理想的に言えば、時事問題を事前配布して、授業中に集団討論の場を設定することである。正規の90分授業の中で20分程度でも設定することによって、日常的に集団で討論することの醍醐味が体感的に理解できるようになるであろう。そのようなことが日常化すれば、特段、時間を取って集団討論という対策講座を設定する必要はなくなる。あるとすれば、任意で時事問題をめぐる討論である。フォーラムである。授業を離れたところで、学生との時事問題をめぐる意見交換ができるというのは理想的な大学の時空になるだろう。開かれた意見交流の時空としてである。また、そのようなことを経験したのによって形成される社会には、参加民主主義の根が広がっていくであろう。思考停止や判断停止といった、およそ、教職志望者に求められる省察性や自律性の世界から遠いことは大学にはふさわしくない。その意味では、担当者の専門性がすべてである。

## (2) 進路保障の観点からの集団討論

若者の労働のあり方等を論ずる本田由紀は、文部科学省が推進している「キャリア教育」の限界を見据えて、「特定の専門領域にひとまず範囲を区切った知識や技術の体系的な教育と、その領域およびそれを取り巻く広い社会全体の現実についての具体的な知識を若者に手渡す」ことの重要性を強調する<sup>7)</sup>。

教育や教職を取り巻く現実に対する透徹した認識が不十分なままで学校現場に就職するということは、「世の中の現実についてのリアルな認識や実感」なしに教職という選択を強いることになる。養成教育が大学教育の中で提示することが不可欠である。授業等はこうした社会現実についての認識を得られるように展開されているであろうが、自身の進路選択と絡めて捉える場合には、はるかにリアルな認識となる。その意味で時事問題、教育時事問題を扱う集団討論という時空は、もっと重要視されてよい。昨今、集団討論に変えてグループワークを導入する自治体が増えている。どこまでこのことを踏まえての対応なのだろうか。集団討論で求められる資質・能力とは共通点もあるが、専門性や省察性に関しては評価の観点にはないのだろうか。専門性や省察性を問わない出題では、意見の対立はありえない。深まらない。他方、問う出題では、意見対立まで生まれる。

体罰等を理由とする公立学校教員の処分者は、過去最高の3953人である。また、精神疾患等による休職も5078人という。(中国新聞、2015年1月31日付け) 役割自己に本来的自己を閉じ込めることは人間の精神を活性化させない。教員採用対策としての集団討論ではなく、時代や社会に向き合う市民的教養を持った、「良識ある公民たるに必要な政治的教養」(旧教育基本法第8条、改正教育基本法第15条)、

の基盤をなす社会認識・歴史認識を磨く貴重な時空としての集団討論でありたい。

このことは、教師教育に携わる大学教員にとっても、教職を目指す学生同様、共通の実践的課題である。実際の授業や、日常的な言動にどのように社会認識や歴史認識がにじみ出ているかという、皮膚感覚的なものである。(徳本)

## おわりに

大学教員は学生の学びに責任を持つ。学生の進路選択を支え、励ますこともその一部である。それゆえ、教員分野だけに特化した学生支援を行うことは公平の原則に反する。教員職以外の分野の進路を求める学生に対する支援も同時に展開すべきである。もちろん、この場合は、当該分野に関しては、大学教員の専門性がずれている場合には、外部委託ということは不可欠だろう。

また、採用試験対策指導に重点を置きすぎて大学教員としての本来の研究的な仕事が阻害されることは本末転倒である。採用試験対策セミナーに関わる教員には、このことについては最も自覚であることが肝要となる。採用試験対策指導に関わる業務を担当する中でそのことの学問的な意味や、教師教育という大きな視点からの問い直しを経ないことは自殺行為となりかねない。本報告は、そのことを自戒しながらの報告である。このような自戒は同時に、教職を目指す学生に対して、教職が担うべき大きな仕事を念頭に置いた実践を目指すことを要求することも繋がる。

教員という役割自己に自己を留めることなく、教員という職業に従事しながらも、一人の人間として、本来的な自己を育て続けるような生き方が戦後教員養成原則を具現化する生き方である。採用試験の合格を目標にする学生はさすがになくなった。合格後、どのような教育実践を目指すのか。それは、どのような思いからか。その思いは、どこまで教育の条理や原理から導き出されるのか。このような問いを共に問い続けることなくしては、大学は教員養成所に墮するだろう。そのようにして育った学生は、子どもの味方であることを放棄することになる。かつて、子どもに対して心底、愛情を持って関わり、結果として、当時の国家政策に吞まれることになった三浦綾子が、教科書への墨塗りを契機に教員を辞めたことは象徴的である。ことがらは、現在も変わってはいないのではないか。この国に限らず、一連の国家政策がもたらした負の遺産と共に、私たちは現在を生きているのだから。第一次世界大戦から100年。その起点となった1914年の問題は、その後の諸課題を生み出してきた。地球共同体を生きる責任を自覚するような教職従事者が育つために、同業者としてさらなる質の高い実践が求められる<sup>8)</sup>。教育現場の諸課題を解決する取り組みと同時並行して取り組む課題である<sup>9)</sup>。

追記:近年の学生は計算高い。同じ事を獲得するなら、最小努力の最大効果をねらう。とはいえ、計算高い学生は、その実、全く計算高くない。無料で、しかも学生の実態が理解できている担当者が行う。しかも、一定程度以上の成果を発揮している。費用対効果という観点からすれば、授業料は別として、元手0円で初志が叶う。これ以上の費用対効果はない。須く大学開講の、無償の講座を受講すべし、である。無償で講座を開講する担当者たちは、卒業生が質の高い教育を求め続けることが最大の恩返しであると認識している、稀有な人びとである。

付記:小文は、第66回中国四国教育学会発表において共同研究として報告したものが下敷きになっている。(徳本)

## 註

1. 金井壽宏・楠木孝編著『実践知—エキスパートの知性—』有斐閣、2012年、i 頁。
2. 坂本篤史・秋田喜代美「教師」(金井壽宏・楠木孝編著『実践知—エキスパートの知性—』有斐閣、2012年、174頁。
3. 佐伯育郎・今崎浩「公立小・中学校教員採用試験に向けた取り組みの実際」『広島文教女子大学教職センター年報』第2号、2014年、63～70頁。それぞれのセミナー担当者が、そこから何が見えてきたか。教職課程教育の現状と課題についての見解が示され、それが現実の養成教育に資するようなものとなれば、対策講座の担当は本来業務に生きてくる。



4. 筆記試験については、養成段階での学習とずれた出題はないことが基本となる。養成段階での学習の範囲内での出題ということである。難問・奇問は学習の範囲を逸脱するものとなる。本質的ではない暗記式の出題をしないことも含めて、筆記試験問題の質向上は常に目指されてきたといえる。筆者担当の教育史はそのような試験を超えるものをめざした。各大学の教職課程担当者は、筆記試験問題を公開することによって、上質の専門・教職専門の出題と何かを考える土俵に乗ることが必要だろう。各自治体の担当者は、結果として公表しているのだから。
5. 今津孝次郎『教師が育つ条件』岩波書店、2012年、83頁。
6. 柏木恵子『子どもが育つということ』岩波書店、2008年、200頁。
7. 本田由紀『教育の職業的意義—若者、学校、社会をつなぐ—』ちくま新書、2009年、158-9頁。
8. 大田堯『教育とは何か』（岩波書店、1990年）は、個体保存と種の持続という観点から教育を捉える。教職課程教育もここが根幹になる。
9. 朝日新聞教育チーム『いま、先生は』岩波書店、2011年。現状は好転していない。優れた実践を重ねてきた教員が搾り出した思いは、どこまで一人ひとりの「私」に届くのだろうか。ことからは、「子どもの貧困」を鍵に社会の再構築を求め続ける阿部彩（『子どもの貧困』Ⅰ・Ⅱ岩波書店、2008年、2014年）も同様である。打つ手は見えている。子どもへの愛よりもマネーのほうが優先する社会なのだろうか。大田が1990年72歳の時点で嘆息した現実、悪化する一方ではないだろうか。

**付記** 以下の資料は、2011年当時作成したものである。今回読み直しても、筆者の基本的な見解は変わらない。筆者の思いを綴る契機となった集団討論に限らず、教員採用試験対策全般から教職につくことの意味についても触れた。

#### 1. 資料再掲 教職を目指す学生と現場入り口とをつなぐ —養成と採用入り口と— (2011.8.9/10/11/16)

徳本達夫

付記『初等教育学入門』の中で、今回の叩き台の元になる、教育学的視点からの土台に関しては報告したとはいえ、進路保障に関わる取り組みに関することについては、これまで文字化していなかった。今回、不十分ながら、文字化することによって、さらに上質の指導が可能になることを期待している。むしろ、ここで文字化したことは本学独自のものではない。いわんや秘事ではない。他大学でも実施されていることである。それでも、教師教育の原則・基本をはずした、採用試験合格だけが目的であるような関わりはしていないつもりである。内容的な不足点や教師教育の根幹から外れた取り組みの部分があるとすれば、ご批正を賜りたい。社会的共通資本である教育従事者の教育に関わる同業者として、本質に立った、実践的な指導を交流しあいたいからである。

先輩たちが使った参考書を参考に自分に最適な物を選ぶ。その姿勢はよい。だが、最も学ぶべきことは、教職を目指すものとして、先輩が何業を為そうとしているのか。それはなぜか。時代や社会をどう捉えているのか。こうした根本的な部分の問いかけである。ここをはずした学びは、空虚である。有事には対応できないのみならず、有事自体を限りなく生む役割をする一人になる。

教育史で学んだ通り、66年前の敗戦を生んだ無責任体制、合理的科学的精神・批判精神の欠如、相互理解のための言語力の欠如、一部の特権的な立場の者が作り上げた閉鎖的な空間の中での思考停止的世界、大多数の人びとを自分たちの遂行する目的の単なる手段にしか見ない感覚。そうした動きに巻き込まれていった多数の市井の人びと。悪夢は覚めてからでないと、気がつかない。

これらは決して過去のことがらではない。その意味では、東日本大震災後の採用者は、これまでの採用者とは違う資質

が求められてもよい。本質を見抜く眼力を持ち、子どもの痛みにも共感でき、それゆえに徹底的に確かな本質的な学力を共同して作り出していく、協働性や同僚性を持った人である。省察性は言わずもがなのことである。何のことはない。日本の義務教育が世界に冠たる評価を得ていることがらである。一連の「改革」が結果的に崩そうとしているかに見えてしまう卓越した資質である。(以上)

これは、資料の付記の部分。書き綴ったことは教採対策セミナー受講生全体に紹介したものの、読みたいと申し出られた学生は若干名。

今回、上記資料を合わせて提示したのは、冒頭のことがあったからである。

#### 2. 本学「教採セミナー集団討論」の現在と今後 (2013.3.10)

佐伯先生と一緒に担当している集団討論と、付録的に任意で担当している小論文に関わっての私見を記す。

2013年方式の特徴。①前半と後半とに分け、それぞれ、採点者側と受験生側とに分けた。理由はひとつ。評価される身体になっていると、自分が見えなくなる。逆の立場に立つことで、より大事なことが実感として理解できる。生徒の立場でしか考えない人は、いつまでたっても「お客さん」。教師の立場も含めて考えられる人は、「大人」。実習等でこのことは実感しているはず。それを、集団討論でも実施しているということ。

その成果。評価の視点の高い、確かな人は、受験生としての視点、姿勢とも高い。自己教育力を持った人である。一緒に仕事をしたいと思わせる。学びあい、続けられたい。

②具体的な資料を討論の材料にしている。ここ2回。いずれ、出題分だけの方式に切り替えるが、具体的な事実を踏まえた意見(自分の経験も含めて)は説得力がある。1分間構想、35分間討論の2本。最後に5分間の振り返り。担当者からの補足。

この方式で学んだ内容は、どのような主題を問われても、活用できるはずという意図からである。35分間という時間設定もこの意図に沿っている。

③討論内容を自分で制限時間内に手書きでまとめる。小論文。既に数名とはいえ、実際に行動に移している。受験する自治体の小論文を課しているからでもある。

小論文指導は、文章の推敲は無論のこと、内容の検討が前提になる。最初は水増し的な作品が多かった。凝縮すれば、半分になるものばかり。書く内容が乏しいからである。授業の中で学んだものが総合的に活用されていない。もったいない。眼目は制限文字数に、どこまで自分の思いを正確に相手に伝わるように、凝縮して書くか。書き方の指導と並行して内容論の指導が必要になる。教科教育法の指導では、教え方の指導に特化したものでは不十分である。当該授業に関する内容論の指導が不可欠であり、前提となる。教員の仕事は教えることではなく、学ぶことであるといわれる所以。中教審答申がいう、「学び続ける教員像」であり、探究心が強調される所以である。(私が担当する道徳教育指導法では、主題と主題設定の理由、児童・生徒観、資料観、指導観、教師の説話等をレポートさせている。授業の構想部分は、付随的に考えるべきことではあるとはいえ、この段階では重視していない。)

3. 参加学生は20名。「アリとキリギリス」の喩えを出すと、失礼だろうか。人は、体験しない限り学ばない。時間と精力がかかるもの。その営みが手ごたえを感じるものであるからこそ、この仕事はやめられない。

#### 教職を目指す学生と現場入り口をつなぐ

—養成と採用入り口と— (2011.8.9/10/11/16)

徳本達夫

＜「はじめに」で記したように、小文は学生の実態への応答・発信として書かれ始めた。ほぼ一週間にわたって追記しながら、骨格は書き終えた。

この度、読み直してみた。それほどずれた内容ではない。そこで発信する。ご批評を賜りたい。

#### はじめに

本日(2011.8.9)の会、特に集団討論の様子を見て、書きたくなってきた。教職を目指す学生に何を、どう伝えていくのか。単なる受験技術の伝達講習ではない。学生の実態をそれなりにつかんでいる教員による進路保障の一環としての関わりであることの再確認のためでもある。

契機になったのは、集団討論後の反応が2つの班で対照的であったことがある。一つの班は、基本形が理解できており、どのような出題であっても、標準以上の対応ができたと見えた。もう一つの班は、技術的な面に傾斜しているように見えた。

以下、メモ。大半は、授業をはじめとして、折に触れて口頭で語っていること。仮に新規なことがあるとすれば、少しは私自身が見えてきた、成長できたということ。不十分であっても、叩き台として提示することによって、これを最低限の次元としてここから出発するものとして位置づけることになれば、幸い。共通の土俵作りとしての作業である。暑い中、学生のかいた汗には及ばないにせよ、学生には自覚できないであろう部分に関する見解を提示することは、先なる者の務めである。

#### 0. 本事に取り組む上での大前提

採用試験に取り組むということがら。その大前提を再確認したい。言わずもがなのことながら、採用試験の合格は教職従事の出発点であり、ゴールではない。いかなる専門職であっても妥当することとはいえ、普段からの修行の繰り返しが要請される職業のひとつに従事するという自覚があるかどうか。「理想の実現は根本において教育の力に待つべきものである」という、1947年教育基本法の前文の理念に合致した役割を、過去・現在・未来世代から課せられている。社会的共通資本としての教育従事者としての責務である。ここの自覚の度合いによって、実際の取り組み姿勢は変わってくる。真剣さをはじめ、対応の対象にも及ぶ。

上記の法的理念は、2006年の教育基本法改正によって削除された。それゆえ、採用試験頭の学生には、入っていない文言かもしれない。この文言が入っていないとすれば、その次元の授業を受けてきたということである。教育史や教育原理での学びの質を確認されたい。教育史の授業では1コマ分、時間をかけて検討した記憶がある。

「理想の実現は根本において教育の力に待つべきものである」という観点に立てば、例えば、模擬授業対策をする場合の姿勢は変わる。前年度出題された科目は、今年度出題はないだろうという理由で取り組まないということは考えられない。この発想は、受験の傾向と対策の視点。むしろ、時間の制約はあるとはいえ、上記の大前提に反する。この一点で出直しである。

自分の苦手とする教科・分野に関して学びに時間をかけるのは、理想的な姿勢。教職従事者になることに向けての日常的な学びの一環としての受験だからである。ここは譲れない。教育哲学でいうところの教職における振り出しの部分である。何のための教育か、何のための教員か、以下、授業、学校、評価云々と続く。さらには、子どもをどう捉えるか。社会や世界、人間の捉え方にまで繋がることだからである。人間観・社会観・教育観・子ども観等の問題に繋がる。

この部分に関する問いは、採用試験には出ないかもしれない。氷山の水面下のことがらかもしれない。だが、水面下の理解が乏しくては、教職従事の出発点にも辿り着けない。仮に辿り着けたとすれば、採用の質が問われる。有体に言えば、そのような教員が求められているということであろう。(実際には、そのような教員では困るから、採用はされないであろうけれども。言われたことはできるが、自分で考えて取り組むことは出来ない。これでは困る。)

本来的には、上記の理想の実現に向けての実践ができる人を教員として迎える。そのような教員を育てるがためのことだからである。対人援助職・発達支援職に従事することを願う受験生(あるいは学生)に対する、対人援助職・発達支援職に従事しているものの指導としての採用試験に向けての関わりであり、このことがらを通して、受験者の生活世界がどれだけ面接者に見えてきたか。これまでの教育の評価をなし、改善を図ることに結びつけることが求められる。これが基本形である。

平時であれば、ともかく、有事の場合に、対応できる教員が生まれるだろうか。2011.3.11大震災大津波後・原発事故後の生き方、教育のあり方が問われているのだから。有事は、現在進行形のことである。なお、本学本学科で取り組んできた概要とそれについての私見は、資料1のとおり。また、総論と具体論の一例は、金外講義のとおり。(資料2、略)

#### 1. 大前提を踏まえた現実的な話(1)

それでも、学生にとっての現実的な対応を考えるとすれば、以下となる。OECDのPISA調査等から明らかになったことを踏まえて、根拠を踏まえた思考を促すことが大事にされる時代になった。新学習指導要領でも謳われている通り。しかも、授業者や児童の学力差が明確に出やすい科目は算数である。

昨年度は、算数科であったとはいえ、今年度も、連続して出題されるという可能性は大きい。社会科も同様に、学力差が出やすい。一見、無難なのは、道徳である。授業の基本形さえ理解しておけば、資料読解は標準的な中学生でもできる。授業者の差はさほど出ない。試験官がより深い部分で質問してくる場合は別だが、副読本の読解の質に関しては、それほどではない。個別の自治体云々ではない。道徳の授業一般がそうであるということである。

しかし、深い部分で道徳授業を考えると、決して「無難な授業」ではない。道徳を扱う場合の理想は、児童の生活実態に即した授業展開を求める場合。そのような児童役に徹して、授業者の無難な資料解釈を揺さぶる場合。例えば、今でも使われている「手品師」。宇佐美寛が徹底的に批判した観点からの問いかけをすれば、ありていな解釈しかできない、資料の世界に囚われてしまう授業者は立ち往生するだろう。

「お母さんの請求書」も同様。「親だから子どもにせいきゅうしないのは当たり前だ」的な感覚の児童はいる。むしろ、親の生き方が見えていない場合である。とはいえ、親は育てて当たり前であるという揺さぶりをした上で、より深い部分で親のありがたさに気づくのならば、子どもの内面に落ちるだろう。そこまでの揺さぶりの発言を試験官がするかどうか。あるいは、当該時点で保護者から望ましい関わりをされている児童ばかりではない。虐待まではいたらないにせよ、それに近い形の被害を受けている子どももいる。被虐待児は、学区の児童養護施設から通学している児童のなかにいる可能性は高い。そのような想定をした上で授業を構想する受験生の児童の実態理解は深い。受験において、持ち時間内で基本形をこなすことが原則ではある。

受験を契機に新たな学びが始まるという効果はある。受験がなければ、このような学びをしないという場合は、試験の科目をさらに広げて、深めて受験生に向き合うことも考えられる。話がずれた。

近年は優れた副読本の資料も登場している。中学生版ではあるが、日本標準の副読本がその一例。シティズンシップ教育を志向する編集方針が貫かれている。日本と世界の現実を提示し、その現実と自分との関わりを直視させようとする編集方針である。広島の中学生たちの「願い」を取り上げた資料も優れた資料の一例。

## 2. 大前提を踏まえた、現実的な話（2）

合格者を一次試験で絞り込んでいる場合はともかく、ある程度の幅を持って合格者を出している場合は、受験生の指導力の差、その前提となる能力差・学力差を判定する上で最適な科目は算数科であろう。むしろ、教科書には問題とねらいは、明記してある。したがって、最低限の授業はできる。それが教科書的な「なぞり授業」程度しかできない受験生では、相応の評価にとどまる。特に理解力の差が大きい算数科授業を行う上で対応しきれない。求められている力量は、確かな学力を子どもに保障できる教員である。そのためには、児童の実態理解を踏まえた、学習規律を整える力を持った、一人ひとりの児童の学びの事実に応じた的確な指導ができる教員である。そのためには深い教材理解力が不可欠である。

さらに言えば、最近の算数科教育では、算数的活動を重視している、さらに一人ひとりの学び方を大事にしている。図、言葉、式のいずれでも解に導く力があればよいのだから。言語活動を絡めた指導ができるかどうか。また、63%を超えた特別な支援を必要とする児童の存在に対する対応を考えてみても、従来の公式中心の、誤った算数科授業では対処できない。習熟度別の学習集団編成で対応する方式もある。しかし、習熟度別の学習集団編成における尺度は、立式中心のそれではなかったか。（この部分、さらに調べる必要あり。）

生活実態の中での算数的世界と、普遍的な算数世界とを繋ぐものが算数科授業の本質である。一例。「3分の2mの赤いリボンと、4分の3mの青いリボンがあります。どちらがどれだけ長いでしょう。」受験優等生的な児童は、難なく解く。だが、それがどうしたというのか。そうした児童に3分の2mのリボンと、4分の3mのリボンがある。その理由が見えるだろうか。生活実態と絡めて想像できるだろうか。例えば、この間に繋げて、「このような場面として考えられるものは何か。」と、生活実態に即した問いがあれば、どれだけ答えられるだろうか。「3分の2mのリボンと、4分の3mのリボンを買ったのだ」という苦しい解釈もある。だが、わざわざそんなことをするか。「どちらがどれだけ長いでしょう。」とは、比べて次なる行為を考えているから生まれる問いであって、「お遊び」で解くのではない。ここでは、算数嫌いの児童は生活実態に無関係な学びを求められることから生じるということはないのか。これで、児童の学習意欲がわくとすれば、生活と無関係の世界を生活している児童なのだろう。これはいいすぎか。

長いほうを使って、何かに使うのだろう。例えば、贈り物の飾りに。飾りであれば、色を選ぶだろう。ゆえに、飾りではないだろう。紐か何かに使うのであれば、長いほうを選ぶ理由がある。このような生活実態に即した場面が想像できるだろうか。

指導案には、「学習への意欲をもつ」ことが児童に期待されている。自分が児童時代にこれで「学習への意欲をもつ」ことができていたのだろうか。言い訳がましいことながら、不勉強な私には、難しかった。だが、学習の必然性を感じることでできている今は、貪欲に学び続けている。この限りにおいて、自分の子ども時代から高校時代までの学びは必然性を欠いた学びであった。大学受験という必然性はあったが、それとて不純な動機であった。真正の学びの必然性を感じない限り、学習規律も家庭学習も形式的なものに終わる。家庭学習記録も、「やった」という形式だけ。実にならない。身につかない。空虚な学びである。だから、学びの共同体にも繋がらない。他者とは切り離された関係しか生まれない。算数授業だけの責任ではないとはいえ、授業時数分の責任はある。

平成23年度大分県の第二次試験 模擬授業 テーマ用紙のうち、小学校算数は、5年生対象で、学習課題は、「1mの長さが80円の布を2.5m買ったときの代金は何円ですか。」とする。（他は省略する）

この学習課題を一見して、どんな布を想像するか。仮に受験生の生活実感を確認することも意図されているならば、そのような場面設定ができるかどうかの評価の観点になるだろう。「どんな布だろうね。何に使うのだろうね。云々。」布の値段を知っているかどうか。端切れは特売のものでは廉価である。しかし、受験生がそのような生活実態を欠いている場



合は、分からないだろう。生活実感の乏しい教員は不要であるという、確かな評価基準があるとすれば、私も同感である。幅は長さよりは短い。1m未満である。99cm～1cmの幅の中で、常識的な幅はどれぐらいか。値段は、使用目的を考えたときに浮かぶ。何に使うのか。はち巻きか。たすきか。リボンとはいわないのはなぜか。リボンほどは高価ではないのだろう。ものを結ぶのなら、紐でいい。30mのビニール製の紐は、100円ショップにある。紐にするのではない。

あれこれ、「くどい」と言われるであろうことを承知で書いた。共感されない向きには、お聞きしたい。この学習課題を一見されたときにどんな布を想像されたか。場面を想像することなく、立式されたということはないだろうか。

何のための計算をするのか、その必然性が実感できないと、本気になれない児童もいる。かつての私はその一人であった。そのこともあって、40年近く前に地方の小学校6年生相手の実習で行った算数授業の査定授業では直接測定と間接測定の単元を扱った。公式を当てはめることに意識があった児童には揺さぶりをかけた。その結果、算数が苦手であると自他共に感じていた児童の中には、一時的にはあったが、授業への関心の高まりが生まれた。残念ながら、基礎学力が不足していた児童であったため、1時間の中ではそれ以上の展開はできなかった。それでも、生活実態に無関係の算数授業に対して、一矢報いたという手応えはあった。今で言う、算数的活動の一端を意識した授業展開であった。指導教官からの指導があったわけではない。自分なりの算数授業への問題提起が根底にあった。算数的活動とは、いうならば、生活実態の中での算数学習ということだろう。計算だけの学力でいいというわけではないのだから。塾に対する批判的な感覚があったことも、そのような授業を構想したことの背景にある。

「0.6リットルのジュースを3人で分ける」という学習課題に取り組む前段で、「9リットルのジュースを3人で分ける」という出題をする学生がいた。一人3リットル。この感覚が分からない。

数字は適当に出されているのではない。数字の中身を見抜くような学びをしたい。別の学生。「2.3Lの水がどれくらいであるか」。やかんに入れてきた水を目盛りのあるピーカーに移す。2.3Lの水を、1.3Lの水に置き換えた。

やかんにはどれくらいの水が入るのか。生活実感があれば、数字は変わる。容器がやかんか、ほかのものか。水を注ぐときには、1.3Kgの重さを想像したい。ものの重さの感覚は、常日頃、近くのスーパーで買い物をする私には、ある程度分かる。青果物に関しては、同じ値段ならば、重たいものを選ぶ。キャベツであり、さつまいもであり、...以下、続く。賢い消費者であることが生活者には必要になる。厳しい家計をやりくりするものには、生活上の算数は必須。

いずれにせよ、授業を受ける児童の像として、できる児童、目立たない児童、理解に時間がかかる児童、学習以前の課題を抱えている児童等の、複数の児童像を持って臨みたい。限られた実習体験であっても、こうした典型的な児童には出会うことができたいであろうから。教室の様子を念頭において授業を展開したい。学力面で多少不十分であると評価されても、児童理解の力の部分では評価される。理想は両方の力量が必要であるが、児童の力になりたいという初発の願いが自身の学力の向上にも繋がっていく。

授業の本質は、子どもの力をつけることの手伝いである。子ども理解の姿勢が具体的なものとして見えてくる。授業への

の迫力が生まれる。声や顔の表情に思いがこもる。

### 3. 結論（1）

算数教育はきわめて重要である。したがって、昨年度出題された科目であるがゆえに、想定からはずしたという、受験対策的な発想に立つ教員は不要であるということである。採用側がその裏をかくことはある。上記のことを重視するからこそ、出題者は生活実感と絡めた学習課題を設定するか。また、受験生にそのような生活実感のある生活者であるかどうかを評価する観点を持ちたいということ。

理科は、専科で対応する学校も増えている。したがって、理科が出題される可能性は少ないだろう。理科が苦手である場合は、専科に任せるとする方法もある。それでも、課するという手をとるとすれば、これまた裏をかいたということである。本質を踏まえた採用試験を志向しているということである。

### 4. 結論（2）

より大きな視点から言う。出題傾向が教育や授業の本質に即しているかどうか。この点の評価をしたい。評価されるからだからの卒業ということである。むしろ、採用試験である。採用側は一定の要求を持っている。求められる教員像を提示し、そのための受験の概要を提示する。教職の本質に即した教員像やそのための試験内容・方法への改善がなされていることは事実である。教職の本質に照らし合わせた学びを続けたい。

逆に言えば、求められる教員像に無批判的に自分を適応させる教員は、別の意味からすれば、操作されやすい教員であるということでもある。「優等生的な教師」というべきか。しかし、そのような教員は、たとえば、大震災等の「想定外」の事態には適切な対応はできないであろう。上司、あるいは教育委員会、あるいは文科省からの指示を待つて対応するならば、子どもを見殺しにしかねない。そのようなことが生起しないように、危機管理対策を採るような指導がなされているのだから。常に子どもの安全を守る、あるいは積極的な安全指導ができる、さらには、自己指導能力の育成、という自己教育的な自己形成ができる児童の育成が今日の生徒指導の原則になっている。

教員の指導は、最終的には子ども自身の自己教育力の形成に繋がらなければ、意味はない。教員は、当該児童の死の瞬間にまで付き合えるわけではない。それこそ、自然界の条理である。保護と自立との絶妙なバランスの中で子育て・教育を果たしていくしかない。大田堯（『教育とは何か』）が強調する、子ども自身が変わる、変わるための関わりを持つことである。

### 5. 試験官の辛さ

優れた受験生が多々であれば、当該自治体の教育を推進してきた一人として、安心されるだろう。だが、逆の場合は、自分たちの教育実践の弱さを見せ付けられることになる。辛いであろう。筆記試験に関しては、半分は大学の責任を問うことはできる。だが、学習主体者としての原型が育っていないとすれば、それは当該自治体教育の責任である。その分、真剣な評価をするだろう。

ことがらは、受験する学生を前にしたときに担当教員の一人として感じることもである。授業ができる、面接で自分を語る、質問への対応が的確である、集団討論で仲間と共同して作品を作り上げる姿勢と力量がある、総じて教員としてのからだごとくばがどれほど育っているのかという問いであ

る。

学生全員に共通の授業に関しては、全体的な責任を感じる。そのほかの部分、たとえばゼミに関する部分では、当該ゼミの担当者としての責任は大きい。

実技に関しては、筆者は関与外とはいえ、二次試験で課せられるがゆえに、水泳に励む、リコーダーに励む、マット運動の練習をする、鉄棒の逆上がりができるように練習をする、などの光景は、正直、見たくはない。将来、子どもの前に立つ存在として、教職に従事する一人として、身につけておくべきことがらと捉える姿勢が欠かせない。いずれも、当該授業の中で最低限の学習をこなしているはずだから。学生の学びの底の浅さも見えてくる。同時に、自身も担当してきた4年間の教職課程教育の「敗北」といえば、言いすぎだろうか。

子どもの前に立つ。可能な限りの力をつけて出たい。これが対人援助職に従事するものの矜持であろう。採用試験で評価されるからやろうか、ではないはず。こういう言い方はきれいごとだろうか。現実知らずの、理想的な物言いだろうか。

### 3. 集団討論—その面白さと恐ろしさ—

面白さとは、割り当てられたチーム（たとえば、7名）で与えられた主題に取り組み、個人では到達できなかった高み、深み、広がりへと到達することができる。「学びの共同体」を、初対面でのメンバーで実現できれば最高。日ごろからそのような学び方、生き方をしているという評価が得られる。あのチームでよかった、新しい出会いがあった、自分の出番もあって、参画したという感覚、学びがあったという感想が持てる。参加者相互による勝ち負けではない。やり取りはディベートの感覚ではない。話し合いの感覚。参加民主主義の感覚。

人間関係形成の力、発信力・受信力、現在進行形の共同で作品を作り上げる一人として、全体が見える力、言うならば、学級作り、授業づくりの基本的な力量と関係する。他者の発言を聞きながら自分の描いている図に関係付ける力が必要になる。考えながら聴く。聴きながら考える。

他方、恐ろしさとは、初対面の参加者ゆえ、相手理解ができず、空転する場合。こんな受験生と一緒にチームで損をした、という感覚になる場合。後々響く。他のメンバーが競争相手としか見えず、一人勝ちをしようとする受験生がいる場合にはその危険性は高い。存在がその場の雰囲気を壊すような存在にはならないこと。おしゃべりでもない。人間性・専門性が問われる。

きれいごとを言うな、というお叱りもあろう。確かに一見、自分以外は競争相手。だが、同じ道を志向する同業者の卵同士である。採用される時期は違っても、いずれは、同業者になる。それこそ、「私よりもはるかに質の高い、また、大事なことを考えている受験生がいた。そのような人に教職に就いてほしい。私も、仮に今回は無理であっても、いずれ、そのような人を目指して修行したい。」こんな感想を抱くことができるような受験生をこそ、採用したい。このようなことは、過去、何度も、実際に本学の卒業生が語っていたことである。自己本位ではない、子どもの最善の利益を考えた学生の姿である。自分よりも優れた受験生がいれば、自分よりもその人に。本質を踏まえた感覚である。学びたい。

その意味での私の集団面接・討論での問い。「今回の集団面接・討論において、あなたにはない、きらりと光るもの、自分もその人のように身につけたいと思える受験生はいましたか。いたとすれば、どのような点で、そのように思いますか。」

このような問いを入れたならば、競争方式に慣れ切った受験生は不利になるだろう。対人援助職の資質として、「人のよいところを見る目が必要である」、とはいくら言葉でいえても、実際の場面で実行されていなくては意味がない。実際の職場環境が競争的なのは、そのような競争に打ち勝った人びとの集団だからであろうか。大村はまが言うように、競争はしない（『教室を生き生きと』ちくま学芸文庫）。生き物はすべてもともと「違う」存在である。全員が未完成の生き物である。人間もその一員。ゆえにお互いに補いながら生活を作っていく存在。自分とは違う他者とお互いが相補いながら生きていく。これが基本形になれば、幾多の紛争は解決する。その意味では、合格する人数には定員があるとはいえ、定員の中にはそのような人が優先的に選ばれていることが肝要であろう。人間的に優しい人が選ばれるだろう。子ども、子ども集団への対応の仕方が変わるであろう。また、そのような人を選べる眼力を持った面接官が求められる。勝ち抜いてきた人は、えてして子どもにも相応の努力を強いる。

### 4. 集団討論の実例（1）

参加者の全員が一つの作品作りに参加したという手応えを感じられるかどうか。

①知識不足の参加者がいる場合：支えつつ、出番を保障しつつ、居場所を作る。

②「知識の缶詰」的な参加者がいる場合：知識を受け止めつつ、具体の部分で広がりをつくる。

③体験が豊富な参加者がいる場合：具体的な体験を共有しながら、理論的な地平につなげる。

④体験的裏づけのある理論を持つ参加者がいる場合：全体の舵取りを任せつつ、それぞれの得意分野で発言する。

いずれも、全員参加という基本原則が共有されていないと、難しい。雰囲気作りが肝要。雰囲気は自分も一員としての責任がある。

自分が①の場合：持てる部分で絡める。新しい知見があれば、素直に学びがあったと発言者に感謝する。知らない部分があれば、積極的に教えてもらう。ただし、自分のもち知識と絡めての質問でなければ、まずい。

自分が②の場合：大学で学んだ理論ではこうだが、実際にはどのような現状なのか。経験豊富な受験生の発言に絡めて行く。「そのような事例は、こうした理論が背景にあるのですね」云々。

自分が③の場合：実習体験や自分の個人的な経験をもって絡めていく。「豊富」とはいかないにせよ、現役生分の「豊富さ」はある。他の受験生から理論的なことが出た場合は、「あの経験は、こうした理論的な根拠があるのですね」云々。

自分が④の場合：一番、大事な役目。①②③の受験生全体の舵取りをする。確かな柱立てをし、（他の参加者に確認を取ることを忘れない）、目配りしながら、軌道修正しながら（否定しないで、意見をつなげ、広げていく）、最後のまとめにいたる。まとめの後の感想を全員に述べてもらう。教員の本来の役目。多様な経験の持ち主である、複数の児童がそれぞれの持ち味を発揮して、全体として優れた交響へといたる、指揮者の役目を果たす。本来ならば、このような資質の持ち主が受験しているのだろうが、その資質に関しては、濃淡がある。最初のプレゼンの段階でそれを把握する。柱立てが的確になる。その意味では自分のプレゼンで頭がいっぱいの人、後々後悔する。聞きながら、対話する。対話的な人が活躍できるということ。参加民主主義と評した理由である。



避けたい対応例。

①自信をなくして、発言しない。これでは評価の材料がないので、評価できない。「発言がなかった」という評価。次回を待ちたい。身体言語だけで資質を見抜いてもらえるような余裕はない。それほど甘くはない。

②頭でっかちと思われてしまう。しっかりと体験を重ねて、再度、受験されたい。

③体験至上主義で、専門性が乏しいと思われてしまう。大学での授業も大事にしよう。学び直ししてから。教採の勉強に傾いていると評価されたら、余裕のない人であると思われる。

④自分の独り舞台。個人プレーが過ぎて、組織人としては不的確。別の適職がある。それでも教職に就きたいのなら、集団の中でリーダーと、フロアーの両方の経験をしてから。

あるいは、何をミスリードしてしまうことのないように。そのようになった場合でも、他のメンバーが補ってくれるのならば安心だが、他のメンバーがそのミスリードに気がつかないうちに終わってしまうことも皆無ではない。もったいない。全体としての評価は上がらないだろう。

主題にまつわる全体像が図になって頭に浮かぶかどうか。頭の中だけで、しかも他の受験生の発言をその図に的確に位置づけて、さらに発展的に活用する。これは相当の力量がなければ、できないこと。たとえば、官僚が作った原稿を読む議員さんには到底できない境地。本学では、実習の報告会等で何度も体験していること。本気で参加していると、後々、ごほうびがある。

集団討論の力量形成は簡単である。集団討論の現場を経験すればよい。学生自身が本事業への取り組みをどのように進めていくか。それぞれが自分の思いを出し、仲間のそれを受け止めつつ、より合理的なものにしていくという作業の中で応用問題として実践できる。その意味では、日ごろ関わっている仲間は、当日のメンバーとしては不適かもしれない。多様な価値観の下、万一、風通しが悪い関係があるとすれば、

## 5. 個人面接—対人援助・発達支援職の見本として—

面接官は、自分たちの眼力が問われるので相当に神経を使うはず。大学の受験生の面接でも同様。全員合格という大学もあるだろう。そのような大学であっても、面接は入学前教育の一環として、面接を重視しているはず。お茶濁しとしての面接はありえない。面接官の人間が問われる。他方、倍率が高ければ、さらに神経を使う。いわんや、自分たちの評価の結果、合格させた受験生のその後が首尾よくいかない場合は、なおさらであろう。中退・不応等々。

教員志願者の場合も同様。採用後、保護者や子どもとの対応の面での力量不足ゆえ心身の不調を訴えることになったり、あるいは最悪の場合は、休職・退職されると、補充人事が求められてくる。さらに、専門的力量不足等の「不的確」教員に相当する教員を採用してしまった暁には、あるいは、そこまでは行かないまでも境界線の教員である場合は、生涯、税金を支弁しなければならない。面接だけで合否が決まるわけではないとはいえ、面接官に相応の責任はある。いきおい、面接官は体調を完全に整えて面接に臨むことになる。(2009年度まで実際にあった某県をはじめとして、これまで複数の自治体で暴露された情実合格のような、論外のことも皆無ではなかった。当該自治体においては、採用試験は、厳しく言えば、茶番劇としての試験であったということ。教育の質はどうだったのか。不純な行政の下で質が高まるのだろうか。)

教員として学生相手の面接を行う場合の基本も同様である。教職志願者としての資質がどこまであるか。これを20～30分の面接で見る。前提。他者の完全理解は不可能である。他者理解を可能な限り行う。そのための手立てを面接官は身につけている。日常的な人間関係の中で身についた他者理解の基本原則の応用。相手が教員にふさわしいかどうか、の一点。相手を限られた空間・時間の中で多面的に理解しようとする。

学生の経験の総体を理解しつつ、その経験がどのような形で教職志願者としての力量形成につながっているかを見る。専門性についての理解は具体的であるか。現代の子どもや、学校、教育、教師等の現状に関する理解は具体的かどうか。自分のよさや、弱点等、自己理解がどこまでできているか。どこまでことばや身体言語に真実味・現実味があるか。受験生個人を面接するときの主眼はここにある。

その人独自の経験については、自己申告の資料がある。それが活用できる。その上で、各自のさまざまな体験を対象化できているか。それらの経験が自分の中で教職志望者としての資質形成に繋げて考えられているか。経験、特に、辛い体験に関してそれがいい形で糧となっているか。辛い経験を体験しなかった人はいない。問題は、その体験をどこまで対象化し、自分のその後に生かしているか、である。また、どのような関わりの結果としての克服なのか。多様な他者との出会いはあったか。出会い方はどうだったか。出会いがどのように糧となっているか。

現実問題として、自分の体験を思い出して、涙することがあるかもしれない。それはそれとして、無意味ではないといえ、その体験が自分の中で対象化・昇華されていないという事実はその場で明らかになる。試験官がそれをどのように評価するかは不明。大事な経験者であるという一点で評価してくれるか。あるいは、体験を対象化する次元までいたっていないという評価になるか。

高い評価に繋げるためには、それまでに体験を対象化しておくこと。そのための授業や、ゼミ等の学びの機会を活用する。高い評価を得るためではない。対象化することによって、自分の中の糧にできる。責任転嫁や自己責任のような誤った認識の持ち主からは脱却できる。

力量形成は他人としてのそれではない、自己の体験として位置づけるかどうか。

自己アピール文は、突出したことだけを書くのではない。総合的な経験を踏まえた、その経験を踏まえたより特化したものを書く。自分の体験を対象化していなければ、書けない。実習体験を徹底的に振り返り、深める作業が不可欠なのはこのため。教育学ゼミでは、ここを意識して実行している。

## 6. 個人面接の応用

「圧迫面接」というのがあるという。モンスター・ペアレントをはじめ、学校現場におけるさまざまなストレスに対応しうる耐性のある人物であることが求められるからという理由らしい。核抑止力に信頼を置く人がいう、屁理屈のようでもある。モンスター・ペアレントだけが存在しているのではない。モンスター・首長、モンスター・社長、モンスター・〇〇。自己の利益だけを主張する人物。話し合いの経験が少ないのか。時間を要するやり取りを通してより高みに至った経験が乏しいのか。

予告質問では不可。そのような準備をしてしまうから。評価される身体になってしまった受験生は、相手が求めるよう



な身体になる。そのうち、自分が誰であるかが見えなくなる。教職に最も向かない人びと。子どもの自立と共生に向けての対人援助をする。竹内敏晴『教師のためのからだごとと考』(ちくま学芸文庫、1999年)は、身体の見点からの授業論、教師論、子ども論である。一読の価値はある。

対人援助職の基本である相手の発信をどこまで正確に受信し、かつ的確に回答できるか。最近、強調されるコミュニケーション能力とは、単なる話す力ではない。回答する能力であり、相互の回答を重ねることによって、より確かなものを作り出す能力である。したがって、自身の身体言語を含めた発信ができるかどうか、相手の発信を身体言語も含めて受信できるかどうか。

## 7. 個人面接の実際

単発的な一問一答式の面接は、深い部分まで見えない。一答にさらに回答することによって、本人の深い部分が見えてくる。あるいは、本人が気がつかない部分にまで自己理解が進めば、合否は別にしても、面接の機会を得られた一人にとってもありがたい経験となる。合否のための面接だけに終わらずに、新たな出発としてのそれと捉える。それゆえに、試験後に個人情報開示が請求できる。

練習の段階では、1対1の面接を経験することも大事かもしれない。だが、同じ夢に向かって取り組む仲間同士が、たとえば、個人面接の段階でどこまでのことを語るのか。本人が答えたことは、自分が知っている範囲か。あるいは知らない部分まで答えたのか。前者ならば、お互いにいい関係に立っている。後者ならば、なぜ、その部分を知らなかったのか。面接担当者はなぜ、そこを聞き出せたのか。これを考える。おそらく、それぞれの経験の部分に関しては、未知の部分はないだろう。だが、奥深い部分に関しては、語ってこなかったことも皆無ではないだろう。面接の段階でそれぞれが自分に向き合うからである。自己形成の歩みを対象化すればこそ、自分が意識していなかったことまで語ることになる。その意味では、面接官の役をする教員は、学生よりも学生の奥深いところまで理解できるような資質が求められる。もちろん、そのことが当事者の重荷になっては不可。最低限、短時間で相手が多面的・総合的に浮き出てくるような面接を心がけたい。本人の人となりの輪郭が立体的に浮き出る。20分の中で16分は本人が語る。聞きつつ、さらに聞きたいことが自然に生まれてくるような面接である。

黒柳徹子『窓ぎわのトットちゃん』に登場する校長先生のような感覚である。短時間であっても、自分の一番大事なことを聞いてもらえた、という感覚が残る。不祥事に関する質問に関しても、高い倫理観・豊かな人間性・崇高な使命に対する責任感という基本原則は押さえつつ、更なる学びが生まれるようなやり取りがほしい。他山の石とする、あるいは弱さを出せる人間になるということでもある。

このような学生の自己形成史に絡めた関わりとしての面接等を実施するということは、外部講師等による受験対策ではできない。あくまでも、本学で教員が行っているのは、学生を育てる一環としての関わりである。その意味でも、学科のすべての教員が面接担当者になることが理想である。学生の隠れた一面が自分が面接した結果見えてくるということは、教師冥利に尽きる。逆に、それまで知らなかったという点での自己のふがいなさを感じることもあるだろう。自分自身の立場でいえば、さらに、自分が担当してきた授業がどこまで学生の中に根付いているかという点の確認である。とりわけ、

教育史・教育哲学・障害児教育の研究等を担当したものとしての見届けでもある。なお、ゼミ生に関しては、面接の必要性は感じていない。ゼミで徹底的にやってきたという自負がある。ゼミ生には、他の教員の質問に自分の骨太な人となりや答えられたい。相当厳しい質問であっても、耐えられるだろう。(圧迫面接というもの)。ゼミでは本人に迫るような問いと答えの繰り返しを実践してきたつもりである。

カウンセリングではない。的確な質問、面接の概要はメモ、評価の観点から。手法はいくつかあるだろうが、私の念頭にあるのは、受容と共感を前提とする、ソクラテス流の対話をイメージしたものである。基本的な質問を通して、適性や意欲を確認するだけでなく、答えた一つひとつの点が本人の中でつながり、結果として本人は気づいていなかったことにも気づく。面接は単なる受験のためのことにとどまらず、教職を目指すものとしての自己形成の一環と位置づくはずである。自分を出すことができたという感想を抱かせる面接であればよし。

## 6. その他

筆記試験についても言及したい。授業での学習の徹底はむしろ、その理解度を確認するような筆記試験問題の作成が課題である。授業記録の中で試験問題を公開しているのは、ひとつの問題提起の一環。

採用試験漬けの生活であるのかどうか。一人ひとりの教職の土台になる経験の総体を問うという意味では、直近の時事問題への関心も問われるだろう。

(以下は、今回の追記。先日の方の担当者会の時に板書した内容。(2012. 2.22))

要点整理の本は大事になる。しかし、これは全体的な見取り図があったうえでの要点であって、全体的な見取り図を踏まえないと、単なる点の知識にとどまりかねない。要点は全体を学んだ結果として身体に刻まれる。暗記ではない。理解の結果としてのことである。教育学の世界では、前者を学力の剥落と呼んで、剥落しない学力形成を図るにはどうするかを論じてきた。

例を出す。学習理論関係。パブローフ、スキナー、ソーランドイク、ケーラー、トールマン、レヴィン。ゼミ室に張ってある理論と人名一覧からの抜書き。遺伝と環境に関することに関しては、ゲゼル、ワトソン、シュテルン、ジェンセン。

敢えて羅列した。記憶力が高い人は、そうでもないだろう。しかし、確かな知識として定着させるためには歴史的な視点からの理解が必要になるだろう。それぞれの理論は時代や社会のなかから生まれ、一定の役割を果たして、後なる者から批判的に乗り越えられる。そこでさらに、次なる理論が生まれる。このような人間の思索や取り組みの過程を踏まえた学習は確かなものとなるはずである。教育史学習で実感されたとおり。持ち込み自由であっても、自分の中に入っていない知識は役に立たない。さらに、歴史の流れのなかで理解しておかないと、引っ掛け問題を出すような徳本の出題には耐えられない。時代錯誤的な回答は減点しているのだから。

点としての知識は子どもにも意味がない。横断的な総合的な学習を通して、立体的な学びをすることの大切さを実感してもらおうというのが、総合的な学習の時間が設定された理由である。探求的な学びも、ここをめざしている。

結論。全体像が見えている場合は、要点整理が全体像のなかで位置づくだろう。逆に、要点整理が簡単には入ってこな

い場合であれば、遠回りのように見えるだろうが、授業で取り上げた印刷教材を読み直してみることもありだろう。ずいぶん、遠慮した言い方をしている。この手法が奏功するかどうかは約束できないからである。(なお、使用された印刷教材が標準的なものであるかどうかは、ここでは論じない。悉く書を信ずれば、則ち書無きに如かず。私が使用する際も、活字・教科書絶対主義には陥らない。それでも、一から始めることを考えれば、貯金はあるのだから。活用しない手はない。)

最後。受験する自治体に当該項目がない、あるいは一次試験にはない。このような理由で関連講座を受けないのはもったいない。この姿勢は、必要に迫られないと動けない人。必要なことは、教職に就くものとして人間性・倫理性・専門性と持った教員志望者としての知識・技能を体得し続けることが大事になる。(以上、2012. 2.22)

付記 日ごろ授業等でも口頭で語っていることを文章化することになった。文字化してみると、たいしたことを言っているわけではない。それでも活字化したのは、多様な提言が積み重なってより質の高いものが生まれるという確信に立っていることである。学びの共同体の相手である学生たちは、これまで自分の体験を綴ってきた。これに回答して、教員としての相応のことを綴ることがあってもいい。

#### 補足資料 養成と採用とを繋ぐ主体としての自覚(2015.3.7)

徳本達夫

1. 上記の資料で述べた基本的な部分は、省察的実践家に求められる資質能力に関わることである。教職従事者という省察的実践家は、実践の前に省察し、実践の最中に省察し、実践の後に省察する。常に省察とともにある存在である。このような感覚を日常的に繰り返すことが求められる職業である。それは、教員という役割自己と人間としての本来的自己とが融合する、稀有な仕事のひとつだからであろう。

ここからすれば、集団討論をはじめ、教採対策講座の受講は、主体的自主的共同的に探求する分、成果は大きくなる。学びの起点は自己が抱く疑問、怒り、悲しみ、等の身体的な疼きである。時代や社会への応答、時代や社会の中で生きている子どもへの応答等が具体的な疼きの契機になる。時事問題への関心は前者の契機であり、実習先等で出会った、出会う子どもは後者の契機である。自身の身体的な原動力に突き動かされる分、学びは確かなものになる。

2. 省察的実践家としての土台は、一人ひとりの成育歴＝学習の履歴・経験の履歴である。教育実習Ⅱ・Ⅲの実習目標に

何ゆえに、何を契機として教職をめざすようになったか。大学では何をどう学んだか。実習Ⅶでは何をどう学んだか。その繋がりの中で本実習には何を求めるか。このことを詳らかに記した。その分、自己のこれまでの振り返ることに繋がった。

教職を目指す者としての自身の土台を自ら確認する作業は、今回の実習振り返りの中で、各自の「足跡」を辿るなかでより鮮明になるだろう。これまでの足跡のなかに自分の将来の道が見える。足跡は自分自身の選択の結果である。それだけの原動力が自分の中にあったからである。選択を重ね続けて、人は個性的になる。自分の道が見えてくる。

こうした一連の作業と並行しての教採受験学習であることを忘れないことである。

3. 他者の経験からどれだけ学べるかも大きい。迂遠なようだが、例えば、実習振り返り冊子を一読する。他者の学びの中には自分が盗みたい宝があるに違いない。他から学ぶことのできる人は成長が早い。自分の経験だけではものが見えない。

斎藤孝『子どもに伝えたい<3つの力>』では、盗む力という。盗む力は生きる力。人類と民族の文化遺産の集大成としての文化から、何をどこまで盗むか。これが教養。(大田堯『教育とは何か』)。他者から盗む力を持つものは同時に、他者から盗まれるものを持っている。盗む力を、相手が気がつかない贈与と言い換えてもよい。相手からの意図的な贈与ではない。無限な贈与であっても、自発的主体的に盗むことでしか自分のものにすることはできない。すべてが役割自己、本来的自己を豊かにする営みである。

このような感覚で取り組み、無意味な優越感や、自己卑下に繋がる比較を超える。お互いが気づかないうちの相互贈与を通して、同僚性を高めていく。

4. 実習先で出会った子ども・教師からの贈り物も多々。実際のモノのほか、そこに込められた精神的な贈与の数々。贈与関係は相互に生じる。学生が得た分、指導教員も子どもも多くを得ている。子どもとの再会を楽しみに、さらに一足、一足の足跡を歩み続けられたい。

5. 精神的な贈与関係は、精神的な化学反応でもある。いつも子どもは大人を化かす。それだけ子どもは、本来的に大きくなりたい、賢くなりたい、やさしくなりたい、強くなりたい、美しくなりたい、等々、願いを持って生きる存在だからだろう。同時に、逆の悲しみや怒り、疑問、批判も並大抵なものではない。子どもをまるごと受けとめ、自分の中に入れ込む。その分、物事を考える幅が広がり、奥が深くなる。(以上)