

教育システム研究

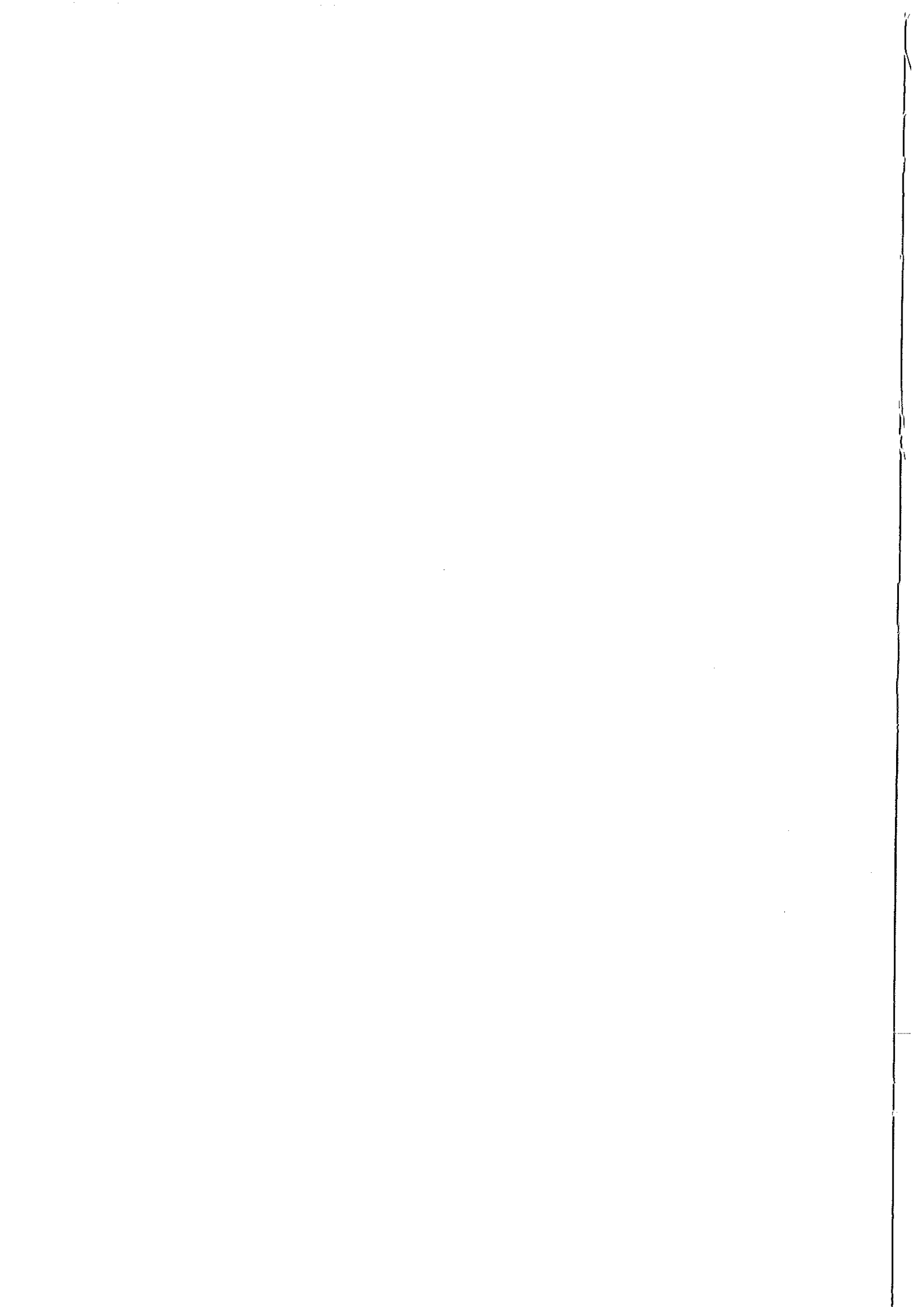
第 10 号

目 次

目 次	1
第 1 部 研究論文	
「奈良の学習法」をめぐる〈語り〉に関する言説分析(2) —科学研究費補助金研究・成果報告書(2004年度～2005年度)をテキストにして— (鈴木 卓治)	5
教職を志望する学生たちの記述力に関する考察 —「教育実践演習」のレポートをめぐる— (鮫島 京一)	15
若手教師の資質形成過程についての臨床教育学的研究 —奈良女子大学附属小学校「奈良の学習法」の継承— (辻 敦子)	41
第 2 部 実践報告	
「体を動かす、体を使う」3歳期の体づくり —3歳児の実践から— (角田三友紀)	51
三学年の子どもが主体性を発揮する幼小連携 —「なかよしひろば」の実践から— (木村 光男・阪本 一英・松永 由美)	63
「課外活動」における自主的、実践的態度涵養に関する一考察 —2012年度「中学2年学校宿泊行事」の実践を通じて— (北尾 悟)	73
教室へ —教師1年目の実践記録— (篠原 嶺)	85
教師になっていくということ —ある女性教師の実践史の語り— (鮫島 京一)	105
奈良の教師になること —奈良女子大学附属小学校における「学習法」の継承— (梶田萬理子・日和佐 尚)	121
第 3 部 年次活動報告(2013年度)	
1. 学内連携 147 (1) 高大連携特別教育プログラム	
2. 学外連携 149 (1) 学校訪問・参観者記録 (2) 公開研究会報告	
3. 教育支援 161 (1) 教職科目担当 (2) 教育実習受け入れ (3) 長期研修受け入れ	
4. 専門教育への連携協力 163	

2014年

奈良女子大学
教育システム研究開発センター



目 次

第1部 研究論文

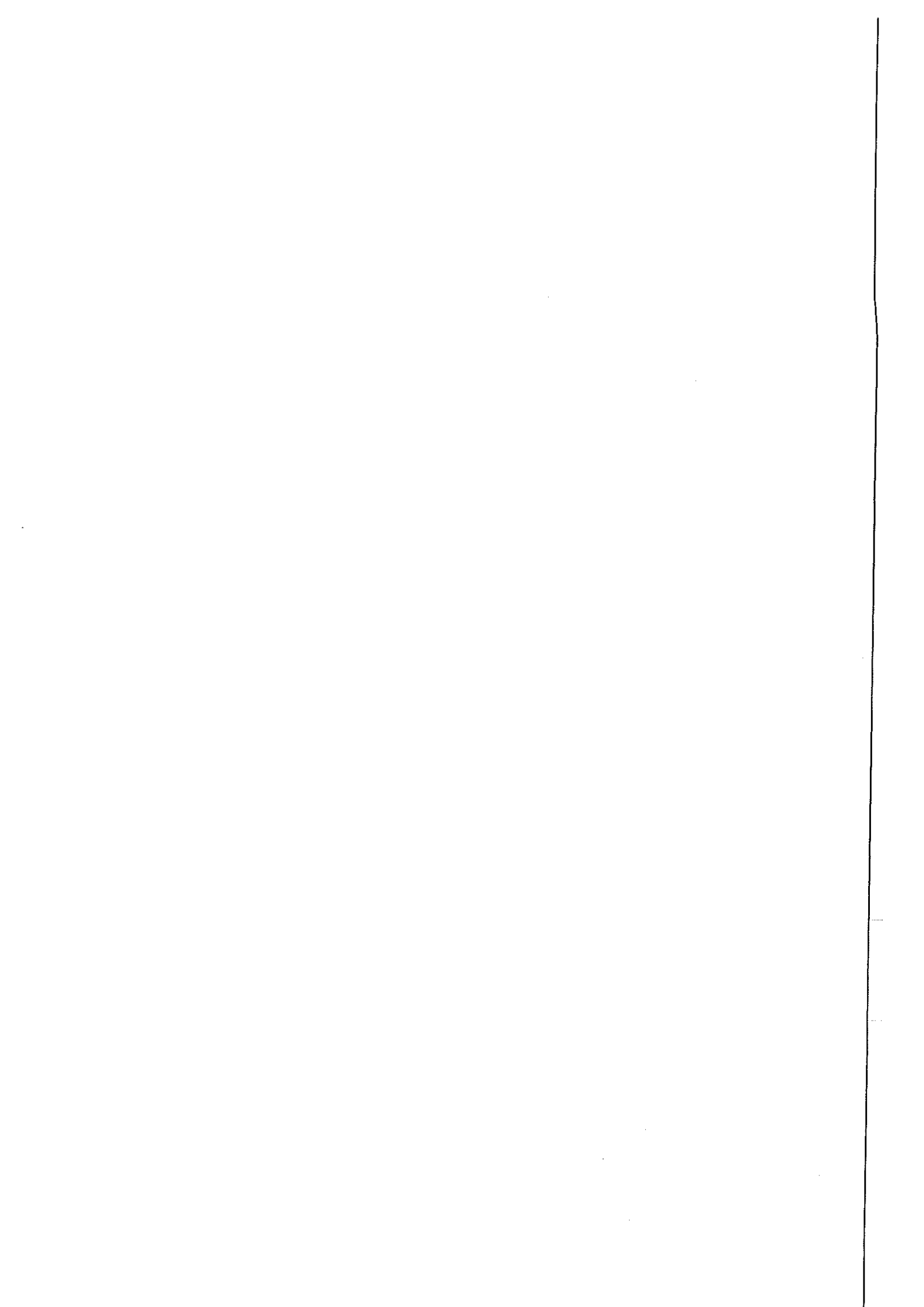
- 「奈良の学習法」をめぐる〈語り〉に関する言説分析（2）
—科学研究費補助金研究・成果報告書（2004年度～2005年度）をテキストにして—
.....（鈴木 卓治） 5
- 教職を志望する学生たちの記述力に関する考察
—「教育実践演習」のレポートをめぐる—
.....（鮫島 京一） 15
- 若手教師の資質形成過程についての臨床教育学的研究
—奈良女子大学附属小学校「奈良の学習法」の継承—
.....（辻 敦子） 41

第2部 実践報告

- 「体を動かす、体を使う」3歳期の体づくり
—3歳児の実践から—（角田三友紀） 51
- 三学年の子どもが主体性を発揮する幼小連携
—「なかよしひろば」の実践から—
.....（木村 光男・阪本 一英・松永 由美） 63
- 「課外活動」における自主的、実践的態度涵養に関する一考察
—2012年度「中学2年学校宿泊行事」の実践を通じて—
.....（北尾 悟） 73
- 教室へ —教師1年目の実践記録—（篠原 嶺） 85
- 教師になっていくということ
—ある女性教師の実践史の語り—（鮫島 京一） 105
-
- 奈良の教師になること
—奈良女子大学附属小学校における「学習法」の継承—
.....（楢田萬理子・日和佐 尚） 121

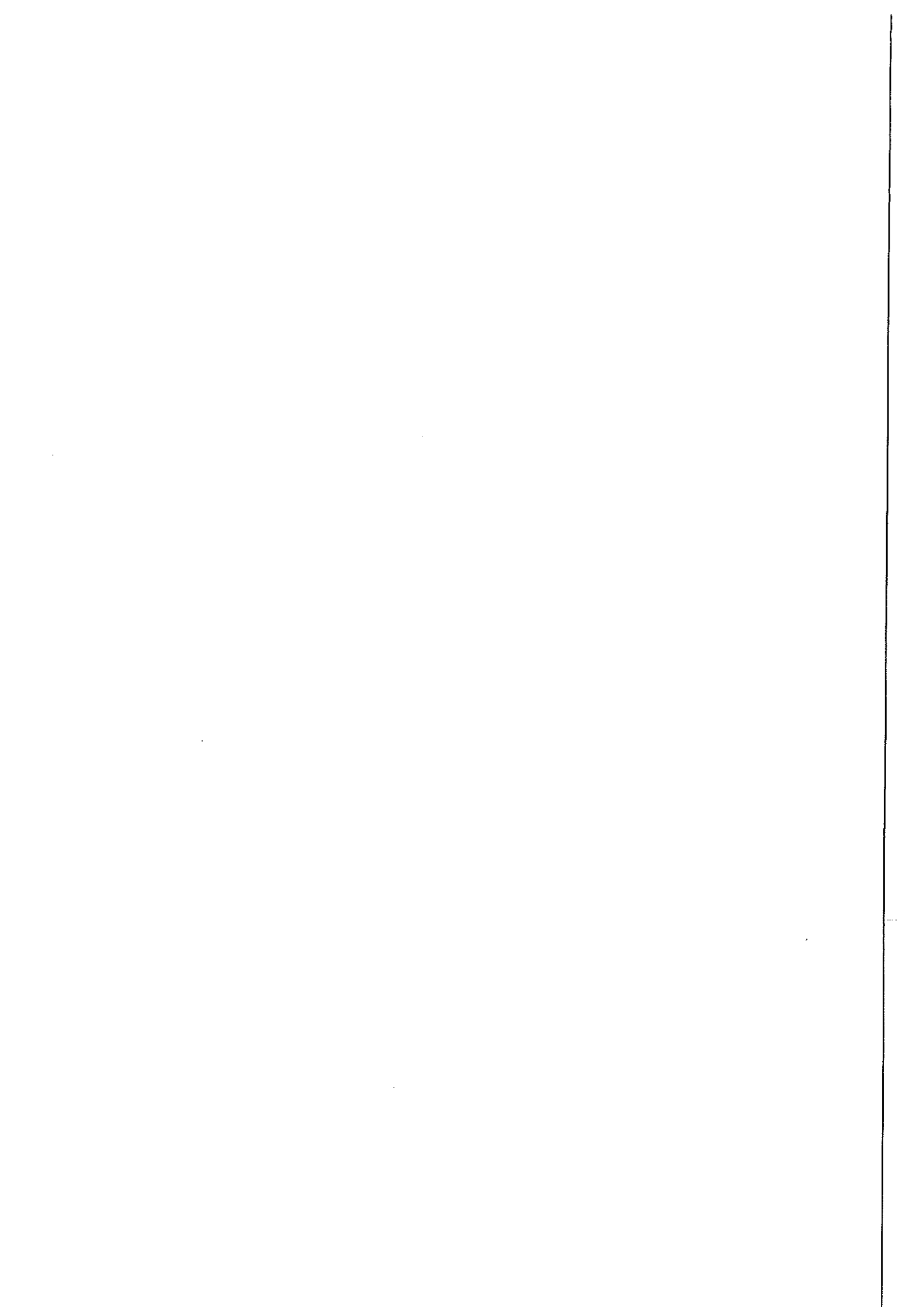
第3部 年次活動報告（2013年度）

1. 学内連携 147
（1）高大連携特別教育プログラム
2. 学外連携 149
（1）学校訪問・参観者記録
（2）公開研究会報告
3. 教育支援 161
（1）教職科目担当
（2）教育実習受け入れ
（3）長期研修受け入れ
4. 専門教育への連携協力 163



第 1 部

研 究 論 文



「奈良の学習法」をめぐる〈語り〉に関する言説分析（2）

— 科学研究費補助金研究・成果報告書（2004年度～2005年度）をテキストにして —

鈴木 卓治（大阪成蹊大学教育学部、奈良女子大学
教育システム研究開発センター・研究協力員）

1. はじめに

小論に先立って筆者は、1998年に「総合的な学習の時間」が創設された直後の、科学研究費補助金研究（以下、科研費研究と記す）の成果報告書（以下、報告書と記す）をテキストにして、「奈良の学習法」（以下、学習法と記す）の何に焦点があてられ、どのように語られているかについて分析を行った¹⁾。対象としたのは1999年度～2003年度の科研費研究であるが、研究代表者の森脇はその後ひき続き2004年度～2007年度にかけ、科研費研究として学習法の授業研究にとり組んでいる。これらの研究題目名を1999年度から順に示すと、1999年度～2000年度は、「子どもの学習の物語論的分析と授業技術形成」である。つぎに2002年度～2003年度は、「教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチ—授業スタイルにかかわる教師の実践的知識を中心に—」である。つづいて2004年度～2005年度は、「ライフヒストリー的アプローチを活かした総合的な教師の力量研究—新たな教員養成プログラムの開発を見据えて—」である。そして最後となる2006年度～2007年度は、「授業スタイルの形成と学校文化—ライフヒストリー的アプローチを用いて—」をテーマとしている。

今回はこれらの科研費研究・報告書から、2004年度～2005年度の所収論文をとり上げる。本稿では前回の分析と同様に、奈良女子大学附属小学校（以下、附属小と記す）を現場として小幡肇教諭（在職期間：1990年4月～2012年3月）の行う授業をもとにした論文を対象に、学習法の実体的な授業分析を論議するのではなく、その語り方（語られ方）に焦点を定めた“メタレベル”での言説分析を行っていくことにする。

2. 学習法の語り方（1）—神話化から技術論への筋立ての転換

それでは、2004年度～2005年度の報告書所収の論文「ライフヒストリー的アプローチに基づく教師の授業スタイルの研究—奈良女子大学附属小学校の学校文化との「出会い」と授業の変革に焦点をあてて—」をみていく²⁾。この論文は、森脇らが先行して行った2002年度～2003年度の報告書所収の論文「小幡肇の授業変革とライフヒストリー」を起点とする事例研究の発展形態」と自ら位置づける研究報告である³⁾。以下、本テキストの章立てにそって学習法についての語りを中心にその要点を抜粋し、章ごとに分析を試みていくことにする。

まず1章目では、学習法をもちいた授業の実際について、つぎのように語っている。

「筆者（森脇）が継続的に授業参観を行っているある附属小学校のクラスだが、年2回の公開授業の際には参観する先生方がかなり多数にのぼるといふクラスである。参観者は一様に、子どもたちの発表する力、書く力に驚く。〔中略〕その参観に訪れる教師たちは、1時間の

授業を見て、必ずしも「学べた」という実感を持つわけではないと思われる。というのは、その授業では、ほとんど教師が指導をしていないように見えるからである。実際にその授業において教師はほとんど言葉を発しない。授業の段取りは決まっていて、整然と子どもたちがこなしているように見える。教師は子どもたちの発言を板書することに傾注しており、子どもへの言葉かけは、進行役の子どもに対して以外は、書き終わった後の子どもの発表に対する評価だけという徹底ぶりである。

一般的に行われている校内研究会における授業検討において問題になるような、教材、発問、あるいは指示、子どもたちの看取り、展開、評価などをそこからピックアップして検討することすらできない授業である。参観者側から言えば、1時間における教師の指導や子どもへの対応の技術を学ぼうとしても、学ぶことができない授業なのである。⁴⁾

この学習法の授業風景についての語りの中でも「参観者は一様に、子どもたちの発表する力、書く力に驚く」「ほとんど教師が指導していない」「教師はほとんど言葉を発しない」「整然と子どもたちがこなしている」に注目すれば、筆者が前回の分析で指摘したように“近代教育批判”の筋立てをもって「子どもの主体的な学びを保障する授業」として学習法を語っているといえるだろう⁵⁾。そしてまた参観者にとって「教師の指導や子どもへの対応の技術を学ぼうとしても、学ぶことができない授業」とする語りからは、授業技術として習得することが困難であり、したがって技術論の筋立てではなく、(後に示すように)習得できないからこそ極めて特殊な技法が学習法には必要とされるという神話化への方向に読み手を促しているといえるかもしれない。

学習法を体現する授業として象徴的に語られている“この授業の教師”は、前回の筆者の分析対象とした小幡教諭と推測されるが、参観者が自分の授業にとり入れることが困難な学習法の特徴(先にあげた「ほとんど教師が指導していない」「教師はほとんど言葉を発しない」「整然と子どもたちがこなしている」)を、森脇は一つの授業スタイルと呼ぶ。そしてこの授業スタイルについて、「特定の教師が、子ども理解、授業の目的や教育内容の想定、教材の準備や提示、学習活動の組織などを、どのように遂行していくのか、その個性的な様態」と、その定義を示す⁶⁾。ここで「学ぶことができない授業」とする語りと、その「学ぶことができない」授業スタイルの分析(行為)との間の逆説的な関係に注目したい。参観者が「学ぶことができない授業」と語ることは、一般化が難しい一種の“名人芸”のような授業として学習法を称揚する方向に語りを筋立て、学習法の語り方に神秘性を帯びさせることになるといえるかもしれない。しかし一転して、語りのつづきに授業スタイルという分析フレームを導入することにより、“授業の目的や教育内容の想定、教材の準備や提示、学習活動の組織などを、どのように遂行していくのか”といった技術論による筋立てをもって学習法を語ろうとしているのがわかる。つまり一方で授業技術として普遍化が困難であるとして神話化する方向に筋立てるものの、他方では“授業目的、教育内容、教材、学習活動の組織”という教育方法(学)領域のテクニカルターム(術語)を語りのなかにとり入れ、技術論による筋立てに学習法を位置づけることによって、その一般化を図ろうとしているといえるだろう。

もしそのようにいえるのであれば、これら神話化と一般化との相対立する二元化した筋立てから、森脇は学習法の語りをどのように進めるのであろうか。彼はこの二つの逆説的な語りについて、附属小という「場」のもつ文化性に着目することにより、二元化した語りを統合あるいは止揚するのではなく、技術論化させる方向へつづきのように筋立ての舵をきっている。まず、「個々

の実践における多様性と固有性を有する事例を分析する」際に「どのような事柄が一般化可能」であり、またそれが「有益」であるのか」という、ライフヒストリー研究のみならず個別研究を方法論とする領域が必ず直面する課題をあげる⁷⁾。そしてこの課題に対し、場と個別研究との関係に焦点をあてている。場とは一定の空間であると同時に歴史性と文化性をもち、そこに存在する人間どうしの関係性により成り立つとする。この場のもつ文化性や人間への影響性を明らかにすることによって、その場に入ってくる新参加者も同じ影響を受けることが予測可能であり、結論的に一般性がえられるとする。したがって場の特性を究明することは、「個々の教師のライフヒストリーと日本の教員文化を結びわば結節点（「中間項」）」になるとしている⁸⁾。このように当初は神話化する方向で筋立てられた語りや、附属小という場を意味空間としてとらえる場所論を介することによって、附属小における「文化」をとおして学習法が“技術”として新任の教員に伝授されるという、いわば余人には習得の困難な“神話”を一般化可能な技術論へ反転していく筋立ての転換を、ここに認めることができるといえるだろう。

つづく2章目では前章を受け、附属小の文化に注目する。文化のなかでも学校文化とは歴史と伝統の中で培われた文化であり、明示的あるいは暗黙的に存在する価値規範、ルールや習慣、システムをふくみ、教員の意識のレベルとは違うレベルで存在するものとする。他方、教員文化とは教員同士の共同体の文化であり、教員の具体的な意識や行動を規定しそして働きかける機能をもつとする⁹⁾。学校文化と教員文化の相違をこのように説明した上で、学習法という特徴的な授業スタイルの形成にかかわる学校文化の機能についてふれている。語り方の観点から本章で注目すべき点は、語る内容とその語りの筋立てとの相関関係であろう。ここでは附属小という場のもつ学校文化によって日常的な教育の営みが規定をうけることを主張しているわけだが、語りのレベルにおいては、現実として影響が見られるとか、あるいはまた方法論的に研究フレームとして場所論を導入した結果その規定性が分析できるということではない。そうではなくそれ以前に、まさに語りの筋立てによって、教育の日常が“予め”規定をうけているということである。つまり、学校文化が教員に大きな影響を与えているという筋立てによって、場所論的な視点が必然的にもたらされ、結果として（学校）文化について語ること自体が（先に示したように）“習得が困難であるという神話化から学習法を解放し、授業技術としての一般化を図るために技術論の筋立てで学習法を語る”ことへ促すための強力な導因になっていると考えられるのである。

3. 学習法の語り方（2）－神話化を促す筋立てへの回帰

そして3章目では、各教員へのインタビューにもとづき、学校文化の分析を進めている¹⁰⁾。インタビューをうけた9人のほとんどの教員は、赴任するまで附属小の伝統や当校の子どもたちの様子も知らず、そのうち4人が共通して公立学校に在職中には見られなかった子どもの姿に、つぎのような声をあげたとする。

「2年生の子どもが、1年生の春休みの宿題をしてきた際に、（自由研究の発表について）ちゃんとどうしてこの発表をしようと思ったのか理由づけから始まって、（その内容が）起承転結になっている。（中略）ああ、すごいなと思ひまして」¹¹⁾

「4月8日に教官室に来たら、5年生の子どもが掃除をしていて、僕のところにやってきて「C先生ですか」って言うから、「はい、そうです」って答えたら、「今後ともひとつよろし

くお願いします」って。「えらいとこ来たな」(褒めるような口調で)¹²⁾

「高学年の子どもたちを中心に、K市やM市で見たことのないすばらしい子どもが、何人かいました。で、こんな子に育つんだなあっていう学校だと思ってまず驚きましたね」¹³⁾

「子ども達が自主的にやっていたこと」が附属小に来て一番の印象だと語るものの、着任当初は、「好き放題のことを言っていて、算数の力はない、人間関係の歪みもある」と、一方で問題を感じていた¹⁴⁾

一部に問題視する教員がいるものの、「すごいな」「えらいとこ来たな」「見たことのないすばらしい子ども」などと、一様に附属小の教育をうける子どもたちを肯定的に受け止め、良い印象をもったとする新任の教員たちの声を紹介している。そして学習法の習得については、つぎの声をあげている。

「奈良女附小の全体での授業研究・研修は明確にシステム化されていない。研修の方法論も各自に任されており、木下竹次の著作（『学習原論』『学習各論』など）、また、学習研究誌などの文献を読んだり、先輩方の授業を見たり、インフォーマルに話を聞く中で自分なりの授業スタイルをつくりあげていくことが求められている」¹⁵⁾

「先輩の授業を見たときに、「自分でやってきたのと違うっていうことは、すごく分かるんです。ところが、どう違うかがよく分からない。で、何をしたいか分からない」状況だったため〔中略〕授業検討に指導の場を求めたが、先輩の先生方からは「いいねえ」という批評しかもらえなかった〔中略〕そこで「自分なりに受け取ったメッセージは、「この子ども達は、自分で考えて自分のやりたいことをするんだから、あなたも自分で見つけなさい」って事」だということに気づいた」¹⁶⁾

「何もかもね、手取り足取りっていうことができないっていうようなところがあって、後はもう自分で考えるしかないわけです」¹⁷⁾

最初の語りに「全体での授業研究・研修は明確にシステム化されていない」「自分なりの授業スタイルをつくりあげていくことが求められている」とあるように、学習法を解説した手引書がなく一般化が難しいゆえに、その習得については「自分でみつけ」たり「自分で考えるしかない」ことがわかる。しかしこの語りは逆に、赴任直後から授業者として教える立場におかれる状況を考慮に入れるとしても、附属小へ新たに参入する教員たちにとって（後で指摘するように、学習法に興味をもち附属小を訪れる参観者たちもまた）、授業についての関心が方法・技術面に特化していることを裏書きしているといえないだろうか。つまり、これまで授業という教育の営みを方法・技術をベースに計画そして実践し、あるいはまた他の教員の授業を同じく方法・技術の視点から参観する経験をつみ重ねることによって、“技術論”的な筋立てをもって授業を語ることが十分に習慣化している語りの実際の生態を逆照射していると考えられる。今回とり上げるテキストの1章目には学習法の授業風景が描かれているが、授業の語りが実際に技術論によって筋立

てられていることがわかるので、つぎに再掲してみよう。

「実際にその授業において教師はほとんど言葉を発しない。授業の段取りは決まっていて、整然と子どもたちがこなしているように見える。教師は子どもたちの発言を板書することに傾注しており、子どもへの言葉かけは、進行役の子どもに対して以外は、書き終わった後の子どもの発表に対する評価だけという徹底ぶりである。

一般的に行われている校内研究会における授業検討において問題になるような、教材、発問、あるいは指示、子どもたちの看取り、展開、評価などをそこからピックアップして検討することすらできない授業である。参観者側から言えば、1時間における教師の指導や子どもへの対応の技術を学ぼうとしても、学ぶことができない授業なのである。」¹⁸⁾

学習法による実際の授業で「教師はほとんど言葉を発しない」「授業の段取りは決まっていて、整然と子どもたちがこなしている」点に注意が向けられ、「教師の指導や子どもへの対応の技術を学ぼうとしても、学ぶことができない授業」との語りからは、(教育方法学という専攻する研究領域の特性もあるが)研究者である報告者(森脇)本人も、学習法を成り立たせる授業技術は一体何であるのかに関心を傾注させていることがわかるだろう。もしそうであるならば、授業の参観者も附属小を現場とする(新任の)教員も技術論の筋立てをもって学習法を語ることが慣行化したなかで、外部の研究者も同様の筋立てで学習法を語ることは、研究対象との批判的な距離を見失うことになるといえる。そして結果的に、学習法を技術論とは異なる筋立てで語ることを特権的に排除してしまうことになってしまうのかもしれない。さらに言えば、排他的に一元化した語り方は、テキストのなかで「80年の風雪を耐えて今日においても継承されている」と学習法を称揚する語り方に象徴されるように¹⁹⁾、歴史と伝統を重ねてきた附属小であれば一層、学習法の語り一種の神話性を付与し、内閉化した自足的な語りを増幅し続けることになるといえば過言とのそしりを免れないであろうか。

つづいて4章目でも、学習法の習得における附属小の文化のかかわりについて、さらに分析を進めている。附属小には「木下竹次の学習法、学習各論がバイブル的に存在し、「おたずね」「お伝え」「独自学習」「相互学習」という方法論が存在する」が、その「学校文化は誰にもわかるような explicit な形としては存在しない」とする²⁰⁾。そして「学習法という思想、理念が個々の教師の解釈に委ねられている、ということでもあろうが、学習法自体、「教える文化」ではなく「学びの文化」であることが implicit にならざるを得ない」点に、その理由を求めている²¹⁾。また、附属小の「学校文化を育くみ、伝承してきた教師集団は、また独特な教員文化を持っている」とし、レイヴ(Lave,J)とウェンガー(Wenger,E)の主張するギルド的(徒弟制的)な実践共同体にかんする考察を参照している²²⁾。共同体における学習とは、「知能や技能を個人が習得することではなく(学習の古典的定義)、実践共同体への参加を通して得られる役割の変化や過程そのもの」であり、この点に、附属小という実践共同体における学習法の習得との類似性があるとする。そして、同じく彼らが明らかにした「参加を通しての技術と知識の変化、周りの外部環境との学習者との関係の変化、学習者自身の自己理解(内部環境)の変化がみられること」つまり正統的周辺参加についても、附属小の教員の学びとよく似ている点としてあげている。また他方では、正統的周辺参加とは異なる点にもふれている。徒弟制における正統的周辺参加とは新参者には経験が全くない状態からの参加をさすのに対し、附属小へ赴任してくる教員は、公立学校

における教員文化のなかですでに自らの授業スタイルを身につけている点が異なるとする。つまり、新任の教員にとって学習法の習得はゼロからのスタートではなく、異なる教員文化どうしの「ぶつかりあい」や「折り合い」という側面を強くもつとしている²⁹⁾。

このように本章では、前章であげた教員のインタビュー内容（「全体での授業研究・研修は明確にシステム化されていない」「自分で考えるしかない」など）から「当校には制度化された教員の研修プログラムもなければ、直接「指導」を仰いだり、受ける機会もない。つまり「教えるためのカリキュラム」は存在しない」とし、それゆえ学習法は「学びの文化」のもとで暗示的な形態で受け継がれてきたと結論づけている。ここで学習法を「学びの文化」に連結させて語っている点に注目すれば、つぎのことが指摘できるだろう。文化とは語義的には「一定の人間集団の生活様式の全体を意味する」ことから³⁰⁾、実に多様な事柄を包摂する言葉である文化との関連で学習法を語ることは、その習得をめぐる様々な要素や要因を文化という言葉のなかへ全て含み込ませ、学習法自体を茫漠とした印象のベールに包んでしまうといえる。また、こうもいえるだろう。つまり文化という言葉をとおして、自論を補強するための事象を恣意的にすくい取り、そしてまた持論を支持する概念や言葉だけを選択的に吸収することによって、より強固な学習法言説が作り出されるといえるのである。そしてその結果、授業方法・技術（論）に還元して明示的に語ることを断念させ、それだけ一層、余人には到底不可能な授業として神話化する方向へと語り筋を立て、“学習法神話”をより独善的な性格にするといえるのかもしれない³¹⁾。

4. おわりに（小括）

今回とり上げたテキストにおける学習法の語り方を概括すれば、前回分析した1999年度～2003年度の科研費研究・報告書と同じパターンの筋立てが見てとれる。つまり、学校や教師のもつ権力性や抑圧性を批判し、その克服への手立てを示唆する授業として学習法が語られるという“近代教育批判”の筋立てである。そして他の特徴的な点は、神話化へと方向づける筋立てと技術論化へと方向づける筋立ての二つの筋立てが併存する点であり、さらにこの双面的な語りの筋立ての相克としてテキストを読むことができる（かもしれない）という点である。神話化と技術論化とは双方とも相反する矛盾した筋立てといえるが、この矛盾を生じさせる一つの要因は、研究方法としたライフヒストリー的アプローチという質的研究の特性にあると考えられる。前回そして今回、筆者の対象とした科研費研究は、附属小というフィールドに実際に身を置いて授業者との関係の下で遂行されたわけだが、このことは実は教育の現場ですでに被検者となる教員との関係に“巻き込まれている”という事態を意味するといえる。例えば、研究代表者である森脇自身のつぎの語りを再掲すれば、その巻き込まれの実際の様子をうかがうことができるだろう。

「奈良女附と言え、大正自由教育を主導した木下竹次の「学習法」生誕の地でもある。その学習法は80年の風雪を耐えて今日においても継承されている。木下の学習法を今日に継承するこの学校の文化はきわめて特徴的であり、かつ一般的な公立学校における文化とはその内容もあり方も随分異なっている。」³²⁾

この附属小を称揚する枕詞化した語り口には、すでに十分に陳腐化した因習的な響きが感じられ、先に指摘したような神話化へと方向づける筋立てに読み手（聞き手）を誘引しているといえば言い過ぎになるだろうか。ライフヒストリー的アプローチのような質的研究を方法論とする事

例研究を対象にしたメタレベルの研究では、したがって分析対象となるのは話し手の言葉だけではなく、“相手”との関係性つまり“研究対象に巻き込まれる”ことをも研究視角の中に収める必要があるといえるだろう。今後は、小論でみてきたように、学習法をめぐる語り（方）に大きな影響を与える附属小という場の特性（語りの磁界としての附属小）に一定の距離を保ちつつ、語りの筋立ての規定性つまり“学習法がいわば名人芸化することによって見えなくしてしまっているのは何か”、“神話化の筋立てをもって語られる学習法が隠蔽または排除しているのは何か”という観点から、「奈良の学習法」の言説分析をさらに進めていきたい。

〔注〕

- 1) 鈴木卓治「奈良の学習法」をめぐる〈語り〉に関する言説分析（1）－「総合的な学習の時間」創設直後の科学研究費補助金・研究成果報告書から－『教育システム研究』奈良女子大学 教育システム研究開発センター 研究紀要 第9号 2013年 pp.5-12.
- 2) 森脇健夫、他「ライフヒストリー的アプローチに基づく教師の授業スタイルの研究－奈良女子大学附属小学校の学校文化との「出会い」と授業の変革に焦点をあてて－」『ライフヒストリー的アプローチを活かした総合的な教師の力量研究－新たな教員養成プログラムの開発を見据えて－』平成16年度～平成17年度 科学研究費補助金（基盤研究(B)(1)）研究成果報告書（研究代表者 森脇健夫）2006年 pp.51-65.
- 3) 同上書 p.57. この起点となった事例研究（「小幡肇の授業変革とライフヒストリー」）は、つぎの報告書に収められている。『教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチ－授業スタイルにかかわる教師の実践的知識を中心に－』平成14年度～平成15年度 科学研究費補助金（基盤研究(C)(1)）研究成果報告書（研究代表者 森脇健夫）2004年 pp.19-57. また同頁で、森脇を中心として進めてきた小幡の授業変革史の研究について、これまでの過程で明らかになったことを、つぎのように総括的に示している。

「研究過程で明らかになったことは、同校のどの学級においても実践されている1つのスタイル－「おたずね」という手法、「独自学習 ⇒ 相互学習 ⇒ 独自学習」という学習サイクル、朝の会をはじめ各教科の授業運営の一部が子ども（係体制）に委ねられているなどが、同校に着任した教師たちの授業づくりの「技術」のみならず、子どもをみる目、子どものとらえ方、子どもに内在する「力」に対する感覚、教師の出方や居方など、諸技術を支える「観」（授業観や子ども観）と呼ぶものの変革を呼び込んでいるという事実である。」
- 4) 同上書 pp.51-52.
- 5) 前掲書 鈴木 p.9.
- 6) 前掲書 森脇、他 p.51. なお「授業スタイル」について森脇は、藤原によるつぎの定義を引用している。

「授業スタイルとは、授業の構想と実践において、特定の教師が、子どもの理解、授業の目的や教育内容の想定、教材の準備や提示、学習活動の組織などを、どのように遂行していくか、その個人的な様態」（藤原顕「教師のライフヒストリー的理解に基づいた授業研究－実践的知識としての授業スタイル把握から力量形成に迫る事例研究に向けて－」『教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチ－授業スタイルにかかわる教師の実践的知識を中心に－』平成14年度～平成15年度科学研究費補助金（基盤研究(C)(1)）研究成果報告書（研究代表者 森脇健夫）2004年 p.6.）

教師の実践知をとらえる概念として、藤原は「授業スタイル」を考え出しているが、その際に「専門的知識が伴う風景 (professional knowledge landscapes)」という概念を用いて、教師の実践知の形成と変容には個人史的に多様な諸要素が関与することを解明しようとするコネリー (Clandinin, D.J.) と克蘭ディニン (Connelly, F.M.) の研究を援用している。つまり彼らは、「専門的知識が伴う風景というメタファーは、研究を通して解釈された教師の個性的な実践的知識を、文脈化するために用いられている」点に着眼しているわけだが、教育という事象や教育という問題の考察に対し言語的な方略としてメタファーの機能に注目する点は、筆者の研究課題の一つである“語りのスタイル”について考究する上で示唆的である。(Clandinin, D.J. and Connelly, F.M., *Teachers' professional knowledge landscapes*, Teachers

College Press, 1995, pp.4-5.)

7) 同上書 p.55.

8) 同上書 p.56.

9) 同上 なお報告者(森脇)は、一般的な公立学校との比較で、附属小の学校文化の特徴としてつぎの2点をあげている。1つ目はカリキュラム面であるが、その構造は「しごと」「けいこ」「なかよし」という区分がなされ、教科を超えたいわば総合的なカリキュラムの形態をあげる。『学校要覧』の説明のもとに、その三つの区分は「単なる形態上の区分だけでなく、教育目標のめざす人間形成の立場から、相互に力動的・有機的關係をもって成立するもの」としている。2点目は授業の形態である。「朝の会からあらゆる教科においても、当番である子どもが前に出て、進行役、司会役を務め、子どもたちどうしが「おたずね」と「おたえ」という質問と受け答えによって展開していくシステム」をあげる。そして実際の学習の場面で機能している「独自学習」「相互学習」「独自学習」の学習プロセスについて言及がなされる。(同上書 p.57.) このように学校文化のなかにカリキュラムも授業の仕組みを含み込ませた上で、学習法と学校文化との関連で学習法を語ることは、先に示したように技術論の筋立てを補強かつ強固にすると同時に語り一元化をもたらし、結果的に学習法の多様な分析の試みを妨げることになるといえるだろう。

10) 同上書 pp.59-63. なおテキストでは、研究の焦点を各々の教師の学校文化との「出会い」、その出会いによる授業スタイルの形成および変容に置くため、従来の事例研究のように1つの事例を深めることはしないと断っている。(2006年2月20日時点で、9人の教師の授業実践の参加観察と第1次インタビューを終えていると報告している。)

11) 同上書 p.60.

12) 同上

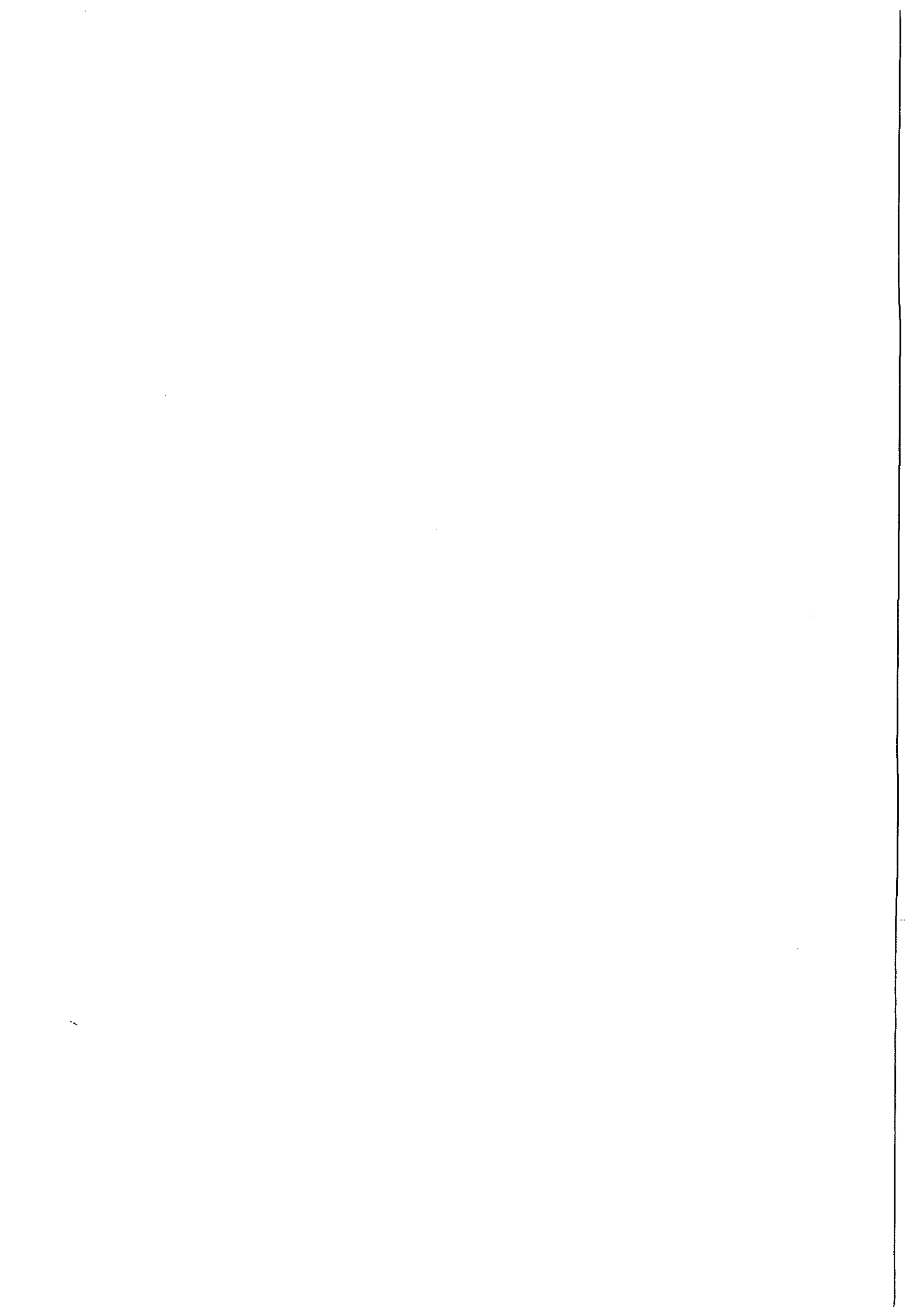
13) 同上

14) 同上 この内容は他の教員の発言と比べ、またテキストの主調的な筋立て方からは異質といえる。語りの分析という観点からは、この発言からは二つの筋立てによる学習法の語りが可能であろう。つまり、学習法の習得による問題の解消(例えば、初めは反感を覚えた教員ほど、その後に反転して学習法に感服し心酔していく)という筋立てによって語られるのか、あるいはまた、学習法の限界という筋立てによって問題が(解消されず、もちこたえられ)提起されていくのか、興味深い内容である。しかし発言した教員がその後、この抱いた問題をどのように解消していったのか、あるいはまたその後も問題としてもちこたえていったのか、その追跡の報告(記述)は見当たらない。

15) 同上書 p.61.

16) 同上書 pp.61-62.

- 17) 同上書 p.62.
- 18) 同上書 p.52.
- 19) 同上書 p.56.
- 20) 同上書 p.63.
- 21) 同上
- 22) 同上書 pp.63-64. (Lave,J.,Wenger,E.,*Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press,1991. *佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書 1993年.)
- 23) テキストでは、学習法の習得のプロセスを「正統的周辺参加」という学習概念との類似および相違する点から語っているわけだが、特に異なる点にかんして、さらにつぎのことが指摘できるかもしれない。附属小へ新しく赴任する教員はすぐに一人前の授業者として学習法をもちいた授業を行わなければならない立場におかれる。この点において周辺参加ではなく、むしろ“中心的な立場において正統”であることが附属小では当然のように求められるといえる。この事態がまた、技術論的な筋立てをもって学習法を語ることに大きく作用しているといえるだろう。
- 24) 「文化」廣松渉、他編『岩波 哲学・思想事典』1998年 pp.1422-1423. なお『教育思想事典』（教育思想史学会編 2000年。）での「文化」の項目の内容も、ほぼ同じである。
- 25) テキストの終章となる5章目では、一般的な報告書と同様に研究成果と今後の課題を示し本報告を閉じている。
- 26) 前掲書 森脇、他 p.56.



教職を志望する学生たちの記述力に関する考察 ——「教育実践演習」のレポートをめぐって——

鮫島 京一（奈良女子大学附属中等教育学校）

内的説得力のある言葉は、自己を対話化する新しいコンテキストの中に置かれるたびに、新しい意味の可能性を余すことなく開示することができる（バフチン、1996、165頁）。

1. はじめに

文部科学省は教職課程の「集大成」として「教職実践演習」を位置づけている。その目的は、各履修者の「教科に関する科目」及び「教職に関する科目」の履修状況を踏まえ、教員として必要な知識技能を習得したことを確認するところにある。受講者は、本演習を履修する年度末に、教育職員免許状を取得する見込みの者または教育職員免許状の取得に必要な単位の修得を全て終える見込みの者、つまり、教職免許を取得する見込みの4回生（大学院生を含む）となる。

奈良女子大学における「教職実践演習」は、教育システム研究開発センター長である西村拓生文学部教授がカリキュラムを構想し、文学部の教育学系の教員を中心に、附属学校園（幼稚園・小学校・中等教育学校）を活用しながら実施されている¹⁾。そのため、私も講師の一人として講義および評価を担当している。

学生たちの印象は「真面目」である。奈良女子大学の学生に共通する特徴なのかもしれないが、教職志望の学生の場合、さらに際立つ。とはいえ、「教職実践演習」には動機付けの難しさがある。進路がほぼ確定した段階でなされるため、教職に就く学生とそうでない学生が混在しているからだ。持ち合わせている全ての力を投入し、「教員免許をとるためだけにここにいる」と表現している学生も数名いる。それでも、大方の学生は熱心に話に耳を傾けてくれる。理解をさらに深化させることにつながる意見や質問が出されることもある。学生たちの真面目さのなせる業である。

本稿の課題は、教師志望の学生たちが直面している課題を描き出すことにある。結論を先取りするならば、教職志望の学生たちの「真面目さ」には、根深い問題が潜んでいることを示したいのである。そのために、「教職実践演習」の一環としてなされた塩川史教諭（以下、「塩川」と略す。）の講話について学生たちが記述したことを注意深く読み解いていく。なお、講話については、本誌に掲載されている「教師になっていくということ—ある女性教師の実践史の語り—」を参照されたい。この作業を通じて、走り出したばかりの「教職実践演習」のみならず、教師教育のあり方について理解を深めたいと考える。

2. なぜ、塩川教諭の講話についての学生の記述を取り上げるのか？

講話は、第一週集中講義の2時間目に行われた。2013年10月26日（土）である。第一週集中講義の流れは以下のとおりである。1時間目は、西村拓生教授の担当である。全受講者200名

程度に向けて、オリエンテーションと講義がなされた。「教職実践演習」の目的、すなわち、これまでの教職に関する学習を振り返り、学び続ける教師となるための出発点を定めるという目的のもつ意味について講義がなされた²⁾。2時間目は、附属学校の現職教員による講話である。幼小、中高、栄養というふうに免許種別に三つに分かれて実施された。塩川による講話は、中学と高校の教員免許状を取得する学生120名程度が対象者であった。場所はS235教室、講話は60分程度、その後の質疑応答が20分程度であった。3、4時間目は、全受講者を免許種問わず40人程度の5クラスに分けて実施された。私は一つのクラス、29名を担当した。5～6名のグループをつくり、話し合いを中心に講義をすすめていった。「実習を通じて感じ考えたことは?」「教師に求められる力量とは?」「教育実習はどうであるべきか?」という三つの問いについて、それぞれ、順発問、話し合い、発表、相互批評という形ですすめた。そして、最後に第一週集中講義全体を通じて「学びとったこと」をレポートにまとめるように指示し、提出をもってこの日の講義を締めくくった。作成時間は40分程度であった。

なぜ、塩川の講話について学生たちが記述したことを取り上げるのか。極めて単純な事実が気になったからである。私が受け持った29名の学生のうち、じつに6割以上の19名の受講者が、塩川教諭の講話について言及していた。たまたまそうであったのかもしれない。言及しやすかったのかもしれない。確かなことはわからない。しかし、仮に、塩川の講話を聞いた120名程度のうちの19名がそうであったとしても、それなりに意味のある数字ではないだろうか。また、レポート課題は、この日に行われた全ての講義を通じて、学びとったこと、感じ考えたことについて述べることであった。何を取り上げるのか、どこに中心を据えて記述するかは学生にゆだねられていた。こうしたことを鑑みれば、学生たちにとって塩川の講話が最も印象に残ったということである。なぜ、そうであったのだろうか。そして、それは何を教えるのだろうか。この事実には検討するに値する問題が含まれていると感じたのである。

この事実から研究仮説を導き出すことについては、多くの批判を招くことであろう。立脚点としてはあまりにも貧弱である、私自身の直感に過ぎない、と。なるほど、じつにもろい足場である。しかし、単純な発見の持つ意味を探求しようとする私の試みを支えてくれる言葉がある。「反省的実践家」というドナルド・ショーンという言葉である(ショーン、2001)³⁾。教師の専門職性の固有性・独自性を表現した言葉である。「反省的実践家」としての教師の教育研究はどうあるべきか。ショーンによれば、実践を通して実践の中にある有効な実践的知識を導き出していくこととなる。実践から離れずに研究を進めるということである。では、研究のはじまりであり、おわりでもある実践を形づくるものは何か。要素の一つは直観——教師としてのカン——である。したがって、いわゆる科学的な仮説としては不十分であるとはいえ、実践の結果として得られた単純な事実への直感から研究を出発することは、教育研究においては大いにありうることだと言える。以下、本稿では、「反省的実践家」という立場に基づいて検討を進めていくこととする。

3. 本稿で用いる資料およびその表記について

本稿では四つの資料を用いる。その内容および表記について予め説明しておこう。第一は、塩川教諭による講話である⁴⁾。教師としての自己形成史がその内容である。講話を原稿化するにあたって用いた方法については、本誌の別のところで述べているため、省略する。本稿では、紙片の制約があるため、講話の中から、重要な構成要素と思われる部分を、可能限り講話で話された

順番に即して紹介する。なお、以下、塩川の講話全体を指す場合には「講話」、講話における一つのまとまりをもった言葉を「語り narrative」と表記することとする。

第二に、「教職実践演習」で私が担当した学生たちが作成したレポートである。「第1週集中講義を通じて学びとったこと、感じ考えたこと」を課題として指示した。書式は、A5用紙、16行横書き、記名式である。明らかな誤字脱字は修正したが、それ以外についてはそのまま引用した。読みにくさや文意が曖昧なところがあるものの、その場で書かれたという性格を大事にするためである。以下、学生たちが作成したレポートを「学生（たち）の記述」と表記する。

第三は、翌年の2013年の前期に私が担当した「中等教育社会科教材内容論（公民科）」（以下、「教材内容論」と略す。）の受講者たちが書いたレポートである。教材内容論は、公民分野の授業構成論、授業分析や教材開発の仕方、授業案などの検討を通して、教師としての素養を磨きあげることを目標としている。本稿では、最終講義で課したレポートを取り上げる。「講義を通じて、学びとったこと」について2000字程度でまとめたものである。以下、このレポートを「受講者の記述」と表記する。

第四は、附属中等教育学校の女子生徒が書いたレポートである。私が担当している学校設定科目「コロキウム」で書かれたレポートである⁵⁾。高校2年生の選択科目である。以下、「女子生徒の記述」とする。

この4つの資料の関係について述べておこう。本稿では、まず、「講話」を紹介する。その後、「学生たちの記述」を読み解いていく。この作業が本稿の中心となる。「学生たちの記述」について、理解を深めたり、解釈するために、「受講者の記述」や「女子生徒の記述」を必要に応じて引用する。その場合、「学生たちの記述」と同じようなかたちで引用している。このようにして「学生たちの記述」を読み解いていくのである。それでは本題に入ろう。

4. 塩川教諭の講話の概要

(1) 講話の方針

教師としてのキャリアの歴史を語りましょう。…。教師として、いろんな事実、経歴を積んできました。しかし、それらをどう語るかは、その時、その時で違います。視点が違うのでストーリーも変わってきます。ストーリーをどういうふうに語るのか。それは必ずその時の信念に基づいています。信念というのは変わらないものではなくて、その時、その時で自分が本当だと思っていること、その時の事実を綴り、ストーリーに仕立てます。今日もそのようにして語るわけですが、そのストーリーを皆さんに押しつけるつもりはありません。皆さんは私の話を自分のものにする必要もありません。なぜかと言えば、皆さんが教師になられるとして、子どもにとって必要なのは、クローンみたいな、金太郎飴のように同じことを語る教師がいっぱいいることではありません。…。同じことを言う教師はいりません。私の信念を聞いて自分の信念をつくりあげてほしいのです。そのための材料が私の物語だと思ってほしいのです。

(2) 奈良女子大学の「申し子」

私は奈良女子大学の申し子みたいな人間です。附属小学校を卒業後、附属中学校に進みました。当時は、6年一貫の中等教育学校ではありませんでした。附属高校に進学するためには受験しなければなりません。附属高校を卒業後、奈良女子大学に入学しました。公立学校の教師となり、35歳のときに、附属中等教育学校の教師として戻ってきました。それからは、附属小学校で英語を週に1日だけ2時間、4年生に教えたこともありますし、何年か前から大学でも「中等教育英語科教材内容論」を担当しています。自分の母校であり、附属の小・中・高、そして大学の教師として教壇に立っていますので、奈良女子大学とは切っても切れない縁があります。さらにパーソナルなことを言えば母親も奈良女子大学出身です。大学卒業してすぐ附属の教師になりました。父親も附属の教師でした。職場結婚で私は生まれたのです。このことからみても、奈良女子大学とは切っても切れない関係です。ずっとついてまわるのかなと感じています。そういう経歴の持ち主なので、奈良女子大学には特別な思い出があります。

(3) なぜ、教師になったのか？

今は英語の教師をしています。専攻は教育心理学です。なぜ教師になったのか。別に英語を教えたかったわけではなく、生徒とかかわることをしたかったというだけのことで。しかも最初から教師になりたいとは全然思っていませんでした。4年生になった時、グータラで、就活するのが面倒くさかったです。テストを1回、受けにいけばよだけの教師か、公務員がいいなと思いました。…。附属しかいくところがありませんので、母校実習でした。教科は英語でした。ところが途中で先生が病気でダウンされ、2週間のうち半分以上自分たち実習生3人でやらないといけない羽目になってしまいました。高1の授業を担当しました。とっても楽しかったです。「教えるのがうまいかもな」と思ってしまったんですね。それくらいの気持ちで、他に就職したいところもなかった。いわゆるデモシカ先生ですね。動機は全くない。心理学を勉強したので、こじつけて生徒の心を、というふうになったわけです。英語力はあったのですが、それくらいの不真面目な動機で教師になりました。

(4) 疾風怒濤の毎日——公立中学校時代——

80年代のはじめは、生徒も教師も元気で荒れていました。アパシー、無気力な状態はなくて、すごく元気だったんですね。暴れます、生徒たちは。廊下を自転車が走ります。バイクも走る。窓ガラスは毎日割れます。消火器は倒されます。教師は油断しているというんなものが後ろから飛んできます。牛乳ビンを飛ばされた先生がいます。…。タバコとかシンナーもありました。クラスの生徒が、防犯課にお世話になるのではなく、刑事課にお世話になっていると聞いた時はびっくりしました。警察に行くと、車上荒らし犯であるその生徒の写真が前からも後ろからも横からも撮影されていて、指紋も手のひらまで採取されているのを見せてもらいました。本当にゾッとしました。疾風怒濤の毎日ですね。

…私は殴られない教師でした。…。なぜか。先輩の先生方のアドバイスに従ったからです。とにかく許せないことがいっぱいありました。先輩の教師に最初に言われたのは「叱る枠をきちっとしろ。許せないことはいっぱいあるだろうけど、ここから超えたら叱るんだ。この枠から超えたら絶対、誰でも叱れ。見逃してはいけない。だいたい教師というのは勉強のできない奴ばかり叱るものだ。でもよくできる奴がその枠を超えたら徹底的に叱れ」と。そのとおりにしました。枠を変えてはいけません。枠がしっかりしていない、人によって揺らぐとか、そういう人は、生徒たちに殴られていたように思います。…。自分の言葉と話さないと荒れた生徒たちの耳を素通りするんですよね。「どこかから借りてきたことを、教師の義務を果たすためだけに言っているだけじゃないか」と思われる。そして殴られる。本物の言葉は伝わる。それは信じていいと思います。すべての人間関係についてもいえることではないかと思えます。

生徒指導のやり方は集団指導であり、一人ひとりをなかなかみられない状況でした。「こんなのでやっていくと大丈夫なのかな？」という感じが自分の中がありました。教師集団はよかったです。…。教師間の関係ががっちりしていて、「守られている」という安心感がありました。しかしながら、そういう中でも「これでいいのかな、生徒の扱い方についていけないな」というのがずっとありました。生徒を人間扱いしていないところがずいぶんあったからです。耐えることは難しかった。その思いは膨らんでいきました。

(5) 結婚、出産、そして「英語の教師」へ——公立高校時代——

最初の年は担任ではありませんでした。高2と高3を教えました。高3の授業のことで。何か言うとクスクス生徒が笑うんです。初めは何を笑われているかわからなかったのですが、気づきました。私が自分のことを「先生はね」と言う時なんです。「先生、高校ではな、自分のことは『私』というんやで」と言いました。その時、そうか、中学校の先生は自分のことを「先生」と言っていたことに気づきました。先生というのは「役割」なんです。私ではなくて「先生」なんです。中学校の先生は役割を演じている。役割に忠実、一生懸命、役割を演じているとわかりました。高校は役割を捨てて「自分」でないといけないうのかと。「私」であってよいのかと。そのことは衝撃的な、象徴的な出来事だったと思います。

職場結婚をし…平城高校に転勤しました。そこで7年間、仕事をしました。平城高校に勤務していたときに、二人、子どもを産みました。ですから、まともに仕事をしていないのです。迷惑をかけたと思います。層の厚い教師集団が私のできない仕事を吸収してくれました。副担任であることが多く、この間に教科指導の勉強を本格的にすることになりました。

初めて、海外のコースブックをもとに自分で教材をつくる経験をしました。ALT (Assistant Language Teacher) と一緒に授業を組み立てていきました。一緒に自主教材をつくっていくことがとても面白かったです。こんなに面白いのかと思いました。教科

書を教えることも楽しいのですが、自由が与えられていない。たとえば、1学年9クラスで3人の英語の教師が担当します。共通のテストなので変わったことができない。違うハンドアウトを渡す時は、他の先生全員に全部渡さないといけない。勝手なことをやってはいけない。教え方しか工夫できない。それはそれで自由に楽しみました。しかし、自分で教材をつくることはそれ以上に楽しくよい経験でした。…。平城高校で教科指導にどっぷりつかることになりました。もはや逃げられないと観念し、「英語の教師」になることに真正面から向き合ったと思います。

(6) 母校の教師として

附属に転勤した時が35歳でしたが、ぎりぎりの年齢だったと感じています。35歳をこえるとフレキシブルになれなくなるんですよ。柔軟でなくなるんです。だから皆さんも35歳までは大丈夫です、どんなことをやっても。35歳くらいの時に、人生の回り道のような無駄なことも意味があることにつながってくるという実感があります。中学校の教師になり、高校にいきました。35歳の時に附属中等教育学校の教師になりました。そのときに、それまでのことが全部つながってきました。その時、その時に必死で考えて選んだことには全て意味があると思います。本当に意味のあることは絶対につながってきます、一見無駄に見えても。心理学を勉強したことや中学校でドタバタやってきたこともつながりました。

最初に担任した学年は4年生（高1）です。4、5、6年生と担任しました。4年生の担任の時に留学生がやってきました。…。その子とクラス単位でシェトランドの学校とメールのやりとりをしようとなりました。ビデオレターをつかって交換しようということから交流が始まりました。それがだんだん発展しました。シェトランドは、北緯40度、ノルウェーと同じ緯度にある北海に浮かぶ小さな島なので、いろんな学校と交流し、生徒の視野を広げようとしていました。交流した学校がシェトランドに集まって「グローバル・クラスルーム」を開くことになりました。そこに日本からも参加しようということになりました。それが私にとっての国際交流事始めでした。

次に担任になったのは、1年生（中1）の担任でした。自分の第一子、長男と同じ年齢の生徒を担当すると言われてきました。とても中学生を受け持つことはできない。しかも長男と同じ年の子たちなので教える自信がない。だってそうでしょう。教師という職業と母親という顔をどうやって使い分けるのか。そんな器用なことではできないと思いました。…。思春期の親の気持ちはよくわかって「こんなに苦労しているんだな」と共感できました。しかし、生徒にしてみれば、親なのか、先生なのか、区別がつかなくなって困る。親であってはいけない。教師でないといけない。戸惑いがありました。逆に家では、教師を出さずにやらなければならない。難しい時だったと思います。

最もつらい思い出があります。教え子が交通事故で亡くなったことでした。今、生きていたら25歳です。彼女は、ホームルーム委員をしていました。ゴールデンウィークの前

に、5月の遠足の話をしていました。「今日は長野へ旅行に行くから、先に帰る」となりました。長野に向かう途中、事故で亡くなりました。

どう考えて位置づければいいのか、わからない出来事でした。ゴールデンウィークのお葬式で、生徒たちが歌を歌いたいと言いました。その子が好きだった歌を歌うというのです。休みの日に出てきて、みんなで泣きながら練習しました。生徒たちは、どのように自分の中に落ち着ければよいのかわからない。私もそうでした。

(7) 振り返って、いま、思うこと

①生徒は教師集団と相似形である

生徒は教師集団と相似形だと思います。公立学校では教師が自分の言葉をなかなか発せられません。職員会議は短くてさっと終わってしまいます。上からの伝達。管理職の諮問機関です。議論をたたかわせることはありませんでした。生徒もそうでした。生徒会活動は教師の言いなりになって動く、傀儡のような、あやつり人形のような活動でした。活動しているようにみえて実は自分では動いていない。教師の手足となっただけだと。それは管理職と教師の関係が、そのまま教師と生徒の関係に移しただけという感じでした。教師が熱い学校は生徒も熱かったり、教師がしらけた学校は生徒もしらけた感じでした。生徒は教師集団と相似形というのは、教師集団のありようが生徒のありように影響を与えるということです。

②教師は完璧な存在でなくてもよい

教師になった時は、何でもできるような気持ちでしたが、だんだん自分の限界、キャリアを積んでいくと、できないことばかりだとなりました。なんでもできるという万能感は未熟な証拠だと思います。何も知らない、限界も知らない。それはパワーとしては大事なことです、最初の頃は、「できないことがあるな、できることはあまりないんだな」ということがわかってきます。完璧な存在でなくもよいけれども、何か間違っているでも回復できる方法をもっていることが大事です。完璧を目指そうとすることは大事です。最初から完璧はない。そこを目指そうとする。不完全であることを認めないといけない。自分に足りない部分をモニターできるか。万能感の中では自分に足りないものはわかりません。できないことがあるとわかった時、どうするか。うちひしがれても何も変わらない。どんな戦略をとることができるかどうかも大切です。「助けて」と同僚に言う。弱音をはくことも一つの方策です。自分で頑張るだけでなく、方策をとりながら欠けている面を補おうとすることができるかどうか。そのことについて信念があればいい。補える自信があれば、十分「有能」です。そのことを確信すればよい。

③事象だけを叱る

…。どういう場合に叱るかと考えるのではなく、最低限やるべきことができていないと叱ります。叱る時に、その事象だけを叱ります。それにまつわる人間性を叱るのではあり

ません。「それをやってこないあなたって、だめだ」と叱るのではなく、やってこなかった事実をこっぴどく叱ります。「それをやらないあなたはなんでレイジーなんだ」と価値観を述べてはだめです。…。事象だけを叱る。…。それに伴って人間性まで叱られると、それは心外だとなります。生徒は「なんでそんなことを言われなさいといけないのか」となります。ヤンチャな生徒でも、やってこなかったことは事実なので事実をちゃんと叱るといふことだと思えます。

④人間に対する尊敬をもつ

人間に対する尊敬というのは教師だけでなく、どんな職業に就いても、もっておくべきです。生徒を褒めるんじゃなくて、喜ぶということです。「すごいな」と一緒に喜ぶことが大事だと思うんです。そういう人間観が大事なのではないかと思っています。

⑤自分で楽しめれば自分のものとなる

楽しむことは、とても幸せなことで、楽しめなくなったら終わりだと思えます。授業も生徒とのやりとりも、いろんな研究開発、ペーパーワークであっても。なかなか楽しめないんですが、自分で楽しむということが大事です。「やれ」といわれてやらされることはつらいですね。自分で楽しめれば自分のものになる。それが楽しむということだと思ふのです。

⑥一緒に考える

答えは出なくても、精いっぱい、一緒に考えてみることに意味があるだろうなと思えます。そしてとことんやり合うのではなく、並行線をたどっていく、傷つけないように、お互いにやっていくことも一つの手だと思えます。ドンパチやって、どっちかが勝ったり、負けたりするのが結論だとは思いません。ケース・バイ・ケースですが、その時、その時、必死に考えてやったことは皆、真実です。オーセンティックなことだと思えます。本当のものには力がある。「後で考えよう」と、おざなりにしないで、その時に一生懸命、知恵を絞って考えることがポイントかなと思えます。その時に答えは出なくても後で答えを出すかもしれない。一生懸命やってみることで。

(8) 子どもを育てた経験について

子どもを育てたことは私のキャリアアップになったと思えます。息子たちには感謝しています。どんな研修を受けるよりも、子どもを育てたことが教師として勉強になりました。他人の子どもは結構、自由に動かすことができても、自分の子どもはうまく動かせないという「限界」に気がついたからです。こんなに身近にいる子どもなのに、教師を何年もやっている私が動かせないものがあるのだと痛感しました。何でもできると思っていた万能感が打ち砕かれるわけですね。自分の限界を知ることは大事です。子育ては思うようにはな

りませんでした。

子育ては辞めたいなと思ったことはありましたが、教師は楽しかったので辞めたいと思わなかったです。パートナーが同業者でしたから、お互いに働き方がわかっていて、どこまでやれば満足いく教師かということがお互いわかっていたので協力できたのではないかと思います。一人で育てるのではなく、パートナーと一緒に育てるということです。

(9) 理想とする教育について

実物大の本当の自分である場所で教育ができたらいいですね。親も子どもも教師も、それが一番いいのかな。生徒たちも自分でない自分を演じないといけないと、つらいじゃないですか。教育の場が実物大の自分であればいいなと思います。失敗してあたりまえというのが教師もそうだし、生徒も「間違ってもいいんだ」という感じです。

今、日本の教育は、中学校は高校に入るために、高校は大学に入るためにお尻を叩いたり、教育したりしています。大学もそうです。大学が就職のための準備期間であっていいのでしょうか。いつ本番がくるのかという感じです。教育そのものが本番であるはずで、学ぶことは、何かの準備期間ではなく、一生続くことです。だから教育の場は競争の場ではない。競争で釣って学びをさせることは間違っている。

5. 学生たちが記述していること

紙数の制約があるので、講話について言及した記述のすべてを提示することはできない。そこで、ここでは、学生たちの記述の中から、共通する特徴と思われるものを抽出し、紹介しよう。

(1) 講話全体についての記述

2コマでは、塩川史先生の歩んでこられた教師の道を語っていただきました。自分の不完全さを自分で認識し、理想を求めて学ぶ姿勢をもっている教師は殴られない、また、教師になれる、という言葉が印象的でした。

今日は教育実習の振り返りを行いました。2コマの塩川先生のお話は…先生になるきっかけは一人ひとりにあるのだと安心しました。そして先生という仕事の中で、仲間同士の助け合い、職場での悩み事、結婚、育児の話をきくことができました。…先生という仕事のまわりの環境の良さを感じました。また生徒指導に対して部活動が為になるという話がとても具体的で、…、いい方法だと感じました。生徒の不登校の問題や、不安的な生徒たちの話を聴くことができ、とてもおもしろかったです。そして、3、4コマは実際に教育実習を振り返りました。…みんなで話し合う機会がありました。先生が具体的な私たちの悩みを聴いてくれた。また、様々な人たちの悩み、困ったことを聴くことはとても共感できる部分もあったし、めったに立ち合うことのできない瞬間に立ち合っている人もいて、

おもしろかったです。

(2) キャリア形成についての記述

奈良女を卒業した先生の話は、自分の教員としてのこの先のキャリアや振る舞いについて考える機会を与えて下さったと思った。1年目はどうで、30歳をこえるところだというような具体的な話だったので、自分はどのように生徒とこの先、接してゆき、どのような教員になるために、何をすればいいのかを先生の話の踏まえてしっかり考えたいと思った。

教師としての話も印象に残ったが、子育てを経験したキャリアウーマンとしての経験談がとても印象に残った。向き不向きと言われるが、教師であっても他の仕事に就く人であっても、そんなものはない、という言葉に自信を持てた。教師に向かないのなら、他のどんな仕事にも向いていないということだけど、人から向いていないと言われようと、自分が信じた道を歩んでいきたいと思った。

「子育てが教師というキャリアアップにつながった」というようなお話をされていて、私としては子育てをしながら教師を続けるというようなことができている点に驚きました。

(3) 教師像についての記述

…、教師は完璧である必要はないが、完璧を目指し、欠けている面を補おうと対策を打てるかどうかが重要である。自分自身がこれから変わっていけると思うことで、生徒もそうだと信じることにつながる、とおっしゃっていたのが印象的でした。この進化し続ける姿勢が、自分が実習でも感じた面だったため、ずっと持っておきたいと思いました。

「…教師は完璧じゃなくてもよい、限界を知ることが大切。しかし、その限界に対して、そこで終わるのではなく、完璧を目指して努力することが教師だ」というお話をきき、とても印象に残りました。私も教育実習でどう伝えていいかわからなかったり、生徒にどう接して良いか悩み、担当の先生にも怒られたこともありましたが、先生は自分なりに一生懸命考えたんなら、自分らしくしっかりとやりなさいといつもおっしゃってくださいました。しんどいこともたくさんありますが、どんな学校に行っても自分の中で限界まで磨き続ける気持ちが大切なんだと再確認しました。

(4) 叱り方についての記述

生徒をしかる枠組みをしっかりと定めるという話は本当に大事なことだと思いました。

来年から教壇に立つことになり、改めて教師という仕事のしんどさを意識し、教師として本当にやっていけるのかと不安になっていた。…。塩川先生の叱る枠の話、手のひらにのってくる、のらない、どちらかになるかはわからない生徒の話はとてもためになったし、

「人のために何かをしようと思ったら何にでもなれる」という言葉に本当に勇気が出る思いがした。

6. 学生たちの記述を読む

塩川教諭の「語り」、学生たちの記述については、多様な読みとり方が可能である。また、講話が講義という条件下でなされたこと、レポートについては成績評価に関わることを意識して書かれたものであるため、さまざまなバイアスがかかっている。そうであるがゆえに、多様な読み方をするのがますます必要となる。講話の冒頭で塩川は学生にこう求めた。「私の信念を聞いて自分の信念をつくりあげてほしいのです。その材料のための私の物語だと思ってほしいのです」と。以下、この要求に即した試みの一つとして、学生たちの記述を読み解くなかで私が感じ考えたことをまとめていく。

(1) 記述の仕方に共通する特徴とは？

学生たちの記述は、感じ考えたことをじっくりと深めるには時間が不足していたことは否めないものの、おそらく、彼女たちなりの精一杯の表現であろう。その場に立ち会った私にとって、わき目もふらずに言葉を連ねていた学生たちの姿が印象的であった。また、「教職実践演習」では、他にもレポートが課される。その中には、時間をかけて作成することができるものもある。それについても目を通したが、分量が増えているだけで質的には大差はなかった。そのため、ひとまず、学生たちの記述を精一杯の表現であると受けとめて、その特徴を考えていく。典型的な特徴を示しているものを取り上げよう。

教育実習から月日もたち、しばらく教育について考える機会から遠ざかっていたので、今日一日はもう一度、教育の根本にあるものを振り返り、見つめ直すよいきっかけとなりました。1コマでは、「書く」「語る」「対話する」といった行為を通して体験を整理・具体化することで、「反省」が生みだされると聞き、今後の教職実践演習を行う上でのよい指針となりました。2コマでは、塩川史先生の歩んでこられた教師の道を語っていただきました。「自分の不完全さを自分で認識し、理想を求めて学ぶ姿勢をもっている教師はくなくられない>教師になれる」という言葉が印象的でした。3~4コマでは、様々な実習先に行った人とグループを組み、経験を分かち合いながら考えを深めました。自分自身と同じ悩みや気づきを得ている人が見つかった一方で、全く自分が想定していなかった場面にぶつかった人もいて、とても視野が広がりました。…。自分ももっと深く教育のあり方、自分の目指す学びとはどんなものかをつきつめなければと感じました。

特徴は大きく三つある。第一に、構成の仕方である。その日に受けた講義の「あらすじ」、つまり、1コマ目はどうで、2コマ目はどうで、という構成である。このような構成が定型となっている。一つの講義に絞って記述されたものも同じである。その講義の「あらすじ」が書かれている。第二に、態度主義である。引用でいえば「自分ももっと深く教育のあり方、自分の目指す学びとはどんなものかをつきつめなければと感じました」である。別の例としては「先生の話

踏まえてしっかり考えたいと思った」「学習することは楽しいと思わせられるようになっていきたいと強く感じた」などである。反省や決意の表明もここには含まれる。第三に、語られたことの表面をなぞるに留まるということである。「よい指針となりました」「印象的でした」「とても視野が広がりました」である。何が、どのように、そうであったのか、そこから何を感じ考えたのか、学びとったのかについて、掘り下げることはない。この三つの特徴を煎じつめるならば、記述力が乏しい、ということである。

私が想起したのは、ジョナサン・スウィフトの『ガリバー旅行記』である。わずか一日足らずで完全に自動的に本を書くことができる機械、バルニバルビ島にあるアカデミーの「文字盤」の話である。この機械さえあれば、誰でも本を書くことできる。文才はおろか、教育さえも必要ないのである。おまけに費用も安い。この世界が現実化しているのではないかと感じてしまう。

なぜ、このような特徴をもつ記述となってしまうのか。学生たちの中には、4月から教師になる者もいる。すべての学習は広い意味での「言葉」を学ぶことである。教師は、言葉を用いて子どもの学習に働きかける。言葉にはじまり、言葉におわる、と言ってもよい。また、どのような仕事に就こうが、言葉を用いて働いていくこと、他者と関わっていくことには変わりはない。さらに言えば、大学では、導入期教育においてリテラシー講座のような授業が設定され、レポートの書き方を教えている。ゼミにおける論文指導もなされている。こうしたことにも拘わらず、である。学生たちの記述力の乏しさをどのように理解すればよいのだろうか。

(2) 書くことは考えることではない

私は、この特徴について、今年度の前期に、自らが担当している「教材内容論」で、学生たちと一緒に考えてみた。上記(1)で引用したものと、私が附属で担当している授業で5年生(高2)の女子生徒が書いたレポートを比較したのである⁶⁾。以下が女子生徒の記述である。

インタビューを重ねた祖父の言葉は、私の気持ちをほどいていった。「他人のようなじーさん」は、自転車のうしろに私を乗せて図書館に連れて行ってくれた私のおじーちゃんに変わりなかった。…。私が知っていた祖父は断片的であったと気づいた。現在はすぐに過去になり、人はたくさんの「現在」を背負って、「現在」を生きている。今まで感じてきた様々なものを積み重ねている目の前の祖父そのものが人生を象徴していると感じた。祖父との会話らしい会話ははじめてであった。祖母にたいする祖父の気持ちは、おそらくはじめて口に出された。私たちがインタビューすることにならなければ、祖父の中で埋もれてしまったかもしれないと思うと、忘れたくない、祖母に伝えたい、と思った。この気持ちが、表現することの根源ではないか。自分の中でなくなってしまうないように、かたちにして自分の外へと発する。本当のことはわからないのである。だが、その時の一瞬一瞬の思いは本物である。それについて考えて、少しわかったようになる。だが、それも間違っているかもしれない。「わからない」おもしろさを感じ始めた。

比較した結果について、受講者の一人は次のように述べている。

高校2年生のレポートと教職実践演習で大学4回生が書いたレポートを読み比べたが、

高校生の文章表現力、なかば哲学的な考察には目を見張るものがあった。一方、大学生のレポートは具体性に欠ける表現が目立ち、薄っぺらい印象を受けた。だが同時に、「自分も、自分の考えと向き合って本当に言いたいことを言葉にする力が不足していやしないか。」と他人事のように思えない節があるように感じた。…。何となく自分の文章力ことを指摘されたようで比較しながらギクッとしたのを覚えている。「ちゃんと書く」力が果たして身につけているのか、あまり自信が持てないというのが正直なところである。

他の受講者たちが比較した結果も、先に指摘した特徴とほぼ同じである。「ギクッ」としたのは、この受講者だけではなかった。自分にもあてはまるという声が数多く上がった。おそらく、書くことについての「文法」ができあがってしまっている自分の姿をはじめて見たのであろう。自分がレポートを書く時の様子を教えてくれた受講者もいた。

最後に感想を書くときだけその日の授業を振り返り、ちょっと考えて、記入するというお決まりのパターン。時折レポートが出されたときは、それまでの授業の内容をまとめて、自分の感想を少し付け加えて提出。流れ作業をしている感覚。

書くこととは、授業の「あらすじ」を列ね、学習態度を反省し、決意を述べることである。そうやっていけば大過はない。書くことは考えることではない。「流れ作業」である。なぜ、そうになってしまうのか。この受講者はこう続けている。

高校時代。いわゆる暗記科目は、反射的に答えを出せるように暗記をすることだけに徹した。数学や物理も、パターンは決まっているのだからすべて暗記しろと言われた。そして、総合の時間の小論文と英作文も、よい回答を真似すればよい点数をもらえるのだから暗記しろ、自分の考えは入れなくてよいから真似しろ、と言われた。すべての授業はテストのためにあり、テストは考えるというよりかは記憶から回答を引き出す作業だった。「考える」時間なんてほとんどなかった。すべてが、作業だった。

別の受講者も同じようなことを書いている。

高校までの学校での学習を思い返してみても、教科書に書いてある表面的な内容をそのままなぞって学習する、ということを繰り返しており、内容のさらに深い次元にあることについて考えるなんていう経験はほとんどなかった。もちろん、カリキュラムという時間的に余裕がない状況があったから…などというように言い訳しようと思えばできる。しかし、私自身も実感しているように、浅い次元で学んだ知識は、後の生活に生きにくい。

「そのままなぞって学習する」という言葉が印象的である。「なぞって」とは、「表面的な内容」に終始し、板書された言葉をノートに記す授業のことを伝えているのだろう。このような学習をくり返す中で、そうとは自覚することなく、「そのままなぞる」という学習感を身につけていく。それを見つめ直したり、乗り越えるように促されることがほとんどないので、こうすることが「あたりまえ」になり、いつしか学ぶ姿勢や方法の土台となる。「文法」すなわち記述力の乏しさ

は、このようにして知らず知らずのうちに身につけた学習感の産物ではないだろうか。しかしながら、この学習感に疑問を感じている。揺れも伺える。「浅い次元で学んだ知識は、後の生活に生きにくい」という「実感」もあるのだ。別の受講生もこう記述している。

ありきたりだが、私にとって公民といえば哲学者の名前とその主張を覚えるという典型的な暗記科目だった。だから大学に入って何回か「ルソーのこの本を読んだことはありますか」と先生から聞かれるたびに、そういえば名前や主義・思想は知っているけど著作を一度も読んだことがないということに思い当たり、私は公民で一体何を学んできたんだろうと思うことが何度かあった。

揺れをどのように考えればよいだろうか。一方で、「そのままなぞる」学習に耐えることによって、受験を乗り越えることができた、あるいは、今の自分があるという実感がある。他方で、「一体何を学んできたんだろう」という実感もある。大学における学習は、揺れ幅を大きくするだろう。なぜならば、学校教育と同じように知の伝達・継承も行われるものの、新たな知が創造される現場でもあるからだ。それゆえ「そのままなぞる」学習はそぐわないのだ。とはいえ、学生たち（当初の受講者たち、附属の生徒の多くもそうだが）の記述力の乏しさを目のあたりにする時、この学習感の強固さを痛感せざるを得ない。だから、大学も看過できず、リテラシー講座だ、コミュニケーションペーパーだ、学習カルテだ、となるのだろう。これらには一定の意味がある。しかし、書くこと、表現することには二つの面がある。一方でそれは、言葉の選択の仕方、構成力、批評、あるいは美的体験などの積み重ねである。他方でそれは、感受性や精神生活、すなわち教養を背景としている。国語の授業やリテラシー講座で学ぶことによって力を身につける、つまり、ある授業や講座で学べばよい、というものではない。小学校から大学まで系統的に積み重ねていくことが一番大事なのではないかと考える。このような認識が薄いのではないか。問題の核心部分は、考えるために書く、表現するということが、日本の教育現場において十分な素地を確立していないところにあると私は考える⁷⁾。

学生たちの記述力の乏しさは、能力的な問題ばかりではない。上記に引用した受講者たちの記述は、そのことを教えている。「教材内容論」の講義を始めた当初、受講者たちの記述力は、「教職実践演習」の学生たちと同じであった。講義が中盤に差し掛かる頃、看過することができず、本筋と外れてしまうことになるが、比較する授業を行った。この授業についてレポートを書くように求めなかった。ここで取り上げた記述は、最終講義のときに課したレポートから抜粋したものである。「憑き物」が落ちたように、対象に接近して省察し、思考していることがわかる。おそらく、私の他にも、記述力の乏しさについて自覚を促すような働きかけがなされたかもしれない。いずれにしても、学生たちの記述力の乏しさは、能力的な問題というよりも、それに合った言葉との接し方の乏しさに原因があるのではないだろうか。

「象徴の貧困」というベルナルド・スティグレールの言葉がある（スティグレール、2006）。この言葉は、学生たちの記述力の乏しさの社会的背景を説明してくれる。その要点は次のとおりである。既存の言葉では把握できない出来事や経験と向き合ったとき、人は言葉を使って、それらに具体的な形を与えようとしたり、意味づけようとする。ところが、情報技術の発達、文化産業やマーケティングの日常生活への浸透を特徴とする現代の資本主義は、商品を消費することによって、そのような言葉を探す行為が代替できると呼びかける。市場は、意味をつくりだそうと

する力を、迅速かつ継続的に、需要に変換する。経験や出来事のもつ意味は、商品を消費することによって答えが与えられるのだ。知らず知らずのうちに、考えることが消費することに置き換わっていく。コミュニケーションの型や方法の土台として身体化される。その結果、現代人が手にするのは、貧しい判断力や想像力である。それは、出来事や経験を自ら意味づけようとする人間的な営みの放棄であり、社会形成を困難にする。こうした事態をスティグマは「象徴の貧困」と呼ぶ。記述力の乏しさの背景には「象徴の貧困」があるのだ。

受講者たちと共にを行った比較は、彼女たちにとって、言葉との接し方を見つめ直す学習活動であったと言える。また、私にとっては、「象徴の貧困」という事態が、中等教育、高等教育を問わず教育現場において、深刻さを増していることを痛感する学習活動であった。

(3) 靴の中に入った「小石」——教師になることへの不安と戸惑い——

学生たちの記述の中には、塩川の人柄についての印象を記したものが散見された。学生たちの目は、「信念」を語った言葉への注目もさることながら、語り手である塩川の姿に向けられていたことが伺える。たとえば、次のような記述である。

…とても印象に残るもので、考えさせられる部分もたくさんあり、また、生き方、考え方として尊敬できる場所もたくさんあり、本当にかっこいい方だと思った。自分を等身大のままに表現し、信念をもっているというのが、お話しされる姿から感じられた。教師になるにしても、他の仕事をするにしても、できないこと、限界を知り、それでも上を目指せるような人になりたいと思った。…。自分は「考える」ということが足りないと感じた。

「かっこいい」という言葉が印象的である。この言葉は、塩川を形容するときによく用いられる。塩川の醸し出す雰囲気や教養が、「かっこいい」という言葉で表現されることは珍しいことではない。生徒たちにも見られる一般的な傾向である。

「かっこいい」という学生の言葉には別の意味があるようだ。はじめて教師を人間として捉えたことを伝えているように見える。学生たちの多くにとって、教師とは、知識を教える技術者、「そのままなぞる」作業を強いる「現場監督」、あるいは人間の姿をした「機械」だったのかもしれない。塩川の「語り」は、そのような教師像を大きく揺さぶった。はじめて聴いた教師の「肉声」は、「自分の等身大のままに表現し、信念」を表現していた。感性と思考と身体が一つに結びついた言葉があった。その語り手の姿は、学生たち自身が思い描いている「生き方、考え方」の理想像であったのではないか。「かっこいい」という言葉には、自分自身もそうありたい、という願いが込められているように見える。

おそらく、この願いは強い。なぜならば、自分の「信念」について考えること、「等身大」で生きることが難しい現実があるからだ。人と人との関係を切り裂く競争的な価値観が浸透し、問題を個人のみの問題とする「自己責任論」の傾向が強くなっている。したがって、他者と折り合いよくつきあっていくことは、何よりも重要なこととなる。そのため、他者の気分や意向を敏感に察知し、それにあわせることが優先される。それが日常生活で「あたりまえ」となる。そのようにして自己を形成していく。受講者はこう書いている。

…私は幼い頃から自分の考えていることを人に伝えるのが苦手であった。全く言えない訳ではないが、真面目な話の時はできるだけ話したくない、話すのを先延ばしにしたいと考えていた。両親に対して「〇〇大学に行きたい」と言う時、教師が私のことを思って勧めてくれたことを悩んだ末に断ろうと思った時、友達の考えに対して「それは違うと思う」と言おうとする時、授業でディスカッションをする時。このような時、私は「自分がこう言ったら相手はどう感じるのだろう。もしかしたら不快に思うかもしれない」と考えてしまい、いざ自分の考えを伝えようとするとき擬音語・擬態語・ジェスチャーに頼ってしまったり、話しながら涙声になってしまったりするのだ。周りの子が次々に自分の考えを言う場合、ますますその傾向は強くなっていた。

言葉との接し方、他者との接し方が語られている。いわゆる「空気を読む」である。そうしなければ生きづらくなる。しかし、そうすることもまたじつに生きづらい⁸⁾。だから、「信念」をもち「等身大」で生きたいという願いは切実なものとなる。対人関係への不安があるのだ。

「叱り方」「三分の一理論」「子育て」について触れた記述が散見された理由も同じではないだろうか。ある学生は「来年から教壇に立つことになり、改めて教師という仕事のしんどさを意識し、教師として本当にやっていけるのかと不安」であり、「叱る棒の話、手のひらにのってくる、のらない、どちらかになるかはわからない生徒の話はとてもためになった」と書いている。生徒や保護者、そして同僚とうまくやっていけるかどうか、責められはしないか、どんな理由で責められるのかわからないという「不安」である。「不安」の中心は対人関係にある。

学生たちの記述を読めば読むほど、自らが抱えている教師になることへの不安や戸惑いについて本格的に学ぶ機会がどれだけあるのだろうと考えてしまう。なるほど、教職論として設定されていたり、実習を通じて体験的に学ぶことはある。しかし、教師になることへの不安や戸惑いを中心的な学習課題として、本格的に学んだ経験が乏しいのではなかろうか。あるいは、そのような機会があったとしても、それらを周縁的な問題として処理してしまう力が学生たちのなかで働いているのではないか。

事実、「叱り方」について記述したものはみな、技術的な問題として受けとめられるに留まり、そのことの持つ意味について思考をめぐらせたものはなかった。「叱り方」についての「語り」は、一見、技術的な話のようにみえる。しかし、この「語り」の土台には、「叱る時に、その事象だけを叱ります。それにまつわる人間性を叱るのではありません」と明言しているように、人間観——「よりよくなる存在である」「人間に対する尊敬」——がある。ところが、学生たちの関心は人間観には向かわず、叱るという行為の形式的側面に注ぎこまれている。

教師としての人間観を考えることは、教師になることについて不安や戸惑いを感じている自分自身について考えることでもある。学生たちはこのことに無自覚なわけではない。たとえば、ある学生はこのように書いている。

やはり教師はテクニックの部分も必要だけれど、それ以上にまわりとの関係や子どもからの気づき、ふれない芯をもつことの方が大切なのではないかと考えました。テクニックはあとからでも加えられるけれども、根本的な向き合い方というのは変えようとして変えられるものではありません。人間に向き合っていく仕事なのだから、まず自分がどういう人間で、どう人と関わり向き合っていきたいのかを知ることも必要なのではないかと思います

ます。

人間についての学習が必要であると感じていることを読みとることができる。しかし、学生たちは、その扉の前に立ちながら、後ずさりしているように見える。

もっとも、教師としての人間観のようなたぐいの問題は簡単に答えが出るものではないので、仕事をしながら考えていけばよいとも言える。多くの経験と時間、そして実践が必要となる問題である。それはそうとして、そもそも、なぜ、学生たちは教師になりたいのだろう。教師の仕事は、他の職業よりも、対人関係の占める割合が格段に多い。また、メディアをにぎわせ、人々の間で話題になっている教育に関する現象や問題、事件の多くは、対人関係をめぐる問題である。対人関係に不安や戸惑いを抱えているのであれば、教師ではなく、別の職業を選択する方が自然ではないか。

こういうふうに考えることができるのではないか。対人関係への不安を抱えながら自己を形成するなかで、絶えず息苦しさを感じてきた。いつ誰に責められるか、どんな理由で責められるか、自分が大事にしていることを否定されるのではないかとびくびくしながら生きてきた。このような思いはもうしたくないし、させたくもない。自由で安心することができる新しい関係をつりたい。そのような関係をつくった経験はないけれども、できるかどうかわからないけれども、それにも拘わらず教師になろう。「デモシカ」ではなく「ソレニモカカワラズ」である。

一種の「賭け」である。うまくいくかどうかわからない。失敗を責められるかもしれない。それでもなりたい。学生たちが抱えている不安や戸惑いには積極的な側面も含まれているのではないか。教師志望の学生たちの「真面目さ」には、このような側面があるのかもしれない。その根本には切実な生き方への問いがある。それが教師を目指すことにつながっているのだろう。もし、そうだとしたら、教師になることへの不安や戸惑いについての学習は、なおさら重要な学習課題となる(田中、2009、192-193頁)。ところが、学生たちの記述を読む限り、教師としての不安や戸惑いのもつ意味を理解し、解釈する学習を経験することはほとんどないのではないかと感じてしまう。また、教師としての不安や戸惑いを理解するための知的手段の獲得につながる学習がなされたとしても、それらを対象として接近して省察し、思考することはほとんどないように見える⁹⁾。かくして、教師となることへの不安や戸惑いのもつ意味は、未整理のまま、意味づけられることもなく、深々と学生たちの内面のなかに取り込まざるを得ない。それは、靴の中に入った「小石」のようなものである。学生たちは、この問題を抱えながら、教職に関する学習を続け、「集大成」とされる「教職実践演習」まで進んできた。その足取りを想像するとき、後ろ髪を引かれながら進む姿が目に見え浮かぶ。このような学生たちに、「小石」をしっかりと見つめるように求めるのは、酷な話なのかもしれない。

自分にひっかかっていることがある。そのことのもつ意味を知るために学ぶ。そうするなかで、自分のことのみならず、世界についてもわかってくる。感じることから知ることへ、そして、知ることから感じることに、学ぶとは、本来、そういうものである¹⁰⁾。しかし、学生たちからみれば、言わんとする意味はわかるものの、実際にそうすることがままならないのである。ここに学生たちの苦しみがある。そして、学生たちの苦しみを前に、手をこまねいているところに教師の苦しみがある。親の苦しみがある。そして、苦しみを感じている者どうしが手を取り合うことが難しくなっているところに、現代日本の教育が抱えている苦しみがある。

これまで見てきたように、学生たちは感じてはいる。しかし、知ることへと向かうことが難し

いのだ。また、知ることから感じることに向かうことも同様に難しい。感じることに知ることの間にある経路を塞ぐ何らかの力が働いているように感じる。「象徴の貧困」「空気を読む」「自己責任」という言葉で表現されている社会的な力である。だから往還することができないのだ。このことは、教職課程科目のみならず、教育問題を考えるうえで、じつに大切なことであるように思われる。学生たちの「真面目さ」には根深い問題があると言えよう。

(4) 講話が学生たちの心を捉えた理由とは？

学生たちの記述を読み進めるなかで、浮かんだ言葉がある。「人生の真昼時」というユングの言葉である。「人生の」というわけではないが、学生たちも「真昼時」を迎えているという感覚である。「学ぶことの真昼時」である。学生生活を終え、どのような仕事に就くかはさておき、社会に飛びだそうとしている。これから先は現実の中で学んでいく。漠然とした不安が白日に覆われている。太陽は少しずつ沈んでいく。そして、いま、「ここから、どこへ行くのだろうか」とつぶやいている。このような学生たちにどのように語りかければよいのか。

塩川の講話は、「学びの真昼時」に佇む学生たちへの励ましでもある。

いろんなやり方があるけれど、自分なりのやり方で、自分が納得する方法でやる。それが大事だったのかなと思います。…。借りてきたものではだめです。自分を通さないと本物にならない。よく考えて自分がその時いいと考える、オーセンティックなものです。「自分のものであること」が大事です。

若さはマイナス面だけではなくプラス面もあるんです。生きのいい、ピチピチした、フレッシュさです。未熟だけど自分の思いのたけを一生懸命伝えると生徒はそれをがっちり受け止めます。生徒が先生を尊敬してついていっていたら、保護者は大丈夫です。保護者に気に入られようとする必要はない。生徒の心をがっちりつかむ。それができれば保護者は渋々ながらも見守ってくれます。

学んでいる人からしか、生徒は学ぶことを教えてもらえません。学んでいる人を見るから生徒は学ぶことを学ぶのだと思います。そのことに対して絶対的な信念をもっていけば、その信念は安定感としてティーンエイジャーの不確実で不安定な時代に、何か確かなものを求めている子どもたちにキャッチされます。教師に必要な安定感はそういうことです。

子育てがマイナスに働いたことはないですね。人間として育つことは、絶対にこうあらねばならないということはないと思います。子どもも変わるし、フレキシブルなものです。どのようにもなるものです。こうして子育てをするのが一番という理想的な子育てであるとか、理想的な結婚生活というようなことが、マスコミで刷り込まれているところがあると思いますが、それは単に思い込んでいて自分でラインを設定しているだけです。そんなものは取っ払ってしまって自分で答えを出したらいいと思います。

今、心配なことがたくさんあります。…。そこで感じていることは、親の、特に母親の

呪縛から逃れられない子どもたちが多くことです。どうしたものかなと思います。自分も母親であり、子どもを縛ってきたわけですから、また避けて通れない新たな課題をもらっているのかなという気がします。

教師になることへの不安や戸惑いがあるのならば、そのことを「技術的」に解決しようとするのではなく、実践を通じて理解を深めていく必要がある。「自分を通さないと本物にはならない」のだ。

皆さんは「私は教師に向いているのでしょうか、やっていけるのでしょうか？」とよく質問しますよね。なれるんです、教師に。なれない人は何にもなれないんです。何をやってもだめなんです。教師でなくても、違う職業になっても。人のことを気にかけることです。目の前にいる生徒にたいして、「もうちょっと知的に刺激したいな」とか、わからなくて放棄して下を向いている生徒の「顔を上げさせたいな」というように、「目の前にいる人のために何かしたいな」と思ったら人間、何でもなれる気がします。

学生たちから寄せられた質問に、「自分なりのやり方で、自分が納得する方法で」学びたいと願いつつも、そうすることが難しいという彼女たちの心的状況を鋭く感じとっている。また、「人のことを気にかける」という言葉は、「空気を読む」ということではなく、他者と共に生きることに責任をもつ、という意味であろう。感受性と生き方が結びつき、伝えるべき言葉が語りだされる。「なれるんです、教師に」という言葉である。この言葉は、「教職の使命」というような精神主義的なものではない。「授業の仕方」のような技術主義的なものでもない。「なれるんです、教師に」という言葉は、教師としての自己を形成する過程で彼女自身が磨きあげた「信念」であり、そこへと至る学習方法を伝える言葉である。

生徒が突きつけてくる現実がある。まずは、そのことの持つ意味を感受性とユーモアを発揮して直感的にとらえる¹⁾。そこから、実践的課題を設定し、自分の経験や学習したことを投入して、実践を構想する。実際に取り組む中でわかってきたことの中から、教育的価値があるものを見究める。このような積み重ねを通じて学びとったことを「信念」へと磨きあげていく。感じることと知ることを往還させる学習方法である。このようにして学び続けるなかで、教育実践の構想や内容が形づくられていく。また、その構想や内容が、その人の教師としての自己形成、もっと広く人間形成の中身となるということである。

いま、ここで、自らが持ち合わせている力をすべて投入して学生たちに「本物の言葉」を語る。この姿勢は「最もつらい思い出」と語る、教え子を亡くした時になったときの実践にはっきりと読みとることができる。

必死に考えました。生徒たちと一緒に考えることしかできませんでした。答えが出ないこの悲しみを、喪失感をどのように埋めればいいのかわからない。でも今は、こう考えている。自分なりの解釈を伝えるしかない。そう思いました。死を前提にするはかない「生」ではあるが、命を輝かせて生きていかなければならないと伝えました。その時、精いっぱい考えた本物の気持ちを伝えました。後からこう言ったらよかったなと思うことはあっても、その時は、一生懸命、知恵を振り絞って考え、語ることしかできませんでした。

「一緒に考える」ということである。人が何かを真剣に考えるためには、共に考えてくれる存在、感じ考えていることに耳を傾けてくれる存在、別の視点を示してくれる存在が必要だということである。教師の仕事の一つは、そのような存在の一人として、子ども共になかなか答えが出ない問いに向かうことなのである（田中、2009、38-39頁）。「教師になっていった」という言葉は、授業がうまくなる、生徒対応、保護者対応がうまくなるということだけではなく、「本物の言葉」をつかみとっていく人間的な営みを支える同伴者になっていくことなのである。上記の塩川の語りには、青年期を支える教師のあり方が語りだされていると言えよう。

学生たちの記述には、「一緒に考える」ということについて触れたものはなかった。彼女たちが受けとめるためには、まだまだ、多くの経験と学習を必要とするからであろう。そのような世界があることを感じとるだけで精一杯だったのだろう。じつに大きな課題である。塩川自身もそう感じているのかもしれない。そう考えたとき、「なれるんです、教師に」という言葉は、彼女自身の「信念」が伝わりにくい現実が学生たちに広がる中で、それでも「信念」を貫き通そうとする自分自身に向けられているようにも見える。

茨木のり子の詩に「その失敗にかかわらず」という作品がある（茨木、1994）。五月のことである。英語の朗読が聞こえてくる。裏に住む顔見知りの大学生だ。耳を傾ける。一生懸命だ。しかし、おぼつかない。すぐ、滞ってしまう。思わず、「どうしたの？ その先は」となる。そして、立ちどまった学生を励ます言葉が語りだされる。「原文は知らないが あとは私が続けよう
そう この失敗にかかわらず 私もまた生きてゆかなくてはならない なぜかは知らず 生き
ている以上 生きものの味方をして」。

塩川の講話も同じ世界のように私には感じられる。「なれるんです、教師に」という言葉は、教師としての自己を形成する中で磨きあげてきた「信念」のみならず、困難な状況が広がろうとも、新たな地平を目指し続ける彼女自身を支える教育思想を表現していると考えられる。

塩川の講話が学生たちの心をとらえた理由は四つあると考える。第一に、学生たちが、これまで考えてみたい願いながらそうすることができなかつた問題、すなわち、教師になることへの不安や戸惑いについて、目を向けるように促したからではないか。第二に、教師になることへの不安や戸惑いを抱え続けながらも、教師としての自己を形成することができることを示したからではないか。第三に、教師という職業の「楽しさ」を、これまでの誰よりも、はっきりと示したからではないか。すなわち、教師になるということは、単に個人的、実践的、教授学的な知識を身につけるだけではなく、人間を理解する力を拡張することであり、自分自身の生き方をつくることである。第四に、学生たちの関心や問いと実際に提供されている学習内容との間にズレがあり、塩川の講話は、そのズレを埋める触媒となったからではないか。

学生たちにとって、塩川の「講話」は、彼女たちが聴きたいと願っていた「本物の言葉」であったのではないかと思う。

7. おわりに

本稿の課題は、教師になること目指している学生たちが直面している課題について理解を深めることであった。そのために、「教職実践演習」の一環としてなされた塩川教諭の講話について学生たちが記述したことを注意深く読み解いてきた。

教師を目指している学生はじつに「真面目」である。しかし、その「真面目」さに、根深い問

題が潜んでいる。その一端を、学生たちの記述力の乏しさは教えている。この乏しさは能力的な問題というよりも、それにつら合った言葉との接し方の乏しさに原因がある。このことについて、四点、まとめておこう。

第一に、そうとは自覚することなく身につけた「そのままなぞる」という学習感である。書くことは作業であり、考えることではない、また、感じることから知ることへ、知ることから感じることへ、という往還が難しいことが、その具体例である。このような学習感が形成される背景には、書くために考える、表現するということが、日本の教育現場において十分な素地を確立していないことがある。

第二に、社会的要因である。意味をつくりだす力が眠らされてしまう「象徴の貧困」が広がっているということである。言葉は探すものではなく、消費するもの、ダウンロードするものになってしまう社会である。そこに、人と人との関係を切り裂く競争的な価値観が浸透し、問題を個人のみの問題とする「自己責任論」の傾向が支配的となる。言葉を発する力を奪っておきながら、説明責任を求める社会の存在である。かくして、考えることは怖いことであり、「勇気」を必要とすることになってしまうのである。

第三に、対人関係への不安である。「そのままなぞる」学習感では、共同性に基づいた学習は成立しにくい。そのため、自分の感じ考えていることを他者に聴きとってもらうことによって、理解が深まったという経験をほとんどすることなく学ぶことになる。自分の話を受けとめてもらったことがない人間が、他者の話を受けとめることができるようになることはない。そのような人間が行う学習が楽しいはずはない。そこから他者への信頼が生まれてくるはずもない。また、「象徴の貧困」に陥れば、批評する力を身につけることができない。そうなると、相手から発せられた言葉の中から、何かをつかみ出し、内面的な対話へとつなぎ、感じ考えたこと、学びとったことを言葉にして相手に返すことができない。かくして、言葉は、他者と自分をつなぐものではなく、自分と他者との間をあてどなくさまようものとなる。そのような言葉が生活に根を下ろすはずはない。さらに、「自己責任」が強調されるならば、他者と折り合いよく付き合っていくことが何よりも重要となる。模倣、反復、同調をくり返すのが生きる術となる。これでは、分析する力、省察を通じて方向性を定める力、対話する力、参加していく力、そして、このようなことを行うために時間をかけるという術を身につけることができない。かくして、対人関係の不安がつくりだされていく。

第四に、上記三点について自覚的であるとは言えないものの、学生たちは生きづらさを感じていることである。そこにある切実な生き方への問いや関心が、学生たちを教師の仕事へと向かわせているように見える。ここに学生たちのもつ可能性がある。しかしながら、このような学生たちの関心や問いと、身につけている学習感や学習方法は噛み合っていない。また、実際に提供されている教師教育の内容との間にもズレがある。塩川教諭の講話が学生たちの心を捉えたのは、学生たちが求めている教師教育の内容と触れあっていただけからであろう。生身の教師の語る「本物の言葉」を通じて、教師としての生き方、あり方について学びたいという学生たちの願いに応えていたのではないか。そこから、自らの学習感の見つめ直しへと向かうかどうかはわからない。これまでの自分とこれからの自分を見つめ直さなければならない段階に自ら進むことができたとき、つまり、どのような生き方をするかということと、生徒が突きつけてくる現実に教師として格闘することが、分ち難く結びつきはじめたとき、自らの中に「信念」が「本物の言葉」としてゆっくり生成してくるのではないかと考える。その時にはじめて、講話の冒頭で塩川が課した

「宿題」——「私の信念を聞いて自分の信念をつくりあげてほしいのです」——が提出されると思う。その提出先は未来の同僚となるであろう。

今回、述べることができなかつたこと、検討すべき課題は山ほどある。一つだけ記しておくとなれば、塩川の「語り」についての分析である。奈良女子大学の「申し子」（附属中等教育学校の教師文化との関係を含む）であることが「語り」にどのような影響を与えているのか、塩川が語る「信念」と日本の教師たちが蓄積してきた実践知との関係、子どもやものごとに対する塩川の鋭敏な感受性や直観力がどのように培われてきたのか、名実ともにベテランとして同僚を支える存在となった彼女が「若い教師に教えているか」というと、教えていないな、と反省しきりです」という「語り」の持つ意味をどのように考えるのか、などである。こうしたことは、別の機会に譲りたいと思う。できれば、同僚たちとの共同作業の形で行ってみたいと考えている。

教師の仕事は厳しさを増すばかりである。そのような状況の中で、学生たちはもとより、私たち教師もまた、自分の教師像、教育観、学習観、子ども観、つまり、教師としての自己を支える物語を構成するために欠かせない言葉を獲得しなければならない。それはどれ一つとっても大変なことである。一人の人間が教師となるには、じつに多くの時間と労力が必要である。即効性のある方法はない。魔法の杖はない。ショートカットもできない。効率化もできない。教師になること、なり続けることは簡単なことではない。しかし、それはじつにやりがいのある仕事なのだ。いま、教師を目指している学生や現場の教師の多くが求めているのは、「成功物語」ではない。優れた実践モデルでもない。教師になり続けることを励ます物語である。物語の語り手になれる。そのために学ぶ。教師になり続ける——このような地平を共に切り開いていくように誘う力が塩川の講話にはある。学生たちが聴きたいのは、このような物語であり、私たち現場の教師にはそれを語る力、語り続ける力が求められていると思う。

アレッサンドロ・バリッコの戯曲『海の上のピアニスト』に出てくるせりふを引いて終わろう。「何かいい話を心の片隅にもっているかぎり、そして、それを語る相手がいるかぎり、人生まだまだ捨てたもんじゃない」（バリッコ、1999、23頁）。生徒が突きつけてくる現実と格闘することを通じて教師になるという物語を語る教師がいて、その話に耳をそばだてて聴く未来の同僚がいるかぎり、教師の仕事は、苦しさがあるとはいえ、「楽しい」ものであり続けると私は思う。

【付記】

本稿は、平成25年度科学研究費補助金（奨励研究）の交付を受けた研究（課題番号25907019）の成果の一部である。

【註】

1) シラバスに記載されている「概要」「学習・教育目標」「授業計画」はそれぞれ以下のとおりである。

(1) 講義概要

教育実習の事後指導において履修者が確認した「教員としての課題」を踏まえ、附属中等教育学校の見学、生徒指導の前提となる生徒の観察と理解に関する討論などを通じて、教員としての責任に

ついて各自の自覚を深める。ついて教科の指導について各自の不足した点を補うため、グループワークによって授業計画を立案し、模擬授業の演習を行う。教科担当教員や附属学校教員の指導の下で、メンバーが協力しながら教材研究や指導案作成を進め、発表会において成果を確認する。

(2) 学習・教育目標

教職課程の履修により修得した知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を実践できる資質能力が身に付いていることを確認する。

(3) 授業計画

【第1週集中講義】

第1回 オリエンテーション

第2回 附属学校教員による講話

第3回・第4回 履修カルテと実習ノートに基づくグループ討議と総括

【第2週集中講義】

第5回 附属中等教育学校の観察

【第3週集中講義】

第6回・第7回 学校観察に基づくグループ討議と総括

第8回・第9回 ホームルームと生徒理解について、講話と事例検討

第10回 模擬授業の準備

【第4週集中講義】

第11回 模擬授業の準備

第12回・第13回・第14回 模擬授業・講評

第15回 グループごとに反省会、自己評価レポート作成

*各週の集中講義の終わりにレポートを提出しなければならない。

2) 奈良女子大学の「教職実践演習」の構想およびカリキュラム化は、西村拓生が提唱している「臨床教育学」的授業研究によって方向づけられている。「臨床教育学」的授業研究の構想は、『教育哲学の現場』の第5章「物語り論から教育研究へ」に詳しい(西村、2013)。その要点は、授業研究の場における「語り」のもつ可能性を追究するところにある。「授業について語ること、語り合うこと、語り直すことは、いったいどのような意味があるのか、その時、何が起きているのか。それによって何がもたらせられるのか」(129頁)。この問いが本章を貫いている。「臨床教育学」的授業研究のキーワードは、「語り」「物語」「筋立て」「語り直し」、そして「話し合いの場(カンファレンス)」である。「教職実践演習」では、授業はもとより、それまでの学習や実習での経験まで、対象を拡張している。「語る」のではなく、「語り直す」というのは、「反省的思考」の世界に誘うことであり、「反省的实践家」としての教師という自覚を覚醒するように働きかけることである。

3) 「反省的实践家」という言葉は、今日の教師教育のあり方をめぐる世界的な議論において、キーワー

ドの一つとなっている。この点については、千々布敏弥の『日本の教師の再生戦略——全国の教師 100 万人を勇気づける——』（千々布 2005）を参照されたい。千々布は、「反省的実践家」というショーンの主張に依拠しながら、授業研究の文化を自覚的に再生することが日本の教育改革の鍵であると主張している。「教師の暗黙知を獲得する戦略」としての授業研究、すなわち、「反省的思考」の獲得・伝達を教師の力量形成の中心的課題に据え、理論的知識の獲得に留まることなく、「暗黙知」の獲得・伝達に踏み込んだ研修方法として授業研究を自覚的に磨きあげていくこと、ここに、千々布が提唱する日本の教師の再生戦略の主眼がある。

- 4) 塩川の教師としての自己形成の物語を聴くことは、教師の実践史を聴くことである。ここでは、教師のライフヒストリー研究を参照している。以下の4つ研究である。戦後日本の高校の女性教師のライフヒストリーをジェンダーと世代という二つの視点から社会学的視点から分析した塚田守の研究（塚田、2002）、教師の「声」に耳を傾けながら教師の育つための条件を描きだした今津孝次郎の研究（今津、2012）、「子ども理解」をキーワードとする臨床教育学を提唱している田中孝彦の研究（田中、2008）、そして、これまでの教師の成長に関する研究の多くが、「教師すなわち実践であるかのように実践のみに焦点を当ててきた」ことを批判し、教師の成長とは、「たんなる個人的・実践的・教授的な知識だけでなく、さらに広い専門知識に教師が接近するようになることである」と主張するアイヴァー・グッドソンの研究である（グッドソン、1992）。
- 5) 学校設定科目「コロキウム」とは、「21世紀を生きる市民」に求められる教養を涵養することを目的に、2012年度に設置された。総合学習をイメージしていただくとよいだろう。受講者は5年生（高2）であり、週2時間の選択必修科目である。8つの講座に分かれて授業がなされている。私は「メディア表現」という講座を担当している。書くことから撮ることへと至る系統的なメディア表現の授業である。作品制作を通じて、自己理解と他者理解を深め、学ぶ意味と意欲をつくり出す力（この力を教養ととらえている）を磨きあげることが目標としている。
- 6) 比較するものを選択するにあたって、学生たちのレポートが書かれた条件とできるだけ同じ条件下で書かれたものを選んだ。通常の教科学習ではなく、学校設定科目「コロキウム」で課したレポートを選んだ。第一週集中講義全体を単元に見立て、単元における学習を通じて、感じ考えたこと、学びとったことについて、授業時間内にまとめて書くように求めたレポートを選んだ。引用は、2012年度の「メディア表現」講座、単元6「祖父母の人生を映像作品にする」のまとめのレポートである。2012年2月に作成された。
- 7) このような問題意識に基づいた実践については、鮫島京一（2012a、b）を参照されたい。
- 8) 別の女子生徒は次のように書いた。

自分も考えるけど、どうせ他人の考えが良いに決まっている。自分も考えるけど、他人の 評価が怖い。このようなところに考える力が背き、勝負どころで考える力は輝きを失っていくのだと思う。きちんと最後まで考えなくせに、あきらめて、引き返してしまう。いつもこんなことを繰り返してしまう。そして、変な自尊心（プライド）があるのかもしれない。自意識過剰という言葉でもある。つまり、他人の目が気になるということは、自分が良いと思っているものを壊されたくない、傷つけられたくないというように、自分を保護しているのだ。

考える力はある。考えようという意味もある。しかし、いざ、そうしようとするとき、その力は「輝きを失っていく」。そして「あきらめて、引き返してしまう」。なぜ、そうなるのかといえば、「他人の評

価が怖い」からである。「自意識過剰」だからである。そして「自分を保護する」からである。こうした心的状況は、青年期を生きる者に特有なものと言える。自己の創造と破壊をめまぐるしく繰り返す時期だからである。しかし、現代の青年期の特徴は、自問自答や内省的な洞察が袋小路に陥ってしまい、なかなか出られないところにある。そのことが言葉との接し方の貧しさに拍車をかけているのだろう。

彼女は現在、学生たちと同じ年齢である。どのような学生になったかは知らない。ここで綴った心的状況は、「自分は『考える』ということが足りないと感じた」「『人のために何かをしようと思ったら何でもなれる』という言葉に本当に勇気が出る思いがした」という学生の記述、受講者の記述していることと重なっている。「考える」ことや「自分の考えを人に伝えること」は「勇気」がいることなのである。青年たちには、私たちが想像するよりもはるかに深刻な対人関係への強い不安や悩みがあるのかもしれない。

なお、上記の引用は、2007年度の学校設定科目「文化と社会」の学習記録からである。同年6月に書かれたものである。学校設定科目「文化と社会」は、2004～2011年度まで、社会科の選択科目の一つとして、週3時間、5年生で実施してきた。「コロキウム」が設置されるにあたり、「メディア表現」と名称を変更し、その講座の一つとなった。しかしながら、学習目標、カリキュラム、授業内容は同じである。

9) 直前に引用した学生は、「たいてい教職の授業や実習ではテクニカルな部分、どうすればいいのか、どうしていくべきかという方法論を多く教えていただきます。教職論で考えてきたような教師とは何なのか、という根本的なことをもう一度考える機会になりました」と書いている。塩川の講話と「教職論」との接点について指摘したのは、この学生ただ一人であった。とはいえ、この学生も、教師になることへの不安や戸惑いのもつ意味について理解を深める学習をすすめているようには見えない。自問自答するに留まっている。それでも、この学生の記述は、学生たちの教職科目の受けとめ方を教えてくれる。「教職論」では、教師になることへの不安や戸惑いのもつ意味がとりあげられる。しかし、他の教職に関する科目では「テクニカルな部分」に重きが置かれている。教職に関する講義で支配的なのは後者である。したがって、技術を習得するのが教職科目であるという見方となり、「教職論」は例外か異色とみなされる。かくして、教師になることへの不安や戸惑いについての学習の周縁化されることになる。「テクニカルな部分」を学ぶことは大事である。しかし、そのような学習であっても、「教職論」でなされた問いを、必ずどこかで問いかける必要があると考える。「教職論」に始まり、「教職論」に終わる教員養成課程を奈良女子大学の特徴にするということである。

10) このような私の学習観の「母胎」には、『知る』と『感じる』というアントニオ・グラムシの「覚書」がある(グラムシ、1995、434-435頁)。

11) 塩川感受性とユーモアについて、それぞれ一例をあげておこう。前者については、公立高校の教師になったときに、生徒に指摘されて気がついた「先生」と「私」との違いについての「語り」、ユーモアについては、後者については、「子育ては辞めたいなと思ったことはありましたが、教師は愉しかったので辞めたいとは思いませんでした」という「語り」である。

【参考文献】

- 今津孝次郎(2012)『教師が育つ条件』 岩波新書
茨木のり子(1994)『おんなのことば』 童話屋

- グッドソン、アイヴァー (2001) 藤井泰、山田博之編訳 『教師のライフヒストリー——「実践」から「生活」の研究へ——』 晃洋書房
- グッドソン、アイヴァーとサイクス、バット (2006) 『ライフヒストリーの教育学——実践から方法論まで』 (高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢訳) 昭和堂
- グラムシ、アントニオ (1995) デヴィッド・フォーガチ編 (東京グラムシ研究会監修・訳) 『グラムシ・リーダー』 御茶の水書房
- 田中孝彦 (2008) 「教師のライフヒストリーの語り・聴き取りとその意味」、所収『創造現場の臨床教育学』 (田中孝彦・森博俊・庄井良信編著) 明石書店
- (2009) 『子ども理解——臨床教育学の試み』 岩波書店
- 千々布敏弥 (2005) 『日本の教師の再生戦略——全国の教師 100 万人を勇気づける——』 教育出版
- 塚田守 (2002) 『女性教師たちのライフヒストリー』 椋山女学園大学研究叢書
- 佐藤学 (2000) 『教育改革をデザインする』 岩波書店
- 鮫島京一 (2012a) 「内面化的学習と作品化的学習、あるいは中等教育における『教養教育』について」、『教育システム研究』(奈良女子大学・教育システム研究開発センター)、第7号
- (2012b) 「『文化と社会』の試み、あるいは方法としてのメディアリテラシー教育」、『教育システム研究』(奈良女子大学・教育システム研究開発センター)、第7号
- 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』 弘文堂
- ショーン、ドナルド (2001) 佐藤学・秋田喜代美訳 『専門家の知恵——反省的実践家は行為しながら考える』 ゆるみ出版
- スティグレール、ベルナル (2006) カブリエル・メランベルジェ、メランベルジェ 眞紀訳 『象徴の貧困』 新評社
- 西村拓生 (2013) 『教育哲学の現場——物語りの此岸から——』 東京大学出版会
- バフチン、ミハイル (1996) 伊東一郎訳 『小説の言葉』 平凡社ライブラリー
- バリッコ、アレサンドロ (1999) 草皆伸子訳 『海の上のピアニスト』 白水社

若手教師の資質形成過程についての臨床教育学的研究 — 奈良女子大学附属小学校「奈良の学習法」の継承 —

辻 敦子（奈良女子大学文学部、
奈良女子大学教育システム研究開発センター）

1. 研究の背景と課題

1-1. プロスペクティブな視点への転回

若手教師が直面する問題の一つは、「明日の授業をどうするのか」ということである。その時、彼／彼女が「お手本」とするのは、経験を積んだベテラン教師たちが示す実践案や授業方法であるだろう。五里霧中の中、書店へと向かい「授業づくり入門」や「明日から使える実践案」といったタイトルの書籍を手取るかもしれない。熱心な若手教師は、授業方法や学級づくりや子ども理解の手がかりを求めて、休日に開催される各種研究会へと足を運ぶ。

しかしながら、ベテラン教師が長い歳月をかけて構築してきた方法論は、時として当人にのみ実践可能な「名人芸」になってしまうことがある。若手教師がこの名人芸を真似ようとしても、多くの場合うまくいかない。たとえ、ある方法が継承されていくとしても、それは、ベテラン教師の実践をオリジナルとするコピーの作成ではありえない。なぜなら、教育実践が位置づけられる時代状況のみならず、目の前にいる子ども自体も、その都度異なるためだ。したがって、教師の実践を考える際に臨床的視点は不可欠であると言えよう。本稿は、ある種の完成形としてパッケージ化された「よい実践」から「よい教師」の資質を抽出するレトロスペクティブな視点ではなく、教師としての資質形成途上にある若手教師に着目して、その教育実践における、とまどい、焦り、逡巡へ臨床教育的にアプローチすることで、教師の専門性や「実践力」を問い直す、プロスペクティブな視点に立つ教師教育研究を目指している。

教師の資質をその形成過程から捉える場合に求められるのは、臨床性のみならず、実践性・開放／解放性・発展性を特徴とする教育理論である¹⁾。教師の実践の場である学校から立ち上がる理論には、決して固定化されることなく、生成・変容しながら継承されていく「学校の教育文化」という側面もあるのではないだろうか。このような教育文化としての教育理論を考えていく上で、本稿が研究のフィールドとするのは、奈良女子大学附属小学校（以下、「附属小」と略記する）である。附属小には、大正自由教育の時代から、子どもの主体的な学びを中心とした「奈良の学習法」を独自に継承・発展させてきたという歴史がある。そして附属小に着任する教師は、すべからずこの歴史を担う使命を帯びることになる。ゆえに、附属小を若手教師の資質形成過程に関する研究のフィールドとするためには、附属小の教育文化である「奈良の学習法」がいかに継承されていくのかという問題についても考えて行かなければならない。若手教師の資質形成過程、そして、それを捉える、生成・変容しながら継承される学校の教育文化に根差した教育理論を検討する上で、本稿が分析の対象とするのは、教育実践をめぐる教師たちの「語り」である。

1-2. 「語り」への着目

方法論としての物語（ナラティブ・語り）が様々な学問分野で注目される中、教育学において

も、人間の生自体を物語として捉えようとする動向がある²⁾。私たちに日々もたらされる出来事は、ある筋立てにおいて物語られることで、初めて、私たちにとって意味ある経験となる。のみならず、物語は、そこで語り出される世界をすり抜ける何かを（ときに、語り手／書き手の意図を越えて）描き出したり、語り出されているものとは別の何かを予感させたりするものでもある³⁾。教育実践をめぐる教師たちの語りも、彼らにとっての教育の意味が生起する場であると同時に、それとは別の意味がすり抜ける（何かがすり抜けていることを予感させる）場でもある。

解釈学やリクルの物語論に基づく臨床教育学研究において皇紀夫は、教育現実を、教育に携わる者の語りにおいて生起し、意味づけられていくものと捉えている⁴⁾。つまり、語られる以前に教育実践・教育現実が実体として存在するとは想定しないのだ。皇臨床教育学の視点は、教育を新たな意味へと開くラディカルな実践性を有している。だが皇は、教師の具体的な語りを提示することには禁欲的である。本研究は、皇の研究蓄積を受け継ぎつつ、学校の教育文化の継承も射程に入れて、附属小のベテラン教師と若手教師の、授業をめぐる具体的な語りを分析対象としたテキスト解釈を実践する⁵⁾。

本研究が目指すのは、ベテラン教師と若手教師が一对一で授業を検討する場面である。若手教師が自身の授業を参観者に公開し、批評やアドバイスを受ける機会は、一般的に言うと初任者研修に位置づけられる。だが、一对一での授業検討を「研修」と名づけると、教える者（ベテラン教師）と教えられる者（若手教師）という意味づけが強調されてしまう。本研究では、この場面を「研修」という意味づけから一度解き放ち、教師たちの実践をめぐる「語り」が織り合される対話のテキストとして分析する。このようなテキストにおいては、ベテラン教師と若手教師の経験の「出会い」のみならず、意味ある「すれ違い」や「ズレ」が生じてはいないだろうか。そうであるとするならば、そこに、ある方法（論）の継承において、変容という契機が不可避であることの意味を探ることができるのではないか⁶⁾。現段階では分析対象となるテキストの蓄積が十分ではない。そのため、以下では分析の対象とするテキストの一例を示すとともに、それに対する予備的な考察を行う。

2. 授業実践をめぐる若手教師と先輩教師との対話

2-1. テキストの構成手順

本研究の協力者は、附属小勤務を経て、現在、奈良女子大学教育システム研究開発センター特任教授である梶田萬理子と、若手教師のAである⁷⁾。梶田は、30数年にわたって、附属小の子どもたちとともに、主として国語教育において「奈良の学習法」を継承・発展させてきたベテラン教師だ。ここでは、Aとの関係から梶田を「先輩教師」と位置づけておきたい。

筆者は、梶田と共に、2014年4月より週一回のペースでA学級の授業（「けいこ（国語）」）を観察している。授業観察の後、Aと梶田は、当日の授業やその後の授業計画について話し合う時間をもつ。以下は、録音された話し合いを、筆者の観点から再構成しテキスト化したものの一部である。今回の分析で焦点となるのは、若手教師が授業に臨む際の悩みを、先輩教師がどのように受けとめ、応えているかである。若手教師が発する切実な問いかけは、先輩教師が自身の方法（論）を言語化する契機となる。ここに、教育文化としての教育理論を展開する端緒を探りたい。なお、対話文中の丸ガッコ内付記は全て筆者によるものである。

2-2. 経験が会う／すれ違う場としての対話テキストとその予備的考察

①国語とは何か／物語を楽しむ（2014年5月15日「はなのみち」）

「はなのみち」という物語では、くまさんが袋を見つけるが、歩いているうちに穴から中身がすべてこぼれてしまう。春になって花の一本道ができることで、袋の中身が花の種だったことがわかる。本時では、くまのお面や吹き出しを用いながら、物語に登場する動物たちのセリフづくりに取り組んだ。

A : 国語では、言葉や文を手がかりに、書いていないことをめぐって子どもたちの想像を生み出して行くんですね。そのための手立てとして、吹き出しやお面を用いているのですが…。国語ってなんですかという変な問いをしてもいいですか。

梶田：物語文では、ストーリーがあるから子どもの心に何か「いいなぁ」と残る。書いた人は読んでいる人に何かを伝えたくて書いているわけでしょう。A先生が「はなのみち」を読んで「よかったなぁ」と思ったところはどこですか。

A : 「しまった」が最後に「しまったでなかった」ところです。

梶田：最後に幸せな気持ちになるお話ですね。教師がいいなぁと思ったことから、このお話を通して、子どもたちと一緒に何をしたいのかという願いが出てくる。言葉を通してまるでそこにいるように、くまさん、りすさん、たぬきさんになったりできるということが、子どもが生きていく上で栄養になる。教師はその手助けをしている。国語では、言葉の世界に接することで子どものももの見方・感じ方・考え方を、豊かで確かで新たなものにしていく。子どもが生きていく上で、想像ということがどれほど大事か。人と生きていくうえで想像力がないと相手を困らせたり、ちぐはぐなことをしたりしてしまう。人と生きること、その根幹を培おうとしているのが国語なんです。私は、不思議に思ったことから考えることを、想像力と言っている。先生や友達と立ち止まって考えるから、言葉の力が高まるんです。そうして、子どもは一人で考える力をつけて行く。集中していないと思ったら、音読を入れて切り替えてもいいね。音読をもっと増やしていきましょう。「音読きれいですね」と声をかけながら。

Aは、「国語とは何か」という言葉で「奈良の学習法」における国語への取り組み方を問うている。それに応える梶田が最初に伝えようとするのは、子どもたちとともに物語を読む喜びである。「はなのみち」について語る梶田の中では、この物語が子どもたちの声で聞こえているのかもしれない。その喜びは、「言葉とともに考えることは、他者とともに考えることである」という透徹した考えに裏打ちされている。ここには、子どもたちの成長をまなざす梶田の厳しさも表れているようにも思われる。

②理想とする授業像／やりすぎないこと（2014年5月29日「くちばし」Ⅰ）

説明文「くちばし」は、「これは何のくちばしでしょう」という問いの文と、「これは～のくちばしです」という答えの文から構成されている。本時ではくちばしの写真を見ながら気づいたこ

とを発表し合った。

A : 国語で、「今日は〇〇をします」と言う時に困ってしまうことがあります。

梶田：国語では「今日取り組む教科書の文章や言葉から考えたことを、お友達に伝える」。
やることは決まっているんです。「言葉からみんながどんなことを考えたのか、先生は楽しみにしていますよ」というのが授業に臨む姿勢なの。

A : 私が一番したいのは、ビデオで見せていただいた梶田先生の「くちばし」の授業なんです。以前、子どもが不思議を持つためには「気づき」が大切とおっしゃっていたのですが…。

梶田：あのような授業へ向かうために、言葉から気づくという子どもたちの経験を積み重ねていました。考えるために足を置く場所は言葉なんです。それを助けるために、写真や挿絵がある。

A : 学習研究集会当日を迎えるために、何を重視していけばいいのでしょうか。

梶田：やりすぎない事でしょうね。あとは音読をすること。朝の会について言うと、A先生が子どもの言葉を復唱することが多いですね。「もう一回言ってください」と言える子どもを育てていかないと。注意するために中絶してリズムを壊しているの、(注意を)やめてみたら？

A : 一私が黙る。

ここでのAの問いは、授業の導入の仕方について発せられたものである。その際、ある種の「理想像」としてイメージされているのが梶田の授業だ。それに対して梶田は、どのような題材であれ、国語において取り組むべきは「文章や言葉から考えること」であると応える。これは、「はなのみち」でのやりとりで、A自身がすでに述べていたことである。「国語は、言葉から気づくという子どもたちの経験を積み重ねることである」とは、梶田がその実践において練り上げてきた(国語)教育理論であり「方法」でもある。この方法は、それぞれの子どもたちの経験の積み重ね方が異なるために、マニュアル化を拒むものとなる。ゆえに、梶田とAとの対話では、具体的な方法(論)の直接的な伝達とは別の出来事が生じることになる。

梶田は、初めての学習研究集会での公開授業に向けた課題を確認しようとするAに、「やりすぎない事」と「音読すること」と声をかける。この声かけにおいて、子どもたちの声に耳を傾けるという課題を指し示しているのだ。

③授業のシミュレーション／書いても書かなくてもいい(2014年6月5日「くちばし」Ⅱ)

本時では、二日後に迫った学習研究集会での公開授業に向けて、「くちばし」の文章理解を深めた。

A : 学習研究集会の当日ですが、最初の5分は音読を考えています。

梶田：一人で音読する時は、子どもが「くちばし」の世界に入っていくことを狙っている。みんなで音読する時は、調子を合わせて読む楽しさ、美しさ、そういうところに子どもの喜びが変わっていくでしょう？ 子どもは声が揃うのが楽しくて読むのよ。

A : 「答えの文」を作って書く活動についても迷っています。

梶田：書き出しの言葉、たとえば「クマタカは」とだけ黒板に書いて、あとは子どもに任せおけばいいんじゃないの。「今日はみんなで意見を出し合ったね。じゃあ、文を作ってみようか」というように。答えの文を板書する場合は、子どもから出てきた言葉を使って書きましょう。「先生と一緒にでもいいよ」と言えば、書かない子はいなくなりますね。子どもたちが作った文を読むだけでも、あとの活動に活きるわけだもの。立派なものよ。

A : (授業の流れをシミュレーションする)

梶田：A先生が作った文は黒板に書かなくてもいい。書いた方がいいな、と思ったら書けばいい。

A : そこまできたら、残り12分ですね。

梶田：時間は思う通りには行かない。あくまで目安だから。授業が「こんな流れで行きそうだ」というイメージさえ持てばいいのよ。ともかく学習研究集会を経験すれば、また新しいものが生まれてくるから。ちょっと、ゆっくり休んで。

4月の初めの時点で、Aが不安を感じていたことの一つに板書がある。この日の対話も、板書の仕方をきっかけに始まっている。初めての学習研究集会に向けて、念入りにシミュレーションをするAに対して、梶田は、緊張を緩める言葉をかける。板書についても、その時「書いた方がいい」と思ったら書けばいいと言う。この言葉は、Aの緊張を緩めると同時に、その時、その場になってみないとわからないことがあるという、子どもたちとの学びにおける「不透明な現実」を思い起こさせるものでもある。

④わかってきました／いつでも裏の木戸はあいている (2014年7月3日「おむすびころりん」)

本時では、「おむすびころりん」の第一場面(おじいさんがおむすびを落としてしまった穴から、「おむすびころりん すっとんとん」という歌が聞こえてくる)について、おじいさんのセリフづくりを行った。

A : 授業中に関しては、もう少しゆるめてやる方がいいですね。

梶田：授業で発言することが難しいという子もいるでしょう。それは、その子自身に乗り越えてもらわないといけない。ただ、「言葉につまったり、話す内容が浮かばなかったりする時は、「次の時に言います」という言葉を言おうね」と、必ず子どもに逃げ道を作ってやることやね。

A：逃げ道。

梶田：子どもには、どんなことに対しても裏の木戸を開けてやる。追い詰めて行くような形にならないように。すると、だんだん自分で頑張ろうという時期が来るから。たとえば、ノートに書く時間は、自分と向き合って一人で黙々とやる大事な時間。鉛筆の音だけが聞こえるような環境づくりをしたいね。「しーん」としておいてくれたほうが、自分一人でやらなあかん、という空間になる。たとえ5分でも、子どもが一人で黙々とやるという空間を教室に作っていく。困っている子には手を差し伸べる。でも、書いている子の邪魔はしない。これが「書く時間」の教師の務めなのよ。

A：書いている子に声をかけることは、邪魔になるということですね。私は困っている子をさりげなく助ける役割だけをする。

梶田：それと、ふりかえり（授業の最後に、その日考えたことや気づいたことを発表したりノートに書いたりすること）では、「この言葉に驚きました」というのを子どもに具体的に言わせないと。友達の発言に驚いたということは、それが、自分の考えの中になかったということでしょう。具体的な言葉を使うことで、友達の考えを受けいれようとする子どもが育ち、子ども自身にも新たな言葉が加わることになる。発言を板書しおけば、「一番驚いたセリフは？」「一番いいなと思ったセリフは？」と聞いた時に、子どもが板書から選ぶこともできるわけよね。誰の発言かわかるように、ネームプレートを使うのも手よね。

A：ネームプレートを使うと、また楽しくなりそうです。どのセリフと聞くことで、セリフの中身を言わせる。最近やっと、国語としての発言の仕方、書かせ方や「言葉が新しくなっていく」ということがわかってきた気がします。

梶田：けいこには「教科の本質」が欠かせないの。子どもが「お話に合うようにセリフを考えたい」と言ったのはよかったね。あれを意識させていかないと。するとやがて、「それはお話と違うと思います」という子が育って行くわけよ。教科書にある言葉を根拠にしてものを言うから、子ども同士が関われる。言葉から離れた空想を言われても、関われないからね。

着任から3カ月、Aは自らの実践をその都度見直ししながら、授業づくり、学級づくりを行ってきた。それは、「奈良の学習法」における国語の取り組み方を、迷いながらもブラッシュ・アップしつつ練り上げる過程である。この日の対話で印象的なのは、梶田の「子どもへの逃げ道」と

いう言葉を、Aが「逃げ道」と繰り返す場面だ。梶田が、Aに対しても、常に「裏の木戸を開けて」おいたのではないかと言うと、テキストの深読みになってしまうだろうか。

2-3. 1学期を振り返るインタビュー

2014年8月初旬、Aに1学期を振り返るインタビューを行った。インタビュアーは筆者である。主として、Aが、梶田の実践をどのように捉えているのかを語ってもらった。

■ 1学期を終えて

リラックスして座っていただける空間づくりができた。当初戸惑っていた何人かの子どもが、私に心を開けたというのがよかったかと。子どもに対して「ああ、こんな風に思っていたんだ」と気づけることがとても楽しいんです。「あ、嫌やったんやあれ。それを言ってくれたんや」というのもいい。子どもが「これに傷ついていた」というようなことを日記に書いてくれると、ありがたいと思うんです。「今日また君のことがわかりました」と私がコメントすると、また言葉を返してくれる。

■ 授業におけるとまどい

「あ、見誤っていたな。子どもたちはつまらないだろうな」と思うと混乱します。「私だけが授業をしているな」と思うと、わーっと苦しくなります。また、梶田先生がお見えになっているときは、成長した自分でありたいという思いから背伸びをすることもあります。今は、梶田先生の言うてくださることが、まずもってできない。少しでも梶田先生の実践に近づきたい気持ちでいます。

確か二度、梶田先生から「あまり子どもに注意しなくていい」というご指摘いただいて。最初は、私が主人公になって授業を進めていることについて、後半は、「しつけ」という意味での発言が多いことについてでした。自分でも気になっているのは、「おうむ返し」です。子どもの発言をおうむ返しで言うことによって、「この人の発言すごくいいよね」と学級にアピールしているんです。教師が黙ると話を理解できずに取り残される子が出てくると思ってしまいます。2学期以降も、おうむ返しをしている気がします。子どもたちは聞いているのだと頭ではわかっているんですが…。

■ 梶田との出会い

奈良女子大学で梶田先生が担当されていた国語科教育法の授業で、ディスカッションをした時のことです。附属小で教育実習を終えた先輩方が「子どもが進める授業は素晴らしい」と言っていた。その時はまだ附属小の実践を知らなかったんですが、「子どもが授業を進めるなんて、非効率でよくない」と意見したんです。子どもは教えられて人になっていくのだから、そんなのは無責任だと。梶田先生は「そうですね。では、教育実習を終えた人たちは今の意見をどう思いますか」と問われました。すると先輩は、「私も教育実習に行く前はそう思っていた。でも、実習中に子どもが子どもに注意する。子どもが子どもをいさめるという場面に出会った。教師が前に出ないことが、子どもの活躍の場を生み、子ども自身でものごとを判断する契機になっている」とおだやかにおっしゃったんです。これが出会いです。

3回生の時に参加した附属小の学習研究集会で、梶田学級の朝の会を初めて見たのですが、そのカリスマ性に驚愕しました。ああ、みんなこれを見に来ているのだというのを、空気を感じたんです。6年生の2月という難しい時期にもかかわらず、教室は落ち着いた空気に包まれていました。梶田学級では、みんなが心をつにして落ち着いて本を読み、隣の子とも対話することも厭わない。先生は前で、微笑している。誰もその空気を乱さないで、子どもたちがこの空気を気に入っているのだとわかりました。尊いもの、高貴なものがそこにあって、びっくりしたんです。国語の授業を見たのは、その翌年で、1年生の「たぬきの糸車」でした。

■ うまく行っている授業とは？

初めて梶田先生の授業を見たときは、何がいいかわからなかった。私には、空気がどうか、雰囲気かどうか、どういう感じがするかということしか、モノサシがなかったんです。最近、教師は職人に似ていると思うんです。弟子入りして、伝統芸能や伝統工芸を学ぶ。ああいうものは伝承でしょう？ 私がしたいことは、それに近いと思います。

梶田先生の「くちばし」の授業をビデオで見たのですが、「たぬきの糸車」の時にはわからなかったことが、「くちばし」では少しわかりました。驚くほどすごい授業なんです。もう、感激して。スタートから終わりまでが無駄なく完成されているんです。教材の価値と子どもの学習の方向がきれいに一致している。きれいに流れるせせらぎのような。その流れを感じるんです。この学習の積み上げ方が職人技だと。思いつきでやっているのではなく、論理的に築き上げられた授業であると感じて。私もそうありたいと思いました。

そう思えたのは、私自身が「はなのみち」をやったからです。授業では、道筋があっちゃこっちゃに向かってしまっていた。けれども、梶田先生とお話しするたびに、価値ある道に戻していただいた。授業が「うまく行かない／行く」と言うには、「うまく行っている授業」がどのようなものなのかわかっていなければいけませんよね。これがわからないから落ち込むんです。1学期は、どうしたらいいかわからないという経験をたくさんさせてもらえました。その中で、国語的に見て「これがいい」というのがぶれない自分でいなければならないと気づいたんです。

このインタビューからも、梶田の実践がAに大きなインパクトを与えたこと、目指すべき授業のあり方を指し示していることがわかる。中でも、Aが、梶田の「奈良の学習法」を継承していくことを、伝統芸能や伝統工芸の職人の技の伝承になぞらえている点が興味深い。今後、梶田の実践や自身の実践を語るAの言葉がどのように変化していくのか。この変化が、プロスペクティブな視点から教師の資質形成過程を捉える上で重要となるだろう。最後に、今後の課題を示しておきたい。

3. 今後の課題

本稿では、先輩教師と若手教師の実践をめぐる語りが織り合される対話テキストの一例を示し、そのテキスト解釈を行った。対話テキストにおける若手教師からの問いかけと、それに対する先輩教師の応えには、ある種の「ズレ」を見出すことができた。このズレを一概に意味づけることはできない。ただ、「奈良の学習法」における国語への具体的な取り組み方を問う若手教師に対

して、先輩教師が、万人に獲得可能な方法とは別の何かを指し示していることが、このズレを生みだしているように思われる。ここには、マニュアル化された方法（論）をなぞることとは根本的に異なる学びが生起している。それは、若手教師である A が、自らの学びを伝統芸能における技の伝承になぞらえて語っているところからも推測できる。先輩教師は、若手教師との対話の最中、その身体に体現している「方法」の言語化に迫られることになる。この「方法」は、語られることによって初めてその輪郭を得るのだ。だが、子どもとの関わりにおいて如何様にも変化するこの生きた「方法」は、一つの形に留まることがないゆえに言語化し尽くされることはない。

本研究では、教育実践をめぐる教師たちの語りを分析対象にしているが、教育に携わる者が自分の実践を語り出したり、書き起こしたりすることは、単なる「記録」ではなく、教育の新たな意味の発見・創造である。また、教師が自らの教育実践を振り返る過程は、教師自身にとっての教育の意味が生成・変容していくことでもある。先輩教師と若手教師の対話においては、常に、「わからなさ」が（もしかすると先輩教師の側にも）残る。この点と若手教師の資質形成過程、および、学校文化の伝承との関わりについては、本誌に掲載されている「奈良の教師になること—奈良女子大学附属小学校における「学習法」の伝承」という先輩教師たちの語りにも照らして、今後検討したい。

〔注〕

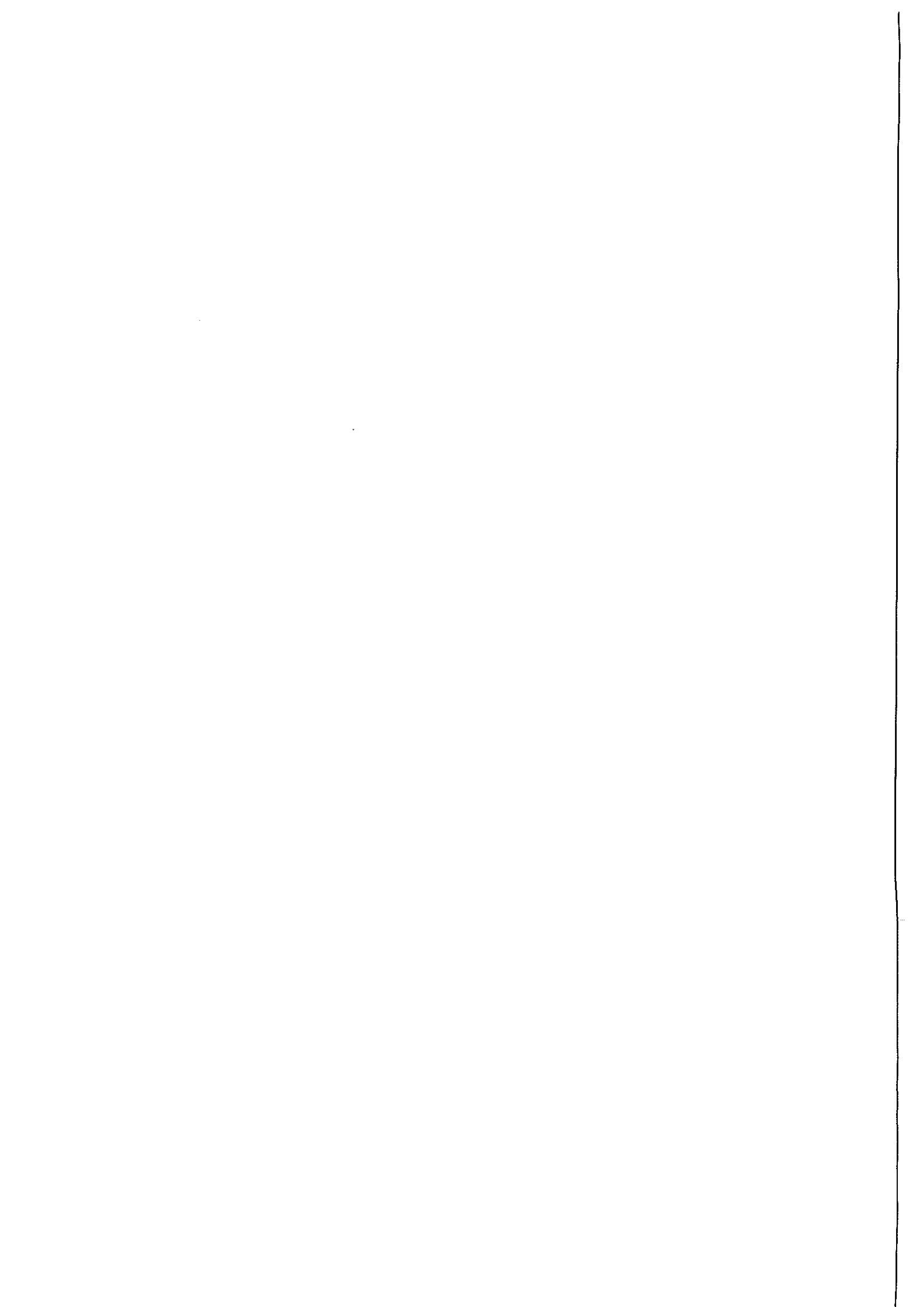
- 1) 皇 (1996) 33-44 頁。また、田中毎実は臨床的研究を「教育実践に積極的に参与するが、操作や統制をめざすわけではなく、教える人たちの自省や自己認識と協働しようとするタイプの研究」(田中、2011、3 頁)と位置づけている。本研究も、この立場を踏襲するものである。
- 2) 教育学における物語論的視点による研究の展開については、鷲野・矢野 (2006)、野平 (2010)、山内 (2010)、西村 (2013) などを参照されたい。
- 3) 「物語る」という創造的瞬間については、Tsuji (2010) を参照されたい。なお、物語ることが教師個人の資質形成過程に持つ意味や、教える人たちの公共性を形成する契機としてこのような瞬間を探求するという課題については、稿を改めたい。
- 4) 皇 (1999) 29-31 頁。
- 5) 教師の語りに基づく授業研究および教師教育研究には、グッドソン (2001) や田中孝彦 (2009) がある。グッドソンと田中の研究の特徴は、教師の実践や教育観・子ども観の変化を、教師個人の生活史 (ライフヒストリー) に位置づけて理解しようとする点にある。また、教育実習体験をめぐる学生の語りから教師教育を考える研究に鈴木 (2012) がある。
- 6) 教師の資質形成過程において「ある学校の文化を継承していくこと」には、「真似」への、相反する二つ意味づけ、つまり、善きものとしての真似 (「自分勝手ではなく、お手本をよく見て、真似するように為せ」) と悪きものとしての真似 (「人を真似ることなく、自分で考えたように、感じたように為せ」) が関わっていると思われる。この意味で、本研究の通奏低音には、創造的契機としての模倣 (ミメシス) というテーマがある (辻、2009)。
- 7) 梶田の実践については、本誌掲載の「奈良の教師になること—奈良女子大学附属小学校における「学習法」の伝承」や奈良女子大学附属小学校刊行の『学習研究』を参照されたい。

【引用・参考文献】

- グッドソン（藤井泰・山田浩之編訳）（2001）『教師のライフヒストリー』晃洋書房
- 鈴木卓治（2012）「教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討（5）」『教育システム研究』第8号、奈良女子大学教育システム研究開発センター、5-15頁
- 皇紀夫（1999）「『物語』としての教育—人間形成への物語論的アプローチ」香川大学教育学研究室編『教育という『物語』』世織書房、28-35頁
- 皇紀夫（2012）『「人間と教育」を語り直す—教育研究へのいざない—』ミネルヴァ書房
- 田中孝彦（2009）『子ども理解』岩波書店
- 田中每実（2011）『大学教育の臨床的研究—臨床的人間形成論第1部』東信堂
- 辻敦子（2009）「模倣の力」岡部美香編著『子どもと教育の未来を考える』北樹出版、123-134頁
- Tsujii, A. (2010) Experience in the Very Moment of Writing: Reconsidering Walter Benjamin's Theory of Mimesis, *Journal of Philosophy of Education*, 44.1, pp.125-136.
- 鷲野克己・矢野智司編著（2006）『物語の臨界—「物語ること」の教育学』世織書房
- 西村拓生（2013）『教育哲学の現場—物語りの此岸から』東京大学出版会
- 山内清郎（2010）「物語的理性批判」『近代教育フォーラム』第19号、教育思想史学会、45-55頁
- 野平慎二（2010）「生成と物語—語りと語り直しの可能性の思想史—」『近代教育フォーラム』第19号、教育思想史学会、1-14頁
- 和田修二・皇紀夫（1996）『臨床教育学』アカデミア出版会

第 2 部

實 踐 報 告



「体を動かす、体を使う」3歳期の体づくり

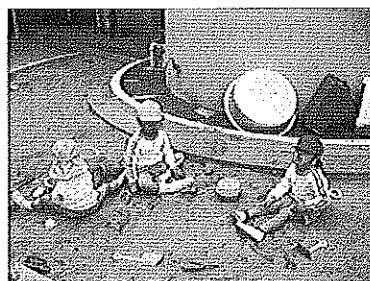
— 3歳児の実践から —

角田三友紀（奈良女子大学附属幼稚園）

1. はじめに

現代社会の生活は、豊かで、便利なものであふれている。大人も子どもも、かつては自分の力でしていたことの多くをもの任せにすることが可能となって、生活の中で体を動かす機会は減少した。都市化や少子化により、遊ぶ空間・遊ぶ仲間・遊ぶ時間は減少し、安全や防犯面での配慮も、戸外で体を動かして遊ぶ機会の減少を招いている。「幼児期運動指針」で書かれている通り、そうした社会の変化は幼児期からの多様な動きや体力・運動能力の獲得に影響しているだろう。

今年度の新入園児の中にも、入園当初「くつ、はけない」と言いながらも体がかがめようとしない子ども、背もたれのないベンチに座ると後ろにひっくりかえってしまう子ども、砂場でお尻も脚もべったりと砂につけて遊んでしまう子どもがいた。運動を楽しむこと以前に、日常的な動作の中での自分の体の使い方がわからない子どもや、基礎的な体力が無い子どもがいることに驚いた。



物質的な変化や社会の変化だけが、そうした子ども達の身体を形成しているのではない。時に子どもは大事にされすぎ、管理されすぎ、あるいは大人の都合に振り回されて、自分の体を使って学ぶ機会を奪われている。まわりを取り巻く大人達によって、自分で何かをしたくても、「まだ小さいのだから」「危ないから」「時間がかかるから」と、必要な経験を積めずにいる子どもが多いことと思われる。

「幼児期運動指針」では、「様々な遊びを中心に、毎日合計60分以上、楽しく体を動かすことが大切」と書かれている。この「体を動かすこと」には、生活の中での様々な動きも含まれている。ところが、前述したような現代社会、そして現代の大人に囲まれた子ども達にとっては、幼稚園に来て初めて一人でしたということも多いだろう。3歳児期の子ども達を見ていてまず思うのが、いかに自分の体を使って生活できるようにするか、動けるようにするかということなのだ。

2. 本稿の視点

本稿では、いくつかの子ども達の生活や遊びの様子を事例として挙げ、3歳児期の子ども達の特性と、育てたいこと、そのためにしてきた環境構成や教師の援助を報告するとともに、3歳児期の体づくりについて考察したい。

3. 本稿の対象

年齢：3年保育3歳児

人数：30人（男児15人、女児15人）ただし9月までは半数ずつでの2クラス構成である。

時期：2014年4月～7月

4. 子どもの姿及び環境構成と教師の援助

①生活の中で体を使う

家庭では保護者が手伝ってくれていた多くのことを、園生活の中では自分でしなければならない。靴を履く、衣服を脱ぎ着する、かばんを背負う、用便をするといった日常生活の中の体の使い方が、入園当初はとてもぎこちなく、「やって」と教師まかせにする子どもも多かった。

こうした生活動作を身に付けることは、心身の発達にとって大切なことである。どこを見て体をどのように動かすかということ、目と体の協応動作がこれらの生活動作の中ではたくさん出てくる。こうした動きを身に付けるためには、繰り返し自分ですることが必要である。教師は、具体的に方法を知らせながら根気よく励まし、できたことを認めて、自分でできる喜びにつながるよう援助している。以下はその例である。

〈エプロンのボタンを留め外しする〉

幼稚園の制服である「エプロン」には、体の前側でなく背中側にボタンをつけてもらっている。このボタンの留め外しは、初めは教師が全員のボタンを手伝うが、少し慣れてくれば「お友達のボタンを外してあげて」と声をかけ、友達のボタンを留めたり外したりするように促している。



自分のボタンはなかなかできなくても、友達のボタンをしてあげるといふ楽しさから、「やってあげるよ」と繰り返し手伝いに行く子どもも多く、1学期が終わる頃にはとても上手になってきた。

友達のボタンを留め外しをするために、かがんだり、しゃがんだりと自分の体勢を変えている子どももいる。エプロンの留め外しは、そうした体の動きも引き出してくれているようだ。この「エプロン」は、友達にかかわり、楽しみながら生活動作を身に付けることができる、よい教材の一つとなっている。

〈座る〉

「はじめに」で書いたように、ベンチに座ると後ろにひっくり返る子どもがいた。また、いすに座る時に、姿勢が崩れやすい子どもも多い。背中が曲がっているだけでなく、片足もしくは両足を座面に乗せる子ども、いすから降りて床に直に座ってしまう子どももいる。

座るためには、姿勢を保たなければならないが、姿勢を保つためには筋力だけでなくバランス感覚も必要となる。

幼児用のいすは、脚の長さに合わせて高さの調整ができないこともあり、小柄で筋力の弱い子どもは足や体幹で体を支えることができにくく、座位を持続しにくいようである。

時には、しっかり足の裏をつけられる高さであるレザー積み木や丸太のベンチに座り、背もたれに頼らず体を支えたり、歌に合わせて座ったまま足を持ち上げたり上体をかがめたりするような遊び（「かなづちトントン」、「5ひきのおぼけ」など）を取り入れたりして、背中を伸ばしたり、バランスをとったりして座る機会をもつようにしている。



〈徒歩・公共の乗り物を使って登降園する〉

園の特色である、徒歩や公共の乗り物を使っての登降園も、車生活に依存しがちな現代の子どもにとって、基礎的な体力をつけるのに大事な役割を果たしている。コップ・タオル・歯ブラシと出席ノート程度しか入っていないリュックサックを「重い」と言って保護者に持ってもらおうとする子どももいるが、背筋や腹筋が鍛えられることを園児にも保護者にも知らせて、自分で背負って歩くことを勧めている。

初めのうちは朝登園するだけでくたびれている子どもも、日に日にしっかりと歩けるようになってきて、心も体も強くなったな、と感じる。保護者と手をつなぎ、公共のマナーを守って登降園する中で、子どもたちは健康で安全な生活をするために必要なことを学んでいる。これからも大切にしていきたいことのひとつである。

3歳期において、保育時間に占める「日常生活的な活動」の時間は大きい。身仕度の一つ一つの作業に時間がかかる上、手順を覚えるのにも時間がかかるが、十分に時間をとって丁寧に指導し、繰り返し取り組む中で身に付けていけるようにしたい。自分の体を使って、自分の力で生活できるようになることは、子ども達の「自我」の発達にも大切なことである。

②「自由選択活動－好きな遊び－」の中で体を使う

「自由選択活動」とは、幼児の活動を取り囲む「環境」そのものを教師が意図して「構成」することによって、幼児がものとかかわって主体的に、また持続的に遊びを展開していくように教育的に仕組んでいる活動である。

体を動かしてする遊びも、幼児教育実践においては、小学校以上の「体育科」のように特定の運動指導をして到達度を評価するものではない。季節や発達の時期、子どもの興味などをタイミングよく捉えて教師が環境を整えることによって、子ども自身が遊びを選び、取り組む中で、体を動かして遊ぶことが楽しくなるようにしたい。以下は今年度の実践及び子どもの姿である。

幼稚園の環境を使って遊ぶ

3歳児遊歩場

3歳児の子ども達が安全に、安心して戸外で遊べるように、3歳児の保育室のすぐそばに3歳児専用の園庭「3歳児遊歩場」がある。一面は芝生や草花となっていて、転んだときにもあまり痛くなくのびのびと走り回れるようにしており、滑り台も大きな園庭にあるものよりも短くかわいらしい雰囲気のものである。保護者と離れることで不安になりやすい入園当初、遊歩場の明るい雰囲気は、子ども達の心を解きほぐしてくれる。以下は遊歩場での遊びの例である。

〈築山に登ったり下りたりする〉

入園当初は恐る恐る登り下りしていた。一人では登れない子どもも多く、教師が手を引いて登り下りしていたが、慣れてくると、駆け上ったり駆け下りたりするようになってきた。

この少し凹凸のある築山に登り下りすることにより、バランスをとったりふんばったりする力を養うことができると思われる。下りる時にはひざや腰を上手に使うことを意識できるよう声をかけている。

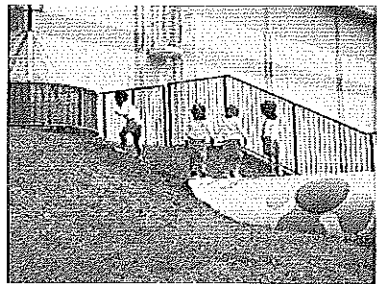


〈トンネルをくぐったり、トンネルの上に立ったりする〉

歩いてくぐる、走ってくぐる、体をかがめてくぐる、壁に足をおき脚を開いてゆっくり歩いてくぐるなどしている。

トンネルの歩く場所は平らではなく、側面に向かって反っているため、初めはバランスが取りにくかったが、何回も通ることによって上手に通れるようになった。

また、トンネルの上では、バランスをとって立つことを楽しんでいる。テレビのヒーローになって、「とう！」と飛び降りる姿も見られる。



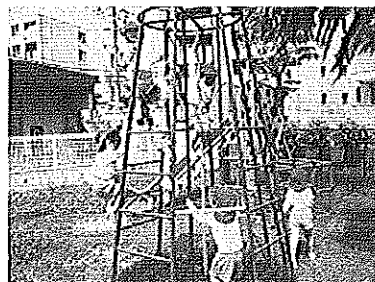
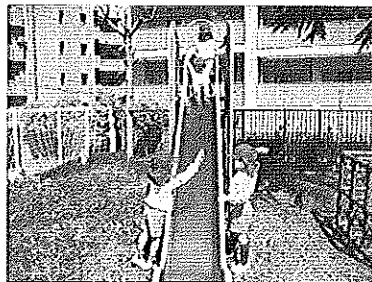
〈遊歩場を走る〉

おいかけっこをする、虫取りをしながら走るなどしている。おいかけっこでは、おいかけられる役の教師は、縦横無尽に走ったり、遊具の間をすり抜けたたりし、相手の動きに応じて向きや姿勢を変えながら走れるようにしている。芝生や草花が生えていて、転んでもあまり痛くないことも、走ることへの抵抗感をなくしてくれるようだ。



〈固定遊具（すべりだい・八角ジム・クライムジム・たいこ橋など）で遊ぶ〉

すべり降りる、登る、上に立ってバランスをとる、くぐるなど全身を使って遊んでいる。安全に配慮しながら、遊具の構造を生かした体の使い方を提案したり、子どもが生み出した体の動きを他の子どもに知らせたりしている。



園庭

3歳児の保育室からは離れているが、登園してくると一番に見える場所であり、特に園庭にある長いすべり台は子ども達の憧れでもある。

園生活に慣れてくる4月末くらいから、子ども達の様子を見て園庭での遊び方を知らせている。まだ3歳児だけで遊ぶには安全面で心配な遊具もあるので、園庭に出かける際には教師が必ず見守るようにし、安全に遊べるようにしている。

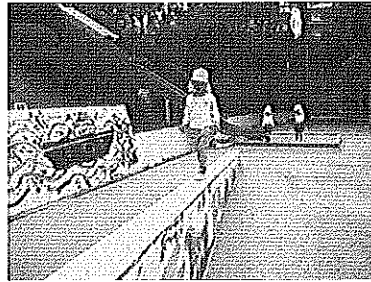
中央のグラウンド部は、3歳児が遊ぶには広すぎる環境であるので、自由選択活動で使用することは1学期にはあまりなかった。(2学期以降は、かけっこをしたり自転車やスケーターに乗ったりするようになる。)

木がたくさん生えている土手の上部には、虫取りをしたり花摘みをしたりする姿が見られる。砂場でもよく遊んでいる。1学期に園庭でよく見られる姿は以下の通りである。

〈固定遊具（ブランコ、鉄棒、ジャングルジム、プレイングウォールなど）で遊ぶ〉

ゆれる、こぐ、つかまる、ぶらさがる、前回りをする、登り降りする、渡るなどしている。高いところやこわいところは両手も使って渡っている。

年上の子ども達をモデルとしながら、自分ができることを試している。



運動用具を使って遊ぶ

グラウンドチェーン、巧技台、バランスボール、テンドーロープ、フープ、トンネル、ジャンピング、的当てなどの運動用具を使用することで、遊歩場や園庭、保育室内や周辺でも、体を動かした遊びを豊かにすることができる。

動きの要素をいくつか組み合わせて運動コースを構成したり、ごっこ遊びの場に組み入れたりすることで、様々な体の動かし方を引き出せるようにしている。また、雨天の日は体を動かして遊ぶ場が限られてしまうので、気持ちを発散して遊べるように、保育室や西側テラスに運動用具を配置して、のびのびと体を動かせる場を作るようにしている。



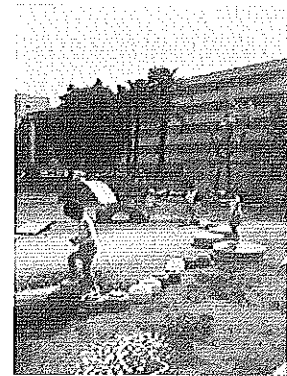
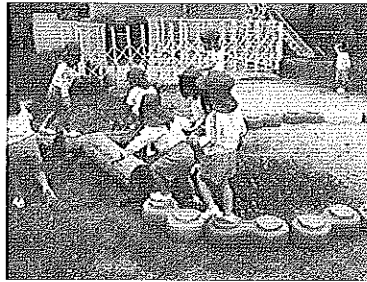
〈運動コースで遊ぶ〉

毎日少しずつコースの組み合わせを変えるようにし、興味を引き出せるようにした。遊歩場では、廊下から築山に続く道のようにしたり、サーキット状（1重、2重、8の字など）にしたりして変化をもたせた。

保育室周辺（廊下・テラス）にコースを作る際には、特に安全に配慮し、マットを敷いたり

柱をクッション材でくるんだりしている。身近な場所にあることで、屋内で遊ぶことを好む子どもも、気軽に体を動かして遊ぶことができた。

渡る・くぐる・跳ぶ・ゆれる・バランスをとる・すべる・投げるなどの動きが主な要素である。「跳ぶ」要素では、用具の選び方や組み合わせにより片足で跳ぶ、両足で跳ぶ、跳び越す、跳び渡る、跳び上がる、ジャンプして降りるなどいろいろな跳び方ができるようにした。



ごっこ遊びの中で体を動かす

上述したようにおばけやテレビのヒーローになって築山を駆け回る他に、保育室周辺でも様々なごっこをする姿が見られる。ごっこの中でも体を動かすことを十分に楽しめるようにと、子どもの興味を探りながら環境を整えている。

〈かえるごっこ〉

「かえるのみどりちゃん」の音楽をかけていると、曲に合わせて体を動かし始めた。

かえるごっこのイメージを共有できるようにと、かえるの冠を用意しておく、それをかぶって、ぴょんぴょんと跳び始めた。

かえるになって遊ぶ中で、もっと体を使って遊ぶことを楽しめるようにと、線を引いたマットや山型巧技台を用意し、幅跳

びをしたり跳び降りたりできるようにした。絵本「すてきなかえる」を読んだ次の日には、葉っぱ型の布を用意しておき、体を小さく丸めて葉っぱの下に隠れたり、カメの手足をつけたジャンピングの上を渡ったりして遊んだ。



〈にんじゃごっこ〉

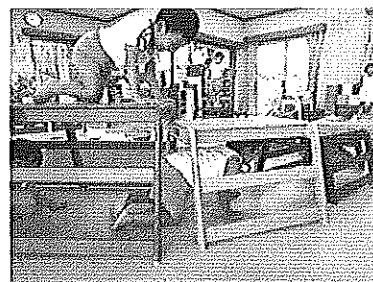
年長組の「しゅりけんやさん」でしゅりけんをもらったので、「しゅりけんにんじゃ」の曲をかけてみたところ、しゅりけんを投げるポーズをし始めた。教師がリーダーとなり、「にんじゃ走り」「かべがくれの術」などを見せながら、保育室や廊下を移動して行くと、それを見た多くの子ども達がにんじゃごっこを楽しんだ。

3歳児にとって「にんじゃ」のイメージは身近なものではないと思われるが、教師の動きや絵本を読んでもらうことを通してイメージを少しずつ取り入れているようだった。中腰で小走りしたり、人や物をひらりとかわしながら走ったり、かがめたり伏せたりもぐったりと体位を変えたりすることは、ごっこだからこそ豊かに出てくる動きだと思われる。



また、このにんじゃごっこでは、しゅりけんや変身メガネといったアイテムも楽しさを引き出してきていた（変身メガネはにんじゃのイメージで使用している子どもが多かった）。教師や友達と同じものをもったり、同じように動いたりすることで、「にんじゃなんだ！」とイメージを共有しやすくなり、高揚感が生まれるようであった。

高さの異なる山型巧技台を弧をかくように並べて置くと、「屋根わたり」を始めた。これまで出してきた運動用具の中では一番高さがあったが、怖がることなく上手に歩いて渡る子どもが多かった。初めは両手両足を使って渡っていた子どもも、だんだんと上手に渡れるようになった。



また、山型巧技台の上から跳び下りることを楽しむ子ども、山型巧技台の下を這って行く子ども、山型巧技台のはしご状の脚の間をすり抜けて出てくる子どもが出てきた。子どもが生み出すこれらの動きに、「とびおりの術」「すりぬけの術」などとネーミングをすることで、新しい動きを生み出す楽しさや、友達と同じ動きをする楽しさにつながられるようにした。

ごっこ遊びの中で運動用具を使用する際には、場所の特性（広さ、周りにあるもの、床の状態など）をよく理解しておき、子どもの動きやイメージの広がりに合わせて、タイミングよく用具を出していく必要がある。また、教師がなりきって一緒に動き、動きのきっかけを作ったり、子どものもつイメージを他の子どもに広げていくことで遊びを盛り上げるとよい。

例に挙げたごっこ遊びでは、普段、お気に入りの遊び以外に興味をもちにくい子どもや、戸外にあまりでかけない子ども、したい遊びが見つかりにくい子どもがとても意欲を見せたのが印象的であった。自分とは別の何かになることや、手近な場所に運動用具があることで、体を動かして遊び出せたと考えられる。普段とは違う子ども達の意欲やがんばっていることを認め、自己発揮につながられるよう援助した。

ごっこ遊びの中で体の動きを引き出しているのは、運動用具だけではない。中型床上積木を運んだり、その上を渡ったりする時、ままごとのお皿にごちそうをのせて運ぶ時、廊下に引かれたビニールテープの線路の上を歩く時など、身の周りのさまざまな物によってさまざまな動きが生まれている。そうした一瞬を見つけて、「よいしょ、よいしょ、力を合わせて」「そーっとね」「くねくね道だ」など育てたい力や動きを意識して言葉をかけるようにもしている。

遊具・教具で遊ぶ

「体を使う」ことには、大きく分けて全身運動である粗大運動と手先の操作による微細運動がある。不器用な子どもは、粗大運動が苦手であることが多く、まず粗大運動を十分に経験することが望まれるが、実際には、その発達が見られる前に微細運動を必要とする活動をすることもある。

保育室に用意された遊具や教具は、「楽しそうだな」「やってみたいな」と言った思いを呼び起こす。初めはうまくいかなくとも、繰り返し試す中で、少しずつできることを増やしている。

〈ブロック、レール、レーゲモザイク、机上積み木、ビーズなどで遊ぶ〉

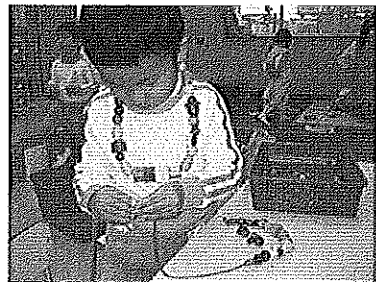
なんとなく、あるいは考えながら、入れる、つなぐ、はずす、つまむ、積む、くぐる、通すなどしている。

〈作る、描く〉

ちぎる、丸める、ねじるなどの動きは、教師が知らせると何度も繰り返しやってみている。クレパスやペンなどを用意しておく、ぐるぐる描きを楽しんだり、顔や模様を描いたりしている。



これらの遊びは、前述したボタンはめだけでなく、箸を使う、鉛筆で書くなど身の周りのものの操作につながるものである。様々な手指の動きを引き出せるような遊具を用意するとともに、自分の手や指を使ってどんな動きができるのか、どんな操作ができるのかを実際に見せながら知らせていくようにしている。



③「学級全体活動ーみんなでする遊びー」の中で体を使う

学級全体活動は、子どもの興味を開発したり遊びの選択の幅を広げたり、経験を深めたりする活動である。絵本の読み聞かせやダンス、リズム遊び、運動遊び、描画や制作、協同活動、「みんなへのおしらせ」など様々な活動があり、安全に遊べるような態度や技能を身に付けられるようにしたり、経験によって「自由選択活動」での遊びをスムーズにしたり、多人数で活動することでより楽しさを感じられるようにしたり、興味の幅を広げたりするような意味合いがある。例えばはさみやのりを使った制作は上記の微細運動の取得にもつながっている。

子どもの経験差によっては、特にこの「学級全体活動」を丁寧にもち、スキルを身につけたり共通の経験を増やしたりすることが「自由選択活動」を支えるために必要である。以下に取り上げた活動は、主に粗大運動につながるものである。

〈体操やダンスをする〉

体操やダンスは、3歳児では音楽に合わせてすることが多い。まげる、ふる、まわす、のぼす、跳ぶ、バランスをとるなどの動きを、体を動かしたくなるような軽快なリズムや、楽しいセリフや歌詞に合わせて楽しむことができる。

子どもはCDから聞こえる言葉だけでは動きにくいので、教師は自分の言葉で体の部位や動かし方を知らせながら、体の部位を大きく動かして見せている。また、楽しい音楽に合わせてみんなで体を動かすことで、日頃体を動かして遊ぶことの少ない子どもの「やってみたい」と思う気持ちを引き出すようにしている。



特に片足立ちでバランスをとったり、左右に体をひねったり、腕や腰を回旋したりするなど、普段あまりしない動きは、音楽に流されながら「なんとなく」している子どもも多いが、繰り返すことで次第に意識してできるようになる。

〈身体表現をする〉

3歳児の特性は、イメージの世界に浸れることだと考える。年上の子ども達は、「〇〇役を演じる」ようにごっこをするが、3歳児は〇〇そのものになって遊ぶことができる。

音楽を流したり、言葉をかけたりして、なるものや場面のイメージを与えると、そのものになりきって遊ぼうとする。

「ダンゴムシになって歩きましょう…あっ、つかまりそう！丸くなれるかな？」「チョウになりましょう…お花がありました、お花にとまりましょう」などと言葉をかけ、それらの動きをイメージできるようにピアノでリズムをとって、歩く、走る、とぶ、かがむ、はう、ずりばいをする、体をまるめる、ころがる、のびるなど様々な動きを楽しむ。これらの動きは、大きく・小さく・早く・ゆっくり・強そうになどの言葉のイメージとつなげながら引き出すようにしている。

こうした動きのきっかけは教師が作ることもあるが、「ウサギは手を頭にのせて耳を形づく」「ゾウは手を鼻のようにぶらぶらさせる」などというように教師が考えた表し方を押し付けることのないようにし、一人一人が自分なりに考えた動きを認めながら、子ども達がつイメージをそのままに表せるようにしたいと考えている。

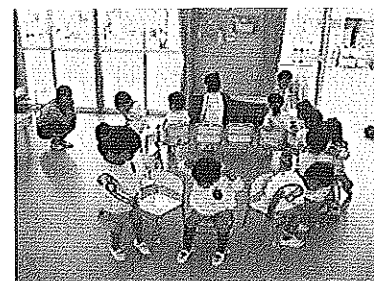


〈ゲームやわらべうた遊びをする〉

幼稚園での生活に慣れてきて、間食の後の時間を十分にとれるようになると、みんなで「いすとりゲーム」や「動物のおひっこし」、「輪とり」などのゲームをしたり、「むっくりくまさん」や「おしゃれなおおかみさん」などのわらべ歌遊びをしたりして遊ぶこともできる。ようになる。これらのゲームやわらべうた遊びでは、ルールや流れに合わせて、合図や指示を聞いて動く、走る、おいかける、手をつないで歩くといったことをみんなで楽しむことができる。

これらの遊びの中でも、内容に応じて体の各部を意識できるような言葉かけをしたり（「輪とり」、「布のかくれんぼ」など）、移動の際にイメージをもって体の動きを作れるようにしたり（「いすとり」、「動物のおひっこし」、わらべ歌遊びなど）している。

こうしたみんなでするゲームやわらべうた遊びは、4歳、5歳児のチームゲーム遊びにもつながっていくので、「友達と一緒にして楽しかった」という経験を十分にさせたいと考えている。



5. 考察 -3歳児期の体づくり-

「4. 子どもの姿及びそれにつながる環境構成と教師の援助」では、今年度の3歳児学級の子ども達が1学期に経験したことを書いた。全ての活動を記すことはできなかったが、これらのことも参考としながら、3歳児期に大切にしたい体づくりとそれに必要な環境構成と教師の援助のあり方について考えたい。

「幼児期運動指針」では、「多様な動きが経験できるように様々な遊びを取り入れること」「楽しく体を動かす時間を確保すること」「発達特性に応じた遊びを提供すること」が掲げられている。この指針のねらいは、体を動かす機会を十分にもつことで、幼児期に必要な多様な動きの獲得や体力や運動能力の基礎を培うとともに、様々な活動への意欲や社会性、創造力などを育むことである。

では、3歳児期の園生活ではどんなことを大切にすべきだろうか。まずは生活面について考えてみたい。

「はじめに」にも書いたが、入園当初の3歳児の子ども達を見てまず思うのが、生活経験の少なさである。遊びを通して体を動かすことも大切だが、まずは生活面で自分のことを自分でしてみようとする心と体づくりが必要ではないかと感じる。

靴を履く、用便をする、おやつのお包装をあける…など、生活の中での様々なことを子どもが「自分でやってみよう」と思えるように、具体的に声をかけて知らせ、できたことやがんばっていることを認めていくと、多くの子ども達は自分でできることへの喜びを感じ、次第に一人でできることを増やしていく。7月、自由参観が始まる頃には、保護者からも「家で手をかけすぎたことに気がきました」「一人でこんなにできるようになるのですね」といった声が聞かれるようになる。

こうした生活面での自立は、子どもの心も体も変えていく。「自分でできた」という自信は、様々な活動への意欲につながっていく。そうした意味でも、3歳児期においては、生活の中で様々な体の動きを経験できるようにし、自分でやってみようとする自立心や自分でできることへの自信を育てることを大切にしたい。

次に、遊びの面について考えてみたい。

3歳児は、身近なものに興味を示し、身近な人をモデルとして遊びに取り組んでいく。遊んでみたくなるような環境が目の前にあり、楽しそうに遊ぶ教師や友達の姿が見えれば、子ども達は興味をもち、試してみようとする。やってみておもしろいと感じると、何度も繰り返す。その繰り返しの中で、基本的な運動量が増え、動き方が少しずつ上手になって、体力もついてくる。体づくりにはこうした「繰り返し取り組むこと」が必要である。

繰り返し取り組むことへの原動力となる意欲を引き出すためにも、様々な体の動きが経験できるような環境を、子どもの興味やできることに合わせ、適度な変化をもたせながら構成したい。「やったことがある」という安心感、「もっとしたい」という意欲、「新しいことをやってみよう」という未知のことへの期待感、どれも子どもへの動機付けとなる。組み合わせを工夫し、子どもの意欲をうまく引き出せるようにしたい。

また、「幼児期運動指針」にあるように、3歳児期には、「様々な体の動き」の中でも、特に「立つ、座る、寝ころぶ、起きる、回る、転がる、渡る、ぶら下がるなどの体のバランスをとる動き」や、「歩く、走る、はねる、跳ぶ、登る、下りる、這う、よける、すべるなどの体を移動させる動き」を十分に経験させたい。

「跳ぶ」動き一つでも、どこで、何を使って、どのようにするかによって体の動かし方が変わる。子どもの多様な動きを引き出すためにも、教師自身がよく環境を知り、用具を知り、「ここでこんなことができるかも」「これならこんなことができるかも」「今ならこれができるかも」と、遊びのアイデアやレパートリーを豊かにもち、必要な時に適宜活用できるようになっておきたい。

繰り返しになるが、「教師と一緒に動く、楽しむ」ということが3歳児期にはとても大切である。真似る面白さは、子どもの「やってみたい」という意欲の原動力となる。3歳児の心は、体と密接につながっている。思わず体を動かしたくなるような環境を用意し、教師や友達と一緒にのびのびと心と体を開放して遊ぶ中で、体を動かすことの楽しさや爽快感を十分に味わえるようにしていきたい。

6. おわりに

子どもを取り巻く環境は変わり、子どもの体の使い方や体力が変わってきていることは冒頭で述べた。しかし、1学期のたった4ヶ月間を通して、子どもは体を使って学ぶことで、変化していると感じている。自分でできることが増え、ぎこちなかった体の動きは少しずつしなやかになっていっている。

その変化は、子ども達の心が安定し、場所や人とのかかわりの中に自分の居場所を見つけ出したこととも大きくかかわっている。入園当初、カチカチに緊張していた子どももいた。自分一人でなくてはいけないことの多さに、驚いた子どももいることだろう。幼稚園の生活の仕方を一つ一つ知り、自分でやってみようとし、少しずつ自分でできることが増えていく中で、心も体も解きほぐされてきた。

体をしなやかに動かすことは、筋力や関節の問題だけではない。心の安定があるから、外からの刺激もうまくキャッチすることができ、自分からも外にはたらきかけることもできるのだ。

幼稚園教育要領における領域「健康」は、「健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う」と示されている。3歳児期、特に入園当初は、心の安定を大切にしたい時期である。幼稚園がその子にとって安心して過ごせる場所になった上で、体を動かすことの楽しさを味わい、自分の体を大切にしようとする気持ちを育てていきたい。

幼稚園の限られた時間・場所・ものの中で、いかに多様な体験ができるかは、どれだけ教師が子どもの姿をよく見ているか、子どもがどんな活動を必要としているかを感じ取り、適切な環境を構成していけるかによるだろう。今後の実践でも、子どもの心の安定をベースにしなが、子どもの発達や興味関心に応じた環境構成や援助に努めていきたい。

引用・参考 文献・研究

幼児期運動指針策定委員会『幼児期運動指針』2012年

『幼児期運動指針ガイドブック』2012年

文部省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 2008年

奈良女子大学附属幼稚園幼年教育研究会

『研究紀要 第30集 教育課程・指導計画』2013年

『研究紀要 第24週 2・3年保育の教育課程

ー遊びが豊かになる環境作りと教材ー』2002年

奈良教育大学附属幼稚園『研究紀要 幼児期に必要な体力について考える』2013年

松田登紀『幼児教育実践を「身体」から読み解く』叢文社 2007年

(小田切毅一監修 三井悦子・池田恵子編著

『いま奏でよう、身体のシンフォニーー身体知への哲学・歴史的アプローチ』より)

杉原隆・河邊貴子『幼児期における運動発達と運動遊びの指導

ー遊びのなかで子どもは育つー』ミネルヴァ書房 2014年

リサ・A・カーツ『不器用さのある発達障害の子どもたち

運動スキルの支援のためのガイドブック』東京書籍 2012年

無藤隆監修『事例で学ぶ保育内容 領域健康』萌文書林 2011年

静岡産業大学『運動が体と心の働きを高める スポーツ保育ガイドブック

～文部科学省幼児期運動指針に沿って～』静岡新聞社 2014年

笹田哲『3・4・5歳の体・手先の動き指導アラカルト』中央法規 2013年

全附連幼稚園教育研究集会熊本大会 第一分科会協議資料 2014年

三学年の子どもが主体性を発揮する幼小連携

—「なかよしひろば」の実践から—

木村 光男（実践時奈良女子大学附属小学校

福岡女学院大学人間関係学部）

阪本 一英（奈良女子大学附属小学校）

松永 由美（元奈良女子大学附属幼稚園）

1. はじめに

隣接する奈良女子大学附属幼稚園と奈良女子大学附属小学校とにおいては、一貫教育を推進し、様々な交流を模索しながら連携を図っている。その中において、幼稚園年長（以下、年長児とする）、小学校一、二年に及ぶ三学年の子ども達が、力を合わせ主体的に活動する場として「なかよしひろば」を実施している。そこで本稿においては、平成24年度の「なかよしひろば」を振り返って、三学年に及ぶ幼小連携の在り方と子どもの主体性、及び実施方法と教師の役割について考察することを目的とする。

2. 「なかよしひろば」の経緯

4年目を迎えた「なかよしひろば」は、これまで、論理的思考力の育成を目指して実践した。そこでは、体験と表現活動を柱にした交流を通して、上級生の子どもが下級生に対し、よさを見つけたり年齢に合った表現をさせたり等の成果が示されている。その一方で、幼稚園ならびに小学校は「なかよしひろば」を軌道に乗せるために試行錯誤の連続であった。その理由は以下の三点である。一点目は、三学年で約200名に及ぶ活動は、環境設定および見とりにおいて難しく、大きな行事と同様に、担当者にとって重圧となるからである。二点目は、幼小文化の相違から教師間に、子ども観、指導観、教師観に差異が生ずるからである。三点目は、交流活動の時間数について十分なコンセンサスが図れていなかったからである。

「なかよしひろば」の実践について、平成23年度までと24年度とを比較すると、内容と規模・総時間数で大きく異なっている。そこで、平成23年度と24年度の実践概要をTABLE 1に記述した。これを基に経緯を述べる。まず、平成23年度は全員で校内外遠足や奈良散歩を実施した。そして、その事前（グループ分け）・事後（表現的な内容）活動を約100名ずつに分けて展開した。年間総活動時間は24時間であった。次に、平成24年度は遊びを柱とした。それは、昨年度までの活動が安全面への配慮から教師主導になりやすかった点を反省し、「なかよしひろば」の原点である「力を合わせ主体的に活動する場」に回帰するためである。規模は各学年10名として、30名から33名（以下、約30名）で設定した。それは、子どもの質的な変化や関係性を捉えるために、この人数が適切であると判断したからである。そして、「なかよしひろば」の実現に向けて、まず、月（月組）の広場と星（星組）の広場（約100名）に区分した。次に、それぞれを三分割にした縦割りグループ（約30名）を構成した。年間総活動時間は13時間とした。それは、縦割りグループの人数が減少したことで、子どもの質的な変化や関係性を捉え易くなるメリットを生かし、通常の学習時間を確保したからである。

TABLE 1 「なかよしひろば」の経緯

実施年度	活動内容	活動規模	活動時間数
平成 23 年度	校園外遠足などの事前指導・事後の表現活動	100 名	24
平成 24 年度	遊び活動	約 30 名	13 (14) ¹⁾

3. 「なかよしひろば」の目的と計画・結果

平成 24 年度「なかよしひろば」の目的は、子ども主体による交流活動の模索である。その課題を「三学年の関係を深める」と設定した。この課題を達成するためには、日常的な遊び活動を連続的に繰り返すことが不可欠であると考えた。なぜなら、子どもは遊びで手抜きをしない。遊びは、内発的な動機付けに支えられ、筋書きを描けない程真剣に取り組む創造的な活動だからである。そこで子ども達は、遊びを充足するために知恵を出し合い互いに協力する。そのようなになれば、子ども同士で恩恵を与え合う行為や発言が必然的に生じ、互惠性が育まれると考えたからである。

平成 24 年度「なかよしひろば」の計画・結果を TABLE 2 に記述した。これを基に概説する。

TABLE 2 平成 24 年度「なかよしひろば」の計画・結果

回数	月日	セッション	活動場所・備考	回数	月日	セッション	活動場所・備考
1	5/10	第一	園庭、体育館、南運動場	7	6/18	第二	大淵池公園遠足 (3 時間)
2	5/14	〃	〃	8	6/25	〃	園庭、体育館、南運動場
3	5/21	〃	〃	9	9/12	第三	〃
4	5/28	第二	〃	10	10/22	〃	〃
5	6/11	〃	〃	11	10/29	〃	〃
6	6/17	〃	教室：遠足事前 (班顔合せ)	12	11/12	第四	〃

活動場所は、小学校の体育館、南運動場 (低学年用)、幼稚園園庭の三か所とした。

次に計画である。年度当初は、縦割りグループが、小学校の体育館、南運動場 (低学年用)、幼稚園園庭の三か所を一回ずつ使用する活動 (以下、セッションとする) を三セッション合計九回を実施する計画を立てた。しかし、第二セッション終了後に計画の見直しを行って、第四セッションを一回のみ追加した。各セッションを概して述べると以下の通りである。第一セッションは、交流内容を教師が考案し子ども達を自由に遊ばせた。第二セッションは、交流内容を教師が考案するが、始まりの会や終わりの会を二年生が進行した。この第二セッション期間中に、歩いて 30 分ほどの所にある自然公園へ遠足²⁾を実施した。その際、安全を考慮して、二年生・一年生・年長児の三人組で活動班 (以下、班とする) を決めて臨んだ。この三人組は、遠足以降も活動の基本となった。第三セッションは、二年生が活動内容を考案するところから全ての責任を持って展開した。第四セッションは、一年生が二年生に代わり全ての責任を持って展開した。

4. 実践と考察

本章においては、実践に於ける子どもの姿を学年毎に考察する。ここでは、各担任の実践記録と振り返りに基づいて論じていく。

(1) 二年生

秋風を心地よく感じ始めた10月中旬、第三セッション一回目の活動を迎え、二年生の1グループは南運動場を使用した遊びについて計画していた。そこでのコミュニケーションを以下に紹介する。

(前略)

「遊具で自由に遊ぶのはどうかな？」

「それじゃ一回目と同じだよ」

「自由に遊ぶと 高い所が怖くなって先生に助けてもらった幼稚園の子もいたからね」

「鬼ごっこやドロケイをするのはどう？」

「ドロケイやったら 幼稚園の子が走るのが遅いから いつも幼稚園の子がつかまってしまうよ！」

「あ・そうか！」

「幼稚園の子を楽しませよう！」

「じゃあ 宝探しは？」

「いいね！」

「宝を作ろうか？」

「宝は運動会で作ったステッキにしようよ！」

「うん いいかも」

「一回目のように全員でやったらバラバラになるし 裏山にいったら危ないから チーム(三人組)でやるのはどうかな？」

「賛成!!」

(後略)

このように子ども達は、主活動を宝探しとしそこのルールを考案した。そして、それぞれの役割をあっという間に決めて、準備・連絡調整³⁾に取りかかった。

「なかよしひろば」の当日、筆者は二年生のKさんから目を離さなかった。それは、第二セッション南運動場における活動後の日記に「一年生の子は骨折しているし、幼稚園の子は裏山で坂滑りをしたがるし、私は三人でうまく遊べませんでした。」というように、問題状況を記述していたからである。宝探しでKさんは、幼稚園児と一年生の二人が離れないように接着剤のような役割をした。そして、下級生の二人が宝を探せるようにサポートし続けた結果、三人が最後まで離れず活動することが可能になった。活動後の振り返りでは「今日は三人で楽しく遊べ、最後に一年生からありがとうと言われて嬉しかった。」と述べたのである。

二年生にとって第三セッションは、自分達の力を試す場となった。以下に計画する子ども達のコミュニケーション内容を分析する。まず、計画過程においては、これまでの経験を参照している。そして、そこの反省を基に新たな活動(宝探し)を創造した。次に、活動目的においては、年長児を楽しませることでクラスメートが合意した。それによって、鬼ごっこやドロケイという遊びでは、年長児を楽しませられないと判断し、宝探しゲームに帰結した。さらに、ゲームのルール作りでは、合意した目的を具体的に実行するため、安全に仲良く活動する方法「裏山にいったら危ない、バラバラにならないようにチームで行う」が共有され合意に至った。このように、二年生にとって計画過程は、個々の経験を参照して協同的な思考を働かせた結果、これまでにない創造的な活動を生み出す結果に至った。この過程によって、第三セッションは、それまでの教師

主導の活動から、子ども主体の活動へと円滑に移行を遂げた。

一方、「宝探し」において、Kはうまく遊べなかった反省を生かし、「下級生を楽しませ三人が離れないようにする」という課題を立てて臨んだ。結果的に下級生から感謝の言葉を受けたことで、問題を解決したと判断し充足感を得るのである。

このように「なかよしひろば」において二年生は、友達と協同して計画を実現する姿や個の課題を達成して問題を解決する姿が現れた。これは、自己の使命を自覚し、それぞれの役割がコミュニケーションによって合意されていたからであると考えられる。 (文責：木村)

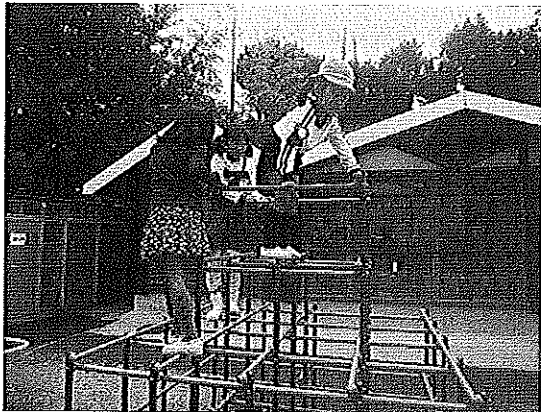


写真1. 年長児と一年生を見守る K さん



写真2. 進行する二年生のリーダー

(2) 一年生

本節では、第一から第三までの各セッションを通した一年生の様子について概観する。

まず、第一セッションは、三学年の子ども達を自由に遊ばせ、その中で生まれる子ども同士の関係を観察することを主眼に行った。

そこでの一年生は、「二年生や年長児達と仲良くなる」ということを意識して、活動に臨んでいることが伺われた。活動の初期段階から、違和感なく異学年の子どもと遊ぶ姿が見られたのである。これは昨年度までの取り組みを通して、「去年も小学校のお兄さん、お姉さんと一緒に活動した」という記憶が子ども達の中に定着しており、幼小で活動することを当然と受け止めるようになっていたためと思われる。

一方で、活動後に実施したアンケートでは、「仲良くなった二年生」「仲良くなった年長児」について、「いない」と回答していた子どもが数人いた。これは、自由に遊べるという活動であるため、気心の知れた同学年との遊びに向かったからである。この、同学年とばかり遊んでいた子どもに大きな変化が現れる出来事があった。それは、第二セッションの中で、活動場所を近くの公園に設定した際である。この時は通常と異なり、公園までの道のりの安全を優先して、二年生・一年生・年長児の三人組の班を教師が決めて活動に臨んだ。この活動の中で、これまで異学年と交流することのなかった子どもに、大きな変化が生じたのである。特にN君は、昆虫を追いかけて回す二年生と、少し遅れがちになる年長児の間を取り持ち、常に三人で過ごせるような気遣いを見せながら活動した。これまで同学年としか遊ばなかったN君には、非常に大きな変化である。公園に到着してからの活動は、三人組にこだわらなくてもよいことになっていたにも関わらず、気心の知れた同学年でなく、二年生と年長児を気遣い常に寄り添いながら行動したのである。

このエピソードから、第一セッションの中で同学年とばかり遊んでいた子どもの中に、異学年の交流を大切にしようとする気持ちはあるが、具体的な行動を起こすに至らない子どもがいたこ

とが伺われた。N君は、二年生や年長児と仲良くしたかったのだが、積極的に行動を起こすことができず、結果的にいつもの友だちと遊んでいたと思われる。しかし、三人組の班を決めたことで、交流すべき相手が明確になり、従前から持っていた交流への気持ちを行動に表すことができたのだと思われた。

その後、一年生全体の子供達意識に、大きな変化が現れたのは第三セッションである。第二セッションの頃から、二年生が司会進行をしながら活動を進めていた。そして、第三セッションでは、活動内容の計画から当日の進行まで、全面的に二年生のリーダーシップで進めるようになっていた。すると、一年生の日記の中に「なかよしひろば」への記述が増えてきた。何人かの日記を以下に紹介する。

「なかよしひろばでは、クイズをしながら へいきんだいの上を あるきます。おちたときは、そのばしょから のっていいです。でも、まちがえたら 一つまえのクイズに もどらないといけません。わたしは、一かいで ぜんぶいけました。でも、すこし 二年生に、おしえてもらいました。」以上Oさん

「なかよしひろばが、たのしかったです。1グループでは、リレーを しました。二年生が、グループや じゅんばんを きめてくれたので、あそぶじかんが おおくなりました。そんなことまで やってくれるなんて、すごいと おもいました。」Aさん

日記からは、Oさんが二年生の考えてくれた遊びのルールを、とてもよく覚えていることが分かる。そして、そのルールでの遊びを楽しんだことや、二年生の気遣いのおかげで楽しめたと感じていることが読み取れる。また、Aさんも、素直に二年生の役割を感じ取り、そのことを凄いと捉えている。OさんやAさんに限らず、多くの子供達が、二年生のアイデアや気遣い、二年生が果たす役割を感じ取る日記を、書くようになってきたのである。そして、このような一年生の心がさらに動きだすのが、二年生担任である木村教諭からの「次は、一年生に（企画を）考えてもらおうかな。」という発言である。

「二年生は、いつも、どうあそぶのか かんがえて くれるので、こんどは ぼくたちが、あそぶのを かんがえます。あと一かいしかないので、ようちえんの子が よろこんでくれるようなのを かんがえたいです。」以上N2君

「すごく かんがえてくれている、二年生の やくわりを、つぎの「なかよしひろば」では、一年生が しなければ なりません。ちょっと しんばいですが、がんばりたいです。」以上S君

第四セッションでは、これまで二年生が果たしてきた役割を、今度は、自分たちが果たさなければならぬ。その思いが一年生の意識を一変させていった。「いつも二年生が考えてくれていた、どう遊ぶのか」を、僕たちが考えなければならぬ。「幼稚園の子を喜ばせる活動」を創りたい。「ちょっと心配」だけれど、がんばって喜ばれる活動を計画したい。このように一年生は、主体的な態度に変わっていったのである。 (文責：阪本)



写真3. ブロックで家を作ろう



写真4. 砂場で山づくり

(3) 年長児

今年度、「なかよしひろば」の活動は、遊び主体であったことにより、幼稚園の子ども達が参加しやすかった。幼稚園の子ども達にとって、小学校という新しい環境で、小学生や小学校の教師と共に過ごすことがどのような経験や学びになったのだろうか、以下に述べる。

活動当初、子ども達から交流についての感想は、「体育館には大きな舞台があった。」「料理ができる部屋もあった。」「とび箱がとても高かったよ。」など、幼稚園とは違うところを見つけて興味を示すに留まった。また「〇〇先生ってめっちゃ面白い。」「〇〇ちゃんが一年生でいたよ。」など、初めて見る小学校の先生に親しみをもったり、昨年まで幼稚園で一緒に過ごしたお友達を見つけて喜んだりしている様子が見られた。このように、活動当初は、新しい環境で見たものや聞いたことなどへの興味・関心が主であった。しかし、活動を重ねるうちに、「なかよしひろばはいつも楽しい」と言うほど楽しみに待つ様子が見られ始めた。そして、活動場所を近くの公園に設定した時は、安全面に留意して年長児、一年生、二年生で班を作った。幼稚園児にとっては、ペアのお兄ちゃんお姉ちゃんがいることで関わる相手が明確になり、小学生の遊び方に必死についていこうとしたり、または小学生が幼稚園児の思いを優しく聞きながら一緒に遊んでくれたりしたことが嬉しかったようだ。この頃から、小学生の名前を覚えた。そして、その後の活動では一緒に遊ぶ姿が多く見られるようになってきた。「なかよしひろば」の活動日には保護者にアンケートを依頼し、家庭で子ども達が話した内容を記録してもらった。そのアンケートを基に、「なかよしひろば」での学びについて考察する。

(Y児の保護者アンケートより)

※一部抜粋

「小学校は広い！初めてで緊張したけど、案内してもらいルールを覚えてもらった。前に年長さんだったAくんがいてはった。」(5月10日)

「バトンリレーで、小学校の子から「どうぞって」バトンをもらって走った。今日はリレーだけ。まだ小学校の子といっぱい話できてないねん。」(5月14日)

「おさる島をした。とび箱やマットを使ってジャンプしたり、でんぐり返ししたりした。でんぐりがえしは怖かったけど、小学生は上手やった。今日は小学生のBくんとおしゃべりしたで！」(5月21日)

「小学校のお兄ちゃんと虫取り行って、アゲハチョウを見つけたで！」(6月11日)

「タコ公園に行って二年生と鬼ごっこをしたり海賊船で遊んだ。海賊船で、運転したり悪者いな

いか見回ってた。途中、二年生と離れ離れになってしまって、捜してた。楽しかったからまた行きたい！」(5月18日)

「ウルトラマンごっこや大型ブロックで遊んだ。Cさんと一緒に。小学校には大型ブロックないから、今日は一緒に遊べて楽しかった。」(6月25日)

「氷鬼をした。ぼくも鬼になってたくさん走った。すべり台を滑る時困ったことがあって、下の土が固い所があって、Cさんが一緒にすべってくれて嬉しかった。」(10月22日)

「CさんやDさん、Eさんや幼稚園の友達と逃走中をした。いっぱい逃げたりつかまえたりした。」(10月29日)

「小学校の体育館でドッジボールをした。小学生のFさんが投げるのが上手だった。僕もボールをうまくとれた(受け止めた)時は嬉しかった。」(11月12日)

Y児の保護者アンケートからは、以下のことが述べられる。「なかよしひろば」において、活動当初は新しい環境への発見や驚きなど、ものへの興味が強かったY児が、小学生に優しくしてもらって嬉しかったことや、小学生に憧れの思いを抱いたことで、小学生への認識や関係性に変化が生じているのが読み取れる。また、前半は、自分が見たことやしたこと表現がほとんどであるが、後半になるにつれ小学生と何をしたか、楽しかったことや嬉しかったこと、等の内容をより具体的に表している。これは、小学生に対する親しみが深まったことで参加意欲が高まり、相手をよく見ようとする態度が育ったからだと考えられる。

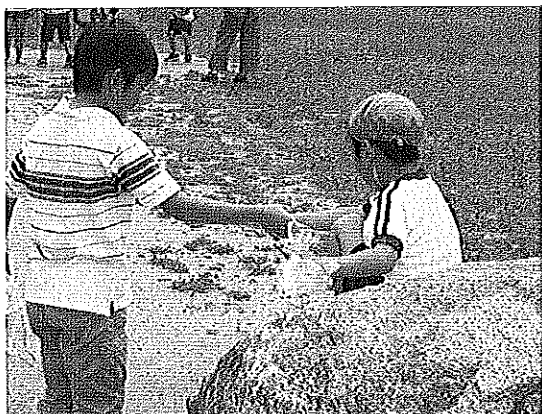


写真5. 二年生に支えられる年長児

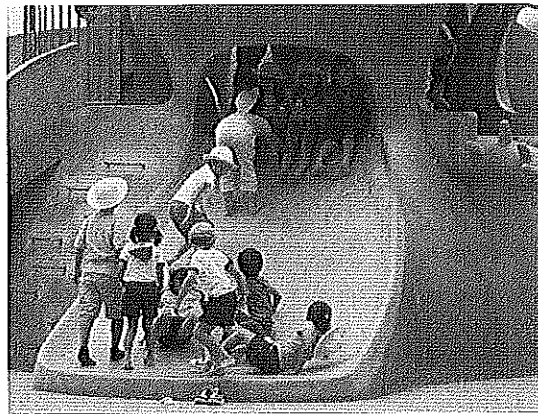


写真6. 三学年での公園遊び

最後に、「なかよしひろば」最終日における子ども達の姿について以下に述べる。活動開始前に今日はいつもと異なって、一年生が活動内容を考えて進行することを年長児に知らせた。すると、「じゃあ僕達ももうすぐ一年生になるってことだ。」と言っていた。そして、活動後に「二年生とはお別れだけど、一年生には来年会えるからよかった。」「一年生になったら幼稚園の子ども達のお世話をしなくっちゃ。」「一年生になっても幼稚園で遊べる。」などと、来年度への見通しを持ち始めていることが伺えた。このように、今年度、小学生と共に過ごした経験や学びは、来年度の子どもの同士の関わりの中で生かされていくことが期待できるものとなった。(文責：松永)

5. 総合考察

本章では、平成24年度に実施した「なかよしひろば」を振り返り、以下の三点について考察する。一点目は、本交流の特色である三学年による連携について、二点目は、子どもの学びと主

体性について、三点目は、「なかよしひろば」の実施方法と教師の役割についてである。

(1) 三学年による連携

平成24年度の「なかよしひろば」は遊びを中心とした。その計画は、第二セッションまでは教師、第三セッションは二年生、第四セッションは一年生が実施した。結果としては、本論四章三節において「年長児達が非常に参加しやすかった」と述べられているように、年長児にとって、遊びを通じた「なかよしひろば」は、活動に対する抵抗が少なく容易に交流可能となった。

このように、年長児が交流し易かった背景は、二年生が考案した活動目的が「年長児を楽しませる」とした点である。そこでの二年生は、第一セッションで教師が計画した遊びの結果を反省し、ルールを見直している。その観点は、「安全に仲良く活動する」であり、それが、仲間に共有されて合意に至っている。したがって二年生は、教師の意図を参照してリーダーシップを発揮したのではなく、個別的・特殊的に生じた経験を基に、コミュニケーションを通して新たな活動を創造したのである。このようにして、第三セッション以降は、教師主導の活動から子ども主体の活動へ移行を遂げた。そして、年長児を楽しませる遊び活動は一年生から承認される。それは、第四セッションにおける計画過程で、一年生が二年生の使命感を引き継いだことで明確となった。それによって二年生は充足感を得るのである。以上のことから、三学年による幼小連携の意義は、年長児を楽しませようとした二年生の使命感とそれを引き継ぐ一年生の姿に示されている。

(2) 子どもの学びと主体性

平成24年度の「なかよしひろば」は、子どもの生活や日常的な遊びを核とし、その内容を子どもの自律性に依拠して展開した。結果は、三学年の子ども達の主体性を引き出し、子どもによる子どものための交流となった。そこでの子ども達は、異学年との遊びを通して、普遍性や一般性を学ぶのではなく、個別的で特殊的に生じるエピソードから自己の在り方について学んでいることが明確となった。この日常生活の連続にある遊びを柱にした交流は、附属幼稚園の教育内容や附属小学校における低学年しごとの内容に近いものである。したがって、「なかよしひろば」を通して子ども達は、幼稚園と小学校の学習内容の連続性を実感したと言えよう。

「主体性」をキーワードとして、各学年児童の成長について論ずれば以下の通りとなる。まず、二年生は、「なかよしひろば」を運営するという使命を自覚し、「年長児を楽しませる」という活動目的が合意された。そして、実施に向けて、準備から連絡調整までを役割分担した。さらに、交流場面においては、それぞれの意志と判断によって使命を果たした。次に、一年生は、第四セッションにおいて「なかよしひろば」を運営した。そこでは、二年生の使命と活動目的を引き継ぐことで一年生にも主体的な姿が現れた。そして次年度において、リーダーとしての自覚と見通しを持つことが可能になった。その次に、年長児は、遊びという活動であったからこそ、小学生に対する認識が身近な存在となり関わり方に変化が生じた。そして、一年生と同様に来年度以降の「なかよしひろば」に対する活動見通しを明確に持てるようになったのである。

以上のことから、子ども達にとって異学年の存在は、自己の在り方を見つめたり使命を自覚して役割を果そうとしたりする要因となる。したがって、異学年の存在があればこそ、問題状況を解決しようとしたり、上級生の使命感を引き継いで責任を果たそうとしたり、上級生に親しみを持たせようとする等、それぞれの学年で主体性を発揮し易い状況が発生する。このように、三学年による幼小連携は、異学年を意識した子ども達が主体性を発揮する結果、互恵的な関係性が育ま

れるのである。

(3) 「なかよしひろば」の実施方法と教師の役割

「なかよしひろば」におけるグループ内の班編制は、以下のように実施した。第一セッションでは、固定した班を構成せず自由に活動した。第二セッションでは、近隣の公園への遠足をきっかけに、二年生・一年生・年長児の三人組によって構成する班として活動した。これがきっかけとなって、一年生と年長児には変化が生じた。それは、「これまで異学年と交流することのなかった子どもに大きな変化が出てきた（一年生）」「小学生の名前を覚えその後の活動でも一緒に遊ぶ姿が多く見られるようになってきた（年長児）」等に示されている。このように、特定の子どもによって編制された班を設けるメリットは、他学年の児童や園児の名前を覚え、親しみを抱きやすくなる。以上のことから、三学年による幼小連携は、三学年の縦割り班を設けることによって、コミュニケーションが豊かになり関係性が向上する。そして、活動が継続し易くなることが明確になった。ここでの留意点は、はじめからメンバーを固定するのではなく、活動する子どもの実態を見極めてから、班編制を決定することである。

「なかよしひろば」における教師の役割は、子どもが、主体的、協同的、経験的、創造的に活動する姿、及び異学年との関係性を通して変化する様等を見取り、子ども達が経験を再構成出来るように環境を設定することである。このように、子ども達の活動及び関係性と経験に主眼を置くと、教師の支援は間接的となる。それによって、子ども達に「仲良くなりたい」という願いと「こんなふうになれば私達にもできる」という自己有能感を高められる。そして、願いと自己有能感が高まった子どもに、思考とコミュニケーションの自由を保障すると、願いを実現させるアイデアが考案され、それを実現しようと相互に協力するのである。

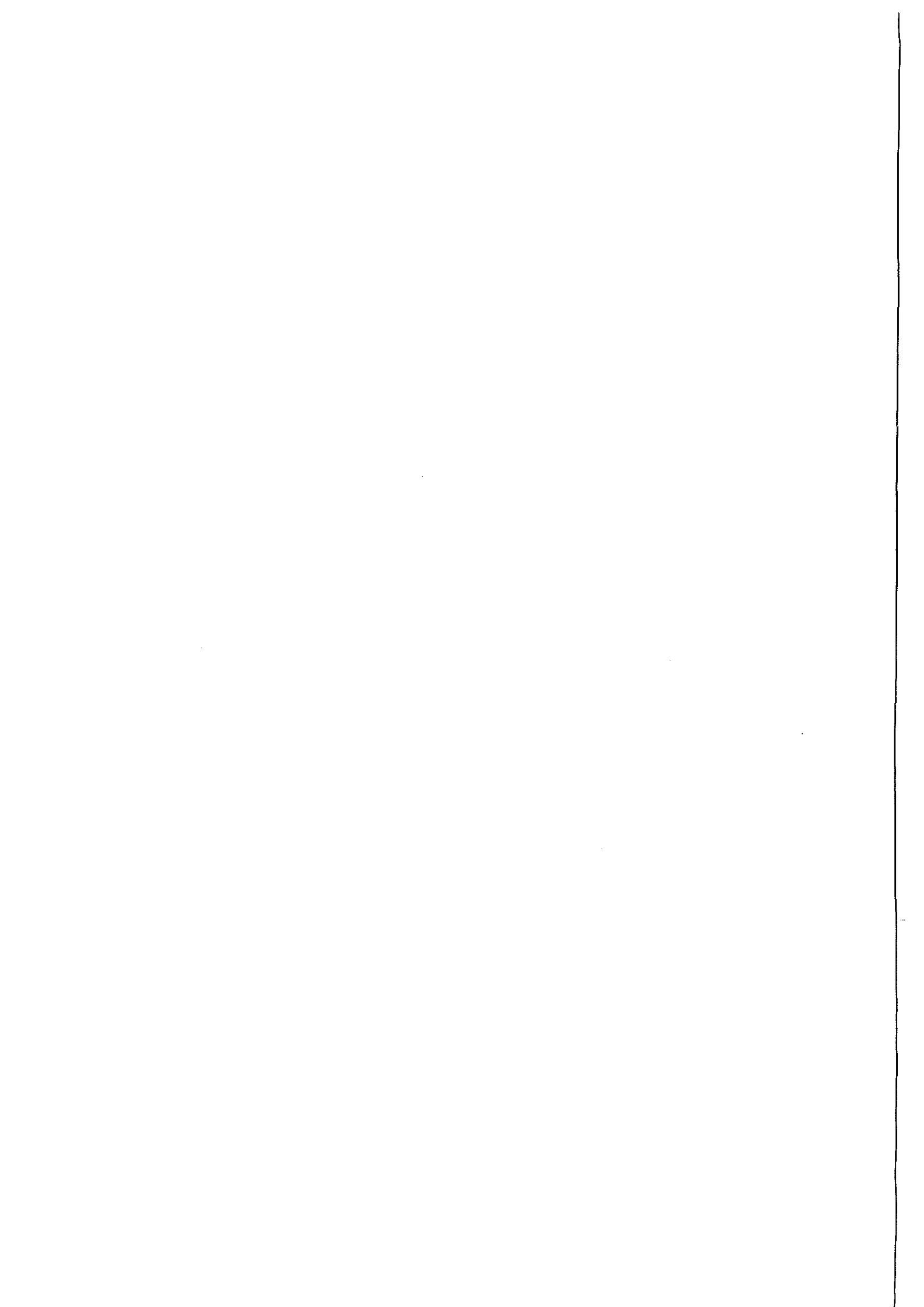
6. 終わりに

平成24年度の「なかよしひろば」は、年長児が意欲的に参加する姿、ならびに一、二年生が使命を自覚して協力する姿等を特記したい。それは、これまでの「なかよしひろば」の良さを踏襲していること、子ども達にアイデンティティが形成していること等が確認できたからである。そこで見とったものは、活動が非日常から日常へと変化する過程で、子どもの認識や行為に変化が生じることであった。その過程を幼稚園側と小学校側で協働して捉え、子どもの成長を確認することで、幼小連携の意味が明確になり、幼小文化の相違が解消可能となる。

今後において、子どもの主体性を尊重した幼小交流を発展させるには、実践と振り返りをセットとして捉え、幼稚園と小学校が相互に連携を図る必要がある。これが幼小連携における今後の課題である。

註

- 1) 予定では、13時間であったが実際は14時間となった。
- 2) 遠足では、事前に班の顔合わせで1時間、実施で3時間を使用した。
- 3) ここでの二年生の働きは、一年生の教室と幼稚園へ赴き、次回の「なかよしひろば」の活動内容と場所、時間、準備等の伝達であった。
- 4) 一年生の多くが附属幼稚から附属小学校に進学していたため、幼稚園年長で「なかよしひろば」を経験している子どもが在籍していた。



「課外活動」における自主的、実践的態度涵養に関する一考察 — 2012年度「中学2年学校宿泊行事」の実践を通じて —

北尾 悟 (奈良女子大学附属中等教育学校)

1. 問いかけ — 中学2年生という時期と「課外活動」の意味

「学校宿泊行事」を終えたある生徒たちは、次のように文集で語っている。

「人のぬくもり。こんなことがこれほどまでに心地よいものだとは知らなかった。今まで私は極力人との関わりを避けてきた。理由は1つ。他人と関わったら自分が傷ついてしまうのではないかという不安があったからだ。しかし、今回の行事は私にそんな決意など忘れさせるような行事だった。人は思っている以上に他人のことを思いやり、助け合っている生き物なのだ。人と関わることによって知ることのできる人のぬくもり。これを知ってしまった以上、私の人との関わり合いを避けようなどという決意は吹き飛ばされた。むしろ積極的に関わりたいと思うようになった。」(女子A)

「私は、一年を通して特に大きな行事がない二年生にとって、とてもよい合宿だったと思います。二年生の後半は中間考査・期末考査というありがた迷惑なイベントしかありません。そのせいで、学校の生活に新鮮味がなくなり、憂鬱な学校生活を送らなければいけませんでしたが。しかし、学年が一つになり合宿を送るという一筋の光明が差しこんできました。このイベント成功のため、皆が明るく積極的に取り組み、学年の雰囲気か静みかえていたのがウソみたいに明るくなり、とても気分がよかったです。」(男子A)

中学2年という時期は、生徒の成長にとって大きな分岐点である。親や大人たち、そして社会に依存してきた“自分”という存在の中に、違う“自分”が生まれ、次第にそれが大きくなっていく。社会の秩序、親をはじめとした大人や周囲の友人、そして自分自身とのさまざまな葛藤をくぐりぬけながら、変化し成長していく、そんな大切な時期である。一方そうした成長の過程で、他者との関係に問題を持つ生徒を取り巻く問題事象もいくつか起こっていた。

本稿では、そうした生徒の成長を支えるために大切な要素として「課外活動」に注目し、主に生徒の感想を用いてその成長における意味について考察してみたいと思う。またこうした「課外活動」において教員(集団)が行う働きかけには、教科活動とは異なる「特性」があるのではなか。この点についても、実践を踏まえて仮説的に述べてみたい。

2. “学校宿泊行事”とはどのような行事か

今回、分析対象として扱うのは、2013年2月に実施した「学校宿泊行事」とその成立までの過程である。

本校における「課外活動」としての行事は、年中行事としての行われる全校レクリエーション(5月初め)、球技大会(6月始め)、学園祭(9月3週目)、体育大会(10月末)と、学年ごとに実施される1年:宿泊行事(5月)、3年:スキー合宿(10月～準備2月実施)、5年:修学旅行(4年春～行く先選定・準備5年6月実施)で構成されており、そのいずれもが生徒の自主性を重んじたものとなっている。ただ中学2年は、学年ごとの行事の“すきま”であり、また

生徒が身体的・精神的に大きく成長するこの時期の特性もあいまって、特にこの時期の課外活動（行事等）をどのように編成するかは、以前より一つの話題のもとであった。

こうしたなかはじめて、2011年度2年生（2014年度5年生）が学校での宿泊行事を実施した。その特徴は、2011年3月に起きた東日本大震災の課題を意識して、「防災」を中心とした行事であった。それに対して、今回生徒たちが最終的に企画した学校宿泊行事の特徴は、「クラスを超えた、生徒それぞれの個性を生かした作品（映像・劇・食事）発表を行う」というものであった。

なぜ前年度の学年行事に比べてそうした変化があったのか、もちろん学年の生徒集団の特質の違いもあるかとは思いますが、この変化をもたらせた行事の実施決定までの過程を振り返ってみよう。

【資料1 今回の宿泊行事と前年度との比較】

	2011年度に実施された学校宿泊行事	2012年度 学校宿泊行事
	1/27（金）午後～1/28（土）午後	2/22（金）午後～2/23（土）午後
目的	(1)自主企画の宿泊行事を通して仲間との関係を築く (2)学校において被災した場合を想定して、その際何をしなければならないかのシミュレーション (3)厳しい状況下での宿泊訓練をする	①学年全員が同じ時間・場所を共有できる状況で、クラスを超えた、生徒それぞれの個性を生かした作品（映像・劇・食事）づくりを通して、自己の成長を感じ、他者を尊重する姿勢を養いたい。 ②学園祭に似た発表構成をとることによって、次年度前期課程最高学年として学校行事を引っ張っていくことのできる自覚を高め、経験を踏ませたい。
日程	【1日目】 災害想定シミュレーション・救急救命法 夕食準備・夕食 レクリエーション（各クラス出し物） 【2日目】 日の出観賞 朝食 番組ステージ 昼食準備・昼食 後片付け・大掃除	【1日目】 各団体の最終準備作業 食事班発表（夕食） 番組ステージ 天体観測 【2日目】 朝食（購入したパン） 歌劇班発表&映像班発表 集合写真・大掃除

3. 成立までの紆余曲折 — “自主性を育むこと”と教員のスタンス

2年生の10月中旬、生徒たちは学園祭、期末考査を終え、ほっと一息ついたころであっただろう。そして10月12日に集められた各クラスの代表が集まるHR委員会の場ではじめて、はじめて生徒たちから「宿泊行事」の希望が出された。これに対して教員側は、企画内容も大切だが、目的（なぜ宿泊するのか）がまず重要なのだと何度も繰り返したが、HR委員会内では1泊行事が生徒全員に支持されるという“楽観的見通し”が一般的であった（次頁資料2「生徒のメモ」点線部分参照）。その背景には前年度すでに実施しているという「読み」と、「他の生徒たちも自分たちと同様にこの行事を楽しく思うはず」だという気持ちだったのだろう。

10/15 に、各クラスで宿泊行事の案の検討がはじまった。ここで新しい動きが起こる。2クラスでは、宿泊行事支持が多かったが、1クラスは「運動会、クリスマス、地域交流行事」など宿泊しない行事が提案された。教員は、この議論を通じてあいかわらず「実施前提の意見」が多いことに危機感を高めた。このままではこの行事の意味があいまいになってしまうのではと懸念し、下記の点を生徒たちに確認させた。

- ①恒例行事でなく、新規企画として会議提案する
(否決されることもある)
- ②明確な実施のねらいとねらいに合うプログラム
内容が必要

さらに、あわせて学年団の教員打ち合わせでは、下記を確認した。

- ①宿泊行事企画のリミットは11/15 (これを超えれば、今年度の宿泊行事はしない)
 - ②昨年実施されていることと切り離し、「新企画」として会議に提案する
 - ③「宿泊行事検討有志」を各クラスで編成し、企画内容を練らせる。
- ※あわせて、「宿泊しない行事検討有志」を集めて、対案作成を勧めることもある

10月25日、29日と連続して、各クラスでの内容の再審議がはじまった。このころから、宿泊行事反対派(他行事推進派)が各クラスで明確に現れた。また一方でHR委員会は、宿泊行事4原案(「美術作品づくり」「震災」「親睦(レク)」「大清掃」)を作成し、各クラス前の掲示板にその案を貼りだしたが、その案はいずれも具体性に欠くもので、「2日間レクリエーションをし続ける」といったものも含まれていた。

こうして、11月1日に学年集会がひらかれた。HR委員会は4案を提示し、審議を行い、同時に全生徒にアンケート実施を実施することで、宿泊行事を実施前提のまま推し進めようとしていた。しかしこの集会では、「特定のクラスの意見にかたよっている」「反対派の意見を提示する場がない」など、案の内容やその作成過程について多くの意見が出され、大混乱になった。

あるHR委員の男子生徒は、後にこのように書いている。

「HR委員の頑張りを見てみると『こんなネガティブやったらあかん』という気持ちになってきて一泊行事に賛成することに決めたのだ。しかし、大教室でのプレゼンの後に集まったとき、その考えが決して正しいものではなかったのだと気付いた。我々は『先生たちに認めてもらう』という為だけに行う内容を決め、そこから目的を考えていた。みんなにはそれがお見通しだったのだ。『職員会議に通すための案なら納得できない』という意見を多く頂いた。」

別のHR委員の女生徒はこう書いている。

「一泊行事を行おうとするのは本当に大変でした。まずこの行事がいやだという人がはじめとても多かったので驚いたのもあるけれど、それよりとても不安でした。まず一泊行事はなぜするのか、というのを考えるのがとても難しかったです。」

【資料2 HR委員会(当時)の生徒のメモ】

・ 全校のクラスあたりに発表する。
・ 全部の案から1つにしよう。
→ 一泊行事か (おそらく Maybe)
一泊行事を直すために...
2人2人を決めるか。
・ やす意味
・ やす内容 ← 遊ぶときは9時。
・ どの先生に協力してもらうか
・ どこでやるか
・ いつやるか
・ どの先生に協力してもらうか
・ 経費
10/25(木)HR 目的と内容を決める。
絶対!

行っただけなら面白さなど皆無だと考えたからだ。ただ学校に泊まってただ全員で食事をしてただはしゃぐだけの行事なら参加したくない。そのときは本気でこう考えていた。だから私は一泊行事とは別の案を賛同する仲間と一緒に作り、HRで発表し投票でそして敗れた。」(男子)

「一泊行事をするかしないかのとき、私は正直しないほうがいいと思っていた。一泊行事をしたいというだけでは、職員会議に通らない。だから、通るために目的をつくった。どれも、一生懸命掃除をするや、震災で避難をされている方々の気持ちになるためなど、一泊行事をしたいがために後から付け足した目標だった。一泊行事をするために、目標を作るのは間違っていると思う。目標があって、それは学校で一泊しないと出来ないという理由があるとき、その一泊行事の価値は、あると思う。」(女子)

「毎日一泊行事のことで頭がいっぱいで、毎日すごい充実していた。しかし、がんばって企画した一泊行事のスケジュールでも、みんなに発表すると、だめだしが多かった。じゃあどうすればいいのか、まったくわからなかったけど、何回も何回も練り直した。そして、やっとみんなが納得のいく、一泊行事のスケジュールが完成した。そして、2年のみんなにも、先生にも、一泊行事をしていいと、許可をもらえた。私は、HR委員がそのことを報告してくれたとき、本当にうれしかった。私はHR委員でもないし、そんなに力になることはできなかったかもしれない。それでも、私も一緒にがんばって企画した一泊行事ができるようになったのだ。達成感。この気持ちでいっぱいになった。」(女子)

「HR委員を中心に、全員でたくさん意見を出した。皆が一つになっていったのはこの時からではないだろうか。そして見事職員会議で通った、と聞いたのはある日の昼のホームルーム。このときの大きな歓声が、私は忘れられない。私も一年生のときから友達と『二年生になったら一泊行事やりたいね』と話していたが、ただ願望を口にするだけでは何も始まらないということ、一泊行事を実現できた今、強く感じている。それと同時に、受験のときから何度も唱えていた『自由・自主・自立』という言葉の本当の意味を、初めて実感した。私たちが、この三つの言葉の意味を作っていくのだと思った。」(女子)

【資料4 新行事派の意見も踏まえた修正案】

礎～The new world will be over the wall～

日時：2013年 2月22日 19時20分～2月23日 12時

※目的：来年度、本道中3年生と前2前期の生徒を引合の立場にするので、全員の参加が必要となる。そして皆自主・自立することで結果を固める。また、多くの人と関わることにして、自分所属を越え、さらに、他人の参加も誘い、一面を知ることで、全員の結束を固めることにする。

※スケジュール(大体的予定)

16:20	年目的・一泊集合	①年目的の目的・各クラスの目的を話し合う。大抵の目的を固める。
17:00	開会式	
18:30	各班の準備	①映像の撮影班・編集班 ②歌・劇班 ③一泊作り班
19:00	夕食 (GAKUEN・EIN)	④準備班 (準備)
20:00	⑤の披露・身体観測 (K&T)	⑥主夫 (準備)
22:00	就寝準備	⑦持ち物 ・バスタマ (準備) ・洗面用具 ・タオル (準備) ・着替え、防寒具 ・小物 ・各クラスで決めたもの →17時までに準備完了
6:30	起床	
9:00	朝食 (CUCINA)	
10:30	⑧の発表・準備スライド	⑧発表スライドの 作成・発表の準備 します!! ⑨スライドの準備 をします!!
11:00	集合写真	
11:30	清掃	
12:00	開会式	
	解散	

2年HR委員

4. 宿泊行事委員選挙 - “選挙 (演説・応援・投票) を行う” ことの意味

学年の教員団は、職員会議前に会議通過後の指導方針について話し合いを行っていた。なかでも重要だったのは「今後宿泊行事を中心となって担う宿泊行事委員会のメンバーはHR委員会とは別組織とし、選挙で選ぶ」という方針であった。この決定の背景としては、この行事を通じて、より多くのリーダーを発掘・育成したいという意図が大きかった。次年度の生徒会 (前期=中学) 役員選出や3年でのスキー合宿運営を意識した意図であった。

【資料6 最終的にできあがった委員会の組織】

【役員 (7名)】

(カッコ内は、立候補者 下線が当選)

委員長 (女・女)

副委員長 (男・女・女・男)

番組ステージ (男・女)

歌・劇 (男・女・女)

食 事 (男・女)

映 像 (女)

各団体 (各生徒の希望優先)

番組ステージ (8名)

歌・劇 (41名) ※劇を2つする

食 事 (40名)

映 像 (29名)

HR 委員会には、選挙管理 (選挙のルール・運営) を依頼することになった。彼らのこの行事にかける思いは熱く、生徒会選挙同様の応援演説を含めた選挙方式を決定し、当日は HR 委員長が熱く語るなど、十分な役割を果たした。委員の選出が終わると、続いて各団体 (ステージ、劇、食事、映像) へ所属する生徒の決定作業である。各自の希望にもとづき、すべて生徒による調整作業が行われ (最後に教員が確認)、各団体の作業が



はじまったのは、1月のことであった。作業が始まったころ、また2月までの作業を通じて考えていたことについて、数人の生徒が、のちにこう記している。

『やらんでもええやん』一泊行事が決行されると決まって初めの感想。1年の時もやったしええやんと、思った。でも、夕食班の集会のときにその考えが覆された。その理由は班長の言葉。『やる気ない奴は出て行け!』はじめはびびったけど、よくよく考えたら、やる気ない奴がいたら迷惑だし、『やりたい』という気持ちがなかったら、準備も当日も後ろめたい気持ちになると思った。またそんな気持ちで一泊行事に挑んでも、一泊行事のために頑張ってくれた人たちに迷惑だし、失礼だと思ったので、その日から『やりたい』という気持ちにいっぱいにした。(男子)

「作業を始めた最初の頃は、女子と男子になんとなく壁を感じていました。作業を進めてからもその壁は感じていました。でもいざ本番になると壁を感じることはありませんでした。それはみんなが一泊行事を成功させようとしていたからだと思います。そして声をかけあって協力したから成功したのだと思います。実際作業をするなかで話したことのない人とも話せたし、あまり話したことのない人とも話せてうれしかったです。」(食事班 女子)

『これは一人では絶対に作れない』そう思った。試作会でうまくいかなかったことや、話し合いなどで、全然まとまらないこともあった。連絡が届いていないこともあったし、遠くまで買い出しにも行った。でも、そんな苦勞が『いい』と思える瞬間だった。それは本当にいい経験だったと思う。苦勞をなしに『いいもの』を作れるはずはなかつただろう。(食事班 男子)

「これまで部活を優先した生活を送っていたが、今回は準備期間からとても楽しくて時間がないときは部活の時間を削って放課後に作業・練習するようになった。部活も、少ない時間の中でいかに濃い練習ができるか考えてやるようになった。自分自身部活と学校行事を両立できているという感覚は楽しみを増幅させ、生活を快適にしていって。当日までの一日一日を感じることで

きる、そんな合宿であったと思う。僕は歌劇班に入り、劇をした。劇は一人でも抜けると成り立たない。それは、練習でも同じで、当日までの限られた時間の中で完成させないといけないのはとても難しかった。」(劇班 男子)

「『歌おう、歌った声を録音するんだ！ で、手書きの絵をつけるんだ！』……中学生ができることなんてたかが知れているのに、馬鹿みたいにはしゃいで、馬鹿みたいに好きで作業を進めていました。毎日同じ班の友達が頑張っているのを眺めて、アドバイスしたりアドバイスされたり。なんだか何でもできるような気がして、そんな時間を過ごすたびに充実しているな、と思いました。」(映像班 女子)

「ピアノを弾くことが決まった私は、本番までの日数がなかったため、その日から本番の日まで、毎日4時間以上練習をした。そして、学校でも朝、昼休み、放課後、みんなで集まって練習をした。今まで、友達とそのような活動をする機会がほとんど無かった私にとっては、とても新鮮で、楽しい時間だった。必死で練習して、木曜日には弾けるようになった。迎えた1泊行事当日。本番が近くなるほど私の緊張は高まっていった。そして本番。緊張をしすぎてしまった私は手が震えてしまい、結果はボロボロ。とても、悔しかった。」(ステージ 女子)

5. 生徒の感想からたどる「行事が生徒たちにのこしたもの」

当日の様子を、生徒の感想から再現してみよう。

「今回、私は夕食班として晩ごはんの牛丼と豚汁をつくりました。夕食班は夜までが一番忙しくて、途中で怒られたり大変でしたが、間の空き時間に布団運びを手伝ったときに、歌劇の「チョコレート戦争」の練習をちらっと覗いたら、歌劇もすごく頑張っていて、ラストスパートを頑張る元気が出ました。

食事が完成して、食堂で配膳をしているとき、2、3ヵ月の頑張りの成果であるものをやっとなら食べてもらえると思うとわくわくしました。食べ始めて、わたしの周りの人たちが「おいしい!!」と口々に言ってくれて、本当にうれしかったです。また、頑張る人に喜んでもらえることのうれしさ、充実感を感じました。そこで、わたしの1泊行事での役目は終わり、番組ステージが、AさんとBくんの司会で始まりました。ジェスチャーゲーム・誰でshow・特技でshowなど、番組ステージ班の司会の人たちのおかげで、すごく楽しくて思い出に残る時間になりました。とくに、特技でshowは、今まで知らなかったいろんな人たちの個性が際立つ番組でした。それに、極度のアガリ症なわたしにとって、難なく司会をやってこなすAさんたちが羨ましくて、とてもかっこよく見えました。

次の日、「チョコレート戦争」はとてもすごいものでした。そしてトリの映像班のムービー。それは、今までの軌跡が詰まったスライドショーで、秋から長いようで短い道のりだったなあ、としみじみしました。

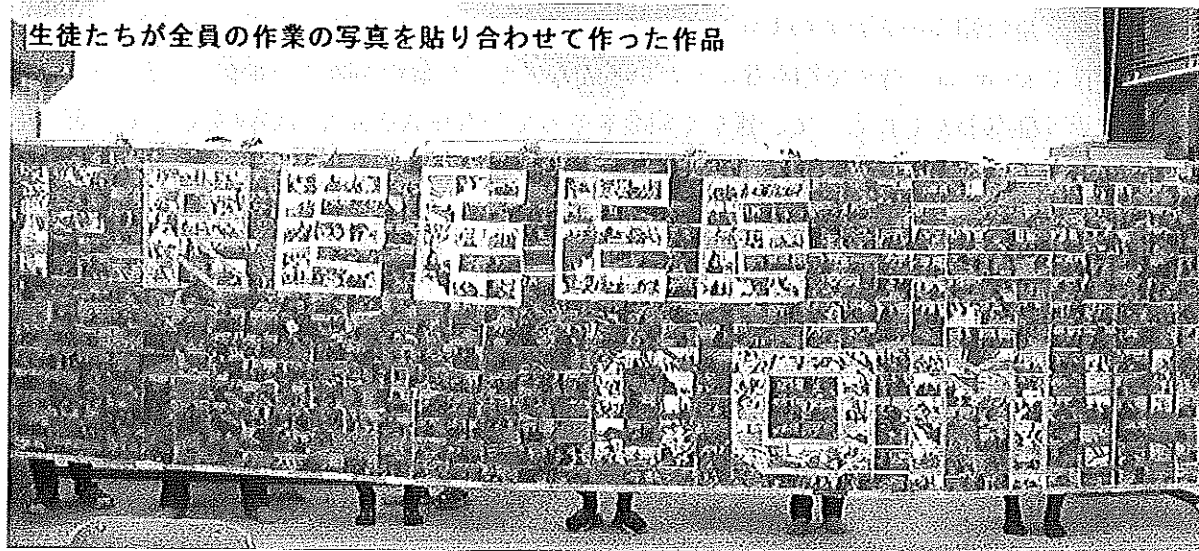
なんといっても私がうれしかったのは、写真で文字を作った幕です。あの幕に書かれていた「Freedom」という文字は私が発案したものであるということは、私にとって誇らしいことで、終わってからみんなが写真をとっている時、内心とてもうれしかったです。今回は、本当に笑いあり涙ありの時間で、まさに「青春の1ページ」であることは、間違いないと言える、そんな1泊行事でした!!」(女子)

では生徒たちは、この行事を通じて何を得たのだろうか。まずは、前提としての非日常的な体験である。

【資料7 当日の進行表（教員用）】

■事前準備		
2月21日（木）7:45～ エコプレートを理める穴掘り（2休休、食事班男子5名・金沢）		
2月21日（木）4限～ 食事材料受取（金沢・北尾）		
寝具類…寝袋持参（38名） 寝具使用（生徒67名 教員5名）		
2月22日（金）7:00～ 豚汁準備・大鍋4つ（調理室 金沢）→1・2限加熱（調理室 金沢）→2限休み時間に用務員室へ移動（食事班8名・金沢）		
第1日目<2月22日（金）>		
全体日程	生徒の動き	教員の動き
事前連絡（各HR）	集合時間、場所等の確認（「行委」より）	
14:20 開会式（多目的H）	・1泊行事委員長からのあいさつ 司会（行委） ・全体の流れ説明 ・諸注意 ・各団体からの補足	★学年集会の体形（クラス別・点呼；HR委員→清水→北尾） ★荷物、教室に置く。食糧品は持参（教室は地絡） ★式終了後に、携茶・食糧品を担任が回収（生徒指導部で管理）
14:40 各団体・最終準備作業	詳細は、右を参照 ごみ指設置（行委）（大森）	16:00～17:00ごろ ふとんが属く（食堂前）担当（北尾） 17:30～ 映像班30名ほど→食堂前へ集合 ①清掃作業（男：ゼミ1、ゼミ2 女：多目的ホール） ②布団運び入れ
18:40 食堂集合	・座席指示（食事班）	・マイクセット（生指）用意
18:45 夕食	進行（食事班）	★食堂で配膳指導の教員が必要（南、北尾、藤野）
19:50 多目的ホールへ移動		
20:00 歌劇班発表	進行（歌劇班） ①「君たちが教えてくれたもの」 ②「チョコレート戦争」	・飯櫃への準備（生徒）★食事班の片づけ待って開始 ・音源管理担当（北尾）
21:30 天体観測	進行（行委）※雨天時は？ レク（未定）	
22:00 寝寝準備	・布団の設置	
22:30 消灯・寝寝	入室指示（行委の指導）	
23:00 教師打合せ		速視計画は当日確認（宿泊教員？）
第2日目<2月23日（土）>		
6:30 起床 & 着替え・洗面		起床時は、全校放送を入れる ふとんを食堂前へ
7:15 朝食	進行（食事班）	★食堂で配膳指導の教員が必要（北尾、大森、田中）
8:00 映像班の発表&番組ステージ	進行（映像班→番ステ） PC操作（西本）	
10:30 集合写真	荷造りが終わってから、清掃を開始する。	・集合写真の場所は？（多目的H） 荷物を教室へ移動
11:00～11:30 清掃（奉仕活動）	A1～C6、生活委員で実施（チェックは？ 行委→先生）	★食堂の清掃指導の教員が必要
11:30 閉会式（多目的H）	進行（行委）	・内容について、確認必要
12:00 解散		

生徒たちが全員の作業の写真を貼り合わせて作った作品



「私には、『学校に泊まる』ということが、大きな出来事だった。学校に泊まったことはなかったの、とても新鮮だった。毎日のように来ている学校に『泊まる』ということは想像できなかった。

たし、実際、朝起きたときには、自分がどこにいるのか、一瞬記憶がとんだ。それぐらい、刺激的なことであり、貴重なことだった。」(女子)

「こうして快適に過ごせると思ったがやはり学校に泊まるには限界があった。たとえば、水道。トイレの水で顔を洗いたくない人が多かったのでプール前の水道をみんなで使うことになった。もちろん不便だ。お風呂ももちろんはいれない。しかし、こういう不便さを乗り越えて友達と関係を深めるのだと思う。学校には『不便』と『快適』がある。しかし快適だけがある学校だとその学校に泊まっても楽しくないと私は思う。快適さの裏に不便さがあるからこそ、この一泊行事はおもしろかったのだと思う。」(男子)

二つ目は、周囲の人たちとの関係の変化である。

「一泊行事も無事終わり、家の扉を開ける頃、ようやく私の顔筋はほぐれてきた。そこで、ここ一か月ほど私を悩ませた感覚の正体にはたと気づいた。これこそが、青春なのではないか。湧き上がる笑みをこらえようとするとき、私は、いつも、友達と一緒に何かを成し遂げようとしていた。その時に感じたこの感覚—ふわふわしたような、酔っぱらったような—、友達がつぶやいた『あほ』という言葉、青春とは、こういうものではないか。

『あほ』という言葉は、関西圏では、親しみを持って使われることが多い。親しみのある、不思議な時代、それが、『あほ』な時代—『中学生時代』ではなかろうか。」(女子)

「授業が終わりついに一泊行事スタート。作業時間も数時間が過ぎた。それでも作業は終わらない。そして、あと数十分となったとき。私にかけられたのはまさかの応援の言葉。ずっと責められると思っていた私は驚いた。嬉しかった。正直、今まで生きてきて良かったとまで思えるほどに。朝、学校に行くのを渋っていた頃の私が馬鹿らしくなった。そう、映像班の皆さんは優しかったのだ。作業になかなか取り組まず、当日になって焦っている私を応援してくれるほどに。」(女子)

「私は一泊行事があったおかげで、普段あまりしゃべらない人とたくさん交流できた。男女との間、クラスとの間にあった壁が無くなった気がする。この学年なら、もっと大きなことも「自分たちだけで」やり遂げられると思う。これからも、自分は大きなひとつの塊の中の一部分であることを忘れないようにしようと思う。」(女子)

「確かにこれらは自分一人でも解決できる問題だったのかもしれない。しかし、解決できる、できないという問題ではなく、感動を分かち合うこと、助け合いに感謝できることがこの一泊行事で大きく学べたことだと思う。三人寄れば文殊の知恵という言葉がある。しかし一泊行事が行われる前までは、『三人とも説き方、答えがわかんなかったらどーするんやろ?』とずっと疑問に思っていた。しかし、これはあくまでもわたしの解釈であるが、三人とも答えを知らなくたって、そこから三人の得意の分野から、新しい答えを生み出せるから答えは知らなくていいんだ、と考えた。それは、この学年でも同じ。」(女子)

三つ目には、自らで作りに上げるという経験(スキル)の習得であろう。

「自分たちで作る一泊行事。1年生の時は、それなりの決められたプランがあってその通りに行動する感じだった。今回は、一泊行事をするか否かというところから白熱した議論になった。結局、良い行事になるかは全て私たちがどれだけやりたいかにかかっていた。

キャスト練はいい思い出ばかりがあるわけでは決して無い。練習を重ねるにつれてだれてきて、一回通すのに1時間以上かかる時もあった。そんな時注意してくれるのはグループのみんなだった。私の歌劇班の印象は『先生ではなく、生徒同士が寄り道しても正しい道へと導きあっていた』

で、改めて歌劇班に入って良かったなあとも今でも思う。」(男子)

「このように今回の一泊行事は、一人ひとりが大切な役割を担っていることを自覚し、数えきれないほどのスキルを身につけられたと思う。来年は、前期で最高学年であり、新入生などの、後輩をひっぱっていく立場でもある。そして、スキー合宿という大きな行事もあるが、今回の経験を生かし、もっと楽しい行事、最高の一年にしていきたいと思う。」(男子)

そして、新たな自分自身の発見である。

「この一泊行事、私は『真剣に楽しむ』ということを学んだ。『真剣に楽しむ』って？ 大半の人がそう思うことだろう。友達とふざけて笑いあう？ 自分の好きなことに没頭する？ もちろんそれらも『楽しみ』の一つだ。しかし、『真剣に楽しむ』こととは少し違うのである。(略)『真剣に楽しむ』。それは、「我を忘れるほど全力で取り組み、全力でその達成感に感激すること」なのだ。こんな思いをしたのは、初めてだった。」(女子)

「私は宿泊行事はめんどくさそうで嫌だったから代替案に賛成だった。宿泊行事に決定したときは『中止になればいいのに』と思った。けれど、食事の試作会などを通して私の心は徐々に賛成派に回った。当日は自分なりに全力で楽しんだ。

今でも『面倒なこと』は嫌だと思っている。だけど『どんなに面倒でも心の底から楽しめればその時点で面倒にはならなくなる』と『皆で成功させてハッピーになろうと努力する時点で、すでに幸せだった』ということに気づけた。『祭りは準備してる時が一番楽しい』という言葉があるがまさにそれだと思った。『当日は自分なりに全力で楽しんだ』と書いたが、本当に楽しんだのは準備中だったのかも知れない。」(男子)

「一泊行事がいい思い出になったという人が多いですが、私はあまりいい思い出になりませんでした。一泊行事はすごく楽しかったのですが、充実感を得ることができなかったのです。今考えると、私は今まで自分から何かをしたことがありませんでした。いつも誰かに便乗して、その作業の手伝いしかしてきませんでした。積極性がなくて、自分にできることを精一杯やってみようとしなかった、ずっと誰かがやってくれるのを待っていたのだ、と思いました。この一泊行事でのみんなの様子を見ていたら、委員長をはじめに、食事班も歌劇班も映像班も全員、充実感にあふれていました。仲間と協力して頑張っている姿が青春っていうのかなと思いました。」(男子)

また、学校文化の意味を考えはじめた生徒もいた。

「『自由』『自主』『自立』という校訓を改めて感じられた二日間でした。最初、私たちは『一泊行事をやりたい!』という「思い」で企画を考え出しました。そこから、なぜ一泊行事をしたいのか、なにをしたいが為に学校に一泊するのかを考えていました。そこで、私たちは反対派と賛成派に分かれました。賛成派には、『一泊行事をしたい!』という意見の人、反対派には『一泊行事は先輩がしたことだからおもしろくない! もっと違うことがしたい。』という人がいました。今思うと、『そんなこともあったな。』と思うくらいですが、当時は本当に大変でした。それがきっかけで、新しい友達と仲良くなったり、逆に友達と気まづくなったり、それでも、私たちは自由ということを感じたいために止まりませんでした。(中略) みなさん、一度考えてみてください。『自由』『自主』『自立』という校訓は学校のどこにも掲げられていません。なのに、生徒はみんな知っています。それは、生徒全員がその校訓を大切にしているからなのだと思います。この一泊行事は、その校訓三つ全てが鍛え上げられた二日間だったと思います。その中でも、自由については限度のない自由ではなく、自由という意味、自由の底が見えたと思います。この二日間は大人になってからも必ず生きる体験となったと思います。」(女子)

6. まとめ ー残された課題とともに

中学校の新学習指導要領では、「課外活動」としての「集団宿泊行事」に注目している。ここでは「課外活動」の目標について、「望ましい人間関係を形成し、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養い、協力してよりよい学校生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」と述べ、その内容の(4)として「旅行・集団宿泊的行事」を独立の項目立てしている。またさらに、指導計画の作成の際の配慮事項として、「学校の創意工夫を生かすとともに、学校の実態や生徒の発達の段階などを考慮し、生徒による自主的、実践的な活動が助長されるように」し、「各教科、道徳及び総合的な学習の時間などの指導との関連を図る」こと、「体験活動を通して気付いたことなどを振り返り、まとめたり、発表し合ったりするなどの活動を充実するよう工夫すること」などを強調している。『中学校 学習指導要領総則編』第5章 特別活動)

しかし実際に、中高の「課外活動」が生徒にとってどのような意味を持つか、またどのような指導が自主的・実践的態度を育てるために有効なのかという点についての実践的な考察はあまり行われていない。というより中高の場合は特に、教科活動に比べて、こうした「課外活動」に対する考察を行った論考に触れる機会は少ない。本稿はそうした「課外活動」の、思春期の生徒にとっての意味を、生徒の感想をもとに問題提起してみたものである。高垣 忠一郎（立命館大学教授）は、「大人と子どもは出会えるかー良い子とは誰か」と題したシンポジウム（立命館大学人間科学研究所主催 2004年10月）で、次のように述べている。

「一つは異年齢集団があって、遊び文化が下の方に伝えられていくという自前の遊び文化があった。今のインターネット、ケータイはそういうものがあるのかどうか。とてもお金がかかるじゃないですか。経営している業者がいるでしょ。それに乗って成り立っている。それは昔のギャング・エイジと違うところですよ。それが子どもの発達にどういう意味を持つかまでは、言えませんが、おっしゃるような昔のような集団がもう一度、今の社会の中でつくり直されないといけないことにはならないと思いますので、新たな形で子ども集団、子ども同士が『われわれ世界』をつくり、大人の直接管理する世界から脱皮していくという世界を、今の時点でどうつくっていくかは新しい課題になるだろうと思います。ケータイとかインターネットが、子どもたちのつながりとどういふふうに関連してくるかについては研究課題にはなるだろうと思います。」

新たな形で子ども集団、子ども同士が『われわれ世界』をつくり、大人の直接管理する世界から脱皮していくという世界を、現実に再生していくことは大変難しいだろう。しかし、そうしたことに近い経験を学校の中でもたせるために、「課外活動」（特に学校行事）の持つ意味は大きい。

最後に、今回の宿泊行事の実践を通じて、私自身が自主的・実践的態度涵養においてポイントとなる点だと考えたことを、仮説的にまとめておこう。

- ① 自主的・実践的態度涵養において、「課外活動」（特に学校行事）の持つ意味は、学習活動（“まなび”）と同等かそれ以上の意味を持っている。また、その持つ意味が最も大きくなるのは、身体的・精神的に大きく変化する思春期ではないか。
- ② 行事を通して自主的実践的態度が涵養できるかどうかは、「教員の指導」によるところが大きい。（≠従来型の「ゆとり教育」論）

では、具体的な「教員の指導」のポイントは何だろうか。現在は、以下の通りに考えている。

- ①生徒自身に「ジグザグな意思決定」を体験させること
- ②選挙（演説・応援・投票）で代表者を選ぶ経験をつませること
- ③生徒自身に、自分たちの歩みをふりかえらせること

繰り返しになるが、あくまで本稿は一つの試論である。この学年団で中学2年をかつて担任したことがあるのは、1名のみであった。私たち自身も「暗中模索」のなかにあり、この取り組みも生徒と向かい合うなかで小さな選択と決断を繰り返してきただけのものである。今後、数多くのこうした記録の積み重ねが行われていくことが大切であることを再度強調して拙稿を閉じたい。

文部科学省. 2008. 『中学校学習指導要領総則編』

なお、本編に掲載されている生徒の感想は、行事終了後に当該学年担任の金沢節子教諭が指導され作製された『一泊行事感想文集』より抜粋したものである。この馬を借りて、金沢節子教諭に感謝したい。

教室へ — 教師1年目の実践記録 —

篠原 嶺（生駒市立光明中学校）

1. はじめに

教師1年目の私、それは「つまずき」の連続であった。特に1学期は学校に行きたくないと思った。与えられた仕事、最低限の仕事さえしていればよいと考えた。もし当時の私のままであったならば、教師を辞めていただろう。だが教師2年目の今は、学校はとても楽しく、面白い。しかし、その一方で、「なぜ、楽しく、面白いのか」と問われれば答えられない私がいる。

この問いを考えるために、教師1年目の日々で感じ考え、取組んだことを振り返りまとめる。そこから変容のきっかけを探れるのではないか。本稿は教師1年目の実践記録である。

どこでつまずいたのか、何につまずいたのか。学級担任と迷わず答える。1年目で思い出に残っているのは何か。同様に学級担任と答える。それだけ印象深く私の中に残っているのだ。そのため、ここでは学級担任として取組んできたことを述べよう。

2. 学生から現場へ——「担任」に対する不安——

大学時代の教育実習で授業に未熟さを感じた。教科の専門的知識に対する不足も感じていた。それらを克服すべく大学院に進学した。そうすることで総合的に「授業力の向上」が図れると考えていた。当時の私の関心は授業にのみ集中していた。

大学院時代の学びを通して、教職が担う様々な仕事に気づいた。その一つに担任という仕事がある。しかし大学、大学院時代、担任について学び考えたこともなく、また担任に関する文献や実践記録などを読んで理解を深めたこともない。担任に対する不安は大きくなるばかりであった。私と同じような不安を抱える院生の存在を感じたのか、現職院生が私たちに向けて講義を下さった。4月までに準備しておくといふ文房具、作っておくと便利な生徒名簿、子ども同士をつなぐレクリエーションなど、教師として4月を迎えるための準備や学級経営に関する内容であった。経験に裏付けられた講義だった。しかし、講義を受けた私の感想は、学級経営や担任のイメージがなんとなくできた程度だった。腑に落ちるといった感触はなかった。

大学院を修了し4月が近づくにつれ「まあ、1年目やし、担任をすることはないやろ」「先輩の先生方の後ろについて1年間学び、そこから担任やろな」といった勝手な想像で不安を紛らわせていた。それはまさに勝手な想像であった。校長先生から「君は中2に所属すると思うわ。担任ね。」と伝えられた。不安が一気にふくらんだ。

4月の初め、学級編成についての学年会議があった。そこで当該学年が抱える課題を教えてもらった。大きく二つあった。一つ目は小3、小6、中1で学級崩壊が起こった学年であること。二つ目は、女性教師に対して反抗的であること。ある程度の学級編成はすでに決まっており、誰がどの学級を持つかという話題になった。「担任したい学級はあるか？」と聞かれたが、「正直、

全く分からないので決められないです。できれば決めてもらえると有難いです。」と応えた。生徒指導部長の先生が「ここのクラスはマシやる。」「(マークがついた女子生徒の個票を見ながら)若い男の先生やったら言うこと聞くんちゃうか。」と話した。他の先生方も、それに納得した。「そうなのか」と思いつつ、先輩の先生方から勧めてもらった学級を担任することになった。

「メリハリのある学級にしたいなぁ」と思いながら、学級の生徒の個票に目を向けた。マークのついている生徒に自然と注意が向いた。男子生徒A(以下、Aとする。)と女子生徒B(以下、Bとする。)である。この子らをどのようにして抑えようか、メリハリの前に締める必要があるのでは…。抑える、締める、黙らせるなどの言葉が頭に浮かんだ。

先輩の先生方から「どのような学級にしたいか?」と聞かれた。奥底にはメリハリのある学級があったにもかかわらず、はっきりと答えられなかった。声に出さなかったが「相手を見るまで分からないだろ」という想いもあった。このような想いを抱いたまま始業式を迎えた。

3. 雰囲気重い学級へ——募る苛立ち——

整列しない、私語が多い、時間を守れない。先輩の先生方からの話を参考に生徒像を創りあげて、始業式に臨んだ。しかし、始業式で見た生徒の様子は想像していたものとは違った。整列し、私語は少ない。ある程度の規律は守れているように感じた。「この子らが学級崩壊?」、そのときの感想だ。

始業式を終え、教室に入る。初めての学活だ。生徒たちは興味と警戒が交じったような目でこっちを見ている。「篠原嶺と言います、1年間よろしく。メリハリのある学級にしていこう。」と話すも、あまり反応はなかった。人見知りなのかと思った。

学活が終わった後、「なぁなぁ。」と呼びかけられた。「何歳?」「今まで何してたん?」と質問された。「俺は野球部。」「私、バスケ部やねん。」と自分たちのことを教えてくれた。私を囲み、様々な話をする。学活での反応は薄かったが、かわいらしい生徒たちだと思った。

そんな中、AとBに注意がいった。マークがついた生徒。私の目に映るAとBは、それではなかった。何をするにしても気になるのだ。

(1) 男子生徒 A

Aは誰かが立ち歩けばつられて立ち歩く、時間があれば男子生徒と鬼ごっこする。常に動いていなければならない生徒であった。個票には「だらしない」「落ち着きがない」など書かれていたが、マークされていたほど問題視されるような生徒ではないと感じた。よく見る元気過ぎる中学生であった。しかし、彼の行動に注意がむく私がいた。

彼はよく動くので、ズボンからシャツが出ていた。それを見つける。

「Aくん、シャツ。」

「はい。」

給食の食器を放り投げるように返すのを見つける。

「そんな片付け方はあかん。」

「はい。」

彼は「はい」と返事するも、下を向き、不満げな表情で受け止めていた。

(2) 女子生徒 B

Bは無気力と苛立ちを抱えていた。起立や礼などの号令に従わない。他の生徒や教師に対しての暴言。配布物を破る、投げる。号令に従わない彼女に対して「みんな、(起立して) 待ってるで。」と声をかけ、暴言をはいた後には「(暴言は) あかん。」と注意していた。それに対して、彼女はうなずくこともせず返事もしない。徹底していた。

彼女はときおり学校を欠席する 때가 あった。放課後、翌日の時間割を伝えるために彼女宅へ電話を入れる。彼女と話せる関係になりたかったので、じっくりと二人きりで話す場が欲しかった。「今から、そっちへ行っていい？」と尋ねると「いいよ。」と返事が来た。意外であった。学校での様子を踏まえると断られると思っていたからだ。両親は共働きで、帰宅が遅い。そのため二人で、彼女が好きなウサギや友達関係について話した。

ある雨の日。彼女が欠席したので、放課後に在宅を確認し家庭訪問へ向かった。すると、彼女が家の前で傘をさして待っていた。おもわず「どうしたん？」と聞くと「どうせ、歩いてくると思ったから待ってた。」と返ってきた。優しい一面を発見した。距離が近づいたのでは、と嬉しかった。充実感に浸り、家庭訪問を終える。そのときにふと頭に浮かんだ。なぜ、わざわざ待っていてくれたのか。「私が歩いてくるから」とはまた別の理由があるのではないか。考えても分からなかったが、それはずっと心に残り続けた。

少し落ち着くのでは。家庭訪問での彼女を見て、期待した。しかし、学校での様子は相変わらずだった。号令に従わない。暴言をはく。配布物を破る。正直、意味が分からなかった。そんな彼女に少しずつ苛立ちが募る私がいた。

歯科検診で事件が起こった。4月のことだ。検診の際に、医師に口を見られることを拒んだ。また、医師に対して暴言をはいた。他の先生から指導を受けるも、それを無視し教室へ戻っていった。さらに、その戻る途中に大声で暴言をはいた。報告を受けた私は他の先生方から行動の詳細を聞き、要指導ということで学級に戻った。すると彼女が物を投げようとしていたので、目で威嚇しつつ口頭で「やめや。」と注意した。彼女はニヤッと笑い、物を投げた。その瞬間に私の中で怒りがピークに達し「おい!! こら!!」と声を荒げた。彼女もまずいと思ったのか、物を投げることは止めた。彼女に「放課後、残れ。」と言い、その場を後にした。

終わりの会の後、彼女と話そうとすると、走って逃げようとしたので捕まえた。この時点で私の怒りはピークを越え、詰め寄った。

「いいかげんにしろ、調子にのるのもたいがいにしろ。」

「うっさいわ、だまれ。」

彼女も負けじと返してきた。その後、彼女は隙をみて、その場から逃げ出そうとした。とっさに彼女のかばんをつかんだが、とめることはできなかった。残されたかばんを抱え、職員室に戻る。すると彼女が「かばんを返せ。」と職員室にやってきた。「返してほしければ別室に來い。」と伝え、学年主任と共に別室へ向かった。

学年主任が話す。

「『死ね』は使ったらあかん言葉や。」

「かばんを返せ。」

彼女はそれしか言わなかった。その状況が続き、学年主任も苛立ち声を荒げたが、彼女も負けじと声を荒げた。

「あかんもんはあかんねん！ わかったか！」

「分かったって言うてるやろ！」

喧嘩別れになってしまった。私はほとんど話さなかった。彼女とのやりとりに疲れてしまい、学年主任に任せようと思った。そのため学年主任と彼女のやりとりを一步下がったところから見ていた。一生懸命に抵抗する彼女の姿を見て、なぜか切なさや悲しみと哀れみが混ざったような何ともいえない気持ちになった。彼女は何と戦っているのだろう。新たな疑問が浮かんできた。

この件の後、家庭訪問をしても彼女から無視されるようになった。話ができない状況なので両親にも加わってもらった。父親と連絡をとり、両親のどちらかが仕事から早く帰って来る時間帯に合わせて家庭訪問を行った。「最近、家ではなにしてるん？」と尋ねても無反応な彼女を、両親が注意する。それでも彼女から無視された。

(3) 女子生徒 C

年度当初、学級崩壊という言葉聞いて構えていたが、この段階で気になるのは B だけであった。A は気にならなかった。相変わらず走り回る学校生活を送っているが、それだけであった。

マークのついた別の生徒に女子生徒 C (以下、C とする。) と女子生徒 D (以下、D とする。) もいたが、特に問題なく過ごしていた。学年主任に「C と D は問題なく学校生活を過ごしてますね。」と話す。「まあ、見といてみ。」と返ってきた。楽しそうに学校生活を過ごしているのに、なにがあるのか。そのときは分からなかった。

本校では 4 月下旬に家庭訪問期間が設けられている。その期間中に C から「相談がある。」と言われた。中学 3 年生の先輩から調子に乗るなど威圧を受けているという内容だった。

C はスカートが短めであり、移動教室のときなど大きな声で笑いながら廊下を歩く。それが先輩の目に留まり、癪に障ったのであろう。

「そんなことをされる心当たりはないのか？」と尋ねると「ない。」と返ってきた。内心、「そんだけスカートが短ければなあ…」と思ったが、「そうか、つらいな。」と話を聞いていた。そこで、二つの約束をした。その事実を 3 年生の学年団に伝え、先輩に指導してもらおうこと。2 年生の学年団にも事実を共有し、C を守ること。安心して彼女が学校に登校できるようにと考えたからだ。「同学年、学級の中では大丈夫か。」と確認すると、「ない。」とのことであったので彼女の相談を終えた。しかし、そのときの相談の対応に彼女は不満を感じたらしく、翌日からにらみつけるような目で私を見据え、あからさまに避けるようになった。

学級全体に対して「今日から～をしていこう。」という指示に対して「だるいって。」「むっちゃめんどいねんけど。」と返すようになった。さらに彼女は同調する友達が欲しいのか私に対する不満などを D やその他の友達に話していた。ただ、その段階で D は「うんうん」と頷いて聞いているだけで同調する様子はなかった。むしろ、ときおり彼女の話やうっとしように聞く様子も見られた。

意味が分からなかった。何が不満なのか。何を求めているのか。新たな悩みが生まれた。彼女が所属する部活動の顧問に相談した。この顧問の先生は、1 年目の私を気にかけてくれていた。何かしらのヒントが得られるのではないかと期待した。

「意味が分からないんです。」

「確かに意味が分からんな。ごめんな、また俺からも話しくわ。」

部員が迷惑をかけてしまって申し訳ないという気持ちが言葉や表情から伝わってきた。部活動の顧問である先生が動いてくれることへの感謝と、手を煩わせてしまうことへの恐縮があった。

ある日、Cが養護教諭と話をしているのを見た。養護教諭にも彼女について相談した。何か話しているのではないかと思ったからだ。養護教諭は話しにくそうに口を開いた。

「彼女が相談してきたときに、学年や学級の話をした？」

「はい。」

「どんな話をした？」

「同学年、学級から威圧などは受けてないか確認しました。それと学級の他の生徒の話もしました。」

「それやわ。学級の他の生徒の話をされたのが気に入らんかったみたい。」

また、意味が分からなかった。なぜ、それが気に入らないのか。そのとき「先輩からの威圧」という暗い話で相談を終えるのはどうかと思ったので、学級や友人関係に関する明るい話で終えようと考えた。そうすることで、明るい気分になって欲しかったからだ。実際、彼女は明るい表情で話していた。しかし、それが気に入らないとのことだった。この時期から女子生徒は難しいからできるだけかわりたくないと思った。

(4) Bへの苛立ち

初任者研修で学校にいなかった日。問題が起きた。Bが授業中に漫画を読んでおり、学年主任が指導した。指導を受けたにもかかわらず漫画を読み続けるBに対して、「帰れ!!」と言った。それを受けて本当に帰ったというのだ。その後、保護者に電話でこの成り行きを伝えたとのことだった。

翌日の放課後、彼女の指導にあたった。彼女は返事もろくにすることなく、もたれかかるように椅子に座っていた。歯科検診の件もあったので、また怒りがこみ上げてきた。

「話、聞いてんのか。」「ええかげんにしろ。」と荒い口調になった。それでも無視だった。手ごたえのなさ、どうしたらよいのか分からない苛立ちに投げやりになってしまった。「帰れ。」と言うと、「やっと終わった」というような表情で帰っていった。

この出来事以後、彼女は学年主任と私の授業に出ないようになった。学年主任と私の授業が始まる前に教室から抜け出し、学校内のどこかに隠れる。他の教師に見つかり、優しく「教室に戻ろうか。」と声をかけられると「はぁ～、だるいって～」「なんでいかなあんの～」と甘えた声を出しながら授業に戻る。一方で、「なにしてるねん。」「授業でなあかんやろ。」と厳しく対応する教師は徹底的に無視する。

この状況を危惧し、学年で話をした。選り好みで授業に出ないのであれば早退させることになった。理由は、彼女の語りに「自分はどうでもいい」「別に誰も気にしていない」など自己肯定感の低さを感じさせる言葉、「学級がつまらない」「周りがうっとうしい」など学級に対する苛立ちや学級からの疎外感があったからだ。それを受けて、学級が辛いのであるならば無理をすることはないが、選り好みや自身のわがままで授業に出ないのは間違いであることを分からせるための妥協案であった。自分の判断で授業に出ることで、自己肯定感が高まっていくだろうと予想した。ただ、これは5月中旬までの話で、そこからは切り替えて授業に出ることを条件として付け加えた。

Bはこちらの意図とは裏腹に、その約束を利用した。「面倒になってきたら早退する」といった理由を盾に早退するようになりだした。それは5月下旬を過ぎても続いた。この状態はまずいと判断し、学年の生徒指導担当と共に家庭訪問を行った。保護者に、学校での様子を伝えた。保

護者は「迷惑をかけてすみません。」と申し訳なさそうに聞いていた。学年の生徒指導担当が学校にくる以上、授業に出てもらう必要があることを伝え、保護者もそれに納得した。これからは、必ず授業には出る（出させる）という方針を保護者、教師、そしてBとの間で決めた。彼女は2週に1回休むようになり出したが、授業には出るようになった。

事件はまた起こった。忘れもしない6月中旬の雨の日である。

給食を床に投げつけ、急に泣き出し学校を飛び出した。「死ぬ!!」などと叫び高い所から身を乗り出し、道路を走る車の前に飛び出そうとした。さらにポケットからカッターを取り出し、それを手首に当てようとしていた。何とか彼女を抑え、カッターを奪い無理やり別室へ運んだ。落ち着かせ話を聞くと友達に裏切られたとのことであった。彼女には学年は異なるが、登下校を一緒にするなど心を許せて付き合える唯一の友達がいた。その友達が秘密事をばらした。それが彼女の言う裏切りであった。

保護者に迎えにきてもらった。いつ、どこで自傷行為に走るかもしれない。一人で帰すには危険であった。保護者と教師で話をしている間、彼女の話カウンセラーに聞いてもらった。やはり、そこでも「自分はどうでもいい」「別に誰も気にしていない」「学級がつまらない」「周りがうっとしい」などの語りがあった。その話をふまえカウンセラー、生徒指導部長、校長の三者は「病的である」と判断した。そのため別施設を勧めたが、保護者はそれを受け入れる様子はない。私も、その判断に納得していなかった。見極めが早すぎると思った。そのため、言葉が出なかった。学校、保護者とも互いの意見を受け入れる様子はなく、今後の様子を見極めて別施設も視野に入れて欲しいということで折り合った。

ここから、またBは授業を抜け出すようになった。体育館裏で座り込み、ぼーっと空を眺める。机につっぷす。相変わらず、こちらの声には全く無反応であった。反応しない彼女に対して、どうすればよいのか。どうすれば、応えてくれるのか。苛立ちが募るばかりであった。

(5) 女子生徒 D

この時期から、別に気になる生徒が出てきた。Dである。掃除をさぼり、別の学級の友達としゃべり時間を潰す。「掃除しよか。」という声かけに、その場では「はい。」と言いつつ、目を離すとさぼる。6時間目を終えても、ガラガラと教室へ戻り、終わりの会の時間を守れない。「遅い。みんな、待ってるで。」と言うと「すみませんでした。」と軽い返事。おそらくCの影響を受けてであろう。彼女たちに対しても苛立ちが募っていった。

苛立ちは、しんどさに変化していった。話ができないB。悪態をつくC。それと共にガラガラと行動するD。どうしたらよいのか分からない私。Bが授業を抜け出したとき、一緒になって探してくれる他の先生方へ申し訳ない気持ち。私の苛立ちが伝わってか、学級の雰囲気为重たくなる。生徒との会話が減った。少しずつ学級へ行くのが、嫌になった。給食や掃除の時間は、最低限のことだけ行い、すぐに職員室へ戻った。極力、学級で過ごす時間を少なくしようとする私がいた。

しかしながら、この状況をなんとかしたいという気持ちもあった。本校では6月に教育相談期間として、担任と生徒による二者懇談の時間が設けられている。この場では生徒から学校生活、家庭生活、友人関係などの話を聞く。この二者懇談で、それぞれの生徒たちに「学級はどう？」とわざと抽象的な質問を投げかけた。抽象的に聞くことで生徒が抱えている学級への想いを自由に語らせたかったからだ。

だいたいの生徒は「学級の雰囲気为重たい。」と答えた。私だけでなく生徒たちも感じていたのだ。「なんで重たいんやろうな？」と問いかけた。するとほとんどの生徒がCとDの話をした。「態度や行動がひどすぎる。」「ダラダラしすぎている。」「人に迷惑をかけすぎている。」という意見であった。Bの話も出てくるのではないかと思っていたが、彼女の話は出てこなかった。これを不思議に感じたので、ある生徒に「CとDの話をするならば、Bの話はせんでいいん？」と尋ねた。それに対して「Bの行動は1年生のときからなので気にならないが、CとDは中2になってからなので気になる。」と答えた。私からすれば、BとCとDも似たようなものだったが、生徒は、そうではないのだ。

二者懇談を通して、生徒と私とで明るい雰囲気の学級を目指すという共通理解を図った。具体的な手立てまでの話にはいたらなかったが、目指すところを共有できたのは大きかった。重たい雰囲気の学級をどうにかしたいと一緒に考えてくれている生徒がいることは、有難かった。私だけではない、仲間がいる。このような生徒のためにも何とか学級を明るい雰囲気にしよう。少なくとも今の重たい雰囲気を軽減したいと思った。

(6) Bの両親から得たヒント

Bの家庭訪問は継続した。学級の中で一番、目立っていたからだ。4、5月は両親のうちどちらかと彼女と私の三人で話をしていた。しかし、給食の出来事があった6月頃から家庭訪問をしても彼女は話に参加しなくなった。自身の部屋にこもる。家を出ていく。そのため両親のどちらかと私との二人で話をする機会が増えていった。そこでは彼女の話はもちろんのこと、お互いの話をするようになった。なぜ、その仕事をするようになったのか。なぜ教師になったのか。どんな中学校生活を送ったのか。両親と一緒に時間を過ごし、話をする時間が増えていった。自分の家族とまともに話さない私が他人の家族と話し時間を過ごす。不思議な感覚であった。

両親と私の三人で話していたときのことである。ふと、彼女がどのように育ってきたのか気になった。そこで「Bちゃんは、小学校のときとかどんな感じやったんですか？」と尋ねた。すると、母親がお姉ちゃんに手をかけていたこと、学童保育に預けていたこと、共働きで帰宅が遅く今も寂しい思いをさせていること、を話してくれた。小学校時代の彼女は、問題がなかったと言えば嘘になるが今ほどではなかった。その時期に寂しい思いをさせてしまったと語っていた。

この話を聞いてから、彼女の根本には愛への飢えがあるのではと考えるようになった。例えば、傘をさして私を待っていてくれたこと。一人で家にいる寂しさに耐えられなかったからではないか。授業を抜け出したときに優しく接する教師の手引きで教室に戻る。それは、その教師とのかかわりで寂しさが軽減されるからではないか。秘密事をばらされ、それを裏切りととらえ、自傷行為に走った。寂しさを解消してくれる唯一の友達が信用できなくなった。私達が考えている以上に、それは大きいことだったのでないか。意味が分からないと思っていた私であったが、少しずつときほぐれていった。

相変わらず授業を抜け出していた。体育館裏で座り込み、ぼーっと空を眺める。うつぶしている。理科室での授業にもかかわらず、教室で座っている。こちらの声には全く無反応。彼女が話さなければ、こちらも話さなかった。たとえ沈黙でも、一緒に時間を過ごそうと考えた。彼女に唯一できることだと思った。そう考えると耐えられた。

(7) CとDの「共闘」

7月の上旬。CとDの二人が給食の準備時間に別教室に行き、他の生徒を待たせることが続いた。ある日、あまりにも長く待たせたにもかかわらず、詫び入れる様子もなく、ヘラヘラとした態度で戻ってきた。「人を待たせたら謝るのが筋だろ。」と学級内で一喝した。すると「はぁ?? うっさいし。」「なんで謝らなあかんの。」と返ってきた。再度、人を待たせたのであるから謝りなさいと伝えると、「はいはい」といった表情で学級全体に謝罪した。しかし、そこから彼女たちは共闘の構えをとり、悪態をつくようになった。

全校集会のときは学級全員で廊下に整列し、体育館に移動する。「並ぼうか。」という指示に「なんで並ばなあかんの。」「むっちゃめんどうやねんけど。」「わかる!」と笑いながら、大きな声で話す。先に整列している生徒を待たせていても、気にもとめない。周りの生徒に誇示しているようだった。また怒りが込みあげ、「はよ並べ! お前ら待ちや!」と声を張り上げるも、「はいはい」といった表情でガラガラと動く。

ある朝の会で連絡事項の伝達ミスがあった。学級全体で「ごめんな、忘れてたわ。」と謝ると、それを口実にあげ「もっと謝れ!!」とくいつく。何を言ってもこようが何も返さず、無視した。話すことすら、ばからしかった。

(8) 重たくなっていく足どり

明るい学級にしたい。重たい雰囲気を少しでも軽減したかった。しかし、さらに重くなった。生徒は教師に話しかけない。教師も生徒に話しかけない。この状況を他の先生方も感じていた。各クラスの様子について話をした際に、「なぜか篠原学級は重たい雰囲気が漂っている。」「授業しにくい。」といった声があがった。「そんなことはない。」という声もあった。「やっぱり、そうか」と思った。「迷惑をかけて、すみません。」と謝る。「気にすることないよ。」と言われたが、気にした。私もそう感じるのだから。

他の学級での授業。「これは、どういうこと?」という問いかけに対して、生徒たちが手を挙げ、答える。指名すると、はっきりと自分の考えを述べる。生徒の顔は上を向いており、表情は明るかった。担任する学級での授業。「これは、どういうこと?」という問いかけに対して、誰も手を挙げない。指名をしても、首をかしげ答えない。生徒の口数が少ない。授業はしにくかった。他の学級と自分の学級を比べると焦りが生まれた。何とか、この重たい雰囲気を解消したい。しかし、どうすればよいのか分からない。手立てが思いつかない。

この時期から学校へ行くのがつらくなってきた。職員朝礼の終わりを告げるチャイムが鳴ると、「また始まるのか…」と思い、さらにしんどくなった。

(9) CとDへの「反撃」

1学期も三者懇談と終業式を残すのみとなった。CとDへの手立ては、何かないかと考えていた。三者懇談の場で、彼女たち二人の学校生活を洗いざらい話し、指導しようかと思った。しかし、それはやめた。その理由は二つ。一つめは保護者に告げ口をしているようで、それに情けなさを感じたからだ。二つめは、もし保護者が「わが子がそんな行動をとっているはずがない」というふうを受け止めると、余計に彼女たち二人への指導がしにくくなるかもしれないと思ったからだ。

何かよい手立てはないかと悩んでいるときに、ふと「生徒に語らせる」ことを思いついた。三

者懇談の場で、生徒に5分ほど自身の学校生活を語らせる。もし「何もない。」と言う生徒がいた場合、「どんな学校生活を送っているか？」などの質問に答えさせようと考えた。しっかりと真面目に学校生活を過ごしているにもかかわらず、提出物が出せていない、あるいは、掃除をさぼっているなど、自己評価が低い生徒は褒めてあげようと考えた。逆の場合はどうするのか。例えば、掃除などにあまり取り組んでいない生徒が「掃除は頑張っている。」と答えたとき、「まだまだ甘い。」と指摘しようと思った。おそらく彼女たち二人は何も話せないだろう。もし、「真面目にしている。」と答えたら、普段の彼女たちの姿を突きつけてやろう。

とはいえ保護者の前でCとDの姿をつきつけていいのか悩んだ。保護者にとって、自身の子どものそういった様子を知るのは辛いことではないか、また彼女たちにとってもそういった自分たちの様子を保護者に伝えられるのは辛いことではないかと思った。子どもころの自分を思い出した。親の前で見せる顔と学校で見せる顔とは別であった。そして、親は子どものことを信頼していた。

同学年の先生方に相談すると「止めといた方がいい。」と言われた。もし、そうしてしまうとCとDは「保護者にちくられた」と考え、余計に反抗的、攻撃的になる可能性があるとのことだった。確かに、これらは予想されることだった。しかし、結局のところ今のままでは、何も変わらない。もし、同学年の先生方が予想した通りになっても、それはそれだと考え、勝負に出ようと思った。6月の二者懇談のときに「重たい雰囲気の学級をどうにかしたい。」と話してくれた生徒の顔が頭をよぎった。

CとDは語らせようとしても語ろうとしなかった。「どんな学校生活を送っているか」という質問に対しても「普通。」と返す。あるいは、首をかしげて答えなかった。そこで、6月の二者懇談で他の生徒からあがってきた彼女たちへの意見、「態度や行動がひどすぎる。」「ダラダラしすぎている。」「人に迷惑をかけすぎている。」などを伝えた。CとDも沈黙した。保護者には、「この反応が、彼女の学校生活を物語っています。」と話した。保護者は、「そうですか…」と受け止め、そこで三者懇談を終えた。

4. 考える夏休み——安堵と心配——

授業に出ないB。悪態をつき、暴言をはくCとD。生徒の口数が少なく、生徒と教師の会話が少なく雰囲気が重たい学級。学校に行くのが苦痛になった。学級はどうでもいいと投げやりな感情を抱いていた。夏休みを向かえた私は安堵した。当分の間、学校へ行かなくてすむ。これが正直な気持ちである。

一方で、一部の生徒は私の方を向いてくれているという事実もあった。この生徒たちのためにも、学級が抱える独特の重たい雰囲気を少しでも軽減し、明るい雰囲気の学級にしたかった。そうすることで私自身が抱える学級に対する消極的な感情も小さくなっていくのではと考えた。しかし、明るい雰囲気の学級にするためには1学期中のB、C、Dに対する手立てだけでは不十分なのではないかとも考えた。そこで夏休み期間中に1学期における自身の取組みを振り返ることにした。そうすることで、何か手立てが浮かび上がってくるのではと考えたからだ。

(1)「愛への飢え」——女子生徒Bの場合——

彼女は日を追うごとに学校を休みがちになり、7月に入って1週間に2、3日は学校を休むよ

うになった。たまに登校しては授業を抜け出す。優しい教師には甘えながら、学級がつまらないと話す。彼女のそういった言動を「愛に飢えている」と捉えていた。同学年に所属する他の先生方は「甘えているだけだ」と話していた。確かに、甘えているだけかもしれない。しかし、そうせざるをえなかった彼女がいるのではないか。

最初に彼女が授業を抜け出したときに「学級がつまらない」「周りがうっかしい」と語っていた。「つまらない」や「うっかしい」とはどういう意味なのか。彼女を知る先生方の話によると中学1年生のときの遅刻や欠席は少なく、授業も抜け出したりすることはなかったとのことだった。中学1年生のときの彼女と中学2年生のときの彼女にどのような変化があったのか。

変化は彼女自身ではなく、彼女の周りであった。彼女には心の底から信頼している友達がいた。Eである。BとEとは何をするにしても一緒であり、互いに親友と言える間柄であったようだ。そのEが中学1年生の終わりに急遽、転校することになった。これはEの家庭事情を踏まえた転校であったため、本校の生徒に告げることはなかった。

Eの転校はBにとって、つらかったことであろう。転校を聞かされず、転校してからも連絡が取れない。中学1年生の彼女を知る先生方は、この時期から彼女は無気力になり苛立ちを抱えるようになっていったと話した。

そういった彼女の無気力や苛立ちが、中学1年生のときの学級崩壊に影響を与えたことも想像に難くない。Eの転校によって、彼女は友達がなくなった。彼女の人の付き合い方を一言で表すと「深く狭く」である。彼女はある友達（仮にFとしよう）といたいと考え、行動を共にする。何をするにしても一緒でなければならない。彼女にとって、常に一緒に何かができる存在。それが友達なのである。しかし、Fにとって、友達はBだけではない。FにはB以外の友達があり、その友達と行動を共にする場面もある。そんなFの様子を見ると彼女の表情は曇っている。

Bのように深く狭く付き合い関係を友達と考える生徒は学級にいない。そのため彼女からすれば「つまらない」。しかし、周りの生徒は楽しそうに友達同士で楽しく過ごしている。彼女からすれば「うっかしい」のだ。また中学1年生のときに学級崩壊状態で授業は成り立っていなかった。授業中、好き勝手することができた。しかし、中学2年生になってからはそうはいかなかった。皆が前を向いて教師の話聞く。彼女はそれに耐えられなかった。なぜなら、耐えたところで学級、学年に深く話し合える友達がいないからだ。このような状況から生じる苛立ちを「授業から抜け出す」ことで解消しているのかもしれないと考えた。

なぜ深く狭い付き合いしかできないのか。ヒントは彼女の成育史にあった。彼女が2~3歳のときに一回り年上の姉が入院したため、両親が姉に付きっきりになった。その間、彼女は親戚の家に預けられていた。また彼女が小さいときから両親は共働きである。学校が終わると学童施設で過ごしてきた。母親は「彼女が甘えたいときに甘えられるような環境を作ってやれなかった」と語っていた。それらを踏まえ、彼女の深く狭い付き合い方を考えてみると別の見方ができた。彼女は甘えたいときに甘えることができなかった。甘えることを通して、愛を感じることができなかった。その欠落した部分を、深く狭く付き合い合うことで埋めようとしているのではないか。確かに浅く広く付き合い合うことより、深く狭く付き合い合うの方が、人を独占できるので愛を感じられるだろう。授業を抜け出した際に優しい教師に甘え、授業に出る行動も、理解ができる。しかし、それがなかなか埋められない現状がある。そして、登校日数が少しずつ減っていく。

学部時代に読んだ森田洋司の「私事化社会の不登校問題——プライベート・スペース理論の構

築に向けて——」(『教育社会学研究』、49号、1991年)を思いだした。Bの登校日数が減っていくことを理解する手助けとなった。森田は学校に通う5割以上の生徒が学校へ行くのが嫌だという感情を大小問わず抱えていることを指摘し、そこから不登校問題を考える際に「なぜ学校に行かないのか」と問うのではなく「そういったことに耐えながらも、なぜ学校へ行くのか」という問いを立てた。その上で次のように述べている。「不登校への動機を今の子ども達が一様にもっているとするれば、その動機に基づいて欠席することを探っていくのも一つの方法であるが、その動機がありながらも、欠席に至らない原因を探っていくのもう一つの方法として存在している。この方法は、子ども達が学校から離れていく要因を直接求めようとするのではなく、学校と結びついていく要因を求めていくことになる。」(82頁)と。

子どもたちの大半が不登校の原因を抱えながらも登校している。それを支えるものはなにか。森田の考え方に即して、彼女を考えてみれば、中学1年生のときはEが彼女と学校を結びつけていた。Eがいるから学校に行くことが耐えられた。むしろ、Eがいるから学校に行った。しかし、Eの転校後、学校へ行くことに耐えられなくなった。学校へ行く動機を失った。Eの代わりに深く狭く付き合える友達を探しても見つからない。そのような現状が彼女と学校の結びつきを弱めていったのではないだろうか。

2学期以降、彼女に対するアプローチとして、この細く弱りきったつながりを少しでも回復させることを目標に据えた。できれば、そのつながりは教師と彼女ではなく、学級の生徒との間に生まれてくれることを願った。教師とつながりを持つことも大事である。だが、中学校を卒業した後の彼女を考えると、彼女のためにならないと考えた。同世代の他者と関係を築く力をつけて欲しかった。その目標に向けて、彼女には学んで欲しいことがあった。それは深く狭く付き合うことだけが、すべてでないということである。そのためにも家庭訪問などの個別対応の機会を増やし、人との付き合い方について考えてもらおう。

ただ、学校にくる以上には授業へ出させる。学年会議で他の先生からこう言われた。「でなければ、他の生徒に示しがつかない。このままだと他にも授業から抜け出す生徒がでてくる。」と。確かに、その通りだ。しかし、彼女が授業を抜け出したときは授業へ戻すことを優先するより、一緒に時間を過ごそうと考えた。それが、「愛への飢え」の軽減につながると思ったからだ。愛への飢えに対するアプローチと授業に出席させること。この2つを並行していけるのか。自信はなかった。

(2)「ありたい自分」と「ありのままの自分」——女子生徒Cと女子生徒Dの場合——

なぜ、CとDは存在を誇示しようとするのか。そのヒントはグループにあった。学級にはいくつかのグループが存在している。これは男女共に共通していることである。しかし、一方で男女が作るグループには違いもある。それは、女子のグループは互いに混ざりにくいという特徴である。男子生徒のグループは他のグループとも結合しやすく分解もしやすい。ところが女子生徒のグループは他のグループと結合することがほとんどない。彼女たちは何をしてもグループで行動を共にしていた。女子ならよく見る光景である。そのため、1学期中は気にもとめなかった。

学級には女子生徒のグループが4つあった。ここで仮にグループ α 、グループ β 、グループ γ 、グループ δ としよう。グループ α から順に人数も多く、学級における発言力がある。彼女たちは、このグループ γ に属して学校生活を送っていた。このグループは上から3番目であるが、はっき

り言ってほとんど発言力はない。そのため、目立たないグループであった。

Cは皆の前に立ちたい、あるいは他者の視線を集めたいという願望を強く持っていた。友達同士でも、必要以上に声を大きく発し会話するという様子が見られた。私には、この行為が周りに自分の存在をアピールしようとしているように見えた。学級がスタートした当初から「室長(学級委員)をやりたい」といった発言があった。部活動では「2年生のリーダーをしたい」と発言していた。自分のしたいことがあり、それを伝えることは、重要な力ではある。ただ、残念なことに周りからの支持は得られなかった。人に認められたいと願いながら、なかなか認められない。また所属しているグループ自体もほとんど発言力がない。自分の中にある「ありたい自分」と「ありのままの自分」の差が大きくなる。その欲求不満を埋める方法が悪態をつく、暴言をはくといった行為ではないだろうか。

なぜ、欲求不満を埋める方法として悪態をつく、暴言をはくという行為を選択したのか。これはおそらくBが関係しているのではないか。Bは、ところかまわず悪態をつき、暴言をはく。彼女にとっては、場所や人など関係ない。自分の怒りを消化する、それだけである。そんな彼女ではあるが、学級とりわけ女子生徒の中では発言力があり、他者から認められている。おそらく、CはこのようなBの存在を見て、学んだのではないか。他者にできないことをすれば、認められると。そして実行に移したのではないか。

「ありたい自分」と「ありのままの自分」の差が大きいことはつらいことである。しかし、それを埋める方法として、悪態をつく、暴言をはくことは間違いである。そのような行為で周りから認められることは決してない。それどころか余計に認められない。彼女には、これが間違った方法であるということも学んでもらわなければならなかった。

それを学ばせるためにどんな手立てが考えられるか。私の指導では学ばないだろう。何を言っても悪態をつき、暴言をはく。助長するだけだ。私にできないならば、他の生徒の力を借り、CとDにアプローチしよう。どんな形で借りるのか。はっきりと定まらない。ただ、方針は決まった。そう決めて2学期に臨んだ。

5. 明るい学級へ——変わっていく私と生徒——

2学期が始まる直前、私は憂鬱であった。しかし、始まってしまうのは仕方がない。夏休みに考えたことを胸に臨んだ。また戦いが始まると思っていた。

B、C、D。彼女たちは大人しく座っていた。始業式があるので、移動を促す。Bはだるそうな様子で廊下へ並んだ。「くるだろうな」とCとDの悪態や暴言に気持ちを備える。素直に従った。安堵した。「三者懇談が効いたのか」と思いながら始業式へと向かった。

(1) 破れたノート

2学期が始まって4日目。Bが理科の授業へ行かず、教室に座っていた。「なにしてんの？」と話しかけるも、だまってノートを見ている。「またか…」と思った。10分程、話しかけるが無視され続けた。苛立ちが募り、「おい、ええかげんにしろ。」とノートを取り上げようとした。彼女は黙ったまま必死に力を入れ、ノートを放さない。「このままやったら、破れんで。」と言うが、かたくなに放すまいとする。私は負けじと、より強い力で取り上げようとした。すると、ノートが真っ二つに破れてしまった。彼女は怒り、机などを蹴りたおした。

「やってしまった」と思ったがこちらにも苛立ちがある。「お前が、言うこと聞かへんからや！」、「うっさいわ!」「ぼけ!」「死ね!」と返し、彼女は泣きながら理科室へと向かった。授業に参加させたことはよかった。しかし、ひっかかるものがあった。「別の方法はなかったのか」「いや1学期は甘かった、2学期は厳しくした方がよい」「本当にあれでよかったのか」。頭の中でぐるぐる回った。

次の日、彼女は欠席した。その日、彼女の母親から、私の携帯にメールで連絡がはいる。こう書いてあった。「昨日は、すみませんでした。ノートの件、聞きました。先生の文句を言うBに対して、『先生の言うこと聞かんかったあんたが悪い。』と言うと、Bは『自身も（謝らなかったことは）悪いが先生も謝らなかった。』と言いました。泣きながら破れたノートをテープで貼っていました。自分がとった行動が悪かったことを素直に認めている。私にも悪かった部分がある。謝らなければならないと思った。すぐに電話した。

「篠原やけど」

「なに？」

「体調はどう？」

「普通。」

「昨日はノートごめんやで。別の方法があったと思うわ。申し訳ない。」

「…うん、いいよ。」

「また、じゃあ学校で。」

「プープーパー」

電話を勢いよく切られた。許されるとは思わなかった。破れたノートは彼女の趣味（うさぎの飼育など）について、書かれたものであった。大切なものだと分かっていた。当分の間は口をきいてくれないなと思った。

またBが理科の授業に出ていないと報告を受けた。おそらく教室にいるだろうと思い、教室へ向かうと案の定、座っていた。隣の席へ座って話しかけた。

「なにしてるん？」

「…」

「ノートはごめんやで。」Bがこちらの顔を見た。

「電話でも話したけど、ノートを破ってしまったのはごめん。ただ、やっぱり授業には出なアカン。」

「…いいよ。うちも悪いし。」

「夏休みはなにしてたん？」

世間話を20分ほどした。彼女も口数が少しずつ増えていった。

「そろそろ、授業にいこか。」

「あ～、めんどくさ。」

腰を上げ、理科室へと向かった。

授業に戻ってくれたこと以上に、二人で話せたことが嬉しかった。ゆっくりと時間をかけること。このようにして、彼女とかかわっていこう。そう思った。

(2) 偶然の発見

2学期の大きな学校行事に体育大会がある。9月の中旬から、体育大会の準備や練習に各学級

が打ち込む。私の学級では、学期ごとに1回の頻度で青空教室と称して、学級でスポーツを行う。ドッチボールやバスケットやサッカーなど、生徒に種目を決めさせる。この青空教室は生徒同士の交流、特に普段しゃべらない人と話すことで、生徒同士の仲を深めさせることが狙いである。「そろそろ青空教室の時期やな。」と言うと、生徒たち、特に男子が喜んだ。

体育大会の大縄やリレーのバトン渡しの練習も兼ねて、青空教室をしようと生徒に提案した。すると、男子生徒や体育大会に向けて燃えている生徒は「したい！」と反応した。しかし、CとDは「はぁ～、またするん。」「だるいって。」と返してきた。「また始まった…」と思った。彼女たちの、そのような発言を黙らせたかった。そこで、「2人したくないって言うてる人がおるけど、どうする?」「やめとこか。」と全体に投げかけると「なんで!!」「体育大会前やし、やらなあかんやろ。」と声が上がった。すると、CとDが急に大人しくなり、後ろ向きな発言をしなくなった。「これは使える！」と思った。漠然と他の生徒の力を借りると考えていたが、手立ては思い浮かばなかった。そんな中、たまたま発見した手立て。私にはあれだけ、文句が言えるのに周りの生徒には言えない。これからは周りの生徒に彼女たちを指導してもらおうと思った。

(3) 男子生徒たちと遊ぶ

男子生徒は、女子生徒に比べ、私の方を向いてくれていた。「男子生徒の心は絶対に離さない」と思った。とにかく男子生徒と遊んだ。

当時、クラス内では野球が流行っていた。手のひらサイズのぬいぐるみをボールに見立て、それを自身の利き腕の手のひらで打つ。手のひらはバットの役割を担っている。彼たちは教室の半分を球場にし、そこで遊んでいた。

私が初めて、教室内で彼たちの遊びを見た瞬間に「止めさせよう」と判断した。「なにしてんねん。」と彼たちに声をかける。彼たちは「野球です。」と応答した。彼たちの「ボール」と「バット」を確認し、止めさせる理由を私は探した。見つからなかった。なぜなら危険ではないからだ。彼たちが扱うボールは非常に柔らかい。また、ここまで考えていたか定かではないが、他の生徒を配慮して、危険が及ばないところで遊んでいる。ちょっとした遊びではあるが、それに参加する男子生徒は誰しもが真剣で楽しそうな表情をしていた。それらをふまえ、私はむしろ中学生らしいと感じた。ただ一言、「メリハリをつけや。」と彼たちに返した。時間を守って遊ぶ分には全く問題ないと思ったからだ。

彼たちは、それまで「怒られるのでは」「ボールを取り上げられるのでは」といった不安を表情に浮かべていたが、「え? やっていいのん??」といった声を各自が発し顔を見合わせ、遊びに戻っていった。その遊びが日常化するまでに時間はかからなかった。遊びは常に教室の前の半分で行われるので、教卓付近で待機している私も自然とその遊びに目がいき、ときには大きな声で笑っていた。

ある日のこと、ある男子生徒から「人数足らへんから先生もはいつてや。」と声をかけられた。正直、私も一緒にまざりたいとウズウズしていた。一方で「教師がそんなことをしてもいいのか」という戸惑いもあった。生徒に急かされたので、思い切ってまざった。楽しく、面白かった。遊んでいる最中、廊下を歩く他の先生方と視線が合った。私はドキッとしたが、遊び続けた。

時間を守らず遊び続け、メリハリがつかないときもあった。授業開始のチャイムがなっても、やめない。他の先生方から注意される。時間を守らず、遊んだときは叱った。1週間、彼たちの「ボール」を取り上げたこともあった。しかし、彼たちは決して拗ねることはなかった。それに

気づいた私は彼たちを褒めた。

(4) 広がる輪

私と男子生徒たちで笑って話す場面が少しずつ増えていった。これは女子生徒たちにも影響を与えた。私と男子生徒が遊ぶ姿を見て女子生徒が笑い出し、学級全体に少しずつ明るい雰囲気が出来ていった。その影響を受けてか、また私の周りに一部の女子生徒たちが集まり、様々な話をしてくれるようになった。

「前の日曜日にこんなところに行ってん!」「むっちゃ楽しかった!」。女子生徒たちとの会話は彼女たちが一方的に話すといったものであった。「そんなところ行ったんや。よかったな!」。彼女たちが話し終えるまで聞き続け、ときおり返した。話をさえぎらないように注意した。自分たちの話を聞いて欲しい。それを求めていると思ったからだ。「部活動のことで少し聞いて欲しいねんけど…」「勉強どうしたらいいのかわからへん」。真面目な話もあった。一通り聞いた後に自分の考えを伝えた。好きな異性のタイプなど、くだけた話もするようになった。そのときは、教師という立場を意識せず、自分をそのまま出した。

その雰囲気を女子生徒全体に広げたいと考え、他の生徒にも、話題を振っていった。少しずつ少しずつ、会話の輪が広がっていき、それに応じて笑顔が生まれていった。女子生徒たちとの関係が変わっていった。

(5) 合唱コンクール

1学期に比べ、学級は少しずつ明るくなっていった。そんな中、合唱コンクールを迎えた。10月のことである。体育大会では学年準優勝であったので、生徒たちはやる気に満ちていた。私もよい作品に仕上げ、結果を出させて学級が活気づいて欲しかった。学級全体に「音楽の先生からよく声が出ていると聞いている。中学生は恥ずかしがって声を出さないのが多い。声を出すことは、当然のことやけども、それができているのは大きい。その調子で頑張れ!」と伝えた。1学期は学級全体を褒めることは少なかった。生徒たちは普段の私の話を聞くときより、顔を上げて聞いていた。

学級で投票した結果、曲は「栄光の架け橋」であった。1週間、放課後に練習を重ねた。Bは片隅で座っていた。女子生徒に「Bを誘ったって。」とお願いし声をかけてもらったが、Bは無視だった。CとDは、「また練習?」「何回するん?」「めんどいって。」と言葉や表情に出した。そのたびに、学級全体に「練習したくなさそうな人がおるねんけど、どうする?」と尋ねた。彼女たち以外はやる気に満ちているので、「絶対にする!」と返ってくる。中にはCとDをにらみつけ、牽制する生徒もいた。すると彼女たちは大人しくなった。ただ、Bだけは決して練習にまざらなかった。Bが学級の生徒とつながりを持ってもらう機会だったので、まざって欲しかった。生徒らが歌っている間、Bに近づき「せっかくやし、まざろうや。」と声をかけても、無視だった。練習を終えた後、男子と女子の生徒たち数名が私のところへ集まってくる。

「男子が全然、声ださへん。」

「女子もやんけ!」

文句の言い合いであった。

「まゝまゝ。」

両者を落ち着かせた。

「そんな、いがみあってもしゃあない。お互いが、お互いに負けないように声を出そう。ただ合唱なのでバランスは注意して。」

私には合唱の指導はできない。ただ、あの重たい雰囲気の学級の生徒が一生懸命に相談してくれることが嬉しかった。

本番の前々日、2番に入るときの歌いだしが揃いにくいと相談された。声をださないなど責任を互いになすりつけあうのではなく、合わせることに目を向け、考えようとしている。1週間前の相談と質が異なっていた。生徒の成長を感じ、思わず笑みがこぼれた。

合唱コンクール当日。給食を食べて学校外のホールで行われる。給食中に、最後の練習ということで曲を流した。すると、一部の生徒が歌いだし、少しずつ広がっていった。悩んでいた2番の歌いだしを迎える。1番を終えて、ピアノの音だけが流れる。頭でリズムを取る生徒がいる。顔を見合わせて、2番の歌いだしをうかがう生徒もいる。2番の入りのピアノに合わせて、生徒が歌いだす。綺麗に揃った。「よっしゃー!」「絶対にいける!」と男子生徒が言う。それを見て笑う生徒。揃ったことに拍手する生徒。私も思わず「ナイス! 完璧や!」と叫んでしまった。中には歌っていない生徒もいたであろう。だが、生徒の会話と笑い声は着実に増えていた。

合唱コンクール本番。2番の歌いだしを、綺麗に揃え歌いきった。結果は、学校全体で1位であった。生徒たちは喜んだ。私も喜んだ。

互いに喜び合う中で、優勝トロフィーを持った生徒が近づいてきた。

「何でトロフィーに先生の名前が入ってへんの?」

そのトロフィーには、歴代の優勝した学級と担任の名前が書かれていた。今回は、なぜか学級と曲名が書かれていた。生徒が集まった

「ほんまや!」

「なんで!」

「書いてもらおう!」

「先生の名前を(トロフィー)入れたかったのに。」

嬉しかった。この学級の担任でよかった。学級に行きたくないと思った1学期が嘘のようだった。

その日、Bは欠席した。活気生まれる学校行事に参加できなかったこと。一人を欠いて、合唱コンクールを終えてしまったことが悔やまれた

(6) 素直になれない

Bは日に日に登校日数が減っていった。1週間に1日登校するかしないかの頻度になった。相変わらず登校しても無気力や苛立ちを抱え、そのときの気分で授業から抜け出していた。誰にも話しかけない。他の生徒も話しかけない。常に一人で目ほうつろであった。

2週に1回程度、家庭訪問をし「学級がおもしろくない。」と話す彼女に対して「(Bがときおり話す)〇〇さんがおるやん。」と返すも「あんな友達ちゃうし。」となる。Bの学級に対する不満は、募っていくばかりであった。

Bが学級の生徒とつながるには厳しい現状だった。そのため彼女と学級の生徒とのつながりではなく、私とのつながりを強くしていくことを考え、家庭訪問を続けた。3~5時間、同じ時間を過ごしても無視され続けるときもあった。彼女が不在で、両親とだけ長い時間を過ごすこともあった。本当にこれでよいのか、もっと別の手立てがあるのではないか。悩みながらも、家庭訪

問を続けた。それしか手立てが浮かばなかった。

CとDは他の生徒に相手にされなくなっていった。互いに一人で行動している場面が増えた。周りから距離をとられているのが目に見えて分かった。給食で他の生徒を待たせることも少なくなった。相変わらず私の指示などには不満げな顔を見せるが、悪態をついたり、暴言をはいたりすることは少なくなっていった。他の生徒から距離をとられるのがつらいのか、明るい雰囲気に加わりたいのか彼女たちから他の生徒へ歩み寄ろうとする姿が見えた。そんなとき、他の生徒は避けることはせず受けて入れていた。しかし、私が他の生徒とかかわって遊んでいると、私が気に入らないのか悪態をつき、暴言をはいた。そんな行動をとれば、また周りから距離をとられてしまう。それでもCとDは同じことを繰り返していた。

(7)「農業部」をつくる

体育大会、合唱コンクールに続いてもう1つ大きな学校行事がある。職場体験だ。学年の分掌として3日間の職場体験を任された。11月のことである。各事業所との交渉や事前、事後学習など分からないことばかりで、様々な先生方の助力を得て進めていった。職場体験をお願いする事業所の1つに農業体験があった。そこへ三人の生徒をお願いしたが、その内の二人は私が担任している生徒であった。その中の一人の女子生徒Gとのやりとりを述べよう。

Gは飲食店での体験を希望していたが、抽選に外れ農業体験をすることになった。

「農業体験に行くんやったら職場体験の間、休む。」

「抽選でもれたからしゃあないやん、行ったら行ったらでおもろいって。」

「そんなんありえへん。」

職場体験の当日までこういったやりとりが続いた。職場体験1日目、彼女がどうしているか心配だったので、担当ではなかったが農業体験の巡回に加えてもらった。

現地に行くと、遠くから真面目に働いている彼女の姿が見えた。「拗ねているのでは…」と思っていた。全く違った。「むっちゃ楽しい。」、それが彼女の第一声であった。学校では見せない明るい表情で農作業に従事しながら、様々な話をしてくれた。たまねぎの植え方、マルチのはり方、モグラの話というように次から次へと語ってくれる。楽しそうに話す彼女の姿を見て、これなら明日以降も大丈夫と安心し、巡回しなくてもかまないだろうと考えた。

3日目のことである。時間があつたので農業体験を巡回した。すると彼女から「なんで昨日けえへんかったん！」と怒られた。驚いた私は「ごめん。」と謝った。

「もう終わってしまうな。」

「学校に戻りたくない。」

彼女の変わりように驚き笑ってしまった。

「職場体験に行く前と全然、違うやん。」

「こんな面白かったって知らんかってんもん。」

「じゃあ学校で農業しようや。」

「やる!!」

退職後は農業に釣りに自給自足の生活をしたと思っていた私は、農業に興味があった。学年主任と巡回中に、退職後は農業に釣りに自給自足の生活をしたことを伝えた。

「退職してから農業するのは遅い、今からしないと。」

「でも、どこでしたらいいですかね。」

「学校でしたらええやんけ、分からんことは教えたる。」

「Gが学校で農業をしたいと言っているのでいいですか？ 僕もついて、一緒にします。」

「いいやん。面白いやん。」

許可をもらったので動いていくことになった。職場体験を終えてから、事後指導や職場体験の報告書作成で時間がなかった。すると彼女から「いつするん??」と急かされてしまった。彼女に「ごめん!!」と謝り、すぐに動いた。学校に余っているプランターを探し、土を作った。

作業中、彼女は「農業高校への進学を考えている」「家の庭でトマトを育てている」といった話をしてくれた。私たちは、この一連の活動を「農業部」と名づけた。噂を聞きつけてか、学級をこえて彼女の友達も農業部に参加するようになった。そこで友人関係や勉強や家族の悩み、私生活で楽しいことなどの話をしながら、プランターの水遣りや草抜きなどを行った。

6. 最後の学活

1学期の頃に感じていた学級の重たい雰囲気はなくなっていった。合唱コンクールを終えてから、学級は楽しかった。職員室にいる時間が減り、生徒と過ごす時間が増えた。生徒と話し、一緒に笑う。生徒と過ごす時間が増えてから、自分の学級でする授業が一番、楽しみになった。

授業をすべく教室に入る。黒板に大きな字で「青空教室開催決定!!」と書かれていた。それを見て笑いながら「時間がないので、できません！ 誰が書いたん？」と言う。「え～」 「全員の気持ちです！」と返される。そんなやりとりを経て、授業が始まる。

「球技大会で優勝したら焼肉つれてってな！」と生徒にせがまれる。なんとか切り返せないかとGを引きあいに出した。「Gさんの家で焼肉パーティーしょ！」とふる。「いいよ！ 絶対、来てや！」と返ってきた。1学期では考えられないやりとりだった。

試合前に生徒全員で円陣を組み、声を出し気合を入れる。すると「先生も入って！」と言われ、まざる。優勝する。

終業式が近づくにつれ、「来年も、このクラスがいい。」「先生、担任してや。」と言ってくれる生徒が出てきた。初めての担任が、この子たちでよかった。そう思った。

最後の学活。動画を見せた。合唱コンクールで歌った栄光の架け橋をバックミュージックに、1年間の写真を編集したものだ。校外学習、青空教室、体育大会、合唱コンクール、職場体験の様子をふりかえる。「懐かしい～」 「こんなあったな～」 「この写真にうつってるん誰？」 など生徒たちは感想を口にしながら見ていた。その後、同学年の先生方に「篠原学級はどんな学級でしたか？」とインタビューした動画を流した。それぞれの先生方が篠原学級で印象に残っていることを話す。生徒の顔は上がっていた。学年主任が映る。

「一番、心配なクラスやってん。何が心配で、担任が心配やってん。」

笑い声が起きる。

「それをみんなよく支えてくれたわ。生徒も成長したし担任も成長したわ。」

真剣なまなざしで動画を見ている生徒。なぜか静まりかえる。それぞれ、なにか思い考えるところがあるのか。私も黙ってみていた。内心、感動して泣き出す生徒がいるのではと思っていたが期待とは裏腹に誰も泣く生徒はいなかった。少し残念な気持ちになった。動画が終わり、こちらを向く。

「というわけで1年間ありがとう。最初は腹立つことばかりやったけどなんやかんやで楽し

かったわ。来年、みんなは中3になります。僕が中3に所属するかは、わからへんけど最後の1年間、楽しんでください。」

静かに聞く生徒たち。拍手があるのではと期待していたが、それはなかった。

最後の学活を終えた。帰路につく生徒たちが「さよなら」の代わりに「来年もよろしく～」 「また担任で！」 「来年も先生が同じ学年になるように校長先生に言うてくるわ！」 「来年も、このクラスやから！」 など様々な挨拶で教室を出ていった。

クラス替えをしたくない。そう話す生徒は多かった。私もそうだった。

7. まとめにかえて

B、C、D。彼女たちとは、学校でほとんど話さなかった。

Bは学校に登校するのが週に1回程度になった。遅刻して登校し、誰とも話さず1日を過ごす。ときおり、授業を抜け出す。学校内で隠れる彼女を見つけ、「家で何してるん？」など近況について尋ねる。返答があるときとないときがあった。家庭訪問でも、そのときの彼女の気分で話す日、話さない日があった。

もし、両親のうちどちらかが家にいるのであれば不登校でもかまわないと思った。そして、家庭訪問を続けかかわっていく。それも一つの方法だと。しかし、共働きである。それはできない。彼女を一人で家においておくのは、まずい。「愛への飢え」を満たすために、携帯電話を用いて、学校とは別のつながりを求める。両親は家にいないので、好きにできる条件であった。

私の見立てを両親に伝えると、「共に仕事は継続していくつもりだ。そのため家にはおられない。」と返ってきた。「必ず家庭か学校かのどちらかがBさんの『今』を把握している状況にしましょう。両親が働いているときは学校または両親の職場かにBさんがいるように。どこで何をしているか分からないという状況を作らないようにしましょう。」と提案した。それに、両親は納得してくれた。この時期、両親とは彼女が登校しやすい条件を一緒に考えることが多かった。家庭と学校での様子について情報を交換した。それを学校に持ち帰り、クラス替えに反映させるのが私の仕事であった。

CとDとは事務連絡ぐらいのやりとりしかなかった。彼女たちは悪態をついたり、暴言をはいたりしなくなった。しかし、彼女たちと会話し、笑い合えることもなかった。彼女たちが他の生徒から、話しかけられることもなかった。二人で行動するか、一人で行動していた。そんな二人を見ると、他の生徒の力を借りすぎたのかもしれない、浮いた存在にさせてしまったと思った。一方で悪態をつき、暴言をはくとどうなるか、よい勉強になったはずだとも思った。けれども、彼女たちに対する手立ては正しかったのか。これでよかったのか。間違っていたのか、別の方法があったのではないか。考えても、答えは出てこなかった。

授業を抜け出すB、悪態をつき、暴言をはくCとDに苛立つ。どうにかしたいと考え、もがきながら手立てを講じる。その成果がなかなか見えてこない。本当にこれでいいのか、別の手立てがあるのではないかと不安が募る。その苛立ちと不安が教室に向かう足どりを重くし、しんどさに変っていく。このような感情を抱えて教室へと向かうのは悪いことだと思っていた。しかし、こうして振り返ってみると、はたして事はそう単純だろうかという疑問が浮かんでくる。学校が楽しく面白いと感じる今も、苛立ちと不安はある。生徒の中には苛立ちと不安を抱えながら登校し、教室へと向かうものもいる。不幸なことであるが、それが原因となって教師と生徒がぶ

つかるときもある。教室は、教師と生徒がそんな感情と共に向き合い、一緒に考える場でもあるのではないか。そこから自らの学習指導の質を問い直していくことが大事なのではないか。今回は授業実践について述べるができなかった。そうなってしまったところに、私の格闘の軌跡の特徴のみならず、現時点での私の教師としての力量の姿があると言えよう。今後の課題としたい。

1年目の私にとって、生徒は教師でもあった。ただ答えを教える教師ではなく、問いを投げかける教師であった。その問いに、ときには疲れ、ときには励まされた。おそらく彼らのことは一生、忘れないだろう。彼らが教師1年目の私を支え、育ててくれたように感じる。

来年度の人事発表があった。中学3年生に所属することになった。学級編成の場。Bの個票を手にとり、担任を決意する私がいた。

【付記】

執筆者である篠原嶺氏は、附属中等教育学校の出身者である。篠原氏には、2013年11月23日に附属中等教育学校で開催された公開研究会のラウンドテーブルにて、この実践について報告していただいた。教師1年目にどのような課題に直面するのか、また、それらとどのように向き合うのか。この実践記録は貴重な証言であると考え。本稿には、教師志望の学生はもとより、現職の教師にとっても、教師像や教育観の見つめ直しを促す力があると考え、掲載させていただいた。(附属中等教育学校・鮫島京一)

教師になっていくということ ——ある女性教師の実践史の語り——

鮫島 京一（奈良女子大学附属中等教育学校）

本稿は、2013年10月26日（土）に、奈良女子大学の「教職実践演習」の一環として行われた講話を原稿化（transcript）したものである。語り手は附属中等教育学校の塩川史教諭である。講話は、中学と高校の教員免許状を取得する学生120名程度を対象になされた。場所はS235教室で行われ、講話は60分程度、その後の質疑応答が20分程度であった。辻敦子文学部助教にICレコーダに記録してもらい、鮫島が活字に起こし、原稿化した。それにあたっては、グッドソンとサイクスの共著『ライフヒストリーの教育学』（2006）、桜井厚の『ライフヒストリー論』（2012）を参照した。基本的な作業は以下の三点であった。第一に、事実関係があいまいなもの、たとえば、同じ話が違う文脈で語られている場合については、文意を損なわないように細心の注意を払い、しかるべき場所に移動させている。第二に、塩川の語り口を大事にするために、文意や意図を損ねない限りにおいて、文末表現などを変更した。第三に、原稿化の最終段階で、塩川教諭にも目を通してもらい、事実関係や文意を確認してもらった。

実践史の概要を述べておこう。奈良女子大学の文化の中で、いわば「申し子みたいな人間」として育ち、公立中学の教師となる。先輩の教師に支えられながら、生徒に「体当たり」で向き合いつつも、生徒指導のあり方への疑問が膨らみ、公立高校の教師となる。中学と高校の教師の違いを発見することからはじまり、結婚と出産を契機に、教科学習の指導力を磨くことへと歩みをすすめる。35歳のとき、母校である附属中等教育学校の教師となる。国際交流事業の担当者として学校運営の中心的な役割を担うようになる。息子と同じ年齢の子どもを担当し、母親であることと教師であることの両立を通じて、思春期の子どもをもつ親の悩みや不安について理解を深めるとともに、教師としてのアイデンティティが熟成されていく。このようにして磨き上げられた「信念」——「人間に対する尊敬」「よりよくなる存在である」という人間観、「学んでいる人を見るから生徒は学ぶことを学ぶ」「本物の言葉は通じる」「自分を通さないと本物にならない」という教育観、「生徒は教師集団と相似形」という職場観、「目の前の人のために何かをやる」「自分で楽しめば自分のものになる」という職業観、「不完全であることを認める」「一緒に考える」という教師観など——が、具体的なエピソードとユーモアを交えながら語られている。

この実践史を教職志望の学生はもとより、現職の教師、とくに若い教師に読んでもらいたいと思う。それが原稿化した理由である。語られた言葉の一つひとつに、たとえそれが何気ない出来事や行為について触れたものであっても、崇高な意味が隠されている。だから私たちは、塩川教諭の教師としての自己形成の物語に耳を傾けるのである。そこから自分の物語の語り直しがはじまるのではないか。そう感じるのである。

「言葉は翼をもつが、思うところに飛ばない」というジョージ・エリオットの言葉がある。自分がどのようにして現在の自分になったのかを他者に語ることは、じつに骨の折れることであり、心労も重なる。それを原稿化される。塩川教諭には大きな苦勞を強いた。この場を借りて感謝したい。それでは、物語の世界へすすもう。

1. 物語から物語へ

この場には、昨年、私が担当した教材内容論の受講生が何名かいらっしゃいます。先ほど、就職について伺いました。なかなか教職につけない状態が続いているようです。そこで今日は、内容を急遽、変更し、さまざまな職業に共通するキャリア形成というようにジェネライズして話をすることにしました。教職におけるキャリア形成を題材としますが、教師である一人の人間がどのように生きてきたのか、こういう生き方があるのか、ということをお伝えできればと思います。

おそらく、西村先生やベテランの先生方が、すでにお話されたことでしょう。私もベテランの域に入ったので、ここに呼ばれたのでしょう。年齢は、次男が皆さんと同じ大学の4回生ですので、親御さんと同じくらいの年齢です。しかし、私自身の実感としては、ベテランであるとは全く思いません。ただ振り返ることがたくさんあるという意味ではベテランなのかなと感じています。教師としてのキャリアは残すところが少なくなってきました。それでも未熟ではないかと思っています。このことが今日の話の底流となります。

教師としてのキャリアの歴史を語りましょう。歴史には視点があります。事実の積み重ねではあるけれども、それらを語る語り口があります。それが歴史です。教師として、いろんな事実、経歴を積んできました。しかし、それらをどう語るかは、その時、その時で違います。視点が違うのでストーリーも変わってきます。ストーリーをどういうふうにするのか。それは必ずその時の信念に基づいています。信念というのは変わらないものではなくて、その時、その時で自分が本当だと思っていること、その時の事実を綴り、ストーリーに仕立てます。今日もそのようにして語るわけですが、そのストーリーを皆さんに押しつけるつもりはありません。皆さんは私の話を自分のものにする必要もありません。なぜかと言えば、皆さんが教師になられるとして、子どもにとって必要なのは、クローンみたいな、金太郎飴のように同じことを語る教師がいっぱいいることではありません。どんな職場でも同じでしょう。同じことを言う人間を10人雇ったら、会社はどうなるでしょうか。潰れます。だから、違うことを言う10人を雇わないとだめですよ。教育もそうです。同じことを言う教師はいりません。私の信念を聞いて自分の信念をつくりあげてほしいのです。そのための材料が私の物語だと思ってほしいのです。

2. 奈良女子大学の「申し子」のように育つ

私は奈良女子大学の申し子みたいな人間です。附属小学校を卒業後、附属中学校に進みました。当時は、6年一貫の中等教育学校ではありませんでした。附属高校に進学するためには受験しなければなりません。附属高校を卒業後、奈良女子大学に入学しました。公立学校の教師となり、35歳のときに、附属中等教育学校の教師として戻ってきました。それからは、附属小学校で英語を週に1日だけ2時間、4年生に教えたこともありますし、何年前から大学でも中等教育英語科教材内容論を担当しています。自分の母校であり、附属の小・中・高、そして大学の教師として教壇に立っていますので、奈良女子大学とは切っても切れない縁があります。さらにパーソナルなことを言えば母親も奈良女子大学出身です。大学卒業してすぐ附属の教師になりました。父親も附属の教師でした。職場結婚で私は生まれたのです。このことからみても、奈良女子大学とは切っても切れない関係です。ずっとついてまわるのかなと感じています。そういう経

歴の持ち主なので、奈良女子大学には特別な思い出があります。

この教室にも思い出があります。社会思想の講義の場所でした。大学1回生の時の月曜日の1、2時限でした。あまり出席できなかったのを覚えています。不真面目な学生でした。大きな声では言えませんが、1回生の時、ドイツ語を落としました。出席が重要なドイツ語のLL演習がありました。それを落としました。不真面目な生徒だったことがわかるでしょう。同じ授業を受けようとする、「設備がないからだめだ。別の授業を受けなさい」と言われました。それがすごくよかった。マックス・プランクをドイツ語で読むことになり、「あ、落としてよかった」と思いました。何が幸いするかわからないんですね。とにかく不真面目な学生だったので、大学の先生に申し訳ないなと思っていますが。

今は英語の教師をしています。専攻は教育心理学です。なぜ教師になったのか。別に英語を教えたかったわけではなく、生徒とかかわることをしたかったというだけのことです。しかも最初から教師になりたいとは全然思っていませんでした。4年生になった時、グータラで、就活するのが面倒くさかったんです。テストを1回、受けにいけばよいだけの教師か、公務員がいいなと思いました。

4回生の6月に教育実習がありました。附属しかいくところがありませんので、母校実習でした。教科は英語でした。ところが途中で先生が病気でダウンされ、2週間のうち半分以上自分たち実習生3人でやらないといけない羽目になってしまいました。高1の授業を担当しました。とっても楽しかったです。「教えるのがうまいかもな」と思ってしまっただけですね。それくらいの気持ちで、他に就職したいところもなかった。いわゆるデモシカ先生ですね。動機は全くない。心理学を勉強したので、こじつけて生徒の心を、というふうになったわけです。英語力はあったのですが、それくらいの不真面目な動機で教師になりました。

3. 公立中学校の教師となる

附属育ちで普通の公立の教育を知らない。後で苦労しました。80年代はじめに教師になりました。樫原市の八木中学が初任地でした。驚きでした。クラスは全部で16クラスありました。私が育ってきた附属は3クラスでした。バックグラウンドが全く違う生徒たちがたくさんいます。何もかも違う。カルチャーショックですよ。異文化の中に入ったという感じです。

最初に感じた異文化は、新任の時に「挨拶をしる」ということでした。朝礼があるんですね。そんなこと、やったことがありません。朝礼台に上げさせられて号令がかかるんです。「気を付け、休め」。起立と着席はわかりますが、「気を付け」と「休め」はやったことがない。号令をかけてもらったことがないんですね。「休め」というのがどういうことなのかわからなかった。足を片方出す「休め」もあれば、Aの字型に開くとか、あるらしいのですが、その学校はAの字型に開くのだったのでしょうか。号令が象徴的な出来事でした。どうしていいのかわからない。

話はずれますが、ラジオ体操も教えてもらったことがないんですね。附属中学校では教えてもらっていましたが、第二だけなんですね。小学校で第一はやっているだろうからと。だから、内部進学で附属中高に来た人は、みんなラジオ体操第二しかできない。そういうへんなことになっているんです。こんなふうに、私が受けてきた教育は公立学校とはちょっと違ってました。

80年代のはじめは、生徒も教師も元気で荒れていました。アパシー、無気力な状態はなくて、すごく元気だったんですね。暴れます、生徒たちは。廊下を自転車が走ります。バイクも走る。

窓ガラスは毎日割れます。消火器は倒されます。教師は油断しているといろんなものが後ろから飛んできます。牛乳ビンを飛ばされた先生がいます。板書する時には絶対にこうやってやります。板書を早くして、すばやく振り返らなければならない。何が飛んでくるのかわからないので。そういう状態でした。タバコとかシンナーもありました。クラスの生徒が、防犯課にお世話になるのではなく、刑事課にお世話になっていると聞いた時はびっくりしました。警察に行くと、車上荒らし犯であるその生徒の写真が前から後ろからも横からも撮影されていて、指紋も手のひらまで採取されているのを見せてもらいました。本当にゾッとしました。疾風怒濤の毎日ですね。

生徒指導にもびっくりしました。そういう経験がなかったからです。女子で言えば、制服のスカート丈です。スケバンみたいな感じです。男子のスボンも膨らんでいたり、上は短かったり。制服のチェックにエネルギーがずいぶん使われる。こういうことが私の目指していた生徒指導なのかと違和感がありました。「生徒とわかり合いたい」と言うけれど、それがこういうことなのかと疑問を感じながらの毎日でした。しかし、私はとても順応しやすいタイプなので、そこで頑張るわけです。そうすると許せないことばかりなんですね。授業を聞かないとか、勉強しないとか、許せないんですね。それどころじゃない家庭の子どももたくさんいました。そんなのはわかりません。勉強させるわけです。ちゃんと書けるように。でも3年生になってもbとdを反対に書いたりする、そんな子どもがたくさんいました。

1年目は見習いで副担任でした。2年目から中1の担任でした。すごくいいクラスでした。1年2組です。今年賀状とかやりとりしていますが、すごくいいクラスだったんです。多分、それが教師を辞めないですんだ理由の一つだろうと思います。かわいいクラスで、こちらも無理難題を言うのですが、健気にきちんとついてくる。保護者も、その頃のお母さんたちは立派だったんです。懐の広いお母さんたちがいて新任の女教師をあたたかく見守ってくれていた。若い教師への風当たりは強いですよ。ある年代を超えると楽になりますが、20代、30代はじめはとても風当たりがきつい。私はとても恵まれていた。その年はよかったんです。教師をやってよかったと思いました。こんなことやっていて給料もらっていてよいのかというくらい楽しかった。

ところが3年目に担任した2年生のクラスはそういうわけにいきませんでした。中2というのはどういう学年か。ヤンチャなんです。中2の2学期、人が変わってしまう。その変化も大事ですが、夏休みが終わると別人となり、「デビュー」してしまった子がたくさんいるんですね。担任していた2年生のクラスは最悪だったんです。雰囲気最悪。私の英語の時間に、女子のボスが言いたして何時何分になったら皆で筆箱を落とすという事件を起こしました。その頃、流行っていた缶のペンシルケースでしたので、すごく音がする。授業が始まったときから、何か変だな、いつもと違うなと思っていました。そわそわしているなど。そしたらやられてしまいました。皆が束になって担任に反抗したのです。私は給スキャンを喰らったんです。担任ですよ。担任でクラスの生徒から給スキャンを食う。ほんとうにショックでした。皆に好かれたいというのに、真逆の事が束になってかかってきた。途方にくれました。その前の年が、いいクラスだったので、同じ結果を期待して、同じことをやればいい、と思っていたんですね。目の前の相手も見ずに成功例にすぎり、無理なことを押しつけていたと思います。生徒はちゃんと教えてくれたんです。「いい気になるな」と。

「助けて」と言いました。同じ学年の先生たちが、たくさんいらしゃったので。生徒指導の先生とかベテランの先生に。「大変困っている。授業をやっていく自信がない」と相談しました。先生たちは、誰が主犯か、一人ずつ呼んで聞き出してくれました。私がインタビューすると言わ

ないだろうということで。「実はある子にいわれてやった」「私は別にやりたくなかったけど、やろうとなったから」と白状するわけですね。生徒指導のこわい先生たちが叱ってくださりました。私は自分の力で押さえつけることはできなかったですが、その先生たちの力のおかげで何とかその学年とうまくやっていくことができました。

主犯格の女の子は家が複雑でしたので、家庭訪問に行くことにしました。いやだったんですけど。その子は全然、心を開いてくれませんでした。プンとよそを向いている。「なんで話さな、ならんねん」と。何回も足を運ぶうちに、その子が飼っているネコが私になつきました。両親も荒っぽい、ちょっと「ヤ」のつく仕事だったんですけど、両親が私を見込んでくれた。「若いのにあんた、ようやるな、この子を捨てんと来てくれるものな」。足で稼げるもんだなと思いました。何も言わなくても、どんなに力がなくても、足くらいだったら使えると思いました。

そういうトラブルはあったんですが、私は殴られない教師でした。不思議なことに、殴られる教師と殴られない教師がいたのです。私は身体が大きかったので中学生をギュッとふらつかずに引っ張り上げたりできたけれど、新任です。24歳、ペーペーです。それでも殴られなかった。なぜか。先輩の先生方のアドバイスに従ったからです。とにかく許せないことがいっぱいありました。先輩の教師に最初に言われたのは「叱る枠をきちっとしろ。許せないことはいっぱいあるだろうけど、ここから超えたら叱るんだ。この枠から超えたら絶対、誰でも叱れ。見逃してはいけない。だいたい教師というのは勉強のできない奴ばかり叱るものだ。でもよくできる奴がその枠を超えたら徹底的に叱れ」と。そのとおりにしました。枠を変えてはいけません。枠がしっかりしていない、人によって揺らぐとか、そういう人は、生徒たちに殴られていたように思います。

先輩の教師に言われたことは他にもありました。「3分の1理論」です。人間や社会との付き合い方です。「皆に好かれようと思うな。手の平に全員乗せたいと思っているだろう?」「そうです」「違う。3分の1は何をしても乗ってくる。3分の1はどんないいことをしても乗ってこないと思っておいた方がいい。ポイントは残りの3分の1だ。文句なしに乗ってくる3分の1に目を向ける必要はない。何をしても乗ってこない3分の1はほっておけ。残りのどちらにつくかわからない3分の1を、こちらに乗せるか、向こうにやってしまうか、そのところが教師の力量だ」と。奈良女子大学の学生は生真面目ですので、「3分の1理論」を知っておくことは大事なことです。3分の1は聞かないということです。「しょうがないな、わかってもらえないな」と思っておいた方がいいかもしれません。しかし、何か自分がすることで変わるかもしれない3分の1にはしっかり働きかけるといことです。職場には、ほんとうに若い教師に教えてくれる先生がたくさんいらっしゃいました。恵まれていたのではないかと思います。今、自分がその年齢になって若い教師に教えているかという、教えてないな、と反省しきりです。

本気でやるということだったのでしょうか。偽りなく。スキルも何もないわけですが。それでも、体当たりで通じるところがあるというのが教師の仕事です。すべてのキャリアにもあてはまることかもしれませんが、必死に考えて、一生懸命やる。自分の叱りたいことを気の済むまで言う。いろんなやり方があるけれど、自分なりのやり方で、自分が納得する方法でやる。それが大事だったのかなと思います。それは授業も同じで、教師の本物、その人にとっての本物でないといけません。借りてきたものではだめです。自分を通さないと本物にならない。よく考えて自分がその時いいと考える、オーセンティックなものです。「自分のものであること」が大事です。自分の言葉を話さないと荒れた生徒たちの耳を素通りするんですよね。「どこかから借りてきたことを、教師の義務を果たすためだけに言っているだけじゃないか」と思われる。そして殴られる。本物

の言葉は伝わる。それは信じていいと思います。すべての人間関係についてもいえることではないかと思います。

生徒指導のやり方は集団指導であり、一人ひとりをなかなかみられない状況でした。「こんなのでやっていくと大丈夫なのかな？」という感じが自分の中にありました。教師集団はよかったです。組合活動も盛んで政治一辺倒ではなく、皆で一緒にやる。榎原市では教職員組合の力が強かったので、生徒を半日で帰して昼から教師の運動会をやっていました。今から考えたら許されない状況だと思いますが、それくらいのんびりしていたところもありました。教師間の関係ががっちりしていて、「守られている」という安心感がありました。しかしながら、そういう中でも「これでいいのかな、生徒の扱い方についていけないな」というのがずっとありました。生徒を人間扱いしていないところがずいぶんあったからです。耐えることは難しかった。その思いは膨らんでいきました。

4. 公立高校の教師となる

高校の増設期でした。高校がバンバン建ちます。教師が足りないということで中学の教師を高校に回すということがありました。手を上げたら試験なしで高校に移動できました。八木中学の近くの榎原高校に、中3まで担任した生徒たちと一緒に行きました。入学式の時、「なんで先生が高校にいるのかな？」「私は今日からここの教師です」「また？」という感じですね。そんな不思議な体験をして、高校生を教えることになります。

最初の年は担任ではありませんでした。高2と高3を教えました。高3の授業のことです。何か言うとクスクス生徒が笑うんです。初めは何を笑われているかわからなかったのですが、気づきました。私が自分のことを「先生はね」と言う時なんです。「先生、高校ではな、自分のことは『私』というんやで」と言いました。その時、そうか、中学校の先生は自分のことを「先生」と言っていたことに気づきました。先生というのは「役割」なんですね。「私」ではなくて「先生」なんです。中学校の先生は役割を演じている。役割に忠実、一生懸命、役割を演じているとわかりました。高校は役割を捨てて「自分」でないといけないのかと。「私」であってよいのかと。そのことは衝撃的な、象徴的な出来事だったと思います。

落ち着いた学校であったこともあり、自分を出すことができるようになり、気持ちが楽になりました。中学校では状況が厳しかったので一人が勝手なことを言えない。皆が同じようにチームワーク、束になって生徒にかからないといけない大変な状況だったんだらうと思います。高校はそうではないことを学びました。榎原高校は売り出し中の学校でした。しかし、進学実績は私立大学が中心でした。私が赴任した年は、国公立大学への進学者を増やすことが方針として掲げられた年でした。

最初の担任は高3でした。受験指導が求められました。私は教科の指導をやりたいと思って教師になったんじゃないんですよ。生徒指導をやりたいってなったんです。教育相談とか生徒指導を教師ができると思っているのが間違っているんですけど。教科を教える教師はたくさんいるから、私は私にしかできないことをやろうと思っていました。そんな私が高3の担任となり、国公立大学に進学させることが求められました。勉強のやり直しをしました。一生懸命でした。

榎原高校にすることができなくなりました。職場結婚をしたからです。平城高校に転勤しました。そこで7年間、仕事をしました。平城高校に勤務していたときに、二人、子どもを産みまし

た。ですから、まともに仕事をしていないのです。迷惑をかけたと思います。層の厚い教師集団が私のできない仕事を吸収してくれました。副担任であることが多く、この間に教科指導の勉強を本格的にすることになりました。

ALT (Assistant Language Teacher) と一緒に担当する授業がありました。高3の私大文系生徒のみがとる英語ⅡAの授業です。学校で設定していた科目でしたので教科書はありませんでした。自分たちで授業をつくってよい、ということでした。それまでは教科書を教えればよかったです。しかし、そういうわけにはいきませんでした。

初めて、海外のコースブックをもとに自分で教材をつくる経験をしました。ALTと一緒に授業を組み立てていきました。一緒に自主教材をつくっていくことがとても面白かったです。こんなに面白いのかと思いました。教科書を教えることも楽しいのですが、自由が与えられていない。たとえば、1学年9クラスで3人の英語の教師が担当します。共通のテストなので変わったことができない。違うハンドアウトを渡す時は、他の先生全員に全部渡さないといけない。勝手なことをやってはいけない。教え方しか工夫できない。それはそれで自由に楽しみました。しかし、自分で教材をつくることはそれ以上に楽しかった。よい経験でした。副担任で子育て中でしたので、ALTと一緒に準備室にいるという勤務状況でした。朝、車でALTをアパートから拾って一緒に通勤しました。毎日15分間の個人レッスンやっているようなもので、英語力の向上につながりました。

平城高校で教科指導にどっぷりつかることになりました。もはや逃げられないと観念し、「英語の教師」になることに真正面から向き合ったと思います。そして附属に行くことになりました。母校です。

5. 母校の教師となる

恩師である水町律子先生が退職されることになり、募集がありました。別の恩師から推薦されて応募し採用してもらいました。しかし、ここでもいろんなかたちで逃げていたことが押し寄せてきました。たとえば、国際交流事業です。英語の授業はまともにできるようになっていたと思いますが、附属では、国際交流事業、カリキュラム開発などが待っているわけです。研究開発学校だからです。つらかったこともあります。恩師の中で教えないといけないことです。自分が習った先生がたくさんいらっしゃるの、窮屈で大変でした。

附属に転勤した時が35歳でしたが、ぎりぎりの年齢だったと感じています。35歳をこえるとフレキシブルになれなくなるんですよ。柔軟でなくなるんです。だから皆さんも35歳までは大丈夫です、どんなことをやっても。35歳くらいの時に、人生の回り道のような無駄なことも意味があることにつながってくるという実感があります。中学校の教師になり、高校にいきました。35歳の時に附属中等教育学校の教師になりました。そのときに、それまでのことが全部つながってきました。その時、その時に必死で考えて選んだことには全て意味があると思います。本当に意味のあることは絶対につながってきます、一見無駄に見えても。心理学を勉強したことや中学校でドタバタやってきたこともつながりました。

最初に担任した学年は4年生(高1)です。4、5、6年生と担任しました。4年生の担任の時に留学生がやってきました。スコットランドのシェトランドからデュエン・ヘンリーという生徒です。その子とクラス単位でシェトランドの学校とメールのやりとりをしようとなりました。ビ

デオレターをつかって交換しようということから交流が始まりました。それがだんだん発展しました。シェトランドは、北緯40度、ノルウェーと同じ緯度にある北海に浮かぶ小さな島なので、いろんな学校と交流し、生徒の視野を広げようとしていました。交流した学校がシェトランドに集まって「グローバル・クラスルーム」を開くことになりました。そこに日本からも参加しようということになりました。それが私にとっての国際交流の始まりでした。

附属では、それまでも留学生の受け入れをしていました。しかし、このような大掛かりなプロジェクトは初めてでした。個人のプロジェクトに終わらせずに、学校のプロジェクトにするということになり、その担当者となりました。スコットランド、スウェーデン、チェコ、ドイツ、南アフリカ共和国、そしてうちの学校が集まって国際交流をやっていきました。「やりたいけど、やめところ」と思っていたのが、向こうからやってきた。「またか」という感じでした。現在の国際交流は、ユネスコ・スクールとしてアジアに目を向けていますが、そこにはグローバル・クラスルームの経験が活かされています。

次に担任になったのは、1年生(中1)の担任でした。自分の第一子、長男と同じ年齢の生徒を担当するように言われました。とても中学生を受け持つことはできない。しかも長男と同じ年の子どもたちなので教える自信がない。だってそうでしょう。教師という職業と母親という顔をどうやって使い分けるのか。そんな器用なことではできないと思いました。そのこと管理職に伝えると「君、何歳だと思っているんだ。6年間担任するとしたら今しかないよ」と返ってきました。「失礼な」と思いましたが、でも、断ることができず、担任となりました。学年主任も兼任でした。

案の定、息子の友だちがいました。入学式の時の作文に「担任の先生は誰かなと思ったら塩川君のお母さんでした」と書いていたので「ああっ」となりました。息子は大阪の私学の中学に入学しました。その学校の行事が、ことごとく附属の行事の前にあります。入学式、学級懇談会、テスト、個人面談と。「こういうふうに丁寧にやってはるんやな」とすべてが参考になりましたが、とてもやりにくいことには変わりはありません。器用でないといけない芸当を強いられます。思春期の親の気持ちはよくわかって「こんなに苦労しているんだな」と共感できました。しかし、生徒にしてみれば、親なのか、先生なのか、区別がつかなくなって困る。親であってはいけない。教師でないといけない。戸惑いがありました。逆に家では、教師を出さずにやらなければならない。難しい時だったと思います。

この生徒たちを6年間、担任しました。学年主任でもありました。最もつらい思い出があります。教え子が交通事故で亡くなったことです。生きていたら、今、25歳です。彼女は、ホームルーム委員をしていました。ゴールデンウィークの前に5月の遠足の話をしていました。「今日は長野へ旅行に行くから先に帰る」となりました。長野に向かう途中、事故で亡くなりました。

どう考えて位置づければいいのか、わからない出来事でした。ゴールデンウィークのお葬式で、生徒たちが歌を歌いたいと言いました。その子が好きだった歌を歌うというのです。休みの日に出てきて、みんなで泣きながら練習しました。生徒たちは、どのように自分の中に落ち着ければいいのかかわからない。私もそうでした。

今でも電話がかかってきた時の同僚の先生の声はもちろん、どういうふうに使われたか、コマ落として思い出すことができます。彼女の死を自分の中で、どう解釈して、生徒にどう説明しようかと考えました。自分の妹を亡くしていたので、よくわかることでしたが、それを生徒たちに伝えることは別です。必死で考えました。生徒たちと一緒に考えることしかできませんでした。答えが出ないこの悲しみを、喪失感をどう埋めればいいのかかわからない。でも今は、こう考えて

いる。自分なりの解釈を伝えるしかない。そう思いました。死を前提に存在するはかない「生」であるが、命を輝かせて生きていかなければならないと伝えました。その時、精いっぱい考えた本物の気持ちを伝えました。後からこう言ったらよかったなと思うことはあっても、その時は、一生懸命、知恵を振り絞って考え、語ることにしかできませんでした。

子どもを育てたことは私のキャリアアップになったと思います。息子たちには感謝しています。どんな研修を受けるよりも、子どもを育てたことが教師として勉強になりました。他人の子どもは結構、自由に動かすことができても、自分の子どもはうまく動かせないという「限界」に気がついたからです。こんなに身近にいる子どもなのに、教師を何年もやっている私が動かせないものがあるのだと痛感しました。何でもできると思っていた万能感が打ち砕かれるわけですね。自分の限界を知ることは大事です。子育ては思うようにはなりません。思春期はとても荒れましたが、今、一人は社会人で、一人は大学院にいます。

6. 教師になり続けること、学び続けること

これが私の歴史です。最初から教師であったわけではありませんでした。教師という職業に就きましたが、当時のことを今思うと赤面ものです。だんだん「教師になっていった」という感があります。いろんな経験を通じて教師になっていった過程の一部をお話したと思います。これからも「教師になり」つづけるのだろうと、今でも感じています。変わっていくのだろうと。

生徒は教師集団と相似形だと思います。公立学校では教師が自分の言葉をなかなか発せられません。職員会議は短くてさっと終わってしまいます。上からの伝達。管理職の諮問機関です。議論をたたかわせることはありませんでした。生徒もそうでした。生徒会活動は教師の言いなりになって動く、傀儡のような、あやつり人形のような活動でした。活動しているようにみえて実は自分では動いていない。教師の手足となっていただけだと。それは管理職と教師の関係が、そのまま教師と生徒の関係に移しただけという感じでした。教師が熱い学校は生徒も熱かったり、教師がしらけた学校は生徒もしらけた感じでした。生徒は教師集団と相似形というのは、教師集団のありようが生徒のありように影響を与えるということです。

生徒は教師集団と相似形であり、教育というものは、人と人との成り立ちでなっているものだと思います。これを教えればよいというものではなく、人によってつくられるものだという感じがします。自分の言葉をもたない教師は、ある意味、楽です。とても楽ですけど、とてもかわいそうです。今、附属で自由にやらせていただいています。自分の発想に基づいて仕事をしなければなりません。仕事量は並大抵のものではありませんが、ある意味、幸せです。そうして、附属の校風がつくられているのだろうと思います。

教師になった時は、何でもできるような気持ちでしたが、だんだん自分の限界、キャリアを積んでいくと、できないことばかりだとなりました。なんでもできるという万能感は未熟な証拠だと思います。何も知らない、限界も知らない。それはパワーとしては大事なことです、最初の頃は。「できないことがあるな、できることはあまりないんだな」ということがわかってきます。完璧な存在でなくもよいけれども、何か間違っている回復できる方法をもっていることが大事です。完璧を目指そうとすることは大事です。最初から完璧はない。そこを目指そうとする。不完全であることを認めないといけない。自分に足りない部分をモニターできるか。万能感の中では自分に足りないものはわかりません。できないことがあるとわかった時、どうするか。うち

ひしがれても何も変わらない。どんなストラテジーをとることができるかどうか大切です。「助けて」と同僚に言う。弱音をはくことも一つの方策です。自分で頑張るだけでなく、方策をとりながら欠けている面を補おうとすることができるかどうか。そのことについて信念があればいい。補える自信があれば、十分「有能」です。そのことを確信すればよい。

最初からできるわけがない。ですから新任でもやっていける。教師は新任も超ベテランも同じことをやるのが求められます。学級経営にしても授業にしても。同じことをできるわけではありませんが、でも成り立つんですね。時には若い先生の授業の方が、生徒がよく学んでいたことがあります。なぜか。教師としてのキャリア、教科の力だけではないということです。生徒は何で学んでいるか。何が学びに駆り立てるか。教科の力はもちろんですが、教師はいろんなメッセージを発している。それを生徒がキャッチする。生徒が発しているメッセージから教師が学ぼうとしているか、自分の不完全さを認めて、より完璧な存在であろうとしている教師であるかどうかを生徒たちは見抜いている。そこに向かって努力している先生は新任だろうと、老いぼれであろうと、生徒は尊敬していると思います。殴られなかった教師とそうでない教師の違いは、そういうところにあるのではないのでしょうか。

「これでいいんだ」という満足は、気持ちとしては楽です。その域に達しないのはつらいことです。しかし、足りない感じ、欠けている感じをもとに、もう一步上に上がってみよう、もう少し自分の理想に近づいてみようというところが大事です。学んでいる人からしか、生徒は学ぶことを教えてもらえません。学んでいる人を見るから生徒は学ぶことを学ぶのだと思います。そのことに対して絶対的な信念をもっていれば、その信念は安定感としてティーンエイジャーの不確定で不安定な時代に、何か確かなものを求めている子どもたちにキャッチされます。教師に必要な安定感はそういうことです。何もかもできることではないんです。できないことがわかっていて、そこを埋めようとする。そして、自分が変わることができる、よりよくなる存在であることを教師が思っていること、生徒もそうだと思っていることです。自分がそうだから生徒も変わっていく、今、こんな状態だけど、この状態はずっと続くものではないことをわかっていることが、とても大事です。

人生を決めつけてはいけません。人は変わるものです。教師もそうです。生徒もそうです。何より自分自身がそうでしょう。それは長くやっていて、卒業生を出すとよくわかります。全然、違います。いつまでもその生徒ではいません。

6年間ありますから6年間の中でも変わっていくのを見ます。卒業生を送り出していくと、人の一生ってわからないな、と思います。すごく優秀であってバリバリやっていた生徒が会社に入って、へしゃげてみたり、自分で生き直してみたり、あんな子どもだったのに、どうしてこんなに失速してしまうんだということもあります。その逆もあります。毎回、英語の補習にきていた子どもが「先生、僕は毎日英語を使って仕事しないといけないんですよ。eメール何通書くと思いますか？」と語るようになります。わからないもんだな。変わるんだな、人間ってすごいな、と思う。

人間に対する尊敬というのは教師だけでなく、どんな職業に就いても、もっておくべきです。生徒を褒めるんじゃないで、喜ぶということです。「すごいな」と一緒に喜ぶことが大事だと思うんです。そういう人間観が大事なのではないかと思っています。楽しめることは、とても幸せなことで、楽しめなくなったら終わりだと思います。授業も生徒とのやりとりも、いろんな研究開発、ペーパーワークであっても。なかなか楽しめないんですが、自分で楽しめるということ

が大事です。「やれ」といわれてやらされることはつらいですよ。自分で楽しめれば自分のものになる。それが楽しむということだと思ふのです。

「教師になっていった」過程を振り返ってみると、人の向き、不向きとか、ないのではないかとさえ思います。皆さんは「私は教師に向いているでしょうか、やっていけるでしょうか？」とよく質問しますよね。なれるんです、教師に。なれない人は何にもなれないんです。何をやってもだめなんです。教師でなくても、違う職業になっても。人のことを気にかけることです。目の前にいる生徒にたいして、「もうちょっと知的に刺激したいな」とか、わからなくて放棄して下を向いている生徒の「顔を上げさせたいな」というように、「目の前にいる人のために何かしたいな」と思ったら、人間、何でもなれる気がします。

その一番いい例が親です。親になれるんです。最初の子どもが生まれる。それまでは一度も親になったことはないですよ。でも親になれるんです。その子のために何かしようと思ったら親になれるんです。本能的なものが働いているかもしれないけど、誰かのために何かをしようと思ったら何にでもなれます。このことは皆さん、覚えておいた方がよいでしょう。

救いですよね。何にだってなれるんですもの。何かになれなかった人は何をやってもだめなんだと思います。どんな入れ歯をつくってもあわないと何回も病院に来る患者がいるという話を聞いたことがあります。それと同じような感じかもしれないですね。絶対的な適性はないと思います。自分の職場、教師、生徒たち、同僚の先生、目の前の人のために何かをやるということが、ちゃんとした職業人にしてくれると思います。こういうことがお話ししたかったことです。

今、心配なことがたくさんあります。6年生(高3)を担当しています。推薦入試の自己志望書などを見ながら進路について話をしています。そこで感じていることは、親の、特に母親の呪縛から逃れられない子どもたちが多いことです。どうしたものかなと思います。自分も母親であり、子どもを縛ってきたわけですから、また避けて通れない新たな課題をもらっているのかなという気がします。

9月終わりにフィンランドにいつてきました。科学研究費補助金の交付を受け、フィンランドの英語教育について、どういふふうにも語を使ってライティングの授業をしているのかという研究をすすめるためです。独立したライティングの授業はありませんでしたが、フィンランドの先生は教員研修を徹底的に受けていました。国民の中での教育の扱いが全然違いました。とてもプロフェッショナルでした。教師としてのアイデンティティ、プロ根性が違ふと思いました。学び続ける教師であることはいいが、アマチュアであつてはいけなふと思いました。「徹底的に学ばないといけなふ。プロなんだから」と言われた感じがしました。

フィンランドの教育には競争がありません。学校は競争の試験をしてはいけなふ。なぜか。学びは一生続く、生涯学習の中に位置づけられているものであつて、どこかに入るための学びであつてはいけなふからです。そういう大きな学びをつくつていけなふと思ひました。今、日本の教育は、中学校は高校に入るために、高校は大学に入るためにお尻を叩いたり、教育したりしています。大学もそうです。大学が就職のための準備期間であつていいのでしょうか。いつ本番がくるのかという感じですが。教育そのものが本番であるはずですが。学ぶことは、何かの準備期間ではなく、一生続くことです。だから教育の場は競争の場ではない。競争で釣つて学びをさせることは間違っている。非常に大きな成果でした。しばらくはそれをよく考へて自分も仕事をしていけなふと思ひています。私の話はこれぐらいにして、ここからは皆さんからの質問を受けていけなふ。私のお話はこれぐらいにして、ここからは皆さんからの質問を受けていけなふ。

7. 質疑応答

A：今月、母校に実習に行きました。クラスに一人や二人は必ず不登校の生徒がいました。附属でも不登校は問題になっていますか。そういう生徒に対して家庭訪問など、何か対策をされているのでしょうか。どうしたら学校に来てくれるのか。学校以外で学んでくれるか。不登校の生徒への対応について、先生はどのように考えていらっしゃいますか。

——いま、一人、クラスにこられない生徒がいます。どういうふうに対応していくかはケース・バイ・ケースです。学校にプロのカウンセラーがいますので、臨床心理士の見解を聞きます。心理テストを受けてもらっています。原因がどこにあるかを知ります。そこから対応を考えます。登校刺激を与えた方がいい生徒と与えない方がいい生徒がいます。家庭訪問した方がいい生徒もあるし、しない方がいい生徒があったりします。ですからプロの意見を聞きながら教師が無理のない範囲でやることです。無理をすると、その無理が伝わります。「私のせいで先生はこんなことをしてくれている」となります。さじ加減が難しい。無理をすると教師は「こんなにしてあげたんだから変わってくれ」となりますよね。「スケベ心」はだめです。バランスが大事なのですが、それがじつに難しいです。ケース・バイ・ケースです。

B：若い女性教師への風当たりがきついという話でしたが、象徴的な話があれば教えていただきたいです。

——教師は集団に対してこの集団に受け入れられているかどうかを肌で感じます。肌というより視線なのかもしれないけど、今、この場所にあっても、そういう感じがします。「この人たちは」とか「あの人はだめだな」とか。感覚ですね。保護者から注文がきますよね。「うちの子だけやられている」というふうに。エピソードは数限りなくあります。私自身、そう意識するからなのか、附属の若い先生たちも結構苦労しているなど感じます。トータルなレスポンスという感じですか。ところがですね、若さはマイナス面だけではなくプラス面もあるんです。生きのいい、ピチピチした、フレッシュさです。未熟だけど自分の思いのたけを一生懸命伝えると生徒はそれをがっちり受け止めます。生徒が先生を尊敬してついていっていたら、保護者は大丈夫です。保護者に気に入られようとする必要はない。生徒の心をはがっちりつかむ。それができれば保護者は渋々ながらも見守ってくれます。

それでもなおかつ風当たりがきついということがあります。その時は、歳をとるのを楽しみになさったらいいと思います。歳をとることはいいことです。教師としても、いろんなものが見えてくる。一つひとつに対してこだわりがなくなってきました。ゆるくなっていく。締めりもなくなってくる。そうなることは大事なことです。ピリピリで、シャープであったのが、角がとれてくることは大事なことです。なぜなのか。「許す」ということなんですね。許せるようになってくる。他人のことは許せるし、自分のことも許せるようになってくる。これでいいかなと。今は許せないでしょう、皆さんは、20代だから。許せないことがいっぱいある。自分も他人も。それが許せるようになってくる。寛大になってくる。「そういうこともあるわな」と。自分としても気が楽だし、生きやすくなります。歳をとるのは楽しみですよ。

C：教師をされていて「失敗したな、つらいことがあったな」ということがあれば教えてほしいです。それをどのように克服していったかも。

——日々失敗ばかりですね。毎日授業していますけど、「うまくいったな」と思う授業は年に数えるほどしかありません。「しまったな」「これをこうすればよかった」「こう教えたらよかった」と思うことは、すぐ次の授業で直せるし、失敗したことは数限りなくあります。だから、これだとは言えません。しかし、許せる失敗と許せない失敗があります。事務的な失敗は許せないです。中学校の教師をしている時の同僚が、高校受験の出願を生徒から預かっていたにもかかわらず、出すのを忘れていたことがありました。他山の石ですが、今それを考えると、クラクラッとくるような失敗ですよ。生徒の一生にかかわることも教師はしないといけないので、これは許されない失敗です。しかし実際にはありますね。失敗は、いっぱいやっています。完璧ではなくていいと思っているんですけど、そのことを隠したりするのではなく、生徒に言える関係ができたらいいですよね。背伸びせずにあるがままに。実物大の自分であることは気が楽ですよ。背伸びして虚像を背負うのではなく、実物大でいく方がいいでしょう。親は実物を見るのではなく、「こうなってほしい」という、倍くらいの希望で見ますから、子どもは逆に苦しんでいます。実物大の本当の自分である場所で教育ができたらいいですね。親も子どもも教師も、それが一番いいのかな。生徒たちも自分でない自分を演じないといけないと、つらいじゃないですか。教育の場が実物大の自分であるところだったらいいなと思います。失敗してあたりまえというのが教師もそうだし、生徒も「間違ってもいいんだ」という感じですよ。

D：後半の進路の話で、生徒たちが親の呪縛から逃れられないという話がありました。私も10代の中頃くらいに母親の呪縛を感じ、家庭内戦争みたいなものがありました。それまでも口論はしていましたが、根底のところでは呪縛があることに気づいたのが10代半ばでした。それを知ったことによって母親と並行になって交わらなくなっていった。若い頃に気づいて自分の道を進むのも大切だと思うし、それをどういうふうに教育で指導していくか、難しいところだと思います。

——難しいですよ、すごく。だけど生徒と一緒に考える。「あなたが自分がしたいことは何か、お母さんが望んでいることは何か。そこで妥協点を見いだせないか」というふうに。生徒は皆に喜んでもらいたい。お母さんにも喜んでもらいたい。だけど自分のやりたいことをやりたい。答えは出ないけれど、そこで一生懸命、皆で考える。親も考える。「お母さんはなんでそれがいいのかわかるの？」と。子どもにも言います。「戦争は家でやってください」ということも。親子関係で煮詰まってしまうことはありますが、教師が、ボンと風穴を開けてあげることが大事です。「こういうこともありますよ、この子はこの方が、絶対的ではないけど、いいのではないのでしょうか」と伝えてあげることが大事ですね。ずっと見てきているので、どういうタイプの子どもか、わかっている。

答えは出なくても、精いっぱい、一緒に考えてみることに意味があるだろうなと思います。そしてとことんやり合うのではなく、並行線をたどっていく、傷つけないように、お互いにやっていくことも一つの手だと思います。ドンパチやって、どっちかが勝ったり、負けたりするのが結論だとは思いません。ケース・バイ・ケースですが、その時、その時、必死に考えてやったことは

皆、真実です。オーセンティックなことだと思います。本当のものには力がある。「後で考えよう」と、おざなりにしないで、その時に一生懸命、知恵を絞って考えることがポイントかなと思います。その時に答えは出なくても後で答えを出すかもしれない。一生懸命やってみることです。

E：教員採用試験の面接で「クラブの担当とかしたら休みはないよ」と言われました。先生はクラブ活動で忙しかった経験はありますか。どれくらい忙しいのでしょうか。

——学校によって違うでしょう。最初に赴任した公立中学では、クラブ指導は生徒指導の一環でした。逃れられませんでした。高校でテニスをやっていたので一緒にやりたかったのですが、それ以上にクラブをやってないと授業が成り立ちませんでした。中2を教えている時、つらい時があったと話しましたね。そのときクラブの顧問をしていました。クラブには中3の生徒がいます。部長だった生徒が顧問である私と連絡をとります。中3の部員の生徒たちが私についてきてくれました。その子たちが「あんたら、先生に何してるのん」と中2の生徒を指導するわけです。そうすると、中2の子が、しゅしゅ授業をちゃんと受けていくようになりました。公立の荒れた中学の場合、クラブは生徒指導の一環となります。勉強したくない子がいるので、授業で心はつかめないけど、クラブ活動を通して、先生に特別な感情を抱くようになることがあります。教師の方も授業にはついていけないから、クラブ活動だけを生き甲斐にして生徒を指導するようになることもあります。教師のアイデンティティを確立するためなら、それもありえるでしょう。そこは信念の問題ですので、本当にそれでいいかどうかはわかりません。しかし、それでも、そのような場面で生徒たちに真実としてメッセージを伝えることはできるのではないのでしょうか。もちろん、教科の学習指導をちゃんとやっていかないといけないということもあります。クラブ活動を通じた学習指導もあると思います。

20代はずっとクラブでした。土日はずっとやっていました。それは自分の授業を成立させるためにも必要だったし、時間もあったので捧げていましたね、クラブ活動に自分の生活を。いい経験でした。一緒にクラブをやっていくことは。勝負好きなので試合とかいくと勝たないと許さない。勝負に厳しいので。でもクラブ指導は、行かなければならなかったからではなく、やりたから続いたのだと思います。無理をしてやることはないです。いやだったら適当につきあっておいたらいい。やりたいと思うことを一生懸命やることです。

F：進路指導の方法についてです。高校から大学に進学する生徒をもつ時に偏差値で「この大学がいい」とすすめる以外に、たとえば、大学に行くことに意味を見いだすように、あるいは生徒の将来に役立つようにアドバイスや指導をされていたら、どうされているのかお伺いしたいです。

——各学校には進路指導がシステムとしてできあがっています。たとえば中等教育学校では中学3年で職場体験をしています。他にも、中3から毎回、定期テストの最終日にはキャリア・ガイダンスがあります。いろんな職業についての方の話を聞く機会です。消防士の卒業生が話をするとか、タカラヅカの人がきたこともあります。テレビ局のプロデューサーやアニメーターなど、いろんな職業の話を聞く機会を設けています。奈良女子大学でお世話になっているアカデミック・ガイダンスもあります。4、5年生を対象として、5日間、10数の講座に分かれて、学問の世界

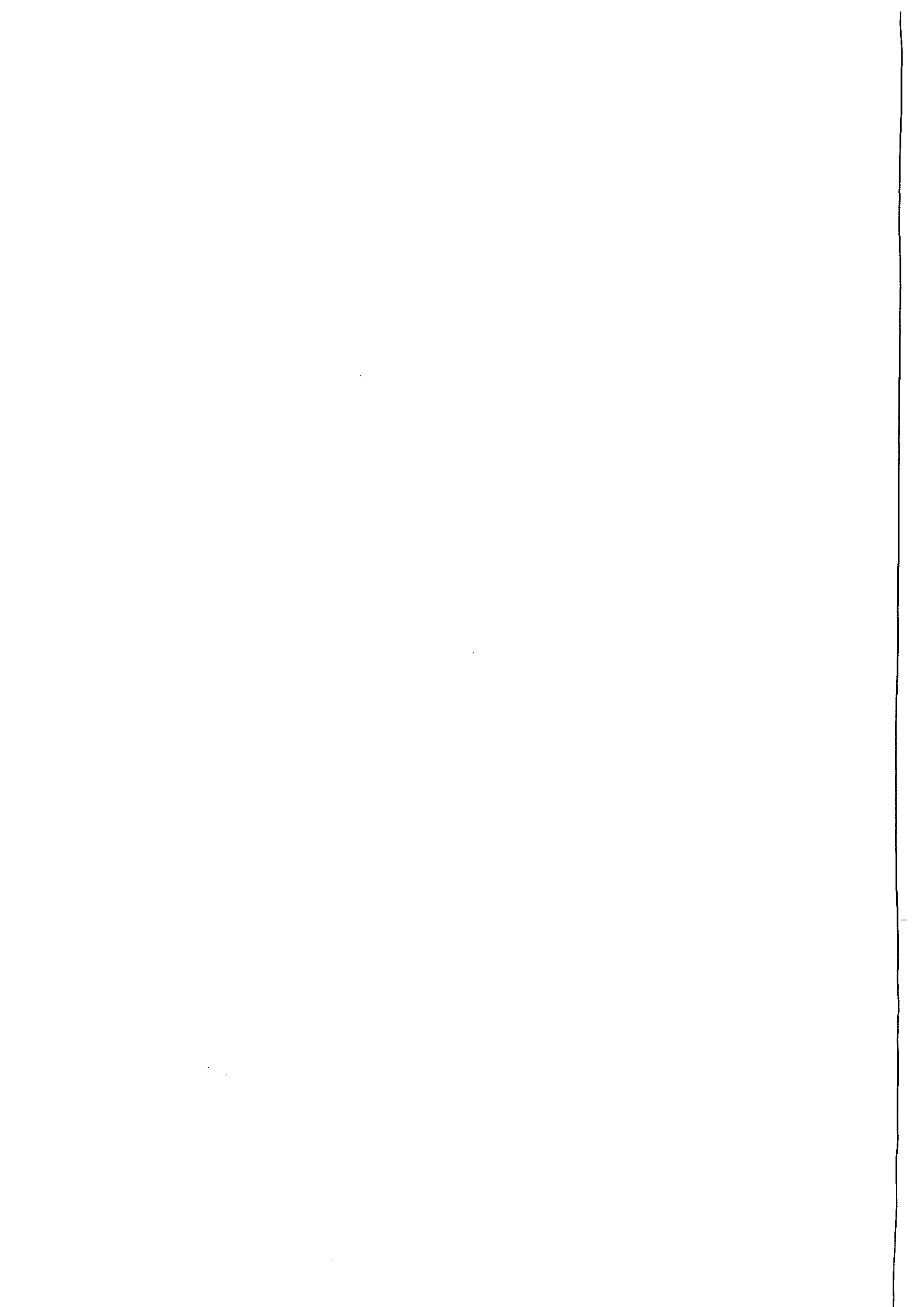
に触れています。このように職業や学問について考える場面をカリキュラムとして組んでいます。適性検査もあります。進路指導部が4年生にたいして実施しています。進学フェアとか専門学校とかにつれていったこともあります。進路をテーマとするホームルームもあります。どういう進路の選択肢があるかを、大学の研究分野を自分で調べさせてワークシートをつくることもやります。4年生から模擬試験を受けて自分の現実的な力を把握していくというように、プロセスを追って指導します。

G：子育てが教師としてのキャリアアップにつながったとお話しされました。育児をするので仕事を辞めるという選択肢を考えられたことはあったのでしょうか。女性の教師がたくさんいますが、結婚していても子どもがもてない現状があるのではないかなと思ってお話を聞いていました。

——子育ては辞めたいなと思ったことはありましたが、教師は楽しかったので辞めたいと思わなかったです。パートナーが同業者でしたから、お互いに働き方がわかっていて、どこまでやれば満足いく教師かということがお互いわかっていたので協力できたのではないかと思います。一人で育てるのではなく、パートナーと一緒に育てるということです。今は男性でも育休をとることもできますし、制度はよくなってきていると思います。保育園に預けに行き、朝、泣き叫ぶ子を放置していく感じですね。その罪悪感とかもあります。どうしようもありません。だから子どもは惨めなのかというと、そうではなく、たくましく育ちます。子育てがマイナスに働いたことはないですね。人間として育つことは、絶対的にこうあらねばならないということはないと思います。子どもも変わるし、フレキシブルなものです。どのようにもなるものです。こうして子育てをするのが一番という理想的な子育てであるとか、理想的な結婚生活というようなことが、マスコミで刷り込まれているところがあると思いますが、それは単に思い込んでいて自分でラインを設定しているだけです。そんなものは取っ払ってしまって自分で答えを出したらいいと思います。

H：私は人を叱ることが得意ではありません。この枠を超えたら徹底的に叱ることが心に残りました。どのように枠を決めていたのか。どのような口調で叱ったのかを教えていただければと思います。

——こっぴどく叱ります。ルールですね。授業中に用意するものを用意していなかったら叱る。教育として必要なことをしていなかったら皆を叱る。宿題ができていなかったら叱る。どういう場合に叱るか考えるのではなく、最低限やるべきことができていないと叱ります。叱る時に、その事象だけを叱ります。それにまつわる人間性を叱るではありません。「それをやってこないあなたって、だめだ」と叱るのではなく、やってこなかった事実をこっぴどく叱ります。「それをやらないあなたはなんでレイジーなんだ」と価値観を述べてはだめです。叱る時に評価してはいけません。やってこなかったことを「なぜやってこなかったのか」を叱ります。事象だけを叱る。当然でしょ。叱られるのは、それに伴って人間性まで叱られると、それは心外だとなります。生徒は「なんでそんなことを言われたいいけないのか」となります。ヤンチャな生徒でも、やってこなかったことは事実なので事実をちゃんと叱るということだと思います。



奈良の教師になること

— 奈良女子大学附属小学校における「学習法」の継承 —

梶田萬理子（奈良女子大学教育システム研究開発センター
特任教授、元奈良女子大学附属小学校）
日和佐 尚（奈良女子大学附属小学校）

解題

奈良女子大学附属小学校は、大正自由教育を代表する「奈良の学習法」の伝統を今日まで受け継ぎ、常に賦活し続けてきた希有な学校です。不思議なことに、学習「法」といって、それを学べば「奈良の学習法」が実践できるような決まった方法が——その原理ないし精神は木下竹次の著作に学ぶことができるものの——どこかに書かれているわけではありません。附属小学校の教師たちは、あたかも徒弟修業か芸道の修行のように、先輩たちから学び、そして何よりも子どもたちから学び、「奈良の学習法」を継承してきたようです。かつて附属小学校には、そのような伝統の継承を可能にする、ゆったりした時間が流れていたように思われます。しかし残念ながら、近年の学校内外の状況は、次第にそれを困難にしています。以前であれば日常の中でじっくりと自然に伝えられ、学ばれたことを、若い先生方に意識的に語り、自らの学習法を創造する手がかりを得てもらふ必要が感じられるようになってきました。

この記録は、そのような試みの一つとして、2012年4月5日と5月21日の二回にわたり、附属小学校で、当時の副校長の梶田萬理子先生（現在は奈良女子大学教育システム研究開発センター特任教授、附属小学校在職1982年～2013年）と主幹教諭の日和佐尚先生（現在は附属小学校副校長、附属小学校在職1987年～）が若手の先生方に語られたお話をテープ起こしして両先生に手を入れていただいたものです。これは、これから奈良女子大学附属小学校の教師になって行く先生方のためのものであると同時に、附属小の子どもたちと先生方の姿に接して、いったい何故このようなことが可能になるだろう、と不思議に思う私たち全てに、「奈良の学習法」の核心を解き明かしてくださるものでもあります。学校と教育には、実はこんな可能性があるのだ、という希望を、私たちに指し示してくださるものです。その意味で、この記録を公にして多くの方々に読んでいただくことは教育システム研究開発センターの大切な使命であると考え、ここに掲載させていただきます。なお、タイトルの「奈良の教師」というのは聞き慣れない言い方ですが、「奈良の学習法」を体得して、それを生きている教師の謂、と理解していただければ幸いです。（西村拓生）

先輩教師から学んだこと（2012年4月5日）

梶田 今日とはくさんの人にお集まりいただき有難うございます。気楽に聞いてくださいね。私たちからは先輩たちに教えてもらったこと、先輩たちから学んだこととお話します。3人ずつ選びました。日和佐先生と交互に話していきます。では、始めますね。

私は30年前にこちらに縁があって着任しました。その時に今井鑑三といわれる大先輩が、「梶田さん、女性教諭がこれだけ増えてきている教育の現場で、附属小学校で子育てしながら実践し

ていくという人が少ないんだよ。是非、あなた行って、それを証明していらっしやい」。と背中を押してくださったんです。

また、その時にね、しぶい顔をされて言われたことがあります。「教育は小手先のことではないんだよ。自己改造なんだ。それがねえ、大変なんだ」と。「自己改造、自分を変えていくことなんだよ」と言われたのですが、もちろん、どのように、どう変えていけばいいというアドバイスは一言もありませんでした。ただ、「それがねえ、大変なんだよ」と。重い言葉を最初にいただきました。でも、その意味がわからず、月日が経っていきます。

今井先生は毎年、学習研究発表会の時に授業を見に来てくださいました。どちらかと言いますと、子どもたちの発言をにこにこして聞かれるよりは、「ううん」という感じで身を乗り出して、わりあい厳しい顔で参観されていました。私には非常にプレッシャーでした。着任して2年目の時に、国語の授業を見てくださった後で、「君、子どもがね、当たり前のことしか発言してないんじゃないかい？」と言われたんです。その意味が、またわからないんですね。「当たり前のことしか言っていない」ということが。

それが少しずつわかってくるのは、もっともっと先なんです。今から思えば「そうなんだ、あの頃は、本当に子どもたちが自律的に学ぼうとしている教室ではなかったんだなあ」と、後々、気がついていくんですね。気づかせてくれたのが、本学の先生でした。

ちょうど4年生で「ごんぎつね」を学習研究発表会で公開し終えた後に「いやあ、面白かったですよ。子どもたちが、兵十とごんの関係をいろいろに表現していましたね。面白かったですよ、聞いていて」と言われたんです。しかし、私にとってその時の授業は、頭の中が真っ白になるような時間だったんです。それは、授業の中で、子どもたちから「ごんは、兵十と仲良くなりたいたい」という、そういう言葉が出て来なかったからです。公立校で参観させてもらうと、必ずと言っていいほど出てきていた考えなんです。その言葉が、学級の子どもたちからも当然、出てくると思っていたんです。出てこないんですよ。だから、授業の途中から、「なぜ出てこないんだろう」とか、「昨日までの授業の何がおかしかったのか、何を押さえていなかったのだろうか」とか、考え出していました。子どもの発言を聞いている振りをしながら、頭の中は聞けていなかったんです。担任であり、子どものことを一番よく知っているはずの私が、授業を楽しんでもいない、面白いとも思わない。そこへ持ってきて、「子どもの発言が面白かったですよ」と言われて、大変なショックを受けたんです。

それからですね。この時のショックがもとになり、今まで感じていなかった「自分は何をしていたんだろう、これまで何をしてきたんだろう」ということを振り返るようになりました。それが本校へ赴任して10年目のことでした。2年目の頃に、今井先生に「君、子どもが当たり前のことしか言っていないじゃないか」と言われたことの理由が、ようやくわかりかけてきます。

それから子どもを頼りにしましてね、「自分が変わらないといけない」と思ったんです。今井先生は、「自己改造なんだ」と言われたのですが、なかなか自分では「そうなんだ」と思いながらも実感していなかったのです。「自分が変わらなきゃいけない」と言葉でしか、理解していなかったんですね。

ところが、「何をしているんだろう、自分は」と省みたときに、「ああ、自分のために授業していたんだ。教材解釈をして、自分が考えた通りの思考過程を子どもたちにたどらせている授業だったんだ」と気がついていきました。自分なりに適切な発問をしていたと思っていたのですね。「自分の都合のいい授業をしていたんだ」と、納得するようになりました。

そうしたら「どう変わったらいいか」と思うようになって、その時にね、子どもを頼りにしました。子どもにすべて打ち明けたんです。そして、「先生は自分が変わりたい。どうしたらいいのか教えてほしい」と言いました。

子どもたちは、困っていることを正直に書いてくれました。例えば、「先生は私が発言しようと思ったら、すぐ次のことへ移っている」。あるいは「僕がこれを言おうとしているのに先生が言ってしまっている」などです。私の思考のペースで授業が進んでいるわけですね。そういうことを子どもたちは教えてくれました。

この声を聞きながら、少しずつ授業改善に取り組んでいきました。すると、私自身わかってきたことがありました。それは、「ああ、授業では、子どもたちの気づきというものを前面に据えたいんだな。前面に出していけばいいんだな」ということでした。ですから、当時意識していたことは、「さあ、これからこうしましょう」という前に、「気がついたことありますか？」という声かけを増やしていったことです。すると、私の気持ちが楽になっていくんですね。自分にゆとりができて、気負わず子どもの発言をゆったりと聞けるようになっていきました。このような変化の中で、今井鑑三先生のお言葉、「自己改造なんだ」という意味がわかってきましたね。この子どもたちを4、5、6年と3年間受け持つのですが、授業改善の道とともに歩んでくれました。

管理職に就いてからの2、3年間は、大正期の先輩たちの本を読む機会に恵まれました。山路兵市という国語教育を推進した先生は、「苦悩」という言葉を使って当時の実践の苦しみを書かれていました。どんな内容か掻い摘んで言いますと、教材研究をして周到な準備をして「さあ、明日は子どもがどんなに生き生きするか」と授業に臨んだら、全く子どもが動かない。「これはなんだ」ということで夜も寝られないほど苦悩していくわけです。何日間か思い悩んで、最後には、「この学校を去らなければいけない、こんな自分では子どもを育てられない」と、そこまで自分を見つめ続けるのですね。そして、去っていく前に半ば自暴自棄のような気持ちになって、子どもたちにこう言ったのです。「皆さん、今日から先生はもう教えません。皆さんの方からおたずねがあったら来てください」と。一か八かやってみたのですね。それから道が開けていったという話なんです。

私は、このような先生がおられたことを知り、何が、うれしかったかと言いますと、「そうなんだ、ここに着任した先生たちは、大正期から子どもがどのようにしたら自律的に学んでいくのかということで苦悩して、苦悩して、自分を改革していったんだなあ」と、時を越えて、つながっていったことです。今井先生が、しぶい顔で「これが大変なんだ」と言われた、それがね、今頃になって「今井先生も苦悩したんだな」と、同じ教師として思えるようになったのです。以上が着任以降の私の大きな課題でした。

日和佐 私はここに来る前に兵庫県で9年間勤め、担任した学年は5年、6年、5年、6年、5年、6年と、学校が変わって、また5年、6年。そして、やっと3年を受け持ちました。奈良に来てからは、1年生から6年生まで3巡回って、4巡目にまた1年生で、4巡回ったら記録的で、過去にこんな人はいないと思います。それだけで名前が残るなど、その頃、思っていたのですが、神様はそうはさせてくれなくて、2年を飛ばして3年、4年、5年。可愛い6年生の子どもたちを卒業させようと思ったら、主幹を引き受けなければならないことに。今、4年目の主幹。ここ

に来てから 26 年になるんですけど。

兵庫県で勤めていた学校は保健体育の研究校で、最終的には文部大臣賞をもらうような熱の入った学校でした。私は 1 年目の終わりに「体育ばかりやっててもあかん。保健も必要になってくる。保健の教科書ができてない」と思っていました。副教材ですね。「1 年から 6 年まで系統だった指導ができない」と偉そうに言ったんやね。そしたら 2 年目に「保健部長をやれ」と言われました。メンバーは 9 名で私よりも全員年上。一生懸命、保健の副読本を作ろうと張り切っていました。

2 年目に教頭で来た先生が、たまたま広い職員室で二人きりになって、「日和佐さんの専門はなんや？」と言われて「専門はないです。大学は小学校課程やったから強いていうと教育学です」と言ったんです。「それじゃ、何の役にもたたん。今日、放課後、市の算数の研究会があるから行こうか」と言われて、何の用事もないから行きました。10 人くらいのメンバーで算数の授業のことを語り合っているんだけど、全くわからなくて、会話が掴めなくてね。2 時間ほどの会の最後に初めて司会の先生から「日和佐先生、今日の感想を言ってください」と指名されました。私は、「全く話がわかりませんでした。何のことか、全然わかりません。今度、私に授業をさせてください。その授業を見て、今日と同じ話をしてください」とお願いして、それがきっかけで算数にのめり込んでいきました。

今は、算数、算数と大きな顔をしているけど、始まりは先生になった 2 年目からです。それが授業をさせてもらった後、話を聞くと、すごく、よくわかるんですよ。「あ、そういうことだったんか、一人ひとり目を見て授業をしろというのは、そういうことだったんか。それぞれの子どものよさがあるんだから、それを生かせる授業をせなあかんということは、そういうことだったのか」。一律一斉の教授法で授業をやっていたものだから、それもはっきり言うと、指導書を片手に授業をしていたわけです。そこで「子どもが生きる」という話も出てくるんですけど、「子どもは生きているのに決まるとるやん」というレベルでしか聞いてないわけだから、困った思い出があるんです。

この学校に来た時は、1 年生の担任でした。研究会が 6 月にあって、研究会の題材名を出さないといけない。子どもも見ていない。えらい目に合いますよね。「子どもを大事にしろ」と言いながら子どもも見ないで、題材名を早々に 4 月 10 日に出しなさいとみなさんも言われましたね。私の時は 4 月 18 日だったんです。いやな思いをしていたから、とってもよく覚えています。4 月 18 日までに、一覧表の中に題材名と協議会のテーマを書き込みなさいと言われました。なかなかいい案が浮かばない。

最初の話は当時の副校長の A 先生にまつわる話です。私は、「A 先生、題材名を書かないといけないんですけど、うちの算数部会のテーマは何ですか？」と聞きました。それを聞いてそのまま書こうという腹ですよ。ところがね、「うちには算数部会なるものはありません」「えっ、あるじゃないですか、A 先生と B 先生のお二人いるし」と思って、「どうやって研究テーマを案内状に書いたらいいんですか？」分からないから聞きますよね。私、間違っていないですよ。でも「自分で書けばいいでしょう」と言われました。「聞くな」ということです。「うそっ」と思いながら「先生の研究テーマはなんでしょう」と聞きました。「なんであなたに教えなければならぬんですか？」と。「冷たっ」と思ったんですよ。その一瞬。言い訳を言わなあかんでしょう。「私は今年来たばかりで何もわからないから教えてください」。あえてお願いしたんです。そしたらね、「あなたのテーマですから、どうぞ、ご自由に」だって。A 先生からの強烈な言葉は「ど

うぞ、ご自由に」。一生忘れません。自由ほど厳しいものはない。そしてね、「冷たい学校に来てしまったな」というのが最初の感想です。

ところがですよ、私は兵庫県を退職してきているわけだから帰る所がないんです。帰る所がないということは、後ろを見たら深い、深い崖っぶちなわけ。ということは下手したら職を失う。職を失うと嫁さん、子ども、抱えてるわけだから、私が潰れたら我が家が潰れる。えらいことだなと。「ちょっとくらい教えてくれてもいいやないか」と思いながらも、「何とかせないかな」と思ったんです。そしたらA先生が「子どもと相談しなさい」。これは二つ目の強烈な言葉でした。「子どもと相談しなさい」と言っても1年生の担任です。子どももピカピカの1年生です。子どもは全然知るわけがない。この学校で押し進めようとしている学習法も、はっきり言って、来た時に木下竹次がこの先生や、ということを知らなかった。知っていたのは、大学の講義で勉強した、大正時代の新教育の8大教育思想家の一人で、「学習」を作ってきた人なんだということだけで、「えらい人がおるもんだな」という程度でした。ここの主事だったと後で聞くんだけど、その時は知らない。会議室の写真のおじいさん、あれも当時はなかったんですよ。知りません。写真もないし、お顔を知らないし。「子どもと相談しなさい」と言われても、相談のしようがないじゃないですか。

保護者に聞いてみてもいいかと思ったんですけど、この学校の教育の根本についてはそれほど知っているわけではないんですね。そしてとうとうね、発表会を迎えてしまった。その時の題材名は適当に書いたんです。協議会のテーマも全く適当で、今は覚えてないんです。とりあえず、2日間を乗り切らないと生活がかかっているから困るんです。協議会になって、私は何も準備していなかった。そしたらね、ある教室を見るとOHPという昔の映像機があるんですよ。気になるから、ちょっと覗いてみるとシートにちゃんと構造図が載っているんですね。「もしかしたらこれを使って協議会をするのかな?」と思って、30分程しか残ってなかったんですけど、シートに手書きで今日の言いたかったことだけを整理しました。構造図なんて書けないですから、箇条書きで書いて、そして臨んだんですね。めちゃくちゃです。とりあえず60分間、何とか60分間持たしたという点でほっとしたんですけど、後で考えてみると、何をどう話したのか、全然分からない。腹の中で煮えたぎるんですね。「だからちゃんと教えておいてくれたらいいのに。こういう目にあったのはA先生のせいや。何がどうぞ、ご自由に、や」と怒りのまま。長くなったので、一旦、A先生の話、ここで書いておきますが、後半で生きてきます。

梶田 お聞きしながら我が身を思い起こしています。ここに着任したと同時に、今もC先生が事務局をやってくれている学研連という会にも誘われて出るようになったんですね。学研連は堀川小学校と、本校と、隣の帝塚山小学校、この3つの小学校が主になって、重松鷹康先生を中心に続けていた会なんです。重松先生がお元気な頃に何回か参加させてもらいました。発表者が提案するレポートに重松先生は夜、睡眠時間を削って、一言、一言、コメントを書かれていました。私も国語の実践でレポートを出したことがあります。そのテーマは、「子どもが生きるということはどういうことなのか」でした。私は、「子どもが生きる国語学習というのは、子どもたち一人ひとりが自らの言語活動を生き生きと行っていることです」と最初に書いたんですね。すると、その下に重松先生が、「子どもが生きるということは、自らの追究が進められるということ。そしてみんなと並んでの追究に打ち込むこと」と書いてくださったのです。今も残っていますが、「子どもが生きるということは自らの追究が進められるということ。そしてみんなと並んでの追

究に打ち込むこと」。本校の独自学習や相互学習をこういう言葉で表現してくれたんですね。「ああ、子どもが生きるということ、重松先生はこのようにお考えなのか」と折々で、これを他の学習において考えてみたり、生活に置き換えてみたりしながら、「なるほど、これほどの確に子どもが生きるということ、表現している言葉はない」と思うようになりました。全くこのような視点でとらえていなかったんですよ。だから、その後、ずっと私の中で、子どもを見つめていく大事な視点になりました。

それから、数年後に、重松先生にお会いした頃は、ちょうど私が授業改善に取り組んでいる時期と重なっていました。「梶田さん、いいね。今、自分を変えようとしている。いいことですね」と励ましてくれました。他校の方へも「梶田さん、いいよ。奈良女の梶田さん、今ね、自分を変えようとしている」と、言われたようです。ある先生が、「重松先生がそう言われていましたよ」と伝えてくれるわけですね。私としては、うれしさと何をどうしたらいいかを重松先生から教えていただきたいかったという思いが混じっていましたね。

歳を召された重松先生が、私の学級へ足を運んでくださったことがあります。耳が遠いご様子でしたので、私は、「先生、すみません。子どもの声が小さくて、発言内容がわかりにくいこんな教室に来てくださって」とお声をかけると、「いや、聞こえなくていいんです。雰囲気わかります」と言われました。この時も大変驚きましたね。重松先生は奈良プランの基をつくられている方です。私は、晩年の重松先生から、「いいね。今、自分を変えようとしている、いいねえ」と、応援のお言葉をいただいたことを大きな励みとして実践を進めてきました。

子どもたちの追究をとらえた時に、もちろん一人ひとり、追究の弱い、強いがあります。息の長い追究もあるし、単発的なものもあります。だけど、その追究から自ら受け取った知識なり、技能なり、そういうものは、その子にとって一番かけがえのないものだという思いがしてきましたね。受け取るものは一人ひとり違う、一人ひとり共通したものではない、一人ひとり違うという尊さが、じわじわとわかってきた、そんな道のりだったような気がするんですね。その子の生活を考える時も、その子の追究という心が動いて今、生活しているんだ、そんなふうに子どもを見るようになりましたね。そのように見られるようになったのが、うれしくてね、今までにない自分の視点でしたから。重松先生のことを勉強するのは、ほんとにまだこれからなんです。そういう意味では、この言葉をもとに先生に、また近づきたいなと思っています。

日和佐 先程の学習研究発表会の授業は、自分としてはちょっと手応えを感じていたんですよ。ただ協議会はきちっとしたテーマを設定していないから、あっち行き、こっち行きしながら、何をしたかわからないものになりましたが。授業が終わって、自分としては手応えを感じて職員室に戻ってきたら、先輩のD先生という国語の大御所がいました。兵庫県にいる時からD先生のお名前は聞いたことがあった。するとB先生が声をかけてくれました。「日和佐君、授業はどうだったかね」「はい、頑張りました」と言ったんです。ほんとに頑張ったんだから。すると、急に暗い顔になって「頑張ったのかね。よくないね。君が頑張ったら子どもは頑張れないんだよ。子どもは生きていたか？ 子どもは生きていたか？」。そんなん、子どもが生きていようが、生きていまいが、授業は私が頑張って、思い通りの授業になっているんだから「何を言っているの。A先生にしろ、D先生にしろ、わけが分からないことばかり言う」と思って「冷たい学校にきたな」と、またずっと思って、落ち込みそうになりました。今は、思いませんよ。

A先生が「子どもと相談しなさい」。D先生は「子どもは生きていたか？」。その言葉だけが

強烈に残って日々を過ごすんです。別な話ですが、当時住んでいたところの近くにE先生も住んでいました。ある日、妻が「あんたはいつも11時か10時に寝るけど、向かいのE先生は12時前に寝たことないよ」と言うんです。「何を言いたいのか？」と思って「せないかんことが、あるんじゃないの？」「せないかんことは、大体、したから」と思っているからそう答えたんです。妻はさらに、「E先生、勉強しているんじゃないの？ 本読んでいるんじゃないの？」と。「本、読め」ということかと思って、次の日にE先生に「夜中まで何しているんですか？」と聞いたら「本読んでるんや。あんたは？」「えっ、特に読んでません。疲れて寝てます」「いやあ、本を読まなければいけないよ」と言われてね。そうやって、皆が皆、自分の時間を使ってやっているわけですよ。私はそこで考えたのが、学校は早めに帰って、ご飯までに娘と遊ぶ。なぜかと言うと「ご飯が済んで、お風呂が済んで8時から12時までは私の時間にして欲しい」と家族にお願いをしたんです。「8時から12時までは自分の時間にして本を読めというから読む。その間は妻も子も邪魔せんようにして欲しい」。それから10何年、8時から12時のラインが崩れなかったんだけど、娘に「来るな」と言うているから学校から早めに帰って中庭でボール蹴って遊んだりする。それで充実した生活ができていきました。

実は「テーマを自分で考えなさい」と言われたまま、3年間、全然、いいテーマが浮かばなかったですね。研究会ごとにテーマが、ひょこひょこ変わって、学習法で進めていきたいテーマになっていなかったんです。3年経った段階で、ふっと、「子どもとつくる算数の学習をやりたいな」と思いました。「子どもと」じゃないな、「子どもがつくる算数」の方が格調高いなと思って「子どもがつくる算数学習はどうあればよいか」というテーマが、ひゅっと浮かんできたんです。A先生が「子どもと相談しなさい」と言うのを、私はバカだから相談という言葉に真に受けて、口先の相談をしないといかんのかと思っていたんです。1年生と相談するのは、無理に決まっている。そうじゃなくて、子どもを見ながら、子どもの日記を読みながら、子どもの遊びを観察しながら、今、この時期に、何に興味を持っているかを推察しなければいけない。「国語の学習をしながら、算数の学習をしながら、子どもがどういう感じ方や思い方をするのか。それを私の方から推察して知っていくことが相談なんだ」ということに気がついてからが早かったですね。ええ。「あ、子どもを正面に据えて見なければいけないんだ。そしたら見えてくるものが必ずあるんだ」と。そうやって、3年目によく、いまでも続けている26年目のテーマ「子どもがつくる算数学習はどうあればよいか」にたどりつきまして、そこが、出発だったんです。

そして「子どもは生きていたか？」という言葉。これも自分が授業でどうだったのかということよりも、むしろ子どもが、その学習の中で何をつかんだのか、何を感じたのか、何を深めようとしているのか、ここに目を向けないといけないということだったんですね。そして、「子どもが生きていたか？」ということが、すなわち授業の評価の指標ですね。それが持てるようになってきた。3年後にテーマができた後、子どもを中心に据えてやるのが、自分の学習法の基本じゃないかなと考えることができるようになりました。それを指標にしながら10年目の大変革が起こるんです。10年から先は、また後で言います。

梶田先生の話聞いていて、よく似た教師人生を生きているなと感じました。

梶田 同じ土壌で生きている実感が湧いてきますね。私も一番長くテーマにしたのが「子どもが生きる国語学習はどうあればよいか」ということでした。長年のテーマとして持ち続けました。

さて、先輩にあたる3人目の先生の話です。私が担任時代に目標にしたのは、F先生の学級の

子どもたちでした。まあ、F先生は哲学者みたないところがありましてね。「子どもはいいですよ、面白いですよ」と折々で言われる。「子どもはいい」とか「面白い」とか、そのように思っていない時期でしたのでね。「どうしてそういうふうに実感を込めて言えるのかな？」と羨ましくらいでした。私がここへ着任した当時、担任を持っている女性は二人だけでした。もう一人は家庭科を研究していた先生でした。担任をしながら、5、6年生の家庭科も教えるのですが、二学年を持つと4クラスあるので大変なんです。それで私と二人で一学年ずつ受け持ったんです。長い間、これが続きましたね。今、家庭科の専科の先生を大学も認めて採用してくれています。それまでは私も5、6年のどちらかの学年を毎年持っていたんです。

ある年、F先生の学級の家庭科を1年間受け持ったんですね。学級に入りますから、子どもが育っている姿を目の当たりにすることができました。「ああ、これだ。私が目指すのはこういう子どもたちの姿だ。今後、この子たちをイメージしながら学級で育てていけばいいんだな」と思ったのです。目標にしたい学級が身近にあったということは、大変幸せなことでした。

当初驚いたのが、確認のテストをしたときのことでした。私のクラスで同じことをしたら、大概、横を見て写す子や、きょろきょろしている子がいます。しかし、F学級にはコの字型に座っているのに、きょろきょろする子が誰もいないんです。「これは一体何なの？」と、まず思いましたね。一人ひとりの強さを感じました。それから、子どもたちが自分たちで授業を進めました。その子どもの言葉が丁寧なんです。子ども同士、「お願いします」と交し合っただけでね。これはF先生の言葉がきれいだったことからわかります。子どもの心に響く言葉を選ぶ先生でした。

例えば、低学年ですと「はい、今から休み時間ですよ。外に出て遊んでらっしゃい」と言わないんです。「はい、皆さん、今からお日様と遊んでいらっしゃい」と言って、外で遊ぶことを促すんです。また、授業開始のチャイムが鳴りませんので、私は、受け持ちの子どもたちに知らせるときには、日直さんに「時計を見てタンバリンで皆に知らせなさいね」と言いましたが、F先生はピアノを弾くわけですよ。すると、皆、運動場で遊んでいる子どもたちがさあっと戻ってくるんですね。また、F先生のクラスの子どもの一人ひとりの声が、明朗なんです。F先生が言われるには、「一人ひとり皆、子どもらしい、その子らしい明るい声を持っているんですよ。元気な声を持っているんですよ。それを出させたいね」ということでした。「明朗」という言葉が、私には印象的でした。当時、担任を外れて今の職に就いてからも、子どもの声が暗かったり、明るさが足りなかったりすることが気になりますね。

F先生の印象に残っている言葉は幾つもありますが、「梶田さん、いいお茶ほどじっくりと、時間をかけて出すんですよ。教育も一緒ですね」も、その一つです。「根太く」という言葉は、F先生から聞いた言葉です。「根太く育てないといけないんですよ、促成栽培じゃないんですよ」というのは、その後も私の中で大事にしている言葉になりましたね。

F先生はこういうお考えを持っていたんです。「教室はオアシスです。子どもたちは友だちの発言を聞きながら知識なり技能なり、それから勇気のもち方、行動の仕方、もちろん話し方も入ります。いろんなことをそこで学んでいるんです」。この言葉が非常に強烈でした。自分の見える範囲で子どもが学び合っているとか、学んでいるとか思ってしまいます。しかもその中心に私がいるわけですね。「教師を、そこからちょっと隅っこにやっても、子どもたちはこのオアシスでたくさんのことを学べるんです。学び合っているんです」。このお考えに接した時に初めて「あ、私は自分の目の見えるところで子どもをとらえていたけど、違うんだ。違う、違う、子どもはもっと広い世界、教室という大きな新しいところでいろんなことを日々、学んで帰っていく

んだな」と思いましたね。すると、違う世界が見えてきました。「ああ、教師がそんなに頑張らなくていいんだ」と思いましたよ。教室で、自分一人が旗を振っているような気でね、「私がしゃんとしないと子どもはどうにもならない」という、そんな考えじゃなくて「オアシスに水が絶えないように、目立たないところの仕事はいくらもある。皆揃って、水飲みにいきましょうと誘わなくていいんだ」と思うようになりました。これは大きいですね。この先生の懐の大きさ。よく言われたのは「子どもが伸びていく、その兆しがね、ちらっ、ちらっ見えるから。それをとらえるんですよ」。さらに、「梶田さん、外へ行ってお話をするようなことがありますね。決して威張っちゃ、だめですよ。威張っちゃだめなんですよ。謙虚に、謙虚にね」と。F先生の生き方そのものが謙虚なんですね。

F先生と、もう一人、車の両輪になる先生が当時おられました。G先生です。お二人は信頼し合っていました。いつの頃か、G先生がF先生のことをね、「いい人なんだけどね、学級はね、ちょっと節度がないんだよ」と言われた時期があるんです。F先生だって、ここで長い間勤めておられるので、ご自分の成長がありますからね。「節度がないんだよ、子どもたちに」と言われた時期があったのです。私が目標にしていた時期は、この言葉の、もっと後なんです。一度何かの機会に「G先生が、F先生のことを節度がないと言われていました」と、口を滑らせたことがあるんです。すると、「そうですか。やっぱり」と言われたんですね。それからね、F学級はびりっと、なんか締まっていくんですよ、子どもたちが。F学級の変化も、私は垣間見た思いがします。そして家庭科を持った時期に「ああ、これが目指す学級なんだな」ということを感じました。自分の中でも、うれしかったですね。自分を改造していく中で目標が見えてきたというのもありましたね。F先生からも多くのことを学びました。

日和佐 私の3人目の先輩も同じF先生です。その姿が印象に残っているので、そこから学んだことを話したいなと思っています。梶田先生が言われたF先生の節度がない時期を私も知っています。F先生は、酔えば酔うほど、いいこと言うんですわ。だからいっぱいお酒をついで、いっぱいいいことを聞いていました。F先生普通だったら絶対言わないことを、飲んだら言うてくれる。妻にね、「毎週飲みについているのはお勉強会やと思うてくれ」と言うくらい。そこでいいことを言ってるんだけど、「でも学級は違うじゃないですか？」と、私はいらんことを言いましたよ。「学級はだらしないところがありますやん」と言うのと「それでいいんですよ、それでいいんですよ」と言い続けるんです。梶田先生の話は、私が来て10年目頃なんです。がらっと変わったんです。変えたのはA先生です。当時、A先生の授業を見に行きました。今でこそ「めあて」と言うけど、あれを言いはじめたのはA先生だと理解しています。F先生とA先生と私は、お酒が大好きでした。F先生自身がびっしと決まり始めたのが、ちょうど私が来て9年目か10年目あたりで、先生のクラスが5年生、6年生となっていくにしたがって締まってきたんですね。

F先生のクラスが6年生の時に、私のクラスが4年生でした。国語係が国語を進めて、体育係が体育を進め、各係の子どもたちが司会進行、板書までし始めた頃でしたが、その時に算数の授業だけは算数係を作らなかったんです。私のエゴのために。授業を乗っ取られんために。「なかよし」の時間も含めて、算数以外は全部子どもたちの係で学習が進められるような状態になっていました。

ある日、4年生の9月、「算数の学習を始めますよ」といったら「おたずねがあるんです」と

子どもから言われました。「まだ授業始まってないのに何でおたずねなんや」と思っていたら、「何で算数の授業だけ先生が進めるんですか？」とたずねられました。42歳です。32歳でこの学校に来て42歳ですから10年ですね。「それはね、参観の先生がたくさん来るでしょう。先生の授業を見に来るでしょ。上手な算数の授業を見せてあげないといけないでしょう。ご自分の学級を自習にしてまで来るんだから、先生たちは」「そうかなあ。先生の授業を見に来ているんじゃないかと、私たちの授業を見に来ているんじゃないかな」とつぶやく子がおるわけね。腹立ちましたよ、その時は。そしたら子どもたちが急に元気になって、ね。「そういえばビデオカメラは先生の方を特に向いていません。発表している僕たちの方を向いています。カメラも先生の方を向いていません。ノートを写したり、発表している僕たちの方を写しています」。腹立ったんですよ、かなり。帰ってやけ酒を飲むくらい。「ほんなら自分らでやってみい」。捨て台詞で終わったんです。次の日から算数係を勝手に決めてね。ちょっと遅れて行っただけなのに、始めているんですよ。「どういうこと？」とあって、「先生、いらんのやったら自分らで勝手にしたらええわ」と知らん顔をしている日が何日か続いたんですが、ついつい親心で「今のところはもうちょっと、こういうふうに進めたらどうですか？」と、学習法の進め方についてサジェスションを与え始めたら、ますますよくなるんですよ。

そういう状態の時にF先生と酒を酌み交わす日が、たまたまあって「F先生、実は今、算数の授業を子どもたちに乗っ取られているんですよ。でもね、もう一つ、係とか自分たちで進める学習がまだ見えてないんですよ。子どもたちと一緒に先生の教室の子どもたちの授業を見せてもらえませんか？」「いつでも子どもを見に来ていいよ」と快諾してくれました。次の日に参観に行って国語の授業を全員の子どもに参観させたんです。教室に帰ってから「どういうことを学べたか、どこがよかったのか、何を取り入れたいのか」という話し合いを進めて行って、ある程度のもが見えて来始めたんですね。その時に「机はコの字型にしよう」と意見がありました。F先生のところがコの字型にしていたんですよ。「どうして？」「皆の顔が見やすいから、意見を聞く時に聞きやすい」とか価値づけながらやったんです。司会だけではなく大事なところは子どもが黒板にも書いていたんです。司会の中から黒板係も作ったらいい。そういうところに目をつけて、自分たちで進めていく自信を持ち始めたんですね。

うちの学校の大先輩たちは口先で教えるのじゃなくて、自分や子どもたちの姿から「あなたが見てとればいいでしょう。いいところは取ったらいいですよ」となる。直接指導ではなく、間接指導ですね。学ぶ私に対して、それを自然に気がつくように話してくれるんです。「子どもをいつでも見に来ていいよ」と言いながら、その中に「あなた自身が感じ取れる、見つけられることが、必ずできますよ」という信頼感を持ってきていたのではないかと思います。私の学習法の中でも「直接指導はだめで、間接指導の方がいい」という木下竹次の思想を具体的なところで感じ取ることができたんです。F先生は、大きくて、広くて、そして堂々としていて、この先生を教師として抜くことはできないと感じた人の一人です。色気を捨てる、我を捨てる。そして、子どもを中心に据えるということ、子どもを信頼し、尊敬するということが、これがF先生から学んだ一番大きなところかなと思います。

相田 日和佐先生も私も、学んでいる根っこは一つなんです。子どもが自律的に学ぶ学校です、ここは。日和佐先生は、教師の持っている「我」と言われましたね、その言葉はいくつか置き換えられるかもしれませんが。教師の持っている権威、たとえば「自分だけが子どもを育てている」

という意識。あるいは「大事なところは自分が牛耳っているんだ」という態度などです。しかし、私たちは、板書にしても、司会にしても、係の活動にしても、「最後に学習をまとめるのは先生じゃありません。皆さんですよ」というところにしても、教師の持っている権威的なものを子どもたちに、「どうぞ」と移していけるんですね。移譲していくというか。それで教師の役割が、どうこうということではなくて、共に追究している人間として、共学者としての人間・相田、人間・日和佐が残るんですね。学習の課題や中心問題まで子どもに「どうぞ」と言うわけでしょう。そんな大事なところまで子どもに「どうぞ」と渡すわけです。そうすることによって、自律的に子どもが生きている姿、手応えがある姿を見てきたということなのだろうと思いますね。

私が最初に本校で担任した子どもに、卒業してから、「先生は怖かった、軍隊みたいやった」と言われてね。それだけ変に意気込んで張り切っていたんでしょうね。ここへ着任して来て「やらなあかん」と思って。でもそうじゃない、そうじゃないということ、一つひとつ、ぶつかっては学び、ぶつかっては学んできたんだと思います。折々で先輩たちは、大事な言葉をぽっと投げかけてくれるのでね。その解釈は、自分に任されていきますから。そして自分が変わっていくと、ますます仕事が楽しくなるんですね。だって子どもって、それだけの力を持っているものね。

日和佐 もし新任の私が「テーマは何ですか？」と聞いた時に、A 副校長がテーマを教えてくれていたとしたら、今の私は、ないですね。

相田 そう思いますね。

日和佐 そして26年間の中で培われてきた「街角の算数」「生活算数」の分野のような、自分たちで進める生活算数の基礎基本のところ、子どもたちが「日和佐式学習法」と呼んでくれたんだけど、子どもと先生でつくりあげる特色があるような学習法は、多分、生まれてなかったと思いますね。その意味で言うと「どうぞ、ご自由に」といわれて悩みながらも考えていって、子どもと相談しながら自分たちの生活を作っていくことができたのも「どうぞ、ご自由に」という、それが、始まりかなと思います。今は「どうぞ、ご自由に」と言ってくれたことに感謝しています。1年目は腹立ってたんだけど、後々考えてみると「本当に自由な発想で自由な独特な取り組みを認めてくれているこの学校やから、慌てず、じっくり子どもを正面に据えて取り組みれば、自分らしい学習法ができるのではないかな」と。振り返ってみれば「どうぞ、ご自由に」が、一番、ピカピカの言葉だったなと思います。

相田 今日、二人で予定していた内容は、そういうところなんですね。ともかくね、地下茎では皆つながっているんです、本校の学習法ということで。子どもを育てる姿は学校としてあるわけです。自律的に学習する子どもを育てる。でもね、その地下茎はつながっているけど、一本、一本、地上に出ている姿は皆、違っていいということです。おもしろいことに、我々が、ともかく子どもじみている。これが一番の特徴、いいことです。元気があるということ。つまり、子どもとの時間を楽しんでも、何でも。そういう一つの集団であるということ。

それともう一つ、私がなぜ本校で長年やってこられたのかを考えると、あることに行き当たります。それは、孤独に耐えられたということ。私は北陸育ちだからね、雪国育ちで芯が強いんですよ、自分で言うのも何ですが。孤独に耐えられるということは大事なことで、つまり、思考す

る姿は孤独なんですよ。「ご自由に」ということは自分が編み出さないといけないということですね。もたれあっていたら続かなかっただろうなと思う時があります。そうそう、もう一つ。人間教育を第一にしている学校なので、「生きるということとは」など、結構、泥臭いことを大事にするんですよ。人間としての。はっきり言って性にあったというか、そういう部分は感じますね。

さて、今日の予定は終わりつつあります。本来ならば私たちの話を聞いていただくだけで十分なんですが、どうします？

日和佐 あとは「どうぞ、ご自由に」(笑い)。よく言われたのは「慌てんでいいよ」。慌てんでいいけど、何もしていないわけではないので、一生懸命アップアップしているわけですね。1年経たないと学校というところは、なかなか先が見えないよね。

H どんなことがあるかは見えましたけど、まだまだ子どもを生かしきれてないなというのは、今日の話聞いて、さらに思いました。

I 正直なことをいいますと、研究会の前、2月頃まで「えらいところにきたな、大丈夫かな」と感じていました。若いので欲がたくさんあります。よく思われたいなというのが正直なところだし、それに応える、欲を消化するために、いい授業をしなきゃと思いついて余計にぐちゃぐちゃになった6月の研究会でした。全然、うまくいかなくて、えらいところにきたなと思いました。楽しくはあったんですけど。

先生方が経験された上での深い悟りに比べたら浅はかだと思いますけど、2月くらいに、ふと、とにかく「欲張るのをやめよう」と思って。子どもが何を勉強したいのか、考え過ぎていたんですけど、「子どもの考えに寄り添おう」と、2月の授業づくりの本格的な準備の前に思いました。そうすると、ちょっと肩の荷がおりて少し楽な気分になれたし、当日も楽しく、気持ちよく過ごせました。日和佐先生がおっしゃった「我を捨てる」ということを、何となくこの間、考えたんですね。教師だから教えてやらないといけない、失敗させちゃいけないと思いついて教えこみ過ぎていたな、自分が。「待つ勇氣とゆとりをこれからどう身につけるかが課題だな。でも怖いな」というのが今の時点での感想ですね。

日和佐 いい感想やね。

I 偉そうなことを言って、まだできていないんで。目標です。

日和佐 難しいよね、ヒヨコさんと親がつつくタイミング。失敗もしながら、それも含めて楽しいよね。

楯田 楽しいというのは身体に出るからね、それが大事なのよね。子どもにとっては。

I やり始めると楽しいです。

J 「自律的に、自主的に」という言葉は日本の教育界に溢れているけど、この学校の先生はそれを本気でやっている。多分、教師にとって怖いことなんですね、子どもに任せきってしまうというのは。それを踏み出された先輩の先生方がいらして、ずっと本気でやってこられている。怖さを乗り越えて同僚の先生や先輩の先生方に支えられて、思い切って出ていく学校というイメージができてきました。若い先生方が、お二人の話をどう受け止められるかなと思って聞いていましたけど。なかなか難しい。

学生に卒論を書かせる時と同じですよ。学生に書かせることは怖いし、私が言った方がいい論文が書けちゃうんですけど、私の論文ではないので、学生の学習であるので、言わないようにするのが辛いという。こういうことを思いながら、そういえば私も教師だったなと。

K 話を聴かせていただいて、この3日間、私はとても頑張っているなと。何を頑張っているか。自分に鎧兜をつけることを頑張っているなと感じました。「頑張っているんだぞ、私」というように。追いついていかなきゃという、余分な鎧兜をつけている。附属小のことを知らなさすぎる、重松先生とか木下先生とか不勉強なところがあって、そこから勉強して行って附属小のことを今までやってきた伝統を知らないといけないんだなと。研究会もあるし、5月には校内研もある。でも、先が見えていなさすぎて、尻込みしているんだなと、正直感じます。今、慌てているというか、全力を出しているから、「慌てんでいいよ」という日和佐先生の言葉が、すんときたんです。今日の先生の話をもメモしていて、今は雲の上のような感じなんですけど、「あ、先生方も人間なんだな」というのを思いました。苦しんでいたんだなあ、自分と変わらないなと。

相田 私も、この学校のことは全く知らずに来て、当時の副校長に「えっ、一回も参観に来たこともないのか。詐欺じゃないか」と言われましたよ。私は書物を読んだこともなかったんですよ。書物はまだまだ読まなくていいです。我々が読んだのは、もっと先でしたよ。「ゆっくり」というのは、「私たちは皆、等しく10年はもがくんですよ」ということなのね。ほんとに慌てなくていいって、ね。ほんとに。

日和佐 そうそう、10年ね。執行猶予10年。

相田 K先生、兜は自分で少しずつ脱げそうですか？

K そうですね。子どもに会うということ、いろんな先生と話をすること、5月の校内研で叩かれるということ。叩いていいですよ。

日和佐 叩かないよ、誰も。自分が自分を叩くしかない。

K そうですか。ここからの1年間で、徐々に脱げる機会が出てくると思うので、脱げてくるんじゃないかと。自分自身が弱いんだということ、子どもに、いい意味で悟られるようになるのではないかと、期待はしています。

相田 ある程度、自分の中で交通整理しながらね。やはり自分が生きている場として大事なものは、

まず家庭なんだから。これが一番大事なんです。家族の力をもらって仕事がまたスムーズにいけば、なおいいということですね。人間として自分が今、生きているということが一番にしてください。ここの仕事が一番にならないように。

日和佐 ドキッ（笑い）。子どもが脱がしてくれるよ、じわじわ。何年かかけて。

梶田 お疲れさまでした。

全員 ありがとうございます

子どもから学んだこと（2012年5月21日）

梶田 今日もお忙しい中、こうしてお集まりくださって有難うございます。2回目の今日のテーマは「子どもから学んだこと」です。長い教師生活の中で、子どもがかけてくれた言葉によって今の私があるなあと、いくつか実感することがあります。それを中心に話をしますね。

この学校は表現する場が大変多いです。朝の会での発表。子どもたちは回を重ねるごとにしっかりしてきますね。やっぱりそれが非常に魅力なんですね。私は、話し手を育てるために、「文は短く切って、つなぎ言葉を入れて話せるといいね」と機会あるごとに伝えてきました。間がとれるからですね。そういう指導を4年生の子どもたちにしていた頃の話です。

7月に子どもたちに、「先生に何か希望すること、先生に何か伝えたいことを書いてね」と言って紙を渡したんです。そしたら、ある男の子がね、「僕が朝の会で意味不明なこと言ってもにこにこして聞いてや」と書いてありました。私はそれ以来、子どもの話を、できるだけにこにこして聞こうと努めるようになりました。やはり子どもにとっては教師は大事な環境です。その頃、私は、「母親の声が汚くなって久しい」という新聞の記事を読んでいましたね。教師の声はどうかと。あるいは教師の表情はどうかとということ自分で振り返りました。子どもにとってにこにこしてくれている先生というのは、これは一番安心感を与えるものだろうなと思いましたので、それからはにこっとしながら子どもの話を聞くように努めています。

二つ目の話です。2年生を受け持った頃のことです。子どもを叱る時、ついつい力が入りますからね、言葉が汚くなったんです。そしたらね、一番前に並んでいた女の子が、私の顔を見上げて「先生、言葉、汚くしないでね」と、にこっとして言うんですよ。これにもはっとさせられましたね。「ううん、どんな叱り方をしても、やはり声を荒げたり粗末な物の言い方をしたりするのはやめよう」と思いましたね。若い頃に、このような子どもの言葉を聞いて、意識して努めるようにしました。やはり、教室で教師がにこにこしている方が、子どもにもいいし、保護者も安心している様子だと思えるようになりました。それは実は、管理職の立場になると、職場の先生方に対しても言えることなんですね。にこにこして過ごしていきたいというのは、子どもから教えられたことです。日和佐先生、どうですか？

日和佐 やっぱりにこにこがいいね。ニヤニヤじゃなくて。生活の中でのにこにこは、やっぱりね、子どもも安心して幸せな時間を過ごせるから、いいなと思いますね。先生も実はやりたいことができるのにこにこするんですけどね。

僕は32歳の時にこの学校に来て、それまでは兵庫県で勤めていました。教材をなんとか工夫すれば算数の学習を皆、楽しんでわかるっていう前提のもとに研究会に入って、学会で発表したり、いろいろ楽しく過ごしていたんです。だけど、この学校に来て、前回の「どうぞ自由に」と、また別ですけどね、どの立ち位置に立って授業せなあかんかと思った時に、兵庫県でやっていたことの延長でしかできないんですよ。

最初の学習研究の主題を1年の終わりに書いて、今はもう読みたくもないんですけど、その時は必死で書いて。そうやって1年、2年、3年と周りを見てみると、自分がすでに持っている、これまでに経験してきたことをそのままダイレクトに出しているのでは、どうも空気に馴染めないなあと、そう感じていました。そして国語、体育と各教科の学習係を作った。だけど、算数は僕の専門領域やから学習係は作らなくて。そうやってだんだんと他の先生がやっているような、子どもたちが自分たちで進めていく授業を、算数以外で一生懸命いろいろ作っていたわけなんです。「算数では無理でしょう」とタカを括っていたしね。一回りして1年から6年まで終わって、何となく「このまま算数も含めて、作らなあかん。学習内容や方法を子どもが、作らなあかん」と6年かかって、何となく思い始めました。次の回りでまた1年から育ててきて4年生の時に42歳のショックがあったんです。

これは子どもから学んだことの中でも一番ショッキングな出来事ですから、よく話をするんです。「あっ、これ、2回目や」と思われる人もいるでしょうが、やっぱりね、子どもから強烈に学んだことっていうのが、ここに集約されているんです。

「なんで算数の授業だけ、先生が前に立って進めるの?」。今、まさに算数の授業を始めようとして黒板の前に立って、「じゃ、これから算数の学習を始めましょう」って。「授業を始めましょう」って言わんだけ、まだマシと思ってたのに、「算数の学習、始めましょう」って言ったら、「おたずね」って言われたんですよ。内容にも入ってないのに、「何のおたずね?」って思って「はい、どうぞ」って言ったら、今の言葉ね。「なんで算数の授業だけ、先生が前に立って授業進めるの?」って。何を言っているのか、意味がわかりません。僕にとっては、当たり前ですから。

仕方がないから子どもたちに「先生は算数の実践や研究をしているから、先生の授業を見に来ているんですよ。だから算数の授業は先生が進めるんですよ」って話をしたら「でも先生、来てくれる参観の先生は先生の方ばかり見てるとは思えません」「そんなことないですよ」などと言ってかわしながらね、早く授業に入りたいから。そしたら他の子が「ビデオカメラは発言している僕たちの方を映しています。だから先生の方は向いてません」。何を言うかと思いつつ。そしたら「カメラもそうです。私たちのノートを写してたりしてるけど、別に先生を写してないと思います」「何が言いたいんですか?」って言ったら「だから参観しにきた先生は、日和佐先生の授業を見に来たんじゃなくて、私たちの授業を見に来たんです」。4年生だから言える言葉で、4年生だから、こちらもまたずきんとくるわけです。

さらに「何を言いたいの?」って言ったら「国語や体育の授業と同じように算数の学習も算数係を作ってやりたいです」。僕は言いました。「できるわけ、ないんです。あなたたちに算数の授業や板書が、できるわけないです。算数の授業をナメたらだめですよ」って。1対40でまだやってるわけですよ。「算数の授業ほど難しいものはないんです。答えがわかりきっているけど、そこに辿り着くまでの論理があるんです」とかね。何か、いっぱい言ったと思います。そうこうしてるうちに、もう授業が、だいたい潰れていますからね。そして「もうわかった。じゃ、やれるもんならやっごらん」と喧嘩別れですよ、はっきり言って。

それからしばらく自分たちで勝手に係を作って、そして司会も決めて進めているんですけど、それなりなんですよ。それなりに進んでいるんですね。なぜ進むのか。算数ほど深く教材研究をしておかなければ焦点化ができなくなる教科はない。どこで焦点化するかっていうところに、教師冥利に尽きるものがある。そこに発問でどう切り込むかっていう研究をしてきているから、僕は「そうそう簡単に子どもが係で司会進行しながらできるわけない。まあ諦めるだろう。そしたら、泣きついてくるだろう」と思っていたんです。

そしたら、ほぼ毎日算数の授業があるので、どんどん上手になるんですよ。何で上手になるかというね、途中で「はい、算数係さんに言いたいです」とかね、進め方についての話題、提案、そういったものを入れながら授業をやっていっているもんだから、だんだんと授業が見えてくる。形になってくる。最後に「今日の学習でわかったことをまとめてください」とかね。まとめるとこまでいってないんじゃないかな、この話し合い、という時間なのに、まとめるんですよ。「えっどうしてそんなまとめ方にぴしっとはまり込むの?」とかね。「ちょっと待ってよ」と思いながらね。

それで1週間、2週間ときてね、そうなる人情というのが働くのよね。「ここはこういうふう書いたらどうですか、板書は」。「話し合いの時、ここで一旦ストップして司会さんがもう一回、『皆さん、どうですか?』って投げかけたらどうですか」とかね。気がついたら協力者になっている。それは「この子たち、何とかやるんじゃないかな」という思いになってきてる自分なんですよ。

そして、あらかた僕が進めているのと、そう変わらない感触を得た時に、はっと気がついたんです。9月初めのショッキングな授業だったんだけど、当時は11月に学習研究集会有ったので、もう残り1カ月やそこらで研究発表会に入るんですよ。これはまずいなって思って、ある日、言ったんです。「あなたたちは、とっても上手に算数の授業を深めるようになってきたと思いますよ。でもね、11月の研究集会だけは、先生が進めさせてね」って。すると「まだ、わかってないんか?」と言われた。「まだ、わかってないって?」と、ブツブツ思いながら、だんだん研究発表会が近づいて来るんですけどね。

その後、てこ入れもしながら「やるだけやれよ」となった。早いんですね、始めたら、子どもっていうのは。一カ月ちょっと経つと、マイペースで自分たちの学習を進めるようになっていて「めあても入れたらどうですか」とか、いろいろ出してきたんです。そうやって授業が成立して来ただしたんだけど、「お父さん、お母さんには、こんな授業していること内緒にしておいてよ」って言った時があってね。だって子どもが算数の授業を進めていて、学力でも落ちたら先生、クビになる。そういう気持ちで、こちらも、もう切羽詰まって。

そしたら次の日にお母さんが見えてね、「先生、すごい授業しているらしいですね」と。黙ってって言うたのに、即、言うてるんですよ。どうしてか。誇らしいんですよ、自分が。自分たちが算数の授業を作っていることが。先生との約束なんて、家に帰ったらボカンと忘れてしもうて、誇らしい自分の思いを語るから、どんなにすごいだろうと、親は見に来て。批判しに来たんじゃないんです。

これが、42歳の9月のショックだった。後から考えると、あの子たちのお蔭で教師観や授業観が変わったんだね。変わらせてくれたのが、あの子たちなんだなと。だから子どもは軽んじたらいかんなど。僕の人生を変えてくれたのが、子どもなんだと。と同時に変わる自分でよかったと。最後まで石にかじりついていなくてよかったなと。これが子どもから学んだことです。僕

は、これで今日はもう終わってもいいくらいです。

梶田 その「誇らしげに」ってところが、とても大事だなと思って私も聞かせてもらっていました。この学校は自律的な学習を進めています。自力の営みを中心に据えています。子どもたちは、やっぱりよく気づくし、気を配れるし、自力の営みが積み上がっていくとね、誇りをもって学習するんですよ。これが尊い。そういう意味では、子どもがやれることはどうぞと勧める、これは本校の命だなというのは感じますね。私は子どもに全面否定されたことがあって、それがよかったなと思っています。教師でありながら、教師の顔をしない時期を過ごすことができました。それによって子どもを受けとめる自分の幅が広がったかなという思いがあります。

5年生を受け持っていた時に、ある女の子、Mさんが教室でおもらしをしたんです。私は、すかさず「みんなも先生も体調の悪い日はあるから、これはなんでもないことです。自然のことなんだから」と、学級の子どもたちに伝えました。子どもたちは理解して、Mさんが恥ずかしい思いをしないように動いていました。

Mさんは保健室で着替えて、家に帰ってからどうしたかという、母親に言わずに自分で洗濯機で洗って乾かしたんです。そして、きれいにたたんで保健の先生に返しました。だから、親は全く知らなかったんですね。それが5月頃にありました。7月に保護者との面談があったので、「まあ、お母さん、今からお話することはMさんを怒らないでやってください。もうちゃんと自分1人でやって、立派なのでお母さんにお伝えしたいから話します」と言って伝えました。でも、家に帰って叱ったわけですね。

そしたらまあ、夏休みの日記に「先生みたいな人間に出会うんじゃないかった。私にとって最低の人間だ」と、怒りをぶつける文をたくさん書いてくるわけですよ。9月から全く会話が成り立たなかったです。その時にね、思いました。私たちは子どもに「おはよう」って、あたり前のように声をかけているけど、Mさんに「おはよう」とさえ、かけられないんですよ。もちろんかけられますよ。でも反応がない、横向いて避ける。思いましたね、こんなことがあると、子どもとの会話が成り立つということは、あたり前じゃないんだと。それから、反発していきますからね、彼女はね。クラスで今まで割合キチッとつくってきたようなルールが崩れていくわけです。あからさまに私の方に向かって「いややなあ」と言葉をぶつけてくるんです。

その時に考えたことは、この子は学校を休まずに来る。学校を休まずに来るということは仲間がいるということ。そうすると、私が引くことによって、Mさんはここで生きていくことができる。この教室で生きていくことができるということなんですね。様子を見てみると、家族にぶつけないものも飛び越えて私の方に来ている。これは私が受け留めていけば、この子はここで生きていけるんだなあって、自分なりに考えました。

だけど教室に入るのが辛くてね。9月から始まって、次の会話が成り立つのは、年明けて体育でバスケットをするようになった時でした。突然、私に「これ、読む？」って雑誌を1冊、目の前に差し出してきたんです。「あっ、バスケット、好きやったんやね」って、ちょっと会話が成り立っていくんですね。その間四ヶ月あまり、やっぱり辛かったですね。話ができない、教室の雰囲気は少しずつ崩れていく状態でしたから。

そういう中で、当時の校長先生が、カウンセラーもされていました。先生に相談すると、「梶田先生、この子の教師だと思わずに、やっていったらどうでしょう。この子の教師だと思えば、1から10まで注意したいことが目につき、叱らないといけない自分になるでしょ？」と言われ

ました。実際、そうなんですよね。生活は、もう崩れていますから。「だけど温かくこの子を見守っているという観察者の目になって過ごしたらどうですか？」と、そうアドバイスをしてくださったんですね。それで、この子の教師だと思わない自分をつくろう、と。それが非常に気持ちの上では楽でした。年が明けて、先ほどの話につながるんですが、Mさんが私を全面否定して、そのことによって私は非常に立場の弱い人間になりました。教師って、子どもの態度が悪ければ否定し、指導する強い立場になります。その子を否定できるのですね。だけど、それをしないで数カ月過ごした経験が、子どもが生きるっていうのはどういうことかを考える機会になりましたね。

話は変わりますが、宮沢賢治の作品を5年生の当初から少しずつ子どもと読み進めていました。年が明けて、その子との関係もよくなってうれしかったんでしょうね。ついつい「皆と一緒に花巻へ行きたいなあ」と言ってしまったんです。すぐさま、私が、「これは先生の夢であって現実には絶対無理だから、ごめん、ごめん、言わなければよかった」と言う横から、「いや、先生の夢を僕たちの夢にする」と言って子どもたちは飛びついてきたんです。Mさんが、真っ先に行動し始めました。そして、一年後の春休み、卒業して間もない春休みに花巻へ皆で行ったという話になります。その子に、「今の先生じゃだめ」と言われたと受けとめて、辛い日々を過ごしたのが、ちょうど10年目を迎えた頃でしたね、いい経験をさせてもらったなと思います。

M 10年かかるんですね、先生も。

梶田 「私は先生です」という顔をしてやっていたからね、赴任してからね。

日和佐 「見守る」という言葉は、すごくいいなと思いました。昔は見守るどころか、いろいろ教えたかったですけどね。子どもの思いとか子どもの発言とかを聞き逃さないように聞いたり、見たりしながら、上手にその辺だけサポートするような感じになっていた。見守るよりも、ちょっと言ってあげたり、前へ前へプッシュした方がいいと思っていたので。なぜ見守ることができるかと言うと、僕の場合は「子どもは、その子なりにできる存在なんだ」という事実を、いくつも見ることができたんです。できる存在と見ていなかった頃は、教えてあげなければいけない、手助けしてあげないといけない、そう思えば思うほど、こちらが一步二歩も子どもの方に出ていく姿勢になっていたんです。

でもある時ね、低学年なかよし集会があって、3年月組が前期、3年星組が後期の世話係をするんですね。僕は星組だったので、先輩の先生が子どもたちと一緒に世話係をやるところを「よく見ておこうね」と。月組さんが先輩になるからね。何回か回を重ねて、後期に向けてもうじき自分たちが世話をしないといけない。9月に準備に入るんですね。一回、練習しに行こうと、練習した後の振り返りの話の時です。月組さんがやっていることをそのまま受け継げば何とかできるんです。月組さん、上手にやっていたから。なのに、彼らの発想は違うんですね。それはそれ、自分たちは自分たち。なんで冒険するのかな、と思うんですけど。

例えば「司会進行の人のマイクとの距離は握り拳一つ分でした。これは続けて行ったらいいと思います。どうですか」。「よく見てたなあ」と出たいところけど、じっとしていた。「私も見ました。声の大きさが、ちょうどよかったと思います」。「3連の椅子を運ぶのは重いから、横のバーを持ったら持ち上がっていいのではないかと思います」。よく見ているんですね。バーを持たず

にどこを持っていたか。背もたれを持ってガッチャンガッチャン床に引きずりながら運んでいる状態もあったんです。「横の棒を持ったらガチャガチャいわないと思います。やってみてください」。また実際にやるんです。シートはくるくる巻くものでした。今のはペタンとしているけど。「巻いた後も重たいから二人組でやった方がいいと思います」。今のは重いから4人組になっているんですけど。いろんな係の、いろんな活動や仕事の中で、自分の見たことプラス考えたことで話し合いができていく。

僕は、そういう話し合いを丁寧にできると思っていないんですね。思っていなかったから、自分が何とか教えようとするんだけど、実際、その場で圧倒されたのは、子どもたちが本気になることです。自分たちが集会を成功させなければいけない。本気の姿がある。いろんな提案を含めた話し合いになって、それをもとに第一回目を成功させるんですね。その当時は片付けもするんです。相当な労働力を発揮しながらやるんだけど、片付けが終わったら「先生、反省会をしましょう」と司会陣が言うんですね。「反省会って、帰る時間が来ているのに」と思ったんだけど、それが言えなかった。「そうだね」と毎回、反省会をやって、どんどんいろんな提案が出された。

僕は「ああ、子どもってというのは、3年生ですよ、あんな小さい子たちなのに意志をもって皆と力を合わせたらできるんだな」と思いました。僕がまずかったのは、それまでは本気で「子どもに何かができる」という思いではなく、「子どもはサポートもしないといかん、教授もしないといかん、でないと動かんよ」と思っていたこと。だけど、目的意識と協働性の中で「子どもはできる存在なんだ」と気づいた。それ以来、ずっと子どもに、自分なりにできたらいいと思いながら接しています。そうすると口数がうんと減ってくるんですね。褒める言葉は増えます。見守ることが本気にできるために、子どもを見る見方が変わって行ったなと思います。

相田 私も自分の10年目の境目が、なぜ来たのかと考えていました。それは一つはね、先程の否定された経験と同時に、気がついたことが、実感したことがあるんです。人間って、実感しないと変わらないなというのを改めて思いました。これも4年生の時、11月に学習研究発表会があった日のことです。この話は、第一回目の時にも取り上げましたが、今回もう少し詳しくお伝えします。

当日、子どもたちと物語「ごんぎつね」を一緒に読んでいました。「ごんぎつね」の5から6へ場面が移り変わる場所を扱っていたんですね。物語の内容を少し紹介しますと、ごんは、加助と兵十の二人の会話、「それは神様がやっていることじゃないか」を耳にし、「これは引き合わないな」と思うんですね。ところが、その明るく日もある兵十の家に栗を持って出かけるんです。「引き合わないな」と思っているのに出かけて行くごんを自分がどう思ったのかを出し合って、聞き合っていく時間でした。

子どもたちはいろいろ発言していました。途中から私は、「ごんは兵十と仲良くなりたかった」という、このやさしい言葉が、なぜ私の教室では出てこないのかと考えるようになっていました。大概出てくるんです。今まで見せてもらった教室では。「仲良くなりたい」という、子どもらしいとらえ方が、なぜ出てこないのか、そう思い始めて子どもの発言を聞くどころではありませんでした。「何が、どんなことの押さえが悪かったのか。何が抜けていたのか」。そんなことを頭の中であれこれ思うような自分になっていました。

何とか指導案通り進め、授業を終えたとき、参観して下さっていた本学の先生からかけられ

た言葉が、自分を変えていく一言だったのです。先生は、「いやあ、面白かったですわ。ごんと兵十との関係を、その子なりにいろんな表現で発表していましたね。面白かったですわ」と声をかけてくれたんです。私はそれどころじゃない。担任である私は、子どものことを一番よく知っているはずの人間が、頭を真っ白にして、ある言葉を待っている。子どもの発言を聞けていない。一体、これは何なんだろうと、その先生の言葉で思うようになりました。

そして「ああ、なんだ、私のために授業していたんだな。私の都合のいいように授業していたんだな」ということに気がついていくわけです。つまり私が「ごんぎつね」という世界を解釈して、思考した道筋を子どもに辿らせるように進めていたのですね。

そうして、今井先生が以前、「君、子どもが当たり前のことしか言わないんじゃないか」と言われたことが、どういう意味かわかるようになっていくのです。それで「こんなことをしてたら、だめだ」と思うようになりました。もう40歳を越えている大人が「変わろう」と思っても一人じゃ無理です。

そして何をしたか。子どもを頼る、子どもを頼ろうと思いました。今のような内容のことを子どもにわかるように伝えました。「先生は皆さんの力がつく、皆さんのためになると思って国語の勉強を進めてきましたが、違っていました。自分のために今までやってきていたのだと気がきました。先生は変わりたいです。だから、どういうところを変えて行ったらいいか教えてほしい」と。そうしたら、まあ、書いてくれました。ここから自分の授業改革を始めていくのですが、例えば、次のようなことでした。

- ・「先生はともかく私が考えて、皆に伝えようと思ったら次のところへ行って『これ、どう思いますか?』と言う。先生は次々に『何々はどうですか、何々をどう思いますか?』と皆に問いかけていきます。だから私は考えられていないのに次のことを言われるのでついていけないなと思いました」
- ・「先生は問い続けるだけでなく、皆のことを見て『こうやったらどうですか?』など応援してくれればいいと思います」
- ・「皆が答えられない時は先生は『自分はこう思うのだけど』と言ってくれたら参考になります」
- ・「先生の意見を聴いて、それで終わるようなクラスではないので、そこから絶対考えるので、参考に出してくれたらいいと思うのです」

それまで、私が納得したら前へ進め、納得できなかつたら立ち止まるという具合に、私の納得を中心にして授業が成り立っていったことが浮き彫りにされました。それにしても、子どもたちが、教師の役割を私以上につかんでいたのも、これには相当驚きました。

また、子どもたちも「自分たちにもいろいろ問題がある」と考えるようになりました。例えば、「授業中、発言する人が決まっています。皆と違う意見が出しにくいとか、恥ずかしいとか言わないで出してほしいです」、「慣れることが一番大事だから発言しにくいと思っている人に機会をたくさんつくってほしい」と、学級をリードする子どもたちが出てきました。このように、私と一緒に船に乗ってくれたわけですね。ある子は「先生だけでなく、私も変わりたいです」と、こんな言葉もかけてくれて大変励みになりました。

その後も折々で子どもたちに問いかけていったことが参考になりました。私が今まで迷いもせず実践していたことを改められたのです。これが10年目でした。それまではね、「子どもの話をよく聴く教師になろう、それが大事ですよ」と人にも伝え、自分があたかもできているような、そういうつもりでいましたね。やっぱり実感することが人を変えていく。

その後は、子どもの学習も実感ということを核にしながらかえていくようになりましたね。あの先生の一言を、今でもありがたいなと思います。そして、子どもを頼りにしたこと、目の前の子どもを頼りにして自分を変えていこうとした自分がいたので、今の自分があるのだなあと思うのは、日和佐先生と同じだと感じます。

日和佐 僕が自分たちで進める学習をやったのが、二回り目の4年、5年、6年です。これだけあるとね、結構、実績も溜まってきて、6年になると子どもたちも自信を持ってやっているんですね。それが当たり前になる。算数だろうが、何だろうが、子どもたちが自分たちの学習を自分たちで進めるんだからどんどんやりましょうと。1年生はちょっと遠慮しながら、2年生からは本腰を入れてやり始めた。途中、クラス替えがあるんですが、自分たちで進める算数の学習には影響なく、新しく入ってきた子どもが、それに馴染むので、いいですよ。ある程度、軌道に乗った頃に、4年生の思考法という文章題の問題で、2月だったか、集会室で、大きい教室で発表会をさせてもらって。

その時の学習問題がね、学校の高さが何メートルかあって、その2倍が役所の高さで、役所の高さの3倍がテレビ塔という3要素2段階の問題、それを逆に考えていって学校の高さを求めるという問題なんです。授業が始まって「めあて」を確認して、その後、「誰か発表してくれる人いませんか？」と司会が言ったらぱっと手を上げますよね。「はい、誰々君」と当たった男の子を見て、一瞬、僕も他の子どもも「なんでこの大きい発表会でこの子を当てるの？」と思ったことが、見え見えだったと思います。なぜかと言うと、4年生になってからほぼ1年間、一度も算数で発表したことのない子なんです。それを、「誰々君」とパーンと当てるんです。その子は算数に微妙に自信がない子で通っているんです。僕も一瞬、真っ青になったと思いますよ。「あらまあ、これで失敗したら算数絶対嫌いになるやろな」。算数は好きにならんでいいけど、嫌いになって欲しくないんです。嫌いにならなかつたら、いつか好きになるチャンスがある。でも嫌いになったら好きになるチャンスはないと思っているもんだから「ああ、どうしよう」と正直困りました。

他の子たちも「これはえらいことになった」と身を乗り出した。その子は前に出ていって式だけ書いたんですね。テレビ塔は90mやから $90 \div 3 \div 2$ 、総合式を書いて説明したんやけど、僕の頭の中には、彼がどのように説明したか、声が全然残っていないわけ。それよりも「えらいこっちゃ!」。式を書いたらじっとして司会の子が「説明してください」と念を押して、それから説明を始めたんです。僕が「もうだめだ、これまで大事にしてきた姿はもう終わる」と、そんなことばかり考えているうちに説明が終わっていたんですよ。

「あれ、いつどんなふうに説明したんかな」と思っていると、「おたずねありませんか?」。すかさずぱっと友だちの手が上がって。まあ、わかりやすいところからおたずねしてくれているんですよ。おたずねをしながら実は意見も言っていて、その間、発表者は何も言っていない。おたずねにも答えてない。意見に対する考えも言っていない。ただ黒板の前にいるだけなんです。それでね、一番重要な狙いのところが終わって、結局、子どもたち同士がフォローし合っているんですね。フォローしながら深めていく、そしてその子の発表が終わるんですね。

私、何もできていないんです、その間。授業の最後にいつも先生の話がある。子どものいい言動とか、学び方を必ずメモしておいて、多ければ多いほどいいから、いっぱい褒めてあげるんですけど、それが書けていない。もうこっちが動揺しきってしまっ

それをね、それなりに授業としてうまいことしているから、『学習研究』誌の実践の原稿にしようかなと思って、ビデオから聞き取ってパソコンにどんどん、べた打ちしている時に気づいたんです。最初の彼の説明がね、完璧なんですよ。「まず、これこれをし、さらにこれをして」という「順々」の考え方でやっているんです。その間におたずねや意見があった時に「総合式がわからんから、どう考えたんですか？」という話題も出ているんですよ。きちっと順々と説明しきっているわけです。

その時にね、「ごめん」と思いました。子どもは、その子も含めて学んでいる友だち集団を見ないとあかん。尊敬すべき人たちなんだと。お互いが力のあるところで作り上げて行く。僕は真っ白になったまま、『学習研究』誌の最後にお詫びの文章を入れました。自分がそういうことを褒めてあげられなかったという、子どもたちの学ぶ姿勢を尊敬すべきなんだなということを経験してもらったんです。梶田先生の話から、ふっと思い出しました。

梶田 これくらいにしますかね、今日は。

M 感想など言っていますか？

梶田 はい、お願いします。

M 日和佐先生が「算数をなめるな、教えなきゃ」とやっていた部分が、私にはまだあって、「教える」という思いを捨てきれないです。何月に何の学習をするとか、今週はここまで進んでいた方がいいとか、これまでに公立で考えていたことで学習を進めていました。でも先日、「教師から教わるより自分から見つけ出す方がよっぽど面白い、身になる」と言っていたのが、私にはがつんときて。

私は、学習では子どもが主人公だと言い続けてきたけど、結局、子どもたちに「積極的になれよ」という思いで言っているだけだと気づきました。でも、こっちからこうだよと題材提案しないで、子どもたちがやりたいことをする学習って、どうしたらいいのかを、お聞きしたいです。

「変わってみたいな」と、強く思います。先生方が、10年という長さで話をされたことに比べて、ちょっと変わりたいなと私が悩んでいることは、まだまだレベルの低いことだなと思います。でも、その中で自分も成長して、子どもたちが本当に主人公として学習するにはどうしたらいいのかを追求していきたいなと思います。今日、お聞きしたことは、今自分が悩んでいることと一緒にかなと思って、すごくありがたい時間だったと思います。

日和佐 焦らんで、いいよ。

梶田 私たち「変わりたい」なんて思わなかったよね。

日和佐 思わなかったよ、「変わるか！」と、最後の最後まで。

梶田 日々、子どもと一緒に学習していく、それで精一杯で「変わろう」なんて。M先生、すばらしいよ、それは。何か求めているものが最初からあって、それはきっと原動力になりますよ。

日和佐 「変わりたくない」というバネをね、僕はずっと長く引っ張りながら「変わらないぞ、自分の意志で行こう」と常に思っていた。思っていたけど最後にバネが切れて。あっという間に学習法の先生になれたような気がするから。いいよ、引っ張っても、引っ張っても、こんな人がおるから。だからそういう意味で、慌てなくても、焦らなくてもいい。考えているということはね、すごく大切やな、と思いながら聞いていた。

N 子どもを見守るということと、子どもを頼るってことを自分なりにどう結びつけられるかな、と考えながら今日のお話を聞いていました。子どもを頼るというのは、自分が子どもを信じていて、見守る中で、子どもの可能性を見ている。だから、子どもたちが変わっていくのを安心して見られる。子どもに対して安心していうよりも、自分が安心していうから、安心を子どもから与えられる。子どもがもがいていたって、「この子はできる」と思うと、その葛藤を見守ることに安心があるのかなと。通じますか？

日和佐 通じています。

N 子どもが変化するのって、自分も変化しているから、そう見えるのかな。自分が変化しなかったら子どもの変化には気づかないなと思って、今日は聞かせてもらっていました。

梶田 そこですよ、まさに。

N 見守ったり、頼りたいなと思ったりしながらも、心の中に余計なことが入って、どうしても子どもに何かを言ってしまう。あ、見守れていないなと思うと、子どもも安心していないなと。自分が子どもに安心できてないんやなと、日々自分の中で葛藤があるんですけど。安心できる瞬間は、子どもが笑顔で、自分が安心を与えられているなど。

日和佐 一緒やね。子どもも我々も。伸びていく方向は一緒だし。

梶田 そういう土壌が昔からあるから、ここで長く勤めるということになるのですね。

日和佐 それこそ極楽ですよ。子どもと過ごしながら、一緒に育っていくのが、この学校やから。極楽ですよ。

梶田 極楽の前には地獄もあるんですけどね。

日和佐 ちょっとだけ地獄を語りましたけど、通り抜けたら極楽です。

梶田 我々の仕事って生きた子どもたちの声を聞いて、即、何か判断していく。「今、ここは黙っておこう、ここはこうしよう」。その判断の中で生きているというのは、大変な労力です。顔では「はい」と聞いていても、内面活動は恐ろしいほど過酷なことをしていますね。

日和佐 昔、「先生は黙っていて、しゃべらないで楽ですね」と参観者に言われたことがあって、「あんた、やってみろよ」と口には出せませんが、言いたかったですよ。「そうですか」と言いながら「やってみろよ、このしんどさ」と続けたかったですね。言いたいことを言う方が、どれくらい楽か。言ったって、子どもにはどうせ届いてないからね。

O 日和佐先生の授業を見ていて、結局なんか、乗り越えた自分を見ているのかなと思ったんですね。梶田先生が、言葉を紡いでいく姿も、授業を通して自分が乗り越えていく、そういうプロセスを見ているのかな、先生方と自分の違いって、言葉の軽さだ、と思ったんです。

梶田 私たちの表現することによって返ってくることが多くて、うれしいね。

日和佐 がんばらないと、あかんなと思いながら。

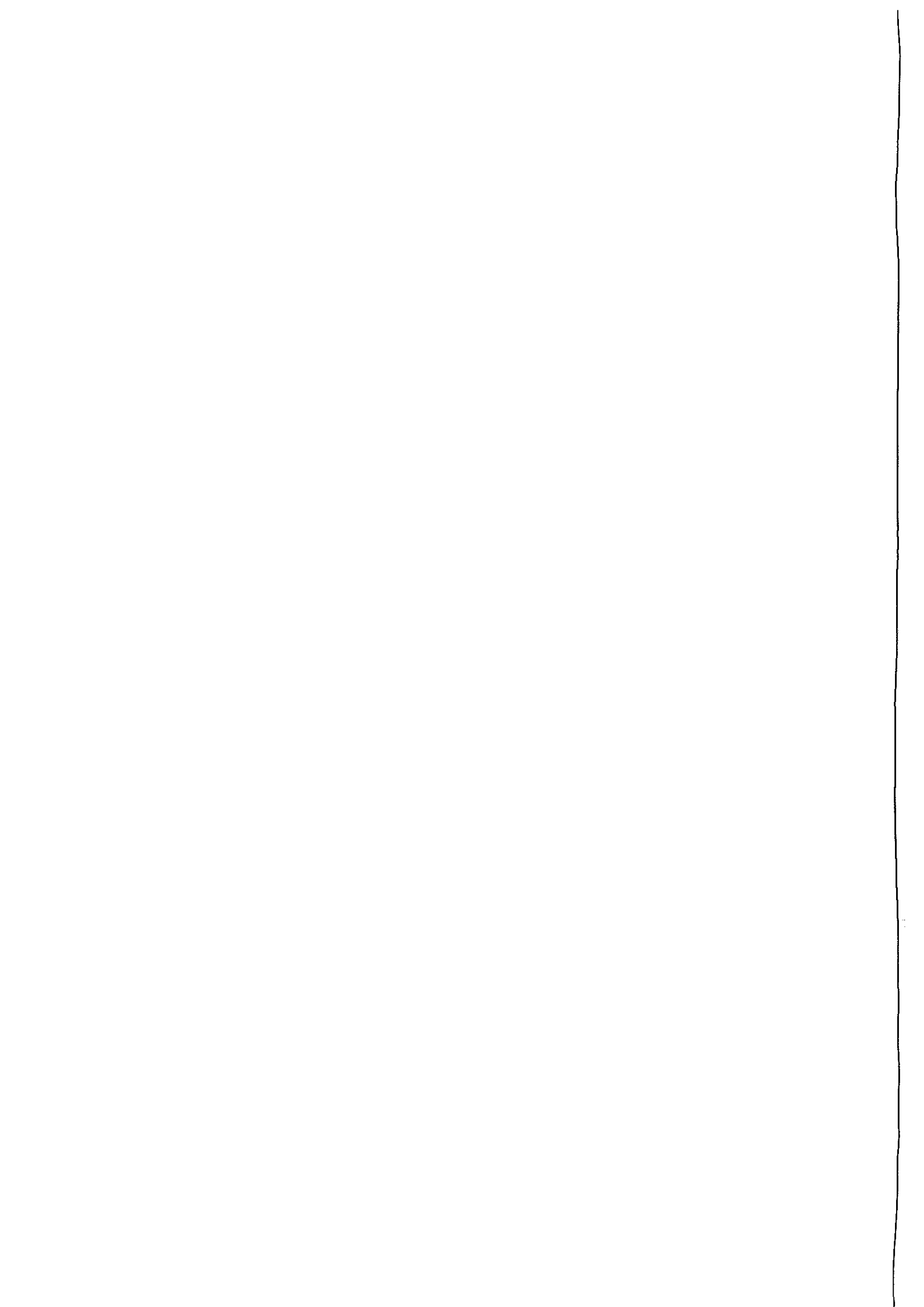
梶田 ありがとうございます、今日も。

日和佐 ありがとうございます。

第 3 部

年 次 活 動 報 告

(2013 年度)



1. 学内連携

高大連携特別教育プログラム

本学と附属中等教育学校は、「男女共同参画社会をリードする女性人材の育成を目指す高大連携特別教育プログラム」を、下記にある目的を達成するために、平成20年度より実施している。女性リーダーを育成するために、中等教育段階から高大が連携して教育プログラムを実施するものである。これは、本学では初めての高大接続を目指すものでもある。

1. 目的

奈良女子大学は、基本理念に「男女共同参画社会をリードする女性人材の育成」を掲げ、平成16年度の国立大学法人化に際しても、この理念の実現は国立女子大学として目指すべき最も重要な中期目標としてきた。

附属学校園を有し、様々な取り組みを実施してきた本学は、高等学校教育との接続を視野に入れて、その目標である「男女共同参画社会をリードする女性人材の育成」の強化を図るとともに、高大連携・接続の観点を踏まえた入学者選抜方法を検証するために、附属中等教育学校と連携して本プログラムを実施する。

2. 概要

- (1) 大学と附属中等教育学校が連携・協力して、附属中等教育学校の4・5・6年生（女子）を対象に、大学の教育の三本柱である教養教育・専門教育・キャリア教育につながる「教養基礎」「専門基礎」「キャリア基礎」という3つの教育プログラムを実施するとともに、附属中等教育学校（後期課程）から大学の学士課程への7年間を見通した教育システムを研究開発する。
- (2) 高大連携特別教育プログラムの履修生に対する追跡調査を含む同プログラムの研究のため、本プログラムを履修した附属中等教育学校生（女子）を対象とする「高大連携特別教育プログラムに基づく特別選抜」を実施する。

3. 高大連携特別教育プログラムに基づく特別選抜

(1) 募集人員

6名以内（各学部2名以内）で、すべての学部・学科で募集

(2) 出願資格

- ① 特別教育プログラムを受講し、修得見込みの者
- ② 本校後期課程の成績が一定基準以上の者

「調査書の教科全体の評定平均値が4.0以上で、かつ、各学部・学科の指定する教科の評定平均が4.2以上」

(3) 出願期間

8月中旬頃

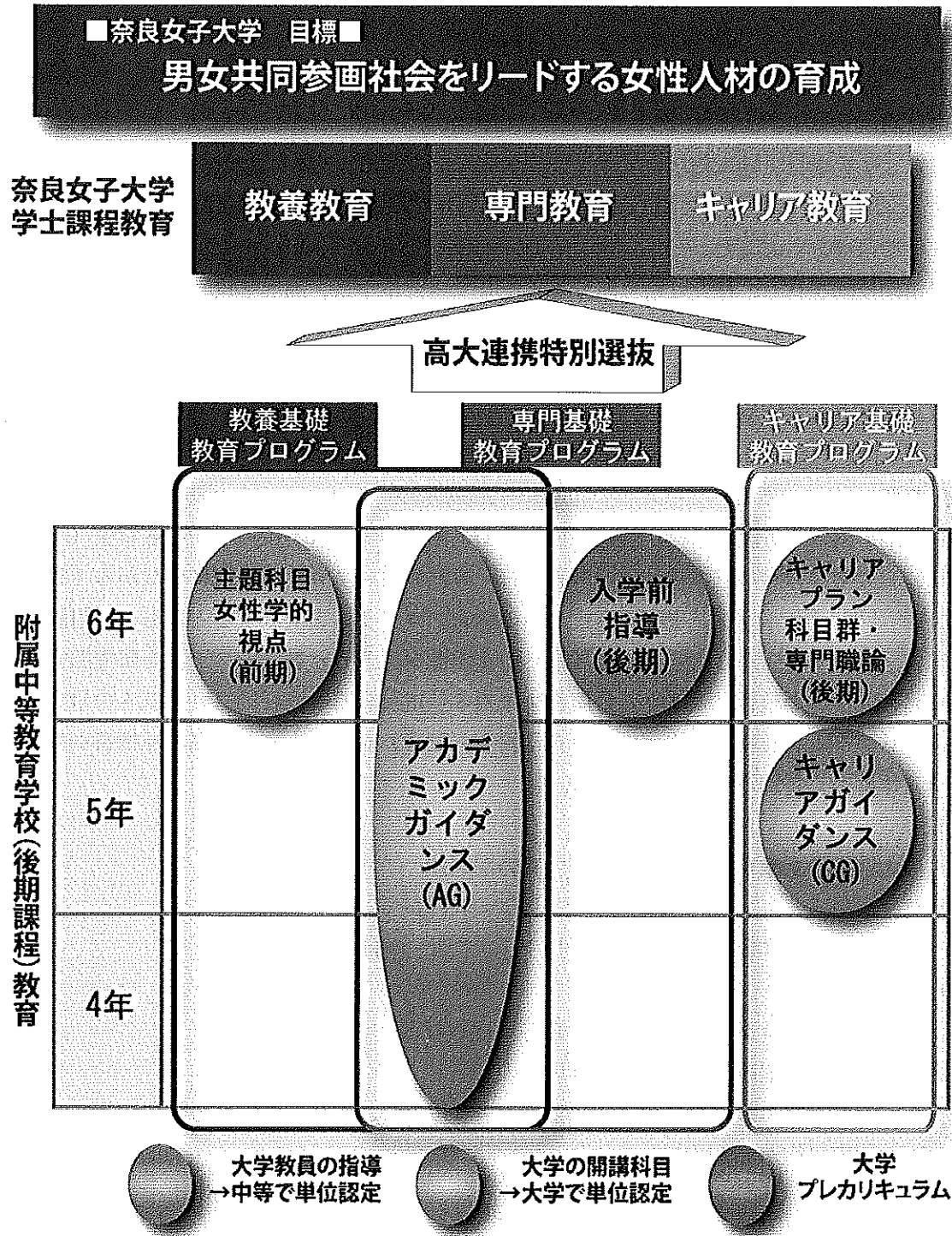
(4) 選抜方法等

- ① 特別教育プログラムの履修状況・履修成績
- ② 調査書
- ③ 9月中旬に実施する小論文、面接の成績

以上の①、②、③を総合的に評価して合格を判定し、9月末に合格発表する。なお、大学入試センター試験は課さない。

※ 小論文、面接の実施の有無については、各学部・学科で決定する。

4. 高大連携特別教育プログラムの概念図



5. 2013年度の総括

中等教育学校生徒の大学講義の受講や大学教員の指導および、附属中等教育学校との連携もスムーズに行え、履修者6名全員が特別選抜に合格し、順調に進んでいる。

2. 学外連携

(1) 2013 年度学校訪問・参観者数記録

【附属中等教育学校】

月 日	地 域 ・ 方 面	人数
6 月	奈良市教育委員会 (タブレット活用)	3
6 月	藤島高校	3
6 月	奈良市教育委員会	1
6 月	日本電子計算	1
6 月	東京工業大学	2
7 月	奈良市教育委員会	14
8 月	KAKEHASHI Project 打合せ	1
9 月	奈良市教育委員会 (人事交流の件)	4
9 月	CSL 松浦三郎氏	1
10 月	奈良県文化振興課	1
10 月	福知山成美高等学校	2
10 月	韓国大阪領事館	3
11 月	ISA 佐田氏(SGH 情報)	1
11 月	茨城県立並木中等教育学校	2
1 月	OECD 教育局 田熊美保氏	3
2 月	奈良市学校教育課 課長 (SGH 関係)	2

【附属小学校】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考	本学学生
4	埼玉工業大学・阪南大学	1		15
5	金沢大学・愛知教育大学・帝塚山大学・阪南大学・中国	130		44
6	兵庫県・早稲田大学・立教大学・京都教育大学・奈良教育大学・I E J プログラム	22	3 日間 (1 名)	8
7	神奈川県・岡山県・京都教育大学・帝塚山大学・阪南大学	8		
8	山口大学・立教大学・創価大学	3		
9	大阪府・信州大学・福島大学・埼玉工業大学・山口大学・フィリピン	22	5 日間 (1 名)	
10	早稲田大学・埼玉大学・埼玉工業大学・京都教育大学・関西学院大学・帝塚山大学	16		
11	山形県・東京都・神奈川県・岡山県・沖縄県・東京大学・立教大学・京都教育大学・帝塚山大学・広島大学	27	5 日間 (2 名)	12
12	愛知教育大学・兵庫教育大学・京都教育大学	17		
1	青森県・静岡県・三重県・兵庫県・沖縄県・東京学芸大学・お茶の水女子大学	35		
2	佐賀県・北海道教育大学	3		
3	愛知県・埼玉工業大学・京都教育大学	4	3 日間 (1 名)	
	合 計	288		

【附属幼稚園】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
9	フィリピン	15	
11	大津市	2	

(2) 2013 年度公開研究会報告

【附属中等教育学校】

1. テーマ：学習活動の「編集者」としての教師——
2. 日 時：2013（平成 25）年 11 月 23 日（土・祝日）
3. 主催 奈良女子大学附属中等教育学校
4. 後援 奈良県教育委員会 奈良市教育委員会 奈良女子大学
5. 概要

全体テーマは「学習活動の編集者としての教師」です。「教師」とありますが、子どもの成長・発達を支える教育的な働きかけをしている人はみな「教師」だと考えています。この会の目的は、さまざまなかたちと場所でなされている「試み」が出会う場をつくることにあります。会は午前と午後の二部構成です。午前中は分科会方式で本校の取り組みについて紹介し、午後は実践交流となりました。4～6 名でグループを構成し、ラウンドテーブル方式で実践交流をした。

時間	内 容				
8:30～	受付(新館1Fホール)				
9:00 ～ 9:30	開会式				
	奈良女子大学理事・副学長(附属学校部長)挨拶 角田 秀一郎 企画意図と諸連絡 鮫島 京一(研究部主任)				
9:30 ～ 12:00	分科会:「さまざまな学習活動が生成する場としての学校」				
	A 教科教育 「知の伝達者としての教師」 二田 貴広 多目的ホール (新館2F)	B 学校設定科目 「教養の涵養を支える教師」 鮫島 京一 メディア教室 (北館3F)	C SSH 「21世紀の自然科学者を 育む教師」 川口 慎二 物理教室 (北館2F)	D 課外活動 「生徒の自主性を 呼び覚ます教師」 北尾 悟 ゼミ2教室 (新館3F)	E 特別支援 「生徒の成長・発達の 伴走者としての教師」 前田 哲宏 ゼミ1教室 (新館1F)
12:00 ～ 13:30	昼食と生徒によるポスターセッション				
	①サイエンス研究会(会議室:北館2F) ②架け橋プロジェクト——東北復興支援活動——(ゼミ1教室:新館2F) ③学校設定科目「コロキウム」「地域と人間」講座(ゼミ2教室:新館3F) ④学校設定科目「コロキウム」「メディア表現」(メディア教室:北館3F:12:45-13:15) 【田父母の人生を培った高校生達】(関西テレビ制作)の上映会 ⑤リコー社によるプレゼンテーション ⑥書籍販売(実教出版)				
13:30 ～ 16:30	実践交流(ラウンドテーブル)「試みを語る/試みを聴く」				
	各テーブルごとに、司会(ファシリテーター)が中心になって運営していきます。 各テーブル2名の報告者に、自らの試みについてお話しいただき、感じ考えたことを交し合います。 以下は、運営の一例です。 (1)自己紹介(13:30-13:40) (2)報告1と交流(13:40-15:00) (3)報告2と交流(15:00-16:20) (4)全体を通しての感想(16:20-16:30)				

【備考】

- (1) 弊校は中等教育学校のため、中学 1～3 年生を 1～3 年生、高校 1～3 年生を 4～6 年生と呼んでいます。

(2) 午前の部の分科会 C 「21 世紀の自然科学者を育む教師」とサイエンス研究会によるポスターセッションは、2013 年度・SSH 研究成果発表会となります。

【分科会 A】 教科教育 「知の伝達者としての教師」

体験・参加型分科会で 21 世紀の教育を熟議する

— 1 人 1 台 iPad × ICT が可能にするもの・いままでと変わらぬもの —

二田 貴広 (国語科)

この分科会は、1 人 1 台 iPad の利用と校内 ^{無線} wi-fi の整備という、ツールと環境の整備をうけて実践してきた以下の 3 つ学習活動を熟議の「入り口」「たたき台」として紹介することからはじまる。

- ① デジタル新聞「朝日新聞デジタル for school」のコンテンツ「写真地球儀」を利用した生徒間対話学習
- ② ペーパーレス会議アプリ「Smart Presenter」を利用して情報を共有する現代文の学習
- ③ ふせんアプリ「Idea Card」を利用した巨大地震発生時想定シミュレーション

簡単な紹介のあと、参会された皆さまにこれらの学習活動を実際に体験していただく。これらの学習活動は上述のツールと環境の整備によって試みにはじめたものだ。そのため、教育的効果や意義は確立されていない。参会者の皆さまに体験していただくことによって、教育的意義や従来の方法との違い、あるいは従来の方法の優越性などを議論したい。

また、ICT の大きな特徴でもある「C」の部分にさらに特化した、遠隔地間共同学習も取り上げる。Skype や RICOH 社の Unified Communication System などのリアルタイムのビデオ通話アプリ・ツールを活用した共同学習だ。この活動には、従来の教育システムにかならず存在する、「学校」あるいは「教室」という物理的な制約や、「教師」や「学習集団」といった同質性による限界を超えられる可能性がある。

「超えた」ところに何があるのか、どんな可能性が生まれるのか、あるいは欠点や課題は何か議論を深めたい。

21 世紀の教育とは、「正答のない問いに共同で取り組む」活動を中心とすると考える。そもそも問いを立てることからはじめることもある。ipad のようなタブレット端末と ICT の教育への活用の教育的意義の検証は、まだまだ「正答のない問い」だ。この分科会では、参会した「大人たち」が、「正答のない問い」に共同で取り組む場としたい。

なお、「Smart Presenter」「Idea Card」とともに RICOH 社のアプリである。当日は RICOH 社の皆さまにも参会いただき説明などをしていただく場も設ける。

【分科会 B】 学校設定科目「コロキウム」「教養の涵養を支える教師」

表現、自己理解、他者理解

— 講座「メディア表現」のなかで生徒が感じ考えたことを聴く —

鮫島 京一 (社会科)

本分科会は、学校設定科目「コロキウム」(5 年生 [高 2] の選択科目、2 単位) で開講している講座の一つである「メディア表現」の試みについての報告である。

「メディア表現」は次のような生徒の現状から試みをはじめている。問いはある。発する力もある。しかし、問いを発することそのものがむずかしくなっている。どのように働きかければ、自ら問いを発するようになるのだろうか、あるいは、そうする力を覚醒することができるのか。これが「メディア表現」の試みを貫いている問題意識である。

この試みの骨子は次のとおりである。自らの生活実感や抱いている感情や考えを言語化することを促し、他の学習者と協力して表現活動を行いながら、さまざまな言葉を自らのものにしていく。そのようにして身につけた言葉や思考方法を活用して、自分自身や自らが置かれている世界の在りようを見つめなおし、つくりかえていく。一言でいえば、表現活動をとおして、学ぶ意味や学ぼうとする意欲を自ら創りだす力を磨いていく授業、すなわち表現することを通じて教養を磨いていこうとする試みである。

本分科会では、2012年度の試みについて紹介する。受講者たちは、一方で、人間関係に強い不安を感じながら、他方で、そうであるがゆえに、お互いに協力しながら学習を進めたいという切実な思いがあった。人は人とのかかわりの中で自らをつくっていくということをいかにつかませるのか。昨年度の課題をこう設定した。私たちは祖父母の人生を映像作品にすることに挑んだ。できるだけ多くの人間とのかかわりあいのなかで、学習活動をすすめていくことにしたのである。

一年間の学習活動のなかで、彼らは何を学びとっていったのだろうか。どのような問題に直面し、どう向き合っていたのだろうか。彼らは、この一年間の学習活動をどのように意味づけたのであろうか。分科会ではこうしたことに焦点を絞りたい。報告では、試みの協力者である関西テレビが記録したドキュメンタリー番組「祖父母の人生を描いた高校生達」(2013年6月16日・23日に放送)を視聴しながら考えていきたい。分科会の参加者とともに、彼らの「格闘」の軌跡が語りだしていることについて理解を深めたい。

【分科会 C】 SSH (スーパーサイエンスハイスクール) : 「21世紀の自然科学者を育む教師」
「師弟関係」を越えた「対等な研究者同士の関係」へ
— 研究指導における教師の役割 —

川口 慎二 (数学科)

2005年に本校がSSH(スーパーサイエンスハイスクール)に指定されたことを機に発足した科学クラブ「サイエンス研究会」は、8年間にわたり、1年生(中学1年生)から6年生(高校3年生)までが入り混じって研究活動を重ね、さまざまな発表会やコンクールで高い評価を受けてきた。

その陰には生徒たちの科学に対する高い意欲や粘り強い努力があったことは当然であるが、指導する教員の関わりが大きく影響を及ぼしてきた。この8年間のサイエンス研究会の活動は、多くの生徒による研究成果の蓄積であると同時に、指導する教師によるいくつもの「試行」とその結果として得られた成功や失敗の集積であるともいえる。

嬉々として自分のアイデアを説明したり、照れながら受賞を喜んだり、知らぬ間に教師を超えた知識を身に付けていたかと思えば、一方で真っ赤に添削された論文や教師からのダメ出しに落胆したり、他のクラブとの両立がうまくいかなかったり、アイデアに行き詰ったり、ついには続かずにやめて去っていったり、実に多様な生徒の「表情」が教師の目に映る。その一つ一つの「表情」は教師にとって生徒からの「問い」である。これに対して、教師は壁となったり、ともに悩

んだり、そっと見守るなどの働きかけを行ってきた。いわば、教師からの「問い」の返しである。このようなやり取りが8年間ずっと続けられてきた。

本分科会では、サイエンス研究会のOBを招き、教師からの「問い」を彼らがどのように理解していたのか、彼らの出す「問い」に教師がどのような意味を見出してきたのかを振り返ってみたい。このような「対話」を通じて、当初あった「師弟関係」がやがて対等な立場で議論ができる「研究者同士の関係」へと変容していった経緯を検討できると考える。また、この「対話」を一つの題材として、自然科学に携わる人物をいかに育むべきか、その過程における教師の働きかけがどのような意味をもつのかについて、みなさんと議論したい。

【付記】 本分科会は、2013年度・SSH研究成果発表会となります。

【分科会 D】 課外活動 「生徒の自主性を呼び覚ます教師」

「わたし」と「わたしたち」と「学校文化」
— 中学2年「学校宿泊行事」実現へのみちのり —

北尾 悟 (社会科)

「学校へ宿泊して、学年全員が同じ時間・場所を共有できる状況で、クラスを超えた、生徒それぞれの個性を生かした作品（映像・劇・食事）発表を行う」…これが、2013年2月末に本校で実施された、中学2年生が自分たちで企画・運営した「学年宿泊行事」である。

道のりは長くジグザグであった。10月にHR委員が企画を立てたものの、目的も内容も不明確。ただ「みんなで泊まりたい」という気持ちが先行し、「何で泊まらないとあかんねや」という反対派が出現し、学年集会は大混乱に…。

数ヵ月後、「学校宿泊行事」を終えたある女生徒は、次のように文集で語っている。

「人のぬくもり。こんなことがこれほどまでに心地よいものだとは知らなかった。今まで私は極力人との関わりを避けてきた。理由は1つ。他人と関わったら自分が傷ついてしまうのではないかという不安があったからだ。しかし、今回の行事は私にそんな決意など忘れさせるような行事だった。人は思っている以上に他人のことを思いやり、助け合っている生き物なのだ。人と関わることによって知ることのできる人のぬくもり。これを知ってしまった以上、私の人との関わり合いを避けようなどという決意は吹き飛ばされた。むしろ積極的に関わりたいと思うようになった。」

この分科会は単純な“成功の体験”を語る場ではない。生徒の成長にとって「課外活動」とは何なのか。また教員(集団)のどんな働きかけがそこに意味を持つのか。中学2年生125名と学年団教員4名の数ヵ月間の「歩み」と「悩み」の過程を赤裸々に示すことで、みなさんとこんな問いをともに考えてみたいと思っている。

【分科会 E】 特別支援 「生徒の成長・発達の伴走者としての教師」

「困難を抱える生徒のために教師ができる支援とは何か」

代表：前田 哲宏 (英語科)

吉田 隆 (副校長)

羽田 好江 (養護教諭)

平成19年4月、文部科学省は特別支援教育を法的に位置づけました。知的な遅れのない発達

障害も含めて、特別な教育的支援を必要とする幼児、児童、生徒が在籍するすべての学校において、特別支援教育がはじまりました。

ところで「特別な教育的支援」とはどのような教育なのでしょう。特別な学習支援のことなのでしょう。教育的というのはどういうことなのでしょう。こうしたことをおくとして、具体的にどのようにすすめればよいのでしょうか。学校でできることばかりなのでしょう。このように問いがいくつも浮かんできます。私自身も、生徒と向き合いながら、自問自答を繰り返しています。

この分科会では、思い切って、私のなかにある問いを発してみることからはじめてみようと考えました。「周囲の子達とうまくコミュニケーションが図れない生徒」「場の空気が読めない生徒」「いつも周りの子達にちょっかいを出して迷惑がられている生徒」、どこのクラスにもそんな子どもたちはいるのではないのでしょうか。また、そのような子達は明らかに増えているのでは、と思ったことはないのでしょうか。「昔はこう言えばみんな理解しうまくいったけど、最近の子達にはそれが通じないね」などというのはよく耳にしますし、自分自身もそのように感じるがよくあります。では、そういった生徒たちにどのように対応すればよいのでしょうか。事例の数と同じほど、試みがあるのだと思います。いや、試みの数は、実際には、もっと多いでしょう。あの手この手で、藁をもつかむ思いで、私たち教師は、生徒と向き合っているのですから。そうだからこそ私たちは、試みと試みを貫く共通項を探し求めているのではないのでしょうか。

この分科会では、ある事例を手がかりに、私たちが特別支援教育に携わる上で、共通項となり得るものを、あるいは、私たち教師に求められている共通の課題について、理解を深めたいと考えています。学級担任としての視点を中心に据え、保健室、管理職という別の視点も交えて、参加者の皆さんと一緒に考えていきたいと思えます。奈良女子大学の伊藤美奈子教授にも協同探求の場に加わっていただきます。多数の参加者をお待ちしています。多数の参加者をお待ちしています。

【附属小学校】

○平成 25 年度 学習研究集会

1. 主題 自律的に学ぶ子どもを育てる「奈良の学習法」

～一人ひとりの探究を生かす学び合い～

2. 期日 平成 25 年 6 月 7 日 (金)

3. 日程

8:30^{8:50} 9:10^{9:15} 10:00 10:15 11:10 11:15 12:00 13:00 13:45 14:00 15:00 15:15 16:15

受付	朝の会	公開学習①	公開学習②	公開学習① 協議会	昼食	公開学習② 協議会	分科会	全体会 学習を語る
----	-----	-------	-------	--------------	----	--------------	-----	--------------

公開学習・分科会

第 1 限 公開学習① (9:15～10:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	けいこ (体育)	ひとりマットであそぼう	阪本 一英
1星	けいこ (算数)	あわせていくつ ふえるといくつ	豊田 雅樹
2月	しごと	わたしのしごと みんなのしごと	木村 光男
3月	けいこ (国語)	説明文を読もう「ありの行列」	大野 智子
4月	けいこ (音楽)	掛け合いを意識して 《八木節》の囃子ことばをつくろう	廣津 友香
5星	けいこ (造形)	らいふのおと	服部 真也

第 2 限 公開学習② (10:15～11:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
2星	けいこ (音楽)	こえをあわせて 心をあわせて	中村 征司
3星	けいこ (体育)	ボールゲームをしよう	内山奈々絵
4月	けいこ (国語)	ひとりで読もうみんなで読もう「白いぼうし」	西田 淳
4星	けいこ (算数)	一億を探そう 一億を作ろう	河田慎太郎
5月	しごと	育てた小麦から世界を広げよう	堀本三和子
6月	けいこ (理科)	植物の命のつながりをとらえよう ～植物のからだのつくりやはたらきと環境との関係～	杉澤 学
6星	しごと	くらしのなかの「つくる」「つかう」	清水 聖

公開学習①の研究協議会 (11:15～12:00)

学習区分	研究問題	指導者
けいこ (体育)	一年生の運動生活をどうつくるか	阪本 一英
けいこ (算数)	数に親しむ子どもをどう育てるか	豊田 雅樹
しごと	学び合いを通して一人ひとりの成長をどう育むか	木村 光男

けいこ（国語）	説明文を読み深める力をどう育てるか	大野 智子
けいこ（音楽）	生活と結びついた音楽学習をどうつくるか	廣津 友香
けいこ（造形）	感情を意識することは豊かな表現にどうつながるか	服部 真也

公開学習②の研究協議会（13：00～13：45）

学習区分	研究問題	指導者
けいこ（音楽）	ともに伸びる音楽学習をどうつくるか	河田慎太郎
けいこ（体育）	自ら運動に親しみ互いに高め合える体育学習をどうつくるか	堀本三和子
けいこ（国語）	ひとりで読みすすめる力をどう育てるか	服部 真也
けいこ（算数）	生活と算数をどのようにつなげるか	杉澤 学
しごと	学びの質をどう高めるか	清水 聖
けいこ（理科）	一人ひとりの探究を生かす理科学習をどうつくるか	阪本 一英
しごと	「経験の発展」という視点をどう取り入れるか	西田 淳

分科会（14：00～15：00）

	研究テーマ	メンバー
A	子どもが問いを見つけ追究する学び	谷岡 義高・木村 光男・西田 淳 中村 征司・内山奈々絵・城本 知容
B	学び合いにつながる独自の探究	堀本三和子・阪本 一英・大野 智子 豊田 雅樹・大田原みどり
C	子どもの探究を生かす学習づくり	杉澤 学・大野 智子・廣津 友香 河田慎太郎・服部 真也

全体会（15：15～16：15）

「子どもとつくる学習を語る」

本校教諭 阪本 一英 ・ 西田 淳

○平成 25 年度 学習研究集会

1. 主題 自律的に学ぶ子どもを育てる「奈良の学習法」

～一人ひとりの探究を生かす学び合い～

2. 期日 平成 26 年 2 月 14 日 (金)・15 日 (土)

3. 日程

〈1 日目〉 2 月 14 日 (金)

8:15	8:50	9:10	9:15	10:00	10:15	11:00	11:15	12:15	13:45	14:00	15:30
受付	朝の会	公開学習 ①	公開学習 ②	昼食	分科会	講演					
			低学年集会								

■公開学習① (9:15～10:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	けいこ (音楽)	せいかつのうたをつくろう	廣津 友香
4月	けいこ (国語)	言葉や表現に着目して読もう	西田 淳
4星	けいこ (算数)	変化の秘密を探ろう～変わり方～	河田慎太郎
5月	けいこ (家庭)	ペアになる一年生への思いを届けよう	堀本三和子
5星	けいこ (造形)	重なりを考えてつくろう「世界板産」	服部 真也
6月	しごと	観光客が COOL JAPAN おもてなしの心でむかえよう	杉澤 学
6星	しごと	くらしの中の「つくる」「つかう」～紙を作ろう～	清水 聖

■公開学習② (10:15～11:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	しごと	せいかつのなかでみつけたはてなをかんがえよう	阪本 一英
1星	けいこ (算数)	100 までのかずのけいさんをしよう	豊田 雅樹
2月	しごと	わたしのしごと みんなのしごと	木村 光男
2星	けいこ (音楽)	ひびきを考えて歌をうたおう	中村 征司
3月	けいこ (国語)	物語を読んでしょうかいしよう「モチモチの木」	大野 智子
3星	けいこ (体育)	みつめよう 自分の生活	内山奈々絵
高学年	なかよし	高学年なかよし集会 (発表・先生の話)	高学年教諭

■分科会 (12:20～14:00)

	研究テーマ	メンバー
A	主体的な追究を通じた連続する「問い」の発見	谷岡 義高・木村 光男・西田 淳 中村 征司・内山奈々絵・城本 知容
B	子どもの自律的な学習力を育てる学び合い	堀本三和子・阪本 一英・豊田 雅樹 清水 聖・太田原みどり
C	子どもの探求を生かす学習づくり	杉澤 学・大野 智子・廣津 友香 河田慎太郎・服部 真也

■鼎 談 (14:00~15:30) 体育館

自律的に学ぶ子どもを育てる「奈良の学習法」

本校教諭

〈2日目〉2月15日(土)

8:15 8:50 9:10 9:15 10:00 10:15 11:00 11:15 12:15 13:15 14:15 14:30 16:00

受付	朝の会	公開学習③	公開学習④	公開学習③の協議会	昼食	公開学習④の協議会	講演
----	-----	-------	-------	-----------	----	-----------	----

■公開学習③ (9:15~10:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	けいこ(体育)	てつぼうやとびばこであそぼう	阪本 一英
1星	けいこ(算数)	100までのかずのけいさんをしよう	豊田 雅樹
2月	しごと	わたしのしごと みんなのしごと	木村 光男
2星	けいこ(音楽)	きく人とどく歌をうたおう	中村 征司
3月	けいこ(国語)	物語を読んでしょうかいしよう「モチモチの木」	大野 智子
3星	食の学習	見つめよう 自分の生活	太田原みどり
5月	しごと	育てた小麦から世界を広げよう	堀本三和子

■公開学習④ (10:15~11:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
3星	けいこ(体育)	冬を楽しもう	内山奈々絵
4月	けいこ(国語)	言葉の表現に着目して読もう「初雪のふる日」	西田 淳
4星	けいこ(算数)	算数研究発表会「変わり方」	河田慎太郎
5月	けいこ(音楽)	旋律とテクスチュアを意識して〈水族館〉を聴こう	廣津 友香
5星	けいこ(造形)	重なりを考えてつくろう「世界板産」	服部 真也
6月	けいこ(理科)	自由研究発表「メダカが生息可能な自然環境」	杉澤 学
6星	しごと	くらしの中の「つくる」「つかう」～紙を作ろう～	清水 聖

■公開学習③の研究協議会 (11:15~12:15)

学習区分	研究問題	提案者
けいこ(体育)	運動感覚と創意工夫を育む体育学習はどうあればよいか	阪本 一英
けいこ(算数)	1年生における算数学習をどうつくるか	豊田 雅樹
しごと	子どもの経験を探究にどのように生かすか	木村 光男
けいこ(音楽)	共にのびる音楽学習をどうつくるか	中村 征司
けいこ(国語)	自ら読み広げる力をどう育てるか	大野 智子
食の学習	食への関心を高めるためにはどうすればよいか	太田原みどり
しごと	学び合いの質をどう高めるか	堀本三和子

■公開学習④の研究協議会（13：15～14：15）

学習区分	研究問題	提案者
けいこ（体育）	自ら運動に親しみ互いに高め合う体育学習をどうつくるか	内山奈々絵
けいこ（国語）	子どもとともにつくる国語学習はどうあるべきか	西田 淳
けいこ（算数）	生活と算数をどうつなげるか	河田慎太郎
けいこ（音楽）	生活と結びついた音楽学習をどうつくるか	廣津 友香
けいこ（造形）	感情を意識することは豊かな表現にどうつながるか	服部 真也
けいこ（理科）	理科で学んだ力を生活に活かす子どもをどう育てるか	杉澤 学
しごと	「ものづくり」を取り入れた学習をどう構成するか	清水 聖

■学校保健研究協議会（13：15～14：15）

学習区分	研究問題	提案者
学校保健（協議会のみ）	子ども理解を深める担任と養護教諭との連携	城本 知容

■講演（14：30～16：00） 体育館

演題「個の探究を生かし、個の探究に生かす学び合い」

～協同的探究学習で子どもの「わかる力」を育てる～

藤村 宣之 先生（東京大学大学院教育学研究科 教授）

【附属幼稚園】

2013年度公開研究会報告

○地域貢献事業「次世代自立支援の子ども学」 保育実践フォーラム「奈良らしい保育を創る」

—幼稚園3歳児の遊びと育ち—

平成25年6月21日（金）

平成25年11月25日（金）

○公開保育研究会

研究主題

「幼児期から青年期へかけての縦断的研究

—異年齢の友達とのかかわりを通して 学ぶこと、育つこと—（第1年次）

[日程]

8:45 9:00

11:30

11:45

12:15

13:30

14:00

14:30

16:00

受付	公開保育	移動	全体会	昼食	協議会	移動	講演
----	------	----	-----	----	-----	----	----

◆全体会 研究報告

「幼児期から青年期へかけての縦断的研究

—異年齢の友達とのかかわりを通して 学ぶこと、育つこと— 1年次の取り組み」

報告者 柿元みはる

◆協議会 ・異年齢のかかわりを生み出す環境構成について

担当 柿元みはる、松永 由美

角田三友紀、津村 樹里

松田 登紀、岩井 明子

◆講演（小学校合同） 講師 藤村宜之先生（東京大学）

演題 「個の探究を生かし、個の探究に生かす学び合い

—協同的探究学習で子どもの「わかる力」を育てる」

3. 教育支援

(1) 教職科目担当

【附属中等教育学校】

科 目	担 当 者
教育方法の理論と実践	谷本 文男 ほか
中等国語科教材内容論 B	二田 貴広
地理歴史科教育法	武田 章
中等教科教育法社会（地歴分野）	落葉典雄（地理）・佐尾山良雄（歴史）
中等教科教育法数学 A	河合 士郎
中等教科教育法数学 B	山上 成美
中等教科教育法理科 A	矢野 幸洋
中等教科教育法家庭 A	永曾 義子
中等教科教育法保健 A	松田 正昭
中等教科教育法保健体育 B	松田 正昭

【附属小学校】

科 目	担 当 者
初等教科教育法 国語	大野 智子
初等教科教育法 算数	河田慎太郎
初等教科教育法 理科	杉澤 学
初等教科教育法 生活	木村 光男
初等教科教育法 図画工作	服部 真也
初等教科教育法 体育	坂本 一英
初等教科教育法 家庭	堀本三和子
初等教育方法論	谷岡 義高

【附属幼稚園】

科 目	担 当 者
保育内容指導法・言葉	角田三友紀
保育内容指導法・人間関係	松田 登紀
保育内容指導法・健康	柿元みはる
保育内容指導法・生活	飯島 貴子
初等教育方法論	柿元みはる

(2) 教育実習受け入れ

【附属中等教育学校】

4 回生実習 (本学学生) 66 名 3 回生実習 (本学学生) 65 名

【附属小学校】

教育実習 26 名

給食経営学臨地実習 22 名

【附属幼稚園】

(本学学生) 実習 I 8 名 実習 II 14 名

(他大学) 1 名

(3) 長期研修

【附属中等教育学校】

な し

【附属小学校】

な し

【附属幼稚園】

な し

4. 専門教育への連携協力

2013年度については、次の科目授業の実施に当たり、附属学校園の協力を得た。

1. 「総合心理学実験実習」(文学部人間関係行動学専攻科目：前期)

日時：2013年5月23日(木)・6月27日(木)・7月4日(木)、午前9時～正午

対象：附属幼稚園年長児及び年中児

受講生：文学部人間関係行動学専攻2回生以上22名

内容：人間の行動を広く科学的に研究するための基本的な方法を習得するという科目の目的に沿って、附属幼稚園で「観察」と「検査実習」を行った。検査実習では、園児一人一人に学生が対面で検査計画にそってインタビューし、葛藤場面でどのような解決をするのか、など子どもたちに尋ねた。実習の目標は、以下の3点にまとめることができる。①子どもたちを観察する方法について学ぶ。②子どもにインタビューし課題を与えて回答を得る技術を学ぶ。③観察や検査結果の分析を通じて子どもの生態を理解する。

担当者：麻生 武(人間文化研究科)

2. 基礎演習G(文学部専門教育科目)

日時と対象：

- ・2013年5月28日(火) 11:00～12:00 附属小学校4年生組(担任：西田 淳教諭)
- ・2013年6月4日(火) 11:00～12:00 附属幼稚園全クラス

受講生：2013年度20名

内容：基礎演習科目は、ゼミ形式で、「大学で自ら学ぶ」ための基礎的な「姿勢」と「能力」を身につけるための授業である。今後四年間で「卒業論文」を作成するための第一歩であり、大学で学ぶとはいかなることか、を学ぶことを目的とする。本科目では、「子どもと環境」をテーマとして取り上げ、受講生の関心に応じて、子育てや教育の環境、遊び環境、メディア環境など、多様な環境との相互作用を通して、どのように子どもは育つのか、子どもの育ちを促す環境はどのように構成されるのか、などを検討した。附属校園への参観は、実際の教育環境と子どもとの相互作用のありようを知るための実地活動として実施した。

担当者：本山 方子・藤井 康之

3. フィールド調査法実習(文学部専門教育科目)

日時と対象：

- ・2013年5月9日・16日(木) 8:50～10:40 附属小学校
5年月組(担任：堀本三和子教諭)、6年月組(担任：杉澤 学教諭)
- ・2013年6月13日(木) 9:00～11:00 附属幼稚園
つきぐみ(担任：松永 由美教諭)、ほしぐみ(担任：角田三友紀教諭)
ひまわりぐみ(担任：松田 登紀教諭)、たんぼぼぐみ(担任：津村 樹理教諭)

受講生：2013年度14名

内 容：現場（フィールド）で支援や研究を実施するのに際し、まずは「現場をみて体感する」ことが重要である。そこで、本科目では、対人支援にかかわる基礎的な技法や、実践を対象とする調査研究（質的研究法）をとりあげている。附属校園には、教育実践の調査研究法の習得に向けて、教室場面や遊び場面における相互作用の観察と記録、分析の実習を実施するために、訪問した。受講生のレポートは、担任にフィードバックとして提出している。

担当者：本山 方子・真栄城輝明

4. 子ども臨床学インターンシップ実習（文学部専門教育科目）

日時と対象：通年不定期 附属幼稚園及び附属小学校

実習生：2013年度 附属小学校3名、幼稚園1名

内 容：本科目では、附属幼稚園や附属小学校、公立保育園、地域の活動などにおいて、業務に参加しながら、保育や教育、子育てに関する活動や支援の実際について体験する。子どもの育ちの多様性や、それに応じた支援のシステムを理解すると共に、子どもの柔軟な発想やこだわりに触れ、子どもとかかわる身体知の形成を目的にしている。附属校園は、実習機関として実習指導を行った。

担当者：藤井 康之・本山 方子・真栄城輝明、谷岡 義高（附属小学校）、松田 登紀（附属幼稚園）

教育システム研究 第10号

奈良女子大学教育システム研究開発センター

平成26年(2014年)9月 発行

編集・発行者 奈良女子大学教育システム研究開発センター

代表 西村 拓生

〒630-8506 奈良市北魚屋東町

TEL 0742 (20) 3352

<http://www.crades.nara-wu.ac.jp/>

印刷 (株)新踏社

〒630-8264 奈良市鍋屋町19-1

Journal of Research and Development of Education Systems

Vol. 10

CONTENTS

PART I ARTICLES

- A Discourse Analysis of 'Narratives' about Nara Method of Learning (2)
..... Takuji Suzuki 5
- A Study of the Descriptive Abilities of Students who Want to be Teachers:
Based on Analysis of an Essay in the *Kyousyoku Jissen Ensyu*
..... Kyoichi Sameshima 15
- A Clinical-pedagogical Study on a Process for Becoming a Teacher:
Imparting the Nara Method of Learning Atsuko Tsuji 41

PART II REPORTS ON CLASS ACTIVITIES

- Case Study: Building up the Bodies of Three-year-old Children,
"Operating and Making Use of the Body" Miyuki Sumita 51
- Cooperation between an elementary school and a kindergarten
to develop the independence of children and toddlers in "*Nakayoshihiroba*"
..... Mitsuo Kimura, Kazuhide Sakamoto, Ynmi Matsunaga 63
- Nurturing Students' Autonomy and Practical Skills through Extra-curricular Activities:
A Report of Eighth-graders' Overnight Stay at School Satoru Kitao 73
- Into the Classroom: A Practice Record of a New Teacher Ryo Sinohara 85
- Elaborating Voices of the Convictions: The Life Story of a Schoolmistress
..... Kyoichi Sameshima 105
-
- Imparting and Recreating the Nara Method of Learning: Listening to the Narratives
of Mature Teachers Mariko Sugita, Hisashi Hiwasa 121

PART III ACTIVITIES OF THE CENTER, APRIL 2012 to MARCH 2013

1. Projects at the Center 147
2. Contributions of Attached Schools to Other Organizations and Researchers 149
3. Supports for Students and Researchers by the University's Attached School 161
4. Academic Subjects Provided by the University Attached School Staff 163

2014

**Nara Women's University
Center for Research and Development of Education Systems**