



KANSAI
UNIVERSITY

教職支援センター年報

2025

関西大学 教育推進部
教職支援センター

『教職支援センター年報 2025』 目次

投稿原稿

<研究論文>

2015年から2025年にかけての日本における教師教育者を主題とする研究の動向

関西大学総合情報学部	教授	小柳 和喜雄	
横浜国立大学教育学研究科	教授	野中 陽一	
四天王寺大学教育学部	教授	木原 俊行	1

教職課程担当教員の力量形成としてのチェンジラボラトリー:

形式的介入者の拡張的学習と〈ケアの規則〉をめぐる教育原理的基礎づけ

関西大学文学部	准教授	山田 直之	13
---------	-----	-------	----

<実践報告>

人間形成の可能性——教科教育という契機

関西大学	非常勤講師	榎井 英人	23
------	-------	-------	----

<ショートレポート>

国語科単元学習の中に位置づける読書指導の必要性

関西大学第一中学校	教諭	秋吉 和紀	34
-----------	----	-------	----

生きる力を育む「総合的な学習の時間」を目指して — 教師になる前に —

関西大学	非常勤講師	喜多 英一	39
------	-------	-------	----

地理歴史科教育法(二)における教材研究としての公開GIS活用

—シアトルID地区の建築年代・建物高さの統合と2D/3D可視化—

関西大学	非常勤講師	柴田 洋一	45
------	-------	-------	----

1. 教員の養成の目標

関西大学教職支援センターの基本理念	51
-------------------	----

2. 教員の養成に係る組織

教員の養成に係る組織	52
教職支援センター規程	54
教職支援センター自己点検・評価委員会規程	58

3. 教員の養成に係る授業科目	
教職に関する専門教育科目担任者一覧	60
4. 教員免許状の取得の状況	
各学部・大学院で取得できる教員免許状の種類・免許教科	65
学部別介護等体験 参加者数	67
学部別中学校・高等学校教育実習生数	68
教員免許状取得状況（学部・大学院）	69
教員免許取得までの諸手続き	75
5. 教員への就職の状況	
【校種別】公立・私立教員採用試験合格者数	76
【学部・研究科別】公立教員採用試験合格者数	77
教員採用選考に係る「大学推薦」の応募・合否結果	78
6. 教員の養成に係る教育の質の向上に係る取組	
「介護等体験 第3回事前指導」	79
「①教育実習事前指導登録ガイダンス」	80
「③教育実習事前指導履修者対象ガイダンス」	82
「⑤教職実践演習（中等）履修者対象教職課程・教員養成フォーラム」	84
教員採用試験合格者との情報交換会	86
教職課題研究会	88
教員採用内定者との懇談会	89
教員採用試験に向けて～支援制度を積極的に活用しよう～	90
教員採用試験 面接対策セミナー実施状況	91
教職ガイダンス日程	92
7. その他	
関西大学教職支援センター年報投稿規程・執筆要領	93

<実践報告>

人間形成の可能性——教科教育という契機

関西大学非常勤講師 榎井 英人

■ことばが主体をつくる

人間形成というトピックが国語教育の中で取り上げられることがあります。実践家として名高い大村はまは、「ほんとうの国語力を、人間を人間にすることばの力をつけよう」といい、今のじぶんをもう少しいいじぶんにする**ことばの力**をつけることをめざしました。

戦後を彩った論者たちも、ことばと人間——主体形成の問題について様々に語りました。

「特定の世界観・人生観を講説するよりも、児童・生徒が自分の内面的要求としてそうしたものを求めた時、それが果せるだけの国語の能力をつけてやる」（興水實 1954）

「言語教育は、人間の外にある言語の獲得を意味するのではなく、表現し、理解する**主體**^{しゅたい}の言語的行爲を、どのやうに調整するかといふことになるのであるから、国語教育は、究極において、表現し理解する主體の教育に還元されることになる。」（時枝誠記 1976）

迷い、考え、ある確かな見方を求めたときに、何かを読み、誰かから聞き、じぶんでも表現し直す中で何かを捉えられる力——そこに**ことばの力**が必ず関係する。だから、その過程を逆回しにすれば、**ことばの力**が主体をつくることになる。主体側がことばを求めたとき、ことばをめぐる活動が——つまり、ことばの側が、結果的に「今よりもう少しいい」主体をつくりだす。ここにあるのは、そんなデザインです。

「言語生活の構造は、主体的な立場から態度へ、態度から方法へという体系に貫かれた行為であり、その主体的立場である相手意識は、結局、相手に対する愛の深浅によって言語生活の態度が規定され、それに導かれて方法が生まれてくることを考えると、言語生活を向上させることは、その主体である人間を育成することにほかならない。」（西尾実 1966）

言語生活は人間の現れであるから、言語生活の向上を目指す国語教育は、そのまま人間育成の手段になる。相手にことばを通じさせようとする態度が、人間としての主体的立場をつくる効果を導くということです。

「連帯をなりたたせるものが言語であり、それを可能ならしめる言語行動のあり方を学習させるのが国語教育だとしたら、それは、ことばの言い換えや文の解釈にとどまるべきではない。文章の読みを通して書き手＝作者と、読み手＝自分との触れあい・対決を体験させるべきだし、作文や話し合いを通して、書き手・話し手＝自分と、読み手・聞き手＝相手との理解のはばの限界や、通じあい連帯することの価値とその困難さを体験させるべきだ。ここで重要なのが、相手の視座に立って問題をとらえてみるということである。（中略）私が言う視座の転換というのは、「もうひとりの自分」と「こち

ら側の自分」との間の対話、すなわち、自己内部での対話を起こす契機ともなるものである。」(田近洵一 1975)

ここにも、自動的には生じないであろう、相手との、そして自己との対決をしかけることによって、ことばによって行動する主体をつくることが企図されています。

彼らは総じて、他者やテキスト、そして、自己自身とのダイナミックなことばのやりとりをつうじて、私たちが何かに気づき、考えや感性を進化させていくプロセスを国語教育に見ています。

国語はじかにことばを扱う教科なので、ことばの学びと人間形成課題がショートカットで結びつきやすい。とはいえ、他の教科もそれぞれの対象の具体性の中でことばを使って活動する過程で、世界や身体や生活への向き合い方——ある人間的傾向の育成に関わっている点では同じでしょう。

ここでは、国語科を例に、大学での教科教育という次元で生じている気づき、態度変更、もっというなら主体形成のありさまを観察してみたいと思います。免許取得のために取った科目の中で、知識や技能の獲得を超えて、ものの見方の転換を経験していると思われる学生が現れることがあります。何がそこで生じているのか。それぞれ違う大学に属しているAさんとBさんという二人のケースを分析してみます。

■Aさんの場合

「大学二年生の時から二年間の国語科教育法の学習を終えた。あっという間で、それぞれの授業でどんな活動をして、どんな学びを得たのか、全部の内容はわからないし、覚えていない。しかし、一つだけ確実に言えることがある。それは、私の国語教育に対するイメージや考え方、向き合い方は大きく変わったということだ。中学校や高校の先生への憧れの気持ちから、漠然と国語の教師を目指していた私の中に大革命が起きた。大げさでも何でも無い。これでもかというほど、本気で国語の教材に向き合ったことで(それでも全然足りないが)、単元の内容理解以上の何かを、学習者の将来に影響を及ぼす学びを提供する可能性を秘めたものが国語であることに気づかされた。」(Aさん)

Aさんの感想の一部です。Aさんの大学では、初級の一年目と中学免許の取得を兼ねた二年目の二つの国語科教育法が用意されています。

この二年の中で「学習者の将来に影響を及ぼす学びを提供する可能性を秘めたものが国語である」という気づきをもたらされたとAさんはいいます。それは何であり、また、どのようにそのことに気づいたのか。以前ぼんやりと抱いていたイメージからどう変わったのか。

「苦しくなかったかと尋ねられて、苦しくなかったとは間違っても言えない。五〇分の模擬授業を作成する際には何時間もかけて指導案や板書計画、ワークシートを練り、事前に実験してみる。すると、完全に実施困難であることに気づかされたり、本来の目的から逸れているために、細かい部分をたくさん改善しなければならなかったりした。体力と時間、思考や発想との熾烈な闘いになる。それだけ準備しても、教室で実践してみると想像以上にうまくいかない、課題点がたくさんみつかる。」(Aさん)

苦しかった、とAさんはいいます。しかし、そこから逃げてはいません。「五〇分の模擬授業」は、二年目の課題ですが、これを一人で背負い、実施しなければなりません。一コマすべてが自分に預けられている。これは初心者にとっては確かに苦しいでしょう。が、同時に求めてこの講座に参加している以上、模擬授業に向き合い、やり遂げるしかありません。残り時間は決まっている。それなのに、準備が進めば進むほど、改善しなければならない点が目についてきます。

Aさんは「熾烈な闘い」を受けて立ちます。模擬授業実践を経て、大きく変わる人に共通することは、このじぶんと「熾烈な闘い」の緊張をむしろ楽しもうとする態度があるという点です。おそらく彼らには、ここまでのどこかで、準備過程を闘い、それを実践し発表した体験——成功体験、あるいは充実した思いの残る体験があり、それが模擬授業実践での格闘を支えているのだと思われます。その種は、部活動、特別活動も含めた学校教育の中で経験されたものである可能性が高い。このとき彼らは、教科の内容知識の次元を越えたものに触れています。

模擬授業体験は、学び手のいる時空をじぶんが運営する責任への覚悟と実践のための努力を体験者に課します。この責任とは、生徒（役の学生）たちという対象への責任です。さぼったので試験に失敗したといった自己責任とは別の次元の責任が立ち上がる。彼らはどうしても、じぶんが実際に子どものいる教室に立つ場面を想定せざるをえない。職業への道をはっきり自覚した人だけが、これまでに経験したことのない主体の立ち上げに成功するのだと思われます。

■一つの答えを超えるもの

次は、「国語」という教科についてのAさんの感想です。

「数学や科学のように絶対や普遍は存在しないのが、国語であると考えようになった。同じ教材、同じ授業を実践しても、学習者一人一人、考えることや感じること、学ぶことは異なる。これまでの人生や経験などが大いに関係してくるため、物語や詩等を扱った際にイメージが同じになることは決してない（限りなく近いということはあるかもしれないが）。同じように学習しても、学習者のイメージや感じるものが異なるという前提に立った上で、国語科教育としての答えを統一するというのはかなり難易度が高いと感じた。単純に考えると、「みんな違ってみんないい」が国語科教育であると言えるかもしれないが、それでは国語科教育ではなく、国語教育となり、特別に学校で学ぶ必要がなくなる。国語教育ではなく、国語科教育である価値について深く考える機会になった。」（Aさん）

答えは一つなのか、なんでもいいのか——これは特に「国語」、ことばの学びにまわりつく本質的な問題です。模擬授業やその後の協議の中でも、くり返し突き当たる問題ですが、これを正面から「深く考える機会」とするかどうかが、より遠くへ行けるかどうかの分かれ目であることが、ここに示唆されています。この感想は、ことばを使い、ことばに焦点を当てた「活動」をすることそのものが国語（科）教育である、という洞察に触れています。そしてまた、じつは、その活動が可能になる「場」をつくるのが、学校教育で「国語」を扱う意味ではないかという直観につながっています。

考えがいろいろになることの積極的な意味が、講座の参加者たちとのやりとりを通じて体感できたことが、このような捉え方、問いの立て方に影響していると思われます。確かに多様な意見が飛び

交う場は面白い、意味がある。似た感想は、他の参加者からも聞かれます。次は別の参加者の感想です。

「少人数での意見交換を通じて、他の人の視点に触れることが自分の読みをさらに豊かにしてくれることを実感した。自分では気づけなかった視点や言葉の裏の感情が、他者の発言によって浮かび上がる場面が何度もあり、意見を共有し合うことの面白さを改めて感じた。」

模擬授業に先立つ前半期は、国語の定番教材を場のまんなかに置き、あーだこーだといひあう活動をしました。疑問を、思いつきを、仮説を、いひ放つ。そうかもしれない。でも、こうかもしれない。そんななかで、より「わかってくる」感覚をみんなが感じていたでしょう。「じゃあ結論は何なんだ」という思いがつのりながら、しかし、話し合いそのものを終えたくないという、あーだこーだそのものの楽しみ、じぶんのことばが流露するよこびをAさんを含めた参加者は感じていました。

Aさんのいう「学習者の将来に影響を及ぼす学び」というのは、ある事実(テキスト)を前にして、それについて自由に問いを出していい、考えていい、意見を出していい、他者の意見に対しても問い、意見を返していい、そのために考えつくし、ことばと格闘しなければいけないが、そのことはじつは楽しい、そういったことを学ぶこと、だと思われまふ。じぶんに起きた経験を子どもたちにも経験してもらふ。教育としての課題は、それができる場をどうやって実践するかにある。Aさんがこのことに思い至ったと思われるあかしは、Aさんが書いた模擬授業のふりかえりにも現れています。

じぶんの授業は焦点がぼやけてしまった。そのわけは、「内容の理解」、「自分事として捉えさせる工夫」、「生涯役に立つ学習方法」のすべてを盛り込もうとしたためだ。「ノートやメモの取り方、教科書の読み方や線の引き方、他者との議論の末に生まれる気づきや考え」、それらを学ばせたい。しかし、「五〇分でできることは限られて」いた、とAさんはいひまふ。Aさんは限定という実地的な課題に気づいたわけですが、それよりも、これをやりたかったという内容そのものに意味があります。

じつは、これらはすべて、Aさん自身が授業中にやるようになっていったことです。手を使って読み、じぶんの経験に照らして考える。テキスト、他者の発言、思考のあいだを行き来して、発言すべきじぶんのことばを準備し、紡いでいく。

Aさんの中で起きた「革命」というのは、こう見てくると、国語の時間にやることは、正しい答えを伝えることではなく、ことばと格闘することそのものなんだという発見だったと思われまふ。

ここには、かつての論者たちが述べていた「テキストとの、相手との、そして自己との対決によって、ことばによって行動する主体を形成する」という構想に重なるものが見られます。そんなふうにいえば大仰に響きまふが、実際の教室で実現していることばによるやりとりを、ほんの少し、意図的に構成するだけで、学び手の視角を変える可能性があることを、Aさんの事例から学べるように思ひまふ。

■Bさんの場合

Bさんは、国語教育とは別の分野の勉強を長く続けてきた人で、他の受講生よりも大学での研究経験が豊富です。教員免許の取得を目指すことになり、国語を選びまふた。

「これまで受けてきた授業のなかでも群を抜いて「教育」を受けた授業であつた。(中略)教育が何たるかをわかっているのかと問われると口を閉ざすほかないが、それでも国語科教育法にお

いて展開されていたものは、私が受けてきたどの授業よりも教育であったことくらいはわかる。ではどのような点にそれを感じたのだろうか。私としてはこの国語科教育法が一つのモデル授業であり続けてきたので、その点を言語化してみたいと思う。」(Bさん)

「教育」を受けたとはおもしろい表現です。教科教育はもちろん、教育のしかたを学ぶ科目ですが、ここでいわれていることは、生身のじぶんが「教育」と呼びたい何かを経験したという意味だと思われます。Bさんの分析を聞いてみましょう。

「まずは、クラスティングというツールだ(注:LINE 感覚の教育用 SNS。クラス限定で投稿を共有できる)。これはいい。自分としては振り返りとして最適なツールだった。授業中に考えたことを授業終わりに整理する。そして先生がコメントをくれる。言語化というものが、これほどに効果を有するとは思わなかった。ここでいう「言語化」とは、単に文字としてメモしておくことではない。誰かに読んでもらうという自意識をもって文字に起こす作業だ。この自意識の有無が、どれほど思考に緊張感を与えるか。(中略)考えたことを書く、書くことでさらに考える。そして、先生からのコメントでフィードバックをする。(中略)このコメントたちは、ひそかにメモ帳に書き写して見返せるようにしているほどだ。」(Bさん)(注は引用者。以下同じ)

授業が終わってから、気づいたことを書き留め、共有することができるように、2018 年から高校・大学の現場でこのようなネット・ツールを使っています。今や、似た機能を持つツールはどの現場でも供給されていることでしょう。Bさんはこのしゅくみをとても新鮮に感じ、積極的な意義を見出しています。Bさんの感じていることのポイントは、このしゅくみは、先生だけに宿題を提出するとか、授業に参加した印としてコメントを残すといったことをめざすものではないというところにあるでしょう。

自発的に、参加者全員に向かって、書く。

この、読まれるという意識をもって書くことが、思考をもう一度刺激します。先生や参加者からコメントがつく。さらに考える。それが文字として残る。授業が終わってからも、ことばが飛び交う場が用意されていることが、Bさんの思考の鮮明度を増していったと思われます。別の参加者ですが、授業とは別の場で継続する思考について、こんな感想を書いています。

「先生のコメントは、いつも、本質に戻してくださった。表面上の問題であたふたしていたり、あれやこれや複数の問題があるとパニックになったりしていると、キュッと、根幹に連れ戻してくれる。そうして、自分が表層で溺れていたことに気がつく。それが、先生が先生たる所以なのだろうと思う。隙間時間、目の前にパソコンがあると、とりあえずクラスティングを開いて先生のコメントを読み直している。」

そのコメントは、どの先生でも書くようなことだと思いますが、ポイントは、その「先生のことば」が効くのは、学び手の思考がいまだ混沌と継続している、その場に投げ込まれるからだ、という点にあります。授業後の残響のなかの未整理な時間、しかし、一人になって落ち着いて思考できる時間——このふりかえりの時間が思考にとってのゴールデンタイムなのではないでしょうか。そこにふいと飛び込んでくることばは、何かじぶんに関係する価値あるものと受け止められ、思考を刺激する。

しゅくみは用意されている。その場へ少しの勇気をもって参加できるかどうか。じぶんのことばにこと

ばが返されてくることの価値を受け止める感覚をどの程度備えているか。複数の人間の間で真摯にことばを交わせることのものすごさにどれほど気づいていけるか。

Bさんは、この複数性の場がいきいきとした思考を保障する感覚に「教育」の一端を感じているのではないかと思います。こういった「場外」の場に自発的に関わろうとする態度、その小さな芽さえあれば、それが育っていく感覚を味わえる。そんな膨らむ実感を感じているのではないのでしょうか。

「場外」が生きるためには、授業本体でのやりとりが重要です。それについてはBさんはどう感じていたのでしょうか。

■模擬授業という形式

「次に、一人ひとりの模擬授業を受けるという形式だ。授業時間を短くして何回も練習するという形ではなく五〇分まるまる授業時間にあてる。ゆえに各回はたった一人の生徒の授業日になる。これもいいと思った。自分がいないと授業が成り立たないような経験は大学生活といえどそう多くはない。授業者はかなりその日に責任を感じるだろうし、その日のための準備を怠らないだろう。だからこそ、その他の学生の授業も真剣に聞く。なぜなら、それは私たちのロールモデルとなるのだから。そして授業を終えた人は、もれなく、ここを改善すれば良かったという気づきを得る。だからこそ、それ以降の授業にものめり込めるわけだ。この形式を、どれだけ他の授業内容で応用できるかはまだわからないが、しかし、責任が生じてくるような多くの時間を生徒に与えることで、似たような構造は作れるかもしれない。」(Bさん)

Bさんのいう責任感覚は、先のAさんの感想と重なります。さらにBさんは、それを現場に適用して「責任が生じてくるような多くの時間を生徒に与える」というアイデアを述べます。この責任もまた、教室を構成する他の生徒たちへの責任を意味します。生徒にこそ「先生役」をやらせたい。なぜなら、じぶんが先生役をやってみることで得られた学びの質はこれまでにないものだったから。「自分がいないと授業が成り立たない」場に立つ、つまり、じぶんがかげがえのない主体として立つことによってもたらされる学びは、「生徒」としての学びとは異質な真剣なものとなるから、というわけです。

そして、模擬授業の場では、生徒役の学生もまた、今度は先生役になるわけですから、今日の先生を明日のじぶんと置き換えながら見ることになります。「国語の授業はどうやればいいのか」という共通の課題を抱え、同じ種類の責任感覚を抱えた主体どうしがことばを交わす場がそこに現れます。

受けて立ち、自発性を発揮することで、参加者の学びを気づかい合うこと。Bさんはここにも「教育」と感じる何かを捉えています。じぶんが経験した、主体が立ち上がってくる感覚を、おそらく他の受講生も感じている。場の意識が真剣なものになるとき、あらゆることばが学びの種になります。主体の立ち上がりとは、問題意識の立ち上がりを意味します。場に問いが満ちること、その場にじぶんも問いを抱えて参加していること、それがじぶんを育ててくれているという感覚をBさんは感じていたと思われます。

■先生のふるまい

「模擬授業中の先生(注:先生役の学生ではなく、講座担当者のこと)の振る舞い、真似すべ

きところが多くあった。まず立ち位置である。白板を前にして後方右にひっそりと座る。模擬授業を受けているときは先生がどこにいるかわからない。ゆえに、前の授業者に集中できる。しかし、交流の時間では、どこからともなく、天の声のように助言が降りてくる。そして助言の仕方も、まさに教育的であった。「こういう技法があるよ」「こうすればいいよ」と伝えるのではなく、あくまで学生同士の対話の中からでてきた議論をまとめるような形で「このアイデアは使えますね」「このアイデアはここを改善すれば応用が効きますね」などと伝えてくれる。良いものをただ列挙するのではなく、学生がまさに主体的に発話したその言葉のなかから、宝物を拾うかのように、「これはいい」とぼろっとこぼす。ひとりごとのように。「この宝石はいいですよ」と言われるより、脇目も振らず宝石掘りをしている人がこぼす「これはいい」に心を動かされるのと同じである。もちろんこれを真似できるかという、すぐにはできないだろうが。」(Bさん)

この、講座担当者の位置や発言もまた、特に珍しいものではないでしょう。それが響くとしたら、Bさんがいうように、「宝石掘りをしている人がこぼす「これはいい」に心を動かされる」というところに秘密があると思われます。

「宝石掘りをしている人」というたとえはおもしろい。ここでは、みんなといっしょに「国語の授業はどうやればいいのか」と問いを掘り返している人のことです。宝石のありかを知っている人というより、むしろ模索している人です。「わしも長く宝石をさがしておるんじゃが、これはいい。そっちへ進むのは、いい」。こんな感じでしょうか。

Bさんは、この、同じ方を向いていっしょに「宝物」を探すさまを「先生のふるまい」として発見し、子どもたちの学びの場で真似してみたいと思っているようです。これは、先生がそうしてくれたほうが、じぶんから出てきたものを育てる形で学びが定着するという実感に基づくものでしょう。

先生が学び手の問題意識を捉え、それが動いていく軌跡に沿って、「いい」といったり、何かことばをつぶやいて、軌道を転轍^{てんてつ}させたりすることは、いわゆる評価の一端でしょうが、誤解されやすいこの用語を使う必要もないでしょう。つぶやきは、ただ思考の化学反応を助ける触媒のようなものです。

別の参加者の感想ですが、教師の話し方が話題になったときに、私がつぶやいたコメントについてこんなことをいっています。

「先生の「相手に問いが立つように」「問いが伝わってるか。この観察の呼吸が話し方に現れる」というコメントが、中学生以来の私の問題意識を落ち着かせてくれた。(中略)「説明うまいよね」と言われることも多いが、自分では納得していなかったし、その褒め言葉は大概一対一で話した時のことであり、一対多数の時——大学に入って増えた発表の場や、模擬授業の場など——では本当に、自分の興味関心が活かせなくてもどかしかった。そんな、十年来のモヤモヤに、ひとつ答えを届けてくれたのが、「相手に問いが立つように」だった。まず、今までどれだけ自分本位で話していたのかと反省したし、そうか、こんなシンプルなことでもよかったのだ、とも思った。」

相手意識ということはよくいわれますが、そのことばだけを伝えても、腑には落ちない。学びとはやっかいなもので、時宜を得て、やっのことばが実際的な力を帯びるようです。これも別の参加者ですが、次のような例もあります。

「「解像度を順番に上げていく」ということについて。自分の内面・思考に対して完璧主義などこ

ろがあり、できるだけ初めからどうにかしたいという欲求が強い。他人に対してはそこまでではなく、「これを種にいつか芽を出してくれたら」と考える余裕はある（つもりだった）が、自分に対してはそうではなかった。それが、先生のコメントで自分の中に顕現した。そもそも、自分の思考に対して完璧主義だということすら自覚していなかった。交流の際に先生がおっしゃった「解像度を順番に上げていく」という言葉が妙に頭に残り、その後のクラस्टィングのコメントの「（これは）古典に限らず、の方法なので」で突然自分ごとになり、「『あ、そっか』度」という表現で、ストンと腹に落ちた。ああそうか、段階を踏んで良いのだ、という思いが出て来た。そしてこの時初めて、一足飛びに頑張らねばと思っていた自分に気づいた。これこそが「解像度を順番に上げていく」思考プロセスそのもので、一つの体験だったと思う。自分の思考を見つめ直すきっかけになった言葉である。」

教える場面を経験した者にとっては自明の「順番に」（あるいは螺旋状に）という観点が、ここでは自己反省を促すことばとなって現れています。教科教育という、誰かに教えるという場面についての学びが、じぶん自身にとっての新鮮な気づきとなる例です。

Bさんもそうですが、どう教えればいいのか、という問いが前面に迫るとき、じぶんや他者のふるまいやことばは、あるとき、そのまま、じぶんを変化させたり、支えたりする効果を持って現れます。こんなところにも「教育」——気づきや進化を導く何かを感じられたのだと思われます。他者のことばによって、自発的な問題解決の回路が起動するのです。

■場の安心感

「また、学生の模擬授業中、先生は何もしていないかというと、生徒と一緒に授業を受けたり、他の生徒がどのような授業を受けたりしているか、きちんと机間巡視している。机間巡視の大切さもこの一年で学んだ大きな一つであるが、やはりその効果の一つは、きちんと見守られているという実感を生徒が抱けることだろう。私などは、いつも授業準備を失敗していたので、そのたびに先生に手助けしてもらった。細かいが大きなミスにつながるような事柄を、側でサポートしてくれる人がいるという安心感があった。」（Bさん）

見守られているということ。大学生が特にここに注目しているのも興味深いことです。子どもを見守ることは、家庭はもちろん、保育の場や学校での基本中の基本であり、それぞれが見守られる経験を経てきているわけですが、高校から大学への移りゆきの間には大きな断層があって、「成人」としての彼らは、学びの場で見守られているという感覚を減衰させ、いつか喪失していくのでしょうか。

それが、教科教育という、見守る立場を模擬的に経験する場で復活する。改めて、じぶんが見守られてきたこと、そして、学び手を見守るということの実践的意味を知ることになります。Bさんは見守られる感覚の中で学びや話し合いが成立することを、身をもって学んだといえるでしょう。「安心」にふれた別の受講生の感想も紹介しておきます。

「教科教育法の授業では「クラス」であることが強調されていたため、少なくとも私にとって教科教育法の空間は「安心できる場」になっていました。委員長がいたり、座席が決まっていたりすることで、自然と全員の名前を覚えられるまでに親密になれました。高校までは当たり前だったこの景色が、大学生になった今、改めてその環境に置かれてみると、その良さや温かさが実感でき

ます。疎外された環境の中で学んでいる今だからこそ、教科教育法のような形で授業があることは、学生の精神的な面においても重要ではないでしょうか。これは、「国語科」という教科の授業を学ぼうという共通の目的がある教科教育法の授業ならではの良さだと感じています。」

クラスというシステムは、先生という権力が支配する人工的な場であり、一つ間違えば息苦しい場所になってしまいますが、ここで捉えられているのは、一人一人の顔と名前が立ち上がり、ことばを通じて安心してつながれる親密な空間です。そういう場の効果が学びを成立させることを自覚したということでしょう。そして今度はじぶんが先生としてそういう場を作り上げ、運営するという意識になったとき、自由で開放されていながら、安心して親密な場を維持するには、その場を包み上げる^{へそ}膺のような視点が必要なのだと体感を通して知ることになります。

■先生のかからだ

次はBさんのじぶんの模擬授業のふりかえりからです。

「喋り方などの点、落ち着いていて聞きやすかったという声もある一方で、やはりビシッとするとところはビシッとしないかならないことも感じた。ただ、自分にはやはり命令形や、タメロといったフランクな話法は合っていないような気がする。それが先生として教壇に立ったときにそのままいいのかというのはよくわからない。ただ、小手先を変えても変になるというのもその通りだと思うし、自分なりの生徒への話し方のようなものを見つけたい。

生徒の観察の仕方だが、いつもどの角度から生徒 or グループを覗き込めばいいのか迷う。背後から生徒の机を覗き込むのか、あるいは正面から生徒の机を覗き込むのか、なんだか背後からいくと恐ろしい感じがするし、正面からいくと存在感が大きいような気がする。ナチュラルに溶け込むように生徒を観察する、覗き込むという仕方を考えたい。今行っている非常勤（注：探究活動の補助）の学校でも思うのだが、どの角度から生徒に近づくか、いまだにわからない。」（Bさん）

生徒との距離の取り方、距離の詰め方の問題ですが、ここで前面に迫ってきた課題は、じつは「じぶんが自由にいきいきとふるまうにはどうすればいいのか」「じぶんは相手からどう見えているのか」という問いです。

じぶんがフランクな話法を演じるのはどこか嘘くさくなるだろう。背後から近づくとき生徒は恐ろしく感じるだろう。相手とじぶんをめぐる想像が立ち上がったこと自体が、彼らにとっては一つの殻を破ったことになると思います。

これは、それまでやってきただろう、「キャラ」の仮面をどう演じるか、とは別の次元の問題です。仕事として、先生として、生徒たちの前からからだをさらすということは、限定的な目的のためのふるまい方という課題と同時に、演技を超えた人間的影響の問題を含んでいます。教育は究極的には人格的な次元でのぶつかり合いですから、先生のことばはほんとうのことばでなければならないし、生徒を観察するまなざしは、人間に対する慈しみを含んだものでなければなりません。

教科教育の場は、そのことに、観念ではなくからだの実感を通して気づく場であるといえるでしょう。

■「教育」とは

「教育とはなんだろうか。e-ducate という語源が長い年月を経てなお示しているように、まさに引きだすという動きではないだろうか。自分のなかに整理されていないさまざまな思いや言葉があって、それをまず外に引き出してあげる。そして、そうして並べられた言葉のなかから、あたかも宝石を選びすぐるかのように、あたかも自分で掘り出したかのように、「これはいい」と呟いてみる。いや、「かのように」ではなく、ほんとうに宝石を掘ったときにだけ「これはいい」が言えるのであろう。そうして並べられたものから選びすぐったものをさらに引き出してあげる。

国語によりすぎた教育観だろうか。私はそう思わない。むしろ国語が教育によっている。国語とは、考えられているよりもずっと、教育的科目なのだと、私はこの一年で実感した。一年前の春、進路に迷って教員免許を取ろうとした私は、どの教科の免許を取ろうか大いに悩んだ。その果てに国語を手にとった。私が国語に抱いた直観はまちがっていなかったのだと、今なら言える。」(Bさん)

「ほんとうに宝石を掘ったときにだけ「これはいい」が言える」ということ。「宝石」はそれぞれの中に種のように深く眠っている。それが引き出されたときの、快感を伴うような、視界が明るくなるような、つながるべきものがつながったような達成感、充実感、それらを味わえたとき、ああ、そうだ、これはいい、じぶんは教育を受けたのだ、と感じる。Bさんなりにつかまれた洞察が記されています。

ことば——母語は特に生の過程で深くからだに刻まれ、混沌と眠っています。「国語」が、ことばについての何らかの知識を外から得るためだけの科目だという誤解の中にあるときには気づかなかった educate の本質的な意味を——知識としては習っていたであろう語源的意味を、身体を通して気づき直したのがBさんにとって教科教育の場だったということでしょう。

■具体的なことばの働きが教師という主体をつくる

教科教育の場とは何か、どのようにしてあるとき学生の中に転換が生まれるのか、という問いについて、教科教育の体験を通して、じぶんの中でなんらかの「主体」の起動、転換を感じたと思われる学生のケースを検討しました。「国語科」の例だったので、特にことばを「教えよう」としたときに働いたダイナミズムが彼らに及ぼした影響に焦点が当たりました。

複数の人格が構成する場がまずあり、その中で、それぞれのことばの神経を現実に関心させることによって、何かがわかる(気がする)体験を繰り返し、結果的にことばの神経のつながりが太く鮮やかなものになっていくことを目指す。教科教育の場が彼らに与えたのは、それがことばの働きを育てるという営みだと経験的に発見する機会でした。

じぶんの内面の要求に、潜在するものに、そして問いに気づき、他の仲間にも同様の、しかし、それぞれに色合いの異なるものがあることを知り、その場のみんなで何かを目指し合うことの楽しさを知ったわけです。

じぶん自身がそれを経験し、その経験をそれぞれの発達段階にある学び手たちに経験させることが教科教育なのだと知ったとき、彼らはじぶんが一人の学びの「先輩」として階段を上ったように感じたと思われます。

このありようは、教科を越えて共通するのではないか。ここにこんなものがある。ここにこんな現象

がある。世界がこのようなことを、社会、歴史、科学、数理など、さまざまな観点から、それぞれの〈ことば〉(概念)と論理で捉えようとするとき、やはりそこには、それまでのぼんやりした解像度の世界観から、鮮明な世界像への転換があるし、そのためには、その主体の〈ことば〉の神経のつながりが太く鮮やかなものになっていくことが必要です。この地点で、「国語」を教えるのに必要だった場の構成やその安心、先生のふるまい、一つの答えを超える議論といった課題は、そのまま他の教科教育の課題となるでしょう。

国語に関して論者たちがいていたことばを借りるなら、複数で「通じあい連帯することの価値とその困難さ」の経験が元になって、「自己内部での対話」、すなわち思考する態度の原型が定着し、太く柔らかな「主体的立場をつくる」ことにつながるように、教師を目指す学生たちこそが、その意味を実践的に学べるように、教科教育は構想されなければならないと思われます。学生たちに生じた転換のエネルギーが、そのまま現場へ続く軌道へ彼らを乗せていくように。

[引用文献]

- 大村はま(1982)、『大村はま国語教室』、筑摩書房
興水實(1954)、『人間形成の国語教育』、有朋堂
時枝誠記(1976)、『言語生活論』、岩波書店
西尾実(1966)、『ことばの教育と文学の教育』、筑摩書房
田近洵一(1975)、『言語行動主体の形成』、新光閣書店