

第1章 教師の自己教育について

1.1 先行研究における自己教育の定義

1.1.1 小山悦司氏の先行研究について

教師の自己教育についての研究は、比較的新しい研究分野である。代表的な論文として、小山悦司の研究があげられる。小山は、「子どもの自己教育力の育成に直接携わるところの教師の自己教育力については、教職という職務の性格上自明のこととされ、その具体的な内実や形成方法については、ほとんど論及されてこなかった」と述べている（小山, 1987:115）。そうした研究の状況において、小山氏は「教師が成長する過程や、どういった時期にどのような内容がいかなる方法によって獲得されるのか」等々の職能成長（過程）に関する基礎的研究が不可欠であるという視点から研究を進めている（小山, 1985:44）。

小山は、教師の自己教育力を「結局のところ、教師の自己教育とは、総体としての教育力を発揮させるための、自己の内面に向けられたところの、自らを成長させようとする動因として捉えられるものである。すなわち、自らの接するところ体験するところのすべてを、自己を高めるための糧として、自己成長を遂げるための契機とするような構えともいえるべきものである」と定義している（小山, 1987:118）。また、「教師の自己教育力の核心には、自分自身の内部での対話や葛藤を含まざるを得ないことを示している。しかも、それと同時に自己教育力の概念は、単なる自己学習の次元とは異なるところの、葛藤を絶えず繰り返しながら何とかして自分自身を高めようとコントロールしていくといった、教師自身の生き方そのものの次元であることも示している」と論じている（小山, 1987:130）。

そうした自己教育の視点をもとに小山が複数の研究者とともに4回にわたるアクション・リサーチ的な調査を行い、分析を行っている（小山・河野・赤木・加藤・別惣, 1994:151-162）。その分析においては、『自己教育力の自己診断』によって得られた数値をもとに因子分析を行い、教師の自己教育力を構成する因子を抽出し、各因子別にみられる特徴や、自己教育力の因子構造等について分析検討を行った」（小山・河野・赤木・加藤・別惣, 1994:152）。その結果として得られた特徴のひとつが、「自己教育力の高い教師が共通に具備していると考えられる特徴を要約すれば、『生徒の方向に眼を向けて、教師集団の一員としての自信と誇りを保ちつつ、前向きな姿勢で自己変革に努めている』といった教師像」である（小山・河野・赤木・加藤・別惣, 1994:153）。

ここで、小山氏の論文から本研究の根幹に関わる箇所を押さえておく必要がある。その箇所とは、すなわち「自己教育力の自己診断」によってのちの分析を行った点である。なぜなら、自己診断はその背後にある個々人の認識力を反映させており、「個々人がどのような認識のもとに自己教育力を捉えるに至ったのか」という点に眼を向けてみると、個々人の持つ視野の広さを考慮する必要性が出てくると考えるからである。

1.1.2 衛藤吉則氏の先行研究について

教師の自己教育と認識力との関係については、衛藤吉則によって書かれた論文がある(衛藤, 2000)。衛藤は、「シュタイナー思想のうち、とりわけ、シュタイナーによって文明疲弊の原因と強調される『認識論的な欠陥』を考察の軸として、その克服としての『思考の実践的育成』、さらには『教師の自己教育』の内実について論究していく」という方向性を示している(衛藤, 2000:43)。次に、シュタイナー教育でめざされる目的として、「大人になったときに何にもとらわれたり、依存したりすることなく、自らが生きている意味を自分でしっかりと捉え、一番深い内部の欲求(他者への献身的な愛など)から、自覚的に行動すること」をあげている(衛藤, 2000:43)。これは全人的に人間の成長を捉えた上で築かれた目的として位置づけることができ、シュタイナーのさまざまな著書や講義録において、この全人的な視点が話の軸となって語られており、その背景には彼の提唱した人智学(Anthroposophie)があげられる¹⁾。衛藤はこうした教育目標を達成するために、「教育者みずからの自己教育による『教育的な観察・直観能力』の形成が子どもたちへの教育実践や教育技術の前提とされる」とし(衛藤, 2000:44)。また、「シュタイナーのいう『直観的な思考体験』は固定的な認識主観を意味するのではなく、その認識主観の変化、向上と併せて認識主体そのものの変容が含意されているのである。(中略)ここでいう 主体変容としての認識 とは、ものごとを『知る・分かる』といったことが個人の身体的次元をも含めた人間存在全体としての変容を前提として成り立っているということの意味するのである」としている(衛藤, 2000:44)。

この論文によれば、シュタイナーは、ゲーテの自然認識の影響を受けているが、ゲーテのメタモルフォーゼ(変態)の視点の限界を指摘し、ゲーテがその視点から理論を展開できなかった人間自身に眼を向けた。「この人間の『思考』のうちにこそ『最高のメタモルフォーゼ』があると考え、その人間精神に向けられた学問として『精神科学(Geistes-wissenschaft)』を構想したのであった。しかも、その精神のメタモルフォーゼ(変態:主体変容)によって思考内容の妥当性が各人において漸次構築されていくとしたのである」と論じられている(衛藤, 2000:47)。また、「シュタイナーのいう『思考』の客観性は経験科学の立場が依拠する知覚内容の主観的な制約の観点からいったん離れて、自分以外の事物ではなく、まさに自分自身を対象としてみることによって理解されるとされる。すなわち、彼によれば、思考を自分自身の思考活動に向けるということは、思考がみずからを対象化するということ、つまり、思考がみずからのうちに主観的な性質と客観的な性質とを同時に包摂することを意味しているのである。」と論じられており、後述するインタビュー調査を分析するための視点の一つとして重要な記述であると考えている。

1.2 本研究の方向性

¹⁾ 全人的な視点から見た子どもの成長については、シュタイナー(2004)に詳しい。

本研究は、上記の先行研究を参考にしつつ、さらに具体的な自己教育の定義を研究し、研究の過程で浮き彫りになった自己教育の定義を位置づけ、教師の自己教育に関するインタビュー調査のために活用できるように質問項目を作成し、実際に教員として教育現場に立った経験のある方々にインタビュー調査を行う。

上記の先行研究の中で、特に衛藤の論文において論じられている「主体変容」が本研究における一つの軸として位置づけることにした。その理由として、小山が論文の中で次のように述べていることがあげられる。すなわち、「今後とも繰り返し検討を要する課題は、自己教育力の構えが確立される過程をより一層明確にしなければならないことである。人間内面における自己成長への動因的力量的特性とかそれが形成されるメカニズムの一端を明らかにするために、教師個々人の自己形成史を綿密に分析する中でその共通性を導出するなどの将来の研究が待たれる」と論じられているのである(小山, 1987:130)。小山は「自己教育力の自己診断」に着目し、本稿も、その自己診断を行う主体の認識力に眼を向けることで、教師の自己教育力を捉えることが必要であるとの立場に立脚している。

インタビュー調査を視野に入れて自己教育を定義するためには、衛藤の論文を参考にしつつも、シュタイナーの著書において新たな切り口から自己教育を主張している箇所を抽出する必要がある。なぜなら、シュタイナーの著書には、衛藤の論文において論じられている自己教育の本質的部分を踏まえつつも、神智学の入門書として位置づけられる著書や、社会論について語られている講義録など、教育を中心として語られていない著書・講義録においても教師の自己教育が語られており、そうした教師の自己教育に対する多角的な視点が、インタビュー調査後の調査資料の分析を助けるものとなりうると考えるからである。

第2章 インタビュー調査を視野に入れた教師の自己教育を捉える視点の整理

2.1 シュタイナーの著書・講義録を手がかりとした自己教育の分析

シュタイナーは、人間の思考習慣について、「多くの人は、自分の思考習慣の範囲内のものだけを『具体的』なものだと思い、考えたこともないものは、具体的ではなく、抽象的だと思っている」と語っている(シュタイナー, 2010:)。このように、一般的な思考習慣から外れたものに対して本質的な理解を追求しないという構図を、シュタイナーは様々な場面で語っている。たとえば、「運命にどう向き合うか」という講義では、「まず、『私たちは、そもそも何を知っているのか』と、問わねばなりません。私たちは、経験をとおして身に付けたものによって、ものごとを知ります。それ以外には、何も知りません」というように、自分の思考習慣にあえて問いかけ、自分が何を知っていて、何を知らないのかを確認することの重要性に言及している(シュタイナー, 2000:211)。

そうした視点から眺めつつ、シュタイナーは「人間を本当に認識したうえでないと、実践することができません。(中略)人間を知ろうと思うなら、少なくともある程度まで、それを自分自身の本質の中に働いている創造性に即して、感じとらなければなりません。それを自分の意志行為を通して感じとらなければなりません」と述べている(シュタイナー, 2003:93)。

また、「教育学の基礎となる人間認識は、それを受けとる人が自分の中でそれをまず生かそうとしなければなりません。私たちが正しく呼吸し、正しく血液が循環しているとき、自分の身体を健康であると見なすことができるように、人間についての私たちの認識も、それが私たちの中で生かされていなければ、自分のものとして体験することができないのです」と語っている(シュタイナー, 2003:94)。この考え方は、教師が子どもに与える影響と深く関連しているという。その関連について、シュタイナーは「私たちが教育者として、授業するという大きな課題を引き受けるなら、私たちの人間認識が授業の中にまで当然のように流れていかなければなりません。そしてこの当然の行為の中には愛が表現されていなければなりません。(中略)そこに生きて働くものは、自分で直接体験することのできた教師の人間認識だけです。この認識は教師の自己認識以外の何ものでもないのです。そしてその認識を通してこそ、教育における子どもへの働きかけが必然的に愛としての性質を持つようになるのです。そしてこのことは子どもを本当に体験することでもあるのです。眼が色彩を感じとるように、生き生きとした人間認識は、子どもの本性を体験するのです」と語っている(シュタイナー, 2003:94)。こうした教師の人間認識の深まりを通して、シュタイナーは新たな認識ができることを語っている。それは、「事実、教育者としての正しい心構えこそがすべての教育実践における本質部分」(シュタイナー, 2003:95)であり、「このような心構えによって、将来の『全人』の萌芽である子どもの成長過程が見えて」くるのである(シュタイナー, 2003:95)。つまり、この「全人」を一つの軸として教育を行うことの重要性を示唆しており、実際に教育に関する講義の中で次の文言からも、その重要性は裏付けられる。すなわち、「私たちは子どもを、子どものときのために教育するだけでなく、子どもの一生のために教育するのです。そしてさらには、この世の一生を超えるときのためにも教育するのです」という文言である(シュタイナー, 2003:89)。

シュタイナーは、そうした全人的な視点から「われわれの社会生活新建設のためには、自主的な教育施設を作り出そうとしなければならない。古い仕方で人間が人間を『統治』することがもはや許されないとすれば、各人の魂の中で、自由な精神がそれぞれの個性にふさわしく、自分の人生を導くことのできるように配慮されねばならない」と語っており(シュタイナー, 2010:155) 衛藤氏の論文で論じられている「大人になったときに何にもとらわれたり、依存したりすることなく、自らが生きている意味を自分でしっかりと捉え、一番深い内部の欲求(他者への献身的な愛など)から、自覚的に行動すること」というシュタイナー教育でめざされる目的とのつながりが見えてくる(衛藤, 2000:43)。

全人的な教育の目的を踏まえ、さらに教師の自己教育を詳しく論じるためには、教師の

自己教育と子どもの自己教育との関連を押さえておく必要がある。シュタイナーは全人的な視点から、人間の成長を7年ごとの期間に分けて捉え²⁾、例えば、0歳から7歳までを第一・七年期³⁾、7歳から14歳までを第二・七年期と区切り、子どもの成長の個人差を踏まえつつ、それぞれの七年期に行うべき教育方法を定めている。この二つの七年期について、シュタイナーは次のように語っている。すなわち「第一・七年期のためには、先生が手本でなければなりません。第二・七年期においては、高貴な意味での権威、自然な権威が先生の中からにじみ出ていなければなりません。そうすれば子どもは、私たちの^{かなわ}傍らで、正しい仕方で、『自己教育』を行うことができるのです」と語っているのである（シュタイナー、2003:115）。また別の講義で、「教師が自己教育を行なわないと、気質の影響下に行なわれたものが、子どものなかに入っていきます。そのように深く、子どもの身体の中に入っていたものが、のちに表に現われます」とも語っており、教師が子どもに与える影響の大きさを示している（シュタイナー、2002:61-62）。

シュタイナーは、「精神領域の中に物質生活を越えた現実が存在しており、その現実はある内容のみずからの内に担っている、と思えるようにならなければならない」というように、物質世界と精神世界という構図の中で自己教育を捉えようとする（シュタイナー、2010:53）。このような神秘学的な要素を含めた事柄と向き合う場合、少なくとも物質世界と「物質世界以外の何か」という構図で捉える必要がある。なぜなら、精神世界は科学的には証明できないものであるが、証明できないものであるがゆえに否定しえないものであるからである。そのように考え、私はシュタイナー思想における「物質世界以外の何か」とは、高次の自己を含む事柄として位置づける。

自己を発展させるために、シュタイナーは、「神的な力によって生み出された人間の自己に畏敬の念を持つ教育者が、いかにこの自己の発展を手助けできるかを、私は繰り返し示唆しなければなりません」と語り、自己教育のための視点を定めている（シュタイナー[西川隆範訳]、2002:83）。その上で、3つの認識段階を示している。すなわち低次の認識段階から順に並べると、イマジネーション、インスピレーション、インテュイションの3つである⁴⁾。

シュタイナーは、「自然科学は、人間を特に空間的有機体として研究します。精神科学は、人間を時間的有機体としても把握します」と語る（シュタイナー[西川隆範訳]、2002:30）。つまり、「のちのものは、以前のものに依存することが判明します。現在のなかに、過去が生きています」という視点から精神科学を位置づけているということである（シュタイナー、2002:30）。また、イマジネーション認識は、現在のなかに生きている過去からの創造的な力を伴った記憶の流れを見出す認識力であることを意味している（シュタイナー、2002:31）。それゆえ、イマジネーション認識は、芸術的に創造する人間と比較される。こ

2) シュタイナー（2004）参照。

3) 訳者によって「七年期」のほかに、「人生期」と訳す場合がある。

4) 訳者によってイマジネーション、インスピレーション、インテュイションは、イマジナツィオン、インスピラツィオン、イントウイツィオンとする場合がある。

の比較について、シュタイナーは「芸術的に創造する人間はファンタジーの領域にとどまり、仮象をとおして活動しなければなりません。彫像は動くように見えます。イメージーション認識は、精神的現実を把握し、内的な出来事に介入します」と語っている（シュタイナー, 2002:32）。

次に、インスピレーション認識についてである。イメージーション認識によって認識した記憶の流れに含まれる創造的な力を把握し、精神的・心魂的なものを物質的・身体的なものから独立させて観察できると、精神的・心魂的な世界をよく洞察でき、シュタイナーはこの認識がインスピレーション認識であるとしている（シュタイナー, 2002:31-32）。インスピレーション認識と比較されうるものについて、シュタイナーは次のように語っている。すなわち「インスピレーションをとおして私たちの意識のなかに入ってくる認識は、道徳的体験と比較できるような性質のものになります。相違点は、私たちが体験する道徳的な理念には、みずから現実へと変化する内的活動がなく、私たちは身体という助けを必要とします。インスピレーションの場合は、そうではありません。インスピレーションは自然の力のように、私たちの内部で活動する成長力、私たちが形成する力であることが判明します」と語っている（シュタイナー, 2002:33）。

最後に、インテュイション認識についてである。この認識についてシュタイナーは「インスピレーションをとおして心魂的・精神的な内容に達すると、その内容を完全に認識するために、心魂的・精神的な内容への帰依が必要になります。心魂的・精神的な内容に帰依できねばなりません。そうすると、インテュイション体験にいたります」と語っているのである（シュタイナー, 2002:33）。また、シュタイナーはインテュイション認識と比較できるものとして、宗教的感受をあげ、「宗教的感受は自分の内に閉じられ、主観的なものとどまります。それに対して、インテュイション体験において、人間は精神世界の客観性のなかに入っていきます」と語っている。ここでいう精神世界の客観性は、再三取り上げるが、衛藤氏の論文にある「大人になったときに何にもとらわれたり、依存したりすることなく、自らが生きている意味を自分でしっかりと捉え、一番深い内部の欲求（他者への献身的な愛など）から、自覚的に行動すること」に関連してくると考えられる（衛藤, 2000:43）。なぜなら、宗教的感受が主観的で、インテュイション認識が客観的であるとするならば、インテュイション認識には人間の宗教に対する依存性がなく、最終的には個人の自立を目指すことになるからである。ゆえに、これまでにあげた 3 つの高次の認識は、自己教育を行うための方法として位置づけられる。

2.2 シュタイナーの自己教育論を手がかりとした考察

シュタイナーは、教師が自己教育をとおして身に付けるものについて、「教師の自己教育をとおして、あるいはセミナーで学ぶことによって、気質・性格に関して内的な平静さを身に付けます。その内的な態度が、教師が学習によって獲得した知識の背後に存在してい

ます。それを人々は、しばしばまったく見落としています。人間認識は私たちを、深く人間存在のなかへと導きます」と語っている（シュタイナー, 2002:67）。そうした内的な平静さに至るまでの過程は、実際に教育を行っている教師とどのような関連を持つのかについて、インタビュー調査をとおして明らかにしたいと考える。

インタビュー調査を行う上で、基本的な視点を次のように示すことにする。すなわち、シュタイナーの自己教育論を手がかりとして、教師がこれまで教師生活を過ごしたなかで、どのように自分の認識段階を高めてきたかを明らかにすることである。この視点を踏まえて教師が自身の経験を振り返り、自身のそれまでの認識を変化させるような出来事など、教師生活における自己教育的な転換点を聞き取ることを調査の主な目標とする。

仮説を立てるならば、教師は基本的に経験から学んだことをもとにして自己教育を行い、自らの視野を広げるといった構図があげられる。その際、教師個々人がその経験をどのように受けとめ、その後の教師生活に生かすことになったのか、という個人レベルでの差異が考えられる。つまり、「経験から学ぶ」と一口に言ってみても、その経験の中に含まれる高次の認識へ向かうための要素が、それぞれの教師によって認識され、取り入れられていくという個人差の問題が出てくる、ということである。例えば、ある教師は、経験によって高次の認識を得ることができるとは思えないが、別の教師は経験を積み上げても、高次の認識には至ることができないことがあるということである。

この章の冒頭でも引用したが、シュタイナーは「私たちは、経験をとおして身に付けたものによって、ものごとを知ります。それ以外には、何も知りません」と語り、経験を積み上げることの限界を示した（シュタイナー, 2000:211）。これにつけ加えて、同時に経験が自己教育の過程で高次の認識を妨げる恐れがあることを、仮説として論じておきたい。例えば、経験の範疇において認識された教育方法が、全人教育的な視点を持ち得なかった場合、その全人的な視点を包括した教育方法は、経験に対する信頼性によって認識の対象にならない恐れがある、ということである。この教師自身で積み上げられた経験に対する信頼性が、教育にどのように作用しているかという視点は、教師の認識をはかる上で、大きなポイントになる。

第3章 教師の価値観を形成している要素について

3.1 インタビュー調査の内容

インタビュー調査では、自己教育によって教師が自身を変容させるに至った経験を持ち合わせ、かつその経験を改めて振り返ることを要求できる立場の教師を調査の対象とした。したがって、調査対象には、定年を超えて教職から離れている方、定年を超えたのちに非常勤で務めている方、そしてこの二つの条件に共通して管理職に就かないで定年を超えて

いるという条件にあてはまる方を3人選んだ。

また、調査を行うために質問項目を作成し、大きな項目を5つ設け、さらにその項目ごとに小項目を5つずつ設けた。その内容は以下の表1にその内容を示した。

表1 インタビュー調査に用いる質問項目

大項目1 教師として、教育のために自身が努力したことは何か。 1-1 普段子どもたちと接する上で、自分自身が努力したことは何か。 1-2 職員同士の間関係や学校の目標に対して、自分自身が努力したことが何か。 1-3 保護者と接する上で、自身が努力したことは何か。 1-4 授業づくりや学級経営について、自身が努力したことは何か。 1-5 教師の職業全般に亘って共通して努力したことは何か。
大項目2 教育、特に子どもの成長に対して、どのような理想を持ったか。 2-1 子どもに対して、本来どのように育てほしいと考えたか。 2-2 子どもにとって学校はどうあるべき場所と考えたか。 2-3 子どもの成長について、保護者の役割はどのようにあるべきと考えているか。 2-4 授業づくりや学級経営を、どのようにあるべきと考えているか。 2-5 教師の職業全般に亘って、こうあるべきだと考えていることは何か。
大項目3 経験を試行錯誤しながら積み上げることに加えて、自分の視野が広がったことで他の積み上げ方を発見できた経験はあるか。 3-1 子どもたちと上手に接することについて、どのようなきっかけで子どもに対する認識が変わる経験をしたか。 3-2 職員同士の間関係や学校の目標と向き合うなかで、これまで何に気づかされ、どのように経験を積んできたか。 3-3 保護者と関わる上で必要なことを、これまでどのように気づかされ、経験を積んできたのか。 3-4 授業づくりや学級経営において必要なことを、これまでどのように気づかされ経験を積んできたのか。 3-5 教師の職業全般に亘って、自らの視野が広がったきっかけを、どのような経験から得たのか。
大項目4 子ども時代の経験がその後の人生に影響を与えるという視点から、教育をどのように考えるのか。 4-1 子どもが大人になってからの人生を考慮して、就学前の子どもを学校でどのように受け容れるべきだと考えているか。 4-2 子どもが大人になってからの人生を考慮して、小学校で子どもたちをどう育てるべきと考えているか。 4-3 子どもが大人になってからの人生を考慮して、子どもたちが中学校へ進学するた

<p>めに必要と考えていることは何か。</p> <p>4-4 子どもが大人になってからの人生を考慮して、子どもの成長に対して小学校ではこの視点が欠けていると思う部分はどこにあるか。</p> <p>4-5 子どもが大人になってからの人生を考慮して、子どもの成長に対して小学校ではこの視点が活かされていると思う部分はどこにあるか。</p>
<p>大項目 5 社会に対する学校教育の影響についてどう認識しているのか。</p> <p>5-1 目の前にいる子どもたちとの関係が、子どもたちが大人になったときに、どのように影響するものだと考えているのか。</p> <p>5-2 子どもたちが将来世の中に出ていくために、特に気をつけていることは何か。</p> <p>5-3 子どものおかげで自分の視野が広がったことはあるか。</p> <p>5-4 自分自身についての行動を反省するとき、どのような態度を心がけているか。</p> <p>5-5 自分自身について、自分の考え方や価値観を子ども時代から現在までどのように形成してきたのか。</p>

大項目 1 は、まず教師が自身の身近な事柄から振り返ることができるように設けた項目である。調査する主なねらいとして、教師が、努力はしているがなかなか実現しない事柄について話をきくことができると、次の大項目 2 につながると考えている。

大項目 2 は、大項目 1 の「努力」をしたが、実現が難しい事柄がある場合に、「本当はこうありたい(ありたかった)」という話がきくことを、主なねらいに据えている。

大項目 3 は、経験的に積み上げたことと、高次の自己認識の変化にともなう視野の変化についての質問であり、この項目においてシュタイナーの 3 つの高次の認識をインタビューから得た話と重ね合わせて分析を行うつもりである。つまり、質問内容について、教師がどの程度の自己認識段階にあるのかを見極めることが主なねらいであり、この項目によって、教師の自己教育力の基盤を明らかにするつもりである。

なお、大項目 1 から大項目 3 までは、小項目の質問の視点を共通させており、「教師と子ども」「教師と職員との関係、教師と学校の目標」「教師と保護者」「教師と授業づくり・学級経営」「教師の職業全般」の 5 つの視点からそれぞれの大項目のテーマに答えるという形式になっている。

大項目 4 は、教師が教育において全人的な視点をどの程度有しているのかを明らかにするための項目である。そのため、子どもに対する視点を就学前、児童期、中学へ進学する子どもへ向けた時期、という 3 つの時期に区切って小項目の質問を作成し、教師が子どもの成長過程をどのように捉えているのかを明らかにするつもりである。また、教師がこれまでの自身の教師生活を振り返り、子どもにとって小学校がどのような機能を果たしているのかについても問うことにする。それによって、別の角度からも教師の全人的な視点のあり方を明らかにしたいと考える。

大項目 5 は、小項目 1、2 において教師の全人的な視点を問い、小項目 3、4、5 において

自己教育力を教師自身の内面に対して問いかけることにする。特に、小項目 5 については、教師自身に対して全人的な視点を向けてみることで、意識的に自己と向き合っているかどうかを判断したいと考えている。

調査では、最初、上記の質問項目に従ってインタビューを進め、そのあとにテーマを設けずに、これまでの経験を振り返って語ってもらうという調査方針をとることとした。但し、調査の途中でこの方向性を逸脱することがあった場合、被調査者の話の流れを尊重することによって、自己教育に関わる話題が新たに思い起こされる可能性があるので、比較的被調査者の自由な語りを重視することとした。

3.2 インタビュー調査の結果

ここでは、それぞれの調査の結果を大項目ごとにまとめて載せることにする。文章にある()内は本稿の最後の付録における小項目番号(左)とその頁番号(右)である。[]内については、上記の小項目番号のテーマに沿った内容がその番号とは別の小項目番号の部分に記載されている場合、その別の小項目番号を示すために設ける。

3.2.1 A 氏(女性:元小学校教諭・60代)の場合

A 氏は公立の小学校に勤務して定年を迎えた。調査をした時点では定年以来教職から離れている。

大項目 1「教師として、教育のために自身が努力していることは何か。」

一番具体的な子どもに対する姿勢として、朝、子どもより先に教室にいること、それから先入観を持たないで、子どもと向き合うことについて努力してきたことを上げる(1-1:23)。職員との関係については、職員同士が一つになることについての共通理解をもつことの重要性について語り、その際、子どもを中心に考えなければならないとしている。また、自分の案を出して人から指摘されたことには、きちんと心を開いて受け容れる気持ちがないと案は出せないと語る(1-2:23-24)。

保護者に対しては、子どもの良いところを開口一番に伝えることに尽きる。また教師として子どもについての課題を保護者に話す場合には、保護者に自分の子どもの良いところをあげさせるなど、保護者が子どもの課題を受けとめられるような工夫をするのだという(1-3:24)。

学級経営に関しては、教師として子どもに対しては、自分の気持ちをごまかさずに学級と向き合うことをあげ、授業づくりについては、教師は自分ができないことについて練習をし、習いに行くなどしてあらゆることに対する自分の経験を子どもたちの前で出せるようにしておくことも重要だと考えていた(1-4:25-26)。

大項目2「教育、特に子どもの成長に対して、どのような理想を持っているか。」

A氏は子どもに対して、自分の意見をしっかり持っており、また言えるような子どもに育ててほしいと語っている(2-1:26)。そのような理想もあり、A氏の中では、学校は楽しい場所であり、子どもが喜怒哀楽をしっかりと出してよい場所として位置づけている(2-2:27)。保護者に対しては、子どもを育てる上で本当の「親」であることが重要だと考え(2-3:27)、教師としても教師である前にまず人間であることを自覚することが必要だという(2-5:28)。

大項目3「経験を試行錯誤しながら積み上げることに加えて、自分の視野が広がったことで他の積み上げ方を発見できた経験はあるか。」

まず初めに、A氏は、ある子どもが誤解されていた事実をクラスで発表させて以降のその子どもの劇的な変化によって、自分のすべき対応を再認識させられたことをあげる(3-1:28-29)。職員との関係においては、担任を持っている教師たちが、誰か自分の話を聞いてくれる存在を求めており、それに応える存在が必要だとわかったという(3-2:29)。保護者に対しては、子どもの母親の話を聞くと、聞いてあげるだけでその母親の気持ちが整理されていくので、保護者の話を聞いてあげられる環境の必要性に気づいた(3-3:30)。

また、学級においては、教室中を巻き込んで、取り組みの苦手な子どもの実態を知った上で底上げをしたいと考えて実践をしていると、取り組みの得意な子どもが苦手な子どもをサポートするようになり、子どもたちを信じる必要性を感じた(3-4:30-31)。A氏自身に関わることでは、ある研究大会で、子どもの方へ自分を投げ出していき、授業者の第一声で子どもたちとの距離を縮めた教師の授業を参観し、その授業者からの助言によって、そうした工夫の必要性に気づいたことをあげる(3-5:31)。

大項目4 子ども時代の経験がその後の人生に影響を与えるという視点から、教育をどのように考えるのか。

小学校の教師は、就学前の子どもたちを、「このような状態で入学してほしい」という考えを持たず、あまりそうした要求せずそのまま受けとめるものだと思っていた(4-1:31-32)。また、小学生については、過剰な自信はおかしいが、教師は小学校で「自分なりに力がついた」という部分を子どもに自覚させてあげられる指導をすべきだという(4-2:32)。さらに、中学校へ進学するために小学生に必要なことについては、受験の現実を踏まえながらも、教師は子どもが他人のことを認め、「自分でも頑張ったし、良いところだった、うれしいことだった」ということを、子どもに持たせて卒業させることが必要だと語っている(4-3:32)。

また、昔と現在を比べていえば、教師が子どもの立場に立つその位置がずれており、大人の価値観で子どもを見ていて感じている(4-4:32)。授業研についても、若い教師や子どもの見方についての全体の共通理解を持つための授業研は重要であるが、子どもを犠牲にするなどのマイナス面もあると語っている(4-5:33)。

大項目5「社会に対する学校教育の影響についてどう認識しているのか。」

この影響について、学級の中で子どもに落としていったことは、子どもの潜在意識の中

にすぐく入るものだと感じている(5-1:33)。そうした考えのもと、高学年に対しては、「社会に出れば良いことばかりではない」と教えるが、だからといって「自分の中のものがすべて壊されるわけではない」ということも教える(5-2:34)。また、子どもによってA氏の視野を広げてもらったことについては、大人しい子どもでも、何かのきっかけで良くない人間関係における自分を打開していくと、他の子どももわかっていく、という出来事について語った(5-3:34)。

A氏自身については、事件なり事故などの事象について落ち込んでいるとき、その事象の中に必ず一つくらいよいことがあるので、それにしがみつくことを教わって以来実践していた(5-4:34-35)。また、A氏は教職に就いている間は、自分のことを不完全であり、力が足りないと常に思っていた(5-5:35)。

3.2.2 B氏(男性：小学校教諭・60代)の場合

B氏は公立の小学校に勤め、定年を迎えている。調査した時点では非常勤で小学校に教員として勤めている。

大項目1「教師として、教育のために自身が努力していることは何か。」

子どもたちと接する上では、どんな些細なことでも子どもの話を聞くということを意識していた。(1-1:36)。また、職場の人間関係に対しては、同僚と切磋琢磨していくことと、若い教師を、年をとるにしたがって育てていこうと思うようになったという(1-2:36)。保護者との接触については、プリントなどの間接的な方法と、直接会いに行く方法をあげており、自分の教育方針を保護者に伝えるとともに、家庭での子どもの教育についてお願いしていた(1-3:37)。これには、家庭での教育の充実に加えて、学級経営を助けるという意味も含まれている。その意味合いが、学級経営での雰囲気作りの一環になるわけである。

授業づくりについては、B氏独自の授業を常につくり出していくことをあげ、授業がマンネリ化しないこと、さらにはいかにして子どもたち全員を発表させることができるかについて努力してきた(1-4:38)。また、授業が子どもたちのことよりも、授業の到達目標に気持ちが流されてしまう可能性については「むしろ授業は遅れてもよい」と回答し、子どもが消化不良になり、さらに教師としても意図と違う方向に授業が動いていくと考えている。(1-5:39)

大項目2「教育、特に子どもの成長に対して、どのような理想を持っているか。」

まず、子どもについては、教師が子どものところに眼を向けることが大事である。(2:39) また、子どもたちは皆で助け合って生きていけるようになることが理想である(2-1:40)。そのためには、子どもにとって学校は楽しいところでなければならず、授業などのマンネリ化も避けられるべきことなのである(2-2:40)。そのため、教師には子どもの実態把握と、それに基づいた授業づくりが求められる(2-4:41)。これに加え、教師はプロでなければな

らず、それから教師たちがお互いに高め合うことが必要だと語る（2-5:41）。

また、保護者については、家に帰ってきた子どもの話を聞くことと、家族の共有活動ができることを理想としてあげる（2-3:41）。

大項目3「経験を試行錯誤しながら積み上げることに加えて、自分の視野が広がったことで他の積み上げ方を発見できた経験はあるか。」

子どもと接する場面では、生徒指導から学習指導にはいるという流れを重視し、その逆では結局学習指導にはならなくなることを経験した。また、崩壊学級の立て直しを任されたことで、子どもたちの変化を「待つ」ことの重要性について気づかされた（3-1:43）。

職員同士の人間関係については、担任教師の善し悪しが学校行事を通してわかると考えている（3-2:45）。保護者には子どもの実態を知りたければ、子どものノートを見るように伝える重要性を経験して気づいた。それは、B氏自身に対しても、そのノートを見ることで、保護者懇談の時にそのノートが話すテーマにできる（3-3:46）。

授業づくりに関しては、B氏が教えていないことがテストに出たことで、ある子どもがその問題を解くことができなかつたことがきっかけとなり、丁寧な教材研究が必要だということに気づかされたことがあった（3-4[5-5]:51-52）。その他、良い本を読むよりも、良い授業を見ることが重要だと語る（3-5:47）。

大項目4「子ども時代の経験がその後の人生に影響を与えるという視点から、教育をどのように考えるのか。」

就学前の子どもの受け入れに対しては、小学校が楽しいところであるが、ルールという我慢もあることを教える（4-1:47）。小学生に対しては、ルールを守るように教える（4-2:48）。さらに高学年に対しては、思いやりを持つことが大事であることを教える（4-3:48）。また、「我慢」「思いやり」に加えて、小学生には「協力」が必要だという（4-4:48）。

小学校において生かされている点については、子どもが大人になってからB氏と再会する機会が少ないため、想像して言えば、子どもが信頼関係を結ぶことを経験し、将来の人間関係に生かせるようにすることをあげる（4-5:48）。

大項目5「社会に対する学校教育の影響についてどう認識しているのか。」

目の前にいる子どもたちとB氏との関係が、その子どもたちが大人になったときに、どう影響するのかという質問については、一人ひとりの教師が責任を持って、大人になったときの子どもの姿を浮かべて指導する必要があると語る（5-1:49）。子どもたちの将来を見据えて、小学校において気をつけていることは、子どもが社会的ルールを守ることと、自立、思いやりを持てるようにすることである（5-2:49）。子どものおかげで視野が広がったことについては、全員発表の授業で、手をあげられない子どもの考えは面白く、B氏の視野を広げてくれると語る（5-3:49-50）。また崩壊学級を立て直す経験をしたことによって、その学級に出会う前に比べて教員としての楽しさが変わった（5-3[5-5]に記載):52）。

また、B氏は、授業を終えて心残りに思うと、次の時間によりよい授業をしようと思い、実際に授業をやるのだという（5-4:50）。B氏自身の価値観については、子どもの頃から現

在まで、変わるものは変わるが、根本的なものは変わらないと言い、B氏の印象に残っている思い出として、中学校時代のB氏に親身になってくれた教師の影響が今のB氏の中に生きているという(5-5:51)。

3.2.3 C氏(男性:小学校教諭・60代)の場合

C氏は私立の学校に勤め、小学校、中学校、高等学校で教員を勤めた経験を持つ。教員生活の大半は小学校に勤務していた。定年後について、調査をした時点では、非常勤で私立の小学校に教員として勤めている。

大項目1「教師として、教育のために自身が努力していることは何か。」

まず、子ども一人ひとりの話をよく聞き、よく観察することをあげる(1-1:53)。そうしたことは、学校の方針にしたがって、教育の柱が授業にあることを目標に教育プランをつくる努力に傾けられることにもなる。C氏の学校では「具体操作」を通して「子どもが自分でわかる」ための努力をしており(1-2:54-55)、チーム・ティーチングについても、主担任と副担任の関係ではなくて、2人の教師が2人分の力を発揮することを前提としている。つまり、2人の教師には高度で深い連携が求められているのである(1-2:62)。

その他に、C氏の在籍しているクラスで必要とされている教師の意識改革についてもC氏は尽力しており、教師たちの教育に関する固定観念を乗り越えていけるようにすることが難しいのだという(1-2:63)。

次に、保護者に対しては、まず保護者の言うことをよく聞くことが必要であり、保護者の子どもに関する悩みに対して返答するためには、普段の子どもの様子をしっかり把握しておくことが必要になる。そのため、普段子どもの様子についてメモをとるなどの手段で記録に残しておくのと良い。保護者には、子どもの内面的な成長の存在を教え、子どもの表面化して見えてくる思考や行動が何なのかを説明する(1-3:65-66)。

学級経営については、授業づくりによって学級経営が成り立つという考えのもとにC氏は教育を行っているので、学級経営は授業づくりの中に含まれて語られることになる(1-4:67)。そのためにも、子どもに教えることを、まず教師がわかっていることについての努力が重要である(1-4:67)。

C氏が日頃教師として考えていることについては、C氏と同じコースにいる外国人教師の思考や、子ども観を学ぶことが大事だという(1-5:45)。それから、「子どもにとっての教師」について考え、「自分は子どもを育てる係」であるという気持ちに徹することについて語る(1-5:68)。そのような考えから、教師は教育を事務仕事にしてはいけないという考えも生まれてくる(1-5:69)。

大項目2「教育、特に子どもの成長に対して、どのような理想を持っているか。」

C氏は、子どもの知的好奇心を生かすことについて(2-1:70)、学校が子どもの好奇心を

試し、あるいはわかるための環境として整っている場所と位置づける(2-2:70)。また、保護者が子どもに「こうなってほしい」ということがあれば、保護者がそうなるように子どもを扱わなければならない(2-3[2-5に記載]:71)。教師としても、子ども一人ひとりの学習進度に対する判断力を高めることで、それぞれの子どもに何が必要なのかを見極めることが望ましい(2-4[1-2に記載]:62)。その見極めにも関わってくるが、教師が子どもに「こうなってほしい」ということがあれば、教師がそうなるように子どもを扱わねばならない(2-5:71)。この点については、保護者の姿勢と同じである。

大項目3「経験を試行錯誤しながら積み上げることに加えて、自分の視野が広がったことで他の積み上げ方を発見できた経験はあるか。」

視野を広げることについて、年輩者の具体的な事実の話を書くことが大事だという(3:72)。また、C氏自身で自己認識を変化させたこととして、低学年であればあるほど、自分の状況や思っていることを表現できるほど言葉が豊富ではないと気づいたことがあげられる(3-1:72)。また、子どもの成長に応じて子どもが「～(し)たくなる」ことを教師が知っているという(3-1:73)。

保護者とのかかわりの中では、附属幼稚園からの入学希望者との面接の時に、男子の成長における年中と年長の間には、成長の節目があることに気づかされ、その後小学生の成長過程においても成長の節目を発見できた(3-3[3-2に記載]:74)。また、授業においては、C氏の失敗から勉強とは勉強する人自身のために成り立つことが必要だということ学んだ。それから、男女の違いに気づき、男子がしっかりすれば、女子もしっかりしてくることがわかった。(3-4[3-1に記載]:73)

大項目4「子ども時代の経験がその後の人生に影響を与えるという視点から、教育をどのように考えるのか。」

就学前の子どもの受け容れについては、「ここに入ってきた子どもたちをどうするか」という視点から子どもたちを見る。また、具体操作によって行う作業は、子どもが大人になったときの人格をつくる(4-1:76-77)。C氏は子どもの生涯については考えないが、結果として生涯に関わる何かになることはしている、と自身の考えを振り返る(4-2:79)。

中学校に上がる子どもたちに対する願いとしては「いろいろなことを調べて、自分でわかるまでやる」ことを中学校でも何とかして持ちこたえてもらいたいと思っている(4-3:79)。小学校に欠けていると思う部分については、一般の学校や受験では、例えば、算数が算数の能力を高めることになっておらず、事務系の能力を育てているので、その意味で、小学校からしっかりした理系教育が必要である(4-4:80)。逆に小学校で生かされている部分については、子どもを小学校6年間という責任の範囲で捉え、また、C氏は子どもの「生涯」については、「人生」という尺度でしか語るができないと語る(4-5:80)。

大項目5「社会に対する学校教育の影響についてどう認識しているのか。」

子どもが大人になったときのことについて、C氏は子どもの卒業後のことは考えていない。C氏としては、授業における具体操作を通して概念を体得していくことを6年間保証して

あげることが、子どもの人間としての将来をしっかりやっていく一番のものだと考えている(5-1:80-81)。また、子どもの中学校進学については考えるが、社会に出ることについては「願う」ことはあるが、「考える」ことはない(5-2:81)。

子どものおかげでC氏の視野が広がった経験については山ほどあるが、C氏としては子どもをよく見て理解することについて気を配っている(5-3:81)。C氏自身の行動の反芻については、子どもの中にも違和感のない関係を築ける立場を見極めて子どもと向き合うことを心がけている(5-4:81-82)。

C氏の考え方や価値観の形成についてはC氏の父親の影響があり、C氏の子ども時代、C氏の父親はC氏の質問を受けとめて、その質問についていろいろ調べてくれた。C氏はその父親の姿勢を学校の教師や保護者がとるべき立場であると考えている(5-5[4-1]:77)。C氏はやってみたいことを好奇心に任せてやりたくなるので、それが良かったり悪かったりするが、それらをつなげていき現在に至るといふ。そうしてきたことによって、子どもたちにある程度のところまでやらせてあげることが大事だと思うようになったといふ(5-5:82)。

3.3 調査の分析結果

ここでは、インタビュー調査結果を受けて、被調査者一人ずつ項目順に分析と自己教育力の判断を行い、最後に得られた結果をまとめることにする。

3.3.1 A氏の分析結果

この度の調査では、A氏の客観的な視点の鋭さが項目ごとに垣間見え、周囲の人々と自分との関係を構築していくためには、自分自身が努力して行動し、あるいは変化させることに対する積極性が読み取れた。A氏の考え方の根本には「子どものため」という基礎的な視点が据えられており、どの項目においてもその視点は揺るがなかった。この視点の根拠として、A氏は自らの形成史を振り返り、A氏の周りの世界を俯瞰して生きてきたことがあげられる。例えば、A氏が子ども時代に出会った教師たちとの関係が、A氏を反面教師として学ばせることにもなった。また、大項目1と大項目2では、A氏が子どものために実践してきた具体的な行動が語られ、子どもに限らず子どもの保護者や同僚に対しても、その実践がなされていることがわかる。この時点では、経験的に得られた出来事がA氏の「子どものため」という視点を生んでいることが確認できる。

A氏は教師生活を送る中で同僚と保護者との関わり合いを普段の経験から学んでいるが、その経験を認識する視点を形作っているのは「子どものため」という目標であり、教師生活の中で子どもから学んだことが土台となっているので、子どもに合わせた認識のあり方を同僚や保護者との関わり合いに反映させていることになる。そのため、自己教育力の認

識の変化は、A 氏の子どもとのかかわりの中に見出すことができた。一つは、項目 3-1 において語られた、子どもが周囲に誤解されていた事実をクラスで発表させて以降、その子どもが劇的に変化していった事例である。この事例は、A 氏によるその子どもへの認識が、その子どもを呼び出して相談することにつながり、クラスメートの前で作文を発表するという判断を促しているが、A 氏はその後の展開によって自分の認識が変化させられたとしている。つまり、その子どもの作文を発表して以降の変化が A 氏のそれまで認識範囲を超えており、A 氏の子どもに対する認識範囲を広げる結果になったのである。A 氏はこの経験が自信になり、この子ども以外の子どももそうした変化の可能性を持っているかもしれないとして、自身の認識の変化について振り返っている。ここでいう自信についてであるが、この経験は A 氏に「変化というよりも、つけ加えられた」という印象を与えており、これまで「子どもを大事にしたい」という意識を持ち続けてきたことに自信を与えたとしており、「子どものため」という視点を反映させていることがわかる。

また、項目 3-4 において示させたりコーダーの授業における子どもの可能性も、A 氏の認識に影響を与えている。つまり、リコーダーを吹ける子どもが吹けない子どもをサポートすることが、A 氏にとっての子どもを信じる可能性を広げたのである。項目 3-5 では、研究大会における授業参観において、子どもの様子から子どもに対する認識を広げており、どの事例についても、子どもが直接関わっていることがわかる。

こうした認識の広がりには全人的な視点が関わっており、それを示しているのが項目 5-1 である。すなわち、学級の中で子どもに落としていったことが、子どもの潜在意識の中に入るといっているのである。この考えには A 氏自身の子ども時代の体験も影響しており、A 氏の経験と全人的な視点とのつながりは深いものと考えられる。

項目 5-5 では、A 氏が教職に就いていた頃は「自分のことを不完全であり力が足りないと思っていた」というように、常に自分自身の中に変化していくための要素が内包されていたことが読み取れる。つまり、経験を得ていくなかで自分に都合の悪い面と向き合うことのできる器を、自分の中に形成しようとし続けていたことがわかる。

A 氏の調査全体を振り返ってみると、A 氏は経験できる範囲で学んだことを、自身の認識を広げるために応用してきたと言える。つまり、もし自分の認識を固定させていれば、子どもによって認識を広げるきっかけが目の前に現れているとしても、それを自分の認識できる範囲でしか認識することができないということであり、A 氏は自分自身と向き合う中で、そのような認識の固定化を回避してきたということである。

シュタイナーの 3 つの認識段階に重ねて比較すると、A 氏は経験できる範囲から得たものから、経験したこと以外にも応用できる本質的な要素を認識しているので、イメージーション認識ができていると言える。なぜなら、シュタイナーは「イメージーション認識は、精神的現実を把握し、内的な出来事に介入します」(シュタイナー, 2002:32)と語っており、この場合、「経験したこと以外にも応用できる本質的な要素」がその精神的現実にあたり、その「応用」が、内的な出来事の介入にあたりと考えられるからである。

3.3.2 B 氏の分析結果

B 氏は、A 氏のように「子どものために」というスタンスは基本的に同じであり、子どもたちと接する上で生活指導から学習指導に入ることや、どんな些細なことでも子どもの話を聞くことから、そのスタンスを読みとることができる。

B 氏の特徴は、様々な事物を自分だけのものにアレンジしていくことであり、子どもたちとのコミュニケーションや授業づくりにおいてその傾向は顕著に表れている。例えば、項目 1-5 では、B 氏に対して「子どもたちのことよりも、授業が授業内容の到達目標に気持ちが流されていくことはないか」と質問すると、「むしろ授業は遅れてもよい」と回答した。というのも、授業の速さは早める必要はなく、授業が遅れても子どもがわかることができればよく、そうした遅れはあとから取り戻せるというのである。その回答の背景には、子どもを知っておけば、そのような状況は生まれないという前提がある。B 氏の分析結果の冒頭で「どんな些細なことでも子どもの話を聞く」と書いたが、これは B 氏が項目 1-1 で回答したものであり、B 氏にとっては子どもたちとの信頼関係を構築する重要な時間である。そうした子どもたちとの関係を構築することが、授業において B 氏の独自性を生かすための基礎になっており、学級経営に関してもそれは言えるのである。

こうした B 氏の独自性は、自らの認識範囲を固定していないことを示す。なぜなら、B 氏の方向性に子どもたちが従うのではなく、子どもたちとの信頼関係が B 氏の方向性を作り上げているからである。その意味で、B 氏は自らの認識力を子どもたちと関わる経験をもとに高める可能性を持っていると言える。そうした子どもたちとの信頼関係づくりに加え、B 氏の役割として子どもたちに「ルールを守る」という我慢しなければならないものを教えるのだという。つまり、子どもと向き合うことと、将来を生きるために知っておくべきことを子どもに教えるのである。「我慢」の他には「自分がされて嫌なことを言っはいけない」というような状況を理解できる高学年に対して、「思いやり」をもつことを教えるなど、将来を視野に入れた教育を行っている。項目 4-4 では、教師と子どもとの信頼関係については、想像的に言えば、続いて行ってほしいとしているが、卒業後の子どもたちにその信頼関係がどう作用したかを知ることは難しいという。つまり、B 氏は子どもたちの将来に対する願望はあるが、全人的な視点から学校における子どもたちを見ているかについては、少なくとも小学校において経験的に得られる子どもの変化を認識していると言える。

B 氏の自己教育については、項目 5-3 において、崩壊学級に出会ったことで、それ以前に比べて教員の楽しさが変わったことがあげられる。崩壊学級の立て直しでは、改善する速さがはやく、B 氏は子どもたちの変化に驚かされたという。その変化について B 氏は「『こんなことをしてあげたら、子どもってこんなに変わるのか』ということが目に見えてわかった」と語り、これまでには気づかなかった子どもの可能性について認識させられたことがわかる。また、崩壊学級を 3 度経験できたことが、B 氏の自信につながり、その後さら

に B 氏の認識力を高めていくことになる。その他、崩壊学級で身に付けた方針が普通学級の子どもたちにも同じ方法で通じたことは、B 氏の認識をさらに高めるものになったと言える。つまり、B 氏が崩壊学級の立て直しを経験することによって得た方針が普通学級でも通用したということは、少なくとも子どもの変化の過程で子どもの本質的な要素を捉えていたということにもなりうるのである。その意味では、A 氏と同様に、B 氏にもイマジネーション認識があると言える。

3.3.3 C 氏の分析結果

C 氏は学校の方針として教育の柱が授業にあることを目標に教育プランをつくることを前提として、C 氏は授業をよくすることによって学級をまとめるという方針をとる。その上で、C 氏は「子ども一人ひとりの話をよく聞く」ことなどをあげている(1-1)。

基本的な C 氏自身の方針は、経験から学ぶことであり、本を読むよりも実際に経験することや自分以外の人実際に経験した事実を重視する。それゆえ、子どもの内面的な成長についても、C 氏の学級の子どもたちの様子を観察した経験や周囲の人々から聞いた事実から学んだことによって裏付けられている。例えば、項目 3-1 では、低学年であればあるほど、自分の状況や思っていることを表現できるほど言葉が豊富ではないことを、授業中の子どもの発言から気づかされたこと。それから、項目 3-3 では、附属の幼稚園からの入学希望者との面接をきっかけとして、子どもにはだいたい 3 年ごとに成長の節目があることに気づいたことがあげられる。

C 氏は経験を重視するが、単なる経験の積み上げをするのではなく、自らの認識に触れる事実を経験を通して積み上げており、その姿勢の背景には C 氏の子ども時代に父親が C 氏の質問を真剣に受けとめてくれたことが影響しているという(5-5[4-1 記載])。また、C 氏は経験によって学ぶが、経験できないことについてはあまり深入りをしない傾向にあり、認識の範囲はほぼ自らの経験と見聞した事実によって把握できる範囲である。例えば、項目 4-5 では、子どもを 6 年間という責任の範囲内で捉え、子どもの「生涯」については、「人生」という尺度でしか語るができないという。また、項目 5-2 では、子どもの中学校進学は考えるが、社会に出ることについては「願う」ことはあるが、「考える」ことはないとする。そのため、C 氏は経験で得られたことの本質的なものを掴んでいる場合もあるが、経験が自分の観点以外の観点で教育を捉えることを難しくするリスクもある。ここで言うリスクとは、シュタイナーが思考習慣について語った「多く人は、自分の思考習慣の範囲内のものだけを『具体的』なものだと思い、考えたこともないものは、具体的ではなく、抽象的だと思っている」(シュタイナー, 2010:viii)という言葉に表現されるように、無意識であったとしても、自らの習慣とはかけ離れた習慣に対しては、C 氏の場合、本人が経験しないかぎり理解を示しにくいということである。このように考えるとき、C 氏には経験できる範囲内においてイマジネーション認識はあると言えるが、別の理由により経験できな

い範囲までイマジネーション認識は及びにくいと言える。つまり、敢えてイマジネーション認識を自らの経験と見聞した事実以外の事物に生かそうとしないということである。これは、イマジネーション認識ができるからといって、必ずしも経験以外に応用することにつながるわけではないことを示している。

経験そのものには、事物の本質を捉えているものやそうでないものもあるが、その事物を受けとる人がどのように認識して経験とするのかによって、経験の意味合いは異なってくる。それゆえ、盲目的に受け容れてきた事物によって積み上げた経験と、これまで積み上げてきた経験に疑問を投げかける事物と向き合う経験とは意味合いが異なり、C氏の場合、日本で受けてきた教育による経験と、アメリカで学んだ教育と向き合った経験は異なるのである。つまり、C氏のアメリカでの経験は「気づき」という言葉で置き換えることができ、C氏がこれまでに積み上げてきた経験に疑問を投げかける経験として位置づけられる。したがって、C氏のアメリカでの経験は、イマジネーション認識を芽生えさせ、C氏のこれまで教育観を作りかえるきっかけとなっているのである。

第4章 まとめ

4.1 研究の成果

A氏、B氏、C氏の調査と分析を終え、三者の自己教育力をシュタイナーの示す3つの認識と重ね合わせてみると、三者共に経験から学んでいるという点では共通点があると言え、仮説を裏付けている。また、教師個々人がその経験をどのように受けとめ、その後の教師生活に生かすことになったのかという仮説についても、個人レベルの差異が見られた。

しかし、経験が自己教育の過程で高次の認識を妨げる恐れがあることについて、A氏は、経験を蓄積しつつも、子どもの持っている本質的な要素を柔軟に応用させることから、これまでに積み上げてきた経験を自らの足かせにするようなリスクは少ないと考えられる。また、A氏は自分自身を常に不十分だと思って教職に就いていたことも、そうしたリスクを回避することにつながったと言える。B氏の場合、A氏と同様にイマジネーション認識を持っており、「待つ」ことを通して子どもに対する理解を深めようとしているので、積み上げられた経験があったとしても、B氏の教育方針をこれまでの経験に依存せずに子どもと向き合うことができると考える。C氏の場合は、経験による蓄積によって得られた子どもの本質的な要素を軸にして教育を行っており、その範囲においてそうした要素の応用を試みる。しかし、先入観を持たずに子どもと向き合うことについては、特に学校の目標に従って教育を行う場合に、自らの経験が妨げになることがありうると考えられる。これは、C氏の認識力の問題ではなく、C氏の思考範囲が経験の域を出ないことが問題である。したがって、C氏は経験できる範囲を定めた枠の中で認識力を高めるが、その枠を超えて高められた認識

力を作用させることはないのである。

この度の調査によって浮き彫りになった課題は、経験によって蓄積された事柄が、その後、教師の教育観にどのように影響していくのかという点である。特に、全人的な視点から教育を眺めるために必要な視点が、経験の蓄積によって曇らされることが懸念される。全人的な視点は、子どもに対してのみならず、人間の一生を視野に入れているので、今後は経験の蓄積のあり方が新たな研究課題になってくる。

4.2 総括

この度の調査では、インタビュー調査を体験したことで、こちらが相手の話に口を挟まずに黙って聞いていることの重要性を感じた。普段の生活では4時間ものあいだ相手の話を一方的に聞くことはほとんどないが、この度の調査を終えて、話し手が「自分の話をしっかり聞いてくれる」となると、普段の会話ではなかなか出てこない話題を話してくれることがわかり、聞くことによって得られるものに可能性を感じた。今回の調査で気をつけたのは、聞く姿勢の他に、話し手の経験による話を鵜呑みにしないことである。つまり、話し手が話題に出した経験で得られた事柄が、当時の状況においてどのように作用していたのか、現在でもその状況は起こりうるのか、あるいはその経験はどのような視点から捉えられていたのかについて注意を払ったということである。そのようにインタビュー調査を行うことで、経験による教師への影響が見えてきたことが、今回の研究成果の背景にある。今後は、人間の経験と視野の広さとの関係について注目する必要がある、経験を積むことのみでは経験によって視野を狭められてしまうので、そうしたリスクを意識するために必要な研究を試みたいと考える。

シュタイナー思想を理解するためには、彼の著書や講義録などを読む必要があり、しかもその内容を理解していかなければ、シュタイナー教育についても理解が及びにくい。そのため、人智学について学ぶことは、シュタイナー教育の本質理解に近づくことであり、また様々な教育機関でシュタイナー教育を応用することを考えるとき、避けては通れないことであると考え。今回の論文のテーマである「自己教育」は、シュタイナーにとって認識とのかかわりが深く、その認識をもとにして今日の教育を眺めてみることで、これまでは無意識に通り過ぎていた事柄を意識できる可能性が広がる。こうした観点から見出されたのが、この論文における「経験を積み上げることにともなうリスク」である。

参考文献

(著書)

- ・シュタイナー, 西川隆範訳, 1991, 『神智学の門前にて』イザラ書房.
- ・シュタイナー, 西川隆範訳, 2000, 『人間の四つの気質』風濤社.
- ・シュタイナー, 西川隆範訳, 2002, 『あたまを育てる からだを育てる』風濤社.
- ・シュタイナー, 高橋巖訳, 2003, 『シュタイナーコレクション 1 子どもの教育』筑摩書房.
- ・シュタイナー, R. 著, 西川隆範訳, 2004 『子どもの健全な成長 シュタイナー教育基礎講座』アルテ.
- ・シュタイナー, R. 著, 高橋巖訳 2010 『シュタイナー 社会問題の核心』春秋社.

(論文)

- ・小山悦司, 1985, 「教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究 教授的力量的形成過程を中心にして」『岡山理科大学紀要. B』20:43-65.
- ・小山悦司, 1987, 「教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究 教師の自己教育をめぐる一考察」『岡山理科大学紀要. B』23:115-132.
- ・小山悦司・河野昌晴・赤木恒雄・加藤研治・別惣淳二, 1994, 「教師の自己教育力に関する調査研究 自己教育力の構造的把握と経年的推移」『岡山理科大学紀要. B』30:151-162.
- ・衛藤吉則, 2000, 「<論稿>シュタイナー教育思想にみる「教師の自己教育」について 文部省在外研究報告 I」『新見公立短期大学紀要』21:43-53.

(その他)

- ・インタビュー調査の録音記録。

A 氏（女性：小学校教諭・60代）の場合

A 氏は定年を迎えており、調査をした時点では定年以來教職から離れている。調査では、現時点からこれまでの教師生活を振り返り、さらに教職を離れた現在まで生きてきて改めて気づいたことについても話をきくことができた。インタビューの内容は質問項目の順に従って以下に示すことにする。

大項目 1「教師として、教育のために自身が努力していることは何か。」

項目 1-1「普段子どもたちと接する上で、自分自身が努力していることは何か」

一番具体的な子どもに対する姿勢として、朝、子どもより先に教室にいることをあげており、この点については、最後まで守れたとも語っている。また、先入観を持たないで、真っ白い気持ちで子どもと向き合うことについて努力してきたと語っており、特に、色んな意味で底辺にいる子どもに焦点を合わせて学級経営をしていくことに眼を向けていたと語っている。極論をすれば、「できる子はほっといていい」という形になるが、「自分が一生懸命になっていけば、賢い力の持っている子どもは、ちゃんと寄り添って助けてくれる、一緒に行動してくれる、同じ考えを持っていてくれる」という体験をもとに語っていた。できる子どもに標準をあわせると、彼らはいつも満足であるが、彼らのためにならず、教師としては楽だけれども、彼らに及ばない子どもをどうするのか？という視点の重要性を、A 氏は主張している。この重要性を主張する背景には、A 氏自身が子ども時代に、できる子に標準をあわされていた経験があり、そのことが原点となってそうした主張をするに至っているという。

項目 1-2「職員同士の人間関係や学校の目標に対して、自分自身が努力していることが何か。」

ここでは、職員同士が一つのことについて共通理解をもつことの重要性について語っている。その際、子どもを中心に考えなければいけない、という考えを踏まえた上で、教師たちの動きや判断を行うようにアピールしてきたという。それは A 氏自身も担任した学級へ持っていき、学年にも広げていった。そうした方向性に周囲との共通理解を得られたとしている。「私たちが子どもの何を育てようとするために、今なにをしようとしているのか」ということは、一つの案として出てきたときに曖昧なことがあり、きれいに出来た案は特にそうだという。そのため、「一体なにをしようとしているのか」「それによって子どもの姿がどのように想像できるのか」という視点から考え始めるという。本来、子どもの状況をつかめているから、案が出てくるはずであるが、十分に注意を払っていても抜けていることがあるので、A 氏は、案を出して人から指摘されたことには、きちんと心を開いて受け容れよう、という気でないかと案は出せない、と語る。だから、他の人が案を出したとき、自分もちゃんと意見が言え、そうした姿勢によって職員同士の相互理解を深められていくと思ってやってきたという。

また、遠慮してなかなか意見が言えないこともあるのではないかと、という質問に対し、A氏は、「私は、遠慮は一切無かった」と答え、定年前の最後に赴任した職場と昔赴任した職場の雰囲気の違いについて語った。最後に赴任した職場では、校長の言ったことがそのまま通ってしまう風潮になりつつあったが、昔の職場は、校長は何も言わず、先生方をさんざん話し合わせておいて、話がまとまってくると校長が「よし、やれ」という環境だったという。それゆえ、昔は自由闊達に議論できたという。そして当時の校長は「最後は俺が責任持つんだからいいよ」というような人が多かったそうである。A氏の定年に近い時期は、たとえば市教委の方から見た立場が、校長の立場となり、現場に要求が出されるような傾向が増えており、結局校長が発言することが多くなったという。ゆえに、「ここは言わなければいけないよ、言っていんだよ」ということを若い人に示すことが「私たち年輩者の仕事だ」とA氏は思ったと語る。

このような視点から、A氏は、教師生活のあり方について、若いときは自分の考えをぶつけてみてよい時期であり、中堅の時期に入ると、自分の仲間を増やすことが大事だという。そして47歳、48歳くらいからのちは、「いいんだよ、やんなさい、やっていいんだよ、私たち見るからね、大丈夫だから」と言い、皆をやりたいようにやらせてあげなければならず、それをフォローするのが、キャリアであると語る。

項目 1-3「保護者と接する上で、自身が努力していることは何か。」

この項目について、A氏は子どものよいところを開口一番に保護者に伝えることに尽きると語った。但し、これは保護者をおだて上げるということを意味していない。子どもの母親に子どもの様子を話すと「知らなかった」という反応が返ってくることがあるという。以前、保護者懇談の際、保護者に「今日は自分のお子さんの良いことを一つ全員言って下さい」というと、保護者は驚いたという。保護者はそれぞれ自分の子どもの良いところを分かっているつもりではあったが、「うちの子こんな良いところがあるんですよ」と言えるだけのまとまったものを、胸の中にしまっていたのだという。普段、保護者は自分の子どもの良いところを他人に対して示すことは少なく、保護者懇談の場で、敢えて自分の子どもの良いところをあげることは、保護者にとって自分の子どもを再認識することになる。また、教師としても子どもについての課題を保護者に話す場合、このようなテーマでの懇談を踏まえると、保護者は耳を傾けてくれ、教師と子どもと保護者の三者がつながるとA氏は語る。

子どもに関して不安を抱いている保護者に対しては、「お母さんの不安を言って下さい」といい、保護者の回答に対し、「確かにそういうところがあります、でもね…」というように、必ず逃げ道のようなものをつくる必要があるという。そのためにも、教師は保護者が不安を言ったときにはしっかり受けとめなければならず、保護者の話は口を挟まず全部聞くという姿勢が重要だという。保護者にとっては不安を言うだけでよい場合が多いこともそうした姿勢の理由になっている。保護者の不安は、子どもについてではあるが、本当の不安は違うところにあり、他に不安を表に出す場がないために、子どもをきっかけとして

教師に不安をぶつけてくるというケースもあるという。A氏は保護者とのコミュニケーションをとる際、できるだけ電話ではなく、直接会う機会を持つことにしてきたという。例えば、教師から保護者のもとに出向いたり、逆に「お母さんお話においでよ」と呼んであげたりするなどの工夫をしてきたという。もし教師と保護者との間に誤解が生じるようなことがあれば、とにかく教師から保護者に電話して直接会い、話し合ってきたという。また、保護者に子どもの勉強についての不安がある場合、「取り組んでこんなふうにしていくけど、良いですか?」「お母さんと一緒に頑張りましょう」という形で、教師一人では頑張らずに、保護者に問題の共有してもらおうという。

項目 1-4 「授業づくりや学級経営について、自身が努力していることは何か。」

これについては、出会いから始まるという。教師の姿勢として、まず新しい出会いだった場合、学級の子どもの名前を全部覚えておくことで、教師と子どもとの距離が近くなるという。それから遊びから入ることで、子どもたちの個々の動きを観察し、のってくる子、協力的な子、高学年になってくると、斜めに構えている子、などが必ず見えてくるので、「この子に取り組まなくちゃいけないな」ということを見極めるなどして、学級全体の持って行き方を決めていく、とA氏は語った。その後、「この子はきっと協力してくれるな」「共感してくれるな」「一緒にやっぺいこう」という子どもたちの様子がさらに見えてきて、それから「ここで個人的に気持ちを支えてあげなければいけないな」と判断できる子には、よく話しかけたりするという。そのようにして、学級の子どもたちを引き込んでいき、学級経営としては、A氏はそのようにずっと通してきた、と語る。これに加えて、教師として自分の気持ちをごまかさないうで学級に出していくことをあげ、そうすることで子どもたちとの理解が生まれ、「色んなことをやっぺいこう」というと、子どもたちは楽しんで、意義を見つけて、子どもたち同士助け合ってやっぺいくれるのだという。ゆえに、そうした子どもたち同士の助け合いの姿を、必ずチェックして、返してあげる、あるいは評価してあげる、ということをして、子どもたちを受け持って以来思ってきたことだと思ふ、と語った。

授業づくりについては、自分のクラスの子どもたちの理解を始め、でこぼこした上で授業づくりをするので、教材を持ってくるときに、どんなふうにと落とすかをしっかりと考えてやること。それから、授業に遊びを作ることにについて語った。例えば、社会科において「この辺では昔、しっぽがクニャって変形したオタマジャクシが出てきたんだよ。どうしてだと思ふ?」という質問を子どもたちに投げかけ、「汚染されていた」ということがわかる、といったことがあげられる。

このように、自分のなかに身近なところからの知識をたくさん入れておくことに加えて、旅行することが大切なのだと語る。つまり、現地に行って土地の人の話したことを持っていることが重要だということである。その意味でA氏にとって印象的だった出来事は、ある4年生の教科書に「沖縄ではサトウキビよりもパイナップルの方が儲かるので、畑をだんだんパイナップル畑にかえていきました」という内容の記述があったが、実際に沖縄に行ってみると、サトウキビ畑にパイナップルは植えないということであったという。その

理由として、パイナップルのできる土と、サトウキビができる土はまったく違い、サトウキビ畑にパイナップルを植える場合、土地全部を変えなければならなくなるということと、サトウキビ畑とパイナップル畑とでは、土の色から違うということがわかったという。

また、A氏は一番ショッキングに勉強になった出来事として、沖縄へ行き、沖縄で戦死した人たちの数が都道府県ごとに彫ってある碑が立っており、その中で北海道の戦死者が他の都府県に比べて一番多かったことだと語っている。このことについて授業で子どもたちに「なぜ、あの沖縄で北海道の人が一番多いと思う？」と子どもたちに投げかけ、子どもたちはとても勉強になっていた、とA氏は語っている。

次いで、教師は、小学校では水泳やスキーなどを教えなければならず、できないから練習し、習いに行くなどしたという。そうすると教師は、できないから最初から取り組むことになり、子どもたちができないのも分かるようになる。そして、その経験が子どもに教えるのに役立つことになるという。あらゆることに対する自分の経験を子どもたちの前で出せるようにしておく、授業が生き生きしてくるので、A氏はそのように心がけてきたと語った。

項目 1-5 「教師の職業全般に亘って共通して努力していることは何か。」

ここでは、これまでの総括のようになるが、「一人では教育できないから、子どもをしっかり見る、働きかける、そして仲間とつながっていく」ことを努力してきたと語る。子どもや教師たち、保護者と自分が、仲間としてつながっていくことに関しては、友だちとしてではなく、本当に本音で語り合える仲間を作っていくことに恵まれた、とA氏は振り返る。そのため、保護者に対して上から目線で「～してあげる」という態度をとるのではなく、全部自分をさらけ出すようなつもりで相手を受け容れようとするのでなければ、特に子どもには受け容れられないという。

大項目 2 「教育、特に子どもの成長に対して、どのような理想を持っているか。」

項目 2-1 「子どもに対して、本来どのように育ててほしいと考えているか。」

現場にいた時は、自分の意見をしっかり言える子、自分の考えをしっかりと持っている子、そのように育ててほしいと思っていたという。つまり、「聞いてもらうためには、聞かなきゃダメ」という考えを持っていたと語る。周囲の状況が変わっても「そのためにがんばれる」と子どもに言うことは、A氏にとっても辛いことではあるが、最後は子どもが自分で状況の変化に対応しなければならないので、子どもには自分で自分を強くしていけるように生きてほしい、とA氏は語る。だからといって、一人では生きられないので仲間もまた作ってほしいとも語る。仲間を作るためには、仲間を思いやる優しさが必要であり、その優しさがあれば、仲間ができるという。そうあってほしいとA氏は語る。

項目 2-2 「子どもにとって学校はどうあるべき場所と考えているか。」

これについて、A氏は子どもにとっての学校の存在意義を「一言で言えば、楽しい場所」とであると語る。楽しい場所と言ってもいろいろな「楽しい」があるが、特に、苦しい、さ

びしい、悲しいことが起こったときに、それを楽しさに変えられるような場所であってほしいと思う、と語る。ゆえに A 氏は、学校を「喜怒哀楽が、ちゃんと出ていい場所」と表現し、但し、喜怒哀楽の出し方については、学ばせてあげることが必要であると語る。そのため、教師が真剣に怒るときには、真剣に怒ってあげなくてはならないし、その子のためには心から喜んであげなきゃいけないという。このような行動をとる背景として、教師は「教員としてよりも人間として自分のそういう態度が大いに大切になってくると思う」と語る。教室に入れば、やはり対しているのは人間対人間であり、先に生まれた人間と後から追いかけてくる人間、それに尽きるという。よって、人間をしっかりと伝えてあげることが重要であると語る。

項目 2-3「子どもの成長について、保護者の役割はどのようにあるべきと考えているか。」

子どもに対する保護者の役割として、A 氏は「親」であることをあげた。つまり、「親」について「子どもが落ち込んでいるときなどに、黙って抱っこしてあげられるような、そんな広さを持ってほしいし、人間として親であってほしい」と語る。親の役割を果たしていない保護者に対しては、何度も足を運んだという。A 氏は、そうした保護者のもとで話をたくさん聴き、信頼関係を持ち、親として「こうしようね」という方向にしていっていったという。また、施設から A 氏の勤務する学校に通っていた子どもと出会ったことはないが、ある子どもの親が、その子どもを育てられなくなり、子どもは児童相談所に預けられ、結果、その子どもが転校していった、というケースを経験したという。その子どもの転校後、A 氏は学校と施設とのつながりの中で、新たに保護者となった施設の人に、A 氏の知っているその子の情報、たとえば「この子はこんな良いことしてたんですよ」「こんな面を持ってたんですよ」ということを伝えたという。なぜなら、施設の保護者はその子が施設に入る経緯を知らないために、その子に必要な対応をとることができない部分が出てくるからである。A 氏のことを施設の保護者に伝えると、その保護者は「ああ、そうだったんですか、そういうところもあったんですか」と言い、子どもを見る目が変わっていくのだと、A 氏は言う。そういう意味で、A 氏は子どもとつながってほしいと思ったと語る。

子どもを掴んでいれば、その子どもの母親や保護者にこうした情報を話すことにより、教師と保護者がつながるといふ。そうすると、保護者の子どもを見る目が変わってくる。ゆえに、保護者となったからには、「親」であってほしいと思う、と語る。

項目 2-4「授業づくりや学級経営を、どのようにあるべきと考えているか。」

A 氏は、項目 2-4 のために項目 1-4 があり、例えば、子どもたちが生き生きする（項目 2-4）ために、努力をする（項目 1-4）という繋がりを指摘する。また、理想を持ちつつ、現実では違うことをやっているという余裕を持っている教師は「たぶんいい」と語る。その理由として、子どもがその子らしく成長していくことを願って方針を立てることをあげている。子どもを集団として考えたとき、状況の変化によって方針の立て直しが必要なものもあるが、基本・根本は同じであり、「この子はここからこんな風になっていった」「この子の目は、こんな目だったのに、こんなにキラキラするようになった」ということが実

感できるような抽象的なものではなく、比較的、具体的に教師が方針を立てていけば、おのずと立てられると思う、と語る。

項目 2-5 「教師の職業全般に亘って、こうあるべきだと考えていることは何か。」

ここでは教師は教師である前にまず人間であること、つまり、「横に座って、一緒に成長していける、そういう先生方であってほしい」と A 氏は語る。また、教師は「上からの通達に対して、やむを得ず従わなければならなくなったとしても、必ず疑問を持って、社会を眺めていなければダメだと思う」と語る。それゆえ、盲信したり、体制に埋もれてはいけないことと、やはり自分が人間であることをしっかり自覚していかなければならないと語った。いわゆる「指示待ち」で生きてきた教師については、指示待ちになるように育ててしまっているのだから、指示待ちがいいことだと思ってしまうという。ゆえに、そのような教師に対しては、先輩の教師が「そうじゃないんだよ」ということを仲間に教え伝えていくべきだと思うと語る。そのように教え伝えることが、先輩の教師の責任であり、先輩の教師は背中で見せてほしいと思うという。それから、問題点を指摘してあげることで、後輩の教師は「こんな風に考えなければいけなかったんだな」というように気づいてくれると思うとし、年輩者の責任は重要だと語る。

大項目 3 「経験を試行錯誤しながら積み上げることに加えて、自分の視野が広がったことで他の積み上げ方を発見できた経験はあるか。」

項目 3-1 「子どもたちと上手に接することについて、どのようなきっかけで子どもに対する認識が変わる経験をしたか。」

この項目について、A 氏は具体的な例をあげることにについて考え込んでいた。これまでの教師生活のなかで、確かに視野が広がった経験があるが、それがどんなときかと問われると難しいという。質問項目をもう一度繰り返し、しばらくして「逆の方が多い」と言った。5 年生の学級を新しく受け持ったときに、A 氏のことを斜めに見ていた子どもがいたという。その子どもの何とかしなければならぬと思い、気をつけながら、その子どもに働きかけていくことになる。その後、その子どもが 4 年間積み重ねられてきた屈辱感がそうした態度をとる原因であることがわかり、長年積み上げられてきただけに、そう簡単にぬぐい去れるものではないこともわかったという。ゆえに A 氏に対して「どうせこの先生も私をそんな風に見るだろう」という思いから、その子どもは A 氏を斜めに見ていたことがわかったのである。

そうした A 氏に対する子どもの態度の原因は、ある時作文を書いたときに気づき、「なぜ他の子どもたちに対して警戒心を持つのか」「他の子どもたちから受けたことについて嫌な思いを持ち、あるいはそれに対して何もしてくれなかった先生に対して、そういう考えを持っていたか」ということがわかったのだという。A 氏はその子どもを呼び「このままにしておいたら、あなたは何も悪くないのに、ずっとそのままいってしまうよ」といい、「勇気を持って、これ言っちゃおうよ」とその子どもに投げかけたという。そしてその子は黙っ

て目を見て「いい」と言ったという。つまり、その時その子どもが A 氏を信じてくれたことがわかったという。その後、クラスでその作文を読むと、クラスの子どもたちは自分たちの誤解に気づき、その子どもを表面的にしか見ていなかったことに気づき、納得して「ごめんなさいムード」に包まれたと語る。

その後、その子どもは、すごい変わりようでも明るく積極的になり、A 氏はそうしたその子どもの姿を見て、「こういうことに対して自分はこういう働きかけをしなければならなかったのだ、と言う認識を持って思い切ってやることが必要だったのだ」という自分の反省を持ったと語る。

また、その変わり方を見て、さらに A 氏がその子どもに教えられたことがあるという。それは、その子どもが中学校に進み、理不尽な振る舞いをする部活の教師に対して、猛烈に反発し、その教師を謝らせたことであった。A 氏が思うに、その子どもが A 氏の学級にいたときに、「黙っていちゃダメなんだ」ということを身に付けた結果だと思う、と語る。この出来事から、タイミングを見てきちんと対応してあげることで、子どもが変わるということ、改めて教えられたという。

こうした出来事を受けて、A 氏に自己変容はあったのかと尋ねたところ、変化というよりも、つけ加えられたと言い、それは意識の裏づけのようなもので、変化というよりも自信の方が大きいかもしれないと言う。ただ「子どもってこんな風が変わっていくんだ」ということを子どもに教えられたことに関しては、確かに変化だったと語る。A 氏の根底に流れているものとして「子どもを大事にしたい」という意識を、最初に教員になって以来持ち続けてきた、と A 氏は語り、上述した子どもに出会ったことで、自分のなかに広がりがあり、それが自信になったことで、その子ども以外の場合でも工夫の可能性を見出せるかもしれないということに気づいたという。そうした可能性に意識を向けることについて、自らの視野が広がらなければわからないことであると語る。

項目 3-2「職員同士の間関係や学校の目標と向き合うなかで、これまで何に気づかされ、どのように経験を積んできたか。」

学校経営といえば、学級担任を外れたときに否応なしに意識する部分であるという。その経験から言うと、一つは、担任を持っている教師たちが、誰か自分の話を聞いてくれる存在を求めているということあげた。担任を持っている教師同士だと、お互い忙しいことをわかっているから、話ができない。そのため、担任を外れている教師が、担任を持っている教師の話聞くことのできる存在になるという。A 氏は、担任を外れたとき、担任を持っている教師たちの話をできるかぎり聞いたと語る。担任を持っている教師たちは、不安を話したり、解決したりしたいというよりも、「自分の気持ちのなかでにっちもさっちもいなくなったことを吐き出したい」という場合が多いため、A 氏はひたすら聞く立場を取り、話し終えた教師たちは、自分のなかで整理がついて行くという。

もう一つは、学校全体に関わることについて、いろいろあるなかで、雑用と言われることをやる立場の人間の重要性をあげた。学級担任が安心して授業・学級に行くために、い

ろいろな雑用があり、例えば、体育館の外の物置の鍵を朝のうちに開けておいてあげることがある。なぜなら、学級担任が1時間目の体育の時に、鍵を持って行って物置を開けると、ものすごく時間のロスになるためだという。そのほかにも、グラウンドにラインを引くためのローラーのなかに、石灰を入れておくこともあげた。これらはちょっとしたことであるが、そういう仕事をする存在が重要だということがとてもよくわかった、と語る。

項目 3-3「保護者と関わる上で必要なことを、これまでどのように気づかされ、経験を積んできたのか。」

項目 3-2 とも重なるが、「聞くこと」が重要であると語る。担任を外れた学級の子どもの保護者が、A 氏をわざわざ訪ねて話を聞いてほしいと言ってくることもあったという。たとえば、不登校になったある子どものお母さんが訪ねてきて、A 氏はそのお母さんの話を聞くことで、そのお母さんは自分の気持ちを整理していく、ということがあったという。そのお母さんにしてみれば、子どもが不登校で一日中家にいるので、心中は穏やかではない。しかし、子どもが苦しんでいるのがわかっているから、子どもにあたるわけにはいかず、子どもの担任の教師は忙しそうだし、思ったような答えは返ってこない。そうなるとそのお母さんにとっては「気持ちをどこへ持っていったらいいの？」となる。ゆえに、そうした保護者の話を聞いてあげられる環境が必要である、と A 氏は語った。このような問題では、聞かなければ始まらないので、保護者が話を持って行ける雰囲気をつくる姿勢は持っていなければならぬと思う、と語る。この姿勢については、ある程度努力して獲得できると言う。重要なことは、親も日々悩んでいるから、とにかく話したいということ意識すべきということだ、と A 氏は語る。

項目 3-4「授業づくりや学級経営において必要なことを、これまでどのように気づかされ経験を積んできたのか。」

まず子どもの状態を知るのが第一であると語った。「どこまで意識が高まっていくのか」特に技術方面で言えば、リコーダーをどのくらいの子どもがどのくらいまで吹けるのか、ということをつんだ上で授業づくりしていくのかということである。この場合、リコーダーを吹けない子どもが、吹けるようになるためにどうすればよいかを常に考えるという。子どもの立場に立てば、できないかもしれないけれど、「できる」という風に頑張るためにどういう方法があげられるか、ということになる。A 氏は、できるだけ教室中を全部巻き込んで、そうした実態を知った上で、底上げをしてあげたい、ということを中心に考えていたと語る。そのような考えをもって授業すると、リコーダーを吹ける子どもが吹けない子どもにちゃんとついて教えてくれるという。そのような子どもたちを信じるべきだ、と A 氏は語る。また、できる子どもは威張るのではなく、場合によっては教師よりも上手に苦手な子どもをサポートするという。このようにして、低学年のうちから学級経営ができると、できる子どもが苦手な子どもに教えて、教えられた方から「ありがとう」といううれしい顔を返してくれることを、自分の喜びとして受けとめるような子どもに育てていくことができるための好機になるという。また、そうなる教師としては、学級づくりが楽になる

という。A氏は、子どもを巻き込んでいくということが、どんなに素敵なことかを実践していて気づかされると語った。

項目 3-5「教師の職業全般に亘って、自らの視野が広がったきっかけを、どのような経験から得たのか。」

ここでは、A氏が教師に成り立ての頃に参加した教育研究会でのある授業者との出会いについて語る。その当時、A氏は中途採用だったこともあり、担任を持たずに副担任のような立場だったので、学校はA氏をたくさんの研究会へ出してくれたという。そうした境遇のなかで、当時流行していたローマ字教育の全国大会に参加することになり、授業を参観していると、授業者が初めて見た子どもたちを、あっという間に自分の方に惹きつけたのだという。それを見ていてA氏は、それを目指すべきだと感じたという。A氏は、よく考えてみると、その授業者は、子どもたちの方へ自分を投げ出していたことに気づいたという。その授業者は、子どものたちと出会った途端に、「ちょっと暑いから上着脱いでいいかしら？」と、子どもたちに一言投げかけ、子どもたちが「いいよ！」と返し、その授業者の第一声で、授業者と子どもたちとの距離が縮まったという。つまり、その授業者は、そのときの状況で、子どもたちと共有できそうなことを瞬時のうちにつかめて、自分のことを投げ出したのである。A氏は、そうしたきっかけをつくる投げかけの一言がどんなに重要か、ということと、「子どもを惹きつけるから、授業が楽しく効率的に進められる、それをどうしたらいいか、考えなさい」とその授業者に言われ、工夫の必要性について気づかされたという。A氏にとって、この経験が教師生活を始めるにあたって大きな力になったと語る。

大項目 4「子ども時代の経験がその後の人生に影響を与えるという視点から、教育をどのように考えるのか。」

項目 4-1「子どもが大人になってからの人生を考慮して、就学前の子どもを学校でどのように受け容れるべきだと考えているか。」

ここでは、教師が子どもに対して持っている期待値について触れる。例えば、小学校の教師と中学校の教師の認識のズレは顕著であり、お互いに責任のなすりつけ合いがあるという。これと同じようなことが、幼稚園の教師や保育園の保育士に対しての小学校の教師たちの考え方があるという。具体的に言えば、「このぐらいやっておいてほしい」というような考えを小学校の教師が抱いているということである。この点についてA氏は、仕方ないことだと語る。子どもは小さければ小さいほど、成長の差が歴然とあり、さらにその差に個人差が加わるのである。一緒くたに「こんなことができるように」と言うのではなく、小学校の教師は就学前の子どもたちに、あまり要求をせずにそのまま受けとめるものだと思っていた、と語る。ゆえに「(小学校に)入ってきたときは、赤ちゃん」だという。小学校の教師は、就学前の子どもをこのような認識で受け容れるために、子どもをそのまま受け容れる度量の大きさを持っていた方がよいと語る。

項目 4-2「子どもが大人になってからの人生を考慮して、小学校で子どもたちをどう育て

るべきと考えているか。」

A氏は、小学校の時につけなければいけない力がある程度課されているので、それは仕事としてやらなければならないが、それが個々人のなかに差があって落ちていくので、この点を見捨てて一緒にたにせず一人ひとりの落ち方を認め、その子なりの成長を自分で喜べるような方向に持って行ってあげないと、卒業後子どもがへこんでしまうかもしれないと思う、と語る。過剰な自信はおかしいが、教師は小学校で「自分なりに力がついた」という部分を子どもに自覚させてあげられる指導をすべきだと思う、と語る。子どもは、小さいなら小さいなりに思っているものを信じていることができるので、この可能性を気づかせてあげられるのは、一日中一緒に生活している教師、あるいは仲間であると語る。

項目 4-3「子どもが大人になってからの人生を考慮して、子どもたちが中学校へ進学するために必要と考えていることは何か。」

ここでは、子どもと受験との関係を語る。子どもが中学に入学すれば、入学したときから否応なしに受験と向き合うことになるため、子どもはこの事実を受け入れるしかないが、そうした状況にめげないでほしい、と A氏は語る。それゆえに、自分が自分であることに誇りを持っていてほしいし、そのためにも自分が努力したこと、あるいは喜びを持ってやったことを、大事に子ども自身のなかに持たせて卒業させたいとし、それが必要ではないか、と A氏は語る。また、喜びの深いものを財産として持たせて卒業させてあげることが、小学校において重要であるとし、子どもは中学校に入学すれば学力によって序列がつくことを、小学生の頃からわかっている、としながらも教師は、子どもが他人のことを認め、自分でも「これは自分でも頑張ったし、いいところだったんだ、うれしいことだったんだ」ということを、持たせてあげることが必要だと思う、と語る。

項目 4-4「子どもが大人になってからの人生を考慮して、子どもの成長に対して小学校ではこの視点が欠けていると思う部分はどこにあるか。」

この項目では、教師と子どもの位置関係について語る。昔に比べて現在で言えば、教師が子どもの立場に立つその位置がずれている、と A氏は語る。確かに「子どもの立場に立って」「子どもの成長を願って」とは言うけれども、実際には大人の都合のいい子どもを目指しているのではないかと思う、と語る。つまり、教師は大人の価値観で子どもを見ており、それでいて建て前は欠けていないのである。しかし、建て前は建て前であり、本当に子どもの立場に立って、建てられていないことがはっきりしているので空しい、とも語る。そのため、現場の声をもっと聞いて、現場の教師たちが自分たちで意識してそれを肉厚なものにしていかなければならないのだろうと思う、と語る。

項目 4-5「子どもが大人になってからの人生を考慮して、子どもの成長に対して小学校ではこの視点が活かされていると思う部分はどこにあるか。」

ここでは、研究会のあり方について語る。校内における授業研などは必要であり、子どもの実態を見て、ある程度やらなくてはならない教師たちの勉強である。その意味では授業研は活かされているが、授業研という機会を持つこと自体がその学校に本当に必要であ

るからその研究会を開いているのかという、そこには疑念があるという。また、ある程度無理矢理研究会を開かなければ、開くことができないという側面もあるという。授業研をすることによって、若い教師の勉強や、子どもの見方についての全体の共通理解を持つことができる。そうした意味では授業研は重要であるが、授業研を開くことによって、他の子どもの犠牲が強いられているかもしれないという側面もあり、授業研にはマイナス面が常についてまわるので裏腹である、と A 氏は語る。そのため、余程きちんとやらなければ、全体の子どもに対して授業の内容を落としていくことにはならないので難しいという。

大項目 5「社会に対する学校教育の影響についてどう認識しているのか。」

項目 5-1「目の前にいる子どもたちとの関係が、子どもたちが大人になったときに、どのように影響するものだと考えているのか。」

この項目については、おそらく学級経営でやったことが、ものすごく子どもの中で育てられていっていると思う、と A 氏は語る。A 氏の受け持った子どもたちは、横の繋がりといった仲間意識を大事にしており、「学級のなかで子どもに落としていったことは、子どもの潜在意識のなかにすごく入るものだと思う」と語る。また、そうした仲間意識の中には、充実感、安心感、喜びといったものがあったという。A 氏は、自分自身が子ども時代に植えつけられたことを未だに覚えていることもあり、教師が子どもに与える影響は大きく、教師は子どもに対して心してかからなければならない、と語る。

以前 A 氏の同僚の教師が、卒業させた子どもが中学校で問題を起こしたことがあり、その子どもは「小学校の時の担任の先生を呼んでほしい、その先生なら話す」というような話をしたので、その教師が中学校へ呼ばれて行ったという。子どもがその教師と会うと、それまで反抗的な物言いをしていた態度を一変させて、素直な話し方でその教師と話を始めたという。そのとき、その中学校の教師は「なぜ教師にこんな話ができるのか」と目を丸くしたという。つまり、現在の中学校はわからないが、当時の中学校の教師の子どもに対する対応は、何か起こったときに最初から決めつけてかかることが多かったため、この子どもは反抗したのだ、と A 氏は語る。その子どもにとって見れば、小学校の時にその教師の学級で大事にされたという経験があるがゆえに、余計中学校において経験したギャップに反発することになったのである。最終的にその子どもは、自分の悪かったところは認め、客観的な状況が把握でき、中学校の教師も納得できたという。A 氏は、この出来事を踏まえて教師と子どもとの信頼関係を作る環境の重要性を指摘している。

項目 5-2「子どもたちが将来世の中に出ていくために、特に気をつけていることは何か。」

子どものなかに大事なものを持たせてあげることで、その後その子どもの人生を乗り切っていけるのではないかと A 氏は語る。とにかく相手の人が大人であろうと子どもであろうと、子どもは相手の話を聞いて納得できなかつたら、しっかり納得できるようにしてもらおう。そして自分の考えをしっかりと言えること。それから、A 氏は、高学年の子どもに対して「社会に出れば理不尽なことがたくさん出てくる」ということを伝えるという。それ

は、「いいことばかりではない」ということを教えるのも重要であるが、そうであるからといって「自分の中のものがすべて壊されるわけではない」という考えをもとにして伝えていくと、A氏は語る。

また、A氏は、低学年すなわち1年生・2年生に対してよく言ったのは、「先生はいっぱいあなたたちを叱ってあげるから、叱られることに慣れなさいよ」ということだったという。「慣れる」というのはヘラヘラするのではなく、「あなた方は、叱られないで『いい子、いい子』と周りから言われて今まで来たのだとしたら、それは間違いだよ」「叱られることで考えて、そして自分は成長していくんだからね」と低学年の子どもたちに言うのだという。その意味で「叱られ慣れなさい」「叱られることを、嫌だと思ってはダメだよ」と低学年に対して伝えたのだという。子どもの中には、叱られたということ自体で「もう自分はダメなんだ」と思ってしまう子どももいるので、そうした子どもに対しては「このことで失敗したから、そのことを教えてもらったんだよ」と言い、「失敗は、この次もしないように頑張ることになるでしょ?」「だから叱られることを嫌がってはダメだよ」と話すという。こうした指導は低学年でいなければならない、とA氏は語る。

項目 5-3 「子どものおかげで自分の視野が広がったことはあるか。」

A氏には、子どもが活動したことで「こんなこともあったのか、子どもってこんな風に行動するのか」と驚かされることがあるという。つまり、自分の働きかけでそのような発見をすることが多かったと語る。例えば、2年生の割といじめられっ子がいて、「砂場で砂かけられたりしたんだ」と言ってきたという。そのときA氏はその子どもに「どうして? 怒っていいんだよ」「嫌なら嫌って言いな、それでダメだったら先生怒るから」と言うと、その子どもがキョトンとしていたという。その後その子どもは、自分をいじめた子どもに「嫌だからやめてくれ」と言い、いじめた子がビックリして、それ以降いじめなくなったという。こうした出来事から、「大人しい子ども、ちょっと何かのきっかけで自分を打開していったら、他の子どもわかるんだ」ということに気づかされ、同時に「子どもってすごいな」と思った、とA氏は語る。やはり、自分の働きかけに戻ってくるのだが、絶対に子どもをほっといてそうした発見をすることはないという。

項目 5-4 「自分自身についての行動を反芻するとき、どのような態度を心がけているか。」

まずは落ち込んでしまうという。しかし、ある時教えられたのは、「落ち込んでいたり、へこんでいたって何の解決にもならん」ということであった。そういうときには、その事件なり事故などその事象に対して「いいこと無かったのか?」と振り返り、必ず一つくらいその事象の中で光っていることがあるので、「それにしがみつけ」と言われたという。A氏は「なるほど」と思い、そこから光が広がっていくという。この光が広がるというのは、「この次はこうやってまた違う方法でやってみよう」という力が湧いてくるということである。このように助言をしてくれたのは、「家本三郎」という方であったという。

項目 5-5 「自分自身について、自分の考え方や価値観を子ども時代から現在までどのように形成してきたのか。」

教員生活といえば人生そのものであると、A氏は語る。A氏の場合、子ども時代に受けたことによって、なりたいものが決まっていき、その過程で「こうはなりたくない」というものも決まっていっていったという。そうして教職に就いて年月を重ねるなかで、「人間一人ひとりを大事にしなければならない」という自分の中の基盤が形成されたという。A氏は自身の子ども時代を振り返り、教師を斜めに見ていた人間であったという。A氏が出会ったどの教師もA氏のことをまともに見ておらず、唯一高校2年・3年の時の担任教師がA氏のことを見ていてくれたかもしれないが、大人しい教師だったため、あまり話す機会もなかったという。そのような境遇において、A氏の教師像は出来上がっていき、それらをそのまま具体的に自分の行動にしてきたと思う、と語った。ゆえに、その意味では、生活、人間としての生活と、教員としての生活、価値観、考え方はまったくぶれていないという。

また、教職を離れて数年経ち、現在では少し素直に「私って人から結構求められているところがあったのだ」と感じられるようになったという。仕事をしている間はそのことについては半信半疑であり、A氏から見て自分よりももっとすごい人もいたので、自分のことを不完全であり、力が足りないと思っていたという。実際に、現場では壁に何度もぶち当たってきたことも、そうした半信半疑を支えていたという。A氏が教職に就いていた当時、A氏に対して理解を示してくれていた教師も少なからずいたようだが、その半信半疑は変わらなかったという。しかし、教職を離れた現在のA氏は、「肩の荷を下ろして素直に喜んでもいいのかな」と少し思えるようになった、と語る。そのため、これまで暮らしてきた人生が無駄ではなかったし、現在周りの人に必要とされていることがうれしいのだ、と語る。

B氏（男性：元小学校教諭・60代）の場合

B氏は定年を迎えており、現在は非常勤で小学校に教員として勤めている。調査では、A氏と同様、現時点からこれまでの教師生活を振り返り、さらに現在まで生きてきて改めて気づいたことについても話をきくことができた。インタビューの内容は質問項目に従って以下に示すことにする。

大項目1「教師として、教育のために自身が努力していることは何か。」

項目1-1「普段子どもたちと接する上で、自分自身が努力していることは何か。」

ここでは、とにかく子どもの話をよく聞くということをあげる。それはどんな些細なことでも子どもの話を聞くのだという。詳しく言えば、とにかく子どもの話を聞くということは、子どもを理解することになり、子どもとの繋がりを深くする。子どもにとって「この先生は僕たちの話を聞いてくれる」ということになれば、最高だと思っていた。そのため、朝早く学校に行き、朝に自分のところに寄ってくる子どもの家庭で起きた話を面倒くさげらずに聴き、自分の方から話しかけられない子どもに対しては、こちらから「昨日はどうだった？」「昨日のテレビを見たか？」など、こちらから話しかけたりするという。とにかく、子どもとの交流を深めることで、それが子ども一人ひとりの児童理解を深めることになる「僕たちの話を聞いてくれる、と言われる先生になるぞ」と言う気持ちでいた、とB氏は語る。

項目1-2「職員同士の人間関係や学校の目標に対して、自分自身が努力していることが何か。」

職員同士では、同じ同僚としてお互いに切磋琢磨していかなければならないという。若い人たちには指導する場が無くなってきているという。B氏の若い頃は先輩の教師によく教えられ、また厳しかったという。最近では、若い教師たちをどのようにして教えていくのか、という点が薄らいでいるという。そのため、B氏は敢えて若い教師に対して、指導することを心がけてきたつもりだという。先輩の教師が後輩の教師に対して指導することは、職員の年齢構成にもよるが、B氏の住んでいる市内では、年輩の教師が多く、他の管内に行くと、20代・30代の教師が多く、よほど自分で頑張っていかなければならないという。職場のなかでは、良いところは良いが、悪いところは悪いというように、教師たちはお互いに育てあっていかなければ、結局子どものためにならないという。簡単に言えば、とにかく若い教師たちを、年をとるにしたがって育てていこうと努力してきたという。

学校の目標については、学校ごとに異なるが、教師としてはどこの学校でも同じであり、「いかにして子どもの心と体や学力を育てるのか」ということを、どのように具体化して学級のなかに落とし込んでいくのかというのが重要であるという。B氏の場合、できるだけこの3点に関して目標を持つという。たとえば、月ごと、あるいは学期ごとの目標を設定して、その時期は終わるまでには、「思いやりのある子ども、優しい子どもを育てたい」というよ

うな具体的な目標を立てるように努力してきたという。そのようにして学校の目標を学年におろす段階で具体化させて、さらに学級におろしていくという。目標の期間は、長くても学期ごとに設定したという。

項目 1-3 「保護者と接する上で、自身が努力していることは何か。」

B氏は、これまでも大事であったが、これからの教育の中で一番難しい問題だと思っていることについて語る。昔は、保護者が教師の言うことをだいたい信じてあげたりしていたが、今後は現状から見てそうではないという。保護者も子どもも難しいという。子どもが難しいと言うことは、保護者が家庭で子どもにある程度の方向付けをしていないと思う、と語る。昔であれば、保護者は「先生の言うことをききなさい」と言い、仮に教師が間違っていたとしても、保護者はその間違いをカバーしてくれたこともあったという。しかし、現在は違うと思い、難しいと言い、担任に求められる資質の一つになるという。B氏の保護者との関係についての経験からいうと、一つは、学年・学級だよりにおいて、B氏の思い、たとえば「こういうふうに育てたいから、家庭でもこういうような教育をして下さい」ということを文書によって伝えたという。もう一つは、教師が保護者と直接会う場合である。教師が保護者と直接会う機会というのは、家庭訪問と参観日しか無く、そのため、この二つは大事にしてきたつもりだという。特に参観日では顔と顔とがあって、直にこちらが言うことができるという。保護者に対して、「私はこういうふうに育てたい」ということに加えて、さらに「家庭ではこういうふうにして下さい」という部分まで具体化したという。これは学校だけで言ってもダメなので、学校と保護者が同じことを子どもに言っていかなければダメなのだという。それゆえB氏は、「学校でこのように言うけれども、家でも同じことを言うだろ？」という切り返しをしていくという。だから、「お母さんも言うし、先生も言うんだから間違いはないんだよ」「だから、あなたのこういうところを直していかなければいけないんだよ」と子どもに言うという。よって、常に保護者には教師と同じような指導を家庭教育においてしてもらおうとし、そうすることによってお互いに子どもを高めていくようにしていかなければならないという。だから、保護者には「参観日には来て下さい」と言ったという。B氏の学級の保護者は、他の学級に比べて参観日の出席する保護者が多かったという。保護者にしてみると、案外そのような機会を求めている、とB氏は語る。実は保護者も「自分の子どもをどうしたらよいか」ということがわからないのだという。そのため、保護者には「僕は子どもたちの話をちゃんと聞いていますよ。皆さんは家庭で子どもの話をちゃんと聞いていますか？」と訊くという。子どもが家に帰ってきて、開口一番に子どもが「今日学校でね…」と切り出すときなどに、『『今忙しいからあとでね』』というように言っていないですか？」「子どもはそこでシャットアウトですよ」という。「あとで」ということになると、子どもは「もう忘れた」ということになったり、保護者が「さっきの話何だったの？」と子どもに訊くと、子どもが「うるさい」と思ったりするのだという。B氏は「僕だって忙しいけれども、子どもの話をちゃんと聞いているんですよ。だからお母さんも聞いて下さい」と訊くことが例としてあげられるという。親と教師が一体となって

いくような話をしていたと語る。

モンスター・ペアレントのような保護者は、昔はあまりいなかったが、いたときには家庭訪問したという。一回言ってもダメだった場合、その後も続けて足を運んだという。そのうちに理解してもらえるという。そうした理解を生むためには、足を運ぶ教師がその保護者の子どもについてしっかりとわかっていなければならない、学校においてその子どもの変化を見つけておかないと、家庭訪問に行っても何も言えないのだという。たとえば、「以前はこうだったけれども、だんだんと良くなってきていますよ、だから、お母さんも心配することないですよ」と言い、逆に「だめだ、だめだ」と否定してばかりでは、問題の解決に向かわないので、特に、そういう保護者をもつ子どもの良いところをしっかりと掴んでおかなければ、その保護者を納得させることはできないという。そのため、できるだけ子どもの良い点を40人くらいの子ども一人ひとりに3つずつくらいのことを教師が捕まえておかなければ、家庭訪問行ってもダメ、参観日行ってもダメになるという。B氏がよく保護者に、「私がわかんないことを、どうして先生はうちの子のそういうことがわかるんですか？」といわれるのだという。そう言われるくらいまでに子どもを理解しておかないと、モンスター・ペアレントのような保護者は説得できない、とB氏は話す。

項目 1-4 「授業づくりや学級経営について、自身が努力していることは何か。」

学級経営や授業づくりが一番重要であるという。とにかくこれは教師の使命であると語る。一つは、B氏の場合、B氏にしかできないような授業を常に考えたという。独自の授業を常に考え、B氏にしかできない子どもを惹きつける授業をどう組み立てていくかを考えていたという。授業づくりは、学級づくりができていないと成り立たないという。授業だけをうまくやろうとしても、絶対にダメなのだという。一番大事なのは、学級の雰囲気、学級づくりであるという。その中で最も基本となるのは、教師と子どもとの望ましい人間関係であり、これを抜きにしていい授業をやろうとしても絶対にダメなのだという。こうしたことは若い教師に対して口を酸っぱくしていつてきたという。よく「子どもと遊べ」というのは、遊びながら教師と子どもの信頼関係を築いていき、その関係によって子どもは授業で間違っても手を挙げて発言するのだという。それができていないと、子どもは「間違えても先生は助けてくれない」と思って、手を挙げてくれないという。こうした関係を構築できると、次は授業づくりである。B氏独自の授業は、一つはマンネリ化しないことだという。つまり、変化を与えることであり、教材研究などでどのように子どもが飛びつくように工夫するかなど、特に導入の段階などを工夫するという。ずっと絡んでくるのは、学級経営において人間関係の確立である。それができれば学習指導を始めることができるのだという。授業のなかでも、発言の仕方、話し方などが教師と子どもとの人間関係に立脚していることが必要であるという。

これらに加えて、いかにして子どもたちを全員発表させるかということを大事にしたという。これは、授業において一番力を入れてきたことだ、とB氏は語る。とにかく黙っている子はつくらないという。それをB氏は「全員発表」と名づけている。例えば国語の授

業で感想を言うとき、発表の仕方についての工夫も B 氏なりにあるが、絵を描くのが得意な子どもは、絵を描いて発表してもいいし、ある子どもは吹き出しを作って発表してもいいし、またある子は劇のような発表をしてもいいという。それが個に応じたものであり、画一的なものでなくてよいと言う。そうすると子どもは、授業に参加したつもりになるという。それゆえに、全員発表を授業を重要なものとして位置づけてきたという。

項目 1-5 「教師の職業全般に亘って共通して努力していることは何か。」

B 氏は「子どもたちをいかに育てるかしかない」と語る。教師としては、子どもたちの自立をあげ、生きる力のようなものを身に付けさせたいとして、学力だけではなく、知識、心、体の重要性をあげた。授業において、子どもたちのことよりも授業内容の到達目標に気持ちが流されてしまうことはないか、という質問に対し、B 氏は、若いころはあったが、現在はそういうことはないという。むしろ授業は遅れてもよいと考えていると答えた。子どもに合わせていかないと、授業は子どもには合わない。まして学級に 30 人もの子どもがいればなおさらであるという。若いときは強引に授業を進めたが、授業を進めることにとらわれていると、結局子どものためにならないし、子ども全員のためにならなくなり、子どもは消化不良になってしまうという。教師としても意図とは違うところになってしまうという。やはり子どもを知っておかなければ、そのような状況が生まれてしまうという。学級の子どもたちが「ここまでいっても大丈夫だな」と思える状態であれば、授業の進度を速めることができるが、「まだまだ 3 分の 1 くらいの子どもはついて行けない」という状態であれば、戻る必要もあるという。速さは早める必要はなく、授業が遅れても子どもがわかることができればよいという。また、そうした遅れはあとから取り戻せるものだという。指導案をたてるときには、担任が自分の子どものペースをわかっていることが前提であり、そのため、指導案が子どものペースに合っていなかったのだとしたら、それは担任の教師が子どもの実態をよく把握しなかったということになるという。

大項目 2 「教育、特に子どもの成長に対して、どのような理想を持っているか。」

大項目について説明した段階で、一番大事なのは思いやりのある子どもである、と語る。子どもに常に言ってきたこととして、子どもにとっては少し難しいとは思いますが、やはり「相手の気持ちになって言ったり行動したりしなさいよ」と言うことをずっと通してきたことをあげた。そして「自分がされたり言われたりすると嫌なことは相手にもやらない」と言ったという。それから、確かに勉強も大事であるが、勉強の基礎・基本はしっかりとやったが、子どもの心に眼を向けることがやはり大事だという。そういう面に対してはある程度の厳しさを出すこともあったが、できない子どもも何回かいられているとできるようになるという。頭越しに子どもを叱ってはならず、子どもにも言い分があるので、子どもの話を聞くという重要性が出てくるという。そうしなければ、子どもも話を聞いてくれないという。そして B 氏は、経験の中から、子どもが万引きをした事件について語った。勤めて 2 年目に 6 年生を担当することになり、B 氏の学級の子どもが万引きをしたという。若

かったせいもあり、子どもに対してすぐに手をあげてしまったという。すると子どもは、「先生は何もわかってない」と言ったという。B氏は「何がだい?」という、B氏もうっかりしていたのだが、その子どもは、「僕にはお母さんがいない、だから何も買ってくれない」と言ったという。B氏は今ならちゃんと子どもの話を聞いただけだろうという。だが、その頃はとにかくカッときてしまって、自分の学級の子どもが万引きをしたということもあり、子どもをたたいてしまったという。それ以降、その子どもの一言がB氏の教員人生の教訓になり「やはり子どもの話を聞いてあげなければいけない」と認識させたという。ちなみにその子どもが万引きをやめて立ち直ったきっかけは、B氏がその子どもに「よしよかった、これからほしいものがあつたら、先生何でも買ってやるから、先生に言ってくれ」と言ったことだという。その言葉を言って以来、その子どもは一切万引きをしなくなったという。そうした意味で、子どもから教わることが多いと言う。

項目 2-1「子どもに対して、本来どのように育ってほしいと考えているか。」

これまでの回答にもあてはまるが、みんなで助け合って生きていけるようになってほしいと語る。人間一人では生きていけない、と言っても子どもにはまだピント来ないが、たとえば、子どもに「朝、おはようと言って、教室に入らなければいけないというのはどういうことなの?」「朝だから、学校だからではないんだよ。もしあなたが会社へ入ったときには、会社のドアを開けたときには『おはよう』と言って入るんだよ。そういう勉強をしているんだよ。だから、今のうちにしておかないと、大きくなると困るよ」という形で、様々な場面で子どもを教えてきたという。「家では、自分の好きな時間にテレビを見たりしていいけれども、学校ではみんなと同じようなことをする。それから会社に行ったら、あなただけがしたいことをしたらいいということではないんだよ。そういう練習をしているんだよ」というと、子どもは案外素直にそれを受け容れるという。頭ごなしで言うと、やはり子どもは聞いてくれないという。

項目 2-2「子どもにとって学校はどうあるべき場所と考えているか。」

子どもにとって学校は楽しい場所だと語る。学校は楽しくなくてはならないという。子どもが一番楽しいのは、勉強時間でわかったと実感することだという。たとえば、今までわからなかったことがわかるようになることや、今まで知らなかったことを発見させることがあげられる。そのためには、教材研究が必要だと語る。それぞれの子どもに応じたやり方についても学ばなくてはならない。それが教師の教育力を高めることになるという。また、マンネリ化を避けるために、たとえば、夏の暑いときに木陰へ行って本を読もうということになると、教室では小さな声で読む子どもが、大きな声で読んだりすることもあったという。

項目 2-3「子どもの成長について、保護者の役割はどのようにあるべきと考えているか。」

B氏は、子どもの保護者に対して、子どもに規則正しい生活をさせるようにしてほしいと言ってきたことをあげる。その中でも特に早寝早起き、朝食である。早寝早起きができれば、子どもが学校に来ると「眠たい、疲れた」という状態になるという。それから、

朝の登校中に交通事故に気をつけること、「先生の話をしっかり聞いておいで」と保護者が毎日子どもに言うこと。それから、保護者は子どもが帰ってきたら、学校であったことを聞き出さなくてもよいが、聞いてあげることが重要だという。聞き出そうとすると、子どもには逆効果になるので、子どもが話したそうになったときに言うことが大事だという。あまり子どもと話さない保護者に対しては、話をする雰囲気をつくるように促すという。たとえば、「今日、お母さんはこんな楽しいことがあったよ、お父さんはどう？」と言った形で話を始めると、いずれ子どもも「ぼく、わたしはね…」というようになるという。そのようにしていくと会話がふくらんでいくという。それから、家族の共有活動をするよう保護者に促すという。一緒に行動することが重要なのだという。

項目 2-4 「授業づくりや学級経営を、どのようにあるべきと考えているか。」

学級経営については、項目 1-4 でも出てきたが、人間関係の望ましい確立であるという。授業づくりも、前述したが、子どもの実態を把握して、学級に 30 人子どもがいるなら、30 人に対応した授業づくり、それから、子どもの飛びつくような指導の流れ、変化を持たせるということであるという。

項目 2-5 「教師の職業全般に亘って、こうあるべきだと考えていることは何か。」

ここでは、教師がプロであることをあげる。前述した独自の授業をつくるというのは、プロだからだという。プロであるかぎりには、どの教師も自分にしかできないような指導形態・指導方法を持たなければならないという。そうしてお互いに発表し合って意見を言い合い、お互いに高め合う必要があるという。それから、プロであるかぎりには、情熱が必要であるという。プロであるかぎりには、保護者からも「先生だ」と認められるような教師でなければならないし、子どもをよくしていかなければならない。そして、子どもをよくしていくためには、プロ意識だけではなく、努力することが必要だという。その努力を助けてくれるのが子どもだという。教師が努力しただけ子どもが変化してくる、と B 氏は語る。B 氏はこの変化を「変身」と呼ぶ。努力しない教師は、そのように変身した子どもを見られないから大した面白くないと思う、と言う。この子どもの変化を考えると、「教師が変われば、子どもが変わる」「親が変われば、子どもが変わる」というのはそのとおりだと思うという。B 氏は、B 氏が変化して子どもが変化すれば、B 氏はさらに変化したくなるという。

大項目 3 「経験を試行錯誤しながら積み上げることに加えて、自分の視野が広がったことで他の積み上げ方を発見できた経験はあるか。」

この大項目について B 氏は、他の授業や研修や研究会に行き、あるいは校内で研究会を開くことをあげ、これまでに自分がやったことのないものを発見するために、授業を見に行くのだという。ただ、取り入れてみようと思ったことをそのまま自分の授業に取り入れることはなく、自分流を取り入れたものに加えるという。その意味で、教師はアイディアマンであるべきだという。常に頭のなかにアンテナを埋めていなければならず、そのアンテナを生かした実践をしてみて、反省する、その繰り返しだという。それが自分を高める

一番大事なことだという。ゆえに、教育に関する本を読み、その内容をただ実践するだけではいけないという。本を読むこと自体は悪いことではないが、まずやってみて、ダメだと思ったらやめればいいのであって、逆によければ、それに少し自分のエッセンスを混ぜることが大事だという。

B氏は、教師に一番必要なのはアイデアだという。先日、学生たちが小学校に跳び箱を教えに来たという。学生たちは自分たちよりも技術的なことは長けているが、指導的なアイデアとなると、これは学生たちに求めるには無理はあるが、子どもは学生たちのアイデアには飛びつかないという。やはり子どもが飛びつくような指導が必要であり、たとえば、跳び箱を跳べない子にとって跳び箱は楽しいものではない。そうした子どもに対して、一般的に跳び箱の飛び方を見せたところで、飛べるものではないという。確かに、跳び箱を跳べる子どもに対して、そのような一般的な指導をすることに問題はないが、跳べない子どもに対しては、「このような形でもいいんだよ」というように、そうした子どもに適した対応をしていかなければならないという。そうした意味で、跳び箱を教えに来た学生たちは、跳び箱を跳べる子どもだけに教えていたという。重要なのは、こうした視点であり、B氏の場合は、跳び箱を跳べない子どもから教えるのだという。どの教科においてもそうであるが、できる子どもだけを相手にしていたら、教師にとってこんな楽な仕事はなく、たとえば、跳び箱を跳べない子どもや授業で手をあげて発言できない子どもをどうするかが問題であり、そのためにアイデアを出すことが重要である、とB氏は語る。それゆえに「あの子に教えるにはどうしたらいいかな」ということを、B氏は日頃考えてきたという。具体的にいえば、朝と夕方の犬の散歩の時にそうしたことを考えていたという。朝の散歩では今日やることについて考え、夕方の散歩ではその日の反省をするという。

項目 3-1「子どもたちと上手に接することについて、どのようなきっかけで子どもに対する認識が変わる経験をしたか。」

ある小学校で一年生の女の子が朝の登校時間に間に合うように学校へ来ないことについて語る。その子どもは不登校ではないが、朝だけそうなのだという。そのためB氏は、玄関までその子どもを迎えに行ったのだという。その子どもの母親がその子どもを学校に入れようとしてもなかに入ろうとしないが、B氏が学校の前に立っていると、その子どもは学校に入ってくるのだという。その子どもの母親は、自分の力ではなく、B氏の力で子どもが学校に入っていくことが気にかかっていたという。そこで、B氏はその母親に「子どもがそうなるにはちゃんと原因があるんですよ」と言ったという。その原因はその母親にあるかもしれないが、B氏が子どもに朝学校へ行きたくない理由を訊くと、子どもは「わたしが学校へ行っている間に、お母さんと妹は楽しいことをやってる」と言ったという。B氏の想像で言えば、その子どもが家に帰って母親に無視されているか、あるいは「あなたは学校生きなさい、お姉ちゃんなんだから」というように言われたりしている可能性があるという。しかし、その母親を見る限り良い母親に見えたので、そんなことはないのかも知れないとも思ったという。ともかく、その母親はそうした子どもの気持ちを知らず、その子どもに

とっても、母親に自分の気持ちを言える雰囲気ではなかったのだ、と B 氏は語る。また B 氏は、その子どもが B 氏に自分の気持ちを伝えることのできる雰囲気にしておく手立てがあると言い、それは、例えば、授業のなかで声が小さかった場合に「聞こえないよ」というのではなく、その子どものそばへ行って話を聞き、その子どもが 1 年生になって数か月だったこともあり、「　　ちゃんはこうなんだって」と変わりにその子どもの意見を周りに伝えてあげたりすることだという。そうすると、その子どもは B 氏に対して「この先生は私を助けてくれる」と思うなどして、教師と子どもとの関係ができるという。やはり、重要なのは人間関係なのだという。

また、修学旅行に行ったとき、夢遊病の子どもがいて、夜に部屋の中を歩き回ることがあったという。B 氏は、その子どもと一緒にいた子どもたちに、とりあえず「寝不足になるとこういうことになるよ、　　さんはこういうことをやっているということをお自分ではわからないのだから、本人を傷つけてしまうから明日絶対に　　さんに言わないで内緒にしておこうね」と言ったという。次に B 氏は、　　さんに対して「　　さんは知らないけれども、夜に.....だったんだよ、寝不足だと先生も起きるし、誰でも起きてしまうのだから、ちゃんと寝ないとこういう症状になるんだから、他の人が何か言っても気にするんじゃないよ」と言ったという。　　さんの噂は広がってしまったが、B 氏は　　さんにそのような話をしていたこともあり、　　さんは B 氏のことを信頼してくれるようになり、これまで大人しい子どもであったが、何でも相談してくれるようになったという。こうした意味で子どもへの対処の仕方が大事になってくるという。もし、　　さんのことを黙って見ていたら滅茶苦茶になっていたかもしれない、と B 氏は語る。ここでもやはり信頼関係が大事だという。

B 氏がよく言うのは、研究授業を見に行くと「うちのクラスは発言をする人が少ない」という教師がいるが、それは「その教師が自分の力量がない」と言っているのと同じだという。つまり、「子どもたちが発表してくれないということは、その教師が子ども一人ひとりのことをわかっていない」という風にとれるのだと語る。教師が学級との信頼関係ができていれば、研究授業では高学年であれば、不思議と教師を助けてくれるのだという。

こうした話は、結局これまでのインタビューのなかで出てきた話とつながっており、たとえば、風邪と同様に、風邪だけを引くのではなく、精神的にも身体的にもどこから支障を来せば、病気になるように、「学校はこれだ」というように簡単なものではないという。

学級経営で大事なものは、やはり生徒指導なのだという。ところが、若い教師たちは学習指導から入るのだという。学習指導から入っても、学習指導にならず、B 氏の場合、新しい担任を持ったら、4 月の 2 週間くらいはほとんど生活指導をし、勉強はそっこのけにするのだという。前述したように、こうした遅れは生活指導がうまくいけばあとで取り戻せるのだという。

B 氏は、崩壊した学級を立て直す仕事を 3 学級経験したという。学級崩壊した学級では、男女関係なく机の上を走り回る、それから、誰が教室に来て話をしようとしても、子ども

たちはまったく無視する、子どもたちがいくつかに分かれて徒党を組むのだという。また、こうした学級では、ひとつにまとまることができないので、ただ何となしに暴れ、チャイムが鳴ると教室から出て行って帰ってこない。さらにひどくなると、給食当番などの当番活動を一切やらず、掃除もせず、勉強が終わったら子どもたちは一斉に帰るのだという。これが小学校の2年生・3年生の崩壊した学級で起こっているのだという。B氏が経験した3つの学級とは、すべて違う小学校で出会った学級だという。それにも拘わらず、そうした学級の子どもたちの行動はまったく同じだったという。こうした学級と向き合うとき、教師はやはり学習指導から入ってはいけないのだという。その意味で、前の担任の教師とは全く違うということを示さなければならないという。それゆえ B氏は「好きなだけやりなさい」と子どもたちに言ったという。そのようにして、B氏は毎日学級に行って座っているだけの状態を続けたという。そのうちに子どもたちのなかで「B先生は違うな」と思って寄ってくる子どもが出始め、「どうして怒らないの?」と訊いてくるという。これは経験した3学級すべてにあてはまったという。この場合 B氏に訊いてくるのは、絶対に女の子だという。逆に男の子は絶対に訊きにこないという。そこで B氏は「怒ったらみんなちゃんと先生の話聞くのかい?」という、そのときはやはりわからないという様子だったという。そのため「怒らないよ、みんながちゃんとなるまで」と言い、「あなたがた勉強したくないのかい?」という、不思議なことに子どもの中に2人か3人必ず「やりたい」という子どもがいるという。B氏はその子どもたちに「じゃあやるか」と言い、その子どもたちとだけで勉強を始めるのだという。そうしていると、勉強する子どもが徐々に増えてくるのだという。このとき B氏は、子どもたちに向かって「入れ」と言うことは絶対にいわないのだという。その後、男の子も勉強の輪のなかに入ってくるのだという。そうなるまでに10日ほどかかったという。重要なのは、教師がそれまで待ってられるかということだ、と B氏はいう。ここで教師に必要な資質として、先ほどの「アイディア」に加えて「待つこと」をあげる。子どもを待てる教師はいい教師だという。B氏はある時2時間くらい子どもたちのことを待ったことがあるという。たとえば、体育館へ子どもたちが並んで行くときに、子どもたちが廊下にきちんと並べないので、1時間くらい廊下で待ったという。つまり「あなた方、行きたくないから騒いでるんでしょ?それならそこにずっといなさい」という具合で、子どもたちが並ぶのを1時間くらい待ったという。そうすると、次のときから並ぶようになるのだという。このような子どもたちにも言えることであるが、やはり生活指導から入るのが大事だという。ちなみに、学級崩壊を起こす子どもたちには、馬力があるという。逆に、子どもたちのなかに反発するエネルギーがなければ、学級崩壊は起きないという。そのため、学級崩壊を起こす子どもたちが立ち直り、きちんとできるようになると、学級が良くなっていくのが子どもたちも実感できるので、子どもたちはどんどん自分たちで学級を良くしようとして、その学級は学年一の学級になっていくのだという。それはつまり、子どもたちに馬力があったということになるのだ、と B氏は言う。

項目 3-2「職員同士の間関係や学校の目標と向き合うなかで、これまで何に気づかされ、

どのように経験を積んできたか。」

職場での人間関係については、運動会や学芸会などの学級行事の重要性をあげる。もし B 氏が管理職だった場合、運動会と学芸会の 2 つで教師たちの学級経営の善し悪しが見抜けるといふ。そのくらい学級行事は重要なのだという。特に運動会が 5 月の末にある地域では、教師が新たに担任を持ってからほぼ 2 か月であり、その間に学級経営をきちんとできるかどうかは、教師たちによってもものすごく差ができてくるのだという。学芸会は 10 月から 11 月なので、この時点で学級が良くなければもうダメなのだという。具体的に言えば、子どもの演技もそうであるが、見る方の態度に学級経営の成果が出ているという。そうしたことに教師たちは意識を向けているので、そこで重要なことは、反省の場だという。反省の場としては、行事ごとの反省、学期ごとの反省があり、そうした機会に教師たちがどのような形で反省し、その内容を出してくるのが重要になるという。これは、研究授業にもあてはまるといふ。現在の研究授業では、基本的に褒めることしか言わないという。昔は、同じ同僚から厳しく指摘されて泣かされることがよくあり、授業をする人も大変であり、言われぬように少しでも頑張るといふ風潮があったという。それが現在では「今はのびのびして良かったです」といふように褒める風潮が強いという。B 氏は、お互いに高め合うようにする場が学校内にないと、集団として良くなれないという。B 氏は、職員会議において「自分にも悪いところはあるが、もう少し学校全体で普段の授業から高めていくようにしていかなければならないのではないですか？」というのだという。そのようにしてお互い高め合っていくことで、自分も高まるし、学校も高まる、そして子どもたちも高まるという方針で進むことが重要であるという。それゆえに、学校行事は全体を把握する上で重要であるという。そうしたお互いを高め合っていくことに関して、最近の学校は甘いと B 氏は語る。

項目 3-3「保護者と関わる上で必要なことを、これまでどのように気づかされ、経験を積んできたのか。」

ここでは、前述したように、子どもの実態を見て、気になる点があれば、その子どもの保護者に伝えるという。また、子どもが忘れものをしたときに、保護者には学校に届けないうように言うという。なぜなら、子どもは「忘れてもどうせ届けてくれる」と思うからだという。その意味で、そうした子どもの保護者には「子どもを困らせるように」というのだという。それから給食の場合でも、B 氏は保護者に対して、体のために言うのは別であるが、「好き嫌いしないで全部食べなさい」といふ指導を子どもにしないように言っている。昔、給食を持って帰っても良かった頃、子どもの中には学校で給食を全部食べてきたと保護者には言うが、実際は学校の自分の机のなかに残った給食を入れている場合もあったという。保護者は子どもの学校にいるときの姿を知らないのだと B 氏は言う。だからこそ、保護者は参観日に来なければならないという。

最近では、参観日に残る保護者が少ないようだといふ。B 氏はそうした現状に対して、保護者に「何のために働いているのか」と尋ねてみたいといふ。子どもが自分の保護者が参

観日に来てくれて、喜んで家に帰るといのがよいのだ、と B 氏は語る。保護者として働いていても、子どものことを認めることができないし、参観日を見て「手をあげて発言していて、うれしかったよ」と言う方が、お金よりもずっと大事ですよ、と保護者に説明するが、わかってはもらえないという。そういう話を参観日で保護者に対して話すのだという。現在では、そうした話を参観日などで保護者に対して話さなくなったという。例えば、毎日の生活から見て保護者にお願いしたいことについて「子どもの実態がこうなんだから、こういうふうに私も頑張りますから、お母さん方も頑張ってください」ということを言わなければならないという。これまでに B 氏が、どの保護者にもお願いしてきたことは、4月の参観日に「帰ったときの第一声は、『今度の先生大好き。私も B 先生に習いたい』と言って下さい」と子どもに言うように頼んだことだという。また B 氏は、子どものいないところでは自分に対してどんな悪口を言ってもいいが、子どもの前でこれだけは言って下さい、と頼んだのだという。何を言いたいかという、保護者が子どもの前で担任教師の悪口を言ったら、その子どもは担任教師の話の聞かなくなると言う。それをなくすためには、絶対に担任を褒めて下さいと言ったのだという。そう保護者に伝えると、次の日に子どもが「お母さんが先生の授業習いたいって言ってた」と言ってくるので、「先生もお母さんと勉強したいな」と子どもに返すと、前述したように、家と学校がつながるのだという。これが基本であるという。この根底には、保護者との信頼関係がなければ成り立たないという。

それから、保護者には「子どもの実態を知りたかったら、子どものノートを見て下さい」と言うのだという。そのためには教師もノートを見ていなくてはならないので、この保護者に対する言葉は、自分にも言っていることになるのだという。それが、参観日の懇談につながるのだという。つまり、ノートをテーマにして子どもについての話ができるのだという。

また、学級通信についてであるが、学級通信を朝から職員室で作るくらいなら、玄関に出て子どもとコミュニケーションをとることの方が重要であるという。子どもが職員室に用事があるとして、教師たちがパソコンを打っていたら、子どもの顔を見ることができないという。そうすると、子どもとの話もなくなるし、話をしようとは思わなくなると言う。ちなみに B 氏は、学級通信を 2 日分ほどためておいて、家で作成するという。

項目 3-4「授業づくりや学級経営において必要なことを、これまでどのように気づかされ経験を積んできたのか。」

ここでは、いい授業を見ることをあげる。そのため教師の最も大事な研修は他の教師の授業を見ることであるという。授業に関する本を読んでも、その本に書かれている授業がある程度学力の高い子どもたちに向けた授業であれば、あまり参考にはならないという。

項目 3-5「教師の職業全般に亘って、自らの視野が広がったきっかけを、どのような経験から得たのか。」

前述したように、すごい授業を見ることをあげる。あるとき、ある学者の授業を見ることになり、その学者と授業をする学級の子どものとは初対面があるが、その学者はその子ど

もたち全員に発表させたのだという。そのとき、B氏は「受け持っている子どもたちが『聞くこと』ができるようになってきたので、次はいかに子どもを発表させるのかを考える」ことが目標であったため、この学者の授業はB氏に深く印象づけたという。その学者は子どもたちに対して「私の年齢を当てなさい」と言い、「まず想像しなさい」と言う。それが「自分の考えを持つ」ということになると教える。次に、自分の中だけで考えていても、周りの人たちはわからないから、自分の意見を言ってご覧なさいという。そう言うと、意見を言うのが苦手な子どももいるので、「それではわかりかした、隣の人と交換しなさい」と言い、さらに、隣の人意見をいくつか発表させて「2人同士だともったいないし、二人同士でできたのだから、今度は4人ずつグループになってみよう」と言う。「自分の考えが他の3人に伝わったかい？」と子どもたちに問いかけ、子どもたちは「みんなに伝わりました」という。そこで、学者は「みんな個々まで何人に自分の考えを何回言ったの？」と子どもたちに訊き、子どもたちが「2回」と答えると、学者は「みんなすごいね、自分の考えをもう2回も言えるのかい、これは素晴らしいことなんだよ」と言うのだという。このあたりがB氏はうまいところなのだという。そして今度は「集団になってご覧なさい」と言い、考えを8人に伝えることになったという。そうして学者は「これがクラス全部に伝わる方法はないかな」と子どもたちに問い、「ところが、自分の考えを伝えるためには勇気がいるよね、頑張らなければならないよね、みんなに伝える勇気があるかな」というと、ある子どもが手をあげて「先生は60歳だと思います」という。そこで、学者は「あなたの考えはみんなわかったけれども、この人の考えはわからないね、そうだとしたらどうわかるの？みんなの前で発表しなければならぬよね？」と言うと、そうすると必然的に発表しなければいけなくなると言う。そうして全員が発表することになり、学者は「素晴らしいね、このクラスは自分の考えを自分でみんなに発表することができたね」と言うのだという。子どもたちはとてもうれしかったという。B氏はこれをきっかけに、全員発表にこだわることになったという。ゆえに、良い本を読むよりも、良い授業を見ることが大事なのだという。

大項目4「子ども時代の経験がその後の人生に影響を与えるという視点から、教育をどのように考えるのか。」

項目4-1「子どもが大人になってからの人生を考慮して、就学前の子どもを学校でどのように受け容れるべきだと考えているか。」

小学校前も同じだとは思いますが、子どもに「楽しいことができる」ということを教えることが大事だという。一人ではできないことでも、集団になるとできるようになることがあるということが出来ることを伝えるという。したがって、就学前の子どもには「集団の楽しさ」を教えたいとしている。家庭と学校では何が違うのかというと、学校では我慢を勉強するところだという。まとめると、小学校は楽しいところであるが、その中にはルールという我慢もあると言うことを教えることが大事だという。

項目4-2「子どもが大人になってからの人生を考慮して、小学校で子どもたちをどう育て

るべきと考えているか。」

我慢が大事だと語る。B氏の若い頃に比べて、現在では一番できなくなったこととして我慢をあげている。換言すれば、ルールを守らせるということである。ルールといっても、わからせるためのルールの説明の仕方を教師も保護者も心がける必要があるという。このときに「我慢」をすることが重要となり、ルールを守るということは、自分のためではなく、周りの人のために守るものだとしている。学級では、全員鉛筆を置くことで、次の作業に進むことなどがあげられる。家庭では、母親が何かを子どもに買ってあげる場合、すぐに買うのではなくて「一度お父さんに訊いてからね」と一呼吸おいてから買ってあげるなど、工夫をすることが大事なのだという。

項目 4-3「子どもが大人になってからの人生を考慮して、子どもたちが中学校へ進学するために必要と考えていることは何か。」

中学校ではルールを守ることでも大事であるが、思いやりが特に大事だという。小学6年生や中学1年生くらいになると、自分がされて嫌なことや相手に対して言うてはいけないことはわかるという。そのような我慢すべきことを我慢しないでいると、その子どもは一人になってしまうという。小学校の時はまだ寄ってきてくれる人もいるが、その点が中学校でははっきりしてきて、一人になってしまうのだという。それがいじめに発展することにもなるという。そういう状況があることを理解できなければ、いじめる子どもはいじめをやめないという。B氏は、普段から子どもに「いじめ」という言葉は使わずに、思いやりを持つように指導してきたという。それから、人の体のことについては絶対に口に出してはいけないと子どもに言ってきたという。それは言われた方にとってはどうしようもないことだからである。

項目 4-4「子どもが大人になってからの人生を考慮して、子どもの成長に対して小学校ではこの視点が欠けていると思う部分はどこにあるか。」

ここでは、「我慢」「思いやり」に加えて「協力」が必要だと語る。みんなで助け合ったりするなど、友だち関係を大事にするように子どもに指導してきたという。B氏は「思いやりのない人と友だちになりたい？」と言い、友だちを作りたいのであれば、自分が思いやりを持つようにならなければならないし、思いやりのある友だちを選ばなくてはならない、と言ってきたという。その輪が広がってくると、いい仲間づくりができていき、助け合いができるようになる。そして、B氏は、そうした関係は大人や上級生や下級生にもつながっていくのだと子どもに言うという。

項目 4-5「子どもが大人になってからの人生を考慮して、子どもの成長に対して小学校ではこの視点が生かされていると思う部分はどこにあるか。」

項目 4-4 で話したことを、子どもに植えついて行くことが大事だという。また想像的に言えば、教師と子どもたちとの信頼関係が続いてほしいという。例えば、「この人だったら話ができる」「この人の話だったら受け入れることができる」と思えるような信頼関係を体験することが、将来に人間関係を作る上で、友だちづくりであるとか、結婚相手を選

ぶことなどができるようになればよい、と考えているという。しかし、こうしたことはわからないことなのだという。卒業後の子どもたちにそうした関係がどのように作用したのかを知ることは難しいが、ある時、卒業後は一度も会うことなく、年賀状のやりとりをするだけだった教え子が、「結婚式であいさつをして下さい」といって電話してきたことがあったという。こういう連絡があった場合には、B氏は「信頼されてたんだな」「自分のしたことはある程度間違っただけなんだな」と思ったりできるのだという。その教え子の結婚式に行ってみると、教え子の同級生たちが集まっており、皆、学級にいた頃と性格などが同じであったという。また、そういう体験ができることは教員冥利に尽きるという。

大項目5「社会に対する学校教育の影響についてどう認識しているのか。」

項目5-1「目の前にいる子どもたちとの関係が、子どもたちが大人になったときに、どのように影響するものだと考えているのか。」

保護者は以前に学校からの影響を受けており、現在ではそのような保護者も育てているのだという。それゆえに、自分たちにも悪い面があり、それだけ子どもに対する学校の影響が強いのだという。そうした保護者に育てられているのが、現在の子どもである。したがって、現在の子どもが大きくなったときのことを考えなければならないという。ただ、それは教員だけの責任ではなく、一番重要なのは家庭であるという。そうした意味での学校の責任はなくはない、というよりも本当はあってほしいのだという。B氏は責任を感じるというが、こうした問題は担任教師一人で対処できるものではなく、学校全体でできるものでもなく、教育界全体の問題であるという。そのため逆に、一人ひとりの教師がしっかりした学級経営をしていかなければならないという。また、B氏がこれからの教師に願うこととして、自分の学級のことは、教師それぞれが責任を持って、大人になったときの子どもの姿を浮かべて指導してもらわなければ、さらに悪い状況になっていくという。B氏はこうした内容に責任を感じているが、どうしようもないことでもあるという。

項目5-2「子どもたちが将来世の中に出ていくために、特に気をつけていることは何か。」

前述したように、社会的ルールを守れることと、自立できること、思いやりをあげる。最終的には自立を目指し、生きる力をつけるために礼儀、忘れものを届けないこと、我慢があるのだという。こうしたことができなければ、自立できず、周りからも相手にされなくなるという。ゆえに、そうしたことを小学校の頃からできるようにしておくことが、自立できるようにするということだという。また、自立できるためには一人でできなければならず、自分一人でもできるかもしれないが、よりよくやっていくためには皆の助けを借りなければならないという。

項目5-3「子どものおかげで自分の視野が広がったことはあるか。」

これについては全員発表をあげ、全員発表はとても参考になる方法だという。手をあげている子どもは、大体自分と同じ考えなのだという。逆に、手をあげられない子どもの方がとても面白く、B氏の視野を広げるのだという。子どもに教えてもらって視野が広がる。

また、子どもに教えてもらえるような教材の提示をすることが重要だという。つまり、いろいろな発想をさせてあげられるようなことを 3 つくらい持っていることが大事なのだという。ある算数の授業にサポートに入っていたとき、手をあげることができない子どもがおり、B氏がその子どもに呼ばれて「これでいい？」と訊かれたので、解いている問題の答えを見ると、模範解答ではないが、しっかり問題文に答えられている答えが書かれていたので、B氏は「手をあげて言ってみな」とその子どもに言い、発表させたのだという。しかしこの時は、担任の教師の想定範囲に、その子どもの答えを受け容れるものがなかったため、結局、模範解答を出した子どもしか授業では受け容れられなかったという。B氏が授業する場合は、あらかじめ合っている答えは言わないように子どもたちに伝えるのだという。なぜかという、合っている答えを言ってしまえばそれで授業は終わってしまうからだという。ゆえに、年度の当初に「間違った答えを言ってくれた方が、みんな発表できるよね、いろんな考えがわかるよね、わざと間違わなくてもいいけれども、先生は間違った答えが好きだから、何でも間違ってもいいから言ってね」と言うのだという。これは年度当初に言うのだという。そうして安心させることで、授業では、間違った子どもには褒めてあげるのだという。次に「他に違うことある？」と子どもに訊くと、また違う意見が出てくるのだという。

項目 5-4「自分自身についての行動を反芻するとき、どのような態度を心がけているか。」

ここでは、やり直しについて語る。たとえば、授業を終えて心残りに思うと、次の時間にもう一度違う方法で同じ授業をするのだという。それが B 氏のアイディアと実験だという。それは良くあることだという。子どもはそういう場合、嫌がろうとしないのだという。むしろ「先生、昨日よりも今日の方がいい」と言われ、B氏が「やっぱりよかったのか」と思うことがあるという。B氏の授業がうまくいかなかった場合は、ダメだったと伝えるという。だからといってそのまま通り過ぎるのではなく、「もっといい方法を考えてきたぞ、これどうだ？」と子どもたちに言うと、子どもたちはさらに興味を示して飛びついてくるのだという。ゆえに、教師はやはり反省の繰り返しだという。反省をせずにやりっ放しはいけないという。テスト結果を見て「あれだけ教えても、みんなが同じ問題をも違っている」というときは、テストが終わっても授業を繰り返したのだという。「ここはやっぱりダメだった。先生の教え方が悪かったかな」と子どもたちに言い、さらに「今日は優しく違ういい方法で教えるからね」と言ってやるのだという。それができるといことが、小学校の担任の長所であるという。場合によっては、同じ科目を 2 時間続けることもできるなど、時間割の融通が利くのである。そうした長所を生かすのも教師のアイディアであると語る。例えば、子どもたちが最高に喜ぶことがあるという。それは、遠足のときに子どもたちは弁当を持って来るが、雨が降って教室で弁当を食べるとつまらないので、教頭先生にことわって、体育館で持ってきた弁当を食べるようにすることだという。体育館で弁当を食べると、子どもたちにとっては遠足と同じになるのだという。

やはり、教師は実践と反省の繰り返しであるという。これに尽きると B 氏は語る。

項目 5-5「自分自身について、自分の考え方や価値観を子ども時代から現在までどのように形成してきたのか。」

子どもの頃から現在まで、変わるものは変わるが、根本的なものは変わらないと B 氏は語る。B 氏はまず、中学校時代に出会った担任の教師について次のように語る。その教師は、よく B 氏の話聞いてくれたのだという。B 氏は当時汽車通学をしており、野球部にも入っていたので、高校入試も考えなくてはならない B 氏の状況について、その教師は親身になって心配してくれたのだという。B 氏の父親は当時校長をしていたが、その教師は B 氏の父親に電話をして、B 氏がかかえている悩みについて伝えたのだという。現在の B 氏の立場から考えると、生徒の親が校長をしていた場合、その親に「こうして下さい」とは言えないと言う。B 氏は教師になってからそう思ったのだという。B 氏は振り返って「よく自分の話を聞いてくれたのだな」「あそこまでやってくれたんだな」と思い、その出来事が、B 氏に「子どもの話を聞いてあげなければならない」と思わせたきっかけの一つだという。また、給食中に机に肘をついてミルクを飲んでいるときに教師と目が合い、肘をついていたことに対して頭ごなしにしこたま怒られたことがあったという。その出来事の影響から、B 氏が受け持った学級の子どもたちには、肘をついて給食を食べないようにさせたという。そのときはわからないけれども、教えられることは大事だという。ゆえに子ども時代の影響は大きいのだという。

教師の資質として、「アイディア」「待つこと」ともう一つ「役者になれること」が重要だという。教師が子どもを待つことができないと、子どもはロボット化するという。つまり「指示待ち」になってしまうのだという。朝に教室に入って子どもたちがざわざわしていたとしても、B 氏は黙って静かになると待っているという。そうしていると、子どもたちは自分たちで静かにすることを発見するという。また、教師の資質として最も大事なものは「愛」だという。つまり、子どもが好きかどうかである。教師は、子どもが好きであれば、「学力をつけてあげたい」「優しい子どもに育てほしい」と言うようなことが浮かんでくるという。

調査の意図として、単に知識を積み上げるのではなく、子どもから与えられた結果などで自分の視野が広がり、世界観が変わる場面があったかどうか、という視点を B 氏に説明すると、B 氏は次のように語る。すなわち、B 氏が初任者のときに受け持った学級での話であり、その学級にいつもテストで 100 点を取る子どもがいたという。しかし、ある時、その子どもは 100 点を取れなかったという。そのとき子どもは「ここは先生が教えてくれなかったから、だからできなかった」と言ったという。この経験が B 氏の視野を広げることになったきっかけだという。つまり、そのテストは市販のテストであり、B 氏は「教えていないことがテストに出ることがある」ということがわかったのだという。そのため、よっぽど教師が教材研究しておかないといけない、ということその子どもから教わったのだという。また別の視点から見れば、その子どもは B 氏の話をしっかり聞いてくれていたので、B 氏は「うかうかしたことは言えない」と思ったのだという。つまり、その子どもが答

えられなかった問題の内容を、B氏が授業で扱っていれば、その子どもはテストで正解したかもしれないくらいに、B氏の話をしっかり聞ける子どもがいるということは、授業において変なことは言えないと思ったということである。

さらに視野が広がった事例をあげるとすれば、やはり崩壊学級に出会ったことだという。その学級に出会う以前と比べて何が変わったかという、教員の楽しさが変わったのだという。つまり、「こんなことをしてあげたら、子どもってこんなに変わるのか」ということが、目に見えてわかったのだという。めちゃくちゃだった学級が、B氏のやり方次第によって段階的に良くなっていくことが、すごくうれしいことなのだという。普通学級では顕著に表れないが、崩壊学級の場合改善していく速さがはやく、B氏にはそれがうれしさと自信につながったという。但し、自信に関しては、最初の崩壊学級を経験しただけでは生まれなかったという。2度目、3度目の崩壊学級に出会い、それぞれの学級を改善することができたことが、B氏の確信に繋がったのだという。また、こうした崩壊学級で身に付けた方針が普通の学級の子どもたちにも同じ方法で通じたという。

特別支援学級の子どもについての話のなかで、B氏は「医者と同じで、いろいろな患者がいるように思い、特に特別支援学級はそう思う。ということは、子ども一人ひとりにあった手立てが必要だ」という。したがって、普通学級の子どもでも同じだという。そういう意味で特別支援学級から学ぶことは多く、B氏はこの点について「普通学級の先生は、全部特別支援学級に行って、1年でもいいから指導してきた方がよい」と言い、「それから普通学級に来た方がよい」と思うのだという。

管理職になるのをやめた理由について、やはり崩壊学級の立て直しを経験したことをきっかけとしてあげ、それを期に面白くなってきたので、管理職を目指すのをやめたのだと語る。

C氏は定年を迎えているが、この調査をした時点では、非常勤で私立の小学校に教員として勤めている。調査では、A氏やB氏と同様、現時点からこれまでの教師生活を振り返り、さらに現在まで生きてきて改めて気づいたことについても話をきくことができた。また、私立学校特有の話を聞くことができた。インタビューの内容は原則として質問項目にしたがって進めるつもりであったが、C氏の都合に合わせて調査を行った結果、質問項目の順にはならなかったが、C氏の話の流れを尊重し、時間的な流れでそのまま調査内容を掲載することにした。

大項目1「教師として、教育のために自身が努力していることは何か。」

項目1-1「普段子どもたちと接する上で、自分自身が努力していることは何か。」

ここでは「とにかく子どもをよく見ること」についてあげる。子ども全員を一遍に観察することは無理なので、まずは気になる子どもからその子どものことがよくわかるまで観察するなど、とにかく、子どものことをよく観察することが重要だと語る。子どもたちとはできれば仲良くなりたいため、いろいろなことを子どもに訊き、たとえば、何かしているときには「なにしてるの?」、「何の本読んでるの?」など、話すきっかけをつくることで、その子どもと仲良くなり、その子どもがどんなときにどうなるのか、どういうことをしたい子どもなのか、逆にどんなことをしたくないのか、などを知ることが大切だという。また、子どもの今しがたしていることを知ることも大切だと語る。もう一つは、今できないと思っていることを基準として、どういう傾向の子どもなのかを、気になる子どもについては、観察し続けるという。大体一つの学年のなかで、役に立つくらいものがわかるまでには、半年かかるという。夏休みは重要であり、子どもが夏休みを終えて学校に登校するようになってから、C氏は子どもたちのことを少しずつ分かりかけてくるのだという。2学期の終わりくらいまでには、子どもの保護者に「あなたの子どもはこんな子なんですよ。こんなことができるんですよ」と話ができるくらいに子どもの様子が見えてくるのだという。このころになると、C氏は子どもについて保護者よりも詳しくなっているのだという。それは目標を立ててきたわけではなく、結果的に得られたものだという。2学期の終わり近くに保護者との面接があり、そのときに教師の子どもに対する理解度をはかる一つの期限になるという。そうして、授業の活動案を考えていくときに、気になる何人かの子どもに対して「この活動であれば、あの子はできるな」「あの子はこの辺で立ち止まるな」「この辺でこんなことを言うだろう」ということがわかってくると言う。そうならなければ、C氏としても目がくらんだ状態で不安になるという。

次に、重要なこととして子どもに警戒されないことをあげる。つまり、教師は子どもになめられるぎりぎりのところにいることが大事だということである。教師が子どもになめられると、大事なことができなくなり、逆に、教師が子どもに警戒されると、大事なことはさらにできなくなるのだという。C氏の場合、子どもに「Cちゃん」と呼ばれるが、C氏

と子どもとの間には、それと同時に少しあらたまったくらいの関係があるという。そのような人間関係を気づくと、子どもたちは C 氏に対して、話を何でもしてくれる。また、子どもたちは C 氏の前で特別なことはせず、普段通りの行動をとるという。

これらに加えて、教師は子どもに怖がられず、緊張させないことをあげる。一貫してできない場面もあるが、教師は子どもにとって雲か、あるいは影のような立場であることが望ましいという。つまり、友だちみたいな関係になることだと C 氏はいう。このように言うと、「教師は子どもになめられるのではないか」と思う人も出てくるかもしれないが、子どもは C 氏のことをなめていないという。子どもの様子としては、しっかりと人間関係がわかってくる、あるいはどのくらい教師に世話になるかが見えてくるという傾向があるという。そうした C 氏と子どもたちとの関係などから、C 氏は子どもになめられない努力をしたことがないという。普通の子どもは、お世話になった人に対してきちとしたものを持つという。こうした点を道徳教育で育てようとするのかもしれないが、C 氏の場合はそうではない。他にもよい方法があるかもしれないが、実際の人間関係の中で、子どもの人に対する敬意などが育っていくという。C 氏としては、子どもをよく理解することと、C 氏が自分の役目として、子どもに対して一番伝えなければならないことを一番伝えやすい状況、雰囲気をつくることを努力してきたこととしてあげる。

教師の足音が聞こえると、子どもが行儀よくするということは、一番いけないことだという。そういう学級の子どもは、教師のいないところでガス抜きをする。ゆえに、「悪い子ども」を作ってしまうことになるのだという。しかもその子どもは他人をわからないという。

項目 1-2「職員同士の人間関係や学校の目標に対して、自分自身が努力していることが何か。」

職場の人間関係については、現役時代に C 氏が研修部長という立場にあったことから話が始まった。教師たちに子どもに必要な教育を体得するためのプランをつくるのが C 氏の仕事だったという。C 氏の学校の場合、すべての教育の柱が授業にあり、授業で成功することがその他、例えばモラルなどを育てることになる、という観点に立っているため、授業を成功させていくためには、どのようにものごとを考えていったらよいかを考えるのだという。例えば、算数がわかるとはどういうことなのか、と考えると、面積について「縦×横」で面積が出ることを覚えていればよいのか、それとも「縦×横」がどういうことなのかをわかればよいのか、という違いがあり、それはどのようなことなのかを教師たちに気づいてもらうのだという。C 氏によれば、教師というのは、勉強はできたけれどもその点が曖昧な人が多いのだという。テストであれば「縦×横」を知っていれば解けることもその原因であるという。「縦×横」は面積の広さを表す単位が出てくるというのは、いろいろな経験をしてこなければわからない。「縦×横」で面積という答えが出せ、それが正解につながるという考え方を、C 氏の学校は取り入れていない。それは「具体操作」を通して「子どもが自分で解る」ということを柱として始まった学校であるためである。ゆえに「わ

かるということがどういうことなのか」という問いが出てくるのである。例えば「分数が解るとはどういうことなのか」を考えてみると、「分数が解ると何ができるようになるのか」という問いが生じ、また「どのように子どもの様子から、分数を理解したことを判断するのか」「分数が解るためには、その子にとってどのような経験が必要なのか」などを考える研修をリードしていくことが、C氏の研修部長の役目であった。そのような方向性のもとでそれに反発を示す教師にいたが、C氏の学校は、その方向性を目的としてオープンプランを作ろうとしているので、教師はその方向性を理解しないと他の学校と変わらなくなってしまふという。ゆえに、そのような方向性を示す人間関係をつくる役割をC氏は担っていたということである。

現在は定年を迎えたあと、お手伝いのような形でこれまでと同じ職場に勤めており、担任を持つことがなく、フリーな立場だという。そのため、いろいろな助けが必要な教師のところへサポートに入り、一緒にやったり、手伝いをしたり、ときには一言アドバイスなどをするという。一言アドバイスというのはあまり意味がないとC氏は言うが、例えば以前、算数の授業でC氏と親しい教師が割り算についてずっと話しており、その話を聞いていない子どもには「話を聞きなさい」と言って叱っていることがあったという。C氏はタイミングを計ってその授業者のところへ行き、そして、「一番大事なことは自分で解らせることだよ、教えて解らせたならダメだよ」とアドバイスしたのだという。その背景には、具体操作をやらなければ3年生や4年生は解るきっかけをつかむことが難しいことが、様々な理由のなかの一つとしてあげられる。C氏は、一番大事なことが何かを、教師は解っていないなければならないという。つまり「何が解れば割り算がわかったことになるのか」ということである。この点を踏まえていなければ、結局たくさんのかんがえを子どもたちに闇雲にやらせることになるとし、授業の内容を解らせないように煙幕を撒いているようなものだという。ゆえに、4年生で割り算をやるには、「4年生で割り算という単元をやるまでに割り算に関わりのありそうなことの何ができるようになっているのか」を把握し、子どもたちがこれまでにできるようになっていることを使って割り算を理解させる必要があるという。そして「それについては新たにこういうやり方がある」という段階を踏みながら、今までに知っていることを基にして今まで知らなかった世界へ入っていくという段取りをつける必要があるのである。「割り算とはいったい何なのか」を4年生に割り算を体得させるためには、その子どもたちが3年生までに何ができるようになっているのかを知る必要があるという。よって、子どもが「割り算とはいったい何なのか」をわからなければいけないということと、「それがわかるためには何をさせてあげればよいのか、何を経験すればそのように自分で解ることができるのか」という2点を考えなければならないのである。

C氏が授業で割り算を教える場合、例えば、文章問題で「10のなかに2がいくつあるか」という問題があったとする。この問題に対して「下らないし、意味のないこと」と思うのではなくて、「10個のチョコレートを2個ずつ分けると何人に分けられるのか」を最終的に割り算で計算するのである。割り算で計算することだけを考えると、子どもたちは割

り算をしたことがないので、どうしても授業者の説明が長くなるという。そこで、C氏は子どもたちに「10個のあめを与えて、じゃあ2個ずつ分けなさい」と言うと、子どもたちは絶対に迷わずあめを2個ずつ分けるといふ。また、「10個のあめを与えて、5人にちゃんとけんかにならないように分けなさい」といふと、やはり子どもたちはあめを2個ずつ分けるといふ。これについては2年生でも3年生でもちゃんと分けられるといふ。それが割り算のもとになるとC氏は語る。このように、「3年生までに知っている算数で既に子どもたちの技術で表現するとどうなるか」と考えると、「割り算は引き算である」といふことができるのである。よって、引き算を用いて最初は割り算を考え、あとは出来事として理解することであり、サイコロを与えてグループを作って分けさせて、子どもたちに「書いてごらん」といふなど、実際に子どもたちが経験することで、これから勉強する割り算といふものを経験したのから説明してもらふ。そして、「最終的に実は割り算といふものがある」といふ段階に行くのだといふ。

C氏と親しい教師たちとのあいだでは、C氏が年長といふこともあり、話を聞いてくれるといふ。また、ときどき周囲の教師から授業のことについて相談されたりすることもあるといふ。その際、「目的は何だろうか、何がわかったらそれをわかったとする?」といふたりして、次の日に助言した教師が「授業うまくなりましたよ」といふ風にして、勉強の中身についての一段一段を通りすがりのようにしてアドバイスしながら、早くそういう授業を組み立てる達人になるように、子どもが自分でわかるように焦点を絞って、それをわかるためにどんな経験をさせたらよいか、そしてその経験をするための準備が授業の活動になるといふ。そのように考えることができるといふ。しかし、考えるけれども、答えがなかなか出てこないことがたくさんあるといふ。割り算やかけ算はわりと答えが出てくるが、分数になると困ってくるといふ。半分をわざわざ2分の1と表現するなど、ややこしくしているだけだと思える世界があるといふ。分数について言えば、ある教師から「分数をやるのに先生どうするんですか」と相談されたので、C氏は「分数の基本は2分の1で、2分の1は半分」といふことを基本にするのだと、助言したのだといふ。さらに「次は半分の半分で、半分の半分がわかれば、3分の1がわかるよ」と続けたといふ。実際には、テープを切ってみるなどして、それをどういう風に表すかといふこと。そして、分数の場合は必ず1が基になっているといふことを、念押ししながら進めていく場合には、テープよりも円を用いた方がよいのだといふ。

分数の授業に関して言えば、教師よりも子どもの方が面白いことに気づく子どももいるので、深いものだと思うことがあるといふ。そして、考えることに関しては、老若男女関係なく、回路が開けた頭はどんだん色んなことに気がついていくといふ。

C氏は周囲の教師よりも年齢が高く、フリーな立場であるため、周囲の教師の顔色を見たりして、熱心な教師でありながらうまいかないと思っている教師がいるとき、手伝いに行くといふ立場にいるのだといふ。ある教師は、スポーツを経験してきたこともあり、強引に進めることが得意といふ資質があるといふ。しかし、算数の授業をそのようにして授

業することは、前述の通りよくないので、子ども一人ひとりが生きなきゃいけないと C 氏は語る。その教師は「子どもを理解しないと何もできない」という壁の前に立ち、1年半くらい考えた末に、本の研究をすることに行き着いたという。つまり、子どもがどんな本をどのように読んだかということで、子どもの今の思いがわかるというのである。また、C 氏はその教師に、「本が読み終わり、次にどんな本を読みたがるのかによって、頭の成長の度合いがわかる」ということを助言したという。具体的に言えば、推理小説を夢中になって読むようになると、算数の文章問題が解るようになるということも助言したのだという。おそらく推理小説の面白さと算数の文章問題とがたまたまどこか合っているのだという。そのように変化した子どもは、算数の文章問題の論理展開がわかるようになったのだと語る。このようなことを通して「何か子どもを理解するための研究しなければならない」と思うことができる教師が出てきているという。その傾向は教師によって様々であるが、なかには、子ども一人ひとりの話をよく聞いているが、そのためにその他の子どもたちが騒がしくなってしまうのだという。表面的に見れば、その教師は掌握できない下手な教師と思われるかも知れないが、C 氏が実際にその教師の授業を 1 時間見てみたら、本当によく一人の子どもの話を長く聞いているのだという。C 氏はその様子を見て「この教師は大丈夫だ」と思ったという。つまり、子どものことをわかっているのも、その教師が一人の子どもと話をしているときに、その間に他の教師がかばってあげればよいのだという。その教師のように、子どもの話をよく聞く教師というのは、子どものことをわかってくるという。そうすると、だんだんといい教師になっていくという。そのように教師が成熟できるまで、その教師を周りの教師でかばってあげることが大事だという。

教師が学級で子ども一人ひとりの話をよく聞いていることはできそうでできないという。つまり、騒いでいる子どもたちが気になってしまうからだという。そう気になってしまうために、話をしている子どもに「じゃあ、あとでね」と言い、あるいはその子どもの話を聞かれないふりをして、騒いでいる子どもたちに「静かにしなさい」と大声で指示してから、再び話していた子どもの話を聞こうとすると、その子どもは教師におびえているということもあるという。ゆえに、子どもの話をよく聞くという姿勢が大事だという。ここでいう「騒いでいる子ども」というのは、勉強が早く終わってしまう子どもが多いのだという。そうだとすると、課題のプリントを増やしたりするなど、工夫することができるのだという。そのようにして、一人の子どもの話をじっくり聞いてあげられる環境と時間ができてくるという。それは教育ではなくただの技術であるが、そこは割り切って一人の話を聞くことは大事なことであるため、C 氏はその方針を守ることをすすめるのだという。

C 氏の学校はオープンプランスクールを取り入れているので、C 氏の机は教室の中にあり、教室に壁のない環境なので、その教室の担任の教師から、「せっかく同じスペースの中にいるのだから、ここで暮らして下さい」と言われたという。

研修部長の役職を終えると、次はあるコースの主任の役職に就いたという。このコースには日本人以外の教師がおり、当時 C 氏は、そのコースを教室として成り立たせるために、

日本人の教師の立場から仕事をしていたという。つまり、コース全体における日本人の教師の役割を見つけることが主な仕事内容であったという。しかし、日本人の教師のなかには「私は私の役目を果たすので、そのコースの先生はそのコースの先生できちっとやって下さい。そうすればいいじゃないですか」という教師もいるが、そうした教師に対して C 氏は「そうではない」という立場をとるのだという。いくら外国の教師が自分の役割を果たしたとしても、言葉の壁や外国語を話さない保護者とのコミュニケーションが難しく、また、このコースは宿題が多く、保護者がその宿題について学校に相談してきた場合、必ず担任（日本人の教師）が保護者と外国の教師との間に入って仲介する必要があるのだという。そうすると、教室の 6 割から 7 割について担任の教師は責任を持たなければならないという。外国の教師たちは教師に対する教育などを始め、とてもしっかりしているが、例えば、授業で外国人の教師が算数を英語で教える場合、子どもの中にどうしてもうまくいかない子どもが出てくるのだという。そうした場合に相談に乗ることのできる立場として、日本人の教師が必要だということになるという。そうすることで、日本人の教師が外国人の教師にアドバイスをするなど、ティーム・ティーチング（Team Teaching）の基本的な姿勢の一部ができるのだという。C 氏の場合、当時は C 氏自身も担任の立場をとりながら、そのコースの主任をやっていたのだという。C 氏が研修部長だった当時は、外国の教師が C 氏の言うことに対してどうしても理解を示さないことや、「そんなのダメだ」と思う人もいたという。しかし、そういう考えを持つ教師は、C 氏のいる学校にはふさわしくないのだという。では C 氏はそのように言える立場にあるかということ、そうではないため、時にはそうした教師とたたかい、あるいはなだめすかしたりして過ごしたという。つまり「この学校はこういう学校なのだから、そういうことがわかる先生が教育する学校なのだから」という方針でやってきたのだという。C 氏は振り返って、この方針を嫌がる人もおそろくいただろうと言う。また、主任の時には、外国の教師を理解することについて努力したのだという。つまり、その努力とは、彼らが何を考えているのか、子どもをどう思っているのかについての理解のあり方を知ることであるという。たとえば、このコースでは外国の教師が授業をしているとき、子どもたちは私語を一切しないという決まりがあったという。なぜかという、日本語がわからない外国の教師にとっては、その私語が授業に関するものか、授業に関係のないものか、かわからないからだという。時には、外国の教師が子どもたちの私語について厳しく叱ることもあるのだという。この状況に対して、C 氏は授業を受ける子どもたちに「私語をしたことについて先生に指摘されたときは、勉強のことについて さんに相談をしていたことです、とはっきり言わなければいけない」と言い、「授業に関係ないことを話していたのだとすれば、ちゃんと Sorry と言わなくてはならない」と言ったという。

こうした日本人の教師の役割については、テキストもマニュアルもなく、独自に理解していくことが求められ、そのために C 氏は努力をし、勉強もしたという。また、C 氏は外国に行かせてもらい、外国の教育のあり方、教師の考え方、そして教師はどのように鍛え

られていくのかについて少しずつ理解が深まり、ものによっては日本人の教師が参考にした方がいいこともあったという。たとえば、算数について言えば、アメリカ、カナダ、イギリス、オーストラリアの教師たちが体得している算数は、C氏たちよりも上なのだという。けれども、日本人はこのことについて気がつかないところがあるという。このことについて、C氏はアメリカの学校での思い出を振り返る。ある年の10月に、5年生の子どもたちを連れてアメリカへ行き、アメリカの学校へ通っている子どもの家庭にホームステイをしながら、一緒にその学校へ通い授業を受けることになったという。その学校での算数の授業は、日本の子どもたちから見れば既に終わった単元についてであり、カリキュラムの順番からすれば遅れていることになるという。しかし、遅れているのではなく、5年生での割り算の授業では、問題の解き方を考える授業が行われ、子どもたちから手が挙がり、最終的に4種類の問題の解き方が出てきたという。この点について、日本では1種類の解き方を教師から子どもたちへ一方的に教えることが多く、できていなければ「ちゃんと覚えなさい」という指導をしたりするのだという。しかし、アメリカのその学校では、簡潔に言えば、「テーマがあり、それを克服する方法を考えなさい」という授業がなされていたという。そのために割り算という方法があり、その割り算を使う方法が4種類出てきたのだという。この授業を見てC氏は「日本はかなわない」と思ったのだという。しかし、日本の教師の多くは、日本の方が学力は高いと思っており、その理由としてC氏はPISAの学力テストをあげ、そのテストにおいては、日本、シンガポール、韓国はアメリカよりも上位に位置し、アメリカはよくても7位や8位になることが、日本の教師が日本の学力が高いと知っている理由なのだという。この点についてはC氏の学校の外国教師のなかにも、「あまり日本人には失礼だから言えないけれども」と言いながら、そのことについてしきりに言っているという。たとえば、日本の教育では、算数は計算ができることだけなのだという。つまり、算数が必要なところでどの算数を使うのかという点についてはダメなのだという。C氏は「極端な話、計算は計算機がやればいい」と言い「どの計算を今使わなければならないかということのためには、算数をわかっていなければならないのだ」と言う。そのようにC氏は「算数がわかる」ということを目標として、アメリカの算数のカリキュラムはできており、結果的に日本は知的な面でアメリカにはかなわないのだという。そして、未だに日本はこの事実を理解していないという。このような事実を理解していかなければ、日本は「ガラパゴス化」とするとC氏は語る。つまり、日本だけに通用する特殊なやり方であれば、外国とは付き合わず、前述したC氏のいる学校のコースにおいて、外国の教師たちの日本人の教師たちがどうしてもセパレーツになっていくという理由のひとつは、日本人の教師たちが「自分たちは違うのだ」「自分たちの通用しない世界の人とは付き合わない」と考え、日本人の教師たちだけで固まってしまうようなことが、未だにあるという。そのためにも、C氏のアメリカで経験した算数の授業をそのコースの教師たちに広めているという。

例えば、C氏が子どもたちとアメリカの学校へ一緒に行っているときに、その子どもたち

に対して「今日は何やった?」と聞くと、子どもたちは興奮していろいろと話してくれ、「今日から分数が始まる」と言ったという。その子どもたちが授業を終えて帰ってきたときに、C氏が子どもたちに「どうだった?」と訊くと、分数の授業が引き算から始められていることがわかったという。それでC氏は目が覚めたという。つまり、足し算は無限に加えられていくが、引き算は用意された量の中だけでやり繰り返されるため、わかりやすいということについて気づいたというのである。とくに、分数については、この引き算の性質に適しているという。

C氏の学校は教員の募集を世界に向けて出しているのも、学校には様々な外国の教師がいるという。そのため、C氏は主任の時代に、日本人の教師たちに対して、そうした外国の教師たちから積極的に学ぶことを勧めてきたという。「日本にもいいところがある」という考えもあるが、とりあえず西洋から入ってきた算数などは欧米の方が進んでいるのだという。逆に、日本の歴史については日本人の方が知っているという。C氏は、「歴史」ということを学ぶとき、日本史の知識がなくてはいけないのか、と思わないかと問う。アメリカの人が日本史を知らなくても世界では通用する。つまり、もし、歴史を学ぶことが「日本のことを知る」という目的なのではなく、「歴史性を理解する」ということになれば、アメリカの歴史を扱ってもよいことになると言う。日本人にとっては日本にいるから日本の歴史を学んだ方がよいということになるが、日本における「歴史」は、欧米の「歴史」のように歴史性として扱われるのではなく、物語として扱われているという。つまり、「文化が進化していった今日に至る」という歴史性が日本にはないという。特に、アメリカではヨーロッパから移住してきたので、見捨ててきたことがあるという。それから、アメリカの人々の中には、その見捨てる根拠になったものがあり、それを実現しようとして生きているので、王政や独裁から抜け出して、一人ひとりの自分の幸せを自分で考えて努力していき、それが実現されるような国の形をつくるための努力をしたことが歴史であると語る。それが日本の歴史ではなく、物語であるという理由である。よって、日本史を日本で教わっただけでは、日本の歴史性を体得することはできないのかもしれないという。個人的に西洋の歴史を学んでいく過程で、歴史性に気づいた人が日本史を学びはじめて、「日本はどのようになって今日に至っているか」「歴史の中でやっどこまで来たのだ」ということが見つけることができるようになるという。これは余談になったが、こうした例をひとつとっても、外国の教師に教わることは大きいのだという。ゆえに、日本は「ガラパゴス」であり、C氏の学校も外国の教師たちから学び、そうした日本の閉鎖性を脱する突破口になればよいとC氏は言うが、その姿勢は教師によってばらつきがあり、なかなかひとつにまとまっていくことは難しいという。

学校の目標については、創造性豊かな子どもをつくるという方針があり、それがC氏の学校の最初の大きなハードルであったという。その次に、壁がないということであったという。壁がないという意味には、建物の壁がないという意味もあり、確かにC氏の学校の教室には壁がないのであるが、時間割が邪魔になることがあるなど、「別に分ける必要がな

い」という意味合いがあるという。日本の学校には総合学習というものがあるが、そのもとはこの考え方だという。つまり、テーマを先に持ってきて、それに必要なものを持ち寄り、そのテーマを単位とした授業をしようというのが総合学習なのだという。

C氏の学校は、オープンプランという学校を始めるといって開校したのだという。なぜオープンプランスクールを始めることになったのかというと、学園長が大学の先生をやっているときに自身がアメリカの学校を見学していて、日本の学校との違いが見られ、「やはりこれはこうでなければならない」といって持ってきた案がもとなのだという。もともとは、イギリスの教育改革のブラウデン報告の中に出てきた教育目標なのだという。C氏が学園長に学校づくりについて話されたとき、学園長はプロクルステスというギリシアの神話における登場人物を例にあげ、宿屋に泊まる客の身長がベッドの長さよりも長ければ、その客の足を切断してしまうという場面を引用し、「客の足を切断するのではなく、お客に合わせてベッドをつくる、そのような学校をつくりましょう」と言ったという。それから、「医者のように子ども一人ひとりの診断書のようなものを書けるような教師になりなさい」学園長が言ったという。つまり、一人ひとりの子どもについて「どうしてあげたらよいのか、そして今どこまできているのか、これからどういうことが必要なのか、どういう経験ができているのか、どういう経験が足りないから、あることをわかるためにどのような経験を用意してあげなければいけないのか」など、そういうことを一人ひとりの子どもに書けるような教師になるということだと言われたのだという。その理念を実現していくために、具体的な方法を世界中から探し出し、その中のひとつがカリキュラムの壁を外すことであったという。つまり、例えば算数だけで授業するのではなく、算数と社会科が混ざった授業があってもよいということである。この考え方は、のちに総合学習という形で公立学校のカリキュラムにも登場することになるが、お荷物扱いとなってしまう、さらにのちになって「ゆとり学習」というものが出てくると、算数で言えば前述した、計算する力のような学力がPISAの学力テストで認められなかったことと結びつけられ、結果的に学力がつかなかったと結論づけられたという。このことについてC氏は「見当違いも甚だしい」と言い、「学力とは、自分で考えて、自分でわかって、自分で問題意識を持って、自分で調べて、また自分で考えて、自分で解いてわかっていく」というこの一連が、やがて自立する人間となるもとなるという。教育や子育ての目標は自立であり、その自立のための学校の授業という考えでいくと、カリキュラムの壁を外して、あらゆるものを動員して、ひとつの問題を解いていく、という経験が必要であると言う。

それから、時間の壁についても重要だと語る。授業は1時間で終わらないこともあり、例えば、授業が佳境に入ったところで時間を区切るということは、子どもの「ものがわかる」ということに対応していないということになるという。それゆえに、時間も自由に変えることができるようなカリキュラムをつくるのが、難しいことではあるが、オープンプランの一つとして目指されることになっている。場合によっては、学年にこだわらず、学年を超えて授業をすることにも目を向けるのだという。学年の壁にこだわりすぎてしま

うと、2年生の勉強が終わっていない子どもが、時間が経ったから3年生になることを重ねていくことの方がおかしいということになり、ゆっくり勉強した方がいい子どもにはゆっくりした勉強が必要であり、勉強でどんどん先に行きたい子どもは先に行ってもいいのではないかと、言う。こうした意味で、学年の壁にこだわることは、人工的に劣等生をつくらせていることになり、学校教育の最大の欠陥になると言う。ゆえにC氏は、そのように学校という枠の中でうまく調節する機能を持たせる「ノン・グレード」の必要性に言及している。

一人ひとりが成功しなければならないという視点から、「学校ではクラスの平均点は何か」という比較方法について言えば、「クラス」という人はいないのだとC氏は語る。ゆえに、「うまくいった」ということは、「クラスの一人ひとり全員がうまくいった」ということになるのである。そのため、3年生だけれども2年生の勉強が必要かもしれない子どもには「2年生の勉強をしなければならない」と判断できることが教師に求められるという。逆に、先に進むことができる子どもは、先に進んでもよいのだという。ただ、この考え方の善し悪しについては、誰がどのような審査で判断するのか、という大きな問題と向き合わねばならないという。

また、子ども一人ひとりといっても、あまりにもその一人ひとりの違い、段階、好奇心があり、これらを子ども自身が自立するために必要な取り組みを助けてあげるためには、もっとたくさんの種類の大人が必要なのだという。それから、クラス担任は、綱渡りのようなものであるが、独裁者になりやすいという。つまり、「学級王国」という言葉もあるように、学級の中だけでの価値観で学級経営が行われやすいのである。しかし、そのような学級をまとめる担任教師の姿が、周囲からは「指導力がある」「子どもたちを引っ張る力がある」というような評価をされ、確かにその担任教師はそのような力も持っているが、C氏に言わせると、40人や50人の子どもたち全員が同じ方向に向かっていくということはおかしいのだという。したがって、すべての子どもに対応していくことが重要なのだという。

それから、担任教師が学級において独裁政治をやらないためにも、チーム・ティーチングが必要なのだという。C氏の勤める学校以外でもチーム・ティーチングは行われているが、主担任と副担任という形、つまり「主な教師と手伝いの教師」という形で行われているという。そうではなくて、同じ資格の同じ立場の教師が二人で学級経営をすることが必要である、とC氏は語る。その2人の体制は、1.5人分ではなく2人分の力を発揮することであり、子どもについての事実の見逃しを少しでも少なくしようということを目指すことにつながるという。その方向性は一人では学級経営をまかないきれないという観点に立っていることから来ている。本当は3人の教師で学級経営にあたる方がよいのかもしれないが、その場合3人の教師間のチームワークが難しくなるという。教師にとって、他の人がいる中で授業をするということは嫌なものだという。研究授業の時には、研究授業用の授業をするが、普段の授業では、担任教師が子どもに対して叱る場面や、担任教師が独裁者になっていく過程を見られることになるという。逆に、チーム・ティーチングをして

いるその担任教師以外の教師の授業を見ることにもなる。それから、自分の授業が本当にいい授業であったかどうかを、他の教師に見られているのかもしれないのだという。そうした意味から、C氏は現在になってもなかなかやりにくいことがあるという。それを克服するために、普段から教師間で互いの悪口を平気で言い合えるくらいにコミュニケーションがとれるようになっていき、自分の持っている哲学を賛成か反対かは別として、理解してもらい、自分の長所短所をある程度わかってもらう関係になった教師たちが、一緒に一つのチームとなって学級経営を進めていくと、子どもにとってはよいのだという。チーム・ティーチングのリスクとしては、2人の教師が2人とも独裁者になってしまう場合もあるという。そうした意味では、余計に大きな賭になってしまうかもしれないが、できるだけチーム・ティーチングで、より多様な子どもたちにできるだけ漏れずに対応していきたいというねらいがあるのだという。チーム・ティーチングに慣れるまでは、やはり難しかったという。特に、ベテランの教師ほど一人で勝手に進めていくということもあり、その教師にとっては、それまで一人で進めていくことが当たり前であっただけに、当然の行動である。しかし、そうした教師もチーム・ティーチングをすることになるので、ものすごい抵抗があったという。しかし、一人で進めることではいけないのだということを納得するために、ずいぶんたくさんのことを学ぶ必要があるのだという。そうした過程で、傷つく教師が出てきたり、「ここではやっていけない」といって辞めていく教師がいたり、「自分が変わっていかねばならない」として必至で胃に穴があくくらい頑張らなければならない教師も出てくるのだが、それでいて周りの教師に理解してもらえないこともあるのだという。それゆえに、教師自身が「こういう教育が本当に必要なんだ、そうでなければダメなんだ」と思い詰めるくらいに煮詰め方をした教育理念をもって、そうしたつらさを乗り越えていることが必要だという。そのために、チーム・ティーチングを組んでいる教師と乗り越えることが必要なのだという。

それから「本当にものがわかるとはどういうことか」ということである。子どもに授業を教えるということは、そのことをわかってもらうことであり、そのためにこの問いは必要なのだという。例えば「分数がわかるとはどういうことか」そして「分数がわかったら、一体何ができるようになるのか」ということを詰めていくことで必要があり、具体的なことでそれを詰めなければ、どういうことを子どもたちにさせてあげればよいかという答えが出てこないという。漠然とした目標を持つと、むしろいい加減なやり方しか出てこなくなるという。そうならないためには具体的に「こういうふうにならなければならないのだ」という目標を絞り込み、その過程で「基の基の基の基までたどり着く」ことが必要であるという。そのためには、一人の力だけでは難しく、何人の人たちと議論をし尽くすことで、「結局分数というのは、こういうことがわかれば、できれば、分数のこういうことがわかったことになる、と言えないだろうか」というところまで行き、それができるようになるためには、どのような経験をさせてあげられればよいのかを考えるのだという。どうしてもわからない子どもに対しては、それをわかるために必要な経験がいくつかあるが、その

どこが抜けているのか、ということを考えるという。決して経験をすればよいというわけではないが、経験しなければわからず、経験すればわかるかもしれないが、同じ経験してもわからないかもしれない場合もあるという。先ほどの面積の話でいえば、「縦×横」という式を覚えてしまえば、面積とは何かということを理解していなくても、計算してしまえば、面積をわかったことと同じになってしまうということが怖いことなのだという。そうしたことがはっきりするまでは不安で眠れず、その考えをとことん掘り下げたこともあったという。もしそのときそうしていなければ、ただのダメな教師になっていたという。

このような方針から、オープンプランスクールが始まったのだという。しかし、そのようなことが実を結ばない一因として、そのようにして育てた子どもたちが、最後は従来から日本にある受験をしなければならぬことをあげる。拡大して考えれば、ある時期に「ゆとり教育」がよいとして進めるが、結局は受験をしなければならず、途中でC氏の学校のような実践をしたとしても、最後は同じなので、余計なことを考えないでストレートに受験に向けた教育をすればよいと考える教師もいるのだという。子どもたちの中からも、3年生くらいになると、学校では英語で算数の授業を受けているが、保護者から日本語で算数を教わる方が簡単であり、学校における算数の授業では敢えて英語を使わなくなるということが、成長のある段階で起きてくることもあるという。徐々にそのようになってくると、「塾で算数を教わった方がいい」という考えが子どもたちの中に生まれ、前述した「縦×横」で覚えてくることにもなるという。学校から保護者への説明として、「うちの学校ではこのような教育をします」と言い、保護者は「そうですか、良い教育をやってくれる学校に子どもを入れられて幸せです。それで、東京大学には入れるのでしょうか?」という答えが返ってくるという。そうした考え方が保護者の本音となっているのだという。そのため、「良い教育」の意味をしっかりと煮詰めておくことが必要なのだという。つまり、学校が思い描いている「良い教育」が、保護者の視点では、保護者それぞれの思い描いている「良い教育」に変化して受けとられてしまうということである。保護者の中には「行儀のよい子どもを育ててくれる」という考えを良い教育と捉える人もいるが、やはり最も多い考え方は「子どもが東大に入ることができるか」なのだという。東大に入ることを目標にしていると、遡って教育が駄目になっていくのだとC氏は語る。例えば、C氏の学校の上には進学校の中学校と高等学校があり、その進学校の実績は「東京大学に何人進学させることができるか」によって決まり、高校ではその目標をノルマのように課せられ、その影響が中学校にも波及しているのだという。さらにその目標が初等部に降りてくるのだという。初等部の教師の中では、受験のための教育を考える方がよいという教師もいれば、C氏のように具体操作をしていくことなどを教育することだと考えている教師もおり、どちらでもない教師もいるなど、様々な教師がいるという。そのため、担任教師によって子どもに対する教育はまちまちであり、保護者からすれば、そうした教師たちの意識のズレが学校の不信につながることもあるという。

C氏の学校自体の問題から見れば、C氏の学校は決して規模の小さい私立の学校であり、

ある程度以上の人数の子どもが集まらなければ経営は成り立たない。そうして C 氏の学校へ入学させようという保護者の中には、保護者それぞれの学校に対する願いがあり、例えば、ある医者をしている保護者に言われたのは「病院を借金で建てたばかりなので、この借金を返していくためには、子どもも医者を継いでやっていかなければなりません。ですから、子どもを私立の大学の医学部に行かせることはできません。国立の医学部に入れていただきます」ということであったという。ある教師は「わかりました」と言ったそうだが、C 氏としてはそうは思わないが「できません」とは言えないという。このような場合には「良い教育をします」あるいは「本当の教育をします」と言うのだという。学園長がアメリカから持ち帰ってきた教育目標について、C 氏は未だに実践しているが、受験の問題と日本人の資質の問題が邪魔になり、七転八倒しているという。C 氏は、PISA の学力テストに見られるシンガポール、韓国、日本の傾向を見て「何かはできるが大事なことはできない」という。つまり、答案用紙が合格点に達していればよいという教育がなされていることになるのであり、例えば、東京大学に入学した学生の中には本当に優秀な学生もいるが、合格する技術に長けたことで入学する学生もいるということである。こうしたことを問題視して教育をしているという意味では、C 氏の学校は先頭を走っていると思う、と C 氏は言うが、やはり私学の経営のためには、受験を意識しなければならないというジレンマがあるという。

項目 1-3 「保護者と接する上で、自身が努力していることは何か。」

保護者は不安と心配を持っていることが基本であり、保護者にそういう心配が募っていくと、学校に文句を言ってきたりすることがあり、学校側としては、保護者対して的確な答えを出すことができないという。例えば、担任の教師が保護者に対して「考え過ぎですよ」と言うことは通用しないという。特に、保護者と担任の教師が近い年齢であればなおさらそうであるという。保護者の不安は常に存在しているとして、その不安が爆発する場合は、保護者が子どもの様子を断片的にしか見られなくなるのだという。例えば、カバンの中から手紙や未完の宿題の紙がぐしゃぐしゃになって出てきたときなどに、保護者は「この子はおかしいのではないか」という不安に駆られたりするのだという。また、子どもが家の中で口答えをし始めたりすると、保護者は自分の子どもをとてつもなくひどい、どうにもならない悪い人間になってきたような不安を感じるという。こうした傾向は、大体 3 年生から 5 年生くらいに起こり、その不安を学校へ持ちこんでくるのだという。つまり、保護者は、その子どもの状態をはっきり位置づけることで、不安を解消したいと思っているのであるが、そうすることでは根本的な不安は解消しないので、教師はとりあえずそうした保護者の話をよく聞く時間をとる必要があるのだという。教師が話を聞く場合、保護者には子どもの良かったことを思い出させることが大切であるという。それから、教師は普段の子どもの様子をしっかりと把握しておくことが重要であるという。そのために、子どもの様子についてメモをとるなど工夫することが教師に求められるという。そのような家庭の子どもは、傾向として子どもがずさんでいたりすることが多いという。保護者には、

学校における子どもの良かったことを伝え、そうしているうちに子どもは成長し、保護者として納得のいくような子どもになっていくという。保護者にはこうした子どもの成長があることについても伝えるのだという。また、成長の流れの中で、子どもが悪いと思えるような傾向を示すことがあるが、その傾向だけが子どものすべてではないということも保護者に伝えるのだという。こうした保護者に対する傾向については、教師に根気がいるという。保護者の中には最初から教師のことを馬鹿にしている親もいるので、教師としてもその保護者と戦いたくなることもあるが、C氏がそのような問題に気がついてやり始めたのは、40歳以降だという。C氏が保護者たちに「あの先生に話したら大丈夫」という見方をされるようになったのは、50歳代になってからだという。保護者はこのように不安を話せる相手を見つけると、その不安ゆえにC氏に対する信仰のような雰囲気ができるのだという。それが結果的に家庭での子どもに対する保護者の接触の仕方を変化させ、家庭の雰囲気を変化させることもあるという。さらに、保護者が家庭内で子どもに対して「C先生に話を聞いてもらったから」「C先生がこう言っていたから」という話をすると、子どものC氏に対する気持ちも変わっていくのだという。そうなるまでには、卑屈になるくらいに保護者の話を聞くのであるが、保護者が話を終わらせようとすると、C氏は話をつなげるのだという。つまり、保護者が話を終わるといことは、一通りある程度のことを満足させただけであるので、C氏はさらに話を蒸し返して2度ほど保護者の話を聞くのだという。そうすると、保護者は自分の言うことがなくなり、気分的に満腹な状態になるのだという。そうすると、あらためて落ち着いた話を聞けるのだという。そうした話を聞くことで、逆にC氏から保護者に対して意見を言い、最後に「また連絡して下さい」と言うことで、必ずC氏と保護者とのパイプをつないでおくのだという。こうしたことを一つの手段として話すことは、C氏にとって思わしくないことであるが、C氏自身が体得した手段の一つだという。保護者に対するとき、とにかく話を聞かなければ、問題の根本が見えてこず、また、保護者が話をしている過程において、自分で問題の根本に気づくこともあるという。

C氏の学校では、年に2度、6月と10月に保護者との面接があるという。その面接において、まずは保護者の話をたくさん聞くことと、教師は具体的に実際にあったことをできるだけ正確に保護者に伝えることが重要だという。後者については、つまり、テストの点数は保護者にも伝わっているので、特に学校でも子どもの様子についてできるだけ正確に話すのだという。例えば、計算間違いについては、「7」を「2」と読み違えたから間違っただけで、本当にわからずに間違っただけではない、というようなことを教師としてしっかり把握しており、単に正解したのか不正解だったのかで子どもを評価しているのではないということ、伝えるということがあげられる。学年が始まる最初にPTA総会が終わったあと、担任の教師と保護者が話す機会があり、C氏は、3年生に対しては「最悪の1年になると思います」「男の子が生涯の中で最もあほに見える時期です」というのだという。「なぜならば、2年生まではよい子だったのに、それがだんだんと崩れてくるからで、それは自分でいろいろなことを判断して、世の中のことを正確に把握する5年生までの間の出来事だから

です」と言い、今子どもの様子が悪く見えるからといって、今後もずっと悪いということではなく、それが変化していき、やがてしっかりした子どもになるということを保護者に伝えるのだという。ここで重要なこととして C 氏は、認められた成長の流れの中の今だ、ということ強調することだという。このように心がけてきたことに気づいたのは、インタビュー調査日現在に執筆中の後輩の教師たちに向けた文書を作り始めてからであるという。

項目 1-4 「授業づくりや学級経営について、自身が努力していることは何か。」

授業づくり、学級経営というよりは、学校生活の軸は授業であると C 氏は語る。授業で成功することが、子どもの生活がうまくいくための 8 割を占めているという。足が速くて勉強ができないという子どもたちは、勉強ができるようになりたいと思っているという。また、そうした子どもたちが忌憚なく、足が速いことに誇りが持てるようになるには、やはり勉強もできるようになりたいと思っており、それが子どもの本性であるという。ゆえに、教師としては、しっかりとした授業をすることと、成長の個人差があってできない場合もあるが、どの子どももその授業を乗り越えているということのために、一人ひとりの子どもをしっかり見ることが重要だという。それから、具体操作のように体験することを大事にすることと、教師が子ども一人ひとりを、喜怒哀楽も含めて診断書を書くように見ることが重要だという。そうすると、学級経営がうまくいくのだという。前述したように、教育の究極の目的は「自立」であり、自分にとって必要なことは自分でどんどんやってみていく、そして決めていく、ということがうまくいけばよいという。それがうまくいかずに教師が学習を導いていってしまうこともあるのであるが、あくまでも本当の目的は「自立」であるという。

以前 C 氏の学校では、一時期、カリキュラムを三段階設けたことがあるという。その段階の内訳は、一番できる子どもたち、普通の子どもたち、できない子どもたちである。多いときには、五段階を設けたことがあるというが、教師の手が間に合わず、その後カリキュラムをがんじがらめにせず、二段階の間に中間の段階を設けておけばよいのではないかと、ということになり、教師の理解があれば、一方の段階では、早く進んだ子どもは何が早く進んだのかがわかるようになったという。もう一方の段階では、何がわからないかがわかるのだという。そうすると、教師は一人ひとりの子どもに対応していくことができるようになり、カリキュラムを三段階も五段階もつくる必要がなくなり、インタビュー調査をした時点では、そのような段階はカリキュラムの中に設けていないのだという。現在 C 氏がカリキュラムをつくるたびに、子どもの学習の様子を思い浮かべつつ、カリキュラムをつくっていくという。そのように思い浮かべた子どもの様子が、実際に授業した中でその様子通りになるかどうかで、C 氏自身の考え方が正しかったのかを判断して、次の授業を考えているという。ゆえに「学級経営を始めあらゆることは、授業がうまくいくことにかかっている」というのが、C 氏の学校の基本であり、授業がうまくいくと、子どもたちは教師の言うことを聞き、授業に付き合ってくれるのだという。授業がうまくいかないと、子ども

たちはクラスでやることにノリが悪くなるという。子どもにとって学校にいる時間の中で一番長く関わるのが勉強であり、その勉強で満足しているということは、何かを我慢しなければならないときに我慢ができるということになり、ときには子どもたちにとってやる気のしないことに対して、「やってやるか」と考える余裕が生まれるのだという。ゆえに、敢えて学級経営とは言わず、授業で成功することがすべてである、とあってこれまでやってきた、とC氏は語る。

項目 1-5 「教師の職業全般に亘って共通して努力していることは何か。」

ここでは、これまでに話してきたことに関する教師の姿勢の背景について語る。つまり、これまで語ってきた教師像を成り立たせるための「ものの考え方」について考えるとき、「教師とは何か」と疑問を呈してみるのだという。教師として教師とは職業であるが、子どもにとって教師とは何かというと、C氏は自身の子ども時代を振り返るなどして「教師は子どもを育てる係である」という答えを導き出した。子どもを育てないことをしてはいけないのであって、子どもを育てるためには何でもしなければならないのだという。このように「自分は子どもを育てる係なのだ」という気持ちに徹しなければ、これまでに述べてきたことは馬鹿馬鹿しく、大変でできないという。この姿勢が教師にとって重要であるという。例えば、高校には学者のような教師もいるが、そうした教師にとって学者もひとつの顔かもしれないが、同時に、高校生に勉強をわからせる係であり、このスタンスを守っていかなければ、子ども一人ひとりを観察し続けることなどができないという。それができなければ、決まりを一つ決めて、そこから外れた子どもを叱りつけることになるという。確かに、叱りつけることも一つの方法であるが、叱りつけるもととなった「こうしなければならない」ということを、子どもにわからせることが教師の仕事であり、思い知らせたり、覚えさせたりすることが教師の仕事ではないという。重要なのは子どもに「そうだ」と思えるようにしなければならないということであるという。このような大変なことが、教師の仕事だと思わなければならないという。教師の心得ておくべき基本は、子どもの係だと言うことであり、時には叱ることも必要であるが、子どもに失礼なことがあってはならないという。これが、気づくのが遅いと言われるかも知れないが、C氏の気づいた「徹すべきである」と意識したことだという。このような態度でいると、子どもたちはC氏に対しても、失礼ではなくなっていくのだという。子どもとしては「ちゃんとしてくれている」と思うのかも知れないが、それを教師の目的にすることは良くないという。C氏の父親はよく叱る教師だったが、「子どものため」というスタンスだけは一貫していたという。そこは見習えたのではないかとC氏は語る。あとは、「わかるとは何か」を突き詰めることが重要だという。

自己教育に関係あることであるが、自分が教員になったら努力し、乗り越える、つまり成長していかなければならないのであり、自分が自分の気持ちで選んだ理想を持ち、そのような教師になる努力をすることが重要だという。自分のその思いが向上心や粘りに繋がるのだという。例えば、いろいろな教育者について学んでもよいが、最後には「このよう

に学んできたが、自分はこう思う」というものになることが望ましいという。C氏の場合はそのようにして経験を積んできたのだという。若い教師の相談に対しては、「小学生の時にどのような先生が好きだった？」と訊き、そうするとその教師は「話を聞いてくれる先生、一緒に遊んでくれる先生」などと回答し、それに対してC氏は「そのような先生になればいいのではないか？」と返すことを一つの例としてあげる。これは「どのような教師になりたいのか」ということの一歩の根拠になるという。ただ、いつも一緒に子どもたちと遊んでいるわけにはいかないで、そのスタンスのままで授業をやるとはどういうことか、と考えていく必要があるのだという。ゆえに、「子どものための先生になりたい」「子どもに親しまれる先生になりたい」というものを根拠として、自分のなりたい教師像を自分の好きだった教師から作り上げていくことが必要であるという。

C氏は、授業のとき教師は自分のわかることしか教えられないと言う。教師は自分のわからないことを教えようとすると、「言う通りにノートに書きなさい」「そのように覚えなさい」ということを子どもに要求するようになるという。教師は、子どもに伝えるべきことをイメージで思い描けるように伝えることが重要であり、自分のわからないことを子どもに伝えようとすると、話が長くなったりするのだという。その結果、覚えることが得意な子どもはよくできるが、良くものをわかりたいと思っている、あるいはわかることを優先している子どもは、何のことかわからず、場合によってはその子どもが「自分は馬鹿かもしれない」と思ってしまうこともあるという。ゆえに、子どもに教えることを、まず教師がわかっていることが重要なのだという。

それから、教師は教育を事務仕事にはいけないという。教育の仕事は「やり方」に嵌めていってはいけないという。しかし、多くの教師はその「やり方」に嵌めていく傾向にあるのだという。その理由としてC氏は、周囲から見ればテキパキしているように見え、事務的に処理していく人は、頭の良い人に見えるのだという。しかし、そうとは限らず、子どものやったことについて、チェックリストをつくり、それに当てはめて評価をつけることを、C氏も昔に実践したことがあったが、そのリストを満たしていても、わかっているとは思えない子どもが出てくるのだという。そういう子どもたちに対しては、一度立ち止まって観察したり、時間をかけて一緒に話をするなどして、子どもを傷つけないように話をする必要があるのだという。そのようにチェックリストを用いた評価をする中で、子どもたちが成長していくと、わかっているにもかかわらず、チェックリストによる評価を通過する方法を体得していくのだという。子どもは教師の足元を見ているので「このようにしていれば、あの先生は大丈夫だ」という子どもが出てくるのである。そうなることで、教師は子どものことを把握できなくなり、子どもたちもまた大事なことをくぐり抜けていくようになってしまうという。そのように、子どもたちに悪い習慣が身につけてしまうことを避ける意味でも、教育を事務仕事にはいけないのだという。但し、事務の仕事自体を軽蔑しているのではなく、例えば、金銭に関することは事務的な作業が向いているのであるが、教師の仕事については事務仕事になってはならないということである。

大項目 2「教育、特に子どもの成長に対して、どのような理想を持っているか。」

項目 2-1「子どもに対して、本来どのように育ててほしいと考えているか。」

まず「自立」をあげる。それから、子どもが一生懸命になったり、頑張ったり、時にはそのために我慢したり、夜も寝ないで頑張ったりすることの原動力は、知的好奇心であるという。たとえば、モンテッソーリによると、音楽室の中央に木琴二台をばらばらに分解して置いておいた場合、それを見た子どもたちはどうするかというと、元通りにはならずとも、ある一定の秩序をもとに並べようとするのだという。そのように並べたくなる気持ちが好奇心のもとなのだという。ゆえに、この好奇心を算数などに応用するのだという。また、子どもはそうした好奇心の質が成長の段階によって変わってくるということを理解する必要があるという。例えば、どのくらいの男の子がどんなものに好奇心をくすぐられるか、を覚えていなければならないという。C氏は、そのことについて2年生の男の子の保護者に対して、通信を通じ「皆さんのお子さんたちは3年生、4年生、5年生になっていくけれども、きっとこういうことに興味を持つようになるでしょう。保護者から見れば、『なんでこんなこと?』と思うようなことかもしれないけれど、こういうことに興味を持って、そういうことについてワクワクしたりドキドキしたりすることが、気持ちや脳を成長させるもとなると思うので、許すならばできるだけそのようなチャンスを子どもに与えていって下さい」と言ったという。その後、男の子はそう言った通り成長したのだという。このようなことをあらかじめ保護者に伝えておくと、保護者が子どもの変化に対して驚くことはあるが、成る程と思って子どもを見てあげられることができるという。ゆえに、このような教師の保護者に対する対応は、教師の役目であるという。

余談であるが、教室において盗難が起きた場合、犯人捜しはしない方がよいという。犯人は特定できないし、犯人を特定しても意味がないという。

項目 2-2「子どもにとって学校はどうあるべき場所と考えているか。」

学校は、好奇心を満たす場であるということと、そのようなことを試す、わかるための環境が整っているところであり、子どもにとってワクワクする場所であることが基本であるという。

項目 2-3「子どもの成長について、保護者の役割はどのようにあるべきと考えているか。」

保護者が父親・母親である場合とそうでない場合とは違いがあることを前置きして、母親としてみれば、究極の目標は「自分でやっていける子ども」になることを願って育てることになるという。父親・母親の気持ちになってくると、すくすく育ててほしいために、いろいろなところへ子どもを連れて行ったりするのだという。また、子どもの親は、自分の子どもに対して「毎日幸せな気持ちで過ごしてほしい」と思うものであるため、子どもに服を買ってあげたりするのだという。教師が保護者的な立場から見れば、授業を通して、自立へ向けて育ててほしいと思うものだという。

項目 2-4「授業づくりや学級経営を、どのようにあるべきと考えているか。」

前述した部分もあるが、一つは、平均点ではなく、一人ひとりについて学ばせたいことを、子ども一人ひとりの成長に応じて「一人ひとりが自分でわかる」というところにたどり着かせるというプランを考えることであるが、一番大事なものは「一人も残すな」ということだという。項目 2-4 と項目 1-4 は関連しており、理想としているから努力があるのだという。具体的に言えば、「一人ひとりを残すな」ということと、「自分でわかるように準備していく」ということになると言う。強いて言えば、持って生まれた自分にとって必要なものを体得していくというように神様が準備したものが好奇心であり、その好奇心をワクワクさせて、刺激して、子どもが「成し遂げた」と思うようにしていく。それが学校の授業であるという。

学級経営については、そうした子どもたちが毎日ワクワクして暮らせるような場所の提供が大事だという。学級経営として取り立てて特別に考えるということではなく「授業がわかっていくということに焦点を合わせて学級をどうしていくか」ということになるという。したがって、学級経営と授業づくりの二本立てをやっているという教師がいるが、C 氏の場合そう思うのではなく、どちらかでどちらかをまかなえてしまうのだという。具体的に言えば、C 氏の場合、学級がまとまらなくなってきたときには、授業を変えてみるということがあげられる。それは、新しいことに好奇心を沸き立たせていろいろなことをやりたがるというのが子どもである、ということが根拠になっているのだという。一言で言えば「授業がうまくいけば、学級経営を始め子ども同士の間関係について等いろいろなことがうまくいく」という。

項目 2-5 「教師の職業全般に亘って、こうあるべきだと考えていることは何か。」

前述した内容を振り返り、プロクルステスの足を切る話と一人ひとりが成功しなければならぬという話をあげ、時間の壁をなくす必要があれば、その壁をなくすように努力することが大事だという。詳細は前述したので省略する。

子どもの父親・母親がしばしばしてしまうことであるが、子どもに「こういうふうになりなさい」と口でいうことがあるが、そうするのではなく、そうなってほしいためには子どもをそのように扱わなければならない。子どもは「言われた通りに」ではなく「扱われた通りに」育っていくので、粗末に扱われれば粗末な子どもになり、雑に扱われれば雑な子どもになり、乱暴に扱われたら乱暴な子どもになっていくのだという。ゆえに、教師も保護者も、子どもは扱われたように育つと言うことを肝に銘じて育てていくことが大事だという。また、子どもは親の背中を見て育つと言うが、子どもは親の背中のどこを見て育っているかはわからないという。例えば、親が外ではまじめにやっても、帰ってきたら酒を飲んでいていた場合、子どもはその酒を飲んでいる姿を見て育つ可能性があるということがあげられる。

大項目 3 「経験を試行錯誤しながら積み上げることに加えて、自分の視野が広がったことで他の積み上げ方を発見できた経験はあるか。」

C氏がこれまでに「経験してきたこと」として話してきたことは、何度も同じ学年の担任をするなかで学年の特徴を掴むことと、同じ子どもたちを複数年連続して受け持つことで、前の年の子どもたちが次の年にはどう成長していくのかを掴むということである。そうすると、子どもに対する接触の仕方に余裕が出てくるのだという。また、保護者に対して「お子さんは大丈夫ですよ」と言うことができるのだという。つまり、何度も繰り返して同じ学年を持つことで気付く特徴と、同じ子どもたちを、年度をまたいで連続して受け持つ経験ができると、これまでの視点に「子どもの成長」という尺度を加えて子どもを見ることができるようになるという。成長の個人差は踏まえるが、子どもにとって今はどの状態からどの状態に移る過程にあるのかを知ることが大事だという。それから、年輩者の具体的な事実の話を書くということが重要であるという。したがって、自分の経験からだけでなく、年輩者の経験も積み重ねていくことが必要であるということである。

項目 3-1「子どもたちと上手に接することについて、どのようなきっかけで子どもに対する認識が変わる経験をしたか。」

ある子どもの発表に対して「やかましくてよかった」という感想を言った子どもがいたという例をあげ、感想を言った子どもは確かに「やかましい」と言ったのだが、咎めている様子ではなかったという。そのため、C氏は確かめる必要があると思い、いろいろその子どもに訊いていくと、「大きな声で聞きやすくよかった」という意味で「やかましい」という言葉を使ったということがわかったのだという。小学校では、低学年であれば、あるほど、自分の状況や思っていることを表現できるほど、言葉が豊富ではないという。子どもの言っている言葉は手がかりにはなるが、それだけでそのときの子どもの状態だとか、言っていることを完全に理解することはできないという。したがって、その言葉、あるいは「音」だけで決めつけるのではなく、子どもが言っていないが、本当に言いたいことを察していくために、いろいろなことをする必要があり、そのときのためにいろいろな話ができるなど、子どもに立ち入ってもいいように、子どもとの人間関係をつくっておくことが大事だという。また、そうした出来事をきっかけとして子どもと仲良くなることもあるという。ゆえに、最初の教師の立ち位置、あるいは心構えの基本として、教師は子どもの係だということを忘れないでいることが大事であるという。

以前ある授業で、急いで計算問題を一気にやっしまおうということがあり、子どもたちも集中して鉛筆の音だけが聞こえるような状態になったという。C氏は、そうした子どもの様子を見て「子どもたちにご褒美が必要だ」と考え、子どもたちが計算問題をしている最中に「じゃあこれが終わったら、みんなで外へ出てドッジボールをやろう」と言ったら、子どもたちは喜んだのだが、早くドッジボールをやりたいので、計算を早く終わらせてしまおうとして計算が雑になり、それまで自分の心にとめながら一つ一つ問題を解いていたのが、殴り書きになってしまったという。C氏は「余計なことをしてしまった」と思い、そのときのことをいまでも覚えているのだという。この出来事から学んだことは「ご褒美を見境なくあげてはならない」とこと、「ご褒美目当てになったら終わり」と言うこ

とだという。「一番に終わる」「誰よりも早く終わる」ということは、早くやらせるための一つの手立てとしては使うが、それは正しくないという。なぜなら、勉強というのは勉強をする人自身のために成り立つことが必要だからだという。もちろんある意味の張り合いになることは確かであるが、本当に肝心なところで早く終わることというのが、第一の目的にならないように、少なくとも授業の中では、教師は最初に配慮する必要があるという。

自己教育についてもそうであるが、「よい先生」になろうとすることはいけないという。つまり、ここで言う「よい先生」とは、子どもに喜ばれることばかりをする教師という意味である。本当のよい先生というものがあるとすれば、子どもが育っていくことをしっかり見届けてあげられる、あるいは助けてあげられる教師、また、困ったことに応じて、黙って見ていてあげることも含めて、子どもに援助ができる教師のことであるという。

この項目 3-1 に関する具体的なことは山ほどあるという。子どもは好きなことは時間を忘れてやるので、C 氏にとっては授業が子どものそのような気持ちに沿うことで、子どもが「やりたい」と思えるようにすることが大事だと語る。そのため子どもをよく観察して、例えば 3 年生がどんなことに強く関心を持つようにできているのかを把握しておく、そうした子どもの気持ちに沿うことができるのだという。それがうまくいくと、分数であれ割り算であれ、子どもたちは自分たちでやり始めるので、教師は子どもたちを見守り、援助することに徹することができるのだという。C 氏の学校のスローガンは「子どもから学ぶ」であり、C 氏の主張にかなったスローガンでもある。C 氏にはそうした経験がたくさんあり、前述した「やかましくてよかった」と言う子どもに出会ったときの C 氏の対応もそうであるし、モンテッソーリの木琴の話にもつながってくるという。つまり、子どもの成長などに応じて、子どもが「～(し)たくなる」ということを教師が知っていると、教師が子どもに教えなければならぬとされているものを「～(し)たくなる」ことに当てはめていくことができるという。

項目 3-2「職員同士の間関係や学校の目標と向き合うなかで、これまで何に気づかされ、どのように経験を積んできたか。」

本当の意味での「できること」「わかること」に関して言えば、大人も子どももそう変わらないという。基本はやってみなければならぬのだという。しかし、子どもに関して言えば、具体操作を通さなければわからないのだという。それが 6 年生くらいの子になると、今までの経験をもとにして、話だけでもある程度の具体的なことを思い出しながら当てはめていくことができるのだという。大人はそれに当てはめて考えることができるのだという。大人でもコンピュータの説明書を読んだだけではわからない場合があり、同様に C 氏がオープンプランの実践によって身に付けた具体操作についての経験を若い教師に伝えようとしても伝わらない場合があるという。勿論、C 氏の側にも問題があるかもしれないため、C 氏が気づいてきたことと同じことを、研修でやることによって経験することであれば、C 氏と同じ経験ができるだろうということで、研修をしているという。しかし、若い教師が研修において同じ経験をしたとしても、同じことがわかるとは限らず、むしろ C 氏

の意図とは正反対に解釈される場合があるので、ある経験をすればあることがわかるということは万能ではないという。つまり、C氏たちが努力して身に付けてきたことだけでは危ないのだという。これは、教師は研究し続けなければならないということを表しているという。教師のなかには、具体操作に理解を示さず、そんな面倒なことをせずに教えてしまえば早いという考えを持つ教師が多く、保護者に至ってはさらにそうした考えを持つ人が多くなるという。また、子どもが塾に行くようになると、具体操作をするよりも塾で習った方法で計算をした方がよいと考える子どもが出ることもあるという。

C氏の学校では、同じ敷地内にある附属の幼稚園から初等部に上がってくる子どもたちがおり、初等部への入学前に入学希望が保護者から出されるという。その後、希望を出した保護者と面接をしていくのであるが、面接を経験する中で気づいたことがあり、それは保護者に「どんなお子さんですか？」と訊くことで、軒並み返ってくる回答が「年中まではお母さんの後ろに隠れていた子どもが、年長になると急に積極的になったり、友だちと喧嘩をするようになったり、先生に堂々とものを言ったりするようになった」ということであつた。つまり、年中から年長になるまでに子どもに大きな変化の節目があるということがわかったのだという。この子どもに対する理解の深まりをきっかけとして、C氏は「そのように変化した子どもがどこまで続いていくのか」「他の時期にもそうした節目があるのではないか」と考えるようになり、その後、2年生と3年生との間にもそうした節目があることがわかったのだという。さらには、5年生と6年生との間、それから、中学2年生と中学3年生との間にも節目があつたことがわかったのだという。そうした考え方から子どもの成長を節目とした先入観を持つようになり、それが子どもの成長を眺める軸になったという。

こうした子どもの成長は、男子の成長を軸として見てきた内容である。女子に関しては、男子を軸としてこれまで理解を深めてきたのだという。例えば、学級の中で男子が荒むと女子も荒むのだという。また、同じ学級の中で男子が乱暴でやんちゃでデタラメだと、女子は男子を軽蔑し攻撃するようになるという。C氏が3年生4年生5年生と連続して同じ子どもたちを受け持つことができたときの経験からいえば、女子には自分の今やることわかる子どもが多く、C氏が「今日はこういうことをやりましょう」というと、女子はおしゃべりをしながらも活動を進めていくが、男子はそうではなく、中には暴れる子どもが出てくるので、男子を、前述してきたように、一人ひとりしっかりやるようにさせ、女子がビクビクしたりハッとするようにならないようにしてあげると、女子はものすごく落ち着いてしっかりやっていけるようになるという。ゆえに、「女子をちゃんと把握しよう」「女子をちゃんとさせよう」と考えるのではなく、男子がちゃんとなれば、女子がちゃんとなるということである。そのためには、状況によって教師が男子に対して言わば、「警察権」を行使することが必要であり、そうすることで女子が「ここのクラスにいて大丈夫なんだ」というような安堵感を持てるようになるという。C氏はそのようにして学級の男子を完全に把握できるように努めてきたのだという。学級の男子を完全に把握するためには、教師が男子にとって先生になるのではなく、ガキ大将になることが大事だという。ガキ大将に対

して、男子は言うことを聞くようになり、場合によっては理不尽なことまでも聞き入れるという傾向があるという。そのため、C氏はガキ大将になって学級の男子とコミュニケーションをとってきたという。そのようにして、普段子どもに指示を伝えるときはしっかりした男子を呼び、その男子を通して他の男子に指示を伝えるという体制をとり、そのような体制が出来上がると、C氏自身はガキ大将の座から離れ、これまで指示を与えていた男子を学級のリーダーに据えるのだという。そのようにして男子の中の秩序を形成していくという。こうしていつも外に出て男子としか遊ばなくても、女子はほぼ放っておかれているにもかかわらずきちんとできているのだという。ゆえに、男子は女子を怯えさせないということが基本として大事であり、できれば4年生の終わり頃までには、男子が女子にとって「何かの時には助けてくれる」というような雰囲気にすることが望ましいという。

男子と女子との間には、善し悪しは別として、互いの間には「違い」があるという。それを考慮して授業を組む必要があるという。

項目 3-3「保護者と関わる上で必要なことを、これまでどのように気づかされ、経験を積んできたのか。」

保護者、特に親には、親としての根本の不安というものがあり、例えば「うちの子はまともだろうか、もしかしたら馬鹿じゃないかしら」という不安があるという。それからもうひとつの不安として「うちの子いじめられたりしていないだろうか、かわいそうな目にあってはいるだろうか、先生に嫌われてはいるだろうか」というものがあるという。このように、保護者（親）の不安として、大きく分けて二つあるということ踏まえて、教師は「何でそのような気持ちになったのか、何で爆発したのか、どんな思いが募ってきているのか」ということを考え、保護者の態度としての結果、あるいは気持ちの歴史を長い時間をかけて、保護者からさらけ出してもらうことが大事だという。それを受けて教師の理解が深まり、どうすればよいかだんだんとわかってくるのであるが、C氏が一番期待することは、親が自分自身をわかってくることであるという。つまり、親が話をしているうちに自分で何かに気づいてくるのだという。そうならない親もいるが、大体の親はそうなっていくのだという。

保護者との面接では、子どもの良いところの具体的事実をたくさん伝えてあげることが重要である。保護者は学校での子どもの生活を、帰ってきた子どもの話くらいからしか知ることができないということが、その重要性の理由としてあげられる。

項目 3-4「授業づくりや学級経営において必要なことを、これまでどのように気づかされ経験を積んできたのか。」

例えば、前述したような子どもの男女の違いの現れなどを見つけ、それをしっかり応用させて考えていくことをあげる。しかしそれだけではなく、成長の早い遅いによって現れる違いを把握しておくことの重要性をあげ、成長段階の違いによる出来事を見極めて、ある成長段階にまだ達していない子どもの保護者に対しては、「　　さんはあと2週間くらいで次の成長段階に達すると思います」というように説明できることが大事だという。なぜ

なら、もし教師が保護者に対して「あなた方の子どもは幼いです」とだけ説明した場合、その保護者はいつまでも自分たちの子どもは幼いと思いつけてしまう恐れがあるからだという。このように、教師は子どもの成長について予言のようなことができなければならず、しかもそれを確実に当てなければならぬという。それゆえ「余計なことを言わない方がいい」と考える教師も出てくるのだという。重要なことは、成長している子どもをむやみに締め付けずに成長させてあげることであり、そのためにそうした予言を保護者への説明として用いるのだという。ここでいう予言とは、前述してきた子どもの成長を経験・観察して積み重ねてきた事実が根拠となっている。また、そうした保護者は、多くの場合、子どもが成長してしまうと相談したことがうやむやになり、そのまま通り過ぎてしまうという。

項目 3-5「教師の職業全般に亘って、自らの視野が広がったきっかけを、どのような経験から得たのか。」

前述した男子と女子の違いや、「やかましくてよかった」といった子どもの話などがあてはまるという。また、子どもについての項目と教師全般に関する項目は関連しているという。「ものがわかる」ということをいえば、大人も子どもも基本的には同じであるが、わかろうとする内容の違いはある。国語の授業案の研究をすると大人も子どもも変わらないことが多いという。つまり、「この部分についてどう思うか」というと、大人はむしろ先入観が入ってしまうが、子どもは自由に感じ取っていく場合があるという。一般的に子どもの方が優れていると言っているわけではないが、大人と子どもが物語を読んだときの解釈で行くと、「大人だからしっかりわかっています」ということを言えない場面がよく出てくるのだという。これが算数になると、逆に、大人の方が積み上げた分の違いが出てくるのだという。

あまり上手ではない教師たちは、自分ができることが子どもにもできているのではないかと、思うことがあるという。こうした教師は、タイムマシンで遡るように、自分の現在受け持っている子どもと同じ学年だった時代を振り返り、自分がどのような子どもだったかを見てくる必要があるという。

大項目 4「子ども時代の経験がその後の人生に影響を与えるという視点から、教育をどのように考えるのか。」

項目 4-1「子どもが大人になってからの人生を考慮して、就学前の子どもを学校でどのように受け容れるべきだと考えているか。」

C氏は「幼稚園から上がってきた子どもをどうするか」という視点ではなく、「ここに入ってきた子どもたちをどうするか」という視点から子どもを見るのだという。前述したように、授業で成功することが教室のすべてだという考え方から、具体操作をすることによって、分数であれば分数の概念を捉えていくことになる。その具体操作の過程で子どもはいろいろなことを考え、場合によっては人に訊くことや本で調べること、それから、子ど

もの年齢が上がれば、社会科や理科の授業でインターネットを活用することも出てくるといふ。その他、百科辞典も読めば、図鑑も読むので、そうして調べたことをレポートにまとめたり、一枚のパネルに書くことが C 氏の学校では多いのだという。勉強していく過程で「なぜだろう？」と思うことを調べていくために、「なにをどのように調べようか」と思い、図書館へ行き、本を借りたらその本にはあまり調べたいことが載っていなかったのだから、「どうしようか...」というように進めていき、調べたいことが載っている本を見つけると、「この本のどこを抜き出してこようか」とあれこれと考え「どのような絵を描くか」を決め、一枚にまとめたものをどの順番で発表するか、どこを苦労したと言おうか、どこを一番誇りたいところか、などアクセントをつけて発表したりするのだという。C 氏の授業ではそのような流れで行うことが多いのだという。こうした作業は、子どもが大人になったときの人格をつくるのだという。つまり、仕事であろうが、そうでないところであろうが、体得しなければならないこと、知らなければならないこと、知りたいこと、知っておくべきこと、などがたくさん出てくる中で、それらに大人がどうやって取り組むか、という視点に立つということだという。人によっては、教えてくれる人を捜し求めるだけの人もいれば、調べて、考えて、最後にこんなものだと解っていくという経過を辿る人もいる。このようにして、それぞれが生きているということは人格であるという。C 氏の学校では、知識を獲得していく方法や過程、やり方がその子どもの人格をつくっていくという考えを持っている。これに、モラルが入ってくると話は複雑になるが、「本当にわかる」ための学習活動を重ねていくことが、そうしたことに取り組む人格のもとを築いていく、と自分自身も思っている C 氏は語る。昔、C 氏が小学 2 年生の時に、C 氏の父親が『地球の誕生』という絵本をいただき、星の形に注目し「星は何で丸いの？」と C 氏が父親に質問すると、父親は「遠心力があるからじゃないのかな」といい、さらに C 氏が「遠心力ってなに？」と訊くと、父親はほとんど解らないはずなのに、一生懸命調べてくれたのだという。C 氏はその絵本に「遠心力があるから」と書き込んだことを今でも覚えているという。「なぜか？」と思ったことの値打ちが、C 氏の父親にとっては「なんだ、そんなつまらないこと」ではなかったのだという。C 氏にとっては、一生懸命に調べてくれて、一生懸命説明してくれたことが、すごく値打ちのあることに関心を持ったのだという。つまり、C 氏の父親が、C 氏のしたことをしっかりと受けとめてくれたことが、そのことについて興味を持ち始めるきっかけになったという。その出来事が C 氏の人格にどのように影響したか、ということは別にして、C 氏の人生の中でその出来事が星に興味を持つことの始まりだったという。C 氏にとって、学校の教師というものは、常に C 氏の父親の姿勢のように子どもを受けとめる立場に立っているものだと思う、と語る。ゆえに、保護者もそうであるが、教師はそうした立場に立たされると思うので、子どもの気持ちには極力答えるべきだと語る。

また、子どもが「先生にあの時こう言われたのがきっかけで商売を決めました」ということはあるが、教師がそのようなことを思って影響できないという。もし教師が子どもに言ってそうだったのだとすれば、もう解っている子どもに対して言ったことになるという。

例えば、医学部に入った子どもに対して「いい医者になるだろう」といったことがあげられるという。この点に関しては教師が買い被ることのないように努めることが大事だという。

前述したように、年長～小学校2年生、小学校3年生～小学校5年生、小学校6年生～中学校2年生、中学校3年生～高校1年生、という区切りが一つの成長が成熟し、次の成熟する段階にいくという過程が、学校での勉強を通じて現れてくるサイクルであるような気がするのだという。この点に関しては、学者に研究してほしいのだという。この過程を脳の成長や体の成長などと合わせて「本当は小学生がどういう存在なのか」という研究を進めることを願っているという。少なくとも、C氏は各成長期というものがあるように思え、それを心得て子どもたちに対応していくと、大体うまくいくことが多いのだという。教師が、子どもにそれぞれの成長期にしっかりと成長を遂げさせてあげるためには、教師が目の前にいる子どもがどのような成長過程にあるかを察することができなければならず、そのための研究が必要なのだという。こうした研究については文部科学省が進めてもよいのであるが、事務的な文章のようにまとめることはできるが、生きた子どもの成長を捉えるということができないということが、文部科学省の限界であるという。そのため、現場の教師や、現場のことをよく理解している教育学者などが集まり、学問のノウハウでまとめ上げて、小学生がどういう時期なのかということの全貌をはっきりさせていくことが早急に必要なことであると語る。

こうしたことに伴って、それぞれの成長期に何をしたらよいのかを、子どものやりたがること、例えば好奇心などについて、教師は詳しくなる必要があるという。また、それについてネットワークを持たなければならないという。つまり、子どもから学んだ事実を一つの学校や地域だけで留めておくのではなく、例えば全国のそうした事実をたくさん集めて、教師たちが心がけていく指標になるようなものが必要だということである。現在はその指標のようなものを教師一人ひとりの裁量によって任されているので、このようなことを考えている教師もいれば、考えていない教師もあり、中には、考えたけれども間違っている教師もいるという。それはC氏自身にもあてはまるという。

好奇心とは、神様がその人が生きていくために必要なこと、知らなければならないことについて、知らなければならないことに、知りたくるように用意したものだという。例えば、性に対しての好奇心もそうであり、子孫を残すために必要なことを、教えられようが教えられまいが、解らなくてはならないため、それに興味を持って体得していくように、人間はつくられているのだという。

項目 4-2「子どもが大人になってからの人生を考慮して、小学校で子どもたちをどう育てるべきと考えているか。」

この項目に関しては、知識の獲得の仕方が、人格の形成の一部になっていくことについて語り、知識を暗記すればよいと考えれば、知識を暗記することが人格になっていくのであり、もしかしたらそれが現在の教育のスタンダードな形かもしれないけれど、そうでは

なくて、C氏の学校が実践しているような自分でわかる、経験してわかるための教育が必要であるという。つまり、ここで言えば知識獲得の行動パターンのようなものが、その人の生き方になるのだという。小学校は子どもの生涯については考えていないが、前述したように、結果としてこうしたことが生涯に関わる何かになっていくことはあるのだという。例えば、ある時ある教師が「原稿用紙 100 枚に自分史を書く」という授業をやったという。その活動そのものは無駄だと C 氏は思っていたという。しかし、ある子どもが卒業したのち、大学へ進学して教育学部に入り、論文を書くことになり、小学校の時に原稿用紙 100 枚の自分史を書いたことで、「何とかしようと思えば、何とかなるのだ」ということに気づき、大学で論文を書くことが苦にならなくなったということがあったという。これはほんの一例かもしれないが、原稿用紙を 100 枚書くことによって、それがためになったという子どももいるので、教師は勇気を持ってやらせてみる必要があると語る。

項目 4-3「子どもが大人になってからの人生を考慮して、子どもたちが中学校へ進学するために必要と考えていることは何か。」

C 氏の学校の子どもたちを同じ附属の中学校へ進学させるためには、受験をしなければならないという事情が背景にあることをあげた上で語る。C 氏の学校は受験校に傾きやすいという。その理由として、子どもたちが最終的には受験に受からなければ、同じ附属の中学校には行けないことがあるのだという。また、初等部の間は教師たちの目が子どもたちに行き届くが、附属の中学校へ行くと偏差値がよい子どもは優遇されて、そうでない子どもは放っておかれてしまうという。この状況の変化について、子どもは戸惑い、保護者もまた戸惑うことになるという。しかし、教師としては、子どもに対して「中学に行っても頑張れ」と言うことしか基本的にはできないのだという。C 氏の子どもへの願いとしては「いろいろなことを調べて、自分でわかるまでやる」ということを、中学校でも何とかして持ちこたえてもらいたいと思うが、難しいのだという。初等部においては、子どもの成績が悪いのは教師の責任になるが、中学校ではそれが子どもの責任になるので、やはり、初等部と中学校とでは大きな違いがあるのだという。また、C 氏は受験について、受験勉強をすること自体を良くないとは言わないが、「本当に子どもをどう育てるのか」と考えてやってきたことが、元も子もなくなってしまうことについて不満があるのだという。また、前述した内容から、東京大学合格を目指すことが本当に正しいのかということについても、疑問を持たなければならないという。こうしたことから、初等部より上の中学校についてはあまり考えないようにしていると C 氏は語る。

項目 4-4「子どもが大人になってからの人生を考慮して、子どもの成長に対して小学校ではこの視点が欠けていると思う部分はどこにあるか。」

C 氏の学校が「従来の小学校がやっていたことが違うのではないか」という疑問から始まったことをあげ、例えば、「一人ひとり」「具体操作による概念の把握」がその疑問から生まれたものとしてあげられるという。学校のシステムでいえば、ティーム・ティーチングやオープンスペースの活用といった制度上のこともあげられる。C 氏の学校の欠けているこ

ととして思いつくものは、公立学校のことがよくわからないので、公立学校との関係を比較できないことがあげられるという。また「具体操作」を通した授業という視点からいえば、一般の学校や受験では、算数の授業は算数の能力を高めることになっておらず、国語の能力を育てており、強いて言えば、事務能力を育てているのだという。日本において秀才とされる能力は、すべて事務系の能力であるという。そうしたなかで、自分がどちらを向いているのか、あるいはどちらに進みたいのかを判断するためには、「算数の授業で算数の能力を育てておらず、事務系の能力を育てるのではない」という意味で、小学校からしっかりと理系教育が必要であるという。ゆえに重要になってくるのは、成長の時期を考慮しながら「一人ひとり」と向き合う教育であり、C氏自身も磨きをかけて行かなければならないことであるという。また、この点が日本の教育にとって足りない部分であるかもしれないという。

項目 4-5「子どもが大人になってからの人生を考慮して、子どもの成長に対して小学校ではこの視点が活かされていると思う部分はどこにあるか。」

C氏の学校にかぎって言えば、前述したように、受験を経験することによって、C氏の学校で育てたことがつぶされてしまうという可能性もあるが、C氏たちが大事にしていることは、自分でわかることのために、自分のアクションを考えることであり、他の人に訊いてもあまり意味がないということである。それが中学校・高校での受験を経験することでつぶされるほど弱いものでなければ、子どもたちの中に「自分で」というものが残っている可能性があるという。そうであれば、教育の究極の目的は「自立」なので、もしかしたらC氏のやってきたことは、役に立っているかもしれないという。

C氏は、子どもへの教育について「そんなに先まで見てやってはいない」という。人間としては必要なことであるという視点から捉えることはあるが、人生という尺度では捉えていないという。そう考える根拠としては、受験があるのだという。C氏は、小学校の教師は6年間の責任で子どもを捉えるので、生涯に亘ることについては、人生という尺度でしか語るができないという。換言すれば、C氏は小学校の6年間の責任の範囲でしか子どもについては語ることはできないのだという。

大項目 5「社会に対する学校教育の影響についてどう認識しているのか。」

項目 5-1「目の前にいる子どもたちとの関係が、子どもたちが大人になったときに、どのように影響するものだと考えているのか。」

子どもたちの卒業後のことについては、考えて教育をしていないという。一番大事なことは、成長過程における各成長期の成長を成就させるための教育をすることであり、「本当に自分でわかる」ために授業における具体操作を通して概念を体得していくことを6年間保証してあげることが、なんだかわからないが、子どもが人間として将来しっかりとやっていくための一番のもとになると考えてはいるのだという。しかし、項目 5-1の視点では考えたことがないという。小学校の教師は特にそうであると思うが、子どもに世話になった

と思われたり、ものがわかっていくという過程で「あの先生にわからせてもらった」と思われているようではダメだという。ダメというのもおかしいが、「自分でわかったんだ」と子どもが思う環境をつくれる教師が、良い教師だと思う、と語る。「先生も助けてくれたかもしれないけども、自分でわかったんだよ」というくらいが良いのだという。これが高校の教師になると、教師の助言が一言一言子どもに影響することが多いので、「あの先生がいたから」ということもあるが、小学校の教師に関しては、あまり子どもに「お世話になりました」と思われたい方がよいという。むしろ、自分で頑張っただけで卒業したと思う方がよいという。実際に大部分の子どもはそうであるという。

項目 5-2「子どもたちが将来世の中に出ていくために、特に気をつけていることは何か。」

ここでは、小学校の教師は子どもたちを中学校に進学させることを考えるが、社会に出ることについては「願う」ことはあるが、「考え」はしないのではないかと語る。

項目 5-3「子どものおかげで自分の視野が広がったことはあるか。」

このことについては山ほどあり、「子どもから学ぶ」という学校の目標もあり、加えて子どもの成長を把握し、この子どもにあったアドバイスなどを考えなければならないので、とにかく子どもをよく見てきたという。C氏の学校は職員室がなく、壁のない教室のどこかに教師の机があるので、日常生活における子ども一人ひとりの様子がよりわかってくるのだという。そうすることで、前述したような子どもの様子に気づいてくるのだという。小学校では、学年が上がるにしたがって教科書が分厚くなるなどして、やらなければならないことも増えてくるが、小学校では根本として「子どもを生きものとして育てる」ということが先行するのだという。C氏は本読んでわかることはあまり意味がないと思っており、特に小学校の教師は、目の前にいる子どもをよく理解していくということが一番大事なことであるという。本に書いてあることと同じ経験をすることもあるが、ほとんどが本に書いていないのだという。C氏にとっては役に立つ情報が欲しいが、それについて本に書いてあることの見当が違っていることもあるという。

学園長がC氏の学校を始めるときに「ノン・グレード」や「チーム・ティーチング」をやるという話が持ち上がり、C氏がその言葉について初めて知ったのもそのときであり、現場の教師として「こんなふうにはできたらいいな」と思うことが、既にそうした言葉で欧米にできていたことに驚き、それが人類として意味のあることだと思ったので、日本でも実現したいと思ったのだという。そうしたことがきっかけで、子どもから学ぶ姿勢が出来上がったという。当時は、その欧米の教育に関する本が日本では出版されておらず、洋書を読むしかなかったという。しかし、その洋書も、日本の実情により近い形で書かれたものではないので、結局はC氏たちで見つけていくしかなかったということである。それが、C氏の小学校教師の歴史であるという。

項目 5-4「自分自身についての行動を反芻するとき、どのような態度を心がけているか。」

小学校の教師は、小学校の教師としてどうしたらよいかということが常にあり、前述したように、子どもに警戒させたり、怖がらせたりしてはならず、また「子どもになめられ

てはいけない」と思うと子どものことをわかることができないので、友だちではないが、子どもの中にも違和感のない関係を築ける立場のような教師になることが必要だと思ったという。例えば、前述した「ガキ大将になる」というような技を持つことや、立場の見極めができなければならないという。

項目 5-5「自分自身について、自分の考え方や価値観を子ども時代から現在までどのように形成してきたのか。」

子どものときから「こんな風にしましょう」というものはなかったが、前述した星についての父親との思い出のように、やりたいことができたなら、夢中になり、のめり込むことが良かったり悪かったりするが、本当にある程度の深さまで到達しなければ止まらないのだという。中学時代は、化石に夢中になり、さらには考古学で発掘をしていた時代もあるというが、もとを正せばやはり『地球の誕生』の本に行き着くのだという。そのようにして、のめり込む対象が教育になったという。ゆえに、やりたいことを好奇心に任せて燃えるようにやりたくなるので、それをつなげていき現在に至るのだという。そうした過程で学んだことは、子どもによって差異はあるが、ある程度のところまでやらなければ納得できないことだという。そのため、納得できるところまでやらせてあげることが大事だと、自分の経験からそう思うのだという。また、現在に至る過程の中で、夢中になっていることで、いろいろな人と会うことができたり、経験できたことがあるのだという。