

[資料]

Y氏の記録(週案)-1年目-

Mr.Y's record (weekly plan) -1st year-

若木常佳

Tsuneka WAKAKI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻

(2018年1月29日受理)

本研究は、教師の成長過程を考察し、そこから導出した内容を教師教育に反映することを目的として行う。本研究で対象とするのは、自己の教育観を形成したY氏の学校現場における自己の状況を記録した「週案」の記述である。

本稿では、学校現場での1年目を取り扱っている。その記述からは本人の自己形成の過程で構築してきた教育観が反映されている様子、あるいは、自身の教育観を理想として持ちながら、それが実現できない自己と葛藤する様子が見出せる。また教師の成長過程には「自己発達」と「自己形成」の2つの段階が考えられるが、Y氏の1年目の週案からは、「自己発達」段階での影響が強いことがうかがわれる。

Y氏が自身の成長過程で「自己発達」させてきた教育観とマッチングする理念と出会ったのは学部時代である。このことを考えると、指導技術や方法の具体の指導も必要であるが、それと並行して学生個々が「自己発達」させてきた教育観と対面し吟味する学修過程、センゲの言うところの「自分のビジョンと今の現実を心に抱き続ける能力」の育成について、学部・大学院課程の養成段階で意識的に取り組む必要がある。

Y氏に寄贈された「週案」は、20年間分である。今後は、Y氏の成長過程を「週案」の記述に沿って考察する過程で、「自己発達」と「自己形成」の2つの段階がどこで生じるのか、あるいは、「自己形成」に対し「週案」の果たす役割について解明していきたい。

キーワード：教師教育 成長過程 「自己発達」 「自己形成」 「週案」

1 はじめに

教師の持続的な自己成長の必要性は常に指摘されている。本研究の目的は、学校現場で教師がどのように自己成長を図っていくのか、その具体を小学校教師であるY氏が記述した20年間の「週案」の記述から明らかにすることである。

Y氏が記述した20年間の「週案」とY氏の自己形成についてのインタビュー(注1)を重ね合わせることで、Y氏についての教師の持続的な自己成長過程の具体を捉え、今後の教師の養成課程での指導内容の充実に寄与する資料としたい。

また、今後の研究の計画としてY氏の教師の持

続的な自己成長過程の具体を整理する際には、次の3つの理論を手がかりとする。

- ・ 「自己発達」と「自己形成」(溝上慎一)
- ・ 「自己マスタリー」(ピーター・M・センゲ)
- ・ 「个体史」(野地潤家)

ただし本稿では、次項でこの3点について述べるにとどめ、Y氏の教師の持続的な自己成長過程の具体についての分析は、今後Y氏の数年分の「週案」を整理した後に行う。

2 手がかりとする3つの理論

(1) 「自己発達」と「自己形成」について

「自己発達」と「自己形成」の概念は、溝上慎一が自己成長の過程について提示したものである。

溝上は、「私」には彼ら自己の周囲の大人（溝上は自身の経験に基づき、監督やコーチ等の色々教えてくれる存在を上げている）により、つくりあげられた段階のものと、それを自ら精査し「自己の内部基準によって自覚的にまとめあげられる」段階のものが存在すると述べる（2008:97）。前者が「自己発達」であり、後者が「自己形成」である。「自己発達」から「自己形成」への脱却に必要なのは、「反省的な思考能力」（2008:159）の発達、「複数の『私』の葛藤・調整プロセス」（2008:164）であり、「他者」の存在である。この「他者」には、「客体としての自己」（2008:104）「理想自己」（2008:131）等の自己の中に存在する「他者」と、自己の外側に存在し、自己が「自分の世界観にもとづいて形成し直す」際に「承認を与える他者」（2008:88）がある（注2）。

(2) 「自己マスタリー」について

「自己マスタリー」（Personal Mastery）は、ピーター・M・センゲが、『学習する組織』や『学習する学校』で提唱した5種類の「ディシプリン」の1つである。センゲは、自分のありたい姿、ビジョンを明確にし、それに対する自身の現実を認識し、ありたい姿と現実のギャップを自覚し、「現実を自分の願望に」近づけようと「創造的緊張」を生み出すことが、学習の原動力となると述べる。

「創造的緊張」は、「ゴムバンド」で象徴され、「人が自分のビジョンを明確にし、現在の現実により明確に気づくようになると、両者の間の緊張はより強いもの」（2014:126）となるとされる。そしてセンゲは、人の成長について次のように述べている。「人は自分のビジョンと今の現実を心に抱き続ける能力を育てることで、これら二つの間にある道に次第に自分を合わせるようになる。それを心に抱かなければ気づかなかった機会に気づき、同じ方向に歩む人と密接な関係を築き、降りかかる課題を冷静に見つめ、それを乗り越える方法を見出すことを学ぶ。」（2014:126）

ここにはビジョンと現実を見極めることの重要性とともに、持続的な自己成長に「自分のビジョンと今の現実を心に抱き続ける能力」を持つこと、それを育てることの重要性が示されている。

(3) 「個体史」について

教師という「人」、その「人」の内面を、果たして誰がどう育てるのか。その問題に対し「実践主体」つまり、その教師自身であることを明示したのは野地潤家である（注3）。野地は「統合された国

語教育自覚史」、自己の国語教育者への成長過程を「主体的に組織的有機的に記述した」「国語教育個体史」（「実践主体」の「成長史」「実践史」「生活史」）（1998:20）の必要性を、1952年の全国国語教育学会の第5回大会において発表している。野地はまた、「実践主体は、まず自己の国語教育事実をたえず見つめなくてはならない。そのほか、自己の営む国語教育があるのではない」（1998:19）と自己を客観化することの重要性を指摘している。

この野地の「個体史」の着想については、前田眞証（1996）が、その必要性と意義を整理している。また黒川麻美は、野地の「個体史」について「自分が自分を捉えるというメタ的、質的研究」とし、「野地の国語教育個体史研究は、他者を介入するライフストーリー研究やライフヒストリー研究と異なり、被験者自身が自己記録や自己観察、自己省察をもとに自身の実践歴や生活歴を研究するという点に大きな特徴がある」（2014:75）と、その希少性を指摘している。

3 対象者Y氏について

(1) Y氏の教育観の形成過程

Y氏は、教育学部を出てすぐに小学校教諭となり、途中2度の教育委員会勤務を経て教頭に、そして2018年3月現在では、校長として勤務している。Y氏の勤務地は、初任から一貫して自身の出身の県である。

Y氏の教育観の形成過程については、2016年1月にY氏本人からの聞き取りに基づいて稿者が作成しており、詳細は別論文（若木2017）に記載している。

形成過程で重視される出来事としては、教育観の原点となる教師との関わり（小学校時代）、自己の原点的体験とマッチする理念との出会い（学部時代）、教師である自己の持続的な自己成長のあり方の示唆を受けたこと（学部と初任校の勤務時代）や個性的な同僚との出会い（初任校の勤務時代）の3点が挙げられる。

1点目の教育観の原点となる教師との関わりとは、子どもの力を信じない教師と子どもの発想や思いを大切にす教師との出会いという対照的なものが連続したことである。この対照的な教師の有り様が、Y氏に子どもの発想や思いを大切にすることを強く意識させることとなった。また、自己の原点的体験とマッチする理念とは、大村はまの教育理念とそれに基づく国語科単元学習である。Y氏は、その理念と学部時代に出会い、その時「腑

に落ちる」感覚を持ったと述べている。2点目の他者との学びが自己を豊かにすることについては、小学段階と学部時代に体験があり、学部時代でのゼミでの体験が、他者の必要性和他者と学ぶことの意義の認識につながっている。その体験は教職に就いてからも同僚との関わりで強化された。3点目の持続的な自己成長のあり方の示唆については、学部時代から記録の大切さについて指導を受けたということが基盤となる。それが『名人への道 国語教師』(野口芳宏)の「経験はただ重ねるだけでは力にならない。経験は、意図的に積み、かつ、それに整理を加えなければならない。」(1990:27)と出会ったことで、Y氏は自己の成長過程の記録と把握に意識的になる。そして時期を前後して、目の前に研究の厳しさと追究する厳しさを持ち、実践記録を冊子にする3~4歳上の同僚がいたことも支えとなり、Y氏はやがて20年以上に及び継続して、1年に1冊の自己実践史を作成することになる。

(2) Y氏の教育観

こうした形成過程を辿ったY氏の教育観については、学習者観、授業観、教師観から明らかにすることができる。Y氏は2016年2月の授業公開時に、参観した稿者に対し「一人ひとりの子供が学びに没頭する時間をもたせたい、その姿を見たい、そのためには、ということを考える」と語っている。この言葉からは、Y氏が自己の小学時代の対照的な教師の有り様に接し、一方には嫌悪感を、そして一方には「こんな大人になりたい」と思わせる強い憧れを持った原体験が反映されている。またこの言葉には、Y氏が学部時代に自己の原体験からなる教育観とのマッチングを感じた大村の教育理念と類似のものも見出せる。つまり、子どもを束としてみることなく、その個々を育成すること、また、「優劣を超え」(注4)で夢中になる学習時間のために課題を探し、展開を考え、細やかに準備した学習を実施することである。

Y氏は、自己の授業改善を継続的に行うため、教育委員会に所属の際にも校長である現在も、自身の考案した授業実践を年に数回、公開し続けている。その授業を参観(注5)すると、独自の教材を考案し(注6)、「学習者が自己の学習に精一杯取り組み、自身の成長と自身の学習の価値と他者の存在意義を感得する」(2016b:54)という「大村が理想とした教室」を実現しようとしていることがよくわかる。

次に、Y氏の教師観である。これについては、小学校段階で対照的な教師と出会った体験と、学

部と初任校の勤務時代に教師として持続的な自己成長をどのようにするべきか示唆を得たY氏の体験に由来する。それらは次の3点である。1点目は、子どもを中心に置き「子どもを信じる、子どもと楽しむ、子どものためになることなら何でもやる」(2017:34)という発言に象徴されるような教師である。2点目は、先に示した「経験はただ重ねるだけでは力にならない。経験は、意図的に積み、かつ、それに整理を加えなければならない。」(野口芳宏)を実践し、記録を取ることを手がかりとして、意識的に自己成長しようとし続ける教師である。3点目は、同僚と協働しながら自己を成長させるという意識であり、自身が学ぶとともに、同僚とともに学び合う教師である。この3点目の内容は学部での学修体験に基づき、初任校では「自分の教育観(個々を大事に思う)と類似の教育観を持つ先生の授業」(2016:35)を参考に自らの授業を改善する行為となり、校長となった現在では、年度の初日にワークショップを開いたり、自己の授業公開を相互に学び合う機会とする行為になっている。

4 「週案」の示す具体

(1) 記述の具体

本稿で対象としているY氏の1年目(1987年4月~1988年3月)の「週案」に記される要素は、次の6点である。

- ① 自己の力量不足の自覚とそこから生じる不安
- ② 責任感、使命感、意識
- ③ 同僚や保護者への感謝
- ④ 子どもの姿(事実)
- ⑤ 子どもたちへの思い
- ⑥ 自身の意見や考えや試みたこと

以下に6点の具体を、「週案」の該当部分を、各3点抜粋して示す。()に記しているのは、「週案」の記述日である。なお、記載においては、Y氏の記述のままを活字とすることを原則とする。

- ① 自己の力量不足の自覚とそこから生じる不安
 - ・ 毎日一人でも多くの子と話そうと考えているが、どうしても自分から寄ってくる子と話すことが多い。子どもをバラバラにとらえていてクラス全体としては、よくつかめていないのかもしれない。毎日大きな声を出して怒っている。怒らない日はない。こんなことでいいのだろうか。わからなくなる時がある。(1学期2週目 4/13-18)

- ・ 実際の学校のようすはまだまだである。給食指導しかり、清掃指導しかり、“新任だから”という考えが自分自身の中に甘えとして残っている。このままずるずると一年を終えるわけにはいかない。何事も一ぺんにうまくゆくものではないことはわかる。あせってもいけないこともわかる。一つ一つを確実にやりこなしていきたい。(1学期5週目 5/6-5/9)
- ・ 研究発表までは、どうしても国語に力はいり、他教科に十分な教材研究の時間が取れず、平板な授業しかできていなかった。自らの未熟さに恥じ入る気持ちだが、少なくとも残された日を有意義に使いたい。そう思い取り組んだ週であったが、結局付け焼きばで、散漫になってしまったようである。日頃からの継続が足りないを実感した。(2学期15週目 12/7-12/12)

② 責任感、使命感、意識

- ・ 20日に育成会を行った。保護者に会うのは初めてのことである。今さらながら改めて子どもたちをあずかっていることの責任の重さを感じる。育成会活動についての仕事も知り、これからは、学校内で子どもだけを相手にするのではなく、子ども一人一人の家庭も相手にして、協力し合っていくのだということを実感した。(1学期3週目 4/20-4/25)
- ・ 今の私には、どれも十分にできていないものばかりであった。一語一語を話すときに口をしっかりと開けているのだろう、音が明確である。国語部の構想の中で「一語一語を正しく読み取らせ」とある。言葉を大切にすることは何も教科書の中の文字や書き言葉だけではない。特に教師の発する話し言葉は、それ自体が子どもたちへの手本となるべきであろう。授業の内容とは別のところでも、一つ勉強になったと思った。(2学期11週目 11/9-11/14)
- ・ 早いもので間もなく一年間が終わろうとしている。もう「新採」という言葉が当てはまらなくなる。肩の荷が降りた、嬉しいという気持ちが半分、新たな責任の重さが半分というところか。いやいや後者が大きい。2年目には、「2年目」の名に恥じないように心がけた。(3学期5週目 2/1-2/6)

③ 同僚や保護者への感謝

- ・ 訪問は今週で一応終わりである。どの家庭でもこころよく迎えられて嬉しい。新任の私が担任であることに対して不信を表されることもなかった。この保護者の方々の気持ちに応

えるためにも奮起しようと思う。(1学期5週目 5/6-5/9)

- ・ 指導には徐々に効果があらわれるものと、速攻的でなければならぬものがある。今週はこのことを校長先生から教えていただいた。知らなかったではすまされないことであるが、正直に言って、知らなかった。そのような観点で振り返って見ると、今まで行ってきた指導の何とない加減で甘くて無計画だったことか。速攻的なものがまともにできなくて、愕然とした。私自身の中で整理されておらず、目についたものだけを口にしていただけだった。(1学期11週目 6/15-6/20)
- ・ 研究発表会が終わった。何も分からぬままに参加させていただいたが、その中で得たものははかり知れない。それでもまだまだ何も習得できていないのかもしれないのだ。「研究」をすることの難しさ、つらさ、そして素晴らしさを垣間見ることができたようにも思う。本年度は本発表であり、その中で、授業をさせていただくことの責任が重くのしかかっていた。困惑し、不安にかられ、焦り、投げ出したくもなった。しかし、諸先生方の温かい指導や助言、また研究に対する熱心な取り組みを見せていただき、私のようなものでも、こうしてその責を追うことができた。もちろんそれは取るに足らぬことかも知れないが、研究発表会が終わってみると、その中に参加していたのだという喜びを感じている。良い経験をさせていただけたなとしみじみ思うのである。(2学期14週目 11/30-12/5)

④ 子どもの姿(事実)

- ・ 係活動の1つ「ゲーム係」が昼休みにクラスみんなでドッジボールをやろうと言い出した。自分たちで考え、実行していこうという気持ちが大変うれしかった。(2学期3週目 9/14-9/19)
- ・ 小音連が終わった。9月の後半から約2ヶ月、練習を続けてきたが、子供達は意欲的に取り組んでくれた。朝からの練習にも進んで参加しようとしていたし、家や、休み時間なども練習していたようだ。互いに教えたり教えられたりしながら、全員が演奏できるようになるまでになったことは嬉しい。一人どうしてもうまくできない子がいたが、放課後、遅くまで練習し、運指を教えると家でも一生懸命取り組んだのであろう、最後にはうまく吹けるようになった。その子は、本番の後、「先生、

笛を教えてくれてありがとうございました」
とうれしそうに言いに来た。何よりもうれしいことだった。(2学期12週目 11/16-11/21)

- ・ 毎朝、朝の会でその日のめあてを子供たち自身で決めるようにしている。これまでは私の指示に関するものが多かったが、だんだん自分たちの生活態度を見つめ直し、それに合うような目あてを作るようになってきた。最初は数人の意見交換でおわっていたものが、多くの者がいろいろな角度から見れるようになってきた。目あて意識がついてきているようだ。しかしそれとは裏腹に、その目あてを必ず守り抜こうという持続性に欠ける者もいる。今後の指導すべき点である。理科で冬の生きもののくらしを調べる学習をしている。自分が調べたいものを決め、図書室などの本を使ってノートにまとめさせる作業をさせていると、同じものを調べている仲間どうしで模造紙にまとめてきた。自主的な学習の力もつきつつあることがうれしい。(3学期3週目 1/18-1/23)

⑤ 子どもたちへの思い

- ・ これまで学校での子どもの姿を見ていくのに精一杯だったが、その家庭環境にも様々な姿があることを実感する。落ち着きが足りないとか忘れ物が多いなどの現象面の裏にはこのような環境の影響があることを知る。(1学期4週目 4/27-5/2)
- ・ 木・金と2日間続けて出張だった。その間、N先生、S先生をはじめ多くの先生方に代教としてお世話になった。2日間クラスのことを気になってしかたなかった。はじめは「ああ、愛着がわいてきているんだな」などと考えていたが、そんなことではないことに気づいた。自分が今まで行ってきた指導に自信がないから心配で仕方がなかったのだ。一学期もあと1ヶ月、残りの日々でどれだけのことができるだろう。(1学期11週目 6/15-6/20)
※ N先生、S先生は、個人名が入っていたが、本稿においては、N先生、S先生とした。
- ・ 算数の研究授業を行った。子供たちにも学習訓練が十分ではなかったことも確かだが、やはり、私自身の教材解釈に甘さがあった。算数に限らず討議の場面で全ての子供たちを意欲的にさせることができずに終わってしまった。教師はよき司会者でなければならないと聞いたことがある。主役はあくまでも子供自身のはずである。自分自身に情けなさを感じ

ると共に、毎度のことながら、子供たちにすまないと。(2学期5週目 9/28-10/3)

⑥ 自身の意見や考え

- ・ まい子の幼児を世話した児童を全校朝会でほめられ、同じようにほめられたいと思って他の児童も真似をするようになったという話があった。確かに代償をあからさまに求めるところに現代っ子の特徴があらわれているのかも知れない。それと同時に「ほめるということが児童にとってどれほど大きく影響するかということを改めて感じた。悪い子を見つけておこったり、「～しなさい」という言葉よりも重要であるようだ。私のクラスでも、きちんとできている子を大げさにほめると、他の子どもへも影響するという場面に会うことがある。しかし、ほめることは叱ることより難しい。また、ほめ方もいつも同じ方法でというわけにもいかないようである。(1学期10週目 6/8-6/13)
- ・ 夏休み中に考えていたように、当番と係を二分し、当番は仕事のものを全員順番に、係はクラスの活性化につながるものをと組んでみた。まだ子供たちはとまどいがちである。自主的に自由に活動させる場を多く作りたいと思うが、放任ではめちゃくちゃになるであろう。よほど指導を考えなければいけないと実感する。(2学期2週目 9/7-9/12)
- ・ 遠足で「がけで遊んではいけない。」というきまりがありながらも、多くの子が遊んでいた。私のクラスの子も多くいただろう。なぜなら、私も一緒に遊んでいたのだから。最初は絶対だめだと禁じていた。そしてあちこち見て回ったが満足に遊べる場所などないのである。そこで“一緒に”ということ遊びはじめたが、許しが出るとあとはもう勝手放題となった。そんな子どもたちの顔はとても楽しそうだった。それもそのはずである。子どもたちの生活圏にがけなどないからである。危険だから、というだけで何でも禁止することに疑問を感じた。何か起こってからではおそい、と言いながら何でも無条件に禁ずるのはおかしいのではないだろうか。一方では自然との触れ合いをとか自然体験を説きながら、一方では禁止である。危険のない、おぜん立てのできた自然を与えることが自然を体験させることといえるのだろうか。(3学期10週目 3/7-3/12)

(2) Y氏の教育観の反映

前項で挙げた「週案」に記される要素6点を、Y氏の教育観と重ねて考えると重複も含め次のように整理できる。

学習者観：②④⑤⑥

授業観：①②⑤

教師観：①②③⑥

これらについて、部分抜粋ではあるが、前項に挙げた「週案」に記された記述を重ねてみる。

例えば、「子どもを束としてみることなく、その個々を育成すること」という学習者観に裏打ちされているのが、②の「子ども一人一人の家庭も相手にして、協力し合っていく」や、⑤の「現象面の裏にはこのような環境の影響があること」等の記述である。また、『『優劣を超え』で夢中になる学習時間のために課題を探し、展開を考え、細やかに準備した学習を実施する」という授業観が背景にある記述は、①の「どうしても国語に力がはいり、他教科に十分な教材研究の時間が取れず、平板な授業しかできていなかった。」や、⑤の「教師はよき司会者でなければならないと聞いたことがある。主役はあくまでも子供自身のはずである。」といった記述が挙げられよう。さらに、記録を取ることや同僚と協働しながら自己を成長させるについては、③の校長からの指導を受け、その内容を反芻して「私自身の中で整理されておらず、目についたものだけを口にしていただけだった。」と自己を振り返る場面が挙げられる。そして「子どもを信じる、子どもと楽しむ、子どものためになることなら何でもやる」という教師観に対応するものとしては、⑥の「遠足で『がけで遊んではいけない。』というきまりがありながらも、多くの子が遊んでいた。」に対する自身の考えが記された部分が挙げられる。

このようにY氏の教育観は「週案」の記述として、その具体を見ることができる。

(3) 同僚の存在

Y氏の「週案」には、同僚との関わりに関する記述をいくつも見いだすことができる。例えば③の「諸先生方の温かい指導や助言、また研究に対する熱心な取り組みを見せていただき」という記述、③⑤のN先生、S先生に対する感謝、校長のコメントに対して自己を振り返るといふ③の記述などである。こうした記述からは、Y氏が同僚からサポートや刺激を受け、それらを受け入れて自己成長につないでいることがわかる。

また、本稿では紙幅の都合もあり、取り上げていないが、Y氏の「週案」のほとんどに対して当時の校長がコメントをしており、Y氏に考えるべき

ことや次にすべきこと、あるいは具体的にY氏の同僚の名前を挙げて「尋ねる」ことを示唆する等、Y氏の成長を支えている。

こうした同僚の存在をY氏が受け入れ、その結果としてY氏の自己成長に大きな影響を与えた背景には、他者の存在や他者とともに学ぶことに対して肯定の認識を育んだY氏の小学校段階と学部段階での体験が基盤にある。

5 まとめ

本稿は、学校現場での1年目を取り扱っている。その記述からは本人の自己形成の過程で構築してきた教育観が反映されている様子、あるいは、自身の教育観を理想として持ちながら、それが実現できない自己と葛藤する様子が見出せる。また教師の成長過程には「自己発達」と「自己形成」の2つの段階が考えられるが、Y氏の1年目の週案からは、子どもに対する考え方や教師としてのあり様等には、「自己発達」段階での影響が強いことがうかがわれる。

これはY氏が、学部時代に自身の成長過程で「自己発達」させてきた教育観とマッチングする理念と出会い、「自己発達」させてきた教育観を眺め直して「腑に落ちる」感覚を持つことによって納得し、その教育観を自覚的に強化する「自己形成」につないだからではないだろうか。そのように考えると、指導技術や方法の具体の指導も確かに必要であるが、それと並行して学生個々が「自己発達」させてきた教育観と対面し吟味する学修過程、さらには自己の現実と理念の差を自覚し、「自分のビジョンと今の現実を心に抱き続ける能力」を育成する内容を、学部・大学院課程の養成段階に設定する必要があるだろう。

6 おわりに

Y氏の記述の中でも最も印象深いのは、④に取り上げた「一人どうしてもうまくできない子がいたが、放課後、遅くまで練習し、運指を教えると家でも一生懸命取り組んだのであろう、最後にはうまく吹けるようになった。その子は、本番の後、『先生、笛を教えてくれてありがとうございます』とうれしそうに言いに来た。何よりもうれしいことだった。」という記述である。Y氏は、おそらく放課後、熱心に運指を指導したのであろうが、この部分の記述は、「一人どうしてもうまくできない子」が何をしたか、という記述のスタイルであ

り、Y氏が主語となって、どんな指導をしたか、ということではない。こうした記述に、「子ども」を中心に置くY氏の意識がはっきりと見える。

対象としたのは未だ1年目のみであり、Y氏の「週案」について十分に考察できたとは言えない点が多々ある。また、校長等の他者が見ることが予測される「週案」であり、Y氏の考えや感情が全て記されている訳ではない。しかし、最初は不安が多くを占めていた記述が、次第に子どもの姿(事実)、そして自己の主張が含まれていく様子から、Y氏が誠実に自己と向き合い、葛藤しつつ成長していく様子を見いだすことができた。Y氏が、自身の教育観を理想として持ちながら、それが実現できない自己と葛藤する様子、同僚や校長の声を受け入れることは、まさしくセンゲの言うところの「人は自分のビジョンと今の現実を心に抱き続ける能力を育てることで、これら二つの間にある道に次第に自分を合わせるようになる。それを心に抱かなければ気づかなかった機会に気づき、同じ方向に歩む人と密接な関係を築き、降りかかる課題を冷静に見つめ、それを乗り越える方法を見出すことを学ぶ」ということを為し、「自己マスター」の道筋を辿っている様子が捉えられる。

Y氏の1年目の「週案」の記述(校長のコメントを含めたもの)については、本教職大学院の実践力開発コース(ストレートマスター対象のコース)のM2院生を対象にした授業(「教師の成長と省察力」)で示した。その時の反応からは、こうした「先輩」の辿った道筋が、後を歩く者の道しるべとして有効であることも捉えることができた。

貴重な資料を寄贈いただいたY氏に、心からの敬意と感謝を示すとともに、継続してY氏の「週案」を考察し、Y氏についての教師の持続的な自己成長過程の具体を捉えることにより、今後の教師の養成課程での指導内容を模索していきたい。

【注】

(注1) 若木常佳(2017)「国語科教師の「思考様式の形成史」への着目-「ゲシュタルト形成に関わる成長史」の段階を取り上げて-」全国大学国語教育学会、国語科教育、第81集、pp. 32-40

(注2) 溝上の「自己発達」と「自己形成」については、若木常佳(2018)「教師が行うリフレクションについて-KorthagenとKeganから-」(福岡教育大学紀要 第67号 印刷中)に詳細を記している。

(注3) 野地(1998)は、次のように述べている。「国語教育が着実に前進し、その実践営為を充実

させるためには、まずその基本作業として、実践主体の営む国語教育の営為自体が、展開過程・創造過程として、実践主体によって全体的に把握され記述されなくてはならない」「実践主体は、まず自己の国語教育事実をたえず見つめなくてはならない。そのほかに、自己の営む国語教育があるのではない。その国語教育事実に即して、自己の国語教育実践を把握していかななくてはならない。」

(p. 19)

(注4)「優か劣か そんなことが問題になる、そんな隙間のないつきつめた姿、持っているものを持たせられたものを出し切り、生かしているそんな姿こそ 自分はいわゆるできる子かなのかできない子なのか、そんなことを教師も子供もしばし忘れて、学びひたり教えひたっている そんな世界を見つめてきた」これは大村の絶筆であり、大村の教え子の一人である刈谷夏子(2007)『優劣のかなたに』(筑摩書房)のp. 223に記されている。

(注5) 2016~2017年度に、4回の授業を参観した。その中の2016年2月25日については、「協働する力を育てる対話的な学習」(2016年5月 月刊国語教育研究、日本国語教育学会、NO. 529、pp. 4~9)の中で次のように紹介している。以下、抜粋する。

「卒業を目前にした六年生を対象とした一時間であり、教材は校歌の歌詞である。展開はシンプルで、歌詞の意味を種類の違う辞書を手がかりに分担して考えることと交流によって校歌についての理解を深め、最後に自己の「内面世界」と対面しつつ、自分の好きな部分を選択する。「学ぶ活動は、対象世界の意味を構成する活動であり、自己の輪郭を探索しかたちづくる活動であり、他者との関係を紡ぎあげる活動」と佐藤(1995)は述べる。六年間歌い続けた校歌であっても、学習の始まりにおいてその歌詞の意味はおぼろげであった。それが学習の進展につれ、校歌という対象世界の意味は次第に「清か」なものとなっていった。学習者はこの一時間の学習の後、卒業式の練習で繰り返し校歌を歌う。このわずか一時間の学習は、「校歌を歌う」という行為を、自己が捉えた対象世界の意味を深化する機会、意味を交流することで他者との関係を紡ぐ機会、それらを経ながら自己の輪郭を探索しかたちづくる機会につなぐものとなったはずである。」

(注6) 校長であることから、《飛び込みで1時間の限定された中》である。それゆえに、独自の教材とならざるを得ないという状況も背景としてある。

主な引用・参考文献

- 刈谷夏子 2007 『優劣のかなたに』 筑摩書房
- 黒川麻美 2014 「個体史研究の再考-野地潤家『国語教育-個体史研究-』を手がかりに」国語教育思想研究(8)
pp. 75-84
- 野口芳宏 1990 『名人への道 国語教師』 日本書籍
- 野地潤家 1998 『〈野地潤家著作選集 第1巻〉国語教育
個体史研究 原理編』 明治図書
- ピーター・M・センゲ リヒテルズ直子訳 2014 『学習
する学校-子ども・教員・親・地域で未来の学びを想像す
る-』 英治出版
- 前田眞証 1996 福岡教育大学紀要 第45号 第1分冊
pp. 75-89
- 溝上慎一 2008 『自己形成の心理学-他者の森をかけ抜けて
自己になる』 世界思想社
- 若木常佳 2016a 「月刊国語教育研究」NO. 529 日本国語教育
学会 pp. 4~9
- 若木常佳 2016b 『大村はまの「学習の手びき」について
の研究-授業における個性化と個別化の実践-』 風間書房
- 若木常佳 2017 「国語科教師の「思考様式の形成史」への
着目-「ゲシュタルト形成に関わる成長史」の段階を取り
上げて-」 全国大学国語教育学会 国語科教育 第81集
pp. 32-40
- 若木常佳 2018 「教師が行うリフレクションについて
-Korthagen と Kegan から -」 福岡教育大学紀要 第67
号 印刷中