教職大学院の学び

－山梨大学教職大学院５期生のふり返り－

2016（平成 28）年 5 月

山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻

目　　次

はしがき …… 東海林 麗香（山梨大学准教授）… 3

Ⅰ．５期修了生の手記

脱皮・変身のための 731 日　－教職大学院・５期生としての日々
…… 上杉　尚子（山梨県立笛吹高等学校）… 5

念ずれば花開く～私の感じた２年間～
…… 上條　俊之（昭和町立西条小学校）… 10

すてきな港に立ち寄って
…… 内藤　成子（南アルプス市立小笠原小学校）… 15

奇跡の出会いに感謝
…… 田中　和美（北杜市立長坂小学校）… 19

「有り難い」に支えられて
…… 小林　恵子（甲斐市立竜王西小学校）… 23

５期に感謝
…… 八巻　森平（韮崎市立韮崎東中学校）… 26

研究の世界へようこそ
…… 小田　雄仁（山梨県立甲府東高等学校）… 29

『Happy』になるために
…… 田中　　亮（韮崎市立穂坂小学校）… 33

教職大学院の２年間－“HOME”の発見
…… 清水　　光（甲斐市立竜王東小学校）… 36

２年間の学びと成長
…… 金丸　哲平（中央市立田富小学校）… 40

私に与えられた運命－奇跡の２年間
…… 桐山　翔太（昭和町立常永小学校）… 43

教職大学院での学びをふり返って，今，一番感じること
…… 日向　千恵（北杜市立高根北小学校）… 47

学びの愉しさと歓びを味わうことができた 2 年間
…… 原田　弘昭（上野原市立秋山小学校）… 50

Ⅱ．教職大学院をふり返る－或る研究者教員の軌跡
…… 寺崎　弘昭（山梨大学教授）… 55

Appendix:
山梨大学教職大学院「現代学校論」における学びの軌跡
－2014 年度「ウルトラの父・母と 14 人のきょうだいたち」の四箇月－
寺崎弘昭・川村直廣・上杉尚子・小田雄仁・金丸哲平・上條俊之・
苅米大亮・桐山翔太・小林恵子・清水　光・田中和美・田中　亮・
内藤成子・原田弘昭・日向千恵・八巻森平 … 77
（『教育実践学研究』No.20、山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター紀要、
2015 年、pp.37-48、より再掲。）

はしがき

東海林 麗香

2016 年 3 月に山梨大学教職大学院を修了した 5 期生、13 名の振り返りが、このようにまとまりました。

ところで、「ナラティヴ」ということばがあります。

ナレーター（narrator）やナレーション（narration）ということばとの関連で推測されるかもしれませんが、ナラティヴ（narrative）は「語ること」「語られたもの」をあらわします。ナラティヴという耳慣れないことばをわざわざ使おうとするのは、ナラティヴは「経験を意味づける行為（act of meaning）」と定義されること、つまりそれが伝えるのは情報ではなく意味である、とされるからなのです。意味とは、その人の Life（人生、生活）に固有のものです。13 名の報告は、まさにナラティヴです。彼らにとってここでの学びにどんな意味があったのでしょうか。読み手は「彼らひとりひとりにとっての」山梨大学教職大学院での学びのありようを知ることになります。書き手にとっても、各人が、自身の学びのありようがどんなものであったのか、その意味を振り返る経験であったと思います。ページをめくるごとに、書き手と読み手のあいだで、「学ぶことの意味」についての対話が深まっていくのではないでしょうか。

13 名の振り返りを読んで、ある映画の一場面を思い出しました。「シェフ 三ツ星フードトラック始めました」という 2014 年のアメリカ映画です。

この映画は、一流レストランで総料理長を務めるカールが、「自分の」料理をしようとしてオーナーに解雇されてしまうところから始まります。あくまで雇われの身なのだからオーナーの言う通りに料理をしろ、と言われてしまうわけです。そんな中、カールは「自分が作りたい」料理を作るために、旧友と共にフードトラックでの移動販売を始めることにします。離婚後は別居中の息子パーシーもフードトラックを手伝いますが、あるときパーシーは、お客に焦げた料理を出そうとします。「（お試しとして提供しているので）タダなんだからいいじゃないか」と言う息子に対して、カールは、自分は料理人としての仕事を愛していること、お客さんが笑顔になる瞬間に最上の喜

びを感じることを伝え、お前もそうなんじゃないか、と尋ねます。自分のやりたいことをやること、自分を高めていくことの先には、他者の喜びがあること、それがこの仕事の意味なんだということが、パーシーにも伝わります。

ここで書かれるひとりひとりの学びのありようは個に閉じるものではなく、この学びをどんなふうにして明日の実践につなげていけるのか、という問いに根差したものである、一読者としてはそんなふうに感じています。彼らの学びの軌跡から新たな意味が立ち上がってくることを期待して、筆を擱こうと思います。

Ⅰ．５期修了生の手記

脱皮・変身のための 731 日　－教職大学院・５期生としての日々

上杉　尚子

「つれづれなるままに　日暮らし……」と，昔むかし，兼好翁は作品を記し始めたが，私にはまったくそのような心境になれるはずもなく，怒涛のように過ぎ去っていった７３１日，つまり２年間を，てんやわんやの毎日の中でふり返る。瞬く間に過ぎていった，しかしこの上なく充実した宝物のような日々。ここで学んだことは，数え切れないほどある。『学修の記録』には，「楽しく学ぶこと，学ぼうとすること。そのために柔軟で貪欲であること。これが大事。」ということと，「仲間の大切さ」の２つを挙げた。この２つにまつわるエピソード？めいたことや，ここで学んでどう自分が変わることができたかを，『学修の記録』には書ききれなかった（書けなかった）ことを交えながら，記したいと思う。

ここでしか学べないこと。というよりも，ここでだからこそ学べること。

『特別支援教育について学びたい』と思ったことが，私の「大学院留学」の，そもそものきっかけだった。留学先が「教職大学院」に決まり，『はたして，どこまで「特別支援教育」についてできるのか。』という思いと，『実は，「教職大学院」って，どんなことをメインに勉強するのか，よくわかってないけど。大丈夫か。』という思いのまま，入学の時を迎えてしまった。オリエンテーションを受けてもなお，『“研究のテーマ”と言われても…』といった具合だった。現職組にしても，ストマスにしても，圧倒的に義務教育関係の人が多く，高校から来た私には“アウェイ感”も満載である。何をするのかまったくわからない，おまけにちょっとした“人見知り”状態であるにもかかわらず，変な期待というか，ワクワクとした気持ちは強かった。その気持ちは，入学の前の年の秋，大学での面接のときからあった。控室で見た，同期となる現職の

面々の表情と，面接時の先生方の温かい雰囲気が，とても印象的だったのだ。さて。問題は，テーマだ。『異校種の人たちと話をすると，今さらながら新鮮なことが多いな…。そうだ！せっかくだから，小・中学校に実習に行かせてもらえないだろうか！こんな機会は滅多にない！』というところにたどり着いた。今までにない無理難題，わがままを受け入れていただき，小・中学校での実習を可能にしていただいた。

これまで現場にいるときには，小・中学校の授業など想像だにしたことがなかった。小学生や中学生が「高校」・「高校生」にどのようなイメージを持っているのかも，気にしたことはなかった。「組織」についても，「教育課程」についても，「危機管理」についても，深く考えたことはなかった。「学習指導要領」を，こんなに読んだのも初めてだ。実習ではもちろんのこと，大学院での授業で教わることも，とにかくすべてが“目から鱗”状態で，とても新鮮だった。学校を「外から見る」ということを，まさに体験させていただいた。

小・中学校と高校との違いで，授業について感じたことは，私の稚拙な報告書や『学修の記録』にも記したのだが，これもまた強く違っていると印象をもったのが，時間に対する感覚の違いだ。「いつまでに，何を教えるか。」という感覚は，明らかに義務教育の世界の方がシビアなのではないか，と感じた。小・中学校の場合は，“転校”がある。子どもが“転校”によって他の郡市，または都道府県に行くことになったときに，あれは習っていない，これはもう習ってしまったと，バラつきが出てはいけない，ということだろう（といっても，多少の違いはあると聞くが）。子どもたちの理解の差も気になるところなのだろうが，１年生の間にここまでは！２年生ではここまで…と追われる感が強いのではないか。その点は，高校の方が少し緩やかか，と感じる。目の前の生徒たちの学力に合わせて，進度も難易度も変えられる（変えることを余儀なくされている，とも言えるが）。入試があって，同じくらいの学力の生徒たちが集まるといえばそうなのだが，それでも差はある。小・中学校の場合は，もっと子どもたちの学力差の幅がある中で，時間との戦いを強いられているのだと気づかされた。それともう一つ，「授業が延びる」ことだ。これも高校とは大きな違いだ。すべての授業を学級担任が教えているからこそ為せる業だ。チャイムが鳴っても授業が継続されたり，休み時間がずれたりするのには，どうしても違和感がある。確かに，「キリのいいところ」までやりたい，という気持ちはわかる。しかし，チャイムが鳴ってしまえば，イヤでもそこで終わらなければならないのが，教科担任制の泣きどころだ。国語を教えている私からすると，『小学校は，毎日国語の時間があるってだけでもうらやましいの

に，延長するなんて！』と思ってしまう。

普段自分がいる場所を離れて，異なる場所と比べてみることで，異なる場所の違いに対する驚きを感じながらも，理解を深められる。そればかりか，自分がいる場所に対しての新たな発見（良い面も悪い面も含めて）が促されたように思う。これは，教職大学院で学ぶことができてこそ，得られた実感なのだと思う。

５期生の“売り”は，何といっても「チームワークの良さ」。

多くの先生方から口にされたのは，「本当に５期は仲が良いね」ということば。そのとおり。本当に５期１３名は仲が良い。現職もストマスもなく，とにかく良く話をした。誰からともなく「これ，こんなふうにする？」と一声あがると，自然に分担が決まり，ことが進んでいく。院生室が，すでに学校の職員室，高校でいえば「学年の山」のようだった。

授業中のグループワークも楽しくて仕方がなかった。ある授業で，いくつかの先進校に，グループに分かれて視察に行き，内容をまとめてプレゼンする，という課題が出た。担当するのは一人１校で良いのだが，特に現職を中心に，時間があれば「連れて行って！」と，他のグループにも参加した（多い人は三～四校ぐらい視察に行ったか？）。向学心・好奇心旺盛な５期生ならではのことではないかと思う。教育に関わる，あることばの語源を調べ，それぞれレポートにしてまとめよ，という課題が出たときのこと。授業担当の先生の方から提示された資料と英語の辞典。我々があたれる資料は，そのくらいか？となった。「これ，各人がそれぞれ調べてレポートにするっていっても，結局，答えは同じにならない？」と気がついてしまった。そうなると，話は速い。授業担当者が，「じゃあ，皆がそれぞれ調べたものは，私に出して！それを一つにまとめて，『皆で調べた結果です！』ってメールで提出します」。誰一人サボる人はなく，計画通りに着々とことは進み，担当者が一枚のレポートに仕上げて，提出してくれた。先生からは，「悪知恵が働くというか，ズル賢いというか･･･。みなさんの総意のレポートを受け取りましたが･･･」と苦笑いされた。これも，チームワークの良さが表出した一件だ。

それでも，危機はあった。１年目の授業実践が盛んに行われるころだった。「担当教官から，『もう少しストマスの世話を焼いてあげて』と言われた。思っていたよりも，研究授業の準備が滞っているらしい。」と，現職組に衝撃のメールが走った。すぐさま

「緊急現職会」が招集された。その日は冷たい雨が降っていて，大学に併設されたローソンの２階・談田談話室に，コーヒー片手に現職組が集まったのを覚えている。５期のストマスたちは，穏やかで物静か，自分から話をしてくることは少ないが，しっかりしていて自分の考えももっている。それまでの授業や実習などの様子からも，これといって心配もなかった。ただ，実際に授業をするとなると…。学部生時代の，たった３週間の教育実習の中で，しかも数多くの実習生が同時に一つのクラスに配属されるといった現状を考えると，それほど体験できたことはなかったかもしれない。授業実践も十分にできていなかったかもしれない。想定外の準備の不十分さを指摘され，衝撃だったのと同時に，「ここに来れば，同級生なのだから…」と，どこかで遠慮をしていた自分たちの姿勢を反省した。それからは，「これ，進んでる？」「え！もう終わったの？早いね」～などと，声をかけ，様子を窺うようにした。ストマスたちの方も，アドバイスは素直に聞き入れ，健気にいろいろなことを吸収しようとしていた。２年目，我ら現職組が現場に戻ってからは，ストマスたちが自ら進んで，事務的な手続きなどを代わりに請け負ってくれたり，プロジェクト会議の内容検討・進行などを考えてくれたりしてくれるようになった。お互いに，お互いのことを慮る気持ちをもった者同士の集団であったからこそ，危機があっても，みんなで乗り越えてこられたように思う。

一人一人の能力からしたら，先輩方や後輩の中に，優秀な方たちがいたに違いない。しかし，全体の“伸び率”からいったら，この５期生が一番だろう。みんなで，まさに切磋琢磨し，励まし合いながら成長を遂げることができたのは，この５期生だったからこそではないか。出会いは偶然。たまたま同じ時に大学院の門を叩いただけだが，この出会いは奇蹟。このメンバーでなかったら，挙げられなかった成果もあるのではないか，と思ってしまうほどだ。５期生として学ぶことができて，本当に良かったと心から思う。

いよいよ現場に戻る。

「学生」としての身分を離れ，再び一教員に戻る。教員としての信念というか，大事にしているもの自体に変わりはないが，この２年間の学びのおかげで，私自身の「目」と，この仕事に向き合う「姿勢」といったようなものは確実に変わった。だからこそ，同期のみんなや先生方に，「授業がどんどん変わった」と言ってもらえているのだと思

う。私自身は，学んだこと，アドバイスを受けたことを「取り入れてみよう」，「やってみよう」としているだけというか，自然にそんな風になっているようだ。前向きにやっていることは，生徒たちにも多少評価されているらしく，授業に関しての感想など，非常に良く寄せてくれる。その声を活かして授業を組み立てようとすると，さらに反応は良くなり…。やっと本当の意味で，「生徒と一緒に授業をつくる」ことができるようになってきたのではないか，と感じる。授業のことだけでなく，学校の運営とか組織のことに関しても，学んできたことが自然に活かされるようになると良いなと思っている。「大学院を出てくると，頭でっかちになる人が多くて…」と，以前聞いたことがある。周りに不快感を与えるような形ではなく，さりげなく，自然な形で生徒たちに，学校に，学びの還元ができるようにしていきたいと思う。

私たちの入学と入れ替わりに，修了された３期生の先輩たちから，「イイな～！今から本当に良い時間が始まるんだよ～。良いな～。うらやましい…。」と口々に言われた。そのときは，「そんなものなのか」と思った程度だったし，実際に学生生活が始まったばかりのころは，とにかく「勉強する」生活のスタイルに慣れることに必死だったし，苦しかったし，「なんであんなにうらやましがられたんだろう？」と思っていた。今，こうやって２年間を振り返ると，本当に充実していたし，「頑張った」し，貴重な時間であったということがわかる。先輩方に負けない２年間を過ごせたと自負している。先生方，仲間たちとの出会いを含めて，この２年間は私の「宝物」だ。「宝物」をもてたことに，感謝の一言だ。教職大学院で学ぶことができて，本当に良かった。この思いを大切にし，さらにこれからも，楽しんで学ぶ姿勢を忘れずに，生徒たちとともに成長し続ける教員でありたいと思う。

念ずれば花開く～私の感じた 2 年間～

上條　俊之

2 年間を通しまして，思ったこと感じたことを素直に書いていきたいと思います。

◆入学当初…

先輩方から話は聞いていましたが，初めは

「実際の教職大学院はどんなところなのだろうか」

と期待と不安が入り混じった気持ちが大きかったです（おそらく皆そうなのかもしれませんが)。

初めて現職の先生方を見た時もすごく年上な感じがして、「この人たちと一緒に勉強するのか～，自分は大丈夫だろうか」とかなりビビっていました。けれどストマスはみな学部時代の顔見知りが多かったので，最初から割と気軽に話すことができ，安心感を感じました。また、先輩方もすごく優しく色々と教えてくれたので，「なんとかやっていけそうだ！」と思えました。

◆M1 授業（前期）…

授業が始まるとすごいペースで授業発表の日程や内容などが決定し、かなり焦りました（汗)。現職の先生はこういう時にパッと自分の授業発表の日程を決められていたので「すごい！」と思いました（素早い判断力を見習いたいと思いました)。しかし、ストマスはみんな似たりよったりで、迷ったり悩んだりしていたので「自分だけじゃなくてよかった～」という安堵の気持ちが、申し訳ないですが、ありました(笑)。

そうこうしているうちに月日は進み，授業もどんどん進んでいきました。授業を受ける中で思ったことは，これまでとは違う**能動的な授業**だなぁということでした。学部生の頃の授業はどうしても講義型のものが多く、受身の姿勢で学ぶことが日常でした。しかし、教職大学院の授業は学生が自分達で授業の内容について調べ、それをプレゼンにまとめ発表し、それを全体で討議し深めていくという能動的な学びのスタイルでした。私の授業に対する正直な感想としては、この授業形式すげぇ面白い、でした。これまでの大学の講義では、申し訳ないですが、すごく面白いまたはすごく興味を持って熱心に聞けたという自覚のある授業は少なかったように思います（私が熱

心に聴く態度を取れていなかったこともあるかと思うので強くは言えませんが)。しかし、教職大学院の授業では自分たちがプレンゼンをすることで，そのプレゼン内容に関する知識や興味が格段に広く深くなっていくという感覚がありました。また、授業内容と自分との関連性を見出しやすくなり，興味の領域（探究心）が広がりました。さらに、他者にプレゼン（学んだ内容）を伝えるためにはどうしたらよいのかを常日頃考えるようになり，話し方や話す内容，要点のまとめ方なども考えるようになりました。

そんな前期の授業の中で，最も印象に残っているものは授業終わりの討議です。この時の現職の先生方の学びの姿勢にはすごい**熱量**を感じました。自分からどんどん挙手をして、首を突っ込んで「知りたい！知りたい！」というパワーを爆発させているようでした。私はこの時、今の自分に足りていないものはこういう学びの姿勢ではないだろうかと思いました。私は人前で物事を発言したりするのが昔からあまり得意ではなく，いつもそういった意見を求められる場では傍観していることが多い人間でした。主張したいことはあるし、主張したいのだけれども，でも挙手して皆の前で言う勇気がない。いつもそんな小さなことに葛藤しながら，挙手したりしなかったりのままこれまで過ごしてきました。けれど、現職の先生方や同じストレートマスターでもどんどん発言して貪欲に自らの学びを深めている姿勢を見た時に,「言うか言わないかなんかでクヨクヨしてるのではなく，自分もこの人達のように自ら学べるような人間になりたい。ともに学びを深め合えるような人になりたい」と思いました。それからは，あまり考えすぎずに，とにかく挙手できる時には挙手するようにしました。「まずは場数を踏んで挙手することに慣れよう、挙手することを自分の当たり前にしよう」という気持ちで授業に取り組めるようになりました。前期の授業を通して、周りの仲間の姿勢に刺激をもらいつつ，自分の学ぶ姿勢への考え方を少し変えることができたのでその点についてはよかったなぁと思いました。

◆M1 授業（後期）…

前期が終わったと思ったら，あっという間に後期に突入しました。前期の授業に比べると後期の授業はより実践的な内容が多かったです（保護者との対談やクレームへの対処法，実際に学校現場を見てカリキュラムの違いや改善点といったものを考える等)。そのため非常に新鮮な気持ちで受講でき，とても役立つことが多かったという印象です。中でも，後期の授業で印象に残っているのは、教育相談の授業でした。教授

の先生が「ぜひ現場に出る前に**頼み上手な人**になって欲しい」と言っていたのを今も覚えています。私は人前でなにか発言するのと同様に，人に何かお願いをするのも昔から苦手なところがありました。「頼み事するのも悪いから全部一人でやってしまおう」，「一人でやった方が早いから頼まなくていいや」といった他人に負担をかけるのが申し訳ないという気持ちがいつも存在していて，なかなか心から人にお願いをすることができませんでした。けれど，授業を受ける中で，頼みごとをすることは別に悪いことではない。むしろ，人との信頼関係を築く上でとても重要なことであると知り，それからは授業が進むにつれ，人と関わっていく上でのルールが少しずつ見えてきました。そのおかげで、少しずつ少しずつ自分の中で「頼みごと」のハードルが下がってきました。何気ないことではありますが，「人に何か頼みごとができる」これだけでもすごく人と関わりやすくなったなと思い、世界が少し広がったようにも思えました。授業で教わったことはこれだけではありませんが、授業を通して、人と人との関わり方まで教わることができ、教わる前の自分ではきっと関わることができなかった人ともこれからはたくさん関わり、良い人間関係を築いていけるのではないかと思います。

◆プロジェクト実習…

大学院の 2 年間を通しまして，週一回のペースで実習校に参与観察実習をさせてもらいました。始めの頃は、教育実習の経験はあるものの、どんなふうに子ども達と関わっていけばいいのかわからず，丁度いい距離感を見つけるのに苦労しました。しかし、何回も実習に行くうちに、少しずつ子どもたちにも自分の性格や人柄が伝わってきた様子で段々と打ち解けることができるようになりました。この時に、人と人とが打ち解ける（分かり合う）ためにはある程度の時間が必要なんだなぁということを感じました。他者と打ち解けるための色々なテクニックはあるかもしれませんが，それ以上に会う回数を増やし，一定以上の体験を共にしていくことが信頼関係を築く上では大切であると思いました。また，1 年時と 2 年時でそれぞれ特に印象的だったことは次のことになります。

1 年時…自己判断して動くことの大切さ（言われる前に動くこと）。

1 年時は実習時に何をすれば良いのか全くわからないことが本当に多くて、いつも指導担当の先生に言われて（教えてもらって）から動くことがほとんどでした。しかし，いつも指導担当の先生が指示をしてくれる（することができる）わけではなく、指示がない時には途方にくれることもしばしばありました。けれど、いつも先生になにか

言われないと動けない自分が情けなかったり、悔しかったりすることが多く、なんとかこの状況を打破したいと思っていました。そこで、もし自分が担任の先生だったらどうするかということを常に考えるようにしました。すると、次に担任の先生がどう動こうとしているのかがなんとなく分かるようになってきました。これが自己判断して動くことに最終的に繋がりました。ただ単に先生の指示を待つだけでなく、相手がどんなことを求めているのかを相手本位の姿勢で捉え予測し、想像していくことが自分から動いていくことにつながるのだと実習を通して気づくことができました。

２年時…常に初心を忘れないことの大切さ。自分自身が良いと思える行動を増やしていくことの大切さ。

2 年時の実習は「慣れ」との戦いでした。1 年時に実習や教職大学院での学びに慣れてしまったことから、だいたいこんな感じだったという「慣れ」が自分の新鮮な感覚よりも優先されてしまい、自己の学びにつながる部分を自分で狭くしてしまったということが 2 年時の実習では挙げられます。また授業実践では初めて取り組むことも多く、自分に自信を持って取り組むことがなかなかできませんでした。それらの反省点を踏まえ、2 年の実習では常に初心を忘れないこと。そしてまずは自分自身がよいと思える行動を増やしていくことが大切なのだと思いました。学ぶ上で大切なことは、自分の知らない領域を認めることだと思います。慣れという知ったかぶりをしていては本当に大切なことは見えてこないのではないかと思いました。だから学ぶときにはいつも真っ白で純粋な初心にかえって物事を捉えなおすということが改めて必要であるとその時に思いました。また、自分に自信を持って物事に取り組むためには、他者の評価はどうあれ、まずは自分自身でその行動がよいと思えることが大切です。そして、よいと想うためにはその根拠や理由、裏付けを自分の中に確立することが必要だと思います。そのため、今後は物事のもっと根本的な部分に着目して「なぜ」それが良いのか明確な理由や裏付けを獲得し、自分に自信を持って物事に取り組んでいきたいと思います。

◆現職の先生の背中を見て

現職の先生方の行動を見ていると「大きいなぁ、余裕があるなぁ、懐が深いなぁ、柔らかいなぁ」といった言葉がたくさん出てきます。それはきっと行動一つ一つの裏側に他者を思いやる気持ちが溢れているからではないかと 2 年間を通して思いました。勉強しているとき、遊んでいるとき、準備しているとき、話すとき、その他たくさん

の場面で現職の先生方の温かさを感じることができました。これから教員として生きていく上で私達ストレートマスターも現職の先生方のように他者に大きな意味での温かさを与えられるような先生になれるように頑張りたいと思います。

◆終わりに

教職大学院の 2 年間を通して、私はこの道を選んでよかったと思います。その理由としては、自分がこうなりたい，こう在りたいと思えるような人たちにたくさん会うことができたからです。教育は人なりという言葉がありますが、まさにその通りで、この 2 年間を通して出会えたすばらしい方々との出会いが今の自分を形作ってくれていると思います。自分も子どもたちにとってそういう存在になることができるように日々精進したいと思います。2 年間ありがとうございました。

すてきな港に立ち寄って

内藤　成子

＜転機＞

教職大学院への内地留学を決めたとき，私は６年を担任していた。勤務校はさまざまな課題を抱えており，毎日が戦いの日々だった。何と戦っていたのだろうか？学校のこと，子どものこと・・・ここには書き記せないことがたくさん起こっていたが，教職大学院２年目が修了した今，あのときの私は自分自身とも戦っていたのかもしれないと思うようになった。

“居心地の良いクラス”とか“あたたかいクラス”をつくることばかり考えていて，自分なりに満足感も得ながら進んできた。そのことに不満はなかったし，それが当たり前の生活になっており，止まらずに進むことばかり考えていた。しかしあるとき，ふと立ち止まった。このままでいいのか？と自分自身に問い始めた。今の自分には何かが足りない。そう思うようになった。

修学旅行から帰ってきた３日後の中休み。職員室脇の和室で何人もの先生方とわいわいお茶を飲んでいたところへ教頭先生がやってきた。

「もう締め切るけど，内留申し込みたい先生いる？」

以前からいつか研修に出たいと思っていた私は，教頭先生と目が合った。何も話さなかったが，教頭先生は私の気持ちを感じてくれたようで，校長先生に伝えてくれていた。

「今が変わるときなのかもしれない！変わるべきときなんだ！」

教職大学院への道が，ここからスタートした。

＜教職大学院１年目＞

教職大学院での授業は，どれも新鮮だった。学校現場の内側からの目線だけで物事をとらえてしまいがちな現職教員にとって，研究者教員と実務家教員によるＴＴの授業形態はとてもよかった。また，まだ現場を知らないストマスの目線もするどく，ハッとさせられることが多かった。そんな中で，自信のなさの塊である私は，授業中に思ったことや考えたことがあってもなかなか声に出せずにいて，仲間の声を聞くたびに，すごいな・・・と思っていた。「私，今まで何やってきたんだろう？」と引け目を

感じたこともあった。しかし，そんな不安は徐々に消えていった。仲間はすばらしかった。５期生の結束力は最高に強く，一人の力ではできないこともみんなで乗り越えている感があった。それを感じたとき，ハッとした。これは，私が現場で子どもたちに感じてほしい気持ちだったからである。担任として子どもの前に立った時に必ず願っていたことであった。

すべての授業の始まりは，「現代学校論」。正直言ってはじめはよくわからず，ハテナ？がいっぱい浮かんでいた。しかし，不思議な気持ちにさせられる時間でもあった（これが寺崎ワールド！）。この月曜６限の帰りはいつも，寺崎先生の言葉を反芻しながら車を運転していたのを覚えている。そして，すべての授業の終わりは，「現代教員論」。この２つの授業の間には実にさまざまな，すてきな授業が含まれており，すべてがつながっていた。

＜教職大学院２年目＞

現場に戻った２年目。久しぶりの中学年。４年生の担任となった。両隣のクラスは担任が持ち上がっており，しかも，３年時に少々やんちゃしていた我がクラスの子どもたちは，不安を抱えているように感じられた。私自身も，通常の業務と自分の研究という２本立てができるだろうかと不安はいっぱいだったが，とにかくこの１年間楽しんでいこうと心に決めた。こんな充実した日々は二度とやってこないだろうと思ったからである。

クラスづくりを中心に置き，どうアプローチしようか迷ったが，まずは授業をきちんとしようと考えた。そんなの当然でしょと言われてしまえばそれまでだが，目の前の子どもたちの実態を考えるとまずはそこからのスタートだった。これは，１年目の実習で学んだことの一つでもあった。

不思議だったのは，“見え方”が少し変わったように感じたことである。子ども，保護者，学校，地域を見る目が変わったと思う。今までは近いところでしか物事を見ることができずにいたが，一方向からではなくいろいろな方向から見ることができたり，視野が広がったように感じられたりした。また，学校という組織の中で，自分はどういう立場にあるのかを改めて考えるようになった。

これまで約 20 年，教師としてやってきたが，いつまでたっても自分に自信がもてな

い。自分の実践一つ一つにやりがいはもてても，私はこれができるという自信はもてない。もしかしたら，教職大学院へ来る前にモヤモヤしていた，自分に足りない何かは自信だったのかもしれない。

２年目の実習にて社会科の実践をさせてもらい，服部先生が意味付けや価値付けをしてくださった。貴重な経験をさせていただき，本当にありがたいと思った。同時に「学び続ける」ことの大切さを感じた。今までの私は，「学ぶ」で終わってしまっていたのだと思う。授業についても，子どもや保護者との対応についても，その場しのぎ的に学んで終わっていた。だから，時がたったときに何か物足りなさを感じていたのかもしれない。問い，考え，理解し，また問う。このくり返しこそが学びであり，学び続けることがこれからも必要であると思っている。

＜教職大学院修了＞

大学の学位授与式の前日。クラスの子どもたちが卒業式を開いてくれた。手作りの卒業証書やくす玉，手紙をもらい，とてもうれしかった。卒業証書は，「大学院２年間と小笠原小学校の生活をやりとげた」「たいへんだったろうけどいつも笑顔だった」「おかげでぼくたちは楽しかった」と，子どもたちなりの言葉で綴られており，もらったときに何だか救われたような気になった。「子どもたちのおかげで研究を進めることができたし，実習を通して学ばせてもらったのは私の方だったのに・・・「先生，泣いてもいいんだよ」と言われたが，ぐっとこらえていた。

長い教員人生の途中，ほぼ真ん中で，私は教職大学院という“港”に立ち寄った。すーっと引き寄せられていった。このタイミングで立ち寄る必要があったのだろう。そこは小さいようで，とても大きな“港”。この“港”には，教員として必要なものやその先の旅に持って行かなければならないものがそろっていた。そして今，また旅に出る。何かが足りなくなったら，またこの“港”に来ればいい。何でもそろっているから。疲れたとき，苦しくなったとき，逆に気持ちがいいときにも，この“港”に立ち寄って，ほっと一息つく。いつでも帰ることのできる“港”があるということは，旅に出ている者にとってはありがたいことである。「大丈夫だよ！いってらっしゃい！」と背中を押してくれることがどんなにうれしいことか・・・

教職大学院での生活は，私の人生においてとても大切な２年間となった。授業や研究を通して学んだことはもちろんだが，仲間との横のつながり，先生方との縦のつながり，このつながりこそが大きな財産となったのは間違いない。このつながりによって，私は成長できた。出会いに感謝している。

２年間の学びは，自分探しの旅だったかもしれない。自分自身を見つめ直し，足りないところを自覚するきっかけとなった。相変わらず自信はないけれど，自分のよさを知る機会になった。現場はいろいろあって当たり前である。少々開き直って，教職大学院で学んだこと・身につけたことを自信につなげて自分を創っていきたい。そして，学校を創っていきたい。

自分自身と戦っていたあのとき，このような貴重な機会を与えてくださった県教育委員会・南アルプス市教育委員会に感謝している。研修に携わってくれた多くの方々，そして，２年間の研修を応援してくれた家族に感謝している。

奇跡の出会いに感謝

田中　和美

２年間のことをふり返ると，よく学び，よく苦しみ，よく考え，よく食べ，よく飲み，よく話し，よく笑った２年間だったと思います。OPP には本当に書ききれないことが山ほどあります。先生方と，それから５期生の仲間と，ここで出会ったのは，本当に奇跡だと感じています。感謝しながら思い出すままに記したいと思います。中には，暴露話もあるかもしれませんが，それも，感謝の気持ちから出たものであります。

授業のことを思い出しながら，きっと徐々に横道に逸れていきます・・・。

○「現代学校論」（前期），「現代教員論」（後期）では，寺﨑先生を中心に，川村先生，中澤先生に，「学校とは。」「教師とは。」「教えるとは。」「生きるとは。」と問い続けられたような気がします。自分自身の歩いてきた道をふり返ったり，「教えるっていったいどうすること？」と考えたりしたことで，毎日教師としての仕事を必死に，無我夢中で，こなしてきた（それは悪いことではないけれど），そんな自分を視ることができたと思います。自分自身の思いを巡らした（出したり引っ込めたりした），楽しく，時には異次元のような感覚の時間でした。先生方のライフコースを聞くことができたのはとても貴重で，中でも，寺﨑先生の小笠原諸島談とアグネス・ラムは…心に残っています。四角四面の教師でなく，しなやかに，したたかに生き，子どもたちを羽裏む気持ちを忘れない教師になりたいと強く思った授業でした。

川村先生は，前期の時点で，現職の女性４人の区別がつかないとおっしゃっていましたが，おそらく「区別がつかない」と発言したことを後悔されたのではないかと思います。お会いする度に，４人から，もう区別がつくかと突っ込まれましたから。

○「子ども援助の実践的課題」（前期）では，ワールドカフェについて初めて学び，「教育相談フィールドワーク論」（後期）では，ロールプレイでクレーマー役をしたり児童役をしたりして，ドキドキしながら教育相談の経験をしました。前期は，いじめの問題や生徒指導の課題などの話題が多く，気持ちが重くなるような内容のときもありました。上杉さんや小田さんから高校の生徒指導の現状を聞いて，衝撃を受け

たのもこの授業です。前期は東海林先生と蘰原先生，後期は東海林先生と堀之内先生でしたが，とにかく毎回教室へ行く度に，東海林先生の髪型やコーディネートに注目しました。無意識に…みんな注目していたと思います。こんなステキな先生が大学にいて嬉しいな～と感じ，強烈なインパクトのある言葉とのギャップが，楽しくてたまりませんでした。蘰原先生は，初回から植物や山の写真をたっぷり用意してくださり，理科の先生であることを初めて知りました。(道徳の先生とばかり思っていました。）堀之内先生についても，茶道の師範と聞いて驚きました。

授業の中では，東海林先生から「きき上手になる」ために，無のアプローチやクッション言葉を大事にして“寄り添う”姿勢を学びました。東海林先生が実際に教育相談を見せてくれたときに，誰が相談役をするのか，みんなドキドキしていたのを覚えています。その役は結局千恵ちゃんが務めました。東海林先生は教育相談のときは，まなざしの深さが違うと感じます。お酒を嗜んだときは，「ぬるいんだなぁ。」が口癖でしょうか。とにかく魅力的な先生です。

○「理数学力評価論」（前期）では，中村先生を中心に，進藤先生，一瀬先生と，全国学テの問題に取り組みました。同じように「科学的リテラシー教育革新論」（集中講義）においても，テスト結果の分析と問題づくりをしましたが，実際に問題を作ってみると，何と難しいことか！これからは，問題にケチをつけないようにしようと心に決めました。

○「学校組織経営論」（前期）は，全員，平井先生に何と言われるか少々ビビり気味にプレゼンしました。バサッと潔く切られる人もいましたが，ふり返ると，教育の変遷が分かる貴重な資料のファイルになっていました。自分自身は，「コミュニティースクール」についてのプレゼン担当になり，全く知らない内容だったので本当に勉強になりました。２年目には「コミュニティースクール」「カリマネ」「教職員評価」等，現場で話題にあがったので，教職大学院の（タイムリーな課題の）すごさを実感しました。平井先生からは，「私が一番伝えたいところが薄すぎるわね。」と，軽く切られましたが・・・。

○「カリキュラムのマネジメント」（後期）では，授業の担当者を務めました。長瀬先生から「manage」について語源・意味の変遷を全員まとめるように宿題が出された

とき，全員「で」１枚にまとめました。きちんと院生室に集合して，みんなで意見を出し合ってからまとめて M1 レポートとして送りました。長瀬先生から「ずる賢い」とお褒めの言葉をいただきました。したたかに生きることは大事です。

苦労したのは「フィールドワーク」です。訪問校への連絡など，教職大学院事務担当の奥秋さんの助けもお借りしました。自分が行けるときには他のグループについて行き，館山市立北条小学校，品川区立日野学園，足立東高等学校（エンカレッジスクール），神宮前小学校を視察することができました。他県の小学校や，エンカレッジスクールは，目から鱗！感心するところもあれば，初めて知る運営の厳しさもありました。でも，どの学校も「特色」を大事にしているところが共通点でした。

○仙洞田先生には，「学校・教員評価論」（後期）や集中講義でもお世話になりましたが，１年目の実習担当をしていただいたので，そちらの思いの方が大きいです。自分自身が「見出した課題」から「実践・研究」へとうまく結びつかないところを助けていただきました。校長時代の話や，更にお若い頃の話，趣味のカメラの話，愛犬の話等々，たくさん話したことを思い出します。授業では，一眼レフのデジカメを首から提げ，いい写真をたくさん撮っていただきました。カメラの話をし始めると止まりません。

ストマスの金丸くんの授業前には，模擬授業室で準備をしました。「いいか～，やってみるぞ～。」と，仙洞田先生の授業が，ほぼ一人芝居で始まり，児童役をするのを忘れて，ただただ見入ってしまいました。１２月から２月までは，本当によく研究室へ通いました。仙洞田先生は，必ず窓を開けていて，必ず水をチョロチョロ出していました。綺麗好きですか？毎回，ものすごく早く沸く電気ポットで湯を沸かし（あふれたこともありましたが），コーヒーを入れてくださいました。

まだまだたくさんエピソードがありますが，とにかく時間がありません・・・。全授業について書こうと思いましたが・・・計画倒れです。書ききれません・・・。

仲間との思い出はたくさんあります。受験したときには，田中亮さんがいて（以前同じ学校で勤務したことがある知り合いだったので）心強く，初めて話をしたのは，まだかしこまっていた原田弘昭さんでした。そして，女性陣４名はすぐに意気投合し，山梨大学に受験に来た日にメールアドレスを交換し合いました。

時間があれば，研修に行き，飲み会を開き，よく連絡を取り合った仲間たちです。

大阪，福岡，東京・・・研修も有意義でしたが，それ以外のお楽しみも充実していました。仲よく楽しんだ日のことは胸の中に・・・。

？それらのエピソードも？載せるのかな？必要があれば・・・堀之内先生のお宅でのお茶会，秋山合宿，浅草＆スカイツリーの旅…等々書き加えます。

奇跡の出会いに心から感謝しています！！

「有り難い」に支えられて

小林　恵子

文字どおり「有り難い」時間、「有り難い」空間だった。それが教職大学院。

その世界に導かれるように足を踏み入れ五期生になった私。「どうして五期生になれたの？」「どうして五期生として過ごすことができたの？」そう考えてみたら、私の周りにはいっぱいいっぱい「有り難い」があったんだ・・・

そんな「有り難い」時間を、想い起こすままに綴ってみます。

・いつかは研修に出てみたい！という漠然とした思いを持っていましたが，毎日目の前のことに必死の毎日。一歩前へ進むことができずにいました。そんな私に教職大学院に行くことを進めてくださった教頭先生がいました。「大学院があるんだ･･･」と大学院の存在を初めて知りました。いえ，既に知っていましたが，この時はこの言葉がとても重く感じられました。それは「大学院に行けるといいのにね・・・。」とつぶやいていた母が他界したから。母は，私の弟が大学院まで進めたらいいのにということを望んでいました。私が大学院に行くことで，天国の母も喜んでくれるかも？そんな気持ちが湧いてきました。そして翌年，校長先生にお話し，受験することに決めました。しかし，４月当初から受験しようと決めていたわけではなく，募集要項を見てからのことだったので，そのあとの書類準備や勉強はアップアップ状態でした・・・。「大学院に研修に出たいんだけどいいかな？」「いいんじゃない？」と何にも考えずに OK を出してくれただんなさんにも，感謝！「頑張れしね。」と応援してくれたお義母さんにも感謝！でした。

・センターでの試験，久しぶりに緊張しました。でも心地よい緊張感でした。面接時間になり，張り詰めた空気が漂う中，１番バッターの尚子さんが「じゃあ言ってきます！」と明るく部屋を出ていった姿が忘れられません。あの言葉と尚子さんの笑顔ですうっと楽になったような気がしました。亮さんの「なんか静かっすよね。」みたいな感じのつぶやきにも救われたなあ・・・

・県庁での説明会でみんなにあった時には，もう仲良くなって大学に行ったあとには

メールアドレスの交換をしていました。ですから，大学での試験日の控え室は，まるで同窓会？のような雰囲気になっていました。既に「五期」が始まっていたのかなあ・・・？

・大学院に行くことが決まった日には，母の墓前に報告に行きました。そして，人事異動の日には，背中を押してくださった教頭先生にも報告の電話を入れました。いろんな人に支えられて大学院にいけるんだなあ・・と思ったものです。

・運命に導かれるように始まった教職大学院の生活。4/1，現場なら職員会議の真っ最中だろうという時間に，ポカポカ陽気の中お布団を干していました。こんなことをしていていいんだろうかという罪悪感にも似た気持ちがふつふつと湧いてきて，思わず成子さんにメールをしてしまいました。成子さんも同じでした・・・

・ガイダンスに健康診断など，山梨大学出身の私には懐かしいこともいっぱいでした。ガイダンスの後には「何にもすることがない。」という時間はもう二度と持てないんだろうな～と思いながら，４姉妹(私・尚子さん・成子さん・和美さん)でお茶をしていました。一生忘れられない時間です。

・入学式の日には，９０歳のお義母さんが，入学祝いのお赤飯を蒸してくれました。幸せとともに噛み締めたお赤飯の味は忘れられません。Ｍ１の頃，毎週月曜日は，押原小での実習を終え，寺崎先生の「ワタリ授業」を受講するために大学に向かいました。お義母さんの家は押原小の近くだったので毎回車を止めていたのですが，いつも温かいおにぎりと簡単なおかずを用意して待っていてくれました。あったかいおにぎりを持って院生室に向かい，飲むように食べたあと，「よし！」と寺崎先生の授業に向かったものです。いつもいつも「何も心配しんでいいよ。がんばれしね。」と娘の面倒を見ながら私を励ましてくれたお義母さんの存在は大きくて，修了式で頂いた学位記は，まず一番にお義母さんに渡しました。修了式までバタバタの毎日で喜びに浸っている暇もありませんでしたが，お義母さんに「よく頑張ったね。」と言われた時には，涙が溢れてきました。修了式は，現場の卒業式を休んでいたのですが，翌日クラスの児童が「先生，大学の卒業おめでとう。」と言ってくれました。自主学習ノートに書いてくれた児童もいました。児童にも支えられていたんだなあということを改めて感じ

た瞬間でした。心の中で泣きました・・・

・初めてのプレゼン発表の前日は，徹夜でした。徹夜できる自分にびっくりしました。シンクの中に山ほどの洗い物をためたまま，大学に向かいました。学校が休みだった小２の娘に留守番を言いつけて飛び出したのですが，家に帰ったらシンクの中の洗い物が全部綺麗になっていました。「今日は大変だった〜」と言っていた娘の服はお腹のあたりが濡れていました。台に上って一生懸命洗い物をしてくれたんですね。あー本当に支えられてばっかりの私。

・院生室は本当に楽しくて笑いが絶えませんでした。コーヒー好きの私は，院生室をカフェにしたい！と勝手に厚生部になり，お茶菓子の充実，コーヒーの香り発生？に力を入れました。おかげで，話にも花が咲きましたが，体重も順調に伸びていく毎日でした・・・。

・院生室は「同志室」でした。みんなが同じ目標に向かって進むということの心地よさを味わいました。声を上げれば，誰かが答えてくれる。みんなで情報共有。そして声を掛け合う。この安心感は，とてつもなく大きかった！みんなで繋がりながらも，個が尊重されていて，だからこそとても心地よい空間が生まれたのだと思っています。

・現場にもどってから「いいなあ〜，先生楽しそう。」と同僚の先生に言われるようになりました。大学院に行っている時に「今しかこの貴重な時間はないんだ！」とすごく貪欲になって，すぐにアクションを起こさないともったいない！そう考えるようになっていました。大変なこともあったし，追い詰められた時もあったし，もちろん苦しい時もいっぱいありました。でも頑張ることできるんだって感じることができて，いろんなことが楽しめるようになりました。その姿勢が，現場に戻ってから現れていたんだと思います。同僚の先生方から「研究も頑張りながら，楽しんでいる。」ってそんなふうに思ってもらえたことに，自分自身の人間としての成長を感じました。

5期に感謝

八巻　森平

教職大学院でのエピソードを綴ることは、2年間の最後の作業になります。教職大学院は私にとって、先生になる前のエートス（=出発点）となっています。教職大学院の先生方と同期の先生から学ぶ事はたくさんありました。学びを綴っていく作業を行っていくと、膨大なエピソードを書きとめてしまいました。振り返りを行う中で、教職大学院の先生方への感謝と、同期の先生への感謝が見てとれるものを厳選しました。さらに、その中から、分かりやすいと思うエピソードを 2 つ選びました。偉そうに振り返りを行っているので、ホームカミングデー含め、年に 3 回の機会を使って、私に叱責をして頂ければと思います。

○追いかけて、老いかけて。

一年次、科学的リテラシー教育革新論という集中講義の時の話です。小田先生、亮先生、原田先生、M2 の藤田先生そして、私の 5 人で理科の授業を作るという課題が与えられました。そこで、5 人それぞれが 2 つの指導案を作り、持ち寄るということになりました。

当然のことですが、経験のない私は指導書を見て、教科書を見て指導案作成を行いました。2 つの指導案を、形式は分からないまでも、それこそ細かく記述していたのを覚えております。同じく、ストマスの藤田先生も同じように細かく指導案を作成していたのだと思います。ところが、小田先生、亮先生、原田先生は簡素なメモを 1 つの指導案につき 1 枚ほど持ってくるにとどまっていました。ストマスの細かい指導案と現職のメモという対立構造の中、グループでの指導案の議論が始まりました。このグループ討議の発言を少し脚色しながら綴ります。

小田先生「この言葉だと思ったものと違うものを想起してしまう子がいる。大丈夫ですか？」

亮先生「一回自分たちでこの発問の答えを考えてみましょう。それを類型してみれば分かるかもしれない。」

原田先生「類型してみたら、違うものが出てきました。これは、分けないでも良いってことにした方にして、後で疑問を解決するような授業にした方がいいかもしれな

いね。」

私「・・・。」

現職のメモ 1 枚の言葉には、細かく書かれた指導案よりももっと本質的なアイディアがありました。使っている言葉の中に数十年(!?)の経験が含まれている。使っている言葉の中に、不思議な魅力があると私は感じました。

指導案を実際の授業として、形にした時も現職の凄さを感じました。原田先生が授業者役になりました。原田先生が昼食の時間を惜しみながらも、指導案のチェックをおこないました。そして、模擬授業を行うと、原田先生や亮先生、小田先生が予想した通りの発言が児童役から上がってきました。指導案には書かれていなかったような、小ネタを原田先生が披露してもいました。「現職ってやっぱ凄いなぁ。こんな先生たちになれたらな。」と私は思いました。

この時は、現職の先生たちの凄さをはっきりと言葉にできませんでした。後期の現代教員論という授業の中で、ゆったりと考えながら、現職の凄さの輪郭がじんわりと浮かび上がってきたように思います。現職は「追いかけて、老いかけて」いる。

現職の先生たちは、学びに貪欲でした。数直線研究、ワークシート研究、学びの活用、ユニバーサルデザイン、子ども理解 etc…なんでも受け入れるお皿がありました。その現職の姿はまるで、何か追いかけているような、そんな感じがしました。そして、老いかけてもいました。人生の振幅と落差を何度も繰り返しながら、経験を積んでいることが、先生たちの言葉から滲み出ていました。

※決して現職の先生方が老いぼれているなどとは思っていません。

○学ぶ

教職大学院の院生室のお菓子を買いに出た。コンビニではお菓子が高いから、武田通りの薬屋さんにお菓子を買いに行く。武田通りは相変わらず人は少ない。急に、桐山さんの一言から会話が始まる。

桐山「縄がついているソメイヨシノと縄がついていないソメイヨシノがあるけど、なんだろうこれ。」

私「なんだろうねこれ。なんか数えているのかな。」

桐山「小さい木だけ縄をつけているのかなぁ。」

私「今は冬だし剪定する時に縄をつけていない大きい木を切るってことかな。」

桐山「あ〜、そうかもね。」

私「こういうのって誰に聴けば縄の正体がわかるのかな。」

桐山「市役所とかに聴けばわかるもね。」

こういったような、疑問がふっと出てくる会話をストレートマスター同士ですることが多かった。会話の中でどういった解決方法を自分たちが辿るのか、少しでも自覚できたと思う。学びの専門家（先生）になるために、自らの学びの過程を自覚できるのはありがたいことでした。また、こういった会話が自分にとって大切な疑問を出してくれた。

甲府北東中学校に実習に言った時、藤田先生と授業カンファレンスを行った際のこと。

藤田「理科って何で学ばなければいけないのかな。」

私「なんででしょうね。」

藤田「理科を学ぶ必要があるのか疑問に思ってきたんだけど。今日の電気の授業だって将来使うことはないだろうし。」

私「電圧ぐらいは良く聞くけど、抵抗っていったらほとんど聞かないもんなぁ。」

藤田「理科の先生に来年からなるけど、生徒から何で学ぶ必要があるか聞かれたら心配で・・・。」

同じストレートマスターの疑問は、私にとっての本質的な問いになることが多かった。子どもが学校で学ぶ理由は何だろうか。楽しく分かりやすい授業ってどんなものだろうか。理想の教師像はどんなだろうか。ストレートマスター同士で、学校について深く考えることが出来た日々はただただ楽しかった。教職大学院に入ることができたからこそ、得ることが出来た経験があった。

上條さんが「先生が出来るのは、子どもにとっての種をまくこと。その種がいつか咲くのを待つこと」と言っていたけれども、教職大学院は私にとっての種になっていると思います。そして、先生としてのエートス（人となり）に良い影響を与えるものだと確信しています。

五期に蒔かれた種が、しなやかでたくましい花を咲かせるように。五期の仲間に負けないように私はこれからは一生懸命頑張っていきます。　（平成 28 年 3 月 23 日）

研究の世界へようこそ

小田　雄仁

教職大学院ではとにかく勉強した。特に２年目は，現場に戻ってものすごく忙しくなる中でも，とことん勉強した。学習内容に関する落語を自作し，授業でそれを実演するという取り組みをしているのだが，落語教授法の在り方とその効果について，とことん向き合った１年だった。実習日に打合せの時間がとれたときには，東海林先生との打合せは録音し，それを文字起こししてから実習録を書くようにしていた。東海林先生のコメントは金言ばかりで，言葉を残る形にしておかないともったいないと思ったのが，文字起こしをするようになったきっかけだが，これには多くの時間を割いた。学校で放課後 90 分，学校帰りにケンタッキーやモスバーガーに寄ってさらに 90 分文字起こしをした。たいていそれでは終わらないので，早起きしてさらに 90 分文字起こしをした。90 分ずつにしたのは，手が痺れるのがだいたい 90 分だからだ。そして，それらを読み返したところでやっと実習録を書き始めていた。実習録は推敲を重ねているうちに，分かった気になっていただけだったことや疑問点が明確になり，頭がよくなっていくような気がした。そうして形になった実習録をさらに一晩寝かせて翌朝見直して「大丈夫なはず」と納得できる形にして完成とした。そうすると，東海林先生から超絶深いコメントが書かれたものが返ってきて，それを自分の中で何回か考察して，１つのサイクルの完了となる。文字起こしの時間を毎回ちゃんととって，打合せでのやりとりを逐一洩らさないようにしたという点が私の学びの特徴であり，そしてそれが大変であった。大変であったが，私の中では，むしろその大変さが心地良かった。努力して自分が成長していくことは，まるでゲームやマンガの主人公になったような錯覚でもあった。帰ってきた実習録の中の東海林先生のコメントは，ゲームの主人公が得る報酬のように，私が研究を続ける上でのご馳走であった。

返ってきた実習録は印刷して，文字起こししているノートに貼っている。他にも研究を通して考えたこと，参考にした論文もすべて，同じノートにまとめている。このノートは，私の学びのすべてが蓄積されていて，フォーラムのときには６冊目になっていた。我ながらよく勉強したと思う。時々ノートを見返すが，量が多すぎてどこを見たらいいか分からなくなるので，東海林先生からの金言は黄色，問い続ける課題は紫と，蛍光ペンで色分けをして見返しやすいようにしていた。このノートは私の学び

の軌跡であると同時に財産である。

ここまで時間をかけたのは，一言でいうと研究にハマったからだと思う。なぜ，こんなにもハマったのだろうか。その理由をずっと考えているが，答えは「自分の伸びしろを見つけられたから」ではないかと思っている。以前の私が考えていた教師の授業力のポイントは，「解いた入試問題の数」，「教科の専門知識」，「その人のキャラクター」の３つであり，それに授業時間数を掛けたものがその教師のアウトプットだと思っていた。でも実際は，「いかに生徒の学びを理解するか」「いかに学習内容を伝えるか」も授業力のポイントの１つであり，それらは「その人のキャラクター」ではなく，磨けられる技術であり，研究すべきものであり，私に欠けているものである。そういうことが分かって，私自身の伸びしろを見つけることができたから，こんなにも研究にハマってしまったのだと思う。

ノートのページが進み，少しずつ，それまでになかった新しい思考の癖が身につくことは，ゲームの主人公のレベルが上がって新しい特技を覚えていくことと似ていた。自分がどれくらい成長しているかは実感できないが，ノートのページが進むことで確かに学びが自分の中に蓄積している気がしていた。

私は研究について誰よりも時間をかけたと自負をもっている。実習録や報告書，論文やプロジェクト会議での発表資料作成のためにパソコンに向かわない日は，大晦日や正月も含めて１日もなかった。しかし実際は，５期もそれぞれが誰にも負けないという自負をもって研究をしていたと思うし，それはプロジェクト会議のたびに感じていた。どうすればこんなに分かりやすいスライドが作れるのか，どれほど文献を読んだのだろうか，どれほど実践を重ねてきたのだろうか。５期ってスゴいなといつも思っていた。学ぶこと，努力することの価値を共有できる仲間がいることは本当に幸せだった。

研究の中で何度も限界に当たることがあった。新しい落語が思いつかない，研究をまとめる糸口が見つからない，研究が最終的にどこに落ち着くのか見えない，小学生を引きつけられる授業案がまったく思いつかない，東海林先生の「何のために…」の問いに答えるだけの何かを自分の中に見つけられていない。いったい自分は何に，何のために，こんなにこだわっているのだろうか。追い詰められると頭の回転が鈍くなり学習の効率が悪くなる。「あと２日あったらいいアイディアが浮かぶかも」「１日を３つに分けて，それぞれの時間でものすごく濃密に勉強したら３日分の学びにならないだろうか」そう考えてしまうとき，たいてい背中や首の凝りがひどくなっているの

で，温泉に行ってサウナ・冷水の３セットで癒した。ゲームでいうところの「宿屋で体力を回復させる」ような感じだ。

なすべき課題があり，尊敬する指導者からの適切なアドバイスがあり，各々の現場や研究で同じように苦しんでいる５期の仲間がいて，これがマンガやゲームだったら，壁を乗り越えることは約束された主人公に良くあるお決まりのパターンなのだが現実は結構厳しかった。研究はいつも迷走した。どのような目的で研究をしていたのかさえも分からないほど迷路の中に入り込んでしまった時期もある。研究が迷走した状態のまま迎えた合宿（1 月下旬）では，堀之内先生や尚子さんをはじめ，多くの方々から，私らしくないという指摘をいただいた。落語教授法の可能性を私よりも周りの人達の方が信じてくれていることに気が付いた。逆に私から「誰にもまねできない私だけの落語を目指すべきでしょうか」と聞いたら，中村先生が頷いてくれた。みんなが私の研究を応援してくれていて，この落語教授法が，みんなに期待される主人公のように感じられた。本番のフォーラムまであと３週間しかなかったが，やるしかないと思った。なにがなんでも完成させると。でも本番では満足のいく発表までには昇華できなかった。落語教授法ごめんねと思った。

東海林先生は，授業・研究についてアドバイスをくれるだけでなく，研究者としての在り方も，ご自身の研究に向き合う姿を通して見せてくれた。打合せの中で何度も「小田先生はどう思うんですか？」と聞かれた。まるで，私自身の中に答えがあるかのような聞かれ方だと思った。進藤先生がいつも，「この研究は小田さんの研究だから，小田さんがどう思うかが大切だよ。小田先生が決めることなんだから」と言っていた。「この解釈でいいのかと何度も繰り返し問い続けることが研究者としての在り方」と東海林先生に何度も教えていただいた。「落語教授法だからこその魅力は何か？」という問いの答えをいまだに見つけられない。非常に魅力的なツールという手応えはあるが，その手ごたえをどこに感じているか，うまく言語化できていない。毎週参観してくれた東海林先生には，東海林先生が考える「落語教授法ならではの効果」があるが，それを言わないでいてくれることがとてもありがたかった。言われてしまったら，「確かにその通りだ」と思ってしまう。言わないでいてくれるから，考え続けることができる，自分の研究として探し続けることができる。考える過程こそ，研究が深まる時間だから。

研究の世界は私の想像をはるかに超えて深淵であり，それはまるでダンジョンのようで，研究１年目・２年目の素人が太刀打ちできる世界ではない。それでも，研究者

は自分の研究を信じて乗り込んでいかねばならない。「自分の研究を自分が信じないで，いったい誰が信じると考えているのですか」落語教授法にそう言われている気がするときがある。もっと私を信用しなさいと。東海林先生に褒められたことが２回ある。１回目は「今日の落語は良かったですね」と言われたときで，２回目はフォーラム前だ。２回目の時とても嬉しかった。研究者として認められたと思えたから。「研究の世界へようこそ」と言われた気がしたから。

『Happy』になるために

田中　亮

教職大学院に入学し，最初に出会った印象的な言葉は「省察」であった。「振り返り」でもなく，「反省」でもなく，「省察」。自分のこれまでの教師としての在り方を「省察」するということであった。そして，大学での授業に参加したり，これまであまりなかった自分の時間を過ごしていったりするうちに，これまでの「教師」としての在り方を省察するというよりも，自分がどのように生きてきたか。また，この先自分がどのように生きていきたいかということを，考える時間をもらったようにも思う。

２年目の今年度は勤務校に戻り，学級担任として勤務する中で，大学院生として過ごさせていただいた。その中で，自分の変容として象徴的なことがあった。私はここ数年，各学年１クラスという規模の学校で学級を受け持っている。そこで毎年，子どもたちへ向けた学級通信を発行しているのだが，自分の思いや子どもたちとの生活の中で感じた事，考えたことを書き綴る。発行回数はさほど多くないが，月に２枚程度。行事の前や何か子どもたちに伝えたい事があるときなどに不定期に発行してきた。そんな学級通信であるが，毎年４月の初めにタイトルを決める。前回のタイトルは「GO GO GO」。前々回は「Full Power」。どちらかというと力強く，その内容もタイトル通り「GO GO GO」を前面に押し出す感じであった。そして，今年はというと，「Happy」（幸せ）（幸福）であった。「Happy」は，１年間教職大学院で学び，教師として，人として様々なことを考える中で，自分の変容を表す象徴的な言葉であった。

では，そんな「Happy」にたどり着くまでに，自分はどのような学びをしてきたのか。また，なぜ「Happy」だったのか。今回この文章を書くにあたり，大学院の科目ごとに書いてきた２年間の OPP を読んでみた。教職大学院での記念すべき一番初めの授業（2104.4.14）は寺崎先生の「現代学校論」であった。そのときの記述は

> *教師として何がしたいかもあるけれど，自分がどのように生きていきたいか。これからどんな人生を送っていきたいかについて考えるということ考えながら話を聴いていました。目の前の苦しさ，悩みもあるけれどもっと奥の核となる部分をしっかりと持ちたいと実感しました。*

とあった。その時のことはよく覚えている。授業内容は「ワタリ空間」であった。正直，「大変なところに来ちゃったぞ」と思った覚えもある。しかし，今なら言える。

まさに２年間は「ワタリ空間」の中で，自分を見つめ，学校を見つめ，教師を見つめ，「学校」は何のためにあるのか。何のために「学ぶ」のか。「教師」とはなんなのか。「教える」とはどういうことなのか。という「問い」に，はじめて向き合った時間であったのだ。そして，それらの「問い」に対する自分の中でのぼんやりとした答えが「Happy」（幸せ）であったのだと思う。

その答えにつながることとして挙げられるのは，自分自身の研究の中にもあった。私の研究の出発点は「子どもたちの体力向上」を目指すところから始まった。そのためにどうすればいいか。と考えた時に「日常的に運動をすること」が重要であると１年目の研究の中で明確になった。そして，研究の中でも述べたが，様々なデータからも「体力向上」「運動の日常化」は重要であるし，自分自身も強くそう思う。しかし，もっと突き詰めて考えていったときに究極的な目的として挙げられることは，運動も「人間が豊かに幸せに生きていくための選択肢を増やす」ためにあるということである。そのためには，楽しく，明るく運動を行う経験が大切であるし，そんな経験ができるような働きかけを行うための研究であった。もっと言うと「学校」「教育」「教師」も人間が「幸せ」に生きていくための働きかけを行うことが究極の目的なのだと感じるようになった。

そして，先日『学修の記録』を書いたときに２年間の学習にタイトルを付けたのだが，悩みに悩んだ末，『やっぱり大切なのは人間だった』とした。これでよかったのか。と考える部分もあるが，自分の中ではこのタイトルが当てはまる。「人間」としたのは，「仲間」「子ども」「先生方」であり，「教育」「学校」「教師」はやっぱり「人間」あってのことだと改めて感じたからである。「人」を大切にすること。これが「原点」なのだと確認できたように思う。そこで，自らの今年の学級通信に戻るのだが，以下は担任した６年生の卒業式の日に子どもたちへあてた最後の学級通信「Happy」の抜粋である。

みんなにあてて書いてきた，この学級通信も最終号になりました。最後に先生の思いを述べたいと思います。先生は今年１年間，ことあるごとに「HAPPY」（幸せ）ということについて話してきました。みんなのこれから先の人生も「HAPPY」（幸せ）に過ごしていってほしいと，心から願っています。では，「幸せ」に過ごすためにはどうしたらいいんでしょう。先生に言えることは，みんなには自分自身で「幸せ」に生きるための努力，工夫をしてほしいということです。今ある，これからあるであろう自分の生活を自分自身の手でよくしていこうとしてほしいんです。つまらなかったら楽しめるように工夫し，「自分なんてだめだ」「今の自分が好きじゃない」と思ったら，自分自身が誇れるような生き方になるように少しずつでも変えていってほしいです。「幸せ」は，誰かにしてもらうものではなく，自分の手で切り開いていくものだと思いま

す。そして，自分＋ちょっとだけでもいいから周りの人，近くの人が笑顔でいられるように周りを見られる人でいてほしいです。そのために，先生から２つお願いがあります。

１つ目は,『人を大切にしてください』人間は１人では生きていけません。自分の「幸せ」と「人の幸せ」を同じくらい大切にできる人でいてください。みんなは知っているはずです。仲間と一緒だからこそ感じられる充実感を。仲間の励ましにどれだけ勇気づけられるかを。

２つ目は,『自分を大切にしてください』「どうせおれなんか・・・」「わたしはなんてダメなんだ・・・」ではなく,「おれならできる」「私だってできる」と前を向いて進んでください。先生は知っています。ここにいる２７名全員が素晴らしい力を持っていることを。そうはいっても，苦しいこと，つらいこともたくさんあると思います。そんな時は，みんなの周りには支えてくれる人がたくさんいるはずです。今ここにいる素晴らしい仲間。一緒に悩んでくれるおうちの人。これから出会うたくさんの人。もちろん先生。どんどん頼っていいんです。そして，頼られたときに手を貸してあげてください。

先生はみんなと過ごした１年間がとっても幸せでした。本当にありがとう。これから先のみんなの人生が豊かでHAPPYであることを，心から願っています。

これは，子どもたちにあてて書いたのだが，今改めて読み返してみると自身の２年間の学びをよく表しているように思う。自分自身の工夫と努力で未来を，幸せを，切り開いていくこと。人を大切に，自分を大切に生きていくこと。それこそが大切なのだと感じる。

教職大学院での２年間は，これまでの人生において大きな分岐点であったように思う。それは教師としての在り方であり，考え方であり，人間としての生き方であり，それらの分岐点がここに位置付けられた。迷ったり，壁にぶつかったりしたときには，この分岐点に立ち戻り，もう一度やり直す。考える。そんな場を得られたように思う。

最後にこの山梨大学教職大学院で，出会うことのできた先生方，５期生の皆さん，教職大学院のスタッフの方々。本当に本当にありがとうございました。これで修了となりますが，今後とも末永くよろしくお願いいたします。

教職大学院の２年間－“HOME”の発見

清水　光

１　起因

「研究に興味があるか」当時の所属校の管理職から唐突に声をかけられた。「教職大学院というのがあるのだけど‥どうかな」続けて聞かれた。教職大学院は，前任校の先輩が１期生として通っていたり，山梨大学に新設されたことが教員同士の中でも話題となったりしていたので名前だけは知っており，関心もあった。また，前任校では研究主任を任され，その時に感じた自分自身に対する課題も見え始めた時でもあった。今思えばまさに「好機到来」であったと感じられる。

様々な入学の要因がある中で一番のものは，やはり家族の理解であった。我が子の入学と重なる生活環境の変化，家計の問題などがあり理解協力してもらえるかどうかは半信半疑であった。しかし家族みんなが２つ返事で了承し「がんばって」と応援してくれた。その時の感謝の気持ちは今でも忘れない。家族あっての自分の存在であることをあらためて感じ取れた瞬間であった。

個人で研究しようと思ったその当時の課題は，ＩＣＴのことであった。教育のＩＣＴへの関心の高さは今も変わらないが，その活用については暗中模索の段階であったといえる。教育にとってＩＣＴをどのように活用することがもっともよいのか知りたいと思った。特に，その機器の中でもタブレット端末は最も関心が高いものの一つであった。大きな周りの協力と自分自身のモチベーション，そして期待とともに教職大学院生活が始まった。

２　充実

教職大学院では，当然ながら自分の研究や授業に関することだけでなく，教育における喫緊の課題やその変遷，組織に関する課題解決の方法について学ぶことができた。特に刺激的だったのは学力低下・学級崩壊・いじめ・不登校など現代における課題を学校組織の仕組みの中から解決方法を探る講義であった。講義を受けた当初はこれまで考えたことが皆無だった観点なので，解決方法をイメージするのにかなり時間がか

かった。しかし経験知識ともに豊富な教授陣を前にすると，実際に現場を見ているかのように問題点が浮かび上がり，その解決方法の助言をもらったことがあった。これらの講義によって実践に向けて，新しい様々な視点を与えてもらったと考えられる。

自身の研究に関わることを述べると，所属校にはなかったタブレットの実践を間近で見ることができるような学校を実習校として配置させていただいた。一人一人がその機器を使って考えたり，時にはその機器を仲介にして話し合ったりする姿を見ることができた。さらにこのことは特に２年目の実習において言えることであるが，自身の授業を週に１，２回教授に見ていただき助言をいただけたことは個人研究の進捗にかかわりなく，今後の教員生活における授業力の向上に役立つことができるのではないかと感じる。このように理論・実践両面において教職大学院は充実したシステムであったと考えられる。

3　転機

実習・講義ともに充実できた要因の一つに，人間関係の良好さを挙げる。ここで挙げる周囲の人間とは同期の教職員学生，さらに指導してくださっていた教授陣や大学関係の方も含まれる。同期の関わりを見ると当然のことながら年齢・校種・立場は違えども「新たな学び」を求めるという志において大きな相違はない。ただそれだけではない「心地よさ」をいつも感じながら大学院生活を送ることができた。

それはどんな時でも自分の考えや意見を受容してくれる環境を与えてくれていたからだと感じる。個人的な話になるが，私は小さいころから自分の考えに自信が持てないことが多かった。それは何か発言すると常に「また変なことを言ってる」というように「ざわつく」雰囲気を感じていたからだ。今思えばそれは錯覚だったかもしれないが，とにかく物心ついた時には「〇〇と思うけど，いいやみんな認めてくれないし‥黙っておこう」という感覚になり傍観者となっていった。それは職についてからもあまり変わらなかった。

しかし，教職大学院ではそれが違っていた。周りが気を遣ってくれていたというものではなく(少なくとも私自身はそのように感じた)受容してくれたのである。なぜそのように感じたのか振り返ってみると，周囲の人々が自分の言ったことをそのまま理解してくれる理解力があったのか，そればかりではなくむしろそのような理解力ではなく，一人の自分を理解しようとする「心構え」を持って接してくれたからではないか

と感じている。自分の言ったことに対して「それってどういうこと？」とか「ここをもう少し説明してくれる？」というような当たり前のような疑問や質問，反応を投げかけてくれたことである。周りからの疑問や質問によって私自身に「自分に関心を持ってくれている」とか「自分の考えや意見を発表してもいいかな」というような安心感を与えてくれたのである(その当時はわからなかったが，このことは後に講義の中で客観的に学ぶことになる)。この年齢になってさらに人に対する理解には奥深いものがあるものだと気づき，教員として「子どもを理解する」ことについてもう一度見直すべきではないかと考えるようになった。

４　回帰

上記のような気づきがあったからか個人の研究についても変化があった。

「人の理解」を理解するという観点から算数の分野の中でも最難関な領域といわれている「割合」について，どのような教材教具が存在するのか，ということに関心が移った。もう一つの変化は研究者の一面を持った教員としてのあり方を思い出したことである。ある講義の中で「教員とはどんな職業か」という質問をされたときにこのように答えた。『社会人は「結果」だけが求められるものであるが，教員はちゃんと「過程」も周りが認めてくれる職業である。「過程」を大切にすることそのものが「結果」につながっている職業である。』と。その瞬間，教職に就いてから約２０年，この山梨大学教職大学院に来て自分が求めようとした原点に回帰させてくれたと感じている。

またこの教職大学院での出会いは，このように私自身を教育観の原点回帰をさせてくれたのと同時に，将来に向けていつでもそれができる場所があるということを認識させてくれたりその場所を与えてくれたりしたということを強く感じている。何かに迷ったら何かに悩んだらその場所を思い出したり，実際にその場所に戻って出会い直したりすることでもう一度いつでも再出発ができるのではないかと思わせてくれる場所であるということである。まさにもう一つの「HOME(家族・家庭・故郷)」を得ることができたといえる。つまり私はこの機会を通して，自分の思いをいち早く理解してもらえるような人としての原点に回帰できる以前から持っていた「HOME」と，なぜ教員になったのかなぜ教育に携わることになったのかという教員としての原点に回帰できる「HOME」の２つの「HOME」を所有することができたと言える。このことをこれまで自分に持ち得なかった自信に変えて，教育という大海原に冒険し挑戦し続

けるような人間になっていきたいと考えている。

２年間本当にありがとうございました。

そしてこれからも(これからが私にとっては大切なのかもしれません)よろしくお願いします。

２年間の学びと成長

金丸　哲平

私は大学の学部を卒業してそのまま教職大学院に進学した、ストレートマスターという立場である。卒業してそのまますぐに、学校現場に出るという選択肢も考えられたが、私は教職大学院に進学するということを決めた。その理由として最も大きいものは、自分が学校現場に出るということに対する自信を持つことができなかったということである。授業、学級経営、子どもとの関わり、保護者との関わり、教師同士の関わり等、様々なことに不安を抱えていた。大学院での講義や、実習を通して、もっと知識や経験を身につけ、もっと自身を持った上で、教師として現場に立ちたいと思い、教職大学院への進学を決めた。

私が現場に出ることに対して、自信を持つことが出来なかった大きな理由は、学部時代に行った教育実習に対して上手くいかなかったという思いが強かったからである。授業実践や子どもとの関わりにおいて、「失敗した」という思いの方が強いままに終えてしまった。そのこともあって、教職大学院における「学校･授業改善プロジェクト実習」は自分に非常に大きな学びをもたらすものとなった。

１年目の実習では、仙洞田篤男先生に担当をしていただいた。実習先クラスの授業を観察させていただく中で、仙洞田先生からは、学級経営において大切なことや、授業を行う上で教師が心がけるべき事等を、丁寧に教えていただいた。先生ご自身の教師としての豊富な経験を基に、これから教壇に立つストレートマスターである私にとって大切なことを様々にお話ししていただけたことは、非常に勉強になるものであった。また、授業実践の際にも、非常に丁寧に指導をしていただくことができた。授業の展開や教材のアイデア、発問の内容等、様々なアドバイスをいただくことができた。授業展開については、先生が実際に模擬授業的なことをして下さり、非常に参考となった。そのような指導のお陰で、研究授業においては、しっかりと準備をした上で行うことができたし、もちろん反省する点もあったが、自分としてその時間でやりたかったことはできた授業になったように思う。この経験は、授業を行うことに対して大きな不安を抱いていた自分にとって、自身をつけてくれるものとなった。１年目の実習は、ストレートマスターである自分にとって、教師として大切な基礎となる部分を丁寧に学ぶができた。

２年目の実習では、中村享史先生に担当をしていただいた。２年目の実習では、算数の授業を中心に観察し、その後に、研究会として時間をとり、その授業の中で気になったこと等について話し合いをした。その研究会を通して、算数授業における大切な視点について、様々に学ぶことができた。授業の展開のさせ方について、どのように教材を扱っていくのか、ノート指導をどのように行うか等について、研究会を通して学びを深めることができた。自身の２年目の研究において着目した、「量感をいかに身につけさせるか」についても、研究会を進める中で興味が生まれたことであった。授業実践については、１年目は大学での授業の都合もあり、３時間しか行うことができなかったが、２年目は、時間的に余裕もでき、１単元全部の８時間を持つことができた。指導案についても１時間１時間、中村先生から丁寧に指導をいただくことができた。そして、全ての授業において、事前に大学にある模擬授業室を使って、模擬授業をしてみることで、授業の展開をしっかりと考えて、確認することができた。また、実際の授業も、可能な限り中村先生に見ていただくことができ、授業を見た上での指導を頂くことができた。さらに、実践をさせていただいたクラスの担任の先生からも、１時間ごと、授業後に気づいたことやアドバイスをいただくことができた。このように１時間ごとに授業の内容を振り返ることができ、そこでの指導を次の授業にも生かしながら進めることができ、授業をより良いものにしていくことができた。２年次での授業実践のように、授業の１回ごとに丁寧に準備をし、振り返りをしながら進めるということは、今後、実際の現場のなかでは中々できることではないだろう。２年目の授業実践は、自身の授業を実践する力を、確実に高めてくれるものになったと思う。この、授業実践を行っていった上で、指導していただいたことを、今後の現場での授業実践に、生かしていきたいと思う。また、今まで算数を専門で勉強したことはなかった自分にとって、２年目に中村先生に担当していただいたことで、算数科の面白さ、奥深さ、ということを改めて知ることができ、非常に有意義な実習となった。この経験を基に、今後も算数科についての研究を深めていけるよう努めたい。

日々の授業からも多くのことを学んだ。教職大学院での授業からは、教育相談における態度や、学校の組織経営に関すること等、実際の学校現場に沿った様々なことを学ぶことができた。ほとんどの授業で、学生が担当を決めて、発表する場が設けられていた。発表の準備を行うことは、今までに経験が無いことも多く、苦労をすることも多かった。しかし、発表の場が設けられていたことで、授業をなんとなく聞いてしまわず、しっかりと自分の考えを深めていくことができたように思う。また、発表の

中には、自分の教育観について改めて考える機会となるものもあり、今自分が考える理想の教員像について捉え直すことができた。また、グループワークを行う事も多かった。他の学生と、意見を交わしていくことで、一人では考えられないようなところまで、考えを深めていくことができた。授業の内容自体は、まだ、自分の中に確実には落とし切れていないことも多くあると思われる。今後、現場で実践をしていく中で、授業の内容についても振り返るようにしていきながら、理解を深めるようにしていきたいと考える。

教職大学院の学びにおいては同期の学生の存在も非常に大きいように思う。授業内から、普段の日常会話まで含め同期の皆さんの話を聞き意見を交わしたということもまた、自分に新たな学びをもたらすものとなった。まず、現職の先生方からは、教員としての経験に基づいた考え方や、実際の学校現場で起こっている様々なことについてお聞きすることができた。現場経験の無い自分自身にとってこのことは、勉強となることばかりであった。また、「同期」としての現職の先生方との交流によって、非常に力を持っていて、その上心の温かい先生が現場にいて下さっているということを知ることができた。このことは、これから現場に出ていくことに対する不安感を大分和らげてくれるものになった。さらに、他のストレートマスターは、学部ではそれぞれ異なった専門を学んできており、考え方についても様々であった。そんなストレートマスターたちと、授業や日常会話、時に教員採用試験の対策の中で、考え、意見を交わすことは、非常に良い刺激となった。同期の皆さんとの関わりを踏まえると、この教職大学院で過ごした全ての時間が、自分にとって学びに繋がるものであったのだと思うことができる。

自分が大学４年生であった時考えていたことを振り返ると、「あれも出来ないし、これもできないから現場に出るなんて絶対に無理だ」というようなことを考えていたように思う。現在においては、流石に「どんなことでも問題なく上手く出来る」などとは思えないが、「必死にやればなんとかやれるんじゃないか」「上手くいかなかったらその時また考えれば良いんじゃないか」と、少し考え方に余裕が出てきたように思う。その考えは、教職大学院で過ごした日々がもたらしてくれたものに他ならない。教職大学院での学び、そして出会いは、自身の人生においての財産になると思う。これから教師人生を歩んでいく上で様々な壁にぶつかると思う。しかし、その時はまた教職大学院での学びに立ち返って、再び壁に立ち向かっていきたい。教職大学院での学びを胸に、いつまでも学び続けることを忘れずにこれからも歩み続けていきたいと思う。

私に与えられた運命－奇跡の 2 年間－

桐山　翔太

2 年前，私はここ教職大学院に進学することを決めました。学部の教育実習の経験から小学校教員を志望するようになり，教科についての知識や，学校・学級経営に関する知識を得る機会としたく，教職大学院への進学を決意しました。最終的には教員採用試験に合格したいという思いもありました。障害児教育コースからの進学は初めての例だったようです。なので大きな挑戦でもありました。この 2 年間は学部で耕した土に種を植え付ける，そんな 2 年間でした。その軌跡をここに振り返ろうと思います。

初めて顔を合わせた日，現職の先生方に圧倒されました。やはり現場を一度抜けて学び直したいという先生方の気合の入り方は違いました。私は完全に学生気分の延長線でいましたから，ぜひここで気持ちを新たにしなければと思いました。ストマスの仲間も学部時代にはほとんど関わらなかった人ばかり。本当に大丈夫なのか不安で仕方がなかったです。

教職大学院の特色でもある，年間 200 時間の実習と実践研究。まず，研究テーマに戸惑いました。同級生や先輩方は教科教育の出身が多く，研究もそれぞれの教科に関わるものであったため，「専科」の無い自身にとって，どのような形で研究をすればいいか正直分かりませんでした。それなのに，次のプロジェクトで計画書を書いてきてと言われ，気持ちはさらに焦ります。学部では，「通常学級での支援」をテーマに授業を観察し，分析するという研究を行っていたので，大学院では学部での学びを基に，今度は自分が実践したいと思っていました。しかし，実際にどの教科でというところまでは考えていませんでした。結果的に算数で実践したいと思うようになったのは，自身を振り返った時に，特に算数(数学)は私自身の苦手だったからです。ある段階でできなかったことが学年が上がるごとに積み重なっていって，わからないままになってしまう……そういった経験から，算数に苦手意識を持つ子どもにも「わかりやすい」授業を実践したいと思い，算数の授業を通して研究を進めようと決めました。

1 年目は指導教官の H 先生も受け入れの実習校も初めてという右も左もわからない状態でのスタートでした。さてどうしたものか。H先生も専門が算数ではなく，さらに自分も算数のことはよく知らず，という状態でした。なので，現職の先生や他の教授の先生にすぐに聞きに行けるような体制は本当にありがたかったです。1 年目の研究

は，とにかく授業をつくるということ，それがどんなに大変かを知りました。とにかく授業をこなすことが大変で，本来の自分の目標であった，子どもの困難性の把握，子どもに寄り添った授業の実践というところまではたどり着きませんでした。

その課題を踏まえての 2 年目。数学教育を専門とするN先生のもとで研究を行うことができました。2 年目は授業実践の前に「授業観察」に重点を置いて取り組みました。i-Pad のアプリを用いて記録を取り，教師の発言や板書，児童の発言やノート記述を通して，分析するということを経験しました。教師の意図や児童の反応から見とることができる困難性の把握から，自身の授業づくりに生かす。分かっているようで難しかったです。結局ただひたすら言ったことを記録するだけの作業になってしまう。慣れという部分もありましたが，「視点」をもって分析することの大切さを実感しました。今考えれば 1 年目は本当にもったいないことをしたな……。2 年間を通して，実習という場を通して，実践を重ね，試行錯誤する貴重な機会となりました。何事も経験することが大切。下手なりに，実習でできたことが自信になりました。また 2 年間同じ学校で実習することができたということも大きかったです。児童との信頼関係を築くことができ，それとともに児童の実態を把握し，それを授業に生かすということまで実践ができたということ。これは本当に大きな自信になりました。

次に大学院での講義について。今，私の頭の中には 2 年間で学んだことが頭の中で渦のように回っています。知らなかったことだらけでした。しかし実際は，経験と結びつかずわからないことが多かったと感じています。例えば，教員評価や組織経営についてなど，授業を聞いても全くすっきりしないこともありました。時には実習疲れで睡魔に襲われることも……。先生方の熱心なご指導に対して失礼なことをしてしまったと反省しています。さて，現場に出るのを目前にした今，頭の中で渦を描く 1 つひとつのことが現場で「こういうことか！」と結びついていくのだろうなと感じています。K先生が言う「引き出し」「活用」のような。とにかく今は，2 年間で使用した資料を大切に保管し，あ！と思った時にいつでも引き出せるようにしておきたいです。

そして教職大学院で一番の学びは「仲間の温かさ」だと思います。ありきたりかもしれませんが。1 年次の 10 月，後期最初のプロジェクト会議。O先生が本気で私を守ってくれたこと，他の先生方も協力して私を助けてくださったあの日のことがこの 2 年で一番記憶に残る出来事です。教員は 1 学級 40 人の子どもを担任 1 人で受け持たなければならないし，どこか完璧な絶対的な存在「教師」がそこにあるような気がしていました。しかしそうではなく，時には仲間(同僚)に頼ってもいいのだということを感

じました。「協働」の大切さをこの 2 年間で特に学んだと思いました。また同時に，世の中には色々な人間がいるということ，うまく受け入れて，折り合いをつけながら付き合っていかなければならないことも感じました。教員も色々なんだな…。

現職の先生方からは色々なことを学んだと思います。まず仕事が早いこと。隙間の時間の活用の仕方がうまい。学生生活はどうしても時間にルーズになってしまうことが多いですが，先生方はとにかく空いた時間で今すべきことを整理しながらこなしていた気がします。これは見習うべき。自分は後に回してしまうことが多い。実習報告書などの提出が滞り，提出期限を大幅に過ぎたこともあります。（この原稿もギリギリになって書いています。）また，先生方は仕事の割り振りが上手。グループで作業するも適材適所。その人の力が発揮できそうな仕事をうまく分担して作業する。先生方はよく見ているなと感じました。そして，切り替えが上手。盛り上がるところはとにかく盛り上がる！飲み会で見せる先生方の一面に驚くこともしばしばありました。「教師」という絶対的な存在であるだけでなく，そこにある種「人間らしさ」というものを感じることがありました。「上手に」生きているなと感じました。ストマスの仲間も良きライバルでした。Y君のプレゼン・レポート作成の早さ，Hさんの実はとても熱いハート，K君のリーダーシップ，K君に関しては同じ算数での研究だったこともあり，見習うべきことがたくさんありました。与えられた仕事もろくにこなせない私でしたが，それでも大切にしてくださった仲間に感謝したいと思います。

そして，教員採用試験に合格する…これが必ずしも最終目標ではないことはわかっていても，やはり採用をいただけなかったことは事実であり，一晩中泣いたことも事実です。それほど悔しかった。素直に仲間の合格を喜べなかった自分がいました。しかし，何が起こってもそれが自分の「運命」だと受け入れるようにしています。私にとって山梨大学は第一志望校ではありませんでした。前期入試では別の国公立大学を受験しています。センター試験の結果を受け，A判定の大学を前期で受験したにも関わらず，不合格でした。その時の担任が，「これが桐山に与えられた運命なんだ。」という一言でした。その運命を生かすも殺すも自分次第です。今回も自分に与えられた運命。過去にとらわれるのではなく常に先を見ていなければと思っています。現職の先生方，仲間の背中をいつか追っていけるように。

最後に，ここへ進学してよかったと心から思っています。2 年前の自分の決心は間違いではありませんでした。個性豊かな仲間と出会い，それぞれがそれぞれを生かしな

がら，それぞれが輝いていた 2 年間。これもまた自分に与えられた運命であり，この奇跡のような 2 年間を大事にしていかなければなりません。
そして……「提出物・提出期限を守る」！！！

教職大学院での学びをふり返って，今，一番感じること

日向　千恵

院生室の扉を開くと，次のような声が聞こえてきた。「おはよう」，「課題は進んでいる？」，「元気―？」，「今日も頑張ろう！！」と。様々に声を掛け合い，笑顔とともに始まる１日。本当に，本当に，貴重な日々であったと感じている。初めて院生室の扉を開いた時，緊張と不安とで引きつっていたことといえば，甚だしかったと思う。右も左もわからない中で始まった大学院生活。これが数日経つと，講義の時間を超えて，休み時間などにも講義の話題でもちきりだった。このようにして，意見交換していくうちに自然と溶け込んでいった。大学院での学びは，小人数体制だからであろうか，一人ひとりから受ける刺激が強く，密度の濃い時間が流れていった。大学院で共に学んだ方々は，安易な方へ流れるのではなく，自分自身に磨きをかける意識が高かった。その中に居て，何を言っても許される雰囲気に包まれて，自分の考えを表現することも増えた。いつの間にか，私自身も「成長したい」という気持ちを強く持つようになり，苦手なことへも挑戦した。様々な分野の先生方や，学生の中にも現職経験のある先生方，大学卒業後ストレートで学ぶ人が顔を合わせながら学ぶ過程で，様々な考え方に触れ，自分の中になかった視点が増えた。色々なことを教わって，経験させていただいて，感謝の気持ちで一杯である。

今回，「教職大学院での学びをふり返る」という問い（課題）を与えられ，教職大学院での学びを紐解き，学びをふり返った。ここでは，学びの場面を，教職大学院での講義と，学校現場で行わせていただいた実習とで分けて，それぞれ「教職大学院での学びをふり返って，今，一番感じること」を述べていきたい。

まず，教職大学院での講義についてふり返ってみたい。2 月のフォーラム発表を終え，大学院での講義で扱った資料の整理にとりかかった。（引っ越し用の）L サイズのダンボール 1 つでは収まりきらない。その中に，各講義の OPP シートがあった。OPP シートにどんなことを書いたのだろう？と気になった。ついつい手を止めて時間を忘れて読んでしまう。教職大学院での各講義では，最後の 5 分程度を OPP シートといって学習履歴を書く時間がある。毎時間，私たち学生は「今日の講義の中で，一番大切だと思ったこと」を書き，この記述に対して先生方がコメントを添えてくださり，次回の講義の際に手元にくる。先生とのコメントのやりとりが続いた講義もあり，先生か

ら「どんなコメントが返ってきただろう？」それも楽しみの 1 つであったと私は思っている。ある講義の OPP シートの記述に目がとまった。それは私が書いたものだが，「(先生方の) コメントが崇高すぎてあまり感じ取れていないと思います。何十年かかっても，先生方のコメントが『あ〜こういうことか〜』みたいに実感できる日が来ることを信じて…。」という記述であった。この記述は，講義を受けた最後に，設問「授業に対して思ったこと考えたこと，自由に記述してください」に対して書いたものであった。この記述に，今，私が教職大学院での学びをふり返って思うことが集約されていると感じた。今までに味わったことのない，学びが収束していない感覚が占めている。語弊があるかもしれないが，それぞれの講義を通して「わかった」「理解した」ではなく,「よく分からない」という思いを抱えたことの印象が強く残っている。毎回，必死でついていく，というか，一つも取りこぼさないように「きく」ことに必死であった。「きく」からいつの間にか「考える」スタンスで講義に臨んでいた。だから，毎時間の最後で，OPP シートの問い「今回の講義で 1 番大切だと思うこと」を難問だと感じたことが幾度となくあった。大学でも教育を専攻していたが,「こんなにも知らないことがあったとは」と大学院へ入学する前の想像や経験を越えた学びの世界が繰り広げられていたように感じる。ある時は他県の学校へ見学に行き学ばせていただいたり，ある時は小学校へ行き自分の課題と関わってインタビューさせていただいたりした。大学院以前は，用意された学びのレールをなぞる学びが多かったように感じる。これが，自分の興味を中心に自分で学んでいくという学びのスタイルも増え，学びが自分のものになっていく感覚もあった。ただ，学んだ内容自体は，吸収しきれていないものの方が多いと思われる。今，すぐに「わかった」「理解した」という境地に辿りつくことができないけれども，これから教職をさせていただく中で，分かってきたり，必要になってきたりすることも多いのかもしれない。期待する意味も込めて，そう信じていたい。

続いて，実際の学校現場で行わせていただいた実習をふり返りたい。教職大学院への進学を選択した理由に，教職に就く自信が持てないこともあって学校現場にて実際に動いて学ぶ，実習を通した実践的学びが私には必要だと考えたからであった。1 年目は中学校で，2 年目は小学校で行わせていただいた。教育実習や短期の教育ボランティア以外で，ましてや研究テーマをもった実践での学びは，初めての経験であった。毎回，実習を終えると実習報告書を記入する。これは，研究テーマと関わって書いたり，実習の中で気になったことを書いたりするなどして，実習の記録を取りためていく。

実習が始まり間もない頃の実習報告書を読み返すと，抽象的で感想文のような内容のものが多い。何を「みる」のか，予め決めていない。また，何をみて感じたことなのか，分からない記録であった。しかし徐々に，拙いながらも具体的な場面が描写されるようになっていった。1 日の実習を通して思うことが例え同じであったとしても，自分がどんなことに目を向けているのか，次はどんなところに注目しようか，と思いを巡らせた。担当の先生や現場の先生からのご指導もあって変化していったものだが，いつの間にか実習の充実度を自分自身で感じるようになっていった。また，参与実習もさせていただく中で，児童生徒のつぶやきが今まで以上に大きくきこえてくるなど，児童生徒への理解も膨らんでいったように感じる。こういった学びの中で，実習では「みる（観る)」ということを学び，「みる」ことを大切にしたいという思いが生まれた。この「みる」ことの対象は，何も児童生徒や，学校，先生方だけではなく，自分自身にも向かった。自分のダメなことが目についたり，反対に自分の活かせそうなこともわかってきたりして，自分自身の捉え直しも起こった。自信がなくなることもあったが，児童生徒の中で生まれる感動に満たされたり，実習担当の先生から多くを吸収したいと思えるようになったりした。大学院への進学を選択した理由に戻ってみたい。大学院での２年間を経て，自信があるとは今も言えない。けれども，多くの先生方のご指導や，児童生徒に動かされることもあって，学校現場に居させていただくことに恵まれた。授業実践だけでなく，行事の準備，ノートの丸つけなど，本当に，たくさんの経験をさせていただくことができた。そこで，多くを吸収したいと心の底から強く思えるようになった。この変容は，自分の中で大きい。「教師」とは何か，いつから教師なのか，と考える講義での時間があった。この問いに立ち返りながら，自覚と責任をもって「教職」を進んで行きたい。

以上，教職大学院での講義と，学校現場で行わせていただいた実習とで，それぞれ「教職大学院での学びをふり返って，今，一番感じること」を述べてきた。どちらの場面においても，教職大学院の学びは，学ぶ内容から学び方に至るまで，「新感覚の学び」であった。改めて，学びにゴールはないということを実感した。やはり，まだまだ知らないことがたくさんあって，何かと出会えば，「なぜだろう？」，「もっと知りたい」と次々に意欲がわいてくる。このように，例え学ぶ分野が変わったとしても，学びは連続していることを知った。これからも，学びを続けていきたいと強く思う。

学びの愉しさと歓びを味わうことができた 2 年間

原田　弘昭

コラニーホールでの入学式を終え，いよいよ入学だと胸躍らせ，新たなスタートラインを切ろうとしている時が，もう 2 年前であったのかと考えると，月日が経つ速さに唯々驚くばかりである。武田通りの桜並木を歩いて大学院へ通った私は，普段車生活で，歩くことから遠ざかっていた。友人には「学校の先生って体育があるし，休み時間は子ども達と遊べるから体は動かしているでしょ」とはよく言われたものだが，そのような学校生活は，30 代前半までのことだ。平成 26 年度の一年間は，職場を離れ，北都留・都留市を離れ，国中（くになか）地域へ出向くため，学生として電車通学し，毎日武田通りを歩いていた。春は桜が咲き，はらはらと散る桜も美しかった。夏は朝からキツイ日差しで，男なのに日傘を差して通学もした。笑　毎日歩いていると，身体を動かし，周りの自然の美しさをゆったりと味わいながら時間を過ごす愉しさにも気付くことができた。このような経験を 40 歳の時に経験できたのも，このような研修制度を設けていただいた山梨県教育委員会に，そして，快く送り出してくださった上野原市立秋山小学校の教職員の皆様に改めて感謝申し上げたい。

教職大学院を目指したきっかけは，スクールリーダーとして今後活躍することができるようになりたいと思ったからである。私は，音楽大学という音楽専門の大学出身で，しかも，小学校教諭免許状は通信教育で取得したという経歴があったため，教育専門の大学を出ていないという「負い目」をいつもどこかで感じていた。40 歳を迎えるにあたり，今後の教員人生をより豊かに過ごしてみたい，スクールリーダーとして活躍してみたい，そう強く思うようになったときに，教職大学院という存在を知り，門戸を叩くこととなった。

大学院修了を迎えるにあたり，5 期生とよく話をしていたことは，この 5 期生でよかったということと，すばらしい教授陣との出逢えたことである。教職大学院での学びができたことは言うまでもないが，これらの人との強いつながりを持ち，固い絆で結ばれたことが真の喜びであった。この仲間が横にいてくれたから頑張れた，この魅力ある先生方だからこそ学ぶことの楽しさを味わうことができた，そう思うことができた。

教職大学院修了という肩書きを得，さらに専門職としての免許状もいただき，当初

の願いも成就することができたことは，本当に嬉しく思っている。やり遂げた，という気持ちもあり，謝恩会等で交わした杯や言葉は，ずっとずっと忘れないであろう。しかし，この嬉しい気持ちより，もっと大きな気持ちは，大学院での生活の終わり，先生方との別れ，そして，仲間と離れてしまう哀しい気持ちであった。年に 3 回会う機会もあるが，そうはわかっているが，とにかくこの大好きな人たちと離れてしまうことと，楽しかった学生生活が終わってしまうことが，唯々哀しかった。

1 年目の講義では，寺崎先生の「教育とは何か」からスタートし，現代の学校教育に関わる実践的な課題に取り組んだり，言語開発的な未知な世界を学ぶことができたりしたことがとても楽しかった。講義の中では，5 期生の現職はよく質問をしてくれたので，さらに学びが深まったことを感じた。東海林先生の講義では，自分の児童生徒への関わり方を根本的に見直すきっかけを与えてくださった。以前は，私から一方的な指示をしてやるべきことを与えていたことが多かったのだが，講義で児童生徒に対して待つことの大切さやソリューショントークを用いて児童生徒の考えを引き出すような投げかけ，会話を通して自ら気付いたり考えを発見したりする教師の役割を教えていただけた。この会話の方法は，学校だけではなく，家庭内でのことでも役立ち，人との会話を楽しむことがよりできるようになったと自分でも実感している。自分が知っているようで，まったく知らなかった，知ろうともしなかった世界を教職大学院で学ぶことができ，やはり学ぶことが大切だということを改めて教えていただいた。教員人生を十数年経て，学ぶ大切さを児童生徒にも話してきたし，自分でも学ばなければならいという気持ちでいたが，そうではないことに気付く。自ら進んで学ぶことで新たな世界を知る，そのことの歓びを得ることで生きていることの本当の充実感を味わうことができるということ。学ぶことの歓びを味わうことを知った 2 年間であった。実際，M2 になってからも本をよく読むことが多くなった。以前は忙しさにかまけて読書することを諦めていたのだが，この 2 年間は新聞を含め，読書を通じて新たな世界を知ることを楽しんでいる自分になっている。これからの学力として，学び続ける態度姿勢が求められているが，本当に大切だと身をもって実感している。勉強しろ！という押し付けではなく，私が感じたように学ぶ愉しさや歓びを得られるような促しを現場でも実践できたらと考えている。

この 5 期生は，本当にプライベートでもつながっていった。酒を愉しく飲める人が多く，飲むきっかけを作ってはよく飲んでいた。東海林先生が講義の中で映画の 1 シ

ーンを観せてくださることが多かったので，東海林先生お勧めの映画を皆で観る会を開いた。また，堀之内先生が茶道の先生ということを知ったのをきっかけとして，茶道体験教室を無理を言ってご自宅で開かせていただいたりもした。クライミングが得意な小田さんと亮さんといっしょにボルダリングにも挑戦した。1 年目終了の春休みには，東京へ M1 有志で旅行にも出かけた。2 年目の夏には，秋山合宿もした。ただ飲んで遊ぶだけだったが，楽しかった。仲間といっしょにいるだけで楽しかった。苦楽を共にした仲間，応援してくださった先生方，その方たちとの共有できる贅沢な空間と時間が，何よりもよかった。うれしかった。今後も，プライベートの時間でも多くの時間を共に過ごすことができるようになれば幸いである。

ストマスは，かなり現職に気を遣ったであろう。笑。〇〇さん（誰が入るのであろう？？私かな…。笑）を筆頭に，個性的な現職８名の圧倒的な存在感。そのくらい個性豊かな現職がいるものですから，ストマスはただ様子を伺い，それに従います…ってした方がいいと思ったことだろう。講義でも，現職がよくしゃべるので，ストマスも発言できなかったのかも。しかし，優秀なストマスさんたち。自分たちが学部上がりの時と比べ雲泥の差。本当に優秀だと思った。ただ，M1 時ストマスが 1 年目の研究授業を実習校でする時，私自身の研究のこともあり，ストマスに沢山かかわれなかったことが悔やまれる。指導案を見てあげたり，模擬授業を設定して生徒役をやったり，準備をいっしょにやってあげたりしてあげればよかったと思っている。この思いは，次へ活かしたい。今後，若手の教員が職場にいたら，進んで声をかけてあげたいと思っている。

学校教育が抱えている課題について考える講義も多方面で充実しているカリキュラムが組まれている教職大学院であったが，私が追究したい音楽での研究も取り組むことができるプロジェクト会議もあったのが，本当によかった。幅広い教養を得るだけではなく，自らが追究したい課題を深く掘り下げることができる科目があることも，大変ありがたかった。実習は大変であったが，私は国中地域の学校，しかも小学校・中学校の両校種を経験できたことは，本当に幸せだった。このようなことは，山梨県教育委員会との連携が図られている山梨大学教職大学院だからこそできたことだと思っている。郡内出身者の私にとって，他地域の学校，しかも，中学校まで経験することができたことに，改めて感謝申し上げたい。その実践は多くの方からお褒めの言葉

をいただき，今では山梨県内の先生方に還元できていることを嬉しく思う。

2年目はアンケート調査も行わせていただいた。調査人数が少ないということはあるが，現場の実態が少し見えるようになったことは，これまでと違って少し前進し，さらなる改善を図るための資料として活用することができ，これから新たな研究の方向性を示すことができるものとなった。

2年目の実習は，ある意味，本当に勉強になった。音楽や算数などの教科指導及び研究についてのご教授はもちろんだが，教員としての姿勢，学ぶことの意欲，連絡報告相談の大切さを改めて感じた。そして，伝えても伝わらないもどかしさも同時に感じた。世の中には，いろいろな人がいるんだ，と。しかしながら，立場をわきまえ，謙虚に学ぶ姿勢は持ち続けていきたいと改めて強く思う。

思いが伝わらない教員や周囲から迷惑だと感じられている教員が，将来，職場の同僚としていたり，部下としていたりした時に，果たして自分はどのように対応できるのだろうか。職場での調和を保つためにも，進んで動くことができるのだろうか。個人的な感情を抑えつつも，冷静を装いつつ，的確な対応ができるかどうか。職場が穏やかに，和やかになるための働きかけの経験を積んで，管理職になった時困ることがないようにするため，日々過ごす中で研鑽に努めていきたい。

一瀬先生が謝恩会の時に仰った言葉で，まさにその通りだと思うことがあった。「スクールリーダーと判断するのは，自分が決めることではなく，周りの人が判断する」ということである。私は，1年目かなりスクールリーダーになる！と自分でも言っていた。そのような気持ちを持つことはいいことだとも思うし，大切なことだとも今でも感じているが，結局は，その人が決めることではなく，周囲にいる教職員や保護者，地域住民が「この先生はスクールリーダーだ」と判断されてこそ，真のスクールリーダーだと思う。だから，自分でもそうなりたいと思い，それへ向けて研鑽を積むことが第一ではあるが，その努力の積み重ね，そして配慮と行動力が伴って初めて周りからスクールリーダーとしての評価を受けるものであるから，謙虚に，きめ細かな配慮をしながら，職場を盛り上げ楽しい雰囲気づくりに努め，管理職との橋渡しもできる人材になっていきたい。周囲の人から「原田弘昭はスクールリーダーだ」と言われるよう，私はなりたい。

あと，5 期生は，私のことを 5 期生の「リーダー」として扱ってくださった。年齢的にも上ではない私をそのように仰ってくれたことは，ありがたいことだった。年上の男性の現職もいらしたので，その呼び方に表立って喜びはできなかったが，正直嬉しかった。自分が 5 期生のために何ができたかわからないが，大好きな仲間に相談を持ちかけられたり，決め事がある時には声をかけたりしてくれた。仲間の支えがあって，2 年間を楽しく充実したものとして終えることができたと思っている。改めて，5 期生のみなさんに感謝申し上げたい。

最後に，人生の折り返し地点を，充実した 2 年間をかけがえのない仲間，すばらしい教員の先生方と共に過ごせたことを誇りに思う。本当にありがとうございました。

これからもご指導くださいますよう，また，末永くお付き合いくださいますよう，よろしくお願い申し上げます。

II. 教職大学院をふり返る－或る研究者教員の軌跡

寺崎 弘昭

５期生 13 名をこの 2016 年 3 月に送り出して、山梨大学教職大学院(教育実践創成専攻)も、これまでに 65 名の修了生を山梨県内を中心として学校リーダーあるいはリーダー候補生として世に出したことになります。わたしも、2010 年創設の時から現職教員・学部新卒の学生たちの主体形成に関わって、これで６年間を過ごしたことになります。

そして、今回５期生を送り出したことは、大学教員としてあと一年で停年を迎えるわたしにとって、特に５期生には感謝せねばならないものを感じ、感慨もひとしおです。そこで、「５期生のふり返り」をまとめたこのパンフレットに、無謀とは思いますが、この場を籍りて感謝の意を表すべく、わたしなりのふり返りを記させていただきます。

教職大学院に出合う

感謝というのはほかでもありません。研究者ではあっても大学教師でありたいなどとついぞ思ったこともなかった者が、５期生を筆頭とする教職大学院の皆様のおかげで、大学教師でありたいと思うようになった。その一事についてです。と同時に、研究者ではあり続けたとは思うのですが教育研究者だとはついに思えないままであった者が、これまた皆様のおかげで、ひょっとして教育研究者になっていたのかもしれないと思えるようになった、その事についてです。一言で言えば、わたしは、教職大学院での時間を体験させていただくことで、自分でも予期しないままに、大学教師になり同時に教育研究者になる、ということができたのでした。

そもそも、大学に居残って研究者であり続けることしか考えていなかったわたしが、その大学教員生活の最後の７年間を教職大学院の教員として過ごすことになった、そのこと自体が不思議なことのように思えます。すくなくとも十年前までに、そんな自分の姿を思い描くことは夢にもあり得ませんでした。ましてや、教育実践の現場で活躍する若い人たちの思いに応えようとその主体形成と変容に立ち会うことに、こんな

に自分自身が活き活きと歓びを覚えている姿がわたしの大学教員生活最後の７年間に生じようとは、誰が想像し得たでしょう。まだ現実ではなく夢の中の出来事のようにさえ感じます。

もともとわたし自身、大学院に教職大学院を設置すること自体についてむしろ否定的だったのですが、そのわたしが教職大学院設置を推進し、また創設された教職大学院の充実を進める役回りを、学部長・研究科長として担ったのはなんとも皮肉なことだったと思います。しかし、つくるからにはベストのものをつくる、その思いだけでわたし自身が専任スタッフとしても加わって出来上がってきたものは、わたしの大学教員人生にとってとても大事なものになりました。すこし大仰に言えば、わたしの研究者としての人生はまさに教職大学院での院生たちと過ごす時間のためにあった、とさえ今は思えます。

しかし何故そんなことになったのか。わたしの「研究者としての人生」が教職大学院教育に繋がり、そのなかで熟し、研究と教師教育の一体化に歓びを感じている、そんな摩訶不思議な事態がどんなふうに・なぜ生じてしまったのか。

この問いに十全に答えることは、正直、至難の業です。というより、自分のことは自分がいちばんよくわからないものです。しかしそれでも、その問いに思いをめぐらし、思いをひそめ、自らの来し方に振り返りと省察を加えることを敢えて試みてみましょう。自己《省察》こそは、教職大学院の中心的課題であり、わたし自身推奨し馴染んできた技法のはずです。

《省察》=《瞑想》の時間

とはいえ、わたしの言う《省察》とは巷で言われるような”reflection”の訳語として流通しているようなものではありません。たとえば、日本語で『省察』という一語で訳されているルネ・デカルトの著書『省察』(1641年)。その《省察》は”Meditationes”の訳語です。ラテン語Meditationeは、英語でMeditation、辞書を引けば「瞑想」とあるものです。だから、わたしの言う《省察》は、《瞑想》の意味を濃厚に有しているものを念頭に置いています[1]。

[1] もっと適切には、デカルトを例として挙げるのではなく、ミシェル・フーコーが「自己

このような意味での《省察》の姿をたとえば、わたしは、パスカル・メルシエの小説『リスボン行き夜行列車(*Nachtzug nach Lissabon*)』(2004 年)の主人公の姿に重ね合わせます[2]。パスカル・メルシエというのは、ベルリン自由大学の哲学教授を本職とする小説家のペンネームです。

『リスボン行き夜行列車』の主人公は、スイスのベルンのギムナジウムで古典学教師を 30 年務めてきた実直博学な男、ライムント・グレゴリウス、57 歳。そのギリシア・ラテン文献の知識と沈潜ゆえに「ムンドゥス(世界)」の綽名で尊敬され、また「パピルス」とも揶揄(やゆ)されています。本人は、その生活に自足し満足しています。そのグレゴリウスが、ある雨の朝ポルトガル語を話す女性とたまたま行き交ったことが機会因となり、古書店でこれまた偶然入手したポルトガル人アマデウ・イナシオ・デ・アルメイダ・プラドの著書『言葉の金細工師』を手に、突如職場を放棄して、リスボン行き夜行列車に乗るのです。一冊の書物が、その著者プラドの人生ーそれは第二次大戦後のポルトガル革命を生きて死んだ男の人生とそれに関わって生きいまも生きる人々の人生と思いーをグレゴリウスに辿らせます。と同時に『言葉の金細工師』は、グレゴリウス自身が自らの人生がなんであったのか思いをめぐらしこれからの生へと向き合うために残余へと飛躍する契機となり、その動機や思考を説明するものともなって、過去ープラドとその人生のみならずグレゴリウスの記憶ーと現在が交差しつつ、物語は進行します。『リスボン行き夜行列車』は、まさに《省察》の時間を描く物語なのです。

そのなかに次のような『言葉の金細工師』の洞察が語られます。

> それまでの慣れ親しんだ方向性をすっかり変えてしまうような、人生における決定的な瞬間が、激しい内面の沸騰を根底にもつ騒々しくかん高いドラマでなければならないと思うのは間違いだ。そんなものは、頭のなかがゴシップ雑誌同様の酔っ払ったジャーナリストたちや、フラッシュ中毒の映画監督や作家

への配慮(epimeleia heautou)」に由来する一連の実践として「省察 méditation の技術」を挙げている、その例を挙げるべきでしょう(フーコー『主体の解釈学 : コレージュ・ド・フランス講義 1981-1982 年度』筑摩書房、2004 年、15 頁。デカルト批判については、22・33 頁。)。彼は、セネカに言及してその「自己への配慮」に含まれる技法を「省察(méditation)」(フーコー『主体の解釈学』303 頁)と表現しています。ちなみに、教育実践に含まれそれ自体を裏づける知はテクネー(術知)であり、それ自体「反省的実践のシステム」と言うべきでしょう。(「tekhnē (術知。一般的な原則や観念や概念に関係する、反省的な実践のシステム)」フーコー『主体の解釈学』291-292 頁)

[2] パスカル・メルシエ『リスボンへの夜行列車』浅井晶子訳、早川書房、2012 年

たちが作り出した低俗なメルヘンにすぎない。実際には、人生を決定づける経験がもつドラマは、信じられないほど静かな性質のものであることが多い。……そんなドラマは、それが起こる瞬間にはまったく気づかれないこともある。人生に革命的な影響を与え、ひとつの人生がまったく違う光のもとに照らし出され、すっかり新しい旋律を奏でることになる、そんなドラマは、音もなく起こるのだ。そしてその素晴らしい静寂にこそ、その特別な高貴さがある。[3]

「ひとつの人生がまったく違う光のもとに照らし出され、すっかり新しい旋律を奏でることになる、そんなドラマは、音もなく起こる」。その言葉どおり、グレゴリウスによる自らの人生にめぐらす《省察》は「信じられないほど静か」に、「静寂」のうちに進行します。

わたしのなかで生じた変化もまた「音もなく起こ」ったように思います。ですから、ひとりの研究者が教職大学院に出合い体験した摩訶不思議な成り行きについて、静かに《省察》=《瞑想》してみましょう。迷走がちになるかもしれませんが、それはそれとして、事態がそういうものだという証しでもあるでしょう。教職大学院とは、学生にとってはもちろんですがそれ以上に、なによりわたしにとってのかけがえのない《省察》=《瞑想》の時間だった、と思います。

学生(学ぶ人)の意気に感じる―研究者教員が学ぶ

わたし自身は、実践に携わってきた者ではありません。それどころか、教育(史)研究者であったはずなのですが、実際の学校現場に足を向けたこともありません。学校教師の一日の生活が具体的にどういうものか、そこで一人ひとりの教師がなにを考え、どんな思いを抱えているのか、まったく無縁に過ごしてきたわけです。そんなわたしが、既に 10 年・20 年教育実践に地道に携わってきた実践家たちや、その卵、しかも既に学部で一通りの基礎知識は得ている若者たちに事改めてなにを「教える」ことがあるというのでしょうか。

ですので、教職大学院をつくりそこに関わってきたのも、どちらかというとそこに集った実践家たちやその卵が自己を立て直していくプロセスを大事にして、それに少々の入れ知恵(悪知恵?)を加えることをわたしの旨としてきたきらいがあります。なるべく邪魔しないように、邪魔にならないようにして、むしろわたしが実践家の自己

[3] メルシエ、同上、48-49 頁

研鑽に学ぼう、ということでしょうか。だから、担当した授業の中でも、ひょっとして学生の視野を開くことに資するかもしれないと思われる「話題提供」に徹しました。ましてや、当然ながら、研究の成果をそのまま講義することなどあるはずもありません。とにかく学生自身がその授業の時間にふとした言葉や話題に触発されて自らの教師人生をふり返り《省察》=《瞑想》すること。この《省察》=《瞑想》を促すことを主眼にしてきました。だから学生たちは、「話題提供」とそれをめぐる話し合い、そんなやりとりが交わされるなかで、自身の教師としてのあり方に思いを凝らし「自己にたち返る」ことに勤しんでいるわけです。そんな学生たちのやりとりに接するなかで、じっさい、わたしが学んだことは大きかったと思います。

たとえば一つ、「教員の使命感」という言葉があります。じつはわたし自身は本音のところで、押しつけがましいことばのように感じてしまい自分では使えないでおりました。たしかに、中教審文書などを見ますと、教員養成に関わって「もとめられる教員の資質」の中で「使命感」という言葉が溢れています。しかしわたしには、教師本人が自らのしごとを芯の部分で支える意識や倫理を「使命感」という言葉で表現して違和感を覚えないとは到底考えられませんでした。ところが、意外に学生たちは、20歳代から40歳代まで、違和感なく使ってきます。そのこと自体に初年度からわたしは戸惑ってしまいました。それでその使い方をよく聞き取ろうとしたのですが、現職教員学生の誰もが、そのことを大事にし、それをなんとか守りはぐくむためにこそ、日々悪戦苦闘し、教職大学院にも志願して来ていることに、わたしは圧倒され強く感じ入ってしまったのでした。かれらが守りはぐくもうと大事にしている「それ」(es)とは、何なのでしょう。わたしは、教職大学院最初の1年間、考え続け、また率直に議論し続けました。現時点での結論はこうです。「それ」は、《教師であることの誇りと自負》と言い換えられるものだ、と。かれらは「それ」をしっかりと腹の底にもち、その「誇りと自負」にふさわしい「教師になる」べく、教職大学院の門を敲き、わたしの目の前に立っていたのです。

これはほんの一例です。

自らの中に《教師としての芯(善さ)》を見出す

わたしが学んだことのすべては、教師たちの生身の姿と声に出合えたということ、なによりそのことからだったと思います。教職大学院は、わたしを生身の教師たちと

出合わせる仕掛けであり、その場所(時空)でした。

その意味で、教職大学院は大学教員が学生から学ぶ場、そういう仕掛けでもあると実感させられました。もちろん、研究者教員と実務家教員のT・T授業で進められるわけですから、そのなかで、実務家の先生方からさまざまの有益な情報をいただき感激し、研究者の先生方からは異質の視野にたじろぎ学ぶことがしばしばではありました。しかしそれ以上に、学生から学ぶことが多いのです。

わたしが出合ったその学生たち=教師たちはすべて、上述のような《教師であることの誇りと自負》を胸に、一人ひとりのその表れはもちろん個性的でさまざまですが、一様に自らの中にあるその根っこ(教師としての「身芯」(善さ))を再確認し太らせたいとの熱い思いと期待をもって、教職大学院の門を敲いてくれていました。学生たちはその成果を身体化して、教師人生の次のステージへと向き合いたいとしているのです。そのことに気づいたとき、どうしたわけか、その思いと期待に応えたいという、これまで感じたことのない[4]、しかもわたしにはとうてい担えそうもない、そんな不遜とも思える感情にわたしが支配され始めたとしても、いまとなっては不思議ではないと思います。

そのようなわたしにできることは、二つのことでした。一つは担当授業(「現代学校論」・「現代教員論」・「学校危機管理論」・「学校・教員評価論」・「山梨の学校改革」、そして「課題研究」など)で、教育認識・世界認識の俯瞰的視野を開くことにすこしでも資すると思われる話題(範例的認識)提供に徹しつつ、とにかく、一人ひとりの学生が自らの中にある教師としての「身芯」(善さ)を再発見する《学び》を体現する、緩やかな瞑想(迷走)的プロセスを触発し支えきること。そしてもう一つは、実際に学生たちが教室でその生徒たちに向き合う実習の場で、一人ひとりの学生がまさに教師としてふるまう、その生の作法の一つひとつに驚嘆すること。ほんとうに、わたしにはとうてい不可能なその所作(Verhalten ふるまい)の一つひとつに、身体(技法)の動きの一つひとつに、ただただわたしは心底驚嘆し続けました。そこには、たぶんご本人は自覚しないままに、その人ならではの「教師であることの善さ(bona mens)[5]」が現

[4] いや、かつて一度そんな眼の前の学生の思いに応えたいという気持ちをもった瞬間がわたしにもあったことをいま想い出しました。東京大学を辞して群馬県の短期大学に赴任したときの1年半の出来事です。これについては、その後山梨大学で拾っていただいて暫くして、『F D Invitation』に書いたものの元原稿を、「資料」としてこの文章の最後に再掲しておきたいと思います。

[5] ミシェル・フーコーは、ストア派のセネカにおける「自己への配慮」・「自己の陶冶(culture de soi)」の技法を論じて、『自然研究』中のこの語「善き精神(bona mens)」に言及し、

れ出ているわけです。わたしはそれに感嘆し、その場に居合わせた者としてそのことを感想として言葉にして伝える、ただそれだけのことをしてきたつもりです。

《学び》を体現する教師たち

５期生の《学び》がいかなるものであったか。それは、このパンフレット『教職大学院の学び―山梨大学教職大学院５期生のふり返り』に寄せられた５期生自身の文章の中に語られています。また、５期生が１年次前期に受講した「現代学校論」での《学び》については、このパンフレットに附録としても掲載してあります論文「山梨大学教職大学院「現代学校論」における学びの軌跡―2014 年度「ウルトラの父・母と 14 人のきょうだいたち」の四箇月―」(『教育実践学研究』20、2015 年)で分析されています。この論文は、５期生全員が共著者となって自分たちの《学び》の軌跡を OPP(One Paper Portfolio)記述などのエビデンスを基に分析したものです。

ちなみに、わたしがこの「ウルトラ論文」と称している共著論文の筆頭著者となったのは、じつのところ、わたしの研究歴からは考えられない事態だと思います。まさか選りにもよってこのわたしが、いわば授業分析に手を染めるなぞと、わたしを知っている誰も、いやわたし自身でさえ想像したこともなく、いまだに信じられないことです。しかしそんな信じられないことも起きて不思議がないほどに、わたしは学生たちを眼前にしてなにかしら手を出さずにはいられない、そんな「教師」にいつのまにかなっていたのだと思います。

ここで、「ウルトラ論文」の後日譚を記しておくことは許されるでしょう。「ウルトラ論文」が典型例として主たる分析の対象としたのは TR のケースでした。かれ TR は 1 年次前期の最終振り返りレポートの中で、こう書いていました。

> これまで、「教師は教育の末端」(教師は教育のトップダウン構造の中の末端)と囚われていた部分があった。しかし、様々な改革の状況、制度の在り方などを学んで到達したのは、「教師は教育の先端」という自負である。[6]

その文脈を次のように概括しています。「自分自身の中に、自分の精神の中に、自分の魂の資質の中に、目的を、幸福を、究極の富を見出さなくてはならない。」(フーコー『主体の解釈学』309 頁)

[6] 寺崎弘昭他 15 名「山梨大学教職大学院「現代学校論」における学びの軌跡―2014 年度「ウルトラの父・母と 14 人のきょうだいたち」の四箇月―」『教育実践学研究』20、2015 年、42 頁

つまり、末端意識から「先端」意識への転換[7]。この転換の先に、2 年次における TR の実践と研究は展開されました。その成果が、年度末に公刊された『教育実践研究報告書』(2016 年 3 月)に掲載された論文「「運動の日常化」を焦点とした小学校体育的活動の実践プランの構築ー運動遊び，体育科，そして特別活動」[8]として結実しています。それは、「ハッピーチャレンジみんなでそと遊びタイム」を含んだ、「運動本来の楽しさ・「歓び」を実感」することを大事にした体系的学校・授業実践プランの構築と実践を主題としたものでした。

TR は 1 年次前期の最後に OPP に次のような記述を残していました。

> ③ 学校に通うことがすべてではないけれど、学校でしかできないこと、学校だからできることを追求していくことが学校、教師の使命です。
>
> ④ 学校というのは社会・世界の中のほんの一部分です。でも、幸せな部分の組み合わせが世界をつくり人をつくると信じて、これからも生きていこうと思います。[9]

まさに、TR はこの認識をバネに、「幸せ」＝「ハッピー」を具体的に身体・生の「歓び」の体感へと具体化し、それを学校の時空のなかで実現する実践へと自信をもって大きく踏み出していったといえます。それは、教職大学院入学以前からなにかしら自分のなかでこだわっていた体育科授業の目的をふり返り・省察し言葉にして結晶化させたもの、つまり自らを教師であらしめている《教師としての「身芯」(善さ)》を自らの中に確認し思い切り全開させようとした試みだったと思います。

これまたほんの一例にすぎません。また、一つの授業科目の中で見えたものを切り出した一断面にすぎないでしょう。しかしこのような《学び》が、５期修了生13名のそれぞれに、個性的にさまざまなかたちで現実化されたことは言うまでもありません。そして、わたしはそうした真摯な《学び》のドラマに立ち合うこと６年、１期生から数えて65名の修了生を送り出し、65の《学び》を眼の前にしたのでした。

---

[7] このような「転換」が生じ得た条件の基盤について、NS の感想を承けて次のように考察されています。「TR のもっていた「末端」意識は、「当たり前」のように存在する学校機構の日常の中で日々多忙感とともに「追われる」今日の学校現場において、根深く身体に溜まっている。その根深く重い澱のように溜まった「末端」意識を、「いや、教師こそが先端なのだ。」と振り払って身心が解き放たれるには、現実を大きな人類史の中で別の解読格子をもって読み直し位置づけ直すに十分な自由な時間と知の刺激、そして仲間が必要なのである。」(寺崎他「山梨大学教職大学院「現代学校論」における学びの軌跡」42 頁)

[8] 山梨大学教職大学院『教育実践研究報告書』(2016 年 3 月)
http://www.edu.yamanashi.ac.jp/modules/kyoshoku/index.php?cat_id=1

[9] 寺崎他「山梨大学教職大学院「現代学校論」における学びの軌跡」41 頁

これがわたしの誇りです。ここで「誇り」などという言葉を躊躇なく使っていること自体が、わたし自身がこれまでもったこともない《教師であることの誇りと自負》をもち始めている証左ですし、まさに《学び》に触れる《歓び》がわたしに「教師であること」を促す恰好の例となっていると、気づかされます。

《学び》(＝《歓び》)に触れる《歓び》

院生=教師たちの《学び》への熱意に接しながら、それに応えようと煽られているうちに、一方で我識らず「教師となって」いるわたしを見出すとともに、他方で研究者としてのわたしは、これまでだと入り込むのを避けてきただろう著作・分野にまで手を拡げ、触手を動かしてしまっている自分を見出します。

教職大学院での学びの本質は、それぞれが自らの核に確かに蔵している《教師であることの誇りと自負》を、その裏づけとなる知見とスキルの広がりとともに、新たに見出すことにある。そうわたしは、いまでは確信しています。そして、教師とはとりも直さず「学びの専門職」―学びを熟知し実現できる専門職―であるからには、教師とはだれよりも学びの《歓び》を体感し体現している者のことでなければならない、と徐々に確信し始めました。

そんなことを考え始めるようになったのは、これまで遠ざけていたスピノザ『エチカ(倫理学)』を、昨年の夏、つい手に取ってしまった、しかもあろうことか読み通してしまった、ということがあったからでした。あの、17 世紀オランダでレンズ磨きを生業とした哲学者スピノザの著書です。わたしが近寄らないように慎重に避けていたのは、おそらく、かつて若い時に『知性改善論』を読んだときの印象が悪かった(あれこれ難癖をつけ始めればきりがないでしょう。)というのもあるでしょうが、「幾何学的秩序に従って論証された(ordine geometrico demonstrata)」という副題をもつこの『エチカ(Ethica)』という書物がユークリッド幾何学の体裁で書かれていること自体の面妖な趣きが近寄りがたかった、ということなのでしょう。いやそれ以上に、わたしには手に負えず、位置づけきれない、という思いが強かったから。そして、もうわたしにはスピノザまで手を広げる必要がないし時間も残されていない、と腹の底で諦めていたからだと思います。

にもかかわらず手に取ってしまったのは、一つの理由には、この 10 年間どうしたわ

けかいわゆる心理学史(こう表現せざるを得ないこと自体に不満なのですが。[10])にも関わる題材を手がけて研究論文を書くようになっていて[11]、その関心から「感情」「情念」理解の思想史研究のために『エチカ』が否応なく浮上してしまったということがあります。しかしもう一つ、こちらの理由のほうが大きいと思います。教職大学院で教師たちが自身の教師としてのあり方に思いを凝らし「自己へのたち返り」に勤しんでいる姿に立ち会いながら、改めて、学校が《知》をめぐる関係として再組織せざるを得ないものだと考えるようになり、人間の存在態様(Ethica―Ethos エートス)の変容と《知》ないし「知性」との関連を「感情」「情念」の位置づけを含め正面きって考えてみなければならないだろうと促されたということです。

ともあれ、本筋の関心でどのような読書成果が得られたか今はとても提示することはできませんが、スピノザが『エチカ』第三部で歓び・悲しみ・欲望の三基本感情からあらゆる感情を論じて次のように言っていることが、わたしに喚起したことについていまは述べておきたいのです。

> 歓びとは人間がより小なる完全性からより大なる完全性へ移行することである。[12]
>
> (Laetitia est hominis transitio a minore ad majorem perfectionem;)

これを読んで、学びが《歓び》だという、なんと単純な事実を、わたしはこの年齢になって納得したのです。

より大なる完全性への移行とは活動力能(agendi potentia)の高まりであり、自らの力能(potentia)の高まり―より大きな活動力能をもった存在への移行(transitio)つまり変容(metamorphosis)―とは、まさに学びの成果。それにより「身体の変状(affectio

---

[10] こうした不満を 19 世紀ドイツの哲学者ニーチェは、皮肉溢れる次のような文章で表現しています。「このように<犠牲をささげる>心理学者は、―これは知性の犠牲 sacrifizio dell' intelleto ではなく、その反対だ !―、すくなくともその代償として、心理学が再び諸科学の女王と認められるようになることを、そして諸他の科学がそれに奉仕しそれを準備するため存在すべきことを、要求することができるであろう。なぜなら、心理学は、いまや再び根本問題へと迫るための道途となったからである。」(『ニーチェ全集 11(善悪の彼岸・道徳の系譜学)』ちくま学芸文庫、1993 年、52 頁)　ニーチェにあって自分こそが真正の《心理》(プシュケー Psychē)学者なのです。

[11] 「はじまりの《心理学》と西周―「心理学」をリセットする」『山梨大学教育人間科学部紀要』第 8 巻、2007 年; 「からだとこころといのちの概念史―ひとつの素描」『山梨大学教育人間科学部紀要』第 9 巻、2008 年; 「学校衛生国際会議の展開と転回 1904～1913―学校教育の「精神衛生(mental hygiene)」化」(1) & (2) 『山梨大学教育人間科学部紀要』第 17 巻、2016 年

[12] スピノザ『エチカ』上、岩波文庫、1975 年、288 頁

corporis)」が生じ「身体感情(affectus corporis)」[13]を喚び起こす、その「受動(passio)」が歓びなのです。これを《学び》と言わずになにを学びと言うのでしょうか。

してみると、まさに学びは《歓び(laetitia)》です。

「疑念・疑問(Doubt)」を起動力とする「探究(Inquiry)」(C・S・パース)のプロセスとしての学びも[14]、この《歓び》と共にあってはじめて《学び》と言えるものであるはずです。しかもスピノザはこう付け加えています。「精神は自己自身ならびに自己の活動力能を観想するときに歓びを感ずる」(『エチカ』第三部定理53)、と。つまり、自らの《学び》による変容を見出すときそこにまた《歓び》が生じるのです(「メタ認知」の歓び。)。さきに言及したTRは、まさにそのような自らの二重の《学び》=《歓び》の経験を基に、《歓び》としての《学び》を生徒たちのなかで実現することへと踏み出したのでした。

こんなふうに、もう大学教員人生も終わろうかという時になって、スピノザ『エチカ』を読み、「《学び》は《歓び(laetitia)》だ。」という陳腐とも言われかねない命題に殊更妙に納得したのも、そこに教職大学院での院生の《学び》に立ち会う経験があったからです。スピノザに屋上屋を架してこう言いましょう。《学び》=《歓び》のすがたに触発された《学び》=《歓び》によって、人は予期せず「教師になる」のだ、と。教職大学院はこうした触発=変状(affectio)が錯綜して生起する「不思議の国」なのです。

フーコーに再び出合う

院生=教師たちの《学び》に応えようとしたわたしが、そのことによって研究者としても触発(affect)された効果は、たんに触手を拡げる契機になったというにとどまりません。わたしにとって懐かしい、かつてその著作を対話相手とした旧知の或る思想史

---

[13] ちなみに、スピノザ『エチカ』で「感情」と訳されているのはラテン語”affectus”ですが、これはセネカが「情念=病気」の意のギリシア語”pathos”を”affectus”とラテン語訳したのに遡るようです。(フーコー『主体の解釈学』114 頁)

[14] パース(Peirce)は、「探求の方法」と訳されている 1877 年の論文(“The Fixation of Belief”)の中で次のように述べています。「疑念が刺激となって、信念という状態に到達しようとする葛藤を生じさせる(The irritation of doubts causes a struggle to attain a state of belief.)。この葛藤を、必ずしもぴったりした名称ではないが、「探求(inquiry)」と名づけよう。」(『世界の名著 パース ジェイムズ デューイ』中央公論社、1980 年、61 頁。訳語は少々変えてある。)

家との新たな邂逅を用意してもくれたのです。その思想史家というのは、「思考システムの歴史」哲学者ミシェル・フーコー(1926—1984)のことです。

既に読める人には読めていることと思いますが、じつのところ、これまで書いてきたこの文章自体が、註記してきたところにも明らかなように、フーコー『主体の解釈学：コレージュ・ド・フランス講義 1981 - 1982 年度』(筑摩書房、2004 年)に色濃く染まっています。このわたしの文章は、わたしを再びこの著者の作品に出合わせてくれた教職大学院への感謝を捧げるべく、書き始められたものでさえあるのです。

わたしが研究者として出発した頃から、わたしの書いたものがフーコーのそれと重なっていたことから、「フーコー主義者」とレッテルを貼られたこともあったこと。それはまだわたしの記憶にあることです。そのレッテルは、たいがいは、たんなる追随者・物真似と蔑むためか、教育批判だけをこととする反教育的陣営にわたしを分類して敵視し罵るためのものだったように思います。

たしかに、公立大衆学校の起源を 19 世紀イギリスの救貧法学校にもとめたのが、わたしの修士論文でこれが 1978 年のこと。さらにその内容を精選したわたしの学会デビュー作が、「19 世紀イギリスにおける少年分離監獄の成立ー『矯正』思想とその子ども観」(『教育学研究』第 48 巻第 3 号、日本教育学会、1981 年)。

ちょうど修士論文執筆中にフーコー『監獄の誕生』(新潮社、1977 年)が翻訳刊行されたのでした。入手してみると素材と嗜好が重なる部分があり嬉しくなったことを覚えています。しかしそれにしても、とてもわたしなどに理解できるレベルではないと、注記にある史料名だけ参考にしただけで、とりあえず脇に置き敬して遠ざけていたというのが偽りのないところです。それでも徐々に理解も届くようになり、たとえば近代大衆学校の空間構造をフーコーに倣ってパノプティコン図式で解説する図を自作して悦に入ってみたりしながら[15]、フーコーを援用したり隠し味にしたりするようにもなったのは事実です。「少年分離監獄」論文公刊以前にその内容をある学会で発表した時には、「初々しい」(！) わたしがおずおずと最初で最後の学会発表を行なったとき、大家と思しき先生がやおら質問に立ち、「あなたは、近代大衆学校は監獄を起源としている、と考えているのか。」と詰問気味に言われたのをいまでも憶(おぼ)えています。ただ、わたしがそのときなんと答えたのか、幸いなことに、もう記憶にありません。

しかし、わたしが理解できないながらも素材の重なりから自分にも引き取ることができていたのは、それでも、基本的には『監獄の誕生』(1975 年)のフーコーでした。

[15] 藤田英典・田中孝彦・寺崎弘昭『教育学入門』岩波書店、1997 年

もちろん、その後の『性の歴史』三部作である『知への意志』『快楽の活用』『自己への配慮』は、それぞれ翻訳が出ると読みましたが、わたしが援用できたのはせいぜい『性の歴史 1―知への意志』における権力形式の分類と変遷の整理図式くらいまででした。ギリシア・ローマの哲学・思想史に材をとった『快楽の活用』『自己への配慮』は、わたしにはまだ及ばない、手の届かないものにとどまり続けたと言ってよいでしょう。

わたしはわたしなりに、近代学校教育のいわば権力論的分析を博士論文でとりあえず決着させた後で[16]趣味的研究の時間をもとめて職場も転じ、それと同時並行的に進めていた二つのテーマに軸足を移してこの 10 数年研究を進めてきたわけです。その二つのテーマというのは、一つは教育関連語彙の系譜学的研究[17]、もう一つは養生論史研究[18]、ということになります。このうち後者はフーコーの『快楽の活用』にも触発されつつそれを快楽主義とみなされているエピクロスと繋げていこうという企図もありましたが、むしろ《教育(educatio)》概念が《養生(ディエティケー)》概念と重なるところにわたしなりの《教育》概念が見出せるという構想が勝っていたと思います。しかしその時点では、ストア派(stoicism 禁欲主義)を中心に叙述されているように見えた『自己への配慮』は、わたしには危ういものに感じられ、脇に置いて避けてきたのが実情です。

---

16 『イギリス学校体罰史―「イーストボーンの悲劇」とロック的構図』東京大学出版会、2001 年

17 教育関連語彙の系譜学的研究は、お茶の水女子大学で担当していた教育史学概論の講義中でルソー『エミール』にあるワローの引用の解釈をめぐって開始したテーマですが、「教育関係構造史研究入門―教育における力･関係･ハビトゥス」(『東京大学教育学部紀要』第 32 巻、1993 年)を経て、『ヨーロッパ教育関連語彙の系譜に関する基礎的研究』(平成 13-15 年度科学研究費補助金(基盤研究(Ｃ)(2)研究成果報告書、2004 年)で全面化し、読み易くしたかたちで『教育の古層―生を養う』(周禅鴻との共著、かわさき市民アカデミー出版部、2006 年)としてさしあたり世に問うことができました。

18 養生論史研究は、書いたものとしては、「養生論の原像とその歴史的射程」(『日本の科学者』2001 年 7 月); 「生を養うーウェルビーイングの射程」鈴木七美他編著『高齢者のウェルビーイングとライフデザインの協働』御茶ノ水書房、2010 年; "Reconsidering the Meaning of Nourishing Life: An Attempt to Energize the Concept of Well-being" *The Anthropology of Aging and Well-being: Searching for the Space and Time to Cultivate Life Together*, Senri Ethnological Studies No. 80, National Museum of Ethnology, Osaka, 2013、が挙げられます。端緒的には既に、「17 世紀イギリスにおけるヨーロッパ胎教論の一水脈―トマス・トライオンの教育思想」『東京大学教育学部紀要』第 34 巻、1995 年、を参照。この養生論史研究の派生産物として、さきに註 11 に記したようないわゆる心理学史にも関わった論文も位置します。

そんなふうにフーコーとは疎遠に二つの研究テーマを進めながら、わたしは、それでもフーコーの著作をすこしずつ読んではいたのです。彼の博士論文『狂気の歴史』やコレージュ・ド・フランス教授就任講演『言説の秩序』を読んだのは 1990 年代のことですが、この十年ほど『精神疾患とパーソナリティ』『カントの人間学』、あるいはかつては読む気もしなかった『知の考古学』が面白く読めた時は、読めるようになっていた自分に驚喜したものです。それでも、『快楽の活用』『自己への配慮』のフーコーは、たしかにわたしの二つのテーマに重なるとの自覚はあっても、もはやわたしがそこに得るものはないと思っていました。ところが、『主体の解釈学 : コレージュ・ド・フランス講義 1981 - 1982 年度』に出合うことで、わたしの二つのテーマがそのままフーコー晩期の関心に繋がっており、それと対話するに足るものだということを知ることになったわけです。わたしはフーコーに再び、今度は正面から出合うことになりました。

「自己への配慮」の時空としての教職大学院

1982 年に 24 回にわたって行なわれた講義の講義録が、フーコー没後 17 年を経て、2001 年になってやっと公刊された、それが『主体の解釈学』です。2004 年に邦訳されましたが、わたしは「主体の解釈学」という講義タイトルにまったく食指を動かされませんでした。まさかそんな講義タイトルで、《自己への配慮(epimeleia heautou)》の系譜学が主題で、根拠とするテクスト(史料)が具体的に次々と詠み上げられ読み解かれつつ活き活きと語られているとは、誰も想像しないのではないでしょうか。それで、買ったまま、放り出していたのです。

それなのに最近になって手に取って目次を眺めたのは、まずは、実習指導も終えて正月休みに入り余りに暇な時間をもて余したから、と言うしかありません。読みたいと思うものがなにも手元になく、なにかフーコーの書いたものでも読もうかと、つい思ったのです。ぱらぱらと読み始めて夢中になってしまいました。

そこには、「汝自身を知れ(gnôthii seauton)」を包括するデルフォイの掟「汝自身に配慮せよ(epimelei heautou)」の系譜を正面切って主題に据えて、しかも中世以降の思考を覆ってしまうその「プラトン主義的モデル」―「キリスト教的モデル」のはざまで燦然と確立していた「ヘレニズム的モデル」の独自な姿を執拗に描出する語りが展開されていたのです。わたしの『自己への配慮』に対する危惧―それって結局「キ

リスト教的モデル」の母胎として取り込まれるだけじゃないの―は払拭されるかもしれず、またストア主義(たとえばセネカ)がエピクロスのほうへ引き寄せられて捉えられているのはわたしにとって好ましいものと思えましたし[19]、「自己への配慮」を《教育(educatio)》(とくに"educere")の系譜に重ねて読むことができ[20]、また「自己への配慮の主要な形式のひとつが養生術」[21]だと明快に語られているところもわたしには魅力でした。

こうして再び、わたしはまたフーコーに出合うことになったわけですが、数年前であれば、このように欣喜雀躍まではしなかったことでしょう。なぜこんなにもワクワクしながら読み進められているか。それは、フーコーが描く「自己への配慮」の一つひとつが教職大学院の《学び》のすがたにそのまま重なって、わたしを納得させ、またさまざまな思考を掻き立てるものだったからです。教職大学院の《学び》をどのようなものとして理解すればよいのか、その問いにわたしはいつのまにかのめり込んでいたようです。そしてそのヒントがフーコー『主体の解釈学』には溢れています。試しに、「主体自身による主体の[再]構成に必要な他者の働きかけ」の場(時空)としてのスコレー(skholê)について論じているあたりだけでも覗いてみれば[22]、そこに教職大学院の《学び》のすがたを見るかのような錯覚に捕えられることでしょう。「自己の批判的再形成」[23]を可能にする時空。それがわたしにとっての教職大学院なのです。

「省察(méditation)」についての言及は本稿脚註 1.、自分自身の中の「善さ(bona mens)」の自覚・言語化を目的とすることについての言及は脚註 5. に譲るにしても、自然研究(physiologia)をはじめとする俯瞰的視野を開く「エートス制作的な(êthopoétique)」知[24]こそが「自己への配慮」には必須だと言われていることは、ま

---

19 拙稿「生を養うーウェルビーイングの射程」26-27 頁、参照。

20 わたし自身既に『ヨーロッパ教育関連語彙の系譜に関する基礎的研究』55 頁で、セネカの「悩める魂を助け出すこと(educere)」(ルキリウス宛て書簡第 59)や「愚かさ(stultitia)から自らを切り離す……、当然誰かが手を差し伸べ誰かが引き上げて(educat)くれねばなりません。」(ルキリウス宛て書簡第 52)を用例として取り出していたのですが、今回特に後者に関するフーコーの読解を見出せたことは幸いでした(フーコー『主体の解釈学』157 頁)。しかし、フーコーにあって educare の系譜についての理解と評価はいわば知識伝授イメージから一歩も出ない余りに拙速に過ぎるものであり、訂正・補完されねばならないでしょう。

21 フーコー『主体の解釈学』71 頁

22 フーコー『主体の解釈学』153-159 頁

23 フーコー『主体の解釈学』111 頁

24 フーコー『主体の解釈学』279 頁。「êthopoiein とはすなわち、エートスをなす、エートスをつくり出す、エートスつまり個人のありようを、生存様式を変化させ、変形させる

さに《教師であることの身芯(善さ)》すなわち「エートス(ēthos」の再形成と自覚化をめぐって教職大学院の知と学びが組織されていることと関わってわたしには理解されることです。それが、エピクロスの言う「アタラクシア(身心の鎮まり、身心が波立っていない状態)」と「アウタルケイア(自己充足、自己統治)」の内実を成すものです。ともあれ、教職大学院での《学び》のすがたに立ち会う 6 年間という時間があって初めて、フーコーと再び出合う素地がわたしのなかに出来ていたのだと思います。

変身(メタモルフォーシス)の太初―人間への関心

やはり最初に危惧したように、わたしの教職大学院をふり返る省察=瞑想は迷走に次ぐ迷走になってしまっているようです。しかしそれでも、わたしが教職大学院のおかげでやっと大学教師の自覚をもったようだということ、またそのおかげで、教育(史)研究者としても多大な恩恵を蒙りずいぶんと教育の何たるかを考えるようにもなったらしいということ。そういうことはおわかりいただけたのではないでしょうか。

ただ、まだ言い足りていないのは、そのようないわば大学教師への変身、そして教育研究者としての精錬という、その変容の底でそれを衝き動かしていたものについてです。省察=瞑想というのは不可思議なもので、最近記憶がボロボロと剥げ落ちていく音まで聞こえるようになってきているというのに、そんな記憶の底に埋もれていたようなものまで過去に遡って甦らせてくれるものです。でも、それらがいまのわたしを構成しているのでしょう。

そもそもわたしは、いまは教育研究者ということになっていますが、大学入学時に教育に興味があったわけではありません。じっさい入学したのは理科 I 類ですから、教育といったものになんの関心もなかったのは歴然としています。

留年・休学を経て入学四年後、専門学部に進学する際に、相談に乗っていただいたのが堀尾輝久先生でした。一般教養の教育学講義をたまたま受講していて唯一感銘を受けた講義だったので勇を鼓して伺ったのです。しかしわたしは教育に関心が生じたわけではなく、教育現象の歴史の切り口から鮮やかに浮かび出る人間の姿や思想、そのクリア・カットな手際に感銘したのでした。それにわたしは大学に教育学部などというものが存在することすら、そのときまで知らなかったのです。ですから、わたし

ということを意味します」(同、278 頁)。「真理は、主体に作用(アフエクト)するのでなくてはなりません。」(同、286 頁)

の最初の相談はこうです。

「じつは教育に興味があるということではないのですが、というよりいっさい関心がないと言ったほうがいいような状態ですが、そんな人間が先生の所属する教育学部に進学希望を出してもいいものなんでしょうか。」

いま思うと、なんとも間の抜けた、図々しい質問であり、相談です。とても 22 歳の言うこととは思えません。先生はそれに呆れるでもなく、自分も法学部政治学科からいまの道に入ったことを告げて、こう語り始めました。

「教育に興味がなくても、人間にはあるでしょう。それでいいんです。」

どうしたわけかその言葉が記憶に残っています。どうやらその意味は、教育を語ろうとすれば人間を語ることにならざるを得なくなる、逆に人間を語ろうとすれば教育を語らざるを得ない、そこに教育学がある。ということのようで(その後先生が「総合的人間学としての教育学」を標榜していることを知ることになりましたが[25]。)、わたしは、いくらなんでも人間に興味がないということはありませんでしたので、意を強くして、教育学部教育学科教育史・教育哲学コースというところに進学したのでした。

それでもまだ、わたしは自分がなにを考えればよいのかさえ皆目わかりませんでした。いったいわたしになにができるのか。いや、そもそもなにをしたいのか。なにかこの世ですることがわたしにあるのか。基本的に「人間嫌い」[26]であるはずのわたしの「人間への関心」とは、なんなのか。

ただ、わたしはなにか手作業をしながらそのなかで考えることしかできない、不器用な性質(たち)だという自覚だけはあったので、あれこれと手探りで本を読み読み、自分がなにを考えようとしているのか確かめていく術(すべ)しか知りませんでした。なにかを読みなにかを記述しながらでしか、わたしは自分がなにを考えようとしているのかさえ自分でもわからないのです。(いまも、この文章を書くという手作業をしながら自分がなにを考えようとしているのかを手探りしている、そんな始末です。)

その後なんとなく大学院に進んで、結局研究者として大学に居続けたのも、その延長だったと思います。そうしたなかで、わたしはわたしなりに、自分の「人間への関心」がどういうものなのか、それを確かめていたのですし、とくにこの 20 年くらいのあいだにわたしなりの志向を徐々に自覚してきたのは事実です。それは一言で言えば、次のように言えるでしょう。長期波動の歴史変容と歴史的重層性の視野の中で、21 世

[25] 拙稿「勝田守一における『人間学としての教育学』」皇紀夫ほか編『日本の教育人間学』玉川大学出版会、1999 年、参照。
[26] モリエール『人間嫌い(*Le Misanthrope*)』1666 年

紀における「生を養う」教育の可能性を十全に論じ尽くすこと。「歴史的現在」=転形期を構成している歴史的時間の堆積の底から歴史重層性に依拠して《教育(educatio)》の古層が自らを回復し再生・自己顕示する姿と必然性とを垣間見、その「生を養う」という概念が孕んでいた意味世界を描き出すこと。それは同時に、近視眼的表層的学問パラダイムの自己増殖が人間形成を絡め捕り頽落させるあらゆる徴候に対して批判的であることを志向するものだということ。

そしてどうやら、《教育(educatio)》の古層に「自己への配慮」を想定し始め、教職大学院で出合う教師たちにそのトレーガー(担い手)としての可能性を感じ取っていたようです。それは、生身の教師たちと出合うことで、人間的・人格的なリスペクトとトラストの感情を覚えることができたからでしょう。しかしそれにしても、こうしたわたしの志向を規定し衝き動かしてきたものが何なのか。そのことに思いあたったのは、5 期生と過ごした省察=瞑想の時間のなかでわたしのなかに浮かび上がってきた記憶でした。それはたしかに、わたしの「人間への関心」の質を規定しているエピソードです。

生の作法―小笠原島体験

といっても、もう饒舌り過ぎています。

あまり自分のことを話さないわたしが、5 期生には、どうしたわけかその記憶の恩義を感じて、時間をとって話をさせていただいたことですから、ここで詳細は必要もないでしょう。

要点だけ繰り返しますと、19 歳のわたしが、アメリカから日本に返還されたばかりの小笠原諸島・父島に道路建設のための地質調査のアルバイトで正月明けに渡り、そのおよそ２ヶ月間に、人間がこの世で生きる、そのシンプルさ・心地よさ、そのための自然な生の作法を体感して戻ってきたということです。学生は二人だけで、とにかく土方仕事ができればよいということでした。小笠原に渡る時には、大嵐に遭遇してそれを遣り過ごすために鳥島の陰で一晩中停泊していたのですが、船が大きく右に左に傾くたびに、貨物船の船底に敷き詰められた畳の上を煎餅蒲団が滑り出し、寝ていた全員が船腹に叩き付けられる有様でした。そんな危難を経て体験したためか、父島の飯場生活での体感の余韻が、その後ずっとわたしのなかの「人間への関心」の身の底に居座っているようなのです。

列挙し始めれば陳腐になるしかない、さまざまな生の作法。たとえば、お天道様と共に目覚め働き眠ること、ご飯が体内を満たし身体を更新する内臓感覚の心地よさを味わうこと、朝の冷気が体内を満たす心地よさ、毎日の排泄の心地よさ、その日の穴掘り現場まで軽トラを無免許で動かす快感、自分の墓穴になるようなきっかり直方体の土穴を掘れた時の快感、夕べには海亀が岩の上で日向ぼっこしているのを眺めながら珊瑚の海で水浴びすること、週末の夜は島に一軒だけある酒場へ出かけて楽しむこと、(振られて)泣きたい時は一晩中「うぉーん、うぉーん。」と周りを気にせず厠で大声を出して大泣きし続けてよいこと、そのときはみんなで知らぬ顔して眠ること。総じて、ヒトの生は宇宙史の中の点にすぎないこと、にもかかわらず/だからこそ、その生は心地よいこと。

人を息詰まらせる(suffocating)生き辛い都市の喧騒に戻ってきた時には既に大学の定期試験も終わっていて、もはや単位取得の望みもなく、なによりわたしには大学に居続ける意味も消えていました。わたしは退学を申請するために事務室の窓口に向かったのでした。そこで担任の承認と印が必要だと知らされます。「担任」？、初めて聞く言葉でした。どうやらわたしが所属しているはずのクラスに「担任」が配置されているとのこと。大学に担任が居たなんて。そこで、「すみません。どなたがわたしの担任なのでしょうか？」

わたしの学生証を確かめて事務の人が教えてくれた名前は、わたしが受講する予定で指定教科書として購入していた部厚い『化学概論』の著者でした。研究室の所在を教えてもらい、その研究室を訪ねました。退学したい旨の話をし、そのために先生の印が必要であることを述べると、その老齢白髪の先生は怪訝な顔でこう言ったものです。「きみ、まだ大学のことがよくわかっていないようだね。大学じゃ、わざわざ退学届なんて出さないんだよ。ずっと授業料払わないでいれば、否でも勝手に大学が退学にするんだから。」わたしが応答に困惑していたら、助け舟でも出すように、こう言うのです。「どうしてもなにか出したいと言うんなら、１年間の休学届でも出したらどうですか。それならすぐ、ぼくも印を捺せる。」

結局わたしは留年・休学で２年間自分のからだを休め、その後復帰してなんとか２年間の教養課程単位取得を超低空飛行で終えました。月額 1,000 円の授業料の時代でした。成績表は馬の蹄鉄の跡(つまり C)で埋め尽くされ、競馬場さながら。ここから、さきに話した堀尾輝久先生との相談に繋がっていくことになります。

これで噺（はなし）は一巡したようです。

ここまで書き綴ってみると、結局最後にまとめてなにか言えることがあるとすれば、こんなことでしょうか。《学び》＝《歓び》のすがたに触れて自らのなかに《歓び》＝《学び》が生じてしまう人。そこにはきっと、自覚の有無に拘わらず、それを裏打ちするその人なりの「人間への関心」が伏在している。人が《教師》になってしまう、というのはそういう事態なのだということ。他方で「教員」は職として誰でもなるし、それはそれで職にまつわる専門知が要求されるけれども、しかし、《教師》になり続ける、そしてその泡沫の連鎖として《教師》であり続けることがなければ、教員であり続けるのも辛いことだと想像できること。

こんなことがとうてい一般化できる命題だとも思えませんが、わたしが言えること、言いたかったことはこんなことだったのでしょう。

最後までお目通しくださった「おひまな読者よ」(セルバンテス『ドン・キホーテ』1605 年)。わたしの感謝の意がほんのすこしでも伝わっていれば幸いです。せめてそうであってもらえれば、酔狂にもこんな「わかる人にはわかるが、わからない人にはわからない」文章を綴った甲斐もあろうというものです。

資料 ： 『F D Invitation』第 14 号 (山梨大学教育人間科学部、2005 年)
に掲載された文章の元原稿

恥を晒し、自分の中の「大学」イメージを毀す

学校教育講座　　寺崎弘昭

ＦＤに関する誌面になにかを書くということは、私の場合、とりもなおさず恥を晒すということだ。だから、こういうことはできれば回避したかった。

ＦＤというのは畢竟一人ひとりの教員が大学教師(University Teacher)としての自覚を確立するということを目的としているのだろうが、それは具体的には、一人ひとりの教員が自分のからだの中に巣食ってしまっている「大学」イメージを不断に毀す

ということに尽きる、といつも思う。いろんなＦＤ行事の意味も、実は、そこに(断りきれずに)参加している教員一人ひとりが内心忸怩たる思いを抱きながら、自らの「大学」イメージを毀す作業を内面で遂行するプロセスを補償する機会としてあるのだろう。

大学の教員になっ(てしまっ)た人々の大部分は、幸か不幸か研究者養成の課程を修了して、研究者の副業として「教師」もやっている(つもり)、というのが実情だろう。だから、大学「教師」に転生するというのは並大抵のことではない。それに、自分が大学で受けた授業のイメージで、大学の授業とはこういうものだ、大学とはこういうものだ、という抜き難い固定観念に囚われているわけだから、いかんともしがたいと言わねばならない。

他人のことはどうでもよい。私の場合について、恥を忍んで書くことにしよう。一般論で他人を巻き込むのは、潔いとはとても言えないことだから。

私の場合もおそらく例にもれず、大学の授業というのは、その教師の最先端の知見を、筋道立てて静かに、あるいは滔々と、あるいは情熱的に語り尽す、そういうものだと卒業時に思っていた。それは、講義(lecture)というものが、ラテン語 lectio―詠み上げる―に由来し、実際にもともと註解・テキスト等を詠み上げるものだったことから来ている。だから、日本の大学でも、その教師のまだ活字にならない最新の論文草稿を詠み上げてそれを学生が筆写していくということが行われていた、と聞いている。そのようなチャンスを享受できる場所が大学だというわけだ。それがいわば「演舌」(speech)調に砕けていったものが、さきの私の大学の講義イメージだということになる。

じっさい私は、そのような講義の一つにひどく感銘し、大学院に進学し修了し、そして大学教員になってしまった。以来 20 年間、その調子を継承し、営々と続け、邪魔されることもない幸運に浴した。それでもサービス精神から、視覚資料を用いてわかりやすくしようとか、いくらかの工夫はした。しかしそれも、実は視覚資料を用いた新しい研究成果の発表練習の場として位置づけられたものだったことは、もう時効だから言ってもいいのだろう。

転機は、群馬県のとある保育者養成の短期大学に転出した時に起こった。

そこで私を迎えてくれたのは、茶髪・マスカラ (付け睫)・ピアス(鼻・唇・瞼も)・厚底靴(ポックリ・高下駄?)それに顔黒・ミニスカートの、男女関係のもつれに悩み、なんとか小遣いは自分で稼ぐ、私などよりはよほど生活力の旺盛な、高校を卒業した

ばかりの学生たちだった。最初はどう接していいのかもわからなかったが、親しげに「寺ちゃん、寺ちゃん」と呼びかけてあれこれ話してくれる学生たちと始終一緒にいるうちに、彼女らが一様に、保育士の資格を取得して保育者になりたいという熱意では誰にも負けないということだけは、よくわかった。この子らの熱意に応えたい。心底そう思うようになった。

不思議なことだった。そのとき改めて鮮烈に自覚したことだが、私はそれまで学生を可愛いと思ったことはなかった。「この子ら」と感じたことはなかった。ましてや、「この子ら」のためにその熱意に応えたいと思ったことはなかった。そもそも、私は他人恐怖症なのだ。他人にはできれば関わりたくない。だから、これまでの講義のやり方は、他人を遠ざけたままにしておくのに都合がよかった。ただ、私の学生時代の自己像を学生たちに投影させつつ、できれば講義はしたくないと思いながら仕方がないのでせめて講義で自分の自己実現をしていただけだった。

私の授業は、二ヶ月も経たないうちに、まるで変わった。

この子らが保育者になるために、そして保育者になったときに、絶対にこの子らに必要な知識もしくは論点を厳選した。そのために新たに、就職試験の過去問も網羅的に集め勉強しもした。そして、これだけは、という知識・論点を 1 回の授業で 1～2 個と定め、時間内にそれだけは全員に習得させるように 1 回 1 回の授業を構成した。飽きさせまいと、教室に OHC やプロジェクター設備を完備してもらい(その予算を文部省からの補助で賄えるよう申請書の作文もした。)、できるだけ視覚資料を多用した。まだ稚拙だとはいえ、私の講義は、そのとき、講義ではなく業を授ける<授業>になった、と思う。就職先訪問も、県内隈なく嬉々としてやった。

余儀ない事情で、その短大からは 1 年半で去らざるを得なくなった。手塩にかけたあの子らと別れるのはほんとうに辛かったが、後を引き継いでくれた若い友人がそれぞれの就職情況を逐一知らせてくれた。子どもたちからも、五月雨的にメールで近況を知らせてきてくれた。あの子らと一緒に撮った何枚もの写真は、私が一瞬でも「教師」になれた証として、誇らしく今も手元にある。

しかし、ここに来て、またぞろ元の講義に戻りつつある。人間、習性は抜き難いもののようだ。だがそれは、眼の前の学生の本音がまだ私に見えてきていないためだと思っている。それさえ見えれば、私はまた学生に応えたいと願う「教師」になれる、と信じている。一度は「教師」になれた私だから。

Appendix：

山梨大学教職大学院「現代学校論」における学びの軌跡

－2014 年度「ウルトラの父・母と 14 人のきょうだいたち」の四箇月－

Learning Process in "Contemporary Study on School" of Professional Graduate School for Teacher Education : a Case Study

寺崎 弘昭[*]　川村 直廣[**]　上杉 尚子[***]　小田 雄仁[***]
TERASAKI Hiroaki　KAWAMURA Naohiro　UESUGI Naoko　ODA Takehito
金丸 哲平[***]　上條 俊之[***]　苅米 大亮[***]　桐山 翔太[***]
KANEMARU Teppei　KAMIJO Toshiyuki　KARIKOME Daisuke　KIRIYAMA Shota
小林 恵子[***]　清水 光[***]　田中 和美[***]　田中 亮[***]
KOBAYASHI Keiko　SHIMIZU Mitsuru　TANAKA Kazumi　TANAKA Ryo
内藤 成子[***]　原田 弘昭[***]　日向 千恵[***]　八巻 森平[***]
NAITO Seiko　HARADA Hiroaki　HINATA Chie　YAMAKI Shinpei

要約：

本稿は、山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻（教職大学院）において必修授業科目の一つとして開講されている「現代学校論」を対象に、そこでの 2014 年度における学びの軌跡を分析するものである。

分析の素材は、「学修履歴」OPP (One Page Portfolio; 1 枚ポートフォリオ) シートにおける、受講前・受講後の記述、毎授業 15 回各回毎の記述と担当教員コメント、学修全体の自己評価を記す自己評価欄の記述、および自由記述欄の記述、そして受講生全員の「最終振り返りレポート」とそのプレゼンである。

分析の結果は、学校のいまを人類史のなかで捉える学びに触発されつつ、現職教員院生および学部卒院生がそれぞれに「学校の魅力」を改めて捉え直し、澱のように沈殿した末端意識を振り払い「先端」意識へと進み出て行った軌跡と地平を明らかにしている。教職大学院必修基礎科目「現代学校論」は、教職大学院カリキュラムの中で

「要」の位置にあって、一人ひとりそれぞれの教師としての「芯」を問い直す《省察(Meditatione)》の時間として機能している。

キーワード：教職大学院・省察・学校観・教育史・OPPA
*　教育人間科学域教育学系教授
**　教育実践総合センター客員教授
***　教育実践創成専攻 1 年

はじめに

山梨大学では、2010 年 4 月、専門職学位課程である山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻（教職大学院の課程、以下本教職大学院）を設置し、山梨県教育委員会から派遣された小・中学校教員 6 人と高等学校教員 2 人(以下、現職教員院生或いは現職)、それに教員資格を有する学部卒の院生(以下、ストレートマスター或いはストマス)6 人、計 14 人を定員として出発した。2014 年度は、5 期生として定員どおり 14 人が入学し、現職・ストマス一体となって実務家教員・研究者教員がこれまた一体となって担当する授業科目を受講している。

本稿は、そのうち本教職大学院の必修授業科目の一つとして開講されている「現代学校論」を対象に、そこでの 2014 年度における学びの軌跡を分析するものである。

Ⅰ. 山梨大学教職大学院カリキュラムと「現代学校論」

本教職大学院は、高度教育実践力を有するスクールリーダー(候補者)教員を養成するために、山梨県教育委員会との密接な協力関係の下、「地域の学校の課題に即した学校改善・授業改善の構想力・実践力を育成するとともに、教育に関する高度の実践的専門性と教育実践を具体的な場でリードする力の育成を図」ることを基本理念として教育課程の編成を行なっている。その全容を図で示せば、「図 1. 山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻カリキュラム(2014 年度)」のようである。

もとより本教職大学院の実践的性格を顕著に集約する科目は、年間 200 時間に及ぶ「実習」(学校･授業改善プロジェクト実習)と、その実習課題と重なりつつ、本教職大

学院では金曜日午後隔週で実施され院生・教員全員が出席して発表・討議が行なわれて最終的に毎年度刊行される『教育実践研究報告書』に結実する「課題研究」(学校・授業改善プロジェクト会議)とであるが、それらの詳細は 2013 年 6 月『教職大学院認証評価自己評価書』(山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻) での記述に譲るしかない(1)。

「実習」「課題研究」を支え教職大学院での学びの内容を成すものは、5 領域各 2 科目から成る必修科目「共通基礎科目」、同じく必修の「独自共通科目」、そして「選択科目」である。本稿が対象とする「現代学校論」は、「現代学校と教員の在り方に関する領域」の授業科目で、月曜日 18 時から開講され、1 年次生全員 14 人が前期に受講するものである。ちなみに、後期には同じ時間帯で同領域の「現代教員論」が開講され、「現代学校論」を引き継ぐものとなっている。

本教職大学院におけるこれら授業科目の特色は、それぞれの科目で、現職教員学生とストレートマスターが相互影響の中でそれぞれの職能発達課題にふさわしく学びが成立するために、現職とストマスとでそれぞれ学習課題を区別してシラバスで明記するとともに、そのことを手厚く保障するためにグループ討議指導を採り入れるようほぼ全科目で複数教員が担当(T・T)していることにある。そのさい、各授業科目において理論と実践の融合が具体的に実現することを目的として、ほとんどの科目で研究者教員と実務家教員の T・T 授業としている。「現代学校論」の場合もそうであり、寺崎(研究者教員)と川村(実務家教員)の二人が常時担当している。

また本教職大学院の特色として、院生個々の学びを見とり指導するツールとしてほぼ全科目で OPP(１枚ポートフォリオ)を採用した指導を実施していることがある。個々の院生の学びを見とり指導に生かすために重要な役割を果たしているのが、本教職大学院の教育方法の顕著な特長として授業で採用している OPP (One Page Portfolio; 1 枚ポートフォリオ)なのである。OPP シートは、大学院の講義や実習を受けている受講生がそのシートの中に記録した内容から、授業を担当した教師が各授業の内容について院生にどのように受け止め理解されているのか確認し、コメントなどを通して資質･能力を高める働きかけを行うとともに、受講生がそれに対応して自分の学修を再考するなどの活動を促し、教師はそれを指導や評価に活用するために作成されている。それを一枚のシートの中で行おうとしているところに特徴がある。

図 1. 山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻カリキュラム
（2014 年度）

この OPPA(One Page Portfolio Assessment)の活用は、本教職大学院ではカリキュラム全体を貫いて実施されており、三つの形式のもの ― ①二年間を通して用いる形式(『学修の記録』OPP シート) ②授業科目の中で用いる形式(『学修履歴』OPP

シート)　③教育実習の中で用いる形式(『学校･授業改善プロジェクト実習報告書』ポートフォリオ)ーを活用している(2)。

このうち②授業科目の中で用いる形式(『学修履歴』OPP シート)は、授業科目開始前の本質的な問い、各回毎の学修履歴、全授業終了後の本質的な問い、学修全体の自己評価欄に記述をもとめるよう設計されたものである。この OPP によって、各自の学修履歴ー学びの軌跡ーが物質的に一目瞭然に現前し、(a) 院生の学修や活動における理解度と院生自身の成長と変容を具体的に見とっていくことが可能となり、(b) 担当教員にとっては授業内容がいかに理解(誤解)されたかがわかりコメント等による補完的働きかけを可能とするとともに、(c) 院生自身にとっては自らの学びの軌跡をまざまざと眼にすることで学修の見通しと振り返りを伴う自己の学びを自己評価することを可能としている。

本稿が対象とする「現代学校論」においてもこの『学修履歴』OPP シートが採用されており、この分析を通して、院生一人ひとりの学びと変容の軌跡を把握することが可能となっている。2014 年度「現代学校論」の『学修履歴』OPP シートでは、まず受講前に「「学校」という言葉を使って、文を三つ作ってください。」という設問に応え三つ(あるいはそれ以上)の文を書き、毎授業 15 回各回毎に自分にとって「一番大切だと思ったこと」を書き、それに対する担当教員全員のコメントが毎回付され、全授業終了時にまた同じ設問に応え三つ(あるいはそれ以上)の文を書き、最後に 15 回を通して振り返って学修全体の自己評価を記す自己評価欄と余白に自由記述欄、という体裁になっている。

II. 2014 年度「現代学校論」における学びと変容の軌跡

2014 年度「現代学校論」の授業内容の経過は、そのシラバスを抜粋して示せば、およそ以下のようになっている。第 4・5・8・9・11・13 回は、2 人以上で成る院生発表グループによる 45 分から 60 分のプレゼンの後、全体討議が行なわれた。第 14・15 回は、院生それぞれが自らの学びを振り返りつつ自らが学びとったことを 10 分程度のパワーポイントによるプレゼンとして表現し、それを「最終振り返りレポート」として A4 二枚に文章化し提出した。今年度は、第 14 回に現職 8 人が、第 15 回にストマス 6 人が発表した。その他の回においては、担当教員による 1 時間程度の話題提供(講義)の後、全体討議がなされた。

授業科目名	**現代学校論**　　2014 年度前期			
担当教員名	寺崎弘昭／川村直廣			
科目区分：共通基礎科目 必修		対象学生：１年	開講学期：前期	単位数：２
授業の概要	学校教員が学校実践を進取的に切り拓いていくためには、まず現代学校が置かれている状況、その歴史的特色・社会的機能・法制的枠組みを理解していることが必須である。 本授業では、現代学校の歴史的構造を明らかにしつつ、学校の機能と位置づけ、学校改革論の諸相について整理された認識を習得することを目的とする。また、変化する時代状況の中で学校の変化を的確に捉える情報収集力と分析力を得る。			
授業の方法	受講者数 14 名という少人数授業の利点を活かし、講義と演習を組み合わせて行う。特に、歴史的典型的事例、法律条文、判例を活用し、また提示される研究論文リスト中の資料を読破することをもとめる。 また、毎回の OPP 記入とそれへの担当教員のコメントにより、一人ひとりの学びの促進と確認を行う。			
授業計画	（　　）内は話題提供者。			
4/14	1　イントロダクション―現代学校論の課題（寺崎・川村）			
4/21	2　現代学校(Modern School)の成立（寺崎）			
4/28	3　教育と学校―その歴史的重層性と古層（寺崎）			
5/8	4　学習権とその保障の構造（1）（田中和美・苅米）			
5/12	5　学習権とその保障の構造（2）（清水・原田・内藤）			
5/19	6　転形期における学校―少子化と教育関係のゆくえ（寺崎）			
5/26	7　ワタリ空間の創成―目的としてのウェルビーイング（寺崎）			
6/2	8　学校の空間―教室という教育空間（小林・桐山・上條）			
6/9	9　学校の社会的機能（1）―世代的再生産（金丸・小田）			
6/16	10　学校の社会的機能（2）　―キャリア教育（寺崎）			
6/23	11　20 世紀学校改革とはなんだったか（日向・八巻）			
6/30	12　学校論の構造―公立学校の使命（川村）			
7/7	13　現代教育改革論の諸相（田中亮・上杉）			
7/14	14　まとめプレゼン 1（現職教員学生 8 名）			
7/28	15　まとめプレゼン 2（ストレートマスター6 名）			

本稿では、分析の素材として、さきの『学修履歴』OPP シートとともに、これら「最終振り返りレポート」とパワーポイント資料も利用している。

1　『学修履歴』OPP シート分析－ TR の例

15 回の一連の授業のなかでなにが生じていたのか。そのことを物質的に表したものがさきに言及した『学修履歴』OPP シートである。公立小学校教員 TR さんのそれを、分析しやすい一つの事例として、まず紹介してみよう。

TR が、「「学校」という言葉を使って、文を三つ作ってください。」という設問に応じ「受講前」に書いたものは次の三つの文である。

①私は学校で働き始めて 11 年目になりました。

②私は「学校」という場所は、非日常的なように感じることがあります。

③学校に通うことはあたり前のようですが、そうでない子もいます。

「受講後」に TR は、同じ設問に、こう文を作った。

①私は「学校」という教育現場の先端で働いて１１年目になりました。

②私は「学校」という場所は、社会の理想を追求する場所だと感じるようになりました。

③学校に通うことがすべてではないけれど、学校でしかできないこと、学校だからできることを追求していくことが学校、教師の使命です。

④学校というのは社会・世界の中のほんの一部分です。でも、幸せな部分の組み合わせが世界をつくり人をつくると信じて、これからも生きていこうと思います。

この場合 TR は、「現代学校論」という科目がどのような内容のものなのかまったく知らされない受講前の時点で素朴に「学校」について書いた文章(彼なりの教師としての「芯」にあるものの一表出。)への拘泥わりを持続させつつ、敢えてその文章をベースにしてそこから膨らんだ「自分のことば」を記した。その膨らみは、TR が 15 回にわたりその時間に話題提供(講義・プレゼン・討議)に触発されつつ自分に引き寄せて考え抜いた新たなパンセ(思考)内容を指し示している。「先端」、「社会の理想を追求する場所」、「学校でしかできないこと、学校だからこそできること」、「使命」、というキー・ワードで TR にとって示されるなにかがその膨らみであり、④はまったく新たに書きつけねばならない衝動から作文されたものである。

OPP シート末尾に設けられている、「受講前・中・後をふり返って、何がどのように変わりましたか。そのことについて、あなたはどのように思っていますか。考えたこと、感じたこと、感想など、何でも構いませんから自由に書いてください。」との設問に答える自己評価欄に、TR は次のように記述している。

「大きく変わったと思えるのは、「学校」そのものの自分のとらえ方だと思う。「非日常的」というのはどちらかというと否定的な意味で書いていたが、「ワタリ空間」の中で、学校の中で、そこだからできること、そこでしかできないことを、“偶然”にかけながら、その子のためにしていく場が「学校」だと思えるようになった。なかなか夢や理想を見出せない世の中で、ワタリ空間の中だからこそ夢や理想を自分の思いにのせて実現しようとできる場であり、それを子どもと一緒にもがけたら、楽しい場になると思えるようになった。」

これら TR のことばに、彼の最終振り返りレポートとプレゼンを合わせれば、TR の膨らみ、すなわち「現代学校論」という時間と空間における TR の学びとそれによる変容(Metamorphosis)の内実は、ほのかにではあるが了解されることができる。

第一に、「先端」。

TR は最終振り返りレポートの中で、こう書いている。「これまで、「教師は教育の末端」(教師は教育のトップダウン構造の中の末端)というとらえでいた部分があった。しかし、様々な改革の状況、制度の在り方などを学んで到達したのは、「教師は教育の先端」という自負である」。つまり、末端意識から「先端」意識への転換(末端 ⇒ 先端)。同種の転換の感覚は、他のほとんどの受講生の事例にも見られるものである。たとえば、NS さんは、自己評価欄にこう書いている。

「現場にいると多忙感に追われ、大切なことを見落としているのかもしれない。そこにあるのが当たり前の学校、日々追われるようにして働いている我々教師。そんな感覚を吹き飛ばしてくれた授業だった。」

TR のもっていた「末端」意識は、「当たり前」のように存在する学校機構の日常の中で日々多忙感とともに「追われる」今日の学校現場において、根深く身体に溜まっている。その根深く重い澱のように溜まった「末端」意識を、「いや、教師こそが先端なのだ。」と振り払って身心が解き放たれるには、現実を大きな人類史の中で別の解読格子をもって読み直し位置づけ直すに十分な自由な時間と知の刺激、そして仲間が必要なのである。

第二に、「社会の理想を追求する場所」。これを過不足なく説明するのは難しい。

ただ、すくなくとも、受講前の文に「②私は「学校」という場所は、非日常的なように感じることがあります。」とあった TR の感覚からの脱皮、という筋で捉えることが必要である。この「非日常的な」という表現は、彼が自己評価欄の中で書いているように、「否定的な意味で書いていた」ものだ(3)。しかし、彼は、授業の中で思考を進

めるうちに、むしろこの学校の「非日常性」を逆に肯定的に捉えるべきものと視野の転換を行なっている。それには、もとより「非日常性」の内実の変化も随伴している。そこでキー・タームとして出て来るのが「ワタリ空間」なることばであり、「ワタリ空間」としての学校という認識である。

この「ワタリ空間」ということばは、文化人類学者たちが未開社会の中に見出した(4)、イニシエーション(initiation)などがたち上げる「境界空間」(liminal space)、それを「ワタリ空間」と名付け直して、担当教員が授業内の話題提供(第 3・7 回)で述べたことに発している。人は、子どもの世界からおとなの世界に渡ることを含め、人生の危機を渡るためには、その慣れ親しんだ日常からいったん離れ、ヴィクター・ターナー言うところの日常性とは構造を異にする「反-構造」を有する「境界空間」(ワタリ空間)あるいは「コミュニタス」を潜らねばならない。人類の智慧はそのために、人々の力を繋ぎ合せる儀礼によってたち上がる異空間を、成年儀礼(イニシエーション)のようなさまざまな時空として用意し変容(Metamorphosis 変態・変身)を実現してきた。この非日常性を特性とする異空間に学校の本来の姿を新たに重ね合わせたところに、TR の「ワタリ空間」としての学校という認識が、彼なりの意味をもって生じている。この認識に、21 世紀が未曾有の歴史的転形期だという、これまた話題提供(第 6 回)で出された論点も重なって、従来の所与の社会の現実的・日常的意識を超えて 30 年先・50 年先の未来を見通し自らの生を拓く力の基礎をはぐくむことが学校にはその「非日常性」ゆえにできるはずだという思いが、TR の「社会の理想を追求する場所」という表現に結実しているのである。

そう把握すれば、受講後の作文「③学校に通うことがすべてではないけれど、学校でしかできないこと、学校だからできることを追求していくことが学校、教師の使命です。」も、同じ認識の具体化されたものであり、さらに教師としての TR にとってのっぴきならない「自己一身上の真実」として把握されたことを表現するものだということが、理解される。すなわち、いま「先端」としての教師である自分にとって大事なことは、「学校でしかできないこと、学校だからできること」を突き詰め、そしてそれを誠実に「追求していくこと」。なにがあってもそのことだけは、大事に握って放さないこと。その実現の可能性の自由意思的契機(「〝偶然〟」(5))に賭けながら、目の前の一人ひとりの学びへの権利に応えること(6)。つまりは「学校」の実現、これが「使命」なのである。

「先端」という表現にしても、「学校でしかできないこと、学校だからできること」

という表現にしても、これらは授業の経過の中でTRが「発明」し、全体討議の中で共感をもって受け止められ広がったものである。「TR さんも言ってましたが、あくまで子どもたち主体！　その子どもたちの目の前にいる我らが“先端”でありたい！」とは、UNさんのOPPシート第13回記述である。

じつは、「学校でしかできないこと、学校だからできること」というTRの表現は、授業中の全体討議において徐々に、結局「学校(とりわけ公立学校)の魅力」を自覚しいや増すことこそが現代学校の課題だよね、との認識が共有されてきた経過のなかで醸成されたものである(7)。「学校の魅力」、公立学校が学校であるがゆえに人を魅惑し魅き寄せてやまない力。そのことを改めてどう自覚するか、受講生はそれぞれに思考している。たとえば、KTの最終振り返りレポートは「どのようにして学校に魅力をもたせていくのか、ということを考えていく必要性を感じた。」という課題設定から始まっており、HCの最終振り返りレポートのタイトルは、「「育」から「学校の魅力」を考える」となっている。

もとより、「学校の魅力」の内実を表現するそのし方は、それぞれである。たとえば、SHさんは自己評価欄の中で、教育や学校が人類史の中で「人間や生き物が息をするのと同じような」必須の営々とした営みであったことを改めてからだに感じ、

> 「その担い手としてその一端として、自分が存在できていることを誇りに思うとともに、さらに責任感を強く持つことになった。しかし、これまでの「責任感」という重いものではなく、「使命」のようなものに変わったと感じる。なにか少しのことでも学校を変えることができるのではないかと、期待のようなものが生まれた。」

と、記している。「学校の魅力」をなにかしらのかたちで自覚することは、「誇り」と「使命」の自覚に繋がっている。しかも、SHの表現では、末端意識に絡めとられた「責任感という重いもの」から解き放たれたところに、それら「誇り」と「使命」は生じている。

さて、TR は、受講後の作文に敢えて④を付け加え、「学校というのは社会・世界の中のほんの一部分です。でも、幸せな部分の組み合わせが世界をつくり人をつくると信じて、これからも生きていこうと思います。」と書いていた。④の最初の文が「③学校に通うことがすべてではないけれど、……」を承けて、人間形成=教育のすべてを学校が担っているわけではなくまた学校という時空は限定的だという自覚を前提として、「でも」と決意が語られる。「社会・世界」も「幸せ」を目的としているはずであり、

「学校」もまた「幸せ」の実現を目的としているのであって、その「学校」を生きることが「世界をつくり人をつくる」との信を自らの芯にして、「これからも」人間として[8]教師として「生きていこう」、と。

2 自らの教師としての「芯」を問う教師たち－《省察(Meditatione)》の時間

TR が最後に「これからも」学校教師として「生きていこう」と決意を吐露したとき、これまで生きてきた学校イメージとはちがう「学校」の生き方を探りあてた予感が伴っていることは明白であろう。そのことは、他の事例でも指摘され得る。さきに言及した NS の場合も、受講前の作文で「私は学校が好きです。」と書き、受講後の作文で、「やっぱり、私は「学校」が好きです。」と書いた。「山梨に生きる教師として生きていくことが楽しみとなった。」と余白の自由記述欄に記したこの NS は、OPP シート第 14 回にこう記述している。

> 「今までの経験でつくられた固いカラを砕いて、今までにない感覚や考え方、ことばを吸収していたのが、この講義の時間だった。追われる現場での日々、それでも教師であり続ける自分……私は教師であることに喜びを感じている。そう強く感じた今日だった。」

毎回の話題提供(講義・プレゼン・討議)を「自分のペースで咀嚼」(KK)し「反芻」するなかで NS は、自分が子どもの時に学校が好きで、学校が好きだから迷うことなく教師になったのだが、わたしの生徒たちはかつてわたしがそうであったようにいま学校が好きでいてくれているのだろうか、といったことに思いをめぐらしていた(NS の自己評価欄記述)。そこには、既に引用した、「現場にいると多忙感に追われ、大切なことを見落としているのかもしれない。そこにあるのが当たり前の学校、日々追われるようにして働いている我々教師。」という現状に対する暗澹たる不安が横たわっている。しかし、だからこそ、にもかかわらず、NS は、「……私は教師であることに喜びを感じている。」と続ける。「……」の飛躍の部分は未だことばにはなっていない。だが、そこには、「それでも教師であり続け[てい]る自分」を、しかしたしかに支えているなにかを、見出しかけた自分を感じている。それが「喜び」となったことを書きたかったのである。「学校」にわざわざカギ括弧を付けて「やっぱり、私は「学校」が好きです。」と書くことができた「喜び」。

第 14 回は、現職 8 人全員がそれぞれ自らの学びを振り返りつつ自らが学びとった

ことを「最終振り返りレポート」としてA4二枚に文章化し、10分程度のパワーポイントによるプレゼンがなされた日である。その全てをここで再現することはできない。だが、その90分間の充実ぶりには、現職のOYもこう書いて驚きを隠せなかったことは事実である。「現職の先生達の学びに対する吸収力は尋常ではない。認識や考えの深さに驚かされた。」

ストマスたちも一様に、OPPシート第14回記述欄に、そこに「本気の言葉」(KD)が溢れ出していたことを証言している。「現職の先生が、一旦学校を離れてから、学校について振り返るようにして語っていた。「あの時こうすれば」や「今なら違うことを言う」等の言葉がやけに胸に響いた。大学院での学びがワタリとして働いていたのだと思う。省察できる高度な専門性を持つ現職の先生と共に学ぶことができるのは、大きな経験になると思う」(YS)。「先生方の発表が素晴らしくて感動した。何に感動したか……　先生方が受講前と比べてこの授業で考えたことを自分の言葉で自分のものとして発表されていたこと、現場での経験とすり合わせて自分がどうあるべきか考えていらしたこと」(KS)。「先生方の内から出た“言葉”に感動しました。固定観念をとりはらうこと、潜在意識であったことが触発されて表れてきたこと」(HC)。

HCは、この第14回が終わろうとする間際に、現職8人の発表についての感想を次のように述べた。それを再現してもらおうと、後に本人に依頼して文章化してもらったものをそのまま引用しよう。

> 以下、第14回現職発表に対する私のコメントでございます。
>
> 私自身も先生方の変容に触発されてこのような言葉（感想）が生まれたのかな、と振り返って思います。（　　）内は、当日の発言に言葉を足している部分です。
>
> 「生意気な発言かもしれませんが（お許し下さい）。先生方の充実感が伝わってきました。感動して胸がいっぱいです。先生方の発表を聴いていると「前はこうだったけど、今はこう思うようになった」という変容が語られたように思いました。どうして変容したのか、私なりに分析すると、1つは、（学校、教育という）当たり前をとっぱらったことが（要因として）あるのかなと感じました。もう1つは、先生方が日頃から思っていたこと、潜在的に思っていたことが、この空間に浸ることで、この授業で理論を学ぶことで、触発されて（変容として）表れたのかなと考えました。先生方に変容がみられたことから、こういう場所こそが、危機も伴っていたかもしれないけれど、私たちにとって「ワ

タリ空間」だったのかなと、感じました。」(HC)

第 14 回はもとよりストマス発表の第 15 回も、それまでの 13 回の積み重ねの上に成立しているものである。そして、第 14・15 回も含めて「現代学校論」という授業科目が構成され、その意図が完結している。そうした全体の流れを、現職のリーダー的存在であり続けた HH は受講後の自己評価欄に記し、こう述べている。

> 「教師としての「芯」を問う本講義は、教職大学院へ来てよかったと本当に思えるものであり、自分自身に気付くことができた省察的なものであった。省察的実践家をめざし、しなやかにしたたかに努力を積み重ねていきたい。過去から学び、今を知り、未来を切り拓く教師でありたい。」(HH)

そうなのだろう。「現代学校論」という授業科目は、教師として人間としての「芯」を問い、「志」を問い、省察する―自分をふりかえる―時空を提供することを意図している。省察と自己変容、それは、パスカル・メルシエ『リスボン行き夜行列車(*Nachtzug nach Lissabon*)』 (2004 年)で言われているように、「激しい内面の沸騰を根底にもつ騒々しくかん高いドラマでなければならないと思うのは間違い」であり、「信じられないほど静かな性質のもの」である(9)。その意味では、省察は瞑想(Meditatione)である。そんな省察=瞑想の時間として受講生たちは「現代学校論」の時間を体験し活用している。

そのことに自覚的に最終振り返りレポートを綴った現職 KK は、受講しているうちに「「自分について考えている私(自分)」がいることに気づいた。」と記し、自分をふり返る時間が「現代学校論」だったことをその「私(自分)」の視点から分析した。彼女は、OPP シート自由記述欄において、話題提供の内容を「自分のペースで咀嚼する」なかで、「「わかると感じたことが深くわかっている」「わかっていることに喜びを感じている自分がいる」ことに気付くようになりました。」と書いている。ここには、あれこれの知識や言葉を口移しやなぞりで受け入れるのではなく、自分のことば、本気のことばをわがものとする過程が進行していたことを語っている。ストマスの KT も、こう表現している。ことばが「意味を成して動き始めた」、と。学部時代にあれこれの言葉を学習したのだが、それらはわがこととしてはどこか無縁の「知識」としていわば所有され貯蓄されていたものだったのだが、それらも含めて自らの身の内と連動するものとしてことばが「意味を成して動き始めた」、というのである。この感覚。彼は最終振り返りレポートで、「現代学校論」授業の中での自分にとってのキー・ワードは「[自分の眼の]膜をとり払う→自分のことば→二枚腰」だったとふり返り、「学校だか

らこそできる教育を。」と締め括った。「学校だからこそできる教育」[10]を精一杯わが身に引き受けて実現する。それが彼が自らに課した結論である。同様に、現職 OY は、こう書いている。「教職大学院に来る前は、目の前にいる生徒にだけ、ちゃんと向きあえれば、それでいい。ちゃんと向きあうためにノウハウを学びに教職大学院に行こうと思っていたが、大きな過去から今につながる流れを知ると、目の前の生徒はもちろんだが、学校全体の事も考えなければならないと思うようになった。それがミドルリーダーという事だと思う。」

おわりに－「現代学校論」が機能する要件

《省察(Meditatione)》の時間としての「現代学校論」は、しかし、それ独自で単体として機能しているわけではない。

一方で、自分をふり返る「私(自分)」に自覚的にレポートを記した KK が「教職大学院カリキュラムへの initiation の役割を果たしていたんですね。」と OPP シートに書きつけていたように[11]、「現代学校論」は他の教職大学院授業科目に受講生を動機づけ導入する役を果たしている。と同時に、他方で、OPP シート第 15 回記述欄に UN が「教職大学院でのすべての学びがつながり、それを深化させ、我々を”ワタ”らせてくれたのがこの授業だったのかな……と思います。」と書きつけていたように、「現代学校論」は他の教職大学院授業科目での学びがそこで集約・統合され深化されわが身のこととして「本気のことば」が生まれる時間でもある。つまり、「現代学校論」の時間は、教職大学院カリキュラムの「要」の位置にあるのである。HH は OPP シート自由記述欄で、こう書いている。「この講義は、すべての科目の要となっている。他の講義で学んだことがこの講義とつながっており、その根底というか核になっているという科目であった。」逆に言えば、「現代学校論」は他の教職大学院授業科目があって初めて機能するものでもある。

《省察(Meditatione)》の時間としての「現代学校論」がそれとして機能する要件には、加えて、現職院生とストマス院生の相互交流(Communication)の充溢を指摘しておかねばならない。ストマスたちがこぞって第 14 回での現職によるふり返り(省察)に瞠目し触発されたことは、さきに述べたとおりである。他方、現職院生もまた、そこに自らの初心を想起し同時に後輩として続く新人の力に可能性を感じることで触発されている。たとえば OY は、第 15 回ストマス発表を終えた OPP シート記述欄に、

こう書いている。「教職大学院のストマスは本当にすごい。私は工学部だったこともあり、教育の知識はゼロで現場に出た。それでもなんとかなっているつもりでいたが、ここまで考えて現場に出ようとする学生がいることは奇跡だと思う。[……]さらに逞しくなって現場に出てほしい」。全 15 回を通して、SH が自由記述欄で記しているように、「現職とストマスの考え方の交流も図られ、とても有意義な時間を過ごすことができた。」というのが現職の院生の共通した感想なのである。

もうひとつの要件は、全 15 回を通して常に研究者教員と実務家教員が参与し、そこにいわば理論と実践の融合が具体的に存在し機能していることである。そのことによって、SH は自由記述欄で、「T 先生の理論と K 先生の実践が融合されて、主体的に学習に臨めた。」と述べている。この「主体的に学習に臨めた。」という感想は、研究者教員だけによる理論学習だけでは、それとして知的な刺激(irritation)ではあり得ても、安心して「主体的に」その知と取り組むには不安がある、ということを吐露している。現場の感覚を熟知した先輩としての実務家教員がその場に存在し、その存在がどう反応しているかを垣間見ることができることで、安心して「主体的に」思考の翼を拡げ省察に臨める。

本稿の主題からは外れるが、実は、「現代学校論」の時間は、それを担当する教員の側にとっても学びの軌跡が描かれる時間なのでもある。担当した研究者教員の回顧談によれば、教師たろうとする院生たちの毎回の発言や OPP 記述に触発され、毎回の OPP 記述に応答して記入するコメントは結局常に自己への問いかけや新たな「発見」のメモになっていた、という。彼は言う。「ふり返ってみると、三つの四字熟語を新たな意味で自分なりに発見していたんですね。温故知新、不易流行、一所懸命。よく現場の校長先生が口にされますけど、私自身はあまりそれに触発されてこなかった。だけど、いまになってみると、あゝ、そんなことばでも表現されることを自分はちがうことばであれこれと語ろうとしていたのだな、と思わされる」。「一所懸命」というのが、本稿で TR のケースを扱ったさいに「教師は教育の先端」(末端 ⇒ 先端)と TR が言い切る地平に進み出たことに触発されたものであることは、明らかであろう。

こうして、「現代学校論」の時間は、そこに居合わせた一人ひとりが話題提供を聞きながら、それぞれが《省察》=《瞑想(Meditatione)》をめぐらす時間であった(12)。その事態を TK は、最終振り返りレポート末尾でこう表現した。「ウルトラの父・母に、そして仲間として力を高め合えるウルトラの兄弟たちに感謝したい。」これが、本稿のタイトル副題の由来である。

註

(1) 以下の、本教職大学院の特色に関する記述についても、この『教職大学院認証評価自己評価書』(2013 年 6 月)に全面的に拠っている。

(2) 詳細については、堀哲夫他「学修履歴を中心にした OPPA による実践的力量形成ー山梨大学教職大学院の事例」『教育実践学研究』No.18、山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター紀要、2013 年、参照(http://www.cer.yamanashi.ac.jp/web_up_file/centerkenkyukiyou/ edu_no18/index.html)。①・③については、「山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻『学びのハンドブック 2014』」に書式が掲載されている。なお、OPPA 理論については、Hori Tetsuo, "The Concept and Effectiveness of Teaching Practices Using OPPA", *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, No.6, December 2011。

(3) その否定的皮膚感覚は、アドルノがかつて *Erziehung zur Mündigkeit* (1970)の「教職を支配するタブー」で指摘していた、市民社会のたてまえの中ではあり得ないことが学校の中では常識として前提にされいつしかそれが「職業習癖」となっていることへの洞察と重なっているように思われる (テオドール・W・アドルノ『自律への教育』中央公論新社、2011 年、97－121 頁、参照。)。

(4) ヴィクター・ターナー『儀礼の過程』思索社、1976 年; ミルチャ・ エリアーデ『生と再生ーイニシエーションの宗教的意義』東京大学出版会、1971 年; アルノルド・ファン・ヘネップ『通過儀礼』弘文堂、1977 年。

(5) 「"偶然"」ということばは、ルイ・アルチュセールの「偶然の唯物論」(「出会いの唯物論の地下水脈」(1982 年)『哲学・政治著作集』I、藤原書店、1999 年)から、ジョルジュ・バタイユの「好運(Chance)」論(『ニーチェについてー好運への意志』現代思潮新社、1992 年)に重なって理解されている。

(6) TK は受講後の作文の五つ目に、「学校では一人ひとりが大切。教師は all ではなく every という眼で子どもたちに接したい。(接しなければいけない。)」と書いている。

(7) これは直接的には、特に第 12 回「学校論の構造ー公立学校の使命」における実務家教員の話題提供に端を発したものである。

(8) TR は OPP シート自由記述欄にこう書いている。「授業が進むにつれ、「学校は…」「教師として…」というよりも、今考えると、自分自身がどう生きるのか、何が幸せ

なのか、といった人がどのように生きるのかを考えたように思います。[……]土台となるところの感性を刺激されたように思います。ここで感じたことを、自分自身の中で大きく育てながら、今後も生きていきたいと思います。」

(9) 「それまでの慣れ親しんだ方向性をすっかり変えてしまうような、人生における決定的な瞬間が、激しい内面の沸騰を根底にもつ騒々しくかん高いドラマでなければならないと思うのは間違いだ。そんなものは、頭のなかがゴシップ雑誌同様の酔っ払ったジャーナリストたちや、フラッシュ中毒の映画監督や作家たちが作り出した低俗なメルヘンにすぎない。実際には、人生を決定づける経験がもつドラマは、信じられないほど静かな性質のものであることが多い。……そんなドラマは、それが起こる瞬間にはまったく気づかれないこともある。人生に革命的な影響を与え、ひとつの人生がまったく違う光のもとに照らし出され、すっかり新しい旋律を奏でることになる、そんなドラマは、音もなく起こるのだ。そしてその素晴らしい静寂にこそ、その特別な高貴さがある。」(パスカル・メルシエ『リスボンへの夜行列車』早川書房、2012 年、48-49 頁)

(10) この表現が、すでに分析した現職 TR の決意、「学校でしかできないこと、学校だからできることを追求していくことが学校、教師の使命です。」と呼応していることは、すぐに見て取れるところであろう。

(11) KK は最終振り返りレポートで、自らに即して教職大学院授業諸科目での学びが「現代学校論」での学びに結びついていた例を図に整理し、「子ども援助の実践的課題」「学校組織経営論」「授業研究マネジメント」「カリキュラムの見方考え方」といった科目名に言及している。

(12) かつて 1806 年にヘルバルトは書いていた。「われわれは、オデュッセイアを生徒と教師の関係の共同体(Gemeinschaft zwischen dem Zögling und dem Lehrer)の結合点と考える。…… 一緒に(gemeinsam)観察されたが故に、よく知られている星座が友人たちにそれぞれの時間を呼び戻すということは、もちろん常にあることである。」 (J. F. Herbart, *Pädagogische Schriften, Bd.2 Pädagogische Grundschriften*, Hrsg. von Walter Asmus, Klett-Cotta,1982, S.28.; 三枝孝弘訳『一般教育学』明治図書、1960 年、27-28 頁)　星座(知・ことば)がそれぞれの友人に「時間を呼び戻す」時間。

教職大学院の学び

―山梨大学教職大学院５期生のふり返り―

発行日　　2016 年５月 30 日
発行人　　山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻
400-8510　甲府市武田 4-4-37