

成熟社会における学校の課題と福井大学教職大学院
の取り組み

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-05-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松田, 淑子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/5442

成熟社会における学校の課題と福井大学教職大学院の取り組み

松田 淑子

はじめに

21世紀における社会のあり方が問われて久しい。この「成熟社会」¹におけるソーシャルデザインを考えるにあたって、何が重要な価値となるのであろうか。何を重要な価値としていったらよいのであろうか。これからの社会をデザインしていく時、最も丹念に読み解き、熟慮すべきは、未来を担う子どもたちや若者たちの現状であり、これからの姿であろう。そしてそのように考える時、彼らが多くの時間を過ごす公の場「学校」、そこで彼らを取り巻く「教師」、それらが未来社会を左右する極めて大きな鍵を握っていることを、改めて自覚することになる。

本論では、はじめに、筆者自身が行った高校生との授業をもとに、現代の若者についての傾向を考察し、彼らの中に蔓延する人間関係の希薄さ、かかわりやつながりの欠落、生きる意味の喪失観について指摘した。そして、それらを克服できるか否かが、これからの「成熟社会」のあり様を大きく左右すると考え、そのために子どもたち青年たちが育つ場としての「学校」、彼らを取り巻く「教師」が担っていきたいことについて検討し提案した。次に、その提案に基づき、学校改革に向け実践を進める福井大学教職大学院の構造と取り組みについての検証を試みた。

¹一般に「近代」とは、国民国家の誕生、資本制の成立、産業革命による工業化などを指標として始まる時代を指すが、それに伴う年代の区分さらに「近代」そのものの評価も一律ではない。本論では、社会学者宮台真司氏の定義に倣い、「近代」を近代化の達成に向かっている「近代過渡期」と、近代化が達成された後の「近代成熟期」に大別し、日本における「近代過渡期」から「近代成熟期」への転換期を概ね1970年代半ばと位置づけている。そして、21世紀の現在も含めた「近代成熟期」の社会を「成熟社会」と表している。

1. 「成熟社会」における学校の課題 ～授業からみえる生徒たちのリアリティ～

「成熟社会」以前の近代過渡期の社会においては、社会の成長と経済の成長、そして個人の成功や幸せが一体化しており、それら全てが国民全体の統一の目的であり価値であったと言っても過言ではない。そのような統一の目的に向かっている時代、皆が同じ方向を向き、一つの正解を効率よく得ることを学校教育のあり方とし、子どもたちに求めたのも必然であったと考えられる。そして多くの子どもたち、若者たちもまた、そのルールにのことに大きな疑問や違和感を持つこともなかったのではないだろうか。たとえ反抗期と言われる時期に一時疑問を感じたとしても、大人になることによりやがては乗り越えるもの、とされるのが常であった。しかし、1970年代半ば以降、「成熟社会」に入る頃から、そのような統一された目的の自明性は揺らぎ始めていた。そしてこの状況が益々進行してもなお、学校と「学校化社会」²はその変容に無頓着と言えるほど旧態依然としたシステムや価値観を子どもたちに発し続けてきたと言える。そうして、学校的価値と生徒たちの価値には乖離現象が加速度的に進行していった。

筆者は、1985年度から2006年度まで、金沢大学教育学部附属高等学校（現 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属高等学校）にて家庭科教員として勤務してきた。その中で、90年代後半から2000年代初めに、極めて教員と生徒の間の乖離が強くなったことを体感してきた。「いじめ」「不登校」「学級崩壊」などの子どもたちの「脱」学校化現象、「キレる17歳」「ふつうの子がなぜ?」「なぜ人を殺してはいけないのですか?」などのフレーズに代表されるような「脱」社会的現象に走る子どもたちと、訳がわからずうろたえる大人、という構図ができてしまった。当然のことながら、学校現場においては、多くの教員の口から「生徒の変化についていけない」「子どもがわからない」という差異や違和感に悩む声が聞かれた。もちろん、筆者もそのような大人であり、教員の一人であった。ただ、筆者が大学生であった1980年代前半は、浅田彰らが牽引した「現代思想(ポストモダン思想)」が日本社会に沸き起こった時期であり、筆者ら世代は「大きな物語」を期待できないと気付き始めた最初の世代ということができる。それ故、生徒との乖離に悩む以上に、彼らの「脱」社会的現象の背景、すなわち自分自身の根底にもある「脱」社会的なものの正体を探りたいと思い、そのことが強い動機となり、2001年法制化された「現職教員就学休業制度」を利用し、その年の4月、金沢大学大学院教育学研究科に入学した。

本章では、近年筆者が実践したいくつかの授業と大学院就学による筆者自身の学びを振り返ることにより、生徒たち高校生世代と教員たちの現状とその背景を検証し、「学校」の今後のあり方について提案する。

(1) 1997～98年度の授業実践から

² ここで言う「学校化社会」とは、イヴァン・イリイチが論じた意味を超え、宮台真司が定義したように、学校的価値、具体的にはテストの点数の良し悪しで子どもを評価することが、家や地域など子どもたちを取り巻く全ての空間において、唯一の子どもの評価となって浸透してしまった社会のことを指している。

日本社会では、「家族の崩壊」とも思われる様々な事件や現象が相次ぎ、深刻な社会問題となっていた。これらの事件や現象そのものから入っていく授業³を試みた。

児童虐待・アダルトチルドレン・失楽園ブーム・結婚しない人の増加などをはじめとする事象は、「近代家族」へのアンチテーゼと言える。授業では、これらの事象を教師からごく簡単に説明した後、単に社会現象として捉えるのではなく、自分にひきつけて考えられるものを各人にテーマとして選ばせた。テーマ決定後、生徒は、グループまたは個人で調べ、考え、発表した。

生徒がテーマとして多く選び、発表でも強い共感を呼んだのは「アダルトチルドレン」⁴であった。自分の生き辛さに悩んでいた中、授業で「アダルトチルドレン」という言葉に出会った彼らは、それが今の自分の生き辛さに直結していることを瞬時に感じとったようであった。しかし調べるほどに、「それを認めて、親の責任にして、自分が楽になって…本当にそうしてよいのだろうか？」という葛藤に悩んだ。このテーマを選んだいくつかのグループの発表は、それぞれに「理想的」と言われる家庭の中で、「親の愛という名の束縛」によって敷かれた「よい子」のレールを走り続け、自我を出すことができず、それ以前に自我そのものがもてず苦悩する生徒たちの自己開示となっていた。筆者は、そこから導き出した各自の答えそのものより、悩み、葛藤することこそが本人にとって意味があるのではないかと思った。そして、そのような思いを、授業で自己開示でき、クラスメイトと共有することができたことが、自己を見つめる第一歩につながるのではないかと感じた。

しかしながら、本実践は、「あるべき家族」というがんじがらめの枠組みが崩れ始め、「個人」という視点に変わりつつある「束の間の過渡期」であったからこそ意味のあるものであった。そのことを認識させられたのは、翌年度の同じ授業であった。たった一年で、社会のムードと若者の意識は驚くほど変化し、この年の「アダルトチルドレン」を選んだグループの発表では、自分が「アダルトチルドレン」であることを認めてしまうことに何の躊躇もなく、あっさりと「親の束縛を断ち切ることが最善なのだ」と結論づけるものが多かったのである。

生徒たちはもはや、建前ばかりの「近代家族」には期待も葛藤もなく、寧ろうんざりしてしまっただのである。「家族」の中でも心を閉ざしているからこそ、葛藤すらなく表面上は

³本授業実践については、分校淑子（松田淑子）・綿引伴子、『家族の揺らぎと現代一大家族の中の自分をつめてー』、「主体的に生活をつくる」、181-194頁、日本家庭科教育学会北陸地区研究会、渡辺彩子・荒井紀子編著、(1999)、および、分校淑子（松田淑子）『「自分」探しー家族の中の自分をつめてー』、「くらしと教育をつなぐWe」、7巻2号、34-39頁、フェミックス、(1998)を参照。

⁴元々「アダルトチルドレン」とは、1980年代米国において、アルコール依存症の親のもとで育った子どもが、親から受けた傷によって、何でも自分のせいだと考えてしまう状態を指し生まれた概念であった。その後、アルコール依存症に限らず、親からの心身の虐待がもとで心に深い傷を負い悩まされる状態を示すようになった。特に、クリントン大統領（当時）が自ら「アダルトチルドレン」であるとカミングアウトしたことを契機に大きな話題となった。日本では、狭義の虐待より寧ろ「愛情」と言う名の過剰な期待をかけられ続け応え続けて育った子どもが、大人になっても常に周囲の期待に沿うようにしか振舞えない状態を指している。この「日本型アダルトチルドレン」は、本当の自分を他人に知られることを恐れ、自己肯定観をもてずに苦しむケースが多いことなどを精神科医の斎藤学らが指摘し始めると同時に、90年代半ばには自らを「アダルトチルドレン」と認識する大人が急増した。

上手く合わせている、そんな世代の生徒たちに対し、「家族の中の自分」を問いかけても、響くものはなかった。「家族」の中でも殻をかぶる若者たちの急増を目の当たりにしたように感じた。

(2) 2000年度の授業実践から

前述のような生徒たちの変容を受け、授業では「家族」から距離を置き、「個人」に焦点を当てることを考えた。

社会では、これまでとは異なるタイプの凶悪少年犯罪が続発し、「17歳の氾濫」「キレル17歳」というフレーズが新聞やニュースを被っていた。この年の17歳（高校2年生）の生徒を対象とした授業であった。筆者もまた、「共通一次世代」「宮崎勤と同世代」と言われた世代であった。「17歳」である生徒たちと何かを共有できるのではないかと、共有したいという思いと、「17歳」本人たちから「世界」を見たら、どう見えるのだろうか、そんな思いから「17歳」を中心に据えた授業を行った。

社会・家族・教育・法・マスコミ・精神・バーチャル…様々な切り口をテーマにしたグループ報告をもとに、クラスディスカッションを行なった。これといった際立つ意見が生徒からあったわけでもなく、教師である筆者から結論めいた何かを示唆できたわけでもないが、話し合いを共有する中で、「家族」でもなく「社会」でもない何かに傾倒している、もしくは傾倒しがっている生徒たちの感覚に触れたような感じがした。

テスト代わりに課題としたレポート（授業を受けて内容・形式ともに自由に記述）から、ある生徒の文章の一部を以下に引用する。

彼(犯罪を犯した少年)はボクの一部、僕は彼の一部を同じものとして持っているから…。もしかすると、違っている部分の方がほんの一部なのかもしれない。(中略)何にせよ、彼らは未来を創り上げる可能性の一つなのだ。

この授業でのディスカッション、生徒たちのレポートから、筆者がこれまで授業のキーワードとしてきた「家族」「社会」「自分」では足りない何かを感じた。

前述したように、筆者はこの翌年度である2001年度には1年間休業し、金沢大学大学院教育学研究科に入学した。

(3) 大学院生としての学びから

現職教員が大学院に行く意義とは何であろうか。教科等の内容について、より高度なものしくは新しい学問を修めることであろうか。教育的手法の新しい技術や知見を得ることであろうか。それらはもちろん大切なことではあるが、現代のように変化の早い時代において、更新なしにはすぐに古いものになってしまう。同時に、教育内容にせよ方法にせよ、大学院の講義から新しい何かを得ただけで、教育現場における課題を解決することができ

るかは疑問である。筆者自身、附属学校の教員であったことから、既に家政教育の先生方と共同で継続的に授業実践研究を行ってきており、新しい内容や方法を取り入れた授業開発に努めてきた。しかし、それだけでは対応できない教育現場の現実、前述したように、生徒との乖離、つまり若者たちの「脱」社会的現象があった。そして、大学院就学によって、その背景を探りたかったのである。以下に、実際の院生としての学びを述べたい。

① 教師人生の振り返り体験からの学び

若者たちの「脱」社会的現象の背景を知るために、若者の実態について、フィールドワークを通して研究し発言している社会学者の宮台真司氏の研究について集中的に学びたいと思っていた。そのため、大学院において最も期待していたのは、江森一郎教授の講義であった。氏は江戸時代における教育史の研究者として著名であると共に、近年は若者事情に鋭く興味をもち、特に宮台氏の研究に着目しつつ、『エヴァンゲリオン』などのサブカルチャーを研究対象に加えていた。これらについては、江森氏が以前に勤務校の校長を務められていた時から認識しており、筆者の興味との共通性を感じていた。そして、氏の講義である『日本教育史演習』を履修した。

結論から言えば、その内容や方法は、期待していたものとは全く異なるものとなった。しかし結果的には、大学院で受講したもののの中で、最も印象的でありその後の自分自身に大きく影響を及ぼすものとなったのである。その講義について以下に記す。

受講を希望した院生が、筆者の他2名の現場教員の院生であったことから、江森氏からは「自分のこれまでの営みを報告しあって欲しい」という課題が提示された。大学院の授業とは、一方的な知識注入型の講義とはいかないまでも、教授からまたは教授が選定した書物を通して、新しい知見が提示され、それをベースに講義や演習が展開されることを予想していた。従って、長い「自己紹介」のようなものに何の意味があるのかも、またなぜこれが『日本教育史演習』の内容なのかも理解できず、期待していた内容とも全く異なったこともあり、当初は腑に落ちないままのスタートとなった。

また、講義を共有するメンバーは、同じ県の教員同士とはいえ、初対面の男性小学校教員と公立高校の女性養護教員であり、大学卒業後そのまま金沢大学の附属高校家庭科教員として勤務してきた筆者にとっては、お二人はほぼ異文化であった。校種も教科も異なる方たちの発表を伺うことや、その方たちに向けて自分自身の営みについて発表することに当初は意味を見出すことはできなかった。しかし、発表のための準備をする中で、自分自身の履歴を振り返る作業については、自分の行ってきたことを客観的に意味づけすることの価値を感じ、その意義を見出していった。また、発表が始まると、各自の授業観や生徒観の類似点、「かわり」の希薄化という共通の問題意識などについて共有することができ、予想を遥かに超えた実りのある時間となっていった。

実は、このような授業は江森氏にとっても初の経験であった。しかし、その価値を高く

評価され、「この内容を他の皆さんにも知らせたい」と、活字化しておくことを提案された。江森氏が前書きを担当し、他の三人が各章を執筆し、2002年度金沢大学教育学部紀要に『教育の「戦場」からの実践報告－養護教諭（高校）、小学校教諭、家庭科教諭（高校）の立場から－』として所収された。

この授業を通して、自己の変遷を辿り、客観視し、自己の今後の課題を明確にすることができた。それを他者に語ることで、自分自身が広がることを実感することができた。そして、各々の自分史が『日本教育史』の1コマであるという自覚を持つと同時に自分自身の手で『日本教育史』の記録として提示することもできた。

このように、現職教員が自己の営みを振り返り、語り合い、記録にすることの意義を体感できたことは、後に福井大学教職大学院に着任した筆者にとっては、さらに別の意味をももたらした。福井大学では、教職大学院の集中講座においても、また、来年度から本格的に導入される教員免許更新制度においても、同様の方法で現職教員の振り返りを行っている。受講者の当初の戸惑いや受講後の学びの大きさを自らが実感した経験をもっていることは、運営側、聞き手側に立つ者として、大変大きな力となっている。

② 院生同士のつながり

2001年度に金沢大学大学院に入学した現職院生と現職内留生は前述の『日本教育演習』受講者3名も含め、10数名であった。同じ講義を共有し、白熱した議論をする中で、教科や校種を越えたつながりが出てきた。ストレートマスターの数名の院生も含め、皆でいくつかの学校の研究集会にも参観し語り合う経験を重ねた。仕事仲間とも友人とも異なるつながり、広い意味での「同僚性」のようなものが培われていったように思う。

翌年度は皆現場に復帰し、連絡を取り合うことも少なくなかったのだが、ここで得た他の先生方との出会いや交流は、教師としての幅を大きく膨らませたと共に、2000年度の授業実践を通して課題化することのできた「家族」「社会」「自分」では足りない何か、という問いに対するヒントを得たように思われた。

（4）2003年度の授業実践から⁵ ～コミュニケーション不全の蔓延と深刻化～

大学院修了後、筆者は家庭科に加え、1年生全クラスの『総合的な学習の時間』も担当することになった。2003年度の『総合的な学習の時間』では、ゆとり教育を再検討した後、「理想の教育を提案しよう！」⁶という授業を展開した。生徒たちは、「ゆとり教育」の是非を討論する中から、戦後教育の流れとその社会的背景を知り、真の教育のあり方に関心

⁵松田淑子、『近代成熟期の社会における学びの模索～授業から見える高校生のリアル～』、「子どもの思考力を伸ばす」、122-133頁、福井大学大学院教育学研究科、(2008)から一部修正にて抜粋。

⁶分校淑子（松田淑子）『現場からの教育改革をめざした『総合的な学習の時間』の意義と課題－「理想の教育を提案しよう！」の授業実践を通して－』、「高校教育研究」第55号、85-99頁、金沢大学教育学部附属高等学校、(2004)を参照。

をもった。そこから「理想の教育を提案しよう！」と探究活動を実施し、専門家（主に教育学部の大学教員）を招いての提言にまで至った。本実践の内容等については、『総合的な学習の時間』の意義と課題－「理想の教育を提案しよう！」の授業実践を通して－』に記載したが、ここでは、他のクラスに比べ次第にある1クラスがトーンダウンしたことに ついて焦点化し、以下に報告したい。

教師主導で生徒の意見を出させていく初回から数回までの授業では、クラスの雰囲気 に大きな差は見られなかった。しかし、生徒の探究活動に入った頃から、あるクラスの授業風景が他のクラスと異なってきた。最終的なプレゼンテーションの内容や質、プレゼンテ ーションでのムード、全授業後の意見・感想などには明らかな差が生じた。全クラスのプ レゼンテーションに参観した大学教員からも「クラスによってこんなに差があるとは驚い た」という感想が述べられた。このクラスの発表内容には、問題意識や当事者意識が感じ られず、自分たちの意見もほとんど提案されていない単なる調べ学習の発表のようなもの が多かった。授業後の感想も「いつも討論ができないのが物足りない。私も話に入ってい けばいいのですが、何だか発言できずにいます。多分皆もそうなんだと思います。私は教 育についても興味あったし、意見も結構言いたかったのに…」に代表されるように、興味 はあってもクラスの中では言い辛かったという意見が多く見られた。参観者の一人からは、 「生徒たちも仮面をはずすのが難しいのだろう。堂々とやっていくことのできる学校であ ってほしい。」とのコメントが出された。

他のクラスでは、プレゼンテーションの不慣れさは感じたものの、自らの問題意識から 立ち上げ、オリジナルの提言が盛り込まれた発表内容が多かった。生徒の感想からは、「こ の授業を通して一番良かったと思うことは、一方的な見方から抜け出せたこと。皆で話し 合ったりすることで、目の前だけだった自分の視野を、左右にも広げることができた。討 論って大切！何でも言い合えるクラスでよかった。」のように、他者とのコミュニケーション による学びの広がりやを明確に指摘しているものが多かった。

その後、トーンダウンしたクラスからは、保健室登校や不登校生徒が続出した。但し、 そのような生徒のほとんどは、中学校時代からその傾向のあった生徒であり、このクラス になって生じた現象というよりも、元々このような生徒が多く集まったクラスであったと 捉える方が正確であろう。他者とのコミュニケーションがとり辛く、仮面をかぶってしま う生徒が多くなってきており、その症状も深刻になってきている。

ただし、そのように明らかな症状が出る生徒とそうでない生徒との違いは明確なもの ではないように思われる。どの生徒も程度の差はあれ、似たようなものを抱えているよう である。このような生徒たちに対し、教師はどう向き合えばよいのだろうか。

以前より、筆者の授業は「自分探し」「受容」「自己表出」といった内容を多く取り入れ ていた。しかし、以前はそのような授業に手ごたえもあったのだが、近年は、それでは乗 り越えられない壁を感じるようになっていた。痛みを抱える生徒たちに対し、寄り添う、

認める、吐き出させる、それ以外にどのような授業が可能なのだろうか。

(5) 2004～05年度の授業実践から⁷

①1年次の『総合的な学習の時間』 ～生きる意味を問う生徒たち～

入学当初より、全体的におとなしく真面目な優等生という印象のある学年であった。1年次1・2学期に実施した『総合的な学習の時間』の授業では、1学期前半の教師がリードするテーマ学習の授業を経て、1学期後半から2学期一杯、自由なテーマでのグループ探究とプレゼンテーション、グループからの問題提起を受けたクラスディスカッションを展開した。テーマ決定の折、各自が出してきたテーマをカテゴリーで表すと、精神・宗教・哲学・自分などが多くみられた。具体的なテーマ例としては、「生と死」「精神病」「日本人の宗教とは何か」「エヴァンゲリオンが現代社会に遺したもの」「自分」などであった。一例として、クラスディスカッションを含めて展開した「生と死」のプレゼンテーションについて以下に示す。

発表者は女子3人。一人はどちらかというと快活な生徒であり、他の二人は、おとなしいが成績もよく、一目置かれる存在であった。その3人が、「今までに一度でも死にたいと思ったことのある人に特に考えてもらいたい。前半は魂や神の存在について、後半は生きる意味について考えていきたい。」と前置きし、クラス全体に対し、一つ一つ段階を踏んだ問いを投げかけながら、次頁に示したような流れで授業を展開した。

最後の⑨の質問に対しては、途中から、問いに対する答えを超えて議論が展開されていた。終了のチャイムが鳴ったため、最後に3人が、探究活動から本授業までをふり返ってコメントを述べ終了した。その中の一人のコメントを次頁に記した。

⁷ 『松田淑子、『近代成熟期の社会における学びの模索～授業から見える高校生のリアル～』、「子どもの思考力を伸ばす」、122-133頁、福井大学大学院教育学研究科、(2008)から一部修正にて抜粋。

「生と死」のプレゼンテーションの展開

- ① 「神様！」と思う時はどんな時？ → 初詣・入試・窮地の時
- ② では、神様が本当にいると思う人？ → いない 10人 あとは手を挙げない。
- ③ いないと思った人の理由は？ → 人間が作り出した物だから。
- ④ では、どうして人間は神を作ったのか？ → 死後の世界の理由付けをしたいから・自然現象など説明がつかないことを「神がした」というと都合がよいから・人が人を支配するため
(中 略)
- ⑤ 神がいて、よいことは？ → 天国に行けるようによい行いをしようとする・苦しい時の心のよりどころ・死への恐怖を軽減・生への感謝
- ⑥ 神がいて、悪いことは？ → 神を絶対視してしまう・人間の行動を制止し、その人らしさを抑圧する
- ⑦ 死後の世界はあるか？あるとしたらどんな世界か？ → ハリーポッターのように、別の世界が存在していると信じている・死んだら終わりだからない
- ⑧ 生きていてよかったと思う時は？ → おいしいものを食べた時・楽しい時・当たり前すぎて特にならない
- ⑨ 生きている意味が分からない人は死ぬべきか？ → 人類は生きているだけで罪なのだから死ぬべき・生きている意味を探すために生きるべき・種の存続のために全ての生き物は生きようとするべき → ホモサピエンスは種の存続のみならず考えを伝え発展繁栄してきた → 幸せを追求するために生きたい → 幸せって何？…

【発表者のコメント】

これまで3人でずっと話し合ってきた。私はこれまで、自殺を考えたことがよくあった。でも、今回、結論が出る訳じゃないけど、3人で何度も話し合いを重ねてきた。自分と違う考えにふれ、次第に自分の中で、『自殺はダメ。』と思った。なぜなら、考えることができなくなるから。皆も、これを機に、『考える』ことをしてくれると嬉しい。

探究活動として、長時間かけて3人がたどってきた道のりを、クラスでも再現したのであろう。3人の問いかけに、クラスの様々な生徒が自然と口を開き、共感し合ったり、自分と異なる意見にハッとさせられたり、意見を戦わせながら、あっという間に授業時間は終わった。「自分自身で考えること」「皆で考え合うこと」そのことこそが人が生きる意味なのだという3人の想いが伝わってきた。

この他、他のクラスで「自分」をテーマにした男子のグループもまた、夏休み中も含め、何週間も一人の生徒の自宅に集まり、哲学道場さながらに話をし続けた。彼らのキーワードは「生活世界が壊れている」⁸であり、生活世界が崩れ、丸裸で社会に投げされている現代の若者には、安心できる居場所、ホームベースがない。彼らが語り合った場は、まさしく彼らの居場所となった。彼らの発表は、「皆には居場所がありますか？」という問いで締めくくられた。

このような授業を重ねた2学期が終了し、3学期の授業は別の担当者に交代した。

⁸ これは、2年連続金大附属高校において「特別合同授業」の講師を引き受けて頂いた宮台真司氏の2年目の講演内容のキーワードでもあった。

②2年次の「家庭科」衣領域『装う』の授業 ～クラスでの自己表出の可否～

2年次では家庭科の授業を担当した。しかし、1年2学期に創りあげたムードは消失しており、どのクラスも授業中の反応が乏しかった。各人それぞれにバリアが張られているようなムードになっていた。特に1つのクラスは、どの授業においても無反応・無表情であり、教員間でもしばしば話題に上るほどであった。

3学期の衣領域の授業で、被服材料に続き被服構成の授業を行った。日本でも、平面構成である「和服」は着られなくなったように、現代では、立体構成の服である「洋服」が世界中を席卷している。このような現実を受け、「平面構成の服は立体構成の服に敗北したのか？」という挑発的な問いを投げかけた。その問いのもと、日本人デザイナーである三宅一生の「一枚の布」や川久保玲の「ポロルック」をみせ、哲学者 鷲田清一氏の著書『ちぐはぐな身体』の一部を抜粋し読ませることを通して、平面構成の服の根底に秘められた「存在のギブス」としての意味とその価値にたどり着いた。友人関係のもつれでどうしても学校に行きたくなかった日、何色ものカラーゴムで髪を加工し、敢えてちぐはぐなスタイルをとることによって何とか登校できたという、教師自身の高校生時代のエピソードも織り交ぜ、人が何とか立っていくための「存在のギブス」としての衣服の概念を補足した。「人はなぜ着るのか？」そのことを根底から考えさせたいと思って創った授業であったが、予想以上に生徒たちの共感を得た。授業後、何人かの生徒が、自分が髪を染めた時や変な服を買ってしまった時の心境を話してくれた。その反応に触発され、「色んな自分、新しい自分に出会ってみよう」を共通テーマに、クラスでのファッションショーを提案した。

しかしすぐに、最も無反応なクラスからの強烈な抵抗があった。「そんな授業はボイコットする！」と表明したクラスのムードメーカー的存在の女子生徒とは放課後直接話をした。彼女のボイコットの理由は2点。「こんなクラスの皆の前で、自分をさらすことなどしたくない。」と、「着るもので人を判断しないで欲しい。」であった。「では制服のままでも充分なので、そのことを主張してはどうか。」と提案すると何とか承諾した。結果、彼女たちの主張は、クラスの支持を得、発表後は充実した様子であった。心を開けない場で自分を見せたくはない。その彼女たちの主張は、このクラスの多くの生徒の代弁なのであろう。クラスメイトに対する否定的な主張であっても、逆にその思いの吐露が、クラスの共感を引き起こしたのである。

写真①②は、イケ面A君をストーリー仕立てで表現した作品である。いつもカッコいいA君が、彼女に、「本当の僕をみて！」ときちんとした服を脱ぎ捨て、ボロボロの服（古新聞で作成）に象徴されるダメな自分をさらけだした。しかし、彼女に拒否され、A君はまたきちんとした服を着るのであった…。というストーリーである。1年次に「自分」を発表した生徒もこのグループのメンバーにいた。たとえありのままの自分を出しても、それを受け入れてくれる「居場所」はそう簡単に見つからない、という彼のメッセージのよう

にも感じられた。

写真③は、ディズニーキャラクターのスティッチを「存在のギブス」として胸ポケットに入れて、普段人前に立つことのない生徒が皆の前に立ったものである。ここでは彼の背景は控えるが、彼が皆の前に立った意味は非常に大きい。クラスメイトからのコメントにも、「感動した」というようなものが多く見られた。

写真④の生徒は、「変幻自在な私」と題して「服は仮面。仮面をすげ替えればどんな自分も演じられる。」と主張した。「本当にそうだろうか？」というコメントが多く寄せられた。

写真⑤は「僕はここにいる」と言うテーマである。この生徒は、始めからこのファッションショーに強い意欲を示していた。ショーでは大きな音を鳴らし、靴の裏にペンキを塗り、足跡を残しながら登場した。彼の背景も控えるが、自分を見て欲しい、自分を認めて欲しいという主張が強く響くものであり、筆者にとっても大変心に残るものであった。

写真⑥や⑦の様に、授業後もこの姿で校内をねり歩くノリよい生徒もいれば、終始恥ずかしそうにしていた生徒もいた。翌週の授業では、全てのクラスのファッションショーの写真パワーポイントで映し出しながら、クラスメイトから寄せられたコメントを紹介し、教師のコメントも加えた。「なんかわかんないけどこの授業、よかった。」と言う生徒の感想が象徴的であった。筆者の金大附属高校での最後の授業であった。

生活世界が崩れ、丸裸で社会に放り出されている「わたし」を支える「武器」を示唆した「衣領域」の授業であったのかもしれない。



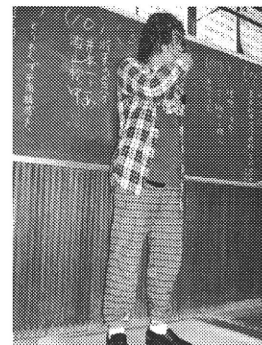
写真①「堂々とするA君」(ポロ服) → 写真②(再びきちんとした服に戻る)



写真③「Y&スティッチ」



写真④「変幻自在な私」



写真⑤「僕はここにいる」



写真⑥「かたくなったわたがし」&「キモっかしい」



写真⑦「カラフル」

(6) 小括および、これからの学校への提案

筆者にとって授業とは、常に生徒たちとの「場」の共有であった。語り合い、考え合う「場」の共有である。教師である自分は、既存の知識の伝達者ではなく、共に学び合う「場」におけるファシリテーターであった。

「家族」の中でも殻をかぶる生徒たち、「家族」「社会」「自分」では足りない何かを希求する生徒たち、他者とのコミュニケーションをとり辛いと感じ、クラスの中でも仮面をはずさない生徒たち、このような状況がどんどん進行していく中で、教師は、授業は、学校はどうすればよいのだろうか。

一人で生きる意味を問い続けながら「死にたい」と思っていた生徒が「皆で考え合うこと」によって「自殺はダメ」と思えるようになったと言う。「生活世界」が壊れてしまった現代社会で、丸裸で放り出されている彼らが語り合った「場」は彼らの「居場所」となった。語り合い、考え合える「居場所」、そのような「場」を創ることも学校にとって重要な存在価値なのではないだろうか。

「成熟社会」において、子どもたちや若者たちには、考え合い、語り合える「場」こそが必要であり、それを学校が担う必要があるのではないだろうか。そして、そのような学校創り、クラス創り、授業創りが、教師に求められている。

では、このような学校、教師の力量は、どのようにして培うことができるだろうか。次章ではそれらについて、福井大学教職大学院の取り組みをもとに論じていく。

2. 福井大学教職大学院の取り組み

本章では、「成熟社会」における学校や教師のあり方に引き寄せ、福井大学教職大学院の取り組みを考察する。これ先立ち、筆者の個人的背景について多少触れておきたい。

筆者は金大附高赴任直後の20歳代に、家庭科男女共修を実現するため、他教科教師に

向けて授業を公開するなどの取り組み⁹を自主的に行った。当時は自覚的ではなかったものの、この取り組みが、後に学校改革、教育改革に取り組む布石となったと思われる。一方、筆者の授業もまた、試行錯誤を繰り返す中で、学校改革や社会変革の種まきのような意味を持つものも含むようになっていた¹⁰。しかし同時に、これには、個々人の教師の努力では限界があり、学校体制の変化、それを支える何か大きな組織的なバックアップが必要不可欠であると感じるようになっていた。

そのような中、偶然福井大学の森透氏の講演を拝聴する機会に恵まれた。その講演からは、自分と同じ問題意識が感じられただけでなく、森氏ら福井大学の教員はその問題意識を複数で共有しつつ、実際に改革に着手していることを認識することができた。非常に強い衝撃を受けたのだが、もちろん、その時は自分自身がそのスタッフの一員になれるとは全く思っていなかった。その後2007年4月、幸運にも福井大学に着任することができた。そして、森氏をはじめ福井大学の学校改革の中心を担っていた4人の先生方、および、ほぼ同時期に教職大学院開設に向けて採用された先生方との協働がスタートした。

以下、福井大学教職大学院がねらい、実践していることを新スタッフの立場から考察し、これからの学校、教師のあり方について論じていきたい。

(1) 福井大学教職大学院の教育改革の方向性とその方法

はじめに、福井大学教職大学院開設の趣旨など¹¹から、福井大学教職大学院の教育改革の方向性とその方法を明らかにしたい。

以下に、『福井大学教職大学院教育学研究科案内』に示された、開設の趣旨と教員に求められる専門的力量、およびカリキュラムデザインを引用する。

● 開設の趣旨

ネットワークを通じて世界的な規模で知識・技術の交流と共有が進み、政治・経済・文化をはじめとするあらゆる領域で、質の高い知的な協働活動がより多くの人々に求められる社会が現実のものとなりつつあります。そうした21世紀の知識基盤社会に生きる力を培うために、子どもたち自身が探究し、コミュニケーションし、協働する力を培う学校教育の実現が求められています。そして、その実現は学校を担う教員の専門的力量と協働の努力に懸かっています。

福井大学大学院教育学研究科は、21世紀の学校教育を担う中核的な教員の専門的力量の開発を目的として、教職開発専攻（教職大学院）を開設しました。

● 教員に求められる4つの専門的力量

1. 学習と成長を支えるファシリテーター・コーディネーターとしての実践力

⁹分校淑子（松田淑子）、『男女共修－新しい家庭科のスタートにむけて－』高校教育研究、41号、87-101頁、(1989) 参照。

¹⁰分校淑子（松田淑子）、『現場からの教育改革をめざした『総合的な学習の時間』の意義と課題－「理想の教育を提案しよう！」の授業実践を通して－』高校教育研究、55号、85-99頁、(2004) および『「希望」なき時代における教育の可能性』高校教育研究、57号、117-128頁（2005）参照。

¹¹『福井大学教職大学院教育学研究科案内』、20-21頁、(2008) より引用。

2. 学習の協働組織とその改革のマネジメント力
 3. 実践の質を不断に高め発展させていく省察・研究能力
 4. 公教育としての学校を担う専門職として教員の理念と責任
- 理論と実践を融合する新しいカリキュラムのデザイン（学校拠点の協働実践研究）* 図1参照
1. 長期にわたる学校拠点の協働実践研究の展開

学校の必要に即した課題を中心に、学校と大学院が長期にわたって実践的な協働研究を進めます。（スクールリーダー養成コースでは所属校での実践研究、教職専門性開発コースでは拠点校や連携校での1年間の長期インターンシップ）
 2. 集中的な実践の省察と理論研究の積み重ね（集中講座）

学校での実践・研究にかかわって、夏季・冬季休業を中心に、集中的に省察と研究を重ね、実践の理論化を進めます。
 3. 世代間の学び合いと交流の組織化（合同カンファレンス）

若い世代と中核となる世代、そしてマネジメントに当たる世代が、カンファレンスを通じてそれぞれの課題についての追究を交流し、支え合いながら学びます。
 4. 学校を超え、地域を超えた、実践と研究の交流と共有（実践研究福井ラウンドテーブル）

それぞれの学校での実践と研究を、学校を超え、地域を超えて、交流し共有するための公開実践研究集会（実践研究福井ラウンドテーブル）を年2回開催します。

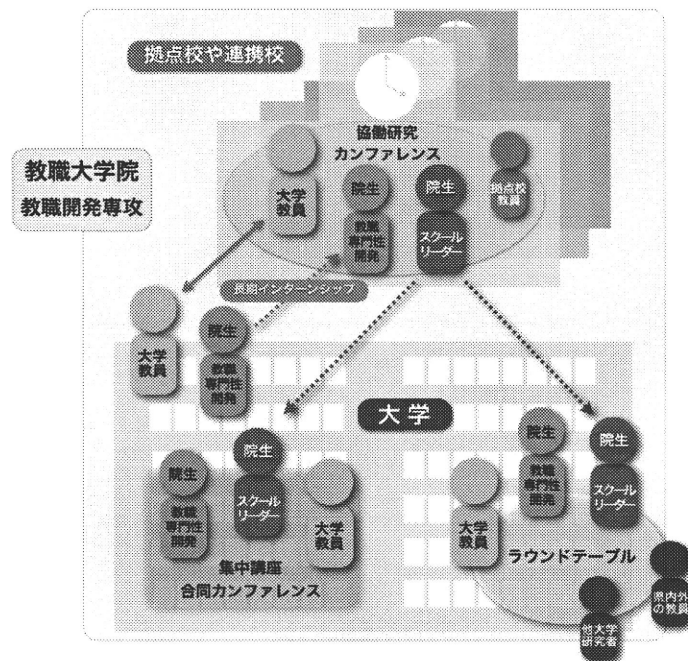


図1 福井大学教職大学院のカリキュラム展開図

以上に示されたように、福井大学教職大学院は、「21世紀型知識基盤社会における生きる力を培うため」には、「子どもたち自身が探究し、コミュニケーションし、協働する力を培う」ことが重要であると考え、そのような公教育、つまり「学校教育」を実現するためには、「教員の専門的力と協働の努力」が必要であると考えた。そして、それを実現するための、「中核的な教員の専門的力（学習におけるファシリテーター・コーディネーターとしての実践力や改革のマネジメント力など）の開発」を目的として開設されたのである。

そのための具体的手段（＝カリキュラム）としては、大学教員が学校現場へ出向き「学

校の必要に即した課題を中心に、学校と大学院が長期にわたって実践的な協働研究を進めることを中核としている。また、大学での休日を利用した合同カンファレンス、および夏季や冬季の学校の休業期間を利用した集中的な講座を実施し、課題の共有や実践の理論化をすすめている。さらに、年2回、全国の教職大学院および優れた実践とつなげる‘ラウンドテーブル’（公開実践研究集会）を開催し、全国規模での交流を行っている。

端的に言えば、福井大学教職大学院は、子どもたちの探究とコミュニケーション、そして協働を培う「場」としての「学校」をめざし、それを実現するための教員の専門的力量的の開発と協働の場を保障するため、学校内でのネットワークの樹立や、学校外のネットワークを広げるための支援を組織的に展開していると言える。

（2）福井大学教職大学院のスタッフ構成（2008年度）

実際の2008年度の福井大学教職大学院スタッフ構成を図2に示し、以下にその説明を加える。

図2の横軸はそれぞれの福井大学における立場を表しており、狭義の「専任」とは、教職大学院専任教員である。「兼任」とは、教職大学院を主所属としながら、教育地域科学部および修士課程も兼任として担当している教員である。これら「専任」と「兼任」を合わせて、広義の「専任」教員として位置づけられてもいる。

以上の専任（広義）教員のほかに、教育地域科学部への採用時から教職大学院の協力を公式に申し渡された「兼任」教員、公式の位置付けはない（当初）が、ボランティアで協力してくれている「ボランティア」教員がいる。これらの教員については、1年を単位とし（更新可）自薦または専攻長からの依頼により「協力教員」として任命されることが2008年度途中の教授会にて決定し、制度化された。

その他、通常は福井大学に勤務していない非常勤ではあるが、公式のスタッフである「客員」教員がいる。初期には「みなし」という名称であったが、現在では「客員」という名称を使用している。

縦軸は研究者教員と実務家教員の区別である。実務家教員には、学校現場から本学教職大学院の立ち上げに向け福井大学に採用された者、福井県教育委員会から原則3年任期で派遣された者、学校現場とは異なる一般企業の者がいる。

また、○印と☆印は、個々のスタッフを記号化して示しているのであるが、☆印は、長年福井大学の教員をしており、本教職大学院の前身である大学院教育学研究科学校教育専攻学校改革コースを創設し担当してきた教員であり、本教職大学院の中核となる教員である。○印は教職大学院設立を見越して2005年度以降新たに採用された新しいスタッフである。専任（広義）で新しいスタッフの多くが、教職大学院設立予定1年前の2007年4月に着任した実務家教員である。

		研究者		実務家		
				学校	県教委	一般企業
広義 専任	狭義専任	☆ ☆	○	○	○ ○ ○	
	兼担	☆ ☆		○ ○		
協力	兼任			○		
	ボランティア		○○○○○			
みなし→客員				○ ○ ○		○

注) ○は、2005年度以降着任 ☆はそれよりかなり以前に着任

図2 福井大学教職大学院のスタッフ構成 (2008年度)

(3) スタッフの営み

(1) で示した福井大学教職大学院の教育改革への取り組みは、(2) で示したスタッフによって協働的に実践されてきた。ここでは、その主な実践を紹介すると共に、それらについての考察を加えたい。

① 拠点校・協力校における院生を基軸としたかかわり

スタッフにとって、院生を基軸とした拠点校・協力校とのかかわりは最も中心的な実践である。年度当初に定めた各校の担当チーム（専任教員と協力教員らによる）は、研究所も含む各拠点校・協力校に日常的、継続的に出向いている。担当校や院生の状況によって最善となるよう判断しているため、かかわりの具体的内容や方法は一律ではないが、顕著な例として、その学校の研究部¹²の定例会議に毎回担当スタッフが臨席するケースがある。近年、大学の教員が院生の所属する学校に出向くスタイルは全国的に波及しつつあるが、学校外に出難い院生の為に大学教員が出前講義を行い院生個人の学びを支援する、ということが主目的である場合が多い。本教職大学院開設の意図は、前述の通り、「子どもたちの探究とコミュニケーション、そして協働を培う「場」としての「学校」をめざし、それを実現するための教員の専門的力量的開発と協働の場を保障するため、学校内でのネットワークの樹立や、学校外のネットワークを広げるための支援を組織的に展開する」ことにある。従って、スタッフが各校に出向く主な意味合いは、単に院生個人を支えているだけではなく、院生を基軸として、その学校が協働体制を確立できるようなネットワークの樹立を支援しているのであり、研究部会への臨席はその意図に合致していると言えよう。

但し、拠点校訪問には、例えば特別に一定の教科について専門的な助言を求める場合などもあり、必要に応じて担当スタッフ以外の同行も求めながら、可能な限り臨機応変な対応も行っている。

¹²一般に研究部とは、学校の実践的改革を企画・推進する中核的組織である。スクールリーダーコースの院生が研究部主任を務めている、もしくは所属していることが多い。

また、各校の研究集会など大きな研究行事においては、担当スタッフのみならず多くのスタッフが出向いている。一方、このような場への院生の参加は、カリキュラムの一環ともなっている。従って、拠点校の研究集会には教職大学院のメンバーの多くが集うことになり、学校外のネットワークの拡がりも形成される。この学校外ネットワークは、年2回のラウンドテーブルによって、さらに全国レベル、世界レベルの拡がりをも保障している。また、同じ授業を参観し、共に語り合う経験と学びの共有を通し、スタッフと院生、スクールリーダー養成コースと教職専門性開発コースなどの壁が取り払われ、「同僚性」の構築もなされてきた。このような機能は、夏季・冬季休暇中の集中講座や月に一度の合同カンファレンスにおいても、各院生の個人の学びを保障すると共に小グループ制やクロスセッションをとることを通して、必ず埋め込まれている重要な視点である。

前述した、筆者自身が在籍した大学院では、現職教員のほぼ全員が1年目のみ現場を離れていた。その年は時間的な余裕もあり、院生たちが自主的に他校種も含めた研究大会に参加できたのだが、現場へ復帰した年以降は、その多忙さから学校外ネットワークはほぼ消滅してしまった。また、1年目も、院生同士の学び合いはあっても、大学教員とのつながりはなく、大学教員と現場教員の「同僚性」を培うことはできなかった。本教職大学院のカリキュラムは、学びのネットワークの形成や協働性の構築を非常に重視して作られ、機能していると思われる。同時に、単に院生個人の学びに止まらない学校全体とのかかわりは、それらの継続性を保障する上でも重要であることが伺われる。

② スタッフ会議とゼミ、および51講義室（コラボレーションホール）の意味

毎週火曜日の午後を、スタッフの定例会議とゼミの時間として確保している。開催場所はスタッフの職員室的空間である51講義室（現在は校舎改築中のため、臨時で別の会議室を使用している。2009年度からは「コラボレーションホール」というさらに充実した空間が誕生する。）である。このようなコアタイム・コアスペースの存在について示し、検討を加える。

会議では、カリキュラムや入試などの検討、ラウンドテーブル、集中講座などの行事企画、文部科学省や行政機関との連携体制、他大学や他機関との対外交渉、研究体制の検討など、教職大学院運営に関わる協議や実務の検討から、院生や拠点校についての情報交換など、様々な協議や連絡・報告がなされる。この会議は、常に自由な意見交換の場となっており、その根底には、上下関係のないスタッフの関係性がある。これは、意識的・無意識的に前述の○印の教員たちが始めからとっていたスタイルであり、それによって、○印も☆印も含めた全スタッフの中に、対等で双方向の関係性を伴った「同僚性」が培われ、それが会議のスタイルにも反映していると思われる。

今年度よりスタッフ会議は二段構えとなった。午後早い時間から専任（広義）スタッフのみの会議が行われ、協議事項と専任スタッフのみに関連する報告事項がなされる。その

内容は教職大学院の運営に関することが多い。夕方からの会議では、「協力教員」と参加可能な「客員教員」を含めた会議が行われ、全員に関連する報告をする。その内容は、拠点校や院生に関わる伝達などが多い。

会議に引き続き、ゼミ（学習会）が開催される。ここでも、集中講座や合同カンファレンス時同様、小グループでの継続的な学び合いを展開している。具体的に今年度は、前期には「附属学校の紀要を読み合う」ことが中心課題となり、後期にはスタッフ全員が執筆し年1回発行する本紀要『教師教育』の原稿を練り上げること、及び、1年間の拠点校、協力校とのかかわりについての報告が中心課題となった。いずれも、4～5名のグループで順に報告・検討し合い、情報の共有化と課題検討を深めている。

自由な意見交換を含む会議やゼミを継続することは、実務に追われるスタッフたちの多忙な日々の中、実は非常に難しいものである。しかし、本教職大学院がめざしていることに立ち返った時、スタッフ自らが探究とコミュニケーション、そして協働を培う「場」とネットワークを展開する努力をし続けることの意味を自覚し、今後も継続していきたい。

（4）福井大学教職大学院の取り組みと「成熟社会」における学校を支えるしくみ

福井大学教職大学院が、21世紀の知的基盤社会に生きる力を培うための重要なキーワードとして掲げる「探究」「コミュニケーション」「協働」とは、子どもたちのみならず子どもたちを支える教員にも望まれており、さらにそのような教員の力量形成を支える我々スタッフ自身にとってもまた、自らの課題として課していることである。

筆者自身が高校生との授業を通して提案した「成熟社会」における課題、つまり子どもたちや若者たちに必要な、考え合い、語り合える「場」としての学校と、そのような学校創り、クラス創り、授業創りをできる教師の力量形成もまた、教師にとっても同様な「場」を保障してこそ可能となるのであろう。そのような「場」を保障できるしくみを創り出し、運営していくことが教職大学院に望まれているのであろう。

3. 「成熟社会」を構築するために

本論では、「成熟社会」のあり方をデザインするにあたり、未来を担う子どもたちや若者たちの現状に着目し、彼らが多くの時間を過ごす公の場としての「学校」と、そこで彼らを取り巻く「教師」のあり方を再考した。近年の筆者自身の授業実践から、今、子どもたちや若者たちには、考え合い、語り合える「場」が何より必要であり、それを学校が担う必要があること、そしてそのような学校創り、クラス創り、授業創りが、教師に求められていることを提案した。

しかしながら、そのような教師の力量はどのようにすれば形成されるのか、さらにはそのような学校創りをどのように行えばよいか、具体的な方策はなかった。それ以前にこのような提案そのものを受け入れてもらえることすらないのが現実であった。提案は提案し

ただけで終わり、実際にそれを波及させることは、残念ながら一現場教員だけの力ではできなかった。

そのような時、福井大学では、筆者とほぼ同様の課題を掲げ、そのような学校の実現のために教職大学院を開設しようとしていた。幸運にも筆者はその新スタッフの一人となり、その立ち上げに携わると共に、内部から教職大学院のあり方を見ていくことができた。そこで見えてきたのは、「探究」し、「コミュニケーション」し、「協働」する「場」が、幾重にも埋め込まれ、拡がり、つながっている構造であった。つまり、子どもたちが「探究」し、「コミュニケーション」し、「協働」できるような学校教育を実現するには、教師自身がそのような「場」をもつことが重要であり、そのような「場」を創出していくことが、教師の専門性を高めるための教職大学院の重要な使命の一つとなっているのである。さらに、そのような「場」を創出していく教職大学院スタッフもまた自覚的にそのような「場」をもつことが欠かせないのである。

筆者がかつて大学院に行った時、その1年は院生の自発性で創り上げた、そのような「場」をもつことができた。この経験は、筆者にとって大変価値があり、その後の実践にも反映されていたように思う。しかし、残念ながら、それを継続することはできなかった。

福井大学教職大学院が、スタッフ自らも含め、考え合い、語り合える多重構造化された「場」を創出し続けていくこと、そしてその波及と継続、更新の努力を日々重ねていくことによって、成熟社会における学校の価値を創り出すこと、その延長線上に成熟社会のデザインを描くことが可能となるのであろう。

