

教育思想研究の成果を生かした「教職についての省察」の授業デザイン

光 田 尚 美*

The Design of the Lesson “Reflection about the Teaching Profession” that Utilize the Results of the Educational Thoughts Studies

(MITSUDA Naomi)

I. はじめに

平成19年6月の教育職員免許法の改正により、平成21年4月、教員免許更新制が導入された。その目的は、「その時々で求められる教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に最新の知識技能を身に付けることで、教員が自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得ること」¹⁾とされ、免許状の更新には2年間で30時間以上の免許状更新講習（以下、更新講習という）の受講・修了が定められている。

更新講習の内容として、「教員として子ども観、教育観等についての省察」がある。筆者は、平成26年8月に近畿大学で実施された講習において、本領域の講座を担当した。しかし教育思想・学説を研究対象とする筆者にとって、本講座を担当することにはいささかの抵抗があった。教育思想研究の成果が、今まさに現実の教育課題に向き合っている受講者の省察にどのように寄与しうるのか、十分な回答が見出せていなかったからである。

このように当惑しつつも講座を行ったのであるが、講義の中で、また講義を終えての受講者との交流を通して、教育思想に触れることが少なからず意味のある学びとなりえたことを実感した。そこで本稿は、更新講習の実践報告として講座の成果をまとめるとともに、「教員として子ども観、教育観等についての省察」にとって教育思想研究の成果がどのように生かされるのか、言い換えれば、教育思想に触れることが教員の職能成長や日々の教育実践にどのような意味をもたらすのかについて考察する。

* 近畿大学教職教育部准教授

〔キーワード〕 教員免許更新講習、教職についての省察、ベスタロッチャー教育思想

II. 「省察 (reflection)」の意義

「教員としての子ども観、教育観等についての省察」は、すべての教員が受講すべき必修領域の一つと定められている。先の教員免許更新制の目的によれば、更新講習の重点は、教員が「定期的に最新の知識技能を身に付けること」にある。しかし「省察」の字義に従えば、本講座に期待されているのは、日々の教育実践の根底にある、教員一人ひとりの子ども観や教育観を振り返ることである。

そこでまず、この振り返りという思考のプロセスが、なぜ「教員として必要な資質能力が保持される」ことや、「自信や誇りを持って教壇に立」つことなどにつながるのか、「省察」の概念をめぐる所論を手がかりに明らかにしておきたい。

1. 専門職の思考様式としての「省察」

教育や学習をめぐる、しばしば「経験から学ぶことが重要だ」と論じられることがある。抽象化された概念をそのまま理解するよりも、実際に目にしたり体験したりしたほうがよくわかり、実際の生活に生かされるだろうというのである。その一方で、何らかの体験をさせても身につけていない、理解が深まっていないということもある。

この点について、デューイ (John Dewey) は『民主主義と教育』の中で、「思考という要素を何ら含まないでは、意味をもつ経験はありえない」²⁾と述べている。「経験から学ぶ」とは、経験に意味を持たせるような思考を繰り返すことによって、自らの体験を「省察的 (reflective) な経験」へと再構成することだというのである。

デューイの注目する「省察」という行為については、多くの論者がさまざまな角度から議論してきた。例えば、ショーン (Donald A. Schön) が『省察的実践とは何か』において提示した「省察的実践家 (reflective practitioner)」では、実践の中で行為しながら具体的な状況と対話しつつ、自らの行為や今後の展開について省察することで実践の「知」を生成するという、新たな専門職像が描き出されている³⁾。

私たちはしばしば、すでに持ち合わせている自身のフレーム (世界の見方・捉え方) では判断や解決が不可能だと思われる問題に直面することがある。こうした問題に対処するには、既存の知識や技術を変化させたり、新たに獲得したり生み出したりしながら、自らのフレームを刷新していくことが必要となる。それを可能とするのが、自らの行為を振り返る「省察」である。ショーンは、この「省察」を専門職に特有の「実践の認識論」とみなした。そして複雑な状況

のもとで、日々、子どもや同僚、保護者らと問題解決に当たっている教師たちの専門性もまた、こうした思考様式に特徴づけられるとしている。

2. 教師の専門性と「省察」

マーネン (Max van Manen) は、教師の専門性を「教育的タクト (pedagogical tact)」に求めた。ここでいう「タクト」とは、人間関係をうまく保つために、相手に対して臨機応変に対応する感覚を意味する。教師と生徒との関係に照らせば、「つねに個別的で、敏感で、いつもユニークで、全く同じものは決してない状況のなかで、生徒とともにまさにびったりなことを言ったり行ったりできる」感覚ということができる⁴⁾。

とはいえ、マーネンの説明する「びったりなこと」とは、生徒の要求に無条件に応じたり、生徒の感覚にただ合わせたりするなど、生徒に迎合していくことでは決してない。教師と生徒との間に教育的な行為が生起している場合、そこには本質的に倫理的な要求が内在している。例えば、子どもにとって善いことは何か、適切なこと何かといった倫理的判断が、教育的な行為に働いている。ゆえに、「タクト」豊かな教師とは、具体的な問題状況の中で生徒とともにありながら、つまり状況から離れてゆっくりと考える猶予のない状態にありながら、それでも生徒にとって望ましいことは何かと判断し、その方向へと行為できる教師ということになる。となれば、教師はこのような感覚をいかにして磨きうるのだろうか。

マーネンによれば、それは、教師が何をもって「教育的な契機 (pedagogical moment)」⁵⁾と捉え、そこでどのような判断をし、行為したのか、また、その基盤にある自らの教育観や子ども観はどのようなものかについて、熟慮することによって可能となる。そして、この省察的な行為を積み重ねることで、教師の「タクト」は豊かになり、自然の感覚として身につけていくというのである。

マーネンの「タクト」論に従うならば、教師にとっての「省察」とは、教師自身が自らの経験を振り返り、熟慮を通してその経験に意味を持たせる思考のプロセスであり、その意味形成を通して、個々の知識や技能に還元しえない教育者としての資質能力を高める行為であるといえる。更新講習における「教員としての子ども観、教育観等についての省察」で期待されているのは、このような「省察」の意義を踏まえ、短時間であるとはいえ、教員一人ひとりが自らの経験を振り返り、意味づけうるような機会となることではないだろうか。

Ⅲ. 教職についての省察：「教師であり続けることの意味」を問う—講義の概要—

近畿大学の更新講習では、必修領域「教員としての子ども観、教育観等についての省察」を「教職についての省察」という名称の講座として開講している。平成26年8月、筆者は本講座において、「教師であり続けることの意味」と題する講義を行った。そこで以下、その講義録を紹介しながら、教育思想研究の成果を「省察」を促す資料としてどのように活用したかを報告する。

講義の大まかな内容構成は、次の通りである。

1. 導入—(1)講義のねらいと「省察」の意義について (2)講義の内容、進め方—教育思想を学び、自らを振り返ることについて 【省察1 教職への出発点を振り返る】
2. 「省察」の契機として—ペスタロッチーが直面した3つの困難について
3. 自らに問いかけ、体験を振り返る—ペスタロッチーの困難から「教師として生きる難しさ」を読み取り、自らの困難な状況や体験について考える 【省察2 教師として生きることの難しさ、困難について振り返る】
4. 教師であること、教師であり続けることの意味を問う —(1)ペスタロッチーの意味生成過程について解説 【省察3 自らを動機づけるものへの注目】 (2)教師であること、あり続けることの「私」にとっての意味を探る 【省察4 「私」が教師であり続けることへの意味づけ】

1. 講義の導入

(1)本講義のねらいについて

まず、本講義のねらいについて説明した。受講者が意識的に自らの教育実践を振り返り、意味づけていくことができるよう、「省察」の意義を強調して伝えた。

【講義「教師であり続けることの意味」のねらい】

◇本講義のねらいは、受講される先生方に(が)“さらなる実践のためのエネルギーを注入すること”です。そのためには、自らの歩んできた道りを振り返り、その都度の状況において決断し、行動してきたことの結果を整理してまとめ、じっくりと見つめ直してみる

こと（時間）が必要です。

◇本講義のテーマは「教職についての省察」です。「省察（せいさつ／しょうさつ）」とは、「自分自身をかえりみて、考えをめぐらすこと」です。「反省」や「内省」と同義に用いられることもありますが、留意してほしいのは、そこに批判的（ないし否定的）な評価を加えるのではないということです。また、内面のみを深く見つめるにとどまらず、自らの置かれている社会的状況や個々の課題を見据えたうえでの熟考が求められます。

◇教師教育において「省察」の概念が取り上げられるようになったのは、ショーン（2007）『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』によるところが大きいと思います。けれども、そこで強調されている“reflection”は、デューイの定義「その人の信念の根拠を評価すること（*How we think*, 1933）」に原点があります。

上記のねらいを解説した後に、【省察1】として、教職への選択を動機づけたできごとや思考を振り返り、そこにどのような判断や価値があったかを問うた。（問いに対する回答は、受講生が課題シートに各自で記入する。）

(2) 「ある教育家」のライフヒストリー（個人史）を導きの糸に

講義ではもう一つ、「教育思想を学ぶ」というコンセプトを立てた。まず、「教育思想を学ぶ」ことのねらいを、時代の課題に対して真摯に向き合い、それを解決しようと格闘した先人たちの「生き方に学ぶ」ことだとする課題意識を共有し、本講義で取り上げるペスタロッチー（Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827）の略歴を紹介した。その際、多くの教育史や教育学の書で言及されている要素—①18世紀頃のスイスで孤児や貧児の救済と教育に尽力した、②教育実践を通して独自の教育理論と方法を構築した、③その実践と理論は当時のヨーロッパの教育界に大きな影響を及ぼした、④彼の方法は「開発教授法」として明治期の日本の学校にも紹介、広く用いられた—を強調し、これら諸点を一般的なペスタロッチー評価として確認した。

2. 「省察」の契機として

教職の出発点における判断や価値を振り返った受講生に向けて、さらに、ペスタロッチーが「私は学校教師になろう」⁶⁾と決意したのは50代半ばであったこと、その重要な契機がシュタンツの孤児院での実践（1799）にあったことを指摘した。そして、ペスタロッチーに教師の道を

歩むよう促したシュタンツの経験がどのようなものであったか、果たしてそれは、教育活動の素晴らしさや尊さ、子どもたちの成長の感動を彼に味あわせ、教師の道を、希望の光をもって照らすものであったのかと問うたうえで、グローブ画の「シュタンツのペスタロッチャー」を提示した。



図1 グローブ画「シュタンツのペスタロッチャー」より

1879年、ミュンヘンにおいて描かれたこの絵について、ペスタロッチャー研究者であるソエタール(Michel Soëtard)が次のような解説を添えている。「この油絵には、疲労困憊の孤児の父の姿があらわされている。彼は施設の閉鎖後、グルニゲルの温泉地で療養を余儀なくされたのである」⁷⁾。

(1)ペスタロッチャーが直面した3つの困難

教育愛の発露を象徴する図像として扱われることの多い「シュタンツのペスタロッチャー」であるが、ソエタールの解説に指摘されているように、そこに描き出されているのは「疲労困憊の」ペスタロッチャーなのである。なぜ彼は、「療養を余儀なくされ」るほどに疲れ切っているのだろうか。ペスタロッチャー著『シュタンツだより』(1799)の記述の解釈を通して、彼が直面していた困難について解説した。

a.子どもたちとの関係

シュタンツの孤児院に集められた子どもたちについて、ペスタロッチャーは次のように記している。「この子どもたちのほとんどは、人間性がないがしろにされると誰でもそうならざるを得ない状況でした」⁸⁾。

彼がそう言及するのは、皮膚病を悪化させ歩行もできないような状態で連れて来られた子どもや、ダニやシラミのたかるぼろ服をまとった子ども、骸骨のようにやせ細り、肌は黄色っぽくなり、しわだらけの顔をした子どもであった。彼らは、不安感や大人に対する猜疑心を露わにしていた。また、貧困に耐えて生きていくために、物乞いや盗みに慣れきった子どももいた。

世慣れて厚かましく振舞う者もいれば、極度に臆病な者もいた。戦災孤児の中には、以前は裕福な暮らしをしていた者もいた。彼らは貧しい子どもたちと同等に扱われるのを好まず、蔑むような態度を示した。

一口にシュタantzの子どもたちといっても、その境遇はさまざまであった。しかし共通に、怠惰であり、意欲が乏しく、体力がなく不器用であったと報告されている。クラフキー(Wolfgang Klafki)は、このような子どもたちの状態を捉えて「教育学的限界状況」と形容したが、シュタantzに招聘されたペスタロッチャーを待っていたのは、教育困難と思われる子どもたちだったのである⁹⁾。

b. 親との関係

次に、「日曜日は、私にとって一番つらい日でした」¹⁰⁾というペスタロッチャーの吐露に注目した。先にも触れたように、シュタantzの孤児院には、戦災孤児だけではなく、常には両親が不在で家庭での養育が困難な子どもたちや生活苦の子どもたちも集まっていた。日曜日は、彼らの親たちが子どもを迎えに来るのである。

ペスタロッチャーによれば、親たちの中には、彼が子どもを預かっているのは、そのような苦勞でしか生計を立てられないのだと蔑み、冷淡な態度をとる者もいたという。また、物乞いに子どもを連れて行かれない分の施しを要求する者や、子どもを連れ帰ったとたんに、施設で提供される衣服を売り払ってしまう者もいたようだ。しかしペスタロッチャーにとって最もつらかったと思われるのは、次のような現実を目の当たりにした時であった。

施設での生活に慣れてくると、子どもたちはこれまでの不幸を語るようになる。例えば、「家では毎日けんかばかりであった」、「一日中、何も食べられない日があった」、「ベッドで寝たことがない」、「両親から不当な仕打ちを受けたり、継母にいじめられたりする」など、少しずつではあるが、自らの置かれた境遇の厳しさを問題状況として捉え、何とか抜け出したいとの意欲を見せ始めるのである。ところが、夜にもこのように訴えた子どもたちが、朝になると、迎えに来た親とともに施設を逃げ出してしまうこともしばしばであったというのだ。「絶えず新たに別の子どもたちがやってきました。それはまるで、一羽が舞い込めば、一羽が飛び立つ鳩舎のようでした」¹¹⁾。

c.地域社会や行政との関係

「私は、新体制のとりまきとみなされていました¹²⁾や「人々は私を、子どもたちにわずかばかりの善を施し、彼らの魂の救済を危険に陥れる異端者のごとき人間とみなしていました」¹³⁾などの記述からもわかるように、孤児院への赴任の当初より、ペスタロッチーはシュタンツの土地柄の難しさを痛感していた。

ここでいう「新体制」とは、ヘルヴェチア共和国の樹立や統一憲法の制定に象徴される政治体制の変革である。ペスタロッチーは、この「新体制」に祖国の発展を期待した。そして、新体制の広報紙となる「ヘルヴェチア新聞」の編集長を務めるなど、ヘルヴェチア主義を支持する立場をとってきたのである。

ところが、スイスの伝統を重んじるシュタンツの地域住民らは、新体制に激しく抵抗し、暴動を起こした。1798年、これを鎮圧すべくフランス軍の武力介入を許したのが、ヘルヴェチア共和国政府である(シュタンツ事件)。結果、シュタンツの町は戦禍に見舞われ、家族や住む家を失った多くの子どもたちが巷にあふれた。

そこで政府は、シュタンツの地域住民への社会保障の一環として、修道院施設を活用しての孤児院を開設した。そして、新体制樹立の功労者で著名な小説家であり、また、貧民教育施設の計画に意欲を示していたペスタロッチーを、その管理者として招聘したのである。

このような事情を踏まえれば、地域住民らが孤児院やペスタロッチーを好ましく思っていなかったことは容易に推察できる。加えて、シュタンツはカトリック教徒が多かった。プロテスタントであるペスタロッチーに対して、宗教的な不協和も災いすることとなった。

一方、シュタドラー(Peter Stadler)が指摘しているように、スイスの福祉や文教政策の立ち遅れを問題視していた新政府は、シュタンツの孤児院が公的な教育施設のモデルとなることを期待していた¹⁴⁾。ところが、ペスタロッチーに協力的であった政府関係者や友人たちも、シュタンツの孤児院の困難を目の当たりにして、冷淡な評価を下すようになった。ペスタロッチーは次のように述べている。

「私の友人でさえこんなことを言いました。『もともとあいつは、現実のことについては何一つ役に立たないのだ』。」「はっきりこう言った人もいます。せいぜい私の長所と言えるのは、美しい夢を抱いているだけだ。』¹⁵⁾

講義では、こうした中で孤軍奮闘せざるをえなかったペスタロッチーの困難を、改めてグ

ローブの絵にみとめることで、彼の教師への道の出発点が決して前途洋々たるものではなかったこと、それどころか、容易に克服しえない苦難の連続であったことを確認した。

3. 自らに問いかけ、体験を振り返る—ペスタロッチーから「私」の「省察」へ—

ペスタロッチーの置かれていた状況は、時代や文化の制約がありながらも、教育に携わる者に相通ずる危機や困難を表しているのではないか。講義では、こうした問いかけのもと、現代の教員をめぐる困難状況について、他の必須領域「学校を巡る近年の状況の変化」の資料等を参照しながら概説するとともに、「教師として生きる難しさ」について述べた佐藤の文章を紹介した¹⁶⁾。

教師として生きる難しさは、まず、日々の教室で対峙する子どもたちが抱えている危機の広がりや深まりにある。学ぶ目的と意味を見失い、授業を拒絶する子どもを前にして、いったい教師に何ができるのか。家族の軋轢や崩壊に苦悩して虚無へとひた走る子どもを前にして何ができるのか。他者との交わりを拒否し自室に閉じこもって生息している子どもを前にして何ができるのか。これら一連の子どもたちの危機が、教師の肩に重くのしかかっている。

教師として生きる難しさは親との関係からも生じている。私事化された教育意識が醸成する親のエゴイズムに対処するは容易なことではない。受験の成功だけを関心事とする親を前にして何ができるのか。家庭の責任は放棄して、学校にまるごと依存する親を前にして何ができるのか。教師への不信と鬱憤を校長や教育委員会に訴える行動で解消している親を前にして何ができるのか。

同僚との関係も教師として生きる難しさを助長している。教育の信条に反するような行為をなかば公然と要求する同僚と何ができるのか。教育の希望も子どもへの信頼も失った同僚と協働しなければならない職場で何ができるのか。自己の保身に汲々として何一つ指導性を発揮しない校長のもとで何ができるのか。同僚との軋轢や多忙な仕事に憔悴し、心身ともに病んでゆく同僚を前にして何ができるのか。

さまざまな困難を前に「何ができるのか」という佐藤の問いかけは、ペスタロッチー自身がシュタンツの孤児院で幾度となく反芻した問いであり、また、少なからずの受講者が今まさに、自らに投げかけている問いでもあろう。ここで受講者に、【省察2】として、日頃感じている「教師であることの難しさ」を記述させた。自らの体験を振り返る中で、どこか引っかかる、ある

いはふと思い出すといった契機を捉え、なぜそこに引っかかりを感じるのか、「難しさ」という視点から考えてみるよう促した。

4. 教師であること、教師であり続けることの意味

講義のまとめとして、苦難の連続であったシュタンツの孤児院を経てもなお、ペスタロッチーが「学校教師になろう」と決意したのはなぜか、という問いに対する筆者なりの解釈を示した。

(1) 「～せずにはいられない (sie kann nichts anders)」

ペスタロッチーは『ゲルトルートはいかにしてその子らを教えるか』の中で、赤ん坊に衝き動かされる母親の姿を次のように表現している。「母親はどうしても、子どもを世話し、養い、守り、そして喜ばせずにはいられません」¹⁷⁾。

ペスタロッチーにとって「よき母親」とは、教育者の基本的な立場を象徴する、いわば理想の教師である。その母親の行為を衝き動かしているものが、「～せずにはいられない」、「それよりほかに何もできない」という切実な要求に行き着くというのは、素朴で単純でありながらも、教育の本来的なあり方を示してくれているように思われる。

レヴィナス (Emanuelis Levinas) は、「私 (Moi)」と「他者 (Autre)」とのあいだに築かれる倫理的な関係の結節点に、「顔 (visage)」の存在を指摘した¹⁸⁾。倫理的な関係とは、例えば、子どもが母親にまなざしを向け、母親はそれに微笑みかけるといった応答的なあり方を意味し、母親が思わず微笑みかけるのは、自らに向けられる子どものまなざしに、「顔」、すなわち、自らに迫り来る、そして自らに切実な問い—「私は何ができるのか」—を突きつける存在者をもとめたからだと考える。

ペスタロッチーもまた、シュタンツの子どもたちに「顔」を見たということができるのではないか。そして、「顔」をみとめたがゆえに、いかに困難な道なりであろうとも、子どもたちとともにあるという選択こそが、彼にとっての必然となりえたのかもしれない。

(2) 子どもたちが変わる事実

「世間にありがちな重苦しい学校の雰囲気は、私の教室からは消え去りました。子どもたちはやる気を起こし—取りかかり—頑張り—やり遂げ、そして喜びに輝きました」¹⁹⁾。ペスタロッチーは自らの体験を振り返り、このように報告している。また彼は、「最も憐れで最も見離され

た子どもたちにも、神が与え給うた人間性の諸力を私は信じています」²⁰⁾と述べている。そしてこの確信は、初期の教育実践や、何よりもシュタンツでの子どもたちとの体験を通して得られたものであった。

これらの記述からもわかるように、苦難の中にあっても、日々子どもたちは変化していく。時にその変化が、目を見張るような成長となってあらわれることもある。成長する子どもたちの姿は、教師にとって大いなる喜びである。目の前で変わりゆく子どもたちの姿に、ペスタロッチャーもまた励まされたに違いない。

加えて、子どもたち自身が自らの成長に喜びを感じるようになることもまた、大きな感動をもたらしたであろう。シュタンツの子どもたちは、不幸な境遇に傷つき、しかしその境遇から抜け出すことのできなかった、社会に放置された子どもたちであった。ゆえに学ぶ意欲も、生きる意味も喪失し、将来への見込みも期待も抱けずにいたわけである。そのような子どもたちが「喜びに輝いた」。この事実は、先の確信にも表われているように、ペスタロッチャー自身の教育観、子ども観を揺り動かすものとなったであろう。

(3)自分自身を取り戻す

シュタンツでの体験が、ペスタロッチャーに自らの教育観や子ども観を問い直す契機となっていたことは、彼の次のような吐露からもうかがい知ることができる。「私は自分の願いに夢中になり、浮立っていました」。「我執のために、私には人々を見る目が開かれていませんでした」。「私は自分を取り戻すことができました」²¹⁾。

シュタンツ招聘は、ペスタロッチャーにとって自らの仕事ぶりを世に知らしめる格好の機会であった。当初、彼には貧民教育施設を創設し、自らの計画の効果を示したいという願いや欲求があった。それに固執し、成果を得ることに夢中であったと、彼は後にも述懐している。

このような計画を実行するには、新政府の思惑に応えることが必要であった。ところが、知人や友人を失望させてしまったことからわかるように、ペスタロッチャーはやがて、政府の意に沿うことを断念するのである。

ペスタロッチャーがシュタンツで思い知ったのは、自らの無力さだったといってもよいだろう。「人間性をないがしろにされた」子どもたちを前にして、私は何ができるのか。彼は常に、この問いに向き合っていたのではないだろうか。どうすれば応えられるのか、どう応えなければならぬのか。そのような自問は、彼にその都度の倫理的判断を求めるものであり、その根底に

ある彼の教育観や子ども観を問い直させるものであったと思われる。「自分自身を取り戻すことができた」という告白は、まさにこのような思考を苦悩しながらも積み重ねることによる、教育者としての自己形成を意味しているといえよう。

以上の解説を終えて、【省察3】として「自らを教育実践へと動機づけているものはなにか」、また、【省察4】として「あなたが教師であり続けていることの意味は何か」と問いかけた。自分は教師であると改めて実感したできごとや、日々の実践の原動力となっているものについて具体的に示すとともに、そうしたことがらが教師としての自分にどのように影響しているのか、教師として生きていくためにどう関わっているのかと意味づけるよう促した。

5. 受講者の「省察」

講義終了後に提出されたレポートからは、受講者が各自の教育実践やライフストーリーを振り返り、意味づけようと試みる様子をうかがい知ることができた。

例えば、自分のこれまでの教師としての歩みには特段、劇的なドラマがあったわけではないとしながらも、「日々の何気ない子どもたちの関わりを思い返してみると、当たり前のように過ごしていた毎日の生活、子どもとのやり取りの中にこそ、私の教師であることの喜びや誇りがあることに気づかされた」という感想があった。また、これまでの教員生活を「逃げ出しなくなるような毎日」、「教室のドアを開けるのが怖かった」、「私には無理だと何度も思った」と述べ懐しつつも、自分に向けられる子どもたちのまなざしに、「この子たちの担任は私、何があっても投げ出ししたりはできない」との思いを新たにしたこと、「荒れたクラスの中でも頑張っている子どもたちがいる」、「保護者も悩み、応援してくれている」ことを支えに、何とかやってこられたことなどを語ったうえで、「荒れた子どもたちこそが一番に、私を見てくれていた。私の足りないところ、未熟なところを教えてくれていた」のではないかと、困難な体験を新たに意味づけようとする記述もあった。また、ある受講者は、レポートいっぱい子どもたちの成長を綴っていた。そして綴りながら、失敗や後悔を繰り返してきた自分自身の歩みを振り返り、最後は、それでも彼らに寄り添ってきた「私」自身の成長の証として、子どもたちの成長を意味づけていた。

改めて文字に書き起こすことによって、自らが直面している困難の漠然とした大変さや厳しさが、どこ(何)に起因しているのかを自覚したとの声もあった。そして困難な状況の中でも、

成し遂げていること、積み重ねていること、できていることがあったことに気づき、「これからの教師生活への意欲がわいた」と述べられていた。

さらに、「学生時代にペスタロッチーは偉大な人物と感じていた。今日は、同じ悩みを持ち、同じ情熱を持つ、仲間のように感じた」、「ペスタロッチーの苦悩と、現代の私たちの苦悩の本質や奮闘しているところは変わらないと思った」などの感想も聞かれた。また、「(晩年のペスタロッチーは、言うことがコロコロ変わるなどの評価をされていると聞いたが) 子どもたちのために望ましいことは何かと日々考えていると、長年、積み重ねてきた方法も思いきって捨てなければならないこともある。新しいことに挑戦したり、路線変更したりしながら、よりよい方法を求めていかなければならない。子どもたちにとってよいことを探究するということにこだわりを持てばいい」として、ペスタロッチーの理論が実践家の理論であることに共感したとの意見もあった。

上記のようなコメントからもうかがわれるように、ペスタロッチーという古典的な人物を通して教師のライフヒストリーを考えてみると、自身と重なるところの少ない人物であるからこそ、かえって共通点を見出そうとして、自らを深く理解しようとする思考へと導くことができたのではないかと考える。その意味において、「教育思想に学ぶ」というコンセプトは、現代を生きる教員の「省察」を促すための資料として、一定の評価を得られるのではないだろうか。

6. おわりに

更新講習では引き続き、「教員としての教育観、子ども観等の省察」を必修領域に位置づけ、教職生活を重ねた教師に振り返りの時間を設けている。このわずかな時間を、更新講習全体の学びを有効なものとし、かつ、「教員として必要な資質能力が保持される」ことや、「自信や誇りを持って教壇に立」つことへとつなげるために、講習内容を吟味することが必須である。

そのためにも、教育思想研究の成果が現代的な教育課題や教職生活の困難さの議論にリンクし、時代や国境を超えた思想家、実践家のライフヒストリーに学ぶことができるという実践結果は、今後の講座内容の検討に大いに役立つであろう。この点については、クラフキーが次のように述べている。『『古典的人物』によって定式化された問題解決の試み、つまり彼らの解答には興味深いものがあるはずだが、それを決定的なものとして考える必要はない。(中略) 古典的人物や彼らのテキストとの正しい交わり方は、彼らの問題解決の試みをそのまま繰り返したり、独断的に踏襲するのではなく、彼らの問題設定を拠り所にして、別の生産的思考を行

うことであり、彼らの問いに対して、現時点での刻々の諸条件に対する自立的な転移を図ることである」²²⁾。まさに、ペスタロッチーを導きの糸とした「省察」は、「別の生産的思考」の展開であり、ペスタロッチーの問いかけを現代へと転移させる試みであったといえよう。

また、「省察(のための問いと熟考のための時間)」を講義の要所に取り入れる授業設計も効果的であったと評価されている。このような評価を踏まえたうえで、引き続き、更新講習の内容の充実に向けた研究を進めていきたい。

7. 注及び引用・参考文献

- 1) 「教員免許更新制」文部科学省ホームページ、www.mext.go.jp
- 2) J.デューイ、松野安男訳『民主主義と教育(上)』岩波文庫、1975年、p.230.
- 3) D.ショーン、柳沢昌一・三輪建二訳『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、2007年を参照されたい。
- 4) 村井尚子「ヴァン=マーネンの教育的タクト論一定義と特徴—」『大阪樟蔭女子大学研究紀要第4巻』2014年、pp.181-192.を参照されたい。
- 5) 子どもたちに対峙し、その場その場に応じて即座の判断とすばやい決定が求められる場であり、教師が全存在をかけてそこに自らの身をおくことが求められるような場を、ヴァン=マーネンは「教育的契機」と呼ぶ。
- 6) J.H.Pestalozzi : *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* .(1801), In *Sämtliche Werke. Kritische Aufgabe*, herausgegeben von A.Buchenau, E.Spranger und H.Stettbacher., Bd.13. Zürich, S.187.
- 7) M.Soëtard : *Johann Heinrich Pestalozzi*, Schweizer Verlag, S.68.
- 8) J.H.Pestalozzi : *Pestalozzi's Brief an einen Freund über seine Aufenthalt in Stanz*.(1799) , In : *Sämtliche Werke*. Bd.13. S.5.
- 9) W.Klafki : *Pestalozzi über seine Anstalt in Stanz. Mit Interpretation von Wolfgang Klafki*. Weisenheim und Basel. S.48.
- 10) Pestalozzi, a.a.O., S.11.
- 11) Pestalozzi, a.a.O., S.9.
- 12) ebd.
- 13) Vgl. P.Stadler : *Pestalozzi, Geschichtliche Biographie Bd.2. Von der Umwälzung zur*

Restauration Ruhm und Rückschläge (1798-1827), Verlag Neue Züricher Zeitung, Zürich, 1993.

- 14) Pestalozzi, a.a.O., S.191.
- 15) ebd.
- 16) 佐藤学「現代社会の中の教師」『現代の教育 6 教師像の再構築』岩波書店、1998年、pp.3-4.
- 17) Pestalozzi, a.a.O., S.341.
- 18) E.レヴィナス、熊野純彦訳『全体性と無限（下）』岩波文庫、2006年を参照されたい。
- 19) Pestalozzi, a.a.O., S.189.
- 20) Pestalozzi, a.a.O., S.6.
- 21) Pestalozzi, a.a.O., S.187.
- 22) Klafki, a.a.O., S.39.