

教育・保育者養成における教員の姿勢と授業の成立について －林竹二の「授業論」から見た気づきと学びの検討－

Teachers' Attitudes and the Establishment of Classes in the Training of Educators and Childcare Workers:

An Examination of Notice and Learning from Takeji Hayashi's "Class Theory"

高 村 真 希^{*1}、熊 田 凡 子^{*2}

要旨

本稿は、授業における教員の姿勢及び授業の成立について、林竹二の「授業論」を基に、筆者らの授業実践の振り返りから検討した。林竹二の本質的な見方である、ゼミ的対話における創造的な自由な授業、相互の意見を突き合わせるドクサの吟味を尊重する授業、問いを深め豊富にする出会いとしての授業が、筆者らの授業においても展開されており、学生及び教員の学び合いがなされ、学生を尊敬すること、学生の意見を楽しむこと、学生に問いを求め内なる声を引き出すこと、学生自身が徹底的に自分の意見を吟味できるような問いを投げかけること等、「問う」という姿勢が授業を支えていた。

キーワード：自由な発言 (free speech) / ゼミ的授業 (seminar-style classes) /

ドクサの吟味 (examination of conjecture) / 実習指導 (practice teaching)

1 本稿の課題

近年の日本の学校教育における授業については、その捉え方が変化してきたと言える。1970年代より1980年代にかけて「共につくる」授業が意識されるようになり¹、これは、日本の教育実践家及び理論家である林竹二 (1906-1985)²による子ども主体の授業実践や日本の教育実践家での金森俊朗 (1946-2020)³らの授業における子どもの自主的活動の展開⁴など、子どもの主体性を重んじた数々の授業実践の影響及び発展によるものであると考えられる。本稿では、この林竹二の実践に基づいた授業を本質的に理解する視点に触れてみた

い。林は、子どもの真の授業参加、つまり授業のなかで子どもが対話を成立させることを重視してきた。これは先に述べた後者の金森実践においても同様である。つまり、現行の学習指導要領及び幼稚園指導要領 (保育所保育指針を含み) においては、「主体的で対話的な深い学び」が強調されているが、日本の教育実践においては既に意識されてきたと言える。

本稿は、教育・保育者養成課程科目を担当する筆者 (高村・熊田) 自身が授業実践からの気づきや学びを語りあるいは綴り、それにより新たに知り得る授業における教員の姿勢、及び、授業の成立について検討することを目的とする。特に「実習指導」という授業における「指導」とは何なのか、教員が教えることなのか、伝えることなのか、示すことなのか、やりとりすることなのか、応答することなのか、こうした点を、林竹二が教育実践において確立してきた授業論に基づき、授業という本質に立ち戻り考えてみたい。

^{*1} TAKAMURA, Maki

北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科
保育実習指導Ⅰ・Ⅱ、乳児保育Ⅱ、保育内容言葉

^{*2} KUMATA, Namiko

関東学院大学 教育学部 子ども発達学科
教育原理、カリキュラム論、保育者論、保育内容人間
関係、発達論Ⅱ・教職実践演習・教育実習指導Ⅰ・保
育実習指導Ⅱ

なお、本稿は、授業の内容や方法を分析するものではなく、あくまで教員が授業からいかに学んだかという視点で、授業における教師の姿勢(「指導」も含む)とは何かについて検討するものである。

2 林竹二の教育実践・授業の本質⁵

本稿は日本の教育思想家であり教育実践家であった林竹二の「授業論」(「授業が成立する」理論)より授業の本質を捉え直し、筆者ら教員の姿勢を検討するものであるが、まず本節では、林竹二の授業実践から林自身が検討した授業の考え方「授業の成立について」を取り上げる。林竹二は授業実践についてどのように理解を深めていったのか、林自身の実践活動の特徴と授業の成立についての考え方を確認しておくこととする。

(1) 林竹二の教育実践活動の特徴(「授業の成立」について)⁶

林竹二の教育実践においては、日本の教育界を代表とする教育実践家(小学校教諭)である齊藤喜博(1911-1981)⁷の教育実践に強く影響され全国各地の学校を巡回し始めたことにより、林自らがソクラテス的な対話重視の授業実践を試みている。齊藤喜博の教育観の特徴は、子どもに無限の可能性を見出し、授業とはどれが正しいかということではなく次々と高い解釈新しい解釈を発見し創造し新しい別の地点に到達していくことに意味があるとする点にある。林の残した業績には、A・Eティラー『ソクラテス』の注釈付き翻訳があり、主要論文は「ソクラテスにおける人間形成の問題」「森有礼研究」(東北大学研究年報)が挙げられる。林は、このソクラテス(Sokrates, 470-399B.C.)⁸の問答法に依拠した人間形成論を構想し自らも実践したのである。

こうした林の授業実践記録は単行本『授業・人間について』、「グループ現代」の映像、写真集等に残されている。小学生を対象に行った授業では、たとえば野生児アマラとカマラの絵を教材として提示し、「人間とは何か?」という主題で、授業の本質論を深めたことは知られている。具体的な活動は、1966年頃から、全国の小・中・高校で「人間について」「開国」「田中正造」「創世記」等を

題材としておよそ300回の授業を実施した。ところが、1976年10月に北海道で授業を行っていた際に発作で倒れてしまう、それほど教育実践に尽した。林は実践の中で、教師たちが授業の中で子どもの事実を何も見ていないこと、見ようとしないことに気づいていった。そこで、林は、自らの授業が終わると必ず、子どもたちに感想文を書いてもらうようにした。林の授業は例えば40人クラスであれば、すべての子ども全員にあてることはせずに、むしろそのなかの数人、さらには2、3人と徹底的に対話し、その問題を40人全員の問題として深めることで、1人1人を活かす授業へと発展させていった。詳しくは後述するが、林竹二は、ソクラテスの「問答法」を基盤に彼自身の「授業論」を展開していったのである。

(2) 授業の成立と教師の責任について⁹

林竹二は、授業に関する子どもの感想から、授業というものに対する子どもの受け止め方や願いのようなものを根底に踏まえ、授業とはいったいどういう営みであるかということについて検討している¹⁰。

(2)-1 授業とは何か、授業の本質はゼミ

例えば、「ぼくのいままでのべんきょうにくらべると、ずいぶんちがいます。」と「普通の先生の授業の仕方は分かるまでやらせる。林先生は、飽きないでできるように、分かり易く教えてくれる。」と表現した子どもの感想から、林は、教えるということは「方法的な営み」であるということ子ども自身が認識していると捉えている。つまり、方法的な営みとしての授業と、ただこれだけのことを覚えるように教え込む授業を、子どもははっきりと区別しているということである。また、子どもの「40分が10分感じた」という感想から、これは授業の中に子どもが引き入れられてしまっていること、深く入り込んでいることであり、これは子どもが受け身の形から授業の中での活動の主体になっていることであると理解している。他にも、「カンガルーの足は何本あるか、かわうその足は何本あるか」と問題を出して、一緒に考えてくれる先生」として、子どもの感想から林自身の授業における教師の姿勢(子どもとともに考えること)を検討している。つまり、林は、子

どもには「考える責任は子ども（生徒）にあり、考える仕事は自分（生徒）たちの仕事であり、その作業を先生が手伝ってくれる」という意識があることを、子どものことば（感想）の中から振り返り学んでいるのである。林竹二は、子どもは本来、主体的にそういう仕事（考える）に取り組みたいという深い願いがあるのに、授業で活かされていないのではないかと問題提示し、授業実践研究をし続けていったのである。

このように、子どもの授業の感想を読みつつ、林は自身が担当した小学校（宮城教育大学附属小学校等）の授業は大学で行っているゼミと同じ本質のものであると捉える。ゼミではゼミに参加する学生が主体である。教師が研究の成果を語って学生がそれを聞くというのではなく、学生は問題追求の主体なのである。このような考えに基づき、林は子どもたちが自由に語るつぶやきや片言を大事な手がかりに授業を組織した。具体的には、子どもの口からこぼれ出るような言葉一つつぶやき、ひとりごとみたいなものも聞き取り、子どもの気持ちの中に揺らいでいるまだ形になっていないものを、教師（自分）に見えてくるよう意識した。つまり、子どもの自由な発言を基盤にすることを授業の肉付けにするとした。

こうした子どもの語りを基盤に、林は豊かな授業を求めていったことが、次の林の言葉から確認できる。（1972年6月授業記録・『授業・人間について』よりそのまま引用¹¹⁾）

子どもたちが授業の中で、その主題に集中して、授業に入り込んでしまっ、みんなが一緒になって、その問題に取り組んでいる、幼い子どもですから、頭の中に浮かぶ思いが全部そのまま言葉になってでる。その言葉になってでてきたものが、つき合わされたり、繋ぎ合わされたりして、総合されて、だんだん一つの流れとなり、焦点を結んでゆく、そういうことが持続的に授業の中で行われているか、どうか。それが授業の質を決定するわけです。

子どもが本当に授業の中にのめり込んでしまうというふうになりますと、子どもたちの自由な思うままの発言が、雑音にならない。そ

のひとつひとつが授業の展開のひとつまひとつまになるのです。それをまともに受け止めて、全体の中にきちんと位置付ける仕事が、教師の仕事です。

上級生になれば、子どもの心をよぎったり、頭に浮かんだりする思いが、いちいち言葉にはなりません。しかし実は、不断に、そういうものは子どもの心の中、頭の中に動いているのです。子どもの発言の裏や底にあるものを、その発言と共に受け止める力を、教師がもつことが授業を豊かにするのです。

授業の中の子どもの活動を枠で締め上げてしまえば、このような大事な手がかりが失われてしまう。教師の発問に対して子どもたちが、いちいち手を挙げて答える、教師は正解が出るまで次々と指名するという授業の展開では、子どものなかに動いている大事なものが取りこぼされてしまう、教師にはじめから正しい回答が用意され、それに合ったものが取り上げられ、合わないものが退けられるということでは、内容豊かな授業にはならない。だから、林は、子どもが顔をしかめたりわきをむいたり、つぶやいたり、私語したりする授業を求めた。子どもが本当に授業に入り込んでしまえば、自由な発言は決して雑音にはならず、しかもそれがすべての授業に生命を与える大事な材料になるからである。子どもの様々な発言の結果として一つの流れがでてくるところに、授業の面白さも豊かさもでてくるのではないだろうか。それは大学におけるゼミと同じ本質のものだという。林は「子どもの自由な発言がないと私は非常に困ってしまうのです。」とまで語るほど、子どもの自由な発言を大事にし、子どもの自由な活動がそのまま授業を形創っていくこととした。林の授業はゼミの本質からなるものであった。

ところで、こうしたゼミ的な授業での教師の仕事は何もせず、手ぶらで見ていて、最後にまとめをするのでは、教師は傍観者となる。そうではなくして教師は、子どもの発言を引き出して授業を組織するために、発言を厳しい吟味にかけなければならないとし、こうした対話を重視した。

(2)－2 林竹二のソクラテスの問答法の理解

林は、齊藤喜博から学んだソクラテス(Socrates)

の問答法を、授業を考える1つのモデルとし「授業論」を展開していった。ソクラテスの問答は、いわゆるドクサ（俗見）の吟味として行われる。ドクサというのは、人が自然的に持ち合わせている、借り物の意見、レディ・メイドの意見で、実質的には世間の通念である場合が多い。例えば、あることについて、勇気なら勇気について、世間一般に考えられている意見、皆の中にいつの間にか沁み込んでいる考えを自分のものと思っている、それをそのまま、自分の意見として出す場合、それをそのまま通す場合はソクラテス的な意味での問答は成立しないのである。ソクラテスの問答法では、まずそれを吟味にかけることから始まる。ソクラテスは相手が持ち合わせている意見を出すと、必ずそれを厳しい吟味にかける。どんな意見もすべて否定されてしまう、その吟味に自分を委ねることで、人は世間一般の、通り一片の考えから抜け出すきっかけをつかむ。そこで大事なことは、その否定の質で、自分の意見の維持し難いことを、腹の底から、自ら納得して初めてその通俗的なものの見方、感じ方から人間は解放されていくのである。それがソクラテスの反駁法、問答法なのである。林は、齊藤喜博が子どもの事実を変え造り出して行く授業の中に、ソクラテスの方法である「反駁」が生きていると感じたのである。

林によれば、「深さのある授業」とは、たんなる知識の伝達ではなく自分自身との格闘を含んでおり、自分がこうだと思い込んでいた既定概念が、教師の発問によって揺らぎ出すこと、つまりソクラテスの吟味から始まるのである。ただ借り物の知識の操作だけがあって、学習が存在しないのが現在の授業の実態ではないかと考えた林は、教師の「発問」というものを、一人の子どもの魂を生かしても殺しもするほど、重要な働きをする「ソクラテス的吟味」として位置付けている。

このソクラテスの教育方法である「問答」は、その本質において「反駁」であり、ソクラテスは質問することによって、相手の意見を引き出し、それを仮借ない吟味にかけたのである。その結果はいつも相手が、自らのすべての意見が維持し難いことを自覚することで終わる。ソクラテスに学んだプラトン(Platon, 427-347B.C.)¹²が記した「ソクラテスの対話」では、知識は教えることが不可

能であり、自ら探究する他に手がないと信じていたとある。つまり、ソクラテスが「反駁」を教育の中心課題としたのは、人間は元来例外なく無知であるからであり、人間にとって大切な善や美の知識が欠落し、その代わりに善や美であるように見える物を善や美と思い込んでいるにすぎなかったからである。ソクラテスは、真の知識を所有するために、人はドクサ（俗見）から解放される必要があると考え、その方法としての反駁、問答によるドクサと人間の吟味を自らの任務とした。

この方法を基盤に林は、普通の授業では「発問」は授業を進行させるための手段にすぎないが、「発問」は本来、外に現れない子どもの内部のさぐりを入れるための作業であるとした。それゆえ授業の核心をなすものは、ドクサ（俗見すなわち、まがいもの知識）としての子どもの発言ではなく、その「吟味」ではなければならず、それが授業の中で教師がしなくてはならないこととした。そうでなければ、授業は単なる知識伝達という形式的なものに留まり、子どもの主体的な判断能力の形成には少しも貢献しないことになる。それゆえ教師の「発問」とは、子どもたちの意見を厳しく「吟味」にかけて子どもの魂（内側）を裸にし眺める作業に他ならない。つまり、教師は、子どもたちの発言を厳しく吟味し、本当の子どもの姿が教師の前に現れてそこで初めて学習の主体となり、真の授業が成立するとした。

このように、林は、ソクラテスの問答法より、教師の仕事は子どもの意見をそのまま通すのではなく、吟味にかけなければならないことを強調した。それは、教師と子どもだけでなく子どもと子どもとの間の相互の意見のぶつかり合いというものも必要であり、これを尊重することが教師の仕事であるとしたのである。

(2)－3 授業の可能性 子どもが変わること 集中力を持っている

一方、林は、ゼミのような授業ではなく、講義であっても対話は成立することを実践から学んでいる。ひどく難しいと感じ取れるような講義のような授業であっても「手を挙げないかわりに、先生は細かく教えてくれて、学ぶことができました」「ふつうの授業をしているのではなく、先生とわたしたちで、話し合いをしているみたいでした」

と、聞いてくれていた子どもの感想から、授業の中で子どもは対話を成立させていると捉えた。また、中学生の感想「普通の授業は、ある問題を与えて、それをわれわれが考え発言する形がとられていた。学長先生（林）は、問題を与えて下さるが、発言を問うことは少ない。先生が答えてしまう。そして、その答えをもとにして、質問なさる、要するに問題点が深まり、豊富になるのである。」という感想そのものに授業論を見出している。子どもたちを揺さぶり感動させることは難しいことであるが、やり方によっては、子どもたちは可能となるのである。

また、林は授業実践を通して、子どもの心の動きの深さや複雑さを自らの肌で実感し、教師は授業に対して責任を負っていると深く考えていった。そこで、林は、子どもの立場になり、子どもの代弁者として、子どもは素晴らしい力を持っていることを主張し、日本の学校教育では、それが引き出されていないことに強く問題提起してきたのである。

例えば、子どもの感想より「ぼくは、ビーバーのことはだいたいおぼえていても、はじめはドキドキして、発表しようかなと思っても発表できませんでしたが、先生はニコニコしているので、ふつうの先生だと思って発表しました。そしたら、なぜか教室にいてもだれもいないように感じました。先生がぼくたちと一緒に勉強してくれるとかんたんに発表ができると思います。」「…授業が始まってからは、先生のお話と写真に夢中になって、まわりに先生方のいるのを忘れてしまいました。」と書いている子がいるほど、子どもというのは、集中力を持っている。ただし、集中力というのは、物ではない。集中すべき対象があると集中する、集中すべきことがないと（教師が授業をきびしく組織することができなければ）錯乱する。「行儀よく聞いている子どもを作ることに懸命になるつまらない授業ではなく、子どもの集中力を引き出すだけの質の高い授業を組織することなのである。」本当に集中してしまうということは、全く自由な姿勢になるということであるため、このような子どもの夢中になる姿、自由な姿を大事にすること、それが教師の役割であると林は主張した。

つまり、林は、子どもの自主的な活動において、その瞬間にキラキラと目が光ったり、顔が輝いたりなど、子どもが鮮明にされることに教師の責任を持っていたのである。子どもたちだけでは、どうしても到達できない高みに、自分が自分によって超えられるよう、教師は子どもをひき上げてやらねばならない責任があるとした。

さらに、本当の学習は、主体的、持続的な問題の追求を通じて、子どもが変ることであるだろうと林は強調する。子どもは前にはこうだと思っていたことが、とうてい維持できないことを自分で本当に納得する、そうして考えが変わるのであるということを、例えば「自分たちは人間のことを知っていたようでも、何も知らなかった私。このことが分かった時のうれしさは、きっと忘れないだろう。何も発表しなかったけれども、悔いはなかった、それだけ自分は納得したつもりだから」という、子どもの感想から確認している。このように自分が、人間について本当に何もわかっていなかったのだということが分かったことの喜び、これが本当の学習の喜びであり、それを感じ取る力を教師に求めた。

「また教材というものは、薬と同じものであり。病気を除くためにどういう薬を使えばよいか、どういう手術をすればよいかを突き詰めるように、手術したり薬を使ったりする人間は病気に打ち勝つ力を持っている。教材は薬に当るもので、薬が直すものではない、薬にあたるものを一生懸命教え込もうとするが、それは人間の生きる力にならない。病人に対して、この容態の者にどういう薬を使えばよいか、どういう治療を施せばよいかに関して、学問的な根拠に基づいて判断を下すことができることが医者の特長としての能力である。教師は授業の専門の営みをなすのである」ということは、教師は、医師の仕事よりもはるかに専門的な仕事であると言えるだろうと考えている。

だから、教師というのは、子どもの持っている無限の可能性をどうしたら引き出せるか、とてつもない困難な仕事である。子どもの持っている可能性が十分に引き出せるかどうか、教材をどう扱うか、常に意識することが求められるのである。

以上、授業の成立について、林竹二の授業論に

学んでみた。授業が成立するという事は、次の点が表示されており、本稿の課題である授業における教員の姿勢について、これらの視点で検討したい。

第一に、授業とはゼミのように対話がされるということである。子どもの自由な活動がそのまま授業を形創る、授業とは、創造的ないわゆる自由な営みであるということである。

第二に、子どもの意見をそのまま通すことではなく、ソクラテスの問答法にあるようにドクサを吟味するという事である。教師と子ども、子どもと子ども、相互の意見を突き合わせる、つまり子どもたちの意見を吟味にかける、そうした営みを尊重することである。

第三に、授業における問いを深め、問いを豊富にするということである。出会いとしての授業を通して、子どもが変ることなのである。

林竹二は、授業は出会いであり、その出会いが学びである¹³とした。林は、深さのある授業を求め実践し、「授業が成立する」とは、1つのクラスを構成する子どもたちが共に一体となり、授業の中に入り込んでくる状態を指し示した。林によれば、「深さのある授業」とは、単なる知識の伝達・注入式ではなく、自分自身との格闘を含んでおり、自分がこうだと思い込んでいた既成概念が、教師の発問と度の強い非連続的な「出会い」によって揺らぎ出すような授業のことを指す。つまり、「深さのある授業」はまさにソクラテス的吟味から始まることを主張した。林は、教師の問いかけや発問という「出会い」を通して、子どもにわか仕込みの借り物意見が徹底的に吟味されることにより、子どもはそこから自分と精神的な魂の格闘をはじめ、このような過程の中で自分の無知を悟る子どもは大きな喜びを感じるようになると考えたのである。そうでないと、子どもの判断能力が自ら形成されず、子どもは常に外部の情報に操作された借り物知識が、自分の考えた意見であるように錯覚して囚われてしまう。

だから、授業とは一定の事柄を教え込むことではなく、1つの教材を媒介として徹底的に向き合う（「出会う」）こと、すなわち子どもの心の中に動いているものを探っていくことであり、子どもが深いところにしまい込んでいる宝を探っていく、

それを探り当てたら次にその宝を掘り起こすことに全力を挙げることが教師の仕事の創造性であるとした。教師が感銘することは、例えば、作文の力ではなく、それを書いた子どもが心を開いて、授業の中に深く入り込んだ場合のみである。授業のなかへ引き入れられ、夢中になって問題を追いかけるような子どもの参加することが、真の出会いであり、学びであるとした。さらに、林は、「授業が成立している」クラスには、教師と子どもの間の信頼関係だけではなく、子どもたち同士の間に、虚心にものを言い合い、かつ聞く訓練と雰囲気が必要とした。

3 授業中での学生からの学びと授業の振り返りによる気づき

本節では、筆者ら教員の授業の振り返りの綴りや語りから、林竹二「授業論」の視点で、筆者ら教員の姿勢について、気づきや学びを検討する。また、授業そのものの価値についても触れてみたい。

なお、(1)～(3)は、授業内容について振り返りを行ったものであり、(4)～(6)は、授業内容を振り返り、分析しながら語ったものである。

(1) 学生の声から知ること

筆者（熊田）は、授業「保育実習指導Ⅱ」の後に、以下のことを綴り振り返っている。（熊田凡子の日々の綴り（研究ノート）より、一部をそのまま引用。）

今日の授業は、とっても楽しかった。それは、学生が私が思うような回答をしなかったからである。学生の方が、私よりいい感覚があって、私は学ぶ時間をいただいた。（2022年10月21日）

さらに、以下のように、当時のことを筆者（高村）に語り振り返っている。

先日の授業は、私にとって初めての試みだった（1歳児の保育場面の短い動画を見て、こんな時どうする視点を考えることを目的とした）ので、何度も何度も、シミュレーションした。大学教員になってもうすぐ10年目に入

る私だけど、初めて授業する時の感覚に立ち戻って、ドキドキしながらの緊張と、学生はどんな反応するかなと期待をも持ちつつ授業に向かった。

私は、この点をよく見てほしいな、という自分の思いを伝えようと思いつつ、結局は、保育場面の経緯を詳しく説明しただけとなった。ところが、学生は、私よりもはるかに違う観点で、子どもの感覚になって、個人ワークもグループワークでも回答し話し合う姿が見られ、生き生きして見えた。私は、これまで、私自身に子どもの感覚が備わっているとそれだけが自信であり、保育場面を語ってきたつもりだったが、今回の授業で、学生から学ぶことができ、びっくりと楽しさに満ちた。

このように、学生の声からあらためて学ぶ教師の姿がうかがえる。「私よりもはるかに違う観点で」ある学生の考えを受け止めることによって、これは教師の学びとなった場面であろう。学生との対話により、相手の思いを受け入れるということだけではなく、自分の意見と異なる意見を受け止められる自分があることで常に創造していく教師の姿勢が表されたのかもしれない。

(2) 伝える授業の省察

その後筆者（熊田）の授業（保育実習指導Ⅱ）では、指導案の書き方を説明した日を以下のように振り返り綴っている。

今日の授業は、グタグタになってダメだった。なぜなら、せっかく学生がイメージする遊びをおしゃべりしていた雰囲気だったのに、配布した資料を見たら分かるのに指導案の書き方の説明を1つ1つ言い始めたからであろう。グタグタだったのに学生は一応聞いてくれたようであった。（2022年11月11日）

その後、以下のように、幾度も語り振り返った。

今回の授業は、前半は学生に子どもの色々の成長過程の姿の提示し（7つ）、その後に繋がる遊びを考えた際は、学生は楽しそうにマ

インドマップを描きながら個人ワークし、グループワークで話し合う姿が笑う様子が見られ楽しそうだった。ところが、時間だからだと区切ってしまった。それで授業の後半、指導案の書き方説明では、私が学生に問いかけながら、進めたつもりだったが、私だけが一生懸命に伝えることになったと思う。楽しくない授業だった。グタグタだった。だけど、特別に落ち込んではいない。（2022年11月11日）

このように、教師は、一方的に伝える授業になったことを、学生の様子から感じ取り、「グタグタになった」と反省している様子が分かる。それは、「時間だからだと区切ってしまった」「私だけが一生懸命に伝えることになった」からだ、自分の姿を客観的に認識したことによるものであろう。だから、自分を責めずに、「次は楽しくしよう」という姿勢に新しく変わったのかもしれない。

(3) 授業が楽しい時

また、別の日の授業（カリキュラム論や教育原理、保育者論）では、以下のように綴っている。

今日の授業はとっても楽しかった。なぜなら、学生がこのこと初めて知ったみたいな顔で目を輝かせて、授業の中での課題に取り組み、私に質問をよくしてくれたからだ。（カリキュラム論2022年11月4日）

今日の授業は学生が自分のことを話し出して、子育て論が展開されるようで楽しかった。1人1人に丁寧に聞くと、本当のことを言い出して、みんながそこに耳を傾けていた。勉強になった。（保育者論2022年11月24日）

前回の授業の振り返りをしていて飽きるかなと思ったけど、やはり興味のある話は、何度も考えて幅を広げて学ぼうとするようだ。（教育原理2022年4月22日）

このように、学生の様子から教師は授業が楽しいと感じていることが分かる。学生が「質問をよ

くしてくれた」、「1人1人に丁寧に聞くと、本当のことを言い出して、みんながそこに耳を傾けていた」ように、学生の自由な発言が活かされ、ゼミ的授業が展開されていき、また講義のような授業であっても「やはり興味のある話は、何度も考えて幅を広げて学ぼうとする」様子は、各自の内側での対話があったのかもしれない。

(4) 学生の言葉を吟味すること

保育実習Ⅰを終え、実習指導Ⅱの初回において、実習Ⅰ報告会で各自が報告したい内容(深めた内容)についてグループに分かれてそれぞれの経験からの学びを伝えあう時間を設けた。

その日の授業内で筆者(高村)は次のことを感じ考えながら授業を行った。

筆者は学生たちの生の声を聞けることが嬉しく、必要な資料を整え、いつも以上に早く授業教室に入った。学生たちも本時に何をするのかを理解していたため、グループ内の発表では、どの学生も実地からの学び(実習園の子どもや保育者から学んだこと)を伝えあっている。また、自分では気づかなかった点をメモしたり、自身の実習園と異なる保育観に出会ったときには驚き、質問したりと話が弾む。

しかし、そのような姿に筆者は嬉しさと同時にモヤモヤとし、全体に向けて「理解が難しかった点や共感できなかった点はなかった?」と思わず問いかけた。筆者は学生たちの素直な思いを聴くことが出来ていないように感じて自身が苦しかったのかもしれない。すると、学生たちは「そのようなことも話しているのですか?」と驚いたものの、待っていたかとばかりに理解が難しかった点や共感できなかった点について具体的に語る姿があった。

さらに、以下のように、当時のことを筆者(熊田)に語り振り返っている。筆者らは、ZOOMを用いたオンラインにて1時間程度の語りを行った。

学生たちの語りから10日間の実習を通して、大学(座学)では体験することができない実践的な学びを行ってきたと感じられて、保育現場で実際に保育をすることの意義は大きいと改めて感じた。しかし、これが学生たちの真の声であるのだろうか…学生たちは、実習園が行っている保育や保育者の考え方を全体的に受け入れているのだろうか…と考えてしまった。自然と「理解が難しかった点や共感できなかった点はなかった?」と問いかけている自分がいたこと。そして、それを待っていたかのように語る学生の姿があったこと。学ぶべき時にしっかりと学ぶ。それはどの学生も意識していることであろう。だからこそ学生は肯定的な思いしか語ることができなかったのかもしれない。振り返ると、私自身は自分の感じている違和感を相手に伝えることにあまり抵抗がないため、自然と学生もその違和感を語るができるものだと思っていたように思う。今回のことを通して、語る場が提供されたとしても、置かれている状況や立場によって人は語る思いを選択していること、心の全てを語ることはないこと、だからこそ学生から発せられた言葉を吟味し、内なる言葉を引き出すことが教員には求められるのかもしれない。

(5) 教えるのではなく学生が自ら感じ考えていくこと

その日は実習報告会であり、学生たちは報告するだけでなく、それぞれ役割分担をし、学生が報告会を運営した。筆者は会場後方でビデオカメラ(手動)の撮影を行っていた。

その日の授業に筆者(高村)は次のことを感じ考えながら参加していた。

あるグループの報告後、学生から質問が出る。質問者は、「皆さんが話してくれた事例や課題、改善点について、私は実習の際にそのようにできませんでした。例えばですが、〇〇な時には皆さんだったらどのように対応しますか」と、報告内容を自身の経験と結び付け、質問する。報告グループは、一人が代表とし

て答えるのではなく、それぞれが「わたしは…」と自分であったらという視点で返事をする。また、それに対して質問者が回答から感じた疑問を返す。このようなラリーが何度も続いた。もちろん何か一つの答えが出たわけではないが、会場はなぜか温かな笑いに包まれた。筆者はこの時、この繰り返される学生同士（時には、学生と教員）のやりとりが学びに繋がるのだと気づかされ、語り合う時間を保障することの大切さを感じていた。また、「わたしは…」と答える姿を見ながら、自身が養成校に通う学生であった時、目の前の学生のように自分の言葉で語る事ができたのだろうか…自分が感じたことや学んだことを自分なりの言葉で語れただろうか…と自身を振り返っていた。誰の目を気にすることもなく、素直な思いを語る学生の姿がたくましく、学生に尊敬の念を抱くと共に改めて実習指導の楽しみと奥深さを感じていた。

さらに、以下のように、当時のことを筆者（熊田）に語り振り返っている。筆者らは、ZOOMを用いたオンラインにて1時間程度の語りを行った。

学生のやりとりから、「実習指導」とは、答えがないことを他者とひたすら語り、自身で自分なりの答えを導き出していくものであり、学生が保育という語り合いを通して、自分で自分の自立（責任ある発言や行動）を導きだしていく過程であるのかもしれないと感じた。実習指導というと、日誌の書き方、指導計画など決まったマニュアルを指導に重きを置きがちであるが、それだけでは「実習指導」という授業は成立しないのではないだろうか。学生が語り合うことで自身を調整する（感情や思い、考えを整理する）時間と場所を保障すること、また、学生のありのままを受け止める姿勢が教員に求められると感じた。そして何より、教員自身がありのままの姿で実習について学ぶ一員となる姿勢が重要であろう。「実習指導」は、学生と学生、学生と教員のやりとりが最も楽しめる（一緒に考え学べる）

授業かもしれない。だからこそ、今まで以上に学生に問い、学生の声を聴こうとする姿勢を大事にしていきたい。

授業とは、学生が教師から学ぶだけでなく、教師も学生から学ぶことが多い。特に筆者（高村・熊田）にとって、学生からの刺激は学びにつながるようだ。

(6) 学生から教員が気づかされること

授業を筆者（高村）自身が語り振り返っている。

本日の授業では、1歳児の保育場面の短い動画を見て、こんな時どうするという視点を考えることを目的とした。実際に子どもの姿を動画で観るという内容は実習指導だけでなく、筆者が担当する他の授業でも取り入れている。その際の学生は、子どもの姿に「かわいい」と声を発したり、子どもならではの姿に笑いが起こったりと学生自身の表情が和らぎ、その場の空気がなにか柔らかく温かい雰囲気になるのである。

しかし、今回動画を観ている際の学生の姿は今までと異なっていた。学生は真剣な表情で子どもの様子を見つめているのである。日頃であれば、自身が面白いと感じた場面で他者と顔を見合わせて笑ったり、感じたことを伝えたりする姿があるのに…。その時には筆者はその変化の要因に気付かず、自分の中で焦りを感じ、学生の様子から要因を探ることに必死であった。

その後、当時のことを筆者（熊田）に語り振り返っている。筆者らは、ZOOMを用いたオンラインにて1時間程度の語りを行った。

授業を終えて、学生の変化の要因が自分の授業組み立てにあったことに気付かされた。今回の授業の目的の一つに「エピソード記述の書き方を理解し、記載する。」ということがあったため、筆者は配付物としてなにも言わず授業の初めに「エピソード記述の用紙」を配付した。（事前に授業計画は伝えているため、人によっては本時の授業内容を知って参

加していたことだろう…。) 筆者自身の心の動きを追って考えてみると、日頃と同様に子どもの動画から学べることにウキウキしている自分がいながらも、この動画を観終わったら「エピソード記述」を指導しなければという思いと段取りが頭にずっとあったように思われる、また書き方をしっかりと理解し、実習へ向かってほしいという思い(焦り)が出ていたことを再確認した。指導しなければいけないと何か変な使命感のようなものがあつた気がする。「指導」ではなく「対話し、共に創る」ということを自身が最も大事にしてきたつもりがいつの間にか自身が指導する人に変化していた瞬間であった。きっと学生は言葉にしていなくても私の雰囲気や授業の構成で感じ取ったのだろう

5 まとめ(教員の姿勢と授業の成立について)

本稿は、教育・保育者養成課程科目を担当する筆者ら自身が授業実践からの気づきや学びより新たに知り得る授業における教員の姿勢及び、授業の成立について、教育実践・思想家である林竹二の「授業論」に基づき、授業の本質に立ち戻り検討した。林竹二の本質的な見方である、ゼミ的対話における創造的な自由な授業、相互の意見を突き合わせるドクサの吟味を尊重する授業、問いを深め豊富にする出会いとしての授業が、筆者らの授業においても展開されており、学生及び教員の学び合いがなされていたことが以下の点から確認できた。

第一に、「ゼミ的対話」による楽しい授業が行われていたことである。筆者らの振り返りによれば、授業内の学生の自由な発言のやりとり(他者とひたすら語る)が繰り返され、学生が自分なりの答え(責任ある発言や思い)を自ら導き出していく過程が見られたからである。また実習指導では、教員の一方的指導ではなく、双方向でなされるゼミ的対話が普遍的な保育の学びに結びつき考えを深めていたことが理解できた。また、「指導案の書き方説明では、私が学生に問いかけながら、進めたつもりだったけれど、私だけが一生懸命に伝えることになったと思う。楽しくない授業だった」とあるように、教員(私)は学生に問いなが

ら進める授業を行ったとしても、問い続ける十分な時間の確保ができず授業が成立しなかったと認識した。つまり、ゼミ的対話の成立には、学生の自由な発言を認める受け入れるという教員の姿勢だけではなく、学生の目の前の姿に即す柔軟な精神かつ計画力が必要であると言える。

第二に、子どもの意見を吟味にかける授業(「ドクサの吟味」)が展開していたことである。

実習の振り返りにおいては、「理解が難しかった点や共感できなかった点はなかった?」という問いに対し、学生たちは「そのようなことも話していいのですか?」と驚き、待っていたかのように語り始め、ドクサの吟味が開始されたからである。学生が借り物意見(実習先で担当保育者から聞いた意見)をそのまま発言する様子や、肯定的な意見ばかりが話される姿に、教員が違和感を持ち学生に吟味をかけ、まさに「ソクラテス的吟味」が行われた場面があった。教員のさらなる吟味により、学生は自分の本心を確認し、報告内容を変更したのである。つまり、教員には学生の借り物意見、相手に合わせた回答を見抜く力(授業内におけるちょっとした違和感を敏感に受け取る感覚)が必要であると言える。

第三に「問いを深め、問いを豊富にすること出会う授業」である。

授業の振り返りによれば、「この動画を観終わったら「エピソード記述」を指導しなければ」、「書き方をしっかりと理解し、実習へ向かってほしい」とあるように、指導しなければいけないという思いが見え隠れし、学生が知識を受け取る・伝達されるだけの存在(それだけに必死な存在)になってしまった。つまり、深さのある授業(知識伝達だけでなく、自身との格闘を含む)を求める実践に至らなかった。つまり、林の言う授業は成立できなかった。

このように、学生と授業との出会いに関わる教員の心もち(意識・言葉・行動・態度)が、学生の受け取り方や授業への姿勢に変化をもたらすと考えられる。

第四に、「学生を尊敬し、楽しむことができる授業」がなされていたことである。

学生が素直に自身の思いを語る姿にたくましさを感じたと語ったこと、自分とは異なる意見に出

会えたことを楽しかったと語ったことは、教員が学生の意見を尊重する姿勢を持ち授業を行っていたからである。

第五に、「教員が自分を見つめ、自分のありのままを受けとめ、さらけ出す授業」が展開し、学生も教員も共に主体的に学ぶ授業がなされていたことである。これは筆者らの独自の授業の成立論となるかもしれない。授業の振り返りによれば、学生と自身の観点があるかに違っていたことに気づき、その違いを受け止めることができる自分があることに気付いた点、またその違いから教員自身に備わっている感覚に気付いたことやその感覚が自分の自信であることにも気づいたからである。さらに、学生が素直な思いを語る姿に自身の学生時代を思い返し、学生の表現力や責任ある発言に尊敬の念を抱いたことを語っていたからである。こうして、筆者らは自分を知る機会となったのである。つまり、教員とは、授業の一員として参加し、学生のありのままの発言を受けとめるだけでなく、自身のありのままの思いを受け止め、ありのまま表現する人であるのかもしれない。また、自分を客観的に見つめ、ありのままの自分（無知な自分）を受け入れる教師の姿勢こそが学生の深い学びを支えるのかもしれない。

これらの授業の成立において、学生を尊敬すること、学生の意見を楽しむこと、学生に問いを求め内なる声を引き出すこと、学生自身が徹底的に自分の意見を吟味できるような問いを投げかけること等、「問う」という姿勢が授業を支えており、それが教員の重要な役割であると考えられる。

本稿では、同じ科目を担当する教員同士が語ったことにより生まれる気づきに多くの意味があったといえる。人は心が動いた時に伝えたい相手にありのままを伝えることで、自分を省察することが可能となる。教員には自分を飾らずに語れ、高め合える場所が必要であろう。

林の授業論は、保育者養成校の授業(実習指導)においても重要な視点ではないだろうか。実習指導にはマニュアル的な指導内容(指導案の書き方、日誌の書き方)がある。それをどのように指導していくのか、また実習という生きた教材をどのように用いていくのかについては今後の課題とした。

〈注〉

- ¹ 藤川大祐「授業づくり」とは何か—研究としての授業実践開発に関する考察—『教育実践開発研究』1巻、2008年。
- ² 林竹二：栃木県矢板市生まれ。日本の教育哲学者。東北学院に学んだ後、のち1934(昭和9)年旧制の東北帝国大学法文学部哲学科を卒業。戦後まもなくして、復員軍学徒のために私塾を開き、8年間、ソクラテス、プラトン、『論語』、『資本論』等の講義を継続した。1953(昭和28)年より東北大学教育学部教授。教育史を担当し、森有礼について研究した。また、斎藤喜博の影響を受け、全国各地の小学校を回って、自ら対話的な授業実践を試みた。1969(昭和44)年、全国的な大学紛争の中、宮城教育大学第二代学長に就任。晩年は、足尾鉾山事件の田中正造に関心を寄せ、評伝を書いた。また、『授業・人間について』(国士社、1973年)は、本として刊行された他、「グループ現代」により映像化され、また写真集も出版されている。小学生を対象に行った授業では、野生児アマラとカマラの絵を教材として提示し、「人間とは何か」という主題で授業の本質論を深めた。
- ³ 金森俊朗：石川県能登生まれ。教育実践家。金沢大学教育学部卒業後、小学校勤務38年を経て、2017(平成29)年まで北陸学院大学教授。石川県民教育文化センター理事長、日本生活教育連盟拡大大常任委員等歴任。「仲間とつながりハッピーになる」という教育思想をかかげ、人と自然に直に触れ合う様々な実践を試みる。1989年に妊婦を招いて行った性の授業を皮切りに本格的にいのちの教育に取り組み、授業を開始する。1990(平成2)年には末期癌患者を招いた「デスエデュケーション」を実施し、大きな注目を集める。その教育思想と実践は、教育界のみならず医療・福祉関係者からも「情操教育の最高峰」と高い評価を受けている。2010年、ペスタロッチー教育賞受賞。2021(平成24)年にはオランダに招かれて講演した。
- ⁴ 辻直人「金森俊朗教育思想の展開—1970年代の教育実践の特徴について」『和光大学現代人間学部紀要』15巻、和光大学現代人間学部、2022年。
- ⁵ 本節では、「教員」については、林竹二の文献の記載の通り「教師」と記す。
- ⁶ 本節本項の林竹二の教育活動については、広岡義之「クラス子どもたちを『授業の主体に』—林竹二の教育思想と教育実践」『教育の本質とは何か 先人に学ぶ

「教えと学び」 ミネルヴァ書房、2014年、58 - 61頁の林竹二の生涯と活動の内容を参照及び一部要約している。

⁷ 斎藤喜博：日本の教育者。群馬師範学校（現群馬大学）を卒業。小中学校の教師や群馬県教職員組合常任委員（文化部長）を経て、1952年、佐波郡島小学校長となり、11年間、「島小教育」の名で教育史に残る子どもたちの表現力を育てる実践を展開した。計8回開かれた公開研究会には、全国から延べ1万人近い教師、研究者らが参観に来た。併行して民間教育研究運動にも積極的に携わり、自ら設立に関与した教育科学研究会教授学会や教授学研究の会で現職教員を指導した。また、全国数多くの小中学校を教育行脚して授業を行い、教師と子どもたちを指導した。いくつかの小中高校には複数年にわたって定期的に指導に入り、その成果を発表する公開研究会を開いた。さらに、6つの大学の非常勤講師を務めて教師養成教育に携わり、74年には宮城教育大学教授に就任した。授業論を中心とした膨大な著書があり、2期にわたって編集された『斎藤喜博全集』全30巻にまとめられている。

⁸ ソクラテス：紀元前700年頃のギリシアのアテネ（ポリス・都市国家）の哲学者・教育思想家。父は彫刻家、母は助産婦。ソクラテス自身は一切の著述を行わなかったため、彼の死後に執筆を行った古代の作者であり彼の弟子のプラトンらの著作を通して知られている。

⁹ 本節では、次の林竹二著作の内容の授業論を参照し要約及び一部引用している。『授業・人間について』国土社、1973年。『教育の再生を求めて—湊川で起こったこと』国土社、1977年。『教えるということ』国土社、1978年。『林竹二著作集七巻（授業の成立）』筑摩書房、1983年。『教えることと学ぶこと』（灰谷健次郎との対談）小学館、1986年。『決定版 教育の根底にあるもの』国土社、2004年。

¹⁰ 本稿では、林竹二『林竹二著作集第Ⅶ巻 授業の成立』（筑摩書房、1983年）の中で取り扱われている林竹二の授業実践（宮城教育大学附属小学校、山形県醍醐小学校、白岩小学校、湊川小学校、永田小学校、久茂地小学校など等、東北、兵庫、東京などの全国各地の小中学校での実践）の内容及び生徒たちの感想、記録を参照・引用している。

¹¹ 前掲書『授業・人間について』29-68頁。

¹² プラトン：古代ギリシアの哲学者。ソクラテスの弟子にして、アリストテレスの師に当たる。プラトンの思

想は、「陶冶」（人間形成）の本質を直感的に示すアイデア界への志向であり、それを教えることを哲学者の使命とした。（広岡義之『教育の本質とは何か 先人に学ぶ「教えと学び」』ミネルヴァ書房、2014年、3-21頁。）

¹³ 熊田凡子「学校と学習」『教育の原理』ミネルヴァ書房、2021年、180-183頁より参照。

〈引用・参考文献〉

熊田凡子「学校と学習」『教育の原理』ミネルヴァ書房、2021年、169-183項。

広岡義之編『教職をめざす人のための教育用語・法規 改訂新版』ミネルヴァ書房、2021年。

林竹二『授業・人間について』国土社、1973年。

林竹二『教育の再生を求めて—湊川で起こったこと』国土社、1977年。

林竹二『教えるということ』国土社、1978年。

林竹二『林竹二著作集七巻（授業の成立）』筑摩書房、1983年。『教えることと学ぶこと』（灰谷健次郎との対談）小学館、1986年。

林竹二『決定版 教育の根底にあるもの』国土社、2004年。

辻直人「金森俊朗教育思想の展開—1970年代の教育実践の特徴について」『和光大学現代人間学部紀要』第15号、和光大学現代人間学部、2022年、51 - 66項。

広岡義之『教育の本質とは何か 先人に学ぶ「教えと学び」』ミネルヴァ書房、2014年。

広岡義之編『教職をめざす人のための教育用語・法規改訂新版』ミネルヴァ書房、2021年。

藤川大祐「授業づくり」とは何か—研究としての授業実践開発に関する考察—『教育実践開発研究』1巻、2008年、5-11項。