

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***	苺 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「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(Meditation)》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

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（Spur）を分析するものである。

* 教育人間科学域教育学系 ** 教育実践総合センター客員教授 *** 教育実践創成専攻大学院生

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、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) — 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—学びの軌跡—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関心(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 A 4 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	<p>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・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。</p> <p>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。</p>			
授業の方法	<p>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る。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。</p> <p>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。</p>			
授業計画	（ ）内は話題提供者。			
4/14	1 インTRODクシヨン—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—その歴史的層性と古層（寺崎）			
5/8	4 学習権とその保障の構造 (1)			
5/12	5 学習権とその保障の構造 (2)			

5/19	6 転形期における学校一少子化と教育関係のゆくえ (寺崎)
5/26	7 ワタリ空間の創成一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
6/9	9 学校の社会的機能 (1) —世代的再生産
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
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
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)
最終レポート提出	

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、非日常的のように感じる場合があります。
- 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思える場であり、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」。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釈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「コムニタス」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にとってのつぴきならない「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」⁽⁶⁾）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、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」から解放されたところに、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 (Meditation)》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事」（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) 当たり前をとっぴらったことが(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。省察的实践家をめざし、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(Meditation)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、自分を振り返る時間が「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ある」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」だったと振り返り、「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 (Meditation)》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、自分を振り返る「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 (Meditation)》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 回での現職による振り返り (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。[……] さらに遅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。「振り返ってみると、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。そしてなにより、このような教師たちが居る学

校現場への根底的な信頼を。」。「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 (Meditation)》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—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—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—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—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ぬと思うのは間違い

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「それぞれの時間を呼び戻す」時間。