

**「ゆたかな学び」としての学校づくり
研究委員会（第二期）報告書**

**ゆたかな学びを拓くために：
「主体的・対話的で深い学び」を問い直す**



教育文化総合研究所

2024年05月

「ゆたかな学び」としての学校づくり
研究委員会（第二期）報告書

ゆたかな学びを拓くために：
「主体的・対話的で深い学び」を問い直す

まえがき	「主体的・対話的で深い学び」を問い直す	菊地 栄治 …… 1
第 1 章	「主体的・対話的で深い学び」をめぐるモヤモヤ	澤田 稔 …… 5
第 2 章	アクティブ・ラーニングにおける「深い学び」に関する一考察 —チャールズ・テイラーのauthenticity論を媒介にした 「社会に開かれた教育課程」との架橋—	倉石 一郎 …… 18
第 3 章	「誰もが自信を持って生きていける社会は実現可能か」 —対話による主体変容の学びのモデル—	平野 智之 …… 30
第 4 章	共生にむけた「ゆたかな学び」を支える教員の身振り —「観立てる力」を活かした対話的空間の創造へ	孫 美幸 …… 46
第 5 章	教職の社会的特質と教師の専門性 —『二十四の瞳』から考える—	金子 真理子 …… 61

第4章 共生にむけた「ゆたかな学び」を支える教員の身振り ―「観立てる力」を活かした対話的空間の創造へ

孫 美幸

第4章のサマリー

本論では、教員へのインタビューを通して、ベテラン教員がどのような共生にむけた取り組みを実践し、子どもたちにとっての「ゆたかな学び」へとつながっていったのかを整理した。次に、それらの実践を進める際の「観立てる力」の活かし方について述べた。そして、教員の「観立てる力」をどのように支えることが、「ゆたかな学び」を創造する基盤となる対話的空間を押し広げていくことにつながるのか考察した。

教員たちは、複数の立場で創造力やヴィジョンを育むような体験を日常的にしており、それが学校という場所を多彩な視点から見つめられることにもつながっていた。いろいろな感覚を駆使して立体的に先を見通す「観立てる力」を活かして、学校現場で必要な共生にむけた取り組みや場の創造にも影響していた。日常的に行っている自己内対話や複数の視点の物語の中で生きていることが、若手教員が動きやすいように先を「観立てて」動いていく仕事の具体的な整理や下準備にもつながっていた。

今後は、このような「観立てる力」を具体的に育む経験を教員が蓄積できるような感覚を磨くこと、そのような時間的余裕が必要になってくる。それには制度的な改革はもちろん必要であるが、日々の教育現場の少しの工夫でできることも多くある。その小さな積み重ねが、多くの教員が学校にゆるやかな空間と時間を生み出す「ゆたかな学び」を生み出す身振りへとつながっていけばと願う。

はじめに

これまで研究や実践を通して、多様な背景のマイノリティの子どもたちとの共生にむけて、優れた実践を重ねてこられたベテラン教員たちと出会ってきた。目の前のマイノリティの子どもたちとの共生の取り組みを真摯に進めてきた教員には、政策として決まったの上から降りてきたものを仕方なく現場でやるしかないという学びの組み立てとは異なる身振りやそれに連動した組織での動き方がある。現場から積み上げていく、多様な背景の子どもたちとの学びには、当然一人ひとりとの丁寧な対話があり、日々の細やかなやりとりを一步一步進めている。その細やかなやりとりを「深さ」という表現で表せば、「対話的で深い学び」の意味は学習指導要領の中で書かれているから実践した学びの内実とは異なる様相が浮かび上がってくるのではないだろうか。

このような共生にむけた「ゆたかな学び」を創る際のベテラン教員に共通することとして、実践の組み立て方、組織の中での動き方など、先を読み判断する力が優れているという実感がある。教員が人権学習やマイノリティの子どもたちを支える何か新しい実践を進めたいと挑戦しようとする時、それに対して周囲の教員がどう判断して彼らを支える雰囲気醸成していくかが、実践が進展していく際の鍵となる。経験則、原則、学ぶ中で得た

多様な知識を総合させて、上手い匙加減で先を読み判断する力を、ここでは「観立てる（みたてる）力」と呼びたい。「観立てる力」が優れた教員、特に管理職を含めたベテラン教員がいる教育現場では、上記のような実践が進展しやすい雰囲気があるのではないだろうか。「観立てる力」は、対話の前提となる身体性とも関り、それらが共振する時さらに教員にとって居心地がよく、積極的な挑戦が可能な場所へと転換する可能性があると考えられる。そして、そういった場所が、子どもたちだけでなく、教員や地域へと広がる「ゆたかな学び」の基盤となる。ただし、ここでの議論は、教員が全員「〇〇力」を鍛えれば、教育をめぐるさまざまな問題が解決するといった表層的で安易な提起ではない。本論では、大人も子どもも知識に偏らず、直観やさまざまな感覚を総合的に動員して判断し、一人ひとりがもっている潜在力を発揮していくことに重きを置いている。そして、そのような立体的に物事を見定める姿勢を、自然と伝え学んでいくことが現代社会では難しくなっている。その要因を近代以降の知識偏重教育や学校のあり方等に限定して述べることはできないが、本論で取り上げる教員の具体的なライフヒストリーと「観立てる力」に関わる内容を確認することを通して、私たち一人ひとりの学びの姿勢や身振りを逆照射することを試みたい。

本論の構成は以下の通りである。まず、教員へのインタビューを通して、ベテラン教員がどのように共生にむけた取り組みを実践し、子どもたちにとっての「ゆたかな学び」へとつながっていったのかを整理する。そして、それらの実践を進めるうえで、教員がどのように「観立てる力」を活かしたのか述べる。また、彼らが「観立てる力」をどのように体得したかを整理し、教員が「ゆたかな学び」を創造するのに必要な学びについて考察する。最後に、教員の「観立てる力」をどのように支えることが、「ゆたかな学び」を創造する基盤となる対話的空間を押し広げていくことにつながるのか考察する。

1. 研究方法と対象

筆者とラポールをすでに築けている20年以上のベテラン教員で、マイノリティの子どもたちとの共生にむけた優れた実践を積み重ね、組織の中での動き方などが秀でている3名に、どのように「観立てる力」を体得し、それを「ゆたかな学び」を創造する教育実践や学校現場で活かしているのか、半構造化インタビューを実施した（2023年4～6月、各人2回計5～7時間）。インタビューで出てきた回答を整理し、教員がどのように「ゆたかな学び」の創造にむけて奮闘し、学校における人権学習やマイノリティの子どもたちを支える実践へとつなげているのか、鍵となる概念を参照しながら検討する。そして、「観立てる力」との関連性や、「ゆたかな学び」の基盤となる対話的空間の創造へどのように展

¹ 教育相談や臨床教育学の領域では、「見立て」という言葉が心理的支援の際のアセスメントを表す言葉として一般的に使用されている。それは、「解決すべき問題や課題のある事例（事象）の家族や地域、関係者などの情報から、なぜそのような状態に至ったのか、児童生徒の示す行動の背景や要因を、情報を収集して系統的に分析し、明らかにしようとするもの」である（文部科学省2018）。本論で述べる「観立てる力」とは、心理的支援やアセスメントとは異なる文脈で使用しているもので、共生にむけて感覚を総動員して先を読む力という意味で使用する。また、似たような言葉として学校の学びにおける汎用的スキル「先を見通す力」（東京学芸大学次世代教育研究推進機構2017）もあるが、思考と経験則を加味した比較的将来にむけた直線的な概念であり、本論で使用する全ての感覚を探りながら立体的に物事を観ることとは異なるものとして考える。

開できるのか考察する。

対象となる3名の教員についての簡単なプロフィールは下記の通りである。対象教員はすべて中学校で勤務してきた。(表1)

表1 対象教員のプロフィール (2023年7月現在)

対象教員 年齢 教科	在職年数 経験学校数	勤務した学校種別 現在の役職	これまで経験してきた主な役職
A先生 40代 理科	26年 6校	京都市公立中学校 学年主任	研究主任、生徒会主任、人権主任、総合的な学習主任、京都市の指導員（総合、特別活動）。
B先生 40代 国語	25年 4校	京都市公立中学校 教頭	生徒会主任、研究主任、学習指導部長、学年主任、教務主任、主幹。
C先生 60代 数学	37年 3校	私学1年・奈良県公立 中学校14年・大学附 属中学校22年 退職後私大の教授	生徒会主任、人権主任、生徒指導主事、研究部長。

2. 共生への行動を支え、「ゆたかな学び」を創造する「観立てる力」の重要性

(1) 共生への身振りの基盤 共苦の次元を支える身体

筆者はこれまでの研究の中で、多文化共生にむけた動きや学びの機会を創出する際には、「共苦の底から共に生きる方へと歩み出す」(孫2020)ことが大切であることを述べてきた。「共苦」の次元に立つとは、過去から現在に至る戦争や差別の当事者の声、つまり「死者の声に耳をすまし、鎮魂と和解の物語を紡ぐこと」、「(戦争や差別の当事者の生きた)土地への見方が変わり、誇りと苦難が入り混じる過程を経る」ということである(孫2022)。このように、多様な背景の他者との共生に至る学びの過程について述べてきた。

しかし、学校の教員がいざこの過程を重視した学びのプログラムや実践を創造しようとすると、さまざまな困難が立ちはだかる。例えば、教員が「共苦」の次元に立つこと、その過程を教員同士、地域の大人たちと共有すること等である。

教員が「共苦」の次元に立つことは、自身のライフヒストリーにおいて困難な経験、例えば似たような差別や偏見、マイノリティであることを想起することになり、できれば避けたいと思うような苦しさがある。また、全く他者の経験とすることで、その困難を回避することもできるが、それは「共苦」を断念することになる。また、どのような困難をマイノリティが抱えているのか実感を伴う想像が全くできず、結果苦しい思いを経験しない人もいだろう。

しかし、そのような困難を抱えながらもなんとか他の教員たちと協力し、共生への実践へと変えていく一つのポイントとして対話の前提となる「身体」の次元があると考えられる。

筆者は、汐見（2000）を引用して、「対話的」であるとは「身体を他者に気負いなくひらき、他者をくぐって言葉を紡ぎ出そうとする態度」であり、教員がまずは自分自身に対して対話的であること、そこに自信をもてることで、多様なまなざしやプレッシャーとは違う自分を支える軸をもつことができる、と説明した。また、竹内（1999）を取り上げ、独自のレッスンの中で大切にされているプロセス、「からだの力を抜き、ときほぐすこと」に始まり、「内なる身がまえをとく」こと、そして、「からだの深いレベルにまで入ってゆく」こと。そこには、「相手と共振するからだ、一緒に変化してゆけるからだ」への願いがある。そのようなからだを通して、「ことば＝声が相手のからだにふれ、「胸に沁み」「腑に落ちる」」が生まれると、述べた（孫2021）。

つまり、苦しい次元に立つ自分自身を支え、多様な背景の人々となんとか協力して前進しようとするときの身体のありようが、「自身の身構えをとり他者へとひらいていくこと」「深い次元で他者との共振性を感じられること」であると考え。大人たちも学びのプログラムを通して、「繊細な感覚と気づき」から「個人の問題と地球規模の問題とのつながり」へとつながる可能性があり（孫2020）、多様な背景の他者と共に生きる基本的な身振りへと連動していくのではないだろうか。

（2）共生への行動を支え、「ゆたかな学び」を創造する「観立てる力」

教員がそのような共生への身振りの基盤となる身体性を体得しながら、共生にむけてチャレンジしようとする行動を支えるには、もう一つ重要な点がある。それが、教員同士支え合う空間を創造する「観立てる力」をもっているかどうかである。

これは、教育現場の問題のみならず、先を読み俯瞰してこれまでの知見を総合的に運用する力として、分野を越えて先人たちからさまざまな提起がされてきた。

哲学者の鷲田（2022）は、寺田寅彦の「ルクレチウスと科学」という論考（1929年：昭和4年）をもとに、「科学の探究に欠かせないものとして、よく数学の応用と、器械による測定があげられるが、じつはそれよりも先に必要なのが直観や詩的なヴィジョン」であると述べた。「かぎつける」とか「見当をつける」といった直観や想像力がまず先にないと始まらない」とし、「現時点で想定できる目標よりもはるか向こうにまで届くようなイメージを喚起できること。そういう方向感覚を仲間と共有することがなければ、心も弾まない」と、「観立てる力」の原型になるような文章を書いた。

また、触る博物館の実践に関わる文化人類学者の広瀬（2022）は、「視覚障害者が歩く際、全身の感覚（センサー）を総動員する」と述べた。「第六感を含め、人間が持つ身体感覚の総称」として「触角」という語を用いている。それは「全身の毛穴から触角が伸びるイメージに近い」という。そして、全盲者の「見る」とはことになった「みる」ことについて、視覚だけでなく「全身の感覚を駆使して事物を認識する」とことと説明した（広瀬2023）。全身を通して想像力を働かせ、イメージを広げることができると、豊かな感覚と奥深さの実感を伝えた。これらの「触角」や「みる」という感覚が、想像力や直観を生む「観立てる」ことの実感とも近いのではないだろうか。つまり、全盲者は日常的に先を読んでいく。少ない情報源に感覚を研ぎ澄まし、事物そのもののだけでなく、付随する世界のイメージを広げるプロセスを経ているということが言える。

上記のような「観立てる力」に必要な「直観」や「想像力」「詩的なヴィジョン」等の

提起は教育現場の取り組みにも応用できる点が多いと考える。しかし、共生にむけた「観立てる力」について明確に述べているわけではない。共生にむけた「観立てる力」について明確に述べているのは、水俣の漁師緒方正人である。緒方（2020）の言葉は、「共苦」の次元に立ちながら「観立てる力」をどのように活かしてきたか、共生への身振りそのものについて示唆を与えてくれる。緒方は父親が不知火の海に漁に行く時の様子を下記のように述べた。

「囲炉裏の端に坐り、あるいは外に出て海を見ながら、親父は読んでいた。読み解きをしていただと思う。それは考えてわかることではない。魚の世界と波長をどうやって合わせるか、なんですね。もちろん経験は必要です。しかし、経験だけではダメ」

海の状況を読み、自然界に波長を合わせ、魚を捕る量を予測する、「観立てる力」を緒方は父親から体感的に学んだことがわかる。そして、緒方が何より大切にしているのが、「死者と自分がつながっている」という点である。「魂はつながって」おり、「心は確かに通い合っている」と共生の根源的なあり方について述べていた。そして、「共苦」の次元にあることを、緒方は「祈り」と表現した。

このような「祈り」の姿勢とともに、緒方には「詩的ヴィジョン」とも言える「言葉遊び」で自分自身や他者とつながり合う面があることを辻（2020）は下記のように解説する。「みなさんからは支援ではなく御縁をもらえたら幸いです」という言葉の背景について、「御縁が支援（縁）になり、支援が散縁になり、散縁が任縁になり、任縁が一円になる」という緒方の考えがあり、「五円が一円へとだんだん値下がりし、中身が空疎になっていく」つまり、「水俣病をめぐる運動の歴史と自分史を重ね合わせて述べている」という。このように「詩的ヴィジョン」をもって共に生きるほうへと歩みを進めることを、足元から紡ぎ続けている。それが共生への歩みを進める「観立てる力」として重要な役割を担っているのではないだろうか。

学校で働く教員も、学校内だけではなく、地域に出て身体まるごと学ぶ経験を経る。「共苦」の次元に立つ前提として、「身体を気負いなく他者にひらく」、そのような過程を積み重ねて豊かな感覚を醸成することがまず必要ではないだろうか。その上で、共生にむけた多様な実践を創造できる、先を読んで判断する「観立てる力」を、アートや歌、詩のような形で創出し、多面的にマイノリティの立つ場所を体感しながら、育むことができるのではないだろうか。

3. 子どもたちにとっての「ゆたかな学び」につながる教員の取り組み

それでは、多様な背景のマイノリティの子どもたちとの人権学習や共生にむけた取り組みの内実はどうようなものだったのか。それが子どもたちにとってどのような「ゆたかな学び」となっていったのか整理する。（表2）

A先生は20代～30代にかけて授業に定着しない子どもたちを前に奮闘した日々を語った。生徒会活動を中心にして、「学校に魅力を感じさせる」「行事やリーダーが魅力ある存在、自分もなれそう」という場面や働きかけを数多く行ってきた。そして、「学校を変え

表2 「ゆたかな学び」の概要

	共生にむけた取り組み内容	子どもたちにとっての意味や変化
A先生	・生徒会活動 学校に魅力があると感じられるように、行事やリーダーが魅力ある存在、自分もなれそうと思う働きかけを行った。 ・家庭環境が大変な子どもとの関わり 課題のある生徒のまわりの生徒たちが（その子を）ほめたり、認めたりという場面を設定した。	・授業に定着しない子どもたちが学校の活動に取り組むようになった。学校を変えられた生徒会活動と言われるようになった。 ・サポートしあう関係ができた。クラスの中で幸せだった2年間（と語った）。クラスで人気者になっていった。そのクラスの子どもたち何人かが（後に）教員になった。
B先生	・同和地区出身や外国にルーツがあるなどマイノリティの子どもとの関わり 文化的なもの、感覚的にプラスになるであろうということを、学校の学びからはずれていた子たちに地域とはちがう世界を知らせることを大切にした。	・子どもたちがキラキラする、ワクワクする表情を見せた。子どもたちがいろいろな話を素直にしてくれるようになった。卒業後も信頼する大人の一人として相談などの連絡があった。
C先生	・マイノリティの子どもとの関わり 在日コリアンの子どもと信頼関係を築きながら、ジェンダーなどの新しい人権学習の取り組みもスタートしていった。 ・ピアサポート活動 不登校が多い状況の改善にと「教育相談部」をつくり、ピアサポート活動などをはじめ、軌道にのせた。	・在日コリアンの生徒からC先生への信頼があった。校則改定で署名活動が発覚し、当時の生徒指導担当者に殴られてもC先生のことは言わなかった。 ・小さなころよりたくさんの〇〇教育漬けでストレスを抱えながら受験してきた子どもたちが、解消されないモヤモヤ感に寄り添ってもらえる環境に安心できるようになった。

れた生徒会」とまで言われたことがわかった。また、家庭環境が大変な子どもに対しての対応として、「教員との関係性でひっぱろうとするのではなく、課題のある生徒のまわりの生徒たちが（その子を）ほめたり、認めたりという場面を設定するのが得意」と語った。このような対応の仕方の理由として「自分には自信がなく、ただのおばちゃんだから」と語り、だからこそ子どもたち同士の関係性づくりに力点を置いて活動してきたことがわかった。

B先生は、同和地区を含む関係校での勤務が長いこともあり、20代の頃からいわゆる「丸抱えの指導」を行ってきた経験を語ってくれた。

「〇〇中の時、普通に放課後家訪していた。地区の子たちで水曜は勉強を見る。20時半くらいまで。その子たちの世界を広げるために、つりや映画館へ行った。学年にも報告して。阪急、JR切符の買い方がわからない。初めての電車で本人も楽しかったし、話しやすかった」

B先生は、上記のような「丸抱えの指導」について、「その時はこれが必要と思っていたし、苦はなかった」と語った。外国にルーツをもつ子どもたちの個別の支援も熱心に行った経験もあり、「文化的なもの、感覚的にプラスになるであろう」ということ、「学校の学びからはずれていた子たちにちがう世界を知らせる」ことを大切にしていたことがわかった。

C先生は、30年ほど前の、不登校だった在日コリアンの子どもについて語ってくれた。「当時の生徒指導が丸坊主」にする指導であり、生徒会長だったその子は長髪をどうやってOKにするのか、C先生を信頼し相談しながら署名活動を始めたという。

「生徒指導部長に殴られて血まみれになっていた。当時担任していたのだが、【C先生のことは何も言わなかった】と言った。祖父祖母、在日1世でものすごい差別を受けてきた。このくらいのことで負けないと言っていた」

そのような中で同和教育をスタートすることになり、後に「幅広くジェンダーの問題を扱うなど」新しい取り組みを展開していったことがわかった。また、それは附属中学校に来てからも、その場に応じた取り組みをスタートさせていくことにつながった。例えば、不登校が多い状況の改善にと「教育相談部」をつくり、ピアサポート活動などをはじめ、軌道にのったという。附属中学校は、たくさんの〇〇教育（塾や習い事、進歩的な教育からのリタイア）を受けて受験してきた子どもたちであり、その場に応じで「子どもたちの解消されないモヤモヤ」に寄り添い、手立てをうち、解消していくことを積極的に行っていた。

4. 「ゆたかな学び」を支える「観立てる力」を教育現場でどのように活かしてきたか

本節では、3人の教員が「ゆたかな学び」を創造するのに、どのように「観立てる力」を活かしてきたのか整理する。周囲の若手教員を支えることや組織の中での動き方など、共生への行動を支え、支え合う空間を創造するのに、3人の教員がどのように教育現場でふるまったのか述べる。

A先生は「観立てる力」を「この数年すごく発揮している」と、学校での取り組みの経験を語った。特に現在勤務している学校に来てから仕事への力みがとれ、「観立てる力」を発揮する場面が多いということであった。「理科の授業の一環で、今日は外にでると、教室を出て青空や木々の下で授業をしたいなあと思っている」など、肩の力を抜いて仕事に向き合えていること、そして生徒をお世話する（ケアする）ということ大切にしていることがわかった。そのような中で修学旅行の企画に関して、A先生が得意とするいろいろな人の立場を想像しながら先を見通し、数年先まで教員や子どもたちの動きを「観立て

る力」を活用していた。その中で着実に、学年主任という立場から自分にできること、学年が円滑に仕事できるように立ち回ることを整理していた。A先生は現在中1の学年主任であり、さまざまな立場に立って先を見通す「観立てる力」を活用することで、「大きなトラブルなどなく過ごせている」という。

また、生徒へのケアの姿勢は、A先生の子育ての経験も大きく影響していた。A先生の子どもが不登校になった経験があり、「こうあるべきを脱ぎ捨てられた。こうあるべきはない。状況は変わる」と当時の職場の校長の言葉を大切に仕事をするようになった。

B先生は自分の得意な「言葉のメモ」の集積からどのような言葉を使うことで対話的な空間につながっていくかを実践していた。例えば、教職員との関係性を作る時に、その人の発している言葉を十分に吟味したり、自分の言葉のメモから鍵となる言葉を投げかけたりということを日常的にしていた。また、それは子どもたちとの関係づくりでも同様に実践してきたことであった。そして、対話が難しい教職員とは、わざとその人が違和感をもてるような言葉選びをすることで距離を保っていることもわかった。その人がどういう言葉や思考を欲しているかを考えるには、個人的に「本を読む時がリラックス」につながっていること、そしていろいろな対話を重ねる上でのストックになっていた。そのような言葉のストックとともに「観立てる力」を活用し、例えば「先生たちが次の週に手際よく動いていくような、土台やしかけづくり」を行っていた。

しかし、管理職になり、どのように仕事のバランスをとればいいかなど、スキルをどう伝えるかに迷いがあることがわかった。対話的空間を自分の感覚を信じて模索している様子もあった。

「夜に待っている時間。若い先生が話しやすい。本音がしやすい。19時以降。お互いに入りやすい。自分の感覚的なことを伝える。話しやすい空間をつくっていききたい。いろいろなぐちを含めていえる気楽な空間。いいところも含めて。ちがうステップに進みたい。ごつくばらんに、花をおくなど（していききたい）」

C先生は、「祈り」というキーワードとともに、教員や子どもたちが想定している「枠組みを破る」ことや「日常的に（教員や子どもたちと）語り合う時間」を大切にしていた。心理学的なマニュアルで課題のある子どもたちに対応するのではなく、「あなたはどうか生きてきたのか」を教育実践や日常的な対話の中でも意識的に構成していた。それが、総合的な学習の時間や特別活動のプログラムにも反映されていた。

例えば、漁業を行っている町を訪問する「漁家訪問」というプログラムを創った。しかし、子どもたち以前に、若手教員に十分な人生経験がなく、漁師さんやご家族の語りと経験を受け止められなかった。そこで、子どもたちの前に若手教員が学び体験できるように、次のように語りかけたり、校内で管理職にかけあったりしたという。

「教師自身が体をひらいて、話してみると全然ちがう。例えば、下見に行く前に、若手教員に子どもたちに伝えるのと同様に、漁師さんはどこに座っているか？路地に何があるか？など問いを伝えておく。〇〇がつくれる。〇〇が目に入る。そうすることによって、生徒が活動の中で〇〇ができるということを本人自身が実感できる。町の

歩き方がわかる。ふれたことがないところを探検する。潮の満ち引き月の太陰暦で動く。3～4回下見に行けるように管理職と交渉した。そうすると教員も自分自身が成長した実感がある」

C先生の幼い頃からの人生経験や柔らかな身体感覚は、「教師自身が体を開いて話す」という上記のような実践とつながっていたことがわかった。また、「教育現場の中で教師自身がかわれないとダメだと思う」と、ESD実践を創っていく際に、教員や子どもたち、関わった漁師の方々など何重もの視点で先を観てプログラムを創っていく、「観立てる力」とも関わっていた。何度でも下見に行けるように管理職とかけあうなど、対話的空間の創出に尽力していた。

そして、上記のような空間や時間創出のエネルギーとして、日常的に教員や子どもたちがC先生のいる数学科の教科研究室を訪れて、語り合う時間があった。マニュアル的に相談するのは全く次元が異なり、「この風景があるから、この人がいるという存在根拠」と言い、「原風景を語り合う」ことの重要性を述べていた。

上記の通り、3名の教員には、それぞれ三人三様の対話的空間の創造の方法、共生にむけた行動や教育への応用の仕方を実践していた。そして、「観立てる力」に必要なさまざまな方法を得意分野としてもちながら、各自の身体的経験を大切に、学校現場で具体的な行動を起こしていくことができていた。

5. 教員が「ゆたかな学び」を創造するのに必要な学びとは？

前節までに3名の教員が子どもたちの共生にむけた「ゆたかな学び」の創造に奔走し、子どもたちにも変化があったことを確認できた。そして、そのような学びづくりの背景には、それぞれの「観立てる力」をうまく発揮してきたこともわかった。それでは、3名の教員はどのような「観立てる力」をどのように体得したのだろうか。

前節で述べたような共生にむけたさまざまな行動の背景には、場当たりの取り組みではなく、先を読みさまざまな取り組みを展開していく道筋をつける「観立てる力」があると考えられる。そのような「観立てる力」をどのように育んできたのか。①幼少期、②青年期、③教員になってから現在まで、特に身体性に関わって体得してきた身振りや経験に

表3 「ゆたかな学び」を創造する基盤となる教員の身体的経験

時期	共通点	異なる点
幼少期	・ 自然豊かな場所での経験 ・ 五感が豊かになる経験	・ いじめの経験やコンプレックス (A先生) ・ 芸術的な感覚を磨く経験 (B先生) ・ 多様な人たちとの交流 (C先生)
青年期	・ 夢中になること、無心になって過ごした経験	・ 熱血教員との出会い (A先生) ・ 学生運動、留年 (C先生)
教員	・ 教員の仕事の力みがとれ、日常から離れて過ごす経験	・ 教職大学院で学んだ経験 (A先生) ・ 祈りや感謝が実践のベース (C先生)

ついて整理する。そして、教員が「ゆたかな学び」を創造するのに必要な学びについて考察する。(表3)

(1) 幼少期

A先生は、京都府の自然豊かな場所で育った。かやぶき屋根の町。A先生が理科の教員になったのは、「(幼少期)の自然体験もある」と語った。ただし、コンプレックスもあったという。「どこにいても人気者の弟と比べて、特段自分は何もできない」と語った。小学校では「壮絶ないじめ」の対象になった経験もあった。自然の中で五感豊かな経験をしているものの、さまざまなコンプレックスやいじめの対象となった中でもがいてきた経験が並行してあった。それらをきっかけに「理科で生き方を教えたい」「自分のように辛い思いをしている生徒を救いたい」という思いにつながっていった。

B先生は、大阪府の自然豊かな場所で育った。近所で「季節のもの、びわがなっているのをとったり」していたという。父親が着物のデザインの仕事をしていることもあり、父親が好きなものに年齢関係なくB先生を連れて行っていた。家には漫画や芸術雑誌がならび、教員の母親が「好きなもの、興味あるものにとことんつきあってくれた」という。自然体験と芸術的な感覚を磨くような体験が幼少期からできていたことがわかった。

C先生は、奈良県の寺内町の街並みが残った、自然豊かな場所で育った。「日常にいろんな音」があり、「秘密基地づくりやどじょうをつかまえたりした」という。それが、教員になってからの「郷土部や裏山クラブ」につながった。「肝試しを線路でやったり、銭湯に行くと町のヤクザがいたり、その中で関りもあり、多様な人たちとの経験を積んできた」と、五感豊かに、多様な人々と話す経験を幼少期から重ねてきたことがわかった。

(2) 青年期

A先生は小学校高学年から中学校にかけて熱血教員に出会いその影響を受けていた。当時の担任の教員から「わからない子の気持ちがわかる教え方ができると言われ、学校の先生になりたいと思うようになった」と語った。大学生になり、バイトと部活などやりたいことがたくさんあり、夢中になってあつという間に時間が過ぎるのは、「スケジュールを立てること」であった。「個人の旅行でも、いくら安くて、いいものなのか、何百回想定することがとても楽しい」と語った。つまり、A先生はスケジュールを立てながらいくつの物語を自分の中で想像して楽しむことができるようになった。

B先生は本が好きであり、いろいろな本のフレーズを集めてメモをとる時間は「夢中になってあつという間に時間が過ぎる、大事な時間」と語った。「考えを深め、自己を往還する」時間であり、そのような言葉の海に浸る時間に、感覚を研ぎ澄ます経験を積んでいた。

C先生は大学の理学部数学科に進んだものの、「学生運動、評論部や大学新聞社で記事を書く活動」をしていた。留年して半年禅寺で過ごした時の経験を語った。禅寺では、「日常のことを丁寧に」「身体性を大切にすることへの気づきがあり、その後の教育実践につながっていった。また、就職を考える時期になるが、「数学科は教員免許をとってあたり前だった。いい加減に教職をとっていた」と教員の道に進むきっかけを話した。そのような体験もあり、「いい加減なくらいなものに対する感謝」があると語った。

(3) 教員になってから

A先生は青年期に育んだ「スケジュールを立てて見通しを立てる日常」を仕事や結婚生活にも活かせるようになっていた。それを「マネジメント力」と語った。教職大学院に通うようになり転機が訪れた。教職大学院の授業の一環で京都府丹後地方にある中学校の視察に行った時のことである。

「静かな広い学校。秋ごろ、のどかな小さな学校。鳥の声がきこえ、青空、木の葉がゆれ、山々が見えた。子どもたちものびのび楽しくしている。その環境に身を置いたとき、文科省のいろんな指示がばからしくなって、青空学校のようなことがしたくなった」

A先生は上記ののどかな風景を形容する際に「ふぁーっ」という擬音語を使っていた。それはつまり時間がとまるような感覚である。そこから教育への向き合い方も変わっていった。いい意味で教員であることの力みがとれていった。また同時に「社会の中にある学校を意識していった」という。

B先生は教員になってからも「本を読む時間」「本のフレーズなどメモをとる時間」がリラックスして夢中になる大切な時間であった。ある時は電車に乗って、本を読みながら「知らない駅で降りてみる」ということもしていた。B先生にとっては、「本」が広い世界への窓口であった。「一つの教材を広げてまた戻してくる。本を書いた、書かれた場所に行き、教材を子どもたちにあうようにつなげていく」など、授業づくりや教員との関係づくりにも活かせるヒント集のようなものでもあった。

C先生は、祈りや感謝が教育実践のベースとなっていた。例えば、荒れて「本当に手のつけられない子」を前にして、「その子の後ろ姿に祈りました。魂や背景にあるものにむけて祈るしかない」と語った。それを感じた子どもは「祈ってくれた。祈られる対象にはじめてなった」と語り、「祈りは通じるんだと思った」という。また、自身の大病の経験をふりかえり、教員としての力みがとれていく大きな転機について下記のようにも語った。

「(病気で)休んでも学校がまわっていることに気づいた。美意識で太く短く一生懸命やってる？ それが子どもに一番迷惑かけるんじゃないか。どんなすばらしい実践をやっている、組織の歯車という気づき。肩の力がぬけた」

3人の教員は、みな幼少期から自然豊かな場所で、五感豊かな刺激の中で育ってきており、繊細な感覚を育みやすい環境の中にいた。そして、青年期以降は物語や空想の中で夢中になって楽しむ時間、お寺での瞑想や作務の経験が具体的にあった。教員になってからの仕事上の力みがぬける転機として、社会の中の学校として俯瞰してみること、本の中のフレーズや経験を往還しながら授業づくりに活かすこと、自分のいい加減を大切にすることなどを経てきていた。それらは、深い次元で相手と共振するからだ、一緒に変化してゆけるからだともつながっていく経験であり、他者をくぐって言葉を紡ぎ出そうとする態度を育んできたとも言える。そのような体験の連続が、「ゆたかな学び」を創造する教員には必要な基本的身体感覚である。そして、共生への行動を支え合う空間を創造するのに必要な学びの過程であると考えられる。

6. 「ゆたかな学び」を創造する基盤となる対話的空間の創造にむけて ―教員の「観立てる力」をどのように支えるか

前節までの3人の教員の具体的な経験をもとに、「ゆたかな学び」を創造する基盤となる対話的空間の創造にむけた教員の「観立てる力」を活かすポイントを整理する。そして、その際に必要な直観、想像力、詩的なヴィジョンなどを含め、教員の「観立てる力」をどのように支えることが、対話的空間を押し広げていくことにつながるのか考察する。

(1) 自分の中で信じられる感覚を温める時間をもち、いくつもの時間と空間の境界を往還する

3人の教員には自分自身の身体感覚をそれぞれの得意なやり方、好きなやり方で育み温める経験を積んできていた。また、それぞれの方法で学校という場を複数の視点から見ることができていた。そして、それが「観立てる力」を活かす基本的な身体性ともつながっていた。

A先生は、「自分が母親として、社会の一員として、自分がどう見えるか、すごく意識している。その子にとって今なにが必要？私という存在と、必要な役目を演じたい」と保護者や地域から見た学校について日頃から意識していた。また、教職大学院に行ってから「社会の中にある学校を意識して」仕事ができるようになったとも語った。個人の予定や仕事の予定などスケジュールを組むことが、「いろんな人の立場に立って」物語を妄想する時間となり、没頭して夢中になっていた。それは仕事で余裕をつくるために下準備や段取りを丁寧に組むことともつながっていた。

B先生は好きな本を中心にして、学校での仕事と好きな空間を往還しながら過ごすことができていた。「阪急電車に乗って、好きな本をもって河原町～梅田を往復したり、知らない駅で降りてみたり」など、本のさまざまなフレーズと実際の町や人の様子を見ることが、授業づくりにも役立っていた。また、教員同士や子どもたちとの関係性をつくる際に、「どのような言葉を発する人なのか、この言葉を欲する人なのか」さまざまなフレーズの蓄積から想像して吟味していた。

C先生は「教師自身が体を開いて話す」ことを大切に、教員や子どもたちが「相談にきてくれる時間は、人をケアし、自身のカタルシスとなる。ケアされる」と語った。それは、語り合いながらいくつもの時間や空間を行き来し、ケアし合う関係を創っていたのではないだろうか。

以上のように、どの教員もやり方は異なるものの、日常的に複数の視点から自己内対話がしっかりとできていた。学校、地域、家庭という複数の空間を行き来しながら、また想像の世界の中で過去～未来へと時間を移動し、対話の中でいろいろな置かれている立場を想像して、学校という自分のいる場所を見つめ直すことができていた。その中で組織がよい塩梅で動いていくような対策を考えたり、教員や子どもたちとどの程度関わっていくかなど対人的なバランスもとったりしていた。つまり、ヴィジョンを磨き学校で仕事をする上での「観立てる力」を発揮することにつながっていった。

このような身振りにつながる感覚をそれぞれが温める時間をしっかりとつこと、それが学校にゆるやかな空間と時間を生み出す。そして、それが共生への行動の原点となる開

かれた身体性を保つことや、対話的空間の創造へとつながっていくのではないだろうか。

C先生はこのような時間と空間の創出や教員自身の感覚の醸成について、長期休暇の重要性を指摘していた。

「夏休みがなくなった。その大きさ。教員という仕事のストレスの高さ。ゆとりをもって研修する時間。かなり緊張しているので、身体をほぐす時間、解放が必要。教師に夏休み、冬休み、春休みがあること。体と心を取り戻す時間が必要。人相手だから背負い込む。エネルギーを奪うやつ、奪われるやつがいる。充電の時間がない。評価として求められるものが数値化されている。(学校や教育に)なじまない」

現在の数値化された教師の研修や評価、長期休暇のあり方を見直すことが、共生にむけた教員の身振りの醸成や対話的空間の創造には、今後より一層求められるだろう。

(2) 各教員の良い「加減」を体現し、若手教員を見守り一歩ひいて関わり成長を待つ

3人の教員はいい意味で仕事の力みがとれた瞬間がそれぞれにあり、それが若手教員を一歩ひいて見守り関わる、そして成長を待つゆとりのある姿勢につながっていた。

A先生は教職大学院での経験がきっかけとなり「社会の中にある学校」を意識し、不登校の自身の子どもの経験から仕事に対しても力みがとれるようになっていった。また、若手教員に自分のやり方を押しつけないようにしていると語った。

B先生は、管理職になり若手教員とどのように向き合うか悩みながらも、自分の感覚を伝える方法や対話的空間につながる、さまざまなやり方を模索していた。その一つが、「夜に待っている時間」であり、若手教員の「本音がやすい」時をつかまえるようにしていた。また、周りの環境を整えるなど、「ざっくばらんに」語り合える、「気楽な空間づくり」をするようにしていた。

C先生は、大病で学校を休んでいた時のことを回想し「細く長く休みながらやる。味わいなさい。あわてなくていい」と当時の年配の女性教員から言われた経験を語った。自分の実践への力みが溶けた瞬間であった。また、自身が数学科の免許をとった背景についても「学生運動で勉強しておらず、教員免許しかなかった」と、いい加減さに対する感謝を述べた。そこから、「話は適当にきいておけ。それが必ずしもあなたにあうかはわからない。熱く語りすぎるとそれは知らずに子どもへの洗脳になる」というふうに語った。

3人の教員は学校教育に対して、謙虚な姿勢をもつようになっていた。また、自分に自信のない部分もあるものの、そこに着目するよりも、得意なところで勝負することができていた。つまり、自信のない部分が結果生きて、より自分の特徴的な取り組みや行動につながっていったと言える。それぞれ、教員として生きることの力みがとれる瞬間があった。それが視点の転換につながり、力を適度にぬいて、いろいろなことを待つことができるようになっていた。仕事についても良い「加減」で適度にすることをそれぞれが実践していた。そして、ゆとりをもって若手教員に向き合うことができていた。

しかし、C先生はこのようにゆとりをもって若手教員と向き合うことが難しくなっている現状についても語っていた。

「今の教師は規格品のよう。保護者対応、生徒指導、全部できないといけない。そんなこと無理に決まっている。忙しくなって、多様な先生へのいら立ちや排除がつのる。問題教師というレッテルをはって職場の分断になる」

(1)で述べた学校にゆるやかな時間と空間を創出することともつながるが、その中で「全部できること」を求めるのではなく、若手教員に対して力を抜いて「少しでも興味関心のある人は広げてあげる。持続するためには、その人の専門、教科につなげる」と語った。「教科での表現方法にもっていく」ことで、いろいろな共生にむけた学校の取り組みも、教員が関心をもって続けていけるようになるという。何よりそのような若手教員への働きかけの結果、「お互いがほめあう。教師同士も、教師と生徒もほめあうし、生徒同士がほめあう。おもしろい」と感じるようになった経験を話していた。

つまり、教員には〇〇が必要と長期休暇を削って数値評価がある研修や報告書など、教員がすべきことの「足し算」ばかりするのではなく、力を抜いて不要なものをそぎ落とし、教員がすべきことの「引き算」をしていく先に本当の良い「加減」をそれぞれが発見することができる。教員も子どももゆったりと成長を待つことのできる場の創成へとつながるのではないだろうか。

7. おわりに

本論では、教員へのインタビューを通して、ベテラン教員がどのような共生にむけた取り組みを実践し、子どもたちにとっての「ゆたかな学び」へとつながっていったのかを整理した。そして、それらの実践を進めるのに、ベテラン教員がどのように「観立てる力」を活かしたのか述べた。最後に、教員の「観立てる力」をどのように支えることが、「ゆたかな学び」を創造する基盤となる対話的空間を押し広げていくことにつながるのか考察した。

本論で取り上げた3人の教員は、幼少期から自然豊かな中で五感を鍛えていた経験があり、身体感覚も豊かであった。そして、それらの蓄積を活かして、教員になってからもそれぞれの身体を気負いなく開いていく経験や方法をもっていた。複数の立場で創造力やヴィジョンを育むような体験を日常的にしており、それが学校という場所を多彩な視点から見つめられることにもつながっていた。このような基本的な身体感覚と日常的な経験が、いろいろな感覚を駆使して立体的に先を見通す「観立てる力」となり、学校現場で必要な共生にむけた取り組みや場の創造にも影響していた。対話的空間を創造していくには、ベテラン教員と若手教員との関係性や学びのあり方が重要になってくるが、その点についても若手教員に対して一歩ひいて待つ姿勢がそれぞれにあった。日常的に行っている自己内対話や複数の視点の物語の中で生きていることが、若手教員が動きやすいように先を「観立てて」動いていく仕事の具体的な整理や下準備にもつながっていた。

今後は、このような「観立てる力」を具体的に育む経験を教員が蓄積できるような感覚を磨くこと、そのような時間的余裕が必要になってくるであろう。それには制度的な改革はもちろん必要であるが、日々の教育現場の少しの工夫でできることも、本論で取り上げた教員たちの実践のように多くある。その小さな積み重ねが、多くの教員が学校にゆるや

かな空間と時間を生み出す「ゆたかな学び」を生み出す身振りへとつながる窓口となっていけばと願う。

【参考資料】

- 緒方正人・辻信一（2020）『常世の舟を漕ぎて 熟成版』SOKEIパブリッシング
- 汐見稔幸（2000）『「教育」からの脱皮 21世紀の教育・人間形成の構図』ひとなる書房
- 孫美幸（2020）『深化する多文化共生教育 ホリスティックな学びを創る』明石書店
- 孫美幸（2021）「日本の教員の主体性を阻んできた課題をどう乗り越えるか 社会学領域における対話研究の検討を中心に」『対話的手法を通したホリスティックな教師教育プログラムの開発と検証 2018～2020年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（C）課題番号18K02567研究報告書（研究代表者：河野桃子）』pp.4-10
- 孫美幸・飯塚宜子・園田浩司（2022）「6 民話タスクチーム研究報告 民話を通じた地域の学び～ローカルとグローバルをつなぐ歴史性と持続可能性～」日本国際理解教育学会研究・実践委員会『【2019年度～2021年度】研究成果報告書 オンライン版 地域論プロジェクト 持続可能な開発／発展と地域の生活・文化・学び』pp.99-161
(<https://kokusairikai.com/wp-content/uploads/2023/02/%E5%9C%B0%E5%9F%9F%E8%AB%96%E3%83%97%E3%83%AD%E3%82%B8%E3%82%A7%E3%82%AF%E3%83%88%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8%E3%82%AA%E3%83%B3%E3%83%A9%E3%82%A4%E3%83%B3%E7%89%882022%E5%B9%B411%E6%9C%88.pdf>)
- 竹内敏晴（1999）『教師のためのからだことば考』筑摩書房
- 東京学芸大学次世代教育研究推進機構（2017）『文部科学省機能強化経費「日本における次世代対応型教育モデルの研究開発」プロジェクト報告書 Volume3 「コンピテンシーの育成と評価」プロジェクト平成28年度研究活動報告書』
https://www2.u-gakugei.ac.jp/~jisedai/contents/vol3_forHP_ver201812_v2.pdf
- 広瀬浩二郎（2022）『世界はさわらないとわからない ユニバーサル・ミュージアムとは何か』平凡社
- 広瀬浩二郎「みる＝見（けん）から観へ」（京都新聞2023年3月15日（水）夕刊、現代のことば）
- 文部科学省（2018）「生徒指導提要第5章教育相談」pp.99-135
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2018/04/27/1404008_03.pdf
- 鷺田清一「詩で絵を描く」（京都新聞2022年7月17日（日）朝刊、天眼）

上記Webページはすべて2024年2月28日に最終確認した。

付記1：本論のインタビューにご協力くださった3人の先生方への日々の取り組みへの心からの敬意とともに、お忙しい中時間をつくって率直に語って頂いたことに感謝致します。

付記2：本論のインタビュー調査については、2023年5月31日付、文教大学国際学部研究倫理審査委員会の承認を得たものである。