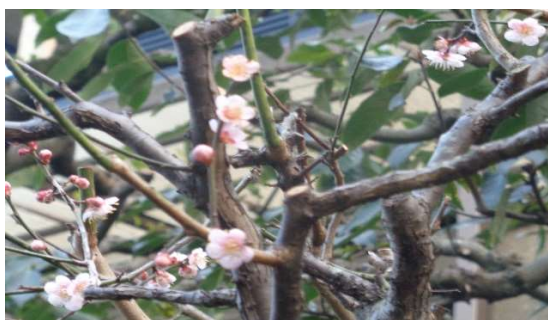


教育科学研究会通信

京都教科研例会案内 362 号

4 月号



春の訪れ 梅がさきはじめ (桜が一気に咲きましたが)

日時 2023 年 4 月 15 日 (土) pm2 : 00 ~ (日程変更注意)

場所 乙訓教育会館 (ハイブリット開催)

内容 第 345 回 4 月京都教科研特別例会・終了後 懇親会

提起

「戦争責任」について考える

| | |
|------|----------------------------|
| 提起 | 野中 一也顧問 |
| 指定討論 | 佐藤広美教科研前委員長 渡部太郎京都教科研代表 |

1 月例会で展開できなかった内容をさらにバージョンアップして野中代表に問題提起してもらう予定です。終了後 簡単な懇親会を予定しています。

362 号目次

| | | |
|-------------------|-------|----|
| 1, 4 月例会案内 | | 1 |
| 2, 3 月例会報告 | 葉狩 宅也 | 3 |
| 3, わたしの研究ノート(25) | 佐藤年明 | 7 |
| 4, 連載(7) わたしの教室日記 | 渡部太郎 | 13 |
| 京都ラーメン探索(3) | 吉益 敏文 | 14 |
| 5 会計報告 | | 15 |
| 6, 編集後記・ニュース | | 16 |

京都教育科学研究会第344回3月例会の報告

はじめに

3月例会は3月号第1特集 新しい世界と自分が啓かれる学力、教養について討議しました。
学力、教養とは何か、それぞれの思いから交流し深めました。

提起

新しい世界と自分が啓かれる学力・教養

—教育3月号 第1特集から—

提起 葉狩 宅也さん

今後の例会予定

基本的に第3土曜です。場所は乙訓教育会館。すべてハイブリット開催の予定です。

○3月集会 3/25 埼玉 自由の森学園でハイブリット開催されました。

教科研究活動方針が確定されました。22年ぶりです。また例会でも少しずつ論議したいと思います。

○4月特別例会 4/15 (土) 戦争責任について考える 提起 野中一也顧問 午後2時～4時

戦争と平和 勝田守一と高坂正顕の人格から学ぶ

コメント(指定討論) 佐藤広美(前教科研究委員長)

渡部太郎(京都教科研究代表)

終了後 懇親会 旬菜(956-7501)以前 実施した長岡京一文橋のお店

野中顧問の生き方から学び、山田さんの退職を慰労する会(仮称)

○5月例会 5/20 5月号 第1特集 教師論 提起 井上さん

○6月例会 関西教科研究に合流 6/24(土曜)西宮勤労会館 高橋哲講演

教師が本当にしたい仕事とは(仮題) 詳細 次回

○7月例会 7/15 7月号 第1特集 ことばの獲得 提起 寺井さん

特集の扱いは第1、第2変更あり(詳細は通信でお知らせします)

以下、正確な録音おこしではありません。吉益の覚書です。ご容赦を。

問題意識の交流

井上 教師の学力がとわれている。と特集を読んで思った。

寺井 新しい世界とは 実践例が深く考えさせられた。特集1を熟読した。

山田 主権者として生きるとは 社会の授業でどう展開するのか。今の学校でも原点は変わらない

高校を卒業するときにおさえることは何かを考えている。教養とはP37 加藤周一の文章が印象に。

芦田 実践報告すばらしい 全国各地ではどうなのか? PP48 佐貫指摘よくわかる

教科研究の提起はどうか

渡部 学年末 朝3時 夜12時まで残っている教員がいる。

知的障害の子に学力をどうつけるかを形式的に迫る実態に疑問を感じている。

大西 学力が話題になるなあと興味を持った 現場 脚本どおりの授業が進行している

2月のおわりにすべて終わっている。学力をどうとらえるのか 科学的認識をどうつけるか 社会認識をどうつけるか 現実の授業はそうではない。わり算の授業 1あたりがでるのに そうでない理解から授業が展開されていた。そういう実態もある。

佐藤 小橋実践 印象に残った。人を人として誠実に接する意味 教師の人間性がでている。

誠実にかかわっても失敗する。特集全体と学力 教養の概念の捉え方 考えさせられた。

理論的考察の仮説などがやや不満 とらえなおしのヒントがほしい。

京都教科研報告

23. 3. 18. 葉狩宅也（報告）

特集1「新しい世界と自分が啓かれる学力、教養」（『教育』誌23. 3月号）

0. はじめに

(1) 開くと啓くと拓く（新字源）

開く…閉じているものをあける 埋もれたものを掘り起こす 物事をはじめめる

しばったものをときはなす など

啓く…開放する 人の目をひらいて物事を理解させる やみが明るくなって夜が明ける 口をひ

らいて意向を述べる など

拓く…未開の地をひらく とじたものを打ちひらく 手のひらや台座に物を載せる ～石ずりのこと

(2) 学力、教養（現代教育のキーワード）

くり返し論議される「学力問題」、「学力論争」

教養という言葉の含む意味がつかみきれないで、漠然としたイメージ…

(3) 子どもの思いや願い 教師の伝えたいことや一緒に学びたいという願い～授業

子どもの世界と自己はいかに啓かれるか？～教師の世界と自己も啓かれていく？

1. 「自分の願いが言葉になるまで」 小橋清澄（公立小学校教員）から

- ・小学校の通級指導担当として ソーシャルスキル、コミュニケーションスキルの指導

「子どもの『自己』への肯定的な感情・感覚・認識の育ちを支えられるように取り組んでいる。」

「子どもが困ったりつらかったりしたときに、一人でかかえ込まずに、話したり相談したりできるように なるってほしいことである。」

- ・シュウジさんとの実践の中で

自分の思いと願いを対話で深める 週1回2時間という指導の中で

個別指導の内容、活動を状況に応じて変更

自分のこれまでの小学校生活を振り返る学習 対話 作文

- ・言葉になるまでの時間と関係の保障

「指導者と心地よい時間を共有し、信頼関係をつくりつつ、対話を重ねる中で、シュウジさんはこれまで 他者に語ったことのなかった思いや経験を言葉にし、願いをつくりだしていった。」

「私たち教師が子どもを信じて、一人ひとりに響く教材（文化・科学）を媒介にしつつ、人と人として誠実にかわり続けることである。」

うちの奥様も半分以上特別支援（障害児・特別支援学級、通級指導教室担当）として 子どもたちにかかわってきたのですが、「自分のことをわかる『メタ認知』の力を育てることと、自分の思いを話せることの大切さを感じ続けてきた…それが難しい子が多いのが実態なんだけど…」と話していました。

私は、不登校の子や場面緘黙の子との関りが数多くあったので、どう関係づくるのか という課題と、「学力保障」という課題をそれぞれの子どもの実態と背景をつかみながら向き合ってきたように思います。

2. 思いが咲く「こころのはな」 大久保達郎（仙台市小学校教員）

- 小学校1年生の図工の実践
「アサガオくん」と名前を付けてお世話 タツキくんと友達
- 図工の授業
「こころのたね」「こころのはな」「こころのかだん」
「ぐんぐんカード」への記述
- 図画工作で大切なこと
「作品を上手につくること」ではなく…「自分の思いを自分なりに表現できたか」

初任の南加茂台小で図工の重点研究をした時、美術教育を進める会の研究会に行きました。子どもの発達と図工・美術教育の理論と実践に数々のことを学ばされたことを思い出します。それは、私の図工教育（テーマや方法、評価など）にずっと持ち続けた支柱でしたが、さまざまな状況の中で、ブレまくっていたことを反省しています??

3. 子どもの願いから始まる学校 宮川真幸（高知県公立小学校）

- コロナ禍による2年前の一斉休校
「やりたいことを実現するためにみんなで知恵を絞り、話し合う」
「自分たちの学級、そして学校は自分たちでつくる」 自治の基礎
学級作りの土台は生活綴り方
- 子どもたちと造る学び 5年生（コロナ禍1年目 私も5年生担任）
沖縄をテーマとした学習 社会科、総合、図工、音楽、国語
東日本大震災から10年目～震災や原発についての学習
- 教室の仲間の声から社会に目を開く 6年生（コロナ禍2年目）
特別支援学級在籍のAくんと…
LGBTQの学習
一緒に作って食べる実践 学級内クラブ 学校行事
- 子どもの「今」を共に生きる
「仲間を支え、学級・学校をよりよくしていく力は、いずれ自分たちの生きる社会をよりよいものへと変える力へとつながるはずである。新自由主義の下での競い、分断されるような学力ではなく私たち市民が手をつなぎ、戦争、環境、貧困や格差の問題に対して、すべての人が平和に生きられる世界を考え、社会をよりよく変えていくこと、私たちはそのために様々な人やモノと出会い、言語を尽くして語り合い、学ぶのだと思う。」

私もコロナ禍1年目（2020年度）、退職の年でもあった最後の1年間は5年生担任でした。経験したことがない状況の中、「感染予防対策」と「学力保障」というかけ声の下、様々な点で実践に制約を受けたこと、学年の若い同僚とうまくかみ合わずに実践にブレーキをかけてしまったことが悔やまれます。

教育課程と「学力保障」をどのように構想するのか…学年集団や学校集団で論議しつつ、合意づくりを進めていくことの困難を感じ続けた教師人生の最後の1年でした。

宮川さんの実践と思いを同じくする多くの切り口とともに、「あの状況でよくできたなあ」という大きな感心を感じずにはられません。

4. 子どもが社会に参加するための学力をどう捉えるか 村越含博（北海道文教大学）

村越さんの実践も、課題意識は共通するところが多いです。

「社会参加の学力」「社会をつくる学力」…もう少し、いろんな角度から考えていきたいと思いました。

5. 「学力への挑戦」が私たちに問いかけるもの 本田伊克（宮城教育大学）

仲本正夫さんの『学力への挑戦』はむかしむかしとばし読みをした記憶があります。算数・数学は中学時代までは決して嫌いでも苦手でもないと思っていた私ですが、高校時代、特に数Ⅱbから嫌でしょうがない授業時間となりました。

改めて、数学の世界にももう一度目を向けたい？と思いつつ…本田さんの論考も、仲本さんの文章やその時代の堀尾さんをはじめとした論文等を読みながら読みなおしたいと思います。

6. 新しい世界と自分が拓かれる文化を教え学ぶとは 富田充保（相模女子大学）

この特集の総括的論文だと思うのですが、ちょっと気になる点がいくつか…

討論・感想

大西 教科の中でつちかわれる力 4年で99ができた子は遅れた子なのか

「ケーキのきれいな子ども」グレーゾーンの子ども 丁寧な実践が必要。

ポーランドからの留学生の話聞いた。中学部の子どもの反応 大人とこどものギャップがある。学力をつける仕事は一人ではできない。共同があつてこそ。

自分のサポートはどの範囲なのか。自分が変えたななどと思いがあらないことが大切では。学力をつける論議 うわすべりになってしまう。

寺井 授業は同じ仲間がいるからこそ。一人ではできない。時間がかかるもの。村越論文 子どもがストップする。その学びのとまりを大事にしなければ。2月で終わるわけがないと思う。わかりやすい言葉で提示していかねば、語り部としての教師が必要。

山田 大人と子供の悩みや葛藤と食い違う。学力をつける、とらえかたが様々だ、ずれがある。

井上 学力という概念が難しい。計測可能なものとそうでないものがある。

曖昧な点がある。哲学の概念と同じではないか。今の官僚 高学歴のひとが「悪い」ことをしている。教養がないのでは。学力と誠実さの関係 学力が機能する。

仲本実践にはまった。アンチ受験。高校の工業科の授業実践から学んだ。

数学を通して何かを学ぶ。数学をできない子を「ばか」にする傾向が現場の一部にある。数学ぎらいになるだけだ。

渡部 知的障害の子ども すぐおこる きれるが。中学部でつきたい力はおだやかに生活できる力をつけたい。それには時間がかかる。彼の行動には理由がある。自分ひとりではとてもできないが、すこしずつの変化がある。長い見通しをもつことが大事、今の必要なことは？ともに成長したい。現場の軋轢 管理職 教育行政とのギャップがある。よりよい人生の展望をひらく実践を展開したい。

芦田 学力 教養 を発達保障という観点で。自分をどれだけ客観視できるかがポイントではないか。

自分の要求を明確に伝える その力を大事に。相手の言っていることをしっかり聞こう、という指導がある。つみあげと教科の認識が確かなものになるのでは。あらためて生活綴方の実践の意義を考えている。

佐藤 学力 教養にかかわって 主権者を育てる 希望や理想と現実のずれがあつたのでは。共通課程のとらえかたの検討 良かれと思ってしたことが子どもに受け入れられないときは。保留するのか、その子に即して取り組むのか、多様なニーズがいるのでは

葉狩 岸本実践が広がった時代、すぐできる かけだしの頃は助かった。でも、こどもたちはあきる。パターン学習の弊害が。 基礎学力の積み上げの意義 社会の「授業の「探求の問題意識があった。バリアフリーか親切が大事かという授業 問いをたてた意味がわかってくる。問題意識の交流 授業の楽しさ豊かになる。その独自の意味がある。主権者意識をつける 中学校に遅れたかは疑問だが？ 学校全体 学年で共有できるのか？ 一定 評価をきにしなが実践している。 切り返しがいる、そういう時代だと思う。

佐藤 岸本実践は一つの戦略があった。あきる、とりくまない子どもがいる。やや思い込みがあったのではな
いか。機械的広がりがあったが。

井上 高校教員時代 商業科でも普通科でも変わりなかった。

大学実践でも同じ。そこに仲本実践の神髄があったのでは。

佐藤 仲本実践 夢中になった。教えることは同じ 何が同じなのか
微分への導入 関心をもたすうまさがある。

寺井 微分積分と生活の関連をこどもたちが理解した。

伝え、そうかとわかり 原理を学んだ。達成感 学力論争ふっとばした、
70年代 80年代 様々な実践がでてきた。今こそ研究が必要だ。

井上 高校平和ゼミナールの研究をしている。時代の再検証 再評価
教育実践の再評価をしっかりとすべきだ。

大西 70年代 80年代の実践を若い人たちに学んでほしい。自分も学びなおしたい。

山田 公共の本の書評で紹介 現場には「学力」をつけたいという問題提起が必要。

高校にも観点別評価の呪縛 要領のよさではなく。学力について再認識した。

職場は「学力をつけよう」という議論になっていない。しっかり力をつけるべきでは。不登校が増えて
いる。学力保障をどうするかが新たな問いになってきた。

葉狩 若い人とペアになることが多かったが。色々相談できる場合とできない時がある。

できない人は指導書オンリー。本が売れない嘆き。「指導書に書いてないけどいいんですか」市販テスト
で合格がとればおわりという考えが多い。まず子どもがいてより、やるべきことをこなすという風潮
が多い。追い込まれているのだが政治的無関心につながるのでは。新たな学びを深めていきたい。それ
が現場に必要ではないか。

学力とは何か、自己の育ちとの関連でどうなのか。

現場の授業実践の形式化した姿をどうみるのか。基礎学力、岸本実践

から何をまなぶか、仲本実践の衝撃は何だったのか、

70年代、80年代の教育実践を学びなおす意義は などなど

葉狩さんの問題提起から論議交流が深まりました。

神代健彦編『民主主義の育てかた 現代の理論としての戦後教育学』（2021）（その 15）第 2 章
「私事の組織化」論 — 教師の仕事にとって保護者とは？（大日方真史）

【5 回中の 5 回目】

佐藤 年明

さて、前回長々と述べた私の見解を締め括って大日方論文 2-4P. 58 に立ち戻り、【教師の専門性が保護者にどのように示され認識されるかを探る】大日方氏の行論を追うことにします。私の前回コメントでの関心の中心は親の意識であり、教師への言及は親の意識の分析に関連する範囲に留まりました。一方、大日方氏のこのでの行論は教師に焦点を当てています。

【筆者は既に、学級通信の発行によって（また授業参観等の機会を通じて）、両方の専門性（＝前出「教室実践における教師の専門性」と「保護者参加における教師の専門性」— 佐藤註）を保護者に対して示しうること、保護者がそれらを肯定的に受容・認識できることを明らかにしています（大日方 2017）。】（P. 58）

ここで大日方氏自身の新たな先行研究が登場します。これまで本論文以外に参照してきたのは大日方（2008）と大日方（2015）のみでした。よりきちんと考察を進めるために、本論文で引用・参照されている大日方氏自身の先行研究のうち前出 2 篇以外の下記のものを通読しました。

大日方（2014） 保護者参加における教師の専門性に関する考察（日本教師教育学会年報 第 23 号）

大日方（2016） 学校に対する保護者の意識と関与—保護者に対するインタビュー調査をもとに（三重大学教育学部研究紀要 第 67 巻）

大日方（2017） 保護者および同僚との関係における教師の専門性—インタビューに基づく事例研究（三重大学教育学部研究紀要 第 68 巻）

大日方（2018） 学級通信—私事（わたくしごと）をみんなのことへ（教育 第 867 号）

大日方（2019a） 困難な状況におかれた保護者の学校関与と意識変容—わが子の「特性」に困難を抱える母親へのインタビュー調査をもとに（三重大学教育学部研究紀要 第 70 巻）

大日方（2019b） 評価のまなざしから共感のまなざしへ（教育 第 879 号）

大日方（2020） 保護者間関係形成の今日的な意義と課題—自発的ネットワーク形成事例の検討—（三重大学教育学部研究紀要 第 71 巻）

さらに、大日方（2017）を含む『教育』No. 867（2018. 4）の以下の特集も全て通読しました。

特集 2 書いてみませんか、学級通信

霜村三二 「愛のある手紙」として学級通信を書く / 石井崇史 クラスの実態に合わせて学級通信をつくりかえる / 谷侑香里 生徒との関係づくりが、保護者との関係づくりへ / 米田梢 悩み・心配も語り合い、つながり合う姿を届ける / 石垣雅也 謎キャラとの対話でみせる子ども理解の舞台裏 / 松島あゆみ その日だけの通信「黒板通信」 / 國貞圭佑 学級通信がわりの「教科通信」で学び合う / 西間木紀彰 読み合い語り合い、教師同士の小さなつながりを

『教育』バックナンバーの中で未読だった特集だったんですがとても読み応えがありました。

以上の作業により、大日方氏の研究についての私の理解はいくらかでも広がり深まったと思います。ようやく本論文（大日方 2021）の記述の検討に戻ります。2-4 の続きからです。教師は「教室実践における教師の専門性」と「保護者参加における教師の専門性」を「保護者に対して示しうる」し、「保護者がそれらを肯定的に受容・認識できる」と大日方氏が述べている部分まで検討を進めていました。

保護者は、【例えば学級通信を通じて、教師によって示される「教室の事実」から、「教室実践における教師の専門性」に相当する事柄を認識すること】（P. 58）も、【そのように「教室の事実」を示すこととして保護者たちに働きかける教師の行為のうちに、「保護者との間の関係形成を方向づける教師の専門性」に相当する事柄を

認識すること】(同)もできる。

従って、教師の【二種の専門性間の連関】(P. 59)が、以下の通り成立するのです。

【「教室の事実」を示すこととして、「保護者との間の関係形成を方向づける教師の専門性」が構成され】(P. 58)ること。

【これが保護者に認識され、示された「教室の事実」に即して「教室実践における教師の専門性」が保護者たちに見出される】(P. 58-59)ること。

【これらの専門職が相まって保護者たちに肯定的に認識・受容されているという事実が確認された】(P. 59)ので、【この点に、教師の地位(専門職性)の確定の可能性を見てみたい】(同)と大日方氏は述べます。

先に私は、自分の「関心の中心は親の意識であり、教師への言及は親の意識の分析に関連する範囲に留ま」ったのに対して、「一方、大日方氏のここでの行論は教師に焦点を当てている」と書きましたが、ここでの大日方氏の教師の「専門性」や「専門職性」への関心は、保護者との関係を不可欠のものとして成立していると思われる。

ところで私は連載第23回(大日方論文検討の3回目)の2-4冒頭で、大日方氏の【「私事の組織化」論の再構成】の二つのアプローチの2つ目として次の一節を引用しました(下線は佐藤)。

【「教室実践における教師の専門性」と「保護者との間の関係形成を方向づける教師の専門性」(「保護者参加における教師の専門性」)とが、いずれも保護者に対して示され、保護者たちに認識されるという契機・過程が教師の地位(これを教師の「専門職性」と呼ぶこともできます)の確定につながる可能性の確認】(P. 58)

ここで私は、大日方氏の「専門性」と「専門職性」の用語区別について、深く注意を払っていませんでした。私自身の理解を深めるために、大日方「保護者参加における教師の専門性に関する考察」(『日本教師教育学会年報』第23号2014)の一節を借りて、両用語の区別を整理しておきます。同論文の注(6)によれば、下記の内容は今津孝次郎「教師専門職化論の新段階」(『日本教師教育学会年報』創刊号1992 P. 57-58)を参照して整理されています。

【教師の「専門性(professionalism)」と教師の「専門職性(professionalism)」とを区別し、前者を教師の「役割」や「実践」を対象にする概念、後者を教師の「地位」を対象にする概念と捉えれば(後略)】(大日方2014 P. 124)

そして大日方氏は、【「保護者との間の関係形成を方向づける教師の専門性」(「保護者参加における教師の専門性」)を理論に組み入れること】(P. 59)と【その専門性と「教室実践における教師の専門性」とが保護者に示される契機も組み入れること】(同)が【「私事の組織化」論に対して、いかなる再構成を促す】(同)かという課題を2-4の最後に立て、以下の2点を提案します。

【第一に、保護者からの「委託」に教師の地位(専門職性)確定の根拠をおくという順序性(専門性に対する「委託」→地位確定)に必ずしもとらわれずに、教師の地位(専門職性)確定の根拠の一部を、教師の専門性が示されていく過程に委ねるといった転換をもたらさう】(同)ために、【当該理論に対する、いったん「委任」の契機を経れば教育権は保護者の手を離れるとの解釈に基づく、教師への「白紙委任」との指摘を回避しつつ、教師の専門性に即した専門職性をより実質化する可能性が見出されるはず】(同)であること。

【第二に、教師の専門性提示の過程が、共通関心形成を含む保護者参加の過程でもありうるため、保護者における関心拡大(私事の変質)と、教師の地位(専門職性)の確定という「私事の組織化」論の二大モチーフが、保護者参加の追求によって成立する可能性を、教育実践の経験・分析をふまえ、より強く確認できる】(P. 59-60)であろうこと。

⇒私なりにまたまた荒っぽく解釈してしまうと、日本国憲法第26条により子どもには教育を受ける権利があり、親にはそれを保障する義務があり、そして教育の素人である親は専門職である教師に教育を受ける権利の保障を委託する、親からの委託により教師の専門職性が確定される、従って教師への委託に伴って親は教育権を手放すというような《親→(委託)→教師》という一方向的な親-教師の関係性の把握ではなくて、教師は自らの

「教室実践における専門性」を発揮しつつ教室実践の事実を学級通信等を通じて親に伝えることなどを通じて「保護者との間の関係形成を方向づける専門性」を発揮する（ことが望ましい）のであるから、教育権を保障する義務はボールをパスするように親から教師へと渡されるわけではなく、親－教師の相互関係の中での教師の専門性の発揮とその専門性のさらなる深化を通じて教師による教育権保障が実現され、そのことを通じて教師の専門職性に対する親の信頼も強化される（ことが望ましい）、というようなことでしょうか。またその親－教師の相互関係の中で親の私的関心が共通関心へと発展したり、共通関心の中に私的関心が位置づけ直されたりするわけですから、親の関心事である「私事」も質的に変化していく（可能性がある）ということですね。

3. 理論の課題

3-1. 保護者間の差異

大日方氏は、近年の社会学領域における調査研究の動向（社会的属性による保護者の意識の相違）も踏まえながら、【では、いかに、その私事を公共的な事柄へと橋渡ししつつ保護者参加（あるいは私事の組織化）を実現できるかを考えると、答えは容易に見つかりそうに】(P. 60)ない、【学校に求める事柄の根本の部分に関わるような相違を前にすると、それらを調整して公教育としての方向性を求めていくことには難しさを感じ】(同)るとし、さらに【課題は、保護者のおかれた社会的状況に由来するものに限定されるわけでは】(P. 61)なく、【少なくとももうひとつ、保護者間の差異の要因として注視すべきなのは、子どもの「特性」で】(同)あり、【例えば、既存の学校における生活や学習に適応しにくいような「特性」のある子どもたち】(同)の親の場合には、【わが子の「特性」に即した固有の配慮を学校に求める】(同)、【そうした期待が、他の保護者たちの期待と適合しないことを意識し】(同)て、【自身の期待を表明することに躊躇したり悩んだりする】(同)、【わが子以外の子どもの姿が見聞きされるときに、わが子と他の子どもたちの優劣を比較するなどして、共通関心がすんなりとは形成されないということが起きうる】(同)と指摘しています。この点については、大日方(2019a)において、インタビュー結果の分析によって具体的に深められています。

3-2. 教室実践の位置

大日方氏は、【2-3で紹介したのは、保護者において、教室の子どもたちに向けられる共通関心が形成されることの意義】(同)であるが、「私事の組織化」論再構成にあたりさらに追求すべき課題として、【どのような教室であることが、保護者における共通関心形成の条件になるのか】(P. 62)がある、これは【「教室実践における教師の専門性」の一つの内実を探るという課題にもなる】(同)と述べます。「教室の事実」とは、【どのような教室のどのような「事実」でもよいということではない】(同)のです。大日方氏は、次のような《困った事態》が「教室の事実」として存在する場合もあることに言及します。

【教室で子どもたちが互いに関わり合うことがなかったり、特定の子どもの存在が無視されていたり、それぞれの子どもの「違い」が相互に受け止めあわることがなかったりすれば（「違い」が攻撃や排除に結びついてしまえば）、多様な子どもたちの姿が教師によって捉えられ伝えられることは容易でないでしょうし、それらが保護者たちに肯定的に受けとめられることもほぼないと考えられます。】(同)

そして次のように課題設定します。

【では、保護者がそこに生起する事実を知ることによって、共通関心の形成を促されるのは、どのような教室なのでしょう。】(同)

⇒I. Satou: 大日方氏の行論は、ここから前出のような否定的状況にある教室、そこに生きざるを得ない教師と子どもたち、様々な思いを抱えてそれを見守る親たち、そこにおける教師－親の関係性へと展開していくわけではありません。もちろんそればまた別の研究課題であり教育実践上の検討課題でしょう。

現時点では私自身は、教師の良質な教育実践や教師－親関係のその良質な部分を徹底的に分析することは、教育実践研究の重要な研究課題であると考えています。良質な実践や良質な関係の分析結果が早計に一般化できるものではないことは大日方氏が繰り返し強調していることです。

大日方氏はここで、私が先ほど言及した大日方(2019a)について紹介し、【このことと、2－3で紹介した研究を通じた経験とをふまえて筆者が推測するのは、学校への適応が困難であるような子どもたちを含めて、それぞれの子どもたちの声や思い・願いが交わされ、聴き取られるような受容的な教室が、保護者における共通関心形成の条件となるのではないかとということです。しかし、これに関して十分な確証がえられているというわけではありません。】(P. 62 下線は佐藤。次も同様。)、【また、階級・階層の差異に由来する保護者間の意識の相違に対して(階級・階層の相違は子どもの学校での適応度合いに一定程度影響するはずですが)、受容的な教室が、あるいは何らかの特徴を備えた教室が、保護者の共通関心形成の条件となりうるのかということも、探ってみることができるかもしれません。】(P. 62-63)と述べています。

⇒「それぞれの子どもたちの声や思い・願いが交わされ、聴き取られるような受容的な教室」「階級・階層の差異に由来する保護者間の意識の相違に対して(中略)受容的な教室」、大日方氏が分析している西間木先生や霜村先生の教室においてそれらがかなり実現されていること、また西間木先生や霜村先生がそのような教室づくりに努力されており、またそうした「教室の事実」を親にも知らせて理解と協力を求めておられることはよくわかります。それらの教師の努力、教師の実践をどのように広げていけるかについては、例えば前出の『教育』No. 867(2018. 4)における学級通信特集などの中にもいくつものヒントが見出せるとは思うのですが、全体としては難しい、重たい課題ですよね。

また一方、そうしたとはほど遠い「教室の事実」、あるいはそこまで言わなくても教師の努力にもかかわらず受容的状況への道筋をなかなか見出せない「教室の事実」は無数に存在するだろうし、「受容的な教室」をつくっていくということを自らの実践課題として引き受ける教師が1人でも増えるにはどうしたらよいのか、「保護者の共通関心形成」以前にそのことがまず懸案ではないかと私には思えてしまったりしますが、それもまた一方向的で段階論的な学級づくり方略(=教師の実践だけを切り離して論じてそこで前進しないと親との関係づくりまで視野に入れることはできないかのように捉えてしまうこと)に陥ってしまっているのかもしれない。

大日方氏は、本節を以下のように締め括っています。

【社会的属性や子どもの「特性」を背景にした保護者の意識は、容易に変わるものではないでしょう。しかし、いっさい不変であると判断して保護者参加を通じた公教育の展望を断念してしまうのは、早計ではないでしょうか。つまり、3－1で述べたような、保護者たちが学校に向ける多様な期待の調整という難題の前に立ち止まってしまわずに、教室実践を通じた共通関心形成という、保護者たちにおける意識変容の可能性の追求へと進み出てよいのではないのでしょうか。この試みの余地がのこされているという意味で、保護者参加に焦点化した「私事の組織化」論再構成にあたって、教室実践の位置づけは、十分に追求する価値のある課題だと考えられます。】(P. 63)

⇒この大日方氏の立場に、全面的に賛成です。

おわりに

【「私事の組織化」論の内容を構成するアイデアを聴き、それを現実離れした夢想だと思える人がいるかもしれませんが。筆者も、「教育の私事化」状況の浸透を見聞きするにつれ、「私事の組織化」論のリアリティに疑問を抱くこともありました。しかし、教師たちの営みをつぶさに見、保護者たちの声を聴くなかで、やがて、私事化状況にあるからこそ、むしろ、その状況を十分に認識しつつ、そこを起点にした「私事の組織化」論の再検討が必

要かつ可能なのではないかと思ひ至りました。】(P. 63)

⇒上記引用末尾の「必要」に私も賛成です。しかし、「可能」と判断する根拠は？ おそらく、大日方氏自身が調査し分析してきた「教師たちの営み」「保護者たちの声」の中にその可能性が存在することはまちがいないと思います。問題はそうした期待しうるプラスの状況をどのように広げていけるか、「『教育の私事化』状況の浸透」という圧倒的な現状にも関わらず、そこから「私事の組織化」を展望していけるか、ですが、そこについては「可能」とまで言い切れないかもしれません。しかし敢えてそれを展望しようとする大日方氏の立場に私は反対はしないし、それどころか強く賛同したいと思います。

かなり違う文脈、違う角度からですが、私は自分が専攻する教育課程に関わって、以下のような展望を描いたことがあります。

「(10)教師の教育実践の個性的展開の自由とその相互交流の重要性を述べてきた。また、交流における相互批判の必要性も述べてきた。文科省の学習指導要領による教育課程の「法的拘束」は不当である。長年これによって多くの弊害が出ている。もう60年来のことだ。しかしその批判の裏返しは、『個々の教師が好きに教育してよい』ではない。不当な攻撃を警戒したり、仲間の力を結集してこれをはね返したりしながらも、教師同士で教育実践を批判的に検証し合い、違いは違いで明確にし、それを互いに認め合える部分は認め合い、優れた他者の実践を自分も取り入れてみることを試みたり、触発されてまた別の実践展開を計画・実践したりする。そうした闊達な実践者間の関係を形成しておかないと、現在の教育を不当に支配している者たちをたとえ将来において国民的包囲の下で政治的に打破できたとしても、その時に不当な拘束を受けずに自由に展開していく教育実践の方向性を豊かに語り、実践する力量が十分に育っていない、ということになってしまわないだろうか。

(11)上記のような教育実践、教育実践研究運動への批判も含んだ問題意識の下、実現の現実的条件はない状況ではあるが、教授内容の選択・編成・決定・学習指導において、学習の主体が子どもたちであることを踏まえた上で、教師はどのような権限を行使するのか、すべきなのかについて、試論的に考察してみたい。」(拙稿「教授内容の選択・編成・決定・学習指導における教師の権限に関する試論」『京都橘大学研究紀要』第46号2020 P.67「I. 問題意識」の末尾部分)

「違う文脈」というのは、私が論じているのは日本の学校教育課程についてであり、そこにおいて学習指導要領の「法的拘束力」が教師の創造的実践を阻んでいるという教育行政・権力の動向と、そこにおいて教師の実践をどのように発展させていけるかというのが私の関心の文脈だということであり、そこでは取り敢えず親の存在、教師-親関係については意識していないということです。また「(違う)角度」というのは、拙稿の課題が大日方氏のようにそれでも現状の中に(わずかに?)存在している可能性に注目してそれをいかに広げていくか、というものではなく、「法的拘束力」下で基本的には教師の教育実践が《押さえ込まれている》状況にあるんだけれども、そしてそれをどう打破していくのかについて具体的な展望やスケジュールが描けるわけではないんだけれども、だからと言って《「法的拘束力」打破の展望が見えない以上、打破した先を考えてみても仕方ない》と考えるのではなく、《打破した先のことを考えておらずに打破を叫ぶだけであることこそ、闘いの方略として非現実的ではないか》と、開き直って、《一つ飛ばして、先》を敢えて構想・夢想するというをやってみた、ということです。

大日方氏とは明らかに「違う文脈、違う角度」からだと自覚しているんだけれども、じゃあ何が共通点だと考えるかと言えば、《現状は厳しいと自覚しているけれども、現状からの変革は不可能だと考えずに、変革の展望を描いてみる》ということです。それだけ書くと何か《心構え論》のようではありますが、でもそれは教育学研究者として、研究者としての基本的スタンスに関わることだと思うのです。

最後に大日方氏は、本論文で【論じ尽くせていない意義や課題】(P. 64)として、以下のことを挙げています。

【本章では、主に個別の学級を単位にした保護者たちと教師との関係を取り上げてきましたが、「私事の組織化」論の射程は、本来この単位に留まるものではないという点です。学校へ、地域へなどといったように、より大きな単位での問題に広げたり、つなげたりする追求が必要になります。その際には、階級・階層によって子どもが通う学校が別れているという事態にも直面するでしょう。学校単位を超えた保護者参加（あるいは私事の組織化）とは、（いかに）構想可能なのか。これもまた、挑戦しがいのある問題ではないでしょうか。】(P.64)

さて実は、今回までの5回分の連載原稿の下敷きとなっている私の「教育学文献学習ノート(22)-3 神代健彦編『民主主義の育てかた 現代の理論としての戦後教育学』(2021) 第2章「『私事の組織化』論——教師の仕事にとって保護者とは？」(大日方真史)」(2022.3.1脱稿)では、大日方(2021)を行論の末尾まで検討した後、さらに二つの作業を行なっています。

一つは、『教育』No.910(2021.11)掲載の以下の2論文の検討です。

【特別企画】今に生きる戦後教育学

大日方真史 なぜ今「私事の組織化」論か

福島賢二 私事の組織化論を教育の公共性論として発展させる

もう一つは、太田和敬氏(文教大学人間科学部退職)のブログ投稿「『教育』2021年11月号を読む 教育の私事性論は、どこに弱点があったのか(2021.10.26)の批判です。

しかし、これらに言及するとますます連載原稿が長くなってしまうため、割愛します。

5回にわたり、大日方真史論文を検討しました。1回目に書いたことの繰り返しになりますが、私は三重大学で大日方先生と6年も隣同士の研究室にいたのに、そしてともに教科研で活動しているのに、もっともって教育実践と教育学研究について語りあえばよかったなと悔やまれてなりません。私が書くのも僭越ですが、三重の河内照治先生(京都教科研例会にもリモート参加されています)が2022年の春以来、三重大の大日方先生や山田康彦先生らとともに長らく途絶えていた三重教科研を再発足させられました。三重教科研の発展に期待したいし、リモートも活用して私たちと交流もできればと願っています。

以上で延べ14回に及んだ神代編『民主主義の育てかた』の検討を締めくくります。

佐藤さんの連載『民主主義の育て方』は今回で終了です。毎回、読み応えと学びがありました。

次回から勝田守一の古典の予定でしたが、佐藤さんから

拙論「生活綴方を実践する教師の「まじめさ」に関する考察」についての研究ノートを展開したいと連絡がありました。

京都教科研HPに少し原案を提示されております。私の拙論に恐縮です。感謝しております。私自身はとても楽しみにしております。

年度末の3月を迎えて

渡部 太郎

2022年度の3月がきて、これを書いているのが3月18日です。（締め切りを過ぎてしまい、ついこの時期となってしまう、すみません・・・。）

私がいる中学部では、3年生が卒業し、1・2年生は1年を修了しようとしています。また、教師の方も人事異動の季節となり、講師の先生が今年限りで退職されたり、学部や学校を異動される先生がいたりして、寂しさを感じます。次年度はどうなるのかと、期待もありますが不安の方が大きい、そんな気持ちになる時期です。

私は今年度、1年生の3人を担任しました。3人はそれぞれの発達の課題をもっていますが、クラスの集団を大切に基盤とすることをねらいに置き、3人の担任集団で教育活動を行ってきました。当初は子ども間でトラブルも起こったりしましたが、1年が経ってみると3人で1つのクラスという集団の意識を皆がもつことができるようになったと思います。その3人のうちの1人は発達障害もあって、不安定さから怒ることがあったり、パニックになったりすることもありました。その彼との関わり方も2人のクラスメイトは上手になり、3人で楽しくやりとりする場面も多く見られるようになりました。その1人の生徒は、怒り出して物を投げて壊したり、教室の窓ガラスを割ってしまったりすることもありました。そういったときには、担任として落ち込んでしまうこともありました。子どもも教師もお互いに苦しい状況になることがあったと思います。でも、1年が経つと成長を感じることがいくつもあります。3月になると、その生徒は怒り出す前に、その不安をそばにいる先生に言って、その場を回避したり、サポートしてもらって課題に再度挑戦したりすることがありました。周りの人に伝え、ヘルプしてもらうことができるのは大きな成長だと思います。この変化の根底には、人への信頼感をもてたからではないかと思っています。担任団として3人の教師が関わっていったのがよかったと思います。教師も孤立せず、相談し合い、助け合える教師集団が大切だと実感しました。

今の時点ではまだわかりませんが、おそらく来年度ももち上がりで担任ができるのではないかと思います。まもなく新たな1年がスタートします。たぶん、まだまだ色々な問題が起こることもあるでしょう。焦らず、ゆっくりと子どもたちに寄り添い、ともに歩んで成長に携わり、教育に励んでいきたいと思っています。

例会論議の中で渡部代表が発言されましたが、学期末、学校に深夜まで残って仕事をしている同僚が何人かいるとか。過酷な現場の中で教職員の支え合い、助け合いは不可欠ですね。次回、リレー連載（8）は大西さんです。ご期待ください。

1回、2回と京都の美味しい人気ラーメン店を紹介しました。今回の紹介は少し変わったお店の紹介ですがどれも人気が高く行列のたえないお店です。

- 【1、新福菜館】 京都駅から徒歩5分
1938年屋台創業の京都の老舗。第1旭本店と隣り合わせの店。どちらも行列が。真っ黒いラーメンだがあっさりしたしょうゆ味。真っ黒いチャーハンも名物。
- 【2、あいつのラーメン かたぐるま】 丹波口駅から徒歩11分
ラーメン屋は個性豊かな名前が多い。濃厚、芳醇、クリーミーな白濁スープ。独特なスープの味が人気。チャーシューとメンマがまた美味しい。
- 【3、セアブラムの神 壬生店】 阪急大宮駅から徒歩10分
背脂煮干しそばの独特なスープだが生臭さはない。太麺でたべるとよくしみておいしい。新潟のご当地ラーメンを京都風アレンジ。
- 【4、麺屋 たけ井】 阪急洛西口駅から徒歩5分
国道24号線城陽本店のつけ麺の人気店。阪急洛西口に2号店がオープン。太い麺にチャーシュー。魚貝スープにつけて食べる。少し濃い味で若い人に人気。
- 【5、ラーメン 無鉄砲】 今宮戎駅から徒歩1分 木津
京都木津駅から徒歩43分の本店。車でないといけない。全国展開している人気のとんこつラーメン店。外国にも店舗がある。学生さんに教えてもらって大阪店に行ってみた。いつも満席。女性客にも人気。

まだまだ美味しい店がたくさんあると思います。京都はラーメンとパンの超激戦区といわれています。先日、私の住んでいる近くに「美味しいラーメンつくります」という看板がだされ【スタメン】という新しいお店ができました。連日 にぎわっています。京都発のラーメンは大阪にも店を出している人気店が多いですが、どちらかというと、京都はしょうゆ味、こってり味が好まれているようです。大阪の人気店【神楽】はあっさり味でいつも長蛇の列ですが、京都では「味がたよりない」ということで人気がないようです。地域によっても違いますし、個人の好みもありますね。ラーメン屋が1軒できると1軒いつのまにかつぶれてしまう世界です。生き残りをかけてそれぞれ特色をだしています。フレンチとの共存とか様々です。情報や人気に惑わされずに、自分の舌と味の感覚を大切に楽しみたいですね。きわめて個人的見解です。ご容赦を。

京都（関西）教科研 2022 年度会計報告

2023/3/31

収入

| | |
|-----------|-----------------|
| 前年度繰り越し | 194534 円 |
| 教弘援助金 | 20000 円 |
| 通信費カンパ | 10000 円 |
| 関西教科研参加費 | 38000 円 |
| 合計 | 262534 円 |

支出

| | |
|-----------|--------------------|
| 通信費郵送代 | 3052 円 (4 月号～3 月号) |
| 封筒代金 | 1553 円 |
| 会場費謝礼 | 9000 円 |
| 印刷費 | 5000 円 |
| 例会菓子等 | 4097 円 |
| 関西教科研事務局 | 100000 円 |
| 合計 | 122702 円 |

残金

262534 円 - 122702 円 = 139832 円 (次年度に繰り越します)

通信費のカンパについてのお願い

1. Eメールで送るようにしてから財政が一定もちなおしました。

今後も会員をつなぐ通信めざして誌面を豊かにしていきたいです。

基本はメール配信にしたいと考えています。

郵送から変更の方は送信アドレスを事務局までおしらせください。

2. 諸経費などで、お一人 1000 円から 2000 円ぐらいの振込をしていただくとありがたいです。切手のカンパ大歓迎です。(郵送希望の方のみです)

郵便振替 00910-5-105614 吉益 敏文 です。(手数料 110 円かかります)
075-922-7749 (FAX 同じ)

3. 関西教科研の事務局変更にともない 10 万円を石本さんの口座に振り込みました。

今後 別会計になります。6 月の大会収入がなくなりますので通信費カンパの振込を可能なかぎりよろしく願いいたします。

読書・映画・DVD・CD 情報（趣味的ですいません）

- ① ガラパゴス（上下） 相場英雄 小学館文庫
現代の蟹工船。非正規労働者の実態を鋭く告発する。NHK で上映されたのを見て原作を読みたくなった。題名がそのテーマを鋭く問う。
 - ② 生活史論集 岸政彦編 ナカニシヤ出版
10 人の社会学者による生活史の語りの聞き取り。質的調査をまとめたもの。釜ヶ崎で働く人 沖縄で生活する人、大震災という不条理に生きる人たち、どの人の語る言葉は重い。
 - ③ 最終講義 中井久夫 みすず書房
神戸大学の最終講義。今はこのことばを使わないが、分裂病私見という形で著者の体験とかかわってきた人たちの交流を丁寧に報告されている。
- PLAN75 倍賞千恵子主演 早川千絵監督
75 歳以上の方は自分の死を選択できるという政府決定 (PLAN75) のもと、それに奔走される人、かかわる人たちの葛藤をリアルに描く。倍賞千恵子が老人役を熱演。年をとれば社会のジャマなのか。ラストは人間への信頼にわずかだが希望をつなぐ。シリアスな映画。

編集後記・よもやま話

※今回は学力とは何かという問いに様々な問題意識が語られました。葉狩さんの問題提起がご自身の体験もふまえて語られ具体的でした。詳細なレジメと意見交流の臨場感を少しでも味わってもらえればと思います。学力、教養、人間性これらをひとくくりとして考えていきたいものです。渡部さんの学期末の紹介から「過酷」ともいえる教育現場の働き方、ここが変わっていかないと、深い「学力論」が意見交流できませんね。

※1 回も国会に参加しない議員が除名されましたが、この議員に投票した人が相当いるわけで、これも学力と政治が無関係になっている現状のあらわれではないでしょうか。

4年に1度の一斉地方選挙、暮らしを守り、平和を推進する1票を投じたいものです。
※組織と個人の関係。古くて新しい問題です。一人ひとりを大事にする組織こそが強く信頼されます。ただ人間のすききらいの感情はどこにもありますから、お互いが違いを認め尊敬するかどうかを試金石のように思います。

※長渕剛の「Myself」毎日聞き続けてがんばった霧馬山、逆転優勝 ジーンとなりました。

※知の巨人。大江健三郎氏がなくなった。17歳の時に読んだ「セブンティーン」が初めての出会い。それ以後、大江の言葉、メッセージにいくたびか鼓舞された。その生き方に学びたい。合掌。