

センター のびん

NO.87



ひと言

林竹二先生の笑顔

春日 辰夫（センター運営委員）

沖繩での全国教育研究集会は1978年1月だった。それに参加する私は、授業で沖繩にいたという林竹二先生と集会最終日にお会いする約束をして出かけた。

待ち合わせ場所の閉会行事会場に現れた先生は、会うなり、「今度の『開国』の授業は、前回よりうまくいきそうです。開国に関する新しい資料が見つかったんです」と、満面に笑みを浮かべて言うのだった。

「授業が前回よりもうまくいくかも」と、これほど喜んで話す人に出会ったことは後にも先にもない。「林竹二のは授業でない」と言う人もいたのだったが……。

時をおいて、先生は、養護学校の仕事に接することで、「介助」ということの中に教育の原点があるのではないかと話すようになり、その後、「教育は疑う余地なく破産してしまっただけ、もう一度原点に戻って出直すこと」であり、「その原点は、日本国憲法であり教育基本法だと考えるほかないだろう」と言い切るのだった（「教育の根底にあるもの」）。

授業を追求しつづけた先生だからこそ、教育の破産をとりもどす原点は憲法と教育基本法だと言いつつ切れたのだろう。

その言葉は、教育の仕事こそ国の未来を託された仕事なのだとういう先生から私たちへの遺言のように響く。まず「前回よりもうまくいきそう」と満面に笑みをつくれる授業を創る教師になることだ。そのことこそが憲法を身近にし未来を明るくする。

目次

ひと言	春日 辰夫 1
特集 新学習指導要領を考える 新学習指導要領の特徴と問題点、 そして実践的克服の課題	中嶋 哲彦 2
新学習指導要領で、算数はどうなる？	林 和人 10
「追い込む保育」か「今を生きる保育」か	加川 博道 11
「道徳」の教科化に向けて感じること	白石真由美 12
混乱する中学校現場	大木 一彦 13
おすすめBOOK 「保健の授業とからだの学習」	鎌田 克信 14
教育時評 宮城県高校入試前期選抜廃止にあたって	瀬成田 実 15
安田津菜紀講演会 私の出会った子どもたち（要旨）	16
新代表運営委員あいさつ	数見 隆生 18
わたしの出会った先生 18 私の中に生きている遠藤惟也先生	高橋 達郎 19
子どもと学校 命あるものの力をかりて	山口まなみ 20
相談センター報告 第9回 「いじめ」をどう考えるか	齋川 勝利 22
おすすめ映画 「little forest」 センターの動き	鈴木 吉雄 24

新しい学習指導要領が告示され、2020年から本格実施になります。そこにはどのような問題があるのか。民主教育をすすめる宮城の会での中嶋さんの講演を中心に4名の方に寄稿していただきました。



新学習指導要領の特徴と問題点、 そして実践的克服の課題

中嶋 哲彦

(名古屋大学大学院教授)

■無視できない問題

学習指導要領をめぐるのは道徳や銃剣道、さらに教育勅語を教材として使っていないなど、次々と話題が出てきていますが、学習指導要領は、一応論理的に書かれています。というか、そのように書いたはずなのに、それとはちよつと矛盾が生じてしまうようなことを安倍政権のメンバーや閣僚たちがやっています。学習指導要領は、あまりひどい批判を正面から受けないようにしているはずなのに、ろくでもないことをする人たちが次々に出てくるので破綻が生じているということだと思います。難しいのは、破綻が生じているところがそもそも問題の中心なのか、それともそれはやっぱり破綻であつて、今度の学習指導要領が本当にやろうとしていることは別にあると見るのかです。つまり教育勅語とか銃剣道とかは彼

らのやりたい本体なのか、それとも本当にやりたいこととは別にあるのか。私の見方は、教育勅語とか銃剣道は飛び出してきちゃったものであつて、本当にやりたいことは違つのではないかと思っています。

ただ、銃剣道や教育勅語については、問題を指摘せざるを得ない状況がつけられてしまっています。放っておけば調子に乗ってきますから、その意味ではきちんと抑えておかないといけない。学習指導要領のやりたいことの本体ではないからと言つて見過ごすわけにはいかないと思います。

■銃剣道導入の行きつく先は

私の家には銃剣道の木銃があります。父親が戦中に旧制中学校の生徒だったので持っていました。どうやって持ち帰ったのか？ 本人は自分が強かったから褒美に貰ったと言つて

ました。今回の学習指導要領で武道の一つに銃剣道が入ったという事で、さっそく大学へ持って行って授業で使ってみました。学生たちに見せましたが、誰もわからなかったです。それにはちよつとホツとしました。こんなものを知っている世の中というのは恐ろしい世の中で、知らなくていいと思います。銃剣道を推進する人たちの書いてあるものと、競技人口は2万人ぐらいで、その中心は自衛官、及びそのOBということです。もし学校で指導するとなれば学校の先生たちは指導できませんから、競技をしている人たちを呼ぶしかない。ということは自衛官を呼ぶのか、という話になっていきます。

私は中学校時代、剣道をしていました。顧問の先生はいても一度も来てくれない先生だったので、実際上はチャンバラ部でした。指導者がいないので、剣道の本を読んで自分たちでやらなくてはいけなかった。そうすると、どの剣道の本を読んでも、最初の方に書いてあるのは剣道とはどういうものかという精神性について書いてあるんです。要するに武術とは違う、剣術とは違う。剣道というのは、ただ単に人殺しの手段としてそれを学んでいることとは違うということが書かれています。銃剣道は果たしていかがでしょうか？ 銃剣道は白兵戦の技術です。だから命令されて、自我を捨てて刺されるかもしれないけど刺しに行くというのが銃剣道です。となると、そこには精神性が成立する余地はないと思います。柔道や剣道の人たちから見れば、同じく『道』という言葉はつきませんが、これは自分たちがやっている『道』とは違う。武道を学校でやっている人たちから自分たちがやっていることとは違うということを言っただけかと思うし、講道館とか剣道の組織などからも、これは学校体育の中に入れるべき武道ではない。私たちがやっていることとは違うと声を挙げてほし

いと思います。もちろん学校で武道を教えること自体の賛否もあるかもしれませんが、武道が現在あることを前提にすれば、少なくとも銃剣道は武道ではないと思います。そこまでして入れたいという背景には、やはり戦闘というものを想定したことを何かしたい、あるいはそういう雰囲気や学校の中につくりたい。あるいは自衛官が学校の中に入ってこられる隙間をつくりたい。配属将校みたいなことになりかねないということだろうと思います。

■教育勅語と教材論

教育勅語に関しては、文科省はうまく逃げようとしたのだろうと思います。どういうことかという点、《教材として使うことはいい》という表現です。教育勅語は、現状でも社会科の歴史の教材のなかに登場します。戦前の教育がどういうものであったかを学習する教材として出てきます。だから憲法や教育基本法に反しない限りにおいて教材として用いることはOKだと言われれば、それはその通りなんです。今現在そうなんです。そこに森友学園のようなものが含まれるかどうかというのは別の話です。ところが、その後で義家副大臣が、《あれはいいじゃないか》、《いいことが書いてある》というようなことを言い始めたことで、火を付けてしまいました。文科省としてはたぶん避けたかったと思います。

危険なのは、文科省が憲法と教育基本法に反しないやり方で、どのように使うかについては地方公共団体や学校で判断してくれと投げてしまったことだと思います。そうすると調子に乗る人が必ず出てくる。これは止めなくてはいけないと思います。ガイドラインをきちんと作って、憲法・教育基本法に反するやり方では使わせないということが必要だと思います。

これに関わって言うと、「教材として使うことはかまわな
い」という時の教材の意味が、どうもみなさんが使う教材の
意味と、政府とりわけ義家さんが使っている教材という言葉
の意味は違うようです。違ふと考えないと説明がつかないや
り取りになっている。学校の先生方とか私たちが教材とい
う時は、何かを教えるための素材ですよね。だから例えば、古
事記という一つの素材を使って自分たちを正当化する歴史が
ありましたと教えることはできますよね。教材にしたからと
いって、それを必ずしも肯定するわけではない。批判的にも
扱うし、そこから考えを発展させていきたいと思います。そ
ういう材料として教材を位置づけていると思うんです。けれ
ども政府や義家さんが言うときの教材は、それを教えるもの
だと思っている。《教科書で教える》と《教科書を教える》の
違いがあるとよくお聞きになったと思いますが、私たちは教
科書で教える、教材で教えるという立場だけれども、どうも
この間の政府答弁は、教科書を教える、教材を教える。です
から教育勅語を教えるというときは、それを肯定的なもの
として扱うということが、どうも彼らの頭の中にはありそう
です。そう考えないと、どうも辻褄が合わない気がします。教
材というものを肯定的にしか扱わないという考えは、うっか
りすると地域の教育委員会にも簡単に入ってきてしまうと思
います。しかし教育勅語については、1948年の憲法が制
定された翌年ですが、衆議院と参議院がそれぞれ教育勅語等
を排除する決議、あるいはその排除を確認する決議をしてい
ます。そこでは戦前のような使い方をしてはいけないと決め
ました。だから少なくとも戦前のような、つまり森友学園の
ような使い方は明確に衆議院、参議院が決議をして決着済み
の問題です。だから、そのことを一言も触れずに政府答弁を
しているというのは、逆に不当なことだと思います。

■教科・道徳の真のねらいは？

そういうことがぼこぼこ出てくるので、やっぱり戦前の
復古的な、あるいは軍国主義的な道徳を復活させたいと思っ
ているんじゃないかと疑います。ただ、どうも実際にやろう
としている道徳の授業は、必ずしもそうではなさそうに思
います。

というのは今、政府や財界が課題としているのは、戦前
的な道徳観をもう一度国民に刷り込むということだけではあり
ません。日本が新自由主義的な社会へと転換をはかつていく
ためには、単に社会の制度や仕組みを新自由主義的に転換す
るだけではなく、そこに生きている国
民を新自由主義的な精神の持ち主に変
えていかなければいけない。だから安
倍首相が言うところの、戦争のできる
国にしていくための下地づくりとして
の道徳の意味と、もう一方で新自由主
義的な、要するに社会保障制度とかに
依存することなく自分一人で生きて行
けという社会に適合する人間づくり、
放っておいてもそういうふうに行動し
てくれる人たち、むしろ社会保障など
に対しては敵対的な意識を持ったよう
な人間をつくっていくのが課題だと思
います。それが、今回の学習指導要領
が作られていく背景にはあるのではな
いか。こちらが本気で、安倍さん流の
復古的なものは、彼が首相をしている
から出てくる。安倍さんがやらなかつ



たら、あの復古的なものは出てこないかもしれない。政権として何をするかという戦略的な課題と、その政権を担っている人が、どういう人たちかによってその人たちの性格が表れてきますから、それがミックスされて出てくる。だから一方で新自由主義的なことをやって、もう一方では復古的・軍国主義的な要素が出てくるというわかりにくさがあるかなと思います。

■そもそも学習指導要領とは

今日のテーマの本題に入ります。先ず「学習指導要領の法規性と最低基準性」です。学習指導要領というのは、文部省時代からこれは法規であると言っています。はっきり言い始めるのは、1958年です。法規であるということは、学習指導要領には従わなければいけないということです。学習指導要領と違う教育課程編成や教育実践を行うと、それは違法なんだという言い方をしています。ただ厳密にそんなことを言ったら、例えば九九は習得させると書いてありますから、生徒が習得できなかったら、それは学習指導要領違反という話になってしまうわけです。だから全部が法規とはとても言えないんです。そのことは文科省も理解しているし、裁判でも指摘されています。ですから学習指導要領の文章には、「何々するものが望ましい」という書き方をするときと、「何々するものとする」という書き方をするときで、最後の語尾を変えています。《何々するものとする》というところは法規性があります。だから、《何々するものとする》というところは、法規だから従わなくてはいけません。ところが実際に教育委員会や学校現場に下りてくると、その言葉の使い分けはほとんど意味をなさなくて、全部が法規であるかのよう引用されています。しかもそれだけではなくて、学習指導要領の解説である

とか、中学校では指導書、高校では概説という学習指導要領本体ではない、より分厚くて詳細な付属文書にコントロールされていく。法規であるのは一部であるにもかかわらず学習指導要領全体が法規であるかのようになり、さらにその付属文書まで法規性を持つてしまう。最高裁学テ判決（1976）は、「大綱的基準」である限りにおいて学習指導要領の法規性を認めているのです。だから、どれほど細かく書き込んでもそれを法規とは認めてないんです。最高裁は学習指導要領を法規として認めているけれども、それは大綱的な内容である限りにおいてですよと言うのです。どこまでが大綱的で、どこからは詳細かというのは曖昧です。曖昧ではありますが、この裁判が前提としていた学習指導要領に即してみたときには、まだ「大綱的基準」なんだという言い方になります。今日の学習指導要領は、それよりも詳しくなってきました。この最高裁の判断基準から言っても今の学習指導要領は、大綱的基準の範囲を超えていると言っていると思います。

さらに今回の学習指導要領は、どういう単元を教えるかだけではなくて、それをほみ出してもつといるんなことを書いてあるんです。それは最高裁が大綱的基準と言った範囲を超えてしまっています。認めてないことまで書いてあるし、認めた範囲を超えてより深く書いてあるという意味で、要するに範囲も広がったし内容もより深く書いてあるという意味では、新学習指導要領は、最高裁が認めた大綱的基準としての学習指導要領ではなくなっていると思います。あまりにも書き過ぎています。

なぜ書き過ぎてはいけなかつたかというところ、法規としてこれこれのことを教えなさいとか、このように指導しなさいということを書いてしまうと、それ以外のことではできなくなってしまうからです。できなくなるということは創意工夫の余地が

狭められるし、創意工夫しているという先生たちの努力や意欲というものが失われてしまうからです。しかも特定の考え方を、政府が正しいと考えたとして教え込んでしまうことになるからよくないのです。学問というものは、常に変わります。今教えていることが将来も正しいとは限らないわけです。だから政府が、内容を法的に限定してはいけません。せいぜいそれは大綱的な範囲に留めるべきだというのは、そのためです。そこはやっぱり今回の学習指導要領についても確認しておかないといけないと思います。

■新学習指導要領で変わったところ

今回の新学習指導要領が、大綱的基準を超えているいろいろはみ出していると言いましたが、どこがどうはみ出しているか見ていきたいと思えます。ちなみにこれまで、旧教育基本法のもとで作られてきた学習指導要領ですが、当時の政府はなるべく旧教育基本法はないものとして扱って、学校教育法以下の法律でもって実際の教育を動かそうとしていました。政府は比較的自由に「改正」できた学校教育法や文部科学大臣が定める学校教育法施行規則というもので教育課程の基準を作っていたのです。それにもとづいて習得させるべき知識や技能についての国家統制を行ってきたというのが、これまでです。それ自体が問題だと争ったのが、先ほどの学テ裁判学テ判決だったんです。

今回はどうなったのかというと、実は大きな変化がありました。一つは、(新)教育基本法が2006年にできて改悪されました。それから翌年2007年には学校教育法も改悪されました。今回の学習指導要領は、これらがベースになっています。実は、現行学習指導要領も2008年に作られましたから、新教育基本法や新学校教育法のもとで作られた

ものではあるのです。しかし、新教育基本法を十分反映する形での学習指導要領づくりは、まだできなかったのです。ですから2008年学習指導要領は、わりと従来のもんです。今回の学習指導要領は、初めて2006年新教育基本法2007年新学校教育法にもとづいて、その考えをほぼフルに反映させてつくられたものとみていいと思います。

2番目には今回の新学習指導要領は、どのようなものになっているのか。「習得させるべき知識・技能」に関する国家統制は、今まで通りあります。それにプラスして初めて、今回あらたに「資質・能力」を国家が統制すると言いだめたのです。これまで、要するに学校で何を教えるかという知識や技能について書いてきたのですが、新学習指導要領では、その前提となる資質・能力ということを言うのです。先ず資質・能力として「何ができるようにするか」を明確にする。その上で「何を学ぶか」です。文科省流に言えば、これまではいきなり何を学ぶかを問題にしていたけれども、今回の学習指導要領では、何ができるから先ず考え始めるのだと言うのです。

3番目に、それを「どのように学ぶか」ということです。それで強調されているのが、「主体的・対話的で深い学び」、カタカナで言うとアクティブ・ラーニングと言っていました。学習指導要領の中ではその言い方はやめました。つまり先生の教え方、授業の仕方も入れたということです。

4番目は何を教えるか、どう教えるかをさらに超えて、「一人ひとりの発達をどのように支援するか」ということを言います。そこでは、さし当たってマイノリティーに重点がかかっています。障がいのある子とか、マイノリティーの子どもたちが例として挙げられています。でも、それには裏があると考えた方がいいです。要するにマイノリティーに目を向けるということは、優秀な子どもにも目を向けるという根拠

になっていきます。書いてはいいませんが、そういう可能性はあると思います。

5番目は、「何が身に付いたか」、学習評価の充実が必要だということを行っています。私たちが授業をつくっていくときは、どのような力をつけてほしいか。だから何を教えるか。どういうふうに授業をするか。それが身に付いたかどうかを確かめる。だから学習の評価は必要です。しかし、それ全部を政府がコントロールするのはおかしいのではないか。裁判所が、学習指導要領で定めることをぎりぎり認めているのは、何を教えるかだけだったはず。だから、どんな力を身につけさせるか、何ができるようにするか、どのように学ぶかが身に付いたか、それを調べる基準まで政府がつくっていないとは裁判所は言っていない。その意味では、はみ出しているのです。

6番目は、このような教育課程を実施するためにカリキュラム・マネジメントが必要だと言うのです。要するに、教師に任せておくのではなく、学校としてどうやってコントロールするかという学校の管理体制、学校経営のあり方にまで及んでいます。

■資質・能力について

その中でも特に注目しておかなければいけないのは「何ができるようにするか」という資質・能力です。どういう資質・能力を念頭に置いて今回の学習指導要領を作ろうとしているかということです。これはポイントだと思います。

1つは道徳教育の強化で、価値観の統制ということがあると思います。これは必ずしも復古的な徳目主義ではないけれども、安倍政権は復古的徳目主義に傾斜していく傾向があります。

2つ目は思考方法の mold casting

鑄型を作って、そこに金属を流し込んで鑄物を作ります。それを mold castingと言います。要するに人間を鑄型にはめていくみたいな感じですか。何をどう考えるかという、思考の道筋そのものを埋め込んでしまう。自由にものを考えていいですよと言われたら、人はそれぞれ自分の考え方でものを考えますね。だけど政府としてはそうではなくて、同じように考えてほしいわけです。だから鑄型にはめたいのです。与えられた情報を、与えられた情報でもって、それをある決まった手順で考えていく人間のあり方をどうもめざしているように思います。つまり、本人は自由で考えて結論を出したと思っても、実はその結論はすでに最初から用意されているものにすぎないということです。どうもあくタイプ・ラーニングで対話的で深く考える授業をとか、ものの方の見方・考え方の強調というところに、それが表れているように思います。そういうところを今回の新学習指導要領は警戒しないといけません。

「何ができるようにするか」について中央教育審議会答申(中教審答申)や今回の学習指導要領は、どう説明しているか。重要なものは3つあると言います。1つは「知識及び技能が習得されるようにすること」、2つ目は「思考力、判断力、表現力等を育成すること」、3つ目は「学びに向かう力、人間性



等を涵養すること」の3つが大事だということです。この3つは、改正された学校教育法第30条第2項の言葉です。そこには、①基礎的な知識及び技能を習得、②思考力、判断力、表現力その他の能力、③主体的に学習に取り組む態度というのが書いてあります。これは小学校教育の目標として、学校教育を通じて、どのような資質・能力を習得させるかというところで挙げています。

これらをそれぞれ比較してみると、1つ目と2つ目は同じと見ていいと思います。3つ目の「学びに向かう力、人間性等を涵養すること」は、「主体的に学習に取り組む態度」と同じでしょうか。これは違っていると、私は思っています。「主体的に学習に取り組む態度」というのは、学習に向かう態度や意欲とかですから、「学びに向かう力」とほぼ同じかもしれません。では後の「人間性」はどうですか。「人間性」と「学びに向かう態度」は違います。何でこのようなものが入ってきたんだということですか。

問題は、「人間性」とはどういうことかです。私たちが日常あの人の人間性は〜と言うときは、個性とかパーソナリティーとして、つまり個々の人間のあり方として使いますね。では個性とは一体どういうものかと考えてみると、人間は知識とか技能とか、知性を持っています。しかし個性は、知性だけでは成立しません。この知性をどう駆使するかをコントロールするもう一つ別のものがあるって、初めて個性的な姿が現れてくる。それは何か？ それは理性です。一人ひとりの理性がコントロールしているのです。ですから要するに人間性と云っている言葉は、今の言葉に置き換えていうと理性と知性の話なんだと思います。文科省流に言うと、理性が道德なんだろうと思います。ここで文科省や政府がめざしているのは、それを一元化していきたいんだろうと思います。先ほど「思

考方法の mold casting」として話したように、同じように考えてほしい、はずれていかないようにしたい。そのことが「人間の涵養」という形で表れてきているのではないだろうか。そして、それを教科の道德によって実現していこうとしている面と、それだけではダメで、すべての教科において知を獲得していくときにこれが働かなくてはいけない。だからもの見方とか考え方を大事にしていくんだという話になっていくんだらうと思います。

■「生きる力」について

それから今回の学習指導要領で多くの研究者が読み落としているのが「生きる力」についてです。2008年の学習指導要領では、「総則」で、分類すれば知育、徳育、体育に関することが書いてあります。「生きる力」は、知育を通じて形成されるとい文章になっています。「生きる力」は知育のところには出てこない。徳育とか体育のところには一言も「生きる力」という言葉は出てきません。そして、「生きる力」は、①基礎的・基本的な知識及び技能、②課題解決のために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力、③主体的に学習に取り組む態度、④個性、この4つだと説明しています。ここにどうして④の個性が出てきているのかわかりませんが、①②③は、学校教育法第30条2項の中身です。つまり学校教育法第30条2項の小学校教育の目標が、実は「生きる力」の内容だと説明しているわけです。

新学習指導要領ではどうか。そこが違うんです。新学習指導要領では知育、徳育、体育という区分は同じですが、「生きる力」はこれら3つの結節点に位置付けられています。この3つでもって「生きる力」を育てるんだという言い方になっています。つまり、道徳や身体も「生きる力」の構成要素になっ

ているということですが、ですから、どうもここまで話をしてきた文脈からすれば、徳育の中で育てていくものも「生きる力」の中に組み込みたい。そういう位置づけにしたいというのが、今回の学習指導要領の考え方だと思います。微妙に変化させているのはそのためだろうと思います。要するに「生きる力」の柱としては、知識・技能とか思考力とかだけではなくて、道徳をしつかりと位置づけて構成する。これは、まさに知性と理性が結びついた人間のあり方、個性的なあり方ですよ。だからこそ、そこを学習指導要領でコントロールするというふうになっているのだと思います。

■常識を疑うことから始めよう

今回の改訂の動きのなかで注目されたアクティブ・ラーニングについてです。学習指導要領では、その名称は使われず「主体的・対話的で深い学び」と変更されましたが、どんなふうで説明されているかというところ、「学習の対象となる物事を捉え思考することによって見方・考え方が鍛えられる」という表現で、「見方・考え方」という言葉が登場します。「ものの見方・考え方」ではありません。「ものの見方・考え方」は、これまで大事だということで学校でも重視されてきたことだと思いますし、親しみのある言葉だと思いますが、今回の学習指導要領では「もの」は付いていません。私たちにとって親しみのある言葉が出てきたときも気をつけて下さい。それを悪用しているなと考えるくはないといけないところです。この「見方・考え方」も、そういうことだと思います。

とっても重要なキーワードであるにもかかわらず、ほとんど説明がない。だから、読み手はうっかりすると「ものの見方・考え方」のことだな、これは大事だというふう勝手に勝手に読んでしまう。私は「ものの見方・考え方」というと、差し当たっ

ては雑然と存在する諸事象を論理的に整理し、相互に関連づけることで、それらの諸事象に意味を与えること。それから、その意味づけをすることによって、見方・考え方それ自体を深めていくことだろうと思います。だから決して固定しているものではなくて、あることを学ぶことによってさらに深まっていっていき、あるいは修正されていくものだと思うんですね。つまり「ものの見方・考え方」というのは、一人ひとりの人格の核をなして、きわめて個性的なものだと思うんです。だから、私たちが日常的に使っている言葉とよく似ているんだけど、私たちがどうも違うというふうには、やっぱり徹底的に疑って考えていかないと今回の学習指導要領は読めない、あるいは誤読させられてしまう。思うつぼの誤読に誘い込まれてしまうんじゃないかと思っています。

それでは、どうするか。対応の仕方はいろいろあるだろうと思いますが、やはり教師自身が自分自身の常識も疑うということから始めないといけないと思います。自分自身の常識も疑って、本当にこの考え方しかないとか、この見方しかないということを疑うべきだし、生徒から出てくる疑問を大事にすべきだし、疑問を誘発するような授業を創るということ、用意された答えに自分自身が導かれられない。さらにそれに生徒を導いてしまわない。むしろ疑問が最後まで残るということを大事にすることではないかなと思います。

この学習指導要領では、先ずは問題点を明らかにし、こんなものではないという声を大きくしていくことが大事だと思っています。

(文責編集・清岡)

新学習指導要領で、

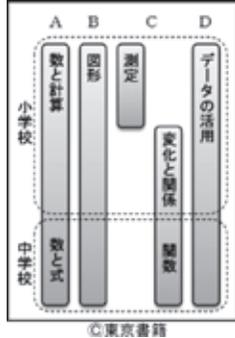
算数はどうなる？

林 和人

■いくつかの特徴

これまで「知識・技能」「数学的な思考」「表現・処理」を算数で育てる資質や能力としてきた「第1目標」が、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3つが資質・能力となった。

そして、4領域（数と計算・量と測定・図形・数量関係）の構成が下図のように変わった。また「内容」の原文の内容に「○○」に関わる数学的活動を通して……と付けている。



特徴については東京書籍のwebページを参照。
<http://ten.tokyo-shoseki.co.jp>

■指導内容だけでなく指導方法まで

平成32年度から使用する教科書は各出版社がこれから作成に入るので、指導要領がどのように具体化されるか現時点では知ることができない。しかし、現行の教科書で「問題解決学習」の授業展開を板書まで例示して各巻の第1単元

が第2単元で記載しているのので、新教科書では「知識の理解の質を高め資質・能力を育む」「主体的・対話的で深い学び」の展開例が掲載されるのが予想できる。問題解決学習を踏まえた研究会などの授業の多くが「課題提示・自力解決・集団解決・ねりあい・結論・まとめ」という形態一色になったことを考えると、「主体的・対話的で深い学び」も同じ轍を踏むだろうと思う。子どもたちに調べさせ発表させるようなスタイルが想像できる。

授業の質は教師がその教材をどれだけ分かっているかに規定されるので、「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには教師自身の深い学び（教材研究と実践検討）が必要となる。しかし、校内諸会議・提出文書作成・アンケート集計・学力検査分析・集金業務・生徒指導・保護者対応・研修・○○教育の追加（例えば環境、食育、防災、いのち、自分づくり、エネルギー等）などが、教科教育にける時間を奪い、長時間過密労働が常態化している学校現場でそのような教師の学びを期待することは極めて難しい。その結果、指導要領を具現化する教科書やその指導書の通りに指導することになってしまふ。

■授業スタイルの画一化がもたらす悪循環

授業の画一化やパターン化は子どもの学ぶ意欲に直接影響する。さらに「①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等の三つの柱」のように明文化すると、指導と評価（通知表や指導要録）をこれに当てはめる発想が生まれる。そして、「○○を評価するために、△△を教えなければ」という

指導と評価の逆転現象が起こる。こうして、授業の画一化やパターン化がいつそう進み、学年が進むにつれて教師の意に反して子どもの学習意欲が低下する悪循環を招くことになる。

子どもたちが考えずにはいられない授業を目指す教師の地道な学びと実践の努力が、子どもの自発的な学び合いを創りだすのであって、必然性のない形だけの「主体的な学び合い」の授業は子どもたちの意欲を素通りしてしまう。

■スパイラル（反復）学習による

単元の分断はそのまま

「分数」を例にすると、新学習指導要領でも2年生から扱うことになっている。2年生では全体を2等分や3等分した割合分数を扱う。これに対して4年生では1mなどの基準量を等分した量分数を扱う。すると4年生の子どもたちの多くが、教科書4年上（左図）の㊸のタイプ（上から4つ目）を5/6mと考えてしまう。1mを3等分



等分した大きさが5個あるのと同じ大きさがあるとは見ずに、全体を6等分した大きさが5個あるのと同じ大きさである。2年と3年で全体を分割し

た分数を教えられた子どもたちは量分数の意味を飲み込むのに苦労する。

特に「C測定」領域の単元（長さ、かさ、面積など）を複数学年に分けて指導する構造的な欠陥は改善されていない。

■「変化と関係」「データの活用」は注視

この2領域は中学校と揃えるための設定のように見えるが、4年生の「変化と関係」で「簡単な場合について、ある二つの数量の関係と別の二つの数量の関係を比べる場合に割合を用いる場合があることを知ること」などが新規に盛り込まれた。子どもたちが算数嫌いになる単元の一つが5年生の「百分率とグラフ」（割合）であることは周知のことだが、4年生で扱う割合が教科書でどのように具体化されるのか注視する必要がある。

また「データの活用」については、何が答えかより何が問題かを捉える知識や技能が必要だから、意味を読み解く力を土台にして事象を正確に測定する技術やその方法の選択能力、データの真偽を見抜く力量、そして正確な四則演算や作図の技能などを培う構成になっていることが望ましい。国立情報学研究所の新井紀子さんが「国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）の小学校4年の算数で『円の面積の8分の3が塗られた図を選ぶ』という問題の正答率が、方程式など難易度の高い問題に比べて低かった。これは、分数の意味はわからないがドリルの反復練習により計算は『できている』ことを示唆する」（朝日新聞2016年12月7日付け）と述べている。新学習指導要領による教育が、日本の教育のあり方に大きな影響を与えてきた国

際的な学力調査の結果に好転をもたらすことができるのだろうか。

古代から今日まで人類が蓄積してきた数学という文化の持つ感化力は、子どもたちを算数数学好きにさせずにはおかない。そういう視点で学習指導要領を読み解く必要があると思う。

（南小泉小）

寄稿2

「追い込む保育」か 「今を生きる保育」か

加川 博 道

和光学園勤務32年目の昨年度から幼稚園兼務となりました。「学ぶ子どもが主人公」という学園の理念が小学校とのつながりでよく見え、同じ学園で同じ方向を目指して進めている教育の豊かさを実感しています。

そのつながりの視点で新幼稚園教育要領を見てみると、「主体的・対話的で深い学び」といっていつ学ぶべき項目・考えるべき徳目を上から押し付けようとする小学校学習指導要領との共通点がよく見えます。その象徴が新設された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10項目とそれに付随する小項目でしょう。それは、小学校を先取りする、いわゆる「小1プロブレム」（小学校に進んだ子どもたちが授業中椅子に座ってられない・話を聞けない・勝手なことを始めるなどの問題）への対処」以上の問題を含んでいます。すなわち第5項目「社会生活とのかか

わり」の小項目で謳う「国旗が掲揚される様々な行事への参加」や「国旗を作ったりして国旗に親しみを感じることを筆頭に「06年改定教育基本法」の具体的実施という意図が露骨に表れている点です。福島大学の宮内雄氏はその論考で「『国旗に親しみを感じる子』を育てよ」という目標設定には、今の政府が望む『上からの指示や期待に従順な、いい子』という枠に、子どもを押し込め、その達成を現場に押し付けるといふ考えが如実に表れている」と喝破しています（月間『保育情報』、16年12月号）。小学校の道徳教科化と同様、保育者の意図を先読みし発言し行動する「いい子」でいることに追い込まれていく、さらにはそれらを通して国家主義的教育が進められる傾向がますます強まるだろうと思われまふ。

一体「子どもが育つ」ということはどういうことでしょうか？

私たちの園の、さらには小学校の教育を見てみると、それはやはり「主体的に参加する豊かな共通の体験」があり、その体験を個に閉じ込めずに「対話を通して」つなげあい、その過程で「互いの考えや知恵」から学びあい、さらには「深め合う」。そのような学びがある一方で、トラブルがあれば双方の言い分が丁寧に聞き取られ、それをつなげて互いに分かり合う。そのような学びと生活の中で子どもたちは大事にされている自分を実感し、同じように友達の大事さを知る。自己肯定感と仲間への尊重を土台に学びや生活が作られ、その結果でまたその土台が耕される。その繰り返しなのではないかと考えます。そのような営みの中でこそ真に民主的な人格が育つのだと思います。「充実した今を

生きる」ことが何より大事なのではないでしょうか？

毎年、年長・星組の2学期からテーマを決めて展開される取り組みに「協同的学び」があります。昨年の星1組は、大人4、5人が入るほどの黒塗りの大型ドーム「プラネタリウム」を作りあげました。けれど初めは、子どもも担任も何をやるうか手探り状態でした。最初に取り組んだのは「替え歌」。ピアノが得意な担任と歌が大好きな子どもたちらしい「選択」でした。けれどなかなか形にするのが難しい。発表のためにステージを作ろうと「懐中電灯」を寓意し色セロファンをつけて照らしたらM君が「これってプラネタリウムみたいだねえ」とつぶやきました。そこから「プラネタリウムって何？」ということになりいろいろ調べると「本物を見たい！」となり、本物を見たら「作りたい！」となったのですが、たまたまS君が小さな穴をあけた段ボールをライトでなぞると、中で見事な「流れ星」が見えることを発見！「これでいける！」と段ボールを塗って作った「黒い三角パーツ」をつないで、大きな「ドーム」を作り、星座の穴をあけて完成。ライトに光る無限の星空と流れ星に大喜びの下級生、感動する親たちの姿を見て胸を張って卒園していったのでした。完成させたのは子どもたちの意欲であり対話でつないだ知恵でした。「今やりたいことをともに追求する中で、大人の想像を超えた力を発揮するのが子どもたちです。そんな子どもたちの力を引き出すのが本来の教育という営みなのではないかとあらためて思うのです。

（東京・和光鶴川幼稚園小学校園長

寄稿3

「道徳」の教科化 に向けて感じることに

白石真由美

「道徳推進教師」と共に、現場では「いじめ・不登校担当」という校務分掌が増えた。自殺やいじめのことを考えると、道徳を教科化した方がいいと考える人もいる。研修でも「いじめや不登校に関わる話し合い」が増えたりしている。また、道徳の教科化に向けて、「評価」はどうすればいいか、「アクティブラーニング」を取り入れた道徳の授業とはどのようなものかなどを話し合い、更に忙しくなってきた。そんな中、気になることを書き出してみた。

■個（自分）より、全体（社会や集団）を重視した内容になっていないかという不安

特別な教科「道徳」への移行に当たり学習指導要領をもとに作った「学年別の指導内容の項目」の一覧表を、これまでのものと比較した。全体的に「個人」や「個と個」の尊重より「社会全体」や「他人の役に立つこと」が大事にされている気がした。

例えば、これまで「協力（低）・勤労（低・中高）・社会奉仕（高）」という内容項目だったものが、低学年から一貫して「勤労・公共の精神」とはつきり示された。協力は、「目的に向かって心を合わせ努力すること」という意味で、内

発的動機という印象を受けるが、勤労には「勤めに骨を折る」という意味があり、しなければならぬという印象を受ける。「協力」は、内容項目の中にはなくなった。

また、「公共の精神」というと、日本国憲法の「公共の福祉」と同意な気もするが、調べてみると「公共の精神」という言葉は「日本国憲法」にはない。文部科学省が「公共の精神」を「国や社会の問題を自分自身の問題として考え、そのために積極的に行動する精神をいう」とした。これは、「社会（みんな）の発展に貢献していこうという理念」で、「みんなのためなら、自分の正直な気持ちは単なるわがままだから我慢しなければならぬ」という自己規制が働くような印象を覚える。

■実感を伴わない「人間理解」と「価値理解」
この頃、道徳の授業をしていて気になることがいくつかある。その一つは「早く資料（教材）から離れる」という言葉だ。資料の内容から早く離れて、考えるべき「価値項目」について考えさせなければならないという。

国語の時数が減り、物語の読解さえ十分にできない子どもたちが、資料を読んで人物の気持ちを考えることが簡単にできるのだろうか。道徳の資料は、国語の文学的教材に比べると、心情描写が粗くどの言葉から心情を考えればいいのか分かりにくい。一方で、筆者の意図はストーリーに書いてあることが多い。45分という時間の中で、自分のことと重ねて考え、自分の価値観を揺さぶることができるものなのか疑問に感じることが多い。

自分は、子どもたちの日々の声を聞くことを

大切に実践をしている。生活の中で、子どもが何に心を寄せているのか、何に悩み、感動しているのか、それを大切にしている。担任が、子どもたちの生活や思いをありのまま受け止めて共感し、その子の人間らしい心の動きをクラスの友だちに伝えたり、悩みを家族と共有したりする。学びの始まりは「子どもたちの生活の事実」である。そこから、何を学び取るかは子どもたちが決める。

直面している問題と向き合おうとする時、子どもたちは真剣に考えるし、それは本人も学級集団も考えるに値する「価値」のあることである。そして、乗り越えた時に力となり、共に乗り越えた人への「信頼」「友情」「愛情」というものを実感するであろう。そのようにして人間の心が本当に育った時、いじめや自殺がなくなっていくのではないかと思う。「人間らしい生き方」を学んでいくための時間と経験を保障できる学校でありたい。

(天崎市)

寄稿 4

混乱する中学校現場

大木 一彦

学校現場は「多忙化」「管理強化」により、窒息させられそうだと日々感じている。加えて、特に宮城では「いじめ」「震災」「保護者」対応で、何でもかんでも理不尽なまでに学校・教師の責任にされる風潮があり、教師自身はそう感じて

いることさえ発言できない状況にある。そして、その『説明責任』を果たすための面談や資料作成が「多忙化」「管理強化」に拍車をかけている。

こうした状況下で、『学習指導要領』について現場の感覚は、『学習指導要領』の内容の是非について議論することなく、「どう対応したら、自分の学校・自分自身の教育活動が、いろいろ言われなくてもすむのか」という対応の準備に追われているように感じる。

以下、『学習指導要領』のキーワードについて感じていることを述べてみたい。

①『カリキュラム・マネジメント』

これからは『カリキュラム・マネジメント』の名目の下で、教育委員会が各校のカリキュラムに介入して行くことは確定的だろう。仙台市は「校務の電子化」を機会に、市教委の作成した標準カリキュラムを強制することが予想されるし、現場も一から独自のカリキュラムを作成するよりも楽だと受け容れてしまう土壌が形成されている。

②『アクティブラーニング』騒動

『アクティブラーニング』と最初に耳にした時思ったことは二つある。主体的学習・能動的な学習はこれまでやってきたことで、今までやってきたことをもとにすれば対応できるし「流す」こともできるということ。そして、本気でアクティブラーニングに取り組めというなら学級規模の縮小は不可欠で、その教育条件整備なしには不可能だということだ。

しかし、ここに来て、『アクティブラーニング』も「管理強化」に直結する危険性を強く感じる。

これまで主体的学習は、応用的学習「補充・深化」の学習の中で実践されてきた。私自身、例えば今は「アウシュビッツ強制収容所」の話題で主体的学習の機会を提供しようと工夫をしている。

「学習内容」の如何を問わず現在の学級規模で「アクティブラーニング」を行い評価しろということになると、とにかく書かせればいいといった底の浅いエッセイ主体的学習に定型化・形式化していくとともに、教師自身の工夫を許さない管理強化につながると恐れを感じる。

③『道徳』の教科化

今ほど教育への政治介入が露骨な時代は戦後初めてである。安倍首相らは露骨に国家主義的価値観の押しつけを狙っている。しかし、『学習指導要領』を読む限り、また、文部科学省は、子どもたちが自ら考え議論し合う授業を目指し、「ディスカッション」を重んじる形の『道徳』を推進し、政治家に対抗していく姿勢はあるのではないかと考えていた。

しかし、小学校の道徳教科書を見て、甘い私の見通しは木っ端みに打ち砕かれた。教科書で身につけるべき「道徳的な徳目」がタイトルとともに教科書に書かれていて、教科書を読んで何を感じ取るかすら、子どもたちにはまかされていない。そして、文部科学省の発行してきた道徳教材の影響を強く受け、やたらと書き込ませる教科書だが、発問や用語指定で、書く内容はかなり露骨に誘導されている。

これまで、『道徳』の時間の良さは、子どもたちが自由に読み取ることができ、それを互いに聴き合うことで、新たな視点に気がついた時、発言をした友人の新たな面を発見すること

のできる「自由度」にあった。そして、道德の時間の充実には何を「教材」として読むかが重要で、これまでは副教材はあっても教師自身が独自に「教材」を選択してやるのが許され、むしろ推奨されてもいたと思う。しかし、こうした「道德」の「自由度」は、教科化・教科書によりうばわれ、その上この教科書の内容である。ひどいものになると、君が代での起立を身につけべき姿勢として強制しているものもある。そうすると、ベルリン五輪で日の丸を胸に出場せざるを得なかった朝鮮半島出身の選手の心情について知り、「君が代は歌えない」と感じた子どもは許されないことになる。戦前の「修身」に露骨に向かつていくと思う。

そもそも、日本で一番「道德」が必要なのは、『公』の場で、『私』的な仲間うちが得露骨にやり、反対意見には組織のトップでありながらにやにやしなながらヤジを飛ばす『安倍晋三』である。君子たるもの疑われることすらするべきではないということ、を、論語に学べである。また、権力の力の前にはひれ伏し、真実を語れない者たちも『道德』を口にするなどである。

④ 中学校社会科教科書の「変節」

現行の『学習指導要領』のもとでさえ、安倍政権からの「圧力」と、忖度による文部科学省と教科書会社の「自己規制」により、育鵬社・自由社以外教科書会社の記述も大幅に変わってしまった。

地図帳の最後のページは、日本全国が都道府県別に色が塗り分けられていたのに、領土問題のトピックのページに変わった。一時期は、ほとんどの教科書に載っていた従軍慰安婦は、一社を除いて消えた。また南京大虐殺についての記述はほとんど短くなり、例えば、帝国書院の教科書では「女性や子どももふくむ多くの中国人を殺害し」の「女性や子どももふくむ」が削除された。一昔前までの自民党政権には、まだ、政治が露骨に教育に介入してはならないという節度も

あり、文部科学省にもそれを許さないという気概があったと思う。しかし、今は政権が教育に介入する意図を隠さず露骨に介入し、それに異議を唱える側が「政治的だ」と非難される有様である。「多面的・多角的な見方」を身につけることを教科の目標とする「社会科」の教員として、国家主義的価値観の注入の動きとは断固としてたかかっていく覚悟である。

(幸町中)

自分も授業がしたくなる子どもたちのすごさが感じられる
からだの学習 実践と授業研究の本

「保健の授業とからだの学習」

「鼻をかんでばかりいる子どもが友人や仲間から鼻をかむたびに笑われたり、からかわれたりしている事実を鼻の学習をとおしてはやく救ってやりたい。」「自分のからだをみつめながら、人間が排泄するという生体現象のたくみやさすばらしさを、実感をもってとらえさせることによって、からだを大切にすると気持ちと規律のある生活のできる子どもに育ってくれるのではないか。」等、実践記録は、常に子どもの姿から出発し、教師の切なる願いと学びに支えられて成立しています。



この本に収録されている実践記録を読むと、その瞬間を真剣に生き、真理を追究しようとする子どもたちの息づかいが感じられます。また、子どもたちの発想のすばらしさと「知りたい」「どうなっているのだろう」という純粋な欲求に正面から向き合い、その姿に学びながら授業を組織していくとする教師の姿があります。さらに、これらの実践を集団の中で検討し、さらに質の高いものにしようと努力する過程にふれることができます。

私たちが実践記録を読み返すとき、それぞれの頭の中でその授業が再創造されるのではないのでしょうか。自分の経験と知識、授業観、人間観、からだ観等、様々なものを手掛かりにして再創造をしているのだと思います。授業は、全く同じものはない1回きりのものです。しかし、その授業に含まれている分かち伝えができるものを読み取り、自分の授業に生かしていくことは、とても大切なことです。

本書に収められている典型的な実践にふれると、自分自身も子どもたちとからだの授業をしたくなることと思います。それは、実践記録を読むことを通して、授業を再創造し、典型にふれているからに他なりません。

子どもたちは、からだについて生活と科学を行き来しながら学ぶことが大好きです。科学に裏打ちされた学びをすることで、人となりが、真のやさしさをふくらませていきます。その理論と実践の書である本書をたくさんの方に読んでいただければ幸いです。

鎌田 克信 (東北福祉大学総合福祉学部福祉心理学科)



宮城県高校入試 前期選抜廃止に あたって

瀬成田 実

5月9日付河北新報によると、宮城県の高橋仁教育長は、入試制度の見直しに当たり、「中学校生活を窮屈にするような制度であってはならない」と語ったという。これは現行制度を窮屈な制度だと反省しての言葉なのであるうか。私たちは、導入前から「不合格のショックを無用に拡大する制度になる」と指摘してきたのに、その都度、「受験機会の拡大につながり、成果を挙げている」と実しやかに語ってきた県教委。今回、制度破綻を言葉巧みに隠蔽することなく、曖昧な見解を述べている。無用のショックと涙を生んできた責任を認めないところに、宮城県の教育行政の「子ども不在」「はじめに改革ありき」の姿勢が顕著に表れている。学区制撤廃の際も、批

判の声に背を向け、一部の進学校のOB会などの要求をもとに形式的な検討に終始したことを思い出す。

2013年度から始まった新しい高校入試制度の前期選抜は、初年度が不合格者5015人、合格者3469人、次年度も不合格者の方が合格者よりも多いという、受験生にとつてあまりに「厳しい試験」であった。県教委はさすがにまずいと思ったのか、2015年度から普通科の前期枠を20%から30%に拡大した。その結果、実施3年目でようやく合格者が不合格者を上回る結果となった。しかし、仙台圏の進学校を中心に倍率が最高6倍になるなど、「前期ショック」は続いた。

この間、宮教組は宮城高教組などとともに、高校入試110番（電話相談）を毎年開催し、さらに2013年度、2014年度、2016年度の3回、中学校教員からアンケートを集め、改善・廃止を求め、声を県教委にぶつけてきた。それらが今回の改善の動きへのジャブとなってきた。

うやく高等学校入学者選抜審議会（入選審）に「今後の県立高等学校入学者選抜の在り方」を諮問し、小委員会を設置して検討を開始した。11月に中間まとめとして、前期選抜廃止のA案と、前期後期を残したままで特色化選抜を取り入れたB案とC案を示した。2017年1月には、意見聴取会を開催し、パブリックコメントを募集した。当然ながら、聴取会、パブリックコメントともに、保護者、中学・高校現場のほぼすべてから「一本化」を求める声が上がった。結果が見えている。「出来レース」を形式的に実施したに過ぎないというものだった。県教委は、宮教組が毎年行ってきた制度改善を求める請願に対し、「まずは3年実施してみて考える」と答えてきただけに、入選審による検討は、4回目の実施を前にした2015年度に行うべきであった。制度の検討が1年遅れた県教委の責任は免れない。

入選審は、2017年2月22日「今後の入学者選抜の在り方について」の答申で、一本化を求めるA案の方向で進めることを発表し、3月の県教育委員会です正式に承認された。検討の途中で「できるだけ早く」の声が多数あったが、その後の検討では、2020年度入試（現中1）からの実施と報じられている。

最後に、県教委の姿勢や入選審のあり方について問題点を二つ挙げておきたい。一つは、秘密主義である。今回も入選審の小委員会が非公開であった。もう一つは入選審の委員に今も教職員組合代表が入っていない点だ。他県では入っているところも少なくない。組合排除主義は早急に改善してもらいたい。

今後県教委は、新制度について検討を重ねていくことになる。1回の試験で複数尺度での選抜をするのは認めるとしても、宮教組が求めているように、特色化選抜の導入の判断は、各高校に任せるというようにしてほしい。できるだけシンプルな制度を求めるものがある。

引き続き、中学生や保護者、現場の声を県教委に届けていきたい。

（向洋中）

安田菜津紀講演会 私の出会った子どもたち (要旨)

去る5月21日、フォトジャーナリストで、テレビのコメンテーターとしても活躍中の安田菜津紀さんをお迎えして講演会を開催しました。さわやかな語り口の中に、本質をしっかりと見据えた話でした。その要旨を報告します。

子どもたちの視点に立つということにこだわって取材を続けてきました。子どもたちは社会の指標だと考えたからです。貧困であったり、災害であったり、社会のゆがみというものが真つ先に子どもたちに向かっていってしまう。子どもたちの表情をみれば、その社会の表層が解るのではないかとということで、彼らの置かれている現状や日常を取材してきました。

■カンボジアでみてきたこと

ベトナム戦争に端を発したカンボジアの内戦、その混乱が10数年前まで続いていた。その爪痕が未だにこの国の中に影を落とし続けている。地雷を爆破したときに舞い上がった噴煙と、対戦車地雷の写真を映しながら、この地雷が爆発すると、人間が数10メートル、時には身体の一部が100メートルちかく吹き飛ばされてしまう。このような恐ろしい地雷が、今もカンボジア国内に推定で400万個残されている。1年に4万個除去されているというから、現時点であと100年はかかるということ。内戦で片足、和平後にもう一方の足と、地雷で両足を失ったココナツおじさんの写真を示しながら、争いというのは紙の上で和平となっても、時には何十年、あるいは百年を経ても、関係のない人たちが傷つき続ける。争いをしてはならない一番大きな理由だと思えます。そしてもう一つの歪みであ

る貧困問題で子どもたちに向きあうことになりました。

初めてカンボジアを訪れたのは高校2年生の時。「国境なき子どもたち」というアジアの中で教育支援を続けている団体が、毎年11歳から17歳の日本の子どもたちを「子ども記者」としてアジアに派遣し、同じ世代の子どもたちを取材してくるプログラムがあります。それに参加して、トラフィックチルドレンと呼ばれる子どもたちに出会った。人身売買の被害にあった子どもたちです。カンボジアでは内戦の終結後、とくに貧困層が農村部に集中していて、ゴミの中から食べ物を拾い、それを食事に行っている子どもたちの写真を示しながら、その貧困層の子どもたちの親のところへトラフィックカーと呼ばれる人身売買を生業としている人たちが、「私たちはお子さんを学校に通わせながら働かせるので、子どもを売ってくれませんか」「この両親の力で学校へ行かせられないでしょう」と言葉巧みに近づいてくる。一方、買われた子どもたちは、一日中観光客を相手に「お金をください」と物乞いをさせられる。そのような子どもたちを保護している施設で暮らしている子どもたちと過ごしてきました。彼らが話



してくれた過去はどれも壮絶で、「稼ぎが少ないじゃないか」と殴られる、蹴られる、時には電気ショックまでかけられるなどの虐待を受けた話をしてくれた。

今、フォトジャーナリストになって、あの時出会った彼らに「何かしてあげたい」ではなく、彼らからいただいたお話を聞いた時間、何かをお返ししていきたいと思っています。

■陸前高田での出会い

3・11のあと、被災地で小中学校の入学式の記念写真を撮る手伝いにカメラマン仲間と資材をもって入った。その一つに4月21日の気仙小の入学式があった。気仙小は津波で全壊し、高台にある長部小に間借り状態で、式は図書室で行われ、新入生は男の子2人。保護者の代表が2人に語りかけた。「2人の命がね、みんなの宝物なんです。だから約束してください。6年間、宝物である命を磨き続けてほしい」と。保護者も先生方も避難所生活を続けながらの入学式準備、少しでも役に立てばと全国から洋服や文房具の物資を送ってこられた人たち、そんな中で私たちができる役割は限られている。一人の人間が全部の役割を果たしていくことはできない。それぞれができることをちよつとずつ持ち寄っていけば乗り越えられるものがあるかもしれない。2人の入学式は、一生忘れることのできない日になった。

もう一つは3年前から始めた海の取材から、ベテラン漁師の菅野修一さんとそのお孫さんの修生君に出会った。菅野さんは3・11の後、「もう無理だ。もう海に出るのはやめよう」と思った。震災後、いつものように缶詰をおかずに食事をしていた時、孫の修生君に「じっちゃんのとつてきた白いお魚がもう一回食べたい」と言われた。海を遠ざけるように暮らしていた修一さんは、はっとした。孫の言葉を聞き、生まれたときからずっと海の恵みを受けて生きてきたことを思い出す。そして孫のためなら、もう一度、漁にでられるかもしれないと、海へ海へと誘ってくれた。そのような修一さんの背中をみて、一人また一人と

漁に出る人々が戻ってくることになった。その取材の中で分かち合ってきたことは、海をコンクリートで固めたり、山を崩したりできない。人間の側が自然に対する敬意を持った上で何を選択していくかというとき、同じ空間を分かち合うということ。自然と人間がどうやって一緒に暮らしていくのかという道を探り続けることでした。

■シリアの子どもたち

画面の向こう側にふーと上がった煙の写真を映しながら、これはカンボジアのものではない。紛争が続いているイラク北部の村で、イスラム国（IS）が支配していた。そこへアメリカ軍を中心とする有志連合が空爆をはじめた。その時、ISの兵士は何かで身を隠さなければと考え、残っていた油田に火を放ち、その煙を煙幕にして逃げていった。そうしてあらゆるところが廃墟になっていく。そのような中東を考える原点になった国がシリアでした。3・11と同じ頃、シリアの主要都市で大規模な反政府デモが展開し、現在に至る内戦へとつながっていく。今、避難生活を送っている人々は1200万人と言われている。シリアの元々の人口は約2200万人で、その半数以上が比較的安全な国内や国外などへ逃れて生活している。学生時代に初めてシリアに行った時、シリアはそれまで行った国の中で最も美しく、ガイドブックを手に歩いていると、みんなが声をかけてくれるとっても優しい人多い国だった。ある年に風邪気味で鼻をウルウルしながら歩いていると、すれ違いざまにティッシュを手渡してくれる。一人友だちができる、あつという間に輪が広まっていく。そのような国でした。もともと戦地や被災地だったところはないのと同様に、もともと難民と呼ばれる人もいない。



ヨルダンにシリアから逃れてきた人たちが正式登録だけで約70万人と言われている。ヨルダンの元々の人口は約700万人です。日本に1000万人が避難してきたと想像してみても欲しい。そのシリアで最も大きなザータリ難民キャンプには6万人用に作られた敷地に8万人が身を寄せ合って暮らしている。砂地の真ん中に作られたため細かい砂埃がひどく、劣悪な環境から離れ都市部に移動する都市難民が増えてきている。その一人がムハンマド君という男の子。お父さんはシリアで戦争に巻き込まれ行方がわからない状況が2年以上続いている。ムハンマド君がもっている袋いっぱいパンのかけら。これは家畜の餌として売りに出すために貯めているもの。住民の出したゴミの中から鉄屑やパン屑などお金に換えられるあらゆるものを、朝早く拾って集めて回っている。お母さんの話だとムハンマド君は本当に学校が大好きだった。ヨルダンにいても何とか学校に通わせたい。でもそれでは収入が減り、家賃が払えなくなる。そうしなければ紛争の続くシリアに戻るほかない。

病院で出会ったアブドゥラ君という5歳の子は、シリアにいた時、自宅にいて爆撃で飛び散った破片が頭にささり、頭部には手術跡があった。呼びかけても反応しません。手を握っても握り返せない。その時の写真をもって次に行った時、お母さんは、手をたたいてありがとうと喜びました。私たちは焼け出されて思い出の品など一つも持ち出せていない。アブドゥラが小さかった頃の写真もすべて焼けてしまっている。今度はアブドゥラが元気になって走り回っている写真を撮りにきて欲しいと頼まれました。帰国前に再度会いに行つたときは上半身を起こしてくれて、わずかだけ私の方に手を振って、指先を握り返してくれました。彼が外を走り回る日も近いなあと安心して帰国しましたが、その夢が二度と叶わないものになってしまいます。私が帰国して一週間後、容態が急変し、小さな命が失われます。

傷ついた子どもたちにシャッターを切るときに込める願いは二つ。まず目の前の子どもたちが一日でも早く回復するように、

そして同じような思いをして傷つく子どもたちが二度と現れませんようにということ。写真というものを通して直接的に人の命を救うことはできない。私の仕事に何か意味はあるのかと考えていた時、現地のNGOの方にかけていただいた言葉は、それは役割分担なんだと。あなたはここに来て何が起こっているか世界に発信することができる。

もう一つ、シリアで出会った方から言われた言葉は、自分たちを本当に追い詰めているのはシリア政府でもなくイスラム国でもない。これだけのことが起きているのに自分たちは関心も払われていない。世界から無視されている。そのことが私たちを追い詰めるのだ。

(文責 菅井)

代表運営委員を お引き受けして

数見 隆生



今年の4月より、本センターの運営委員会の代表を仰せつかりました。長年本センターの代表運営委員をされてきた中森孜郎先生が高齢となり、辞退をされるということで、お引き受けした次第です。これまでも運営委員の一人だったことと、長年勤めてきた大学の職を退いたことで、断る理由がなかったことによりますが、何しろ力不足は否めません。適任者が見つかるまでのピンチヒッター役として、私にできることをやれればと思います。

今日の子どもたちが様々に発信している体や心の状況、生きづらさの背景、そうした状況と日々向き合っている学校や教職員の抱えている課題も、極めて厳しいものがあると考えています。今学校は、昔のように子どもたちのことを中心にしっかりと向き合い、生き生きと主体的な仕事ができなくなっているのではないかと思います。国や行政から下ろされてくる縛りに拘束され、子どものための創造的な教育活動が自由に展開できなくなっているように感じられてなりません。大学や研究機関も国の縛りが強くなっている状況があります。

こんな時こそ、自由で創造的に教育の在り方を主張し、問題提起しうる民間研究センターの役割の発揮が求められていると思います。少しでもそんな存在感ある機関の一翼を担えればと思います。よろしくお願いします。

小学校4〜6年生担任の菅野玲子先生は、いつも表で私の努力を褒めてくれた。そして、一人のとき私の課題をそつと論してくれた。中学校1年担任で卓球部顧問だった丹治英雄先生は正義感と知性を感じられ尊敬していた。丹治先生は、高校時代に進路を悩んでいた私に、当時の宮城教育大学を「変わり者の集会所」といつてすすめてくれた。私の恩師である。しかし、ここでは遠藤惟也先生について書きたい。私は、今も「私の中に惟也先生が生きている」と思うことがある。

1979年4月、私は角田小学校の教員になった。そこで、毎月1回土曜日の午後に開かれていた白石国語サークルにさそわれた。そのサークルで遠藤惟也先生と出会った。そのサークルには、他に浅野綾子先生、折橋由美子先生、谷津芳江先生など白石の先生方が来ていた。

白石国語サークルではいつも一つの教材（物語）を2人がそれぞれ分析し報告し合う。2人の分析の違いをめぐって話し合った。終わり頃に、宮崎典男先生が「こうではないかな」と物語の構造を図

解して私たちに示してくれた。もやもやしていた頭の中がすっきりして、授業づくりに進んだ。そうした国語サークルで話し合った教材の授業を、当時白川小にいた惟也先生は、私たちに見せてくれた。

どうしたらあのような授業ができるようになるか。当時、惟也先生は、組合の学習会の講師として県内各地を回って、自分の実践の

わたしの出会った先生 18

私の中に生きている

遠藤惟也先生

高橋 達郎



話をしていた。私は惟也先生の「追っかけ」となった。組合の青年部役員のとくも惟也先生の学習会を企画し、その話を録音し文字に起こして、パンフレットも作った。

国語の授業はもちろん、子どもの方、学級集団づくり、学級遊びなど、今の私の教員としての基礎は、惟也先生から学んだものだ。

・真理の前には、教師も子どもも

平等。
・教えないで「できない」とは言わない。
・「わからない」という子は、学級の王様だ。
・「問題児」は学級の宝だ。
・何がこの子をそうさせているのか。

・明るく前進的なトーンをつくる。
・粘りと執念において勝つ。
・などなど。

子どもたちの様々な姿と接するとき、私はこれらの言葉を中心に唱え子どもたちと向かい合ってきた。

学級担任として、授業参観で取り組んできた詩の授業、草野心平の「冬眠」、室生犀星の「靴下」「子守唄」などは惟也先生から学んだものだ。宮教組が夏に開いていた「夏の学校」での惟也先生の授

業、峠三吉「八月六日」の授業も忘れられない。昨年の6年生にも授業した。こうした授業をしているとき、あの穏やかな惟也先生の手が、あんなにやさしく、あんなに笑顔をうかび、「達郎くん、あのお、俺ね〜」という声が聞こえてくる。

私は、今年3月に定年退職を迎えた。38年間、私が教員として子どもたちの前に立ち生きてくることができたのは、遠藤惟也先生をはじめとする宮城民教連に集う教師たちの学び合いがあったから。だから、私は「バトンゾーン」として、宮教大の学生や組合青年部の学習会でそれらを伝えていく。遠藤惟也先生が追究していた教育実践は、認識と表現、そして自治活動の3本柱。これらの教育実践は、現在の困難な子どもたちの状況にこそ追究されなければならないものだと思つた。

夏の東北民教研。惟也先生とテントに泊まって参加した秋田のわらび座集会和宮城の鳴子集會。福島岳集會も忘れられない。惟也先生、そして宮城民教連のみなさん、ほんとうにありがとうございました。

（白石市・福岡小）

命あるものの力をかりて

山口 まなみ

教員になって、よくいろいろな方に「専門は？」と聞かれた。私はその質問に答えられなかった。「専門をもった方がいいよ。自分の研究が深まるから」とも言われた。では、私の専門って何だろう。国語…好き。算数…面白い。社会…興味深い。理科…不思議。体育…気持ちがいい。図工…楽しい。家庭科…おいしい。音楽…心地いい。生活科…親しみがある。こんな調子では決められるはずがない。決めたいという気持ちもあまり起こらない。そもそも大学で教育学を学ばなかった私は、専攻の教科や分野を決めることもなく、ほとんど知識のないままに中学社会、高校地歴・公民の教員免許を取った。小学校の免許状は先輩の勧めで、認定試験で取得した。

いろいろなことを知るのを楽しんだり、できるようになるのは面白い。できることが増えれば好きなことが増えるし、好きなことが増えれば幸せ。楽しいこと、面白いこと、好きなことを誰かと共有できればもっと幸せ。教室はそんな幸せを生み出す可能性に満ちていると教育実習で感じる事ができたから、私は教員採用試験を受けた。

6年間の教員生活の中で、花や野菜を子どもたちと育てた。せっかく育てるのなら、たくさんの方が咲くように。大きな実がなるように。担任なら誰しも思うことだと思う。私が幼いころから家庭菜園に没頭してきた父、狭い庭を花でいっぱいにし愛でていた母、祖父は農家。私はサラブレッドだった！

1年目（2年生担任）

サツマイモ、ミニトマト

苗はか細かったが、活着するまで毎日子どもたちと欠かさず水やりをした。そこそこに実ったが、みんなで食べることは叶わなかった。震災直後で放射能の影響が心配されたからだ。せっかく育てたのに残念だったけれど、子どもたちと放射能について考えるきっかけになった。

生活科の教材で発注したトマトは、1年生で使った朝顔の鉢で育てられるように矮性（小さいまま実をつける品種）のトマトだった。もともとトマトは生命力が強く支えがあれば、かなり大きく育つ。次回子どもたちと育てることがあれば、トマトつてすごい！と思わせられるような品種・仕立てにしたい。

2年目（4年生担任）へちま

与えられた場所はガチガチの花壇、これでは育たない。スコップで耕して堆肥を投入。2階にある教室のベランダから下をのぞくとへちまの花壇が見える好立地。蔦を這わせるためのネットを、ベランダの手すりとは壇脇に打った杭に固定。夏には二階まで蔦が伸び、ベランダで花や実の観察ができた。子どもたちが抱えるほど大きなへちまの実となり、「へちまと私」を題材に絵を描いた。生き生きと絵を描く子どもたちを見て、きつとただ大きなへちまを

持つてきて絵を描いたらこうはならなかっただろうなと思った。

3年目（6年生担任）

ジャガイモ、キュウリ

キタアカリという品種の種芋を植えた。ほくほくしておいしい品種。理科のでんぶんの観察や、家庭科の調理実習に使用。小ぶりなものは翌年の種芋として涼しいところに保管。キュウリは調理実習などに使えるかと思いい、空いているところに植えてみたが、時期が合わず調理実習には使えなかった。家庭科で、グリーンカーテンによる温度の違いの観察に利用することができた。理科は専科で私は教えない。あまり時間をかけることはできなかった。

4年目（6年生担任）

ジャガイモ、大根、人参、白菜

5年目（6年生担任）

ジャガイモ、大根

ジャガイモは夏に収穫するため、その後畑が空く。夏休み明けすぐに取り掛ければ、家庭科で「食分の献立」を考える学習を行う時期に収穫できる野菜がある。大根、人参、白菜はジャガイモと同様に身近な食品であるし、いろいろな切り方を試すのにも向いている。ビニール袋の中に切った野菜を入れて、塩、砂糖、昆布だしを入れ軽く揉むだけで、おいしい浅漬けになる。煮たり焼いたりしないので調理実習の時間も短く、材料費もほとんどかからない。切った野菜を鍋に入れ、水とコ

ソメスープを入れるだけでスープもできる。自分たちの口に入るものにかけられている手間と愛情を考えてもらうきっかけになっただろうか。

5年目までの経験を踏まえ、6年目は大いに植物の力を借りて学級経営をしようと考えていた。もしかして、教科を限定して専門は決められないけれど、やりたいことの方角性が定まるかもしれない。

6年目（1年生担任）

朝顔、サツマイモ

初めての1年生担任。初任の時以来の生活科。6年生と違って植物に関わる時間は十分にある。

教室の目の前に鉢がおける。朝顔の発芽率はとても高く、芽の出ない鉢は



なかった。「朝顔の芽の根元は赤紫色をしている！」「朝顔の葉っぱは毛が生えている！」「そんな大発見を日々生活科の時間に観察・記録した。」

水やりを忘れる子どももいる。でも、友達の方も水をあげてくれる子どももいるし、友達の方も水をあげている友達が気付く子どももちゃんという。「ありがとう」と声をかけると、翌日には友達の方も水をあげてくれる子が増えている。すてきなクラスだと思った。「すてきなクラスだね」と伝えた。朝学校に来て、一番水やりをしなかったのは私かもしれない。朝の水やりを子どもたちにお任せする代わりに、暑い時期には放課後の水やりをして、せつかく育った朝顔が枯れないようにした。

6月、朝顔が支柱の高さを超えるところまで伸びてきた。もうつかまるところがなくなり、先っぽが風に揺れている。やわらかい風が吹いている日に窓の外を見ると、頑張つて勉強している子どもたちに向かって朝顔が「がんばれー」とゆったり手を振っているように見えた。「朝顔がみんなに手を振っているよ」と伝えると、子どもたちは「ほんとだ！」と言つて、手を振り返した。毎日関わっている朝顔が大切な存在になつてきていた。朝顔に名前をつけた子どももいた。

夏休み前に、朝顔はつぼみをつけた。つぼみが膨らんでくると、何色の花が咲くのか。花が咲き始めると今日は何個咲くのかと、毎日朝顔ニュースが届いた。「すこいね」と言つと、「ちゃん

とお水をあげているもん」と胸を張る子どもたち。夏休み中は家に持ち帰つて、休み明けにまた教室のすぐそばに並べた。枯れて戻ってきた鉢は一つもなかった。

種が弾け始めると、来年の1年生へのプレゼントにするため、みんなで集めた。朝顔は2年生の先輩になる心の準備も手伝つてくれた。

大切に育ててきた朝顔も1年草。冬には枯れる。種を取つた残りの藁は乾燥してから支柱を外し、丸めてリースを作つた。リボンをつけて廊下に飾つた後、クリスマスまで家で飾れるように持ち帰つた。「朝顔は枯れて死んでしまったの？」と聞いたら、「死んでないよ。朝顔の命は種の中にあるから大丈夫」と返つてきた。

サツマイモは植え付けの範囲が広く、水道も近くになつたことから、黒いビニールのマルチを張つて、雑草の生育を抑え、保水性を高めた。マルチのおかげで、草取りに労力を奪われることなくサツマイモを育てることができた。大きなサツマイモが育ち、子どもたちは大喜びだった。翌日、一口ずつ味見をし、クレヨンを何色も塗り重ねてサツマイモの絵を描いた。大きなサツマイモが育つた背景には用務員さんや地域の方の献身的な協力がある。毎年、もみ殻を入れて耕し、土の改良を行つてくれているのだ。芋ほり当日も畑に来てくださり、感謝の気持ちを伝えることができた。

秋になると校庭にたくさん落ち葉



が落ちる。集めて、ベッドをつくつたりして遊んだ。遊んだあとは畑に撒いた。たくさんサツマイモを収穫できたのは土から養分をもらったから。お礼に肥料のもとになる枯葉を届けようと、小さな手でたくさん集めた。

人と人との関りも大切だけれど、私たちは植物とも関われる。十分に五感を働かせて関われば、植物は私たちが関わつたことを形に表してくれる。何かに自分から関わるこの大切さを、喜びを、私より上手に教えてくれるような気がする。しっかりとしたねらいがあり、年間計画を決めてやり切つたいわば実践ではない。今後現場に戻り、この続きを楽しみたい。

（宮城県教職員組合）

どう考えるか

小6の男の子のお母さんからの電話。友達がいらない。帰ってきて誰も誰とも遊ばない。「大丈夫、僕は大丈夫」というが、先日友達から「お前とは遊ばない」「来るな」といわれた。「いじられキャラ」ということばがあるが息子はそれに近い感じで、強くものがいええない。夜一緒に寝たがり、「こっち向いて」といったりする。学校で何がおこっているのか心配。

本当のことを

なかなかいええない子ども

いじめられている子どもは周囲になかなかそのことを話しません。「いじめられている」ことはプライドを傷つけ、それを周囲には知られたくないという心理が働く方が普通です。また、話すことで事態がよくなるらず、かえって悪化することや無意識に恐れている、ということもあります。

こんなことが書かれている本を読んだことがあります。小学校で「僕のお父さんは、休みには僕と一緒に遊んでくれる、とてもいいお父さんです」「この間は家族みんなで〇〇に行ってきた、とても楽しかったです」という、児童に書かせた作文を、保護者会でお母さんに話したところ、お母さんは「そんなことを書いていたんですか」「事実は全く逆なんです」と、子どもと父親の関係がむしろうまくいっていないことを、涙を流しながら先生に話したという。子どもが「こうあったらいいな」という「願い」を、そのお子さんは書いていたのです。

「大丈夫」と気丈にいう子どもの心の中は、「もう無理」「もうだめ」という可能性が十分にありうると、私は思っています。

話せる人がいるということ

LGBTなど、性的マイノリティの人が友達にカミングアウトする。この友達の間違いなくその人から信頼されています。後にアウティング（そのことを他人に話す）されて「信頼していたのに」と、トラブルになったりする話をききますが、「話そう」というときの「勇氣」はどんなだったかと、想像もつきません。「話そう」とその友達を選び、その友達は「選ばれた人」になります。

ある若い教師からこんな話をききました。学校行事の運動会で、隣で応援していた生徒が、「暑いなあ」「脱いじゃおうかな」と長袖のシャツを脱いでTシャツになった。腕には無数の赤い筋があった。明らかにリスカの跡だということです。（この教師はその生徒から「選ばれた」のだ！）その先生はみて見ぬふりをしてそっとしていたという。この話をきいていたので、私はある研修会で、このようなときどのように対処したらよいかと質問しました。講師の先生は「状況にもよるが」と前置きしたうえで、はっきりと「それリスカだね？」「見せてくれてありがとう」といっ

た方がよいとのことでした。

相談してくれたこの電話のお母さんのように、子どもさんが学校であつたことを話せる、という親子関係は、それだけで子どもさんにとって大きな力になっていくはずで、お母さんにはそのことがとても大切なことだと話します。「小6なのに（一緒に寝たがる）」ということに少しとまどいをみせる問いかけですが、「しっかりと抱きしめてあげて下さい」「時期がくれば寂しいくらいに離れていきます（それはそれでよいことです）」と応じました。

なお、このような場合、学校（担任の先生）には「事実を」ありのままに話しておくようにすすめています。

いじめはどのでも起きる

私は現役教員時代に、14年間にわたって7回担任をもちました。「7回」というのは、「持ち上がりで」3年間担任をもつたような場合を「1回」と数えます。同じクラスを2年間しかもたなかった場合も「1回」、1年しかもたないときも「1回」です。

このうち、何らかのいじめがあつたのは5回。なかつたと思っている2回も、私がかんでないだけで、もしかしたらあつたのかも知れません。

なかには逆境をのりこえて進路を達成し、無事卒業した生徒もいないわけではありませんが、不登校または不登校気味、転学した生徒もおり、指導力のなさを痛

相談センター報告(第9回) 「いじめ」を

感じます。大人もセクハラやパワハラ、その他の生きづらさが蔓延しており、学校や生徒に限ったことではありません。

「いじめる」側の心理

なぜいじめがおこるのでしょうか。インターネットなどではいくつかそのことについて、論じているサイトがあるので、詳しいことはそちらに任せるとして、私が経験した限りでは「いじり」「からかい」などで「いじめる」方の生徒がほとんどの場合、「悪いこと」とは思っていないのです。「いじめ」はもちろん許されない行為ですが、「いじめる側」を単に「悪い」ときめつけるのではなく、その人格を尊重しながら「あなたの行為によって傷つく人がいる」ことを考えさせる機会が、教師や周囲には求められていると思います。

「いじめられる」側の心理

中心になっていじめる人、それに同調する人、傍観する人、はらはらしながら見守る人、「何とかしたい」と思っている人。クラスの中には必ずこうした生徒が何人かずついるはずです。ところが、「いじめられている」生徒にとっては「クラス全体が自分をいじている」と感じ、ひそひそ声に「自分の悪口をいっている」とおびえ、何かものが落ちる音にビクンと反応して、一刻もその場にいられない状態になっていることが考えられます。

実は私自身が小学校5〜6年生のとき

にいじめにあっていました。クラスの「乱暴者」だったS君から、休み時間にプロレスのわざをかけられ、階段の踊り場ではがいじめにされる。抵抗しようと試みましたが、激しく乱暴され、どうしようもできませんでした。私の場合はS君だけでした。にもかかわらず、毎日が憂鬱で辛いものでした。クラス全体が自分をいじている、と感ずるような状況は、どんなに辛いことだろうと、想像するだけに胸が痛みます。

あるとき、力もあり、正義派のM君が授業中にS君とトラブルになりました。担任の先生は2人のやりとりを任せられた方がよいと判断したのか、口をはさむことなく見守っていました。M君は「いつもお前はそうなんだ」とS君をねじふせました。私はそのときの迫力に(感動で)泣きそうでした。担任の先生は涙ぐんでいたと思います。私のためではない、成り行きだったと思いますが、私は、M君がS君とたたかってくれたことが、とてもうれしかったのを覚えています。

教室にいじめを許さない世論を

河北新報の連載で、教育評論家の尾木直樹さんは「問題がすぐ解決しそうにならな学校にいかなくていいんです。緊急避難をして心の居場所をつくりましょう」と書いています。また「いじめを傍観して悩む人は単独で行動せず、3人以上で先生に『つらい』と訴えて」とも。

よく「やられたままになつてないで反撃すればよい」という人がいますが、それは「大人の知恵」というものです。アドバイスする人がそうするのなら、それなりの方があるかも知れませんが、上に書いたように、「いじめられている」本人にとっては「どうすることもできない」のです。私は「いじめに対抗する」にはそれよりもっと強い「正義」という武器を使うことだと考えています。

「正義」とは何か。「つらい思いをしている人がいる」ことが率直にいえ、どんな人も人として尊重されるクラスの世論空気をつくること。このことが、いじめの解決に求められていると思います。

「みやぎ教育相談センター」のご案内

TEL 022-272-4152

相談受付内容

進路・不登校・ひきこもり・いじめ・家庭生活・教職員の悩みなど。

日曜と休日をのぞき9時から17時

〈土曜：10時から15時〉

ただし夏休みなど長期休業期間は、相談センターも一定期間、休業日があります。

秘密は厳守します。相談は無料です。



おすすめ映画

little forest

「大森分校」に関わったみなさんに



ボクは子どものころからお調子者で、思慮の浅い子どもだった。それは今でも変わらないのだが、そんなボクが教師として生きていけているのは、2人の人物との出会いがあったことが大きいと思っている。そのうちの一人が大学時代の恩師「中森孜郎先生」である。

さて、今回紹介する映画「little forest」は、東北のとある小さな田舎が舞台である。東北で1年間かけて丁寧撮られた映画で、四季折々の美しい風景と自給自足で生活する橋本愛演じる女性の何気ない日常がドキュメント風に撮られている。映画は、「夏・秋編」「前編」と「冬・春編」(後編)で、4部作構成となっている。

この舞台となるのが架空の「小森」地区である。そこに出てくる料理は料理番組のそれとは違い、素材だけ魅力的なものばかりだった。しかしこうした日本の原風景を切り取ったような映画は他にもたくさんあり、それだけではそれほどボクの心には残らなかったであろう。ところが、映画の終わりを告げるエンドロールが流れているときに「衣川区」という文字を見つけた。「まさかー」映画のパンフを購入して確認した。ここは、大学時代に中森先生に連れて行ってもらった岩手県の衣川村(現・奥州市)に違いない。俄然楽しみにして観た後編には、ボクが大学時代に学んだ「衣川小学校大森分校」とそこで踊られる「大森御神楽」が登場した。しかもそこで出会ったYさんたちが踊り手として登場している。ボクはこの学校の子どもたちに御神楽を教えてもらった縁で、その後も数年間通わせても歩ませた。この映画はボクを25年以上も前に鮮やかに戻し、自分の原点に出会い勇気をもたらした。

大森＝big forestなはず。だからタイトルがlittle forestか。そしてボクの恩師はmiddle forest＝中森。お後がよろしいようで……。

(鈴木吉雄)

センターの動き

〈4月〉

- 3日 県内の全高校に高校生公開授業の礼状発送
- 4日 宮教大4年生、卒業準備のための資料探しに来室
- 6日 中村桂子さんから公開授業が可能な連絡入る。日程調整が必要。東北大と宮教大へつうしん86号届ける
- 7日 つうしん87号企画を考える。新任教師2名からつうしん読者の申し込みがFAXで届く
- 12日 仙台一高渡部先生に公開授業協力にお礼。数見新代表運営委員と話し合い
- 14日 事務局会
- 17日 ゼミナールstrube、カントの最終回
- 19日 市民の会事務局会。「戦前日本の道徳教育」をホームページに掲載。中村桂子さんより公開授業快諾。12月2日が可能との連絡
- 25日 河北新聞の阿曾記者に安田講演レクチャー
- 28日 事務局会
- 29日 宮城の会総会・中嶋哲彦講演

〈5月〉

- 8日 市民の会/学びの連携推進室と懇談
- 13日 「教育」を読む会
- 16日 第1回運営委員会
- 17日 市民の会事務局会。仙台/学務課へ就学援助で請願提出、同/学びの連携推進室会議傍聴
- 21日 道徳と教育を考える会。安田菜津紀講演会に約130名参加
- 23日 午前、こくご講座打合せ。午後、仙台市定例教育委員会を傍聴
- 26日 事務局会議
- 28日 教科書問題を考える県民のつどい。石山久男講演 約60名
- 29日 ゼミナールstrube特別編「能の世界」
- 1日 みやぎ教育のつどい事務局会
- 5日 つうしん87号の原稿が、林さん、鎌田さん、齋川さんなどから届く。
- 6日 特別支援教育策定プラン中間案の学習会。講師は、高橋愛一郎さん。菅井パソコン故障、作成途中のつうしん87号のデータなどが取り出せなくなる。
- 9日 事務局会議
- 10日 みやぎ教育のつどい実行委員会

〈6月〉

- 11日 民主教育研究所の評議員会に菅井参加
- 12日 午前、こくご講座の打ち合わせ。午後、日本臨床教育学会との調査まとめについて春日・清岡・菅井で打ち合わせ。
- 13日 『戦後日本の道徳教育』をホームページに掲載
- 19日 仙台市議会の中学生自死などを含む教育行政についての質疑を傍聴
- 20日 北村さんとつうしん87号について作業日程など打ち合わせ
- 23日 午後、事務局会議
- 24日 「教育」を読む会
- 26日 ゼミナールstrube。今回からペスタロッチーの教育思想に入る。夏休みこくご講座、東北民教研と日程が重なるため予定を変更。
- 28日 仙台市教育委員会定例会議を傍聴
- 29日 つうしん87号の校正に入る

〈7月〉

- 3日 二転、三転した夏休みこくご講座の日程と会場が最終決定。チラシを修正し、印刷へ。仙台市の確かな学力育成プラン検討委員会を傍聴。つうしん87号原稿すべて揃う