

## II. 自由研究

### 教育実践に見る教員の資質

— 太田昭臣氏の指導スタイルを通して —

筑波大学大学院 神山知子

#### 1. はじめに

近年の教育改革では、教育荒廃といわれる状況の背後で教員の資質向上が一つの重要課題として注目されてきた。臨教審は、「教員には児童・生徒に対する教育愛、高度の専門的知識、実践的な指導技術が不可欠である。また学校教育を活力あるものにするためにも教員としての自覚を高めるとともに、その専門性の向上を図る必要がある。」<sup>(1)</sup>という前提に立って、教員の資質向上の方策について検討した。その検討の結果は、昭和62年に出された第2次答申で以下の4点のようにまとめられている。

- ① 教員養成・免許制度の改善…養成段階での教職科目，教育実習の在り方，免許教科の見直しや，特別免許制，非常勤講師の活用，教員養成大学の入試の多様化など。
- ② 採用の改善…選考方法の多様化，一般的ルールに従った内定時期の早期化など。
- ③ 初任者研修制度の創設…国公立小中高，特殊教育諸学校の新任教員に1年の研修期間を義務化。指導教員，研修担当指導主事をおいて弾力的な対応を。
- ④ 現職研修の体系化…校内研修を基盤とした組織的，計画的な研修。一定年限ごとの研修制度の整備，研修助成や顕彰制度の充実に努める，など<sup>(2)</sup>。

しかし、制度面の改革だけでは問題解決は十分ではない。教師としての自覚や子どもに対する教育愛の向上などは、技術的な訓練や専門知識の獲得の問題としてだけではなく、もっと教員個人個人の特性、内面に関わる問題として深く論じられなければならないだろう。教員の質の低下は、具体的には比較的若い教員をめぐる授業不成立、厳罰主義の傾向、カウンセリング・マインドの欠如などといった問題の形で現われている。それらの問題の背景には、大きく見て三つの要因があると思われる。一つは、「新人類」と言われるような世代的な特徴である。例えば仕事は要領よく、授業はきちんとこなすのだが、出退勤は定刻、年休は学校の事情に構わずとる、ということ平気です。敵も味方もつくらず、論議には積極的に加わることがない。体制順応型で温和なのだがその反面他人と足並みを揃えたり、命令されることを嫌う、といった特徴があげられている<sup>(3)</sup>。

また、二つは人間的自立の未熟さであり、三つは指導力の未熟さである。前者では人権感覚の

欠如や自分本位といった問題、中には基本的な生活習慣の未熟さまでも含む問題が、後者では知識はあるのだが子どもを授業に引き込めない、あるいはすべてに理を通そうとして融通がきかないといった問題が、質の低下に結び付いている。

世代的な特徴は、個人差が大きく一概には論じにくい。しかし、他の2つの要素すなわち人間の自立と指導力の未熟さは、「自分なりの指導スタイルや、研究スタイルを作り上げる」という努力の過程のなかで向上を望める範囲であるだろう。制度的な側面での体系的整備は、教員一人一人の努力を支え援助するものとして重要だといえる。とはいえ、外からの働き掛けによる学習だけでは、内から滲み出る個性や人間性のような力量にはならない。やはり、教師の内側からの資質向上への意欲が、出発点になければいけないのではないかと思う。そのために、教師個人々の特性に関わる内容についても論じられる必要がある。内面から向上への意欲が湧いてくる契機は人によって異なるだろうし、しかもその意欲が持続する人もいれば、すぐくじけてしまう人もいるだろう。人それぞれではあるけれども、具体的に身近にいる実践者の成長の例や、それが教員の資質という視点から見るとどのような意味があるかといったことを考えることは、大切なのではないだろうか。

今、ここに、太田昭臣という実践者の資料がある。資料の目録は本論文の最後に挙げてあるが<sup>(4)</sup>、これらの資料から、一つには未熟な若者が素晴らしい実践者になるまでの、試行錯誤の成長の過程をたどることができる。また、二つには、「教師」を仕事・役割という面からとらえるだけではなく「人間」として「教師」という仕事にぶつかっていったひとつの生きざまを見ることができる。そしてさらに、具体的な個人の教育実践から教員の資質とは何なのかを考え直させる材料でもある。「優れた教師は、必ずといっていいくらい借り物ではない自分の指導スタイルを持っている。それは他の教師がまねしようとしてもまねることがむずかしいものである。」「こうした教師の話の聞いたり、実践記録を読むと、若い教師の時代に先輩教師の話や経験、実践をどん欲に吸収しながら自分の教育実践を鍛え、自らの指導スタイルを形づくっていった姿をうかがい知ることができる。」<sup>(5)</sup>とは小島氏の言葉である。太田氏の実践はまさにこれにあてはまるといえる。氏の資料は、まったくもって「自らの指導スタイルを形づくっていった姿」をうかがい知ることのできるものである。その実践は様々な問題を克服し数多くの成果を挙げている。しかし、もちろん始めから素晴らしい実践ができたわけではない。教師とは縁の無かった人間が、一から始めて確固たる実践例を作り上げていった過程がある。そして、その中で太田氏の独自性ともいえる要素が定まってくるのである。

筆者は氏の教育実践の軌跡を追う中で一つの指導スタイルとよばれる型を見出すことができた。スタイルとしては、ことさら目新しいものではないかもしれない。作文教育を中心とした、文章に表現し、読み、そこから考えさせるというスタイルである。しかし、それはやはり太田氏のオリジナリティである。その独自性を作り出している要素として、指導方法の軸としての「編集」と、指導の視点としての「現実」が考えられる。これらは氏の独自性や教師としての力量の現われ

であるという意味において重要な示唆を与えてくれる。太田氏の実践－教師としての資質を分析する上でキーワードとなるものであろう。そこで、若い教師が自分なりの指導スタイルを作っていた職能成長の過程をたどり、二つのキーワードが指導スタイルの中でどのような意味を持ち、役割を果たしていたかについて検討することが、教員の資質について考える上で重要な意義を持つのではないかと考える。

もちろん、ただ一つの実践例から教員の資質として望ましい要素を確定することはできない。しかし、一人の教師の実践を、実践記録や著作を通して時間的に丁寧に追ってゆく中で資質の一つの典型を見出すことができると考えられる。

以下、本論文では①太田氏の指導スタイルはどのような過程を経て形成されてきたのか、②氏の指導スタイルとはどのようなものか－「編集」と「現実」という言葉にはどのような意味があるか－、③氏の実践から一般化される教員の資質とは何か、という3点を課題として考察していく。

## 2. 太田氏の教育の軌跡 — 指導スタイルの形成過程 —

太田氏の指導スタイルは、文章を書くこと、が中心になっている。それは国語の授業だけには限られない。学級づくりにしても生徒指導にしても、進路指導にしてもゆるがないスタイルになっている。このスタイルはどのような過程を経て形づくられてきたのだろうか。

ここで、あらかじめ断っておきたいのは指導スタイルと研究スタイルの関係である。本来小島氏は、優れた教師は独自の指導スタイルと同時に自らの研究スタイルも確立している、という言い方をしている。もちろん太田氏も研究分野での活躍は特筆するだけの実績を積んでいる。しかし、研究活動に関しては氏が超人的すぎることと、そこまで含むと論点が拡散してしまうことを考慮して、研究スタイルは今回は取り上げないでおきたいと思う。とはいえ、両者はまったく無関係なわけではない。研究スタイルはあくまでも指導スタイルに集約され、反映されるもの、と考えて取り扱っていきたい。

### 1) 教師としての出発

1951年、氏は些細なきっかけから教師の道に入った。大学でも専門的な養成課程は受講していない。出発点はまさに暗中模索の時期であったといえるだろう。当初、氏が直面した問題は自らの指導力の未熟さと、不登校児の多さ、彼らの間でのヒロポン（覚醒剤）の使用などであった。

おそらく氏の実践の出発点と思われるのが、この時期の「季節はずれの絵画」<sup>(6)</sup>である。それは、子ども一人に一冊ずつ配られたノートの表題だ。国語の授業をどうするか模索している時に、氏は子どもが自分の生活を見据えて書き綴っている生活綴方に出会う。当時から生活綴方の実践記録としてかなり名が通っていた『山びこ学校』<sup>(7)</sup>などは、国語の時間に何をするかということ

以上に、問題児たちにどう取り組もうかという発想へつながっていった。「季節はずれの絵画」は要するに日記であるが、子ども達が考えていること、本音を知りたいという気持ちから始められている。授業よりも、まず学級のすべての子どもをとらえておきたい、という発想があったことは注目に値するのではないだろうか、これによって、国語指導の方向が作文教育へ向かい、かつ子どもに本音を書かせ、自分も本音で対応するという、教師と生徒の信頼関係づくりの基礎が定まってきたと考えることができる。以後現在に至るまで、氏の指導スタイルには、この時期に出会った生活綴方の感動が厳然として底流にあると言えるのである。

## 2) 作文教育の探求

1955年頃から生活綴方、作文教育の指導は定期発行情集（多くが日刊文集の形をとっている。）の取り組みになる。文集は『らっかせい』『あぜみち』『あしあと』『あしなみ』などが出されている。はじめは学級単位のものだったが1959年頃からは2学級合同や学年単位のものへ拡大した。この頃の文集は、まさに作文指導の成果を集めた「文集」である。様々なアイデアや工夫によって、子どもが苦痛や負担を感じることなく自分の書きたいことは何かを見出し、それをより良い文章にしていくための指導方法を試みている。まず会話文だけを書かせ、それを文集に載せる。そこから生徒間の質疑を展開させ、その結果作られた作文をまた文集に出す、といったことなどはその一例である<sup>(8)</sup>。後に見れば作文用教科書にもなりうるような文集になっている。そして、こういった実践のなかから氏自身が「綴方（作文）教育と文学教育の接点の問題として提起もした、綴方教育の私なりの一つの到達点でもあったのだ。」<sup>(9)</sup>という「犬と呼ばれる彼」(1963)<sup>(10)</sup>ができあがった。また、後々卒業生によって自主的に文集制作活動が続けられるなど生徒に与えた影響も大きかったようだ<sup>(11)</sup>。

同時期、氏は作文の会の研究会などに非常に熱心に参加していたらしい。日刊文集が学年全体へのひろがりを見せるようになった後は、校内研究活動の記録も多く、そのなかで研究発表の資料や研究紀要の形になったものが出されてくる。学校全体が指導力の向上を目指して研究的気風をもっていたことがうかがえる。この頃の研究の内容は「文章を書く」ということの指導をめぐるものがほとんどである<sup>(12)</sup>。

研究内容から見ても、この時期に氏の国語の指導スタイル — それは作文教育を中心とするものだったが — がおおかた形成されたとみてよいのではないかと思う。ここで着目しておきたいのは、太田氏の意欲と努力が学校全体に支えられ相互に向上を目指せたという点である。まず、作文の会参加は校長をはじめとする学校の理解が必要不可欠だったことが一点。国語教師としての視点、また校内研究への参加は、自分の学級内に小さくまとまる意識では不可能であったことが一点。国語教師としての活動が広がるのに応じて、学校の成員としての教師の位置も認識できたのではないだろうか。

### 3) 教師としての幅広い活動 — 学級担任・組合活動等 —

国語教育の研究活動が一応の落ち着きを見せた頃に、氏は茨城大学で人文学部講師を兼任した。このことも、作文教育としての指導スタイルが一定の型として円熟しそれなりの成果を挙げ、一段落したことを物語っているのではないかと思う。またおそらく講師を兼任しはじめたばかりの頃に、「おれは鈍行列車」(1970)という生徒作文が出されている<sup>(13)</sup>が、この作文こそ、表現力をつけることを目的とするだけではない作文教育の、多様な可能性を開いた最初の例だったのではないだろうか。

その後氏は子どもの表現力を鍛えるための作文教育だけではなく、文章を媒介とする教育活動を多様に展開する。例えば、教員組合の活動ではかなり長い間通信紙「仲間たち」を編集、発行する形で積極的に参加し、仲間を引っ張ってゆく役割を果たした。学級担任については、複数の文献で「四年ぶりに担任に復帰して驚いたことがある。担任しなければ見えない世界があったのだ。」<sup>(14)</sup>という感想を述懐している。そして、それを契機として日刊文集は学級通信へ変化するのである。学級通信は年度が変わり学年学級が変わっても一貫して『かっぱの便り』という名前が出された。

内容は日刊文集に比べるとぐっと教科指導的な性格が少なくなっている。年度始めには、ただの寄り合い集団である生徒一人一人を学級の仲間としてむすびつける媒介の役割をはたすために、まず担任自らが本音で綴ったものが多い。そして、次第に生徒の文章(班日記などに書かれたもの)を増やし、最終的には教師は文章の題目をつけるだけ、文章が書かれている背景を解説するだけという登場の仕方、極力文章を入れない方針へと移行している。この『かっぱの便り』の実践の中から、不良少女と呼ばれていた女生徒の変容、ひらがなも十分に読み書きができなかった非行少年の変容など個人としての生徒の成長が生まれ、それを支える学級集団の成長が生まれた<sup>(15)</sup>。それは、学級づくり、集団づくりの指導であり生徒指導であり、生徒個人としての人間的自立を促す指導であったといえる。

もう一つの変化は、国語科教育研究の内容に見られる。すなわち、これまで「文章を書く」ということの指導を探求するものであったのが、「わかる」=教材理解の指導を探求するものへ変化している。ただし、これも「読みから自分でわかる」ことを重視した考えによっている<sup>(16)</sup>。いわば、文章を中心に据えた指導スタイルの「書き」指導から「読み」指導への重点の移動が認められるのである。

このような変化を踏まえて考えるに、氏の作文教育指導スタイルは、教科の枠を越えてあらゆる教育活動へと広がりを見せたといえるだろう。それは、氏の「教師」としての活動すべてに及んだと言っても過言ではない。そして、同時に指導スタイルも表現の訓練過程だけではなく、一人一人が「わかる」ために考える過程をより大きく取り込んだものへと形を整えていったのではないだろうか。

#### 4) 全校での研究活動と氏の発表スタイル

以上のように教科外の教育活動についても氏の指導スタイルが一貫するようになったことは、『かっぱの便り』以後の全校研究での氏の実践方法、研究方法を見れば察することができる。愛宕中学校では1979年度より、全校の研究課題として「生きる力を育てる進路指導」を掲げた取り組みが始められる。氏は進路指導部主任としてそのリーダー役をしているのだが、ここでも「進路指導研究通信」を発行し続けている。考えを文章として表現し、そこからまた考えるという活動を集団全体でなすという氏の指導スタイルが、研究のやり方にも反映されていることがわかる。そして、研究の中身を見れば、やはり指導の中核には文章を書き、それを読み、自分で考えるという生徒自身の学習があるのである。

指導スタイルを反映した研究スタイルは、全校研究に限ったものではない。太田氏の軌跡を追っていて特徴的なのは、各方面に向けての積極的な発表活動である。一般的には教師の研究活動は教育活動へまともまってしまう、それ以外では教師間での情報交換程度に終わることが多いと思う。だが、氏の場合は（もちろん研究の成果が教育活動に集約されてはいるのだが）、教師としての活動が子どもと直接に面する授業や学級を窓とする一方で、研究者としての活動が社会に面する発表の機会をも窓としていた、といえるように思う。長い経験の中で作り上げてきた独自のスタイルや、それに基づく実践の記録については文献執筆という形で盛んに主張したし、途中、国語教育に関する識見は教科書作成にも生かされた。また、NHK特活関連番組の制作に携わったことは<sup>(17)</sup>、進路指導や生徒指導研究などで学校の中心的役割を果たしたことと無関係ではないだろう。いずれにせよ、氏にとって発表は自分の考えを深化させることや、対象となるある集団に論議を提起する（そして活性化し、研究を進歩させる）という意味があったのではないかと思う。

### 3. 太田氏の指導スタイル

#### 1) 文章を媒介とする思考の過程

太田氏の指導スタイルをわかりやすく一言でいえば、それは文章を媒介とする思考の過程を作る、ということだと思う。指導スタイルといってもイメージしにくいと思うので、まず図に表わしてみた（図1）。以下図に沿う形で氏のスタイルを説明してみたい。

氏の教育の原点は「子どもの状況の深刻化は、子ども自身が作り出したものではない。」<sup>(18)</sup>という考えにある。それは不登校や覚醒剤の非行を子どもの本質的な悪ではなく生活の貧しさ、社会の貧困から、まだそれに逆らう強さを持っていない子ども達が悪にひっぱられてしまうのだと考える姿勢から始まった。時代が変わってもそれなりに、やはり子ども状況というのは社会の変化を反映しているという見方が裏付けられてくるのである<sup>(19)</sup>。中には自分の現実に面と向かうのを無意識にさけていたり、疑問に思わないことをいつのまにか強いられている生徒もいる。そこで、教育のなすべきことは、彼らが自分の置かれている現実をとらえ、その裏にある本質を見抜く力

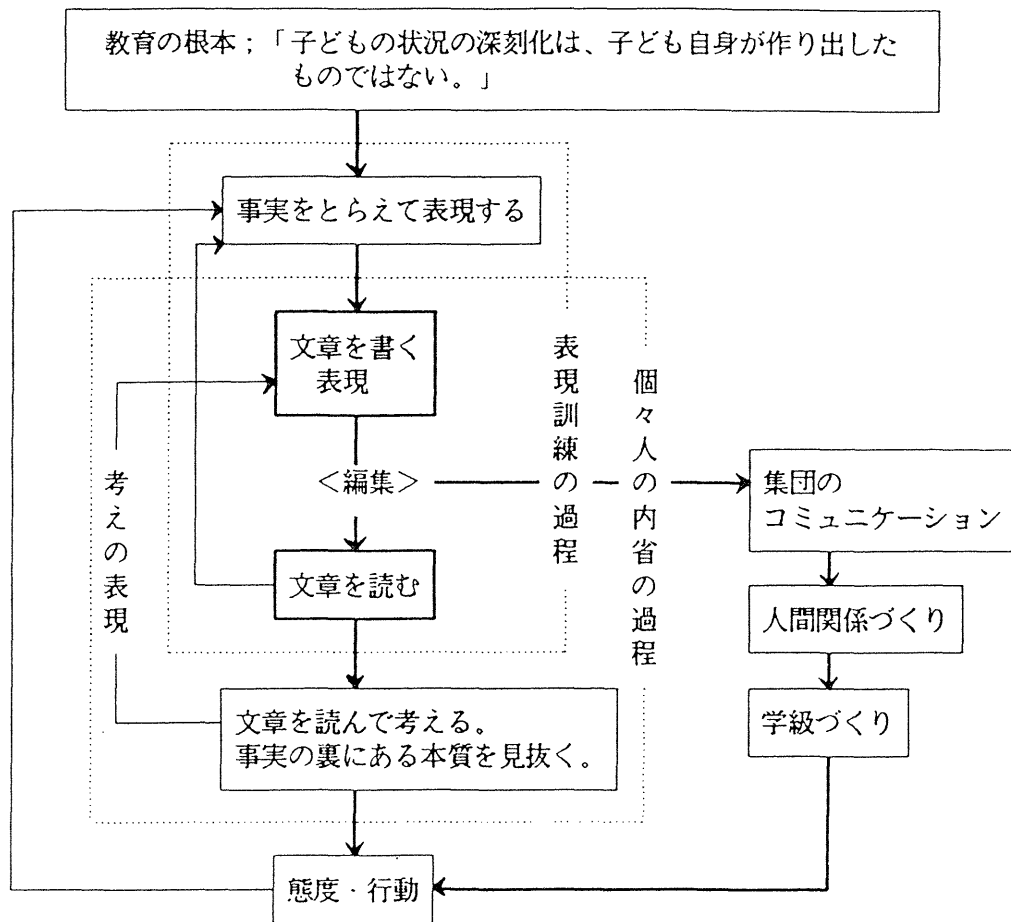


図1. 太田昭臣氏の指導スタイル

を育て、現実をのりこえる強さを身につけさせることであるということになる。

氏はこういった状況の把握に応じて、まず自分の考えたこと、感じたことを何でもいいから表現できるようになることを目指した。なんでもいいから書くことは、きちんとした文章を書くことへ進み、表現の優れた文章を読むことを促し、それがまた書くことを支えるという表現訓練の過程ができる。そして、繰り返し書くうちに自分の考えを適格に表現できるようになってくるから、次に文章を「わかる」読み方の訓練をさせる。ただ表現の優れた文章を読むだけでなく、そこから本質を見抜くような文章の読取りの訓練をするのである。それは文章を読んで考えることから自らの考えを生み出す訓練でもあると言えよう。考えたことが表現され、それについて考えを深め、また表現するという、文章を軸にした思考の過程ができる、というわけである。

ここで、始めの表現者と後の表現者は同じである必要はない。様々な考えを持つ子どもたちの本音を取り混ぜながら考えることがより深い思考へと導くだろうし、自分がわかるだけでなく誰

が読んでもわかるように表現するには、やはりそれなりの熟考が必要になる。一人の子どもにとってはその全過程が繰り返し輪になって内省の過程になるだろう。そしてこの過程を学級全体に拡大する、いわば集団の内省の過程へと拡大するために「編集」による文集化が重要な役割を果たすのである。氏のスタイルの中核とも言える文章表現と読解の間であって、表現されたものを文集化するという「編集」は、学級全体での文章の交流を可能にする。文章を学級内で公開しあえるということが、学級では感じたことを表現できる、という安心感や所属意識を育てることに有効に働いていると考えることができる。そういった本音でぶつかる場から人間関係づくりははじまると言ってよい。うまく表現するだけの訓練であれば、人によっては自分の現実に目をそらしながらでもできるかもしれない。しかしそこからは生産的な思考は生まれまいだろう。氏が重視するのは表現の技能ではなく、思考と結び付いた表現力である。それは、最終的には現実をのりこえる力としての態度・行動を育てることを目指しているからだといえる。

教師の指導スタイルという場合、実際にはもっと個別的、個人的な指導形式のことを示しているという指摘もあるかもしれない。だが、太田氏の指導スタイルは大きな流れとしてこのようにとらえられるのではないだろうか。この図式にのっとった指導を試みることはどんな教師でもできるかもしれないが、普通これ程徹底して文章を中心におくこと自体、なかなかできることではない。まず第1に子どもはそう簡単に事実を見つめた文章をたくさん書くことはないだろう。そして第2にたとえ子どもがたくさんの文章を書いたとしても、教師のほうがそれをすべて読み込んで、フィードバックすることは相当の努力と気力を要することだと思う。それをごく日常のこととしてやりこなして来たところに、すでに氏の独自のスタイルがあるといえるのではないだろうか。一見誰でもできそうでありながら、しかし教師によって全然違った指導になるというのが氏独自の指導スタイルの特徴でもあると思う。

では、指導のどこが違ってくるのだろうか。図1を見ると、ほとんどが生徒の学習行為であって教師がなすことといえば「編集」ぐらいである。しかし、その「編集」のしかた一つで文章の持つ意味がまるで変わってしまうことだってあり得る。だからこそ「編集」には重要な意味がある。太田氏はここに指導力を結集させているのだと言ってもいいだろう。とすると、太田氏の教師としての力量が問われる部分として「編集」が一つのキーワードになると考えられる。

そして、もう一つ重要なキーワードは「事実・現実」であろう。これは、太田氏が国語教師であるのに、作文指導や読解指導よりも「編集」者としての役割がキーワードになることと関係する。すなわち、あらゆる意味での「事実」に教育の原点をおき、「現実」に意義を見出すからこそ「編集」を重視する姿勢がでてくるし、氏のような「編集」スタイルがでてくるのだと考えられるからである。以下、太田氏の指導スタイルの核心を成す「編集」「現実」という2点について、もう少し言及したい。



## 2) 「編集」とは何をすることなのか

太田氏の「編集」には、本音のぶつかりあいによって人間関係を築くことと、子どもの書いた文章の中にある「現実」を編集することの、二つの目的があると考えられる。編集は、文章の書き替えや組み替えではない。生徒の書いた文章をそのまま生かしながら、その「読み方」を学習できるように配慮する行為である。具体的には一つの事件について多様な立場からの意見を並べたり、あるテーマについて一つの文章をきっかけとして、継続的に考える視点を提示したりする。これはいわゆる正しい文法で書かれたものを良しとするのではない。日常の生きた言葉と同様の力を持つような文章を書かせるための指導方法だといえる。また、生徒は感じたことや考えたことを話すように綴れるが、それを「表現」として構成するには未熟な存在である。だから、表現のための構成を学習するには、書かれた文章に赤ペンを入れることよりも、そのままある脈絡の中でどう位置付くかを見せることが大切になってくるだろう。それによって、次はこう書いてみよう、このことを表現してみようというイメージーションも広がる。

「事実のつかみ方、生き方、生きざまの変化を、文章表現を通して子どももつかみ、教師も共につかむようにする。」<sup>(20)</sup> と言うように、「書いて読んで考える」は生徒にとっては、いわば自己の内省の過程である。それが、「編集」によって学級通信や文集の形になれば、子ども達はお互いの生きざまをも知ることができる。これを氏は「コミュニケーションを作る。=生きざまを育てる生きた資料にする。」<sup>(21)</sup>と記述している。コミュニケーションはもちろん、生きざまに限られることはない。個々人の内省の過程を作るだけでなく、「編集」によって学級集団としての内省の場を提供することが可能になる。つまり、「編集」とは、文章を媒介とした思考の過程を、集団思考と個人思考のどちらも成り立つようにすることだと言える。

## 3) 「事実・現実」の意味

「事実を事実としてとらえながら、その事実が、自己とどうかかわりあっているかを常にとらえさせる。」<sup>(22)</sup>これは、図1の中の教育の根本についての見解とともに太田氏の基底にある教育観をあらわす言葉ではないかと思う。「事実・現実」というと、「教育とは何か」という問いかけに関わる問題になりやすい。事実・現実を重視する立場は、これまで問題解決学習や生活綴方の教師がよく主張してきたと言える。それらはほとんどが、「子どもに社会の現実を教える」という意味合いからでており、指導の対象としての現実重視だったのではないかと思う。

太田氏の指導スタイルにおける「現実」も出発点は上記のような点にあると言える。子どもらが目をそむけようとしている社会や自己の現実に直面し、乗り越えるようにしむけて援助する。その意味ではまずもって指導すべき対象として「現実」がキーワードになっていた。しかし、太田氏の実践で「現実」が独自性として意味を持つのは、指導対象としての現実重視ゆえではない。指導の視点として「現実」を重視するスタイルだからこそキーワードになってくるのだと考える。

多くの文章に目を通して見ると、漠然としてはいるが氏の重視する「事実」というのは、一人

一人の子どもにそれぞれ違った形で存在するものだと思われる。同じ事件の当事者でも「事実」は個々人の中で異なっている。その、おそらく本人達も分かっていないだろう文章中に現れた「事実」を抽出し、突き合わせる事が、事実と自己とのかかわりをとらえる上では重要な意味を持つだろう。これこそ、子どもの書いた文章のままを尊重し、「編集」に意義を見出すことの最たる所以なのではないかと思う。

編集には方向性あるいは目的といった見通しがなければならない。太田氏の場合には人間関係や、思考の過程を形成するという目的を持っていた。しかし、例えば教師が考えてほしいと思った事柄について書かれた文章を取り上げたり、望ましいと思う意見を公にしたりするような方向性を持たせることもできる。ある意味では、文集に出すのに選ばれることを報償とする操作も不可能ではないのである。おしゃべりは好きなのに作文になると話をするように書けない、という一般的な状況は、このように教師が作文の何をみているか、編集する際にどのような視点を持っているかということと関係があるように思う。つまり、それは現実に生きる子どもの「事実」ととらえようとしているか、子どものあるべき姿、いわば「理想」ととらえようとしているか、の違いと深く関わっているのではないだろうか。いつも「理想的な子ども像」を基準として編集をしていれば、要領の良い子どもは教師の望むタイプの望ましい作文を書くようになるかもしれない。敏感な子どもは自分にとっての「現実」と教師の「理想」の板ばさみで身動きできなくなってしまうかもしれない。

もちろん、教師が自分で理想とする子ども像をもってはいけないということではない。大切なのは、指導の視点として「子どもは現実社会の中に生きている、各々に現実に直面している」ということを忘れないことではないだろうか。

#### 4. 太田氏の教師としての姿 — 教員の資質とは —

太田氏の資料には、人間的にも、指導者としても未熟だった若者が意欲と努力によって一つの指導の型を作り上げていった過程をみることができた。指導の型は結局は人から教えてもらうのではなく、自分で作り上げなければ本当の意味で自分の物にはならないだろう。しかし、自らの指導スタイルを形づくる時に先輩の実践から学ぶことは多々あるはずである。太田氏の実践もそういった意味で後続の教師達に示すような教員としての資質を表わしている。どのような教育観を持ち、どのような姿勢で教育に取り組んだ人がどのような結果を導いたかがここまでの中に見えてきたと思う。そこで、氏の教育実践から一般化される教員の資質とは何かについて、最後に考察しておきたい。

氏の実践はかなり作文教育的な側面が大きいし、筆者がネーミングした指導スタイルのキーワードも一般的にはなじみがないように思われる。だが、教員の資質として求められる力量の現われ方をみると、それは決して特殊な例ではないのである。教員の資質といっても、具体的に何をさ

して資質というか、となるとこれは一定した定義があるわけではない。論者によって様々な表現があるが、例えば、これからの教師像について、名越氏が挙げている「優れた授業者」「子どもの発達する可能性を愛することのできる情愛豊かな教師」「学び方の指導者」「学習意欲育成者としての教師」「学級集団活用者としての教師」「『開かれた学習意欲・態度』の体言者としての教師」という6つの力量<sup>(23)</sup>は、多様な場面、状況での教師に求められる力量を包括しているのではないかと思う。そこで、この6つの教師像に依拠して太田氏の実践をふりかえって見ると、氏の実践からはこれらの教師像がすべて伺えるといっても過言ではないのである。

#### 1) 「学び方を教える者」としての教師

氏の指導スタイルの中でポイントとなるのは「編集」と「現実」だった。「編集」は文章を中核にすえた指導スタイルだからこそでてくる指導方法だろう。しかし、氏の「編集」というやり方には、教員の資質として無視し得ない側面が2点あるように思う。その一つは、「編集」をすることで知識の伝達だけではない子ども自身の学習を導いている点である。近年は生涯学習時代に応じた「自己教育力」の重要性が盛んに主張されるようになってきている。つまり、子どもにとって大切な学習課題として「教える知識の量を必要最小限に絞りながら、『学習の方法』を学ばせていくこと」<sup>(24)</sup>が益々重要になってくるとい状況である。氏が実際にやっているのは、生徒が綴った文章をそのまま文集にすることだけである。しかし、それによって生徒は自分のイメージや、日頃の考えを言いたいという気持ちをかき立てられる。また友達の書いた文章を真剣に読み、考えるようになってくる。そして、書いて読んで考える過程の中から現実と自己をどうとらえ、その上でどう行動するかという子ども自身の学習が導かれてくるのである。

太田氏の実践は「教育とは何を何のために教えるものか」を考える際に意義深い示唆を与えてくれる。すなわち氏の考え方は、社会を生き抜く力を備えた人間を育てるために、現実を知り、過去を見返し、そして未来を見通すことの大切さを教えるのが教育であるというように理解される。氏の指導は、現実と自己をどうとらえ、その上でどう行動するか、その思考の過程を学習するための指導だと言っても過言ではないだろう。この意味で、まさに「生涯にわたって学び続けようとする学習意欲・態度を生徒の中に育てること」<sup>(25)</sup>であるといえると思う。このような「学び方を教える者」としての教師の在り方は、まさに名越氏のいう「学び方の指導者」「学習意欲育成者」としての教師像の現れではないだろうか。

#### 2) 「学級集団の担任」としての教師

「編集」という指導方法から見えてくる無視しえない資質のもう一点は、それによって集団の力を十分に発揮させている点である。教師は学級担任としては、学級集団を生活集団としてまとめることや、集団のもつ力を引き出すことなどを求められる。現代の子ども達の生活を的確にとらえ、人間関係の基本になるコミュニケーション作りを促す力も必要になってくる。太田氏は「編

集」によって学級をまとめ、ひとつの問題を皆で考える姿勢や方法を教え、そして本音と本音がぶつかりあう場を提供していった。氏が担任していた学級で、生徒会の役員選挙に普通はほとんど関心を示さない3年生が学級の4分の1という人数の立候補者を出したということがあった。しかも真剣に考えた結果であることを、立候補していない学級の仲間が学級新聞の形で主張するという行動まで引き起こしている<sup>(26)</sup>。この様な集団の力は、そこに所属する一人一人の態度にも影響を及ぼす重要な要素であろう。その集団の力を引き出すのに、彼らの言葉を公にして集団思考の過程を作っていた太田氏の役割は大きな意味を持っていたといえる。

要するに太田氏の指導スタイルにおける「編集」という行為は、教師の役割としては特殊なようでありながら、実は、「学び方を教える」「学習意欲を育てる」「集団を育てる」という教師にとって基本的な資質が現われた、ひとつの形であったといえるのではないだろうか。

### 3) 「授業がうまく、教育愛のある人」としての教師像

子ども達は自分の気持ちをはっきりと伝える教師を望んでいる。しかし、もちろんそれだけではない。まず教師として第一に求められるのは、授業が面白くてわかりやすいということだろう。そこで、「事実・現実」というキーワードを考えてみたい。それは文章の題材として、思考の対象として重要であるとともに、「編集」を実際に行う際の視点として重要なものであった。子どもにも「事実」を書かせるというのは、子どもにとっては具体的である。はじめは当たり前すぎて書くことがないと思っていた自分の日常生活が、書くことに慣れてくると見えかたも変わってくる。意外と考えなければならぬ材料があることに気付くようになる。このような過程を経て作文とは何をどう書けば良いのかもわかってくるし、自然に自分の生活や生き方にも目が向くようになってくる。これは、面白くかつわかりやすい学習として評価されるべき、確固たる作文教育の指導技術である。そこに見られる教師は、名越氏のいう「優れた授業者」という教師像で説明できる。まずは授業のうまい教師なのである。

さらに、それぞれの文章に現われた「現実・事実」を編集するということは、裏をかえせば一人一人の生徒の現実はまったく独自のものとしてあり、そこから生まれる思考も態度も表現も異なっている、ということの意味するだろう。それは一般的な言い方をすれば、子ども重視・個性尊重の姿勢だといえる。本音の人間関係や事実に根付く思考を形成するには、教師の理想や願望よりもまず子どもの生きざまが現われることが必要になる。このことは「子どもの何を見るか」を考える際に重要な示唆を与えてくれるだろう。常に達成目標を見ながら、それと現在の子どもを比べるか、「現実」の中での子どもの変容を見据えるか。この違いこそが彼らの現実をわかる教師かどうかの違いである。彼らの現実をわかる教師というのが名越氏の言う所の「優れた授業者」という教師像に重ね合わされるべき「『子どもの発達する可能性を愛することのできる』情愛豊かな教師」なのではないだろうか。

このように、太田氏の実践は二つのキーワードから「学び方を教える者」「学級集団の担任」

「授業がうまく、教育愛を持った者」という教師像が見えてくるといえる。そしてそれは名越氏のいう教師像のうち5つを説明することができるものである。説明しにくいのは「『開かれた学習意欲・態度』の体現者としての教師」像についてだ。これに関しては指導スタイルからは見えにくい部分だと思うので、ここでは特に触れない。とはいえ、太田氏の研究意欲や学習態度を考えれば、氏が生徒に対して意識して体現していなくても、内から滲み出る人間性の一つとして結果的には「開かれた学習意欲・態度」を体現していたことは、想像に難くないだろう。今後期待される教師像としては、意識しない日常生活態度から生徒の方が自然に感じ取れるような「学習意欲・態度」の体現こそが望ましいといえるのではないかと思う。

## 5. おわりに

太田氏は生活綴方から国語教育の探求を始め、現在のような指導スタイルを築き上げてきた。しかし、その指導スタイルから見い出せる教員としての資質は、決して国語教師に限られるものではない。自ら常に事実に立脚して事の本質を見抜こうとした姿勢は、人間として教師として、前向きに生きようとする意欲の現われであっただろう。「自分にとっての現実をとらえる」という態度は、いわば氏の生きる態度そのものである。太田氏自身が現実をとらえそれを乗り越える、という生き方をしているからこそ、繰り返し言われているような教育観が生まれてきたのではないだろうか。しかも、子どもに対しては子どもの弱さゆえにそれができないでいる、という考え方をする。悪は社会にあり、子どもは本来善である、という徹底した根本思想に、氏の子どもへの教育愛が感じられるのではないかと思う。

事実の裏に隠された本質を見抜くことは容易なことではない。ややもすればあえて本質なんか見抜こうとしなくて適当にうまく付き合っていけばいいじゃないかということになりかねない。しかし、太田氏の教育の軌跡を追っていると、社会の「現実」に毅然と立ち向かおうとする氏の生きざまが伝わってくるのである。本論文では氏の教育の軌跡から見い出される教員の資質を「学び方を教える者」「学級集団の担任」「授業がうまく、教育愛のある教師」という言葉でまとめた。だが、そういった言葉に表わされる資質とともに、もっと大切なことが、太田氏の人間としての生き方の中から感じる部分としてあるのではないだろうか。それこそ太田氏の実践の裏に隠された氏の生き方の本質であるのに違いないと思うのである。

## 注

- (1) 「教育改革に関する第一次答申」臨時教育審議会，1985，34頁。
- (2) 「教育改革に関する第二次答申」臨時教育審議会，1986，63－71頁。
- (3) 教師の問題状況に関しては、下村哲夫『学校は変えられる』国土社，1989，153－163頁。  
下村哲夫『先生の条件－今教師が問われていること－』学陽書房，1988，小島弘道編著『現

代の若い教師の教育実践』エイデル研究所，1987，他を参考した。

(4) 太田氏は1930年群馬県に生まれ，戦後日本大学芸術学部映画科を経て文芸科を卒業。民間会社勤務の後，1951年に茨城県文間中学校に赴任する。以来岡田中，馴柴中を経て愛宕中で教師を勤めた。その間綴り方教育に力を入れ「作文の会」に参加したり，茨城大学の講師を勤めたりしている。執筆も多く，NHKの特活関連番組や教科書作成に関わるなど幅広い活動をしている。現在は茨城県竜ヶ崎市の城西中学校に勤務している。

太田氏の資料は，筑波大学学校経営学研究室が取り組んできている「学校経営様式の形成における教師の役割」の研究のために借り受けてきたもの。段ボール箱2つ分の資料がある。中味は文集や学級通信，研究指定校としての研究紀要等，多岐にわたる。

(5) 小島弘道『若い教師とベテラン教師の間』ぎょうせい，1990，24頁。

(6) 太田昭臣『中学教師』岩波書店，1984，70-77頁。

(7) 無着成恭『山びこ学校』百合出版，1956。

(8) 太田昭臣『生活綴り方教育の探求』民衆社，1978。

(9) 太田昭臣編集『おらが仲間-特集・仲間と教師は辰男から何を学ぶべきか-』愛宕中，「あとかきかえて」1970，67頁。

(10) 永長一夫(中3)「犬と呼ばれる彼」1963，太田同上文集に掲載。

(11) 『あぜみち』(1961)『あしあとの仲間』(1969)などがOB文集としてある。

(12) この時期には『文章を書くということと言葉を自覚させるということ』『書かせることの指導はどうしたら良いか』などが研究のまとめとして出されている。

(13) 木村辰男(中3)「おれは鈍行列車」1970，1979年に日本教育新聞で連載。

(14) 太田昭臣『中学教師』岩波書店，1984，106頁。

(15) 同上書，144-192頁。

(16) 『研究紀要，一人一人の生徒にわからせる授業の研究』愛宕中学校，1978。

(17) 1982年度のNHK学校教育部による特活関連番組『中学時代』の「学級の歩み①～⑤」の制作に関わったらしい。

(18) 太田昭臣『中学教師』岩波書店，1984，3頁。

(19) 1989年6月の日本教育経営学会で，太田氏は公開シンポジウム「新教育課程と学校経営の課題」の提案者を勤めた。その際に1945年から1990年までの子どもの変化発達と，家庭や社会，指導要領の変化を表にしたものを出している。子どもの状況が社会の変化を反映したものであるという考え方がよくわかる表である。

(20) 太田昭臣「生きる力を育てる進路指導の実践」(プリント)1979.7。

(21) 太田同上プリント。

(22) 太田同上プリント。

(23) 名越清家「職場の中の若い教師」前掲書(3)『現代の若い教師の教育実践』エイデル研

- 究所, 1987, 95 - 122頁.  
(24) 名越同上論文, 119頁.  
(25) 名越同上論文, 119頁.  
(26) 太田昭臣『生活綴り方教育の探求』民衆社, 1987.

## 太田昭臣氏の資料目録

### <1950年代>

- 『あてな』岡田中学校1年理科綴り方文集, 1955.  
『みやのだい』岡田中学校文集, 1955.  
『入道雲』岡田中学校文芸部, No.1, 1956.  
『稲敷の仲間』綴り方教本, 稲敷都教員組合文化部, No.1, 1955.3 / No.3, 1955.11.  
『らっかせい』太田昭臣編集, 愛宕中学校, No.4 - No.7, 1956. / No.8 - No.13, 1957.  
\* No.11は欠落  
『あぜみち』太田昭臣編集, 愛宕中学校, 1年2組文集, (1-20) (21-40), 1958.  
学年共同文集1年, (1-20) (21-40) (41-52), 1959.  
2年1・2組共同文集, (53-72), 1959. / (73-89), 1960.  
3年1・2組共同文集, (107-128), 1960. / (151-157), 1961.

### <1960年代>

- 『あぜみち』あぜみち会(中学OB)文集, No.12, 1961.  
『あしあと』太田昭臣編集, 愛宕中学校, 学年文集1・2年.  
No.1, 1961. / No.3, 1962. / No.6, 1963.  
『あしなみ』太田昭臣編集, 愛宕中学校, 学年通信文集1年, (1-14) (15-22), 1964.  
「国語科・校内研究会」愛宕中学校, 校用共同研究資料, 1966.6.  
『文章を書くということと言葉を自覚させるということ』  
太田昭臣, 第12次教育研究国語科, 1967.11.12.  
『綴り方(作文)教育の授業の定式化-その内容と方法-』  
愛宕中学校国語部, 共同研究のまとめ, 1968.  
「書かせることの指導はどうしたら良いか」竜ヶ崎地区作文教育研究会資料, 1968.12.  
『あしあとの仲間-成人特集号-』愛宕中学卒業生OB文集, 1969.  
「無名目の板綴じプリント」ほとんど茨城県教員組合竜ヶ崎支部発行, 1967.

### <1970年代>

- 『仲間たち』文責太田昭臣, 茨教組竜ヶ崎支部情宣部発行, 教員組合通信紙, 1970-1982.  
『おらが仲間』太田昭臣編集, 愛宕中学1年詩・文集, 1970.  
『おらが仲間』太田昭臣編集, 竹馬友の会発行, 愛宕中学3年文集, 1970.

『読書感想文』愛宕中学校図書委員会，1974.

『かっぱの便り』太田昭臣編集，愛宕中学校学級通信，

3年4組，1975. / 1年3組，1976. / 1年1組，1977. / 3年8組，1980.

1年10組，1980-81. / 2年10組，1981.

『研究紀要，一人一人の生徒にわからせる授業の研究』

竜ヶ崎市教委・市教研・愛宕中学校，1978.

「特別活動研究」太田昭臣，愛宕中学校指導事例（1979. 3. 1. 第9回青少年を守る大会，生徒発表「非行少年だって人間です」）の記録，1979.

ファイル「国語教材分析／1979（中3）」太田氏の研究ノート，1979.

\* 「あとかくしの雪」は，生徒の討論会を教科書教材として使用。

「生きる力を育てる進路指導の実践」太田昭臣，生徒作文「おれは鈍行列車」（日本教育新聞に連載）をめぐる実践について，1979. 7.

『学校共同研究「生きる力を育てる進路指導－その実践と研究－」』

愛宕中学校進路指導推進委員会，1979. 5 -1980. 5.

『進路指導研究通信』太田昭臣著，愛宕中学校進路指導研究推進委発行，1979. -1982.

<1980年代>

『作文茨城』茨城作文の会11月大会資料集，1980. 11.

「県国語研究推進委員会，中学部会・表現」1980. 12.

『あたご』愛宕中学校生徒会，卒業記念文集，No.20，1981. 3.

ファイル「学力向上対策委」愛宕中学校，1983.

ファイル「生徒指導部」愛宕中生徒指導部，活動資料・通信紙「あじさい」他，1983.

ファイル「生徒会」愛宕中生徒会，生徒会記録・会報・プリント他，1983.

『研究紀要 学校共同研究「生きる力を育てる進路指導－その研究と実践－」』

愛宕中学校進路指導研究推進委編・発行，1981. 10.

『研究要領「生きる力を育てる進路指導－自己理解，相互理解に基づく主体的な進路選択に至るに至る個々の変容をめざして－」』愛宕中学校編集・発行，1984. 11.

竜ヶ崎市教育研究会主催指定研究発表会（1984. 11. 22）の研究要領および資料.

『研究紀要「自立できる生徒を育てる生徒指導－その実践と研究－」』太田昭臣他編，城西中学校発行，1984，85年度文部省，竜ヶ崎市教育研究会指定生徒指導総合推進校としての研究のまとめ.

その他，学校便覧，学級経営案，学年だより，PTAだより，プリント類など多数。