



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教師の子ども理解と実践・研究コミュニティの形成：『「質の高い教師」とは何か』に込めた願い
Author(s)	福井, 雅英; 篠原, 岳司
Citation	子ども発達臨床研究, 23, 119-132
Issue Date	2026-06-20
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.23.119
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/99981
Type	departmental bulletin paper
File Information	10_1882-1707_11.pdf



講演会記録

教師の子ども理解と実践・研究コミュニティの形成 —『「質の高い教師」とは何か』に込めた願い—

福井 雅英*・篠原 岳司**

【解題】篠原 岳司

本稿は、2025年11月29日（土）に子ども発達臨床研究センター教職高度化研究部門で開催した福井雅英氏の講演会の内容と質疑応答を記録化したものである。福井雅英氏は滋賀県に生まれ、小学校および中学校の教師としての豊富な教育実践経験から「子ども理解のカンファレンス」を提唱し、神戸大学で博士号を取得後は武庫川女子大学や北海道教育大学、北海道文教大学、そして滋賀県立大学で研究と教員養成に携われてこられた。北海道との縁は深く、滋賀県を拠点にしながらも、現在も北海道の学校現場にも多く足を運び、教師たちや発達援助職の相談や支援に携われている。

本講演は、福井氏の『「質の高い教師」とは何か』（新日本出版社）の出版を機に企画されたものである。福井氏は本書の中で政策用語として使用される「質の高い教師」という用語を自身の臨床教育学からの視点から相対化し、教師時代の豊富な実践経験から「子ども理解」をキーワードにした教師の仕事の特質、そして魅力を再確認している。それと共に、今日の教師教育および教員政策に対する批判的な問題提起が行われ、現職教員ならびに次代の教育を担う学生たちが、教師という仕事の本質と向き合える内容となっている。

講演の構成は、大きく4つのパートに分かれる。はじめに自己紹介が行われ、なぜ教師になったか、教師としてどのような先達との出会い、臨床教育学と現場研究との出会いが詳細に語られた後、1.

教師の質を問う視点、2. 生活主体としての“その子”を見る…個性から特定性へ、3. 振り返りと学び合いで育つ教師—実感が解放されるコミュニティ、について話がされた。

以下、福井氏が作成された講演のレジュメ、そして講演記録となる。福井氏の話からそれぞれの実践の振り返り、また子ども理解に係るあり方について考察を深めてもらえたら幸いである。

はじめに（自己紹介に代えて）※1

- どうして教師になったか…「文化の種を蒔く教師」に憧れて：出発は啓蒙派教師
- 求める教師像を描く…戦後教育のなかの綴方教師：「魂あいふれて」
- 臨床教育学との出会いと現場研究…発達援助専門職としての教師

1. 教師の質を問う視点

- 大都市の高級住宅地の小学校で出会ったこと…子どもの困難と教師の戸惑い
- ・ 初対面5年生の声声…子どもの関心世界を考える：大学、IQ、固定資産税
- 滋賀の中学校で出会った子どもの暮らし…「子ども理解のカンファレンス」
- ・ 朝メシは食ったか？…子どもを語ることは教師としての自分を語ること
- 貧困と階層格差の広がる社会への認識…子ども

* 滋賀県立大学・非常勤

** 北海道大学

の困難を生活の中においてみる

- ・教師の社会認識と地域社会…それぞれの地域・階層にそれぞれの苦しみ ※2

2. 生活主体としての“その子”を見る…個別性から特定性へ

○生活主体…

“生活史”と“生活誌”

- ・学習主体に成りゆく生活者としての“その子”
- ・子どもの傷つき体験と「ケアに欠ける子ども期」の問題：福祉的援助の教育的意味
- ・山形志保「伴走型支援」実践に学ぶ：『保健室から創る希望』（新日本出版社、2023）

○子どもの生活の中の“喜怒哀楽”に心を寄せる：子どもの生活感情を考える

○子ども研究と授業研究の結合…本当のことが言える教室をどうつくるか

3. 振り返りと学び合いで育つ教師—実感が解放されるコミュニティ

○授業のカンファレンス研究から子ども理解のカンファレンスへ

- ・稲垣忠彦先生との出会いと学び ※3

○教師の振り返り・リフレクションを深める道

- ・子ども理解のカンファレンス（子ども論議・事例研究）“その子”“その学級”
- ・実践記録を書く…学童保育指導員の研修会の経験から ※4

○不十分さを責め合う関係を転換して、支え合い補い合う協働へ：子ども理解を軸に

【参考資料】

※1「朝日新聞記事 2種」（中学教師時代に取材を受けたもの）

※2「地域に生きる教師—北海道・檜山という地域と小林勝行」（未定稿、下記に収録）

船寄俊雄・近現代日本教員史研究会編『続近現代日本教員史研究』（2027 年刊行予定）

※3「私の出会った先生」『クレスコ』（大月書店、26 年 1 月号掲載予定稿）

※4 学童保育指導員研修会資料「実践記録を書くためのメモから」

【文献紹介】

津田八洲男：青森の生活綴方教師。実践記録・著作多数。
金森俊朗：金沢の生活教育・綴方教育実践家。実践記録・著作多数。

徳水博志：『震災と向き合う子どもたち一心のケアと地域づくりの記録』（新日本出版社）

宮城県石巻で 3・11 被災。教育実践記録。2018 年刊行。

後藤彦十郎編『魂あいふれて—二十四人の教師の記録』（百合出版、1951 年）

解説：宗像誠也・宮原誠一

船寄俊雄・近現代日本教員史研究会編『近現代日本教員史研究』（風間書房、2021 年）

講演記録

皆さん、こんにちは。私は自己紹介で名乗る際、「滋賀から来たのですが、福井です」と言うようにしております。ところが、こう名乗っても北海道ではあまりピンときません。福井県と滋賀県の関係がよく分かっておられないようです。福井県は滋賀県の隣で、関西圏ではだいたい笑っていただけのような関係性なのです。私は北海道で 6 年間暮らしまして、北海道が大好きです。何か声がかかれば喜び勇んで来る、そのような関係です。今回このような機会をいただき、大変嬉しく思っています。

趣旨にありましたように、「質の高い教師とは何か」という問いがあります。「質の高い教師」という言葉は、中教審や文科省の議論で頻繁に出てきます。「質の高い教師を求めていく」「質の高い教師を養成する」というように語られますが、そもそも「質の高い教師」における「質」とはどのようなものなのでしょうか。本日は、それに対するアンチテーゼとしての教師像、すなわち政策的な教師像ではない教師像についてお話ししてみたいと思います。

私は、そのお話をするには適任だと思います。なぜなら、まともではない教師だったからです。私は「養成されざる教師」なのです。そのような者が教師になり、何を考えてきたかということを、体験を含めながら関西弁で漫談風にお話したいと思っています。どうぞよろしくお願いします。私は教員養成をしっかり受けて教師になったわけではありません。

私は私学の法学部を卒業して市役所の職員をしていました。そこから教師になろうと思い、通信教育や夜間学校に通い直して単位を取得し、教師になりました。ですから、まともに教職の勉強をしたことがありませんでした。教育とはそもそも何かと考えたこともない、そのようなスタートだったのです。

お手元に、自己紹介代わりにいくつかの資料を用意しました。立っている方が話しやすいのでこのまま進めさせていただきます。

お手元の資料の中に新聞記事が2つ入っています。これは私が中学教師だった頃の取り組みについて、いずれも朝日新聞が取材して書いてくれたもので、後で少し引用します。もう一つは「私の出会った先生」という記事です。これは「クレスコ」という月刊誌の1月号に掲載予定の校正済み原稿ですが、自己紹介を簡潔にするのに適していると思います、タイミングが良かったので持ってきました。発行前にこのようなことをするのは少しフライング気味でいけないのですが、「クレスコ」という雑誌の宣伝だと思ってご容赦ください。

私が教師になったきっかけは、若い頃に友人が亡くなり、そのお葬式で友人の父親の語りを聞いたことでした。その父親は教師でした。高知の安芸というところで、戦後すぐの勤務評定反対運動や学テ反対運動などにも関わっていた方です。その方は転勤で学校を転々としており、7年間で10校ほど異動したと仰っていました。数としては合いませんが、四国山地の山の中には季節分校があり、そこも含めて転々としたというお話でした。

大変なことだと思い、「大変ですね」と伝えたところ、浜田さんというその方は「大変じゃあな

いきに」と仰いました。「どんな山の中に行っても、村があれば学校があり、学校があれば子どもがいる。そして保護者がいて、同僚の教師たちがいる。そのような日本の隅々で文化の種を蒔く、これが教師なのだ」と仰ったのです。当時23歳だった私は、これに非常に感銘を受けました。「日本の隅々に文化の種を蒔く」ことが教師の仕事であるなら、自分も教師になろうと思いましたが、当時は免許がない状態でした。私の教師生活のスタートは、そのようなものに対する憧れからでした。

いわば啓蒙主義的な教師像を持って教師になったのです。私は法学部出身だったので社会科の免許を取得したのですが、苦労して中高の社会科免許を取ったにもかかわらず、社会科は採用試験がありませんでした。詐欺のような話だと思いましたが、仕方ありません。教師になると決めており、文化の種を蒔かなければなりませんから、小学校でも良いだろうと考え、小学校の教師になろうとしました。

しかし、「小学校の免許は持っているのか」と問われ、「持っていません」と答えました。中高の免許があれば小学校でも教えられると思っていたのです。大型免許を持っていれば普通車が運転できるように、いけるのではないかという程度の認識しかないスタートでした。結局、南無阿弥陀仏と手を合わせて受け入れてもらった、仏教大学の通信教育で小学校の免許を取得しました。小学校で5年間勤めましたが、ピアノも弾けず、まともに勉強もしていなかったもので、遊ぶことしかできませんでした。ドッジボール、キックベースボール、手つなぎ鬼ごっこ、この3つが私を助けてくれました。子どもと遊ぶことが、子どもとの出会いの一番大きなスタートであり、結果的にはそれが良かったと思っています。

休み時間に、はじけるような笑顔で一緒に遊んでくれる子どもたち、大きな声で反応してくれる子どもたちに出会いました。ところが、授業になると子どもたちが全く異なる姿を見せるのです。極端な変化を目の当たりにし、なぜこうなるのか、「遊んでいる時のような子どもの姿が授業や学校

の中でいつも見られるようにしたい」という素朴な思いが湧きました。

30歳で中学校に異動しました。「さあ、文化の種を蒔くぞ」と張り切って赴任しましたが、種を蒔くことができませんでした。なぜなら、教室に生徒が入らないからです。何人もの生徒たちが廊下をうろうつき、ホールでたむろして遊んでいました。チャイムが鳴ったから教室へ入るように言っても、「うるさい」「寄るな」という反応でした。それ以上近づくと、蹴られるか、唾を吐かれるかという状態でした。当時の私は、文化の種は教室でしか蒔けないと考えていたので、何とかして教室に入れようと迫りましたが、生徒に無視されるなど、お手上げの状態でした。すると、職場の先輩がいろいろなことを教えてくれました。私は「まともな教師の勉強をしていないからダメなのだ」と思っていたのですが、先輩は「福井、教師は現場で育つものだ」と言ってくれました。これが、その後ずっと私の教師像を考えるキーワードになったのです。

「子どもの中にある種」と文化を具体的に結びつけることが不可欠であり、子どもの中にある種をどのように見つけ、育て、響き合うかが常に問われるのだということに、ようやく気がつきました。中学校での先輩教師の言葉、そして何よりもそれを気づかせてくれたのは、やんちゃで荒れていた生徒たちでした。「文化の種を蒔くから教室に入って勉強しなさい」と言っても、「やってられるか」と返されます。それ以上近づけば、徹底的に反抗的な行動に出られます。「この子たちに届く言葉は何なのか」を模索する日々が続きました。

特に忘れられない何人かのやんちゃ坊主がおり、彼らのことは記事にもなっています。1998年の朝日新聞の記事「絆、子どもたちと」の中心になっている千葉君という子がいました。今日は詳しく紹介する時間ありませんが、後ほど読んでいただければ幸いです。千葉君は31歳の時に、中学生の後輩たちを相手に講演をしてくれました。当時、彼は中学校を卒業してから16年が経過して

いました。

彼の在学当時は、非常に激しい荒れの時期でした。三年生の担任のなり手がいない中で、彼の兄を担任したこともあり、私が担任を務めることになりました。何代目かの総番長であった千葉君は父子家庭でした。彼の家を何度も家庭訪問し、朝早くにも訪問しました。「夜討ち朝駆け」などと言っていました。そのなかで彼の生活ぶりが垣間見えました。ある日訪問すると、部屋の天井にロープが張ってありました。不思議に思っていたのですが、次に行くとそのロープに洗濯物が干してありました。パンツやシャツなどです。「こんな部屋で何をしているのか。外に干せば日に当たるだろう」と言うと、彼は「かっこわるいやんけ」と言いました。番長である自分が外でパンツなどの洗濯物を干している姿を、友達に見られたくなかったのです。

生活の匂いを同級生に知られたくないという思いが彼にはありました。また、すぐ近くにスーパーがあるのに、わざわざ自転車で遠くまで買いに行くのだと言いました。近所のスーパーに行くと、近所のおばちゃんたちに出会い、「ヒデオ君、偉いね」と褒められるのです。それが「ムカつく」と言うのです。おばちゃんたちは褒めるつもりで言っていますが、彼は「憐れみをかけられている」「同情されている」と感じてしまうのです。「お母さんもいないのに、あの子なりに頑張っている」と言われることが、彼には受け入れられませんでした。

先ほどの記事の中の講演で彼が語った言葉が、冒頭に出てきます。幼稚園の時に母親が事故で亡くなり、彼は「置いていかれた」と感じていました。卒園式にはおじいちゃんが来てくれましたが、「恥ずかしいやら腹立たいやら」という気持ちになり、みんながお母さんと手を繋いでいる中、彼は一人で出て行ったそうです。「恥ずかしい」という気持ちは分かりますが、「腹立たい」という言葉が非常に彼らしいと感じました。自分の置かれた状況が受け入れられない感覚を、その言葉で表現しているのだと思います。「なぜ俺だけ母親

がないのか」という、どうしようもない境遇に対する怒りでした。彼とはその後仲人も務め、様々な関わりがありましたが、忘れられない場面がいくつもあります。

資料の「絆」の記事の二段目をご覧ください。中二の頃には校内暴力が当たり前になり、勉強から遠ざかっていました。三年生になっても興味を持てず、テストを破棄したりしていました。当時の彼のセリフは「高校に何をしに行くのだ、そんなところ行かない」というものでした。教師や廊下でそのように公言せざるを得ませんでした。小学校の中学年からともに勉強していなかったので、学力面では苦勞していました。腕力や喧嘩では一番の番長であっても、勉強の話になれば最下位になってしまうのです。

しかし、11月になって、彼が職員室に来ました。番長の彼は、職員室に来る時も静かには来ません。真打ち登場のような出囃子があるのです。まず職員室のドアが「バーン」と大きな音を立てて蹴り開けられます。そして、入り口の先生の机の上のものが「ガシャガシャ」と落とされます。「ヒデオ君登場」という格好で来るのが常でした。ところが、ある忘れられない場面がありました。

その日私が仕事をしていると、彼が横に黙って立っていました。静かにやってきて、黙って立っているのです。びっくりしました。「どうしたのだ」と尋ねると、彼はいつも「コラ福井」というのですが、「せん（先生）」と呼ぶのです。あれっ先生と言ったなと思いました。その時は「せん、あのな、ワイ高校行きたいねん」と、絞り出すように言いました。これは忘れられません。驚きました。今更何を言うのかという気持ちもありましたが、あまりに生々しく絞り出すように言ったので、「おお、任せとけ」と言ってしまいました。実際には無理に近い状態でしたが。そこから、毎晩教えに行くことになりました。

「8時から10時まで行くからな」と言い、8時に行きました。机がきちっと整理され、正座して待っているような姿をイメージして行きましたが、本人がいないのです。どこかへ遊びに行っ

ていました。「勉強すると言ったのではないか」と思いましたが、居場所は分かっています。後輩たちのたまり場へ行きました。

「帰ってこい、お前は勉強すると言っただろう」と言うと、彼から衝撃的なセリフが返ってきました。「何やオマエ。夜中まで教師ヅラしやがって。お前は押し付けがましいんじゃ」と叫ぶのです。

「何を言うのだ、お前が勉強したいと言ったのではないか」と思いましたが、とにかく彼を連れて帰りました。勉強をすると言っても、いろいろな話をするようになります。そのようなことが何度か続きました。その夜も抵抗した帰り道、二人で歩いていると、彼がこちらを向いて「ごめんな」と言いました。とても可愛い奴だと思いました。教えてもらったと感じました。

担任と約束したからといって、後輩のやんちゃ坊主たちの前で番長としてのプライドがあるわけです。担任が来たからといって「ありがとう」と言って素直に帰るわけにはいかなかったのでしょう。その子の今生きている立場やプライドを、こちらがどう受け止めるかが重要だと気づかされました。「夜中まで教師ヅラしやがって、押し付けがましい」というセリフは、私にとって非常に衝撃的で、忘れられない言葉です。教師を長く続けていると、そのような忘れられない場面がいくつもあるものです。その一つが、私にとってはあの場面でした。

そのような子たちに出会い、「押し付けがましい」と言われず、「待っていました、来てくれた」と言われるような教師になるにはどうすれば良いかを考えるようになりました。その際に出会った日本の教育実践の歴史の中で、最も大きな影響を受けたのが「生活綴り方」です。日本の生活綴り方は、教育における日本の文化遺産、あるいは世界遺産であると言った人がいますが、私も全く同感です。子どもの作品に短い赤ペンのコメントをつける、「赤ペン命」として子どもとの対話を重ねた教師たちがいました。まさに子どもと魂が触れ合い、子どもの心に火を灯す。そのような教師たちの実践をたくさん読みました。なかでも感銘

を受けたのは、青森の綴り方教師、津田八洲男さんです。北海道にも縁があり、檜山で1年間教師をした後、青森に戻って教師を続けられた方です。その方の著作や、子どもの作品をまとめた詩集「心ひびきあう」を読みました。

「心ひびきあう」ということがポイントなのだと思うようになりました。教師とは、結局のところ、子どもと人間的にどう応答するかなのだと考えさせられたのです。教育という仕事は、教師が自分という人間を使って別の人格である子どもに働きかけるものであり、それが教育の本質だと思います。そのような人格的な触れ合いをどのように生み出すかを考えるようになりました。

しかし、それが今は非常に難しいとも考えています。子どもの側にも教師の側にも、人格的な触れ合いに至るまでの壁が厚くなってしまっています。大学で授業をして学生の反応を見ると、「本当のことなんて言えない」と言います。これまでの育ちの中で、学校で本当のことなど言ったことがないと言うのです。「本当のことを言っても誰も嬉しくないだろう」と考え、先生が求めている正解を察して発言する、勉強のできる子たちです。「今、先生はこういうことが欲しいのだな」と思ったなら、それを言う。自分が本当に言いたいことややりたいことよりも、フォロワーとしてこう言った方が良くと思うことを先に言う。そのようにして生きてきたのです。彼らは「あまり失敗したことがない」と言い、「大学生になって初めて本当のことを言っていました」といった感想を授業で寄せてくれます。

子どもの側に「本当のことは言えない」という壁がある一方で、教師の側も同様なのだと思います。最近、根室でのことですが、若い先生たちと話しました。「ここでは叱ってはダメだ、この子に対して今は叱るべきではない」と思っている、叱ってしまう、大きな声を出してしまうそうです。なぜなら、「周りが見ているから」だということです。「あの先生は叱らないのか」と同僚も見えていますし、他の子どもたちも見えています。「よくできる子」も「ここは叱るところではないか」と見ており、

それらの視線に押されて、本意ではないのに叱ってしまうのです。子どもの側にも教師の側にも、人格的な触れ合いを歪めるような圧力がいくつも存在しているのだと思います。そのようなことを考えるようになり、研究分野としては「臨床教育学」という新しい分野に身を置くことになりました。現場の生々しい話を意味あるものとして聞き取り、考えようとする研究者たちとも出会いました。最初の出会いは、資料にも書きましたが、亡くなられた稲垣忠彦さんです。佐藤学さんと一緒に授業のカンファレンス研究をされていた先生です。

東大を六〇歳の定年で辞めて、滋賀大に赴任されたので、最初は講演を依頼しに行きました。講演は断られたのですが、私が現場で苦労していることを、非常に興味深く聞いてくれました。その関心が「ビシビシ」と伝わってくるようでした。荒れた現場の中で暗中模索し、試行錯誤しながら何でもやらなければならないという思いで動いていましたが、その私の言動を聞いて、「なぜそうするのか」と問われました。「いや普通はそうするでしょう」というのが私の思いでしたが、自分の言動の意味を問い返されたのです。自分の言動を対象化することを迫られたわけです。私の受け止めとしては、「あなたがやっていることには意味がある」と認めてもらえていると感じました。

「興味深い」と言われることは、意味があることとして関心を持ってくれているということです。「泥沼を這いまわっている」ような日常に意味がある、その意味を考えるようになったのはじめです。そのような点で、稲垣先生を通して現場に対する関心と敬意を感じたのです。

「研究者として現場の人に対する敬意を失っては、研究などできない」とはっきり仰っていました。教育方法学が専門でしたので、そのようなことを常々仰っていました。現場で悪戦苦闘していることを興味深く聞き、その意味を探るようにして問い直してくれる、そのような出会いがありました。

稲垣さんが仰るほど、自分のしていることに意

味があるとは自分では思えなかったのです。象徴的だったのは、教師の転入希望もなく、ある中学校に30歳から52歳までの22年間在籍しましたが、その間にやんちゃ坊主たちの卒業生の仲人を8組務めました。「あいつら、仲人がいないと結婚できないと思っているみたいで、仲人をやってください」と言ってきます。それで8組務めました」という話を何気なく稲垣さんに伝えると、「それを書くのだよ、君」と言われました。でも、当時はピンときませんでした。「そんなものはただのエピソードではないか、エピソードを書いてどうするのか」というのが私の当時の思いでした。しかし、後にエピソード記述というものがどれほど重要であるかを知ることになります。当時はお恥ずかしい話ですが、その程度の認識だったのです。また、授業研究のカンファレンスにビデオを見ながら参加した際、「福井さん、これは生徒指導でもできると思うよ」と言われました。

内心では「そんなの無理だ」と思っていました。ビデオで撮影しなければならなかったと考えていたからです。生徒指導の現場をビデオで撮ったりすれば、また別の事件が起こって大変なことになります。「何を撮っているのだ」と言われるに決まっております。できるわけがないと思っていました。それが当時の私の認識でした。

しかし、ビデオで撮れないのであれば、どのように見えたか、何が問題だったかを、現場にいた教師たちが話し合うのが面白いのではないかと考えました。受け止め方の違いは、ビデオを見てあだこうだ言うよりも、はるかに感覚の違いとして現れてくるはずです。それが、カンファレンスの参加者が方法を学びながら、子どもへの理解を深めることにつながりました。そうして見ていくと、「文化の種を蒔く」という知識の伝達や教授の観点からではない子どもの見方に行き着きました。暴れ回り、世の中に反抗し、めちゃくちゃなことをする子たちの姿が、何か自分の生きる道を、むやみに探っているように見えてきました。彼らの凄まじいエネルギー、私は当時「あいつらはマグマを噴き出してるようなものだ」と言っていま

した。ぶわっと噴き出してどうしようもないマグマですが、このマグマがきちんと流れ出すようにすれば良いのだ、と思えるようになりました。どうすれば、あの子たちが自分の生きる道を自分で見つけるようになるのか。

彼らは生活の主体ですが、さらに「生活変革の主体」になるにはどうすれば良いか。よく「学習主体」と言われますが、その前に彼らは「生活主体」なのです。今を生き、その生活の中で困難を抱えています。その生活の主体が、自らの生活を高めたり変えたりする道をどう一緒に探せるか。それが臨床教育学の中で考えてきたことです。言葉で言えば「発達援助の専門職としての教師」という教師像が、自分の中でリアルに見えてきました。啓蒙主義的な教師像から、発達援助の専門職へ。子どもの人間的な発達を阻害する問題を見抜き、それを子ども自身が超えていけるような援助を行うことは、相当に大変なことだと思いました。私がいた中学校で暴力や破壊に走った子どもたちの多くは、極めて過酷な生活状況にありました。北海道ではリアルにイメージしにくいかもしれませんが、いわゆる同和地区という未解放部落の大きな集落の隣にある中学校で、本当に生活の大変な家庭が多かったのです。

ある時、大都市の高級住宅街の小学校を訪問しました。そこは非常に裕福な層が住む地域で、五年生の教室だったのですが、初対面の髭のじいさん（私）に対する関心が、「どこの大学を出たのか」という点にありました。一人ではなく、口々に聞いてくるのです。驚きました。自己紹介も冗談半分で始めました。「おはようさん」と関西弁のイントネーションで挨拶し、これはヒントだよ。どこから来たと思う？と聞きました。愛知県、大阪、など関西圏は出てきましたが、滋賀県は残念ながら出てきませんでした。仕方がないので、黒板に琵琶湖を描いて「これ、何に見えるかな」と聞きました。

そのような子たちに対して、関西弁を活かして遊べるものは何かと考え、上方落語をもとにした田島征彦の『地獄のそうべえ』をネイティブの関

西弁で読んで楽しみました。それなりに楽しんで、給食をいただいて仲良くなりました。最後に質問があるか尋ねると、ある女の子が「IQ はいくつだったの?」と聞きました。「大学とIQ」、それが彼らの関心事だったのです。終了後、先生たちと懇談したときの話も衝撃でした。子どもの会話の中に、「固定資産税という単語が出てきて驚いた」というのです。小学五年生が固定資産税を知っているのかと驚きました。富裕層の地域で家族の会話がそのようになっている、大変な固定資産税なのでしょう。その学校までの道すがら、素晴らしい家並みを見て「これはすごいな」と思いました。そのような富裕層の暮らしの中に固定資産税という会話があり、小学五年生もそれを聞いているのです。どのような文脈でその言葉が出てくるのかと考えました。庶民である私の感覚では、おそらく「この家を維持し続けるにはどうするか」という話ではないでしょうか。「一定以上の所得がある職業に就かなければ、お前の代で家を手放さなければならない」といったプレッシャーがかかっているのではないかと推測しました。これは庶民階層の私の発想です。私が暮らしていた場所でも、立派な家を建てた親子がいましたが、親子二代ローンで子どもが非正規雇用になると維持できなくなります。富裕層には富裕層のプレッシャーがあるでしょう。聞けば、隣のクラスには親に叩かれている子いました。理由は「勉強の成績が上がないから」でした。子どもの会話の中には塾の名前が頻繁に登場し、「あそこの塾はダメだ」と塾のランク付けがされているといいます。

その学校は生活保護受給者はほとんどいない。一方で、私が知っている別の小学校では、生活保護と児童養護施設の子を合わせると3分の1を超えるような地域もあります。ものすごい格差がありますが、その格差を超えて、社会的な圧力としてかかっている子どもの悩みがあることを実感しました。中学校教師時代に出会った子どもたちの暮らしの中で、本当に七転八倒して生きているような子たちにずっと出会ってきました。

「教師は現場で育つ」と言ってくれた同じ先輩

が、もう一つ教えてくれた名言があります。「家庭訪問の量は、指導の質を変える」という言葉です。最初は意味が分かりませんでした。その先輩はその後、「量から質への転化だ」と言っていました。が、「家庭訪問の量が指導の質を変える」とはどういうことか。それは、例えば「今日はガラスを割ったから弁償金はいくらだ」というような家庭訪問を繰り返しても何も変わりません。子どもの暮らしを見に行くということです。その中で生きている子どもに対して自然と教師としての共感が湧くような見方で子どもの暮らしを見るのです。そうになると、子どもにかけられる言葉が変わり、朝出会った時の表情が変わります。そのようなことが実際に起こるのです。私もそれを実感したことがあります。

千葉君は父子家庭で大変な暮らしをしていましたから、「飯は食べているのか」ということが非常に心配になります。そういう声をかけていました。千葉君とは別の家庭でも同様でした。その家は帰りに階段を降りる際、台所が見えたのですが、そこには皿が山のように積まれていました。何だか茶色いなと思ったら、皿に油が固まっていました。何日も洗っておらず、食事はどうしているのかという状況でした。そのような光景を見て帰宅すると、翌朝その生徒がタバコをくわえながら自転車でグラウンドを横切って遅刻してきた際、以前なら「グラウンドを自転車で走るな」「タバコを吸うな」「今何時だと思っているのだ」と、ダメなことを注意していました。しかし、家庭訪問をした翌日に彼が来た時は、注意するよりも先に彼に近づき、「おはよう、朝飯は食べたか?」と声をかけるようになりました。すると彼は「食べたわ」と答え、「何を食べたのだ」「パンよ」などといった会話が始まります。

彼はタバコをくわえています。「お前、学校に来たんやからもう吸うな。タバコはやめろ」と言いました。すると、彼はタバコをくわえたまま「ふん」と口を突き出しました。いつもならタバコをくわえたまま取られないよう睨みつけてくるような場面ですが、彼はそれを私に取らせようとした

のです。「甘えているな」と思い、私が取って火を消しました。なぜそのようなことが起こったのか。「タバコはやめろ」とうるさく言われて反発するのではなく、「このおっさんは俺のことを心配しているのだな」と感じたのでしょう。朝飯を食べたか気かけられることで何かが変わったのです。

教師としては揉めずにたばこをやめたと良い気分でしたが、複雑な思いもありました。もし保護者がグランドの横でこの様子を見ていたら、どう見えるでしょうか。「先生がタバコを預かって消している。卑屈な感じだ。なぜきちっと注意しないのか」と思われるかもしれません。そのようなことを繰り返しながら、「家庭訪問の量は指導の質を変える」ということを学びました。「指導の質」とは、子どもにける声のトーンや出会った時の表情、眼差しといった問題が非常に大きいのです。「声かけが大事だ」とは皆言いますが、その深い意味が問い直されなければなりません。「何を言ったか」とともに、「どのように届いたか」が重要なのです。そのような子どもたちに届くような声のトーンや表情、眼差しは、どのようにして教師の中に生み出されるのでしょうか。今の社会の厳しい状況に対する認識が不可欠だと思います。「今の世の中は全く間違っておらず、正しい」という前提に立てば、それに「適応できない子どもが悪い」という見方になってしまいます。子どもの中にある苦しみや辛さに目が向かなくなってしまうのです。現代社会において批判的な社会認識を持つことは、教師の中に子どもへの人間的な共感を生むために必要だと考えています。

先ほどの富裕層の小学校五年生の話に戻りますが、私はその家の佇まいや雰囲気を目を奪われてしまっていたということです。「すごいな」と思ってしまいます。しかし、その中で暮らしている子どもの内面のしんどさに思いを馳せるには、表面的な受けとめを超えた見方が必要です。教師の社会認識や地域社会への認識が、それぞれの地域や階層にそれぞれの苦しみがあることを知る力になるのだと思います。地域をどう見るかという問

題も非常に重要です。札幌のような大都市でも階層間の格差は分かりますが、北海道全体を見れば、札幌と他の地域との二重の格差が存在します。

そこで学びたいと思ったのが、最近文章にも書きましたが、北海道の檜山地方の教育です。篠原先生は奥尻によく行かれています。檜山には生活綴り方の伝統があります。「地域に根ざす」を合言葉に、「子どもと学校と地域を串刺しにする」という言葉も使われますが、檜山の実践家たちと話していて感じるのは「土着性」です。それは檜山生まれの人に限ったことではありません。他地域出身の人もありますが、その方たちが地域に対して強い愛着を持ち、そこで暮らしながら子どもに寄り添っています。檜山は「先発後進地域」だと言われます。ニシン漁が盛んだった頃は「江差の5月は江戸にもない」と言われるほど繁栄しましたが、その後衰退し、出稼ぎや人口減少が進みました。その地域の中でどう子どもを育てるかという関心を持って取り組んでいる先生たちがいます。

「都会に出て成功する」というイメージだけではやっていけない時代です。かつて「村を育てる学力」という議論がありましたが、結果としてそれは「村を捨てる学力」「村から脱出する学力」になってしまったという歴史がありました。そうではなく、その地域の中でどう生きていくかを考える教師たちがいます。子どもと心を通わせる際、教師として気になるのは目の前の「特定の子」のことです。子ども一般ではありません。稲垣さんは「特定性が問題なのだ」と仰いました。「個別」ではなく、もっと特定の「その子」です。そこにこだわって考える必要があります。一人一人の子どもについて、その子の「生活史」を捉えることが重要です。

私が中学校にいた頃は「生育歴」という言葉も使われていましたが、私は「生活史」という言葉を使うようにしていました。環境には様々なものがあり、先ほどのヒデオ君は父子家庭という環境にいました。そのような環境の中でその子がどう生きているのか、自暴自棄になっているのか、あるいは生活と格闘して何とかしようとしているのか

か。生き方は環境によって異なります。どのような生活条件とどのように応答してきたのかを「生活史」として掴みたいと考えました。「学習主体」になる前に、「生活者」としてどう生きているかが掴めなければ、本当の学習はできません。授業で問題を扱う際、その子がどのような生活の中で何を考えているかを知らずに発問をしても、それはお遊びになってしまいます。生徒の内面と噛み合う授業こそが本当の授業であり、そのためにはその子の中心関心や、その子なりの論理、倫理観を掴む必要があります。

そのように考えてみると、気になる子どもの多くが「傷つき体験」を持っています。幼児期から現在に至るまで、十全に生きることを保証されていない、一言で言えば「ケアに欠ける子ども期」を過ごしてきたように見えます。教師に求められているのは、単に「良い種を蒔く」ことではなく、ケアに欠ける子ども期を過ごして内面的な傷を抱えている子どもの発達を援助することです。その援助は、教育的である以前に、福祉的な援助であることが多いのです。

福祉的な援助を適切に行うことが、その子にとって極めて教育的な意味を持ちます。人間や大人に対する信頼を回復することにも繋がります。それを強く感じたのが、今日お越しいただいている山形志保さんという高校の養護教諭の実践に触れた時でした。山形さんは「伴走型支援」を提唱されており、具体的な実践内容や素晴らしいエピソードがたくさんあります。私はそれに関心を持ち、『保健室から創る希望』（新日本出版社、2023年）という本にまとめました。最初は山形さんの実践を聞いて、私が紹介して書こうと思いましたが、それでは不十分だと感じ、ご本人に書いていただいで共編著として一緒に本にすることにしました。今日、山形さんが何冊か本を持ってきてくださっています。興味のある方はお買い求めください。サインもしていただけたと思います。

本の中には、伴走型支援が必要な子どもたちについてこのように書かれています。「助けてという相手もないまま立ちすくんでいるように見える

生徒に何人も出会ってきた」と。社会的孤立の中で立ちすくんでいる姿を保健室で見てこられたのです。山形さんは「私は生徒が『助けて』を発信できる相手になりたいと願ってきました」と仰っています。一方で、学校現場には『助けて』なんて言われたら困る」と思っている先生もたくさんいます。自分自身がいっぱいいっぱいの状態で、生徒から助けを求められても「俺が助けてほしい」と言いたくなくなるほど追い込まれているのです。

「助けて」を発信できる相手になるためには、こちらが「私を信用して大丈夫だよ」とアピールするだけでは足りません。生徒の側が「この人なら大丈夫だ」と思わなければなりません。この壁を越えるのは容易ではありません。「大人なんて信用できない」「教師が寄ってきたらろくなことがない」と思っている子どもたちです。山形さんは、小さな生活上の世話役活動や御用聞きのような支援を続けてこられました。「布団の洗濯がしたい」と聞けば車を出してコインランドリーへ運び、一緒におしゃべりをして待つ。真冬に留守にするから「トイレの水を落としたい（水抜き）」と言われれば、コンビニで凍結防止用にウインドウォッシュ液を買って凍結道路を運転して駆けつける。そのようなこまごまとした生活支援に時間とエネルギーを費やしてきました。その実りが「本音で話しても大丈夫だ」という信頼の絆になったのです。これは高校生だけでなく、中退したり卒業したりした若者との関わりも含めたお話です。

若者に対する継続的な生活支援を通じて、生きる勇気を育てる実践です。山形さんが紹介されたのは北大の修士論文の内容だそうですが、働きながら修士課程でそのような実践をまとめられました。そこでは「伴走型支援」という言葉が使われています。「伴走」とは何をすることでしょうか。私も「伴走している」と言いたいのですが、ついやってしまうことがあります。私は「押し付けがましい」と言われるタイプでしたから、伴走しているつもりでも、実際にはペースメーカーになっていたのです。「こっちだよ、もう少しペースを

上げてみようか」と余計なことを言ってしまう。本当の伴走であれば、相手が立ち止まれば自分も止まる、逆走すればそれに付き合うくらいの覚悟がなければなりません。良かれと思って色々と言を出してしまっていたなと反省しています。伴走型支援の核心は、子どもの生活の中での喜怒哀楽に心を寄せ、子どもの模索につきあうことだと思います。

私たちは、子どもの言動を外側から評価的に見ることに慣れすぎています。生きる主体がその子であるなら、その言動は内面にある喜怒哀楽の感情と共に出てくるものです。しかし、学校現場は感情を扱うのが苦手です。私も若い頃は「何だその顔は」と、不服そうな表情を問題にして「なぜ素直に聞かないのか」と言ってしまいました。不服そうな顔には意味があり、それがその子の表現なのです。それを表現として受け止めない自分の中に、出来合いの教師像があったと反省しています。子どもの生活感情にもっと関心を持つ必要があります。その感情には根拠があり、それを理解して受け止めることが不可欠です。子どもが不安になったり、戸惑ったり、葛藤の中にいたりしても、教師はそれを一括りに「ネガティブ」と評価してしまいがちです。

常に「ポジティブ」であることを求めます。「前向きで明るい子」を優先的に評価し、「優柔不断」はダメだと決めつけます。見方を変えれば「慎重に深く考えている」とも言えるはずなのに、そうは評価できず、「即断即決できる行動力」が大事だとしてしまいます。そのような価値観が私たちの中にもあり、子どもはそれを見抜いています。だから「下手なことは言えない」「いつも前向きで明るく装わなければならない」という状況が生まれるのではないのでしょうか。子ども研究とは結局、子どもを理解することです。子ども研究と授業研究を結合させ、授業の中でも本音が言える、本当のことが言える教室をどう作るのが、重要な課題として意識されるべきです。授業の展開や発問の工夫、板書のまとめ方の研究にとどまらず、子ども理解を授業研究のベースに据えたいのです。

教師が振り返る際、一人ではなかなか難しいものです。「現場で育つ教師」のポイントは、自分の実践の振り返りと同僚との学び合いにあります。しかし、現在はそれが現場でしにくい状況になっています。「授業のカンファレンスから子ども理解のカンファレンスへ」と書きましたが、稲垣さんの授業カンファレンスでは、年配の教師と若手教師が同じ教材、同じ指導案で授業を行い、両方のビデオを撮影して比較しました。同じように進めているはずなのに、全く異なる教室の空気や違う展開が生まれるのです。それはなぜなのか、何が違うのかを深く議論しました。

指導案の内容から、子どもと先生との関係性や、教職経験が教師をどう形作るかといった問題まで考えることになりました。それを「子ども理解のカンファレンス」として行います。稲垣さんにカンファレンス研究のスタートを尋ねると、ご自身の体験を話してくれました。知人が入院している病院にお見舞いに行った際、医局でナースも含めて診断と処置の方針について対等に相談している場面に遭遇したそうです。それを見て、稲垣さんは「この医局は信頼できる」と感じたそうです。そのようなことが学校でもできないか考えたのが始まりでした。そのお話を聞き、刺激を受けたことが資料の「私の出会った先生」に書いてあります。リフレクション（振り返り）について、稲垣さんは佐藤学さんと共にその掴み方を書かれています。日本の教師には誇るべき文化があると感じました。それは「実践記録」をたくさん書いているということです。

教員養成の仕事に就く際、私は「実践記録を書く教師を育てたい」と思い、そういう教師像を描きました。持続的に自分を振り返って学び、自己成長できる教師です。当初は「子ども理解のカンファレンス」ではなく、「生活指導のカンファレンス」や「子ども把握のカンファレンス」と呼んでいました。その頃学年主任をしていましたが、1学年10クラスあり、16人ほどの学年団教師がいる中学校でした。学年会のあり方を見直し、事務連絡は黒板や配布物で済ませるようにしました。

そして、一人一人が自分のクラスの「一番気になる生徒」の最近の状況を短く報告する時間を設けました。最初は愚痴のような内容でしたが、そのような取り組みを通じて学年会の質を変えていきました。また、頻繁に緊急放送が入り、「三年生の先生は至急校長室に集まってください」と言われるような荒れた状況でしたが、そこでの相談内容もカンファレンスとして位置づけました。

「緊急生徒指導部会」と言うのと重苦しくなり、「何とかしなければ」と焦りますが、それを「カンファレンス」と呼び、研究的に子どもを見ようとししました。子どもの言動を対象化して見るという距離の取り方を意識したのです。「あいつは今日は全然ダメでした」と言うのではなく、「何がダメだったのか」「どこでそう思ったのか」を具体的に事実として出してもらいます。一般的に「落ち着かない」とまとめるのではなく、具体的な事実を語ってもらうようにしました。「お喋りが多すぎる」と言うなら、「何を喋っていたのか」を具体的に話してもらいます。そこから見えてくるものがあるからです。

「真実は細部に宿る」という言葉がありますが、私は細かいことにこだわりました。暴力事件が起きて止まらない時、「何を言いながら殴っていたのか」「周りに誰がいたのか」という状況の詳細をすべて出します。そこからまた見えてくる問題があります。そのようにしてカンファレンスを行ってきました。もう一つの柱は「実践記録を書く」ことです。私のいた中学校では毎学期「一人一レポート」が課せられていました。当時はまだ手書きでしたが、B4用紙1枚以上のレポートを全員が書くのです。校長含め、60人ほどの先生全員が書き、それを冊子にして校内研修のテキストにしました。私は22年間いましたから、計60本以上のレポートを書いたことになります。質は様々でしたが、締め切りは非常に厳しかったです。遅れると職員室の黒板に「未提出」として名前が書かれます。あるとき校長がレポートを自宅に忘れ、「未提出：校長」と書かれたので、「すぐに持ってきてくれ」と電話していたこともありました。

「書くことがない」と言う先生が部活の中体連の結果だけを書いて「これがレポートか」と言われることもありましたが、やはり一人一人の子どもとのエピソードが、皆が読みたがるレポートでした。学級の問題や行事の取り組みなど、子どもと自分との間で紡ぐ「物語」を書くことが実践記録の本質だと思います。それは、目の前の気になる子どもの「育ちの物語」を展開していくことにも繋がります。最近、私は学童保育の指導員の研修会にも呼ばれていますが、学童の指導員も発達援助の専門職として非常に重要です。学校の教師よりも有利な位置にいる面もあります。毎日親が迎えに来て、親子がどのように出会うかを目の当たりにできます。また、学校のような縛りがない中で、子どもの本当の姿が現れやすいのです。しかし、指導員の方々の悩みも深いものです。ある子が学校から帰ってくると、カバンを放り出して文句を言いながら暴れ回るそうです。物も壊すし言うことも聞かないため、親に連絡したところ、「うちの子は家ではとても良いお兄ちゃん、下の子の面倒もよく見てくれる。担任の先生からもクラスのリーダーだと褒められている。学童で暴れるのは、学童の指導がおかしいのではないか」と言われたそうです。指導員は「分かった」と思いました。家でも学校でも「良い子」でいなければならない、学童でだけ発散しているのです。学童が唯一、自分の感情を出せる場所だったのです。そこで「学童では発散しても良いが、他人の迷惑にならない方法を一緒に考えよう」というのが、その子に対する指導方針になりました。これは大事な取り組みです。

そのような学童の指導員にも実践記録を書いてもらっています。『日本の学童保育』という雑誌には実践記録が載りますが、個別の学童保育所では引き継ぎの文書はあっても実践記録はあまりありません。そこで一緒に書いてみることにしました。資料の中に、滋賀の学童保育の研修会での一次メモを載せてあります。8年目の若い女性指導員が書いたものです。何を書いて良いか分からないと言うので、「気になることをメモしてきて」

と伝えました。そのメモの1段落目には、当初あまり喋らない印象だった子が「これじゃない」と言って話すことを拒否した様子が書かれています。「本当はいろいろな思いがありそうなのに、どう思っているのか分からない」「自分の言葉で伝えるようになってほしい」というのが、指導員が最初に抱いた思いでした。

その後、8月のある日、その子が「追いかけて嫌だ」と言いに来ました。それが印象に残ったため、メモされました。4行目には「うーん、嫌だけど言えない」という言葉があります。この『「うーん」』という表現を落とさず書いたところに、あなたのセンスが光っている」と私はアドバイスしました。ただ「嫌だけど言えないと言った」とするのではなく、「うーん」という言葉に子どもの気持ちの動きがあることを見事に捉えています。子どもの言葉に着目してそのまま記録したことは、素晴らしいことです。彼女は「A君に頑張ってもらいたいと思ったので提案してみる」と、子どもの気持ちを受け止めた上で、自分の願いを伝えています。

その後、子どもが「えー、わかった」と言ったとあります。「わかった」ではなく「えー、わかった」。ためらいながらも心が動いている様子が分かります。そこに自分がその時どう感じたかを書き足せば良いのだと伝えました。最後に「言えたやん、自分で言えてたよ、頑張ったね」と声をかけると、子どもは「うん」と頷いたそうです。その時の表情なども書ければより良くなります。その後、その子は「助けて」や「やばい」といった言いにくいことを口にする機会が増えたそうです。一番下の3行目には「今までのA君では考えられない行動を起こし出している」とあります。嬉しい変化です。喋らない子、関係作りが苦手な子だと思っていた子が、皆の前で提案して協力し始めたのです。彼女は「今まで気持ちを聞いているつもりになっていただけだったのではないかな、表面しか見えていなかったと深く反省させられました」と書いています。これが、彼女が実践を振り返るきっかけになったのです。もう少し丁寧に具

体的に書いたら良いのではないかと伝えると、彼女は「次の研修までに書いてきます。書く気になってきました」と言ってくれました。私はそれが一番嬉しかったです。実践記録を書き、それを元に議論することで、さらに書きたくなる。これは素晴らしいことです。子どもの生きる物語を記し、それを同僚と共有できるようになれば最高です。

現在、学校教育現場では精神疾患で休職する先生が年間7,000人を超え、不登校の子も41万人を超えています。子どもも教師も学校に行くのが辛いと感じている状況です。私は「教師の元気は、子どもの問題を語り合うことで回復する」と言ってきましたが、その語り口や共有の仕方が重要です。子どもの生きる物語を実践記録として書き、共有することで、「あの先生は甘すぎる」といった批判ではなく、「あの判断にはこういう根拠があり、子どもをこのように見ているからなのだ」と互いに理解し合えるようになります。教師同士が縛り合う関係ではなくなります。縛り合う根拠の一つを私は「べきねば症候群」と呼んでいます。「べきである」「ねばならない」という規範が優先される学校になっているのです。「スタンダード」という名の下に些末なことまで規範化されているところもあります。スタンダード（標準）自体が悪いわけではなく、緩やかな指標であれば良いのですが、それが詳細すぎたり強い規範性を持つと、余計な縛りになってしまいます。不十分さを責め合う関係を転換し、支え合い、補い合う共同の関係をどう作るか。私は子ども理解を軸にそれを進めることを提唱しています。現場は皆いっぱいいっぱい状態なので、つい責めたくなくなってしまいます。ゆとりがないのです。ですから、教師のゆとりを保障する教育条件整備も求めているかなければなりません。

資料の最後には3人の教師の名前を挙げました。青森の津田八洲男さんは先ほど触れましたが、実践記録や著作が多数あります。金森俊朗さんは金沢の著名な実践家でした。この方も著作が多数あります。NHKの『4年1組 命の授業』という番

組は、YouTube でも見ることができますので、ぜひご覧ください。徳水博志さんは石巻で3.11を経験され、地域と子どもを考え直す実践をされ、退職後のいまは「雄勝花物語ローズファクトリーガーデン」で復興と地域づくりの実践を続けています。

この3人の実践については、私が執筆した『近現代日本教員史研究』（共著）という本の第10章にまとめてあります。分厚い本ですので、図書館などで探していただければ幸いです。最後になりますが、今日のテーマである「政策的教師像へのアンチテーゼ」としての教師像とは、「魂あいふれて、心に火を灯す」教師です。「魂あいふれて」という言葉は、1951年に出版された後藤彦十郎さんが編集した本のタイトルです。彼は生活綴り方の実践家で、百合出版という出版社を興した方です。その本に宗像誠也や宮原誠一が解説を書いており、「魂あいふれて心に火を灯す。その灯した

火は、その子自身の行く手を照らす火なのだ」と記されています。このような教師像を、「質の高い教師」を議論する際に含めて考えていただきたいのです。子どもと魂が触れ合い、心が通う。そのような教師の質を問う必要があるのではないのでしょうか。

それが「質の高い教師」を議論する際の、私の考えるアンチテーゼの基本ベースです。免許更新制度が破綻した後、反省もなく「研修履歴管理制度」が導入されようとしています。私は「研修栄えて、教師枯れる」と言っています。教師が研修を受講する客体にとどまってはだめです。研修ばかりが盛んになり、教師自身が枯渇してはいけません。教師の命の泉は、子どもと魂が触れ合うことにあります。そのような教師の自己形成をこそ大事にしたいものだと思います。そのようなお話で結びとさせていただきます。時間を超過してしまいましたが、ありがとうございました。