

# 「生涯学習」につながる 「教育方法論」の模索



大田 高輝

名古屋自由学院短期大学

大学での教育実践を報告することが本論稿の課題ですが、実践のねらいを明確にするために、まず学生たちの問題状況に対応させて高等教育の方法論の要諦をまとめ、そのうえでわたしの教育実践を紹介するという構成を採ることにしました。

## □ 高等教育の方法論の要諦

### (1) 課題設定能力を培う方法論の模索

「指示待ち人間」からの  
脱皮のために

まず第一の問題としては、短大・大学生の「指示待ち人間」化があげられます。先生の言う通りに覚えようとする、指示がないと考えようという学生が増大しているということです。この問題に関しては、時として学生たちに考えさせるために厳しく突き放すことも大切だと想います。わたしたちはそれぞれが専門家ですので、その専門について学ぶはずの学生たちにできるだけ多くの専門知識を教えてあげることには終始しがちですし、親切的な先生ほど学生に手取り足取り教えてあげたく

なるものですが、できるかぎり教えないようにする、必要最小限の事しか教えないようにすることが重要なのではないかと思えるようになってきました。特に高等教育の場合、多くの知識を覚えることよりも、視点・方法論を模索しながら自ら考える経験が重要なのではないでしょうか。これまで、自分の頭と心で考えたり感じたりする経験を教育の中であまりしてきていない学生たちですから、苦痛も大きく反発も多いことでしょうが、講義を通じて学生一人ひとりが自分で考える機会をたくさん設定することが、「指示待ち人間」脱皮の入口なのです。



おおた・たかてる ●一九六一年、愛知県生まれ ●専攻は社会教育 ●主な著書に『講座現代社会教育Ⅳ社会教育の法と行政』(小川利夫編、共著)一九八七年五月、亜紀書房、『日本占領と社会教育Ⅰ 占領期日本の社会教育改革』(新海英行監訳、共訳)一九九〇年三月、大空社、『日本占領と社会教育Ⅱ GHQの社会教育政策―成立と展開―』(小川利夫、新海英行編、共著)一九九〇年三月、大空社 ●これからも、社会教育実践研究者として、実践に責任を持つ研究者の姿勢を模索していこうと想っています。

## 問題を

### 自覚化するための

#### 援助

考える経験が増えてきた学生たちがすぐに課題設定ができるわけではありませんので、課題に練り上げる前の問題を意識化することが必要となつてきます。目標はもちろん一人ひとりが自分自身で問題を感じて意識化していくことにありますが、ほとんど経験を持ち合わせていない学生たちですから自然発生的にできるようなになるといふ訳にはいきません。そこで、自ら考えるという経験と並行して、問題を問題として感じさせることが大切になってきます。はじめから自分自身で問題を受することは難しいので、はじめは講義者の方から問題を詳しく提起し、じっくり学生たちに考えさせ感じさせる事が不可欠となります。その際わたし自身が大切にしていることは、わたしなりの考え方や感じ方ははっきりと伝えながら、それにそのまま引きずられることなく、借り物でない自分自身のこれまでの経験などをフルに動員して、自身で感受することを励ますようにしていることです。

## 専門的知識の

### 詰め込みよりも

#### 課題設定能力を

ひよつとすると問題設定の結果から導き出される結論を学生たちに理解させることよりも、問題そのものを感じさせることの方が重要なのではないかと

考えはじめています。そこで最終段階ともいえる課題設定能力についてですが、極端に言えば一生かかって獲得していくものかもしれません。しかし多くの学生たちの場合、

短大・大学が最終の学校ですので、せめてその素地だけでも獲得して卒業していききたいことでしょう。

与えられた問題を感じ受できるようになってきた学生たちは、今度は自分ひとりで自分自身の問題を発見し感受することが必要ですが、ここからはやはり個別的もしくは少数人数による指導が不可欠となり、講義という形式ではその守備範囲を越えてしまいます。知識の絶対量が少ない彼女たちですので、まずは少しでも関心をもった事に関連する文献・資料などを自分自身でものにしていくように指導します。その際、できるだけ実践報告的な丸ごとの現場や子どもたちの生の顔を思い描くことができるような文献から当たらせるように心がけています。

問題設定ができれば、それを課題として練り上げ、解決に導く方法論を見つけていくわけですが、ここで大切にすることは学生たちが慣れ親しんでしまっている数式を解くために、マニュアル的な公式や解法を使うという経験を捨てさせ、遠回りのようでも一つひとつの問題に対して個別的に視点を考えさせ、方法論を模索させることでしょう。

## (2) 感性に裏打ちされた知性獲得の方法論の模索

感性までは

枯らされていない

学生たち

第二の問題は、知性と感性が不統一的に発達しているということです。

感性に裏打ちされていない、無味乾燥な「知性」しか持っていないとい

うことです。この問題を克服しようとするとき、わたしが現職の短大で感じていることは、確かに受験学力的に言うところの「知性」は育まれないままにきている学生やむしろそのことよって傷つけられて来ている学生が多いわけですが、彼女たち一人ひとり感性までは枯らされていないということです。

他の先生と議論をしていた時のことですが、その先生も同じように学生たちは感性までは枯らされていないという実感を持たれておられるのです。しかし、残念なことには彼女たちは感情豊かに反応してくれるのだがそこで留まっておき、その問題を解決していくために知性的な方途を探る意欲にはなかなかつなげてくれないといわれました。わたしより遥かに長く現職の短大で学生たちと学んできておられる方なので、その指摘は的確なものとおもわれます。しかし、わたしは入口はやはりそこにしかないと考えるに至

っています。

## 実感を

### 全く伴わない

### 講義内容の排除

そこで、講義の際に大切だと考えられることが一つ出てきます。それは、講義者自身が机上の「理論」ではなく、できるかぎり実感の伴った講義内容を展開することです。わたしの場合は担当が教育学ですので、人（子ども）の顔が思い描けるような内容を中心に講義の構成をしていこうとところがけています。わたしのそうした姿勢は大学の教壇に立つ前の、社会教育の実践とりわけ青年教育の講座の講師の経験の中で培われていました。当時は大学院生だったわたしは、はじめのうちは青年たちに論理的な考え方を身に付けて欲しいと学んだことをそのままぶつけていましたが、次第に青年たちの要求がそこにはないことがわかってきました。青年の家の講座に集まってきた青年たちは昼間働いてクタクタに疲れていましたし、学習経験も高校までの青年が多く、わたしのおぼつかない空論よりも経験談の方に関心を示しました。そこからわたしの「伝えたいことは必ず実例を示しながら出来れば直接の経験に引き付けながらまとめいく」という日常の心構えが培われて行きました。そして、現職の短大で講義をはじめてからは、青年講座での教訓がほとんど当てはまり、

経験談を通じて本論に入っていくときだけ学生の関心をかき立てることができているようです。

## 実践や現状の

### 丸ごとの姿から

### 大切なものをくみ取る

### 感受性を

元々、理論というのは実践の整理に役立ってはじめて意味をもってくるものだとかわたしは考えています。わたしの短大の学生たちのほとんどは理論屋になるわけではなく、実践の場や現状の中で勝負をしていくことになるのです。多くの短大や大学の学生たちにしても同じ事が言えるでしょう。

それならば、彼女たちに最も必要な力とは、理論を整理して頭の中に詰め込んでいることよりも、むしろ実践や現状の丸ごとの姿から大切なものをくみ取る力、そして必要に応じてその大切さを理論の裏付けによって腹に落とすことのできる力なのではないでしょうか。そうした意味からすれば、学生に問題を提示する際には、優れた映像が最適の「教材」となってくるのです。また、参考文献にできるだけ優れた実践報告を紹介するようにし、課題も学生と相談の上でレポートにしてそうした実践報告に触れる機会の設定をすることも、わたしの大切な役割なのではないかと考えています。

また、できるだけわたしのかかわっている障害者ボランティアの実践などに学生を誘うようにしています。その実際の体験の中で学生たちが肌で感じながら得ているものは、わたしが講義で懸命に伝えていっていることをはるかにこえるものがあるようです。

### (3) 「生涯学習」につながる方法論の模索

「ためにする」学習を  
乗り越えるために

第三の問題は、学生たちに、学校の「ためにする」学習あるいは単位のために卒業のためにする

学習がしみついてしまっているということです。この問題状況を乗り越えるためには、まず「学校を卒業できればなんとかなる」という幻想を捨てさせることからはじめなければならぬでしょう。最近の就職難のあおりを受けて就職活動に向かった学生が「卒業するだけではなにもならない」と気付くケースも増えてきていますが、その場合の多くも卒業後の進路をどうするのかという一点に集約中してしまつて対処療法や小手先の方途を見つけることに走ってしまいがちです。大切なことは、「学校を卒業するだけでは、なんともならない」ことに学生が気付いた後に、何を考へて欲しいかということであり、それは「今こうし

て学んでいるのは自分自身にとつてどういう意味があるのか」という問いであつて欲しいということなのです。そこからは学生一人ひとりが自分自身の知性と感性を総動員して、もがきながらその「意味」を見つけて行くしかないでしょう。

自分自身のために

課題設定できる

充実感を実感できる

体験の設定

そこで、わたしなりの見かたで言うて、大学がこれから生きていくうえで物の見かたや生き方の方法論を獲得していくところだとすれば、いま自分がどんな生き方をしたいと本当に想っているのかということや、そうして生きていく社会とはどんな社会だと見るべきなのかとか、そうした社会はどんな歴史の流れの中でいま形作られ、これからどんな方向に進めたいと自分では想うのかとかいったことを考えることができることに意味があると感受して欲しいのです。

こうしたことは、これまでに学生たちがしてきた「ためにする」学習ではありませんし、これまでの学問の成果や先生たちが「テスト」の答えを教えてくださいましたように唯一つしかない「正解」があるわけでもなく、一人ひとりが自分なりの価値観を持つて見つけていくことなのです。或る意

味では、これまでの学びが生活の手段や社会的な地位などにつながるものと信じられていたのに対して、物や金に直結しない物の見かたや方法論などといった明確なかたちのないものに対しては価値の低いものだと捉えられがちに向きがありますが、わたしは決してそうではないと想います。また、こうした問いが、いわば、自分自身のための課題設定なのであり、それが人間が生きるうえで本来とても意味があることであるゆえに充実感を持つことができます。であり、その設定が大学教育の要諦だと想います。

### 大学卒業後も

#### 学び続ける

#### 意欲の高揚を

そうした、自分自身のために課題設定できる充実感を実感できる体験をくぐることができた学生は、これからの長い人生の中では当然のごとく幾たびも課題設定をしながらしていく必要を感じていくでしょうから、それが大学卒業後も学び続ける意欲の高揚につながっていくものと思われれます。しかし、その意欲は一過性のもものでは意味が半減してしまうので意欲を維持するために必要なことも同時に学び取っておく必要があるでしょう。わたしが本来の社会教育の専門家としてここで敢えて指摘しておきたいことは、現在の「生涯学習」の状況の中にそうした意欲を萎えさせてしまう要素も多分にあるという事実を厳しい批

判の眼を持って欲しいということです。臨時教育審議会の答申以後の「生涯学習政策」は内需拡大の要請にも押されながら通産省と連携した文部省が行政区域の広域化をテコに「多様な学習メニューを選択可能にする」という一つの重大な特徴を有しており、そのことは住民・国民に「選択の自由」を与えるだけで実はより受身の姿勢へと追い込むものなのです。わたしたちが本当に必要なのは、「選択の自由」ではなく「創造の自由」なのであり、換言すれば、国や地方公共団体などが身勝手に決めてしまった学習内容を選ばされるといふ「おためごかし」の自由に惑わされることなく、学習内容（課題）そのものを自ら（あるいは住民相互で）練り上げ創造していく真の自由を勝ち取っていくことなのです。こうした明確な認識を持つてはじめて学び続ける意欲を維持できるのです。

### □ 実践を通じた課題への取り組み

#### (1) 個人的体験をくぐらせる理解方法の活用

「わたしの体験した教育」を

#### 振り返る実践

それではここからようやく具体的に教育実践を紹介していくわけですが、

まず最初に記しておくべきことは、学生たち一人ひとりが自ら体験してきた教育を振り返るきっかけを与えることです。教職関係科目の担当のため「教育」について最初に振り返らせるわけですが、大学で学ぶことも自分の経験をくぐらせないと本当の力となっていきませんし、実践に出て何か問題にぶつかったとき結局は自分の体の中にしみついている感覚からしか足を踏み出すことができないだろうと考えているからです。

振り返るための具体的な手段は「書く」という作業を使いますが、まずはわたし自身が「わたしの体験してきた教育」というレジュメを配ってじっくりと個人的な話をし、その内容を通じて振り返って欲しいポイントを示したのち、学生たち一人ひとりに自由記述で綴らせませす。講義の最初の段階ということで一人ひとりのことについてわたし自身が把握していきたいという意図もありますので、記名式で書いてもらいますが、その際かならず忘れないように付け加えることは、極めてプライバシーにかかわる問題に言及する可能性の高い実践ですので「わたし以外には誰にも読ませないから」という前提条件です。この方法の成功の一つの鍵は、講義者自身が自分の体験を語るときにどれだけ突っ込んで自分をさらすことができるかであり、それが多

くの学生に伝わったときにはかなり自分を見つめた内容を書いてくれますし、その導入を不十分にしてしまうと表面的な自己紹介に毛のはえたような文章しか示してくれません。また、これを最初に取り組むことで、わたしの講義は一人ひとりが自分自身の問題として「考える」として「書く」ことを大切にしていくことを学生たちに印象づけるという効果もあります。

#### 「生活史」

#### 「自分史」などを

#### 綴る実践

そして、その「書く」という実践を  
発展させたのが、「生活史」あるいは  
「自分史」を綴る実践です。この  
実践は一人ひとりの綴ったものを仲間  
集団の中で検討していく必要もありますので、通常の講  
義ではいつでも導入できるといえるものではありません。じ  
っくりと半期、一年あるいは二年全部を費やす性格のもの  
です。

「生活史」とはこれまでの生い立ちを振り返りながら現在の生きざまを見つめてこれからの「生き方」を展望することに主眼のある実践で、「自分史」とは今まで生きてきた歴史を社会や国の歴史とかけ離れたものと捉えずに、一人ひとりの歴史を積み上げることによって本当の歴史を構築することに主眼のある実践ですが、ともに自分の過去を

客観的に振り返ろうとする点で教育的には同じ意義を持っています。

さて、「自分史」学習を展開するには、まず学習の意義を一緒に学んで腹に落とすことが大切ですが、『成人の学習としての自分史』（国土社）を利用することも有効です。意義を学んで書くという意欲を高めた学生たちには、次に思いつくままに書きはじめてもらいますが、同時に同時代史の学習をかかさず進めます。最初は、政治・経済分野は学生の生い立ちにとつて関係の薄いものと捉えられがちですが、家族（特に両親）の歴史にまで遡ることを通して、政治・経済なども大局的に見れば大きな影響を持っていることを実感していきます。こうして何度か書き直しているうちに、歴史の流れを自分史の中に位置づけていくこととなります。「自分史」をまとめるというだけで、さらさらここまでの取り組みで十分な意義を持ちうるのですが、それをさらに「自分史学習」へと発展させることも可能です。「自分史学習」とは、それぞれが書いた自分史を学習者集団の中で発表し検討しあいながら、同時代史としての共通性とかげがえのない一人ひとりの生い立ちの個別性を感受していくというものです。そのためには「綴る」と同時に並行で「この人たちの間でなら安心して自分史をさ

らせる」という前提をつくるために「仲間づくり」も絶対条件となります。こうして仲間と検討していくうちに、書き落しや捉え違いなどに気付いてさらに「自分史」そのものが深まり、より確かなものに綴り直されていくことも期待できます。

### 講義者自身が

### 感性をぶつけ

### 応答を感受する実践

「わたしの体験した教育」にしる  
「自分史学習」にしる、自分自身をさらさなければ本当の学習にはならないものですから、講義者が生徒たちに提起するには当然自らの感性をぶつけなければなりません。それと同時に、わたしはいかなる教育内容を展開する際にも講義者自身が感性をぶつけなければ学生からの応答はえられないと考えています。

たとえば、憲法・教育基本法の理念を伝えようとして日本国憲法第二十六条の「その能力に応じて」という条文を説明するとき、わたしがかわつている障害者青年教室での仲間たちのようすや療育作業施設で少しずつでも能力の向上のために日々努力をしていることなどを精一杯実感を込めて語るようにしています。わたし自身が教育学部・教育学研究科の長い学習の中で幾度となくその重要性を教えられながらもなかなか腹に落とすことができなかつたので



すが、障害者の取り組みに自分自身がかかわるようになってはじめてその理念がスッと自分の中に入り込んで来るのを感じましたので、学生たちに少しでもそうした実感をあわせて感じ取って欲しいと想うのです。「能力に応じて」というのは、能力が早期に開発されるものにはより高度な教育を用意して、能力の低いものには無理をして学ばせるのはかわいそうだという考え方もこれまでの教育界では支配的だったことも伝えながら、実際に能力が低いとされている人たちと一緒に活動してみると、実は能力の発達が遅れている子どもほどじっくりと長い時間をかけた手厚い教育が保障されなければならないことを実感できるんだと、仲間たちの具体的な名前を挙げるような形で懸命に語るのです。そしてその話に関かを感じた学生の反応を、感想をこまめに書かせたり聞き取ったりという方法で細やかに受け止めて必ずそれをさらに膨らませるようにフォローすることも大切にしています。一つひとつの例を書いていくときりがありませんのでこれにとどめますが、すべての内容に感性をぶつけるようにしています。

## (2) 視聴覚教材の活用の意義

### 抽象と具体の 優位性の見直し

視聴覚教育論を読むとその多くには、  
現物など具体的なもののほど理解がたやすく、言葉を頂点とする抽象的なものほど理解が困難で、視聴覚的手段はその中間に位置して橋渡しの意味あいを持っているとされています。したがって、発達段階が低いほど具体物から理解しながら発達段階が高くなるほど抽象的概念の理解に進んでいき、抽象的概念の理解ほど高度なもので学習論的には優位性が高いものときれがちです。しかし、先にも見ましたように、学生たちが必要としていく能力は丸ごとの教育実践の中から重要なポイントを見いだす力であり、極めて具体的なものを理解する力です。したがって抽象的概念を理解する能力に必ずしも優位性があるとは限らないわけで、わたしの実践では具体的なものから理解することに力を入れていくほどなのです。最も優れた方法は実践の場に直接学生たちを連れていくことであり、教育実習を通じて学生たちが非常に多くのことを学んで来ることがそのことをよく示しています。毎回連れていけるわけではないので、そうした実践を写した映像をできるだけ見せるようにしています。それは感性から揺さぶる方法にもなるので、感性に裏打ちされた知性の獲得にも役立つことになるのです。

## 映像教材と

### 学生の集中力

また、映像教材は光刺激や多元的な音声を有していますので学生の神経を刺激しやすく、学生たちの集中力を高めやすいという効果があります。問題状況のところで見ましたが抽象的な概念の話になると私語が多くなってしまふ彼女たちですが、特に子どもたちの笑顔が見える映像などを提供すると強い関心を示す学生が多くなります。ビデオ教材などを見せるときには講義室を暗くしますので内職や私語がしにくくなり、はじめのうちは私語が残っていても次第に静かに集中していく場合が多いのです。しかし、映像そのものに求心力が弱い場合には、見せる前の導入が重要となり、導入が不十分で学生が集中していかないうちに映像をはじめると、きっかけをつかめない学生たちがいつまでも集中できずに最後まで終わってしまふこともあります。

映像の種類は、できるだけ実践を丸ごと見せたいという理由からビデオ映像が多いのですが、ほかにもさまざまなメディアを利用すると効果が高まります。たとえば、少数で見るように作られている絵本をOHPシートにカラー・コピーして見せたところ、方法の珍しさや絵本の内容の素晴らしさもあつたと思いますが、非常に学生たちが集中してみんなで絵本を楽しむことができました。また、本人

による朗読を聞かせるためにカセットテープを利用しながらみんなでその情景を思い浮かべたりもしています。

### わたしの

#### 大切にしている

#### 「視聴覚教材」

わたしの大切にしている具体的な「視聴覚教材」を少し紹介しておきますと、まず自然と人間のかかわりを深く考えるきっかけとなるものとして、フレデリック・バック氏の作品が挙げられます。印象派の絵画を思わせるような美しいアニメーション映像は学生たちの心を引き付け、そのメッセージ性の強さから強烈なインパクトを受ける学生が多く、中でも絵本にもなっている「木を植えた男」やバック氏自ら考証した「大いなる川の流れ」などの作品が視聴覚教材としても利用価値の高いもののように思われます。

さらに映画で良いものとしては、所用時間が長すぎるので直接使用するかどうかは別として、いわゆる教育映画は伝えたいことがはつきりしすぎていて教訓的なものが多いので、教育を考える映画としては一般の映画の中にいくつか見られます。たとえば洋画の中では「いまを生きる (Dead Poets Society)」という作品が最もお勧めで、自己表現の重要性や管理主義教育の批判など学生たちが受けてきた教育と重ねあわせて捉えやすいものであり、もちろん感性も

強く播きぶり「みてよかった」という感想を示す学生が極めて多い作品です。邦画の中では山田洋次監督の「学校」という作品が質の高いもので、夜間中学校を舞台にした作品ながら教育とは何かそしてタイトル通り「学校」とはどうあるべきかをじっくりと考えさせてくれる、日本のいわゆる「学園もの」とは異質の優れた作品です。

### (3)ゼミナール活動を核にした実践の展開

#### 短大教育でも

#### ゼミナール活動を

#### 中核に

現職の短大にはじめて非常勤講師として来たときには、まだゼミナールがなく非常に物足りない思いがしていたのですが、一昨年七月に応募する気になった大きな理由の一つがゼミナール活動を位置づけた事でした。四年生大学においてはゼミナール活動が学習の中心となることは常識となっていますが、短大では二年間という期間の短さのためか、あるいはそれほど高度な専門性を獲得することはできないと基礎教養を重視しようとするためか、ゼミナール活動は一般化しておらず、まだ現職の短大でも模索しながら創り上げている段階で決して中心的な活動に位置づけられているわけではありません。しかし、短大教育でもゼミナール活動を中核とすること

が、先に流々述べた問題状況を克服する実践を組み立てるうえで非常に重要な要素だと考えています。四年生大学と違ってじっくりと専門的な学習の場に練り上げていくことはなかなか難しいわけですが、青年期にある学生たちが学習を広げ深めていくためには、共に考えたり喜んだり悲しんだりできる学習の仲間が存在が不可欠であるとわたしは考えていますので、クラブ活動やアルバイトの場とは違った学習の場面で「仲間づくり」を目的ともしうるゼミナール活動が極めて大きな意味を持っていると思います。

#### 少人数で

#### 一人ひとりが

#### 主人公になれる実践

ゼミナールは学生の要求が最も大切にされなければならないので、希望する内容のゼミナールにすべ

ですが、少人数で密度の高い学習を展開することが命ともいえるべきものなので、現職の短大では申し訳ないと思いますが、からも学生を七人に限定して実践を展開しています。

講義の形式では学生の人数が多いので、さまざまな努力をしてもいつもいつも一人ひとりの学生が主人公になれる実践を組み立てることは不可能に近いものがあります。ところがゼミナールの学習ですと、一人ひとりの学生が調べたことを発表してそれをもとにみんなで議論をたたか

わせる方法をあたりまえのこととして展開することができ  
ますので、一人ひとりが容易に主人公になりやすいし、積  
極的に学生がかかわらざるを得ない状況を創り出します。

したがってはじめて経験する学生は「指示待ち人間」から  
脱皮しなければならぬために大いに悩むことになるわけ  
ですが、その苦しみを乗り越えてはじめて学ぶことの本当  
の魅力も実感できるわけで、先の課題設定能力を学生自身  
が獲得していくことができるほどの高度な実践にまで練り  
上げることができるのは一人ひとりに手厚い指導を行いな  
がら小集団でそれを練り上げていくゼミナル活動による  
実践をおいてほかにはありません。

### 「生涯学習」に

#### つなげる方法論への

#### かけはし

ゼミナル活動は小集団を前提と  
しますので、その集団は機動力も  
持ちうるものになります。「生涯  
学習」につなげる方法論へのかけ  
はしとして、まず最も手っとり早い方法はその機動力を活  
かして学生たちを優れた「生涯学習」を実践している場へ  
連れていくということです。講義で関心を持った学生を個  
別に実践に誘うことももちろん意味のあることですが、集  
団で実践に参加すれば学生たちが相互に感じたことを話し  
合いながらさらに一人ひとりがそれを深く感受するといっ

た効果もあります。

「生涯学習」につなげる方法論とは、流々述べてきた中  
にも示されているように、学生たち一人ひとりが学ぶこと  
の魅力を自分のものにしていけるような基本的視点の確立  
であり、実践的にいえば「自分史学習」など課題設定能力  
を養うことができる方法論です。そこへのかけはしとして  
は、この仲間となら学んでみようという「仲間づくり」、こ  
の先生となら騙されたつもりで学んでみてもいいかという  
先生も含めた「仲間づくり」にあると考えています。それ  
とともに、ゼミナルの学習内容として社会の中ではいろ  
いろな立場で困難をかかえながらも頑張つて生きようとし  
ている人たちがいるということを感じることもできるよう  
に、障害者、高齢者、在日外国人などさまざまな人に焦点  
をあてながら、やや教育と福祉の間にある問題を考えてい  
ます。「人の傷みがわかる人間になりたい」と想っていま  
すから。

現職の短大でゼミナルを担当してまだ一年で、この最  
初のゼミナルでは問題状況の克服もさまざまな実践の具  
体例も十分に展開できていたとは言えず、これから長年か  
けて取り組んでいく大いなる課題です。しかし、こうして  
本論稿を書いている間に、昨年一昨年と四年生大学の日本

福祉大学の二年生たちと創っていたゼミの仲間がまた集まろうと声をかけあっています。これからもこうした気持ちが残るようなゼミナール創りを中心とした教育実践を積み上げていきたいものだと思心新たにしているところです。

## □ おわりに

本文を書き終えたところで、恩師が研究者としての自らを戒めながら言っておられた「実践は日々はげしく闘っている。理論はのどかにあそんでいる」という言葉を思い出しました。問題状況の把握はそれなりにまとめられたものの、日々はげしく闘っている具体的な実践の報告の部分はまだまだまとまりがなく恥ずかしい思いにかられています。

しかし、本論稿をまとめることを通じて、わたしの実践の根っこには、秘かに私淑している林竹二先生の「学んだことのたった一つの証は、変わることである」という言葉が、どこかに横たわっていることが確認できました。

最後に、ルイ・アラゴン氏の残された「学ぶとはまこと（誠実・真実）を胸に刻むことである。教えるとは共に未来を拓くことである。」という言葉を胸に、問題状況を克服していく実践を学生たちと共に少しずつ積み上げていきたいものと思ためて想っています。