

教師教育の場で「学校」を越える自発的活動をする意味と可能性

—小学校教育コースにおける「ヒューマンライブラリー」の取り組みから—

南浦 涼介・源田 智子・岡村 吉永

Student-Initiated Activities Beyond “School” in Teacher Training:
A case of “Human Library” in Yamaguchi University Elementary Education Course

MINAMIURA Ryosuke, GENDA Tomoko, OKAMURA Yoshihisa

(Received January 7, 2015)

キーワード：自発的活動、ヒューマンライブラリー、実践研究、教師教育

はじめに

私たちは以前、教員養成における自発的活動としての取り組みの重要性について述べた（南浦ほか、2012）。自発的活動は、自らが教育的活動を立案・計画し、実行していく中で、学生自身の自律的能力を高めようとする試みである。自律的な問題解決や状況に即した教育的対応が行える教員を育てていくためには、こうした自発的活動を如何に教員養成の中に組み込んでいくかが重要な観点である。私たちが所属する小学校教員養成の専門コースである山口大学教育学部の小学校教育コースは、設置されて7年、こうした自発的活動をカリキュラムの中に暗喩的に組み込み、明示されたGPやシラバスからなる計画カリキュラムに絡める形で教員養成の重要な要素としてとらえている。そして、それらは現時点で教員養成に効果的な形で作用しつつある（岡村ほか、2014：実践活動と連携したカリキュラムのあり方について）。

ただ、この自発的活動は、教育学部において課題も存在し、それを南浦ほか（前掲）において整理した。すなわち、1) 教育学部の中で実施される多くの自発的活動が、教員養成を主眼に置いた枠組みの中で、「学校-子ども」という視点に限られた活動にとどまってしまうこと、2) 学生と子どもとの関わりの中では「学生：支援する側」「子ども：支援される側」という階層的な権威関係が生まれてしまいがちであること、3) それによって「相手から学ぶ経験」や「自身の価値観が揺さぶられる経験」に繋がりにくくなる——ということであった。教職は「学校」という場の中で「子ども」との関わりにのみ特化される仕事ではない。小学校教育コースでは、こうしたことを踏まえ、「協働実践」という他者や他組織との協働によって教育を創造していく力量をコースのGPに置き、率先して自発的活動を「社会-人間」という枠に押し広げることのできる授業の可能性を模索して来た。

南浦ほか（前掲）でその一つの可能性として紹介した「ヒューマンライブラリー」活動は、そうした枠組みを広げ、かつ教員養成としても意味をなす学習活動として、2013年から小学校教育コースの「教職協働実践Ⅲ」の中で実施してきている。

本小論では、2013年度におこなった「教職協働実践Ⅲ」の中での「ヒューマンライブラリー」の取り組みを取り上げ、教員養成の中で学生たちが「社会-人間」との関係性を切り結ぶ自発的活動にどう取り組んだのか、そしてそれが教師教育上どのような意義があったのかを考察していきたい。

以下では、まず研究の方法について述べたのち、1) 「教職協働実践Ⅲ」における「ヒューマンライブラリー活動」の取り組みの概要、2) 活動から1年が経過し、教職に就く直前の学生たちにとってのあの時の活動の意味とその考察、を通して3) 教員養成の中で「社会-人間」との関係接続、協働実践を行うことの意味とは何かについて答える、という形で本稿を書き進めていく⁽¹⁾。

1. 実践の概要

1-1 実践に至る経緯

「ヒューマンライブラリー」の活動については、2013年に実施する以前に契機がある。直接の発端となったのは、筆者のうち一人である私——南浦が、所属している学会の研究大会におけるシンポジウムの中で、この「ヒューマンライブラリー」の発表を聞いたことによる（工藤，2011）。

当時冒頭で述べたような山口大学教育学部で多様に行われている学生の自発的活動に意義を感じつつも課題を感じていた私は、この取り組みを「社会—人間」の枠に広げていくための活動として有効に作用させたいと考えるようになった。そこで先駆的・先行的に実践を行っている駒澤大学の坪井健氏に概要を聞き、参考にしながら1年間の準備期間をおいて2013年度に、「教職協働実践Ⅲ」の授業を用いて「ヒューマンライブラリー」の活動を実施することになった。「教職協働実践Ⅲ」の枠を用いたのは、この「教職協働実践Ⅲ」が、①小学校教育コースのGPにおける「協働実践系」の主要科目に置かれている1年次の「教職協働実践Ⅰ」、2年次の「教職協働実践Ⅱ」からつながる一連の「協働」による価値の創出を目指す科目であること、②「教職協働実践Ⅰ」及び「教職協働実践Ⅱ」が、学校における子どもたちに対する協働実践を眼目においたものであったため、その延長上の「社会—人間」の枠による実践をおくことは系の到達点を示す上でも妥当であると考えたためである。

1-2 実践を始めるにあたっての状況

教職協働実践Ⅲの受講生は、小学校教育コース3期生の3年生30名と、技術教育教室の学生1名の系31名（内女子28名、男子3名）で、直前に附属小学校での教育実習をおえたばかりであった。授業の担当者である南浦と源田が、担当者の視点として授業の最初に心配していたのは、学生たちの関係であった。実習に赴く前、コースの学生たちの関係は決して悪いものではなかったが、周りの雰囲気を感じて異質な意見を言いにくい雰囲気があり、集団の中で積極的に活動に取り組むことにはためらいをもつ学生も少なくなかった。こうした雰囲気は調和が重んじられる反面、新しいことを創造する場面や、自分の価値観を出し合いながら他者のそれに向き合っていくような場面、それを寛容に受容しつつ行事を作り上げていくリーダーシップ性を発揮しなければならないような場面においては、むしろマイナスに働くことが多いように思えた。「ヒューマンライブラリー」の活動を始めるにあたって学生たちが肯定的に前向きに受け止めるかどうかはやや心配された。

また、小学校教育コースも開設されて3期目であった。3期目の学生たちは基本的に1期生、2期生が行ったものを継承する形で学習や行事を行うことが多く、先輩の学生たちによってこれまでに行われていないような、まったくゼロの地点から作り上げていく経験をコース内ではあまり持つことができていなかった。

もちろん、教育的な観点に立ってみれば、ベストな状況になれば活動を行えないということではない。むしろこうした学生たちの現状を打開するための「材」として「ヒューマンライブラリー」の活動が機能することは望まれたが、私をはじめ、担当者たちにとっても初めての試みであったため、学生にとっても教員にとっても模索の状況で始まった。

1-3 実践の基本的システム

授業の全体的な流れは、実習が終わった次の週にオリエンテーションを行い、その後1週間おきに定められた大学の時間割の時間に集合して、「本」となっていただけの方の選定や計画の共有、交渉を進めていった。ヒューマンライブラリーの開催日は1月26日の日曜日と定め、進めていった。

しかし、この活動は、基本的に授業の時間に沿って進むという性質のものではない。学生たちは基本的に2つのこと——1)「本」の役割をしてもらい語り手を見つけ、交渉を行っていくこと、2)「ヒューマンライブラリー」の開催日当日の計画を立てていくこと——の2つを並行して行っていかなければならなかった。1)の「本」となる語り手およびその人数が決まらなければ、一人の「本」に何人の読者が割り当てられるのか、そのための会場の大きさや数はどうすればよいのかといった見通しが持てず、結果として2)の計画が立てられない。しかし、2)の計画が決まっていかなければ1)の交渉に際して、具体的な日時を「本」となる語り手に示しづらく、交渉が難航する一因となる。これまで学生たちが大学の中で行ってきた模擬授業や教育実習などは、「計画」が先にたてられ、それを具体的に「実行」に移すシンプルな構造のものが一般

的である。この活動は、そうしたものは異なり、交渉と実施計画を同時並行していくことが必要で、交渉による微調整や幾度もの計画の修正を余儀なくされるもの、またそうした予測をもって進めていかざるを得ないものであった。形式的なPDCAサイクルではなく、Doの後でPlanを修正するなど、眼前の事象を捉えて柔軟に対応することが求められる困難かつ高度な実践であったといえよう。

そうした性質の授業であったため、次第に学生たちも担当者の私たちも、決められた授業時間で作業を進めていくのではなく、それぞれが時間を決めて交渉や計画を実行に移し、全体で共有すべき必要なことが出てきたら、その都度、連絡を取りあい時間と場所を定めて集合するという形式がとられるようになっていった。

1-4 実施当日までのプロセス

1-4-1 交渉のプロセス

学生たちが交渉に当たった「本」の語り手は、最終的には以下の通りである。

- ・震災被災者
- ・芸術家（書家）
- ・山口で生活する外国人
- ・車いす生活者
- ・ひきこもり経験者
- ・ホームレス経験者
- ・アルコール依存症経験者

学生たちはまず、自分たちの中にある「偏見」や「ステレオタイプ」を意識しながら、どういう人達と交渉をし、話を聞いていきたいのかを考え、交渉を進めていった。したがって、当初はもう少し多くの交渉対象者が存在した。学生たちは、自分たちがそもそも「偏見を持っている」ということを自覚しながら、交渉を行い、その中で語り手となってもらいたい人に対して会の趣旨を説明していかなければならず、それ自体が困難なものであった。授業時間内に行っていた情報共有の時間では、そうした交渉の難しさ、自分たちが抱える「偏見」という言葉が重荷となり、往々に重苦しい空気に包まれながら進むこともよくみられた。

ただ、交渉が進むにつれて次第に、場の雰囲気は明るいものになっていった。それは、学生たちの語る言葉が、「ひきこもり経験者」だとか「車いす生活者」だといったような「ラベル」によって語られるのではなく、交渉を通して相手の姿が見えてくるようになったということが大きいように思える。

1-4-2 開催当日のタイムテーブルづくりのプロセス

また、それらと並行して会の当日の計画も練られていった。学生たちが配慮しようとしたのは、「ヒューマンライブラリー」において「本」の語り手である個人を傷つけないようにことであり、これを念頭においたプログラムの作成を行った。

そうして、開催当日のタイムテーブルは次のようになった（表1）。表1にもあるように、当日は全体を2部に分けて行われた。これは、「本」となる語り手の方の時間的都合を配慮し、午後の早い段階で来訪できる人と、午後の遅い段階で来訪できる人という形で対応できるように学生たちが考えたものである。また、これによって学生たちは「本」となる方の負担感を減らすということにつながるだろうと考えたことによる（ただし後述するように、それは実際開催してみるとやや杞憂のところがあったのだが）。

表1 開催当日のタイムテーブル

11:30	学生集合
12:40	「本」となる語り手の方のお迎え
13:00	第1部 全体会（開会式）
13:20	第1部 各会場における「本」となる語り手との対話
14:30	第1部 振り返り会（閉会式）
14:50	第1部終了
15:00	第2部 全体会（開会式）
15:20	第2部 各会場における「本」となる語り手との対話

16:30 第2部) 振り返り会 (閉会式)

16:50 片付け

1-5 開催当日

このような経緯を経て、開催当日を迎えた。開催当日は、プログラム通りに進行が進み、学生たちは2部制に分けられたヒューマンライブラリーの中で、「本」の語り手の話を聞いて行った。

準備段階で不安視されたような、いわゆる「本を傷つける行為」もなく、

学生たちが当日までに築いてきた信頼関係が上手く発揮された。

そうした信頼関係の構築が丁寧に行われていたことによってか、学生たちがプログラム作成上配慮していた、「他の『本』の人の存在や語りが聞こえてこないように別室にする」などの配慮が杞憂で済んだのは幸いというべきだろう。一方、実際の開催を終えて、「本」の語り手本人から「他の人の話を私も聞いてみたかった」という言葉を聞いたという学生の報告があった。「語り手を傷つけない」ということを念頭に置くあまり、「本」となった語り手も参加者であるという視点が抜けていたことを気づかされた。反省として、今後に生かしたい。



2. 学生たちにとってのヒューマンライブラリーのインパクト

このような形で「ヒューマンライブラリー」の活動は進んでいった。この中で、学生たちはどのような関わりを行い、そしてどのような意味をそれぞれ見出したのだろうか。ここでは1) まず、授業直後(2014年1月26日の省察)の学生たちの感想を「発見ノート」⁽²⁾から、いくつか紹介する。2) その後も、卒業前の2015年1月5日に、2人に対してグループインタビューの形で、再度当時のヒューマンライブラリーを行った意味について尋ねた。

2-1 授業直後の学生のインパクト

2-1-1 「ラベル」というステレオタイプについて

まず学生の感想の中で圧倒的に多くみられたものは、自分たちが持っているステレオタイプや偏見についての考え方である。

●学生Aの気づき

自分は、とても「ラベル」を気にしていることがよくわかった。人を一人の人として見るのではなく、ある枠の中でくくり、レッテルをつけてしまっていることに気づいた。本当に大切なことは、その人自身で見ることに。

元ホームレスの方の担当として、ホームレスの世界を初めて見た。ホームレスに対して、「働けばいいのに」とずっと思ってきた。けれど、実際にはそう至るまでの辛い過去や社会の制度、見えなかった背景が見えてきた。仕方がない環境がそこにあり、苦しさに耐えている人たちがいた。それを理解し、支えている人たちがいた。支援している人たちは、ホームレスの人たち一人一人の人生や性格をしっかり知って、名前です。呼んで。「ホームレス」というラベルでくくって、一人の人を見ていなかったことに気づく。一人の人には、その人の人生があり、ホームレスであるだけで犯罪も起こさず、周りを暖かくさせるような人もいた。こちらに笑顔で話してくれる人もいた。心のバリアを溶かすには、その見えているラベルで判断するのではなく、見えない(普段)もっと深い、その人自身を見ることが大切であると思った。はねのけるのは簡単だけれども、受け止める。受け入れる広い目が難しくも重要だと考える。

●学生Bの気づき

私は障害者の人と連絡を取って卓球をしたり話をしたりする中で、二人に障害を感じる時はほとんどなかった。今までは、「障害がある人には〇〇してあげないと」という思いの方が強かったが、「できることはできるし、できないところの手助けをすればいいのだ」と実感した。

このことは、障害のあるなしに関係ないことでもあるのではないだろうか。またバリアフリーが進んでいるという安心感が強かったけれど、実際はスーパーの車椅子の車輪の空気がなかったり…という話を聞き、相手の目線にたち、行動できるような自分、社会でありたい。せつかく築けた縁を大切に、これからも繋がっていったらと思った。将来先生になった時にヒューマンライブラリーでの経験を生かしたい。

Aが「実際にはそう至るまでの辛い過去や社会の制度、見えなかった背景が見えてきた」と述べるように、ヒューマンライブラリーを通して見えたものは、その相手の語りの中から浮かび上がってくる、その人が抱えている背景や制度といった、社会との関わりの中で置かれた人間の状況であったのだといえる。ラベルを張られた人を、その人個人の問題として見るのではなく、社会とそれに関わる個人の問題として捉えるようになったことが述べられている。また、そういう視点を得たことによって「ラベル」のイメージを超えて、その人個人を見る目、それによって生まれる関係の取り方が考えられるようになったことを述べている。それが、例えばBの述べるような「今までは『障害のある人には〇〇してあげないと』という思いの方が強かったが、『できることはできるし、できないところの手助けをすればいいのだ』と実感した」というような言葉に繋がっていくのだと考えられる。

2-1-2 自己や相互の関係についての変化

また、「自分自身も一冊の本であり、自分の人生を語れるようにならなければならないと思った」（学生C）という気づきや「自分に対して、みんなに対して素直になれないとこの企画はできなかった」（学生D）という言葉、「今終わって、企画の面白さ、人とのつながり、3期生の絆の深まりなど多くのものを得ることができた」（学生Dのノートへの学生Eの書き込み）「来てくださった方の話を聞きながら、『自分のことをこんなに正直に話せるのはすごい』と感じた。人には言えないようなことや、まだ気持ちの整理がついていないようなことも、正直に話してくださったことに重みを感じた」（学生F）という言葉がみられた。

語り手となった人々の話を聞く、人生の物語を聞くという行為は自己開示なしには行えない。目の前でいう語り手たちを通して、学生が真摯に人との関わりや自らの生き方を考え、率直に言及した意味は大きい。

2-1-3 企画を作り上げるプロセスの重要性

また、多くの学生たちが述べていたもう一つは、「一からものを立ち上げること、関係を作っていくプロセスの重要性」であった。「リーダーが中心になって企画をしたけれど、それだけじゃなくて本の方と交渉したり、関係づくりをしたり、みんな一人一人が役割を持って取り組んだから成功できたんだと思う」（学生Fの上記のことばの続き）、「0からつくるって、たくさんの人と関わり、つらさもあったからこそ形になるんだね。1人1人、人任せにせず頑張れたことは、1年のころからの積み重ねだね。この感じた重みを受け止めて方向はみんな違うけれど、次につなげたいね」（学生Fに対する学生Gの書き込み）「ヒューマンライブラリーを終えて、ひとつの行事を0から作り出すこと、企画して実行に移し、当日を運営しきることがどれだけ大変かを思い知った。普段いろいろな行事をその時々でこなしてきたが、いざリーダーに立ち、総括としてまとめていく苦勞がよく分かった」（学生Hの書き込み）。

こうした言葉にあるように、この企画はこの学年にとってはじめての「0から企画を立ち上げ運営していく仕事」でもあった。こうした企画作りによって、それぞれの学生の自信やそれぞれの責任、集団によって作り上げる活力や自信の相乗効果へつながった。

2-2 1年後の学生のインパクト

では、こうした授業直後の学生のインパクトは、その後学生たちにどのように経験として取り込まれていったのだろうか。

1年後の2015年1月、学生たち（学生Bと学生H（尚、学生Bは2-1における学生Bと同一））が卒業直前のころの学生同士のグループインタビューから見えてきたことを以下に述べる。

2-2-1 「ラベル」で人を捉える行為と自身の行動

まず、ヒューマンライブラリーの活動を今振り返ってどう思うかということについて、学生二人が述べているのは「ラベル」の捉えかたについてである。学生Bは、ヒューマンライブラリーの活動の以前と比べて「変に気をつかわないでいいことを知った」という。

B : その人に対してラベルを貼っているんじゃなくて、誰もラベルとかは貼っているし貼られているもの——という感じに思えてきました。ラベルを無くすのは、これをやってみてやっぱり難しいなと思いました。ただ、そのラベルを、最初は下に見てしまっていた。「あの人は障害を持っているから」と、なんか少数派の人を下に見てるようなラベルを貼ってしまうイメージがあったんです。でも今はそういう下に見るためのラベルじゃなくて、グループという言い方も変ですけど、もうひとつ段階を超えて、「そういうグループに所属しているところもある、この人」を捉えるようになるなら、ラベルはあっても、それは関係ないかなと思います。そのラベルもその人が持つ個性の一つなんじゃないかなって。

南浦 : 変に隠すことの方がおかしいってこと？ 障害者だっていうことは多分他の人から見てもそうだろうし、なのに周りから障害者であることに妙に言及を避けられるようにするのが、逆にどうなんかって。

B : なんかそんな感じです。関わっているうちに、別に車いすだからとか関係なく、その人として見られるようになったので。そこ見て見ぬふりをするように隠すのもおかしいなと。

Bは、「ラベルを貼らないで見るということはできない」という。ただ、ヒューマンライブラリーを通して今考えているのは「ラベル」はあって当然で、むしろその人の所属するものの一つとして認めていき、そのうえでのコミュニケーションをとることができるようになったという。そのきっかけには、ヒューマンライブラリーの時に、自分たち学生が「気をつかって」、語り手と語り手同士をできるだけ合わせないようにしていたところ、語り手たち自身が「私も他の人の話を聞きたかった」と述べていたことを聞いたことなども大きい転機であったという。

それに関連して、Hもまた事後の自分の変化として次のように述べる。

H : 私がバイトをしているときに、障害者のお客さんが多いんです。でも以前はは視界の隅に入るんですけど、見て見ぬふりをするというか、頼まれたら補助はするけれど、そうでなければちょっと様子を見るというか、そういう感じだったんです。その、障害ってということに触れてほしくないかなって勝手に思っているところがあったんです。でも今は、障害があるって思ったら声をかけるようになりました。向こうの立場になったときに「手伝ってくださいという言葉っていいづらいだろうな」という風に思えるようになって。実際私が声かけたら、「ありがとう」って言われるようになって、すごい喜んでくださる。そういう部分で、なんというか、へんな気づかいがなくなった。

Hは、実生活の中で、自分が「ラベル」を通して見ていることを自覚しつつも、そこから目を背けるのではなく、その「ラベル」の奥にある「その人」を見て、その人との関係を取り持つよう意識するようになった。そこから「気づかい」のありかたが変わっていったという。

ヒューマンライブラリーの実施から1年後、2人の学生からみえることは、学習活動を通して学生たちが「ラベル」とよぶものとの付き合い方が変化したことであろう。いわゆる「ステレオタイプ」的な見方をただ否定するのではなく、それを人間理解の開始点におき、ラベルを貼られた相手の痛みや不都合も合わせて個人をより理解しようとしている。例えば、障害者と関わるときは、「障害者」というラベルから目を背けたり、あるいはそこにこだわり過ぎるのでなく、その「障害者」という属性を含めてその人個人を捉えるという見方である。それによって、不自然な遠慮や目を背ける行為が修正され、本当の「気づかい」が行えるようになっていく。

2-2-2 プラス作用の集団への転化

また、学生たちはヒューマンライブラリーを運営することにあたって、次のように述べている。

B : あのところは「めんどくさい」というのがみんなの口癖、私もそうだった。ヒューマンライブラリーに限らず、いろんなものがそうで、「めんどくさい」という。それこそ「最低限やってあげばいいよね」という感じだった。けれど今は「どうせやるんだったらしっかりやろうよ」という感じになっていると思います。

H : いろんなことがある時期だったよね、あの頃って。次から次へとやってきて。

B : 休む暇がなく、怒涛のように行事がやってきて。でも、特にこれは人を巻き込むから最低限じゃ許されないだろうという感じがありました。

南浦 : 最大限にしないとその人たちに対して失礼だもんね。

B : そう、自分たちだけの問題じゃないから、人を巻き込むとなるとそうもいかないだろうと。

2-1で述べたように、授業のあとの省察でも、企画を立ち上げ運営していくことが自分たちにとって重要であったことを学生たちは述べていたが、ここで再度その意味に触れる。

*B*は当時の活動前の雰囲気について、「めんどくさい」という発言が学生たちの間に大変多かったことを印象深く述べている。岡村ほか(2014)にもあるが、小学校教育コースにはさまざまな行事があり、連続的かつときに同時進行的取り組まなければならない。多くは単位が付与されるのではない課外活動として置かれるため、受け身的に取る学生には負担感は倍化する。今回の活動が学生の中だけで完結する取り組みであれば、「最低限」のことで済むが、こうした他者を巻き込んだ形のものを運営していくためには、責任やプライドが入り混じって「最低限」では済まされなくなる。学生たちの中に「受け身」ではいけない、「どうせやるんだったらしっかりやろうよ」という雰囲気が醸成されてきた要因がここにある。

また学生たちは、そうした自分たちを見て「すでに先輩たちによって作られて、何年も継続していると、もう改善点も見えなくなってしまう。「例年通りで」ってなるのはよくない。」ということをしきりに述べていた。その意味で、このヒューマンライブラリーが学生たちにとってコース内でも新規の活動であったこと、他者を巻き込む形だったことが、運営のための責任感を生み、単なる踏襲でなく開拓者としてのプライドを作り上げ、集団を創造性・積極性のあるものへと変化させていったと考えられる。この点は教育上、重要な点といえる。

こうした一連の取り組みによって、学生たちの集団としての力が、「めんどくさい」という言葉に象徴されるような、「個人ではできるけれども、集団になると力を抑制し十分発揮できない」というマイナス作用の集団ではなく、「個人ではできないけれど、集団だからこそなせる力」というプラス作用の集団になっていったのだといえる。また、そうした感覚は、1年が経過してもマイナスに転じることなく維持されていたことの意味は大きい。

2-2-3 葛藤

とはいえ、学生たちは2-1のような、「ラベルとそれに関わる人」の視点から人を捉えるようになったからこそ葛藤も持つ。例えば、*H*は、

H : 私はホームレスの人と外国人の人に話を聞いたんですけど、ホームレスの人の話を聞くときに、最初は、「なんで仕事しないで、道端でもの拾いながら暮らしてるんだろう」って思っていたんです。でも、すごくそれなりの理由があるというか。バックグラウンドにいろんな理由があって。そのちょっと軽蔑してた部分が前はあったと思うんですけど、そこがなくなった。軽くなった。というのは、大きな変化かなと思って。人の見方が変わった気がします。

と、述べる反面、

H : 自分が学校の先生になって、ホームレスの方とかがいたとき、子どもにどういうか? というと、話を聞いた私としてはやっぱりホームレスも一人の人だし、すごくいろんなことがあって、ホーム

レスの形になってるというのがわかるんです。でも、実際の子どもには（その説明が難しい。子どもを守る立場からは）「近づいちゃいけない」とか言わなきゃいけないという、その辺が矛盾していると思いました。

と、教師になったときにこの経験を子どもたちにどのように還元していくかという点では葛藤を残している。また、その話を聞いたBが、それに応じながらも、

B : なんかそういうのもあるだろうと思います。でも、そもそもラベルを子どもたちは貼ってないのかもしれない、とも思ったんですよ。今はADHDとかの言葉も出てきて、逆にラベルを張ってしまってるんじゃないかって（筆者注：計画段階で）グループで話してて、自分が子どもの時もそういう子はいたはずなのに、今振り返ってみたら、あの子はそうかもしれないっていうのも思い当たります。けれど、当時は一緒に過ごしていて、自然な助け方をそれこそできてた部分もあると思うので。でも「ラベル」を貼ってしまうからこそ、ADHDの子どもが見えるわけでもあって、その子を考えることもできるし…よくわからないです。

と、述べる。「ラベル」を貼ることによって、いわば演繹的に人を見る行為につながることもあれば、そうした行為が逆に推測による誤解を生み、状況に応じたコミュニケーションを阻害してしまう可能性のあることとの葛藤も見られる。

このように、ヒューマンライブラリーで得た経験を、卒業を目前に迎えた今、教員になったときの自分のありかたに重ねあわせたとき、学生はまだ葛藤を覚える。それは、そうした「ラベル」を貼られた人の見方を子どもたちにどう教育的に（あるは安全配慮事項として）伝えていくべきなのか、また、「ラベル」をものの見方の手法としてどのように取り扱っていくべきなのか、とりわけ子どもを見る目としてどうするべきなのか、ということについてである。こうしたことは、まだ実際に教職の場に責任あるものとしてついているわけではない今、リアルな子どもを想定できないことなどからも、限界があることなのかもしれない。今後、教職に就いたときに改めて学生たちがどう捉えるかを再考したいところである。

3. 教員養成におけるヒューマンライブラリー活動の意味

こうして見てきた、2013年度の山口大学教育学部小学校教育コースにおいてヒューマンライブラリー活動は、教員養成においてどのような意味をもつだろうか。1) 冒頭に述べた自発的活動の意義と、それが持つ課題として取り上げていた、2) 「学校-子ども」という枠に限定されない「社会-人間」という視点を持つこと、3) ステレオタイプな子ども像の脱却、4) 支援者-被支援者のという固定的関係の脱却、という4つの視点を考えながら考察していきたい。

3-1 教員養成における自発的活動としての意義

まず、こうしたヒューマンライブラリーの活動が、教員養成における自発的活動として意味を持ったかどうかについて考察する。2-1-2や2-2-2で述べたように、学生たちはこのヒューマンライブラリー活動を、自分たち自身の集団の力量を高めていくために意味があるものであったことを述べている。2-2-2で学生Bが述べるように、当初「めんどくさい」という言葉によって象徴されるような雰囲気、次第に「どうせやるんだったらしっかりやろうよ」という雰囲気の集団に変化していったのは、当然この活動によるものだけではない。ただ、Bが述べるように、単に集団の内側だけで成立する活動は、往々にして弛緩的な空気を生む。「自分たちだけの問題ではなく、他者を巻き込むとなるとそうはいかない」という言葉にあるように、活動をするその集団の外側の人間たちの存在が意識されていくことは重要な要素であった。

また、すでに小学校教育コースが始まって3回目の学生にとって、コース内の様々な行事は、先輩たちから継承されてきたものとして受け取られやすい。そうした受け止め方になると、自分たちが自力で問題の把握やその解決のための創造的思考を發揮していく前に、前年度の取り組みを参考にしていくことで進めていけるようになるものも多い。そうした中で次第に、継続して実施していくことに重きが置かれるようになると、自分たちの中で「もっとこうしたほうがいい」という課題に対して創造的解決を發揮する思考が削がれ

やすくなってくる。

こうしたことについて、例えばセンゲ（2014）は、集団が創造性や活力に富む集団であるためには、「学習する組織」となっている必要があるということ述べている⁽³⁾。今回のヒューマンライブラリー活動が、完全にそれに合致するわけではないが、他者を巻き込むことを意識した活動は、学生のメンバーの中に共有の目標を明確に持たせることに成功し、そのためにはチームで学習をしていかざるを得ず、また、そのためにそれぞれの個人が、0から作るために先例のない中を模索しながら探求していった姿勢は、「学習する組織」に学生集団が近づくきっかけになった。また、それは冒頭に述べたような自律的な教師に向かっていく中で必須の自律能力を高めるための一環であったとも言える。また逆説的に言えば、この活動からも見えるように、そうした自律能力を高めるためには、単に自発的活動をしていけばいいのではなく、その中で学生集団が「学習する組織」のようなチームになっていなければ、すぐに集団は弛緩してしまう。そうならないようにするためには、例年同じ活動を継続的に行っていくのではなく、学生たちが自ら言うように、「前回とは違うもの」「前年の改善ではなく、0からつくるもの」というように、常に形を変えた活動に変質向上させていく必要があるのだといえる。

その意味で、7年目を迎えている小学校教育コースの諸活動は、一つの見直し、新たな学習活動の創造を行わなければならない時期に来ていると言える。その意味では、このヒューマンライブラリーの活動も、またカリキュラムの中で再び新たなものに作り変えていく必要はあるだろう。

3-2 「社会-人間」という枠の中での教員養成としての自発的活動の意味と可能性

また、このヒューマンライブラリーで学生たちはこれまでの自発的活動とは異なり、「学校-子ども」という枠を越えた「社会-人間」という枠での活動に取り組んだ。学生たちの感想からも、このヒューマンライブラリーの活動が、学生たちの社会や人の捉えかたに大きな作用を果たしたであろうことは窺うことができる。とくに、学生たちが言うように、「ラベル」についての話は興味深い。学生たちのいう「ラベル」が人を社会的なカテゴリで見る視点であるとすれば、BやHが述べるような視点は、人をカテゴリで捉えることの危険性だけではなく、カテゴリを全て取り払った「個」としてみるのでもなく、「社会的カテゴリとそのカテゴリに関わる人」というように、人々を社会構造や社会システムの中にある、社会的関係をふまえて人々をまなざす視点を持つことができたことは大きな意味があった。その視点が持てたがゆえに、学生たちは自分たちの周囲にいる多様な人々にポジティブに関わろうとすることができる。またそれは、学生Bが言及するように、学校内にいる子どもたちを、一様な——メディアなどで流布されるステレオタイプな学校課題の言説にまみれたような——ものではない多様に見通すことのできる目の役割も果たしていくだろう。

また、学生たちがこの活動を通して社会的関係をふまえて人々との関係を取り持とうとする視点を得ることができたのは、関わる相手がいかに社会的に少数派の立場に置かれがちな人々あったとしても、そこに「学生（自分）：支援側、相手：被支援側」という関係では決してない、対等で、ともすれば相手から教えられることの方が多様な関係があったからに他ならない。それゆえに学生たちは、自己が前提としていた世界観に再考を迫られたのだといえる。

こうした視点をもった学生たちが、その視点を教員としてどのように生かしていくか、という点については、現時点では子どもたちを見通す視点として学生に受け止められていることが多いようである。また学生たちが、自分たちの集団の変化を実感したことは、数か月後からはじまる教師の仕事の中で、教室づくりや学校づくりへの自信につながっていく可能性は大きい。

ただし、2-2-3で述べたように、「そうした視点を持って、子どもたちに人との関わりをどう教えていくか」という教育の内容としてどのように生かしていくかという点については、まだまだ葛藤の最中にあるのかもしれない。実際に教育現場に立った時、こうした社会的関係の中で人を捉える視点を、どのように学生たちが生かしていくかについては、残念ながら現時点でははかることができない。この点は、今後、時機を捉えて検討していきたい。また、この実践論文で見えてきたように、自発的活動が教師教育に欠かせないものであることを見ていくためには、ここで取り上げたような一つの授業実践からの検討だけではなく、コース・大学カリキュラム全体の中での学生の成長の観点を見ていく必要がある。これは、今回のような授業の実践の検討と両輪で進めていくことによって意味を持ち始めるものだろう。

なお、本研究は科学研究費（課題番号：23501149）の補助を受けて実施した。

注

- 1) なお、この論文では、実践の記述について、単なる実践報告ではない形の「実践を研究する」という体裁で行おうとしている。これは、現在多くの学校で行われている実践を論として記述が、実践事実の報告で終わっているものや、実践を仮説検証的実験のスタイルに置き換えて語ろうとするものが多いことを問題視しているためである。こうしたスタイルの実践記述に対して、新しい形の実践の記述と研究のあり方が求められている（例えば、佐藤，1996，1999；無藤，2007など）。そこで、この論文では、まず実践の事実を、授業者であった著者ら（南浦、源田、岡村）自身の視点を積極的に入れ込み、「私」あるいは「私たち」という第一人称の視点による実践の記述を行っている。またその実践によって学生たちがどのような成長を遂げたかについては、感想記述のほか、年を経たのちのインタビューを通して、学生たちが得た授業の「意味」の視点から考察を行っている。こうした視点による記述は佐藤（前掲）や、細川・三代（2014）の論考を参考にしている。
- 2) 「発見ノート」は、小学校教育コースで用いている自身の実践や体験を省察するためのツールとして開発されたノートである（詳細は、霜川ほか，2009；沖林ほか，2010）。
- 3) センゲのいう「学習する組織」には、5つのディシプリンが必要であるという。以下、センゲ（2014）から簡単に示す。
 - ・「自己マスタリー」：自分の個人的なビジョンの明確化。
 - ・「共有ビジョン」：集団で目的を共有できること。
 - ・「メンタルモデル」：現状についての振り返りと課題解決のための持続的な探求。
 - ・「チーム学習」：ダイアログやディスカッションに基づいた小集団による集団的思考のあり方の変質、メンバーの力を単に足し合わせた以上の知性と能力を引き出す方法。
 - ・「システム思考」：相互依存性や変化を理解し、それを踏まえた諸活動を生み出せる思考。

参考文献

- 岡村吉永・田中理絵・沖林洋平・南浦涼介・源田智子・岸本憲一良・鷹岡亮（2014）：実践活動と連携したカリキュラムのあり方について、『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』39，83-92.
- 沖林洋平・岡村吉永・岸本憲一良（2010）：実践的学びを省察する「発見ノート」の教育評価—記述内容のテキストマイニングによる探索的分析，『山口大学大学院教育学研究科附属臨床心理センター紀要』1，41-49.
- 工藤和宏（2011）：偏見低減の実践—ヒューマンライブラリーを通して、異文化間教育学会第32回大会企画公開シンポジウム「偏見低減のメカニズムと低減のための教育—誰一人切り捨てられない社会の構築に向けて—」.
- 駒澤大学社会学科坪井ゼミ（2012）：『心のバリアを溶かす—ヒューマンライブラリー事始め』，人間の科学新社.
- 佐藤学（1997）：『教師というアポリア—反省的实践へ—』，世織書房.
- 佐藤学（1999）：『学びの快樂—ダイアログへ—』，世織書房.
- 霜川正幸・西岡尚・岡村吉永・鷹岡亮（2009）：実践的学びを省察する「発見ノート」とその活用事例，『山口大学教育学部研究論叢（第1部）』59-1，53-60.
- センゲ、P.M.、リヒテルズ直子訳（2014）：『学習する学校—子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する—』，英治出版.
- 南浦涼介・岸本憲一良・岡村吉永（2012）：学生の自発的研修活動に関する基礎的調査（1），『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』33，63-68.
- 無藤隆（2007）：『現場と学問のふれあうところ—教育実践の現場から立ち上がる心理学』，新曜社.
- 細川英雄・三代純平（2014）：『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性—』，ココ出版.