

教師教育学への覚え書 —教職志望学生の自己意識調査を手がかりに—

菱刈 晃夫

はじめに

そもそも教師とは何なのだろうか？

ひとことで「教育」と呼ばれる事象の多様性—その基礎・歴史・実践—について素描したのち、最後に残るのは、やはり教師にできないこととは何であり、できることとは何であるかという問いであろう。それもとりわけ職業としての学校教師において。

これについては、西洋教育思想の源流をたどるなかで、すでにひとつの答えを示しておいた²⁾。教師にできる唯一のこととは、「真理そのものを目指して生徒とともに歩むこと」であると。ここに「教育の壁」を乗り越える希望がある。

教師に託されたこの使命ともいえる課題の意味を深く受け止める者にとっては、教師の仕事は、いかにも重大かつ困難に感じられることであろう。そのとき教師をまじめに目指す者は、はたして教職とは何なのかという根本的な問いを、心底から発せざるをえないに違いない。これこそ、「教師であること」を問う、教師への存在論的な接近 (ontological approach) である³⁾。

佐藤学がつとに指摘しているように⁴⁾、教師に関する教育学の言説は、「教師はいかにあるべきか」(ought to)を問う規範的接近か、「いかにして教師になるか(養成するか)」(becoming a teacher (educating a teacher))を問う生成的(教育的)接近において議論されてきた。詳細については3節で扱うが、いまもっとも必要とされているのは、一人ひとりの教師や教師志望者が、この「教師であること (being a teacher) はどういうことなのか」、「教師であることは何を意味しているのか」、そして「なぜわたし(あなた)は教師なのか」と、教師という職業に対して存在論的にアプローチしてやることであろう。

すでに指摘したとおり、成熟社会を迎えた現代では、教員免許を取得し、採用試験に合格し、晴れて教室に「センセイ」として現れただけでは、「教師」としての

証明には何もならない。教師は教師としてのいわば教師性（センセイ性）を、たえず授業や子どもとのかかわりのなかで証していかなければならない⁵⁾。このとき根底において問われているのは、まさに先の教師への存在論的接近である。それは、とくに授業の最中における、教師自らのアイデンティティの不断の問い直しであり再編成でもある⁶⁾。

しかるに、教師を志望しているとする学生の多くにとって、たとえ就職前でいまだ仕事の厳しさを体験的にも知らないとはいえ、こうした存在論的問いかけが概ね希薄であることには、いささか危惧の念を抱かざるをえない。むろん現職の教師でさえも、こうした問いとは無縁の者もいるけれど⁷⁾。

本稿では、1節で、そうした学生の本音を、教育実習後に行われたアンケート調査をもとにできるだけそのまま紹介し、主な特徴を抽出してみたい。2節では、教育実習が現在のはたしている機能や問題点なども浮き彫りにしたい。そして3節で、現代に求められている教職の専門性とは何かを確認した上で、そうした教職につく教師を教育するに当たって、教員養成にかかわる大学教師にできないこと、できることとは何かを、最後に明らかにしてみたい。これは、教師教育学の構築へ向けたささやかな覚え書である。

1 節 教職志望学生の自己意識調査

国士舘大学文学部教育学科初等教育専攻には、建前では、主に小学校の教員を志望する学生が入学してくることになっている。ただし近年では、幼稚園教諭志願者も増加してきている⁸⁾。

この大学ではほとんどの学生が4年次春期に1ヶ月間まとめて教育実習を行っている。教育実習終了後に当たる2005年6月22日に「教育実習後の自己省察シート」^{セルフリアフレクション}と題する記述式（無記名）のアンケート調査を行った⁹⁾。回答合計数は47名（男子15名・女子30名・不明2名）であった。うち8名は幼稚園実習である。以下に質問用紙を掲げる。

セルフリフレクション
教育実習後の自己省察シート

無記名で記入すること

以下の観点から気づくことを率直かつ具体的に述べなさい。

1. 実習後、教職に対する思いや価値観はどのように変化しましたか？
2. 教師という職業にとって、もっとも大切な能力は何だと思いましたか？
3. 実習に臨むに当たって自らに課した課題は何でしたか？
4. 実際に実習してみて、その課題は達成されましたか？
5. 実習中に指摘されたことを詳しく述べなさい。
6. 指摘されて実習中に改善したことは何ですか？また改善できなかったことは何ですか？
7. 実習を終えてあらためて、どのような教師になれたらいいと思いますか？
8. 授業実践技術を磨くために、今後していきたいことや必要だと思うことは何ですか？
9. 教師を目指すに当たって、この大学の教員養成カリキュラムのなかで、役立ったことは何ですか？
10. 教師を目指すに当たって、この大学の教員養成カリキュラムのなかで、役立たなかったこと—ムダだと感じるもの—は何ですか？さらに、改善するとすれば、どのような点を改善してほしいですか？とくに求めることは何ですか？
11. あなたにとって「教育実習」体験とは何でしたか？
12. これまで「もっとこういう勉強をしておけばよかった」と悔やまれることは何ですか？

追伸：後輩へのアドバイス

順に質問への回答の特徴を示し、代表的なものを原文のまま紹介してみよう。まとまった考察は2節にゆずる。

1. 実習後、教職に対する思いや価値観はどのように変化しましたか？

この問いに対しては、ますます教職への志望意欲が高まったとする学生①と、現実の教師の仕事の多さに愕然とし、あるいは指導力不足などを痛感して、半端な気持ちではとてもつとまりそうにないと不安げに受け止める学生②の、大きく2つに回答がわかれている。いずれにせよ、採用を目指してがんばっていききたいとする学生がほとんどである。どちらかといえば、学生②の占める割合の方が大きいようだ。なかには明らかに教職には向かない自分を吐露する学生③も見受けられた。正直である。

まずは学生①

- 「実習前と比べると、とても強まりました」。
- 「実習前より具体的な仕事の様々がわかり、やりがいを感ぜられた」。
- 「教師になりたいという気持ちは強くなったが価値観などは特にナシ」。

次に学生②

- 「前までは自分の理想や想いで教職を受け、免許が取得出来るんだから…と軽い気持ちではないが、免許が取得出来るからきっと大丈夫だと思っていた。でも、そんな甘い物ではなかった」。
- 「教師という仕事に対する考え方が以前とは変わりました。好きなだけでは成り立たないということ、得意だけでは教えられないことを痛感しました」。
- 「大学での授業を受けたり、アルバイト（塾講師）を通して、教師（特に学校教育）の限界を感じ、その中で教師になっても自分に出来ないことの多さに嫌気がさしてしまいそうだった。その為教師になることは諦めていたが、教育実習で実際現場に行ってみて、様々な制限がある中で、教師の方々が多く工夫をしていることを知り、もう一度目指してみたいと思うようになった」。
- 「半端な気持ちではこの仕事は務まらないと強く思いました」。
- 「教職はとても大変な仕事であると改めて感じた」。
- 「実習をして一番思ったことは夢と現実の差でした」。

そして学生③

- 「教職はドラマなどでやっているような感動的なことばかりではなく、実際に現場では毎日いろいろなことが起こり、感動的なことばかりではないと感じた」。
- 「教職につけば子どもと直に触れ合うことができ、貴重な時間をすごせるとは

思ったが毎日一緒に何十人もの子どもといることは大変なことだとも思った。まして小学校という場で働くのは私には向いていないし、1ヶ月位で倒れてしまうと感じた」。

2. 教師という職業にとって、もっとも大切な能力は何だと思いましたか？

この問いに対しては、授業力と子ども理解能力、さらに臨機応変の俊敏な判断力や行動力—古来タクトと呼ばれる力能¹⁰⁾—をあげる者が多かった。

- 「授業力。…授業がしっかり成り立つクラスは仲が良くまとまりもあるように思った。授業によってどれだけ児童に教師を信頼させられるかも変わるような気がした」。
- 「児童理解能力、適切な判断能力・対応力だと思いました」。
- 「自分の考えを人に整理して伝える能力」。
- 「表現力、演技力だと思う」。
- 「子どもたちを引きつける能力（人間として魅力がある人）」。
- 「体力（これがないとやっていけないと思う）」。

3. 実習に臨むに当たって自らに課した課題は何でしたか？

この問いに対しても、先の4の問いと連動して、授業をしっかりと、できるだけすべての子どもを理解しコミュニケーションをはかることがほとんどであった。また現場の教師からさまざまなわざを盗むなども垣間見られた。なかには「無遅刻・無欠勤」など、当たり前で首をかしげる課題とはいえない課題も見受けられる。

- 「わかりやすい授業です！！」
- 「より多くの子どもと会話をする」。
- 「自分のクラスだけではなく、全校生徒と関わり、名前を覚える」。
- 「とりあえず楽しむ」。
- 「寝坊しないこと」。

4. 実際に実習してみて、その課題は達成されましたか？

不思議にも、ほぼ達成されたと答える者が多い。部分的達成に止まるとする者もいる。達成できなかったとする者も若干名。

- 「できたと思う。だが、ただ楽しむだけではいけないということを学んだ」。
- 「次の日で達成出来たものもあるけど、出来なかったものもあるし、教職に就くに至っての課題なども見つかった気がする」。
- 「わからない。ただ自分がどういうことをしたいのか、児童のためになることを考えるようになった」。
- 「達成されませんでした。子どもとは生きている人間であるので、『こうすればいい、こうやればできる』というものはなく、毎日が勉強でした。子ども達は十人十色というように一人一人が様々です。なので、状況判断をし、臨機応変な態度をとる事が大切なのだと知りました」。

5. 実習中に指摘されたことを詳しく述べなさい。

実習生自身に関して、髪型や話し方・言葉遣いなど、マナーについての指摘も多く見受けられる。あとは、指導案の書き方や発問・板書・机間巡視の仕方、声の大きさや間のとり方、教師としての役者的リアクションなど、現場ならではのスキルのなものが多い。これらは現場に出て、教師から実地で具体的に指導されないとわからないことばかりである。

- 「髪型がおしゃれすぎる。子どもと遊びすぎる。子どもと接しすぎる。実習の『ねらい』がわからない。子どもとできない約束はするな」。
- 「話すスピード」。
- 「授業中の発言。『発表してください』でなく『発表しましょう』。授業での集中のさせ方。話に間をおいたり、話し方によくようをつける」。
- 「机間指導の方法（ただまわりながら指導するのではなく、状況を把握し、個に応じた指導を展開し、意図的指名をしたりという指導を受けた）。指導案（細かい書式のことや指導要領に準拠しているか、言葉の表現は正しいかなど指導をいただきました）」。
- 「黒板の字の書き方」。
- 「板書のレイアウト、文字の大きさについて。発問のタイミング、間のとり方について」。
- 「授業におけるメリハリが少ないこと。要点をまとめる所もサラッとすぎている」。

くこと」。

○「子どもの声を拾って話を広げる。板書の書き方や工夫（色を使ったり資料を貼ったりなど）。必ず聞いてもらいたい所では『間』をあけて、子どもたちをさらに集中させる。声のトーンを場面で変化させる。用具・道具の説明が不足していた。教室全体を見るような感じで、視野を広く、子どもたちの表現を見ながら授業する。子どもたちの状態を見て、授業の行い方に臨機応変に対応していく」。

○「もっと『教師』という役者になりきる。（リアクションはオーバーに）」

○「教材研究不足」。

6. 指摘されて実習中に改善したことは何ですか？また改善できなかったことは何ですか？

この問いに対しては、改善できたとする者や、ほぼ改善できたとする者や、ほとんどダメという者などまちまちである。そうなかなか思うようにうまくいかないという共通認識が見受けられる。

○「私は30時間を超える授業数をやらせていただきました。しかし、まだまだ話にならないのが解りました。もう千倍くらいやらないとダメみたいです。大分よくなったと言っていたいただきましたが、子供の反応を見るとまだまだです」。

○「改善したのはテンションの上げかた（児童は先生と一緒に楽しくなるとノリが良かったため）、話の仕方（ゆっくりと言葉を選ぶ・子どもの様子をよく見てあげる・よくようをつける・気持ちの表現は大きな動作です）。改善できなかったのは言葉の少なさ。同じ言葉の繰り返しになりがちであった」。

○「指摘されたことは次の日から気をつけていました。ただ自信をもって授業しても子どもの思いがけない発言に不安というかとまどってしまい、まだまだ教材研究がたりないなと思いました」。

○「発問をしたあとの間のとり方については教室が静かになってしまうことを恐れてなかなかうまくとれなかった。板書についてはある程度改善できたと思う」。

○「他の子と比べ、身の周りの整とんが出来なかつたり、生活を送る上で人の迷惑になるようなことをしたらすぐにやり直させるようにした。でも担任の先生の言うことは聞くのに…ということが多く、かなり困った」。

7. 実習を終えてあらためて、どのような教師になれたらいいと思いますか？

しっかりとした授業ができて、子どもから信頼される教師という回答が多かった。同時に、子どものことをよく理解できて親身に真剣に向き合える教師など。子どもと同じ目線に立てる教師というののまま見受けられる。

○「授業を通して信頼を得られるような教師。子どものことを真剣に考えられる教師」。

○「他では見られない授業展開の工夫ができ、子ども達との知的好奇心に様々な面で働きかけることのできる教師」。

○「厳しさと優しさを持ちあわせていて、『教える』ということに対していつまでも情熱を持ち続けられる教師。子どもに対する愛情をどんなとき（怒っている時でも）も持っていられる教師」。

○「子どもたちをおさえこんで教育していくのではなく子どもたち自らに考えさせたり体験させたりして自身で学んでいけるような授業をやっていく教師」。

○「教室で子ども達がいきいきできる学級づくりのできる教師。全てを完璧にやるのではなく、できないと思ったことは素直に自分の力のなさを認めてベテランの先生とたくさん話をしていける教師になりたい。『お山の大将』のようにならないようにする」。

8. 授業実践技術を磨くために、今後していきたいことや必要だと思うことは何ですか？

数多くの授業実践を参観したり、教材研究を深めるなどの回答が多かった。

○「いろんな先生の授業を見ること。一年を通して教材研究をし、教材も工夫する」。

○「自分の中のひき出しをふやしたい。例えば図工、生活をやる時、教師のアイデアしだいでいろんな展開が考えられる。実習中は、担任の先生や指導書ばかりをたよりにしてしまった。もっと自分から生み出せるようにいろんな本を見るなり、話を聞くなりして参考にしていきたい」。

○「少しでも多くの先生方の指導を目にしていきたい。（ボランティアなどで小学校に行く機会をつくりたい）基礎的な知識（各教科について）を身につけていきたい。またその指導法」。

○「授業実践例をメディアから学ぶ。教材研究に力を入れる。先輩から学ぶ」。

○「教材研究を重ね、自分なりの授業展開の工夫を多く身に付け、どの教科にも対応できるようにしたい。また、道徳に関しては、自分独自の課題を基に、子ども達に多くのことを伝えられるよう、情報収集したい」。

9. 教師を目指すに当たって、この大学の教員養成カリキュラムのなかで、役立ったことは何ですか？

教科教育法、とりわけ指導案作成に熱心な教科教育法や、一部の模擬授業という回答が多かった。当然のことながら、ベーシックな教職科目は、プラクティカルな現場スキルに直結しないこともあって、「役立つ」と答える者はほとんどいない。しかし、大学での勉強は、自分自身の心がけひとつですべて役に立つと、なかなかいい答えをしている者も若干存在する。が、残念ながら、とくに何もなかったと答える者がかなり多い。

○「いくつかの教科教育法でやった指導案作成や現場への訪問授業」。

○「教科教育法での指導案の書き方。教具作成のヒント。道具（はさみ・カッターなど）の安全な遣い方。養護学校実習での障害児との触れ合い方。書道の指導法」。

○「模擬授業が役に立った。しかし同じ単元を大学生を相手にして行くと小学生を相手にしてやるのでは違うので役に立たないこともあるが人前で話することに慣れるという面では模擬授業は役に立った」。

○「わかりません」。

○「……」

○「？」

○「特にないように思います」。

○「特になし。これをやっておいて良かった、と思う場面は全くなかった」。

○「殆どない。実際現場にいくと、自分が大学4年間で学んだ（らしい）ことは何も必要なく感じた」。

○「特にないかもしれませんが。対象が学生と子どもでは全く違うし、指導案の書き方も全く違ったので、特に役立ったことは思い浮かびません」。

○「課外において行われる実習が主に役立ちました。知識の面では全てのカリキュラムに意味があると思います」。

10. 教師を目指すに当たって、この大学の教員養成カリキュラムのなかで、役立つなかったこと—ムダだと感じるもの—は何ですか？さらに、改善するとすれば、どのような点を改善してほしいですか？とくに求めることは何ですか？

学習指導案作成に重点が置かれていないか、まったくそうした作業のない教科教育法に対する不満が、圧倒的に多い。また、たとえ作成指導がされたとしても、形式的書き方の押し付けに止まり、いきいきとした教材研究の面白さを踏まえた上での、生きた授業作りのためのプランニングとしての指導案作成の喜びが実感できない教科教育法への不満が見受けられる。さらに、幼稚園免許取得可能にもかかわらず、そのためのカリキュラムが手薄である点に言及する学生も多い。特別支援教育の必要性を唱える者もいる。行事に対する不満も見受けられる。とにかく不満だらけのようだ。

- 「ただ教授だけがしゃべっている授業。教科教育法の各教科は、実践的なものをやらしてくれないといみがないと思う」。
- 「教科教育法を半期じゃなくもっと徹底するべきだと思う。模擬授業の回数が少なすぎると思う」。
- 「教科教育法も各先生方の自由裁量になっていて、指導案をかく授業があつたりなかつたりしているので、絶対必要なのだからある程度の基準をつくってほしい。幼稚園の実習にいった子が、幼稚園一種免許を取得できるのに、短大の子よりも技術がないといわれたらしい。確かに一種をとれるならもっと授業を充実させてもよいのではないだろうか。国士館大学の初等教育に入ったメリットは免許が取得できるという事だけになっているような気がする。私達はきたえられればもっとそれぞれ力を出せるはずです」。
- 「すべてではないのですが、教科教育法に改善をもとめます。指導案の書き方を基礎からたたきこむべきです」。
- 「指導案をかいたが、もっと詳しく教えてほしい。教法でも、教科によって内容が違う。内容が薄すぎる。全体的にもっと実践的に役立つことを教えてほしい」。
- 「教科教育法では、教材（実際に使われている教科書や教具）などについてはほとんど触れられないし、指導要領の内容ばかりを取り扱っていた。その2つを合わせてどう扱えば良いか、指導案の書き方など具体的に現場で使える内容を取り入れてほしい」。

○「音楽会や運動会の比重が大きいので、中心に運営を行う学年を3年生にするなど、4年生は受験に集中できるようにした方がいいのではないだろうか」。

○「運動会や音楽会の準備等のため、他の授業がつぶれたり、人によってはないがしろにしていたりするという状況では、何のための行事かが分からない。本来、行事のために大学に入ったのではないのだから、行事を計画する前にすべてのカリキュラムを見直し、小学校の内容だけに偏っている現状を改善すべきではないでしょうか」。

○「ムダなカリキュラムというより、ムダな授業が多々あったと思います。自分の教員時代の武勇伝を語るだけだったり同じことの繰り返しばかりの先生がいました。学生は授業とは別のことをしていました」。

○「大学の先生方はもっと今の現場を見に行ったり、研究協議会等に参加した方がいいと思う。実践に即したことをもう少し取り上げた方がいいと思う」。

○「現場を経験した先生が少ない？」

11. あなたにとって「教育実習」体験とは何でしたか？

自分が本当に教師にむいているかどうかを確認する機会となったと答える者が多い。

○「自分の本当にやりたいことが見つかるもの。自分がこの仕事に合っているか、本当にできるのか考え直すきっかけになった」。

○「教師への道を目指すべきかどうかを見極めるもの」。

○「教師になりたいという思いを確固たるものにした体験でした」。

○「自分のこれからを見つめ直す、考える良い体験だった」。

○「自分を見つめ、教師という仕事について考え、子どもと共に生きるとは何かを学んだ、人生の貴重な経験のうちの1つ」。

○「教師になるかならないか決定する期間」。

12. これまで「もっとこういう勉強をしておけばよかった」と悔やまれることは何ですか？

教科教育法や教材研究など、先の間10の回答に連動するものが多い。また漢字の書き順などについて指摘される者も多かったらしく、もっと国語の勉強をと答える者も多い。このアンケート回答にも、確かに誤字が多い。

- 「指導案の書き方」。
- 「教材研究」。
- 「各教科の指導法」。
- 「字の練習をもっとすべきでした。ふり返ってみると、自分の字のきたなさに恥ずかしくなりました。声に出して文を読む（特に物語）ことをすべきでした。教科書を読むときにあせるので、読む練習はすべきです」。
- 「基礎的な学力（漢字の書き順や道具の使い方、どの学年はどの程度のことを学習してきたか）」。
- 「漢字です」。
- 「漢字の学年別配当表を覚えておきたかったです」。
- 「日本語」。
- 「基礎的な学力などすべてです。勉強不足な面もありました」。
- 「知識面。一般常識から小学校の専門教養」。
- 「いっぱいありすぎて思い出せない」。
- 「全て。国士館で何を学んだのか…？と聞かれた時に、何も答えられるような授業や学問がなかった」。
- 「ADHDやLDなど今の児童に多くみられる病気？について」。

追伸：後輩へのアドバイス

ちなみにいくつかこれも原文のまま紹介しておこう。ボランティア活動や家庭教師なども含めて子どもに教える機会をもっておいたほうがよいとか、人間としての幅を広げるためにいろんな経験を積んだほうがよいなどというアドバイスも多い。

- 「時間があるならいろんな小学校や学年にボランティアに行ったり現場を見せてもらう方がいいと思う」。
- 「子ども、先生と接するときは笑顔でハキハキと。元気がいちばん」。
- 「教育実習は、すごく楽しかった」という人と辛かったという人がいます。私は、後者です。…教育実習生はお客様扱いされ先生方は優しく接してくれますが、本当に教師になりたいという気持ちや素質がある学生には積極的に働きかけてくれると思います。…教育実習を自分のものにして下さい」。
- 「教育について自分なりの考え・思いをしっかり持つておくことが大切だと思う」。

○「1クラスに1人はADHDなどの児童がいます。よく本をよんでおくといいと思います」。

○「自分のためになるかならないかは自分の意識のもちようだと思います。真剣に取り組めば、必ず得るものはあるので、そこでたくさんの事を学び今後の人生に生かして行ってほしいと思います」。

○「先生方の話を黙って聞きましょう。『それは違うんじゃないか』と思っても学生の一億倍くらい『本物』を知っています。思い上がりは厳禁です。本当に無力を感じます。当たり前です」。

○「時間があるうちに誰もやったことのないような経験をたくさんしてほしい。世界一周とか。たくさんの人に会ってほしい。多くの人の意見や考えを理解しようとする姿勢が案外大事。狭い価値観の中で人を教育することはとても危険に感じるので。時間を有意義に使ってほしいです」。

○「試験勉強はよゆうを持って始めよう」。

2節 学生の教職観と教育実習

以上のアンケート調査より、教育実習生の多くは、学校という教育現場に赴き、そこで実際の教育実践を行うことを通じて、理想と現実の差に驚くという共通の体験を共有しているように見られる。だが、それはいったいどの程度「教師であることはどういうことなのか」「教師であることは何を意味しているのか」「なぜわたし(あなた)は教師なのか」といった自分自身に向けた存在論的問いにつながっているであろうか。むろん個人差もあり、さらにこれは内的主観的な自己内省察でもあるため、外部からその程度を数値化したり測定したりはできないけれども¹¹⁾。

確かに中途半端な心構えでは歯が立たないことは分かるようだ。しかし、それへの対処法としてあげられるのが、授業力と子ども理解力、さらにタクトというように、すぐさま技術的な処方箋(テクニック)を安易に手に入れば、事が解決するかのように考えているような傾向も見出される。それは、教科教育法に対するテクニカルな要望にもあらわれているといえよう¹²⁾。

もちろん、先の3つ(授業力・子ども理解力・タクト)は、教師にとって、現実の教育実践場面でどれも欠かすことのできない重要な能力といえよう。これらの必

要不可欠性を掲げること自体には何ら問題はなく、むしろ適切かつ当然ともいえる。

ただ、ここで問題としたいのは、こうした3つの能力が、教科教育法すなわち教育方法学に基づいて、技術的に取得できるかのように思い込む心のありよう（心性・メンタリティ）である。あるいは、あくまでも現場実践—いわゆる場数を踏む体験主義—を通じて。

学生の多くは、教師であることへの存在論的アプローチを飛び越したまま、すぐさま「教師はいかにあるべきか」という主観的教師像を各自勝手に作り上げ、そしてすぐに「いかにして教師になるか」という技術的方法的（あるいは世俗的）関心のみを肥大させる。そこには、残念ながら、これまでの近代学校スタイルが必然的に孕む限界への指摘や、新たな社会に目掛けたアプローチへの模索がほとんど見いだされない¹³⁾。一部の底の浅い教科教育方法など教育技術さえあれば、すべてがうまくいくかのような錯覚が見受けられるように思われる。

が、はたして事はそう単純であろうか。

現場で指摘された細々としたスキルにしても、これらはすべて教師としてのタクトに起原する能力であり、この能力などはそう要領よくテクニカルに勉強できるような類のものなのであろうか¹⁴⁾。子どもの心を理解するとはいっても、自分のことですらよく分からなくなることが多いのに、そうやすやすと大勢の子ども（他人）のことが理解できたりするのであろうか¹⁵⁾。ひとことで授業力とはいっても、その授業とはいったいどのような授業を指しているのだろうか¹⁶⁾。

このように各能力の本質を少しでも掘り下げて考えるとき、あらためて浮上してこざるをえないのが、「教師であるとはどういうことなのか」と問う自分自身への存在論的接近、いわば教師自らのアイデンティティの不断の問い返しであり再構築である。要するに、「わたしはいついかなぜいまここでこの子どもを前にしてこのようなことをしているのか」「わたしは何を目指してこの実践をしているのか」「わたしの存在がこの子どもにとってどのような意味をもつのか」と問うことの必要性である。自己満足でじつは傍迷惑な教師とならないためには、教師は安易に他人様ひとさまのことを云々する前に、まずは自らの根源を振り返らねばならない¹⁷⁾。

しかるに、教育実習体験は、学生をしてそこまでの存在論的問いを抱かせるまでに機能しているであろうか。これについては、教師教育における理論と実践の関連をめぐっても、従来指摘され続けている。藤枝静正の論考を基に¹⁸⁾、その問題点を

明らかにしておこう。

教員免許状取得の際に「教育実習」の履修は必須要件であるが、藤枝がいみじくも述べているように、「しかし現在、この教育実習については、『いかなる学習目的や意図のもとに、どのような形態で行うのか』とか、『だれが、なにを、どこまでやるのか』などの疑問がつねに発し続けられている。つまり、基本的な事柄が必ずしも明確になっていないのである。しかも、この種の議論は今に始まったことではない。それは1949（昭和24）年の教育職員免許法の制定以来、すでに半世紀以上にも及んでいる」¹⁹⁾。

藤枝によれば、教育実習には二元的性格が見出されてきたという。一方は、総仕上げの・見習い修行的教育実習観（アプレンティス型）。他方は、研究的教育実習観（リサーチ型）である。

総仕上げの・見習い修行的教育実習観は、「教育実習を大学での教員養成の総仕上げ（教師としての完成教育）の場としてとらえる立場である。これは学校現場との直接的関係のなかで実習を考えるものであり、教師になった場合の即戦力となり得る実際の、応用的、技術的側面の訓練に力点がある。したがって、それは基本的に実習校に一任され、見習い修行的性格を帯びる」²⁰⁾。

研究的教育実習観は、「教育実習を教育理論の実際に即しての検証や実験、新しい研究課題の発見のための場として捉える立場である。これは大学教育の一環として、大学での教育および研究活動の充実という観点から教育実習を考えていくところに基本的特徴がある」²¹⁾。現実には、「わが国の『教育実習』は、実態上、これら2つの性格・機能を共に達成することを期待されている。実習にまつわるある種の曖昧さ、不徹底さは実はこの点に起因する」²²⁾。ところが、だれもがかつて教育実習の当事者であった現職教師の教育実習経験を聞き取り調査して分類すると、さらに5つのグループに細かく分かれるという²³⁾。

A グループ…通過儀礼：先生になるつもりは全くなかったが、とりあえず免許はとっておこう、というマイナス思考で教育実習に臨んでしまったので実習が苦痛だった。

B グループ…自己発見：教育実習を体験して、実際に生徒と触れ合って、お互いに刺激してみて、「やっぱりこれしかない」と思って、ますます教師になる意欲が強まった。

Cグループ…授業実践：指導案の書き方から、実際の授業まで徹底的に指導され、ものすごくつらく地獄のような毎日だったが、今思えばあの頃の経験が現在に活かされていると思う。

Dグループ…教師開眼：教育実習の先生が、いまでも自分の中で教師としての生き方の規準になっている。

Eグループ…反省から探求へ：指導教師に、教える内容は3冊の本を検証しろ、といわれた。3冊調べて3冊とも共通したことであれば、教えてよいとのことだった。間違ったことは絶対に教えるはならないという理由からそういうことをするのだが、教えることは厳しいことだなと思った。

こうした「教育実習」の複雑性・多様性・多元性から藤枝は、ヴェーバー (M.Weber 1864-1920) にならい、理念型 (Idealtypus) 的 5 類型を抽出し、その特徴を示している。以下とくに問題となる3つのタイプをメインに、要点のみ確認しておこう²⁴⁾。

Aタイプ…免許要件的教育実習観：戦後わが国の教育職員免許法のもとで特徴的。もっぱら教員免許状取得上の資格要件 (教育実習に関する所定単位) の充足を至上目的とする。必然的に受動的傾向を帯び、それぞれの大学自身によってなんらかの積極的意義づけが行なわれない場合、実習は厄介物視され、多くの場合便宜的観点から、実習生の出身校に委ねられる。実習生は明確な目的意識をもちえないままに義務感から実習に携わる。ここには他者依存的 (大学側の消極的姿勢・実習校任せ・実習生任せ) 傾向が明確である。教育実習の成果は基本的にまったくの偶然に委ねられ、多くの場合実習生にとって単なる一過的な経験、通過儀礼になる。内容面から見ても「理論と実践の結合」の観点が極めて希薄化しているか、あるいは皆無であり、当事者間で意識化されることはほとんどない。教育実習は明確な目標をもたず、内容的にも実習校に一任され、大学のカリキュラムからの遊離・分断傾向が顕著である。教育実習は端的に「付加的存在」として位置づけられている。「資格取得のための実習」、「免許法上の要件充足」をこととし、形式上は「法規依存型」、実質上は「状況依存型」であることを特徴とする。

Bタイプ…体験学習的教育実習観：戦後の開放性教員養成制度のもとで、実際の学校での体験学習を通じて、実習生が教職に対する明確なモチベーションを与えられ、自ら教師としての自己適性を判断し、教職についての意思決定を行うことを期待する。教育実習は、強力な職業選択機能をはたすことになる。教育実習を単

なる一過的な体験に終わらせないためには、カリキュラム上における大学の授業との有機的関連性確保のための周到な配慮が必要となる。教育実習の内容は、大学の授業では取り扱うことが困難な実践的領域、現場に即しての総合的学習、子どもとの直接的触れ合いなど。大学での授業の補完的機能をはたすという意味で、大学の授業との一定の関連性が認められる。また、実習生がこれまでの自己の教育体験を相対化して理解するための機会、各自の今後における研究課題発見のための契機となる可能性もある。しかし、実習の成果は、基本的に大学・実習校（指導教師）・実習生の関心や意欲、目的意識や努力の程度によって左右される。また、カリキュラム上の位置づけが不適切あるいは不明確であると、せっかくの体験も実習生自身において深化され、一般化されることができずに漠然とした経験の域を出ないで終わってしまう。いずれにせよ、「理論と実践の結合」の観点に関係者（大学・実習校・実習生）間において、必ずしも十分に認識されていないために、その実現は偶然に委ねられている。また、教育実習上の主体は、いずれかといえば学生（実習生）の側におかれている。「学生自身の教養としての実習」、「教育および教職に関する直接的総合体験を通しての理解と教師適性についての自己評価・進路決定」を特徴とし、それぞれの「実習生（の意識）依存型」である。

Cタイプ…実地練習的教育実習観：わが国の戦前・戦後を通じて見られる。その究極の目的は、教師としての機能（職業・職務上の能力）に関する実際的な総合訓練にある。とくに教師としての「実践的能力」の重視、新任当初から一人前の教師として職務を遂行し得る最低限必要な力量形成を具体的目的とする。建前的には「理論と実践の結合」が意図されるが、その実現は不十分。教育実習の内容は現場の必要によって規定され、教職実務訓練的・見習い修行的・技術中心的・教壇実習中心的なものとなる。こうした教育実習の実施は実習校（現場）への一任体制とも連動して、その内容が「現場教師として必要な範囲で、またその限りでの訓練」に限定される。この種の訓練の徹底はしばしば視野の狭窄をもたらす。このタイプは「入職教育」であって、「新任当初から教師として職務を遂行するための直接的準備」および「実習校一任型」を特徴とする。

Dタイプ…精神形成的教育実習観：わが国の戦前における一般的な教育実習観。このタイプは「教師としての完成教育」であり、「単なる知識・技術の習得」に限定するのではなく、明確な「教育精神（教育者人格）を備えた教師の育成」が

意図されており、「モデル〔師範〕(となる教師)依存型」の特徴をもっている。

Eタイプ…実践研究的教育実習観：教育専門職としての実践的能力と研究的態度の育成が目的。「大学における教員養成」の意義を、学校教育法第52条(大学の目的)²⁵⁾の趣旨をふまえつつ、教育研究を通して教員養成を行うこととして捉えている。教育研究の特性に即した理論と実践のインテグレーションの実現を最大限重視する。教育研究と教育実習の関係についても、「教育実習即教育研究」として捉えようとする強い志向性をもっている。「大学教育との一体的関連における実践研究的能力の形成」を目的としており、「大学教育依存型」、「専門職理論依存型」であることを特徴とする。

以上5つのタイプを「理論と実践の結合」の有無とその程度から見ると次のようになるという²⁶⁾。

Aタイプ…両者の結合の意識それ自体が希薄あるいは皆無

Bタイプ…たとえ存在してもその実現は不十分

Cタイプ…建前的には存在するが実現の程度が不十分

Dタイプ…理論と実践の結合の枠組みそれ自体を超越する可能性

Eタイプ…理論と実践の相互性の重視およびインテグレーションへの着目

もちろん、藤枝もいうように、「現実にあるものは、おそらくこれら類型の結合ないと混合形態、しかも漠然たる混合形態である」²⁷⁾。

さて、結論を先取りしていえば、次の3節で取り上げるような、現代に求められている教職の専門家として教師を教育するには、むしろEタイプの教育実習が必要となるわけであるが、現実には、1節でのアンケート調査からも見出されるように、新任教師を目指す学生のほとんどが、A～Cタイプをベースとしたところで養成されているといえよう。

1節で見た意識調査からしても、開放性教員養成制度のもと、本校のある学生にとっては難なくAタイプにおさまり、多少熱心な学生にとってもBタイプの域を出ることなく、残念ながらその成果が偶然に委ねられている。とりわけ初等教育専攻学生のほとんどは、ほぼCタイプに属する東京都教師養成塾生にでも選ばれない限り、「実習生依存型」となっている。もちろん、アンケートの回答にもあるように、現場での意欲を積極的に見せれば、ときにCタイプが混入してくることもあろう。そこで、教師との出会い(Dタイプ)もあるかもしれない。しかし、大学の授業やカ

リキュラム、すなわち理論と実践との結合ははなはだ不十分であるとしかいいようがない。つまり、何を学ぶか学ばないかは、結局人それぞれ、しかも運任せというわけである。これでは、ほとんどの学生にとって、「教師であることはどういうことなのか」「教師であることは何を意味しているのか」「なぜわたし（あなた）は教師なのか」といった自分自身に向けた存在論的問いなど、はるか彼方。思いつきもしないであろう。むしろ、狭い現場技術主義への視野狭窄的傾向が、もうすでに学生のうちから早くも強力である点に、危惧の念を禁じえない²⁸⁾。

これは、教育実習を大学における教師教育のなかにどう位置づけるかという長年の懸案問題が解決されない結果そのものであるといえよう。あるいは、教師教育における理論と実践の関連をめぐる難問である。藤枝は、これを、教育実習は大学の教師教育カリキュラムにおけるコア (core) なのか、それとも単なるアネックス (annex) なのかと問うている²⁹⁾。

この点も含めて、次節で、現代に求められている教職の専門性とは何かを明らかにしながら考えてみよう。

3節 教職の専門性を担う教師

学校教育の中心とは、いうまでもなく授業である。

では、授業とは何か。佐藤の言葉を引用しておこう。「授業とは、どういういとなみののだろうか。これまで一般に『授業』と言われてきたものは、特定の教科の内容を具体化した教材を媒介として、子どもたちを一定の知識や技能や能力の獲得へと導く活動を意味していたと言ってよいだろう。この定義に間違いがあるわけではないが、教室における子どもの経験と教師の経験は、このような認知的領域にとどまるわけではない。もちろん、教師は、ある内容の認識や判断や技能を形成する認知的活動を中心に授業を展開しているが、それと同時に、子どもと自分との関わりや子ども相互の関わりを築きあげたり、あるいは、子どもたちの自立的で協同的な学びの態度を形成したり、さらには、教師自身のあり方や生き方をそこで問い直し築きあげている。授業といういとなみは、認知的・技術的な実践と対人的・社会的な実践と自己内的・倫理的な実践という、3つの側面が複合的に絡みあつたいとなみである」³⁰⁾。

ここではとくに最後の点に注目したい。学校での仕事の中心である授業を行うことを通じて、とりわけ子どもに対して真摯な教師は、先の存在論的な問い「教師であることはどういうことなのか」「教師であることは何を意味しているのか」「なぜわたしは教師なのか」と、子どもを目の前にして、つねに腹の底で問い直し続けているのではなからうか。じつに、こうした教師自身の存在論的・自己内的問いかけが根元となって、新たな教育実践への駆動力ともなり、授業の迫力ともなって表出されてくるのではなからうか。これこそ、教職を担う教師すべてに必要な、教育原理的問いではなからうか。

さて、こうしてつねに再構築され続ける教師の存在をベースするとしながらも、現実の教師には3つの枠組みがあると佐藤はいう³¹⁾。①「公僕としての教師 (teacher as a public servant)」、②「技術者としての教師 (teacher as a technician)」、③「専門家としての教師 (teacher as a professional)」である。

まず①は、戦後の公的な制度に対応した教師像であり、もともと基底的なもの。近代学校の発足とともに成立。教師は一般公務員であり、制度的に既定された職務を忠実に遂行し、公衆としての子どもと親の要求に対して献身的にサービスすることを求められる。ここでは、所与のカリキュラムを逸脱しないで有効に伝達すること、子どもと親の要求に献身的に応えること、学校運営の諸分野の業務を忠実に遂行することが求められ、これらの観点から評価される。

次に②は、わが国では1960年代以降に明確になってきた教師像。産業主義イデオロギーに通じ、すべての教室ですべての教師に有効な普遍的な技術やプログラムや理論が存在するという前提をもち、それらに精通し、それらを実践場面に応用して教育効果を効率的に高める教師像が求められる。このテクニシャン・モデルは、大学での教師教育や教育センターの現職教育で典型的に機能し、授業やカリキュラムを対象とする大半の教育研究は、こうした志向性をもつ。

わたしたちがイメージする教師像のほとんどは、この2つに収斂されてしまうのではなからうか。例えば公立小学校の先生だとしたら、きちんと学習指導要領通りに、目だつた逸脱や突拍子もないことをしでかすでもなく、淡々と事務的に毎日をこなす教師。教育センターや教育方法関連の研究会や学会に通い、先生としての自らの技術的腕を上げることに熱心な教師。いずれもが悪いというわけではない。ただ、これら2つの教師像は、最後の③の教師像にできれば包含されるのが望ましいのではなから

うか。もっぱら脱専門家して官僚的な「公僕としての教師」では役人的でつまらない。もっぱら専門家を目指してはいるものの、その情報源は研修や特定の研究会の権威に頼る、やはりこの点では官僚的な「技術者としての教師」（「技術的熟達者 (technical expert) としての教師」）でもいまひとつ物足りない。ましてや、授業スキルの向上にも関心をもたず、公僕としての仕事も果たさないような、まるで単なる給料泥棒のような最低限「労働者としての教師」（いわゆるサラリーマン教師）では、子どもも親もかわいそうであろう。そこで、いまこそ求められているのが、「専門家としての教師」もしくは「反省的实践家 (reflective practitioner)」としての教師である。

では、教職専門職というプロフェッショナルな教師とは、いったいどのようなを指すのだろうか。詳細は別に譲るが、このタイプの教師は、授業研究を、どこか外部の研修機関や研究会・学会からの権威づけに頼るのではない。あくまでも自分たちの学校を、それを教師自身が学びあい育ちあう研究拠点としても位置づけ、そこで自主的研修やインフォーマルな研究会を基礎として育まれる文化に根ざしている。それは、何といたっても授業を基軸としている。

「授業 (instruction)」 → 「評価 (evaluation)」 → 「反省 (reflection)」 → 「理解 (comprehension)」 → 「翻案 (transformation)」そしてまた「授業」³²⁾

このように、ここでは授業実践のよりよき向上を目指した円環あるいは循環、もしくは深化へむけたスパイラルが形成されている。

そして、専門家としての教師に必要な知識の領域には、教科内容に関するもの4つと教職教養に関する3つの、計7つあるという³³⁾。

教科内容に関する知識

- ①内容知識（教科のディシプリン）
- ②一般教育学の知識（教材の組織と学級経営の知識）
- ③カリキュラムの知識（教材とプログラム）
- ④授業を想定した教材の知識

教職教養

- ①学習者とその性格に関する知識
- ②教育の文脈に関する知識

③教育の目的や価値に関する哲学的・歴史的な知識

これらは、「日々の教育実践の創造と反省の過程を通して形成され獲得されるもの」³⁴⁾であり、この過程が「教育学的推論と活動 (pedagogical reasoning and action)」であるとして、先の向上・深化的円環・循環のスパイラルを形づくるといふ。

そこで重要なのは、教師教育における「事例研究 (case method)」と、教師が実践の経験を表現し交流する「語りの様式 (narrative)」である³⁵⁾。

まず「事例研究」には、教育学や教育心理学の中心的概念や原理を具体的な「事例」を通して理解するものと、専門家としての教師にふさわしい実践的な問題解決の思考様式 (think like teachers) を獲得するものとの2つのスタイルがあるという。養成教育の際には前者が有効であり、また現職教育の際には後者が重要である³⁶⁾。とりわけ創造的な熟練教師は、①即興的思考、②状況的思考、③多元的思考、④文脈化された思考、⑤枠組みを再構成 (リフレイミング) する思考の5つが特徴的であるという³⁷⁾。

次に、教師と生徒のリアルな「声」とそのディレンマを表現しうる「語りの様式」も、「フォーク・ペダゴジー」と同様に大切である³⁸⁾。

ところで、こうした「反省的实践家」としての教師文化を擁護し発展させる課題にも3つあるという。①教師の「無能化 (deskilled)」の克服、②教師集団のなかに「同僚性 (collegiality)」を築くこと、③教職の「公共的使命 (public mission)」を擁護することである³⁹⁾。

まず①は、授業の効率性を高める科学的な技術や理論の浸透が、皮肉なことに、教師たちの職人的な技法 (craft) や実践的な見識や文化的・学問的な感化力を「無能化」することを指している。どのような子どもにも通用する教材が学校現場に普及すればするほど、教育内容はファーストフードのような安価なものとなり、授業の技術はレシピへと転落して、教師は「無能化」するという。これに対抗するには、1度限りの出来事についての「語りの様式」が欠かせない。

次に②は、授業を創造しあい専門家として成長しあう教師同士の連帯 (「同僚性」) を学校のなかに築きあげることである。「成功している学校」には、こうした相互に刺激し高めあう「同僚性」が見られるという。

そして③は、学校教育という仕事が、人々の教育意識が私事化するなかで、世のなかの幸福や社会の改善に役立つという使命 (「公共的使命」) に再度立ち返ることである。「公共的使命」を忘れたまま「公僕」としての煩雑な仕事に忙殺されるとい

うような、無意味で本末転倒な忙しさから教師は解放されるべきであろう。

以上、専門家としての教師とは「反省的実践家」であって、その特有の知識や思考様式のなかに教職の専門性が根ざすことが明らかとなった。また、この専門性を豊かに成長されるための課題も見出された。

それでは、最後に、そうして教職につく「反省的実践家」としての教師を養成するに当たって、わたしたち大学教師にできることとは何であろうか。

おわりに

2節で見たように、本校では「学部と実習校、とりわけ教師教育カリキュラム上における学部教育と教育実習の疎遠関係もしくは断絶状況」は大きな問題である。

しかも、開放性教員養成制度のもと、教職志望ではない学生にすら、とくに初等教育専攻学生の場合、卒業必修単位として教育実習が位置づけられている。

学部のカリキュラムにしても、その内容（とりわけ教科教育法）は担当者によりまちまちである。

まずは、こうした状況を改善しなければなるまい。

次に、すぐれた教師とは、単なる「公僕」でも「技術者」でも「サラリーマン」でもなく、学校を拠点とする「反省的実践家」なのであり、教育の専門職者、すなわち授業を中心とした子どもの研究者であると同時に教育者でもあるという視点を学び取らせる必要があろう。教法やスキルの安易な技術的適用によっては、「教育の専門家」としての教師には到底及びえないことを、すぐれた授業をとらえた具体的「事例研究」を通じて徹底的に学習させる必要があろう。教科教育法こそ、こうした「事例研究」の中心的役割を担うべきではなかろうか。

そして最後に、既存の近代学校システムが大きく揺らぐ現代にあって、教師1人ひとりが、その心の内奥において「教師であること」とは何かという問い直しを迫られている。教師の存在論的危機を特徴づけるものとして、その仕事の「再帰性」・「不確実性」・「無境界性」があげられるが⁴⁰⁾、こうした困難を教師はたえず克服していかなければならない。それには、先の3つの課題と取り組まねばならないのはもちろんのこと、各自が内的に「教師であることとは何か」と、己れの存在の根本へ向かってアプローチし続けていかねばならないであろう。

そこで、教育実習をして、このような存在論的問いを喚起するまでに仕立てるにはどうしたらよいか。このために、どういったキッカケ作りができるのか。「事例研究」を基礎にすえた事前・事後指導の、今後の課題でもある。

畢竟するに、大学教師は「教師」を安易に作ることなどできない。大学の教師自身もまた「反省的实践家」として、「真理そのものを目指して学生とともに歩むこと」しかできない。そのためのささやかな試みを、今日もまた講義や演習を通して実践するしかない。その具体的内容については、機会をあらためて報告しよう。課題は山積している。

教師教育学へ向けた試みはいま始まったばかりである。ただし、まがりなりとも教師教育に携わる大学教師自身には教育の研究者としての義務と責任があることだけは確認しておきたい。

注

- 1) 拙著『教育にできないこと、できること—教育の基礎・歴史・実践・研究—』（成文堂、2004年）参照。
- 2) 拙著『近代教育思想の源流—スピリチュアリティと教育—』（成文堂、2005年）参照。
- 3) 佐藤学『教師というアポリア—反省的实践へ—』（世織書房、1997年）、5頁参照。
- 4) 同前書、4頁以降参照。
- 5) 前掲拙著『教育にできないこと、できること』、44頁以降参照。
- 6) 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』（岩波書店、1996年）、15頁以降参照。
- 7) 前掲拙著『近代教育思想の源流』は存在論から教育へとアプローチしているが、こうした方向性は現代ではあまり流行らないようだ。しかし、人々のアイデンティティが不安定にならざるをえないいま、こうした問いかけは、以前にも増して静かに高まっているのではなからうか。
- 8) 開放性教員養成制度のもと、教職課程とはいえ、すべての学生が教師志望というわけではない。また、卒業後どのくらいの学生が教職についたとか、追跡調査は行われていない。
- 9) この項目の設定にあたっては、山崎英則編著『教育実習完全ガイド』（ミネルヴァ書房、2004年）、174頁以降を参照した。
- 10) 簡単にいえばコツだとか勘だと直観だとか即興だとか。こうした「暗黙知 (tacit knowledge)」を養成するにはどうすればよいか。理論と実践はどうかかわるのか。

詳しくは、鈴木晶子『判断力養成論研究序説 ― ヘルバルトの教育的タクトを軸に一』（風間書房、1990年）を参照されたい。これが方法的に普遍化できればこれ以上便利なことはない。しかし、そううまくはいかない。

- 11) 教職を志望しているとする本学学生をとりまく外的状況については、正田良・菱刈晃夫「教職課程に関する質問紙の開発」（国士舘大学文学部人文学会編『人文学会紀要』38号、2006年所収）で明らかにした。今後は、彼らの内的な意識の質や変化にまで踏み込んだ質問紙の開発も、研究していきたい。
- 12) 大学の教室内で、たとえ模擬授業を通したとしても、そこで個別具体的な子どもを前にした授業技術を身につけることなどムリに決まっている。そういう便利で安易なハウツーなど教育には存在しないことをまず知る必要がある。前掲拙著『近代教育思想の源流』、補遺2参照。ただし、すでに述べたように、「いきいきとした教材研究の面白さを踏まえた上での、生きた授業作りのためのプランニングとしての指導案作成の喜びが実感できない教科教育法への不満」はあってしかるべきであろう。教科教育法とはいったい何なのか。教師教育のなかでどのような意味をもつべきなのか。再考する必要がある。
- 13) 教職科目の例えば教育基礎論や教育史などで、わたしたちの学校教育が今日に至るルーツやその特質や今後の問題点について、はたしてきちんと学んでいるのかどうか疑問になることがある。既存のシステムをそのまま受け入れればそれでよしとするような、若いわりには、こういう点への改革的意志が貧弱なように感じられる。教育の私事化は、残念ながら教員志望の学生にももちろんのことすでに見受けられる。3節で見るような、教育の「公共的使命」を目覚めさせる必要がある。
- 14) 鈴木前掲書参照。だから教員養成は難しいのだ。
- 15) 小手先の心理学で人の心が分かったり、ましてやこれに共感できたりするはずがない。わたしに確かなのは少なくともいま「わたし」と意識しているこのクオリアのリアリティだけであり、他人の心のなかのリアリティは、わたしにとってあくまでも想像でしかない。詳しくは、前掲拙著『近代教育思想の源流』、序章を参照されたい。
- 16) 稿を改めて詳しく取り上げる。
- 17) 前掲拙著『近代教育思想の源流』、補遺1参照。
- 18) 以下の記述は、藤枝静正『教育実習学の基礎理論研究』（風間書房、2001年）に、全面的に負っている。
- 19) 同前書、103頁。

- 20) 同前書、105 頁。
- 21) 同前。
- 22) 同前。
- 23) 同前書、106 頁以降。
- 24) 同前書、112 頁以降。
- 25) 「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」。だれしも再確認したいものだ。
- 26) 藤枝前掲書、120 頁。
- 27) 同前書、121 頁。
- 28) 概して身体を動かすことが好きであるのは決して悪いことではないが、考えもせずに行動するとなると話は別である。授業とは何かと深く考えた末、しっかりとした教材研究を踏まえて、はじめて実のある実践が成り立つのである。「役立つ／役立たない」だけが授業者の関心の中心になってよいのだろうか。前掲拙著『近代教育思想の源流』、補遺 2 参照。ましてや、これは先の「大学の目的」ともかけ離れている。
- 29) 藤枝前掲書、460 頁。
- 30) 稲垣・佐藤前掲書、15-16 頁。傍点引用者。
- 31) 佐藤学ほか編『学校の再生をめざして 2—教室の改革—』（東京大学出版会、1992 年）、111 頁以降。以下の記述は、これに全面的に負っている。
- 32) 佐藤学『教育方法学』（岩波書店、1996 年）、149 頁参照。以下の記述は、これに全面的に負っている。
- 33) 同前。
- 34) 同前。
- 35) 同前書、150 頁以降。
- 36) 同前書、151 頁。
- 37) 同前。
- 38) 同前書、152 頁。
- 39) 同前書、144 頁以降。
- 40) 佐藤前掲『教師というアポリア』、12 頁以降参照。