

教職課程科目「教育原理」と「教職論」における 主体的・対話的な深い学びの模索

A groping for a proactive and interactive deep learning in the Teacher-Training Course of “Principles of Education” and “Theory of teaching profession”

佐藤由美*¹ 小川 毅*²
Yumi SATO Takeshi OGAWA

序

本稿は、教職課程科目の「教育原理」及び「教職論」の内容や方法を、新学習指導要領が目指す「主体的・対話的な深い学び」という観点から再検討しようとするものである。この2科目を対象とする理由は、両科目が「教職に関する科目」の中心に位置づいていることと、免許教科に関係なく、教職課程を履修する全学生が学ぶ必修科目だからである。埼玉工業大学の教職課程では「教育原理」を1年次の前期に、「教職論」を2年次(学部によって前期または後期)に配置している。1年次には「教育とは何か」を様々な側面から捉え、そのウォーミングアップのうえに2年次で教職の専門性について学んでもらいたいというポリシーに基づいてのことだ。

筆者(佐藤)は教育学を専攻する研究者であり、大学では主として教職課程の科目を担当している。「教育原理」については他大学での兼任講師の時期を含め20年以上、担当してきた。以前、「教育原理」は4単位の通年科目で、そのなかに現行の「教職論」で扱う内容も含まれていた¹が、昭和63(1988)年12月の教育職員免許法改正の際に「教職論」は独立した科目となった。一方の筆者(小川)は、埼玉県内の公立中学校に技術科教諭として28年間勤務した後、管理職となり、現在は吉見町立東第二小学校(埼玉県比企郡)の校長職にある。技術科教諭として、または管理職として指導した教育実習生の数は数十名に及ぶ。小川は埼玉工業大学教職課程が毎春行う教員採用試験に向けた対策講座の講師を2013年から務めており、学生に教育現場からの「生の声」を発信している。

さて、本稿は、こうした異なる経験をもつ筆者らが、今後の教職課程における「教育原理」及び「教職論」の在り方について議論し、何らかの方向性を見出すことを目的にしている。冒頭で述べたように、新学習指導要領で「主体的・対話的な深い学び」が提言されたのに伴い、中学校や高等学校では学びの型に変化が生じ始めている。そこに新人教師として赴任する学生たち、または教育実習生として送り出される学生たちが、「主体的・対話的な深い学び」を自ら経験したことがないのでは最初から躓くにちがない。大学としてはどんな準備ができるのであろうか。とりわけ「教育原理」や「教職論」にはどのような役割が求められているのであろうか。教育職員免許法施行規則の改正では、「教育の基礎的理

*1 埼玉工業大学人間社会学部情報社会学科

*2 吉見町立東第二小学校

解に関する科目」に位置付けられ、「教育原理」は「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」を、「教職論」は「教職の意義及び教員の役割・職務内容」をその守備範囲とする。折しも、「教職課程コアカリキュラム」が発表され、全体目標、一般目標、到達目標も示されたところである²。これらの科目と教育実習、中学校や高等学校での教育が有機的な関係を築くことが重要なのであって、そのための工夫が大学の教職課程には求められていると考えている。

本稿の構成は以下の通りである。第1節では、佐藤が大学の教職課程で使用される「教育原理」や「教職論」のテキストを数冊、取り上げてその内容を検討する。さらに自身の担当する「教育原理」の授業について、その内容構成や授業方法、学生の反応について述べ、現在、抱えている問題を提示する。次いで第2節では、小川が若手教員や教育実習生の特性について学校現場での特徴的な事例について述べる。最後に、それらを踏まえて今後の両科目の在り方について、内容と方法の二側面からその方向性を示すこととする。

1. 大学教職課程における「教育原理」と「教職論」

(1) テキスト

まず、「教育原理」と「教職論」のテキストを検討したい。以下の〈表1〉と〈表2〉は両テキストの書誌情報と目次の一覧である。便宜上、各テキストにAから始まる符号をつけた。以下、本文ではテキストを符号で示すこととする。〈表1〉のAからDは、2017年7月の時点で刊行されていたテキストのうち比較的新しいものを無作為に取り上げたものであり、Eは筆者がテキストとして使用しているものである。大学の授業形態としては、90分の授業を半期15回で行うのが標準であろう。テキストの利用方法は授業担当者によって様々であろうが、ここでは両科目が扱う内容的な傾向を抑えておきたい。

<表1>教育原理テキストの書誌情報と目次

	A	B	C	D	E
書名	最新教育原理	教育原理	やさしい教育原理	よくわかる教育原理	新版 はじめて学ぶ教育の原理
出版社	勁草書房	玉川大学出版部	有斐閣アルマ	ミネルヴァ書房	学文社
編著者	安彦忠彦・石堂常世	佐久間裕之	田嶋一・中野新之祐他	汐見稔幸・伊東毅他	藤山雅博・國枝マリ
発行年月	2010年10月20日第1版第1刷 2016年3月1日第1版第4刷	2015年2月25日初版第1刷	2011年3月5日新版補訂版第1刷 2017年5月30日第3版第2刷	2011年4月30日初版第1刷 2017年2月20日初版第9刷	2012年4月5日新版第1刷 2014年3月10日新版第2刷
版・頁	A 5 版変形 231頁	A 5 版 264頁	B 6 版 324頁	B 5 版 319頁	A 5 版 184頁
1	教育の目的と本質	教育理念	教育とは何か	原理としての教育	西洋の教育思想から学ぶ
2	教育と人間の成長・発達	教育の歴史（西洋編）I—古代から近代へ—	学校とは何か（1）	育ち・学びと教育	日本における近代公教育—その誕生と歩み
3	社会の変動と教育	教育の歴史（西洋編）II—近代から現代まで—	学校とは何か（2）	学校の歴史、しくみ	現在の学校教育制度
4	日本の教育—歴史と展開	教育の歴史（日本編）I—古代から近世まで—	こころとからだを育てる	学習・教育課程・学力	地域社会と学校教育
5	世界の教育—歴史と展望	教育の歴史（日本編）II—近代から現代まで—	よりよく学び、教えるために	「教える」という仕事と学校文化	教育課程を考える
6	日本の教育制度と行政	教育の思想 I—西洋編—	教育評価とは何か	教師としての成長	教育方法の開発と技術
7	主要国の学校制度と教育改革	教育の思想 II—日本編—	授業の可能性・学校の可能性	子どもへの支援と学校	教育の国際化
8	学校と教師		教師の仕事	地域・社会と学校	これからの学習支援—学びの喜び
9	教育の内容と教育課程		青年期と教育	資料編 さらなる学びのために	
10	教育の方法と技術		社会教育と生涯学習		
11	道徳教育・特別活動の原理と方法		教育への権利と「子どもの権利条約」		
12	総合的な学習の時間の原理と方法		よりよい教育を求めて		
13	外国語活動の原理と方法				
14	生徒指導と教育相談・キャリア教育と進路指導				
15	特別支援教育の原理と方法				

「教育原理」からみていこう。テキストAは、「外国語活動の原理と方法」や「特別支援教育の原理と方法」が含まれていることから、新学習指導要領を念頭に執筆・編纂された内容となっていることがわかる。編者によれば「学校教育の諸分野に関する基礎知識を、人名、事項など、できるだけ網羅することとし」、「学校の抱える最近の教育課題については、その研究成果や国内の事情・国際的な動向を含めながら論じ」、「一般社会から強く求められている、教師の臨床的実践能力を育て、高めるよう十分配慮した」³とくに編纂の趣旨があるという。教職課程科目全般をカバーしているので、仮にこのテキストの内容を1回1項目（半期）で学習したならば、学生は教職課程科目の全体像を把握することができるであろう

う。また、このテキストのそれぞれの項目を掘り下げて学習すれば、「教育原理」に限らず、各教職課程科目で繰り返しこのテキストを用いることもできるであろう。テキストBは冒頭に「教育職員免許法施行規則に定められた『教育の基礎理論に関する科目』のうち、特に本書は『教育の理念並びに教育の歴史及び思想』に関する事項を扱います」と明言されているとおり、「教職課程コアカリキュラム」の「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」と合致した内容で構成されている。テキストCは1997年の初版発行以来、10年ごとに版を重ね、第3版となったが、「教育とは何か、という大きな問いに立ち向かう共通の広場を創り出す」⁴という編集の趣旨は変わらず、多岐に亘る項目を取り上げている。教育とは何か、学校とは何かといった本質的な問いかけから出発し、教育評価や授業、教師の仕事といった教職の具体的な内容に踏み込み、さらには青年期と教育、生涯学習と社会教育など学校以外の教育の場へと発展していく。このテキストも他の教職科目でも用いることができる内容となっており、Aと似たタイプのテキストである。テキストDはB5版319頁と情報量も多く、辞書的な使い方もできるテキストになっている。章立ては<表1>のとおり9章に整理されているのだが、実際は97項目の事柄が1項目当たり2頁または4頁で解説されており、コラムも豊富で、執筆者は61名に及ぶ。授業者の文脈に合わせて該当する頁を学生に開かせて使用することになるであろうか。教職課程科目全般で使用できる編集となっている。テキストEは筆者が授業で使用しているものである。このテキストを「教育原理」で使うのは、第1章「西洋の教育思想から学ぶ」と第2章「日本における近代公教育—その誕生と歩み」のみで、その他の章は「教育制度論」や「教育方法・技術論」等の科目で使っている。内容構成としてはテキストAやテキストCと同じ型であるが、使っている部分はテキストBと一致している。

こうしてみると、教育原理のテキストは、教職課程科目全般を見渡して編集されたもの、「教職課程コアカリキュラム」の「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」を担当することを主として編集されたものがあるが、いずれにしても教育の理念や思想、歴史等、教育の普遍性を扱う領域が含まれており、教職課程科目全体の「基盤」、「中核」として位置づいていると言えよう。

続いて教職論のテキストを検討しよう。<表2>に挙げたテキストは、いずれも教育職員免許法施行規則の「教職の意義等に関する科目」（改正後は「教職の意義及び教員の役割・職務内容」）を教えるために200頁程度で編集されている。一言で「教職」といっても、それが学校の教師を指すのか、保育者も含むのか、その対象が異なっている。順にみていくと、テキストAは小学校、中学校、高等学校を対象としており、教職が社会からどのように見られているか、子どもの支援者としての教師、日本の学校の教師、労働者としての教師、教師の職務、教職及び教師への学びといった諸側面から教職を包括的に捉えている。テキストBは、その表題や目次からも明らかなように保育者と教師、保育と教育を一体として捉え、その仕事内容、集団としての在り方、他領域との協働について取り上げている。大学によっては、保育士と幼稚園教諭、小学校教諭の養成課程を併設しているため、このようなテキストが用いられるのであろう。テキストCは、教員の免許制度や研修、任免、服務、管理職と主任の職務などについて詳しく取り上げているところに特色がある。対象は初等・中等教員である。テキストDは、初等・中等教員を対象としながらも、目次中に「幼稚園・保育園の役割」とあるように教職の範囲を広げて捉えている。

このように教職論のテキストは、教職が教育職員免許法によって規定されていることや、どのような制度及び条件の下で免許授与、任免、服務、研修が行われているのかといったハード面と、子どもとの

関わり方や人を育てるとはどういうことか、教師として成長していくにはどうしたらよいか等のソフト面を取り上げていることがわかる。その重点の置き方は各テキストによっても異なっている。教員の「職務内容」については教育職員免許法をはじめとする諸法規で規定されており具体的で現実的な内容を学ぶことになるが、その一方で、「教職の意義及び教員の役割」については普遍的でもあり、時代状況や社会状況によって転変し追求し続けなければならない内容を合わせもっている。こうした意味において、教育原理と並んで教職課程科目の基盤、中核となる科目と言えるのである。

ここまで複数のテキストの目次を眺めてきたが、「教育原理」と「教職論」の守備範囲について、その概要は把握できたのではないだろうか。

<表2>教職論テキストの書誌情報と目次

	A	B	C	D
書名	教職論	教職論 保育者・教師の仕事をつかむ	はじめて学ぶ教職論	新版 教職論―「よい教師」への扉を開く―
出版社	学文社	ミネルヴァ書房	ミネルヴァ書房	学文社
編著者	岩田康之・高野和子	木山徹哉・太田光洋	広岡義之	佐藤群巳・小池俊夫
発行年月	2012年4月5日第1版第1刷 2016年3月30日第1版第4刷	2017年3月31日初版第1刷	2017年2月10日初版第1刷	2010年3月31日第1版第1刷 2014年8月8日第1版第6刷
版・頁	A5版 204頁	A5版 238頁	A5版 217頁	A5版 151頁
1	教育学と教職論	教職へのまなざし	教職の意義と教師に求められる資質・能力	子どもたちに向かい合う教師への扉を開く
2	教職への視線	保育者・教師の仕事―一日の保育・教育活動を描く	教員養成と教員免許状制度	教師という仕事―子どもの好きな先生―
3	子どもの学びを支える人	子どもを理解するということ	教員の研修および教員の任免と服務	子どもの見方・とらえ方
4	日本の学校教師、その特性	保育者・教師は活動・授業をどのようにつくるか	初等・中等教育と教員	教育職員免許法と教師の専門性
5	労働力市場のなかの教職	保育者・教師の表現力（パフォーマンス）	管理職・主任の役割	学級経営案のつくり方
6	学校教師という仕事	保育者・教師集団のあり方	教師の仕事	幼稚園・保育園の役割
7	学校教師の勤務と職能成長（1）―組織のなかの教師	保育・教育と他領域の協働	学級担任の仕事	カリキュラムを創る教師―教科学習と総合的学習―
8	学校教師の勤務と職能成長（2）―集団のなかの教師	教職へのアプローチ	教師の職場環境	授業の見方・とらえ方・つくり方
9	教職への学び（1）―学問性と実践性		教職の歴史	教師のメンタルヘルス―実践への誘い―
10	教職への学び（2）―教員養成の学び全体から考える―		現代社会の諸課題と学校・教師	今、教師に求められること
11	学びつづける教師		先人のおしえに学ぶ教育実践の知恵	教えることと学ぶこと―自己研修―
12			学校教師の役割としての進路指導	教員採用に向けて
13				人間の喜び・悲しみに共感できる教師―愛を求めて―

(2) 筆者の担当する「教育原理」の授業内容と方法

続いて、筆者（佐藤）が担当する「教育原理」について、その授業内容と方法を検討することにした。まず、授業内容についてだが、シラバスにある以下の授業計画を参照されたい。大きく2部構成になっている。前半は「教育とは何か」（全3回）と「西洋の教育思想から学ぶ」（全4回）から成り、後半は「日本における近代公教育」（全6回）と「戦後の公教育の理念」（全1回）から成る。ねらいとしては、前半では教育を多角的に提示したいと考えており、まず初回で「教育学」を紹介した後、第2回では野生児の研究を素材に、環境が及ぼす影響がいかに大きいかを学生に考えさせる。第3回は教育の捉え方も様々で、大きくは「教える」という側面と「育てる」という側面から教育を考えた人たちがいるということ、それぞれの立場の教育思想家が残した言葉を紹介して、教育とは「文化の伝達」なのだ、または、教育とは「学習者の育成」なのだ等多角的な視点を持たせるように進めている。その後は西洋の教育思想史に入るが、ここでは毎回、それぞれの教育思想家が子どもをどう捉えていたのか、家庭や学校、教育をどう捉えていたのかをじっくりと考えていく。後半は近代以降の日本教育史になるが、その時点、その時点において、日本は国民の教育に何が必要と考えたのか、何を取り入れたのかなどを探っていく。「教育とは何か」を考え続けて欲しいという願いを持っており、特に戦時下の教育ではなぜこのような道に進んでしまったのかを歴史から学んで欲しいし、決して退屈な過去の話ではなく、現代にも通じる問題であることを伝えたいという思いで授業を行っている。

<授業計画>

- 第1回：教育とは何か ①教育学が追究してきたこと
- 第2回：教育とは何か ②人間の成長と遺伝・環境
- 第3回：教育とは何か ③文化の伝達と学習者の育成
- 第4回：西洋の教育思想から学ぶ ①ソフィストとソクラテス、プラトン
- 第5回：西洋の教育思想から学ぶ ②ルソーの教育思想
- 第6回：西洋の教育思想から学ぶ ③ベスタロッチの教育思想
- 第7回：西洋の教育思想から学ぶ ④ヨーロッパにおける近代公教育の思想
- 第8回：日本における近代公教育 ①近代以前の学校
- 第9回：日本における近代公教育 ②学制期
- 第10回：日本における近代公教育 ③教育令期
- 第11回：日本における近代公教育 ④森文政期から明治30年代
- 第12回：日本における近代公教育 ⑤新教育運動期
- 第13回：日本における近代公教育 ⑥軍国主義期
- 第14回：戦後の公教育の理念 教育基本法の誕生
- 第15回：まとめ及び試験

方法について述べる。基本的には講義形式の一斉授業となっている。この数年を平均すると受講者は60名前後で、2学部5学科に在籍する1年生が中心である。テキストは前述のとおりで、必要に応じて他の資料を配布している。

学生とのコミュニケーションは毎回の授業の終わりに書かせるコメントシートで行っている。小課題を出す場合もあれば、質問や意見、感想を求めることもある。コメントシートは1回3行程度(200字前後)記入できるように設計された1枚の用紙を毎回、学生一人一人と筆者の間で往復している。みんなで共有したい意見や質問は次の授業の最初で紹介することになっている。階段教室での授業のため、パワーポイントのスライドを板書代わりにし、レジュメには取って空欄を作って書き写す作業を設けている。教材提示装置で戦前の教科書や諸資料を見せたり、映像を使うこともある。評価は試験(70%)と平常点(30%)で行っている。「主体的・対話的な深い学び」という視点で省みれば、主体的な活動は少なく、受講者同士の対話の機会は作っておらず、深い学びという点においても、提示する内容については努力するものの、理解したかどうかは学生任せとなり一方通行となっている観は否めない。学生は真面目にノートを取り、コメントシートも殆どの学生が3行を全て満たして提出する。試験もそれなりにこなして単位を修得するのだが、その内容が定着したかと言えば心許ない。

「教職論」は別の教員が担当している。2年次に学部別で行われているが、この授業ではグループディスカッションなど学生の主体的・対話的活動を取り入れており、学生による授業評価でも好評を得ている。学生は自分のこれまでの学校経験や実体験等から容易に想像できる内容のときに意見や感想を持ちやすく、積極的な参加をするようである。

さて、「教育原理」と「教職論」の今後の在り方について考えてみたい。教育現場ではどのようなことを大学教職課程に期待しているのだろうか。

2. 教育実習生や若手教員にみる教師に求められる力

第1節では大学の教職課程における授業の実態についてみたが、ここでは「教育の現場」ともいうべき中学校で筆者(小川)が遭遇した二人の実習生、教え子でもある二人の若手教員の事例から現場ではどのような力が求められるのかを考察することにする。まずは、教育実習生のXとYについてから始めよう。

(1) 二人の教育実習生

Xさんは、中学校および高校と運動系の部活動で努力した生徒であった。当時の部活動顧問にあこがれを抱いて教師を目指していた。教員免許に関しては、自分の特徴をよく捉えて実技教科の履修を行っていた。言葉より行動が先で、身体を動かすことが大好きであった。そして、何より重要な資質は、生徒の言動をしっかりと受け止めることのできる人間性を持ち合わせていたことである。生徒との関わりを優先するため、実習のレポートや指導案、実習記録等の実務は遅れ気味であったが、教育実習を楽しみ、生徒理解やその信頼感はすばらしいものがあつた。採用試験には、苦労を重ねた末に合格し、生徒と一体となつてともに成長できる生き生きした教師生活を送っている。

Yさんは、生徒会の本部役員や様々な行事等でリーダー性を発揮する学年の中心的な生徒であった。家系的に教師が多く、自身もごく自然に教師を目指していた。教員免許に関しては、自分の得意科目である語学系科目の履修を行っていた。教育実習期間中は、勤務時間前に出勤して玄関掃除を行うことや学校行事等の準備においても他の実習生と指導教師の架け橋となり、実習生の模範となつていた。また、

研究授業や学級経営に関しては、事前の準備や調整を円滑にこなし、滞りのない研究授業を実践していた。まさに優等生である。採用試験には一発で合格、順風満帆の教師生活のスタートを切ることとなる。しかし、一年目から生徒理解や学級経営でどこか精彩を欠く状況をよく耳にした。

この両者においては、おそらく教育実習自体の成績等は、【 $X < Y$ 】が可能性として高いと考えられる。さらに、大学推薦や特別選考枠の基準には、Yさんが該当するのではないだろうか。しかし、実際に現場では、その状況になっていない。これは、Xさんが実習段階から明確な自分自身の教師像を持ち、あくまでも採用試験はその通過点であると考えていたことが大きな要因になっていると思われる。Yさんは、教師になることが目的（ねらい）になり、採用試験に合格することで完結し、教壇に立った時点で自らの教師像を描けていなかったことが現在の状況を招いていると考える。

(2) 二人の若手教員

次に筆者の教え子でもある二人の若手教員の事例を教育実習に遡って取り上げたい。Aさんは大学4年次に教育実習のため母校にやってきた。1年生のクラスに配属されたが、担任が他教科であったため、所属学級の担任と教科指導教員の2名から指導を受けることとなる。教員採用試験を受けることは承知していたが、実際には団体職員の内定をもらっていた。いわゆる腰掛け的に教育実習に臨んだわけである。しかし、3週間をAさんは自分らしく自信を持って努力した。その結果、生徒から信頼され、尊敬される充実した時間を過ごすことができた。その後の採用試験は不合格、そして大学を卒業したAさんは団体職員として就職した。就職したその年、5月の連休明けに連絡が来る。「教育実習のときの感動が忘れられません。教師を本当に目指したいと思います」。筆者（小川）はこのときのことを鮮明に覚えている。Aさんは、内定していた団体職員を1年間で辞める覚悟で連絡をしてきた。教師という職業に惚れ込み、さらに自分を活かせることに自ら気付いたのである。この「気付き」を教育実習で得られたことが最大の要因となっていた。それから、その年の採用試験も不合格、翌年、翌々年と自分の目標実現のため努力を重ねて合格を勝ち取る。現在は、進路指導や生徒指導の中心的な存在で、校内若手のリーダーとして活躍中である。Aさんの特徴は、生徒と一緒に歩む姿が際立って輝いていた。また、様々な体験が豊富で何より人間関係の構築能力に優れていた。昨今の若手教員に欠けている重要な素養を持っていたのである。

次にBさんについて述べる。Bさんは、典型的な優等生である。何事もそつなくこなして日常の職務から指導案作成、学級経営、研究授業等、先を見て指導教諭の手を煩わせることなく生徒たちとも交流を図ることができた。採用試験に向けても計画的に準備を行い、教員採用試験用の受験雑誌等の情報収集や面接試験の模擬など用意周到に臨んだ。結果は見事合格、卒業と同時に新規採用教員として教壇に立つこととなる。半年ほど経ったとき連絡が来た。「教師を続けることに悩んでいます」。新たに別の仕事を考えているとのことであった。よく話を聞くと「教師の仕事は、終わりが無い。挫折したり、行き詰まったり、次のことを始めるにも気持ちの切り替えができない」。確かに教師の仕事は、「これでおしまい」がない。「一日一日で完結する仕事がしたい」。本人のとても強い願いであった。Bさんは、これまで優等生で何事においても結果を残し、自分に納得できるまでとことん頑張るタイプである。このことが教師という職業には、マイナスに働いていたと考えられる。人間的な幅や寛容さ、ある種の「いい加減さ」が教師には必要と考える。もちろん、生徒のために誠心誠意、共感的に理解や支援を実践でき

ればよいが、自分の人生経験が順風満帆で失敗体験や立ち直りの強い心を持ち合わせていない若手教員も意外と多いものである。Bさんは、教師1年を勤め上げたが退職し、一日で仕事の完結できるサービス関連の大手企業へ再就職した。筆者の教え子でもあるこの2名の若手教員は対照的に見えるが、何れの場合も教育実習や1年間の勤務期間を通して自分をよく見つけ、教師という職業と自分自身の適性をそれぞれの立場からしっかりと摺り合わせている。このことは非常に重要である。教職を目指したかなりの者が教育実習や教育現場で必ず一度は経験することではないだろうか。

さて、これらの事例を振り返ってみると、XさんにはあってYさんにはなかったものは、生徒の言動をしっかりと受け止めることのできる人間性と明確な自分自身の教師像を持っていたことと言える。また、AさんにあるBさんになかったのは、生徒と一緒に歩める豊富な体験と人間関係の構築能力であった。筆者が大学の教職課程に求めるのは、教職志望の学生一人一人が生徒との体験的活動を経験する学びの場を提供することである。コミュニケーション（人間関係構築）能力を育成するプログラムを早い段階から設定すべきであり、あらゆる教職課程科目のなかでこのような能力の育成に貢献できる内容や方法を模索すべきであると考え。

結びに代えて

第2節で筆者（小川）は教育現場で求められるのは、生徒の言動をしっかりと受け止めることのできる人間性と明確な自分自身の教師像、学生時代の豊富な体験に裏付けられた生徒と一緒に歩める力やコミュニケーション（人間関係構築）能力であると指摘した。そして、大学の教職課程にこうした能力を育成する場を提供することを求めている。

小川が挙げた事例から一人の学生を思い出す。仮にZとしよう。Zは教員志望で教員採用試験を突破すべく熱心に勉強していた。ある授業でのこと。「体罰はなぜいけないのだろうか」、この問いかけにZは得意げに答えた。「学校教育法の第11条で禁じられているからです」。「それなら学校教育法に規定がなければ体罰はいいのかしら」。Zは無言だった。それ以上には考えていないようだった。小川の例にあるYさん、Bさん同様、Zのゴールは教員採用試験の合格であり、その先の教師像については描けていなかったのかもしれない。

これに関連して体罰については毎年、肯定的な意見が後を絶たない。体育会に所属する学生たち、中学校や高校時代に運動部に所属していた学生たちは、口々に「意味のある体罰もある」と言う。自分がこれまでに出会った指導者を思い浮かべ、「平手打ちされたのは自分が下手だったから。その指導者のおかげで、競技で結果を残せるようになった。いまでも尊敬している」と言うのだ。「自分の体験がすべて」の議論である。体罰による行き過ぎた指導が世間で問題視されていても、自分の体験は美しい思い出と化して客観化すらしめない。この問題と「教育原理」や「教職論」は向き合っていかなければならない。

小川の指摘のなかに「明確な自分自身の教師像」という言葉があった。教職課程では学生が「明確な自分自身の教師像」を描けるような取り組みをしてきたであろうか。省察するに、それが充分にできていなかった理由としていくつか思い当たる節がある。第1に、学生たちにとっては4年次の教育実習が教職課程の一大イベントとなっており、教員もそこに向けての指導を中心にしてきたこと、言い換える

と教育実習がゴールになっていた点である。筆者（佐藤）は、教科教育法の授業も担当している。学習指導案や板書計画の作成、模擬授業等の指導をするが、学生たちは教育実習先で失敗して迷惑をかけるわけにはいかないと非常に熱心である。自分自身が学習指導案を作成し模擬授業を行うことで主体的に学んでいるし、教員や仲間たちとの間で模擬授業の良かった点、改善が必要な点を話し合い対話的にも学んでいる。さらに学習指導案や教材の作成、模擬授業を何度も何度も繰り返すことで深い学びに繋がっているのだろう。しかし、1年次に履修する「教育原理」ではこうしたモチベーションを持たせられずにいた。

第2に、教職課程科目全体のビジョン（カリキュラムデザイン）が描き切れていないという点である。それぞれの授業担当者のシラバスは相互に参照できるようになっており、学生の履修状況などの情報交換は日常的に行っているのだが、科目相互の内容的な調整となると充分ではなかった。個人的にはこの3年間、「教職に関する科目」と「教科に関する科目」の連携⁵を模索してきた。授業担当者同士が連携することで学生たちが両者の間を往き来する姿が見られ、それが学生の授業づくりに反映された。このような連携が他の教職科目間でも頻繁に行われることが望ましい。学生が「明確な自分自身の教師像」を構築していくうえで、教職科目の担当者同士が連携してバックアップできる体制を整えることが課題となろう。

第3に、教員採用試験の合格を目標にしていたのは学生だけではなかった。教員側も一人でも多くの学生を教員として送り出したいという願いを持っていた。採用試験の面接や小論文練習を必死で行っている学生たちを教員は支援してきた。しかしながら、教員採用試験が間近に迫った段階で、型は指導できたとしても要は中身である。この中身については教職課程の4年間を通じて育て上げていかなければならない重要な「幹」の部分である。1年次の頃から学生たちにそのことを繰り返して伝えていくべきであった。もちろん、これらのことを全く行っていなかったわけではないが、インパクトが足りなかったのではないかと考える。「納得できるかたちでの提示の仕方」が必要なのだ。例えば、先述の体罰の話であるが、体罰がいけないのは学校教育法11条で禁じられているためでもある。しかし、それ以前に「人間の尊厳」を侵害する行為であるという問題がある。コメニウス（J.A.Comenius 1592-1670）が『大教授学』（1632）のなかで学習の失敗による体罰の禁止を説いている。17世紀のことである。このような時代や地域を超えた普遍的な問題を身近な問題と繋げていくような展開ができれば「教育原理」は言葉の真の意味で教職課程のコアになるであろう。

次に方法についても再検討したい。「主体的・対話的な深い学び」を「教育原理」や「教職論」ではどのように展開していくかという問題である。小川は、コミュニケーション（人間関係構築）能力を育成するプログラムの必要性も指摘している。たしかに授業内でもディスカッションの機会を設けたり、コメントシートを提出させ意見を共有するなど、学生同士のコミュニケーションを意識した取り組みは行っているのだが、それだけでは難しい。何か一つのことをやり遂げるようなプログラム、長時間に亘って一緒に過ごすようなプログラムが創出される必要があるだろう。詳細は別稿に譲るが、2017年11月18日に3年生、4年生合同の有志による教職行事を試験的に行った。内容はオリエンテーリングとバーベキュー、4年生4名が実行委員として活動し、周囲がフォローシップを発揮した。参加者は30名だったが、3年生と4年生では初対面の学生も多かった。互いに話せるようにするにはどんな仕掛けが必要だろうか。オリエンテーリングのグループ分けはどんな点に配慮すればいいのだろうか。外部の施設を

使わせていただくのにどんな注意が必要だろうか。そしてそれを全員に徹底するにはどんな伝達方法が有効だろうか。このような体験的活動から得る学びは非常に大きい。これを総合的な学習の時間や特別活動の指導といった科目とリンクさせて、知識としても定着させていくことが必要なのであろう。「教育原理」や「教職論」ではまだ具体的な実践はないが、今後の課題としたい。

教育とは何かを考え続けていく構えをつくるのが「教育原理」、教職の特質、現実的なイメージを持たせていくのに必要な力をつけていくのが「教職論」であると考えている。この両科目は教職課程のコア科目として機能させなければならない。「教育原理」での普遍的な問いかけは、「教職論」が対象とする具体的で現実的な教育問題と通底している。そのような提示の仕方を両科目の担当者が連携しながら行っていくことを目指したい。

1 昭和36年に初版が刊行され、その後長きに亘って教育原理のテキストとして用いられてきた教師養成研究会『教育原理 八訂版 教育の目的・方法・制度』(学芸図書, 平成15年2月17日)の目次をみると、I教育とは何か、IIカリキュラムの開発、III授業の計画・実施・評価、IV生徒指導の内容と方法、V学校・学級の経営、VI学校制度と教育行政、VII教師の過去・現在・未来となっており、教職課程科目全般を網羅的に取りあげた内容となっていることがわかる。これを通年科目(4単位)で行っていた。このうち「VII教師の過去・現在・未来」についてさらに章内の目次をみると、1日本社会における教師像の変遷、2教員の社会的地位と役割、3教師たちの職場=学校の社会的役割、4これからの社会と教師、となっており、「チーム学校運営への対応」を除けば、教職課程コアカリキュラムの「教職の意義及び教員の役割・職務内容」とほぼ一致している。

2 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会「教職課程コアカリキュラム」(平成29年11月17日)、「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」p11、「教職の意義及び教員の役割・職務内容」pp.12~13。

3 安彦忠彦・石堂常世『最新教育原理』, 勁草書房, 2016, pp. i ~ ii

4 田嶋一・中野新之祐・福田須美子・狩野浩二『やさしい教育原理』, 有斐閣アルマ, 2017, piii

5 佐藤由美・田中信司「教職課程における『教職に関する科目』と『教科に関する科目』の連携—中学校社会科歴史分野『蒙古襲来』を事例として—」, 「同II—地域教材『岡部六弥太忠澄』に着目して—」, 「同III—アクティブ・ラーニングを意識した授業づくり—」, 『埼玉工業大学人間社会学部紀要』第13号~第15号, 2015年3月~2017年3月を指す。

