

ISSN 2189-4930(冊子版) ISSN 2435-7464(オンライン)

# *JUSER*

# NEWSLETTER

Volume 6, No. 1  
Contents

|   |  |
|---|--|
| <i>Editorial Teacher Education</i>  | Suzuki Shin'ichi (1)                   |
| <i>Voices of Teachers Room</i>  |  |
| Encountering-30 years as personal and professional growth as teacher<br>As a Beginner | Higuchi Akira (2)<br>Adachi Noboru (7) |
| My Ten Years Life at a Private School   | Taguchi Masnori (12)                   |
| <i>Echoes from University Study</i>   |  |
| Memories of Teacher Education at Universities   | Uesugi Takamichi (17)                  |
| Teacher Training for Primary and Kindergarten   | Saito Shinji (22)                      |
| Essay on Teacher Education—toward the heuristic retrospection                         | Mochizuki Shigenobu (24)               |
| Principles of Education; my lecture   | Suzuki Shin'ichi (29)                  |
| <i>Forum Report</i>   |  |
| Women's Learning in Migration and Transition  | Ohno Junko (37)                        |
| Abstracts (39)  |  |
| Business Meeting; Minutes (44)  |  |
| <i>Postface</i>   | Suzuki Shin'ichi (47)                  |

September 2020  
JAPAN-UK Society for Educational Research  
Tokyo

日英教育研究会  
ニューズレター  
第6巻 第1号  
(通算13号)

2020年9月1日

日英教育研究会  
東京

「ニューズレター」投稿募集

会員の皆様へ。「ニューズレター」通算 143 号、15 号への投稿を募集しております。  
また、企画案を提案なさいませんか。発行期日は 2021 年になります。企画案、投稿ご  
希望のかたは、下記編集委員長または編集副委員長へご連絡ください。

編集長：生田清人（email:kio-iku@r9.dion.ne.jp）

**Contribution:** We welcome contributions to the Newsletter on Education in UK, Japan or  
elsewhere. Those who are interested may contact first with Mr. Shin'ichi Suzuki.

**Correspondence:** Shin'ichi Suzuki, Dr. Professor Emeritus, Waseda University

E-mail address: saskia933111@outlook.jp

Phone: 81-48-664-8612

\*\*\*\*\*

ニューズレター 第 6 第 1 (通算 13 号)

発行年月日：2020 年 9 月 30 日

発行者：日英教育研究会 (望月重信)

編集者：「ニューズレター」編集委員会 (生田清人)

発行所：日英教育研究会 (Japan UK Society for Education Research :JUSER)

184-8501 東京都小金井市貫井北町 4 - 1 - 1

東京学芸大学教育学部 村山 拓研究室

印刷所：(株) トライエックス MD コーナー

169-8050 東京都新宿区西早稲田 1 - 6 - 1、早稲田大学 14 号館

\*\*\*\*\*

著作権は日英教育研究会に属します

## 目 次

|                   |            |
|-------------------|------------|
| 巻頭言 教職を選択すること     | 鈴木愼一 p. 1  |
| 随 想 生活としての教師      |            |
| 様々な出会いが私を教師にしてくれた | 樋口 明 p. 2  |
| 子どもや親から学んで—始まりの頃— | 安達 昇 p. 7  |
| 中学校教育の課題と問題       | 田口正範 p. 12 |
| 随 想 教師教育昨今        |            |
| 大学における教師教育を顧みて    | 上杉孝實 p. 17 |
| 小学校・幼稚園の教員養成のために  | 齋藤新治 p. 22 |
| 教職論—回想から課題を求めて    | 望月重信 p. 24 |
| 私の「教育原理」          | 鈴木愼一 p. 29 |
| 研究茶話会の記録          |            |
| 移民・移住する女性の学び      | 大野順子 p. 37 |
| Abstract          | p. 39      |
| 幹事会記録             | p. 44      |
| 事務局便り             |            |
| 編集後記              | 鈴木愼一 p. 47 |

## 巻 頭 言

### 教職を選択すること

鈴木慎一\*

学校の教師になる。小学校の頃の子どもたちの中にはそういう密かな気持ちを持っている子どもたちが少なからずいます。若者が教職を選ぼうとするときには、どのような動機があるのでしょうか。この「ニューズレター」では、学校の教師の仕事がどのようなものかをもう一度考え、教師の養成に関わりをもつ大学の専門家たちにはどのような思いがあるのかを振り返ってもらいながら、学校と大学の関わり方を再考してみたいと思います。

第一部は元教師だったかたがたの一人語りですが、この方々は早稲田大学を卒業した方たちです。早稲田大学には当時幼少課程はなく、小学校に勤めた方々は通信教育で免許状を取得するなど苦勞されました。二人の元小学校教師の語りには、教師の喜び苦勞と課題が巧まずに描かれています。私立学校に勤務した方は、丁寧に学校の活動の様子を描きながら、“私立”の意味を伝えながら、静かに潜在する問題を教えてくれます。

第二部は元大学教員として教師教育に関わった四人の呟きですが、皆、過去を語り、かつ今を書いていて重みのあるモノログです。幼稚園・小学校教諭の養成に触れた方は目的養成系の大学に勤められた方で、他の三人とは異なる文脈の中から、教師養成教育の問題点を示して下さいました。他の方三名は所謂一般大学（総合大学）で教職課程の科目を教えた経験を持ち、そこから見えてくる可能性と問題や課題はそれぞれ示唆に富んでいます。今日でも考慮すべき事柄がすくなくありません。英国、米国の教師教育の側面について触れている方もあって、多少、日本と海外の教師教育を当時どう見ていたかも伺い知ることができます。

第一部と第二部を読み比べて、読者である会員の皆様は何をお考えになられるでしょうか。その声を聞く機会を設けたいと思います。また、active learning が教職課程の「教育原理」になっている現在の教師教育と教師の自治についても、改めて“二つの現場”からの今の声を聞きたいという思いに駆られます。

本号には、私たちの“研究茶話会”の記録も載せました。移民、移住を通じて女性たちが市民性（citizenship）を獲得すること、市民でいることができるようになることがどれほど難しいことかが訴えられています。耳を澄ませましょう。読者の感想を寄せてください。

\* 早稲田大学名誉教授

## 第一部：学校から

### 様々な出会いが私を教師にしてくれた

～30年間の教師生活を振り返って～

樋口 明\*

#### 1. はじめに…私が教師になるまでのこと

私は人よりも回り道をして、小学校教師をスタートさせた。

早稲田大学法学部を卒業後、教育学部教育学科教育学専修クラスに編入し、2年間で教職課程をこなし中学高校社会科の教職免許を取得。出身地群馬等の中学校社会の採用試験を何度か受験したが、なかなか合格できなかった。その間、中学や小学校の臨時教師をしながら、関東短期大学の夜間学部で小学校免許を取り、29才で合格し正式採用、その後30年間ずっと小学校教員として教育現場で過ごした。

法学部にいた私が教育と繋がったのは、憲法学者・永井憲一先生の「教育法」の講義を4年生で受けたからだ。それは戦後日本の民主教育が、その時々権力や政権の思惑で、いかに変遷させられてきたかの事実を、教育関連の法改正を中心に述べた講義であり、「目から鱗が落ちる」思いで聞き入った事を今でも覚えている。

それまでの学生生活はサークル中心（早稲田大学合唱団、うたごえ運動をすすめる合唱団）であったが、そこは、先輩や仲間達と政治や社会、民主主義を語り合う場でもありその素地があったためか、永井先生との出会いを受け「教育が民主主義を作る」という思いを固め、就職活動はせず教育学部編入に舵を切った。

編入後は、教育に関する様々な講義、教職課程を受け、教育系サークルの仲間との学習・議論や教育本や雑誌を読みふける日々であり、教育を専門とする師との出会いの日々でもあった。学問としての教育学や教育問題に向き合うとともに、学校現場や教育実践の話の聞き、本を読み重ねるにつれ、編入直後にあった教育関係の出版やジャーナリストへの漠然としたあこがれが、現場教師志望へと変わっていった。

#### 2. 群馬での教師生活

##### (1) 5年間の臨時教師時代

正採用になるまでの5年間、3つの小学校と1つの中学校の臨時教師として、3、4、6年担任、中学社会科担当、小学校教科担任を経験した。

大学卒業後群馬に戻り、初めて赴任したのが、かの有名な境町島小学校。1952年から11年間齋藤喜博氏が校長として教育史に残る教育実践を展開した「島小」である。齋藤氏は初めて校長となった島小で、合唱、器械運動、野外劇、読み取り等の授業実践を牽引し、毎年授業と行事（合唱や体育発表等）を中心とした公開研究会を開き、計8

\*元群馬県・小学校教諭

回の公開研に全国から1万人近い教師、研究者が参加したという。しかし当時の私は恥ずかしながらそれについての知識も認識もなく、着任した時の感想は、群馬県側から利根川を渡り、埼玉県側に飛び地のように残る小さな島村地区、それこそ信号もなく、のどかで静かな小さな小学校、というものであった。全校児童約100名の島小での私の役割は、担任外専科。専科とは言っても、2年と4年の社会、3年の音楽、5年の理科、6年の図工といろいろな教科を担当し、大学を出たてで小学校の教育実習の経験もなく、担任の先生方のアドバイスと指導書頼りで無我夢中の1年間だった。

当時の島小には、まだ島小教育の名残があり、春の小運動会ではマット、跳び箱、鉄棒の演技を見せ合ったり、秋の大運動会では野外劇的な表現があった。校内合唱会も開かれていて、音楽を担当していた3年生が、斎藤喜博作詞・丸山亜季作曲の「大きな石」等を、私のたどたどしいピアノ伴奏で披露したことを今でも覚えている。職員室の雰囲気は自由であたたかく、かつ授業研究には熱心な先生方であった。臨時とはいえ教職初年が「島小」だったことは、貴重な出会いであり、その後の教師人生の原点のような学校であった。

その後、2つの小学校で6、3、4年生の担任や中学社会を担当したが、その間に多くの個性的な先輩教師と出会い、その授業実践や学級づくり、子どもへの接し方等を見て学び刺激を受け、信頼で繋がった教師集団に接し、自分もそんな「先生」になりたいという思いを強くしていった。

## (2) 小学校教員として採用

大学4年生を含め、毎年の採用試験を6回落ち、7回目にやっと群馬県小学校教諭に合格した。我ながら、よく諦めなかったと思うが、それは教師になりたいという動機の強さ、熱さであり、意地でもあった。それを作ってくれたのは、永井憲一先生～教育学部～臨時教師時代までの、教育に関する講義、ゼミ、議論、書籍等との出会いであり、教育現場での先輩教師からの学びであった。

29才で正式赴任したのは、花輪小という島小よりも小規模で、渡良瀬川上流沿いにある単学級の小学校。その後、全て小学校勤務だったが、同じ教員でも、中学や高校とは違う特色がある。

小学校の担任はほぼ全ての教科を教える。国語、算数、理科、社会、音楽、図工、体育、家庭科、道徳（途中から高学年に総合や英語、低学年に生活科が入った）。高学年は理科や音楽の専科教師が担当する事が多いが、どの教科もそれぞれの内容が多岐に渡る。それに加えて学級経営（ホームルーム、清掃、給食）、生徒指導、いじめ対策、父母との対応など、仕事の幅は広く、かつ専門性も求められる。また、1年生から6年生という年齢差の大きい学年のどこも持てなくてはならない。校内の状況によって、何年の担任にあるか、希望通りにいくとは限らない。だから、自分の中に多くの引き出しを持っていなければならないし、持っていた方がいい。そのため、多くの教材研究の時間と自己研鑽を積み重ねる必要がある。

## (3) 何かに特化した指導分野～「民舞」から「リズム構成」へ

最初小学校で教えることに戸惑っていた私だが（中学や高校教師のイメージはあったが、

自分が小学校で教えると想像していなかったから)とはいえ、臨時を含め何度か担任を経験すれにつれ、子ども達との活動や学習、反応が面白くなり、色々な分野に興味を持ち、先輩の話の聞いたり、サークルの勉強会に出て、吸収したくなっていった。

教師には様々なタイプがいて、全ての教科や領域に同じように重きを置き、勢力を注ぐオールマイティな教師もいれば、得意とする指導分野を明確に持っている教師もいる。国語の物語の読み取り授業がすばらしい先生、漢字指導に詳しい先生、算数を水道方式で一貫する先生、教科書にはない歌で子ども達の解放したうたごえを引き出す先生、絵画指導を徹底する先生、歌やゲームで楽しい学級と人間関係を作り出す先生、等々……魅力的な先生が身近にたくさんいた。何かに特化した指導分野を持つ教師は、他の教科領域でも指導力があり、子ども達を引きつけ、成長させていくのだった。

自分に得意な分野などない若い頃の私は、様々な事に刺激を受け、良さを吸収し、「学ぶは真似ることと似たり」の気持ちで真似しようとした。うまくいった事も、身に付かなかった事もある中、運動会での表現に惹かれていった。

初めは「ソーラン節」や「荒馬」などの民族舞踊(いわゆる民舞)を運動会の表現作品として取り組んだ。和太鼓や横笛の伴奏で踊る日本の民舞は、そのリズムと音を聞いているだけでも躍動感を感じられ、体が固く運動神経が決して良くない私でも、不器用ながら踊りの型を覚え、夢中になって踊れた。秋田にある伝統芸能劇団「わらび座」に夏休み中の3日間、缶詰になって民舞等を学ぶ講習会に参加し、教材としての価値の高さも学んだ。最初の赴任校「花輪小」は全校で約80名の小規模校だったから、運動会では、1年から6年全員で馬を模した道具を作り、身にまとい「荒馬」を踊ったり、職員の太鼓、笛、鐘、アコーデオン、歌での生伴奏で「ソーラン節」を踊り、大いに盛り上がった。

その取り組みが3年続いた頃、人づてに、やはり運動会の表現作品として「リズム構成」という事をしている教師が玉村町にいて、とてもすばらしいと聞いた。その方は石塚真悟さんといい、斎藤喜博氏の影響を受けながらも、人真似でなく自分で創造する才能と気概にあふれた方で、はじめは野外劇的な表現活動を創作していた。境町から玉村町の小学校に移った頃には、舞踊劇の発展としての「リズム構成」を確立した。「リズム構成」とは、自作のお話、実像の人物、歴史上の出来事、既存の絵本などをストーリーとして台本に書き、いくつかの場面に合った音楽を選んできて、子ども達はその音楽に乗せて踊り、集団演技する創作表現運動である。

群馬県内の教師を中心とした「リズム構成を創る会」の会員は、一時期250名を超えた。毎年夏の会に参加した会員が、世話役から提案された物語と音楽を受け取り、3日間で動きや踊りを創り合い、新しい作品として発表する。それを約30年間続け、50個近い作品を創作した。

それを分類すると①「田中正造」「坂本龍馬」「宮沢賢治」「ナイチンゲール」等の人物を描いたもの、②歴史上の出来事(縄文人の生活を取り上げた「海を渡った縄文人」、奴隷解放をテーマにした「フリーダムアフリカ」、アイヌの生活「風が話した」、アンデスの人々「大

いなるアンデス」、阪神大震災後の人々「その時、人は。がんばれ、神戸」、地球温暖化を問題視した「地球よ」③地元の伝説をヒントにした「羊太夫伝説」「つるまう里」「蛇喰みの谷」「お地蔵様わっしょい」④石塚氏創作のお話「むかしの川」「十八石」「土の中で」「石くれ山」「ごんごろ山のオニ」⑤既存の絵本「ひばりの矢」「モチモチの木」「地獄のそうべい」「泣いた赤鬼」「かたあしダチョウのエルフ」など多岐に渡っている。

私は、会の創立期から退職後まで関わり、途中からは世話役として作品づくりの最初から参加し、自分の学年では毎年のように取り組み、運動会で発表して来た。運動会での表現活動（一般にはダンスや組立体操）の練習では、指導者が大声で叱咤激励し、子ども達はじっと我慢か操り人形のように動く場面がよくあるが、リズム構成では、叱る事はほとんどない。民舞はある決まった型を踊り込み、その先に達成感や開放感を感じると思うのだが、リズム構成では、子ども達に主となる動きや振り付けを提示はするが、その場面のテーマやイメージ、人物の情感を想像しながら子ども達と創り上げていく事を目指す。子ども達はリズムに乗って楽しく、生き生きと真剣に内面から表現する。それは、国語の物語教材の読み取りや音読、音楽の歌唱表現などと重なる所があり、物語のシーンや人物の内面を理解、想像し、体で表現する活動であるがゆえ総合的かつ創造的な学習活動であり、心情が培われるという面では「道徳」の授業以上に徳育的な活動でもある。

このような、いい取り組みがいつもできるわけではないが、教科者や指導書に頼るのではなく、目の前の子ども達が生き生きと取り組み成長する教材を見つけよう、創り出そうとする姿勢は、教師として大切であろうと強く思っていて続けた。

#### （４）理科専科担当として

小学校では、年齢を重ねると、担任外の立場が多くなる。私も同和教育推進教員や日本語学級担当（外国籍児童の日本語指導）を経て、教務主任、理科専科を担当することになっていった。教務主任は、校長や教頭と協力し、学校を回していくかなめ的な存在だが、その当時、教師の管理強化や多忙化が問題になっていた頃であり、自分としては、少しでも働きやすい職場環境を作るよう心がけた。

高校の頃から、理数系を苦手としてきて、小学生とはいえ理科を指導することには当初大変な重圧があった。しかし、かえって苦手という事でゼロから教材研究をし、実験は必ず事前に予備実験をしたり、生物や植物の飼育栽培もよく調べておこなった。初めはうまく行かない事もあったが、徐々に身近な自然や科学現象に新鮮な驚きや感動をおぼえる事も多くなり、理科を教える事が楽しくなっていった。

興が過ぎて、教科書ではトピックだけの草食と肉食動物の違いを、実物の動物の頭骨を数種類借りてきて比較させた。人間の体内の学習に関連し食肉センターから豚の心臓、気管、肺、胃、小腸を頂いてきて見たり触ったり肺を膨らませたりもした。星空の勉強では、家庭での観察ではなくアマチュア天文家の方に天体望遠鏡を持ってきて頂き、校庭で親子で観察もした。どれも、そこまでやらなくてもいい事なのだが、実物や実際を見る事で子ども達の興味や意欲を膨らませる事は楽しかった。



5年の理科で「人のたんじょう」の単元がある。精子と卵子の受精に始まり、母の体内での胎児の成長と誕生を写真、絵、ビデオで教えるのだが、そこで性交にふれるかどうか？が論点であり、教科書ではふれていない。しかし、精子と卵子の出会いについて子ども達は当然疑問を持つ。そこで私は、様々な実践授業を調べ、段階を追った（植物受粉、魚の受精、動物の交尾）延長としての性交をソフトにふれた上で、生命の誕生がいかに奇跡的で、めったな事では生まれて来なかったかを、ビデオや資料、簡単な実験、体験を織り交ぜての学習を組んだ。こちらも緊張するのだが、命の誕生の素晴らしさを、子ども達と確認できる学習であった。

いずれも、いい教材との出会いであった。

### 3. 組合活動などから見えてきたもの

私が「教師」になれ、「教師」をしてこられたのは、以上のような様々な出会いがあったおかげであり、それはどの教師でも、またどんな職業人でも言える事だとは思う。しかし出会いを進んで求めていくかどうかは、人それぞれであろう。私は、校内研修や教育委員会でおこなう官製研修よりも、組合や民間サークルがおこなう講座、講習会、交流会、研究集会のほうが遙かに興味を引かれ、よく出かけた。

群馬は以前から、教育研究活動（教研）や民間サークル（理科サークル、作文の会、数教協、音楽教育の会、民舞研、美術サークル等）の活動が盛んで、年2回泊まり込みで群民研（群馬県民間サークル研究集会）を共同で開催し、手弁当でたくさんの教師が集まり学習交流していた。しかし、今は衰退している。それは、自主研修の熱が冷めたというのではなく、教育現場があまりにも多忙であり、時間的にも精神的にも外に出て研鑽を積もうという余裕が奪われているからだと思う。

私は教職員組合の伊勢崎支部役員の一員として、様々な問題と向き合ってきた。組合は教職員の勤務条件改善、教育状況の整備改善（教育予算の確保や30人学級の実現など）や子どもを守る取り組みなど多くの教育課題に取り組んでいるが、特に深刻になってきたのが、教師の長時間過密労働。朝早くから夜遅くまで休憩時間も取らず、時には休日出勤が必要なくらい忙しい。

原因の一つは、多くの指導が次々に学校に覆い被さって来た事。以前からある教科の他、英語、道徳の教科化。安全指導・給食指導・生徒生活指導（いじめ対策を含め）・進路指導・地域ボランティアとの連携・中学高校での部活指導、親への対応等。それぞれの指導領域について、計画立案、調査報告、評価反省などの書類作成や提出があり、大切な教材研究や子ども達と向き合う時間を奪い、自己研修や研鑽を積んで自分の引き出しを増やす機会を奪っている。

二つめは、教育行政が、教師の定員を増やして「少人数学級」を目指すのではなく、臨時教員や講師を増やし国語や算数の「少人数指導」をすすめていること。これは、授業が均質化し臨機応変の工夫ができず、ごく普通の授業にせざるをえなくなり、それでいて打合せ時間だけが増えるのだ。

三つめは、特に勤務校を管轄した伊勢崎市教委がそうなのだが、以前から続く市内共通の行事（臨海学校・水泳記録会・陸上記録会・音楽会・美術展など）に加え、学校現場の意向に関係なく新たに押しつける行事や活動（5年生での野外宿泊、中学での職業体験学習、夏休みの勉強塾、中高一貫校新設など）が増え、低学力対策、きめ細かな指導、市の共通性を口実に各学校で決めるはずの教育課程の細かいところまで市教委が口を出し、教育活動を縛ってきた。

多忙化だけでなく、勤務評定、人事評価制度、職員会議の形骸化など管理統制の色が濃くなり、自由にもものが言いづらい職員室になってきている。なかでも、人事評価制度は教育の成果を近視眼的に、かつ教師個人のレベルで評価するもので、学年や職員集団の協力共同で進められてきた教育活動の本質を無視し、教師同志のつながりを弱くし、教師をばらばらにするという問題を含んでいる。

教師の多忙化を中心とした今の学校での問題点を、自分なりの経験をもとに書いたが、今こそ、子ども達の「勉強がわかりたい」「楽しく学びたい」教師達の「ゆとりをもって子ども達に接したい」「じっくり教材研究をしたい」「同僚と協力共同の気持ちで働きたい」という思いを大切にしたい学校づくりが重要な課題になっていると思う。

今まさに新型コロナウイルス感染防止対策で学校の休校処置が続く中、当たり前と思われてきた学校教育の価値が改めて認識されている。様々な行事や活動が中止されているが、この機会に、学校教育に何が本当に必要で、何がそぎ落とせるのかを検討するいい機会だ。

教育の自由、教師の自由の中を広げ、教師自らインプットの機会を増やし、的確で表現力豊かなアウトプットができるようになる事が、子ども達への豊かな教育のために必要であると考えます。（2020年5月記）

## 子どもや親から学んで

— 始まりの頃 —

安達 昇\*

### 始まりの始まり

私は京都府の丹後で生まれた。もの心がつく頃は、親戚や近所に太平洋戦争の戦死者がごく当たり前のようについて、お盆の墓参りは悲しいものであった。父は公務員で家畜保健所の獣医を母は編み物の仕事をして家計を助けていた。小学3年生の時に父の勤務先が福知山に転勤になり地元の学校に転校した。転校した日から言葉の壁にぶつかり発音の違いに悩

まされた。また、名字の「安達」を「あんだち」と呼ばれ高校生になるまで「アダチ」と

\*早稲田大学教師教育研究所招聘研究員

呼ばれることを求めたがなかなか実現しなかった。転校した学校は集団登校をしていた。ところが村のある場所を通るときに班長は「息を止めろ。全力で走れ」といってみんなを走らせた。何が何だかわからなかったが言われるままにしたがって走り抜けた。しばらくして村の人の抗議でやめさせられた。これが差別との出会いではなかったかと思う。

### 子どもに学ぶ 「それなら、僕できるよ」

教師になって1年目、小学3年生のクラス担任になった。当時の横浜市は人口が爆発的に増え、教室が足りず校庭にプレハブが建つ風景が当たり前であった。子どもたちとは村田栄一氏の「ガリバー」に影響を受けて日記を始めた。子どもの書いてきた日記をガリ版刷りの学級通信「ゴリラ」で保護者に知らせていった。当時、私自身、教育とは何かほとんどわからず、教育実習で学んだことと目の前にいる子どもの書いてくる日記が頼りであった。

ある日、巧君の母親から

「先生、うちの子、日記や作文を書いていますか」

と問い合わせがあった。調べてみると巧君のなどが無い。急いで家庭訪問をすると、

「そうですか、今まで巧は入学してから1回も書いたことがないです」

と母親は困った表情。巧君に聞いても下を向いて何も答えません。

そんなとき給食を食べながら巧君に声をかけてみた。

「先生の下宿にはテレビがない。みんなが見ている漫画のテレビの内容が知りたい。そこでお願いだけ巧君が見たテレビの番組のことを書いてきて朝の会で発表してほしいけど」

「そんなことなら僕、できるよ」

と、巧君。次の日から巧君は朝の会で鑑賞したテレビ番組の内容をみんなの前で発表を始めた。ごく当たり前のように続き、しばらくすると日記も書いていた。

何も持ち合わせがない私は子どもたちと学習することが精一杯だった。何をしても良いかわからなかった。特に音楽はリコーダーと高校時代の合唱クラブの経験だけを頼りだった。

しばらくして音楽の時間オルガンを弾いて歌を歌わない私に

「先生、オルガンを弾いて」

とせがんできた。逃げ切れないと感じた私は学習する「海」の簡易伴奏を練習した。

「オルガンを弾くかな」

と、子どもたちに言うと子どもたちはオルガンの回りに集まってきた。子どもたちは興味津々そしてじっとオルガンの鍵盤を見つめていた。私は大きく息を吸い込んで弾いた。終わったら大きな拍手。

「先生、できる、できる」

「すごい、すごい」

それっきり、オルガンのことは言わなくなった。しばらくして私は子どもたちに提案した。

「歌をみんなでやらないか」

「いいよ」

と子どもたち。それからみんなで歌うことを始めた。毎日毎日、朝の会や学習の始まりに一

緒に歌った。「ポケット歌集」を子どもたちにプレゼントして歌う曲をふやしていった。斉唱から2部合唱で歌うようになるのに時間はかからなかった。子どもが伴奏をしてくれて指揮をわたしがした。気がつくと1年間で100曲近くを合唱で歌っていた。クラスはいつも歌であふれていた。

### 子どもと親に学ぶ「今日から、わたしはなきません」

子どもたちとの暮らしはドラマの主人公を追いかけ回している毎日であった。3年目、2度目の3年生。由理さんは学校が始まると毎日のように泣いていた。その声は職員室まで届き「またあの子が泣いている」と話題になっていた。由理さんの日記は生活を背負っている内容が多かった。

「わたしは雨の日は嫌いです。雨がふると部屋のなかにしづく落ちてくるからです。・・・夜は寒い。でもわたしは負けません」

「お母さんは、いつもお父さんのことをバカだと言います。お父さんはいつも仕事に行かないで家の中でゴロゴロしています」

学校で見せる様子と日記の中に記されている様子の違いが知りたくて家を訪ねたが何も話してもらえなかった。それでもクラスの様子を持って続けた。

ある日、いつものようにお店を訪ねた。いつもなら準備をしている手を止めて

「先生はどうして何回も何回も家に来るんですか」

いつもと違う顔で聞いた。

「前の担任から由理さんが朝鮮人だと聞きました。本名で通学できるようにしたい。僕で何かできるならやっていきたい」

「・・・本当に由理の面倒を見てくれるんですか。・・・先生を信じて良いんですね」

と念押しをして、暮らしのこと、由理さんのこと、夫婦のこと、仕事のこと、差別のことなどを話してくれた。予想はしていたものの由理さんの背負わされている生活の重さに戸惑いながら母親の言葉になんとか応えたいと思った。

「きょうから、わたしはなきません。強くなります。・・・」

この日記を見てわたしははっとしたと同時に来るべきものがきたと思った。

「日記を読んだよ。どうしてそんな風に決めたの」

「お母さんが前のお母さんのことを話してくれたから」

「・・・」

「お店が始まる前にわたしと妹を呼んで話してくれた。今のお母さんは、本当のお母さんじゃないって。本当のお母さんは東京にいるんだって。わたしが3歳の時にお父さんと結婚してそれからずっとわたしと妹を一生懸命育てたってー お母さんが『前のお母さんとわたしとどっちが好き』って聞いたから『今のお母さんが好き』といったんだ」

母親は由理さんのために努力を始めてくれるようになった。家庭訪問をしても父親は取り合ってくれなかったが母親は諦めず父親との関係を良くしようとしていた。父親と話ができるようになったある日思い切って話を切り出してみた。

「由理さんの本名は何というのですか」

と聞くと

「ユリ」

「ユリ？ 日本語の読み方と同じですか？」

「そう、ユリ」

「それだったら今まで由理さんを本名で呼んでいたんですね」

「そうだよ」

父親の子どもの名前に対する深い思いに出会った感じがした。

母親が語り、父親が語る中で由理さんは本名で卒業していった。

この頃、明星学園の美術の教師、久保島信保氏が土曜日に「ひと塾」をしていた。そこに出かけて絵について学んだ。研究会では子どもの作品を見ながら絵に取り組む子どもの豊かさを教えられた。学級の全員分の作品を参加者に見てもらった。そこでは子どもの作品を見て学教の様子や子ども一人ひとりについて活発な意見交流があった。絵なんて好き勝手に描けばいいと思い込んでいた私は子どもが自分の作品を大切に何時間も取り組む姿に言葉がなかった。もう一つ、学級文庫を開設した。名前は「やじろべえ文庫」その頃、学校の予算は少なく図書室に子どもの本が少なかった。私は公立図書館司書の荒野静代氏に読書の大切さを教えられ学級文庫を開設することにした。小遣いの中から本を購入し学級文庫を増やした。子どもは教室に本がありすぐ手に取ることができるので瞬く間に本を読むようになっていった。最初に 100 冊くらいから始め子どもに読んで欲しい本を増やしていった。この子どもが卒業することには 500 冊くらいになり子どもたちは図書カードに自分の読書記録をつけていった。

数年前に子どもたちがクラス会をしてくれた。そのときにリンドグレーンの「やかまし村の春夏秋冬」が好きだった佐保里さんが私のところにやってきて

「先生、私、今高校の図書の司書をしています」

「すごい、本が好きだったね。リンドグレーンが好きだったね」

「はい。今でもリンドグレーンは好きです。だから司書になりました」

### 「差別の現実から学ぶ」

学生時代は全国に学生運動が広がり、否応なしに一人ひとりの生き方が問われた時もあった。部落問題のサークルに入り部落解放運動と接点を持つとした時代であった。教職の魅力はあったが教職科目の内容を座学で学ぶことは無かった。その頃、学生時代に学んだことを生かせる仕事を考えたとき教育実習での子どもとの生活に魅力を感じ教師になった。横浜では部落差別はあっても同和教育の広がりはなく「童話教育」と間違えるほどだった。私が教師になった頃は教師が足りない時代であった。赴任した小学校では新卒が 7 人もいた。当時、初任者に対する研修など無く、子どもを目の前にしてすべて自分で考え、実践し、行動するしかなかった。

教師になってすぐに大阪の同和教育の研究会に参加した。そこでは教師がどのように「気

になる子」と向き合ってきたかが語られた。報告が終わると参加者は自分自身の取り組んでいる実践と重ねて共感をしたり批判をしたりしていた。誰も真剣であり一人ひとりの発言が自分の言葉として重かった。子どものことを語り続ける教師の姿に感動し、言葉がなかった。帰りの新幹線の中で何度も報告されたレポートを読み返していた。

大阪での研究会が楽しみになり実践記録を持って行くようになった。しばらくは報告を聞いていたが「よこはま、報告して」の声で少しずつ実践を話すようになった。大阪や、兵庫の研究会に参加を続けた。

当時、国語に関心を持ち最初は入門機の言語について「ひらがな」の教材開発を始めた。小学 1 年生について一人も取り残さない教材開発に参加した。文学作品の教材作りも始めた。子どもの本で感動した作品を子どもたちと一緒に学びたいと考えた。「あめ玉を食べたライオン」(今江好智)、「二人のデデラ坊」(さねとうあきら)を教材化して一緒に学習した。子どもと学ぶことは楽しかった。

### 終わりに

子どもや教師の肉声が届きにくくなって久しい。なぜだろう。社会的背景はあるとしても今こそ必要ではないだろうか。一人ひとりに関わる子どもや教師の教育実践や、民間教育団体を通じた実践が勢いを持たない。ならば、子どもの現実是好転しているのであろうか。それは「NO」である。子どもを取り巻く世界では 差別、偏見、貧困、いじめ、虐待、自死などがごく当たり前のこととして起きている。その課題に対しては様々なところで取り組まれているが遅々として進まない。「新型コロナ」禍の中で子どもや親はますます追い込まれているのではないだろうか。子どもの現実にたった実践が今こそ問われている。

私が所属している早稲田大学教師教育研究所のことを述べることにする。

研究所は現代的な課題に実践的に向き合おうとしている。

研究所は所長を中心に運営されているが参加するメンバーは研究者、現職教員、退職教員などが一定の要件を備えれば参加が認められる。教育に関わる方に窓を開いているのである。そこには責任が伴うことはもちろんである。

2 点目として早稲田の杜で研究会を開催し、学生を含めて集っている。一例を挙げよう。構成員研究会では研究者や教師や学生など一人ひとりが構成員のレポートに耳を傾け、受け止め自分の位置から発言をして報告内容を検証している。十分な時間と発言が保証されているのである。もちろん厳しさもあるがそこでは誰もが大切にされているのである。

3 点目として自立、参加型の研究所として運営されている。紀要、出版、フォーラムなどと活動は広がってきている。60 名を超える参加者は自費参加が基本である。参加費の負担もある。これらのことを通して参加者は能動的で自立的に参加しているのである。教育における今を語り、子どもの未来に向けて歩み始めようとしている。

研究所は閉塞感が漂う今の教育の中で、一人ひとりが自らを省みて実践の検証を始めたと思う。

## 中学校教育の課題と問題

田口正範\*

### はじめに

私が関係した勤務校（以下、当校）は私立学校で、『建学の精神』による教育実践が行われていることを前提に以下の稿をお読み頂きたい。また、今回の報告は直近に勤務していた中等部を紹介して報告とする。ただし、当校の中等部生は中・高6か年の一貫教育が可能ということを特色の一つとしているため、高等部の特色も紹介しておく。（高等部については、機会を頂ければ別途レポートをしてみたい。）

### 1. 当校の現状

#### (1) 建学の精神

自らの人生は、自らの力で開拓していく「人生開拓」の建学の理念に基づいた知・徳・体の調和のとれた全人教育をめざしている。

以下、校長の説明から引用すると、「規律正しい進学校」を目標に、中高一貫校として知性あふれた心身共に健康で逞しい生徒を育成している。… 「分かる授業」「面倒を見切る」を合い言葉に、中等部では基礎基本の徹底を図り、高等部ではきめ細かなフォロー体制が本校の特色 …。

「仲間と共に」をモットーに、体育祭や文化祭など学校行事や部活動がさかんで、明るく和やかな笑顔に満ち、… 中等部・高等部で1100名程が在籍し、部活動加入率は7割程。毎日、元気良い挨拶がかわされ、何事にも前向きに取り組む姿勢があり、楽しい中にもけじめがついた、充実した学校生活が送られている。

#### (2) 高等部の特色・教育目標（概略）

- ・自ら拓く、現役合格
- ・現役合格への受験力を磨く3年間

\*元千葉県私立中・高等学校教諭

- ・習熟度別クラス編成（1年次～）
- ・文系・理系コース別クラス編成（2・3年次）
- ・豊かな自然と充実した学習環境

#### (3) 中等部の特色・教育目標

- ・基礎力を築き、豊かな心を育む3年間

“わかる喜び”や“学ぶ楽しさ”に気づくための創意工夫ある授業を、1時間50分、月・金曜は6時限、火曜～木曜は7時限、週33時間実施している。

- ・レッスルーム&ティームティーチング〈数学・英語〉

数学と英語は、レッスルーム（3～5段階の習熟度別クラス）を採用。習熟

\*元千葉県私立中高等学校教諭

度別にクラス分けし、基礎学力の向上、理解度アップを図っている。英語は ALT（外国人専任教員）と本校教員の 2 名、数学は教員 2 名によるティーム・ティーチング授業を展開したりして、学力の向上を図っている。

・授業理解の促進と応用力を身につけるための特別講座

①夏季講習〈5 教科〉

全学年対象に、教科ごとに綿密な講習カリキュラムを組んで実施している。

②ステップアップセミナー〈5 教科〉

学期末や始業式の午後に「得点力アップ」と「教科への興味関心を高める」ために開講。教科書の他により専門的、また体験型・実習型の内容も行っている(かずさ DNA 研究所出前授業『謎の DNA 解析』・『チバニアン見学』等)。

・語学学習プログラム（英語）

話せる英語を目指し、英語にふれる語学学習プログラムを設けている。

①ニュージーランド短期留学

2・3 年生対象の「ニュージーランド夏期短期留学」は、20 年余の実績から英語圏では安全で良好なホストファミリーが多い南島テムカ町の中高一貫校、オピヒ・カレッジが研修地。夏休みの 23 日間の研修は、通常授業への参加や現地の人と文化や歴史に触れる様々な校外活動や遠足も日程に組まれている。

②イングリッシュ・スプリング・キャンプ（E.S.C）

春休みの E.S.C は全校生が対象。福島県 British Hills 2 泊 3 日で実施。

国内での生きた英語、異文化体験ができる留学疑似体験プログラムである。

## 2. 中等部での実情と問題点

### （1）現在の実情

1 学年の定員 120 名、1 クラス 23～30 名で、4 クラスが基本である。令和 2 年度は 3 学年だけ 3 クラスの計 11 クラス。教員は時間教員を含めて 35 名程である。

授業以外の教育活動、学校行事や生徒会、部活動（運動系、文化系各 8 部活動で希望制。教員は 1～2 部活担当し、部活動ごとに日時を決定。土、日のいずれか 1 日と月曜は休部が原則）等の特別活動、総合学習等、多様な取り組みをしている。

教員の勤務は 8:30～17:00 だが、登下校時のバス指導（朝 or 夕 1 時間）が 2 ヶ月に 3 回程、平日 17:00～18:00 や休日の部活動などは時間外となる。時間外労働時間を、週、月等で管理職と共に把握して計画的な勤務にする必要になってきた。

### （2）当校の問題点

#### ①教員または制度の問題

・教職員の構成がほぼ変わらないことによる惰性感があること。

私立校では公立校のように年度で教員が移動することは原則無く、構成員はほぼ変わらず新鮮味に欠ける。人間性が分かっているのは良いのだが、意見交換が停滞しがちとなる。ここからチャレンジ精神やモチベーションの低下を



もたらし、「指示待ち」行動となる恐れがある。

以前姉妹校3校長の話し合いで実施されていた人事交流は、前ほど有効に生かされていないように感じる。本人の希望やチャレンジ精神を生かしていくことがより有益と考える。

- ・ 労働時間の制約による部活動や教材研究の時間の不足が生じていること。  
近年、「働き方改革」により前述にある部活動や特別路線バス（特路バス）の時間を考慮しながらの活動となり、時間外勤務時間を確認しながらより計画的に工夫して教材研究を行う必要になってきている。
- ・ 校務分掌の中で業務内容によっては個人負担に偏りがあること。  
当校では特に生徒指導関係が、偏りがちといえる。問題が起きれば管理職が掌握し、対応は主任、学年、担任が基本となるが、窓口を一本化した場合には特定の一人の対応になる。『生徒指導は全員で事に当たる』という方針から、余程混迷した問題でない限り、まずは関係した学年が動き、他の関係学年と連携して解決する形となる。その為、かなり偏りは避けられてはいるが。
- ・ 当校独自のアイデアが出てきていないこと。

当校は私立学校としてすでに35周年を過ぎ、地域に確固たる地位を占めているが、まだまだ新しい時代を見据えた教育にはなっていないように感じる。

文科省が示した『21世紀型教育』（『アクティブラーニング』、『グローバル教育』、『ICT教育』、『キャリア教育』等）に対応すべき独創的なアイデアは出ていない。通常業務に専念すれば生活が保障されるという環境の中では、刺激を受けたり与えられたりして、時代に取り残されないよう、周辺校に後れを取らないように、新しいチャレンジ、私立学校として独特な教育、独創的な事業へのアイデアが待たれるところである。

※特別路線バス…当校独自の専用スクールバスの11路線。通称『特路バス』。

公共交通機関が不便な遠方の生徒用に運行。JR外房線以南で運行。自宅最寄りのバス停から学校まで着座しての登下校。特別の運賃が必要だが、公共交通より安価。下校時は、16:15,17:00,18:25が基本。土・日曜は部活動ごとの予約制で、登校時は平日同様、帰りは13:30,16:30。

## ②生徒の問題

- ・ 生徒指導上の問題として、パソコンやスマートフォン（以下スマホ）などによる様々な問題が出てきていること。  
当校ではスマホの携帯は届け出・許可制で、登校したら電源を切り鍵付きロッカーに保管。下校時に改めて持ち帰ることになっている。スマホはあくまで緊急時の対応と家庭との（緊急）連絡のものである。在校中は使用禁止である。勝手に使ったり着信音が鳴ったりした場合には、生徒指導の対象になる。（ただし高等部では調べ物や確認するための道具として携行し使用することが許され

ている。この校則の違いで、中等部生が勝手に使用することも起きている。）

さて、スマホが問題となるのはどの学校の事象でも同様であろう。

1. スマホの過度な使用による日常生活への支障、インターネット（以下ネット）依存、ゲーム（オンラインゲーム）依存の生活になっていること。
2. メッセージアプリ内やSNS、掲示板などで、なりすまし投稿、悪口（誹謗中傷）、悪ふざけによるいじめや仲間外れがあること。
3. 写真や名前の個人情報（肖像も含めて）の無断掲載があること。
4. 画像・動画（性的なものも含めて）が流布していること。

等であろう。

1.は個別の問題ではあるが、他に、集団で深夜までゲームをすることに及んでいる。また、親と意見の不一致でネット及びゲームにのめり込み不登校になるという事象も出ている。

2.~4.は関連したもので、当校では特に嫌な思いをした生徒も出ているようだ。ネット社会では、簡単に早い伝達スピードで広範囲から集中的に行われ波及していく。**ボヤかして主語無しで書く方法は、書き込み者不明で短期間で極めて深刻な被害となり、より孤独に追い込まれやすくなる。**

さらにネットの匿名性は安易な書き込みとなり、簡単に被害者にも加害者にもなってしまう。非公式の「学校裏サイト」は、安易に情報収集、加工され、個人情報や画像をネット上に流され悪用されている。一度ネット上に挙げれば、その情報は消すことができず、内容によっては名誉毀損や人権侵害に当たるということを認識させねばならない。「スマホ教室」等で強調して注意喚起しているが、実情ではなかなか収まらない問題である。

また、文科省も以前から危惧している携帯電話を使った有害サイトからの事件は当校では無く、犯罪に巻き込まれた事象もない。それで安心・安全ではないので、常に気をつけて呼びかけていかなければならない。

- ・ 留学の利用によって学年、卒業年が1年遅れとなること。

留学は自由に認められているが、相手国の制度は多様でその違いによる単位認定の関係から1年遅れの進級となり卒業時も1年遅れる形となる。

- ・ 不登校の生徒への対応は、基本的には1/3以上の欠席で転校を促し、1/2以上の欠席で転学（住居地の公立校に転校）が原則であること。

義務教育制度では私立学校は独自の対応となるが、学校経営から考えれば微妙な判断を伴う。不登校気味の場合、関係の教員はスクールカウンセラーと連携して対応するが、生徒の心身の問題ならともかく、年度を越えての生徒指導の問題が関係すればより重大なものになる。やむを得ず転学措置となった場合には本人はもちろん、当校としても不本意と言わざるを得ない。

### ③学校の制度上の問題

- ・ 中等部あるいは高等部での、現行の時間割や行事などは姉妹校それぞれ単独で変更することはかなり難しいということ。

姉妹校3校は連携しており、学校行事に限らずスクールバスの運行、生徒指導、労働時間等で、年間や学期ごとに、遅くも1ヵ月前までの連絡会議で調整している。このため、急遽変更を迫られる状況時に、臨機応変に変更ができないことになる。連携できているはずの姉妹校の弱点といえる。

- ・ 地元の地域との結びつきに乏しいということ。

地元とは、当校坂下の真舟地区のことか、または木更津市近隣の4市地域のことだが、関係は悪くはないが深いとは言えない。「地域に根差した教育」「地域と連携した教育」にはなっていない。そもそも在籍生徒はこの地域には少ないのではある。なお、かつて生徒会が独自に実施していた『真舟地区ボランティア清掃』があったが、行事の厳選によって現在は行われていない。

- ・ 特別路線バスの運行・利用（利用者は全体の約50%）で、カリキュラムの柔軟な設定や変更が難しいこと。全員参加の部活動や特別行事等を含め、始業前の朝練習は不可能で、放課後の活動は18時終了となっていること。

多方面からの登下校や特路バス運行の時間設定のため、時間外の活動は制約が多い。短時間でも濃密で内容のある活動ができるように工夫して、更なる高い成果、実績を挙げるように教育活動を模索して欲しい。

### 終わりに

昨年度までの関係校の内情を披露する形となったが、現場では気づかなかったことが多くあった、ということこそが問題でもある。長く勤務した「母校」が今後も未長く輝いていくことを願っての思いであることを理解して頂ければ有難い。

### ※参考資料

- ・ [中学校学習指導要領 平成29年3月告示・30年改訂：文部科学省](#)
- ・ [生徒指導提要 2020/05/20：文部科学省](#)
- ・ 平成31年度 生徒指導の充実のために：千葉県教育庁教育振興部児童生徒課
- ・ 教育相談等に関する調査研究協力者会議の報告：文部科学省
- ・ [ユメザス～人生すべてネタ！ユメをメザスあなたのためのユメザスネット！～：まめきち](#)
- ・ [日本の生徒指導はどうなっているの？実態や事例をご紹介：cocoiro](#)
- ・ 「千葉県いじめ防止基本方針」平成26年8月(平成29年11月改定)：千葉県教育委員会
- ・ 「千葉県版教職員向けいじめ防止指導資料集」平成27年2月：千葉県教育委員会
- ・ 「ネット上のいじめ」に関する対応マニュアル・事例集(学校・教員向け)平成20年11月：文部科学省
- ・ 「千葉県版不登校対策指導資料集」平成30年3月：千葉県教育委員会
- ・ S中等部・高等部の学校紹介：S中等部・高等部ホームページ

## 第二部 大学から

### 大学における教師教育を顧みて

上杉孝實\*

#### (1)

私の教師教育とのかかわりは、大阪府科学教育センター勤務の後、兵庫県立の短期大学保育科で幼稚園教諭と保育士の養成に携わることから始った。1973年から1978年までは奈良女子大学で、1978年から1999年までは京都大学で中等教員を中心とした教職教育を担当することが多く、京都大学定年後は、龍谷大学勤務を経て、畿央大学教育学部創設にかかわり、主に小学校や幼稚園の教員と保育士の養成にあたった。保育士養成は厚生労働省の所管であるが、そこは専門学校的発想か、限られた時間に多くの科目を履修しなければならず、大学として予習・復習の時間を前提とした単位設定との間の乖離が大きいことを実感した。この前提に立つなら短期大学での養成にはかなり無理がある。

奈良女子大学では、文学部教育学科に属した。学科は、教育学、教育方法学（幼児教育を主とするもの）、心理学の講座から成り、全学の教職教育も担当していた。文学部は附属幼稚園、小学校、中学校、高等学校を持ち、当時でも中・高等学校は事実上1本化した職員体制であった。中等教員の志望者の教育実習は、この附属中・高等学校で行うのが原則であったが、実習生が多くて負担が大きいとして、担当教科教員一人当たり3人（家庭科は6人）までの実習生に絞るようにとの要望が出されて、附属学校を持たない多くの大学に見られるように、出身校等の実習も加えざるを得なくなったことがある。

この附属中・高等学校の特色は、実習期間中はもっぱら実習生に授業をさせるところにあった。それだけに、実習生の担当時間が多く、教員の後のフォローが大変であったのである。附属学校は教育実習のためにもあるのであり、そこが実習を担当するのが当然とはいえ、附属学校と一般校の生徒の状況にずれがある今日、附属学校の実習でよいのかといった問題もある。中等教員志望者にも、附属小学校に加えて、県の特別支援学校（当時は盲学校と聾唖学校）の参観も課した。実習期間中は、できるだけ学生の授業を見るように努めたが、これは附属学校だからこそできた面もある。実習校が各地に広がっている場合、一回の授業を見るのが精いっぱいになる。

#### (2)

京都大学教育学部は、教員養成学部とは異なって、教育諸学の講座から成り、教職教育も担当するが、教科専門科目は各学部が出している。設立当時、附属学校を持つ構想もあったようであるが結局これは実現しなかった。ただ、現職教員が研修員として教育学部で多く学んでいて、はじめのころの実習校確保はそれほど困難ではなかった。その後大学の増設もあって、京都地区の実習生も増えるなかで、京都市内の大学で教職課程協議会を構成し、教育

\* 京都大学名誉教授

委員会、校長会、教職員組合とともに、教育実習に関する四者協議会を結成して、実習生の配分が行われることになった。これによって、京都市内での実習校確保が容易になったが、ときには実習生と実習校とが合わない問題も生じたこともある。実際に教職に就かない者の教育実習まで引き受けることはできないとの姿勢を示す学校は、出身校でもあり得て、付属学校でもないのに引き受ける義務がないといわれればそれまでであるが、京都の場合、できるだけ教員となるものを育てようとの趣旨で、この制度ができたのである。

大学側からすれば、多くの者が教員免許を取得すれば、今すぐでなくとも教員になる可能性があるし、教員にならなくても教育に関心を持ち、様々な立場で教育を支える人になり得ると期待しているところがある。教員への採用決定がおそいことによって、他の職に就いてしまうこともある。なかには教員採用試験を受けたことの証明を前提として受け入れる出身校もあるが、実習時期などとの関係で微妙な問題がある。

教育実習では、学生が日々の経験や感想を書き、それに対して実習校の指導教員が講評をしている実習ノートを、大学教員が手分けして目を通すことに力を入れた。これは、教師教育に当たるうえでも随分参考になった。ノートの内容によっては、該当の学生と面接をしたり、実習校と連絡を取ったりして、状況の確認を行った。実習後の反省会も含めて学生の意見として、実習によって教職への意欲が高まったこと、しかし、生徒の名をおぼえた段階で実習を終えなければならなかったことなどが多く語られている。確かに実習期間が短いことの問題はあるが、実習校の負担や大学の授業時間との関係で、多くの時間を割けない現状にある。介護等の体験が課せられるようになったことも影響している。これも学生にとって意味があるが、施設側の負担が大きくなっていることも事実である。現場で実習指導に当たる人員の増加を抜きにしては、解決しない問題である。

### (3)

京都大学では教職教育を担当することも条件として教育学部が発足したこともあって、教職科目連絡委員会はあるが、全学的に教職を担当する委員会は長い間設置されずに来たが、1980年代も終わり近くになって、ようやく全学の教職委員会が置かれた。医学部を除く各学部が教員免許取得の道を開いているのであるから、もっと早く設置されてしかるべきであった。これによって、各学部から教職委員が出て、実習先の巡回指導にも教育学部の教職担当者とともに各学部のスタッフも参加するようになった。教科専門科目は、それぞれの学部で出しているのだから、学生の教科授業を講評するにあたっては、その意味は大きかった。教師教育にとって、教職専門科目と教科専門科目、さらに教養科目の教育が共通基盤に立って、連絡を密にしながら行われることの重要性はいうまでもないが、各学部での専門科目が、教職を意識して行われるとは限らないのであり、教育学部からの働きかけに年数を要したのである。

教育学部では、文学部や法学部などとの共通科目も多く、ある程度までどの学部の科目でも教育学部の卒業単位にすることができる制度があったりして、各種の教科の免許状取得に必要な単位をそろえることが可能であった。数学の免許をとる者もいた。京都大学の場合、

どの学部でも他学部の学生にも開かれている科目が多くて、教職に限らず、多様な学習が可能であった。1990年施行の教職免許法改正後は、国の方針で原則1学科1教科の免許に制限されて、教育学部としての免許申請は、社会科や公民科に限られたが、他学部での単位履修が不可能になったわけではない。

教職科目としては、免許法に基づく科目のほか、同和教育、障害者教育、民族教育を勧奨科目として位置づけ、履修を促すとともに、教育実習のオリエンテーションでは、参加者全員にこの3つの分野についての講義を行ってきた。人権が侵されている実態に目を向け、その問題に取り組むことによって、教育が人権中の人権といわれるゆえんを明らかにし、教育を原点から問い直すことが求められたのである。

#### (4)

1980年代の後半以後、私たちも参加して日米教員養成会議(JUSTEC)が毎年のように開かれた。ここで報告された京都大学卒業の教員に対する調査がある。それによると、教師になった理由は「教職はやりがいのある仕事だから」、「自分が教師に向いているから」の順に多く、人文・社会科学系出身では「小・中学校の教師の影響を受けたから」、自然科学系出身では「学生の時の教育体験から」がこれに次いでいる。教師として必要な能力としては、「人間の理解」、「子どものへの愛情」「学識」の順に多く選ばれている。教職課程については、「いまのままで十分」が「もっと多くすべき」を上回っているが、大学院修了者では、これが逆転している。

教師としては、人格的影響が大きいことや、幅広い分野を扱うことから、教養を高める一般教育が重要であるが、新制大学発足以来歳月を経ているにもかかわらず、その位置づけが明確でないだけでなく、ともすると軽視されがちである。京都大学でも、教養部の学部への改組や高等教育に関するセンターの設置もあり、教養教育をめぐる論議が盛んになり、宿泊を伴った研究会なども開催して、あり方を探ってきた。現代的課題をめぐる学際的科目の設置や全学に開かれた少人数ゼミの多数開講などが試みられた。

ともすると教員養成では、実践的の名のもとに、教科書的な知識の提供や教え方の訓練に傾きやすい面があり、浅く広くといった学びになりかねない。しかし、大学での教師教育は、考える力を養う上でも深い考察を伴うものでなくてはならず、それも狭く深くでなく、広い視野に立ってのものである必要がある。大阪府科学教育センター(現在の大阪府教育センター)は、1960年代半ばの設立時、私の属した研究調査部とともに現職理科教員の研修にあたる研修部を置き、物理、化学、生物、地学の各室長は大学から招いていて、研修の中身としては、実験などの研究体験を通じて、真理探究の姿勢を養うといったものであった。これは理科教員に限ってのことではないであろう。

私たちの学生の頃は、大学教員は授業において自己の研究過程を示すことに力を入れていた。研究成果はのちに書物になることがあっても、講義はそれに先立っての研究過程を示すもので、ノートをとりながら考察の道筋をたどることが中心の授業であった。大学や学生の増加した今日、このような授業に対する批判が少なくなき、大学教育のあり方も問われて

きた。私も、龍谷大学在任中に、学内の大学教育開発センター長の役を務めたことがあり、学校教育や社会教育の取組も参考にしながら、大学教育のあり方を模索した。計画的に授業を行うため、シラバスの整備は重要であるが、整った教科書があり、習得すべき知識が順序だっていることの多い技術系の教育と、その場での状況によって可変的であることが求められる部門の教育とでは、その組み方にも差異が生じる。教師教育にあっても、計画性ととともに柔軟性を担保することが必要であり、それらの背景として探究的態度の形成が望まれるのである。

その一方で、大学では、以前に比べ多様な生徒から成る学校からの進学者が減り、かなり同質的ななかまとの生活しか体験していない者がふえているので、それとは異なった生活経験を持つ生徒の多い学校に教師として赴任した場合、務まるのかといった懸念も持つ。学校での学習で「わからない」という生徒の社会的背景がわかることが重要であり、そのためにも、子ども・青年を生活全体の中で把握する観点に立っての教職教育の中身の検討が欠かせない。

#### (5)

龍谷大学では、文学部哲学科教育学専攻に所属した。中等教員を目指す学生が少なくなかったが、教育学教室がもっぱら教職教育を担当するのでなく、教職科目独自での教員配置が行われていた。遠く離れたキャンパスもあり、そこにある学部にも教職科目担当教員が配置されていた。ただし実習先への訪問は、全教員が手分けして行っていた。

2004年に龍谷大学を定年退職した後、奈良県にある畿央大学の教育学部づくりに携わることになった。すでに健康科学部が発足していて、なかでも理学療法学科は高い競争率を誇っていたが、教育学部はそれまでの短期大学児童教育科の廃止とセットになっていて、教員への道をさらに広げようとするものであった。当時は、文部科学省の方針として、国立教員養成大学を守るためにも、教員養成を主眼とした学部設置には慎重であり、そのためもあって子ども学部などの名称が増えるなかで、地域教育、教育情報化、心理学の3コースとすることで教育学部の名での学部設置が認可され、2006年に1年生を迎えた。

教育学部では幼稚園教諭、小学校教諭、高等学校教諭（情報）、養護教諭の免許と保育士資格を取得できるようにし、健康科学部の健康栄養学科では栄養教諭、看護医療学科では養護教諭、人間環境デザイン学科では中・高等学校教諭（家庭）の免許の取得を可能とするので、カリキュラム編成が大変であった。それでも、多様な専攻の学生が共に学ぶことで、視野の広がりがあり、地域に目を向け、情報に強い教員養成を進めることができた。しかし、問題がないわけではない。国立の教員養成学部では、中等学校教員養成のための学科編制の下に小学校教員の養成も行われるので、国語を多く学んだ者、理科を専攻した者など、特定教科を得意とする教員が小学校にもいることになる。その点、私学での教員養成では、教科ごとに多くのスタッフを配置することが経営上容易でなく、限られた教科に限られた数の教員の配置となりやすく、特定教科を深めることが難しい。

教育学部では、幸い志望者の大多数が教職に就くことができたが、その後規制緩和もあっ

て、より教員養成を意識した学校教育、幼児教育、教育心理学の 3 コースに編成替えを行い、高等学校教諭（情報）をなくし、中・高等学校教諭（英語）の免許状を得ることができるようになった。学生の意欲は高く、積極的に学校ボランティアやインターンシップに参加し、模擬授業や子どもの学校外活動の援助を行っている。大学としても教職経験豊かなスタッフによる教職支援センターでの指導や相談、就職先の開拓などを行っている。懸念されるのは、近年教師になっても、1 年雇用の常勤講師が少なくないことである。非正規雇用が増えているのは教育界だけのことではないが、全国的に不安定雇用の教員採用が多く、責任はそれなりに持たされながら、他の教員と差のある処遇で、将来が不安のまま教育に携わらねばならないのは、子どもにとって平等な教育環境を整える上でも問題がある。

#### （6）

これらのことを反映して、学生が教員採用試験に敏感に反応し、即戦力を身につけることに気を奪われやすい面もある。これまでの教育経験から、「正解」を即時に求める傾向があり、答えは多く、その中からより妥当なものを見出すといったことに容易になじめないところもある。大学教育全体がそうであろうが、そこでの教師教育では、多様な見方に触れ、省察を行う力を養うことに力を入れることが肝心である。

教員免許更新講習も行われるようになったが、奈良県内では奈良教育大学がまとめ役として事務的なことを多く引き受け、他の大学は講師や会場の提供が中心となることで比較的スムーズに進行した。教師の力量形成は、教育現場で多くなされるのであり、自主的な研究会の開催や職場での相互教育が大きな意味を持つことを、教員になった者の多くが語っている。

学生が教職に魅力を感じているのは、自由度が高く創意工夫の余地が大きいことと、子どもや若者との人間的ふれあいがあると思うからである。しかし、昨今教員になった者の声として、指令に合わせ、規則にしばられ、文書作りや事務的な処理に時間を費やすことが多くなり、児童・生徒に触れ合うことも限られているとの反応が少なくない。カウンセラーやスクールソーシャルワーカーの配置も行われるようになってきているとはいえ、そのほとんどが各校への常勤配置ではない。多様な児童・生徒との触れ合いを増すためにも、教員の増員は不可欠である。

医師や法律家の専門性は、素人にはわかりにくい知識の蓄積から成るものとされ、それだけに自律性を持ちやすいのであるが、教職の専門性は広い視野と人とかかわる力を伴うもので、一般の人々との距離を大きくするものではない。近年は、医師でも、生死の判断や臓器移植などをめぐって、医療関係者以外の意見に耳を傾けなければならなくなっている。教育は自由な思考なしには成り立たず、教化になる事を防ぐためにも、専門職としての自律性は保障されなければならないが、それは子どもや親の意見を避けることなく、行政によるコントロールからの自律である。このことに関しても課題が多い現状にある。



## 小学校・幼稚園の教師養成について

齋藤新治\*

新潟県には戦前、三つの師範学校があった。新潟師範、高田師範、それに長岡女子師範は、戦後、付属施設は置き去りにして「新潟大学教育学部」の看板を掛け替えた。尋常小学校、国民学校初等科を担当する教師養成だった付属学校を含めた施設はそのまま、新制大学の専攻教科別の免許状の取得が可能となるコースが積みあがった。駅弁新制大学として旧制とは区別された。この実質は「教員養成学部」にしか過ぎなかった大学の教養コースは小学校・幼稚園と中学校を基本として新制高校の家庭科、音楽科、美術、体育の芸能科目の三つに分かれてた。いずれの旧師範学校もキャンパス内に小・中学校があり、女子師範に付属幼稚園があり、とりわけ音楽ピアノの練習ブースが完備していた。養成学部のキャンパス内に園児・児童の息づかいの感じとられるところは医学部歯学部と通じるところがある。学部の附属病院施設は sine qua non である。新潟県全体、地域に散在している師範から戦後昇格した大学は昭和30年代までは分校蛸足大学であった。この状況は新潟大学のみならず東京学芸大学のそれと一致する。大学が総合大学として郊外に移転することで受け継いだ養成に必須なものから切り離された教育学部となった。医歯学部、看護師養成学校はそのままであったのに、このところで完全なリベラルアーツの学部へと物・神両面で独立した。教科別専攻による中教はこれでよい。しかし、教え方よりも教える内容を深めるほうが先決問題であるから、教官の昇格人事も学問業績の出来高ですすめられる。この自由学芸への集中化により周辺に置き忘れられるのが『小学校・幼稚園の教師養成』であった。しかし中教志望の学生とそれを担当する教官が、他学部の雰囲気と同じようなものになっていくと、『小・幼』もそのなかにとりこまれていった。現在、新潟大学教育学部と上越教育大学が並立して高校生の選択にゆだねられている。小学校教諭である前に一般教養（リベラルアーツ）を修めた人間として形成されていなければならない。

師範の枠内にはまった養成は「大日本帝国陸海軍」の国民学校初等科の男女児童を担当する教師のためのものであった。しかし師範の付属学校の実習施設はそのままにして郊外の新開地の総合大学の教育学部として養成実習の場は、旧師範の場に置き去りのままにされている。専門教科別免許をもつ教師ではなく幼児・児童への人間性全体に取り組む教諭にリベラル・アーツの教養は重要であるが素手で子どもに接することはできない。児童文化を媒介する以上、音楽をはじめとする芸能の技能の熟達の訓練が求められる。看護師、医師の、養成に付属病院は都市の中心にある。教育学部は学問的に自由・独立でよいであろう。勿論、私立大学の児童学部では市井のただ中にあり、同一キャンパス内に付属学校を持っているものもある。旧師範の遺産を引き継いでいる県単位の「教育学部」は、「小学校・幼稚園教師養成」の実習場から切り離されている。幼稚園のルーツは1876年、東京女子師範学校附属幼稚園であり、地方の県の女子師範のモデルであった。フレーベルの『人間の教育』

\* 聖徳大学児童学部（通信）、新潟大学名誉教授

の教育哲学は学生の必修科目である。ここで義務就学前の「幼児教育」に目を転じれば「幼稚園教育」の枠内でのみ養成することの意義は薄れつつある。保育園（所）をはじめとする幼児教育の場所は拡大している。この分野で世界に教育史上最初に記録されるイギリスの Infant school の原点から学ばねばならない。フレーベルの「幼稚園教育運動」の定着しなかった英国の幼児教育である。それは 20 世紀、英国の保育学校のパイオニア、M マクミラン、保育者の師、スーザン・アイザックに連続している。個別の職業技能から独立している象牙の塔たる自由学芸を目指す「教育学部」の基盤はあくまでも確立してしていなければならないが、事柄が養成となると児童文化の技能訓練の実習の場は、看護師、医師に小児科と小児歯科の附属病院があるように大学キャンパス内になければならないであろう。各教科の専門の免許状を志望する学生ではない、児童・幼児の人間形成の教師を志望する学生に対し「教育学部」はかれらに積極的モチーフを与えていない。

次に最大の難関として立ちはだかるのが、ジェンダーの問題である。師範学校は教員養成上、性別であったからという前提そのものはくずれた。男女共学が基本であるから、幼稚園養成コースは gender-free である。小学年低学年と高学年の教員の性別に偏りがあるのは現実にある。しかし旧制師範出身の先生の性別が担当科目で異なっていたり、クラス編成そのものが性別で異なる時代ではなくなったけれども、現在の小学校教員養成コースに女子学生が多くいるのが現実であっても性別は問題にはならないのである。勿論、私立大学の児童学部には女子大学もあり、幼稚園、小学校低学年向きの児童文化の技芸訓練を特色としている大学も存在している。小学校の全人教育担任制へ教科専任制を加えていく議論が浮上している現在において、あらためて中・高の専門教科別の免許ではない小学校の普通教育の養成目標は検討されなければならないであろう。

そもそも児童教育においてのみならず、幼児教育においても教育の目的の学問的検討などはじめから必要はなかったのではなからうか。つまり子どもの保育・教育は人類の始まりから、あまり変わることはない反復の日常のことであるから。すでに江戸時代「三つ子の魂、百まで」とある。童子教では「子どもは父母の二滴」としてその恩は海より深いことを説いている。このところ英国はどうであろうか。急浮上してくるのは英国保育学校の原点、オーエンの「性格形成学院」(1816 年、文化 12 年)である。Character formation のための institute と名称は厳しいが、内実は母親から引き離された「よちよち歩きの 3 才児 (toddler) が、工場の動力源たるクライド河への転落防止のための工場内の託児所からスタートした。性格形成「概念」の教育史上の初出であろう。幼児のうちから形成される性格とは、友愛と協同の精神、助け合い、ひとつのものをシェアしていく心情と意志であり、絶えず習慣となり、変化進歩することはない。しかし英国教育史上主流はあくまでも教会の聖書の読み方と自己責任で業績を積み重ね変化前進していく「出来高払い」の助教システムであるが、底流には philanthropic な、この進歩しないもの、不動なものとして性格形成が存在しているととらえたい。そこでの教育実践はどのようなものであったのか、今後検討が必要であろう。

私立の「児童学部」において教職課程（通信）を担当するものとして幼稚園と小学校低学

年をターゲットにし、教科書・黒板よりは児童文化の芸能技能を重視する学生に対し、幼児教育・保育の大きな視界を伝えていきたい。現在、日本の全土の地方は県、市、町、島、単位で少子化が急激に進行しているなかで、一貫校、子ども園など旧保育所の統合が問題になっている。幼稚園のロマンチック教育哲学のみでなく英国の保育学校の歴史からもまた有益なヒントを学びとれたらと思う。

日英教育研究会から巨視的なヴィジョンの刺激をえながら小・幼教師の養成を考えた一つのまとめとして読んでいただけたら幸甚である。

## 教職論—回想から課題を求めて

望月重信\*

### はじめに

小論は筆者が30有余年にわたって一般大学において教員養成教育に携わってきた経験を回想することからどんな課題が提起できるか考察することが目的である。

あくまでも回想であって教師教育の歴史的・制度的観点に基づいた論文形式として立論していない。ただ回想の時系列を1976年度から2011年度3月までを意識してその後ほぼ10年経過するなかで筆者自身の小括と今後の問題意識を明確にして教員養成の解決すべき点を提示し、いま養成教育に係わっている大学人と学校現場からみて大学の事情を知ってもらいたいといういささか大言壮語にも似た非・論理的な文章であることをお断りしたい。

時系列の観点から「教員免許状更新制度の実施」(2009)、「教員の資質向上」が唱導されたことは無視できない。関連して「中教審答申・『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』(2012)」に見る教育委員会と大学との連携・協働による教職全体を通じた一体的な改革、学び続ける教員を支援するための仕組みの構築や養成教育における修士レベル化などの養成改革は筆者には経験的実感が無い。また「中教審答申3答申」の「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域・協働の在り方と今後の推進方策について」(教育公務員特例法改正等)、そして中教審3答申後の「次世代の学校、地域創生プラン一体改革」(2016)で「キャリアステージに応じて身に付けるべき教員の能力」の明確化は教師教育における養成プログラムに大きな変化を求めるだけに筆者の養成教育の実践過程で実践的に布置されていないのは残念なことである。

地教行政法の改正・2016年度教員勤務実態調査結果公表、そして教職課程コアカリキュラム化にみる「養成と改革の一体化」構想を筆者が勤務した教職課程で関わっていない。

### 1、開放制免許制度のもとでの養成教育

あらためて詳述するまでもないが免許とは免許を得たものが特定行為を許可するという資格のことをさすが免許取得したものが必ずしも専門的知識と技能を修得したと保証する

\* 明治学院大学名誉教授

ものではない（教員資格の『免許主義』）。

筆者が養成に関わったのは「教員免許状を授与するための所定単位を取らせる課程」（木内剛、2013）、つまり教職課程教育である。つまり教員養成を目的としない一般大学の学部、学科の学生が教職科目の所定単位を取得すれば教員免許状が取得できるようにする制度のもとで授業実践を行ってきた。いわば開放制のもとでの複数の学科にあって教職課程が置かれ、教職科目＝授業科目を学年進行にもとづいた課程主義による授業構成であったため実に学年幅を超えた授業形態は印象深いものがある。但し教育実習に行けるためには「教育原理」「教科教育法」を取得することという「縛り」があってそれがどんなペダゴジカルな根拠によるものか不明であった。これは後述するが教育学における「理論と実践」の問題と関連すると思われる。

一般大学における教職課程は筆者にとって「たこ足的養成」の感を否めない。これを解消する手立ては「教職課程センター」の組織体制である（2016）。開放制免許のもとで学生は絶対に教職に就くという宣明は保証の限りではない（デモシカ教師論）。しかしこのことは責められるべきことではない。課程の学習において教職に就こうという意思、教育の意義を市民生活に活かせると悟ったもの、卒後の教職モラトリアム人間をペンディング（俸給生活者を生きて後に教職にという）してあとで教職に就いたものを多く見てきたし筆者にとってこれは「市民性教育と教職課程」として改めて考えてみたいテーマであると考えている。

## 2、教職専門科目の知識の理論的地平

「課程認定と開放制教員養成」にかかわる問題であるが先に指摘しておいた筆者の実感とは裏腹に履修後、卒業後、教職に就いて専門的な学問で獲得した知識や実践知（スキル）は十全に発揮されるか不明なのである。教職専門の担当者として無責任という誹りを招きかねないがでは教育実習や採用後の教室実践に教職課程知識はどういう場面でいかなるディダクティックで発揮されると大学担当者は確認できるのか。これは無理な話である。しかし筆者はこれに関して相当な後追いの「悩み」があったことをここに記しておきたい。

今思えば、教職科目の必修「教育原理」とは何であったのか。アメリカ流の原理とは「哲学」であると聞いたがそれではフィロソフィーに局限できないプリンシプル、ファンデーションをどう考えるか。例えば樹木の根はフィロソフィー、大木はプリンシプル（原理）、幹と葉は原理から派生する所論・所説と考えてみた。よく考えればこの比喩も説明としては分かりやすいが個別大学のカリキュラムマネジメントからイメージすると意味がない。

筆者の専門である教育社会学と子ども社会学を教職課程教育で活かすことはできる。しかしそれは「知の切り売り」を超えるものではなかった。まして教育原理の必修科目はいわゆる「教職教養」の域をでない「縛り」というオブセッションが常にある「専門性と教養」という関係性が往還していた。でも選択必修に「その他科目」があって幸いに専門を活かせる授業展開が可能であった。周知のように「教育原理」には教育職員免許法施行規則の第3欄に「教育の基礎的理解に関する科目」とあり、その「必要な事項」として「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」が記載されている。また「教育に関する社会的制度的又は

経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む）」とある。これに基づいて個別大学では「授業科目」として「教育哲学」「教育原理」「教育史学」「教育法学」「教育社会学」「教育制度学」等々、「学問」（デシプリン）を授業科目化した。しかし、この授業科目はチェックされる。授業担当者の専門性が「〇〇研究」とか「〇〇学」また「〇〇論」というのを行政は認めない。教職科目の内容事項は研究するものではなく実践性が必要なのである。シラバスの添付が求められチェックの対象になる。教職課程事務室（行政と対応するフロント）が行政と専門教員との間であって頭を悩ますのである。今はもっと煩雑である。科目のコア化の問題がある。科目の群化の科学的根拠はどこにあるのだろうか？

専門職知識を課程で活かす担当教員はたとえば筆者の場合、こんな「やりくり」をする。「教育の思想と歴史」で例えば J.ルソーとコンドルセを取り上げ、近代公教育の淵源を明示したがこれは J.デューイ、E.デュルケムと繋げることができる。つまり教育の方法や教育社会の制度と構造を指摘できる。しかし学知と実践性について言及できるとして例えばヘルバルトの 5 段階教授法とデューイの「思考方法」論の実践知は授業案の作成では後景化してしまうのである。嘆かわしいと言っているのではなくこうした交錯と解釈過程を他の教職担当者と共有できなかったのが残念であったし、教育実習や模擬授業では student teacher にとって学知は空疎化されるという現実を実感してしまう。筆者はこうした事態を分析するために「教育言語学」（Educational Linguistics）と「教育神話」論が有効な研究法と考えているがここでは別の機会に譲りたい。

教職専門性を実践志向に導こうという流れは行政において明確である。つまり「教育職員免許法改正」（1988）、「大学設置基準の大綱化」（1991）、「教育を変える 17 の提案」（教育改革国民会議、2000）の一連の改革提案は実践性を教職科目の内容に盛り込むことであったと確認できる。こうした脱専門職化はなぜ求められたのか。これをひも解くには二重の「競い合う関係」つまり教職担当者の専門性と現場教師の専門職性を一度峻別して「統合と分化」の問題を徹底して議論すべきだろう。これに関連して G.ウィッティは教師の「専門職性」(professionalism)と「専門性」(professionality)について言及しているが(G. Whitty、Making Sense of Education Policy、2002)、論点はウィッティが指摘するように「教師と教員養成の担当者」との生き残りの問題と考えることができる。

### 3、教師教育における理論と実践

まず理論と実践の融合と乖離との双方性を図式的に考えて見よう。《ペダゴジー⇔教職カリキュラムの学知とシラバス化⇔大学教職課程の組織体制⇔学生の事前知識の内的動機⇔知識アクセスによる覚醒・for and against⇔学生のコメント・評価・アウトカム⇔担当者の再専門主義化》を想像しよう。しかしこの流れ(⇔)はそう簡単ではない。教職志向への自覚とその認識の深まりあるいは履修の放棄、ないし単位だけでも取得しておこうという決意、あるいは所属する専門との葛藤。《理論と実践》のデュアリズムがあり、学知が自律していること、学部、学科の専門主義からみて教職科目は就職科目だという錯視。さらに理論（学知）は記述的（descriptive）ではなく規範的・指示的（prescriptive）であるという暗黙

の理解がある。もともと理論と実践というデュアリズムを前提とすること自体が問題ではないかと思う。

問題は受講生が理論的知識 (scientific knowledge) と実践的知識 (subjective knowledge) を結ぶ〈知と術〉と合一する方法 (strategy) をいかに学ぶかである。そして実習を無事にこなし、卒後に教職に就くが変化して止まない教室でその方法をいかに発揮できるかである。

教師教育者 (teacher educators)、とりわけ教科教育法担当者は学習指導要領の前文と総則から教科書へと「統一分科」させる「ペダゴジー措置」は不可視である。それを可視のペダゴジーに変換して学生に呈示すべきであろう。筆者はこのことを確認できなかったことは残念なことであると共に責任を痛感せざるを得ない。これを少しでもカバーするためにも「大学が独自に設定する科目 (第6欄)」を「教育研究演習」(2単位・選択必修) に力を注いだ。地方 (福島、長野、新潟) の卒業生教員の教育実践を観察し、教育調査を行った。教育調査の調査項目は「思い付き」では作成できない。それ相当の理論をクロスオーバーさせなければならない。教室リサーチの定量分析に終始せずエスノグラフィ、参与観察等を行うなかで「教室に入る実証につきまとう倫理」(生徒を数量化する・従属変数と見做すことの可否) について議論を重ねて来た (半構造化インタビュー・教室言語の分析などを行う)。

今思えば、これは「教師教育の構築主義者」(Constructivist Teacher Education) を生きることであったと思う。同書名の著作は Virginia Richardson によるものであるが〈理論と実践〉について V. Richardson の下記の記述に注目したい。

“One cannot think of a constructivist teaching ,however, as a monolithic, agreed-upon concept. The extent of the agreement among the various constructivist approaches is that constructivism is a learning or meaning-making theory. It suggests that individuals create their own new understandings, based upon the interaction of what they know and believe, and the phenomena or ideas with which they come into contact. Constructivism is a descriptive theory of learning (this is the way people learn or develop); it is not a prescriptive theory of learning (this is the way people should learn). “ (p.3)

構築主義は意味生成一状況定義を重視する。そこで産出される理解は新しいというが既存の知識に回帰しない相互作用過程で学習は往還する。自己知 (self-knowledge) と個人知 (personal knowledge) と学校知 (school knowledge) の連鎖構造を常に止目していかなければならない。

#### 4、教職論の再定位を求めて一理想の教師像は構築できるのか

上で述べてきたことは教師教育論の最近の論議 (日本教師教育学会編「教師教育研究ハンドブック」、学文社、2017) を踏まえていない。批判読みは別にしてこの書に執筆している大学人は自らの大学の教員養成をどのように実践しているのだろうか。どこまで学校現場の教員と語り、その生徒たちと触れているのか。学校の先生たちは毎日の授業で手

一杯で学習指導要領とつき合いながら実践を磨く。時間的余裕がなく日々過ごされている姿を見ているだろうか（この問いは自らにも向けたものであることは言うまでもない）。かつて筆者は次のような駄文を書いた。「一般大学（私立）の教職課程はその大学の建学の精神や伝統、社会資本などによって規定されている。（中略）開放制教員養成体制の新しい構築をこれから目指すならば『ネットワーク型開放制教員養成の構想も考えられる』（2008）」。これは新しいことではない。すでに1970年代から指摘されてきた。また教職課程センターはカリキュラム開発、学びのネットワーク構築、教科専門と教職専門との関係性等を調整したり構築しようとしてきた。近年では「教職課程コアカリキュラム」の作成が求められ養成大学間との連携や教育委員会との情報交換と協働が求められているが教職課程再課程認定（申請）の文部行政からの要請とも連動していることも改めて指摘するまでもない。ただ学校現場実践の経験則の解釈、アカデミックキャリアとの連携・協働体制づくりは個別大学の養成教育の歴史と実績を背景にした教職担当者自らの「専門職性」への自覚に依存する。中教審3答申（2015）は「専門職性」を超えて『『次世代の学校・地域』創生プラン（2016）』によってキャリアステージに応じて身に付けるべき教員の能力を明確化した。それによって入職後の研修と免許更新制が確かなものとなった。

さて理想の教師像として「総合的人間力をもった教師」が標榜されている。70年代～80年代に養成教育で筆者が考えていた教師像は村田栄一（小学校教諭）の「教師生きざま」論であった。「学級通信ガリバー」にみる型破りな実践は教師の権力性を否定しようとする村田先生の「あがき」であり、「子どもと対峙する」子ども観は近代の「子ども中心主義」の擬似性を相対化するものであった。村田先生に対して子どもをダシにしている、子どもを政治の世界に呼び込もうとするイデオロギーの実践であると批判し、そして「学級王国」論であるという批判もあったことを筆者は承知していた。しかし「here and now」の実践は「生きることと学ぶこと」との緊張関係を提起していたと言える。

いま、「同僚性を体現する教師」「学び続ける教師」「協働する教師」などが望ましい教師像として唱導されている。そのこと自体否定しないが筆者は1950年代～60年代～70年代の次の教育実践者をあらためて想起している。相川日出雄、土田茂範、小西健二郎、無着成恭、国分一太郎、遠藤豊吉、そして東井義雄、林竹二、大村はま…。私たちは民間教育運動や生活綴り方という教育原理的な読みではない「現場で苦心する教師」「子どもを想う親の願い」等から学ぶものがあると思う。戸田唯巳の「学級というなかま」（1956）に次のことばがある（宮原誠一・国分一太郎監修、新装版、教育実践記録選集1、1965、新評論：なお記録選集は全5巻である）。生活綴り方を超えて教師の姿勢を読み取れる。

〔なんでも安心して話し合える教室を作りたいと思いました。それは、ひとりひとりが、たがいに認め合うことができる教室でなければならないと思いました。それは、うっかりとすると、もやもやしたままですんでいく自然の中に、常に事柄を直視し、関係をみきわめ、問題を意識する子どもと、教師の集まりでなければならないと、思いました〕

〈文献〉

- 1) 木内剛、2013「近年の課程認定政策と大学の自主性・自律性」日本教師教育学会編、『日本教師教育学会年報、教師教育の自律性—中教審答申（2012／8／28）を視野に入れながら—』第22号：32-39
- 2) Virginia Richardson, 1997, *Constructivist Teaching and Teacher Education, Theory and Practice*, Ed. by Virginia Richardson, *Constructivist Teacher Education –Building a World of New Understandings*, Falmer Press
- 3) 望月重信、2008「教師教育の実践性と教員の資質形成」、『明治学院教職課程論叢、人間の発達と教育』、第4号：1-20
- 4) ジェフ・ウィッティほか、2008「近年の教育改革を超えて—民主主義的な専門性に向けて—」：185-211、久富善之編著『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房

## 私の「教育原理」

鈴木 慎一\*

「大学における開放性（制）教員養成」という表現には、1945年以前の教員養成を超えて新しい教員の養成を目指すという意味、ないし理想が込められていた。私は学部の専攻が教育学であったから、教育行政、教育政策の分野での課題としてこのフレーズを理解していた。この表現の背後、あるいは現実の教員養成には、然し、なかなか超えられない“問題”があった。理論と実践の乖離といわれてきた問題である。

早稲田大学の教壇に立って「教育原理」と「教育実習」を講じ関わるようになってみると、途惑うことが多かった。この科目は教育職員免許状を取得するうえでは必修の科目で、教職を志す若者にとっては大切な科目である。良い授業をしなければと思いい類書を調べてみると、「教育原理」と題した図書には一貫性がなく、「教育実習」については1964年当時しかるべき図書が見当たらなかった。大事な科目に拘わらず、頼れる図書がない。教育学部の研究室には、国連軍（米軍）占領下で行われたアイフェルという名で知られていた講習会のガリ版刷り資料が僅かに揃えられていた。

### （1）勝田守一の「教育学」と国分一太郎の「教師」

何をどう語ることができれば教育原理になるのか。授業案を組み立てていくうえで、沢山ある書物の中から勝田守一の「教育学」（青木書店）を選んだ。学校における授業の目的が端的に語られていて、小ぶりの本であることも学生にとって便利ではないかと判断した。加えてもう一冊は国分一太郎の「教師」（岩波新書）を選んだ。

国分の書には、教師の職業的責任を親の子どもに寄せる希望に応えることと記述すると  
\* 早稲田大学名誉教授



ころがある。どの親も子供が「元気で」「賢く」「立派になる」ことを願うとして、それぞれに教師はどの様に答えればよいかを記していた。

この二冊の本を手掛かりにして、私は「教育原理」の構想を立て、内容を整えていったが、十分なノートが出に上がるまでには数年かかったことを覚えている。年が若い専任講師が担当する科目であったか否か、あるいは若い年代の大学教師であったからこそ担当することに意味があったかの、議論が分かれるかもしれない。私には結論風のものはない。

ところで、勝田守一は授業の目標あるいは課題を“認識の客観化”あるいは“客観的認識”へ子どもの認識の質を高めることと書いていた。国分のいう子どもを賢く育てるといえば命題と勝田のいう子どもの認識の質を高めるという命題とをどう結びつければよいのかという課題を授業では取り扱うことになる。これはなかなか難しい間で、知能と知性に関する専門的議論の動向を追うだけでもうっかりすると授業は4～5週を費やしかねなかった。「見る」こと（五感の典型）、「考える」（論理）ことと「言葉」（記号）の相互関係を弁証しながら、子どもが「わかって」「できる」ようになるころへ「学び」を導いていくにはどうすれば良いのか、そのことを学生に説明することは、思っていた以上に難しいことであった。この課題に取り組んだことで、私は John Dewey を読み直し、Jean Piaget と Henri Wallon とを読み直し、更にはエリ・ヴェ・ザンコフ（言葉と直観手段の結合形式）に至るまで学び直し或は新たに学ぶことになった。一連の勉強を通じて、子どもが「わかって」「できるようになる」ことを助ける大人の仕事の基礎には、人間の知性と知識の誕生に関する洞察が深められていなければならないと思うようになった。

## （2）私の教育原理

国分の「元気に育てる」ための処方箋は、生命の自然科学的認識と社会科学的認識という学習の実践的課題設定に広がる。国分が言及したのは古い農村社会の弊習であったが、私が教壇に立った1960年代初頭でも子どもの貧困と、親子関係の中で放置される子どもの状況は昔のことではなかった。雑誌『くらしの手帖』があるとき朝食を食べずに学校へ来る子供たちについて報告したことがあった。読みつつ、戦時下で欠食児童が増えたこと、私自身もおなかがすいて困ったこと、国民学校で味噌汁がお昼時に作られたことなどを思い出しながら、「何故、今？」と思った。列島改造論が声高に叫ばれ、農山村部から10代後半になろうとする若者が都市に移動してきた経済成長の時期に、子どもたちは朝ご飯を食べさせてもらえず、食べたと言う場合でもみかん一個であったり、菓子パンであったりと、三大栄養素を満たすには足りていなかった。私は教室でそのことを学生に伝えねばならなかった。国分の『君、人の子の師であれば』は臨時教員養成所で彼が語ったことをまとめたものである。そこには子どもの生活の基礎的な事実、食事や排便や入浴や睡眠などをさりげなく子どもたちから話させる巧みがかかれていた。病気の時には医者にかかること、学校を十分休むこと。「早く良くなって学校へおいで」風の見舞い状をクラスの子どもにはかかせないという言葉もある。私の「教育原理」のクラスではそのような言葉を学生に伝えた。生命の自然科学的認識と社会科学的認識をそだてるという国分の発言は、そのような発想と実践を結び

合わせていた。豊かな内容をもつ実践から学生は多くを学べたはずである。しかし、授業論、教授法として勝田のテーゼ（児童の認識の客観化）を解きほぐすことは易しいことではなかった。ほとんど古俗ともいえる「易から難」へという大人たちの語り（知恵）を教室で技術化することを勝田流に解し総合することは何をする事なのか。勝田が言及する先人の発言を学ばねばならなかった。大学院で触れた文献の再読を要した。

John Dewey の経験（experience）という言葉の使い方を調べて、状況（situation）の系列（series）と書き直すことができることが分かった。状況は主体と主体が選択した環境（circumstance）からなり、環境は主体が意味（meaning）として選び取った外界（surroundings）からなる。意味は主体と外界との間の活動的均衡（active equilibrium）を成就する活動のことでありと判ってみると、Dewey の経験という言葉には、イキモノとソト（モノ＝モノ関係と、イキモノ＝イキモノ関係と時空間）との間の“同化と異化”の動的均衡にとって役立つ選択（その意義で意味的選択）を基本とする構造が含まれており、意味的に関係を選び動的均衡を回復し維持することを mental であると定義する汎知性的な生命への直観がその基本図式とともに息づいていることがわかった。

ピアジェもワロンもこの点でデューイの知識論が明らかになれば対話が可能になる。ピアジェの“シエマ”、ワロンの“言語に基礎を持つヒトの知能”とデューイの“経験”は共働的にまた共軌的に「わかること」が何かを説明する。私はこのような理解を基礎にして、旧ソ連の理科教育を担っていたザンコフの「教師の言語と直観手段の結合形式に関する研究」に依存して授業学のデッサンを試み、カッシーラーとランガーのシンボリズムで補いながら「教科」のカリキュラムについて講義ノートを書いた。勝田守一的前提には多少迫りえたかもしれないが国分一太郎のテーゼ群を十分カリキュラム分野で説明できたとは思えない。

カリキュラム論を 20 世紀前半までの所論を踏まえて展開するためには、身体の運動的一知的機制と言語との関係、色彩と形状に関するシンボル操作の奥行きと意味あい、科学的諸概念と法則と《ヒト＝モノ関係》の社会史的関係との相関関係を相当程度明らかにしなければならぬ。その意味で、誰かがかくかく語ったというカリキュラム論は、先述した勝田守一のテーゼにも国分一太郎のテーゼにも応えられないのであった。例えば、日本の生活綴り方運動とその成果をどう語るかは、カリキュラム論の一つの場面でありえたが、上記の視点から語ることは容易ではなかった。実際、私には綴り方の時間に綴った経験がある。その時、時代は戦時中で戦意高揚の軍歌や図書や漫画が周りにあふれていた。「生活」を表面的に書くと、子どもの綴り方は天皇陛下万歳と兵隊さん有難う類のフレーズでいっぱいになっていたのではないか。小学校（国民学校）三年のクラス担任、栃本先生は図画と体育では新教育の先生であったが、綴り方はそうではなかったように思う。国民学校 6 年生のある日、梅河口国民学校（在旧満州）の片桐校長先生は私たちに「個人主義と利己主義」について書くことを求めた。私は子ども心に個人主義を認めても利己主義は否定することを書くようにしようと思った。書いていけばいくほど両者が区別できなくなったことを覚えている。校長先生の意図も気持ちも今もってわからない。1930 年代から 1940 年代前半ま

での日本の政治的情况はどのような社会関係のなかで情況化されたのか。デューイ的意味の情況論はその政治社会的状況下でどのような意味を持ち得たのか。持ち得なかったとすれば、敗戦（1945年）後に改めて意味を持ち得たのはなぜか。こういう一連の問いに答えずに新教育を新しきもののごとく語るカリキュラム論に私は与しえなかった。それはカリキュラムを私に苦手にさせた一因であつたかもしれない。

私は十数年間の教育原理の授業を通じて学習指導要領の話をしたことがない。試案から準法規的な性格を持つものになったそれを、扱ふ気持ちになれなかった。「教育原理」の授業内容を国立教育研究所のチームが調査したことがあつた。すくなくならぬ担当者が学習指導要領の解説をもって教育原理に代えていたことを知り、一層自分の姿勢が強張ったものになったかもしれない。本来、大学の科目である「教育原理」は決して政府行政文書の解説に留まってはならないと思っていた。何故なら「教育原理」は”大学の科目“（学問の自由に基づく科目）だからである。今もそう思う。

### （3）教育職員養成審議会調査委員会

1971年か翌年であつた。日本教育学会の事務局から電話があつた。私立大学の教員養成について論文を用意して欲しいという内容であつた。私は私立大学連盟の事務局を訪ね、加盟大学が出している「教職課程要項」を貸してくれるように願つて、同連盟参加校の同要項を数十冊持ち帰つた。その内容を整理して書いたものが「私立大学の教員養成」（鈴木、1973）であつた。それをイギリス留学時代の友人（「文化庁」）に送つたところ、その友人が当時文部省教職員課長だつた阿部氏に手渡したそうで、阿部課長は丁度教育職員養成審議会の調査委員を選んで折で、若い人を選ぼうと私を候補者に入れたのだと後に聞いた。ある日、安部さんから早稲田の私の研究室に調査委員就任要請の電話があつた。

当時、政府系委員会の委員を務めると、身近な教育研究者の間では”向こう側へ行く”というラベルが貼られた。正直すこし就任を承諾することにためらいがあつた。教員養成について私はどれだけのことを知っているかという自分についての疑問もあつた。大学で私の指導教授であつた先生が養成審議会の委員を務めていたこともあり、私は師にも相談した。

選択することについて逡巡するところがあつたのはもう一つ理由があつた。そのころ私は小さなイギリス教育研究会の世話係りを務めていた。その会合は家永訴訟で家永教授を支援した小数の研究者のグループで、イギリスの教科書行政の事実を調べ確認していた。目的は文部省側証人が裁判所へ提出した証拠の記述内容を吟味することであつた。ロンドン大学から帰国して間もない1972年の秋から始められたこの研究会（といっても3名のメンバー）は次第に参加者が増えて5～8名くらいの人々が集まるようになっていた（注1）。早稲田大学書院の和室に集まつた人々に文部省からの要請を伝えると、皆黙して語らなかつた。“向こう側へ行ってはいけない”というシグナルである。

私はロンドン大学の教授たちのことを思い浮かべ、イギリスの大学教授たちのことも調べてみた。すると、イギリスの大学教授は政府系委員会その他に積極的に参加してきたことを改めて確認することになった。ロンドンで暮らしていた時期（1971-72）に、私を捉えて離

さなかつた小著があつた。Blackburn 那ほかが編集した『Student Power』(ペンギン)である。「着てるものを替えるぐらゐしか、俺たちにはできることはほかに何もないんだよ！」と政治と社会と大学を批判する若者の大学批判、時代批判は、つい2年前まで(1969年)早稲田で学生の異議申し立てに向き合つてきた私には私への批判のように思えてならなかつた。“Sit-in”は大学生の大学への参加である。授業に出るだけではない“参加(participation以上の)”を彼らは要求していた。帰国してほどなく「参加(協力関係)に関する研究委員会」(日本教育学会)の委員となつていた私には、“参加”の意味が重いものになつていた。私は上記のように学習指導要領を講義で取り上げない大学教員であつたが、早稲田大学の教職課程が多くの問題を抱えていることを知つており、上記論文でも私立大学の教員養成の問題について書いていた。どうすべきか自分で決めなければならなかつた。私は“向こう側へ行つた”。

調査会に出席して見て改めて一般大学、とりわけ私立の短期大学と大学の教職課程に関する批判が多くの教育関連職域に広がっていることを認識させられた。特に、教育実習(母校実習)に対する批判は調査委員会の間でも厳しく、それは私立大学や目的養成大学ではない国立公立大学の教職課程批判にも通じていた。よくその批判を聞き読むと、文部省側は目的養成大学の場合と同じように、学習指導要領が定める学校教育活動分野に合わせて大学の教員養成課程をコントロールしたいと考えていることが分かり、教育実習は大学卒業後に教員採用試験に合格しものを対象として公立学校で行うようにするという内容を含んでいた。その種の主張をした圧力団体は日本教育大学協会と公立の小中学校長の連合会であつた。あるいは、教育社会学関係者の間にも同じような見解があつたのではないかとも思う。

文部省は私が調査委員会に参加した年に先立って二年間目的養成大学(旧帝大を除く教育学部)の教育実習について調査研究し報告書を出していた。その内容は大学3年時から大学付属学校で短い教育実習をはじめ、4年で一般の公立小中学校で長期実習を行う枠組みになつていた。私にはその報告書が主張する改善案を比較教育的には知悉していたが、私立大学の教職課程にとっては当座実施することが難しいこともすぐわかることであつた。調査委員会で、私は母校実習にはその長所があること、実習に参加して初めて教職を選択しようとする大学生が少なくないこと、よしんば教職に将来就かなくても教員と学校の役割を理解している若者が社会に増えることは教職者の社会的意味役割を理解する国民が増えることを意味して、教職を尊重する社会的素地を築きあるいは拓くことに通じると反論しなければならなかつた。実際、旧制中学校から新制高等学校に名を替えた学校で、私にとって面白く考えさせてくれた授業をした教師たちは、みな、型破りの学識者、芸術家、体育家であつた。採用試験を受けることを条件とするような教育実習を強制すれば、人格的多様性を教職集団に期待することが難しくなるだろうと思つた。

私は調査委員会の基本的方向性を私学関係者に伝えると同時に、私学関係者の間から自発的な改善改革の動きを生み出さなければならぬと思ひ、そのことを一方では早稲田大学の教育学関係教員(当時は教育学部と文学部)に伝え、他方では私立大学連盟の事務局長

に伝えた。合わせて日本教育学会の事務局にも一応の情報を伝えた。

このことを契機として、私学の教職課程関係者の間に相互に連絡して問題解決に立ち向かおうとする動きが生まれ、私学の経営責任者の間にも私立大学連盟、私立大学協会の枠を超えた研究協議が行われるようになった。1980年に設立総会を迎えた全国私立大学教職課程研究連絡協議会（全私教協）は私学関係者（教則課程関係者、主として教員）の事前協議を踏まえて生まれた大学機関加入の団体で、私立大学の間では教員養成、教師教育に関する戦後（1945年）初めての全私学研究代団体であった。私は団体発足後、中断を含めて、10年間事務局長として裏方役を務めることとなり、ユニークな先生方（大学の方々）と対話することになった。今も貴重な経験であったと感謝している。

#### （４）教師の専門的力量と地域連絡協議会

私は教師（教職）の専門性に関して「職能」という語彙を否定して「力量」という言葉をもってそれに代えることを提案した経緯がある。日本教育学会専門研究委員会{1979~81年}で、職能成長という概念で教職に就く人々の養成と研修を議論しようとする人々に対して、工場労働者を管理する「職能」「成長」論ではなく、人としての資質とその広がりと総合力を意味する「力量」という言葉を使うよう提案した。教育経営、学校経営という言葉でアメリカ型大企業を素地とする経営論が学校という企業とは全く異質の職場に応用されることに私は同意できなかった。日本教育学会でも当初は私の発言は異論と映じらしい。理事の一人が「力量」は物理学的な概念だからという批判の便りを下さり、もう御一方は「技量」という言葉もあると代案を示された。私は、諸橋大漢和辞典から中国古典からの引用、“生来力量がなく未だ詩の真実を極めていない”という例文を引いて、それに答えた。教育原理の在り方を探し求めていて、私が辿り付いていた思いの一つが力量という言葉だったのである。以後、力量という言葉は、私立大学の教職課程に関する協議会や文部行政を含めて広く使われるようになった。ちょうど、1960年代末から1970年代初頭にかけてヨーロッパで teacher training に代えて teacher education という用語が使われるようになったことと、教員養成という言葉に代えて教師教育という表現が日本でも一般化していったことが並行していたが、力量概念の定着はそのことと関連していたと思う。しかし、職能成長という言葉はその後死んだわけではない。教師の組合を職能団体とみるか専門職団体と見るかという選択ともそれは関わっている。

教師の仕事は学校や地域での子ども、若者の暮らしの様々な側面と関り、繋がり、時には慣習や常識に抗し真実を語らなければならない。教師の職は高い学識と人としての強い意志を要する仕事であるという私の信条はその頃一層強くなった。

ロンドンで、ある日、私は Brian Homes（故人；比較教育学教授）に尋ねた。何故地域教師教育機構（Area Training Organization）は解体されたのかと。ホームズの返事は大学が狭い意味の academism を追いすぎたから、というものであった。イングランドでも、マックネア報告の後大学に置かれた Institute of Education（本来、教師教育の機構、大学院でも研究所でもなかった）が、教育学と教職実践の綜合に失敗したのであった。

私立大学の教師教育が教育実習問題を契機にして批判されるなかで、私立大学相互間の教師教育に関する共同討議は、自ずと、大学の専門研究と教職が予定する専門的素養、技量とをどう融合、総合するかを問い直す作業に向かった。大学での講義と学校現場で必要となるものとの間に乖離があるとする現場からの批判に向き合わねばならなかった。研究連絡協議会の事務局長であった私は、文部省の科学研究助成に応募し、幸い数度採択されて、協議会参加大学の先生方と数次の「総合研究」を実施した（注2）。その共同研究で判ったこと、反省させられたことは少なくなかった。明らかになってきた教師教育上の諸問題は、目的養成系の国立大学でも旧帝大を典型とする国立総合大学でも同じように抱えている問題で、その解決には教育学と他学問専門分野との共同討議と、地域の小中高等学校（教師と生徒と親）と教育委員会と大学の間で十分に交流することを要請する類の問題であった。一例をあげよう。数学者が行う学的探究と教科書「算数」「数学」を成り立たせる学識（知識、技術、思想）としての数学（教師がみにつけるもの、大学が教職に就く若者に保証するもの）とはどのように関わり合うのか？「教え歌」でしられるような民衆の間で受け入れられてきた数認識とそれらはどう関わるのか？教職課程に配当される「教科教育法」は本来はこの問いに答える筈であった。現実では、大学の対応が十分できていたとは言い得なかった。人文科学諸分野と教科「国語、歴史、地理」にも同じようなことが指摘された。学校経営とか学級管理、校外学習と呼ばれる学校の具体的な活動分野とそこでの教師の実践と呼ばれている力量を培う大学の「学問」とは何かという問いにも、科目に関する課題と同質の問題が潜んでいた。そしてこの問いは、Brian Holmes が私に与えた「答え」の中に含まれていた基本問題と同質のものである。平俗に言えば理論と実践の乖離である（この表現も本質的な問いを的確には衝いていない）（鈴木、1992）。

私は、私立大学が形作る協議体とその外部にある教育に直接間接関わる諸制度、諸機関との間で協議しあう場所を作りたいと考えた。イングランドの地域教員養成機構が失敗したことを教訓にしながら、どのような機構を設計すればよいのかを考えた。その頃、海外で動向が顕著になりつつあった「参加 participation」に関する共同研究が日本教育学会で始まり、上に触れたように私もその一員として英国の事例を報告していた（鈴木、1982）。その参加運動に学びつつ、「地域教師教育機構（案）」を私学関係団体と日本教育学会と文部省の教育職員養成審議会で提案した（鈴木、1987、1990）。私の提案は、大学、短大、小中高等学校、教育委員会、地域の父母・社会人を代表する方々からなる協議機構をつくり、その運営については、意思決定を各層代表者の等数参加方式で行うというもので、地域単位で設計し運用しようというものであった。この案は、その後教育職員養成審議会で討議され、日本教育学会では発表の機会があったが具体的な取り組みには発展せず、私学関係諸団体では具体化されなかった。なお、この私の提案は、京都の四者協議（上杉論説参照）、仙台の東北学院大学をコアとした実習協議会等の先例に学んだものでもある。私の創案とは言えない。

文部省は、「教員の資質向上地域連絡協議会」として予算措置を行い、全国を数地区に区

分して、各県教育委員会が会場等を設置しながら数年実施された。その機構に全私教協からも参加した。日本教育大学協会の代表者も大学から参加した。しかし、この協議機構は常に文部省関係者、教育委員会関係者が主催するもので、教師教育に関わる大学、短大、諸学校の代表者には運営上の参加権がなく、私が提起した地域単位の協議機構とは別物であった(鈴木、1993)。私の問題設定と具体的参加運動の方針提案が不十分であったのであろうか。最近になって国立大学が中心となって府県別に協議会が編成されるようになっていくが、参加する人々の管理上等数参加が具体化されているとは思えない。

### 終わりに

私は、冒頭に述べた「教育原理」の探究から始まって、早稲田大学に教育学大学院をつくるブループリントを描き、教育総合研究所を発足させ、「教師教育研究所」(プロジェクト研究所)、「British Studies 研究所」(プロジェクト研究所)を創って退職した。一貫して“私の教育原理”を探し求めてきた。その間、私は教育職員養成審議会の委員となり、私立大学の教師教育を制度として擁護しながら、他方、私立大学の教師教育を自発的に改善する努力を私立大学に促した。“向こう側へ入って”(参加して)、“こちら側”との向こう側を繋ぐ教師教育における“新しい参加”を促進しようとした。結果は志とは遠いものになってしまったのを残念に思う。私の力量にどこか欠けるものがあつたと思う。

いま、早稲田大学から離れて、多少の自由を享受しつつ、教育原理探究から芽生えてきた幾つかのテーマについて改めて勉強している。一つは、比較教育学者 Brian Holmes (ロンドン大学名誉教授)の業績を再評価すること、二つは、教育研究の基礎的カテゴリーの再検討(モノーモノ、モノーヒト、ヒトーヒト、の基礎カテゴリーを書くこと、基礎カテゴリー相互関係を書くこと)、三つは、恩師長谷川亀太郎論を上梓することである。日英育研究会の先達、友と共に学び続けながら、英国の教育動向、教育思想、教育史研究に目を向けることを忘れずにその仕事を続けていこうと思う。なかなか、「私の教育原理」は終わらない。

### 注、

(1) この小さな研究会が 1992 年から「日英教育研究会」(Japan-UK Forum)となり 2003 年からは日英教育学会となった。故人となられた成田克哉、大田直子、大田堯、鈴木英一、British Council にお勤めであった Maurice Jenkins さんのお力添えがあつて今日にまで発展したことを記しておきたい。

### 参考文献

鈴木慎一、1973、「私立大学の教員養成—二三の問題を中心に」、『教育学研究』、日本教育学会、第 40 巻、2 号、pp. 115-139。

鈴木慎一、1982、「教育における参加の研究—比較教育の視点から」、『教育学研究』、日本教育学会、第 50 巻、1 号、pp. 91-94。

鈴木慎一、1987、「日本における地域教師教育の可能性」、『教育学研究』、日本教育学会、第 54 号、3 巻、pp. 289-299。

鈴木慎一、1990、「シンポジウム」地域教師教育の可能性—管理から自治へ：(4) 地域教師教育機構の可能性」、『教師教育研究』、私立大学教職課程研究連絡協議会、創刊号、pp.143-149.

鈴木慎一、1992、「近代化・現代化比較研究に関する分析枠組み再検討—教育における実践性と臨床性を中心に」、『早稲田教育評論』、早稲田大学総合教育研究室（現在、研究所）、第6巻、1号、pp.17-38.

鈴木慎一、1993、「パネルディスカッション；地域教師教育機構の現状と課題；地域教師教育機構とは何か—教師教育改革のための枠組みづくりについて」、『第14回研究大会要旨集』、全私教協、p.24, および配布ノート（1-9頁）

.....

## 月例研究茶話会の記録

### 移民・移住する女性の学び

—Citizenship 形成をもたらす Informal な学びへの注目—

大野順子\*

このたびは「研究茶話会」にて発表する機会を頂戴いたしまして、誠にありがとうございました。心より御礼申し上げます。実際に、こうして自分自身の研究を発表する機会というものとはそれほど多くはありません。ですので、この度のような貴重な機会を頂けたことはこれまでの研究の軌跡を改めてふりかえることができ、かつ、皆さまより様々な視点を頂くことができるため、より一層、研究を充実するものに私自身を導いてくれるものとなりました。

さて、研究発表の内容に話を戻したいと思います。今回、私は約10年前から関わりを持ち続けている移民・移住女性たちについて、彼女たちの日常生活の中からシティズンシップ形成へつながっていく学びについて発表させて頂きました。近年、教育学や社会学、政治学などの分野において“シティズンシップ (citizenship)”という言葉が頻りに耳にするようになりました。その意味するところは非常に多義的ではありますが、一般的には「ある共同体のメンバーとしての地位身分」として説明されています（マーシャル、1993：訳書）。しかしながら、一方では、こうした定義は多様化・多文化化する現代社会においてはそぐわないとして再定義することが求められています。では一体“シティズンシップ”とは何なのか。また、多様化・多文化化する社会において誰しものがその形成が可能であるならば、具体的にどのようにシティズンシップを形成していけるのかについて見ていく必要性が生じてきます。そして、そこから新たなシティズンシップの定義が生まれてくると考えます。特にこれまでのシティズンシップ概念やその形成の議論は男性中心主義的であり、ジェンダーやエスニシティの視点が欠如しているとの指摘があります（Siim やヤングなど参照）。そこで、

\* 摂南大学特任准教授



この多様化する社会において、ジェンダーやエスニシティの面において最も周縁化されているであろう移民・移住女性に注目し、そこからシティズンシップ概念へ迫ることを考えました。なぜなら、それがこれまで不問にされてきたシティズンシップ形成のあり方に照射することにつながると考えたからです。これが本研究のねらいでもあります。

本研究調査は2010年4月以降、私自身が継続的に訪問している移民移住者の定住支援や生活支援をしているカトリック系民間団体を介して知り合いになった移民・移住女性10名との長期にわたるインタビューから得た語りによって構成されています。彼女たちの多くは、日常的に夫やパートナー（その多くが日本人）に依存しています。よって、彼女たちは常に「自分は何もできない」という自尊感情の喪失に陥っている状態であり、一般的にシティズンシップ形成とは無関係な状況であると認識していることが看取できます。しかしながら、彼女たちの語りからは、そうした状況とは異なる意見もしばしば見受けられます。例えば、彼女たちの多くは妻や母親という地位を軸として地域社会や子どもの学校など、外の世界とのかかわりをもっています。そして、そこでの数々の経験が彼女たち自身の成長を促したと実感しています。子どもの学校でPTA活動に参加すること、地域の公民館等で活動することで、これまでの周辺的な立場から中心的な立場に自己を転じたことによって、過去の「できない自分」から解放され、エンパワメントされている姿が見て取れます。さらに、彼女たちは夫との従属的な関係性の中で日々「これでいいのだろうか」と苦悶し、葛藤し続けています。そしてこの「葛藤」こそが彼女たちを取り巻く抑圧的な力に対して自覚的にし、自己の従属的な地位を疑問視することにつながっていることも明らかとなりました。こうした葛藤の経験や自己解放へのプロセスが自立した「市民としての女性」へ、つまり、彼女たちのシティズンシップ形成に貢献しているのです。また、こうしたプロセスは移民・移住女性たちのインフォーマルな領域における個々の人間関係に変化をもたらし、新しい他者とのつながりの構築をもたらします。普段の彼女たちは同族的なつながりの中で閉鎖的かつゲッター化された空間内で生活しています。しかしながら、地域や学校等とほどよいつながりを育む過程で、これまで関わることとなかった人々との関わりが増えることで彼女たちの社会参加が促進され、それが社会的孤立を防ぎ、シティズンシップ形成を促進することが明らかになりました。そして、今回の調査では移民・移住女性たちのシティズンシップ形成に欠かせないものとして「教会」の存在があげられます。彼女らにとって教会の存在は単なる宗教的な施設として以上に、地域社会へ参画していくための重要な「学びの場」としての機能をもっているのです。教会に集い、そこで日頃の夫や家族による抑圧的な状況から自己を解放し、そこに集う他者（仲間）と信頼関係を築き、社会における様々な情報交換をしながら彼女たちは自らも市民としての意識を育てています。

今回の報告は「移民・移住女性」に焦点をあて、彼女たちのシティズンシップ形成について、彼女たちの語りからその一端を分析し考察してきました。移民・移住女性に限らず、これまで女性の学びや学習経験についてはあまり注目されず、可視化されてこなかったように感じています。それは女性の多くが家庭などのようなインフォーマルな領域に追いやら

れ、そういった領域にあまり関心が寄せられず、また、インフォーマルな学びは価値が低いと捉えられている傾向が影響していると考えます。また、移民・移住女性たちのような存在は何も学んでいない、といった誤った認識が私たちホスト社会側にあることも事実です。今後は、そういった偏向的な考えや認識を改め、彼女たちを周縁化せず、脆弱な存在と一方的に決めつけない、ホスト社会側の態度や認識の変容が求められるのではないのでしょうか。

参考文献

マーシャル, T. H., ポットモア, T., 1993 年、『シティズンシップと社会的階級：近現代を総括するマニフェスト』（岩崎信彦・中村健吾訳）、京都、法律文化社、

ヤング, I. M., 1996 年、「政治体と集団の差異——普遍的シティズンシップの理念に対する批判——」（施光恒訳）、『思想』No.867、97-128 頁

Siim, B., 2000, *Gender and Citizenship: Politics and Agency in France, Britain and Denmark*, Cambridge University Press

.....

**ABSTRACTs**

**Encountering—30 years as Personal and Professional Growth as Teacher**

**HIGUCHI Akira\***

A winding path of professional life. Graduating from the School of Law at Waseda University where I learned that “Education makes Democracy” I advanced my study at the School of Education of the University to obtain teaching certificates. In order to serve at a primary school, I continued an evening course for primary teaching certificate while working as an adjunct lecturer at several schools. The first school where I was employed as an adjunct teacher was Shima Primary School in Gunma Prefecture. SPS was famous for Principal Saito’s adventurous management of the School Curriculum. Before being fully employed at the age of 29 as a permanent primary school teacher, I met many splendid teachers and I did not leave school teachings until retirement at age 60. While I was teaching almost all school subjects, I planned various performances in order to promote children’s active expressions in Sports Day and other events. When developing curriculum entitled as the Birth of Humankind, I utilized video, photographs, experiments and other resources to share the wonder of emergence of life and emotional reaction with children. In addition, belonging to the Japanese Teachers Union, I met many teachers and they helped me not only in enriching my school curriculum but in enhancing teachers’ social status. In my essay, I summarized why and what topics teachers are now busily required to perform. Last but not least I feel it important for all teachers to continue learning and self-training.

\* former Primary School Teacher, in Gunma Prefecture

## As a Beginner

**ADACHI Noboru \***

Reflecting back on how I matured as an independent teacher, I remember that I started my professional life as a teacher in the year 1973. It was a time when the society was stirred by the university students' political movement while more people tended to migrate from rural areas into cities responding to swift economic expansion. My only practical skills were a teaching license and the experience of student teaching.

As a homeroom teacher in a primary school for the first time I barely was able to control my class by letting pupils write short essays and writing and editing a daily Class Newsletter for parents. In this way I understood the important messages sent by my pupils and the basic desires of parents of the children whom I taught. At the same time I witnessed how some parents and children were discriminated in the communities and society. Committing myself to solving the issues of discrimination, I developed and kept close ties with both of them which informed and sustained how I taught.

After retiring from teaching, I am trying to make use of my experiences and wisdoms in managing and running the Advanced Institute of Teacher Education at Waseda University, *alma mater*.

\* adjunct researcher at the Advanced Institute for Teacher Education, Waseda University

\* adjunct researcher, Advanced Institute of Teacher Education, Waseda University

## My Ten Years Life at a Private School

**TAGUCHI Masanori \***

I served at the School for the last decade of my teaching life. The School was well known for its doctrine of a synthesis of mental, moral and physical development in harmony. The school kept two mottoes; "A Prep-Comprehensive School" and "Well Ordered Disciplinary School." The School was established 35 years ago (in 1985) in Chiba.

In the junior department, from grade 1 to 3, pupils were provided with various programmes so that all students might obtain sufficient basic learning capability enough to advance their respective possibilities toward either advancing to tertiary colleges or universities or acquiring vocational qualifications. The curriculum includes (i) special class and team-teaching in mathematics and English, (ii) study-abroad English course in New Zealand, (iii) Spring Camp in English and (iv) 'Step-up' seminar in the summer vacation. Through such activities it was aimed at achieving gentle and capable minds of every student.

Education in this school, *de facto*, had various issues. Classifying them into three, they could be described and explained as follows. I suggested in my paper how to solve them.

- (1) Issues in school management; (a) staffing was stable but at a standstill resulting in running every activity by inertia, (b) time shared by all staff was limited against increasing needs to be fully satisfied (more staff should be supplied).
  - (2) Issues of students; (a) claims or complaints from students who joined study-abroad programmes, namely, postponement of graduation, (b) abuse of time in new communication medias, (c) exclusion of long absentee-students.
  - (3) Issues of teachers: (a) inflexible time-tables, (b) less opportunities in expanding collaborations with communities around the school, (c) because of incapability for the school to afford students its own school bus, almost all activities were constrained by the time bands of public bus services.
- \* former teacher at private school in Chiba Prefecture

## **Memories of Teacher Education at Universities**

**UESUGI Takamichi \***

I was engaged in pre-service education of teachers of kindergarten, primary and secondary schools at a junior college and several universities. As it is not easy to find schools which accept student teachers, a council which makes arrangements for teaching practice was established by universities and junior colleges, the teachers' union, the association of school principals and the City Board of Education in Kyoto. While the department of education at a university holds itself responsible for teacher education, it is necessary to set up a committee which includes members of other departments.

The students who want to become a teacher are urged to learn human rights through education for minorities who have been oppressed. Among the teachers who graduated from Kyoto University, those who completed graduate school tend to desire a more enriched teacher education program. Though it is said that teaching skills should be learned at universities, we should not take general education and cultivation of the ability to reflect lightly.

The teaching profession attracts students who think that teaching is a creative endeavor sustained by its autonomy, but in reality, teachers have to do clerical work for a long time and the administrative power tends to control them strongly. More excellent students will participate in a teacher education program, if this situation is improved.

\* Emeritus Professor, Kyoto University

## **Teacher Training for Primary School and Kindergarten**

**SAITO Shinji \***

Normal schools performed the task of teacher training, but after World War II, they were transformed into faculties of education in the new national universities. In these faculties, moreover, courses for the new lower secondary school's teachers were added to the primary course. There arises a contradiction between a special teaching subject license course and primary-kindergarten course. The new faculty of education made an effort to get rid of the old negative legacy of normal schools and to be a pure academic liberal arts college. However, although this shift is appropriate for the training of teachers in the new lower secondary school, it has resulted in a complete separation from the important educational training site for students aiming for the full development of kindergarten and elementary school children.

In terms of conceptualizing "kindergarten" not a few female students are annoyed to have to learn about difficult German idealist philosophy. If our viewpoints turn from kindergarten to nursery school and infant education, Froebel's idealism perhaps will be not enough. A concept of infant education today is too extended to limit kindergarten.

A social history of education in England shows that the Institute for the Formation of Character was opened in 1816, earlier than the first kindergarten. Infants' minds should be full of concern for philanthropic love, joy of sharing. I am now engaged in training course of the junior stage of primary school and kindergarten. It might be expected for me to inform my students not only about German romanticism but also English traditional realism.

\* Professor Emeritus, University of Niigata

## **Essay on Teacher Education-Toward the Heuristic Retrospection**

**MOCHIZUKI Shigenobu\***

I have engaged in Teacher Education of post-war "KAIHOUSEI MENKYO" -Open System in Teacher Education-for more than 30 years. The purpose of this article is to recollect that experience and consider some issues. It is possible to make use of my specialty in Sociology of Education and Childhood Sociology in giving lectures on Teacher Development. But it did not go beyond the sale of scholarly knowledge. Educational administration makes it clear that different ways of characterizing the Teacher Professionalism are to be school-based which led to dualism into Theory and Practice in Education. The point is how a student teacher makes a link of "knowledge acquired and teaching techniques" and learns strategy to integrate them. To conclude this short paper, I have led the way of life of Constructivist Teacher Education. As for constructivist, V. Richardson said as follows:

“ One cannot think of a constructivist teaching, however, as a monolithic, agreed-upon concept. The extent of the agreement among the various constructivist approaches is that constructivism is a learning or meaning theory. ... Constructivism is a descriptive theory of learning (this is the way people learn or develop) ; it is not a prescriptive theory of learning (this is the way people should learn) ”

[quoted from Virginia Richardson, 1997, *Constructivist Teaching and Teacher Education, Theory and Practice*, (p.3) Ed.by Virginia Richardson, *Constructivist Teacher Education-Building a World of New Understandings*, Falmer Press]

\* Professor Emeritus, Meijigakuin University

## **Principles of Education; my lecture**

**SUZUKI Shinichi\***

Being appointed a permanent lecturer at the School of Education Waseda University, I was asked to give lectures on “Principle of Education” and “Practice Teaching”. I was too young to plan and do them without referencing. Relying on *Science of Education* by Prof. Katsuta M (University of Tokyo) and *Teachers* by Kokubu, I. (teacher & critic of education), I designed teaching plans based on Katsuta’s and Kokubu’s theses and wrote notes for lectures. Reading John Dewey, J. Piaget and H. Wallon, I schemed whole lectures from the viewpoint of (1) rationalization of children’s self-centered reasoning, (2) identification of individuality, (3) vocational and civic participation and (4) personal historical awareness and responsibility of creating new history for human beings. On the other side, I was quick to acknowledging the short fall of the then teacher education systems in Japan. Participating both in governmental advisory committees and in private universities’ associations, I tried to introduce “the Area Training Organization” to Japanese situation. I served for more than ten years as Secretary-General, at “the Japanese Association of Private Universities for Advancement of Teacher Education”. Through long participation in theoretical and practical education for teaching, I reconfirmed the importance of professional freedom and independence of teaching. I cannot say that I was successful in introducing ATO in the Japanese version, but nowadays, not all but many universities from state to private sectors have organized some types of Japanese area teacher education fora in the local settings. However, more of them are driven by the local education authorities which are reluctant to teachers’ professional independence. How far is it possible for Japanese universities to sustain advocacy for teaching freedom and academic independence of teachers?

\* Professor Emeritus, Waseda University

## Women's Learning in Migration and Transition

Junko Ohno \*

The purpose of this research is to clarify how immigrant women become more fully citizens. In general, the concept of citizenship is based on male-centered issues. However, this conception does not fit into the present diverse, multi-cultural society. In order to think about citizenship from a different perspective, I focused on immigrant women, because they are more likely to be marginalized from society in terms of ethnicity and gender. Most of them depend on their partners who are most Japanese men. For that reason, they recognize themselves as far from the being able to develop a sense of citizenship. But actually, they are aware of citizenship in their daily life. For example, as mothers and wives, some get involved in PTA events at school and some participate in community activities. Through these experiences, it is clear that they are fully developed women as citizens. The important issue is to change the attitudes and biased images of host communities to immigrant women as vulnerable.

\* Setsunan University Adjunct Associate Professor

.....

### 幹事総会の記録（2020年度）

#### 1、2020年度活動計画

日英教育研究会発足10周年を迎える2020年を契機として、日英教育研究会の活動を発信型活動に力点を置く教育研究情報センターとして再定位します。発信の場所と機能をこれまでより多様化しながら、漸次、会員全員が発信を担うものに研究会を組織化し活動化することを目標にしましょう。このような目標の下に今年度は以下の活動を行います。

なお、本年度は新型コロナウイルスを原因とする緊急事態宣言が政府から出されていることを踏まえて、本年度定期総会を行わず幹事総会で方針案等を協議しました。同じ理由から集会型研究会を一回予定することにとどめています。上記宣言が撤回されるように社会の状況が好転する場合は、適宜、会員相互の交流機会の場を設けることにします。

- (1) 10周年記念事業の開発と展開
- (2) 「ニューズレター」の編集と情宣
- (3) 「日英教育誌」の編集と情宣
- (4) 「壁新聞：英国の教育一昨日・今日・明日」の編集と情宣
- (5) 2020年度研究総会開催
- (6) 各種研究交流活動の組織と情宣

- (7) 会員による研究・教育活動成果の公表
- (8) 日英教育研究会「ホームページ」の開設と運営
- (9) その他、本会の目的に合致する活動

補足説明

(1) 10周年記念お活動については、以下の作業を行うことが2019年度総会で決められました。それを引き継いで更に具体化します。

- (i) 「日本の教育」(英文版)の編集と出版：上杉孝實座長、齋藤新治副座長を中心とする編集委員会の活動に基づいて編集作業を行います。
- (ii) 「英国の教育」(邦文版)の編集と出版：鶴田洋子座長、佐々木亮副座長を中心とする編集委員会の活動に基づいて編集作業を行います。
- (iii) 事務局による出版社との協議；国内、海外の出版社と交渉し、幹事に諮ります。

- (2) 「ニューズレター」の編集委員会を新たに編成してその活動について協議します。
- (3) 「日英教育誌」の編集委員会を新たに編成してその活動について協議します。
- (4) 「壁新聞：英国の教育」の編集委員会を新たに編成してその活動について協議します。
- (5) 年次研究総会が可能な場合は、「日本の学力—識字問題」(仮)を主題として選定し、研究交流の機会を設けます。
- (6) 集会活動が可能な状況になれば適宜開催します。
- (7) 会員の教育活動、研究活動、その他を、ニューズレター、日英教育誌のほか、モノグラフによって積極的に公表することを促し、補佐します。
- (8) 日英教育研究会の「ホームページ」(電子空間)を開設して、上記各活動を記録し、傍ら、情宣・広報活動の「場」として活用するようにします。開設と管理運営については、石田千晃会員に委嘱し、別途、ホームページ委員会を編成して石田会員を補佐するようにします。

**2、2020年度予算案**

上記の活動を支えるために下記のように予算案を立てました。会員皆様のご支援をお願いいたします。

収入・支出一覧

| 収 入      |           | 支 出            |           |
|----------|-----------|----------------|-----------|
| 1、前年繰越   | 6,145 円   | 1、印刷費          | 150,000 円 |
| 2、会費     | 200,000 円 | 2、Home page 経費 | 90,000 円  |
| 3、研究会参加費 | 60,000 円  | 3、会合費          | 20,000 円  |
| 4、出版物販売  | 50,000 円  | 4、人件費          | 50,000 円  |
| 5、寄付金    | 100,000 円 | 5、英文校正経費       | 20,000 円  |
| 6、その他    | 30,000 円  | 6、庶務費          | 10,000 円  |
|          |           | 7、通信費          | 40,000 円  |
|          |           | 8、交通費          | 50,000 円  |



|     |           |       |           |
|-----|-----------|-------|-----------|
|     |           | 9、予備費 | 16,145 円  |
| 合 計 | 446,145 円 | 合 計   | 446,145 円 |

#### 収入説明

- (2) 会費：5,000 円×40 名
- (3) 冬季研究総会：3,000 円（参加費）×20 名
- (4) 前年度実績
- (5) 前年度実績（広く募集することを工夫する）
- (6) 予測概数

#### 支出説明

- (1) Home Page 開設に伴い、ニューズレター、日英教育誌、壁新聞（新規）を Home Page 上に掲載し、プリント版はいずれも執筆者を除き有料にします。この方式で印刷部数を削減して経費の膨張を防ぎます。
  - (2) 株式会社 Ricerco（見積額；2020 年度から新規支出項目として計上）と契約して日英教育研究会（専用）の Home Page を開設します。出版、情宣をこの方法で一層活発に行うようにします。
  - (3) 2020 年度の具体的会合回数は少なくなると見込まれますが、冬季研究総会関係経費を計上しました。
  - (4) 講師謝金、Home Page 管理費（PC 上に Home Page を開き使用する諸経費）
  - (5) 校閲回数延べ4回分（5,000 円×4）」従来、ニューズレター、日英教育誌に掲載する英文アブストラクトを一回に数編のアブストラクトを一人の校閲者に依頼して謝金（5,000 円の図書カード）を差し上げてきました。延べ4名分を予算化しました。
  - (6) Home Page 上で幹事会を行うなど、資料印刷費など諸経費を削減します。
  - (7) 前年度実績参照（上記（1）により郵便物が減少する場合は、実質的に支出額が減少することも予想されますが、上記方式に拠ることが 2020 年度は最初の年度なので、念のため前年度参照としてあります。）
  - (8) 10 周年事業の具体化に伴う担当幹事の旅費一部支援。具体的には東京圏以外に居住されている幹事諸兄姉との協議を進めるうえで必要となる旅費の一部を支弁します。
- 文責 鈴木慎一 2020 年 4 月 20 日メール添付（修正；2020 年 5 月 15 日）

### 3、2020 年度役員改選

- 1、議長：望月重信
- 2、事務局長：佐々木亮
- 4、事務担当；鈴木慎一、石田千晃
- 5、ニューズレター編集長；生田清人
- 5、日英教育誌編集長：鈴木慎一
- 6、壁新聞；編集担当；鈴木慎一
- 7、幹事（五十音順）：Robert Aspinall, 生田清人、石井由理、石田千晃、

上杉孝道、江間史明、大野順子、小野由美子、木村治生、  
齋藤新治、佐々木亮、志村 喬、鈴木慎一、杉山治寛  
鶴田陽子、平岡麻里、福沢レベッカ、村山 拓、  
望月重信、森川澄男、大和洋子

8、監事：日暮トモ子

.....

## 事務局だより

2020年度はコロナ禍で定期総会を開催することができませんでしたが、メールにより役員改選を行い、改選された幹事の幹事総会をメールで開き、活動方針と予算案を協議しました。その記録を上に掲載しました。

なお、2020年9月4日にZOOM幹事会議を開きました。そこでは2020年度予算案の実行が予定通りには運ばれない理由が事務局から説明され、ニューズレターと日英教育誌のプリント版有料化が提案され承認されました。会員各位のご了解を得られるように限られた資源を活用いたします。編集後記をご覧ください。なお、同会議の記録はホームページと次号でお知らせいたします。

私たちの日英教育研究会は会員各位がご負担くださる会費で運営されております。今年度（2020年度）会費をまだお支払いくださっていないかたは、下記銀行口座にご送金ください。宜しく願いいたします。

- (1) 2020年度会費：5,000円
- (2) 銀行：みずほ銀行大宮店、店番号447
- (3) 口座番号：普通預金、1639880
- (4) 口座名義人：日英教育研究会

.....

## 編集後記

鈴木 慎一\*

2020年度から役員が改まり、『ニューズレター』の編集委員会も改まりました。編集委員長は生田清人幹事が務めます。今回は、生田編集長の事情により、私が代わって本号を編集しました。主題は教師教育あるいは教員養成です。学校の現場からと教師教育を担う大学の現場から発言を求めました。

頂いた原稿を読むと、子どもと若者に向き合う先生たちの様々な姿が浮かび上がりますが、先生たちが共通に語ってくれている事柄の一つは、学校に就任して教壇に立つとき“どうすれば良いのか”具体的な自分の姿について何も用意されたものがなかったということです。教育実習を除いて実務に役立つことを大学では学ばなかったという事でもあります。これは大学で教職課程の科目を担当し或は教職課程の運営に当たった教師（もう一つの先生）にとっては、耳に痛い言葉です。その先生たちが語っている言葉には、大学の種類によって

異なるところがあります。大学教育の中でそれぞれの研究分野を反映しながら教職課程  
\*事務局担当幹事

程科目を担当し、教職課程経営に尽瘁した熱意が静かに溢れでています。“二つの言葉”の響きの間には埋められない溝があります。理論（大学）と実践（学校）との乖離をどうすれば超えられるのか、次回、改めて問い直してみたいと思いました。

現場から発言して下さっている元教諭の方たちは、早稲田大学の卒業生です。早稲田大学にはかつて小学校教員を養成する課程はなく（現在はあります）、小学校に勤めたお二人には基礎資格取得のほかご苦勞が多かったことでしょう。また私立大学の教職課程履修者にとっては中高等学校に職を求めることも決して易しくはありませんでした。

他方、養成にあたる大学には一般大学（国立・公立・私立）、目的養成大学（国立、小数の公立。私立）があって、それぞれ固有の教師教育ないし教員養成を行ってまいりました。現在はその時代と比べると大きく事情が変わりましたが、発言して下さったかたがたは往時の状況を発言の中に反映しておられます。

巻頭言では、僭越ですが私が「先生」に期待される専門的力量について書きました。上記三者三様の論考と読み比べ教師の仕事について考えていただければ編集者冥利につきます。さらに教師教育一般について会員相互間に意見が盛り上がることも期待いたします。

研究茶話会で大野順子会員が昨年度発表された記録を載せました。本来は12号に掲載を予定しておりました。事務局の手違いで本号に掲載されることになり、遅れたこととお詫びいたします。

今回から、『ニューズレター』をプリント版とe-journalの双方で編集し出版します。会員の方はホームページに掲載される両紙を読みダウンロードすることが可能ですが、プリント版は有料となります。プリント版を購入する場合は予約をしていただくようになります。ご了解の上お力添えくださいますようお願い申し上げます。英文アブストラクトの校閲には、ロバート・アスピノール会員、福沢レベッカ会員のお手を煩わせました。記して感謝いたします。

開設した『ホームページ』をご自分の発言の場として是非活用してください。いろいろなコラムをこれから設けていきます。会員各位のご発言を待っております。

さて、最後になりましたが、前編集長森川澄男幹事は長く『ニューズレター』の編集にお力添えくださいました。創刊号依頼これまで途切れることなくニューズレターが継続し、第6巻1号（通算13号）を迎えることができたのは、偏に森川澄男幹事のご尽力によるものです。末尾になりましたが改め厚く御礼を申し上げます。