

教職の専門性と教育実習の意義

The speciality of teachers and the significance of teaching practice

辻井 直幸・松田 智子

Naoyuki TSUJII, Tomoko Matsuda

I. はじめに

大学3年生になり、教育実習に出かける前に、多くの学生は不安な気持ちに襲われる。今まで学習してきたことを実践できる楽しみが半分、不安が半分というところである。しかし、実習終了後は、「先生」と言って慕ってくれる児童生徒や熱心に指導をくださる指導教員に出会い、その学校体験を感動的に語る学生に出会うことが多い。実習を契機に、大学の講義に出席する意欲も高まり、教師を志望する学生は、顔つきまで変わってくる。これらのことから、教育実習は学生の教職の専門性に対する自覚を、高めるのに役立つと言える

厳しく夜遅くまで指導して頂いた指導案作成、研究授業のための教材解釈や教具づくり、自分一人で児童生徒の前に立ち悪戦苦闘した研究授業、児童生徒と元気いっぱい心を通わせた交流活動等、それらの体験は大学で学んだこととは全く異なった経験である。

本稿では、この貴重な体験である、教育実習の意義と、そして実習が教職の専門性の自覚を高めるうえで、どのように役立っているのかを考察したい。さらに教職につく学生に身に付けてほしい資質・能力とともに、人間としての生き方あり方を論じたい。

II. 教職の専門性とは

文部科学省教育職員養成審議会では、「養成と採用・研修との連携の円滑化について」第3次答申（平成11年12月）では、教員に求められる資質を「初任者」「中堅教員」「管理職」の3段階に分けている。答申では初任者に求められるものとして、「大学の教職課程で取得した基礎的、理論的内容と実践的指導力の基礎等を前提とすること」のみが求められるだけで、初任教師が専門家として問われる知識の内実については全く述べられていない。教師が専門家として本来問われるべき、人間の発達と教育に関する学術的知識に対する記述はほとんどない。もちろん、教師が専門家として問われる知識は、教科に対する専門的知識だけではない。しかし、実務能力の向上のみを目指し、その背景にある学術的専門知識を重視しないというのは、文部科学省は、教師を「専門家」というより「実務家」と位置付けているようである。

では教師という職業に必要な専門性とは、何を指すのであろうか。例えば、理数系などの科学の世界では、物事を客観的に捉え、政治や社会的な恣意から一定の距離を置いて、純粋な真理を追求することは専門性を高めることに繋がる。過去の教育の世界においても、教育学者の中には、国家権力や社会の風潮等の外部の圧力に左右されず、客観的真理を追究する者も見受けられた。

しかし、教育活動とは教師と児童生徒、さらには児童生徒間の人間的接触を通して、児童生徒が自らの価値観や生き方を形成していくという、人格形成の営みである。そのため、単に情報や知識を一方向的に児童生徒に伝達したり、人間としての生き方に触れずに指導したりということは、現実的に不可能な行為といえる。なぜなら学校現場は、学者の研究室のように閉ざされた空間ではなく、専門家の個人的な興味関心だけで働く仕事場ではないからである。学校とは、教育の対象である児童生徒やその保護者との、相互作用のとしての活動が、日々刻々と変化しながら営まれる職場であるからである。

つまり、教育現場においては教師と児童生徒は、研究者とその研究対象ではない。そのために教師が、客観的な学術専門性を客観的に身に付けることは困難であるということは、理解するだろう。なぜなら教師は、研究観察者と研究対象が明確に区別されるような、学術的研究者とは全く違う立場にあるからである。

しかし、児童生徒を指導することが教師の仕事である限り、専門的な知識が求められるのは当然である。では、教師にとっての必要な専門的な知識について、どのように捉えればよいのだろうか。その方向性として、以下の2つのことを提案されているので紹介する。

(1) 批判的合理主義の方向

一つは、客観的な合理的な観察者になることは教師としては困難であると認めつつも、あくまでも合理的専門性を追究するという方向である。教師は、授業や生活指導などの実践の場で経験を積み、その経験の中から自らの教育理論を形成していくことが多い。このことは、非常に合理的な営みであるが、その経験の累積により獲得された知識が正しいという根拠はどこにあるのかと、数値で求められたときには、自信をもって示すことが出来ない。

しかし最近では、教育現場の課題を解決するための第三者による外部評価や、学校内部の教師による相互評価等が求められており、数値として根拠を表し検証しようとする試みが多くなっている。これらの行為は教師の専門性を社会に開くことにつながり、外部からその内容について批判を受ける貴重な機会になりつつある。これらは教師の専門性を高める一つの方法なので、さらに外部評価の在り方、自己評価の正統性を高めるために、評価の方法やその分析方法を改善するべきである。

教育実習生が、学校外部評価や学校自己点検に関わることは、今の教育実習のカリキュラムの中には存在しない。なぜなら、実習生は学校現場にとって、基本的には招かざる客であるからである。児童生徒の指導過程に未熟な実習生の指導が入ると、学習内容を後で修正する必要があることも事実であるし、実習生の行動や発言であっても保護者から苦情が出る時もあるからである。

この基本的に迷惑な存在であると思われる実習生も、学校評価に参加するべきである。実習生の評価が正しいとは思わないが、教師が毎日の生活で慣れてしまい、気が付かない視点から実習生は、学校を見ている可能性がある。短期間の教育実習生には、学校評価に参加する資格はないという声が聞かれるが、実習後も継続的にボランティアに入るなどの工夫通し参加することはできる。

(2) 教職の特質に適した方向

もう一つは、教育における専門的知識の獲得を、合理的に行うことは原則として無理であるという考え方である。これは、教師の専門性は、自然科学の研究のように客観的で合理的な方法で知識を獲得できないという意味である。しかし筆者松田は、教育にはその特質に適した、独自の専門的知識の獲得方法があると思っている。佐藤(1997)は教育の特質について、以下の3つを挙げているので、それについて解説する。

1 番目は、教育の不確か性である。科学等の世界では、研究室で獲得された知識は、再現性が求められる。つま

り同じ実験が繰り返されたとき、前回と同じ結果が出るのが要求されるのである。しかし、人間相手の教育においては、そのような再現性はありません。教育の目的が人間としての価値や生き方の追求である以上、ある教室で有効な方法であっても、指導する教師や対象の児童生徒が変われば同様の有効性が示されるとは限らない。これは、教育実習生のような素人であっても、研究授業等で大いに実感していることである。

2番目は、教育の再帰性である。自然科学の知識獲得の研究では、その実験が失敗したとしても、そのこと自体が、研究者にとり大きな不利益にはならない。もちろん研究の進捗には影響が出るが、研究者は改善して再度実験をすればいいのである。しかし、教育の世界ではそうでない。教科等の指導の過程での失敗は、自らの知識の適用の誤りの結果として、児童生徒に大きな影響をあたえることになり、指導の責任を取らなければいけない。そのため教師にとり、変化する児童生徒を相手にいつでもどんな場面においても、正しい客観的な知識や方法はこれであると断言できないのである。

3番目は教育の無境界性である。自然科学の研究者にとっては、研究の結果として専門的客観的な知識が獲得されれば、それで一応は完成と言える。しかし、教師の営みにおける専門的な知識の獲得は、それで終わることはない。教師の仕事は、知識を伝達することだけでなく、児童生徒の人格の形成を支援することだから、彼らの生活全体にかかわることになる。今日の日本では、義務教育が明治維新後に国家政策として推し進められた影響もあり、この無境界性が過度に加速され、学校は何もかも指導をしなければならない「ごった煮の闇鍋」の状態になっている。これは教師の仕事の多忙化の、大きな原因となっているといえる。

これらの3つの要因は、学校現場の働き方改革を、阻害している要因のように考えられている。しかし筆者松田は、同時に自然科学とは異なった教育現場にふさわしい、新たな知識獲得に至る道筋の可能性を秘めていると思う。例えば無境界性は、教師の専門領域内に児童生徒理解や保護者との連携という総合性や自律性を、呼び起こす契機となる。また不確実性は、教師が指導する児童生徒や勤務する学校の環境や教師仲間が変われば、教育目標や方法も内容も変わるという価値の多元性を、当然のように受け止める感覚を学校現場に醸成している。さらに結果を求めるあまり、児童生徒に過剰にテストを課すことを認めないという、良心的な教育実践も生んでいる。さらに再帰性は、教師の授業実践における、目標と評価の一体化を後押しする結果となっている。なぜなら教育界における評価というのは、児童生徒の知識技能の定着結果だけでなく、自らの授業指導のありかたに返るものであると、多くの教師に認識されているからである。

つまり、教師の専門的知識獲得は、科学者のそれとは異なり、教師個人によってのみ獲得されるものではない。それは、学校を取りまく様々な立場の多様な人々と共同して、獲得されるものである。教師の専門性の確立は、教師個人の精神的な在り方や努力にまかせるのではなく、チーム学校としての集団的行為の中にこそ、その方向性を求めることが必要である。

学生が教育実習において、児童生徒理解やその対応方法、教材研究の方法を学ぶことはもちろん大切なことである。一方で、教師が学校集団のチームの一員としてどのように働き、それを通してどのように専門性を高めているのかを、教育実習生に感じ取ってほしいものである。

II. 教育実習の意義

(1) 教育現場を体験する意味

学生は大学では、教員から教えられ、知識を伝達される学ぶ立場である。しかし教育実習では学校現場に身を

置き、初めて児童生徒を教え指導する立場になる。児童生徒に主体的に働きかけ働き返されるという相互体験は、学生にとって主体的能動的な行為であって、この体験は彼らの日常の一般体験と異なり、人生で楔となる体験といえるものである。大学で学んできた教養や知識、生活から学んだ経験のすべてを発揮して、毎日変化する児童生徒に向き合う教育実践こそが、本当に教職とは何かを学ぶまたとない機会といえる。

教育実習とは、指導教員から教えられて学ぶだけでなく、自ら体験することにより課題を発見し、実感と本音で学ぶ場所である。教育現場で児童生徒を指導するという初体験は、自己の教員としての適性の有無や、将来の教師としての生き方を問い直すよい契機となる。学生によく見られる実習後の真剣な学びの姿は、限られた期間であるが、その実習体験が学生に大きな影響を与えたことを示す。このように実習が、意義ある体験活動となるかどうかは、配置校などの環境も関係するが、何よりも学生自身が教師として人間として、積極的に学ぼうとする意欲を備えているかどうかにかかっているといえる。

(2) 教育理論と指導技術の獲得

実習生は学校現場に配置されると、大学で学んだこととは異なった、様々な現実問題に遭遇する。実習で学ぶ教育体験は、あるきまった方法や手順で、教師の役をまねて演じてみせるという単純なものではない。もし問題に出れば、自己の持てるすべての力を使って、総合的に判断しながら課題を解決していき、探究していくという質の高い体験であると言える。

専門職としての教師には、その実践を裏付ける教育理論と、それを具体化する指導技術の両方が求められる。教育実践においては、児童生徒の実態を多面的に理解し、刻々と変化する児童生徒にいかに関わりかけるかを、瞬時に判断し対応しなければいけない。その判断の基準となるものが、実習生が大学で学んだ教育理論である。

しかし学生の中には、教育実習後に「大学で学んだことは、現実の学校ではほとんど役に立たなかった」と述べるものがある。これは役に立たなかったのではなく、大学で習得した知識を固定的に捉え、自己のものとして獲得されていなかっただけのことである。このような中でも、悪戦苦闘しながら情報としての教育理論を、自己の内面で具体的な活動へと応用していかなければならない。そして、教育実習を通して、教育理論と実践の相互的な関係を学び、その後の学習意欲を高めてほしい。

(3) 自己の人間力の再発見

授業を行って児童生徒の生活指導もするという教職は、自己の人間としての人格をかける営みである。実習生はわずか1月であるが、児童生徒を指導する姿を通して、自らの人間性を現わしてしまう。教育現場においては、教師の発言や行動の一つ一つに、その人の学識の程度、ものの見方や感じ方、生きることへの態度、性格などが見え隠れするからである。それが、児童生徒の行動や心の動きに間接的に影響を与え、感化している。

これらに気づけば気づくほど、学生は教職の役割や使命の重大さ、責任の重さを感じることになる。そして、専門的な知識や技能も必要だが、豊かな人間性こそが教職に必要なものであると自覚する。

III. 教育実習生に求めるもの

筆者辻井は、長い教職生活の中において、多くの音楽科の実習生を指導してきた。彼らの指導を通して、教師を目指す実習生に求められる基本的な資質能力について、筆者の考えを述べたい。

(1) 意欲と謙虚の両面を備える

教師を志す者にとり、自ら学び成長しようとする「意欲」は不可欠である。筆者は教師に最も必要な資質能力

は、自らを磨き続けようとする「意欲」であると考え。教育公務員特例法第4章にも「第21条 教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない」と述べられ、研究と修養は教師の義務であるとされている。教員は、自ら学び続ける存在であり、特に自らの教育実践や経験から学ぶ人でなければいけない。さらに、周囲の人から学ぶ人でなければいけない。最後に、本や情報からも学ぶ人でなければいけない。これら3つの学びを実行しない教師は、自分の好きな教育方法だけを経験と勘に頼り、繰り返すことになる。時代とともに児童生徒の姿は大きく変化するにもかかわらず、自己の経験と勘に頼るだけの硬直した教育実践は、育てたい児童生徒の姿と齟齬を起こす結果となる。そして厳しくなった学級経営の要因を、他に転化するのである。「子どもが悪い」「保護者が悪い」「管理職が悪い」「文部科学省が悪い」「社会が悪い」と、自分以外の責任にする。

これは、教職に対する傲慢さであり、「謙虚」であることを忘れた人間として恥ずべき姿である。「意欲」と「謙虚」は表裏一体である。教師として「意欲」的であるためには、常に「謙虚」であることが必要である。しかし残念なことに「〇〇長」と肩書が付くと、自分は偉いと勘違いをして傲慢になり、プライドばかりが高くなりがちである。本当の教師としてのプライドとは、自分の教師としての在り方が「意欲」的であったか、そしてその中に「自分らしさ」が発揮できたか、自分の言動が納得できるものかどうかを基準になる。換言すると、自己の人間としての弱さや迷いと向き合い、それを乗り越え成長できたかどうかである。

幸いなことに、筆者辻井の指導した実習生は「意欲」的であり、「謙虚」な者がほとんどであった。しかし、某有名芸術大学の学生の中には、「意欲」が空回りして「謙虚」どころか、自分の技能的な自信から独りよがりになっている者がいる。実習生の時から、これでは困ったものだど悩み、指導を工夫しつつ成長を支援した。

(2) 自己を磨き続けるコツ

どうすれば、いつも意欲的に、成長のための自分磨きができるのだろうか。まず、自分磨きを続ける第一のコツは、嫌なことや困難から逃げようとせず、それを自ら受けて挑戦することである。その過程では、引き受けたことを後悔する時もあるだろう。どうすれば良いか分からなくなり、追い込まれて苦しむこともあるだろう。しかし、初任者として教職に就くのみならず、失敗しても恐れることはない。何回も繰り返す失敗経験の中から、学ぶのである。これが、自然科学とは異なった、教職の特質に応じた専門的知識の獲得方法なのである。

自己を磨き続ける第2のコツは、自己の教育活動における「PDCA サイクル」を確立させることである。つまり自分の指導や学級経営を、常にその成果と照らし合わせて修正を繰り返すことである。常に教育は計画を立てて（PLAN）、計画に基づいて実践して（DO）、その成果を評価する（CHECK）。そして評価を分析し、そこから判断し、より良い成果を上げるために実践を修正したり改善したりする。そして改善に基づいて、再度実践（ACTION）するのである。このサイクルを、それぞれの頭文字をとり PDCA サイクルと呼んでいる。PDCA は、同じことを繰り返すのではなく、目標が達成できるように螺旋的に上向きに伸びていかなければならない。教育は、自然科学と異なって、唯一絶対正しい正解を、簡単に出すことができないからこそ、この PDCA サイクルが重要になる。実習生の時から、この PDCA サイクルを念頭に置き、自分の教育指導が、本当に児童生徒の良い効果を出しているのかを、観察する態度を習慣化しなければいけない。

さらに修正や改善には、自分の学校や児童生徒の実態、自分たち教師の備えている力量等も考慮する必要がある。ない物ねだりをして、教育内容は、短期間に大きく変わることはない。地域の実態、保護者をめぐる環境、児童生徒の学力や思考方法、教師の授業指導力や児童生徒理解力という教育の目標達成のための条件は、急

に向上するものではない。

(3) 学校は「社会の縮図」と気づく

実際に学生たちが現場（教育実習）に出かけた際には、先に述べた（1）（2）の問題点が、否が応でも降りかかってくる。たかだか2～3週間の実習であっても、学生と児童生徒の両者にとって、その影響力は計り知れないものがある。成人に達していない児童・生徒といえども、学校は「社会の縮図」であるから、自らの言動に対し責任が発生する。だからこそ教育実習の意義がある。実習生はその時、机上で学んできたものは全く役に立たないことを知るであろう。そして、生きた学校現場の体験から学び、ようやく教師としての第一歩を踏み出すのである。先に学校は「社会の縮図」と述べたが、それは単に集団生活をしているという以上に、多人数がうごめく空間であるという意味である。学校とは基本的には学ぶ場ではあるが、それを構成している児童生徒は、必ずしも誰もが同じ目的を追求しているわけではない。本来、同じ目標に向かって努力するようにまとめることが、教師の学級経営力だと批判を受けるかもしれないが、それは日本の学級経営の実情を是とする立場からの意見である。

中学校や高校を受験準備の場とするなら、生徒は同じ利益集団といえるかも知れないが、学校生活の全てをそのように捉えている生徒は少ない。部活動では同じ趣味趣向の者が集まり目標を掲げ、それを成し遂げようとする利益集団といえるが、部活動を中心として学校生活は位置づいていない。つまり児童生徒にとっての学校生活とは集団生活であるが、個人個人はそれぞれの価値観や目的を持ち「たまたま同じ場所」にいるにすぎないのである。

教育実習生には、学校がこのような「社会の縮図」であることに早く気付いてほしい。そして、それを理解したうえで、本来の教育の在り方を考えてもらいたい。教師として教壇に立つ前に、このような体験ができる教育実習という制度は、そういう意味において意義があるといえる。

(4) 音楽科教師としての資質能力

音楽科は、先に述べた受験教育としての縛りがあまりないというのが、この教科の特徴である。教師は音楽科目の成績はつけるが、数学、国語等の5教科のようにテストの点数が、ダイレクトに評定に響くわけではない。その意味において、生徒に高校受験への打算が働かないのは、この教科の強みであるとも言える。しかし一方で受験に直結しないだけに、指導力のない教師にとっては、この教科の指導は困難を極める場合がある。なぜなら生徒が、息抜き科目と考えて、授業中にだらけたり遊んだりする可能性が大きいからである。実際に音楽教科で取り扱う楽曲は、芸術的評価の高い曲が多く素晴らしいが、生徒にとっては日常的になじみがなく理解しがたいようである。平たく言えば、彼らが心を動かされる「好きな曲」ではないということだ。

教科書の曲を好きにさせ、もっと歌いたくなるように指導することは、容易なことではない。生徒達は、家に帰るとスマホやテレビ（旧=テレビ・ラジオ）で、自分好みの曲を好きなだけ聴いている実態がある。実習生は、まずここで生徒の音楽環境や興味を理解ができずに、つまずいてしまう。教師が一生懸命に指導しても、こちらが願うように生徒が歌ってくれないのである。最初のうち生徒は、実習生が物珍しくて注目しているが、教科書の曲の指導になると、もう聴く気は失せている。初めて来た実習生が、どこの誰かは気になるが、よっぽど面白い話をしない限り、生徒の注目を集めることはできない。歌唱曲の伴奏をピアノで弾いた場合も、はじめは教師に注目するだろう。それはどんな弾き方をするのか、興味があるからだ。この人の弾き方は、いつもの音楽教師と比べてどうかと興味を持っている。そして実習生が上手く弾けたとしても、音楽の教師なのだから当たり前すぎないのである。どうせなら「ミス」でもした方が、もっと注目され生徒に「ウケル」だろう。

しかし、それを教師と生徒との距離に近い「良い先生」だと勘違いしてはならない。「笑わせている」のと「笑われている」のは全く違うからだ。以前に、ピアノがあまり得意ではない実習生の指導をしたことがある。「自分はピアノ専攻ではない」とか「声楽専門でピアノはあまり弾けない」と言い訳するが、目の前の生徒にとっては、実習生の専門が何かということは、どうでもいいことである。関心は、自分たちが歌いたくなるように「上手く弾けるのか、弾けないのか」のどちらかである。実習生にとっては残酷なことであるが、どんな生徒でも教師の演奏のレベルは、聴けば分かってしまう。テレビ・スマホの影響で、今の子どもは音楽に対し「耳だけは肥えている」からだ。そのことから、筆者辻井は音楽教師にとり、その専門性（音楽スキル）は相当高いものが必要であると考えている。感性を育てる音楽教師だからこそ、本物と彼らを出会わせることが最も重要である。今や児童生徒に「子供騙し」は通用しない時代である。彼らは「つまらない」ものは、はっきりと「つまらない」と言ってくれる。教師の顔色を伺うような生徒なら、「つまらない」と言うのを遠慮するかもしれないが、きっとその表情には本音が表れているだろう。

では、実習生には、どれくらいのスキルが必要なのであろうか。それについて、測ったことはないし数値化もしていないが、経験から述べると高ければ高い方が良い。筆者辻井は、同僚の若手教師に冗談半分であるが、音楽科なら「交響曲を一曲書けるくらいの力が必要だ」と言っている。同じように国語の教師には「小説、一冊は書けるくらいのスキルは必要だ」とも言っている。英語の教師ならば、英語で論議するぐらいのスキルがほしい。冗談のように聞こえるが、それくらいの力があってこそ、やっとな教科指導に対し余裕が出てくるのである。生徒は知識も技能も未熟だが、本物を見抜く力は、何故かしっかりと備えている。教科書に載っている曲だけを必死に練習して教育実習に臨む、「何とかピアノが弾ける」程度では駄目なのである。

昔から「十を知って一を教える」とは、よく聞かれる言葉だ。しかし、あえて言うなら「百を持って一を示す」位の絶対的余裕を、音楽教師になる人は目指してもらいたい。そういう教師の「生き様」にこそ、生徒は心を動かされる。教育における原点は、「人間は真理の前では謙虚になれる」という言葉である。これは、とりもなおさず、「人間は本来、学ぶことを本能としている」ということを意味している。昨今「能動的学習」が叫ばれているが、そのためには、まず心を震わせるような「感動体験」が児童生徒に必要なのだ。人間は心に突き刺さる学習体験の中から、「もっと学びたい」という、自ら学ぶ意欲や力が生まれ、その力で自然と勉強をするようになる。その一連のプロセスが「学習」と呼ばれるのである。これは先に述べたPDCAサイクルの原動力となるものである。

極論をいうと人間は「自分でやったこと」しか身につかない。今、自分が身についたと思われる力は、ほとんど自分から進んで取り組んだことに違いないはずである。他人から無理にやらされたことは、その時は身についたように見えるがすぐに剥がれ落ち、結局は何も身につけることはできない。実習生はそのことを忘れず、生徒達に「自分もやってみたい」と思わせる授業ができる教師になってもらいたい。そしてもう一度自分が児童生徒であった時のこと、「つまらないことをやらされて、何の役にも立たなかったこと」と「何かの拍子でとても興味を抱き、夢中になったこと」を思い出し、そこから自分の歩むべき道を探してもらいたい。大きいことを述べたが、ここでは、「自ら夢を持ってない教師に、生徒に夢を持たせることはできない」ということを、もう一度確認しておきたい。

IV. まとめ

筆者辻井は、教師になってから約40年間、求められる教師の姿を念頭において、教育実習生を指導してきた。しかしそれ以前にもっと大切なことがある。それは、教育とは何かについて、教育実習生も含め我々教育に関わる者すべてが、共通理解することである。

人間として生きる上で必要な知識や技能を向上させ、定着するように指導することは、教育にとって非常に大切なことであるが、これらは外面的なことであり、最終的には児童生徒の心と頭、内面世界が育たなければいけない。この結果は成果がすぐに目に見えるものもあれば、結果が出にくいものもある。音楽科では演奏の技能や楽典の知識等は結果として出やすい。しかし鑑賞分野は児童生徒の感想を尋ねることが多いため、彼らが内面の心の動きを適切に言語化しなければ、把握しにくいという面がある。

教育はその過程が大切であるといわれるが、その結果はもっと重視されなければいけない。そのため、教師は自分が今指導していることにより、どのような力を育てようとしているのか、その目標に対し自覚的でなければいけない。さらに、授業実践における目標や評価についても、理論的に通じていなければいけない。教育実習生にここまで望むことは到底無理であるが、彼らを指導する教員には、このような力を備えてほしいと願う。なぜなら、未来の人材育成である教職を引き継ぐ若者を育てるのは、現在学校に勤務する我々先輩教師の、役割だと考えるからである。

【参考文献】

- ・太田直子、黒崎勲編著 「学校をよりよく理解するための教育学4、教育行政と学校経営」2007年 学事出版
- ・佐藤学「教師というアポリア：反省的实践へ」 1997年 世識書房
- ・中田正浩編「人間教育を視点にした教職入門」 2014年 大学教育出版