

特集：教員養成・現職教員研修制度改革 ～私見・提言～

## あらためて教員の資質能力を問う

松本浩之

(文教大学情報学部)

### Reconsideration of Nature and Ability Necessary for Teacher

MATSUMOTO HIROYUKI

(Faculty of Information and Communication, Bunkyo University)

#### 要旨

教員免許更新講習を実施し講師や採点を担当した立場から、現時点での更新講習の効果について述べ、それが中教審等でのねらいとは、かけ離れていることを指摘した。次に更新制を実現した背景に働いた教育言説について言及するとともに、あらためて教員の資質能力を問い、その答えの手がかりを大村はまの残した教育論・教師論に求めた。大村の言う戦後の教師は教えなくなったという言葉の真意を探りながら、教員の本来の仕事を取り戻すにはどうすればよいか考察した。

#### 1. はじめに

教員免許更新制が導入されて2年目、更新講習の開設に関しては、実施前年度の試行を含めれば本学でも3年目を迎えている。多くの教育関係者、教育研究者に、実施については問題点が多い、拙速であるとの指摘がなされながらも、<sup>(1)</sup> 政治的駆け引きの道具として<sup>(2)</sup> 実施の運びとなった。筆者も本学の更新講習の講師として受講生の方と接し、成績評価をした。この経験を踏まえ、はじめに更新講習実施の効果について考えておきたい。

第一の効果として考えられるのは、現職教員が免許を更新してこれからも教員を続けていくのかどうか自分自身に問いただす機会になるということである。特に55歳の区切りの更新講習対象教員にとっては、早期退職するか、定年まで勤め上げるか決断を迫るという効果を持つと考えられる。これは、換言すれば教職を続ける意欲があるのかないのかを表

明する効果と言えるが、続ける意欲があることと、教員としてふさわしい資質や能力を持ち続けることとはイコールではないことを付言しておきたい。いずれにせよ、教員の高齢化に伴う教員給与の膨らみに財政面から頭を悩ます自治体にとっては、教員の定年を待たずの退職をうながすという効果が期待できそうである。

第二の効果としては、教員の余暇の時間を奪うというものである。本学を含め、更新講習を開設している多くの大学は、講習期日を週末や学校の休業期間に設定している。これにより、受講することによる授業の補欠を心配することはないかわりに、本来教員が休業日の余暇時間として自由に過ごせたはずの時間を30時間（面接授業の場合大学等への往復の時間も含めればそれ以上の時間）も奪ったことになる。

では、更新制導入を決めた中教審答申

（「今後の教員養成・免許制度の在り方について」以下単に答申と記す）に示されたねらいについてはどうか。「更新制の導入により、すべての教員が、社会状況や学校教育が抱える課題、子どもの変化等に対応して、その時々で必要とされる最新の知識・技能等を確実に修得することが可能となる。」「これを契機とした教員の専門性向上が期待できる。」<sup>(3)</sup>これは、更新講習の内容の質に依存するところが大きい。したがってある程度の習得はされているかもしれないが、事実上確実に習得したか測定し、評価するシステムもない以上、「確実に習得すること」は不可能である。また多くの研究者が指摘するように「最新の知識・技能等を確実に修得する」のに10年に一回の講習で十分なはずがない。「また、向上意欲に富む教員の増加により、教員同士が互いに学び合ったり、自主的な研究活動が活発化するなど、教員全体としての専門性向上が促進されるなどの効果も期待できる。」<sup>(4)</sup>これは、更新講習の受講をきっかけとして向上意欲が触発されることによる波及効果をねらいとしているのだろうが、義務的な講習の受講によってそのような波及効果は望み薄であろう。また、「更新後の10年間を保証された状態で、自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得ていく」<sup>(5)</sup>という目論みが記されているが、これも藤田が指摘しているように「そもそも教員免許更新制は、教師を信頼しようとしめない制度・政策だから」<sup>(6)</sup>「社会の尊敬と信頼」は得られるあてはない。

以上のように更新講習実施による効果は、答申のねらいとは異なった形で表れてきていると言えよう。

## 2. 教員として必要な資質能力に欠けるという認識

更新制の必要性について、答申は「その時々で求められる教員として必要な資質能力が確実に保持されるよう、必要な刷新（リニュー

アル）を行うことが必要」<sup>(7)</sup>であるからと述べている。おそらくこのような記述は、一般に受け入れられやすいであろう。このような必要性に領くとした場合、その背景にある共通の認識とは何だろうか。

学力低下、いじめ、不登校、学級崩壊、フリーター・ニートの増加、少年犯罪の凶悪化等、特異な事件やセンセーショナルな統計結果がメディアを賑わすたびに教育の荒廃が叫ばれや学校の責任が問われる。このようなまなざしから生まれてくる共通の認識とは、「さまざまな教育問題が解決できないのは学校教育が問題解決のためにうまく機能していないからである。学校教育がうまく機能しないのは、教員の教育活動が失敗しているからである。教育活動が失敗するのは、教員の資質能力が欠けているからである。」というような暗黙の認識だとは言えないだろうか。政治的駆け引きの道具になったにせよ多くの反対意見を押し切って免許法の改正がなされた背景には、以上のような論理を支持する「民意」があり、これを体現する政治家がいたと考えられる。

筆者は、このような共通の認識、まとめると「現在の深刻な教育問題の原因として教員の資質能力の欠落がある」という論理を、「教育言説」ととらえる。教育言説とは、今津の定義のとおり「教育に関する一定のまとまりをもった論述で、聖性が付与されて人々を幻惑させる力を持ち、教育に関する認識や価値判断の基本的な枠組みとなり、実践の動機づけや指針として機能するもの」<sup>(8)</sup>を意味するものとする。多くの教育言説がそうであるように、この言説を肯定的にせよ、否定的にせよ立証することは、極めて難しい。それは、例えば学力低下という言葉そのものが「以前より子どもたちの学力が低くなった」という教育言説なのであり、この言説自体の立証が難しいことから明らかであろう。教員の資質能力の年次的変化を捉える適切な数

値があろうとは到底考えられない。荻谷は、教員養成系大学に合格できる受験学力を指標として、数年後の教員の資質能力を推定しようと試みているが<sup>(9)</sup>、あくまでも間接的な指標に留まる。ましてやすでに教員となった者の資質や能力がどのように変化したかなど測りようがない。またある意味ではこのようにつかみどころのなさが、教育言説の持つ「聖性」を持ち、「人々を幻惑させる」という特質と分かちがたく結びついているとも言えよう。

一般に受け入れられている言説、「現在の深刻な教育問題の原因として教員の資質能力の欠落がある」は、立証されない。しかも更新制で資質能力の高まる保証はない。一部の政治家の手による「改革すれば教育はよくなる」という<改革幻想>に踊らされ、改革の結果どうなるかには無頓着で、改革すること自体を目的とするような<改革至上主義>が跋扈してきた<sup>(10)</sup>状況の中で、更新制に何らかの有効性を期待する方が無理なのかもしれない。

### 3. あらためて教員の資質能力を問う

最近の文科省の通知文によれば、「教員免許更新制の在り方については、中央教育審議会における審議など、教員の資質能力の向上方策の抜本的な見直しを行う中で、総合的に検討することとしております」<sup>(11)</sup>とされ、教員免許更新制の今後の存続は不透明である。しかし、今後も教員の資質能力の向上方策は教育政策の争点になり続けるであろう。これを踏まえ、ここではあらためて教員に必要な資質能力とは何か、そして今その資質能力はどのような状況にあると言えるのかを問いたい。その手がかりを模索する中で筆者が見つかったのが大村はまの教育論・教師論である。

### 4. 大村はまの教育論に学ぶ

戦前の高等女学校、そして戦後の普通の公

立中学校での通算50年以上にも及ぶ教員生活の中で、大村は、国語教育を単元学習という今の総合的な学習の時間の内容にも通じる学習として実践し続けた。国語教師としての実践は「大村はま国語教室」(全15巻別巻1 筑摩書房)に詳述されている。これとは別に1970年代から90年代にかけて全国各地の教員研修会に招かれ、その時の講演の記録が上梓されている。そこには平易な文体でありながら、生涯を国語教育の実践に捧げた大村の、確固とした教育論、教師論を読み取ることができる。

#### (1) 教師は「教える」のが仕事

・何も教えていない

大村は、教えることを躊躇する気風が広がっていると心配する。「『指導する』ということについて、教師から子どもにいろいろ働きかけることについて、遠慮する気風が、戦後たいへん強くなってきました。教師がひとりで話を聞かせる形式も、詰め込み教育のように思われ、遠慮されています。子どもから出てくることばかりに気をとられて、教えるべきことも教えず、指導が疎かになってきているように思います。つまり『教える』ことを遠慮する雰囲気があります。」<sup>(12)</sup>

また教える時機がわからない教師が多いことを指摘してこう言う。「それはたとえば作文を家で書いてこさせることです。(中略)しかし書く時世話しないでどうするのでしょうか。また、学校で書かせるかたでも、個性を傷つけるといけないからなどと言って、生徒が書いている間、じっと教壇のところで見ているのはまだしもですが、忙しいからといって、別の仕事をする、次の授業の下調べをしたりする。(中略)これまた、『教えていない』ことにならないでしょうか。」<sup>(13)</sup> こういう授業は、研究授業ではあまりないが日常的にはよくある授業風景だろう。

そして、生徒の自主性に任せ、考える力を伸ばすという名目のもとで、教えない教師も

多いと言う。ある作文の研究授業で、文章の挿入箇所について質問してきた子どもに対して、授業者が自分で考えなさいと促した場面を批判して言う。「そこまででは、何も教えていないことになると思いました。こういうふうに言ったらどうでしょうか。『そうね』と言って、子どもの書いたものをまず読み、『これはね、一段目のあとあたりでいいかもしれない、いやいや四段めのところがいいかもしれない』また少し読み直して、『いっそのこと、おしまいの段落でもいいかもしれない。それは、このいい頭で考えるのよ。』チョン。こうすれば考えさせるということは、もちろんできます。教え込んだりしてません。そして考えるためのヒントが出ています。(中略) どこがいいかななどと、そんな漠然とした頭の使い方は、頭をよくしません。」<sup>(14)</sup>

・教室は検査室ではない。

大村は、教師が指導すべき内容を家庭での学習に委ね、教室では専ら宿題や課題の成果を検査するような授業も多いと指摘する。「ところが、本来の学習室である学校を学習室にしないで、『読んできましたか』というのは、『読む』といういちばん大事なことは家庭でやるわけですから、それでは家庭が勉強の場になり、学校は検査室になります。(中略) 私は、そういう教師が多いということをつたいへん強く感じます。」<sup>(15)</sup> 「最初に本をあけて、感動をもって読む第一読は、学校で感動をもってなされるべきではないでしょうか。そして教師は、そういう際に子どもの読む病気をどんどん発見して手当てをすること、あの子にどうするかという案をたてて、それぞれの指導をすること、それが『教える』ことだと思います。」<sup>(16)</sup>

・話し合いを教える

大村は、話し合いそのものを教える時間が必要だと言う。「でも、いけないのは、話し合いを教えていないということ。話し合いを

させる教師、ほとんど全員。話し合いを教える教師、ほとんどない、という状態。」<sup>(17)</sup> そして、話し合いそのものに教師が分け入って、教えることの重要性を指摘する。「とにかく自分がしっかり聞いていますね、そして誰かが発言につかえたときなどにもそれをもう少ししっかり考えてとか、ほかの考えはないかとか言わないんです。だってないから言わないので、あれば言うでしょ。たとえば夏子さんが司会をしていてつかえてしまったとしても、励ましたりしない。自分が司会者になってずっと入って続けるわけ。そうするとああいうことを言えばいいのかと思って、具体的なことばを覚えるでしょう。そして話し合いがちゃんと動くようになったら私は目立たないように、すうっと下がってしまう。」<sup>(18)</sup>

長々と引用するのは、大村がその教育論を披歴するのにいかに日常の授業風景を思い浮かべながら語っているか、机上だけの理屈をのべているのではないということが伝わってくるからである。筆者も20年以上の小学校教員の経験を持つ身として、そのニュアンスが身にしみてわかり、自分のかつての授業と重ね合わせながら考えさせられる。

以上の引用からわかるように、大村の言う授業とは、子どもの自主性や個性の尊重に名を借りた野放し授業からも、子どもの宿題をチェックするだけの管理教育からも遠く隔たったものであることがわかるだろう。これらは、いずれも教えることを放棄してしまった本来の教師の仕事をしていない授業ということになる。

筆者は、大村は「教える」と「教え込む」ことを明確に区別していると考えている。教え込み、あるいは詰め込みというのは、本人が腑に落ちるという経験なくして押し付けられるものであり、大村は、これを教えることとは考えていない。教えることとは、生徒が力を入れるべき方向を指し示し、表現や思考や判断が活発になるように導くことだ。そ

してその結末に本人が納得し、あたかも自分ひとりでここまでとりつuitたと思わせることである。そのためには、生徒一人一人の力を知り、一人一人に対して指導の目標を立て、あらゆる手だてを講じて目標到達まで確実に導くことだというのである。あらゆる手だてを講じるわけだから、こうやったら教え込みでこうやったら放任などと方法で区別することはできない。このあたりが大村の授業をうわべだけで見た者を誤解させる部分だったかもしれない。

### (2) 子どもは求めてやまないもの

教師の仕事は教えることであるという大村は、子どもをどのように捉えているのか、それは大村が戦後教育の第一歩を踏み出した時のエピソードに表れている。

開校したての新制中学、学習道具も教科書も整わない中、百人の生徒は、「ウワンウンと騒いでいて、どうしようもこうしようもありません。私はあんなに途方にくれたことはありませんでした。」大村は、恩師の西尾実に泣き言を言いに行くものの取り合ってもらえない。その日のうちに持ち合わせの新聞や雑誌から教材になるものを約百ほどつくて教室に出る。「そして、子どもを一人ずつつかまえては、『これはこうやるのよ、こっちはこんなふうにしてごらん』と、一つずつわたしていったのです。すると、これはまたどうでしょう、教材をもらった子どもから、食いつくように勉強し始めたのです。私はほんとうに驚いてしまいました。そして彼等はほんとうに『いかに伸びたかったか』ということ、『いかに何かを求めていたか』ということ、私はそれに打たれ、感動したのです。そして、子どもというものは、『与えられた教材が自分に合っていて、それをやるのがわかれば、こんな姿になるんだな』ということがわかりました。それが無い時には子どもは『犬ころ』みたいになることがわかりました。(中略) そして、人間の尊さ、求める心

の尊さを思い、それを生かすことができないのは全く教師の力の不足にすぎないのだ、ということがよくわかりました。(中略) 子どもの方は常によきものを求めてやまないものなんだ、それが『少年』なんだということも、私はその体験からはっきりわかりました。」<sup>(19)</sup>

大村はこの経験から、教えることが教師の本分であることを確信したはずだ。「よきものを求めてやまない」「少年」も、自分に合った教材をもらい、どうやってやるのか、どこをめざすのかを指し示してもらわなければならない、「犬ころ」みたいになる。つまり、子どもは教師に教えられて初めて生徒になるんだという確信である。大村は、子どもの向上心については一方ならぬ敬意を払う。「いくつであっても、伸びたくて伸びたくて……、学力もなく、頭も悪くてという人も、伸びたいという精神においては、みな同じだと思います。一步でも前進したくてたまらないのです。そして、力をつけたくて、希望に燃えている、その塊が子どもなのです。」<sup>(20)</sup> だからこそ教師は適切に教え、導かなければ子どもは迷い、道を踏み誤るということだろう。

### (3) 教師の資格とは

大村は『教えるということ』の中で、教師の資格という項目を立てて次のように述べている。「勉強するその苦しみと喜びのただ中に生きているのが子どもたちなのです。研究している教師はその子どもたちと同じ世界にいます。研究をせず、子どもと同じ世界にいない教師は、まず『先生』としては失格だと思います。子どもと同じ世界にいたければ、精神修養なんかではとてもだめで、自分が研究しつづけていなければなりません。研究の苦しみと喜びを身をもって知り、味わっている人は、いくつになっても青年であり、子どもの友であると思います。」<sup>(21)</sup>

大村のこの言葉から読み取らなければいけないのは、一つは向上心を持ち、努力する者の姿勢を手本として子どもたちに見せること

の大切さである。大村の言う、教えるという言葉から、見識や経験の落差を利用して、完成した大人から未完成の子どもへ分け与えるというイメージを持つとしたら、これほど大村の真意から遠いものはないと言える。大村は、謙虚な研究心を持ち続けることが教師の資格なのであり、研究心や向上心を失ったものに教える資格はないと言う。

もう一つ読み取らなければいけないのは、教えることは教師の生涯をかけて研究し続けなければならない困難な仕事だということである。今、目の前にいる子どもたちに具体的にどういう力をつけさせる必要があるのか。どういう手立てを講じれば目標の達成が可能なのか。一人ひとりに見合った題材や教材はどうするのか。子どもがどう変わればめざした力がついたと言えるのか。教えるという行為は、子どもがめざす方向に変わっていくことをねらいとする行為であるから難しい。日々の研究なければ教えることができなくなってしまふということだろう。

#### (4) 専門職としての自覚のある教師

大村は、教師が親に向かってよく「指導はしたが勉強ができない」と言うことにあきれるとして、「専門職らしく生きてほしい。そしてうまくいかない責任は自分でとるべきであって、相手が勉強しないなどと、そんなことを言えるものではありません。相手の責任にできる職業なんて他にはないのです。」<sup>(22)</sup>と言う。ねらい通り子どもが変わらないのは、教えていないか、あるいは教え方が悪いかどうからかなのであり、それを子どもや親のせいにするなということである。教師の専門職としての厳しさはここに求められる。「そうではなくて、教師は専門家ですから、やっぱり生徒に力をつけなければだめです、ほんとうの意味で。こうした世の中を生きぬく力が、優劣に応じてそれぞれつかなければならないと思います。」<sup>(23)</sup>「つまり命令すればやるものと思ったりすることが、教師としての甘さ

で、命令が出て、その通りにやる人やれる人がはたして何人教室の中にいるでしょうか。やらないのはその生徒が悪いのだと言ってしまつては、本職を放棄したことになります。言ってもやらない人にやらせることが、こちらの技術なのでから。」<sup>(24)</sup> 子どもを変えるのが仕事なら、変えるための専門技術を磨けということである。

#### (5) シンプルな教育論

以上、簡単に大村の教育論・教師論を見てきたが、まとめてみよう。

教師にとって、子どもを教えることが専門職としての仕事である。教えるとは「よきものを求めてやまない」子どもに、確かに力をつけさせることである。そのためには教師は常に謙虚な姿勢で研究に取り組み続けなければならない。このように至ってシンプルにまとめることができる。

### 5. 教養審答申との比較

平成9年の教育職員養成審議会第一次答申等においては、いつの時代にも求められる資質能力と、今後特に求められる資質能力等について、それぞれ以下のように示している。

#### ・いつの時代にも求められる資質能力

教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力等

#### ・今後特に求められる資質能力

地球的視野に立って行動するための資質能力、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力、教員の職務から必然的に求められる資質能力<sup>(25)</sup>

これと先にまとめた大村の教育論・教師論を照らし合わせてみよう。大村の「教える」というのは、「これらを基盤とした実践的指導力」と符合するだろうか。「いつの時代にも求められる資質能力」をしめくくるこの言

業と符合するとすれば教育行政の捉えた資質能力と大村の教育信念は合致したことになる。「今後特に求められる資質能力」に関しては大村が教師の資格だという不断の研究によって培われる資質能力と言えよう。というのは、教えるのは子どもであり、子どもは今、そして明日を生き抜くことを迫られている存在だからだ。

## 6. いつから教えなくなったか

ここで大村の著作に戻って注目したい言葉がある。「戦後の一番の失敗は、先生方が教えることをやめたことにあります。教えることは押し付けることで、本人の個性を失わせると、そういう話が出たでしょ。そういうのがちょっとしゃれて聞こえた。戦後の教育の大失敗ですよ。」<sup>(26)</sup>これは、大村がすでに96歳になった時の対談での言葉だが、このような批判は、1970年代の、まだゆとり教育という言葉の生まれていない時代から一貫して大村の口から発せられている。すなわち、戦後の日本の教育が経験カリキュラムに傾こうと逆に教科カリキュラムに傾こうとそれとは関係なく、教師は本来の職務である教えることをやめてしまったというのである。ということは、教育行政がいくら「実践的指導力」を教員の資質能力の筆頭に掲げても、その指導力を顕在化した形としての教師の教えるという仕事は終戦とともに衰退してしまい復活の兆しはないということになる。

たった一人の実践者の経験から語られた感想にすぎないと言ってしまうとそれまでであるし、では戦前の教育では教師はしっかり教えていたのかと問われたら大村がどう答えたかもわからない。ただはつきりしているのは、大村が生涯教師の本分として大切にしてきた教えるという仕事を、他の教師は大村と同じようには大切にしなくなったという確信を抱いていたということである。

## 7. まとめ

教員に必要な資質や能力は何かという問いを求めるうちに、65年も前の終戦とともに日本の教師は教えるという最も重要な能力を持つことをやめてしまったのではないかという陰鬱な結論を得ようとしている。しかし、大村の著作を繰り返し読む中で筆者の気持ちは希望を失う方向に向かわなかった。それとは逆に自分の教育者としてこれからの仕事を進める上での勇気をもらったように思う。それは多分、大村の語る言葉から、断片的であっても自分自身の過去の授業の中で抱いた教える興奮や喜びが思い出されたからだと思う。つまり、大村からは生ぬるいと叱られるような実践であっても、教えるという仕事に近づける営みが少しは紛れていたのだ。そして、子どもたちにまた自信を持って教えたいという意欲が湧き上がってくるのである。

まず一つ言えるのは、教育改革など外的な統制によるのでは、環境整備ということで幾分貢献できる可能性はあるとしても、直接教員に教える仕事を取り戻させることはできないということだ。これは、教育公務員特例法に研修の義務が定められていても、実りある確かな研修がなされているとは限らないのと同様である。

まず自分が、教職教養科目の授業を担当する教員として、教えるという仕事を大切にしながら、授業を作っていくことだと考える。幸いなことにその授業の中で、将来の教師達に向かって、教えることの大切さを教えることができる。大村の言うとおりに、授業の中で身を持って範を示しながら、学生が将来教えるという仕事に夢中に取り組みるように、導いていきたい。大村の訾咳に接したかどうかは別にしても、このような志を抱いて日々の授業に取り組んでいる教師は少なからずいると筆者は確信している。教員一人ひとりが、日々の授業の中で子どもに力をつけるために一時間、一時間を大切に教えていこうと決心

すること。このような「気風」は教育行政機関ではなく、実際の教育現場で醸成していくしかない。明日、クラスの子ども達をどう変えようか、どう持っていけば変わってくれるのかと心を砕く教師。教材を受け取った時の子どもの様子を想像し、子どもとのやりとりをあれこれと思い描きながら、どきどきしながら授業の準備をする教師。そういう教師と共に、筆者も日々教えるという仕事を積み重ねていきたいと考える。

#### 注

- (1) 嶺井は、教員免許更新制の問題点を、導入をめぐる論理的問題点、導入後に予想される問題等について詳述している。嶺井正也「問題多き教員免許更新制度の導入」『教育研究所紀要』第16号，2007，pp. 33-40
- (2) 藤田は、「…文部科学省及び中教審（初等中等教育分科会教員養成部会）は、義務教育費国庫負担金制度を堅持するための代償・生け贄として、教員免許更新制の導入を決めたというのが、実情です。」と指摘している。藤田英典『教育改革のゆくえ』岩波ブックレットN0. 688，2006，pp. 43-44
- (3) 「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）3. 教員免許更新制の導入」（平成18年7月11日，中央教育審議会）
- (4) (3)に同じ
- (5) (3)に同じ
- (6) 藤田英典『教育改革のゆくえ』岩波ブックレットN0. 688，2006，p. 46
- (7) (3)に同じ
- (8) 今津孝次郎 樋田大二郎編『続教育言説をどう読むか』新曜社，2010，p. 9
- (9) 荻谷剛彦『教育再生の迷走』筑摩書房2008，pp. 85-88
- (10) 藤田英典『義務教育を問いなおす』筑摩書房2005，p. 275
- (11) 文部科学省通知「教員免許更新制について」平成22年9月16日
- (12) 大村はま『日本の教師に伝えたいこと』筑摩書房1995，pp. 23-24
- (13) 大村はま『新編教えるということ』ちくま書房1996，pp. 48-49
- (14) (12)に同じpp. 25-26
- (15) (13)に同じp. 38
- (16) (13)に同じp. 42
- (17) 大村はま／荻谷剛彦・夏子『教えることの復権』2003，p. 75
- (18) (17)に同じpp. 77-78
- (19) (13)に同じpp. 75-77
- (20) (13)に同じpp. 27-28
- (21) (13)に同じp. 28
- (22) (13)に同じp. 56
- (23) (13)に同じp. 60
- (24) (13)に同じp. 112
- (25) 「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第一次答申）」平成9年7月教育職員養成審議会
- (26) (17)に同じp. 123