

# 「教育臨床研究」の拠点となる教職大学院

— 宮城教育大学1974年大学院構想をふまえて —

\* 吉村 敏之

Graduate School for Teacher Training as a Center for Clinical Research in Education: Miyagi  
University of Education's 1974 Graduate School Vision

YOSHIMURA Toshiyuki

## 要 旨

現職教員のための大学院構想が、1974年、全国に先駆けて宮城教育大学で示された。当時の学長、林竹二が「臨床的な教育の学」による「授業の専門家」としての教師の育成を目指し、現職教員が「学問」する場を設けようとしたのである。時期尚早で実現には至らなかったが、その後、授業分析センター〔後に教育臨床研究センターへ改組〕を中心に、現職教育講座をはじめとして、学校の課題に即した「教育臨床研究」が積み重ねられ、宮城教育大学の特徴となる。「理論と実践の往還」、教職専門・教科教育・教科専門の融合した学修と研究など、教職大学院で求められる今日的課題にこたえる指針が、宮城教育大学1974年大学院構想から得られる。

**Key words** : 教育臨床研究、教職大学院、授業の専門家、林竹二、理論と実践の往還

## 1. はじめに—教職大学院の源

宮城教育大学は、教職大学院の源となる「教員のための大学院」の構想を、1974年に、全国に先駆けて示した。林竹二学長〔1969年～1975年在職〕のすすめた教師教育改革の一環であった。教師の専門性の形成を「授業の専門家」の育成ととらえた林にとって、学校の教員が「質の高い授業の創出」をしながら力量を高める場として、大学院が必要とされたのである。文部省〔当時〕に提出した「宮城教育大学大学院（修士課程）」に、次の理念が示されている（宮城教育大学、1974a）。

「我々が、いまつくろうとしている大学院は、直接的・具体的には、教員特に小学校教員のための高次の実践的・学問的訓練の場であるが、長期的には教育にかかわる臨床の学をつくり、教員養成教育の実質をつくり出すための仕事場である。

大学院学生は、この仕事への参加を通じて、もっともよく、より高き教育実践にたいして準備されるであろう。」

この大学院構想は、教員とりわけ小学校教員の専門性向上、「教育の臨床の学」の創出、教員養成教育の実質を創る仕事への参加による大学院生の力量形成の3点〔引用者による下線〕に特徴がある。

以下、3点の特徴に込められた、林竹二の実践に根ざした思想にふれ、これからの本学教職大学院の指針を得たい。

## 2. 子どもの事実への注目

林は「授業に関するすべて子どもから学んだ。教師たちからは、まして教育学者からは、何一つ教えてもらうことはできなかった。」としばしば語った。「授業」を、学校教育の中心であり、教師の仕事の中心である

\* 宮城教育大学教職大学院

ととらえた林は、教員養成大学の学長の責任として、「授業の中の子どもの事実」にふれようと努めた。自分自身で実際に子どもの事実を知ろうと、「授業」を行う。そして、授業が「病みつきになる」経験をする。1971年2月19日、福島県郡山市立白岩小学校6年生への「人間について」の授業で、子どもと「出会う」ことが、林の「授業」への道を拓く。以後、林がたびたび言及する「大河原秋男君」の「感想」が導きとなる。以下のようなもの[全文]であった。

「二月十九日の日は、林先生に、なって、ぼくは、とてもいい勉強に、やくだったなと、思いました。あと、人間についてのことを、ならったので、たいへん、よい、勉強に、なったなと、思いました。あと、中学校になっても、林先生が、人間についてのことを、ぼくのみみつにしておきたいと、思いました。それから、林先生も、ぼくたちのことを、いっしょう、わすれることは、ないとおもいました。しかし、ぼくだったら、すぐわすれているかもしれませんけど、ゆるしてください。林先生、元気で、いてください。」(林、1972)

林は、この感想に魅せられ、心を奪われる(林、1975a)。「わたしはこの『手紙』[林の授業への感想を、担任の宮前貢が「手紙」として子どもたちに書かせた。]に、心のやさしさ、素直さが裸になっていて、じかにひびいてくるのを感じる。」という。「この一通が、わたしの心のなかにふかく沁みいって、他の三十通の手紙にそれぞれに美しい光をはなたせるようなはたらきをしてくれたとさえ、私は感ずる。」とまで讃える。特に、下線部[引用者による]に対し、「四十五分間の授業で、たしかな心のふれあいがあった。その実感が、林は一生今日のことを忘れないだろうという確信になった。だが子どもですからはげしく成長し変わってゆく『ぼく』には忘れないという確信はもてない。だからすぐ忘れていくかもしれませんけどゆるしてくださいとわびているのです」と、秋男君の心の動きを察する。そして、感想からうかがえる、林に対する細やかな心遣いに感動したのである。

さらに「この文章のたどたどしさ、しかも非常に高い心の純度を、そのまま伝える表現—成績の振わない秋男君のこの美しい文章は、宮前先生[秋男君の担任で、林が東北大学大学院で指導した。]にとっても大

きい驚きであったらしい。互いに完全に心を許し合った間柄であっても、この種の文章の生れる機会は二人の間にはなかったのである。」と、担任でも果たせない「出会い」に感激する。

「いたいたしいほど繊細な秋男君の心のひだをかいまみる思い」を林に抱かせた感想が「はじめて授業にやみつかせるきっかけになった」。大河原君の感想によって、林は、授業に「病みつき」になるのである。「四十五分という短い集約された時間に、これだけの、人間の心の交流を可能にする授業に、それはわたしを病みつかせてしまったのである。授業は、一というよりも、授業を通しての子どもたちとの対話は、今後ながくわたしをつかまえてはなさないだろう。」という。そして「白岩の子どもたちとのふれあいがきっかけになって、わたしは授業というものの魅力にとりつかれた」。

以後、林は、各地の小学校・中学校で授業を行い、自身の授業への子どもの感想をもとに、授業論を構築する。授業をやってみて、「はじめてじかに子どもと教育にふれたような思い」を抱き、「可能性を引き出す」ということを「具体的に考えることができた」。授業の中で子どもと出会い、子どもの感想を読むことで、林は「驚き」の体験をする。

「子どもが教師と授業のこんなところまで見ているのかとか、問題をこんなにストレートにしかもふかく受けとめるちからを持っているのかとおどろかされる。そのうえその感じたことを子どもたちは実に美しく的確に表現をするのです。そういう美しいあるいは的確な表現をする能力、ものを実に細かに、しかもまともに受けとめるちからを持ち、しかもそれを表現するちからをもっていることに、とにかく驚いてしまったわけです。」(林・斎藤、1972)

授業の感想から、林は、子どもが「一つの問題」を徹底的に追求することを求めている事実を発見する。小学校4年生が「いままでのべんきょうは、てっていきにしらべたことが、ありません。/ただ、答えを、だしたら、それを、おぼえて、りゆうを、かんたんに、考えて、終りです。だいたい一もんに15分とかかりません。/先生のばあいは、こまかくてっていきに、りゆうも、こまかくしらべて、終りで一もんで、45分いじょうかかります。[/は原文での改行箇所]」

と、通常の授業との違いを指摘した(林、1972)。

林が、一人の子どもに対し、わかるまで粘り強く問いかけることを、子どもたちは肯定的にとらえる事実も、感想に示されている(林、1973a)。「わからないときは、わかるまでその人に聞く」「わからない人には、最後まで、おしえる」「自分が指名した人に、最後まで考えさせた。」「質問されて、わからないようだったらわかるまで、その質問をもっとかんたんにしてわかりやすくして答えさせる。」「わかるまで質問した。わたしは、(この先生、わかるまで質問をしたり、教えたりするのかなあ。)と思った。だけど先生は、にこにこしながら質問していた。」などである。問われた本人も「先生は、とてもやさしいです。先生は、わからないと、わかるまで聞いて答えさせます。そういうところがよい先生だと思います。」という。林の子どもへの対応を「残酷」だと非難する教師とは対照的である。

発言の量を問題にしがちな教師に対し、子どもは、林と「対話」し、他の子と一緒に追求しているのである。発言の量と授業への参加の度合いは無関係である事実が、子どもの感想によって示される。6年生の感想に「なんだか、わたしはひとりで林先生の講義を聞いているような気がした。けっきょくわたしは一言も発言できなかった。けどわたしはとてもためになったと満足している。たとえ他の人にはそう見えないかもしれないけど、わたしはそれでもいいと思う。」というものがあつた。

### 3. 小学校教員の専門性向上

林がたびたび行った授業「人間について」は、宮城教育大学の総合コースの主題「人間」ゼミをふまえたものであつた。「人間にかかわる本質的な事実」にふれたものであれば、大学においてと同じように、小学校においても、子どもにふかく考えさせることができるはずだという予想があつた。最初に試みた白岩小学校6年生での授業は、予想を裏切られないものであり、以後、授業を積み重ねる。

仙台市立坪沼小学校3年生での授業[1971年7月3日]で、「小学校の授業は、大学でやっているゼミとおなじものなんだ」という確信を強めた。「一つの主題に集中して、みんなで一つの問題にとりくんでいる」

子どもたちの言葉は、「無心の小鳥の囀りのようで、たのしくきかれて、雑音にならない」のであつた。授業の本質は、参加者各自が自分の問題を追求する大学のゼミと同じだという。「一つの問題が子どもたちにたいして提起されて、その問題を、教師と子どもが一緒になって追求する」「その追求の過程で、教師と子どもの間、子どもたち相互の間の交流が絶えず行われている。その交流を組織する仕事が授業であり、教師の仕事だ」。林は、自身の授業での子どもの事実をふまえた、授業、教師についての考察を「暫定的な私の結論」とした(林、1974)。

東京都千代田区立永田町小学校での「開国」の授業[1975年1月13日]では、「不思議とこういう学問は、終わりごろや、終わったあとにわかってゆく。」という感想が出た。林の長年の歴史研究に基づく授業であり、子どもと一緒に問題を追求する学問の機会でもあつた。「私は、授業と学問の間には、断絶はないと思っておりますし、特に、この二時間をかけてやった『開国』の授業の中では、私の学問を子どもにぶつけるという気持でやっていたわけです。」という。

林によれば、授業は「大学の講義とまるで違ったもの」であるという(1973b)。授業は「一定の知識を教えるということではない」「ある決まった知識の総量があり、何回かに分けてこれを教えるということではない」。「教師と子どもが、いっしょになって一つの問題を追求する場」である。そのため、大学生に「人間について」の講義を1年なり2年なりできないことはないけれども、小学生に授業を1年間続けることはできない。全力をあげて努力して準備しても、1年に4回か5回がせいぜいであるという。教師と子どもが一つの問題を追求する授業を組織する仕事は、それほど難しい。

小学校での授業を積み重ね、「学問」をする子どもの事実」にふれた林は、小学校教員こそ高度の専門性が求められることを実感した。「小学校で授業するには、ほんとうにたいへんな準備がいるのです。」という(林、1976)。「人間について」の授業で、ビーバーを話題にする際の困難が例としてあげられる。「ビーバーを話題にするについてビーバーの参考書が欲しいのにそれがない。友人が東京に行って、英語で書かれた参考書を二冊借りてきてくれました。それを勉強したんですが、授業にはあまり役に立たない。強いて使うとして

もせいぜい二、三分間の話題になるだけです。二、三分以上使ったら授業はぶちこわされてしまうわけです。大学でしたら、おそらく半月や一カ月の講義の種に十分になるわけです、二冊あれば。そのくらい、本質的には小学校の授業は、むずかしい。最も適切な時に、最も適切な時間だけ、それを使うのでなければ授業はだめになるのです。小学校の授業というものは本来それほどむずかしい仕事であるわけです。しかしそのむずかしい授業を、一日五、六時間、しかも各教科を受持ってやらなければならない。」という。小学校の授業を組織する仕事は、大学の講義と比較にならないほど難しい。自身の授業の経験をふまえ、小学校教員の専門性向上を切望する。

林を「授業に病みつかせる」きっかけとなった大河原秋男君の担任、宮前貢は、東北大学大学院で林の指導を受けた。宮前は小学校教員を志望し、福島大学学芸学部卒業後、教師としての力をつけるため、大学院で学問を深めようとした。「小学校の教師ほどふかい人間的な教養と、それと一枚になった学問的訓練を必要とする仕事はないと信じていた（勿論いまも信じている）」のである。宮前に対し、担任する学級には「たしかに教育がある」「一人一人の子どもを大切にしていよいよクラスをつくり上げている」と賞賛する。学校に「子どもがいない」と嘆くことの多い林には、珍しいことである。

「一人一人の子どもが、かけがえのないものとして大事にされ、また宮前先生に信頼しきっている。」という事実は、宮前の「学問」の経験が力となっていると、林はみる。宮前は次のように証言した。「自分[宮前]は福島大学で小学校教員養成課程を終わった。そこでいろいろと単位をとった。しかし学芸学部で習ったことで、現場に出てから、ほんとうに生きて役立つものは殆どなかった。単位をとるのに役立つだけで、現場の実践のなかではなんにも役に立たなかった。しかし大学院でやったことだけが教育実践の中で私をささえるちからになった。」と、大学院での「学問」の意義を強調する。林は、大学院で学ぶ意味を、学生たちに対し、次のように語った(1975b)。

「問題は、大学院で何を体験したかです。大学院で学んだものが、現場に出て宮前君を支える力になったのは、そこで得た知識が役に立ったというのではなく、そこで学問的な追究を経験し、学

問的な訓練を受け、学ぶということがどういう事かにくらかでも触れ、何かが身についたということが問題なんだろうと思います。それは、学部段階であろうと大学院段階であろうと同じことだと思います。私は、教師として必要な知識をさずけて、教員が養成できる—あるいは教師になるための教育ができるとは信じない。そういう考え方は、おそらく本質的に成り立たないのではないかとわたしは考えるのです。」

自身の授業の経験と宮前の事実から、「小学校教員こそ大学院卒業を必要とする」と林は主張する。

#### 4. 「学問」に根ざした教員養成

当時、教員養成を「大学で行う」という戦後教育改革の理念を崩す、「教員養成所」で国の求める教員を技術の伝授によって速成するという政策が示された。それに対し、「学問」に根ざした教員養成の必要性を、林は学生たちに、繰り返し説き続けた。「授業を成り立たせる力は一体何から出てくるか」「技術というようなものだけではないのではないかと、むしろ根本にある力が必要なのではないかと」「それは、やはり、非常に漠然とした言い方をすれば、それは学問の力ではないか」「子どもからは、どんなものが出てくるかわかりません。が、出てくるものを、それぞれにうけとめる力というのは、やはり、教師の学問的根底がなければ生れないのです。それを技術の問題として処理しては、やはり本当にゆたかな授業にはならないのではないかとこのふうにおもいます。」という(林、1975b)。授業の成立には「学問」が不可欠だとし、技術偏重を批判する。

教師の仕事は「子どもの可能性を引き出すこと」であり、「具体的には、問題は教師が一つの教材をどれだけ深く把えているかという問題になってくるだろう」「教師には、教材を深く把える力をどうしたら養えるかということにたいする不断の模索なり、努力なりが求められてくる」と、教材の深い把握の必要性を、林は指摘する。そして、教員養成は「学問とか芸術を根底としなければ到底成立しない仕事」だという。大学で「学問」の経験をすることが学校現場での礎となると、林は強調する(林、1975b)。

「大学では、諸君はやはり学問すなわち際限の

ない、方法的な、追求に身を委ねることが第一でしょう。大学に一番求められていることは、それがいい加減な仕事では通用しない世界になっていることです。学問の厳しさとか、豊かさにふれておくことが、現場に出てから諸君を支える力になるだろうと思います。」

「学問的探求」にふれた経験が「現場に出て、改めて学びなおす意志を支える力」になる。

その上で、大学を卒業してから、学校現場で、子どもと出会い、授業を創る中での「学問」が、教職の専門性の確立には不可欠とする。「実際の教師としての、専門家としての教師の力というものは、卒業してから現場に出て、そこでの実践の中で、授業や子どもとのきびしいとりくみを通してしか、つくりあげられないと思うのです。」「教師が、その引受けている仕事に堪える力量、能力を身につけようか否かは、大学を卒業してからの努力にすべてがかかっているような気がいたします。」「いずれにしても大学教育の仕上げは、現場に出てからの諸君の教育実践の中で、おこなわれるべきものなのです。その仕上げには、長い時間がかかります。それは五年や六年で出来ることではない。今日私が話したことにしても、十年もたってから、はじめて思い当たることになるのかもしれないのです。」

林によれば、「子どものもつ実に多様な可能性を引き出す」教師の専門性は、医師の専門性よりも、より高次であるという（林、1975c）。病人を診断して治療するよりも、はるかに複雑で困難な仕事を担うからである。身体よりも魂を重んじる、ギリシア哲学を追究した林は、身体の手助けにとどまる医師よりも、魂の世話をする教師に、より高度な専門性を求めた。

「瞬間ごとの子どもの動き、あるいは子どもの事実を正しく見抜いて、その中に子どもを変えてゆく確かな手がかりを掴む、また欠陥があるならば、その欠陥を除いてやるための具体的な手段、方法を発見し、それを駆使する専門家として識見や力量を教師は、そなえなければなりません。」

教職の高度な専門性をふまえ、林は、学生に、卒業後の学校現場での「学問」の持続によってはじめて「専門職」としての教師になれることを、機会あるごとに（入学、教育実習、卒業）、説いた。「大学を出てから、本当の勉強が始まるのだ」として「現場における自己形成、あるいは、不断の自己の再形成の努力」を、学

生に求めた。

さらに、学校現場で「自分の問題」を持って、大学に戻ってくることも、学生に求めた。「大学は、二度はいるところだ」という、岩手県の小学校教師、根田幸悦〔岩手大学を卒業後に学校現場で切実な問題に出会い、教師の専門的力量を身につけようと「学問」をする中で林と出会った〕。の言葉を引き、「大学には何度でも帰って来てもらいたい」「教師にそれをぶっつけて、一緒に考えることをせまる抜き差しならぬ自分の問題をもって、その機会をつくっては、大学を訪れて欲しい」と説いた。各自が自分の切実な問題を見出して学ぶ意志をもったときにはじめて「大学が大学になる」という。

「現場の実践の中で、問題にぶつかったらその問題をまともに受けとめて、自分なりに問題をほりさげて考える、その意欲を、大学の教育が育ててほしい。この意欲があれば、大学で自分がどの位、何も学んでいなかったかを思い知ることになり、もう一度改めて勉強しなおす必要を強く感じるでしょう。このつよい動機を学生が欠いているかぎりには、大学は大学にならないと私は考えているのです。」（1972b）

教師が、学校現場で、子どもの事実にもふれて問題にぶつかって、根本から出直そうと志が立つ時に、教師にとっての本当の「学問」が始まる（林・斎藤、1972）。

「教師を本当に学問につなぐものは、抽象的な、一般的な学問への志（それはしばしば単なるあこがれに墮する）というようなものではなくて、教育実践の過程で彼がつき当る、抜き差しならぬ問題をきりぬけるための、泥まみれの作業ではないかとおもいます。それは子どもが動かないという問題かもしれませんし、また授業の上のゆきづまりであるかもしれない。それはいずれにしても小手先のテクニックに訴えてすりぬけることはできない。それでは問題の解決にならない。まともに切りぬける唯一の道は、教師が根底から出直す以外にはない。」

学校現場で自分の問題を発見して追求する意志が形成された「学問」をする場として、教員のための大学院が、宮城教育大学で構想されたのである。

## 5. 「教育の臨床の学」の創出

教員のための大学院で追求すべき「学問」として、「臨床的な教育の学」の創出が提案された。1973年10月、国立大学協会に提出された「『教員養成大学における大学院の問題』にたいする意見」において、「臨床的な教育の学」の必要性と、「臨床の学」の追求の場となる「新たな」附属学校の必要性が示されている（宮城教育大学、1973）。「教員養成大学の大学院において、臨床部門の充実があり、さらに、附属病院の機能をもつべき附属学校が、学部大学院を通じて教員養成大学の研究教育の組織の全体の中に正しく位置づけられるときに、学問を根底とする教員養成は、はじめて軌道にのるといふべきであろう。」とされた。

臨床的な学問、基礎的な学問、様々な専門分野が「総合」されるのは、「教育実践」である。

「臨床的な、教育の学問的研究が、有効に、中核的な働きをするときに、はじめて、それぞれの分野での、基礎的な、専門的な研究が、教育実践に媒介される道が開け、さらに『それぞれの専門領域の研究が教育の研究として意味をも』って総合される道が開けるであろう。それぞれに異なる分野や領域の研究の間に、橋を架けるものは、『なんらかの総合的理論と方法』でなくて、実践なのではないか。教員養成大学が固有の任務を遂行するためには、それは、小さくとも、総合大学の実をそなえる必要があるのである。」

「臨床の学」を支えるものとして、「基礎部門」の充実も不可欠とされた。「教員養成教育における大学院において臨床的な教育の学問を創出する作業が成功するためには、真に力のある基礎部門の研究者の組織をもっていなければならないのである。」という。質の高い授業を創り出すには、教科専門の力が要る。「教員養成教育の中で、附属学校は、医師養成教育における附属病院と同じく決定的に重要な役割を引受けなければならない。特に大学院段階の教育では、附属学校における教育実践（授業）に即した研究が、教育研究活動の核心とならなければならないだろう。授業の質を高める努力が、教育の学問的研究とともに、改めて専門学科との深い取組みを要求する」。「臨床的な教育の学問的研究が有効に中核的な働きをするときにはじめて、それぞれの分野での、基礎的・専門的な研究が、

教育実践に媒介される道が開けるのであるが、教員養成大学院において臨床的な教育の学問を創出する作業が成功するためには、真に力のある基礎部門の研究者の組織をもっていなければならないのである」。

教員のための大学院が、「現職教育」研修ではなく、「学問」の場となるには、基礎的な専門分野の研究が根底をなす。

「大学院が現職教育を目的とするというのは、本質的にまったく別の事で、大学院はあくまでもきびしい学問、教育の場である。そのために、学問への強い動機を学生に要求するのである。この大学院では、臨床的な学問が核心的な役割を引受けなければならないといっても、充分な力をもつ基礎的なそれぞれの領域の研究者の活動は、やはりそこでの研究教育の根底をなすものである。学生は、研究者として病院における診断や治療の仕事にあたる、教育実践（授業）にたずさわりながら、学問的訓練をうける。これを通じて彼等は、学問を根底とした、より高い教育の実践にたいして用意されることになるだろう。」

附属学校での授業実践を追求する「臨床研究」において、大学教員がそれぞれの自己の学問を根本からつくり直すことが不可欠となる。

「大学院構想にとって、附属学校の根本的な脱皮が必要である。附属学校の教官は、大学学部、大学院の研究教育の組織の中にくみいれられなければならない。さらに、それ以上に緊要なことは、大学の教官、少くともその臨床部門に属する教官が、教育の実践を通じて、すなわち医療活動における診断や治療に見合う教育活動を通じて自己の学問の再造、学問的再出発をせまられなければならないことであろう。」

大学教員と一緒に「臨床の学」を追求する過程で、大学院学生は「学問」をする。「新たに臨床的な学問をつくりだす任務をもつ大学院においては、教師と学生とが、一緒になって教育の諸事実と問題にとりくむ過程の中でこそ、学生は、教師から何か実質的なものを学びとることができるだろう。」

「教育の臨床の学」の中核となる「教授学」で追求すべき問題を、林がいくつか示している。授業の事実をふまえたものである。

一つは、授業において子どもが「心を開く」という

ことについてである(林、1974)。

「斎藤(喜博)先生は、よく『毛穴の開いた』ということを言われますが、これはまったく純粹な意味で『開放されている』という意味ではないかと思います。自分が発言する必要のないときには黙っている。だが授業の流れのなかで、自分の発言が求められていると感じたときは何のきおひもなく発言する。そういうことのできる子どもこそが、あらゆる瞬間にほんとうに授業に参加しているのです。こういう参加ができる『毛穴の開いた』子どもをつくりあげるといふこと、これは教育の根底になる大事な仕事ではないかと思えます。

このように授業をめぐるいろいろな問題をさまざまな側面からとらえる努力が総合されたときに、ほんとうに教授学が成立するのではないかという気が、私はしています。私はよく『心を開く』というようなことを言いますが、どういう時に子どもは心を開くのか、子どもが『林先生とふつうの先生とはちがったところがあります。それは林先生がふつうの人にみえるからです』という感想を書くとき、どういう事態がそこにふくまれているのか、こういうようなことも考慮に入れた臨床的な教育の学、すなわち教授学が生まれていくことを切望しております。

さらに、「授業の成立」についても、「イメージ」に焦点を当てて問題にする(林、1974)。

「ところで、心を開くことだけで、授業が成立するのかわという問題があります。勿論、心を開いただけでは、授業は成立しません。教師が教えたものが、子どもの追求したいものに転化するときには授業が成立するのです。どういうときにこの転化がおきるかは、教授学の非常に大きな問題、中心的な問題になるのではないかとおもいます。」

この問題は、「教えたことが、いわば、一つのイメージとしてあることが肝腎」であり、「イメージが授業の展開を規定してゆく」として、授業の成立を決定するものとされた。教師が教材を「自分の内なるもの」として形成する「イメージ」の問題は、斎藤喜博の授業、林自身の授業、林の愛好した音楽の具体例をふまえて、追求が深められた(林・斎藤、1974)。チェリスト、カザルスの思想が示された、コンドレー『カザルスとの対話』を、林は「教授学にとっても非常に

貴重な宝がいっぱいしまわれている、よい本」[授業についてずいぶんいろいろなことを教えてください]とし、イメージについて探る手がかりとする。そして「解釈と表現が、実はすべての授業の生命なのだ」ととらえた。

「自分の心に感じたものがある。それをなんとかして表現しなければならない、ということから演奏も授業もはじまるべきではないか。心に感じたものがあって、それが表現をもとめている。あるいはそれが子どもに伝わることをもとめる。それがあって授業が生きてくるのではないかと思うのです。」

「乱暴なことをいわせていただきますと、私は、授業の主題にとって本質的で、決定的な教師のさいしょの発問を、子どもがどう受けとめ、さらにその子どもの発言をどれだけともに教師が扱うかで、その時間の授業の展開は、きまってしまうような気がしています。そして、授業は具体的には、授業計画でなく、その主題についてつくられている教師のイメージにしたがって展開するのが本当ではないかという気がするのです。」

授業の質を決めるものは、「自分の心に感じたもの」すなわち「イメージ」であるから、教材の解釈を深める「学問」が、教師に不可欠とされる。「学問」によって形成された教師のイメージが、実際の授業の中で、子どもの問題の追求にどのような影響を与えるのかを詳細にとらえることは、「臨床の学」につながる。

## 6. 附属学校の根本的な改革

学校現場での「学問」こそ「教師が自己をつくり上げる仕事」であり、「学校という職場がそれを助けるものになっていることが、つよく願われます」とした林であるが、子ども不在の「型」が横行する学校の現状に絶望していた。さらに、「ベテラン教師」に顕著な「教師の原罪」すなわち「子どもの事実を見ない、見えない、見ようとしぬ」ことにも絶望していた。教育学者に対しては、事実をあがなう力のない「贗金づくり」と厳しく批判した。絶望的な状況の中でも、子どもの内に深く蔵された「たから(可能性)」を引き出す教育の創造にむけて、「教育の臨床の学」を創出するため、根本的な改革をした新たな附属学校、

中でも附属小学校の創設を目指した(宮城教育大学、1973)。

「教員養成教育の中で、附属学校は、医師養成教育における附属病院と同じく、決定的に重要な役割を引受けなければならない。

特に大学院段階の教育では、学生の教育の中核をなすものは、附属学校における教育実践とそれに即した研究である。附属学校は、大学院学生のいわば本拠地とならねばならない。

したがって、この大学院構想にとって、医師養成教育の中で附属病院が占めている役割を引受け、この出来る附属学校をつくることは死活的な重要性をもつ。この附属学校の教育実践を高める仕事に臨床・基礎両部門の教官が一体になって参加することは、単に教育にかかわる臨床の学をつくり出すための前提であるばかりでなく、その協力の態勢は、ただちに附属学校を本拠とする大学院学生の教育の根底となるのである。

さらに、この附属学校における教育実践を高める仕事へのふかい参加は、基礎的諸学にたいしても、学としての新生面をひらく機会ともなるであろう。」

宮城教育大学内での大学院構想の検討[1974年5月15日「大学院設置を検討するにあたっての基本見解」]にあたり、林は、「教育の臨床の学」の場となる附属学校の創設を、大学院の中心問題と位置づけた(宮城教育大学、1974b)。

「◎現在の教師養成教育における致命的な欠陥

2 附属病院を抜きにした医師養成教育は考えることが出来ない。しかし現在のところ日本には、教師養成教育の中で、附属病院の機能を有する附属学校は存在していない。もっともこの事態にたいする最大の責任は、大学学部の側にある。そこには医師養成教育における臨床的諸科学に見合う、教育に関する臨床的な学が欠けているのである。

3 教育に関わる臨床の学が成立していないことが、やがて教師養成教育において機能しうる専門諸学が確立されないという事態をも結果している。」

教師のための大学院の成否は、「教育の臨床の学」を創出できる附属学校の設立にかかっている。

「◎大学院における研究と教育

4 大学院における教育(研究)は、大学院のための附属学校を軸としておこなわなければならない。したがって、教師の養成にたいして責任をもつべき大学院の成否は、この目的にかなう附属学校をつくることに成功するか否かにかかっている。」

「◎附属学校

5 附属学校は徹底的に質の高い授業の創出を追求する場所でなければならない。附属学校教官をふくむ大学の教官と大学院学生の、この質の高い授業をつくり出す共同の追求を通じて、学生はもっともよく教育されるであろう。また、この学生と共同してこれを追求する過程を通じて、教官はもっともふかく多くを学びとって、臨床の学を築き上げるためのささやかな礎石をおくことが可能になるのであろう。」

附属学校の具体的な姿として、「完全な実験学校としての実質」をそなえた、2種類の大学院附属小学校の案が示された(宮城教育大学、1974a)。第一附属小学校は、海外の実験学校での成果をいかし、自己訓練や自学自習による教育を進め、教育の内容と方法を根本から検討し、新しい教育を生み出す研究を目指すものである。第二附属小学校は、日本の伝統的な授業方法として寺子屋の成果をいかし、高いレベルの理解を促す教授学の研究を進めるものであった。

第一附属小学校

- 目的:教育内容方法についての実験学校であり、子どもたちの豊かな人間性(人格)と学力を育てる。
- 教育課程等:幼児級および小学級低学年は、モンテッソーリ法などによる自己訓練・遊びを基本とする。中学年以上は、ダルトン・プラン流の自学自習を基本とする。1日2~3時間。  
授業は、1日1時間程度を学級単位でおこない、あとは適宜学年を解体して、主として体育・芸術活動および作業などにあてる。なお、学校行事をさかんにおこなうことにする。
- 大学院との関連:(A)子どもの性格形成、とりわけ学習方法の形成についての実験研究、地域および家庭環境と子どもの発達との関係、感覚



訓練と性格形成など。(B) 自学自習のカリキュラム作成を通じての教育内容の系統性と子どもの発達と関係の把握。(C) 新しい教科書の作成のための実験。(D) 質の高い授業のための授業プランの作成。

#### 第二附属小学校

- 目的：高いレベルの理解力をもっとも効果的な方法で子どもたちに与えようとする、新しい教授学法則の実験学校である。ここでは、日本人の思考・環境に即しながら独自の発展をとげた伝統的な寺子屋での独見輪講・先生後生方式等の授業方法を新しい観点から再検討することも含まれている。
- 教育課程等：アメリカ的無学級制とは異なり、教科の性質、子どもの能力を勘案して、学年別クラス編成、複式クラス編成、能力別クラス編成、全校児童教育を随時行なっていく。  
(例) 算数教育：学年別・能力別 文学教育：複式 理科教育：複式 体育教育：能力別・全校 音楽教育：複式・全校
- 大学院との関連：(A) 公立学校においても新しい観点から実施できる新しい教授学法則の実証・確立。(B) クラス集団の種(異年齢・異能力)による、子どもの理解力におよぼす影響の実証的研究。(C) 子どもの理解におよぼす教師の資質と教材の関連性についての実証的研究。(D) 子どもの行動(身体的・知的反応)におよぼす地域環境と教師の指導内容の関連性についての実証的研究。

構想した案の実現は果たせなかったが、林は、斎藤喜博の仕事をモデルとした。斎藤は、群馬県の小学校長として、1952年から、子どもの可能性を引き出す授業が展開される学校を創った。その事実をもとに、子どもの事実から学んで、子どもの内に蔵された「たから」を引き出す授業を創造し、教師が育つ学校づくりを目指したのである。教師の「学習者集団」が組織されて教職の専門性が形成される学校である。「学校が、そのような学習集団になり、そして、その中で教師が根本からの専門的な訓練を受けることができるという、そのような学校を創り出すことは、非常に大事な

仕事です。斎藤喜博先生が、島小や境小でなさった仕事が、それであります。」と、群馬県島小学校と境小学校の事実をふまえ、「学習集団」の組織を求めた(林、1975c)。

「教育の臨床の学」の拠点として、1974年に創設された授業分析センターの教授に、斎藤喜博が就任する。島小学校での理科の教材開発と授業研究にかかわった高橋金三郎とともに、林のもとで、授業における子どもの事実根拠とした「教授学」の追求を進めた。

## 7. 結びにかえて—教職大学院における「教育臨床研究」にむけて

林のもとで1974年に提案された、宮城教育大学における教師のための大学院構想は、50年近くの時を経て、今年度から始まった、修士課程と統合した「新」教職大学院に受け継ぐべき財産である。

本学修士課程の特徴を示す科目であった「臨床教育研究」は、学校現場で、学問・芸術の専門性に根拠した授業を創造する挑戦であり、30年近く蓄積された事実がある。学問・芸術の追求を根拠にした教材研究・開発をふまえて授業を創造し、授業の中での子どもの事実に基づき、教材と授業を検討し、改善する一連の過程は、新大学院発足とともに設置された「学校教育創造・研修校」においても、継承し、いっそう深化すべきものである。「理論と実践の往還」を進める核となる「教育臨床研究」の指針となる。

林竹二、斎藤喜博、高橋金三郎が中心となって本学で取り組んだ、学問・芸術の追求をふまえた「深い授業」の創造にむけた研究は、新学習指導要領で求められる「主体的・対話的で深い学び」への導きとなる。すべての子どもが参加できる授業を、教師がいかに組織するか。子どもが問題を追求する授業の成立にむけて、教師の教材へのイメージがどのように働くのか。そもそも、子どもが授業に参加するとはどういうことなのか。「深い学び」が成立する際、子どもの内面はどのような状態なのか。今日の課題に迫る手がかりとなる事実が、本学には豊かに蓄えられている。

## 引用文献

- 林竹二 (1972) 子どもの目、子どもの事実. [所収: 林竹二 (1983) 林竹二著作集 8 運命としての学校. 筑摩書房, pp. 34-57.]
- 林竹二・斎藤喜博 (1972) 学問・芸術の追求と授業. 斎藤喜博 (編) 開く 第2集. 明治図書, pp. 78-101.
- 林竹二 (1973a) 子どもの目、子どもの事実. [所収: 林竹二 (1983) 林竹二著作集7 授業の成立. 筑摩書房, pp. 4-24.]
- 林竹二 (1973b) 子どもが変わるということ. [所収: 林竹二 (1983) 林竹二著作集 8 運命としての学校. 筑摩書房, pp. 66-85.]
- 林竹二 (1974) 授業の成立. [所収: 林竹二 (1983) 林竹二著作集 7 授業の成立. 筑摩書房, pp. 26-76.]
- 林竹二・斎藤喜博 (1974) 一つを深く追求して. 斎藤喜博 (編) 開く 第9集. 明治図書, pp. 67-90.
- 林竹二 (1975a) 授業の可能性. [所収: 林竹二 (1983) 林竹二著作集 8 運命としての学校. 筑摩書房, pp. 100-132.]
- 林竹二 (1975b) 私の実習記. 斎藤喜博 (編) 開く 第10集. 明治図書, pp. 210-221.
- 林竹二 (1975c) 教師の仕事を考えてみる一昭和49年度卒業生にたいするはなむけのことば. 斎藤喜博 (編) 開く 第12集. 明治図書, pp. 39-59.
- 林竹二 (1976) 授業の可能性について. [所収: 林竹二 (1983) 林竹二著作集 7 授業の成立. 筑摩書房, pp. 224-270.]
- 宮城教育大学 (1973) 「教員養成大学における大学院の問題」にたいする意見. [所収: 林竹二 (1978) 学ぶということ. 国土社, pp. 200-204.]
- 宮城教育大学 (1974a) 宮城教育大学大学院 (修士課程). [所収: 林竹二 (1978) 学ぶということ. 国土社, pp. 213-224.]
- 宮城教育大学 (1974b) 大学院設置を検討するにあたっての基本見解. [所収: 林竹二 (1978) 学ぶということ. 国土社, pp. 204-210.]