

現代社会における日本の教員養成

神田嘉延

Preparatory education to become a teacher in modern society of Japan

KANDA Yoshinobu

キーワード：大学における教育養成と教育科学の役割、小学校教員養成のカリキュラム、現代社会の要請する教育内容、現代社会における教師観、開放性の教員養成と教職専門性の充実

概要：本稿では、現代社会の子どもの発達状況や教師の力量形成の問題を直視しながら大学における教員養成の課題を明らかにしたものである。現代社会における教師観を基に、教員養成のあり方を国際的な視点から問題にした。

この際に、ユネスコ・ILO教員の地位の勧告を重視した。さらに、OECDの教師教育の現状から学校現場を基本にした生涯学習の役割を問題提起したものである。戦後日本の教員養成は、戦前の拘束的な鑄型にはめた師範教育の決別から重要であった。そのことを師範教育を経験した論者から明らかにした。

戦後の大学における教員養成は、師範教育の反省から、師範の大学昇格をめぐるリベラルアーツという学芸学部から出発したことにより、教職の専門の確立に大きな矛盾を残したことも明らかにした。とくに、教職専門における教育学や教育心理の学校教育の基礎的な分野が極めて軽視した教員養成が行われてきた問題点を明らかにした。この問題点の克服においては、様々な課題がある。

戦後の憲法原理を基に平和主義、民主主義、基本的人権という内容を基礎にしての教員養成をどのようにしていくのかという大きな課題が教職専門に求められている。この際に、人権の感覚と民主主義的な人間力をもった教師の人間形成が強く求められている。

大学における教員養成は、学術の府である学問の自由を尊重されるなかで、学生の自発性や自治の活動が活かされて、教師間の協働と地域の連携活動のできる教師の人間力形成が不可欠である。

大学における教員養成は、生涯学習という現職教育の重要性を大切にできる教員としての資質の最低限の能力の形成が求められているのである。このためには、教育実習などの教育現場で学ぶ機会でも学校教育の全体活動がみれる体験を用意することが大切である。この視点を中央教育審議会や教員養成審議会の答申を参考にしながら本稿では力説したのである。

目次

はじめに

一戦後の民主主義を志向する教師と大学における教員養成一

第一章 現代社会における教師観と教員養成の基本的な視点

1. 現代社会の諸矛盾と教員養成における教育内容

2. 平和教育の大切さと愛国心教育の内容論

3. 教師は未来の担い手を育成する仕事

4. 閉鎖主義による師範教育における人間の機械化と開放性による大学における教員養成

5. 師範学校の教員養成から師範の大学昇格での学芸学部

6. 教員養成における専門性としての教育科学の役割の重要性創設

7. 小学校・障がい児教育の専門性と人間力の育成

第二章 教員養成の国際的な常識

—ユネスコ・ILOの教員の地位に関する勧告、日本への定着の課題

1. ユネスコ勧告の時代背景とカラチプラン
2. ユネスコ・ILO勧告と人類的普遍原理を教育する教師の役割
3. 教員団体の役割
4. 教師教育の国際動向における現職教育の重視
5. ユネスコ・ILOの求める教員養成教育

第三章 新たな時代に向けた教員養成と教員免許

1. 大学における教員養成と教職の専門教育
2. 国立大学の教育系学部の構造と小学校教員養成問題
3. 国立大学教育大学・学部における大学院の問題
4. 教員養成における発達と教育学、教授・学習論を学ぶ意義

第四章 教員免許法の選択制と大学における教員養成の位置

—1997年の教員養成審議会答申から—

1. 多様な個性をもった教員養成と連携・協働の能力
2. 選択履修と教科だけではなく学校教育活動全体の視点
3. 障がいのある子どもの心身発達の理解と大学の教職課程の授業改善
4. 教育実習の偏りと全学校活動の参加実習

第五章 教員免許制度のあり方と6年制教員養成の問題点

1. 教職実践演習の創設について
2. 教育実習のあり方と母校実習
3. 最小限必要な教員の資質能力と大学の教員養成の責任
4. 教員養成6年制の問題性と現職教員研修における修士課程活用の意義

まとめ

はじめに

—戦後の民主主義を志向する教師と大学における教員養成—

1. 社会の民主主義形成における教育の力と大学の責任性

戦後は、憲法の平和主義、基本的人権、主権在民という戦後民主主義に教育の力にまつべきものがあるということから、教員養成が出発した。このためには、学問の自由と学術の府の大学での教員養成を原則とした。

戦前の教員養成は、学問の専門から学ぶのではなく、閉鎖的な、非人格的な鍛錬主義による人間の機械化による師範教育であった。師範の教育内容は、「兵隊的教育のもとにもっぱら忠君愛国の天皇至上思想を注入したものである。知識はごく日常的なものに限り広く浅く教え、むしろ教育技術の習得を重視したのである」。⁽¹⁾

教員養成は、戦後民主主義のもとに学術府の大学で、すべての学部で教員養成ができるように開放性にした。さらに、大切なことは、免許主義ということから、教職の専門科目を体系的に学問研究として学ぶことを要求したのである。それは、教科の専門性と同時に、科学としての教育を学ぶことを免許科目に要求した。教職の専門科目は、どの学部で教員免許をとろうとも教育の科学の専門性を身につけることを求めたのである。

教育学部系以外の専門学部で教員免許をとろうとするものは、副専攻的な意味で体系的な教職専門科目を学ぶことを必要としたのである。教職の専門科目は、職業訓練な性格ではなく、大学での学問を学ぶ領域としてみるのが大切である。師範学校は、戦後になって、学芸学部の性格で出発した。そこでは、師範教育での日常的なもの、広く浅い内容の知識から、いかに学術の府としての大学教育にしていくかということが大きな課題であった。

戦後国立大学の教育系学部は、リベラルアーツの学芸学部として出発したが、教職専門の教育学を学ぶ体制が不十分なままであった。教育の専門性は、学問に基礎を置くのではなく、鍛錬主義による職人的な教育技術の習得のみという問題を

払拭できなかった。師範学校は、戦後に学芸学部的性格による大学昇格により、学校教育法での大学教授の資格が教員に求められた。教科専門科目や教職専門の大学教授の配置が原則になった。師範学校での職業訓練的な教員の位置から学術の府としての大学教員に形式上なったのである。学校教育法の教授は、専攻分野について、教育上、研究上又は実務上の特に優れた知識、能力及び実績を有する者が学生を教授し、その研究を指導し、又は研究に従事するということが原則である。

しかし、師範学校の継承的側面から教職専門科目の教授配置の条件整備が十分に行われたわけではなかった。教職の専門科目は、マスプロ教育に典型にみられるようにきめの細かい教育に困難をもった。小学校教育は、中学校を中心とする教科専門科目のなかで疎かにされた。

教育学部系では、教職専門科目の教育の独自性が強く意識されたのである。教育学部は、リベラルアーツ・学芸学部の考えから教科専門科目を大学におけるひとつの学問系として位置づけられた。教養学部をもたない地方の国立大学では、教養教育も兼ねていた。そして、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道德的及び応用的能力を展開できる体制になった。ところが、教育系学部では、教科を中心として編成され、教育学や教育心理などの教職専門科目では、教員配置の条件整備が十分になされず、学術の府としての大学の教職専門の教育には、多くの困難をもってきたのである。

教育学部系は、人間の発達を基礎にして、人間能力の様々な分野を獲得していける過程を実践的に教授し、研究する分野であるが、閉鎖的な職業訓練的な機関の払拭は十分に出来なかったのである。例えば、様々な分野での人間発達の過程、発達のつまずき、子どもの発達における親や地域との関係、教育と社会との関係、知育と訓育の関係、それぞれの分野における科学の発達と子どもへの教授など固有の研究課題がある。

それらは、職業訓練的な方法ばかりではなく、独自の科学の世界の探求課題がある。この科学の世界と結びついての教育技術の独自の役割があることを見落としてはならない。教師になっていく

うえでの基礎的なスキルは必要である。その前提には、教育の科学的な知識と同時に、個々の学生の個性を尊重して多様な人間性ある得意分野を伸ばしていけるスキルの基礎が必要なのである。鑄型にはめた画一的な上司に絶対的服従の滅私奉公的な戦前の師範教育のスタイルではあってはならないのである。

教師になっていく基礎的な訓練には、戦後民主主義として、最も大切なことは人間関係で相手を尊重する人権感覚の養成である。このためには、人間関係で相手を人間的に尊重できる態度、集団での自治力の養成が求められるのである。この養成のためには、大学時代での学生の自発的な意志による様々なサークル活動、研究会活動、スポーツ活動、ボランティア活動を奨励していく条件整備が必要である。このなかで、学生が自治的な能力を発達させて、教師になって協働活動に貢献できる人間力ができるのである。

さらに、教師になっていく基礎的な能力形成として、次のような固有の課題もある。たとえば、発声練習、体での表現練習、コミュニケーション練習、発表力・受容力・包容力の双方向の人間関係スキル、ニヒルではなく未来を見つけていく姿勢など。これは、教師としての固有な人間力の養成である。教員養成では、これらの人間力の発達を大切にしながら教授・学習の方法を分野ごとに身につけていくことは不可欠である。そして、大学における学術の府としての教職課程の固有性は、学生に子どもの発達の現実を直視しながら研究的態度で教育現場を体験し、実地研究していくものである。そのなかで、自分の職業的な教職の適性を自分自身で判断していくものである。

2 教師を志す学生の人間力を豊かにすることと科学の大衆化の態度養成

教師を志す学生は、閉鎖的な大学生活を送ることでは、将来にとって、大きなマイナス要件になっていく。教育学部系の学生は、社会に開かれた学校の教員養成という意味からも極めて大切である。様々な専攻学生とともにサークル活動や生協活動などを通して、幅の広い人格が形成されていくことを注目する必要がある。また、自己の興

味関心から選んだ教養科目をいろいろな専攻分野の学生とともに学ぶ意義は大きい。様々な専攻分野を共に学び、一般教養を身につけて、学問を尊重し、科学の大衆性を志し、幅の広い人間性を形成することは教師になるうえで大切なことである。閉鎖的な大学生活では、これらの課題の達成を難しくしていく。

ともに共通の関心から学ぶことは、人間関係で多様性を容認していく態度ができ、広く社会をみることができる。そして、地域で協働の力をもつ人間形成にも役にたっていく。つまり、教師は、地域や父母、企業、働く人と連携し、協働していく能力を形成していく必要がある。学生時代からさまざまな進路希望をもつ人びとと共同生活をして、多様な科学を学ぶ友人をつくることは、大切である。それは、教師として生きていくうえで基礎的な人間関係の能力をつくりあげていく。この能力形成は、学級王国などと言われるように、社会から閉鎖的になりやすい教師のマイナスの特性から重要なことである。

進路の指導は、子どもの発達段階によって、異なっているが、小学校の段階から、働く人びとの実態をみたり、その学習をしたり、さらに、自分の夢、なりたい職業についても夢として考えさせることも必要なことである。中学生になれば夢が職業観形成になって、さらに高校生になれば自分の個性を発見しながら、職業観を充実させていくのである。

小学校と中学校の義務教育の充実、民主的で豊かな文化をもった国家を発展させ、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献するためであった。そこでの教育は、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求するために、人類が到達した科学技術と学問の成果を大衆化するためである。

それは、人類の到達した科学・技術と学問、芸術・文学とスポーツ文化などを享受して、暮らしと情操を豊かにし、すべての国民が心身ともに健康で、人間らしく生きていける力を身につけるための教育である。子どもは、未来の主人公であり、学校は、未来社会を創造する担い手を育てる場である。

戦後の民主主義を志向する教師は、戦前の滅私

奉公的な鑄型にはめた人間の機械化と、軍国主義からの決別が求められたのである。学校教育法31条で、小学校教育のなかで体験活動が導入されている。そこでは、児童の体験的な学習活動や自然体験の重視とともに、ボランティア活動などの社会奉仕体験活動の奨励もされている。ボランティア活動の理念をきちんと把握していくことは、教師にとって大切なことである。

民主主義を志向する教師は、科学の大衆化、人権尊重の人格を基盤として、未来社会の人間形成の仕事を使命としている。そこでは、創造的視野から現実を見つめながら、子どもの自発性を尊重することが不可欠である。

第一章 現代社会における教師観と教員養成の基本的な視点

1. 現代社会の諸矛盾と教員養成における教育内容

現代社会は、高度な科学技術が発達した。現代の科学技術の応用は、専門化して、細分化され、総合的な視野から暮らしに結びつけた対応が遅れている。このことは、環境問題の地球的な規模での深刻な状況に現れている。

日常の消費生活は、世界との関係が深くなり、企業も国際化のなかで経済活動を強いられている。激しい弱肉強食のなかでブラック企業の存在や、絶対的命令の上意下達、上司や管理職のパワハラが大きな社会問題になっている。

人を騙したり、詐欺や横領、拝金主義も後を絶たない。社会の道德問題が大きく問われ、人間として生きて行くための当たり前の市民的なモラルの確立が急務となっている。また、情報化が進み、社会も複雑になり、より多様な価値を認め合って生きて行く時代で、独善主義が横行し、民主主義も大きな課題になっている。

とくに、学校教育は、偏差値による画一的な学力競争が、子どもに重くのしかかっている。さらに、ゲーム遊びや携帯などのデジタル化によって、人間関係を直接に結ばず、バーチャルの世界が子どもに襲いかかっている。競争主義教育の勝利主

義のなかで教師の体罰も深刻である。学校でのいじめ問題も自殺に至るほど非人間的な状況が生まれている。学校の管理主義は厳しく、子どものいじめを隠蔽する状況が大きく問われている。学校の閉鎖的な側面は大きな社会問題にもなっている。

教師の精神的病は、他の職務に比べて激増して、働きやすい職場になっていない学校も多い。現代社会は、教育をめぐる多くの矛盾をかかえ、社会的に学校教育に要請する課題も多い。このような、現状をきちんと踏まえて、未来志向的に教員の養成をしていくことは、大学の教員養成に課せられた社会的な責任でもある。社会の現実を直視できる能力を教師は磨いて行くべきである。このための社会を認識していく基礎的な教養は、教師になるためにも大きな条件である。

2. 平和教育の大切さと愛国心教育の内容論

ところで、現代社会は、世界的な規模で格差が広がり、国際紛争も絶えない時代である。ユネスコ憲章の平和の心を育てる課題は、緊急性になっている。ユネスコ憲章の前文は、戦後の教員養成にとっても極めて大切な精神である。

「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない。相互の風習と生活を知らないことは、人類の歴史を通じて世界の諸人民の間の疑惑と不信をおこした共通の原因であり、この疑惑と不信のために、諸人民の不一致があまりにもしばしば戦争となった。

教師は、人の心の中に平和のとりでを築くために、各民族、各地域、各宗教の相互の風習と生活を深く学ばなければならない。それぞれの文化や価値観を相互に理解し、自分の育ったふるさや地域の伝統や文化に誇りをもっていくことが求められている。相互の風習や生活の理解なしに共生していくことはない。

教育基本法での愛国心の内容は、我が国の伝統と文化を尊重し、それに誇りをもつことである。まさに、日本文化の問題として、理解をしていくことが必要である。それは、決して国家主義による自国民を絶対化し、他民族に対して、権威主

義的に上位にたったり、排外主義にたつものではない。

愛国心の教育は、ユネスコ憲章の精神にのっとり、相互の文化と価値観を尊重し、平和主義によって異文化の相互理解と共生のためとして位置づける必要がある。そこには、自己の上に権威主義的に国家があるのではなく、国民の暮らしのなかでの民族的、地域的な誇りが基盤にある。つまり、自分の育った地域の文化や民族的な文化的アイデンティティは、人間尊厳の大きな要素であるという認識が大切である。

愛国心や郷土の誇りの教育をするために、教師は、自国と地域の文化や歴史を深く理解し、他民族、他地域の文化を深く認識し、人々と共生していくために相互理解の教養をもっていくことが不可欠である。

この大切な課題を無視して、他民族間相互の文化や歴史の理解のための十分な教材研究もなしに安易に愛国心教育を行うべきではない。

愛国心教育の内容は、きわめて高度な課題であり、日本社会と地域文化の歴史を深く理解するとともに、各民族・各国家の相互の理解、相互に共生していくための異文化や国際理解教育の内容も含むものである。

3. 教師は未来の担い手を育成する仕事

未来を形成していく子どもの諸能力形成には、学校の果たす役割が大きくなっている。子どもは、地域で、自然のなかで遊ぶ機会も少なくなった。子どもが一人前に育っていくとき、本来的に自然状態で育っていく状況は、目的意識的につくって行かねばならない時代である。

地域社会の崩壊が進むなかで、親の仕事の実態が見えなくなっている時代である。子どもの生活においては、学校が大きな影響を与える。現代は、子どもの人格形成において、学校生活は、大きな位置を占めている。子育てや教育に関わる大人は、子どもの遊びや環境教育に真剣に考えなければならない。教育の専門性をもつ教師は、この問題に地域のなかでリーダー的役割を果たす。

教師は、現代の社会的な問題に真正面に向き合って、未来を志向し、豊かで人間らしく生きて

行けるような能力をつけてやるのが仕事である。教師は、真剣に社会や地域の問題に目をむけなければならない。教師は、未来社会の担い手を育てる仕事ということから、特別に、社会と向き合って、個々の子どもの諸能力形成、人格の完成をめざすことが求められていることを忘れてはならない。学校のなかで、学級のなかで、閉鎖的になることは、真の意味の未来の社会の担い手養成の社会的な使命から逸脱するものである。

学童期における子どもは、教師の発達の援助によって成長していく比重が大きくなっている。現代の複雑な社会では、教師が、子どもの成長に大きな責任と重大な使命をもつ時代になっている。

しかし、現代の学校は、大きな病理現象を生み出している側面も直視しなければならない。それは、学校における管理主義と鑄型にはめた画一的な教育指導の傾向があり、弱肉強食による偏差値的な学力やコンクールの競争主義がはびこっているからである。

このようななかで、いじめや教師の体罰、管理職によるパワハラなど、非人間的な教育界の社会問題状況が一部にあることが浮き彫りになっている。現代は、学校における人間の尊厳、人権の尊重ということが目的意識的にもっていなければ、教師自身の非人間的な姿に拍車がかかる状況である。

とくに、小学校の子ども達は、自らの人間の尊厳について権利を主張することに弱い立場にある。小学校の教員は、発達の未熟な段階にある子ども達をおもいのままに操作主義的にしがちになる。小学校の教師には、自らの権利を主張できない未熟な発達段階という認識を強くもって、子どもの人権を尊重する姿勢が極めて強く求められる。小学生にとっての教師は、絶対的な存在である発達段階である。

4. 閉鎖主義による師範教育における人間の機械化と開放性による大学における教員養成

国民皆学制の学校の発達は、近代社会の文明作用である。それぞれの国民が学校という制度のなかで、誰でも平等に学ぶことができるようになった歴史的な意味は大きい。どの民族、どの近代国

家でも国民皆学制を充実させてきた。日本の資本主義の発展は、日清戦争、日露戦争を経て急速に進んだ。そして、1907年に義務教育6年制が確立して、国民皆学制になった。小学校の就学率は、90%以上になるのである。壮丁（徴兵）検査において実施された青年男子の読み書き能力調査は、1899（明治32）年以降実施された読書算術を知らざる者が、1910年には4.3%と国民の非識字率が極めて低くなっている。⁽²⁾

これは、明らかに学校教育の普及の成果である。徴兵検査と同時に読み書き算術の調査、学力水準の調査は、国民皆兵という軍事目的のために必要なことであった。読み書きや算術の調査は、軍隊の大きな関心であり、軍事的に高い質をもつために兵士の学力が求められたのである。しかし、義務教育の普及によって、国民が読み書き算術ができるようになった文明作用の意義は大きい。戦前の教員養成で大きな役割を果たした師範学校の改革論は、大正期デモクラシーのなかで起る。

野口援太郎「師範教育の変遷」において、師範教育は、軍隊における教育を採用したとしている。それは、兵式体操と兵営訓練が基本であるとしている。師範学校では、教育上の思想を有しているものでもなく、尊敬すべき人格を有しているものでもなく、学問上の造詣もなく、いじめあげることになれているだけであることをもって、青年教育者を訓練しようという重責に任命されている。従って、彼らと生徒との人間的な温情はないとのべている。⁽³⁾

下中弥三郎は「教育再造」で師範教育の人間機械化に対して、教師の人間性回復を軸に教員養成の改革論をのべたのである。師範教育の最も大きな弊害は、人間の機械化である。官僚的、画一的制度のもとでは、自発力を失い、形式主義に墮する。生徒としては囚徒のごとく扱われ、教師は制度の奴隷として束縛される。人格の独立も思想の自由もない。教育の主体たる教師が人格ではなく、機会であると鋭く批判している。⁽⁴⁾

1978年に神戸大学教育学部教授であった津留宏は、教員養成論を出版しているが、そのなかで、体験的師範教育を述べている。

津留宏は、高等小学校卒業と同時に師範学校に入った。14歳という年齢では、教師になるという志望が固まる年齢でもない。周囲から決められたものである。社会について認識のできていない少年に将来の志望をいわせても一時の夢のようなものである。こんな少年に教員養成機関にはめ込むような教育は、自由主義的ではない。その後、本当の意味で将来の生き方に悩むのである。最初の一全寮制の一年間、師範教育で自分の性格が変わるほどの影響を受けた。毎日が不快の緊張の連続であった。

師範生は、いろいろなタイプがあった。将来教師になれるのが榮譽に思う地方の農家出身の学業に優れていない生徒。都市の貧しい家庭で、中等教育を受けられず働かされる場所だったが幸いに師範に入れて、将来に小学校の先生になれることに満足している生徒。本当は中学校や高専に望みを持ちながら師範に入ってきた将来教師を志望しない生徒。このタイプは、学力も高く、気概もあったが師範教育に反発であった。生徒はすべて将来、教師になることを前提に教育していたので、こっそりと上級学校へ進学の勉強をしており、もっとも悩んでいた生徒である。

師範教育では、職人的な教育を受けたが、なによりも自由な思索や学問を奨励することはなかった。学問的な論拠を要求すると「君たちはまだ体験が足りない」「そういう考え方は国体にあわない」と高圧的な返事が返ってくる。

拘束の多い師範生活から、先生としての大人の生活に入ると適応障害を起こすものがいた。数年たつと自分は先生という特別な大人だと思込むようになる。特別の自省も不安も恥ずかしさもなしに、子どもを教えたり説教したり、上手に管理したりすることができるようになる。この職業がつくる人格と自己の真の人格とをどのように統合していくかという生き方の問題がでてくる。

師範教育は、未熟な志望意識のなかで、自由な思索や学問を奨励するものではなく、子どもを国家主義的な目的に教化するための鑄型にはめた兵隊的教育のもとに、知識はごく日常的なものに限られ、広く浅く教え、教育技術の習得を重視したのであった。⁽⁵⁾

津留宏は、師範教育では、職人的な教育を受けたが、自由な思索学問をできる状況ではなかったとしている。師範教育では、特別の自省も不安もなく子どもを管理する教師教育を強いられたとするのである。

5. 師範学校の教員養成から師範の大学昇格での学芸学部創設

戦後は、基本的人権、民主主義、平和のためという理想実現に、国民皆学制の充実を求めた。教育は、日本国憲法による人間の尊厳、民主主義、世界の平和と福祉の向上に貢献するためにの人格完成をめざすものとなった。

戦後における教員養成は、一般教養と専門の学問を身につけて、学術の府としての大学における教職専門科目の履修を原則とした。また、どの大学、どの学部でも教員養成のできる免許主義に基づく開放制にした。ここでは、戦前の訓練的な特定の鑄型にはめた職人的な教育技術習得に修練した師範教育の反省があった。

しかし、戦後の教員の資格審査は、戦前の軍国主義的な教育の十分な反省もなく安易に行われた。津留宏は、このことについて次のように書いている。「安易な資格審査や認定の仕方を当事の教員たちのほとんどは歓迎したけれども、これは教育者としてみずからの思想性を軽視され、たんなる教育技術屋として扱われたことなのだ気付く人は少なかった。・・・日本人に革命的な啓蒙をすべき教師が、初めから思想なき技術者あるいは事務屋として新教育に臨んだからである」。⁽⁶⁾

戦後の民主主義の憲法における新しい教師像は、あいまいであったと津留宏はみていたのである。人間的に誠実であることが教師になる資格の基本的なものであるが、しかし、国家主義、権威主義的な古い教師像が否定されたあとに、戦前の師範教育で育った教師に代わる新しい教師像が人間主義、教養主義ということで観念的、抽象的な次元で、具体的に新しい教師像が示せなかった。むしろ、教育者は人間的誠実で学問があれば十分であり、教育学や教授法は、二次的であるという見方が戦後の教員養成の支配的な見方であったと津留宏は考える。⁽⁷⁾

ここでは、教員養成における教育の科学的知見や教授・学習の方法の見方を身につける重要性を認めなかったのである。戦前の国家主義的な教育体制でも、それとは別の民間の教育運動があったことを重視しなければならない。子どもの生活の現実を直視しながら、子どもの成長をみつめて教育実践をした教師が少なからずいたのである。その典型のひとつが、綴り方教育の運動や新教育運動であった。

さらに、子どもの生活や発達を中心にすえての私立学校も生まれていった。新教育運動や教育科学研究会など、教育の科学的な蓄積がされていったのである。この評価は、戦後の民主主義教育のなかで、新しい教師像の模索として、十分に検討されないままに、戦前の師範教育批判が前面にだされた。そこでは、新しい大学における教員養成のなかでの具体的な目標となる教師像がしめされないままに、師範学校の大学昇格による学芸大学・学部というリベラル・アーツの構想になったのである。

師範学校を大学に昇格していくうえで、戦後民主主義の教師像が描くことができず、教育の科学を蓄積してきた多くの実践的な研究者や教育実践家を教職の専門性の充実ということから、大学に招き入れることができなかった。

師範学校の大学昇格は、国民一般の教養を高める大学として、教員養成の性格はできるだけ薄めるというかたちで出発したと考えるのが津留宏の見方である。教師になるものは、自由な真理探究の学問を学び、その結果、自主的な判断力と思想を持って、教師になりたいものは、免許資格の教職課程のコースをとって教師になっていくという。それは、義務的に教師にさせられた師範教育とはまったく違うものであるという考え方からである。この意味は非常に大きな前進であったが、教職の専門が十分に位置づけられていなかったのである。⁽⁸⁾

師範学校の大学昇格で教員の資格審査は大きな問題であった。このことを津留宏は神戸大学の事例で述べている。神戸大学の場合、171名の定員をもっていた神戸師範学校は、教育学部に合併されたとき、63名に減らされ、教授に認定されたの

は、たった1名にすぎない。師範時代に教授であったものが、助手になったものもあり、必死になって外部から教授を招いたのである。師範学校から大学の昇格における教員の意識は、研究水準をあげることであり、教員養成は希薄になっていったという津留宏の見方である。⁽⁹⁾

戦前の師範学校は、戦後に、一時的にリベラルアーツ・学芸学部として、地方の教養学部としての位置をもちながらも1964年から学問集団のもちにくい課程・学科目制の国立大学の教育学部に編成された。この教育学部は、国策として教員の目的養成ということから、一般学部に対して、特殊な位置をもって展開した。

1975年頃の神戸大学教育学部では、教員志望で入ってくる学生は、約6割とみられ、教育を勉強することは他の道に应用でき、一般教養も身につくということから必ずしも教員志望者が入学してくると限らないと津留宏はみていた。実際に多くの教員養成系大学・学部の卒業生は、教員以外の道にかなりの数で進んだのである。

このことに対して、津留宏は、教育学部の学生全員が教員になるときめこんだ人たちであったら、大学の雰囲気はもっとずっと狭く窮屈になり、旧師範学校に近いものになることを危惧したのである。多様な学生が自由な態度で広い意味の教育科学を学習しているという現状のほうが改正の趣旨にもあうのではないかと考えている。このような状況は、どこの国立大学教育学部でも同じで、教員志望ではなく、教員以外の道を歩む学生が数多くいたのである。

6. 教員養成における専門性としての教育科学の役割の重要性

教育学部は一般学部にはない独自性がある。教育学部には、広い意味で、教育科学、学校教育・教職研究ということになる。学校教育の分野では、内部での学校経営・学級経営、教科教育研究ばかりではなく、地域と学校との関係や教育行政の分野もある。教育科学は、学校ばかりではなく、学校以外の地域での社会教育や企業内教育・職業教育訓練など広く含むものである。教職研究は、小・中学校の教科の母体となるもろもろの学問・

技能を広く統合し、これを子どもの発達を理解したうえで彼らに教育しうる原理と技能を研究するところである。これは、むずかしい専門性ではないかと津留宏はみていたが、それをあえて考えたのである。

学問は分析という方法をとるから、統合ということは難しい。細分化したものをふたたび組織化、構造化、体系化して総合化することは学問領域として容易ではない。教育学部はどうせそんなむずかしいことはできないから、ただ教科教育の研究だけを専門にせよという声もある。それならなにも大学にするする必要はなかったのだ。このように津留宏は考える。それでも彼は、教育学部の独自の役割として文化とか人間の概念をもって学問的に困難な総合性の学問の構築を考えたのである。⁽¹⁰⁾

教育学部の独自性として、教科教育研究だけをやっていけばよいという考えでは、大学になる必要性があるのかという津留宏の見方である。彼の教訓は、師範教育を体験した鋳型にはめた教育をさせられたことからである。

学問的に困難な総合性をどのように構築していくのか。とくに、小学校の教員は、9教科すべての科目を担当させられることが条件になっている。小学校では、教科専門の担当教員が、理科教育、音楽教育、図画工作など、さまざまな領域で活躍している現実をどう評価していくのか。中学校は、自分の専門教科だけで、授業の担当があるが、小学校では、担任制による全教科主義が原則になっている。小学校生という発達段階からどう考えるのか。

7. 小学校・障がい児教育の専門性と人間力の育成

小学校は、子どもの発達段階から、教科の専門の側面と訓育の側面までも含めて、教師の役割をどう考えていくのかという大きな課題がある。小学校と中学校の教師は、教科専門性の内容からみれば、学級担任による全教科主義と特定の教科のみの専門性とその本質が異なっている。ここには、津留宏が考える教科の総合という意味あいだけではない。小学校では、子どもの発達段階から

の教育学や教育心理学の独自性による専門性がとくに強く求められる。

国立大学の教員養成学部の独自性として、津留宏は、初等教育課程と特殊教育課程（特別支援課程・障がい児教育）を提案している。この二つの課程は、異質的であるが、教える内容が総合的であるから、教師は専門的教育技法を持つだけではなく、その教養も総合的でなければならない素養が必要としている。教員養成大学は、初等（幼稚園・小学校）と特殊教育を主とし、中学校・高校教員の養成を副選考とするように提案している。⁽¹¹⁾

津留宏は、初等教育や障がい児の教育の教員養成にとって最も大切なことはなにかとの問題提起である。教育の対象たる人格形成過程というのは、科学だけでは明らかにされない。医師の専門性と教師の専門性の本質的な違いは、科学だけではわかりきれない面があるという。仕事に対する緊張や結果に対する反省も違ってくる。医師は、命の問題があり、失敗は歴然としている。教育の失敗はなかなか気がつかない。

さらに、教師にとって児童・生徒から信頼されていくよい人間関係は大切である。それは、テクニックだけに頼っても長続きしない。本質的なものは愛情—信頼関係であり、教職への人間的資質の基本的適正が必要とするというのが、津留宏の考えである。

かれは、その基本的適正として五つあげている。第一は、人間の可能性に期待をもつこと。教育者はニヒリズムであってはならない。第二に、自分たちの世代を引き継ぎ、これを発展させる歴史的使命をもっている子どもに関心が大きいこと。これは、感覚的、感傷的な児童愛とは別である。

第三に、自ら情緒的に安定していること。教師の情緒不安定は教育の一貫性を乱し、教わる子どもも不安定にする。第四は、教えられる者の微妙な心の動きを認知しうるセンスを持っていること。教育者は荒いセンスで独善や自己満足におちいっていったら、被教育者と心理的に離れるばかりである。第五に、人を教えたり世話したりすることが嫌いでないこと。教育の仕事は打算を超え

て相手の成長へ奉仕することである。⁽¹²⁾

津留宏は、戦前の師範学校での教育を受け、国立大学の教員養成大学学部の仕事を長年しながら、教育学部の独自性に、初等教育と障がい児教育の教員養成をみた。以上のように、開放性と大学における教員養成のなかで、教育学部の独自性を発揮するための本質を考えたのである。

テクニックだけにたよっては、よい教師を育てることはできない。教職への本質的な適正を大学における教員養成のなかでどのように育てていくのか。人間的資質という次元では、学術の府としての大学の教育ということでは直接に結びつくものではない。大学では、授業のなかで、人間の可能性、子ども・青年のもつ歴史の変革的役割、教育者やリーダーのもつ人間性、その心理的安定性、自己中心性や独善性からの人間的解放、利他主義的な人間的成長など、青年期のなかでどのようにしてそれらを、達成していけるのか。これらの課題は、教員養成にとって極めて大切な課題である。

五つの課題は、講義ばかりではなく、サークル活動、生協活動、自治活動、ボランティア活動、ゼミナール、教育実地研究など自由な雰囲気の中で知的な探求と創造活動を仲間とともに切磋琢磨していくことが前提になっている。津留宏の提起する五つの課題は、この大学生活全体のなかで教職の適性への成長を考えていくことで必要なことである。大学における教員養成において、この五つの基本的適正をどのように育てようとしたのか、津留宏の提起について、現代の子どもをめぐる状況や社会的要請、未来への展望も含めて教師のもつ社会的役割から教員養成を深く検討していく課題がある。

教師にとって、大切なことは、子どもが好きであることが重要な要件になる。安定的な職業で公務員で給料も高いということではない。子どもに愛情が注げる、誠実性、嘘をいわない、人を騙さないという人間力の基礎が求められている。それは、自己を絶対化して、集団主義的に操作し、子どもをマインドコントロールしていくことではない。このために大学としてできることは、幅の広い教養主義の要素を身につけていくことである。とくに、小学校の児童は、自立精神が未熟であり、

教師の指示、言動の絶対的な側面があるから人権を尊重した教師の人間力は特別に重要である。

現在の教員養成大学は、教科専門を中心としての中学校・高校教員を主としている。津留宏の提案は、教員養成大学の中学校・高校の教員養成の学校カリキュラムや指導体制から逆にする見方である。あいまいであった初等教育や障がい児の教育の教員養成を中心に国立大学の教育学部の役割を考えたのである。

教師としての専門性とはなにか。一般教養と学問的専門を、それぞれの専門学部で身につけられるが、教職の専門性は、教員免許主義による単位取得でできる。教職の免許資格をとっていくことによって、教員の専門性を身につけたことになるのか。それは、あくまでも教員となるための基礎資格にすぎないのである。

つまり、教員の免許をとれば、それで、教員の専門性が身についたものでは決してない。大学における教員養成は、あくまでも教員としての基礎資格の習得である。教員は、特別に生涯にわたって自学自習の学習とあらゆる機会をとしての自主研修、官製研修を要求される職業である。教える内容によって異なるが、常に学問は日進月歩に進行している。さらに、社会構造も大きく変化している。

現在の制度では、初任者研修、免教更新研修、教員の身分をもつての現職での大学院の入学、専門職大学院で学ぶなど様々な方法で教師としての専門性を高めているのである。教員免許取得の課程の学習は、生涯にわたって教師として学べる基礎的な力をつけてやることである。

第二章 教員養成の国際的な常識

—ユネスコ・ILOの教員の地位に関する勧告、日本への定着の課題—

1. ユネスコ勧告の時代背景とカラチプラン

ユネスコ・ILOの教員の地位に関する勧告は、1966年のユネスコにおける特別政府間の会議によって採決されたものである。1960年代は、発展途上国での初等教育の義務教育化、先進国の後期

中等教育進学率上昇ということで、初等・中等学校教育飛躍の画期をつくった時代である。日本での高校進学率は、1960年に57.7%であったものが、1965年70.7%、1970年82.1%、1975年91.9%と推移している。1960年代には、開発と人的資本という経済論からも初等教育の普及がユネスコの援助などで進められた時期である。

アジアの発展途上国からみれば、1960年にパキスタンのカラチで開かれたユネスコのアジア地域における初等義務教育普及の長期計画会議は、極めて重要な国際会議であった。カラチ・プランでは、この地域における20年後の初等義務教育完全普及をめざしたのである。

カラチ・プランは、初等教育の目的を識字能力と基礎的算数能力の形成のレベルを超えた人間的に生きていく諸能力を考えた。それは、国際理解と科学的態度をはじめ総合的な能力形成である。また、人格の調和的発展、労働の尊厳、勤労の経験を含めての価値ある実践と経験をとおして人生の準備の教育を提唱していたのである。その内容は、以下のとおりである。

- (a) 学習の基本的ツールに十分に熟達させること。
- (b) 児童の身体的、知的、社会的、情緒的、美的、道徳的および精神的欲求に応ずることにより、児童の人格の調和的発達をもたらすこと。
- (c) 児童に、良い市民となる準備をさせ、その心の中に祖国、その伝統およびその文化に対する愛情を育み、さらに、その心の中に奉仕と忠誠の念を生み出すこと。
- (d) 国際理解と幅広い同胞愛の精神を養うこと。
- (e) 科学的態度を教えること。
- (f) 労働の尊厳の意識を教えること。
- (g) 勤労経験を含めて、価値のある実践的活動と経験を通して、児童に人生に対する準備をさせること。⁽¹³⁾

ユネスコ・ILO教員地位の勧告は、国際的な動向をふまえながら、人類的な遺産価値の教育を受ける権利を基本的人権のひとつと考えた。この意味から、すべての人びとに適正の教育を与えることは、国家の責務にしたのである。人権充実の教育の進歩には、教員の役割があることを明確にし

た。現代社会の発展における不可欠な人材開発は、教員の貢献がなければ達成することができないという立場である。教育の指導原則として、ユネスコ・ILOの教育原則は、最初の学年から人権および基本的自由に対する深い尊厳を育てることを目的としたのである。

2. ユネスコ・ILO勧告と人類的普遍原理を教育する教師の役割

ユネスコ・ILO勧告の教育原則は、人間個性の全面的発達および共同社会の精神的、道徳的要素を重視した。さらに、社会的、文化的ならびに経済的発展を目的としなければならないとした。これらの価値を実現していくうえで、平和のために貢献をすることが大切であると考えた。このためには、すべての国民の間に、人種的、宗教的集団の間の相互理解と寛容と友情に対して貢献することであるとした。それらは、重要な教育の目標である。このようにユネスコ・ILOの勧告は、提言した。

まさに、人類的な普遍原理として、教育が平和に貢献するような目的を明確にする必要があるとしたのである。教育の進歩は、教員の資格と能力が求められ、個々の教員の人間的、教育学的、技術的資質に依存するところが大きい。教員は、これらの役割にふさわしい地位を保障される必要がある。

以上のような基本的な趣旨のもとに、ユネスコ・ILOは、教員地位勧告をしたのである。教員の地位は、教育の目的、目標に照らして評価される必要があり、教育職に対する正当な社会的尊厳が重要性をもつというユネスコ・ILOの精神である。

さらに、教員の仕事は専門職である。この専門性は、厳しい、継続的な研究を経て獲得され、維持される。教員は、専門的知識および特別な技術を要求される公共的業務の一種である。また、責任をもたされた生徒の教育および福祉に対して、個人的および共同の責任感を要求するものであるとユネスコ・ILOは述べている。教員のもっている専門職性は、生涯にわたって、教員自身が学習し、子どもの発達状況に即して、具体的に実践しながら、研究していくことが求められているので

ある。

また、ユネスコ・ILOの勧告は、教員の労働条件についても重視している。教員の労働条件は、効果的な学習を最もよく促進し、教員がその職業的任務に専念することができるようであればならないとしている。教員が専門職として、継続的に研究し、専門性を維持されていくためには、教員としての生涯学習ができる環境の条件整備が必要なのである。多忙な職務におわれるような教員生活では、専門性が保障されていかないという見方である。

3. 教員団体の役割

ユネスコ・ILO教員地位勧告で、見落としてはならないことは、教員団体の役割である。教員団体は、教育の進歩に大きく寄与し、教育政策の決定に関与する努力として認めなければならいと強調している。

教員団体は、教育の進歩と密接不可分である。教員の専門職性に、職業上の自由として、学問の自由を享受すべきであると。教員は、生徒に最も適した教材および方法を判断するための特別の資格を認められたものである。教員は、承認された計画の枠内で教育当局の援助をうけて教材の選択と採用、教科書の選択、教育方法の適用などについて不可分の役割を与えられるべきであると。職業の自由は、子どもの現実に即して、教員は最もふさわしい教材や教育方法を自己の専門職性から判断することが求められている。

教員と教員団体は、新しい課程、新しい教科書、新しい教具の開発に参加しなければならない。一切の視学、あるいは監督制度は、教員がその専門職としての任務を果たすのを励まし、援助するように計画されるものでなければならず、教員の自由、創造性、責任感をそこなうようなものであってはならないと勧告している。

教員団体は、積極的に新しい課程、新しい教科書、新しい教具の開発の参加を求められている。学校現場の視学や監督制度は、教員が、専門職としての任務を果たせるように励まし、援助することを強調しているのである。それが、既存プログラムを絶対化し、特定の教育方法を職務命令的に

管理するものであってはならないのである。

学校の子どもの発達保障の実践は、教育の自由、創造性を損なって、責任感倫理それ自身も失われていくことになる。子どもの生活現実や発達状況を直視した教育実践は、教育の目標の共通理解を前提にして、それぞれの教師の徳性をいかしながら、教師間の協働事業として発揮されていくものである。つまり、責任感倫理は、自主性、自発性が基礎になって形成されていくものであり、上から押しつけられて生まれていくものではない。

4. 教師教育の国際動向における現職教育の重視

教師教育研究の国際化を論じる今津孝次郎は、OECDの教育研究開発センターの教師教育の方法を探る実践的な教育調査プロジェクトの展開のなかで、二つの論点を提起している。それは、教育研究の基礎をあくまでも勤務学校に焦点を当てて現職教育を行うことの有効性である。もうひとつは、現職教育の内容が学校組織と教師集団の要求のせめぎあいであるとしている。現職教育は、職業的発達として成人学習としてとらえることから、教師のニーズから出発するプログラムから出発することが大切としている。⁽¹⁴⁾

今津孝次郎は、教師専門性の捉え方として、教師個人が身につけている知識や技術、態度に求める教師個人モデルの見方と、生徒関係を中心として、同僚教師と連携して授業をはじめとする身近な教育課題を解決していくという学校教育改善モデルの見方と二つあるとしている。後者のモデルは、教室に閉じこもって孤立しやすい性格をもっており、この性格は教師の成長発達にとって弊害となるという。

現代の学校が困難を抱えている現状では、同じ勤務学校において教師が同僚教員間連携を果たしながら、それらの問題を認識して、解決策を練りあげて実践していくことが大切としている。一連の自省的で探求的に教師集団としてとりくむことが教師の専門性として要求されているというのが、今津孝次郎の考えである。⁽¹⁵⁾

同僚教員間連携、自省、探求の考えは、大学における教員養成にとっても必要としている。教員養成では、仲間と共同で研究作業をおこなうスタ

イルを、あらゆる学習活動に取り入れること。対人関係コミュニケーションの学習、教材開発を共同のテーマとしての実地研究のプロジェクトにとりくむチーム学習作業が必要とする。この際に、指導教官はできるだけ学生の自主性にまかせて、助言程度にすることが重要であるとしている。養成段階から仲間、同僚とともに探求し、自省し、課題の実践をしていくことが求められているというのである。

さらに、今津は、教員養成に次のようなことを強調する。自省的に探求する教師教育には、同僚教師の授業実践の型にはまった見習い訓練の目的から脱却する必要がある。学校外部のさまざまな人的資源と協働して教育実践を検討する視点や技術を学ぶ方法が求められている。

教育実習の記録も日誌を書くということだけではなく、記録を基に事実分析や事実の背後に存在する意味を気づき、問題を発見するような洞察力を獲得することが肝要であるとしている。教育実習中の経験を個別の経験だけに終わらせない、経験の意味の一般的理論的検討を大学教育のなかでフォローアップことが求められる。以上が、今津の大学における教員養成の力点である。⁽¹⁶⁾

教師の現職教育と職能開発としてOECD加盟国の8ヶ国について事例比較調査報告書を2001年に出版している。この報告書では、教師の職能開発と教育政策をよりいっそう結びつけようとした試みで、ここ20年にOECD加盟国で行われている。教師の職能開発は、学校開発戦略とつながりを深めるようになった。

教師の職業の活力を維持するためには、質量とも現職の研修を強化しなければならない。教師の職能開発によって、教育の改革をおしすすめることを意図したのであれば、学習に係わるすべての関係者の間に積極的な協力関係を生み出すようなことが必要であるというOECDの教師における職能開発の見方である。

さらに、教師が子ども達に教える仕事の内容は、教員養成や初期研修の段階では身につくものではなく、現職での研修と職能開発を継続的に生涯学習として続けることによって維持されていくものであるというOECDの考えである。それは、

教師個人の職能開発から学校全体の開発方法に移り変わっている。これは、地方分権が進み、学校が独自に求めることを決定する責任を負うようになってきたためであるとOECDの報告書は指摘している。⁽¹⁷⁾

このOECD報告書では、ドイツ、スイス、ルクセンブルクなど、教師の職能開発で最も大切なことの問題提起である。それは、教科の知識とともに、生徒の社会的ニーズに応えられるように教科の枠を超えた教育法の方向へと指針を定め直している。日本は、厳格な国家制度で教育水準を維持しているが、多様性と創造性が欠如していることが最大の問題であるというOECDの報告である。若い人が過度で厳格な環境で教育されると、必要とされる柔軟性を身につけられないとしている。

仕事や大人の社会に入れば、人間関係を良くし、問題を解決し、効果的にコミュニケーションを取る柔軟な発想が必要になる。こうした能力は、技術的・教科的知識と同様に重要になってくる。スイスの教師はチームで協力して教えるという新しい役割を学ぶようにしている。ドイツも同様である。⁽¹⁸⁾

さらに、子どもたちにとってよい生活状態をつくりだすための学校の教師集団の役割をOECDは重視している。学校は、生徒の知的発達から、社会的、道徳的発達にいたるまで幅広い任務を負っている。どこからどこまでが職務であるかということについて、一般的な合意はない。

しかし、今日の若者は思春期や青年期に抱える重大な社会病理現象が少なからず現われている。このために、社会は学校に道徳的な価値を教える役割求め、その指導力をますます強く望むようになった。学校でも生徒たちがよい生活状態にならなければ教育機能は麻痺してしまうというOECDの警告である。日本では行政主導で、特にストレスと暴力を減らして学校の環境を変えることを最優先課題にする必要性を強調している。

日本の教育問題は、過当競争の教育制度にあり、その問題の根本原因に取り組むことを求めている。教師を過当競争の症状に対処できるように訓練することではないと厳しい指摘をOECDはしている。

OECDでは、教師の職業上訓練不足傾向として、保護者と新しい種類の関わりのためにかなりの時間を割くように求められることが多いが、この新しい教師の役割に訓練されているとは限らない。多くの国で保護者との協力関係が拡がり、保護者が参加していく学校運営理事会も拡がっているが、それに対応した教師教育が行われているとはいえないというOECDの見方である。⁽¹⁹⁾

教師は、保護者との関係をどのようにもっていくのか。とくに、保護者は、子どもに対して様々な将来の希望をもち、子ども観や教育に対する見方も多様である。さらに、経済的に格差もあり、家庭の状況も様々である。保護者の立場を理解し、個々の子どもの将来や発達の状況を共有していくには、教師の幅広い人間力をもった社会的な力量が試されている。

学校の教職員は、共同の力で、保護者ばかりではなく、地域や企業との関係をもって、学校の運営を父母や地域住民の参加型にしていくことが求められる。また、その関係を地域での集団的な力量にしていく課題も大切である。それは、校長による管理主義的な上意下達的な職務命令方式では全く機能不全に陥る。また、授業に地域や企業の人びとが参加してもらうためには、コーディネーター的役割を教師は果たさなければならない。このような職業上の力量は、教員養成段階ではもちろんこと、教員の研修のなかでも極めて不足していることである。

科学技術が強大な力をもち、雇用形態が多様化し、家庭と地域社会の価値観が不安定な世紀が現代である。このような時代に、学校教育に問かける社会的要請は、今後益々大きくなると予想される。教師の職能開発も今後の公共政策でも優先される課題になるとOECDは、問題提起している。研修の財源を増やすためでは問題の解決にならない。一貫した包括的で調和のとれた政策が求められる。

教師の専門職の文化が強くなるなかで、教師の生涯学習という視点からの職能開発の時代である。教師の直面する課題が大きくなることにより、生涯学習の概念から教師の職能教育が求められる。良い教師はよい学習者である。以上のように、

現職教育を基礎にしての生涯学習による教師の職能開発をOECDは提言する。⁽²⁰⁾

また、教科のための最新知識は大学の講座で求めることができる。しかし、教師の考え方や教授法は客観的知識を扱う講座ではできない。従って、この生涯学習は、学校現場主導で日常業務において実践し普及させることのできる権限をもっている場で行うことが求められている。それは、個人的にどのように学習するというのではなく、集団的にどのように学習するかについて合意していくことが大切であるとしている。⁽²¹⁾

5. ユネスコ・ILOの求める教員養成教育

教員養成についてユネスコ・ILO教員の地位勧告では、学生に次のような内容を求めている。

「学生一人ひとりが、一般教育および個人的教養、他人を教える能力、国の内外を問わず良い人間関係の基礎をなす原則の理解、および、社会、文化、経済の進歩に、授業を通して、また自らの実践を通して貢献するという責任感を発展させるものでなければならない」。そして、授業科目は、(1) 一般教養科目、(2) 教育に应用される哲学・心理学・社会学・教育および比較教育の理論と歴史・実験教育学・教育行政および各種教科の教授法等の科目の重要点に関する学習。(3) その学生が教えようとする分野に関する科目。(4) 十分に資格ある教員の指導のもとでの授業および課外活動の実習。以上の4つの領域内容を提示している。

教師になるためには、一般教育および個人的教養を求め、人権を尊重し、相互の理解と寛容と友情の精神、広く民主主義的な人間性を形成していくうえで、教養の重要性を指摘している。

そして、社会、文化、経済に貢献するという責任感の形成が大切としている。この責任感は、大きく教師のもつ社会的な使命に求められる。当面の授業や教育実践が、それらに結びついていくという自覚を常にもって教え、学ぶ課題を探求し、ときには、反省していけるような基礎的な素養が教員養成に求められているという提言である。

これらは、なにによって獲得されていくのであるか。教育に应用される哲学・心理学・社会学・

教育および比較教育の理論と歴史などの高等教育機関での授業で身につけていくのであろうか。青年期の社会的自立と責任観形成は、教員養成ばかりではなく、高等教育の大きな課題でもある。ことさら、教員養成には、教育のもつ社会的役割の大きさから責任感の形成は、人間の尊厳と子ども・青年の発達に対する責任性という意味からも特別に重要な意味をもっている。

教員養成機関の教員は、高等教育と同等のレベルで、その専門について教える資格をもたねばならないというのがユネスコ・ILOの教員地位の勧告である。日本の戦前の師範学校は、高等教育機関ではなかった。その内容も最新の科学的な成果を知りうる高等教育の内容を備えたものではなく、真理探求の場で教育を受けるものではなかった。そこでは、教師としての職人的な職業訓練的な機関の性格が強かった。

教員養成機関は、教育および教科の教授法研究および実験の試みを大切にしている。教員養成機関にそれらの研究施設を設けること、および教員と学生による研究活動を通じて研究を促進されなければならないとしている。教員養成養成にたずさわる全教員は、関係分野における研究成果を学生に伝達するように努力しなければならないとユネスコ・ILOは勧告している。

教員養成機関は、教育や教科の教授法研究や実験を学生とともに促進していくことをうたっているが、日本では、実際に難しい状況がある。日本では、徒弟的な職人的な訓練に陥りやすい側面をもっている。教師の職業的なマイナスに陥りがちな側面は、学級王国的な世界である。教師は、個人主義的な対応からの職人的教育技能になりやすい。教員養成機関の教員と教育現場の教師とは、科学的な共同研究の取組も難しいのが現実である。教員養成機関に現場から赴任した実務教員によって教育現場と大学とのつながりがみられるが、それは、実践的に学校現場に即しての教育と研究を進めていくうえで大きな役割を果たす。この役割を果たすために、大切なことは、学校現場から大学に赴任した教員が、大学内の研究者と共同研究の姿勢をもつことが極めて大切である。しかし、学校現場の弱点である同僚や上司と部下と

の関係で閉鎖的になりやすい側面もある。そこでは、専門的に教育学を研究するものに対して排他的になりやすい側面をもつことがあってはならないのである。

ユネスコ・ILOの勧告では、教育学や教科の担当教員は、学校での授業経験をもたなければならないとしている。そして可能などころでは学校での授業義務を補うことによって定期的にこの経験が再強化されなければならないと提言している。この提言は、教育現場の鑄型にはめた職人的な教育技術の克服に大きな役割を果たす。教育学や教科教育担当の教員が積極的に学校現場で学び、実践的な研究をしていく可能性ができるからである。

教育科学は、子どもの発達、人間の発達を研究する実践的な過程をととして、その変化を分析していく学問である。大学教員の学校での授業体験は、自らが授業することによって、実際の子どもの認知発達状況、情操の発達、身体の発達、技能・技術の発達、心の発達、カリキュラムの問題点、地域教材の組み立てなどを実践的に研究的態度でつかむことができるのである。

第三章 新たな時代に向けた教員養成と教員免許

1. 大学における教員養成と教職の専門教育

1986年4月に臨時教育審議会の第2次答申では、学校教育の荒廃の現状を問題にした。そして、学校や教師の社会的な不信を強調して、教員の資質向上を提言したのである。大学における教員養成は、実践的指導力の基礎の修得を任務とし、実践的指導力は、初任者研修や現職研修を必要とした。実践的指導力は、採用後の教育訓練に求めたのである。

実践的指導力の基礎とは、どのような内容になってくるのであろうか。大学における教員養成の原則から、その内容をどのように考えていくべきであろうか。このことについて、教員養成史を研究する山田昇は、次のように述べている。

「大学における教員養成の意味は、学術的基礎と市民的教養を前提に、教育に関する基本的認識

と教育観の形成を含む、総体としての大学教育の結果として、教員となり得る基礎を行うことである。そして、教員となって子どもの成長発達をとりまく環境の変化や子ども自身の身心における成長発達状況変化に即して、臨機に創意的に教育実践を展開しうる基礎的力を身につけさせることである。

教員にとってのもっとも基本的な職責は、科学や芸術の基礎的な知識技能を、個々の子どもの成長発達に即して授け育てるという仕事であり、それを通じてすべての子どもの人格を発達させることである。教員養成の基礎教育は、このような教師の職責を果たしうるように、職域において自己啓発を遂げる人間を育てる必要がある。したがって、大学における教員養成は、必ずしも教員としての実践的指導力の基礎ではなく、広義の実践力の基礎を培うものである。⁽²²⁾

このように、山田昇は、実践的指導力の基礎を、教育技術的な教員の職業的実践的指導力の基礎という意味を広く、教師としての職責を果たし得るには、すべての子どもに科学や芸術の知識技能を修得させ、人格を発達させるために、成長発達の状況を判断できるような基礎的な能力を身につけていくことであり、広い意味での実践力の基礎を強調しているのである。大学での教職課程は、この広い意味での実践力を身につけていくためにカリキュラムが設定されているのである。教育実習は、実践的指導力の基礎を、学校の現場に行き実地研究していくものである。

学生自身が職業選択のひとつの過程として、教職課程における実習の位置づけがあり、当然ながら、教育実習への条件に、最低必要な単位履修が課せられているのである。この問題があいまいにされて、教育実習が大学のなかで積み重ねなしに自由に選択できる科目であるという幻想を学生にもたせてならないことはいうまでもない。

臨時教育審議会第2次答申は、児童生徒の問題行動の状況から生徒指導の必修化を大学における教員養成に求めた。さらに、国際化・情報化への対応、履修方法の柔軟化、教員養成担当者のなかに現職教員の体験者の活用を提言したのである。

山田昇は、実地指導、教科教育、教育実習の一

部には、現職教員の導入の大切さを求めながらも、教員養成は教科専門、芸術系の専門など多様な専門の教員が総合的に配属され、教員養成担当の教員全員が現職経験を有することが基本的条件ではないと次のようにのべている。

「教育科学の立場から、必要に応じて現場経験を有する者がその役割を果たすことは重要であるが、教員養成の仕事はきわめて総合的性格をもち、多様な学問芸術の教育を含むものであり、小・中・高等学校の教育経験者を有することは教員養成担当の教員の基本的条件とはならない。むしろ、多様な専門的な研究者が、教育と教職について高度な見識をもった人材であることが求められる」。

大学における教員養成の改善の努力は、社会的文化的環境の著しい変化のなかで、学校教育は、それに対応できずに、過度の学力競争によって人格的ゆがみを助長させ、子どもの成長発達の危機的な状況になっている。この現状で、教員の資質向上、教員養成に対する大学の国民的な期待は高まっている。

1984年に国立大学協会は、「大学における教員養成—教員養成制度充実のための課題」をまとめた。そこでは、大学の自主的な教育内容の改善、教職課程および教育実習の実施運営に関する十分な条件整備、教育系大学・学部と一般大学・学部における教員養成は原則的に区別されるものではないとした。学部の組織・機構より生ずる実体的な差異を認識して、それぞれ改善するべきであると。

全国私立大学教職課程研究連絡協議会は、大学における教師教育の基本的課題として、1982年に「教師教育の目的、内容、方法、制度政策等の全体的にかかわる教育学の研究および教育刷新」1983年に「教師教育の改善について、私立大学の立場から」教師教育の内実を創るべき大学の責任への自覚を深め、大学の自主性と主体性において改善改革の方途を探求し実行に移すことが肝要」と論じた。これらの提言は、日本の教員養成史の研究者である山田昇のまとめた方向性をもった強調である。⁽²³⁾

以上のように、一般大学での教職課程をもつ大

学では、開放性の原則を強く維持していくことを求め、教師教育の内実を充実していくような提言がされているのである。

2. 国立大学の教育系学部の構造と小学校教員養成問題

鹿児島大学に長らく在職していた岡本洋三は、大学における教員養成を考える前提として、大学教育論から考えていく必要があるとしている。それは、教育学部が教員養成という目的から学科目の設置理由があるだけで、学問研究を制度的に位置づける根拠がないとしている。そこでは、学部の研究の構成部分に関与することもなければ、発達を保障すべき責任もない、無政府的自由の状況であるとしている。

大学教育は、学生の意欲・能力を自主的に発展させる教育環境のもとに大学全体の学問的雰囲気、学問への努力を当然とする社会的規範や学生の自主的学習の存在と活動、研究者教員と学生の学問的共同体の日常的な教育力、そして、教育課程全体の学問的体系による教育力であるとしている。

大学教育は学生の学習の自由と主体的意欲を必須の前提として成り立つ。従って、知識・技術の伝授は大切であるが、それは研究的活動や学問方法の学びと不可分なものである。今日の学生の学習目的・学習意欲・問題意識の欠如あるいは希薄さから、それをどう引き出すかという教育方法上の工夫は必要である。それは、きわめて困難な課題であるが、学問・研究への関心・興味を呼び起こす以外にはないと岡本洋三は力説する。⁽²⁴⁾

さらに、岡本洋三は、教育学部の教員養成の職業機能化を批判し、研究を制度的に保障していくことを提言したのである。それは、教員養成の目的化によって、教育の国家統制を強める意図があるからであると。岡本は、教育学部の独自の研究と教育として、教育事象、教育問題の総合的、学際的な研究の必要性を強調する。

教育学部が教員養成の仕事をはきうけるかぎり、学部の研究と教育の一体性の原則から、学部の学問研究活動の全体においても、教員養成とのかかわりを無視できない。現在の大学、学問的

構成から「教育」に関する研究を任務とする学部が必要であり、その教育と研究は今日の「教育問題」のひろがりとその構造からみて、いわゆる従来の「教育学」にとどまらず、多角的な解明とその研究成果の総合が求められていることから、「教育事象」あるいは「教育問題」に対する総合的、学際的な研究としてすすめられる必要がある。⁽²⁵⁾

以上の考えから岡本は、教育学部の目的をみる。教育学部は、社会現象・社会的実践としての教育を研究対象とし、その教育にかかわる学芸の研究と教育によって、構成される学部であり、教育問題についての学部である特質をもっている。この学部に学ぶ学生は、よせ集めではなく、系統性をもった総合的な観点から教育問題について科学的認識を獲得することによって教職につくための基礎的学力を身につけるであろうと。とくに、小学校課程の学生は、あまりにも学習が分散していて、学習の共通性ができにくく、学ぶための集団の制約がある。小学校課程の学生は、教員の学習指導体制も弱いのである。

このように、教育の総合的な研究の学部として自己規程することによって、学問的なまとまりと系統性によって学生を教育していくことができるとしている。教育内容をできるだけまとまったものにして、学生に自学の条件をつくるため、通年制の講義、卒業単位的大幅引き上げなどの改革案をあげている。岡本は、教育事象の学問研究によって、教職につく基礎力を養うという見方である。ここでは、職業的な教育技量以上に、教育現象の科学的な研究過程に学生集団が自由に創造性をもって参画していくことによって、教員の養成がされていくという見方である。⁽²⁶⁾

岡本は、教育の総合的研究をめざす教育学部の教育課程の編成の観点は、1. 教育・人間の発達などの教育科学部門、2. 人間と教育の係に学問的関心をもつ学芸部門、3. 学芸と教育の結びつきを教育実践を軸に探求する部門と、三つの分野を設定する。

この教育課程の編成で留意すべきこととして、1. 学問的なまとまりのある学習を与えることと同時に、教育学部の学問的共有性をつくること。

2. 学生の学習集団として学習内容の共通性・学習生活の共同性のためにいくつかの受講類型を準備する。この際に教員免許の種別のグルーピングや機械的なクラス制はとらない。3. 教員免許と学部の教育課程は明確に区別し、免許法の規制で教育課程の制約をしない。このように三つの留意すべきことを提案していたのである。

さらに、学生の自主性を十分に尊重した専攻選択のための指導を強調している。学生が自主的に学習を深めていくことを保障するプロゼミを一年前期に設け、そこで学部教育の展望を与えるとともに、学部の専門教育とのかかわりを考えながら教養課程を学べるように指導する。二年前期は、教育実地観察を含んだ教育研究の基礎指導のゼミを設け、教育の実際にふれながら自己決定の専攻を決定することができるようにする。教育の基本課題をつかませる基礎的で問題発見的な教育を行うことで学生各自が自主的に専攻分野を選択できるように、専攻領域の全体を見通せるように指導をする。⁽²⁷⁾

小学校教員養成は、全教科担当を原則とする学級担任制であるから、特定の学問領域に限定されない広い内容をもっているということで、学科になじまないという課程制を合理化する議論に、岡本は、小学校教育という具体的な教育研究の領域が設定できないわけではないと反論している。医学部の場合のように、大きさや広がりの問題があってもひとつの学科として構成されている。⁽²⁸⁾

免許法の規定によって、どこの大学のカリキュラム構造には差異がない。これは、小学校教員の能力資質の理論的探究を怠ってきた面があるのではないかという岡本の提起である。小学校の教師像、教職観を深めていく必要がある。⁽²⁹⁾

岡本は、教職の専門性論は、一般的に承認されているが、専門職養成としての制度的条件は欠けているとみている。教職自体も決して専門職として社会的に確立していない。教職の専門性論は依然として運動論的課題である。職業的教養・技術の専門性が学問的裏付けをもち、その学問を専門的に学ぶことによって獲得される関係が教職の場合に事実として認められるか。

専門職論は、教職のなかにあれこれの学問的教

養の必要性や専門的技術性を見だし、いくら拾いあげても、そのような論の展開では、専門職として不十分であり、問題は、それがどのような学問的構造であるか、体系性をもちうるかである。以上が教職の専門性が確立していないという岡本洋三の考えである。⁽³⁰⁾

向山浩子は「教職の専門性—教員養成改革論の再検討」の著書のなかで、国民教育の教師養成という視点から、専門資格の公証としての教員免許を位置づける。それは、教育行政と識別される根拠であり、教育の非権力的性質につながる教育の専門的作用を制度的に表現したものであるとみる。つまり、個人としても職業集団としてもその職務遂行にあたって自主的な判断と技術を行使する自立性が求められているとみる。

教師の資格が公証されている根拠は、学校教育というものが公の性質を有していることである。教師は、国民全体に直接責任をもって教育をしていくという使命をもっているために、その教育的力量が要求されているのである。この意味から憲法必修が教員養成の教養に位置づけられていくと、向山は指摘している。1973年に教育職員免許法の施行規則改正によって、一般教養の日本国憲法の科目必修が削除された。⁽³¹⁾

向山は、「国民教育のための教員養成教育の内容づくりは、本質的に国民の手で国民の考えで国民のために行われる国民教育内容づくりの確立の度合いに依存するのではないか」と述べ、1960年代の教育研究運動を、その作業として高く評価している。⁽³²⁾

向山は、教員養成論において、小学校教員養成の内容論までも含めて課題にすることは、重要であるとして、小学校教員養成カリキュラムにおけるピーク制と教職の専門性を論じている。ピーク制は小学校課程の学生に一般教養や教職教養とは別枠で各教科に関して核を設けて、その一つを専門的に探求させるという趣旨で普及しつつあると向山はみている。国立教育系の35大学調査（昭和51年度の学生便覧・履修手引きより）のうち7大学が非採用である。ピーク制は、例えば、社会科学の場合、中学校課程の社会科学専門科目から選択させている。小学校課程の社会科学ピークは、多

くの場合、この中学校課程の共通必修科目に依拠して修得させている。このピーク制は、「現実的な制限の中で限界はありえながら、その運用いかんによっては、教師の教養論におけるアカデミズムの立場が主張してきた理念を追求できる可能性を有する制度ということができはるはずである」と向山は評価している。⁽³³⁾

この見方は小学校課程の学生も、教科の専門を深く学び、その専門性を身につけていくという面では正しいが、中学校の免許をとるための単位取得ということで、免許法に規程された中学校の科目を取得するという免許主義にしばられた側面があることを見落としてはならない。

それは決して自分の学問的な興味関心に応じて深く学ぶものではない。複数免許取得のために、単位とりにおわれていくのが現実である。学校教育にある教科のみが学問の専門ではないことはいうまでもない。

教育学部でしかない学問の専門性は、教育学や教育心理学、障がい児教育論である。国立総合大学での博士課程をもつ大学院では、教育学や教育心理学、障がい児教育論のコースがどこでも存在しているのである。その学問的蓄積もあり、その学問的な歴史も国際的にある。教授・学習論や学習科学などをはじめ教科教育の領域も重要な学問分野であるが、教育学はそれだけではないのである。

小学校課程で学ぶ学生がピーク制や中学校課程と同じように教科専門の学科として所属していることは、特定の教科を深く学習していくことで大切なことであるが、それだけでは、教員養成の開放性で独自性を発揮するには、十分ではない。免許主義的には複数の免許をとれるということで、専門の学問を究めていくという独自性では他の学部に比して不十分である。それぞれの教科教育についても一般大学でも講義され、単位は取得できるのである。教育教育の領域もこれらのなかで位置づけていく必要がある。

3. 国立大学教育大学・学部における大学院の問題

ところで、国立大学教育系の大学院の設置は、

大学における教員養成の充実ということから、大きな課題であった。大学院の設置によって、より教育の総合的研究の充実がはかられるという期待があった。しかし、学問的自由の保障から大学の自主性をもって教育の総合的研究の大学院設置をしていくということよりも、免許制に制約されて、画一化された側面が強かった。

また、教科教育の学問的な遅れなど教育系大学院修士課程設置には、さまざまな問題があったのである。とくに、設置における教科教育の学問の審査では、明確な基準がないまま、かなり政治的な折衝になった側面があった。この問題について、山田昇は、次のように指摘している。

「大学院設置をめぐって教育大学・学部のあり方が画一化された面があったことは否定できない。しかも、教科教育については、学問的な蓄積が乏しく、何を以て優れた教科教育の業績と見るかという点では、まだまだ明確な基準がなかった。それだけに、教科教育の研究を充実させる必要があったことは否定できないが、放置していても充実されないということから形式的に教科教育スタッフの充足を求めたところがなかったとはいえない。結局、大学院設置が認可されるかどうかは、かなり政治的折衝の問題になってしまうということがなかったとはいえない。そういう意味では、今日までにつくられた教員養成系の大学院についてもいろいろな問題があり、教科教育についての学問のあり方や教育大学・学部における専門の位置や専門と教科教育の連携のあり方について、今後もお引き続いての十分な検討がまわられている」⁽³⁴⁾

国立大学の教育系の大学院設置において、教科教育については、学問的蓄積が乏しく、何を基準にしてして業績としてみるのかという基準があいまいで、大学院の設置認可の実際は政治的な折衝の問題になってしまったと山田昇の指摘である。教科教育の担当者は、教育委員会や学校教育の現場との関係も強く、学問的な側面よりも政治的折衝が強く働いたとしている。その後、教科教育の大学教員の配置では、学問的な論理ではない次元から、学校現場との閉鎖的な集団をつくり、学部運営におけるさまざまなトラブルのもとになった

のである。これは、附属学校の教員をも巻き込んだものになった。

今日では、博士課程をもつ教育系大学院においては、教授・学習論、学習科学、教育方法、教育課程の蓄積がされて、教科教育系で博士号を取得する若手教員が増えている。また、それぞれの学問分野で活躍する第一線の研究者が学校教育や子どもとの関係をもちながら、教育現場の教師と共同研究しながら教育実践に参加しているのも近年の特徴である。しかし、依然として、教育の科学的な研究の重要性という大学の論理よりも、鑄型にはめた教育技術の優先があるなかで、学校現場や教育委員会との政治的折衝的発想も消えていない。大学と学校現場の連携が、教育の社会現象や教育問題、教授・学習論・子どもの発達の問題などの共同研究というよりも教育技術に傾斜して、教育実習などで、学校現場や教育委員会が学生を人質に鑄型にはめた教育技術を強制していくことも否定できない。連携と協働は、お互いの役割と立場を尊重してこそ意味があるのである。

大学における教員養成ということから、学校現場や子どもの発達の現実に即して、実践的に研究していける教科教育研究者の養成が強く求められている。

戦後しばらくの間、教員養成では、教科専門性との関係で、それぞれの専門的科目をいかに教えていくのかということ、教科教育が位置づけられてきた。そこでは、教科教育の研究の独自構造からではなかった。それぞれの教科の専門を担当する大学教員や現職の小学校・中学校の教員を大学の教科教育の専任にするなどした。教育方法論や教授・学習論から専門的な研究者を配属するのはごくまれであった。教科教育は、教授・学習論の教育学的学問研究よりも、教え込みのトレーニング方法や体験的な教育技術的の蓄積を重視する傾向になっていったのである。

1979年の「教員養成大学に設置される大学院に関する審査内容」については、既存の教育系大学の大学院設置に学校教育専攻の数を増やし、複数の教科を含む専攻を設けることができる配慮もした。学校教育専攻では、教育学（教育史）、教育心理学、発達心理学、学校経営、教育社会学、教

育内容・方法論、道徳教育等の指導教授資格を有する人の配属要件であった。各教科専門の専攻では、教科専門の3から5の分野と教科教育を指導教授の配属を必要要件にしたのである。

大学における教員養成は、教育系大学の大学院設置によって、従前の課程・学科制から大講座制にかわった。

4. 教員養成における発達論と教育学、教授・学習論を学ぶ意義

教員養成において子どもの発達や教授・学習論などの教育の科学を学ぶことは大切な課題である。この課題を抜きにして、教育技術のトレーニングをするだけでは、経験主義的養成になり、子どもの発達の側面からみるならば重大な誤りを起こすことがある。

現代における子どもの発達と教育学の課題として、教育学者の堀尾輝久は総合的人間学としての教育学をつぎのように述べている。

「人間は、その誕生から死にいたるまでの全生涯を通して変化する存在である。その全過程を発達の過程としてとらえ、その上で、とりわけ幼年期から青年期にかけての心身の能力と人格の発達のすじ道を明らかにし、各人が個性を開花し、新しい社会と文化の担い手となりうるための教育的働きの内実を明らかにしていくことが教育学の重要な任務だといえよう。

その過程での発達の段階とその特徴、教育的働きと発達の相互に規程しあう関係、やがてその上に個性の開花を準備する基礎的学力をどのように身につけさせるか、どうすれば子ども・青年が自然科学と民主的社会観を形成していくことができるか、感情・認識・人格の発達はどのように支え合っているのか、どうすれば彼らが生きる目標と意欲をもち、その人生を自ら選びながら生きていく技術をわがものとするところができるのか、その学力を生きる力へとどう転換できるのか、教養と人格の統一はどうすれば可能となるのか。これらは、いずれも重要かつ困難な問題であり、それは実践的課題であるがゆえに、研究課題でもある。これらの課題にとりくむためには、発達と教育の弁証法をふまえ、子どもの人格をその内面を通し

てトータルにつかむ方法をわがものとしなければならない」。(35)

堀尾は、基礎的学力と人格の発達の支え合いはどうなっているのか。学力が生きる力にどう変化し寄与していくのか。教養と人格の統一形成は、どうすれば可能であるのかと子どもの発達を実践的に研究する重要性を指摘しているのである。教育は広く、知育と訓育という二つの分野に分けられ、それぞれの発達と教育の関係、相互の関係について矛盾があることが問われている。さらに、堀尾は、訓育の側面を重視する側面から次のように、指摘している。

「広く教育は、知育と訓育に分けられる場合が多い。私たちは、この二つのカテゴリーに即して、それぞれの発達と教育の関係、および相互の関係を問わねばならない。とりわけ、今日、学力と人格の分裂が問題とされている折、知育による学力の形成と人格発達とは、時に矛盾する二つの過程であるが、しかし、同時にそこには、相補的な関係があることも確かである。訓育ないし道徳性・社会性の教育の領域では、発達と教育的働きかけの関係はどう考えられるであろうか。また感情や意欲や自主性の発達と教育的働きの関係はどう考えるのであろうか。この領域では、伝統的には、子どもの発達や興味を無視して鞭を使つての押しつけや教化がおこなわれたし、他方で逆に失敗は成功のもとといわれ、体験しなければ身につかないといわれ続けてきた。そして、今日でもなお社会通念のレベルでは、権威主義と経験主義の両極にゆれている」。(36)

訓育と知育が矛盾することが時にはあるなかで、訓育は、伝統的には、子どもの発達や興味を無視して、押しつけの教化がされていたとする。子どものいじめ問題など基本的な人権が日常的な人間関係に確立していくうえでは、難しい問題が多々生まれている。市民道徳教育形成の課題は、現代における学校教育の不可欠な仕事である。権威主義と経験主義ではない、市民道徳形成の科学的な探究が求められているのである。

教育養成における基礎理論のひとつの例として、教授・学習論のブルーナーやヴィゴツキーをあげよう。教授・学習論で日本の教育界におお

きな影響を与えた J.S.ブルーナーの「教育課程」では、優秀でない生徒の知的発達の援助を次のように強調している。「優れた生徒に学校教育を与えるだけではなく、一人一人の生徒が、各自にもっとも適した知的発達をとげるように助けてやることである。教科構造を強調するよい教育は、才能にめぐまれた生徒よりも、あまり有能でない生徒にとってこそ価値があるのではないか。なぜなら、下手な教育をうけて、いともあっさり軌道から放り出されるのは前者ではなく、後者であるからである」。(37)

ブルーナーはあまり優秀でない、生徒を対象にしての教育の方法を考えた。この方が、知的発達構造の援助方法の開発に有効であるとする。この立場は、すべての子どもに生きていくための基礎的な学力をつけさせてあげるという民主的な社会を形成していくための国民教育の理念から大切な視点である。激しい受験のための学力競争の教育では、多くの落ちこぼれをつくっていく。すべての子どもに、生きるための基礎学力をつけていくには、優秀でない子どもを対象にして、かれらのつまずきの原因を明らかにして、それに対処できる有効な教授・学習の方法の工夫を個々の子どもに即して実践していくことが教師の役割である。

ところで、子どもの知的発達の具体的な研究には、三つの段階の発達段階に即して、探究することがもとめられているとブルーナーは次のように述べる。

「子どもの知的発達に関する研究は、子どもは世界を観察し、それを自分自身に説明する場合に、その発達の各段階において、それぞれ特徴的方法をもっているという事実を明らかにしている。特定の年齢の子どもに、ある教科を教えるという仕事は、いわば、その子どもがものを観察する方法と結びつけて、その教科構造を示すことなのである」。(38)

ピアジェの三つの発達段階を踏襲してブルーナーは、ほぼ5歳から6歳のときに終わる第1段階である知的作業の行動を通じて、世界を操作する前操作的段階から第2の発達段階である具体的操作段階を学校に入学している時期として重視する。この段階での学校教育の方法では、直感的、

具体的な把握が必要とする。

「子どもは、具体的操作段階に入ると比較的早い時期に、数学、自然科学、人文科学、社会科学のかなり多くの基礎的観念を、直感的、また具体的に把握することができるようになる。だが、それができるのは具体的操作の点からだけである」。

ブルーナーは、学校に入学した子どもに基礎的概念を教えることで重要なことは、具体的思考からはじめることであるということの問題提起している。9歳頃までの小学生に知的なことを教えるのには、直感が大切であり、具体的な操作の方法が科学的な基礎観念を身につけさせるうえで必要なことであるというのである。

さらに、子どもの知的発達にとって、直感的思考方法を効果的に使用することが大切と次のように強調する。「学級の生徒からの質問に対して、まずあて推量で答え、つぎに自分のこのあて推量の答えを批判的に分析しようとする教師は、まえもってなんでも学級の生徒のために分析してやる教師よりも、生徒にこのような習慣を身につけてやれそうである」。(39)

ブルーナーは直感的な教育方法として、当て推量の大切さを指摘する。教師は、その役割の重要性を理解して、子どもを教授することを述べている。正しい解答ができなくてもおしのようにだまっているのではなく、直感的に当て推量することの重要性をブルーナーは次のように指摘する。「生徒がその場で正しい解答ができないときには、おしのように黙っているよりも当て推量をするほうがよいのではないのではないだろうか。生徒が当て推量の妥当性を認めるような訓練を多少はうけなければならないということは明らかである。科学の場合にまた生活の場面でも一般に、われわれは不完全な知識にもとづいて行為せざるをえないことがしばしばある。つまり、われわれは当て推量せざるをえないのである」。(40)

科学の場面や生活の場面でも不完全な知識で行為せざるを得ないことがしばしばあるとする。あて推量は、日常的に見られるのである。直感とは貴重な財産である。直感の科学的教授に教育力と教師の誤りに対する適切な指導の重要性をブルー

ナーは次のように強調するのである。

「直感が科学における貴重な財産であり、われわれが生徒のなかに育成しようと努力しなければならぬものであることのおもな証拠である。芸術や社会科における直感の場合にもまさに同じことが強くいえるのである。だが、そのような才能を育成するについての教育学上の問題は峻厳であり、実験室にもちこみたいという熱意のあまりその問題を見過ごしてしまってはならない。まず第一に、すでに注意したように、直感的方法是誤った解答をだすことが多い。直感の間違い、それは面白いことに間違った飛躍のことなのだ一愚かな、または無知の間違いから区別するには敏感な教師が必要であり、また直感を働かしている生徒を認めてやり、また同時に訂正してやれる教師が必要である」。(41)

さらに、ブルーナーは、補助教具や劇化の大切について指摘する。実写映画の活用、記録映画の活用など教具の積極的な工夫を次のように述べている。

「実験室の実習からはじまり、数学教育用の積木をへて、系列的プログラムにおよぶ全範囲の補助教具を便宜上、模型装置と呼ぼう。これと密接に関連しているのが、いわゆる劇化装置である。その精神において主題に忠実な歴史小説、生息地における諸種の生物の闘争を劇化している実写映画、劇のなかの人物によって行われる実験の例証、ウィンストン・チャーチルのような人物の生活と仕事を描写した記録映画による政治的偉大さの展開—すべてこれらのものは、生徒をより密接に現象や観念に結びつけるように導く劇的な効果をもつことができる。疑いもなく、教授においてこの種の「教具」のもっともよい範例となるのは、教師自身が劇を創造できる人柄であるということである」。(42)

ブルーナーは、上記のように教具の開発についても重視するのである。模型装置、劇化装置など教授方法としての教師自身の創造性の大切な課題とする。

未来の発達水準と子どもの自立をめざしたヴィコツキーは、発達の最近接領域の理論を構築した。ヴィコツキーは、発達過程と教授・学習過

程との関係を考えていくときに、発達水準を規定するだけでは終わってならないとしている。つまり、発達の最近接領域論として、二つの発達水準をみななければならないとした。ひとつひとつの具体的状況において、子どもの発達の進行とその教授・学習の可能性との間の関係、現在の発達水準と明日への発達水準と、二つの関係をみていく必要があるとした。

テストは現在の発達水準をみているものである。子どもの知的発達の水準は、子どもの自主的活動だけであって、子どもは模倣によって自分自身の可能性の限界を超えて行動をしていく。子どもは集団活動における模倣によって、大人の指導と援助のもとであるなら理解をもって自主的に行動することができるようになる。大人の指導や援助のもとで可能な問題解決水準と自主的活動において可能な問題解決の水準のあいだのくいちがいが子どもの発達の最近接領域を規定するしたのである。「子どもが今日、大人の助けを受けてできることを、明日には、彼は自主的にできるようになる。こうして、発達の最近接領域は子どもの明日を、発達においてすでに到達したのだけではなく成熟過程にいまあるものを考慮するような、子どもの発達のダイナミックな状態を規定することを助けてくれる」。⁽⁴³⁾

大人の指導と援助によって、人間の相互関係、集団的な活動のなかで子どもは発達していく。子どもは、模倣によって、自分自身での自主的活動ではできなかったことが、できるようになるのである。模倣の場面をつくりあげていくのも大人の学習的な援助である。模倣は、現在の発達水準という次元だけではない。明日への発達を見通しての模倣の役割がこの際に大切になってくる。つまり、到達した現在の発達水準ではなく、明日への発達最近接領域の考えが必要になってくるのである。

テストによって子どもの知的発達水準を確定し、教授・学習の有効性をテストによってはかるという方法が発達の最近接領域論からみてどうなのか。知的遅滞児は抽象的思考が弱いということで、障害児の学校では教授・学習の教育方法に直感性を基礎においた。発達の最近接領域論から大

人と子どもは原理的に教授・学習の役割が異なる。タイプライターなど、大人の教授・学習は人間の知的性格全体になんら変化もあたえない習熟の形成を意味する。子どもの書きことばのよう教授・学習は、精神発達全体に変化をもたらしていく。

発達過程と教授・学習過程の一致ではなく、内的な統一性である。児童の発達学的分析は、学校での教授・学習によってよびおこされる、発達過程のリアルな内的連関である。教授・学習過程と発達過程は直接的に互いに進むものではなく、きわめて複雑なダイナミックな依存関係によって存在し、思弁的公式でまえもってとらえることはできない。どの教科も子どもの発達過程に対して独自の具体的な関係をもっている。形式的陶冶の問題として、各教科に一般的に課すものでもない。子どもの発達という視点から教科の内的構造と学校での教授・学習の方法と関連したこの構造の変容を確立していくことの必要性がある。

子どもの発達の時期には、三歳の子どもの読み書きが教えられないという教授・学習の下限ばかりではなく、いつまでも読み書きの時期をのぼしていいのかという上限の時期もあることを見落としてはならない。あらゆる教授・学習には最適期がある。教授・学習のある課題をはじめることでは、子どもの発達は成熟した特色によって規定されるばかりではなく、成熟に達していない、成熟中の段階であることの方が重要である。

発達の最近接領域の特質をどのように発見し、子どもの学習集団をどのように組織し、協同関係をつくり、模倣の役割を発揮していくのか。ここでは、大人の指導と援助をどのように工夫していくのか。大人の援助と指導という側面からは、学校の教師の役割は極めて大切な社会的役割である。

子どもの発達を考えていくうえで、学習障害(LD)、注意欠陥・多動性障害(ADHD)、高機能広汎性発達障害(高機能PDD)等の発達障害の知識理解は、教師の専門性として大切なことである。とくに、学習障害の問題は、すべての子どもに生きていくための基礎学力をつけていくうえで、見落としてはならない教師になっていく基礎

的な人間発達の科学的な知識である。発達障害の子どもにどのように基礎学力をつけてやるのかという教授・学習の開発は、重要な研究課題である。教師を志望する学生が子どものつまずきを深く理解していくうえで、これらの課題は避けて通れないのである。

このように、学習障害は、一般的な知的発達に遅れはないが、特定の分野の習得と使用に著しい困難を示すということで、知的障害と区別されているのである。教師の児童理解や学級運営にとって学習障害の知識は、教師の指導方法の改善に大きな意味をもっているのである。子どもの学習が、怠けていて進まないのか、子どもの家庭、地域、友人関係などの環境にあるのか、学習障害なのかによって、教師の指導の対応も異なってくるのである。

子どもの発達は、それぞれの分野で深めていくことが求められている。市民道徳性の形成において、仲間の遊び集団から形成されていく側面や地域の年齢改定階梯制の子ども組・小若組、祭りの行事の子どもに参加など、それぞれの発達段階における道徳形成における地域の活動の参加のあり方の課題がある。

子どもの発達は、分野ごとに詳細に探究していく課題があることを見落としてならない。それぞれの子どもの発達を全体として、知的発達と訓育的発達に即して、子どもの成長をみていくことが求められているのである。

教員養成においては、それぞれの発達段階に即して、分野ごとに教育科学的に深めていく課題がある。学生たちは、この教育の科学的な探究を通して、教員養成がされていくことを見落としてはならない。いうまでもなく、教育技術的なことを教員の資質向上のなかで決して軽視しているわけではない。教員養成で大切なことは、最小限必要な資質能力であることを重視していることで、教員は生涯通して資質向上がもたれられており、採用後は初任者研修制度があり、この充実も同時に強調しなければならない課題である。

第四章 教員免許法の選択制と大学における教員養成の位置

—1997年の教員養成審議会答申から—

1. 多様な個性をもった教員養成と連携・協働の能力

1997年に21世紀に生きる新たな時代に向けた教員養成の改善方策についての答申が教育職員審議会からだされた。この答申は、教員の免許法に科目の選択制の柔軟性と、大学における教員養成と採用後の初任者研修や現職研修との区別を明確にしたことによって、今までの免許主義の硬直性と職人的訓練主義から見直す提言である。

この教員養成審議会は、「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について」の国際化・情報化の進展、科学技術の発達、少子・高齢化の進行、環境問題の深刻化など、社会的背景のもとで、生きる力の育成をする学校教育の転換をはかるために、教員養成のあり方を提言したものである。ここでは、豊かな人間性など時代を超えて変わらない価値あるものを大切にすることと、社会の変化に的確かつ迅速に対応する教育の必要性を強調したのである。

教員に求められる資質能力とはなにか。1997年の教員養成審議会の答申では、いつの時代でも求められる資質能力として、教職に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能の総体であるとしている。これからの教員の具体的資質能力として、変化の激しい時代にあって、地球的視野に立って行動できる能力、課題解決能力、自己教育能力などをあげている。

答申で特徴的なことは、得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性として、画一性ではなく、多様な資質能力を求めたのである。そして、この多様な資質能力をもった教員が学校のなかで教員集団として連携・協働する能力を共通の能力として養っていくことの大切さを提言したのである。そして、学校内ばかりではなく、いじめや不登校の問題など学校、家庭、地域社会、さらに、それ以外の専門家との連携と協力できる能力が必要と述べている。

教員ひとりひとりの能力は、生涯にわたって向

上できることが必要であり、個々の教員が日々の教育実践や教師自身の研鑽により図られることが基本であるとした。任命権者は現職研修の体系や機会の一層の充実を指摘している。

大学での教員養成と現職研修での分担は、大切なことである。大学では、最小限必要な資質能力を次のようにあげている。

初任者研修では、最小限必要な資質能力を円滑に職務を実施し得るレベルまで高めることを目的としている。この最小限必要な資質能力は、採用当初から学級や教科を担当しつつ初任者研修を受けるということからの内容の理解が大切と答申では述べているのである。最低限必要な資質能力や実践的指導力の基礎は、採用当初から著しく教科指導や学級を担当する能力に欠けることを意味している。採用にあたっては、最小限必要な資質能力を備えた教員を確保するようにと答申の指摘である。

教職への志向と一体感の形成としての大学における教職課程の指導として、教職課程における履修計画・内容等についての指導をあげている。この指導は、教員を志願する学生が理想とする教員像を明確にすることである。この理想像を実現するために、教職課程における科目履修等の指導・助言をあげている。この教員養成審議会の提言を実現するには、大学として、どのような教師像を学生にしめせるかということが大切である。これは、教員免許種別の説明で、それらの免許をとるために、どの科目履修が必要かということ以上に、理想とする教師像を学生に求めているのである。

大学における教職への志向と一体感の指導の第二には、教職についての理解を深める指導であるとしている。ここでは、教職の意義や教員の役割、職務内容等の知識の修得を通じて教職についての理解を深め、将来教職に就くことに多角的に考察する過程を援助し、動機づけを行うとしている。

この第二の段階での多角的に考察する過程の援助は、学生自身が教職の仕事が多角的な側面からの知識をもたなければならないし、他の職種との違いなども含めて、教員の仕事の特殊性や社会的

な役割を考えていくことが必要なのである。この多角的な考察の過程は、大学におけるキャリア教育のひとつでもある。とくに、教員養成を主とする教育系の学部では、教職に就くことを前提に考えるために、この多角的に考察する過程は極めて大切である。教育系の学部でも多くの学生が、教職に就かないようになってきている状況で多角的に考察する過程の指導は、とりわけ大切である。

第三の教職への志向と一体感形成の指導では、選択・決定の指導である。この段階では、第二の段階から具体的に教職への選択の意志をもっていくことである。ここでの指導は、教育実習その他の体験を通じた教職の実体験・類似体験や他の職業との比較ができる機会を教員志願する者に与えることである。そして、自らの教職への意欲、適正等を熟考させ、最終的な進路選択の指導・助言をあげている。

2. 選択履修と教科だけではなく学校教育活動全体の視点

教員養成審議会は、大学における教員養成を免許制度から構造転換するために、選択履修方式の導入と教職課程の履修による大学教育の過密カリキュラムの回避をはかるようにと答申している。選択履修方式ということで、「教科又教職に関する科目」として基本的に各大学の裁量に委ねることができるようにしたことである。

また、必修部分の単位数を削減して、科目履修の区分を弾力化するという答申であった。そして、都道府県教育委員会などは、重視する分野を公表し、得意分野を持つ個性豊かな教員を採用できるように、きめの細かい採用選考をして、現職研修も充実させていくというものであった。小学校教諭一種免許の大学における単位取得の選択性は、極めて限定されていた。

改革以前の当時、小学校の教員免許単位数は、教科に関する専門科目8単位、教職に関する専門科目41単位、教科又は教職に関する専門科目10単位で、総計59単位である。具体的にみると、教職の意義に関する科目2単位、教育の基礎理論の科目6単位（教育の理念等2単位、児童の身心の発達等2単位、教育と社会等2単位）、教育課程及

び指導法に関する科目22単位（小学校各教科教育2単位×9科目18単位、道徳教育2単位必修で、のこされたのは、2単位のみである）。

生徒指導、教育相談及び進路に関する科目の4単位は、生徒指導等2単位、教育相談等2単位、進路指導等2単位のなかからの選択である。そして、教育実習5単位、教育実習演習2単位となった。小学校の免許取得において、選択の自由がないのは、教育課程および指導法の領域で、教科教育の9科目があることである。

ここが、高等学校と中学校との大きな違いである。教職の意義、教育の基礎理論の必修科目は、4科目8単位の教育学、小学校の場合は、教科教育の比重が大きいがわかる。小学校の教員免許は、中学校や高校のように教科によって免許がだされるのではない。中学校や高校の教科教育の内容からみると著しくことになっている。

小学校の教員の教科に関する資質能力は、学級担任としての教科を総合していくという能力が求められている。この側面からの免許法の改定をしていくことによって、得意分野を身につけた豊かな個性ある小学校の教員の充実がはかられていくのではないか。この意味で、小学校における専科教員の配置の抜本的な改革が必要なのである。

教育実習は、事前・事後指導を含めて5単位であるが、大学の選択性として、専修学校、社会教育施設、社会福祉施設、児童自立支援施設及びボランティア団体における教育実習に準ずる経験も1単位をあてることができるとした。

1997年の教員養成審議会答申以降に、小学校の自由選択制で大きく変わったのは、教科に関する科目の取得方法である。教科に関する科目は8単位であり、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育の教科より、一つ以上の科目を修得するようになった。小学校は教職に関する科目41単位、教科又は教職に関する科目10単位となったのである。

3. 障がいのある子どもの心身発達の理解と大学の教職課程の授業改善

障がいのある子どもの心身の発達及び学習過程に係わる内容をすべての学校段階に属する教員に

理解を深めるために答申では「幼児、児童又生徒の心身の発達及び学習の過程に関する科目」のなかに含めるとした。

障がい児の理解や学習障害を理解するうえでも小学校の教員は、大切なことである。この内容が教員免許に含まれたことは、特別ニーズ教育における原則、サラマンカ宣言の趣旨を教員に徹底させていくことでも重要な意義をもっている。学校は、インクルーシブに深刻な不利益や障害を有する子どもなど、あやゆる子どもの教育を成功させる方法をみつけなければならない。

また、インクルーシブな教育は、学校から差別をなくすために大きな役割を果たすというのが、サラマンカ宣言の内容である。安易に教職の基礎科目を増やさず、既存の科目の中に障がいのある子どもの理解を含めたことは、従前の科目内容の充実にとって有効であるのかという検討も必要である。

大学における授業改善の効果的な教育方法の導入は、教職課程においても具体的・実践的に理解しやすく、教員を志願する学生に興味を喚起する授業改善を教育審議会は、求めているのである。さらに、教職課程における授業改善をするために、福祉体験、ボランティア体験、自然体験を提起している。

4. 教育実習の偏りと全学校活動の参加実習

教育実習について、教員養成審議会における答申では、厳しい批判がされている。「教育実習、教科指導やホームルーム指導以外の内容が計画的に扱われている例はほとんどないのではないか。教員を志願する者にとって、教育実習は実践に触れ自らの進路を考える極めて貴重な機会であるにもかかわらず、このような実態は大きな問題ではないか」。

「本審議会が行った調査の結果によれば、教育実習の内容は授業実習に偏している。このような状況を改めるため、大学は、附属学校や実習協力校等との連携を密にし、学級経営、生徒指導、教育相談、進路指導、道徳、特別活動（特に学級活動以外の部分）、部活動等に係わる教育実習が質量ともに適切に確保されるよう、十分留意すべき

である」。

ここでは、教育実習のあり方に授業実習に偏っていることを指摘しているのである。教育実習は、学校教育の全体活動を体験させたり、観察させたりする工夫が必要としている。とくに、学級経営、生徒指導、教育相談、進路指導、道徳、特別活動などをあげている。

第五章 教員免許制度のあり方と6年制教員養成の問題点

1. 教職実践演習の創設について

2006（平成18年）7月に「今後の教員養成・免許制度のあり方について」の中央教育審議会の答申がだされた。そこでは、教職課程の各認定大学は、自ら養成する教師像を明確に示しその実現に向けて、体系的・計画的にカリキュラムを編成を提言している。さらに、大学全体として組織的指導体制の確立の必要性をあげている。

また、教職課程改善のモデルとして、高度職業人としての教員養成に特化した枠組みを制度化することを述べている。教職課程の認定の際には、厳正な審査をしているものの最低限に必要な資質能力に責任を持って育成しているとは必ずしもいいがたいというのが中央教育審議会の認識である。

中央教育審議会は、具体的な教員免許改正として、教職実践演習の新設・必修化であり、その科目を通して、教員としての必要な資質能力の最終的形成の確認を求めている。教職実践演習は、教員として求められる4つの事項の指導をあげている。

その4つとは、第一に使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、第二に社会性や対人関係能力に関する事項、第三に幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、第四に教科・保育内容等の指導力に関する事項となっている。

授業方法では、役割演技、グループ討議、事例研究、現地調査、模擬授業等を取り入れることを提案している。これらの項目を授業科目のなかでどのように構成し、実施するかは、大学の判断に

委ねるが、教職の科目や教科の科目の知見を総合的に結集するとともに、学校現場の視点を取り入れながらその内容を組み立てることが重要としている。

2. 教育実習のあり方と母校実習

教育実習については、学校と教育委員会と連携しながら、大学教員と実習校の教員の連携指導を積極的にする必要性をあげている。また、実習校では複数の教員が協力して指導に当たることを提言している。

母校実習については、大学側の対応や評価の客観性の確保等からできるだけ避けるように見直すことが適当という提案をしながら、一方で、母校実習を学生の出身地で実習をすることが、早い段階から地域の教育を知るうえで積極的な意義があるということから、出身校での実習は柔軟に対応すべきであると答申している。

この場合に、遠隔教育的方法を工夫して連携指導を行うなど、大学が教育実習に関わる体制をつくることと、実習の客観的評価の体制づくりをあげている。教育実習における内容は、学校における教育活動全体を視野に入れることが基本であると答申は述べている。一方で、授業実習の比重を高めるなどの実習内容を重点化することも考慮する必要があると矛盾した側面もある。

重点化の名のもとに、教科指導の実践は教育実習の最も重要な内容であることから、十分な授業実習の機会の確保に努めることとしている。この立場は、平成9年度の教員養成審議会の答申における授業中心の教育実習を改める必要があるということや今回の答申でも学校教育活動の全体を視野にいれた教育実習と矛盾した記述が中央教育審議会答申に見られる。

教員免許は、教職生活の全体を通じて、教員としての最小限必要な資質能力の保障ということであり、教員の完成教育をめざしているものではない。このことは、本答申でも随所でのべている。採用後の初任者研修制度もあり、現職になって生涯にわたって教員としての資質能力を向上していくことであることは、平成9年の教員養成審議会答申以降繰り返し強調されてきたことである。さ

らに、学校全体として協力関係のできる教員の資質向上もたびたび指摘されてきたことである。

3. 最小限必要な教員の資質能力と大学の教員養成の責任

著しく学級経営や教科指導に支障をきたさないことが、教員としての最小限必要な資質能力である。それが、実践的指導力の基礎という意味で使われてきたのである。教科指導の実践に教育実習で最も重要なこととして考えることは、教師としての仕事を一面化する危険性をもつ。最小限必要な資質能力を学校教育活動全体のなかで位置づけていくことが教育実習でも必要である。

また、教科指導の実践を教育学で蓄積してきた教授・学習論や学習科学等の理論を踏まえることが大切である。

例えば、新設したばかりの南九州大学人間発達子ども教育学科では、幼稚園や小学校の教員養成教育において、1年生から地域の文化や歴史を学生自らが地域に入って調べながら認識していく「都城の歴史と文化」の授業の開設をしている。さらに、1年生からの「子ども支援地域活動」での子どもに関するボランティア活動を推奨して、子どもとのふれあいや子どもの生活を早い学年からみれるように体験学習させている。必修科目として、「地域と子ども」「子どもと自然」などの授業を開設して、バーチャルな世界ではなく、地域に積極的に入って、地域活動や自然体験をしながら、子どもの実際の世界から学ぶ態度と基礎的知識を取得させている。また、大学の教育研究の基本理念である食・緑・人を対象にして、創造性、人間性、社会性豊かな人材育成を目指すということから、他の大学の教員養成にみられない独自の特徴あるカリキュラムをつくっている。「子どもの食と栄養」「子どもと食育」「食物アレルギー」「子どもと手作り遊び」「子どもと民話」「園芸療法論と園芸療法実習」「地域食文化論」「学校ビオトープ」「農業実習」「グリーンツーリズム論」などの選択科目を設置している。大学全体として、人間発達学部子ども教育学科の特徴ある教育を支えているのである。

4. 教員養成6年制の問題性と現職教員研修における修士課程活用の意義

平成24年8月の中央教育審議会「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策について」の答申は、教員養成を修士レベル化し、一般免許として、高度専門職業人に位置づけていくことを提言している。学部レベルは、基礎免許とするとしている。学部レベルでは、学校現場の体験機会の充実によりカリキュラムの改善、いじめ等の生徒指導に係わる実践力の向上ということをあげている。一般免許に修士レベルを求めたのであるが、そこでは、探究力、新たな学びを展開できる実践的指導力、コミュニケーション力の保障などをあげている。

この答申は、教員の質の向上に、教員養成の修士レベル化、6年制の問題提起である。この修士レベルの提言のまえに必要なことは、現在の国立大学の教員養成大学・学部の現実や、一般大学における教職課程認定の問題点を明らかにすることからはじめるべきである。教員養成の問題は、養成期間の問題以上に、教員養成大学・学部のかかえている問題点や課程認定の問題が大きくある。それは、教員養成期間の延長の問題では解決することはできない。むしろ、6年制では、矛盾を拡大することになる。

大学における教員養成と開放の原則ということから教員の免許主義を重視したが、教員免許のための単位認定の機能が果たしているのかということである。教員免許のための教職科目が学問の基礎のうえに、チュートリアル制度などを導入して、講義と学生自身が現実の教育現場との関係で考えていく授業になっているのかということである。

開放性の原則から教育学部自身の閉鎖性が教員養成にとって、大きな問題になる。教育系の学部ですら、多くの学生が教員にならない現実のなかで、教育実習の職業訓練のトレーニング的方法が有効であるのかということも進路からみても重大な問題である。

教員養成の教育実習は、教育実地研究とする大学も増えている。教育実地研究は、学術の府として、大学における学びの一環であるという考えか

ら、教育現場を教育の実践的な科学の対象として、探究する場でもあった。また、教科や教材の研究を教授・学習論から実践的に深めながら教育現場に参画するという学びの場であるという趣旨である。

教育の技術は、子どもの発達段階の教育学的な科学の成果や諸科学の成果をきちんと踏まえてこそ生きていくものである。教育技術の修練に、科学の大衆化という視点と子どもの発達という視点を決して忘れてはならない。

大学は、教員としての最低必要の資質を養成するのであり、採用後の初任者研修などに代替するものでは決してない。一般企業の職務遂行的な具体的な職業訓練は、企業内の初任者研修によって、その職場で働けるように一人前にしているのである。公的な職業訓練機関の技術訓練は、100%雇用されることを前提にしているのである。教員の採用は、教員志望者による競争になっているのが現実である。このために教員採用のための予備校が繁盛している。大学によっては、教員採用対策として教員採用の予備校の機関を招いているところさえある。

6年制ということで、特定の国立大学の教育学部を中心に閉鎖的に教員採用の道をつくるならば、多くの優れた教員の資質をもった若者に失望を与えていくことになる。

現状では、地元の国立大学教育学部の採用率は決して高くない。国立大学の教育学部以外の卒業生や私立大学をはじめ県外の卒業生など地元国立教育学部以外の多くの若者が教員になっているのが現状である。多様な素養をもった教員がいることによって、教育の活性化がはかられてきたのである。教育の画一化、官僚主義が教育の現場の活力を減退させてきたのである。

平成23年度の教員採用で小学校の教員ですら国立大学の教育学部の採用は、4割程度にすぎないのである。採用率も小学校では、3割を割っているのである。教科専門・教科教育を中心としての中学校養成の義務制のカリキュラムを中心においている国立大学教育学部・学部では、中学校の採用数は、全体の比率で27.6%と3割を割っている。一般大学の4年生制の卒業生が59.4%と6割近

くを占めている。

教育技術を重視する教育学部の教員養成もひとつの道である。この道を決して否定するものではない。しかし、それが唯一ではない。むしろ国立大学教育系の卒業生は、少数派になっていることを数字が示しているのである。

つまり、国立大学の教育学部の採用率は受験者に対して相対的に合格率が高いということである。それは、教育学部が重視している教科教育を中心とした教育技術の重点化が決して有利に働いていないことが現状である。一般大学における教員養成の重要性は、教員採用の数字からみても一般大学の採用者の多さからいえるのである。一般大学では、学問を重視した教育があたりまえのように行われている。

教員になっていくことは、教員免許に教職の必修が課せられて、教員採用でも大きな比重を占めており、共通性として教職の専門、教育の科学を重視する側面は大切である。また、専門科学を重視して教員になっていくのもひとつの道である。

また、教養主義を重視して教員養成していくのもひとつの道である。多様な教員養成のなかで、教育現場で多様な能力をもった教員が協働の力で子どもを育てていくことが大切である。多様性を共有しながら、共通しているのは、教員免許による必修的な要件である教職専門の分野の力量であり、この教員免許の教育学、教育心理学の教職専門の基礎側面が教科教育の重視ということから、軽視されては、学生の将来にとっても大きなマイナスになっていくのである。

個々の教員の得意とする分野を発展させるために様々な教員のサークル活動があり、教員は、このなかで自主研修をしながら成長している事例を数多くみることができる。教職員組合の実施する教育研究集会も、多くの教員が教師としての能力を高める場になってきたのである。本来の教員組合の使命も子どもの実態を正確にとらえるために、地域の暮らしを把握しながら、自発的・自主研修に命があるのである。

国際的、国内的な教員養成、教員の研修について、合意事項を大切にしながら、日本の現状、教育現場の実態を直視しながら、教員養成のあり方

を模索していくことが現在、国民的に求められている。その際に、ILO・ユネスコ教員地位勧告でだされた次のような内容を大切にしていくことが国際的な常識である。一般教育および個人的教養、他人を教える能力、国の内外を問わず良い人間関係の基礎をなす原則の理解、および、社会、文化、経済の進歩に、授業を通して、また自らの実践を通して貢献するという責任感を発展させなければならない。

戦後の教員養成の大きな特徴は、官立の教育養成以外から多くの教員が輩出して、閉鎖的な教員養成を打破しようとしたことである。しかし、近年になって、閉鎖的教員養成の政策志向が専門職大学院の動きのなかで強まっている。

専門職大学院は、6年制ということではなく、現場の教員が再び大学院で学べるようにと、現職教員の研修保障の機会増大という側面を重視すべきではないか。閉鎖的な6年制の特権的な専門職には教員の質を低下する危険性があり、一般大学からのいままでの教員採用の実績をないがしろにして、教員養成の混乱につながっていく。

教員養成の開放性の原則をもっと充実させていく方策をねって、教員の研修制度の充実ということから大学院での現職教員の在籍拡大方策を考えるべきである。教育学部以外での研修の機会もそのひとつの方策である。また、戦後に私立大学では、多くの教員養成をしてきた。多くの私立大学の卒業生が教育現場で活躍している意義も高く評価すべきである。

教員の質向上と、教員の不祥事問題は別個に考えるべきである。教員のモラルの問題は、現行の法に照らして厳正に処罰すべきであり、不祥事教員を温存させて、教員の質ということにすり替えるのは問題の本質をあいまいにするものである。とかく、教育現場は不祥事の事件に、きわめて甘い体質がある。このことが、教員の腐敗を招いている。

本来なら現職の教員研修は、仕事をしながら、それぞれの職場や近隣学校教員の教育研究集会や、様々な研究サークルなどとおして、教員の質は高まっていくものである。それらが、今まで、教育行政の研修や研究会などと結びついていな

い。むしろ、派手な研究指定校や公開研究会のみに集中し、教員の自主性を奪った多忙な官製研修になってきたことに問題があったのではないか。

子どもの生活現実の関係から教師の創造的な自主的教材編成や授業の工夫が多く教師によってされてきた。それらが、積極的に評価されてこなかった問題点もある。地域から、子どもの生活現実から子どもの成長を保障していこうとする発想が評価されずに、教室のなかにとじこまった型にはまった教育技術的な一斉指導による操作的な教育方法がとかく評価され、教育委員会から強調されてきた面はなかったか。

教員養成は、閉鎖的な6年制にしていくのではなく、学問的な教職専門と実践的な教授・学習の教育技術の基礎を学ぶことが大切である。そこでは、大学における教員養成として、将来に協働で働くことの意義のために、仲間のなかで学ぶことは不可欠である。教員養成のために学生への教育を指導する大学教授も安易に特定方法の教育現場をすべて絶対主義的に鑄型にはめるのではなく、学問の自由が保障された大学の雰囲気の中で、教育技術の習得を求められる必要がある。

まとめ

大学における教員養成は、戦前の鑄型にはめた職人的師範教育の反省から出発した。これは、国家主、軍国主義を推進した教師を二度とつぐらないという誓いであり、子どもを戦場に送らないという平和教育にとっても極めて重要なことであった。戦後日本は、平和主、民主主義、基本的人権の憲法をつくった。この理想の実現は、国民教育によってまつところが大きい。民主的な国家の創造に教師の役割を強調したのである。

大学における教員養成は、戦前の師範教育の克服ということで、師範学校の大学昇格でリベラルアーツという国民の教養教育充実ということから学芸学部的要素として出発した。このことの強調は、教職専門の教育を結果として、軽視したことになった。とくに、教育学や教育心理が軽視されてきた。戦前の軍国主義を推進した教員の再審査もあいまなか形で教員不足から民主主義の教育を推進するための教師の役割の重要性が個々に問う

ことはなく任用されたのである。

戦前の民間教育運動において命をかけて子どもの将来を信じてきたさまざまな教育実践を十分にふまえることなしに、また、国際的な民主教育の成果蓄積を十分に吸収することなしに、大学における教員養成も出発したのである。この最大の問題は、教育の科学的な研究をしている教育学や教育心理学の教職専門の教員配置をおろそかにし、その教育研究の体制を保障してこなかったことにある。

教職の専門ということは、教科専門の枠内で、専門的な知識をどう教え込むかという教育技術的な側面に偏った側面も否定できない。それぞれの分野の教科教育における教授・学習論は、極めて不十分なことも大きな要因である。この分野の研究者の養成が遅れていることもひとつの要因である。

今日の教育現場の矛盾から教員養成に求められるのは、教育の科学的な学問の成果と結びついた教育技術の向上が求められている。教育の技術と教育の理論は、具体的な教育実践をとおして結ばれていくものである。大学における教員養成のなかで、学校現場と結びついた教員養成の視点は、極めて大切である。それは、教育の研究は、人間の発達を研究する学問であるからである。教育の研究は、発達の困難をかかえている問題点を子どもの内的側面と外的側面から探って、そのなかから子どもの未来の可能性を具体的に実現していくことである。そのために実践的な手法を開発していく実践的、臨床的な科学的手法が求められる。

教育現場との結びつきを重視していくことは、現実の教育実践を絶対的に評価するものではない。現実の教育実践は、多くの矛盾を含んでいるのである。学校教育の現場は、地域や社会から閉鎖的などころも少なくない。この問題から、地域住民、父母とともに学校を管理運営していくという新しいコミュニティスクールの手法を取り入れられている。その理念の定着における困難性や、逆に管理主義的にしてしまう危険性など検討することも多い。また、学校の病理現象として、管理主義、競争主義・コンクール主義、偏差値教育な

ども指摘される。多くの矛盾をもちながら教育実践が行われているが現実である。

教育の条件整備も学習権保障という立場からみるならば、社会的貧困化が進むなかで、就学援助や奨学金などが十分ではない。また、地方自治体の基準財政需要額に対する教育財政の割合どりに教育費を支出していない市町村も少なくない。これは、市町村の教育財政に対する認識の低さからくるものである。

過疎化によって、学校の統廃合も大きな問題である。地域のコミュニティ文化センターの役割を果たしてきた学校の機能も少なくなっている。学校の機能が受験「学力」向上ということだけで一面化している側面も歪めない。あらゆる子どもの将来のために生きるための基礎学力段落ということから離れてきている側面も多々みる。

これらの矛盾を直視でき、未来の学校を探求できるような教員養成も考えていくことが必要である。

南九州大学は、次のような教育研究の理念をもっている。「豊かな自然と温和な気候に恵まれた南九州の環境のなかで、創造性に富み、人間性と社会性豊かな人間を育成するとともに、食・緑・人に関する基礎的、応用的研究をすすめ、専門分野において社会に貢献寄与できる人材を育成する」。

豊かな環境という地域的条件を十分に活かして創造性、人間性、社会性という人材育成の目標をもって、食・緑・人という専門分野の人材育成を目指した大学である。新設したばかりの人間発達学部子ども学科は、前記の食・緑・人の教育研究理念の特徴を活かして創設したのである。人間発達学部は、様々な模索をしながら、人間・子どもの発達、人格の完成を目指す総合的視点からの学問を基礎として教育研究をしている。

人間発達学部子ども教育学科は、人間発達や教育の技術習得を大切にしながら、私立大学でありながら困難であるといわれた小学校や幼稚園、特別支援教育（障がい児教育）の教員養成に取り組んでいる。

本論でも引用した津留宏（神戸大学）や岡本洋三（鹿児島大学）は、長年教員養成教育に勤務さ

れて、戦前の師範教育型ではなく、学問を重視した大学における教員養成の重要性を指摘してきた論者である。教育学部の学問的重要性として、中等の教科専門教育ではなく、人間の発達を総合的にみれる小学校教育、幼稚園教育、障がい児教育の現実から大学におけるカリキュラム編成と研究の大切さを強調した論者であった。ここでは、教育学部で制度的に学問研究を位置づけて、困難であるが、多角的な視点から人間発達、人間形成の総合性を探究していくことが教育学部の使命とした論を展開したのである。

教員の質の向上が叫ばれる今日、あらためて師範教育の反省から、学生の自主性を十分に尊重し、総合的視点から人間発達、豊かな人間性をもった人格の完成を目指し、生きる力、確かな学力のための学問を学んで、教育の技術習得も含めて教員養成をじっくり考える時期にきているのではないか。

注

- (1) 津留宏「教員養成」70頁
- (2) 斉藤泰雄「識字能力・識字率の歴史的推移、日本の経験」広島大学教育開発国際協力研究センター『国際教育協力論集』第15巻 第1号 (2012) 51～62頁
- (3) 野口援太郎「師範教育の変遷」387頁
- (4) 下中弥三郎は「教育再造」395頁
- (5) 津留宏「教員養成論」有斐閣、33頁～71頁参照
- (6) 前掲書、66頁～67頁
- (7) 前掲書、71頁～73頁
- (8) 前掲書、78頁～80頁参照
- (9) 前掲書、82頁～83頁
- (10) 前掲書、91頁～92頁
- (11) 前掲書、148頁
- (12) 前掲書、166頁～168頁
- (13) 斉藤泰雄「カラチ・プラン再考—アジアにおける初等義務教育普遍化への夢と現実」国立教育政策研究所紀要 第142集 平成25年3月
- (14) 今津孝次郎「教師教育研究の国際化」大学と教育誌No15、45頁～46頁

- (15) 前掲書、51頁～52頁参照
- (16) 前掲書、53頁～54頁
- (17) OECD・奥田かんな訳「教師の現職教育と職能開発」ミネルバ書房、3頁～4頁
- (18) 前掲書、13頁
- (19) 前掲書、18頁～19頁
- (20) 前掲書、19頁～20頁
- (21) 前掲書、38頁～39頁
- (22) 山田昇「戦後日本教員養成史研究」風間書房、473頁
- (23) 前掲書、497頁～503頁参照
- (24) 岡本洋三「開放性教員養成制度論」大空社、35頁～38頁参照
- (25) 前掲書、44頁
- (26) 前掲書、57頁～62頁参照
- (27) 前掲書、63頁～64頁
- (28) 前掲書、107頁～108頁
- (29) 前掲書、260頁～261頁参照
- (30) 前掲書46頁～49頁
- (31) 前掲書、85頁
- (32) 前掲書100頁
- (33) 前掲書、181頁
- (34) 山田昇・前掲書445頁
- (35) 前掲書、30頁～31頁
- (36) 前掲書、51頁～52頁
- (37) ブルーナー「教育過程」岩波書店、11頁～12頁
- (38) 前掲書、42頁
- (39) 前掲書、79頁
- (40) 前掲書、82頁～83頁
- (41) 86頁～87頁
- (42) 前掲書、107頁
- (43) ヴィコツキー土井捷三・神谷栄司訳「発達の最近接領域」の理論」三学出版、19頁