

基調講演

「教職実践演習による教員養成教育をどうデザインするか」



国土館大学 教授 臼井 嘉一 氏 (元 福島大学学長)

はじめに

私自身、学芸大学から教育大学に変わった頃の教員養成系の学生でした。そういうことから言いますと、私は自分の教員養成系大学教員の経歴と共に自分自身が教員養成系学生として学んだ事が下敷きにあって、今日の自分があると思っています。

今、文部科学省自身が新しい教員養成教育の展開を示していますが、その問題を私なりに考えてみたいと思います。

私は、家内も小学校教師でしたし、私の息子も中学校教師、自分自身も教員養成に携わり、教員養成の側において生きた人生でした。この立場から国立の教員養成系大学とは一体どのような役割を果たしてきたのか、同時に国立の教員養成系大学だけが教員養成学部ではない事を、どう自覚するかが重要であるという事について考えてみたいと思います。

免許取得を必修化することが教員養成学部としての本来の在り方ではなく、教員養成をどれだけ自分の大学教育の問題として押さえているかどうか、教員養成の在り方として重要だとも考えております。またさまざまな開放制の国公私立大学が教員養成を自らの問題として位置づける事が重要です。免許取得を必修にした国立の教員養成大学・学部は、まさに私の学生時代の1966(昭和41)年に免許必修が正式に制度化されたわけで、それが学芸大学・学芸学部を教育大学・教育学部に変更した理由でした。

以上のことを全体として改めて考えるための新たな問題提起ともいえるものが、今回の教職実践演習の導入であると私はとらえています。

このような立場から、教職実践演習の導入に我々はどう向き合っていくべきなのか、私の個人的な経験の中から感じた事を含めてお話をさせていただきます。

資料の8ページから、私のレジュメが入っています。私は三つの柱でお話をしたいと思います。

1つめは、この教職実践演習の導入を、教員養成の現場にいる者がどう受け止めるか、2つめは、少し別の角

度から日本と中国・台湾とアメリカの教員養成との比較を踏まえて、日本における教員養成の教育の課題をどう押さえるかと言う事で話をさせていただきます。外国の教員養成との比較を通して私の考えている事も話して欲しいという依頼がありました。私は、アメリカの大学と中国・台湾の大学との交流を進めた経験がございます。最後の3つめには、教職実践演習導入の眼目は何か、新設の意味は何かをふまえて教員養成教育のカリキュラムをどうデザインするかについて話したいと思います。

1 教職実践演習をどう受け止めるか

まず1つめの教職実践演習をどう受け止めるかについてです。先程、文部科学省の教員養成企画課の方から丁寧に、基本的問題を押さえて頂きました。このご講演を踏まえ、特に私がこの教職実践演習を受け止める基本的な前提を2つ申し上げたいと思います。

第1は教職課程を置いている戦後の大学は全て、本当に本来の教職指導を進めて来たのかという問題です。

「教職指導」という言葉が今回、法制化された新科目の設置趣旨として示されていますが、この教職指導とは果たして何であるのか。結論的に言えば、私は、この教職指導の本来の在り方を確立させる事が、重要だとかねてより考えてきましたし、今もそう思っています。

特に免許取得を必修にしているような大学において、本来の教職指導を確立されているかどうかと言う根本的な見直しが必要だと思っています。逆に、免許を必修にしていない開放制の国公私立大学は、自らの教員養成教育の中で、教職指導を本当に位置づけて来たのか。免許必修の教員養成系大学と必修にしていない開放制大学の両方で、本来の教職指導を確立する必要がある。免許必修の教員養成課程において、免許を取得しなければならないから単に受講すると言うような教職指導論ではない教職指導をどう再構成するのか、これが戦後の教員養成の中で一貫した課題でした。学芸大学が教育大学に変わったときにも、このことは大きな課題でしたが、単に免許を必修にしただけでは問題を解決しなかった

ととらえています。

1958(昭和33)年に当時の「デモシカ教師」問題を克服して、どのようにして質の高い教師を養成し確保するかと言う趣旨の中教審答申が出ますが、あの答申をどう紐解くかと言う課題がかなりの部分で残されたままのところ、今回の教職実践演習が導入されたということです。

第2は、目的養成の新たな位置づけと、免許科目の主体的なとらえ直しという視点です。目的養成と言う言葉は、免許必修制とほぼ同義語として使ってきた。そして開放性の大学では目的養成と言う言葉は使わなかったし、今も積極的に使わない。

単に免許必修を制度化し、目的養成とすりかえるような形は、良くないと思っています。目的養成とは大学教育においてどのように位置づけるかという事を押さえないで、本当に学生諸君の、教師としての資質・能力を育てることができるのでしょうか。目的養成は、免許必修の教員養成大学の専売特許から、全ての免許を課程認定されている、いわゆる課程認定大学・学部の中において、目的養成を新たに位置づけ直すことが必要です。

そのうえで、今回の教職実践演習の導入を、次の3つのポイントからとらえるべきだと考えています。

1つめは、継続的・計画的に行う、指導・助言・援助の総体であり組織的な取組だという点です。言うのは簡単ですが、これまで、わたしたちはやって来ましたか。

2つめは、教職指導は学生の適性や履修状況等に応じてきめ細かい指導・助言・援助を行うという点です。これまでも、取り組んできたような気もしますが、本当にやって来ましたが。

3つめは、教職課程全体を通じた教職指導の実践を明確にする事と、各大学において積極的かつ計画的な取組を推進するという点です。

新しい目的養成観には以上の3つのポイントがあり、ある意味では私が目的養成について考えてきたことが一定反映されているものと受け止めています。その意味では、教職実践演習を4年後期に設定する事が不可欠なことではなく、4年後期に置かなくても、4年間の教員養成教育を視野に入れた別の方法・形態として展開される可能性があると考えています。始める前からこんな事を言うのは申し訳ないのですが、4年次の卒業論文執筆時で、しかも学生の事情によっては4年次後期の教育実習を設定せざるをえない時期に、教職実践演習が設定されることにはいくつかの困難点もあり、相当の工夫をしないと本来の目的養成の締めくくりが不十分になる可能性があるからです。

免許必修の教育養成大学と開放制の一般大学において共に欠落されがちなものに、目を向けさせたのが、今回の教職実践演習の導入です。いわゆる課程認定のすべての大学に対して、免許科目を単に履修させる事に留めるようなとらえ方から脱却することを提起しております。そして従来からの教職科目履修において単に2単位必修が増えたと言う具合にとらえるだけでは、戦後の教員養成教育の基本課題を受け止める事にならないと私は思っています。

教員養成教育は、大学における学問と教育の深いところからの自覚化をその根底にすえるべきであり、大学教師も研究者であると同時に教育者でもある。それゆえ大学の学生諸君にしっかりと教育をしているかどうか問題となり、さらに専門教育の中で、学問と教育の関係を自覚するところから、教員養成教育への主体的なアプローチを図ることも必要となります。大学における教員養成教育では、このような押さえをしてきたでしょうか。自分は免許必修の教員養成大学にいるから、教員養成教育をしなければいけないという程度に留まっていたのではないのでしょうか。

教員養成に携わるすべての大学で、学問と教育の自覚化と、専門科目の分野からの教員養成への主体的アプローチがなされるチャンスが、今生まれようとしている。

しかしこの課題は必ずしも容易なことではありませんし、一つ一つ地道に進めていくしかないでしょう。

教員養成教育がうまく進まないのは、学生諸君の問題もあるでしょうが、私共の指導の甘さと弱さもあるでしょう。しかしながら、大学がどれだけ専門教育を教員養成の力へとして繋げようとしているか、これが大きな課題になっています。

2 中・台・アメリカの教員養成教育の状況と日本

2つめの柱は、私自身が関わった中国・台湾とアメリカの教員養成教育の状況についてのお話です。

30年ほど前に初めて、比較教育を専門とされている顧明遠先生がいらっしゃる北京師範大学を訪問し、その後何度か訪問しつつ共同研究を進めてきました。顧明遠先生は、ご自分の教育論についての著作を、首都師範大学から出版しました。私がこの著書を紹介する理由は、顧先生が中国の現状を踏まえ、アメリカと日本を比較しながら自らはどう向かうかと言う事を考えておられるためです。

私が30年前に訪れた中国は、日本から見ると、中等学校程度の中等師範学校の卒業生が先生になるのが普通でした。しかもそのような先生も足りなくて、「民弁

教師(代用教員)もかなり採用されていた時期でした。台湾における教員養成も基本的には中国のものに準じたものですが、後に述べますように免許必修を廃止した国立台中教育大学や私立総合大学での開放制免許選択の教員養成がその後生まれてきます。

それに比してアメリカは基本的には総合大学における開放制教員養成のなかで目的養成を位置づけております。

私たちは戦後の教員養成を考えると、この3つの国の比較も踏まえて、自らの位置を定める事が重要だと思っております。ただ私は中国・台湾・アメリカの研究を十分しているわけではありませんので、交流の中で学んだお話をトピック風にお話ししてみたいと思います。

私が行ったウイスコンシン大学のマディソン校は、全米の中でも有名な教育研究のドクターを出している大学ですが、同じウイスコンシン州に師範学校がウイスコンシン大学に転換したオークレア校もあります。日本でも旧師範学校が大学・学部および学芸大学に転換しましたが、その日本において、アメリカの開放制の免許選択目的養成の実践ともいえるものから、多くのことを学ぶ必要があると思います。

オークレア校を出たかなりの教師たちは、マディソン校でドクターを採っていますが、そのことによって現職で博士号を持っている教育長さんや指導主事さん及び校長先生などにお会い出来、さらにオークレア校の教員と協力してその教員養成教育の充実にも大きな役割を果たしていることにも出会いました。

このオークレア校はリベラルアーツの文理芸術学部と教育文化学部、経営学部と看護学部の4学部があります。何回か学部名が変化していますが、単純化するとこの4つの学部として、特に教育学関係科目が開設されている教育文化学部が教員養成の中心です。この教育文化学部と言うのは、日本のような教員養成学部ではありませんので、しいて言えば北大や東大のような教育学専門の大学だと思って下さい。つまり教科専門担当者がいない、そう言う大学です。しかし、教科教育法はこの教育学部の人担当しています。したがって教科専門科目は文理芸術学部において小学校の教科専門科目(「小専」)も含めて設置されていました。

免許は卒業要件ではありませんが、教育文化学部には、教育基礎コース学科と、カリキュラムと授業コース学科及び特殊教育コースや福祉コースの学科が位置づけられていました。

免許選択での教育実習は、1年生では準備として小中学校探索と言う教育実習入門を1日2時間、週4回行い

ます。そして本格的にブロック教育実習と言う言い方で、学校へ入り込むための準備をする。ここで何を学ぶかと言うと、日本で言う小専、教科専門、教職専門をいろいろと学んで行く。そして半期で大学の授業を4週間、小学校は終日4週間の授業を担当する、学生2名の実習を行い、協力教員が1名担当するという体制で実施されていきました。

その後専門教育実習を終日週5日間で18週間、2つの学校で行います。附属校はありませんので、2つの公立学校を大学が選ぶ仕組みです。

教育実習を指導する協力教員は、協力実習の学校の先生にお任せではなく、オークレア校の修士課程で必要単位を採った人を自らの学校の教育実習の指導教員にする。このようにして大学側が担当教員を養成し、教育実習をさせる、こう言う形態での教育実習でした。

アメリカは州毎の教員免許なので、ウイスコンシンの免許では他の州では使えないのですが、ここの免許は非常に質が高いという評価があるで他の州でも使えるということでした。オークレア校のスタッフが州の免許状の基準等も作っていて、私が訪問した頃の就職率は9割程度だと聞きました。現在はというと、まだ情報をつかんでおりませんが、このような状況を見て、少なくとも私は開放制の中で目的養成をどう考え、その中で実習をどう押さえるのかということについて考えさせられました。

また中国の教員養成に関わって、私は旧高等師範学校の北京師範大学や華東師範大学に交流で行きました。現在は他にも旧師範学校が昇格した首都師範大学や河北師範大学などいろいろあり、大学のレベルの教員養成を行っています。ただし大学といっても「師範」という名称を付したシステムで、師範学校のシステムになっていますが、北京師範大学は必ずしも教師になるわけでもなく研究者の養成も含めた、開放制ともいえるものになっています。

なお師範大学をはじめとして、教員養成においてどれだけ開放制を位置づけつつ、どれほど目的養成を進めるのかについて、先程の顧明遠先生の言葉を借りますと機械的に開放制を導入すると、中国の伝統であった目的養成が不十分となり、失敗した例があったと言うような事を、論文で書いておられました。そう言う意味では、やはり、師範学校や師範学院の中で目的養成を行ったノウハウを、どれだけ開放制に繋げるかということに取り組んでおかないと失敗するかも知れないと言うのが、中国の教員養成の中での様々な努力のようです。

私の大学院時代の後輩が台湾師範大学から台中教育大

学に移り、学長になっているのですが、この大学が初めて免許選択の開放制教員養成を進めている。つまり師範学院から開放制の教育大学に転換して、その中でどう目的養成を位置づけるかについて大変な苦勞をしているようです。

中国や台湾では、一方で師範系教員養成を位置づけつつも、他方でアメリカ型の開放制教員養成も導入しつつ、目的養成をどう位置づけるかでまだまだいろいろな困難に直面しているようです、

また台湾では日本以上に少子化が進む中で、師範学院卒業生が就職は出来なくなってきている。そういうことからすると、師範系で教員養成をすると空免許的なものも多く生まれると言うので、開放制に向かわざるをえないという悩みを持っております。台中教育大学での国立レベルの開放制免許選択大学への転換に加えて、私立大学にも免許を解放し始めております。これは恐らく日本の影響だと思えます。私も行って参りましたが、私立の淡江大学にも小学校・中学校の教員養成を認可する、そういう動きが生まれています。

台湾やアメリカの教員養成教育と比べてみると、日本の教員養成は、2つの柱が並んでいると思えます。一方では開放制大学・学部を認めつつ、他方では免許必修計画養成型の教員養成大学もあり、加えて後者の教員養成大学の中に、いわば開放制の「新課程」をセットするという形態です。

私は教員養成大学時代に、教員養成学部の中に「新課程」を設置したり、免許必修を廃止したりすると、あたかも教員養成から解放されたと言う意識が生まれて来ることを痛感しました。よくよく考えれば、「新課程」においても教員養成をする事を忘れていたわけです。私が先程から申し上げていましたように、「新課程」を設置したとしても、教員養成が不必要になるわけではないのに、何となく免許必修が無くなってしまくと、妙な言葉である「ゼロ免」と言う言葉がまだ生きている。開放制教員養成の時代に「ゼロ免」は課程認定が認められる中ではありえないわけですし、「新課程」になった所でも小学校の免許を入れているならば、そこでは目的養成が必要となります。

いわゆる開放制の大学の中でどれほど目的養成が位置づけられるかということという、日本の教員養成は、私自身もその中の一人であったという意味で反省的に申し上げますが、単に学部全体に免許必修を設定して、例外的に「新課程」という開放制も設定する、それで事足りりとしていた。しかしそこから如何に脱却するか。つまり本来の意味の教員養成の学部を作りながら、それ

が他の開放制の大学・学部と協力・連携をする。その点で、教員養成系大学・学部は中核にならなければならぬのですが、それは決して免許取得を必修にしているからではなく、目的養成をしっかりと位置づけているからであるという事を考えていかなければならない。

私がかつて所属していた福島大学で教員養成学部を廃止し、それに代えて免許必修でない学類（学部）を創る経験をしました。そうすると教育学部と言う名前が使えなくなりました。それで人間発達文化学類（学部）と言う名前が付けられました。

しかしこの大学は、自分のいた大学について言うのも何ですが、免許必修ではなくなったけれども、開放制の中で目的養成をやろうとして奮闘しているように私には見ております。恐らく私立も含めて、開放制の中で目的養成を考えようとする先生がたがここに少なからずおられると思います。

実は私の学生時代に学部名が変わった免許必修計画養成型は、今日の教員養成の一つの柱ですが、1958（昭和33）年の中教審答申の具体化が、果たして免許必修計画養成型だけで良かったのかどうか。やはり、目的養成を主体的に位置づける事が必要ではなかったか。私の言葉で言えば、本来の目的養成を具現化する事が、今日の日本の教員養成において課題ですし、単に免許必修であるかどうかが、教員養成大学のポイントであるかのような考え方から如何に転換するかが課題だと思えます。

以上日本の2つの柱の問題についても補足しつつ、米、中、台の教員養成教育についてトピック風にお話ししましたが、台湾を含めた中国とアメリカの教員養成を、日本の教員養成と比較しながら、それぞれの国は質の高い教師を養成するためにいろいろと工夫しています。そして質の高い教員養成をするために中国でも教職大学院を作っています。

日本でも教職大学院は興味深い実践を進めておりますが、しかし教職大学院をつくることと共に重要なことは、学士課程をベースとする開放制教員養成教育の中で目的養成をどのように位置づけ実践するのかという事を検討しないで進めると、教職大学院や教員養成大学の教員養成教育も、本来の目的を達成出来ないのではないかと考えます。

3 教職実践演習どう構想するか

以上を踏まえて、3つめの柱に移りたいと思いますが、教職実践演習を実施していくために、目的養成を私達がしっかりとやる、単に免許必修が目的養成とは結びつかない、という認識を前提とする必要があると思えます。

学生が先生になりたいという目的を持った時に、一番学びたいと思うのは、先生と言う職業は一体何なのだろう、先生になったら自分はどうなるのだろう、先生になったらどう自分は成長するのだろう、と言う事です。

学生諸君は何らかの目的を持って大学に入ってきてますが、目的意識を育ててやる所が大学です。むしろ免許を開放制にして、そして大学へ入ってから免許を選択させることが本来の教員養成の方向だと思います。これは私の持論です。免許必修の大学でも、このようなプロセスを入れる必要があります。学生に目的のとらえ直しをさせる必要があるということが、私の30年間の教員養成大学での経験から導かれた結論です。大学へ入ってキャリア教育と合わせて目的意識を育てる。この目的意識を育てる目的養成は、教師のライフコースを見通しながら行うことであると言えます。最近、教育学研究で広がりつつある教師のライフコース研究を踏まえながら、大学の教職実践演習を位置づけることが1つめの眼目だと思います。

2つめの眼目は、教員養成教育のデザイン化における「二つの専門」という視点です。

大学は専門教育を学ぶ所だと思っています。こんな事を言うと、皆さん当たり前だとおっしゃるかも知れませんが、専門教育を学ぶと言うのは、教員養成学部であろうと教員養成学部でなかろうと、全て専門的学びです。私は教員養成大学の教員時代、自分の教員養成学部経験を踏まえながら、「二つの専門」ということを主張してきました。

二つの専門とは何だだと思いますか。二つの専門の一つは、何らかの専門性で、卒業論文にも結びつくものである。それは専門大学であろうと、教育養成大学であろうと同じです。それは教員養成学部だからではなくて、大学にいるからだだと思います。何故、大学で教員養成を行うのかと言うと、専門的な教育の訓練によって、将来もっと沢山の分野の研究をしなければいけないわけですが、その準備をする所が大学という場だと思っています。ですから、研究もしないで、卒業論文も書かず、様々な教職の基本や学校現場のノウハウだけを教えるならば、教員養成を大学でやる必要は無い。

そう言う意味で、大学において専門教育をする。しかし、忘れていけないのは、もう一つの、教師としての資質・能力の育成とも繋げる教師専門です。このもう一つの教師専門と言うのは教科専門も含めた広義の教職専門のことです。

小学校の先生になるのなら小学校の教職専門、中学校の先生になるのなら中学校の教職専門、高校の先生にな

るのなら高校の教職専門です。私が教員養成大学におりました頃は、残念ながらそう言う教職専門は不十分でした。本当に現場の事を分かった上で、教師として必要な資質・能力の基礎を育てることを視野に入れた目的意識を育てることが重要だと思います。これを志向したものが教職実践演習の導入だと思います。

私は今、勤務大学で教職課程運営センター運営委員長をやらせて頂いています。各専門学部の代表や教職専門科目コースの代表が集まり、その下で教職実践演習をプランニングする企画運営部会と、どのように履修カルテを作り活用するかということを提起する単位認定部会が作られています。また私の大学には免許必修コースに近い、小学校の免許を取るコースが文学部と体育学部にも2つあります。そしてこのような開放制大学において、他の大学と同様に、私のいう何らかの一つの専門教育とセットにしなが、どれだけ広い意味の教職専門をするかということを探求しています。私は何らかの一つの専門を研究している人達がこの仕事に関わってくれないと、大学における教員養成は本物にならないと思っています。

そして3つめの眼目として教職実践演習を視野に入れて教師のライフコースをどう見通すかという問題について考えたいと思います。私はライフコースを見通す際に、大学という場での実践的な能力の育成ということも問題となると思いますが、その際に体験と実習が重視されます。免許法上の言葉で言えば、体験、実習というのは介護体験と、もう一つが教育実習。しかし、この体験と実習とを重視する際に、その大前提である大学における教員養成という事を踏まえながら、どのようにして、体験と実習を専門教育と組み合わせるかを振り返り検討しないと、ただ、体験と実習の時間を増やすだけになってしまう。

特に大学という場で、教員養成課程で、どう設定するのかという問題があります。そしてこの体験と実習を、大学の教員養成課程で押さえる場合と、現場の先生になってからもう一度大学に戻ってきて、体験と実習を押さえる事とは論理が違う。先程お話ししたアメリカのウイスコンシン大学を見ますと、かなりの体験と実習の時間が入っております。そして教員養成段階の実習中、日本と違って、学生達が実習中に適宜大学に戻って来て、大学の教員たちといつもコミュニケーションを持ちながら、実習を行われているのです。

ウイスコンシンで私が見た授業では、実習が終わった後、週の終わりに実習生達が集まって来て、実習中の実践を踏まえてディスカッションをしているのです。今日の算数の授業はどうだったかと。その場では実習を指導

する特別の免許を持った協力教員が意見を言う。体験・実習と大学の学習・学びとをいかに結びつけるかと言う事を念頭に置いて、この体験と実習を押さえて置かないと、単に単位数を増やす事だけに収まってしまう。そういう意味で言うと、養成段階に於ける学習と実習、これをどのように押さえるかについて徹底的に考えたいと思います。

介護等体験と教育実習は、私自身の反省を含めて申し上げるのですが、大学における学びと十分繋がっていない。特に日本の教育実習は学校現場にお任せです。附属を持っている所は附属の先生にお任せです。教員養成段階において、介護等体験や教育実習が大学の学びと効果的に結合していく必要があります。

4 目的意識の自主的形成と評価の観点を踏まえて

三つめの柱の補足として、目的意識の自主的形成と評価の観点を踏まえて教員養成教育をどうデザインするかについて述べてみたいと思います。これから申し上げる中教審答申で示された評価の観点には大きく4つの領域があり、その第1に使命感や責任感や教育的愛情がありますが、これについては必ずしも表に出さない大学があります。ここに書いてある事はいちいち最もな項目ですが、必ずしも表に出さなくても学生が教師としての目的意識を自主的に形成していくことと並行して位置づけられているからだと思っております。

第2に生徒理解や学級経営能力、第3に社会性や対人関係能力がその評価の観点として位置づけられておりますが、前者は発達心理学・教育心理学等の学びや学校現場での体験・実習を踏まえて、目的意識の自主的形成と関わりあいながら育成されていくものでしょう。

後者は教員養成に限らず、一般企業の新人社員の教育において最も重視されている観点のようですが、確かに学校現場においても重視せざるをえない状況があります。これは教員養成教育の課題と観点というよりも、大学の授業やゼミ等において社会人として自立させていく上で位置づけるべき課題と観点でもあります。ただ学校現場における教師の問題・課題と関連して位置づけられるものであることを念頭におくべきでしょう。

特にこれは教師が職場における人間関係づくりをつくっていくだけでなく、保護者や地域の関係づくりにおいても、これは最も大変な事です。でもこんな事を言う前に、まず回りの人との関わりの中で対人関係能力を育成することが前提です。

さて第4に教科の指導能力という観点ですが、この課題については私が学生時代においては、教科教育法の授

業でさえ、教科専門の先生が片手間にやっていた時代でした。ただ私は、この観点を申し上げたいことは、これは決して教科教育法の担当者の問題ではないということです。ある意味で大学における教員養成の根幹に関わる問題でもあり、教科専門の担当者がその専門性に応じて関わっていける観点ではないかということです。もちろん個々の教科専門の先生方に教科教育法の授業をしてほしいといっているわけではなく、学校現場における教科の指導能力の基礎を育成していくうえで重要な役割を果たされていることを自覚してほしいからであります。

それから教科指導の能力の育成と関わって教科書の内容を理解することの重要性についてです。私は教科書を作成する仕事をやっておりますが、教科書の内容を深く学ぶ上で重要な役割を果たすのは教科に関する専門科目の講義や演習を通してです。そして学生がその教科専門科目を学校現場の教科書内容の理解と結びつけて学ぶ上で、教科専門担当の先生方が教科書の内容を視野に入れて教えることが重要なことだと思っております。

私はかつて同僚の教科専門の先生たちと、先ず学習指導要領と教科書を読む事から始め、そこから先生たちが教科専門の授業を組み立ててやっておられました。ただ、これは言葉で言うのは簡単ですが、実際にやるのは大変な事は、ここにいる先生達たちにはお分かりのことと思っております。ですから私は、この教科書内容領域の点検項目を、学生諸君にただチェックさせて終わってしまったら何にもならないと思っております。教科専門科目と教科教育法科目の学習を通して資質能力の最終的な確認が大切です。そしてこれこそ、戦前の師範教育において欠落していた、大学における教員養成教育の真骨頂とでもいえるものだと思います。

さて先程、教員養成企画室長さんから東京教師養成塾の話がありました。私の大学でも、初等教育専攻学生の中で希望する学生が参加しております。

実は私は教師養成塾に批判的な立場ですが、その内容について学ぶ機会を持ちました。ところでなぜ批判的かと申しますと、大学における教員養成の原則が軽視される危険性があるからです。そして大学において教員養成をすすめる上での主体性が欠落することへの危惧の念があるからです。

ただその東京教師塾のことについて説明を受けて、大学における4年次の教育実習を、教師塾との連携で進めうるならば、今後の大学と教育委員会との連携を進める上での一つのモデルケースではないかと感じました。本日の資料でお示ししているのはそのためです。先程ウイ

スコンシン大学の教育実習について私なりの紹介をさせていただきますでしたが、その実習方式が想起できる部分もありました。ただ最も決定的なことですが、大学が主体的に関わっていないことが、ウイスコンシン大学と異なることです。

もし大学が何らか一つの専門教育と、広義の教職専門教育とを融合した総合的な教師教育の取り組みが出来たとしたら、教育委員会と協力して、資質・能力の最終的形成と確認は是非、協力して進めてもらった方が良いと思っています。

私自身も20年程前に教育学部長をやりましたけれども、教育委員会の人たちや、学校現場の方から多くのことを学ばせてもらいました。当然のことながら大学の教員養成の主体性を踏まえて教育委員会と連携をすることはいねいに進めた方がよいと思います。

最後の資料ですが、これは私が教員養成大学時代に実践したものです。私は教育方法学・教科教育学の専門ですが、教科専門の人たちと共同で教員養成を行う社会科教育のコースに所属していました。私はこの中で、教科専門の先生方と、広い意味での教科教育学を担うべきではないかと主張していました。この資料にありますように、狭義と広義の教科教育学の実践研究と名付けました。1年生で社会科教育学入門を専門で、3年次で初等・中等の教科教育法で、それぞれの教科教育の重要性、狭い意味での教科教育法として何が授業作りのポイントかということ踏まえて教科専門とどう結びつくかと私なりの専門をやりました。これと教科専門担当者も加わるいわば広義の教科教育学教育をセットにしまして、地域社会の総合研究と一緒に調査し、そこから授業を作ったり、研究したりし、その後、模擬授業を作る、このような実践プロセスを整理したものです。私はこれを、教科教育法・教科教育学と教科専門科目の、ある意味で協力・連携と言う一つのスタイルではないかなと思っています。

一般大学ではなかなかこういうシステムは出来る体制になっていませんので、機械的にこれを適用することはできないことはいまでもありません。

ただ、教科教育学と教科専門の連携・協力で進める、このような事例は教職実践演習を全体として進める上で一定の意味を持っていると思いご紹介いたしました。

ところで以上において問題として取り上げてきた目的意識の自主的形成に関してここでの締めくくりとしてぜひ申し上げたいことは、この目的意識の自主的形成を最も効果的に進めることができるものの一つに、学校現場の先生たちが自主的主体的に学ぶ姿にふれ、ここから

学ぶことがあるということです。ただしこれは大学が「上」から設定すべきものではありませんが、そのような機会を提供することも「指導・助言・援助」の総体の中で位置づけることが必要かもしれません。

おわりに

以上、大きく3つの柱について申し上げましたが、最後にまとめを兼ねて4点申し上げたい事があります。

第1点目は、大学の教員養成教育は先程申し上げたように、専門教育をベースに行われているということについてです。その中で教師の資質能力の育成もとらえていく。その中で最も重要なものは卒業論文の執筆です。何らか一つの専門において研究能力を育ててあげる事が、辛い長い教師生活を支える一つの支えになります。教師生活において疑問を持った時、悩みを持った際に、そういう研究体験で得たものは大きな役割を果たします。これはすべての大学においても通じる重要な原則だと思っています。

第2点目は、学生諸君をどうとらえるかと言う問題です。何よりも学生諸君は、自らの教員養成教育という自己教育を進めながら、その中に履修カルテを位置付け、そして纏めとしての教職実践演習を位置づけます。ですから自らの自己教育として、教員養成教育を励ます為に履修カルテを活用するという教職実践があると思います。自己教育であるためには、自分が自分で教育をすると言う意識が無い限り出来ません。特に免許必修の大学では、初めから必修にしているからと度外視しないで、もう一度教師として、学生自らの教育を選び直すことを通しながら考えさせる。自己教育をしながら進めることを基本に据えて、履修カルテと教職実践演習を押さえて頂きたいと思っています。

第3点目は、これは学生諸君の教職指導において、特に考えなければいけないと思っています。当たり前の事を申し上げますが、それは学生諸君がどれだけ実践から学び、現場への眼差しを充実・強化して行くか、ということです。

東京オリンピック頃、私は学芸大学に入って教師になろうと思い立ちました。途中で教育大学に名称変更しましたけれども、当時私が一番渴望していたのは今申し上げたこの3点目のことであります。教育大学・教育学部という名称の大学でありながら(そのような名称に安易にすることには反対でしたが)、現場の事を全く話せない教科教育学の先生、現場の事を知らない教職の先生・教科専門の先生、教科書を一度も見ただけの先生がいることを私は学生時代に知りました。誤解な

きように申し上げますが、全ての教員が現場を知らないといけないとか、教科教育法を教えて欲しい主張しているのではありません。ただ教員養成教育では、このような配慮が教員養成の体制として必要なことを教員養成教育の担い手として認識し、そのための一定の努力をしてほしいからです。

私は30年間、教員養成学部で教えてきましたが、恐らくそれぞれの大学でもそういうことが克服されて来た歴史がありますので、あの時代とは異なると思います。しかしそのような問題は、現在は全く無いとは言えない。是非、学生諸君にいろいろな科目を履修させることと並行して、もっと現場を見させる為の時間を与える努力をしてほしい。そして現場への眼差しをもっと鍛える。それこそが自己教育の原動力になると思っています。

第4点目、これは本日のまとめではありません。もし興味を持っていただければ是非その教員養成論について学んでいただければという趣旨からのご紹介です。務台理作と言う倫理学者の教員養成論です。この方は戦後教員養成教育改革期の教員養成特別委員会の委員長をされた方です。そして東京教育大学（筑波大学の前身）で先生をされていました。務台先生が戦後の教員養成をどのように考えたかが興味深いのです。

戦後の教員養成は戦前師範教育の批判の上に、学芸大学方式と教育大学方式の二つについて議論され結局は学芸大学方式が採用されました。学部名では旧帝大と、旧制高等学校のあった大学（文理学部等設置）にのみに教育学部がつけられましたが、それは例外的措置でした。北海道教育大学も私の学生時代は学芸大学であったわけですが、戦後改革期に務台先生は開放制教員養成を基本としながら、「開放制の教育大学」があっても良いと主張されたのです。その教育大学と言うのは、現在存在しない「新しい教育大学像」だと思います。

務台先生ご自身も原則的に賛成されている学芸大学方式を基本に据えるべきだという、あの時代に今日の免許必修教育大学とは異なる、「開放制の教育大学」をなぜ主張されたのでしょうか。

1つめの理由は、数量の上から人材を確保する為にそれなりの教育大学が必要だということです。ただし免許必修方式を採用することはしない。

2つめの理由は、良い教師を養成するためにはいろいろな訓練が必要で、今のままだと旧式の狭い技術の教育しかできない所があるので、それをリードするような創意工夫のある技術を教える新しい大学として、教育大学が必要だからです。まさに新しい教育科学の創造を期待するものでもあります。

3つめの理由は、再教育の為、つまり現職の先生方が改めてもどって来ることが出来る教育大学が必要だからです。

そして務台先生は、そのような新しい「開放制の教育大学」とはどういう大学かという点について次のように述べております。

「教育科学の相当の改造を含み、今までの当時の戦前のような関連的な教育科学と言うものを改造すると言う事を含んで、文科と理科の内容と親しませて、つまり文科系と理科系の教科専門と言うものを大事にして、そして教師としての教養に付いて、本当に教育的な注意の能力を払われたような新しい大学、そしてその大学からは広く社会の色々な層に向かって卒業生が自由に出て行く、とりわけ良き教師を作ると同時に良き学者を作る事を両立する。市民を形成すると同時に教育を学んだ者を育てると同時に良い先生も作る、しかし良き研究者も作る。」

恐らくこの時先生の念頭にあったのは、筑波大学の前身の教育大学ではないかと思えます。現にその大学に勤務されました。ただし、その教育大学は小学校教員養成を位置づけていないので、そう言う意味では務台先生の主張されていた教育大学は存在していませんし、今も存在していません。（以上の務台理作先生の教員養成論については拙著『開放制目的教員養成論の探究』学文社2010年4月の「まえがき」「エピローグ2-(1)」参照）

私は、教職実践演習が導入された今日において、教員養成教育を広く開放制システムの中で、目的養成をセットにして進めうるような教育が、免許必修の教員養成大学でも、免許必修ではない開放制の大学でも、両方の大学において、教職実践演習をそれぞれ主体的に位置付ける事によって、創りあげられることができることを願っております。務台先生の戦後教員養成改革期の「夢」もそこにあったのではないかとひそかに思っております。

私も課程認定大学の一員として皆様と頑張っていきたいと思っています。私の講演は以上で終わります。ご清聴ありがとうございました。