

報告

教員養成に関する研究の現状と課題

A study of teacher education — A review and related issues —

光田 尚美

要約:本稿の目的は、わが国の教員養成に関する先行研究を概観し、本学教職課程の運営にもかかわる教員養成研究の今後の課題を指摘することである。

既出文献に散見される論点を、「教員養成制度」「教育研究組織」「教員養成カリキュラム」の3点に集約して整理し、そこで明らかとなった知見をもとに、本学教職課程の運営上の課題として以下の諸点を提起した。

- ①教職課程のセンター化を見据えた教育研究組織の確立とその実現に向けた人的、物的条件の整備
- ②「大学における教員養成」の意義の積極的評価にもとづくカリキュラムの性格づけ、大学の教員養成理念を明瞭化した養成カリキュラムの編成
- ③本学の教職課程を抜本的に見直すための基礎資料としての自己点検と調査研究

Key Words: 大学における教員養成, 教育研究組織, 教員養成カリキュラム, 自己点検

1. はじめに

わが国における教員養成は、1872(明治5)年の「学制」による学校制度を定着させるために、焦眉の急として着手された。「学制」発布の翌月、東京に師範学校が開設され、続く2年の間に、全国第7学区に各一校の官立師範学校が設置された。その後第二次世界大戦が終結するまで、師範学校とその体制下で強化された師範教育が、わが国の教員養成を全面的に担っていた。

本格的な師範学校体制の見直しが図られたのは、戦後の教育改革においてである。教育刷新委員会を中心に、いわゆる「師範タイプ」の教師像の克服が目指され、適切な教員養成のあり方が検討された。1946(昭和21)年12月、教育刷新委員会は第1回の建議「学制に関すること」のなかで、教員養成にかかわる二つの原則を打ち出した。「大学における教員養成」と「開放制」である。

「大学における教員養成」の主意は、「学問の自由」と「大学の自治」の保障に裏づけられた大学教育制度のもとで、「高い教養と深い専門的学芸の研究を通して個性豊かな人間を形成し」、「新しい資質能力をもつ教員を生み出す」(土屋, 2002, p.80) ことであった。高い教養と専門性を身につけた者が学校教育を担っていくという意向は、新学制のもとでの国民教育全体の水準を向上させ

るという意味においても、大きな意義を有していた。

もう一つの原則である「開放制」とは、教職志望者を教員養成系大学・学部だけで養成するのではなく、教員養成課程(あるいは教職課程)を設置している国公立私立の大学においても、教員免許状の取得に必要な単位を授与するという制度である。その主意は、師範学校に独占的に委ねられていた教員養成の閉鎖性を打破し、教員の免許状取得の機会を拡大することであった。これらの二大原則を盛り込んだ教育職員免許法(以下、免許法)の制定と新制大学の発足のもと、戦後の教員養成の制度的基盤は確立したのである。

しかし、教員養成制度はその発足直後から今日にいたるまで、度重なる変更を経てきている。免許法の改正は約30回にも及び、中央教育審議会(以下、中教審)や教育職員養成審議会(以下、教養審)は教員養成制度の改善構想を数次にわたり答申している。そして1997(平成9)年、「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」(教養審答申)が、2006年には「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(中教審答申)が打ち出され、これからの時代に特に求められる教員の資質能力及び教員養成の方向性が具体的に示された。新たな教師像をめぐって、また噴出する学校教育問題への対応をめぐって、教員養成系大学・学部はもとより、教員養成課程を設置する大学は、そのあり方をいっそう厳しく問われるようになった。このことは、教職課程を設置している本学も

例外ではない。

教員養成制度や教育体制の改善に向けて、今日もさまざまな議論が展開されている。今後の教員養成の方向性を探るとともに、教員養成のあり方を根本から問い直すためにも、そこで蓄積されてきた知見を体系的に整理することは有意義な試みと考える。そこで以下、わが国における教員養成に関する先行研究を概観し、それぞれの論点を整理するとともに、本学教職課程の運営にもかわる教員養成研究の今後の課題を指摘していきたい。

II. 教員養成研究における主要な議論

「教員養成」をキーワードに CiNii 及び NDL-OPAC で論文図書を検索したところ、6,070件がヒットした。2007年に発表されたものだけでも130件を超える。そのうち、「大学における教員養成」や「開放制」をタイトルに含めるもの、あるいは大学における教員養成課程の改善に言及したものを抽出したところ、教養審答申が出された1997年を挟み、1998年以降、発表論文数が増加している。とくに2000年、2001年には、新世紀を迎えるにあたっての世界的な議論の盛況¹⁾も相俟ってか、研究関心の高まりがうかがわれる。

これらの既出文献のうち、「大学における教員養成」ないし「教育者養成」をタイトルに含めるものを概観した結果、より望ましい教員養成を求める研究の論点は、主として①教員養成制度、②教育研究組織、③教員養成カ

リキュラム、の3点に集約されることがわかった。そこで、それぞれの論点についてどのような議論が展開されているのか、そこから導かれる課題は何かについて、以下に整理する。

1. 教員養成の制度的改善をめぐる諸論と課題

土屋によれば、戦後教員養成の歩みは、「『大学における教員養成』の内実を形成する自主的な努力と、二大原則を形骸化、空洞化する政策との緊張関係の歴史であった」（土屋、2002, p.85）と形容される。とりわけ、教員免許状に関する施策は、「大学における教員養成」原則を大きく変質させたという。

戦後の教員養成制度の再編のなかで比較的大きな制度的変更を課したのものについて、以下の〈表〉にまとめる。

ここで注目されるのは、73年の教員資格認定試験制度の拡充、88年の特別免許状の授与と特別非常勤講師制度の導入である。こうした制度によって、大学等において教員養成課程を履修していなくとも、試験によって教員資格を授与することが可能となった。しかしそれは、大学での教員養成に教職教養を重視する免許基準を設定する一方で、教職教養を欠く社会人を教職へと誘致するという、いわば矛盾した策でもあり、「大学における教員養成」の形骸化を促進したとして問題視されている（cf. 土屋、2002, p.86.）。

また、免許法の基準が大学における教員養成教育を制

〈表：戦後の教員養成制度の再編〉

年	教員養成制度の再編に係る事項	制度的変更の内容
1953（昭和28）年	免許法改正	課程認定制度の創設
1958（昭和33）年	中教審「教員養成制度の改善方策について」答申	国家規準による教員養成の構想
1971（昭和46）年	中教審「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」答申	教員養成大学の整備・充実 試補制度の導入 現職教員研修を目的とした大学院設置案
1972（昭和47）年	教養審「教員養成の改善方策について」答申	教員養成大学・大学院創設の構想
1973（昭和48）年	免許法改正	教員資格認定試験制度の拡充
1988（昭和63）年	免許法改正	免許状の種類の改定 特別免許状の授与、特別非常勤講師の導入
1991（平成3）年	臨時教育審議会「大学教育の改善について」答申	大学設置基準の大綱化
1997（平成9）年	中教審「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」答申	求められる教師像の提言
1998（平成10）年	免許法改正	養成カリキュラムにおける単位数の変更
2006（平成18）年	中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について」答申	「教職大学院」制度の創設、教員免許更新制の導入

約し、方向づける事態を引き起こしている現状も指摘されている。佐藤は、免許法の要請する教員像が固定的であるがゆえに、研究の自由のもとでの学問の創造という大学の本質的使命と教員養成との間で矛盾が生じ、それが自覚されるほどに大きくなってきていることを危惧する (cf. 佐藤, 1998, p.42.)。こうした事態の背景には、53年の課程認定制度の創設や88年の免許状改定、さらに98年の必修単位数の変更に象徴されるように、免許制度を通じての規制強化があると指摘されている。

すでに山崎は、1966年の大学・学部の名称変更をめぐる、こうした事態に対する警鐘を鳴らしていた。大学・学部名称変更とは、「学芸」から「教育」への変更を指す。山崎の指摘によれば、それは単なる呼称変更にとどまらない。「一般の大学学部が『学科』という学問研究の専門分化にみ合った研究上の組織を単位として編成されているのに、教員養成系大学・学部の場合は、『教員養成課程』という免許状取得のためのコース分類をそのまま学部の正式の内部組織とし」(山崎, 1966, p.105.) ていることの代名詞的呼称であり、教員養成の特殊性を制度化したものにはほかならない。教員養成の非「大学」化の危機が憂慮されている。

先行研究において共通に認められるのは、度重なる制度改革のなかで、教員養成の制度的基盤であった原則が揺らいでいるという指摘である。この問題は、教員養成の教育研究組織やカリキュラムのあり方にも大きな影響を及ぼしている。このような事態が今後の教員養成においてどのような意味を持つてくるのか、教員養成課程を設置する大学は真剣に吟味していかなければならない。

2. 教育研究組織をめぐる諸論と課題

教員養成における教育研究組織のあり方について、多くの議論は、教育系大学・学部と一般大学との差異に注目している。土屋によれば、初等教育の教員養成については国立の教育系大学・学部が、中等教育の教員養成については私立大学を含む一般大学・学部が大きな役割を果たしてきた。しかし、その実質的な役割の一方で、一般大学・学部における教員養成には抜本的な改善を必要とする課題があると指摘されている。

1975年の国立大学協会教員養成特別委員会の調査によると、多くの一般大学・学部において、教職専門科目は大規模授業であり、非常勤講師への依存度が高い傾向にあることが明らかとなった。また、教育実習の指導についても行き届いていないことがわかった。こうした事態

は、決して過去のものではない。その背景には、一般大学・学部における教員養成課程の付加的な地位と、それに伴う研究教育組織としての人的、物的整備の立ち遅れが認められる (cf. 土屋, 1986, p.39.)。

一般大学・学部における教員養成は、教育研究組織としての確立を見るどころか、もはや崩壊の危機にあるとの議論もある。森山は、今後の教員養成の課題について論じる際に、一般大学・学部で教職課程を履修している学生のほとんどがいわゆるペーパーティーチャーであることに触れている (cf. 森山, 2007, p.53.)。ペーパーティーチャーとは、免許状を取得するだけで実際には教職に就かない者を指す。ペーパーティーチャー予備軍の多くは、免許状取得のみを目的としていることが多い。教職に就く意思の希薄さゆえに、教職科目に取り組む意欲も低く、履修における途中放棄率も高いという傾向がある。そしてこのことが、一般大学・学部の教員養成を内部から崩壊させていることが指摘されている。

ペーパーティーチャーの根源は「開放制」の原則にあるとして、それを修正しようという声もある。上記のごとき指導体制の不備のなかでいかなる教員が生み出されてきたのかを考えると、批判は必然とも受け取れる。しかし「開放制」の原則は、教員養成課程を履修したという事実に対して免許状を授与するということと同義ではない。教員資格の認定は、一定の基準に合致し、資格要件を充足することが必須の要件である。したがって、教職の専門性を保持することと「開放制」の原則とは相反するものではなく、むしろ統一的に捉えられなければならない。

そのためには、教職の専門性の内実をどのように形成するのか、大学における教員養成が果たすべき役割は何かなどについて主体的に探求していくための内部組織や、さらには教員養成課程を管理運営する全学的な組織のよりいっそうの整備が求められる。また、一般大学・学部ならではの専門教育科目と教職専門科目との結合を視野に入れ、教員養成課程を専門教育の体系へと位置づけていくための合意形成の場や、研究機会の整備・拡充も必要であると考えられる。

3. 教員養成カリキュラムをめぐる諸論と課題

教員養成に関する先行研究において、もっとも関心が寄せられているのが、教員養成のカリキュラムのあり方であろう。教員養成に係る課程認定を受けている大学・学部は、教員養成カリキュラムの編成において、法令に

よって定められている基準を充足しなければならないという制約がある²⁾。とはいえ、大学設置基準第1条にも明記されているように、法令上の基準は最低基準に過ぎない。教育課程編成の方法や履修要件などは各大学でさまざまに設定されることが望まれており、教育課程編成の自主性がそれによって損なわれるものではない。しかし現実には、法令上の基準が教員養成カリキュラムを拘束していることは否めない。またそうした傾向は、免許状取得が卒業要件となる教員養成系大学・学部と比べて、教員養成課程を付加的に設置している一般大学・学部において強く見られる。

荒木はかかる現状を問題視し、教員養成カリキュラムにかかわる大学の自主的な改善努力が少なからず不足していたことを反省している。そして、このような安易さに対して教育現場からも批判の声が寄せられていることをふまえ、教員養成課程を設置する大学には、大学の特色を生かしたカリキュラム編成への努力が強く求められていると主張している (cf. 荒木, 1990, p.24.)。土屋もまたこの点に触れ、大学の主体性を活かしたカリキュラム編成の重要性を指摘するとともに、そのためには大学及び大学間の自主的な努力が必要であると論じている (cf. 土屋, 1986, p.42.)。

こうした主張からも明らかなように、養成カリキュラムをめぐる議論の中心は、大学の主体性・創造性にもとづくカリキュラムをいかにして編成しようのか、という問題に集約されよう。それでは、カリキュラムの改善及び理想的な編成をめぐって、どのような課題が提起されてきたのだろうか。その主要なものを整理すると、共通認識として以下の2点があげられる。

(1) 大学教育の本質に沿ったカリキュラムの編成

多くの議論は、「大学における教員養成」の意義を支持している。先にも述べたように、「大学における教員養成」は、教員養成が「学問の自由」と「自治的精神」の保障された大学教育全体のなかで、学ぶ者の人間形成を通して行われることを意図している。したがって、教員養成カリキュラムが大学教育の本質に沿うということは、教員を目指す学生が、専門教養、教職教養を通じて自己確立を図っていくことを基礎要件に、教育(学)に対する探究意欲を発揮して学修を進め、自らの研究能力を高めていく、そうしたプロセスを保証することではないだろうか。このようなカリキュラムを編成するためには、大学教育の目的を達成する重要な要素の一つとして、教

員養成を性格づけていくことが求められるだろう。

その一方で、大学教育そのものの充実を図っていくことも必要である。大学設置基準の大綱化に伴い、従来の一般教育と専門教育の科目区分が廃止された。それによって、教員養成課程における科目区分は、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」で構成され、従来一般教育に含まれていた「日本国憲法」や「体育」といった授業科目は、教養教育や共通科目として設定されることとなった。土屋はこうした改正において、一般教育を軽視する傾向は否めないと断じている。しかし一般教育の理念と教育目標こそ、戦後教員養成の理念と通底する部分であるとの認識から、一般教育の内容の充実を重要な課題として取り上げている (cf. 土屋, 2002, pp.86-87.)。

また、大学教育の充実をはかり、大学教育の体系のなかで教員養成カリキュラムを性格づけることは、一般大学・学部において問題視されている「教員養成の内部からの崩壊現象」(森山, 2007, p.53.)を解決する糸口にもなりうると考えられる。一般的な傾向として、教員養成課程を履修する者には、「教師になる」という暗黙の前提がつきまとう。本心はそれと異なっても、「教師にならない」ことを明言するのはある種のタブーとみなされる。こうした価値の問題に加え、拘束性の強い免許基準のもとでの学修は、「教師になりたい」というモチベーションが維持されないとその継続に著しい困難さを感じさせてしまうこともある。さらに、学生の学習意欲が希薄となってきている現状があるなか、教員養成の指導場面においては、「教師になる」という学生の目的意識に訴えかけ、意欲の喚起をはかっていく場合が多い。明確な目的意識が醸成されていない学生にとって、教員養成課程のこうした特殊性は、かえって興味・関心をそぐこととなる。

このような問題は、教員養成が専門職業人の完成教育とみなされていることにも起因している。しかし、対初任者への研修機会が1年にも及んで保障されている現実を鑑みると、免許状取得=完成とみなすことはできない。むしろ今日では、専門職における職能成長の重要性が問われている。教師もまた、その職能成長が積極的に望まれる専門職であるとするならば、教師としての完成は教員生活を通しての職能成長に求められなければならないだろう。したがって、教員養成はあくまでも職能成長の可能性を開く準備教育とみなされるべきである。

そうとなれば、養成カリキュラムの編成においては、特定の職業に必要なとなる技能の習得以前に、教育研究に

対する意欲やそれを遂行していく能力など、教育者としての教養・素養の育成を目指した人間教育に重点が置かれなければならないだろう。教員養成系大学・学部においてさえ、「カリキュラムが横並びになって、大学・学部の特色が薄れていること」(国大協「調査報告書」, 2000, p.2.) が問題視されているなか、土屋が指摘するように、「大学全体が教員養成にかかわることの積極的な意義を理解し」(土屋, 1983, p.97.), 建学の精神や教育目的を反映した、また専門教育課程との結合を視野に入れたカリキュラムを編成していくことは、早急に実現されなければならない課題である。

(2) 職能成長を担保するカリキュラムの編成

「大学における教員養成」の可能性は、教員資格の正当性を担保するカリキュラムの明瞭化に求められるという指摘がある (cf. 榊原ほか, 2005, p.116.). 職業人養成教育に徹底した教員養成カリキュラムは、こうした可能性を具現化しようとしたものであるともいえる。例えば1997年の教養答申は、87年答申が指摘した教師の資質能力に関する要素を「いつの時代も教員に求められる資質能力」として踏襲するとともに、「今後特に教員に求められる具体的資質能力」を新たに設定している。そのキーワードの一つに、「実践的指導力」がある。それは、実際の教育実践に直接に活かすことのできる資質能力を意味している。教員資格の正当性をこれらの資質能力に求めるならば、上記のような力量の確実な形成が、大学での教員養成段階においても担保されなければならないだろう。

「実践的指導力」を強調する流れは健在である。2006年7月の中教審答申では、「教職実践演習(仮称)」を創設することが提言されている。この演習では、主として教員に求められる4つの事項³⁾を取り上げることが想定されている。また、授業方法としては、ロールプレイングやグループディスカッション、事例研究、フィールドワーク、模擬授業などが適当であるとされており、「実践的指導力」の育成が強く意識されている。

しかしながら、こうした流れの一方で、狭義に偏重した「実践的指導力」の捉え方に異論を呈する声もある。

「実践的指導力」は、あくまでも「教育者としての使命感」や「教科等に関する専門的知識」、「広く豊かな教養」などを基盤にしたうえで、それらを単なる机上のものにとどめることなく、生きたものへと高めていくことを意図しているはずである。しかし、「実践的」という部分が

狭隘に解釈されることにより、いわば「現場で即役に立つか否か」という基準が、大学における教科や教職に関する科目にも大きな影響力をもつようになってきているのである。このことは、「実践的指導力」を強調するあまりに、「実践的指導力」が基盤とするところの教育者としての教養や素養の涵養を著しく阻害してしまう事態を招きはしないだろうか。教員養成カリキュラムの見直しをはかるにあたって、今一度、「実践的指導力」の枠組みを吟味する必要があるだろう。

職業人養成教育に徹底した教員養成カリキュラムのあり方に対しては、教師の専門職性 (profession) と職能成長という観点からも異論が唱えられよう。1966(昭和41)年のILO・ユネスコの「教員の地位に関する勧告」を契機として、教師の専門職性をめぐる議論が起こった。労働者としての教師の処遇改善を求めた日教組の「倫理綱領」に対して、この勧告は、教職を「きびしい不断の研究により得られ、かつ、維持される専門的な知識及び技能を教員に要求する公共の役務の一形態」とみなし、それに相応しい処遇と社会的地位の向上を求めるものであった。しかし、リーバーマン (Lieberman, M.) や市川らが示す専門職の属性に照らしてみても、教師はいくつかの点において十分なレベルに達しておらず、規制の伝統的専門職には馴染まないという考え方が有力となっていた⁴⁾。

しかし近年、教師を従来の伝統的専門職とは質的に異なる専門職として位置づけようとする、新たな専門職論が提起されてきている。ショーン (Schön, D.) が提唱する「反省的实践家 (reflective practitioner)」はその代表的なものである。「反省的实践家」とは、「経験によって培った暗黙知を駆使して問題を省察し、状況と対話しつつ反省的思考を展開して、複雑な状況に生起する複合的な問題の解決にクライアントと連帯して取り組む」(佐藤, 1996, p.73.) むという実践において専門性を発揮する。この「反省的实践家」モデルは、特に教師を対象としたものではないが、教師教育のパラダイム転換を推進する概念となった。

このような実践を遂行する専門職として教師を位置づけ、期待される専門性をその職能として捉えるならば、教員資格の正当性を担保するカリキュラムとは、教育の複雑な文脈や教育問題の複合性を探究し、読み解こうとする「反省的实践」の訓練を担保するカリキュラムであり、教員志望者の内面にこうした「思考」や「行動」の「枠組み (frame)」を形成するものでなければなら

いだろう。

また、先にも述べたように、教員養成は職能の完成教育ではない。教養審答申でも述べられているように、大学を卒業して後のライフコースにおいて、一人ひとりの教員が自律的に職能成長を遂げていくことこそが専門職として期待される場所である⁵⁾。そうとなればいっそう、未来に続く職能成長を可能にするという意味での専門性の追究とカリキュラムへの具体化が求められるのではないだろうか。そして、こうした専門性の育成を大学としての教育目的に照らしながら吟味していくことが、大学教育の本質に沿った特色ある教員養成カリキュラムの編成へと繋がっていくだろう。

III. 結びにかえて—本学教職課程の点検に向けて—

以上、わが国における教員養成研究の主要な議論を、教員養成の制度的改善、教育研究組織、教員養成カリキュラムの3点を中心に整理し、それぞれの論点から導かれる諸課題を明らかにした。それらの多くは、本学教職課程の編成や運営、指導体制を点検するにあたって早急に着手しなければならない課題であろう。そこで、先行研究の知見をもとに、本学教職課程の改善と充実に向けて検討すべき具体的な課題を整理していきたい。

1. 教育研究組織の確立に向けての人的、物的条件の整備

田子は、開放制教員養成の今後の課題について、私立大学の立場から考察している。「私立大学を取り巻く環境は非常に悪化してきている。そのなかで、教職課程をはじめとする資格教育部門を、それぞれの大学の魅力ある教育組織に育てていくことが課題である」(田子, 2002, p. 96.)。

田子によると、「私立大学における教員養成は、制度的保障である開放制原則による免許法によりながら、なお自己改革、自己充実を果たしていくのであるが、その担い手である『人』に強みがある」(田子, 2002, p. 95.)。1980年、私立大学教職課程の教員など、直接に教員養成に携わる関係者が全国私立大学教職課程研究連絡協議会を発足させた。当時、私立大学の教員養成教育は、教育実習を中心に批判の声が高まっていたが、協議会はその見直しと充実に向けての加盟校間での啓発、研究交流を開始したのである。

田子は、「大学において、教職課程の位置を少しずつ高めていくことに、教職課程教員は、もっと積極的になる必要がある」(田子, 2002, p. 96.) という。教職課程を

担う大学教員の教員養成に対する責任の自覚は、学生に対する教育の充実と社会的貢献及び教育研究の促進につながるものと期待される。教育研究組織の確立に向けた人的及び物的条件の整備は、教員養成に関してはまだまだ経験の浅い本学においても、早急に取り組みなければならない課題である。

教職課程における教育研究組織の望ましいあり方についての参考例として、次のような形態が提起されている (cf. 田子, 1995, pp. 65-67.)。一つは、「教職課程センター」の設置である。期待される役割としては、教職課程の総合的研究機能を中心とするものから教員採用試験対策を担うものまでさまざまであるが、現状の教職課程運営に欠ける機能を集約したものと位置づけられる。田子は「教職課程センター」の機能を、「総合、関係、連続」の3要素に注目して紹介している。

まず、「総合」という要素に注目すると、教職課程におけるカリキュラム開発の背景となる基礎的研究及び教師教育に関する理論的研究、さらには履修上のガイダンス、教育実習、教員採用試験への対応などを含む日常的な教育機能が期待される。そして「関係」では、他学部や他学科、あるいは他専攻・課程との有機的関係のもとに教職課程を運営していくための調整機能が、「連続」では、現職教員のリカレント教育や附属学校への援助・協力、市民の生涯学習などの機能が期待される。

教職課程のセンター化については、人事、予算、教員処遇などの独立性にかかわる議論が不可欠ではあるが、ここでいう「総合、関係、連続」は本学教職課程の運営にとっても実現を要される機能であると考えられる。

2. 「大学における教員養成」の意義に立脚したカリキュラム編成

教師という特定職業人の養成を目的としていることから、教員養成カリキュラムは一定の基準に拘束される傾向がある。その点を抜本的に改革していくことは、私立大学を含む一般大学・学部の現状においては特に困難であるといわざるを得ないだろう。しかし、法令上の基準を充足したのみで十分と了解する態度は改めなければならない。

教員としての「実践的指導力」の育成及びその職能成長は、教員養成に寄せられる社会的期待もある。そうした教員養成の固有の意義に照らしても、大学における養成段階の教育の意義は大きい。したがって、「大学における教員養成」の意義を積極的に評価し、教員養成カリ

キュラムを大学教育の体系に位置づけること、すなわち、専門教育課程と教員養成課程との関連性や連続性をどのように保障し、大学教育の成果としてどのような教師を養成したいのかを、カリキュラムにおいて明瞭化していくことが求められなければならない。

本学は平成19年度入学生より、高等学校教諭1種普通免許状（福祉）に加えて、同（公民）及び中学校教諭1種普通免許状（社会）の取得を可能とすべく、新たな教職課程を開始する。しかし、福祉と公民、社会という専門教科間の関連性や社会福祉士養成という専門教育課程との連続性はもとより、大学として求めるべき教師像、あるいはその根底にある教員養成の理念などについて、大学全体の共通認識が保たれているとは言い難い。

しかしながら、まだまだ不十分なレベルにあるとはいえ、そこには私立大学であるがゆえの強みもある。例えば国際基督教大学では、教職課程カリキュラムに数えられている科目はすべて、教養学部としての全学に開かれ、各学科の基礎科目・専攻科目・選択科目に位置づけられ、意味づけられている。さらに、教職課程においては、教師を目指す学生に対する個性的な教員養成プログラムが提供される一方で、リベラルアーツに根ざした「地球市民」育成という教育目的の達成がはかられているという（cf. 町田, 2002, p.107.）。このように、大学としての教育を建学の精神や独自の教育目的のもとに充実させることが、「大学における教員養成」の意義に立脚し、かつ教員養成への社会的期待に応えうる特色あるカリキュラムの編成を可能とする。その意味において、本学もまた、大学の主体性のもとに教員養成カリキュラムを整えていくことによって、本学でしか実現できない教員養成プログラムを提供していくことも可能である。そのためには、先にも述べた教育研究組織の整備とともに、本学教職課程をめぐる現状把握と自己点検のための調査研究を進めていかなければならないだろう。

3. 現状把握と自己点検のための調査研究

大学における教員養成に関する調査研究は、教員養成系大学・学部はもとより、課程認可を受けている一般大学などでも、近年、積極的に進められている。課程認可を受けている大学の学長・学部長、教職課程担当教員などを対象に課程運営上の諸課題を抽出したものをはじめ、現職教員の卒業生を対象にカリキュラム改善の視点を問うたもの、在学生の意識調査から課程運営上の改善点を導き出したものなどさまざまである。たとえば、「教育

学部プロジェクト」の一環として、現職の若手教員らを対象に大学における教員養成に求めるものを聴取した佐々らの研究（2003）は、それによって今後の教員養成のあり方を検討したものである。

平成18年度卒業生を含めて、165人の教員免許状取得者を社会に送り出してきた本学においても、教職課程の運営に直接に携わる教員の自己点検のみならず、既卒者及び在学生の力を借り、見直しをはかっていくことは可能ではないかと考える。むしろ積極的に、履修者の生の声を聴取していくことで、本学ならではの教員養成カリキュラムの開発につながる視点を得ることも期待されよう。こうした調査研究を進めていくこともまた、今後の課題の一つである。

IV. 注記

- 1) 1998年10月、ユネスコ主催の世界高等教育会議において「21世紀の高等教育世界宣言—展望と行動—」の予備案が採択された。そのなかで、教育は新世紀の世界における「最優先事項（the first priority）」と表現され、最も有能な若者を教職へと引きつけることが世界各国に勧告された。
- 2) 法令上の免許基準において、教員免許状取得に必要な科目は「教科に関する科目」と「教職に関する科目」、「免許状施行規則に定められた科目」で構成されている。課程認可を受けている一般大学・学部では、「教科に関する科目」を専門教育課程において充足し、「教職に関する科目」を資格取得課程として付加的に設置している場合が一般的ではないかと思われる。そのため、とくに「教職に関する科目」については、最低履修単位と免許基準に定められている最低基準の内容を充足することで十分と了解されているきらいがあり、免許基準の拘束力は強いという傾向にあると考えられている。

「教職に関する科目」は、一般に教職教養と呼称される。たとえば、教育についての原理的理解、子どもの発達についての科学的知見、教育の制度的・社会的な背景についての知識、教育内容や方法についての専門的な知識・技術・技能といった内容が想定されている。教職教養については、教員養成教育にとって何が重要かという「ミニマム・エッセンシャルズ」が確立していないという指摘もある（cf. 土屋, 1986, p.43.）。このことは、教育学という学問自体の自律性の問題ともかかわってくる。また、「教職に関する科目」を教育学

研究の発展に即して、学として構想することもまた必要ではないかと考える。上記の課題については、別に論じたい。

- 3) ここでいう4つの事項とは、①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項、である。
- 4) 専門職論の研究で有名なリーバーマンは、これまで社会的に認められてきた専門職の特性を次のように整理している。①範囲が明確で、社会的に不可欠な仕事に独占的に従事する。②高度な知的技術を用いる。③長期の専門的教育を必要とする。④従事者は個人としても集団としても広範な自律性が与えられる。⑤専門的自律性の範囲内で行った判断や行為については直接に責任を負う。⑥営利ではなくサービスを動機とする。⑦包括的な自治組織を形成している。⑧運用の仕方が具体化されている倫理綱領を持っている。

市川は、専門職に関する緒論をもとに、既成の専門職における最大公約属性として①職務の公共性、②専門技術性、③専門的自律性、④専門職倫理、⑤社会的評価の5点をあげている。

佐藤(2007)によれば、上記の属性を完璧に満たす専門職はほとんどないが、医師や弁護士はその多くを充足する職として広く認識されている。しかし教師の場合は、市川が指摘するところの専門技術性や専門的自律性、さらに社会的経済的地位などの社会的評価においても十分ではないとされている。

- 5) 教養審答申によれば、教員の資質能力は生涯にわたって向上させるものとして捉えられる。そのため、「全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保すると共に、さらに積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切である」とされている。

V. 参考文献【()内は巻号】

- ・荒木廣(1990)「私立大学における教員養成カリキュラムの改善をめぐる諸問題」『日本教育経営学会紀要』(32), pp.23-31.
- ・石川俊一(2007)「近畿大学における教員養成の課題と対応について」,『近畿大学教育論叢』18(2), pp.1-21.
- ・市川昭午(1975)『教育行政の理論と構造』教育開発研究所.
- ・上野辰巳・上寺常和・平岡清志(1990)「私立大学における教職課程の特質と機能に関する総合的研究(その1):一般大学における教員養成と教職課程」1(1), pp.87-126.
- ・古寺雅男(1983)「一般大学における教員養成—教育実習を中心として—」文部省大学局学生課編『大学と学生』(202), pp.14-17.
- ・榊原禎宏・高橋英児・大和真希子(2005)「カリキュラムとしての『大学における教員養成』の可能性—教員養成教育の内容・方法の共通性・多様性に関する実践的検討から—」日本教委氏教育学会編『日本教師教育学会年報』(14), pp.116-127.
- ・佐々祐之ほか(2003)「大学における教員養成に関する調査研究」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』(13), pp.77-90.
- ・佐藤隆(1998)「大学における教員養成教育の現実と課題」国土社編『教育』48(5), pp.40-46.
- ・佐藤晴雄(2007)『教職概論』学陽書房,(第2版:初版2001年).
- ・佐藤学(1996)『教育方法学』岩波書店.
- ・佐藤学(1997)『教師というアボリア—反省的实践へ—』瀬織書房.
- ・鈴木慎一(1978)「私立大学における教員養成」全国教育調査研究協会編『教育調査』(110), pp.8-14.
- ・田子健(1995)「教職課程担当組織のあり方」長尾十三二(研究代表)「大学設置基準の大綱化の下における教育者養成教育に関する総合的調査研究」平成4-5年度科学研究費補助金(総合研究A)研究成果報告書, pp.65-67.
- ・田子健(2002)「開放制教員養成の原則と戦後の教員養成改革②私立大学を中心に」日本教師教育学会編『教師をめざす—教員養成・採用の道筋をさぐる』, pp.89-96.
- ・巽幸孚(1998)「私立大学における教員養成の現状と課題:理想的カリキュラムの編成にむけて」鳴門教育大学学校教育センター編『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』(12), pp.61-69.
- ・土屋基規(1983)「大学における教員養成の課題」国土社編『教育』33(13), pp.90-98.
- ・土屋基規(1986)「大学における教員養成の課題」総合労働研究所編『季刊教育法』(60), pp.38-44.
- ・土屋基規(2002)「開放制教員養成の原則と戦後の教員養成改革①大学における教員養成」日本教師教育学会編『教師をめざす—教員養成・採用の道筋をさぐる』, pp.79-88.
- ・日本教育学会教師教育に関する研究委員会編(1983)『教師教育の課題—すぐれた教師を育てるために』明治図書.
- ・難波豊(1993)「大学における教員養成カリキュラムの現状と改革課題—私立大学の場合—」桜美林大学・短期大学編『桜美林論集, 一般教育篇』(20), pp.51-68.

- ・町田健一（2002）『『開放制』のもとでの教員養成』日本教師教育学会編『教師をめざす—教員養成・採用の道筋をさぐる』, pp.105-116.
- ・村井実（1979）『アメリカ教育使節団報告書』講談社.
- ・森山茂樹（2007）「大学における教員養成：その理念の変質と今後の課題」『東京家政大学研究紀要1, 人文社会科学』(47), pp.45-54.
- ・山崎真秀（1996）『『大学における教員養成』の現状と展望』『教育』16（6）, 国土社, pp.104-112.
- ・山田恵吾・貝塚茂樹編（2005）『教育史からみる学校・教師・人間像』梓出版社.
- ・善明宣夫（1984）「私立大学における教員要請に関しての実証的研究：教育実習の効果と私立大学における教職志望者像の検討」関西学院大学文学部教育学科編『教育学科研究年報』(10), pp.9-24.
- ・ユネスコにおける特別政府間会議（1966）「ILO・ユネスコ教員の地位に関する勧告」
- ・教育職員養成審議会（1997）「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」第1次答申
- ・社団法人国立大学協会（2000）「今後の教員養成と教育系学部の在り方について調査結果と考察」<<http://www.kokudaikyo.gr.jp> 2007/11/11>
- ・中央教育審議会（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について」第1次答申