

教員養成の課題と改善方策

2つの原則に立って

坂 本 昭

・「大学における教員養成」と「開放制の教員養成」の危機

最近、学校教員の資質能力の向上が問題化しているが、それは大きく2つの側面から具体的な提言として論じられている。その一つは、教員養成・教員免許に関わる制度の改革であり、他のひとつは教員に関わる評価の改善等である。とりわけ、前者は教員の資質能力の形成に直接的に関係する大学の教職課程における教員養成に対して、その「教師の力量形成」に関わる新たな視点と課題・改善が求められていることに注目しなければならない。

いわば、この動向は、これまでの教員養成の2つの原則、すなわち「大学における教員養成（以下、「大学での養成」と略称）」と「開放制の教員養成（以下、「開放制」と略称）」に立脚する現行教員養成制度への批判であり、それへの強い改善要請ともいえるものである。このことはまた、これまでの教員養成における教科専門重視から教職専門重視への傾向をさらに強化する動向を推し進めることでもある。見方を変えれば、まさにこうした改善・改革方向は、これまでにこれらの2つの原則が生み出してきた教員志望者への期待と希望を弱めてしまうという危機意識の拡大をもたらすことにもなりかねないということである。

平成9年以降、教員養成に関連する答申も、直接的に教員の資質能力に関わるものだけでも3つがとりまとめられている。まず、平成9年7月には教育職員養成審議会が、第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」、そして平成14年2月には中央教育審議会が「今後の教員免許制度の在り方について（答申）」において、それぞれの立場から諸提言を行っている¹⁾。さらに、平成16年10月に優れた資質能力を有する教員の養成・確保が不可欠であることから「今後の教員養成・免許制度の在り方について」が中央教育審議会に諮問され、平成17年3月にそのワーキンググループによる教員免許更新制の導入などの検討が実質的に開始された。平成17年12月には、これまでの審議が「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（中間報告）としてとりまとめられ、その後この中間報告において検討が求められてきた課題を中心に、さらに審議がなされて平成18年7月に中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（以下、「答申」とは、これを指す）としてとりまとめられている²⁾。

果たして、これらの答申が提起する諸改革策が、「大学での養成」と「開放制」という2つの原則に立脚する今日の教員養成に対して、現実的によりよい成果を期待できるのであろうか。大学の

教職課程教育が、様々な側面で「ゆとり」を失い、ただ単に免許取得の厳しさだけが表面化してきたきらいがないであろうか。教職科目の履修条件を強化することによって、教師の人間性や指導力を高めることの重要性は誰も否定しない。しかし、教師教育の基盤形成が大学の教養や専門の学習にあること、また児童生徒との直接的な人間的関わりが教育現場での経験からさらに成熟していくということなどを十分に視野に入れた改善・改革方向にあるといえるであろうか。

これらの諸提言では、これからの時代に求められる学校教育を実現していくためには教員の資質能力の向上がとりわけ重要な前提となることから、教員の新たな資質能力とは何かが問われ、かつそのための養成システムをどう改善・改革するかが大きな課題となっている。特に、この「答申」がいう「国民の信頼に応える、質の高い教員が養成・確保される」ための施策とは何かを明らかにするとともに、新しい学校教育施策とそのための教員資質能力との関わりから教員養成制度の在り方が根本から論議されなければならない。

なかでも、今回の改革では、教員養成における専門職大学院の在り方、教員免許制度の改革、とりわけ教員免許更新制の導入が中心に検討されてきたが、以下に述べるように現行教員養成システムの2つの原則である「開放制」と「大学での養成」をより視野に入れた論議を展開すれば、こうした大きな制度的な改革よりも、むしろ「答申」においてもまず最初に取り上げられている大学の教職課程そのものの指導體制の見直しにつながる「教職課程の質的水準の向上」が最重要課題になることを強調しなければならない³⁾。その意味で、ここでの教員養成の課題解決も「改革」というよりも「改善」という表現の方が妥当といえよう。さらにいえば、このことが高度な教養と教科の専門性、そして広い知識・技術を育てる教職カリキュラムを可能し、これによって「大学での養成」と「開放制」の2つの原則をより活かしていける条件が整っていくということである。

こうした観点に立つと、今の教育改革が第3の改革、つまり教育の再生に向けた「教育の構造改革」といわれる文脈において、新しい一連の教員養成に密接に関連する諸施策が現実に大学の教職課程における教員養成、いわゆる「大学での養成」や「開放制」に対してその質的充実・向上に何を求めてくるのかということが問われるのである⁴⁾。このことはそのまま、今回の「答申」内容が教育職員免許法改定に直接的に結びついていただけに、この改定方向がとりわけ「開放制」の原則をどう保持していくという問題意識との関わりで、以下のような教員養成の改善策について改めて議論を深めていかなければならない。

そうでなければ、一時的な教員就職率の向上に目が向けられ、長期的な教員養成への展望が弱められることになり、この2つの原則に対する危機意識を強よめるばかりである。換言すれば、この2つの原則に立ち戻り、よりこれらを生かす具体的な改善策こそが、個性・人間性重視の教育に関わる自主的かつ意欲的な取り組みのできる優れた教師を養成することが可能となるのである⁵⁾。

しかしながら、今回の「答申」が今後の教員養成に与える影響の大きさを考えると、あえてここで「大学での養成」と「開放制」の危機を訴えずにはいられない状況が進展していることを指摘しなければならないのである。それ故に、今回の「答申」の分析だけでなく、これまでの主要な教育職員免許法の改正、すなわち平成元年と平成10年の2つの改正も視野に入れながら、それと同時に

いつの時代にも変わらずに求められる教員の普遍的な資質能力にも十分に考慮しながら、それらの上に立って学校教員に新しく求められている資質能力の向上とそのための具体的な改善方策についての論議を深めていきたい。このことによって、大学における教員養成カリキュラムの改善方向・方策、並びに大学の教職課程そのものの質的な改善策が、まさに「大学での養成」と「開放制」の原則を維持していくための方向と符合していかねばならないことを再確認できるのである。

・教員養成・免許制度改革の基本方向 - その具体的な施策 -

1. 5つの方策

今回の「答申」にみられるような養成、採用、研修等の改革・改善策を総合的に進める必要性を強調しつつ、特にこれらの前提としての教員養成・免許制度改革を展開していく方向は、今日の教師教育改革の一貫した立場である。その基本姿勢も一応これまでの「大学での養成」と「開放制」の原則の評価の上で大きく3つの今日的な課題を指摘している。すなわち、「答申」のいう教員養成に対する明確な理念（養成する教員像）、専門職業人たる教員養成の目的、学校現場が抱える課題への対応に対する問題性である。その改革方向としては、大学の教職課程を、教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせるものに改革する、教員免許状を、教職活動の全体を通じて、教員として必要な資質能力を確実に保証するものに改革する、としている。

ここで留意しなければならないことは、中間報告では「教員として必要な資質能力」が「答申」では「教員として最小限必要な資質能力」となったことである⁶⁾。この文言の変更は、中間報告から以後の広範な審議結果による表記の変更というより、「最小限」ということ自体が教師教育における大学教職課程の在り方の根本に関わる理由からである。先の2つの原則に則れば、「養成」と「研修」という関係文脈において「最小限必要な資質能力」の保証という意味の大きさが自ずから理解できるのである。この点は後で述べるように、これまでの平成期における2回にわたる教育職員免許法の改正過程での論議に明確にみられている。このことはまた、この「最小限必要な資質能力」と「教職課程の質的水準の向上」との整合性が「大学での養成」と「開放性」という2つの原則の下で図られなければならないことを意味している。

このための具体的かつ中核的な方策としては、「答申」は「教職課程の質的水準の向上 - 学部段階で教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせる -、教職大学院制度の創設 - 大学院段階でより高度な専門性を備えた力量ある教員を養成する -、教員免許更新制の導入 - 養成段階を修了した後も、教員として必要な資質能力を確実に保証する - をあげている。ここで問われなければならない点は、これらの改革方向が教師教育の2つの原則との関係で、如何なる意味を持つのかということである。その点では、もちろん の提言を個別にとり扱うのではなく、これらを教師教育の全プロセスを通じて総合的に論じていかねばならない。

ここでは、再三指摘するように教職課程の質的水準の向上としての各大学における組織的指導体制の整備こそが、最も大事な改善課題となる。いうまでもなく、大学学部の教職課程が教員養成の

中心である現状では、「大学での養成」と「開放制」の2つの理念の下で認可を受けた大学が、その責任を果たすために主体的に大学教育としての改善・充実に向けた取り組みを行っていくしかないからである。再度強調すれば、「答申」のいう教員養成の改革方向を「大学の教職課程を、教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせるものへ」として、各大学教職課程関係者がこのことを厳しく確認して、その具体的な改善方を明確にしていかなければならないということである。

より改革の具体策を示せば、中間報告は、「教職指導」の実施を法令上、明確化、「教職実践演習（仮称）の新設・必修化（以下「教職実践演習」は、これを指す）」「教員養成カリキュラム委員会」の設置推進と機能の充実・強化と、教職課程に係わる事後評価制度の導入や認定審査の充実をあげている。「答申」では、教職実践演習の新設・必修化、教育実習の改善・充実、「教職指導」の充実、教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化、教職課程に係わる事後評価機能や認定審査の充実等大きく5つの方策として提言している。確かに、こうした具体策は、それぞれ提案の理由付けが可能であるが、詰まるところ大学教職課程教育における「教職指導」の充実を図らずして、教員養成の2つの原則を維持しつつ、その他の改革・改善方をうまく展開していけないことを再確認すべきである。

2. 「教育実践演習」の導入に対する慎重論

まず、「答申」において最も注目すべきは、「教職実践演習」の導入である。これは、教員として求められる4つの事項として「使命感や責任感、教育的愛情に関する事項、社会性や対人関係能力に関する事項、幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、教科・保育内容等の指導力に関する事項を含めることとすることが適当である」とされている。その実施に当たっては、授業方法として役割演技（ロールプレイング）やグループ討議、事例研究、現地調査（フィールドワーク）、模擬授業等を取り入れることが適当であるとし、これらの4つの必要な事項との関連としての授業内容例が提示されている。

また、指導教員については、教科に関する科目と教職に関する科目の担当教員が、共同して、科目の実施に責任を持つ体制を構築することが重要であるとしている。さらに、履修時期については、全ての科目を履修済み、あるいは履修見込みの時期（通常は4学年次の後期）に設定することが望ましいとしている。その上に、本科目の企画、立案、実施に当たっては、常に学校現場や教育委員会との緊密な連携・協力を留意することが必要であるとしている⁷⁾。

しかしながら、こうしたねらいや方法内容が、現行の教師教育を支えてきた2つの原則、中でも「開放制」の原則をより活かしていくことになるのかどうかということを問わねばならないのである。例えば、大学の演習科目を「学校現場や教育委員会との緊密な連携・協力を留意」という場合、そのやり方にもよるが現状では実施に厳しい状況が予測される。また、この科目の授業内容例で示されている具体例が、学生が教員として「大学での養成」において最小限必要な資質能力との関わりで、実質的な整合性があるのかということでも疑問が残る。

さらにいえば、この科目が求められている到達目標及び目標到達の確認指標例をみると、これらの基本的・共通的な指標にしても非常に厳しいといわざるをえない。例えば、幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項についてみても、「子どもとの間に信頼関係を築き、学級集団を把握して、規律ある学級経営を行うことができる」の一つをとってみても「大学での養成」でここまで可能であろうか。どうしても、この科目の趣旨・ねらい、そして授業内容例、さらには達成目標などが、ここでいう2つの原則を生かすことが出来るかどうかの検討・吟味を単なる目標としてだけでなく、正しい理念の下での現実的な観点から慎重に行わなければならないのである。

ここで、「答申」が指摘するように、「近年、大学教育において、教員養成のような中・長期的視点に立つ教育活動が軽視されることが懸念されている」とし、さらに「課程認定大学は、大学教育における教員養成の重要性を改めて認識し、教職課程の改善・充実等に積極的に取り組むことが必要」と現状の教職課程を総括している。この総括を踏まえて学生が身に付けた資質能力を「課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するもの」であり、そのための科目が教職実践演習にほかならなく、いわば全学年を通じた『学びの軌跡の集大成』として位置づけている。

こうした教員養成に関わる改革方向に対して、実際に「答申（中間報告）」の提出以来、厳しい批判的な意見も多く出されている。その中心的な役割を果たしているのが、全国私立大学教職課程研究連絡協議会である。この協議会は、1980年（昭和55年）に設置されて以来、私立大学教職課程の立場から教員養成に対する数多くの提言や意見表明を行っている。今回の「答申」に対しても、中央教育審議会会長への意見書で次のように述べている。

「教職大学院制度の創設」と「教員免許更新制」の導入に対する問題点を指摘するとともに、特に「教職実践演習（仮称）」の導入提案に対して、「その意義が不明確であるとともに、カリキュラム及び教員の配置上その実施が極めて困難です。そのため、導入されれば教職課程を廃止せざるを得ない大学が増加し、結果的には戦後継承されてきた開放制教員養成制度の存続までも危うくすることになりかねない大きな問題です⁸⁾」と結論づけて、この導入案の撤回を強く要求している。

確かに、「教職課程の質的水準の向上」策のひとつとしての「教職実践演習」の導入は、同協議会が指摘するように、その内容、評価、指導體制、設定の時期、学生の負担、新たな科目区分の設置といった観点から慎重に検討する余地が残されている⁹⁾。これらの6つの指摘は、一般大学の教員養成からの視点からなされたもので、「大学での養成」や「開放制」の維持と密接に関連しているのである。とりわけ、「指導體制」で求められている「教職経験者を含めた複数の教員の協力方式」は、教員養成系の目的大学でも容易ではない。ましては、このためのカリキュラム及び教員確保・配置になると一般大学では困難極まる提案である。その上に、演習科目としての適正規模として、おおむね20人程度が想定され、受講者数が増える場合には大学の実情に応じてティーチングアシスタント（TA）を活用するなど、授業形態の工夫を図るとしている¹⁰⁾。

現行の養成制度の下においてゼミ形式の「総合演習」がようやく定着し、その成果が少しずつ出てきたところで、この「教職実践演習」の導入は慎重でなければならない。ここにも、単に養成段

階に「演習科目」の単位増を講じれば教員資質能力が向上するという発想は、「開放制」の下での教員養成の現状把握が弱すぎるといわざるをえない。いうまでもなく、教師教育の精神は、養成、採用、研修のなかで教員の資質向上を絶え間なく行うことでもある。再度、養成段階での最小限必要な資質能力の理解・把握がなされなければ、教職課程がいかに資格課程といえどもここでいう「大学での養成」の原則が生かされにくく、後述するような総合力に富む教員養成が期待できにくいことを指摘せねばならない。

この協議会の意見書では、教員としての資質能力の最終的な形成と確認のためには現行の「教育実習の事前事後指導」の充実を図ることで可能だとしている¹¹⁾。また、各大学の教職課程では平成10年の免許法の改正により既に「総合演習」の演習形式・必修化が行われているわけで、この充実によっても「教職課程の質的水準の向上」を図ることが可能である。こうしたことを十分に踏まえて、再度「大学での養成」と「開放制」の原則から、この「教職実践演習」の導入については慎重に行わなければならないことを強調したい。

・教職課程の質的水準の向上 - 2つの原則の重要性 -

1. 教師としての総合的人間力との関わり

いうまでもなく、教職課程の質的な水準という場合、様々な観点からの接近・考察が可能であるが、やはり目指す教師像を含めた資質能力をどうとらえていくかという論議を抜きにしては、生産的かつ質的な側面に関わりにくいといえよう。この点で、平成17年10月の中央教育審議会答申では、この教師の大量退職期に対応するためにも、教師に対する揺るぎない信頼を確立するとして、あるべき教師像を「教職に対する強い情熱、教育の専門家としての確かな力量、総合的な人間力」の3つの要素で明示している¹²⁾。は使命感や誇りと、は教育のプロと結びつけられて、従来から主張されてきた専門職としての教職を確認したものであるが、の人間力を対人関係能力や教職員全体の協力として、子どもの人格形成と関わらせて「人格的資質」を主張した点は、今日の教育状況と照らし合わせて、改めて注目しなければならない。

この答申では、総合的な人間力を「教師には、子どもたちの人格形成に関わる者として、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質を備えていることが求められる。また、教師は、他の教師や事務職員、栄養職員など、教職員全体と同僚として協力していくことが大切である」¹³⁾としている。人が人を教える仕事こそ、ここで指摘されている対人関係能力やコミュニケーション能力などが極めて大切となる。それは職務として本質的なものである。換言すれば、こうした総合的な人間力をこれからの子どもに期待するのであるからこそ、教師がそのモデルにならねばならないのである。

それでは、教員養成の段階で、この教師の資質能力の形成をどのように捉えたらよいのであろうか。いうまでもなく、「大学での養成」での資質能力の解釈をどうするかである。今回の「答申」では、既述したように「教員としての最小限必要な資質能力」という表現をしている。ここでいう

最小限必要な資質能力とは、平成9年の教養審第一次答申と同じく「教職課程のここの科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務に著しい支障が生じることなく実践出来る資質能力」を意味しているのである¹⁴⁾。

ここでも、教職課程の質的な水準の向上というときに、どうしても「大学での養成」と「開放制」の原則に立ち戻って、この教師の資質能力についての議論を深めていくことが避けられない。これまでも教員の「人格的資質」は、常に論じられてきたが、これからの新しい時代の教師像として、この総合的な人間力をどう解していくかが大きく問われてきたからである。教師像そのものは不易な面と流行的な面の両面から整理して論じなければならないが、戦前は「国益」の枠内で、戦後は「私益」の枠内で、この教師像も展開されてきたことは否定できない¹⁵⁾。広い枠内で解釈すると、「国益」は国富に、「私益」は立身に結びついていったのである。今後は、「公益」の枠内で、どう整理していくかが課題である。この「公益」に奉仕できる教師の養成とは、一般にいわれる「豊かな人間性・社会性」を備えた資質の高い教員の養成ということができよう。

ここで、これまでの2つの教育職員免許法の改正についてふれておかなければならない。

まず、平成元年の改正である。この改正で問われた最大の課題は、「資格」と「資質」のギャップであった。つまり、「資格」はあるが「資質」の向上が不十分ということであった。このことは、教員の「資質」をどのように解するかが極めて大事になるのである。昭和61年4月の臨時教育審議会答申では「これらの教員に必要とされる資質を吟味し、それらを大学における教員養成に期待すべき内容と、採用後における初任者研修あるいは教員の各ライフステージの現職研修において修得すべき内容とに整理する」¹⁶⁾となっている。

この答申の「審議過程の概要（その三）」では、教員の資質を「児童・生徒に対する教育的愛情、広く豊かな教養と人間性、教育者としての使命感、教育の理念や人間の成長・発達についての深い理解、教科等に関する専門的知識、そしてそれらの上に立つ実践的な指導力と児童生徒との心の触れ合い」¹⁷⁾と解している。結局、この答申では「大学の養成においては、幅広い人間性、教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容と採用後必要とされる実践的指導力の基礎の修得に重点を置き、採用後の研修においては、それらの上に立ってさらに実践的指導力を向上させることに重点を置くこととする」¹⁸⁾と述べている。

ここに、教員の資質を「実践的指導力」という技術的な側面からの処理がみられることに注目したいのである。いつの時代でも、教員の資質能力は、人間的な側面と技術的な側面から論じられてきた。その多くは、教育という特殊性から、当然のことながら人間的な側面が強調されてきたことは説明をまたない。ところが、この時期に「実践的指導力」として教員の技術的な側面が強調されてきた背景を冷静に捉えなければならないのである。

次は、平成12年の改正である。この改正の動きは、平成8年当時より個性を生かすための教育の実現や社会の変化への対応、いじめや不登校等の児童・生徒の問題行動への対処など学校教育について様々な課題が指摘されてきたことに起因している。そこで、教科指導、生徒指導、学級経営な

ど学校教育の諸側面において、教員には新たな資質能力が必要ではないかとの問題意識の下に、平成8年7月に教育職員養成審議会に「新たな時代に向けた教員の養成方策について」の諮問がなされたのである。

これを受けて、平成9年7月の教育職員養成審議会の第1次答申では、今後特に教員に求められる資質能力として、地球的視野に立って行動するための資質能力、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力、教員の職務から必然的に求められる資質能力という3つに整理されている¹⁹⁾。この3つの柱を念頭に置いて教職課程における授業科目の改善の方向を整理すると、次のこの第1次答申の記述に注目しなければならない。

つまり、地球的視野に立って行動するための資質能力の基礎を、教員を志望する者に修得させる一つの方途として、「人間尊重・人権尊重の精神はもとより、地球環境、異文化理解、民族対立・地域紛争と難民、人口と食糧、社会への男女の共同参画といった人類共通のテーマや、少子化・高齢化と福祉、家庭の在り方など我が国社会全体に関するテーマなどのいくつかについて、ディスカッション等を中心に十分理解を深めさせるとともに、それらの内容を発達段階に応じてどのように教えたらよいのかについて教員を志願する者に考えさせるような授業が、大学の教職課程において適切に工夫される必要がある²⁰⁾」と述べていることである。

この主張を達成していくためには、狭い実践的な指導力に重点をおく教職教育では、こうした内容を消化できる授業が期待できない。ここでも、教員の基礎資格が「学士」にあることを改めて捉えなおし、「大学での養成」の具体的意味でもある教養、専門、教職の全体的な養成枠組みとの関わりで教師としての総合的な人間力の育成を論じていかなければならない大切さが問われてくるのである。

2. 「総合演習」の必修化との関わり

学校の教員が、既述したようにこれからの時代の変化に対応していける教員資質を身に付け、これからの社会に生きる子ども達が当面する諸課題に係わる内容に関してより適切に指導ができるようにするために、その具体的な方策として「教職に関する科目」に、新たに「総合演習(2単位)」が必修とされたのである。この演習は、他の教職科目とは異なり、ディスカッション等を中心とした演習形式の授業を行うことが原則であり、可能な限り実地の見学・参加や調査等を取り入れることによって現実の社会状況を適切に理解できるような工夫が求められている。

この科目は、国内外の今日的課題を扱うもので、国際化や地球環境問題などの人類に共通するテーマ等について、そのテーマも幼児・児童・生徒への指導の観点から、それもディスカッション形式の授業で行うものとされている²¹⁾。いうまでもなく、この科目は小・中・高校段階での「総合的な学習の時間」との整合性がよく問われるが、このために特化して設置されたものではなく、地球的規模の課題や日本の社会全体に関する課題について、教育の場で柔軟に対応していくための新しい試みであると解すべきである。

もちろん、これまでの教育職員免許法の改正ごとに強調されてきた教師の実践的な指導力は、優

れた授業、優れた指導を指すのであるが、外見上の教育方法のみでなく、教育内容を含む教師の総合的な力量が問われてくるということである。ここでいう「育てる」教師を期待するならば、この実践的指導力に豊富な「中身」を盛らなければ、教授技術や指導技術に頼りすぎる傾向を強め、教育の本質を見失う危険も出てくるのである。今日の変化の激しい時代に、またグローバル化する社会に対応できる「教師」の育成という見方に立てば、これまで常識的にいわれてきた「資質」としての教育的な愛情や人間性、さらには使命感などの人間的な資質能力は他者から与えられるものではなく、自らが視野を広げつつ、自ら伸ばしかつ活かしていくものとして、その認識の大切さを教師自身が再確認しなければならない。

そうであれば、教師の人間としてのトータル性こそが重要であり、養成段階では実践性や技術性の向上というよりも、教師としての熱意や注意力、さらには共感能力、意欲、個性の豊かさなどの人間的な力量が大事なものとなってくるのである。そのためにも、「大学での養成」の立場をより活かすためにこの教師としての人間的な力量の基盤形成には、「総合演習」のねらいで強調されたように、福祉、人間尊重・人権尊重の精神、地球環境、異文化理解、民族対立・地域紛争、難民、人口、食料、社会への男女共同参画など、さらには少子化・高齢化と福祉、家庭の在り方などの人類共通のテーマへの接近が不可欠となるのである。

そうすると、「総合的な学習の時間」の導入は、直接的にはこの総合演習との関わりはないが、この学習が大学の教職教育をより「人間的な力量」の観点からの重要性を再認識させた大きな要因といえることができ、これまでの教員養成に新しい視点を提供しているとみなさなければならない。別の言い方をすれば、こうした力量は狭い実践的な指導力の育成では十分に対応できないということである。ここでも教養、専門、教職のトータル性が問われるのである。とりわけ、大学での「学士」に相当する、いわゆる高等教育としての質的な面を十分に考慮に入れた教員養成でなければならないのである。

これまでの養成制度は、こうしたトータル性からの力量形成の論議は少なく、教職課程科目に限定されてきた。それだけに、教職カリキュラムは「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の両者の統合で、つまりその予定調和的な方法で優れた教師を養成できるという基本的な捉え方に立脚してきた。しかも、その統合はより厳しい現実に直面してきたといえる。それだけに、この「総合演習」は、まさに教職課程での「教科に関する科目」、「教職に関する科目」、そして「教科又は教職に関する科目」の3者を統合するための「総合」的な演習科目として構想されたということを確認しておくことが重要である。

あえていえば、高度な専門性と豊かな人間性・社会性の統合といえるのである。この文脈において、特に「教科又は教職に関する科目」の在り方は、重要である。残念ながら、既に述べたように、多くの大学ではこの科目群の適切な科目配置がなされていない、十分な成果をあげていないというのが現状である。こうした見方に立てば、この「総合演習」の強化・充実によって、「答申」がいう「教職実践演習」の導入を避けることができる。そうでなければ、教職単位数の増加や4年次での必修化による負担増が、現実の問題として「開放制」の原則に配慮を欠く改善策ということにな

るのである。

3. 実践的指導力の向上との関わり

教師教育での「大学での養成」の立場からの実践的な指導力の育成と強化は、教師としての「技術的（専門的）力量」と「人間的力量」に関わる基礎的な能力が育っていく条件を十分に整えていくことにほかならない。ここでいう実践的な指導力とは、広くこの両者を包み込むものでなければならないのである。いうならば、大学の教職課程における「実践的指導力」の基礎の育成は、幅広い「人間性」、教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容に統合されて育つ「指導性」及び「実践性」の基本をどう育てるかにある。単なる狭い即戦力的な「指導・実践性」の強調であれば、教師の技術主義を進め、ひいては大学の教職課程の軽視あるいは形骸化をもたらしかねないのである。簡潔に言えば、「実践的」であり、「実践」ではないということである。この捉え方に立てば、「実践的」にの中身により深い意義を盛り込むということの重要さと同時に、「答申」がいう教員として「最小限必要な資質能力」にも確かな現実的な意味付けが求められてくるのである。

改めて指摘すれば、大学の教職課程が実践的な指導力の向上策の下で小手先の教授技術や指導技術に頼りすぎてしまうと、どうしても教育の本質を見失う教師を養成していくことに繋がっていく度合いを強めてしまうのである。繰り返せば、「大学での養成」の原則が十分に活かされないで、教職教育が教える「技術」を与えることに傾斜し、教員として本来的に求められる「資質」を育て伸ばしていく努力を怠ってしまう方向に進みがちになるのである。ここにも、資質能力を「即戦力」というよりも「教員として最小限必要な資質能力を確実に保証する」という立場を改めて強調しなければならない。このことはまさに、現行の「開放性」教員養成制度を「大学での養成」とその基礎資格が「学士」であるということに常に立ち返って、現実の教職課程のカリキュラム構成・内容を問い直してみることでもある。

この点を教師資質の観点からみると、この「総合力」を強調した「養成」は、教育職員養成審議会総会の議論でもみられたように、教職指向を反映させた大学入学者選抜の役割から、教職課程における大学の教授法の研究開発までを含めた論議が求められるとともに、教職と専門科目をつなぐ総合的な科目がどうしてもカリキュラム化されねばならなくなるのである²²⁾。この科目こそが「総合演習」にほかならない。従って、この科目は、直接的ではないが教員の実践的指導力の基礎形成のために、大学教育の「総合」的な役割を果たすものとして重要な役割を担っている。

今回の「答申」で導入が提言されている「教育実践演習」は、既述したようにここで述べてきた「総合演習」との整合性をより吟味すべきである。そうでなければ、「教育実践演習」の導入も、「開放制」理念がより活かされるカリキュラム構成の下での処置でなければ、その導入の主旨を十分に達成できないといえよう。むしろ、一般大学での教員養成においてはこの「総合演習」の意義を弱めてしまう危険性すら感じるのである。現行の「開放制」の下で、こうした演習形式の科目設定をさらに必修化することは、どうしても教員養成カリキュラムの柔軟化を阻むことにもなりかねないのである。

ここで、この実践的指導力の向上を教職員免許法の改正という文脈から、再度考察を加えなければならぬ。平成元年と平成11年に教育職員免許法が大幅に改正され、教員の養成、採用、研修のそれぞれの段階において、より具体的にその力量形成に関わる方策が提示されている²³⁾。いうまでもなく、法改正の背景には、様々な要因・問題が存在しているが、それらを総括すると「資格」と「資質」のギャップが大きくなってきたことがある。当然のことながら、教育職員免許法のもとでは、学校の教師は養成機関によって作り出すという方策がとられ、教師の資質を「資格」で代表させてきた。ここに、教師の「資格」と「資質」の乖離が現実に露呈してきたのである。教師の「資格」を持つが、「資質」の向上が不十分ということも珍しくなくなってきたのである。今日の「指導力不足教員」あるいは「不適格教員」の問題化は、このことを典型的に表している。

特に、平成元年の教育職員免許法改正に伴う一連の教員の資質向上策は、教師の「実践的指導力」への関心を深めるとともに、「資格」と「資質」の両者のズレを埋めるための方策が示された。確かに、「資格」の方は比較的に説明しやすいが、「資質」の方は複雑である。この「資質」を「実践的指導力」と結びつけて論じることが、現実的には「教える」教師ということからは十分な説得力がある。しかし、教師の「資質」が「実践的指導力」という狭い技術的な力量の強調で処理されていくことには、「育てる」教師の育成という観点からは、どうしても問題が残されるのである。

先の臨教審答申に対しても太田堯は「臨教審の経過報告の中ではどちらかということやはり依然として教える専門家としての教師の方が力説されて、子どもを個性的に育てる専門家としての教師ということへの強調点がどうも薄いのではないか²⁴⁾」と述べ、本当に子どもと共に育つ教員は学問や芸術を愛する自由な雰囲気の中で初めて育つとし、個性を育てるという観点からの教育の基本原理の上に立った教員の資質問題、養成問題を考慮していくべきだとしている。前述したように、学校教員は「教える」ことのみでなく、「育てる」ことの難しさがわかり、そこに求められる指導力の大切さを考えことにつながっていくべきである。こうした見方・捉え方は、既述したように教師の「総合力」と結びついていくことはいうまでもない。

この教師の「実践的指導力」の向上に対して「大学での養成」は、何が可能であろうか。周知のように「実践的指導力」の向上に対応して、平成元年の教育職員免許法の改正では、「生徒指導（教育相談及び進路指導を含む）」と「特別活動」に関する教職科目が新設されるとともに、「教育実習に係わる事前及び事後の指導」が単位化されている。また、平成11年の同法改正では、「総合演習」（2単位）の新設、中学校の「教育実習」の充実（3単位から5単位）、「生徒指導、教育相談及び進路指導に関する科目」の充実（小・中・高2単位から4単位、幼稚園新設、教育相談にはカウンセリングを含める）とし、さらに「教科又は教職に関する科目」が新たに設置された。

もちろん、教員の実践的指導力は、既述したように優れた授業、優れた指導方法をさすわけで、外見上の教育方法のみでなく、教育内容を含む教育的能力の主要なものにほかならない。しかし、「育てる」教員を期待するならば、記述したようにこの実践的指導力により豊富な「中身・意味」を盛らなければ、教授技術や指導技術に頼り過ぎる傾向を強め、教育の本質を見失う心配も出てくるのである。「教師」や「教育者」としての教員という見方に立てば、資質として強調されている

教育的愛情や人間性、さらには使命感などは教員自らが生かしていくものである。鈴木慎一は、資質とはもともと「生まれつき」という意味で先天的な能力をいうのであって、「資質・内容」という時、その「内容」ということに疑問を呈している²⁵⁾。この見方は、やはり「即戦力」の考えを強調する前に、いかに「資質」を引き出していかかが「大学での養成」の原則に込められていることに気づくかどうかの大事さを訴えていると解すべきであろう。

とはいえ、これまでの教師教育、特に一般大学での養成段階で、この「実践的指導力」の修得について問題があったことは否定できない。臨教審答申が「採用後必要とされる実践的指導力の基礎の修得」に重点を置いた改善を主張したことも理解できる。その場合、あくまでも実践的指導力の「基礎」を強調すべきであり、実践的指導力そのものの向上は採用後の研修において、また日常の教職活動において達成されるべきものである。「大学での養成」は、この答申のいう「幅広い人間性、教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容」こそにその主体を置くべきである²⁶⁾。

あくまで、「開放制」の原則が学部・学科の専門教育の上に教職課程を置くことを前提とするのであれば、大学での「実践的指導力」の向上は構造上大きな限界をもっている。そこでは、「基礎的・理論的内容」と「実践的指導力の基礎」とは明確に区分できるものではない。むしろ、養成段階では、両者は相補的關係にあるわけで、両者を分離したところでの完成した教員を求める「実践的指導力」であれば、「大学での養成」の原則はその根底から理念的に否定されるというべきであろう。

臨教審答申の第三章、初等中等教育の改革の項では、教員に望むものとして「人間愛や児童・生徒に対する教育的愛情を基盤とする広く豊かな教養、教育の理念や人間の成長・発達についての深い理解、教科等に関する専門的知識、そしてそれらの上に立つ実践的な指導力と児童・生徒との心の触れ合い」をあげている。また、「とくに今後の科学技術の進歩、国際化や情報化の進展などの社会の変化を考えると、これからの教員には、自主・自立の精神、主体性の確立が重要となる」とし、このことを鑑みて教員の資質向上のための措置を積極的に講ずべきだとしている²⁷⁾。

そうであれば、既述したように教員としてのトータル性こそが重要となるのである。その場合に、教員としての熱意や注意力、さらには共感能力、意欲、個性の豊かさなどが大事なものとなることは既に指摘したとおりである。それは、教員の総合力にほかならない。そうすると、「大学での養成」における実践的指導力の育成は、将来的に教員としての「専門的能力」や「人間的能力」に関わる大事なものが育つ基盤をより強くすることであり、繰り返して述べてきたように小手先の教授技術や指導技術に頼りすぎて教育の本質を見失う教員を養成していく危険性をいかに避けるかにある。大学においては、教員としての教職の専門的な基礎・基本をしっかりと身に付けることの重要性、換言すればこの「大学での養成」は、既述したように教育職員免許状の基礎資格が「学士」であることの諸条件を十分に満たしていくことが肝要なのである。

ところで、この「実践的指導力」は、どう解されていたのであろうか。当時の臨教審答申をみる限りでは明確な定義はない。教員養成段階での見通しの箇所に「児童・生徒の行動、心と体の健康についての理解や、生徒指導、カウンセリングに関する知識と実践力の向上、あるいは国際化や情

報化などの新しい分野への配慮が必要²⁸⁾と述べられている。これは、一般にいう教員の教育的、専門的能力を指しているといえるのである。また、答申の全体からすれば、先にあげた当時の学校教育の荒廃を意識しての現場に即した「実践」を意味していると解される。

いずれにしても、養成段階における「実践的指導力」の基礎は、幅広い人間性、教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容と統合されて育つ「指導性」及び「実践性」の基礎とみなすべきである。その意味で「実践的指導力」は、臨教審答申以来、教育的能力及び専門的能力の次元で論じられてきており、単なる「実践性」の強調ではないということに共通の理解がされてきている。ところが、どうしても目先の問題解決を急ぐあまり、狭い実践力が強調される傾向を強めていくことの危険性に気づいていかなければならない。

そのことが疎かになったときには、いうまでもなく教員の技術主義を助長し、ひいては大学における教職課程の軽視あるいは形骸化をももたらしかねないのである。教員の「実践的指導力」の向上に対して「大学での養成」段階では、なにが可能なのか、またなにをなさねばならないのかの議論を各大学の教師教育担当者に強く求められているのである。今また、「答申」で問われてきた今後の教員養成の基本的な在り方が、こうした「実践的指導力」との関わりで十全な捉え方を示しえるのかどうか、改めて問うべきである。

・新たな力量形成 - 最小限必要な資質能力 -

再び確認すると、今回の「答申」がいう「最小限必要な資質能力」は、平成9年の教員養成審議会第一次答申において示された「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」を意味するもので、より具体的には「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」をいっている²⁹⁾。ここでの重要な表現は、「著しい支障が生じることなく」ということにある。

この資質能力を確実に身に付けさせるために「答申」は「各課程認定大学は自らが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するとともに、必要な組織編成を行うなど、大学全体として組織的な指導体制を確立することが重要である。また、教職課程の履修を通じて、学生が教職への理解を深め、教職に就くことに対する確固たる信念を持つことができるようにするとともに、専門的な知識・技能を自己の中で統合し、教員として必要な資質能力の全体を確実に形成することができるよう、教職課程における教育内容や指導の充実を図ることが必要である。一方、教職課程に係わる事後評価機能や認定審査の充実等、教職課程の質の維持・向上を図るための方策を講ずることも必要である」としている。ここでの重要な表現は、「教職課程の質の向上」ということにある。

それでは、具体的な教育実践との関わりにおいて、この教員としての最小限必要な資質能力をどのように解していけばよいのか。また、現実の学校現場で求められている新たな実践的指導力とは

どのようなものであるか。これらが再度問われているのである。今日の教育改革・改善との関わりから、教員養成に期待される資質能力は実に多様であり、かつ複雑である。しかし、これらの多様で複雑な資質能力を大きく整理してみると、既述した「著しい支障が生じることなく」という観点からは、中高一貫教育、総合的な学習の時間、進路指導の充実、新しい義務教育の創造との関わりが重要となる。当然のことながら、こうした諸改革で求められる資質能力はそのまま「教職課程の質の向上」とに密接な関わりを持っていくからである。

例えば、「総合的な学習の時間」と「総合演習」、「キャリア教育」と「進路指導に関する科目の充実」、「義務教育」と「中学校の教育実習の充実」、そして「中高一貫教育」は、今回の改革の全般に関わっているのである³⁰⁾。中高一貫教育は、新しい理念の下での学校形態であるだけに、これまでの養成、採用、研修の再検討・整備を通して、「中等教育」としての全ての教育実践における教師の力量が見直される重要な機会ともなることが十分に予測させられるのである。

これまでの論述で明らかのように、教師の意識や在り方は今日の教育改革の趣旨を十分に踏まえた学校運営体制の整備を進めていくなかで、それぞれの学校の特色づくりや学校の活性化を推進していく上で新たに問われるのである。ここでは、現行の教育職員免許法の下での教職課程が、特に再吟味しておきたい2点のみに限って指摘したい。

まず、教師の「進路指導・キャリア教育」に関わる能力の向上である。ここでいう能力は、教師集団がこれまでの受験の低年齢化や受験準備に偏った教育をいかに防ぐかにあるといった、対処療法的な側面での力量・能力ではない。児童生徒が学校教育という長期の指導を通して培われていく自己効力感などを含めた「育成的な進路決定能力」を育成することを期待したい。このために、教育現場では教師集団がこの教育の趣旨を理解し、児童生徒の将来に係わる教育に責任をもって、いうならば入学から卒業までの進路指導・キャリア教育を重視した総合的な指導体制を作ることである。その点を踏まえて教職課程では、既述したように小学校から高等学校まで、それぞれの段階に応じてキャリア設計能力、キャリア情報探索・活用能力、意思決定能力、人間関係能力等を育成できる教師養成の条件整備が重要性である³¹⁾。現行の教職課程カリキュラムでは、こうしたキャリア教育に関わる理論及び実践的な側面に対応していくことは困難といえよう。

次は、教師としての「総合力」の向上である。この点も既述したように専門性と人間性を統合した「総合力」に富んだ教員の養成のための条件整備である。ここでまた問われるのが「大学での養成」の基本的な考え方である。また同時に「開放制」の原則に立ち戻ることでもある。先に指摘した「教職実践演習(仮称)」の導入にしても、現行教員養成のこうした側面を十全に検証した上で、その導入を図らなければ単なる大学や学生の過重負担を進めるだけに終始してしまう危険性が高いといえるのである。

今日の「ゆとり教育」の見直しや「学力低下」の問題化に対する諸論議などに典型的に示唆されているように、今回の教育改革のねらいである「自立と創造」の達成は、まさに教師の力量・能力の質にかかっている³²⁾。そのために各大学がどう教職課程教育で特色を作り出していくかが問われていると解すべきである。教員の総合力の育成は、いうまでもなく「大学での養成」の観点から

すれば各大学の教育力の向上にあるともいえるのである。

最後に、これらの2点が示唆することを整理してみると、今日の教育改革の諸状況に対応していくためには、大学教育と教職課程教育の連携強化を前提に、教職科目としての「教職に関する科目」、「教科に関する科目」、「教科又は教職に関する科目」のより内容充実を図っていかねばならない。教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」においてでも、教員の資質能力は養成段階を含め教員の生涯にわたり絶えずその向上が図られるべきとしながら、特に大学の役割を強調している³³⁾。

今まさに、繰り返し述べてきたように、各大学の教職課程教育は「大学での養成」と「開放性」の原点に立ち戻って、各大学における教職課程カリキュラムの総点検を行うべきである。このことによって、今日の教育改革で新たに求められてきた教師の力量・能力にどう対処していくかの議論を積み重ねながら、その大学自身が教師教育の在り方を再検討する時期に直面しているということを再確認すべきである。

・ 具体化への対策 - 2つの基本原則から -

以上のように、教員養成改革に関わる基本方向、教職課程の質的水準向上、新たな力量形成という諸問題に接近してみると、最終的には「大学での養成」と「開放制」いう観点からは、「答申」も提案するように教員養成段階での中核的な問題としては「教職指導」と「教育実習」の在り方に集約してもいいのではないだろうか。換言すれば、この2つの在り方の改善・充実なくしては、教員養成に対する揺るぎない信頼を確立することはとても出来ないということである。よい「指導」がなければ、よい「実習」もあり得ない。「答申」がいう「教職課程の質的水準の向上」、とりわけ教員としての必要な資質・能力を確実に身に付けるためには、この「指導」と「実習」の持つ意味が極めて大きいのである。ところがこの2つの現状は、各大学の教職課程において、その「質」的な面で多くの問題を抱えている。

この「質的水準」を具体的に解決する場合、教師教育の2つの原則、いわゆる「大学での養成」と「開放性」の立場から教師の「資格」と「資質」に落差が生じない教育・指導をどう実現していくかが最大の課題となる。中教審などで指摘されている様々な対応策のなかでも、教師教育の質そのものに学内での「指導」と学外での「実習」の在り方が実質的な保証に直接的につながるという認識を全ての教師教育関係者は再認識すべきであるということである。このことが、厳しい今日の大学環境において、大学自身が教職への主体性を発揮することにもなるといえよう。ここでは、答申のいう「教職指導」と「教育実習」の改革方向と課題に限定して論究していきたい³⁴⁾。

(1) 教職指導

ここで、「大学での教員養成」という場合、学生が教師としての意識、その資質・能力の統合・形成に主体的に取り組める諸条件、特に教職指導を充実していく必要がある。いうまでもなく、そ

の日常の教育指導である「教職指導」の在り方そのものが、その「質」を左右するからである。「答申」は、教職指導を「学生が教職についての理解を深め、教職への適正について考察するとともに、各教科の履修等を通して、主体的に教員として必要な資質能力を統合・形成していくことができるよう、教職課程の全期間を通じて、課程認定大学が継続的・計画的に行う指導・助言・援助の総体、即ち教科と教職の有機的統合や、理論と実践の融合に向けての組織的な取組」とし、「教職課程全体を通じたきめ細かい指導・助言・援助」を強調している。

もちろん、「答申」がいうように「学生が教職に対する理解を深め、自らの適正について考察するとともに、その後の教職課程の履修を円滑に行うことができるようにするため、課程認定大学においては、入学時のガイダンスの際に、学生に対して、各大学が養成する教員像や教職課程の到達目標等を十分に理解させるとともに、それを踏まえて履修計画を策定することができるよう、教職課程に関連する科目群を体系的に示すなどの工夫を行うことが必要」である。

このための条件整備として、教職課程の専任教員の確保が最も現実的な問題解決につながるのがあるが、ここでは3つの点を指摘したい。というのは、人が人を教えるという教職の場合は、目指す教員像を明確化することと、教員養成は全学の教員で行うという自覚をその前提とすれば、以下のように体系的・計画的なカリキュラムの編成、全学的な組織的体制の確立、教職課程の評価システムの定着が改めて問われなければならない。その上ではじめて、教職課程の全体を通じたきめ細かい指導・助言・援助である「教職指導」が可能となり、ここでいう「大学での養成」の趣旨が生かされるのである。

まず のカリキュラムの面であるが、端的に表現すれば「又は科目」に集団体験学習を入れることによって、その充実を図るといったことなどが一例である。全体としては、「大学での養成」の原則が教員免許の基礎資格を「学士」にしていることから、その前提として教養・専門カリキュラムと教職カリキュラムのバランスのよい統合的・体系的な履修を図っていくことである。教職課程カリキュラムの観点からは、「教職に関する科目」と「教科に関する科目」について、それらの講義内容、科目間の整合性・連続性などを十分に配慮しつつ、「教科又は教職に関する科目」にどう特色を持たせていくかがポイントとなる。

現状は、各大学ともこの「又は科目」には、科目及び教職の法定単位の余剰単位が当てられているのが一般的であり、各大学ごとの独自性や特色を出すようなカリキュラム編成を行っている大学はまだ少数である。この科目群には、既述したように学生が様々な形態で参加できる集団体験学習的な内容・領域を単位化することも、その強化策の一例といえるのである。「教職課程」の質的な充実、これらの「教職」、「教科」、「又は」のそれぞれの趣旨を十分に生かされた統合的なカリキュラム編成によってこそ、より効果的になるのである。

次に の全学的な指導体制の確立としての体系的・補完的な指導体制では、「指導・相談室」の設置と教員意識の変革について述べなければならない。日常の「教職指導」においては、組織・施設面での立ちおくれとその指導に対する教員意識の希薄さが切実な課題である。「答申」がいう「継続的・計画的に行う指導・助言・援助の総体、すなわち教科と教職の有機的統合や、理論と実

践の融合に向けての組織的な取り組み」を「大学での養成」でどう達成するか、さらにいえば「入学時のガイダンスを工夫することとともに、履修期間中のアドバイス機能を充実すること」を日常化することによって、学生の履修計画、その後の履修課程における十分な対応を保証する指導体制を確立できるのである。

このアドバイス機能の充実こそが、学生の「学びの精神」を育てることに結びつくことを強調したい。それゆえに、「教職指導」に対する教員意識の変革とともに、教職課程履修の手引・学修ガイド（シラバス）の活用、オフィスアワーの導入・活用、「教職課程相談室」や「教職資料室」等の設置など、全学的な「教職指導」の組織・施設面での条件整備が不可欠となるのである。

さらに の評価システムの定着についてであるが、既に各大学では自己評価・自己点検の理念と実践はかなりの進展をみせているが、きめ細かな「教職指導」項目の設定をした評価システムの構築はこれからの大学がほとんどである。学生による授業評価の導入により、学生側に立った指導支援体制の構築も重要である。「答申」は、各大学の自己点検・評価の充実として「その結果に対する学外者による検証」を提言している。つまり、教育委員会や学校現場の意見を積極的に聞くことにより、評価の客観性・実効性を高めていくことを強調している。

それでは、現実にその評価システムを効果的にするための具体策はどうなるのか。教職課程教育の「質」の維持・向上をどう現実に図っていくのか。このためには、日常のきめ細かい教職指導の充実にかかっていることを再認識し、その評価項目に「教職指導」に関わる文言を明確に設定すべきである。一例を示すと、その評価項目に「現状説明」、「点検・評価」、「特色と問題点」などを設定していけば、日頃みえにくい指導状況を捉えられるのである。特に、その場合に学習者の要求・期待に確実に応じていく姿勢を強調しなければならない。そうすることで、「教職指導」の改善・充実が単に外からの評価システムに依存するという、いわば認定審査の充実、さらには課程認定委員会による実地視察の強化といった外的な規制に頼るのではなく、大学が自ら評価を行うという大学自治の下での「大学での養成」の原則に立ち戻ることが出来るのである。

以上のように教職指導の現状と課題を考察してみると、現実的な問題としては教職課程の大学内での位置である。ここでいう「大学での養成」の実質的な体制が確立しているかどうかである。既述したようにカリキュラムの上での教養と専門の上に教職としての「教科に関する科目」、「教職に関する科目」、そして「教科又は教職に関する科目」の大学での総合的な編成がどうしても問われなければならない。また、これらのカリキュラム編成及びその履修に伴う指導などがほとんどの大学では教職課程の専任教員のみ委ねられているのが現状である。学内において、まず全学的な教職指導体制の確立をどうしていくか、各大学でその解決策を十分に図っていくことが肝要である。

（２）教育実習

確かに、「答申」が指摘するように、「開放制」の原則を尊重することは、安易に教員養成の場を拡充したり、希望すれば誰でもが教員免許を簡単に取得できるということではない。この「開放制」のよさを活かすための条件整備を確実にを行うことによって、課程認定大学としての教員養成の責任

を改めて強く自覚することにほかならない。このことは、最終的に「教育実習」の改善・充実に収斂するのである。しかし、この教職の総合力形成と密接に関係する教育実習の改善・充実は、小手先の方策や部分的な対策ではとても対応出来ないという難しさを抱えている。

「答申」は、教育実習を「学校現場での教育実践を通じて、学生自らが教職への適正や進路を考える貴重な機会であり、今後とも大きな役割が期待される。教育実習は、課程認定大学と学校、教育委員会が共同して次世代の教員を育成する機会であり、大学は、教科に関する科目の担当教員と教職に関する科目の担当教員が共同して、教育実習の全般にわたり、学校や教育委員会と連携しながら、責任を持って指導に当たることが重要である」とし、この実習の円滑な実施に努めることを法令上明確にべきことを提案している。

結論的な言い方をすれば、「開放制」の原則に立って、以下のような3つの点から、つまり教育実習の総合的な見直し、全学的な指導体制の確立、大学外部機関との協力・連携などによって、この改善・充実を図っていくということである。「答申」が、この教育実習の改善・充実を「大学と学校、教育委員会の共同による次世代の教員の育成」と位置づけていることに注目したい。そのためには、いろいろな方向・方針が列挙されるが、「大学の教員と実習校の教員が連携して指導にあたる」ことと、「事前に学生の能力や適性、意欲等を適切に確認すること」が不可欠である。大学の教職課程の現状をみると、これらの点が先の2つの原則の下で、大きな盲点となっているといっても過言ではない。この教育実習の現状を反省的にみることによって、大学の教師教育がこの2つの原則に実質的に立ち戻れるともいうことができる。

そこで、この「開放制」理念の再評価と結びついていく教育実習の総合的な見直しについて述べなければならない。「開放制」の下での現実的な課題は、一般大学における教育実習の円滑な実施にある。答申がいうように、この法令上の明確化も、ひとつの選択肢となることはいうまでもない。しかし、法令化による細部の規定は、そのこと自体が教員養成の目的の大学化が進むことへの危惧も視野に入れなければならないのである。

この教育実習は、教職課程の一環として実施されているので、課程認定大学が内外の関係諸機関との連携・協力によって、教育実習の円滑な実施に努める責任を担っているということである。そのためにも、教職課程教育の自浄的な作業としては、教育実習の事前・事後指導、実習の履修制限、「答申」のいう母校実習の在り方などを総合的に見直ししていく方向を確認しなければならない。母校実習については、「答申」では「できるだけ避ける方向で、見直しを行うことが適当」としている。この理由付けとして、大学側の対応や評価の客観性の確保等があげられるとともに、他方では教職に就くことを希望する出身地の学校での実習の意義から母校実習の柔軟な対応も提言されている。つまるところ、教育実習は、実習校とのより効率的な連携指導の構築と実習評価の適正化をいかに十全に行っていくかの問題に帰着するのである。

次に、この全学的な指導体制の構築のために学内関係機関の整備についてふれなければならない。というのは、現行の「開放制」の理念を活かすためには、先に強調したように大学の全ての教員が、教員養成に携わっているという意識・自覚をどう拡げていくがである。まさに、「大学での養成」

の原則が本質的に生きてくるのもここに戻らなければならない。ところが、多くの課程認定大学では、教職課程に関わる中心的な組織として「教職課程委員会」に当たるものを設置しているが、この委員は教職課程教育に直接的に関わっているものを中心に構成されている。この構成では、全学的な組織・指導体制と運営・管理面で問題が多い。「開放制」の原則を実現していくためには、この教職課程に関わる全学的な組織の設置とその権限の拡大が重要になる。

この点、答申は、「教員養成カリキュラム委員会の充実・強化」を提案している。各大学での委員会の名称は異なるにしても、こうした全学的な組織の整備により、教職課程がより「大学での養成」の原則を実質的に保証していく条件を整えやすくなるのである。教職課程の総和的な意味を持つ「教育実習」の成否は、教職課程の全学的な編成、カリキュラムの検証と改善、教職指導の企画・立案・実施、インターンシップや教育実習等に責任を持って運営していける全学的な指導体制を構築出来るかどうかにかかっている。

最後の「協議会」の拡充と「サポーター制」の活用をよりよく運営かつ達成するための学外関係機関との協力・連携について述べなければならない。

教育実習をより充実させていく第1の条件は、大学と大学外の機関、特に教育実習校と教育委員会との連携・協力体制のさらなる整備・拡充である。現状でも、この3つの機関が協働していくための協議機関として各地区ごとに「教育実習連絡協議会」に当たるものが設置されている。答申は、教育実習の円滑かつ効果的な実施のために「各都道府県ごとに教員養成大学・学部や教育委員会とはもとより、一般大学・学部や公立学校、知事部局等の幅広い関係者の参画」によって、教育実習連絡協議会を設置すべきことを提言している。

第2の条件は、教育実習の基礎的な力量形成につながる「学生サポーター制」などの導入・活用である。前者によって、教育実習の内容や指導方法、実習生に求められる資質・能力などについての共通理解、さらには相互の適切な役割分担と協力・連携、各地域における実習生の円滑な受入への具体的な仕組みについての検討が可能となる。また、後者によって、幼・小・中・高・特別支援学校等における授業の補助や部活支援、休み時間の遊びや本の読み聞かせなどの様々な教育活動の支援に関わることによって育ってくる力量を、教育実習活動へ直接的に活かしていくことが出来るのである。もちろん、答申が指摘するように、「インターンシップなど学校現場を体験する機会や、学校外における子どもとの触れ合いの機会、現職教員との意見交換の機会等を積極的に提供する」ことによる教職指導の充実と重なってくるのである。

以上のようにみえてくると、教育実習の改善・充実、大学内での事前・予備的な指導体制と大学外での現場実習における協力・連携体制の両面の確立が求められるのである。当然のことながら、学内では履修生がより体験的な活動が出来やすい条件を整備していくとともに、学外では教育委員会や実習校との連携のもとで責任ある指導体制を整えていくことである。結局、学内と学外ともに教育実習についての共通理解を十分に図りつつ、実習生にとって最善の実習が可能な指導条件の整備を行うということに尽きるのである。

・ま と め

戦後の教員養成・免許制度の改革は、これまで平成元年の改革が最も大きなものであったといえるが、今回の改革はそれをさらに上回るものになるといえよう。平成19年5月17日に教育職員免許法改正が行われ、それに伴って同法施行規則の改正等により、これから大幅な教員養成の改革が進められる予定である。この教育職員関連法の改正により、課程認定大学に対する教職課程の再認定作業において、これまで問題化してきた「教育実践演習」を中心に今後予想を超えた様々な問題が派生してくることが予測される。これらの問題については、また別の機会に改めて論究するつもりである。

いうまでもなく、この法改正の背景には、学校教育の複雑化や多様化、また家庭や地域の教育力の低下に集約されるように、逆に学校や教員に対する期待や要求の増大によるものともいえるのである。このことは、改革そのものが「答申」がいう「広く国民や社会から尊敬と信頼を得られるような存在」に直結するものであり、今後の教員養成・免許制度の改革が「他の教育改革の出発点」とならねばならないからである。「答申」で指摘されているように、「量及び質の両面から優れた教員を確保することが重要となつているこのような時期こそ、採用段階における教員の質の確保に加えて、養成段階においても、教員の質を確実に保証する方策を講ずること」を養成の主体である大学自体がどう真摯に受け止めるかである。

本論では、「答申」の分析を中心に教師教育における「大学での養成」と「開放制」の2つの原則を基軸に、大学の教職課程教育の在り方を検討してきた。結論的にいえば、「開放制」の原則は、みる角度を変えれば「大学での養成」の原則との重なりが多いというより、両者は同じ内容のもので立場を変えていっているに過ぎないと解釈すべきである。つまり、教師養成教育の責任は、大学が主体的に担うということである。言い換えれば、大学主導の教師教育であり、国家主導の教師教育ではないということであり、それも大学生の教職への進路選択の可能性を広く保証するということである。この文脈において、大学自治の下での多様な学部・学科に特色を持つ一般大学の教職課程の存在意義があるということを確認しなければならない。

この「答申」の基本認識としては、課程認定大学が「教員の中には、子どもに関する理解が不足していたり、教職に対する情熱や使命感が低下している者が少なからずいることが指摘されている。また、いわゆる指導力不足教員は年々増加傾向にあり、一部の教員による不祥事も依然として後を絶たない状況にある。こうした問題は、たとえ一部の教員の問題であっても、保護者や国民の厳しい批判の対象となり、教員全体に対する社会の信頼を揺るがす要因となっている」ということを踏まえて、どう「社会の厳しい変動や学校教育が抱える課題の複雑・多様化等の中で、教員に対する揺るぎない信頼を確立していくためには、養成段階から、その後の教職生活までを一つの過程として捉え、その全体を通じて、教員として必要な資質能力を確実に保持するため、必要な施策を総合的に講じていくことが重要である」に十分な解答を提示できるかである。

このためにも、大学は教師教育の改革において、外からの指示・命令という消極的なまた受容的

な対応策でなく、内からの積極的なまた自主的な改善策を、大学自治の下で2つの原則である「大学での養成」と「開放制」の精神・原則をより活かしていく方向で策定していかなければならない。特に、私立大学は、単なる市場原理に左右されるのではなく、その建学の精神や伝統、学部・学科の特色などを活かして、この2つの原則を具体的に成果として顕在化していかなければならない。このために、本論では教師教育の改革方向として、養成から採用、そして研修までの全過程を視野に入れながら、あえて「教職指導」の充実と「教育実習」の改善・充実に焦点を絞って接近したのである。

いうまでもなく、「開放制」の下での教職課程教育は、全学的な教学計画の一貫として一般教育と専門教育との有機的な関連の下に成立しているだけに、この2つの充実・改善こそが「大学での養成」の下で、そのカギを握っているということである。そうでなければ、教職課程教育が、目的大学化による狭い画一的な教師養成に陥ってしまう危険性があるのである。このための全学的な責任体制と教職課程履修生の所属学部・学科の教育責任意識の確立こそが、この両面の改善・充実に直接的に繋がっており、そのことの共通認識の形成が「大学での養成」と「開放制」の保証条件であるからである。

- 注 -

- 1) このほかにも関連したものとして平成10年10月には、教育職員養成審議会第二次答申「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について - 現職教員の再教育の推進 -」、平成11年12月には、同第三次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」などがある。
- 2) 平成17年10月には、中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」、平成19年1月には、教育再生会議第一次報告において教員免許更新制の導入、同3月には中央教育審議会答申「教育基本法の改正を受けて緊急に必要とされる教育制度の改正について」においても教育職員免許法等の改正が提言されている。
- 3) 文部科学省初等中等教育局教職員課「優れた教員の養成・確保に向けて - 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(答申)の要点 - 」、『教職演習』、第411号、教育開発研究所、平成18年、26頁。
- 4) 坂本 昭『学校・教師教育制度の基礎と改革』、中川書店、2004年、130～131頁。
- 5) この立場から既に坂本 昭「教育改革と教師教育 - 教職課程の観点から - 」、『福岡大学研究部論集』、A：人文科学編、Vol.6 No.1、2006年、41～60頁において一応のまとめを行っている。
- 6) この「教員として最小限必要な資質能力」という表現は、「中間報告」では「最小限」という表記はなかった。また、この能力は、答申に述べられているように平成9年の教養審第一次答申において示された「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」を意味している。
- 7) 全国私立大学教職課程研究連絡協議会運営委員会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（中間報告）に対する意見書」、2006年2月20日、2頁。
- 8) 同「意見書」、2～3頁。
- 9) 「答申」の別添1「教職実践演習（仮称）について」を参照。
- 10) 「意見書」、3頁。

- 11) 中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する」、平成17年10月26日
- 12) 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(中間報告)、平成17年12月8日。
- 13) 臨時教育審議会「審議経過の概要(その3)」、1986年1月22日、『臨教審と教育改革(第三集)』、ぎょうせい、1986年、333頁。
- 14) 馬越徹「教育制度の再構築」、今津孝次郎・馬越徹・早川操編『新しい教育の原理 - 変動する時代の人間・社会・文化 - 』、名古屋大学出版会、2005年、169頁。
- 15) 臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」、昭和61年4月23日、『文部時報』、4月臨時増刊号、1986年、72頁。
- 16) 臨時教育審議会「審議経過の概要(その3)」、前掲書、72頁。
- 17) 同72頁。
- 18) 教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」、平成9年7月28日。
- 19) 前掲答申。
- 20) 前掲答申。
- 21) 福岡大学では、この趣旨に基づいて、福岡大学教師教育研究チーム編『学校・地域・国際社会の展開と課題』学術図書出版社、2006年のテキストを作成している。
- 22) 教育職員養成審議会「教員採用・研修の在り方と教員養成との連携方策答に関する特別委員会」が、第1回が1999年2月9日に始まり、第15回が同年10月19日に開催されている。総会は、第1回が1996年7月29日にあり、第42回が2000年12月11日に開催されている。
- 23) 坂本 昭、前掲書、98~107頁
- 24) 日本教育学会主催公開シンポジウム、教育改革をめぐるシンポジウム「教育基本法と教師」大田堯会長挨拶、1986年3月24日、『教育学研究』第53巻第2号、1986年、193頁。
- 25) 鈴木慎一「教師研修に疑問あり」『季刊臨教審のすべて No. 1』エイデル研究所、1986年、28頁。
- 26) 臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」、昭和61年4月23日、『文部時報』4月臨時増刊号、72頁。
- 27) 『教育改革に関する第二次答申』、前掲書、63~64頁。
- 28) 前掲書、74頁。
- 29) 教育職員養成審議会第一次答申、平成9年、前掲書。
- 30) 坂本 昭「教育改革と教師教育 - 教職課程の観点から - 」『福岡大学研究部論集』、A:人文科学編、Vol.6 No.1、2006年、42~47頁参照。
- 31) この職業的(進路)発達に関わる諸能力については、坂本 昭『進路指導・キャリア教育論 - 政策・理論・実践 - 』中川書店、2007年、77~88頁参照。
- 32) 文部科学省『教育の構造改革 - 画一と受身から自立と創造へ - 』、平成15年5月。
- 33) 教育職員養成審議会第一次答申、平成9年、前掲書。
- 34) 既に、この2つの改革方向と課題については、「教育実習および教職指導の改善・充実」、教育開発研究所『教職研修』11、通巻第411号、2006年、42~145で概観している。

引用・参考文献

- ・中央教育審議会答申「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」、昭和46年。
- ・臨時教育審議会「教育改革に関する第一次答申」、昭和60年。
- ・中央教育審議会答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」、平成3年。
- ・中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第2次答申）」、平成9年6月。
- ・教育課程審議会答申「教育課程の基準の改善について」、平成10年7月29日。
- ・中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」、平成11年12月16日。
- ・中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」、平成15年10月7日。
- ・15文科初第923号「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について（通知）」、平成15年12月26日。
- ・これからの教育を語る懇談会「人間向上のための今後の教育の構造改革の方向性について」、平成16年9月1日。
- ・中央教育審議会義務教育特別部会「審議経過報告」、平成17年7月19日
- ・中央教育審議会・初等中等教育分科会教育課程部会「審議経過報告」、平成18年2月13日。
- ・全国私立大学教職課程研究連絡協議会運営委員会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（中間報告）に対する意見書」、2006年2月20日。
- ・文部科学省編『平成15年版文部科学白書』、2004。
- ・厚生労働省編『平成16年版労働経済白書』、2004。
- ・厚生労働省編『平成17年版労働経済白書』、2005。
- ・内閣府国民生活局編『平成15年版国民生活白書～デフレと生活－若年フリーターの現在（いま）～』、2004。
- ・内閣府『青少年の就労に関する研究会（中間報告）』、2005。
- ・文部省告示『高等学校学習指導要領』、大蔵省印刷局、平成11年。
- ・閣議決定「生活空間倍増戦略プラン」、平成11年1月。
- ・文部省「教育改革プログラム」、平成11年9月改訂。
- ・文部省『魅力ある教員を求めて』。
- ・文部科学大臣河村建夫「義務教育の改革案」、平成16年8月10日。
- ・中高一貫教育推進会議報告「中高一貫教育の推進について」、平成12年1月。
- ・全国私立大学教職課程研究連絡協議会運営委員会『「今後の教員養成・免許制度の在り方について（中間報告）」に対する意見書』、2006年2月20日。
- ・小杉礼子『自由の代償－フリーター－』、日本労働研究機構、2002。
- ・鹿嶋研之助「総合的な学習の時間の活用」、日本進路指導協会『進路指導』、第74巻、第9号、平成13年。
- ・坂本 昭「中等学校におけるキャリア教育の現状と課題－生涯教育体制に向けて－」、『福岡大学研究部論集』、A：人文科学編、Vol.4 No.3、2004。
- ・坂本 昭「中高一貫教育と教師教育」、日本教師教育学会年報、第12号、『特色ある学校づくりと教師教

育』、学事出版、平成15年。

- ・坂本 昭『進路・職業指導論 - 生き方指導を視座として - 』、中川書店、2002。
- ・坂本 昭「教育改革と教師教育 - 教職課程の観点から - 」、『福岡大学研究部論集』、A：人文科学編、Vol.6 No.1、2006。
- ・仙崎 武・池場 望・宮崎冴子『21世紀のキャリア開発』、文化書房博文社、1999。
- ・千葉吉裕「高等学校における『総合的な学習の時間』への期待」、『職業研究 VOCATIONAL RESEARCH - 2001』、雇用問題研究会、平成13年6月。
- ・柳井 修『キャリア発達論 - 青年期のキャリア形成と進路指導の展開 - 』、ナカニシヤ出版、2001。
- ・吉田辰雄『キャリア教育論 - 進路指導からキャリア教育へ - 』、文憲堂、2005。
- ・吉田辰雄「教育の根幹 - 「キャリア教育」を一過性のものにならないために - 」、『法律文化』、通巻258号、2005。
- ・東京大学教育学部附属中・高等学校編著『中高一貫教育 1/2 世紀』、東京書籍、平成10年4月。
- ・福岡大学教師教育研究チーム編『学校・地域・国際社会の展開と課題』、学術図書出版社、2006。
- ・文部省編集『文部時報』、No.1485、「特集・中高一貫教育の推進」、ぎょうせい、平成12年3月号。
- ・文部科学省編集『文部科学時報』「特集 義務教育の改革について」、No.1553 平成17年8月号。
- ・「連携型中高一貫教育の現状 - 橘・東和地域中高一貫教育 - 」、文部科学省編集『中等教育資料』、No.803、ぎょうせい、平成15年4月。
- ・日本教育制度学会編『教育改革への提言集』、第2集、東信堂、2003。