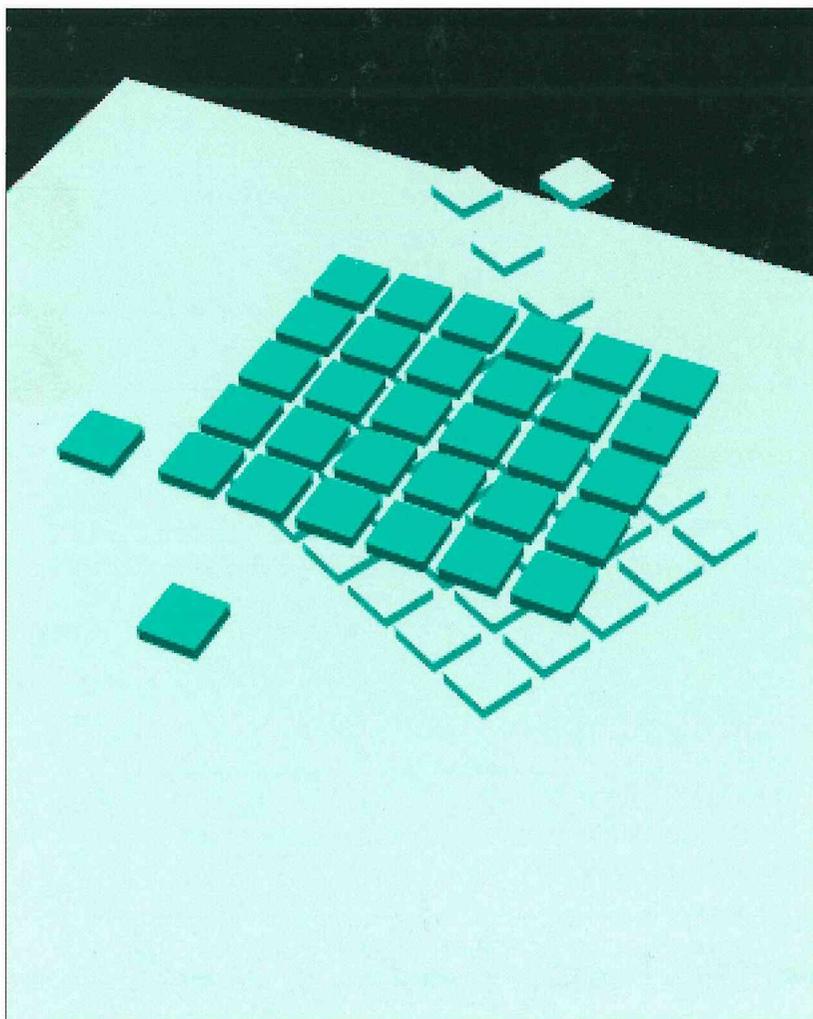


# 東海教師教育研究

第13号



東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会

1997年4月

## 『東海教師教育研究』編集規定

- (1) 論文原稿は未発表なものに限る。ただし、口頭発表、その資料の場合はこの限りではない。主題は教師教育に関するものとする。
- (2) 原稿用紙は、横書き、B5版、400字詰めを用い、ワープロ使用の場合は、A4版、横書き、40字×30行の書式設定を原則とする。
- (3) 編集部において特に指定するもの以外の論文については、原則として、下記の分量以内に原稿をまとめること。

I：原稿用紙の場合 40枚以内

II：ワープロの場合 上記(2)の書式設定で14枚以内

- (4) 論文原稿を2部(複写可)送付するものとする。(手元にコピーを必ず保存しておくこと)。原稿は原則として返却しない。原稿には必ず英文タイトル名を付すること。
- (5) 原稿には氏名、所属(職名その他を含む)、連絡先を付記し、編集事務局宛送付するものとする。
- (6) 注記、引用文献は、一括して、本文の後に紙葉を改めて注記番号順に列挙すること。なお、欧文文献の引用は次の例に倣うこと。

I：単行本の場合 Milman,David(1986),Educational Conflict and The Law, Croom Helm (London),pp.34-36.

II：定期刊行物の場合 Good,T.L.(1979),Teacher Effectiveness in the Elementary School: What We know About It Now,*Journal of Teacher Education*,30,pp.52-64.

- (7) 参考文献は、必要があれば、注記、引用文献の後に紙葉を改め、参考文献と標記して列挙すること。
- (8) 図(写真を含む)、表があるときは、注記、引用文献(または参考文献)の後に、1件1枚の割りで第○図、第○表と標記してそれぞれの題名を添える。本文原稿には図、表の挿入箇所を朱で指示すること。
- (9) 数字は、特殊な場合を除き、アラビア数字を用い、原稿用紙一マスに2字の割合で記入する。ワープロの場合は半角指定にすること。
- (10) 欧語は、活字体で一マスに2字の割合で記入する。ワープロの場合は半角指定にすること。
- (11) 原稿は随時受け付ける。ただし、発行期日との関係で、年1回の締切日を設ける。

原稿締切日 12月31日

発行予定日 翌年4月

- (12) 原稿掲載の採否は、編集委員の合議によって決める。
- (13) 執筆者による校正は初校のみとする。
- (14) 論文投稿資格

I. 東海地区会員校に所属する教職員

II. 上記以外の教師教育専門研究者または関心を有する者。

- (15) 編集事務局を当分の間、下記に置く。

〒468 名古屋市天白区塩釜口1-501

名城大学教職課程部内 東海私教懇事務局

T E L (052)832-1151(代表)

# 『東海教師教育研究』第13号

Tokai Journal of Teacher Education

No.13 1997

## 目 次

### 論 説

- あたらしい教師教育のありかたについて  
— 政策動向をこえて何を見つめる必要があるのか — …… 鈴木 慎 一 … 1
- 最近の教員養成審議会の動向について …… 田 子 健 … 13
- アメリカにおける教員の資質向上政策の現状と課題 …… 笠 井 尚 … 21
- 子どもの権利論の教育哲学的基礎 …… 太 田 明 … 29

### 教師教育実践報告

- 教職選択科目「教育福祉の研究」実践 …… 遠 藤 由 美 … 43

### 新会員校紹介

- 金沢学院大学における教員養成教育 …… 田 邊 正 彰 … 47

### 定例研究会報告

- 〈1996年度第2回定例研究会報告〉  
実践的指導力の養成と最近の教員養成 …… 宮 嶋 秀 光 … 53

### 教師教育関係図書紹介

- 【学級集団の規模、編成基準と教育効果】 …… 杉 江 修 治 … 59
- 【学校での問題行動をいかに解決するか】 …… 宇 田 光 … 60
- 【自立への模索】 …… 村 田 徹 也 … 61
- 【現代日本の教育実践】 …… 太 田 明 … 63

### 東海私教懇1996年度事務局報告

- (総会記録、会計報告、活動方針、予算、事業計画) …… 65
- (会員校名簿、役員名簿、規約) …… 72

### 編集後記



## 新しい教師教育のありかたについて ——政策動向をこえて何を見つめる必要があるのか——

鈴木 慎 一

(早稲田大学)

### 1、教師に求められるものと大学の責任

いじめの問題が紙面を賑わし、子どもの自殺が報じられ、体罰に走る教師のモラルが批判される。こうしたことがらが社会的に取り上げられるとき、ほとんど例外なく学校という社会の閉鎖性と教職に就く人々の養成と採用の問題が取り上げられる。しかし、その都度最近の論議では忘れられていることがある。それは、学校という社会に閉鎖性が著しいということが本当なら、なぜそうなっているかという文教政策批判を含んだ総合的分析がないことである。体罰を容認してきた社会的慣習や雰囲気についての基本的批判がないことである。

個人的に振り返ると、1945年以後10年間くらいの間、通っていた学校には活気が溢れていた。旧制中学校は、引き揚げて来たものや疎開していたものが集まっていて、教室は鮎詰め状態だったし、配給の乏しい家庭では通学する子どもに弁当をもたせない場合もあった。紙不足の折りからノートも手に入りにくかった。白い紙を戴くことは宝物をもらうより嬉しかった。そのような状況ではあったけれども、学校は生き生きとしていた。その様子を思い浮かべてみると、記憶に誤りがなければ次のような条件の下で学校の仕事が行われていたのである。

- (1) 教職員の構成は旧制度でいうと帝大卒、私大卒、高等師範卒、専門学校卒、教員検定試験合格者、高等学校休学者、臨時教員養成所出身者、臨時免許状所有者という具合にさまざまな人々から成り立っていた。
- (2) 教科によっては教科書はなく、先生たちがそれぞれ専門の書物を小脇に抱えて教壇に上った。
- (3) 校長は学識と高い見識を備えた教師で、民主主義の意味を生徒たちに機会を捉えて説明し倦まぬ人であって、職員会議の運営も自由な討議を促すものであったらしい(二科会員であった図画の教師は男女共学に反対であった。校長と議論した興奮を残して教室に現れ、よくそのことを我々生徒に語ったものである)。最高学年のクラスで、日本国憲法の講義をした校長への生徒達の信頼は厚いものであった。
- (4) 校長をはじめ教員と親たちとの関係もフランクなものであった。施設設備の充実についてしばしば話し合いが持たれ、親たちが積極的に援助の手を伸べていた。当時の万事ものない世情を思い起こすと、そのような親たちの行動は教師への信頼と教育を

通じて新しい世の中を作って行こうとする共通の意志が相互に通じあっていたことによると推察される。

- (5) 生徒達は、軍事教練に代表されるような錬成という名の暴力的教育とその抑圧から解放されて、空腹と物不足と交通不便にも拘わらず、勉強もし、運動もし、議論もし、先生に質問し、ある場合には異議申し立てをした。寒い冬、炭火の燃え尽きた教室で、時には仕切りの板壁をぶち抜いて燃やしたりしたが、皆健康であった。

こういう学校と教育と、教師と生徒について語ると、それは選抜された生徒達の事実であって、今日とは違うという意見を聞かされることが多い。しかし、注目する必要があることは、その時代の自由な環境と雰囲気であると思う。東北の寒村に住むわたしの身の回りには、村の小学校でそれぞれに個性的な教育を子どもたちと一緒に作り出している先生方がたくさんおられた。ある教師は、わずかな給料のなかから工面して学級文庫の基礎作りに苦勞し、ある教師は、学校演劇の導入とその創造に力を入れていた。夜空が澄み切る冬、星空を観察させるために子どもたちを阿武隈の河原に誘うものがおるかとおもえば、初春、梅の香る里の一隅一隅を探索して、年長の児童に短歌長歌の楽しみを語る教師もあり、程遠くない貝塚から歴史の証跡を拾いだし、村に秘めやかに佇む地藏堂の由来を丹念に調べ、おもしろく不思議な昔話を繰り広げる先生もあるという具合である。モーツァルトの軍隊行進曲を一生懸命に復習う教師の手から流れ出た旋律は、校庭を越えて、畑中に日々の仕事に勤しむ村人の手元にも届いた。物はなく、インフレは昂進し、生活は楽ではなかったけれども、学校へ行くことを楽しみにし、教師と野外へ出ることを待ち焦がれ、先生の一言二言に目を輝かせている“おらがわらし”(私の子)を目のあたりにするとき、親たちは、教師が子どもたちと一緒に学び一緒に働くことが、そこから何かしら新しい物事が生み出されていくのだという静かな確信を、それぞれの胸に抱き得ていたと思う。

では、そのような自由な創造的な教師の活動がどうして学校から消え去ってしまったのだろうか。この間についてわたしたちは幾つかの回答、解説を聞き知って来た。文部省をはじめとする政府の教育行政が中央集権的で管理体制が強化されてきた結果、学校はその柔軟性を失い、教師はその自由を奪われ、子どもたちもその瑞々しさを失ったのだと。

あるとき、教育職員養成審議会の席上、教職員課長を勤めていた某が「今学校に欠けているのは管理です。」といったことがあった。教育学を多少とも嗜ったことがある程の者ならば、管理という言葉がしばしば重要な意味をもつことを知っている。自由とは自己管理のことである。聞いていたわたしはそういう意味だろうかと思った。この課長にとっては、管理はそうした意味においてではなく、工場における生産工程の管理をイメージするようなものであった。それ故、教員の職能成長というような発想がこの人においては矛盾なく収まっていたのである。職員室の机の上に、教員が帰宅するときは何も残されていないというのが、このひとの管理の徴標であった。それは明らかに何かを取り違えていた。

しかし、少し見方を変えてみると、教室のありようとそこでの教師の日毎の振舞いについて

常にあれこれと注文が多く、問題が提起され続けるということは、やはり、大学における教師養成にとっても、何かしら再検討を余儀なくされるものがそこに潜んでいることを、直接間接、教師養成にかかわるわたしたちに語りかけているということでもある。わたしたちは開放制教員養成制度の原理を尊重すると言い続けてきたけれども、そう主張することと実際の取り組みの間には何か欠けているところがあったのではないか。仮にそうだとすればそれは何であるか、わたしたちの日常の実践を反省してみる必要がある。そしてそれが何であるにせよ、いくつかの問題群がありうるという場合は、わたしたちはその問題群に真正面から向きあい、その解決に取り組まなければならない。

幾年か前、全国私立大学教職課程研究連絡協議会の討議資料の中で、教職の専門性を後に書き記すように定式化したことがあった。

そのドラフトの土台となったものは、国分一太郎氏の著作であった。それによると教師は当たり前ながら教える人なのである。何を教えるかといえば、次のようなことを教えるのである。

(1) 命を大切にすること、(2) 基礎学力といわれる基礎的な知識、考えることに役立つ道具としての知識や、教えられなければ知ることが難しい事物の本質や関係についての知識、(3) 大人になったとき責任をもって独り立ちできるように手に職をもつことを一人一人考えさせ、決めさせること、そして、(4) 市民として恥ずかしくない“歴史に効く目”を備えさせること。

わたしたちの国の学校教育の制度の中では、学習指導、生活指導（生徒指導）、進路指導という表現でこれらのことが集約され体系化されている。しかしこうした標記では、どうしてもそこに纏わり付く上から下へという、古い「注入—教化」の雰囲気や構造を免れ難い。そればかりではなく、その標記の発想の基底にある教育観も事実上古いし、時には上述の教職員課長のように近代化された考え方のように見えながら実際には反教育的な立場がそれらを裏打ちしている場合さえある。それらを打ち崩していくために、学ぶ側にたたされる子どもと青年をむしろ主軸にして、表現し直すことが必要だと考えられた。そういう経緯から、以下のように教職の専門性の定式化が試みられたのであった。

- ①教師の専門性は、学習主体としての子どもの矛盾克服を助けるところにある。
- ②教師の専門性は、生活主体としての子どもの矛盾克服を助けるところにある。
- ③教師の専門性は、歴史主体としての子どもの矛盾克服を助けるところにある。

矛盾克服というとき、それは次のようなことを意味している。学習の水準では、認識の質的な転換を、生活にかかわる次元ではそれぞれに予想される社会的な役割を理解し選択すること、歴史に関わる生き方としては人類の問題を解決していくためにどうとりむかという道徳的な主体的選択ができるようになること。

このような教職の専門性に関する定式化を承認するとすると、教職に就く青年の教育はどういうものでなければならないだろうか。原則的に、大学で教師の教育を担うという選択は優れ

た選択であった。真理を探究する場所で、真理の探究の中で、教師となる者が育つ。そのうえで何を工夫する必要があったのだろうか。

わたしたちがその渦中におかれた、過般の“免許制度改革”のおりには、逸脱する生徒と荒れる学校に対処する必要から、対症療法的に幾つかの科目が法令として新設され、情報化社会の要求に組み伏せられるように領域や科目が法令の中に新たに設けられた。こうした経緯について、あるものは過剰な行政の干渉であるといい、あるものは現場からの当然の要求であるといい、また、あるものは開放制の否定であり目的養成制度への再編成であるといった。しかし同時に、法改正に至る大きな状況のうねりの中で、大学にとってもっと重要であったことは、大学の行ってきた教師教育に対する底深い不信がそこに露呈されていたということに敏感に気づき、そして、そのような不信に対して、その声を真剣に聞くということであったと思う。今、あの時期を振り返ってみると、わたしたちにとって政策批判と並んで等しく喫緊事であったことは、それらの要求あるいは申し立てに対して、文字通り開放的な大学の基本姿勢を取るということであったと思う。

今日の教員養成関係行政に目を配ると、そのあたりはどうなるでくあろうか。周知のように教育職員免許法の改正が終わり、平行して進められた課程認定の業務が完了した。その段階で、行政当局には「新しく養成されてくる新任教師には、果たして、期待したような資質・能力が備わっているだろうか」という期待感と不安感とがある。1995年度の新卒教員の任用から新免許法の効果を確かめることができるという行政的制度的な判断があり、また、多少の手直しを必要とするならそのことに踏み込む格好の機会が到来するとする思惑も横たわっているかもしれない。

学校現場の諸問題を解決するために、幾つかの「指導」や「通達」をさまざまなかたちで公にしても、『いじめ』等の問題の究極的な解決は教師に負うとする公式的思料とでもいべきものもあって、文部省当局は教師の養成については常に要求をもち続けている。初任者研修制度の導入と定着（と称する公的見解がある）という条件のもとで、養成と研修の構造連関を再検討すべきだとする意見も省内外に依然根強いし、新任教員の採用について、学校現場に不満が残されており、その改善のために文部省内に“私的研究委員会”が置かれ、いくつかの改善提案が見込まれるような状況になったことも、養成の再評価をおこなおうとする潜在的な趨勢を強めてきているに違いない。

一方、日本教育大学協会の動向も注目を要する。そのことはこれまでの一連の免許法改正の動きと同協会の主張との関連をフォローすると、誰でも気づく事柄である。1995年の3月に、教育大学協会第一常置委員会は第一常置委員会所属の大学教員を対象とするアンケート調査を行っている。その内容の骨格は、求められる“すぐれた教員の資質”を巡り、(1) 学生としての資質・能力の形成、(2) 教員に必要な人間的な資質・能力の形成、(3) 教員の授業における資質・能力の形成という三本の柱からなっていた。回収された意見（有効回答数585）の解析から、大学における学生の教育について次のようなことが浮かび上がっていた。

- (1) 大学の教師から見ると、目的養成系大学学部に学ぶ学生は、理解力・思考力はまずまずであるけれども、基礎的知識・課題意識・問題意識が乏しく、対話や対論の能力は高くない。
- (2) 大学の教師が学生の教育において力を入れる事項は、頻度の高いものを拾うと、次のような事項である。  
ア、課題意識、イ、探求心、ロ、基礎的知識、ハ、思考力
- (3) 教職に就く学生に期待される資質・能力を“他人への思いやり・共感能力”、“人権尊重の意識”“社会性・対人関係能力”“教育者としての使命感”とした場合、これらの要件が大学教育で満たされると考える大学教員は被調査者の67%に及び、困難だと考えるものの比率は28%である。
- (4) どのような機会に上述の資質能力が開発されるかという点については、大学の授業が27%、大学の師弟関係（授業以外）が27%、大学における学生の自主的課外活動が15%となり、教育実習をあげたものは13%に止まる。
- (5) 大学における教員養成教育には回答者の86%にあたる人々が何らかの改善が必要だと考えている。
- (6) 大学において「教師の授業における能力」に関連して何を身につけさせるかという点については、“幅広い基礎的教養”（36%）と“教科内容に対する専門知識”（63%）を指摘するひとびとが最も多く、“授業の実践的展開能力”“授業設計能力”（53%）や“子どもの性格個性の理解力”（28%）“子どもの思考・感情を触発、発展させる能力”（32%）は現職研修において身につけさせるとする考えが最も多い（括弧内の数値は大学が関与すべき事柄についての値）。

この調査報告書の「あとがき」には、「教員の資質」「教員の実践力」といっても、その内実をどのような要素としてとらえるかは、かならずしも共通理解が形成されているとはいえないのが実情であると書かれている。この所見は、政策担当者から見た場合、相当重要な意味をもつものではないだろうか。

東京学芸大学学長裁定という形式的手続きをとって開始された《大学における教員養成の改善に関する調査研究会》（1995年10月発足）は、そうした背景から企画されたものであると思われる。添付資料に示されるような活動目標をもつ調査研究会は、発足以後十数回の会合をこなして今日に至っており、その間、昨年7月に第一次報告をまとめ、既に報道されたように、中央教育審議会の一次答申の後、教育職員養成審議会に文部大臣から諮問された時期に合わせてその報告が公にされた。この春、研究委員会の第二次報告書が引き続き纏められている。

研究協議の内容は、多くの場合教育大学協会がおこなった上述の“教員養成の実態調査”に基づいて進められた。調査会自体が実態調査に取り組むというのではないが、既存の諸調査（私学関係も含まれる）を活用しながら討議が進められ、傍ら、委員から具体的な改善意見が提起され、それについて討議するという運び方である。そこでどのような事柄が取り上げられ

ているかという、概要は資料のとおりであるが、繰り返し繰り返し、かつて教育職員養成審議会等で取り上げられた事柄が論じられた。

実のところ、この研究委員会に席を連ねていて、長期にわたる教師養成制度の改革論議が常に同じ内容をもっていることについて、改めて考えさせられた。先に述べたような思い、どこから底深い不信が大学の養成に対して紡ぎだされてくるのかという問いを、一人反芻していた。

## 2、教師教育と大学における知識人の教育

多少古い響きではあるけれども、『知識人』という言葉に寄りかかりながら、教師教育に関する大学の責任について一二のことを考えてみている。

故人丸山真男が知識人について書き、「普遍性の証人として文化に従事する人々」と述べた箇所がある(丸山、1982、75)。そのうえで日本の『知識人』という言葉がどのような意味を持ちえていたかを言葉が用いられた文脈において整理した。そこでは次のようになっている(丸山、前掲、77、79)。

形式的意義における知識人：高等専門学校以上の学校を卒業している人

制度的意義における知識人：学歴と並び、おのずから公私のビュロクラシーにおいて  
相対的に高い地位を現在または将来占める人

形容詞的意義における知識人：普遍的知識に対する好奇心をもつ人、特定の社会層を指示しない「物知り」型の人

丸山真男は、「日本では作家、芸術家、論説記者、批評家、あるいは教師・法曹家・医学者のようなプロフェッション(そもそもこの外国語に当たる日本語がないのです!)を包含するようなintellectualsを社会的構成の上で一つのまとまった社会群としてイメージに思い浮かべることは困難です。」(丸山、前掲、83)と述べ、学歴によりアイデンティファイされる人々と、普遍的な教養への憧れという意味で広い範囲に及ぶ国民層という二重の構造があったことを指摘した。

これは所謂戦前の場合であるが、新制大学が発足して沢山の大学卒業生が生まれた場面では、形式的定義は機能しなくなったともいえる。しかし、特定の大学の卒業生が制度的な意味において特殊化される状況は今日でも変わっていないし、丸山真男の意味における二重構造は現状ではさらに複雑になっている。

- (1) 第一に、知識人の階層化は国内的国際的に政治的な権力配分とそのヒエラルキー化と連動していること。
- (2) 第二に、知識産業社会という徴表に端的に示されるように、知識の資本化と商品化が進んだ結果、知識に係わる社会的行動は富の所有と結び付き、経済的格差を国内的国際的に再生産すること。

- (3) 第三に、情報社会の到来に即して、知識の陳腐化が加速されること。同時に地域文化に固有な内発的知識とその制度化と情報産業化との間に緊張関係を生み出していること。
- (4) 第四に、国際化の加速に即して、生活の基礎過程において従来型の生活形態と慣習から人々が剥離されること。
- (5) 第五に、エネルギーの開発と使用に誘導された地球規模で進行する環境諸条件の劣悪化に包絡されること。
- (6) 第六に、国民国家型統治機構の枠を超える地域型政治経済秩序の形成が普遍化しつつある一方、統治機能の喪失を招き内乱・難民の多発状況が平行していること。

多少羅列的になったが、知識人の要件となる「知識」「関心」「課題」と「方法」とそれらの存立基盤である「世界」の基本構造が動揺ないし変動しつつあるということである。そうした背景において、普遍性の証人として文化に従事する人とはどのようなことを意味するのだろうか。日本で進められているような“大学改革”は、そのような状況のなかで、何に対応し、どのような意味を一般的に持つのであろうか。そこで教育され社会に送り出される青年はどのような特質を備えた、あるいは期待された人々なのであろうか。かれらは知識人であるのか、“知識を担わされた人”という財であるのか、あるいは最も廉価な素材であるのか。

勿論単純な議論は慎まなければならないが、大学設置基準の大綱化に誘導されて行われてきた大学改革が、総体として国公立大学の制度的再編成で、研究院構想を頂点とする新しいヒエラルキーの完成につながることは、今はもう明瞭である。産学協同路線のうえに進められるそのヒエラルキーの再構築が、日本の、そして日本を含む国際的な資本の秩序との共働であるということも明瞭である。果たしてどのような人々がそこから生まれてくるのであろうか。それは誰なのだろうか。それはどのような生き方をする人々だろうか。次に掲げるのは丸山による戦前型知識人と現代型知識人の幾つかの徴表である(丸山、前掲、85、87、91、92、なお類型化は執筆者)。

【その1】教養から職場型技術的知識への埋没：難解な哲学書が読まれ、専門的學術書が読まれるが、年齢的には若い世代のそれらは特徴で、大学を卒業するに伴い、「教養」を離れ職場の専門的技術的な知識にやがて埋没して行く。そのことが政界や財界の老人支配に繋がっていく。

【その2】文化人型知識スタイルの誕生：マスメディアの発達に伴う“芸能人のインテリ化”と“インテリの芸能人化”とが合体して生まれたカテゴリー。

【その3】アンビヴァレントな二重構造：高級な知性に対する尊敬と軽蔑の二重の評価が社会から与えられる。歴史的には、中国と朝鮮の読書人が儒教經典の精通者であることによって統治階級を構成したのに対し、日本では職業的儒者でさえアドヴァイザーにとどまったという背景がある。

【その4】組織に属する知性：官の学者と民の学者の評価における差別は、当人がど

の組織に属するかによって評価されたことと連なる。「勤務先」が「職業」の内容より重く見られる。

これらに照らしてみると、日本には、目には見えないが、一つの共通のジャンルとして“人々がそこに共通に属する知性の場”が育たなかったことが知られる。

ところで、今、わたしたちが置かれている学習の社会的な状況は、もう少し異なった観点から解析する必要がある。知識の担い手である青少年層の“知的である”ということの意味は、丸山真男的な意味における二重性では切り切れない。体系的に整理されている訳ではないけれども仮にその腑分図を描くと、次のようなことが数えられる。

#### 【学ばれる基礎的知識の授受の構造】

- ①正規の学校体系（所謂一条校群）を基盤とした学力偏差値という尺度で序列化された青少年の層がある。
- ②正規の学校体系（所謂一条校群）とは別途に組織化された通学体系があり、そこでは ①項の意味における学力とは異なった学力の構造とそれに対応する青少年の層がある。

#### 【基礎的知識の学び手の構造】

- ③民族という要件によって括られる集団の区分、即ち多数派層と少数派層とがある。
- ④ジェンダー的要件によって括られる集団の区分、即ち男女の層がある。
- ⑤戦争あるいは国際政治的要件によって括られる小集団、即ち政治的難民等の少数派層がある。
- ⑥国際的経済的要件によって括られる集団の区分、即ち帰国子女、経済的移民等の少数派層がある。

#### 【リテラシーの構造】

- ⑦従来型文字・記号をコミュニケーションの媒体とする識字イメージと識字構造がある。
- ⑧新しい文字・記号をコミュニケーションの媒体とする識字イメージと識字構造がある。
- ⑨母語を母体とする識字イメージと識字構造があり、平行して母語以外の言語を母体とする識字イメージと識字構造がある。

#### 【権威の構造】

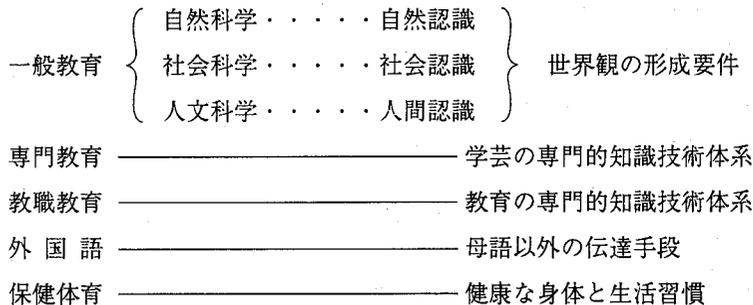
- ⑩知識の権威が国家権力・教会権力等に由来する場合がある。
- ⑪知識の権威が学問や文化の伝統に由来する場合がある。
- ⑫知識の権威が独創性・希少性・反権力性に由来する場合がある。

このような知識の歴史社会的構造に即してさらにいくつかの指標を付け加えていくと、わたしたちが大学に係わることになる知識人の原イメージが、どれほど多様でありうるかが類推される。知識の外來性と内發性、中心性と周辺性、知識伝達の媒体となる言語記号の標準性とそ

こからの逸脱度、その一元性と多元性、知識と媒体の商品化傾向の大小等を指標群として数えることができる。

わたしたちの身の回りに行き来する学生達には、実に実にさまざまな世界の可能性が見えているのであり、そのイメージとの語らいの中で活動している。髪をどのように染めていようと、どのような服装に身を固めていようと、どのようなスラングで語り合っていようと、よしんば可能性の世界が小さなものであろうと そのことには変わりはない。

旧免許法が施行されていたとき、わたしたちは教職課程の教育の全体的プログラムを次のように組み立てていた。一般教育（一般教養ともいった）、専門教育、教職（専門）教育、外国語教育、そのほかに保健体育。そして、この教師教育の基本構想がひとつの理想とされた教師像と結び合っていることを念頭においていた。例えば、これらの要素群を次のように読み直してみよう。



この図式から、こう言えないだろうか。つまり、「教職に就く人は、世界観について何ほどかの確信を持ち、学芸の一二の領域において専門家に相応しい知見と技量を備え、教える仕事について専門的に学び、かつ、人間として母語を含めていくつかの外国語を使うことができ、健康な身体と健康に生きる生活習慣を身につけた人である。」実に堂々とした人間のイメージではないだろうか。わたしたちはこのような教師の理想像を放棄してしまったのだろうか。高等教育の再編成という事実から、どのような理想が青年の教育について語られることになったのか、わたしたちは改めて考える必要がある。どのような知識人を、今、わたしたちは育てようとしているのだろうか。

論証を踏まえた見解ではないが、この問の向こうに教師教育の課題を解く一つの可能性があるのではないかと考えている。

（このノートは、1996年5月11日に行われた東海地区定期総会に際して行った講演にその後手を加えたものである。ご依頼があつてから、随分長い間原稿化に手間取り、関係の方々にご迷惑をかけた。記して深謝する次第です。）

注：丸山真男、1982年、「近代日本の知識人」『後衛の位置から—現代政治の思想と行動追論』、未来社、第1刷、参照。

## 大学における教員養成の改善に関する研究

### 目 次

1. 大学における教員養成の改善方策検討の今日的意義 .....	1
現代社会の教員像——教員免許基準の改訂——大学設置基準の大綱化	
——少子化の影響——この報告の課題	
2. 教員に求められる資質・能力と大学における教員養成の課題 .....	2
A. 今日求められる教員の資質・能力 .....	3
1) 個性豊かな人間を形成するための教員の資質・能力 .....	3
2) 増大する人間関係調整能力の重要性 .....	3
3) 今日の学校教育の新たな要請 .....	4
B. 教員の資質・能力と大学における養成の水準 .....	5
教職を通じる成長——密度の高いゆとりある大学生活	
C. 初任者研修制度と大学における教員養成 .....	5
3. 大学の教員養成における教育内容・方法の改善 .....	6
A. 学生の教職志望への対応 .....	6
強い教職志望を持つ学生の確保——分化する学生の志向への対応	
B. 密度の高いゆとりある大学生活 .....	7
密度の高い学習——教育過程の改革——複数免許の取得	
C. 教員養成と教養教育の見直し .....	8
教養教育の改革	
D. 教員養成教育の内容的充実 .....	9
1) 教員に共通する資質・能力の育成と多様な特性を持つ教員の養成 多彩な教員の養成——教育課題に対応する専門的特性——いじめや不登校 に対応するカウンセリング等の資質・能力	9
2) 教科・教職科目の内容・方法の充実 .....	11
教科・教職科目の充実——教育実習の改善——新たな要請への対応	
3) 今日の教育課題に対応する科目や教育内容 .....	12
4) 実践的な場面で応用できる大学教育 .....	13
学習効果の高い教育——実践的な教育の推進——教員養成における教科専門	
5) 大学教育の方法の改善 .....	14

教育条件の整備——教育方法の改善	
6) 小中学校等と大学教育との連携 .....	15
大学と小中学校との連携の強化——附属学校における研究の取組み	
4. 大学における教員養成のための教員の資質 .....	15
大学と小中学校等との人的交流——大学における教育技術の開発	
5. 教員養成の充実のための大学における条件整備 .....	17
施設・設備の充実——人的・財政的条件の整備	
6. 残された検討課題 .....	18



## 最近の教員養成審議会の動向について

田 子 健

(名城大学)

### 1. 審議の進捗状況と問題点

昨年7月、奥田文部大臣（当時）から教員養成審議会に対し、「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」諮問がなされた。諮問に掲げられた主な検討事項は、

1. 教員養成カリキュラムの改善
2. 大学院修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方
3. 大学と教育委員会等との連携の円滑化
4. 教員養成に携わる大学教員の指導力向上
5. 社会人の学校への活用促進（特別非常勤講師制度の改善等）

である。このうち下線部分を中心に審議する「カリキュラム等特別委員会」が、昨年10月に第1回会議を開催し、5月26日に「審議経過報告」を発表するに至った。これをもとにした関係団体へのヒアリングが現在進められており、7月に予定される第1次答申への審議が進んでいるところである。本稿は、標記についてでき得る限り新しい情報を盛り込むことに努力したが、7月15日現在、まだ第1次答申は発表されていない。

さて、「審議経過報告」の内容が知られるにつれて、私立大学における教員養成関係者を中心に、コンピュータプログラムでの問題になぞらえて、「免許法2000年」問題とでもいうようなショックが走った<sup>1)</sup>。これがそのまま進んだ場合、実施になる年が平成12年=2000年である。この理由は、端的に言って、「審議経過報告」に示された改革案が、大学教育としての教師教育の成立を困難にし、また、改革案を実行しようとする、その大学の教育全体の成立に大きな影響を及ぼしてしまうからである。これは、国公立一般大学にも全く同様に該当することでもある。従って、これら一般大学セクターからの個性的で良質の教員志望者を制度的に失う恐れが強く、6月20日、日本私立大学団体連合会が、教養審ヒアリングにおいて、この立場から「開放制堅持」を主張したことなどは時宜にかなったことといえよう<sup>2)</sup>。

### 2. 「審議経過報告」の概要

「審議経過報告」の概要を、審議会による要約資料から引用しておく。

## [報告の概要]

大学における教員養成カリキュラムの構造転換と、いじめ・登校拒否や国際化・情報化への対応など社会的要請を踏まえたカリキュラム改善によって、使命感を持ち、現場の課題に適切に対応できる力量ある教員を養成。また社会人の学校への活用を積極的に促進。

## A 教員養成カリキュラムの構造転換

- 現行の教員養成免許制度では、学生に履修させるべき内容と単位数が細かに指定され、大学による創意工夫の余地が少ない。このため、社会的要請が教員養成カリキュラムに反映されにくい状況。
- このような状況を改めるため、選択履修方式の導入により、大学の創意工夫や学校の実態・要請を踏まえた教員養成カリキュラムの実現を促進。

## B 社会的要請を踏まえたカリキュラム改善

- 学問的知識よりも、教え方や子どもとのふれあいを重視（教科よりも教職重視）。
- 教員志願者の教職に対する意欲を喚起する観点から、教師としての在り方・生き方を学ぶことを主内容とする「教職ガイダンスに関する科目」を新設。
- いじめ等の問題に対応するため、特に生徒指導上の課題の多い中学校段階の教育実習期間を現行の2週間から4週間に倍増（1種免許状）するとともにカウンセリングに係る内容を質・量ともに充実。
- 教員志願者の福祉体験、ボランティア体験、自然体験などを促進する授業科目の開設を積極的に奨励。また教育実習以外にも子どもたちとのふれあいの体験を重視。
- 教員志願者の視野を広げる観点から、ディスカッションや各種体験を取り入れつつ、地球環境、高齢化と福祉、家庭の在り方など、国内外の今日的課題を扱う科目「総合演習」を新設。
- 国際化・情報化に対応し、「外国語コミュニケーション」及び「情報機器の操作」を科目新設により充実。

## C 学校への社会人の活用促進

- 免許状がなくても社会人が教壇に立てる制度（特別非常勤講師制度）や意欲と能力のある社会人を常勤教員として教育界に迎え入れる制度（特別非常勤制度）を改善（対象教科の拡大、手続の簡素化等）。

### 3. 新しい概念とその単位数の検討

#### －教職課程はどのようなものか－

「審議経過報告」は、「教員養成カリキュラムの構造転換」を打ち出した。その内容の概要は、上にみた通りであるが、これを具体的に免許法の規定としてとらえた場合、問題となるのは、新しい概念による科目設定とその単位数のことである。今回、教職課程総単位数59単位（一種の場合）は変更されないものの内部構造が大きく変化しており、次の1)－3)にみる検討課題が浮び上がっている。

#### 1) 「教職に関する科目」の新設、変更とその単位数

「審議経過報告」に示された免許法施行規則第6条別表の改正案（16頁所収）では、「教職に関する科目」を「教職ガイダンスに関する科目」「教育の意義及び基礎理論に関する科目」「実践に必要な理論及び方法を修得させるための科目群－教育課程及び指導法に関する科目、生徒指導、教育相談及び進路指導に関する科目」「総合演習」「教育実習」から構成している。以下、それぞれの中学校一種専修、高校一種専修の単位数とその特徴をまとめておく。また、( )に現行規定との比較を示し、[ ]に中学校二種の単位数を示す。

#### ・教職ガイダンスに関する科目（新設）2単位 [同]

教職へのキャリアガイダンスを行う。今回の改正の主論点のひとつ。

#### ・教育の意義及び基礎理論に関する科目（変更）6単位 [4]

教職に必要な知識、基礎理論の教授。

#### ○実践に必要な理論及び方法を修得させるための科目群（新設）

教職に必要な知識、基礎理論と実践の結合。

#### ・教育課程及び指導法に関する科目（変更）12（高校8）単位 [4]

教育課程・教科教育法のほか、「道徳の指導法」「特別活動の指導法」の表現も。

従来の「方法及び技術」はここに移動。

#### ・生徒指導、教育相談及び進路指導に関する科目（変更）4単位 [4]

カウンセリングの基礎知識。4単位化。今回の改正の主論点のひとつ。

#### ・総合演習（新設）2単位 [同]

「人類に共通する課題又は我が国社会全体に関わる課題のうち一以上のものに関する分析及び検討」「(これを)指導するための方法・技術」という趣旨が示されている。

#### ・教育実習（変更）5（高校3）単位 [3]

中学校4単位化。実習期間4週間。今回の改正の最大論点。

(改正案)

教職に関する科目			小学校			中学校			高校		幼稚園		
欄		左記科目に含めることが必要な事項	専	一	二	専	一	二	専	一	専	一	二
			2	教職ガイダンスに関する科目	(1) 教職の意義及び教員の役割 (2) 教員の職務内容(研修、服務、身分保障等を含む。) (3) 進路選択に資する各種の機会の提供	2	2	2	2	2	2	2	2
3	教育の意義及び基礎理論に関する科目	(1) 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 (2) 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(心身に障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。) (3) 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項	6	6	4	6	6	4	6	6	6	6	4
4	実践に必要な理論及び方法を修得させるための科目群	教育課程及び指導法に関する科目	(1) 教育課程の意義及び内容 (2) 各教科の指導法 (3) 道徳の指導法 (4) 特別活動の指導法 (5) 教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)	22	22	14	12	12	4	8	8		
	保育内容及び指導法に関する科目	(1) 教育課程の意義及び内容 (2) 各領域の指導法 (3) 教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)									20	20	12
	生徒指導、教育相談及び進路指導に関する科目	(1) 生徒指導の理論と方法 (2) 教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。)の理論と方法 (3) 進路指導の理論と方法(小学校を除く。)	4	4	4	4	4	4	4	4			
5	総合演習	(1) 人類に共通する課題又は我が国社会全体に関わる課題のうち一以上のものに関する分析及び検討 (2) (1)に係る課題について幼児、児童又は生徒を指導するための方法及び技術	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
6	教育実習	(1) 教育実習	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	4
		(2) (1)についての事前及び事後の指導	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
合計			41	41	31	31	31	19	25	25	35	35	25

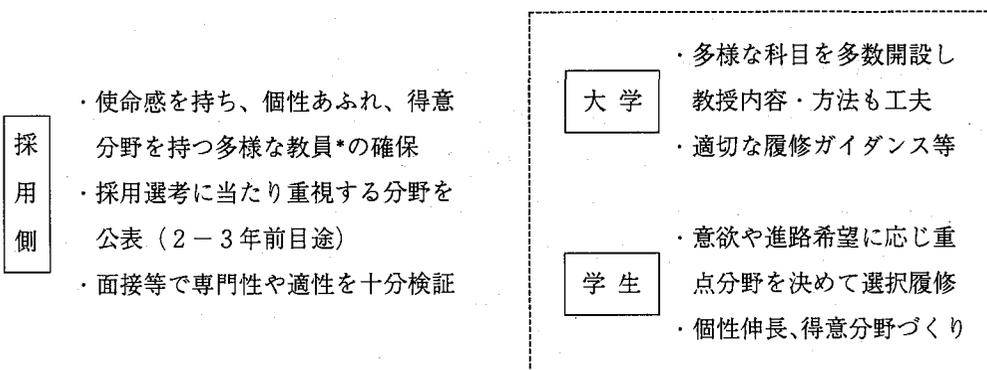
(注) 科目の名称ははじめ表中の文章表現は、いずれも仮のものである。

## 2) 「教科に関する科目」の単位減

中高一種免許の場合、従来の40単位から20単位としている。これは、大学卒業に必要な専門科目の総単位数からみて、実質的に支障がないと判断したことによるが、これには、国立教員養成大学の教科専門家から疑問の声もある<sup>3)</sup>。

## 3) 「教職または教科に関する科目」の新設

「選択履修方式」導入のために新設された。この方式のイメージは、教養審資料のイメージ図によれば次の通りである。



\*教え方に長けた教員、子供の心の悩みがよくわかる教員、教育実習や人々とのふれあい体験が豊かな教員など。

高校一種14単位、中学一種8単位それぞれ新設であるが、大学の創意工夫と社会的需要のバランスの教職課程教育への実現は、具体的には、上の図にみるように、教育委員会との連携や学生の履修需要の喚起や予測などの課題の具体化が求められている。

なお、「審議経過報告」は、大学での養成段階を「最低限必要な資質能力」を身に付けさせる過程として捉えている。以上について、教職課程の教育と研究にあたっている当事者の反応はどうか。次にみるように、いつになく厳しい意見が目立つ。

## 4. 教職課程担当者の意見—東海私教懇臨時研究会における—

急展開する審議の動向を把握し、今後の東海地区私立大学・短大における教師教育の展望を研究する東海私教懇臨時研究会が、6月14日午後開催された。ここでは、「審議経過の概要」の内容について筆者が報告の後、出席の各大学教職課程ご担当の先生方からの意見交換に移った。私のメモから要約すると次のような意見が活発に交流された。

〈審議全般、背景など〉

・審議が進んでいることに驚きを感じる（すでに免許法施行規則第6条別表の改正案

- 小論所収—が示されていることに関連し)。
- ・教員採用が非常に少ないにもかかわらず、大学(学生)の履修負担が激増するのではないか。矛盾する現象である。
- ・教職希望者減少、ひいては優良な人材プールが小さくなり、質的な低下が起こる。
- ・教育問題の発生原因のほとんどすべてを教師に求めることが妥当かどうか。
- ・マーケティングせず制度化を図る姿勢は、養成当事者からみて適切ではない。
- ・私立小、中高校教員の養成ということを含め、私立大学の教職教育の必要性を社会的にアピールする必要がある。

#### 〈「審議経過報告」について〉

- ・教職ガイダンスなど、必要な科目の設定を提言するなど理解できる内容も多い。
- ・中学校教育実習の4週間実施は、大学教育の現状からみて、困難が大きい。
- ・中免—高免を両方取得する場合の教育実習の扱いが不明。
- ・「選択履修方式」は現実にどのようなシステムとなるのか。大規模大学の場合、多くの学生が全国から来ているため、実施は困難である。また、採用側も公立のみならず、私立もある。
- ・あまりに免許法が子細に規定すると、大学組織における教職課程の一層の孤立を招く。免許の自由化、大学における裁量の幅を本当に増やす必要がある。
- ・大学の教職課程担当教員の意向を尊重する改革案が求められる。
- ・「総合演習」とは何か。大学(教職)教育の全体理念を一科目で実現しようとする無理を感じる。内容が不明、誰が担当するのか。
- ・議員立法で成立したボランティア<sup>4)</sup>の扱いと教養審の議論の関係がよくわからない。養成の現場では、一連の問題となるのであるが。

#### 〈カリキュラムその他〉

- ・教職課程教員の採用人事が必要となろうが、実際には経営上難しい。
- ・学生の時間割には、0—6時限が必要、学生の余裕、自由の確保が課題となる。
- ・Ⅱ部勤労学生の教職履修は一層の困難を増す。多様な人材を求める時、これでよいのだろうか。

## 5. まとめ

小論では、教員養成審議会カリキュラム等特別委員会「審議経過報告」の概要とこれに対する検討課題を、当懇談会臨時研究会での意見を紹介するかたちをとって、明らかにするように努めた。私立大学・短大における養成の担当者を念頭にまとめている。このため、他の分野の方々には分かりにくいこともあるが、お許しいただき、別稿を参照願えば幸いである<sup>5)</sup>。

今回の免許法改正問題は、私立大学の特性を發揮した実力と個性ある教職希望者をこれからも送り出すことができるのか、ということに尽きる。仮にどんなに優れた養成策も、大学のカリキュラムとすることが困難であれば無力である。また、養成の場で長年努力を積み上げてきた教職課程担当教員を教員養成制度に正当に位置付けることなしに、真の改革とはならない。このことは、今後の議論のためにどうしても述べておきたい。

今後の教養審における審議は、この7月の第一次答申の後、冒頭の「2. 大学院修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方」などに進み、来年7月に第二次答申を行う予定である。あまり先までの予定を定まったものとして受け取るのは性急であるが、その後の免許法改正から再課程認定を経て、21世紀の教職課程教育の開始となるのか。慎重な議論と同時に、新しい教職課程教育の理念構築が求められる。筆者も微力ながら力を尽くしていきたいと思う。

なお、小論は個人の立場で執筆したもので、当懇談会の世話人代表としての意見を述べたものではない。

(付記)

97年7月28日、教養審から「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」(第一次答申)が発表された。「教職に関する科目」の卒業単位化、教育実習期間の分割可能の明示など新たな内容も含むが、大筋は「概要」の通りである。先に記した通り、今後の議論が重要である。

## 注

- 1) 全私教協97年度総会(97年5月11日、宮城学院女子大学)では、特別総会がもたれ、「教養審の審議の方向を憂慮する決議」が行われた。これは、注2の意見書の参考資料となっている。
- 2) 『教育学術新聞』97年6月25日、1面。このヒアリングには、日本私立大学団体連合会から、「教育改革委員会」清水司委員長(東京家政大学長、元早稲田大学総長)、山本襄治委員(上智大学理事長)、日下晃委員(武庫川女子大学理事長・学長)が出席し、意見書「教員養成審議会『カリキュラム等特別委員会審議経過報告』に対する意見」(同2面所収)にもとづき意見を述べた。
- 3) 筆者が、いくつかの国立教員養成大学に在職する知人に直接尋ねた際のコメントによる。
- 4) これは、「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律」として、6月18日公布された。施行は、来年4月1日である。なお、この法律施行日以前の在学者には適用されない。つまり、大学短大などでは、平成10年度入学者からこの規定による指導を行う必要が生じる。
- 5) 拙稿「開放制教員養成の現状と課題—一般大学の視点から—」『名城大学教職課程部紀要』第28巻、1996年3月、57-72頁。

## アメリカにおける教員の資質向上政策の現状と課題

笠 井 尚

(東海女子短期大学)

### アメリカにおける教員の資質向上

アメリカにおける教員の問題としては、ひとつには量的な不足があり、もうひとつには教員の質の低迷がある。いずれも、教員給与が低いということと関連しながら、教員問題の核となっている。アメリカ教員の質の低さは、1980年頃には、英語文法力や数学の達成度が高校生の平均にも劣るほどの深刻さを呈するほどになった。

1980年代のアメリカにおいては、『危機に立つ国家』をはじめとするいくつかの教育改革政策文書に示されるように、教育の質的向上をめざしての提案がなされた。そのうち、教員の資質向上に関しては、(1)教職志願者にかかわる施策として、大学院レベルでの教員養成、教職志望学生に対する能力試験の実施、インターン制度の導入、教員免許取得の代替ルートの設定、といったものが考えられた。また、(2)現職教員にかかわる施策としては、メリット・ペイ、マスター教員制、免許更新制度、といった策があげられてきた。1990年代に入って、これらのものは実施に移されてきている。

本稿では、アメリカにおける教員の資質向上策の現状と課題について、それらについての諸論を分析・検討しながら見ていくことにする。

### 臨時教員制度

アメリカにおける教員養成は、各州が認可した教員養成プログラムの下で行われる。認可プログラムの修了者に対して、州によって教員免許が付与されるしくみであり、これが伝統的な教員養成の方法であった。

ところが、現実には、このようなコースを経ない教員志願者のための代替ルート(alternative route)を用意して、無免許教員を現場に立たせ、短期養成によって免許を取得させるシステムを採用してきた州がある。これは、主に2つの理由から採用されている。ひとつは教員不足を補うためであり、もうひとつは優秀な教員を教職に呼び込むためである。

例えば、ニュージャージーでは、1985年に代替ルートとしての「臨時教員計画」を実施した。カレッジ卒業生であれば、臨時教員として現場に採用し、資格を持つ教員と同じ給与を支給した。これらの臨時教員は、校長や指導教員からなるサポートチームによるトレーニングを地域

学区で受け、州の指定する大学で授業を受けることによって力量を補うという計画であった。初年度終了時には、98%の志願者が免許を得ることとなり、計画は成功したようにも見えた。しかし、教育実習生と比べて指導教員による監督が圧倒的になされていないという批判が出されるなど、ニュージャージーでの計画は、実施に不十分な側面があった点で論争的であった。ほとんどの志願者が資格を取得したことも、基準が厳しくなかったためである、という批判がなされた。

テキサスでは、全国からの候補者によって代替ルート教員の計画を実施した。しかし、初年度の資格取得者は半数程度であったので、このルートの有効性は認められなかった。一方、教員需要の大幅拡大のために、教員養成におけるコースワークを軽減する策をとっており、テキサスにおける資質向上策は基準の維持（ないしは強化）と要件の軽減の間でジレンマの状態にあった。

専門職としての資質の向上には、高いレベルの基準設定が不可欠である。教員不足の折、無資格教員の臨時採用は窮余の策として必要であったが、資質向上の観点からは、やはり定着できなかった。

### 修士学位取得の有効性

1980年代の教育改革においては、教員養成を大学の学部段階ではなく、卒業後の課程で行うことが提案された。専門職者としての能力を獲得するためには、修士レベルの教育が必要であるとされたからである。

ターナー（Turner, R.L.）によれば、人々の平均的な教育レベルが上昇しているので、終身在職教員となるためには、社会的、政治的な文脈において修士学位が不可欠である。修士学位取得者のための基本給を用意し、2段階の資格制度（学部卒で臨時資格、修士修了で永久資格が得られる）を設けなければならない。これにより、州にとっては永久資格を与える前に評価する段階ができ、教員は教職を続けるか否かを判断する契機をもつことになる、というのである。

ところが、クナップ（Knapp, J.L.）らの研究の成果によると、修士の学位を要求することは初等・中等教育の改善には効果がない、とされる。いくつかの州で修士学位の要件が設定されたが、修士学位と生徒の達成の間の相関・因果関係を明確にした研究はない、というのである。彼らの試算によれば、現職教員が大学院で修士学位を取得しようとするとき、フルタイム、パートタイム、夏期集中のいずれの方法をとったとしても、そこで費やす経費と犠牲にする遺失利益を取り戻すためには、それぞれ48年、24年、15年かかる。すなわちその莫大なコストのため、教員がその資質を改善しようと修士学位を取得するようになるとは考えられない、というのである。

### 教員の免許付与と能力試験

教員の資質をより高いものにする動きがあると同時に、基礎学力の欠如した教員の存在は、

非常に深刻な問題となった。そこで、各州では免許の付与に当たって、能力試験を課している。試験は大きく分けて2種類で、ひとつはETS (the Educational Test Service) による全国教員試験 (the National Teacher Examination) であり、もうひとつはそれぞれの州が独自に課す能力試験である。

能力試験をめぐるのは、次のような問題点が指摘されてきた。

まず、試験の測っている教員の能力が妥当なものと考えられない点である。例えば、それらの問題によっては予定する力量を測ることができないとか、教室での実践との関連を見出すことができないので、試験の成績が良いからといって教室でもうまく行くとはいえないことである。とくにNTEは、ペーパーテストを主として行われたので、必ずしも実践能力を反映するとは考えられなかった。またそこで正答とされた選択肢に見られる行動パターンは、白人社会での価値であったため、黒人などのマイノリティーが試験にパスしにくいなどの問題点が指摘された。つまり、そこで測られるのは文化的背景の相違であって、能力そのものではないというのである。

認可された課程を修了した教員志願者が、試験によって再度テストされることの意味も明確にはなっていなかった。免許試験の合格率によって課程認定を取り消すといった形で試験を利用する州も登場した。試験そのものは、質の低い志願者の排除にはつながったが、それ自体によって優秀な学生が教員になろうと考えるわけでもなかった。むしろ基準の引き上げのために試験を課すことによって、教員不足に拍車をかけることにもつながった。つまり、能力試験は、専門職技術の改善にとっては役に立たず、むしろ養成プログラムを改善したり、教員の実践改善につながる真の意味での評価こそが充実されるべきであった。

### 教員免許の付与と実践能力評価の制度

ペーパーテストによる能力試験の問題点を改善する過程や、また各州独自の試験(評価)制度の開発において、教員の資質をいかにして測定するか、あるいは、教員の実践をどのように評価するか、という点が問題にされ、評価方法が広く検討されるようになった。

評価方法をめぐっては、とくに教員の実践能力を測定して実践改善に活かすとともに、これに基づいた免許や資格の付与を行うことが目指されている。

マーネイン (Murnane, R.J.) らは、実践能力に基づく免許付与を提唱する。(1)RAND Corporationによるシミュレーションテスト、(2)改革されたNTEによる観察評価、(3)コリンズらによる教師・生徒間相互作用の観察法、などがそれに当たる。それらも、まだ試行の段階であって、改善されるべき点がある。例えば、(1)は、(2)、(3)に比べると公平ではあるが分析力を強調し過ぎて、教授実践に間接的な関係しか持っていなかった。また、評価される内容は、白人文化の性格を有するものである。(2)、(3)は、明確な効果的教授のモデルを用意し、これに基づいた評価の道具をつくる必要がある。

彼らによれば、コースワークの増加や選択式能力試験の点数を上げることは、質的な改善に

結びつかない。基準の向上のためには、実践能力に基づいた免許付与こそが意味ある方策となる、とされている。

資質向上策として能力を測定する活動は、入職者を適否にふるい分けるむしろ能力判別方法の開発と、現職者の専門職発達に資するフィードバックに重きをおく文字どおりの評価システムの構築という二側面がある。教員評価について、とくに1990年代に入ってから様々な方法を模索する動きが見られた。新任教員に対する能力評価方法の開発は、このような流れの中で試行されている。

従来の評価では、チェックリストによって教授行動の適否を確認する、あるいは教授学の知識を主に記述式のテストを通じて確かめる方法が中心であった。従来のやり方では、教員の実践能力が正確に評価されないことや、評価の方法によって逆に授業のやり方が型にはまったものになってしまうことが、問題点として指摘された。90年代の評価方法改善においては、訓練された観察者による授業観察と面接、ビデオを使つての授業記録とそれを用いての協議、教授者本人による自己評価や同僚による観察評価、実践場面での評価活動と大学での再訓練の組み合わせ、長期間に渡つて評価情報を総合的に収集するポートフォリオ作成、といった方法が開発され試行されている。これらの評価方法に共通に見られる特徴としては、次の2点があげられる。ひとつは、授業者（被評価者）の評価過程への参加の手段が考案されたことである。ふたつ目には、表面的な知識を問うだけの方法ではなく、それらの知識や技術を実践の中でどのように適用しているか、という思考の過程に注目し、実践力を確かめようとする方法にシフトしてきている点である。

### 免許制度を取り巻く諸条件

マーネインらの論では、今日の資質向上策を総合的に考察している。そこでは、争点となっている施策が多く取り上げられており、一考に値する。例えば、免許制度などの資質向上策は、教職全体の構造の中に位置づけられるものであり、施策の相互関連が検討される必要がある。

彼らは、修士学位要件については、無駄と考えている。先に示したようなクナップらと同様の指摘に加えて、修士学位の取得が報酬の増加のためだけに行われて、質的改善の目標が形骸化すると述べている。

また、報酬について、政策的には根強い指示のあるメリット・ペイの効果を否定している。メリット・ペイは、能力のある教員に特別の報償を支払うという制度である。どのようなメリットがあると報償が得られるのか各教師にとってわかりにくいこともあって、教員の士気を低下させるものとなり、当局にとっては出費がかさむだけで教授実践の改善には役立たない。むしろ、誰でもが得られるような、超過勤務に対しての手当の方が効果的である、とされている。さらに、離職の状況から考えると、メリット・ペイを採用するよりも、離職する危険性の高い入職初年度の教員や化学・物理の教員の給与を、局所的・重点的に引き上げるべきだという。

マーネインらの論の中では、「教員は生涯に渡って教員を続ける必要はない」という点も特徴的である。教員の離職によって、子どもは、いつも経験の浅い教員に学ばなければならない。また、当局は、毎年無駄な雇用作業を行わなければならない。これらの不利益を除去するために、教員が教室で意味ある貢献をなすだけの期間を4～5年として、その後は他の職に移ることも構わないという考え方を示している。

優秀な教員を集めるためには、募集、選抜、採用のシステムを有効に機能させる必要がある。そのためには、採用の活動を分権化し、個々の学校レベルで校長や教員が同僚を選ぶのに多くの役割を果たすようなやり方が望ましい、と提案する。

教授効果を上げるには、現職教員の自主研修をサポートすることも重要だとされる。とくに提案されるのは、次の2点である。ひとつは、夜間や夏期を利用した学習に費やされる授業料を教育委員会が負担し、図書費や交通費、保育料などをまかなう奨学金も一部用意することである。ふたつ目には、新しいカリキュラムや学級での企画といった革新的なプロジェクトを行う教員に対して、小規模の助成金を提供する方法である。

マーネインらの主張に見られるように、資質向上の政策は総合的なシステムとして構想される必要がある。子どもの利益を確保し、現実的に給与上昇などの条件改善に結びつけるために、一定の教職観をもって全体の制度を構築するという観点は示唆的である。

### 3段階の免許・資格制度

NCA TE (the National Council for the Accreditation of Teacher Education 教師教育認定全国協議会) の会長であるワイズ (Wise, A.E.) は、従来の教員養成のシステムに加えて、新しい教職資格の基準設定を含めて、3段階の総合的な教職免許・資格構造を構想している。

エンジニアや建築、看護、薬剤、歯科、心理などの分野では、州が高いレベルの基準の必要を以前から認識しているが、教職においてはそうではない。臨時や代替の免許が存在する。教職は、一般的に専門的な訓練を要すると考えられているにもかかわらず、そのようなシステムになっていない。他の専門職のような入職のシステムを構築することにより、理念を現実のものにしようというのである。

ワイズの構想は、以下のようである。

入職前教育の質的保証をNCA TEが担当する。NCA TEにより認定された教員養成プログラムを終了すると、条件付き免許が付与される。ここでは、INTASC (the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium 州間相互新教員評価および支援協会) によって用意される新任教員のための基準を満たすことが要求される。INTASCでは、新任教員の免許付与のための実践指向のモデル基準を作成中である。

条件付き免許取得後、1、2年のインターン期間には、指導教員による監督を受けながら実践訓練を積む。インターンプログラムの間に教員としての適性を評価するための情報がポートフォリオとして蓄積される。終了時には、州の試験と実践評価を受け、本免許を付与されるこ

とになる。

さらに、経験を積んだ上で、NBPTS (the National Board for Professional Teaching Standards 全米教職基準委員会) の用意する専門職教員の資格を取得して、より責任ある仕事につく。例えばインターンなどの指導に当たることになる。NBPTSは、80年代教育改革の流れを受けて、より高いレベルの専門職資格を用意するために、1987年に設立された。これは、90年代半ばに至って具体的に実施されつつある。

しかし、このような資格基準設定の動きにも批判があり、基準の存在そのものについての是非から、資格による教員の序列化への疑問まで様々なレベルで異論が出されている。

### 動き出した全米教職資格

全米の教職専門職の資格は、現在、実施段階に入っている。1994年には、「青年初期ゼネラリスト」(generalists in early adolescence (ages 11 to 15))と「青年初期英語」(English and language arts in early adolescence)の2つの分野で資格が用意された。前者では、試験の過程を終えた289人中81人が1995年の1月に資格を得た。95年中には、さらに2分野で資格が用意されている。

この資格取得には、教育委員会のサポートが不可欠であると言われている。取得のための経費や時間、手段の提供、取得者に対する手当の用意が必要となる。いくつかの教育委員会が、これらの負担に応じることに決めた。例えば、ニューヨーク州ジェリコでは、経費を支払うとともに資格取得者には4,000ドルの一時ボーナスを支給することにした。たとえ資格を取得できなくても、評価過程修了者には2,000ドルを支給する。その他にも、経費の全額または一部を支払ったり、時間的な余裕を与えることにした学区が現れた。ちなみに、応募のための費用は、975ドルである。資格取得済みの教員からも、応募する教師自身にこの費用を負担させるのは厳しいと指摘されている。全国基準の統制的性格への不安や学区ごとの厳しい予算事情、基準についての情報不足などにより、まだ保守的な教育委員会も多い。

### 教員の資質向上政策の論点

以上のように、アメリカにおける教員の資質向上策の構想を見てきた。そこには、次のような論点が存在している。

誰が、どのような基準をつくり、どのように運用するか。初任者教員の力量はどうあるべきか。教師の職能成長をどのように捉えるか。試験や評価と教師の教育・訓練をどのように関係づけるか。ひいては教職全体をどのように考えるか、といった問題である。

現在のところ、ワイズらが主張するシステムが有力であるが、これが教員の資質を向上するものになるか否かは、今後の展開の中で明らかになる。

参 考 文 献

榑・笠井・高野・山口・佐久間・片山「アメリカにおける教員能力試験・給与問題と教職の専門職性」(『名古屋大学教育学部紀要—教育学科—』第37巻、1991年)

榑・笠井・山口・佐久間・片山「アメリカにおける教員評価問題・教員資格付与等と教職の専門職性」(『名古屋大学教育学部紀要—教育学科—』第40巻、第2号、1994年)

榑・笠井・片山「アメリカにおける教員資質向上・教員権限付与等と教職の専門職性」(『名古屋大学教育学部紀要—教育学科—』第41巻、第2号、1995年)

榑・勝野・笠井・片山・佐久間「教員評価・教員資格・SBM等と教職の専門職性—アメリカの場合を中心に—」(『名古屋大学教育学部紀要—教育学科—』第42巻、第2号、1996年)

Vail, Kathleen (1995), Raising the Bar, American School Board Journal, Vol.182, No. 4, pp.48-49.



## 子どもの権利論の教育哲学的基礎

太 田 明

(愛知大学)

本稿は、「今改めて問う 子ども・人権・学校」というテーマで開かれた「1996年度 教育学研究交流集会」（日本教育学会・中部教育学会主催、1997年3月29日、名古屋大学教育学部にて開催）で話題提供として行った報告である。当日の資料集のために準備した原稿を、註の付け方を変更しただけで、ほぼそのまま掲載している。

ここ数年、愛知大学教職課程における教職課程の講義「学校文化論」「教育問題の思想史研究」で「子ども権利条約」を取り上げているが、その内容と一部分、重なっている。教職課程での教育実践の一つのケースとしても読んでいただきたい。

### 【はじめに】

御存じのように「国連子どもの権利条約」(the United Nations Convention on the Rights of the Child)が国連総会で決議されたのが1989年、日本がそれを批准したのが1994年でした。その当時、日本の教育の現状、特に学校教育の現状と照らし合わせて見た時、この子どもの権利条約は学校教育で生じているさまざまな問題に対して、それを是正する役割を期待されていたように思われます。ややおおげさな言い方をすれば、子どもの権利条約はあたかも教育問題に対する特効薬であり、そこに盛り込まれた子どもの諸権利はまさに待望された「切り札」のような受け取られ方がされました。特にいわゆる「自由権」的な諸権利がそうでした。

そうした状況に対しては、子どもの権利条約の重要性は、第三世界で生じている戦争・飢餓・貧困による子どもの福祉的利益の侵害や、アメリカなどで生じている「児童虐待 (child abuse)」などの深刻な問題に対処することであるという見解も公にされ、日本における扱いに水を注す動きもありました。けれども、現在の日本において子どもの人権侵害が確実に存在しているという事実、またそれが学校教育の場でも存在しているという事実がその背後にあったことは確かです。その事実性の存在の上に、子どもの権利条約への期待があったことは否定すべきではないでしょう。

しかし、明らかな権利侵害の問題を取り上げ、それに対する是正要求への道を開いたことだけが子どもの権利条約によってもたらされたものではありません。そこには、子どもの権利の尊重とはどのような子ども観に支えられているのか、それに適合する教育やその制度はどんなものなのかという教育論への問い直しが含まれています。さらに条約の核心である「子どもの

権利」とはそもそも何か、またその内容・機能・正当化の在り方はいかなるものかという実定法学・法哲学・教育法学・教育学にまたがる問題—あえて造語して言えば「教育—法—哲学的」問題—も提起されたとみてよいと思います。

私がここで取り上げるのは、子どもの権利に関わるこの「教育—法—哲学的」問題の一端です。もちろん、日本の教育学では、とりわけ教育法学の領域で、また教育運動などにも見られるように、子どもをめぐる規範的問題の解決・処理の在り方に関する議論では、子どもの権利・人権の主張がさまざまなレベルでなされてきましたし、決して少なくない成果が挙げられています。そうした議論や成果についてはここで詳しく述べる必要はないでしょう。しかし、そうした教育法学や教育運動における子どもの権利論の背景にある教育原理的・教育哲学的な部分を取り出してみたいと思います。

子どもの権利論の論点は多様ですから、ここではとても全体を取り上げるわけにはいきません。そこでまず、子どもの権利論固有の論点をく子どもの要保護性と子供の自律性との相克〉として捉えておきます（【1】）。それを踏まえて、子どもの権利の基礎づけに関わる見取り図を示すこと（【2】）、および、子どもの権利を〈パートナーリズム〉という観点から検討すること（【3】）を試みます。

### 【1】子どもの権利論固有な論点としての〈要保護性と自律性との相克〉

さて、子どもの権利論を検討して行く際の、権利論一般ではなく、子どもの権利（論）固有の論点は、私の見方によれば、〈子どもの要保護性（それに基づく大人の介入）と子どもの自律・自己決定という二つの契機をどのように評価すべきか〉という問題であると思われま

す。すでに触れましたが、わが国ではその「自由権的」側面、つまり〈子どもの自律性〉に特段に力点が置かれて「子どもの権利条約」が取り上げられてきましたし、それにはそれ相応の現代日本の教育の現状が大きく影を落としていることは確かです。

しかし、条約の各項に目を通してみれば直ちに分かることですが、条約は決して「自由権」的諸権利だけを子どもの権利としているわけではありません。〈保護されるべきものとしての子ども〉、つまり〈子どもの要保護性〉にも慎重に注意が払われ、その内容が子どもの実体的権利として規定され、権利保護のために国家と親が果たすべき義務を定められています。これは条約の設立の審議経緯を鑑みても十分に納得のゆくことです。

そうとは言いながら、やはりその「自由権」的諸権利を大幅に取り入れた点にこの条約の特徴を見ないわけにはいかないでしょう。「子どもの権利条約」の成立に際して、その歴史的なトレンドを表わすために用いられた「子どもの要保護性から子どもの自律性へ」いう標語はその意味では決して間違っているわけではありません。

ただし、決して〈要保護性〉が拭い去られ〈自律性〉一色に染められているわけではなく、むしろ両者が微妙なかたちでバランスが取られています。ある意味では、両者の相克が覆い隠されているわけです。この点は、条約正文の確定作業での意見や議論、また幾つかの国の批准

の仕方にうかがい知ることができます。

さらに、自由権的諸権利の条項を盛り込むことを主張したのはアメリカ合衆国でしたが、その合衆国においておよそこの100年間に生じた子どもの権利についての見方の変化とその歴史的社会的背景に関する研究から、日本ではなかなか実感しがたいような〈子どもの自律性〉に込められた自由主義社会におけるある種の諸念を読み取ることができるかもしれません。したがって、この点を重く見れば、子どもの権利条約の性格を「子どもの要保護性から子どもの自律性へ」という標語で括るよりも、〈子どもの要保護性と子どもの自律性の相克〉の現代的調停案と見ることのほうが適切かと思えます。

そしてこの相克は子どもの権利条約だけではなく、子どもの権利（論）が抱える固有の問題なのです。一般に権利問題を扱う場合には、権利主体は大人ですから、その権利が保障されてさえいれば、〈本人がどのように権利を行使するか〉、〈その権利をどのように獲得してゆくか〉というようなことは中心的な問題にはなりません。大人には自律能力が備わっており、権利の自律的行使が期待できるからです。しかし、子どもの権利の場合には、まさにこの点が常に議論の一つの中心にならざるをえません。権利は自律的能力があつて初めて行使しうるものだとすると、子どもとは〈自律への能力の現実化過程にある存在〉ですから、はじめからそれを期待することはできません。むしろ、国家や親には、その過程を妨げるような環境を除去すること、あるいはその過程に必要な条件を積極的に充足することが要求されます。また、自律能力を現実化するために、場合によっては、その過程そのものに介入することが求められることもありえます。〈自律能力の現実化のためには、子どもには保護が必要だ〉という子どもの要保護性を意識するならば、子どもの権利の考察は、子どもの権利問題は、子どもへの保護のあり方と子ども自身の自律の在り方とを併せて考察してゆく必要がでてくるわけです。まさにここに子どもの権利論の固有性があるのです。

こうしたかたちの介入の正当化を〈パターナリズム〉と言いますが、子どもにおいても自律を完全に否定しない・保護的契機としてのパターナリズムに特に注意を払う必要があります。この点を【3】で扱います。

しかし、あえて二つの契機の調和に苦心してまで子どもの権利を言挙げする必要があるのか、権利という枠組みよりも子どもをそれ相応に扱う規範的な枠組みがあるのではないか。こうした疑問も浮かんできます。他方、子どももまた大人と同じ人間なのだから、やはり、あえて二つの契機の調和に苦心するまでもなく、子どもを解放し、大人と同様の権利を認めるべきだという議論もありえます。これらは「子どもの道徳的地位」をどのようなものとみなし、子どもの権利をどのような枠組みで基礎づけてゆくかという議論です。まずこの点を次の【2】で簡単に見てみます。

## 【2】子どもの権利論の基礎づけ

### 〔2.1〕子どもの権利論の位相

まず、〈子どもの権利とは何か〉を問い、子どもの権利を基礎づけて行くためには、子どもの権利のミニマムな内容を規定しておく必要があるでしょう。なぜなら、子どもの権利論に対する批判や、〈子どもが固有の意味で権利保持者であること〉を疑問視するような議論も決してないわけではないからです。むしろ、そのような批判や疑念も念頭に置いて、基礎づけの在り方を考えてゆく必要があります。

あえて単純化して整理すれば、子どもの権利論には次に二つの次元が設定できます。

(a)子ども固有の権利(の保障)：保護される権利；より積極的には、学習権・発達権など；子どもの要保護性に関わる諸権利

(b)一般人権(の保障)：子ども固有ではなく、大人と同等な一般人権；思想信条の自由、結社・集会の自由など；子どもの自律性に関わる諸権利

この二点について、〈(a)(b)の両者を完全に否定しない〉ということが子どもの権利論のミニマムな内容を規定する条件になるといえます。この点については異論の余地はないものと思います。

しかし、これはあくまでミニマムな条件にすぎません。それを認めた上で、〈(a)(b)のどちらを優先すべきか〉、〈それら権利の実質的内容は何か〉、〈それら権利は誰に対して請求されるのか〉、〈それら権利の代理可能性はどのように捉えられるか〉など子どもの権利論内部での議論はなお残ることになります。むしろ、われわれが通常〈子どもの権利とは・・・〉というときには、このミニマムな内容を認めた上で、こうしたより詳細な部分まで規定された内容を問うているのではないのでしょうか。

さて、(a)(b)を共に認めることが子どもの権利論の前提であるとする、(a)(b)のどれを／どの程度／認めるか／認めないかによって、子どもの権利に関する様々な議論の配置—つまり子どもの権利論の位相—が明確になってきます。

① (a)も(b)も認める立場：これは〈(固有の意味での?)子どもの権利論〉といえます。

② (a)(のみ)を強調するが、(b)を否定あるいは軽視する立場：これは〈子ども未成熟／無能力論〉といえます。つまり、〈子どもは自ら権利行使するには未成熟・無能力である。また親が代理行使するにしても、それは保護という子どもの利益を受け取るという観点からのものである〉と主張するからです。子どもに自律の能力を認めず、保護主義的色彩が極めて強いものです。

③ (a)を否定あるいは軽視し、(b)(だけ)を強調する：これは〈子ども解放論〉といえます。

〈権利において子どもも成人と同様な扱いを受けるべきである〉として、子どもの権利行使を主張する立場です。

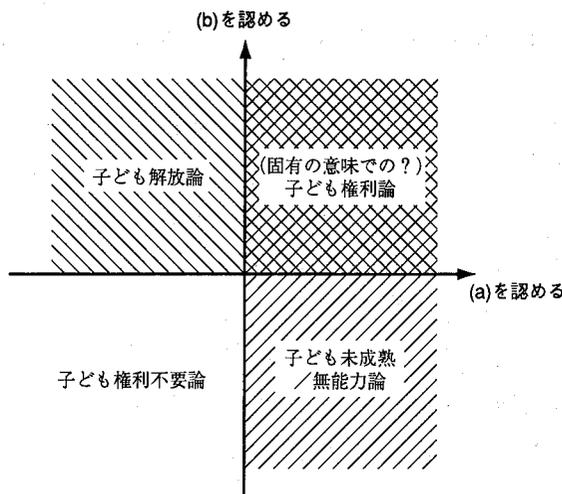
例えば、〈子どもの権利における(a)(b)という権利に関する二重の基準を廃止せよ、そして、子どもは発達段階に応じて援助者から様々な情報を受け取り、それを通して自分で権利行使を果たしてゆくべきだ〉というような主張になります。この議論は、①とは逆に、子どもの自律的能力を極めて高く推定していますから、その有能性推定に議論の是非は依存します。受け取り方によっては、児童中心主義的 (child centered) な子ども論に通じる子どもの権利論といえるかと思えます。

- ④ (a)も(b)も共に無視ないし否定し、不要であるとする立場：これは〈子どもの権利不要論〉というべきものです。極めて極端な議論のようですが、〈権利そのものがナンセンスであり、その意義などはない。したがって、子ども固有の権利にとどまらず、権利一般の意義も否定されるべきである〉というものです。権利否定の論拠はさまざまありますが、いずれも権利ではなく、その代わりに、権利以外のものによる行為・利害調整が行われる可能性やその有効性を主張します。例えば、それは革命による社会変革であったり、権利以外の規範 (博愛・慣習・権威・効用・さまざまな義務など) の有効性を主張 / (権利などの原則によらずに) 交渉によって利害・行為調整を行う可能性などが権利の代替物としてもち出されます。この立場は、法・道徳理論における権利基底性そのものに対する批判といえますから、子どもの権利論だけではなく、現代の人権論そのものの根底にまで関わる問題を含んでいます。

以上の分類は次頁の図のように整理できます：斜線部がミニマムな内容を満たす—したがって広義の一子どもの権利論の位置を示しています。

ところがこのように見ると、一見すると真正なものに思える①〈(固有の意味での?) 子どもの権利論〉が極めて不安定なものであることに気づかされます。厳密な意味で(a)かつ(b)を子どもの権利の必要条件であると考えれば、①は実は何もない (=空集合) かもしれないのです：(a)を認めるならば、それは子どもの自律の能力の未成熟ないし無能力を承認することですから、(b)を認める通常の要件を欠いています；逆に、(b)を認めるならば、あえて(a)を認める必要など生じないからです。

もちろん、この表現は比喩ですし、図示そのものが理解を助けるためのものに過ぎません。けれども、このことは実は条件(a)と(b)が相反することからくる①〈(固有の意味での?) 子どもの権利論〉の基礎づけの困難さの一端を示すものと解釈すべきでしょう。そう解釈した場合には、①〈(固有の意味での?) 子どもの権利論〉は、相反する条件(a)(b)の両立させる論理を探ることになるのではないのでしょうか。



## 〔2.2〕子どもの権利の基底：権利基底的理論・目的基底的理論・義務基底的理論

さらに「子どもの権利の基底 (base) は何か」に関する議論に触れておきましょう。

「子どもの権利を論じるのだから、権利こそがその基底になるはずではないか」という疑問が当然うまれます。しかし、最近の権利論では、権利の基底性に関する重要な論点が提出されています。つまり「権利こそが規範にかかわる問題の基底である」のか、それとも「権利は権利以外の他の基底的なものから導出される」のかという対立的論点です。そして何を基底に置くかに対応して、通常は「権利基底的理論 (right-based theory)」、 「目的基底的理論 (goal-based theory)」、 「義務基底的理論 (duty-based theory)」が区別されています。

権利基底的でない二つの権利論は〔1〕で見た④「権利不要説」と似てはいますが、異なるものです。権利不要説は「権利は不要だが、権利の代わりになるもので十分だ」という主張です。それに対して、「権利基底的でない権利論」とは、「権利に一定の意義と機能を認めるけれども、権利を規範問題の基底に置くことには反対する」という立場です。

「権利以外の他の基底的なもの」とは、例えば何らかの「目標」であったり、「義務」であったりします。

「目的基底的理論」は、一般的福利の増大などの何らかの目的 (goal) を基底に置き、その目標の達成を優先的なものとする立場です。もちろん、この一般的福利=利益などの目的には多様なものが考えられます。例えば、それが達成されるプロセスぬきに利益という帰結を重視し、その利益の量を測定し、さらに社会にわたって集計した総量の最大化を目指すという「功利主義」がその典型です。

「功利主義」がそれとして教育理論で直接に適用されることはまれですが、功利主義的議論は子どもの権利論では避けて通れないように思います。一つは、権利論一般の基礎づけや法実践の場では「利益の考量」が必要になるからです。さらにさきほどから触れてきた「自律性」あるいは「自由権的権利」の議論でも、その背景にある「自由論」そのものに功利主義的契機が深く関連しているからです。子どもの権利をめぐる実質的な葛藤も、何らかの子ども利益

(より一般的には善)の実現と自由の確保との優先性における対立から発しています。

さらに、個人の集合としての社会全体の利益の総和というような社会目標だけではなく、個人の能力や徳性の進歩・向上・完成という一人ひとりの人間の目的に基底を置く目的論的な立場—「卓越主義」(perfectionism)という別のタイプもありえます。この「卓越主義」は西欧の古典的教育論と大きく重なるものであることをここで思い返しておきましょう。

さて、もう一つの立場、〈義務基底の議論〉は、子どもの権利論の場合、〈子どもに関する規範的議論は、子どもと大人との日常のかかわりに関するものだから、これを権利基底の理論からすべて導き出すことはできない、むしろ義務基底の理論のほうが優位に立つ〉と主張する立場です。つまり、〈義務基底の理論によるほうがより子どもの利益にかなうし、また子どもの実体的権利(法的・制度的・慣習的権利)は、基本権(道徳的権利・自然権・人権)によって最も善く根拠づけられるのではなく、大人の側が子どもに対して負う基本的義務によって最も善く根拠づけられる〉というのです。

そこには、〈権利基底の子ども権利論は、この義務の前者だけを考慮しており、後者に目をつむっているために、子どもと大人の関りにおいて重要な諸行為の違いが曖昧にされ、子どもの生の充実に影響の大きい親や教師の日常的な関りの重要性に気づかないでいる〉という批判が込められています。<sup>(1)</sup>

目的基底の理論も義務基底の理論も、権利基底の理論とは違った価値の実現を優先してわけですから、権利論としては〈弱いタイプ〉といえます。しかし同時に、子どもに関する規範性問題をすべて「権利」という包括的な術語で論じようという傾向に対して警鐘を鳴らすものとみることができます。とりわけ教育理論的には、それぞれ重視すべき点を主張しており、魅力を感じさせられます。

目的基底の理論においては、権利基底論者が信じるような自律ではなく、ある特定の善の実現や社会的功利の総和の実現へのコミットや徳性を磨き人格の完成を目指すことが優先します。何がそれに当たるかは議論の余地があることを認めるにしても、教育から〈善の実現〉とか〈何らかの徳性の涵養・完成〉を完全になくすることは不可能のように思われます。

義務基底の理論は、あるタイプの義務に相関する親切・思いやりというような平凡な行為、本当に高邁な英雄的行為が人生に対して持つ意義を軽視しないように注意しているのです。のみならず、能力的に非対称な関係にあるもの間に権利=義務関係を導入するためのひとつの考え方を積極的に提示するものみならずことができます。子ども未成熟論に基づく子どもの権利否定論/軽視論に対するきわめて有力な反論といえるでしょう。<sup>(2)</sup>

しかし、今日の子どもの権利論においては、目的基底の理論や義務基底の議論よりも権利基底の権利論が主流にあることは否めません。「子どもの権利条約」において、自律に関わる諸権利が盛り込まれ、またそれが特に世の注目を集めたという事実がそれを物語っています。

それよりもむしろ、近代社会の成り立ちそのものに起因すると見たほうがいいでしょう。ある特定の善がある社会あるいは共同体において共通に堅固に維持されるべきだという信念を近

代社会はいわば振り捨てました。それよりも個々人の自由・自律こそがそうした目的に優先するのだという信念のほうを取ったのです。

権利論的に見れば、権利を単に善の実現や利益の保護をはかるものだという利益說的枠組みだけではなく、自律においては個人の自己決定の次元も存在していること、つまり、意志選択說的な権利論の枠組みを決して放棄されてはいません。むしろわれわれ現代人はそうした自律に基づく自己決定を放棄するどころか、至上の価値ですらあり、決して放棄すべきではないとみなしているのではないのでしょうか。

さらに現代社会において「切り札としての権利」の必要性を無視することもできません。力関係がすべてを決してしまいがちな現代社会では、弱者保護の観点から、権利という規範的道具は不可欠だともいえます。「決して最善のものではない世界、つまり唯一の超越的な価値や原則に完全に貫徹されているとはいえない・せいぜい次善のものでしかないこの世界に住むわれわれにとって、権利という欠点の少なくない規範的道具を使用することはまずい選択ではない」のです。

その意味では子どもの権利論も、権利の基底性は軽視できないし、むしろ積極的なその立場に立つ必要があると思われます。もちろん、権利の領域とそれ以外の領域も截然と区分することはできませんから、権利だけで十分だというのではなく、そうした諸領域との運動関係を考慮した上でのことです。

ここで本節の議論を振り返ってみると、次のような結論が暫定的に導き出せそうです。

- ① (a) (b)の二つの条件を否定しないことが、子どもの権利論のミニマムな内容を規定する。
- ② (a) (b)は相反的な条件であるから、両者を共に認める子どもの権利論が成功するためには、両者を両立させる理論構築が必要になる。
- ③ 欠点はあるが今のところ、子どもの権利論でも権利基底的理论が見込みがありそうだし必要だ。
- ④ 私の考えでは、子どもの権利論では(a)はかなりリジッドな条件であって、全く一律に不要とすることはできない。(b)については、その前提になる自律の能力は、〈有能性推定〉の立場に立っても、個々の状況に依存する部分が大きい。
- ⑤ したがって、権利の基底性に関連する自律性・自律の能力への考察が必要になる。
- ⑥ すると、(a)を決して一律には放棄せずに、(b)の余地をなるべく広くとるという方向で、子どもの権利論を構築して行く必要がある。
- ⑦ そのためには〈正当化しうるパターンリズムは何か〉の考察が鍵になるのではないか？

### 【3】子どもの権利論と〈正当化可能なパターンリズム〉

#### 【3.1】パターンリズムと自律

これまでパターンリズムや自律という概念をほとんど規定せずに扱ってきましたが、両者の

関係と見るために、少し分節化して検討しておきます。

#### [自律性 (オートノミー)]

ここでは一応、現代アメリカの代表的な倫理学者の一人であるジョエル・ファインバーグ (Joel Feinberg) の注意に注目しましょう。ファインバーグは、自律 (autonomy) の観念には二つの次元があると指摘しています：すなわち、①「自己統治能力 (the capacity to govern oneself)」と②「自己統治主権 (the sovereign authority)」です。前者は、実際上の自助能力・自分の生活管理能力や「自らの決定に対して最終的に責任を負いうる能力」、後者は「自らの道徳的境界内での絶対的主権」を意味しています。つまり、自律の観念には、①能力としての自律程度の問題と②他者に対する規範的主張としての自己決定権程度の問題ではない絶対的なもの—の二つの次元があるのです。<sup>(3)</sup>

われわれが「自律性を重視する」という時、この両次元を考慮していることは確かです。前者はいわゆる「自律の能力」であり、人格の発達とや自己決定に必要な発達した合理的選択能力などと関連しています。それに対して後者は、その人に委ねられた・他者に干渉されない絶対的領域であり、この領域が確保されて初めて自己決定が他者に対して主張しうるわけです。

したがって、個人の自己決定・自律を尊重する立場—これを「リベラリズム (liberalism)」と呼ぶならば—では、人々は他人に影響を及ぼさない生活領域、「私事」に関しては、自分の考えに従って行動することができ、他人あるいは政府がそれに干渉することは許されないこと—主権侵害—になるわけです。

#### [パターナリズム]

「パターナリズム (paternalism)」は、「父親」を意味するラテン語 “pater” に由来し、未成熟な子どもとその父親との関係に擬して捉えられた人間関係ないし社会関係の存り方を意味しています。適切な翻訳語がなく、例えば「温情主義」「家父長的干渉主義」「父権主義」という意識的な訳語が充てられることもあります。つまり、子どもに対する一面で慈愛と温情に満ちているが、他面では押し付けがましい干渉であるという父親の両義的態度を表しているのです。とりわけ、国家が国民に対して、その利益を理由に恩情に満ちた態度である政策をおしつけてくるようば場合に、非難の意味を込めて使われます。しかし、政治的な意味合いに限られず、くお前にとって何が最善であるかは、私 (=父親) が一番よく知っているのだから、お前 (=子ども) のためになることならば、干渉してもよい」という「親心の論理」、「本人にとって利益であることを理由にして介入を正当化する論理」と思って差し支えないでしょう。

しかしリベラリズムの文脈ではパターナリズムは常に「非難されるべきもの」という感覚で受け取られている点に注意を払っておかなければなりません。思想史家アイザイア・バーリン (Isaiah Berlin) は、「パターナリズムは想像しうるかぎり最大の専制主義である。それは人間を自由なものとしてではなく、自分にとっての材料・人間という材料のごとくに扱う。温情に

満ちた改革者は、他の人間ではなく、自分で採用した目的に従って、人々を型にはめようとする」(『自由の二つの観念』、『自由論』所収)と述べています。言い換えれば、〈アンチ・パターンリズムこそがリベラリズムだ〉というのがリベラリズムの自己理解なのです。

その意味で、リベラリズムの原理はパターンリズムはいわば表裏一体の関係に立っています。ジョン・スティアート・ミル (John Stuart Mill) は『自由論』(“*On Liberty*”, 1859) で次のように述べています<sup>(4)</sup> :

この論文の目的は、用いられる手段が法的処罰という形の物理的力であれ、世論という道徳的強制であれ、強制と統制というかたちでの個人に対する取り扱いを絶対的に支配する資格のある、一つの非常に単純な原理を主張することである。その原理とは、人類が、個人的にまたは集団的に、だれかの行動に自由に干渉しうる唯一の目的は、自己防衛だということである。(……) 彼自身の幸福は、物質的なものであれ道徳的なものであれ、十分な正当化となるものではない。そうするほうが彼のためよいだろうとか、他の人々の意見によれば、そうすることが賢明であり正しくさえあるからといって、彼になんらかの行動や抑制を強制することは、正当ではありえない。これは彼をいさめたり、彼と議論して納得させたり、彼を説得したり、彼に嘆願したりしうる十分な理由にはなるが、彼に強制したり、そうしない場合には彼に何らかのを加えたりする理由にはならない。それが正当とされるためには、彼の思いとどまることが望まれる行為が、だれか他の人に対して害を生み出すことが予測されていなければならない。人間の行為の中で、社会に従わなければならない部分は、他人に関係する部分だけである。自分自身に関係する行為においては、彼の独立は、当然、絶対的である。彼自身に対しては、彼自身の身体と精神とに対して、個人は主権者である。

ここで挙げられているリベラリズム原則を一引用部以外もを参照して一標語風に整理すると次のようになります：①(正常な判断力のある)大人ならば、②〈自分のもの〉に関しては、③他人に危害を加えない限り、④その決定が自分にいかなる不利益を及ぼそうとも、⑤自己決定の権利がある。<sup>(5)</sup>

これを裏から見てみれば、パターンリズムを次のように定式化できます：「ある人(X)の意志に反してでも、Xが他者(Y)に対して侵害を惹き起す場合がなくとも、X自身の利益のためになるという理由から、(Y以外の)個人もしくは団体—たとえば国家—が、Xに対して何らかの介入行為を行なうことができる」とする原理。ここには、①本人の自己決定があるにもかかわらず、②他者に危害を及ぼさないが、③本人の利益になるという理由で、④その自己決定の排除あるいは一定の価値選択を、⑤何らかの刑罰ないし強制力を用いて強制すること、という要件が含まれています。

パターンリズムが私たちに適用されることを望むかと問われるならば私たちはどう答えるでしょうか。〈できる限り干渉されたくない〉という判断と、〈行為に正しい目的や動機があり、本人の利益になるなる好ましい成果・善い結果が期待できるのならば、その行為は正当であるから、容認する〉という判断が相半ばするのではないのでしょうか。しかしパターンリズムをめぐる論争は、〈自由・自己決定への干渉を含む行為は、たとえ正しい目的・動機・結果を伴うとしても、それだけでは正当化される理由としては十分ではない〉という前提からなっているのです。広義の善(価値・利益・福利・幸福など)の増大は、必ずしも自由への干渉を正当化

できず、自由に対して干渉するにはそれ以上の理由が必要なのです。

しかし、リベラリズムが常に「自己決定」だけを尊重し、パターナリズムを認めないわけではありません。先のミルの場合にも「自己決定」を認めない二つの内在的な制約がすでに含まれています：第一は「他者危害原則 (Harm-to-others principle)」です：つまり、自己決定がいかに尊重されるとはいえ、それによって他者を侵害するときには、その自己決定が尊重されることはない、ということです。この場合には外部からの強制によってその決定に基づく行為は禁止され、もし実行された場合には処罰が認められます。第二は、自己決定が尊重されねばならないのは、どんなことが自分の利益ないし善であるかを一番よく知り、判断できるのは本人だからである；だから、それを知りえなかつたり判断できない者に対しては、それを知り判断できる他者の助けが必要になり、本人の自己決定が制約されてもやむをえない場合が認められます。ミルの自由主義原則に①④が含まれているのはこれによります。したがって、「正常な判断能力のある大人」以外のもの、つまり子どもおよび「正常な判断能力」を欠いている場合には大人も、自由主義の対象ではなくなり、パターナリズムが適用されることとなります。

そもそも古典的リベラリズムでは、はじめパターナリズムを廃棄して自己決定にすべてを委ねるべきだと考えられていました。社会の近代化が進めばパターナリズムは自己決定に移ってゆくわけです。そして個人においては成人がその境界になるのは、将来的にはパターナリズムはなくなるかあるいはなくなるべきだという前提の下で子ども・未成年へのパターナリズムを許容しているからなのです。その意味でリベラリズムは常にその限界の外にパターナリズムを予定し、厳格に大人と子どもの基準を守ること、それに伴う権利の差異を認めているのです。

したがって、アンチ・パターナリズム＝リベラリズムを厳格に取るならば、自律性を重視しながらパターナリズムを正当化することは極めて困難なように見えます。先に【2】の末尾で提案したく正当化されるパターナリズムという方向で子どもの権利論を基礎づけてゆくという試みは困難に思えてきます。

ただ逆に、ある条件の下では大人にもパターナリズムを正当化していることには注目しておいていいでしょう。ミルが大人にもパターナリズムを認めるうとしたケースは、よくよく見ると、く自己決定の権利と利益とは相互に関連しており、自己決定は利益を基礎にして築かれるという理由に基づいていると解釈できます。そしてミルの場合、このく利益は、功利主義的背景を持ちますが、広く人間的な幸福とみなすことができます。自由な決定であっても、それが本人の人間的幸福に反するような場合にはパターナリズムは正当化される可能性があるのです。

各人の自己決定が最大限に尊重されなければならないという場合、その人の人間的資質が少なくとも当該の事柄に関しては十分に形成されていることが前提されています。しかし、さまざまな理由で、人の資質は完全に形成されているわけではないし、能力が発達しているわけでもありません。そうした欠陥は、人の「人としての完結性」を阻害し、ライフ・プランの形成の障害になることがあります。この障害が重大になることはそう多くないでしょうが、時に

は悲劇的な結果が惹き起されることもありえないわけではありません。

そうした場合、つまりある人の行為や選択が、当人にとって決定的に重要な人生の中心となるプランを危険に陥れるような場合、また、その行為や選択が当人にとっては必ずしも決定的ではない場合にはパターンリズムは正当化されるといいのではないのでしょうか。

### 〔3.2〕パターンリズムの正当化の一例

最後に、パターンリズムの正当化の一例を紹介し、それに関する私の見解を加えることで、〈パターンリズムの正当化を通して子どもの権利論の基礎づけ〉に対する見通しを示しておきます。

『日本社会と法』「子どもの自由とパターンリズム」の節で、日本社会における法の問題として教育と教育裁判に触れ、公教育におけるパターンリズムを考察しています。<sup>(6)</sup>

その著者たち立場は基本的にはアンチ・パターンリズムと書いていいよう思います。しかし彼らは「国家による子どもの自由へのパターンリスティックな干渉は、幾つかの観点から重要な限定をつけたうえで、あくまで補完的なものとしてのみ認められる」とします。もちろん、合理的な判断能力をもたない子どもについては、自分自身の利益を十分に理解できないこと、未成熟な判断または不十分な情報にもとづく自分自身の行為から保護されねばならないなどの理由がありますから、パターンリスティックな干渉が必要であること自体は否定することができません。だからといって、そこから今日の日本の教育に見られるような、無限定かつ一方的な子どもの自由に対する干渉を認めるべきであるという結論は出てこないからです。

彼らは、「将来における〈自由な大人〉を、それに至る前に、根絶やしにしてしま」うという長い目で見た危険を避けるために、「子ども自身および親に、子どもの自由行使の存り方をゆだねるだけでは、子ども本人の合理的な判断能力を身につけさせることができず、将来、自律的な判断能力にもとづいて、自由を行使することがもはや取り返しがつかなくなるほどにむづかしくなるという場合に限り、国家によるパターンリスティックな干渉が許される、と考えることができる」とし、その限界として次の4点を挙げています：

- ① 何が子ども本人の利益であるかは、国家によって独占されてはならず、子どもと日常的に密接なつながりを持っている親こそが、子ども本人の利益を、よりよく判定できる。またそれによって将来における社会の多様性を確保することができる。子どもの自由は、親の理性的な判断を通して実現されるという側面をもっている。そのためには現代国家において「緩衝材」としての家族の位置づけが重視されねばならない。
- ② 合理的判断能力の発達のためにこそ、自由の行使が尊重されねばならない。自由の行使は合理的な判断能力の発達、自律へのプロセスを促進する手段としての意味を持っている。
- ③ 子どもの合理的判断能力の水準は、行為の領域ごとに異なっている。それゆえにそれを測る基準は多様でなければならない。また判断能力の発達は、個人差がある。それゆえに

一律な基準によるパターンリズムは抑制的でなければならない。

- ④ 訓練としてさえ、現在の自由の行使を認められない場合でも、少しずつ発達しつつある子ども自身の意思は適切に尊重されねばならない。

それぞれ重要な指摘ですが、これまでの私の議論には②③④が直接、関連しています。特に前節の最後に触れた〈人としての完結性〉にもとづくパターンリズムの正当化論との近さが感じられるかと思います。

この点を踏まえると、次のようにまとめることができるでしょう：

- (1) 自律的人格とその決定およびその行使によって初めて発展しうる諸能力に価値があるのだから、そうした自律的人格へのパターンリズムは禁ずる。この〈自律的人格〉こそが〈人としての完結性〉の在り方であり、基準となる。
- (2) しかし自律的人格とその自己決定に一致する・あるいは寄与するようなパターンリズムに限って正当化可能であるとする。
- (3) 子どもの場合にはさらに、子どもが将来において〈自由な大人〉であることを推定し、それを確保するためのパターンリズムだけを正当化可能なものとする。
- (4) 上の①～④がパターンリズムの正当性を判断してゆく際の判断基準にある。

この提案が必ずしも十分かどうかは検討の余地はあるでしょうが、〈正当化可能なパターンリズムによる子どもの権利の基礎づけ〉のための手がかりと結論しておきます。<sup>(7)</sup>

## 註

- (1) オノラ・オニール「子どもの権利と子どもの生」(『現代思想』1996年9月号所収)が明確にこの立場を示しています。なお、この論文の訳者解説に私の報告は多くを負っています。
- (2) さらに付け加えておけば、これは今日の環境問題に端を発する「環境倫理学」において提唱されている「未来世代の権利」論でも重要になる理論です。単に能力的に未成熟であるというのではなく、未だ存在していない—しかし存在するであろうし、またわれわれがそう希望している—未来世代に対して権利(特にその生存権)を付与することは、権利基底的理論では困難です。そこで未来世代に権利を付与するにはどうしても〈未来世代に対する現代世代の義務〉という観点が不可欠になるわけです。この論点については、加藤尚武『環境倫理学のすすめ』(丸善ライブラリー)参照。
- (3) Joel Feinberg, "The Child's Right to Open Future", in : *Freedom & Fulfillment*, 1992, Princeton University Press

- (4) ジョン・スチュアート・ミル、「自由論」(『世界の名著 ペンサム／ミル』、中央公論社)
- (5) 加藤尚武『倫理学の基礎』(放送教育振興会) 第11章 参照。
- (6) 渡部洋三・甲斐道太郎・広瀬清吾・小森田秋夫編『日本社会と法』(岩波新書 赤版335)、  
「子どもとパターナリズム」129～143頁。
- (7) 「パターナリズム」に関しては別のところで(「教育的配慮とパターナリズム」、小川利夫・安井俊夫編『現代日本の教育実践』、1995年、亜紀書房)で論じたことがありますが、本報告とは「パターナリズム」そのものの評価はやや異なっています。

## 教職選択科目「教育福祉の研究」の実践

遠藤由美

(名古屋造形芸術大学)

### はじめに

名古屋造形芸術大学(美術・デザイン二学科)は、同朋学園に属し、30年の歴史をもつ同短大と同じ小牧キャンパスに位置する。開学5年目に教職課程(中学校1種美術、高校1種美術・工芸)を設置して現在3年目の若い大学である。

授業「教育福祉の研究」は、教職課程履修者の履修科目のうち、免許法でいう「特別活動に関する科目」のひとつとして、必修の「特別活動の研究」と並んで設けられている選択科目である。1年後期に開講され、「教育原理の研究(必修)」「社会教育の研究(選択)」の学習を終えた段階で受講する学生が一般的である。学芸員課程の選択科目としても位置づけているので、受講者中最大で3分の1程度は、学芸員志望者である。また、今年度から始まった同朋大学との単位互換制度により、2名の同朋大学学生が受講している。

### 1. 「教育福祉の研究」のねらい

「教育福祉」ということばは、たとえば司法福祉という概念ほどには一般化されていない。「教育福祉」は、社会福祉とくに児童福祉事業の対象者(以下、ハンディをもつ子ども、という)の学習権が剥奪されている現実を洗い出し、その人間形成のありかたを制度的保障を中心に模索するなかで、育ってきた概念である。教員養成系大学や社会福祉系大学においても、開講されることがめったにない科目である。しかし、福祉の名のもとに子どもの教育の権利が軽視され、教育の名のもとに福祉が忘れ去られている現状や、養護学校と養護施設の区別がつかない教師が多いという現実は、看過できない。教師に、子どもたちへ受容的・共感的態度が期待されるとき、教師は子どもたちのもつ身体的あるいは環境的なハンディに無関心ではいられないだろう。

ハンディをもつ子どもが学習権を剥奪されているというとき、どのような形でそれが剥奪されているのか、学習権を保障するというとき、どのような学習権をどのように保障するのかは、まさに「教育福祉」研究の課題である。授業のねらいは、このような現実を理解し、学習のあり方を探ることにある。そしていま、教員自身がその問題を解く鍵を探しながら、講義内容を実験的に編成している。受講者の大部分は、美術・デザインを専攻する者である。感性豊かな

あるいは感性豊かであることを期待される学生である。したがって、自分で見て、聞いて、体験して学びとる方法を重視している。必修科目の「特別活動の研究」を2学年で学ぶ前に、具体的な特別活動を体験する授業である。

## 2. 構成

授業には、大きく3つの柱（体験分野）がある。

- ①ハンディ体験実習
- ②非行少年と美術教育（教護院見学実習）
- ③こどもの表現（描画）力の発達とおとなの援助（保育所見学実習）

それぞれの実習前後には、実習前の学習やまとめ、補足講義を必要に応じて行っている。

## 3. 内容と実際

(1) ハンディ体験実習（身体的ハンディをもつことが学習活動にどんな影響をおよぼすか）

- ①実習日の流れ
  - 〈1〉学生3～5人で、車椅子グループと目隠しグループを編成（耳栓グループも編成したかったが、市販の耳栓では聞こえるので未編成）。
  - 〈2〉ハンディ体験・援助・観察記録の役割をグループ内で分担して順番にすべて体験。
  - 〈3〉スクールバス停前に集合し、そこから講義室まで移動し、模擬授業を聞くという実習（模擬授業後講義内容の小テストを実施）。
  - 〈4〉グループごとにまとめ作り。

②実習後の講義：「まとめ」へのコメント

ハンディをもつこどもの学習の歴史と課題（教育福祉問題学習）

小テストの正答状況を見れば、ハンディのために入室が遅れたり、目が見えない状態で何の配慮もない授業を受けることがいかに授業理解の妨げになるかがわかる。学生からもふだん人の苦もない地面の凸凹のたいへんさや、見えない相手への指示の難しさ、見えない状況の孤独感などが指摘される。

(2) 非行少年と美術教育（教護院見学実習）

教護院は、ハンディによる学習機会から疎外という点では、児童福祉法第48条の規定からも明らかなように、児童福祉施設の中でも典型的な施設である。教護院には、小・中学生が措置される。きわめて少ない高校進学者のうち中退する者が多い。だとすれば教師には教護院を理解してほしい。しかも、教護院の中には感性を育てる教科目（音楽、美術、体育など）に力をいれて指導するところがある。そこで、教護院見学を実施している。

- ①事前学習
  - 〈1〉非行少年の現状と非行少年を取り巻く制度
  - 〈2〉教護院についての職員執筆の論稿検討、ビデオ視聴

## 〈3〉「見学したいこと」のまとめ

## ②見学日

- 〈1〉教護院指導主事の話 1. 児童福祉施設としての教護院  
2. 教護院と中学校とのつながり  
3. 教護院における教育と美術教育の位置づけ
- 〈2〉施設（生活舎・教室・給食棟など）見学
- 〈3〉授業風景見学（見学日に美術の授業があるときのみ）
- 〈4〉教護院のこどもの美術作品鑑賞と美術教師（指導主事）の解説

## ③事後学習

- 〈1〉見学報告書作り
- 〈2〉スライドなどを利用した補足解説

学生たちは、生活舎の明るく広い空間（アトリエにしたいと言う）に驚き、こどもたちの優れた作品に触れ、またこどもたちの内面にある理想の男女像と素朴な作品との落差をまのあたりにする。授業の前後で彫刻刀の数をきちんとチェックすることや、1枚の版画を無断外出3回をはさんでも1年かけてねばり強く待ち続ける教師の姿に感動している。

## (3) こどもの表現（描画）力の発達とおとなの援助（保育所見学実習）

児童福祉施設における描画活動の理論と実践の蓄積がきわだって進んでいるのは、おそらく保育所だろう。乳幼児期は、人生の始期であり、描きはじめの時期である。すでにかなり高度な技術を身につけている学生に描きはじめの頃をふりかえってもらうことを通じて、写実性の追求とはまたちがった観点からのこどもの力強い描画、さらに描画活動へのおとなの援助がこどもの表現力に与える影響を学習する。「描きたいときに描きたいことを描きたいように」「ありったけの想いをこめて」描くことをこどもや保育者から学ぶ。

- ①事前学習 保育所についての理解
- ②見学日
- 〈1〉保育所施設見学（保育室・手作りおもちゃ、給食室など）
- 〈2〉こどもと交流
- 〈3〉描画活動の話（園長）：絵画・陶版焼き紹介
- ③事後学習 講義
- 〈1〉多様な能力の発達と描画の変化
- 〈2〉おとなの働きかけによる描画活動：1対1、共同画

## おわりに

学期末レポート試験として、各自の問題関心による授業内容のテーマ化と考察という課題を課している。今年度学生が課題化したテーマを整理すると、「一般的な社会福祉問題」3名、「ハンディ体験実習」9名、「教護院・非行」4名、「乳幼児期の描画」4名であり、自ら参加体験した授業の中で「1番良かった」「1番楽しかった授業であった」と感想が寄せられる。施設への見学実習でもこどもとの交流をもっと大胆に取り入れたいが、それには課題が多い。苦肉の策で施設見学実習の欠席者で申し出た者には、乳児院や共同保育所への1日保育ボラン

ティアを紹介するなど学生の体験機会を準備している。

# 金沢学院大学における教員養成教育

田 邊 正 彰

(金沢学院大学)

## 1. はじめに

この度、東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会への新規加盟を許され、日本海側・北陸の地にあって特色ある教員養成教育を目指す本大学にとって、長く教員養成に関わられてこられた御加盟諸大学に様々な面で御教示を賜りたく、まず、短期ではあるがこれまで小規模ながら実施してきた本学教員養成教育の概要を紹介・報告させて頂き、加盟のご挨拶へとかえたい。

平成7年4月に金沢学院大学は、前身の金沢女子大学の改組・拡充により、従来の文学部に加え経営情報学部を増設、男女共学に改め、新名称のもと新たな船出となった。金沢女子大学は、昭和21年開学の金沢女子専門学園、改制後の昭和25年設立の金沢女子短期大学における、北陸の地に根付いた高等教育の実績基盤のもとに、昭和62年4月に新たに設置された。開学とともに文学部教員養成課程も誕生をみて、日本文学科－国語、英米文学科－英語、それぞれに中学校・高等学校教諭普通免許状（新免法後、一種免許状）を取得可能と認可され、養成教育もスタートした。金沢女子大学創設準備段階より、「当地域の優れた文化伝統のもとで学問をおさめ、地元の職場で或は社会活動の場で、よきリーダーとして当地域の文化の向上に貢献する人材を育成する」、「専門教育全般において、中学校高等学校国語科教員養成に緊要な講義内容を加え、教育現場で活躍できる実力を養う」などの養成目標を掲げ、昭和61年6月30日付の申請、課程認定認可後、直ちに地域に幅広く受容され、貢献し得る教育者養成への基礎教育・専門教育に着手している。

平成7年4月の金沢女子大学の改組・改称を契機に、金沢学院大学では「教育研究所」を設立し、従来からの養成教育に不足する諸項を補完し、正課に加えて、各方面からの多様なニーズに対応した、全人的な特色ある大学教育となるべく工夫と改革を図っている。また、昨年6月に、金沢学院大学教育研究所教職懇話会を発会し、教職に就いた卒業生、学外と学内の教育関係者、学内の教職志望者・教職課程履修者等のネットワーク作りにも、遅まきながら手を染めている過程にある。

## 2. 金沢学院大学文学部教員養成課程の概要

文学部の定員は2学科合計200名で、その内訳は日本文学科100名、英米文学科100名である。

現在のところ教員養成課程はないが、新設の経営情報学部は、経営情報学科175名、産業情報学科175名の2学科合計350名定員である。同じキャンパス内に金沢女子短期大学、また隣接して本大学付属金沢東高校がある。

文学部の教員養成課程履修者は、金沢女子大学の発足当初より、年度により変動はあるが、概ね100名前後である。クロスオーバー型のカリキュラムの性格上、1年次より専門教育科目、両学科共通科目などが、一般教育科目＝教養科目とともに履修される開講形態となっており、それらに加えて資格課程をとる学生は、自ずから計画的な履修と熱心な勉学、着実な単位修得が要求されることとなる。教員養成課程のほかに、博物館学芸員資格課程、日本語教育副専攻課程があり、後者は日本文学科および英米文学科いずれもの学生に履修可能となっている。資格課程へのニーズは、本学部では非常に高いと思われ、ある程度の厳しい履修要件にもかかわらず、すべてないし複数の資格課程に意欲を持ってチャレンジする学生も少なからず存在する。また、実際にこれらの資格に加えて、他の検定資格を数多く取得し卒業していく多有資格者もみられ、更に、大学で取得した資格と直結した職業に恵まれる幸運を得る者も多い。これまでは教員養成課程には、強い教職への意欲を持った学生が集まっていた為か履修者に一定の士気が満ちており、金沢女子大学設立時期からの有形無形の教職員の熱心なサポートもあり、本学部資格課程の中では職業へ、教職へ結び付く、希望がかなうというよりよい傾向が生まれてきている。

認可された正規のカリキュラムに従って、1年次より法学（日本国憲法）を初めとして教職に必要な、専門科目、教職必修科目などを履修していくが、何より重要なのは、入学時の単位履修オリエンテーション内の教職ガイダンスからはじまり、4年次の教免申請ガイダンスにいたるまでの、節目ごとのきめ細かい案内と指導の計画と態勢であると思われる。本学部でも、教職委員会という形態で、専門教育教員スタッフと教職課程教員の連携により、単なる、「単位履修～取得～実習～免許」という一連の流れとして、資格入手が当然の如くと思込みがちな昨今の安直な傾向に対して、その意識を修正する受講必須のガイダンスを数多く実施している。

教職科目の本格履修は2年次からであるが、こちらからは、1年次からの教養科目の教育学履修を、教員志望者に強くすすめている。というのも、2年次開設の教育原論・教育経営学という半期＋半期の通年科目では、絶対的に時数不足であり、他の総合科目・人間論における人間形成論と連動させ、教育学では、他者形成・自己形成の教育の場・在処を切実な自身の問いとして受け止め、受講者がともに探究する共同的な時間とし得るように目論んでいる。幸いにして、現在は熱心な受講者が多い。教育実習に対する準備には、比較的早期より取りかかるようにスケジュールを立て指導してきているが、この点に関しては後でわずかながら言及したいと思う。

正課および課外における、教育に関心を持つ学生や、その中の教職志望学生にかかわる際に特に留意することは、自己理解と他者理解の連動に気が付く体験をもたせることであり、すべ

での教育的営みの源泉が理解への強い愛情に—自分自身を正しく愛することと他者を愛し受け入れることが不可分に関わっていることの実感、その自覚に基付く深い愛情に—あるということ、この点に理解を深めることである。

教職科目の選択科目として、本学部では、3年次と4年次に教育学演習という、少人数の演習科目が置かれている。演習科目であるから、強い教職志望の学生の、本人が気付くこともなかった生活史・生育史にまでやや立ち入った、教育体験、学校体験の掘り起こしにはじまり、なにゆえに教育に関わる必要が自分にあるのか（あったと思い込んでいたか、時として誤解であったことか）、結果として教職への動機を問い、点検する、発表形式・全員討論参加授業にしている。生活指導上の、生徒指導上の具体的な指導事例を、体験的なものを中核に検討する場面も非常に多く、自分自身の教育像、教師像を互いに映しあい明らかにし、反省する真摯な機会になっている。4年次では、3年次の演習で目指された、教師となる自分への手ごたえ（あるいは覚束なさ）を取りあえずの立脚点にして、自己表現という課題に取り組むこととなっている。具体的には、いままでの問題・課題について、論作文で自分なりに表現することであり、皆の前で模擬指導・講話をすることであり、集団ディスカッション（ディベート）で互いを高めあうことである。決して、安易に、教員採用試験対策演習に落ち着いてしまわぬ厳しさを、と心がけているのであるが、4年次の学生たちにとっては目先の試験のことばかりが先に立ち、こちらもそれに同行してしまう、当座の結果がやはり怖い。強い志望者に誰彼なく「できればすぐに先生にならないほうがいい」と言いつつ、細いとはいえ教員への（近）道をとともに手探りせねばならぬ時代の、遠回りをしようとする暗中の明（闇かも）へ導く、目指すところは少しは高いかもしれない教育学演習ではあろう。

更に、3年次前期に特別活動、後期に教育実地研究が教職必修科目として置かれている。後者は教育実習単位の一部であり、この科目指導を含め、実習準備・直前指導を中心に、以下で本学部での教育実習について簡略に述べたい。

### 3. 教育実習事前事後指導の現状

教育実習の準備に関しては、比較的早く取りかけられるように、2年次4月の教職ガイダンスにおいて、「教育実習に関するスケジュール（3年次・4年次）」を配布し、母校での教育実習を希望するものには、3年次以降のなすべきことを早期に案内している。また、2年次での計画履修についても強く注意を喚起している。

3年次4月の教職ガイダンスでは、出身母校実習（中学・高校）、金沢学院大学付属金沢東高校実習、金沢市内協力校実習（中学）の別を説明し、希望を書類により調査するとともに、出身母校より4年次に実施される教育実習の内諾を得るための諸手続きについて、具体的に依頼文書・願いなどの書類を配布し指導する集まりとしている。こうした指導は、日本文学科、英米文学科の両学科での、実習に出たい学生への必要に応じての個別のヒアリング・面接を通じて、実効のあるものとなっており、実習校の選択・決定に関しても、専門教員の適切なアド

バイスによるところが大である。学科内でのある程度のコンセンサスのもと、実習校のセレクションが無理のないものとなり、場合によっては、よりいっそうの個別的指導の必要性が指摘されることが少なからずある。出身母校での教育実習の内諾を得てくる学生が、6月末の内諾書提出期限までに、実習希望者全体の9割にのぼる。

しかし内諾を頂くまでに、いろいろと調整を要する者が漸増してきており、教員になかなかねれない時代に内諾をお願いする大学側も、実習生に十分な力をつけて出す実効のある指導が、今まで以上に社会的な責務として強く要求されていることが、昨今推測されるところである。

平成元年の新教免法によって再認可された本学部教職カリキュラムでは、きめ細かな教育実習事前指導の実施計画を、教育実地研究として設定している。単に座学ではなかなか学びえない実習事項を、残念ながら受け入れ側の事情により現在は断片的な学習に留まっているが、本学併設の付属高校にて3年次に参観研究し、レポート報告する授業である。実際に教育実習生の行う教壇実習を参観したり、ベテラン教員の行う模範授業を見て、授業の組み立て等を研究したりする観察・参加の実習が課せられている。こうした3年次での実習体験は徐々に拡大・充実させていきたいと考えている。更に、4年次での教育実習直前指導においては、石川県教育長指導講話（毎年）、国語と英語の石川県教委教科指導主事指導講話（毎年）、金沢市教育長指導講話（実績）、富山県教委指導主幹指導講話（毎年）、上越教育大学教授実習指導（実績）などの、学外より教育行政・学校指導の第一線に立つ方々をお願いして、望まれる教師像、実習の実際について、集中特別講義の形態で御講話・御指導を頂戴してきている。また、大半の学生が実習に出る実習直前の5月末まで、正課で毎週、教育実習直前指導「教育実習」の授業が持たれ、マイクロティーチングなどの、実際的な指導にあてられている。

教育実習期間中には、実習生を送り出した本学部から、学校現場における実習指導への謝意をこめて、全教員によって実習校への訪問と、実習生への訪問指導が実施されている。これには教員総数の不足や全教員が訪問教員となるため指導可能かどうかの適否の問題等、課題がいまだに山積している感じであるが、少なくとも全学部をあげて実習をサポートする態勢の表示となっている。訪問範囲は、北陸3県と信越およびその隣接地域である。多くの訪問教員が、研究授業や教壇実習を見てきてくださるようになってきたのが現在の状況である。

教育実習後には、当然のことながら、バインダー・ファイル型の本学部版教育実習ノートの提出、教育実習事後報告（レポート、ヒアリング、3年次生との共同授業）、アンケートの実施、教育実習シンポジウムの開催により、訪問指導教員の報告以外にもできるだけ多くの実習の状況に関する情報を収集することに努めている。実習校より送って頂く教育実習評価表以外に、実習状況を大学側が把握する資料は、今のままでも必ずしも不足しているとはいえないのではないだろうか。

教育実習そのものや教育実習の事前事後の指導に関しては、本学部においても、依然として課題が多いと考えられる。最低2週間の実習期間についても、学校行事、地域の行事、休日の土曜日と、実時間からすれば、若干延長が許されたとしても、明らかに十分確保されていると

はいえ、やはり改善の余地ありであろう。これらの問題については、ここでは立ち入らないこととしたい。

#### 4. 教育研究所の活動について

上で既に述べたように、本学教育研究所は平成7年4月に発足し、従来より文学部教員によって実施されてきた教員養成のための補習授業の実施などを、より組織的、恒常的にすべく、大学法人よっての設置となった。その背景には、少子化による学校での生徒減・学級減に起因する教員採用数の激減、深刻な景気低迷・不況を反映しての教員採用試験受験者の増加、採用試験の難化と質的变化などへの対応、大学での課外学習での即応が考えられよう。かねてからの養成に関わる教員のおもいでもあった、「実際に教壇に立ち、学校現場で活躍できる教員志望者養成を」という、大学競争の時代にあって、マイナーな要素の目につく文学部の特色のひとつになるように、という配慮も働いたと思われる。教育研究所発足と同時に、経営情報学部には、公認会計士、税理士等を目指す経理研究所が設置されていることから、実際に取得した資格を生かし切り、専門職に就きうる大学教育、補習教育を指向していることは否定し難い。

教育研究所の組織だてについては立ち入らないこととし、この間の研究所の活動を、一部若干振り返って見てみたい。4月には有志の希望学生を募り、1年次から4年次までの所属学生を論作文などで選考し、オリエンテーションを実施した。追加の募集は秋に実施したと記憶する。所属学生は総計約100名である。やはりフレッシュな1年次生からの参加が多い。

4月も前期授業開講とともに、正課の授業後に定時講座の教職特別講座を実施する。国語(現代文・古文・漢文)と英語の専門教養、教育原理と教育心理の教職専門、試験間際の4年次向けに論作文、面接講座、その他である。スタッフ不足もあって、複式授業で、既習内容の違う各学年への指導の配慮と対応は極めてむずかしい。専門教養は、1～3年次生、4年次生の2クラス形態で実施。5月から7月は、教職教養口述後、4年次の論文試験への個別指導を実施していると、毎回21時にはなってしまう。これらの定時講座は、クラス形態、内容を違えて、試験期間以外の大学の開講期間にはすべて、課外時間に開かれている。

定時講座以外には、集中講座が年2回、白山山麓の本学の研修センターや学外で、教職合宿という形態で実施される。7月の合宿は、試験直前講座として開かれる。2月の合宿は、新4年となる学生の最後の計画学習のスタート時期に合わせて実施されている。いずれの合宿にも教職に就いた先輩が招かれ、後輩への貴重なメッセージを残してくれている。また、学外の教育関係者をお招きして、特別講義を実施している。学内からの、発会間もない教職懇話会の研究活動への補助はこれからの課題であり、実効のある仕方で、教員として現職にある卒業生の再研修を母校の大学が担うには、解決せねばならないスタッフの構成上の問題もあるが、是非、本来の教育研究の場を、現職教員と共有する積極的な活動へと発展させていきたいと考えている。

## 5. おわりに

以上、拙いながら、まだ歴史らしい歴史も刻んでいない本文学部内の、当方が直接関わる科目、指導、活動に限定して、教員養成教育の一部分をご紹介させて頂いた次第である。学内開設科目、研究所などでの補習科目には、専門、教職、教養を問わず、養成教育に直接、間接に、決定的な役割を担っているものばかりであると考えている。教育において、切って捨てる、などというおぞましい言葉がよく聞かれる昨今、粘り強く養成教育に関わっていく決意であり、東海私教懇御加盟校の諸先輩にいろいろとお教えいただいて、現場に強く望まれる教員志望者を送り出していきたいと強く願うものである。

〈1996年度第2回定例研究会報告〉

## 実践的指導力の養成と最近の教員採用

宮 嶋 秀 光

(名城大学)

### 〈定例研究会報告〉

当懇談会では、ここ数年、教員の養成に従事する大学の教職課程担当者と、採用側である愛知、岐阜、三重三県の教育委員会との情報交換や意見交換の場を設けてきましたが、今年度も、12月21日（土）午後二時より名城大学付属図書館第一・二会議室において、同趣旨の研究会がもたれました。

今回は、愛知県教育委員会からは教職員課管理主事 伊藤好実氏、岐阜県教育委員会からは教職員課課長補佐 白木裕治氏と同管理主事 南谷清司氏、三重県教育委員会からは教職員課小中学校人事免許係長 加藤和則氏にお越しいただき、今年度の教員採用の傾向や、今後の動向等をお話していただき、それを踏まえた上で、中京大学の杉江修治氏の司会のもとで質疑応答がなされました。以下は、その内容の要旨をまとめたものです。

### 1. 各教育委員会からの報告

#### (1)愛知県

##### 求める教師像

本県の求めている教師像は、「愛知県公立学校教員採用選考試験要綱」に記されているように、①豊かな専門的知識と技能を備えた人 ②児童・生徒に愛情を持ち、教育に情熱と使命感を持つ人 ③広い教養を持ち、円満で調和のとれた人 ④実行力に富み、活力・体力のある人 ⑤明るく、心身ともに健康な人 ⑥穏健、中正な良識のある人である。

##### 採用数・採用倍率の動向

平成9年度は、採用数の確保に努めたが、全体として昨年以上に厳しいものとなった。受験区分別の採用数は、小学校が20人の減、中学校が昨年と同数、高等学校が30人の減、養護学校が25人の減、養護教諭が10人の減となり、倍率は13.2倍で、昨年の12.6倍を上回った。

##### 試験日程と内容

試験日は、一次が7月21日（日）、二次試験Aが8月21日（水）、二次試験Bが8月22日（木）で、特に試験内容の変更はなかった。また、点字による試験を実施した。

##### その他

昨年度と同様に、不合格者に対しては、5段階で選考試験結果の情報提供をした。本県では、面接の複数化、受験年齢の緩和、身体に障害がある受験者への配慮、不合格者への情報提供を実施してきたが、今後も他府県の状況も考慮しつつ研究をしてゆきたい。

なお、平成10年度の受験案内の配布は、5月初旬の予定である。

## (2)岐阜県

### 求める教師像

岐阜県では、募集要項にもある通り、「明るくて豊かな人間性をもつ人」、「積極的で行動力と粘り強さをもつ人」、「子供と共に生活することに喜びを感じられる人」を求めている。教師の資質そのものは、大学で養成されるものであるから、選考においては、その人物、人間性に大きな比重をおいている。

### 採用数・採用倍率の動向

本年度の受験者と合格者数は、以下のようにになっている（括弧内は昨年の実績である）。小学校は、受験者871人（937人）、合格者119人（212人）、中学校は、受験者870人（835人）、合格者96人（122人）、高等学校は、受験者530人（686人）、合格者44人（45人）、特殊教育諸学校では、受験者65人（183人）、合格者11人（10人）となった。養護教諭については、受験者143人（131人）、合格者11人（18人）であった。

受験者の総数が昨年より減少したが、これは試験日が滋賀県以西の日程と重なったため、特に滋賀県出身の受験者数が減少したことによると思われる。小・中学校の採用数は、前年度の64～5%となったが、これは児童・生徒数が約5,000人減少し、これが約120～125クラスの削減をもたらしたからである。

### 試験日程と内容

試験日と試験内容については、特に大きな変更はなかったが、選考結果に関する情報提供の希望の有無を出願書に明記してもらうように改善した。

### その他

今後の採用数に関しては、予算編成上、教職員の削減が打ち出されている。今後さらに採用数を押さえなければならなくなる可能性が強い。

## (3)三重県

### 求める教師像

望ましい教師像は、表現こそ異なれ、愛知県や岐阜県とほぼ同じものである。三重県では、採用のあり方について、専従の担当者を設け、民間からのヒアリングなども通じて改善の方策を模索している。しかし、かつての大量採用の時代には、多様な人材を確保できたが、採用数が大幅に減少した今日、このようなことが実質的には不可能になりつつある。ちなみに参考として、三重県の資質向上連絡協議会では、以下のような意見や希望が出たことも報告しておき

たい。

市町村教育委員会からは、現在の教師の問題点として、教育公務員としての自覚に欠けること、PTA・地域との交流がうまくできないこと、総じてチャレンジ精神に乏しいことなどが指摘された。

大学からは、大学における教員養成が採用試験に標準を合わせすぎてしまっているといった問題点や、そもそも採用側が期待するような人物が大学に入学してこないといった不満、あるいは夏休みに学生を学校で実地の経験を積ませてほしい、採用にあたっては人間性も大切であるが、教職的資質ももっと考慮に入れてほしいなどの希望も出された。

これ以外に、幼稚園関係者からは、いかに多様な経験を積んでいるかという本人の「育ち」が教員になる人物にとって重要ではないかという指摘もあった。

#### 採用数・採用倍率の動向

本年度は、全体として2,903人の志願者があり、2,611人が実際に受験して、第一次合格者は464名であった。競争倍率は、全体として11.3倍であった。

## 2. 質疑と応答

Q 1 出願しているにもかかわらず、当日になって受験しない学生が多いようであるが、その理由としてどのようなことが考えられるか。受験に対して不まじめなのか、あるいは競争倍率を知って戦意を喪失してしまうのか。

A 1 (岐阜県) 他府県の採用試験に重複志願しているためと考えられる。また、大学院の試験日との重複も一つの理由と考えられる。

(三重県) 現代の学生は、「サッパリ」しているというか、要するに進路を余りにも安易に変更してしまうためではないかと思われる。

Q 2 愛知県と岐阜県の合格者における現役大卒者と過年度生の比率はどのようになっているか。

A 2 (愛知県) 全体として、おおむね半々ぐらいではないかと思われる。

(岐阜県) 傾向としては、小・中学校では現役大卒者が多く、その他の学校種については過年度生が多いように思われる。

Q 3 児童・生徒数の減少に応じて、教員配置数が減少することは理解できるが、例えばチーム・ティーチングなどのような多様な現場での試みと関連して教員数を増やすことはありえないか。

A 3 (愛知県) 指導法改善定数により実施の部分はあると思うが、財政的な問題もあり難しいのではないか。

(岐阜県) 指導法改善による数の多少の増加はあると思われるが、現実問題としては困難と考えられる。

(三重県) やはり、財政状況は厳しい。例えば、ある年度の試算によると、三重県におい

て35人学級にすれば600クラスの増加が見込まれるのであるが、学級定員を下げることは、当面のあいだは展望がない。さしあたって、チーム・ティーチングのために教員定員を引き上げることがありうる程度ではないかと思われる。

Q 4 愛知県の二次試験における「補欠合格者」は、どのくらいの比率を占めており、また「補欠合格者」とは、どのような意味で理解すればよいのか。

A 4 (愛知県) 比率としては、若干名と考えてほしい。前年度までは、補欠合格者も合格者と同時期に採用をしてきている。

Q 5 学校で問題を抱えた子どもたちに心理学的に対応する人員を、関東地方では増やしているようであるが、東海地区ではスクール・カウンセラーなどの採用を考えているか。

(愛知県) 今のところ定数という考えは聞いてはいない。

(岐阜県) 登校拒否児に対応する具体的な試みは、すでに現場で行われているが、そのための人員数等については、今のところなんとも言えない。また、スクール・カウンセラーを定員化する動きはなく、現在、嘱託という形でスクール・カウンセラーを確保することが考えられている。

(三重県) 定員化という形では考えられていないが、現在すでにスクール・カウンセリングの試みはなされている。但し、資格という点では、教員と異なる人に依頼している。

Q 6 外国籍の受験者の数や採用については、どのような実態になっているのか。

A 6 (岐阜県) 任用の期限を付さない常勤講師として採用することとなっている。

(愛知県) 任用の期限を付さない常勤講師として採用することになっている。

(三重県) 採用に関しては基本的には他県と同じである。

Q 7 採用試験に合格後、四月の時点で辞退する人がいるのか。

A 7 (三重県) 今年度に採用された人で、精神的な疲労等の理由で年度途中で休暇中の者が二名いる。

(岐阜県) 赴任先の中学に対して自信がなくなって辞退した人が一人いる。

(愛知県) 特にそのようなケースは聞いていない。

Q 8 採用試験の受験者の内、専修免許状、一種免許状、二種免許状の比率はどのようになっているか。

A 8 (愛知県) 免許状の種類は、特に考慮していない。

(岐阜県) 愛知県と同様に、選考時には免許状の種類は考慮しないが、実感としては二種免許状の人は少ないように思われる。

(三重県) 免許状の種類は、選考時に区別していない。

Q 9 小学校教員の採用にあたって、男女の比率はどのようになっているか。例えば、いじめ対策のようなことで、男子を多く採用するようなことはあるのか。

A 9 (愛知県) 比率としては女子が多いが、男女別に考えて選考するようなことはしていない。

(三重県) 受験者そのものの女子比率が高いので、結果的には採用も女子の比率が高い。

(岐阜県) 男女比は、おおよそ1対2で女子の方が多い。

Q10 採用された後に留学を希望している学生がいるが、どのような研修の制度が用意されているのか。また語学留学と関連して、総合科目としての外国語を小学校に導入するにあたり、どのような教員を配置しようとするつもりか。

A10 (愛知県) 勤務時間外に大学等に通学することは可能であるが、留学のために休職を認める制度はない。夏期休業中を利用した教員の研修は、教育センターで用意している。

小学校の英語については、試行の段階であると思われる。

(岐阜県) 小学校の英語については、試験的な試みはあるが、あくまで試みの段階に留まっている。

研修や留学については、職務に関連があるという条件がついている。研修休職制度ないし研修退職制度といったものがないため、現実には内地の短期研修の制度しかない。

(三重県) 小学校の英語については、愛知県や岐阜県と同様である。

研修制度については、財政的な制約があるので、不十分な面が確かにあると言わざるを得ない。

Q11 採用試験において、面接を重視するという点にも問題があるのではないか。

A11 (三重県) 面接試験の評価については、公平さを保つためいろいろと工夫をしている。

(岐阜県) 面接試験における民間等の導入については、どの県も模索中であるといっていると思う。メリットとしては、受験者を多様な面から見れるということがあるが、他面、評価の基準や守秘義務などに関して、確かに検討課題はあると思われる。

Q12 採用試験における面接の評価は、他の選考方法の評価に比べてどのような比重になっているのか。

A12 ここでは、面接に重きを置いているという以上のことはいえない。やはり、細かな配点等は公表することはできない。

Q13 教員の選考において、ボランティア活動はどの程度まで重視されているのか。

A13 (三重県) 志願書に記入する欄があり、面接時に詳しく聞いて参考にすることはある。

(岐阜県) 面接時に、志願書に記入されたボランティアの内容について質問することはある。

(愛知県) ボランティアの経験があれば、願書の裏面に記載をお願いしている。願書の記載事項については、面接で確認することもある。

Q14 採用試験を複数年度にわたって繰り返し受験する志願者について、何か情報があつたら教えてほしい。

A14 (岐阜県) 2～3回受験する人はいるが、いろいろなケースがあつて一概には言えないと思う。

(愛知県) 特に情報はないが、前回の経験を生かしていただきたい。

Q15 教員の採用数の減少を、児童・生徒の減少を理由にして放置しておいてよいのであろう

か。例えば、35人学級の実現など、教育委員会としても何らかのアクションを起こしていただけないか。

A15 (愛知県) 確かに教員採用数の減少によって、各学校の教員の年齢構成が高齢化しているので、何とかしたいと思うが、なかなかむずかしい面がある。

(岐阜県) 教員定数を増やすことは考えたいが、行革等の流れを考えれば、困難が多い。

(三重県) 教員定数の決め方が、常に児童数に連動する方式になっている限り、採用数を増やすには、退職者の希望を募る等の方法しかないのが現状である。

Q16 見なし退職等によって、高齢の教員の退職を促し、年齢構成のバランスをとる方策について、何か考えているか。

(岐阜県) 年金支給年齢の段階的な引き上げや、高齢者の再雇用等の問題もあるので、実際には容易でない面がある。

以上の議論を踏まえ、今後のよりよい教員養成のあり方について、一層の研究が求められている。

## 〈教師教育関係図書紹介〉

杉江修治著

## 『学級集団の規模、編成基準と教育効果』

(1996年8月 東海地区高校教育研究会 非売品)

杉 江 修 治

(中京大学)

本書は『広島県高等学校教職員組合教育研究所委嘱研究叢書2』として出版したものである。学校教育における学級集団編成に関わる2つの神話、ひとつは今まさに作られつつあるもの、もうひとつはすでに学校現場にも深く定着してきているものをとりあげ、その意義の実証的検討を中身としている。

本書第1部では、まず、今作られつつある神話、「学級規模を縮小しても学習効果はあがらない」を組上に乗せる。教師教育関係者にも関心の深い問題であろう。この内容は、全私教協のワーキンググループ「教員定数改善問題検討委員会」の成果も踏まえたものである。1993年からはじまった「教職員定数改善計画」では、定数改善の基準として学級規模縮小は用いないことになった。その理由は、1992年の、教職員定数の在り方に関する調査研究協力者会議の中間まとめに書かれているが、実はそれは妥当な根拠とはいえないものであった。そのことを、学級集団の規模と教育効果に関する実証的な資料を綿密に検討し明らかにした。そして、40人からのさらなる学級規模縮小の必要性和意義を主張した。日本での実証的資料はほぼ網羅的に集めており、今後この領域の研究を深めるための基礎資料としても役立つと思う。

第2部では、いわゆる習熟度別指導の効果について、実践を実証的に検討した資料を示す。「習熟度別指導は学力面では効果的だが、生活指導上の問題がある」という意見はかなり広く受けいられているようだが、それは実はきちんとした検討を経てはいないのであり、実践を積み重ねる中で、確信されつつあることが、実は学習指導の原理としては間違っていたという例だったのである。学力類似の集団が効果的という考えは、高校入試のシステムにも影響を与える。私は、能力類似の学習集団形成をめぐる諸問題の広がりをもそのようなところまで入れ込んで「教育における選抜・層化の意味」と題した包括的な論評をすでに発表している(杉江修治・三上和夫編 『誰のための高校』 合同出版 1992)。こちらも一読いただければ幸いである。

アマティー、E. S. 著 市川千秋・宇田 光 編訳  
『学校での問題行動をいかに解決するか——短期戦略的アプローチの実際』

(1996年 二瓶社 2,060円)

宇 田 光

(松阪大学)

「理屈はもうたくさんです。問題を抱えた生徒が、目の前にいるんです。とにかく、何とかする方法を教えて欲しいんです。」

こうした切実な声を、学校現場から聞くことがある。いじめや不登校など、今日の学校は様々な問題を抱えている。そこで、カウンセリングに注目が集まっているが、これにも限界がある。何しろ学校という場所は忙しい。児童・生徒の心の問題が生じた時に、教師にカウンセラーの役割まで求めると、「燃え尽きる」教師が続発する危険性も秘めている。

本書は、最近急速に影響力を伸ばし始めている「ブリーフ・セラピー」の、学校現場への適用の仕方を紹介した好著である。

ブリーフ（短期）という語が示す通り、このアプローチの特徴は、短期間に効果を挙げようとするところにある。従来のカウンセリングは、一般に受容と共感を強調し、待ちの姿勢を重視してきた。しかし、ブリーフ・セラピーは、同じ問題を全く別の視点から見直して、対処しようとする。

また、「戦略的」という言葉は、従来の教育現場ではあまり用いられてこなかった。だが、「ストラテジック」の訳語としては、最も直感的にわかりやすいのではなかろうか。この言葉は、ある問題に対して具体的な方策や手だてを徹底的に考えて用いる、という意味だと思えば良い。

冒頭に述べたように、教師は具体的な解決策を必死に求めている。むろん、「あらゆる問題が簡単に解決する万能薬」は、にわかには期待できないだろう。しかし、教職課程の学生諸君には、ブリーフ・セラピー等の見方も含めて、幅広いアプローチを知っておいてもらいたいと思う。多様な考え方や方法論にふれて、その中で自分に合うアプローチを身につけて教師になった方が、問題対処の力量は、はるかに高くなるであろう。

(原著 Amatea, E.S. *Brief strategic intervention for school behavior problems*. 1989 Jossey-Bass.)

村田徹也著

『自立への模索——団塊二世の学校体験と今』

(1996年 かもがわ出版 1,400円)

村 田 徹 也

(愛知大学)

1991年に愛知大学に移るまで、私は、名古屋市内の中学校に勤めていた。大学に移って最初の頃に私が講義を担当した学生たちは、1980年代前半のいわゆる“荒れる中学校”の時期に、ちょうど中学時代をすごした青年たちであった。私もその時期にはまだ中学校で、感情のままに暴力行為や器物の破壊を繰り返す生徒たちを相手に悪戦苦闘していたわけで、彼らの世代がどのような青年に育っているのかを知ることは、私には大変興味深かった。

それで、1989年から93年までの間に大学に入学した学生たちを対象にして、現在の学校教育の下で彼らがどのようにして「自己」を形成してきたか、あるいは、形成しようとしているのかを探ってみたいと考えた。そしてその際、自分が担当する「教育実践の心理学」の講義の中で学生たちが書いたレポートや、授業中の彼らの発言が、貴重な資料になった。教職課程の講義では、現在の学校教育の下で育つ子どもたちの姿を検討の対象とする場合が多いのだが、そこでは当然、学生たちは自分が受けてきた小学校から高校までの教育と、その中での自分自身を振り返らざるを得ないからである。

対象を89年から93年までに大学に入学した青年たちにしぼったのは、第二次ベビーブームの世代と呼ばれる彼らは、団塊世代の親に育てられ、小学校から大学まで、受験競争の抑圧を最も強く受けながら育ち、校内暴力、いじめ、不登校、教師の体罰など、いわゆる「教育の荒廃」の真ただ中で小、中、高校の学校生活を過ごしてきており、現代の教育の矛盾を集中的に背負った世代であると考えたからである。予想していたことだか、「競争と管理」を軸にした90年代前半までの学校教育が、学生たちの人格形成に及ぼしている負の影響の大きさを実感させられた。「競争と管理」の教育の最大の問題点は、「自分」を持ってない人間を育ててしまうところにある。大学にきてはじめて「自分」について考え始める学生が多い。自分らしさ、自分の意志、自分の感覚、そういうものが何もないと感ずるようである。しかし同時に、学生たちの文章を通して、「競争と管理」の教育の下での、彼らの人間的自立への苦闘の姿を知ることができ、私は強い印象を受けた。それで、その姿をそのまま記録に残したいと思ってまとめたのが本書である。

下書きの段階で知人に原稿を読んでもらった際に、「この本は、どういう層を読者として想定しているのか」と質問されて返答に窮した。ただ記録に残しておきたいという気持ちだけで、

それ以上のことはあまり考えていなかったからである。小学校から高校までの教師には、自分が関わりをもった子どもや青年たちの姿を記録に残したいと思う性（さが）のようなものがある。それが「教育実践記録」なのだが、本書はいわば、大学における私の教育実践記録でもある。現在のところ読者には青年・学生が多いようなのだが、それはそれでうれしいことだと思っている。

愛知大学教育判例研究会／小川利夫・安井俊夫編  
『教育判例研究 現代日本の教育実践』

(1995年 亜紀書房 1,900円)

太 田 明

(愛知大学)

本書は、愛知大学の教職課程にかかわる教員が集まって組織した教育判例研究会における共同研究の成果をまとめて一書としたものである。

学校や家庭における教育実践の諸問題は、単に議論をよぶだけではなく、場合によっては紛争となり、ついには“裁判沙汰”にいたる場合がある。そうした「教育裁判」で裁決された教育実践は「教育判例」といわれる。書名に示されているように、教育判例の研究を通して現代日本の教育実践のあり方を見直してみることが本書の目的である。

教育判例は、裁判という一種のフィルターを通してではあるが、現代日本の教育実践に対して、法原理的あるいは教育条理的に光を当てると同時に、一定の決断的判断を示している。教育裁判では、問題化した教育実践に関して原告側・被告側がそれぞれの「教育観」に基づく「教育論」が提示される。裁判官の下す判決においても同様である。しかもそのような教育観や教育論は現代日本で共有されている教育認識の一端を示していると考えられる。

そうした教育判例の研究というと、教育法学・教育行政学の専門家による研究が一般に行なわれている。しかし、教育裁判が教育の現象形態であるとするならば、教育判例の研究は単に教育法や教育行政という観点だけではなく、教育研究における多様なアプローチを可能にするだろう。教育裁判におけるこの側面に注目することには、教育法的研究とは違った重要性がある。本書が狙っているのはそうした点である。

実際、教育判例に現れる教育の領域は実に多様である。例えば、代表的な教育判例集である『教育判例百選』（兼子仁編、別冊『ジュリスト』No.118）では15の領域に区分されている。そのなかで本書が扱い得たのは極くわずかに過ぎないが、教科書裁判や学テ裁判という古典的なものから、校則裁判やいじめ事件の判例のような現代的なものにいたるまで、執筆者それぞれの専門分野に応じた視点から分析し、日本の教育の持つ現代的な問題を浮かび上がらせようと試みた。

教育判例を通して現代日本の教育実践、さらに教育認識に迫ろうとする私たちの試みがさまざまに利用され、批判をいただければ幸いである。

最後に、本書の構成を目次によって示しておく。

はじめに

I. 教育判例と教育実践

II. 現代日本の教育実践

1. 教師論－教育判例に見る裁判官の教師観

2. 授業論－教科書裁判・学テ裁判と授業論

3. 子ども・生徒論 (1)

4. 子ども・生徒論 (2)

III. 父母・住民の教育参加と社会教育実践

1. 学校統廃合と通学区の再編

2. 社会教育職員の「不当配転」問題

付 教育判例年表

あとがき

## 東海私教懇1996年度総会記録

1. 日 時 1996年5月11日(土) 午後2時～
2. 会 場 名城大学 附属図書館 第1会議室
3. 総会次第 (午後2時～3時)
  - (1) 開会の挨拶
  - (2) 議長選出
  - (3) 議事
    - ① 1995年度活動報告
    - ② 1995年度会計報告
    - ③ 会計監査報告
    - ④ 1996年度活動方針
    - ⑤ 1996年度予算
    - ⑥ その他
  - (4) 閉会の挨拶
4. 記念講演 (午後3時～4時30分)
 

「新しい教師教育のあり方と政策動向」

講師 鈴木慎一氏(早稲田大学)
5. 懇談会 (午後5時～6時30分)
 

会場：「彩華」(名古屋市天白区)

## 1995年度 活動報告

今年度は、総会、第1回定例研究会などで教師教育の中身にかかわる講演を計画した。新しい時代にこそ求められる、人間を軸とした教師教育を継続的に考えていく流れができた様に思われる。講演内容は「東海教師教育」に掲載される。全私教協でも広く読まれることを期待したい。恒例となっている近隣教育委員会との意見交換の会合は参加者も多く、ホットな情報提供もなされ好評である。

また、今年度は全私教協の主催する教職課程センター等研究交流会を東海地区で開催した。全国からの多数の参加者と共に学ぶことが多く、有意義であった。

なお、今年度は、北陸地区の大学の参加問題がでた。東海地区に限った組織であったが、今後のあり方を検討する必要性が生じてきた。前向きに考える方向が世話人会では確認された。

最後に、全私教協、東海私教懇と多様な活動が行われる過程で、各種会議、資質向上連絡協議会、全私教協大会文科会参加、研究活動、それらに関わる事務的仕事など、組織の大きな

い地区では対応がそろそろリミットに達している。活動の充実とあわせて量の適正化の検討も必要ではないかと考えられる。

### [活動経過]

#### 1995年

5月13日 **東海私教懇1995年度総会開催**（於、中京大学）：1994年度活動報告等、1995年度活動報告等の議事後、記念講演をもった。

記念講演：「環境教育の構想：教師教育の中身を考える」

福島達夫氏（日本福祉大学）

6月13日 **第1回世話人会**（於、中京大学）：東海私教懇年間予定、「東海教師教育研究」編集、全私教協の事業について等を検討した。

6月26日 **東海私教懇ニュースレター 1995年度第1号発行**：全私教協総会、大会参加報告を内容とする。

7月20日 **第1回定例研究会**（於、中京大学）：

講演：「子どもの権利と教師教育」深谷銷作氏（中京大学）

10月14日 **第2回世話人会**（於、中京大学）：第2回研究会計画、「東海教師教育研究」編集、全私教協大会に向けて、教職センター交流会計画、北陸地区大学入会のとり扱い等を検討した。

11月18日 **東海私教懇ニュースレター 1995年度第2号発行**：1995年度教員の資質向上連絡協議会（近畿・東海地区）報告を内容とする。

12月16日 **第2回定例研究会**（於、中京大学）：ここ数年恒例としている地元教育委員会との意見交換。

テーマ：「教師に求められる実践的指導力の養成と最近の採用」教育委員会側出席者：石井政一氏（愛知県教育委員会教職員課主査）／服部哲明氏（岐阜県教育委員会教職員課管理主事）／織田龍美氏（岐阜県教育委員会教職員課管理主事）／加藤和則氏（三重県教育委員会事務員課小中学校人事免許係長）

#### 1996年

1月27日 **第5回教職課程センター等研究交流会**（全私教協主催 於、中京大学）：東海地区の実態として朝日大学、名城大学よりレポート。

2月23日 **第3回世話人会**（於、中京大学）：第3回定例研究会、96年度東海私教懇総会、全私教協第10次態度表明、96年度全私教協大会、等について検討。

2月29日 **東海私教懇ニュースレター 1995年度第3号発行**：「教員の資質向上愛知県連絡協議会報告」「第5回教職課程センター等交流会について」を内容とする。

4月6日 **第3回定例研究会**（於、中京大学）：

講演：「アメリカにおける教員の資質向上政策の現状と課題」

笠井 尚氏（東海女子短期大学）

第4回世話人会（於、中京大学）：96年度東海私教懇総会、次年度役員、全私教協  
大会、今後の運営等について検討。

5月11日 東海私教懇1996年度総会開催（於、名城大学）

「東海教師教育研究」12号発行

## 1995年度 会計報告

	項 目	予 算	決 算	備 考
収 入	前年度繰越金	342,275円	342,275円	
	会 費	660,000	630,000	昨年度すでに2年分払い込んだ会員校が2校あったため3万円少なくなった
	利 息	0	528	
	合 計	1,002,275	972,803	
支 出	会 場 費	30,000	4,208	「東海教師教育」代金 次年度繰越のため
	通 信 費	120,000	142,840	
	交 通 費	40,000	33,000	
	事務用消耗品費	20,000	4,255	
	コ ピ ー 費	30,000	12,040	
	アルバイター費	60,000	20,000	
	印 刷 費	250,000	0	
	講 師 謝 礼	100,000	105,000	
	研 究 活 動 費	100,000	0	
	予 備 費	252,275	0	
	次年度繰越金	0	651,460	
合 計	1,002,275	972,803		

## 1996年度 活動方針案

急激な教育政策、教育環境の変化の元で教師教育にたずさわる者の前には次のようなさまざまな問題があらわれてきている。

①教職員定数改善が行われているにもかかわらず、教員の採用減が著しい。このことにより、学校教育現場での教員の年齢構成の不均衡によるさまざまな実践上の問題の生起とあわせて、教師養成の側でも学生の受講意欲減退、大学としての養成意欲の減退等の問題が生じかねない。教員採用増にむけた取り組みが必要となる。

②いじめ、不登校、非行など、教育現場で深刻な問題が多発するなかで、教師教育の中身について継続的な改善を試みる必要がある。文部省のいう「実践的指導力」についても、それが単純な技術論に矮小化されないよう教師教育の立場から検討を重ねる必要がある。

③学校週5日制への移行に伴う教育内容の再検討など、学習指導要領の改訂作業が進みつつある過程では、教育免許法の再改訂もありうるものと予想される。教育政策の議論を十分に見守り、時に応じて提言をする必要も生じる。

これを踏まえながら、会員大学・短大の相互協力により、新しい時代の要請に即した教師教育の理念、内容、方法の検討を進め、実効ある改善充実を図る。

具体的には以下の事柄に取り組む。

- (1) 「定例研究会」「共同研究」などを通して、教師教育の主體的、創造的実践、およびそのための条件づくりのための研究と情報交換を推進する。
- (2) 教師教育の関係機関・団体、関係者との研究協議、ならびに情報交換の促進を図る。
- (3) 「東海教師教育研究」「ニュースレター」などを通して、研究成果の公表と情報の交流を図る。
- (4) その他、会の目的に即する事項に取り組む。

## 1996年度 予算案

	項 目	前年度予算額	本年度予算額	備 考
収 入	前年度繰越金	342,275円	651,460円	
	会 費	660,000	660,000	1.5万×44校
	合 計	1,002,275	1,311,460	
支 出	会 場 費	30,000	20,000	総会、研究会等
	通 信 費	120,000	150,000	資料郵送代
	交 通 費	40,000	40,000	世話人会等
	事務用消耗品費	20,000	20,000	公印、テープ等
	コ ピ ー 費	30,000	30,000	資料印刷
	アルバイター費	60,000	60,000	テープ起し等
	印 刷 費	250,000	500,000	「東海教師教育研究」
	講 師 謝 礼	100,000	120,000	研究会、総会講師謝礼
	研 究 活 動 費	100,000	100,000	研究会、資料収集費
	予 備 費	252,275	271,460	
	合 計	1,002,275	1,311,460	

## 1996年度 事業計画案

	会 合	事 務・広 報
5 月	東海私教懇1996年度総会 全私教協総会	
6 月	第1回世話人会	会費納入
7 月	第1回定例研究会	ニュースレター第1号発行
8 月		
9 月		
10 月	第2回世話人会	ニュースレター第2号発行
11 月		
12 月	第2回定例研究会	「東海教師教育研究」発行
1 月		ニュースレター第3号発行
2 月	第3回世話人会	
3 月	第3回定例研究会	
4 月	第4回世話人会	ニュースレター第4号発行
5 月	東海私教懇1997年度総会	

## 1996年度 会員校名簿

大学の部 (◎:全私教協加盟校、☆:東海私協懇有志会員、◇:地区外会員)

	大学名	〒	所在地	☎
◎	愛知大学	441	豊橋市町畑町畑1-1	0532-45-0411
	愛知学院大学	470-01	愛知郡日進町岩崎阿良池12	05617-3-1111
	愛知学泉大学	444	岡崎市舩越町上川成28	0564-31-6587
◎	愛知工業大学	470-03	豊田市八草町八千草1247	0565-48-8121
◎	愛知淑徳大学	480-11	愛知郡長久手町長湫片平9	0561-62-4111
◎	朝日大学	501-02	岐阜県本巣郡穂積町穂積1851-1	05832-6-6131
◇◎	金沢学院大学	920-13	金沢市末町10	0762-29-1181
◎	岐阜経済大学	503	大垣市北方町5-50	0584-74-5151
	岐阜女子大学	501-25	岐阜市太郎丸80	0582-29-2211
◎	金城学院大学	463	名古屋市守山区大森2-1723	052-798-0180
◎	皇學館大學	516	伊勢市神田久志本町1704	0596-22-0201
◎	椋山女学園大学	464	名古屋市千種区星ヶ丘元町17-3	052-781-1186
◎	大同工業大学	457	名古屋市南区大同町2-21	052-611-0513
◎	中京大学	466	名古屋市昭和区八事本町101-2	052-832-2151
◎	中京女子大学	474	大府市横根町名高山55	0562-46-1291
◎	東海女子大学	504	各務原市那加桐野町5	0583-89-2200
	同朋大学	453	名古屋市中村区稲葉地町7-1	052-411-1111
◎	名古屋音楽大学	453	名古屋市中村区稲葉地町7-1	052-411-1111
◎	名古屋外国語大学	470-01	日進市岩崎町竹ノ山57	05617-4-1111
◎	名古屋学院大学	480-12	瀬戸市上品野町1350	0561-42-0333
	名古屋経済大学	484	犬山市字内久保61-1	0568-67-0511
◎	名古屋芸術大学	481	西春日井郡師勝町熊之庄古井280	0568-24-0315
	名古屋女子大学	467	名古屋市瑞穂区汐路町3-40	052-852-1111
	名古屋造形芸術大学	485	小牧市大草年上坂6004	0568-79-1174
☆	南山大学	466	名古屋市昭和区山里町18	052-832-3111
◎	日本福祉大学	470-32	知多郡美浜町奥田	0569-87-2211
◎	松阪大学	515	松阪市久保町1846	0598-29-1122
◎	名城大学	468	名古屋市天白区塩釜口1-501	052-832-1151

短期大学の部

大学名	〒	所在地	☎
愛知淑徳短期大学	489	名古屋市千種区桜が丘23	052-781-1151
愛知女子短期大学	470-01	日進市岩崎町竹ノ山57	05617-3-4111
愛知大学短期大学	440	豊橋市町畑町畑1-1	0532-45-0441
愛知みずほ大学短大部	461	名古屋市瑞穂区春鼓町2-13	052-882-1815
岡崎女子短期大学	444	岡崎市中町1-8-4	0564-22-1295
金城学院大学短大部	463	名古屋市守山区大森2-1723	052-798-0180
江南女子短期大学	483	江南市高屋町大松原172	0587-55-6165
鈴鹿短期大学	513	鈴鹿市庄野町1250	0593-78-1020
聖徳学園女子短期大学	500	岐阜市中鶉1-38	0582-72-4151
中部女子短期大学	501-32	関市倉知向山4909-3	05752-2-4211
東海女子短期大学	504	各務原市那加桐野町2	0583-82-1148
東海学園女子短期大学	468	名古屋市天白区天白町中平2-901	052-801-1201
名古屋短期大学	470-11	豊明市栄町武待48	0562-97-1306
名古屋自由学院短大	481	西春日井郡師勝町熊之庄古井281	0568-24-0321
名古屋造形芸術短大	485	小牧市大草年上坂6004	0568-79-1111
名古屋女子文化短大	464	名古屋市東区葵1-17-8	052-931-7112
南山短期大学	466	名古屋市昭和区隼人町19	052-832-6211
松阪大学女子短大部	515	松阪市久保町梅村21	0598-29-1122
四日市大学短期大学部	512	四日市市萱生町城山238	0593-37-2345

## 1996年度 東海私教懇役員名簿

宇佐見 忠 雄	名古屋女子文化短期大学 052-931-7111	☎493 葉栗郡木曾川町里小牧字笹原1 ☎ 0586-87-6018
宇 田 光 (全私教協組織問題 委員・資質向上委員)	松 阪 大 学 0598-29-1122	☎514 津市洪見町554-75 ☎ 059-222-0757
太 田 明 (全私教協運営委 員・機関誌編集)	愛 知 大 学 0532-47-4111	☎468 名古屋市天白区平針1-1307 平針駅西団地408 ☎ 052-805-2832
大 田 高 輝	名古屋自由学院短期大学 0568-24-0321	☎459 名古屋市緑区大高町河原19-1 ☎ 052-623-7318
小木曾 道 男 (全私教協代議員 ・編集委員)	愛知淑徳大学 0561-62-4111	☎463 名古屋市守山区市場10-23 ☎ 052-791-5257
小 森 久 衛	四日市大学短期大学部 0593-37-2345	☎511 桑名市中央町1-65-1 プラザ桑名1004 ☎ 0594-21-6302
酒 井 博 世	岐阜経済大学 0584-74-5151	☎511 桑名市大山田6-7-4 ☎ 0594-31-6947
杉 江 修 治 (全私教協代議員)	中 京 大 学 052-832-2151	☎475 半田市花園町3-9-8 ☎ 0569-22-8532
田 子 健 (世話人代表・全私 教協運営委員)	名 城 大 学 052-832-1151  (全私教協会長大学)	☎468 名古屋市天白区表山1-201 ライオンズマンション八事鶯谷513 ☎ 052-836-1101
平 岩 定 法 (資質向上委員)	中京女子大学 0562-46-1291	☎458 名古屋市緑区鳥澄3-1820 ☎ 052-623-3213
二 杉 孝 司	金城学院大学 052-798-0180	☎463 名古屋市守山区茶臼前17-25 ベルモリ喜多山203 ☎ 052-623-3213
生 越 達 美 (会計監査)	名古屋学院大学 0561-42-0333	☎509-02 岐阜県可児市桜ヶ丘7-93 ☎ 0574-64-0606
近 藤 正 春 (会計監査)	名古屋短期大学 0562-97-1306	☎473 豊田市竹町谷間22-2 ☎ 0565-52-1376

## 東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会規約

1979年 4 月27日

1981年 4 月25日 (一部改訂)

1982年 4 月26日 (一部改訂)

1983年10月 6 日 (一部改訂)

1984年 4 月28日 (一部改訂)

1989年 5 月13日 (一部改訂)

1990年 4 月28日 (一部改訂)

(名 称)

第1条 本会は、「東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会」と称する。

(目 的)

第2条 本会は、東海地区私立大学・私立短期大学の教職課程に関する研究活動を推進し、あわせて情報交換・連絡協議することによって、その充実を図ることを目的とする。

(事 業)

第3条 本会は前条の目的を達成するため、次の事業をおこなう。

1. 私立大学における教員養成についての研究
2. 私立大学における教職課程についての情報交換・連絡協議
3. 私立大学における教職課程、特に実習などについての研究・協議
4. 私立大学における開放制教員養成の重要性について、認識を深めるための情宣活動
5. その他、本会の目的達成のために必要な事業

(会 員)

第4条 本会は、教職課程を設置している東海地区私立大学・私立短期大学をもって組織する。ただし、本会に加盟していない大学において、教職課程を担当する教員は、その所属する大学が会員となるまでの期間、有志会員として本会に加盟することができる。

(機 関)

第5条 本会につきの機関をおく。

1. 総 会
2. 世話人校および代表世話人校それぞれ若干
3. 事 務 局
4. 会 計
5. 会計監査 2名

(役員選出)

- 第6条 世話人校・代表世話人校および会計監査は総会で選出する。  
任期はそれぞれ2年とする。  
事務局は、代表世話人校の一つにおく。

(会費)

- 第7条 会員校は1校につき年額15,000円を会費として納入する。有志会員の会費は年額1  
口5,000円とする。

(会計年度)

- 第8条 本会の会計年度は、毎年定期総会から翌年の定期総会までとする。

(全国協との関係)

- 第9条 本会加盟校のうち、全国私大教職課程研究連絡協議会に加盟する大学で、東海地区  
私大教職課程研究連絡協議会を構成する。同協議会事務局は当分の間、本会事務局が  
兼務する。

(規約改正)

- 第10条 本会の規約改正は、総会出席会員校の過半数の同意を必要とする。

付 則 この規約は、昭和54年4月27日から実施する。

## 執筆 者 紹 介 (執筆順)

1997年3月末現在

鈴木 慎一 (すずき・しんいち)	早稲田大学教育学部教授
田子 健 (たご・たけし)	名城大学教職課程部助教授
笠井 尚 (かさい・ひさし)	東海女子短期大学講師
太田 明 (おおた・あきら)	愛知大学教養部助教授
遠藤 由美 (えんどう・ゆみ)	名古屋造形芸術大学専任講師
田邊 正彰 (たなべ・まさあき)	金沢学院大学文学部助教授
宮嶋 秀光 (みやじま・ひでみつ)	名城大学教職課程部助教授
杉江 修治 (すぎえ・しゅうじ)	中京大学教養部教授
宇田 光 (うだ・ひかる)	松阪大学助教授
村田 徹也 (むらた・てつや)	愛知大学文学部教授

## 〈編集後記〉

『東海教師教育研究』第13号をお届けします。

編集の不手際で発行が大幅に遅れてしまいました。御執筆いただいた方々および講読を期待されていた方々に深く詫びいたします。

さて、本号では、昨年度の総会における講演をもとにして鈴木慎一先生に「あたらしい教師教育のありかたについて—政策動向をこえて何を見つめる必要があるか—」を新たに執筆していただきました。〈高等教育の再編という状況のもとでどのような知識人=教師を育てるべきなのか〉を問うておられます。

その他、新会員校紹介、会員校における教職課程の実践、図書紹介を併せて掲載しました。

本誌の編集作業中、皆さんも御存じのように、教養審の答申案の骨子が公表され始められました。審議経過をみると、かなり踏み込んだ議論、つまり教員養成制度の「構造改革」を目的にした議論がされていることがはっきりと見て取れます。

このような「構造改革」は、現在の学校教育においてさまざまな問題が生じているという事実をバックにしていますから、政治的には名分が立ちますし、一般ウケも悪くないかもしれません。しかし、〈教員養成制度を何か弄れば、学校教育は何とかなる〉という、従来の議論を基本的には繰り返しているだけのような気がしてなりません。さらに、開放制教員養成を、とりわけわれわれが直接関わっている私立大学におけるそれを実質的に困難にしてゆくものであることは言うまでもないことでしょう。この間の教養審の審議動向とその問題点を田子先生に急遽まとめていただきました。

本誌が皆さんのお手許に届くころには、最終的にどのような形になるかは不明ですが、教養審答申が出されているでしょう。すぐあとに中教審答申が続きます。さらに国会では、自民党文教部会から教育基本法の改訂(?)が主張されています。

このような厳しい状況の中で、会員相互の交流を深めると同時に、私立大学における教員養成の向上に本誌が少しでも資することを期待しています。

(太田 明)

## 東海教師教育研究 第13号

---

1997年4月11日 発行 (会員頒布)

編 集 「東海教師教育研究」編集委員長

発 行 東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会  
代表世話人大学 名城大学  
事 務 局：〒468 名古屋市天白区塩釜口1-501  
名城大学教職課程部内  
TEL (052) 832-1151

印 刷 (有)一粒社 〒475 半田市有楽町7-148-1  
TEL (0569) 21-2130

---

Tokai Journal  
of  
Teacher Education

No.13  
April, 1997

The Tokai Association  
of Private Universities  
for  
Teacher Education  
NAGOYA, JAPAN