東海私教懇会報

第 2 号

1985・12

東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会

目　　次

Ⅰ　臨時教育審議会と教員養成問題 …… 早稲田大学　鈴 木 慎 一 …… 1

資料 1.　「教員の養成・免許制度等の改善に関する提言について」文部省教育助成局の臨教審第 3 部会への説明資料（1985．2．8）…… 12

資料 2.　「西ドイツの試補制度」文部省教育助成局の臨教審第 3 部会への説明資料（1985．2．8）…… 19

Ⅱ　東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会 1985 年度総会報告

総会を終わって …… 代表世話人　宇田川　宏 …… 22

1.　1984 年度活動報告 …… 22

2.　1984 年度会計報告 …… 23

3.　1984 年度会計監査 …… 23

4.　1985 年度活動方針 …… 24

5.　1985 年度予算 …… 24

6.　1985 年度世話人選出 …… 25

7.　1985 年度会員大学の確定 …… 26

Ⅲ　会 員 雑 感

「思いつくまま」 …… 岐阜女子大学　米 増　勲 …… 28

「日本の教育を考える」 …… 名古屋芸術大学　橋 本 幸 子 …… 29

Ⅳ　研 究 会 報 告

南山大学の教職課程 ── その実状と基本理念 ── ……

…… 南山大学教職課程委員会　久 原　甫 …… 31

編 集 後 記

Ⅰ　臨時教育審議会と教員養成問題

早稲田大学　鈴　木　慎　一

（注）　この原稿は，1985年4月20日の東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会総会第Ⅰ部の講演記録をおこしたものです。

≪教師養成教育との出会い≫

今から12年くらい前，大学の教育実習についていろいろと課題が指摘され始めた頃です。日本教育学会の学会誌「教育学研究」で教員養成の特集が組まれました。私立大学の教員養成に関して，その全体を俯瞰する論文が必要だったのでしょう。1970年，1971年，1972年とイギリスで勉強していた私が「書くように」と言われました。

私は早稲田大学で教育を受け，早稲田大学の教壇に立ったのですが，その最初に担当したものが教職課程の科目でした。これは早稲田大学の慣行で，いきなり教育原理というものをもたされ，たいへん苦労しました。そういう苦労をしていたものですから，チラッと「やってみようか」という気が働き，実態調査のようなものを報告した次第です。

じつはその報告が，当時の文部省教員養成課長の眼にとまったらしく，「教員養成審議会の専門委員会で教育実習の改善について話をしないか」となったわけです。それ以後，教員養成審議会の方ともかかわりをもつようになりました。

ほんとうに偶然が教師養成教育に私を呼び込んだのです。でもそれ以後，教師養成教育が教育の大きな問題となる動きが続き，かつイギリスの教育学者がこの教師養成にみな尽力してきたという経過があり，そのイギリスを私が研究してきたものですから，与えられた機会を積極的にいかそうと，現在まで教員養成審議会等をお手伝いさせていただいている次第です。

≪臨教審第3部会と教養審の動向≫

さて今日の演題ですが，私は「臨時教育審議会」（以下「臨教審」と略す）の審議動向を一つ一つ承知しているわけではありません。また私が所属している「教員養成審議会」（以下「教養審」と略す）も，現在は臨教審の第3・第4部会の動きを見ているという状況で，臨教審の詳しい情報は伝わってきていません。教養審を担当されている文部省の教育助成局長ないしは課長が臨教審に出向いて文部省の情報データ等を説明し，討論をしているようですけれども，その内容を教養審で局長ないし課長から話されるということもまだありません。

したがって私は「臨教審と教員養成問題」という大きな演題では論ずる立場にありません。たまたま私が参加する機会を得た臨調審第3部会との話し合いの内容を中心に紹介しようと思っています。

臨教審第３部会は初等中等教育の改革を取り扱っていますが，そこに教員養成，教員の採用・研修を扱うチームがつくられています。「臨教審だより第２号」によると，臨教審第一次答申で，第３部会は「教員の資質向上」として試補制度について発言することになっています。しかし実際のところは，試補制度の研究に着手し，関連する団体，専門家から意見聴取しているのが実情だと思われます。

また試補制度は，大学における教員養成，教師教育と密接にかかわりあいますから，第３部会の仕事はやがて第４部会との協同作業になると思いますが，高等教育の改革を扱う第４部会では，教員養成について具体的に動いたということはきいておりません。

私が参加した会合は，第３部会の，関連する団体，専門家からの意見聴取の一つだと思うのですが，第３部会長の有田氏から「教養審の人たちと少し意見交換したい」と申し入れがあり実現したものです。

教養審からは，会長，副会長，前回の免許法改正のときの作業グループの委員長，副委員長（鈴木），その他に都道府県教育長協議会の一員であったことがあり同時に教員を目的に養成する大学の学長をされている方など，９人ほどが参加しました。

会議は，文部省の方から第３部会にこれまで提出してきた資料について説明があり，後はただ自由に意見をのべてくれというものでした。教養審のメンバーにとっては考えを主張できる機会を得たことでもあり，また私のような者にとっては，教養審の枠にとらわれずに発言してもよいということで，年来の構想を述べる機会の一つだと正直思いました。

≪教養審の試補制度に関する審議経過≫

まず最初に，第３部会長の有田氏が「試補制度について教養審のみなさんはどのように考えておられますか」と尋ねられました。

ところが教養審の方は，試補制度について前回の免許法改正の際も含めていく度か論議してきていますが，積極的に試補制度を導入しようという結論には達していなかったわけです。

これにはいろいろ事情がありまして，何といっても財政的な問題がいつもわだかまりの原因になり，解消する見通しがなく，仮りに理論的に正しいとしても実際にはできないだろうという判断が先にたっていました。これが一般的な教養審の雰囲気だったと思います。

さらに，教養審にはいろんな意見の方が集まっており，それらがなかなかまとまらないという状況にありました。試補制度に大賛成という方，試補制度は日本の労働慣行になじまないという方，それに教師の力量形成をどうとらえるかにもよりますが，力量形成という視点ではむしろ初任者研修を重要視した方がよいという方などもおられます。また新構想大学として現職教育を主たる目的とした大学院の実際の管理にあたっておられる方なども，試補制度は日本の風土になじまないのではないだろうかとお考えになっておられ，むしろ現職教育の機会を広くする方がよいと判断されています。

教養審の試補制度に関する状況はこういうものでして，「どうお考えですか」と臨教審第３部会長に尋ねられて，教養審会長の中川氏も，今私がお話ししたように順不同に話されたわけです。

≪臨教審第３部会の試補制度に関する審議経過≫

ところが臨教審第３部会の方は，熱心に研究されていました。

「臨教審だより第２号」の「臨教審レポート（第二回）」の第３部会の報告には次のように書かれています。「教員養成では『試補制採用』のアイデアが，部会の内外で活発な論議を呼んでいます」そして同「臨教審レポート・資料」の「当面の審議の進め方」のスケジュール表では，第３部会は試補制度について４，５，６，７月で研究するということになっています。

すなわち，この意見交換の会合以前に，臨教審第３部会は試補制度について研究しておられたわけです。私は，事前の打合わせの折，教育助成課長に「文部省はどういうことを試補制度に関して第３部会にお話しされたのですか」と尋ねてみました。資料１がその時説明されたものです。昭和60年２月８日に教育助成課長が臨教審第３部会で「教員の養成・免許制度等の改善に関する提言について」説明したわけです。養成制度や免許法等について，文部省が何を検討しているか，教養審が何を考えてきたのか，ダイジェスト風にまとめてあります。

その第３項目に「試補制度等」があります。提言内容は，じつに明治43年の高等教育会議答申にまでさかのぼって確認しています。すなわち，試補制度についての提言がどんなに長い歴史をもっているか，そしてついぞ実現したことがないことをデータで説明されたと思われます。第３部会の方々は，これほど長い間試補制度を導入すればよいと主張されてきたものなら検討するのは当然だ，と判断してこられたようです。しかも第３部会の，関連する団体，専門家からの意見聴取では，いっせいに試補制度導入の要望がでてくる。第３部会でも，「検討せざるを得ません」という説明もありました。

また文部省教育助成局長の説明資料では，試補制度の研究として，「西ドイツ等においても採用され，実績が評価されている制度であり，教職の専門性を高めることに寄与する」とあり，「西ドイツの試補制度」について概観したプリント（資料２）も配られています。外国の制度を参考にしていますが，試補制度を導入している国は，イギリスや西ドイツの各州など幾つかあります。ところが説明資料は，日本比較教育学会が学会としてとりくんだ報告書，西ドイツはもちろん，フランス，イギリスあるいは東ヨーロッパ諸国のとりくみも紹介している報告書のうちで，西ドイツの試補制度に関する研究論文だけを一部ダイジェストして紹介しています。第３部会の方々に正確に試補制度を研究していただくというのであれば，西ドイツだけをとりだしたというのは，明らかに不公平です。しかし，西ドイツの試補制度というものを一つのモデルとして，第３部会の方々がお考えになっているというのも実情です。

ただ第３部会との会合の場で，西ドイツの試補制度を日本にもちこむことについて批判的な意見も出ました。ある教養審の方が，西ドイツの試補制度は日本の文化的な背景にほんとうになじ

むかと問題をなげかけました。参加されたみなさん，もう少し詳しく聞きたかったろうと思いますが，十分に検討する時間がとれませんでした。しかしいずれにしても，こういう批判もあるということを第3部会の方がお知りになったことは確かです。

≪試補制度をなぜ導入するのか≫

こういう基礎的な勉強をなさった第3部会の方と教養審のメンバーの幾人かが，自由に意見交換しました。当然，なぜ試補制度を導入するかという議論になります。次のようでした。

大学を修了した者が，学校にきてすぐ教壇に立つ。なかには心理的な面で教師という職業に適応できない若者もでてくる。精神障害という言葉も出ました。そうした青年教師は，教室に出るだけで不安定になる。つまり職業的な責任をまっとうできなくなる。カウンセラーと相談したり，場合によっては医師と相談して転職してもらうよう助言する方が，本人にとってよいであろう。しかももっと大事なことは，1年であれ2年であれ，そのような教師に子どもたちが習うということである…。こういう議論になります。

最初のうちは心理面での問題だけでしたが，次には教育技能が非常に劣っている例も出てくる。20何年間か公立学校の教師をしていたのに，生徒から授業をボイコットされ，過去5年間くらい教壇に立っていない高等学校の教師の例も出されました。教頭が授業をみてみると，肝腎なことを一つも教えていないということでした。

そして技術だけの問題でなく，もっと根本的な問題があるのでは，と話はすすみます。学校によっては，学校が学校として機能しないような状態が教職員の間にできあがっている。学校長と教員との協力関係も成立しないし，およそそのような状態は学校としての体をなしていない，という言い方でした。そこから学校長と意見や考え方があわないような人たち，不適切なものを排除するという意見が出てくるわけです。

そこにくると，今度は，日本の労働慣行，現実の公務員制度のなかで，今紹介しましたようなことを事由にして，教員を事実上解職できるか，という議論にうつります。しかしこれは，ほとんどが裁判で管理者の方が負けています。したがって，裁判官の身分が保護されている以上に，教員を含めた公務員は身分を非常に厚く保護されているということになります。とても排除などできるものではない，というように議論は流れていきます。

試補制度を導入することの理由の一つがここにあるように思えます。つまり不適格者を排除したいということです。

≪教師の力量形成をどうみるか≫

しかし排除をどのように具体化するかという議論になりますと，意見がわかれはじめました。

例えば教育学プロパーの人たち，私の場合です。教師の力量形成は，長い時間を必要とします。大学の養成課程を終わった時点で，一人ひとりの青年教師の力量をはかってみても，それが缶詰

工場から出てきた製品のように全部同じになることは，最初から考えられません。高い能力をもっている者もいますが，同時に技術的な面で非常に未熟な者もいます。しかしそれを補うような別のものを何か備えているのが青年教師の特色でしょう。ですから，仮りに試補制度を導入するにせよ，初任者研修制度を充実するにせよ，一人ひとりの教師がもっている個性的なものを大事にするという方針がとられないと，結局は教師の力量が全体としては高くならないと思います。したがって，排除というものも，確かに必要な場合にはとらなければならない手続きですが，いきなり最初から制度的に考えると無理が生じます。教師の仲間たちのなかから自律的にその問題を解決できるような条件作りを真剣に模索した方がよいと思うのです。

この私の意見も，教養審や第３部会の方々のいろいろな意見の一つです。みなさん異なった意見をもっておられました。

ただその会合にのぞんだ当事者として，今想うと胸ふさぐ思いもしました。法律関係の人たちを中心に次のような意見も出てきました。

現実の公務員制度には，分限という法律上の規定があり解職することができます。確かに不適格であれば解職できるわけです。しかし法廷闘争にもちこまれると任命権者が負ける例の方が多い。そこから議論は，そのためにチェックリストをつくった方がよいとなります。何々に該当する場合は法廷闘争にもちこんでも負けない，何々の場合は負けるというものを，あらかじめリストアップしておくわけです。このような議論になりますと，法律関係者がいるわけですからその人たちを中心に勢いがどうしてもでてしまいます。

確かにこうした議論は一定の意味をもちますから避け難いでしょう。しかしそれは教師の力量形成を行政的管理という一面でしか考えないものに陥りがちです。

行政研修と言われる在職５年目の研修，あるいは管理職に初めて就いた人の研修制度などについて，教育行政とりわけ教員を監督する側の方から論議することは無意味ではありません。しかし同時に，ほんとうに教師の力量を高めようと思うのであれば，一人ひとりの人間が，一人ひとりの職業人として，あるいは学校単位の小集団ないし仲間として，そして全体としては教職についている日本の教師の一人として，力量を高めなければなりません。そのために根本的に大事なのは，自己管理能力でしょう。別な言葉で言えば当事者能力です。

議論は，その当事者能力を育てることが大事だということにうつっていきます。原理的にそれはよくわかった，確かに当事者能力を育てることが教育の最も大事なことであると，みなさん一致します。「子ども，青年，大人の場合も，自分というものを律することができればまことにのぞましい」「それは自由と規律ということにかかわってくる」という意見も出されました。

教師の力量を形成しようとする場合，まず力量形成の機会を提供する行政側の責任があります。行政は責任を遂行するうえでの諸手続きを整備する必要があります。同時に，しかしそれだけではほんとうの教師の力量はのびない，基本的には一人ひとりの教師の自己管理能力というものを高めることが必要です。それは端的に言うと，教師に大きな自由を与えることなのではないでし

ょうか。この2つをどのようにして調和するか，古くて新しい問題で，戦後史の中で，いろいろな機会に，教員政策論争の際に問われました。

現在の，学校や教育の荒廃などとマスコミが言っている事態も，結局，同じようなことが問われています。帰するところは，それをどのようにしたら実現できるか，政策論，制度論の問題になります。

試補制度の話にもどりますが，いろいろな意見が出ました。

一定の身分を保障することが財政的に困難であるなら，採用前に試補期間と同じようなものを保障したらどうだ，という意見も出ました。

それが極端に技術化された論議になって，例えば教員適性検査の一次試験に合格した者にだけ教育実習を認める，しかも長期間のものをという，試補制度にかわる方式も提案されました。

これまでの議論は，全日本中学校長会，高等学校長会，小学校長連合会，日本教育大学協会，国立大学協会の専門委員会等で議論つくされてきたことです。それらが言葉をかえたりニュアンスを若干かえてほぼ全部でました。アイデアとしてはほぼ出つくしているというのが，私の印象です。

ところが第3部会は，これらのアイデアをまだ整理していません。これから整理するところです。このような段階に第3部会がいる時点こそ，私たち教師教育にかかわってきた者が，教師教育改革のためのわかりやすいブループリントをつくる方がよいと思っているところです。これは私が会合にのぞんだことに基づく実感です。

≪全国私立大学教職課程研究連絡協議会の経験から ── 青年の動機に注目して ──≫

私は，全国私立大学教職課程研究連絡協議会の事務局長を4年間つとめ，その間に文部省科研費を受けて私立大学の教員養成の実態等を研究してきました。そして教養審会長から，協議会というものの役割について第3部会の方々に話してみなさいと，指名されたのです。

その時，私が話した内容を紹介させていただきます。

教師の力量形成を考える場合は，かなり長いタイムスパンで事柄を議論しなければなりません。すると養成段階では，教職につこうとする者の動機に十分注目しておかなくてはいけない。

よく言われるように今の若者の中には，免許状は取れるからとっておくのであり，教職につく気がサラサラない者もいます。ところで私たちは，そうした若者の実態について，教育実習を体験した後どのような態度の変化を示すか，5つくらいの大学で調べてみました。教職課程に消極的な態度を示していた青年たちは，実習から帰った後，自分自身の大学における学習の不徹底さを確認し，教職課程の授業を見直しはじめます。同時に，自分自身の問題や教育の問題を発見し，熱心に勉強しはじめる者もいます。その割合は決して低くないのです。

これらの結果から，最初から教職につこうと積極的な動機をもっていた学生と，先ほどのべましたような学生との違いに十分目を向けたうえで，なおかつ言わば遅れてきた青年たちに対して

も教育の機会，場合によれば教職につく道をひらくことを，大学としては忘れてはいけないと考えさせられました。

大学側としては負担が大きく，経済的効率からみてもロスが大きいことになるかもしれません。しかしあえてその負担を担うことで，おそまきながら教職につこうと決めた若者を，教職に導き入れることができます。

こういう点で，動機に十分注目する必要があると思っています。そのためには大学のカリキュラムを相当柔軟なものにしなければなりません。例えばミニマムに考え，必修科目だけが配当され，それ以外には教育について考える機会がないとします。これは大学経営という点で経済的効率の高い方法ですが，学んで教師になろうとする若者にとっては困った現実になります。

各々の大学で何かひとつ工夫することが必要になっているわけです。しかし一方で私立大学の財政的状況がどんなにたいへんか，私もよくわかるので，とてもできないと思ってしまいます。

≪協議会方式 ── 大学間の相互依存をすすめる ── ≫

その時私は，協議会方式というものの持っている長所を活かすべきでないか，と考えます。夢物語のようだとおっしゃる方も多いですが，具体的に紹介してみます。

早稲田大学には教育心理学という専攻があり，実験室もたくさんあります。学習心理学，教育心理学，発達心理学などの選択科目を少し豊富に用意できます。もし他大学の学生がそれらをとりたいのなら，門戸を開く。そのかわり他の大学の方では，早稲田大学で開くことのできないものをおいてもらう。

このような相互依存体制を協議会のなかで開発すれば，財政的に盗路がある私立大学でも，国立の目的養成大学に孫色のないカリキュラムがつくれます。ところが今まで，私学関係者は，残念ながら相互協力をしようとしたことがあまりありません。いかがでしょうか。

≪教師の自由と自律≫

次に養成の問題とかかわって，採用のことについてのべます。

第３部会のある委員，教養審の委員からもこういう意見が出ました。大学で一生けんめいに養成しても，教員採用試験で不合格になってしまう。しかも大学で教員として十分な資質をそなえていると考えている学生が不合格になる。養い育てた教師になるための力量を，行政が採用試験で問うことをおこたっているというものです。

現在の任命制度では，採用は任命権者が行います。大学が関知しなくてもよいことであり，かつ任命権者も大学等の養成機関の言うことを聞かなくても違法にはなりません。ただ任命の実態の中には，将来の可能性に富んだ者たちに対して行う試験としては不適切な試験が組み込まれていることがあります。

教職につこうとする若者の動機は，じつに誠実です。なかには功利的に考える者もいますが，

多くは真剣に教育のことを考え，自分自身を少しでも生かそうと職業の選択に悩み，教職をえらびます。将来の教師としてはじつに可能性に富んだ人たちです。ところがそうした人たちに対して行う試験が，その動機をはかろうとしていません。反対に狭い意味での記憶の程度をはかろうとする。どこかの出版社が実施している通信教育を受ければ合格するようなことを試験で問うわけです。面接の内容も，その個人の教職につこうとする決意をさぐるよりは，何か個人の世界観，価値観をさぐりだし，試験官の自分の尺度ではかろうとする。これはやはり問題であります。確かにその背景には，学校長，組合さらには政党など複雑な緊張関係があるのでしょう。教育という場で，一生けんめいになっている者同士が対立するという状況においこまれていることもあります。でもそういう意味から，面接官が若者を選別しておいた方がいいという気持ちをもったという事実があるとすれば，またそのようにしなさいと仮りに管理者から言われたとすると，採用試験が本来的なものでなくなります。

私などはもれ聞くだけですけれども，根拠のない心配事であればよいと思いますが，実際には支持する政党などを聞くこともあるらしい。どうするかということですが，私は，ここでも協議会方式が役に立つと思っています。

戦後の教師養成制度，教師を大学で養成する制度の大事な思想，根幹にかかわることです。大学で真理を探究している研究者には，戦前の師範学校の教育と比べると，少くとも授業に関しては拘束がなく，探究という点において自分の責任でそのことを背負う，という自由と自律があります。そして若者はその大学で学び，大学の特質というものを学びます。

若者には，教職についた後のカリキュラムを編成するとき，学校の管理に関して原則を見い出すとき，大学の真理探究における誠実さが活きているはずです。

教育の場で日常的におこる問題には，経済的な事情，社会的な事情，政治的な事情がかかわっています。けれどもそのような客観的な条件のもとで，ほんとうに学校を管理するとはどういうことか，教師はどのような意味で教科書を研究したらよいのかなど，一人ひとりの教師が自律して考えられなければなりません。その際，大学がもっている自由と自律という意味を，何度思いおこしてもらってもすぎることはないと思います。

そこで協議会方式が役立つわけです。行政にたずさわっている人たち，学校を管理している方々も，大学人との間で，例えば学校管理の神髄は何か，と討論する。大学の方で，もし何かあることを意図して，曲げて探究が行われているという場合は，徹底的に追求すればよい。同じように，大学人も現場の教師たちの活動に学び，批判もする。

こういう習慣ができあがれば，行政はじつに楽になるはずです。協議会をこのように位置づければ，むずかしいと言われていることも容易に解決する道すじが開けてくるように思われてなりません。

≪地域教師教育機構という提案≫

次に教師に研究と修養の機会を保障する制度について考えてみます。

現在，在職研修などの制度がありますが，それらも含めて，教師は人間としてつねに自らを修養しなければなりません。教職という職業は，生きた人間，子どもや青年に直接かかわっています。しかもその背後にいる親たちの願いにも責任を負います。そして我々の国家社会あるいは人類に対して責任を負います。その意味で，古い言葉で言うと精進，修養，たえず人間として自分自身をみがきあげていくことが必要です。

教育条件整備にかかわる行政当局は，その機会を保障するための財政的配慮等をしなくてはなりません。そして，この機会をよりいっそう充実するためには，現在のように特定の国立大学にだけ教師を派遣するのでは不充分です。地域に存在する短期大学，4年制大学，大学院，コンピューターなどの専門学校も考えられるのですが，教師が必要としているものに応えられる機会があれば，できるだけ提供することが必要です。

そのための橋渡しに協議会が動けます。私の試みを紹介してみます。

私は，東京都教育委員会指導室の研修に関する責任者に，「あなた方から学びたいことがある。東京都教育研究所で蓄積されている成果を教育実習が終わった学生に公開してもらいたい」と申し入れました。もちろんこちら側にも提供できるものがあります。「東京にはこれだけ多くの私立大学があるのに，なぜあなた方は教師を私立大学へ研修に出さないのか」と。

行政が高い授業料をとる私立大学へ教師をかんたんに出せないのはわかります。でも高等学校レベルの教師だと，20年くらい教職を経験すると，例えば古典を教えていたとすると，その経験をふまえてもう一回，平安朝の文学をみつめなおしたい，という方がおられます。新しい領域の数学，最先端の物理学等々です。こうした，教師が久々にもった純粋な知的な探究の動機，これを尊重しなければ教師の力量は決して伸びないと思います。その点について，大学は多くのサービスを提供することができます。私立大学には相当のポテンシャルがあります。

そこで私は，先ほどの東京都教育委員会の方と打ち合わせ，パイロット的な実験を行ってみようと思っています。東京都教育研究所の蓄積を，早稲田の教職につくことが決まっている学生に実験的に公開してもらおうというのです。実際，学生は実習を体験しておりかつ教職につくという高い動機をもっていますから，初任者研修や在職研修のためのプログラムをつぎつぎと消化していきます。彼らのレポートには，ベテラン教師でも役に立つものがあるそうです。

この試みは今のところ，東京都教育研究所の蓄積の中から，私の考えに賛成して下さる数人の方々の厚意を介して，幾つかのものを学生に知らせているだけです。でも私は，早稲田大学でも提供できるものがあるので「どうぞ研修に教員をよこして下さい」と言っています。これは残念ながらまだ具体化されていません。

こうしたことを協議会方式で開発していってはどうでしょうか。

目的的な養成大学と一般大学との不必要なまさつも克服できます。行政側は，一般的に大学に対する不信感をもっています。かくかくしかじかのことを要求しても大学は何もやってくれない

と。確かに大学はこまわりがきく組織ではありませんから，わかっていても方向を修正するのに時間がかかります。でもそういった不満は，協議会にもちこみ，互いに遠慮なく話し合うことで解消するものです。

第３部会の方々にも地域教師教育機構というものを提案してみました。都道府県ないし関東などのブロックをつくる。そこで学校の教師が優れた短大の実践に学び，４年制大学の学生も学ぶ。そして４年制大学の蓄積を短大の学生に開放していく。そうしたことを，高等学校，中学校，小学校，幼稚園の教師も含めて相互に確認しあいながら，何をお互いに提供できるか，教師教育のために何を提供できるか真剣に反省しあう。これらを個性的につみあげていくのはどうでしょうか，実際にできることではないだろうか，と提案してみました。

第３部会の方々は，みなさんだまっておられました。理想的すぎるのか，現状分析が単純だとお考えになったか，わからないのですが。

≪さいごに≫

さいごに私見をつけ加えておきます。

第３部会の方々と議論をしていると，みなさん公立学校の教師のことばかり考えているようでした。そこで私は，私立学校の教師のことを忘れてはならないと一言申し上げてきました。それは次のようなことによります。

第１部会の自由化という改革原理ないし哲学については，それなりの反論や意見があります。けれど香山健一氏の議論を注意深く読むと，少くとも学校管理に関してはがんじがらめの体制をしいているのが教育をよくしない理由だ，という一貫したものがあります。

私はそこのところを次のように考えます。教師論については，労働者論，専門職論，聖職論等等あります。仮りに専門職論という枠組で教師の仕事の本質や職業を考えてみようというのであれば，私は近代的な専門職集団が自立するために払った苦労を，この際教師に考えてもらう必要があるような気がします。わかりやすい話をしますと，公立学校の教師は，よほどのことがない限り飢えるということを知らない。

私教育のままに放置せずに，国が教育制度を整えたことには固有の歴史的な意味があります。しかし一方忘れてはならないのは，大学もそうなのですが，近代的専門職集団は多かれ少かれ世俗の権力や宗教権力との間に非常にきびしいたたかいをくりひろげたという一事です。探究の自由，良心の自由を守るためにどれほど苦労したか測り知れません。はたして，近代公教育制度の整備のかげにかくれて，教職員集団は全体としてそれだけの戦いを戦ったでしょうか。

公立，私立の小，中，高等学校の教師も思いおこしてもらわないといけない。親方日の丸でどっかによりかかっているところがありはしないかと。自由化というひとつの波が押しよせてきたとき，教師が一度考えなければいけないことです。近代的な公教育制度の遺産を根こそぎどうにかしてしまうのではなくて，その近代公教育制度の成立のなかで，あえて教師の身分を保全した

ことの意義を確認しながら，その点を少し深く吟味しなおして貰う必要があります。

こういった前提のもとに，専門的職業集団としての教師たちが自立的な立場を獲得するために，あるいはその課題を自分で背負うために，私は教師たち自身に，新任教師をえらぶ権限を付与しなさい，と第3部会の人たちに述べてきました。公立学校の場合であっても同じです。排除のことも，確かに適性を欠く場合は別の職業にすすめることが大事です。しかしその基準も教師自身がつくることを積極的に認めなさい，と。これらは現在，任命権者である教育委員会が判断していますが，もっともっと教師に参加させた方がよいと述べてきました。

今後，協議会運動というものは，地域教師教育機構という仮りの名前に典型的に示されているように，教師の自立を助けるための大きな後ろ盾てになれると思います。そのためにも，後ろ盾てになれるだけの力量を高めるよう努力をしなければならないでしょう。

以上，ご報告そして私の感想を述べまして今日のつとめをはたさせていただくことができればたいへん幸せと思います。どうもありがとうございました。

なお免許基準の引き上げの動向について補足します。文部省の教育助成課ではもちろん今後の検討課題に採用されています。しかし引き上げを断言しているわけではありません。教養審は，全員一致になったわけではありませんが，少くとも多数意見は引き上げに賛成です。

免許基準の引き上げ，さらに試補制度も，行政側にとっては継続的な課題になっていると思われます。免許法改正の折には多くの私学関係者は緊張され，それだけに廃案になりホッとなさったことでしょうが，事柄は終わったのではありません。

資料1.　教員の養成・免許制度等の改善に関する提言について

文部省教育助成局 60. 2. 8

1.　免許基準の引上げ

（1）提言内容

◎昭和41年2月17日　教育職員養成審議会建議

◎昭和47年7月3日　教育職員養成審議会建議

◎昭和58年11月22日　教育職員養成審議会答申

いずれの建議・答申においても，引上げの幅に若干の相違はあるが，教職専門科目を中心に単位数を約1.5倍に引き上げることや大学院修士課程修了程度を基礎資格とする免許状を設けることを提案している。

（2）意　議

①　現行の免許基準は，比較的免許状をとりやすい水準（中学校教諭一級普通免許状の場合，教職専門科目14単位）にあるが，これを引き上げることにより，教職の専門性を高め，教員の資質の向上を図ることができる。

②　特に，今日，教員に求められている教育者としての使命感や実践的指導力等を身につけさせるためには，大学における養成教育の段階で，教育実習，生徒指導，特別活動等の教職専門教育に十分配慮する必要がある。

③　現行の免許基準が低いことから，必ずしも教職への志望の強くない者でも安易に免許状を取得する傾向が見受けられ，ペーパーティーチャー，実習公害という批判を招いているが，このような傾向に歯止めをかけることができる。

（3）留意すべき点

一般大学における免許状取得への影響等。

2.　社会人等の受入れ制度

（1）提言内容

◎昭和33年7月28日　中央教育審議会答申

一般大学卒業者で教職教育を欠いている者については国家検定試験の道を講じる。

◎昭和37年11月12日　教育職員養成審議会建議

大学で教職教育を受けた者以外の者にも所定の検定を経て教員の資格を与えるよう措置し，必要な教員を確保することとする。

◎昭和41年2月17日　教育職員養成審議会建議

教員資格試験制度を拡大し，特定の免許状の取得について試験を行う。受験資格は高卒以上とする。

をする。身分，待遇は異なる扱いをしない。

・中等学校教員には，初任後一定期間（1年）試補として教育者たるの修練を積ませる。待遇は，正教員と同じ。

◎昭和22年10月3日　教育刷新委員会建議

・教職的課程を履修した者は実務従事期間6か月，教職的課程を履修しなかった者は実務従事期間1か年，教諭試補として実務につかせ，研修させ，所定期間終了後教員検定委員会が検定し合格者に教諭免許状を授与する。

◎昭和33年7月28日　中央教育審議会答申

・教員養成を目的とする大学卒業者には正規の免許状を与え，正式採用。

・一般大学卒業者には仮免許状（5年有効）を与え，仮採用後，一定の勤務期間内における所定の実習，研修を終了後，正規の免許状を与える。

◎昭和37年11月12日　教育職員養成審議会建議

・試補の免許状を設け，採用後1年間の試補期間を経た上で実地の成績等につき所定の試験を実施し，その合格者に教諭免許状を授与する。

・試補は，その勤務する学校において教諭の職務を行う。ただし研修のため負担軽減。

◎昭和46年6月11日　中央教育審議会答申

・特別な身分において1年程度の期間，任命権者の計画のもとに実地修練を行わせ，その成績によって教諭に採用する。

◎昭和47年7月3日　教育職員養成審議会建議

・採用後1年程度の実地修練を行わせることを目標に，組織的，計画的な初任者研修を段階的に充実実施することについて検討する必要。

◎昭和53年6月16日　中央教育審議会答申

・初任者研修の充実，将来において採用後1年程度の実地修練を行うという施策を実現するよう努力。

・研修期間中の代替教員について必要な措置を講ずること。その際，退職教員の活用。

◎昭和58年11月22日　教育職員養成審議会答申

・新任教員について，採用後1年程度の間，実地修練を含め組織的，計画的な研修を集中的に実施することを検討する必要。

◎昭和59年3月22日　文化と教育に関する懇談会報告

・正式採用前に一定期間のインターンシップ制を導入することが必要。

（2）意　義

①　試補制度とは，「教員に特別な身分のもとで徹底した実地修練を行わせる制度」を

いうものと考えられ，新任教員が正規に教壇に立つ前に十分な指導力を培わせること，その間の実績により教職への適格性を判断できるという意義がある。

② 西ドイツ等においても採用され，実績が評価されている制度であり，教職の専門性を高めることに寄与する。

③ 試補制度の定め方如何にもあるが，副次的効果として，実習公害の除去等にもつながる。

（3）留意すべき点

① 試補制度の内容，性格の設定。

② 財政負担の程度と可能性，わが国の雇用慣行や教職観とのかかわり等。

4. 教員養成年限の延長等

（1）提言内容

◎昭和47年7月3日　教育職員養成審議会建議

・短期大学において教員養成を行う場合に必要な年限を延長する措置について考慮する必要がある。

・免許状を取得しなかった大学卒業者のための1年程度の特別の養成課程を設置する。

◎昭和59年6月　国立大学協会教員養成制度特別委員会報告

・現行の4年制の教職課程と平行して，大学卒業後1年の教員養成課程を設ける。

（2）意　義

① 教員の養成年限を延長して（たとえば4年→5年）教職教育を行うこと，教職教育は一般の大学を卒業したものに対して大学院レベルで1～2年行うこと，大学卒業後1年間教員研修所で実践的な指導力をつけさせること等の提案であるが，教員養成の充実強化に資するという意義がある。

② 現在の教員養成年限の下での免許基準の引き上げについては，一般大学から，免許状取得が困難となる点からの反対があるが，年限延長により，この問題も解消する。

③ 免許状を取得しなかった大学卒業者にとっての機会の拡大ということになれば，広く人材を教育界に受け入れやすくなるという面もある。

（3）留意すべき点

短大卒で普通免許状が授与されている現状との乖離，他の大学，学部とのバランス，財政負担の程度と可能性，多数の人材確保の可能性等。

5. 教員の任期制等

（1）提言内容

◎昭和22年4月11日　教育刷新委員会建議

資料 2.　西ドイツの試補制度

60. 2. 8

1.　（概　要）

西ドイツにおける試補制度とは，総合大学，教育大学，芸術大学などで，教員となるための所定の課程を履修した者で第１次教員試験に合格した者を対象として，試補という特別な身分の下で18～24か月の期間にわたって教育訓練を行う制度である。試補期間終了後，第２次教員試験に合格した場合には，初等中等教育段階の正規の教員資格が付与される。

2.　（教員の資格，大学における養成）

- 西ドイツの教員資格は，基礎学校・ハウプトシューレ教員資格，実科学校教員資格，ギムナジウム教員資格，特殊教育学校教員資格，職業学校教員資格，と区分している州が多いが，ハウプトシューレと実科学校の教員資格を統合して中間学校教員資格（ヘッセン州）としたり，初等段階教員資格，中等段階Ⅰ教員資格，中等段階Ⅱ教員資格，特殊教育学校教員資格（ノルトライン・ウエストファーレン州）とする州もある。

  基礎学校教員は，全教科担当とする州が多いようであるが，ハウプトシューレ教員，実科学校教員，ギムナジウム教員は，２教科担当である。

- 基礎学校，ハウプトシューレ，実科学校教員は，ギムナジウム卒業を入学資格とする教育大学又は総合大学で最低３年の修学が必要であり，ギムナジウム教員は総合大学で最低４年の修学が必要である。
- 大学における教育課程は，①教育学，学校教育学，一般教授学，心理学などの教育諸科学，②教科専門科目及び教科教育法，③教育実習からなる。ノルトライン・ウエストファーレン州についてみると，初等段階教員及び中等段階Ⅰ教員は，教育諸科学30単位，教科専門科目及び教科教育法が90単位の合計120単位，中等段階Ⅱ教員は，教育諸科学32単位，教科専門科目及び教科教育法128 ～ 148単位の合計160 ～ 180単位となっている。
- 教育実習の期間は，州により異なるが，通常，大学での講義が行われない期間に２回にわけて計６～14週間行われる。州によっては，そのほかに講義期間中に週数時間の実習，学校以外の施設（治療教育施設，工場等）での実習などを課している。
- 幼稚園教員は基礎学校などの教員とは別個に取り扱われ，その養成は，実科学校卒業を入学資格とする職業専門学校において行われている。

3.　（第１次教員試験）

- 大学における所定の課程を履修し，教育実習を修了した者は，第１次教員試験の受験資格を有する。この試験は，教職の種類別に，その教職に必要な教育諸科学，教科専門科目及び教科教育法に関する専門的知識を主としてみるための試験で，州文部省によって行われるが，大学の卒業試験でもある一種の学術試験である。

- 試験は，試験委員会によって実施され，委員は，大学教授，公立学校教師，などから州文部大臣が任命する。
- 試験の内容は，教育諸科学，教科専門科目及び教科教育法についての，①学術的論文の作成，②筆記試験，③口述試験，から構成されている。
- 試験の評定は，それぞれの試験科目について，秀（1）～不可（6）の6段階で評価され，総合判定で，最優秀合格，優秀合格，良好合格，合格，不合格が決定されるが，一般に平均4以上の成績を納めないと不合格となる。再試験は1回に限り認められる。

4. （試補の採用，身分取扱い，処遇）

- 試補は，第1次教員試験合格者の中から州政府が採用する。なお，第1次教員試験合格者が直ちに全員採用されるわけではなく，試補研修所の定員を超える場合などは，第1次教員試験の成績や従来の合格者で待機中の者の待機期間を考慮の上決定される。
- 試補は，州の官吏であるが，試補期間終了後第2次教員試験に不合格の場合（1回に限り再受験の機会が与えられ，その間試補期間は延長される。）は，もちろん，第2次教員試験に合格しても正規の教員に採用されない場合は，当然に取り消される官吏関係とされている。
- 試補は，州の官吏として連邦給与法に基づく給与が支給される。これは，正規の教員に比較して2～3割低い模様である。
- 私立学校は，公立学校での試補期間終了後第2次試験に合格して正規の教員資格を取得した者を教員として採用している。

5. （試補期間及び試補勤務）

- 試補期間は18カ月としている州が多いが（バーデン・ビュルテンベルク州など7州），24か月の州もある。（バイエルン州など4州）
- 試補期間における教育訓練は，試補教師研修所と試補教師研修学校で行われる。

  試補教師研修所は，州政府が設置するもので，校長経験者等から任命される所長（専任）と現職教師から併任される数名の研修指導教師から構成され，40人程度の試補教師を対象とするというような小規模のものを，かなりの数設置している模様である。（例えば，ヘッセン州では27の研修所がある。）また，研修所は，ギムナジウムの教員と基礎学校，ハウプトシューレ等の教員とでは別個に設けられていることが多い。

  試補研修学校では，校長及び校長の任命する指導教師が師補の指導にあたる。
- 試補期間における研修は，例えばヘッセン州の場合，①専ら，試補研修所での研修を受ける「導入段階」3か月，②試補研修学校における授業を通じての研修を主とする「学校実践強化段階」12か月，③試験準備にあてる「第2次教員試験への準備段階」3か月，とされているが，州により多少の違いがある。
- 試補は，試補研修学校において⒜聴講，⒝指導の下での授業，⒞自己の責任の下での授業

というように段階を追って授業を担当しており，その授業担当時数は，州により違いがあるが，週6～12時間であり，正規の教員の授業担当時数に比較して½以下に軽減されている。（バーデン・ビュルテンベルク州の場合，試補の授業担当時数の基準は8時間，正規の教員の授業担当時数の基準は，基礎学校は28時間，ギムナジウムは23時間である。）

6. （第2次教員試験）

- 第2次教員試験は，州文部大臣の下に，試験委員会が設置されて実施される。試験委員会は，文部大臣から委任を受けた者，試補研修所の所長又は副所長，研修所の研修指導教師，試補研修学校の校長又は副校長，その他，から構成される。
- 試験の内容は，バイエルン州の例をみると①教育学的論文の作成（教育学や教育心理学，あるいは学校経営や教科教育法の領域から試補がテーマを選定し，試補勤務期の最終期に4～6か月かけて作成），②授業試験（試補が授業を行っているクラスを使って2教科について実施し，各回とも授業の終了後に45～60分程度，授業の計画，実施等を中心に試問が行われる），③口述試験（学校教育上の諸問題について80分程度），から構成されているが，州により若干の違いがある。
- 試験の評定は，それぞれの試験科目について秀（1）から，不可（6）の6段階で行われ，総合判定で最優秀合格，優秀合格，良好合格，合格，不合格が決定されるが，すべての試験科目で少なくとも「4」の評点を得なければ，不合格となる。
- 試験の評定は，試験委員会の単純多数決により決定され，試補に通知される。

第2次教員試験の合格率は約85％程度の模様である。なお，不合格者は，1回に限り，再度受験する機会が与えられ，この場合には試補期間は自動的に延長される。

7. （正規の教員への採用）

- 正規の教員への採用は，試補期間終了後第2次教員試験に合格した者の中から，州政府が，第2次教員試験の成績及び従来の合格者で待機中の者の待機期間を考慮して決定する。近年，大学教育の量的拡大もあって，教員は供給過剰気味となっている。 最近の11州全体の第2次教員試験合格者及び正規の教員への採用状況は，次表のとおりである。

第2次教員試験合格者及び正規の職員への採用者の状況

	第2次教員試験合格者 ⓐ	従来の合格者で待機中の者 ⓑ	採用候補者 (ⓐ+ⓑ)ⓒ	採用者 ⓓ	未採用者	採用率 ⓓ/ⓒ×100
1979	36,792 人	3,776 人	40,568 人	33,987 人	6,581 人	83.8 %
1980	39,329	5,148	44,477	33,698	10,779	75.8
1981	34,339	7,154	41,493	26,290	15,203	63.4
1982	28,725	10,785	39,510	16,312	23,198	41.3

西ドイツ連邦教育学術省統計

西ドイツの教師教育法制の概要（ヘッセン邦を中心に）

（Ⅰ） 総合大学での Studiun

学術的養成（Wissenschaftliche Ausbildung）

基礎学校・主幹学校・実科学校の教職 ―― [Univ. での3年間の学問研究]（一定の演習への参加義務）

教育実習（導入実習5週間，本実習5週間 ―― 指導教師による指導，教職適性判断）の履習

※ギムナジウムの教職 ―― 4年間の学問研究，4週間の教育実習

※職業的学校の教職 ―― 4年間の学問研究，一定の職業実践的養成

[第1次国家試験]（学術的試験）―― 大学で実施（大学の試験委員会 ―― 大学教官，教科の専門家などによって構成 ―― 委員は文部大臣任命，任期3年）

└→ 教育科学も含む

内容 ―― 学術的論文作成（テーマは試験委員と相談して決定，作成期間10週間，試験委員会の議長へ提出 ―→ 委員による審査と評価の決定）

総合評価 ← 口頭試験（2名の試験委員によって実施）

―→ 不合格 ―― 一部再試（2か月後），第1次国家試験不合格のための全部再試（半年－1年後）。

合格 ―― 試補定員に対して，合格者の数が多すぎる場合には，一定の基準に従って試補勤務に入る者を決定する。試補採用期日は4月1日もしくは11月1日。

（Ⅱ） 教育的養成（Pädagogische Ausbildung）

[試補勤務]（Vorbereitungsdienst）―― 取り消しうる官吏関係 ―― 18か月，3段階養成
- ① 導入段階 ―――― 3か月
- ② 学校実践強化段階 ―――― 12か月
- ③ 第2次国家試験準備段階 ―― 3か月

試補は一定の Studienseminar（文部大臣が所長や指導教師を任命）に割り当てられる。

所長は試補を一定の Ausbildungsschule に配当する。（聴講，Mentor などの指導のもとでの授業，自己の責任のもとでの授業）

※試補はすべての養成行事への参加を義務づけられる。

[第2次国家試験]（教育的試験）―― 試補を養成した Studienseminar が実施《試験委員会の構成 ―― Studienseminar や Ausbildungsschule の校長（または代理人），指導教師，現職教師などにより構成，なお文部大臣の委任をうけた者が議長となる》

毎年度9月15日～10月31日，
3月15日～4月30日の間の実施。

内容 ―― 教育学論文作成 ―― テーマの決定に当たっては指導教師が助言，受験出願時に Studienseminar の所長に提出。

教授実践 ―――― 2教科 ―― 受験者がよく熟知しているクラスで実施する（4週間以内に終了）。

総合評価 ← 口頭試験 ―――― 60分以内 ―― 教育学および社会科学的テーマ，教科教授学的テーマおよび学校法規や学校組織上のテーマがとりあげられる。

―→ 不合格 ―→ 試補期間自動延長 ―→ 再度試験を受ける。

合格 ―― （試補勤務の終了 ―― 毎年度10月31日もしくは4月30日）

正規の教員

（Ⅲ） 教師継続教育（Lehrerfort und Lehrerweiterbildung ―― 非義務）たとえば "Hessisches Institut für Lehrerfortbildung" などでの教育。接触学習（Kontaktstudium）。

・出典「教師教育の現状と改革－諸外国と日本－」（国立教育研究所編）191頁

・筆者註，本資料の出典は「国立教育研究所編」とされているが，それは誤りである。正しくは「日本比較教育学会編」である。

Ⅱ　東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会 1985年度総会報告

総会を終わって

代表世話人　　宇田川　　宏

1985年度の総会は，4月20日（土）2時より愛知県青年会館で開催されました。出席者は26名（14大学，8短大）。

最初に，鈴木慎一早稲田大学教授の講演「臨時教育審議会と教員養成問題」がありました。臨教審の教員養成問題の論議の中心は試補制度であったこと，問題を解決するには「地域教師教育機構」をつくることが必要であるという内容でした。

議事のなかでは1984年度活動報告，会計報告，1985年度活動方針，予算，世話人大学の選出が承認されました。

議事のうち，とくに留意していただきたいことは，次の2つの研究グループを組織して研究をすすめることを，今年度の活動方針で決めたことです。

① 基本問題研究グループ（たとえば，教育原理，カリキュラムの研究など）

② 実習問題研究グループ（教育実習とはなにか，謝金問題など）

この方針にそって，今年度の研究活動の充実を期したいと思います。

1.　1984年度活動報告

1984. 4. 14	全国協議会・関東地区協議会第三回合同研究懇談会
1984. 4. 28	東海地区懇談会・協議会1984年度総会，世話人会（1）
1984. 5. 19 ～20	全国協議会・1984年度大会（福岡），1984年度総会，運営委員会・代議員会（1）
1984. 5.	「ニュースレター」No.1発行
1984. 5. 28	東海地区懇談会・「教職課程の実態に関する調査」発送
1984. 6. 24	東海地区懇談会・研究会（1），世話人会（2） 「教育実習の指導―現状と課題―」金城学院大学　二杉孝司氏
1984. 7. 12	東海地区懇談会・世話人会（3）
1984. 8. 29	全国協議会・運営委員会・代議員会（2）
1984. 10.	「ニュースレター」No.2発行
1984. 10. 6	東海地区懇談会・研究会（2） 「教育実習指導改善の試み」岐阜経済大学　酒井博世氏 「卒業要件と資格取得要件の区別と関連」暁学園短大　伊藤彰男氏

1984. 11. 10　東海地区懇談会・世話人会（4）

1984. 11. 10　全国協議会・合同研究懇談会

1984. 12. 8　東海地区懇談会・世話人会（5）

1985. 1. 26　東海地区懇談会・研究会（3），世話人会（6）
「教職課程の実態に関する調査」結果の報告と検討

1985. 3. 23　全国協議会・運営委員会，代議員会（3）

1985. 4. 3　東海地区懇談会・世話人会（7）

1985. 4. 15　東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会会報（創刊号）発行

2. 1984年度会計報告

（1984年4月28日～1985年3月31日）

収支	項目	予算	決算	備考
収入	前年度繰越金	7,258	7,258	
	会費	406,000	375,516	注1
	合計	413,258	382,774	
支出	会場費	15,000	29,880	交通費を含む
	通信費	50,000	59,210	
	事務用消耗品	5,000	480	
	コピー代（資料代を含む）	25,000	3,310	
	アルバイター代	20,000	19,925	
	ニュース会報	250,000	184,000	800部印刷
	予備費	48,258	40,000	
	次年度繰越金		45,969	
	合計	413,258	382,774	

注1. 会費の内訳は，加盟校36校（×1万円）と個人参加（2名15,000円）と利息（516円）である。

3. 1984年度会計監査

世話人会の報告どおり，領収書，出納簿すべてまちがいがありませんでした。少ない予算でやりくりし，かつ新しく会報を発行するなど，世話人会のみなさんごくろうさまでした。

会計監査　久原　甫　高森　充

4. 1985年度活動方針

臨時教育審議会の答申などにともなう教員養成制度の改正が近づいている。このような事態への対応もふくめて教師教育の在り方の具体的な研究がもとめられる。1985年度の活動は，1984年度の実態調査を中心とした活動をさらに前進させて，次のような方針で研究と情報の交流を進めていく。

(1) 基本方針

① 教職課程教育に関する研究・調査活動と情報の交流を推進する。

② 組織の拡大をはかる。

(2) 具体的な研究活動

① 昨年度の教職課程実態調査をふまえて，今年度は次のような方向で研究を深める。

・各大学の教職課程改革の実態を明らかにする。

・個別的な問題を追求する。

② 次のような2つの研究グループを組織して以上のことを明らかにしてゆく。

・基本問題研究グループ（たとえば，教育原理，カリキュラムの研究など）

・実習問題研究グループ（教育実習とはなにか，謝金問題など）

(3) 加盟校の多くの人たちが参加できる学習形態を工夫し，また世話人会なども充実してゆく。

(4) 研究会等の会合は，各加盟校でも位置づけられるように，加盟校の大学・短大を使うようにしてゆく。

5. 1985年度予算

収支	項目	予算額（円）	備考
収入	前年度繰越金	45,969	
	会費	426,000	1万円×42校＋3,000円×2名
	合計	471,969	
支出	交通費	50,000	
	会場費	30,000	総会，研究会，世話人会
	通信費	80,000	
	事務用消耗品費	5,000	
	コピー代	10,000	資料代を含む
	アルバイター代	25,000	
	ニュース・会報印刷代	210,000	会報800部，ニュース4回
	予備費	61,969	講師謝礼など
	合計	471,969	

注1. 会費の加盟校分については，同じ法人の短大と四大の場合，別々の組織であれば2校分，実質的に同じ組織であれば1校分とする。但しその判断は各加盟校による。

注2. 支出の交通費を新設したが，原則として世話人会，代議員の交通費を出すようにしたい。

6. 1985年度世話人大学の選出

（世話人大学）

日本福祉大学　（事務局校，代表，宇田川宏　・全私教協運営委員）

愛知大学　（研究担当，渡辺正　・全私教協代議委員）

岐阜経済大学　（広報担当，酒井博世　・全私教協代議委員）

名城大学　（研究担当，真野典雄）

金城大学　（研究担当，二杉孝司）

暁学園短期大学　（研究・短大担当，伊藤彰男）

江南女子短期大学　（広報担当，峰島厚）

（会計監査大学）

南山大学　久原　甫

中京女子大学　高森　充

7. 1985年度会員大学の確定

大学の部

（㊟全私教加盟校，（個）私教懇有志会員）

1985. 4. 20 現在

	大学名	〒	所在地	TEL
	岐阜女子	501-25	岐阜市太郎丸80	0582-29-2211
㊟	岐阜経済	503	大垣市北方町5－50	0584-74-5151
	聖徳学園岐阜教育	501-61	羽島郡柳津町高桑2078	0582-79-0804
㊟	東海女子	504	各務原市那加桐野町5	0583-89-2200
㊟	中京女子	474	大府市横根町名高山55	0562-46-1291
(個)	名古屋女子	467	名古屋市瑞穂区汐路町3－40	052-852-1111
	同朋	453	名古屋市中村区稲葉地町7－1	052-411-1111
	名古屋音楽	453	名古屋市中村区稲葉地町7－1	052-411-1111
	中京	466	名古屋市昭和区八事本町101－2	052-832-2151
㊟	名古屋学院	480-12	瀬戸市上品野町1350	0561-42-0333
㊟	名古屋芸術	481	西春日井郡師勝町熊之庄280	0568-24-0315
(個)	南山	466	名古屋市昭和区山里町18	052-832-3111
	愛知学泉	444	岡崎市舳越町上川成28	0564-31-6587
㊟	愛知	440	豊橋市町畑町町畑1－1	0532-45-0441
	愛知学院	470-01	愛知郡日進町岩崎阿良池12	05617-3-1111
㊟	金城学院	463	名古屋市守山区大森2282－2	052-798-0180
㊟	名城	468	名古屋市天白区天白町八事裏山69－49	052-832-1151
	大同工業	457	名古屋市南区大同町2－21	052-611-0511
㊟	椙山女学園	464	名古屋市千種区田代町瓶杁1－254	052-781-1186
㊟	愛知工業	470-03	豊田市八草町八千草1247	0565-48-8121
㊟	愛知淑徳	480-11	愛知郡長久手町長湫片平9	05616-2-4111
㊟	皇学館	516	伊勢市神田久志本町1704	0596-22-0201
㊟	日本福祉	470-32	知多郡美浜町奥田	05698-7-2211

短 大 の 部

1985. 4. 20 現在

大学名	〒	所在地地	TEL
市邨学園	484	犬山市内久保61－1	0568-67-0616
愛知大学	440	豊橋市町畑町町畑1－1	0532-45-0441
金城学院大学	463	名古屋市守山区大森2282－2	052-798-0180
中京女子大学	474	大府市横根町名高山55	0562-46-1291
名古屋	470-11	豊明市栄町武待48	0562-97-1306
東海学園女子	468	名古屋市天白区天白町平針	052-801-1201
瑞穂	461	名古屋市瑞穂区春敲町2－13	052-882-1815
山田家政	464	名古屋市東区葵1－17－8	052-931-7111
愛知淑徳	489	名古屋市千種区桜が丘23	052-781-1155
南山	466	名古屋市昭和区隼人町19	052-832-6111
江南女子	483	江南市高屋町大松原172	05875-5-6165
名古屋造形芸術	453	名古屋市中村区稲葉地町7－1	052-411-1111
愛知女子	470-01	愛知郡日進町岩崎竹ノ山57	05617-3-4111
岡崎女子	444	岡崎市中町1－8－4	0564-22-1295
椙山女学園	464	名古屋市千種区田代町瓶杁1－254	052-781-1186
暁学園	512	四日市市萱生町城山238	0593-37-2345
鈴鹿	513	鈴鹿市庄野町1250	0593-78-1020
松阪女子	515	松阪市久保町梅村21	0598-29-1122
中部女子	501-32	関市倉知向山4909－3	05752-2-4211
聖徳学園女子	500	岐阜市中鶉1－38	0582-72-4151
名古屋自由学院	481	西春日井郡師勝町熊之庄，古井281	0568-24-0321

Ⅲ 会員雑感

思いつくまま

岐阜女子大学　米増　勲

1. 教員採用人数が私立大学からは，あまりにも少ないのに驚かされる。国立大学は，たしかに教官数も多いし，施設，設備，伝統等々も優秀である。然し，私立大学も優良な部面を幾多もっているのであって，県の教育委員会は，もう少し着眼点を考え直す要ありと愚考する。
2. 教員免許法の改善。とくに教育実習の件。これは，当然協力学校が欲しい。そして教育実習をするのに相当厳しい条件が必要である。
3. 教育実習の指導に，大学相互の協力態勢をとることを計画したい。これは抜本的な計画であるが，既にその声は出ている。教育実習の期間が2週間では余りにも少なくて，指導というほどのことができていないのが実情であって，大学は学校まかせで，一度挨拶に行き，教生に会って激励するくらいのことではないか。これは，付属校をもたないで，各学生がその母校である高等学校（中学校もある）へ行くのであるから，岐阜女子大学の場合は，沖縄と北海道以外の学校へは全部教職員が行くことになっている。そうなれば，上記の指導方法といっても，何ともやむをえないことである。

   そこで，教生期間の間，ある学校へ行く教生（一校に3大学，3教科，10名以上がつく場合）の教科，大学，氏名等の一覧表を，その学校長からわれわれの研究連絡懇談会事務局宛5月20日までに通報してもらう。これによって各教科，科目毎に，地域別にグループを作って指導者を決定する。要すれば他大学の学生をも指導して能率を上げるわけである。

   旅費は原則的には直接指導を担当した大学で負担する。
4. 短大に教育実習を4週間とすれば何かと困るといわれる。然し，教育実習が終ってみて教育ということがわかるのではあるまいか。困るのであれば，断呼としてやめることである。短大の重大問題にさしかゝった時機でもある。教育実習を只の2週間でやって来たことに従来の物足らなさの根源がひそんでいるように思われる。

日本の教育を考える

名古屋芸術大学　橋本　幸子

私はかってドイツ大学交流会（Deutscher Akademischer Austauschdienst）の奨学金を得て，西ドイツのハンブルク大学に留学していたため，未だにドイツ人や滞独経験のある日本人たちと出会う機会がしばしばある。

先日も一人のスイス人が名古屋国際センターで「日本経済の奇蹟の秘密」という演題で講演し

たので，私は非常に興味があったので早速出かけた。予想通り会場にはドイツ人や日本人が大勢来ていた。私は外国の商社員が現在の日本をどのように見ているのかぜひ知りたいと思って，非常に興味をもって聴いた。彼がいう「秘密」は，日本人独特の勤勉さ，労働時間が非常に長いこと，米を作る民族独特の結束の固さ，非常に優秀な女子の労働力を安いお金で買えること，年功序列型の給与体系がいい意味での安心感と企業への忠誠心を高めるのに役立っていること，その他多くの理由を挙げていた。しかし日本の一般大衆の教育水準の高さについては，不思議なことに少しもふれなかったのである。

講演の後，話し合いの時間が与えられたので，私は「一般大衆の教育水準の高さについて触れられなかったことは非常に残念に思う。私はこれこそ日本経済の活力の根源だと思っている。私の知る限りでは，西ドイツでは確かに一握りのトップの人達の教育水準は非常に高い。しかし底辺の人達の教育水準は日本のそれと比較するとかなり低い。経済状態についても同じことがいえる。しかるに，日本ではトップと底辺の差が西ドイツほど大きくない。それ故日本では社会的地位の上昇への淡い期待をもって生きている人の数は西ドイツよりもずっと多い。これは日本と西ドイツの学校制度の違いから来るものだと思う。」と私の考えを述べた。

この私の意見に対して会場の日本人からは反論は出なかったが，二人のドイツ人が激しく反論した。彼らは「日本の大学は，大学と名がついているだけであって，大学ではない。日本の大多数の大学のレベルはドイツのギムナジウム（九年制の高等学校）以下だ。全くレベルが異なるものを，『大学』という名がついていることにより比較することは無意味だ。日本では多くの大学卒の女子は就職しないで，ただの家庭婦人になる人がかなり多い。これはとても無駄なことだと思う。こういう無駄をなくし，将来何になるかということをはっきり見越して集中的に教育するならば，日本はもっともっと繁栄すると思う。文学部のドイツ文学科を卒業して事務員になっている女性は，なぜ，高い授業料を払って，また4年の年月を無駄にして大学に行ったのか非常に不思議に思う」というのだ。

私はこれを聴いて，ドイツ人のいいそうなことだなと思った。私自身も少し前まではこのように思っていたのだから。しかし私は最近このことについて考え方が少し変わってきたのである。それは「ファインセラミックス・フェアー」に行った時であった。老若男女を問わず，多くの子どもや学生，種々の職業の人達が新製品に対して非常に関心をもって，食い入るような目つきをして展示物を見ていたのである。私は日本の底力は，こういう一般大衆によって支えられているのだと痛感した次第である。同時に西ドイツなら，特定の職業の人達だけしか見に来ないだろうなあと思ったりした。

こういう経験を繰り返しているうちに，私の日本の教育に対する考え方は徐々に変化してきた，そして学生への接し方も変わってきたように思う。「教員にならなくてもいい。いい親になることの方がずっと大切ですよ。そして教育について色々と考える機会と時間を与えてくれたことに対して，両親に感謝しなさい。たとえ皆さんが将来どのような職業につこうとも，今学んで

いることは，お金では買えない貴重なものになりますよ。そしてもしあなた方の優れた点が認められて，幸運にも教員になったならば，大学で学んだことを基礎にして，常に考え，色々なことに興味を持つことを忘れないで教育に専念してほしい。」と学生達に話すのである。

Ⅳ　南山大学の教職課程

―その実状と基本理念―

南山大学教職課程委員会　久　原　　甫

1.　教職課程の現状

昭和60年度の卒業者1,241名中，教職課程を履修し，教育実習を終了した学生は377名（表1参照）で，その中，最終的に教員免許状を取得した卒業生は356名（28.7％）であった（表2参照）。その中で，公立学校教員採用試験の受検者は300名，首尾よく合格した者75名，そのほか私立学校専任教員に採用された者は9名であった（表3参照）。

教職課程の運営は，教務委員会の下部に設けられた教職課程委員会が担当している。委員の構成は，5学部選出の教務委員各1名と教職関係科目担当者4名の計9名で，その中の1人が委員長に任命されている。教職関係事務の担当部局として教務課に教職係が設けられ，2名の職員が配属されている。

教職課程委員会は，委員会規程に基づいて，教職課程の企画，検討，運営に当っているが，むしろ，履修学生に対する多岐かつ広範な直接的指導が要求され，そういった指導活動は，教務委員が兼任する委員にとっては専攻の関係からも担当するには無理が多く，結局は委員長が集中的に担当し，独断専行的に対処する形になっている。実際には専任教員が1，2名は必要な状況であるが，高校生人口の激減期に入り，さらに免許状改正下の新しい事態の下で，教職課程の規模（履修学生数や教員採用数）がどの程度に収まるのか，皆目予想がつかないため，ここ数年で激増期が経過するまで，過渡的事態として対症療法的に対処していこうという方針が建てられ，同時に，私自身も教職に関しては全く未経験であったという事情もあり，その間に経験と研究を蓄積しておこうと考えて，組織上の整備を見合わせている状態である。したがって，ここ10年足らずの南山大学の教職課程は，いわば実験的状態であって，運営上の基本理念と称するものも，かなりの部分，私個人の見解によるもので，決して大学全体のコンセンサスに基づく公のものでないことをお断わりしておかなければならない。したがって，今後，全学によって承認される基本理念，基本方針をどのように打ち立てていくかが，教職課程委員会の重大な課題になっている。

表 1.　実習生・実習校数（昭和59年度）

	実習生数			実習校数		
	公立	私立	計	公立	私立	計
中学校	91	73	164	79	16	95
高等学校	191	22	213	104	14	118
計	282	95	377	183	30	213

表 2.　学校種別免許状取得状況

学部名	学科名	卒業者数	免許状取得者実数	中学校教諭免許状		高等学校教諭免許状	
				1級	2級	1級	2級
文学部	神学科	9	6	5			7
	哲学科	21	11	10	1		12
	人類学科	39	24	27			27
	教育学科	33	28	45	2		45
	英語学英文学科	86	70	69			70
	仏語学仏文学科	35	13	22	3		22
	独語学独文学科	44	14	16	4		18
	国語学国文学科	35	27	20	1		31
外国語学部	英米科	160	88	78			88
	イスパニヤ科	63	11	19			21
経済学部	経済学科	262	32	32			31
経営学部	経営学科	248	17	11			26
法学部	法律学科	206	13	11	1		13
合計		1,241	354	365	12		411

表 3.　昭和60年度　教員採用試験結果

		中学校			高等学校				計
		英語	国語	社会	英語	国語	社会	商業	
愛知県	受験者数	20	9	16	99	17	33	4	198
	一次合格者数	6	4		42	3	1	3	59
	二次合格者数	5	4		21	3		3	36
名古屋市	受験者数	3	4	2				3	12
	一次合格者数	3	1	1				3	8
	二次合格者数	3	1	1				3	8
岐阜県	受験者数	6			10	4	4		24
	一次合格者数	2			6	2	3		13
	二次合格者数	2			6	2	2		12
三重県	受験者数	5	1	6	12	1	5	1	31
	一次合格者数	3		1	9	1			14
	二次合格者数	2		1	2	1			6
他府県	受験者数	3	4	5	13	2	7	1	35
	一次合格者数	2	3		9	2	1	1	18
	二次合格者数	2	1		6	2	1	1	13
計	受験者数	37	18	29	134	24	49	9	300
	一次合格者数	16	8	2	66	8	5	7	112
	二次合格者数	14	6	2	35	8	3	7	75

2.　教職課程運営の基本理念

（1）　教職課程の性格

南山大学の教職課程の履修状況からみて，その指導目標を教員養成――教師教育に狭く限定することは適当ではない。約400人の履修学生のうち，結果的に教師になる，なれるのは100人足らずである。したがって，彼らに限定的な教師教育を施した場合，300人に及ぶ教師にならない，又はなれなかった学生にとって，その努力は空しいものになってしまう恐れがある。他方，充実した教師教育を実践するためには，それなりにスタッフや施設の充実が必要とされるが，残念ながら南山大学程度の規模の一般大学で，しかも右のような履修状況の下では，その充実の必要を満す余地は少ない。かりに何程かの余裕があるならば，むしろ各学部の専門課程の充実に向けられてしまうし，教師教育の面からも，その方が有効であるとも考えられる。このような事情から，南山大学の教職課程運営の目標を広く一般的な教育認識を深めることに置いているのであ

る。その上で，自分の将来の進路に教職を望む学生は教師になる道を進めばよいし，別の方面に人生の意義を感じる学生はそちらの方面に進めばよい。そうして，教師になった場合は，この教職課程で得た教育認識を基礎に，教育の現場で一層専門的な研鑽を積むことによって，教師に適しい力量を高めていけば，大学の教職課程は，教職選択の契機としての意味を持つとともに，教職に従事してからの専門的成長の基盤として，重要な意味を持つことになる。

他方，教師にならなくとも，大多数の卒業生は，いずれそれぞれの子女の就学につれて，ＰＴＡのメンバーとして学校教育，学校教師と係りを持つことになる。その時，大学で教職課程を通して身につけた教育認識が意味を持ってくる。またＰＴＡのメンバーになる機会がなくとも，社会に，深い教育認識を身につけた人が増えてくることは，広い意味で，学校教育の発展に有効な条件となるであろう。

さらに，前のような観点は，南山大学の特殊な条件としての意味合いを含んでいる。南山大学は，「人間の尊厳のために」を教育の基本理念としている。それぞれの専門領域において，専門の学問を通して「人間の尊厳」の自覚を深めるように指導に努めている。しかし，教育について考えることは，とりもなおさず人間について考えることである。その意味で，教職課程は，専問的学問を通して「人間の尊厳」を深めつつある学生に，さらに別の角度からより根源的に人間について，「人間の尊厳」について認識させる機会を提供する場ともなる。

こういった文脈において，南山大学の教職課程は，限定的な教師教育の場ではなくて，むしろ一般教育的な性格を強く帯びながら，大学教育の中に組み込まれた。人間と教育の認識の場として運営されているのである。

（２）　教職課程のカリキュラム

南山大学の教職課程のカリキュラムは，「教職に関する専門科目」については「免許法」に指定された学科の最少限度を満たしているに過ぎない。ただ一つの例外は，「日本国憲法」（２単位）を依然として必修科目としている点だけである。

「免許法」に従えば，「教育原理」，「教育心理学・青年心理学」，「各教科教育法」の３科目は３単位でよく，ほかに３単位を教育哲学，教育史，教育社会学……等の専門科目について修得することができて，教職教養の幅を広げ得る配慮がなされている。しかし南山大学では，単位の分割ができないため，教職専門科目は前記３科目を４単位ずつ修得させるだけである。これでは，教職教養の幅が狭くなる恐れがあるので，「教育原理」の内容に教育史や教育行政や教育社会学などの，「教育心理学・青年心理学」の内容に教育評価，教育統計学などの基本問題を加味することによって，内容の幅を広げるように配慮している。また，「教育原理」（２年次），「教育心理学・青年心理学」と「各教科教育法」（３年次），「道徳教育の研究」（４年次）と学年の進行に伴う積み上げ方式により，３年間を通して，一貫した指導を積み重ねることにより，貧弱な科目編成の弱点を補うように配慮している。

また、内容上の特徴を強調するため、教職専門科目の担当者は専任教員を原則とし、非常勤教員の場合も、南山大学の卒業者もしくはカトリック関係者など，南山大学の教育理念を体現ないし深く理解している方々を委嘱するようにしている。また教育の充実を図るため，クラス・サイズの基準を100人以内としている。そのため，教職専門科目の開講数は24クラスとなり，担当者も24名に達している。その結果として，全体を通して，教育方針の一貫性を保つことに幾分問題があり，この点を，「教育実習指導」を1人で担当することによって補っている。

教育実習は原則として4年次（最終学年）で参加することにしており，実習前に3回，実習後に1回，合計4回の「教育実習指導」を必修とし，教職課程委員長が担当している。ここで，直接実習に係る指導に止らず，教職課程の総合化を図るように努めている。その意味では，4回の講義では時間的に不充分であるが，「教育実習」の2単位の一部としていること，担当者の負担が大きいことなどから，現実には4回で止っているが，将来は「教職概論」のような形で，最低1単位分位，系統的に指導することが望ましいと考えている。

（3） 教育実習の指導方針

再三述べてきたように，南山大学のような一般大学の実習生には，かって師範学校で行なわれた実習と同質の実習を要求するのは妥当ではないと考えている。つまり，全実習生に教師としての基礎的訓練を施し，プロの教師として最低線を越える能力の習得を求めようとの考えには無理がある。では，一般大学の実習生に何を求めたらよいのか。南山大学の場合は，教育現場における教師の実態をできるだけリアルに，できるだけヴィヴィドに認識してきて欲しいと考えている。教師の家庭に育ったとか，素晴らしい教師との出会いによって，自らの中にある教師的情熱や使命観が触発され，自らも教師を志すに至ったとか，僅かの特別な例を除けば，概して学生が抱いている教師像はかなり一面的である。つまり，生徒の側から見える部分だけを見て，教師のイメージを作り上げている場合が多い。しかし現実には，教師の苦労や，配慮や，努力等は，むしろ生徒の眼から隠されたところで費やされていることが多い。この部分が欠落した教師像は，多分に甘く，表面的に美化されたものになり易い。そのようなイメージで，教職を一生の仕事として選びとってしまうことは，妥当でないばかりか危険でさえある。

僅か2週間の教育実習で，すべてを見届けることはできない。しかし，教育の現場で，教師の側で，教師の身近に立つことによって，かなりの部分を，自分の眼で見，肌で感じ，体験によって確かめることはできる。そこでは，それまで見過してきた教師の苦労や困難，深い配慮や，限りなく重い責任などを実感として体得できると同時に，生徒たちから慕われ，信頼され，励まされ……というさまざまな人間的で感動的体験を通じて，教師の素晴らしさをも体得することができる。

それらの体験を通して，より実態に近い教師像を再構築した上で，最終的に，自らのただ一度限りの人生を，教師として，子どもたちの奉仕者として費して悔いがないのかどうかを確めて欲

しいのである。一般大学では，教員養成系大学と比較して，卒業後の進路は遥かに多様であり，教職は多くの可能性の中の一つにしか過ぎない。そうだとすれば，多くの可能性の中から唯一の教職を選びとるためには，相当な理由がなければならない。教育実習の体験を，教職に就くか就かないかの最終的選択の重要な契機にして欲しい，というのが，実習指導における基本方針なのである。

（4） 教育実習指導の内容

「教育実習指導」は，実習前に3回，実習後に1回，計4回（1回は90分）を1コースとし，実習生を4クラスに分け4コースで行なっている。従って，担当者は同じ内容を4回繰り返すことになり，しかも3回（計12回）の事前指導は6月の実習期に入る前に終了しなければならないので，大変な負担となっている。しかし，ここで，教職課程履修者全員を対象とすることができるので，個々の学生が，積み上げ方式でバラバラに受けてきた教職専門科目の成果を統合し，総合的な教育観に高めていくような指導の機会として大切にしている。

コースの内容は，教育実習の沿革，教育方法としての実習の意味（学理と実習），教育実習の教育現場への影響，教育実習の3領域，教職の専門性，教員をめぐる法制，教員の地位，教師の具体的な職務（学習指導，生活指導，特別活動，校務分掌の実例など），守秘義務や政治的中立の問題，実習参加上の諸注意，「実習記録」記入上の指導などで，とくに全体を通して，南山大学の教職課程の基本理念や特色を強調し，理解を求めることにしている。

実習生は，実習時期が近づくにつれて，不安を増大させていくようである。前述の「実習指導」の際にも，とにかく受け入れ側の負担と迷惑を自覚しなさい，悪い影響を与えないことを最優先に考えなさい，等々，少なからず大学の保身的心情を含んだ要望をくどく繰り返しがちになるため，その都度，不安を濃くするのも止むを得ないとも言える。そして，その不安を解消したいという思いも含めて実習生サイドでは，適応を容易にする条件として，ハウ・ツウ式の心得やテクニックの伝授を要望する声が高い。のみならず，実習後の大学への要望としても，そういった面での指導の充実，強化を求めるケースが少なくない。

こうした実習生の要望にも拘らず，指導の基本は，〝下手で当り前〟，〝下手で結構〟，ということになる。教員養成系大学ならいざしらず，一般大学の実習生としては，日常の学問的精進の成果を試すこと，大学生活の全面を通して形成してきた人間性の充実度を試すこと，の両面が，教育実習の主眼であって，授業は下手でも，授業の間に学問への情熱，知的喜び，知的充足感などを生徒たちに感じさせることができ，たどたどしい授業でも，誠意，熱意，真剣さ，思いやり，公平さなど人間的魅力を感じさせることができれば及第である。教育技術の重要性を否定するつもりはない。ただ，ハウ・ツー式に即席の要領をメッキして間に合わせようという魂胆を反省して欲しいのである。学問的精進と人間的成熟がある程度まで成就されていれば，自分のオリジナルな着想や工夫で，受け売りではない，生きた対応を果すことができるはずであり，そ

れができないとすれば，大学生活の蓄積が問われるとともに，教職への資質もまた問われることになる。

現実の教師の専門的な授業は，付け焼刃の技術が通用するような甘いものではない。また，教育技術の体系的知見も，所詮は個々の血の滲むような主体的体験を基盤に形成されるものである。したがって，その習得も，自らのプロ，専門教師としての血の滲む体験と労苦を通して，はじめて血の通った，生きたものになるのである。たかだか2週間程度の実習でやすやすと身に付くものではない。実習で直面する際の問題状況に，自分の創意工夫で立ち向えないようでは，教師としての大成は覚つかない。その辺りのところをきちっと理解した上で，教師としての資質や覚悟を厳格に自己診断することが，教育実習の目的として肝腎であることを強調したいのである。

（5） 教育実習の事後指導

教育実習の総括として，実習終了後に4回目の指導を行なっている。実習生が提出した感想や要望を話題に，フリー・トーキングを展開し，そこで得られたものを教職課程の改善と糧にするというのが一つのねらいである。つまり実習生の体験や意見を教職課程にフィード・バックしようというものである。それとともに，もう一つのねらいとして，実習体験の社会への還元を実習生にアピールする場としている。約400名の実習生が，教育の現場に掛ける負担は極めて重いし，日常の重責に苦しみながら，なおも実習生を指導して下さる現場の教師たちから載く恩恵は極めて大きい。この現場への負担と現場からの恩恵にどう応えていくのか，これはたいへん重要な問題である。大学としては，可能な限り教職課程の充実を図り，より教師らしい人材を現場に送り出すように努めることでこの恩恵に報いたいと考えている。また個々の実習生に対し，この負担と恩恵を十分に確認すること，その確認に立って将来にわたって恩恵に報いる道を探り，機会があれば，現実に何かを現場に返していく様に強く訴えることにしている。

編　集　後　記

東海私教懇の会報第２号をお届けします。10月刊行の予定でしたが，約２カ月遅れてしまいました。おわびします。

臨教審の第３部会を中心に教師教育のあり方，教員の採用・研修のあり方が大きくクローズアップされてきました。冒頭の鈴木慎一氏の講演記録は，1985年４月の再録です。お話を聞いた当時は，免許法改正案が廃案にされ，ほっと一息ついていたころで，少し先の話しと楽観も含みながら伺っていたのが正直なところでした。それが，６カ月後に再録して，じつに生々しく現実味を帯びて学ばざるを得なくなってきました。

会報の刊行は遅れましたが，鈴木慎一氏の先見あるお話しに感謝している次第です。

（峰島　厚）

東海私教懇会報　第２号

1985年12月１日

東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会

代表世話人　日本福祉大学

宇田川　宏