

東海私教懇会報

第 4 号

1988.5

東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会

東海私教懇会報 第4号 目次

I	1987年度総会記念講演 高等教育の改革と教員養成	飯島 宗一 (名古屋大学前学長)	1
II	研究会講演 大学の教職課程教育の改革について	古寺 雅男 (立命館大学)	9
III	研究グループにおける提案から		
	1. 「教師養成」の内容構成論 (基本問題グループ)	長田 勇 (愛知大学)	
	2. 松阪大学における教育実習について (実習問題グループ)	宇田 光 (松阪大学)	20
	3. 昭和60年代における短期高等教育の課題—短大は日本のコミュニティカレッジになれるか。	迫田 耕作 (愛知大学短大部)	24
IV	研究グループ経過報告		
	1. 基本問題研究グループ	二杉 孝司 (金城学院大学)	27
	2. 実習問題研究グループ	伊藤 彰男 (暁学園短期大学)	29
	3. 短大問題研究グループ	碓井 知鶴子 (東海学園女子短大)	31
V	会員雑感		
VI	会務報告		

I 1987年度総会記念講演

高等教育の改革と教員養成

飯 島 宗 一（名古屋大学前学長）

私は、医学部の出身ですが、長く広島大学に勤めておりまして、紛争時から8年ばかり学長を経験いたしました。ご承知のように、広島大学は戦前の広島高等師範学校からの歴史をもっており、それだけに学部、附属学校など大変多くの問題をかかえていたわけです。そんな関係で、「教育」や「教員養成」の問題について考えざるをえない立場にありました。

それから、もう一つは国立大学の全国組織として国立大学協会というのがありまして、そこにいくつかの常置委員会があります。そのなかの第7番目の委員会が教員養成、教員養成学部の問題を主として取り扱うということになっておりました。ところで、私が国大協に関係するようになったのが昭和44年からですが、その後この第7常置委員会の在り方について種々の批判ができました。それは、この委員会を構成するメンバーが殆んど教員養成大学の学長で占められており、他方、教育大学協会でも同じ様に教員養成や教員養成学部の問題を取り扱っているというところからでてきたわけです。つまり、討議内容が重複するという、それからどうしても問題の視野が限定され、教員養成学部の雰囲気の中かで議論されがちな傾向になる、ということです。それでは一般大学における教員養成の問題に充分踏み込めないのではないか、という批判がでてきて、第7常置委員会を廃止して教員養成制度特別委員会として改組するに至りました。そして、その機会に委員長も教育の専門家ではなくて素人、laymanの方が良いのではないかとということになりまして、実は私がその国大協の教員養成制度特別委員会の委員長を数年間勤めさせていただいたわけです。そこでは、国立大学における教員養成の問題を整理・調査し、改善・改革の方向について報告するという仕事をいたしまして、そんなところからも教員養成問題にかかわらざるをえなくなってきました。その後、中教審、そして臨教審では3年間、教育問題の論議に参加してきました。先程ご紹介があったように、私は第4部会を担当いたしました。臨教審の第1部会はどちらかというと教育の基本的な考え方、それからそれをベースとしているところの教育行財政のあり方についても検討する、第2部会では学校教育以外の教育、つまり社会教育に関連する部分の教育、第3部会は初等中等教育、第4部会が高等教育というように分担されております。それで教員養成の具体的な問題については、初等中等教育を扱う第3部会で検討してまいりました。私は第4部会のとりまとめに大変時間をかけてきて、第3部会での初等中等教育あるいは教員養成の問題については総会での議論を通して強調したり答申の作成にあたって見解を表明するという程度でしたので特別に踏みこんでご紹介することはできません。ただ、第2次答申で教員養成の問題にふれたときは、それが主として大学にかかわる問題であるというので、第4部会との合同の討議を2・3回行ったのですが、皆さんお読みになってお感じになりますように、深く踏みこんで教員養成の問題を徹底的に議論するだけの余裕がなかった。そんなわ

けで、当然取りあげられるべきことがそれなりの言葉で表現されていたという感じがいたします。このなかでは、教員養成に関して第1に、教員養成の課程の教科科目については社会的な変化や学問の進歩を考えれば見直しをするべきではないかということ、第2に教育実習はやはり重要であるから初任者研修制度の導入ともからむけれども教育実習のあり方について再検討すること、第3に大学時代に教員免許状をとらなかった人がその後勉強しあるいは社会人として活動した後、学校で教えるという意志をもったとき、その可能性を与えるような免許法上の特別措置が必要ではないか、またそれと関連して専門的に教職にかかわるというよりも、ある特定の領域あるいは特定の必要ということから臨時的にあるいはしばらくの期間教壇にたとうという社会人にたいしてしかるべき臨時的な免許措置をとることにしたらどうか。この2点はどちらかという社会人あるいは大学において教職課程をとらなかった人材にも教師としての活動の余地を認めるべきではないか、ということであり、そうした趣旨で書かれております。それから更に採用試験の内容・方法、採用のあり方、採用時期、確定の問題など改善していくところがあるのではないかと。それから先程すこしふれました初任者研修制度というものを導入すべきであろう。これは主として国公立の学校における新任の教師に対して初任者研修ということを提案しているわけです。私学については触れておりませんが、それもひとつの参考にしてみたらどうか、ということです。つまり教員として活動するはじめの時期の研修ということを重視しているわけですが、更に一番大きな問題はむしろ教員になったあとの現職研修のあり方で、これも従来からいわれていることですけれども中味を充実する必要がある——こういうことを一通り述べているというのが私たちの印象です。それぞれの事柄はそれぞれに意味のあることですが、その内容についてはこれから更に具体化し、議論を重ね検討していく必要があろうと思います。

それから、臨教審関連では4月1日に第3次答申がだされていますが、そこでは教員養成に直接関係する事項はありません。教科書検定、通学区域など比較的大きな問題がとりあげられていますが、私どもの一般大学での教員養成と関連のあることといえば、いったい後期中等教育、高等学校教育というものを今後どうみていくか、についてひとつの章をつかって検討していることです。実は、これは重要な、またむずかしい問題を含んでおり、実態調査も充分ではないということもあって、ごく一般的に、普通科の高等学校、職業教育、専修学校の問題と関連に言及されているわけです。おしなべて多様化していく必要があるけれども、そういうところとの関連を配慮していかなければならない。また先に提案した6年制高校あるいは単位制高校というようなこととのからみで後期中等教育ではかなりの問題がある、という指摘がなされております。そのあたりが一般大学における教員養成と比較的にかかわりの深い事柄であろうと思っています。

それから、第4部会は高等教育全体の改革について審議する必要があったわけですが、大学の各学部のそれぞれの専門教育にふみこんだ論議まではいきませんでした。そこで、第一次答申では、大学入学試験の問題、いわゆる新テストと呼ばれるようになったその問題を含めて大学入試改革の方向についての提案をいたしました。そして、その基本部分と思われる第二次答申では、

大学の undergraduate education と大学院教育、それから大学における研究機能、大学の評価といった大学プロパーの課題に基本的にかかわる問題点を整理して答申し、更に国際化がすすんでいる時代ですので大学レベルの国際的会議をどうするか、留学生の問題を含めて言及いたしました。第3次答申では、それを具体的に裏づけるものとして大学の財政問題や組織・運営の問題についても触れたわけです。先程、なかなか時間がなくて学部専門教育まで言及するゆとりがないということをお願いしましたが、臨教審の第4部会といってもメンバーは数人でありまして、この3年間毎週1回委員会をひらいて討議を重ねてきたわけです。そして、なるべく多くの方のご意見を承るために、毎度外部から各方面の方に来ていただき、ご忠告を受けながらすすめてきました。毎週ですから、審議の回数からいえばぼう大な数だったわけですが、皆さんご承知の通り、教育の問題は、かりに高等教育だけをとりまいても全部のことを議論しつくすことは困難です。ですから、客観的にみればまだ触れるべきだというご指摘をこうむらなければならないことは数多くあると思いますが、私どもとしては能力の範囲でできることに触れたいというのにすぎないのであります。

こうした臨教審の議論、そして前に経験した国大協の教員養成制度特別委員会の議論を念頭におきまして、以下は多分に個人的な感想になると思いますが、教員養成のレベルでの問題に話を進めたいと思います。まず問題のひとつは、教員養成のカリキュラムの中味であると思います。これには大学レベルで考えました場合に大きく2つに問題が分かれるように思います。そのひとつは、先程申しました小中学校（義務教育）の教員養成にかかわる部分の問題、それからもうひとつは、高等学校教員の養成つまり後期中等教育の教員養成にかかわる問題——この二つの問題があるのではないかと。本来戦後の教員養成は開放制が原則であってその精神を徹底していくべきであるということが基本原理になっているわけです。そこで前者の初等中等教育にかかわる教員養成については、ただ漠然と一般大学における学習をベースにして初等中等教育の教員たりうるか、という問題があります。そこで、開放制という原則は維持しながら初等中等教育の問題についてはかなりのところまで専門的教育大学的な教員養成カリキュラムあるいは指導のあり方というものが戦後次第に発展し定着して今日にいたっているわけです。したがって、そこでの雰囲気とか問題点というのは、一般大学からみますと多少閉鎖的に感じられている。そして教育大学関係だけの議論では狭いのではないかと批判なりフラストレーションがおこるような余地があるわけです。それは、ひとつには先程申しましたように小中学校にかかわる教員養成というもの、特に小学校を基準とした場合に、なかなか普通の意味でのオープンな大学教育の経験を自由に生かして子どもたちの教育にあたるということではどうしてもひとつの職能としては不十分な点がある。そこでそれぞれの教員養成のためのカリキュラムがどうしても用意されなくてはならないということがひとつ、それからもうひとつは初等中等教育の教員養成は、従来国のレベルでは計画養成ということが言われておりまして就学する子どもたちの数と教員の需要ということとみあって必要な資質のある小中学校の先生を養成し供給しなければならない。つまり採用、就職、現

場ということの関係がありまして、そういう形態をとる必然性が生じてきた。また歴史的に申し上げますと、多くの教員養成大学、教員養成学部というものが戦前の師範学校にベースをおいて、それが発展した形で教育系の大学・学部が成立してきたという事情がありますから、これはどうしても事柄としては開放制の教員養成と申しながら初等中等教育の教員養成は国公立がややもすれば主体になり、またその国公立のなかでも教員養成大学、教員養成学部が主体になるという点は言わざるをえないわけです。戦前の師範学校は、申し上げるまでもなく、中等教育機関として位置づけられており、戦争末期には専門学校となった。そして戦後は、「教員養成は大学において行う」ことが開放制とならんで原則になりまして、国際的にもより早い時期にこうした制度が実現したわけです。ですから、その教育の内容はおそらく戦前の中等教育あるいは専門学校のレベルに比べれば充実しているはずですが、しかしこの点については従来から色々な批判があります。そのひとつは、4年課程の新制大学はたしかに戦後の大学制度として戦前に比べてよりすすんだ形態であることを否定できませんが、例えば戦前の旧制大学におけるカリキュラムと比較してみますと、戦前では中等教育を終了して大学に入る前に旧制高等学校という3年間の予備課程がありました。私学では予科大学という予備課程がやはり3年間ないし2年間ありました。その上に3年間の専門教育が行われておったわけですから、通算いたしますと戦前の大学のイメージでは6年間ないし5年間の高等教育が行われていたことになります。戦後は、一般教育を導入し、一般の学部でのコースは4年間ということになりましたから実は修学年限において2年間あるいは1年間短縮されているわけです。そこで、この短縮部分は同時に発足した修士課程あるいは博士課程の大学院でカバーされるということが予定されていました。

戦後、日本の大学の発展の歴史のなかで新しくとり入れられながら今日まである意味で問題を残し、真の意味での定着ができていくかという点で疑問をもたれる領域は、実にこの一般教育と大学院の問題であるということが出来ます。本日そのお話を詳しく議論するつもりはございませんが、教員養成に関してみますと、一般教育2年間、教師としての訓練が2年間ということで教員養成課程の専門的教育のカリキュラムが非常に窮屈であるといわざるをえない。のみならず、これは私学にも影響を与えていると思いますが、国立大学の教員養成学部のカリキュラムないしは教科科目は、そのマンパワーとかあるいは施設の充実という教育行政上の配慮とともにいわゆる省令カリキュラムにしたがって教育機能をあげようとはかられている。現在、私どもの目からみると、はたしてこの省令カリキュラムというものが先程申し上げた条件下の2年間の教員の育成ということのために、最も望ましい基本的な作用をはたしているかどうかについては検討の余地があると考えております。しかも、当初から教員養成大学、教員養成学部には、特に国立の場合、大学院をおかないということが文部省の施策として長くおこなわれておりまして、かろうじて東京学芸大学と2・3の教育大学に修士課程の大学院がおかれるという程度でした。しかし最近では、さすがに修士課程が全部にゆきわたるのがひとつのあり方であるという常識に徐々に変化をしまっていました。そこで、例えば取得免許の問題などを考えてみましても、学生は小学校

の免許状のほかに中学校、高等学校の免許状もとりたいということになりますから、カリキュラムが省令カリキュラム的に断片的で過密になる。尚その上にいくつかの副免許を取得するというこのために教員養成大学、教員養成学部の学生は大変に忙しい。非常に過密なスケジュールをこなさねばならない。こういう状況が一般化してまいりましたが、これは教員養成の教育目的からいえば問題があるわけです。ここ何年かそういう問題についての議論が反復して行われているわけですが、大学レベルにおける初等中等教育関係の教員養成についてのこうした問題は、私学の場合一層大変です。もちろん文教大学や公立の都留文科大学などいくつかの大学はそれに取り組んでそれぞれの成績をあげておりますが、国公立おしなべてその基準のあり方、内容などについて検討を要するということは否定できません。

次に、いわゆる開放制がほぼ完全な形と申しますか、残っているのが後期中等教育、つまり高等学校教員の養成のレベルであります。それを目標とする課程はわが国でも決して国公立を通してそれ程多くありません。私のおりました広島大学では旧来からの高等師範学校からの継続で高等学校教員養成課程というものがあまして、そのコースの学生は4年間の学習でありますけれど、高等学校の教員をめざした養成訓練が行われることになっております。それにはそれぞれの教科別のコースが必要でありまして、英語は英語、体育は体育というふうに旧高等師範学校からの残留として残っております。一般的には、高等学校教員の育成は一般大学のカリキュラムのなかで教員免許が取得されるというのが現実であります。愛知県の高等学校の先生についていっても、この地域の四年制大学などのそれぞれの学部の卒業生が高等学校の教員として活動しておられるパーセントが非常に高いわけです。とするならば、一般大学の——私学についてよくわかりませんが、すくなくとも国立大学の場合——工学部が文学部が、あるいは理学部が高等学校の教員養成ということをどれだけ意識して学部教育を行っているかということになりますと、これは大学によって濃淡様々ではありますが、一般的にはそれほど強くはないといえましょう。私どもが国大協の教員養成制度特別委員会でこの問題を調べ、議論した時の印象もやはりそういうことでした。したがって、例えば学生が教員免許状をとるためには、特別に教職課程をとらなければなりません。そのためにそれをとらない学生と別のカリキュラムをそれぞれの学部が考えてくれて十分な便宜をはかる、ということまではいかない。教育実習の場合についても、大学によってその世話のしかたは様々ありますが、そのためにそれをとらない学生のコースと教育実習に参加する学生のコースをきちんと整理して、実習をやりやすくするというようになっているかどうか、大変問題があるように思います。また、教育実習の場を確保する、あるいはその中味をどうするかということについても大学によって様々あるようですし、受け入れ側の高等学校との連携あるいは対応のしかたもまちまちで、出身高校へ行ってなんとか教育実習のつじつまをあわせてこいというようなレベルでの実習も現実に行われております。しかもそれだけの労力を費す必要があるかということですが、高等学校教員の免許状をとった学生のいったい何パーセントが実際教員として就職し、専門的な仕事をするかということとその比率は非常にわるい。つまり、

色々な悪循環が一般大学における教員養成にはたしかに否定できない状況として存在している。したがって、もし開放制を強く主張して高等学校の教員養成に対して一般大学が責任をもつというのであれば、今申し上げた解決不能に近い問題はありますけれど、もうすこし一般大学自体が高等学校の教員を養成するということについて自覚的である必要があるのではないのでしょうか。私どもも数年前に一般大学における教員養成というレポートを作成して各四年制大学にお配りしたことがあります。そういう問題点をかかえております。ですから、たとえばひとつの方策としては、この一般大学のなかに教員養成のセンター、ないしはそのためのひとつのオーガニゼーションをはっきり設けて、そこで教員を志望する学生については学部のカリキュラムとの関連を配慮しながら指導したり相談にのる、あるいは特別的教育課程を用意する、実習についてもふみこんだ対応を考えるということがどうしても必要ではないかと思います。特に、国立の大きな総合大学ですと学部の意向が非常に強いわけです。それは結構なことではありますが、しかしその学部の意向のなかに教員養成に関する関心が強く入っているところとそうでないところがバラバラにあるわけで、そこに全体としての対処に遅れるということがある。こういう議論もかなり行われまして、今では私立大学でも教員養成のためのセンターというものができ、国立大学も毎年そういう要求が文部省に対して出されているわけでありまして。いずれにせよ、これは大きな問題点だろうと思っております。

こうした問題点をどうのりこえ、解決していくかがもう少し具体的に検討される必要がある。さしあたって、この度の臨教審での高等教育の議論ともからんでひとつ申し上げてみたいことは一般教育と専門教育とのからみあいの問題です。そこで一般教育とは何か、ということですが、これは先程申し上げましたように、戦後わが国にアメリカ的な意味でのGeneral Education, Liberal Arts が導入されて以来の問題でありまして、一般教育を担当する先生方を中心に、あるいはそれに関心をもつ人々を中心に、まさに40年間議論されてきたことでもあります。最近では、アメリカにおける教育改革の議論のなかで大学におけるGeneral Education 中味についての検討が大変熱心に行われておりますが、そこには伝統的な総合的教養観というものが現実にあります。それを基礎にして改革の方向が考えられてきている。日本の場合は、そういう全体性を考えないで、数学はこれだけのことをやればよい、国語はこれだけのことをやればよい、といってバラバラのカリキュラムがただ2年間に集まっているという傾向があります。その点でやはり一般教育を考えていく上での整合性という観点が重視されねばならないわけです。つまり、教育大学、教育学部の教員養成であれ、一般大学における教員養成であれ、そこでのGeneral Education の役割をもうすこし積極的に評価するようなデザインが必要だろうと思います。General Education の議論をする際、大切なことはそこに人間形成にかかわる文化意識とでもいう視点がなければなりません。ヨーロッパでは、古典ギリシャ文化そしてキリスト教世界におけるパイデア(Paideia)という概念、そして中世のLiberal Artsの伝統があるわけですが、日本の大学における一般教育には理念としての文化観が徹底せず、たんなる準備教育に墮

しているのではないか。バラバラのカリキュラムで総合化の視点が弱い。そうした意味で、一般大学における General Education の役割を再検討しなければならないと思うのです。先程すこし触れましたが、Paideia というのはヨーロッパにおける教養の伝統的な考え方でもあるわけですが、最近アメリカで Paideia Group という名の教育者の集団が組織され、その Paideia Group が Adler という人を代表者にして 1982 年に Paideia 提言という教育改革宣言をまとめました。そこで、今の大学における一般教育にとどまらず、教育のなかでの General Education というものは小学校から大学までを貫くひとつの基本的なベースであるべきだ、ということをおっしゃっています。それから、このグループの一員で以前シカゴ大学の学長だったハッチンス

(Hutchins, R. M.) の言ったことですが、最高の人にとっての最高の教育というのはすべての人々にとっても最高の教育であるということです。つまり、excellent な素質をもった一部の人はこれが最高の教育、そうでない人にはもっと別の意味の教育があるという考え方はまちがいであって、最も素質のある人に一番これが良い教育体制、システムだと考えられるものはすべての人々にとっても最高の教育だということです。だからあらゆる人は最高の教育を受ける権利があるという考え方、これが Paideia Group の原理であるわけです。そこで言っておりますのは、例えば現在の初等中等教育をみると、アメリカの場合、カリキュラムの中味にありまして質的に整理されていないというわけです。一般的に言えば、基礎的教育のジャンルは 3 つある

(Paideia Group の提言)。その一つは、基礎・基本になる知的な学習を十分に身につけさせるということ。具体的には国語(言語)、数学、自然科学、歴史・地理(社会)にかかわる基本的な知識であり、これらはすべての学校段階を通じてしっかり知識として身につけさせねばならない。これはアメリカでも日本でもかなりしっかりやっている。ところがあとの二つは不十分ではないかということです。すなわち、そのひとつは学習のスキルを身につけさせるということです。知識の基礎的な勉強も必要だけれど、それと合せてわれわれが一般教育の課程のなかで是非与えなければならないのは、自分がもし将来をのぞむならば、どのように自発的に学習をしていくことができるかという学習のスキルを、その自発性と技術をしっかりと与えていかねばならない。更にそれがすすめばもっと高度な判断力についても自らすすんで自分の学習を発展させていくくみのなかで獲得される。生涯教育社会への転換と臨教審が申し出ておりますが、それが具体的に実現するためには、学校で教育を受けた者が、そのスキルを身につけるということで可能になる。こうした基本的な知識の学習、学習スキルの育成とならんで、もうひとつ、第三番目は総合的、創造的判断力、例えば美にたいする感覚、鑑賞力あるいは物を深く見詰め意味を考えていく総合力、判断力、そういうものをのばしていくことです。こうした三つのバランスがとれた状態というものが、簡単に言えば、全教育の過程を通して一般教育の眼目ではないかということをおっしゃっています。

そして、教師はそれぞれの教育技術が必要であって、たとえばスキルの育成ということを考えた場合、その教師自体にそのスキルに関するしっかりした意識、感覚がなければ、ただいたずら

にもものをつめこむような教育が行われたいとも限らない。それから第三の総合力、判断力、人間力を育成していくには、彼らは西洋の伝統であるソクラテスの方法（討論・問答）が有効であろうとっております。こういうことを考えますと、教師の養成というのは実に大変なことであって、子どもたちは子どもたちのレベルで、中学生は中学生のレベルで、高等学校は高等学校のレベルで、その三つの領域の仕事をはたしていけるような職能というものを教員養成の課程において与えなければならないし、それを実践的に体得させなくてはならない。

そういう意味で、教員養成においてこそ、一般教育が大変重要な役割を果たすのではないかと思いますし、こういう点について、カリキュラムのつくり方なり大学側の意識というものが問題になるわけです。したがって、このことは、例えば臨教審の答申で申しますと、第二次の答申で、教員養成における教科科目の内容の見直しということをやっておりますけれど、これはなにも今流行の法律主義や一定のイデオロギーのために教科科目を見直すなどということは問題外でありまして、むしろ教員養成の課程が教員養成の課程として先ず基本的な責任を果たす教科科目の内容の充実とは何であるかということ、それぞれの大学・学部でそれぞれの教育の理想や方針にしたがって真剣に取り組んでいくことがきわめて重要だろうと考えております。このことが高等教育と教員養成という課題における中心的な問題ではないかと思えます。

もちろん、その他に実習の問題、採用の問題、これから予想される教員の就職難の問題、4年制と短大とのかかわりの問題、免許状の名称（種別）の問題など、おしなべて教員の採用はどうするのか、更には一体、理想的な教師とはいかなるものであるか、ということが話題としては展開されるわけだと思えますが、そろそろ時間もきたようですので、最後に教師像ということですこし触れたいと思います。

私は教師について非常に不思議に思うことがあります。といいますのは、理想的な教師ということがよくいわれますが、そういう一般的な理想的な教師にあてはまるような先生を観念的、一般的に探し求めても、そんな人はおそらくいないだろうと思います。ところが不思議なことに個人のレベルで知っている立派な先生は随所にたくさんおられる。私はむしろ、先程申しました一般教育の人間観というものをベースにしながら、尊敬すべきサンプルというものを後からくることが学ぶということが教師養成では非常に大切ではないかと思うのです。抽象的、観念的にこういうのがいい教師だといってみてもはじまらない。尊敬する先生に人間として触れあうという場面でいい教師ができていくということを考えておかねばならないでしょう。一片の法令や通達で、いい先生が続々できてくるというならば、われわれが苦勞する必要は全くないわけでして、自動車を量産することと大学における教育とは根本的にちがうのだということを私たちは明確に認識すべきでしょう。どうぞ、色々ご検討いただければと思います。

付記——本稿は、東海地区私教懇の1987年度総会（1987年5月9日）における飯島先生の講演を事務局で要約したものです。

Ⅱ 研究会講演

大学の教職課程教育の改革について

古 寺 雅 男（立命館大学）

本日は、本来なら全私教協の鈴木慎一氏（教養審委員）がこの場に立つ筈であったが、氏はこの夏外国出張（ブラジル、アメリカ、イギリス、フィリピンなど）で多忙のため、私が代わりに話すことになった。私は専門は教育人間学であるが、1983年に教養審が教員養成問題の検討をはじめた時、免許基準のひき上げの専門委員としてたまたま文部省に参加した。（近いうちに教職専門科目についての個別的検討をする時には参加するという条件で1984年3月末で一応解職になった。）

まず免許基準ひき上げの問題で第一回教養審総会が1983年6月15日に開かれ同月27日には専門委員会が開かれた。そこで問題になったことは、諮問というにはあまりにも出来上がっているということであった。専門委員会で議論された内容は次の時にはその意見をいれて、修正、追加、削除されて整理されて出てくる。科目の読み方も毎回変わって出てくる。そういうふうな形で、実に素早くそういうものが出てきたわけである。実によく整理して片付けていくなという感じがする。この臨教審の場合も実はそういうふうなスタイルをとっている。そこで、例えば実際に教養審の専門委員を含めて委員は利益代表（幼稚園、小、中、高校の全国の校長会の代表など）がでてきていて利益代表の意識が強いことに驚いた。教育の原則論、教育理論がまず認識されるのではなく、例えば中学校校長は中学のことしか語らないというふうで、従って地域教育機構についてはだれもノーコメントとなるし、教育実習に関してもそれに関係ない部分は、ほとんど発言なさらない。従って、全体を考えた話がないままに、主査、副主査がまとめて文部省とで調整するというスタイルで、これには驚いた。ただ、各委員でどうしても問題にしたい場合は、資料を作成して、あらかじめ届ける。それを会の最初に説明することを求められる。ほかの人はただ拝聴している。時間が少なくなってあまり議論しないで終わってしまうというケースもあった。したがって、同じ土俵で問題を出し合って、どういうふうな問題を先に論じていかなければならないかというのは、そこではできない。私が免許基準で問題にしたことは短期大学のこと及び教育実習の単位の問題であった。この二つの問題のため、時間的にも予算的にもオーバーした。予定通りやれば、総会が七回、免許の専門委員の会合が六回、小委員会が四回であったわけだが、免許専門委員の会合がオーバーした。短期大学の問題というのは、これは絶対に免許の問題ではしっかり考えておかねばならない事柄である。当初、文部省の諮問では短大はやがて「標準」に吸収する意味で「準」にしようという案が出た。この「準」と言うのは、法律的にはないのだそうで、第一に「準」という名前はけしからんと思う。短大が戦後果たしてきた実績をあげ教員の条件の困難になってきたことや、実習が難しくなってきたから、削るところは削ろうという発想はけしからんということで、私だけでなく、日下さんという武庫川女子大の短期大学を併設し

ている学長さんも頑張った。ということで初級、標準、特修免許状になった。ここで問題になったことは教員の資質向上策ということでこれは明治以降、内閣直属の審議会などの形で12回も会が作られてきており古くて新しい課題である。そこで教員の資質向上に関してここ数年の動きを追ってみることにしよう。

1. 「学校教育活性化のための七つの提言」(昭和59.3.13)……いわゆる京都座会で臨教審のトラの巻きである。その基本テーマは、「21世紀の社会に適応できる教育は公正な競争原理が機能することではなければならない」、「良き教育が悪しき教育を淘汰する」であって臨教審がこの問題をそっくり取っている。座長は松下幸之助で、作家の曾野綾子氏や東大の石井威望氏などがメンバーで、曾野綾子さんはしばしば臨教審のなかで公正な競争原理がなぜいけないのかという反論をし続けた。これはすでに京都座会の時点での論議にあるわけで、その提言の3番目には教員の資質向上のために研修の充実や再選抜制、ライセンス制度などの問題をあげている。

2. 「教育改革提言の骨子」(昭和59.3.23)……「文化と教育に関する懇談会」は教員のインターン制、国際化を標ぼうし、教育制度の多様化と運用の弾力化をはかるのが望ましいとした。中曽根首相の私的諮問機関でソニーの名誉会長の井深大氏や曾野綾子氏がいる。幼児のしつけなどの一般的なことのほかに、単位の相互認定、互換制度などに触れ、今日の時点で学校教育制度を一律に改めることは必ずしも妥当でなく教育制度の多様化と運用の弾力化を図ることが望ましいとする。この時の中曽根さんが井深さんに言ったことは、短期的な教育制度のあり方は中教審に任せ、20年ぐらい先を見越して教育制度を検討するのは、内閣としての責任だとし、最初の段階での首相の談話として、ゆとりのある教育、偏差値よりも個性重視、受験制度での敗者復活戦の導入、教育と地域の密着、連帯感の育成などを指摘している。

3. 「21世紀に向けて教育を考える」(昭和60.3月)……いわゆる岩佐委員会で入試制度、国際化、生涯学習など幅広く提言。競争原理を公正に考え、教師の活性化を図ろうとした。日本経済調査協議会という財界中心で、三年かけた膨大な提言で岡本道雄氏、石川忠雄氏など臨教審とメンバーが重なっている。提言の5つのタイトルは、人間にとって教育とは何か、教育における家庭の役割、創造性の開発、生涯教育の必要性和高齢化社会、国際化時代への対応である。これが臨教審の個性化の問題などにつながっていく。

4. 「教育改革推進閣僚会議」……総理府の23省庁の局長クラスを中心として行なわれる。

5. 「大学等高等教育機関の地域配置についての調査」 国土庁。

6. 「人材開発問題研究会」……通産省。会長は公文俊平氏(東大)。

7. 「教員資格認定制度に関する調査研究協力者会議」(昭和60.4発足)……文部省。財界人もメンバーに入っている。

8. 「調査研究会議」(昭和60.5.30)……文部省。テーマを時々に応じて変えていく。そのテーマの一つが個人差に応じた学習指導である。

先程、申し上げた通り、教養審の専門委員は利益代表が多くて自分の立場からしかものを言わな

い。臨教審のメンバーには経済人が多く経済効率主義が多い。あるいはなぜか医者もいてプラチカルな視野でものが言われている。私は出ていないが、どちらかという沈黙しがちな教養審の場面とは違って、膨大な資料をだして、議論が行なわれたとのことだ。臨教審の背景の話をさらに続けるが、何よりも一番問題としなくてはならないのは、自民党の教育改革の動きである。

9. 自民党の教育改革の動き

- (i) 文教部会(短期) 教員制度に重点、高等教育の在り方の見直し、教科書問題。
- (ii) 文教制度部会(長期) 教育基本法の見直し。日本の伝統尊重とか愛国心養成の精神に欠けるという点から、見直しを考え、もうすこししっかりした文章を作り直そうとする。又、根本的に学校制度を見ようとする。

これら短期と長期の部会が合同の会合を時々行うが、その基本的な原則は、戦後教育の矛盾を改めることでそれには以下の4点がある。1) 高校や大学への進学率が高くなって、教師と生徒双方の質の低下を招く。2) 義務教育化した高校では、受験戦争の激化から個人の能力が生かされないままに、生徒の非行とか、自殺の急増など教育のゆがみがある。3) 21世紀を目指した画一的でないエリート、英才教育が必要である。4) 国民の平均年齢が高まり、勉学機関も再検討が必要である。

(iii) 「政策構想フォーラム」(昭和60. 5. 9 発足) 経済学者中心。

さらに先程触れた教育改革推進閣僚会議(昭和60. 7. 29)が実に頻繁に会合を開き臨教審答申の具体化を図っている。この推進会議の目玉が3つあり、それは生涯学習体制の整備、リカレント教育の推進、学校教育の活性化であり、その根底にあるのは、学歴社会の弊害是正の取り組みをしようということであり、首相の指示でもある。そして一貫して流れているのは教員養成の問題、教員の資質向上の問題であり、大学と現場にそれぞれどれだけのことを要求するかということである。臨教審は第一次答申から、すべて本答申であるというところが特色で教員の資質向上策についての取り組みが予算化されて動いている。地域教育機構に関しても、出てきた時には、期日もメンバーも決まるというそういう早い動きをもっている。

教員養成については実は有り余るほどの報告書と資料がある。私大連盟や、国大協の資料の他に、中教審の46答申は今の教育改革のほとんどが網羅されているといってもよい。このほかに面白い資料をつぎに紹介する。

(iv) 文教部会「教員の養成、免許等に関する提言」(昭和58. 5. 19)

提言は免許基準、教育実習、教員養成の年限、免許の種類、研修及び上位の免許状の取得などについてであり、これらは瀬戸山さんから教養審に諮問してきた内容と合致する。その内容は、免許基準については、結局現行の道德教育に関する科目を充実するとともに、生徒指導・カウンセリング・学級経営などに関する基礎・教養並びに実践的な知識・技術を十分習得できるよう、所要の単位数の増加を図ることが一つ。その他教科及び教職専門科目についても、所要の単位数について検討すること。この場合教員養成制度が、開放制を採っていることの趣旨

にも配慮することとなっている。また、教育実習については児童福祉施設や、青少年教育施設や社会教育、体育、スポーツへの参加を教育実習の一部に入れろとか、全部出来上がっていて、それを私達が審議するはめになっていることである。これは、私が参加していてあとで気がついた。さらに、教員養成の年限についてみると、前回の提言で検討事項とされた教員養成の年限を延長し、普通免許状については、すべて四年制大学の卒業を原則とすることなどについては、今後の方向としては望ましいことであるが、現在幼稚園教諭、養護教諭には、短期大学の修了者がなお相当数を占めている実情に鑑み、かつ優れた資質と、教職に強い情熱を持つ者に門戸を閉ざさないためにも養成年限については、当面現行どおりとし、今後、学制とあわせて積極的な検討課題としたい、とコンパクトにまとめている。

以上、これらの会合をつきあわせると、臨教審に一貫して流れているのが教員の資質向上の問題であって、これが、第一次答申からすべて本答申として、次々と予算化され、現実に取り組みが始まっている。そしてこれら一連の会合が示すようにかなり長い年月をかけて筋書ができあがっていたのであり、臨教審はその舞台回しをやったということが出来よう。現実に臨教審というものをうたい文句にして、毎日のように各部会の見解がマス・コミを通じて流されて、あたかも決まったような印象を与えて、教育への関心を向けたという点では、中曽根さんは成功したと思うが、その裏ではかなり長い年月をかけてもう出来上がっている、そういうことを言いたかった。ただ、いじめという問題が入ってきたのは、自民党の政策ではちょっと意外であった。これはたまたま公聴会と海部さんとのタイアップで出てきた問題である。

ここで前と変わったところだけちょっと触れると、教育実習は初任者研修が入ってきたために、大学においてそれほどシビアな問題として取り上げられなくなったということである。初任者研修は来年ほとんど全部の都道府県で行なわれる。これは報告の義務があるので、行わねばならない。又、採用前研修は十大都市がやっていて大阪府中心に第一次登録の研修の義務づけがされている。もう一つ、試補制度という表現をしたが、昨年と今年にかけて、採用者でなく補欠合格というのが急増している。私の大学で、京都でこれまで高等学校で、せいぜい3名から5名だったものが、京都府下で40名だ。これもある意味での試補制といえよう。しかも一年間の非常勤講師が増えている。これは中学校が第一学年が1クラスから2クラス減で、3年後にはどこの中学も5クラスから6クラス減である。従って、中学校の採用試験を受けるのは今年がぎりぎりの線だろうといわれている。京都市では一昨年教員の採用を停止した。これは大変な影響を持ち、次に京都市が募集を再開したときには、質がレベル・ダウンし、大変批判された。そのため、補欠という形で講師でまかなうという方法で調整し、同時に教員の質を確保しようということができた。

特別の免許状というのは、各都道府県で自由にやってもいいが、どういう基準でやったかは必ず文部省に報告しろというものである。さらに、生活指導というものが大幅にはいつてくるだろう。随分議論したのは教育原理という一つの教科にしないで、教育の目的、教育の本質と目標に

関する科目というふうにして幅広くし、従って科目として教育哲学とか教育人間学という名前が入ってもいい。この専門科目のエリアについては、近く私達が1回ぐらいは会合を開いて、幾つかの教職専門科目のそれに該当するところ、大きなカテゴリーにどんな科目が入るかを検討することになっている。

教育職員免許法等改正案ですぐさまでも実効力をもたせたいのが、特修免許状の取得者の数が、各学校、幼稚園、小学校、盲学校などを含めて各種の学校に20パーセントは最低いるようにすること、そういう規定を盛り込むことだ。これは非常に困ったことである。教育系大学院の数が不当に多く、またそれが満たされていない。自民党の構想では、18の教育関係学部大学院を設置することを決めたが、まだ、その半数以上が満たされていない、開店休業の状態である。従って、大学院構想問題というのは、文部省の今の一番大きな課題であって、5月27日に大学、大学院教育の抜本的改革などを検討する大学改革に関する研究協議会、座長石川忠雄を発足させた。大学院の飛躍的充実という研究課題をもって、夏をめどに具体化の方策を固めて来年度予算に反映させるということを言っている。この中にもち論私立大学も含まれる。実際、大学院の人数を増やすということは、財界の強い要請で、理工系学部では実質的には5年いる学生が多くなってきた。大学院の基準をある程度厳しくしながらも緩めるという方策を採って、総合大学院構想というのが出てきているという問題を私達はこれからとりあげていかなければならないと思う。

もう一つ問題にしたいのは、教育センターとか教育研究所をつくることが望ましいという発言が随分あるので、注意しなければいけないのではないかなと思う。また、私立学校の教員については、それぞれの学校の実情に応じて国立及び公立学校教員に対する初任者研修に準じ、実施することが望ましいとし、国はそのために必要な経費として助成する必要がある、ということは、していなければ助成をしないという意味を言外に持っている。これは非常に問題になるところで、私立大学にたいして物申すというのは、実を言うと、教員養成課程が最低限の開設でもってやっているという、そういう資料を文部省はじつにくわしく調べている。そういう形で、つまり、助成金という極めて現実的な現ナマ方式でほったを張るような形でやっていくところが問題だろうと思う。

私は自分の大学に提言するのは、専門教科に強い人間を作りたいということである。たとえば、地理ならば立命館大学、日本文学、古文なら立命館の学生がいいといわれるような人間を作るといことで、全部なんてとても無理だから、特定の学部の特定の学科の人間を育て、ユニークな特色のある大学を作ると、教員養成とはそう矛盾はしないのだからということをしきりに言っているが、皆さんはどうお考えになるであろうか。

付記——本稿は、東海地区私教懇の1987年度第1回研究会（1987年7月11日）における古寺先生の講演を事務局で要約したものです。

Ⅲ 研究グループにおける提案から

1. 「教師養成」の内容構成論（基本問題グループ）

長 田 勇（愛知大学）

私は、昨年十月から「教免法ワーキング・グループ」（全私教協の臨時組織）に参加してきました。そこでの私たちの仕事は、教師養成のあり方・学校教育の諸問題・教育の原理論・文部行政の歴史的推移……などの広い視野において「教免法改正」問題を根本から検討する、ということでした。その検討のための何回かの会合に私は計三通のレポートを提出してきました。そのレポートのコピーをそのまま資料として、本年三月の東海私教懇「基本問題研究グループ」研究会において研究発表し、御検討いただきました。その三通のレポートの表題・目次は次の通りです。

I 教師養成カリキュラムの内容構成論

- (1) 「教師養成」の問題点 (2) 「学校教育」の問題点 (3) 教師養成のあり方

II 「教育改革」論議と「教師養成」原理

- (1) 「教育改革」論議（臨教審）は現実の学校文化を分析しえているか？
(2) 「教員の資質向上」論は有効か？
(3) 臨教審は、大学における「教師養成」に何を「期待」しているか？
(4) 大学における「教師養成」はどうあるべきか？

III 「追加提言」（I IIの補足）

- (1) 「教師養成」原理に関する「追加提言」
(2) 「教師養成」カリキュラムに関する「追加提言」
(3) 「教養審答申」に関する「追加提言」

この「会報」では、紙数の都合もあり、上記のⅡ(2), (3), (4) Ⅲ(2)を整理しなおして述べることにいたします。

< 1 > 「教員の資質向上」論の無内容性

臨教審の「審議経過の概要（その3）」に次の文章がある。

「本審議会が主要課題の一つとして、『教員の資質向上』を取り上げたのは、現状の教育荒廃を克服し、今後の社会の変化・文化の発展に対応し、学校がその責務を果たしていく上で、教員の果たす役割は大きく、教育改革の成否は窮極のところ教員の力にまつものであること、また、教員の在り方は国民にとって最も関心の深い事柄の一つであり、国民が強く期待している課題であると考えたことによる。

教員に対して国民が望む資質としては、児童・生徒に対する教育的愛情、広く豊かな教養と人間性、教育者としての使命感、教育の理念や人間の成長・発達についての深い理解、教科等に関する専門的知識、そしてそれらの上に立つ実践的な指導力と児童・生徒との心の触れ合いなどを

挙げることができるであろう。

さらに、今後の社会における科学技術の進歩、とくに高度情報化の進展を考えると、これからの教員には豊かな人間性の確立が重要になると思われる。」

「教育改革の成否は窮極のところ教員の力にまつものである」と言う。問題は、その「力」の具体的な構成内容は何か、である。これまでの多くの教師にどういう「力」が欠けていて、その欠落が学校教育にどんな弊害をもたらしてきたか、という現実分析を通過した「力」論であるかどうかが問題なのである。ところが、「概要」の文章に列挙されている「力」、「資質」は、現実との接点があるで不明の「スローガン」の意味しかなさない内容のものになっている。

たとえば、「教育的愛情」とは何だ（およそ奇妙な日本語だが、その種の指摘をしはじめたら際限がなくなるので、踏み込むのは止めておく）。「体罰は愛のムチだ」という信念をもつ教師なら、「自分には溢れるばかりの『教育的愛情』がある」と胸を張るであろう。「それは歪んだ愛情だ」などと反論しようにも、「愛情」はあくまでも“気持の問題”だから、反論のしようがない。はて、臨教審はどう答える？

「広く豊かな教養と人間性」とは何か。個人の生き方の自由を基本的に拘束する「学校道德教育」（一種のファッション）を強化しようとする臨教審の言う“「広く豊か」である「教養と人間性」”とは何のことか？

「教育者としての使命感」とは何だ。第一に、「教師・教員」と「教育者」とはどこが違うのか。第二に、教師はいつどこでどんな内容の「使命」を「感」ずることができるのか。「教育者」とか「使命感」などという“ことばの神祕的威光に頼るまことしやかな主張”ほど無内容で卑俗なものはない。

「教育の理念……についての深い理解」とは何のことか。「理念」の中身を語らずして、どう「深い理解」をせよというのか。また、上の「使命感」と「理念」とはどこが違うのか。

「実践的な指導力」が大事であるのは当たり前のことである。しかし、どういう場合にどんな指導をなすのが“「実践的な指導力」のある状態”なのかがまったく不明である。中身の不明な「資質」をいつ「国民が望」んだか。臨教審は、何かの（たとえば、「道徳」や「教科」の授業の）実践例を示して、“これが「実践的な指導力」のある例である”と理由つきで明示してみろといい。それではじめて議論が可能になるというものだ。具体例のともなわない主張では、まるで話にならない。

「心の触れ合い」とは何だ。「体罰」で「心の触れ合い」を感じてしまう教師・生徒がいる。それはそれでいいのか？

「教員には……主体性の確立が重要」の「主体性」とは何か。文部行政に真っ向から対立するような教育実践をなす教師は、（臨教審から見て）「主体性の確立」を成した状態か？

要するに、臨教審の「教員の資質向上」論とは、現実・具体的な内容のまるで見えない“宙空

に浮いたような言辞”を連ねているだけのものなのである。これで何ごとかを提起しえた、とても思っているのだろうか？

＜2＞ “大学における「教師養成」”への不信

臨教審の「教員の資質向上」論（第二次答申）に次の文章がある。

「教員の資質向上については、これからの教員に必要とされる資質を吟味し、それらを大学における教員養成に期待すべき内容と、採用後における初任者研修あるいは……現職研修において修得すべき内容とに整理する。この場合、大学の養成においては、幅広い人間性、教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容と採用後必要とされる実践的指導力の基礎の修得に重点を置き、採用後の研修においては、それらの上に立ってさらに実践的指導力を向上させることに重点を置くことにする。」

大学は、いったい何が期待されていることになるのか？

「教員の資質を吟味し」、「大学での養成」と「採用後研修」とに「資質」内容を「整理」して二分するという。どう二分できるというのか。「教員の資質」については（前述の通り）まるで「吟味」できていない状態なので論外にすると、どうやら、「基礎・理論」を「大学」で、「実践的指導」にかかわることを「研修」で、という仕方で二分できているらしい。おかしいことである。

大学は、学校教育の「実践」者としての教師を養成しているのである。「実践」とのかかわりの見えない（あるいは、「実践的指導力の基礎」というような「実践」とのかかわり方のあいまいな）「基礎・理論」はどう構想して学生に「修得」させよというのか。

現実・日常の具体的なことがらを何らかの概念装置で整理して説明する、という働きをなすのが“理論”である。したがって、学校教育についての何らかの“理論”を構成しようとする人は、何かの具体的な学校教育“実践”を“理論”作業のどこかに位置づけて整理・点検しているのである。何らかの改革にかかわる“理論”であるなら、その“理論”に即した新しい“実践”を頭の中で演じているのである。

また、“実践”とは、すでに頭の中に蓄積されている何らかの“理論”（何かの実践があらかじめ頭の中で点検されたり演じられたりしていた内容）が行動として外部に現われたときの、その行動内容のことである。自身の何かの行動の妥当性を説明しようという何らかの“理論”に裏打ちされていない行動なら、それは“実践”の範囲外のことである（そうでなければ、人間のあらゆる行動＜乳児の歩行さえ＞が実践になってしまう）。したがって、たとえば「授業実践」とは、授業の諸側面についての複合的諸“理論”が具体的に行動化された内容のことをいう（もちろん、“理論”が他者から見れば誤っていたり貧弱であったりする場合もある。その場合は、いずれ“理論”修正されて、“実践”改革されることになる）。

「理論」と「実践」とは、このように予定調和的な相関関係をなしているのである。だから、それらを別建て式に二分する発想は、「実践」とは無関係の（何の役にもたたない）ことばの集合体を「理論」と見なし、「理論」検証不要の（結果がよく見えさえすれば、もうそれ以上くっつけて発展しない）行動の集合体を「実践」と見なすという思考状態になっているのである。

臨教審は、なぜ、こうした二分法をとるのか。そして、なぜ、「実践」性を帯びない内容の「理論」（あるいは「基礎」）を大学に「期待」するのか。

臨教審の「期待」は、むしろ、「大学における「教師養成」」には実質的なことはたいして「期待しない」、というネガティブな意味ではなかろうか。「初任者研修制度の創設」を考えてみるといい。大学の教職課程を履修していなかった「社会人」の「登用」を考えてみるといい。「教員養成担当の教員にはなるべく小・中・高等学校での現場経験を有する者を活用」すべき、という提言を見るといい。その提言を受けた教養審の「特に『教科教育法に関する科目』、……『道徳教育……』、『生徒指導……』又は『教育実習』などを担当する教員に（現場での）教育的経験を有する者をできる限り活用する必要がある」という提言をも考えてみるといい。「実践」性にかかわることがらについては、従来の大学教育には何ら「期待」していないのである。これはどういうことか？

大学におけるこれまでの「教師養成」のあり方に対する不信である。「実践的指導力」を養成していない、という不信である。

大学側は、この「不信」に対して単純に抗議すべきではない。「大学での養成は『完成教育』ではない」などという反論（全私教協の従来からの主張）は何の意味もない（何が「完成」された状態なのか誰にもわかりえないのだから、「完成教育」など論理的にありえるはずもない。つまり、その反論・主張は何ごとかの内容のある主張を語っていることにはならないのである）。

大学がまっさきになさねばならないことは、臨教審の「理論と実践の二分法」（および、「教員の資質向上」論のスローガン性）を容認する下地が自身の側のほうにこそあったのではないか、という反省である。「実践」性を帯びない「理論」（スローガン）を学生に「修得」させてはいなかったか（大学で習ったことは教育実習や現場実践に何の役にもたたない、と多くの学生が言うのはなぜか）、と自身の足元を見つめることである。そして、教師養成のあり方（ひいては、教育学それ自体の学問性）を自己点検し内容改革すべきである。

＜3＞いま、「教師養成」はどうあるべきか

「いま、『教師養成』はどうあるべきか」の問いに答えるのは容易ではない。しかし、過去を反省し、前進しなければならない。私は、現在、次のように考えている。

- (1) 「教師」をどう養成すべきかの問題は、「学校における教師のなすべきこと」をどう構想するかの問題を前提する。

一般的に言って、“何をなすべきか”の構想は、何がこれまでなされてきていたのか、そのことが現在の何とのかの問題状況にどう関係しているのか、という現実分析を通過してはじめて見えてくる。“天の啓示”風に無条件的（現実超越的）に直観する、などというのはありえないことである（だから、「使命感」談議を私は無意味に思っている）。したがって、「教師のなすべきこと」を構想しようとするのなら、学校における教師の教育行為の現実・日常の内容を地道にたんねんに分析しておかねばならない。そうした（いわば）「学校文化」の分析作業を基盤にしていない「教育」論・「教師」論は、地に足のつかないスローガンに終始することになる。

学生たち（教師志望者）は、現実の「学校文化」をきっちり分析できるような思考状態になってはいない。教育問題について語らせると、その内容はセンチメンタリズムあるいはスローガニズム一辺倒になる。たとえば、「知識の伝授のみならば、教師でなくてもできるはずだ。教師は、知識を伝えるときに、人生の師でなくてはならない」などと言ったりする。軽い「知識」内容しか想定できず（自身が児童・生徒のころ学校で習った「知識」をまるで批判しえず）、「人生」についての奥行き深い思考がなしえない、という状態であるゆえに、そう主張できてしまうのである。つまり、「知識の伝授」・「人生の師」などについて現実相対的な形で論理的に分析し自覚できる、というような思考状態になりえていないのである。いいかえると、たとえば「落ちこぼれ」問題や「道德教育」問題などの現実の「学校文化」を多面・多層的に分析できないのである。

大学は、このような思考状態の学生たちを鍛えねばならない。すなわち、現実の「学校文化」の分析を主要な内容とした「教師養成」をなさねばならないのである。

- (2) 現行教免法および「改正」案に見られる「教職専門科目」の構成は、モザイク的であり、しかも各科目相互の関係が不明であり、根本的に改めるべきだ。

たとえば、『教育原理』とは何か。「主体性の原理」とか「児童中心の原理」などと、スローガニ的「原理」をいっぱい集めて学生に知らしめたところで、何の意義もない。耳に美しいことばだけでは無内容であり、学生の頭を貧相にするばかりである。「教育とは“引き出すこと”である」などと語源分析をいくつも重ねて示唆しても、これまた意義がない。“足し算を知らない子どもの頭の中から足し算能力を引き出すとは、どんな作業なのか”という疑問を学生がもてばたちまち不分明になる「原理」など、話にならない。具体的な教育問題から遊離して“「原理」と称される、ことばの集合体”それだけを述べたてても無意味なのである。授業や「道德教育」の事例を分析しようような「理論」装置をこそ学生に装備させるべきなのである。したがって、『各教科教育法』や『道德教育の研究』などと分離した『教育原理』科目の存在意義を私は疑わしく思う。『教育心理学』も同様である。

「改正」案は、現行よりも科目（分野区分）をさらに細分化している。「本質と目標に関す

る」ことがらと、「社会的・制度的…に関する」ことがらを区分する論理は何なのか。他の分野・科目との区分の論理もわからない。意義のない科目構成だ。

では、どう改めるべきか。私は次のように考えている。

- ① 「教職専門科目」をいくつも設けるべきではない。基本的には、現実の「学校文化」をミクロ・マクロの両理論レベルで分析しうる力量を形成する科目、「授業」の構成方法を訓練する科目、の二本建てでいい。後者の科目には、「教育実習」と「子どものための文学論（子どものための物理学、化学、社会学……）」のような教科内容論を含む。

この科目構成は、現行・「改正」教免法でも実施可能である。表向きの科目構成を考えておけばいいのである。

- ② 学生は、多量の読書経験と濃密で論理的な思考経験とを十分に蓄積すべきである。そのためには、大学の授業は「講義形式」ではダメである。議論・研究発表の形式にすべきである。

2. 松阪大学における教育実習について（実習問題グループ）

宇田 光（松阪大学）

ここでは松阪大学に昨年4月に発足した教職課程の現状を簡単に述べた後に、われわれがこの6月より初めて経験する教育実習への取り組みについて報告する。

なお、研究会当日は十分な準備もできなかったため、正確な数字を報告できない場合もあったが、ここではその不足部分は補充してあることをお断りする。

1. 松阪大学の教職課程の概要

設置の経緯

松阪大学はこの3月に、ようやく第3回の卒業生を世に送り出したばかりの若い大学である。教職課程の発足したのは昨年4月のことである。発足に当たっては、「教員採用の道の険しくなる一方のこの時期に、教職課程を作るのは時代遅れだ」という声もないわけではなかった。しかし、学生諸君や父兄からの、「松阪大学でも是非教員免許が取れるようにして欲しい」という要望も大変強いものであった。

現在、松阪大学政治経済学部において取得可能な免許は、中学校教諭1級普通免許状「社会」および高等学校教諭2級普通免許状「社会」である。

スタッフとカリキュラム

教職に関する専門科目を担当する専任のスタッフは発足当初、教授1名、講師1名の計2名であった。しかし、昭和63年4月より、教授2名、講師1名の計3名となった。また、教職課程の円滑な運営を図って、教職課程委員会が設けられているが、その構成員は上の3名の他、教科専門科目を担当する専任教員のうち若干名と、教務部長、又は教務委員1名である。なお、教職課程の実務は教職指導課が専門に担当している。

教職に関する専門科目においては、必修科目の他、教育史、比較教育、教育社会学、学習心理学などの選択科目を置いており、専任講師だけではなく、非常勤講師の先生方にも助けていただいている。

この他、実力養成を狙って、「教職課外講座」を年間20回程度行うが、ここでは高校の社会科学の先生方にも協力をいただいている。

履修状況

教職課程が発足間もないことから、4年生（63年卒業生）は留年しない限り、在学中に必要単位数を揃えて免許申請することは不可能であった。にもかかわらず、6名の4年生が教職課程を履修した。彼らには、留年の他、卒業後に不足単位を何らかの形で取得していく道が残されている。

3年生の教職課程履修者は16名、2年生は38名であり、2年生在籍者中に占める教職課程履修者の比率は、約11%である。このように、現段階では本学の教職課程履修者は60名となっている(62年10月時点)。三重県内の出身者は、このうち38名(63%)、県外者は22名(37%)である。

教職課程開設後6カ月の時点で、履修者全員を対象として面接調査を行い、意識を探ったところ、教職課程を取る理由としては、「是非とも教員になりたいから。」という者は非常に限られていた。大多数は「できるものなら教員免許くらいは取って卒業したい。」という理由で履修しているようである。

2. 松阪大学における教育実習について

教育実習の履修条件

本学においては、4年次で教育実習を履修するためには、3年次終了までに次の条件を満たしていなければならないことになっている。

- (1) 卒業所要単位数のうち80単位以上修得済みであること。
- (2) 教科専門科目のうち教免必修科目を14単位以上修得済みであること。
- (3) 教職専門科目中、教育原理、教育心理学、青年心理学、教科教育法の単位を修得済みであること。
- (4) 教育実習指導(同和教育・特殊教育を含む)・社会科課外講義を受講した者。(原則として全出席していること)
- (5) 3年次に教育実習予備登録を完了している者。

なお、教育実習予備登録は3年次の5月に行う。教育実習登録説明会で「教育実習登録カード」を提出することが必要である。

昭和63年度の実習

本年6月、9月に行われる教育実習には、18名の学生が参加する予定になっている。実習校の内訳は、県内中学校5名、県内高校4名、県外中学校2名、県外高校7名であり、いずれも母校実習である。

実習生の人数が比較的限られていることもあり、本年については、県外者9名を含むすべての学生について、実習校への訪問指導を行う予定である。訪問指導は、教職専門の担当者を中心に、教職課程委員会のメンバーが当たることになる。

教育実習の履修過程(本学の「教育実習の手引」より)

以下は、本学の「教育実習の手引」に記されている「教育実習の履修過程」である。この「手引」は、教職課程を持つ先輩諸大学のものを参考にして書かれたものである。よって、決して斬新なものではないが、本学の教育実習がどのように進められるかを知る資料として、やや詳しくその内容を示しておく。

(1) 教育実習実施前

ア 教育実習指導（4月下旬，1回）

これからの教育実習の進め方と，履修上の諸準備と心得について説明。

配布する書類：a 教育実習の手引， b 教育実習の記録， c 出勤簿及び評価票，

d 教育実習生調書， e 誓約書

イ 教育実習特別講義A（5月上旬1回）

教育実習の内容について解説。

ウ 教育実習特別講義B（5月中旬1回）

学習指導に重点をおいて解説。

エ 教育実習特別講義C（5月下旬1回）

勤務上の心得，その他教育実習全般について解説。

オ 教育実習校事前訪問

(2) 教育実習期間中

ア 教育実習の実施

・教育実習初日の実習校への提出物

教育実習生調書，誓約書，教育実習の記録，出勤簿及び評価票。

・教育実習中の持ち物

学生証，印鑑，教育実習の手引，辞典，教材研究・指導案作成のための参考書類。

・毎日必ず教育実習日誌をつけ，指導教官・校長の指導を受けること。

・もし，何か特別な異状が起こったときは，すぐ大学実習担当教官及び教職指導課あて連絡すること。

イ 実習校受け入れ状況の報告

実習開始後，2～3日経過した時点で，封書により，下記の項目の受け入れ状況を，大学教育実習担当教官及び教職指導課あて報告すること。

学生番号，氏名，実習校名，実習校の指導教官名，HR担当クラス，教科担当クラス，受け入れてもらった状況，履修計画，実習校の要望，困っていること，その他。

(3) 教育実習終了後

ア 教育実習が終了したら，速やかに，大学担当教官及び教職指導課へ，直接口頭で，終了の報告をすること。

イ 教育実習終了後，大学へ提出しなければならない書類。

教育実習成績評価票，教育実習生出勤簿，教育実習の記録，学習指導案。

ウ 礼 状

教育実習校校長及び指導教官へ礼状を出すこと。大変忙しい学校教育の中，わざわざ実習生のため，いろいろ便宜を図ってくださり，またご親切なご指導を頂いたそのお礼として，

必ず礼状を出すこと。出す時期が遅れると、せっかくの諸君の気持ちも通じないので、時期を失せず、早く出すこと。

エ 教育実習反省会（10月上旬，1回）

反省会を持つと同時に，教員免許状授与申請手続きについても説明する。

オ 教員免許状授与申請書類提出

最 後 に

以上，教育実習問題に関連して何か「提案」をするようにというご要請に答えたものとは言いがたい内容となってしまう，申し訳ないと思う。今後は，伝統と実績を誇る先輩諸大学の教職課程の先生方にご指導をいただきながら，本学の実態に合った形で，教職課程を発展させていきたいと考えている。ご叱責を賜りたい。

3. 昭和60年代における短期高等教育の課題

——短大は日本のコミュニティカレッジになれるか

迫 田 耕 作 (愛知大学短大部)

(1) 短大の環境の変化

昭和60年代において短大は環境の大きな変動に見舞われている。それは大学短大入学者数の基礎となる18歳人口が61年から67年まで急増し、その後激しく減少する問題である。それは短大だけでなく4年制大学にも共通する問題である。しかし短大には、専修学校との競合、労働力市場の変化に伴う女子の4年制大学進学率の増加、短大の中で大きな割合を占める家政系、教員養成系、保育系、文学系学科の不人気という厳しい条件があり、それらと18歳人口の減少が相まって、短大の4重苦となっている。まさにサバイバルできるかどうか短大の課題となっている。各短大はサバイバルのための厳しい競争の時代に入ったのである。それはまた、入学志願者を増加させることと、入学者の「レベル」を高めることを目標として、魅力ある短大づくりの競争でもある。それはまた、定員超過率の改善に見られるように、私学助成と認可権という統制手段を持つ文部省の「指導」によって「強制」されている側面もある。

急増期急減期対策の中で最も単純なものは、急増期の間に大量に水増し入学を行い、財政的ストックを強化し、急減期に備えるというものである。しかし、それは私学助成のカットとレベルの低下と社会的信用の失墜という作用をともしようだろう。

学科の新増設によって定員増を図る場合は、新学科によって新たな志願者が獲得される。志願者数が増加するのであれば、レベルをさげずに、入学者数を増加させることができる。これは、急増期においても、急減期においてもプラスとなる。従って、短大の生き残る道として望ましいものは、コンピュータの発達に対応する情報関係学科、国際化に対応した実用的な外国語学科や社会福祉士、介護福祉士の資格制度の導入に備える社会福祉関係学科、外国からの留学生の増加に対応する日本語教育教員養成などの学科構成の現代化である。しかし63年の現時点において既に新学科による定員増は不可能になっている。学科の構成を変更する可能な方法は定員増をしない「改組転換」だけとなっている。

志願者数が増加する条件の中であれば、入学者数を増加させてもレベルをさげないことができる。しかし、志願者数が増加しない状態で、入学者数を増加させることは、志願者の中の合格ラインを下げることを意味する。それは翌年の志願者のレベル低下としてフィードバックするだろう。多くの短大において実施された臨定の場合、学科の構成は変化しないのであるから、志願者数の増加は期待できないので、レベルを高めることには結びつかない。18歳人口は急増しても他短大・大学の定員増によって相殺されるだろう。実際には臨定は定員超過率の改善の手段として意義がある。したがって、臨定は急増期の財政には貢献しても急減期にはプラスにならないの

である。臨定は全く臨時的なものであるから、臨定を得ただけの短大は、急減期対策を持たないだけでなく、臨定をいつまで延長できるかという生命線を文部省に握られることになる。

学科の構成を現代化することを短大入学者の間口を広げることであるとする、18歳人口以外の層に入学者を求めることは奥行きを広げることであると考えられる。生涯教育は、文部省＝臨教審の政策の柱のひとつではあるが、生涯教育を必要とする人がかつては想像できなかったほど増加している現実が存在することも事実である。短大が生涯教育に目を向けることは短大倒産を回避する手段という消極的側面もあるが、短大が社会の要請に応じて自らを発展させるといった積極的側面も強調しなければならない。

短大には、4年生大学と比較して、設置の目的においても「学問研究」のみを目的としていない、生活に直結した科目構成を持っている、地域社会との結び付きが強い、修業年限が短く、柔軟性があるなどの特徴がある。これからの短期高等教育機関として短大が地域社会の教育情報センターの役割を果たす意義は大きい。しかし、短大においても、教育制度入試制度を含めた従来の教育システムに変化を加えなければ、生涯教育を名実共に実現しようとすることはできないだろう。生涯教育のための教育システムにおいては、18歳人口を対象とする教育システムを大きく変更し、一定の能力を前提とするプログラムから多様な能力を前提とするプログラムへ、体系的プログラムから、問題解決型プログラムへ、学歴のための教育から生活のための教育へ、固定的履修形態から流動的履修形態へ、質的転換が必要である。そして、学習したい者は誰でも入学できて、なおかつ教育水準を保ち、一部の成績優秀者が4年制大学に編入できる体制が短大に実現されれば、短大は本質的な意味で日本のコミュニティカレッジとなることができるだろう。また生涯教育には従来型教育の教員と学生に対してマンネリを脱して活性化する効果も期待できる。

(2) 愛知大学短大部の場合

東海地区のほとんどの短大が、急増期対策として定員増や学科の新設を行っている中で、何もなかったのは、愛知大学短大部だけであった。恥ずかしいことに臨定さえもできなかったのである。定員超過率も全国平均より良いとは言えなかった。文部省の政策の変化と他大学の動向を認識した上での大学全体の長期計画の不在のゆえに、臨定枠もないまま定員超過率を他の短大と同程度に改善しなければならない状況に追い込まれたのである。短大の状況分析と問題点を「短大サバイバル計画」として、62年4月にまとめてから猛烈な行動が始まった。

目標は新学科（国際文化学科）を新設し、その定員増によって、短大運営にとって理想的な実員約400人を定員として確保し、定員超過率の改善（実員の定員化）をすることであった。その目標実現の基本方針は「短大サバイバル計画」に次のように書かれている。

「現時点においては、他の短大に見られるような新学科であれば、実現の可能性はほとんどないと思われる。しかし、すでに本短大において実施されている公開講座、社会人聴講生の受け入れ、学部との単位互換、学部編入、中国と英国の大学との交流等の実績を発展させ、入試制度の

多様化、公私協力を強く進めることによって、他の短大に見られない独自性を強調し、文部省にとっても、ひとつのモデルとなる構想を提案できれば、実現の道も開かれるであろう。」

通常、新学科を設置するには文部省との協議を3年続けなければならないが、それを半年で実現すべく、短大の教職員が一丸となって努力したが、結果は、新聞等で周知のように、次善の策として考えていた留学生別科、別科英語専修、別科生活環境専修の設置となった。（中部読売新聞3月5日の記事参照）

別科には設置規準上の制約が少なく、自由にまったく新しい学校を作ることができるというメリットがある反面、修了者にとって短大卒の学歴にはならないというデメリットがある。それで、最も生涯教育（学習）にマッチする別科の特色を生かして、「日本のコミュニティカレッジをめざして」をテーマとして掲げたわけであるが、18歳人口ではなく、生涯教育でいかざるをえないという面もある。

現実に募集を始めるときは、志願者がいないのではないかという不安が大きかったが、結果的には予想以上の入学者があり、まずは成功であったと考えている。特に英語専修は、ほとんどのクラスで定員を超える希望者があった。また運営上様々なトラブルが発生し、それを克服しながら教職員が成長しなければと覚悟していたが、今のところほとんどの別科授業担当者が学科学生対象の授業よりも別科の授業の方が楽しいといっている状態である。日本の高等教育はいったい何であったのか考えなければならないだろう。

最近になって他の先進的な大学の大学開放活動の例を知り、我々のめざした方向が間違っていなかったことと、豊橋という地方都市においても生涯教育の需要があることが確認できて、これからの短大のコミュニティカレッジとしての可能性と期待を感じている。

IV 研究グループ経過報告

1. 基本問題研究グループ

- (1) 「基本問題研究グループ」は、本年度、二回の研究会を開いた。報告と報告者は、次のとおりである。

第一回研究会（12月12日）

報告 「『教育原理』の講義内容と方法」 宇佐見忠雄（名古屋女子短期大学）

「1987年度・『教育原理』の報告」 二杉 孝司（金城学院大学）

第二回研究会（3月5日）

報告 「教師養成カリキュラムの内容構成論」 長田 勇（愛知大学）

- (2) 第一回研究会の二本の報告は、「教育原理」の講義の報告であった。

論点の一つは、「教育原理」の内容選択である。

宇佐見氏は、次のように問題を投げかけた。①教科書を広く浅く総花的に講義するか（この場合、教師にその力量が備わっているかが問題になる）、②自分の専門分野を中心にやるか（この場合、学生が興味を持つかが問題になる）、③学生の興味に合わせるか（この場合、学生の興味に対応できるかが問題になる）。「教育原理」を担当する多くの教員が一度は考え、迷う問題である。

宇佐見氏は、テキストを使い講義を進めている。これまでは、吉田昇・他編『教育原理』（有斐閣）や教師養成研究会『教育原理』（学芸図書）を使ってきた。学生の特に興味を持つところを挙手などで調べ、そこに重点を置き講義してきた。87年度は、手塚武彦『教育原理——改革期の教育——』（東研出版）を選んだ。教育改革論議が盛んで学生も興味を持つだろうし、自分の関心とも合致するというのが、テキスト選択の理由である。

内容選択に、二杉は「明快」（あるいは、乱暴）な主張をした。①いわゆる「教科書」の内容を万遍なくやる時間はない。一人で本を読むのではなく、講義をすることに意義があるような講義をしようと思えば、「重点」を設定する必要がある。②「重点」は、教師の最も得意な分野にするべきだ。なぜなら、最も魅力的な講義ができるのは、教師の得意な分野だからだ。③二杉の場合、「授業」が「重点」になる。

88年度、二杉は「授業」をテーマに一年間の講義を行なった。「授業」を考えていけば、認識・発達・文化・学校などが必然的に問題になってくる。主として、学生の質問に答えるかたちで、これらの問題も結果的には講義した。

出席された会員からは、「教育学の思考方法を教えることが大事だ。自分をテキストに合わせるのは苦しい。」「『教育原理』には共通の枠組みがないのか。」「現在の学校や授業を相対化する観点が必要ではないか」などの意見が出された。

講義方法の工夫として、宇佐見氏は、①ビデオの活用（紙を配って内容をまとめながら視聴

させる)、②学生が自分の体験や関心を自由に話す「5分間スピーチ」を紹介した。二杉は、①学生の意見と教師のコメントからなる「教育原理通信」の発行、②仮説実験授業など模擬授業の実施を紹介した。

- (3) 長田氏は、全私教の「教免法ワーキンググループ」に東海地区を代表して参加している。長田氏は、ワーキンググループに次の3本のレポートを提出した。①「教師養成カリキュラムの内容構成論」(12月6日提出)。②「『教育改革』論議と『教師養成』原理」(1月31日提出)③「追加提言」(3月10日提出)。この3本の報告を、「基本問題研究グループ」でも報告していただいた。フルセンテンスの文章が用意され、しかも事前に文書が参加者に配られていたので、密度濃く議論できた。

報告の内容については、長田氏自身による論稿が本会報にある。ここでは、私の学んだことを述べて研究会の報告とさせていただきます。

第一に、<まず現実の教育状況の認識があって、それに対応する教師養成カリキュラムをつくる>という長田氏のスタイルである。講義内容を設定するきわめて原則的なスタイルである。氏の報告に対する異論が、私を含め出席者から出された。しかし、状況認識から変革のストラテジーまでを一貫させる氏のような骨太の論理を対置しない限り、長田氏とは噛み合わない。このことを強く意識させられる刺激的な報告だった。

第二に、氏自身の「教育原理」の授業である。学生による「授業構成」の構想発表、試験に要求する「架空授業記録」など、実に厳しく、おもしろそうだ。さらに詳しく知りたい。長田氏の講義を皮きりに、大学の授業の公開研究会を企画してみたい。

(世話人 金城学院大学 二杉孝司)

2. 実習問題研究グループ

しばらくの間中断していたグループ研究は、昨年11月に再開し、これまで2度の研究会を開催してきました。簡単ながら、以下にこれまでの2回の研究会での内容を紹介することによって、経過報告としたいと思います。

1. 参加状況について

希望調査での参加者数は、現在、17名となっています。再開第1回目は、昨年11月21日（於愛知県青年会館）に行い、その時の参加者数は6名、第2回は3月26日（於愛知県青年会館）、8名の参加でした。そして、2回とも事務職の方の参加をえたことは、研究会の今後の展開の上で、新たなグループ活動の可能性を秘めているように思われます。2回の研究会の日程は、いずれも大変忙しい時であったにもかかわらず、少なくない参加者のもとで開催できたことは、会員の皆様の熱意によるところ大であったといえます。定期的に開催していくことが大変重要な事であり、これから回を追う毎に益々多くの参加者のもとで、活発な研究会活動が行われるよう努力していかなければならない、と世話人として痛感しています。

2. 2回の内容について

第1回は、始めてでもあり、参加者の自己紹介とこの研究会でどのような事項の検討を期待するのか、あるいは望むのか、率直なところを話し合うという形で進めていった。その中心となった事柄を以下に簡単にまとめてみると、第1に、「教育職員免許法」の改正案に関連して、参加者の大学・短大での検討状況を出しあい、どのようなことが問題点として浮かびあがってきているのか、その交流を行なっていったが、そこでは、教師養成の観点から学生の力量形成を工夫していくことや単位数の増加の必要な面がありはしないか、年限の問題（初級免許）等が提出され、意見交換がなされました。第2に、今後の研究会の進め方について率直な意見を出し、これからさらに検討しながら焦点を定めた研究会活動としていくことを確認しあいました。そこで出された意見をあげれば、①教育実習に関わって、大学内での教育のあり方の検討——一般教育・専門教育科目の検討や授業記録の分析、視聴覚機器の活用の検討等——、②実習評価に関わって、評価の基準や評価の実情の検討、③実習受入れ側の実情の検討、④教職に対する大学へのアンケート調査の実施とその検討、でありました。

第2回は、宇田先生（松阪大学）から、これから本格的に展開していく教職課程と教育実習に関わって、教職課程履修の学生数、事前指導としての特別講義・面接や大学内での組織等、資料に基づいて報告していただいた。この報告を受けて質疑・討論にはいったのであるが、そこで話し合われたことをまとめれば以下の諸点でありました。①特別講義をめぐって、実習に

関する講義か実習そのものか。この点は「改正」案との絡みから1単位分をどのようにしていくか、大学の創意工夫の問題として討論されました。この研究会としては、教育実習の内の1単位は事前及び事後の指導とする、を前提として確認し今後それぞれの大学での創造的な取り組みの検討を行っていくことが了解されました。②教職課程として学生に対する要求水準をどのあたりに設定していくか。厳しさが求められるという点で一致し、参加者の大学の現状の率直な報告と話し合いがなされました。③実習評価について、どのような評価のしかたをしているかを出し合いながら状況を出すにとどまった。これらの話しあいから、先般の全体的な実態調査とは別に、実習に関する実態調査を行なっていくことも必要ではないかとの意見も出されました。

(3) 今後に向けて

以上、簡単に2回の研究会がどのような話し合いをしてきたのか紹介してきましたが、教育実習に関しての実態が、とりわけ各大学での創意工夫による努力の実態が必ずしも把握しえていない状況を考えると、今後、教育実習に関する実態調査が必要となると思われます。このことを頭におきつつ、今しばらく参加者からの報告を受けながら交流と同時に問題となる事柄の把握に努めていくとの展開方向をとっていきたいと思います。

最後に、この研究会に、会員の皆様から多くの教育実習についての資料、情報等をおよせただけですならば大変有難く存じます。よろしくお願い致します。

(世話人 暁学園短期大学 伊藤彰男)

3. 短大問題研究グループ

研究内容：短大での教員養成と免許法改正について

第1回研究会（1987年11月28日）においてはすでにご報告したとおり、6校（中部女子短大、南山短大、岡崎女子短大、愛知女子短大、東海学園女子短大）が出席し、自己紹介をかねて、それぞれの教職課程の実態と課題について報告しあった。各短大からの発言をまとめて次に紹介する。

1) 実態について

教職課程をもつ短大の実態は、それぞれの大学で独自の特徴を持っており、一概に共通項を認めることは困難である。率直に見て、レベルの違いが、この問題にも関係しているように思える。たとえば、ある短大では、英語の採用試験に毎年10名ほど合格している。しかも合格しても民間企業に流れてしまうといった傾向が従来あったという。他方、英語の採用試験には、ほとんど合格者を出していない短大も多い。このような短大ではペーパー・ティーチャーを出しているわけだが学生のほうも実態を知っているのか、文系の学生で教職を取る者が、減少している。時間割り編成の上で、採るものの少ない教職課程の授業が短大ではどこでも問題になっている。一方、幼児教育、初等教育などの教育系の学科を持つ短大では学科の改組転換を考えているところもあるが、現状の改善（カリキュラムなど）によって、教養コース的な性格を持たせて何とか存続させたいとするところもある。就職も教育関係にこだわらず、企業にいてもいいという考えでやっていきたいという短大もある。

2) 教免法改正をどう受けとめるか

この問題については第2回研究会（1988・3・28）で、渡辺正氏（愛知大学）からの報告があったのでそれを要約する。

短大の歴史を振り返ると昭和40年代は、拡張期で、初等教育、幼児教育などの学科が多く作られた。昭和50年代後半から、厳しい状況がみられはじめ、以後、高等教育の構造的転換が迫られる中で、短大が教員養成の場として締め出されようとしているのが、今回の法案改正である。この事態にたいして短大協会も抵抗しない様子である。となると、免許法改正への抵抗の段階から、この事態にいかに対応して、別の道を探すかということを考えることも必要ではないかと思える。つまり、60年代の生涯学習教育の要求など、高等教育の多様化の中で、短大をその構造的な教育再編にいかに対応させるかということである。今やそれぞれの短大が、その存在意義を明確にしたカリキュラム改編などの努力が必要とされている。お互いに特徴を出しあいながら、競争し、そして自らのいのちを獲得することが、求められている。

以上
（世話人 東海学園女子短期大学 碓井知鶴子）

V 会 員 雑 感

教 職 専 門 職 考

石 黒 毅 (南山大学)

昨年12月に発表された教養審答申は、前文で答申の拠って立つ前提が、教職の専門性であることを明記している。20年ほど前、1963年のユネスコ政府間会議による「教員の地位向上に関する勧告」も教職の専門性をその「指導的原則」の一つとしていた。

専門職とは何か、についてはかならずしも一般的合意はないようであるが、さしあたって構成要件にはつぎのような点が挙げられよう。

①社会的需要度が高く、②その行使には公的に認められた一定の資格が必要で、③修得には長期に亘る基礎訓練を要し、④維持には不断の研鑽が不可欠の、⑤専門的知識・技能であって、⑥それを行使する対象であるクライアントに対しては個人的にもまた職能団体としても一定の責任をもつ。

このような構成要件を典型的に充す職業としては、医師、法律家がある。先に触れたユネスコ勧告三の六には「教員は専門職であるとみなさるべきである。」とあるが、この文言には教職は現実にはまだ専門職として一般的承認を受けてはいない、という認識が含意されていると考えられる。教員の職責は専門職に課せられているものと同列のものという認識に立って「資質能力の向上」の方向を示唆する答申の方策は、果して専門職の構成要件の現実化に役立つだろうか。

修士課程修了程度を基礎資格とする専修免許状はその方向への第一歩と言えようが、それでも医師養成の専門課程、法律家養成の司法修習制度、アメリカの大学院における職業教育に比較してまだ不十分であり、普通免許状取得に必要な単位数の若干の増加というに至っては先に挙げた専門職の構成要件(3)(4)(5)からすれば、理想にはほど遠い、〔ただ教職を専門性という視角から見ることに対しては、「高校や中学はともかく、幼稚園や小学校の先生には、修士課程あるいは四年制大学に行って遠回りするよりも、一日も早く子供たちに接することを熱望する人になってほしい。免許状の名称につられない、そういう若者こそが先生の有資格者である。」(中日新聞社説、昭和62年12月22日朝刊)という声もあることを記しておこう。〕

答申の起草者が、答申に提示された方策と専門職の構成要件充足の間にはまだ径庭のあることを良く承知していることは行間に窺がえるところである。教職の専門性は、いつの日にか達せられるべき理想なのであろう。

しかしそれにしても教職課程の現に置かれているコンテキストは、教職の専門職化に多少なりとも裨益するものだろうか。

周知のように、教員養成の開放制とあらゆるレベルの教員養成を大学で行うという二大原則は、米国教育使節団の勧告に始まり、教育刷新委員会によって方向づけられ、目的機関による教員養成に対して平衡力として機能することを期待されて来た。中等教育レベルでは、戦前すでに国立

の教員養成学校の補完装置として目的学校以外の一般学校が間接的に教員養成に当っており、そこで養成された教員たちが先駆的に開放制の意義をささやかながら示していた。

開放制には、従って、戦前のこの系譜の教員養成の発展・追認と見てよい面もあると考えられるが、大局的に見れば、占領軍を背景に外部から要請された政策課題という性格が濃厚である。さらに文部省の「教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請要領」は寛やかな条件を示している。大学設置者としては受験生にアピールし易い教職課程を設置しない理由はないのである。学生にしても経済の消長によっては頼りになる保険、あるいは自動車の免許証、稽古事の免状と同列に列挙できる資格として最低限の労力で単位を取得しておこうという事態が生じた。充実しているというにはほど遠い教職課程で教育職員免許状の濫発と言われる現象が、昭和30年代に入るとすでに問題になり始めている。たとえば昭和32年5月15日付の朝日新聞社説『「立派な教師」を育てるために』にはつぎのような文章が読める。

…一定の単位を修めると教職に就けることになっているので……毎年十万余の大学卒業生がこの免許状をとっている有様である。「教師にでもなろうか」という「でも教師」の別名もそこから出るのだが……。

この社説は開放制の果している一定の役割は評価しながらも、免許制度を「教育者養成の角度から再検討」すべきだとし、「医学部におけるインターン制度と同様、一年間の実習課程を設けること」を提案している。因にこの30年前の社説を、昨年10月9日付の同紙の教養審中間答申を論評した社説と比較してみるのも興味深い。

先生になるためにいまより多い単位が必要だということは、それだけ早く先生になる意志を固めねばならないことに通じる。それは先生への道を狭めかねない。多様な人材が得られない結果にもなる……開放制の原則が大きく後退してしまう。

各地で試行の段階にある初任者研修は、文部省方針の伝達場になっている傾向が強いと聞く。完全に制度化されれば、さらにそうなりかねない。

文部省、設置者、学生、世論、教職課程担当者、それぞれの視角は、教職の専門性に関しては促進要因とはなりそうにもない。さらに文部省が主導権を握っている「教職の専門職化」は羊頭であって、狗肉を食わされないよう警戒心をいやが上に昂めている向きもあろう。教職の専門職化は利害集団の狭間にあって問題の核心が見失われている。

先に引用した中日新聞社説の含意するように、修士課程、四年制大学を「遠回り」することと良い教師は両立不能のことなのだろうか。教師の仕事は熱意があれば適格というほどに、技術も知識も最低限でよいというものではないはずだ。たしかに地位追求に異常に腐心したり、技術・知識に優れていても接する生徒たちを物か機械のように扱う教師も願い下げである。このようなパーソナリティの領域に属する事柄と教職を専門職化することは択一の問題ではあるまい。優れた技術・知識をもった豊かな人柄の教師たちを私たちは数多く知っている。その様な教師たちこそ教育の世界の地の塩なのだ。

現実に与えられた条件下で教員養成に当る私としては、先に挙げた専門職の構成要件を学生諸

君に提示して、彼らが自らを心豊かな専門人へと鍛え上げる志を育てるようささやかな手助けでもできればと願っている。

雑 感

梅 村 佳 代 (暁学園短期大学)

三月五日の基本問題研究グループにおいて「『教育原理』の講義内容をめぐって」のテーマで報告を予定していたのですが、短大の方の仕事の関係で当日出席できなくなり、報告できませんでしたので、この誌上をおかりして概要をのべさせていただきます。

私は暁学園短期大学に赴任して15年になります。所属は初等教育学科ですが、担当科目は、教育原理、教育史、道德教育の研究、同和教育論、社会科概論などであり、教える学生は初等教育学科・幼児教育学科（Ⅰ部とⅡ部とあり、Ⅱ部は勤労学生です）・家政学科被服専攻の学生です。つまり小学校教員・幼稚園の教員・中学校の家庭科教員養成に携わっています。学生数の最も多い科目は教育原理で、100名から150名の間の数でした。あとは50名以下の科目ですべて講義形式です。

教育原理の授業は、実に頭のいたい、とても苦労を重ねてきた科目といえます。講義ノートを事前にいくらきちんとつくって準備をしても、実際やってみるとなかなかうまくいきません、今なお悩み多い科目の1つです。

赴任した当初は、まず教育の実際の姿を把握することが重要であるという趣旨から、鈴木孝雄『1年生の四季』、山本典人『小学1年生』、深沢義晃『教師誕生の記』とか、のちには岸本裕史『見える学力・見えない学力』などの実践書又は実践家のかいた本をよませレポートを書かせ、グループに分けて集団討論をさせ、発表させてイメージづくりに努力してきました。同時に勝田守一『能力と発達と学習』、小川太郎『教育と陶冶の理論』、『生活綴方の教育』、『日本の子ども』などをテキストにして、レポートと説明、講義をくり返す形ですすめてきましたが、テキストがむつかしすぎたこと、内容が少々むつかしかったようでもうまくいきませんでした。それでも鈴木孝雄『1年生の四季』は7～8年間、レポート指定の本にして感想文をかかせたら1年生の子どもの1年間の成長ぶりを深い感動を以て、たのしく読んだと思います。

次に講義中心に授業の重点をおいてグループ別の討論方式をやめました。有斐閣双書『現代教育入門』、『教育原理』、『教育学を学ぶ』、斉藤浩志『教育実践とは何か』などをテキストにして、私の方の講義のみですすめました。第一章、教育とは何か——目的、第二章、教育の歴史……第十章、教師論という内容で毎回一章ずつ講義をしたのですが、「むつかしすぎる」「わからない」の反応がつよくなって、そして私自身も、何か教育学の内容を少しずつ概要紹介におわるだけの在り方につまらない思いもして、やめることにしました。とはいうものの全面的にやめないで、テキストを太田忠男、森川輝紀他『教育研究入門』（梓出版社）にかえ、基本問題をやさしく簡潔にのべることにして、網羅的でなくて重点的に焦点化して講義することとしました。また学生の興味をひきつける上でとてもよいと思われるビデオ教材『山びこ学校』、『オープン

スクール』、『学級集団の成長』、『こころを開く』、『こころ』、『子どもをみる目』など、20～40分もののビデオをできるだけ授業の過程にとり入れて、実際の教室での子どもの姿、遊びによる活動の発展、学級集団の力による活動力のたかまりの姿、山びこ学校にみられる生活教育、生活綴方教育実践による教師と子どものふれ合いと真実の姿などみせて、あまりくどくどと説明したり注文したりしないことにしました。そして感性的に子どもや教育をとらえることだけでなく、この4～5年、ルソー『エミール』を必ず読んでレポートを400字詰原稿用紙5～10枚程度でかいてもらうことにしました。何を学んだのかを中心に簡潔にかくようにと言っていますが感想文のような内容が多く返ってきます。

しかし私はそれでよいと思っています。教育学の古典書を2年間のうち1冊以上よんで卒業していってもらうことが必要と思っていますしレポートをよむなかでその学生の内面思考様式、価値感もおぼろげながら把握できるように思います。さらに吉野源三郎『君たちはどう生きるか』をレポート提出してもらうこともあります。コペル君という主人公へ共感する学生は多く評判のよい本の1つです。

このように毎年毎年少しずつ内容を変容させては試行錯誤をくり返しているのですが、最近テキスト依存をやめて、自分の考えている問題、自分の構想、自分の教授したい内容にしぼって自由に講義するように切りかえています。その方が私自身も自由にのびのびと講義できることにより楽しいし、深めることもできるからです。

テーマは近代公教育論ですが、近世の民衆形成の実態と近世民衆の識字率、そして幕末維新期に否定的に媒介されて近代公教育の成立をみる。近代公教育の成立をめぐる矛盾と民衆形成および天皇制教学体制の成立、戦後改革の意義など画期を中心に自分の見解をのべて講義をすすめているのが現状です。

VI. 東海地区私立大学教職課程研究連絡懇談会

会 務 報 告

1. 1986年度 活動報告

- 1986-5. 10 東海地区私教懇 1986 年度総会（於 日本福祉大学）
講演『今日教育改革と教員養成の課題』橋爪貞雄（名城大学）
世話人会（1）
- 1986-5. 17～18 全私教協総会・「教師教育」研究大会（於 立命館大学）
全私教協運営委員会，代議員会（同上）
- 1986-6 東海私教懇「ニュース・レター」No. 1 発行
- 1986-6. 7 教育実習グループ研究会（於 愛大 名古屋校舎）
世話人会（2）
- 1986-7. 5 東海私教懇第 1 回研究会（於 名城大学）
「臨教審第二次答申と教師教育」宇田川宏（日本福祉大学）
世話人会（3）
- 1986-8. 27 全私教協運営委員会，代議員会（於 徳島文理大学）
- 1986-10. 11 東海私教懇第 2 回研究会（於 愛知会館）
「臨時教育審議会第二次答申と政策動向について——特に教師教育の面から考える——」（第 6 次態度表明第 4 号ドラフト）の検討
世話人会（4）
- 1986-12. 20 全私教協『臨教審第二次答申と政策動向について』発表
- 1987-2. 21 世話人会（5）
- 1987-3. 7 東海私教懇第 3 回研究会（於 名城大学）
「教師教育改革の課題と最近の政策動向」渡辺正（愛知大学）
世話人会（6）
- 1987-3. 15 全私教協合同研究懇談会（於 立命館大学）
- 1987-3. 29 全私教協運営委員会（於 早稲田大学）
- 1987-3. 30 全私教協代議員会（同上）
- 1987-4. 4 世話人会（7）
- 1987-4 東海私教懇「ニュース・レター」No. 2 発行
- 1987-5 東海私教懇『会報第 3 号』発行

2. 1986年度 会計報告

収支	項 目	予 算	決 算	備 考
収 入	前年度繰越金	55,081	55,081	
	会 費	496,000	433,000	
	利 息	0	576	
	合 計	551,081	488,657	
支 出	会 場 費	40,000	8,800	会場使用料
	通 信 費	80,000	89,540	資料等郵送料
	交 通 費	50,000	3,200	
	事務用消耗品費	5,000	4,495	
	コ ピ ー 代	30,000	3,048	
	アルバイト代	30,000	28,450	
	印 刷 費	200,000	128,000	会報
	グループ研究費	40,000	0	
	予 備 費	76,081	36,200	講師謝礼, 印鑑
	次年度繰越金		186,924	
	合 計	551,081	488,657	

3. 1986年度 会計監査

上記について諸帳簿および証票につき監査したところ、適正に処理されていることを認めます。

1987年5月9日

会計監査 児 嶋 文 寿（愛知工業大学）
平 岩 鈞（岡崎女子短大）

4. 1987年度 活動方針

臨時教育審議会の答申にともなって、教育行政の諸分野で積極的な施策がすすめられている。
教師教育に関しても、初任者研修の導入や教免法の改訂など、具体的な改革が避けることのでき

ない重要な課題となってきた。

こうした動向のなかで、本年度の活動はより迅速な情報の提供・検討など、広報活動を活発に展開しながら調査・研究活動を積極的に推進し、東海地区における教師教育の現状と課題を明らかにしていきたい。

- (1) 臨教審答申や文部省の施策更に全私教協の活動を含む全国の教師教育研究の動向に着目しながら、資料・情報の迅速な伝達・交換と研究をすすめる。
- (2) 東海地区における教職課程の実態分析を深めて教師教育のあり方についての調査・研究活動をすすめる。(例えば「教職課程センター」の構想などについての検討)
- (3) 具体的な活動として、「ニュース・レター」の発行や「定例研究会」の実施とともに「グループ研究」活動を充実する。これまでの「基本問題研究グループ」と「実習問題研究グループ」の活動を更に積極的に展開し、必要に応じて他のグループ研究(例えば「短大問題研究グループ」)を新たに設置し、個人が自由に参加して研究を蓄積していくような態勢づくりをすすめる。また、教育行政当局や学校(長)との意見交換・懇談の機会を設け、巾広い研究活動の実現をはかる。
- (4) 大学間ならびに教職課程担当者の交流・連携をはかるとともに加盟大学の増加に努めて、本会の組織を強化・拡大する。

5. 1987年度予算

収支	項 目	予算額 (円)	備 考
収 入	前年度繰越金	186,924	
	会 費	433,000	万円 校 千円 校 1986年度会費 (1×41) + (3×1) + (未収入金 20,000 円)
	合 計	619,924	
支 出	会 場 費	30,000	総会, 研究会, 世話人会
	通 信 費	100,000	諸資料郵送料
	交 通 費	50,000	
	事務用消耗品費	10,000	
	コ ピ ー 代	20,000	資料代を含む
	アルバイト代	50,000	
	印 刷 費	200,000	会報, ニュースレターなど
	グループ研究費	60,000	2万円×3グループ
	予 備 費	99,924	講師謝礼など
	合 計	619,924	

6. 1987年度 世話人大学の選出

〔世話人大学〕

名城大学（真野典雄・伊藤康児——全私教協代議員）
日本福祉大学（研究担当・宇田川宏——全私教協運営委員）
愛知大学（研究担当・渡辺正）
岐阜経済大学（広報担当・酒井博世——全私教協代議員）
金城学院大学（研究担当・二杉孝司）
中京大学（広報担当・杉江修治）
暁学園短期大学（研究担当・伊藤彰男）
東海学園女子短期大学（研究担当・碓井知鶴子）
名古屋自由学院短期大学（広報担当・森川恭巖）

〔会計監査大学〕

愛知工業大学（児玉文寿）
岡崎女子短期大学（平岩 鈞）

7. 1986年度 会員大学の確定

大 学 の 部 (全全私教加盟校, 個私教懇有志会員)

	大 学 名	〒	所 在 地	TEL
	岐 阜 女 子	501-25	岐阜市太郎丸8 0	0582-29-2211
全	岐 阜 経 済	503	大垣市北方町5-5 0	0584-74-5151
全	東 海 女 子	504	各務原市那加桐野町5	0583-89-2200
全	中 京 女 子	474	大府市横根町名高山5 5	0562-46-1291
	名 古 屋 女 子	467	名古屋市瑞穂区汐路町3-4 0	052-852-1111
	同 朋	453	名古屋市市中村区稲葉地町7-1	052-411-1111
	名 古 屋 音 楽	453	名古屋市市中村区稲葉地町7-1	052-411-1111
全	中 京	466	名古屋市昭和区八事本町1 0 1-2	052-832-2151
全	名 古 屋 学 院	480-12	瀬戸市上品野町1 3 5 0	0561-42-0333
全	名 古 屋 芸 術	481	西春日井郡師勝町熊之庄2 8 0	0568-24-0315
個	南 山	466	名古屋市昭和区山里町1 8	052-832-3111
	愛 知 学 泉	444	岡崎市舳越町上川成2 8	0564-31-6587
全	愛 知	440	豊橋市町畑町畑1-1	0532-45-0411
	愛 知 学 院	470-01	愛知郡日進町岩崎阿良池1 2	05617-3-1111
全	金 城 学 院	463	名古屋市守山区大森2 2 8 2-2	052-798-0180
全	名 城	468	名古屋市天白区塩釜口1-5 0 1	052-832-1151
	大 同 工 業	457	名古屋市南区大同町2-2 1	052-611-0511
全	椋 山 女 学 園	464	名古屋市千種区田代町瓶杣1-2 5 4	052-781-1186
全	愛 知 工 業	470-03	豊田市八草町八千草1 2 4 7	0565-48-8121
全	愛 知 淑 徳	480-11	愛知郡長久手町長湫片平9	05616-2-4111
全	皇 学 館	516	伊勢市神田久志本町1 7 0 4	0596-22-0201
全	日 本 福 祉	470-32	知多郡美浜町奥田	05698-7-2211
全	松 阪	515	松阪市久保町1 8 4 6	0598-29-1122

短 大 の 部

大 学 名	〒	所 在 地	TEL
市 邨 学 園	484	犬山市内久保 6 1 - 1	0568-67-0616
愛 知 大 学	440	豊橋市町畑町畑 1 - 1	0532-45-0441
金城学院大学	463	名古屋市守山区大森 2 2 8 2 - 2	052-798-0180
名 古 屋	470-11	豊明市栄町武待 4 8	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	名古屋市瑞穂区春鼓町 2 - 1 3	052-882-1815
名古屋女子文化	464	名古屋市東区葵 1 - 1 7 - 8	052-931-7111
愛 知 淑 徳	489	名古屋市千種区桜が丘 2 3	052-781-1155
南 山	466	名古屋市昭和区隼人町 1 9	052-832-6111
江 南 女 子	483	江南市高屋町大松原 1 7 2	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 5 7	05617-3-4111
岡 崎 女 子	444	岡崎市中町 1 - 8 - 4	0564-22-1295
暁 学 園	512	四日市市萱生町城山 2 3 8	0593-37-2345
鈴 鹿	513	鈴鹿市庄野町 1 2 5 0	0593-78-1020
松 阪 女 子	515	松阪市久保町梅村 2 1	0598-29-1122
中 部 女 子	501-32	関市倉知向山 4 9 0 9 - 3	05752-2-4211
聖徳学園女子	500	岐阜市中鶉 1 - 3 8	0582-72-4151
名古屋自由学院	481	西春日井郡師勝町熊之庄, 古井 2 8 1	0568-24-0321

8. 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）

（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 本会につぎの機関をおく。

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1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10,000円を会費として納入する。有志会員の会費は年額103,000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。

東海私教懇会報 第4号

1988年5月9日

東海地区私立大学教職課程研究
連絡懇談会

代表世話人校 名城大学

